

ΝΟ: 18327

ΚΩ: 18196

**Ανθρώπινη φύση και παιδεία
στον Πλάτωνα
και η επίδρασή τους στις νεότερες και
σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις**



ΕΛΕΝΗ ΤΖΗΜΟΥΛΗ
Διδακτορική διατριβή

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

Η τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Δημήτρης Λαμπρέλλης : Επιβλέπων καθηγητής

Αιμίλιος Μεξόπουλος : Καθηγητής

Αντώνιος Παπαρίζος : Καθηγητής

Αθήνα 2007

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον καθηγητή Δημήτρη Λαμπρέλλη , ο οποίος ανέλαβε την επίβλεψη της συγκεκριμένης έρευνας : η από μέρους του ενθάρρυνση , οι συμβουλές και οι παρατηρήσεις , καθώς και οι συζητήσεις που είχα μαζί του , στάθηκαν για μένα πραγματικά πολύτιμες . Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τα άλλα δυο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής , τους καθηγητές Αιμίλιο Μεταξόπουλο και Αντώνιο Παπαρίζο , τόσο για τις χρήσιμες υποδείξεις τους , όσο και για την εμπιστοσύνη που επέδειξαν όσον αφορά την έρευνά μου .

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1.1 Αντικείμενο και σκοπιμότητα της διδακτορικής διατριβής ..	6
1.2 Ιστορικό πλαίσιο	7
1.3 Η εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα	11
1.4 Βιογραφικά στοιχεία του Πλάτωνα	26
1.5 Σταθμοί της αγωγής : διακρίσεις και θέσεις	31
2. Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ	33
α'. Ο δυϊσμός στον άνθρωπο : ψυχή – σώμα	34
β'. Πλατωνικές θεωρήσεις της ψυχής	36
γ'. Το επιθυμητικόν μέρος της ψυχής	45
δ'. Σχέση λόγου – παθών	53
2.1 Η πλατωνική ηθική παιδεία : Η αντίληψη ότι η αρετή είναι διδακτή - Το δυνατόν της αγωγής	56
2.2 Η θεωρία της ανάμνησης	61
2.3 Ο διττός χαρακτήρας της πλατωνικής παιδείας	68
3. ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ	71
3.1 Σωκρατική μαιευτική	72
3.1.1 Η μαιευτική τέχνη	72
3.1.2 Ρητορική και σοφιστική	84
3.1.3 Πλεονεκτήματα της μαιευτικής	92
3.1.4 Μαιευτικά θέματα	98
3.1.5 Γενικά : Η διδακτική της «παλιάς» και της «νέας» αγωγής	100
3.1.6 Μαιευτικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία της «νέας» αγωγής	101
3.1.7 Γενικά : σύγχρονη αγωγή , σύγχρονη διδακτική , σύγχρονο σχολείο	114
3.1.8 Μαιευτικά στοιχεία στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία	115
3.1.9 Εφαρμογές της μαιευτικής στην πράξη	122
3.1.10 Διαπιστώσεις – συμπεράσματα	125
3.2 Πλατωνική διαλεκτική	127
3.2.1 Η διαλεκτική τέχνη	127

3.2.1.1	Τρόποι εφαρμογής της διαλεκτικής	130
α'	. Συναγωγή.....	130
β'	. Διαίρεση	131
3.2.2	Η διαλεκτική σε σχέση με τη ρητορική	133
3.2.3	Διαλεκτική – σοφιστική εριστική , αντιλογική	138
3.2.4	Διαλεκτική , σοφιστική , ρητορική	143
3.2.5	Η διαλεκτική στους πλατωνικούς διάλογους	144
3.2.6	Η παιδαγωγική αξία της διαλεκτικής	152
3.2.7	Η διαλεκτική της παιδείας	158
3.3	Άμιλλα	163
3.4	Εθισμός – Έθος (Έξις)	165
3.5	Παράδειγμα – Πρότυπα	170
3.5.1	Η πλατωνική άποψη : εθισμός δια του παραδείγματος και των προτύπων.....	172
3.5.2	Τέχνη «παιδαγωγούσα»	175
3.6	Συμβουλή	181
3.7	Κατανόηση	182
3.8	Έπαινος – Ψόγος	183
3.9	Τιμωρία – Ποινές	185
3.10	Παιδιά – Παιχνίδι	193
3.10.1	Παιδεία και Παιδιά	194
3.10.2	Ελκυστική αγωγή με το παιχνίδι	195
3.10.3	Η διαδικασία του παιχνιδιού ως πλαίσιο μάθησης ...	200
3.10.4	Το αυθόρμητο παιχνίδι	206
3.10.5	Η μίμηση ως παιχνίδι - το παιχνίδι της «υποκρίσεως»	208
3.10.6	Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού	213
3.10.7	Ο πολιτισμικός και κοινωνικός χαρακτήρας του παιχνιδιού	216
4.	ΟΙ ΠΛΑΤΩΝΙΚΕΣ ΑΠΑΡΧΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	222
4.1	Το παιδαγωγικό ζεύγος	223
4.1.1	Η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή.....	223
4.1.2	Ο πλατωνικός τύπος παιδαγωγού	225
4.1.3	Το παιδαγωγικό ζεύγος στο Φαίδρο	230

4.1.4	Εξύψωση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου – μαθητή	233
4.1.5	Η δυναμική της διαλεκτικής σχέσης και μάθησης	234
4.1.6	Η πλατωνική παιδαγωγική σχέση δασκάλου - μαθητή στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική	237
4.1.6.1	Ο δάσκαλος παράδειγμα για τη μάθηση	238
4.1.6.2	Το δαιμόνιο του Σωκράτη : η δημιουργική δύναμη του παιδαγωγού	238
4.1.6.3	Η προσωπική σχέση δασκάλου – μαθητή	239
4.1.6.4	Η συναισθηματική σχέση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου	240
4.1.6.5	Ο παιδαγωγός βοηθός και οδηγός στην αυτομόρφωση του μαθητή	240
4.2	Ο παιδαγωγικός έρωτας	244
4.2.1	Η παιδαγωγική διάσταση του πλατωνικού έρωτα	252
4.2.2	Καταδίκη της παιδεραστίας	253
4.2.3	Ο διαλεκτικός χαρακτήρας του έρωτα	255
4.2.4	Ο κοινωνικός χαρακτήρας του έρωτα	257
4.2.5	Ο παιδαγωγικός έρωτας στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική	259
4.3	Προσχολική αγωγή	263
4.3.1	Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της «πρώιμης» παιδικής ηλικίας	266
4.3.2	Ενδομήτρια αγωγή	267
4.3.3	Η αγωγή ως το τρίτο έτος της ηλικίας	268
4.3.4	Η αγωγή από το τρίτο ως το έκτο έτος της ηλικίας	272
4.3.5	Η παιδική ηλικία στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική . Συσχετισμοί με την πλατωνική προσχολική αγωγή	274
4.4	Δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση – Παιδαγωγικές κοινότητες	278
4.4.1	Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση	280
4.4.2	Η πλατωνική πρόταση για δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική	283

5. ΠΛΑΤΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ	287
5.1 Παιδεία ειρήνης	288
5.1.1 Η ειρήνη ως αίτημα και σκοπός της πλατωνικής αγωγής	296
5.1.2 Σύγχρονη παιδαγωγική της ειρήνης	299
5.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	302
5.2.1 Κατανόηση του ξένου και της διαφοράς	303
5.2.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης	308
5.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση	310
5.3.1 Το περιβάλλον στην πλατωνική σκέψη	311
5.3.2 Εκπαιδευτικοί νόμοι	321
5.3.3 Γεωργικοί νόμοι	323
5.3.4 Η εκπαιδευτική διάσταση του περιβαλλοντικού προβλήματος	327
5.4 Μια εξαιρετική συνάντηση . Ο Πλάτων συναντά την τεχνολογία	333
5.4.1 Καταμερισμός εργασίας - Εξειδίκευση	333
5.4.2 Θεωρία και πράξη	337
5.4.3 Μαζοποίηση – Διαλεκτική παιδεία	339
5.4.4 Η σχέση δασκαλου – μαθητή μέσα από την τεχνολογία	344
5.4.5 Τεχνολογία και αξίες – Ηθική και πολιτική παιδεία	345
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	354
Συντομογραφίες	392

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισαγωγή αυτή ζητεί να δώσει εν συντομία τα εξής :

- α' . Το αντικείμενο και τη σκοπιμότητα της διδακτορικής διατριβής
- β' . Το ιστορικό πλαίσιο του 5^{ου} και 4^{ου} αιώνα π.Χ.
- γ' . Την εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα .
- δ' . Τα βιογραφικά στοιχεία του Πλάτωνα .
- ε' . Τους σταθμούς της αγωγής .

Αυτά κρίνουμε ότι αποτελούν την εισαγωγική προϋπόθεση για την ευχερέστερη και αρτιότερη παρακολούθηση της έρευνας που επιχειρεί η παρούσα διατριβή και αφορά την έκθεση βασικών θέσεων και απόψεων της πλατωνικής παιδείας και τη διασύνδεσή τους με τις νεότερες και τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις .

1.1 α' . Αντικείμενο και σκοπιμότητα της διδακτορικής διατριβής

Με την παρούσα διατριβή δεν επιδιώκουμε να παρουσιάσουμε μια επισκόπηση της παιδαγωγικής αλλά να αναδείξουμε ορισμένες πλατωνικές θέσεις και απόψεις που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της νεότερης και της σημερινής παιδαγωγικής και να καταλάβουμε καλύτερα το σημερινό παιδαγωγικό χώρο και τους προβληματισμούς του με τις αλληλεπιδράσεις που έχει δεχτεί και με τις χρονικές διασυνδέσεις που έχουν δημιουργηθεί . Με τη διασύνδεση αυτή ανάμεσα στο τώρα και στο χθες , η παιδαγωγική αποκτά τις πραγματικές διαστάσεις της , όπου το παλιό και το καινούργιο εξετάζονται στην παιδαγωγική λειτουργικότητά τους .

Με την παρακολούθηση των πλατωνικών θέσεων και απόψεων για την ανθρώπινη φύση και την Παιδεία και την εξέταση των επιδράσεών τους στις νεότερες και σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις , με τον παραλληλισμό , την αντιπαραβολή ή τη σύγκριση , θα βοηθηθούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις νεότερες και σύγχρονες τάσεις της αγωγής , αλλά και να επισημάνουμε ένα χώρο προβληματισμών για την αγωγή από όπου ξεπήδησαν πολλά θέματα που συναντάμε στην περιοχή της σύγχρονης και της νεότερης Παιδαγωγικής .

Κυρίως δε θελήσαμε να δείξουμε ότι στην πλατωνική αγωγή μπορούμε να βρούμε κομβικά σημεία αναφοράς σε σχέση με το σήμερα ή με παρόμοιους προβληματισμούς ή με την καθαρότητα αντιμετώπισης των παιδαγωγικών θεμάτων , χωρίς βέβαια να ισχυριζόμαστε ότι το παλιό καθορίζει απόλυτα το νέο . Το νέο διαμορφώνεται και ζει κάτω από τους νέους όρους , μέσα όμως στη δομή του εμπεριέχει όσα στοιχεία του είναι απαραίτητα από το παλιό .

Όταν τέλειωσαν οι περσικοί πόλεμοι , οι συγκρούσεις στην Ελλάδα ξανάρχισαν . Το χάσμα που χώριζε την Αθήνα από τη Σπάρτη μεγάλωνε διαρκώς και οι Έλληνες χωρίστηκαν σε δυο στρατόπεδα . Το 446 π.Χ. όμως υπογράφηκε ανάμεσα στις μεγάλες ελληνικές πόλεις ειρήνη για 30 χρόνια , και οι συγκρούσεις σταμάτησαν προσωρινά . Δεν είχε φτάσει ακόμη η στιγμή για την τελική αναμέτρηση .

Στα 15 χρόνια που μεσολάβησαν από το 446 π.Χ. ως το 431 π.Χ. (αρχή του εμφυλίου πελοποννησιακού πολέμου) , η Ελλάδα γνώρισε μια περίοδο σχετικής ηρεμίας . Την περίοδο αυτή η Αθήνα έφτασε σε μεγάλη ακμή . Ιδιαίτερα συνέβαλαν σ' αυτό η οικονομική δύναμη , που έδινε στην πόλη η ηγεμονία της στην αθηναϊκή συμμαχία ² και η διακυβέρνησή της από το μεγάλο πολιτικό Περικλή .

Ο Περικλής ήταν άνθρωπος προικισμένος με πολλές ικανότητες και το μεγαλείο της Αθήνας του 5^{ου} αιώνα π.Χ. έχει συνδεθεί με την ξεχωριστή του προσωπικότητα . Ο Περικλής μιλώντας για το πολίτευμα της Αθήνας , λέει ³ ότι έχει το όνομα δημοκρατία , γιατί δε διοικούν οι λίγοι αλλά οι περισσότεροι . Και είναι όλοι οι πολίτες μπροστά στους νόμους ίσοι .

Αντίστοιχος της μεγάλης ανάπτυξης της Αθήνας ήταν και ο πολιτισμός του 5^{ου} αιώνα π.Χ. . Πνευματικό και καλλιτεχνικό κέντρο του αρχαίου κόσμου γίνεται η Αθήνα : Το δράμα , αναπτύχθηκε τον 5^ο αιώνα, κυρίως στην Αθήνα , όπου έζησαν και δημιούργησαν το έργο τους οι μεγαλύτεροι τραγικοί ποιητές . Οι ιστορικοί συγγραφείς , όπως ο Ηρόδοτος , ο οποίος έζησε πολλά χρόνια στην Αθήνα και ο Θουκυδίδης , που καταγόταν από την Αθήνα και θεωρείται ο μεγαλύτερος ιστορικός της αρχαιότητας . Στη φιλοσοφία , οι Σοφιστές και ο Σωκράτης . Παράλληλα ο Περικλής , χρησιμοποιώντας τους πόρους του κοινού ταμείου της Α' αθηναϊκής συμμαχίας και έχοντας στη διάθεσή του ένα μεγάλο επιτελείο από αρχιτέκτονες , γλύπτες , ζωγράφους και άλλους καλλιτέχνες , έβαλε σε εφαρμογή ένα εξαιρετικά μεγαλόπνοο σχέδιο , που είχε ως αποτέλεσμα να αποκτήσει η Αθήνα και την καλλιτεχνική πρωτοπορία στον ελληνικό κόσμο .

¹ Για το ιστορικό πλαίσιο του 5^{ου} και 4^{ου} αιώνα π.Χ. βλ. , Η. Bengston (1979) , J. B. Bury (1978) , V. Ehrenberg (1968) , G. Glotz (1945) , Π. Κανελλόπουλος (1982) , Ι. Στ. Παπασταύρου (1957) , Κ. Δ. Παπαρηγόπουλος (1932) , S. B. Pomeroy (2004) , C. E. Robinson (1948) , Ι. Τουλουμάκος (1979) .

² Η συγκρότηση της Α' αθηναϊκής συμμαχίας έγινε το 478 π.Χ. με σκοπό να προστατευτούν οι ελληνικές πόλεις από το φόβο της περσικής απειλής που εξακολουθούσε να υπάρχει .

³ Βλέπε , Θουκυδίδης , Β 37 , μτφρ. Α. Γεωργοπαδάκη .

Το 431 π.Χ. όμως ξέσπασε ένας καταστροφικός εμφύλιος πόλεμος που κράτησε 27 ολόκληρα χρόνια (ως το 404 π.Χ.) και αναστάτωσε τον ελληνικό χώρο . Ο εμφύλιος αυτός πόλεμος ονομάζεται «πελοποννησιακός πόλεμος» και κύριο αίτιό του ήταν ο ανταγωνισμός Αθήνας και Σπάρτης για την ηγεμονία στον ελληνικό χώρο . Το 429 π.Χ. στον τρίτο χρόνο του πολέμου , πέθανε ο Περικλής από την επιδημία που έπεσε στη Αθήνα και η πόλη έχασε το μεγάλο της ηγέτη σε μια κρίσιμη στιγμή . Μετά το θάνατο του Περικλή κυριάρχησαν στην πολιτική ζωή της Αθήνας οι δημαγωγοί (ηγέτες του δήμου) οι οποίοι δεν είχαν τις ικανότητες του μεγάλου προκατόχου της και συχνά παρέσυραν το δήμο της Αθήνας σε αποφάσεις και ενέργειες που έβλαψαν την πόλη . Εξαιτίας τους δε ο όρος «δημαγωγός» πήρε κακή σημασία .

Μεταξύ αυτών και ο Αλκιβιάδης – μαθητής του Σωκράτη – άνθρωπος προικισμένος με πολλές ικανότητες , αλλά και τύπος τυχοδιωκτικός , φιλόδοξος σε υπέρμετρο βαθμό και κυριαρχημένος από τα πάθη του . Όταν κατηγορήθηκε ως ιερόσυλος για την καταστροφή των ερμαϊκών στηλών (μαρμάρινες στήλες με το κεφάλι του θεού Ερμή) αντί να γυρίσει στην Αθήνα για να δικαστεί , προτίμησε να ζητήσει πολιτικό άσυλο στη Σπάρτη . Εκεί από μίσος προς τους πολιτικούς του αντιπάλους, έδωσε στους Σπαρτιάτες συμβουλές για να καταστρέψουν την πατρίδα του .

Το τέλος του πολέμου βρήκε την Αθήνα ηττημένη από τη Σπάρτη και υποχρεωμένη σε μια ειρήνη με ταπεινωτικούς όρους . Υποχρεώθηκαν οι Αθηναίοι : να γκρεμίσουν τα Μακρά τείχη και τα τείχη του Πειραιά , να παραδώσουν το στόλο τους, εκτός από 12 πλοία , να δεχτούν τη επιστροφή των εξόριστων ολιγαρχικών στην πόλη , να έχουν τους ίδιους εχθρούς και φίλους με τους Σπαρτιάτες . Η Σπάρτη με τη βοήθεια των Περσών κυριαρχεί στον ελληνικό χώρο και επιβάλλει ολιγαρχικές κυβερνήσεις με ολέθριες συνέπειες οικονομικές , πολιτικές και ηθικές για την ελληνική φυλή . Παρουσιάζεται μια ηθική παρακμή μαζί με την οικονομική στις μεγάλες μάζες που χάνουν ολοένα παιδεία και ανθρωπισμό και είναι αδιάφορες και ανίκανες να σκεφτούν για τη διοίκηση της πολιτείας . Επιπλέον αποφεύγουν τις υποχρεώσεις τους προς αυτήν , αφού πια δεν την αισθάνονται σαν κοινή τους υπόθεση παρά σκέφτονται και νοιάζονται για τις ατομικές του υποθέσεις . Ύστερα από το 404 π.Χ. το ηθικό κλίμα στην Ελλάδα δεν ξαναγίνεται εκείνο που ήταν πριν τον πόλεμο .

Η απότομη πτώση των Αθηνών συγκλόνησε τον ελληνικό κόσμο . Οι συνέπειες της καταστροφής δεν ήταν μόνο οικονομικές και πολιτικές αλλά επεκτείνονταν και στον ηθικό τομέα . Ο πόλεμος αυτός , άγριος όπως όλοι οι εμφύλιοι και μεγάλος σε διάρκεια , γκρέμισε τις ηθικές αξίες και έκανε τους ανθρώπους σκληρούς . Στις μεταξύ τους σχέσεις επικράτησαν η δολιότητα και το δίκαιο του ισχυρότερου . «Έτσι λοιπόν ,

εξαιτίας του εμφυλίου πολέμου , επικράτησε κάθε είδος κακότητας στον ελληνικό κόσμο , και οι απλοί και απονήρευτοι τρόποι , με τους οποίους η γενναιοψυχία τόσο πολύ συγγενεύει , καταγελάστηκαν και εξαφανίστηκαν¹ .

Όταν αρχίζει ο 4^{ος} αιώνας² π.Χ. , τα κάστρα της Αθήνας ήταν γκρεμισμένα και ο στόλος της ανήκε στο παρελθόν . Η κατάρρευση της δύναμής της και η τρομοκρατία των Τριάκοντα είχαν αφήσει τη σφραγίδα τους στην πόλη . Το εγχείρημα όμως του Θρασύβουλου στα 403 οδήγησε στην αποκατάσταση της δημοκρατίας και ο ενθουσιασμός για τα παλιά ιδανικά και την ένδοξη παράδοση της πόλης έδωσε την εντύπωση ότι μπορούσε η πόλη να ξαναζήσει τη δόξα του παρελθόντος . Όμως η πόλη του μεγάλου αιώνα δεν μπορούσε να ξαναγίνει . Η αποκατάσταση των θεσμών έδειχνε προσωρινή , η κοινωνική και πνευματική της συγκρότηση επιφανειακή , ενώ οι καταστροφές του πελοποννησιακού πολέμου είχαν δημιουργήσει συνθήκες ευνοϊκές για την κερδοσκοπία , η οποία ευνοούσε την αύξηση του πληθυσμού των νεόπλουτων .

Η μεταπολεμική Αθήνα έχει τάσεις πλουτοκρατικές παρόλο που παραμένει δημοκρατική . Η βάση όμως της δημοκρατίας έχει πλατύνει πολύ με την κοινωνική διαφοροποίηση . Στις πρώτες δεκαετίες του 4^{ου} αιώνα η αντίθεση αριστοκράτες και δήμος εξαφανίζεται και τη θέση της παίρνει η αντίθεση «έχοντες» και «μη έχοντες» , δηλαδή εμφανίζεται μια πλουτοκρατική ολιγαρχία και μια χωρίς περιουσία μάζα³ .

Είναι πράγματι εκπληκτικό το πόσο γρήγορα κατόρθωσε το αθηναϊκό κράτος να αναλάβει από την ήττα που υπέστη , καθώς επίσης και ποιες πλούσιες δυνάμεις – υλικές και πνευματικές – κατόρθωσε να θέσει στη διάθεσή του . Η Αθήνα παρέμεινε και τώρα το μορφωτικό κέντρο της Ελλάδας .

Η ρητορική , τέχνη του λόγου , παρουσίασε ξεχωριστή άνθιση , κυρίως στην Αθήνα . Η γνώση της ήταν απαραίτητο εφόδιο των πολιτικών ανδρών της εποχής . Μεγάλοι ρήτορες έδρασαν στην Αθήνα , όπως ο Λυσίας και ο Ισοκράτης που είχε ιδρύσει και σχολή ρητορικής . Στη φιλοσοφία κυριαρχεί η μεγάλη μορφή του Πλάτωνα (περ. 427 – 437 π.Χ.) . Η ποίηση , η ρητορική , η ιστοριογραφία , η φιλοσοφία εργαζόνταν προς το πνεύμα της ανοικοδόμησης του κράτους και της ζωής σε μια ποιο ανθεκτική βάση .

Βέβαια η ρωγμή ήταν τόσο βαθιά , που φαινόταν αμφίβολο αν το ιδεώδες της «ἀρίστης πόλεως» και του «ἀρίστου βίου» , θα

¹ Θουκυδίδης , Γ , 82 – 83 , μτφρ. Α. Γεωργοπαπαδάκη .

² Για τον 4^ο αιώνα π.Χ. , βλέπε V. Ehrenberg (1960) .

³ Ο Χ. Θεοδωρίδης (1981) , 70 , επισημαίνει : Η δημοκρατία του 4^{ου} αιώνα , ακόμα και της Αθήνας , έγινε συντηρητική , με εκδηλο πλουτοκρατικό χαρακτήρα , όπως τα συνταγματικά κράτη του 19^{ου} αιώνα κι όπως είναι και σήμερα .

κατόρθωνε να επικρατήσει ξανά . Στη συνείδηση όμως των ανθρώπων της εποχής εκείνης – και του Πλάτωνα βέβαια – το όνειρο αυτό εξακολουθούσε να είναι πραγματοποιήσιμο . Προς την κατεύθυνση αυτή κατέτειναν και οι νέες παιδευτικές θεωρίες και η έντονη παιδαγωγική διάθεση ενισχύεται σε αφάνταστο βαθμό από το πρόβλημα του παρόντος. Η παιδεία καθίσταται η κατ' εξοχήν έκφραση της πνευματικής διάθεσης της επερχόμενης γενιάς . «Ο 4^{ος} αιώνας είναι πλέον η κλασσική περίοδος εις την όλην ιστορίαν της Παιδείας , εφόσον δια του όρου αυτού εννοούμε την ενσυνείδητον προσπάθεια προς διατύπωσιν και πραγμάτωσιν ενός παιδευτικού και πολιτιστικού ιδεώδους»¹ .

Η περίοδος από το τέλος του πελοποννησιακού πολέμου ως τα μέσα περίπου του 4^{ου} αιώνα π.Χ. , δηλαδή το α΄ μισό του 4^{ου} αιώνα π.Χ. , είναι μια από τις πιο ταραγμένες της αρχαίας ελληνικής ιστορίας . Κύριο χαρακτηριστικό της είναι οι εμφύλιες πολεμικές συγκρούσεις , που οδήγησαν τις ελληνικές πόλεις – κράτη² σε παρακμή . Στα μέσα του 4^{ου} αιώνα π.Χ. καμιά από τις ελληνικές πόλεις της Νότιας Ελλάδας δεν ήταν σε θέση να διαδραματίσει ηγετικό ρόλο .

¹ Βλ. , Werner Jaeger (1971) ,19 , τομ.Β΄ .

² Βλ. , Gustave Glotz (1978) .

1.3 γ' . Η εκπαίδευση στην αρχαία Αθήνα

Κατά τον 7^ο αιώνα π.Χ. συναντάμε στην αγωγή ένα πολιτικό και πολεμικό ιδεώδες , όχι μόνο στην Αθήνα αλλά και σε ολόκληρη την Ελλάδα , του οποίου κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί η ολοκληρωτική αφοσίωση του ατόμου στην κοινότητα .

Τον 6^ο αιώνα πάντως η κατάσταση αυτή έχει μεταβληθεί και η εκπαίδευση στην Αθήνα έπαυσε να είναι στρατιωτική . Η ζωή , η πολιτιστική δημιουργία και η εκπαίδευση έχουν προσλάβει κατά κύριο λόγο αστικό χαρακτήρα . Το στρατιωτικό στοιχείο βέβαια δεν έχει εκλείψει . Όμως η φροντίδα της αγωγής για την άμεση προπαρασκευή του πολίτη για τα καθήκοντά του ως μελλοντικού πολεμιστή έχει παύσει να κατέχει σημαντικό ρόλο στο αθηναϊκό εκπαιδευτικό σύστημα . Βλέπουμε , λοιπόν , ότι η αθηναϊκή αγωγή αρχίζει να προσανατολίζεται σε διαφορετική κατεύθυνση από την αγωγή της Σπάρτης , που είναι καθαρά στρατιωτική εκπαίδευση . Παρά όμως τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης , ακόμη και κατά τη διάρκεια του Ε' αιώνα , η αθηναϊκή αγωγή εξακολουθεί να παραμένει προνόμιο μιας αριστοκρατίας στην οποία ο πλούτος χάριζε ευγενείς ανέσεις ¹ . Κατάλοιπα αυτής της σύνδεσης της αγωγής με την αριστοκρατία αποτελεί και η διατήρηση των ευγενών αγωνισμάτων στην αθηναϊκή ζωή όπως ήταν ο ίππος , αγώνισμα δαπανηρό και γι αυτό προορισμένο για λίγους και η θήρα που αποτελούσε το κατ' εξοχήν αγώνισμα των ευγενών . Αντίθετα , ο υπόλοιπος αθλητισμός , ο οποίος ήταν και λιγότερο δαπανηρός , είχε δημοκρατικοποιηθεί .

Στα τέλη του 5^{ου} αιώνα στο γυμναστήριο , που άλλοτε σύχναζαν μόνο ευγενείς , τώρα συχνάζουν όλοι οι Αθηναίοι . Η αριστοκρατική εκπαίδευση γίνεται πια εκπαίδευση όλων των αθηναίων πολιτών και καθώς γενικεύεται και επεκτείνεται στο σύνολο των πολιτών έχει ανάγκη από την ύπαρξη και λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων . Έτσι αναπτύσσεται και ο θεσμός του σχολείου ² , ο οποίος καλύπτει την ανάγκη της ομαδικής αγωγής .

Δεν ξέρουμε τότε ακριβώς άρχισε η εκπαίδευση στην Αθήνα . Οι μαρτυρίες δεν προχωρούν πιο πέρα από τον 6^ο π.Χ. αιώνα ³ . Στην αρχαϊκή εκπαίδευση σημαντική θέση κατέχει η σωματική αγωγή ⁴

¹ Το επισημαίνει ο Πλάτων στον *Πρωταγόρα* , 326 c : «Καί ταῦτα ποιοῦσιν οἱ μάλιστα δυνάμενοι · μάλιστα δὲ δύνανται οἱ πλουσιώτατοι . » . Από το έργο αυτό του Πλάτωνα παίρνουμε πολύτιμες πληροφορίες για την αγωγή των Αθηναίων .

² Βλ. , Κ. J. Freeman (³1922) .

³ Α. Γιαννικόπουλος (²1999) , 63 .

⁴ Βλ. , I. E. Χρυσάφης (1965) .

με δάσκαλο τον παιδοτρίβη¹ αλλά και η μουσική αγωγή με δάσκαλο τον κιθαριστή . Το παιδί στο σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μουσική γινόταν ημερότερο και ευγενέστερο , αφού το μάθημα εκτόπιζε από το νου του κάθε κακή σκέψη² . Με τη γυμναστική καταλάγιαζαν τα πάθη και οι επιθυμίες της σάρκας και με την απομνημόνευση των ποιητών βελτιώνονταν ηθικά ο νέος . Ίσως υπήρχε και νόμος που επέβαλε υποχρεωτικά αυτή την εκπαίδευση των νέων³ . Ο Πλάτων στην *Πολιτεία*⁴ , αναφερόμενος στην εκπαίδευση των παλιών καλών καιρών , μας πληροφορεί ότι αυτή περιελάμβανε γυμναστική για το σώμα και μουσική για την ψυχή . Ο Σωκράτης λέει στον Κρίτωνα⁵ , ότι αν δραπέτευε από τη φυλακή , ήταν ενδεχόμενο να παρουσιαστούν μπροστά του οι νόμοι και να του πουν «Έχεις κανένα παράπονο , Σωκράτη , από τους νόμους που ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών και την εκπαίδευση , τέτοια που δόθηκε σε σένα ; Δεν είσαι ευνώμων σ' εκείνους τους νόμους που ψηφίστηκαν γι αυτό το σκοπό που υποχρέωσαν τον πατέρα σου να σε εκπαιδεύσει στη μουσική και στη γυμναστική ; » . Ακόμη ο Αριστοφάνης στις *Νεφέλες*⁶ , δίνει μια ωραία εικόνα της αθηναϊκής εκπαίδευσης αυτής της περιόδου με τα παιδιά να βαδίζουν στον κιθαριστή για το μάθημα της μουσικής μέσα σε πυκνές νιφάδες χιονιού .

Να επισημάνουμε για τη μουσική , ότι αυτή την περίοδο παύει να είναι αποκλειστικότητα των ιερατείων και της μαγείας και εντάσσεται στη ζωή της πόλης ως μέσο παιδείας με τη γενική και ειδική σημασία της λέξης , δηλαδή ως μουσική παιδεία⁷ .

Στην αρχαϊκή εποχή , μέχρι τον 5^ο αιώνα , υπάρχει τέλεια ισορροπία μεταξύ της απλής και λιτής μουσικής τέχνης , της πνευματικής ζωής και της εκπαίδευσης . Η ισορροπία αυτή θα διαταραχτεί μετά , όταν νέοι συνθέτες , θα επιφέρουν στη μουσική γραφή σειρά τελειοποιήσεων στην αρμονική σύνθεση , στο ρυθμό και όλα αυτά συνδυάστηκαν με την τελειοποίηση της κατασκευής μουσικών οργάνων . Έτσι η ελληνική μουσική γίνεται τόσο πολύπλοκη , ώστε η εκμάθησή της να ξεφεύγει από τις δυνατότητες ενός ερασιτέχνη⁸ . Το σίγουρο πάντως είναι ότι για

¹ Οι δάσκαλοι της σωματικής αγωγής ονομάζοντο παιδοτρίβη και γυμνασται , λέξεις συνώνυμοι μέχρι τον 4^ο αιώνα . Βλ . , Α. Ισηγόνη (²1964) , 29 .

² Την ηθική βελτίωση του νέου μέσω της μουσικής υποστηρίζει ο Πλάτων .

Βλ . , *Πρωταγόρα* , 326 b : «...ἀναγκάζουσιν οικειοῦσθαι ταῖς ψυχαῖς τῶν παιδῶν , ἵνα ἡμερώτεροι τε ὦσι , καὶ εὐρυθμότεροι καὶ εὐαρμοσσότεροι ὦσιν εἰς τό λέγειν τε καὶ πράττειν » .

³ Κατά τη μαρτυρία του Πλάτωνος , στην Αθήνα υπήρχαν νόμοι «παραγγέλλοντες ἐν μουσικῇ καὶ γυμναστικῇ παιδεύειν» . Βλ . , *Κρίτων* , 50 d .

⁴ *Πολιτεία* , 376 e .

⁵ *Κρίτων* , 50 d .

⁶ *Νεφέλες* , 964 – 973 .

⁷ Βλ . , Δ. Γιάννο (1995) , 68 , τόμ. Α' .

⁸ Βλ . , Η. Μαρτου (²1961) , 209 .



εκείνη την περίοδο δεν υπήρχε ένα οργανωμένο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης¹. Υπήρχε όμως ενότητα μουσικής και λόγου αλλά και η καθαρή οργανική μουσική που δεν συνδυάζονταν με τον ποιητικό λόγο².

Ο χορός («χορρεία») ³ κατέχει επίσης σημαντική θέση στην Παιδεία. Θεωρείται απαραίτητο συμπλήρωμα της σωματικής άσκησης, γιατί προσέδιδε χάρη και πλαστικότητα στις κινήσεις του νέου. Ακόμη σημαντική θεωρείται η αγωγή δια της ποιήσεως με την εκμάθηση ποιημάτων του Ομήρου και λυρικών συλλογών. Αυτή η καλλιέργεια έδινε τη δυνατότητα στους νέους να μετέχουν αργότερα αξιοπρεπώς στα συμπόσια⁴.

Η αρχαϊκή, λοιπόν, αθηναϊκή εκπαίδευση ήταν περισσότερο καλλιτεχνική και αγωνιστική⁵ παρά γραμματική. Το δε ιδεώδες της, η «καλοκάγαθία»⁶, είναι ηθικής φύσεως και πραγματοποιείται εντός και δια των αγώνων. Ο «καλός κάγαθος» άνθρωπος της εποχής αυτής είναι προπάντων ο άνθρωπος των αθλητικών αγώνων.

Σχολές ανώτερης παιδείας δεν έχουμε στην Αθήνα κατά την προκλασσική περίοδο. Όσες υπάρχουν, λειτουργούν εκτός Αθηνών: Η σχολή της Εφέσου, η σχολή της Μιλήτου, η ελεατική σχολή, η σικελική σχολή. Σ' αυτές κατά κύριο λόγο διδασκόταν η φιλοσοφία και η ρητορική. Σημαντική επίσης είναι και η πυθαγόρεια σχολή⁷ που λειτουργεί στην Κάτω Ιταλία και διαφέρει από τις άλλες, γιατί κύριο βάρος στην εκπαίδευση έριχνε στην ηθική διαπαιδαγώγηση του μαθητή αλλά και γιατί εκεί καλλιεργήθηκαν η μουσική, τα μαθηματικά και η αστρονομία. Ο Πλάτων πολύ επηρεάζεται από την φιλοσοφία των Πυθαγορείων και ιδιαίτερα από τη βαρύτητα που έδιναν στα μαθήματα των μαθηματικών και της μουσικής⁸ στην εκπαίδευση των νέων.

¹ Βλ., M. L. West (1992), 36.

² Βλ., Θ. Γεωργιάδη (1970) 337, τόμ. Γ'.

³ Τη σημαντική θέση της τέχνης του χορού στην παιδεία θα επισημάνει ο Πλάτων στους *Νόμους*, 654 a – b.

⁴ Το «συμπόσιον» αποτελεί σημαντικό θεσμό της αρχαϊκής πολιτιστικής ζωής με τους δικούς του κανόνες και εθιμοτυπία. Βλ., E. A. Lippman (1964), 61.

⁵ Επίσης για τα συμπόσια και την κοινωνική τους σημασία, βλ., E. Belfiore (1986), 421 – 437 και 405 – 406.

Για τον Πλάτωνα, τα συμπόσια αποτελούν μέσα μεγάλης παιδευτικής σημασίας και ένα εκ των οργανικών στοιχείων της αγωγής, όταν πραγματοποιούνται όπως πρέπει. Βλ., *Νόμους*, 641 d. Πρβλ., H. Marrou (1961), 114 και G. R. Μοττω (1960), 310 και 317.

⁶ Βλ., στην αρχή του πλατωνικού διαλόγου *Λάχης*, 179 d, όπου δυο σημαντικοί Αθηναίοι γονείς, ο Νικίας και ο Λάχης, συμβουλευούνται τον Σωκράτη για την εκπαίδευση των παιδιών τους στην οπλομαχία.

⁷ Η «καλοκάγαθία» είναι η διάπλαση του τέλειου ανθρώπου, του ωραίου (καλού) κατά το σώμα και χρηστού (άγαθού) κατά την ψυχή. Το διφυές αυτό της αθηναϊκής αγωγής επισημαίνει ο Πλάτων στον *Πρωταγόρα*. Βλ., *Πρωταγόρα*, 326 b – c.

Δεν είχε τη μονομερεία της σπαρτιατικής αγωγής. Βλ., *Λάχητα*, 182 e.

⁸ Βλ., K. S. Guthry (1978), P. Gorman (1979), Ch. Kahn (2001), Ch. Riedweg (2005).

⁹ Για τις απόψεις των Πυθαγορείων περί της μουσικής και των ηθικών της δυνάμεων, βλ., Ed. Lippman (1964), 60.

Πρέπει βέβαια να πούμε ότι στην παλιά αθηναϊκή αγωγή της προκλασικής περιόδου, η οποία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τη σπαρτιατική, η εκπαίδευση είχε μόνο μια βαθμίδα, τη στοιχειώδη και όλα τα μαθήματα της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας, εκτός της γυμναστικής, ήταν ενσωματωμένα σε ένα, κάτω από τον όρο «μουσική». Τα παιδιά μάθαιναν ανάγνωση, γραφή, ελάχιστη αριθμητική, μουσική και ασκούσαν συστηματικά και εντατικά στις παλαιότερες και στα γυμναστήρια. Το θέατρο επίσης και η θρησκευτική και κοινωνική ζωή της πόλης βοηθούσαν το έργο της παιδείας συμπληρωματικά. Ο παιδευτικός ρόλος του θεάτρου είναι πολύ σημαντικός και αναγνωρίζεται από όλους. Γι αυτό για τους πλούσιους αθηναίους που αναλάμβαναν το κόστος των θεατρικών παραστάσεων σαν χορηγοί, το να διαθέτουν τον καλύτερο μουσικό συνοδό, ήταν ένα σημείο μεγάλης περηφάνιας¹. Κατά την προκλασική περίοδο το θέατρο ήταν μια μορφή παιδείας που ασκούσε σημαντική επίδραση στους νέους και συμπλήρωνε το νεκρό χρόνο, από την άποψη της συστηματικής εκπαίδευσης που μεσολαβούσε από τη συμπλήρωση των βασικών σπουδών τους στη στοιχειώδη εκπαίδευση ως τη στράτευση. Το αττικό δράμα, που προήλθε από την ένωση μουσικής² ποιητικού λόγου και χορού, αποτελεί το υψηλότερο καλλιτεχνικό επίτευγμα της αρχαίας ελληνικής μουσικής³. Η κορύφωσή του στην κλασική περίοδο μας δίνει τη δυνατότητα να πούμε ανεπιφύλακτα ότι οι μεγάλοι τραγικοί Αισχύλος, Σοφοκλής και Ευριπίδης, ήταν δάσκαλοι του λαού των Αθηνών. Γι αυτό και το ενδιαφέρον του Πλάτωνα για τα ηθικά πρότυπα, τους σκοπούς και τα είδη του δράματος και της αγωνιστικής μουσικής ήταν πολύ μεγάλο⁴.

Στην κλασική περίοδο, υπάρχουν δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες, η κατώτερη και η ανώτερη. Στην πρώτη βαθμίδα της αθηναϊκής εκπαίδευσης, εκτός του παιδοτρίβη για τη γυμναστική και του κιθαριστή για τη μουσική, έχουμε και τρίτο δάσκαλο, τον γραμματιστή, ο οποίος

¹ Βλ., W. Anderson, (1994), 113.

² Η μουσική στην αρχαιότητα είναι έννοια πολύ ευρύτερη από ό,τι ο σύγχρονος όρος «μουσική», γιατί οι αρχαίοι τη θεωρούσαν σαν μια ενότητα λόγου, ήχου και κίνησης. Έτσι η ποίηση και ο χορός ήταν στενά συνδεδεμένα μαζί της. Η σύνδεση αυτή κράτησε για αρκετό καιρό, αφού η ολοκληρωτική αυτονομήσή της έγινε μόλις το δεύτερο μισό του 5^{ου} αιώνα και θεωρήθηκε μάλιστα μεγάλος νεοτερισμός που αντιμετωπίστηκε από πολλούς αρνητικά. Η αρχαία ελληνική μουσική, με την έννοια που έχει η λέξη για μας σήμερα, μας είναι σχεδόν άγνωστη, γιατί οι μουσικές καταγραφές που έχουμε είναι πολύ λίγες και ως επί το πλείστον όχι ακέραιες, αφού μέχρι σήμερα έχουν ανακαλυφθεί μόνο 40 παραδείγματα καταγραμμένης ελληνικής μουσικής. Βλ., περισσότερα: Michels Ulrich (1994), A. J. Neubecker (1986), M. L. West (1992), E. Lippman (1964).

³ Βλ., Δ. Γιάννος (1995) 71, τόμ. Α΄.

⁴ Βλ., W. Anderson (1968), 114.

διδάσκει ανάγνωση και αριθμητική στο σχολείο των γραμμάτων, το γραμματοδιδασκαλείο¹.

Το παιδί, λοιπόν, ερχόταν για πρώτη φορά στο σχολείο στα 7 και η βασική εκπαίδευσή του τελείωνε στα 14. Φοιτούσε πρώτα στο σχολείο του γραμματιστή, γιατί εκείνο που θεωρούσαν ως εντελώς απαραίτητο οι Αθηναίοι ήταν η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας². Όποιος είχε χρόνο και χρήμα μπορούσε να φοιτήσει διαδοχικά ή παράλληλα και στο σχολείο της μουσικής, γιατί ακολουθούσε σε σπουδαιότητα η μουσική³ και τελευταία ερχόταν η γυμναστική. Η σωματική άσκηση της αθηναϊκής νεολαίας γινόταν στην παλαίστρα και στο γυμνάσιο. Το σχολείο του παιδοτρίβη είναι περισσότερο γνωστό ως παλαίστρα. Στο γυμνάσιο όμως υπεύθυνος για τη λειτουργία του ήταν ο γυμνασίαρχος. Ενώ τα γυμνάσια ήταν λίγα, ο αριθμός των παλαίστρων ήταν μεγάλος. Ακόμη, ενώ τα γυμνάσια λειτουργούσαν με κρατική εποπτεία και δαπάνη, οι παλαίστρες ήταν ιδιωτικές και οι γονείς κατέβαλαν δίδακτρα στους δασκάλους της γυμναστικής. Στις παλαίστρες γυμνάζονταν τα παιδιά, ενώ στα γυμνάσια έφηβοι και ενήλικοι. Οι ασκήσεις στις παλαίστρες ήταν ελαφρές για να μην καταπονηθούν τα σώματα των παιδιών. Όταν το παιδί έμπαινε στην εφηβική ηλικία, γύρω στα δεκαέξι, εγκατέλειπε την παλαίστρα και φοιτούσε στα γυμνάσια. Εκείνο όμως που έχει μεγάλη παιδευτική σημασία είναι ότι τα αθηναϊκά γυμνάσια λειτουργούσαν ως πνευματικά κέντρα της Αθήνας⁴.

Η γυμναστική όμως στην κλασική περίοδο χάνει τη παιδευτική σπουδαιότητα που είχε κατά την προηγούμενη περίοδο της αθηναϊκής εκπαίδευσης, αφού η σωματική άσκηση χάνει έδαφος προς όφελος της πνευματικής. Η υπερβολική άσκηση των αθλητών ερχόταν σε αντίθεση με το κλίμα της εποχής, όπου το πνεύμα, συγκρινόμενο με το σώμα είναι ανώτερο και αξίας μεγαλύτερης. Οι νέοι έτρεχαν στην αγορά και στα θέατρα για να μορφωθούν, ενώ τα πρόσωπά τους ήταν πελιδνά.

Τα σχολεία του γραμματιστή και του κιθαριστή λειτουργούσαν παράλληλα και το παιδί φοιτούσε και στα δυο την ίδια μέρα⁵. Το έργο του παιδοτρίβη άρχιζε μετά την αποφοίτηση των παιδιών από τα σχολεία του γραμματιστή και του κιθαριστή⁶. Ο γνωστός κύλικας του Δούρη,

¹ Βλ., Α. Γιαννικόπουλο (1989), 64, 67, 68, 69. Επίσης η Η. Ματτου (1961), 80, σημειώνει ότι οπωσδήποτε από την εποχή των Μηδικών πολέμων ήταν ήδη καθιερωμένη η διδασκαλία των γραμμάτων.

² Βλ., F. G. Kenyon (1951), G. L. Hendrickson (1929), 182 – 196 και W. P. Clark (1931), 698 – 700.

³ Ο Αγοράκριτος του Αριστοφάνη λυπάται που αγνοεί τη μουσική και τα γράμματα που γνωρίζει είναι ελάχιστα. Βλ., Αριστοφάνη, *Ιππείς* 188 – 89.

⁴ Κάτι ανάλογο με τα σημερινά «Ανοικτά Πανεπιστήμια», καθώς εκεί οι νέοι άκουγαν και συζητούσαν τις απόψεις των πνευματικών ανθρώπων της πόλης.

⁵ Για την παράλληλη φοίτηση, βλ., *Λύσιδα*, 208 c και *Πρωταγόρα*, 325 d.

⁶ Βλ., *Πρωταγόρα*, 326 b. Πρβλ., Αριστοτέλη, *Πολιτικά*, 1339 a 2: Ο Αριστοτέλης θέλει το παιδί να μην υποβάλλεται σε ταυτόχρονη σωματική κόπωση.

χρονολογούμενος από το 480 π.Χ. , δείχνει να γίνονται στον ίδιο χώρο τα μαθήματα της μουσικής εκπαίδευσης και των γραμμάτων και τα παιδιά που διδάσκονται εκεί να είναι τη ίδιας ηλικίας¹ . Μάλιστα , η μουσική εκπαίδευση των νέων κατά τον 5^ο αιώνα περιλαμβάνει την εκμάθηση δυο ουσιαστών οργάνων : του αυλού και της λύρας² .

Η εκπαίδευση στην προκλασσική και κλασσική περίοδο στην Αθήνα , όπως και σε όλη την αρχαία Ελλάδα , ήταν ιδιωτική και προαιρετική με εξαίρεση τη Σπάρτη . Έτσι η ευθύνη για την ανατροφή και μόρφωση του παιδιού , ανήκε αποκλειστικά στην οικογένεια . Οι γονείς και ιδιαίτερα ο πατέρας , αποφάσιζαν σε ποια σχολεία θα φοιτήσει ο γιος τους και πόσο θα διαρκέσει η φοίτησή του . Αυτά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα οικονομικά και τις φιλοδοξίες της οικογένειας , επειδή παντού έπρεπε να καταβάλλονται διδάκτρα .

Ο ρόλος της πολιτείας ήταν μηδαμινός . Όριζε μόνο πότε θα ανοίγουν και θα κλείνουν τα σχολεία³ και με κανένα νόμο⁴ δεν υποχρέωνε τον αθηναίο πολίτη να μάθει γράμματα , ούτε η πόλη αναλάμβανε καμιά εκπαιδευτική δαπάνη . Ακόμη η παιδεία ήταν αριστοκρατική , γιατί παρά το δημοκρατικό πολίτευμα , η αθηναϊκή εκπαίδευση περιοριζόταν μόνο σε μια μερίδα του αττικού πληθυσμού . Οι δούλοι , οι γυναίκες όλων των τάξεων⁵ και ένα μικρό ποσοστό φτωχών αγροτών πολιτών δεν απολάμβαναν τα αγαθά της παιδείας . Αλλά και όσοι μάθαιναν γραφή και ανάγνωση δεν συνέχιζαν όλοι στα ανώτερα σχολεία της ρητορικής και της φιλοσοφίας . Γιατί αν εξαιρέσουμε τους γραμματιστές , των οποίων η αμοιβή ήταν πενιχρότατη, οι ρήτορες και οι φιλόσοφοι απαιτούσαν υπέρογκα διδάκτρα . Σε θεωρητικό βέβαια πλαίσιο , οι δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης ήσαν ανοιχτές σε όλους . Οι φτωχοί όμως κατά κανόνα αρκούσαν σε μια απλή ανάγνωση και γραφή και σε στοιχεία απλής αριθμητικής και ήταν για αυτούς πολυτέλεια να φοιτούν και στα σχολεία της μουσικής και της γυμναστικής . Έτσι δυνατότητες για πλήρη παιδεία είχαν μόνο οι γόνοι πλουσίων οικογενειών⁶ .

Χρήσιμο είναι επίσης να αναφερθούμε στο στυλοβάτη της αρχαίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το γραμματιστή . Παρόλο που ήταν ο σημαντικότερος δάσκαλος της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης και ασκούσε έργο κοπιαστικό , ήταν περιφρονημένος , κακοπληρωμένος⁷ και η κοινωνική του θέση ήταν πολύ χαμηλή . Κατά κανόνα το έργο του

¹ Βλ. , Μ. Χατζηαγόρου (1995) , 35 . Πρβλ. , W. L. West (1992) , 37 , 38 και E. Pottier (1923) , 112 .

² Βλ. , W. Anderson (1994) , 140 . Πρβλ. , H. Marrou (1961) , 203 .

³ Αισχύλου , *Τίμαρχος* , 12 .

⁴ Αν και αντιφάσκουν οι σχετικές με το θέμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μαρτυρίες . Βλ. , σχετικά , Α. Γιαννικόπουλο (1999) , 57 , 58 .

⁵ Για τον υποβαθμισμένο ρόλο της γυναίκας στην αρχαία Αθήνα , βλ. , Α. Γιαννικόπουλο (1999) και (1993) .

⁶ Βλέπε σχετικά , *Απολογία Σωκράτους* , 23 c και *Πρωταγόρα* , 326 c .

⁷ Βλ. , C. A. Forbes (1942) .

γραμματιστή το ασκούσαν δούλοι ή αθηναίοι πολίτες που είχαν πρόβλημα οικονομικό και επομένως πιέζονταν από την ανάγκη του βιοπορισμού . Και αφού η εκπαίδευση ήταν ιδιωτική , ήταν υποχρεωμένος να παρακαλεί τους γονείς να του εμπιστευτούν τα παιδιά τους και να ζητά χρήματα για την εργασία του.

Η εκπαίδευση , ιδιαίτερα στην κλασσική Αθήνα , είχε σα στόχο να τελειοποιήσει σωματικά , πνευματικά και ηθικά το άτομο και να το καταστήσει τέλειο πολίτη με ανώτερο σκοπό να εργαστεί για την ευδαιμονία της πόλης .

Η ανώτερη εκπαίδευση ¹ στην Αθήνα της κλασσικής εποχής παραλάμβανε τον απόφοιτο της πρωτοβάθμιας και αφού τον εκπαίδευε για ένα χρονικό διάστημα σε προπαρασκευαστικά μαθήματα , τον εισήγαγε σταδιακά στο δικό της αντικείμενο σπουδών . Η φιλοσοφία και η ρητορική ήταν τα κατεξοχήν μαθήματα της ανώτερης εκπαίδευσης και εκεί έπεσε το κύριο βάρος της . Γι αυτό και οι ανώτερες σχολές της κλασσικής εποχής χωρίζονται σε φιλοσοφικές και ρητορικές .

Η Αθήνα του 5^{ου} αιώνα ήταν το μορφωτικό κέντρο όλης της Ελλάδας , ο τόπος όπου κατευθύνονταν οι φιλόσοφοι από τις περιοχές του ελληνικού αποικισμού για να διδάξουν . Όπως ο Αναξαγόρας , που δίδαξε τριάντα ολόκληρα χρόνια στην Αθήνα και υπήρξε φίλος του Περικλή . Η αναφορά σε αυτόν έχει ιδιαίτερη σημασία , γιατί αποτελεί το πρόσωπο στο οποίο η ιωνική φυσική φιλοσοφία βρίσκει την τελευταία της διατύπωση αλλά και γιατί ο Πλάτων μελετά το κοσμοείδωλο του Αναξαγόρα και ομολογεί ² την απογοήτευσή του για τον «νουῦν» ³ του Αναξαγόρα . Επίσης ο Αρχέλαος , μαθητής του Αναξαγόρα , ήρθε στην Αθήνα και που οι αρχαίοι τον ήξεραν σαν δάσκαλο του Σωκράτη ⁴ . Ακόμη ο Διογένης από την Απολλωνία ⁵ , συνεχιστής της διδασκαλίας του Αναξιμένη , που πρέπει να έμεινε πολύν καιρό στην Αθήνα . Η επίδρασή του εκεί ήταν ιδιαίτερα ισχυρή . Μιλούν γι αυτόν η κωμωδία και η τραγωδία προπάντων του Ευριπίδη . Αναφέρουμε τελευταίο τον Δημόκριτο , ο οποίος πήγε μεν στην Αθήνα όμως δεν δημιούργησε καμιά στενή σχέση με την πόλη αυτή , με την υλιστική θεωρία του οποίου ο Πλάτων ήταν σε μεγάλη αντιπαράθεση .

¹ Βλ. , M.L.Clarke (1971) και J. W. H. Walden , (1970) .

² *Φαίδων* , 97 b .

³ Ο Αναξαγόρας υποστηρίζει ότι μόνο ο «Νους» υπάρχει ξεχωρισμένος και ασύμμεικτος , αυτεξούσιος και απερίοριστος . Αυτός δημιούργησε εκείνη την περιστροφική κίνηση , που οδήγησε στη γένεση όλων των πραγμάτων . Η διαμορφωτική ικανότητα του Νου φτάνει ως την κρατική κοινότητα και την οικοδόμηση του πολιτισμού . Περισσότερα , βλ. , J. E. Raven (1954) , 123 .
Πρβλ. , D. Bargrave – Weaver (1959) , 77 .

⁴ Μπορούμε να πιστέψουμε αυτό που αναφέρει ο ίδιος στον πλατωνικό *Φαίδωνα* (96 α κ. εξ.) για την αρχική του ενασχόληση με τη φυσική φιλοσοφία και ιδιαίτερα για τις μεγάλες ελπίδες που του ξύπνησε η διδασκαλία του Αναξαγόρα για το Νου .

⁵ Βλ. , περισσότερα , W. K. Guthrie (1975) και του ίδιου (1987) .

Ανώτερη εκπαίδευση στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα πρόσφεραν και οι σοφιστές. Στα μέσα περίπου του 5^{ου} αιώνα αρχίζει στην Αθήνα η σοφιστική κίνηση¹. Η δημοκρατική Αθήνα διακατέχεται από μια έντονη πολιτική δραστηριότητα. Η άσκηση της εξουσίας και η ενασχόληση με τα κοινά είναι η βασική δραστηριότητα του αθηναίου πολίτη του 5^{ου} αιώνα. Ο τομέας στον οποίο αναδεικνύεται κάποιος δεν είναι πια οι αθλητικοί αγώνες αλλά αυτός της πολιτικής δράσης. Στην υπηρεσία του καινούργιου ιδεώδους, της «πολιτικής αρετής», θέτουν οι σοφιστές τη διδασκαλία τους. Οι σοφιστές απευθύνονται σε αυτούς που επιθυμούν να αποκτήσουν υπεροχή και να θριαμβεύσουν στον πολιτικό στίβο². Η τέχνη της πολιτικής ήταν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ώστε ο πολίτης να αποκτήσει τα απαιτούμενα εφόδια για να επιβάλλεται και να άρχει της πόλεως³. Τελικός σκοπός τους είναι να αναπτυχθούν οι νέοι σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ώστε να δουλεύουν για το δημόσιο και το ιδιωτικό καλό, αφού τα δυο αυτά είναι αχώριστα στην αρχαία πολιτεία. Αυτή είναι η «εὐβουλία»⁴, η ικανότητα δηλαδή να κανονίζει κανείς τα δημόσια και την ιδιωτική ζωή.

Αν και κατάγονται από διαφορετικές πόλεις και ταξιδεύουν για επαγγελματικούς λόγους, όλοι έχουν παραμείνει στην Αθήνα για μακρύ ή βραχύ χρονικό διάστημα. Το επάγγελμα του δασκάλου είναι το κοινό τους στοιχείο και μάλιστα θεωρούνται ως οι πρώτοι δάσκαλοι της ανώτερης εκπαίδευσης στην αρχαία Ελλάδα. Δεν ήσαν ερευνητές της αλήθειας, όπως ο Σωκράτης. Ήσαν παιδαγωγοί, αφού η τέχνη τους ήταν

¹ Για «σοφιστικό διαφωτισμό» αντίστοιχο με το δυτικό ευρωπαϊκό διαφωτισμό του 18^{ου} αιώνα, μιλάει ο Χ. Θεοδώριδης (1981), 61. Τον ίδιο παραλληλισμό αναφέρει και ο Α. Lesky (1983), 481: «Από το Hegel και ύστερα συνηθίσαμε να παραλληλίζουμε την εποχή των σοφιστών με το διαφωτισμό του 18^{ου} αιώνα, και όχι λίγα από τα χαρακτηριστικά της μπορούν μάλλον να δικαιολογήσουν μια τέτοια σύγκριση». Την ενσάρκωση του αρχαίου ελληνικού Διαφωτισμού με τη Σοφιστική, αναλύει ο Β. Α. Κύρκος (1986).

Το ότι οι σοφιστές υπήρξαν μέρος μιας συναρπαστικής και ιστορικά κρίσιμης πνευματικής κίνησης και όχι «πνευματικοί τσαρλατάνοι», υποστηρίζει ο G. B. Kerferd (²1999) (με επιλεγμένη βιβλιογραφία). Ακόμη την προσφορά των σοφιστών στην εκπαίδευση εξαίρει και ο Α. Rivaud (1948), 116 κ.εξ., τομ. Α'.

Βλ., περισσότερα για τους σοφιστές στα: Ν. Σκουτερόπουλος (1991), Θ. Βέικος (1971), Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία (1984), W.K.C. Guthrie (1989), M. L. Clarke (1971), M. Untersteiner (1949) (με πλούσια βιβλιογραφία).

² Η Η. Μαρτου (1961) 86 διευκρινίζει ότι οι σοφιστές του 5^{ου} αιώνα δεν είχαν σαφώς καθορισμένο πολιτικό προσανατολισμό, αφού η πελατεία τους ήταν πελατεία πλουσίων, μεταξύ των οποίων ήταν δυνατόν να συναντώνται νεόπλουτοι που ζητούσαν να εξαλείψουν τα εκ της καταγωγής τους μειονεκτήματα. Η δε παλιά αριστοκρατία αντί να τους αποφεύγει έσπευδε μετά προθυμίας να απευθυνθεί σε αυτούς ως φαίνεται από τις σκηνές των πλατωνικών έργων. Πρβλ., Α. Lesky (1983), 481. «η σοφιστική σε μεγαλύτερο βαθμό ζήτησε και βρήκε την περιοχή της επίδρασής της σε μια πνευματικά και οικονομικά ανώτερη τάξη.»

³ Βλ., *Πρωταγόρα*, 319 α.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 318 ε: «Τὸ δὲ μάθημά ἐστιν εὐβουλία περὶ τῶν οἰκειῶν, ὅπως ἂν ἄριστα τὴν αὐτοῦ οἰκίαν διοικῶν, καὶ περὶ τῶν τῆς πόλεως, ὅπως τὰ τῆς πόλεως δυνατάτατος ἂν εἴη καὶ πράττειν καὶ λέγειν.»

να «παιδεύουν ανθρώπους»¹. Η σοφία που μεταδίδουν έχει χαρακτήρα ωφελμιστικό και πραγματιστικό.

Οι σοφιστές χρησιμοποιούν ως μέθοδο συζήτησης την «εριστική»², η οποία έχει το τυπικό σκελετό της δομής της οξείας και πολεμικής διαλεκτικής του Ζήνωνα του Ελεάτη, χωρίς το βαθύτερο περιεχόμενό της, στηρίζεται στην ορθολογική επιχειρηματολογία και αποτελεί το μέσο με το οποίο επιβάλλονταν σε κάθε ενδεχόμενη συζήτηση.

Οι σοφιστές, παράλληλα με την τέχνη «τοῦ πείθειν», δίδασκαν και την τέχνη «τοῦ ὀμιλεῖν», που είναι η ρητορική³. Η αθηναϊκή δημοκρατία απέδιδε τιμές στον πολιτικό άνδρα, ο οποίος ήταν ικανός να επιβάλλει τη γνώμη του δια του λόγου στην εκκλησία του δήμου ή στον ικανό άνδρα που θα κατόρθωνε να υπερισχύσει των αντιπάλων του στα δικαστήρια.

Οι ικανοί ρήτορες, λέγει ο Σοφιστής Πώλος⁴, δύνανται ως τύραννοι να επιτύχουν την καταδίκη σε θάνατο, τη δήμευση περιουσίας ή την εξορία εκείνου ο οποίος είναι αντιπαθής σε αυτούς. Έτσι οι σοφιστές είναι οι θεμελιωτές της έντεχνης ρητορείας και ανέπτυξαν ολόκληρη μέθοδο με την οποία ασκούσαν τους μαθητές τους στη ρητορική δημιουργία. Μέθοδο, η οποία βρίσκεται πολύ κοντά στην εριστική, αφού χρησιμοποιεί όλα της τα πλεονεκτήματα. Ο τρόπος της μετάδοσης αυτής της τέχνης είναι ο προφορικός σε κλειστά μαθήματα, κοντά στα οποία υπήρχαν κάπου κάπου και δημόσιες διαλέξεις. Αυτές, ο σοφιστής φρόντιζε να τις απαγγέλλει («ἐπαγγέλλεσθαι») με ένα είδος διακήρυξης. Την τέχνη του τη δείχνει τόσο στους λόγους που έχει προετοιμάσει με επιμέλεια όσο και στον αυτοσχεδιασμό, πράγμα που σημαίνει την θεμελίωση μιας άσκησης στην τέχνη της ρητορικής. Ο μεγάλος ρόλος της προφορικής διδασκαλίας των σοφιστών δεν σήμαινε και ότι δεν είχαν και συγγραφικό έργο. Δυστυχώς όμως σχεδόν όλα τα έργα των σοφιστών χάθηκαν.

Το παιδαγωγικό κίνημα του 5^{ου} αιώνα, συμπληρώνεται με τη σκέψη του Σωκράτη, που είναι αντίπαλος και κριτικός των σοφιστών. Στο πρόσωπό του εκφράζεται η οξεία αντίθεση ανάμεσα στους σοφιστές και τους φιλοσόφους. Στην εκπαίδευση θέτει στην πρώτη γραμμή την «ἀρετήν» με την αυστηρή ηθική έννοια. Απέναντι στο γήινο ωφελμισμό των Σοφιστών, ο Σωκράτης αντιτάσσει την υπεροχή της αλήθειας. Η αναζήτηση του Σωκράτη κινιόταν μέσα στα πλαίσια των προσπαθειών του για τις ηθικές αξίες και με αυτόν το φιλοσοφικό πρόβλημα απομακρύνθηκε πολύ από τον Κόσμο και τη Φύση και αφορά

¹ Τον ορισμό που δίνει ο ίδιος ο Πρωταγόρας στον Πλάτωνα, βλ., *Πρωταγόρα*, 317 b.

² Βλ., για τη σοφιστική εριστική στο κεφαλ. 3.1.2 και 3.2.3 της παρούσας διατριβής.

³ Για τη ρητορική, βλ. επίσης στο *ίδιο*, κεφαλ. 3.1.2 και 3.2.4.

⁴ *Γοργίας*, 466 b c.

πια τον άνθρωπο ¹ και την εύρεση του δρόμου για την ολοκλήρωση των δυνατοτήτων που υπάρχουν μέσα του ². Στην πιο υψηλή θέση στον πίνακα αξιών έβαλε την ψυχή του ανθρώπου ³. Η αξία του ανθρώπου απελευθερώνεται ολωσδιόλου από τη δύναμη και τον πλούτο και μετατοπίζεται στη ψυχή. Αναζήτησε κανόνες ηθικότητας και τους τρόπους εφαρμογής τους στην καθημερινή πραγματικότητα.

Η περίφημη θεωρία του για τη γνώση της αρετής κορυφώνεται στη φράση ότι κανένας δεν αδικεί με τη θέλησή του («οὔδεις ἐκὼν κακός»), δηλαδή η πραγματική γνώση των ηθικών κανόνων εξασφαλίζει και τη συμπεριφορά σύμφωνα με αυτούς. Αυτή η τέλεια ταύτιση της ηθικής αρετής και της ηθικής φρόνησης ⁴ μας επιτρέπει να μιλάμε για σοκρατική νοησιοκρατία και ηθική αισιοδοξία στο χώρο της αγωγής.

Ο Πλάτωνας σε όλους τους διάλογούς του, εκτός από τους *Νόμους*, παρουσιάζει τον Σωκράτη και μάλιστα την τύχη του τη βάζει στο κέντρο μερικών έργων (Ευθύφρ., Απολ., Κριτ., Φαίδ.). Παράλληλα έχουμε μια εικόνα του Σωκράτη και από τον Ξενοφώντα κυρίως με τα έργα του *Απομνημονεύματα* και *Απολογία*. Οι δυο αυτές εικόνες παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές αναμεταξύ τους και συνολικά και στις λεπτομέρειες. Στη χρησιμοποίηση του Πλάτωνα για την εικόνα του Σωκράτη προχώρησε πολύ η σκωτική σχολή που ίδρυσε ο J. Burnet και την αντιπροσώπευσε με ιδιαίτερη έμφαση ο A. E. Taylor ⁵. Νωρίς όμως, ήδη με τον Schleiermacher ⁶, αρχίζει η προσπάθεια να χρησιμοποιήσουν οι μελετητές τον Ξενοφώντα και τον Πλάτωνα για την ιστορική εικόνα του Σωκράτη, χωρίς να υπερτιμούν τη μια από αυτές. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης έρευνας.

Οι δρόμοι των Σοφιστών και του Σωκράτη διασταυρώνονται και συμπλέκονται. Και ο Σωκράτης ⁷ και οι Σοφιστές ανήκουν στη λαμπρή γενιά του 5^{ου} αιώνα, που παρήγαγε μεγάλο αριθμό ιδεών και έθεσε τα σπέρματα μιας γόνιμης ανάπτυξης. Ειδικά δε στο χώρο της παιδείας, τα

¹ Σημειώνουμε ότι η ριζοσπαστική στροφή που φέρνει τον άνθρωπο στο επίκεντρο είναι κοινή στον Σωκράτη και στους Σοφιστές.

² Βλ., Αριστοτέλη, *Μεταφυσικά*, Μ 4. 1078b 27 και, στο ίδιο, Α6987b 1. Πρβλ., του ίδιου, *Περὶ ζῶων μοριῶν*, 642 a 28.

³ Βλ., W. Jaeger (³1971).

⁴ Ο Αριστοτέλης επισημαίνει ότι ο Σωκράτης είχε αποκλείσει από το οπτικό του πεδίο την «ἀκρασίαν», βλ., για τις αντιρρήσεις του Αριστοτέλη, *Ηθικά Νικομάχεια*, Ζ 13. 1144b 17. Ο Πλάτων όμως εντοπίζει το ενδεχόμενο της «ἀκρασίας» στην ανθρώπινη φύση. Βλ. κεφαλ. 2.δ' της παρούσας διατριβής.

⁵ Βλ., J. Burnet (1968), A. E. Taylor (1975).

⁶ Βλ., F. Schleiermacher (1928)

⁷ Βλ. περισσότερα κυρίως στα: Κ. Κατσιμάνης (1981), Β. Τατάκης (1975), (1963), (1980), Ι. Κανάκης (1990), Β. Κονιδιτωίτης (1961), Ν. Λούβαρης (1934), Χρ. Φράγκος (1973), Luella Cole (1966), W. Guthrie (1987), Olof Gignon (1995), A. Lesky (1983), H. I. Marrou (1961), Maier H. (1964), Martin Gottfried (1982), E. Spranger (1971), Gr. Vlastos (1971), Manuel de Magalhaes Vasco Vilhena (1952), Antonio Tovar (1954).

δημιουργήματα της κλασικής περιόδου , προσέφεραν εκπαιδευτικές πληροφορίες και παιδαγωγικές ιδέες στα παιδευτικά θέματα που προκαλούν το θαυμασμό του σύγχρονου μελετητή .

Τον 5^ο αιώνα η εκπαίδευση απομακρύνεται από τις αριστοκρατικές πηγές της και το αθλητικό στοιχείο (αθλητικά αγωνίσματα) , πρώτο στην κλίμακα αξιών του αρχαϊκού πολιτισμού , μπαίνει σε δεύτερη μοίρα . Παρόλο που οι αγώνες θα γίνονται πάντα στην Αθήνα , ο αθλητισμός γίνεται πλέον επάγγελμα , ειδίκευση και η αθλητική τιμή δεν αποτελεί πλέον τον κύριο σκοπό της νεότητας . Οι έφηβοι είτε ακολουθούν τον Πρωταγόρα για να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις του ¹ είτε , όπως ο Φαίδρος , εξέρχονται στους αγρούς για να ακούσουν το φιλοσοφικό λόγο του δασκάλου τους , του Σωκράτη ² . Στην ανώτερη αθηναϊκή παιδεία , κυριαρχεί πια το νοητικό και ορθολογιστικό επιστημονικό στοιχείο .

Τον 4^ο αιώνα , αναφέραμε και προηγούμενα , έχει γίνει συνείδηση όλων ότι η παλινόρθωση της Αθήνας μετά τον καταστροφικό εμφύλιο πόλεμο θα γίνει μέσω της παιδείας δια της οποίας θα επιδιωκόταν μια εκ νέου θεμελίωση του κράτους . Η παιδεία ανταποκρίνεται και αυτή με τη σειρά της προς το πνεύμα της εποχής . Προβάλλεται έντονα το αίτημα της επανάληψης των παραστάσεων των έργων των μεγάλων δασκάλων του προηγούμενου αιώνα , αφού επικρατεί η άποψη ότι παρέχουν ένα κλασσικό μορφωτικό ιδεώδες που πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία , όπως ο Όμηρος και οι παλαιότεροι ποιητές . Όμως η επιβλητική πνοή της τραγωδίας έχει πλέον εξαφανιστεί και η ποίηση χάνει τον ηγετικό της ρόλο στην πνευματική ζωή της Αθήνας . Η κωμωδία είναι πλέον άτονη , το δε πολιτικό της στοιχείο παύει να είναι το επίκεντρό της , παρόλο που η παραγωγή της εποχής εκείνης στον τομέα της κωμωδίας είναι πλουσιότατη .

Κύριο όμως χαρακτηριστικό του 4^{ου} αιώνα είναι η υπεροχή του πεζού λόγου έναντι της ποίησης με την ανάπτυξη της φιλοσοφίας , της ρητορικής και της επιστήμης (όπως τα μαθηματικά και η ιατρική) που είναι αποτέλεσμα της ορθολογικής σκέψης της εποχής . Στον αγώνα για την παιδεία ενώνουν τώρα τις δυνάμεις τους περισσότερο ορθολογικές μορφές έκφρασης ³ .

Τις κυρίαρχες τάσεις για την κατεύθυνση που θα πρέπει να έχει η αγωγή των νέων , εκφράζουν δυο μεγάλοι παιδαγωγοί της εποχής αυτής : Ο Ισοκράτης , μαθητής του Γοργία , και συνεχιστής της σοφιστικής παράδοσης και ο αντίπαλός της ο Πλάτων . Αυτή η χρονική περίοδος σφραγίζεται από την αντίθεση των δυο αυτών ανδρών αλλά και από τον

¹ Πρωταγόρας , 310 a .

² Φαίδρος , 227 a .

³ Η νίκη του πεζού λόγου επί της ποίησης εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο της ορθολογικής σκέψης της εποχής .

ανταγωνισμό της φιλοσοφίας και της ρητορικής για τη διεκδίκηση της αγωγής των νέων . Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του 4^{ου} αιώνα αποτελεί η εμφάνιση ανώτερων κλειστών σχολών και ακαδημιών που έγιναν οι δημιουργοί της μετέπειτα ευρωπαϊκής επιστήμης και φιλοσοφίας .

Τον 4^ο αιώνα κύριο μέλημα της αθηναϊκής πολιτείας είναι η εσωτερική της αναγέννηση . Και η αγωγή θεωρήθηκε ότι έπρεπε να γίνει βάση για την πολιτική της επανόρθωση . Η αγωγή δια μέσου της οποίας επιδιωκόταν η βελτίωση και η ενίσχυση του κράτους κατέστησε συνειδητή την αμοιβαία εξάρτηση ατόμου και κοινωνίας . Το κοινό θέμα προς το οποίο συγκλίνουν οι προσπάθειες των χρόνων αυτών είναι η Παιδεία ¹ .

Ο ανταγωνισμός των φιλοσοφικών και αντιφιλοσοφικών δυνάμεων για τα πρωτεία της παιδείας του 4^{ου} αιώνα είναι το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της εποχής . Και είναι ο αγώνας των δυο κύριων μορφών της παιδείας : της φιλοσοφίας και της ρητορικής και των δυο εκπροσώπων τους ² , του Πλάτωνα και του Ισοκράτη , μαθητού των σοφιστών .

Η ανώτερη εκπαίδευση στην Αθήνα συντελείται σε κλειστές σχολές και σε ακαδημίες . Η πιο σημαντική σχολή ρητορικής είναι η σχολή του Ισοκράτη , στην οποία διδάξε ο ίδιος για μισό και πλέον αιώνα (390 – 338 π.Χ.) . Ο σκοπός της ρητορικής αγωγής στη σχολή του Ισοκράτη ήταν να προπαρασκευάσει ανθρώπους ικανούς , όπως και οι σοφιστές , στο «λόγο και στην πράξη» ³ . Φρόντιζε να καλλιεργήσει σε ύψιστο σημείο τις νοητικές δυνάμεις των μαθητών του και να διευρύνει τον πνευματικό τους ορίζοντα , ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις ενέργειές τους στις εκάστοτε συνθήκες . Παράλληλα έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα και στην καλλιέργεια ηθικών αρχών στους σπουδαστές του . Πίστευε δε ότι αυτό μπορούσε εύκολα να πραγματοποιηθεί με μόνη την καθημερινή επαφή του νέου με το λόγο και ότι γλώσσα και ηθική καλλιέργεια συμβαδίζουν . Όποιος ήταν σπουδαίος αγορητής , αναντίρρητα διακρινόταν και ως ενάρετος άνθρωπος . Για παράδειγμα έφερνε τον Σόλωνα , τον Κλεισθένη , τον Θεμιστοκλή και τον Περικλή ⁴ . Ο Ισοκράτης ⁵ άσκησε σημαντική επίδραση στα εκπαιδευτικά πράγματα

¹ Οι όροι Εκπαίδευση και Παιδεία δεν είναι ταυτόσημοι . Εκπαίδευση είναι η συστηματική διδασχή και αγωγή που παρέχεται ιδιαίτερα στο σχολείο , η σχολική παιδεία . Ο όρος δεν απαντά στην ελληνική αρχαιότητα . Αντί αυτού του όρου οι αρχαίοι χρησιμοποιούν τους όρους αγωγή και παιδεία . Η παιδεία είναι πολύ ευρύτερη από την εκπαίδευση . Περιέχει την εκπαίδευση αλλά και όλη τη μόρφωση που αποκτά ο άνθρωπος από το σύνολο των επιδράσεων που δέχεται στη ζωή του . Στον Πλάτωνα οι λέξεις παιδεία και αγωγή είναι όροι δυσδιάκριτοι (Γ. Δ. Σακκόραφος (1957) , 221) . Η λέξη «μόρφωσις» απαντά στον Πλάτωνα για πρώτη φορά ως παραστατική έκφραση για την παιδευτική πράξη «πλάττειν» : Πλάτων , *Πολιτεία* 377 b και *Νόμοι* , 671 c .

² Βλ. , Ν. Δ. Δημητριάδη (1983) .

³ Ισοκράτης , *Ευαγ.* , 77 .

⁴ Βλ. , Ισοκράτη , *Αντιδ.* 232 – 35 .

⁵ Για τον Ισοκράτη και τη σχολή του , βλ. : R. Johnson (1959) 25 – 36 και (1957) , 297 – 300 .

Πρβλ. , G. C. Field (²1967) , J. F. Dobson (1974) , R. C. Jebb (1983) .

της εποχής του αλλά και στην παιδεία των επομένων αιώνων , χάρη στην προτεραιότητα που έδωσε στο λόγο και στη δύναμή του . Η ρητορική δεν έπαψε να καλλιεργείται με επιμέλεια σε ολόκληρη την αρχαιότητα και γνώρισε πραγματική άνθιση ιδιαίτερα από το 2^ο μ. Χ. αιώνα μέχρι τον 4^ο .

Την ίδια εποχή ο Πλάτων ιδρύει την Ακαδημία ¹ και δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό αντίβαρο στη ρητορική σχολή του Ισοκράτη , δίνοντας έτσι το προβάδισμα στη φιλοσοφία , την οποία θεωρούσε υπέρτερη της ρητορείας . Η ίδρυση της Ακαδημίας από τον Πλάτωνα , δηλώνει ότι ο φιλόσοφος δεν ήταν απομακρυσμένος από το πλήθος , πως δεν έζησε απομονωμένος μέσα στον κόσμο των ιδεών του . Αυτή τη μεγάλη του αγωνία να μη κατηγορηθεί ότι είναι άνθρωπος μόνο της θεωρίας , εξομολογείται ευθαρσώς στη *Ζ' Επιστολή* : « ... άλλ' αισχυνόμενος μὲν ἑμαυτὸν τό μέγιστον , μὴ δόξαιμι ποτε ἑμαυτῶ παντάπασι λόγος μόνον ἀτεχνῶς εἶναι τίς , ἔργου δέ οὐδενός ἄν ποτε ἔκῶν ἀνθάψασθαι . » ² . Ήταν ο φιλόσοφος παιδαγωγός που θέλησε να εφαρμόσει στην πράξη τις παιδευτικές του απόψεις , διδάσκοντας ο ίδιος τους μαθητές του και προσπαθώντας να τους μυήσει στο εκπαιδευτικό και πολιτειακό του σύστημα .

Η Ακαδημία ήταν ο τόπος , στον οποίο ο Πλάτωνας προσπαθούσε να δείξει το δρόμο στους μαθητές του , ώστε να αναπηδήσει ο σπινθήρας³ της γνώσης . Πράγματι στη σχολή διεξαγόταν συστηματικός διάλογος πάνω σε διάφορα φιλοσοφικά θέματα και μετά από πολύωρη και επίπονη προσπάθεια ανοιγόταν ο δρόμος προς τη φιλοσοφική και πραγματική αλήθεια . Η προσέγγιση της αλήθειας μέσω της φιλοσοφίας ήταν κύριος στόχος της Ακαδημίας , γιατί ο Πλάτων πίστευε ότι με την επίγνωση της αλήθειας και της δικαιοσύνης , η πολιτική και η κοινωνία θα άλλαζε πρόσωπο και ο άνθρωπος θα γινόταν ευδαίμων ⁴ . Η Ακαδημία όμως δεν ήταν μόνο σχολή φιλοσοφική αλλά και σχολή πολιτικών επιστημών , φροντιστήριο συμβούλων και νομοθετών , που μορφώνει τους πολιτικούς άνδρες ⁵ που διαδραματίζουν ηγετικό ρόλο στον ελληνικό κόσμο . Γι αυτό η Ακαδημία ασχολιόταν συστηματικά με τη νομοθεσία για να βοηθήσει τις πόλεις να οργανωθούν πολιτικά και ηθικά⁶ . Ξέρουμε πολύ λίγα για την καθημερινή διδασκαλία στην

¹ Για την Ακαδημία του Πλάτωνος βλ. , Η. Herter (²1952) .

² *Επιστολή Ζ'* , 328 c .

³ Στην *Επιστολή Ζ'* , 341 c , γίνεται λόγος για τον σπινθήρα αυτό που ύστερα από μακριά συναναστροφή και προσπάθεια ξαφνικά ξεπηδά και ανάβει το φως στην ψυχή .

⁴ *Επιστολή Ζ'* , 335 d : « ὡς οὐκ ἂν ποτε γένοιτο εὐδαίμων οὔτε πόλις οὔτ' ἀνὴρ οὐδεὶς , ὅς ἂν μὴ μετὰ φρονήσεως ὑπὸ δικαιοσύνη διαγάγη τὸν βίον , ἦτοι ἐν αὐτῶ κεκτημένος ἦ ὅσιον ἀνδρῶν ἀρχόντων ἐν ἧθεσιν **τραφείς καὶ παιδευθείς** ἐνδίκως . » .

⁵ Ο Πλούταρχος διέσωσε σε εμάς τον κατάλογο των ανδρών αυτών .

βλ. , Πλούταρχο , *Προς Κολώτην* , 1126 A . Πρβλ. , Α. Ισιγόνη (1964) , 51 .

Για φυτώριο κρατικών συμβούλων , μιλά η Η. Ματτου (1961) , 111 .

⁶ βλ. , Πλούταρχο , *Ηθικά* , 1126 c . Πρβλ. Διογένη Λαέρτιο , viii . 88 .

Ακαδημία την εποχή του Πλάτωνα . Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν την άποψη ότι υπήρχε μια εσωτερική διδασκαλία που προοριζόταν για συζήτηση στην Ακαδημία και άλλοι την αμφισβητούν ή αρνούνται ριζικά την ύπαρξή της¹ . Ο ίδιος ο Πλάτων διαβεβαιώνει ότι την προσωπική του διδασκαλία δεν την έγραψε ποτέ και πουθενά² .

Η Ακαδημία είχε τεράστια συρροή ακροατών . Στον κύκλο του Πλάτωνα υπήρξαν γνωστά ονόματα , κυρίως πρωτοπόροι των μαθηματικών όπως : Ο Θεαίτητος με τη μεγάλη συμβολή του στη στερεομετρία . Ο Εύδοξος³ από την Κνίδα , που είχε για δάσκαλό του στα μαθηματικά τον Αρχύτα . Οι προσφορές του στα μαθηματικά μεγάλες . Η διδασκαλία της αναλογίας , η θεωρία της χρυσής τομής και η μέθοδος της εξάντλησης , διαγράφουν τα εξαιρετικά του επιτεύγματα στο χώρο αυτό . Αλλά και η επίδρασή του στην ανάπτυξη της αστρονομίας ήταν μεγάλη . Ο Εύδοξος θεμελίωσε τη θεωρία των ομόκεντρων ουρανίων σφαιρών με κέντρο τη γη . Χάρη στην κίνηση αυτών των σφαιρών , εξήγησε τις τροχιές των πλανητών .

Επίσης ο Μέναιχμος , που τον μόρφωσε ο Εύδοξος , έφθασε στην απόδειξη της θεωρίας των κωνικών τομών , ενώ ο Θεύδιος από τη Μαγνησία συνόψισε με εύχρηστο τρόπο τα στοιχεία της Γεωμετρίας , ίσως για την Ακαδημία . Ακόμη ο μαθητής του Πλάτωνα Ερμόδωρος , στο σύγγραμμά του «Περί μαθηματικών» , καταπιανόταν με την αστρική θρησκεία . Ο Σπεύσιππος , που διεύθυνε την Ακαδημία ύστερα από το θάνατο του Πλάτωνα ως τα 399 περίπου⁴ και μετά από αυτόν ο Ξενοκράτης , που διηύθυνε την Ακαδημία επί ένα τέταρτο του αιώνα . Τέλος σημαντικός μαθητής του Πλάτωνα υπήρξε ο Ηρακλείδης από την Ποντοηράκλεια , για τον οποίο λένε μάλιστα ότι ο Πλάτων του είχε εμπιστευτεί τη διεύθυνση της Ακαδημίας στη διάρκεια του τρίτου σικελικού ταξιδιού του . Το γεγονός ότι έγραψε έναν Ζωροάστρη έχει ενδιαφέρον για το πρόβλημα των σχέσεων της Ακαδημίας με την Ανατολή .

Χάρισε , λοιπόν , ο Πλάτων στην Αθήνα , ένα ζωντανό εκπαιδευτικό ίδρυμα⁵ με μεγάλη προσφορά στον πνευματικό χώρο της πόλης όχι μόνο τον 4^ο αιώνα αλλά και για χίλια περίπου χρόνια ακόμη . Από όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αρχαιότητας , η Ακαδημία ήταν το σημαντικότερο και το μακροβιότερο . Τη μακροβιότητά της εξασφάλισε ο Πλάτων με την καλή οργάνωση της σχολής και τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη λειτουργία της που ήταν : η εξοικονόμηση αναγκαίων πόρων και η μέριμνα για τη διαδοχή στη

¹ Βλ. , σχετικά , ΑΙ. Lesky , (1983) .

² Βλ. , Ζ' *Επιστολή* , 341 c .

³ Για την θεωρία των ιδεών του Ευδόξου βλ. , Κ. v. Fritz (1927) .

⁴ Ph. Merlan (1959) , 198 .

⁵ Η Ν. Μαρτου (1961) , 113 επισημαίνει : Η Ακαδημία ήταν σχολή ανωτέρων μελετών και συγχρόνως εκπαιδευτικό ίδρυμα .

διεύθυνσή της . Σταμάτησε να λειτουργεί το δεύτερο τέταρτο του 6^{ου} μ.Χ. αιώνα με διάταγμα του αυτοκράτορα Ιουστινιανού , που είχε σκοπό να σβήσει και τις τελευταίες πνευματικές εστίες του ελληνισμού . Σε αντίθεση , η ρητορική σχολή του Ισοκράτη αφανίστηκε μαζί με το δημιουργό της .

1.4 δ'. Βιογραφικά στοιχεία του Πλάτωνα

Ο Πλάτων γεννήθηκε στην Αθήνα , το 427 π.Χ.¹ , από τον Αρίστωνα , γιο του Αριστοκλή και την Περικτιόνη . Από τη μητέρα του , ήταν απόγονος του Δρωπίδου , του αδελφού του Σόλωνα . Από τον πατέρα του ανήκε στο γένος των Μελανθιδών , όπου ανήκε και ο παλαιός βασιλεύς Κόρδος . Ύστερα από το θάνατο του Αρίστωνα , η Περικτιόνη παντρεύτηκε τον πλούσιο και αριστοκράτη Πυριλάμπη , που ανήκε στον κύκλο του Περικλή . Έτσι βλέπουμε τον Πλάτωνα να είναι από πολλές πλευρές συνδεδεμένο με τον κόσμο της παλιάς αριστοκρατίας .

Ο Κριτίας ήταν ξάδελφός του και ο Χαρμίδης θείος του . Και οι δυο ήταν πολιτικοί με αριστοκρατικά φρονήματα και το 404 έγιναν αρχηγοί των Τριάκοντα τυράννων ² και τέλος έπεσαν μαχόμενοι κατά του Θρασύβουλου . Και οι δυο , καθώς και οι αδελφοί του Πλάτωνα , ο Αδείμαντος και ο Γλαύκωνας , εμφανίζονται ως πρόσωπα των διαλόγων του . Από την Ποτώνη , την αδελφή του , γεννήθηκε ο Σπεύσιππος , ο διάδοχός του στην Ακαδημία .

Είχε σπάνια φυσικά και πνευματικά χαρίσματα αλλά και σώμα γερό και ωραίο , αφού γυμνάζονταν στα γυμναστήρια . Η δε μόρφωση που πήρε , ήταν η τελειότερη της εποχής του . Από μικρός σπούδασε μαθηματικά , μουσική , ποίηση , ιδίως τον Όμηρο και τον Ησίοδο . Μάλιστα στη νεανική του ηλικία είχε στραφεί προς την ποίηση και έγραψε τραγωδίες τις οποίες λέγεται ότι έκαψε , όταν ο Σωκράτης μπήκε στη ζωή του . Ύστερα μελέτησε τις κοσμογονικές θεωρίες των Ιώνων φιλοσόφων και ιδίως του Ηράκλειτου ³ και του Αναξαγόρα καθώς και την κριτική των μεγάλων σοφιστών . Τέλος , είχε τη λαμπρά τύχη να γίνει μαθητής του Σωκράτη .

Η οικογένεια του Πλάτωνα , όπως προείπαμε , πολιτευόταν . Είχε , λοιπόν και ο ίδιος , όταν ήταν νέος , την όρεξη και την ελπίδα να ασχοληθεί με την πολιτική και να διαπρέψει σε αυτήν . Για το ζωηρό ενδιαφέρον του για τις πολιτικές ζυμώσεις στη νεανική του ηλικία μιλά ο Πλάτων στη *Ζ' Επιστολή* ⁴ , από την οποία σχηματίζουμε μια εικόνα σημαντική για τη ζωή του .

¹ Όταν ήταν άρχοντας ο Διότιμος .

² Στην Αθήνα οι Σπαρτιάτες μετά το τέλος του πελοποννησιακού πολέμου επέβαλαν μια κυβέρνηση τριάντα ολιγαρχικών που έμειναν γνωστοί ως οι τριάκοντα τυράννοι . Στο διάστημα των οκτώ μηνών που κράτησαν την εξουσία , κυβέρνησαν με μεγάλη σκληρότητα . Οι δημοκρατικοί Αθηναίοι , με αρχηγό το Θρασύβουλο , κατόρθωσαν να δώξουν τους ολιγαρχικούς και να αποκαταστήσουν τη δημοκρατία (Σεπτέμβριος του 403 π.Χ.) .

³ Τη διδασκαλία του Ηράκλειτου , τη γνώρισε από τον Κρατύλο – ονομάτισε κι έναν διάλογο από αυτόν . Στη σχέση αυτή αναφέρεται ο Αριστοτέλης στα *Μεταφυσικά* , Α6 . 987 a 32 .

⁴ Η *Ζ' Επιστολή* έχει μεγάλη αξία σαν πηγή από την οποία παίρνουμε πληροφορίες για τα τρία σκελετικά ταξίδια του Πλάτωνα αλλά και για τις ελπίδες που έτρεφε και για τις απογοητεύσεις που

Όταν οι στενοί συγγενείς του Κριτίας και Χαρμίδης , έγιναν αρχηγοί των Τριάκοντα , τον κάλεσαν επανειλημμένα να λάβει μέρος στα πολιτικά γεγονότα . Την κατάσταση στην οποία περιήλθε , περιγράφει στη Ζ΄ Επιστολή ¹ . Εκεί παραδέχεται ο Πλάτων ότι πίστευε στην αρχή , με την ευπιστία του νέου ανθρώπου ² , ότι οι άνθρωποι αυτοί θα οδηγούσαν την πόλη από μια ζωή άδικη σε ένα δίκαιο τρόπο ζωής και έτσι θα κυβερνούσαν . Καθώς όμως έβλεπε ότι οι άνθρωποι εκείνοι μέσα σε λίγο καιρό , έκαναν να φανεί χρυσάφι το προηγούμενο πολίτευμα ³ , τότε αγανάκτησε ο Πλάτων και πήρε απόφαση να αποτραβηχτεί από εκείνα τα κακά . Εξομολογείται δε ότι όσο προχωρούσε στην ηλικία , του φαινόταν δυσκολότερο να διαχειρίζεται σωστά την πολιτική εξουσία. Και έτσι , ενώ στην αρχή , ήταν γεμάτος ορμή για πολιτική δράση , στο τέλος τον έπιασε ίλιγγος ⁴ .

Η αποτυχία , λοιπόν , του ολιγαρχικού πολιτεύματος του 404 , τον έσπρωξε οριστικά στη φιλοσοφία ⁵ , που μέσα από αυτήν είναι δυνατόν να δει κανείς το δίκαιο παντού και στη ζωή των ατόμων και στην πολιτείας , μολονότι η κλίση του στην πολιτική του κινούσε πάντα τη σκέψη . Μετά το θάνατο του δασκάλου του ο Πλάτων ξενιτεύτηκε . Στην αρχή πήγε στα Μέγαρα , όπου έμεινε περίπου τρία έτη κοντά στον Ευκλείδη , που ήταν σωκρατικός και ελεατικός μαζί και εκεί μελέτησε την ελεατική φιλοσοφία . Έπειτα ταξίδευσε στην Κυρήνη ⁶ , όπου τον κάλεσε ο περίφημος μαθηματικός Θεόδωρος και από εκεί ταξίδευσε για την Αίγυπτο , όπου ήρθε σε επικοινωνία με τους ιερείς της Αιγύπτου .

Υπάρχουν στοιχεία ⁷ σε αρκετά μέρη του έργου του που μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε την άποψη ότι ο Πλάτων δανείζεται από τη σοφία της Ανατολής .

Η υποψία τέτοιων σχέσεων έκαμε τους αρχαίους να εφεύρουν και τα ταξίδια του στην Ανατολή ⁸ , ενώ στη νεότερη εποχή προκάλεσε ζωηρές συζητήσεις .

πήρε, γιατί οπωσδήποτε είναι γραμμένη με ακριβή γνώση των συνθηκών . Περισσότερα για τη Ζ΄ Επιστολή , βλ. Ludwig Edelstein (1966) .

¹ Επιστολή Ζ΄ , 324 b 8 κ. εξ.

² Στο ίδιο , 324 d 3 - 4 .

³ Στο ίδιο , 324 d 9 - e 1 : «έν χρόνω όλίγω χρυσόν άποδείξαντας τήν έμπροσθεν πολιτείαν . » .

⁴ Επιστολή Ζ΄ , 325 : «τελευτώντα ίλλιγγιαν . » .

⁵ Στο ίδιο , 326 a 6 - 8 : «έταινών τήν ορθήν φιλοσοφίαν , ως έκ ταύτης έστιν τά τε πολιτικά δίκαια καί τών ιδιωτών πάντα κατιδεΐν . » .

⁶ Ο Albin Lesky (1983) 703 σημειώνει : «Μπορεί κανείς να φανταστεί ότι η διαμονή στη Αίγυπτο εφευρέθηκε εξαιτίας της αρχαίας σοφίας των ιερέων της και μερικών χωρίων του διαλόγου του , ενώ η διαμονή του στην Κυρήνη εξαιτίας του μαθηματικού Θεόδωρου» .

⁷ Αναφέρουμε ενδεικτικά : Το τέλος του 10^{ου} βιβλίου της *Πολιτείας* , που αποτελείται από τον τρίτο από τους μεγάλους μύθους του Πλάτωνα για τον Άδη . Ακόμη από τη διήγηση του Ήρα του Αρμένιου για την τύχη της ψυχής που πλανιέται μέσα από τις γενήσεις και συναποφασίζει την τύχη της εκλέγοντας τη μελλοντική της ζωή . Η ακόμη από τον παράξενο αριθμητικό υπολογισμό του 8^{ου} βιβλίου της *Πολιτείας* (546 b) .

⁸ Βλ. περισσότερα στα : J. Bidez (1945) , 126 κ. εξ. , J. Kerschensteiner (1945) , A.J. Festugiere (1947) .

Το 395 π.Χ. , ο Πλάτων επιστρέφει στην Αθήνα . Το 388 , αποφασίζει πάλι να ταξιδέψει για να επισκεφτεί τη Μεγάλη Ελλάδα της Κάτω Ιταλίας . Εκεί γίνεται φίλος με τον πυθαγόρειο φιλόσοφο Αρχύτα και με τον επίσης πυθαγόρειο Τίμαιο το Λοκρό . Με τον Αρχύτα τον Ταραντίνο ¹ , ο Πυθαγορισμός γνώρισε μια καινούργια άνθηση , αφού αυτός ήταν που με τις μαθηματικές του μελέτες έδωσε στον Πυθαγορισμό πιο αποφασιστική κατεύθυνση προς την εφαρμοσμένη επιστήμη .

Τότε τον κάλεσε ο τύραννος των Συρακουσών Διονύσιος ο Α΄ και ο Πλάτων είχε την ευτυχία να κερδίσει τη φιλία και τη λατρεία του νέου Δίωνα που ήταν γυναικάδελφος του Διονυσίου . Όταν πρωτοήρθε ο Πλάτων στη Σικελία , το 388 π.Χ. , κυβερνήτης του κράτους των Συρακουσών ήταν ο Διονύσιος ο πρεσβύτερος . Ο Διονύσιος , ικανότατος στρατηγός και επιτήδειος πολιτικός , κατόρθωσε με επανειλημμένους πολέμους , με την ίδρυση αποικιών και με τη σύναψη ευνοϊκών συνθηκών , να επεκτείνει εδαφικά και να ενισχύσει το κράτος του τόσο , ώστε να το καταστήσει μια από τις μεγάλες δυνάμεις της εποχής του . Ο Διονύσιος όμως ήταν μόνο πολιτικός και όχι φιλόσοφος και δεν μπορούσε να έρθει σε ουσιαστική και γόνιμη επαφή με τη φιλοσοφία του Πλάτωνα . Γνώρισε όμως , όπως προείπαμε , το Δίωνα και συνδέθηκε στενά μαζί του , γιατί ο Δίων , όπως εξηγεί ο Πλάτων ² , «δέχτηκε γρήγορα και με μεγάλο πάθος τη διδασκαλία του , όσο κανένας από τους νέους που είχε απαντήσει ως τότε , αφού περισσότερο από την ηδονή και τις άλλες απολαύσεις , είχε αγαπήσει την αρετή . ».

Ο Δίων , λοιπόν , έγινε ο πρώτος μαθητής του Πλάτωνα , αληθινά άξιος μαθητής του και όχι απλώς θαυμαστής του και τον επηρέασε σημαντικά στην κατοπινή παιδαγωγική του δράση . Ο Πλάτων χρησιμοποίησε την πείρα της παιδαγωγικής του δύναμης που έλαβε από τη σχέση του με το Δίωνα ως παιδαγωγού αλλά και με την ίδρυση της Ακαδημίας ³ . Πολύ γρήγορα όμως ο Διονύσιος δυσανεστήθηκε από την παρρησία του Πλάτωνα τον συνέλαβε και τον παρέδωσε σε έναν Λακεδαιμόνιο πλοίαρχο και εκείνος τον πούλησε στην Αίγινα ως δούλο . Ευτυχώς αγοραστής ήταν ο Αννίκερις ο Κυρηνάιος που τον άφησε ελεύθερο ⁴ .

Ο Πλάτων γύρισε στην Αθήνα το 387 και αποφάσισε να ιδρύσει φιλοσοφική σχολή . Αγόρασε ένα κτήμα δίπλα στο Γυμναστήριο του Ακαδήμου και εκεί ίδρυσε τη σχολή που ονομάστηκε «Ακαδήμεια» .

¹ Περισσότερα για τον Αρχύτα τον Ταραντίνο , βλ. : H. Thesleff (1961) , 92 . Ακόμη , του ιδίου (1965) .

² Βλ. , Ζ΄ *Επιστολή* , 327 a 6 – b 5 .

³ Βλ. , Γ. Συκουτρή (¹²1994) , 17 – 19 .

Πρβλ. , Ηρώ Κορμπέτη (1997) , 12 .

⁴ Για την παραμονή του Πλάτωνα στη Σικελία στο πρώτο του ταξίδι και για την περιπέτεια της επιστροφής του στην πατρίδα βλέπε : Gertrude R. Levy (1956) .

Γενικότερα για τη ζωή και τη δράση του στη Σικελία βλέπε : K. v. Fritz (1968) .

Το 365 π.Χ. όμως τον κάλεσε ξανά ο Δίων να πάει ξανά στις Συρακούσες για να γίνει σύμβουλος του νεαρού τυράννου Διονυσίου του Β'. Το 367, πέθανε ο Διονύσιος ο πρεσβύτερος και ανέλαβε την εξουσία ο Διονύσιος ο νεώτερος, γιος από τη δεύτερη γυναίκα του τη Δωρίδα. Ο Διονύσιος ο νεώτερος είχε σε μεγαλύτερο βαθμό τα ελαττώματα του πατέρα του, χωρίς να έχει και τα προτερήματα εκείνου. Ο Δίων τότε θεώρησε ότι ο καταλληλότερος για τη φιλοσοφική διαπαιδαγώγηση του ανώριμου και εύπλαστου Διονυσίου ήταν ο Πλάτων.

Ο λόγος που αποφάσισε να ταξιδέψει ο Πλάτων στις Συρακούσες, όπως εξηγεί στη *Ζ' Επιστολή*¹, ήταν ότι πείστηκε από τον Δίωνα ότι ήταν η καταλληλότερη ευκαιρία στο πρόσωπο του Διονυσίου να πραγματοποιηθεί η ελπίδα να γίνουν τα ίδια πρόσωπα φιλόσοφοι και κυβερνήτες μεγάλων κρατών, αφού ο Δίων έβλεπε το μεγάλο πόθο που είχε ο Διονύσιος για φιλοσοφία και μόρφωση. Άλλος ένας επίσης σημαντικός λόγος ήταν ότι ο Πλάτων φοβόταν, όπως εξομολογείται², μήπως φανεί στον ίδιο του τον εαυτό ότι δεν είναι παρά μόνο θεωρία³ και ότι σε κανένα έργο δε θα καταπιανόταν ποτέ θεληματικά και αυτό θα του προξενούσε μεγαλύτερη ντροπή απέναντι του ίδιου του εαυτού. Ο Πλάτων, λοιπόν, επεχείρησε έτσι το 367, σε ηλικία 60 ετών, το δεύτερό του ταξίδι στη Σικελία. Ο Διονύσιος δέχθηκε και συναναστράφηκε στην αρχή τον Πλάτωνα με θαυμασμό και πίστη σε αυτόν και τις ιδέες του⁴ αλλά οι πολιτικοί αντίπαλοι του Δίωνα κατόρθωσαν να εμπνεύσουν στο Διόνυσο δυσπιστία και προς τους δυο. Έτσι, λίγους μήνες μετά την άφιξη του Πλάτωνα στις Συρακούσες, ο Διονύσιος εξόρισε το Δίωνα, και αιχμαλώτισε τον Πλάτωνα, εγκαθιστώντας τον μέσα στην ακρόπολη των Συρακουσών, όπου ζούσε φρουρούμενος⁵.

Το τρίτο ταξίδι⁶ του Πλάτωνα στη Σικελία γίνεται το 361 – 360 π.Χ., μετά από την παρακίνηση του Δίωνα και των Πυθαγορείων της Κάτω Ιταλίας αλλά απέτυχε, όπως και στο προηγούμενο, να αποκτήσει επαφή με το Διονύσιο. Η αδυναμία του Διονυσίου να ενσαρκώσει το ιδεώδες του φιλοσόφου βασιλέως έγινε πλέον φανερή.

Για να κατανοηθούν⁷ πλήρως από τους συγχρόνους του οι σκοποί που προκάλεσαν τα ταξίδια του στη Σικελία ο Πλάτων αυτοβιογραφείται στην *Ζ' Επιστολή*, με την ποία του δίνεται η ευκαιρία να μιλήσει για τα

¹ Βλ., *Ζ' Επιστολή*, 327 c – 328 b.

² Στο ίδιο, 328 c 5 – d.

³ Ο Πλάτων ήθελε να γεφυρώσει την αντίθεση ανάμεσα στη θεωρητική και την πρακτική μορφή της ζωής, που είχε εκδηλωθεί από την εποχή της σοφιστικής.

⁴ Πλούταρχος, *Δίων* 13.

⁵ Τον εγκλεισμό του αυτόν ο Πλάτων τον περιγράφει στη *Ζ' Επιστολή*, 329 e.

⁶ Την περιπετειώδη διαμονή του στις Συρακούσες και στο τρίτο ταξίδι του, διηγείται ο Πλάτων στην *Ζ' Επιστολή*.

⁷ Υπάρχουν υπαινιγμοί του Πλάτωνα στην *Ζ' Επιστολή* ότι τα ταξίδια του δεν κατανοήθηκαν ή παρεξήγηθηκαν από τους συγχρόνους του. Βλ., *Ζ' Επιστολή*, 328 c και, στο ίδιο, 330 c.

ζητήματα αυτά και να δώσει στους συγχρόνους του τη σωστή ερμηνεία της πολιτικής του δράσης στη Σικελία .

Όταν επέστρεψε στην Αθήνα , άρχισε να διδάσκει πλέον στη Ακαδημία συνεχώς μέχρι το θάνατό του . Πέθανε σε ηλικία 81 ετών (348/7 π.Χ.) και τον έθαψαν κοντά στην Ακαδημία .

1.5 ε'. Σταθμοί της αγωγής : διακρίσεις και θέσεις

Στο χώρο της παιδαγωγικής αναφέρονται τρεις τάσεις : η παλιά , η νεότερη και η σύγχρονη παιδαγωγική . Οι τρεις αυτές τάσεις διαφέρουν μεταξύ τους πρώτα ως προς το χρόνο¹ κατά τον οποίο αναπτύχθηκαν .

Η παλιά παιδαγωγική προσδιορίζεται χρονικά από τους πολύ παλιούς χρόνους , όταν άρχισε ο άνθρωπος να προσπαθεί να επηρεάσει το αναπτυσσόμενο άτομο , για να το εντάξει στην κατηγορία των ώριμων ανθρώπων ως το 18^ο αιώνα περίπου , όταν εμφανίζονται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής οι απόψεις του J. J. Rousseau .

Η νεότερη παιδαγωγική δημιουργείται με βάση τις απόψεις του Rousseau και μερικών προγενέστερων παιδαγωγών (Montaigne , Comenius κ.ά.) , και παίρνει μια ολοκληρωμένη μορφή κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα , είτε ως «νέο» σχολείο , είτε ως «νέα» αγωγή , όπως προσδιορίζεται από τις θεωρητικές απόψεις της Montessori του Dewey του Claparède κ.ά. .

Η σύγχρονη παιδαγωγική εμφανίζεται κυρίως μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και εξακολουθεί να βρίσκεται σε διαμόρφωση ως σήμερα² .

Οι τρεις αυτές όμως τάσεις διαφέρουν όχι μόνο ως προς το χρόνο κατά τον οποίο αναπτύχθηκαν αλλά και ως προς τη σημασία που έδωσαν στους τρεις παράγοντες της αγωγής , το αναπτυσσόμενο δηλαδή άτομο , το πρόσωπο που παιδαγωγεί και το περιβάλλον . Η παλιά παιδαγωγική ως σημείο προσδιορισμού της ανάπτυξης και διαμόρφωσης του παιδιού είχε το ώριμο άτομο . Επεδίωκε δηλαδή να τροποποιήσει , όσο το δυνατό ταχύτερα και με οποιαδήποτε μέσα , ακόμα και με τιμωρίες και εκφοβισμούς , τη συμπεριφορά του παιδιού σε συμπεριφορά ώριμου ατόμου .

Η νεότερη παιδαγωγική έθεσε ως σημείο εκκίνησης τη φύση του παιδιού , γιατί πίστευε ότι το παιδί έχει μέσα του δυνάμεις αυτομόρφωσης και αυτοανάπτυξης , οι οποίες είναι ικανές να το ωριμάσουν , χωρίς ισχυρές παρεμβάσεις των ώριμων . Οι δυο δηλαδή αυτές τάσεις έδιναν βάρος στα πρόσωπα , η μια στο πρόσωπο του ώριμου και η άλλη στο πρόσωπο του παιδιού .

¹ Οι χρονολογίες αυτές δεν πρέπει να εκληφθούν ως χρονολογίες ορόσημο . Δεν πρέπει δηλαδή να θεωρήσουμε ότι μετά τη χρονολογία αυτή επικρατεί η νέα παιδαγωγική και παύει να ισχύει η παλιά . Στην παιδαγωγική το νεότερο δεν είναι πάντα και το χρονολογικά νεότερο . Σε παλαιότερους παιδαγωγούς μπορούμε να βρούμε παιδαγωγικές απόψεις που είναι προοδευτικότερες απόψεις από τις παιδαγωγικές απόψεις νεότερων και σύγχρονων παιδαγωγών . Γενικά όμως μπορούμε να πούμε ότι όταν δημιουργείται κάτι καινούργιο επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα όλες τις μεταγενέστερες θέσεις .

² Βλ. , Π. Ξωχέλλη (1991) .

Οι εκπρόσωποι όμως της νέας αγωγής , διαμόρφωσαν μια περισσότερο μεθοδολογική κατεύθυνση στη νέα αγωγή και καλλιέργησαν μέσα στον επιστημονικό χώρο τις μεθοδικές κατευθύνσεις της νέας παιδαγωγικής . Οι επιστήμονες αυτοί , με εξαίρεση τους παλιότερους (Rousseau , Pestalozzi κ.ά.) που έγραφαν παιδαγωγικά μυθιστορήματα ή διηγήσεις , έγραψαν επιστημονικές μελέτες με παιδαγωγικό περιεχόμενο , όπου εκθέτουν τις γενικές παιδαγωγικές τους απόψεις ή επιμέρους θέματα της παιδαγωγικής μέσα στο γενικότερο ρεύμα της «νέας» αγωγής . Μέσα στο πλαίσιο της νέας παιδαγωγικής δημιουργήθηκαν και τα «νέα» σχολεία που ουσιαστικά είναι μορφές εφαρμογής των γενικότερων τάσεων της «νέας» παιδαγωγικής ή «νέας» αγωγής .

Τέλος η σύγχρονη παιδαγωγική διαμορφώνεται από τη μελέτη και των τριών προσδιοριστικών παραγόντων της αγωγής που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση α) του αναπτυσσόμενου παιδιού β) του παιδαγωγού γ) του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συντελείται η διαδικασία της αγωγής και δίνει τεράστιο βάρος στα αποτελέσματα συστηματικών επιστημονικών ερευνών . Η σύγχρονη παιδαγωγική ξεκινά από επιστημονικά δεδομένα της μελέτης του παιδιού και από την έρευνα της σχολικής πραγματικότητας .

2 . Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΦΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ

Η παιδαγωγική ανθρωπολογία ¹ πραγματεύεται το δυνατό και τα όρια της παιδαγωγικής ενέργειας . Έτσι η ανθρωπινή φύση και το δυνατό της επίδρασης της αγωγής πάνω της , καθώς και τα όρια της μορφωτικής επίδρασης , αποβαίνουν κεντρικά προβλήματα της παιδαγωγικής σκέψης .

Η ψυχική και πνευματική ενηλικίωση του ανθρώπου πρέπει να εννοηθεί σε συνάρτηση προς τη φύση του . Άρα πρέπει να θέσουμε το ερώτημα : τι λογής είναι η φύση του ανθρώπου . Η μελέτη της ψυχής του ανθρώπου είναι μια απαραίτητη συνθήκη μιας πραγματικά λογικής θεωρίας για την εκπαίδευση . Δηλαδή , δεν μπορεί να γίνει λόγος για εκπαίδευση μιας κοινωνίας ή ενός ανθρώπου , χωρίς να έχουν απαντηθεί κάποια ερωτήματα όπως : τι είναι άνθρωπος , ποιον τύπο ανθρώπου θέλουμε να δημιουργήσουμε , τι πρέπει να διδάξουμε για να το πετύχουμε . Κατά την εκπαίδευση του ανθρώπου , λοιπόν , τίθεται ένα «δέον» θεωρητικά , το οποίο είναι βασισμένο στην απάντηση που δίνεται κάθε φορά στο ερώτημα «τι είναι άνθρωπος» και «ποια είναι η φύση του» .

Το βασικό αυτό ερώτημα της παιδαγωγικής απασχόλησε τον Πλάτωνα . Εξετάζει προσεκτικά και βαθιά ποια είναι η φύση της ψυχής , ποιες οι δυνάμεις της , πώς αυτές εκδιπλώνονται κατά τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και συγκροτεί μια θεωρία «περί ψυχής» ² για την επιτέλεση του παιδαγωγικού του έργου .

Θα εξετάσουμε , λοιπόν , μέσα από το πλατωνικό έργο :

α¹ . το διαχωρισμό του ανθρώπου σε σώμα και ψυχή (δυϊσμός)

β¹ . τις διαφορετικές θεωρήσεις της ψυχής από την *Πολιτεία* μέχρι τους *Νόμους* ,

γ¹ . το επιθυμητικό μέρος της ψυχής που απασχόλησε ιδιαίτερα τον Πλάτωνα .

δ¹ . τη σχέση του λόγου προς τα πάθη , δηλαδή , τη σχέση του λογιστικού προς το επιθυμητικό μέρος της ψυχής .

¹ Πρώτος κλάδος της Γενικής Παιδαγωγικής , είναι η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία , της οποίας ο πυρήνας είναι το μορφώσιμο του ανθρώπου . Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία προσπαθεί να κατανοήσει τον άνθρωπο μέσω της αγωγής και την αγωγή στη σχέση της με τον άνθρωπο . Αποτελεί δηλαδή την ανθρωπολογική διάσταση της Παιδαγωγικής επιστήμης .
Βλ . , σχετικά J. Derbolav (1968) , 11 , Αντ. Κ. Δαναοστή – Αφεντάκη (1992) , 38 – 40 .

² Ο Ι. Θεοδωρακόπουλος (2000) , 196 , στην εισαγωγή του *Φαίδρου* , επισημαίνει ότι με τη θεωρία του «περί ψυχής» ορίζεται η έννοια του ανθρώπου κατά τον Πλάτωνα .

α¹ . Ο δυϊσμός στον άνθρωπο : ψυχή – σώμα

Το χωρισμό της ψυχής από το σώμα και το πρόβλημα της αθανασίας της ψυχής , πραγματεύεται ο Πλάτων στο διάλογο *Φαίδων* . Ο θάνατος , όσο και η ορθή φιλοσοφία , λέγει ο Πλάτων , έχουν τον ίδιο προορισμό : Τη λύση και το χωρισμό της ψυχής από το σώμα ¹ . Ο πραγματικός φιλόσοφος ² συστηματικά απαρνείται τις σωματικές απολαύσεις , τους καλλωπισμούς και τις άλλες «περι τό σῶμα θεραπείες» , γιατί επιδιώκει να κρατεί ελεύθερη την ψυχή του από το ζυγό του σώματος . Επομένως άλλο δεν κάμνει παρά τείνει να πλησιάσει το θάνατο , ο οποίος είναι και ο οριστικός χωρισμός της ψυχής από το σώμα . Για να συλλάβει την αλήθεια ο πραγματικός φιλόσοφος πρέπει να ελευθερωθεί από τις πλάνες των αισθήσεων και να την πλησιάσει με καθαρή νόηση . Το ωραίο , το δίκαιο , το αγαθό , μπορεί να τα πλησιάσει όχι με τη βοήθεια των οργάνων του σώματος αλλά με την ψυχή του . Και στην αναζήτηση της αλήθειας ο φιλόσοφος , προσπαθεί να λύσει και να χωρίσει την ψυχή από το σώμα . Η δε φρόνηση , στην έννοια της οποίας περιέχεται κάθε αρετή , αποκτάται μόνον από την απελευθέρωση της ψυχής από τα δεσμά του σώματος ³ .

Η κάθαρση και η απολύτρωση της ψυχής από τα δεσμά του σώματος είναι έργο της ορθής φιλοσοφίας ⁴ . Στο τρίτο επιχείρημα ⁵ (απόδειξη) για την αθανασία της ψυχής έχουμε το δυϊσμό των πραγμάτων και των ὄντως ὄντων . Τα πράγματα , που είναι αντικείμενα των αισθήσεων , είναι ατελή και εφήμερα είδωλα των απόλυτων και αιωνίων ὄντων , των ιδεών , που μόνο η καθαρὰ νόηση μπορεί να συλλάβει . Οι ιδέες διαμορφώνουν τα πράγματα . Δηλαδή , κάτι γίνεται ωραίο , δίκαιο , μόνον όταν και εφόσον «μετέχει» της ιδέας του καλού , του δίκαιου , κλπ. και είναι συγγενής με τα ὄντως ὄντα και επομένως είναι αιώνια ὡπως αυτά . Ο δυϊσμός αυτός των πραγμάτων και των ὄντως ὄντων έχει το αντίστοιχό του και μέσα στον άνθρωπο , ο οποίος αποτελείται από σώμα και ψυχή ⁶ .

Η μεν ψυχή ομοιάζει και συγγενεύει με τα ὄντως ὄντα και επομένως είναι αιώνια ὡπως αυτά , το δε σώμα συγγενεύει με τα πράγματα . Η φύση της ψυχής είναι να ηγεμονεύει και να ἄρχει , του δε

¹ *Φαίδων* , 67 d .

² Βλ. , την ανάλυση του ήθους του πραγματικού φιλόσοφου , *Φαίδωνα* , 64 d – 65 a .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 68 b .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 69 c κ. εξ .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 78 b – 80 e .

⁶ Αργότερα στο *Φαίδρο* δεν έχουμε το δυϊσμό που βλέπουμε στο *Φαίδωνα* , όπου χωρίζει αυστηρότητα το σώμα από την ψυχή . Στο *Φαίδρο* ο Πλάτων θέλει να δώσει το σύνολο που λέγεται άνθρωπος . Έτσι η έννοια του «ζώου» ορίζεται με τα στοιχεία ψυχή και σώμα , ενωμένα σε σύμφυτη ενότητα .

σώματος η φύση να άρχεται και να υπακούει . Επομένως η ψυχή ομοιάζει και συγγενεύει με το θείο και αθάνατο το δε σώμα , με το ανθρώπινο και το θνητό ¹ . Το ότι η ψυχή είναι κάτι αξιολογικά ανώτερο από το σώμα επισημαίνεται και στην *Πολιτεία* ² : « τοσοῦτω ὄσωπερ ψυχῆ σώματος τιμιωτέρα . » .

Ο θάνατος , λέγει ο Πλάτων , είναι να αποχωριστεί το σώμα από την ψυχή και να μείνει αυτό καθ' εαυτό . Και η ψυχή , αφού αποχωριστεί από το σώμα , να μείνει και αυτή με τη σειρά της αυτή καθ' εαυτή ³ . Όμως η ψυχή μετά θάνατον εξαφανίζεται ; Έτσι τίθεται το πρόβλημα της αθανασίας της ψυχής που αποτελεί μαζί με το θέμα του δυΐσμου της ανθρώπινης φύσης το κύριο θέμα του διαλόγου . Ο Πλάτων εκθέτει μια σειρά από επιχειρήματα ⁴ για να αποδείξει την αθανασία της ψυχής . Τα επιχειρήματα αυτά δε στηρίζονται σε αυστηρά λογικές αποδείξεις ⁵ . Θα δείξουν όμως ότι η αθανασία της ψυχής είναι μια ευλογοφανής υπόθεση , την οποία αξίζει τον κόπο να πιστέψουμε και ότι η βεβαιότητά της είναι περισσότερο ηθική παρά θεωρητική .

Με μια σειρά συλλογισμών καταλήγει ο Πλάτων στα εξής σημαντικά συμπεράσματα για την ψυχή ⁶ : Ότι οι ψυχές υπήρχαν και προηγουμένως , προ της υπό μορφή ανθρώπου υπάρξεώς των , χωρισμένες από τα σώματα που είχαν φρόνηση ⁷ . Και ότι αφού η ψυχή ομοιάζει και είναι συγγενής με τα όντως όντα είναι αιώνια και αθάνατη, όπως και αυτά ⁸ .

¹ *Φαίδων* , 80 a , b . Πρβλ . , Ι . Θεοδωρακόπουλος (2000) , 198 : Στην πλατωνική σύλληψη της ψυχής υπάρχει αντινομία σώματος και ψυχής . Το βάρος του σώματος εναντιώνεται στην τάση της ψυχής να ομοιωθεί με τη θεότητα .

² *Πολιτεία* , 591 b 7 .

³ *Φαίδων* , 64 c .

⁴ Η πρώτη απόδειξη είναι το επιχειρήμα των *εναντίων* (70 c – 72 e) . Η δεύτερη απόδειξη το επιχειρήμα της *ανάμνησης* (72 e – 77 a) . Η τρίτη : η ψυχή ομοιάζει και είναι συγγενής με τα «όντως όντα» (78 b – 80 e) . Η τέταρτη : η θεωρία των ιδεών (95 a – 107) .

⁵ Π.χ . , το τρίτο επιχειρήμα για την απόδειξη της αθανασίας της ψυχής θεμελιώνεται σε ψυχολογικά ελατήρια και όχι σε καθαρά λογικό στοχασμό . Πρβλ . , Ε . Παπανούτσου (1971) .

⁶ Στο πρόβλημα της ψυχής ο Πλάτων θα επανέλθει στο IV βιβλίο της *Πολιτείας* , στο *Φαίδρο* , στον *Τίμαιο* και στο X βιβλίο των *Νόμων* .

⁷ *Φαίδων* , 76 c .

⁸ Βλ . , στο *ίδιο* , 80 c – 80 e .

β' . Πλατωνικές θεωρήσεις της ψυχής

Από τα πρώτα έργα του Πλάτωνα μέχρι το τελευταίο του , τους *Νόμους* , διαπιστώνουμε μια εμφανή διαφορά στην πλατωνική ανθρωπολογική θεωρία . Ο *Φαίδων* αντιλαμβάνεται την ψυχή ως μια συμπαγή και αδιαίρετη ενότητα ¹ . Στην *Πολιτεία* έχουμε τη διάκριση της ψυχής σε τρία μέρη ² .

Η ψυχή του καθενός μας , λέγει ο Πλάτων , ακριβώς όπως η πόλη , είναι και αυτή διαιρεμένη σε τρία μέρη . Έχουμε , λοιπόν , την τριμερή διαίρεση της ψυχής στο «λογιστικό» , το «θυμοειδές» και το «επιθυμητικό» , τα οποία έχουν ως ένα βαθμό αντιστοιχία με τις τρεις ειδικές αρετές , τη «σοφία» , την «ανδρεία» και τη «σωφροσύνη» που συνθέτουν την ολική αρετή , τη δικαιοσύνη , που είναι η άρτια ηθική συγκρότηση του ανθρώπου . Το «λογιστικό» , είναι το κομμάτι της ψυχής με το οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει , αποκτά γνώση . Είναι στραμμένο στην προσπάθεια να γνωρίσει πώς έχει η αλήθεια και ελάχιστα νοιάζεται για χρήματα και δόξα . Είναι φιλομαθές και αγαπάει τη σοφία .

Το «επιθυμητικό» , λόγω της έντασης που χαρακτηρίζει τις επιθυμίες , είναι φιλοχρήματο και φιλοκερδές . Και επειδή οι επιθυμίες αυτού του είδους ικανοποιούνται προπάντων με το χρήμα , το αντικείμενο του πόθου και της αγάπης αυτού του τμήματος της ψυχής είναι το κέρδος .

Τέλος , το «θυμοειδές» ³ , είναι πάντοτε δοσμένο ολόκληρο στην προσπάθεια για κυριαρχία , για νίκη και για φήμη και γι αυτό το ονομάζεται φιλόνικο ή φιλόδοξο .

Δίκαια και ενάρετη ψυχή θα ονομαστεί εκείνη στην οποία οι τρεις αυτές δυνάμεις συμβιούν και εκδηλώνονται αρμονικά , σύμφωνα με τη φυσική τους ιεραρχία . Κάθε μέρος της ψυχής , προείπαμε , έχει μια αρετή αλλά ακόμη αντιστοιχεί και σε μια κοινωνική τάξη . Η σοφία των αρχόντων αντιστοιχεί στο λογικό στοιχείο της ψυχής , η γενναιότητα των φυλάκων αντιστοιχεί στο βουλευτικό στοιχείο της ψυχής και ο αυτοέλεγχος της τρίτης τάξης , η οποία πάντοτε επιζητεί το όφελος και την ηδονή , αντιστοιχεί στο θυμοειδές ⁴ . Και όπως τα μέρη της ψυχής είναι τρία και οι ηδονές είναι τριών ειδών ⁵ και κατά τον ίδιο τρόπο οι

¹ *Φαίδων* , 93 b – 94 b .

² Για την τριχοτόμηση της ψυχής βλ. , *Πολιτεία* , 435 b , 504 a , 535 b και 580 d 3 κ. εξ.

³ Το θυμοειδές άλλοτε φαίνεται να συγγενεύει στενά με το λογιστικό (βλ. , *Πολιτεία* , 439 d 7 , 440 b 4 – 7 , 441 a 2 – 3 , 604 d 9 – 10) και άλλοτε με το επιθυμητικό (βλ. , *Πολιτεία* , 439 d 6 – 8 , 439 e 3 – 5 , 580 d 11 – e 5 , 603 d 5 – 7 , 606 d 1 – 2) με αποτέλεσμα να διχαστεί το σύνολο των μελετητών , αν όντως είναι το τρίτο μέρος της ψυχής (Άλλοι υποστήριξαν ότι είναι όντως το τρίτο μέρος της ψυχής βλ. R. C. Cross , A. D. Woozley (1964) , 120 – 123 και J. Walsh (1963) , 33 – 45 και άλλοι ότι δεν είναι βλ. F. Mc. Conford (1967) , 262 – 264 , R. Robinson (1971) , 44 – 45 .

⁴ *Πολιτεία* , 439 d κ.εξ. . Πρβλ. , Jaeger W. (1971) , 306 , τομ. Β' .

⁵ Για τα τρία είδη των ηδονών , βλ. , *Πολιτεία* , 581 c 6 κ. εξ .

επιθυμίες και οι εξουσίες αλλά και τα είδη των ανθρώπων ¹. Έτσι το «λογιστικόν» μέρος της ψυχής αντιστοιχεί στον «φιλόσοφον» και στην ηδονή της μάθησης και της γνώσης της αλήθειας. Το «θυμοειδές» στον «φιλόνοικον» και στην ηδονή της δόξας. Και το «επιθυμητικόν» στο «φιλοκερδές» είδος ανθρώπου και στην ηδονή του κέρδους.

Πιο γλυκιά από τις τρεις ηδονές είναι η ηδονή εκείνου του μέρους της ψυχής με το οποίο μαθαίνουμε, δηλ. του λογιστικού, και πιο γλυκιά ζωή («ἡδιστος βίος»), αυτή του ανθρώπου που μέσα του δεσποζει αυτό το κομμάτι της ψυχής. Δεύτερη ηδονή στη σειρά έρχεται αυτή του ανθρώπου που αγαπά τη δόξα και τελευταία η ηδονή του φιλοχρήματου. «Παναληθής καί καθαρά ἐστίν ἡ ἡδονή τοῦ φρονιμοῦ», λέγει ο Πλάτων, οι άλλες είναι «ἐσκιαγραφημέναι» ². Όσοι δεν έχουν ιδέα τι θα πει φρόνηση και αρετή δεν γέμισαν στ' αλήθεια μέσα τους με το πραγματικό, ούτε γεύτηκαν σταθερή και καθαρή ηδονή ³. Οι ηδονές τους είναι ανάμικτες με λύπες, είδωλα και σκιαγραφήματα της αληθινής ηδονής ⁴.

Από τις επιθυμίες που συνδέονται με την αγάπη για το κέρδος και τη διάκριση, όσες έχουν οδηγό τους τη γνώση και την κρίση και επιδιώκουν με την καθοδήγηση της γνώσης και της κρίσης τις ηδονές που υποδεικνύει η φρόνηση, θα κατακτήσουν τις πιο αληθινές ηδονές στο βαθμό που είναι δυνατό να κατακτηθούν στην αληθινή τους υπόσταση, διότι αυτές οι επιθυμίες ακολουθούν την αλήθεια ⁵. Όταν, ολόκληρη η ψυχή ακολουθεί το φιλοσοφικό στοιχείο της χωρίς να επαναστατεί, τότε καθένα στοιχείο της πράττει τα δικά του και είναι δίκαιο «τά έαυτοῦ πράττειν καί δικαίω εἶναι.» ⁶. Τρυγεί τις δικές του ηδονές, οι οποίες είναι οι καλύτερες και κατά το δυνατόν οι πιο αληθινές ⁶.

Όταν όμως επικρατήσει κάποιο από τα άλλα στοιχεία της ψυχής, συμβαίνει τότε και αυτό το ίδιο να μην μπορεί να βρει τη δική του ηδονή και να εξαναγκάζει τα άλλα να επιδιώκουν μια ηδονή που τους είναι ξένη και που δεν είναι αληθινή ⁷. Ο μυαλωμένος άνθρωπος εστιάζει τις δυνάμεις του στους εξής στόχους: Τρέφει μεγάλη εκτίμηση στις σπουδές που θα τον κάνουν να αποκτήσει σωφροσύνη, δικαιοσύνη και σοφία και δεν παραδίδει το σώμα του στην κτηνώδη και ακαταλόγιστη («ἄλογο») ηδονή ⁸. Θέτει την αρμονική διάπλαση του σώματός του στη υπηρεσία

¹ Πολιτεία, 581 c 3 – 4: «Διά ταῦτα δὴ καὶ ἀνθρώπων λέγομεν τὰ πρῶτα τριττὰ γένη εἶναι».

² Βλ., στο ίδιο, 583 b 4 – 5.

³ Βλ., στο ίδιο, 586 a.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 586 b 5 – c 5.

⁵ Βλ., στο ίδιο, 586 d 4 – e 2.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 586 e 4 – 587 a 1.

⁷ Βλ., στο ίδιο, 587 a 1 – 5.

⁸ Βλ., στο ίδιο, 591 c 6.

της ψυχικής αρμονίας και έχει στραμμένο το βλέμμα του στην τάξη που έχει εδραιωμένη μέσα του .

Ο σώφρων , λοιπόν , άνθρωπος μεριμνά για την αρμονική συνεργασία των τριών δυνάμεων της ψυχής και έχει την προσοχή του τενωμένη , ώστε να μη διαταραχτεί στο ελάχιστο η τάξη που έχει μέσα του εξαιτίας των ηδονών και με βάση αυτή την αρχή πορεύεται . Έτσι η αρετοπλαστική δράση της ορθής πολιτείας προϋποθέτει ψυχολογικό πεδίο καθορισμένο , αλλά και σαφήνεια στον αξιολογικό προσανατολισμό¹ .

Αντίστοιχα και στην Παιδεία , επισημαίνει ο Πλάτων , η εξουσία την οποία πρέπει να ασκούμε στα παιδιά πρέπει να αποβλέπει στο να τα αφήνουμε να είναι ελεύθερα , μόνον αφού φροντίσουμε ώστε να εγκαθιδρυθούν μέσα τους ορισμένες καταστατικές αρχές , όπως και στην πολιτεία . Κι όταν καλλιεργώντας το ευγενικό κομμάτι του εαυτού τους , διαμέσου του αντίστοιχου δικού μας , εγκαταστήσουμε μέσα τους έναν ισάξιο φρουρό και άρχοντα , τότε πια τα αφήνουμε ελεύθερα² .

Στην *Πολιτεία* διευκρινίζει ποιες είναι οι δυνάμεις που κρύβει η ψυχή του ανθρώπου . Τρεις ψυχικές δυνάμεις , τρία γένη ψυχής που βρίσκονται σε αντιμαχία από τη φύση τους . Το έργο της παιδείας οδηγεί τις δυνάμεις αυτές σε φίλιωμα . Γι αυτό η παιδεία είναι η σημαντικότερη λειτουργία μέσα στην Πολιτεία . Ζωγραφικό απείκασμα του έργου της παιδείας γίνεται από τον Πλάτωνα στο Ζ' βιβλίο της *Πολιτείας*³ με την εικόνα του σπηλαίου . Η εικόνα του σπηλαίου έχει ως σκοπό να φανερώσει την κατάσταση της ανθρώπινης φύσης σχετικά με την παιδεία και την α παιδευσία⁴ .

Η ψυχή του ανθρώπου για να παιδευθεί και να οδηγηθεί από το σκοτάδι στο φως , χρειάζεται αυτόν που θα λύσει τα δεσμά της και θα την οδηγήσει στο αγαθό⁵ . Η «περιαγωγή»⁶ της ψυχής που από τη φύση της έχει τη δύναμη να γνωρίζει τα όντα , δεν μπορεί να γίνει χωρίς σωστούς παιδαγωγούς⁷ . Η εικόνα αυτή του σπηλαίου , δε μιλάει βέβαια για μια παιδεία για πολύ λίγους . Ο Πλάτων ζητεί η εικόνα αυτή να έχει καθολική εφαρμογή⁸ .

¹ Βλ. , Κ. Δεσποτόπουλος (1980) , 36 - 40 .

² *Πολιτεία* , 590 e και 591 a 1 - 3 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 514 a κ. εξ.

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 514 a 1 - 2 : «Απείκασον τούτω τῷ πάθει τήν ἡμετέραν φύσιν παιδείας τε καί ἀπαιδευσίας . » .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 518 c 5 - 10 : «οὔτω σὺν ὅλῃ τῇ ψυχῇ ἐκ τοῦ γιγνομένου περιαικτέον εἶναι » .

⁶ «Περιαγωγή της ψυχής» σημαίνει εκδίπλωση των δυνατοτήτων της ψυχής του ανθρώπου που επιτυγχάνεται μόνο με τη συνολική στροφή του ανθρώπου προς το Αγαθόν . Οι όροι που χρησιμοποιεί ο Πλάτων για αυτήν την παιδευτική διαδικασία είναι : «ἀναγκάζειν» , «ἐλκεῖν» , «ἐξελεγκείν» , «περιάγειν» , «μεταστρέφειν» .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 505 d - 506 b . Πρβλ. , *Συμπόσιο* , 205 e 1 - 206 a 5 .

⁸ Βλ. , *Πολιτεία* , 519 d 4 - 7 και 519 e .

Την τριμερή διαίρεση της ψυχής που είδαμε στην *Πολιτεία* τη διατηρεί ο Πλάτων και στο *Φαίδρο* και τη δίνει με το μεγάλο μύθο¹ για τις ψυχές των ανθρώπων². Με μυθική γλώσσα ο Πλάτων μιλά για τη φύση της ψυχής, τη φορά της προς την ιδέα και την έκπτωσή της στον κόσμο των φαινομένων. Η ψυχή παρουσιάζεται να έχει τη δύναμη την οποία έχουν ένα ζευγάρι φτερωτά άλογα μαζί με τον ηνίοχο τους³. Το ένα άλογο υπακούει στις διαταγές του ηνίοχου σε αντίθεση με το άλλο το οποίο είναι κυριευμένο από την επιθυμία. Η ψυχή, λοιπόν, δεν είναι μόνο νους, είναι θυμός και επιθυμία.

Η εικόνα αυτού του φτερωτού συμπλέγματος παριστάνει ό,τι ονομάζουμε ανθρώπινη προσωπικότητα, που αποτελείται από νοημοσύνη συνυφασμένη με βουλευτικές και επιθυμητικές δυνάμεις που φανερώνουν τη φυγόκεντρη τάση της ψυχής. Ο λόγος του Πλάτωνα είναι για όλες τις δυνάμεις της ψυχής που αποτελούν μια σύμφυτη ενότητα. Όταν όμως το κακό άλογο και από κακή γενιά τραβήξει το δικό του δρόμο, τότε διασπάται η ενότητα της ψυχής.

Στις πιο πολλές προσωπικότητες οι δυνάμεις αυτές είναι διασπαρμένες⁴. Γι αυτό επιδίωξη και σκοπός της πλατωνικής παιδείας είναι οι δυνάμεις της προσωπικότητας του ατόμου που διαπαιδαγωγείται να είναι αρμονικά και σύμφυτα ενωμένες η μια με την άλλη. Τα στοιχεία της προσωπικότητας να είναι παρόντα σε όλη τους την πληρότητα, να αποτελούν ενότητα πολυδιάστατη και να κυβερνώνται από ενιαία αρχή που είναι ο ηνίοχος νους. Ανάλογα με την αντοχή και την ικανότητα των ψυχών, λέγει ο Πλάτων, άλλες παραμένουν περισσότερο και άλλες λιγότερο στον υπερουράνιο τόπο και άλλες βλέπουν περισσότερα και άλλες λιγότερα. Όλες όμως οι ψυχές έχουν τον έρωτα να ανέβουν υψηλά⁵. Η προσπάθεια για την ανάβαση των ψυχών στον υπερουράνιο τόπο είναι η ίδια και στο *Συμπόσιο* και στην *Πολιτεία*. Και παντού τονίζεται ότι πρόκειται για μια επίπονη προσπάθεια⁶ που χρειάζεται καθοδήγηση⁷. Έτσι φαίνεται ξεκάθαρα το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της παιδείας για τον Πλάτωνα. Ως μεγάλος παιδαγωγός έχει κατανοήσει βαθύτατα ότι ο παιδαγωγούμενος νέος χρειάζεται τη βοήθεια και την έντεχνη καθοδήγηση του παιδαγωγού για να κατακτήσει τη γνώση και την αλήθεια. Από ανικανότητα του ηνίοχου πολλές ψυχές

¹ Μυθική η παράσταση της ψυχής, γιατί για να φανεί με τι μοιάζει η ψυχή, χρειάζεται ανθρώπινη ερμηνεία σύντομη· και αυτή είναι ο μύθος.

² *Φαίδρος*, 245 c – 246 d.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 246 a 6 – 7.

⁴ Πρβλ., *Πολιτεία*, 503 b: «Εἰς ταυτὸ ξυμφύεσθαι αὐτῆς τὰ μέρη ὀλιγάκις ἐθέλει, τὰ πολλὰ δὲ διεσπαρμένη φύεται.»

⁵ *Φαίδρος*, 248 a.

⁶ Βλ., *Φαίδρος*, 247 b: «μόγις». Πρβλ., *Πολιτεία*, 515 c και 515 e: «διὰ τραχείας τῆς ἀναβάσεως καὶ ἀνάπτοντος.»

⁷ *Συμπόσιο*, 210 a: «ἐὰν ὀρθῶς ἡγήται ὁ ἡγούμενος.»

γίνονται ανάπηρες και πολλές σπάζουν τα φτερά τους , λέγει ο Πλάτων στο μύθο του . Δίδει επομένως μεγάλη βαρύτητα στο έργο του παιδαγωγού ηνίοχου , γιατί από την ανικανότητά του πολλοί νέοι καταστρέφονται και σπάζουν τα φτερά της ψυχής τους ¹ . Η ψυχή σπάζει τα φτερά της εξαιτίας της κακοτροπιάς του ενός αλόγου , δηλαδή της επιθυμίας . Εξαιτίας της ατέλειας των δυο κατώτερων μερών της ψυχής (του «έπιθυμητικού» και του «θυμοειδούς») , μένει κάτω από την αψίδα του ουρανού . Έτσι το κύριο αίτημα της Παιδείας και εδώ στο *Φαίδρο* , όπως και στην *Πολιτεία* ² , είναι η ισορροπία μεταξύ του άγριου και του ήμερου μέρους της ψυχής . Και ο *Φαίδρος* και η *Πολιτεία* , υποστηρίζουν ότι μέσα στον άνθρωπο υπάρχουν δυο στοιχεία , ένα άγριο και ένα ήμερο . Η Παιδεία έχει σαν κύριο σκοπό την ημέρωση του πρώτου από το δεύτερο . Ο νους , που είναι θέαση και γνώση είναι το πτέρωμα της ψυχής ³ .

Η ψυχή , που είναι τέλεια και φτερωτή , αυτή «μετεωροπορεῖ» , δηλαδή κινείται σε μεγάλα ύψη και «πάντα τόν κόσμο διοικεῖ» ⁴ . Όποια ψυχή όμως χάσει τα φτερά της - και αυτό είναι αποτέλεσμα της κακής παιδαγωγίας – φέρνεται με βία προς τα κάτω , πιάνεται από κάποιο στερεό σώμα , εγκαθίσταται μέσα σε αυτό και λαβαίνει πια γήινο σώμα . Το σύμφυτο τούτο «ζῶον» , η ενότητα σώματος και ψυχής , είναι το θνητόν . Με την εικόνα αυτή έχουμε την ψυχή να είναι ακριβώς εκείνο που άλλοτε πετάει ψηλά και άλλοτε πέφτει κάτω . Τα φτερά του πνεύματος έχουν τη δύναμη να ανεβάζουν ψηλά το βαρύ και να το κρατάνε εκεί όπου κατοικεί το γένος των θεών ⁵ , αφού η ψυχή μεταλαβαίνει από το θείο με τη γνώση . Με τις αιώνιες ιδέες (καλοσύνη , σοφία , ομορφιά) το πτέρωμα της ψυχής τρέφεται και μεγαλώνει . Με τα αντίθετα όμως (κακία , αναλήθεια , ασχήμια) τα φτερά της χάνονται . Και το μεγάλο αίτημα της πλατωνικής Παιδείας είναι να έχει η ψυχή τη δύναμη να πετάει , να μη χάσει το πτέρωμά της . Το αίτημα αυτό βλέπουμε να επαναλαμβάνεται στους σημαντικότερους παιδαγωγικούς διάλογους του Πλάτωνα ⁶ . Η ζωή της ψυχής που μπαίνει σε ένα σώμα , λέγει ο Πλάτων με το μύθο του , εξαρτάται από το τι είδε η ψυχή κατά την αρματοδρομία εκείνη . Για αυτό και καταρτίζει και ένα πίνακα των

¹ Βλ. , *Φαίδρο* , 248 b : «κακία ἡνίοχων πολλὰ μὲν (ψυχὰι) χωλεύονται, πολλὰ δὲ πολλὰ πτερὰ θραύονται. » .

² Βλ. , *Πολιτεία* , 410 d , 416 d , 503 b , 590 a .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 549 b . Εκεί ο νους είναι ο «ἄριστος φύλαξ» και ο «σωτήρ τῆς ἀρετῆς τῆς ψυχῆς. » .

⁴ *Φαίδρος* , 246 c .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 246 d . Πρβλ. , *Φαίδωνα* , 80 a – b .

⁶ Βλ. , *Πολιτεία* , 613 b , *Θεαίητο* 176 b , *Συμπόσιο* 202 e , *Νόμους* , 716 c – d .

ειδών της ζωής που στηρίζεται στο διαφορετικό βαθμό κατά τον οποίο είδαν οι ψυχές τις ιδέες¹.

Έτσι, λογικά και όχι αλληγορικά, ο παιδαγωγός Πλάτων υποστηρίζει ότι ο βίος της ψυχής εξαρτάται από την παιδεία την οποία θα λάβει. Όποια παιδεία λάβει ο άνθρωπος, τέτοια ζωή και θα ζήσει.

Και στον *Τίμαιο* ο Πλάτων διατηρεί την τριμερή διαίρεση της ψυχής, όπως την είδαμε στην *Πολιτεία*, ταυτόχρονα όμως προετοιμάζει το μοντέλο της ψυχής των *Νόμων*. Η δημιουργία της ψυχής του ανθρώπου περιγράφεται στον *Τίμαιο* ως εξής²: Η κεφαλή είναι η έδρα του λόγου³. Θυμοειδές και επιθυμητικών είναι τα δυο θνητά μέρη της ψυχής. Το θνητό μέρος της ψυχής εγκατέστησαν οι θεοί στο στήθος, στο λεγόμενο θώρακα. Το μέρος της ψυχής που μετέχει στην ανδρεία και στην πολεμική ορμή, δηλαδή το θυμοειδές, επειδή επιζητεί τη νίκη, το κατώκισαν κοντύτερα στην κεφαλή, μεταξύ του διαφράγματος και του αυχένα για να ακούει καλύτερα τη φωνή του λογικού και από κοινού με εκείνο να συγκρατεί δια της βίας το γένος των επιθυμιών, όταν αυτές δε θέλουν εκουσίως να υπακούσουν στο λογικό. Την δε καρδιά, που είναι η κατοικία του θυμοειδούς, την εγκατέστησαν σε τέτοια θέση ώστε να είναι δορυφόρος του λόγου. Της έδωσαν δε ως βοήθεια τους πνεύμονες τους οποίους τοποθέτησαν γύρω από την καρδιά ως κάτι μαλακό.

Έτσι όταν ο θυμός, μέσα στην καρδιά, βρίσκεται σε σημείο παροξυσμού, πηδῶσα αυτή πάνω σε πράγμα το οποίο υποχωρεί και δροσιζόμενη, κοπιάζει ολιγότερο και μπορεί να υπηρετεί περισσότερο το λογικό, με ετοιμότητα και ζωνρότητα⁴. Το μέρος τώρα της ψυχής, το οποίο επιθυμεί τις τροφές και τα ποτά και τα άλλα όσα χρειάζεται λόγω του σώματος, δηλαδή το επιθυμητικό⁵, το κατοίκησαν οι θεοί στο μέρος μεταξύ του διαφράγματος και του ορίου του ομφαλού. Έδωσαν δε το μέρος αυτό ως ζωό αγριο, το οποίο είναι ανάγκη να τρέφεται δεμένο. Για να κατοικεί όσο το δυνατόν πιο μακριά από το μέρος που αποφασίζει το λόγο και για να προξενεί όσο το δυνατόν λιγότερο θόρυβο και βοή και έτσι να αφήνει το καλύτερο μέρος να λαμβάνει με ησυχία τις αποφάσεις προς το συμφέρον του συνόλου και των ιδιαίτερων μελών του σώματος.

Το θνητό μέρος της ψυχής έχει μέσα του φοβερά και αναπόφευκτα πάθη⁶, την ηδονή που είναι ισχυρότατο δόλωμα για το κακό, έπειτα τη λύπη εξαιτίας της οποίας αποφεύγουμε τα αγαθά και ακόμη το θράσος

¹ Όλη αυτή η πορεία των φερωνών αρμάτων, δηλώνει την άνοδο της ψυχής προς την πηγή του φωτός της. Το τέρμα της πορείας είναι το «θεᾶσθαι» και το «συνεῖναι». Είναι ταυτόχρονα θέαση της ιδέας και γόνιμη επικοινωνία με αυτήν. Η θέαση της ιδέας από τον κυβερνήτη της ψυχής του νου είναι και ο σκοπός της περιφοράς του *Φαίδρου*. Πρβλ., *Πολιτεία*, 517 b και 521 d.

² *Τίμαιος*, 69 b – 69 d 5.

³ Πρβλ., στο *ίδιο*, 44 d: Η κεφαλή του ανθρώπου είναι έδρα της λογικής σκέψης.

⁴ Για την έδρα του θυμοειδούς, βλ., στο *ίδιο*, 70 a – d 5.

⁵ Για την έδρα του επιθυμητικού μέρους της ψυχής, βλ., στο *ίδιο*, 70 d 6 – 71.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 69 d 1 – 4.

και το φόβο που είναι άφρονες σύμβουλοι , και την επιθυμία , η οποία δύσκολα υπακούει στις συμβουλές και την ελπίδα , η οποία εύκολα παρασύρεται ¹ .

Το «ἐπιθυμητικόν» δεν μπορεί να εννοεί το «λογικό» μέρος της ψυχής , γιατί δεν μπορεί να συλλάβει τα αίτια των αισθημάτων που δοκιμάζει και νύχτα και μέρα παρασύρεται διαρκώς από οράματα και φαντάσματα ² . Αναγνωρίζεται , λοιπόν , στον *Τίμαιο* το πρόβλημα της σχέσης του λογιστικού προς το τρίτο μέρος της ψυχής το επιθυμητικό , δηλαδή αναγνωρίζεται το πρόβλημα της σχέσης του λόγου προς τα πάθη ³ .

Στους *Νόμους* το ψυχολογικό μοντέλο ⁴ είναι διαφορετικό . Εδώ υπάρχουν τρεις δυνάμεις της ψυχής , ο λόγος ⁵ («Μία γάρ φησίν ὁ λόγος δεῖν τῶν ἔλξεων συνεπόμενον»), η ηδονή και η λύπη ⁶ («Δύο δὲ κεκτημένον ἐν αὐτῷ συμβούλω ἐναντίω τε καὶ ἄφρονε, ὧ̄ προσαγορευόμεν ἡδονὴν καὶ λύπην . ») , τις οποίες παρουσιάζει ο φιλόσοφος με μια μεταφορική εικόνα ⁷ . Την εικόνα του ανθρώπου ως παιχνιδιού ⁸ (παίγνιον) , φτιαγμένο από τους θεούς , σαν μια μαριονέτα ⁹ που τα συνδετικά της νήματα , τα πάθη δηλαδή της ηδονής και της λύπης συσφίγγουν την ψυχή του ανθρώπου και την οδηγούν σε αντίθετες πράξεις , επειδή είναι αντίθετα .

Η λογική όμως , ο λόγος , υπαγορεύει να ακολουθούμε πάντοτε τη μια από τις ἔλξεις και να μη μένουμε ποτέ πίσω από αυτήν και να φέρνουμε αντιστάσεις στην ἔλξη των νεύρων που μας σύρουν σε αντίθετη κατεύθυνση . Αυτή είναι η χρυσή και ιερή καθοδήγηση της λογικής , η οποία , ενώ οι άλλες είναι σκληρές και σιδερένιες , αυτή είναι ευλύγιστη και χρυσή , ωραία και απαλή και δε χρησιμοποιεί ποτέ βία . Έχει δε ανάγκη από βοήθεια για την εφαρμογή της , ώστε να νικά για το δικό μας καλό . Έτσι στους *Νόμους* , χωρίς να υπάρχει καμία αντιστοιχία μεταξύ κοινωνικών τάξεων και μερών της ψυχής , όπως στην *Πολιτεία* , εντούτοις η αναλογία των στόχων που αφορούν το υποκείμενο και των στόχων που αφορούν την κοινωνία και την πολιτεία παραμένει .

¹ *Τίμαιος* , 69 d 1 – 4 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 71 a 3 – 5 .

³ Περισσότερα βλέπε στο άρθρο Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000β) , 30 – 53 .

⁴ Βλ. , *Νόμους* , 644 c 4 – 645 a 8 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 644 e 5 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 644 c 8 – 10 .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 644 e .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 644 d 9 .

⁹ Βλ. , Η. D. Rankin (1964) , 427 . Ο R. C. Lodge (1947) , 73 , χρησιμοποιεί τον όρο «ζωντανές μαριονέτες» (animated puppets) , κάτι σαν τον Πινόκιο. Ο R. G. Bury (1937) , 319 σχολιάζει : «Εδώ δεν πρέπει να πείσουμε τη σύγκριση του ανθρώπου με τις μαριονέτες . Επίσης πρέπει να παρατηρηθεί ότι η ερώτηση παίγνιον ή σπουδή αφήνεται ανοιχτή» .

Ο στόχος όσον αφορά το υποκείμενο : Είναι η ρύθμιση των διαφορετικών δυνάμεων της ψυχής (λόγου – ηδονής – λύπης) με ρυθμιστή τον πράο λογισμό¹ και με τη ρύθμιση αυτή θα κανονίσει τη ζωή του . Κυρίως , ο Πλάτων θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο ο άνθρωπος μπορεί να επιτύχει να γίνει ενάρτεος . Ενάρτεο είναι , υποστηρίζει , όσoι έχουν τη δύναμη να επιβάλλονται στον εαυτό τους² . Ο στόχος όσον αφορά την κοινωνία : Είναι η διαλλαγή μεταξύ των πολιτών που διαφέρουν μεταξύ τους³ . Ο στόχος όσον αφορά την πολιτεία : Είναι η συνεννόηση της πόλης με τον εαυτό της και τις άλλες πόλεις⁴ . Αν γίνει κατανοητό αυτό το ψυχολογικό μοντέλο των *Νόμων* , τότε και η παιδεία και οι άλλες ασχολίες θα γίνουν πιο ευκολονόητες , υποστηρίζει ο Πλάτων⁵ . («... έναργεστέρου δ' αὐτοῦ γενομένου καί παιδεία καί τᾶλλα ἐπιτηδεύματα ἴσως ἔσται μᾶλλον καταφανή . ») . Και αυτό γιατί ζητήματα που αφορούν την παιδεία διασαφηνίζονται και μπορεί να αξιολογηθούν σωστά . Σαν παράδειγμα δε , αναφέρει το θέμα των συγκεντρώσεων για οινοποσία , που αν δεν λάβει υπόψη του κανείς το πλατωνικό ψυχολογικό μοντέλο το θεωρεί σαν μεγάλη και περιττή φλυαρία για ένα ασήμαντο πράγμα αλλά που όμως μπορεί να αποδειχθεί ότι τελικά είναι άξιο μιας μεγάλης και σοβαρής συζήτησης για την Παιδεία .

Ο νέος αυτός διαμεσολαβητής στους *Νόμους* , ως μέσον επιβολής του λόγου στα πάθη , θεωρείται από τον Πλάτωνα πολύ σημαντικός για την παιδεία⁶ . Έτσι ορίζει ως παιδεία , όταν η ηδονή και η λύπη , που αποτελούν την πρώτη αίσθηση των παιδιών , μπου σωστά στις ψυχές τους , αφού δεν έχει αφυπνιστεί ακόμη μέσα τους ο ορθός λόγος . Και όταν , αφού συνειδητοποιήσουν την ύπαρξή του , συμφωνήσουν με αυτόν στο ότι έχουν εξασκηθεί σωστά στις ανάλογες συνήθειες , αυτή τη συμφωνία θεωρεί ότι είναι αρετή στο σύνολό της . Η σωστή , λοιπόν , ανατροφή της ψυχής του ανθρώπου σχετικά με τις ηδονές και τις λύπες , ώστε να μισεί αμέσως όσα πρέπει να μισεί , από την αρχή ως το τέλος και να αγαπά όσα πρέπει να αγαπά είναι για τον Πλάτωνα έργο της εκπαίδευσης .

¹ *Νόμοι* , 645 a 6 – 7 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 644 b 6 – 8 : «... ὡς ἀγαθῶν μὲν ὄντων τῶν δυνάμεων ἄρχειν αὐτῶν , κακῶν δὲ τῶν μὴ . » . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 645 b 1 – 3 : «... ὁ μῦθος τῆς ἀρετῆς σεσωσμένους ἂν εἶη , καὶ τό κρείττω ἑαυτοῦ καὶ ἥττω εἶναι τρόπον τινὰ φανερόν ἂν γίγνοιτο μᾶλλον ὃ νοεῖ . » .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 624 a . Πρβλ. , Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2006) και το κεφάλαιο 5.2.1 της παρούσας διατριβής .

⁴ *Νόμοι* , 645 b – c .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 645 c 1 – 3 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 653 a 5 – c 3 .

Η πλατωνική αυτή παιδευτική θεώρηση προτείνει :

α. Η παιδεία αυτή να έχει για φορέα της τη μουσική ¹ . Γιατί την πρώτη εκπαίδευση που λαμβάνει ο άνθρωπος τη θεωρεί έργο του Απόλλωνα και των Μουσών ² .

β. Η σωστή ανατροφή να γίνει με τη βοήθεια του έθους ³ , δηλαδή της συνήθειας , που αποτελεί πολύ σπουδαίο παιδευτικό μέσο για τον Πλάτωνα ⁴ .

Επειδή η συμφωνία αυτή του ορθού λόγου με την ηδονή και τη λύπη θεωρείται πολύ σημαντική από τον Πλάτωνα για την ψυχή του ανθρώπου και για το έργο της παιδείας , ονομάζει την επίτευξή της «ορθή παιδεία» στην αρχή ήδη του Β΄ βιβλίου των *Νόμων* ⁵ . Την επισημαίνει ξανά «Δοκεῖ μοι τρίτον ἢ τέταρτον ὁ λόγος εἰς ταῦτον περιφερόμενος ἦκειν . » και επαναλαμβάνει τον ορισμό της Παιδείας ως την επίτευξη της συμφωνίας του ορθού λόγου με την ηδονή και τη λύπη ⁶ . «Ὡς ἄρα παιδεία μὲν ἐσθ' ἢ παίδων ὀλκή τε καὶ ἀγωγή πρὸς τὸν ὑπὸ τοῦ νόμου λόγον ὀρθὸν εἰρημένον , καὶ τοῖς ἐπιεικεστάτοις καὶ πρεσβυτάτοις δι' ἐμπειρίαν συνδεδογμένον ὡς ὄντως ὀρθὸς ἐστίν ἔν' οὖν ἡ ψυχὴ τοῦ παιδὸς μὴ ἐνάντια χαίρειν καὶ λυπεῖσθαι ἐθίζηται τῷ νόμῳ καὶ τοῖς ὑπὸ τοῦ νόμου πεπεισμένοις , ἀλλὰ συνέπηται χαίρουσα καὶ λυπούμενη τοῖς αὐτοῖς τούτοις οἷσπερ ὁ γέρων , τούτων ἕνεκα , ἅς ὠδὰς καλοῦμεν , ὄντως μὲν ἐπῶδαί ταῖς ψυχαῖς αὐταὶ νῦν γεγονέαι , πρὸς τὴν τοιαύτην ἢ λέγομεν συμφωνίαν ἐσπουδασμένοι . » .

¹ Βλ. , στα βιβλία ΙΙ και ΙΙΙ των *Νόμων* .

² Βλ. , *Νόμους* , 654 a 6 – 8 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 655 a κ. εξ . , κυρίως όμως , στο *ίδιο* , 656 d και 659 d , e .

⁴ Για το σημαντικό αυτό μέσο παιδείας , βλ. αναλυτικά στο κεφάλαιο 3.4 , της παρούσας διατριβής .

⁵ *Νόμοι* , 652 b 4 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 659 d 1 – e 4 .

γ' . Το επιθυμητικόν μέρος της ψυχής

Τη θεωρία της επιθυμίας , αναπτύσσει ο Πλάτων στο *Φίληβο* . Ο άνθρωπος αναζητά αυτό που του λείπει που είναι η επιθυμία . Όταν δεν ικανοποιείται η επιθυμία νιώθουμε λύπη κι όταν ικανοποιείται νιώθουμε ηδονή . Στο *Φίληβο* γίνεται μια λεπτομερειακή συζήτηση για τη φύση της ηδονής και της λύπης ¹ που καλύπτει το μισό σχεδόν διάλογο και που αποτελεί και ένα από τα πιο σημαντικά μέρη του έργου . Με τη συζήτηση αυτή συμπληρώνουμε τη θεωρία του Πλάτωνα για το τρίτο μέρος της ψυχής , το επιθυμητικό , αφού η πλατωνική θεωρία για την επιθυμία συνδέει κατά τρόπο δυναμικό τα δυο πάθη , την ηδονή και τη λύπη .

Τον απασχολεί , λοιπόν , η φύση της ηδονής , γιατί ξέρει «ώς ἔστι ποικίλον» . Το όνομά της είναι ένα αλλά έχει πάρει κάθε λογής μορφές όμοιες και ανόμοιες κατά κάποιον τρόπο μεταξύ τους ² . Η ηδονή , υποστηρίζει ο Πλάτων , δεν είναι μία και αδιαίρετη , ούτε το απόλυτο αγαθό . Αφού δε υποδεικνύει τους τρεις παράγοντες που συνιστούν το Απόλυτο Αγαθό ³ αποδεικνύει ότι καθένας από τους παράγοντες αυτούς έχει μεγαλύτερη συγγένεια με τη φρόνηση παρά με την ηδονή ⁴ . Ο Πλάτων δεν αρνιέται απόλυτα την ηδονή . Ζητά μόνο το χωρισμό των ηδονών και τη σύμμεξή τους με άλλες πνευματικές αξίες . Ευτυχισμένη ζωή δεν είναι ούτε η ζωή της άμεικτης ηδονής , ούτε της φρόνησης μοναχά αλλά ένας συνδυασμός και των δυο ⁵ .

Θεωρεί , λοιπόν , αναγκαίο να προχωρήσει σε μια ανάλυση της ηδονής , για να μπορέσει τελικά να προσδιορίσει ποιες ηδονές θα πρέπει να αναμιχθούν στη ζωή που είναι άριστη . Έτσι , αφού κάνει μια έρευνα του πεπερασμένου και του απείρου ⁶ και με βάση της ιατρικές θεωρίες ⁷ για την ισόρροπη κατανομή πεπερασμένων και άπειρων στοιχείων που προκαλεί μια αρμονία και υγεία , εκθέτει τη θέση ότι η καταστροφή της φυσικής αυτής αρμονίας ⁸ γεννά τη λύπη και η αποκατάστασή της γεννά πάλη την ηδονή ⁹ , ενώ η αμετάβλητη ισορροπία αποτελεί μια ουδέτερη

¹ *Φίληβος*, 31 b – 55 c .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 12 c .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 64 c – 65 a .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 65 a – 66 a .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 11 a – 23 a .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 23 e – 24 b .

⁷ Είναι γνωστό ότι οι ιατρικές θεωρίες της εποχής του είχαν επηρεάσει τον Πλάτωνα . Περισσότερο για την αρχαία ελληνική ιατρική , βλ. , τα υποκρατικά έργα : *Περί ανθρώπου φύσις* 9 (L. VI , 52) , *Περί Αέρων* I (L. VI , 92) , *Αφορισμοί* II , 22 (Litté IV , 476) .

⁸ *Φίληβος*, 31 d 4 – 6 : «Λέγω τοίνυν τῆς ἁρμονίας μέν λυομένης ... καί γένεσιν ἀληθῶνων ἐν τῷ τότε γίγνεσθαι χρόνῳ . » .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 31 d 8 – 9 : «Πάλιν δέ ἄρμωτομένης τε καί εἰς τὴν αὐτῆς φύσιν ἀπιούσης

ἡδονὴν γίγνεσθαι λεκτέον . » .

κατάσταση ¹ χωρίς λύπη και ηδονή . Σε μια τέτοια κατάσταση μπορούμε να φανταστούμε τους θεούς ² . Δίπλα όμως στη λύπη και την ηδονή που δημιουργούνται από κάποιο σωματικό ερεθισμό ³ , υπάρχουν και η ηδονή και η λύπη της ψυχής όταν ελπίζουμε ότι θα δοκιμάσουμε μια ηδονή ή φοβόμαστε ότι θα έρθει κάποια λύπη ⁴ . Αυτό, λέγει ο Πλάτων , είναι μια ψυχική κατάσταση που οφείλεται στη μνήμη ⁵ . Γι αυτό ο Πλάτων μελετά τη μνήμη ⁶ και επισημαίνει τη διαφορά μνήμης και ανάμνησης ⁷ .

Αυτή η διάκριση της ψυχολογικής διαφοράς των δυο αυτών καταστάσεων γίνεται από τον Πλάτωνα ⁸ για να συλλάβουμε την ηδονή της ψυχής και σύγχρονα την επιθυμία . Γιατί από τη μνήμη , υποστηρίζει ο φιλόσοφος , γεννιέται κάθε επιθυμία , που είναι η τάση της ψυχής προς μια κατάσταση αντίθετη από αυτήν στην οποία βρίσκεται το σώμα τη στιγμή που τη δοκιμάζει ⁹ . Γιατί μόνον η μνήμη έχει τη δύναμη να θυμηθεί αυτή την απύσχα κατάσταση και να την προβλέψει . Το σώμα μπορεί να έχει μονάχα την αίσθηση αυτού που δοκιμάζει τώρα ¹⁰ . Αυτή που μας κατευθύνει προς όσα επιθυμούμε είναι η μνήμη και η ορμή και η επιθυμία και η κινητήρια αρχή κάθε ζώου είναι η ψυχή ¹¹ . Όταν υπάρχουν μέσα μας αυτές που λέμε επιθυμίες , τότε σαν αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης το σώμα αποχωρίζεται και απομονώνεται από την ψυχή ¹² .

Οι πιο άμεσες και οι πιο μεγάλες ηδονές είναι οι σωματικές ¹³ . Οι πιο μεγάλες ηδονές είναι αυτές που ακολουθούν και τις πιο μεγάλες επιθυμίες ¹⁴ . Ο άνθρωπος νιώθει μεγαλύτερη ηδονή όταν ικανοποιήσει την επιθυμία του ¹⁵ . Και για να καταλάβουμε τη φύση της ηδονής πρέπει να εξετάζεται ο βαθμός της ηδονής και η έντασή της σε κάθε κατάσταση ¹⁶ . Έτσι διαπιστώνει ο Πλάτων ότι οι μεγαλύτερες ηδονές (ὕπερρεχούσας τῷ σφόδρα καί τό μᾶλλον») υπάρχουν στην

¹ Φύληβος , 33 a – 33 c .

² Βλ. , στο ίδιο , 33 b 6 – 7 : « ... καί ἴσως οὐδεν ἄτοπον εἶ πάντων τῶν βίων ἐστί θεϊότατος » και 33 b 8 : « Οὐκ οὐκ εἰκόσ γε οὐτε χαίρειν θεοῦσ οὐτε τό ἐναντίον . »

³ Βλ. , στο ίδιο , 31 e – 33 a .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 32 c 1 – 3 .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 33 c 5 – 6 .

⁶ Βλ. , στο ίδιο , 33 c – 36 c .

⁷ Βλ. , στο ίδιο , 34 10 – c 2 .

⁸ Βλ. , στο ίδιο , 33 c 6 – 8 .

⁹ Βλ. , στο ίδιο , 35 a 3 – 4 : « Ὁ κενούμενος ἡμῶν ἄρα , ὡς ἔοικεν , ἐπιθυμεῖ τῶν ἐναντίων ἢ πάσχει · κενούμενος γάρ ἐρᾷ πληροῦσθαι . »

¹⁰ Βλ. , στο ίδιο , 35 b 11 – c 1 .

¹¹ Βλ. , στο ίδιο , 35 d 1 – 3 .

¹² Βλ. , στο ίδιο , 41 c 1 – 3 .

¹³ Βλ. , στο ίδιο , 45 a .

¹⁴ Βλ. , στο ίδιο , 45 b 3 – 4 : « Τί δ' ; Οὐχ αὐταί τῶν ἡδονῶν ὑπερβάλλουσιν , ὧν ἄν καί ἐπιθυμιαί μέγιστα προγίγνωται ; » .

¹⁵ Βλ. , στο ίδιο , 45 b 8 – 10 .

¹⁶ Βλ. , στο ίδιο , 45 c .

κατάσταση της «ὑβρις» και όχι στο «σώφρονα βίο»¹. Και αυτό συμβαίνει υποστηρίζει ο Πλάτων, γιατί τους φρόνιμους τους συγκρατά κάθε φορά ο λόγος, που συμβουλεύει τον άνθρωπο. Αντίθετα τους «ἄφρονες καὶ ὑβριστές» τους κατέχει σφοδρή ηδονή μέχρι τρέλας και τους κάνει να βγάζουν έξαλλες κραυγές². Αυτό γίνεται φανερό ότι οι πιο μεγάλες λύπες γεννιούνται μέσα σε κάποια κακότητα της ψυχής και του σώματος και όχι μέσα στην αρετή³.

Ακόμη ο Πλάτων εξετάζει τις μεικτές ηδονές του σώματος⁴, που άλλες περιέχουν ίσες λύπες και άλλες περισσότερο το ένα από τα δυο⁵. Σε τέτοιες αναμίξεις, όταν η ηδονή είναι περισσότερη, δημιουργεί ένταση και προξενεί μια γενική διέγερση και κραυγές μανίας: «πᾶσαν ἔκπληξιν καὶ βοᾶς μετὰ ἀφροσύνης ἐνεργάζεται.»⁶. Αυτός ο άνθρωπος που γεύεται τέτοιες λέει ότι πεθαίνει από την ευχαρίστηση που του δίνουν αυτές οι ηδονές. Και όσο πιο άμυαλος και ακόλατος τυχαίνει να είναι, τόσο πιο πολύ με κάθε τρόπο τις κυνηγά πάντα και τις ονομάζει μέγιστες και όποιον ζει μέσα σε αυτές τον λογαριάζει ως τον πιο ευτυχημένο. Αυτό κάνουν και νομίζουν οι πιο πολλοί άνθρωποι⁷. Και όσο για τις μεικτές ηδονές της ψυχής, η ψυχή προσφέρει στοιχεία αντίθετα προς το σώμα, δηλαδή λύπη απέναντι στην ηδονή και σύγχρονα ηδονή στη λύπη, ώστε και τα δυο να προχωρήσουν σε ένα ενιαίο μίγμα⁸. Και καταλήγει ο Πλάτων στο συμπέρασμα που είχε καταλήξει και πρωτύτερα⁹: Όταν αδειάζει, η ψυχή επιθυμεί το γέμισμα και χαίρεται με αυτή την ελπίδα, ενώ πονά τη στιγμή που αδειάζει¹⁰. Όταν όμως η ψυχή βρίσκεται σε αντίθεση προς το σώμα, δημιουργείται μια μοναδική ανάμειξη λύπης και ηδονής¹¹, όπως στις τραγικές παραστάσεις, όπου κλαίνει την ίδια στιγμή και χαίρονται¹², δηλαδή υπάρχει ανάμειξη λύπης και ηδονής. Εκείνο που επιθυμεί τις καταστάσεις, τις αντίθετες με το σώμα είναι η ψυχή και εκείνο που προσφέρει μόνο ή κάποια ηδονή, που προέρχεται από έναν ερεθισμός, είναι το σώμα¹³.

¹ Φίλητος, 45 d 3 – 4.

² Βλ., στο ίδιο, 45 e: «... μέχρι μανίας ή σφοδρά ήδονή κατέχουσα περιβοήτους ἀπεργάζεται.»

Πρβλ., Νόμος, 672 c και Πολιτεία 573 e.

³ Φίλητος, 45 e 5 – 7.

⁴ Οι ηδονές του σώματος είναι ανάμειξη μέσα σε μια κοινή κατάσταση εξωτερικών και εσωτερικών ερεθισμών. Βλ., στο ίδιο, 47 c 1 – 3.

⁵ Βλ., στο ίδιο, 46 b – 48 a.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 47 a 8 – 9. Πρβλ., στο ίδιο, 45 e.

⁷ Βλ., στο ίδιο, 47 b.

⁸ Βλ., στο ίδιο, 47 c 3 – 5.

⁹ Βλ., στο ίδιο, 36 b: «Μῶν οὖν οὐχί ἐλπίζων μὲν πληρωθῆσθαι τῷ μεμνησθαι δοκεῖ σοι χαίρειν, ἅμα δὲ κενούμενος, ἐν τούτοις τοῖς χρόνοις ἀλγεῖν.»

¹⁰ Βλ., στο ίδιο, 47 c.

¹¹ Βλ., στο ίδιο, 47 d.

¹² Βλ., στο ίδιο, 48 a – 50 e.

¹³ Φίλητος, 41 c 5 – 7.

Αυτή η διαπίστωση οδηγεί σε μια άλλη : ότι μπορεί την ίδια στιγμή να συνυπάρχει λύπη και ηδονή . Λύπη για ό,τι δοκιμάζει κανείς τώρα και ηδονή για εκείνο που ελπίζει να δοκιμάσει στο μέλλον . Η συνέπεια αυτής της διαπίστωσης είναι πολύ σημαντική . Είναι δυνατόν να υπάρχει ψεύτικη λύπη και ψεύτικη ηδονή . Μπορεί δηλαδή κάποιος να χαιρείται και να λυπάται κανείς στηριγμένος σε μια λανθασμένη γνώμη του ¹ . Στις ψυχές των ανθρώπων , υποστηρίζει ο Πλάτων υπάρχουν ψεύτικες ηδονές που μιμούνται τις αληθινές σα γελοιογραφίες τους , το ίδιο και λύπες ² . Ο δε άνθρωπος που χαιρεί γενικά , οσοδήποτε και οπωσδήποτε , μπορεί να χαιρείται για πράγματα που δεν υπάρχουν , ούτε υπήρξαν και τις πιο πολλές φορές μάλιστα για πράγματα που δεν πρόκειται ποτέ να υπάρξουν³ . Οι ηδονές είναι κακές , λοιπόν , μόνο αν είναι ψεύτικες ⁴ . Η κοινή θέση των πολλών και των σοφιστών , των ανθρώπων δηλαδή που αποτελούν τη συνισταμένη της κοινής γνώμης , είναι λανθασμένη , γιατί δεν έχουν συνειδητοποιήσει αυτό ακριβώς που έχει διαπιστώσει ο Πλάτων . Ότι μπορεί κάποιος να χαιρείται και να λυπάται στηριγμένος σε μια λανθασμένη γνώμη του . Έτσι τις μεγαλύτερες ηδονές τις νοιώθει ο άρρωστος και εκείνος που δεν έχει γνώση της πραγματικότητας . Μάλιστα οι ηδονές αυτές , οι σωματικές , είναι γεμάτες λύπη . Εκτός όμως από τις ψεύτικες ηδονές τις «ακάθαρτες» , υπάρχουν και οι απόλυτα «καθαρές» που είναι απαλλαγμένες τελείως από την παρουσία κάθε λύπης .

Τι εννοεί όμως ο Πλάτων με τον όρο «καθαρή ηδονή» ;

Τις «καθαρές ηδονές» , τις «άμεικτες ηδονές» , τις προσδιορίζει ως τις αληθινές ηδονές ⁵ . Καθαρές ηδονές , είναι για τον Πλάτωνα ⁶ , εκείνες που προέρχονται από τις αισθήσεις ⁷ , που όμως η έλλειψή τους δε γίνεται αισθητή ούτε μας προκαλεί λύπη , ενώ προσφέρουν μια πραγμάτωση αισθητή και ηδονική , καθαρή από κάθε λύπη . Είναι αυτές που προέρχονται από όσα δεν είναι όμορφα σχετικά με κάτι , όπως άλλα από τη φύση τους έχουν παντοτινή ομορφιά στην ουσία τους και έχουν κάποιες ηδονές δικές τους , τελείως άσχετες με τις ηδονές της φαγούρας ⁸ . Και αναλύει την έννοια «καθαρός» για να διασαφηνιστεί και η έννοια της «καθαρής ηδονής» ⁹ . Υποστηρίζει ο Πλάτων ότι το καθαρό και άδολο («εϊλικρινές») βρίσκεται κοντά στην αλήθεια παρά το δυνατό («σφόδρα») και το πολύ και το μεγάλο και το αρκετό

¹ Βλ. , για τις ηδονές , αληθινές και ψεύτικες , στο *ίδιο* , 36 c – 37 a .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 40 c 4 – 6 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 40 d 7 – 10 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 40 e 9 – 10 .

⁵ Βλ. , για τις «άμεικτες ηδονές» , στο *ίδιο* , 50 e – 52 b .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 51 b 3 – 7 .

⁷ Όραση – ωραία χρώματα και σχήματα , όσφρηση – ωραίες μυρωδιές , ακοή – ηδονικοί ήχοι .

⁸ *Φίληβος* , 51 c 6 – d 1 .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 52 c – 53 c .

(«ίκανόν»). Έτσι η ηδονή όταν είναι μικρή και λίγη , όμως καθαρή από λύπη είναι πιο μεγάλη και πιο ευχάριστη και πιο αληθινή και πιο όμορφη ¹ . Έχουμε πει όμως ήδη ότι ο Πλάτων δεν αρνιέται απόλυτα την ηδονή . Ζητά μόνο το διαχωρισμό τους και τη σύμμιξή τους με άλλες πνευματικές αξίες . Έχουμε ακόμη πει πως ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ευτυχισμένη ζωή δεν είναι ούτε η ζωή της άμικτης ηδονής , ούτε της φρόνησης μονάχα αλλά ένας συνδυασμός και των δυο ² . Στην ανάμειξη των δυο , την πρώτη θέση έχει η νόηση και όχι η ηδονή ³ . Στη μικτή αυτή ζωή δε θα δεχτούμε όλες τις ηδονές αλλά θα διαλέξουμε τις αληθινές και καθαρές .

Η ανάμειξη όμως των στοιχείων της μικτής ζωής , υποστηρίζει ο Πλάτων , έχει σαν γνώμονα τη γνώση του όντος . Όταν αυτή υπάρχει , μπορούμε να επιτρέψουμε στη ζωή μας την παρουσία όλων των άλλων γνώσεων , χωρίς να φοβόμαστε ότι θα καταστρέψουμε την ευτυχία της . Θέτοντας έτσι αυτή την απαραίτητη προϋπόθεση , δε συμφωνεί με τους αντίηδονικούς , που αισθάνονται υπερβολικό μίσος για τη δύναμη της ηδονής και νομίζουν ότι καθετί σε αυτήν είναι αρρωστημένο , ώστε θεωρούν πως και αυτή ακόμη η έλξη της δεν είναι ηδονή παρά ένα πλάνεμα ⁴ . Και καταλήγει ο Πλάτων στην ακόλουθη σειρά των στοιχείων της ευτυχισμένης ζωής : Μέτρο , ομορφιά , νους και φρόνηση , γνώση και σωστή γνώμη , καθαρή ηδονή ⁵ . Αλλά και την άποψη των ηδονικών , που υποστηρίζουν ο Καλλικλής στο *Γοργία* ⁶ και ο Φίληβος στον ομώνυμα διάλογο ⁷ , αντικρούει ο Πλάτων υποστηρίζοντας ότι η ηδονή είναι γένεση και όχι ουσία και γι αυτό δεν είναι αγαθό και είναι καταγέλαστος , όποιος τελειώνει τις επιθυμίες του μέσα στις γενέσεις ⁸ . Με το «καταγέλαστος» , υπονοεί τον Καλλικλή και όσους χαίρουν με τη γένεση , επειδή λένε ότι δε θα δεχόταν να ζουν χωρίς να διψούν και να πεινούν και χωρίς να δοκιμάζουν όλα τα άλλα , που θα μπορούσε κανείς να αναφέρει σαν ακόλουθα τέτοιων καταστάσεων .

¹ Φίληβος , 53 c .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 11 a – 23 b .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 23 c – 31 b .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 44 c .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 59 e ως το τέλος .

⁶ Στο *Γοργία* (495 a) , ο Καλλικλής υποστηρίζει ότι η ηδονή είναι το Αγαθό και δεν παραδέχεται πως υπάρχουν καλές και κακές ηδονές . Αλλά και στο *ίδιο* , 494 b , c και 492 b , c , δηλώνει : «Λέγω και τās άλλας επιθυμίας άπάσας έχοντα δυνάμενον πληρούν χαιρόντα εύδαιμόνως ζήν . » .

⁷ Ο Φίληβος υποστηρίζει από την αρχή του ομώνυμου διαλόγου ότι η ηδονή είναι αυτό τούτο το αγαθό και αργότερα (Φίληβος , 60 a / b) , υποστηρίζει ότι η ηδονή είναι ο σωστός σκοπός για όλα τα ζώα και ότι όλοι πρέπει να την έχουν για στόχο . Μάλιστα αυτό ακριβώς είναι για όλους ανεξαιρέτως το αγαθό και τα δυο ονόματα αγαθό και ηδονικό βρίσκουν τη σωστή τους θέση σε ένα πράγμα και μια φύση .

⁸ Φίληβος , 54 e . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 55 a .

Ο Πλάτων επίσης χαρακτηρίζει ως «ἀλογία» την αποδοχή της ηδονής ως του Αγαθού¹ και δηλώνει ότι τη φθορά και τη γένεση θα διάλεγε κανείς, διαλέγοντας αυτό και όχι την τρίτη εκείνη ζωή μέσα στην οποία δεν ήταν δυνατό ούτε να χαίρεται, ούτε να λυπάται αλλά να στοχάζεται όσο μπορεί πιο καθαρά². Επίσης δεν παραδέχεται πως αγαθό και ηδονικό είναι ένα αλλά δυο, καθώς ακριβώς τα ονόματα, και ότι η φύση του αγαθού και του ηδονικού διαφέρουν μεταξύ τους και ότι πιο πολύ από την ηδονή, η φρόνηση μετέχει στο μερίδιο του αγαθού³.

Στο *Συμπόσιο*, έρωσ και επιθυμία ταυτίζονται⁴. Εξάλλου στο συγκεκριμένο διάλογο ο Έρωσ ορίζεται από τη Διοτίμα ως «ἐπιθυμία τῶν ἀγαθῶν καὶ τοῦ εὐδαιμονεῖν»⁵. Έχει σχέση επομένως με το «ἐπιθυμητικόν» μέρος της ψυχής. Αλλά και από τον ιατρό Ευρυξίμαχο, ο έρωσ ορίζεται με την έννοια της ύβρης⁶, συνδεδεμένος έτσι πάλι με το επιθυμητικό μέρος της ψυχής. Γιατί η έννοια της ύβρης συνδυάζεται στον Πλάτωνα με την αδικία, την αλαζονεία, την τρυφή, την ακολασία, την αναρχία, την αφροσύνη. Το ίδιο θα υποστηρίξει ο φιλόσοφος και στο *Φαίδρο*: «Ὅτι ὁ ἔρωτας εἶναι κάποια ἐπιθυμία εἶναι στον καθένα φανερό και ὅταν μας σέρνει ἡ ἐπιθυμία ἀλόγιστα στις ἡδονές και πάρει μέσα αὐτή την ἀρχή, αὐτό που μας κυριεύει τὸ λέμε «ὑβρίς»⁷.

Αντικείμενο του έρωτα, υποστηρίζει ο Πλάτων, είναι η παντοτινή κατοχή του αγαθού⁸ και μαζί με το αγαθό επιθυμεί κατ' ανάγκη και την αθανασία⁹. Γιατί και η αιτία του έρωτα και της επιθυμίας όλων των ζώων αλλά και του ανθρώπου είναι ότι η θνητή φύση ζητάει να είναι όσο το δυνατόν παντοτινή και αθάνατη. Και το κατορθώνει αυτό μονάχα με την αναπαραγωγή, γιατί με αυτήν αφήνει πάντα στη θέση του παλιού κάποιο άλλο καινούργιο¹⁰. Έτσι θεμελιώδες χαρακτηριστικό του έρωτα είναι η αναφορά του σε ένα αντικείμενο. Δεν μπορεί να υπάρξει έρωσ χωρίς συνάμα να είναι έρωσ τινός. Η σχέση αυτή του έρωτα προϋποθέτει ότι ο έρωσ είναι κάτι το ελλειπτικό, κάτι που αισθάνεται τη στέρηση του άλλου.

¹ *Φίληθος*, 55 a 9 – 10 : «... ἀλογία συμβαίνει γίνεσθαι, ἔαν τις τὴν ἡδονὴν ὡς ἀγαθὸν ἡμῖν τιμῆσθαι. ».

² Βλ., στο *ίδιο*, 55 a.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 60 a, b.

⁴ *Συμπόσιο*, 192 e.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 205 d 2.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 188 a : «Ὅταν δὲ ὁ μετὰ τῆς ὑβρεως Ἔρωσ ἐγκρατέστερος περὶ τὰς ἐνιαυτοῦ ὥρας γένηται, διαφθείρει τε πολλὰ καὶ ἠδίκησεν»

⁷ Βλ., *Φαίδρο*, 238 a 1 – 2 σε συνδυασμό με το 237 d 3. Πρβλ., *Νόμους*, 837 c.

⁸ *Συμπόσιο*, 206 a.

⁹ Βλ., στο *ίδιο*, 207 a 1 – 2.

¹⁰ Βλ., στο *ίδιο*, 207 a κ. εξ. Κυρίως 207 d 1 – 4.

Γι αυτό και ο έρωσ συντροφεύεται πάντοτε από επιθυμία και ένδεια του αντικειμένου προς το οποίο αναφέρεται ¹ . Μόνο που εδώ έχουμε πλήρωση της «κενώσεως» με ποιητικό τρόπο .

Στο *Φαίδρο* ο Πλάτων , έχει προχωρήσει πολύ πιο πέρα από το *Φαίδωνα* , την *Πολιτεία* και το *Συμπόσιο* . Τα θέματα ψυχή , έρωσ , λόγος έχουν λάβει ακόμα μεγαλύτερο βάθος . Ότι ο έρωσ είναι κάποια επιθυμία ορίζεται και στο *Φαίδρο* ² όπως και στο *Συμπόσιο* ³ . Η επιθυμία είναι εκ φύσεως ερωτική , λέγει ο Πλάτων . Δυο εξουσίες παλεύουν μέσα στον καθένα μας , η επιθυμία και η γνώμη που ζητά λογικά να βρει την αλήθεια ⁴ . Η επιθυμία τοποθετείται απέναντι στο λόγο , αφού η έμφυτη επιθυμία κατευθύνει προς την ηδονή ενώ η ορθή γνώμη , που είναι επίκτητη , οδηγεί σε ό,τι είναι σωστότερο και καλύτερο ⁵ .

Δυο είναι , λοιπόν , οι όψεις της ζωής . Το πάθος και ο λογισμός , που ζητά να βρει την αλήθεια . Τα πάθος απομακρύνει την ψυχή από τη σωφροσύνη , γιατί η επιθυμία ως αλόγιστη έλκει τον άνθρωπο προς την ηδονή . Γιατί ο άνθρωπος επιδιώκει το «ήδύ» αντί του «άγαθού» ⁶ . Η επιθυμία , η έμφυτη αυτή δύναμη της ψυχής παρασύρει τον άνθρωπο να προτιμά το «ήδύ» αντί του «άγαθού» ⁷ .

Στην πάλη των δυνάμεων της ψυχής ⁸ , όταν η σωστή γνώμη με οδηγό το λογικό μας πηγαίνει προς το άριστο και παίρνει την εξουσία , αυτή την επικράτηση τη λέμε «σωφροσύνη» . Όταν όμως σέρνει η επιθυμία αλόγιστα τις ηδονές και πάρει αυτή μέσα μας την αρχή , αυτό που μας κυριεύει το λέμε ακολασία «ύβρις» ⁹ . Η αλόγιστη , λοιπόν , επιθυμία ορίζεται ως «ύβρις» ¹⁰ . Η «ύβρις» έχει πολλά ονόματα , για τι είναι πολλά τα μέρη της και πολλά τα είδη της ¹¹ . Η δε άλογη επιθυμία

¹ Βλ. , *Συμπόσιο* , 200 a – 201 d . Κυρίως δε , στο *ίδιο* , 200 a 8 – b 1 : «τό επιθυμούν επιθυμείν οὐ ένδεές ἐστίν , ἤ μὴ ἐπιθυμείν , ἐάν μὴ ένδεές ἦ . » . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 200 e 2 – 5 : «Καί οὗτος ἄρα καί ἄλλος πᾶς ὁ ἐπιθυμῶν τοῦ μὴ ἐτοίμου ἐπιθυμεί καί τοῦ μὴ παρόντος , καί ὁ μὴ ἔχει καί ὁ μὴ ἔστιν αὐτός καί οὐ ένδεής ἐστί , τοιαῦτα ἅττα ἐστίν , ὧν ἡ ἐπιθυμία τε καί ὁ ἔρωσ ἐστίν »

² *Φαίδρος* , 237 d 3 : «Ὅτι μὲν οὖν δὴ ἐπιθυμία τις ὁ ἔρωσ , ἅπαντι δηλον»

³ *Συμπόσιο* , 192 e .

⁴ *Φαίδρος* , 237 e .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 237 d

⁶ Ο χωρισμός αυτός έγινε από τον Πλάτωνα στο *Γοργία* . Όλος ο *Γοργίας* είναι οικοδομημένος πάνω σε αυτόν τον χωρισμό του «ήδέος» και του «άγαθού» . Βλ. , *Γοργίας* , 465 a : «Τοῦ ἡδέος στοχάζεται ἄνευ τοῦ βελτίστου» . Στο *Γοργία* η ουσία της επιθυμίας εμφανίζεται ως τάση προς πλήρωση σύμφωνα με την ιατρική , βλ. , στο *ίδιο* , 466 a : «τό δέ πίνειν πληρωσις τῆς ένδειας καί ἡδονή» . Και στο *Φαίδρο* επίσης εμφανίζεται η επιθυμία ως τάση προς πλήρωση . Ο έρωσ του εραστή «οὐ μετ' εὐνοίας γίγνεται , ἀλλά σιτίου τρόπον χάριν πλησμονῆς» . Βλ. , *Φαίδρος* , 241 c .

⁷ *Φαίδρος* , 239 c : Ο εραστής χαρακτηρίζεται ως άνθρωπος «ὅς ἡδύ πρὸ ἄγαθού ἠνάγκασται διώκειν.».

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 237 d 5 – e .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 237 e – 238 a 2 .

¹⁰ Βλ. , στο *ίδιο* , 238 a .

¹¹ Βλ. , στο *ίδιο* , 238 a 3 – 4 .

που παρασύρθηκε στην απόλαυση της ομορφιάς και κυρίως σπρωγμένη από τις συγγενικές της επιθυμίες στην ομορφιά που έχουν τα κορμιά , έφτασε σε μεγάλη ρώμη και αυτή είναι ο έρωσ , που πήρε το όνομά του από την ίδια τη ρώμη .

Πώς αλήθεια αντιδρά η ψυχή στην ερωτική προσβολή που υφίσταται σύμφωνα με την ψυχολογική ερμηνεία του Πλάτωνα ; Η πρώτη ερωτική κατάσταση στην ψυχή του εραστή παρομοιάζεται με πάλη ανάμεσα στα δυο αντίπαλα μέρη της ψυχής , δηλαδή το επιθυμητικό , που ωμό και ακαλλιέργητο θέλγεται από τη σωματική ομορφιά , και το νου , ο οποίος ακολουθείται σχεδόν πάντοτε από το θυμοειδές . Ο νους σκοπεύει αφενός να επιβάλλει την ενότητα της ψυχής , αφετέρου να κατευθύνει την προσοχή της στο να μη καρπώσει την απρόσωπη ηδονή . Αυτή η ψυχολογική ερμηνεία έχει μεγάλο ενδιαφέρον και αποτελεί τη βάση της κατανόησης του βάθους που δίδει ο Πλάτων στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή ¹ .

¹ Βλ. , αναλυτικά , κεφάλαια 4.1 και 4.2. , της παρούσας διατριβής .

δ'. Σχέση λόγου – παθών

Το ερώτημα , πώς ο λόγος ως φορέας της αρετής , θα μπορέσει να επιδράσει , να ασκήσει τη δύναμη και να επιβληθεί στα πάθη , αφορά ένα πολύ σημαντικό διαχρονικό πρόβλημα της ηθικής φιλοσοφίας και της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας .

Το σημαντικό αυτό ερώτημα απασχολεί τον Πλάτωνα ¹ , ήδη από την πρώιμη περίοδο των διαλόγων του και η απάντησή του δίνεται στο πλαίσιο αυτού που ονομάστηκε «σωκρατική πνευματοκρατία» ² . Η απάντηση μέσα στο πλαίσιο αυτό είναι : με τη γνώση .

Η γνώση , δηλαδή , είναι επαρκής για την επίτευξη της αρετής , αφού η αρετή είναι επιστήμη , γνώση , θέση η οποία συμπυκνώνεται στη φράση «οὐδείς ἐκὼν κακός» ³ . Αυτό σημαίνει ότι η γνώση είναι επαρκής για την επιβολή της τάξης του λόγου ως ηθικής στα πάθη .

Ειδικά στον Πρωταγόρα ⁴ ο Πλάτων επισημαίνει ότι , επειδή ο άνθρωπος επιλέγει κάτι εξαιτίας της ηδονής που αυτό προσφέρει , χρειάζεται γνώση , η επιστήμη ⁵ ως μετρητική της ηδονής . Ευτυχία είναι η ορθή εκλογή (μετρητική) της ηδονής και της λύπης ⁶ . Όταν δε γίνονται παρεκκλίσεις και η ηδονή νικά τον άνθρωπο , αυτό οφείλεται σε άγνοια της μετρητικής τέχνης / επιστήμης . Το να νικιέται κανείς από την ηδονή είναι η μέγιστη αμάθεια . Το συμπέρασμα , λοιπόν , είναι ότι τα λάθη στα οποία πέφτει ο άνθρωπος οφείλονται στην άγνοια και την αμάθεια ⁷ .

Στους ύστερους διάλογους έχουμε από τον Πλάτωνα μια υποχώρηση ή εγκατάλειψη της σωκρατικής πνευματοκρατίας ⁸ . Η γνώση , δεν είναι η μοναδική συνθήκη για την επίτευξη της αρετής , δηλαδή της επιβολής του λόγου στα πάθη . Έτσι λοιπόν στην *Πολιτεία* ο Πλάτων εγκαταλείπει την αισιοδοξία του *Πρωταγόρα* και υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος δεν πράττει το καλό , γιατί έχει μέσα του συγκρουόμενες δυνάμεις . Στην *Πολιτεία* , όπως είδαμε , η ψυχή είναι πιο σύνθετη με την τριμερή διαίρεση και απαιτείται συνεργασία των τριών μερών της

¹ Βλ. , σχετικά : J. Walsh (1963) , 35 , R. Hursthouse (1984) , 86 κ. εξ . Ch. Kahn (1976) , 37 , Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000β) .

² Βλ. , για τον «σωκρατική πνευματοκρατία» στους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους και κυρίως στο διάλογο *Πρωταγόρας* , όπου είναι περισσότερο έκδηλη .

³ *Λάχης* , 199 c – e , *Μένων* , 77 b – 78 b , *Γοργίας* , 460 b – d , 467 c – 468 e και *Πρωταγόρας* , 345 d – e , 358 b – d , 361 b 1 – 2 .

⁴ Βλ. , για τον πλατωνικό ψυχολογικό ηδονισμό και τη μετρητική τέχνη , *Πρωταγόρα* 355 a – 357 b .

⁵ *Πρωταγόρας* , 357 a 1 – 3 , πρβλ. , στο *ίδιο* , 357 b 5 – 6 : «Επειδέ δέ μετρητική , ανάγκη δήπου τέχνη καί ἐπιστήμη . » .

⁶ *Πρωταγόρας* , 357 a 10 – b .

⁷ Βλ. , για τις επιπτώσεις της άγνοιας της μετρητικής τέχνης , *Πρωταγόρα* , 357 c , d , e . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 358 e .

⁸ Αυτή η υποχώρηση γίνεται δεκτή από αρκετούς σημαντικούς μελετητές του Πλάτωνα . Αναφέρουμε ειδικά τους : Th. Gomperz (1985) , 258 – 259 και R. F. Stalley (1983) .

ψυχής για την επίτευξη της αρετής . Ακόμη η επίδραση του λόγου στα πάθη¹ γίνεται μέσω του «θυμοειδούς», ενός από τα τρία μέρη της ψυχής . Μέσω του θυμοειδούς , ο λόγος (λογιστικό) μεταφέρει τις εντολές του στις επιθυμίες . Όμως στο διάλογο αυτό ο Πλάτων εισάγει το θέμα της «ἀκρασίας» (α - κρατεῖν) , θέμα που θα το δούμε στους μεσαίους και ύστερους διάλογους και που αποτελεί ρήγμα στην πνευματοκρατία του Σωκράτη . Υποστηρίζει , δηλαδή , ότι το ηθικό ατόπημα μπορεί να μην έχει πηγή μόνο την άγνοια αλλά και άλλους ψυχολογικούς παράγοντες² που οδηγούν σε ακρασία³ , δηλαδή στην εν γνώσει επιλογή του κακού . Την άποψη αυτή την υποστηρίζει με το παράδειγμα του Λεόντιου⁴ . Η προσωπική επιθυμία του Λεοντίου να δει, συγκρούεται με την ηθική αποστροφή για ό,τι είδε . Η επιθυμία του πληρούται⁵ και βέβαια νιώθει άμεση ηδονή εξαιτίας της πληρώσεως . Μετά όμως νιώθει θυμωμένος για το γεγονός αυτό⁶ . Έτσι στην *Πολιτεία* δεν αρκεί μόνο η γνώση για την επιβολή του λόγου στα πάθη . Χρειάζεται και η συνήθεια (εθισμός) , που την εξασφαλίζει η Παιδεία . Η συνήθεια , ο εθισμός θα οδηγήσει στην χειραγώγηση των παθών , δηλαδή στην άρση της ακρασίας⁷ .

Στον *Τίμαιο* , το πρόβλημα της σχέσης του λόγου προς τα πάθη αναγνωρίζεται⁸ και προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι μέσω εικόνων⁹ , των οποίων τόπος δημιουργίας είναι το θυμοειδές¹⁰ , το λογιστικό μεταβιβάζει αποτελεσματικά τις εντολές στα πάθη και έτσι επιβάλλεται¹¹. Το θυμοειδές , λοιπόν , μέσω της δόξας (εικόνας) επεμβαίνει στα πάθη , στο επιθυμητικό . Η λύση του *Τίμαιου* προετοιμάζει τη λύση των *Νόμων* .

Στους *Νόμους* , όπως ήδη έχουμε αναλύσει , αλλάζει το ερμηνευτικό μοντέλο της ψυχής . Οι «υπηρετές»¹² του λογισμού στη σχέση του με τα πάθη , είναι η δόξα της μελλοντικής λύπης και η δόξα της μελλοντικής ηδονής¹³ . Ο λόγος και τα πάθη δεν ανήκουν στο ίδιο

¹ Βλ. , *Πολιτεία* , 441 e 6 , 442 b – c .

² Ψυχολογικοί παράγοντες είναι η νόσος που περιλαμβάνει τη δειλία , την ακολασία (βλ. , *Σοφιστή*) . Ή είναι συνώνυμοι της άγνοιας και περιλαμβάνει τη μαγία και τη αμάθεια (βλ. , *Τίμαιο*) . Ή είναι ο θυμός , η ηδονή , ο φόβος , η λύπη , ο φθόνος , η επιθυμία (βλ. , *Νόμους* , 863 e 7 – 864 a) .

³ Τέτοιου είδους επισημάνσεις ακράτειας – ακρασίας , βλ. , *Σοφιστή* , 277 d – 228 e , *Τίμαιο* , 86 b – 87 a , *Νόμους* , 653 b – c και 689 a – e .

⁴ Βλ. , *Πολιτεία* , 439 e 6 – 440 a 3 .

⁵ *Πολιτεία* , 440 a 1 : «κρατούμενος υπό τῆς ἐπιθυμίας» και , στο ίδιο , 440 a 3 – 5 : «ἐμπλήσθητε» .

⁶ *Πολιτεία* , 440 a 3 , 440 a 5 , 439 e .

⁷ Πρβλ. , *Νόμους* , 653 b : «εἰθίσθαι» , «ἐθῶν» .

⁸ *Τίμαιος* , 71 a 3 – 5 .

⁹ Βλ. , στο ίδιο , 71 a 5 – 6 και 71 b 4 – 5 .

¹⁰ Βλ. , στο ίδιο , 70 a – d σε συνδυασμό με 71 a – b .

¹¹ Βλ. , στο ίδιο , 71 b – d .

¹² *Νόμοι* , 645 a 7 : «δεῖσθαι ὑπηρετῶν αὐτοῦ τὴν ἀγωγὴν» .

¹³ Βλ. , στο ίδιο , 644 d 7 – 645 a 8 και 644 c 9 – d 1 . Πρβλ. Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2006) , 102 – 120 .

γένος¹ και επομένως ο λόγος δεν μπορεί να επικοινωνήσει ευθέως με αυτά . Χρειάζεται κάτι ενδιάμεσα , που είναι η δόξα . Η δόξα ως δόξα λύπης και ως δόξα ηδονής . Η δόξα – εικόνα , αποτελεί έκφραση της λειτουργίας εκείνης που ονομάζουμε σήμερα φαντασία² . Μέσω της φαντασίας , ο λόγος της ηθικής , επιβάλλεται στα πάθη αλλά και ακόμη δύναται να θεμελιώνει τη σχέση του λόγου με τα πάθη αλλά και των παθών με το λόγο³ . Στους *Νόμους* , λοιπόν , έχουμε την ύστερη πλατωνική προβληματική , που ερευνά ενδελεχώς το ρόλο της δόξας – εικόνας στο πλαίσιο του νέου μοντέλου της ψυχής .

¹ *Νόμοι* , 645 a 1 – 4 .

² Πρβλ. , *Φίληβο* , 36 a – 40 d .

³ Βλέπε πιο αναλυτικά , Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000β) .

2.1 Η πλατωνική ηθική παιδεία : Η αντίληψη ότι η αρετή είναι διδακτή -Το δυνατόν της αγωγής

Κεντρικό θέμα , πυρήνας και αντικείμενο της Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας είναι το μορφώσιμο του ανθρώπου , δηλαδή το δυνατό και η αναγκαιότητα της αγωγής ¹ . Γι αυτό διερευνά κατά πόσο ο άνθρωπος με τη βοήθεια των παιδαγωγικών επιδράσεων και μέσων, μπορεί να ωριμάσει και να αναπτυχθεί ψυχικά και πνευματικά σε σχέση με τη φύση του . Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία , λοιπόν , προσπαθεί να κατανοήσει τον άνθρωπο μέσω της αγωγής και την αγωγή στη σχέση της με τον άνθρωπο ² , αφού καθιστά την αγωγή απαραίτητα ως μια αναγκαία κατάσταση και ταυτόχρονα ως χαρακτηριστικό του ανθρώπου .

Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία θεωρεί τον άνθρωπο σε όλες τις διαστάσεις του «Homo educandus» , δηλαδή ως ον μορφώσιμο , και προϋποθέτει ότι η αγωγή θεωρείται ως μια «κατηγορία» της ανθρώπινης ύπαρξης , χωρίς την οποία η ίδια η ύπαρξη δεν μπορεί να νοηθεί ³ .

Το πρόβλημα του δυνατού της αγωγής , θέτει το ερώτημα των ορίων της παιδευτικής επίδρασης και της δυνατότητας πραγμάτωσης της αγωγής . Το πρόβλημα αυτό είναι θεμελιακό , γιατί από αυτό εξαρτάται και η καθολική υπόσταση της αγωγής . Αν υποθεθεί ότι η σωματική και η ψυχική κατάσταση του παιδιού είναι καθορισμένη εκ των προτέρων και ότι η παιδεία με την επίδρασή της δεν μπορεί να τη μεταβάλλει ή να τη διορθώσει , τότε η έννοια της αγωγής ακυρώνεται και η παιδαγωγική επιστήμη , αποδεικνύεται χωρίς αντικείμενο και αξία . Η Παιδαγωγική, λαμβάνοντας τον άνθρωπο ως ον μορφώσιμο , καθίσταται Ανθρωπολογία .

Η ανθρώπινη φύση και το δυνατό της επίδρασης της αγωγής σε αυτήν αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα της πλατωνικής παιδείας αλλά και όλης της μετέπειτα παιδαγωγικής σκέψης . Η ερώτηση αν η αρετή είναι διδακτή , είναι το βασικό πρόβλημα του Σωκράτη στους πλατωνικούς διαλόγους ⁴ . Για τον Πλάτωνα αποτελεί το σημείο από το οποίο ξεκινά η θεωρία της αγωγής του και ολόκληρη η πλατωνική φιλοσοφία .

¹ J. Derbolav (1968) , 11 .

² Βλ. , Αντ. Δανασή – Αφεντάκη (1992) , 140 .

³ Ο M. Langeveld (1951) , 147 , θεωρεί τον άνθρωπο ως «animal educandum» , δηλαδή ως ζώο , το οποίο επιβάλλεται να τύχει αγωγής και ανατροφής .

⁴ Βλ. , κυρίως , *Πρωταγόρα* , 319 a , b και *Μένων* 86 c – 96 d . Κυρίως , στο ίδιο , 70 a 1 – 4 : «Έχεις μοι ειπείν , ὦ Σώκρατες , ἄρα διδακτὸν ἢ ἀρετὴ ἢ οὐ διδακτὸν ἀλλ’ ἀσκητὸν , ἢ οὔτε ἀσκητὸν οὔτε μαθητὸν , ἀλλὰ φύσει παραγίγνεται τοῖς ἀνθρώποις ἢ ἄλλω τίνι τρόπῳ ; »

Αν η αρετή λέγει ο Σωκράτης στο *Μένωνα* είναι γνώση , έπεται ότι μπορεί να διδαχθεί και πρέπει να υπάρχουν δάσκαλοι και μαθητές . Αν αντίθετα δεν είναι γνώση , είναι αδύνατον να τη διδάξομε , γιατί τίποτε δεν είναι δυσκολότερο να διδαχθεί από την αρετή ¹ . Η απάντηση στο ερώτημα της δυνατότητας ή μη της αγωγής , συμπυκνώνεται στη σωκρατική αρχή «οὐδείς ἐκὼν κακός» ² . Για το Σωκράτη η αρετή υπάρχει στη γνώση και επομένως είναι διδακτή , γεγονός που σημαίνει ότι και η αγωγή είναι δυνατή ³ . Το κακό οφείλεται σε άγνοια .

Ο Πλάτων αντιμετωπίζει με βαθιά συναίσθηση το ερώτημα , αν η αρετή είναι κάτι που διδάσκεται και έχει γι αυτόν όχι μόνο ηθική σημασία αλλά πολιτική και κυρίως παιδευτική . Η πίστη του στο δυνατό της αγωγής αποτελούσε το στέρεο πυρήνα της παιδαγωγικής και κοινωνικής διδασκαλίας του αλλά και της κοινωνιολογικής σκέψης του ⁴ . Στον *Πρωταγόρα* ο Πλάτων κάνει διακριβώσεις που προϋποτίθενται στη συζήτηση του θέματος περί του διδακτού της αρετής που γίνεται στο *Μένωνα* . Στον *Πρωταγόρα* ο Πλάτων δέχεται την αρχή αυτή και υποστηρίζει ότι η άγνοια είναι η αιτία της αμαρτίας . Εκείνος που πράττει τα αισχρά και τα κακά , ενεργεί ακουσίως ⁵ .

Η αρετή είναι επίκτητη δεξιότητα που αποκτά ο άνθρωπος με επιμέλεια , άσκηση και διδαχή ⁶ . Η ηθικότητα κατά την ομολογία του σοφιστή Πρωταγόρα στον ομώνυμο διάλογο δεν βρίσκεται στη γνώση ⁷ . Η αρετή κατά τον Πρωταγόρα εκφράζεται με σχετικές αξίες που πηγάζουν από την κοινή γνώμη μέσα από τους νόμους κάθε πολιτείας . Δεν υπάρχει καμιά αρχή για να κρίνει κανείς την αληθινή από την εσφαλμένη κοινή γνώμη και ο παιδαγωγός μπορεί να την αντικαταστήσει με μια άλλη γνώμη και ούτω καθεξής . Πώς όμως μπορεί να μορφώσει κανείς ηθικά άτομα , όταν δεν υπάρχει αληθινή γνώση αξιών και σκοπών ;

Η ηθική όμως όταν δε στηρίζεται στη σοφία δεν έχει σταθερά θεμέλια και η παιδαγωγική ενέργεια , όταν δεν κατευθύνεται σε σταθερές ηθικές αρχές , τότε μεταβάλλεται σε παιδαγωγική των περιστάσεων . Έτσι κατά Πλάτωνα , αν η αρετή δεν είναι γνώση , αν η ηθικότητα δηλαδή δεν θεμελιώνεται πάνω σε αρχές , δεν θα είναι δυνατόν να υπάρχει σταθερή αρετή , ούτε ασφαλής και αποτελεσματική ηθική αγωγή ⁸ . Η αρετή , λοιπόν , είναι διδακτή και οι αξίες μπορούν να

¹ *Μένων* , 87 b , c και 89 d .

² Ο Ed. Spranger (1971) , 18 επισημαίνει : «Δια τον Σωκράτη ... η θέσις των ζητημάτων ηθικής συμπεριφοράς είναι μια γνώσις , μια περιοχή γνώσεως και δη διδακτή δια της ορθής παιδείας»

³ *Πρωταγόρας* , 361 b . *Μένων* , 86 c 7 κ. εξ.

⁴ Βλ. , I. N. Ξηροτύρη (1969) , 23 .

⁵ *Πρωταγόρας* , 345 e .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 323 c , d .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 361 a – c . Πρβλ. , *Μένωνα* , 95 b – 96 c .

⁸ *Μένων* , 97 d e και 99 b .

αποβούν το αντικείμενο της γνώσης . Κατά τον Πλάτωνα , η γνώση των σκοπών και των αξιών αποτελεί την ύψιστη κορυφή της Παιδείας και στέκεται πάνω από όλα τα είδη της μόρφωσης και όλες τις υλικές και κοινωνικές τέχνες και οδηγεί έτσι τη βούληση στη σωστή χρήση αυτών .

Η κακία οφείλεται , σύμφωνα με τον Πλάτωνα , στην κακή αγωγή και στις πονηρές συνήθειες του σώματος . Ενστερνιζόμενος πλήρως την σωκρατική αρχή «οὐδείς ἐκών κακός»¹ , υποστηρίζει : «κακός μὲν γάρ ἐκών οὐδείς , διά δέ πονηράν ἔξιν τινά τοῦ σώματος καί ἀπαιδευτον τροφήν ὁ κακός γίγνεται κακός , παντί δέ ταῦτα ἐχθρά καί ἄκοντι προσγίγνεται . »² . Συνοψίζοντας λοιπόν τη σωκρατική και πλατωνική ηθική διατυπώνουμε το συμπέρασμα : Ο άνθρωπος που γνωρίζει το αγαθό είναι αδύνατο να πράττει το κακό . Η γνώση οδηγεί απαραίτητα στο αγαθό .

Βασική προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ικανότητα του παιδαγωγούμενου για μάθηση . Η διαδικασία αυτή αποτελεί γενικότερα θεμελιώδες γνώρισμα της ανθρώπινης ύπαρξης³ . Δηλαδή από την εξέταση εξέλιξης του ανθρώπου σε αντιπαραβολή με τα ζώα , προκύπτει ότι ο άνθρωπος γεννιέται προικισμένος με ελάχιστα εφόδια συμπεριφοράς (ανεπάρκεια ενστίκτων και αντανακλαστικών) . Είναι επομένως από βιολογική άποψη μια «ατελής ύπαρξη» , ενώ σαν αντιστάθμισμα διαθέτει τη πολύ αναπτυγμένη ικανότητα για μάθηση . Έτσι η ανθρώπινη εξέλιξη αποτελεί στο σύνολό της μια συνεχή και αδιάλειπτη διαδικασία μάθησης με την οποία το άτομο αυτοπροσδιορίζεται και γίνεται ικανό να ενταχθεί και να δράσει μέσα στο κοινωνικό σύνολο . Η άποψη αυτή για την εγγενή δυνατότητα του ανθρώπου για μάθηση ενισχύει την πίστη στη δυνατότητα της αγωγής . Και η άποψη αυτή συναντάται πρώτα στον Πλάτωνα με το γνωστό «μύθο του Πρωταγόρα» . Η ίδια άποψη υποστηρίχτηκε μεταγενέστερα από τους σπουδαίους παιδαγωγούς M. Scheler⁴ και κυρίως από τον A. Gehlen⁵ . Χάρη στον εγκέφαλό του , υποστηρίζει ο Πλάτων , ο άνθρωπος , κυρίως δε ο νέος , παρουσιάζει πλαστικότητα που δεν έχει προηγούμενό της στο ζωικό βασίλειο⁶ . Έτσι ο άνθρωπος δια της προσπάθειάς του για μάθηση και δια της πείρας που αποκτά εξ αυτής , εξελίσσει τις δυνατότητές του σε βαθμό , που επιτρέπει την ευχερή προσαρμογή του στους διαρκώς μεταβαλλόμενους όρους του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος .

¹ Για τη σωκρατική – πλατωνική αρχή , βλ. , *Πρωταγόρα* , 357 e και 352 d . *Μένων* 77 d e . *Γοργία* 468 c , 509 e κ. εξ. *Πολιτεία* , 328 a , 413 a 443 e κ. εξ. *Φίληβο* , 22 b . *Σοφιστή* , 228 c – e .

Τίμαιο , 86 d e . *Νόμος* , 731 c , 734 b , 861 b – d .

² *Τίμαιος* , 86 d 7 .

³ Βλ. , σχετικά Γ. Π. Μαραγκουδάκη (1967) . Πρβλ. , Ν. Μελανίτη (1971) , Δ. Σακκά (1977) , Αχ. Καψάλη (1990) .

⁴ Βλ. , M. Scheler (1949) .

⁵ Βλ. , A. Gehlen (1962) .

⁶ *Πολιτικός* , 377 b .

Η τροποποίηση αυτή της συμπεριφοράς που στηρίζεται στην ευκαμψία του νευρικού συστήματος τον παρακολουθεί για όλη του τη ζωή . Η νοητική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι περισσότερο επιδεικτική σε εξωτερικές επιδράσεις απ' ότι η λεγόμενη «ενδοθυμική σφαίρα» της προσωπικότητας , δηλαδή η συναισθηματική ευαισθησία , το ταμπεραμέντο , η ζωτικότητα του ατόμου κλπ.¹ .

Ο Πλάτων , λοιπόν , αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της αγωγής για την ανθρώπινη εξέλιξη , αφού θεωρεί τον άνθρωπο ως «animal educandum» , που με την αγωγή και τη μάθηση αποκτά ό,τι στερήθηκε από τη φύση λόγω της βιολογικής του ατέλειας σε σχέση με τα ζώα , θέση που υποστηρίζει η σύγχρονη ανθρωποβιολογία² . Τη δύναμη της παιδείας υπερτονίζει στο τελευταίο του έργο τους *Νόμους* : «Πρώτον δή οὖν πρὸς τὸν λόγον ὀρισώμεθα παιδείαν , τί ποτ' ἔστι καὶ τίνα δύναμιν ἔχει»³ .

Το πρόβλημα της παιδαγωγικής επιστήμης , το «μορφώσιμο του τροφίμου»⁴ , δηλαδή οι δυνατότητες και τα περιθώρια που έχει η αγωγή να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του παιδιού και να επιδράσει στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του , σχηματοποιείται στη διάζευξη «κληρονομικότητα» ή «περιβάλλον» . Το «μοντέλο κληρονομικότητας» , το υποστήριζε η παραδοσιακή Παιδαγωγική ως το τέλος της δεκαετίας του 1950 (κυρίως η «σχολή Dilthey») ⁵ , που ερμηνεύει το γενετικό κώδικα του ατόμου ως βασικό ή αποκλειστικό συντελεστή στην ανάπτυξή του . Αντίθετα από τη δεκαετία του 1960 και μετά οι περιβαλλοντικές και παιδαγωγικές επιδράσεις έχουν σημαντική βαρύτητα στη συγκρότηση της προσωπικότητας «μοντέλο περιβάλλοντος»⁶ .

Σήμερα δε μπορεί πια να υποστηριχθεί αμιγώς ούτε το μοντέλο της κληρονομικότητας , ούτε αυτό του περιβάλλοντος , γιατί είναι απολύτως σαφές ότι η συγκρότηση της ανθρώπινης προσωπικότητας είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κληρονομικών μεταβολών και περιβάλλοντος ή αγωγής⁷ . Η συνδυαστική άποψη («μοντέλο σύζευξης») φαίνεται να είναι ισχυρότερη και υποστηρίζεται σήμερα από τους

¹ Βλ. , Philip H. Phenix (1958) , 471 – 472 .

² Βλ. , M. Elzer (1984) .

³ *Νόμοι* , 643 a .

⁴ Θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση της παιδαγωγικής διαδικασίας κυρίως στην Παιδαγωγική των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα και έως το τέλος της δεκαετίας του 1950 . Βλ. , Π. Δ. Ξωχέλλη (2000) , 26 - 27 . Για πρώτη φορά διατυπώνει και αντιμετωπίζει συστηματικά το πρόβλημα ο Herbart . Βλ. , σχετικά στο J. F. Herbart (1889) .

⁵ Για τη σχολή Dilthey , βλ. , Θ. Χαραλαμπίδη (1970) .

⁶ Για το «μοντέλο περιβάλλοντος» , βλ. , H. Roth (1966) (με όλη τη σχετική βιβλιογραφία) . Πρβλ. , S. Bloom (1964) και Α. Κανάλη (1990) , 33 – 59 .

⁷ Βλ. , Π. Δ. Ξωχέλλη (2000) , 40 – 41 .

περισσότερους παιδαγωγούς¹. Στη σύζευξη αυτή ο κληρονομικός παράγοντας φαίνεται να αποτελεί την «οριακή νόρμα»², αφού η δυνατότητα επίδρασης της αγωγής στον άνθρωπο εξαρτάται από τη φύση και τις προδιαθέσεις του παιδαγωγούμενου. Η ανάπτυξη των διαφόρων ικανοτήτων ωστόσο μέσα στα όρια αυτά ή η αξιοποίηση του πλαισίου αυτού είναι έργο περιβάλλοντος και αγωγής.

Ο Πλάτων, θεμελιώνει πρώτος τη συνδυαστική άποψη και απαντά στο παιδαγωγικό ζήτημα «περιβάλλον» ή «κληρονομικότητα» με τη σύγχρονη θέση: Σημασία για την εξέλιξη του ανθρώπου, υποστηρίζει, έχει όχι μόνο η παιδεία αλλά και η φύση του ανθρώπου: «... άνθρωπος δέ, ως φαμέν, ήμερον, ὅμως μην παιδείας μέν ὀρθῆς τυχόν καί φύσεως εὐτυχουῦς θειότατον ήμερώτατόν τε ζῶον γίγνεσθαι φιλεῖ, μή ἱκανῶς δέ ἤ μη καλῶς τραφέν ἀγριώτατον, ὅποσα φύει γῆ»³.

Καμία φύση όμως δεν είναι υποδεέστερη από την άλλη, είτε είναι φτιαγμένη από χρυσάφι, είτε από ασημί είτε από χαλκό ή σίδηρο, όπως με το μύθο του περιγράφει την ανθρώπινη φύση στην *Πολιτεία*⁴. Ο κάθε άνθρωπος παίρνει τη θέση που ταιριάζει στη φύση του στη *Πολιτεία*, χωρίς να υποτιμηθεί καμιά θέση «μηδενί τρόπῳ καταλεήσουσιν, ἀλλά τῇ φύσει προσήκουσαν τιμὴν ἀποδόντες ...». Αλλά και η αξία μόνο της παιδείας είναι μεγάλη, αφού η κατάλληλη παιδεία όχι μόνο διαμορφώνει αλλά και βελτιώνει τη φύση του ανθρώπου. Λέγει ο Πλάτων: «τροφή γάρ καί παιδευσις χρηστή σφωζομένη φύσεις ἀγαθὰς ἐμποιεῖ, καί αὖ φύσεις χρησταί τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβάνόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων φύονται, εἰς τε τὰλλα καί εἰς τό γεννᾶν, ὥσπερ καί ἐν τοῖς ἄλλοις ζῴοις.»⁵.

¹ Βλ., Δαναοσῆ – Αφεντάκη (1992), 163.

² Βλ., H. Schiefele (1976).

³ *Νόμοι*, 766 a 1 – 4. Πρβλ., *Πολιτεία*, 424 a.

⁴ Βλ., *Πολιτεία*, 415 a – d.

⁵ Βλ., *στο ίδιο*, 424 a 4 – 5.

2.2 Η θεωρία της ανάμνησης

Στο *Μένωνα* , ο Πλάτων εισάγει τη θεωρία της ανάμνησης , που προϋποθέτει την αθανασία της ψυχής και είναι το πρώτο και σπουδαίο σκαλοπάτι για τη θεωρία των ιδεών , που λίγο αργότερα θα διατυπώσει στο *Φαίδωνα* . Στο διάλογο αυτό ο Μένων ρωτά τον Σωκράτη , αν η αρετή είναι διδακτή ή όχι . Είναι το πρόβλημα που έμεινε αναπάντητο στον *Πρωταγόρα* ¹ . Όταν δε ύστερα από την ανασκευή , ομολογούν και ο Μένων και ο Σωκράτης ότι δεν ξέρουν τι είναι αρετή , ο Μένων κάνει μια δεύτερη σημαντική ερώτηση στον Σωκράτη : Πώς θα ερευνηθεί εκείνο που δεν ξέρει το παραμικρό τι είναι ² .

Η εριστική αυτή πρόταση καταδικάζει το νου σε ακινησία , γιατί δε δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να ερευνά ούτε εκείνο που ξέρει , ούτε εκείνο που δεν ξέρει , αφού ούτε εκείνο που ξέρει είναι δυνατόν να γυρεύει , γιατί το ξέρει , και έρευνα για ό,τι ξέρει δεν χρειάζεται . Ούτε εκείνο που δεν ξέρει , γιατί δεν ξέρει τι θα ζητήσει ³ . Ο Σωκράτης αποκρούει το εριστικό ⁴ αυτό επιχείρημα αντιπαραβάλλοντας τη θεωρία του για την ανάμνηση μαζί με τη θεωρία του για την αθανασία της ψυχής ⁵ .

Η θεωρία της ανάμνησης βασίζεται στην πίστη του Πλάτωνα ότι η ψυχή είναι αθάνατη και στην αντίληψή του ότι όλα τα πράγματα μέσα στη φύση συγγενεύουν . Επειδή , λοιπόν , η ψυχή είναι αθάνατη και γεννήθηκε ως τώρα πολλές φορές , έχει αντικρίσει όλα τα πράγματα και στον επάνω κόσμο και στον Άδη . Έτσι , δεν υπάρχει τίποτε που δεν το έχει μάθει . Και εφόσον ολόκληρη η φύση είναι συγγενής και η ψυχή έχει μάθει τα πάντα , όταν μια φορά θυμηθεί κάποιος ένα πράγμα βρίσκει μόνος του όλα τα υπόλοιπα . Με άλλα λόγια η έρευνα και η μάθηση είναι πέρα για πέρα ανάμνηση : «Τό γάρ ζητεῖν ἄρα καί τό μανθάνειν ἀνάμνησις ὄλον ἐστίν» .

Η ψυχή , λοιπόν , αντίκρισε («έωρακυῖα») , έμαθε («μεμάθηκεν») και γνώρισε («ἠπίστατο») καλά , δηλαδή αφομοίωσε πνευματικά τα πάντα στην προηγούμενη ζωή της . Έτσι και σε εκείνον που δεν γνωρίζει , ενυπάρχουν οι σωστές παραστάσεις του πράγματος το οποίο αγνοεί . Υπάρχουν , δηλαδή , στην ψυχή του κάθε ανθρώπου σε

¹ *Πρωταγόρας* , 360 e – 362 .

² *Μένων* , 80 d .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 80 e .

⁴ «Οράς τούτων ὡς εριστικόν λόγον κατάγεις» : Το γνωστό αυτό σοφιστικό επιχείρημα ανακινεί το πρόβλημα για το αν η εμπειρική γνώση περιλαμβάνει εκ των προτέρων στοιχεία που επιτρέπουν την έρευνα ή όχι .

⁵ *Μένων* , 81 d – 82 a .

κατάσταση ύπνωσης «δυνάμει»¹, δηλαδή έτοιμες να ξυπνήσουν, «ἀληθείς δόξα»², δεμένες για πάντα με την ψυχή.

Αλλά και η φύση όλη είναι συγγενής και έτσι η ψυχή «μεμάθηκε» το σύνολο των πραγμάτων και το κρατεί μέσα της σαν μια ενότητα. Εξαιτίας αυτής της εσωτερικής συνάφειας του επιστητού, δηλαδή του συνόλου των γνώσεων, είναι δυνατή η λειτουργία της γνώσης που ξεκινά από τη σωματική ζωή του ανθρώπου και προχωρεί στην πληρότητα.

Το μόνο που χρειάζεται για να μετατραπούν οι παραστάσεις σε γνώσεις είναι να ανακινηθούν με κατάλληλες ερωτήσεις. Και αυτό γίνεται μέσα από τη μαιευτική πορεία της σωκρατικής μαιευτικής και τη διαλεκτική πορεία της πλατωνικής διαλεκτικής. Γιατί η ανάμνηση έχει δυο κύρια στοιχεία: Ένα πρώτο πυρήνα κάποιου απροσδιόριστου ακόμη περιεχομένου της ψυχής, που είναι αβέβαιο κτήμα της συνείδησης. Και ένα δεύτερο, το ζύπνημα με ερωτήσεις, με την απορία, την έρευνα, τη διαλεκτική και τη κλιμακωτή ανάβαση ως το «αγαθό».

Με την ανάμνηση εξασφαλίζεται η δυνατότητα αγωγής του ανθρώπου. Αλλά η αγωγή αυτή δεν είναι πια κάτι που προέρχεται από έξω, είναι βοήθεια για να βρίσκει κανείς τον εαυτό του. Ο Σωκράτης χαρακτηρίζει την αρετή σαν «ἀληθή δόξα» που μπορεί να κερδίσει ο άνθρωπος με την ανάμνηση με κάποιο «λογισμό της αιτίας». Αυτό είναι η κατεξοχήν ανάμνηση. Για να φτάσει όμως ο άνθρωπος στην κατεξοχήν ανάμνηση, απαιτείται η συχνή χρήση του «ἐρωτᾶν» και του «ἀποκρίνεσθαι» για να δεθεί στέρεα το περιεχόμενο της συνείδησής του. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις του δασκάλου αρχίζει ο μαθητής να ερευνά. Και σιγά - σιγά συνειδητοποιεί το γιατί γνωρίζει³.

Η πλατωνική ανάμνηση, λοιπόν, αποτελεί μια λογικά διαρθρωμένη διαδικασία. Η γεωμετρική διδασκαλία του Σωκράτη έδειξε ότι η ανάμνηση, είναι μια συστηματική επεξεργασία και ταξινόμηση πληροφοριών, των γνώσεων και των σκέψεων που αναφέρονται στο συζητούμενο πρόβλημα με μια αυστηρή λογική διαδικασία⁴.

Πρέπει όμως να επισημάνουμε το γεγονός ότι σε αυτή την περιγραφή της θεωρίας της ανάμνησης ως μεταφυσικής προϋπόθεσης για την καθολική μάθηση, τα «αριστοί» θεμέλια της γνώσης (με την έννοια των λογικών προϋποθέσεων γι αυτήν), δεν υπογραμμίζονται ιδιαίτερα.

¹ Για τη «δυνάμει μάθηση», βλ. και Στ. Λεωνίδα (1978), 365 – 380 κυρίως 372.

² Στο *Μένωνα*, λέγει ο Σωκράτης: «ἀεὶ ἡ ἀλήθεια τῶν ὄντων ἐστὶν ἐν τῇ ψυχῇ.».

³ Βλ. σχετικά, *Μένωνα*, 97 e 6 – 98 b 5.

⁴ Βλ., και E. C. Huber (1964), 337.

Πρβλ., I. Κανάκη (1990), 41 και P. Rabbow (1960), 121. Ακόμη για τη σημασία της λογικής στο Σωκράτη, βλ., Martin Gottfried, (1967), 46 κ.εξ.

Αντίθετα αναφέρονται εμπειρίες της σωματικής ύπαρξης του ανθρώπου¹.

Η επαλήθευση της θεωρίας της ανάμνησης γίνεται με την εξέταση του δούλου². Ο δούλος του Μένωνα στη γήινη ζωή του δεν είχε μάθει τίποτε από τη γεωμετρία κι όμως «θυμήθηκε» αυτή την επιστήμη σε βάθος και πλάτος εκπληκτικό. Με τη βοήθεια των μαθηματικών και της γεωμετρίας ο Πλάτων φροντίζει να στηρίξει τη θεωρία της ανάμνησης και έτσι η γνώση θεμελιώνεται στην απόδειξή της³.

Στο *Φαίδωνα* μας μιλά ξανά ο Πλάτων για την ανάμνηση σαν δεύτερη απόδειξη «περί αθανασίας» της ψυχής. Την ανάμνηση τη διαπραγματεύεται ο Πλάτων στο *Φαίδωνα* σαν κάτι ήδη γνωστό, αφού παραπέμπει συχνά σε χαρακτηριστικά της, γνωστά ήδη από το *Μένωνα*. Το ότι η μάθηση είναι ανάμνηση, το συναντάμε σαν συμπέρασμα αποφασιστικής σημασίας στο *Φαίδωνα*: «ὄτι ἡμῖν ἢ μάθησις οὐκ ἄλλο τι ἢ ἀνάμνησις τυγχάνει οὔσα.»⁴.

Στο διάλογο αυτό, ο Σιμμίας απαιτεί από τον Κέβη μια απόδειξη για την ανάμνηση⁵, όπως ζητήθηκε και από τον Σωκράτη στο *Μένωνα*. Είδαμε στο *Μένωνα* ότι για να θυμηθεί κανείς χρειάζεται τα γεωμετρικά σχήματα. Αυτό το ξανασυναντάμε και στο *Φαίδωνα*. Επίσης η μαιευτική μέθοδος κι εδώ βοηθάει με την υποβολή κατάλληλων ερωτήσεων, στο να βρίσκει ο άνθρωπος την αλήθεια μέσα του⁶. Βασική διαφορά σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας «ανάμνηση» στους δυο διαλόγους είναι ότι σαν βάση της ανάμνησης στο *Μένωνα* λογίζεται η «ορθή δόξα»⁷, ενώ στο *Φαίδωνα* η «επιστήμη» και ο «ορθός λόγος». Επίσης στο *Φαίδωνα* η ψυχή περιγράφεται όχι μόνο ως αθάνατη αλλά και ως πνευματικά ενεργός⁸.

Όμως στο *Φαίδωνα*, ο δρόμος της ανάμνησης δεν μας φέρνει στην απορία. Θα λέγαμε ότι στο *Φαίδωνα* οι συνομιλητές δεν έχουν ανάγκη να απορούν, γιατί έχουν αρχίσει ήδη να θυμούνται. Και σε αυτό το σημείο δείχνεται η ανώτερη ποιότητα του *Φαίδωνα* απέναντι στο *Μένωνα*.

¹ Ο Β. Κονιδισιώτης (1961), 39, λέγει σχετικά με αυτό το θέμα: «Σημασία έχει το ό,τι παρά τον μυστικισμόν αυτού, ο Πλάτων θεωρεί την γνώσιν αδύνατον άνευ της βοήθειας των αισθήσεων. Δια των αισθήσεων, εκ πείρας, έμαθεν η ψυχή, ό,τι έμαθεν. Αι αισθήσεις του ανθρώπου ευρίσκονται εις πλήρη δράσιν και άνευ αυτών η γνώσις δε φαίνεται δυνατή..... η δραστηριότης της ανθρωπίνης συνειδήσεως και ο κόσμος της εξωτερικής πραγματικότητος ευρίσκονται αρρήκτως συνδεδεμένα».

² *Μένων*, 82 α κ. εξ.

³ Βλ., τα μαθηματικά παραδείγματα στο *Μένωνα*. Πρβλ., *Φαίδωνα*, 73 β.

⁴ *Φαίδων*, 72 ε 3 – 77 α 5: Το επιχείρημα της ανάμνησης. Δια του παραδείγματος της ισότητας αποδεικνύεται κατά τρόπον αριστουργηματικό από διαλεκτικής άποψης η ανάμνηση.

⁵ *Φαίδων*, 73 α 3 – 4 και 73 β 7 – 8.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 73 α 5 – 8 και 73 α 8 – β 2.

⁷ *Μένων*, 85 β 12, και 85 ε 6 – 7.

⁸ *Φαίδων*, 70 β 2 – 4: «... ως έστι τε η ψυχή άποθανόντος του ανθρώπου, και τινά δύναμιν έχει και φρόνησιν.».

Η γνώση στο *Φαίδωνα* περιγράφεται σα «λανθάνουσα»¹, που ανασύρεται στη συνείδηση² με την ανάμνηση και που με την ανάμνηση πάλι γίνεται επιστήμη, δηλαδή μας κάνει ικανούς να δίνουμε λόγο για ό,τι γνωρίζουμε. Οι άνθρωποι έχουν χρέος να μαθαίνουν, δηλαδή να «ἀναμνησκονται»³. Κατά την έκθεση της θεωρίας της ανάμνησης από το Σωκράτη, γίνεται μια ανάλυση του μηχανισμού της μνήμης. Η ανάλυση αυτή είναι ιστορικά η πρώτη ψυχολογική προσπάθεια για την ανεύρεση των νόμων του συνειρμού και της ανάπλασης των παραστάσεων. Την προσπάθεια αυτή συνέχισε αργότερα ο Αριστοτέλης⁴, ο οποίος διετύπωσε τους τέσσερις νόμους του συνειρμού της κλασσικής ψυχολογίας.

Ο *Φαίδρος*, είναι ο τρίτος διάλογος, που ο Πλάτων πραγματεύεται τη θεωρία της ανάμνησης. Η αληθινή γνώση στο *Φαίδρο* βρίσκεται στο μέσο διάστημα μεταξύ ιδέας και ψυχής. Ό,τι δεν ανήκει σε αυτό το μεσοδιάστημα παραμένει απλώς «δόξα». Τον «αληθινό λόγο»⁵ τον παράγει η ψυχή. Ο αληθινός λόγος, που συγγενεύει με το γραπτό λόγο⁶ (γραφη), είναι ο λόγος εκείνος που γνωρίζει και μαθαίνει. Έτσι υπάρχει γνώση, επιστήμη, μάθηση, δηλ. ανάμνηση, ενώ πριν υπήρχε μόνο δόξα. Ο λόγος είναι που πραγματικά διδάσκει, γιατί με αυτόν μπορεί κανείς να δίνει λογαριασμό για τον εαυτό του χρησιμοποιώντας την τέχνη της διαλεκτικής⁷.

Αντικείμενο της ανάμνησης είναι η ιδέα. Την άποψη αυτή του Πλάτωνα τη συναντάμε και στο *Φαίδωνα*⁸ και στην *Πολιτεία*⁹ και στο *Φαίδρο*¹⁰. Πραγματικός στόχος της ανθρώπινης σκέψης, που δεν είναι άλλη από την ανάμνηση, δεν είναι τα πράγματα αυτού του κόσμου αλλά οι πραγματικότητες έξω του κόσμου τούτου, οι ιδέες που παραμένουν αιώνια αναλλοίωτες.

¹ *Φαίδων*, 74 b 7 – 75 d 5.

² Βλ., στο *ίδιο*, 73 a: Οι γνώσεις της ψυχής δια της διαλεκτικής μεθόδου επανέρχονται στη συνείδησή μας.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 76 a 7 – 8 και 76 e 3.

⁴ Βλ., Αριστοτέλη, *Περί μνήμης* 2, 451 b κ. εξ.

⁵ Βλ., στο χωρίο, 276 a 1 – 277 a 5 του *Φαίδρου*, όπου ο Πλάτων μιλά για τον αληθινό λόγο που παράγει η ψυχή.

⁶ Ο μύθος του Θευθ στο *Φαίδρο*, που εμφανίζει τη γραφή ως μέσο υπόμνησης της γνώσης, θα πρέπει να ενταχθεί στο πλέγμα των ιδεών του Πλάτωνα που σχετίζονται με τη θεωρία της ανάμνησης. Η γραφή, όντας κάτι το αισθητό, δεν παρέχει από μόνη της γνώση αλλά αποτελεί μέσο στη διαδικασία της ανάμνησης, δηλαδή χρησιμεύει ως αφορμή για τη γνώση, την οποία η ψυχή αποκτά με το λόγο. Βλέπε για το μύθο του Θευθ, στα χωρία 247 c – 275 b του *Φαίδρου*. Για τη γραφή ως μέσο υπόμνησης της γνώσης, στο *ίδιο*, 275 c – d.

⁷ *Φαίδρος*, 276 e 5 – 6.

⁸ *Φαίδων*, 102 b 3 – 103 a 3.

⁹ *Πολιτεία*, 502 – 535.

¹⁰ *Φαίδρος*, 249 c 2 και 255 e 4 – 5.

Ο αρχικός προορισμός της ψυχής είναι η σχέση της με την ιδέα . Με την ανάμνηση η ψυχή βρίσκει τον αρχικό της προορισμό . Δίχως την αντικειμενικότητα της ιδέας δεν υπάρχει λογικότητα του νου . Γι αυτό ο Πλάτων ισχυρίζεται και τη λογικότητα της ψυχής ¹ . Ο μεγάλος μύθος της ψυχής στο *Φαίδρο* παράστησε με την αρματοδρομία τον προαιώνιο δεσμό της ψυχής με την ιδέα ² . Η ψυχή όταν έρχεται στον κόσμο ξαναθυμάται τη μετάληψη της ιδέας . Αυτό ονομάζει ο Πλάτων ανάμνηση και με αυτήν ταυτίζει όλη τη γνώση και την επιστήμη των ανθρώπων . Γιατί η ψυχή με την ανάμνηση έχει την ικανότητα να οδηγείται στη σύλληψη των λογικών ενοτήτων ³ . Αυτή τη γνώση την έλαβε ο άνθρωπος προτού γεννηθεί και την ξανακερδίζει με την ανάμνηση ⁴ . Αφορμή σε αυτό μας δίδει η αίσθηση . Η έννοια δε γεννιέται από τις αισθήσεις αλλά με αφορμή τις αισθήσεις ⁵ και η διαλεκτική πορεία της ψυχής συλλαμβάνει την έννοια ⁶ . Ο λογισμός , συλλαμβάνει την ενότητα της έννοιας , τη λογικότητά της .

Ο άνθρωπος έχει τη δύναμη να βρει μέσα του την έννοια των όντων . Ο άνθρωπος , είναι το ον που καταλαβαίνει ό,τι λέγεται με τη μορφή της έννοιας , που είναι ενότητα λογική . Ανάμνηση , λοιπόν , ονομάζεται στο *Φαίδρο* η ίδια η διαλεκτική ⁷ .

Είναι επίσης σημαντικό , το ότι ο Πλάτων θεμελιώνει την ερωτική μανία πάνω στην ανάμνηση . Ανάμνηση και έρωσ είναι στενότερα συνδεδεμένα , γιατί την ανάμνηση την υποκινεί πρώτα ο έρωσ . Η αντίληψη αυτή τονίζεται στο δεύτερο λόγο του Σωκράτη στο *Φαίδρο* , όπου προβάλλεται η άποψη ότι η γνώση σχετίζεται με την ανάμνηση που έχει η ψυχή για τα όσα είδε στον υπερουράνιο τόπο , όταν ζούσε μαζί με τους θεούς και ότι ο έρωσ είναι αυτός που της δίνει φτερά , καθιστώντας την ικανή να επιστρέψει στην πρότερη κατάσταση ευδαιμονίας της ⁸ .

Το σπουδαιότερο μήνυμα του Πλάτωνα είναι ότι η γνώση ενυπάρχει στην ψυχή μας για πάντα και χρειάζεται μόνον η παιδεία για να έρθει στο φως ⁹ . Ο εριστικός λόγος απορρίπτεται , γιατί θα έκανε τους ανθρώπους αργούς και μαλθακούς , ενώ η ανάμνηση , επειδή είναι έρευνα και μάθηση τους κάνει «εργατικούς» και «ζητητικούς»¹⁰ .

¹ *Φαίδων* , 76 e .

² *Φαίδρος* , 245 c – 246 d .

³ Γνώση έχει μόνον εκείνος που μπορεί να δώσει λόγο . Βλ. και *Φαίδρο* , 76 b .

⁴ Ό,τι ονομάζουμε μάθηση , δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ανάληψη της γνώσης που έχουμε μέσα μας . Βλ. , *Φαίδωνα* , 75 e .

⁵ *Φαίδρος* , 249 b – c .

⁶ Βλ. , και *Πολιτεία* , 532 a – b .

⁷ *Φαίδρος* , 249 b , c : Ό,τι υψώνει τον άνθρωπο πάνω από τα ζώα είναι η λογική του ικανότητα , με αυτήν υψώνεται πέρα από τις εντυπώσεις των αισθήσεων και συλλαμβάνει την ενότητα της έννοιας . Τούτο όμως , δηλαδή η σύλληψη της έννοιας , είναι ανάμνηση για τα όσα είδε η ψυχή , όταν ακολουθούσε το θεό της κατά την αρματοδρομία .

⁸ *Φαίδρος* , 249 d κ. εξής . Πρβλ. , *Συμπόσιο* , 193 d .

⁹ *Μένων* , 86 b .

¹⁰ Βλ. , στο ίδιο , 81 d 6 – e 2 .

Την αυτενέργεια , λοιπόν , της συνείδησης τη συναντάμε στη διατύπωση της θεωρίας της ανάμνησης .

Με την ανάμνηση εξασφαλίζεται η δυνατότητα της αγωγής του ανθρώπου . Η αγωγή δεν είναι πια κάτι που προέρχεται επιβαλλόμενο από έξω . Είναι βοήθεια για να βρίσκει κανείς τον εαυτό του . Με τη θεωρία της ανάμνησης κατοχυρώνεται επομένως η θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας ¹ για τη μάθηση , όπου με αυτήν δεν ισχύει το «διδάσκειν» στην παιδαγωγική διαδικασία αλλά το «μανθάνειν» με την έννοια του «κατανοεῖν» . Προς αυτή την κατεύθυνση εργάζεται και συνεπικουρεί η μαιευτική και η διαλεκτική μέθοδος .

Η μαιευτική μέθοδος , η διαλεκτική μέθοδος , ο παιδαγωγικός έρωσ , το δυνατόν της αγωγής , είναι παιδαγωγικά θέματα στενά συνδεδεμένα με τη θεωρία της ανάμνησης . Η θεωρία της ανάμνησης, αποτελεί κλειδί για την ερμηνεία και κατανόηση της πλατωνικής φιλοσοφίας και παιδείας .

Η επιθυμία του ανθρώπου για γνώση δεν σημαίνει ότι ο άνθρωπος κατορθώνει να γνωρίσει την αλήθεια . Γιατί δεν κατορθώνει να αναπτύξει σε επαρκή βαθμό τις νοητικές του δυνάμεις . Το έργο της ορθής παιδείας έγκειται ακριβώς στο ότι βοηθά τον άνθρωπο να οδηγηθεί κατά τον Πλάτωνα , στην ανάμνηση των ιδεών , πράγμα που κατά τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη σημαίνει ότι το ορθώς παιδεύειν συντελεί στο φωτισμό και τη μορφοποίηση όλων των δυνάμεων , οι οποίες βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση μέσα στην ψυχή του ανθρώπου .

Η πλατωνική θεωρία της ανάμνησης είναι η πρώτη μορφή με την οποία κάμνει την εμφάνισή του το πρόβλημα των προεμπειρικών στοιχείων της γνώσης , το πρόβλημα δηλαδή του *argiorgi* , το κύριο θέμα της γνωσιολογίας του φιλοσόφου και παιδαγωγού Kant . Αλλά και ο Καρτέσιος , ακολουθώντας τον τρόπο του Πλάτωνα , προσπαθεί να αποδείξει ότι πηγή της ιδέας ενός τελειότατου όντος , του Θεού , δεν είναι η εμπειρία , αλλά η ιδέα αυτή είναι έμφυτη στον άνθρωπο ² .

Αντίθετα με τη θεωρία του Πλάτωνα ο John Lock , φιλόσοφος και παιδαγωγός του 18^{ου} αιώνα , υποστηρίζει ότι ο τρόπος , με τον οποίο αποκτούν οι άνθρωποι τις γνώσεις τους , δείχνει ότι αυτές οι γνώσεις δεν είναι έμφυτες ούτε χαραγμένες μέσα στην ψυχή μας . Οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν όλες τις γνώσεις που έχουν , χρησιμοποιώντας τις φυσικές ικανότητες , χωρίς την βοήθεια καμιάς έμφυτης εντύπωσης

¹ Για την παιδαγωγική αρχή της αυτενέργειας βλέπε αναλυτικά κεφάλαιο 3.1 της παρούσας διατριβής .

² Βλ. , R. Descartes (1973) .

και μπορούν να φτάσουν σε μια τέλεια βεβαιότητα για ορισμένα πράγματα , χωρίς να έχουν ανάγκη καμιάς από αυτές τις φυσικές έννοιες ή τις έμφυτες αρχές¹ .

¹ Βλ. , σχετικά , J. Locke (1960) .

2.3 Ο διττός χαρακτήρας της πλατωνικής παιδείας

Στον μικρό ενδιάμεσο λόγο του *Φαίδρου*¹ παρουσιάζεται από τον Πλάτωνα ο Σωκράτης να σηκώνεται από τη θέση του και να προχωρεί προς το ποτάμι . Τότε , όμως , λέγει ο Πλάτων , ήρθε το «δαιμόνιον» , το σημάδι εκείνο που συνηθίζει να έρχεται και αποτρέπει τον Σωκράτη να κάμει ό,τι προτίθεται . Το σωκρατικό δαιμόνιο είναι κάτι το εξωλογικό . Γι αυτό στο διάλογο *Φαίδρος* ο Πλάτων το σχετίζει με την ιερότητα του τοπίου . Το δαιμόνιο παρουσιάζεται στο Σωκράτη ως φωνή εσωτερική² , που τον ειδοποιεί και τον αποτρέπει .

Το δαιμόνιο δεν είναι ο λόγος που του φανερώνει την ουσία και την έννοια των όντων , αλλά είναι η δύναμη που μαντεύει πράγματα λογικώς απίθανα . Στην *Απολογία* χαρακτηρίζεται ως «θεῖον τι δαιμόνιον»³ και ως «τό τοῦ θεοῦ σημεῖον»⁴ που πάντοτε αποτρέπει , «προτρέπει δέ οὐδέποτε»⁵ . Είναι μάταιο να προσπαθήσει κανείς να εξηγήσει λογικά το δαιμόνιο . Ο πλατωνικός «δαίμων» ως δύναμη εξωλογική εισβάλλει με θεία μανία μέσα στην ψυχή του ανθρώπου .

Στον α΄ σωκρατικό λόγο στο *Φαίδρο*⁶ , βλέπουμε την πρώτη τομή των δυνάμεων της ψυχής σε πάθος , που είναι στοιχείο εξωλογικό , και σε λογικό . Στον «ενδιάμεσο λόγο»⁷ , στο ίδιο έργο , έχουμε την εισβολή του εξωλογικού στοιχείου της θείας μανίας , του δαιμονίου . Η ίδια η ψυχή που «τίκτει» το λόγο , το καθαρά λογικό νόημα , ανοίγει και την άλλη δαιμόνια όψη της ζωής . Ο λόγος και ο δαίμων , δηλαδή η λογική και η συναίσθηση , συμπληρώνονται αμοιβαία και δεν εναντιώνονται το ένα στο άλλο . Η ψυχή κινείται ως όλον ακόμη κι όταν σέρνεται από το κακό άλογο . Η επικράτηση των καλών μερών της ψυχής προϋποθέτει και την ύπαρξη των κακών . Ο λόγος , δεν υφίσταται , αν δεν συμπεριλάβει και την ανάγκη πλήρωσης των επιθυμιών⁸ . Αυτή η συνύπαρξη απαρτίζει εξάλλου και την πλατωνική προσωπικότητα⁹ . Και αυτός είναι ο διττός χαρακτήρας της πλατωνικής Παιδείας .
Λογοκρατικός : με την επικράτηση του λόγου στις άλλες δυνάμεις της ψυχής .

¹ *Φαίδρος* , 241 d – 244 a .

² Βλ. , στο ίδιο , 242 c .

³ *Απολογία* , 31 d .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 40 d .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 31 d .

⁶ *Φαίδρος* , 237 a – 241 d .

⁷ Βλ. , στο ίδιο , 241 d – 244 e .

⁸ Πρβλ. , Υ. Bres (1968).

⁹ *Νόμοι* , 804 a : «κατά τόν ποιητήν εὐ λέγειν τό Τηλέμαχ' , ἀλλά μέν αὐτός ἐνὶ φρεσὶ σῆσι νοήσεις , ἀλλὰ δέ καί δαίμων ὑποθήσεται .» .

Εξωλογικός : με την επικράτηση των εξωλογικών δυνάμεων της ψυχής. Και αποσαφηνίζει ο Πλάτων το άλογο αυτό στοιχείο της ψυχής , τη δαιμόνια δύναμη ¹ . Ο έφηβος , υποστηρίζει, πρέπει να μάθει ποια είναι η αξία της δαιμόνιας ορμής και πώς πρέπει να κυβερνηθεί για να γίνει γόνιμη και να μη διαλύσει την ενότητα της προσωπικότητάς του . Επίσης πρέπει να καταλάβει ότι δεν είναι μόνο ο λόγος που συγκροτεί την προσωπικότητά του αλλά υπάρχουν και άλλες δυνάμεις . Υπάρχει και η θεϊκή , ιερή ² , μανία , που χαρίζει στους ανθρώπους πανώρια αγαθά ³ . Η μανία , λοιπόν , αυτή με τα τέσσερα είδη της (προφητική , καθαρτική , ποιητική , ερωτική) ⁴ είναι αντίθετη προς τη λογική . Η επιστήμη , δηλαδή ο καθαρός λόγος , οδηγεί στην αλήθεια . Κοντά όμως σ' αυτόν υπάρχει και το υποσύνειδο ή ασύνειδο δαιμόνιο στοιχείο της ψυχής . Όταν ο άνθρωπος παύει για λίγο να είναι διαλεκτικός επικρατεί μέσα του το δαιμόνιο που εκφράζεται με την παιδεία , τις εορτές , τις επαδές , με την τέχνη γενικότερα , και τον έρωτα . Έτσι το δαιμόνιο , γίνεται ο οδηγός του παιδαγωγού Πλάτωνα και προστατεύει την παιδεία . Δεν την αφήνει να γίνει ολότελα λογοκρατική , ώστε να διατηρεί την κρυφή της σχέση με το μυστικό της ζωής . Η ψυχή , υποστηρίζει ο Πλάτων , έχει και βάθος εξωλογικό και αυτό το βάθος αξίζει άλλο τόσο , όσο και το λογικό της .

Η σύγχρονη , λοιπόν , παιδεία δεν πρέπει να βλέπει το μαθητή ψυχρά σαν ένα κιβώτιο που πρέπει να γεμίσει μόνο με ξερές γνώσεις , άρα πρέπει να απευθύνεται μόνο στη λογική του . Η παιδεία στον Πλάτωνα είναι διάνοια , επιστήμη , λόγος αλλά είναι και φαντασία , μύθος και ποίηση . Ο παιδευόμενος θα πρέπει να ειδωθεί ως μια ενσώματη ψυχή με νόηση , συναισθήματα , επιθυμίες , όπως η εικόνα της ψυχής κατά Πλάτωνα , η οποία δόθηκε με το άρμα του *Φαίδρου* . Πρέπει να απευθύνεται και στο άλλο κομμάτι της ψυχής του νέου , το εξωλογικό , και με τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα να καλύπτει και αυτό , να καλύπτει δηλαδή τις επιθυμίες , τις ορμές του και τα συναισθήματά του . Οι σημερινοί δάσκαλοι πρέπει να παρακολουθήσουν αυτή την ψυχή στην πορεία της για την πλήρωσή της , και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς της .

¹ Για τη δαιμόνια δύναμη βλ. , στην παλινωδία του Σωκράτη στο *Φαίδρο* , 244 e – 245 a .

² Στο *Μένωνα* , γνωρίζουμε ότι υπάρχει η θεία μοίρα , η *επίπνοια* : «τό κατέχεσθαι ἐκ θεοῦ τὸ ἐνθουσιάζειν» , (βλ. , *Μένωνα* , 100 a) . Στον *Πολιτικό* , οι ψυχές ονομάζονται «δαιμόνιον γένος» (βλ. , *Πολιτικό* 309 c) . Στον *Τίμαιο* , επισμαίνεται ότι «οὐδείς ἔννοους ὧν ἐφάπτεται μαντικῆς ἔνθεου καὶ ἀληθοῦς.»

³ Η θεϊκή αυτή μανία πρέπει να κυριεύσει τον άνθρωπο για να μπορέσει να συλλάβει μεγάλα νοήματα και να ερμηνεύσει ψυχικά μεγέθη , δυσπρόσιτα στην κοινή γνώμη . Την ιδέα του αγαθού θα τη συλλάβει ο άνθρωπος όχι μόνο με την αυστηρή επιστήμη αλλά και με την ψυχή . Η διάνοια και ο νους ανοίγουν το δρόμο προς το ανώτατο αγαθό αλλά η ψυχή πρέπει με έναν εσωτερικό τρόπο να το συλλάβει . Ο άλλος τρόπος είναι με τη θεϊκή , ιερή μανία .

⁴ *Φαίδρος* , 265 b .

Στο τελευταίο του έργο , τους *Νόμους* , ο Πλάτων υποστηρίζει και μας αποκαλύπτει αυτή την παιδεία : Την παιδεία της παιδιάς .

Το κύριο παιδαγωγικό μέλημά του είναι να κανονίσει με ποιους τρόπους και με ποια παιδαγωγική μέθοδο θα καταφέρουν οι άνθρωποι να ρυθμίσουν όσο μπορούν πιο ευχάριστα το ταξίδι της ζωής μέχρι το τέλος του , συναναστρεφόμενοι ο ένας τον άλλον ¹ . Και η ριζοσπαστική πρόταση του Πλάτωνα είναι : «Νῦν μὲν τάς σπουδάς οἶονται δεῖν ἔνεκα τῶν παιδιῶν γίγνεσθαι» ² . Στο γνωστό παιδευτικό ερώτημα του Σωκράτη «πῶς βιοτέον» η τελική απάντηση του Πλάτωνα είναι : «Τί οὖν ὀρθότης ; παίζοντα ἔστιν διαβιωτέον τινάς δὴ παιδιάς , θύοντα καὶ ἄδοντα καὶ ὀρχούμενον . » ³ . Αυτή είναι η αρχή που πρέπει να κατευθύνει «τοῖς μέλλουσι καλῶς βιώσεσθαι» ⁴ . Και αν ο τελικός σκοπός της παιδείας είναι η ευδαιμονία του ανθρώπου και της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει , ο στόχος της ορθής παιδείας προς αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να κλίνει .

Η παιδεία της «παιδιάς» είναι αυτή που αρμόζει τελικά στη φύση του ανθρώπου : «προσπαίζοντές τε καὶ ἰλεούμενοι κατὰ τὸν τρόπον τῆς φύσεως διαβιώσονται . » ⁵ . Αυτόν τον τρόπο παιδείας υπερασπίζεται ο Πλάτων . Να παίζει ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή τα πιο ωραία παιχνίδια : «τούτῳ δὴ δεῖν τῷ τρόπῳ συνεπόμενον καὶ παίζοντα ὅτι καλλίστας παιδιάς πάντ' ἄνδρα καὶ γυναῖκα οὕτω διαβιώνται . » ⁶ .

¹ *Νόμοι* , 803 b 1 – 5 .

² Βλ. , στο *ἴδιο* , 803 d 2 – 3 .

³ Βλ. , στο *ἴδιο* , 803 d 10 – e 2 .

⁴ *Συμπόσιο* , 178 c .

⁵ *Νόμοι* , 804 b 1 – 2 .

⁶ Βλ. , στο *ἴδιο* , 803 c 7 – 10 .

3 .

ΠΛΑΤΩΝΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΝΕΟΤΕΡΗ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Τα παιδαγωγικά μέσα , που χρησιμοποίησε η νεότερη και χρησιμοποιεί η σύγχρονη παιδαγωγική για την επιτέλεση του παιδευτικού έργου , κατατάσσονται στις εξής ομάδες¹ .

α . Σ' εκείνα που επιδρούν με το λόγο και αναφέρονται στη συστηματική διδασκαλία και μάθηση .

β . Σ' εκείνα που επιδρούν άμεσα στη βούληση και έχουν ως κέντρο τον εθισμό .

γ . Στα ελκυστικά μέσα , που επιδρούν στον τρόφιμο , χωρίς συνήθως η χρησιμοποίησή τους να γίνεται συνειδητή .

δ . Στα ενθαρρυντικά ή κατασταλτικά μέσα .

Στο πλατωνικό σύστημα παιδείας βρίσκουμε όλες τις προαναφερθείσες ομάδες παιδαγωγικών μέσων , μάλιστα δε δίνεται σε αυτά μια ιδιαίτερη παιδαγωγική διάσταση που είναι πολύ χρήσιμη για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής σήμερα . Διάσταση , που , αν είχε προσεχθεί , όσο θα' πρεπε από τη σύγχρονη παιδαγωγική , σίγουρα θα την είχε οδηγήσει συντομότερα και ασφαλέστερα στον επιδιωκόμενο σκοπό της .

¹ Βλ. , Αντ. Δανασσή - Αφεντάκη (1992) , 242 – 243 .

3.1 Σωκρατική μαιευτική

3.1.1 Η μαιευτική τέχνη

Τη λέξη « μαιευτική » ¹, ως όρο φιλοσοφικό, τη συναντάμε για πρώτη φορά στο διάλογο του Πλάτωνα *Θεαίτητος* και με αυτήν περιγράφεται η σωκρατική μεθοδική διαδικασία για την κινητοποίηση της σκέψης του ανθρώπου προς απόκτηση γνώσεων και αρετής μέσω της δικιάς του έρευνας. Το πνεύμα της μαιευτικής είναι διάχυτο σε όλους τους πλατωνικούς διαλόγους ως τον *Θεαίτητο*, στον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο Σωκράτης με τους συνομιλητές του. Βρίσκουμε ακόμη και τη θεμελίωσή της, όπως είναι η θεωρία για την ανάμνηση (*Μένων*, *Φαίδων*) και η θεωρία για τον έρωτα (*Συμπόσιο*, *Πολιτεία*, *Φαίδρος*). Στο *Θεαίτητο* όμως έχουμε για πρώτη φορά διατυπωμένη τη μαιευτική σαν μέθοδο απαραίτητη για την αγωγή του νέου, με τις αρθρώσεις της, την πορεία της και τα αποτελέσματα στα οποία φτάνει.

Στο *Θεαίτητο* ² ο Σωκράτης μιλά για την τέχνη της μαιεύσεως. Λέει, λοιπόν, ότι είναι γιος μαμής πολύ ευγενικής και επιβλητικής της Φαιναρέτης και ότι εξασκεί και αυτός την ίδια τέχνη. Επειδή όμως ο κόσμος δεν γνωρίζει, δεν λένε το σωστό γι' αυτόν, αλλά ότι είναι ένας πολύ παράξενος άνθρωπος και ρίχνει στους άλλους αζεδιάλυτες απορίες. Στην πραγματικότητα όμως η μαιευτική είναι μια τέχνη πνευματικής γέννησης: «τῆ δέ γ' ἐμῆ τέχνη τῆς μαιεύσεως τά μὲν ἄλλα ὑπάρχει ὅσα ἐκείνες, διαφέρει δέ τῶ τε ἄνδρας ἀλλά μή γυναῖκας μαιεύεσθαι καί τῶ τὰς ψυχὰς αὐτῶν τικτούσας ἐπισκοπεῖν ἀλλά μή τὰ σώματα». ³ Ονομάζει τον εαυτό του «μαιευτικόν», δηλαδή κάτοχο και ειδικό αυτής της τέχνης «Προσφέρου οὖν πρὸς μαίας υἷόν καί αὐτόν μαιευτικόν...»⁴, και παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της μαιευτικής τέχνης: Ότι το πιο μεγάλο στην τέχνη αυτή είναι η δυνατότητα να ελέγχει με κάθε τρόπο, αν αυτό που φέρνει στο φως ο στοχασμός του νέου είναι φανταστικό (« εἰδῶλον ») ή ψεύτικο (« ψεύδος ») ή κάτι γόνιμο και αληθινό. Ακόμη ότι αυτή η τέχνη βασίζεται στην ερώτηση, ότι αυτός δε δίνει καμιά γνώμη για τίποτε, αφού δεν είναι ο ίδιος σοφός, ότι οι διαλεγόμενοι μαζί του στην αρχή φαίνονται αμαθείς όσο όμως προχωρεί

¹ Στον *Κρατύλο* (421a 5), όπου ο Πλάτων αναζητά την ορθότητα των ονομάτων και εξετάζεται η λειτουργία και οι δυνατότητες της γλώσσας, το ρήμα μαιόμαι σημαίνει προσπαθώ, αναζητώ, ερευνώ.

² *Θεαίτητος*, 149a - 151d.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 150 b6.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 151c.

αυτή η μέθοδος παρουσιάζουν την πιο θαυμαστή επίδοση , και ότι η συναναστροφή μαζί του είναι επώδυνη , αφού φέρνει πόνους και στενοχώρια νύχτα και μέρα , όπως οι γυναίκες που γενούν. Η τέχνη του όμως είναι σε θέση αυτούς τους πόνους ή να τους ξυπνά ή να τους καταπραΰνει . Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι διαλεγόμενοι μαζί του βρήκαν και γέννησαν πολλά και όμορφα μόνιους τους , από τον εαυτό τους. «...καί τοῦτο ἑναργές ὅτι παρ’ ἑμοῦ οὐδέν πώποτε μαθόντες , ἀλλ’ αὐτοὶ παρ’ αὐτῶν πολλά καί καλά εὐρόντες τε καί τεκόντες »¹. Από αυτή την παρουσίαση της μαιευτικής τέχνης στον *Θεαίτητο* , όπου ο ίδιος ο Σωκράτης μιλά για την τέχνη του , κρατάμε τα εξής στοιχεία ως πολύ σημαντικά : Τον έλεγχο , την ερώτηση , τη δυσκολία της μεθόδου και τέλος την αυτενέργεια των συνομιλητών του .

Τη μαιευτική μέθοδο τη συναντάμε σε διάλογους της πρώτης (πρώιμης) συγγραφικής περιόδου του Πλάτωνα ² , οι οποίοι ονομάζονται και « σωκρατικοί διάλογοι » ³ , κυρίως δε στους : *Πρωταγόρας* , *Λάχης* , *Λύσις* , *Χαρμίδης* , *Ευθύφρων* , *Γοργίας* , *Μενέξενος* , *Ευθύδημος* , *Μένων* , *Κρατύλος* , *Συμπόσιο* και *Φαίδων* , αλλά και στη δεύτερη και χρονικά μέση (μεσαία) κατηγορία των διαλόγων , όπως στην *Πολιτεία* στο *Φαίδρο* και στο *Θεαίτητο* .

Στους διαλόγους αυτούς είναι πολύ φανερή η άμεση εξάρτηση από το Σωκράτη ⁴ . Κοινά γνωρίσματά τους αποτελούν ότι είναι επαγωγικοί, δηλαδή εξετάζουν τις γνώμες που επικρατούν για το θέμα που ερευνούν και από τις πολλές επί μέρους περιπτώσεις προσπαθούν να συνάγουν μια γενική έννοια . Τη γενική αυτή έννοια δεν κατορθώνουν κατά κανόνα να τη φτάσουν με τρόπο που να τους ικανοποιεί απόλυτα αλλά όμως ξεκαθαρίζουν γόνιμα πάντα το έδαφος για μελλοντική έρευνα .

¹ *Θεαίτητος* , 150d 6-8 .

² Η περίοδος αυτή περιλαμβάνει όσα έγραψε ως το 387 π.Χ. , το έτος που ίδρυσε την Ακαδημία . Ο Α. Lesky (1983) , 712 , 714 επισημαίνει : « Η χρονολογική κατάταξη των πλατωνικών συγγραμμάτων αποτελεί ένα πρόβλημα που είναι και δύσκολο και μεθοδικά γοητευτικό συγχρόνως η φρόνιμη χρησιμοποίηση των εσωτερικών και εξωτερικών κριτηρίων οδήγησε σε μια αντίληψη για τη χρονική διαδοχή των πλατωνικών συγγραμμάτων που σε ένα μεγάλο μέρος μπορεί να θεωρηθεί βέβαιη . Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να προσδιορίσουμε μεγάλες ομάδες σαν έργα της πρώιμης της ώριμης και της όψιμης δημιουργικής περιόδου . Από την άλλη μεριά , με την ίδια τη φύση των μεθοδικών μέσων συμβαδίζει το ότι μια ακριβής κατάταξη των έργων μέσα στις ομάδες είναι δύσκολη και σε μερικές περιπτώσεις άσκοπη » . Πρβλ. , Ι. Θεοδωρακόπουλο (1970) , 111 – 130 .

³ Θραυμάσιο για την ελεγκτική των πρώιμων διαλόγων Η. Erbse (1968) , 21 .

⁴ Ο Ε. Spranger (1971) , 34 , όμως σημειώνει : « Από τη στιγμή όμως κατά την οποία ο Σωκράτης αναπτύσσει την θεωρία των Ιδεών , δεν έχουμε πλέον να κάνουμε με τον ιστορικό Σωκράτη , αλλά με τον ίδιο τον Πλάτωνα . Ως πηγές για τον ιστορικό Σωκράτη αποτελούν οι καλούμενοι « σωκρατικοί διάλογοι » . Η σειρά αυτή φθάνει ίσως μέχρι τον *Πρωταγόρα* . Ο *Γοργίας* αποτελεί ήδη τη μετάβαση προς την εμφάνιση της θεωρίας των Ιδεών στον *Μένωνα* » .

Ακόμη οι « σωκρατικοί διάλογοι » έχουν σχέση με την αναζήτηση επιτυχούς ορισμού¹ κάθε μιας αρετής (ανδρεία , σωφροσύνη , δικαιοσύνη) ή ακόμη μιας ηθικής σχέσεως ζωής (όπως π.χ. η φιλία) . Στο τέλος η προσπάθεια ορισμού αποτυγχάνει και λήγουν με μια «απορία » . Για αυτό ονομάζονται και απορητικοί .

Οι διάλογοι , λοιπόν , αυτοί δίνουν μια εικόνα της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη , ουσία της οποίας είναι όπως παρατήρησε ο Αριστοτέλης , η επαγωγική πορεία στην έρευνα (επακτικοί λόγοι) και ο καθολικός ορισμός (τó όριζεσθαι καθόλου) .²

Ό,τι εμφανίζεται στους πρώιμους διάλογους ως σωκρατικός τρόπος παιδείας είναι κάτι που τιμάει ο Πλάτων μέχρι το τέλος της ζωής του , παρέχοντας μάλιστα σε αυτόν την πιο λιτή και σαφή μορφοποίηση στο *Θεαίτητο* .³

Σε όλους τους πρώιμους διάλογους ο Σωκράτης παρουσιάζεται να απευθύνει ερωτήσεις στους συνομιλητές του . Στους διάλογους όμως της ωριμότητας αλλάζει η εικόνα . Πλησιάζουν τον Σωκράτη οι συνομιλητές του και τον παρακαλούν να τους μιλήσει για οποιοδήποτε ζήτημα . Η σχέση του Σωκράτη με τους συνομιλητές του έχει αλλάξει σε αυτούς τους διάλογους , γιατί οι τελευταίοι παρακολουθούν πιο κριτικά τη λογική πορεία του δασκάλου τους . Του θέτουν ερωτήσεις , διατυπώνουν τις αμφιβολίες τους , αναγκάζουν τον δάσκαλο να φτάνει σε νέους ορισμούς όπως έκανε παλαιότερα ο Σωκράτης σε εκείνους . Αυτή η μεταβολή αναγνωρίζεται πολύ καθαρά στο *Φαίδωνα* .⁴

Διακρίνουμε τρεις κυρίως φάσεις στην πορεία της μαιευτικής :

α) Ειρωνεία⁵ , σημαίνει προσποιητή , τεχνητή άγνοια⁶ σε γνωστά ζητήματα , όχι με σκοπό τη μείωση του συνομιλητή⁷ αλλά που σκοπό έχει να εξασφαλίσει τη συνεργασία του και να επιτύχει ευκολότερα την επιδίωξη του Σωκράτη που είναι να παρακινήσει το συνομιλητή του να αναζητήσει την αλήθεια . Κατά την παιδαγωγική ειρωνεία ο ερωτών έχει τη λύση και την απάντηση στην ερώτηση ήδη έτοιμη αλλά δεν σπεύδει να τη μεταδώσει στο συνομιλητή του δια απλής

¹ Ο Ε. Spranger (1971) , 42 , υποστηρίζει : «Πρέπει λοιπόν να υποθέσουμε ότι η απαίτηση του να δίνεται ο ορισμός , ήταν μόνο εξωτερικός τεχνητός χειρισμός για να συλληφθούν άλλα πράγματα , τρόπων τινά ένα άγκιστρο με το οποίο ένας άλλος ιχθύς έπρεπε να συλληφθεί παρά μια έννοια . Οποιος δηλαδή λέγει π.χ. τι είναι φιλία , αναγκάζεται εξ αυτού να κάνει σκέψεις περί του ίδιου του του εαυτού» .

² Αριστοτέλης , *Μετά τα Φυσικά* , Μ4 , 1078b , 17 κ.εξ . , Α6 , 987b κ.εξ .

³ Η μέθοδος ορισμού του Σωκράτη βεβαιώνεται και στον Ξενοφάντα , *Απομνημον.* Ι , 16 και ΙV 6,1 .

⁴ Κ. Βουδούρης (1989) , 19 .

⁵ Βλ . , Στ. Λεωνίδα (1978) , 365 .

⁶ Θωμάσια χωρία όπου ο Σωκράτης εφαρμόζει αριστοτεχνικά την παιδαγωγική ειρωνεία : *Λάχης* 181 c-d , *Πρωταγόρας* 330 b , 361 d , 319 a 10 , 320 b5 , 320 c , *Χαρμίδης* 158 d , 185 b , *Γοργίας* 506 d , *Μένων* 71 b-d , 80 d , 89 d , *Θεαίτητος* 151 e , στο διάλογο *Κρατύλος* και άλλα .

⁷ Βλ . , Ε. G. Ballard (1965) .

⁸ Για το ότι η ειρωνεία μπορεί να λάβει αποκλίνουσα μορφή με την αρνητική στάση του ερωτώμενου βλ. Ε. Spranger (1971) , 44 – 45 .

διδασχής . Με τον τρόπο που θέτει την ερώτηση επιδιώκει να εμφανιστεί στο συνομιλητή του σαν να μη γνωρίζει την απάντηση και να την εκμαιεύει από το λογικό του συνομιλητή του με την αυτενεργό πνευματική εργασία . Είναι ειρωνεία , λοιπόν , παιδαγωγική¹ .

Η σωκρατική ειρωνεία μπορεί να θεωρηθεί και ως στρατηγικό τέχνασμα παρώθησης του συνομιλητή² . Ο Σωκράτης εμφανίζεται πάντα στην αρχή της συζήτησης ως συνομιλητής που δεν γνωρίζει το υπό συζήτηση θέμα . Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνει τον συνομιλητή του και τον παρωθεί να εκφράσει άφοβα τις σκέψεις του . Ο συνομιλητής νιώθει ένα αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης . Η ειρωνεία είναι συνυφασμένη με την τέχνη της ερώτησης³ . Οι ερωτήσεις αναφέρονται στην άμεση εμπειρία του συνομιλητή κάτι που θεωρεί εύκολο και απαντά . Έτσι ο Σωκράτης κατορθώνει να διαπιστώσει τις πραγματικές γνώσεις του για το εκάστοτε πρόβλημα και να προχωρήσει τη συζήτηση προσαρμόζοντάς την στο πνευματικό του επίπεδο .

Στον Πλάτωνα έρωσ και ειρωνεία πυκνώνονται σε κύριες δυνάμεις της σωκρατικής μορφής⁴ . Η ειρωνεία γίνεται μέσα στον πλατωνικό διάλογο ένα πρωταρχικό λειτουργήμα του Σωκράτη .

β) Ελεγκτική⁵ : Για το τι επεδίωκε ο Σωκράτης με αυτήν μας εξηγεί ο Πλάτων στο *Σοφιστή*⁶ , διάλογο της τρίτης περιόδου του συγγραφικού του έργου « Γιατί , αγαπητέ μου νέε , όπως οι γιατροί που γιατρούουνε τα σώματα πιστεύουνε , πως το σώμα δεν μπορεί να ωφεληθεί από τη τροφή που του δίνουμε , πριν βγάλουμε από μέσα του κάθε τι που είναι εμπόδιο , το ίδιο στοχάστηκαν κι εκείνοι , που επιχειρούν τον ψυχικό καθαρισμό και για την ψυχή , πως δεν μπορεί δηλαδή να ωφεληθεί από τα μαθήματα που της προσφέρουμε , πριν να διώξει κανείς τις σφαλερές γνώμες που είναι εμπόδιο για την αληθινή μάθηση , εξελέγχοντας εκείνον που θέλει κανείς να διδάξει και κάνοντάς τον να ντραπεί για τις πλάνες του και καθαρίζοντάς τον έτσι που να πιστεύει στο εξής , πως γνωρίζει μόνο εκείνα , που αληθινά γνωρίζει και τίποτα περισσότερο . Για όλους αυτούς τους λόγους , Θεαίτητε , πρέπει να τονίσουμε πως ο κριτικός έλεγχος είναι ο πιο μεγάλος και σπουδαίος καθαρισμός και πρέπει να πιστεύουμε πως

¹ Βλ. Β. Κονιδιτσιώτη (1961) , 21 . Πρβλ. Κ. Reinhart (1927) , 34 : Κατά την άποψη του η παιδαγωγική ειρωνεία του Σωκράτη αποδεικνύεται ως μια « ανθρωπιστική » ειρωνεία που επιδρά στο νέο « προσελκύνουσα και παιδαγωγούσα » και ο Heinrich Maier (1913) , 367 , επισημαίνει : « Είναι ένα ουσιώδες μέσο της ηθικής διαλεκτικής του Σωκράτη » .

² Βλ. Ι. Κανάκη (1990) , 26 .

³ Ο Ν. Πετρούλακης (1992) , 119 γράφει : Για το Σωκράτη οι ερωτήσεις είναι το μέσον με το οποίο πραγματοποιεί τη στρατηγική του .

⁴ Βλ. Ι. Θεοδωρακόπουλο (⁵1970) , 192 . Πρβλ. Κ. Βουδούρη (1989) , 18 : Η ειρωνεία μαζί με τον έρωτα και το δαιμόνιο αποτελούν τις τρεις πρωταρχικές όψεις της σωκρατικής προσωπικότητας .

⁵ Ελεγκτική σημαίνει τέχνη της ανταπόδειξης , της αναιρέσης , της αντίκρουσης .

⁶ *Σοφιστής* , 230 e3 – e3 : περιγράφεται ο έλεγχος με ιατρικούς όρους .

όποιος δε δέχεται να του γίνει έλεγχος , κι αν ακόμα είναι ο μεγάλος βασιλιάς των Περσών , είναι στο μεγαλύτερο βαθμό ακάθαρτος και απαίδευτος και κακόμορφος σ' εκείνα ίσα ίσα που πρέπει να 'ναι καθαρότατος και πανέμορφος , όποιος αληθινά πρόκειται να είναι ευτυχισμένος» .

Σε αυτή τη φάση της μαιευτικής επιδιώκεται η εξακρίβωση της πραγματικής γνώσης που έχει ο συνομιλητής , γι αυτό ο Σωκράτης χρησιμοποιεί την ελεγκτική ερώτηση , όπου ο ερωτώμενος διαπιστώνει την άγνοιά του και φθάνει στη συνειδητοποίηση του προβλήματος και στην κατάσταση της απορίας .

Η ελεγκτική ερώτηση

Στο δρόμο προς την αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης στέκεται εμπόδιο η φαινομενική γνώση , η « δόξα » . Η πίστη δηλαδή του συνομιλητή ότι κατέχει τη σωστή απάντηση . Πρέπει , λοιπόν , αυτός να βοηθηθεί να απαλλαγεί από τη φαινομενική του γνώση και να αντιληφθεί την άγνοιά του ¹ . Έτσι θα συνειδητοποιήσει το πρόβλημα και τις δυσκολίες . Αυτός είναι ο σκοπός που επιδιώκει ο Σωκράτης με τις διαρκείς ελεγκτικές ερωτήσεις του ² . Ο έλεγχος όμως αυτός διεξάγεται πάντα με υπομονή και καλοσύνη ³ .

Η συνειδητοποίηση του προβλήματος

Ο Spranger το στάδιο αυτό το αποκαλεί « συναίσθηση του προβλήματος » , μεταξύ αγνωσίας και γνώσης ⁴ .

¹ Ο M. Landmann (1950) , 29 γράφει σχετικά : «Η συναίσθηση της αγνωσίας φέρνει στην κατάσταση της απορίας . Έτσι ο έλεγχος ενώ μεταθέτει την κατάσταση της απορίας , εγείρει συγχρόνως και τη φιλοδοξία της λύσης της απορίας» .

Πρβλ. *Σοφιστή* , 229 c. Εκεί ο Ελεάτης Ξένος λέει : « μου φαίνεται πως βλέπω ξεχωρισμένο ένα μεγάλο και βαρύτερο είδος άγνοιας που ισοζυγιάζει όλα τα άλλα μέρη της . Το να νομίζει κανείς πως ξέρει κάτι που δεν το ξέρει από αυτό το είδος προέρχονται όλα σχεδόν τα διανοητικά σφάλματα ολονών μας »

Ότι η δοκησιοσοφία είναι το χειρότερο είδος της αμάθειας είναι σταθερή γνώμη και του Σωκράτη και του Πλάτωνα . Τη βρίσκουμε διατυπωμένη και σε άλλους διάλογους : *Απολογία* 21 c – d , 23 a , 29 a , *Μένων* 84 a – c , *Συμπόσιο* 204 a , *Φαίδρος* 275 d . κ.α.

² Βλ. α) Παραδείγματα με διαρκείς ελεγκτικές ερωτήσεις *Πρωταγόρας* 312 c 5 « Λέγε δη , τι ήγει είναι σοφιστήν » , 312 d 4-5 « Ο δέ σοφιστής τών τί σοφών εστί ; Τί άν άποκρινοίμεθα αυτώ ; Ποίας εγγασίας επιστάτη ; » .

β) Ο E. Spranger (1971) , 26 γράφει : « Ο Σωκράτης θα βρεθεί ενώπιον των συγχρόνων του ως ο μεγάλος ερωτητικός και όχι ως δάσκαλος » .

Ο Landmann (1950) , 29 επίσης λέει : « Ο έλεγχος ενώ μεταθέτει την κατάσταση της απορίας εγείρει συγχρόνως τη φιλοδοξία της λύσης της απορίας » .

Ο I. Θεοδωρακόπουλος (³1970) , 55 σημειώνει : « Ο άνθρωπος μέσα του θα βρει τα κριτήρια για τη γνώση και για την πράξη . Δεν υπάρχουν κριτήρια απέξω , ούτε και δοσμένα , αν κανείς δεν τα ζητήσει . Με άλλα λόγια ο Σωκράτης με την άσκηνη ερώτησή του εδραιώνει την αντικειμενικότητα του λόγου και καταλύει κάθε άλλη » .

³ *Μένων* , 83 – 88

⁴ Βλ. , E. Spranger (1971) , 43 . Αυτή την κατάσταση περιγράφει ο Σωκράτης στο *Μένωνα* 80 d : «... εγώ μόν ουκ οίδα , σύ μέντοι ίσως πρότερον μόν ήδησθα πρίν εμού άψασθαι , νύν μέντοι όμοιος εϊ ουκ ειδότην .

Η απορία ¹, δηλαδή η βασανιστική ψυχική και πνευματική κατάσταση έλλειψης πόρου, διεξόδου, υποκινεί ενεργητικά τον άνθρωπο για να αναζητήσει την αλήθεια και να εξεύρει πόρον. Ο Σωκράτης υποβοηθάει το συνομιλητή δια της ερωτήσεως μέχρι του σημείου από το οποίο ο νέος κινείται πνευματικά με τις δικές του δυνάμεις, ώστε να προέλθει η μόρφωση του ατόμου με την καταβολή της δικής του προσπάθειας. Για να παρωθηθεί ² όμως ο νέος στην αναζήτηση και τη μάθηση έπρεπε να οδηγηθεί στην απορία ³. Έτσι ο Σωκράτης πρέπει να οδηγήσει το συνομιλητή του σταδιακά στην επίγνωση της αντίθεσης μεταξύ εκείνου που πιστεύει ότι γνωρίζει και εκείνου που πράγματι γνωρίζει. Να τον μεταθέσει σε μια δυσάρεστη κατάσταση μεταξύ γνώσης και άγνοιας. Σκοπός της σωκρατικής τέχνης δεν είναι πρωταρχικά η σωστή απάντηση αλλά η εξώθηση του συνομιλητή να αμφισβητήσει πνευματικές αυθεντίες, πράγμα που κλονίζει την αυτοπεποίθησή του και τον ωθεί σε αυτοκριτική στάση.

Έτσι η απορία, είτε ως συνειδητοποίηση του προβλήματος, είτε ως παρώθηση, είτε ως ανάπτυξη της αυτοκριτικής ικανότητας του συνομιλητή, είναι ένα σημαντικό στρατηγικό τέχνασμα για να φθάσει ο νέος στη γνώση.

Χωρίς την μεταφορά στην κατάσταση της απορίας ⁴ η πνευματική ενέργεια για την ορθή γνώση θα ήταν προβληματική. Αυτό το παραδέχεται και ο ίδιος ο Μένων, όταν ο Σωκράτης ερωτά: «Νομίζεις λοιπός ότι αυτός (δούλος) θα δοκίμαζε να ερευνά και να μαθαίνει τούτο που νόμιζε πως ήξερε, χωρίς να το ξέρει, πριν πέσει σε απορία - επειδή απέκτησε την ιδέα πως δεν ξέρει - και αισθανθεί τον πόθο να μάθει;» ⁵

Για τη θετική μορφή της απορίας χρειάζεται ο «πλατωνικός έρωσ», δηλαδή η τάση της ψυχής για την ολοκλήρωσή της. Η σωκρατική ερώτηση σκοπεύει να σαστίσει το συνομιλητή για να

¹ Η λέξη «απορία» (α στερητικό + πόρος) σημαίνει κυριολεκτικά: αδιέξοδο, ανέχεια, ένδεια και μεταφορικά: αμηχανία, δυσχέρεια, έκπληξη.

² Στο διάλογο *Λάχη* βλέπουμε τον Λάχητα έπειτα από την κατάσταση της απορίας να είναι έτοιμος για επίμονη παραπέρα αναζήτηση να επιμείνει ως το τέλος. Η μεταφορά που χρησιμοποιεί ο Πλάτων εκφράζει παραστατικά την ισχυρή παρώθηση του Λάχητα («σαν καλός κυνηγός» να τρέξει πίσω από το «θήραμα»).

Βλ. *Λάχητα* 194 b 5-6 «Ουκούν, ὦ φίλε, τόν αγαθόν κυνηγέτην μετατεθεῖν χρῆ καί μὴ ἀνιέναι»

³ Ο Σωκράτης, όμως ως παιδαγωγός, δεν μεταθέτει μόνο στη κατάσταση της απορίας. Έχει τη διάθεση να βοηθήσει στην κοινή έρευνα και ανακάλυψη. Βλ. *Μένωνα* 80 d («Όμως δέ ἐθέλω μετά σου σκέψασθαι καί συζητήσαι»). Πρβλ., στο ίδιο, 81 e 2.

⁴ *Μένων*, 84 a 9 - b 1 «...νύν δέ ἡγεῖται ἀπορεῖν ἤδη, καί ὥσπερ οὐκ οἶδεν, οὐδ' οἶεται εἰδέναι».

Πρβλ., στο ίδιο, 84 b 3 «οὐκούν νύν βέλτιον ἔχει περί το πράγμα ὁ οὐκ ἔδει;»

⁵ Βλ., στο ίδιο, 84 c 4 - 8.

ξυπνά μέσα του το πάθος (« έρωσ ») για την αληθινή γνώση , χωρίς το οποίο δεν θα λειτουργούσε η διαδικασία της μάθησης.¹

γ) *Πνευματικός τόκος* (πνευματική γέννηση) : Στο *Θεαίτητο* , λέει ο Σωκράτης για τον πνευματικό τόκο «Αλήθεια , Θεαίτητε , να πούμε πως αυτό είναι δικό σου νεογέννητο παιδί και δικό μου μαιευτικό έργο;»²

Αφού ο νέος μεταφερθεί με την παιδαγωγική ειρωνεία και την ελεγκτική στη συνειδητοποίηση ενός προβλήματος , προετοιμάζεται ήδη το έδαφος για την πνευματική γέννηση , κάτι το οποίο θα πετύχει με τη δική του προσπάθεια . Ο Σωκράτης , ο παιδαγωγός , έχει βοηθήσει δια της μαιευτικής να ανακαλύψει την αλήθεια ο νέος με τις δικές του δυνάμεις , αυτενεργώς .³ Ο νέος οφείλει να αναζητήσει αυτενεργώς ό,τι δε γνωρίζει .

Η γνώση έρχεται τελικά μέσα από μακρόχρονη αναζήτηση της ουσίας του πράγματος .⁴

Αν παρακολουθήσουμε την πορεία της μαιευτικής μεθόδου σε πλατωνικούς διάλογους που είναι εμφανή τα στοιχεία της , κάνουμε κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις .

Δυο διάλογοι , όπου παρατηρείται η μαιευτική διαδικασία , είναι ο *Μένων*⁵ και ο *Πρωταγόρας* . Τους αναφέρουμε μαζί γιατί , ενώ στο παράδειγμα του δούλου του Μένωνα δοκιμάστηκε η σωκρατική μέθοδος στην περιοχή της θεωρητικής γνώσης (τρόπος απόκτησης νέων γνώσεων και αληθειών δια της αυτενέργειας) , στον *Πρωταγόρα* έχουμε την απόκτηση της αρετής και της ηθικής μόρφωσης και προπάντων του εσωτερικού κόσμου . Ακόμη , ενώ στο *Μένωνα* , το αποτέλεσμα εξήχθη σαφέστατα και οι απαντήσεις δόθηκαν , στον *Πρωταγόρα* , στο τέλος της συζήτησης το πρόβλημα μένει ανοικτό για το τι είναι η αρετή καθ' εαυτή και οι συνομιλητές μένουν σύμφωνοι να σκεφτούν περί του προβλήματος και να εξακολουθήσουν τη

¹ Στ. Λεωνίδα (1978) , 373 .

Επίσης ο G. Kerschensteiner (³1959) , 228 , γράφει σχετικά : «Στην αποκαλούμενη ευρετική μέθοδο του Σωκράτη κύριο σημείο ήταν καταρχήν η πρόκληση του αισθήματος άγνοιας και έτσι της ψυχικής έντασης μεταξύ του αισθήματος αυτού και της σφοδρής επιθυμίας για καλύτερη γνώση » .

² Βλ. , *Θεαίτητο* 160 e : « Ή γάρ , ώ Θεαίτητε ; φώμεν τούτο σόν μέν είναι οίον νεογενές παιδίον , έμού δέ μαιεύμα ; »

³ Ο Β. Τατάκης (1975) , 67 , 104 , 105 , γράφει : «Η αισιόδοξη πίστη στον άνθρωπο υπαγορεύει στο Σωκράτη το υψηλό παιδαγωγικό πνεύμα που δηλώνει η μαιευτική , η οποία θέλει την αγωγή αυτό που πρέπει να είναι , εκούσια και υπεύθυνη οικοδομή εκ των έσω Μας έδωσαν , αλήθεια , με τη μαιευτική ο Σωκράτης και ο Πλάτων , λαμπρό πρότυπο μεθοδικής συνεργασίας και αξιοποιήσεως του άλλου στον ερευνητικό τομέα και στην αυτοαγωγή του » .

⁴ *Επιστολή Ζ'* , 341 c 6 – d 2 . Ο Πλάτων θα περιγράψει αυτή την παιδαγωγική διαδικασία με το δικό του τρόπο : « ρητόν γάρ ούδαμώς έστιν ώς άλλα μαθήματα , άλλ' έκ πολλής συνουσίας γιγνομένης περί τό πράγμα αυτό καί του συζήν , έξαιφνης , οίον άπό πυρός πηδησαντος έξαφθέν φώς , έν τη ψυχη , γενόμενον αυτό έαυτό ήδη τρέφει » .

⁵ Ο Β. Τατάκης , εισαγωγή στο διάλογο *Μένων* , σ. 83 , γράφει : «Στο πείραμα με το δούλο έχουμε ένα αριστοτεχνικό υπόδειγμα διδακτικής τεχνικής μια άρτια σελίδα μαιευτικής διαδικασίας» .

συζήτηση μια άλλη φορά¹. Ο διάλογος όμως *Μένων* παρουσιάζει περισσότερο ενδιαφέρον. Εδώ η μαιευτική για πρώτη φορά αποκτά το περιεχόμενο που της έδωσε ο Πλάτων με τη μεταφυσική προέκταση που θεμελιώνεται πάνω στη θεωρία της ανάμνησης. Η ψυχή, υποστηρίζει ο Πλάτων, έχει μέσα της ενθυμήματα των όσων έχει δει στη χωρίς τέλος ύπαρξή της² και καλά οδηγημένη (με τη μαιευτική μέθοδο) αποκαλύπτει τους θησαυρούς της. Στην εριστική πρόταση³ για τη λογική αδυναμία να ζητεί κανείς κάτι που δεν γνωρίζει δίνεται λύση με τη διδασκαλία της θεωρίας της ανάμνησης. Η μάθηση, λοιπόν, είναι ανάμνηση⁴, και είναι δυνατή, γιατί η ψυχή είναι αθάνατη και τα ξέρει όλα. Ο Μένων παραδέχεται την άγνοιά του αντίθετα με τον Ευθύφωνα, τον Ιππία και τον Πρωταγόρα. Η απορία του Μένωνα, δηλαδή η βεβαιότητά του πως δεν ξέρει τίποτα, αποτελεί μια μορφή μάθησης, το μεσοδιάστημα ανάμεσα στη απόλυτη άγνοια και στην απόλυτη γνώση. Είναι το « γίγνεσθαι » της γνώσης που θεμελιώνεται στην θεωρία της ανάμνησης⁵. Εκείνο όμως που έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από μαιευτικής άποψης είναι ότι στο διάλογο αυτόν συναντάμε πολύ ζωντανές περιγραφές της απορίας για τον έρωτα που μόνο στο *Φαίδρο* τις ξανασυναντάμε. Η περιγραφή της απορίας στο *Μένωνα* ταιριάζει με τη ζωοποιό δύναμη του έρωτα⁶.

Ο πλατωνικός διάλογος *Λάχης* μας εισάγει στο πρόβλημα της αγωγής και ο Σωκράτης για πρώτη φορά παρουσιάζεται με την παιδαγωγική του ιδιότητα. Το πρόβλημα της αγωγής ανάγεται από τον Σωκράτη στη γνώση της αρετής, περιορίζει όμως την έρευνα σε ένα τμήμα της, αυτό της ανδρείας, όπως και στους άλλους διαλόγους ορισμού⁷. Στο διάλογο *Λάχης* όπως και στο διάλογο *Μένων*, το αντικείμενο της συζήτησης καθορίζεται με την ίδια στρατηγική διαδικασία. Ο Σωκράτης μεταθέτει την αρχική ερώτηση «πώς» θα αποκτηθεί η αρετή (το διδακτόν) στην ερώτηση για το «τι» της αρετής (γνώση).

Στο διάλογο *Λάχης*, δυο γενναίοι και ένδοξοι στρατηγοί⁸, θα συζητήσουν με τον Σωκράτη, που μόλις είχε διαπρέψει στη μάχη

¹ Σωστά χαρακτηρίστηκε ως απορητικός διάλογος.

² Εξηγείται στο *Φαίδρο* με τη θεωρία του Πλάτωνα για την αθανασία της ψυχής.

³ *Μένων* 80 b 6 – 81 a 9 και 80 e 2 – 5.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 81 d : «...καί τό μανθάνειν ανάμνησις όλων ἐστίν».

⁵ Ο Στ. Λεωνίδας (1978), 370 γράφει: Το γίγνεσθαι τούτο εκφράζει το « μεταξύ » ανάμεσα στο « ερευνᾶν » και στο « εὐρίσκειν ».

⁶ Βλ. Η. Kühn (1959), 3.

⁷ Το θέμα των σοκρατικών διαλόγων είναι σχεδόν πάντα μερικό και ηθικό, όπως η ανδρεία στο *Λάχητα*, η σωφροσύνη στο *Χαρμίδη*, το όσιο στον *Ευθύφωνα*. Στο *Μένωνα* όμως, εξετάζεται το πρόβλημα της αρετής συνολικά.

⁸ Ο Νικίας, σπουδαίος στρατηγός και πολιτικός των Αθηνών κατά το μεγαλύτερο διάστημα του Πελοποννησιακού πολέμου. Ο Λάχης, στενός συνεργάτης του Νικία, διακρίθηκε κι αυτός στον Πελοποννησιακό πόλεμο.

του Δηλίου (424 π.Χ.), ένα πολύ οικείο για αυτούς θέμα , την ανδρεία . Τη συζήτηση προκαλούν δυο γονείς που φημίζονται για τη φροντίδα να δώσουν άρτια ανατροφή στα παιδιά τους , ο Λυσίμαχος και ο Μελησίας , που ανήκουν σε δυο δοξασμένες οικογένειες των Αθηνών . Το ότι οι στρατηγοί και ο Σωκράτης δεν κατορθώνουν να συλλάβουν αυτό το οικείο γι αυτούς θέμα , την ανδρεία , το έργο της ζωής των δυο στρατηγών , δείχνει τη φιλοσοφική ποιότητα του έργου του Σωκράτη και του Πλάτωνα . Και οι δυο με αυτό το παράδειγμα ορίζουν ότι πρώτο και κύριο έργο της φιλοσοφίας είναι να οδηγήσει στην επίγνωση της άγνοιας . Επίγνωση που καθαρίζει την ψυχή και δυναμώνει το νου¹ .

Στο διάλογο *Λάχης* βλέπουμε μια άριστη εφαρμογή της μαιευτικής . Στο μεγαλύτερο μέρος του διαλόγου , που διευθύνει τη συζήτηση ο Σωκράτης , διάχυτη είναι η σωκρατική ειρωνεία² , η προσποίηση του ανίδεου , που τον οδηγεί στην υποβολή των ερωτήσεων για να μάθει από τους άλλους , που παροτρύνει το συνομιλητή του να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του και να δώσει ο ίδιος τη λύση του προβλήματος . Ο διάλογος τελειώνει χωρίς να δοθεί πλήρης ορισμός της ανδρείας , αφού διαπιστώθηκε από τον Σωκράτη ότι όλοι αγνοούν τι είναι ανδρεία . Ας μην δόθηκε ο τελικός ορισμός . Όμως το έδαφος έχει ξεκαθαριστεί και έχει διαγραφεί η κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει η περαιτέρω έρευνα . Έχουμε , λοιπόν , στο διάλογο *Λάχης* ένα πρώτο ξεκαθάρισμα για την αρετή , την ανδρεία και μαζί εφαρμογή της μεθόδου που πρέπει να ακολουθεί η διαλεκτική έρευνα . Το δρόμο και τον τρόπο . Θέμα και μέθοδος είναι πάντοτε αδιάσπαστα δεμένα στον Πλάτωνα , και μαζί τους αδιάσπαστη είναι και η μορφή³ .

Στο διάλογο *Ευθύφρων* αναφέρονται επίσης ουσιαστικά στοιχεία της μαιευτικής μεθόδου και της σωκρατικής στρατηγικής , αφού θεωρείται ο περισσότερο τυπικός σωκρατικός διάλογος⁴ .

Ο διάλογος τελειώνει χωρίς συμφωνία για το τι είναι όσιο και τι είναι ανόσιο . Ο Σωκράτης όμως είναι ικανοποιημένος , γιατί βρήκε ευκαιρία για ερευνητική συζήτηση πάνω σε ηθικές έννοιες και αξίες . Από την πορεία του διαλόγου φαίνεται καθαρά ότι η μαιευτική μέθοδος είναι ένας τρόπος για να ερευνηθούν όλες οι απαντήσεις που μπορούν να δοθούν σε κάποια ερώτηση και ίσως ο τρόπος να ξεκαθαριστούν οι σφαλερές απαντήσεις για να προχωρήσουμε σε καινούργιες .

¹ Β. Τατάκης , εισαγωγή στο διάλογο *Λάχης* (1954) , 7 .

² Κύρια σημεία σωκρατικής ειρωνείας : *Λάχης* , 181 c - d .

³ Β. Τατάκης , εισαγωγή στο διάλογο *Λάχης* (1954) , 10 .

Πρβλ. την ανάλυση του διαλόγου από τον E. Spranger (1971) , 35 κ.εξ.

⁴ J. A. Jordan (1963) , 99-100 .

Στην *Πολιτεία* έχουμε μια πολύ εποπτική εικόνα της διαδικασίας της μαιευτικής από την πλατωνική φιλοσοφία με την αλληγορία του σπηλαίου .

Στο διάλογο *Θεαίτητος* , όπου ο νέος Θεαίτητος τίθεται μπροστά στο δύσκολο πρόβλημα να δώσει τον ορισμό της τέλειαι και ακριβούς γνώσης της επιστήμης ¹ , γίνονται από τον Πλάτωνα σαφή τα όρια της μαιευτικής .

Ο Θεαίτητος λέγει ² : « Διότι τόσα μόνον δύναται η τέχνη η εμή , περισσότερα δε όχι » . Έτσι τα όρια της μαιευτικής , κατά τη γνώμη του Πλάτωνα , βρίσκονται ακριβώς όπου και τα όρια των ψυχικών και πνευματικών δυνατοτήτων εκάστου ανθρώπου .

Και ο Σωκράτης του απαντά ³ : « Το ότι όμως δεν δύνασαι , μη το ειπείς ποτέ » . Αυτό αποτελεί τη φιλοδοξία της μείζονος προσπάθειας .

Στο *Σοφιστή* ⁴ ο Πλάτων αναφέρει τη μέθοδο της παιδείας με την τιμωρία και τις συμβουλές , που την ονομάζει « συμβουλευτική τέχνη » (« νουθετητική ») και που την εκθέτει ο Πρωταγόρας στον ομώνυμο διάλογο ⁵ . Ο όρος που χρησιμοποιείται εδώ δείχνει πως η αρχική έννοια του όρου σοφιστής , δεν είχε την κακή σημασία . Ο ίδιος ο Πλάτων μεταχειρίζεται κάποτε τη λέξη σοφιστής με την καλή της σημασία , του ανθρώπου που κατέχει τη γνώση και καθαρίζει ⁶ των άλλων τις ψυχές από την αμάθεια . Τέτοιος σοφιστής ⁷ ήταν και ο ίδιος ο Σωκράτης .

Ο ένας δρόμος της διδασκαλίας , λέει , που γίνεται με λόγους και είναι τραχύτερος , είναι αυτός της « νουθετητικής » , ο άλλος όμως που είναι ομαλότερος « λειότερος » είναι αυτός που οδηγεί σε σημαντικά και θετικά αποτελέσματα για την παιδεία των νέων και είναι ο τρόπος παιδείας με τη σωκρατική μαιευτική ⁸ . Εδώ αναφέρονται τα βασικά στοιχεία της σωκρατικής μεθόδου που είναι η ερώτηση και ο κριτικός έλεγχος , τον οποίο ονομάζει τον πιο μεγάλο και πιο σπουδαίο καθαρμό ⁹ . Τα ερωτήματα και ο κριτικός έλεγχος

¹ *Θεαίτητος* , 210 b 6 , 210 c . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 150 d 6 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 210 c 4 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 151 d 4 .

⁴ *Σοφιστής* , 229 e - 230 a 3 .

⁵ *Πρωταγόρας* , 323 e - 326 e : « Ένθα δὴ πᾶς παντί θυμούνται καὶ νουθετεῖ , δηλον ὅτι ἐξ ἐπιμελείας καὶ μαθήσεως κτητῆς οὐσης » .

⁶ Πρβλ. στον *Κρατύλο* 397 a : « καὶ καθαιρούμεθα ἐξευρόντες ὄστις τὰ τοιαῦτα δεινὸς καθαιρεῖν , εἴτε τῶν ἱερέων τις εἴτε τῶν σοφιστῶν » και στο *ίδιο* , 403 e : « ὄτω καλοῦς τινάς , ὡς εὐοκὲν , ἐπιστάται λόγους λέγειν ὁ Αἰδῆς , καὶ ἔστιν , ὡς γ' ἔκ τοῦ λόγου τούτου ὁ θεὸς οὗτος τέλειος σοφιστῆς τε καὶ μέγας εὐεργέτης τῶν παρ' αὐτῶ » .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 403 e

⁸ *Σοφιστής* , 230 a 5 - 231 c .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 230 d 7 - 9 .

απαλλάσσουν τους ανθρώπους από τις μεγάλες και επίμονες πλάνες (« μεγάλες και σκληρές δόξες ») που έχουν για τον εαυτό τους και η απολύτρωση αυτή και στον ακροατή παρέχει την πιο μεγάλη ευχαρίστηση και σε εκείνον που πάσχει την πιο μεγάλη θεραπεία . Για τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα το χειρότερο είδος αμάθειας είναι το να νομίζει κανείς πως ξέρει κάτι που δεν το ξέρει¹.

Όμως με το σωστό είδος παιδείας που είναι ο τρόπος της μαιευτικής , ο άνθρωπος απαλλάσσεται από την κάθε αμάθεια , απαιδευσία και κακομορφία και γίνεται καθαρότατος και πανέμορφος και προπαντός είναι ευτυχισμένος².

Η μαιευτική , είναι για τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα , η τέχνη να απαλλαχθεί ο νέος από το χειρότερο είδος αμάθειας , με τον έλεγχο στην κούφια δοκησιοφία « ό περί τήν μάταιαν δοξοσοφίαν γιγνόμενος έλεγχος » , είναι η από γενιάς ευγενική σοφιστική («ή γένει γενναία σοφιστική») ³.

Είναι φανερό βέβαια , πως ο Πλάτων με τη «γένει γενναία σοφιστική» δε θέλει να ονομάσει την τέχνη των σοφιστών της εποχής του , που σε όλη του τη ζωή μαχότανε . Αυτή η τέχνη , είναι η μαιευτική , που ασκούσε ο Σωκράτης . Γιατί και ο Σωκράτης ήταν ένα είδος σοφιστή⁴, μα με την πρωταρχική , την καλή σημασία της λέξης . Ήταν δηλαδή σοφός και ήθελε να κάνει και τους άλλους να βρουνε το δρόμο της αληθινής σοφίας .

«Η γένει γενναία σοφιστική» είναι η μέθοδος του καθαριού . Στον *Κρατύλο* ⁵ ο σοφιστής παραλληλίζεται με τον ιερέα και ονομάζεται «δεινός καθαίρειν τά τοιαύτα , είτε τών ιερέων τις είτε τών σοφιστῶν» . Η «γένει γενναία σοφιστική» , λοιπόν , είναι η μαιευτική του Σωκράτη . Είναι η παιδευτική τέχνη που έχει σαν σκοπό να ελέγχει την κούφια δοκιμασία .

Στο *Θεαίτητο* , στον επίλογο ⁶ , ο Σωκράτης κλείνει το διάλογο με τα καλά αποτελέσματα της μαιευτικής τέχνης . Ας μην κατόρθωσε ο Θεαίτητος να δώσει σωστό ορισμό για τη γνώση , όμως μεγάλο καλό του έκαμε η μαιευτική τέχνη . Ας φάνηκε πως αυτά που είχε μέσα του ήταν αέρας . Λυτρώθηκε από αυτά και θα τα συλλάβει καλύτερα . Η μαιευτική τον έχει απαλλάξει από τέτοιες πλάνες που , είτε πάει προς νέες

¹ *Σοφιστής*, 229 c 5 – 6 , « Τό μή καταδειδότα τι δοκεῖν εἰδέναι »

² Βλ. , στο *ίδιο* , 230 e 1 – 3 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 231 b 7 – 9 .

⁴ Ο G. B. Kerferd (1999) , 58 , όμως υποστηρίζει ότι η σωκρατική μέθοδος άρχισε μέσα στη σοφιστική κίνηση , έστω και μόνο για τον λόγο ότι ο Σωκράτης **αποτελούσε μέρος εκείνης της κίνησης** και ότι βαθμός στον οποίο επηρεάστηκε από τους άλλους σοφιστές είναι ερώτημα αναπάντητο .

⁵ *Κρατύλος* , 396 e – 397 a .

⁶ *Θεαίτητος* , 210 b – d .

συλλήψεις , είτε μείνει άδειος , θα είναι τώρα καλύτερος από πριν και πιο ήμερος («ήμερωτερος ἔση»), γιατί δεν φαντάζεται ότι ξέρει εκείνα που δεν ξέρει .

Αυτή , λοιπόν , είναι και η μεγάλη αξία της μαιευτικής τέχνης και δηλώνεται από το Πλάτωνα με το στόμα του Σωκράτη .

3.1.2 Ρητορική και σοφιστική

Στον πλατωνικό διάλογο *Γοργίας*, ο Γοργίας δίνει το στίγμα της ρητορικής τέχνης: Ότι είναι σπουδαίος ρήτορας και μπορεί να κάνει και τους άλλους τέτοιους¹. Ότι η ρητορική είναι επιστήμη που ασχολείται με λόγους², ότι το αντικείμενο των λόγων της ρητορικής είναι τα μέγιστα και άριστα των ανθρωπίνων πραγμάτων³. Το δε μέγιστο αγαθό που δημιουργεί η ρητορική είναι η δύναμη της πειθούς που είναι η αιτία της ελευθερίας στους ανθρώπους και αιτία του να άρχει των άλλων έκαστος στην πόλη του⁴. Κατόπιν δίνεται ο ορισμός της και από τον Σωκράτη, με τον οποίο συμφωνεί και ο Γοργίας: Η ρητορική είναι δημιουργός πειθούς και η ενέργειά της και το σύνολο των προσπαθειών της σε αυτό καταλήγει⁵.

Η ρητορική παράγει την πειθώ από την οποία πηγάζει η πίστη⁶ και την πειθώ που είναι διδακτική περί δικαίου και αδίκου. Το μέσο της ρητορικής είναι η πειθώ. Για να επιτύχει το σκοπό του ο ρήτορας θα χρησιμοποιήσει μια έννοια που έχει ιδιαίτερη σημασία: την έννοια του πιθανού (του εικότος). Το εικός είναι το πιθανό, αυτό που φαίνεται να είναι αλήθεια, αλλά δεν είναι, είναι απλώς το αληθοφανές. Η πιθανοφάνεια υψώνεται σε όπλο – κλειδί του ρητορικού λόγου. Η γνώση του ρήτορα, είναι γνώση της «δόξης». Έτσι κάθε μορφή πειθούς είναι το αποτέλεσμα της ευγλωττίας και όχι του ορθού λόγου. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, στο ότι το αληθοφανές δεν είναι αυτό που τείνει προς την αλήθεια, αλλά αντίθετα αυτό που την αποκρύβει θα στηριχτεί η κριτική που ασκεί ο Πλάτων στους ρήτορες και τους σοφιστές που χρησιμοποιούν την τέχνη του πείθειν. Η φιλοσοφία είναι και παραμένει αναζήτηση του αληθούς⁷. Ο ρήτορας είναι πειστικός και όχι δάσκαλος

¹ *Γοργίας*, 449 b.

² Βλ., στο *ίδιο*, 449 d 13 – 14.

Όμως στο *Φαίδωνα* οι ρήτορες είναι μισόλογοι. Μισούν το λόγο και ικανοποιούνται με την αντύλογία. Βλ., *Φαίδωνα*, 91 a.

³ *Γοργίας*, 451 d 8 – 9.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 452 d 5 – e 8.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 452 e 11 – 12.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 449 e 10 – 11.

⁷ Έτσι στο *Φαίδρο*, 267 a – b, ο Σωκράτης μιλάει για τους ρήτορες «...αυτούς που πάνω από τα αληθινά είδαν πως τα φαινόμενα πρέπει πιο πολύ να τιμούμε και κάνουν πάλι τα μικρά να φαίνονται μεγάλα και τα μεγάλα μικρά με την δύναμη του λόγου, και τα καινούργια παλιά και τα αντίθετα καινούργια, και που βρήκαν τη συντομία και το ατέλειωτο μάκρος των λόγων για όλα τα πράγματα». Στο *Φαίδρο* όμως βλέπουμε ότι η πλατωνική κριτική δεν φαίνεται να στρέφεται εναντίον της ρητορικής αλλά εναντίον του τρόπου που διδάσκεται. Βλ., *Φαίδρο*, 264 a κ.εξ. και 269 d.

σπουδαίων πραγμάτων ¹ (οὐ διδάσκοντα ἀλλὰ πείθοντα) και η ρητορική είναι « δημιουργός πιστευτικής ἀλλ' οὐ διδασκαλικῆς »². Η ρητορική πειθῶ αφορά την πίστη ὄχι τη γνώση , το πιστεύειν ὄχι το εἰδέναι . Ο ρήτορας πείθει ἀλλὰ δεν διδάσκει . Στη συνέχεια ο Γοργίας δηλώνει την παντοδυναμία της αντιλογικῆς ρητορικῆς . Η ρητορικὴ τέχνη ἔχει περιλάβει και κρατεῖ ὑπὸ την ἐξουσία της ὅλες τις δυνάμεις³. Ο Σωκράτης μετὰ ἀπὸ τα λεγόμενα του μεγάλου σοφιστῆ Γοργία , υποστηρίζει , ὅτι η ρητορικὴ εἶναι ἐμπειρία ⁴ , ὅπως η μαγειρικὴ . Η πρώτη και πιο ἐντυπωσιακὴ ἀντίθεση ἀνάμεσα στη ρητορικὴ και τη φιλοσοφία εἶναι η ἀντίθεση ἀνάμεσα στον πειστικό και το φιλοσοφικό λόγο . Ο τελευταῖος εἶναι ἀληθής , ο πρώτος εἶναι λόγος ἀληθοφανῆς . Ο φιλόσοφος δεν ἐνδιαφέρεται για τα φαινόμενα ἀλλὰ για αὐτὸ που βρίσκεται πίσω ἀπὸ αὐτὸ που φαίνεται και εἶναι η ἀλήθεια . Η ρητορικὴ εἶναι ἐμπειρία , ὅπως η μαγειρικὴ για τι δεν ἐξηγεί τα πράγματα. Στο *Γοργία* ο Σωκράτης λέγει ἀπευθυνόμενος στον Καλλικλῆ ὅτι : Η ἐμπειρία εἶναι μόνον μνήμη και διασώζει το συνήθως γενόμενο . Ἀγνοεῖ δε και οὐδέποτε φροντίζει να μάθει , οὐτε τις φυσικὲς ιδιότητες ἐκείνου που θεραπεύει , οὐτε το διατί («αἰτίαν») ἐκείνον που πράττει , οὐτε να ἐξηγήσει ἕκαστο των πραττομένων , οὐτε να διακρίνει , αν καλῶς ἢ κακῶς κάτι γίνεται («οὐδὲν διαριθμησαμένη») . Η εὕρεση του διατί ἐτσι γίνεται και αν καλῶς γίνεται κάτι εἶναι « τὸ λόγον ἔχειν καὶ διαριθμεῖσθαι » , και αὐτὸ το κάνει η φιλοσοφία ⁵ .

Ἐμπειρία που ἐπιδιώκει χάρι (« χάρις ») και ευχαρίστηση («ἡδονή») . Η ρητορικὴ εἶναι ὅπως η αγωνιστικὴ τέχνη . Εἶναι η τέχνη να πολεμᾷς , ὥστε να νικᾷς δια του λόγου ⁶ . Ο ρήτορας πρέπει να μεταχειρίζεται δικαίως τη ρητορικὴ καθὼς και την αγωνιστικὴ ⁷ . Η ρητορικὴ εἶναι μέρος της κολακειᾶς ⁸ .

Η σημασία της λέξης σοφιστής με την παλαιότερη σημασία , εἶναι ὅποιος γνωρίζει πράγματα και εἶναι γενικά σοφός . Ἐτσι και ο Σωκράτης εἶναι ἕνας σοφιστής . Με την ἐιδικότερη σημασία , σοφιστής εἶναι αὐτὸς που διδάσκει μια συγκεκριμένη τέχνη , την τέχνη των αντιλογικῶν λόγων, δηλαδὴ την τέχνη του λόγου με σκοπὸ την ἐπιτυχία στην πολιτικὴ ζωῆ⁹. Πράγματι οι σοφιστές ἦταν μεγάλοι τεχνίτες του λόγου και

¹ *Γοργίας* , 458 e 9 .

² Βλ. , στο *ἴδιο* , 445 a – b .

³ *Γοργίας* , 456 a – c .

⁴ Βλ. , στο *ἴδιο* , 462 c .

⁵ Βλ. , στο *ἴδιο* , 501 a – b .

⁶ Βλ. , στο *ἴδιο* , 456 d .

⁷ Βλ. , στο *ἴδιο* , 457 b .

⁸ Βλ. , στο *ἴδιο* , 463 c .

⁹ Βλ. , στο *ἴδιο* , 449 b .

Για περισσότερα γύρω ἀπὸ τον ὄρο σοφιστής βλέπε στο κεφάλαιο «Τι εἶναι σοφιστής» στο βιβλίο του W. K. C. Guthrie (1971) , 27 – 34 .

ζητούσαν υψηλές αμοιβές, κύριο δε μάθημά τους ήταν η διδασκαλία της αρετής. Ο λόγος των σοφιστών είναι ένα παιχνίδι αντιλογικής επιχειρηματολογίας που δεν αποβλέπει στην αναζήτηση της αλήθειας αλλά στην εδραίωση της πειθούς. Στο διάλογο *Γοργίας* ο Πλάτων ταυτίζει τους ρήτορες με τους σοφιστές¹. Στις ψευδείς θεραπείες της ψυχής κατατάσσει τη σοφιστική και τη ρητορική και λέει ότι είναι εκ φύσεως διαχωρισμένα. Επειδή όμως ευρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο ανακατώνονται στο ίδιο πρόσωπο και στο ίδιο πράγμα σοφιστές και ρήτορες και δεν ξέρουν ούτε οι ίδιοι πού να κατατάξουν τον εαυτό τους, ούτε οι άλλοι άνθρωποι πού να τους κατατάξουν «καί περί ταύτά σοφισταί καί ῥήτορες, καί οὐκ ἔχουσιν ὅτι χρῆσωνται οὔτε αὐτοί ἑαυτοῖς οὔτε οἱ ἄλλοι ἄνθρωποι τούτοις.» Ο σοφιστής είναι αθλητής της λογομαχίας, που έχει για ειδικότητα τις αντιλογικές συζητήσεις (...τῆς γάρ ἀγωνιστικῆς περὶ λόγους ἦν τίς ἀθλητής, τὴν ἐριστικὴν τέχνην ἀφωρισμένος)².

Όταν η λογομαχία γίνεται σε ιδιωτικές συνομιλίες και κομματιασμένη σε ερωταποκρίσεις, την ονομάζουμε τέχνη της αντιλογίας³. Τις έντεχνες αντιλογίες που διαφιλονικούν για το τι είναι καθαυτό δίκαιο και άδικο και άλλα παρόμοια, την ονομάζουμε τέχνη εριστική⁴.

Η ουσία της αντιλογικής τέχνης (εριστική) είναι κάποια δύναμη ικανή να διαφιλονικεί γενικά για όλα τα ζητήματα, να διαμφισβητεί τις γνώμες των άλλων⁵. Οι σοφιστές δηλώνουν ότι ξέρουν για όλα τα ζητήματα για όσα αντιλέγουν, όμως κατέχουν κάποια φαινομενική επιστήμη για όλα τα πράγματα, όχι όμως την αλήθεια⁶. Γι αυτό η σοφιστική είναι ψευτοεπιστήμη, τέχνη μιμητική⁷.

Ο σοφιστής είναι ένα είδος μάγου και ειδωλοπλάστης⁸ και η σοφιστική όπως και η ρητορική είναι μέρος της κολακείας⁹.

Κυρίως στον πλατωνικό διάλογο *Πρωταγόρα* αντιπαραβάλλεται η σωκρατική παιδεία προς τη σοφιστική. Η αντιπαραβολή αυτή δεν έχει σκοπό την παραβολή κατά της κίνησης των σοφιστών γενικά, αλλά προπάντων πρόκειται για μια κριτική της μεθόδου και του σκοπού της αγωγής των σοφιστών. Εξάλλου ο Σωκράτης παρουσιάζεται από τον

¹ *Γοργίας*, 465 c – d.

Ο H. Gomperz (1985), 282, θεωρεί τη ρητορική τέχνη ως γενικό γνώρισμα όλων των σοφιστών.

² *Σοφιστής*, 231 e 1 – 2. Πρβλ., στο *ίδιο*, 232 c 9 – 10 «ώς αὐτοί τε ἀντειπεῖν δεινοί».

³ Βλ., στο *ίδιο*, 225 b 9 – 11.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 225 c 7 – 9.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 232 e 3 – 4 και 233 b 4 – 5.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 233 c.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 234 d.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 234 b – 235 b

⁹ Βλ., στο *ίδιο*, 463 c.

Πλάτωνα γεμάτος σεβασμό αλλά και ευγένεια για το μεγάλο σοφιστή Πρωταγόρα¹.

Δίπλα στο Σωκράτη, όχι ως αντίπαλοι αλλά ως ισάξιοι δάσκαλοι βρίσκονται οι σοφιστές, με διαφορετικές όμως από αυτόν παιδαγωγικές απόψεις. Τις διδασκαλίες των διαφόρων σοφιστών δεν πρέπει να τις θεωρούμε ως ανάξιες λόγου συμβολές στην Παιδαγωγική διερεύνηση και προ παντός δεν πρέπει, θέλοντας να υψώσουμε τον Σωκράτη να συντρίψουμε όλους τους σοφιστές, αφού οι απόψεις τους ως ένα σημείο μπορούν να είναι ισοδύναμες ή τουλάχιστον αρκετά ισχυρές για την εποχή τους και πηγή προβληματισμών για τη δική μας εποχή. Οι απόψεις των σοφιστών αποτελούν μια περιοχή που μπορεί να δημιουργήσει, εξίσου με τη σωκρατική, διασυνδέσεις και προβληματισμούς για τη νέα και σύγχρονη αγωγή.

Αλλά ας παρακολουθήσουμε τις δυο μεθόδους διδασκαλίας, τη σωκρατική μαιευτική και τη σοφιστική εριστική και τη σύγκριση που γίνεται μέσα στο πλατωνικό έργο.

Ο Σωκράτης στον *Πρωταγόρα*, όταν ρωτά τον Ιπποκράτη τι είναι ο σοφιστής² παίρνει την απάντηση ότι είναι αυτός που ξέρει τα σοφά και ότι η επιστημοσύνη του είναι ότι ξέρει να κάνει άλλους ικανούς να μιλούν³. Και συνεχίζει την ερώτησή του ο Σωκράτης «ο σοφιστής λοιπόν για ποιο πράγμα κάνει τον άλλο ικανό να μιλά; Τι είναι λοιπόν εκείνο που ο ίδιος ο σοφιστής το ξέρει και το μεταδίδει στον μαθητή;» Στο ερώτημα θα απαντήσει στη συνέχεια ο ίδιος ο Πρωταγόρας⁴.

α) Στη μαιευτική: Ο Σωκράτης δεν έχει καμιά έτοιμη θεωρία να μεταδώσει, δεν προσφέρει έτοιμες γνώσεις. Παρακινεί το νέο, τον υποβοηθάει προς μάθηση με τη σωκρατική ερώτηση⁵ που είναι το πλέον κατάλληλο μέσο προς παρακίνηση για δραστήρια συμμετοχή στη συνομιλία. Ο νέος «μαθαίνει»⁶ δεν διδάσκεται.

¹ Βλ., W. Jäger (1971).

Πρβλ., Β. Κονιδισιώτη (1961), 31.

² Βλ., στον *Κρατίλο* την ετυμολογία που δίνεται στη λέξη σοφιστής.

³ Βλ., *Πρωταγόρα*, 312 c – e. Πρβλ., *Γοργία*, 449 a.

⁴ *Πρωταγόρας*, 318 e. Πρβλ., *Γοργία*, 520 b κ.εξ. και *Μένωνα* 91 a κ.εξ.

⁵ *Μένων*, 82 e: «Οράς, ὦ Μένων ὡς ἐγὼ τοῦτον οὐδὲν διδάσκω, ἀλλ’ ἐρωτῶ πάντα;» Ο μαιευτικός δάσκαλος δεν διδάσκει αλλά ρωτά για όλα.

⁶ Ο J. Stenzel (1931), 154 – 155 γράφει: «Στη μαιευτική το «μανθάνειν» έχει την έννοια του «κατανοεῖν». Η σημασία αυτής της λέξης διαφέρει από αυτή του «διδάσκειν» που δηλώνει κάτι που προέρχεται από έξω».

Ο Κ. Βουδούρης (1989), 30 – 31, κάνει διάκριση μεταξύ της διδακτικής και διδασκαλικής σχέσης: Η διδακτική σχέση αναπτύσσεται όπου μεταδίδεται κάποιο γνωστικό περιεχόμενο («γνωρίζω ότι» κτλ). Η διδασκαλική σχέση αναφάνεται εκεί που δεν μεταδίδονται ξηρές, έστο χρήσιμες, γνώσεις, αλλά εκεί όπου βαραινεί το πώς μεταδίδονται οι γνώσεις αυτές («γνώση περί του πώς» κτλ).

Επίσης επισημαίνουμε ότι στη διδακτική σχέση μπορεί θεωρητικά να αντικαταστήσουμε τον διδάσκοντα με κάποια μηχανή, ενώ στη διδασκαλική σχέση ο διδάσκων λειτουργεί ως δάσκαλος, δηλαδή ως συνεργάτης, ως οδηγός, ως συζητητής

Αντίθετα , στη σοφιστική μέθοδο διδασκαλίας , ισχύει το «διδάσκειν» και όχι το «μανθάνειν» . Ο δάσκαλος είναι αυθεντία και προσφέρει δογματικά έτοιμες γνώσεις . Στην δογματική αυθεντική¹ μετάδοση των γνώσεων από τους σοφιστές , εισάγει ο Σωκράτης τη μαιευτική μέθοδο της ενεργητικής αναζήτησης . Ο δάσκαλος με τη μαιευτική προσφέρει βοήθεια για την τελειοποίηση και ολοκλήρωση του νέου , για την ψυχική και πνευματική του μόρφωση² . Τα στοιχεία της προτροπής και της παραίνεσης υπάρχουν και στο σωκρατικό διάλογο όπως και στην τέχνη της εριστικής. Η βασική διαφορά της σοφιστικής προτρεπτικής και της σωκρατικής είναι ότι ο πλατωνικός Σωκράτης δεν υπόσχεται να μεταδώσει μια ορισμένη γνώση ή ικανότητα . Ίσα ίσα , μ αυτό τον τρόπο προκαλεί την πνευματική στροφή , γιατί κατευθύνει τη ματιά των μαθητών του προς την απορία της άγνοιας³ .

β) Με τη μαιευτική μέθοδο ο νέος ωθείται σε ενεργητική αναζήτηση γνώσης , ερχόμενος στην κατάσταση της απορίας , που εγκλείει ταυτόχρονα τη συναίσθηση της ύπαρξης πόρου , δηλαδή διεξόδου , την οποία όμως πρέπει να αναζητήσει ο ίδιος . Έτσι ο Σωκράτης ποιεί τους νέους δια της μαιευτικής εργατικούς και ζητητικούς⁴ . Ενώ αντίθετα , με τη Σοφιστική , ο μαθητής ακούει παθητικά σε ομαδική διδασκαλία έναν δάσκαλο ο οποίος βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με αυτόν . Η παθητική ακρόαση⁵ δεν του δίνει κανένα κίνητρο για γόνιμη έρευνα και αυτενεργό αναζήτηση γνώσεων . Έτσι οι νέοι γίνονται αργοί και μαλθακοί⁶ .

γ) Η γνώση που προέρχεται με τη Μαιευτική , είναι γνώση « ἐν ἑαυτῷ » , ατομική και ελεύθερη εκ των έσω μαιευτική εξέλιξη των ανθρωπίνων δυνατοτήτων , ενώ η γνώση , με τη Σοφιστική , προέρχεται « ἔξωθεν » και στηρίζεται αποκλειστικά στην εμπειρία .

Σε αντίθεση με τη σοφιστική προσπάθεια μόρφωσης δια εξωτερικών επιδράσεων , ο Σωκράτης προσπαθεί να καθιερώσει ένα είδος παιδείας με την οποία ο κάθε αναπτυσσόμενος άνθρωπος , αφήνεται ελεύθερος στην προσπάθεια για αυτομόρφωση , αυτοτελείωση

¹ Και ο Σωκράτης και ο Πλάτων έχουν σαν πρώτο και κύριο παράγοντα για κάθε έρευνα , τον νου που προβληματίζεται μπροστά σε κάθε θέμα που τους απασχολεί . Θέλουν στη διαδικασία αυτή αδέσμευτο το νου από κάθε λογής αυθεντία , έσω και από το ίδιο το δικό του γραπτό κείμενο . Βλ. *Φαίδρο* 274 a – 278 b : Ο γραπτός λόγος όσο έντεχνος κι αν είναι έρχεται δεύτερος , γιατί πρώτος είναι ο έμπνηχος και ζωντανός λόγος , ο προφορικός , που γράφεται κατευθείαν στην ψυχή του ακροατή .

² Βλ. , W. Jager (1945) .

Πρβλ. , Β. Κονιδισιώτη (1961) , 18 κ.εξ.

³ Βλ. , Konrad Gaiser (1959) .

⁴ *Μένων* , 81 d 5 – e 2 : «... οὐκουν δεῖ πείθεσθαι τούτῳ τῷ ἐριστικῷ λόγῳ· οὗτος γάρ ἂν ἡμᾶς ἀργούς ποιήσειε καὶ ἔστιν τοῖς μαλακοῖς τῶν ἀνθρώπων ἡδὺς ἀκοῦσαι, ὁδε δὲ ἐργατικούς τε καὶ ζητητικούς ποιεῖ.»

⁵ Στον *Κρατύλο* , 384 b , ειρωνεύεται ο Σωκράτης την παιδεία εκείνη που στηρίζεται στη διδασκαλία του σοφοῦ και την παθητική αποδοχή των γνώσεων από το μαθητή .

⁶ *Μένων* , 81 d 5 – e 2 .

και αρετή . Στο «Πρωταγόρα»¹ , ο Σωκράτης λέει στο νεαρό Ιπποκράτη : έλαβες διδασκαλία , όχι ως τέχνη («ούκ ἐπί τέχνῃ») με σκοπό να την εξασκήσεις , αλλά για μόρφωση («ἀλλ' ἐπί παιδείᾳ») , όπως αρμόζει σε ελεύθερο άνθρωπο ο οποίος ενδιαφέρεται για τη μόρφωσή του .

Οι Σοφιστές υποστήριζαν την « ἐξῶθεν γνώση » γνώση που προέρχεται αποκλειστικά από τις αισθήσεις του ανθρώπου , από τις εμπειρίες του . Και η μαιευτική λαμβάνει σοβαρά υπόψη κατά την εφαρμογή της την εμπειρία του μαθητή . Αφού και ο ίδιος ο Σωκράτης, όταν ρωτούσε τον Μένωνα , τον Ευθύφωνα , τον Λάχητα, προσπαθούσε να οικοδομήσει πάνω στην εμπειρία τους . Ζήτησε , δηλαδή , ορισμούς πάνω σε θέματα που συζητούσαν και σχέσεις που έβγαιναν από την εμπειρία τους² .

Ιδιαίτερα στους διάλογους *Μένων*³ και *Λάχης*⁴ όπου ο Σωκράτης ρωτά για την έννοια της αρετής , προσπαθεί παραδειγματικά με αναλογίες από τον παραστατικό κύκλο του συνομιλητή του να διευκρινίσει το νόημά της . Ακόμη με την βοήθεια αναλογιών από την καθημερινή ζωή, ιδιαίτερα την εργατοτεχνική , να επισημάνει σταδιακά λογικές αντιφάσεις έτσι ώστε ο συνομιλητής του να αρχίζει να αμφιβάλλει για τις γνώμες που επικρατούν και να αμφισβητεί ό,τι θεωρούσε αυτονόητο . Στροφή προς την πραγματικότητα κάνει επίσης και στους διάλογους *Χαρμίδης* και *Ευθύφρων* που μαζί με το διάλογο *Λάχης* συνάπτονται πολύ στενά μεταξύ τους και στην τοποθέτηση του σκοπού και στη διεξαγωγή του διαλόγου . Το κέρδος από την γνώση των πραγμάτων θα δώσει την εγγύηση για σωστή δράση . Έτσι γίνεται και σ' αυτούς τους διάλογους σταθερή χρήση τεχνικοεπαγγελματικών αναλογιών .

Το ότι ο Σωκράτης και ο Πλάτων υποστηρίζουν την συμβολή της εμπειρίας στην απόκτηση της γνώσης φαίνεται και από το χωρίο , όπου περιγράφοντας τη μαιευτική τέχνη στο *Θεαίητο* , αναφέρει και το εξής « Στις στείρες δεν έδωσε λοιπόν την ικανότητα να ξεγεννούν , γιατί η ανθρώπινη φύση είναι πολύ αδύναμη και δεν μπορεί να μάθει τέχνη για πράγματα που δεν δοκίμασε »⁵ . Ακόμη στον *Γοργία* ο Σωκράτης , από παραδείγματα εμπειρικά , φτάνει , εφαρμόζοντας την επαγωγική μέθοδο , στη καθολική πρόταση του χωρίου 496 c . Στο διάλογο *Σοφιστής* δηλώνεται η εξής άποψη : «... καί διά παθημάτων ἀναγκαζομένους ἐναργῶς ἐφάπτεσθαι τῶν ὄντων »⁶ , δηλ. ότι η πράξη , η εμπειρία , είναι κριτήριο της αλήθειας . Ένα δραστικό μέσο που

¹ *Πρωταγόρας* , 312 b 2 .

² Πρβλ. , J. A. Jordan (1963) , 98 - 103 .

³ *Μένων* , 72 c .

⁴ *Λάχης* , 191 e .

⁵ *Θεαίητος* , 149 b 10 - 12 .

⁶ *Σοφιστής* , 234 d - e .

χρησιμεύει για να ελέγχει και να διορθώνει ο άνθρωπος τη γνώση , είναι η πράξη , η άμεση επαφή με την πραγματικότητα , η πείρα , η εμπειρία .

δ) Ενώ η εριστική επιζητεί την πολυλογία και τις μακριές συζητήσεις ¹ , η μαιευτική απαιτεί τη βραχυλογία και το «λακωνίζειν». Την αντίθεση αυτή τη θίγει ο ίδιος ο Σωκράτης κυρίως στον *Πρωταγόρα* ² . Εκεί επισημαίνει ότι δεν έχει ο ίδιος την ικανότητα να μακρολογεί και (δια στόματος του Αλκιβιάδη που επεμβαίνει στη συζήτηση) υποστηρίζει ότι με το μακρό λόγο μπορεί κανείς να ξεγλιστρά με επιχείρημα και να απλώνει τα λόγια του , ωστόσο ξεχάσουν για ποιο ζήτημα έγινε η ερώτηση οι περισσότεροι από τους ακροατές ³ .

ε) Επίσης μια πολύ σημαντική διαφορά της μαιευτικής από την εριστική είναι ότι στη σωκρατική μέθοδο έχουμε διάλογο μεταξύ των συζητητών , ενώ στη σοφιστική έχουμε μονόλογο , που τελικώς είναι δημηγορία ⁴ , κάτι τελείως διαφορετικό από τη συγκέντρωση των ανθρώπων με συνομιλία .

Κατά τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη , ο συνεχής λόγος , όπως τον ασκούσαν οι σοφιστές , δεν είναι επιστημονικά αποδεικτικός , είναι το πολύ διδακτικός , πάντως κατατείνει προς την πειθώ . Ενώ αυτοί αντιδίστασαν την πειθώ από τη γνώση (επιστήμη) , τη διδασκαλία από τη έρευνα , και έδειξαν ποιες είναι οι μεθοδολογικές απαιτήσεις που πρέπει να ακολουθεί και να εφαρμόζει ο σωστός ερευνητής . Η μέθοδος του Σωκράτη θέλει να είναι μεθοδολογική έρευνα και αποκάλυψη της ουσίας και όχι «δημιουργός πειθούς» .

Η πίστη του Σωκράτη στη δυνατότητα εύρεσης της αλήθειας από τη λογική του ανθρώπου είναι αντίθετη προς τη σοφιστική πίστη . Σύμφωνα με τους Σοφιστές ο άνθρωπος είναι αδύνατον να αναζητήσει ούτε εκείνο το οποίο γνωρίζει , ούτε εκείνο το οποίο δεν γνωρίζει ⁵ .

Στη σοφιστική αυτή θέση ο Σωκράτης αντιθέτει ότι ο άνθρωπος δύναται και οφείλει να αναζητεί μόνος του την αλήθεια δια της μαιευτικής μεθόδου .

Στα μεθοδολογικά όπλα ⁶ των σοφιστών , ο Σωκράτης αντιπαραθέτει ένα και μόνο , τη μαιευτική μέθοδο ⁷ , γιατί στο βάθος

¹ Ένα δείγμα της σοφιστικής μακρολογίας με όλα τα ρητορικά σχήματα είναι ο λόγος του Πάλου στο *Γοργία*

² *Πρωταγόρας* , 334 e – 335 a. Πρβλ. , στο *ίδιο* , 343 b 4 – 5 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 336 b 8 – d 3 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 336 b 1 – 3 : « Χωρίς γάρ ἔγωγ' ᾤμην εἶναι το συνέιναι τε ἀλλήλοις διαλεγόμενοις και το δημηγορεῖν .»

⁵ Βλ. , το σοφιστικό επιχείρημα στο *Μένωνα* , 80 c : « Μανθάνω οἶον βούλη λέγειν , ὡ Μένων ὄρας τοῦτον ὡς ἐριστικόν λόγον κατάγεις , ὡς οὐκ ἄρα ἔστιν ζητεῖν ἀνθρώπων οὔτε ὃ οἶδεν οὔτε ὃ μὴ οἶδεν ; οὔτε γάρ ἂν ὄγε οἶδεν ζητοῖ' οἶδεν γάρ , καί οὔδέν δεῖ τῷ γε τοιούτῳ ζητήσεως ὅτι οὔτε ὃ μὴ οἶδεν οὔτε γάρ οἶδεν ὃ τι ζητήσει»

⁶ Στον *Πρωταγόρα* είναι τρία : Ο μύθος , ο συνεχής λόγος , ο υπομνηματισμός ποιητικού κειμένου .

⁷ Την υποδειγματική της πορεία την παρακολουθούμε στα διαλογικά μέρη του *Πρωταγόρα* .

αυτή είναι η μόνη επιστημονική μέθοδος . Και αυτή είναι η αντικειμενική πορεία του νου από σκέψη σε σκέψη με κίνητρό της και τέρμα της τη γνώση . Και όταν , είτε η ερώτηση , είτε η απάντηση δεν είναι σωστή , ο νους πάλι με τη λογική διαδικασία ¹ που ακολουθεί βρίσκει το λάθος και ξεπερνώντας το ανοίγει το δρόμο για τη γνώση .

Στο *Θεαίτητο* ² θα ειπωθεί από τον Σωκράτη για τη μαιευτική : «Το πιο μεγάλο στη τέχνη μας είναι τούτο : Ότι είναι σε θέση να ελέγχει με κάθε τρόπο , αν αυτό που φέρνει στο φως ο στοχασμός του νέου , είναι φανταστικό και ψεύτικο ή γόνιμο και αληθινό . » . Η διαλογική συζήτηση σύμφωνα με τον Σωκράτη , λοιπόν , δεν είναι μόνον ένας απλός διάλογος , απλά μια τέχνη του λόγου , όπως αυτή των σοφιστών , αλλά και μια μέθοδος αξιολογικού ελέγχου .

¹ O Ed. Spranger (1971) , 42 γράφει : Ο Σωκράτης δεν υπήρξε φιλόσοφος ασχολούμενος με τη λογική χάρη της λογικής .

Πρβλ. , Heinrich Maier (1913) .

² *Θεαίτητος* , 150 c .

3.1.3 Πλεονεκτήματα της μαιευτικής

Από την παραβολή των δυο μεθόδων προκύπτει ότι πρόκειται για δυο τελείως διαφορετικά συστήματα διδασκαλίας – μάθησης αλλά και ότι τα πλεονεκτήματα της σωκρατικής μεθόδου είναι πολλά και σημαντικά . Η σύγχρονη παιδαγωγική είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσει , ίσως με κάποιες τροποποιήσεις τη μαιευτική μέθοδο , και κυρίως τα μαιευτικά στοιχεία που επισημάναμε . Το διάλογο ¹ , τη μαιευτική ερώτηση που παρακινεί προς πνευματική εργασία και γόνιμη έρευνα , την απορία . τη συνειδητοποίηση του προβλήματος (θεωρητικού – ηθικού) , την παρακίνηση προς αυτενεργό έρευνα και αναζήτηση γνώσεων , τον αυτοέλεγχο ² , τη διαλλαγή .

Το αξίωμα πάνω στο οποίο στηρίζεται η μαιευτική μέθοδος είναι ότι η γνώση πηγάζει από τον ίδιο του άνθρωπο και όχι από εξωτερικές πηγές . Έτσι η γνώση δεν μεταβιβάζεται από το δάσκαλο στο μαθητή αλλά αναπτύσσεται από τον ίδιο τον άνθρωπο με τη χρησιμοποίηση και την αξιοποίηση των δικών του δυνάμεων , δηλαδή αυτενεργώς .

Το κύριο χαρακτηριστικό της μαιευτικής είναι ότι δάσκαλος και μαθητής μαζί διερευνούν μια περιοχή της γνώσης ή ένα πρόβλημα και προσπαθούν να βρουν μαζί κάποια λύση . Είναι , λοιπόν, μια διερευνητική και ευρετική μέθοδος διδασκαλίας ³ .

Ο δάσκαλος ενθαρρύνει , εμπυγχώνει , διευκολύνει το μαθητή , να θέσει σε ενέργεια τις πνευματικές του δυνάμεις . Έτσι ο ρόλος του δασκάλου είναι όπως ο ρόλος της μαίας , υποβοηθητικός δηλαδή για τον τοκετό , τη γέννηση των γνώσεων που θα είναι αποτέλεσμα της έρευνας του ίδιου του μαθητή . Ο μαιευτικός δάσκαλος δεν διδάσκει αλλά μόνο ρωτά με ένα τρόπο ο οποίος δεν περιορίζει τη σκέψη , αλλά απεναντίας διευρύνει τον ορίζοντά της . Ένα άλλο μεγάλο κέρδος είναι ότι πετυχαίνεται μια σωστή και στενή διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή με την αμοιβαία εμπιστοσύνη και το αμοιβαίο σεβασμό που αναπτύσσεται μεταξύ τους ⁴ .

Ο μαθητής μαθαίνει με τη σωκρατική μέθοδο διδασκαλίας – μάθησης να αμφισβητεί ό,τι θεωρούσε αυτονόητο , να εντοπίζει

¹ Ο Χρ. Φράγκος (1973) , 55 υποστηρίζει ότι η παροχή διευκολυντικών μέσων στο παιδί μέσω των διευκολυντικών παρακαμπτηρίων της σωκρατικής μεθόδου προσδιορίζουν περισσότερο τη μαιευτική τέχνη και όχι τόσο οι ερωταποκρίσεις και η χρήση διάλογου που πολλές φορές γίνεται άσκοπα .

² Βλ. , *Θεαίτητο* , 155 a .

³ Βλ. , *σχετικά* , Ν. Πετρούλακη (1992) , 93 .

⁴ Βλ. , Gilbert Ryle (1966) , 145 – 159 .

αντιφάσεις , να επισημαίνει λάθη και να θέτει σε έλεγχο καθετί που προσλαμβάνει , χωρίς να δεσμεύεται από τι λένε οι άλλοι γι αυτό ¹ . Να αναπτύσσει , δηλαδή , την κριτική του ικανότητα αλλά και την αυτοκριτική του στάση ² .

Ακόμη βλέπει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα γεγονότα , εννοεί τις αιτίες των φαινομένων και μπορεί να συνδέσει εκείνο που κάθε φορά βλέπει με τις προηγούμενες γνώσεις του . Εκείνο , δηλαδή , που θέλει να μάθει ο μαθητής προέρχεται από τις δικές του διανοητικές προσπάθειες να συνδέσει τα καινούργια δεδομένα με τη δομή της γνώσης του . Ο μαθητής έχει οικοδομήσει τα αντιληπτικά του « σχήματα » με τα οποία προχωρεί και οργανώνει κάθε φορά τις καινούργιες πληροφορίες που παίρνει ³ . Η μαιευτική διδασκαλία οδηγεί το μαθητή στην ανεξαρτησία και ελευθερία ⁴ , γιατί τον κάνει ικανό να αποκτά γνώσεις με τις δικές του διανοητικές δυνάμεις που θέτει σε κίνηση . Ο μαθητής αποκτά « διανοητική δυναμικότητα » , όπως λέει ο Bruner ⁵ . Έτσι ο μαθητής θέτοντας σε ενέργεια όλες τις διανοητικές του ικανότητες σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της διδασκαλίας στο τέλος η απόκτηση των γνώσεων μέσω της δραστήριας συμμετοχής και έρευνας δίνει στο μαθητή μεγάλη χαρά και ικανοποίηση ⁶ .

Με το διάλογο ⁷ ο μαθητής μαθαίνει το πώς να αποκτά γνώσεις , μαθαίνει την τεχνική της αποκαλύψεως ⁸ . Η μαιευτική του Σωκράτη δεν είναι μια απλή διαλογική μορφή αγωγής , αλλά μορφή για την ανεύρεση της αλήθειας όπως και μορφή επανεξέτασης όλων των θέσεων και σκόπιμης διερεύνησης . Ο διάλογος , εξυπηρετεί τόσο το σκοπό του σχολείου όσο και τη δημοκρατία . Σε μια τάξη , όπου ο καθένας μπορεί να μιλήσει , ο μαθητής ετοιμάζεται για μια τέτοια συμπεριφορά , που είναι απαραίτητη για τον πολίτη της δημοκρατίας . Η εργασία στην τάξη είναι το καλύτερο μάθημα αγωγής του πολίτη ⁹ . Ακόμη με τον διάλογο , διδάσκεται από την κριτική των άλλων , μαθαίνει να είναι διαλλακτικός , περισσότερο ανεκτικός απέναντι στις γνώμες των άλλων , όσων σκέφτονται διαφορετικά . Και αυτό , γιατί ο συνομιλητής αναγκάζεται από την αντιπαράθεση των σκέψεών του με τις σκέψεις των άλλων συνομιλητών , να επανεξετάσει τις αρχικές του απόψεις και να

¹ Βλ. , Β. Ο. Smith (1957) , 24 , και Ι. Κουτσάκο (1980) , 178 .

² Βλ. , D. Chatzidimou (1980) , 148 – 149 και Ι. Κανάκη (1990) , 78 .

³ Βλ. , Η. Taba (1963) , 311 .

Πρβλ. , J. A. Jordan (1963) και Ι. Κανάκη (1989) , 165 .

⁴ Berty Kersh (1964) , 226 – 232 .

⁵ J. Bruner (1962) , 83 .

⁶ Βλ. , J. Bruner (1962) , 87 – 88 και 123 – 124 .

⁷ Πρέπει όμως να προσέξουμε ότι κάθε διαλογική συζήτηση δεν είναι και μαιευτική ούτε εμπύτιη στη διαλεκτική πορεία με τη μορφή που την καθόρισε ο Σωκράτης . Πχ. Οι « ψευτοδιάλογοι » καθηγητών – μαθητών που τόση διάδοση έχουν στα σημερινά σχολεία με κανένα τρόπο δεν μπορούν να θεωρηθούν μορφές διαλεκτικής συζήτησης .

⁸ Β. R. Worhen (1968) , 223 – 242 .

⁹ Βλ. , σχετικά , S. Hook (1967) .

αντιμετωπίσει σοβαρά τις αντίθετες γνώμες. Η σωκρατική, λοιπόν, μέθοδος αυξάνει την ανοχή¹ των μαθητών απέναντι σε διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις.

Η μαιευτική ερώτηση είναι το κύριο στοιχείο του διάλογου. Σύμφωνα με τη γνώμη του Σωκράτη ο τρόπος να ερεθίσει κανείς τη μνήμη είναι η υποβολή ερωτήσεων, γιατί το πρόσωπο αντιδρά και φέρει στη μνήμη του τις σχετικές γνώσεις που κατέχει η αθάνατη ψυχή του. Και στη περίπτωση που δεν παραδέχεται κανείς τις « εσωτερικές ιδέες » για τις οποίες ομιλεί ο Σωκράτης δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως οι ερωτήσεις είναι μια τεχνική με την οποία ερεθίζεται ο μαθητής να σκεφτεί, να στοχαστεί πάνω σε ένα θέμα. Η ουσία του ζητήματος είναι η ερώτηση ανεξάρτητα αν αυτή οδηγεί στην ανάμνηση ή στη σκέψη ή στην κρίση ή στο στοχασμό. Μέσω της ερωτηματικής σχέσης δεν ορίζεται μόνο δομικά ο άνθρωπος, αλλά επάνω σε αυτήν θεμελιώνεται και η παιδαγωγική επιστήμη².

Ισχύει, λοιπόν, ακόμη και σήμερα αυτό που διαπίστωνε ο Stenzel στις αρχές του 20^{ου} αιώνα: « Από την απροσμέτρητη παιδαγωγική επίδραση η οποία απέρρευσε από τον Σωκράτη, ζει ακόμη και σήμερα η μαιευτική ερώτηση, η οποία αποδεσμεύει στον μαθητή αυτοτελείς δυνάμεις »³.

Μεγάλη επίσης παιδαγωγική βαρύτητα έχει το γεγονός ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει μόνος του την έρευνα σε όλη την υπόλοιπη ζωή του χωρίς τη βοήθεια του παιδαγωγού. Γιατί ο διάλογος του έμαθε τη σωστή διαδικασία μάθησης και τον τρόπο να συνειδητοποιεί το πρόβλημα. Το άτομο μπορεί έτσι να επεκτείνει τις γνώσεις του σε πλάτος και σε βάθος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, γιατί αποκτά τη δυνατότητα να επεκτείνει μόνος του τις γνώσεις του, με τις δικές του δυνάμεις, χωρίς την παρουσία του δασκάλου και έξω από το περιβάλλον του σχολείου⁴. Είναι αυτό που συμβαίνει όταν ο Σωκράτης εγκαταλείπει τους συνομιλητές του στο τέλος του φαινομενικά άκαρπου διάλογου με την υπόσχεση να συνεχίσουν μια άλλη φορά, επιδιώκοντας να συνεχίσουν οι ίδιοι την έρευνα.

Το βασικότερο όμως από όλα τα πλεονεκτήματα είναι ότι η μαιευτική είναι στενά συνδεδεμένη με μια σημαντική αρχή της παιδαγωγικής επιστήμης, με το θεμελιώδες παιδαγωγικό αξίωμα της αυτενέργειας.

¹ Ο G. Heckmann (1981), 92, γράφει: « Η ανοχή που προσφέρει ο « σωκρατικός » στον διαφορετικά σκεπτόμενο είναι κάτι περισσότερο από αποδοχή. Είναι θετικό ενδιαφέρον για τον διαφορετικά σκεπτόμενο και για το διαφορετικό τρόπο σκέψης του ».

Πρβλ., Ι. Κανάκη (1990), 78 και D. Chatzidimou (1980), 163.

² Βλ., Αντ. Δαννασή – Αφεντάκη (1992), 149.

Πρώτος ο Derbolan έφερε το πρόβλημα της ερώτησης στο κέντρο της παιδαγωγικής επιστήμης και προχώρησε σε μια δομική εξέταση της ερώτησης. Βλ., J. Derbolav (1971), 57 – 61.

³ J. Stenzel (1928), 53, 28.

⁴ Βλ., M. C. Wittrock (1966), 33 - 37.

Από όσα προαναφέραμε είδαμε ότι η μαιευτική διαδικασία αποτελεί προσπάθεια κινητοποίησης της σκέψης προς αυτενεργό απόκτηση γνώσεων και αρετής . Δεν αναφέρεται βέβαια ρητά από τον Σωκράτη στο πλατωνικό έργο , αλλά δηλώνεται ξεκάθαρα η σωκρατική άποψη ότι ο νέος άνθρωπος δύναται ο ίδιος , με τη δική του πνευματική προσπάθεια να μάθει και εκείνο που δε γνωρίζει¹ . Με αυτή την πίστη ο Σωκράτης προσπαθούσε να υποβοηθήσει τους νέους με τη μαιευτική τέχνη να κινητοποιήσουν τη σκέψη τους , να γίνουν ενεργητικοί και ερευνητικοί . Η σταθερή αυτή πίστη του Σωκράτη στις δυνατότητες του ανθρώπινου πνεύματος , όπως φαίνεται και από το μαιευτικό παράδειγμα στον πλατωνικό διάλογο *Μένων* , δηλώνει την ακλόνητη πεποίθησή του ότι η αληθινή και πηγαία γνώση είναι δυνατή μόνο δια της ίδιας πνευματικής ενεργητικότητας εκάστου ανθρώπου . Μια από τις πιο σημαντικές απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είναι το θεμελιώδες αξίωμα της αυτενέργειας . Δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι πρόκειται για αναβίωση των σωκρατικών απόψεων , αφού κατά το πνεύμα , ως αρχές , οι σωκρατικές ιδέες για τη σημασία της ανθρώπινης ενεργητικότητας συμφωνούν προς τις αντίστοιχες ιδέες περί αυτενέργειας της σύγχρονης παιδαγωγικής .

Βέβαια η σωκρατική μέθοδος δεν είναι μια μέθοδος χωρίς καθόλου μειονεκτήματα . Όπως το ότι είναι αργή και πολύπλοκη , πρέπει να διατηρεί πάντα ζωνρό το ενδιαφέρον του μαθητή , μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια , σύγχυση ή ανία , ή εξουθένωση ή να παρουσιασθούν ψυχολογικές αντιδράσεις των μαθητών² , ψυχική ένταση³ από την απορηματική κατάσταση και τις αντιφάσεις ή απογοήτευση⁴ από τη δυσκολία των ερωτήσεων του δασκάλου . Την απογοήτευση και την ψυχική ένταση τη βλέπουμε και μέσα στους πλατωνικούς διαλόγους . Ο Ευθύφρων απογοητεύεται , προφασίζεται πως είναι βιαστικός και φεύγει . Στο *Μένωνα* δε , ο Άνυτος , παροργίζεται εξαιτίας των αντιρρήσεων του Σωκράτη .

Τα μειονεκτήματα βέβαια αυτά μπορούν να περιοριστούν στο ελάχιστο , αν γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στη διαδικασία της , όπως : να περιοριστούν οι καταστάσεις που προκαλούν ένταση στο μαθητή με την κατάλληλη προετοιμασία του δασκάλου . Εξάλλου η μέθοδος αυτή απαιτεί μεγαλύτερη επιδεξιότητα διδασκαλίας και προπαρασκευή απ' ό,τι ζητούν οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας .Ακόμη για να μειωθεί η

¹ Βλ. , *Μένωνα* , 81 d 8 και *Θεαίτητο* , 150 d 6 – 8 .

² D. W. Oliver (1966) , 290 .

³ Οι D. W. Oliver / J. P. Shaver (1966) στο R. T. Hyman (1974) , 78 , υποστηρίζουν ότι η σωκρατική μέθοδος μπορεί να προκαλέσει μια ισχυρή συναισθηματική αντίδραση σε σπουδαστές όπως απογοήτευση , κλονισμό , ψυχική ένταση .

⁴ Βλ. , G. Heckmann (1981) , 80 .

ένταση μπορεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει το χιούμορ του . Ακόμη για να αποφευχθεί η ανία των μαθητών , μπορεί ο δάσκαλος κατά τη μαιευτική διαδικασία να απευθύνεται κατά διαστήματα και σε εκείνους που δε συμμετέχουν ενεργά στο διάλογο και είναι περισσότερο θεατές ¹ . Ακόμη ο σύγχρονος δάσκαλος πρέπει να βρίσκει τρόπους να αποφεύγει την εξουθένωση των μαθητών ² και ο δάσκαλος πρέπει να βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα .

Παρά όμως τις όποιες αδυναμίες της η μαιευτική μπορεί να αποτελέσει μια μέθοδο διδασκαλίας χρήσιμη για το σημερινό δάσκαλο ³ . Ιδιαίτερα η σωκρατική στρατηγική , κυρίως δε η χρησιμοποίηση της απορηματικής κατάστασης ως κινήτρου για έρευνα . Δεν μπορεί να νοηθεί σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας , χωρίς να κυριαρχεί η τάση για έρευνα και χωρίς να πραγματοποιείται η αποκάλυψη της αλήθειας από τους ίδιους τους μαθητές θέτοντας σε ενέργεια τις πνευματικές τους δυνάμεις (με το πνεύμα της απορίας , της ανησυχίας του στοχασμού) και δουλεύοντας με τα δεδομένα που έχουν από την εμπειρία τους . Η μαιευτική του Σωκράτη παραμένει ένα σπουδαίο μέσο για την ανακάλυψη των αξιών και του κριτικού ελέγχου . Σήμερα , είμαστε σχεδόν βέβαιοι , ότι η επαγωγική μέθοδος σε συνάρτηση με τη μαιευτική μεθοδολογία αποτελούν τη βασική προσφορά του Σωκράτη στην παιδαγωγική .

Βέβαια το διαλογικό μοντέλο του Πλάτωνα συνδέεται με ορισμένες δοξασίες σχετικές με τη φύση του ανθρώπου , τη φύση και τις λειτουργίες της ψυχής και την ανάμνηση ⁴ . Όμως η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας εφαρμοσμένη στη σημερινή εποχή , δεν είναι υποχρεωμένη να δεχτεί αυτές τις δοξασίες . Η μεταφυσική αυτή θεώρηση, η οποία είναι πρόσθετο στοιχείο του Πλάτωνα στη μαιευτική του Σωκράτη δεν δεσμεύει το σημερινό ερευνητή , γιατί μπορούμε να δούμε τη μαιευτική μέθοδο ως καθαρά παιδαγωγική τακτική χωρίς τις μεταφυσικές προεκτάσεις του Πλάτωνα . Σήμερα κρατάμε εκείνα τα στοιχεία που βοηθούν το μαθητή να διερευνήσει με τις δικές του δυνάμεις όλες τις περιοχές της αλήθειας. Ο δάσκαλος , χωρίς να είναι υποχρεωμένος να δεχτεί τη θεωρία της ανάμνησης , προσπαθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να ενθαρρύνει , να ερεθίζει το μαθητή να σκεφτεί κριτικά , να δημιουργήσει , παρά να πετύχει την ανάμνηση .

Και βεβαίως οι υποστηρικτές της μαιευτικής δεν είναι όλοι πιστοί στο Θεό , ούτε όλοι πιστεύουν στην αθανασία της ψυχής . Σε εκείνα που συγκλίνουν όμως όλοι οι υποστηρικτές της μεθόδου είναι τα

¹ R. T. Hyman (1974), 112 .

² D. Snygg (1963) , 26 – 27 .

³ L. M. Stolurow (1963) , 384 .

Πρβλ. , Ν. Πετρούλακη (1992) , 125 .

⁴ Βλ. στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας σχετικά με την ανθρώπινη φύση στον Πλάτωνα .

εξής : Η πίστη τους πως η γνώση είναι κάτι που προέρχεται από τον ίδιο τον άνθρωπο και όχι από εξωτερικές πηγές . Εκείνο που θέλει να μάθει ο άνθρωπος προέρχεται από τις δικές του διανοητικές προσπάθειες να συνδέσει τα καινούργια δεδομένα με τη δομή της γνώσης του . Ακόμη το ότι η μετάδοση γνώσεων δεν είναι σωστό να εξακολουθεί να αποτελεί πρώτιστο σκοπό της εκπαίδευσης – αφού οι γνώσεις ξεπερνιούνται γρήγορα . Σήμερα είναι αναγκαία η μεθοδική σύσκεψη και συμμετοχή στη διαδικασία της απόκτησης γνώσεων και της κατανόησής τους¹ . Αυτά ακριβώς υποστηρίζουν οι περισσότεροι από τους σύγχρονους παιδαγωγούς που είναι υπέρ της εφαρμογής της σωματικής μεθόδου στο σχολείο .

Από το σύνολο , λοιπόν , των μειωτικών στοιχείων που προαναφέραμε , μπορούμε ασφαλώς να συμπεράνουμε , πως στη σημερινή εποχή της πολυφωνίας , του πλήθους και της πολυπλοκότητας των προβλημάτων , των αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων , της πολυκρατίας αξιών και των αποπροσανατολιστικών πληροφοριών , η σωματική μέθοδος μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη για τις επιστήμες της αγωγής και για τη σχολική πράξη . Και αυτό , γιατί είναι επιτακτική ανάγκη σήμερα να βοηθήσουμε τους νέους ανθρώπους να μάθουν να συζητούν εποικοδομητικά , να αξιολογούν σωστά , να διαλογίζονται ορθά , να κρίνουν αντικειμενικά , να αναγνωρίζουν προβλήματα , να τα αναλύουν , να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις , να αιτιολογούν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους . Έτσι μπορούν να διαπλαστούν πολίτες υπεύθυνοι , αυτόνομοι , κριτικοί και φιλελεύθεροι μιας αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας . Και προς την επιτυχία αυτού του σκοπού συμβάλει ουσιαστικά η σωματική μέθοδος .

¹ J. Kaltschmid (1965), 287 – 288 .
Πρβλ. , Israel Sheffler (1973) , 131 – 143 .

3.1.4 Μαιευτικά θέματα

Ποια όμως θέματα είναι περισσότερο κατάλληλα για να συζητηθούν με την σωκρατική μέθοδο ;

Ο Πλάτων αφήνει τον Σωκράτη να πει στο *Μένωνα* (85 e) «... αυτός (ο δούλος) θα κάμει τα ίδια ακριβώς για όλη τη γεωμετρία και για όλους τους άλλους κλάδους » . Η περιοχή στην οποία η μαιευτική διαδικασία είναι δυνατόν να αποφέρει αποτελέσματα είναι εκείνη των θεωρητικών αναζητήσεων , η περιοχή , στην οποία έχουν θέση οι κρίσεις, τα λογικά συμπεράσματα και τα ζητήματα συμπεριφοράς . Στην περιοχή αυτή της γνώσης η ισχύς της σωκρατικής μεθόδου είναι απεριόριστη ¹ . Αντίθετα στην περιοχή της γνώσης ιστορικών γεγονότων η μέθοδος αυτή είναι ανίσχυρη . Είναι σαν να επιχειρούσε κάποιος « να αρμέξει τράγο » ² .

Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί έχουν διαφορετικές απόψεις . Ο G. Kerschensteiner πιστεύει ότι η «ευρετική μέθοδος του Σωκράτη» είναι εφαρμόσιμη ιδιαίτερα σε «περιοχές μαθηματικών και φυσιογνωστικών εργασιών» ³ . Ο L. Nelson και ο G. Heckmann πιστεύουν ότι με τη «σωκρατική μέθοδο» είναι δυνατόν να εξεταστούν αποτελεσματικά «φιλοσοφικές» κυρίως ερωτήσεις ⁴ .

Ο Β. Κονιδιτσιώτης υποστηρίζει ότι γνώση και αλήθεια μαιευτικά μόνο στην περιοχή της λογικής γνώσης είναι δυνατόν να προκύψει . Ενώ στην περιοχή της ιστορικής γνώσης , δηλαδή της γνώσης γεγονότων , η γνώση με τη μαιευτική μέθοδο είναι προβληματική ⁵ .

Ο R. T. Hyman (1970 , σ. 81) ⁶ και ο Ν. Πετρουλάκης έχουν την άποψη ότι η «σωκρατική μέθοδος» εξυπηρετεί περισσότερο τη διδασκαλία ηθικών εννοιών ⁷ . Ο Χρ. Φράγκος δοκίμασε την αποτελεσματικότητα της σωκρατικής γεωμετρικής διδασκαλίας όπως περιγράφεται στο *Μένωνα* σε παιδιά σχολικής ηλικίας (1973) ⁸ . Ο Δημ. Χατζηδήμου συζήτησε για «ηθικές αξίες» σε ιδιωτικές συγκεντρώσεις ⁹ .

Ο Ι. Κανάκης στις έρευνές του εξέτασε σε ωριαίες διδασκαλίες , σύμφωνα με τη σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας μάθησης κυρίως αξιολογικά φορτισμένα θέματα (ηθικά και πολιτικά) αλλά και μαθηματικά προβλήματα , ερωτήσεις φυσιογνωσίας , προβλήματα

¹ L. Nelson (1987), 52 κ.εξ.

² Heinrich Maier (1913), 360 .

³ G. Kerschensteiner (1923) .

⁴ L. Nelson (1987), 205, 211 και G. Heckmann (1981), 8 .

⁵ Β. Κονιδιτσιώτης (1961), 38 .

⁶ R. T. Hyman (1974) .

⁷ Ν. Πετρουλάκης (1992) .

⁸ Χρ. Φράγκος (1973) .

⁹ Δ. Χατζηδήμου (1980) .

μετακίνησης σπέρτων και κατασκευές γεωμετρικών σχημάτων . Ο ίδιος διευκρινίζει , «Επιδίωξη αυτής της θεματικής ήταν να διαπιστωθεί , ποια προβλήματα ή ερωτήσεις μπορούν να διερευνηθούν με επιτυχία και αποτελεσματικότητα μέσω της σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας – μάθησης»¹ .

¹ I. Κανάκης (1990) , 54 .

3.1.4 Γενικά : Η διδακτική της «παλιάς» και της «νέας» αγωγής

Οι παλιές μέθοδοι διδασκαλίας στηρίχθηκαν στην παλιά παιδαγωγική , στην αυθεντία και το κύρος του ώριμου ανθρώπου και μάλιστα του δασκάλου . Ο μαθητής όφειλε να προσαρμοστεί το ταχύτερο στο ρυθμό της μάθησης του ώριμου ανθρώπου . Η μέθοδός της είναι δασκαλοκεντρική , οι τεχνικές που χρησιμοποιεί είναι της αποστήθισης , της απόλυτης λογικοποίησης , της επανάληψης , που θεωρείται μάλιστα και η μητέρα κάθε μάθησης .

Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας , όπως και η νέα παιδαγωγική , στηρίχθηκαν στην αρχή της απόλυτης συμμετοχής του παιδιού στη μάθηση , γι αυτό και οι μέθοδοι αυτές χαρακτηρίζονται ως παιδοκεντρικές ¹ . Οι μέθοδοι αυτές αποβλέπουν να αναπτύξουν την ιδιαίτερη προσωπικότητα του παιδιού με την ερευνητική και δημιουργική διδασκαλία και μάθηση , που αποτελεί και κύριο αίτημα της μαιευτικής μεθόδου , την οποία αναλύσαμε ενδελεχώς στην προηγούμενη ενότητα .

Τα μαιευτικά , λοιπόν , στοιχεία που ανιχνεύουμε στη διδακτική διαδικασία της νέας αγωγής θα παρουσιάσουμε στην επόμενη ενότητα .

¹ Για τις αντιθέσεις μεταξύ παλιάς και νέας παιδαγωγικής , βλ. . Χρ. Φράγκο (1964) .

3.1.6 Μαιευτικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία της «νέας» αγωγής

Είναι γεγονός ότι η σημερινή παιδαγωγική, επηρεασμένη από την κυριαρχία της τεχνολογίας στη ζωή μας, στρέφεται προς αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες καλύπτονται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα, που είχαν σαν αποτέλεσμα τη σημαντική διαφοροποίηση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και τη διαμόρφωση ενός νέου επιστημονικού κλάδου, τον κλάδο της « εκπαιδευτικής τεχνολογίας »¹. Βέβαια η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει πολλά στον τομέα της παιδείας. Όμως τα τελευταία χρόνια προβάλλει ολοένα και πιο δυναμικά το αίτημα για ανάπτυξη μιας ανθρωπιστικής παιδείας με τη διαμόρφωση ενός διαλεκτικού ανθρώπου, που θα μπορεί να σκέπτεται μόνος του, να αμφισβητεί, να κάνει την αυτοκριτική του, να κρίνει, να διαλέγεται, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα².

Παράλληλα δεν μπορεί να νοηθεί σύγχρονη μέθοδος διδασκαλίας, χωρίς να κυριαρχεί η τάση για έρευνα και χωρίς να πραγματοποιείται η ανακάλυψη της αλήθειας από τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου. Το σύγχρονο αυτό πνεύμα εξυπηρετούν οι διερευνητικές ή ευρετικές λεγόμενες μέθοδοι³ διδασκαλίας που, αν και παρουσιάζονται με διάφορα ονόματα και έχουν διαφορετικές προελεύσεις, έχουν το κοινό σημείο πως ζητούν από τους μαθητές να προχωρήσουν οι ίδιοι προς τα εμπρός, θέτοντας σε ενέργεια τις πνευματικές τους δυνάμεις και να αποκτήσουν τη γνώση με τη δική τους έρευνα. Οι μέθοδοι αυτές βρίσκονται μέσα στο πνεύμα της απορίας, της ανησυχίας, του στοχασμού, της ανακάλυψης και έχουν σαν πρότυπό τους τη σωκρατική μέθοδο.

Την ανάγκη αυτή της παιδείας αισθάνθηκαν αρκετοί από τους νεότερους και σύγχρονους παιδαγωγούς και εστράφησαν προς τους αρχαίους Έλληνες παιδαγωγούς οι οποίοι είχαν συλλάβει καιρία τους μηχανισμούς μεταξύ παιδαγωγούμενου και παιδαγωγού, δάσκαλου και μαθητή.

Προς αυτή την κατεύθυνση έγινε η μελέτη και διερεύνηση της μαιευτικής μεθόδου από ορισμένους παιδαγωγούς από τους οποίους άλλοι υποστηρίζουν θερμά την επαναφορά της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου και άλλοι στα έργα τους παρουσιάζουν στοιχεία μόνο της μεθόδου, που όμως αυτά και μόνο συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική πρόοδο του 20^{ου} αιώνα.

¹ Για τα σύγχρονα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, βλ., Α. Ζευκλή (1989).

² K. Popper (1980), τόμ. I.

³ N. Πετρούλακης (1992), 114.

Ακόμη από ορισμένους παιδαγωγούς έγιναν προσπάθειες να εφαρμοστεί η μαιευτική στην πράξη . Και τα δυο πάντως έχουν μεγάλη αξία για τη σημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα , γιατί αυτό γίνεται αφορμή να ειδωθεί το θέμα της παιδείας όχι μόνο απλά ως διαδικαστικό πρόβλημα αλλά και ως πρόβλημα επικοινωνίας , όπως ακριβώς το τοποθέτησε ο Σωκράτης και ο Πλάτων .

Ας παρακολουθήσουμε , λοιπόν , τη θέση της μαιευτικής στη νεότερη και τη σύγχρονη παιδαγωγική και πώς επηρέασε αυτή τις νεότερες και σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις .

Το 18^ο αιώνα κατά την περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού , εκδηλώνεται η προσπάθεια να αντικατασταθεί η μηχανική , παθητική μάθηση από μια δημιουργική μάθηση . Γι' αυτό η ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας θεωρήθηκε πιο σημαντικό από το πλάτος των γνώσεων . Όμως η σωκρατική τέχνη είχε παρανοηθεί τελείως και είχε εκληφθεί ως συνήθης σχολικός διάλογος . Αυτό συνέβη , γιατί την εποχή κυριαρχεί η εικόνα του Σωκράτη όπως τον περιέγραψε ο Ξενοφών στα συγγράμματά του . Ο Ξενοφών αναφέρεται σε διάλογους των οποίων την κεντρική ιδέα ακόμη και ο ίδιος δεν εννόησε , μη μπορώντας να εισδύσει στην ουσία του Σωκράτη . Ο Σωκράτης της γόνιμης αγνωσίας είναι τελείως έξω από την περιγραφή του Ξενοφώντα¹.

Ο Rousseau , είναι ο πρώτος ο οποίος στο παιδαγωγικό του μυθιστόρημα *Αιμίλιος ή περί Αγωγής* , αφιερώνει ολόκληρο κεφάλαιο δέκα σελίδων σε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της μαιευτικής , την αυτενέργεια και αυτοτέλεια του μαθητή² . Ο Rousseau αντιστρατεύεται την παθητική μάθηση και απομνημόνευση γνώσεων και εκθειάζει την αυτενεργό δράση του παιδιού ως αφετηρία αγωγής και μάθησης . Βασίζει την αρχή της αυτενέργειας στην πίστη του στην αγαθότητα της ανθρώπινης φύσης και τις δυνατότητές της . Ο νέος άνθρωπος είναι ικανός αυτός ο ίδιος να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί με τις δικές του δυνάμεις . Αυτός ο ίδιος ο μαθητής είναι τώρα το κέντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος³ .

Στο έργο του *Αιμίλιος* έχουμε τον όρο αυτενέργεια , όπου η έννοιά της είναι σύμφωνη με τις θέσεις του Rousseau περί φυσικής αγωγής και όχι της διδασκαλίας . Με τον όρο αυτενέργεια ο Rousseau εννοεί την εξασφάλιση και ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της ενεργητικότητας του νέου , ώστε να καταστεί ανεξάρτητος από τον παιδαγωγό . Αυτό θα συμβεί δια της φυσικής ζωής, η οποία θα βοηθήσει το νέο να ισχυροποιήσει τις σωματικές του δυνάμεις, τη βούληση και την ιδιότητα της διάνοιάς του . Οι γνώσεις και η εμπειρία ,

¹ Βλ. , Β. Κονιδισιώτη (1967) , 58 και (1961) , 14 .

Πρβλ. , Ε. Spranger (1971) , 33 , 34 .

² Βλ. , Jean Jacques Rousseau , « Αιμίλιος ή για την εκπαίδευση » .

³ Βλ. , W. Boyd (1976) .

υποστηρίζει ο Rousseau , αποκτώνται από το μέγα βιβλίο της φύσης με αυτοτελή και αυτενεργό προσπάθεια .

Γνώστης της μαιευτικής ο Rousseau , απαιτούσε τα μαθηματικά , η φυσική και η λογική να διδάσκονται « κατά τρόπο σωκρατικό »¹ .

Τον 19^ο αιώνα (περίοδο νεοανθρωπισμού – ιδεαλισμού) ένας σημαντικός παιδαγωγός που ασχολήθηκε με τη σωκρατική τέχνη είναι ο Pestalozzi . Η απαίτησή του , όπως η γνώση και η μόρφωση να προέρχονται από το εσωτερικό του ανθρώπου , τον ώθησαν να ασχοληθεί με αυτήν . Ο Pestalozzi , βλέποντας ότι η σωκρατική μαιευτική τέχνη την εποχή του Διαφωτισμού είχε παρανοηθεί τελείως και είχε εκπέσει σε μια συνηθισμένη μορφή διάλογου που δεν ευνοούσε την κινητοποίηση των πνευματικών δυνάμεων του μαθητή , προσπαθεί να δει την πραγματική της μορφή και τη χαρακτηρίζει ως «έξοχο τέχνη» η οποία δεν πρέπει να συγγέεται προς τον κατηχητικό διάλογο όπως συνέβαινε στην εποχή του² . Μετά από μακροχρόνιες παρατηρήσεις μαθητών κατά τη διδακτική πράξη , κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτενέργεια αποτελεί βάση για την ορθή μέθοδο διδασκαλίας . Η μάθηση και η πραγματική γνώση πρέπει να προέρχεται από τον ίδιο τον εαυτό του μαθητή . Η αγωγή πρέπει να βοηθήσει τον τρόφιμο ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνει ο ίδιος σταδιακά στα χέρια του τη μάθηση και την αγωγή του . Πιστεύει πως ο σκοπός της αυτεπαγωγής είναι το να οδηγηθεί ο άνθρωπος στην αυτοτέλεια . Ο Pestalozzi δείχνει εμπιστοσύνη στη φύση και τις δυνατότητες του ανθρώπου να αναπτύξει δυνάμεις για τη διαφώτισή του³ , άποψη που υπεράσπιζε ο Σωκράτης και ο Πλάτων . Όμως υποστηρίζει ότι η σωκρατική μέθοδος δεν είναι καθόλου κατάλληλη για τα παιδιά⁴ .

Το 19^ο αιώνα ακόμη ένας σημαντικός φιλόσοφος και παιδαγωγός , ο Immanuel Kant⁵ ήταν υποστηρικτής της αυτενέργειας και της δημιουργικής μάθησης . Τις απόψεις αυτές εκθέτει κυρίως στο έργο του *Περί Παιδαγωγικής*⁶ . Ο Kant υποστηρίζει ότι η αγωγή του παιδιού οφείλει καθ' όλη τη διάρκειά της να αφυπνίζει και να καλλιεργεί συστηματικά την αυτενέργεια του παιδιού και την τάση του για δράση και ενεργοποίηση των δυνάμεών του .

Έχει μεγάλη σημασία το παιδί να προοδεύει στη μάθηση με τις δικές του δυνάμεις , γι' αυτό η αγωγή οφείλει να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα και την ελευθερία να τις χρησιμοποιεί . Στο έργο του *Περί*

¹ Βλ. , Beno Böhm (1929) , 134 .

² Βλ. , στο έργο του J. H. Pestalozzi (1982) .

³ Βλ. , J. H. Pestalozzi (1971) , 39 – 41 , και του ίδιου (1954) ,
Πρβλ. , Αλ. Κοσμούπουλος (1973) , J. A. Green (1969) , Μ. Παπαμαύρος (1929) .

⁴ Βλ. , R. R. Rusk (1979) , 6 .

⁵ Για την προσωπικότητα και τη φιλοσοφία του Kant βλ. , Imm. Kant . Δοκίμια (μτφρ. Ε. Παπανούτσος , Αθήνα , 1971) .

⁶ Βλ. Imm. Kant (2004) , πρβλ. , του ίδιου (1971) .

Παιδαγωγικής» υποστηρίζει ότι : Η μηχανική άσκηση ουδόλως είναι μόρφωση . Το ζήτημα είναι κυρίως να μάθουν τα παιδιά να σκέπτονται . Ο Kant πίστευε ότι με το να διδάξουμε στο παιδί κάτι μηχανικά δεν επιτυγχάνουμε πολλά πράγματα αφού βασικός σκοπός αγωγής είναι να «διαφωτιστεί πραγματικά» το παιδί . Κατά τη διάπλαση του λογικού πρέπει να ενεργούμε σωκρατικά . Ο Σωκράτης πράγματι , ο οποίος αποκαλούσε τον εαυτό του *μαία των γνώσεων των ακροατών του* , μας δίνει στους διάλογούς του παραδείγματα , πως ακόμη και ηλικιωμένοι άνθρωποι , δύνανται κάτι να εξάγουν από το ίδιο τους το λογικό , δηλαδή , μέσω του λόγου κατανοούμε τις αιτίες . Ο λόγος σε πολλές περιπτώσεις δε χρειάζεται να ασκείται από τα παιδιά . Αυτά δεν πρέπει να λογικίζουν για όλα τα πράγματα . Εντούτοις πρέπει γενικά να αποβλέπουμε στο να μη τους εισάγουμε έλλογες γνώσεις αλλά να τις εξάγουμε από αυτά . Πρέπει να προσπαθούμε όχι να εμφυτεύσουμε στα παιδιά ορθολογιστικές γνώσεις αλλά να τις εκμαιεύσουμε ¹ . Η σωκρατική μέθοδος πρέπει να χρησιμεύσει ως κανόνας στην Κατήχηση. Ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι «η μαία των σκέψεων του μαθητή» στην κατηχητική διδασκαλία το συναντούμε και στο κεφάλαιο «*Ηθική Διδακτική της Αρετολογίας*» στο ίδιο έργο . Στο απόσπασμα μιας «*Ηθικής Κατήχησης*» , ο Kant δίνει ένα εποπτικό παράδειγμα διαλόγου μαθητή και δασκάλου , όπου ο δάσκαλος προσπαθεί με τη σωκρατική μέθοδο να εκμαιεύσει από τον μαθητή αυτό που θέλει να τον διδάξει . Επίσης , στο κεφάλαιο «*ακροαματική ή ερωτηματική μέθοδος*» στη *Λογική* του , ο Kant αναφέρεται επίσης στο σωκρατικό διάλογο και την Κατήχηση . Είναι εμφανές ότι ο Kant με τις απόψεις του αυτές κατατάσσεται σε εκείνο το κίνημα το οποίο ξεκινά από τον Rousseau και κορυφώνεται στην προοδευτική αγωγή του 20^{ου} αιώνα . Δεν είναι τυχαίο ότι η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική στη Γερμανία έχει άμεση σχέση με τον νεοκαντιανισμό ² .

Το 19^ο αιώνα επίσης έχουμε τον θεμελιωτή της επιστημονικής αγωγής , J. F. Herbart . Το διδακτικό και μεθοδικό σύστημα Herbart και των μαθητών του , έγινε γνωστό και εφαρμόστηκε σε όλο σχεδόν τον κόσμο , στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} ³ .

Το διδακτικό σύστημα του Herbart ⁴ καταδικάζει το μαθητή σε παθητικότητα . Και είναι δασκαλοκεντρικό , αφού ευνοεί την πλεονεκτική θέση του δασκάλου , ο οποίος θεωρείται αυθεντία ⁵ . Από

¹ Βλ. Imm. Kant (2004) , 72 – 73 .

² Βλ. , Κ. Δεληκωνσταντή (1990) , σ. 78 .

Πρβλ. Ν. Τερζή (1983) , σ. 28 – 50 .

³ Π. Ξωχέλλης (1991) , 81 .

⁴ Για το σύστημα Herbart βλέπε : Ν. Εξαρχόπουλο (1946) , 77 - 79, τομ. Β' , Η.Β. Dunklee (1969) , W. Cooney / Ch. Cross / B. Trunk (1995) , 82 – 85 , Π. Ξωχέλλης (1991) , 64 – 65 .

⁵ Για τον όρο « αυθεντία » , βλ. , Π. Ξωχέλλης (2000) , 27, 32

Πρβλ. , κυρίως , Κ. Ρ. Petters (1968) , G. H. Bantok (1975) .

παιδαγωγική σκοπιά με τον όρο αυτό χαρακτηρίζεται ο καθοδηγητικός και πρότυπος συχνά ρόλος του παιδαγωγού γενικά απέναντι στο παιδί που τις περισσότερες φορές το κύρος του δεν αμφισβητείται, δεν ελέγχεται και επιβάλλει πλήρη υπακοή στις υποδείξεις και αξιώσεις του. Σ' αυτό το σύστημα, λοιπόν, δεν έχει θέση η σωκρατική μέθοδος διδασκαλίας, κυρίως δε το σημαντικό μαιευτικό στοιχείο της αυτενέργειας. Η παραδοσιακή διδακτική του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα ήταν προσηλωμένη κυρίως σε θέματα διεξαγωγής της διδασκαλίας και ιδιαίτερα στην πορεία της άρθρωσής της, δηλαδή στη « μέθοδο » με τη στενή έννοια του όρου. Η παράδοση αυτή συνεχίζεται και κορυφώνεται στη σχολή του Herbart¹, όπου η πορεία της διδασκαλίας γίνεται αντικείμενο συστηματικής μελέτης και βασικός στόχος στο πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι επικριτές² του συστήματος Herbart θεωρούν ότι τα « ειδολογικά στάδια »³ της διδασκαλίας που προτείνει, δεσμεύουν τις δημιουργικές δυνάμεις και την αυτενέργεια τόσο των μαθητών, όσο και του δασκάλου, αφού η διδακτική ενότητα προσφέρεται έτοιμη στους μαθητές από το δάσκαλο και η διδασκαλία γίνεται με το συνεχή λόγο του δασκάλου, είναι δηλαδή μονολογική.

Η σχηματοποιημένη και με στενό εύρος διδακτική αυτή μεθοδολογία, που είχε γίνει σχεδόν δόγμα στο τέλος του 19^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, αμφισβητήθηκε από τη νεότερη διδακτική του «σχολείου εργασίας».

Στον παραμερισμό της ερβαρτιανής διδακτικής συνέβαλε αποφασιστικά η έντονη κριτική που ασκήθηκε στο « παλιό » σχολείο από την παιδαγωγική της αυτενέργειας. Στη νεότερη ιστορία του σχολείου αποτελεί έναν πολύ σημαντικό σταθμό η μετάβαση από το λεγόμενο «παλιό» στο «νέο» σχολείο, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη δημιουργία του οποίου συνέβαλαν γενικά κοινωνικοπολιτικές μεταβολές⁴ στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και οι νέες παιδαγωγικές και ψυχολογικές αντιλήψεις⁵ που υποστηρίχτηκαν από το 1900 και μετά.

¹ Βλ., Κ.Δ. Γεωργούλη (1974), 289 κ.εξ.

² Βλ. Σπ. Καλλιώρα (1950), Ν. Εξαρχόπουλο (1946), τόμ. Α', Γ. Παλαιολόγο (1960), Hugo Gaudig (1921), Ν. Παπαμαύρο (1930), 70 – 77.

³ Οι βαθμίδες της διδασκαλίας από τις οποίες πρέπει να διέρχεται κάθε διδασκαλία σύμφωνα με την ερβαρτιανή μεθοδολογία είναι άσχετες προς την ύλη της διδασκαλίας.

Βλ., Ν. Παπαμαύρο (1930), 34 – 69.

⁴ Η παρουσία του αστικού φιλελευθερισμού στο χώρο της παιδείας ο οποίος άρχισε να παίζει «προοδευτικό» ρόλο στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}.

⁵ Μετά το 1910 στο χώρο της παιδαγωγικής έχει αρχίσει να τίθεται έντονα το πρόβλημα της έρευνας του παιδιού και του εφήβου. Έτσι πολλοί παιδαγωγοί στρέφονται από το χώρο της γενικής ψυχολογίας στην ψυχολογία του παιδιού για την εξέταση των παιδαγωγικών θεμάτων με ψυχολογικές μεθόδους.

Ενώ στο « παλιό » σχολείο το προκαθορισμένο πρόγραμμα μαθημάτων αποτελούσε επίκεντρο της σχολικής εργασίας , το « νέο » σχολείο έχει ως στόχο του μια ζωντανή αγωγή και μάθηση , προσανατολισμένη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή , με την αυτενεργό συμμετοχή του στα πλαίσια μιας αμφίδρομης εκπαιδευτικής σχέσης . Το σχολείο γίνεται « παιδοκεντρικό » σε αντίθεση προς το « δασκαλοκεντρικό » σχολείο του περασμένου αιώνα . Παιδοκεντρικότητα , αυτενέργεια του παιδιού , και εποπτικότητα της διδασκαλίας , αποτελούν τις επί μέρους βασικές αρχές του « νέου » σχολείου ¹ . Σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου , κυρίως στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση διδασκαλίας , καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή . Το « νέο » σχολείο έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών και ως στόχο του μια ζωντανή αγωγή και μάθηση , με την αυτενεργό συμμετοχή του μαθητή . Αντί της διδασκαλίας προτιμάται η μάθηση , η αυτενεργός μάθηση . Η αυτενέργεια των μαθητών σε ζητήματα μαθήσεως και αγωγής απετέλεσε το θεμέλιο της κίνησης του « νέου » σχολείου . Η παιδαγωγική αυτή κίνηση επομένως θεωρείται δίκαια η αφετηρία της « νέας » αγωγής ² .

Η « νέα » αγωγή έχει σαν αποστολή την υποβοήθηση αυτής της « αυτενεργούς » δύναμης προς ελεύθερη ανάπτυξη του μαθητή και στηρίζεται στην αυτενέργεια του αυτομορφούμενου ατόμου και όχι στη βοήθεια αυτής καθυπέρ της αγωγής . Έτσι η νεότερη παιδαγωγική δίκαια χαρακτηρίζεται ως παιδαγωγική της αυτενέργειας και της δραστηριότητας ³ .

Όλη αυτή η κίνηση της « νέας » αγωγής με πολλά μαιευτικά στοιχεία συνδέεται προφανώς με το γεγονός ότι η μαιευτική κατανοήθηκε ορθά για πρώτη φορά μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (το πρώτο τρίτο) , όταν γράφτηκε μια σειρά σημαντικών συγγραμμάτων ⁴ που φωτίζουν τον Σωκράτη και τη σωκρατική μέθοδο και ανοίγουν παράλληλα το δρόμο για μια ορθή ερμηνεία της σωκρατικής μεθόδου .

Ο P. Natorp, εισηγητής της κοινωνιολογικής παιδαγωγικής ⁵ , είναι ένας σημαντικός εκπρόσωπος της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που έγινε για την πραγμάτωση της « νέας » αγωγής και του « νέου » σχολείου

¹ Βλ. , σχετικά , Π. Ξωχέλλη (1991) , 12 - 13 , Β. Κονιδιτσιώτη (1961) , 87 κ.εξ. , Μ. Παπαμαύρο (1930) , 78 - 94 , 107 - 148 .

Πρβλ. , Th. Wilhelm (1977) .

² Για τη « νέα » αγωγή , βλ. , σχετικά , R. Cousinet (1957) .

³ Βλ. , Th. Schwerdt (1952) , 108 .

⁴ Ενδεικτικά αναφέρουμε : Το έργο του Heinrich Maier “ Sokrates ” , το έργο του Julius Stenzel “ Platon der Erzieher ” , και το άρθρο του “ Sokrates ” , το έργο του Leonard Nelson “ Die Sokratische Methode ” , την εργασία του Eduard Spranger “ Sokrates ” , το έργο του Werner Jäger “ Paideia ” , το έργο του Helmut Kuhn “ Sokrates ” .

⁵ Στο σύστημα αγωγής του Natorp , το αποφασιστικότερο ρόλο για τη μόρφωση του ατόμου , τη διαδραματίζει η κοινωνία , αφού η επίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας είναι αμοιβαία .

στις αρχές του αιώνα μας . Κατά την άποψή του , η ανθρώπινη συνείδηση δεν είναι ένα κενό δοχείο στο οποίο ρίχνονται από έξω έτοιμες οι γνώσεις ενός άλλου ¹ . Αντίθετα οι γνώσεις πρέπει να αποκτώνται αυτενεργώς . Μέσα κατάλληλα αγωγής προς αυτενέργεια και αυτοτελή απόκτηση γνώσεων είναι , κατά τον Natorp , η ερώτηση , η δημιουργία αμφιβολίας και η απορία , που είναι βασικά μαιευτικά στοιχεία . Αναγνωρίζει τη μεγάλη παιδαγωγική αξία της ερώτησης και της δημιουργίας αμφιβολίας στον μανθάνοντα που μαζί με τον θαυμασμό και την απορία αποτελούν το πρώτο βήμα προς τη γνώση ² .

Ο P. Natorp χρησιμοποιεί τον όρο του Pestalozzi «αυτενέργεια» για να χαρακτηρίσει την ανθρώπινη ενεργητικότητα ³ και υποστηρίζει τη μεγάλη της σημασία για τη μόρφωση του ανθρώπου . Κατά τον Natorp , αποστολή της αγωγής , είναι η προπαρασκευή του εδάφους για την απρόσκοπτη ανάπτυξη της δραστηριότητας του νέου και ο παραμερισμός των εμποδίων , ώστε ο νέος να στηριχτεί όσο το δυνατόν νωρίτερα στις δικές του δυνάμεις ⁴ .

Στην περιοχή της ηθικής μόρφωσης , ο Natorp θεωρεί ότι είναι αδύνατον « να εμφυτεύσουμε » από έξω ηθικό φρόνημα . Το ηθικό φρόνημα πρέπει να θεωρηθεί ως αναπτυσσόμενο εκ των έσω , ως προσωπική υπόθεση ενός εκάστου , που μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα στη μορφώνουσα κοινωνία ⁵ .

Ο Natorp , υποστηρίζει ότι μεγαλύτερη σημασία για την ηθική μόρφωση έχει ο τρόπος της ηθικής υπόδειξης , η μορφή . Από αυτήν εξαρτάται κυρίως κατά πόσο η ύλη της υπόδειξης (θεωρία περί αξιών , θεωρία περί καθηκόντων , θεωρία περί αρετής) θα καταστεί πλήρης ενεργητικών επιδράσεων επί του τροφίμου . Η μορφή αυτή δεν είναι καμιά άλλη παρά η λογική μέθοδος της επαγωγής που χρησιμοποιούσε ο Σωκράτης κυρίως για ηθικά ζητήματα ⁶ .

Ο G. Kerschensteiner , υπήρξε ο σημαντικότερος εκπρόσωπος του « νέου » σχολείου και της « νέας » αγωγής στον ευρωπαϊκό χώρο και πρωτεργάτης του σχολείου εργασίας ⁷ , το οποίο φέρει έντονα τη δική του σφραγίδα . Την έννοια του σχολείου εργασίας δίνει ο Kerschensteiner

¹ P. Natorp (1925), 88, 91 .

² Βλ. , του ιδίου (1923), 139 .

³ Για το αξίωμα της ανθρώπινης ενεργητικότητας πρβλ. G. Kerschensteiner και H. Gaudig .

⁴ P. Natorp (1925), 111 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 271 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 267 .

Πρβλ. , Β. Κονιδιτσιώτη (1961) , 59 .

⁷ Στα σχολεία εργασίας , η σχολική εργασία αποκτά ως γνώμονα τρεις κυρίως διδακτικές αρχές : Την αυτενέργεια του μαθητή , την εποπτικότητα και την παιδοκεντρικότητα της διδασκαλίας . Παράλληλα η διδακτική έρευνα διευρύνεται και καλύπτει , εκτός από την πορεία , τις μορφές και τα μέσα διδασκαλίας , το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας , καθώς και τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή . Οι απόψεις των εκπροσώπων του σχολείου εργασίας ποικίλουν , γιατί υπάρχουν πολλές «εκδοχές» του σχολείου εργασίας (γερμανική , γαλλική , αμερικανική) .

στο έργο του *Der Begriff der Arbeitsschule*¹. Ο Kerschensteiner, θεωρεί, όπως και ο σύγχρονός του P. Natorp, ότι μόρφωση σημαίνει αυτομόρφωση. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της γνήσιας μόρφωσης είναι η αδιάκοπη προσπάθεια για τελειοποίηση της ανθρώπινης προσωπικότητας, η οποία δεν είναι ουδέποτε στατική, αλλά πάντοτε δυναμική². Στο έργο του *Θεωρία της Μόρφωσης*, υποστηρίζει τα εξής: Ότι η μόρφωση πρέπει να καταστήσει ζωηρή την έφεση για αυτομόρφωση³ και ότι κάθε μέθοδος μόρφωσης έχει μόνο μια έννοια, που είναι να εισαγάγει τη διαδικασία της αυτομόρφωσης⁴. Επίσης ότι παιδαγωγός πρέπει να μεριμνήσει ώστε να καταλάβει όσο το δυνατόν ενωρίτερα ο τρόφιμος, ότι η μόρφωση είναι κυρίως δική του υπόθεση και ότι αυτό θα επιτευχθεί με την μειευτική μέθοδο⁵.

Το αξίωμα της ανθρώπινης ενεργητικότητας μελέτησε και εφάρμοσε και ο G. Kerschensteiner (όπως έκανε και ο P. Natorp) χαρακτηρίζοντάς την ως την ψυχή του σχολείου εργασίας. Χρησιμοποίησε τους όρους «αυτενέργεια» και «ελεύθερη αυτενέργεια» για να δηλώσει την αρχή που διαχωρίζει το «νέο» από το «παλιό» σχολείο⁶. Η ανθρώπινη ενεργητικότητα συνδυασμένη με την αυτοπαρατήρηση και τον αυτοέλεγχο βοηθά τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να τελειοποιεί και να ολοκληρώνει το ίδιο του το εγώ⁷. Ακόμη στο έργο του *Ουσία και αξία των φυσικο – επιστημονικών μαθημάτων*, υποστηρίζει, ο Kerschensteiner, ότι η διδασκαλία οφείλει να αναπτύσσεται κατά τρόπο ευρετικό και ότι ο μαθητής οφείλει να λύνει το εκάστοτε πρόβλημα δια ατομικής πνευματικής προσπάθειας. Πολλές φορές φθάνει στην κατάσταση που προβάλλουν σε αυτόν ερωτήματα των οποίων η απάντηση προκαλεί στην αρχή δυσχερείες. Αυτή η εμφάνιση ερωτημάτων και προβλημάτων τα οποία αναμένουν τη λύση τους, και η εμφάνιση δυσχερειών, φέρουν το μαθητή ενώπιον αδιεξόδου, απορίας. Την απάντηση τη δίνει ο μαθητής ή ο δάσκαλος και αυτό δεν ορίζεται με γενικούς κανόνες. Όμως ο τελικός σκοπός παραμένει πάντοτε η αυτοτελής λύση του προβλήματος και η εύρεση του αποτελέσματος από τον ίδιο το μαθητή. Έτσι το σημαντικότερο είναι ότι ο μαθητής αισθάνθηκε ο ίδιος το πρόβλημα και τη δυσκολία του και ευρέθη ενώπιον αδιεξόδου και απορίας⁸.

¹ Βλ., G. Kerschensteiner (1916): για το σκοπό της αγωγής του σχολείου εργασίας σ. 40 – 43, για την επαγγελματική εκπαίδευση σ. 51 – 54, για την παιδαγωγική έννοια της εργασίας σ. 53-56.

Πρβλ., D. Simons (1966).

² G. Kerschensteiner (1926), 19.

³ Βλ., στο ίδιο, 249.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 252.

⁵ Βλ., στο ίδιο, 404.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 447.

⁷ Βλ., στο ίδιο, 452 – 453.

⁸ G. Kerschensteiner (1914), 132.

Θεωρεί, όπως και ο Πλάτων, το « θαυμάζειν » ως την αρχή της φιλοσοφίας και της πραγματικής γνώσης. Ο θαυμασμός είναι εκείνος που παρακινεί για την κινητοποίηση της λογικής σκέψης και οδηγεί τον άνθρωπο στο συλλογισμό¹.

Τη μεγάλη σημασία των εμφανιζομένων κατά την πορεία της μάθησης δυσκολιών για τη διδασκαλία και την αγωγή, αναγνωρίζει ο Kerschensteiner αναφερόμενος στον Πλάτωνα. Την ανακάλυψη δυσκολιών και προβλημάτων, που για τους άλλους φαίνονται απλά και αυτονόητα θεωρεί και αυτός, όπως ο Πλάτων, σαν την απαραίτητη αφετηρία κάθε γνώσης και μεγάλης σημασίας για την καλλιέργεια της λογικής σκέψης². Πεποίθησή του, λοιπόν, ήταν η ανάγκη δημιουργίας σχολείων, όπου οι μαθητές μορφώνουν τους εαυτούς τους δραστήρια εκ του εσωτερικού τους εαυτού προς τα έξω και δεν μορφώνονται παθητικά με συνεχή προσθήκη εξωτερικών στρωμάτων μόρφωσης³. Επίσης, στην περιοχή της ηθικής μόρφωσης, ο μεγάλος παιδαγωγός, υποστηρίζει ότι η αγωγή και η μόρφωση ηθικών πολιτών αποτελεί τον κύριο σκοπό του σχολείου εργασίας. Αναφερόμενος στο Σωκράτη και τον Πλάτωνα παρατηρεί ότι η μεγαλύτερη αποστολή του καλού πολιτικού είναι η προσπάθεια να γίνουν οι πολίτες αγαθοί και δίκαιοι, όσο δυνατόν περισσότερο γίνεται⁴. Σκοπός της πολιτειακής αγωγής είναι η πραγμάτωση μιας ηθικής κοινότητας. Είναι το ιδανικό του κράτους του δικαίου και του πολιτισμού⁵.

Έξω από τον ευρωπαϊκό χώρο, στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο John Dewey, είναι κυριότερος δημιουργός του σχολείου εργασίας⁶ στη θεωρία και στην πράξη. Εισάγει για πρώτη φορά την εργασία με το χέρι στο σχολείο και απαιτεί η αγωγή των μαθητών να γίνεται με αυτενεργό και αυτοτελή σκέψη. Ο Dewey έχει ως βασική αρχή ότι η εμπειρία είναι το κλειδί για να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε την πραγματικότητα⁷. Από αυτή τη φιλοσοφική τοποθέτηση προκύπτει ότι η αγωγή έχει ως βασικό σκοπό της να υποκινεί το παιδί σε δράση για να αποκτήσει εμπειρίες. Το καλύτερο δε μέσο για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι η διαδικασία αγωγής και μάθησης με βάση την αυτενέργεια του παιδιού, το «μανθάνειν διά τοῦ πράττειν» («Learning by doing»).

¹ Βλ., G. Kerschensteiner (1926), 128.

Πρβλ., του ιδίου (1914), 61.

² Βλ., του ιδίου (1926), 128.

³ Βλ., του ιδίου (1929), 148.

⁴ Βλ., G. Kerschensteiner (1926).

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 84 – 85.

⁶ Για τα Σχολεία Εργασίας του Dewey, βλ., κυρίως, J. Dewey, (1982).

Πρβλ., H. Röhrs (1984) και A. Wirth (1966).

⁷ Βλ., J. Dewey (1980).

Για τη σημασία της εμπειρίας, πρβλ.: J. Dewey (1926), 147 – 148, 224 και, του ιδίου (1924), 95, 100 – 101, 104 – 105, 182.

Η νεότερη διδακτική του « σχολείου εργασίας », παραμέρισε τη σχηματοποιημένη και με στενό εύρος διδακτική μεθοδολογία του 19^{ου} αιώνα και στο επίκεντρο της διδασκαλίας τοποθετεί το μαθητή με τα βιώματα , τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του . Προς αυτή την κατεύθυνση εργαζόμενος ο Dewey , υποστηρίζει ότι η διδασκαλία έχει σαν στόχο , να υποκινεί το μαθητή σε δράση σύμφωνα με την παιδαγωγική αρχή του « μανθάνειν διά τού πράττειν », για να κάνει γενικότερα τα παιδιά ικανά για την ανταλλαγή των εμπειριών τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλει έτσι στην κοινωνική λειτουργία της διανομής της εμπειρίας ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου . Η πορεία διδασκαλίας και μάθησης ταυτίζεται κατά τον Dewey με τον τρόπο που σκεπτόμαστε . Ξεκινά , δηλαδή , από μια προβληματική κατάσταση , όπως και η σωκρατική μέθοδος , προχωρά στην αντιμετώπιση του προβλήματος με τη δοκιμή δυνατών λύσεων , στη διαμόρφωση μια σωστής λύσης και στην εφαρμογή και αξιοποίηση των εμπειριών για την αντιμετώπιση όμοιων μελλοντικών προβλημάτων ¹ . Ο μανθάνων έχει την πρωτοβουλία , υποστηρίζει ο Dewey . Στην εκπαιδευτική συναλλαγή ο μανθάνων έχει μάλλον την πρωτοβουλία , όπως στο εμπόριο ο αγοραστής . Το ότι το άτομο μπορεί να μάθει να σκέφτεται , μπορεί να λεχθεί μόνο με τη σημασία του να μάθει να χρησιμοποιεί πιο οικονομικά και πιο αρμόδια , δυνάμεις τις οποίες ήδη κατέχει . Το ότι δύναται κάποιος να διδάξει άλλους να σκέπτονται μπορεί να εννοηθεί μόνο με τη σημασία του να ενισχύσει δυνάμεις ήδη ενεργούς ² . Στο έργο του «Democracy and Education» γράφει : Ωστόσο το εκπαιδευτικό δίδαγμα που κυρίως ενδιαφέρομαι να δώσω είναι ότι η δουλειά των δασκάλων θα ήταν πολύ πιο εύκολη , αν οι συνθήκες στο σχολείο ευνοούσαν τη μάθηση με την έννοια της ανακάλυψης και όχι της αποθήκευσης γνώσεων ³ .

Ένας από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της νεότερης παιδαγωγικής , ο Hugo Gaudig , δέχεται και αυτός στο παιδαγωγικό του σύστημα το θεμελιώδες παιδαγωγικό αξίωμα της αυτενέργειας .

Αυτό που ο Kerschensteiner ονόμασε « ενεργητικότητα » για να δηλώσει την αυτενέργεια , ο Gaudig το ονομάζει « αυτοδραστηριότητα » (Eintätigkeit) , « ελεύθερη πνευματική εργασία » , « ελεύθερη πνευματική δραστηριότητα » . Και αυτός , όπως ο Natorp και ο Kerschensteiner , θεωρεί την έννοια της μόρφωσης ως αυτομόρφωσης . Η απαίτηση για αυτενέργεια , κατά τον Gaudig , συνεξετάζεται με το

¹ Βλ. , J. Dewey (1930) .

Πρβλ. , του ιδίου (1916) , 52 κ.εξ .

² Βλ. , του ιδίου (1930) , 38 .

³ Βλ. , του ιδίου (1916) , 159 .

πρόβλημα της μόρφωσης του ανθρώπου για μια ανώτερη προσωπικότητα¹.

Ο Gaudig επίσης αναγνωρίζει την παιδαγωγική αξία του διαλόγου, που τον θεωρεί ένα σημαντικό παιδαγωγικό μέσο και προτείνει την εφαρμογή του. Το σχολείο υποστηρίζει πρέπει να καλλιεργεί συστηματικά την τέχνη της συνομιλίας μεταξύ των μαθητών για να γίνουν ικανοί να συνομιλούν διαλεκτικά. Γι' αυτό συνιστά ιδιαίτερα τον ελεύθερο διάλογο. Ο διάλογος, που προτείνει ο Gaudig, έχει στοιχεία σωκρατικά με την έννοια ότι μπορεί να υποβοηθήσει τον μαθητή να εργαστεί αυτοτελώς για να αποκτήσει νέες γνώσεις². Έθεσε όμως υπό αμφισβήτηση την αξία της ερώτησης που γίνεται από το δάσκαλο και άσκησε αυστηρή κριτική εναντίον της, γιατί κατά την άποψή του εμπεριέχει δεσποτισμό και παρακωλύει την απρόσκοπτη προαγωγή των τροφίμων για ελεύθερη πνευματική εργασία. Αντί αυτής πρότεινε μια τέτοια αγωγή των νέων, ώστε να εθιστούν στο να ρωτούν και να αντιλαμβάνονται τα προβλήματα που για τους άλλους είναι αυτονόητα³.

Ο Eduard Spranger, που και αυτός αρχίζει την παιδαγωγική του δράση στην αρχή του 20^{ου} αιώνα, είναι ένας βαθύς γνώστης της σωκρατικής μεθόδου⁴. Η αγωγή κατά τον Spranger, έχει σαν αποστολή να υποβοηθήσει τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο και να παράγει μαιευτικώς τις υπάρχουσες εντός του δυνατότητες. Έτσι η αγωγή δεν έχει να εμφυτεύσει στον άνθρωπο από έξω αλλά να υποβοηθήσει ό,τι καλό υπάρχει στον άνθρωπο για να έλθει προς τα έξω. Τελικός σκοπός της διδακτικής τέχνης του παιδαγωγού είναι να επιτύχει ο μαθητής το «κατανοώ εκ των έσω». Αυτό μόνον αντιστοιχεί, υποστηρίζει ο Spranger, προς το ηλεκτρικό χτύπημα το οποίο κατάφερε ο Σωκράτης στους ανθρώπους και γίνονταν εξωτερικώς ζωνοί⁵. Κύριο ρόλο στη μόρφωση διαδραματίζει, η αρχή της αυτενέργειας και ως ιδανική μέθοδος για αυτενεργό μάθηση, θεωρεί ο Spranger, τη σωκρατική μέθοδο⁶. Εξ άλλου ο μαθητής του Copei μαρτυρά ότι ο Spranger εφάρμοσε ως μέθοδο διδασκαλίας μια «επιδέξια μαιευτική»⁷. Ο Spranger αναγνωρίζει στο πρόσωπο του Σωκράτη την ιδανική μορφή του «φύσει» παιδαγωγού⁸. Γι αυτό και ασχολήθηκε με την

¹ Ο H. Gaudig (1922), 33 γράφει: "Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit". Πρβλ., του ιδίου (1933), 36 - 37.

² Βλ., του ιδίου (1922), 106 - 107, 131, (Bd1).

³ Βλ., του ιδίου (1921), 13 - 14, 89. Πρβλ., του ιδίου (1922), 102, 109, (Bd1).

⁴ Ο Β. Κονιδιτσιώτης (1961), 93 γράφει: «...προκειμένου περί του Spranger έχομεν ν κάμωμεν μέ μαιευτικόν κα σωκρατικόν παιδαγωγόν, έν ευρύτατη έννοία.»

⁵ Βλ., Ed. Spranger (1953), 454 - 469.

⁶ Βλ., του ιδίου (1960), 28.

Πρβλ., Β. Κονιδιτσιώτη (1967), 177, 178.

⁷ Βλ., F. Copei (1966), 5.

⁸ Βλ., Ed. Spranger (1960), 61, 62, 66, 106.

προσωπικότητα του Σωκράτη στα έργα του . Ο Spranger ακόμη επισημαίνει την παιδαγωγική αξία της σωκρατικής ερώτησης και της σωκρατικής ειρωνείας . Θεωρεί ότι αν ο παιδαγωγός έχει την ικανότητα να θέτει την κατάλληλη ερώτηση την κατάλληλη στιγμή , τότε είναι δυνατόν και η απλή ερώτηση να σημαίνει κάτι πολύ σημαντικό . Αναγνωρίζει την τέχνη της υποβολής των ερωτήσεων , γιατί είναι πραγματικά σύμφωνη με το πνεύμα της νέας αγωγής . Ο παιδαγωγός επιτυγχάνει με την τέχνη αυτή να έλθει πιο κοντά στην ψυχή του μαθητή και να τον παρακινήσει σε ενεργή αναζήτηση της αλήθειας¹ . Ο Spranger έδωσε στο φαινόμενο της αφύπνισης (Erweckung) μεγάλη σημασία , ώστε να ταυτίζει την αγωγή με την « Αφύπνιση » και την αποστολή του παιδαγωγού με το « Έγείρειν » (Aufwecken) . Συνδέει δε την αφύπνιση με τη σωκρατική εκμείευση . Με τον όρο «Αφύπνιση» , εννοεί την αφύπνιση των μαθητών από τον διανοητικό ύπνο , την αφύπνιση της καθολικής προσωπικότητας του ανθρώπου , την ηθική αφύπνιση² . Επίσης υπογραμμίζει ότι ο Σωκράτης επιχειρούσε να επιτύχει την ηθική αφύπνιση με την αποδέσμευση της τάσης που υπάρχει σε κάθε νέο άνθρωπο για το ηθικό . Ο Spranger πιστεύει ότι για την ηθική ολοκλήρωση του ανθρώπου δεν έχουν σημασία οι εξωτερικές επιδράσεις . Η πλέον κατάλληλη μέθοδος για να το επιτύχει αυτό είναι η σωκρατική , όπου το ανθρώπινο πνεύμα παρακινείται να συλλογιστεί για ζητήματα γνώσης και εξ αυτών να συλλογιστεί για ζητήματα ηθικής φύσης .

Ο άνθρωπος θεωρείται φύσει αγαθός και με τη βοήθεια της αγωγής καλείται να αποδεσμεύσει μαιευτικά το αγαθό που υπάρχει μέσα του³ .

Δίκαια , λοιπόν , υποστηρίζει ο Bollnow ότι συγκεκριμένες και συνειδητές απόψεις για το πρόβλημα της αφύπνισης ως παιδαγωγικού προβλήματος βρίσκουμε μόνο στον Σωκράτη και στον Spranger⁴ .

Ολοκληρώνοντας την πραγμάτευση των μαιευτικών στοιχείων στη νεότερη παιδαγωγική θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι από τον Rousseau ως τον Spranger , οι διδακτικές μέθοδοι της νέας παιδαγωγικής, παρόλο που δεν αποτελούν προϊόντα συστηματικών ερευνών αλλά κυρίως εμπειρικές εφαρμογές προικισμένων παιδαγωγών , ανταποκρίνονται στις γενικότερες απαιτήσεις της αγωγής , ακριβώς για

¹ Βλ. , Ed. Spranger (1971) , 4 , 13 .

² Βλ. , του ιδίου (1960) , 17 , 22 , 66 .

Πρβλ. , του ιδίου (1958) , 15 .

³ Βλ. , του ιδίου (1956) .

Πρβλ. , του ιδίου (1971) , 13 .

⁴ Βλ. , Otto Fr. Bollnow (1959) , 42 .

Πρβλ. την άποψη του Β. Κονιδιτσιώτη (1961) : «Ο Spranger συναντιέται με τον Σωκράτη και στο πρόβλημα του σκοπού της παιδαγωγικής αφύπνισης . Και οι δυο αφοσιώνονται συνειδητά στις αντικειμενικές αξίες ως σκοπό της αφύπνισης των ανθρώπων» .

το λόγο ότι υποστηρίζουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση – κύριο στοιχείο της μαιευτικής – που αποτελεί πολύ επικοινωνιακό στοιχείο για το πραγματοποιούμενο έργο μέσα στο σχολείο .

3.1.7 Γενικά : σύγχρονη αγωγή , σύγχρονη διδακτική , σύγχρονο σχολείο

Μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης αγωγής διαμορφώνεται και η σύγχρονη διδακτική , της οποίας αναμφισβήτητα στοιχεία θεωρούνται τόσο ο προσανατολισμός της στις βασικές διδακτικές αρχές του σχολείου εργασίας (αυτενέργεια , εποπτικότητα , παιδοκεντρικότητα) όσο και η αποδέσμευσή της από τα διδακτικά καλούπια του παρελθόντος . Η σύγχρονη διδακτική έρευνα , αφού απομακρύνθηκε από την αποκλειστική προσήλωσή της στην πορεία της διδασκαλίας , σκοπεύει στη διερεύνηση συντελεστών και παραγόντων που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και στη αποτελεσματικότητά της όπως ¹ : λεπτομερέστερη ανάλυση της διδασκαλίας , συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων και προσαρμογή της στις ατομικές δυνατότητες και το ρυθμό μάθησης των μαθητών , στο σχεδιασμό της και στην εξεύρεση «στρατηγικών διδασκαλίας» ² που προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση του μαθητή για τη διαδικασία μάθησης , καλύτερη διδακτική κατάρτιση και άσκηση υποψηφίων εκπαιδευτικών . Παράλληλα καταβάλλονται προσπάθειες για την πληρέστερη συσχέτιση της διδασκαλίας με τις αρχές και τα επιτεύγματα της σύγχρονης ψυχολογίας . Κυρίως μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο διαμορφώνεται η Ψυχοπαιδαγωγική ως κλάδος της Παιδαγωγικής που στηρίζεται στα δεδομένα της ψυχολογίας και αναφέρεται στην ψυχολογική διδακτική με εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη των αποτελεσμάτων στα οποία καταλήγουν οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες ³ . Τέλος σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της σύγχρονης αγωγής διαμορφώθηκε και το « σύγχρονο σχολείο » , σε αντίθεση με το « παλιό » και « νέο » που έχουμε ήδη αναφέρει , κυρίως μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο .

¹ Βλ. , Στ. Ν. Δερβίση (1993) , 58 – 118 , Π. Ξαχέλλη (1981) ,

Δημ. Γ. Τσουρέκη (1981) , 30 – 42 , 71 κ.εξ. , Γ. Φλουρή (1984) .

² Πρέπει να επισημάνουμε ότι στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία όλο και περισσότερο υποστηρίζεται ότι η πραγματοποιούμενη μέσα στο σχολείο διδασκαλία πρέπει να επιτελείται με ιδιαίτερη **τακτική και στρατηγική** που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής ζωής .

³ Βλ. , Γ. Ν. Παλαιολόγο (1960) , 8 και Χρ. Φράγκο (1982) , 25 – 30 , 35 – 44 .

3.1.8 Μαιευτικά στοιχεία στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία

Είδαμε , προηγουμένως , τα μαιευτικά στοιχεία στη νεότερη παιδαγωγική . Στην παρούσα ενότητα θα παρακολουθήσουμε τα μαιευτικά στοιχεία που είναι παρόντα στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία .

Τα μαιευτικά στοιχεία είναι όχι μόνο ανιχνεύσιμα αλλά και έντονα παρόντα στη σύγχρονη αγωγή και στη σύγχρονη διδακτική . Υπάρχουν μάλιστα πολλοί ένθερμοι υποστηρικτές ¹ της σωκρατικής μεθόδου αλλά και αρκετοί επικριτές της . Ας εξηγήσουμε όμως πιο αναλυτικά .

Επικριτικός στη σωκρατική μέθοδο , κυρίως στη σωκρατική ερώτηση είναι ο B. Waldenfels στη φιλοσοφική του μονογραφία “Das Sokratische Fragen ” (« Η σωκρατική ερώτηση ») . Θεωρεί το Σωκράτη ως το δάσκαλο ο οποίος ενδιαφέρεται αποκλειστικά για την κατάλυση και το χαλασμό ² . Πολύ πιο επικριτικός είναι ο H. Rumpf στο άρθρο του “ Die Sokratische Prüfung ” (« Η σωκρατική εξέταση ») . Ο Σωκράτης , για τον Rumpf , είναι ένας δάσκαλος που εκμεταλλεύεται πλήρως την υπεροχή του απέναντι στους νεαρούς συνομιλητές του . Επικρίνει τους παιδαγωγούς οι οποίοι έβλεπαν τον Σωκράτη σαν το μεγάλο πρόδρομο της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (σχολείο εργασίας) , χωρίς όμως να τον παρατηρήσουν με ακρίβεια και κριτική στην παιδαγωγική του συμπεριφορά , και επιχειρεί ο ίδιος να περιγράψει την συμπεριφορά του σε δυο πλατωνικούς διάλογους τον *Χαρμίδη* και τον *Πρωταγόρα* .³

Ως ένας από τους θερμούς υποστηρικτές της μαιευτικής , θεωρείται ο Fr. Copei με το έργο του « Η γόνιμη στιγμή στη μορφωτική διαδικασία » ⁴ , το οποίο χαρακτηρίστηκε ως ένα από τα σημαντικότερα έργα της σύγχρονης παιδαγωγικής .

Ο Fr. Copei , φανερά επηρεασμένος από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της νέας αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στη Γερμανία , εξετάζει στο έργο αυτό θεμελιώδη προβλήματα της επιστήμης της αγωγής . Δηλώνει ότι ενδιαφέρεται να αποκαλύψει τη

¹ Για το πόσο σημαντική είναι αυτή η προσπάθεια που γίνεται από τους παιδαγωγούς αναφέρουμε την εκτίμηση του B. Κονιδισιώτη , ο οποίος έκανε την μετάφραση της μελέτης του E. Spranger « Η προσπάθεια κατανόησης μιας προσωπικότητας της σημασίας του Σωκράτη , επιχειρούμενη από τον E. Spranger , αποτελεί προσπάθεια απαραίτητη για την κατανόηση της σημερινής πολιτιστικής κατάστασης και δεοντολογίας και της προοπτικής του σημερινού πολιτισμού γενικότερα » . Βλέπε στην Εισαγωγή του B. Κονιδισιώτη στο έργο του E. Spranger « Το αίνιγμα Σωκράτης » (μτφρ. B. Κονιδισιώτη , Αθήνα , 1971) .

² B. Waldenfels , (1961) , 7 , 44 , 105 – 106 .

³ H. Rumpf (1972) , 204 – 219 .

⁴ Fr. Copei (1966) .

βαθύτερη έννοια της μαιευτικής¹ η οποία , κατά τον Corpeί , δεν είναι μια μέθοδος που αφορά μόνο το πνεύμα , τη νόηση αλλά λαμβάνει υπόψη της και την ψυχή , την εσωτερική ουσία του ανθρώπου . Χρησιμοποιεί τους πλατωνικούς διάλογους *Μένων* και *Γοργίας* για να κάνει ανάλυση της σωκρατικής μεθόδου² .

Στο διάλογο *Μένων* παρατηρεί ότι έπειτα από την απορία , εγείρεται το πνεύμα το οποίο αναζητεί την καλύτερη γνώση . Αυτή τη γνώση την αποκτά με δική του προσπάθεια και προβάλλει τελικά την τελευταία στιγμή . Αυτή τη στιγμή της εμφάνισης και απόκτησης της νέας γνώσης την ονομάζει ο Corpeί «γόνιμη στιγμή» και από αυτήν θεωρεί ότι πηγάζει η πιο βαθιά μόρφωση .

Στο διάλογο *Γοργίας* επίσης περιγράφει ο Corpeί όλα τα στοιχεία της μαιευτικής – προσπάθεια ορισμών , μαιευτική ερώτηση , προσποίηση άγνοιας , σωκρατική ειρωνεία - απορία - συνειδητοποίηση του ηθικού προβλήματος - για να έρθει τέλος η στιγμή του ψυχικού τοκετού της ηθικής γνώσης , που είναι ακριβώς η γόνιμη στιγμή . Ο Corpeί θεωρεί τη σωκρατική μέθοδο ως την πιο κατάλληλη μέθοδο για την προπαρασκευή γόνιμων στιγμών³ .

Οι απόψεις του Corpeί για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι απόρροια της σωκρατικής μεθόδου . « Κάθε διδασκαλία είναι μόνον μαιευτική » υποστηρίζει ο Corpeί . Θεωρεί την ερώτηση απαραίτητη για να γίνει συνειδητό το πρόβλημα του νέου , αφού αναγνωρίζει ότι η τέχνη της υποβολής των ερωτήσεων είναι σύμφωνη με το πνεύμα της Νέας Αγωγής . Την δε κατάσταση της σωκρατικής απορίας τη χαρακτηρίζει ερωτηματική στάση (Fragehaltung) . Όλη αυτή η διαδικασία είναι για τον Corpeί ο ασφαλέστερος τρόπος για την αφύπνιση του ατόμου και για κάθε διαδικασία μάθησης⁴ .

Θεωρεί ότι η μαιευτική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί , όχι μόνο στα πανεπιστήμια αλλά και στα γυμνάσια και στα δημοτικά σχολεία . Ιδιαίτερα για τα δημοτικά σχολεία επισημαίνει ότι η πρώτη αυτή απλή μαιευτική είναι η προϋπόθεση για τη συστηματικότερη μαιευτική που θα χρησιμοποιήσει ο νέος στη μετέπειτα επιστημονική του αναζήτηση⁵ . Εκτός από τον Corpeί και οι D.Oliver και J.Shaver είναι ένθερμοι υποστηρικτές της μαιευτικής . Υποστηρίζουν ότι οι τρόποι διδασκαλίας χωρίζονται σε δυο κατευθύνσεις α) στη μονολογική , ακροαματική , απαγγελτική κατεύθυνση και β) στη «σωκρατική» που η έμφασή της

¹ Η σωκρατική μαιευτική τον απασχολεί στο πρώτο , το εισαγωγικό τμήμα της έρευνάς του .

² Ο πρώτος διάλογος λαμβάνεται σαν παράδειγμα για την εξέταση ζητημάτων έρευνας με τη βοήθεια της διάνοιας για την απόκτηση γνώσεων και ο δεύτερος για την εξέταση προβλημάτων στην περιοχή της ηθικής .

³ Βλ. , Fr. Corpeί (1966) , 17 – 27 .

⁴ στο *ίδιο* , σ. 53 , 61 – 101 , 115 – 117 , 128 .

⁵ στο *ίδιο* , σ. 103 , 124 – 125 .

τοποθετείται στο διάλογο ¹ . Ειδικά στην εικοσαετία 1950 – 1970 έγιναν στην περιοχή της μεθοδολογίας της διδασκαλίας και μάθησης σημαντικές πρόοδοι που διασαφήνισαν το πεδίο της διδακτικής πράξης . Εμείς θα αναφέρουμε αυτές που έχουν μεγάλη συγγένεια με τη μαιευτική μέθοδο .

Μια από τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που προβλήθηκε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο είναι η μέθοδος της Παραδειγματικής Διδασκαλίας ² .

Μαιευτικά στοιχεία και έναν υποστηρικτή της μαιευτικής αναγνωρίζουμε στο έργο του Martin Wagenschein , εισηγητή αυτής της μεθόδου .

Θεωρεί ότι η παραδειγματική μέθοδος δεν είναι κάτι καινούριο αλλά η πανάρχαια σωκρατική μέθοδος . Οι προτάσεις του Wagenschein όπως η διαδικασία επεξεργασίας των μεθοδικών ενοτήτων με την αυτενεργό προσπάθεια των μαθητών , η ενεργητική και όχι η αδρανής αποδοχή των μορφωτικών αγαθών , ο διάλογος για την κατανόηση της ενότητας , η αβίαστη εμφάνιση ενός προβλήματος οιασδήποτε φύσης στο μαθητή , η κατανόηση της απορίας στην οποία μεταφέρονται οι μαθητές , ο στόχος της μεθόδου που είναι η μόρφωση του εσωτερικού κόσμου του νέου ανθρώπου , είναι όλα γνήσια μαιευτικά στοιχεία ³ . Θεωρεί ακόμη ότι η μαιευτική μέθοδος πρέπει να χρησιμοποιείται κυρίως σε κλάδους των θετικών επιστημών (φυσική – μαθηματικά) , από τις οποίες και ο ίδιος προέρχεται . Σαν απόδειξη χρησιμοποιεί το μαιευτικό παράδειγμα του Πλάτωνα στο διάλογο *Μένων* και το παράδειγμα των μαθητών ενός σχολείου της Ελβετίας , όπου οι μαθητές με τη διαλογική συζήτηση μαθαίνουν ένα θεώρημα του Ευκλείδη ⁴ . Ο Wagenschein , επίσης , θέτει ξανά σε συζήτηση το πανάρχαιο πρόβλημα : σοφιστική ή σωκρατική – πλατωνική παιδεία με όσα αυτές συνεπάγονται ; Η διαπίστωσή του είναι ότι τα γυμνάσια της εποχής του ακολουθούν μάλλον τη σοφιστική . Ο ίδιος όμως υποστηρίζει ότι η πραγματική γνώση προκύπτει με τη μαιευτική που ασχολείται επιστημονικά και σε μακρό χρόνο με το αντικείμενο που εξετάζει . Για να στηρίξει τη θέση αυτή αναφέρει μάλιστα και το πολύ γνωστό χωρίο από την *Ζ' Επιστολή* του Πλάτωνα ⁵ .

Μια από τις σύγχρονες μεθόδους που έφερε σημαντικές αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία από το τέλος της δεκαετίας του '50 και

¹ βλ. , D. Oliver and J. Shaver (1974) , 76 – 177 .

² Η μέθοδος αυτή προτείνει την περικοπή και τον περιορισμό της διδακτέας ύλης και προέκυψε από το πρόβλημα του πλήθους των μορφωτικών αγαθών και την ανάγκη επιλογής τους , ώστε να αποφευχθεί η βεβιασμένη και μη γόνιμη εξέταση της ύλης . Βλ. σχετικά B. Gerner (²1972) και H. Scheuerl (1958) .

³ Βλ. , M. Wagenschein (1954) , 16 – 19 .

⁴ Βλ. , του ιδίου (1949) , 721 – 722 .

⁵ Βλ. , M. Wagenschein (1954) , 6, 8 και (1956) , 142 .

Πρβλ. , Πλάτωνος *Ζ' Επιστολή* , 341 c 5 .

μετά είναι η « Προγραμματισμένη Διδασκαλία »¹. Ο τρόπος της διδασκαλίας αυτής είναι να τεμαχίζει και να διαρθρώνει τη διδακτέα ύλη σε πολύ μικρές ενότητες που δίδονται στους μαθητές με ειδικά προγραμματισμένα βιβλία ή με διδακτικές μηχανές. Η αποδοχή του πνεύματος του προγραμματισμού στα αναπτυγμένα οικονομικά κράτη δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την χρησιμοποίηση και στον τομέα της παιδείας μιας μεθόδου προγραμματισμού και των διδακτικών μηχανών στα σχολεία². Η διδακτική μηχανή³ χρησιμοποιήθηκε πειραματικά αρχικά στις Η.Π.Α. και στη συνέχεια στην Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία και άλλες χώρες στη δεκαετία του '50 και του '60 ως εργαλείο ατομικής μάθησης και προκάλεσε αληθινή επανάσταση στο χώρο της παιδείας. Με την πρόοδο της τεχνολογίας παρουσιάστηκαν πολλοί τύποι μηχανών. Ποικίλουν στο κόστος, την πλοκή, και το χειρισμό. Αναφέρουμε την προγραμματισμένη διδασκαλία, γιατί ανήκει στην κατηγορία των ευρετικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με τη μαιευτική μέθοδο. Άλλωστε οι οπαδοί της υποστηρίζουν ότι τα πρώτα βασικά της στοιχεία μπορούν να ανεβρεθούν στη μαιευτική του Σωκράτη και στους πλατωνικούς διάλογους.

Οι διδακτικές μηχανές είναι μηχανήματα αυτοδιδασκαλίας με τη δυνατότητα να παρουσιάζουν κείμενα και οδηγίες που έχουν από πριν προγραμματιστεί, χωρίς για τη λειτουργία τους να είναι απαραίτητος ο δάσκαλος. Ο τρόπος εργασίας με αυτές βρίσκεται μέσα στο πνεύμα της απορίας, της ανησυχίας, του στοχασμού και δίνουν τη δυνατότητα για παραγωγική εργασία, επειδή αξιοποιείται με αυτές η διανοητική δυνατότητα των παιδιών και δίνουν τη χαρά της ανακάλυψης παράλληλα με την ανάλυση της διδακτικής πράξης. Όπως υποστηρίζει⁴ ο Skinner (που θεωρείται ο εισηγητής της προγραμματισμένης διδασκαλίας και των διδακτικών μηχανών) ο

¹ Η μέθοδος ονομάστηκε έτσι, γιατί η σύνταξη του προγράμματος ακολουθεί τους κανόνες του προγραμματισμού.

² Για την « Προγραμματισμένη διδασκαλία » βλέπε στα :

Π. Γεωργούσης (1982), 72 κ. εξ.

Βιολ. Δαραδήμου (1980).

Ι. Κανάκης (1989), 165 κ.εξ.

Κ. Κίτσος (1971), 64 – 70.

Β. Κονιδισιώτης (1967), 186 – 188.

Γ. Μαραγκουδάκη (1967), 93 – 129.

Π. Ξωγέλλης (1991), 67 – 68.

Ν. Πετρουλάκης (1992), 162 – 165.

Δ. Τσουρέκης (1981), 148 – 155.

Χρ. Φράγκος (1982), 337 – 354.

Πρβλ., Nicklis Werner (1969), Hans Schiefele (1964), D. Child (1973).

³ Βλ., Χρ. Φράγκο (1966), 33 – 34, Β. F. Skinner (1954), 86 – 87.

Πρβλ., Β. F. Skinner (1968).

⁴ Β. F. Skinner (1958), 969 – 977, vol. 128.

μαθητής χρησιμοποιώντας τη μηχανή «συνθέτει» την απάντησή του , δεν την επιλέγει όπως γίνεται με τα διδακτικά εγχειρίδια . Με την μηχανή επιζητούμε να ανακαλέσει στη μνήμη του το παιδί και όχι να αναγνωρίσει να αντιδράσει και να δει , αν βρήκε τη σωστή λύση . Ακόμη , αναφερόμενος στα πλεονεκτήματα των διδακτικών μηχανών , τονίζει τα εξής : Τη συνεχή επαφή του μαθητή με το πρόγραμμα , τη βεβαιότητα πως ο μαθητής κατανόησε το πρόβλημα , τον κατάλληλο εφοδιασμό του μαθητή για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα , την ετοιμότητα και την εγρήγορση του μαθητή να καταπιαστεί με το πρόβλημα , την παροχή περιθωρίων αυτενέργειας που παρέχει στο μαθητή , αφού περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και την καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος και της αυτοτέλειας με τη διαπίστωση της επιτυχίας από τον ίδιο το μαθητή ¹ .

Βέβαια υπάρχει μια βασική διαφορά από τη σωκρατική μέθοδο. Γιατί σ' αυτή τη μέθοδο αντικαθίσταται ο δάσκαλος , ο παιδαγωγός , από τη διδακτική μηχανή ² . Ουσιαστική διαφορά επίσης αποτελεί το γεγονός ότι ο κύριος εισηγητής αυτής της μεθόδου ο B.F.Skinner (γραμμική μέθοδος Skinner) υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένο , ώστε να αποφεύγεται το λάθος . Ο Skinner , λοιπόν , δεν αποδέχεται το λάθος που είναι σπουδαίο στοιχείο της διαδικασίας μάθησης και της σωκρατικής μεθόδου αλλά και της σύγχρονης διδακτικής . Γι αυτό και οι απόψεις δίστανται για το αν σχετίζεται η μαιευτική μέθοδος με τις διδακτικές μηχανές .

Ο Stolurrow επίσης υποστηρίζει ότι οι διδακτικές μηχανές ακολουθούν τη σωκρατική μέθοδο ³ . Αντίθετα ο Jordan , υποστηρίζει ότι η σωκρατική μέθοδος δεν έχει καμιά σχέση με τα προγράμματα των διδακτικών μηχανών ⁴ . Ο Β. Κονιδιτσιώτης επίσης δεν δέχεται τη συσχέτιση αυτή της προγραμματισμένης διδασκαλίας με τη σωκρατική μέθοδο λέγοντας χαρακτηριστικά : « Οσονδήποτε περιθώριο πρωτοβουλίας κι αν αφήνει εις τον μαθητήν η μηχανική διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να υποστηρίζεται σοβαρώς ότι αυτή παρέχει εις αυτόν τας ίδιας δυνατότητας αυτενεργού πνευματικής εργασίας , τας οποίας παρέχει ο ικανός δάσκαλος ή ο Σωκράτης και η μαιευτική του μέθοδος » ⁵ . Και ο Χρ. Φράγκος επικρίνει τη

¹ Βλ. , B. F. Skinner (1958) .

² Ο Χρ. Φράγκος (³⁸2002) , 339 , γράφει : « Με την προγραμματισμένη διδασκαλία η σχέση δάσκαλος προς μαθητή σχεδόν ανατρέπεται . Το προγραμματισμένο διδακτικό βιβλίο ή η διδακτική μηχανή αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου » .

Όμως ο Δ. Τσουρέκης (1981) , 153 , γράφει για το ίδιο θέμα : « Παρερμηνεύτηκε η χρήση της Θεωρήθηκε ότι η μηχανή θα υποκαθιστούσε το δάσκαλο · βασικός όμως στόχος της μηχανής είναι η υποβοήθηση του δασκάλου στο επίτιμο διδακτικό έργο του » .

³ Βλ. , L. M. Stolurrow (1961) , 66 .

Πρβλ. , του ιδίου (1963) , 384 .

⁴ Βλ. , J. A. Jordan (1963) , 96 – 104 , 1 .

⁵ Βλ. , Β. Κονιδιτσιώτη (1967) , 187 .

σύνδεση αυτή επειδή τη θεωρεί πολύ επιφανειακή και τονίζει ότι η μεταξύ τους διαφορά είναι ουσιαστική¹.

Άλλη μια σημαντική μέθοδος επίσης είναι η μέθοδος της μάθησης με την ανακάλυψη. Με τη μέθοδο διδασκαλίας με την ανακάλυψη οι μαθητές κατευθύνονται προς έναν ειδικό δρόμο, σε ένα προγραμματισμό, μέσα στον οποίο καλούνται να ανακαλύψουν λύσεις με τη δική τους συμμετοχή. Ο J. S. Bruner είναι κυρίως ο πιο θερμός υποστηρικτής αυτής της μεθόδου². Η μεθοδολογία αυτή θυμίζει πολύ τους σωκρατικούς διάλογους, που μπορεί να εκληφθούν και ως τύποι της μεθόδου της ανακάλυψης³. Από τη αξία της ανακάλυψης διαπνέεται εξάλλου και όλη η σωκρατική μέθοδος, η οποία είναι μια ευρηκτική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμη η αρχή της ανακάλυψης συνδέεται και με την αρχή της αυτενέργειας, βασική αρχή και αυτή της μαιευτικής. Επίσης άλλο ένα κοινό στοιχείο των δυο μεθόδων είναι το κίνητρο της περιέργειας. Ένα από βασικότερα στοιχεία της σωκρατικής μεθόδου είναι η απορηματική κατάσταση που εμπεριέχει την περιέργεια. Η μέθοδος της μάθησης με την ανακάλυψη έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα, γιατί εμπεριέχει το στοιχείο της πρόκλησης της περιέργειας, που επέκτασή της αποτελεί η ερευνητική διάθεση.

Ακόμη αξίζει να αναφερθούν οι H. Broudy και J. Palmer οι οποίοι στο βιβλίο τους «Παραδείγματα διδακτικών μεθόδων», υποστηρίζουν ότι η ψυχαναλυτική μέθοδος έχει μεγάλες ομοιότητες με τη σωκρατική μέθοδο⁴.

Και ενώ μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, κυρίως δε την εικοσαετία που προαναφέραμε, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, έγινε μια μεγάλη προσπάθεια να γίνουν ανανεώσεις και αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα με σημαντικές μεταρρυθμίσεις, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο επιβλήθηκε το πιο άκαμπτο σύστημα αγωγής, επηρεασμένο από την ερβαρτιανή παιδαγωγική (μεθοδολογία των σταδίων, τριμερής πορεία της διδασκαλίας, λόγια γλώσσα, λογισύνη, υψηλά δήθεν ιδεώδη, σχολαστικισμός). Στην ελληνική εκπαίδευση, τα στάδια και ο φρονηματισμός του Herbart έγιναν αποδεκτά και καλλιεργήθηκαν από έλληνες παιδαγωγούς που είχαν μετεκπαιδευτεί στη Γερμανία και προωθήθηκαν από τον καθηγητή της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών Ν. Εξαρχόπουλο και τον Κ. Δ. Γεωργούλη.

Οι απόψεις του Ν. Εξαρχόπουλου διαμόρφωσαν την όλη εικόνα της εκπαίδευσης της χώρας μας από το 1910 μέχρι και σήμερα⁵.

¹ Βλ., Χρ. Φράγκο (2002), 346.

² Βλ., στο άρθρο του J. S. Bruner (1961).

Πρβλ., του ιδίου (1960)

³ Βλ., L. S. Shulman (1971), 196.

⁴ H. Broudy / J. Palmer (1965).

⁵ Βλ., Ν. Εξαρχόπουλο (1945), Κ. Δ. Γεωργούλη (1972).

Τις τάσεις της φιλελεύθερης παιδείας που εξέφραζε όλη η «νέα» αγωγή και παιδαγωγική με όσα αυτή συνεπάγεται και που εκθέσαμε προηγουμένως παρουσιάστηκαν στην Ελλάδα κυρίως από τον Α. Δελμούζο και καταδικάστηκαν ανελέητα από την Σχολή των Αθηνών , ως υπερπροοδευτικές και επικίνδυνες για την υπόσταση του έθνους . Ο Αλέξανδρος Δελμούζος ¹ παρουσίασε στην ελληνική εκπαίδευση τη θεωρία της «νέας αγωγής» και εφάρμοσε τις απόψεις του «νέου» σχολείου με την ίδρυση του Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου του Βόλου (1908 – 1911) .

Επίσης εκφραστής του πνεύματος της «νέας» αγωγής και της εφαρμογής της στην ελληνική εκπαίδευση υπήρξε η Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου ως παιδαγωγός με τις δημοσιεύσεις πολλών άρθρων που προσέγγιζαν από την οπτική της νέας αγωγής παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα και με την έκδοση βιβλίων επιστημονικών και σχολικών ² .

Στο σημείο αυτό ολοκληρώσαμε την επισκόπηση της ανίχνευσης στοιχείων της μαιευτικής μεθόδου στη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία . Μένει ωστόσο η αναζήτηση της παρουσίας της μαιευτικής στην παιδαγωγική πράξη .

¹ Τις θέσεις του για την παιδαγωγική σύμφωνα με το πνεύμα της «νέας» αγωγής και για το σχολείο εργασίας , βλ. , στο Αλ. Δελμούζο (1958) , τομ. Ι , ΙΙ .

Για την ατμόσφαιρα που ήθελε να επικρατεί μέσα στο σχολείο βλ. , Αλ. Δελμούζο (1950) .

Πρβλ. , Ν. Τερζή (1983) .

² Βλ. , κυρίως , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1952) .

3.1.9 Εφαρμογές της μαιευτικής στην πράξη

Ο J. Ogilvy σε άρθρο του για τη σωκρατική μέθοδο αναφέρει ότι η σωκρατική μέθοδος περισσότερο θαυμάζεται παρά εφαρμόζεται στα σχολεία¹. Είναι γεγονός ότι συστηματικές έρευνες εφαρμογής της μεθόδου διδασκαλίας του Σωκράτη δεν έχουν γίνει μέχρι σήμερα, παρά μόνον ελάχιστες.

Ο G. Heckmann έκανε μακροχρόνιες προσπάθειες να διδάξει φιλοσοφία με τη σωκρατική μέθοδο σε σεμινάρια που διοργανώθηκαν μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Αννόβερου στη Δυτική Γερμανία. Τον τρόπο που εργάστηκε και τα προβλήματα που αντιμετώπισε περιγράφει στο έργο του «*Das Sokratische Gespräch Erfahrungen in Philosophischen Hochseminaren*»². Ο Δ. Χατζηδήμου, στη διδακτορική του διατριβή «*Η πρακτική σημασία της σωκρατικής αρχής*», επιχειρεί να βρει νέες απόψεις και δρόμους για την αποδοχή του σωκρατισμού. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το δεύτερο μέρος της διατριβής του, όπου παρουσιάζει την προσπάθεια διεξαγωγής δεκαπέντε συζητήσεων για ηθικές αξίες (όπως ευσέβεια, αυτάρκεια, μετριοφροσύνη, σοφία) με σωκρατικό τρόπο διδασκαλίας σε ιδιωτικές συναντήσεις³.

Ο Ι. Κανάκης επιβεβαιώνει μετά τις έρευνες που πραγματοποίησε ότι υπάρχει μια σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης που να μην είναι μόνο για την ιστορία της παιδαγωγικής ένα θαυμαστό παρελθόν, αλλά ακόμη και για τη σημερινή επιστημονική διδακτική απόλυτα επίκαιρη και ιδιαίτερα σημαντική⁴. Προτείνει δε μια τμηματική εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου και μια διαπραγμάτευση περιορισμένης ύλης στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Αυτή την πρόταση τη δικαιολογεί αναφερόμενος στις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της κάτω από τις σημερινές συνθήκες οργάνωσης των σχολείων όπως είναι η πληθώρα της διδακτέας ύλης, η πίεση χρόνου εφαρμογής των σχολικών προγραμμάτων, οι υπεράριθμες τάξεις, το πλήθος και η συνεχής εναλλαγή μαθημάτων⁵. Οι έρευνες του έγιναν στον Πειραιά με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, γιατί, όπως εξηγεί, επιλέγονται με κλήρωση από όλο το διαμέρισμα του Πειραιά και γιατί τότε ήταν δάσκαλος στο παραπάνω σχολείο⁶. Η επεξεργασία όλων των θεμάτων έγινε με τη βοήθεια της

¹ J. Ogilvy (1971), 3.

² Βλ., G. Heckmann (1981).

³ Βλ., D. Chatzidímou (1980).

⁴ Βλ., Ι. Κανάκη (1990), 12 – 13, 80 – 85.

⁵ Βλ., στο ίδιο, σ. 82.

⁶ Βλ., στο ίδιο, σ. 52.

σωκρατικής στρατηγικής διδασκαλίας και μάθησης ¹ . Τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας του Κανάκη για τη σωκρατική στρατηγική έδειξαν ότι η σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας είναι πολύτιμη και σημαντική για τη σημερινή διδακτική .

Ο Χρ. Φράγκος , καθηγητής της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων , εφάρμοσε τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη σε μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου ² . Ως ιδιαίτερο μέσο εφαρμογής της μαιευτικής μεθόδου χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο το γνωστό απόσπασμα από τον *Μένωνα* του Πλάτωνα ³ , όπου ο Σωκράτης διδάσκει σε έναν δούλο το διπλασιασμό του τετραγώνου . Ο ερευνητής θέλει να διαπιστώσει αφενός αν η παλιά παιδαγωγική μέθοδος , η μαιευτική , έχει ακόμη και σήμερα θετικά αποτελέσματα στα σχολεία , αφετέρου , αν ο διπλασιασμός του τετραγώνου μπορεί να διδαχτεί με αυτή τη μέθοδο σε παιδιά μικρότερης ηλικίας από αυτήν που προσδιορίζουν οι ψυχολογικές έρευνες του Piaget .

Σε όλη την πορεία της έρευνας του Χρ. Φράγκου η σωκρατική έρευνα αντιπαραβάλλεται συνεχώς με την τεχνική και τις διερευνήσεις του J. Piaget για τη σύλληψη του διπλασιασμού του τετραγώνου από παιδιά . Η έρευνα έγινε σε 906 μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού και του γυμνασίου ηλικίας από 6 έως 14 χρόνων και η εξέταση γινόταν σε κάθε ένα μαθητή χωριστά σε ιδιαίτερο χώρο .

Ο ερευνητής χρησιμοποίησε για τη διδασκαλία : μολύβι και χαρτί (ακριβώς ανάλογη τεχνική με την τεχνική του Σωκράτη που σχεδίαζε σχήματα στο χώμα) και δυο πρόσθετα υλικά (μικρές πλαστικές ράβδους και πλαστικά έγχρωμα τρίγωνα και τετράγωνα) , μήπως με τις πρόσθετες αυτές τεχνικές διευκολυνθεί περισσότερο ο μαιευτικός διάλογος .

Η διδακτική μέθοδος του Σωκράτη αποδίδεται με ένα σχηματικό μοντέλο ⁴ . Το μοντέλο αυτό . λέγει ο ερευνητής , δεν είναι απλή σχηματοποίηση του διάλογου Σωκράτη και δούλου στον *Μένωνα* αλλά σχηματική αναπαράσταση των φάσεων της διδασκαλίας που προέκυψαν από την εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου στη συγκεκριμένη έρευνα . Γι αυτό το ονόμασε «μοντέλο του Σωκράτη» ⁵ .

Συγκρίνοντας δε το σωκρατικό μαιευτικό μοντέλο με άλλα σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας , συμπεραίνει ότι το σωκρατικό μοντέλο μάθησης έχει μεγαλύτερη ελαστικότητα (ύπαρξη ελαστικών λύσεων ,

¹ Βλ. , Ι. Κανάκη (1990) , 55 .

² Βλ. , Χρ. Φράγκο (1973) .

³ Βλ. , *Μένων* , 81 e – 85 b .

⁴ Βλ. , Χρ. Φράγκο (1985) , 443 , σχήμα 3 (πρώτη δημοσίευση , Ιωάννινα , 1973) .

⁵ Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι χρησιμοποιούν τη διαδικασία των μοντέλων (προτύπων) , τα περισσότερα των οποίων έχουν γίνει μετά το 1960 . Τα διδακτικά αυτά μοντέλα προσπαθούν να απεικονίσουν κατά τρόπο σχηματικό τη διδακτική διαδικασία για να μας βοηθήσουν να συλλάβουμε την όλη πορεία της διδασκαλίας με συνοπτική και σχηματική μορφή .

Για το ρόλο των προτύπων , βλ. , Χρ. Φράγκο (1968) .

είναι διερευνητική και όχι περιγραφική μέθοδος , έχει περισσότερα μεθοδολογικά στοιχεία , δίνει μεγάλη έμφαση στους προβληματισμούς και τις τεχνικές των λαθών) .

Συγκρίνοντας επίσης το διαλεκτικό τύπο διδασκαλίας , όπως ονομάζει τον τύπο διδασκαλίας , που έχει την αρχή του στο σωκρατικό μαιευτικό μοντέλο διδασκαλίας , με τον παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας και το διαλογικό τύπο διδασκαλίας , οδηγείται στο εξής συμπέρασμα ¹ : Ότι ο διαλεκτικός τύπος ² διδασκαλίας κινείται στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής , η οποία προσπαθεί να δημιουργήσει τον άνθρωπο που θα προσαρμόζεται στους μελλοντικούς κοινωνικούς ρυθμούς , χωρίς να χάνει την επαφή του με την παροντική πραγματικότητα .

Επίσης βασικό συμπέρασμα , που προέκυψε από την έρευνα εφαρμογής της σωκρατικής μεθόδου από τον καθηγητή Χρ. Φράγκο , είναι ότι , με βάση σύγχρονες εφαρμογές και προσαρμογές της μαιευτικής του Σωκράτη , μπορούμε μέσω διευκολυντικών διόδων και της εκμετάλλευσης του λάθους να διαμορφώσουμε ένα σύστημα διδασκαλίας και ένα διδακτικό μοντέλο σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής .

Από όσα προαναφέραμε , διαπιστώνουμε ότι οι προσπάθειες εφαρμογής της μαιευτικής μεθόδου στην πράξη ήταν και είναι ελάχιστες και ότι η μαιευτική μέθοδος ήταν και είναι ανεκμετάλλευτο κεφάλαιο για τη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα .

¹ Βλ. , . Χρ. Φράγκο (1985), σχήμα 10 , 455 για το πρώτο , σχήμα 8 , 453 για το δεύτερο και σχήμα 9 , 454 για το τρίτο .

² Ο διαλεκτικός τύπος διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλη έκταση στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων . Βλ. , στο *ίδιο* , σ. 452 .

3.1.10 Διαπιστώσεις - συμπεράσματα

Είναι γεγονός , λοιπόν , αναμφισβήτητο ότι ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τονίζονται τα δικαιώματα και η αυτενέργεια του μαθητή, ενώ είναι κατοχυρωμένος ευρύτερα και επίσημα (με συνταγματικούς χάρτες και εκπαιδευτικούς νόμους) ως κύριος σκοπός της εκπαίδευσης σήμερα η διαπαιδαγώγηση ελεύθερων πολιτών με κριτική σκέψη για να ενταχθούν και να δραστηριοποιηθούν στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες . Παράλληλα είναι γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος στα αναλυτικά προγράμματα όλων των χωρών και όλων των βαθμίδων για την ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της απαίτησης αυτοκριτικής στάσης από τους μαθητές . Οι σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας έχουν σαν στόχο να διαμορφώσουν τους μαθητές σε ανθρώπους που ξέρουν να στοχάζονται και όχι σε ανθρώπους που συσσωρεύουν γνώσεις . Έτσι το *discipulus sapiens* (μαθητής σοφός από γνώσεις) άρχισε να αντικαθίσταται από το *discipulus cogitans* (μαθητής που ξέρει να στοχάζεται) .

Πολύ σημαντικές σύγχρονες διδακτικές αρχές¹ , αναγνωρίζονται στη μέθοδο της μαιευτικής :

α) Η αρχή της εκμετάλλευσης του λάθους . Στη μαιευτική μέθοδο , η εκμετάλλευση του λάθους αποτελούσε ουσιαστικό στοιχείο για τη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης . Το λάθος έδινε αφορμή για να προσπαθήσει ο νέος να επαναδιορθώσει και να προσεγγίσει τη σωστή λύση . Η Ψυχοπαιδαγωγική, που είναι σύγχρονη επιστήμη , αναγνωρίζει την παιδαγωγική αξία του λάθους , γιατί αποτελεί σπουδαία ευκαιρία για την αντίχνευση του τρόπου σκέψης του παιδιού .

β) Η αρχή της αναγνώρισης και παραδοχής του άλλου . Η γνώμη και η θέσεις του άλλου είναι απαραίτητες για να συντελεστεί το μορφωτικό έργο . Καλλιεργώντας το πνεύμα της αναγνώρισης και παραδοχής του άλλου δεν εξυπηρετούμε μόνο την ανάπτυξη της μάθησης στο σχολείο αλλά επιτελούμε και κοινωνικό έργο, αφού απαραίτητη προϋπόθεση μιας δημοκρατικής κοινωνίας είναι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μελών της .

γ) Η αρχή της επαγωγικότητας . Η διερεύνηση ενός θέματος από το συγκεκριμένο προς το γενικό και αφηρημένο αποτελούν μια διαδικασία που εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις επιστήμες . Η εφαρμογή όμως αυτής της διαδικασίας στα παιδιά δε συνίσταται για λόγους μύησης των μαθητών στο επιστημονικό πνεύμα της εποχής μας αλλά για λόγους που ανάγονται στη ψυχοσύνθεση των παιδιών τα οποία συλλαμβάνουν

¹ Για τις σύγχρονες διδακτικές αρχές βλ. , Χρ. Φράγκο (³⁸2002) , 384 – 409 .

ευκολότερα και με ασφαλέστερο τρόπο θέματα που τους προσφέρονται με την επαγωγική μέθοδο .

δ) Η αρχή της ανακάλυψης . Την αναγκαιότητα της ανακάλυψης ως λειτουργικού στοιχείου στη μάθηση υποστηρίζει η σύγχρονη παιδαγωγική . Μεγάλη σημασία δόθηκε στη αξία της ανακάλυψης , όπως είδαμε προηγουμένως , από τον J. Bruner . Η αξία της αυτοανακάλυψης έχει κεντρική θέση στη σωκρατική μέθοδο . Σύμφωνα με αυτή οι γνωστικές και μεθοδικές πληροφορίες πρέπει να δίνονται στον μαθητή στην κατάλληλη στιγμή , όταν διαβλέπουμε ότι του είναι αναγκαίες και όχι από προηγουμένως , ώστε να ανακαλύπτει μόνος του .

Ακόμη δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε την ενσωμάτωση των κινήτρων της μαιευτικής στη σύγχρονη αγωγή . Η σύγχρονη ψυχολογία και ψυχοπαιδαγωγική αναγνωρίζει τη συμβολή των κινήτρων¹ στην επίτευξη ορισμένων σκοπών της αγωγής που οδηγούν στη βελτίωση και την πρόοδο του μαθητή , ιδίως δε στη υποβοήθηση της διαδικασίας της μάθησης . Η παρακίνηση του μαθητή για μάθηση , η ενθάρρυνση , η παρώθηση , η ερευνητική διάθεση , η περιέργεια , η απορία , που συναντάμε στη μέθοδο της μαιευτικής , θεωρούνται βασικά κίνητρα στη σύγχρονη ψυχολογία που υποβοηθούν τη μάθηση και συμβάλλουν στην επιτυχία του έργου του δασκάλου και του μαθητή .

Έχοντας αυτές τις κατευθύνσεις η σύγχρονη παιδαγωγική μπορεί κάλλιστα να βρει τη βάση της στην πίστη του Σωκράτη για τις δυνατότητες του νέου ανθρώπου να φτάσει μαιευτικά στην ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητάς του² .

¹ Η αλλιώς κινητήρια δύναμη . Από πολλούς θεωρείται ότι η λέξη κίνητρο αποδίδει ελλιπέστατα τη μετάφραση της έννοιας motivation .

Για την έννοια των κινήτρων και τη σημασία τους στην αγωγή , βλ.επε :

R. C. Bolles (²1975) .

M. Νασιάκου (²1982) , 89 – 106 .

A. Frandsen (²1967) , 282 – 306 .

² Βλ. , Π. Ξωχέλλη (2000) , 67 .

Πρβλ. , F. Cube , (1977) , 123 .

3.2 Πλατωνική διαλεκτική

3.2.1 Η διαλεκτική τέχνη

Το δρόμο , που οδήγησε το λόγο στην αυτοσυνειδησή του , τον άνοιξε πρώτα η σοφιστική και πιο θετικά ακόμη ο Σωκράτης . Η μεγάλη συμβολή του Σωκράτη είναι ακριβώς αυτή : ότι αυτός έλυσε τον ανθρώπινο λόγο από τα δεσμά της δουλείας του στη φύση και του έδωσε την αυτονομία του , και ότι αυτός είδε πρώτα , πως ο λόγος της ουσίας δεν είναι μέσα στα ίδια τα υλικά πράγματα , αλλά ότι η ουσία των πραγμάτων είναι μέσα στο λόγο . Ο λόγος είναι δύναμη γνώριμη και συγγενική με τον άνθρωπο . Αυτή είναι που ημερώνει τον άνθρωπο με τον εαυτό του και με τους άλλους . Ο λόγος έχει την πηγή του μέσα στον άνθρωπο ¹ . Χωρίς το λόγο , τον ενεργό , δεν θα είχε ο άνθρωπος , ούτε σκέψη , ούτε πράξη , ούτε άλλη αξιόλογη ενέργεια . Θα ήταν ένα με την φύση . Δεν θα είχε κανένα γνώρισμα που να τον ξεχωρίζει από την άλλη πλάση .

Η αρχή αυτή του Σωκράτη στάθηκε αφετηρία για τη διαλεκτική² του Πλάτωνα . Η καινούργια δύναμη του λόγου , που με τη μαιευτική ανάδύθηκε και μέσα στον ίδιο τον Πλάτωνα , αυτή είναι που γίνεται τώρα σε όλη της την ένταση το κύριο μέλημα και μελέτημα του Πλάτωνα.

Η διαλεκτική μέθοδος του Πλάτωνα παρουσιάζει όλη την ένταση και το περιεχόμενο της λογικής ³ , μολονότι ο Πλάτων δε συστηματοποίησε τους κανόνες της στους Διάλογούς του , όπως έκανε ο Αριστοτέλης . Με τους λογικούς κανόνες και τα αξιώματα , η διαλεκτική αποβαίνει όργανο της επιστήμης και καταπολεμείται έτσι η εριστική . Για τη γνώση και εξακρίβωση της αλήθειας απαιτείται και κατάλληλη μέθοδος και αυτή είναι η διαλεκτική . Με την διαλεκτική , δια του «διαλέγεσθαι» , με κατάλληλες ερωτήσεις και αποκρίσεις , εξετάζεται η ουσία και η σχέση των πραγμάτων , ερευνώνται τα γνωρίσματα και τα στοιχεία κάθε παράστασης , αιτιολογείται το περιεχόμενο της

¹ I. Θεοδωρακόπουλος (⁵1970), 215 .

² Οι κυριότερες πλατωνικές φράσεις για τον όρο «διαλεκτική» είναι οι ακόλουθες :

α. «ή του διαλέγεσθαι δύναμις» , βλ. , *Πολιτεία* 511 d , 533 a , 537 d , 532 d , *Παρμενίδη* 235 c , *Φίληβο* 57 e .

β. «της του διαλέγεσθαι επιστήμη» , βλ. , *Πολιτεία* 511 c ,

γ. «ή του διαλέγεσθαι πραγματεία» , βλ. , *Θεαίητο* 161 e ,

δ. «ή διάλεκτος» , βλ. , *Πολιτεία* 454 a ,

ε. «ή διαλεκτική μέθοδος» , βλ. , *στο ίδιο* , 533 b , 533 c ,

ζ. «διαλέγεσθαι» , βλ. , *στο ίδιο* , 454 a , 539 c , 532 a , 537 e ,

η. «ή διαλεκτική τέχνη» , βλ. , *Φαίδρο* , 276 e .

³ Η Λογική του , όπως και η Διαλεκτική του , παρουσιάζεται εσαργανωμένη προς τη Μεταφυσική.

«ἀληθοῦς δόξης» και με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται , γνώση ασφαλής και βεβαία . Η διαλεκτική του Πλάτωνα δεν είναι μόνο μέθοδος αλλά και επιστήμη , ανωτέρα όλων των επιστημών και τεχνών . Ως επιστήμη είναι μεταφυσική και ιδεοθεωρία και εξισώνεται με την φιλοσοφία και την επιστήμη ¹ . Ο Σωκράτης με τη μαιευτική του μέθοδο και την ηθική του εννοιοκρατία πάλεψε τον γνωσιολογικό υποκειμενισμό και τον αγνωστικισμό της παλιάς σοφιστικής του 5^{ου} αιώνα , και βλέπουμε όλη αυτή την προσπάθεια στα πρώτα έργα του Πλάτωνα . Ο Πλάτων βάρυνε τη σωκρατική μαιευτική και την αρτίωσε στη δική του μέθοδο τη « διαλεκτική » για να αντιμετωπίσει τον παλιό σοφιστικό υποκειμενισμό που επιζεί στη φιλοσοφία του Αρίστιππου του Κυρηναίου , και την παλιά ελατική ή ζηνώνια διαλεκτική που συνενωμένη με σοφιστικά και σωκρατικά στοιχεία δημιούργησε μια νεοσοφιστική τάση με χαρακτήρα εριστικό .

Με τη βοήθεια της διαλεκτικής , ο Πλάτων , αποδεικνύει πως ο σοφιστής της νέας μορφής , ο εριστικός , ο αντιλογικός δοκησίσοφος , δεν μπορεί ούτε να πατήσει στο κατώφλι της αληθινής επιστήμης , ούτε να δώσει καμιά λύση σε κανένα πρόβλημα , αφού με ταχυδακτυλουργικές λογοπλοκίες , αντιλέγει σε όλα , φέρνει σε φαινομενικές αντιφάσεις τους συνομιλητές του και χωρίς να ξέρει τίποτε , παρουσιάζεται παντογνώστης . Δεν συνεισφέρει τίποτε στην επιστήμη , στη γνώση του αληθινού .

Η διαλεκτική μέθοδος , που ο Πλάτων τη θέλει « ἔλεγχον ὀνομάτων καὶ λόγων , ὄψεων τε καὶ αἰσθήσεων , δι' ἐρωτήσεων καὶ ἀποκρίσεων ἄνευ φθόνου » ² και άνευ σκοπού επιδείξεως , γίνεται φανερό πως είναι ξένη και αντίθετη προς την εριστική τέχνη των σοφιστών . Σκοπός της είναι , με τη σκέψη και την έρευνα , να ανακαλύπτει την ουσία , την αλήθεια « τό ἔν ἐπί τῶν πολλῶν » ³ .

Η « μαιευτική » του Σωκράτη έγινε αφετηρία για τη «διαλεκτική» του Πλάτωνα , την τέχνη να αναζητάμε και να βρίσκουμε την αλήθεια , πέρα από την απάτη και την πλάνη της αίσθησης . Εκτός από την καλλιτεχνική του ιδιοσυγκρασία , που τον έσπρωχνε στη δραματική μορφή του λόγου , η βαθύτερη αιτία , που εξηγεί το διάλογο , ως μοναδική μορφή του πλατωνικού στοχασμού , ήτανε το ότι ο διάλογος , η αντιθετική διερεύνηση , είναι αυτή η υπόσταση της μαιευτικής και διαλεκτικής αναζήτησης . Ο Πλάτων προχωρεί πέρα από τη σωκρατική μαιευτική , βαθαίνει αδιάκοπα το πρόβλημα της γνώσης , αναζητάει νέους τρόπους . Χρησιμοποιεί τη συνοπτική

¹ Βλ. *Φίληβο* , 58 a , *Ευθύδημο* , 292 a κ.εξ. , *Κρατύλο* , 390 κ.εξ. , *Πολιτικό* , 305 c , *Μένωννα* 75 d , *Πολιτεία* , 531 d , 532 a κ.εξ.

² Βλ. , *Επιστολή Ζ'* , 344 d .

³ Βλ. , *Πολιτεία* , 507 b κ.εξ.

θεώρηση του γενικού , που διαπερνάει τα μερικά , τον υποθετικό έλεγχο, την απαγωγή , τη διχοτομική διαίρεση των « ειδών » για να φτάσει στον ορισμό . Τη βαθύτερη υπόσταση της πλατωνικής διαλεκτικής τη βρίσκουμε καθαρά διατυπωμένη στον *Φαίδρο*¹ .

Η διαλεκτική ως μέθοδος της φιλοσοφικής και της επιστημονικής αναζήτησης της αλήθειας , χωρίζεται σαφώς από τη μαιευτική . Ο Πλάτων βάζει τον ίδιο τον Σωκράτη στο Θεαίτητο να διαχωρίσει τις δυο μεθόδους² . Ο διαχωρισμός αυτός ήταν απαραίτητος , γιατί η επαγωγική μέθοδος του Σωκράτη δεν ήταν επαρκής για να διευκρινίσει ο Πλάτων ικανοποιητικά την ουσία των σχηματιζόμενων εννοιών που βασίζονται στην κοινή συνείδηση . Οι ελλείψεις , λοιπόν , της επαγωγικής μεθόδου , που έκανε χρήση ο Σωκράτης και η επιθυμία του Πλάτωνα να βρει τα κοινά , αμετάβλητα γνωρίσματα των πραγμάτων καθώς και τους λόγους των μεταβολών τους , να εξετάσει την ουσία και τη σχέση των πραγμάτων για να φθάσει στη γνώση και εξακρίβωση της αλήθειας , τον έκαναν να χρησιμοποιεί τη δική του μέθοδο , τη διαλεκτική .

Στο *Φαίδρο*³ η διαλεκτική αποκτά μια πιο τεχνική μορφή , ως μέθοδος προσέγγισης της αλήθειας , και μπορεί έτσι να χρησιμοποιηθεί από κάθε επιμέρους επιστήμη και τέχνη . Η μορφή αυτή συνίσταται : α) Στα στάδια της μεθόδου . Κύρια στάδια της διαλεκτικής μεθόδου είναι οι συναγωγές και οι διαιρέσεις . Οι συναγωγές και οι διαιρέσεις αποτελούν προϋποθέσεις του «όμιλεϊν» και «φρονεϊν» . β) Στη χρήση συγκεκριμένων λέξεων για την απόδοση αυτών των σταδίων , οι οποίες συνιστούν μια ορολογία της διαλεκτικής μεθόδου .

Δυο τρόποι , λοιπόν , εφαρμογής της διαλεκτικής μεθόδου που συμπληρώνουν η μια την άλλη και από κοινού συμβάλλουν στον ακριβή προσδιορισμό της ουσίας και των ουσιαστών γνωρισμάτων των αντικειμένων , ενεργειών και καταστάσεων , είναι η «συναγωγή» και η «διαίρεση» . Κατά τη «συναγωγή» , κάθε τι το μερικό , συνδέεται προς το γενικό δια της επαγωγικής σύνθεσης . Τα πολλά ελέγχονται , συγκρίνονται , χωρίζονται σε επουσιώδη και ουσιώδη γνωρίσματα και τα τελευταία αυτά συγκεντρώνονται σε μια έννοια , ιδέα . Με τη «διαίρεση» χωρίζονται πάλι οι έννοιες , τα γένη , σε είδη , σύμφωνα με τη συγκρότησή τους και τη φυσική τους διάρθρωση . Με τη διαίρεση , δηλαδή , προχωρεί ο Πλάτων από το ένα προς τα πολλά με ανάλυση απαγωγικά .

¹ *Φαίδρος* , 265 d – e . « Είς μίαν ιδέαν ἄγειν τὰ πολλαχῆ διεσπαρμένα , ἴν' ἕκαστον ὀριζόμενος δηλον ποιῆ περι οὐ ἂν ἀεὶ διδάσκειν ἐθέλη » , και « τό πάλιν κατ' εἶδη δύνασθαι τέμνειν , κατ' ἄρθρα , ἢ πέφυκε καί μὴ ἐπιχειρεῖν καταγνύμαι μέρος μῆδεν . » .

² *Θεαίτητος* , 161 e 4 – 6 . « ... τό δέ δὴ ἔμον τε καί τῆς ἐμῆς τέχνης τῆς μαιευτικῆς σιγῶ ὅσον γέλωτα ὄφλισκόνομεν , οἶμαι δέ καί σύμπασα ἢ τοῦ διαλέγεσθαι πραγματεία . » .

³ Τα χωρία , όπου γίνεται λόγος για τη μέθοδο αυτή είναι κυρίως τα : 265 d 4 – 265 e 3 , 266 b 4 – 266 c 1 276 e 4 – 277 a 4 .

Αλλά ως εξετάσουμε πιο αναλυτικά τι είναι η συναγωγή και η διαίρεση .

3.2.1.1 Τρόποι εφαρμογής της διαλεκτικής

α'. Συναγωγή

Διαλεκτικός είναι , κατά τον Πλάτωνα , αυτός που μπορεί να διακρίνει τα κοινά και ουσιώδη γνωρίσματα μεταξύ των πολλών , αυτός που είναι σε θέση να εξετάσει μια έννοια μεθοδικά , και να εξακριβώνει τη συγγένεια και το δυνατό ή μη της σύνδεσης των διαφόρων εννοιών ¹ . Ειδικότερα περιγράφεται στο *Φαίδρο* ο τρόπος αυτός της διαλεκτικής : Να αποβλέπεις με το νου σου σε μια ιδέα και να συνάζεις λογικά τα δώθε εκείθε σκόρπια και να δίνεις τον ορισμό του καθενός και να φανερώνεις για τι πράγμα θα διδάξεις ... τη σαφήνεια λοιπόν και τη συνέπεια με τον εαυτό του την είχε ο λόγος εξαιτίας αυτού². Πρέπει δηλαδή να συνάγονται τα κοινά γνωρίσματα των πραγμάτων , τα οποία υπάρχουν σε κάθε μεταβολή και διαφορετική εμφάνισή τους και χωρίς τα οποία δεν είναι δυνατόν να υπάρξει αυτό το πράγμα . Σκοπός ³ , λοιπόν , της συναγωγής είναι ο προσδιορισμός της φύσης των όντων ³ .

Αυτά τα γνωρίσματα , δια των οποίων διακρίνεται η μια έννοια από την άλλη , και το ότι κάθε τι μερικό συνδέεται με το γενικό , απασχολούν την επιστήμη (γνώση) ⁴ .

Με τη μεθοδική πορεία της διαλεκτικής , κρίνονται τα γενικότερα γνωρίσματα ενός αντικειμένου και λαμβάνονται υπόψη οι διάφοροι παραλλαγές του έτσι ώστε να εξακριβώνονται τα ουσιώδη γνωρίσματά του , να προσδιορίζεται το βάθος της έννοιας και να σχηματίζεται η έννοια του πράγματος ⁵ . Την εφαρμογή της συναγωγής κάνει ο Πλάτων , όπως και ο Σωκράτης , με παραδείγματα και με τη μετάβαση από τα

¹ Βλ. *Φαίδρο* , 265 d κ.εξ. , 273 d , 277 b , *Σοφιστής* , 253 b κ.εξ. , *Πολιτικό* , 285 a , *Φίληβο* , 16 e κ.εξ. *Πολιτεία* , 531 e και 537 c , 534 b *Κρατίλο* , 390 c , *Θεαίητο* 208 d , *Μένωνα* 71 b , *Γοργία* 448 b .

² Βλ. , *Φαίδρο* , 265 d : «Είς μίαν τε ιδέαν συνορῶντα ἄγειν τὰ πολλαχῆ διεσπαρμένα , ἵνα ἕκαστον ὀριζόμενος δῆλον ποιῆ , περὶ οὗ ἂν αἰεὶ διδάσκειν ἔθελῃ ... τὸ γούν σαφές καὶ τὸ αὐτὸ αὐτῷ ὁμολογούμενον διὰ ταῦτα ἔσχεν εἰπεῖν ὁ λόγος » . Αυτό επώθηκε και πριν στο 249 b , αλλά θα επωθει και στο *Θεαίητο* , 147 d .

³ *Σοφιστής* , 253 d 5 – 9 . Πρβλ. , Κ. Gaiser (²1968) , 164 – 165 .

⁴ Ο όρος «επιστήμη» σημαίνει την ικανότητα να αποκτώ γνώση , αλλά και αυτό που είναι γνώση . Βλ. , *Θεαίητο* , 146 a κ.εξ. , *Πολιτικό* , 285 a , *Μένωνα* , 71 b κ.ε. και 73 e , *Γοργία* , 448 b κ.εξ. , *Ευθύφρων* , 11 a .

⁵ *Φίληβος* , 18 a κ.εξ.

γνωστά στα άγνωστα , γιατί θέλει να πει την αλήθεια , αλλά και να την παρουσιάσει με τέτοιο τρόπο , ώστε να πειθει τους άλλους ¹ .

β'. Διαίρεση

Τη συναγωγή συμπληρώνει η «διαίρεση» (ανάλυση) . Αυτή ακολουθεί αντίθετη πορεία από τη συναγωγή , γιατί δεν προχωρεί από τα πολλά προς το ένα , αλλά από το ένα προς τα πολλά . Η συναγωγή φροντίζει να εξακριβώσει το «κοινό» των εννοιών . Η διαίρεση φροντίζει να βρει τις διαφορές με τις οποίες τα γένη χωρίζονται σε είδη ² . Αυτός που ασκεί διαλεκτική , ο διαλεκτικός , πρέπει να μπορεί να διαιρεί τα όντα στα είδη τους ³ και να συνάγει τα καθέκαστα κάτω από μια ιδέα ⁴ .

Στο *Θεαίτητο* ⁵ ο Σωκράτης λέει : Να έχεις ένα σημάδι που να ξεχωρίζει από όλα τα άλλα , εκείνο για το οποίο σε ρώτησαν Αν παίρνεις για κάθε πράγμα τη διαφορά εκείνη που το ξεχωρίζει από τα άλλα , θα έχεις το λόγο του πράγματος αυτού Όποιος , λοιπόν , στην ορθή γνώμη για οποιοδήποτε ον , προσθέσει τη διαφορά ⁶ του από τα άλλα , θα γίνει επιστήμων του πράγματος , για το οποίο ως τώρα είχε μόνο απλή γνώμη και καταλήγει : Για κάθε πράγμα η ορθή γνώμη θα στηριχτεί στη διαφορότητά του ⁷ . Από εδώ , αρχίζει η έρευνα για ορισμό του είδους δια του γένους και στη χαρακτηριστική διαφορά , την ειδοποιό διαφορά .

Επειδή το έργο της διαίρεσης δεν είναι εύκολο , πρέπει να ακολουθεί κάποιους κανόνες ⁸ . Οι πιο σημαντικοί είναι οι εξής :

Η διαίρεση δεν πρέπει να γίνεται τυχαία , αλλά κατά τη φυσική διάρθρωση των ειδών ⁹ .

Δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οποιασδήποτε διαφορές , αλλά αυτές που ανταποκρίνονται στη φυσική σύσταση των γενών ¹⁰ .

Δεύτερο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές διαφορές , για να παρασταίνεται ορθά η σχέση της έννοιας ¹ . Έτσι δια της πορείας

¹ Βλ. , *Μένωνα* , 75 d 4 –6 : « ... δεῖ δὴ πραότερον πως καὶ διαλεκτικώτερον αποκρίνεσθαι · ἔστι δὲ ἴσως τό διαλεκτικώτερον μὴ μόνον τάληθη ἀποκρίνεσθαι , ἀλλὰ καὶ δι' ἐκείνων ὧν ἂν προσομολογῆ εἰδέναι ὁ ἐρωτώμενος » .

² Βλ. , *Φαῖδρο* , 265 e , 270 d , *Σοφιστή* , 219 – 231 , *Πολιτικό* , 258 – 267 d , 279 , 285 a . Η διαίρεση της έννοιας στα είδη της είναι η αντίστροφη πορεία που πρέπει να γίνει ύστερα από τη συνένωση , δηλαδή τη συναγωγή .

³ *Φαῖδρος* , 256 e 1 – 2 .

⁴ Βλ. , στο *ἴδιο* , 265 d 3 – 4 . Πρβλ. , D. Ross (1971) , 81 .

⁵ *Θεαίτητος* , 208 κ.εξ.

⁶ Ο Πλάτων χρησιμοποιεί τη λέξη «διαφορότης» , βλ. , *Θεαίτητο* , 209 a 5 . Ο όρος είναι πλατωνικός . Το βρίσκουμε και στην *Πολιτεία* , 587 e .

⁷ *Θεαίτητος* , 209 d .

⁸ Βλ. , *Πολιτικό* , 287 e , *Φαῖδρο* , 262 b , 265 e .

⁹ Βλ. , *Φαῖδρο* , 265 e – 266 b : « Τό ...κατ' εἶδη δύνασθαι διατέμνειν κατ' ἄρθρα ἢ πέφυκεν » . Πρβλ. , J. N. Findley (1974) , 156 και A. Wedberg (1978) , 49 .

¹⁰ *Φαῖδρος* , 265 d – 266 a , 272 d , 277 a .

από το γενικό προς το μερικό και δια της μεθοδικής υποδιαίρεσης σε είδη, βρίσκεται και αιτιολογείται όλο το πλάτος της γενικής έννοιας , μέχρι την ατομική εκείνη έννοια , η οποία δεν επιδέχεται άλλη υποδιαίρεση . Με αυτό τον τρόπο βρίσκεται αν οι έννοιες είναι οι ίδιες ή διαφορετικές , ποια σχέση έχουν προς τα γένη , αν είναι συγγενείς ή αντίθετοι κλπ.²

Κατά τη διαίρεση ο Πλάτων προτιμά τη διχοτομία η οποία γίνεται τετραχοτομία , όταν συμπίπτουν δυο διαφορετικές απόψεις³ . Τριχοτομία , συναντάμε στον *Γοργία* , 467 e , *Συμπόσιο* 201 – 202 , *Φίληβο* , 43 d – c , *Πολιτεία* , 357 b , *Λύσιον* , 216 d .

Τη μέθοδο αυτή της διαίρεσης γενικεύει ο Πλάτων από τα μαθηματικά , γιατί στην εποχή του , η διαίρεση εφαρμόζονταν κυρίως στα μαθηματικά⁴ . Τη διαίρεση χρησιμοποιεί στο διάλογο *Πολιτικός*⁵ και προσπαθεί μέσω αυτής να εξερευνήσει και να ορίσει την « πολιτική επιστήμη » . Στο *Φίληβο*⁶ , συναντάμε διαίρεση του λόγου σε ρήματα και ονόματα . Στην *Πολιτεία*⁷ η διαίρεση γίνεται πάνω στη βάση του χωρισμού της γραμμής σε δυο . Επίσης στο *Σοφιστή*⁸ θέλει να εφαρμόσει την κατά μήκος τομή . Από όλα τα είδη της διαίρεσης που συναντάμε στο πλατωνικό έργο , συμπεραίνουμε ότι η πλατωνική διαίρεση είχε σα βάση τη μαθηματική διαίρεση . Δεν μπορεί να υπάρχει επιστήμη των πραγμάτων χωρίς τη διαίρεση .

Η σύνθεση και η ανάλυση κρίνονται ως ιδιαίτερες προϋποθέσεις τόσο για τον λόγο όσο και γενικά για τον στοχασμό⁹ .

Το να συνάζει κανείς με το νου του τα πολλά σε μια ενότητα , σε μια ιδέα και να χωρίζει κανείς με το νου του την κοινή έννοια , το γένος , στα είδη του ώσπου να φθάσει στο αδιαίρετο νόημα , αποτελεί τα δυο κύρια συστατικά της διαλεκτικής μεθόδου¹⁰ . Τα δυο αυτά έργα της διαλεκτικής πρέπει κανείς να τα χωρίζει μεθοδικά το ένα από το άλλο .

Και ομολογεί ο Πλάτων , δια στόματος Σωκράτη , ότι είναι «εραστής τῶν διαίρέσεων καί συναγωγῶν»¹¹ για να μπορεί να μιλάει και να σκέπτεται . Και ορίζονται οι διαλεκτικοί ως «οἱ δυνάμενοι αὐτό δρᾶν» . Δηλαδή αυτοί που είναι ικανοί να βλέπουν τι

¹ Βλ. , *Φίληβο* , 15 d , 16 c , *Φαίδρο* , 261 d , *Πολιτεία* , 539 d .

² Ο Πλάτων δεν κάνει διάκριση μεταξύ των λέξεων «γένος» και «είδος» όπως εμείς . Βλ. , *Σοφιστή* , 253 d , *Πολιτικό* , 262 d , 263 a , *Τίμαιο* , 57 c .

³ *Σοφιστής* , 266 a .

⁴ Βλ. , *Στοιχεία της Ευκλείδειας Γεωμετρίας περί διαιρέσεως τριγώνων* .

⁵ *Πολιτικός* , 258 e – 267 .

⁶ *Φίληβος* , 16 e κ.εξ.

⁷ *Πολιτεία* , 509 d κ.εξ.

⁸ *Σοφιστής* , 266 a .

⁹ *Φαίδρος* , 266 b 3 – 5 . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 266 b 6 – 7 .

¹⁰ Βλ. , στο *ίδιο* , 266 b – c .

¹¹ Βλ. , στο *ίδιο* , 266 b 3 – 4 .

είναι από τη φύση του ένα και πολλά μαζί , χρησιμοποιώντας τους χωρισμούς και τις ενώσεις¹ .

3.2.2 Η διαλεκτική σε σχέση με τη ρητορική

Στο *Φαίδρο* , ο Πλάτων , θέτει την αντίθεση του διαλεκτικού που είναι ο ρητορικός² και δείχνει ότι η διαλεκτική έχει το προβάδισμα σε σχέση με τη ρητορική . Οι διαφορές είναι προφανείς . Ήδη στην *Πολιτεία* ο διαλεκτικός έχει ορισθεί ως άνθρωπος που μπορεί «δούναί καί δέξασθαι λόγον» , ενώ ο ρήτορας είναι ο άνθρωπος που χρησιμοποιεί το λόγο για να πείσει .

Η ρητορική τέχνη δίνει αποκλειστικά σημασία στο τρόπο έκφρασης³ , με αποτέλεσμα να μην ασχολείται καθόλου με το περιεχόμενο των λεγομένων , κυρίως από την άποψη της αλήθειας τους . Αντίθετα η διαλεκτική τέχνη στοχεύει στη γνώση της υπέρτατης αλήθειας .

Τα ρητορικά ευρήματα στην τέχνη του λόγου , δηλαδή οι τρόποι της ρητορικής τέχνης , είναι πολλά και ποικίλα . Ο Πλάτων τα ονομάζει «τα κομψά της τέχνης»⁴ , δηλαδή τα λεπτολογήματα και τους ρήτορες «λογοδαίδαλους»⁵ , επειδή μπορούσαν να αποδείξουν ακόμη και ότι τα ακίνητα κινούνται , όπως ο Δαίδαλος δημιούργησε αγάλματα που να μοιάζουν ότι κινούνται . Ο ρητορικός λόγος αρχίζει με το προοίμιον που είναι απαραίτητο και πρέπει να λέγεται στην αρχή του λόγου⁶ για να κάνει τον ακροατή να προσέχει και να κατέχει την όλη σαφήνεια του πράγματος στο οποίο αναφέρεται ο λόγος .

Ακόμη οι ρήτορες χρησιμοποιούν⁷ τη διήγηση («διήγησιν») , τις μαρτυρίες γι αυτήν («μαρτυρίας») , τις αποδείξεις («τεκμήρια») , τις πιθανολογίες («εικότα») , την πιστοποίηση («πίστωσιν») και την παραπιστοποίηση («ἐπιπίστωσιν») , που είναι να φέρει κάποιος κι άλλη απόδειξη γι αυτό που θέλει να αποδείξει .

¹ *Φαίδρος* , 266 c .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 266 d . «Αλλά τούτο μὲν τό εἶδος ὀρθῶς ἔμοιγε δοκῆς καλεῖν , διαλεκτικῶν καλῶν . Τό δέ ῥητορικῶν δικεῖ μοι διαφεύγειν ἔθ' ἡμᾶς .» .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 238 a κ.εξ. : Ο Σοκράτης δουλεύει με έννοιες , ενώ ο Λυσίας με σχήματα , παρομοιώσεις , εικόνες .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 266 d 10 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 266 e 5 , πρβλ. , *Μένων* 97 d κ.ε.

⁶ *Φαίδρος* , 266 d .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 266 e .

Ακόμη οι ρήτορες χρησιμοποιούν ¹ την αντίκρουση «ἐλεγχον» και παραντίκρουση («ἐπεξελέγχον»), που γίνεται στην κατηγορία και στην απολογία. Το υπαινιγμό («ὑποδήλωσιν»), τους έντεχνους επαίνους («παρεπαίνους») και τους έντεχνους ψόγους («παραψόγους») πολλές φορές σε στίχους για να βοηθούν τη μνήμη.

Επίσης σαν τρόποι της ρητορικής αναφέρονται ²: η «διπλασιολογία», δηλαδή το να λέει κανείς το ίδιο πράγμα δυο φορές, η «γνωμολογία», το να λέει γνωμικά και η «εικονολογία», το να τα λέει με εικόνες. Ακόμη οι ρήτορες πρόσεχαν την καλλιπεία των ονομάτων, το γλυκασμό και το παραφόρτωμα του λόγου, αλλά και την «ὀρθοέπεια» ³, δηλαδή την ορθότητα στη χρήση των λέξεων.

Για το τέλος των λόγων τους είχανε όλοι οι ρήτορες την ίδια γνώμη και χρησιμοποιούσαν την ανακεφαλαίωση «ἐπάνοδον» ⁴. Με την «ἐπάνοδον», ξανάφερνε κάποιος στο τέλος στη μνήμη εκείνων που τον ακούνα κάθε τι από τα ειπωμένα, συγκεφαλαιώνοντάς τα.

Όλα αυτά τα τεχνάσματα της ρητορικής, λέγει ο Πλάτων, έχουν σημασία στις συγκεντρώσεις του πλήθους αλλά ενώ φαίνονται τεχνικά είναι κενά τέχνης ⁵. Και αυτό το αποδεικνύει με τρία παραδείγματα από την ιατρική, την ποιητική και την αρμονική ⁶. Αποδεικνύει, δηλαδή, ότι όλα αυτά που χρησιμοποιούν οι ρήτορες είναι οι αναγκαίες γνώσεις προ της τέχνης, όχι όμως τα στοιχεία της ρητορικής. Η αληθινή ρητορική πρέπει να γνωρίζει την αλήθεια. Πρέπει ακόμη να γνωρίζει να μεταχειρίζεται τη διαλεκτική, την επιστήμη που διακρίνει με ακρίβεια τις έννοιες των όντων.

Για να έχει ο λόγος ένα ύφος και τάξη πρέπει «τήν τούτων σύστασιν πρέπουσαν ἀλλήλοις τε καί τῷ ὅλῳ συνισταμένην» ⁷.

Ένας ρήτορας δεν ορίζει ποτέ σαφώς το αντικείμενο που εξετάζει στο λόγο που εκφωνεί ή γράφει. Κι αυτό γιατί ο ρήτορας βασίζει την πειστική δύναμη του λόγου του στην άγνοια εκ μέρους του ακροατηρίου των λεπτών διαφορών μεταξύ ποικίλων εννοιών ⁸. Η ρητορική είναι τέχνη του «ψυχαγωγείν» με λόγους ⁹, είναι, δηλαδή, η

¹ Φαίδρος, 267 a.

² Βλ., στο ίδιο, 267 c.

³ Βλ., στο ίδιο, 267 d. Ο Πρωταγόρας χρησιμοποιούσε κύρια ονόματα στο λόγο και όχι παραβολές και επιθέτα για να επιτύχει την κυριολεξία.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 267 d.

⁵ Βλ., στο ίδιο, 268 a 5 – 6: «διεστηκός αὐτῶν τό ἦτριον», λέγει ο Πλάτων.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 268 d, κ.εξ.

⁷ Βλ., στο ίδιο, 268 d 3 – 4. Το πρόβλημα αυτό τέθηκε στο χωρίο 236 a με αφορμή το λόγο του Λυσία όχι πολύ καθαρά, ξεκάθαρα στο χωρίο 264 c από το Σωκράτη, και τώρα από τον Φαίδρο. Θα θιχτεί άλλη μια φορά στο χωρίο 296 c.

⁸ Βλ., στο πρώτο μέρος του Φαίδρου.

⁹ Βλ., K. Schilling (1948), 209.

τέχνη εκείνη , που καθοδηγεί την ψυχή με λόγους τόσο στα δικαστήρια , όσο και στις δημόσιες συναθροίσεις , καθώς και σε ιδιωτικές συγκεντρώσεις , αδιάφορο αν πρόκειται για μικρά και ασήμαντα ή για μεγάλα και σπουδαία ¹ . Ο Σωκράτης όμως παρατηρεί ότι περισσότερο έντιμο είναι να λέγεται το ορθό , τόσο για σπουδαία πράγματα όσο και για ασήμαντα ² .

Η ηθική των ρητόρων , τους επιτρέπει να εξαπατούν ³ σε πράγματα που έχουν όχι μεγάλες διαφορές , αλλά στα πράγματα εκείνα που παρουσιάζουν πολύ μικρές ⁴ . Εξαιτίας της μικρότητας των διαφορών , ο ρήτορας μπορεί να επιφέρει σταδιακές αλλαγές στις στάσεις του πλήθους ⁵ . Ο ρήτορας φθάνει σταδιακά απαρατήρητος στο αντίθετο κάνοντας μικρά βήματα ⁶ . Ο ρήτορας για να απατήσει τον ακροατή του , αλλά για να μην απατηθεί ο ίδιος , πρέπει να γνωρίζει τις ανομοιότητες των όντων ⁷ .

Καθώς όμως ο ρήτορας δεν γνωρίζει την αληθινή φύση των όντων , είναι αδύνατον να μπορέσει να διακρίνει τη μικρή ή τη μεγάλη ομοιότητα στα πράγματα ⁸ . Τόσο ο ρήτορας , όσο και οι άνθρωποι , εξαπατώνται ως προς την πραγματικότητα , κυρίως από τις μερικές ομοιότητες ⁹ . Οι ρήτορες εκμεταλλεύονται τις μικρές διαφορές και μερικές ομοιότητες στα πράγματα για να δημιουργούν σύγχυση . Στηρίζονται , δηλαδή , οι ρήτορες στις εσφαλμένες γνώμες που έχουν οι άνθρωποι για τα πράγματα , καθώς οι άνθρωποι αδυνατούν να διακρίνουν τις μερικές ομοιότητες ¹⁰ .

Η εξαπάτηση του πλήθους από το ρήτορα γίνεται με τη σοφιστική ρητορεία . Ο ικανός σοφιστής μπορεί να είναι και ρήτορας . Η σοφιστική ασκείται συνήθως στα δικαστήρια , όπου αντιδικοί αντιλέγουν στα ζητήματα που έχουν σχέση με το δίκαιο και το άδικο ¹¹ . Ο ρήτορας – σοφιστής μπορεί να κάνει το ίδιο ακροατήριο να πιστέψει ότι το ίδιο πράγμα είναι είτε δίκαιο είτε άδικο ¹² . Αλλά και στις δημηγορίες ο ρήτορας – σοφιστής εμφανίζει στους πολίτες τα ίδια πράγματα άλλοτε καλά και άλλοτε κακά . Ο σοφιστής μπορεί και εμφανίζει τα μικρά ως μεγάλα και εκφράζει τα νέα αρχαιοπρεπώς και τα αρχαία με νέα μορφή .

¹ Φαίδρος , 261 a 7 – b1 .

² Βλ. , στο ίδιο , 261 b 1-2 .

³ Βλ. , V. Goldschmidt (1971) , 325 .

⁴ Φαίδρος , 261 e 6 – 262 a 1 .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 262 b 5 – 7 .

⁶ Βλ. , στο ίδιο , 262 a 2 – 3 .

⁷ Βλ. , στο ίδιο , 262 a 5 – 7 .

⁸ Βλ. , στο ίδιο , 262 a 9 – b 1 .

⁹ Φαίδρος , 262 b 2 – 3 . Πρβλ. Σοφιστή , 231 a 6 – 8 .

¹⁰ Φαίδρος , 263 b 3 – 5 .

¹¹ Βλ. , στο ίδιο , 261 c 4 – d 7 .

¹² Βλ. , στο ίδιο , 261 , c 10 – d 1 .

Βλ. ακόμη , στο ίδιο , 263 a 9 – 10 : Εκεί που οι άνθρωποι έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώμες είναι στις έννοιες του δικαίου και του καλού .

Η δημαγωγία είναι συγγενής τέχνη της σοφιστικής πάνω στην οποία στηρίζεται . Δημαγωγός είναι εκείνος που χρησιμοποιεί την τέχνη του λόγου με στόχο να παραπλανήσει το πλήθος για δικό του όφελος¹ . Επίσης από τους ρητορικούς λόγους λείπει μια οργανισμική προσέγγιση του εξεταζόμενου θέματος . Δηλαδή , αίτημα της διαλεκτικής είναι να γίνεται κατάτμηση μιας έννοιας ή ενός θέματος σύμφωνα με τους φυσικούς αρμούς , όπως ακριβώς κάνει η ιατρική που εξετάζει τα μέρη του σώματος , αφού τα διακρίνει κατά τις φυσικές τους αρθρώσεις και όχι τυχαία . Και αυτό το κάνει η διαλεκτική με τη διαίρεση² .

Τις αρχές της ρητορικής και τα τυπικά μέρη και σχήματα του ρητορικού λόγου , μας παρουσιάζει ο Πλάτων στο *Φαίδρο* στα χωρία 266 d 6 έως 268 a , με το διάλογο μεταξύ Σωκράτη και Φαίδρου .

Στο τμήμα αυτό του διάλογου ο Πλάτων επανακαθορίζει τους στόχους της ρητορικής , εγκαταλείποντας την απορριπτική προς τη ρητορική στάση του στο *Γοργία* , και εκφράζει την επιθυμία του να περιέλθει η ρητορική στους κόλπους της φιλοσοφίας μέσω της Διαλεκτικής³ . Είδαμε ότι η σύγκρουση με τον σοφιστή , ξεκινά από τον *Πρωταγόρα* και συνεχίζεται στο διάλογο *Γοργίας* , που είναι θεματικά συγγενικός , αλλά βαθαίνει η σύγκρουση περισσότερο στον τελευταίο . Ο Σωκράτης συζητά με τον Γοργία κι ερευνά τις περιοχές που επηρεάζει η ρητορική . Το συμπέρασμα που βγήκε είναι ότι η ρητορική είναι «πειθούς δημιουργός» και αποσκοπεί να μας κάνει να πιστέψουμε , όχι όμως να μας δώσει πραγματική γνώση . Η ρητορική , σαν την αδελφή της τη σοφιστική , είναι μόνο μια «εμπειρία κολακευτική» , δηλαδή μια πρακτική περιποίηση της ψυχής , όπως ακριβώς για το σώμα η καθημερινή φροντίδα για την καθαριότητα και το φαγητό .

Στο δεύτερο μέρος του *Φαίδρου* μπαίνει το πρόβλημα της φύσης της γνήσιας ρητορικής . Το συμπέρασμα από τη συζήτηση Σωκράτη – Φαίδρου είναι ότι αληθινός ρήτορας μπορεί να είναι μόνο ο φιλόσοφος⁴ που ξέρει την αληθινή φύση των πραγμάτων για τα οποία μιλά . Επειδή όμως ο δρόμος προς τη γνώση περνά από τη διαλεκτική , γι αυτό η διαλεκτική είναι το μοναδικό μέσο για να γίνει η ρητορική γνήσια τέχνη . Η ρητορική στρέφεται για να ολοκληρωθεί προς τη διαλεκτική και η διαλεκτική προς την ψυχολογία ως μια αναζήτηση και γνώση της δομής της ύπαρξης . Ο ρητορικός λόγος πρέπει να προσαρμόζεται προς την ιδιαιτερότητα της κάθε μιας ψυχής , του προσώπου που απευθύνεται .

¹ Βλ. , *Φαίδρο* , τα χωρία : 260 c 6 – d 1 , 272 d 2 – 273 b 2 , 267 a 7 , 269 c 9 – d 1 , 272 d 2 – e 1 , 273 a 7 – b 1 , 273 d 2 – 274 a 5 , 277 d 5 – e 3 , 267 c 7 – 8 , 267 c 9 , 267 d 1 , 267 d 2 .

² Βλ. , στο πρώτο μέρος του *Φαίδρου* .

³ Βλ. , Ι. Θεοδωρακόπουλο (2000) , 337 .

Πρβλ. , W. C. K. Guthrie (1975) , 412 κ.εξ. , vol. IV .

⁴ *Φαίδρος* , 278 d 3 – 6 .

Ο Ryle τονίζει ότι ο Πλάτων ταυτίζει τον διαλεκτικό με τον φιλόσοφο .

Βλ. , G. Ryle (1966) , 102 – 145 και κυρίως από την 125 κ.εξ.

Πρβλ. , Ι. Θεοδωρακόπουλο (2000) , 421 , σημ. 4 .

Έτσι πρέπει να μελετηθούν οι αντιστοιχίες μεταξύ ορισμένων ειδών λόγων και συγκεκριμένων καταστάσεων της ψυχής¹. Η ρητορική – διαλεκτική δεν προσαρμόζεται μόνο στην ιδιαίτερη κάθε φορά τυπολογία των ανθρώπων αλλά και στις εκάστοτε περιστάσεις, στον εκάστοτε καιρό², που υπαγορεύει τότε πρέπει να μιλά κανείς και τότε όχι. Η τέχνη του λόγου που καταξιώνεται ως διαλεκτική, εμπερικλείει και προϋποθέτει τη ψυχολογία, τη μελέτη δηλαδή της ανθρώπινης συνείδησης.

Οι λόγοι του Σωκράτη, έτσι όπως τους συναντάμε στους πλατωνικούς διάλογους, κυρίως δε στο *Φαίδρο* και στο *Μενέξενο*, δεν είναι διαφορετικοί από τους λόγους των ρητόρων. Ο Πλάτων θέλει να δείξει ότι έχει και αυτός την ίδια ικανότητα με τους ρήτορες στο να κατασκευάζει λόγους. Η διαφορά τους είναι ότι ο Πλάτων με τη διαλεκτική του προχωρά στη λογική θεμελίωση της ουσίας των πραγμάτων. Και αυτό είναι που χωρίζει τη διαλεκτική από τη ρητορική.

Αυτή η κατασκευή των λόγων γίνεται από τον Πλάτωνα για διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς. Για να δείξει στους νέους ότι αυτό που κάνουν οι σοφιστές και οι ρήτορες, με τα τεχνάσματα του λόγου, είναι κάτι το εύκολο. Το δύσκολο είναι να εξετάσει κανείς τα πραγματικά προβλήματα της ζωής, της πολιτικής και της επιστήμης.

¹ *Φαίδρος*, 271 d 3 – 5. Πρβλ., στο *ίδιο*, 261 a 7 – 8, 271 c 10, 270 b 1 – 5.

² Βλ., στο *ίδιο*, 272 a – b.

3.2.3 Διαλεκτική – σοφιστική εριστική , αντιλογική ¹

Στο διάλογο *Σοφιστής* ² αντιπαραβάλλει ο Πλάτων τη σοφιστική εριστική , αντιλογική με τη διαλεκτική. Αφού έχει ορίσει την τέχνη της αντιλογίας και της εριστικής , επισημαίνει ότι το «ἀδολεσχικόν γένος» της διαλεκτικής αναζήτησης ³ , πολλοί δεν τον παρακολουθούν ευχάριστα , γιατί τους φαίνεται κάτι άχρηστο για τη ζωή , εννοείται σε αντίθεση με την σοφιστική που προκαλεί την ηδονή . Ο σοφιστής , είναι το χρηματοφόρο είδος της «εριστικής τέχνης» , «τῆς ἀντιλογικῆς» , «τῆς ἀμφισβητικῆς» , «τῆς μαχητικῆς» , «τῆς ἀγωνιστικῆς» , «τῆς κτητικῆς» ⁴ . Είναι ο μιμητής του σοφού , και το όνομά του θα μοιάζει λίγο με του σοφού , θα ονομάζεται σοφιστής ⁵ . Η προσπάθεια να ορισθεί η ρητορική και η σοφιστική που άρχισε με το *Γοργία* συνεχίζεται ως το *Σοφιστή* . Στο *Φαίδρο* ⁶ η σοφιστική ορίζεται ως «ὀ τήν ἀλήθειαν μή εἰδῶς , δόξας δέ τεθηρευκῶς , γελοῖαν τινά , ὡς ἔοικε , καί ἄτεχνον παρέξεται (λόγων τέχνην)» . Και στο *Σοφιστή* ⁷ , η σοφιστική ορίζεται ως «εἰκὴ καὶ ἀτέχνως πρᾶττομένη τέχνη» . Βλέπουμε , λοιπόν , ότι και στον *Φαίδρο* και στον *Σοφιστή* , η σοφιστική ορίζεται ως μια τέχνη πρόχειρη , άτεχνη και γελοία .

Η σοφιστική εριστική , αντιλογική ⁸ , είναι η τέχνη του λόγου με την οποία γίνεται κάποιος ικανός να δείχνει τα ίδια πράγματα να φαίνονται άλλοτε δίκαια και άλλοτε άδικα , άλλοτε όμοια και άλλοτε ανόμοια και ένα και πολλά και πάλι στάσιμα και κινούμενα ⁹ . Έτσι η αντιλογική ¹⁰ με τους λόγους της γίνεται μια τέχνη ανατροπής της

¹ Τα δυο αυτά συστήματα δεν παρατίθενται για να αξιολογηθούν αλλά για να συγκρουσθούν και μέσα από τη σύγκρουση να βγει το αληθινό . Σε αυτά βλέπουμε μια παιδαγωγική αντίθεση , που όμως δεν μας προτρέπει τόσο να ακολουθήσουμε τη μια θέση ή την άλλη , όσο να ενημερωθούμε , διερευνήσουμε και τη μια θέση και την άλλη και να προσανατολιστούμε .

² *Σοφιστής* , 225 d 7 – 10 .

³ Βλ. , *Κρατίλο* , 401 b , *Πολιτεία* , 488 e , *Παρμενίδη* 135 d , *Πολιτικό* 299 d .

Η στερεότυπη μομφή της Ρητορικής και της Σοφιστικής εναντίον της διαλεκτικής είναι «ἀδολεσχίας καὶ μετεωρολογίας φύσεως πέρι» , δηλαδή , φλυαρία και φαντασιολογία περί της φύσης . Επαναλαμβάνεται σχεδόν αναλλοίωτη από τον Πλάτωνα σε πολλά έργα του .

⁴ *Σοφιστής* , 226 a .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 268 c .

⁶ *Φαίδρος* , 262 c .

⁷ *Σοφιστής* , 225 c .

⁸ *Φαίδρος* , 261 – 262 .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 261 d .

¹⁰ Στο χωρίο , 231 b – e , του *Σοφιστή* , ο Πλάτων ξεχωρίζει ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει όλους τους σοφιστές : Ότι ήταν αντιλογικοί και αντέτασαν τον έναν λόγο στον άλλο .

Πρβλ. , G. B. Kerferd (²1999) , 98 : Η τέχνη της αντιλογικής αποδίδεται από τον Πλάτωνα προπάντων στους σοφιστές .

ταυτότητας των πραγμάτων που παγιδεύει με τη μια ή την αντίθετη θέση της τις συνειδήσεις να δεχτούν μόνο το φαινομενικά πιστευτό¹.

Η αντιλογική εριστική², είναι η αντίθετη προς τη διαλεκτική, τη λογική, την πραγματική φιλοσοφία. Παντού μέσα στους πλατωνικούς διάλογους, ο αντιλογικός και εριστικός έρχεται ως αντίθετος του διαλεκτικού. «... καί ἡμῖν εὐθύς ἄσεμνοι ἐπιτηδήσονται οὗτοι οἱ πάσσοφοι ἄνδρες, οἱ ἀντιλογικοί ...».

Στο *Θεαίτητο*, «Ἐπειτ' οὐκ ἀναιδές δοκεῖ μὴ εἰδότας ἐπιστήμην ἀποφαίνεσθαι οἷον ἐστι; ἀλλὰ γάρ, ὦ Θεαίτητε, πάλαι ἐσμέν ἀνάπλεω τοῦ μὴ καθαρῶς διαλέγεσθαι οὐδένα ὧν γε ὅς εἰμί, εἰ μέντοι ἦν ἀντίλογος»³.

Στο *Φαῖδωνα*⁴, «Ἄμα δέ οὐκ ἂν φύριοι, ὥσπερ οἱ ἀντιλογικοί, περὶ τε τῆς ἀρχῆς διαλεγόμενος καὶ τῶν ἐξ ἐκείνης ὠρμημένων, εἴπερ βούλοιο τι τῶν ὄντων εὐρεῖν.».

Στην *Πολιτεία*: «Τι μεγάλη στ' ἀλήθεια, που είναι η δύναμη της αντιλογίας. Διότι, εἶπα, ἔχω την εντύπωση ότι πολλούς τους χτυπάει και παρά τη θέλησή τους, και φαντάζονται ότι δεν φιλονικούν για λέξεις αλλά ότι διαλέγονται κι αυτό επειδή δεν μπορούν, παρακολουθώντας κάτι το οποίο λέγεται, να κάνουν εννοιολογικές διακρίσεις, αλλά προσπαθούν να αντικρούσουν ὅ,τι ειπώθηκε μένοντας στις λέξεις, ερίζοντας («ἔριδι») και ὄχι συζητώντας διαλεκτικά («οὐ διαλέκτω») μεταξύ τους»⁵.

Στο *Φίληβο*: «Αλλά οι σημερινοί σοφοί κάνουν ένα, στην τύχη, και πολλά πιο γρήγορα και πιο αργά απ' ὅσα πρέπει και ὕστερα από το ένα αμέσως ἄπειρα, αλλά τους ξεφεύγουν τα ενδιάμεσα αυτά ακριβῶς

¹ Στο *Φαῖδρο*, 261 c 4 – e 5, ο Πλάτων λέει για την τέχνη της αντιλογικής, που κάνει το ίδιο πράγμα να το βλέπουν οι ίδιοι άνθρωποι πότε να έχει ένα κατηγορήμα και πότε να έχει το αντίθετο ή αντιφατικό κατηγορήμα όπως π.χ. δίκαιο και ἀδίκιο, ὅμοιο και ἀνόμοιο.

² Ο Πλάτων χρησιμοποιεί τους ὀρους *εριστική* και *αντιλογική* αρκετά συχνά. Υπάρχει μια μακρὰ παράδοση στις πλατωνικές σπουδές να χρησιμοποιούνται οι δυο λέξεις ως απλῶς εναλλακτικές. Ὁμως ο G.B. Kerferd (²1999), 100, 101, υποστηρίζει ὅτι ποτέ οι δυο αυτοὶ ὀροι δεν ἔχουν την ἴδια σημασία στον Πλάτωνα. Ο πιο απλὸς ἀπὸ τους δυο ὀρους είναι ο ὀρος *εριστική*. Το ενδιαφέρον για την ἀλήθεια δεν αποτελεί ἀπαραίτητο μέρος της τέχνης αὐτῆς – η νίκη στη συζήτηση μπορεί να εξασφαλιστεῖ χωρὶς αὐτήν, μερικές φορές μάλιστα πιο εύκολα ἔτσι. Κατὰ συνέπεια η εριστική αὐτή καθεαυτὴ δεν είναι στη *κυριολεξία* *τεχνική συζήτησης*. Μπορεῖ να χρησιμοποιεῖ *μια* η περισσότερες ἀπὸ μια σειρά τεχνικῶν για να επιτύχει το σκοπὸ τῆς, που είναι επιτυχία στη διαλογικὴ συζήτηση ἢ τουλάχιστον φαινομενικὴ επιτυχία. Η *αντιλογικὴ* διαφέρει ἀπὸ την εριστικὴ. Το ουσιώδες χαρακτηριστικὸ τῆς είναι η ἀντίθεση ἐνὸς λόγου πρὸς ἕναν ἄλλο εἴτε ἀντιθετικά εἴτε ἀντιφατικά. Κατὰ συνέπεια η ἀντιλογικὴ, ἀντίθετα με την εριστικὴ, ὅταν χρησιμοποιεῖται στη συζήτηση, ἀποτελεῖ *μια* ἐιδικὴ και αρκετὰ συγκεκριμένη τεχνικὴ. Βλέπουμε ἀκόμη το ἀντίθετο του «διαλεκτικὸς» να είναι «ἀγωνιστικὸς». Βλ., *Μένωνα* 75 c, *Σοφιστὴ* 219 c.

³ *Θεαίτητος*, 196 e – 197 b.

⁴ *Φαῖδων*, 101 e, πρβλ., στο ἴδιο, 90 b.

⁵ *Πολιτεία*, 454 a. Πρβλ., G. B. Kerferd (²1999), 102.

που ξεχωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε τις συζητήσεις μας («διαλεκτικῶς») ή («ἔριστικῶς»)»¹.

Στο *Θεαίτητο* : «Και η αδικία στο έργο τούτο γίνεται όταν δεν χωρίζει κανείς σε αυτή την απασχόληση από τη μια τον αγωνιστικό (αντιλογικό) ρήτορα και από την άλλη τον διαλεγόμενο ερευνητή»².

Ο Πλάτων φοβάται την κακή χρήση της αντιλογικής από τους νέους³. Χωρίς τη διαλεκτική η άσκηση της αντιλογικής είναι άκρως επικίνδυνη . Για τον Πλάτωνα η διαδικασία του ελέγχου αποτελεί αναγκαίο μέρος της διαδικασίας της διαλεκτικής⁴. Όμως ο «κατά δόξαν» έλεγχος παρασύρει από την «διαλεκτικήν» στην «ἔριν»⁵. Το κύριο γνώρισμα που ξεχωρίζει την εριστική από την διαλεκτική είναι το ότι οι εριστικοί φαντάζονται ότι διαλέγονται δια «τό μή δύνασθαι κατ' εἶδη διαιρούμενοι τό λεγόμενον ἐπισκοπεῖν»⁶.

Στο *Θεαίτητο* έχουμε αρκετά χωρία όπου ο Πλάτων επισημαίνει αυτή την αντίθεση ανάμεσα στον διαλεκτικό και στον σοφιστή : Στο χωρίο , 154 e , ο Σωκράτης λέει : Αν τώρα εγώ και εσύ (Θεαίτητε) ήμασταν τετραπέρατοι και σοφοί άνθρωποι , και είχαμε εξερευνήσει όλα τα μυστικά της σκέψης , δε θα μας έμενε πια παρά να δοκιμάζουμε ο ένας τον άλλο με το περίσσευμα της σοφίας μας και ριχνόμενοι σε μάχη , κατά το σοφιστικό τρόπο («σοφιστικῶς») ⁷ , να χτυπούμε ο ένας τον άλλον τα επιχειρήματα με επιχειρήματα ⁸ . Και στο χωρίο , 197 a 3 – 5 ⁹ , από τον ίδιο διάλογο , επισημαίνεται από τον Σωκράτη μια σημαντική διαφορά του διαλεκτικού ανθρώπου από τον αντιλογικό (εριστικό) . Ο αντιλογικός δεν τολμά να βγει από τα πλαίσια , τα σχήματα των λογικών τύπων , γιατί είναι αιχμάλωτός τους . Ο διαλεκτικός τολμά , να είναι αναισχυντος και φαύλος στα μάτια του αντιλογικού . Θηρεύει την ουσία και έτσι καθιστά δυνατή τη γνώση . Και στο χωρίο , 164 c – d , αναφέρεται στον τρόπο των αντιλογικών που στηρίζεται πάνω σε λεκτικές συμφωνίες και αγωνίζονται για τη νίκη στους λόγους . Ο τρόπος

¹ *Φῶλος*, 17 a .

² *Θεαίτητος* , 167 e : « Ἀδικεῖν δ' ἐστίν ἐν τῷ τοιοῦτῳ ὅταν τις μή χωρίς μὲν ὡς ἀγωνιζόμενος τάς διατριβάς ποιῆται , χωρίς δέ διαλεγόμενος ...» .

³ Βλ. , *Πολιτεία* , 537 e 1 539 a 4 , 539 b 2 – 7 , 539 b 9 – d 1 .

⁴ *Φαίδων* , 85 c – d . Πρβλ. , *Πολιτεία* , 534 b – c .

⁵ Βλ. , *Πολιτεία* , 454 a . Πρβλ. , *στο ίδιο* , 537 d , 538 d - 539 d .

⁶ Βλ. , *στο ίδιο* , 454 a . Πρβλ. και στον *Πολιτικό* , 285 a : «Πολλοί τῶν κομψῶν» νομίζουν πως λένε κάτι σοφό , ενώ συγχέουνε τα πράγματα «διά τό μή κατ' εἶδη συνειθίσθαι σκοπεῖν διαιρούμενους . » .

⁷ Για τον σοφιστικό τρόπο , βλέπε επίσης , στον *Σοφιστή* , 268 b : Ο σοφιστής σε ιδιωτικές συνομιλίες με σύντομους λόγους αναγκάζει τον συνομιλητή του να αντιφάσκει («ἐναντιολογεῖν») στον ίδιο τον εαυτό του . Για την αντιφατικοποιητική τέχνη , βλ. , *στο ίδιο* , 268 c 8 «Τό δὴ τῆς ἐναντιοποιολογικῆς»

⁸ Σοφιστικά , δηλαδή , επιχειρήματα , εριστικά .

⁹ «Ἐπειδὴ οὖν ἔσμεν φαῦλοι , βούλει τολμῆσω εἰπεῖν οἷον ἐστὶ τό ἐπίστασθαι ...»

του διαλεκτικού είναι τελείως διαφορετικός , αφού δεν αρκείται στο θρίαμβο των λεκτικών σχημάτων αλλά προχωρεί στην ουσία της γνώσης. Και στην απολογία του Πρωταγόρα , στο χωρίο 167 e , ο Πρωταγόρας κάνει τον διαχωρισμό του αγωνιστικού ρήτορα από τον διαλεγόμενο ερευνητή : «Με τη ρητορική να παίζει κανείς και να καταβάλλει , όσο μπορεί , τον αντίπαλο. Στη διαλογική όμως συζήτηση να δείχνει σοβαρότητα και να διορθώνει τον συνομιλητή του , δείχνοντάς του εκείνα τα σφάλματα στα οποία ο ίδιος μόνος του είχε υποπέσει ή είχε παρασυρθεί σε αυτά , από προηγούμενες συναναστροφές του . Μα τώρα , μια που είμαστε απλοί άνθρωποι , θα θελήσουμε πρώτα να εξετάσουμε τι είναι τα αντικείμενα των σκέψεών μας και τις αμοιβαίες τους σχέσεις , αν μέσα μας συμφωνούν το ένα με το άλλο ή δε συμφωνούν» . Στην περιγραφή δε του φιλοσόφου που κάνει , φαίνεται καθαρά η ταύτισή του με τον διαλεκτικό και η αντίθεσή του με τον σοφιστή . Στο χωρίο 155 a , ο διαλεκτικός ελέγχει τον εαυτό του και τέλος στο χωρίο 155 d , ο θαυμασμός είναι βασικό του γνώρισμα . Λέγει ο Πλάτων δια στόματος του Σωκράτη: « Δεν υπάρχει , αλήθεια , άλλη αρχή της φιλοσοφίας από αυτήν και φαίνεται πως εκείνος που είπε την Ίριν κόρη του Θαύμαντος δεν εγενεαλόγησε άσχημα ».

Στον *Κρατύλο* συνάπτει ο πλατωνικός Σωκράτης την «Ίριν» με το «εἴρειν» (λέγειν) ¹ και το εἴρειν με τη διαλεκτική ² . Έτσι η Ίρις (φιλοσοφία) είναι κόρη του Θαύμαντος (θαυμασμού) . Ο διαλεκτικός βρίσκεται σε απορία , γιατί ερευνά και ερευνώντας συναντά δυσκολίες . Έτσι φαντάζει στους άλλους γελοίος . Ερευνά σε βάθος τις έννοιες , όταν π.χ. στην έρευνα της ίδιας της δικαιοσύνης και της αδικίας , δεν ερευνά το «τι αδικία κάνω εγώ σε σένα και εσύ σε μένα» , αλλά τι λογής είναι το καθένα από τα δυο και στο τι διαφέρουν από όλα τα άλλα και αναμεταξύ τους . Η στην έρευνα της βασιλείας και της ανθρώπινης γενικά ευτυχίας και αθλιότητας , εξετάζει τι λογής είναι αυτά τα δυο και με ποιο τρόπο ταιριάζει στη φύση του ανθρώπου να αποκτήσει το ένα από τα δυο , να ξεφύγει το άλλο. Ο διαλεκτικός έχει ήθος ανθρώπου που έχει ανατραφεί με ελευθερία και με «σχολή» και δε μπορεί να βάλει κολακειές και χάδια σε λόγους .

Ενώ το ήθος του σοφιστή , είναι το ήθος του ανθρώπου που εκτελεί γρήγορα και εύκολα δουλικά διακονήματα , δεν ξέρει όμως να συμπεριφερθεί σαν ελεύθερος άνθρωπος ³ , ούτε να προσαρμοστεί στην αρμονία των λόγων ⁴ .

Ακόμη είδαμε ότι ο διαλεκτικός είναι και συνοπτικός , δηλαδή ό,τι χωρίζει το ενώνει πάλι και το βλέπει ως ενότητα . Αντίθετα ο ρητορικός

¹ *Κρατύλος* , 408 b .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 398 d .

³ Πρβλ. , *Θεαίητο* , 172 c – 177 c .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 174 a – 176 a .

και εριστικός δεν έχει εσωτερικό λογικό κανόνα στο λόγο του . Ο λόγος του κινείται χωρίς λογική άρθρωση και σπάζει τα νοήματα όπως αυτός θέλει και όχι κατά τις λογικές τους αρθρώσεις .

Η διαλεκτική , λέει ο Πλάτων , είναι δώρο των θεών προς τους ανθρώπους ¹ και είναι εραστής αυτής της τέχνης , γιατί μόνον αυτή του φέρνει ευπορία , ενώ , όταν τυχόν την παρατάει , γίνεται άπορος και έρημος ² . Το αντίθετο της θείας αυτής τέχνης είναι η εριστική .

¹ Στο *Φαίδρο* ταυτίζει τη διαλεκτική με το αληθινό πυρ του Προμηθέα .

² Βλ. , *Φίληβο* , 16 b - c .

3.2.4 Διαλεκτική , σοφιστική , ρητορική

Στον πρώτο λόγο του Σωκράτη στο *Φαίδρο*¹ , ο Σωκράτης παρουσιάζεται ως ρήτορας και δεινός χειριστής του συνεχούς λόγου , αντίθετος με τη σωκρατική προσωπικότητα που εκμαιοεί , να αντιστρατεύεται τη ρητορική με τα ίδια της τα μέσα² . Με αυτό ο Πλάτων θέλει να δείξει ότι έχει και αυτός τη δύναμη να κατασκευάζει λόγους παρόμοιους με αυτούς των ρητόρων . Η διαφορά τους είναι ότι αυτός προχωρεί με τους λόγους του στη λογική θεμελίωση της ουσίας των πραγμάτων .

Με τους λόγους του Σωκράτη που κατασκεύασε ο Πλάτων στο *Μενέξενο* και στο *Φαίδρο* που είναι όμοιοι με αυτούς των σοφιστών και των ρητόρων αλλά καλύτεροι , δείχνει ότι η σοφιστική και η ρητορική που θαυμάζονται από τους νέους δεν είναι κάτι σπουδαίο . Αυτό μπορεί να το κάνει και αυτός με μεγάλη ευκολία .

Η διαλεκτική όμως είναι ανώτερη τέχνη από τη ρητορική και τη σοφιστική , γιατί προχωράει στην έρευνα σε βάθος των μεγάλων προβλημάτων που απασχολούν τον άνθρωπο . Ο διαλεκτικός πιστεύει κάτι πολύ σπουδαίο : Μέσα στους λόγους που λέγονται για να διδαχθούν και να μάθουν οι άλλοι και γράφονται πραγματικά μέσα στην ψυχή και καταγίνονται με τα δίκαια και τα όμορφα και τα καλά , μέσα σε αυτούς μόνον τους λόγους υπάρχει ενέργεια και εντέλεια και αυτούς αξίζει να τους προσέχει κανείς³ . Γι αυτό και ο Πλάτων μάχεται να στραφούν οι νέοι στην «πανώρια παιδιά» της διαλεκτικής και όχι στην «φαύλη παιδιά» της ρητορικής και της σοφιστικής .

¹ *Φαίδρος* , 237 – 241 d .

² Πρβλ. , στο *Μενέξενο* το λόγο του Σωκράτη .

³ *Φαίδρος* , 277 e – 278 a .

3.2.5 Η διαλεκτική στους πλατωνικούς διάλογους

Οι όροι «διαλεκτικός» και «διαλεκτική τέχνη» παρουσιάζουν διαφορετική σημασία από τους πρώιμους πλατωνικούς διάλογους ως την *Πολιτεία* και το *Φαίδρο*. Στους πρώιμους πλατωνικούς διάλογους και στο *Μένωνα* η διαλεκτική νοείται ως η τέχνη του διαλέγεσθαι, δηλαδή του διάλογου. Στο *Χαρμίδη*¹ επίσης συμβαίνει το ίδιο. Στον *Μένωνα*², ο όρος διαλεκτικός σημαίνει όποιον ξέρει να διεξάγει τη συζήτηση και η διαλεκτική νοείται ως τέχνη του διαλέγεσθαι, δηλαδή του διαλόγου. Είμαστε ακόμη στην πρώτη σημασία. Στον *Κρατύλο*³, διαλεκτική είναι η τέχνη του να ερωτάς και να αποκρίνεσαι ορθά για τα όντα, οδηγούμενος μέσα από την ορθή χρήση των υποθέσεων στην ενατένιση του αληθούς. Και διαλεκτικός σημαίνει τον «ἐρωτᾶν καὶ ἀποκρίνεσθαι ἐπιστάμενον». Έτσι επισημαίνεται η συνάφειά της προς το διάλογο και άρα προς τον έλεγχο. Στον *Ευθύδημο*⁴, ο όρος σημαίνει εκείνον που μπορεί να ανέβει στις αρχές, να ερμηνεύει τα ευρήματα των επιστημόνων.

Στην *Πολιτεία*⁵, διαλεκτικός σημαίνει «τόν λόγον ἐκάστου λαμβάνοντα τῆς οὐσίας». Επομένως, βλέπουμε, ότι μέχρι και την «Πολιτεία», δεν παραγνωρίζεται η αξία του ερωταποκριτικού στοιχείου στη διαλεκτική. Αλλά και στο χωρίο 534 c, αναγνωρίζεται η ελεγκτική λειτουργία της διαλεκτικής, εφόσον απαιτείται ο έλεγχος «μὴ κατὰ δόξαν, ἀλλὰ κατ' οὐσίαν».

Στο έβδομο βιβλίο της *Πολιτείας*⁶ ο Σωκράτης παρουσιάζει τη φύση της διαλεκτικής:

α) Η διαλεκτική είναι ένα είδος πνευματικής εργασίας με την οποία μπορούμε να φτάσουμε στη γνώση του τι είναι κάθε πράγμα. Η διεργασία αυτή δε σταματά παρά μόνο όταν φτάσουμε στο γνωστικό στόχο, που είναι η γνώση της υπέρτατης ιδέας, του αγαθού.

¹ Βλ., *Χαρμίδη*, 154 e: «πάντως γάρ που τηλικούτος ἄν ἦν ἐθέλει διαλέγεσθαι» και, στο ίδιο, 155 a: «...αἰσχρόν ἄν ἦν αὐτῷ διαλέγεσθαι ἡμῖν»

² Βλ., *Μένωνα*, 75 d. «ἔστι δέ ἴσως τό διαλεκτικώτερον μὴ μόνον τάληθῃ ἀποκρίνεσθαι, ἀλλά καί δι' ἐκείνων ἄν ὄν προσομολογή εἰδέναι ὁ ἐρωτῶμενος.»

³ *Κρατύλος*, 390 c - d.

⁴ *Ευθύδημος*, 290 c, πρβλ. *Πολιτεία*, 533 b κ.ε.

⁵ *Πολιτεία*, 534 b.

Πρβλ., *Φαίδωνα*, 78 c: «Αὐτὴ ἡ οὐσία, ἧς λόγον δίδομεν τοῦ εἶναι καὶ ἐρωτῶντες καὶ ἀποκρινόμενοι.»

⁶ *Πολιτεία*, 531 – 536.

β) Η προπαρασκευαστική εργασία αυτής της γνώσης γίνεται από τους μαθηματικούς, αλλά σύμφωνα με τη διαβάθμιση της γνώσης, όπως αυτή προκύπτει από τη εικόνα της γραμμής της Πολιτείας. Μόνο η διαλεκτική θα οδηγήσει τελικά τον άνθρωπο στην υπέρτατη γνώση.

Η γνωστική εξέλιξη του ανθρώπου περιλαμβάνει τέσσερις διαβαθμίσεις: α) την εικασία, β) την πίστη, γ) τη διάνοια, που χαρακτηρίζει το μαθηματικό¹, δ) τη νόηση που χαρακτηρίζει το διαλεκτικό. Ο μαθηματικός βρίσκεται μια βαθμίδα χαμηλότερα από τον διαλεκτικό και ο ρόλος του είναι βοηθητικός. Η νόηση είναι ευρύτερη από τη διάνοια και οδηγεί μέσω της διαλεκτικής στην προσέγγιση της υπέρτατης πραγματικότητας, της ιδέας του αγαθού.

Ας είμαστε όμως πιο αναλυτικοί: Στο χωρίο 533 b - c, στο ερώτημα ποιος είναι ο τρόπος της διαλεκτικής, η απάντηση δίνεται με αντιδιαστολή προς ό,τι συμβαίνει στις μαθηματικές επιστήμες. «Και οι υπόλοιπες πάλι, αυτές για τις οποίες υποστηρίζαμε ότι κατά κάποιον τρόπο καταπιάνονται με το *ον*, εννοώ τη γεωμετρία και τις συναφείς με αυτήν μαθήσεις, διαπιστώνουμε ότι το *ον* το βλέπουν σαν σε όνειρο... όσο εξακολουθούν να χρησιμοποιούν υποθέσεις που τις αφήνουν αδιερεύνητες μη μπορώντας να τις στηρίξουν λογικά...». Όμως «υπάρχει μια άλλη μέθοδος η οποία επιχειρεί σε κάθε μια περίπτωση να συλλάβει με επιστημονικό τρόπο αυτή καθεαυτή την ουσία σχετικά με οποιοδήποτε πράγμα...». Και στο χωρίο, 511 b - d: «Προσπάθησε τότε να εννοήσεις ότι λέγοντας εγώ το άλλο τμήμα του νοητού, εννοώ αυτά που η πορεία του λόγου το αγγίζει με τη δύναμη της διαλεκτικής, χρησιμοποιώντας τις υποθέσεις, όχι ως πρώτες αρχές αλλά τώνοντι ως υποθέσεις, κάτι σαν πάτημα και αφετηρία για να φθάσει ίσαμε το ανυπόθετο, την πρώτη αρχή του παντός, να την αδράξει και ύστερα πάλι, στηριγμένος σε όσα βασίζονται σε εκείνη ολοκληρώνει την κατάβασή της χωρίς να κάνει χρήση απολύτως κανενός αισθητού, αλλά χρησιμοποιώντας μόνο είδη καταλήγει με αμιγώς απαγωγικό τρόπο σε είδη και σταματάει σε αυτά... ότι θέλεις να προσδιορίσεις το τμήμα του πραγματικού και του νοητού, το οποίο αποτελεί αντικείμενο θέασης από τη διαλεκτική επιστήμη είναι σαφέστερο και αληθινότερο από το αντικείμενο των λεγομένων τεχνών, που οι υποθετικές παραδοχές τους αποτελούν για αυτές τις μαθηματικές τέχνες αρχές... Και νομίζω ότι με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν αυτά τα αντικείμενα οι γεωμέτρες και οι όμοιοί τους τον ονομάζεις κατανοητικό («διάνοιαν») αλλά όχι νοητικό («*νοῦν*») θεωρώντας τον ως κάτι ανάμεσα στη γνώμη και στη γνώση». Και στο χωρίο 533 c7 - e2: «Επομένως... μόνο η διαλεκτική μέθοδος πορεύεται - ακυρώνοντας τις υποθέσεις - ίσαμε την ίδια την

¹ Πολιτεία, 533 e 5 - 534 b.

αφετηριακή αρχή για να κατοχυρώσει τα αποτελέσματά της και το μάτι¹ της ψυχής το στρέφει η διαλεκτική σιγά και το οδηγεί προς επάνω ... έχοντας ως βοηθούς και συνεργάτες της εκείνες τις άλλες μαθήσεις για τις οποίες μιλήσαμε ...» .

Στα σημαντικά αυτά χωρία που παρουσιάσαμε , αποσαφηνίζεται η νοητική πορεία της διαλεκτικής προς το υπέρτερο του αντικειμένου των μαθηματικών επιστημών . Πώς , δηλαδή , επιτελείται αυτή η νοητική πορεία της «ἀναιρουσα τὰς ὑποθέσεις» . Διευκρινίζεται επίσης και το πώς κατευθύνεται η διαλεκτική μέθοδος «ἐπ' αὐτὴν τὴν ἀρχὴν ἵνα βεβαιώσῃται» και παρουσιάζεται το έργο της κρίσιμα διευρυμένο . Τέλος τονίζεται ότι υποκείμενο αυτής της νοητικής πορείας μέχρι και από του «ἀνυποθέτου» είναι «αὐτός ὁ λόγος» , δηλαδή ο «λόγος» καθαρός από ό,τι ξένο προς αυτόν που επιτελεί τη λειτουργία του χωρίς τις αισθήσεις² . Αναγνωρίζεται στη διαλεκτική ότι είναι πορεία νοητική προς ό,τι καθαυτό αποτελεί αφετηρία και βάση , ώστε να απαιτηθεί απόλυτη θεμελίωση και ότι επιχειρεί τη νοητική αυτή πρόσβαση παύοντας να στηρίζεται σε ό,τι προσωρινά έχει δεχτεί ως αφετηρία και βάση .

Στην *Πολιτεία* η διαλεκτική χαρακτηρίζεται ρητά ως επιστέγασμα των μαθημάτων για την παιδεία προς τη φιλοσοφία : «ὥσπερ θριγκὸς τοῖς μαθήμασιν ἡ διαλεκτικὴ ἡμῖν ἐπάνω κείσθαι καὶ οὐκέτ' ἄλλο τούτου μάθημα ἀνωτέρω ὀρθῶς ἐπίστασθαι ...»³ .

Ας παρακολουθήσουμε όμως την πορεία της διαλεκτικής στους διάλογους , όπου η εμφάνισή της είναι εντονότερη και γι αυτό , χάρη σ' αυτή , βρίσκονται σε στενότερη σχέση μεταξύ τους .

Η τετραλογία , *Παρμενίδης* , *Θεαίτητος* , *Σοφιστής* , *Πολιτικός* , σωστά χαρακτηρίστηκε «διαλεκτική» . Σε αυτά τα έργα ο Πλάτων χρησιμοποίησε με όλη την τελειότητα και το βάθος , που μπόρεσε να της δώσει , τη διαλεκτική μέθοδο την οποία ξεκίνησε από τη μαιευτική του Σωκράτη και την συμπλήρωσε με τη συνοπτική ενατένιση του γενικού και τη διαίρεση κατά είδη .

Στον *Παρμενίδη* στο δεύτερο μέρος του διάλογου⁴ , που είναι και το κύριο μέρος , ο Σωκράτης πέφτει σε αμηχανία και στενοχώρια , που ο Παρμενίδης προσπαθεί να την δικαιολογήσει , λέγοντάς του ότι είναι ακόμη νέος και έχει ανάγκη να ασκηθεί στη διαλεκτική τέχνη .

¹ Η ανέγκυση και αναγωγή του « της ψυχής ὄμματος » επιτελείται με την υπηρετική συνέργεια των μαθηματικών επιστημών . Πρβλ. , στο ἴδιο , 532 c και 536 d .

² Βλέπε σε σχέση με το χαρακτηριστικό για το έργο της διαλεκτικής ἔμμοιο αυτό αίτιμα , *Πολιτεία* , 532 a «ὅταν τίς τῶ διαλέγεσθαι ἐπιχειρῆι ἀνευ πασῶν αισθησεων διά τοῦ λόγου ... τῶ τοῦ νοητοῦ τέλει» και , στο ἴδιο , 511 c : «αἰσθητῶ παντάπασιν οὐδενὶ προσχωρῶμενος . » .

³ *Πολιτεία* , 534 e . Πρβλ. , στο ἴδιο , 536 d και *Φίληβο* , 57 e .

⁴ *Παρμενίδης* , 127 b – 166 c .

«...ἔλκυσον δέ σαυτόν καί γύμνασαι μάλλον διά τῆς δοκούσης ἀχρήστου εἶναι καί καλουμένης ὑπό τῶν πολλῶν ἀδολεσχίας , ἕως ἔτι νέος εἶ · εἰ δέ μή , σέ διαφεύξεται ἡ ἀλήθεια .»¹ .

Για την αναζήτηση της αλήθειας , λοιπόν , είναι ανάγκη να εφαρμοστεί η διαλεκτική μέθοδος . Ποιος είναι ο τρόπος εφαρμογής που συστήνει ο Παρμενίδης ; Την από την αντίθετη υπόθεση έρευνα και εξέταση . Να ερευνηθούν δηλαδή οι συνέπειες δυο υποθετικών προτάσεων («ὑποθέσεων») και η διερεύνηση θα απλώνεται στις συνέπειες που θα αναφέρονται όχι μόνο στο « ἔν » αλλά και στα άλλα αντικείμενα , που έχουν ξεχωριστεί από το « ἔν » ὑπαρξη , δηλαδή στα πολλά .

Έτσι εφαρμόζεται η μέθοδος του Παρμενίδη σχετικά με το θέμα του « ἑνός » , που απαιτεί διαλεκτική άσκηση² . Ακολουθεί η συζήτηση . Σε αυτήν προβάλλονται διαδοχικά εννέα υποθέσεις³ και αναζητούνται οι συνέπειες . Στο τέλος ο Παρμενίδης καταλήγει με τη μεθοδική του έρευνα του « ἑνός » στο συμπέρασμα ότι η ὑπαρξη του « ἑνός » εξαρτάται από την ιδιότητα αυτού , παρμένου σε απόλυτη ή σε σχετική σημασία .

Ο Πλάτων χρησιμοποιεί την υποθετική μέθοδο που χρησιμοποιούσαν ήδη οι μαθηματικοί , εφαρμόζοντάς την και σε ηθικά , αισθητικά και μεταφυσικά προβλήματα . Το υποθέτει όμως των μαθηματικών είναι διαφορετικό από το υποθέτει των διαλεκτικών . Ο Πλάτων θέτει την αρχικά δεκτή υπόθεση υπό έλεγχο . Κατηγορεί τους μαθηματικούς , επειδή χρησιμοποιούν τις υποθέσεις ως βάση στη διαδικασία της γνώσης , λαμβάνοντας αυτές ως αληθείς αξιωματικά . Αντίθετα οι διαλεκτικοί θέτουν υποθέσεις , τις οποίες τις ελέγχουν και τις αποδέχονται μόνο εφόσον αποδειχτούν αληθείς μετά από έλεγχο . Αυτή η διαφορά τονίζεται στην *Πολιτεία* . Πολλοί μελετητές θεώρησαν ότι ο *Παρμενίδης* ήταν δοκίμιο διαλεκτικής για την άσκηση σε αυτήν των μαθητών της Ακαδημίας . Πάντως είναι το πρώτο φιλοσοφικό σύγγραμμα με το οποίο κάνει την εμφάνισή της η συστηματικά οργανωμένη διαλεκτική σκέψη .

Στο *Θεαίτητο* συνομιλητής του Σωκράτη εμφανίζεται ο νέος Θεαίτητος , στον οποίο αποδίδουν τη θεμελίωση της στερεομετρίας και τη θεωρία των πέντε κανονικών σωμάτων , με τον δάσκαλό του τον Θεόδωρο τον Κυρηναίο .

¹ *Παρμενίδης* , 135 d .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 137 c – 166 c .

³ Η υπόθεση χρησιμοποιείται στο *Φαίδωνα* ως αυτόνομη μέθοδος , όπου λαμβάνει μια πιο τεχνική μορφή .

Ο διάλογος που διαιωνίζει τη μνήμη του , δείχνει την μεγάλη εκτίμηση του Πλάτωνα στα μαθηματικά ¹ ως προπαιδεία για το δρόμο του διαλεκτικού προς την αληθινή γνώση .

Τα μαθηματικά έχουν μεγάλη σημασία για τον Πλάτωνα , γιατί αυτά κυρίως βοηθούν στην ανακάλυψη της ενότητας των πολλών και στη διάκρισή τους και την ερμηνεία της διαφοροποίησης του ενός , του όντος . Με τη βοήθεια των μαθηματικών σχέσεων ποσότητας και ποιότητας ² , η διαλεκτική ερευνά και συνάγει σε «ένάδας» τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που βρίσκονται σε διαρκή κίνηση . Τα μαθηματικά βοηθούν τον Πλάτωνα να διακρίνει παντού τον πυρήνα , την ουσία και την αιτία των μεταβολών .

Η φιλοσοφική αριθμολογία και τα μαθηματικά αποτελούν το προστάδιον της διαλεκτικής και οι αριθμοί ³ μεσολαβούν κατά τη λειτουργία της διάνοιας στην εξακρίβωση των εννοιών και των ιδεών . Όμως πρέπει να τονίσουμε ότι πουθενά στους πλατωνικούς διαλόγους ⁴ δεν βρίσκουμε πλήρη ταυτισμό ιδέας και αριθμού , παρόλο που αυτή την πληροφορία μας δίνει ο Αριστοτέλης ⁵ . Οι μαθηματικές σχέσεις λαμβάνονται ως σύνδεσμος μεταξύ ιδεών και πραγμάτων ή φαινομένων . Οι σχέσεις όμως των αριθμών άσκησαν μεγάλη επίδραση στο σχηματισμό και την εφαρμογή της «συναγωγής» και της «διαίρεσης» κατά τη διαλεκτική μέθοδο .

Στο δεύτερο μέρος ⁶ του διαλόγου *Θεαίτητος* , έχουμε τη διαλεκτική συζήτηση . Το μέρος αυτό έχει διαλεκτική υφή , αφού κυριαρχεί σ' αυτό ο τόνος της μεθοδικής λογικής έρευνας . Έχουμε εδώ μεν έναν Σωκράτη , που κατευθύνει τη συζήτηση με το γνωστό μαιευτικό τρόπο , όμως η μαιευτική του είναι θεμελιωμένη στην πλατωνική θεωρία για την ανάμνηση ⁷ και τις ιδέες και που ασχολείται όχι με ζητήματα για την αρετή αλλά με προχωρημένες μαθηματικές έννοιες ⁸ , με ψυχολογικές αναλύσεις ⁹ και λεπτές λογικές διακρίσεις ¹⁰ .

¹ Βλ. , Ch. Mugler (1969) , W. G. Runciman (1962) , K. v. Fritz (1969) .

² Κατά τον Αριστοτέλη , ο Πλάτων διέκρινε τους αριθμούς σε «μαθηματικούς» και «ειδητικούς» . Οι μαθηματικοί αριθμοί εκφράζουν ποσοτικές σχέσεις , οι δε ειδητικοί αριθμοί εκφράζουν ποιοτικές . Βλ. Αριστοτέλη , *Μεταφυσικά* , XIII 9 , 1086 , 1088 B 34 , 1090 B 35 .

³ Κατά τον J. Stenzel , ο Πλάτων εφαρμόζει την μέθοδο της «διαίρεσης» στις σχέσεις των αριθμών κατά τέτοιο τρόπο , ώστε η διχοτομική διαίρεση των εννοιών να αναλογεί προς τη διχοτομική διάκριση των αριθμών . Βλ. , J. Stenzel (1924) .

⁴ Βλ. , Γ. Παναγιωτίδη , Πλάτων (1935) , 486 .

⁵ Αριστοτέλης , *Μεταφυσικά* , Α6 987 B 20 , 999 I B 9 , 4 , 1078 B 9 .

⁶ *Θεαίτητος* , 172 c – 210 d .

⁷ Τη θεωρία για την Ανάμνηση έχει αναπτύξει ο Πλάτων στον *Μένωνα*

⁸ Βλ. , *Θεαίτητο* , 147d – 148b . Το θέμα για τις «δυνάμεις» , που αναφέρεται σε αυτά τα χωρία , απασχολεί τον Ευκλείδη στα *Στοιχεία Γεωμετρίας* (10^ο βιβλίο) . Πρβλ. , *στο ίδιο* , 198 α κ.ε. , 204 c κ.ε.

⁹ Βλ. , *στο ίδιο* , 158 d . Ακόμη βλέπε την εξονυχιστική ανάλυση του προβλήματος της πλάνης . Εδώ ο Πλάτων δίνει τις ψυχολογικές βάσεις της λογικής θεωρίας του λόγου (βλ. , *στο ίδιο* , 187d – 200d) .

¹⁰ Βλ. *στο ίδιο* , 155 a , 158 d , 159 a , 164 b κ. άλλα .

Ο φιλόσοφος στο *Θεαίτητο* είναι ο διαλεκτικός που ερευνά την ουσία των πραγμάτων¹ και τις διαφορές τους με τα άλλα, είναι αυτός που ερευνά σε βάθος τα πράγματα², που φτάνει στη γνώση³. Η γνώση βρίσκεται σε εκείνη την ενέργεια της ψυχής, με την οποία η ψυχή απόλυτα μόνη της μελετά τα όντα⁴. Και η ενέργεια αυτή της ψυχής είναι η διαλογική σκέψη⁵ (ένα είδος εσωτερικού διάλογου).

Στο χωρίο 196 e, ο Σωκράτης απευθυνόμενος στο Θεαίτητο παρατηρεί ότι «... πάλαι έσμέν ανάπλεω τού μή καθαρώς διαλέγεσθαι», γιατί δεν προχωρούν στην ουσία της γνώσης.

Στο *Σοφιστή*⁶ η διαλεκτική είναι φιλοσοφία, είναι έρωτας προς τη σοφία. Είναι η «επιστήμη των ελευθέρων». Είναι μέθοδος του να λέγεις (τα όντα) και να διανοείσαι, εφόσον διάνοια και λόγος ταυτίζονται⁷. Η διαλεκτική μέθοδος, που όσο κι αν εξακολουθεί ο Πλάτων να την αναφέρει στο Σωκράτη και να την ταυτίζει με τη σωκρατική «μαιεία» είναι πια καθαρά πλατωνική, εφαρμόζεται τώρα από τον Ελεάτη ξένο.

Στο *Σοφιστή* εφαρμόζεται για πρώτη φορά συστηματικά η μέθοδος του ορισμού (στον ορισμό του ψαρά)⁸ με την εξακολουθητική διχοτομική διαίρεση μιας γενικής έννοιας, προχωρώντας από το γενικό στο μερικό. Η διχοτομική διαίρεση παρουσιάζεται καθαρά τώρα ως μια συγκεκριμένη μορφή και ουσιαστικό μέρος της διαλεκτικής μεθόδου⁹. Ο Πλάτων έδωσε στο *Σοφιστή* εφαρμοσμένη συστηματικά τη διχοτομική διαίρεση σαν ένα από τα κυριότερα μεθοδικά στοιχεία της διαλεκτικής, φτάνοντας στο αποκορύφωμα τη διαλεκτική του διάνοηση. Την ίδια ακριβώς μεθοδολογική πορεία της διαίρεσης ακολουθεί και στους ορισμούς του σοφιστή¹⁰.

Στο πρόβλημα για τον κατηγορικό προσδιορισμό και για την κοινωνία των ειδών¹¹, ο Πλάτων χρησιμοποιεί τη διαλεκτική, που θα έχει ως έργο να ξεχωρίζει τα είδη και να μη ταυτίζει τα διαφορετικά. Ο διαλεκτικός – φιλόσοφος έχει την ικανότητα να βρίσκει με ποιο τρόπο τα «είδη» συνταιριάζουν ή δε συνταιριάζουν, επικοινωνούν ή δεν επικοινωνούν αναμεταξύ τους. Με τη βοήθεια της διαλεκτικής, ο Πλάτων δείχνει την επικοινωνία των ειδών αναμεταξύ τους και τη

¹ *Θεαίτητος*, 175 c. Πρβλ., στο *ίδιο*, 186 c 7.

² Βλ., στο *ίδιο*, 195 c.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 186 e 4 και 186 e 6.

⁴ *Θεαίτητος*, 187 a. Πρβλ., *Σοφιστή*, 263 e κ.ε.ε., *Φύληβο*, 38 c κ.ε.ε.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 190 a και 194 e – 195 a: Ταξινόμηση μνημονικών τύπων.

⁶ *Σοφιστής*, 253 c 7 – 9.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 263 e 3 – 5.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 218 b – 221 c.

⁹ Βλ., στο *ίδιο*, 253 d: «Τό κατά γένη διαειρῆσθαι καί μήτε ταυτόν είδος έτερον ήγήσασθαι μήτε έτερον όν ταυτόν, μών ου τής διαλεκτικής φήσομεν έπιστήμης είναι.»

¹⁰ Βλ., στο *ίδιο*, 221 c – 231 e.

¹¹ Βλ., στο *ίδιο*, 251 c – d – 259 e.

συνύπαρξη των αντιθέτων , χωρίς να θεωρείται η αντίθεση σαν απόλυτη αντίφαση . Όποιος δε δέχεται αυτή την απόδειξη πρέπει να ανατρέξει τους διαλεκτικούς στοχασμούς και να αποδείξει κάτι καλύτερο .

Στο χωρίο 264 c – 268 d , έχουμε την τελική διαίρεση των τεχνών και τον ορισμό του σοφιστή . Η διαίρεση των τεχνών γίνεται με τον τρόπο που προτάθηκε ως κανόνας της διαίρεσης σε προηγούμενο χωρίο .

Σχίζουμε στα δυο κάθε φορά την έννοια και προχωρούμε από το δεξιό σκέλος¹ .

Στον *Πολιτικό* , η έρευνα του ορισμού του πολιτικού δεν είναι ο καθαυτό σκοπός του διάλογου , αλλά περισσότερο ένα μέσο εξάσκησης «για να γίνουμε καλύτεροι διαλεκτικοί σε όλα τα αντικείμενα»² . Η μέθοδος της διερεύνησης του προβλήματος που αφορά τον πολιτικό είναι και εδώ η διαλεκτική , που χρησιμεύει για τον καθορισμό της ουσίας του πολιτικού και του έργου του . Χρησιμοποιεί και εδώ ο Πλάτων τη διαίρεση³ .

Στον *Πολιτικό* έχουμε συστηματική εφαρμογή της διχοτομικής διαίρεσης , η οποία ακολουθεί τους εξής κανόνες :

α) Κάθε σκέλος της διχοτομίας πρέπει να προσέχουμε να είναι πραγματικό «είδος» και όχι απλό «μέρος» της έννοιας που σκίζεται στα δυο . Γιατί το «είδος» είναι πάντα μέρος της γενικότερης έννοιας , κάθε «μέρος» όμως δεν είναι και «είδος» και τότε δεν πετυχαίνεται ο σκοπός της διαίρεσης⁴ .

β) Η διαίρεση πρέπει να ακολουθεί τη φυσική διάρθρωση των πραγμάτων και να τέμνει κάποιες τις έννοιες «κατά μέλη τοίνυν αὐτάς οἷον ἱερεῖον , διαιρώμεθα»⁵ .

γ) Η διαίρεση πρέπει να εξαντλεί όλο το πλάτος και το βάθος της έννοιας που τέμνεται «καὶ δέον μὴ προαφίστασθαι πρὶν ἂν τις τὰς διαφορὰς ἴδῃ πάσας , ὅσαιπερ ἐν εἴδεισι κεῖνται»⁶ .

δ) Η διαίρεση δεν πρέπει να γίνεται με την τοποθέτηση ενός μικρού μέρους στα μεγάλα και πολλά , χωρίς να λογαριάζεται το είδος , αλλά το μέρος πρέπει να έχει μαζί του το είδος και είναι ασφαλέστερο να

¹ Βλ. , *Σοφιστή* , 244 d - e για τη διχοτομική διαίρεση : «Σχίζοντας διχῆ τὸ προτεθέν γένος , πορεύεσθαι κατὰ τούτιδεξιά ἀεὶ τοῦ τμηθέντος . » .

² *Πολιτικός* , 285 d .

³ Βλ. , στο ἴδιο , 258 e , 260 b – 260 e .

Βλ. επίσης , στο ἴδιο ,
για τη διαίρεση των επιστημών : 264 b – 264 e ,
για τη διαίρεση των παραγομένων ειδών : 261 a – 261 e ,
για την εύρεση του ορισμού της υφαντικής : 297 a – 281 d .

⁴ Βλ. , στο ἴδιο , 263 b .

⁵ Βλ. , στο ἴδιο , 287 e . Πρβλ. , *Φαῖδρο* , 265 e .

⁶ Βλ. , *Πολιτικό* , 287 e . Πρβλ. , *Φαῖδρο* , 273 d .

προχωρούμε διαιρώντας με μισά . Έτσι βρίσκουμε καλύτερα τους ειδικούς χαρακτήρες ¹ .

Αναφέροντας και αυτά τα στοιχεία για τη διαλεκτική μέθοδο από τον *Πολιτικό* , συμπεραίνουμε , κλείνοντας τη διαλεκτική τετραλογία , το εξής : Ο Πλάτων , από τον *Φαίδρο* κι έπειτα παρουσιάζει καθαρά μια λογικά συγκροτημένη μεθοδική στην εφαρμογή της διαλεκτικής του, κυρίως ως προς το σπουδαιότατο μέρος της , τη διαίρεση και το ορισμό των «ειδῶν» .

¹ *Πολιτικός* , 262 a – 262 c .

3.2.6 Η παιδαγωγική αξία της διαλεκτικής

Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε τις μεθοδολογικές αρχές που χρησιμοποίησε ο Πλάτων στη διαλεκτική του , οι οποίες αποτέλεσαν βασικές διδακτικές αρχές στη νεότερη αλλά και στη σύγχρονη παιδαγωγική .

Είναι γνωστό , ότι τα μαθηματικά έχουν μεγάλη σημασία για τον Πλάτωνα . Πέρα από την πρακτική χρησιμότητα , η αριθμητική συμβάλλει στην ανάπτυξη της νόησης ¹ . Οι αριθμητικές ασκήσεις , ακόμη και οι απλούστερες , έχουν βαθιά μορφωτική αξία , γιατί συμβάλλουν στην ειδολογική μόρφωση ² . Ακόμη , οι αρχικώς δύσκαμπτοι και βραδυκίνητοι άνθρωποι με τη διδασκαλία των μαθηματικών , αφυπνίζονται και γίνονται ταχείς στην αντίληψη σε όλα τα μαθήματα ³ .

Τα μαθηματικά είναι η επιστήμη της οποίας η εφαρμογή απλώνεται παντού , «των ἐπί τά πάντα τεινόντων»⁴ , αλλά εκτός από την εφαρμογή της στην τεχνική , η μελέτη τους έχει έναν υψηλότερο προορισμό : οδηγούν το πνεύμα να λάβει συνείδηση του εαυτού του και των ύψιστων αξιών ⁵ . Θα μελετώνται όχι «ἐπί τέχνη» , δηλαδή για τις εφαρμογές τους , αλλά «ἐπί παιδεία» , δηλαδή για σκοπούς ψυχικής καλλιέργειας ⁶ . Επομένως η κυριότερη αποστολή τους δεν είναι χρησιμοθηρική αλλά παιδαγωγική .

Τα μαθηματικά παραμένουν μια σημαντική επιστήμη και στη σημερινή εποχή γιατί η εφαρμογή τους απλώνεται παντού και γιατί αποτελούν ένα καθολικό όργανο που εξασφαλίζει την προσαρμογή της σκέψης στα πράγματα .

Η μελέτη , λοιπόν , πάνω στις μαθηματικές γνώσεις μας αποκαλύπτει την αυτονομία του πνεύματος κατά την επεξεργασία κάθε

¹ *Πολιτεία* , 818 c . Πρβλ. , *Πρωταγόρα* , 312 b .

² Ο Πλάτων είναι ο εισηγητής της ειδολογικής μόρφωσης . Υποστηρίζει ότι δια μέσου ορισμένων μαθημάτων , ένεκα της δύναμης την οποία περικλείουν και τον τρόπο διδασκαλίας τους, επέρχεται γενική ανάπτυξη του νου και προσδίδεται σε αυτόν η αναγκαία ετοιμότητα να αντιμετωπίζει επαρκώς τις διάφορες περιστάσεις της ζωής . (Βλ. , περισσότερα Ν. Μελανίτη , 1952 , σ. 18 κ.εξ.) Επίσης ο Ν. Μελανίτης , 1976 , σ. 104 , επισημαίνει : «Σε αντίθεση προς τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα , διαρκώς και περισσότερο σήμερα αναγνωρίζουν το κύρος της» . Αυτό οφείλεται , λέγει ο παιδαγωγός , στη διαρκή επέκταση της υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης και στην αύξουσα σημασία που δίδεται σε αυτή για την εξέλιξη όλων των πτυχών της προσωπικότητας των νέων .

³ *Πολιτεία* , 526 b , 527 c .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 522 a , και 522 d - e , 526 d .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 521 d - e , 522 e .

⁶ *Πρωταγόρας* , 312 b .

γνώσης¹. Χωρίς τους ορισμούς της μαθηματικής σκέψης και τη μέτρηση δεν υπάρχουν αντικείμενα, ούτε αντικειμενική παράσταση των πραγμάτων, π.χ. όταν υπάρχει ασυμφωνία στα εξωτερικά στοιχεία των πραγμάτων καταφεύγουμε στα μαθηματικά.

Ακόμη είναι γενικώς αποδεκτό ότι η μαθηματική επιστήμη, υποδεικνύει στον άνθρωπο την πειθαρχία στην αυστηρή αντικειμενικότητα. Η καθοδήγησή μας, από την αυστηρότητα της απόδειξης οδηγεί στην ενδυνάμωση της ανθρώπινης φύσης, με το να κυριαρχεί η λογική στις άμεσες εντυπώσεις των αισθήσεων. Και η λογική είναι παιδευτική αξία, γιατί μας βοηθά να διαμορφώσουμε την κριτική μας ικανότητα.

Αν, λοιπόν, ο κύριος σκοπός της σύγχρονης παιδείας είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, τότε η ανάπτυξη της λογικής έχει μεγάλη παιδευτική αξία, γιατί διαμορφώνει την κρίση. Ο τρόπος ερμηνείας ενός αντικειμένου εξαρτάται από τη διατύπωση της προβληματικής γι αυτό, δηλαδή από τη λογική διαδικασία που θα ακολουθήσει για να δώσει μια απάντηση σε αυτό. Η απόφαση γι αυτό εξαρτάται από τη λογική υπόθεση βάσει της οποίας έγινε αντικείμενο σκέψης.

Στη νεότερη παιδαγωγική ο J. Locke, συμφωνεί με τον Πλάτωνα ότι οι διάφορες πνευματικές ικανότητες, όπως μνήμη, λογική, θέληση, ασκούνται άριστα με τη μελέτη των μαθηματικών², γι αυτό απέδιδε μεγάλη σημασία στην εκμάθηση της αριθμητικής, της γεωμετρίας και της αστρονομίας.

Ζηρηρότερο είναι το ενδιαφέρον του Πλάτωνα για τη γεωμετρία³. Ο σχηματισμός ορισμών, η εύρεση αξιωμάτων και η εφαρμογή αναμφισβήτητων αποδείξεων, όπως γίνεται στην Ευκλείδειο Γεωμετρία, είναι ως επί το πλείστον έργο του Πλάτωνα.

Ο Πλάτων με τους ορισμούς και τα αξιώματα, καθώς και με την εφαρμογή της επαγωγικής και της απαγωγικής μεθόδου, μεταφέρει κανόνες της λογικής στα μαθηματικά. Ο αριθμός⁴ και το σχήμα είναι για τον Πλάτωνα το μεσάζον μεταξύ αντικειμένων και ιδέας και ουσίας αυτών. Με τη διχοτομική διαίρεση παρουσιάζεται σαφώς η συλλογιστική του Πλάτωνα η οποία θα αποτελέσει τον πυρήνα για την ανάπτυξη της θεωρίας περί συλλογισμών του Αριστοτέλη. Η διαλεκτική του παρουσιάζει όλη την έκταση και το περιεχόμενο της λογικής παρόλο που ο Πλάτων δε συστηματοποίησε στους διάλογούς του κανόνες της λογικής όπως έκανε ο Αριστοτέλης. Και είναι επίσης γνωστό ότι ο

¹ Βλ., J. Moreau (1954), 162 – 171.

² Βλ., J. Locke (1960).

Πρβλ., Fr. Blättner (¹³1968), 82 – 86.

³ Βλ., *Γοργία*, 508 b : Η μάθηση της Γεωμετρίας είναι προπαιδεία της Φιλοσοφίας.

⁴ Την ουσία και το νόημα του αριθμού περιγράφει ο Πλάτων στην *Πολιτεία*.

Βλ., *Πολιτεία*, 522 b – 526 a.

Ευκλείδης δημιούργησε τη γεωμετρία του με βάση τις λογικές αρχές του Αριστοτέλη .

Την ανάγκη για γεωμετρικές γνώσεις , ως προϋπόθεση για την παρακολούθηση των μαθημάτων στην Ακαδημία του εξέφρασε ο Πλάτων με την προμετωπίδα στην Ακαδημία του που έγραφε «Μηδείς άγεωμέτρητος εισίτω » .

Έτσι φαίνεται ότι ο Πλάτων από πολύ νωρίς είχε εντοπίσει τη σπουδαιότητα της χρήσης των γεωμετρικών σχημάτων στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης . Ήδη από τους διάλογους των πρώτων περιόδων διακρίνεται η προσπάθειά του για εφαρμογή γεωμετρικών αρχών και μεθόδων στη διαδικασία της μάθησης . Στο διάλογο *Μένων* , προσπαθεί με μαθηματικά παραδείγματα και με τη διερεύνηση του τι είναι «σχήμα» να οδηγήσει τον άνθρωπο στη γνώση και θεμελιώνει τη διδακτική αρχή της σχηματοποίησης .

Στη νεότερη Παιδαγωγική ο Fröebel , ήταν εκείνος που χρησιμοποίησε γεωμετρικά σχήματα στο διδακτικό του έργο ¹ .

Στη σύγχρονη Παιδαγωγική , έχουμε τη σύγχρονη διδακτική αρχή της σχηματοποίησης, όπου έχουμε σχηματοποίηση (μια παράσταση με σχήμα) ενός συστήματος εννοιών , ενός προγράμματος , ενός φαινομένου . Η σχηματοποίηση είναι πιο αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας από την περιγραφή με λόγους ή από τη θέα των ίδιων των πραγμάτων ή φαινομένων . Η σχηματοποίηση έχει το προσόν να παρουσιάζει το διδασκόμενο αντικείμενο απαλλαγμένο από περιττές για το συγκεκριμένο σκοπό ωραιολογίες ή λεπτομέρειες ² . Βάση για τη σύλληψη πολλών εννοιών της σχηματοποίησης μπορούν να αποτελέσουν τα γεωμετρικά σχήματα . Ειδικά τα γεωμετρικά σχήματα και οι γνώσεις για αυτά συνδέονται άρρηκτα με λογικές έννοιες και αποτελούν σταθερό χώρο για να οικοδομηθούν οι λογικοί συλλογισμοί .

Η εισαγωγή γεωμετρικών σχημάτων προτείνεται και στο σύγχρονο σχολείο . Ακόμη η εισαγωγή της γεωμετρίας στα δημοτικά σχολεία έχει θετικές επιπτώσεις στη νοητική εξέλιξη του παιδιού γιατί το διευκολύνει να συλλάβει τις αφαιρετικές δομές ³ . Τα γεωμετρικά σχήματα , χρησιμοποιούμενα κατάλληλα , μπορούν να υπηρετήσουν το έργο της αγωγής , γιατί οι έννοιες των σχημάτων γενικά είναι πιο συγκεκριμένες , πιο απτές και γι αυτό πιο πρόσφορες και προσιτές στο μαθητή , ειδικά στα παιδιά μικρότερης ηλικίας .

Αυτή η μεθοδολογική αρχή υποστηρίζεται από τον Πλάτωνα ⁴ : «Όταν λοιπόν πρόκειται να βγάλει πέρα κανείς έργα μεγάλα , επικρατεί

¹ Βλ. , Π. Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη (1977) , 56 , 59 , τομ. 1^{ος} .

² Για τη σχηματοποίηση , βλ. , Fr. M. Dwyer (1967) , 250 – 263 .
Πρβλ. , Χρ. Φράγκο (³⁸2002) , 399 .

³ Βλ. , του ίδιου (1973) , 54 .

⁴ Βλ. , *Σοφιστή* , 218 d .

από ανέκαθεν σε όλους η γνώμη για τούτα τα πράγματα πως είναι ανάγκη να σπουδάξει πρωτότερα κανείς επάνω σε μικρά και ευκολότερα, πριν να καταπιαστεί με τα πολύ μεγάλα .». Με τούτα τα λόγια εισάγει ο Πλάτων τη σωστή μεθοδολογική αρχή να διερευνούμε το ευκολότερο θέμα με μια μέθοδο για να συνηθίσουμε την εφαρμογή της και στα δυσκολότερα . Τη μεταχειρίσθηκε και στον *Μένωνα*¹, όπου γίνεται πρώτα η διερεύνηση για το τι είναι «σχῆμα» για να εφαρμοστεί η ίδια μέθοδος για τον ορισμό της «ἀρετῆς» .

Επίσης δυο βασικά στοιχεία της διαλεκτικής αγωγής , που συναντάμε στον *Πολιτικό* , είναι η χρήση του παραδείγματος και της μετρητικής . Και τα δυο στοιχεία είναι πολύ χρήσιμα στη σύγχρονη παιδαγωγική και θα αναφερθούμε σε αυτά αμέσως στη συνέχεια .

Επειδή , η έννοια του πολιτικού δε φαίνεται να έχει οριστεί επαρκώς , για να βοηθήσει ο Πλάτων στην καλύτερη κατανόηση του τύπου του πολιτικού και της πολιτικής επιστήμης , μεταχειρίζεται ένα παράδειγμα² . Το παράδειγμα της υφαντικής³ , αν και είναι πάρα πολύ μικρό , μπορεί να βοηθήσει στην εύρεση της έννοιας της πολιτικής .

Διασαφηνίζεται η φύση και η αξία του παραδείγματος , που συνίσταται στο ότι το παράδειγμα σαν κάτι γνωστότερο και ευκολότερο , βοηθάει εξ αιτίας της ομοιότητας , στην κατανόηση του όμοιου με αυτό αλλά πολύ δυσκολότερου αγνώστου⁴ . Έτσι για να διδάξουμε τα παιδιά να διαβάζουν , τους παρουσιάζουμε στην αρχή τα προς διευκρίνιση στοιχεία σε απλές και εύκολες ομάδες και έπειτα γυρίζοντάς τα πίσω , να τα πηγαίνουμε στις ομάδες που δεν γνωρίζουν ακόμη , και αφού παραβάλουν τα μεν τα δε να τους δείξουμε πως υπάρχει η ίδια ομοιότητα και φύση και στα δυο είδη συνδυασμών , ωσότου σε όλα τα αγνοούμενα να τους δειχθούν , βγαλμένα μπροστά τους , εκείνα που αληθώς ερμηνεύουν με ακρίβεια .

Το παράδειγμα λειτουργεί με τον κατ' αναλογία συλλογισμό . Εξηγεί , λοιπόν , ο Πλάτων ότι εκείνο που κάνει δυνατή τη γένεση του παραδείγματος είναι το ακόλουθο γεγονός : όταν δηλαδή ένα στοιχείο που απαντά με τον ίδιο τρόπο σε μια άλλη διάφορη και ξεχωριστή ομάδα φαινομένων , ερμηνεύεται ορθώς και θεωρείται συγκεντρωτικά με ένα ενιαίο βλέμμα , αποτελεί μια αληθινή αντίληψη , αναφερόμενη και ξεχωριστά σε καθένα από τα όμοια στοιχεία και στα δυο μαζί⁵ .

¹ *Μένων* , 75 a .

² Ορισμός και χρήση του παραδείγματος : *Πολιτικός* , 277 a – 279 a .

³ Στο *ίδιο* , 279 b – 287 b .

⁴ Βλ. , *Πολιτικό* , 277 d 1 – 2 : «Χαλεπόν , ὦ δαιμόνιε , μὴ παραδείγμασιν χρώμενον ἰκανῶς ἐνδείκνυσθαι τι τῶν μειζόνων» και , στο *ίδιο* , 278 e : «...οὐδεν δὴ πλημμελοῖμεν ἂν ἐγώ τε καὶ σύ πρῶτον μὲν ἐπιχειρήσαντες ὅλου παραδείγματος ἰδεῖν τὴν φύσιν ἐν σμικρῷ κατὰ μέρος ἄλλω παραδείγματι , ταυτὸν εἶδος ἀπ' ἑλλαττόνων φέροντες ποθεν , διὰ παραδείγματος ἐπιχειρεῖν αὐ» .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 278 c .

Ο Πλάτων , χρησιμοποιεί επίσης την έννοια του ορθού μέτρου ¹ , θέτοντας μια ιδιαίτερα εξαιρετη αρχή , κανόνα , στη διαλεκτική αγωγή . Η μετρητική , η τέχνη του μέτρου , καταγίνεται με το μάκρος και τη συντομία και με κάθε υπερβολή και έλλειψη ² . Δεν είναι ούτε η υπερβολή , ούτε η έλλειψη , αλλά το μέτρο εκείνο που χρησιμεύει να κάνουμε το πνεύμα μας εφευρετικό και που θα το διεγείρει για να βρούμε τους συλλογισμούς που φέρνουν την αλήθεια σε πλήρες φως ³ .

Καμιά άσκηση , ούτε πρόβλημα , όσο ταπεινό κι αν είναι , δεν είναι για περιφρόνηση από τη στιγμή που είναι από φυσικού του να μεγαλώνει την έκταση και την οξύνοια του πνεύματος . Με την τέχνη του μέτρου , επιτυγχάνεται το μεγάλο διαλεκτικό κέρδος στην αγωγή .

Το πιο σπουδαίο όμως είναι ότι η διαλεκτική είναι μια σημαντική διδακτική μέθοδος . Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην εξής μεθοδική αρχή: Ο Σωκράτης στο *Φαίδρο* ⁴ λέει ότι για κάθε πράγμα μια είναι η αρχή για εκείνους που θέλουν να σκεφτούν καλά . Πρέπει να γνωρίζουν καλά αυτό που πρόκειται να εξετάσουν με τη σκέψη τους , αλλιώς θα σφάλουν σε οτιδήποτε . Οι πολλοί όμως λησμονούνε πως δεν ξέρουν την ουσία του κάθε πράγματος . Έτσι λοιπόν , σαν να τους ήτανε γνωστή , δεν έρχονται σε συμφωνία αναμεταξύ τους για τον ορισμό της όταν αρχίζουν να σκέπτονται και άμα προχωρήσουν , το πληρώνουν αυτό , γιατί ούτε με τον εαυτό τους , ούτε ο ένας με τον άλλον είναι σύμφωνοι . Από όσα λέει ο Σωκράτης συμπεραίνουμε ότι κάποιος πρέπει να γνωρίζει καλά τι πράγμα είναι αυτό που έρχεται να εξετάσει με το νου του , δηλαδή να γνωρίζει καλά το αντικείμενο της σκέψης του . Αν κανείς περιφρονήσει αυτή την αρχή θα πέσει έξω σε οποιοδήποτε ζήτημα και αν έχει να πραγματευτεί . Η διδακτική μέθοδος της διαλεκτικής απαιτεί μεθοδική σκέψη με λογική ακολουθία , δηλαδή ποιο είναι το πρώτο και ποιο το δεύτερο νόημα , και όχι αμεθόδευτη σκέψη με μόνη προσοχή στην κατασκευή των φράσεων .

Ο ορισμός του ζητήματος , του πράγματος , που εξετάζεται , αποτελεί και τη διδακτική αφετηρία . Αυτή δε η μέθοδος έχει γενική εφαρμογή : «περί παντός , ὦ παῖ , μία ἀρχή τοῖς μέλλουσι καλῶς βουλευέσθαι» ⁵ .

Στη διαλεκτική μέθοδο ο διάλογος αποτελεί το κύριο παιδευτικό μέσο . Ο διαλεκτικός , προκρίνει τον προφορικό λόγο μέσα στο διάλογο ,

¹ *Πολιτικός* , 283 b – 284 d .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 283 d .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 287 a . Πρβλ. , *Φαίδρο* , 267 b , *Θεαίτητο* 172 d , *Νόμος* 722 a .

⁴ *Φαίδρος* , 237 b – c . Το ίδιο αίτημα τίθεται και στο *Συμπόσιο* 199 c .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 237 b .

γιατί είναι έμψυχος και ζωντανός¹ λόγος και γράφεται κατευθείαν στην ψυχή του μαθητή². Ήδη στο *Μένωνα*, έδειξε ο Πλάτων, τη σημασία του «έρωτᾶν» που οδηγεί στην αφύπνιση του παιδευομένου και στην ενεργοποίηση των γνωστικών δυνάμεων. Στο *Φαίδρο* επανατοποθετεί τη σημασία του προφορικού λόγου ως παιδευτικού μέσου³. Υποστηρίζει την καταξίωση του πολυδύναμου προφορικού λόγου, όπως λειτουργεί μέσα στο διάλογο. Η στάση του απέναντι στο μονόλογο είναι απορριπτική. Γιατί ο μονόλογος είναι μονοδιάστατος και αποβλέπει μόνο στην πειθώ. Είναι πειστικός και όχι διδακτικός⁴. Αντίθετα ο διάλογος αποτελεί τη γέφυρα που ενώνει παιδεύοντα και παιδευόμενο, γιατί εξασφαλίζει την άριστη επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Ο προφορικός λόγος με τη μορφή διαλόγου είναι επικουρικός στη μάθηση, αφού δίνει τη δυνατότητα στον μαθάνοντα να αφομοιώσει τη γνώση. Ο λόγος διασφαλίζει την επικοινωνία σε ένα επίπεδο ανταλλαγής μηνυμάτων, πράγμα που εξαρτάται από τη σωστή χρήση της γλώσσας. Ο προφορικός λόγος όμως μέσα στο διάλογο, επιλέγει κάτι πολύ σημαντικό: διασφαλίζει την επικοινωνία ως συνάντηση προσώπων μέσα στην παιδευτική σχέση δασκάλου – μαθητή.

Και η επικοινωνία αυτή με το διάλογο είναι πολυειδής και πολυδύναμη γιατί πέρα από το λεκτικό μήνυμα ο συνομιλητής παίρνει μηνύματα και από τον τόνο, το ρυθμό, τη συναισθηματική ένταση, τη χροιά της φωνής, την έμφαση που δίνεται σε ορισμένες λέξεις. Ακόμη η επικοινωνία αυτή είναι ειλικρινής και άμεση και οδηγείται από την αγάπη (πλατωνικός έρωτας) του παιδαγωγού προς τον παιδευόμενο. Έτσι το τελικό κριτήριο με βάση το οποίο καταξιώνεται ο προφορικός λόγος με τη μορφή διαλόγου ως παιδευτικού μέσου είναι ηθικό⁵. Αυτό το στοιχείο υπάρχει διάχυτο σε όλο το πλατωνικό έργο αλλά τονίζεται ιδιαίτερα στο *Φαίδρο*, όπου προβάλλεται το γνήσιο ενδιαφέρον (έρωτας) του δασκάλου για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Ο διαλεκτικός παιδαγωγός έχει ως έργο να βοηθά τον παιδευόμενο να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες του λόγου του μέσα από το διάλογο και τον έρωτα προς την αλήθεια για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα πράγματα. Αλλιώς θα τα θεωρήσει αυτονόητα και θα ξεπέσει σε μια ενστικτώδη ζωή αποκαμωμένος από την αργία του νου, χάνοντας τη μοναδικότητά του μέσα στο ζωικό βασίλειο.

¹ Βλ. *Φαίδρο*, 267 a 8.

² Βλ., *Σοφιστή* 253 c – e και 263 e 7 – 8, *Φαίδρο* 276 a. Βέβαια δεν παρατείνεται και από το γραπτό λόγο γιατί το ένα είδος θρέφει το άλλο.

³ *Φαίδρος*, 274 a – 278 b.

⁴ *Γοργίας*, 456 b 1 – 456 e 2.

⁵ *Φαίδρος*, 274 b 6 – 10.

3.2.7 Η διαλεκτική της παιδείας

Η διαλεκτική ¹ είναι η αρχαιότερη μέθοδος που χρησιμοποίησε ο άνθρωπος για την αναζήτηση της αλήθειας .

Κατά τους νεότερους χρόνους ο Schleiermacher θεωρείται ο κύριος εισηγητής της διαλεκτικής μεθόδου ως μέσου έρευνας στην παιδαγωγική. Ο Schleiermacher είχε γνώση της δομής και του ύφους της χάρη των πλατωνικών διαλόγων . Με τη διαλεκτική μέθοδο , υποστηρίζει ο Schleiermacher , διατυπώνονται σημαντικές απόψεις για τα ποικίλα προβλήματα της αγωγής , χωρίς δογματισμό και με πλήρη ελευθερία σκέψης . Οι διατυπούμενες απόψεις για τα προβλήματα της αγωγής δεν είναι υποχρεωτικό να συμπίπτουν . Ενδέχεται να συγκλίνουν, να αποκλίνουν ή να είναι εντελώς αντίθετες μεταξύ τους . Με την κριτική θεώρηση των απόψεων αυτών και με τον καλόπιστο και εποικοδομητικό διάλογο ερευνάται η αλήθεια για να δοθούν κατάλληλες λύσεις στα θέματα της αγωγής . Τα θέματα αυτά είναι δυνατό να έχουν πρακτικό ή θεωρητικό χαρακτήρα και να αναφέρονται στο παρελθόν , στο παρόν ή στο μέλλον ² . Ο Schleiermacher με την εισαγωγή της διαλεκτικής μεθόδου στην περιοχή της αγωγής συνετέλεσε στη συστηματική θεμελίωση της παιδαγωγικής επιστήμης .

Τη διαλεκτική μέθοδο επίσης υιοθέτησαν ο Dilthey και οι επηρεασθέντες από αυτό παιδαγωγοί : Spranger , Nohl , Fischer , Lift , Flitner.

Με τη διαλεκτική , οι αντιθέσεις οδηγούν στη σύνθεση και φωτίζονται όλες οι πλευρές του ερευνόμενου προβλήματος . Με τη διαλεκτική , ο παιδαγωγικός στοχασμός , συνάπτεται στενά με την παιδαγωγική πράξη ³ . Η διαλεκτική δεν αποτελεί μορφή πνευματικής ενέργειας , με την οποία μόνο οι φιλόσοφοι και οι επιστήμονες ερευνούν θέματα υψηλών διανοητικών απαιτήσεων , αλλά ευρίσκεται σε συχνή χρήση από όλους τους ανθρώπους . Και σε αυτή ακόμη τη διαπροσωπική τους καθημερινή αναστροφή αντιμετωπίζουν με τη διαλεκτική τα προβλήματά τους ⁴ .

Το αίτημα που προβάλλει ο Πλάτων στο δεύτερο μέρος του *Φαίδρου* είναι να γίνει η αλήθεια στόχος της ρητορικής . Και αυτό , γιατί η ρητορική τέχνη της εποχής του εμμένει σε κανόνες και τρόπους συμπλοκής διαφόρων τυπικών σχημάτων λόγου , με τρόπο που να δημιουργείται ένα εντυπωσιακό ακουστικό αίσθημα . Όμως αυτό

¹ Βλ. , για τη θεωρία της διαλεκτικής , Jonas Cohn (1923) .

Πρβλ. , Theodor W. Adorno (1973) .

² Βλ. , Jonas Cohn (1923) .

³ Για τη διαλεκτική σκέψη στην Παιδαγωγική βλέπε , E. Hoffmann (1961) .

Πρβλ. , Hermann Röhrs (1971) , 60 – 75 .

⁴ Βλ. , Αντ. Αθ. Ρήγα (1985) , 94 .

αφοπλίζει την κριτική ικανότητα του ακροατή για να κάνει λογικό έλεγχο αυτών που ακούει .

Η διαλεκτική αντίθετα ερευνά την ουσία των πραγμάτων και τις αιτίες των μεταβολών τους , και όποιος την εφαρμόζει θα μπορεί να κάνει όλες εκείνες τις λεπτές διακρίσεις μεταξύ των εννοιών , ώστε τελικά η πειστικότητα του λόγου του να βασίζεται στην αλήθεια .

Η διαλεκτική είναι μια επιστημονική μέθοδος και δια αυτής η επιστήμη , λαμβάνοντας υπόψη τις φυσικές ιδιότητες εκείνου που θεραπεύει , και γνωρίζει τον λόγο εκείνων που πράττει , και μπορεί να εξηγήσει το κάθε ένα που πράττεται . Η ρητορική όμως είναι εμπειρία και επιδιώκει μόνο και παρέχει την ηδονή , αφού χωρίς καμιά επιστημονική γνώση , διασώζει μόνο τη μνήμη του συνήθως γινομένου αγνοεί δε και ουδέποτε φροντίζει να μάθει **το διατί** , («ούτε τήν αιτίαν») και αν καλώς ή κακώς γίνεται («ουδέν διαριθμησαμένη») . Η εύρεση **του διατί** έτσι γίνεται και αν καλώς η κακώς γίνεται κάτι ανήκει στην επιστήμη που «τόν λόγον ἔχειν καί διαριθμῆσθαι.»¹ . Το γνώρισμα της επιστήμης είναι να ορίσει τη φύση του αντικειμένου και να δίνει λόγο για το αντικείμενό της² . Αυτός , λοιπόν , που χρησιμοποιεί τη διαλεκτική τέχνη κατορθώνει να εμφυτεύσει στην ψυχή του ακροατή – παιδευομένου «λόγους μετ’ ἐπιστήμης» , δηλαδή την αλήθεια³ . Γι αυτό και ο Πλάτων πιστεύει ότι η πολιτεία οφείλει να δώσει την πιο μεγάλη έμφαση σε εκείνη την παιδεία που θα καταστήσει ικανούς τους νέους να θέτουν ερωτήματα και να δίνουν απαντήσεις με τον πιο επιστημονικό τρόπο⁴ .

Η διαλεκτική , θεμελιωμένη πάνω στον έρωτα του προσώπου προς την αλήθεια και προς το άλλο πρόσωπο , που διαφοροποιείται με την ιδιαιτερότητα της ύπαρξής του και των περιστάσεων με τις οποίες συνδέεται , αποκτά μια ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία καθώς οδηγεί παιδευτικά σε μια εναρμόνιση της συνείδησης με τον εαυτό της, συμφιλίωσης δηλαδή του ανθρώπου με τον εαυτό του και με τα γύρω του . Αυτή την ευχή εξάλλου εκφράζει και η επίκληση του Σωκράτη στον

¹ Γοργίας , 501 a .

² Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα παράδειγμα διαλεκτικής από την *Πολιτεία* . Λέγει ο Πλάτων : «Οι περισσότεροι προσπαθούν να εξακριβώσουν το αρμονικό συνταίριασμα των μουσικών τόνων , τους οποίους ακούμε και καταπιάνονται με ένα επίμονο έργο που δεν έχει τελειωμό ... Αναζητούν τους αριθμούς που υπάρχουν σε αυτές τις αρμονικές σχέσεις των ήχων αλλά δεν ανάγονται σε προβλήματα , να ερευνήσουν δηλαδή , ποιες αριθμητικές σχέσεις είναι αρμονικές και ποιες όχι και για ποιο λόγο » . (Βλ . , *Πολιτεία* , 531 , a 1 – 3 και c 1 – 4) .

³ Φαίδρος , 137 b – c και 277 κ.εξ.

Πρβλ . , Εισαγωγή του Δημ. Γληνού στο *Σοφιστή* , σ. 178 «...πολλά έχουν να ωφεληθούν οι αληθινοί επιστήμονες , παρακολουθώντας τον αγώνα του Πλάτωνα για να κατακτήσει την αλήθεια με το λόγο » .

⁴ Βλ . , *Πολιτεία* , 534 d 8 – 10 : «Νομοθετήσεις δή αυτοίς ταύτης μάλιστα τής παιδείας άντιλαμβάνεσθαι , ἐξ ἧς ἐρωτάν τε καί ἀποκρίνεσθαι ἐπιστημονέστατα οἰοί τ’ ἔσονται» .

θεό Πάνα . «... να γίνω εντός μου όμορφος . Κι όσα έχω έξω από μένα να είναι φιλιωμένα με τα μέσα μου »¹ .

Ο παραλληλισμός με τη σημερινή εποχή ίσως είναι αναπόφευκτος. Ποιο λόγο θέλει η σημερινή Παιδεία να αρθρώσει ο νέος ; Τον εριστικό ή το διαλεκτικό ; Ποιον τύπο ανθρώπου θέλει να διαπλάσει τον σοφιστικό ή τον διαλεκτικό ;

Το ρητορικό – σοφιστικό ιδανικό της ζωής έχει σαν ανώτατη αξία το ιδανικό της δύναμης , απαιτεί την ειδική μόρφωση . Ενώ το φιλοσοφικό σε αντίθεση , έχει σαν ανώτατη αξία το ηθικό στοιχείο και απαιτεί την παιδεία , που αναπτύσσει ό,τι καλύτερο υπάρχει μέσα στον άνθρωπο .

Στον Πλάτωνα , η διαλεκτική μέθοδος αποδεικνύει τη σημασία της επίμονης αναζήτησης της αλήθειας , ως έρευνας και διάλογου² . Η διαλεκτική έρευνα συνεχίζεται αδιάκοπα από τη γέννηση έως το θάνατο με μια μακρά και αδιάκοπη αναζήτηση . Η διαλεκτική σκέψη αποκαλύπτει την ανεύθυνη άκριτη γνώμη , που υιοθετείται ανεξέλεγκτα ή είναι κατασκευασμένη , τις κονφορμιστικές θέσεις που συνεπάγονται υπακοή σε συνθήματα μιας ομάδας ή τις μονολιθικές απόψεις και θέσεις που είναι βασισμένες στην εριστικότητα , στην αντιλογία , στην μισαλλοδοξία , στους καταναγκασμούς δηλαδή , που δεν επιτρέπουν στον άνθρωπο να επανεξετάζει τα πράγματα , να αμφισβητεί και να ερευνά σε βάθος για την αλήθεια . Στόχος της διαλεκτικής είναι η γνώση της αλήθειας , η οποία συντελεί στην ευδαιμονία του γνωρίζοντος .

Η διερευνητική διαλεκτική πορεία και η διαλεκτική θεώρηση των πραγμάτων θα βοηθήσει να κατανοήσουμε τα αίτια της κρίσης που διέρχεται η παιδεία σήμερα , να αναζητήσουμε ποιος είναι ο αντικειμενικός της σκοπός , ποια η αξία της και ποια τα όριά της στη σύγχρονη πραγματικότητα , ποιοι λόγοι συντρέχουν για να σταματήσουν τον άγρυπνο κριτικό στοχασμό του ανθρώπου , ποιους εξυπηρετούν , ποιες παρακαμπτήριες οδούς και εναλλακτικές λύσεις μπορεί να προσφέρει στον άνθρωπο η παιδεία για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του , σεβόμενος τα δικαιώματα των αντιτιθέμενων πλευρών και χωρίς να χάσει το βασικό αγαθό της ανθρώπινης φύσης , την ελευθερία του .

Η διαλεκτική , δίνει στο σημερινό άνθρωπο τη δυνατότητα να είναι ελεύθερος ή τουλάχιστον να διαπραγματευτεί την ελευθερία του . Η ελευθερία ως δομικό γνώρισμα της νοητικής φύσης του ανθρώπου , είναι δυναμική σύνθεση διαλεκτικών κατηγοριών . Έτσι κάθε άποψη μπορεί να είναι μια όψη της ελευθερίας και η αμφισβήτησή τους μέρος

¹ Φαίδρος , 279 b – c .

² Μοναδική η πολυδυναμία του διαλόγου και η ευρύτητα των δυνατοτήτων του , που επιτρέπει την εύστοχη σύλληψη ενός θέματος από όλες τις πλευρές του . Αλλά μοναδική επίσης και η χρήση του για αναζήτηση ηθικών αξιών .

της ελευθερίας . Η διαλεκτική , ως κινούμενη μορφή σκέψης , ως κριτική στάση απέναντι στα πράγματα , αντικρούει το δογματισμό και τον φανατισμό ¹ με το δημιουργικό έλεγχο ² του πλατωνικού διάλογου , και εξασφαλίζει την ελευθερία .

Η διαλεκτική είναι αναπόσπαστο μέρος και όργανο της πλατωνικής θεώρησης του ελεύθερου ανθρώπου που αναγνωρίζει την αναγκαιότητα συμμόρφωσής ³ του με την αλήθεια , μη ερίζοντας άλλα «συνομολογώντας» ⁴ . Η κατανόηση της ελευθερίας είναι διαλεκτική συμφρόνησης αυτών που φρονούν διαφορετικά και όχι μίγμα αντιφατικών λόγων . Οι σχέσεις και όλα τα διλήμματα του σύγχρονου ανθρώπου αντιμετωπίζονται από τη διαλεκτική όχι σαν σχέσεις δυνάμεων που συγκρούονται αλλά σαν σύμπραξη και εξισορρόπηση που ξεπερνά την αντιθετικότητα και «συνομολογεί» γι αυτά ⁵ .

Επίσης η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή πρέπει να είναι διαλεκτική . Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής δεν είναι δυο οντότητες που ενώνονται σε μια αδιάφορη και καθαρά επιφανειακή σχέση μεταξύ τους . Αλλά δυο οντότητες που συναντώνται σε μια δυναμική και με αμοιβαίους περιορισμούς συμμετοχική διαδικασία . Δυο εντελώς διαφορετικά πρόσωπα συναντώνται με τις διαφωνίες του και με διαλεκτικό τρόπο , προσπαθούν να καταλήξουν σε συμφωνία και με κοινή βούληση και αμοιβαία κατανόηση να φέρουν σε πέρας επιτυχώς την παιδευτική διαδικασία . Η παιδεία είναι αληθινή όταν το «Εγώ» συναντά το «Εσύ» .

Η κοινή τους προσπάθεια να συμφωνήσουν μέσα στον κοινό τους αγώνα αποτυπώνει την εκπαιδευτική διαδικασία ως ηθική ενότητα .

Η διαλεκτική θεωρείται σήμερα αναγκαία επειδή η ίδια η σημερινή πραγματικότητα είναι πολυδιάστατη , με πολλά και σύνθετα προβλήματα . Ιδίως στον τομέα της Παιδείας η συμβολή της είναι πολύτιμη γιατί με τη διαλεκτική μπορούμε να δώσουμε λύσεις σε «διλήμματα παιδείας» .

Κύριος σκοπός της παιδείας είναι η ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη των δυνάμεων και των ικανοτήτων του ανθρώπου . Το παιδευτικό έργο της διαλεκτικής είναι η βοήθεια που παρέχει στον άνθρωπο να επεξεργαστεί τις δικές του αντιθέσεις παρέχοντάς του αυτογνωσία . Αλλά συγχρόνως του παρέχει και τη δυνατότητα να κατανοήσει τον κόσμο στις αντιθέσεις του και τη σημασία της

¹ Βλ. , *Επιστολή Ζ'* , 344 b : «Και όταν ο έλεγχος της αλήθειας τους γίνεται με διάθεση ευμένη και χωρίς προσωπική εμπάθεια χρησιμοποιώντας ως όργανο τις ερωτήσεις και απαντήσεις , μόνο τότε είναι κάποτε δυνατόν να γεννηθεί σε μια λάμψη η αληθινή γνώση του κάθε πράγματος και η νόηση της ουσίας του για εκείνον που εντείνει τις δυνάμεις του στον ανθρωπίνως μεγαλύτερο βαθμό. »

² Ο κριτικός έλεγχος είναι η «μεγίστη και κυρωτάτη των καθάρσεων» .Βλ. , *Σοφιστή* , 230 d .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 246 d .

⁴ Βλ. , *Γοργία* , 504 b : «Ανάγκη εκ τών πρόσθε καί τούτο συνομολογεῖν» .

⁵ Πρβλ. , *Μένωνα* , 75 d : «Ει δέ , ὥσπερ ἐγώ τε καί σύ νυνί φίλοι ὄντες βούλοιντο ἀλλήλους διαλέγεσθαι , δεῖ δὴ πραότερόν πως καί διαλεκτικώτερον ἀποκρίνεσθαι» .

ανθρώπινης ύπαρξής του μέσα σε αυτόν . Τότε μπορούμε να έχουμε ανθρωπιστική παιδεία . Γι αυτό είναι αναγκαίο σήμερα να οδηγηθούμε σε μια διαλεκτική παιδεία .

3.3 Η άμιλλα

Άμιλλα είναι η συνειδητή τάση που παρατηρείται σε δυο ή περισσότερα άτομα ή ομάδες ατόμων για ανάδειξη και υπερτέρηση αλλήλων ή για να αποκτήσουν μεγαλύτερη διάκριση κατά την επιδίωξη ορισμένου σκοπού . Ο σκοπός αυτός , αν είναι ηθικός και εν γένει κοινωνικά αποδεκτός και δεν έχει ως στόχο την ατομική μόνο διάκριση αλλά έχει κοινωνικό χαρακτήρα , φέρνει πρόοδο και βελτίωση των αμιλλωμένων και παράλληλα την κοινωνική πρόοδο .

Ο Πλάτων εκφράζει την πίστη του στη δύναμη της άμιλλας για την επίτευξη των σκοπών της αγωγής . Θέση που δέχεται ανεπιφύλακτα η νεότερη και η σύγχρονη Παιδαγωγική , αφού την κατατάσσουν ανάμεσα στα σημαντικά και αποτελεσματικά μέσα Παιδείας ¹ .

Λέγει ο Πλάτων : «Φιλονικείται δέ ήμιν πᾶς πρὸς ἀρετὴν ἀφθόνως . Ὁ μὲν γάρ τοιοῦτος τὰς πόλεις αὖξει , ἀμιλλώμενος μὲν αὐτός , τοὺς ἄλλους δέ οὐ κολουῶν διαβολαῖς · ὁ δὲ φθονερός , τῇ τῶν ἄλλων διαβολῇ δεῖν οἰόμενος ὑπερέχειν , αὐτὸς τε ἤττον συντείνει πρὸς ἀρετὴν τὴν ἀληθῆ , τοὺς ἀνθαμιλλωμένους εἰς ἀθυμίαν καθίστησι τῶ ἀδίκως ψέγεσθαι , καὶ διὰ ταῦτα ἀγύμναστον τὴν πόλιν ὄλην εἰς ἄμιλλαν ἀρετῆς ποιῶν , σμικροτέραν αὐτὴν πρὸς εὐδοξίαν τό ἑαυτοῦ μέρος ἀπεργάζεται . » ² . Γίνεται φανερό από το παραπάνω απόσπασμα ότι ο Πλάτων συνέλαβε ορθά το νόημα της άμιλλας . Συνιστά αυτήν ως μέσο αγωγής για την επιδίωξη της αρετῆς , αφού με την επίδρασή της τα άτομα και οι κοινωνίες προάγονται ηθικῶς . Κακίζει όμως την άμιλλα που προέρχεται από διαβολή των αμιλλωμένων , γιατί έχει επιβλαβή αποτελέσματα για όλη την πόλη . Η άμιλλα για τον Πλάτωνα είναι γύμνασμα πνευματικό και ηθικό και απαιτεί ιδιαίτερο κόπο από τους αμιλλωμένους αλλά και ιδιαίτερο ήθος . Υποστηρίζει την ευγενή άμιλλα («φιλονικείται ἀφθόνως») , («οὐ κολουῶν διαβολαῖς») , που διεξάγεται σαν αγώνισμα (γύμνασμα) με ηθικούς κανόνες μεταξύ των αμιλλωμένων και η οποία έχει ενεργητικά αποτελέσματα για τον άνθρωπο αλλά και για την πολιτική κοινότητα μέσα στην οποία ζει . Ας μην ξεχνάμε ότι το μεγάλο θέμα της Παιδείας είναι πρωτίστως πολιτικό για τον Πλάτωνα . Γι αυτό ο αμιλλώμενος ορθῶς «συντείνει πρὸς ἀρετὴν τὴν ἀληθῆ» ως άνθρωπος και ως πολίτης «τὰς πόλεις αὖξει» .

¹ Βλ. , W. Moede (1924) , Αντ. Δανασσή - Αφεντάκη (⁴1992) , Ν. Μελανίτη (1976) .

² *Νόμοι* , 731 a 2 – b 3 .

Αλλά λέγει και κάτι άλλο σημαντικό ο Πλάτων ¹ . Ότι η άμιλλα αποτελεί ένα προγύμνασμα , μια προετοιμασία , ένα είδος προπόνησης² για να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος αργότερα , να αντιπαλέψει , τα προβλήματά του και να βγει νικητής στον αγώνα της ζωής ³ . Και μάλιστα λέγει ότι κι αν ακόμη δεν είχαμε κάποιο «συγγυμναστή» ⁴ , «άνθαμιλλώμενον» ⁵ θα' πρεπε να τολμούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ακόμη και ένα άψυχο ομοίωμα ⁶ για να γυμναζόμαστε με αυτό . Και συνεχίζει με μια πιο τολμηρή πρόταση : Ότι ακόμη κι αν δεν βρίσκουμε κανέναν απολύτως συγγυμναστή θα πρέπει να τολμήσουμε να σκιαμαχούμε κυριολεκτικά με τον εαυτό μας ⁷ .

Το σύγχρονο σχολείο χρησιμοποιεί την άμιλλα για την επιδίωξη των σκοπών του , γιατί ο μαθητής δια της αλληλοπαρωθήσεως , μοχθεί περισσότερο και πιο αποτελεσματικά για την απόκτηση γνώσεων , για τη μάθηση . Σύμφωνα με την πλατωνική θεώρηση ο παιδαγωγός πρέπει όχι μόνο να ευνοεί την αναφαινώμενη αυθόρμητη άμιλλα μεταξύ των μαθητών αλλά να δημιουργεί ένα κλίμα κατάλληλο για την ανάπτυξη μόνο της ευγενούς άμιλλας , της ανεπίφθονης ⁸ , αφού μόνο αυτή βοηθά αποτελεσματικά στην παιδαγωγική διαδικασία και στην καλυτέρευση του ανθρώπου ως ατόμου και ως πολίτη .

¹ *Νόμοι* , 830 a – 831 a 2 σε συνδυασμό με το αναλυθέν χωρίο των *Νόμων* , 731 a 2 – b 3 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 830 d 9 – e 1 : «άμιλλας τε πρὸς ἀλλήλους ποιουμένους κατὰ πᾶσαν τήν χώραν . » . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 830 a 8 – b 1 : «πάμπολας ἄν ἡμέρας ἔμπροσθεν τοῦ ἀγῶνος ἔμανθάνομέν τε ἄν μάχεσθαι καὶ διεπονούμεθα . » .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 831 a 1 – 2 : «τὴν πόλιν ὅλην εἰς τὸν ἀληθινόν ἀγῶνα διὰ βίου παρασκευάζη χρησίμην . » .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 830 b 6 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 731 a 8 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 830 b 9 : «εἰδῶλον ἄψυχον γυμνάζεσθαι πρὸς αὐτό . » .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 830 c 3 – 4 : «αὐτοὶ πρὸς ἡμᾶς αὐτοὺς σκιαμαχεῖν ὄντως . » .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 731 a 3 : «ἀφθόνως» .

3. 4 Έθισμός – Έθος (Έξις)

Η έξις αποκτάται με την επανάληψη ορισμένης ενέργειας που γίνεται αυτόματα και με ακρίβεια για την εκπλήρωση κάποιου σκοπού¹. Το άτομο το οποίο έχει αποκτήσει μια έξις, διαθέτει τέτοια ετοιμότητα, ώστε τείνει χωρίς σκέψη σε επανάληψη των συναφών ενεργειών αμέσως μόλις αντιληφθεί ερεθίσματα που έχουν σχέση με αυτές. Επειδή η συνήθεια οδηγεί σε πράξεις αυτόματες, γίνεται «δεύτερη φύση» και μεταβάλλει πολλές φορές και την ίδια τη φύση μας. Η έξις οδηγεί και συντελεί στην αγωγή, αρκεί να μη μεταφέρει τον άνθρωπο σε κατάσταση μηχανικότητας αλλά αντίθετα να γίνεται συνεχώς αισθητή η εκτίμηση του επιτελούμενου έργου ως αξιόλογου². Η έξις παρόλο που παρακολουθείται από τον αυτοματισμό, δεν πρέπει να συγχέεται με το ένστικτο. Την έξις απαρτίζουν αντιδράσεις, που ήδη ο άνθρωπος έχει μάθει, ενώ το ένστικτο αντιδράσεις οργανωμένες, που δεν έχει μάθει. Ακόμη οι αντιδράσεις που έχουν σχέση με το ένστικτο περιορίζονται μόνο σε μυϊκές κινήσεις, ενώ οι αντιδράσεις που έχουν σχέση με την έξις εκτείνονται σε ολόκληρη την ψυχοσωματική υπόσταση του ανθρώπου³. Κάθε άνθρωπος διαθέτει ολόκληρο σύστημα έξεων τις οποίες αποκτά, άλλοτε ασυνείδητα και άλλοτε συνείδητά με τον εθισμό. Η έξις είναι προϊόν μάθησης που μπορεί να αποκτηθεί και χωρίς τη συμμετοχή της συνείδησης⁴.

Ο εθισμός αποβλέπει στην απόκτηση πολύτιμων έξεων με τις οποίες εμπεδώνονται στην ψυχή του νέου συστηματικά διανοήματα, αξιώματα ή αρχές τα οποία τον διαπαιδαγωγούν ηθικά και διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του. Αγωγή σημαίνει πάντοτε επίδραση κατά ορισμένο τρόπο, δηλ. θετική επίδραση. Η εν λόγω επίδραση συνεπάγεται μια αλλαγή στη σκέψη και στην πράξη (βούληση) του νέου ανθρώπου, η οποία στη συνέχεια με τον εθισμό θα σταθεροποιηθεί και θα μονιμοποιηθεί σε νέο τρόπο συμπεριφοράς. Ο ηθικός, λοιπόν, χαρακτήρας και οι αρετές που τον συνοδεύουν διαμορφώνεται με την επίδραση της γνώσης αλλά και του έθους. Επειδή δε ο εθισμός επιδρά άμεσα στη βούληση⁵, θεωρείται πολύ δραστικό παιδαγωγικό μέσο με μεγάλη παιδαγωγική δύναμη.

¹ Βλ., Θ. Βορέα (1949), 449 κ.εξ. Πρβλ., Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη (1992), 153 κ.εξ.

² Βλ., Κ. Σπετσιέρη (1961), 157.

³ Γι αυτό λέμε ότι η σκέψη στην εκδήλωσή της πολλές φορές ακολουθεί τρόπους «καθ' έξιν» αποκτηθέντες, ο χαρακτήρας όμως του ανθρώπου στηρίζεται κυρίως επί του έθους (συνήθειας).

⁴ Απαραίτητη είναι για τον παιδαγωγό η γνώση της ψυχολογίας του βάθους (ασυνείδητου). Βλ., Σπ. Καλλιάφα (1950).

⁵ Ο P. Barth (1923), λέγει: «Καλούμε εθισμό την άμεση μόρφωση της βούλησης».

Επίσης ο Σπ. Καλλιάφας (1963), ονομάζει εθισμό την ηθική μόρφωση, τη μόρφωση της βούλησης.

Πρώτος παιδαγωγός που αναγνωρίζει την παιδαγωγική δύναμη της συνήθειας είναι ο Πλάτων¹, αφού σύμφωνα με την άποψή του, ο κατεξοχήν θεσμός, ο συνδεδεμένος με τον εθισμό, τη συνήθεια, είναι η Παιδεία². Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, με τον εθισμό:

α. Αναπτύσσουμε τις δεξιότητές μας, ιδιαίτερα αν βοηθάει και η φυσική μας κλίση³.

β. Ο άνθρωπος μαθαίνει, αποκτά γνώσεις⁴. Κυρίως αυτός ο τρόπος μάθησης⁵ είναι αποτελεσματικός στην παιδική ηλικία⁶, όταν ο άνθρωπος βρίσκεται στο προλογικό στάδιο, όπου το παιδί **εθίζεται** στο να κάνει κάτι μμητικά⁷ χωρίς να χρειάζεται τη βοήθεια της μνήμης⁸ και τη γνώση της θεωρίας του πράγματος με το οποίο θέλει να ασχοληθεί. Η μάθηση αυτή δια του εθισμού είναι μια παιδιά, προπαρασκευή της σπουδής⁹, για να δεχθεί έπειτα το παιδί, όταν αναπτυχθεί η λογική του, τη θεωρητική εκπαίδευση του πράγματος με το οποίο ασχολείται π.χ. να μάθει μια τέχνη¹⁰ ή ακόμη και να λογαριάζει¹¹. Επιτελεί, δηλαδή ο εθισμός, το έργο του «προμανθάνειν» και του «προμελετᾶν»¹².

γ. Διαπαιδαγωγούμε ηθικά το παιδί, γυμνάζοντάς το δια του εθισμού από την παιδική ηλικία στην αρετή¹³. Στην *Πολιτεία* αναγνωρίζονται τα όρια της σωκρατικής πνευματοκρατίας¹⁴ αλλά αναγνωρίζεται και η σημασία της παιδείας η οποία βασίζεται στη συνήθεια¹⁵ και γίνεται λόγος κατ' επανάληψη για την παιδεία αυτή¹⁶.

¹ Για τη δύναμη της συνήθειας, βλ., *Νόμους* 798 a.

² *Νόμοι*, 653 b 1 – c 3 και πρβλ., *Πολιτεία*, 401 e – 402 a. Βλ., επίσης, στο *ίδιο*, 429 c – 430 b και *Πολιτικό*, 309 c – d.

³ *Νόμοι*, 834 d 6 – 7: «εάν δέ εξ αὐτῶν τῶν ἔμπροσθεν παιδευμάτων εἰς ἔθος ἰόντων ἡ φύσις ἐνδέχεται καὶ μὴ δυσχεραίνειν.»

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 632 d 5 – 6: «τῷ περὶ νόμων ἐμπείρῳ τέχνη εἴτε καὶ τισιν ἔθεσιν.»

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 643 b 1 – c 7.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 643 b 5 – 6: «ἐκ παίδων εὐθύς μελετᾶν δεῖν.»

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 643 c 2 – 3: «καὶ ὄργανα ἐκατέρω σμικρὰ τῶν ἀληθινῶν μμηματα παρασκευάζειν τὸν τρέφοντα.»

⁸ Την εύκολη μάθηση στην παιδική ηλικία, με τη συνήθεια, χωρίς τη στήριξη και τη βοήθεια της μνήμης, προτείνει και ο Locke. Βλ., J. Locke (1968).

⁹ *Νόμοι*, 643 b 5: «παίζοντά τε καὶ σπουδάζοντα ἐν τοῖς τοῦ πράγματος ἐκάστοις προσήκουσιν.»

¹⁰ Βλ., στο *ίδιο*, 643 b, c: «οἰκοδομοῦντα», «τέκτονα», «γεωργόν», «πολεμικόν».

¹¹ Βλ., στο *ίδιο*, 819 b, c.

¹² Βλ., στο *ίδιο*, 643 c 4 – 5: «ὄσα ἀναγκαῖα προμεμαθηκέναι προμανθάνειν», και στο *ίδιο*, 643 b 5 – 6: «ἐκ παίδων εὐθύς μελετᾶν δεῖν».

¹³ Βλ., στο *ίδιο*, 643 e 3 – 5: Ονομάζει ο Πλάτων Παιδεία εκείνη που γυμνάζει τον άνθρωπο από την παιδική του ηλικία στην αρετή. Πρβλ., στο *ίδιο*, 643 c 7 – 9.

¹⁴ Πνευματοκρατία, είναι επιγραμματικά η ακόλουθη άποψη του Σωκράτη: Η κακία οφείλεται στην έλλειψη γνώσης. Ουδείς είναι κακός με τη θέλησή του αλλά από άγνοια. Η γνώση δηλαδή είναι επαρκής για την επίτευξη της αρετής

¹⁵ Βλ., *Νόμους*, 653 b 5 «εἰθίσθαι» και, στο *ίδιο*, 653 b 6 «ἐθῶν».

¹⁶ Βλ., *Πολιτεία*, 401 e – 402 a, 488 c – 430 b.

Στους *Νόμους* δε η σωκρατική πνευματοκρατία αφήνεται στο περιθώριο και δίδεται έμφαση στη θεμελίωση μιας παιδείας που θα μπορούσε να ονομαστεί «πρώτη παιδεία»¹. Μια παιδεία που θα μεριμνά για την επίτευξη τον στοχοθετούμενο από το λόγο ως νόμο, ως ηθική του εθισμού. Αναγνωρίζεται έτσι ο ρόλος της συνήθειας, του εθισμού, για τη χειραγώγηση αυτού που κινείται ενάντια προς τη γνώση.

Για να επικοινωνήσει ο λόγος με τα πάθη και να τους επιβληθεί, χρειάζεται ο εθισμός², που προσφέρει η Παιδεία. Δεν φθάνει μόνο η γνώση³ για την ηθική διαπαιδαγώγηση του ατόμου, χρειάζεται και η συνήθεια⁴. Το μέσον δε με το οποίο θα επιτευχθεί, λέγει ο Πλάτων, ο εθισμός, του παράγοντα που είναι πέρα από τη γνώση, ώστε να καταστεί δυνατή η επιβολή του λόγου προς τα πάθη⁵ είναι η φαντασία. Ο εθισμός, δηλαδή, θα έχει ως όργανο επίτευξής του τη φαντασία, τη διαμεσολάβηση της φαντασίας, το ενδιάμεσο της δόξας /εικόνας ηδονής και λύπης⁶.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, την ψυχολογική διάσταση που δίνει ο Πλάτων στο παιδευτικό μέσο του εθισμού, αναγνωρίζοντάς τον ως σημαντικό ψυχολογικό παράγοντα συνδεδεμένο με την παιδεία.

Τοποθετεί έτσι, ο Πλάτων, την ψυχολογία σπουδαίο αρωγό της παιδαγωγικής επιστήμης⁷. Υποστηρίζει ο Πλάτων, λοιπόν, ότι κοντά στην αγωγή της λογικής, που επικαλείται πάντα τη σκέψη, υπάρχει θέση και για την άλλη αγωγή με το να συνηθίζουν («εθίζωνται») ⁸ δηλαδή οι παιδαγωγούμενοι από την παιδική τους ηλικία στην τάξη, την αγάπη και την αληθινή ομορφιά⁹. Να δημιουργήσουν μια ηθική αντίληψη σύμφωνη με την αλήθεια, ένα ευθύ και αυθόρμητο κριτήριο

¹ *Νόμοι*, 653 b 1 – 2.

² Βλ., στο ίδιο, 653 b 2 – 8 και 659 d 1 – 8 : Προβάλλει ο Πλάτων στα χωρία αυτά με έμφαση ως θεμελιώδη προϋπόθεση της αρετής, τον εθισμό, τη συνήθεια («εθίσθαι», «εθών», «τεθραμμένον»).

³ Αυτή αποτελεί την πρώτη πλατωνική απάντηση στο πρόβλημα της ηθικής διαπαιδαγώγησης και αποτελεί έμβλημα της σωκρατικής πνευματοκρατίας. Βλ., *Λάχητα*, 199 c – e, *Μένωνα*, 77 b – 78 b, *Γοργία*, 460 b – d, 467 c – 468 e, 509 e, *Πρωταγόρα*, 345 d – e, 358 b – d, 361 b 1 – 2.

⁴ Στην *Πολιτεία* για πρώτη φορά δίδεται έμφαση στον εθισμό μέσω της Παιδείας, που θα αποτελέσει και την ύστερη προβληματική του Πλάτωνα.

⁵ Για τη σχέση λόγου – παθών, βλ., στο κεφάλαιο 2 δ', της παρούσας διατριβής

⁶ Βλ., αναλυτικά για το ρόλο της φαντασίας, Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2006) και (2000 β).

⁷ Στους *Νόμους* διατυπώνεται η άποψη ότι ο ψυχολογικός παράγοντας έχει πολύ μεγάλη σημασία και ότι η συνήθεια, ο εθισμός, είναι ο κατ' εξοχήν τρόπος χειρισμού του παράγοντα αυτού. Αλλά και προγενέστεροι διάλογοι εμφανίζουν ανάλογη άποψη.

(Βλ., *Σοφιστή*, 227 d – 228 e, *Τίμαιο*, 86 b – 87 a.).

⁸ Η πρώτη παιδική αίσθηση είναι η ηδονή και η λύπη (βλ., *Νόμους*, 653 a 5 – 6) «παιδικήν πρώτην αίσθησιν». Με τον εθισμό, λέγει ο Πλάτων, με τα κατάλληλα έθη, θα επέλθει συμφωνία ηδονής και λύπης με το λόγο κατά την περίοδο που το παιδί θα εισέλθει στην ηλικία εκείνη που αναπτύσσονται σε αυτό οι νοητικές λειτουργίες και η δυνατότητα ορθολογικής σκέψης.

(Βλ., στο ίδιο, 653 b 2 – 8 και 659 d 1 – 8).

⁹ Σε αυτό θα παίξει μεγάλο ρόλο ένα άλλο σημαντικό παιδευτικό μέσο : η τέχνη που παιδαγωγεί, βλ., στο κεφάλαιο 3.5.2, της παρούσας διατριβής.

πάνω στις αξίες ¹ . Μάλιστα ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος αρχίζει να αποκτά έξεις ήδη από την ενδομήτριο ζωή του , κάτι το οποίο δέχεται ανεπιφύλακτα και η σύγχρονη παιδαγωγική ² . Γι αυτό προτείνει ότι οι έγκυες γυναίκες πρέπει να προσέχουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της κύησης και να μην απολαμβάνουν πολλές και έξαλλες ηδονές και λύπες αλλά να προτιμούν μια ζωή ήσυχη , γαλήνια και ευχάριστη ³ . Ειδικά όμως πρέπει να προσέχονται τα νεογέννητα γιατί η σημασία του σωστού εθισμού σε αυτά είναι πολύ μεγάλη . Σύμφωνα με τον Πλάτωνα , σε αυτήν την ηλικία εμφυτεύεται σε όλους μας με αποφασιστικό τρόπο λόγω της συνήθειας το ήθος όλης μας της ζωής ⁴ .

Αυτός ο τρόπος αγωγής δια του έθους , αναγκαστικά επιβάλλεται στην παιδική ηλικία , κατά την οποία το άτομο που διαπαιδαγωγείται δεν μπορεί να κάνει χρήση της λογικής . Αυτή η αγωγή μπορεί να μην εισάγει το παιδί στην ηθική αυτονομία , του ανοίγει όμως την είσοδο , γιατί οι ιδέες που εντυπώνει είναι σύμφωνες με την αλήθεια . Είναι αληθινές , ώστε να συμφωνήσει με αυτές αργότερα , όταν θα αναπτύξει τον ορθό λόγο και θα αναγνωρίσει τις αιτίες και τους λόγους αυτών των ιδεών . Τότε θα επιδοκιμάσει τα διδάγματα που έλαβε στην παιδική του ηλικία . Ανακαλύπτοντας έτσι με τους συλλογισμούς τις ιδεώδεις αξίες θα ξαναβρεί τις παλαιές γνώσεις και θα αναγνωρίσει την αλήθεια των γνώσεων αυτών , έννοιες που του ήταν από χρόνια πολύ οικείες .

Όποιος έχει ανατραφεί σωστά , λέγει ο Πλάτων , θα προσέξει αμέσως οποιαδήποτε ατέλεια , οτιδήποτε δεν είναι όμορφα φτιαγμένο ή η φυσική ανάπτυξή του δεν έχει όμορφα ξεδιπλωθεί και δυσανασχέτωντας δικαίως γι αυτό , όσο μεν είναι ωραία θα τα παινέσει και θα τα χαίρεται και κλείνοντάς τα μέσα στην ψυχή του θα τρέφεται από αυτά και θα πλάθεται καλός και άξιος , ενώ όσα είναι άσχημα θα τα κατακρίνει , όπως είναι το σωστό και θα τα απεχθάνεται από νέος κιόλας , προτού καν να είναι σε θέση να αντιληφθεί για ποιον ακριβώς λόγο συμβαίνει αυτό , κι όταν κάποτε ο λογισμός έλθει , εκείνος έχοντας έτσι ανατραφεί , θα τον καλωσορίσει αμέσως αναγνωρίζοντάς τον από τη συγγενικότητα που έχει μαζί του ⁵ . Όταν δε αναφέρεται ο Πλάτων στην αγωγή της παιδικής ηλικίας , η οποία συντελείται με παιδαγωγικό μέσο τη συνήθεια , γιατί δεν είναι ακόμη αναπτυγμένος ο ορθός λόγος , υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να συνηθίζει η ψυχή του παιδιού να αισθάνεται χαρά και λύπη ,

¹ Δηλαδή εμφύτευση των αρετών στην ψυχή με τον εθισμό και την άσκηση , βλ. , *Πολιτεία* , 518 e 1 – 2 : « έθεςσι καί άσκήσειςιν έμποιείσθαι . » .

² Βλ. , Ν. Μελανίτη (1976) , 347 .

³ *Νόμοι* , 792 e 2 – 793 a .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 792 e 1 – 2 : « άπάντων δε ήκιστα εις δύναμιν τόν άρτίως νεογενή κυριώτατον γάρ ούν έμφύεται πάσι τότε τό πάν ήθος διά έθος . » .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 401 e – 402 a 5 .

αντίθετες με τις διατάξεις του νόμου ¹ αλλά να συνηθίσει να συμβαδίζει και να ευχαριστιέται και να λυπάται σύμφωνα με αυτόν ². Υποστηρίζει δηλαδή την εξάσκηση με τη συνήθεια των μικρών παιδιών σχετικά με τις ηδονές και τις λύπες ³, ώστε το παιδί να ανατραφεί σωστά και να μισεί, όσα πρέπει να μισεί και να αγαπά, όσα πρέπει να αγαπά από την αρχή της ζωής του ⁴, ώστε όταν συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη του ορθού λόγου, να συμφωνήσουν με αυτόν ⁵ στο ότι έχουν εξασκηθεί σωστά στις ανάλογες συνήθειες. Αυτή η συμφωνία ο Πλάτων τη θεωρεί αρετή στο σύνολό της ⁶. Και προς επίρρωση των όσων λέγει ο Πλάτων για την παιδαγωγική δύναμη της συνήθειας σε αυτή την ηλικία, αναφέρει ένα ιατρικό παράδειγμα ⁷. Λέγει ότι το ίδιο γίνεται με τους αρρώστους κι όσους έχουν αδύνατα σώματα. Οι ασχολούμενοι, δηλαδή, με αυτούς, προσπαθούν να τους δώσουν την ωφέλιμη τροφή με ευχάριστα φαγητά και ποτά, ενώ τη βλαβερή μέσα σε αηδιαστικά, για να αγαπήσουν την πρώτη και να συνηθίσουν («ίνα ἐθίζονται») για το καλό τους να απεχθάνονται τη δεύτερη.

Έτσι και στο χώρο της παιδείας, πρέπει οι νέοι να συνηθίσουν να χρησιμοποιούν ωραίες στάσεις και ωραίες μελωδίες που θα βοηθήσουν στη σωστή ηθική διαπαιδαγώγησή τους ⁸.

Με τον εθισμό, λοιπόν, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, διαπαιδαγωγείται ο άνθρωπος στην παιδική του ηλικία, πριν αναπτύξει τη λογική του και παίρνει την πρώτη μορφή παιδείας «τουτ' αυτό ἀποτεμών τῶ λόγῳ καί παιδείαν προσαγορεύων, κατά γε την ἐμήν ὀρθῶς ἄν προσαγορεύοις.» ⁹. Αλλά κατ' αρχήν με τον εθισμό και όχι με τη γνώση οι νέοι θα αποκτήσουν σωστές συνήθειες που θα τους ακολουθήσουν σε όλη τους τη ζωή και θα διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα ¹⁰.

¹ *Νόμοι*, 659 d 5 – 6 : «ή ψυχῆ τοῦ παιδός μή ἐναντία χαιρῖεν καί λυπεισθαι ... ἐθίζηται τῶ νόμῳ καί τοῖς ὑπό τοῦ νόμου πεπεισμένοις .»

² Βλ., στο *ίδιο*, 653 b 5 – 6 : «ὀρθῶς εἰθίσθαι ὑπό τῶν προσηκόντων ἐθῶν .»

³ Βλ., στο κεφάλαιο «Ἀνθρώπινη Φύση».

⁴ *Νόμοι*, 653 b 6 – c 1, πρβλ., στο *ίδιο*, 656 b.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 653 b 5 : «συμφωνήσῃσι τῶ λόγῳ .»

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 653 b 6 – 7 : «αὐτῆ 'σθ' ἢ συμφωνία σύμπασα μέν ἀρετή .»

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 659 e 6 – 660 a 3.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 656 d 5 – 9 : «ὅτι καλά μέν σχήματα, καλά δέ μέλη δεῖ μεταχειρίζεσθαι ταῖς συνηθείαις τούς ἐν ταῖς πόλεσιν νέους .»

⁹ Βλ., στο *ίδιο*, 653 c 1 – 4.

¹⁰ Βλ., *Πολιτεία*, 522 a – b : «... ἔθεσι παιδεύουσα τούς φύλακας, κατά τε ἀρμονίαν εὐαρμοστίαν τινά, οὐκ ἐπιστήμην, παραδιδούσα, καί κατά ῥυθμόν εὐρυθμίαν, ἐν τε τοῖς λόγοις ἔτερα τούτων ἀδελφά ἔθη ἄττα ἔχουσα, καί ὅσοι μυθῶδεις τῶν λόγων καί ὅσοι ἀληθινώτεροι ἦσαν .»

Πρβλ., *Νόμους*, 663 c 1 – 2.

3.5 Παράδειγμα – Πρότυπα

Το παράδειγμα θεωρείται ως ένα από τα σπουδαιότερα και δραστικότερα μέσα αγωγής, γιατί ασκεί μεγίστη επίδραση στη διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού και γι αυτό χρησιμοποιείται σήμερα κατά την παιδευτική διαδικασία, σκόπιμα και συστηματικά¹. Το παράδειγμα αποβλέπει στο πεδίο συνείδησης του παιδαγωγούμενου, όπου εντυπώνεται και είναι κίνητρο και οδηγός για την ορθή κατεύθυνσή του σε μια ορισμένη εκδήλωση συμπεριφοράς, σύμφωνη με τους εκάστοτε σκοπούς της αγωγής². Τα στοιχεία δε της ηθικής συμπεριφοράς, τα προσλαμβάνει ο νέος από συγκεκριμένα παραδείγματα του εγγύτατου σε αυτόν περιβάλλοντος.

Το παράδειγμα, μπορεί να αποβεί υπόδειγμα, δηλαδή πρότυπο³. Η διαπαιδαγώγηση με το παράδειγμα στηρίζεται στην υποβολή και στη μίμηση. Η φύση του ανθρώπου είναι δεκτική και μιμητική, δείχνει δηλαδή μια φυσική τάση να μιμείται πρόσωπα, πράξεις, λόγους, σκέψεις, ενέργειες, δεξιότητες και να τις ιδιοποιείται. Η τάση αυτή είναι πιο έντονη στην παιδική ηλικία⁴. Όλοι οι θεωρητικοί της αγωγής αποδέχονται ότι το παράδειγμα αποβλέπει στην παρόρμηση του παιδιού προς μίμηση του παραδείγματος ή του προτύπου.

Η προβολή προτύπων κατά την παιδευτική διαδικασία έχει ως σκοπό να ασκήσουν επίδραση στο εσωτερικό κόσμο του παιδαγωγούμενου, ώστε να δημιουργηθεί η διάθεση σε αυτόν να επαναλαμβάνει άμεσα ή έμμεσα τα όσα προσλαμβάνει εκ των προτύπων στην ατομική και την κοινωνική του ζωή. Έτσι, τρόποι συμπεριφοράς, ιδέες, γνώσεις, πεποιθήσεις, στάσεις ζωής, ήθη και έθιμα επιδρούν ενεργητικά στο νέο και τον ελκύουν προς αντίστοιχες επιθυμητές ενέργειες.

Θα πρέπει όμως να προσεχθεί μήπως ο παιδαγωγούμενος παρασυρθεί από τη μίμηση και οδηγηθεί στον άκριτο ταυτισμό του με το προβαλλόμενο πρότυπο⁵. Και επειδή οι νέοι παρουσιάζουν μεγάλη μιμητικότητα και υπόκεινται πολύ εύκολα στην υποβολή, γι αυτό επιβάλλεται μεγάλη προσοχή στην επιβολή προτύπων, ώστε τα

¹ Βλ., Αντ. Τσιρίμπα (1964), 255. Σπυρ. Καλλιάφα (1963), 104 κ.εξ. Πρβλ., Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη (1992).

² Σπ. Καλλιάφας (1950).

³ Για την έννοια του παιδαγωγικού παραδείγματος και του προτύπου, βλ., J. Esterhues (1962), 108 κ.εξ.

⁴ Ο Π. Ξωγέλλης (1991), 32, 33 επισημαίνει: «Το παιδί στην πρώτη παιδική ηλικία βρίσκεται στο στάδιο της προλογικής σκέψης. Σε αυτήν την περίοδο μαθαίνει μιμούμενο αδιάκοπα ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον του.»

⁵ Περί ταυτισμού και της σημασίας του για τους νέους, βλ., Ν. Μελανίτη (1971).

εκπεμπόμενα προς μίμηση ερεθίσματα να είναι τα πρόποντα και όχι τέτοια , που να οδηγούν σε ανεπιθύμητη συμπεριφορά ¹ . Και επειδή ακόμη το παράδειγμα επιδρά στη βούληση του ανθρώπου και τη διαμορφώνει ανάλογα , η αγωγή δημιουργώντας εθισμό με την επανάληψη κατάλληλων παραδειγμάτων ως προτύπων , μπορεί να επιτύχει την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων σύντομα και αποτελεσματικά .

Από την άλλη μεριά , ο νέος πρέπει να μαθαίνει όχι δουλικά μιμούμενος το πρότυπο αλλά ενεργώντας ελεύθερος πνευματικά . Η μίμηση του προτύπου εξυπηρετεί το έργο της αγωγής , όταν οι παιδαγωγούμενοι ακολουθούν αυτοβούλως αξίες και ιδανικά , που εξυψώνουν τον άνθρωπο , πρότυπα δηλαδή που είναι άξια μίμησης . Η αγωγή δια του παραδείγματος πρέπει να αποβλέπει στην αυτενέργεια του τροφίμου .

Η νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική αναγνώρισε την παιδαγωγική αξία του παραδείγματος ως παιδαγωγικού μέσου ² . Ο φιλόσοφος Locke εκφράζει τις ακόλουθες παιδαγωγικές απόψεις : «Τα παιδιά και εν γένει οι άνθρωποι ως επί το πλείστον κατευθύνονται σύμφωνα με τα παραδείγματα . Είμαστε όλοι είδος χαμαιλέοντων , οι οποίοι προσλαμβάνουν πάντοτε το χρώμα των πραγμάτων του εγγύτατου περιβάλλοντος τους . Ιδιαίτερα είναι θαυμαστό αυτό στα παιδιά τα οποία, όπως είναι γνωστό , κατανοούν καλύτερα εκείνο το οποίο βλέπουν , παρά εκείνο το οποίο ακούνε . Γι αυτό γονείς και παιδαγωγοί οφείλουν να κανονίζουν τη ζωή τους αποβλέποντες να γίνονται πρότυπα προς μίμηση» ³ .

¹ Ο Ν. Μελανίτης (1976) , 323 , επισημαίνει ότι κανένα ερέθισμα δεν πρέπει να παρέχεται στα παιδιά , του οποίου η ορθότητα και η καταλληλότητα δεν έχουν προηγουμένως ελεγχθεί .

² Ο Ρ. Barth (1923) , 100 , λέγει : Η διάπλαση της όλης προσωπικότητας του νέου δεν είναι άσχετη προς την επίδραση την οποία ασκεί το παράδειγμα .

Πρβλ. , Αντ. Δανασσή- Αφεντάκη (1992) , J. Esterhues (1962) , Σπυρ. Καλλιάφα (1963) , 104 κ.εξ. , Ν. Μελανίτη (1976) , Αντ. Τσιρίμα (1964) , 255 , Π. Ξωχέλλη (1977) και (1991) ,

³ Βλ. , J. Locke (1966) , 67 .

3.5.1 Η πλατωνική άποψη :

εθισμός δια του παραδείγματος και των προτύπων

Ο Πλάτων αναγνώρισε πρώτος τη μεγάλη παιδαγωγική αξία του παραδείγματος και των προτύπων για την ηθική διαπαιδαγώγηση και ηθικοποίηση των παιδευομένων¹. Η αγωγή δια των παραδειγμάτων και των προτύπων στηρίζεται στη μίμηση². Τη μίμηση ο Πλάτων τη θεωρεί ως «παιδιά» και όχι «σπουδή», γι αυτό την απορρίπτει ως φαύλη³. Αν οι μιμήσεις, λέγει ο Πλάτων, αρχίσουν από τη μικρή ηλικία και συνεχιστούν μετά για πολύ, τελικά γίνονται συνήθειες και έξεις φυσικές του σώματος, της φωνής και του λογισμού⁴. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Πλάτωνα οι νέοι μπορούν να διαπαιδαγωγηθούν με τον εθισμό, μιμούμενοι παραδείγματα και πρότυπα, τα οποία θα τους δοθούν και μάλιστα αυτά πρέπει να δίδονται από μικρή ηλικία για να επιτελείται ευκολότερα η αγωγή δια του εθισμού⁵.

Η ανθρώπινη φύση όμως, λέγει ο Πλάτων, είναι κατακερματισμένη και ο άνθρωπος αδυνατεί να μιμείται σωστά πολλά πράγματα ή να πράττει εκείνα τα πράγματα που ομοιώματά τους αποτελούν οι μιμήσεις⁶. Και επειδή ο άνθρωπος «αδύνατος έστί πολλά καλῶς μιμείσθαι»⁷, η επιλογή των προτύπων πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή ή να απορρίπτονται πρότυπα που δεν είναι κατάλληλα. Λέγει χαρακτηριστικά ο Πλάτων: «Αν μιμούνται, να μιμούνται ανθρώπους θαρραλέους, μυαλωμένους, ευσεβείς, με ελεύθερο φρόνημα, ενώ ανελεύθερα πρότυπα δεν πρέπει ούτε να τα εφαρμόζουν στην πράξη, ούτε να έχουν ιδιαίτερη ικανότητα να τα μιμούνται και το ίδιο ισχύει και για οτιδήποτε αισχρό, έτσι ώστε να μη τους συμβεί, εξαιτίας της μίμησης τέτοιων πραγμάτων, να καταντήσουν και οι ίδιοι τέτοιοι»⁸.

¹ Βλ., *Πολιτεία*, 379 a 2 : «τούς μὲν τύπους προσήκει ειδέναι». Πρβλ., στο *ίδιο*, 379 a 5 και 383 a 2.

² Ο Γ. Μουρέλος (1991), 21, τομ. 1^{ος}, λέγει: Ο Πλάτων είναι ο κατ' εξοχήν εκπρόσωπος της φιλοσοφίας των προτύπων. Χρησιμοποιεί τον όρο «πάρδειγμα» για να εκφράσει αυτό που ονομάζουμε «πρότυπο».

³ Τη μιμητική τέχνη τη διακρίνει σε α. Εικαστική: αυτή που κατασκευάζει, μίμημα εικόνας σύμφωνα με το υπόδειγμα β. Φανταστική: με αυτή έχουμε ελεύθερη κατασκευή του μμημάτος του αντικειμένου, το φάντασμα βλ., *Πολιτεία* b, e και *Σοφιστή*, 235 d – 236 a.

⁴ *Πολιτεία*, 602 b κ.εξ.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 395 d 1 – 3.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 395 c : «μιμείσθαι ... εϋθύς εκ παιδων.». ».

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 395 b 3 – 6.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 395 b 5.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 395 c 3 – d.

Έτσι κάνει πολύ συχνά χρήση του παραδείγματος για να ενισχύσει το κύρος των παιδαγωγικών του απόψεων¹. Κυρίως όμως χρησιμοποιεί παραδείγματα από τη φύση, γιατί θεωρεί ότι η διαπαιδαγώγηση των νέων πρέπει να γίνει «κατά φύσιν» και όχι «παρά φύσιν»².

Για τον Πλάτωνα, πρότυπο είναι ο παιδαγωγός που ενδιαφέρεται πραγματικά για την παιδεία των νέων και έχει ήθος και ελεύθερο φρόνημα, όπως ήταν ο Σωκράτης³. Αλλά και τους ηλικιωμένους, θεωρεί, ως το πιο κατάλληλο πρότυπο για τα μικρά παιδιά. Τους επιλέγει, γιατί εξαιτίας της εμπειρίας τους και της αναπτυγμένης λογικής τους, έχουν φρόνηση. Και, αφού η παιδεία πρέπει να είναι σύμφωνη με τον ορθό λόγο, πρέπει και ένα παιδί να ευχαριστείται και να λυπάται με τα ίδια, όσα κι ένας ηλικιωμένος που έχει φρόνηση και λογική⁴. Ακόμη θεωρεί τον πολιτικό και την πολιτεία ως πρότυπο. Για τον Πλάτωνα ο πολιτικός πρέπει πρωτίστως να είναι παιδαγωγός και η πολιτεία παιδαγωγείο. Υποστηρίζει ότι ο πολιτικός γίνεται με το παράδειγμά του ο συστηματικότερος παιδαγωγός του λαού⁵. Ο ρόλος του πολιτικού δεν είναι να προσφέρει απολαύσεις ή διασκεδάσεις αλλά να διαπαιδαγωγεί δια του παραδείγματός του, ιδίως δε με την πολιτική του τέχνη. Στον *Πρωταγόρα*, ο Περικλής και ο Θεμιστοκλής μνημονεύονται ως παραδείγματα πολιτικής αρετής, την οποία όμως δεν την μεταβίβασαν ή δεν την δίδαξαν στους γιους τους.

Ένα παρόμοιο ζήτημα τίθεται στο *Μένωνα* και δίδεται εκεί η απάντηση: Επειδή δεν κατείχαν την ολοκληρωτική γνώση αλλά μόνον ορθές ιδέες⁶. Για τον Πλάτωνα, αν ο πολιτικός οφείλει να παίζει το ρόλο του παιδαγωγού, πρέπει να κατέχει γνώση⁷. Αυτός που θα του ανατεθεί η πολιτική εξουσία πρέπει να είναι ικανός να εκπαιδεύει τους πολίτες⁸. Να είναι ακόμη δίκαιος και αγαθός και να μην έχει σα σκοπό την απόκτηση προσωπικών ωφελημάτων. Να παρατηρεί το λαό του και να τον φροντίζει, όπως ο γιατρός έναν ασθενή⁹. Το καθήκον του πολιτικού ανδρός είναι να κάνει εμάς τους πολίτες, τόσο καλούς, όσο

¹ Ενδεικτικά, βλέπε το παράδειγμα της Αθήνας, (*Νόμοι*, 698 b – 700). Αλλά και η ίδια η *Πολιτεία* του αποτελεί παράδειγμα και σύμφωνα με αυτό πρέπει να χτίζει ο κάθε άνθρωπος μια τέτοια πολιτεία μέσα του (βλ., *Πολιτεία*, 592 b 1 – 5).

Επίσης, παραδείγματα από την ιατρική (βλ., *Νόμους*, 659 e 6 – 660 a 3).

² *Νόμοι*, 789 b – e 2. Πρβλ., στο ίδιο, 836 c – d και 840 d – e 1.

³ Ο Γ. Μουρέλος (1991), 36, τομ. 1^ο, επισημαίνει: Για τον Πλάτωνα τίποτε δεν ωθεί περισσότερο στη διάπλαση του ηθικού χαρακτήρα του ανθρώπου, όσο η παραδοχή και η μίμηση ενός ζωντανού μοντέλου, ενός ήρωα της ηθικής, όπως ήταν ο Σωκράτης και τόσοι άλλοι.

⁴ *Νόμοι*, 659 d.

⁵ *Γοργίας*, 513 b: Η σχέση ηγέτη και λαού είναι ερωτική.

⁶ *Μένων*, 99 b.

⁷ *Ευθύδημος*, 305 – 306.

⁸ Ο Τ. Α. Sinclair (1969), 186, τομ. Α', επισημαίνει: «Ο Πλάτων θέλει ο πολιτικός να είναι διδασκαλικός και όχι μόνο πειστικός».

⁹ Βλ., *Επιστολή Ζ'*, 330 Δ – 331 Δ.

του είναι δυνατόν ¹ . Και δίνει ο Πλάτων από παιδαγωγική άποψη την πληρέστερη εικόνα του άξιου πολιτικού ηγέτη στο *Πολιτικό* του .

Αλλά και στους πολίτες πρέπει να διδάσκεται ότι δεν πρέπει να υπακούουν μόνο στους κατόχους της εξουσίας αλλά να τους μιμούνται κίόλας . Η εξουσία είναι πρότυπο για τον Πλάτωνα , μόνον όταν πληρεί την προϋπόθεση του ηγέτη – παιδαγωγού .

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες αγωγής είναι η ίδια η Πολιτεία με όλους τους θεσμούς και τα περιεχόμενα της ζωής της . Η πολιτεία που παιδαγωγεί ορθά , δεν είναι για τον Πλάτωνα «στρατάνας», όπως οι πολιτείες της Κρήτης και της Σπάρτης ² αλλά η πολιτεία που με όλες τις μορφές ζωής της – με τα συμπόσια ³ , τις εορτές και τα αγωνίσματα ⁴ , τη χορεία ⁵ , τις παιδιές ⁶ , τους νόμους ⁷ – διατυπώνει πρότυπα εκπαίδευσης για τους πολίτες της .

Για τον Πλάτωνα είναι σημαντική η αρετοπλαστική δράση της Ορθής Πολιτείας , η οποία παρέχει στους πολίτες της έναν σαφή αξιολογικό προσανατολισμό . Έχουμε , λοιπόν , τη διατύπωση μιας Κοινωνικής Παιδαγωγικής , όπου η Πολιτεία παρουσιάζεται ως μέγα εκπαιδευτικό ίδρυμα ⁸ , άποψη που δέχεται και η νεότερη και η σύγχρονη Παιδαγωγική ⁹ .

¹ *Πολιτεία* , 515 a , c .

² Ο Κλεινίας στους *Νόμους* ομολογεί ότι όλα στη χώρα του συστηματοποιήθηκαν για τον πόλεμο και ο νομοθέτης τα συνέταξε όλα αποβλέποντας σε αυτόν το σκοπό . Βλ. , *Νόμους* , 625 e – 626 d .

³ Ο Πλάτων ασκεί κριτική στη σπαρτιατική παιδεία και τα πρότυπά της . Βλ. , στο *ίδιο* , 628 a – 647 d .

⁴ Για την παιδευτική σημασία των συμποσίων , βλ. , στο «*Λόγο περί Οίνου*» , στους *Νόμους* , 637 a – 673 e . Ιδίως στο χωρίο 671 c : «*παιδεύειν τε καί πλάττειν .*» .

Πρβλ. , στο *ίδιο* , 650 b 1 – 10 και 673 e 3 – 8 .

⁵ Για τις εορτές και τα αγωνίσματα , βλ. , *Νόμους* , 653 c – 658 e .

Πρβλ. , στο *ίδιο* , 802 a – c και 796 d 1 – 5 .

⁶ Η χορεία έχει κατ' εξοχήν παιδευτικό χαρακτήρα , γιατί εθίζει τους νέους εις το «*ορθώς χαίρειν*» και «*ορθώς λυτίζεσθαι*» κατά τέτοιο τρόπο , που θα επιδοκιμάσει αργότερα ο ορθός λόγος . Βλ. , για τη χορεία , *Νόμους* , 654 a – 665 d , 664 e – 665 b , 672 e – 673 d και 814 e .

⁷ *Νόμοι* , 643 c 7 – d 3 .

⁸ Τα προσιμία των νόμων αποτελούν παραδείγματα που λειτουργούν ως πρότυπα για τη ζωή των πολιτών και τους οδηγούν στον ενάρετο βίο . Βλ. , *Νόμους* , 720 a και 722 d – 723 d 3 .

⁹ Βλ. , *Πρωταγόρα* , 326 c και *Θεαίτητο* , 177 b : Σκοπός της πολιτείας είναι το γενικό καλό όλων των πολιτών της . Πρβλ. , A. Menzel (1974) , I. N. Ξηροτόρη (1969) .

⁹ Ο G. Tarde , στο τέλος του 19^{ου} αιώνα , υποστηρίζει ότι η κοινωνία είναι απομίμηση . Όλες οι μορφές και τα περιεχόμενα της ζωής είναι απομίμηση παραδειγμάτων . Βλ. , G. Tarde (1993) . Για τις σύγχρονες απόψεις , βλ. , Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη (1992) , Ν. Μελανίτη (1976) , Π. Ξωχέλλη (2000) .

3.5.2 Τέχνη «παιδαγωγούσα»

Η κυριότερη όμως πηγή παραγωγής προτύπων είναι η τέχνη . Ο Πλάτων επεσήμανε πρώτος τη συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ρόλο της ως τέχνη «παιδαγωγούσα» .

Κοντά στην αγωγή της λογικής , λέγει ο Πλάτων , υπάρχει και η θέση της αγωγής με την καλαισθητική υποβολή για να δημιουργήσει μια ηθική αντίληψη σύμφωνη με την αλήθεια , μια αληθινή ηθική αίσθηση . Έτσι , όλες οι μορφές τέχνης – ποίηση (λόγος) , μουσική , ζωγραφική , γλυπτική , αρχιτεκτονική – πρέπει να δώσουν πρότυπα που ενεργούν στη σωστή διαμόρφωση του ήθους των νέων ¹ .

Τα πρότυπα της τέχνης , λοιπόν , πρέπει να είναι κατάλληλα επιλεγμένα , ώστε να διαπαιδαγωγούν ηθικά τους νέους . Λέγει ο Πλάτων: «Έτσι πρέπει να μεριμνούμε ώστε τα παιδιά να μην ανατρέφονται μέσα σε απεικονίσεις του κακού , σαν μέσα σε κακό λιβάδι με κακά βότανα , όπου μαζεύοντας και δοκιμάζοντάς τα σιγά - σιγά , τελικά συσσωρεύουν στην ψυχή τους ένα πελώριο κακό , δίχως να αντιληφθούμε πώς . Οφείλουμε αντίθετα να αναζητούμε τεχνίτες με έμφυτη την ικανότητα να ανιχνεύουν την ομορφιά και την ευπρέπεια , ώστε οι νέοι , σαν μέσα σε τόπο υγιεινό , να αντλούν ωφέλεια από τα πάντα , καθώς οτιδήποτε από τα όμορφα έργα θα αγγίζει τα μάτια ή τα αυτιά τους . Θα είναι σαν αύρα από έναν τόπο καλό που θα φέρνει υγεία και χωρίς να το καταλάβουν από παιδιά , θα τους οδηγήει να μοιάσουν και να φιλιώσουν και να ταιριάζουν με το λόγο που κλείνει μέσα της η ομορφιά . » ² .

Και εξηγεί πως θα επιτευχθεί αυτός ο σκοπός της αγωγής . Σε όλες τις τέχνες , υποστηρίζει ο Πλάτων , υπάρχει «εύσχημοσύνη» ή «άσχημοσύνη» . Και η μεν ασχήμια και ο κακός ρυθμός και παραφωνία πάνε χέρι – χέρι με τον κακό λόγο και την κακοήθεια (κακό χαρακτήρα ψυχής) , ενώ τα αντίθετά τους είναι ταίρια και απομιμήσεις του αντίθετου , δηλαδή μετρημένου και αγαθού ήθους ³ . Τα ωραία λόγια («εὐλογία») , η καλή μουσική («εὐαρμοστία») , η χάρη («εὐσχημοσύνη») , ο καλός ρυθμός («εὐρυθμία») , ακολουθούν όλα

¹ Βλ. , *Πολιτεία* , 401 d : «... καὶ ἐρρωμενέστατα ἄπτεται αὐτῆς φέροντα τὴν εὐσχημοσύνην , καὶ ποιεῖ εὐσχήμονα» και στο *ίδιο* , 378 e 1 – 3 : «ὡν δὴ ἴσως ἔνεκα περὶ παντός ποιητέον ἅ πρώτα ἀκούουσιν ὅτι κάλλιστα μεμυθολογημένα πρὸς ἀρετὴν ἀκούειν . » . Πρβλ. , *Νόμος* , 657 a 5 – 10 : «νομοθετεῖσθαι βεβαίως θαρροῦντα μέλη τὰ τῆν ὀρθότητα φύσει παρεχόμενα . » .

² *Πολιτεία* , 401 c – d 3 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 401 a .

την αγαθότητα του χαρακτήρα («εὐθήθεια»), τον λογισμό εκείνο που ο χαρακτήρας του είναι αληθινά καλοφτιαγμένος¹.

Έτσι πρέπει να επιβλέπουμε τους ποιητές και να τους υποχρεώνουμε να αποτυπώνουν στα έργα τους το αγαθό ήθος, ειδάλτως να μη συνθέτουν ποιήματα. Αλλά και για τους άλλους τεχνίτες να ισχύει το ίδιο. Να εμποδίζουμε την απεικόνιση του κακού και ανελεύθερου χαρακτήρα στα καλλιτεχνικά τους έργα και όποιος δεν είναι ικανός να το κάνει αυτό να μην του επιτρέπουμε να ασκεί στην πόλη μας την τέχνη του, προκειμένου οι νέοι να μην ανατρέφονται μέσα σε απεικονίσεις του κακού και να συσσωρεύουν στην ψυχή τους ένα πελώριο κακό. Αλλά να αναζητούμε τεχνίτες με έμφυτη την ικανότητα να ανιχνεύουν την ομορφιά και την ευπρέπεια².

Η αγωγή δε με τη μουσική και την ποίηση είναι η πιο σημαντική, επειδή ο ρυθμός και η μελωδία εισχωρούν στα τρίςβαθα της ψυχής και αδράχνοντάς την με δύναμη μεγάλη, φέρνουν μέσα της ευπρέπεια («εὐσχημοσύνην»). Αυτό συμβαίνει όταν κάποιος ανατραφεί σωστά, ενώ, αν δεν συμβεί αυτό, γίνεται το αντίθετο. Όποιος, λοιπόν, έχει διαπαιδαγωγηθεί σωστά, θα προσέξει αμέσως οποιαδήποτε ατέλεια, οτιδήποτε δεν είναι όμορφα φτιαγμένο και θα δυσανασχετήσει δίκαια. Γι αυτό, όσα είναι ωραία θα τα παινεύει και θα τα χαίρεται και κλείνοντάς τα μέσα στην ψυχή του θα τρέφεται από αυτά και θα πλάθεται καλός και άξιος, ενώ, όσα είναι άσχημα, θα τα κατακρίνει και θα τα απεχθάνεται από νέος κιόλας, προτού καν είναι σε θέση να αντιληφθεί για ποιον ακριβώς λόγο συμβαίνει αυτό. Κι όταν κάποτε ο λογισμός έλθει, εκείνος έχοντας έτσι ανατραφεί, θα τον καλωσορίσει αμέσως αναγνωρίζοντάς τον από τη συγγενικότητα που έχει μαζί του³.

Επισημαίνει, δηλαδή, ο Πλάτων κάτι πολύ σημαντικό για την αγωγή με την τέχνη: Με την αληθινή τέχνη αποκτά ο παιδευομένος οικειότητα με το λόγο: «ἐλθόντος δέ τοῦ λόγου ἀσπάζοιτ' ἄν αὐτόν γνωρίζων δι' οικειότητα μάλιστα ὁ οὕτω τραφεῖς». Λέει όμως και κάτι πολύ σημαντικό για την προσφορά της τέχνης στην ηθικοποίηση των παιδευομένων: Η μουσική τέχνη δεν προσφέρει γνώση αλλά δια μέσου του εθισμού («ἔθεισι παιδεύουσα»), παρέχει ένα είδος μέτρου και αρμονίας μέσα από τη μελωδία και το ρυθμό. Το ίδιο και η ποίηση με το περιεχόμενο των λόγων της, είτε για μυθικές αφηγήσεις πρόκειται, είτε για αληθινές⁴.

Η ηθικοποίηση γίνεται ως επί το πλείστον όχι με τη γνώση αλλά με τον εθισμό. Πρέπει, λοιπόν, οι νέοι να εθίζονται με πρότυπα που δίδει η

¹ Πολιτεία, 400 e.

² Βλ., στο ίδιο, 401 b.

³ Βλ., στο ίδιο, 401 d 5 – 402 a 5.

⁴ Βλ., στο ίδιο, 522 a – b.

αληθινή τέχνη , που είναι μίμηση του αγαθού . Αλλιώς η τέχνη απορρίπτεται ¹ .

Όλες οι μορφές της τέχνης ορίζονται βασικά από τη μίμηση ² . Λέγει ο Πλάτων : Η εξομοίωση με κάποιον άλλο , είτε ως προς τη φωνή , είτε ως προς το παρουσιαστικό , αποτελεί μίμηση εκείνου με το οποίο εξομοιώνει τον εαυτό του ³ .

Είναι επομένως πολύ σημαντικός ο ρόλος της τέχνης στην παιδεία , γιατί τα ηθικά διδάγματα και τα πρότυπα – παραδείγματα που αντλούνται από την τέχνη , πρέπει να είναι τα κατάλληλα για να εξυπηρετούν ορθώς τους σκοπούς της αγωγής ⁴ . Γι αυτό κι ο Πλάτων , επειδή με οξύ βλέμμα διείδε τον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης , επιβάλλει περιορισμούς στην τέχνη ⁵ . Η άποψή του είναι ότι η τέχνη πρέπει να υπηρετεί συγκεκριμένους πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς και γι αυτό πρέπει να της ασκείται λογοκρισία ⁶ .

¹ Το έργο στο οποίο βασίζει ο Πλάτων το σύνολο των πραγματεύσεών του εναντίον της μίμησης , που επιγράφεται ως «επίθεση» του Πλάτωνα εναντίον της τέχνης , είναι η *Πολιτεία* , κυρίως στα Γ' και Ι' βιβλία του έργου . Πιο συγκεκριμένα στο βιβλίο Γ' (376 – 392) γίνεται απόρριψη της μίμησης , της τέχνης δηλαδή , σε ηθική βάση . Όμως η μίμηση είναι **θετική για την παιδεία** , αν είναι μίμηση του αγαθού . (βλ. , στο ίδιο , 392 – 403 , 410 – 413 . Πρβλ. , *Τίμαιο* , 47 c – e) . Στο δε Ι' βιβλίο υπάρχει η απόρριψη της τέχνης με βάση το οντολογικό επιχείρημα : ότι η μίμηση είναι φάντασμα της αλήθειας (βλ. , στο ίδιο , 595 – 602) και το ηθικό – ψυχολογικό : ότι η μίμηση ενισχύει τα συναισθήματα και παραμερίζει το λόγο (βλ. , στο ίδιο , 603 – 607) . Ο T. Gould (1990) , σ. 31 , σημ 2 ορθά παρατηρεί ότι το επιχείρημα αυτό υποτιμήθηκε από τους ερευνητές σε σχέση με το οντολογικό .

² Γενικά για τη μίμηση , παραδοσιακή άποψη ήταν ότι αυτή σήμαινε δουλκή αντιγραφή ενός αντικειμένου και αργότερα σήμαινε δημιουργική μίμηση . Αρκετοί μελετητές συνδέουν αρχικά τη μίμηση με τη μουσική και το χορό . Βλ. , κυρίως H. Koller (1954) και G. F. Else (1958) . Επρόκειτο δηλαδή αρχικά για δραματική παράσταση και η επέκτασή της στο χώρο της ζωγραφικής και της γλυπτικής είναι μεταγενέστερη εξέλιξη , βλ. , για τη μίμηση ως αναπαραστατική δράση , G. Sörbom (1966) .

³ Βλ. , *Πολιτεία* , 393 c 5 – 6 .

⁴ Είναι γεγονός ότι η κάθε γενιά αμφισβητεί τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα της παλιάς γενιάς . Γι αυτό πρέπει να γίνεται πάντοτε αποσαφήνιση του συστήματος αξιών , δηλαδή των παιδαγωγικών ιδεωδών και των σκοπών της αγωγής . Γιατί , όποιοι σκοποί της αγωγής , τέτοια και τα πρότυπα να τα οποία εκπαιδεύει τους νέους κάθε γενιάς . Βλ. , και Π. Ξωχέλλη (2000) .

⁵ Με αυτή την επίθεση εναντίον της Τέχνης ο Πλάτων χαρακτηρίστηκε εχθρός της τέχνης , της ελευθερίας της τέχνης . Η αντίληψη αυτή για τον Πλάτωνα , αποτελεί κοινό τόπο των μελετητών των απόψεων του Πλάτωνα για την Τέχνη . Βλ. , J. W. H. Atkins (1934) , G. M. A. Grube (1927) , J. Tate (1928) , W. J. Verdenius (1949) , H. Koller (1963) , T. Gould (1964) , W. D. Anderson (1968) , St. Halliwell (1991) . Επισημαίνουμε ιδιαίτερα τη μελέτη του St. G. Salkever (1986) , στην οποία προσπαθεί να δείξει ότι η (κατά τον Αριστοτέλη) παιδευτική δύναμη της τραγωδίας , αποτελεί απάντηση στις κατηγορίες του Πλάτωνα για αυτήν στην *Πολιτεία* και τους *Νόμους* .

Ο W. J. Verdenius (1949) όμως επισημαίνει ότι η επίθεση του Πλάτωνα στην Τέχνη οφείλεται σε παιδευτικούς σκοπούς . Η οντολογική απαξίωση στηρίζει την ηθική απαξίωση της κακής μίμησης . Η καλή μίμηση αντίθετα έχει ως πρότυπό της την ίδια την αλήθεια .

⁶ Ο Πλάτων ασκεί λογοκρισία στην τέχνη της εποχής του επειδή είχε απομακρυνθεί από το αρχικό της σκοπό που είναι να κάνει τους ανθρώπους καλύτερους και όχι να τους κολακεύει (βλ. , *Γοργία* , 501 d – 503 e) . Είναι αντίθετος με την τέχνη της εποχής του , γιατί στερείται παιδευτικού και πολιτικού χαρακτήρα καθώς αποκλίνει από την παράδοση , καλλιεργεί το πνεύμα των νεωτερισμών και συντελεί στη διαφθορά των ηθικών και την πολιτική παρακμή . Οι τέχνες , στην προσπάθειά τους να αρέσουν , μιμούνται τα κατώτερα γούστα του πλήθους , με σκοπό να τα ικανοποιούν καλύτερα . (βλ. , *Νόμους* , 670 c , 701 a – b) .

Η καλλιτεχνική γονιμότητα και παραγωγή έχει μεγάλη παιδευτική αξία για τον Πλάτωνα , όταν μιμείται αυθεντικά πρότυπα μίμησης . Αισθητικά αποδεκτή είναι μια παράσταση , όταν είναι παράσταση αρετής¹ που οδηγεί τους νέους να δείχνουν σωστή αγάπη στα χρηστά ήθη² . Πρέπει δε να είμαστε πολύ προσεκτικοί , λέγει ο Πλάτων , στα πρότυπα που δίνουμε μέσα από την τέχνη κυρίως στα μικρά παιδιά , γιατί ο νέος άνθρωπος , που δεν έχει αναπτύξει ακόμη τη λογική του , δεν μπορεί να διακρίνει τι είναι αλληγορικό και τι δεν είναι . Και το σπουδαιότερο είναι ότι σε αυτήν την ηλικία διαμορφώνεται το ήθος όλων τους της ζωής³ και οι γνώμες που θα ενστερνιστεί το παιδί μέσω των προτύπων δύσκολα αλλάζουν , γιατί χαράσσονται ανεξίτηλα στην ψυχή τους⁴ . Γι αυτό και οι πρώτοι μύθοι που ακούνε τα παιδιά πρέπει να έχουν συντεθεί όσο το δυνατόν πιο όμορφα και να οδηγούν στην αρετή⁵ .

Παρά όμως την κριτική που ασκεί , προτρέπει ο Πλάτων τους νέους να αποκτήσουν την αρετή με τη βοήθεια της τέχνης : « ... εις ἀρετὴν ἔπεσθαι κτῆσιν συνακολουθοῦντας διὰ τῶν μιμήσεων . »⁶ . Εξάλλου στο *Φαίδρο*⁷ και στον *Ἴωνα*⁸ , η τέχνη είναι αυτή που οδηγεί μέσα από τη θεία έμπνευση και τον ενθουσιασμό στις υψηλότερες αλήθειες⁹ .

Αλλά και στο τελευταίο του έργο στους *Νόμους* δίνει μια άλλη προοπτική για τη θέση της τέχνης στη ζωή των πολιτών . Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής η τέχνη δημιουργεί το αισθητικό της καθημερινότητας¹⁰ , την οποία μάλιστα ο Πλάτων περιγράφει ως «αισθητική καθημερινότητα» . Προτείνει μια καθημερινότητα ως παιδιά , ως παιχνίδι , που αποτελεί μια νέα προοπτική για το αισθητικό και τη σχέση του με το άτομο και την κοινωνία . Με τη συμβατική τέχνη ο άνθρωπος έχει μια φαντασιακή ικανοποίηση , νιώθει μια θεαματική ηδονή , έχει δηλαδή τη δυνατότητα θέασης του αισθητικού , της τέχνης , αλλά έχει αδυναμία δράσης . Ο Πλάτων δίνει μια άλλη διάσταση της τέχνης : Η τέχνη ως παιδιά της καθημερινότητας και όχι ως τόπος φυγής από την πραγματικότητα , πράγμα που προσφέρει η συμβατική τέχνη¹¹ . Το παιχνίδι δε να αποτελεί το κύριο περιεχόμενο της ζωής , αφού είναι ο

¹ *Νόμοι* , 671 a .

² Βλ . , στο *ίδιο* , 670 e .

³ Βλ . , στο *ίδιο* , 792 e 2

⁴ *Πολιτεία* , 378 d 5 – e .

⁵ Βλ . , στο *ίδιο* , 378 e 1 – 3 .

⁶ *Νόμοι* , 812 c 7 – 8 .

⁷ *Φαίδρος* , 244 a κ. εξ . , 245 a , 247 b .

⁸ *Ἴων* , 533 e .

⁹ Βλ . , E. Keuls (1978) , 30 , R. C. Lodge (1953) , 167 – 191 , W. J. Verdenius (1949) , 1 – 23 .

¹⁰ Για τα στοιχεία που συνιστούν το αισθητικό της καθημερινότητας και αφορούν στην λειτουργία του βλ . , Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2006) , 121 – 131 .

¹¹ Για την τέχνη ως παιδιά της καθημερινότητας , βλ . , Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000γ) .

τρόπος ύπαρξης που αρμόζει περισσότερο στον άνθρωπο ¹ : «παίζοντα ἐστὶν διαβιωτέον τινὰς δὴ παιδιάς , θύοντα καὶ ἄδοντα καὶ ὀρχούμενο . » .

Ἄρα οἱ ἄνθρωποι θα ἔχουν μια ορισμένη στάση , τὴ διαλλαγή , ἀπέναντι στο λόγο , τὴν ἡδονή και τὴ λύπη . Ἡ στάση αὐτή θα πρέπει να ἔχει ως πρότυπο αναφοράς τὸ αισθητικό και τὸς κανόνες του . Προς τούτο θα πρέπει να υπάρξει μια παιδεία προσανατολισμένη στο συγκεκριμένο σκοπό .

Ἡ παιδεία με τα πρότυπα που δημιουργεῖ εκφράζει μια στάση ἀπέναντι στη ζωή και στη γνώση . Ὁ Πλάτων προεῖδε και ἐπεσήμανε τὸ κοινωνικό , πολιτικό και επομένως παιδαγωγικό ρόλο τῆς τέχνης , γι αὐτό και «ἐπιτέθηκε» ἐναντίον τῆς τέχνης τῆς εποχῆς του γι τα ἀνάξια πρότυπα που ἐπέβαλε στην ἠθικοπαιδαγωγική διαδικασία . Εἶναι γεγονός ὅτι οἱ ἐπιλογές προτύπων ἐξυπηρετοῦν τὴν κοινωνικοποίηση τῶν παιδιῶν , δηλαδή τὴν ἐγχάραξη κοινωνικῶν κανόνων , ἀξιών και ρόλων του κόσμου τῶν ἐνηλίκων ² ἀλλά και τὶς σκοπιμότητες τῆς ἐκάστοτε εκπαιδευτικῆς πολιτικῆς , σύμφωνα με τὴν ὁποία συντάσσονται τα αναλυτικά προγράμματα ³ . Εἶναι γνωστό δε ὅτι ἡ ἀξιολόγηση τῆς καταλληλότητας τῶν προτύπων που ἀπευθύνονται σε παιδιά και μάλιστα εὐθύνονται και γι τὴ διαπαιδαγώγησή τους εἶναι θεσμικά ἀναγνωρισμένη ἀρμοδιότητα τῶν εκπαιδευτικῶν μηχανισμῶν , ὀδηγώντας σε ἐπιλογές και ἀποκλεισμούς . Ἐτσι διαμορφώνεται ἡ σχολική ἰδεολογία .

Αναφέρουμε ως παράδειγμα τὴ μεταπολεμική ἐλληνική ἐκπαίδευση που ὀρίζε ως ἰδεολογική βάση του σχολείου τὴ διαπαιδαγώγηση τῶν παιδιῶν με ἀξίες και πρότυπα , που ἐκπροσωποῦνταν ἀπὸ ἓνα αὐταρχικό κοινωνικοπολιτικό σύστημα , που ἐπέμενε να διαφυλάττει τὴν κοινωνική δομὴ και ἱεραρχία ⁴ . Κυρίως αὐτό διαπιστώνονταν ἐντονα στα λογοτεχνικά κείμενα ἀπὸ τα ὁποία ἀπουσίαζε ἡ ἐλευθερία τῆς σκέψης και ἡ καλλιέργεια τῆς κρίσης ⁵ . Εἶχαν ως στόχο τὴ γλωσσική μόνο καλλιέργεια και τὸ περιεχόμενό τους ἐπέβαλε τὸ διδασκισμὸ και τὴν ἠθικολογία , τὴ διαπαιδαγώγηση και ἀνατροφή παιδιῶν μελλοντικά πειθαρχημένων στο κρατοῦν αὐταρχικό κοινωνικοπολιτικό σύστημα . Ἀπουσίαζε ἡ αισθητική καλλιέργεια , ἡ καλλιέργεια συναισθημάτων

¹ Βλ. , *Νόμους* , 803 c 2 – e 4 .

² Ο J. Kincaid (1932) , ἐπισημαίνει : «Τα παιδιά δεν εἶναι διαφορετικά ἀπὸ τὸς ἐνήλικες ἀλλὰ βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ἀνάπτυξης» .

³ Βλ. , Γ. Βρεττό / Α. Καψάλη (1992) .

⁴ Ἐνδεικτικά ἀναφέρουμε τα βιβλία τῆς πρωτοβάθμιας ἐκπαίδευσης ἀπὸ το 1950 ως το 1974 . Ἀκόμη ὁμως και αὐτά τῆς περιόδου ἀπὸ το 1976 ως το 1990 κρίθηκαν γι τὶς ἀδυναμίες τους και γι τὴ «φρονηματιστική» τὸς σκοπιμότητα , (βλ. , Α. Βουγιούκα , 1979) ἀλλὰ και γι τὴν προσπάθεια διμόρφωσης ἐνὸς υποταγμένου και πειθίγιου ἀνθρώπου , δίχως κριτική σκέψη , (βλ. , Α. Φραγκουδάκη , 1979) .

⁵ Βλ. , Γ. Βρεττό / Α. Καψάλη (1992) .

μέσα από την τέχνη , η διασκέδαση , η χαρά , η ευχαρίστηση , η απόλαυση και γι αυτό δεν μπορούσαν να ελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών . Τα παιδιά έπρεπε να διαβάζουν ποιήματα με κριτήριο τον ωφελιμότητα και τη μάθηση και να αποκομίζουν διδακτικά μηνύματα ¹ .

Από όσα προαναφέραμε προκύπτει :

α. Οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις της κάθε εποχής αποτελούν το ρυθμιστικό παράγοντα για την επιλογή των προτύπων .

β. Η τέχνη αποτελούσε και αποτελεί μέσο χειραγώγησης με την υπόδειξη προτύπων .

γ. Η αναγκαιότητα επιβολής προτύπων μέσω της τέχνης και η επιλογή σχολικών προγραμμάτων που υπηρετούν αυτό το σκοπό , αφαιρεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να εισπράξουν χαρά και ευχαρίστηση από αυτήν ² .

Η σύγχρονη εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως στόχο την ελκυστική προσέγγιση των παιδιών στην τέχνη και τον απεγκλωβισμό της από την προκατάληψη ότι το ευχάριστο δεν είναι παιδαγωγικό ή ότι δεν ωθεί το παιδί σε διανοητική άσκηση . Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι θα πρέπει να λάβει υπόψη της και να θέσει ως έναν από τους στόχους της την καινοτόμο πρόταση του Πλάτωνα για την αισθητική διαπαιδαγώγηση : Οι άνθρωποι να γίνουν από θεατές , οι ίδιοι δημιουργοί του αισθητικού και η τέχνη «παιδιά της καθημερινότητας» .

¹ Αν και από την περίοδο 1982 – 84 συντάσσονται νέα αναλυτικά προγράμματα και εισάγονται νέα εγχειρίδια στην εκπαίδευση που εναρμονίζονται με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους , το τοπίο στην εκπαίδευση δεν αλλάζει σημαντικά .

² Βλ. , H. Read (1969) , L. Rosenblatt (1955) .

3.6 Η συμβουλή

Η συμβουλή είναι η προσπάθεια που καταβάλλεται από τον παιδαγωγό για να καθοδηγήσει σωστά τον παιδαγωγούμενο σε ζητήματα που αφορούν τη σωματική και ψυχική του υγεία, τη συναισθηματική του εξέλιξη, τους τρόπους συμπεριφοράς του μέσα και έξω από το σχολείο, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, τη συμμόρφωσή του με τους κανόνες της σχολικής ζωής και γενικότερα την υπερπήδηση των δυσχερειών που αντιμετωπίζει εκάστοτε.

Βέβαια οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής απαιτούν κάποιες φορές την παροχή στο νέο μιας πιο εξειδικευμένης συμβουλής, όταν ο παιδαγωγός δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μόνος του μια σύνθετη περίπτωση. Τότε καλούνται οι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί για να προσφέρουν τη βοήθειά τους¹.

Ο Πλάτων επισημαίνει την μεγάλη αξία της συμβουλής ως μέσου αγωγής και την εντάσσει μέσα στο παιδαγωγικό του σύστημα². Μάλιστα προτείνει η εκπαίδευση των μικρών παιδιών να γίνεται μόνον υπό τύπον συμβουλής και διδασχής παρά υπό τύπον νόμου: «τροφήν καί παιδείαν ... λεγομένη δέ διδασχῆ τινί καί νουθετήσῃ μᾶλλον ἢ νόμοις εἰκνύ' ἄν ἡμῖν φαίνοιτο.»³.

Αυτού του τύπου η εκπαίδευση ενδείκνυται για αυτή την ηλικία, γιατί, στην ιδιωτική και οικογενειακή ζωή συμβαίνουν πολλά και μικρά γεγονότα και επειδή είναι πράγματι τόσο μικρά και επαναλαμβανόμενα συχνά, δεν αξίζει να επιβάλει για αυτά ποινές ο νομοθέτης αλλά να διαπαιδαγωγούνται οι νέοι με τις σωστές καθημερινές συμβουλές⁴.

Η συμβουλή παίρνει μέσα στην πλατωνική παιδεία κυρίως τη μορφή της καθοδήγησης, όπου ο παιδαγωγός Σωκράτης καθοδηγεί τους νέους με τις κατάλληλες συμβουλές στην εύρεση της αλήθειας.

¹ Για τη συμβουλή και την καθοδηγητική της αξία, βλέπε Lester D. Grow and Alice Grow (1966), 333 – 357.

² Βλ., *Αλκιβιάδη*, 106 d : «Περί ὧν ἄρ' εἰδὼς τυγχάνεις, ἀγαθός ἐσύμβουλος εἶ.» και *στο ίδιο*, 108 b : «Ἐγὼ γάρ που ἀπεκρινάμην τό διά παντός ὀρθῶς ἔχον, ὀρθῶς δέ δήπου ἔχει τό κατά τήν τέχνην γιγνόμενον· ἦ οὐ;», σε συνδυασμό με το χωρίο 107 a, b.

³ *Νόμοι*, 788 a 1 – 5.

⁴ Βλ., *στο ίδιο*, 788 a 5 – c 5.

3.7 Η κατανόηση

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτέλεση του παιδευτικού έργου είναι η παιδαγωγική και ψυχολογική συγκρότηση του παιδαγωγού αλλά και η ψυχική επαφή που έχει με τον παιδαγωγούμενο , η κατανόηση δηλαδή που δείχνει προς αυτόν . Η κατανόηση του δασκάλου αποτελεί απαραίτητο μέσο αγωγής για να αποδώσει ο παιδευόμενος τα αναμενόμενα αποτελέσματα και πηγάζει από την παιδαγωγική αρχή της αγάπης του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο .

Ο Πλάτων δίνει και μια άλλη διάσταση στο παιδευτικό αυτό μέσο με την επισήμανσή του ότι η τέλεια κατανόηση συνίσταται στην εξομοίωση του κατανοούντος προς το κατανοούμενον ¹ . Η τέλεια κατανόηση , λοιπόν , είναι ο άνθρωπος να κατανοήσει ότι η ανθρώπινη φύση δύναται να μετάσχει της αθανασίας , αν διατηρεί σε καλή κατάσταση τον θεό που κατοικεί μέσα της , και αν έχει ο άνθρωπος καλλιεργήσει μέσα του τον έρωτα της μάθησης και των αληθινών σκέψεων . Να κατανοήσει τα διανοήματα του σύμπαντος που είναι συγγενή με την θεία αρχή που υπάρχει μέσα του , με τη βαθιά γνώση της αρμονίας και των περιφορών του σύμπαντος . Γιατί ο αγαθός θεός αποφάσισε να κάμει τον κόσμο όσο το δυνατόν περισσότερο όμοιον με ένα ον που είναι το ωραιότερο από τα νοητά και κατά πάντα τέλειον , συνέστησε , λοιπόν , ένα ζωντανόν ον ενιαίο , αισθητό , έχον μέσα του όλα τα ζώα όσα είναι φύσει συγγενή με αυτό ² .

Ο άνθρωπος που έχει τον έρωτα της επιστήμης και της αλήθειας και έχει κατανοήσει την αρμονία του σύμπαντος και τη θέση του μέσα σε αυτό είναι ο κατάλληλος παιδαγωγός για να κατανοήσει τις ανάγκες της ψυχής του παιδευόμενου νέου και να τον «ψυχαγωγήσει» κατάλληλα θεωρώντας τον ως ένα μέρος της συμπαντικής ψυχής .

¹ *Τίμαιος* , 90 d : «τῶ κατανοουμένῳ τό κατανοοῦν ἐξομοιωσαι κατά τήν ἀρχαίαν φύσιν .».

² *Βλ.* , στο *ίδιο* , 30 d – 31 a .

3.8 Έπαινος – Ψόγος

Η σύγχρονη Παιδαγωγική κατατάσσει στην κατηγορία των ενθαρρυντικών ή κατασταλτικών παιδαγωγικών μέσων τον έπαινο, τον ψόγο, την τιμωρία και τις ποινές¹. Με τα παιδαγωγικά αυτά μέσα η εκπαίδευση, αφενός μεν τοποθετεί τους μαθητές στο πεδίο επίδρασης του ανθρώπινου επιστητού, αφετέρου πετυχαίνει είτε την ενθάρρυνσή τους με τον έπαινο ή τον ψόγο, είτε το φρονηματισμό τους με την τιμωρία και τις ποινές².

Ο Πλάτων θεωρεί ότι ο έπαινος και ο ψόγος είναι άριστα παιδαγωγικά μέσα και μπορούν να δράσουν πιο αποτελεσματικά από την τιμωρία και τις ποινές στην επίτευξη του σκοπού της αγωγής. Ο έπαινος και ο ψόγος μαζί με το έθος αποτελούν για τον Πλάτωνα δυο σημαντικά παιδαγωγικά μέσα που βοηθούν στο έργο του παιδαγωγού να διαμορφώσει το ήθος των νέων δια της πειθούς, κυρίως δε των μικρών παιδιών που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τη λογική³.

Ο έπαινος και ο ψόγος συντελούν στη διαπαιδαγώγηση δια του λόγου που πείθει κάποιον να κάνει κάτι⁴ και αυτό γίνεται με την ελεύθερη βούληση του παιδευομένου, ενώ αντίθετα η τιμωρία και οι ποινές τον υποχρεώνουν δουλικά να κάνει κάτι, χωρίς να το θέλει πραγματικά. Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο νέος πρέπει να προτιμά να εκτελεί εκείνα που ειπώθηκαν με επαινετικά λόγια⁵ και όχι εκείνα που επιβλήθηκαν με πρόστιμα και απειλές. Ο δε παιδαγωγός έχει υποχρέωση να επαινεί εκείνα που κάνουν καλύτερες τις ψυχές των νέων και να κατακρίνει εκείνα που προκαλούν το αντίθετο αποτέλεσμα⁶.

Ο Πλάτων όμως θέτει τα όρια της χρήσης αυτού του παιδαγωγικού μέσου: Να μη γίνεται σε υπερβολικό βαθμό η χρήση του. Και αυτό γιατί έχει τη δύναμη να διαμορφώνει συνειδήσεις και να επιβάλλει πρότυπα στο νέο, στα οποία, αν ο ίδιος δεν έχει λάβει την κατάλληλη παιδεία, δεν μπορεί να αντισταθεί⁷. Ο υπέρμετρος έπαινος και ψόγος¹, η

¹ Βλ., Αντ. Δανασσή - Αφεντάκης (1992). Πρβλ., Σπυρ. Καλλιόφα (1963), Αντ. Τσιρίμπα (1964).

² Αντ. Δανασσή - Αφεντάκης (1992), 40.

Για το ρόλο της ποινής και του επαινού στη μάθηση, βλ., έρευνα της Β. Ε. Hurlock (1925), 145-159. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο έπαινος ως κίνητρο έχει μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές από την επιπληξη (ψόγος). Αλλά και ότι η παρακίνηση, ο έπαινος και η επιβράβευση επιφέρουν αναμφισβήτητα καλύτερα αποτελέσματα από την ποινή οποιασδήποτε μορφής.

³ *Νόμοι*, 663 b - c 6. Κυρίως, στο *ίδιο*, 663 c 1 - 2: «καί πείσεια άμως γέ πως έθεσι και έπαινεις και λόγιος.».

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 823 c 7: «ακούσαντα πείθεσθαι.».

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 823 c 9 - d: «τόν δε' αύ νέον ... τών δε περί έκαστα άπειληθέντων μετά ζημίας και νομοθετηθέντων, τά μετ' έπαινούν ρηθέντα μάλλον τιμάν και προσταχθέντα άποτελεΐν.».

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 823 c 5: «έπαινέσαι και ψέξαι χρεών.» και, 823 d 1 - 5.

⁷ Βλ., *Πολιτεία*, 492 c 4 - 5: «ποιάν [άν] αύτώ παιδείαν ιδιωτικήν άνθέξειν, ήν ού κατακλυσθεισαν υπό τοιούτου ψόγου ή έπαινούν.».

υπερβολική επιδοκιμασία και αποδοκιμασία λόγων και γεγονότων , χωρίς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και εμπάθυνση² σε αυτά που λέγονται και σε αυτά που γίνονται , παρασύρει το νέο , όπου πηγαίνει το ρεύμα της εποχής του και τον αναγκάζει να διαμορφώνει απόψεις και θέσεις επιβαλλόμενες , χωρίς να μπορεί να διατυπώσει τη δική του γνώμη³ .

Γι αυτό και ο παιδαγωγός πρέπει να είναι προσεκτικός στη χρήση αυτού του παιδαγωγικού μέσου και να το χρησιμοποιεί με μέτρο και να ψέγει ή να επαινεί πρόσωπα , γεγονότα , πράξεις , ιδέες , συμπεριφορές πολύ προσεκτικά για να διαμορφώσει σωστά την προσωπικότητα του παιδευομένου .

¹ Βλ. , *Πολιτεία* , 492 b 7 – 9 : « ... τὰ μὲν ψέγωσι ... τὰ δὲ ἐπαινῶσιν ὑπερβαλλόντως ἐκάτερα . » .

² Βλ. , *στο ίδιο* , 492 b 9 – c 2 : « ... ἐκβοῶντες καὶ κροτοῦντες , πρὸς δ' αὐτοῖς αἴ τε πέτραι καὶ ὁ τόπος ἐν ᾧ ἂν ὤσιν ἐπηχύντες διπλάσιον θόρυβον παρέχωσι τοῦ ψόγου καὶ ἐπαίνου . » .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 492 c 6 – 8 : « [παιδείαν] ... οἰχήσεσθαι φερομένην κατὰ ῥοὴν ἢ ἂν οὗτος φέρῃ , καὶ φήσιν τε τὰ αὐτὰ τοῦτοις καλά καὶ αἰσχροῖα εἶναι , καὶ ἐπιτηδεύσειν ἅπερ ἂν οὔτοι , καὶ ἔσεσθαι καὶ τοιοῦτον . » .

3.9 Τιμωρία – Ποινές

Η παιδαγωγική χρησιμοποίησε και χρησιμοποιεί την τιμωρία και τις ποινές σαν μέσα εκφοβισμού και εξαναγκασμού για να οδηγηθεί ο παιδαγωγούμενος στη μάθηση και παράλληλα να επιτευχθεί η ηθική του διαπαιδαγώγηση . Ακόμη η ποινή και η τιμωρία θεωρούνται απαραίτητες για την ύπαρξη δικαίου , όταν η παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή διαταράσσεται . Τότε πρέπει να λαμβάνονται μέτρα περιοριστικά ή κατασταλτικά για να προσαρμοστεί ο μαθητής στους κανονισμούς της σχολικής ζωής¹ .

Η πλατωνική άποψη για την τιμωρία και τις ποινές ως μέσα εξαναγκασμού και εκφοβισμού για τη διαπαιδαγώγηση των νέων είναι καινοτόμος και για την εποχή του αλλά και για τη σύγχρονη εκπαίδευση .

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αθήνας² στην εποχή του χρησιμοποιούσε την τιμωρία , ακόμη και τη σωματική τιμωρία , κυρίως στο σχολείο του γραμματιστή , όπου η ράβδος ήταν το μέσο της επιβολής, της αυταρχικότητας του δασκάλου . Σε αγγεία της κλασικής αρχαιότητας , ο παιδοτρίβης συνήθως απεικονίζεται με βέργα , μαστίγιο και ραβδί . Το δε πνεύμα της εκπαίδευσης συνοψίζεται επιγραμματικά στη συνήθη για την εποχή εκείνη προτροπή «φίλοπόνει , ὦ παῖ , μή δαρής» . Ακόμη η απαίτηση του σχολείου για την απομνημόνευση των πάντων δεν ήταν λιγότερο σκληρή από τη σωματική τιμωρία σαν μέθοδος διδασκαλίας³ . Η αθηναϊκή εκπαίδευση καμιά προσπάθεια δεν κατέβαλε να κάνει ευκολότερη τη μαθησιακή διδασκαλία . Έτσι τα μαθήματα δεν ήταν καθόλου ελκυστικά αλλά αντίθετα δύσκολα , ανιαρά και μονότονα . Σε απόσπασμα του *Αξίochου*⁴ περιγράφονται τα βάσανα του μαθητή: «Αφού περάσει πολλές ταλαιπωρίες και γίνει επτά ετών , διορίζουν παιδαγωγούς , γραμματιστές και παιδοτρίβες , για να τον βασανίζουν»⁵ .

Στην εποχή του Πλάτωνα , ο μαθητής δερνόταν βάνουσα και απάνθρωπα , όταν έλεγε κάτι ή έγραφε λανθασμένα . Γι αυτό τα παιδιά προτιμούσαν το σκασιαρχείο από το σχολείο . Ο φόβος της βάρβαρης τιμωρίας ήταν ο μέγας υπεύθυνος της αγραμματοσύνης των ανθρώπων στην αρχαιότητα αλλά και σε όλους τους αιώνες που τη διαδέχτηκαν⁶ .

¹ Βλ. , Αντ. Τσιρίμπα (1964) , Σπ. Καλλιάρφα (1963) , Αντ. Δανασσή – Αφεντάκη (*1992) .

² Βλ. , E. Ziebarth (1936) , A. Γιαννικόπουλο (1993) και του ίδιου (*1999) .

³ Βλ. , *Πρωταγόρα* , 325 e και 326 a

⁴ Διάλογος ο οποίος αποδίδεται στον Πλάτωνα . Πάντως ως ένα βαθμό απηχεί τη διδασκαλία και τις απόψεις του .

⁵ *Αξίochος* , 366 d .

⁶ Βλ. , A. Γιαννικόπουλο (1993) , 171 .

Η εικόνα αυτή της εκπαίδευσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μάθηση ήταν προϊόν εξαναγκασμού και οδυνηρή για τους παιδαγωγούμενους, αφού τους προξενούσε τα συναισθήματα του φόβου και της λύπης. Ο Πλάτων καταδικάζει κατηγορηματικά τις πολιτείες του φόβου και της επιτακτικότητας¹, αυτές που με το φόβο επιβάλλουν νόμους για την εκπαίδευση των πολιτών². Γιατί απαγορεύουν στους πολίτες να γεύονται τις ηδονές, ενώ αντίθετα τους υπαγορεύουν και τους επιβάλλουν να γεύονται τη λύπη και το φόβο³.

Αντίθετα στη δική του πολιτεία η γεύση των ηδονών είναι απαραίτητη για να διαπαιδαγωγηθούν σωστά οι πολίτες. Με την κατάλληλη προγύμναση του ανθρώπου στις ηδονές, υποστηρίζει ο Πλάτων, είναι δυνατόν ο άνθρωπος να κατακτήσει τη σωφροσύνη⁴. Αλλά και εκ φύσεως ο άνθρωπος επιδιώκει την ηδονή και όχι τη λύπη⁵.

Έτσι μέσα σε αυτό το ψυχολογικό πλαίσιο διαπαιδαγώγησης που υποστηρίζει, δηλαδή του κατάλληλου χειρισμού της λύπης και της ηδονής, ο Πλάτων προτείνει τα παιδιά να μαθαίνουν όχι με τη βία και τον εξαναγκασμό, με τιμωρίες και ποινές, που προκαλούν τη λύπη και το φόβο αλλά να μαθαίνουν με παιχνίδια και ευχαρίστηση, («ήδονήν») γιατί τότε μόνο αφομοιώνεται η γνώση⁶. Αλλά και στην ηθική τους διαπαιδαγώγηση συντελεί αυτή η μέθοδος. Λέγει ο Πλάτων: Από την άλλη μεριά η ευχάριστη και δυσάρεστη διάθεση της ψυχής, ανάλογα με το ποιο από τα δυο θα επικρατήσει συντείνουν αρκετά στην απόκτηση της γεναιότητας και της δειλίας⁷. Κύριος σκοπός της πλατωνικής αγωγής είναι να γίνει η διαπαιδαγώγηση των νέων, ιδίως στις μικρές ηλικίες, με λιγότερους πόνους και φόβους και κάθε λογής λύπη, ώστε να γίνει η ψυχή του ανατρεφόμενου πιο γαλήνια και πιο ευσπλαχνική⁸. Η αναγκαστική μάθηση, υποστηρίζει ο παιδαγωγός, όχι μόνο δεν ωφελεί αλλά και βλάπτει, διότι κάμνει την ψυχή να αποστρέφεται εκείνο

¹ Η επιτακτικότητα ασκεί τόσο ισχυρή επίδραση στο άτομο, ώστε αυτό να διακρίνεται από υπερβολική αισχύνη, απιστηρότητα, δυσθυμία, ψυχική δυσκαμμία. Δε γεύεται άλλη ηδονή παρά την ηδονή υποταγής του στον επιτακτικό λόγο. Βλ., Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000γ). Για το λόγο της επιτακτικότητας, βλ., *Νόμους*, 634 e 1 – 5, 635 b 6, 636 a 7, 636 e 8. Πρβλ., *Πολιτικό*, 294 c 2 – 4, 300 c 1 – 2.

² Βλ., την κριτική που ασκεί στη σπαρτιατική και την κρητική νομοθεσία για την Παιδεία (*Νόμοι*, 625 – 647 e). Ιδιαίτερα κάνει αρνητική κριτική στους ψυχολογικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούν οι πολιτείες της Κρήτης και Σπάρτης για να επιβάλλουν την πολεμική αγωγή στους πολίτες τους.

³ Βλ., *Νόμους*, 635 b – d, ιδίως, *στο ίδιο*, 653 b 6 – 7: «τῶν μεγίστων ἡδονῶν καὶ παιδιῶν ἐπέταξεν ἀπέχεσθαι.». »

⁴ Βλ., *στο ίδιο*, 636 c, 633 d, 634 a, 635d, 647 d.

⁵ Βλ., *στο ίδιο*, 733 a 2 – 3, 733 a 8 – b 2, 733 b 3 – 5, 733 c 4 – 5.

Πρβλ., *στο ίδιο*, 660 d 11 – 664 b 2.

⁶ Βλ., *στο ίδιο*, 819 b – d. Ιδιαίτερα, *στο ίδιο*, 819 b 4 – 5: «μετὰ παιδείας τε καὶ ἡδονῆς μανθάνειν.». »

⁷ Βλ., *στο ίδιο*, 791 c 9 – 11.

⁸ Βλ., *στο ίδιο*, 792 b 5 – 9.

το οποίο πρέπει να μάθει ο νέος και επιπλέον επιδρά άσχημα στο ηθικό του ελεύθερου ανθρώπου . Τα βίαια και σκληρά μέσα αγωγής δεν φέρνουν κανένα θετικό αποτέλεσμα , γιατί διαμορφώνουν προσωπικότητες παθολογικές , αντικοινωνικές και δουλικές . Λέγει ο Πλάτων : Η μαλθακή ανατροφή κάμνει τους χαρακτήρες των νέων δύστροπους και οξύθυμους και παράφορους , το αντίθετο όμως , μια σκληρή και κτηνώδης υποδούλωση, τους φέρνει στο σημείο να γίνονται χαμερπείς , ανελεύθεροι , μισάνθρωποι καθώς επίσης και τελειώς ακοινώνητοι ¹ .

Ο Πλάτων πιστεύει ότι όλες οι μεγάλες και επίπονες προσπάθειες είναι για τους νέους . Όμως θεωρεί ότι τα μαθήματα πρέπει να γίνονται στα παιδιά όχι με τη μορφή της αναγκαστικής μάθησης που επιβάλλεται με βίαιο τρόπο ² . Θεωρεί ότι ο ελεύθερος άνθρωπος δεν πρέπει κανένα μάθημα να το μαθαίνει με εξαναγκασμό σαν δούλος ³ . Γιατί , μπορεί μεν οι σωματικοί κόποι που καταβάλλονται με τη βία να μη βλάπτουν διόλου το σώμα , στην ψυχή όμως δε στεριώνει κανένα μάθημα με εξαναγκασμό.

Η διαπαιδαγώγηση των νέων δεν πρέπει να γίνεται με βίαια μέσα αλλά με την πειθώ και άριστος παιδαγωγός είναι εκείνος που βρίσκει τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα που θα πείσουν τους νέους να εφαρμόζουν αυτά που πρέπει με τη θέλησή τους και όχι με τη βία ⁴ . Γιατί , λέγει ο Πλάτων , μόνο στα ολιγαρχικά πολιτεύματα η Παιδεία στηρίζεται στη βία και όχι στην πειθώ ⁵ . Είναι τα πολιτεύματα που έχουν παραμελήσει την πνευματική ανάπτυξη και καλλιέργεια των πολιτών τους που συντελείται με το λόγο και έχουν δώσει βαρύτητα στην ανάπτυξη του σώματος ⁶ . Γι αυτό προτείνει μια πειθαρχία όπου οι παιδευόμενοι έχουν συνειδητοποιήσει με την κατάλληλη παιδεία τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους νόμους και δεν υπακούουν σε αυτούς από το φόβο της τιμωρίας . Τήρηση των νόμων όχι μόνο μέσω των ποινών αλλά τήρησή τους από αγάπη και σεβασμό των πολιτών προς αυτούς .

Πότε είναι όμως επιβεβλημένη η τιμωρία ; Ο Πλάτων απαντά : Στην παιδική ηλικία , όταν ο άνθρωπος δεν έχει αναπτύξει ακόμη τη

¹ *Νόμοι* , 791 d 5 – 10 .

² Βλ . , *Πολιτεία* , 536 d 6 – 537 a 2 . Πρβλ . , *στο ίδιο* , 536 d 7 : « οὐ ὡς ἐπάναγκες » .

Για εξαναγκαστική παιδεία και παιδεία τιμωρίας κατηγορεί ο Πλάτων τους σοφιστές , βλ . , *Πολιτεία* , 492 d 5 – 7 .

³ Βλ . , *στο ίδιο* , 536 e 1 – 2 : « οὐδεν μάθημα μετὰ δουλείας τόν ἐλεύθερον χρῆ μανθάνειν » .

⁴ *Νόμοι* , 663 e 1 – 2 : « ... καί δυνάμενον μάλλον ποιεῖν μή βία ἀλλ' ἐκόντας πάντας πάντα τά δίκαια . » .

⁵ Βλ . , *Πολιτεία* , 548 b 7 – 8 : « οὐχ ὑπό πειθοῦς ἀλλ' ὑπό βίας πεπαιδευμένον » .

⁶ Βλ . , *στο ίδιο* , 548 b – c 2 . Να επισημάνουμε ότι κατά τον Πλάτωνα υπάρχει αναλογία και αντιστοιχία πολιτευμάτων , παιδείας και χαρακτήρων ανθρώπων που διαπλάθει . Ο,τι το πολίτευμα , τέτοια και η παιδεία που αντιστοιχεί , τέτοιοι και οι χαρακτήρες των πολιτών που διαμορφώνονται από μια τέτοια παιδεία . Βλ . , ενδεικτικά , *στο ίδιο* , 549 b 9 – 10 .

λογική του και επομένως η φρόνησή του δεν είναι ακόμη πειθαρχημένη¹. Τότε το έργο του παιδαγωγού είναι πολύ δύσκολο², γιατί το παιδί έχει νηπιώδη συμπεριφορά³.

Είναι δηλαδή απείθαρχο, δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο σχολείο και στα μαθήματα και αυτό που το ενδιαφέρει περισσότερο είναι το παιχνίδι. Έτσι χρειάζεται ειδική μεταχείριση, ώστε να πειθαρχήσει και γι αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να του επιβάλλει περιορισμούς, απαγορεύσεις και τιμωρίες⁴.

Η τιμωρία όμως, κι όταν ακόμη είναι ανάγκη να επιβληθεί, πρέπει να μην είναι ατιμωτική, ούτε άδικη, γιατί τότε προκαλεί οργή στην ψυχή αυτών που θέλουμε να διορθώσουμε. Και επειδή σε αυτή την ηλικία, που είναι η προλογική φάση της ζωής του παιδιού, η αγωγή γίνεται δια του εθισμού⁵, η τιμωρία χρειάζεται για να μην αποκτήσει το παιδί κακές έξεις, όπως η τρυφή και η μαλθακότητα⁶. Να έχει ως στόχο να μην προκαλέσει απογοήτευση ή πόνο αλλά να βάλει σε σωστό δρόμο τις ψυχές των παιδιών, κατευθύνοντάς τες πάντοτε προς το καλό, σύμφωνα με το νόμο⁷.

Η τιμωρία, ακόμη και η σωματική τιμωρία κυρίως δια ραβδισμού και οι ποινές ήταν τα προσφιλή μέσα διαπαιδαγώγησης από την αρχαιότητα μέχρι και τους νεότερους χρόνους. Αρκετοί όμως από τους νεότερους παιδαγωγούς εξέφρασαν δυναμικά την αντίθεσή τους σε αυτά τα παιδαγωγικά μέσα, οι απόψεις τους δε παρουσιάζουν μεγάλη συγγένεια με τις πλατωνικές. Ο J. Locke, εκφραστής των ιδεών του Διαφωτισμού, στο έργο του «Σκέψεις για την Εκπαίδευση» υποστηρίζει ότι ο συνήθως σκληρός και εύκολος τρόπος τιμωρίας και η ράβδος, που είναι το μόνο γνωστό όργανο επιβολής που μπορούν να σκεφτούν οι παιδαγωγοί, είναι το πιο αταίριαστο από όλα εκείνα που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Αυτό το είδος τιμωρίας δεν βοηθά

¹ Η φύση όλων των νέων, λέγει ο Πλάτων, καθώς είναι όλο φωτιά, δεν μπορεί να μείνει ήσυχη, ούτε στο σώμα, ούτε στη φωνή παρά θέλει να μιλά αδιάκοπα και να πηδά χωρίς καμιά τάξη. Την αίσθηση της τάξης την αποκτά με την ανάπτυξη της λογικής και την έχει μόνο ο άνθρωπος.

Βλ., *Νόμους*, 664 e. Πρβλ., στο ίδιο, 673 c 9 – d 5. Την άποψη του Πλάτωνα ότι γενικά η κίνηση είναι έμφυτη και ότι υπάρχει στον άνθρωπο η αίσθηση του ρυθμού, ο Anderson (1968), 81, την αξιολογεί πολύ σημαντική.

² Βλ., *Νόμους*, 808 d 5 – 6: «Ο δὲ παῖς πάντων θηρίων ἐστὶ δυσμεταχειριστότατον.».

³ Βλ., στο ίδιο, 808 e 3: «παιδίας καὶ νηπιότητος χάριν.» . Πρβλ., στο ίδιο, 808 d 7 – 8: «ἐπίβουλον καὶ δορυμὶ καὶ ὑβριστότατον θηρίων γίγνεται.» .

⁴ Βλ., στο ίδιο, 808 e 1: «χαλινούς τισιν δεῖ δεσμεύειν.» . Πρβλ., στο ίδιο, 808 e 6: «κολαζέτω τὸν τε παῖδα.» .

Να επισημάνουμε ότι και νεότερες έρευνες έδειξαν ότι η ποιηή με ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για τη μάθηση. Βλ., R. L. Solomon (1964), 239 – 253.

⁵ Βλ., στα κεφάλαια «Εθισμός – Έθος (Έξις)» και «Προσχολική Αγωγή» .

⁶ Βλ., *Νόμους*, 793 e 6 – 794 a: «... τρυφῆς δ' ἤδη παραλυτέον κολάζοντα μὴ ἀτίμως... τό μὴ μεθ' ὕβρεως κολάζοντας ὀργὴν ἐμποιοῖν δεῖν τοῖς κολασθεῖσιν μὴδ' ἀκολάστους ἐώντας τρυφήν.» .

⁷ Βλ., στο ίδιο, 809 a.

καθόλου στο να επιβληθούμε πάνω στη φυσική μας τάση να είμαστε επιρρεπείς στις σωματικές και στιγμιαίες απολαύσεις και να αποφεύγουμε κάθε είδους πόνο . Μάλλον ενθαρρύνει κάτι τέτοιο και ως εκ τούτου το ενισχύει , πράγμα το οποίο είναι η ρίζα από την οποία φυτρώνουν όλες οι κακόηθες πράξεις και οι ανωμαλίες της ζωής . Το ξύλο επομένως και κάθε άλλο είδος δουλικής και σωματικής τιμωρίας δεν είναι ο κατάλληλος τύπος πειθαρχίας που πρέπει να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση , εάν πρόκειται να διπλασιασθούν σοφοί , καλοί και ειλικρινείς άνδρες . Και επομένως θα πρέπει να εφαρμόζεται πολύ σπάνια και αυτό , μόνο σε εξαιρετικές και ακραίες περιπτώσεις . Και παροτρύνει ο Locke τους παιδαγωγούς της εποχής του : «Αν καταφέρετε να εδραιώσετε μέσα τους να συνειδητοποιήσουν την έννοια της ντροπής και της δυσμένειας , τότε θα τους έχετε εγχαράξει την αληθινή αρχή η οποία θα λειτουργεί συνεχώς και θα τους ωθεί προς το σωστό . Αξίζει οποιαδήποτε προσπάθειά μας να πετύχουμε κάτι τέτοιο , να το εξασκήσουμε»¹ .

Στο ίδιο πνεύμα καταδίκης της εκβιαστικής μάθησης και υποστήριξης της μάθησης με ευχαρίστηση , που αποτελεί βασική πλατωνική διδακτική αρχή , κινούνται όλοι σχεδόν οι παιδαγωγοί του ευρωπαϊκού αλλά και του νεοελληνικού διαφωτισμού . Ιδιαίτερα δε ο Ι. Μοισιόδαξ και ο Α. Κοραΐς , οι οποίοι ήσαν κοινωνοί της πλατωνικής παιδείας² .

Ο Ι. Μοισιόδαξ υποστηρίζει ότι ένα από τα κεφαλαιώδη ζητήματα της διδασκαλικής παιδαγωγίας είναι και πρέπει να είναι ο τρόπος με τον οποίο η μάθηση γίνεται αγαπητή στα παιδιά και ότι οι δάσκαλοι πρέπει να «έγχύνουν» στους μαθητές όχι το φόβο αλλά το σεβασμό . Το να διδάσκεται το παιδί με επιείκεια , με συγκατάβαση , το να χαροποιείται επαινούμενο , το να επερωτάται περί πραγμάτων , το να διαλέγεται ο δάσκαλος με αυτό , το να το ανταμείβει με ένα βραβείο είναι μερικοί από τους τρόπους που πρέπει να μεταχειρίζονται οι δάσκαλοι , ώστε να κάνουν τη μάθηση αγαπητή και ευχάριστη . Λέγει ο Μοισιόδαξ : Η μάθησις μανθάνεται με την όρεξιν , ουχί με την βία . Δια της δυναστείας άλλο δεν κατορθούται παρά η αποστροφή των βιβλίων των μαθημάτων και των δασκάλων ... Πέμπτος τρόπος επιτυχούς διαπαιδαγώγησης είναι η πληροφορητική ένδειξις της ηδονής . Παν ό,τι ο διδάσκαλος παραγγέλλει τοις παιδίοις , πρέπει να καταστήσει αυτό , όσο το δυνατόν αρεστόν και να δεικνύει αυτοίς πώς ή ευθύς ή μετ' ολίγου πρέπει να προζενήση αυτοίς ηδονήν ουχί πολλοστήν³ .

¹ Βλ. , J. Locke (1968) , 114 – 338 και κυρίως τα κεφάλαια 47, 48 , 49 , 52 , 56 .

² Βλ. , Α. Αγγέλου (1988) , Κ. Θ. Δημαρά (1993) , Σ. Φουρνάρο (2003) .

³ Βλ. , τις απόψεις του Ι. Μοισιόδακα για τη μάθηση με ευχαρίστηση στο έργο του «Πραγματεία , Περί Παιδών ή Παιδαγωγία» (1779) , Β' τομ. , Α' μέρος , κεφ. 2^ο , κυρίως 76 – 86 .
Πρβλ. , Ν. Βοσταντζή (1941) .

Επίσης ο Αδ. Κοραΐς, θαυμαστής του φιλόσοφου - παιδαγωγού Πλάτωνα¹, υποστηρίζει ότι η καλή παιδική ανατροφή εξορίζει από τις ψυχές των παιδιών το φόβο των νόμων και κάθε άλλο φόβο. Αντιθέτως η έλλειψη παιδείας ή η κακή παιδεία τους κάνει να φοβούνται και τις σκιές τους. Στις προτάσεις του δε για την εκπαίδευση του γένους, υπερασπίζεται μια εκπαίδευση που ποιεί ήμερους ανθρώπους και καταδικάζει την πειθαρχία δια της τιμωρίας, ιδιαίτερα της σωματικής τιμωρίας. Πιστεύει ότι η βία ταιριάζει περισσότερο στα ζώα παρά στον άνθρωπο και ότι υπάρχουν αξιότερα μέσα για να παρακινήσουν τους νέους στην αγάπη της παιδείας. Με μέσα οικειότητας και ισοτιμίας η εκπαίδευση πρέπει να εξορίσει το φόβο από τις ψυχές των νέων για να μη δημιουργήσει ανδράποδα αλλά σοφούς και χρηστούς άνδρες². Μάλιστα ο Κοραΐς στις προτάσεις του για την εκπαίδευση του γένους επικροτεί το νέο εύρημα του Pestalozzi να διευκολύνει τα παιδιά στην εκμάθηση και επίλυση των αριθμητικών προβλημάτων, ως «επιτήδειον να παραδίδει ευκόλως τα παιδικά πρώτα αναγκαία μαθήματα». Σημειώνει δε ότι πολύ πριν από τον Pestalozzi, ο Πλάτων είχε καταλάβει τη δύναμη των αριθμών στην έρευνα της αλήθειας αλλά και είχε προτείνει τον κατάλληλο τρόπο εκμάθησής τους, δηλαδή να μαθαίνουν σαν παιχνίδι τις στοιχειώδεις γνώσεις κι εφαρμογή των αριθμών³.

Σημειώνει ακόμη ότι οι Ευρωπαίοι ερευνήσαν αυτήν την πρόταση και την έβαλαν σε εφαρμογή για μάθουν από την πείραν αν στα αλήθεια διευκολύνει την παιδαγωγία η συμβουλή του Πλάτωνα. Προτρέπει δε ο Κοραΐς τους Έλληνες να μαθητεύσουν στη μέθοδο αυτή και να την εμβάσουν στην Ελλάδα, διότι σε τίποτε δεν κινδυνεύει η ελληνική εκπαίδευση, η οποία έτσι κι αλλιώς είναι «τόσον διεστραμμένη, ώστε χειροτέραν αυτής να δεχθώμεν κίνδυνον κανένα δεν τρέχομεν». Λέγει ο Κοραΐς: «Από τον νεωτερισμόν τούτον εάν άλλο δεν κερδήσωσιν οι διδάσκαλοι θέλουσι καν μάθει να προσφέρωνται με πατρική ημερότητα προς τα παιδιά, και να εξορίσωσιν από τα σχολεία την σκυθικήν αγριότητα και βίαν, εις την οποίαν πολλά δυστυχέστατα ανθρωπάρια χρεωστούν και τη παιδευσίαν, και τα δουλοπρεπή των φρονήματα»⁴.

Ο Pestalozzi επίσης αποδέχεται την τιμωρία μόνο όταν είναι δίκαιη, γιατί τότε δεν προκαλεί και την αντίδραση των τιμωρημένων παιδιών και μόνον όταν προέρχεται από έναν παιδαγωγό που δείχνει καθημερινά έμπρακτα την αγάπη του και το ενδιαφέρον του στα παιδιά⁵.

¹ Για τις πλατωνικές επιδράσεις στη φιλοσοφία της παιδείας του Κοραΐ, βλ., Σ. Φουρνάρο (2003).

² Βλ., Αδ. Κοραΐ «Προλεγόμενα» (1988).

³ Βλ., *Νόμος*, 819 c 2 – 3 : «εις παιδιάν έναρμόττοντες τās τών αναγκαίων αριθμών χρήσεις.»

⁴ Βλ., Α. Κοραΐ, (1988).

⁵ Βλ., J. H. Pestalozzi (1954), 52 – 132. Πρβλ., J. A. Green (1969).

Στο κίνημα της «νέας αγωγής» η πειθαρχία παίρνει την έννοια της διακριτικής , ανεκτικής επιτήρησης σε παιδιά που τους αρέσει και αγαπούν να πηγαίνουν σε ένα σχολείο που κυριαρχείται από το πνεύμα της παιδευτικής εργασίας και της ελευθερίας¹ . Οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν μια «ενεργή» πειθαρχία με την οποία το άτομο είναι κύριος του εαυτού του και κατά συνέπεια , μπορεί να επιβληθεί στον εαυτό του και όχι να εξαναγκαστεί , κάθε φορά που πρέπει να ακολουθήσει έναν κανόνα ζωής² . Ο J. Dewey επισημαίνει πως σε ένα τέτοιο σχολείο , ο μαθητής αποκτά ηθικές ικανότητες και δυνάμεις , που αποτελούν την πειθαρχία και δεν έχει ανάγκη από τα καθαρά εξωτερικά ελατήρια της ελπίδας και του φόβου της τιμωρίας για να αντιμετωπίσει τις εκάστοτε δυσκολίες³ . Η κοινωνική διάσταση δε της εκπαίδευσης με ευχαρίστηση στα σχολεία εργασίας της νέας αγωγής , που διατυπώνεται με τη φράση «ευτυχία του παιδιού συνεπάγεται και ευδαιμονία της κοινότητας» έχει την απαρχή της στην πλατωνική παιδεία. Λέγει ο Πλάτων : «Μετά δέ παιδιάς άμα μανθανόμενα ώφελήσει μέν , βλάψει δέ ήμιν τήν πόλιν ουδεν . »⁴ .

Επίσης ο G. Kerschensteiner , υποστηρίζει ότι η σωματική ποινή καθίσταται αναγκαία μόνο στα μικρά παιδιά και δεν πρέπει να επεκτείνεται πέραν του τέταρτου έτους της παιδικής ηλικίας . Πρέπει επομένως να περιορίζεται μόνο στην ηλικία της δάμασης και τιθάσευσης των ενστίκτων και των ορμών , δηλαδή στο προλογικό στάδιο της ζωής του ανθρώπου⁵ .

Η σύγχρονη παιδαγωγική καταπολεμεί ιδίως τις σωματικές τιμωρίες και τις ποινές και θεωρεί ότι αποτελούν αρνητικά μέσα αγωγής σήμερα . Γι αυτό χρησιμοποιεί περιορισμένα ως επί το πλείστον την τιμωρία και τις ποινές , όχι για την εκφόβιση του παιδευομένου αλλά κυρίως για τη βελτίωσή του και έχει επαναπροσδιορίσει το ρόλο των ποινών , των τιμωριών και των αμοιβών για την επιβολή της πειθαρχίας στο σημερινό σχολείο⁶ .

¹ Βλ. , J. Dewey (1982) , 19 – 20 , 96 – 97 .

² Βλ. , M. Montessori (1981) .

³ Βλ. , J. Dewey (1926) , 112 – 113 .

⁴ *Νόμοι* , 820 d 5 – 7 .

⁵ Βλ. , G. Kerschensteiner (1926) .

⁶ Βλ. , H. Clarizio (²1976) , Γ. Αραβανή (²1998) , Α. Κυριδή (1999) , Β. Douet (1992) .

Πρβλ. , για την επιβολή της πειθαρχίας στη σχολική τάξη , Δ. Χατζηδήμου (²2006) .

Συμπεράσματα

Όπως, λοιπόν, διαπιστώσαμε, η πλατωνική μέθοδος διδασκαλίας, ενθαρρύνουσα την αυτενέργεια του μαθητή, χρησιμοποιεί τη συμβουλή, την παραίνεση, την προτροπή και την κατανόηση ως παιδαγωγικά μέσα για την εκδήλωσή της. Χρησιμοποιεί τον εθισμό με τα κατάλληλα παραδείγματα και πρότυπα για να επιτύχει τη μόρφωση του χαρακτήρα του.

Χρησιμοποιεί ακόμη τον έπαινο και τον ψόγο για να πείσει¹ τον παιδευόμενο και όχι για να του επιβάλλει απόψεις και συμπεριφορές με την τιμωρία και τις ποινές². Ο παιδευόμενος θα πειθαρχήσει στους κανονισμούς και θα είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις του, γιατί θα έχει συνειδητοποιήσει³ τους κανόνες και θα τους ακολουθήσει όχι με τη βία αλλά από αγάπη και σεβασμό προς αυτούς.

Στόχος της πλατωνικής Παιδείας είναι η μάθηση που συνοδεύεται από ευχαρίστηση (ηδονή) και όχι από φόβο και λύπη. Ο λόγος της επιτακτικότητας δεν έχει θέση σε αυτήν. Γι αυτό και χρησιμοποιεί το παιδαγωγικό μέσο της «παιδιάς» σαν ισότιμο με τη «σπουδή» σοβαρών ζητημάτων. Και αυτό το σπουδαίο για τον Πλάτωνα παιδαγωγικό μέσο, της παιδιάς, θα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

¹ Η σύγχρονη ψυχολογία απέδειξε ότι ο λόγος ασκεί μεγάλη επίδραση στον άνθρωπο. Βλ., E. E. Sampson (1971), 303 – 304.

² Βλ., *Νόμος*, 623 c 1 – 2 : «καί πείσει άμως γέ πως έθεσι καί έπαινοίσι καί λόγοις . » .

³ Βλ., *στο ίδιο*, 623 b 7 - c : «Σκοτοδιναίαν δέ τό πόρρωθεν όρώμενον πάσιν τε ώς έπος είπειν καί δή τοίσι παισι παρέχει, νομοθέτης δ' ήμίν δόξαν είς τούναντιον τούτου καταστήσει, το σκότος άφελών . » .

3.10 Παιδιά - Παιχνίδι

Σε τι χρησιμεύει η παιδική ηλικία ; Γιατί παίζει ο άνθρωπος ; Πολλές θεωρίες θέλησαν να απαντήσουν σε αυτό το παιδαγωγικό πρόβλημα . Ήδη με τις νεότερες θεωρίες επιχειρείται η κατανόηση των φαινομένων του παιχνιδιού . Από το 19^ο αιώνα , το παιχνίδι άρχισε να θεωρείται ως καθοριστικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας και να ενθαρρύνεται η μελέτη του κόσμου του παιδικού παιχνιδιού . Είναι δε γεγονός ότι η σύγχρονη παιδαγωγική έκανε δυνατή τη θεωρία και την έρευνα του παιχνιδιού . Όπως ακριβώς η εργασία επρόκειτο να αναδυθεί ως μέτρο του κοινωνικού προσώπου των ενηλίκων κατά την διάρκεια του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα , ομοίως το παιχνίδι άρχισε να χαρακτηρίζει το κοινωνικό πρόσωπο των παιδιών ¹ .

Το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί την κύρια δραστηριότητα των παιδιών και παράλληλα κεντρικό ζήτημα της επιστημονικής έρευνας της παιδικής ηλικίας του 20^{ου} αιώνα . Το παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας . Γι αυτό και οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού έχουν επηρεάσει τις μεθόδους έρευνας του παιχνιδιού αλλά και τις θεωρήσεις της παιδικής ηλικίας ² .

¹ Βλ. , J. Allison (2001) , 55 –56 .

² Για τη συσχέτιση διαφορετικών θεωριών με τις εκάστοτε παραδοχές για την παιδική ηλικία και τον τρόπο μελέτης των δραστηριοτήτων των παιδιών Βλ. , Κ. Γκουγκουλή (1993) , (2000) , Δ. Μακρυνιώτη (1986) , (2000) , A. James / C. Jenks / A. Prout (1998) .

3.10.1 Παιδεία και Παιδιά

Η παιδεία , για τον Πλάτωνα , έχει την ίδια ψυχολογική αφετηρία με την παιδιά . Ο άνθρωπος , λέγει ο Πλάτων , μόνος από όλα τα ζώα , έχει κατ' εξαίρεση έμφυτο την αίσθηση της τάξης των κινήσεων του σώματος και της φωνής , δηλαδή την αίσθηση του ρυθμού και της αρμονίας . Το χάρισμα αυτό της ένρυθμης και εναρμόνιας αίσθησης δώρισαν στον άνθρωπο οι θεοί και μάλιστα οι προστάτιδες της παιδείας και παιδιάς θεότητες , οι Μούσες , ο Μουσηγέτης Απόλλων και ο Διόνυσος ¹ . Οι πρώτες αυτές κινήσεις αποτελούν την πρώτη εμφάνιση του φαινομένου της παιδιάς και σε αυτές τις κινήσεις βρίσκεται και η αρχή της παιδείας , αφού η πρώτη παιδεία προέρχεται από τις Μούσες και τον Απόλλωνα .

Παιδιά και παιδεία είναι λέξεις όχι μόνο συγγενείς ετυμολογικά αλλά και έννοιες που συνδέονται στενάτα μεταξύ τους . Και η λέξη «παιδιά» και η λέξη «παιδεία» προήλθαν ετυμολογικά από το ουσιαστικό «παῖς» . Αυτή , λοιπόν , η ετυμολογική συσχέτιση υποσημαίνει και τη συσχέτιση και των δυο εννοιών με τις ενέργειες του παιδιού . Όμως το φαινόμενο της παιδιάς συνδέεται με την προλογική φάση της ζωής του ανθρώπου , ενώ η παιδεία συνδέεται με τη λογική φάση της ζωής του , όπου το παιδί αρχίζει να ωριμάζει με τη βοήθεια του ορθού λόγου .

Ο Πλάτων ανυψώνει την παιδιά και την τοποθετεί παράπλευρα με τη σπουδή , θεωρώντας την εφάμιλλη της παιδείας , συνεργαζόμενη με αυτή για την πολιτιστική δημιουργία ² . Έτσι το «παίζεин» είναι χάρη του «σπουδάζειν» και το «σπουδάζειν» χάρη του «παίζεин» ³ .

¹ *Νόμοι* , 654 a .

² Ο Πλάτων κυρίως την αντιμετωπίζει σαν σπουδαία ή παιδεύουσα παιδιά κατ' εξοχήν στους *Νόμους* .

³ Βλ. , *Νόμος* , 803 d 2 – 3 : «τάς σπουδάς οἴονται δεῖν ἔνεκα τῶν παιδιῶν γίγνεσθαι . » .

3.10.2 Ελκυστική αγωγή με το παιχνίδι

Τον Πλάτωνα απασχόλησε η αναζήτηση κατάλληλης μεθόδου αγωγής, η οποία μπορεί να προσαρμόζεται προς τις έμφυτες ορμές του παιδιού. Υποστηρίζει ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι μακράν παντός εξαναγκασμού και βίας και συνιστά τη διδασκαλία και μάθηση με ελκυστικά μέσα, εκ των οποίων σπουδαιότερο είναι το παιχνίδι που αποτελεί αυθόρμητη και αβίαστη ενέργεια του παιδιού. Κατά τον Πλάτωνα, επειδή η «σπουδή» δεν είναι εκ φύσεως προσφιλής στα παιδιά, η διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιεί μέθοδο ελκυστική και ελκυστικά μέσα αγωγής. Να γίνεται η διδασκαλία με μια μορφή που δεν θα δίνει την εντύπωση της αναγκαστικής μάθησης. Λέγει ο Πλάτων: «οὐχ ὡς ἐπανάγκες μαθεῖν τό σχῆμα τῆς διδαχῆς ποιουμένων.»¹.

Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο ελεύθερος άνθρωπος δεν πρέπει κανένα μάθημα να το μαθαίνει υπό το κράτος της βίας και του καταναγκασμού, γιατί μπορεί οι σωματικοί κόποι που καταβάλλονται με τη βία να μη βλάπτουν διόλου το σώμα, στην ψυχή όμως δεν στεριώνει κανένα μάθημα με τον εξαναγκασμό². Ακόμη ότι πρέπει να αποφύγουμε την αναγκαστική μάθηση και να αφήνουμε τα παιδιά να σπουδάζουν παίζοντας, γιατί μόνο μέσα στην αδέσμευτη και εύθυμη ατμόσφαιρα της παιδιάς μπορεί ο παιδαγωγός να διακρίνει καλύτερα τις φυσικές κλίσεις και δεξιότητες των παιδιών³.

Η παιδιά στον Πλάτωνα είτε ως απλή μίμηση, είτε καθ' εαυτή, χαρακτηρίζει κάθε είδος ενασχόλησης, χωρίς ορισμένο αντικείμενο προς μίμηση και χωρίς άλλο σκοπό εκτός του σκοπού της διασκέδασης. Τα έργα της παιδιάς γίνονται ένεκα της τέρψης και της χάριτος και χωρίς οποιαδήποτε σκοπιμότητα, με μόνο σκοπό την αβλαβή ηδονή⁴.

Η παιδιά, λοιπόν, έχει ως βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα την ελευθερία, την έλλειψη καταναγκασμού και σκοπιμότητας, την ηδονή και τη χαρά. Και ακριβώς με την ηδεία μορφή και με τη γοητεία του θέλγητρου του παιγνίου, η ανθρώπινη ψυχή ανοίγεται περισσότερο και γίνεται πιο δεκτική στην παιδαγωγική επίδραση και προσλαμβάνει πιο άμεσα το σπουδαίο περιεχόμενο της σπουδής. Έτσι συντελείται η ελκυστική αγωγή με το παιχνίδι.

¹ Πολιτεία, 536 d 7 – 8.

² Βλ., στο ίδιο, 536 e και ιδιαίτερα στο χωρίο 536 e 1 – 2: «οὐδεν μάθημα μετά δουλείας τόν ἐλεύθερον χρή μανθάνειν.»

³ Βλ., στο ίδιο, 536 e 6 – 537 a 2.

⁴ Βλ., Νόμος, 667 d 11 – e 2: «μήτε τινά ὠφελίαν, μήτε ἀλήθειαν, μήτε ὁμοίωτητα [παρεχομένην], μηδ' αὖγε βλάβην.» και, στο ίδιο, 667 e 7 – 9: «καί παιδιάν γε εἶναι τήν αὐτήν ταύτην λέγω τότε, ὅταν μήτε τι βλάβη μήτε ὠφελή σπουδῆς ἢ λόγου ἄξιον.»

Δικαίως ο Κ. Βούρβερης επισημαίνει : «Ο Πλάτων είναι πλάστης του μύθου της παιδιάς ως ευτράπελης και σώφρονος τέρψεως της ζωής . Κατά τον πλατωνικό τούτο μύθο το παίζειν ζωογονεί και παρατείνει την παιδικότητα και εξουδετερώνει τη συνοφρύωση της σπουδής»¹ .

Η αγωγή με την «παιδιά» στον Πλάτωνα εκτείνεται και ως διδακτική αρχή : «μετά παιδιάς τε καί ἡδονῆς μανθάνειν . »² , θεωρητική επιβίωση του διδακτικού τύπου του Σωκράτη ο οποίος «ἔπαιζε ἅμα σπουδάζων» .

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα , το παιχνίδι και το τραγούδι αποτελούν τα κυριότερα μέσα της ελκυστικής αγωγής στην παιδική ηλικία , γιατί το παιδί , όντας σε ένα προλογικό στάδιο , δεν μπορεί να ασχοληθεί με τη «σπουδή» , τη σοβαρή δηλαδή μελέτη των πραγμάτων , οπότε η καλύτερη μέθοδος διαπαιδαγώγησης αυτής της ηλικίας είναι η ευχάριστη μάθηση με το παιχνίδι και το τραγούδι . Επειδή οι ψυχές των νέων δεν μπορούν να υποφέρουν τους κόπους της σοβαρής μελέτης , μιλούν και ασχολούνται με παιχνίδια και τραγούδια³ .

Η μάθηση με ευχαρίστηση και με βασικό παιδαγωγικό μέσο το παιχνίδι αποτελεί κοινό τόπο αντίληψης των παιδαγωγών των νεότερων χρόνων . Ο J. Locke υποστηρίζει ότι αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης αρμόζει στην παιδική ηλικία . Λέγει ο παιδαγωγός : «Αυτό το εύθυμο χιούμορ τους , το οποίο σοφά είναι συνυφασμένο με την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία τους από τη φύση , πρέπει μάλλον να ενθαρρύνεται για να διατηρήσει ζωντανό το πνεύμα τους και να βελτιώσει τη δύναμη και την υγεία τους , παρά να χαλιναγωγείται και να περιορίζεται . Και η σπουδαιότερη τέχνη είναι να τους καταφέρετε να αντιμετωπίζουν όλα όσα πρέπει να κάνουν σαν παιχνίδι και ψυχαγωγία »⁴ .

Ο Ι. Μοισιόδακας επίσης , παιδαγωγός , του νεοελληνικού διαφωτισμού , ο οποίος επηρεάστηκε από τις παιδαγωγικές απόψεις του Locke⁵ , υποστηρίζει τη μάθηση με ευχαρίστηση και μέσα από το παιχνίδι . Το παιχνίδι , υποστηρίζει , συντηρεί πάντοτε σε ακμή τη θέληση του παιδιού και δίνει τη δυνατότητα η μάθηση «να καρποφορήσει δαυιλώς»⁶ .

Την απόλαυση και τη μάθηση μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού υπερασπίζεται και ο J. J. Rousseau στον «Αιμίλιο»⁷ . Λέγει ο παιδαγωγός χαρακτηριστικά : «Αγαπάτε την παιδική ηλικία . Νιώστε τα παιχνίδια , τις χαρές της , το διασκεδαστικό ένστικτο των παιδιών»⁸ .

¹ Κ. Βούρβερης (1955/6) , 21 .

² *Νόμοι* , 819 b 4 – 5 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 659 e 4 – 6 .

⁴ Βλ. , J. Locke (1968) .

⁵ Για τη σχέση των παιδαγωγικών αντιλήψεων Μοισιόδακα και Locke , βλ. , Εμμ. Κριαρά (1943) .

⁶ Βλ. , Ι. Μοισιόδακα (1779) , Β' τμήμα , Α' μέρος , κεφ. 2^ο , σ. 81 – 86 .

⁷ Βλ. , J. J. Rousseau , *Αιμίλιος ή για την εκπαίδευση* , τομ. Α' και Β' .

⁸ Για τις απόψεις του Rousseau για την παιδική ηλικία , βλ. , Th. Wilhelm (1977) .

Στη νέα παιδαγωγική , βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας της «νέας αγωγής» , είναι το παιχνίδι και η εορτή . Ο μαθητής στο «νέο σχολείο» είναι «παίκτης εορτάζων»¹ . Το παιχνίδι και η εορτή έχουν θέση ισότιμη προς τη διδασκαλία και τη μάθηση² . Σκοπός της χρήσης του παιχνιδιού σαν παιδαγωγικό μέσο είναι να δημιουργήσει μια ευχάριστη παιδαγωγική ατμόσφαιρα για να γίνεται ευχάριστη η προσέλευση των μαθητών στο σχολείο . Στο «νέο σχολείο» το παιχνίδι αποτελεί βασικό συντελεστή της μάθησης με ευχαρίστηση και δημιουργό της ευχάριστης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας . Το «μετά παιδιάς τε καί ἡδονῆς μανθάνειν» του Πλάτωνα , αποτελεί βασική προϋπόθεση της «νέας αγωγής» . Η «νέα αγωγή» αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι ο ειδικός τρόπος ζωής του παιδιού , αφού κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας , αποτελεί η ορμή προς κίνηση και δράση .

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο ψυχολόγος και παιδαγωγός Ed. Claparède αναγνωρίζει ότι ο Πλάτων έδωσε στο παιχνίδι την πραγματική θέση που του ταιριάζει στην αγωγή³ και διαπιστώνει ότι η κατασταλτική, πειθαρχική και άκαμπτη αντίληψη , βασίλευε στην παιδαγωγική για πολύ καιρό και ότι δυστυχώς βασίλευε ακόμη στην εποχή του . Γιατί η μεσαιωνική αντίληψη , που διαμορφώθηκε κάτω από την επίδραση εσφαλμένων θρησκευτικών δοξασιών , σύμφωνα με τις οποίες εξοστρακίζονταν από τη ζωή αλλά και από την εκπαίδευση κάθε τι που πρόσφερε κάποια χαρά στην ύπαρξη , επικράτησε δυστυχώς ακόμα και στη νέα παιδαγωγική . Λέγει χαρακτηριστικά ο Claparède : «Εκείνο , που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα , είναι ο αυταρχισμός , η φοβέρα , ο καταναγκασμός , το πνίξιμο των φυσικών κλίσεων και συνεπώς η πλήξη . Η αγωγή που σέβεται τους νόμους της φυσικής εξέλιξης του παιδιού – η μόνη αποτελεσματική – πρέπει να είναι **ελκυστική** . Η διδακτική ύλη πρέπει να ενδιαφέρει τον μαθητή και η ενεργητικότητα που θα κινητοποιηθεί για την απόχτησή της , η εργασία που θα κάνει για να την αφομοιώσει και να την κατακτήσει , θα πάρει φυσικότητα τη μορφή του παιχνιδιού . Να πραγματοποιηθεί , λοιπόν , το ελκυστικό σχολείο . Η εργασία για μάθηση να πάρει τον ψυχολογικό χαρακτήρα του παιχνιδιού . Η χαρά , το θέλγητρο που προκαλεί το παιχνίδι , δίνει στο παιδί την απαραίτητη ψυχολογική δύναμη για την εκπλήρωση του έργου του , της προσπάθειάς του . Το πνεύμα αρνείται να αφομοιώσει εκείνο που αποστρέφεται»⁴ . Οι διαπιστώσεις του Claparède , πράγματι περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια την κατάσταση αναγκαστικής μάθησης που βασίλευε στην εκπαίδευση επί αιώνες , στις

¹ Β. Κονιδισιώτης (1967) , 23 .

² Βλ. , Α. Medici (1964) .

³ Βλ. , Ed. Claparède (1951) , 17 , τεύχ. Γ' .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 17 – 24 , τεύχ. Γ' .

οποίας το πλαίσιο δεν είχε καμιά θέση βέβαια το παιχνίδι , που αποτελεί βασικό παιδαγωγικό μέσο της ελκυστικής αγωγής .

Την ανάγκη για ελκυστική αγωγή και διδασκαλία υπογράμμισαν πολλοί φωτισμένοι παιδαγωγοί της νέας παιδαγωγικής . Ο μαθηματικός και παιδαγωγός Laisant (1906) , έδωσε θαυμάσια παραδείγματα στο έργο του για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να κάνουμε να ενδιαφερθεί ο μαθητής για τα αριθμητικά προβλήματα , απλώς χρησιμοποιώντας τα με τρόπο ευχάριστο ¹ . Το παιχνίδι σαν ανάπαυλα της σχολικής ζωής και βασικό συντελεστή της ευχάριστης μάθησης προτείνει ο Αλ. Δελμούζος στην προσπάθειά του να εφαρμόσει τη θεωρία της «νέας αγωγής» στην ελληνική εκπαίδευση . Ο παιδαγωγός υποστηρίζει ότι η παιδική ψυχή χαίρεται και λαχταρά το πλάσιμο με το παιχνίδι ² .

Με την οπτική της «νέας αγωγής» , η Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου , θεωρεί το παιχνίδι του παιδιού ως μορφωτικό στοιχείο , και εξάγει στο έργο της την παιδαγωγική του διάσταση ³ . Η παιδαγωγός συνδέει το παιχνίδι με τη βασική παιδαγωγική αρχή της «νέας αγωγής»⁴ την αρχή της αυτενέργειας , που είναι και βασική πλατωνική αρχή . Λέγει χαρακτηριστικά : «Κι όταν ακόμα κυριαρχήσει και στον τόπο μας η εργασιακή μορφή των μαθημάτων , που το παιδί , αυτενεργό πια , λεύτερο θα κινείται και λεύτερα θα δουλεύει , και τότε πάλι το παιχνίδι θάναι αυτό που θα δίνει τα φωτεινά , ζεστά και χαρούμενα χρώματα πάνω στην εικόνα του σχολείου , θα φέρνει την αναγκαία ισορροπία ανάμεσα στη ζωή του παιδιού έξω από το σχολείο και μέσα στο σχολείο»⁵ . Ακόμη συνδέει το παιχνίδι με την εργασία που αποτελεί και βασική θέση των παιδαγωγών της «νέας αγωγής» ⁶ . Λέγει η παιδαγωγός: «Δουλειά και παιχνίδι είναι δυο μορφές για ένα και το ίδιο ζήσιμο . Είναι δυο σταθμοί πάνω στον ίδιο δρόμο . Φτάνει να είναι η δουλειά αυτό που οι παιδαγωγοί σήμερα ονομάζουν «παιγνιώδης εργασία» , δηλαδή η εργασία που να γίνεται σαν παιχνίδι , γιατί ανταποκρίνεται στη βαθύτερη ανάγκη του παιδιού για να δημιουργήσει και στη χαρά που παίρνει από αυτή » ⁷ και αλλού συμπληρώνει «Με τι άλλο μπορεί το τραγούδι να συνυφανθεί καλύτερα παρά με την ολόψυχη διάθεση του παιδιού για δράση και ενέργεια στην έμπραχτη εκδήλωση της διάθεσης αυτής με τα παιχνίδια του ; Κανένα τραγούδι δεν συγκινεί

¹ Βλ. , Ed. Claparède (1951) , σ. 29 , τεύχ. Γ' .

² Βλ. , Αλ. Δελμούζο (1950) και του ιδίου (1930) , 56 – 57 , 81 , τομ. Α' . Πρβλ. , Ν. Π. Τερζή (1983) .

³ Βλ. , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1932) .

⁴ Για τη θεωρία και τις μεθόδους της «νέας αγωγής» , βλ. , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1952) , τόμ. Α' - Γ' . Πρβλ. , Μ. Παπαμαύρο (1930) .

⁵ Βλ. , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1932) , 11 .

⁶ Την απαρχή αυτής της θεώρησης βρίσκουμε στην πλατωνική παιδεία των *Νόμων* , όπου η εργασία αντιμετωπίζεται ως παιχνίδι . Αλλά και η σύνδεση του τραγουδιού με το παιχνίδι για παιδαγωγικούς σκοπούς αποτελεί βασική πλατωνική θέση . Βλ. , *Νόμους* , 803 d 10 – e 2 .

⁷ Βλ. , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1932) , 12 .

τόσο πολύ το παιδί , όσο το τραγούδι που συνοδεύει ένα παιχνίδι , γιατί του έρχεται τόσο φυσικό όσο και το ίδιο του το παιχνίδι , όσο και ο αέρας που αναπνέει .»¹ .

Όμως υπάρχουν παιδαγωγοί και ψυχολόγοι που ασκούν αρνητική κριτική στο σύστημα διδασκαλίας με ευχαρίστηση και με παιδαγωγικό μέσο το παιχνίδι . Αναφέρουμε το παράδειγμα του Alain στη Γαλλία , ο οποίος έλεγε χαρακτηριστικά : «Πρέπει να δώσουμε μια γερή κλωτσιά στο σύστημα διδασκαλίας με διασκέδαση»² . Κι αλλού : «Πρέπει το παιδί να ζητάει μόνο του τη δυσκολία και ν' αρνιέται τη βοήθεια και την τακτοποίηση . Ένα τέτοιο παιδί , όχι μόνο βρίσκεται αλλά είναι ένα συνηθισμένο παιδί δεν πρέπει να φοβόμαστε μήπως δυσαρεστήσουμε το παιδί . Πρέπει να φοβόμαστε μήπως το ευχαριστήσουμε »³ .

Επίσης ο Vygotsky , ρώσος ψυχολόγος , εξετάζοντας το ρόλο του παιχνιδιού στη μάθηση υποστηρίζει ότι θα ήταν ανακριβές να ορίσουμε το παιχνίδι ως δραστηριότητα που δίνει **χαρά** στο παιδί . Πιστεύει ότι οι θεωρίες που αγνοούν ότι τα παιδιά παίζοντας ικανοποιούν μόνο τις ανάγκες τους , καταλήγουν στην αυθαίρετη πνευματικοποίησή του⁴ . Λέγει χαρακτηριστικά ο Vygotsky : «Είναι αδύνατο να αγνοήσουμε ότι το παιδί , παίζοντας , ικανοποιεί ορισμένες ανάγκες . Κατά την προσχολική ηλικία εμφανίζονται πολλές απραγματοποίητες τάσεις . Για να ξεπεραστεί αυτή η ένταση το παιδί μπαίνει σε έναν κόσμο μαγικό , όπου οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες του μπορούν να πραγματοποιηθούν . Ο κόσμος αυτός είναι το παιχνίδι»⁵ . Η θέση του Vygotsky είναι ότι το παιχνίδι δεν είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας αλλά ότι παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού . Λέγει ο Vygotsky : «Πιστεύω ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί το επικρατέστερο είδος δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία . Μόνο οι θεωρίες που υποστηρίζουν ότι δεν είναι απαραίτητο σε ένα παιδί να ικανοποιεί τις βασικές απαιτήσεις της ζωής , αλλά ότι μπορεί να ζει αναζητώντας την ευχαρίστηση , θα μπορούσαν πιθανόν να προτείνουν ότι ο κόσμος ενός παιδιού είναι ο κόσμος του παιχνιδιού»⁶ .

¹ Βλ. , Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1932) , σ. 19 .

² Βλ. , Alain (1961) .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , σ. 7 .

⁴ Βλ. , L. S. Vygotsky (1997) , 157 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , σ. 158 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , σ. 172 .

3.10.3 Η διαδικασία του παιχνιδιού ως πλαίσιο μάθησης

Σε αυτή την ενότητα θα αναδείξουμε πώς το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα των παιδιών, προσφέρει οφέλη που σχετίζονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη.

Με παιγνιώδη τρόπο προτείνει ο Πλάτων να μαθαίνουν τα παιδιά, ιδίως τα πολύ μικρά. Το παιχνίδι είναι το πιο κατάλληλο παιδαγωγικό μέσο για να μάθουν να λογαριάζουν¹. Η μέθοδος αυτή της διδασκαλίας της αριθμητικής με το παιχνίδι, πρέπει να υποστηρίζεται απαραίτητα από εποπτικό υλικό και να στηρίζεται στην εμπειρική μάθηση².

Ακόμη ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί με το παιχνίδι να προετοιμαστεί από την πρώτη παιδική ηλικία για τον επαγγελματικό κλάδο που θα ακολουθήσει στη μετέπειτα ζωή του³. Η παιγνιώδης ενασχόληση του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει εμπειρία στην τέχνη που θέλει να ασχοληθεί μελλοντικά. Με την «παιδιά» θα αποκτήσει το παιδί τις γνώσεις που θα τον βοηθήσουν αργότερα στη «σπουδή» των πραγμάτων⁴ με τα οποία θα ασχοληθεί σοβαρά στο μέλλον. Σε αυτή την παιδαγωγική διαδικασία είναι απαραίτητο και το εποπτικό υλικό που πρέπει να προμηθεύει ο παιδαγωγός στα παιδιά⁵. Προτείνει, λοιπόν, ο Πλάτων τη μάθηση με το παιχνίδι που θα αποκτηθεί από την πρώτη παιδική ηλικία⁶ και θα λειτουργήσει ως προπαρασκευή, ως προετοιμασία⁷ του παιδιού για τις μελλοντικές του σπουδές. Η μάθηση αυτή, όπως διαπιστώσαμε, είναι εμπειρική και υποστηρίζεται από εποπτικό υλικό.

Προτείνει επομένως, ο Πλάτων, τη διαδικασία του παιχνιδιού ως πλαίσιο μάθησης, και μάλιστα εμπειρικής, και εισάγει στο παιδαγωγικό

¹ *Νόμοι*, 819 b. Πρβλ., *στο ίδιο*, 819 c 2 – 3 : «εις παιδιάν έναρμόττοντες τὰς τῶν ἀναγκαιῶν ἀριθμῶν χρήσεις.»

² Βλ., *στο ίδιο*, 819 b 5 – 6 : «μήλων τέ τινων διανομαί καὶ στεφάνων πλείουσιν ἅμα καὶ ἐλάττοσιν ἀρμοττόντων ἀριθμῶν τῶν αὐτῶν . » καὶ, *στο ίδιο*, 819 b 9 – c 2 : «Καὶ δὴ καὶ παίζοντες, φιάλας ἅμα χρυσοῦ καὶ χαλκοῦ καὶ ἀργύρου καὶ τοιούτων τινῶν ἄλλων κεραννύτες, οἱ δὲ καὶ ὅλας πῶς διαδιδόντες εἰς παιδεῖαν έναρμόττοντες τὰς τῶν ἀναγκαιῶν ἀριθμῶν χρήσεις . » .

³ Βλ., *στο ίδιο*, 643 b .

⁴ Βλ., *στο ίδιο*, 643 b 6 – 7 : «παίζοντά τε καὶ σπουδάζοντα ἐν τοῖς τοῦ πράγματος ἐκάστοις προσήκουσιν.» Πρβλ., *στο ίδιο*, 643 c 6 : «καὶ πολεμικὸν ἵππευεν παίζοντα . » , καὶ 643 c 5 : «οἷον τέκτονα μετρεῖν ἢ σταθμᾶσθαι ἢ τι τῶν τοιούτων ἄλλο ποιοῦντα . » .

⁵ Βλ., *στο ίδιο*, 643 b 9 – 10 : «τόν μὲν οἰκοδομοῦντά τι τῶν παιδεῖων οἰκοδομημάτων παίζειν χρὴ . » Πρβλ., *στο ίδιο*, 643 c 1 – 3 : «τόν δ' αὖ γεωργοῦντα, καὶ ὄργανα ἐκάτερω σμικρὰ τῶν ἀληθινῶν μμημάτα, παρασκευαζειν τόν τρέφοντα αὐτῶν ἐκάτερον . » .

⁶ Βλ., *στο ίδιο*, 643 b 5 – 6 : «ἐκ παιδῶν εὐθύς μελετᾶν δεῖν . » .

⁷ Βλ., *στο ίδιο*, 643 c 4 – 5 : «καὶ δὴ καὶ τῶν μαθημάτων ὅσα ἀναγκαῖα προμεμαθηκέναι προμανθάνειν . » .

του σύστημα ένα βασικό αξίωμα της επιστήμης της αγωγής , την «εποπτικότητα της διδασκαλίας» .

Με αυτή την παιδαγωγική του πρόταση ο Πλάτων , προετοιμάζει τα «σχολεία εργασίας» , που τόσο θερμά υποστηρίχθηκαν από το κίνημα της «νέας αγωγής» στις αρχές του 20^{ου} αιώνα .

Η θεωρία της «προπαρασκευαστικής άσκησης ή αυτοαγωγής» του Karl Groos , στα τέλη του 19^{ου} αιώνα , επιβεβαιώνει τη θεώρηση του Πλάτωνα για το παιχνίδι ως άσκηση που προπαρασκευάζει το παιδί για τον βιοτικό αγώνα . Ο Groos υποστήριξε ότι με το παιχνίδι ασκούνται οι λειτουργίες και διαμορφώνονται κατάλληλα για τη σοβαρή ζωή του ώριμου άτομου ¹ . Το παιχνίδι συντελεί στην αυτοαγωγή του ατόμου με τη σωματική και ψυχική άσκηση των ενστίκτων εκείνων , που χρησιμεύουν για να αντεπεξέλθει στις ανάγκες της ζωής . Έτσι το μικρό παιδί π.χ. παίζει με τους κύβους χτίζοντας ένα σπιτάκι για να προασκηθεί στο έργο του αρχιτέκτονα . Το παιχνίδι , σύμφωνα με τη θεωρία του Groos , αποκτά ένα τελεολογικό νόημα από τα καθήκοντα που αναλαμβάνει το παιδί για το μετέπειτα βίο του ² . Σύμφωνα με την τελεολογική ερμηνεία του παιχνιδιού , την οποία υποστήριξε πρώτος ο Πλάτων , το νόημα του παιχνιδιού έγκειται στην προπαρασκευή του αναπτυσσόμενου ανθρώπου για τη μετέπειτα ζωή του . Σκοπός του παιχνιδιού είναι η άσκηση των εγγενών δυνάμεων του ανθρώπου και η αυτομόρφωσή του .

Σύμφωνα με τον Groos , το παιδί παίζει για να ασκήσει τα μέλη του σώματός του , συγχρόνως όμως και τις πνευματικές του ικανότητες αποκτώντας εμπειρίες και γνώσεις . που θα βοηθήσουν αργότερα στη ζωή του . Σε αυτή την παιδαγωγική διαδικασία το παιχνίδι είναι μέσο μάθησης , η οποία γίνεται με τρόπο ασυνείδητο για να προετοιμάσει την αυριανή ώριμη ηλικία του ³ . Η θεωρία του Groos δέχτηκε και αρνητικές κριτικές . Κυριότερες αυτές των Fanciulli (1913) και Rackie (1911) . Ο πρώτος αρνείται να παραδεχτεί πως το παιχνίδι έχει ως λειτουργία την προπαρασκευή της παιδικής ηλικίας για την κατοπινή ζωή . Και ο Rackie κατηγορεί τη θεωρία του Groos , γιατί συγχέει το παιχνίδι με την εκμάθηση . Ο Ed. Claparède ⁴ , αντικρούει αυτές τις κριτικές , γιατί πιστεύει ότι προέρχονται από σύγχυση της θεωρίας του Groos και υποστηρίζει ότι όντως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί ασκεί ενεργητικότητες που θα του είναι χρήσιμες για αργότερα . Επισημαίνει δε

¹ Ο Ed. Claparède (1951) , τευχ. Β' , σ. 75 , επισημαίνει ότι πριν από τον Groos , ο Fröbel , αναγνώρισε τη λειτουργική σημασία του παιχνιδιού κι έκανε το παιχνίδι βάση του παιδαγωγικού του συστήματος .

² Για τη θεωρία παιχνιδιού ως «προπαρασκευαστικής» άσκησης , βλ. Φ. Πολυμενάκου – Παπακυριάκου (1988) και Γ. Κρασανάκη (1987) .

³ Βλ. , Κ. Groos (1902) .

Πρβλ. , Μ. Debesse / G. Mialaret (1980) , Αντ. Αντωνιάδη (1994) , 29 κ.εξ. , Γ. Κρασανάκη (1987) , Φ. Πολυμενάκου – Παπακυριάκου (1988) .

⁴ Ed. Claparède (1951) , τεύχος Β' , σ. 80 – 83 .

ότι όλες οι μεταγενέστερες θεωρίες για το παιχνίδι έχουν κάτι κοινό με τη θεωρία του Groos . Θεωρούν κι αυτές το παιχνίδι ως μια δύναμη (ενέργεια) για την εξέλιξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Θεωρούν , δηλαδή , το παιχνίδι ως προάσκηση για τη μετέπειτα ζωή .

Πριν από τον Groos , σημαντικοί φιλόσοφοι και παιδαγωγοί επεσήμαναν τη συμβολή του παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης . Ο Locke υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης . Το παιδί κατά τον Locke πρέπει να μαθαίνει την ανάγνωση παίζοντας . Αυτός κατορθώνεται εύκολα με την παράθεση μερικών κύβων , που φέρουν στις διάφορες πλευρές τους απλά γράμματα ή συλλαβές ¹ .

Ο Fröbel , δίνει έμφαση στην αγωγή με το παιχνίδι κατά την παιδική ηλικία , αναγνωρίζοντας πρώτος από τους νεότερους παιδαγωγούς τη λειτουργική σημασία του . Υποστηρίζει ότι η συστηματική εκπαίδευση του ανθρώπου πρέπει να αρχίζει από τη νηπιακή του ηλικία με το παιχνίδι . Καθόρισε δε σειρά παιχνιδιών για την υποβοήθηση της εξέλιξης όλων των πλευρών της φύσης του παιδιού . Κατά τον Fröbel η μέθοδος με την οποία μαθαίνουν τα παιδιά είναι το παιχνίδι . Το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στη ζωή ² . Ο Fröbel χρησιμοποιεί ως «παιδαγωγικό υλικό» τα «δώρα» και τις «ασχολίες» . Τα δώρα ³ εισάγουν το παιδί στην κατανόηση των πραγμάτων , κυρίως όμως χρησιμοποιούνται για να εξοικειώνονται τα παιδιά στην αριθμητική . Οι ασχολίες ⁴ , ασκούν την κινητικότητα των χεριών και αποβλέπουν , για τα μεγαλύτερα παιδιά , στην προετοιμασία τους για τη ζωή . Όλες δε αυτές οι δραστηριότητες του παιδιού γίνονται με το παιχνίδι .

Η νέα παιδαγωγική με τη «νέα αγωγή» έδωσε πολύ μεγάλη σημασία στο παιχνίδι του παιδιού ⁵ . Αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί άριστο μέσο αυτοαγωγής και τρόπο της επιστημονικής εργασίας του παιδιού ⁶ . Το παιχνίδι ως παράγοντα άσκησης , επεσήμανε και ο Schleiemacher , ο οποίος εξαιρεί ιδιαίτερα το ρυθμιστικό ρόλο του παιχνιδιού στην αγωγή και γενικότερα στη ζωή ⁷ . Ο ίδιος λέγει : «Στο παιχνίδι , την πρωταρχική και ελεύθερη έκφραση του παιδιού ,

¹ Βλ. , Αντ. Δαναοσσή – Αφεντάκη (2004) .

² Βλ. τις απόψεις του Fröbel για το παιχνίδι , W. N. Hailman (1906) . Πρβλ. , Ευρ. Σούρα (1940) , B. Priestmann (²1957) .

³ Τα «δώρα» , είναι στερεά σώματα με σταθερές και αμετάβλητες διαστάσεις , όπως σφαίρες , κύβοι , κύλινδροι , ραβδάκια , τουβλάκια κλπ. .

⁴ Οι «ασχολίες» , είναι εργασίες που περιλαμβάνουν το ράψιμο , το κέντημα , το σχέδιο , τη χροτοπλεκτική κλπ. .

⁵ Χρ. Φράγκος (2002) , 69 .

⁶ Για την αναγνώριση του παιχνιδιού ως σημαντικό παιδαγωγικό μέσο της «νέας αγωγής» , βλ. , Th. Wilhelm (1977) .

⁷ Βλ. , F. Schleiemacher (1970) .

υπαισχύεται η έμφυτη στον άνθρωπο ικανότητα και τάση για άσκηση ως μορφή αγωγής»¹.

Επίσης η Μ. Montessori έκαμε μια συστηματική προσπάθεια αυτοαγωγής² του παιδιού, με τη χρησιμοποίηση πλούσιου υλικού παιχνιδιών. Το μειονέκτημα όμως της μεθόδου της είναι ότι δεν αφήνει το παιδί να παίζει ελεύθερα με το πολύτιμο «υλικό» και έτσι χάνει ένα μέρος από την παιδαγωγική του αξία³. Ακόμη ο ψυχολόγος - παιδαγωγός Ο. Decroly, ο οποίος θεωρείται από τους πιο μεθοδικούς ερευνητές της παιδικής ηλικίας⁴, αναγνωρίζει τη συμβολή του παιχνιδιού στην προετοιμασία του παιδιού για κάθε μελλοντική σοβαρή ενασχόλησή του⁵.

Τη μάθηση με την έννοια της ανακάλυψης με το παιχνίδι υποστηρίζει ο J. Dewey στα «σχολεία εργασίας». Η εισαγωγή χειροτεχνικών εργασιών, υποστηρίζει ο Dewey δεν γίνεται μόνο για επαγγελματικούς σκοπούς αλλά και για την κατανόηση και χρησιμοποίηση των αντικειμένων του περιβάλλοντος και προπαρασκευάζουν πολίτες ανεξάρτητους, ευφυείς και πρακτικούς, ακριβώς τέτοιους που χρειάζεται η σημερινή δημοκρατική ζωή των εθνών⁶. Λέγει ο φιλόσοφος και παιδαγωγός: «Εκεί όπου τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με εργαστήρια, καταστήματα, κήπους, εκεί όπου υπάρχουν δραματοποιήσεις, θεωρητικά έργα και παιχνίδια δίνονται ευκαιρίες να αναπαραχθούν οι συνθήκες ζωής, να ανακτηθούν και να προσαρμοσθούν οι γνώσεις και οι ιδέες, έτσι ώστε να συνεχιστούν προοδευτικά οι εμπειρίες. Οι ιδέες δεν απομονώνονται. Ζωογονούν και εμπλουτίζουν τη συνηθισμένη πορεία της ζωής. Η γνώση ζωογονείται από τη λειτουργία της από το μέρος που καταλαμβάνει στην κατεύθυνση της δράσης». Ακόμη τονίζει τη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση⁸ και αναφέρει τις γεωπονικές λέσχες των μαθητών, όπου οι μαθητές καλλιεργούν τη γη με σπόρους, εφαρμόζοντας το εκπαιδευτικό αξίωμα «του διδάσκειν δια του πράττειν» (learning by doing) για την άσκηση της διάνοιας και της κρίσης τους⁹.

Η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι το παιχνίδι είναι ένα από τα βασικά παιδαγωγικά μέσα για να αποκτήσει το παιδί γνώσεις στην προσχολική ηλικία. Οι γνώσεις αυτές αναφέρονται, είτε σε δεξιότητες,

¹ Βλ., F. Schliemacher (1970), 50.

² Βλ., M. Montessori (1986). Πρβλ., L. Britton (1992).

³ Βλ., Ed. Claparède (1951), 29.

⁴ Ο Ed. Claparède τονίζει: «Ο Decroly έχει τόση πείρα της πρακτικής του σχολείου όση πείρα έχει και για την πρακτική της ψυχολογίας». (Βλ., πρόλογο στο A. Hamaïde, 1952).

⁵ Βλ., Ο. Decroly (1927). Για τα παιδαγωγικά παιχνίδια του Decroly, βλ., Π. Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη (1963), 116 κ. εξ. και για την παιδαγωγική του μέθοδο, βλ. Α. Hamaïde (1952).

⁶ Βλ., J. Dewey (1924), 201 - 204.

⁷ Βλ., του ίδιου (1916), 160, 162.

⁸ Βλ., του ίδιου (1926).

⁹ Βλ., του ίδιου (1924), 104 - 15, 182.

είτε στην εκμάθηση καλών τρόπων συμπεριφοράς, είτε σε συνήθειες, να μιμείται δηλαδή τον τρόπο ζωής των ενηλίκων¹. Η άποψη που διαμορφώθηκε στη δυτική Ευρώπη μεταξύ του 1930 και 1970 ότι το αυθόρμητο παιχνίδι δεν είναι απλώς σημαντικό αλλά αποτελεί και μια ουσιώδη συνισταμένη της κοινωνικής και διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού, αποδόθηκε από τον Peter K. Smith με τον όρο **έθος** του παιχνιδιού (play ethos). Η άποψη αυτή αντανάκλασε τη γενική αίσθηση της εποχής ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τη μάθηση² και άρα απαραίτητο για το σχολείο. Ιδιαίτερα από το 1940 και μετά ακολουθείται μια διαδικασία ερμηνείας και ανάλυσης των φαινομένων του παιχνιδιού με τη βοήθεια της ψυχολογίας της μάθησης³. Η ψυχολογία της μάθησης ανέλυσε τα φαινόμενα συμπεριφοράς στο παιχνίδι για να διαπιστωθεί, αν υπάρχει κίνητρο για μάθηση. Πολλοί δε παιδαγωγοί, κυρίως αμερικανοί, ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα έρευνας με το οποίο απέδειξαν ότι πράγματι μέσα στο παιχνίδι υπάρχουν διαδικασίες μάθησης⁴. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της προσπάθειας της σύγχρονης ψυχολογίας για την ανάλυση του παιχνιδιού εντάσσεται και η θεωρία του ψυχολόγου J. Piaget.

Η θεωρία του Piaget για το παιχνίδι αποτελεί μέρος της γενικής θεωρίας του για την ανάπτυξη της νοημοσύνης⁵. Θεωρεί το παιχνίδι ως καθορισμένη βιολογική λειτουργία, που συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη. Προσφέρει έτσι μια ταξινόμηση παιχνιδιών που παρακολουθεί τα στάδια της νοημοσύνης⁶. Έτσι το «παιχνίδι της ασκήσεως» του Piaget, τοποθετείται χρονικά στην «αισθησιοκνηνική περίοδο», που καλύπτει τη βρεφική ηλικία (0 – 2 ετών) και αρχίζει από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής με την άσκηση των αντανάκλαστικών του νεογέννητου (π.χ. θήλασμα, «τιθήνηση» στον Πλάτωνα). Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, αν και όλες οι πρώτες αντανάκλαστικές κινήσεις του βρέφους δεν έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, τείνουν όμως να αποκτήσουν.

Η εκπαιδευτική ψυχολόγος, Μαρία Χριστοδούλου – Ευθυμίου σε συνέντευξή της στο περιοδικό «Εκπαιδευτική Κοινότητα»⁷, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι για το παιδί, από τον καιρό της γέννησής του, είναι ο βασικός πυρήνας για μια υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και βοηθάει στη μάθηση με εποπτικά μέσα (παιχνίδια – κατασκευές). Επίσης

¹ Βλ., F. Huber (1972).

² Βλ., Σ. Αυγητίδου (2001), 30.

³ Η S. Millar (1971), επισημαίνει ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα πολύ μεγάλο θέμα της σύγχρονης ψυχολογίας.

⁴ Βλ., Φ. Πολυμενάκη – Παπακυριάκου (1988).

⁵ Βλ., J. Piaget (1986).

⁶ Βλ., J. Piaget (1986). Πρβλ., Γ. Ε. Κρασσανάκη (1984), 91 – 97, Ε. Κουτσουβάνου (1994), Χρ. Φράγκο (1984), 207 – 224.

⁷ Βλ., Μ. Χριστοδούλου – Ευθυμίου (1996), 33.

και η Αγγελική Γκούρου με άρθρο της στο ίδιο περιοδικό υποστηρίζει την άσκηση των διανοητικών λειτουργιών του παιδιού με το παιχνίδι . Αλλά και επισημαίνει ότι το παιχνίδι μπορεί μάλιστα να αποτελέσει μέσο γνωριμίας του παιδαγωγού με το παιδί , διότι όταν το παιδί παίζει , αποκαλύπτει το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του ¹ . Ακόμη ο Ι. Χαραλαμπίδης διαπιστώνει : «Παρατηρείται συνεπώς ότι τα παιχνίδια και τα χρησιμοποιούμενα κατ' αυτά υλικά προάγουν τη σκέψη»² . Τέλος ο Π. Ξωχέλλης ³ επισημαίνει , ότι στο παιχνίδι αδιαμφισβήτητα καλλιεργούνται και προετοιμάζονται οι ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού για την αντιμετώπιση των συνθηκών της κατοπινής ζωής του σε ατμόσφαιρα αυθόρμητης δραστηριότητας .

¹ Βλ. , Αγγελική Γκούρου (1996) , 32 – 33 .

² Βλ. , Ι Χαραλαμπίδης (1960) , 43 .

³ Βλ. , Π. Ξωχέλλης (1991) .

3.10.4 Το αυθόρμητο παιχνίδι

Την παιδαγωγική σημασία του «αυθόρμητου παιχνιδιού» στην προσχολική ηλικία, τονίζει ο Πλάτων στους *Νόμους*¹. Το θεωρεί σπουδαίο μέσο ελκυστικής μάθησης και ανάπτυξης του μικρού παιδιού. Επισημαίνει ότι τα παιχνίδια αυτά είναι έμφυτα και ότι τα παιδιά τα ανακαλύπτουν μόνα τους, όταν συναντηθούν². Προτρέπει δε αυτό το αυθόρμητο παιχνίδι να γίνεται ομαδικά και σε «κοινότητες παιχνιδιού» που διευκολύνουν τη διεξαγωγή του, παρουσία των νηπιαγωγών που θα φροντίζουν για την καλή ή κακή συμπεριφορά τους³. Το «αυθόρμητο παιχνίδι» για τον Πλάτωνα αποτελεί κύρια απασχόληση των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας και το εντάσσει στο σύστημα αγωγής του για την προσχολική ηλικία.

Την ίδια θεώρηση για το «αυθόρμητο παιχνίδι» έχει και ο παιδαγωγός Fröbel στους νεότερους χρόνους⁴. Στο παιδαγωγικό του σύστημα κεντρική θέση έχει το «αυθόρμητο παιχνίδι», γιατί αποτελεί, κατά την αντίληψή του, εκδήλωση της ενεργητικότητας του παιδιού και φυσικό μέσον προσαρμογής στο περιβάλλον και τη ζωή. Θεωρεί ότι δεν μπορούν δυο άτομα να αναπτύσσονται στον ίδιο τόπο με τον ίδιο τρόπο. Λέει χαρακτηριστικά ο παιδαγωγός: «Όταν ζητάμε απ' όλα τα παιδιά μιας τάξης να παίξουν με τον ίδιο τρόπο είναι σα να κομματιάζουμε την ανάπτυξη του παιδιού. Δεν υπάρχει θλιβρότερο θέαμα, από το να βλέπουμε παιδιά να προσποιούνται πως παίζουν. Όταν το παιχνίδι είναι προσποιητό και όχι σύμφωνο με τη φύση του παιδιού, τίποτε δεν πετυχαίνουμε. Γιατί το παιχνίδι», συνεχίζει, «είναι η ύψιστη βαθμίδα της παιδικής ανάπτυξης, η ελεύθερη εκδήλωση των τάσεων και η απεικόνιση της εσωτερικής προσπάθειας του παιδιού.»⁵.

Και ενώ ο Fröbel θεωρεί το «αυθόρμητο παιχνίδι» πρωταρχικό στοιχείο της προσχολικής αγωγής, η M. Montessori, αν και αναγνωρίζει την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού γενικά, αποκλείει ειδικά από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου της το ελεύθερο αυθόρμητο παιχνίδι⁶. Η Montessori απέτυχε στην εκτίμηση της αναγκαιότητας του ελεύθερου, αυθόρμητου παιχνιδιού στην αγωγή του παιδιού. Δεν βλέπουμε στο μοντεσοριανό νηπιαγωγείο τα ελεύθερα δημιουργικά παιχνίδια, το ελεύθερο σχέδιο, το ελεύθερο τραγούδι, τις

¹ *Νόμοι*, 794 a.

² Βλ., στο *ίδιο*, 794 a 2 – 4: «Παιδιαί δ' εἰσὶν τοῖς τηλικούτοις αὐτοφυνεῖς τινες, ἃς ἐπειδὴν συνέλθωσιν αὐτοὶ σχεδὸν ἀνευρίσκουσι.»

³ Βλ., στο *ίδιο*, 794 b.

⁴ Για τις απόψεις του Fröbel για το «αυθόρμητο παιχνίδι», βλ., F. Fröbel (1883), Αικ. Λασκαριδίου (1883), Π. Κυριαζοπούλου – Βαλινάκη (1977), Πρβλ., Β. Priestman (³1957).

⁵ Βλ., F. Fröbel (1883), 31, 37.

⁶ Βλ., M. Flayol (³1931). Πρβλ., J. Frost (1968).

ελεύθερες και αυθόρμητες παιδικές δραστηριοποιήσεις . Ακόμα δεν υπάρχει ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι . Η τάξη είναι περισσότερο ένα «εργαστήριο» , όπου το παιδί μπορεί ελεύθερο να εκλέξει το διδακτικό υλικό , δεν μπορεί όμως να το μεταχειριστεί ελεύθερα , όπως θέλει .

Την αξία του ελεύθερου και αυθόρμητου παιχνιδιού αναγνωρίζει και η σύγχρονη παιδαγωγική . Θεωρεί ότι μέσα στα ελεύθερα ομαδικά παιχνίδια διαμορφώνονται πολλές μορφές δραστηριότητας , που αφυπνίζουν και προάγουν βασικές αξίες της ζωής , όπως το ελεύθερο πνεύμα και η κοινωνικότητα . Θεωρεί επίσης ότι το ελεύθερο παιχνίδι ¹ είναι μια πηγαία δραστηριότητα των παιδιών γεμάτη από αυτοσχεδιασμούς , εκπλήξεις και επινοήσεις . Μπορεί ο κανόνας βέβαια να λείπει από το ελεύθερο παιχνίδι , αλλά ενυπάρχει όταν γίνεται το παιχνίδι , τουλάχιστον στον τρόπο συμπεριφοράς όσων συμμετέχουν . Ακόμη θεωρεί απαραίτητες τις «κοινότητες παιχνιδιού» , όπου σε αυτές αναπτύσσεται το ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι ² . Η «κοινότητα παιχνιδιού» , ως μορφωτική κοινότητα , αναγνωρίζεται ως η ουσιαστικότερη παιδαγωγική κοινότητα της παιδικής ηλικίας ³ .

Η σύγχρονη παιδαγωγική τεκμηριώνει την αξία του ελεύθερου παιχνιδιού και τα οφέλη που προκύπτουν για την ανάπτυξη του παιδιού , μέσα από παραδείγματα που προκύπτουν από «ρεαλιστικές» συνθήκες παιχνιδιού και τα σχετίζει με ποικίλες θεωρητικές απόψεις για το παιχνίδι ⁴ . Επίσης έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε μια ενδιαφέρουσα οπτική που δίνεται από τη Δ. Μακρυνιώτη στο ζήτημα της συμμετοχής του ενηλίκου στο ελεύθερο παιχνίδι , ιδιαίτερα της προσχολικής αγωγής . Η ίδια υποστηρίζει ότι οι αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο συνυπάρχουν με ένα κανονιστικό ρυθμιστικό πλαίσιο . Ο αυθορμητισμός των παιδιών ελέγχεται από τις νηπιαγωγούς , αφού το παιχνίδι απορρέει από ένα σκόπιμο οργανωμένο περιβάλλον . Συμπεραίνει δε ότι ακόμα και στις λεγόμενες αυθόρμητες δραστηριότητες και στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών , επικρατούν πρότυπα κανονικότητας και κριτήρια επίτευξης ομοιογενούς συμπεριφοράς των παιδιών ⁵ .

Βλέπουμε , λοιπόν , ότι η αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας του ελεύθερου και αυθόρμητου παιχνιδιού από τον Πλάτωνα είναι και αίτημα της νέας και σύγχρονης παιδαγωγικής . Είναι απαραίτητο σήμερα η οικογένεια και οι παιδαγωγοί να ενθαρρύνουν και να παροτρύνουν την

¹ Περισσότερα για το ελεύθερο παιχνίδι στη σύγχρονη παιδαγωγική , βλ. , Φ. Πολυμενάκου – Παπακυριάκου (⁴1988) , 110 κ.εξ.

² Βλ. , Ι. Χαράλαμποπούλο (1960) , 7 .

Επίσης με το σχεδιασμό υπαίθριων οργανωμένων χώρων παιχνιδιού (playgrounds) ασχολείται η Κ. Μπότσογλου στο άρθρο της «Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού» .

Βλ. Κ. Μπότσογλου (2001) .

³ Βλ. , Μ. Keilhacker (1967) , 55 .

⁴ Βλ. , Σοφία Αυγητίδου (2001) , 37 .

⁵ Βλ. , Δ. Μακρυνιώτη (2000) , 111 .

αυθόρμητη συμπεριφορά των παιδιών στο ελεύθερο ομαδικό παιχνίδι για να μην αναστέλλεται ποτέ αυτή η δραστηριότητα , που τους εξασφαλίζει πολλαπλές ευκαιρίες για την αυτοπραγμάτωσή τους .

3.10.5 Η μίμηση ως παιχνίδι - το παιχνίδι της «υποκρίσεως»

Ο Πλάτων συνδέει τη μίμηση με το παιχνίδι . Θεωρεί ότι το παιδί της μικρής ηλικίας είναι ολωσδιόλου μιμητικόν όν . Μιμείται τη φωνή , την κραυγή , το τραγούδι , τις κινήσεις , τις ενέργειες οποιοσδήποτε υπάρχει στο περιβάλλον του . Το «μιμείσθαι» είναι έμφυτο στον άνθρωπο και η έμφυτη αυτή ανθρώπινη ιδιότητα , την οποία πρέπει να εκμεταλλευτούμε κατά την αγωγή , εκδηλώνεται στα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας ¹ . Επομένως , επειδή το παιχνίδι είναι μίμηση , παράγει πρότυπα και διαμορφώνει ήθος . Γι αυτό ο Πλάτων ήθελε την αγωγή της παιδικής ηλικίας μέσα σε ένα «εὐσχήμον» περιβάλλον , «ἐν ὑγιεινῷ τόπῳ» , όπου η διαπαιδαγώγηση θα γίνεται με το σωστό παιχνίδι που τροφοδοτεί στο παιδί σωστά πρότυπα , ώστε σε αυτή την προλογική φάση της ζωής του , με τον εθισμό να συνηθίσει στα ωραία και ωφέλιμα έργα και να τα αποδεχτεί αργότερα , όταν θα αποκτήσει το λόγο ² .

Το παιχνίδι αποτελεί για τον Πλάτωνα , το σπουδαιότερο μέσο διαπαιδαγώγησης δια του εθισμού στην παιδική ηλικία . Η παιδιά διαμορφώνει το χαρακτήρα των παιδιών . Ποιεί δηλαδή ήθος ³ . Γι αυτό και ο παιδαγωγός πρέπει να προσπαθεί με τα παιχνίδια να στρέψει τις απολαύσεις και τις επιθυμίες των παιδιών εκεί όπου , όταν φτάσουν , πρέπει να τελειώσουν ⁴ . Ορίζει ο Πλάτων ως βασικό σκοπό της παιδείας τη σωστή ανατροφή με το παιχνίδι στην παιδική ηλικία που θα οδηγήσει αποτελεσματικότερα την ψυχή του παιδιού να αγαπήσει με όλη του την ύπαρξη εκείνο στο οποίο όταν γίνει άντρας , θα παραστεί ανάγκη να είναι τέλειος ⁵ .

¹ Είναι γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιχνιδιών στα οποία λαμβάνουν μέρος τα τριετή παιδιά , είναι παιχνίδια μίμησης και συνεργασίας . Βλ. , Π. Κοροντζή (1961) , 114 .

² Βλ. , *Πολιτεία* , 401 c 5 – d 3 .

Πρβλ. , *Νόμους* , 659 e 4 – 660 a 3 . Εδώ δίνει ένα ιατρικό παράδειγμα : Οι ασχολούμενοι με τους αρρώστους προσπαθούν να τους δώσουν την ωφέλιμη τροφή με ευχάριστα φαγητά και πιοτά , ενώ τη βλαβερή μέσα σε αηδιαστικά για να αγαπήσουν την πρώτη και να **συνηθίσουν** για το καλό τους να απεχθάνονται τη δεύτερη .

³ Βλ. , *Νόμους* , 739 e 5 : «ήθει ψυχής παιδιών ἄν εἶη» .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 643 c 7 – 9 : «καί πειρᾶσθαι διὰ τῶν παιδιῶν ἐκέῖσε τρέπειν τάς ἡδονάς καί ἐπιθυμίας τῶν παιδῶν , οἳ ἀφικόμενους αὐτούς δεῖ τέλος ἔχειν .» .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 643 c 7 – d 3 : «Κεφάλαιον δὴ παιδείας λέγομεν τὴν ὀρθὴν τροφήν , ἣ τοῦ παίζοντος τὴν ψυχὴν εἰς ἔφατα ὅτι μάλιστα ἀξεῖ τούτου ὁ δέησει γενόμενον ἄνδρ' αὐτὸν τέλειον εἶναι τῆς τοῦ πράγματος ἀρετῆς .» .

Γιατί παιδεία για τον Πλάτωνα είναι εκείνη που γυμνάζει τον άνθρωπο από την παιδική ηλικία στην αρετή και του εμπνέει σφοδρή επιθυμία να την αγαπήσει και να γίνει τέλειος πολίτης¹. Αυτός είναι, λοιπόν, και ο τελεολογικός χαρακτήρας, που δίνει ο Πλάτων στο παιχνίδι.

Επειδή όμως ο Πλάτων έχει κατανοήσει τη μεγάλη μορφωτική και διαπλαστική δύναμη του παιχνιδιού, απαιτεί η εκπαίδευση να αντιμετωπίζει πολύ σοβαρά το παιχνίδι των παιδιών και να επιλέγει με μεγάλη προσοχή το είδος τους². Θεωρεί ότι το παιχνίδι του παιδιού είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης και προτείνει να καταρτιστεί ένα πρόγραμμα παιχνιδιών σύμφωνα με τα οποία οι νέοι θα αποκτούν καλή ψυχική διάθεση και θα διαμορφώνουν σωστά το ήθος τους³. Η δε ρύθμιση και εποπτεία των παιδιών να γίνεται από το νομοθέτη για να διατηρηθεί αλώβητη η παιδευτική παράδοση με μόνιμες κρατικές διατάξεις⁴.

Τη σύνδεση του παιχνιδιού με τη μίμηση κάνει ο Ελβετός ψυχολόγος Eduard Claparède⁵, διαπιστώνοντας ότι το παιδί παίζοντας κάνει μια μιμητική λειτουργία η οποία εκπαιδεύει, μορφώνει. Λέγει ο Claparède: «Η μίμηση είναι μια πολύ σπουδαία λειτουργία που καθόλου δεν απασχόλησε τους παλιούς ψυχολόγους. Από την ηλικία των 5 ετών, βλέπουμε το παιδί να μιμείται κινήσεις που εκτελούνται μπροστά του. Το παιδί κάνει μιμητικές ενέργειες, ώσπου να πετύχει να αντιγράψει το πρότυπό του»⁶. Επίσης ο O. Lemarié, συνδέει τη μίμηση με το παιχνίδι και επισημαίνει ότι το παιχνίδι παράγει πρότυπα⁷.

Ακόμη ο ψυχολόγος και παιδαγωγός J. Piaget συνδέει τη μίμηση με το παιχνίδι, το «συμβολικό παιχνίδι», που κάνει την εμφάνισή του από τον 18^ο μέχρι τον 24^ο μήνα. Είναι τότε που αρχίζει να λειτουργεί η παράσταση και η μίμηση. Η μίμηση δε, από εξωτερική που ήταν, γίνεται εσωτερική. Το παιδί μιμείται τώρα πράγματα και γεγονότα απόντα. Χωρίς τη μίμηση το συμβολικό παιχνίδι θα ήταν αδύνατο. Το «συμβολικό παιχνίδι» δεν είναι για τον Piaget μια απλή εκδήλωση της φαντασίας αλλά μια λειτουργία αφομοίωσης του πραγματικού με τη βοήθεια της μίμησης⁸. Κατά την προσυλλογιστική αυτή περίοδο (2 – 6

¹ *Νόμοι*, 643 e 3 – 6.

² Βλ., στο *ίδιο*, 798 b 7 – d 5 και ιδιαίτερα 798 d 5 – 6: «μέγιστά τε καί πλείστως εύλαβείας δεόμενα ἄν εἶη.».

³ Βλ., στο *ίδιο*, 797 a 7 – 9 και ιδιαίτερα 797 a 7 – 9: «τὸ τῶν παιδιῶν γένος κυριώτατὸν ἔστι περὶ θέσεως νόμων, ἢ μονίμους εἶναι τοὺς τεθέντας ἢ μὴ.».

⁴ O R. Βαττω (1976), κεφ. 5, 39 – 40, σχολιάζει: «Ο Πλάτων απαιτεί από τους νέους να ενωθούν σε ένα νομοταγές παιχνίδι αφού, εάν το παιχνίδι γίνεται άναρχο, τότε και τα παιδιά είναι αδύνατο να μεγαλώσουν και να γίνουν άνδρες σοβαροί και με νόμιμο πνεύμα. Η αλήθεια είναι ότι ο Πλάτων επιθυμεί σε σημαντικό βαθμό να υποβάλλει ακόμα και το παιχνίδι στη σιδερένια πειθαρχία του».

⁵ Βλ., Ed. Claparède (1951).

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, τεύχ. Γ', σ. 4 – 9.

⁷ Βλ., O. Lemarié (1957), κεφαλ. 14^ο, σ. 44.

⁸ Βλ., J. Piaget (1962).

χρονών) , οι αισθησιοκινητικές δραστηριότητες του παιδιού προεκτείνονται με τη συμβολική λειτουργία, με τη δυνατότητα δηλαδή του παιδιού να αισθάνεται ένα αντικείμενο ως «υπάρχον» , εφόσον χρησιμοποιεί το σύμβολό του (την εικόνα του) . Ιδιαίτερα στο στάδιο της παραστατικής ή εικονικής σκέψης (4 – 6 χρονών) το παιδί δεν είναι απαλλαγμένο από τα «φαινόμενα» , από τις εικόνες , από τις αντιλήψεις , από αυτό που του παρέχουν οι αισθήσεις ¹ . Η σκέψη του παιδιού , λοιπόν , στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι εικονική ² .

Είναι επίσης αποδεκτό από τους σύγχρονους ψυχολόγους και παιδαγωγούς ότι το παιδί στην προσχολική ηλικία , με τη βοήθεια της μίμησης , παίζει ένα «παιχνίδι ρόλων» , υποκρινόμενο μια πράξη ή ένα αντικείμενο της πραγματικής ζωής . Όταν περισσότερα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι των ρόλων , αυτό γίνεται ένα «κοινωνικό – δραματικό» παιχνίδι ³ . Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο . Τα παιδιά συμμερίζονται την κοινή ιδέα στο δράμα και εμπνέουν το ένα το άλλο για νέες δραματικές πράξεις .

Στο δραματικό παιχνίδι τα παιδιά μιμούνται τα πρότυπα γεγονότα μέσω των πράξεων και του υλικού του παιχνιδιού . Η απομίμηση προτύπου (μοντελοποίηση) , εμπεριέχει πάντοτε αφαίρεση και ερμηνεία . Αυτές οι διαδικασίες της αφαίρεσης και της κατασκευής αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή σεναρίων του παιχνιδιού ⁴ . Ο Vygotsky , λέει χαρακτηριστικά για το συμβολικό παιχνίδι : «Η δράση στη σφαίρα του φανταστικού , σε μια φανταστική κατάσταση , η δημιουργία εθελοντικών προθέσεων , καθώς και ο σχεδιασμός σεναρίων από την πραγματική ζωή και τα βουλητικά κίνητρα – όλα εκδηλώνονται στο παιχνίδι και το καθιστούν το υψηλότερο επίπεδο της προσχολικής ανάπτυξης» ⁵ . Γίνεται , λοιπόν , φανερό ότι στο παιχνίδι τα παιδιά επεξεργάζονται και στοχάζονται θέματα από τη ζωή . Εκδηλώνουν δε ικανότητες μέσω της ανάλυσης και ερμηνείας προτύπων ⁶ .

Από τη σύντομη έκθεση των προηγούμενων παιδαγωγικών θεωριών για το παιχνίδι – μίμηση , διαπιστώνουμε ότι το παιδί καλλιεργείται μέσω του παιχνιδιού με τα πρότυπα , τις αξίες και τις αρχές του περιβάλλοντός του . Η σύγχρονη ψυχολογία και παιδαγωγική αποδέχεται ότι με το παιχνίδι αναπτύσσεται και μορφώνεται το κοινωνικό συναίσθημα του

¹ Βλ. , J. Piaget (1962) . Πρβλ. , για το συμβολικό παιχνίδι του Piaget , E. Κουτσουβάνου (1994) .

² Να θυμηθούμε εδώ την πλατωνική αντίληψη της παιδιάς ως εικαστικής / μμητικής και το ρόλο που επομένως παίζει στην διαμόρφωση της εικονικής σκέψης του παιδιού σε αυτήν την ηλικία .

³ Βλ. , N. Kitson (1994) .

⁴ Όταν τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική ηλικία και αρχίζουν να εκτελούν πράξεις υποκριτικής , κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του νηπιαγωγού για να χειρίζεται κατάλληλα αυτή τη δραματική δραστηριότητα των μικρών παιδιών , μέσα στα πλαίσια της ευθύνης για την κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος . Ο ρόλος δε των ενηλίκων διαφοροποιείται ανάλογα με τη μορφή που παίρνει η εκπαίδευση στο παιχνίδι . Βλ. , P. K. Smith (2001) .

⁵ Βλ. , L. S. Vygotsky (1978) , 102 – 103 .

⁶ Βλ. , Sven Thyssen (2001) , 255 – 268 .

παιδιού , που τόσο είναι απαραίτητο στην αρμονική συμβίωση του ατόμου με την κοινωνία ¹ . Η κοινωνικοποίηση είναι μια συνεχιζόμενη μαθησιακή διαδικασία με την οποία το άτομο γίνεται μέλος μιας κοινωνίας , μιας ομάδας και ενός πολιτισμού . Στη διαδικασία αυτή το άτομο εσωτερικεύει και κάνει κτήμα του αξίες , αρχές , κανόνες , πρότυπα συμπεριφοράς , διάφορους κοινωνικούς ρόλους , ενός ορισμένου κοινωνικού συστήματος , με σκοπό την άμεση προσαρμογή και την ένταξή του σε αυτό , ως ένα συνειδητό και ενεργό πια μέλος . Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνεται και η διατήρηση του κοινωνικού συστήματος και της κοινωνίας γενικά ² .

Στην παραδοσιακή θεωρία της κοινωνικοποίησης , το παιχνίδι ορίζεται ως μια δραστηριότητα λειτουργική για τη διαίωνιση της κοινωνικής ευταξίας . Οι ερευνητές που στηρίζονται στη θεωρία της κοινωνικοποίησης του Talcott Parsons ³ , δίνουν έμφαση στο μιμητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού : τα παιδιά μιμούνται τις δραστηριότητες των ενηλίκων , προκειμένου να τις εσωτερικεύουν . Σε αυτή την περίπτωση το περιεχόμενο του παιχνιδιού (σενάριο , μορφή , ρόλοι) , αποτελεί αντανάκλαση των κοινωνικών θεσμών , ρόλων και κανόνων . Το περιεχόμενο επομένως του παιχνιδιού , μεταφέρει ένα πολιτισμικό φορτίο ⁴ . Είναι δε αυτά τα στοιχεία που παρατήρησε και επεσήμανε ο Πλάτων στο παιχνίδι και γι αυτό ζήτησε τον έλεγχο της παιδείας . Τα παιχνίδια των νέων , λέγει ο Πλάτων , δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σα να είναι μονάχα απλά παιχνίδια και να μεταβάλλονται αλλά να αντιμετωπίζονται σαν κάτι από το οποίο μπορεί να προέλθει η πιο μεγάλη πρόοδος και η πιο μεγάλη βλάβη στην κοινωνία ⁵ .

Οι σύγχρονες όμως θεωρίες για το παιχνίδι , έδωσαν άλλη διάσταση στους προβληματισμούς για το παιχνίδι διαφοροποιούμενες από τη θέση της παραδοσιακής θεωρίας κοινωνικοποίησης . Το παιδί παρουσιάζεται ως ενεργητικό δρων υποκείμενο στη διαδικασία του παιχνιδιού . Μέσα από το παιχνίδι , το παιδί δεν γνωρίζει απλά τον κόσμο , δεν τον αντιγράφει μόνο αλλά αναδομεί και διαπραγματεύεται τον πολιτισμό στον οποίο συμμετέχει . Δεν αποδέχεται δηλαδή την παθητική κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω του παιχνιδιού αλλά την ενεργητική οικειοποίηση του κόσμου των ενηλίκων από τα παιδιά ⁶ . Η σύγχρονη

¹ Βλ. , Γ. Χαραλαμπόπουλο (1960) .

² Βλ. , για την κοινωνικοποίηση , Ν. Ζαχαρενάκη (1985) , Α. Κουντζαμάνη (1984) , Χ. Κωνσταντίνου (1997) , Κ. Λάμνια (1996) , Κ. R. Muhlbaier , Χ. Νόβα – Καλτούνη (1995) .

³ Βλ. , T. Parsons (1951) .

⁴ Βλ. , Δ. Μακρυνιώτη (2000) .

⁵ *Νόμοι* , 798 b – e και κυρίως , 798 b 7 – c 1 .

⁶ Ενδεικτικά βλ. , τις έρευνες του Δ. Γερμανού (1993) , ο οποίος παρουσιάζει τη δυναμική σχέση που αναπτύσσει το παιδί με το χώρο – πολιτισμικό περίγυρό του , το οποίο μεταμορφώνει και μεταλλάσσει ανάλογα με τις επιδιώξεις και τα ενδιαφέροντά του στο παιχνίδι .

κοινωνιολογία , λοιπόν , κατανοεί τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα στην κατασκευή και στον καθορισμό της ίδιας τους της ζωής. Τα παιδιά δεν εσωτερικεύουν απλά την κοινωνία και τον πολιτισμό αλλά συμβάλλουν τόσο στη διατήρηση , όσο και στην αλλαγή τους¹ .

Ας θυμηθούμε όμως εδώ τον Πλάτωνα και ας δείξουμε πόσο σύγχρονη ήταν η σκέψη του . Ο Πλάτων στο τελευταίο του έργο , στους *Νόμους* , θεωρεί τους νέους δημιουργούς του αισθητικού και όχι παθητικούς δέκτες του² . Αυτή η αντίληψή του εντάσσεται μέσα στην γενικότερη θεωρία , την οποία προβάλλει στο συγκεκριμένο έργο , ότι ο άνθρωπος μπορεί να «ποιήσει» στη ζωή του μια άλλη καθημερινότητα , δρώντας ενεργητικά και όχι παθητικά . Να μετασχηματίσει την επίπονη εργασία σε παιχνίδι και να δημιουργήσει μια καθημερινότητα που λειτουργεί ως παιδιά .

¹ Βλ. , W. A. Corsaro (1997) , A. James / A. Prout (1990) .

² Οι A. James , C. Jenks , A. Prout (1998) , επισημαίνουν την υποβάθμιση των παιδιών σε παθητικούς δέκτες του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν , χωρίς λόγο στα πράγματα που βιώνουν καθημερινά .

3.10.6 Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού

Για τον Πλάτωνα , το παιχνίδι , όπως και το τραγούδι έχουν θεραπευτικές ιδιότητες και γι αυτό είναι απαραίτητα για τη διαπαιδαγώγηση του μικρού παιδιού . Το νανούρισμα , που είναι η παιγνιώδης χορευτική κίνηση της τροφού συνδυασμένη με το τραγούδι , μπορεί να απομακρύνει τα πάθη και τους φόβους από τους οποίους συνήθως διακατέχεται η ψυχή του νεογέννητου . Αυτή η παιγνιώδης εξωτερική κίνηση νικά τη φοβερή και μανιακή εσωτερική κίνηση της ψυχής και χαρίζει γαλήνη και ησυχία στη ψυχή του μικρού παιδιού . Την ίδια ακριβώς λειτουργία έχει και η τιθήνηση . Το παιδί «παίζει» με το στήθος της μητέρας και ηρεμεί ¹ .

Αλλά και η χρήση της έπωδης ² , ως του κατάλληλου μέσου εκπαίδευσης των νεαρών φύσεων , που δεν έχουν αναπτύξει το λόγο , δεικνύει ότι το παιχνίδι είναι μέσο θεραπείας και κάθαρσης των παιδικών ψυχών . Η επωδή με το λογικό ή α – λογο στοιχείο της επιδρά στην ψυχή του ανθρώπου , γοητεύοντάς την έτσι ώστε να τροποποιηθεί η διαδικασία λειτουργίας του ψυχισμού του . Τη «μαγική» ιδιότητα της επωδής ³ , που γοητεύει , θέλγει και επηρεάζει τις ψυχές των νέων , τη συναντάμε συχνά στο πλατωνικό έργο ⁴ κυρίως ως μέσο θεραπευτικό με καθαρτική ιδιότητα που μπορεί να επηρεάσει την ψυχή του ανθρώπου ⁵ .

Ψυχίατροι και κλινικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι έχει χαρακτήρα κάθαρσης . Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού το καθιστά τόσο μέσο διάγνωσης όσο και θεραπείας της συμπεριφοράς του παιδιού . Πολλοί ψυχολόγοι και ψυχαναλυτές υποστήριξαν την καθαρτική θεωρία για το παιχνίδι . Τη σημασία της θεωρίας της κάθαρσης θεμελίωσε ο Harvey Carr το 1902 . Πολύ όμως πριν από αυτόν , όπως είδαμε , ο Πλάτων είχε διακρίνει στο παιχνίδι τη δύναμη της κάθαρσης της ψυχής από μη ωφέλιμες επιθυμίες και πάθη .

¹ Βλ. , *Νόμος* , 790 c 5 – e 5 και ιδιαίτερα , *στο ίδιο* , 790 e 1 – 5 : «ἀλλὰ τούναντίον κίνησιν ἐν ταῖς ἀγκάλαις αἰεὶ σείουσαι , καὶ οὐ σιγὴν ἀλλὰ τινα μελωδίαν , καὶ ἄτεχνῶς οἶον καταυλοῦσι τῶν παιδίων , καθαπερεὶ τῶν ἐκφρόνων βακχειῶν , ἰάσει ταύτη τῆς κινήσεως ἅμα χορεία καὶ μούση χρώμεναι . » . Πρβλ. , *στο ίδιο* , 791 a – b 2 .

² Ο Πλάτων έχει χαρακτηρίσει τις ωδές παιδίες (βλ. , *Νόμος* , 803 d 10 – e 2) και ταυτίζει την ωδή με την έπωδή . Η ωδή λειτουργεί στα μικρά παιδιά ως έπωδή , επειδή είναι ανώριμα ακόμη . (Βλ. , *στο ίδιο* , 659 d – 660 a , 664 a , 665 c , 812 b – c , 666 c) .

³ Ο Πλάτων βέβαια αποκηρύσσει τη μερίδα της δεισιδαιμονίας , της απάτης και της ασεβούς γοητείας .

⁴ *Μένων* , 79 e – 80 b . *Πρωταγόρας* , 315 b . *Φαίδρος* , 267 d . *Χαρμίδης* , 156 d – 157 e . *Θεαίτητος* , 149 e – d . *Φαίδων* , 77 e – 78 a .

⁵ Κατά τον Entralgo , ο Πλάτων θεωρεί ότι η επωδή είναι κάθε μύθος , λόγος , τραγούδι που οδηγεί στην παιδεία του νου του νέου ανθρώπου . Υποστηρίζει ακόμη ότι ο Πλάτων είναι εφευρέτης μιας ασπληρά λεκτικής ψυχοθεραπείας . Βλ. , P. Lain – Entralgo (1970) , 108 – 138 .

Πρβλ. , για τη θεραπευτική και καθαρτική ιδιότητα της επωδής :

P. Boyancé (1937) , 159 – 161 , G. B. Walsh (1988) , 85 .

Το παιχνίδι , υποστηρίζει ο Carr , είναι η ασφαλιστική δικλείδα των συναισθημάτων του παιδιού . Στο αγωνιστικό παιχνίδι φανερώνονται συναισθήματα θυμού και ικανοποιούνται με τρόπο αβλαβή . Με αυτή την εκδήλωση του θυμού και την ικανοποίησή του μέσα στο παιχνίδι , γίνεται με κάποιο τρόπο κάθαρση παθών . Το παιχνίδι , βέβαια δεν καταργεί τα πάθη αλλά τα διοχετεύει και τα φιλτράρει συνεχώς . Έτσι μας ανακουφίζει και μας κατευνάζει άμα είμαστε θυμωμένοι ¹ . Επίσης ο Karl Groos ερμήνευσε κι αυτός το παιχνίδι ως κάθαρση των παθών ² . Η κάθαρση θεωρείται από τον Groos ως ένας απαραίτητος όρος sine qua non για τα παιχνίδια των πιο σφοδρών τάσεων και γι αυτό και αποδεικνύει στο έργο του πόσο απαραίτητη είναι αυτή η «καθαριστική» λειτουργία στην παιγνιώδη άσκηση του μαχητικού ενστίκτου .

Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο , στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκδηλώσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές και συναισθήματα και να αντιμετωπίσουν το άγχος και την αγωνία που τους προκαλούν ορισμένες καταστάσεις ³ . Γι αυτό χρησιμοποιείται η παρατήρηση του παιχνιδιού σαν διαγνωστικό όργανο για την ψυχανάλυση . Είναι γεγονός ότι μερικές ώρες παιχνιδιού μπορούν να χρησιμεύσουν για να πληροφορηθούμε θέματα για το παιδί που δεν θα μπορούσε να εκφράσει ποτέ με λόγια .

Ο Freud και οι οπαδοί του πιστεύουν ότι κάθε ενέργεια του ανθρώπου στις διάφορες φάσεις της ηλικίας του , έχει κίνητρο ανεκδήλωτες τάσεις και επιθυμίες , που βρίσκονται στο υποσυνείδητό του . Το παιχνίδι , λοιπόν , ικανοποιεί άνετα όλους τους απαγορευμένους πόθους του . Έτσι οι ψυχαναλυτές , βλέπουν μέσα στα διάφορα παιδικά παιχνίδια την εξωτερική έκφραση των ανικανοποίητων επιθυμιών και τάσεων .

Η σύγχρονη ψυχολογία και ψυχανάλυση ⁴ αποδέχεται ότι με το παιχνίδι επιτυγχάνεται η συναισθηματική κάθαρση . Η κάθαρση αυτή ανακουφίζει το παιδί από τις ψυχικές συγκρούσεις , γιατί το απελευθερώνει από τη δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση , στην οποία τυχόν βρίσκεται . Με την κάθαρση αποκαθίσταται βαθμιαία η ψυχική του ισορροπία και ενθαρρύνεται το παιδί να συμπεριφέρεται χωρίς ψυχικές διαταραχές . Το παιχνίδι προκαλεί στο παιδί ευάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις και διώχνει τη λύπη . Η χαρά που δίδει στο παιδί το παιχνίδι , συντελεί πολύ στην πνευματική ευφορία . Επίσης , θεωρεί το παιχνίδι άριστο μέσο για τη διάγνωση του χαρακτήρα του παιδιού , γιατί εκφράζει τις βαθύτερες τάσεις , τα συναισθήματα , τα ένστικτα και τις

¹ Βλ. , H. Carr (1902) .

² Βλ. , K. Groos (1911) . Πρβλ. , του ιδίου , (1913) .

³ Βλ. , S. Freud (1961) και (1964) .

⁴ Η ψυχαναλυτική σχολή για να εισχωρήσει στο βάθος της ψυχής του παιδιού , ζήτησε να επωφεληθεί από το παιχνίδι , γιατί αποκαλύπτει τάσεις του υποσυνείδητου . Βλ. , Α. Γκούρου (1996) .

Η ανάλυση του παιδιού , οποιασδήποτε ψυχαναλυτικής σχολής , είναι θεμελιωμένη γύρω από το παιδικό παίξιμο . Βλ. , B. W. Winnicott (1989) , 82 .

επιθυμίες του παιδιού · επίσης το παρουσιάζει ως θεραπευτικό μέσο των νευρώσεων της παιδικής ηλικίας (play therapy) αλλά και ως μέσο για να εκτονωθεί και να εξωτερικεύσει το παιδί αυτό που νιώθει ¹ .

Ο Ε. Erikson , δίνει τη δική του εκδοχή για τη θεραπευτική ιδιότητα του παιχνιδιού , ιδιαίτερα του αυθόρμητου , στο οποίο ενυπάρχει μια αυτοθεραπευτική τάση του παιδιού. Στο έργο του «Η παιδική ηλικία και η κοινωνία» ² , επισημαίνει : «Παραφράζοντας τον Freud , αποκαλέσαμε το παιχνίδι βασιλική οδό για την κατανόηση των προσπαθειών που καταβάλλει το νηπιακό εγώ για την πραγματοποίηση σύνθεσης . Θα στραφούμε τώρα σε καταστάσεις της παιδικής ηλικίας , που εξηγούν σαφώς την ικανότητα του εγώ να ανακαλύψει τη διασκέδαση και την αυτοθεραπεία με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού» · και συνεχίζει : «Η εκτόνωση μέσα από το παιχνίδι , είναι το πιο φυσικό αυτοθεραπευτικό μέσο που διαθέτει η παιδική ηλικία . » ³ .

Ακόμη ο Β. W. Winnicott , διαπιστώνει από την κλινική πείρα του , μετά από χρόνια παιδιατρικής και ψυχαναλυτικής πρακτικής , ότι το παιχνίδι κάνει την πραγματικότητα ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ύπαρξης . Γιατί στη βάση του παιξίματος είναι χτισμένο το σύνολο της βιοματικής ύπαρξης του ανθρώπου . Υποστηρίζει ότι εκείνοι που δεν μπορούν να παίζουν , δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την πραγματικότητα και παραμένουν εγκλωβισμένοι σε αυτό το μακάβριο χώρο , που είναι η διαμόρφωση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων ή η παραφροσύνη . Συμπεραίνει ότι το παιχνίδι από μόνο του είναι μια θεραπεία . Έτσι το να φροντίσουμε να είναι τα παιδιά ικανά να παίζουν , είναι καθαυτό μια ψυχοθεραπεία , που έχει άμεση εδραίωση μιας θετικής κοινωνικής στάσης απέναντι στο παιχνίδι ⁴ .

¹ Βλ. , Ι . Χαραλαμπίδου (1960) , 50 κ.εξ. , Α. Γκούρο (1996) , 32 – 33 .

² Ε. Erikson (1975) .

³ Βλ. , Ε. Erikson (1975) , 219 .

⁴ Βλ. , Β. W. Winnicott (1989) , 99 κ.εξ.

3.10.7 Ο πολιτισμικός και κοινωνικός χαρακτήρας του παιχνιδιού

Στο *Φίληβο*, ο Πλάτων, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι γίνεται κάποτε η ξεκούραση της σοβαρής απασχόλησης¹. Στους *Νόμους*, υποστηρίζει πλέον, τη θεσμοθετημένη ανάπαυλα της καθημερινότητας με την εορτή και γενικότερα με την τέχνη². Ο άνθρωπος, λέγει ο Πλάτων, επιδιώκει εκ φύσεως την ηδονή και όχι τη λύπη³. Η επίτονη όμως καθημερινότητα⁴ οδηγεί στην απουσία της ηδονής⁵. Ωστόσο η παρουσία της τέχνης «επανορθώνει» αυτή την κατάσταση με την προσπόριση της ηδονής και της χαράς, π.χ. με τις εορτές⁶ ή το χορό⁷. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, η τέχνη δημιουργεί το αισθητικό της καθημερινότητας, την οποία μάλιστα ο Πλάτων την περιγράφει ως «αισθητική καθημερινότητα». Η τέχνη θεωρείται ως «παιδιά της καθημερινότητας» που προσπορίζει ηδονή και χαρά στον άνθρωπο και όχι ως τόπος φυγής από την καθημερινότητα. Ο βίος, που προτείνει ο Πλάτων στους *Νόμους*, έχει αναγνωρίσει τη σημασία της ηδονής στην καθημερινότητά του. Γι αυτό υπογραμμίζει ότι υπό την προοπτική του «ἐπιθυμῆν», μπορεί να διασωθεί η ζωή του ανθρώπου⁸.

Στους *Νόμους*, αναγνωρίζεται η σημασία της εικαστικής / μμητικής στην καθημερινότητα του βίου, ο οποίος έχει αναγνωρίσει τη σημασία της ηδονής στην καθημερινότητά του. Ο Πλάτων στην περίπτωση αυτή κάνει μια ριζοσπαστική πρόταση για το ρόλο της παιδείας. Η παιδεία πρέπει να στοχεύει να καταστήσει τους ανθρώπους ικανούς να είναι δημιουργοί και όχι μόνο θεατές του αισθητικού⁹. Η αντίληψη του Πλάτωνα για τους νέους είναι ότι, σε αντίθεση με τους ηλικιωμένους, δεν είναι παθητικοί δέκτες των προτύπων και των ρόλων και των αξιών του περιβάλλοντος (μέσω της τέχνης) αλλά είναι δημιουργοί του αισθητικού¹⁰. Η πλατωνική αυτή θέση και πρόταση για τον ενεργητικό ρόλο των νέων στην κατανόηση του εκάστοτε πολιτισμού στον οποίο ανήκουν αλλά και για το δυναμικό τους ρόλο στη

¹ Βλ., *Φίληβο*, 30 e 6 – 7: «Ανάπαυλα γάρ τῆς σπουδῆς γίνεταί ἐνίοτε ἡ παιδεία.».

² Βλ., *Νόμους*, 653 c 5 – d 5 και κυρίως, στο *ίδιο*, 653 d: «ἀναπαύλας».

³ Βλ., στο *ίδιο*, 733 a 2 – 3, 733 a 8 – b 2, 733 b 3 – 5, 733 c 4 – 5.

Πρβλ., στο *ίδιο*, 660 d 11 – 664 b 2.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 653 c 8: «τά πολλά ἐν τῷ βίῳ» και, στο *ίδιο*, 653 c 9.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 732 e – 733 d, 782 d – 783 b και *Φίληβο*, 35 e 2 – 5 και 35 d 2 – 3.

⁶ *Νόμοι*, 653 c 5 – 654 a 5.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 653 d 7, 653 e 2 – 3, 654 a 2, 654 a 4 – 5.

⁸ Για τη σπουδαία αυτή θεώρηση της καθημερινότητας και της τέχνης από τον Πλάτωνα, βλ., Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2000γ) και (2006), 121 – 231. Πρβλ., *Φίληβο*, 35 e 2 – 5.

⁹ *Νόμοι*, 812 c 2 – 8.

¹⁰ Βλ., στο *ίδιο*, 666 a 3 – 8.

διαπραγμάτευση των αξιών και των προτύπων του , είναι σύμφωνη με τις αντιλήψεις της σύγχρονης κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής .

Μέσα σε αυτή την προοπτική , το παιχνίδι αποτελεί το κύριο περιεχόμενο της ζωής , είναι ο τρόπος ύπαρξης που αρμόζει περισσότερο στον άνθρωπο . Λέγει ο Πλάτων : «Τούτω δή δεῖν τῷ τρόπῳ συνεπόμενον καί παίζοντα ὅτι καλλίστας παιδιάς πάντ' ἄνδρα καί γυναῖκα οὕτω διαβιώνται . » ¹ και αλλού : «Τί οὖν ὀρθότης ; παίζοντα ἐστίν διαβιωτέον τινάς δή παιδιάς . » ² . Ακόμη , μέσα στο πλαίσιο αυτής της ζωής ως παιχνίδι , θα υπάρχει απουσία πρόσθετης καταπίεσης και η εργασία καθίσταται ελεύθερη , δημιουργική δραστηριότητα , δηλαδή παιχνίδι ³ .

Ο Πλάτων αναγνωρίζει τον πολιτισμικό και κοινωνικό χαρακτήρα του παιχνιδιού . Όλες οι εκφάνσεις της τέχνης έχουν χαρακτήρα παιδιάς μέσα στο πλατωνικό έργο ⁴ , είναι ισότιμες προς το σπουδάζειν και αποτελούν μορφές παιδείας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου ⁵ . Αλλά και η κοινωνική ζωή έχει χαρακτήρα παιδιάς και παιδείας . Βλέπουμε : την «ἐν οἴνῳ παιδιά» των συμποσίων ⁶ , την «παιδιά και ἐορτή» ⁷ , τη θρησκευτική «τελετή ἅμα καί παιδιά» ⁸ , την πολεμική «ἐνόπλια παίγνια» ⁹ και την αγωνιστική παιδιά .

Είναι προφανές ότι όλες αυτές οι μορφές παιδιάς που έχουν καλλιτεχνική και εορταστική , στρατιωτική , θρησκευτική , επομένως και κοινωνική σημασία – έχουν ως σκοπό τους να προπαρασκευάσουν το ήθος των νέων και να δυναμώσουν το φρόνημα των ώριμων πολιτών ¹⁰ .

Σύμφωνα , λοιπόν , με την πλατωνική θεώρηση , το παιχνίδι ως συμμετοχή σε αυτές τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής , προασκεί τις κοινωνικές τάσεις του παιδιού και επομένως αποτελεί ένα σημαντικό μέσο της κοινωνικής του εξέλιξης .

Νεότερες και σύγχρονες θεωρίες αναγνωρίζουν τον πολιτισμικό και κοινωνικό χαρακτήρα του παιχνιδιού όπως τον ανέδειξε η πλατωνική αντίληψη . Την πλατωνική άποψη ότι οι καλές τέχνες είναι εξίσου παιχνίδια υποστήριξε και ο Rambert ¹¹ . Επίσης ο Groos θεωρεί ότι η αισθητική απόλαυση βασιζέται σε μια εσωτερική μίμηση , που δεν είναι

¹ *Νόμοι* , 803 c 7 – 9 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 803 d 10 – e 1 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 803 c 6 – 803 e 1 – 2 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 673 d 4 : «χορεία καί παιδιά» , «περί τὰς Μούσας παιδιά» .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 656 c 2 . Πρβλ. , Κ. Βούρβερη (1955/6) , 47 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 649 d 10 και 674 a .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 657 d 3 .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 666 b 4 – 5 .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 796 b 5 – 6 .

¹⁰ Βλ. , για εορτές , χορούς , ὄρχηση , μουσική , ωδές , στο *ίδιο* , 653 d 6 – 654 a 5 και 672 e 1 – 673 b 3 .

¹¹ Βλ. , Ed. Claparède (1951) , 106 , τεύχ. Β' .

τίποτε άλλο παρά παιχνίδι . Όπως το παιχνίδι προϋποθέτει μια αυταπάτη έτσι και αυτή αποτελεί μια ικανοποίηση των βαθιών του τάσεων , μια απελευθέρωση από τον καταναγκασμό της πεζής ζωής ¹ .

Επίσης ο F. Schiller στη θεωρία του για την αισθητική αγωγή του ανθρώπου ² , συνδέει στενά – σχεδόν ταυτίζει - την τέχνη με το παιχνίδι . Η τέχνη , υποστηρίζει, είναι όπως και το παιχνίδι , μια αυταπάτη που αποσκοπεί να συμπληρώσει τη ζωή του ανθρώπου από κάθε άποψη . Το στοιχείο του παιχνιδιού στην έννοια της τέχνης είναι εκείνο που την ανυψώνει πάνω από την αμεσότητα της πρακτικής και των σκοπών της . Την παραπέμπει πίσω προς την παιδική ηλικία , σε προορθολογικά στάδια και απορρίπτει με το παιχνίδι την ορθολογική σχέση μέσων – σκοπού . «Ο άνθρωπος είναι εντελώς ανθρώπινος , μόνο όταν παίζει» , λέγει ο Schiller . Επισημαίνει δε ότι η αισθητική λειτουργία είναι θεμελιώδες μέσο για την απελευθέρωση του ατόμου και της κοινωνίας . Γιατί ο κατεστημένος πολιτισμός έχει δημιουργήσει μια ανταγωνιστική σχέση μεταξύ των δυο διαστάσεων του ανθρώπου της αισθητικότητας και του ορθού λόγου και έχει υποτάξει την πρώτη στο δεύτερο – για παράδειγμα : την απόλαυση στην εργασία . Για να υπάρξει συνεπώς ελεύθερη πραγμάτωση των δυνατοτήτων του ανθρώπου , χρειάζεται κατά την άποψή του , να επιλυθεί η σύγκρουση των δυο αυτών δυνάμεων . Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό , χρειάζεται η μεσολάβηση της ορμής του παιχνιδιού , η οποία έχει ως στόχο της το ωραίο και προορισμό την ελευθερία , την απελευθέρωση του ανθρώπου από τις απάνθρωπες συνθήκες ζωής του . Την ίδια άποψη πρεσβεύει και ο Marcuse ο οποίος υποστηρίζει : «Στο πλαίσιο της ζωής αυτής θα υπάρξει απουσία πρόσθετης καταπίεσης αλλά και μετασχηματισμός της εργασίας σε έργο , δηλαδή σε ελεύθερο παιχνίδι» ³ .

Όμως ο Th. Adorno ⁴ , βλέπει αρνητικά το στοιχείο του παιχνιδιού στην τέχνη . Λέγει χαρακτηριστικά : «Όταν όμως η τέχνη ανατρέχει απλώς σε μορφές παιχνιδιού , κατά κανόνα υπηρετεί παλινορθωτικές αρχαϊζουσες κοινωνικές τάσεις» και συνεχίζει «Σε αντίθεση προς την ιδεολογία του Schiller , ο παιγνιδιστικός χαρακτήρας , καθρεφτίζει μια συμμαχία της τέχνης με την ανελευθερία» . Υποστηρίζει ότι , ενώ κατά βάση η τέχνη μετουσιώνει πρακτικά στοιχεία , τα παιγνιδιστικά της συστατικά προσκολλώνται ακριβώς στη μαγεία της ουδετεροποιημένης πρακτικής , την ψυχαναγκαστική τάση επανάληψης του πάντοτε ίδιου και ότι το παιχνίδι στην τέχνη έχει εξ αρχής πειθαρχική λειτουργία και μέσω του τελετουργικού της μίμησης ενισχύει το ταμπού που έχει επιβληθεί στην έκφραση . Τέλος ο Adorno επισημαίνει ότι η υποτιθέμενη χαρά του

¹ Βλ. , K. Groos (1902) .

² Βλ. , F. Schiller (1990) .

³ Βλ. , H. Marcuse (¹1981) και του ιδίου , (1971) .

⁴ Βλ. , Th. Adorno (2000) , 536 – 537 .

παιχνιδιού είναι ανέκαθεν συγχωνευμένη με την κυριαρχία της τυφλής συλλογικότητας .

Ο J. Huizinga , από την άλλη μεριά στο κλασικό έργο του «Ο άνθρωπος και το παιχνίδι»¹ κάνοντας μια αναδρομή στον 19^ο αιώνα , επισημαίνει ότι ο αιώνας αυτός , αφήνει ελάχιστα περιθώρια για παιχνίδι. Η τεράστια ανάπτυξη της βιομηχανίας , η υπερεκτίμηση της οικονομίας , η τεχνολογική πρόοδος , ήσαν παράγοντες εχθρικοί προς τον παιγνιώδη χαρακτήρα της κοινωνικής ζωής . Ο πολιτισμός έπαψε «να παίζεται» . Στον 20^ο αιώνα , λέγει ο Huizinga , το παιχνίδι γίνεται εμπορική επιχείρηση . Η σύγχρονη κοινωνική ζωή κυριαρχείται σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό από μια ποιότητα η οποία δεν έχει τίποτε κοινό με το παιχνίδι και παρέχει την ψευδαίσθηση ενός έντονα ανεπτυγμένου παράγοντα παιχνιδιού . Ο πολιτισμός σήμερα δεν παίζει πλέον αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που μοιάζει να παίζει ακόμη , πρόκειται για ψευδές παιχνίδι , παίζει ψεύτικα .

Κατά τον Huizinga , το παιχνίδι είναι μια πολιτισμική λειτουργία η οποία εξωραϊζει τη ζωή , τη διευρύνει και αποτελεί μια αναγκαιότητα τόσο για το άτομο , όσο και για την κοινωνία . Έχει την πεποίθηση ότι ο πολιτισμός γεννιέται και εξελίσσεται ως παιχνίδι . Ο πολιτισμός ενυπάρχει στη σφαίρα του παιχνιδιού . Θρησκευτικό παιχνίδι – τελετουργία , τέχνη , μουσική , χορός , εορτές , αγώνες στηρίζονται στα πρότυπα του παιχνιδιού ² . Θεωρεί , όπως και ο Πλάτων , την ιδέα του παιχνιδιού ως ένα ξεχωριστό και άκρως ενδιαφέροντα παράγοντα στο βίο και στις πράξεις του κόσμου . Υποστηρίζει ότι μετά τον Homo Faber ³ , και στο ίδιο επίπεδο με τον Homo Sapiens ⁴ , αξίζει μια θέση στον **Homo Ludens** ⁵ .

Τη σύνδεση του παιχνιδιού με τις εορτές κάνει ο K. Kerényi και ο Huizinga . Κατά τον K. Kerényi , η εορτή ενέχει και αυτή το χαρακτήρα της προτεραιότητας και της απόλυτης ανεξαρτησίας που αποδίδουμε στο παιχνίδι ⁶ . Κατά δε τον Huizinga , η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και στη γιορτή είναι πολύ στενή , γιατί και το πρώτο και η δεύτερη κηρύσσουν μια αναστολή της καθημερινής ζωής ⁷ .

Ακόμη , η θρησκεία έχει θεωρηθεί και μεταγενέστερα ως ένα φαινόμενο παιχνιδιού . Πολλές εκδηλώσεις της θρησκείας (τελετές , ιεροτελεστίες) έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα . Την πλατωνική αυτή αντίληψη της θρησκείας , ως παιχνιδιού αφιερωμένου στη θεότητα ,

¹ Βλ. , Johan Huizinga (1989) , , Πρβλ. , του ίδιου ,(²1936) .

² Βλ. , Johan Huizinga (1989) , 258 .

³ Είναι ο άνθρωπος «κατασκευαστής» , ο άνθρωπος του 20^{ου} αιώνα .

⁴ Είναι ο λογικός άνθρωπος του 18ου αιώνα .

⁵ Είναι ο παίζων άνθρωπος . Ο Πλάτων πρώτος διατύπωσε τη θεωρία περί «του παίζοντος ανθρώπου» , εκλαμβάνοντας την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της ως παιχνίδι .

⁶ Βλ. , K. Kerényi (1938) , 59 – 74 .

⁷ Βλ. , Johan Huizinga (1989) , 40 .

επεσήμαναν νεότεροι και σύγχρονοι μελετητές των θεωριών του παιχνιδιού όπως οι R. Guardini , Seachore , Ed. Claparède , J. Huizinga¹. Μάλιστα ο R. Guardini , θίγει τη σχέση παιχνιδιού – λειτουργίας με εύστοχο τρόπο , χωρίς να παραθέτει καν τον Πλάτωνα .

Αντίθετα ο J. Huizinga , αναφέρεται εκτεταμένα στη πλατωνική θεώρηση της τελετής ως παιχνίδι και αναγνωρίζει την ισχύ της : «Δεν νομίζω ότι θα πέφταμε σε σφάλμα όταν χαρακτηρίζουμε την τελετουργία ως παιχνίδι»² . Τονίζει δε ότι η πλατωνική ταύτιση του παιχνιδιού και της ιερότητας δεν βεβηλώνει τη δεύτερη αποκαλώντας την παιχνίδι αλλά μάλλον εξυψώνει την έννοια του παιχνιδιού σε ανώτερες σφαίρες του πνεύματος . Και επισημαίνει ότι η τελετή είναι ιερό παιχνίδι , απαραίτητο για την ευημερία της κοινότητας , αλλά πάντα παιχνίδι με την έννοια που του έδωσε ο Πλάτων : μια πράξη που ολοκληρώνεται έξω και πάνω από τις αναγκαιότητες και τη σοβαρότητα του καθημερινού βίου³ .

¹ Βλ. , R. Guardini (1922) , C. E. Seachore (1910) , Ed. Claparède (1951) , τεύχ. Β' , J. Huizinga (1989) .

² Βλ. , J. Huizinga (1989) , 36 .

³ Βλ. , στο ίδιο , σ. 37 , 46 .

Συμπεράσματα

Έχοντας εκδιπλώσει το περιεχόμενο των θεωριών για το παιχνίδι, διαπιστώνουμε πως αυτό πράγματι παρουσιάζει μια πολλαπλότητα δομών, των οποίων οι απαρχές ανευρίσκονται στις σχετικές θεωρήσεις του Πλάτωνα για το παιχνίδι. Σήμερα πάντως καταβάλλεται προσπάθεια να φωτιστούν περισσότερο οι δομές αυτές μέσα από την αναζήτηση όλων των στοιχείων που τις αφορούν. Η αξιοποίηση αυτών των θεωριών προσθέτει πολλά στο συγκεκριμένο έργο της παιδαγωγικής επιστήμης. Έτσι λοιπόν, η σύγχρονη παιδαγωγική πρέπει αφού διερευνήσει συστηματικά το παιχνίδι, να αποδώσει σ' αυτό την τεράστια σημασία του ως μέσου αγωγής¹ και να φροντίσει να διαποτίσει τη διδασκαλία της με την χαρούμενη ατμόσφαιρα του παιχνιδιού.

Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας πέρα ως πέρα, αντί του αυταρχισμού και του καταναγκασμού, που οδηγεί στην πλήξη και την ανία. Αλλά θα πρέπει να δημιουργήσει επίσης και την ατμόσφαιρα παιχνιδιού κατά τη σχολική εργασία. Στο παιδί εργασία είναι το παιχνίδι. Γι αυτό πρέπει να απαιτούμε από το παιδί εργασία που να στηρίζεται στο παιχνίδι. Επιπλέον είναι απαραίτητο να κατοχυρωθεί στην παιδαγωγική θεωρία η χρησιμότητα του παιχνιδιού προκειμένου να νομιμοποιηθεί χώρος και χρόνος για αυτό μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια.

¹ Βλ., C. Carvey (1990), H. Remplein (¹⁶1969), 171 κ.εξ.

4 .

**ΟΙ ΠΛΑΤΩΝΙΚΕΣ ΑΠΑΡΧΕΣ
ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ
ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

4.1 Το παιδαγωγικό ζεύγος

4.1.1 Η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή

Πυρήνας της παιδαγωγικής Ηθικής είναι όλη η συναντησιακή σχέση διδάσκοντος – διδασκόμενου , η οποία αποτελεί και την παιδαγωγική πράξη μέσα στην οποία συντελείται το φαινόμενο της αγωγής¹ . Η παιδαγωγική πράξη είναι μια παραγωγή διαμόρφωσης και επεξεργασίας ανθρώπινων δυνατοτήτων , οι οποίες επιβάλλεται να κατορθωθούν από τον ίδιο το μαθητή και να πραγματοποιηθούν από κοινού με τον παιδαγωγό . Είναι μια διαδικασία με «ανοικτό» το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μορφωτικής της προσπάθειας , με την έννοια ότι αποκτά νόημα από τη μελλοντική ευδοκίμηση του μαθητή² . Για τον παιδαγωγό μπορεί να είναι συνειδητή επιδίωξη η ευδαιμονία του μαθητή³ και πραγματοποιείται με διάφορους παιδαγωγικούς τρόπους όπως: να προσφέρει στο μαθητή το κατάλληλο μορφωτικό αγαθό με τρόπο παιδαγωγικά αποδεκτό , να καλλιεργήσει την κριτική του ικανότητα , τη δημιουργική του διάθεση κλπ. .

Η αγωγή λαμβάνει χώρα μεταξύ δυο ανθρώπων , του διδάσκοντος που είναι ψυχοσωματικά ώριμος και του διδασκόμενου , που προχωρεί στην ωρίμανση⁴ , επάνω στον οποίο ασκείται η παιδευτική ενέργεια με σκοπό την επίδραση στη σκέψη και στην πράξη του . Πραγματοποιείται , λοιπόν, η αγωγή μέσα σε αυτή τη σχέση⁵ και για ορισμένο σκοπό και εδώ φαίνεται καθαρά ο τελεολογικός της χαρακτήρας .

Η παλιά και η νέα παιδαγωγική συμφωνούν ως προς το σημείο της ύπαρξης των δυο συντελεστών της παιδαγωγικής πράξης , του παιδαγωγού και του παιδιού . Στην παιδαγωγική πράξη οι δυο συντελεστές συνυπάρχουν σε κάθε μορφή ενέργειας . Αρχή εκκίνησης της παιδαγωγικής σχέσης είναι η δυαδική συμβολή των συντελεστών του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου που αποτελούν μια παιδευτική ενότητα⁶ . Διδασκαλία , μάθηση , αγωγή , εξελίσσονται στον αγώνα αυτών των δυο ατόμων , του δασκαλου και του μαθητή . Ο εκπαιδευτικός αποβλέπει στη σταθερή και διαρκή επίδραση στο μαθητή και στην

¹ Βλ. , J. Derbolav (1968) , 26 . Πρβλ. , M. Lageveld (1951) , 98

² Βλ. , και Αντ. Δαναοσσή - Αφεντάκη (1992) , 85 .

³ Βλ. , περισσότερα , Φ. Βάφο (2004) , 65 - 66 .

⁴ Για την αλληλεπίδραση νέων και ώριμων ατόμων , βλ. , Γ.Χ. Κουμάκη (1993) , 141 - 145 .

⁵ Για τη σχέση διδάσκοντος - διδασκόμενου , βλ. , Η.Γ. Ματσαγγούρα (2000α) .

Πρβλ. , J. Passmore (1980) .

⁶ Βλ. , R. Gal (1961) , 52 .

καθοδήγησή του . Ο μαθητής από τη πλευρά του εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία ¹ .

Ο διδάσκων αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα της αγωγής και οφείλει να είναι προικισμένος με ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τον καθιστούν προσωπικότητα ολοκληρωμένη . Ήταν και παραμένει η ψυχή του σχολείου και ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης , ο φορέας της «ανάτασης των ψυχών» των μαθητών του ² . Την αναγκαιότητα του διδασκαλικού έργου ³ τόνισε ιδιαίτερα ο Πλάτων «ήμέρας δέ ὄρθου τε ἐπανιόντων παιδας μὲν πρὸς διδασκάλους που τρέπεσθαι χρεῶν ἄνευ ποιμένος δέ οὔτε πρόβατα οὔτε ἄλλο οὐδεν πω βιωτέον , οὔδε δὴ παιδας ἄνευ τινῶν παιδαγωγῶν» ⁴ . Και επειδή το έργο τους , επισημαίνει , είναι πολύ σημαντικό , οι δάσκαλοι πρέπει να εκλέγονται από την πόλη και επί του έργου των είναι απαραίτητο να ασκείται συστηματικά έλεγχος από ειδικούς άρχοντες ⁵ . Ποιο είναι όμως το καταλληλότερο πρόσωπο για να αναλάβει αυτό το έργο ; Επειδή η γνώση κατά τον Πλάτωνα δεν έχει αποκαλυπτικό χαρακτήρα αλλά είναι προϊόν συνεχούς αναζήτησης και επειδή ο Πλάτων δίδει ηθική διάσταση στο παιδευτικό έργο , έχει μεγάλη σημασία για τον παιδευόμενο η επιλογή του σωστού δασκάλου , αφού από αυτήν εξαρτάται η γνωστική του επάρκεια αλλά και η διαμόρφωσή του ως προσώπου ⁶ .

Μια προσεκτική μελέτη του έργου του Πλάτωνα , θα μας φανερώσει την εσωτερική συγκρότηση της παιδαγωγικής προσωπικότητας καλύτερα από κάθε άλλη πηγή . Ο Πλάτων συνειδητοποίησε την παιδευτική λειτουργία ως ψυχικό γεγονός ⁷ και ψυχογράφησε με αδρές γραμμές τον παιδαγωγικό ανθρώπινο τύπο .

¹ Για το δίπολο αυτό της αλληλεπίδρασης , βλ. , Ι. Μαρκαντώνη (1993) , 221 – 224 .

² Αντ. Δανασσής – Αφεντάκης (1992) , 187 .

³ Ο Αντ. Δανασσής – Αφεντάκης (1992) , 192 , επισημαίνει : «Κανείς όμως δεν κατάφερε να περιγράψει σαφέστερα και πλαστικότερα την ιδιομορφία του διδασκαλικού έργου από τον Πλάτωνα.» .

⁴ *Νόμοι* , 808 d 1 – 5 .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 754 c , d .

⁶ Βλ. , *Πολιτεία* , 618 b 6 – d 619 .

⁷ Βλ. , Ε. Π. Παπανούτσου (1958) , 94 .

4.1.2 Ο πλατωνικός τύπος παιδαγωγού

Ο πλατωνικός τύπος παιδαγωγού ανταποκρίνεται πλήρως στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρετές¹ που πρέπει να έχει ο δάσκαλος .

Να είναι κόσμιος : Την αρετή της κοσμιότητας εξαιρεί ο Πλάτων στο Ζ' βιβλίο της *Πολιτείας*² «οὐκοῦν καὶ τὰ προειρημένα τούτου ἐπ' εὐλαβείᾳ πάντα προείρηται , τό τὰς φύσεις κοσμίους εἶναι καὶ στασίμους , οἷς τις μεταδώσει τῶν λόγων καὶ μὴ ὡς νῦν ὁ τυχῶν καὶ οὐδεν προσήκων ἔρχεται ἐπ' αὐτό» . Επίσης ο Σωκράτης , πρῶτος κατευνάζει το Φαίδρο . Μιλάει με χάρη , ευγένεια σεβασμό και πραότητα στο μαθητή³ δεν τον γελοιοποιεί αλλά προσπαθεί μέσα από τα λάθη του να τον οδηγήσει στην αλήθεια⁴ . Και από την άλλη μεριά , ο Πλάτων , απαιτεί ο έφηβος , ο παιδαγωγούμενος , να έχει το θάρρος του λόγου και όχι το θράσος , δίχως όμως να χάσει το δέος και το σεβασμό προς το δάσκαλό του . Όταν κατά το παιδεύειν αναπτύσσονται σχέσεις τέτοιας υφής , γίνεται φανερό ότι δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την διδασκαλία μαθημάτων «ἐπί παιδείᾳ» , τα οποία δε νοούνται ως παρέχοντα απλῶς γνώσεις και δεξιότητες αλλά ως τρόπος ζωής⁵ .

Να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για το διδασκόμενο : Ο δάσκαλος οφείλει να επιδεικνύει ως παράδειγμα τις ίδιες του τις πράξεις και την ιδιωτική του ζωή . Να γίνεται δάσκαλος βίου και όχι λόγων . Μέσα στο πλατωνικό έργο γίνεται λόγος για «πειθῶ ἢ ἀπειθεία» που η ψυχή δείχνει στους λόγους του δασκάλου⁶ , πράγμα που συνεπάγεται αποδοχή η απόρριψη του πρότυπου βίου που ο δάσκαλος ενσαρκώνει . Το παιδεύειν δεν είναι ένα έργο που εκδιπλώνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο . Ο παιδαγωγός θα πρέπει να είναι πρόσωπο που συνδυάζει τη γνώση με τον κατάλληλο τρόπο προσφοράς της γνώσης αυτής στον παιδευόμενο , με ένα ορισμένο πρότυπο βίου , που έχει επιλέξει να ζήσει , που θα αποτελέσει παράδειγμα για τον παιδευόμενο⁷ .

Να έχει παιδαγωγικό χιούμορ : Ως παιδαγωγική αρετή το χιούμορ βρίσκεται μεταξύ δυο αρνητικών θέσεων , της σχολαστικής

¹ Βλ. , για τις παιδαγωγικές αρετές του δασκάλου και τη διδασκαλία J. Derbolav (1968) , 36 κ. εξ. Πρβλ. , Ν. Εξαρχόπουλο (1907) , Αντ. Δανασσή - Αφεντάκη (1992) .

² *Πολιτεία* , 539 d 3 .

³ Δεν υπάρχει αντιδικία του μαθητή με το δάσκαλο αλλά κοσμιότητα . Αντίθετα η σχέση της αντιδικίας υπάρχει στη ρητορική και σοφιστική . Βλ. , *Φαίδρο* , 236 c – d και *Μενέξενος* , 236 d .

⁴ *Ιπτίας Μείζων* , 282 b – 283 b , 304 b 7 – e 9 . *Ιπτίας Ελάσσων* , 371 e 9 – 372 d 3 , *Ευθόδημος* 275 c – 276 c , 278 b κ. εξ. και 283 c – d .

⁵ Κ. Βουδούρης (1984) , 48 – 50 .

⁶ *Φαίδρος* , 271 b 4 – 5 , 271 d 5 – 7 .

⁷ Έτσι το πρόβλημα της γνώσης συνάπτεται με την ηθική . Βλ. , *Σοφιστή* , 228 c – d . Για τον εκπαιδευτικό πρότυπο προς μίμηση , βλ. , D. Chatzidimou (1980) .

ισχυρογνωμοσύνης και σοβαρότητας και της σχολικής φαιδρότητας , κατέχοντας το ίδιο μια θετική για την παιδαγωγική διαδικασία θέση . Ο Πλάτων έχει εκθέσει αυτή τη θέση στις σωκρατικές συζητήσεις με τη σωκρατική ειρωνεία και την παιδιά : «ειρωνευόμενος δέ καί παίζων πάντα τόν βίον πρός τούς άνθρωπους διατελεῖ . » .

Ο μαιευτικός - διαλεκτικός τύπος παιδαγωγού : Είναι ο σημερινός τύπος παιδαγωγού . Είναι ήπιος και γεμάτος καλοσύνη παιδαγωγός προς τους διδασκόμενους μαθητές , αρετή που συνδυάζεται με τη διαλεκτική διάσταση του παιδαγωγού . Ο διαλεκτικός παιδαγωγός και δάσκαλος δεν διδάσκει δογματικά ένα προσφερόμενο γνωστικό αντικείμενο . Αντίθετα , αδιάλειπτα ωθεί τον εαυτό του και τους άλλους σε αυτοελεγκτική περισυλλογή και θέτει σε αυθεντικό πολύπλευρο έλεγχο , κάθε υποτιθέμενη ή φαινομενική επιστημονική γνώση . Λαμβάνει συνειδητά ευμενή και καλοπροαίρετη στάση , στάση αγάπης και αναμονής και διαλέγεται υπομονετικά ερωτώντας και αυτοσκοπούμενος . Δίνει στο μαθητή τις κατευθύνσεις της διαλεκτικής πορείας του , χωρίς επιδεικτική διάθεση και χωρίς την πρόθεση να ταπεινώσει . Αυτή η παιδευτική στάση αγάπης , εμπιστοσύνης , υπομονής , καλοσύνης διευκολύνει τη συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή .

Το έργο της πραγματικής παιδείας είναι δυσχερέστατο «βία και διά τραχείας τῆς ἀναβάσεως καί ἀνάντους» και με μόχθο («μόγις») ¹ γεννάει τη γνώση . Ο Πλάτων έχει κατανοήσει βαθύτατα πόσο πολύ χρειάζεται ο νέος τη βοήθεια και την έντεχνη καθοδήγηση του παιδαγωγού . Από το μύθο της ψυχής των ανθρώπων στο *Φαίδρο* ² , μαθαίνουμε ότι από ανικανότητα του ηνίοχου πολλές ψυχές γίνονται ανάπηρες και πολλές σπάζουνε τα φτερά ³ .

Από την ανικανότητα του παιδαγωγού , πολλοί νέοι καταστρέφονται , γίνονται ψυχικά και πνευματικά ανάπηροι και τα φτερά της ψυχής τους σπάζουν . Μεγάλη επομένως βαρύτητα δίνει ο Πλάτων στην καταλληλότητα του παιδαγωγού , αφού τους χωρίζει σε κακούς και καλούς οδηγούς (ηνιόχους) ⁴ . Όπως λέει χαρακτηριστικά : Η ψυχή μένει κάτω από την αψίδα του ουρανού «κακία ἡνιόχων» , δηλαδή εξαιτίας της κακής παιδαγωγίας .

Το δύσκολο αυτό δρόμο ευκολότερα τον ανεβάνει ο παιδαγωγούμενος έχοντας ως οδηγό και σύντροφο το διαλεκτικό

¹ Βλ. , *Φαίδρο* , 247 b και *Επιστολή Ζ'* , 343 e .

² *Φαίδρος* , 247 e – 248 b .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 248 b : «κακία ἡνιόχων πολλαί μὲν [ψυχαί] χωλεύονται πολλαί δέ πολλά πτερά θραύονται . » .

⁴ Το ερώτημα , σε ποιους παιδαγωγούς πρέπει να εμπιστεύονται τις ψυχές τους για να παιδευτούν , είναι ένα ερώτημα μεγίστης παιδαγωγικής σημασίας για τον Πλάτωνα και το θέτει ήδη από τα πρώτα του έργα . Βλ. , στον *Πρωταγόρα* , 313 a – 313 b .

παιδαγωγό¹. Γιατί ο προσανατολισμός και η πορεία της παιδαγωγικής δεν μπορούν να εκπληρωθούν, αν υιοθετήσουμε την αποκλειστικότητα του ενός συντελεστή αλλά αν επιδιώξουμε τη δυαδική, τη διαπροσωπική λειτουργία, την ενότητα παιδαγωγού και παιδιού. Επίσης ο ρόλος του διαλεκτικού παιδαγωγού περιγράφεται από τον Πλάτωνα κυρίως με την εικόνα του σπηλαίου στην *Πολιτεία*². Ο διαλεκτικός παιδαγωγός φροντίζει για την «περιαγωγή» της ψυχής του νέου³, είναι ο ολκός της ψυχής του νέου προς την ιδέα του αγαθού. Ο διαλεκτικός δάσκαλος σε όλη τη διαδικασία της μάθησης δε στέκει ως εξεταστής και παντογνώστης αλλά ως συνερευνητής και συμπαραστάτης⁴ του μαθητή στην προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης. Η στάση συμπαραστάσης, όπως φαίνεται σαφώς στα έργα του Πλάτωνα, εκδηλώνεται με τη δημιουργική επέμβαση του παιδαγωγού, όπως με προτροπές αλλά κυρίως με την παροχή διευκολυντικών πληροφοριών οι οποίες συντελούν στην εκμείευση και γέννηση της αλήθειας⁵. Η βοήθεια του δασκάλου έρχεται να εκδιπλώσει μαιευτικά⁶ το δυναμισμό του νέου.

Ο Σωκράτης είναι ο παιδαγωγός – συνοδοιπόρος του παιδαγωγούμενου νέου στη διαδικασία της μάθησης, συνεξεταστής και συνερευνητής του νέου στην επίλυση των προβλημάτων του⁷. Είναι αυτός που με την κατάλληλη διδασκαλία και μέθοδο θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση της αλήθειας. Είναι δημιουργός «διδασκαλικής» και όχι «πιστευτικής»⁸, όπως έπρατταν οι σοφιστές και οι ρήτορες, που έπειθαν τους νέους με την τέχνη τους, όχι διδάσκοντας αλλά κάνοντας εκείνους που τους ακούν να έχουν τις γνώμες που αυτοί θέλουν.

¹ Βλ. J. R. Schmid (1984). Πρβλ., *Πολιτεία*, 413 c 7 – 8, και 519 c. *Συμπόσιο*, 210 a, e. *Φαίδρο*, 247 a, 248 a, 253 b.

² *Πολιτεία*, 514 a 1 – 516 e 2. Πρβλ., *στο ίδιο*, 516 c 3 – 519 b 6.

³ Βλ., *στο ίδιο*, 518 c 4 – 10 και 518 b 7 – c 2.

⁴ Ο H. Giesecke (1987), 38 και 39, επισημαίνει: «Η παιδαγωγική δραστηριότητα είναι μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία διαμορφώνεται στη διαπροσωπική σχέση παιδαγωγού και παιδιού και στοχεύει άμεσα στην πρόκληση μάθησης. Στη διαδικασία αυτή ο ενήλικος δε διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού αλλά το υποβοηθάει ώστε να εξελιχθεί μέσω της μάθησης, υπηρετεί δηλαδή τελικά την ενηλικίωση και ωριμότητά του.»

⁵ Ο Χρ. Φράγκος (1985), 453, επισημαίνει: Ο διαλεκτικός τύπος διδασκαλίας κινείται στο χώρο της σύγχρονης παιδαγωγικής.

⁶ Στη Ζ' *Επιστολή* λέγεται ότι ο τελικός σκοπός της γνώσης επιτυγχάνεται δια των ερωτήσεων και αποκρίσεων που γίνονται με καλή πίστη και χωρίς κακία.

⁷ Βλ., *Μένωνα*, 80 c, d. Πρβλ., *στο ίδιο*, 81 e 2. Αλλά και τα κεφάλαια της παρούσας διατριβής «σωκρατική μαιευτική», «πλατωνική διαλεκτική».

⁸ Ο ρήτορας για τον Πλάτωνα είναι πειστικός και όχι δάσκαλος σπουδαιών πραγμάτων («ού διδάσκοντα αλλά πείθοντα») και η ρητορική είναι «δημιουργός πιστευτικής άλλ' ου διδασκαλικής». Βλ., *Γοργία*, 458 e 9 και 455 a – b. Πρβλ., *Φαίδρο*, 260 a και 272 d e, *Θεαίτητο*, 201 a, b. Περισσότερα βλ., στο κεφάλαιο 3.2.3 της παρούσας διατριβής.

Ο διαλεκτικός δάσκαλος επιδιώκει με τη διαλεκτική να εισδύσει βαθιά μέσα στην ατομική ψυχή¹, την ψυχή του εφήβου και να της μιλήσει απευθείας, ως εγώ προς εσύ. Η παιδευτική σχέση, λοιπόν, κατά τον Πλάτωνα νοείται ως διαπροσωπική σχέση, όπου ο παιδευτής και ο παιδευόμενος επικοινωνούν ως πρόσωπα. Η ηθική διάσταση που δίνει στο παιδεύειν ο Πλάτων απαιτεί ειλικρίνεια στη επικοινωνία που την εξασφαλίζει ο διάλογος, όπου τα άτομα επικοινωνούν χωρίς προσωπεία². Απαιτείται δε και κάτι πιο πολύ για την ενδυνάμωση αυτής της διαπροσωπικής σχέσης. Δεν αρκεί μόνο η διαλεκτική, υποστηρίζει ο Πλάτων, χρειάζεται και η ψυχολογία. Δηλαδή πρέπει ο δάσκαλος να μελετήσει καλά την ψυχή του μαθητή και τα λόγια του να είναι ομόλογα με αυτήν. Πρέπει ο λόγος και η ψυχή να αρμόζουν το ένα με το άλλο. Άρα ο δάσκαλος πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπική σχέση με το μαθητή του και αυτό προϋποθέτει βαθύτατη γνώση της συγκεκριμένης ατομικής ψυχής του νέου³. Προσθέτει επομένως ο Πλάτων στην παιδαγωγική διαδικασία και κάτι άλλο πολύ σημαντικό. Η «ψυχαγωγία», η αγωγή της ψυχής, προϋποθέτει βαθύτατη γνώση της ψυχής του νέου και είναι απαραίτητη βοηθός της διαλεκτικής. Γιατί δε φθάνει μόνο η διάνοια και ο νους για να μορφωθεί ο νέος. Χρειάζεται και το πάθος και η μανία σε ισόρροπη ύπαρξη με το πρώτο⁴. Και αυτό επιτυγχάνεται με την αρμονία των δυνάμεων της ψυχής. Την εξισορρόπηση αυτή της πάλης των δυνάμεων της ψυχής, του πάθους και του λόγου⁵, της μανίας και του νου, επιτυγχάνει μόνο ο σωστός δάσκαλος⁶.

Ο «διαλεκτικός» όμως δάσκαλος, λέγει ο Πλάτων, είναι και «ερωτικός»: Πρέπει να αγαπάει την ψυχή του νέου ανεπίφθονα και να της χαρίζει ό,τι αγαθό έχει το ώριμο πνεύμα του: «Οὐ φθόνω οὐδ' ἀνελευθέρω δυσμένεια χρώμενοι προς τα παιδικά.»⁷. Αυτοκυριαρχημένος χαίρεται την ομορφιά της ψυχής του νέου και όχι του σώματος. Έτσι θεμελιώνεται μια ηθική σχέση μεταξύ δασκάλου – μαθητή, ιδρύεται μια πνευματική φιλία. Ο παιδαγωγικός έρωσ αποτελεί προϋπόθεση της πλατωνικής παιδείας. Ο διαλεκτικός παιδαγωγός ανεβάζει το θέμα του έρωτα ψηλά, εκεί όπου ασκείται η λειτουργία της

¹ Ο αληθινός δάσκαλος μιλάει ξεχωριστά με κάθε νέο και χωρίς διακρίσεις, δηλαδή αν είναι όμορφος, πλούσιος ή ξακουστός. Βλ., *Συμπόσιο*, 216 d – c.

² Βλ., Ι. Σ. Μαρκαντιάνη (1986), 179 – 183.

³ Η γνώση του κάθε ανθρώπου χωριστά είναι απαραίτητη, ώστε να μπορεί ο παιδαγωγός να προσαρμόζει κατά περίπτωση το λόγο του και τα επιχειρήματά του για να δημιουργηθεί πειθώ. Αυτό σημαίνει γνώση της ανθρώπινης φύσης και απόρριψη της «μαζικής» παιδείας.

Βλ., *Συμπόσιο*, 270 b – c.

⁴ Βλ. και στο κεφάλαιο 2.3, της παρούσας διατριβής.

⁵ Βλ., στο αντίστοιχο κεφάλαιο 2.δ', της παρούσας διατριβής.

⁶ Βλ., στο διάλογο *Φαίδρο*, όπου ηνίοχος και ισορροπιστής των δυνάμεων της ψυχής του νέου είναι ο παιδαγωγός Σωκράτης.

⁷ *Φαίδρος*, 253 b.

παιδείας με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του έρωτα , που είναι και η πνευματική κοινωνία και ευδαιμονία μεταξύ δασκάλου – μαθητή .

Σκοπός της πλατωνικής αγωγής είναι να μετατρέψει τη γοητεία που ασκεί η προσωπικότητα του δασκάλου επάνω στην ψυχή του νέου , δηλαδή τον υποκειμενικό έρωτα προς το δάσκαλο , να τον μετατρέψει σε έρωτα προς τα αντικειμενικά αγαθά του πνεύματος . Ο έρωτας του Σωκράτη προς τη νεότητα , όπως παρουσιάζεται στο πλατωνικό έργο , έχει ως στόχο να τη φέρει ενώπιον των προβλημάτων της ζωής , να της δείξει , πού βρίσκεται η αλήθεια και πώς πρέπει ο νέος να την αναζητήσει μαζί του . Είναι , λοιπόν , έρωτας παιδαγωγικός .

4.1.3 Το παιδαγωγικό ζεύγος στο Φαίδρο

Η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή αναδεικνύεται από τον Πλάτωνα σε αρκετούς διάλογους όπως στους : *Μένωνα* , *Χαρμίδη* , *Συμπόσιο* , *Θεαίτητο* . Κυρίως όμως αναδεικνύεται στο διάλογο *Φαίδρος*, γιατί εκεί πρώτον τα πρόσωπα του διαλόγου είναι μόνο δυο , όχι τυχαία , για να φανεί ξεκάθαρα αυτή η βαθιά σχέση δάσκαλου – μαθητή . Δεύτερον ο μαθητής είναι ο πιο πρόσφορος για μάθηση , αφού είναι ο «καλός παῖς» , ο αδιάπλαστος ακόμη , που έχει ελπίδα να σωθεί, αν παιδευθεί με την αληθινή παιδεία της φιλοσοφίας και της επιστήμης¹ και τρίτον συμπίπτουν πλήρως τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του πλατωνικού τύπου του παιδαγωγού . Δηλαδή , αν στο *Μένωνα* , ο δάσκαλος ήταν κυρίως «μαιευτικός» , στο *Συμπόσιο* κυρίως «ερωτικός»² και στο *Θεαίτητο* κυρίως «διαλεκτικός» , στο *Φαίδρο* είναι και τα τρία μαζί ταυτόχρονα .

Ο Φαίδρος στον ομώνυμο διάλογο είναι ο νέος με πολλά χαρίσματα του σώματος και της ψυχής , παράφορος θαυμαστής του λόγου³ , με πολυμέτρητη πολυμάθεια , ενθουσιώδης ακροατής του Ιππία και του Λυσία , που ζει μέσα στη ρευστότητα της εποχής του και στην άγνοια της νεότητάς του . Το ιδανικό του είναι να γίνει δυνατός στην τέχνη του λόγου , γι αυτό και παράδωσε την ψυχή του στο Λυσία . Αυτό το ιδανικό είχε υποσχεθεί στους νέους η σοφιστική και το παρακλάδι της η ρητορική στη νεότητα . Αν ο νέος , λέγει ο Πλάτων , ακολουθήσει τη σοφιστική και τη ρητορική , θα μορφωθεί επιφανειακά , μαθαίνοντας μόνο την τεχνική των λέξεων και θα γίνει επιζήμιος στην πόλη του . Αν μορφωθεί όμως από έναν αληθινό παιδαγωγό θα καλλιεργήσει όλα τα χαρίσματα της ψυχής του και θα ωφελήσει την πόλη του .

Έτσι διαμορφώνονται δυο τύποι δασκάλων , του Σωκράτη και του Λυσία . Ο Λυσίας : Ο ρητορικός δάσκαλος που διακατέχεται από το βάνανσο έρωτα , το φθόνο , την ηδονή , την ψυχρή σκέψη , την ανενθουσίαστη υπολογιστική σκέψη προς το μαθητή του , που χρησιμοποιεί τα τεχνάσματα του λόγου , χωρίς να κατέχει τη δύναμη του λογικού . Ο Σωκράτης : Ο μαιευτικός – διαλεκτικός – ερωτικός δάσκαλος, το ιδανικό του παιδαγωγού . Μαιευτικός , γιατί δεν δίνει έτοιμες παραδομένες λύσεις και απαντήσεις στο Φαίδρο . Δεν φανερώνει από την αρχή την απόσταση που τον χωρίζει από το Λυσία . Αυτή θα τη

¹ Ο Ι. Θεοδωρακόπουλος (2000) , 90 , θεωρεί το *Φαίδρο* το τελειότερο σύμβολο της πλατωνικής Παιδείας και υποστηρίζει ότι στο *Φαίδρο* δικαιώνει ο Πλάτων το ιερό πάθος του ανθρώπου που μορφώνει και του ανθρώπου που μορφώνεται .

² Ο τύπος παιδαγωγού , που μας είναι γνωστός από το *Συμπόσιο* είναι ο «αισθητικός» , υποστηρίζει ο G. Kerschensteiner (1921) , 38 . Πρβλ. , Ε. Π. Παπανούτσο (1958) .

³ Ο Φαίδρος προτιμά να κατέχει τη δύναμη του λόγου παρά ένα σωρό χρυσάφι , βλ. , *Φαίδρο* , 228 a .

δει ο Φαίδρος και θα την καταλάβει μόνος του και σιγά – σιγά κατά την πορεία του διαλόγου . Υποβοηθά μόνο την αυτενέργεια του μαθητή . Δεν επιπλήττει το Φαίδρο για το μονόπλευρο ζήλο του προς την τέχνη του λόγου του Λυσίας . Αλλά με υπομονή και καλοσύνη κάνει τον έφηβο να αναθαρρέψει και να θέση ερωτήματα ¹ . Τον οδηγεί στην απορία ² . Διαλεκτικός , γιατί ο σωστός δάσκαλος λέει τα «δέοντα» ³ και αποκαλύπτει την ουσία του θέματος αναλύοντάς το σε βάθος . Ενώ ο Λυσίας «ώς οὐ πάνυ εὐπορῶν» , δεν έχει τη δύναμη να αναλύσει σε βάθος το θέμα , απλώς «νεανιεύεται» με τον επιδεικτικό λόγο . Λέγει ο Σωκράτης γι αυτή του την αδυναμία : «Τῶ γάρ ρητορικῶ αυτοῦ μόνω τόν νοῦν προσεῖχον ἵ τούτο δε οὐδεν αὐτόν ὥμην Λυσίαν οἶεσθαι ἱκανόν εἶναι . Καί οὖν μοι ἔδοξεν , ὦ Φαῖδρε , εἰ μη τι σὺ ἄλλο λέγεις , δῖς καί τρις τά αὐτά εἰρηκέναι , ὡς οὐ πάνυ εὐπορῶν τοῦ πολλά λέγειν περὶ τοῦ αὐτοῦ , ἢ ἴσως οὐδέν αὐτῶ μέλον τοῦ τοιοῦτου ἵ καί ἐφαίνετο δῆ μοι νεανιεύεσθαι ἐπιδεικνύμενος , ὡς οἷός τε ὦν , ταῦτα ἐτέρως τε καί ἐτέρως λέγων , ἀμφοτέρως εἰπεῖν ἄριστα . » ⁴ .

Ο διαλεκτικός δάσκαλος , λοιπόν , κατέχει το λόγο που με αυτόν συλλαμβάνει την ουσία των όντων , και θέλει να αναγκάσει τους νέους να σκέπτονται σωστά και να χρησιμοποιούν τη λογική τους για να ερευνούν την αλήθεια . Ο διαλεκτικός παιδαγωγός είναι ένας ζωντανός δάσκαλος . Θέτει έτσι ο Πλάτων με το διαλεκτικό παιδαγωγό τα θεμέλια της παιδείας του ανθρώπου .

Ερωτικός , γιατί παιδεύει το νέο αγαπώντας τον . Στο *Συμπόσιο* ο μαθητής του Σωκράτη ο Αλκιβιάδης , φιλόδοξος , μεθυσμένος , στεφανωμένος , μια έντονη προσωπικότητα , ομολογεί ότι πρόσφερε την ομορφιά του στο Σωκράτη και αυτός δε τη δέχτηκε . Ας θυμηθούμε και το διάλογο *Χαρμίδης* , όπου ο Χαρμίδης , είναι ένας νέος πολύ όμορφος . Ο Σωκράτης γοητεύεται από την ομορφιά του αλλά ο σκοπός του είναι να δει , αν ο Χαρμίδης είναι και στην ψυχή τόσο όμορφος . Ο Λυσίας στο *Φαίδρο* προσπαθεί με το λόγο του να πείσει τον όμορφο νέο , τον Φαίδρο , να του χαρίσει την ομορφιά του , χωρίς όμως να αισθάνεται καμιά αγάπη προς αυτόν . Ο Λυσίας επιδιώκει την ηδονή . Ενώ ο Σωκράτης δείχνει στο *Φαίδρο* ότι ο Λυσίας ονομάζει έρωτα κάτι πάνδημο , αυτό που το συνοδεύει η βίβανυση ηδονή , και δεν επιδιώκει το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό έρωτα , που είναι ο μεγάλος οδηγός της ψυχής . Έτσι είναι φανερό ότι ο σοφιστής επιδιώκει το «ἡδίστον» , ενώ

¹ Βλ. , το μικρό ενδιάμεσο λόγο του *Φαίδρου* . *Φαίδρος* , 234 d – 237 a .

² Ενώ ο Λυσίας «ώς οὐ πάνυ εὐπορῶν . » . Βλ. , *Φαίδρο* , 235 a .

³ *Φαίδρος* , 234 e .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 235 a .

ο φιλόσοφος το «βέλτιστον»¹. Όμως ο Πλάτων, αντικαθιστά στο *Φαίδρο* το βάνουσο και πάνδημο έρωτα των σοφιστών και ρητόρων με την ευγενική αγάπη του δασκάλου προς τη νεότητα. Στην «παλινωδία»², λέγει απερίφραστα, ότι ο δάσκαλος πρέπει να αγαπάει την ψυχή του νέου και ανεπίφθονα να της χαρίζει ό,τι αγαθό έχει το ώριμο πνεύμα του³. Έτσι υπάρχει ένα συνεχές «δοῦναι καί λαβεῖν», μια διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου – μαθητή τόσο σε γνωστικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Αυτό το νέο στοιχείο το δίνει ο Πλάτων στο *Φαίδρο*. Σχετίζει δηλαδή το θέμα της Παιδείας με τον έρωτα, κάτι που δεν είχε κάνει στην *Πολιτεία*.

Στο *Φαίδρο* η θέαση του κάλλους γίνεται με την παιδεία, όπου οδηγός είναι ο ώριμος πνευματικά άνθρωπος, γεμάτος αγάπη για την τύχη του παιδαγωγούμενου⁴. Ο πραγματικός, λοιπόν, έρωτας είναι ο πλατωνικός παιδαγωγικός έρωτας που είναι ο ιδρυτής της αληθινής παιδείας του ανθρώπου⁵. Αλλά και ο μαθητής έχει μερίδιο ευθύνης για τη σωστή λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης. Ο μαθητής έχει μια δικιά του δύναμη, λέει ο Πλάτων, που προκύπτει από την ίδια τη θέση του στην παιδαγωγική σχέση. Είναι η δύναμή του να γίνεται αίτιος να ειπωθούν οι «λόγοι» του παιδαγωγού⁶, αφού από αυτόν εμπνέονται και προς αυτόν λέγονται με σκοπό να καθοδηγήσουν την ψυχή του: «Οἶμαι γάρ ἐγώ τῶν ἐπί τοῦ σοῦ βίου γεγονότων λόγων μηδένα πλείους ἢ σε πεπονηκέναι γεγενῆσθαι, ἤτοι αὐτόν λέγοντα ἢ ἄλλους ἐνί γέ τῳ τρόπῳ προσαναγκάζοντα.»⁷. Και αυτή η δύναμη βέβαια ενεργοποιείται από τον ευγενικό έρωτα του δασκάλου προς το μαθητή, αυτό που ονομάσαμε «παιδαγωγικό έρωτα».

¹ Βλ. και *Γοργία*, 465 a και 496 a

² *Φαίδρος*, 249 d – 257 b.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 253 b.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 244 e – 245 a.

⁵ Αυτή την ηθική σχέση δασκάλου – μαθητή τη βλέπουμε στην «παλινωδία» του *Φαίδρου*.

⁶ *Φαίδρος*, 271 c: Η δύναμη του πλατωνικού παιδαγωγικού λόγου «τυγχάνει ψυχαγωγία οὔσα».

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 242 b.

4.1.4 Εξύψωση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου – μαθητή

Η παιδεία που προτείνει ο Πλάτων δεν είναι δογματική και στερεότυπη αλλά ρυθμίζεται κάθε φορά από τη μοναδική συναντησιακή σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου . Σε αυτή τη σχέση , λέγει ο Πλάτων μεταφορικά , ρυθμιστής είναι ο θεός μέσα τους , που ακολούθησαν μαζί άλλοτε κατά την αρματοδρομία των ψυχών , όπως την περιέγραψε στο *Φαίδρο* . Έτσι δίνει ένα μεγαλειώδες βάρος σε αυτή τη σχέση παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου , θέτοντας σα μέτρο της παιδείας , όχι τον άνθρωπο αλλά το θεό που είναι αιώνια και σταθερή ιδέα ¹ . Οι αληθινοί παιδαγωγοί , αυτοί που νοιάζονται για τη μόρφωση της ψυχής των νέων , αφού βρουν τη συγγένεια με το θεό τους , τον ακολουθούν και ζητάνε και ο αγαπημένος τους να έχει την ίδια φύση . Έτσι όταν ο γνήσιος παιδαγωγός συναντήσει την όμοιά του φύση στον παιδαγωγούμενο «πάνε και οι ίδιοι με το παράδειγμα του θεού τους και εκείνον που αγαπάνε προσπαθούν να τον πείσουν και να τον μορφώσουν και να τον οδηγήσουν στην τέχνη και στη μορφή του θεού τους» ² . Ο γνήσιος παιδαγωγός θέλει να πείσει , να μορφώσει και να οδηγήσει τον παιδαγωγούμενο προς την τέχνη και τη μορφή του θεού . Και αυτό το κάνει χωρίς να πηγαίνει ούτε με φθόνο , ούτε με ανελεύθερη κακοβουλία προς τον αγαπημένο , αλλά με όλη του τη δύναμη προσπαθεί να τον κάμει να μοιάσει , όσο γίνεται πιο πολύ σε αυτόν και με το θεό που λατρεύει ³ . Βλέπουμε , λοιπόν , στην πλατωνική παιδεία μια παιδαγωγική σχέση που τη χαρακτηρίζει η μεγάλη αγάπη του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο , αφού είναι ανεπίφθονη και την κατευθύνει ο πόθος του παιδαγωγού να εξομοιωθεί ο παιδαγωγούμενος προς το θείο . Έτσι η Παιδεία , τοποθετείται από τον Πλάτωνα πολύ ψηλά στο ύψος των θεών , δείχνοντας έτσι τη μεγάλη σημασία και δύναμή της . Είναι αυτή που φέρνει ομορφιά και ευδαιμονία στον άνθρωπο : «καλή τε καί ευδαιμονική ... γίγνεται .» ⁴ .

¹ Βλ. , *Φαίδρο* , 253 b : «κατά τόν θεόν ίόντες ζητούσι τόν σφέτερον παιδας πεφυκέναι .» .

² Βλ. , στο ίδιο , 252 e . Πρβλ. , *Συμπόσιο* , 274 a : Ο παιδαγωγός πρέπει να βοηθάει τον παιδαγωγούμενο νέο να πραγματώσει την αγαθή βούληση των θεών . Επίσης στο *Συμπόσιο* , 212 b , λέγεται καθαρά η θεία αποστολή του δασκάλου .

³ Βλ. , *Φαίδρο* , 253 b 6 – 7 : «ού φθόνω ούδ' άνελευθέρω δυσμενεία χρώμενοι πρός τά παιδικά.» . Πρβλ. , *Συμπόσιο* , 210 d .

⁴ *Φαίδρος* , 253 c .

4.1.5 Η δυναμική της διαλεκτικής σχέσης και μάθησης

Για να πετύχει η παιδεία το στόχο της πρέπει ο παιδαγωγός να μπορέσει να κερδίσει την ψυχή του νέου . Ο αγώνας αυτός κερδίζεται με την πάλη των δυνάμεων της ψυχής , όπως παρουσιάζεται στο τρίτο μέρος¹ του «μύθου του έρωτος»² στο *Φαίδρο* , όπου νικητής βγαίνει ο ηνίοχος και το κακό άλογο της ψυχής ακολουθεί πια τη νοημοσύνη του ηνίοχου³ . Ύστερα από αυτόν τον αγώνα , που αποτελεί παιδαγωγία της ψυχής , ο «καλός παις» στέκεται ενώπιον του παιδαγωγού που είναι αληθινός φίλος , γνωρίζοντας ότι αυτή η σχέση πρόκειται να γίνει για την παιδεία της ψυχής του . Η ψυχή του φτερώνεται και γεμίζει έρωτα για τον αγαπημένο .

Είναι ανάγκη όμως και ο παιδαγωγός να αγαπηθεί από τον παιδαγωγούμενο . Αυτό ο Πλάτων τον ονομάζει «άντέρωτα»⁴ . Αφού ο παιδαγωγός κερδίσει την ψυχή του νέου , προσπαθεί αμέσως να επικοινωνήσει μαζί του . Η επικοινωνία αυτή γίνεται με τον προφορικό λόγο⁵ , το δημιουργικό διάλογο ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή , γιατί αυτός είναι ο ζωντανός λόγος και γράφεται κατευθείαν στην ψυχή του παιδαγωγούμενου⁶ . Η σωστή χρήση του ζωντανού και άγραφου προφορικού λόγου , βάζει σε κίνηση όλη την ελεγκτική δύναμη του παιδαγωγού , αλλά και την κριτική δύναμη του παιδαγωγούμενου νέου . Αίτημα του Πλάτωνα είναι η παιδεία να βασιστεί στη ζωντανή επικοινωνία του ώριμου παιδαγωγού με τον έφηβο και ο λόγος να γίνει έμψυχος .

Και εδώ φαίνεται η μεγάλη αξία της παρουσίας του δασκάλου μέσα στην τάξη και η άμεση επαφή του με το μαθητή με τον προφορικό λόγο σε μια συναντησιακή σχέση που κάθε φορά ανανεώνεται . Ο προφορικός λόγος του δασκάλου έρχεται άμεσα από την ψυχή του δημιουργού του και κατευθύνεται αμέσως στην ψυχή του μαθητή και εκεί μέσα χαράζεται ζωντανός και είναι όλος επιστήμη⁷ . Είναι ο πραγματικός διάλογος και η άμεση επικοινωνία μεταξύ δασκάλου – μαθητή . Είναι ο ζωντανός έμψυχος λόγος που στοχεύει στην αληθινή αγωγή της ψυχής⁸ . Και αυτός ο λόγος , είναι ο λόγος της διαλεκτικής , της μεθόδου της αληθινής παιδείας των ανθρώπων .

¹ *Φαίδρος* , 253 c – 256 e .

² Βλ . , στο ίδιο , 249 d – 257 b .

³ Βλ . , στο ίδιο , 254 e .

⁴ Βλ . , στο ίδιο , 255 d 8 – e 3 . Πρβλ . , *Λύσιδα* , 222 a . Η έννοια του «αντέρωτα» υποβόσκει ήδη από το *Λύσιδα* , όπου ο Πλάτων ομιλεί περί του «άντιφιλεϊσθαι» .

⁵ Για τα μειονεκτήματα του γραπτού λόγου , βλ . , *Φαίδρο* , 275 c – d .

⁶ *Φαίδρος* , 274 a – 278 b .

⁷ Για την επιστήμη του διαλεκτικού , βλ . , στο ίδιο , 276 a

⁸ Βλέπε την παρομοίωση γεωργού – δασκάλου , σπόρου – προφορικού λόγου , *Φαίδρο* , 276 b .

Η τέχνη όμως του δασκάλου είναι πιο σημαντική για τον Πλάτωνα , από την τέχνη του λόγου . Λέγει γι αυτό : «... αλλά πολύ πιο όμορφος , νομίζω , γίνεται ο ζήλος γι αυτά , όταν ένας χειριζόμενος τη διαλεκτική τέχνη , παραλάβει καμιά ψυχή πρόσφορη και φυτέψει και σπείρει μέσα της λόγους με γνώση που να έχουν δύναμη και να βοηθάνε και τον εαυτό τους και το φυτευτή τους . Και να μην είναι άκαρποι , αλλά να φέρνουν καρπούς και από αυτούς να φυτρώνουν άλλοι μέσα σε άλλες πάλι ψυχές και να έχουν τη δύναμη να διατηρούν μέσα τους αθάνατο το σπέρμα και σε εκείνον που τους έχει να φέρνουν ευδαιμονία , όσο γίνεται τούτο στον άνθρωπο . » ¹ . Φαίνεται δηλαδή ότι ο δάσκαλος πρέπει να ξέρει πώς να φυτέψει αυτούς τους λόγους , ώστε να μην είναι άκαρποι αλλά να φέρουν καρπούς , ώστε να οδηγήσουν τον άνθρωπο στην ευδαιμονία .

Μεγάλο θέμα , λοιπόν , της πλατωνικής παιδείας είναι η συναναστροφή ² του ώριμου παιδαγωγού με την αγίνωτη ακόμη προσωπικότητα , η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή . Ο δάσκαλος - παιδευτική παρουσία , ως αγωνιστική προσωπικότητα , μοχθεί να ετοιμάσει την ψυχή του νέου ώστε να δεχθεί το σπέρμα του λόγου του . Και αυτό για να γίνει είδαμε ότι ο διαλεκτικός παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει την αλήθεια των πραγμάτων που θα διδάξει αλλά και την ψυχή του νέου . Έτσι θέμα της διαλεκτικής είναι αφενός μεν η γνώση της φύσης της ψυχής του ανθρώπου , αφετέρου δε η γνώση των πραγμάτων³.

Ο διαλεκτικός δάσκαλος πιστεύει πως «μέσα στους λόγους που λέγονται για να διδαχθούν και να μάθουν οι άλλοι και γράφονται πραγματικά στην ψυχή και καταγίνονται με τα δίκαια και τα όμορφα και τα καλά , μέσα σε αυτούς μόνον τους λόγους υπάρχει ενέργεια και εντέλεια και αυτούς αξίζει να προσέχει κανείς . » ⁴ .

Όμως ο Πλάτων προχωράει σε κάτι πιο σπουδαίο και από αυτή την παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή . Φεύγει από το επίπεδο του προσώπου του παιδαγωγού , στο οποίο δίνει έτσι κι αλλιώς μεγάλη αξία , και προχωράει στην ουσία των λόγων του , στην αλήθεια . Αυτό πρέπει να γίνει στη διαλεκτική μάθηση . Ο μαθητής , δηλαδή , να σέβεται και να ακούει το δάσκαλο αλλά σε εκείνο που πρέπει να δίνει βαρύτητα είναι, αν αυτό που λέει ο δάσκαλος , είναι έτσι όπως το λέει ή αλλιώς ⁵ .

Ο Πλάτων απαιτεί να αποκτήσει ο μαθητής κριτική σκέψη και να τον ενδιαφέρει τι ουσία έχουν τα λόγια του δασκάλου . Γι αυτό ο Σωκράτης επιπλήττει και κρίνει αυστηρά τη στάση του Φαίδρου

¹ Φαίδρος , 276 e – 277 a .

² Και στη Ζ' Επιστολή και στο Φαίδρο υπάρχει η αντίληψη ότι η μάθηση επιτυγχάνεται όχι με το γραπτό λόγο αλλά προκύπτει από τη μακρά συναναστροφή δασκάλου και μαθητή .

³ Φαίδρος , 277 b – d .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 277 e – 278 e .

⁵ Βλ. , Γοργία , 482 a : «μη θαύμαζε , ότι εγώ ταύτα λέγω αλλά τήν φιλοσοφίαν , τά έμά παιδικά , παύσον ταύτα λέγουσαν . » .

λέγοντάς του : «εσένα όμως ίσως σε ενδιαφέρει , ποιος τα λέει αυτά και από ποιον τόπο είναι αυτός , γιατί δεν εξετάζεις μόνον τούτο ; αν το πράγμα είναι έτσι ή αλλιώς . » ¹ . Αυτή την κριτική σκέψη είδαμε ότι ο νέος την αποκτά με την διαλεκτική άσκηση .

Παρατηρούμε , επίσης , ότι για τον Πλάτωνα κατά τη διαδικασία της παιδείας το βάρος δεν πέφτει μόνο **στο τι** προσφέρεται ως γνώση **αλλά και στο πώς** προσφέρεται η γνώση αυτή , δηλαδή στην ποιότητα και τα μέσα της παιδευτικής σχέσης . Αυτό δε έχει ιδιαίτερη σημασία για την εποχή μας κατά την οποία η «διεύρυνση της γνώσης» και το πρόβλημα παροχής και αφομοίωσής της αλλά και οι προβληματισμοί που τίθενται γύρω από το έργο του δασκάλου , είναι θέματα πρωταρχικού παιδαγωγικού ενδιαφέροντος .

¹ Φαίδρος , 275 c .

4.1.6 Η πλατωνική παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική

Στην πλατωνική παιδαγωγική σχέση ενήλικα και παιδιού , παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου , ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν νεότεροι και σύγχρονοι παιδαγωγοί , οι οποίοι την τοποθετούν στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πραγματικότητας .

Το φαινόμενο της πλατωνικής παιδαγωγικής διαδικασίας – ενέργειας

Κατά τον Πλάτωνα η παιδαγωγική πράξη είναι μια πνευματική κοινωνία μεταξύ δασκάλου – μαθητή . Η παιδαγωγία είναι ψυχικός τοκετός , πνευματική γέννα ¹ . Γι αυτό και ο παιδαγωγός πρέπει να έχει ψυχική και πνευματική συγκρότηση αλλά και προσωπική επαφή με τον παιδαγωγούμενο . Αλλιώς υποφέρει , αδημονεί , αγωνιά σαν το ετοιμόγεννο ζώο ² . Δίνει , λοιπόν , ο Πλάτων στην παιδαγωγική πράξη ένα σημαντικό γνώρισμα που την κάνει να ξεχωρίζει από κάθε άλλη πνευματική δημιουργία . Ότι είναι γέννα μέσα σε ένα ζωντανό άνθρωπο . Αυτή η γέννα θα δημιουργήσει «ἄ ψυχῇ προσήκει καί κηῖσαι καί τεκεῖν» . Και αυτό που προσήκει στην ψυχή είναι «φρόνησιν τε καί τῆν ἄλλην ἀρετήν . » ³ . Με την παιδαγωγική πράξη , η δημιουργική δύναμη του πνεύματος περνάει από τον παιδαγωγό στον παιδαγωγούμενο και κάνει και εκείνον να έχει «ἐγκύμονα ψυχῆ» . Έτσι συνεχίζεται η δημιουργία πνευματικών αγαθών και δε σταματά πουθενά . Βλέπουμε δηλαδή ότι δεν αρκεί ο παιδαγωγός να μεταφέρει στους νέους τα πνευματικά αγαθά και εκεί να εξαντλώνται οι σκοποί της παιδαγωγίας . Πρέπει και νέοι με τη σειρά τους να μπορέσουν να τα κατακτήσουν και να τα ενώσουν με τη ζωή τους , ώστε να μπορέσουν να τα αναδημιουργήσουν . Τότε μόνον είναι επιτυχημένη η διαδικασία της Παιδείας , όταν πετύχει αυτή την αδιάκοπη αναδημιουργία και ανανέωση του πνεύματος .

Την ίδια ακριβώς άποψη με τον Πλάτωνα για την παιδαγωγική διαδικασία έχουν και οι νεότεροι παιδαγωγοί , Kerschesteiner και Spranger ⁴ . Γι αυτό και ο Kerschesteiner ονομάζει την παιδαγωγική ενέργεια ως την πραγματοποίηση των αξιών μέσα στον άνθρωπο ⁵ .

¹ Συμπόσιο , 209 b c .

² Βλ . , στο ίδιο , 206 d .

³ Συμπόσιο , 209 a .

⁴ Βλ . , E. Spranger (1930) , 337 κ.εξ.

⁵ Βλ . , G. Kerschesteiner (1921) , 12 – 13 .

4.1.6.1 Ο δάσκαλος παράδειγμα για τη μάθηση :

Ο Ο. Α. Oeser σύγχρονος παιδαγωγός , υποστηρίζει ότι οι μαθητές διδάσκονται περισσότερο από το χαρακτήρα του δασκάλου και λιγότερο από την τεχνική του ικανότητα ή τη μεθοδολογική του δεξιοτεχνία¹ .

Η κοσμιότητα του δασκάλου

Η διαπροσωπική αυτή σχέση δασκάλου μαθητή θεμελιώνεται και στηρίζεται κυρίως επάνω στην κοσμιότητα , θέση που υποστηρίζει , όπως προαναφέραμε , η πλατωνική παιδεία . Επιτυχείς δάσκαλοι υπήρξαν εκείνοι που εκδήλωναν αγάπη , ζεστασιά , αξιοπιστία , ηπιότητα στις σχέσεις τους με τους μαθητές . Οι δάσκαλοι που διακρίθηκαν για τα ανθρωπιστικά τους αισθήματα είχαν μεγαλύτερη επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών . Από την άλλη μεριά ο μαθητής μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον εμπιστεύεται το δάσκαλο και δονείται από μια εσωτερική δύναμη να προχωρήσει ψηλότερα και να επιτύχει τους στόχους , τους οποίους ο δάσκαλος του έταξε . Η πλατωνική αυτή παιδαγωγική σχέση κοσμιότητας μεταξύ δασκάλου – μαθητή υποστηρίχτηκε και από την σύγχρονη παιδαγωγική² .

4.1.6.2 Το δαιμόνιο του Σωκράτη :

η δημιουργική δύναμη του παιδαγωγού

Έχουμε προαναφέρει³ διεξοδικά ότι κατά τον Πλάτωνα δεν φθάνει η διάνοια για να μορφωθεί ο νέος . Χρειάζεται και πάθος και μανία . Ο Σωκράτης – παιδαγωγός είναι λογικός μα συνάμα και δαιμονικός . Στη νεότερη παιδαγωγική ο W. Dilthey (σχολή Dilthey) , υποστηρίζει τη δημιουργική αυτή δύναμη του παιδαγωγού . Περιγράφει και αναλύει το παιδαγωγικό δαιμόνιο («Pädagogischer Genius») , στο οποίο ο Dilthey βρίσκει κάτι το μοναδικό και πρωταρχικό , που θεωρεί σπανιότερο και από το ποιητικό ταλέντο και την καλλιτεχνική δεξιοτεχνία . Στο παιδαγωγικό δαιμόνιο του Dilthey⁴ κυριαρχούν το αίσθημα και η δύναμη της εσποπτείας όχι όμως το λογικό .

¹ Ο. Α. Oeser (1966) , 34 .

² Βλ. , σχετικά Ν. Α. Flanders (1964) , R. Dobson , R. Goldenberg και B. Elson (1972) , 80 κ. εξ .

³ Βλ. , κεφάλαιο 2. 3 της παρούσας διατριβής .

⁴ Για το παιδαγωγικό δαιμόνιο στον Dilthey , βλ. , W. Dilthey (1888) , 54 – 58 .

4.1.6.3 Η προσωπική σχέση δασκάλου μαθητή

Ο πλατωνικός δάσκαλος προαναφέραμε , επιδιώκει με τη διαλεκτική να εισδύσει βαθιά μέσα στην ατομική ψυχή , την ψυχή ενός ορισμένου εφήβου (όπως π.χ. του Φαίδρου) και να της μιλήσει απευθείας, ως εγώ προς εσύ , και όχι ενώπιον του πλήθους , να διαμορφώσει δηλαδή μια προσωπική σχέση .

Η νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική υποστηρίζει την προσωπική σχέση δασκάλου – μαθητή και θέλει να τη χαρακτηρίζει το στοιχείο της αμοιβαιότητας . Μόνον όταν ο δάσκαλος εκλαμβάνει , λένε οι παιδαγωγοί , το μαθητή ως πρόσωπο , τότε ο μαθητής «ανοίγεται» στο δάσκαλό του και επιτυγχάνεται η προσωπική σχέση στη διδακτική πράξη¹ . Η πρόοδος των μαθητών είναι σημαντική όταν οι δάσκαλοι τους μεταχειρίζονται ως πρόσωπα , δίνοντάς τους ελευθερία στην έκφραση , στις ιδέες , και προτρέποντάς τους στην υπευθυνότητα ² . Ο H. Giesecke, υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική δραστηριότητα είναι μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης , η οποία διαμορφώνεται στη διαπροσωπική σχέση παιδαγωγού και παιδιού και στοχεύει άμεσα στην πρόκληση μάθησης ³ .

Επίσης ο παιδαγωγός Hirst σημειώνει ότι η διδασκαλία δεν είναι ενέργεια κατά την οποία επικοινωνούν μόνο οι εγκέφαλοι , αλλά πορεία προσωπικής επικοινωνίας και αμοιβαίας προσπάθειας ⁴ . Το συμπέρασμα τελικά είναι ότι οι προσωπικές σχέσεις μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου συντελούν σε μεγάλο βαθμό στην απόδοση και επιτυχία του παιδαγωγικού έργου , στόχο που επιδιώκει η παιδαγωγική σήμερα .

¹ Βλ. , P. H. Hirst και R. S. Peters (1970) , 94 κ. εξ. . Πρβλ. , L. A. Reid (1968) , 454 κ.εξ.

² Βλ. , C. Moustakas (1972) , 224 – 260 .

³ H. Giesecke (1987) , 39 κ. εξ.

⁴ Βλ. , P. H. Hirst and R. S. Petters (1970) , 88 κ. εξ.

4.1.6.4 Η συναισθηματική σχέση παιδαγωγού – παιδαγωγούμενου

Στη νεότερη παιδαγωγική , (ιδίως στο παιδαγωγικό έργο του Pestalozzi) , ο «έρως» της πλατωνικής παιδείας , αντικαθίσταται από την «αγάπη» του παιδαγωγού προς τον παιδαγωγούμενο . Η αγάπη είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η παιδαγωγική διαδικασία που προτείνει ο Pestalozzi ¹ , όπως ο έρωσ αποτελεί το θεμέλιο της πλατωνικής παιδείας . Επίσης τονίζεται (ιδιαίτερα από τον H. Nohl ²) , αυτή η συναισθηματική σχέση ανάμεσα στον ώριμο ενήλικο και το παιδί και υποστηρίζεται ότι η σχέση αυτή δεν επιβάλλεται , δεν χειραγωγεί τον παιδαγωγούμενο αλλά σκοπός του παιδαγωγού είναι , με τη βοήθεια αυτής , να ανεξαρτητοποιηθεί σιγά σιγά ο παιδαγωγούμενος , ενεργοποιώντας τις δικές του δυνάμεις . Από τους παιδαγωγούς που προαναφέραμε κυρίως οι Pestalozzi , Nohl και Giesecke έχουν κοινά σημεία με τον Πλάτωνα στα δομικά γνωρίσματα της παιδαγωγικής διαδικασίας , δηλαδή ως προς τον προσανατολισμό , τις επιδιώξεις και τη μεθόδευση , καθώς και το συναισθηματικό δεσμό παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου . Γνωρίσματα που επιβεβαιώνουν την τριπλή δομή της παιδαγωγικής διαδικασίας (διαλογική , τελεολογική , διαλεκτική) ³ .

4.1.6.5 Ο παιδαγωγός βοηθός και οδηγός στην αυτομόρφωση του μαθητή

Ο Hugo Gaudig , υποστηρίζει ότι ο παιδαγωγός έχει μια δύσκολη αποστολή που απαιτεί μεγάλη καταβολή δυνάμεων . Αυτό συμβαίνει , γιατί ο παιδαγωγός δεν διδάσκει δογματικά , ούτε θεωρείται «αυθεντία» κατά την παιδαγωγική διαδικασία αλλά αντίθετα είναι υπηρέτης της αυτομόρφωσης και της αυτενέργειας του παιδιού ⁴ . Σκοπός της επέμβασης του δασκάλου είναι να ωθήσει τους μαθητές να εργάζονται τελείως αυτενεργώς ⁵ . Ο F. Copei επίσης , υποστηρίζει ⁶ , ότι ο τρόπος διδασκαλίας έχει αποφασιστική σημασία για το αν οι δυνάμεις του μαθητή καταπιέζονται ή καταπνίγονται κάτω από την πίεση μιας νεκρής διδασκαλίας ή αν αναπηδούν ζωντανές από την ψυχή του νέου

¹ Βλ. , Α. Κοσμόπουλο (1971) , 41 κ.εξ. και (1973) . Πρβλ. , J. Chateau (1958) , Α. Reble (1990) , Μ. Παπαμαύρο (1929) .

² Βλ. , W. Klafki (1970) , 58 – 65 .

³ Βλ. , Π. Ξωχέλλη (2000) , 26 .

⁴ Βλ. , σχετικά , Η. Gaudig (²1933) και (²1922) , 11 κ. εξ.

⁵ Βλ. , Η. Gaudig (²1922) , 36 κ. εξ.

⁶ Βλ. , F. Copei (³1966) , 101 , 103 , 128 .

ανθρώπου. Στην εμφάνιση της «γόνιμης στιγμής»¹ συμβάλλει αποφασιστικά ο παιδαγωγός με το να είναι πάντα άγρυπνος, ώστε να μη δυσχεραίνει ή ματαιώνει την εμφάνισή της με αδέξιες ενέργειες. Έτσι διδασκαλία δεν σημαίνει απλά μετάδοση γνώσεων αλλά αφύπνιση της ζωντανής ετοιμότητας και ο παιδαγωγός πρέπει να συμβάλλει αποφασιστικά σε αυτό. Ακόμη ο Paul Natorp υποστηρίζει ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι «πλατωνικός»². Όσο αφορά στον διδάσκοντα, λέγει ο Natorp, αυτός οφείλει να έχει πάντοτε προ οφθαλμών ότι μόνη αποστολή του είναι η προπαρασκευή του εδάφους για να γίνουν όλα ευκολότερα στον μανθάνοντα, αν πρόκειται να αποκτήσει νέα γνώση. Αυτή την αποστολή του διδάσκοντος είχαν βαθιά αντιληφθεί ο Σωκράτης και ο ακολουθών αυτόν Πλάτωνας³. Ο παιδαγωγός έχει ως πρώτη αποστολή να ενδιαφερθεί για την παρακίνηση του παιδαγωγούμενου προς αυτενεργό ζήτηση νέων γνώσεων⁴. Ο παιδαγωγούμενος δε οφείλει όσο το δυνατόν νωρίτερα να αντιληφθεί ότι αυτός ο ίδιος πρέπει να αναζητήσει και να μάθει, ότι είναι ανάγκη να μάθει. Τέλος, ο H. Giesecke υποστηρίζει την παιδαγωγική διαδικασία όπου ο παιδαγωγός απλώς υποβοηθά το μαθητή ώστε να εξελιχθεί μέσω της μάθησης. Είναι δηλαδή βοηθός και υπηρέτης της ενηλικίωσης και ωριμότητάς του⁵.

Έχουμε προαναφέρει ότι το «παιδαγωγικό ζεύγος» αναγορεύτηκε σε κύριο αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης κυρίως στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και ως το τέλος της δεκαετίας του 1950 περίπου με τη σχολή Dilthey. Σε αυτή την περίοδο, το «παιδαγωγικό ζεύγος» συνδέθηκε με την «αυθεντία» του παιδαγωγού, δηλαδή το αναμφισβήτητο και ανεξέλεγκτο κύρος του παιδαγωγού που θεωρήθηκε γνώρισμα ανελεύθερης και καταπιεστικής αγωγής και επικρίθηκε έντονα από τη σύγχρονη παιδαγωγική από τα τέλη της δεκαετίας του '60 και μετά, γνωστή ως «αντιαυταρχική αγωγή ή εκπαίδευση», που εκφράστηκε κυρίως με το παιδαγωγικό σύστημα του Neill⁶ αλλά και από τη «Σχολή της Φραγκφούρτης»⁷. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής ήταν να τοποθετήσει το παιδί στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας και να βασίσει τη διαπροσωπική σχέση δασκάλου – μαθητή στην εμπιστοσύνη, στην αγάπη και στην καλοσύνη καθώς επίσης να αμφισβητήσει και να κάνει έντονη κριτική στα παραδοσιακά πρότυπα της αυθεντίας του παιδαγωγού.

Βέβαια από τις δυο αυτές παιδαγωγικές θέσεις, αμέσως γίνεται η σύγκριση με την παιδαγωγική θέση που διαμορφώνεται μέσα στο

¹ Για την «γόνιμη στιγμή», βλ., κεφάλαιο 3. 1. 8, της παρούσας εργασίας.

² Βλ., Βασ. Κονιδισιώτη (1961), 55.

³ Βλ., P. Natorp (1925), 92.

⁴ Για τις απόψεις του Natorp, βλ., H. Gschwind (1920).

⁵ Βλ., σχετικά, H. Giesecke (1987), 38 κ.εξ.

⁶ Βλ., A. S. Neill (1975).

⁷ Βλ., Θ. Χατζηστεφανίδη (1990) και Π. Ξωχέλλη (1989), 23 – 32.

πλατωνικό έργο , όπου ο παιδαγωγός δεν λειτουργεί ως «αυθεντία» ούτε ως «τύραννος»¹ αλλά ως συ – ζητητής και συν – οδοιπόρος και καθοδηγητής² του παιδαγωγούμενου κατά την παιδαγωγική διαδικασία . Ο δάσκαλος , σύμφωνα με την πλατωνική άποψη³ δεν πρέπει να είναι ο τύραννος που επιβάλλει τη θέλησή του αλλά ο υπεύθυνος υπηρέτης που προσφέρει τις υπηρεσίες του για να αναπτύξει ο παιδαγωγούμενος κριτική σκέψη .

Αντίθετα η καθοδήγηση οδηγεί στην ελεύθερη ανάπτυξη και θεμελιώνεται στη σωκρατική – πλατωνική μέθοδο . Ο Σωκράτης , το πρότυπο του δασκάλου στον Πλάτωνα , προσπαθούσε με την καθοδήγηση να ελευθερώσει τους νέους από την απαιδευσία και την έπαρση . Ήταν ο δάσκαλος – οδηγητής . Με τη σωστή καθοδήγηση⁴ , ο νέος απαλλασσόταν από την πλάνη και γινόταν ελεύθερος και ικανός «λόγον διδόναι» . Είναι η παιδαγωγική κατεύθυνση που άρχισε να διαμορφώνεται στην Αμερική μετά το 1970 . Αυτή η μέθοδος μπορεί να ονομαστεί «καθοδηγούμενη ανακάλυψη» γιατί στηρίζεται στη συμπαράσταση του καθηγητή και στις ανακαλύψεις που πραγματοποιεί ο μαθητής⁵ .

Δυστυχώς όμως οι μέθοδοι αγωγής και διδασκαλίας που εν μέρει εφαρμόζονται και σήμερα ακόμη είναι αυταρχικές και δασκαλοκεντρικές. Πρέπει να γίνει συνείδηση και κυρίως πράξη ότι η παιδαγωγική διαδικασία , στη γνήσια έκφρασή της αποτελεί αμφίδρομη σχέση και έχει ως βασικό γνώρισμά της την αμοιβαιότητα⁶ . Δηλαδή το «στιλ» αγωγής⁷ και διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθηθεί είναι όχι το αυταρχικό που ελέγχει , αξιολογεί , επιβάλλει κυρώσεις χωρίς ιδιαίτερη συζήτηση ή αιτιολόγηση αλλά το «δημοκρατικό» ή «συνεργατικό» , όπου ο παιδαγωγός συμβουλεύει και βοηθάει τον παιδαγωγούμενο προάγοντας την κριτική του σκέψη . Σε οποιοδήποτε σχολείο με παιδαγωγική κατεύθυνση ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται για την προβολή και επιβολή του δικού του εγώ , αλλά αντίθετα για την προβολή και ανάδειξη των

¹ Ο G. H. Bantok (1971) , 21 , υποστηρίζει ότι η διαταγή του δασκάλου , οδηγεί στη δημιουργία μηχανικής επιβολής , που στηρίζεται στην εξουσία της δύναμης . Πρβλ. , Ρ. H. Hirst και R.S. Petters (1970) , 80 . Εξάλλου το σύστημα της αυστηρής πειθαρχίας αποτυγχάνει στη σχολική πράξη βλ. , σχετικά Μ. Bigge και Μ. Hund (1968) , 14 .

² Ο E. Hoyle (1969) θεωρεί το ρόλο του δασκάλου – καθοδηγητή ως μια μείζονα κοινωνική λειτουργία σε μια βιομηχανική κοινωνία .

³ Βλ. , Πολιτεία , 536 e .

⁴ Ο Αντ. Δανασής – Αφεντάκης (1992) , 290 , υποστηρίζει ότι η καθοδήγηση αποτελεί προϋπόθεση της ελεύθερης ανάπτυξης και έναυσμα στην κατεύθυνση αυτή . Ακόμη αναφέρουμε ότι στα τελευταία σχολικά προγράμματα που συγκρότησε το ΥΠΕΠΘ , η «καθοδηγούμενη αυτενέργεια» αποτελεί τον κεντρικό άξονα του σύγχρονου τρόπου διδασκαλίας . Ο δάσκαλος – καθοδηγητής υποβοηθάει το μαθητή να εκδυσλώσει την αυτενέργειά του και να πετύχει την αυτομόρφωση , βλ. , ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , τεύχος επιμορφωτικού υλικού (2006) .

⁵ Βλ. , Χρ. Φράγκο (2002) , 139 – 140 . Πρβλ. , Β. Y. Kersh / Μ. C. Wittrock (1972) .

⁶ Π. Ξωχέλλης (2000) , 35 .

⁷ Το «στιλ» αγωγής είναι η συμπεριφορά του παιδαγωγού απέναντι στον παιδαγωγούμενο . Για την ορολογία , βλ. , Π. Ξωχέλλης (2000) , 59 .

μαθητών του , καθώς προσπαθούν με τη βοήθεια και τη συνεργασία του να μορφωθούν και να εξελιχθούν πνευματικά ¹ .

Από τις έρευνες που έγιναν για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη , αναφέρουμε τις έρευνες του Flanders ² για την «άμεση» και «έμμεση» επίδραση του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη . Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία και γενικότερα η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών έχουν σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα . Τα ευρήματα δε αυτά του Flanders ανιχνεύονται και επιβεβαιώνονται και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από την έρευνα της Ευσταθίου . Σημαντική επίσης είναι και η έρευνα του Πιάνου ³ για την συμπεριφορά των ελλήνων δασκάλων απέναντι στους μαθητές που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι έλληνες δάσκαλοι έχουν σε μεγάλο βαθμό αυταρχική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές .

Οι διαπιστώσεις αυτές αφορούσαν την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ίσχυαν μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '70 και όχι στον ίδιο βαθμό από τη δεκαετία του '80 και μετά , όπου πραγματοποιήθηκαν προοδευτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έδωσαν προτεραιότητα στο «συνεργατικό» και «δημοκρατικό» στυλ αγωγής .

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι αναμφίβολα η αυταρχική συμπεριφορά και οι αντίστοιχες μέθοδοι διαπαιδαγώγησης περιορίζουν την αυτενέργεια του μαθητή και δεν συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων πολιτών με κριτική σκέψη , ικανών να ενταχθούν στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες .

¹ Βλ. , Α. Μιχαηλίδη – Νουάρο (1978) , 178 κ.εξ. Πρβλ. , Δ. Χατζηδήμο (⁵2006) , 110 – 123 .

² Βλ. , σχετικά , Μ. Ευσταθίου – Καραγεωργάκη (1985) .

³ Κ. Ριάνος (1977) .

4.2 Ο παιδαγωγικός έρωτας

Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι η συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή , που προτείνει ο Πλάτων , είναι μια παιδαγωγική σχέση όπου ο παιδαγωγός λειτουργεί ως δάσκαλος , οδηγός , συνεργάτης, συζητητής , παρακινούμενος από τον παιδαγωγικό έρωτα προς το μαθητή του .

Ο Πλάτων εξετάζει τον έρωτα κυρίως σε σχέση με την παιδεία . Ήδη από τους πρώιμους διάλογούς του , παρουσιάζεται ο Σωκράτης να διακατέχεται πάντοτε από έρωτα για τη νεότητα ¹ και να γνωρίζει καλά μόνον ένα μικρό μάθημα , το μάθημα περί ερωτικών ² . Η ερωτική αυτή διάθεση και στάση δηλώνει την έγνοια του Πλάτωνα για την παιδεία των νέων , γιατί αν δεν αγαπάς τον παιδευόμενο δεν μπορείς να τον μορφώσεις πραγματικά . Πρέπει πρώτα ο παιδαγωγός να αγγίξει την ψυχή του για να ανοίξει το μυαλό του και να δεχτεί τις γνώσεις . Ο Πλάτων θέτει ως βάση της αντίληψής του για την Παιδεία , τον έρωτα και ξεκινάει από το κάλλος του σώματος του νέου , υπερβαίνει το πρόβλημα της παιδεραστίας και συγκεντρώνει την προσοχή του στην παιδεία της ψυχής του νέου , ώστε να μεταλάβει ο νέος από την πραγματική παιδεία . Γι αυτό και ο πλατωνικός έρωτας είναι πρωτίστως παιδαγωγικός .

Έτσι και ο πλατωνικός δάσκαλος αντιλαμβάνεται ότι μόνον ο έρωτας για την νεότητα μπορεί να οδηγήσει σε πραγματική εκπαίδευση των νέων . Γιατί με τον έρωτα μπορεί να δημιουργηθεί μια στερεή γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ παιδευόντος και παιδευομένου . Ο πλατωνικός δάσκαλος είναι ερωτικός , γιατί σέβεται την προσωπικότητα του νέου και διαλέγεται μαζί του , έχει βαθιά έγνοια και έρωτα για το πρόβλημα της παιδείας των νέων .

Αλλά ας δούμε πώς προετοιμάζεται το θέμα του παιδαγωγικού έρωτα , που θα το αναλύσει ο Πλάτων διεξοδικά στο *Συμπόσιο* και στο *Φαίδρο* . Στο *Λύσιδα* εξετάζεται το ζήτημα της φιλίας . Ορίζεται η έννοιά της και εξακριβώνεται ποιοι και γιατί γίνονται φίλοι . Λέγεται στο *Λύσιδα*³ , ότι αν κάποιος επιθυμεί και αγαπάει κάποιον άλλο , δεν θα τον επιθυμούσε , ούτε θα τον ποθούσε , ούτε θα τον αγαπούσε «εί μη οϊκειός πη τῶ ἔρωμένῳ ἐτύγχανεν ὢν . » . Αν δεν ταίριαζε δηλαδή με τον αγαπημένο του ή στην ψυχή ή στην ψυχική διάθεση ή στο χαρακτήρα ή στη μορφή . Έχουμε , λοιπόν , εδώ τη διερεύνηση του «οϊκειού» . Ο Πλάτων , εκθέτοντας τις εκδοχές της φιλίας στο *Λύσιδα* ,

¹ Βλ. , ενδεικτικά , *Χαρμίδη* , 153 d , *Λύσιδα* , 203 b – 204 b .

² Βλ. , ενδεικτικά , *Θεάγη* , 128 b και *Λύσιδα* , 204 b – c 2 .

³ *Λύσις* , 222 a .

τονίζει την παρουσία του αγαθού που , όντας το «οἰκείον» στοιχείο των ανθρώπων , καθοδηγεί στη φιλία με την ιδιαίτερη ποιότητα και σημασία που έχει για τον καθένα , αφού σε κάθε περίπτωση αποτελεί το τελικό αίτιο της φιλίας . Και εξάγεται το συμπέρασμα : «Μου φαίνεται , λοιπόν , ότι το εκ φύσεως οικείο δημιουργεί κατ' ανάγκη τη φιλία . Άρα είναι ανάγκη να αγαπιέται ο αληθινός και ειλικρινής εραστής από τον αγαπημένο του» ¹ . Εξάλλου ο Σωκράτης ομολογεί ότι , ενώ σε άλλα είναι ανόητος και ανίκανος , σε ένα είναι ικανός , να μπορεί δηλαδή να καταλαβαίνει αμέσως όποιον αγαπά και όποιον αγαπιέται . Τη ρήση αυτή του Σωκράτη τη συναντάμε και στο *Συμπόσιο* ² και στο *Φαίδρο* ³ .

Ο Σωκράτης ομολογεί ότι όταν πρόκειται να αποκτήσει φίλους κινείται από ορμητικότητα έρωτα : «Πρός τήν τῶν φίλων κτήσιν πάνυ ἐρωτικῶς ἔχω . » ⁴ . Όμως αντιμετωπίζει τη φιλία ως άδολο και ανιδιοτελές συναίσθημα , στο οποίο κυριαρχεί η στοργή και όχι τα εγωιστικά αισθήματα ⁵ , και θέτει ως όριο της φιλίας την ανταπόδοση της αγάπης γεγονός που δείχνει και τη διαφορά της από τις φαύλες και χυδαίες σχέσεις της εποχής του ⁶ .

Προαναφέραμε ότι η μόνιμη ερωτική κατάσταση της ψυχής του πλατωνικού δασκάλου είναι διακριτή σε όλους τους πρώιμους πλατωνικούς διάλογους αλλά η κορύφωσή της γίνεται στο *Συμπόσιο* . Στο *Συμπόσιο* ο Πλάτων περιγράφει ⁷ την παιδαγωγική διαδικασία της ανατροφής του νέου με τη βοήθεια του παιδαγωγικού έρωτα . Ο παιδαγωγός που εγκυμονεί τις αρετές , επιθυμεί να τις γονιμοποιήσει και να τις γεννήσει , όταν βρει την ομορφιά , όπου θα μπορέσει να γεννήσει . Γιατί ο έρωσ είναι η επιδίωξη της κίνησης της γέννησης μέσα στην περιοχή του καλού ⁸ , και προσπαθεί να εκπαιδεύσει το νέο με το να του μιλάει για την αρετή και πώς πρέπει να είναι ο αγαθός άνθρωπος και τι συμπεριφορά να δείχνει ⁹ .

Ο πλατωνικός παιδαγωγικός έρωσ δε συμπίπτει με κανένα τρόπο με την παιδραστία της εποχής του . Ο Πλάτων ομιλεί για το σωστό δρόμο

¹ *Λύσις* , 222 a .

² Βλ. , *Συμπόσιο* , 177 e , 177 c : «Ός οὐδέν φημί ἄλλο ἐπίστασθαι ἢ τὰ ἐρωτικά . » , 198 c , 212 b : «καί αὐτός τιμῶ τὰ ἐρωτικά καί διαφερόντως ἀσκῶ . » .

³ *Φαίδρος* , 257 a .

⁴ *Λύσις* , 211 e .

⁵ Βλ. , στο *ἴδιο* , 207 d .

⁶ Βλ. , στο *ἴδιο* , 222 a 7 – b 1 : «Ἀναγκαῖον ἄρα τῷ γνησιῷ ἐραστῇ καί μῃ προσποιητῷ φιλεῖσθαι ὑπό τῶν παιδικῶν . » .

⁷ *Συμπόσιο* , 209 b κ. εξ.

⁸ Βλ. , στο *ἴδιο* , 206 e : «τῆς γεννήσεως καί τοῦ τόκου ἐν τῷ καλῷ . » .

⁹ Βλ. , στο *ἴδιο* , 209 b 9 – c 2 : «... καί πρός τοῦτον τόν ἄνθρωπον εὐθύς εὐπορεῖ λόγων περί ἀρετῆς καί περί οἴων χρῆ εἶναι τόν ἄνδρα τόν ἀγαθόν καί ἅ ἐπιτηδεύειν καί ἐπιχειρεῖ παιδεύειν . » .

της παιδευτικότητας, «διά τὸ ὀρθῶς παιδευραστεῖν . »¹ . Σε αυτόν το δρόμο , ο παιδαγωγός πλησιάζει νέους με ωραία σώματα , έπειτα γίνεται εραστής όλων των ωραίων σωμάτων και έπειτα πιστεύει ότι η ομορφιά των ψυχών είναι πιο ακριβή από τη σωματική και διαπαιδαγωγεί και έναν νέο με ασήμαντη ομορφιά που όμως έχει όμορφη ψυχή : «ἐξαρκεῖν αὐτῷ καί ἐρᾶν καί κήδεσθαι καί τίκτειν λόγους τοιούτους καί ζητεῖν , οἷτινες ποιήσουσι βελτίους τούς νέους . » . Πρέπει , λοιπόν , ο αληθινός παιδαγωγός να ιδεί ότι όλες οι ομορφιές ανήκουν στο ίδιο γένος , ώστε να έχει πολύ μικρή εκτίμηση στη σωματική ομορφιά και έτσι έχοντας προσηλωμένο το βλέμμα του στην πληθώρα της ομορφιάς² , στο πλατύ πέλαγο της ομορφιάς³ , να παύσει να είναι φαύλος και μικροπρεπής σκλάβος στην ατομική ομορφιά , έως ότου κατορθώσει να φθάσει στην ιδέα της ομορφιάς⁴ .

Η σωματική και κυρίως η ψυχική ομορφιά του νέου αποτελεί όρο της πλατωνικής παιδαγωγίας στο *Συμπόσιο*⁵ . Αυτό βέβαια συσχετίζει το παιδαγωγικό με το ερωτικό θέμα . Μέσα όμως στο *Συμπόσιο* το ερωτικό πάθος αποκαθαίρεται βαθμιαία και ο έρωσ γίνεται αγνός και πνευματικός . Ο αληθινός παιδαγωγός , όπως μας διδάσκει ο Πλάτων , πρέπει να ζήσει τον έρωτα στην απόλυτη πνευματικότητά του . Για να γίνει αυτό όμως πρέπει να μνηθεί στον αληθινό έρωτα και να ακολουθήσει μια πορεία με βαθμιαία μύηση που θα γίνει από τη Διοτίμα , ώσπου να φθάσει στον τελευταίο βαθμό , στη μυστική πια ανάταση της ψυχής προς τη θεία τελειότητα , στην ιδέα του Καλού και του Αγαθού⁶ . Αυτή την πορεία ακολουθεί ο αληθινός παιδαγωγός για να εξαγνίσει την ερωτική του ορμή και να τελέσει την παιδαγωγική πράξη σε όλη την καθαρότητά της .

Κύριο όμως χαρακτηριστικό της πλατωνικής ερωτικής θεωρίας του Συμποσίου , είναι η παιδευτική προσέγγιση του θέματος , η εξέταση του έρωτα από παιδευτική σκοπιά . Γιατί στόχος του έρωτα καθώς κι εκείνου που κατέχεται από έρωτα είναι η δημιουργία και η γέννηση λόγων και έργων μέσα στο όμορφο και το αγαθό («τόκος ἐν καλῷ») . Η δημιουργικότητα , λοιπόν , της ανθρώπινης φύσης , που αποσκοπεί πάντα προς το αγαθό , αποτελεί το ύψιστο έργο του έρωτα . Μέσα σ' αυτό το παιδευτικό πλαίσιο έχουμε επίσης στο *Συμπόσιο* την ψυχολογία της προσωπικότητας του ερωτικού δασκάλου και τη μελέτη της

¹ *Συμπόσιο* , 211 b 6 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 210 d 1 : «πρός πολύ ἤδη τό καλόν . » .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 210 d 4 : «ἐπί τό πολύ πέλαγος τετραμμένους τοῦ καλοῦ καί θεωρῶν . » .

⁴ Για την ιδέα της ομορφιάς , βλ. , στο *ίδιο* , 210 c – 212 b .

⁵ *Συμπόσιο* , 206 c – e και 209 b . Ἦδη στην *Πολιτεία* , 401 a – e , έχει ειπωθεί ότι αν τα όμορφα ἦθῃ συμπέσουν με το όμορφο είδος της μορφής του νέου , του προσώπου του , αυτός ο άνθρωπος είναι πανάριστο θέαμα για όποιον έχει τη δύναμη να τον ιδεί . Δηλαδή , εσωτερικό ἦθος , ενωμένο μαζί με την όμορφη εξωτερική μορφή , με κάλλος , είναι το ιδανικό για τον Πλάτωνα .

⁶ *Συμπόσιο* , 210 a , 211 b , c .

παιδαγωγικής ορμής . Το παιδαγωγικό πάθος του δασκάλου , το δείχνει ο Πλάτων στο πρόσωπο του πλατωνικού Σωκράτη με ην ορμή που τον έσπρωχνε προς τον ασχημάτιστο ακόμη άνθρωπο , το νέο . Το πάθος αυτό φαίνεται στο *Συμπόσιο* με την εμφάνιση του μεθυσμένου και απαρηγόρητου Αλκιβιάδη , που μέσα από την περιγραφή του δείχνεται η βαθιά πνευματικότητα του παιδαγωγικού πάθους ¹ . Δεν αρκεί όμως αυτό . Ο Σωκράτης χρειάζεται να πάρει μαθήματα για τον έρωτα για να αποκτήσει μια συγκροτημένη θεωρία για τον έρωτα ² για να επιτελέσει το έργο του δασκάλου .

Ο Πλάτων , λοιπόν , θέλει να νοηματοδοτήσει με νέο περιεχόμενο τον όρο «έρως» , διαφορετικό από αυτόν που είχε προσλάβει στην εποχή του , να τον διαχωρίσει από τον «βάνουσο» , τον «υβριστικό» έρωτα ³ και να τον συνδέσει με την παιδεία , θεωρώντας τον ως δημιουργική και παιδευτική δύναμη και κίνητρο για μάθηση . Και αυτός ο έρωσ είναι ο παιδαγωγικός έρωσ , ο αληθινός παιδευτικός έρωσ του παιδαγωγού προς τον παιδευγόμενον . Ο έρωτας , λοιπόν , ταυτίζεται με το Σωκράτη . Ο Πλάτων συμπίπτει τα χαρακτηριστικά του έρωτα με τα χαρακτηριστικά του Σωκράτη ⁴ .

Έτσι ο Σωκράτης αναγνωρίζεται ως κεντρικό πρόσωπο και σύμβολο της πλατωνικής παιδείας με την καθιέρωσή του ως πραγματικού παιδαγωγού . Η ερωτική ορμή κατά τον Πλάτωνα είναι όπως είδαμε «τόκος ἐν καλῶ» , πράγμα που σημαίνει αφενός μεν τόκο κατά το σώμα , αφετέρου δε τόκο κατά την ψυχή . Στο δεύτερο είδος του τόκου , που είναι η πνευματική δημιουργία , ανήκει και η παιδαγωγία που είναι έρωσ . Ο Πλάτων ανάγει την παιδαγωγία στο ερωτικό πάθος και την αποδεικνύει καθολικό φαινόμενο και βαθιά ριζωμένο μέσα στη φύση της ίδιας της ζωής ⁵ .

¹ Για το παιδαγωγικό πάθος , βλ. , και *Κρατύλο* , 420 a – b , όπου δίνει την ετυμολογία του έρωτα (έσρωσ - έρωσ - έσσει έξωθεν στην ψυχή του ανθρώπου) .

² *Συμπόσιο* , 207 c .

³ Η έννοια της ύβρης συνδυάζεται στον Πλάτωνα με την αδικία , την αλαζονεία , την τρυφή , την ακολασία , την αναρχία , την αφροσύνη . Ο χωρισμός του έρωτα σε «υβριστικό» και «φιλοσοφικό - παιδαγωγικό» είναι βασικός στον Πλάτωνα .

Στο *Συμπόσιο* , 188 a ορίζεται ο έρωσ από τον ιατρό Ευρυξίμαχο με την έννοια της ύβρης : «Όταν δέ ό μετά τής ύβρεως Έρωσ εγκρατέστερος περι τās ένιαυτου ώρας γένηται , διαφθείρει τε πολλά καί ήδίκησεν . » .

Στο *Φαίδρο* επίσης στο χωρίο 238 a 1 – 2 σε συνδυασμό με το 237 d 3 : «έπιθυμίας δέ αλόγως έλκούσης επί ήδονάς καί άρεξάσης έν ήμιν , τή άρχή ύβρης έπωνομάσθη . » .

Αλλά και στους *Νόμους* , στο χωρίο 837 c : «Ο μέν γάρ του σώματος έρωσ καί τής ώρας καθάπερ ώπώρας πεινών , έμπλησθήναι παρακελεύεται έαυτώ , τιμήν ουδεμίαν άπονέμων τώ τής ψυχής ήθει του έρωμένου . Ό δέ πάρεργον μέν τήν του σώματος έπιθυμίαν έχων , όρων δέ μάλλον ή έρωσ τή ψυχή δέ όντως τής ψυχής έπιτεθημηκώς , ύβρειν ήγηται τήν περι τό σώμα του σώματος πλησμονήν . » .

⁴ *Συμπόσιο* , 203 b – 204 c 6 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 208 e – 209 c .

Η ερωτική ορμή είναι παιδαγωγική ορμή ¹ για τον Πλάτωνα . Ο Πλάτων περιγράφει την παιδαγωγική ορμή του αληθινού παιδαγωγού , ο οποίος «νοσεί καί ἔτοιμος ἔστιν ὑπέρ τούτων καί διαμάχεσθαι τοῖς ἰσχυροτάτοις καί ὑπεραποθνήσκειν καί τῷ λιμῶ παρατείνεσθαι , ὥστ' ἐκείνους ἐκτρέφειν καί ἄλλο πᾶν ποιεῖν.» . Περιγράφει επίσης την αγωνία του παιδαγωγού παρόμοια με την αγωνία του γονιού , που κυοφορεῖ , γεννά , εκτρέφει , διαφυλάσσει και εκπαιδεύει το παιδί του ² . Ο παιδαγωγός για να λυτρωθεῖ από τον τοκετό του πνεύματός του , χρειάζεται να πάει κοντά στο μαθητή του , στον αγνό και ανώριμο ακόμη νέο . Ο παιδαγωγός γεννά , δηλαδή γονιμοποιεί την ψυχή του μαθητή για να δημιουργήσει και εκείνη με τη σειρά της «ἄ ψυχῇ προσήκει καί κυῆσαι καί τεκεῖν . » . Ἐτσι η παιδεία παίρνει το χαρακτήρα της αδιάκοπης αναδημιουργίας και ανανέωσης του πνεύματος. Με τον έρωτα και την παιδεία τείνει ο άνθρωπος προς την τελειότητα , η οποία θα του χαρίσει και την ευδαιμονία . Ἐτσι , λοιπόν , το έσχατο τέλος της παιδαγωγικής ορμής είναι η ευδαιμονία για το μαθητή και το δάσκαλο ³ .

Η αρχή , λοιπόν , που κατευθύνει «τοῖς μέλλουσι καλῶς βιώσεσθαι» , εμφυτεύεται από τον έρωτα . Είναι η αρχή που πρέπει να κατευθύνει ολόκληρη τη ζωή αυτών που πρόκειται να περάσουν μια ωραία ζωή . Και ούτε η συγγένεια (οικογένεια) έχει τη δύναμη να την εμπνεύσει μέσα τους τόσο όμορφα , ούτε τα αξιώματα , ούτε ο πλούτος . Αυτό μπορεί να γίνει μόνον από τον έρωτα ⁴ . Δικαίως , λοιπόν , λέγει ο Πλάτων στο Συμπόσιο ⁵ : «οὕτω δὴ ἔγωγε φημί Ἐρωτα θεῶν καί πρεσβύτατον καί τιμιώτατον εἶναι εἰς ἀρετῆς καί ευδαιμονίας κτήσιν ἀνθρώποις καί ζῶσιν καί τελευτήκασιν . » .

Στο *Φαῖδρο* , ο Πλάτων επανέρχεται στο θέμα του έρωτα και μελετά το φαινόμενο της παιδείας και των παιδευτικών σχέσεων σε μεγαλύτερο βάθος , πράγμα που δεν είχε κάνει στο *Συμπόσιο* ⁶ . Στο *Φαῖδρο* θα πει ο Πλάτων ποια είναι αυτή η παιδευτική σχέση που προσφέρει η πλατωνική παιδεία . Και εδώ , ο ερωτικός δάσκαλος μπορεί να συναρπάσει με τον έρωτα την ψυχή του νέου και να βγάλει φτερά

¹ Ο Ε. Π. Παπανούτσος (1958) , υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική ορμή έχει τη φύση ενστίκτου . Αυτό , λέγει , το παρατηρούμε στη φύση όπου όλα τα ζώα και ιδιαίτερα τα θηλαστικά , εκδηλώνουν την ιδιότητα του παιδαγωγού απέναντι στα νεογνά τους . Παρόλο δε που η παιδαγωγική ορμή αποσπάστηκε από το αρχικό βιολογικό της πλαίσιο και απέκτησε έντονη πνευματικότητα , δεν έχασε όμως τη φύση του ενστίκτου με τον ιδιαίτερο ψυχοφisiολογικό του δυναμισμό .

² *Συμπόσιο* , 206 d .

³ Βλ. , για το «τέλος της ζωής» στον Ε. Π. Παπανούτσο (1958) , 123 .

⁴ *Συμπόσιο* , 178 c .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 180 b 6

⁶ Στο *Συμπόσιο* διέγραψε τις διάφορες απόψεις που είχαν προβληθεί για τον έρωτα , πρόβαλε τη δική του θεωρία , που ο Σωκράτης διδάχτηκε από τη Διοτίμα και υποδήλωσε συγκεκριμένα προβλήματα που δημιουργούνται από τις ερωτικές σχέσεις .

καθώς οδηγείται σταθερά προς το ίδιο το ωραίο . Ο παιδαγωγικός έρωσ , λοιπόν , είναι σπουδαία προϋπόθεση για να υπάρξει πραγματική παιδεία . Το ερώτημα στο *Φαίδρο* «χρή έραστῆ μάλλον ἢ μὴ έρω̄ντι εκ̄ τῶν ὁμοίων χαρίζεσθαι» είναι ένα παιδευτικό ερώτημα του οποίου η απάντηση αντιστοιχεί προς το βαθύ παιδευτικό αίτημα του Πλάτωνα για την πραγματική παιδεία . Στο *Φαίδρο* ο Πλάτωνας ανέπτυξε όχι ένα μοντέλο ερωτικής επικοινωνίας αλλά μια παιδευτική σχέση , μεταποιώντας το ερωτικό σχήμα σε παιδευτικό . Ο Σωκράτης «τῆς παλινωδίας» μιλά για τον παιδευτικό έρωτα , τη βαθύτερη ουσία της παιδευτικής επικοινωνίας . Ο άλλος είναι ο «βάνασος» , ο «πάνδημος» έρωσ που κατακρίθηκε στο *Συμπόσιο* . Ο έρωσ αυτός δεν είναι πλατωνικός , ο παιδαγωγικός , είναι ο φθονερός , που κρατάει τον έφηβο μακριά από την αληθινή παιδεία , είναι η βάνουση παιδευτική της εποχής εκείνης ¹ . Είναι ο αιολικός έρωσ , που εξύμνησε η Σαπφώ και ο Ανακρέων , δηλαδή ο καθαρά αισθησιακός . Είναι ο καταχρηστικός έρωσ , η βάνουση επιθυμία της ηδονής , ο κοινός έρωσ . Και οι δυο λόγοι του Λυσία και ο πρώτος του Σωκράτη στο *Φαίδρο* , περιγράφουν τον κακό έρωτα ² . Αυτόν τον έρωτα ο Πλάτων τον αντικαθιστά στην παλινωδία αλλά και σε όλο το διάλογο με την ευγενική αγάπη του δασκάλου προς το μαθητή . Στον τρίτο λόγο του Σωκράτη , της παλινωδίας , θα φανερωθεί όλο το ύψος της καθαρής θέας του καλού έρωτα . Ο έρωσ γίνεται καθαρός και ενώνει βαθύτατα τον ώριμο παιδαγωγό με τον αγίνωτο μαθητή και γίνεται έρωσ παιδείας ³ . Η παλινωδία καταγίνεται με τον πραγματικό έρωτα , την αγάπη του δασκάλου προς το μαθητή και την αγάπη του μαθητή προς το δάσκαλο . Με τη βοήθεια της διαλεκτικής ο Πλάτων δείχνει τι πράγματι είναι ο έρωσ και τι προσφέρει στη Παιδεία , στη μόρφωση και στη φιλία των ανθρώπων . Έτσι ο έρωσ αυτός , η παιδαγωγική αγάπη , ιδρύει ηθική σχέση μεταξύ δασκάλου μαθητή .

Ο έρωσ είναι για τον Πλάτωνα βασική λειτουργία της ανθρώπινης ψυχής και πρέπει να λάβει ορθή κατεύθυνση και για να είναι κανείς σε θέση να μιλήσει για τον έρωτα πρέπει να υπερνικήσει την τάση προς ηδονή και να την κατευθύνει εκεί όπου όρισε η Διοτίμα στο *Συμπόσιο* , δηλαδή να γεννήσει όμορφα μέσα στο όμορφο .

Εκείνον όμως που τον εξουσιάζει η επιθυμία και που είναι δούλος της ηδονής , θα είναι φθονερός και θα γίνει αίτιος για μεγάλο κακό του παιδαγωγούμενου . Ένας τέτοιος άνθρωπος δεν είναι καθόλου

¹ Είναι ο «τύραννος» έρωτας της *Πολιτείας* , βλ. , στο χωρίο 575 a . Η βάνουση αττική παιδευτική καταδικάζεται έντονα και στο *Χαρμίδη* .

² Ο έρωσ απογοιμώθηκε από θεϊκή ιδιότητα και αντιμετώπιστηκε με το τυπικό λογικό .

³ Και στην *Πολιτεία* , Έρωσ και Παιδεία ταυτίζονται . «Τά του καλού έρωτικά» ταυτίζονται με το «έν μέγα τῆς παιδείας» . Βλ. , *Πολιτεία* , 403 c , 423 e , 485 c και 490 b .

κατάλληλος για «επίτροπος» και «κοινωνός» του νέου¹. Και δεν πρέπει ούτε ο εραστής, ούτε ο αγαπημένος να επιδιώκουν την ηδονή. Λέγει ο Πλάτων: «Οὐ προσοιτέον ἄρα αὐτῇ ἡδονῇ, οὐδέ κοινωνητέον αὐτῆς ἐραστῆτε καὶ παιδικοῖς ὀρθῶς ἐρῶσι τε καὶ ἐρωμένους.»².

Ο μύθος για τον έρωτα στο *Φαίδρο*³ αναδεικνύει τη συναντησιακή σχέση του ώριμου παιδαγωγού προς τον αγίνωτο πνευματικά άνθρωπο, το νέο μαθητή. Η σχέση αυτή φωτίζεται στο *Φαίδρο* περισσότερο από το *Συμπόσιο*, αφού η ομορφιά προς την οποία κατατείνει ο έρωτας είναι ομορφιά αυτής ακριβώς της σχέσης των δυο ανθρώπων που αγαπιούνται και συντελούν στο έργο της παιδείας.

Η τέταρτη μανία, λέγει ο Πλάτων, είναι ο έρωτας, με την οποία όταν κανείς βλέπει την ομορφιά στον κόσμο, θυμάται την αληθινή, δηλαδή την ιδέα, φτερώνεται και ανοίγει τα φτερά του να πετάξει⁴. Η ανάμνηση⁵ είναι, λοιπόν, η βάση για να αναπτυχθεί ο έρωτας. Γνήσιος εραστής είναι εκείνος που αγαπάει την ομορφιά, γιατί αυτός κατέχεται από την καλύτερη μανία⁶. Και οι αληθινά ερωτικές ψυχές των μαθητών «ἐκπλήττονται» και χάνουν την αυτοκυριαρχία τους, όταν συναντήσουν την ομορφιά του παιδαγωγού που θα αναλάβει την καθοδήγηση των ψυχών τους⁷. Το ίδιο συνέβη στον Πλάτωνα, όταν συνάντησε το Σωκράτη. Ο αληθινός παιδαγωγός θα εισδύσει να ιδεί την εσωτερική εικόνα της ψυχής του παιδαγωγούμενου με μόχθο και με τη βοήθεια της διαλεκτικής⁸. Και ο αληθινός έρωτας είναι έρωτας παιδείας, παιδαγωγικός, μορφωτικός. Ο παιδαγωγικός έρωτας επιτυγχάνει την ισορροπία του νου με τις άλλες δυνάμεις της ψυχής⁹, δηλαδή την αληθινή φρονιμάδα. Επιτυγχάνει την απελευθέρωση εκείνου του μέρους της ψυχής που γεννάει την αρετή και την υποδούλωση εκείνου που γεννάει την κακοτροπία και την «ὑβριν», δηλαδή την ελευθερία της ψυχής¹⁰. Δίνει δύναμη στον άνθρωπο να αγωνίζεται, να παλεύει για την ελευθερία του¹¹. Ο αγώνας τελειώνει, όταν νικήσουν στις ψυχές των προσώπων, που κυριεύονται από έρωτα, τα καλύτερα μέρη της ψυχής. Τότε γίνονται κύριοι του εαυτού τους και αποκτούν ισόρροπη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα: «ἐγκρατεῖς αὐτῶν καὶ κόσμιοι

¹ *Φαίδρος*, 238 e – 239 c 2

² *Πολιτεία*, 403 b.

³ *Φαίδρος*, 249 d – 257 b.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 249 d – e.

⁵ Για την ανάμνηση, βλ., το σχετικό κεφάλαιο της διατριβής «Η θεωρία της ανάμνησης»

⁶ *Φαίδρος*, 249 e.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 250 a – b.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 250 b.

⁹ Φέρνει σε ισορροπία το θυμό με τη νόηση, το βουλητικό με το διανοητικό.

¹⁰ Ο αγώνας αυτός περιγράφεται με το «μύθο του έρωτα» στο *Φαίδρο*.

¹¹ *Φαίδρος*, 256 b: Χρησιμοποιεί ο Πλάτων τον αγώνα της πάλης. Ό,τι γίνεται στον αγώνα αυτόν μεταφέρεται στη σφαίρα της ψυχής.

ὄντες» «μακάριον καὶ ὁμονοητικὸν βίον διάγουσιν.»¹ . Ενώ αντίθετα με το βάνουσο ἔρωτα οἱ νέοι μένουσιν χωρὶς φτερά «ἄπτεροι» . Ο κοινὸς ἔρωτας , φέρνει πράγματα φτηνά καὶ φειδωλά , φέρνει τὴν ανελευθερία , τὴ φτηνὴ φρονιμάδα , τὴ ζωὴ χωρὶς ἰδανικά καὶ ενθουσίαση , ὅπου επικρατεῖ ὁ υπολογισμὸς καὶ ἡ ωφέλεια . Ο μη εραστής καταστρέφει τὴν προσωπικότητα τοῦ νέου , ἀφοῦ δὲν τὸν ἀφήνει νὰ μεταλάβει τῆς ἀληθινῆς παιδείας .

Οἱ ἔννοιες τῆς παιδείας καὶ τοῦ ἔρωτα στὸ *Φαῖδρο* συνυπάρχουσι υποχρεωτικά ὡς ὄψεις τοῦ ἰδίου νομίσματος . Ἡ ἀναζήτησις τῆς βαθύτερης φύσεως τοῦ ἔρωτα καὶ τοῦ ἀνθρώπου ὁδηγεῖ τὸν Πλάτωνα στὴν ἀποκάλυψιν τοῦ παιδευτικοῦ ἔρωτα . Το ὅτι ὁ ἔρωτας ἐκτὸς ἀπὸ τὸ στοιχεῖο τῆς ἐπιθυμίας περιέχει καὶ τὸ στοιχεῖο τῆς πνευματικότητος καὶ τῆς ψυχικῆς σύνδεσης , αὐτὸ δίνει στὴν συνάντησιν παιδαγωγοῦ καὶ παιδαγωγούμενου μοναδικὸ χαρακτήρα . Ἐτσι ἡ παιδευτικὴ σχέση τοῦ εραστή πρὸς τὸν ἐρώμενον εἶναι ἀναντικατάστατη . Ἡ θεϊκὴ ἀρματοδρομία τοῦ *Φαῖδρου* αὐτὸ ἀπεικονίζει . Ο εραστής καὶ ὁ ἐρώμενος ὑπῆρξαν συνοδοιπόροι τοῦ ἰδίου θεοῦ κατὰ τὴν προαιώνια ἀρματοδρομία τῶν ψυχῶν² . Οἱ ψυχῆς λοιπὸν αὐτῆς εἶναι πνευματικὰ συγγενεῖς καὶ αὐτὸ οφείλεται στὴ συγγένεια τῆς καθῆ μιᾶς ἀπὸ αὐτῆς με τὸ θεὸ . Δίχως τὴν ὑπαρξιν τοῦ κοινοῦ θεοῦ θὰ ἦταν ἀνῦπαρκτη καὶ ἡ κίνησις τῆς μιᾶς ψυχῆς πρὸς τὴν ἄλλη καὶ ἡ κίνησις τῶν πρὸς τὸ κάλλος τῆς Ἰδέας³ .

Καὶ καταλήγει ὁ Πλάτων στὸ *Φαῖδρο* στὴν ἴδια θέσιν πού υποστήριξε καὶ στὸ *Συμπόσιον* : Ἡ ἀρχὴ πού κατευθύνει «τοῖς μέλλουσι καλῶς βιώσεσθαι» , ἐμφυτεύεται ἀπὸ τὸν ἔρωτα⁴ . Καταλήγει δηλαδὴ στὴ σκέψιν πῶς ἀν τὰ καλύτερα μέρη τῆς ψυχῆς ὁδηγήσουσι τὸν εραστή καὶ τὸν ἐρώμενον , τὸν παιδαγωγὸ καὶ τὸν παιδαγωγούμενον στὴν ὀρθὴ ζωὴ τότε κερδίζουσι τὴν εὐτυχία καὶ σε τούτῃ καὶ στὴν ἄλλη ζωὴ . Ο ἔρωτας , λοιπὸν , μπορεῖ νὰ ὁδηγήσῃ τὴν ψυχὴ στὴν εὐτυχία , ἀφοῦ τὴν ὁδηγήσῃ πρῶτα στὸ ἀγαθὸ , στὴν ὁμοίωσιν με τὸ θεὸ⁵ .

¹ *Φαῖδρος* , 256 b .

² Βλ . , στὸ ἴδιον , 252 d – e καὶ 253 a – c .

³ Βλέπε καὶ στὴν *Πολιτεία* , 475 b : Εἶναι οἱ φιλοθεάμονες τῆς ἀληθείας καὶ 476 b : Γίνεται λόγος γιὰ ἐκείνους πού εἶναι ἐν θέσιν νὰ δύνῃ τὴν ἴδιαν ὁμορφίαν .

⁴ Θυμίζουμε : *Συμπόσιον* , 178 c .

⁵ *Φαῖδρος* , 245 c 1 - 2 : Ο ἔρωτας «ὡς ἐπ' εὐτυχίαν τῆ μεγίστην παρὰ θεῶν δίδοται . » .

Πρβλ . , στὸ ἴδιον , 256 a – b .

4.2.1 Η παιδαγωγική διάσταση του πλατωνικού έρωτα

Στην *Πολιτεία* ο φιλόσοφος πρέπει να επιστρέψει πίσω στο σπήλαιο, επειδή αυτό είναι δίκαια πολιτική απόφαση και επειδή ο φιλόσοφος είναι ο κατ' εξοχήν δίκαιος άνθρωπος . Στο *Συμπόσιο* η ερωτική ανύψωση σχηματίζει ένα συμπλήρωμα προς την παιδαγωγικά σχεδιασμένη ανύψωση από το σπήλαιο της άγνοιας μέσα στην *Πολιτεία*¹. Ο έρωσ χαρακτηρίζεται από τον Πλάτωνα , όχι μόνο με τη λέξη «έρως» αλλά και με τη λέξη «ἐπιμέλεια» , δηλαδή μέριμνα , φροντίδα , και άλλες συγγενείς εκφράσεις . Αυτό βέβαια δείχνει τον παιδευτικό χαρακτήρα του έρωτα . Η ψυχή όταν ερά , παιδεύεται . Η ψυχή παιδεύεται όταν εράται . Δίχως παιδεία είναι ακατανόητος ο πλατωνικός έρωσ αλλά και η παιδεία είναι ακατανόητη χωρίς τον έρωτα . Το ένα είναι το άλλο . Στο *Φαίδρο* εκείνο που παρωθεί τον αληθινό δάσκαλο να εμπλακεί στην παιδευτική σχέση και να οδηγήσει τον παιδευόμενο στο δρόμο της παιδείας είναι ο έρωσ . Ο έρωσ είναι στη φύση του παιδευτικός και δείχνει την αμοιβαιότητα που υπάρχει μεταξύ δασκάλου – μαθητή κατά το παιδεύειν . Και εδώ , λοιπόν , η πλατωνική ερωτική σχέση αποκαλύπτεται πρωτίστως παιδευτική² .

¹ *Πολιτεία* , 514 a – 521 b .

² Τον παιδευτικό χαρακτήρα του διαλόγου εξαίρει ο Κ. Βουδούρης (1989) , 34 .

4.2.2 Καταδίκη της παιδεραστίας

Μέσα σε αυτό το παιδευτικό πλαίσιο που θέτει τον έρωτα ο Πλάτων καταδικάζει την παιδεραστία¹. Ο πλατωνικός έρωτας, μπορεί να έχει ως αφορμή την αρχαία παιδεραστία αλλά ως αντικειμενικό του σκοπό έχει την αληθινή παιδαγωγία, αυτήν που μορφώνει την ψυχή του νέου και της ανοίγει τον ορίζοντα της ιδέας. Δέχεται μεν τον έρωτα ως έλξη ψυχών αλλά με πολλούς τρόπους αποκλείει από αυτόν κάθε σαρκική έννοια². Ο Πλάτων αποκλείει τη σεξουαλική επικοινωνία των ερωτικών εμπλεκομένων. Είδαμε στο *Φαίδρο* ότι όλος ο αγώνας της ψυχής στοχεύει στην καθυπόταξη του κακού αλόγου της ψυχής που αποσκοπεί στην αποφυγή της ηδονής.

Οι άνθρωποι που κάνουν ζωή κοινή και αφιλοσόφητη μένουν στην κοινή έννοια της παιδεραστίας και δεν φτερώνονται οι ψυχές τους αλλά αντιθέτως σπείρουν μέσα στην ψυχή τους ανελευθερία³. Επίσης οι άνθρωποι μένουν προσκολλημένοι στην αίσθηση και δεν έχουν σεβασμό ούτε και προς το αισθητό κάλλος που βλέπουν⁴.

Η ψυχή όμως πρέπει να διατρέξει το κάλλος των σωμάτων για να υψωθεί προς το κάλλος της ιδέας⁵. Ο Πλάτων καταδικάζει δριμύτατα το βάνουσο έρωτα της παιδεραστίας και την αγοραία μεταχείριση του κάλλους με χαρακτηρισμούς όπως: «οὐ σέβεται προσορών», «ἡδονῆ παραδούς», «ὔβρει προσομιλεῖν οὐ δέδοικεν», «οὐδ' αἰσχύνεται παρὰ φύσιν ἡδονὴν διώκων»⁶. Δριμύτατη όμως είναι η κατηγορία του στην παιδεραστία στους *Νόμους*⁷. Απαιτεί μέτρα για τους έρωτες των νέων παιδιών αγοριών και κοριτσιών. Τους θεωρεί πηγή συμφορών, όταν δε γίνονται με σωστό τρόπο, όχι μονάχα στην ιδιωτική ζωή των ανθρώπων αλλά και σε ολόκληρη την πόλη. Υποστηρίζει τις σεξουαλικές σχέσεις «κατὰ φύσιν»⁸. Δεν επιτρέπει να χρησιμοποιεί κανείς σαν γυναίκες, άντρες και νέα παιδιά στις σεξουαλικές σχέσεις, γιατί αυτό είναι αντίθετο με τη φύση. Διαχωρίζει τον βάνουσο έρωτα της

¹ Η παιδεραστία απεδοκιμάζετο απόλυτα και από τον νόμο και από την κοινή γνώμη. Ο εραστής των παιδων όχι μόνο ατιμαζόταν αλλά και θανατωνόταν. Βλ., *Αισχιν*. κατά *Τιμάρχ.* 12.

Πρβλ., Γ. Καραγιάννη (2003) και Αντ. Λεντάκης (1997).

Επίσης, *Συμπόσιο*, 183 b c και *Φαίδρο*, 231 e και 232 a.

² Βλ., *Συμπόσιο* 206, 209, 210 d, 218 d e, 219 c d, 222 b και *Φαίδρο* 251.

³ *Φαίδρος*, 256 e.

⁴ Η αίσθηση της όρασης έχει μεγάλη σημασία για τον Πλάτωνα, γιατί η δύναμη της όρασης είναι τελειότερο όργανο της ψυχής για την επαφή της με τον αισθητό κόσμο αλλά και γιατί συνδέεται με την ιδέα του αγαθού. Βλ., *Πολιτεία*, 507 c.

⁵ Αυτό γίνεται στο *Συμπόσιο* και στο *Φαίδρο*.

⁶ Για τους χαρακτηρισμούς, βλ., *Φαίδρο*, 250 e – 251 a.

⁷ *Νόμοι*, 836 a κ.εξ.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 836 c – e 5.

παιδραστίας ¹ , που δεν σέβεται καθόλου την ψυχή και το ήθος του ερωμένου από τον αληθινό έρωτα της παιδαγωγίας , που θεωρεί προσβολή τη σαρκική απόλαυση πάνω στο σώμα του άλλου ² .

Μέσα στην ίδια θεώρηση του «κατά φύσιν» ³ καταδικάζει την αιμομιξία ⁴ και υποστηρίζει τη φυσιολογική συνουσία «συνουσία τοῦ μέν ἄρρενος ἀπεχομένους . » . Σαν παράδειγμα φέρνει τα άγρια θηρία που έχουν συναίσθηση του «κατά φύσιν» . Επομένως και οι άνθρωποι πρέπει να είναι πιο ενάρετοι από τα θηρία ⁵ . Όσοι δε έχουν διεφθαρμένες φυσικές κλίσεις θα τιμωρούνται από το νόμο ⁶ .

Η νίκη επί των ηδονών και η εγκράτεια θα οδηγήσουν τους ανθρώπους στην ευτυχία . Αν όμως νικηθούν οι άνθρωποι από αυτές θα συμβεί το άκρως αντίθετο ⁷ . Στην πλατωνική παιδεία , όπως αυτή ασκήθηκε από την Ακαδημία , ο Έρωσ ήταν θεός και το κύριο μέλημα του δασκάλου ήταν η εγγύτητα και η αγάπη προς το μαθητή . Γι αυτό κι ο Σωκράτης στην «παλινωδία» του στο *Φαίδρο* θα μεταπλάσει τη μορφή του δωρικού έρωτα από βάνουσο , όπως τον είχε καταντήσει η Αθήνα της εποχής του , σε ουράνιο ⁸ .

¹ Βλ. , *Νόμους* , 837 c 1 – 5 : «Ο μέν γάρ τοῦ σώματος ἐρών καί τῆς ὥρας καθάπερ ὀπίσθρας πεινῶν , ἐμπλησθῆναι παρακελεύεται ἑαυτῷ , τιμὴν οὐδεμίαν ἀπονέμων τῷ τῆς ψυχῆς ἦθει τοῦ ἐρωμένου . » .

² Βλ. , *στο ίδιο* , 837 c 5 – d .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 838 e 7 και 839 a 7 .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 838 b και 839 a .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 840 e 2 : «δεῖν δὴ θηρίων γε αὐτούς ἀμείνους εἶναι . » .

⁶ Βλ. , *στο ίδιο* , 841 b .

⁷ Βλ. , *στο ίδιο* , 840 c .

⁸ Αλλά και στο λόγο του Ευρυξίμαχου , ο ουράνιος έρωσ συνιστά μια κοσμική δύναμη της οποίας τα στοιχεία είναι παράγοντες αποφασιστικοί για την εκπαίδευση .

4.2.3 Ο διαλεκτικός χαρακτήρας του έρωτα

Ο Πλάτων λέγει ότι όταν η ψυχή συναντά την ιδέα απευθύνεται ερωτικά προς αυτήν , αναπτύσσει με την ανάμνηση την παλιά της φύση και γεννά «πολλούς και καλούς λόγους και μεγαλοπρεπείς και διανοήματα εν φιλοσοφία άφθόνω . »¹ . Και αν τύχει κι ανταμώσει καμιά όμορφη κι ευγενική και έξυπνη ψυχή «καί προς τούτον τόν άνθρωπον εύθύς εύπορεί λόγων περί άρετής και περί οϊον χρή εϊναι τόν άνδρα τόν αγαθόν και ά επιτηδεύειν , και επιχειρει παιδεύειν άπτόμενος γάρ , οϊμαι , του καλου και όμιλών αυτώ , ά πάλαι εκύει , τίκτει και γεννά και παρών και άπών μεμνημένος , και τό γεννηθέν συνεκτρέφει κοινή μετ' εκείνου , ώστε πολύ μείζω κοινωνίαν τής τών παιδων προς άλλήλους οί τοιοῦτοι ισχουσι και φιλίαν βεβαιότεραν , άτε καλλιώνων και άθανατωτέρων παιδων κεκοινωνηκότες . »² .

Στο παραπάνω χωρίο αποκαλύπτεται η μοναδική στιγμή της ερωτικής παιδαγωγίας . Ιδιαίτερα οι φράσεις «επιχειρει παιδεύειν» , «ά πάλαι εκύει , τίκτει και γεννά» , «και τό γεννηθέν συνεκτρέφει κοινή μετ' εκείνου» , θεμελιώνουν το συγκλονιστικό παιδευτικό βίωμα που γεννιέται από την συνάντηση του παιδαγωγού με τον παιδαγωγούμενο . Αποκαλύπτουν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου για τη μετάδοση του μορφωτικού αγαθού.

Αν δούμε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του έρωτα , ώστε να αποτελεί κίνητρο για τη διαπαιδαγώγηση , διαπιστώνουμε το διαλεκτικό του χαρακτήρα . Επειδή είναι γιος του Πόρου και της Πενίας , οδηγεί τους νέους στην απορία³ . Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι συμφιλιώνει τα ενάντια και συναιρεί τις αντιθέσεις . Είναι ακόμη μεσάζοντας και διερμηνευτής ανάμεσα σε θεούς και ανθρώπους διεκπεραιώνοντας κάθε ομιλία θεών προς ανθρώπους . Οι αναβαθμοί του πλατωνικού Συμποσίου είναι αποκαλυπτικοί . Ξεκινώντας από ένα καλό σώμα ο Έρωσ αναζητεί το «ἐπ' εϊδει καλόν» του σώματος . Και από το κάλλος των επιτηδευμάτων και των επιστημών τρέπεται προς την επιστήμη του καλού , προς το έσχατο του καλού , προς το μονοειδές και θεϊόν καλόν .

¹ Συμπόσιο , 210 d .

² Βλ. , στο ίδιο , 209 b c .

³ Για τη θετική μορφή της απορίας χρειάζεται ο «πλατωνικός έρωσ» , δηλαδή η τάση της ψυχής για την ολοκλήρωσή της . Η σωκρατική ερώτηση σκοπεύει να ξυπνά στο συνομιλητή μέσα του το πάθος («έρως») για την αληθινή γνώση , χωρίς το οποίο δε θα λειτουργούσε η διαδικασία της μάθησης .

Οι αισθητικοί αυτοί αναβαθμοί του ερωτικού πάθους αποτελούν ουσιαστικά συνεχείς μεταβάσεις διαλεκτικού χαρακτήρα από τα πολλά στο ένα , από το σχετικό στο απόλυτο , από το μεικτό και σαρκικό στο καθαρό και ασώματο του κάλλους καθαυτού . Είναι επομένως αναβαθμοί που προϋποθέτουν και περιέχουν το διαλεκτικό κάματο , τη λογική διεργασία . Έτσι ο έρωσ από τη φύση του διαλεκτικός υπηρετεί τις παιδευτικές σχέσεις .

Ο Έρωσ στο *Συμπόσιο* και στο *Φαίδρο* , ως υπηρετικός της αγωγής , ήταν η υψηλή ψυχική και πνευματική συναναστροφή δασκάλου – μαθητή , ήταν ο παιδαγωγικός έρωσ της φιλοσοφικής – διαλεκτικής παιδείας . Τον Πλάτωνα τον ενδιαφέρει πρωτίστως η θεωρία του για τον έρωτα να γίνει βοήθημα για την κατανόηση της παιδευτικής σχέσης δασκάλου μαθητή .

4.2.4 Ο κοινωνικός χαρακτήρας του έρωτα

Ο Πλάτων αντικρίζει την έννοια του έρωτα και κοινωνιολογικά , σα βασική τάση της κοινότητας , δίνοντάς του και τη σημασία της αέναης προσπάθειας της ένωσης του καθενός με τους άλλους , με βάση το «ἀγαθόν» , που μπορεί να μας δώσει την ασάλευτη εσωτερική ενότητα της κοινότητας¹ . Το αγαθό , δηλαδή το καλό , το ηθικό , ως πηγή της κοινότητας , μπορεί να διαποτίζει το όλο της ανθρώπινης ζωής . Η έντονη τάση για ένωση , δηλαδή ο έρωσ , δείχνει τη δυναμική θέληση των ανθρώπων για κοινοτική ζωή . Μέσα στην κοινότητα , στην κοινωνία , δρα και ενεργεί ο άνθρωπος και όλες οι πράξεις του και σχέσεις του έχουν κοινωνική χροιά . Με αυτό το νόημα ο Πλάτων αντικρίζει τον έρωτα και για αυτό στη συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή είναι παιδαγωγικός και η σχέση αυτή είναι μια ηθική σχέση

Συμπεράσματα

Ο πλατωνικός – παιδαγωγικός έρωσ αποτελεί την ειδοποιό διαφορά της πλατωνικής παιδείας , τη διαφοροποίησή της δηλαδή , από κάθε άλλο σύστημα παιδείας . Ο Σωκράτης παιδαγωγός βρίσκεται σε διαρκή ερωτική κατάσταση . Το γεγονός ότι η Διοτίμα διδάσκει στο Σωκράτη τους αναβαθμούς του έρωτα , θέλει να δείξει ότι δεν είναι αρκετό το να είναι ο παιδαγωγός ερωτικός αλλά απαιτείται να έχει μια θεωρία για τον έρωτα για να είναι και παιδευτικός . Ερωτική και παιδευτική πρέπει να είναι η προσωπικότητα του παιδαγωγού , επειδή παίρνει την ψυχή του μαθητή κοντά της και δίνει σε αυτήν όλες τις δυνατότητες για δημιουργία και καρποφορία . Η πορεία της ψυχής προς το Αγαθό είναι τραχεία και ανηφορική . Όμως η πορεία αυτή γίνεται πιο εύκολη , αν οι ψυχές στην παιδευτική σχέση δασκάλου – μαθητή διέπονται από έρωτα . Ο παιδαγωγικός έρωσ κάνει γλυκύ τον τραχύ δρόμο προς τη γνώση . Η πληρότητα που φέρνει στην ψυχή δεν την οδηγεί σε στατικότητα αλλά σε ταυτόχρονη συνείδηση μιας νέας στέρησης . Έτσι η εναλλαγή του βιώματος της στέρησης και της πλήρωσης οδηγεί σε διαρκή αναζήτηση² , η οποία αναφέρεται στη γνώση τόσο του άλλου ως προσωπικότητα , όσο και σε ό,τι σήμερα αποκαλούμε με τη λέξη «γνώσεις» . Μόνον στον άνθρωπο , λοιπόν , ο έρωσ από πάθος γίνεται γνώση .

Ο έρωσ προς την αλήθεια , η οποία είναι μια διαρκής αναζήτηση για τον Πλάτωνα , απαιτεί μεταξύ παιδευόντος και παιδευομένου μια ερωτική διάθεση , θεωρούμενη ως γνήσιο ενδιαφέρον για την

¹ Βλ. , Ι . Ξηροτύρη (1969) , 70 - 72 .

² Πολιτεία , 611 e 1 – 612 a 3 .

προσωπικότητα του άλλου . Ο έρωσ καθίσταται κατ' αυτόν τον τρόπο απαραίτητη συνθήκη για την ύπαρξη και συνέχιση του φιλοσοφείν . Ο Πλάτων δίνει μεγάλη σημασία στο να διατηρηθεί ο έρωσ προς την αλήθεια έτσι , ώστε να είναι συνεχής η προσπάθεια για την εύρεσή της . Γιατί αγωνιά μήπως ο άνθρωπος θεωρήσει τα πράγματα αυτονόητα και πάψει να χρησιμοποιεί τη δυνατότητα του λόγου του για να τα κατανοήσει και να τα ερμηνεύσει , ξεπέφτοντας έτσι σε μια ενστικτώδη ζωή με αποτέλεσμα να χάσει τη μοναδικότητά του μέσα στο ζωικό βασίλειο ¹ . Ο αληθινός έρωσ είναι για τον Πλάτωνα να αγαπάει κανείς το κόσμιο , το όμορφο , με τρόπο επίσης κόσμιο αλλά και μουσικό ² . Και η αληθινή παιδεία επίσης καθοδηγεί το νέο ώστε να αποκτήσει σωφροσύνη και αρμονία . Έρωσ χωρίς παιδαγωγία είναι κάτι το αδιανόητο για τον Πλάτωνα . Γιατί με τη σωστή παιδεία ο νέος παιδεύεται κατάλληλα ώστε να καταλάβει το νόημα του πλατωνικού έρωτα και την ανάβαση στην ιδέα του αγαθού . Η παιδευτική σχέση του εγώ και το εσύ , του δασκάλου με το μαθητή , φωτίζεται από τον παιδαγωγικό έρωτα , που είναι η πνευματική έλξη που κατευθύνει τον ανώριμο πνευματικά άνθρωπο , το νέο , προς τον ώριμο πνευματικά το δάσκαλο . Από το λόγο της Διοτίμας και από το λόγο του Αλκιβιάδη στο *Συμπόσιο* , από τη συνάντηση του Φαίδρου με το Σωκράτη στο *Φαίδρο* , υψώνεται το ιδανικό του πραγματικού δασκάλου , αυτού που χαίρεται να βλέπει την ομορφιά της ψυχής της νεότητας με αυτοκυριαρχία απέναντι στην ομορφιά του σώματός της .

Το πόσο σημαντικός είναι ο έρωσ για τον Πλάτωνα και το σύστημα παιδείας του , φαίνεται και από το ότι η παλινωδία του Σωκράτη στο *Φαίδρο* κλείνει με μια προσευχή προς τον έρωτα ³ . Ο Πλάτων δέεται να μείνει ο έρωσ σ' αυτόν καλόβουλος και σπλαχνικός και προπαντός να μη του αφαιρέσει την εσωτερική όραση και την ερωτική τέχνη που του έχει χαρίσει : «εὐμενής καί ἴλεως την ἐρωτικὴν τέχνην , ἣν ἔδωκας , μήτε ἀφέλη μήτε πληρώσης δι' ὀργήν . » ⁴ . Γιατί , λέγει ο Πλάτων , αυτή η ερωτική τέχνη μαζί με τη μαιευτική αποτελούν τα δυο σημαντικά μέσα για να ανοίξει ο παιδαγωγός την ψυχή και το πνεύμα του παιδαγωγούμενου ώστε να τελεστεί η αληθινή παιδεία .

¹ *Φαίδρος* , 259 a 1 – 6 .

² Βλ. , *Πολιτεία* , 403 a : «Ο δέ ὀρθός ἔρωσ πέφυκε κοσμίῳ τε καὶ καλοῦ σωφρόνως τε καὶ μουσικῶς ἔρᾶν . » .

³ *Φαίδρος* , 257 a 2 – b 6 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 257 a .

4.2.5 Ο παιδαγωγικός έρωσ στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική

Στην παιδαγωγική αρχή της αγάπης και στον τύπο παιδαγωγού που κατευθύνεται από αυτήν, στηρίζεται όλη η νεότερη παιδαγωγική. Στη νεότερη παιδαγωγική ο έρωσ του Πλάτωνα, γίνεται μέσα στο παιδαγωγικό έργο του Pestalozzi, αγάπη¹. Ο Pestalozzi είναι ο τρυφερός παιδαγωγός της καρδιάς με την αγνή και θερμή, την πλημμυρισμένη από χριστιανική αγάπη ψυχή και το ίδιο πάθος απαιτεί να έχει ο σωστός δάσκαλος. Στον Pestalozzi βρίσκουμε την έννοια της αγάπης του *Φαίδρου*² ως παιδαγωγικού κινήτρου για τη διαμόρφωση αληθινής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ παιδευτή και παιδευόμενου³. Γιατί στο *Φαίδρο* ο έρωσ είναι πάντοτε ίμερος του Άλλου. Η συνάντηση με τον Άλλο είναι μια συνάντηση προσώπων που αποδέχονται τους ίδιους αξιολογικούς στόχους και συντροφεύουν, επειδή μοιάζουν κατά την υφή της ψυχής τους⁴.

Ο Pestalozzi πίστευε ότι η αγάπη δεν εξαγνίζει μόνο τις καρδιές των ανθρώπων αλλά ξυπνά μέσα τους και όλες τις άλλες δυνάμεις που ανακαινίζουν την προσωπικότητά τους⁵. Η αγάπη είναι για τον Pestalozzi η ίδια η ουσία της παιδείας, είναι το κεντρικό σημείο από όπου ξεκινά κάθε τι ουσιαστικό μέσα στην παιδεία. Την όλη διδασκαλική δράση πρέπει να θερμαίνει άπειρη αγάπη, υποστηρίζει ο Pestalozzi. Κάθε διαταγή, κάθε μέθοδος, κάθε παιδαγωγική τέχνη πρέπει να ξεκινάει από αυτήν⁶.

Στη χριστιανική θεολογία ο πλατωνικός ερωτικός μύθος υποκαθίσταται από την πίστη ότι ο έρωσ τελειώνεται στην αγάπη. Σύμφωνα με αυτήν ο αγαπών Θεός, ο προσωπικός Θεός, κατέρχεται ως εραστής των ψυχών. Ακολουθείται βέβαια αντίστροφη πορεία αλλά οι γνωσιολογικές κατηγορίες παραμένουν σε μεγάλο βαθμό οι ίδιες.

Ο Πλάτων έζησε την παιδαγωγική ορμή ως έρωτα, ενώ ο Pestalozzi ως αγάπη. Και οι δυο παρουσιάζουν τις ψυχικές αυτές καταστάσεις ως πάθος, που όταν ικανοποιείται, χαρίζει στον άνθρωπο ευτυχία⁷. Και οι δυο μεγάλοι παιδαγωγοί παρουσιάζουν τις ψυχικές

¹ Βλ., Μ. Παπαμάυρο (1929). Πρβλ., Α. Haller (1927), 270 -271, Ε. Παπανούτσου (1958), 133.

² Ο G. Vlastos επισημαίνει ότι η πλατωνική αγάπη νοείται σαν ένα θαύμα που μεταμορφώνει τη ζωή, ως κάτι ανάλογο προς τη θρησκευτική κοσμική μεταστροφή, ως μια μαγική αλλαγή προοπτικής που ανοίγει νέους και γοητευτικούς ορίζοντες. Βλ., σχετικά, G. Vlastos (1994).

³ Ο Ε. Παπανούτσος (1958), 157 - 160, υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική αγάπη του Pestalozzi είναι πιο πλατιά πιο εγκάρδια, βαθύτερα ανθρώπινη από ό,τι ο πλατωνικός έρωσ.

⁴ *Φαίδρος*, 252 ε 3 - 253 ε 2.

⁵ Βλ., J. A. Green (1969), M. Heafford (1967), Αλ. Κοσμόπουλο (1973).

⁶ J. H. Pestalozzi (1899 - 1902), 123 και *του ιδίου*, (1971), 88.

⁷ Βλ., και Haller A. (1927), 341 - 343.

αυτές καταστάσεις (έρως – αγάπη) ως γενεσιουργά αίτια , ως δημιουργικές δυνάμεις που αποφέρουν πνευματική γονιμότητα . Ο Πλάτων ταυτίζει την παιδαγωγική ορμή με τον έρωτα που τον θεωρεί ελατήριο όχι μόνο της βιολογικής αλλά και της πνευματικής δημιουργίας, ώστε να γίνεται τελικά καθολικό αίτιο της δημιουργίας . Το ίδιο ο Pestalozzi , θεωρεί την αγάπη ύψιστο αγαθό , βλέποντάς την μέσα στην ουσία της ίδιας της ανθρώπινης ψυχής . Και οι δυο θεωρούν την παιδαγωγική ορμή ελατήριο της ψυχής , καθολικό και ισχυρό , που κινεί τον άνθρωπο προς την τελειότητα και την ευτυχία . Και οι δυο δίνουν το ίδιο νόημα στην έννοια της Παιδαγωγίας , από διαφορετικούς δρόμους ο καθένας , αφού ο γεωγραφικός τόπος και ο ιστορικός χρόνος διαμόρφωσαν την ψυχολογία του καθενός και επομένως και το παιδαγωγικό τους ήθος . Κι όπως ο Σωκράτης μέσα στο πλατωνικό έργο ξυπνούσε με τη λογική δύναμη της διαλεκτικής τέχνης και με τη δύναμη του έρωτα το νου των συνομηττών και τους οδηγούσε στην αρετή έτσι και ο Pestalozzi ξυπνούσε με την αγάπη την ψυχή των μαθητών του για να ασκήσουν την αρετή . Γι αυτό η μέθοδος αυτή του Pestalozzi πολύ εύστοχα ονομάστηκε «σωκρατική της καρδιάς»¹ .

Ακόμη διαπιστώσαμε ότι κατά τον Πλάτωνα ο παιδαγωγικός έρωτας χαρίζει ευδαιμονία . Κάτι ανάλογο πίστεψε και ο Pestalozzi . Εύρισκε την ευτυχία του παιδαγωγού στην εκδήλωση της παιδαγωγικής αγάπης . Σκοπός του ήταν να ανυψώσει την παιδεία πάνω από την αισθησιακή και ζωώδη φύση προς τη θεία όψη της ουσίας του ανθρώπου² . Η ευτυχία , λοιπόν , του παιδαγωγού και για τον Πλάτωνα και για τον Pestalozzi είναι να υψώνει τον άνθρωπο προς το υπέρτατο αγαθό και να τον φέρει κοντά στο Θεό .

Αλλά και η σύγχρονη παιδαγωγική αναγνωρίζει ότι από την πλευρά του δασκάλου υπάρχει δύναμη συναισθήματος που ενεργεί παιδευτικά καθιστώντας την παιδευτική στάση σοβαρή και αξιόπιστη , ώστε να διευκολύνει τη μορφωτική σχέση και να δημιουργήσει την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία πραγματοποιείται το φαινόμενο της αγωγής³ . Αυτή η παιδευτική στάση διευκολύνει τη συναντησιακή σχέση δασκάλου – μαθητή . Ειδικά στο παιδαγωγικό μοντέλο του Debrolov⁴ , ο παιδαγωγικός έρωτας είναι μια από τις τέσσερις αρετές που πρέπει να χαρακτηρίζουν το δάσκαλο . Σύμφωνα με τη θεωρία του Debrolov η βοήθεια του δασκάλου που επέρχεται να εκδιπλώσει μαιευτικά το δυναμισμό του νέου αποτελεί το σκοπό του παιδαγωγικού έρωτα που αναπτύσσεται στη συνάντηση με τον έφηβο . Η αξίωση του παιδαγωγικού έρωτα εκλαμβάνει τον έφηβο , όχι όπως είναι

¹ Βλ. , A. Gruner (1804) , 263 .

² Βλ. , A. Haller (1927) , 130 , 342 .

³ Βλ. , H. Nohl (1949) , 130 κ.εξ . Πρβλ. O. Fr. Bollnow (1961) , 2 κ.εξ .

⁴ Βλ. , J. Debrolov (1968) , 37 – 43 .

στην πραγματικότητα αλλά όπως μπορούσε ή όφειλε να είναι . Έτσι ο παιδαγωγικός έρωτας κατά τον Debrölan , όπως και ο πλατωνικός , ερευνώντας τον πραγματικό ορίζοντα του παρόντος , ρίχνει το βλέμμα του και στις μελλοντικές δυνατότητες . Επισημαίνει όμως , ο Debrölan , ότι εκεί που ο έρωτας δεν περιορίζεται με το συμβιβασμό προς την πραγματικότητα , μπορεί να μεταβληθεί σε άκρατο ενθουσιασμό , όπως τον περιγράφει ο Πλάτων στους διάλογους του , και να γίνει μια ακραία παιδαγωγική αισιοδοξία , η οποία εξαιτίας της τυφλότητας απέναντι στην πραγματικότητα , ιδιοποιείται πρακτικά επιτεύγματα και με την ωραιοποίηση καλύπτει την αποτυχία των ενεργειών της .

Από τους Έλληνες παιδαγωγούς , ένθερμος υποστηρικτής της παιδαγωγικής δύναμης της αγάπης ήταν ο Α. Δελμούζος¹ .

Αλλά και γενικότερα το πλατωνικό μοντέλο παιδείας με τις έννοιες της ψυχής , του έρωτα και της παιδείας , όπως ο Πλάτων τις αντιλαμβάνεται , μπορεί να έχει πλήρη εφαρμογή στο χώρο της παιδείας σήμερα . Στο πλατωνικό ερωτικό στοιχείο θα μπορούσε να αντιστοιχεί ο ενθουσιασμός για το παιδευτικό έργο από την πλευρά του δασκάλου και ο ενθουσιασμός για τη γνώση από την πλευρά του μαθητή . Η πλατωνική ερωτική επικοινωνία μπορεί να λειτουργήσει ως η κινητήρια δύναμη για την ουσιαστική παιδευτική επαφή μεταξύ διδάσκοντος – διδασκόμενου , ως έρωτας ψυχών παιδευομένων με ένα νόημα όχι πολύ διαφορετικό του πλατωνικού . Πράγματι ο σημερινός μαθητής είναι ένας παιδευόμενος , αυτός που θα δεχθεί τους καρπούς του πνεύματος , τη μύηση σε ένα τρόπο σκέψης , την καθοδήγηση προς την εύρεση του σωστού – του αγαθού κατά τον Πλάτωνα – δηλαδή να δεχθεί όλα αυτά που τελικά θα τον οδηγήσουν στο να είναι ένας σωστός πολίτης , μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα . Αυτά που θα τον οδηγήσουν στην εύρεση της ευτυχισμένης ζωής – της ευδαιμονίας κατά τον Πλάτωνα .

Η παιδεία εξάλλου σήμερα μέσα και έξω από το σχολείο έχει σκοπό την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του παιδευομένου . Σε αυτό το στίβο αγωνίζονται δάσκαλος και διδασκόμενος έχοντας και οι δυο τον ίδιο στόχο : τη μόρφωση και την κατάκτηση της αλήθειας με το λόγο , ότι θεωρούσε δηλαδή ο Πλάτων στροφή προς την ιδέα . Και η στροφή αυτή πραγματώνεται με τη βοήθεια ενός κινήτρου και μέσου , του έρωτα, προσθέτει ο Πλάτων . Αφού και η ίδια η φύση της παιδείας ως ολοκλήρωσης και υπέρβασης του ανθρώπου , η οποία συντελείται μέσω της επικοινωνίας των ανθρώπινων ψυχών που αγωνίζονται να προσεγγίσουν με το λόγο το καλό και το ωραίο , η ίδια η σύλληψή της , είναι ερωτική . Το παιδευτικό φαινόμενο είναι ερωτικό στη σύλληψή του

¹ Βλ. , Α. Δελμούζο (1929) , 81 κ.εξ. , τομ. Α' .

Ο πλατωνικός έρωσ είναι προϋπόθεση για την παιδεία νοούμενη ως αναζήτηση για τη σοφία . Είναι μια γέφυρα , μια ενωτική δύναμη που συνδέει το ένα πρόσωπο με το άλλο και τελικά με το θεό . Αν , λοιπόν , σήμερα θέλουμε να ακολουθήσουμε μια παιδεία που να οδηγεί στην αυτογνωσία , στο σωκρατικό – πλατωνικό «γνώθι σαυτόν» , θα πρέπει να δείξουμε στον άνθρωπο – εκπαιδευτικό πώς να ερωτεύεται (με την πλατωνική έννοια) , που θυμίζει σε ορισμένα σημεία τη χριστιανική αγάπη , καθώς αποτελεί την οδό προς την αλήθεια και τη ζωή .

Αυτή η αγάπη του δασκάλου προς το μαθητή , αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαδικασία της μάθησης σύμφωνα με πολλούς νεότερους και σύγχρονους παιδαγωγούς .

4.3 Προσχολική αγωγή

Τον Πλάτωνα τον απασχολεί με ποιο τρόπο και ποια μέσα αγωγής τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας ¹ μπορούν να ανατραφούν με όσο το δυνατόν λιγότερους πόνους και φόβους και κάθε λογής λύπη για να γίνει η ψυχή τους πιο εύθυμη και πιο ευσπλαχνική . Γι αυτό δίνει μια ολοκληρωμένη πρόταση αγωγής αυτής της ηλικίας , στην οποία καταλήγει μετά από σημαντικές ψυχολογικές παρατηρήσεις ² . Ο Πλάτων υποστηρίζει, ότι η αγωγή του παιδιού πρέπει να αρχίζει αμέσως μετά τη γέννησή του , γιατί τότε στην πρώτη ηλικία μπαινουν τα θεμέλια για την ανάπτυξη και την τελική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του . Την αλήθεια αυτή τονίζουν σύγχρονοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι ³ . Και αιτιολογεί την άποψή του με το εξής ψυχολογικό μοντέλο ⁴ : Η πρώτη αίσθηση των παιδιών είναι η ηδονή και η λύπη και μαζί με αυτά μπαίνει για πρώτη φορά στην ψυχή τους η αρετή και η κακία . Η φρόνηση και οι αληθινές και σταθερές γνώμες είναι η κατάκτηση του ανθρώπου ύστερα από μακρύ και επίπονο δρόμο σε μεγαλύτερη ηλικία . Όταν κατακτήσει αυτά τα αγαθά ο άνθρωπος , γίνεται τέλειος . Και αυτός είναι ο κυριότερος σκοπός της πλατωνικής παιδείας : Να εισέλθει σωστά στις ψυχές των μικρών παιδιών η πρώτη αρετή ⁵ .

Μέλημα , λοιπόν , της πρώτης παιδείας που λαμβάνει ο άνθρωπος στην παιδική ηλικία του , όταν δεν έχει αφυπνιστεί ακόμη μέσα του ο ορθός λόγος , είναι η ηδονή , η φιλία και η λύπη να μπου σωστά στις ψυχές των μικρών παιδιών ⁶ . Κι όταν αργότερα συνειδητοποιήσουν την

¹ Ο W. Jaeger (1945) , 247 , vol. III , λέγει : Επειδή ο Πλάτων θεωρούσε ότι όλη η παιδεία διαπλάθει την ψυχή , είναι ο πρώτος που καθιέρωσε ένα εκπαιδευτικό σύστημα για την πρώιμη παιδική ηλικία .

² Βέβαια οι ψυχολογικές αυτές αντιλήψεις δεν εφαρμόστηκαν στη σχολική πράξη , όπως εφαρμόζονται σήμερα , όμως συντέλεσαν ούτως ώστε στους νεότερους χρόνους να κατανοηθεί η σημασία της συστηματικής σπουδής του παιδιού για την ορθότερη ρύθμιση του έργου της αγωγής και για την αξιολόγηση του παιδευτικού έργου των σχολείων .

Ο R. G. Bury (1937) , 307 , θεωρεί ως την καλύτερη ανάλυση της παιδικής ψυχολογίας κατά την αρχαιότητα , τη σχετική πραγμάτευση των *Νόμων* .

³ Ο R. C. Lodge (1947) , 270 , επισημαίνει : Η παιδοψυχολογία και η παιδαγωγική των νηπίων στις μέρες μας δεν αλλάζουν , αλλά επικυρώνουν τα παραδοσιακά μαθήματα που εντυπώνονται στον Πλάτωνα . Πρβλ. R. Barrow (1975) και Χ. Π. Φράγκο (³⁸2002) .

⁴ Για την αιτιολόγηση της πλατωνικής άποψης , βλ. το κεφάλαιο 2. Β' , γ' , δ' , της παρούσας διατριβής .

⁵ *Νόμοι* , 653 a – c 4

⁶ Υπογραμμίζει ο Πλάτων : Για να στραφεί η νοημοσύνη προς το Αγαθό και να πάρει το φωτισμό , πρέπει να γίνει μεταστροφή ολόκληρης της ψυχής , (βλ. , *Πολιτεία* , 518 c , d) . Τη μεταστροφή αυτή παρασκευάζει η αγωγή στα παιδικά μας χρόνια . Γιατί , υποβάλλοντας την ψυχή σε έναν κανονισμό , τον οποίο προσπαθεί να τον κάνει ποθητό και μη μπορώντας ακόμη οι παιδικές ψυχές να κατανοήσουν τις αιτίες και τους σκοπούς αυτού του κανονισμού , προφυλάσσει τη διάνοια από μια δουλικότητα στις ηδονές , η οποία θα την κρατούσε δεμένη στα υλικά ενδιαφέροντα , αν η πειθαρχία σε αυτόν τον κανονισμό δεν ερχόταν από τα παιδικά μας χρόνια να τακτοποιήσει αυτή τη σύγχυση ορέξεων και επιθυμιών . Επομένως αν μέχρι να έρθει το ζήτημα του λογικού μας , δεν είμαστε πειθαρχημένοι , οι ορέξεις μας και τα παράφορα πάθη μας θα επιβάλλονταν σε μας με τέτοια κυριαρχία έτσι , ώστε ποτέ η λογική μας δε θα μπορούσε να κυριαρχήσει στην ταραχή τους . (βλ. , *Πολιτεία* , 519 a – b 5) .

ύπαρξη του ορθού λόγου να συμφωνήσουν με αυτόν στο ότι έχουν εξασκηθεί σωστά στις ανάλογες συνθήκες¹. Αυτή τη συμφωνία λόγου και έθους, ο Πλάτων θεωρεί αρετή στο σύνολό της. Η δε παιδεία αυτής της ηλικίας εκεί πρέπει να στοχεύει: στην ανατροφή με τη συνήθεια², με τον εθισμό δηλαδή των μικρών παιδιών στις σωστές ηδονές και λύπες³. Και πρέπει μάλιστα να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα σε αυτόν το βασικό παιδαγωγικό σκοπό της προσχολικής αγωγής, αφού, όπως υποστηρίζει ο Πλάτων, σε αυτή την ηλικία εμφυτεύεται με αποφασιστικό τρόπο, λόγω της συνήθειας, το ήθος όλης τους της ζωής⁴.

Για να πετύχει όμως αυτή η συμφωνία των αποκτηθέντων αρετών στην παιδική ηλικία με το λόγο, που θα αναπτύξουν αργότερα, πρέπει η παιδεία να προσελκύει και να οδηγεί τα μικρά παιδιά στο λόγο που ο νόμος έκρινε σωστό⁵. Αυτόν που οι αρμόδιοι, οι πιο ηλικιωμένοι και οι περισσότερο πεπειραμένοι άνθρωποι συμφώνησαν ότι είναι πραγματικά ορθός: «ὡς ἄρα παιδεία μὲν ἐστ' ἡ παίδων ὀλκή τε καὶ ἀγωγή πρὸς τὸν ὑπὸ τοῦ νόμου λόγον ὀρθὸν εἰρημένον.».

Και η παιδαγωγική πρόταση του Πλάτωνα για την προσχολική αγωγή είναι: Για να μη συνηθίζει η ψυχή του μικρού παιδιού, να αισθάνεται χαρά και λύπη, αντίθετες με τις διατάξεις του νόμου αλλά να συμβαδίζει και να ευχαριστείται και να λυπάται, σύμφωνα με τον ορθό λόγο⁶, πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί με κατάλληλα τραγούδια⁷ που να περιέχουν έναν μύθο, ωφέλιμο για τις ψυχές τους⁸. Αυτοί οι μύθοι, λέγει ο Πλάτων, πλάστηκαν τέτοιοι, ώστε να διαπαιδαγωγήσουν σωστά τις ψυχές των παιδιών και να επέλθει η συμφωνία αργότερα με το λόγο, όταν τον συνειδητοποιήσουν. Ο Πλάτων για την επιλογή των

¹ Ο J. Chateau (1958), 44, 46 υπογραμμίζει: Η αγωγή, που προηγείται από την κριτική σκέψη δεν είναι προορισμένη να εμποδίσει το λογικό κριτήριο. Αντίθετα προπαρασκευάζει τις κατάλληλες συνθήκες για την ελεύθερη άσκησή του.

² Για το παιδαγωγικό μέσο του εθισμού, βλ. αναλυτικά στο 3.4 κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

³ Για το σκοπό της παιδείας της πρώιμης παιδικής ηλικίας στον Πλάτωνα, βλ. *Νόμους*, 653 e 7 – 8: «Τούτων γάρ δή τῶν ὀρθῶς τεθραμμένων ἡδονῶν καὶ λυπῶν παιδευτῶν οὐσῶν.».

⁴ *Νόμοι*, 792 e 1 – 2: «κυριώτατον γάρ οὖν ἐμφύεται πᾶσι τότε τὸ πᾶν ἦθος διὰ ἔθους.».

⁵ Ο Πλάτων πρώτος καθιέρωσε την αντίληψη για το εύπλαστο της παιδικής ψυχής (βλ., *Πολιτεία*, 377 a, b) και παρατήρησε και επεσήμανε τη μμητικότητα του ανθρώπου από την παιδική ηλικία (βλ., *Πολιτεία*, 395 c).

⁶ *Νόμοι*, 653 b 5 – c 4: «ὀρθῶς εἰθίσθαι ὑπὸ τῶν προσχολικῶν ἔθων ...».

⁷ Πρόκειται για το παιδαγωγικό μέσο της «επωδής» που επηρεάζει την ψυχή του ανθρώπου. Για τον Πλάτωνα «επωδή» είναι κάθε μύθος, λόγος, τραγούδι, που οδηγεί στην παιδεία του νου του νέου ανθρώπου. Η επωδή έχει σημαντικές ιδιότητες: Μπορεί να πείθει, μπορεί όμως και να γοητεύει. Είναι ικανή επομένως να αποσπάσει μια νέα πίστη στο μυαλό κάποιου που την ακούει ή να κάνει πιο έντονες τις πεποιθήσεις του ή να επιδράσει στην ψυχή του ανθρώπου, γοητευόντάς τον έτσι ώστε να τροποποιηθεί η διαδικασία λειτουργίας του ψυχισμού του. Και οι δυο ιδιότητες συνεισφέρουν στην επίτευξη κοινού στόχου. Στην εναρμόνιση και εσωτερική συμφωνία των ψυχών των νέων, ώστε να φθάσουν στην αρετή, δηλαδή στη σωφροσύνη.

⁸ *Νόμοι*, 659 d – e: «Γι' αυτό το σκοπό εφευρέθηκαν τα τραγούδια που ονομάζουμε ωδές και που στην πραγματικότητα έχουν γίνει τώρα επωδές ωφέλιμες στις ψυχές, πλασμένες για να επιτευχθεί η συμφωνία για την οποία μιλήσαμε.».

μαθημάτων της προσχολικής αγωγής λαμβάνει υπόψη του τη φύση του παιδιού σε αυτή την ηλικία . Γι αυτό το ένα σκέλος της προσχολικής αγωγής περιλαμβάνει τη μουσική και το χορό . Επιλέγει αυτά τα μαθήματα ¹ , γιατί ταιριάζουν σε αυτήν την ηλικία , σύμφωνα με τη φύση. Όπως λέγει ο παιδαγωγός , όλα εν γένει τα νεαρά πλάσματα δεν μπορούν να κρατήσουν σε ησυχία ούτε τα σώματα , ούτε τη φωνή τους αλλά ζητούν πάντοτε να κινούνται και να μιλούν . Κι άλλα ηδούν και σκιρτούν , άλλα χορεύουν ηδονικά και παίζουν μεταξύ τους και άλλα τέλος φωνάζουν με κάθε λογής φωνής . Τα άλλα ζώα δεν έχουν την αίσθηση της τάξης ούτε της αταξίας στις κινήσεις τους , που τα ονομάζουμε ρυθμό και αρμονία . Στον άνθρωπο όμως οι θεοί χάρισαν τη ρυθμική και αρμονική αίσθηση μαζί με την ηδονή . Η πρώτη , λοιπόν , εκπαίδευση , που παίρνει ένα παιδί , είναι έργο του Απόλλωνα και των Μουσών ² . Το άλλο σκέλος , περιλαμβάνει το παιχνίδι ³ . Επειδή οι παιδικές ψυχές , λέγει ο Πλάτων , δεν μπορούν ακόμη να υποφέρουν τη «σπουδή» , με την οποία θα ασχοληθούν , όταν αναπτύξουν το λόγο , πρέπει να ασχολούνται μόνο με παιχνίδια και τραγούδια ⁴ .

Τέλος να επισημάνουμε ότι ο Πλάτων θεωρεί την παιδεία των μικρών παιδιών πολύ σημαντική , παρόλο που είναι αποκομμένη από το λόγο ⁵ . Και αυτό δείχνει βέβαια και τη μεγάλη αξία που δίδει ο παιδαγωγός Πλάτων στην προσχολική αγωγή ⁶ . Ας δούμε όμως στη συνέχεια αναλυτικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμά του για την προσχολική αγωγή .

¹ Για τα μαθήματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας , βλ. , *Νόμος* , 653 d 7 – 654 a 5 .

² Βλ. , *Νόμος* , 654 a 6 – 8 : «Πρώτον δὴ τοῦτο ἀποδεξώμεθα ἠθάμεν παιδείαν εἶναι πρώτην διὰ Μουσῶν τε καὶ Ἀπόλλωνος . » .

³ Την ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία της παιδείας στην πλατωνική παιδεία αναπτύξαμε σε ξεχωριστή θεματική ενότητα της διατριβής αυτής .

⁴ Βλ. , *Νόμος* , 659 e 4 – 6 : «... διὰ δὲ τό σπουδὴν μὴ δύνασθαι φέρειν τὰς τῶν νέων ψυχὰς , παιδιὰι τε καὶ ᾤδαι καλεῖσθαι καὶ πράττεσθαι . » .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 653 c 1 – 3 : «τοῦτ' αὐτὸ ἀποτεμῶν τῷ λόγῳ καὶ παιδείαν προσαγορεύουσιν , κατὰ γε τὴν ἐμὴν ὀρθῶς ἂν προσαγορεύουσιν»

⁶ Ο Grube (1970) , 246 , λέγει ότι πολλά από όσα αναφέρει ο Πλάτων στους *Νόμους* για την παιδεία των πολύ μικρών παιδιών είναι σε εκπληκτική συμφωνία με τις σύγχρονες απόψεις .

4.3.1 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της «πρώιμης» παιδικής ηλικίας¹

Ο Πλάτων θεωρεί ότι η παιδική ηλικία πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ειδικής και ξεχωριστής πραγμάτευσης στο πλαίσιο της συστηματικής Παιδείας που προτείνει. Η πλατωνική προσχολική αγωγή συντελείται κατά την «πρώιμη παιδική ηλικία» και διακρίνουμε σε αυτήν δυο στάδια.

α. Το στάδιο της παιδικής ηλικίας που αφορά την αγωγή του παιδιού από τη γέννησή του έως την ηλικία των τριών ετών.

β. Το στάδιο της παιδικής ηλικίας που αφορά την αγωγή του παιδιού από την ηλικία των τριών ετών έως την ηλικία των έξι ετών.

Στο πρώτο στάδιο, τον απασχολεί με ποιο τρόπο θα διαπαιδαγωγηθούν τα πολύ μικρά παιδιά που δεν καταλαβαίνουν ακόμη τη γλώσσα και δεν είναι ικανά να αποκτήσουν καμιά μόρφωση². Προτείνει η αγωγή αυτή να γίνεται σε ειδικούς χώρους κατάλληλους με την κατάλληλη επιστασία ειδικευμένων τροφών³. Το έργο αυτό σήμερα επιτελούν οι βρεφονηπιακοί σταθμοί που είναι στελεχωμένοι με εκπαιδευμένους βρεφονηπιοκόμους.

Στο δεύτερο στάδιο, έχουμε την πρόταση της ίδρυσης του ειδικού σχολείου στο οποίο πηγαίνουν όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας τριών έως έξι ετών. Θεσπίζει, δηλαδή, ο Πλάτων το νηπιαγωγείο, όταν το νηπιαγωγείο παρέμεινε ανέφικτο αγαθό για πολλούς αιώνες μετά από αυτόν⁴. Από την Αναγέννηση και έπειτα άρχισε να στρέφεται η προσοχή στην αγωγή των νηπίων και εμφανίστηκαν τα πρώτα νηπιαγωγεία⁵.

Ξεχωριστή όμως σημασία για την Εκπαίδευση, έχει η καινοτόμος πρόταση του Πλάτωνα για το προγενετικό στάδιο της αγωγής του παιδιού. Η αγωγή, λέγει ο Πλάτων, πρέπει να αρχίζει υποχρεωτικά όχι μόνον από τη στιγμή της γέννησης του παιδιού αλλά από την εμβρυακή του ηλικία και προτείνει την υποχρεωτική ενδομήτρια εκπαίδευση. Και αυτής της σημαντικής περιόδου το πρόγραμμα αγωγής, θα παρουσιάσουμε πρώτα.

¹ Η «πρώιμη» παιδική ηλικία καλύπτει τα πρώτα 5 ή 6 χρόνια της ζωής του παιδιού. Τα χρονολογικά όρια είναι τελείως συμβατικά, βλ., Π. Ξωχέλλη (1991), 31.

² *Νόμοι*, 791 e 1 - 3.

³ Βλ., στο ίδιο, 789 e 5 - 7.

⁴ Βλ., E. Barker (1960), 373, σημ. 2. Πρβλ., W. Jaeger (1945), 249, vol. III.

⁵ Βλ., Ν. Σακκά (1985), 132.

4.3.2 Ενδομήτρια αγωγή

Η ενδομήτρια αγωγή αποτελεί παιδαγωγική πρόταση του Πλάτωνα καινοτόμο , τόσο για την εποχή του , όσο και για τη σύγχρονη Παιδαγωγική . Και σήμερα ακόμη , δεν υπάρχει καμιά , θεσμοθετημένη από την Πολιτεία , αγωγή του εμβρύου , παρά έχει αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία . Η έγκυος έχει τη δυνατότητα να πληροφορηθεί μόνο από το γυναικολόγο της ή από την υπάρχουσα βιβλιογραφία για το τι πρέπει να κάνει και ποιο τρόπο ζωής να ακολουθήσει κατά τη διάρκεια της κύησης, αν θέλει να συντελέσει στην καλύτερη ψυχική και σωματική ανάπτυξη του παιδιού που κυοφορεί .

Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αρχίζει από τις κοιλίες των μανάδων . Παράδειγμα αποτελεί η ανατροφή των μικρών πουλιών . Λέγει ο Πλάτων : Τα μικρά πουλιά τα παίρνουν οι εκτροφείς κάτω από τη μασχάλη τους , τα πιο μικρά στα χέρια , τα μεγαλύτερα στην αγκαλιά τους και περπατούν πάρα πολλά χιλιόμετρα , όχι για να διατηρήσουν σε καλή φόρμα τα δικά τους σώματα αλλά τα ζώα που ανατρέφουν . Με αυτό αποδεικνύουν ότι όλα τα σώματα ωφελούνται , χωρίς να νιώθουν κούραση από όλα τα τινάγματα και τις κινήσεις και με την κίνηση απορροφούν τις θρεπτικές ουσίες των τροφών και των ποτών και γίνονται ικανά να μας χαρίσουν υγεία και ομορφιά και κάθε είδους ρωμαλεότητα ¹ .

Έτσι και οι έγκυες γυναίκες πρέπει να κινούνται , γιατί και τα έμβρυα ωφελούνται από τα τινάγματα και τις κινήσεις , αφού χωρίς κόπο, όταν μεταφέρονται , απορροφούν καλύτερα τις θρεπτικές ουσίες των τροφών που προσλαμβάνουν . Οι κινήσεις αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να γεννιούνται γερά και όμορφα μωρά ² . Ακόμη , πρέπει οι έγκυες να ζουν ήσυχη , γαλήνια και ευχάριστη ζωή , ώστε να μην είναι εκτεθειμένες σε πολλές και έξαλλες συγχρόνως ηδονές ούτε όμως και σε λύπες , γιατί ο τρόπος ζωής τους στην περίοδο της κύησης επηρεάζει ψυχικά και τα έμβρυα ³ .

Το σπουδαίο όμως είναι ότι ο Πλάτων προτείνει αυτή την ειδική αγωγή οι έγκυες να την ακολουθούν υποχρεωτικά και να είναι θεσμοθετημένη από την πολιτεία ⁴ .

¹ *Νόμοι* , 789 b – e 2 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 792 e .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 792 e .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 e 2 : «τιθέντες νόμους» και , στο *ίδιο* , 789 a 7 : «προστάξομεν» .

4.3.3 Η αγωγή ως το τρίτο έτος της ηλικίας

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει η πλατωνική αγωγή στην πρώτη παιδική ηλικία , δηλαδή στα νεογέννητα και μέχρι αυτά να συμπληρώσουν τα τρία τους χρόνια . Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την καλή σωματική διάπλασή τους , η οποία πετυχαίνεται με την κατάλληλη γυμναστική εκπαίδευση από τη στιγμή που θα γεννηθεί το παιδί ¹ . Έτσι υποδεικνύει το φάσκιωμα του παιδιού μέχρι τα δυο του χρόνια για να αποκτήσουν τα μέλη του ελαστικότητα , ώστε να είναι σωματικά υγιές ² . Μέχρι δε να σταθούν τα μωρά στα πόδια τους και ώσπου να συμπληρώσουν τα τρία τους χρόνια απαιτεί να υποβασιάζονται από τις τροφούς και να στηρίζονται σ' αυτές , ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος μήπως στηρίζονται κάπου αλλού με πίεση και στραβώνουν τα σκέλη τους ³ . Η άσκηση αυτή πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή ⁴ . Θεωρεί , λοιπόν , ο Πλάτων σ' αυτή την ηλικία απαραίτητη τη γυμναστική για την ανάπτυξη των σωμάτων . Πρέπει ακόμη , όσες εκτελούν τα χρέη τροφού , να είναι γερές και πολλές και όταν αποτυγχάνουν στην εκπαίδευση να τους επιβάλλεται τιμωρία ⁵ .

Όμως ο Πλάτων δεν ενδιαφέρεται μόνο για την ανάπτυξη των σωμάτων αλλά και για την καλλιέργεια των ψυχών των πάρα πολύ νέων αυτών παιδιών και εξετάζει με μεγάλη παιδαγωγική ευθύνη τα θέματα που αφορούν σε αυτά . Επισημαίνει ότι είναι μια κρίσιμη περίοδος , γιατί μπαίνει για πρώτη φορά στην ψυχή του παιδιού το πάθος του φόβου , που μπορεί να το οδηγήσει στη δειλία και όχι στην ανδρεία ⁶ . Θεωρεί , λοιπόν , ιδανικό τρόπο ανατροφής των νεογέννητων , το θήλασμα «τήν τιθήνησιν» ⁷ και «τήν κίνησιν» ⁸ . Τα δυο αυτά στοιχεία τα θεωρεί πολύ βασικά , κυρίως για την ανάπτυξη της ψυχής ⁹ .

Υπό ποιες όμως συνθήκες θα λειτουργήσει η παιδευτική αυτή διαδικασία σε αυτό το στάδιο ; Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος στη βρεφική ηλικία , στην περίοδο της πρώτης αίσθησης , όχι μόνο δεν έχει αναπτύξει τις νοητικές λειτουργίες και τη δυνατότητα ορθολογικής σκέψης ¹⁰ αλλά δεν έχει αναπτύξει ούτε τη γλωσσική ικανότητα ¹ . Βρίσκεται σε ένα προλογικό και προγλωσσικό στάδιο .

¹ *Νόμοι* , 789 a 8 – 9 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 789 e 2 – 4 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 e 8 – 10 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 e 8 : «διευλαβουμένας [τās τροφούς] » .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 e 11 – 790 e 3 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 791 b 5 – 8 .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 790 c 8 .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 790 c 8 .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 790 c 7 .

¹⁰ Βλ. , στο *ίδιο* , 653 b 4 : «μήπω δυναμένων λόγον λαμβάνειν.».

Υποστηρίζει ακόμη ότι στο στάδιο της βρεφικής ηλικίας , ο άνθρωπος λειτουργεί με βάση την ηδονή και τη λύπη , που αποτελούν την πρώτη παιδική αίσθηση ² . Δήλωση της ηδονής , που φέρει η πλήρωση της επιθυμίας , είναι η σιγή ³ . Σημείο ⁴ της μη πλήρωσής της , δήλωση λύπης , είναι το κλάμα και η βοή ⁵ .

Όλοι ξέρουμε , λέγει ο Πλάτων , ότι κάθε νεογέννητο , αρχίζει αμέσως να φωνάζει δυνατά . Και δεν περιορίζεται μόνο στο να φωνάζει αλλά περισσότερο τα ξεφωνητά του συνδέονται και με τα κλάματα ⁶ . Οι παραμάνες , προσπαθώντας να καταλάβουν τι θέλει το μωρό , χρησιμοποιούν κάθε ένδειξη για να μαντέψουν τι πρέπει να προσφέρουν . Όταν σωπαίνουν καθώς του προσφέρουν κάτι , συμπεραίνουν ότι καλά του προσφέρουν , όταν όμως κλαίει και φωνάζει , σημαίνει πως δε θέλει αυτό που του έδωσαν . Στα παιδιά επομένως , απόδειξη για τα ποια πράγματα αγαπούν ή δεν αγαπούν , είναι τα κλάματα και οι φωνές , σημεία καθόλου ευχάριστα ⁷ .

Η τροφός (βρεφονηπιοκόμος) , ικανοποιεί την εκδήλωση επιθυμίας του βρέφους . Πρωταρχικό αντικείμενο επιθυμίας του είναι η «έδωδή» και η «πόσις» ⁸ και μέσα ικανοποίησής τους είναι η τιθήνηση και η κίνηση ⁹ . Και η κίνηση είναι για τον Πλάτωνα ισοδύναμη προς την τιθήνηση ¹⁰ ως προς την προσφορά ηδονής .

Να επιστημόνουμε δε , ότι για τον Πλάτωνα , ο μητρικός χώρος , η μητρική χώρα , δεν είναι μόνον ο ορατός τόπος ικανοποίησης των επιθυμιών της εδωδής και της πόσεως αλλά και της ονειροπόλησης ¹¹ . Ακόμη να επιστημόνουμε ότι ο Πλάτων επικαλείται τα δεδομένα της εμπειρίας για να καταδείξει ότι όχι μόνο η τιθήνηση αλλά και η κίνηση προσφέρει πλήρωση της επιθυμίας , δηλαδή ηδονή : Το βρέφος σιγά και στις δυο περιπτώσεις ¹² .

¹ *Νόμοι* , 791 e 1 : «μήπω φωνής ξυνιέντα ».

² Βλ. , στο *ίδιο* , 653 a 5 – 6 : «παιδικήν ... πρώτην αἴσθησιν . » .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 792 a 3 – 4 και 792 a 1 – 4 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 792 a 4 : «σημεία» .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 792 a 3 – 4 και 792 a 1 – 4 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 791 e 4 – 7 .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 792 a .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 782 d 10 – e 2 .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 790 c 6 – 7 .

¹⁰ Στον *Τίμαιο* , ο Πλάτων λέγει ότι η χώρα έχει την κατά φύση δύναμη να αποτελεί υποδοχή κάθε όντος που γεννάται . Αυτή της η δυνατότητα , την κάνει να μοιάζει με μητέρα , με τιθήνη , με μητέρα – τιθήνη . Το ότι δέχεται το κάθε τι που γεννάται , σημαίνει ότι δίνει τη δυνατότητα , το χώρο , για το καθετί να γεννηθεί , να επιβιώσει , όπως ακριβώς συμβαίνει με το έργο της τιθήνης που ασκεί μια μητέρα , την τιθήνηση . Βλ. , *Τίμαιο* , 49 a 7 – 52 c 5 και 71 b 5 – d 4 .

¹¹ Ο Δ . Ν . Λαμπρέλλης (2006) , 142 – 145 , επιστημαίνει : ο ονειρικός τρόπος σκέψης είναι – κατά τον Πλάτωνα – ανάλογος με τον παιδικό τρόπο σκέψης και αυτός ο τελευταίος – με τη σειρά του – είναι ανάλογος προς τον αισθητικό .

¹² *Νόμοι* , 790 d 2 – e 4 .

Η κίνηση που γίνεται , όσο το δυνατόν περισσότερο όλη τη νύχτα και τη μέρα , είναι ωφέλιμη κυρίως στα πάρα πολύ μικρά παιδιά («τοῖς νεωτάτοις») και μάλιστα στα νεογέννητα («νεογενῆ παιδῶ») . Πρέπει, λοιπόν , οι τροφοί να τα λικνίζουν συνεχώς σαν να ζούσαν μέσα σε πλοίο ¹ . Όταν οι μητέρες θέλουν πραγματικά να κοιμίσουν τα παιδιά τους , που είναι δύσκολα στον ύπνο , δεν τα αφήνουν στην ησυχία τους αλλά αντιθέτως τα κουνούν και τα πηγαινοφέρνουν αδιάκοπα μέσα στην αγκαλιά τους και δεν σωπαίνουν αλλά τους λένε και κάποιο νανούρισμα . Θεωρεί ο Πλάτων ότι η κίνηση αυτή με συνοδεία χορού και μουσικής ² , λειτουργεί ως θεραπευτικό μέσο για να νικηθεί ο φόβος των μικρών παιδιών και να οδηγηθεί η ψυχή τους στη γαλήνη και την ηρεμία ³ . Αφού, όπως , προείπαμε , σύμφωνα με τον Πλάτωνα , σε αυτή την περίοδο μπαίνει για πρώτη φορά στην ψυχή του παιδιού το πάθος του φόβου . Οι φόβοι αυτοί , λέγει ο Πλάτων , προέρχονται από κάποια ταπεινή συνήθεια της ψυχής . Κι όταν σε αυτά τα πάθη προσθέσει κανείς από έξω κάποιο κλονισμό η εξωτερική κίνηση επηρεάζει και νικά τη φοβερή και μανιακή εσωτερική κίνηση , κι όταν τη νικήσει , φαίνεται ότι χαρίζει γαλήνη και ησυχία στη ψυχή του καθενός .

Από αυτά προέρχονται μεγάλα ευεργετικά αποτελέσματα . Εκείνοι δηλαδή , που έχουν αϋπνία κοιμούνται και εκείνοι που αγρυπνούν , χορεύοντας και ακούγοντας μουσική , αποβάλλουν τις μανιακές διαθέσεις και επανέρχονται στις φρόνιμες συνήθειες ⁴ . Οι κινήσεις , λοιπόν , που προτείνει ο Πλάτων για την αγωγή της πρώιμης παιδικής ηλικίας , συντείνουν σε μεγάλο βαθμό στο να αποκτήσει η ψυχή των πολύ μικρών παιδιών ένα μέρος της αρετής ⁵ .

Από την άλλη μεριά η ευχάριστη και η δυσάρεστη κατάσταση της ψυχής , ανάλογα με το ποιο από τα δυο θα επικρατήσει , συντείνουν αρκετά στην απόκτηση της γενναιότητας και της δειλίας . Το έργο της αγωγής θα είναι να εμπνεύσει στην ψυχή του νεογέννητου τη γενναιότητα και όχι τη δειλία , την πραότητα , τη γαλήνη και την ελευθερία . Γιατί , όποια είναι η ποιότητα της αγωγής , τέτοιοι και οι χαρακτήρες των ανθρώπων που καλλιεργεί .

Ακόμη , υποστηρίζει ο Πλάτων , ότι στα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας δεν πρέπει να προσφέρουμε πολλές ηδονές . Αυτή η πράξη θα προκαλέσει τις μεγαλύτερες καταστροφές από κάθε τι άλλο , όταν γίνεται στην αρχή της ανατροφής .

¹ *Νόμοι* , 790 c 8 – d 2 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 790 e 1 – 4 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 790 e – 791 b . Ο W. Jaeger (1945) , 247 , vol. III , σχολιάζει το χωρίο αυτό : «Ο Πλάτων έδωσε σ' αυτά τα προβλήματα μεγάλη προσοχή , επειδή ήξερε ότι η φυσική υγεία και πειθαρχία ήταν ζωτικά σημαντικές στη διάπλαση του ήθους του χαρακτήρα . » .

⁴ *Νόμοι* , 790 e 9 – 791 b 2 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 791 e 5 – 7 : «Έν δὴ καὶ τοῦτο εἰς ψυχὴν μόριον ἀρετῆς , τὴν τῶν παντελῶς παιδῶν γυμναστικὴν ἐν ταῖς κινήσεσιν , μέγα ἡμῖν φῶμεν συμβάλλεσθαι . » .

Η αγωγή οφείλει να στοχεύει στον «ὀρθό βίο» . Και ο σωστός τρόπος ζωής δεν πρέπει ούτε να επιδιώκει πάντοτε τις ηδονές , ούτε πάλι να αποφεύγει απολύτως τη λύπη αλλά να προτιμά τη «μεσότητα» . Ο άνθρωπος δεν πρέπει να είναι τελείως ἔνδοτικός στις ηδονές , γιατί τότε δε θα μπορέσει να μένει πάντοτε μακριά από τις λύπες . Πρέπει , λοιπόν , κυρίως τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας να αποφεύγουν την άκρατο ηδονή και την άκρατο λύπη και να ακολουθούν στη ζωή τους τη μέση οδό ¹ .

¹ *Νόμοι* , 792 d : «ἀλλά αὐτό ἀσπάζεσθαι τό μέσον . » .

4.3.4 Η αγωγή από το τρίτο ως το έκτο έτος της ηλικίας

Ο Πλάτων δίνει μεγάλη βαρύτητα στην αγωγή των νηπίων . Τα μικρά παιδιά , υποστηρίζει , πρέπει να πηγαίνουν στα σχολεία , γιατί έχουν ανάγκη από παιδαγωγούς που θα τα κατευθύνουν , όπως έχουν ανάγκη από ποιμένα τα πρόβατα . Και αιτιολογεί την άποψή του με επιχειρήματα ¹ , τα οποία στηρίζονται στην ψυχολογία των νηπίων . Το παιδί σε αυτή την ηλικία είναι το πιο δυσκολομεταχειρίστο από τα θηρία, λέγει ο Πλάτων ² . Αυτό συμβαίνει γιατί , εφόσον η πηγή της φρόνησής του δεν είναι ακόμη πειθαρχημένη , μοιάζει με θηρίο ύπουλο , επικίνδυνο και πιο αλαζονικό από όλα τα άλλα . Γι αυτό το λόγο , σε αυτή την ηλικία το νήπιο , μόλις απαλλάσσεται από τις παραμάνες και τις μητέρες , χρειάζεται τους παιδαγωγούς για να χαλιναγωγήσουν δια της κατάλληλης παιδείας την αχαλίνωτη και ατίθαση συμπεριφορά του . Η διαπαιδαγώγηση αυτή επιβάλλεται να γίνει σε ειδικούς χώρους , κατάλληλους για τα νήπια .

Σε αυτή την ηλικία , λέγει ο Πλάτων , η παιδική ψυχή χρειάζεται ψυχαγωγία με το παιχνίδι ³ . Τα παιχνίδια ⁴ υπάρχουν μέσα τους έμφυτα και τα ανακαλύπτουν μόνα όταν συναντηθούν ⁵ . Πρέπει , ακόμη , υποστηρίζει ο Πλάτων , παιδιά αυτής της ηλικίας , αγόρια και κορίτσια , να πηγαίνουν στο ίδιο μέρος , όλα μαζί , μαζί με τις τροφούς οι οποίες θα φροντίζουν για την καλή ή κακή συμπεριφορά τους . Η πολιτεία μάλιστα ορίζει μια επιστάτρια να έχει την υψηλή επίβλεψη της διαπαιδαγώγησής τους ⁶ .

Και για να συνοψίσουμε την πλατωνική θέση : Τα παιδαγωγικά παιχνίδια πρέπει να αποτελούν την ευχάριστη ενασχόληση των νηπίων κάτω από την υπεύθυνη παρακολούθηση των νηπιαγωγών εντός των παιδικών κήπων ⁷ , δηλαδή των εξοχικών νηπιαγωγείων . Μουσική και γυμναστική ως παιδιαί ήταν τα πρώτα μαθήματα αυτής της κοινότητας . Μάλιστα ο Πλάτων υποστηρίζει ότι η προσχολική αγωγή δεν πρέπει να αγνοεί την γυμναστική που ταιριάζει σε αυτή την ηλικία , γιατί κατά την περίοδο αυτή : Πρώτον , αναπτύσσονται τα ωραιότερα σώματα , όσο το

¹ *Νόμοι* , 808 d – e 5 .

² Βλ. , στο ίδιο , 808 d 5 – 6 : «Ο δέ παῖς πάντων θηρίων ἐστὶ δυσμεταχειριστότατον . » .

³ Βλ. , στο ίδιο , 739 e 5 : «ἤθει ψυχῆς παιδιῶν δέον ἂν εἶη ... » .

⁴ Η ψυχαγωγία (παιδιαί) , υπογραμμίζει ο Αθηναίος Ξένος στους *Νόμους* , είναι πιο κατανοητή στον τόπο του , γιατί εκεί τα παιχνίδια παίζονται με μεγαλύτερη αφθονία απ' όσο πρέπει . Βλ. , *Νόμους* , 789 b 5- 7 . Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση στην Αθήνα δεν είχε το στρατιωτικό και ανελεύθερο χαρακτήρα που είχε η εκπαίδευση στην Κρήτη και στη Σπάρτη , οι οποίες είναι «πολιτείες του φόβου» , αφού με το φόβο επιβάλλουν τους νόμους στην εκπαίδευση . Για τις πολιτείες «του φόβου και της επιτακτικότητας» , βλ. , Βιβλίο Α' των *Νόμων* , 631 b κ.εξ. .

⁵ *Νόμοι* , 794 a 2 – 3 .

⁶ Βλ. , στο ίδιο , 794 a 7 b 2 .

⁷ Βλ. , στο ίδιο , 794 a – c .

δυνατόν πιο κανονικά ¹ . Δεύτερον , τα σώματα παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη ανάπτυξη . Το ανάστημα του ανθρώπου , όσο αυξάνει στα πέντε χρόνια , δε διπλασιάζεται στα κατοπινά είκοσι ² . Τρίτον , η περίοδος που απαιτεί να καταβάλλονται περισσότεροι κόποι είναι εκείνη που τα σώματα παίρνουν τη μεγαλύτερη ανάπτυξη ³ . Γιατί , όταν η υπερβολική αύξηση του αναστήματος πραγματοποιείται , χωρίς να συνοδεύεται από πολλούς συμμετρικούς κόπους , προκαλεί στα σώματα άπειρα κακά ⁴ .

Ιδιαίτερα φροντισμένη πρέπει να είναι , λοιπόν , σύμφωνα με τον Πλάτωνα , η νηπιακή αγωγή , γιατί τότε τα παιδιά αρχίζουν να χειρίζονται τη γλώσσα και να εννοούν τον προφορικό λόγο . Η αγωγή των νηπίων , αποτελεί μέγιστο καθήκον των ενηλίκων πολιτών της πόλεως ⁵ .

¹ *Νόμοι* , 788 d 1 – 3 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 788 d 8 – 9 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 a 4 – 5 και 789 a 1 – 2 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 789 a 4 – 5 και 789 a 1 – 2 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 794 a 5 c 3 .

4.3.5 Η παιδική ηλικία στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική . Συσχετισμοί με την πλατωνική προσχολική αγωγή

Όσον αφορά στην ενδομήτρια αγωγή , ούτε υπήρξε , ούτε και σήμερα ακόμη αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικής έρευνας , πόσο μάλλον δεν καθιερώθηκε ποτέ ως θεσμός υποχρεωτικός από την Πολιτεία . Για πρώτη φορά επιχειρείται τεκμηρίωση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ περιβαλλοντικών όρων ζωής της εγκύου , της ενδομητρίου ζωής του κηήματος , και της συμπεριφοράς του κατά την εφηβική και νεανική περίοδο της ζωής του μόλις πριν από μερικές δεκαετίες . Τα πορίσματα της προγεννητικής ψυχολογίας αναδεικνύουν τους προγεννητικούς και περιγεννητικούς παράγοντες που συμβάλουν αποφασιστικά στην μετέπειτα ψυχική εξέλιξη του παιδιού ¹ και καθησυχάζουν τους φόβους και τις ανησυχίες της μεταπολεμικής γενιάς γι αυτό το θέμα .

Επίσης σημαντικές είναι και οι απόψεις που εκφράζει ο Leboyer για μια ήπια και τρυφερή μεταχείριση του κηήματος κατά τη γέννηση , και τις πρώτες ώρες της ζωής του , ώστε να προφυλαχθεί από τους σφοδρούς ερεθισμούς του περιβάλλοντος . Ο Leboyer προτείνει μια αγωγή που θα δραστηριοποιήσει αυτενεργά το νεογέννητο στο νέο περιβάλλον και θα αποτρέψει οποιαδήποτε μελλοντική εχθρική διάθεση ή εκδήλωση επιθετικότητας από μέρους του ² . Γίνεται , λοιπόν , φανερό πως η σύγχρονη ψυχολογία συνδέει άρρηκτα την ενδομήτρια ζωή του παιδιού με την μετέπειτα εξέλιξή του , ψυχική και σωματική , σύνδεση που ο Πλάτων είχε επισημάνει αιώνες πριν .

Στους νεότερους χρόνους ιδρύθηκαν αρκετά ιδρύματα προσχολικής αγωγής , γνωστοί σήμερα ως βρεφονηπιακοί σταθμοί , παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία . Στην αρχή , ως κύρια αποστολή τους είχαν να επιτηρήσουν και να απασχολήσουν τα παιδιά . Με την πάροδο όμως του χρόνου άλλαξε ο στόχος τους και από χώροι φύλαξης και επίβλεψης , έγιναν εστίες προγραμματισμένης και μεθοδευμένης παιδαγωγικής διαδικασίας³. Από τους νεότερους παιδαγωγούς , πολλοί είναι εκείνοι που υποστήριξαν ένθερμα την προσχολική αγωγή και πρότειναν ένα θεωρητικό σύστημα νηπιακής διαπαιδαγώγησης , που , αν δεν αποτελεί αντίγραφο , σίγουρα πάντως έχει πολλές ομοιότητες με το πλατωνικό .

Ο Locke επισημαίνει τη σημασία της διαπαιδαγώγησης τόσο στη βρεφική ηλικία όσο και στην παιδική ηλικία . Υποστηρίζει ότι οι μικρές ή

¹ Βλ. , γενικά G. H. Graber (1974) και ειδικότερα E. Hau (1974) , 99 – 109 .

² Βλ. , F. L. Leboyer (1977) .

³ Βλ. , σχετικά Αικ. Κοσμά (1975) . Πρβλ. , Γ. Κιτσαρά (2001) και , του ιδίου (1988) .

σχεδόν ανεπαισθητες εντυπώσεις στα τρυφερά μας βρέφη έχουν πολύ σπουδαίες και διαρκείς συνέπειες . Επίσης πολύ μεγάλη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στη διαμόρφωση του πνεύματος των παιδιών και στη πρώιμη καλλιέργεια αυτής της ωρίμανσης καθώς αυτό είναι κάτι που θα επηρεάσει όλη τη μετέπειτα ζωή τους . Προτείνει δε ως μέσο αγωγής αυτής της ηλικίας τον εθισμό . Να αναπτυχθούν δηλαδή από πολύ μικρή ηλικία καλές συνήθειες στα παιδιά . Μάλιστα λέγει ο παιδαγωγός : «Μου φαίνεται σαφές ότι η βάση της αρετής στο σύνολό της και της τελειότητας εδράζεται στη δύναμή μας να αρνούμαστε στον εαυτό μας την ικανοποίηση των προσωπικών μας πόθων , τους οποίους δε διευθύνει η λογική . Η δύναμη αυτή αποκτιέται και βελτιώνεται μέσω της συνήθειας , η οποία μπορεί να δημιουργηθεί εύκολα και να μας γίνει οικεία χάρη στην πρώιμη εξάσκηση»¹ .

Σημαντικότερα συστήματα προσχολικής αγωγής είναι του Fröbel και της Montessori . Ιδιαίτερα ο Fröbel υποστήριξε ότι η συστηματική εκπαίδευση του παιδιού οφείλει να αρχίζει από τη νηπιακή του ηλικία με το παιχνίδι στους νηπιακούς κήπους , όπως ονόμασε τα νηπιαγωγεία² . Ο Fröbel , ιδρύει το 1837 , τον περίφημο «παιδικό κήπο» (Kindergarten) που αποτέλεσε το πρότυπο για τα μετέπειτα ιδρύματα της προσχολικής αγωγής . Η αγωγή του³ δίνει μεγάλη βαρύτητα στη μελέτη του φυσικού κόσμου και στη μουσική . Το βασικό όμως πλεονέκτημα του συστήματός του είναι ότι ανταποκρίνεται στην τάση του παιδιού για κίνηση , γι αυτό θεώρησε άριστον μέσον αυτοαγωγής γι αυτή την ηλικία , το παιχνίδι .

Μόλις όμως από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα , έχουμε τη συστηματική μελέτη και έρευνα της παιδικής ηλικίας και τη διατύπωση επιστημονικών παρατηρήσεων και παιδαγωγικών διαπιστώσεων⁴ . Αρχίζει πλέον η εποχή και «ο αιών του παιδιού»⁵ . Πρόκειται για τη γνωστή παιδαγωγική κίνηση των αρχών του 20^{ου} αιώνα , με την οποία επικράτησε η πίστη πολλών παιδαγωγών του «νέου σχολείου» , με το κίνημα της «νέας αγωγής»⁶ , στην ανάγκη βελτίωσης των σχολικών πραγμάτων και της αναγέννησης του ανθρώπου «από το παιδί» (vom Kinde aus)⁷ . Ο J. Dewey επισημαίνει ότι η εκπαίδευση του «νέου σχολείου» , σε αντίθεση με το «παλιό» που το κέντρο βάρους βρίσκεται έξω από το παιδί , μετατοπίζει το κέντρο βάρους της εκπαίδευσης στο παιδί . Το παιδί

¹ Βλ. , J. Locke (1968) .

² Βλ. , Fr. Fröbel (1953) . Πρβλ. , Ν. Μελανίτη (1976) , 135 – 136 .

³ Για τις αρχές του συστήματος Fröbel , βλ. , αναλυτικά Π. Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη (1977) .

⁴ Βλ. , K. Bühler (1960) και Ed. Spranger (2^η1956) . Πρβλ. , D. Ausubel (2^η1970) , Aries P. (1990) . Ο Ν. Μελανίτης (1976) , 123 επισημαίνει : Κατά τον 20^ο αιώνα η ανάγκη γνώσης του παιδιού για την καλύτερη διαπαιδαγώγησή του κατέστη περισσότερο επιτακτική . Η γνώση για το παιδί έγινε ασύγκριτα ασφαλέστερη χάρη στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής ψυχολογίας .

⁵ Βλ. , E. Key (14^η1908) .

⁶ Ο J. Dewey (1926) , 132 – 135 , επισημαίνει τη σημασία της παιδικής ηλικίας και τη διαφορά στην αντίληψη της μεταξύ «παλιάς» και «νέας» παιδαγωγικής .

⁷ Βλ. , Β. Κονιδισιώτη (1967) , 14 κ.εξ. . Πρβλ. , J. Dewey (1926) , 124 – 125 .

«γίνεται ο ήλιος γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης , το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνεται η λειτουργία του σχολείου»¹ . Ιδιαίτερα η «σχολή του Αμβούργου» υποστήριξε θερμά την αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού και τη σοβαρή αντιμετώπισή του .

Μέσα στο πλαίσιο των στόχων της «νέας αγωγής» για την παιδική ηλικία η Μ. Montessori , υποστηρίζει ένθερμα τη σημασία της ανακάλυψης του παιδιού και της παιδικής ηλικίας . Η ίδια λέγει στο έργο της «Παιδαγωγικό Μανιφέστο για το παιδί» : «Η έκκλησή μας προς τον κόσμο να συνειδητοποιήσει τη σημασία του παιδιού στην πορεία της πνευματικής εξέλιξης της ανθρωπότητας , βρίσκεται σε αντίθεση με όλα τα διανοητικά κινήματα που κεντράρουν τα ενδιαφέροντά τους αποκλειστικά και μόνο γύρω από τους ενήλικους»² .

Μετά το 1960 , η προσχολική αγωγή απέκτησε διεθνώς μεγάλη βαρύτητα , κυρίως γιατί συνειδητοποιήθηκε ο «αντισταθμιστικός ρόλος» της προσχολικής αγωγής και έτσι αναπτύχθηκε σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες ένα ευρύ δίκτυο προσχολικής εκπαίδευσης , που καλύπτει όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας³ .

Τη σημασία της ορθής παιδικής ανατροφής τόνισαν οι έλληνες παιδαγωγοί του νεοελληνικού διαφωτισμού , κυρίως δε ο Αδαμάντιος Κοραής⁴ . Η ιστορία της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα⁵ , αρχίζει στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και συνδέεται με τα ονόματα της Αικ. Λασκαρίδου (σύστημα Fröbel) και της Μαρίας Γουδέλη (σύστημα Montessori) και στηρίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία . Μόλις το 1929 (με το νόμο 4317) , ρυθμίστηκε για πρώτη φορά συστηματικά από την πολιτεία ο τρόπος ίδρυσης και λειτουργίας των νηπιαγωγείων .

Η προσχολική αγωγή απέκτησε αυτοτελή χαρακτήρα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος με το νόμο 1566/1985 και έκτοτε διεύρυνε τους στόχους της και συγκρότησε επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα . Από το ακαδημαϊκό έτος 1984 / 85 λειτουργούν τετραετούς φοίτησης Παιδαγωγικά Τμήματα Νηπιαγωγών σε όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας .

Το πρώτο σύστημα προσχολικής αγωγής , που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα , ήταν αυτό του Fröbel . Σήμερα μπορεί να πει κανείς ότι επικρατεί ένα μικτό μάλλον σύστημα με διάφορα δάνεια .

Όλοι οι σύγχρονοι παιδαγωγοί συμφωνούν με τις εξής απόψεις :

¹ Βλ. , J. Dewey (1982) , 36 – 37 .

² Βλ. , M. Montessori (1986) . Πρβλ. , στα έργα της ίδιας , (1981) και (1981) .

³ Βλ. , A. Flitner (1963) . Πρβλ. , A. Kapsalis (1974) , Π. Κυριαζοπούλου – Βαλινάκη (1977) , P. Aries (1990) .

⁴ Βλ. , Αδ . Κοραή (1988) .

⁵ Βλ. , Λ. Γαβαλά (1976) , Αικ . Κοσμά (1975) , Γ. Κιτσαρά (2001) και (1988) , Π. Ξωχέλλη (1991) και (1981) .

Η πρώιμη παιδική ηλικία έχει σημαντική βαρύτητα στην ψυχική εξέλιξη του ανθρώπου . Επειδή η δομή της συμπεριφοράς που θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και η αγωγή κατά την περίοδο αυτή έχει αποφασιστική σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ¹ .

Σύμφωνα δε με τα πορίσματα της ψυχανάλυσης τεκμηριώνεται η σπουδαιότητα της πρώιμης παιδικής ηλικίας και η βαρύτητα των επιδράσεων του περιβάλλοντος και της αγωγής στη συγκρότηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου . Ιδιαίτερα , βιώματα της παιδικής ηλικίας αφήνουν κατά τρόπο σχεδόν ανεξίτηλο τη σφραγίδα τους στη συμπεριφορά του ενηλίκου ² . Γι αυτό η έλλειψη φροντίδας στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού «χαράσσεται» στην προσωπικότητά του και μπορεί να οδηγήσει σε παθολογική συμπεριφορά ³ .

Η νοητική συμπεριφορά του παιδιού στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής του βρίσκεται στο στάδιο της «αισθησιοκινητικής ευφυίας» , δηλαδή το παιδί επιδιώκει πρακτικούς στόχους με κινητικές δραστηριότητες , έχοντας ως αφετηρία ανάγκες και αντανακλαστικά ⁴ . Κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας η νοητική συμπεριφορά του παιδιού , βρίσκεται στο στάδιο της «προλογικής σκέψης» ή «προπαρασκευή της προλογικής σκέψης» . Αργότερα , στο στάδιο της «κυρίως παιδικής ηλικίας» (6^ο – 12^ο έτος) , η νοητική του συμπεριφορά βρίσκεται στο στάδιο της «συγκεκριμένης λογικής σκέψης» , δηλαδή η νοητική διαδικασία λειτουργεί λογικά . Το στάδιο της «τυπικής λογικής σκέψης» αρχίζει στην εφηβεία , δηλαδή πραγματοποιούνται αιτιολογικοί συλλογισμοί και η νοητική λειτουργία αποδεσμεύεται από τα συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα . Η θεωρία τότε προηγείται της πράξης . Στην πρώιμη όμως παιδική ηλικία η νοητική συμπεριφορά του παιδιού είναι , όπως προαναφέραμε , προεννοιολογική ⁵ .

Τέλος , νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη του παιδιού στο στάδιο αυτό , μεγάλη σημασία έχει το παιχνίδι ⁶ και το τραγούδι ⁷ .

¹ Βλ. , Π. Δ. Ξωχέλλη (2000) , 40 .

² O B. W. Winnicott , διαπιστώνει από την κλινική πείρα του , μετά από χρόνια παιδιατρικής και ψυχαναλυτικής πρακτικής , ότι τα άτομα είτε ζουν δημιουργικά και αισθάνονται ότι η ζωή είναι αξία να τη ζει κανείς , είτε δεν μπορούν να ζήσουν δημιουργικά και αμφιβάλουν για την αξία της ζωής . Αυτή η μεταβλητή στις ανθρώπινες υπάρξεις συνδέεται άμεσα με την ποσότητα και την ποιότητα της πρόνοιας του περιβάλλοντος στο ξεκίνημα ή στις πρώιμες φάσεις των εμπειριών κάθε βρέφους . (Βλ. , B. W. Winnicott , 1989 , 131) .

³ R. Spitz (1965) , M. Meierhofer / W. Keller (1966) , E. Schmalohr (1968) , M. Debesse (1957) .

⁴ Βλ. , J. Piaget (1986) , Γ. Κρασανάκη (1987) .

⁵ Για τη νοητική συμπεριφορά του παιδιού , βλ. περισσότερα : Ν. Ράπτη(1974) , J. Piaget (2001) , Ι. Παρασκευόπουλο (1985) , 31 - 41 , τομ. Β´ .

⁶ Βλ. , A. Flitner (1974) .

⁷ Η σπουδαία Παιδαγωγός Μ. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου (1932) , 19 , επιστημαίνει την επίδραση του τραγουδιού στην ψυχή του παιδιού και τη λειτουργία του ως μορφωτικό στοιχείο .

4.4 Δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση - Παιδαγωγικές κοινότητες

Ο Πλάτων προτείνει το ριζοσπαστικό μέτρο της καθιέρωσης της δημόσιας και υποχρεωτικής εκπαίδευσης που στην εποχή του ήταν ιδιωτική και προαιρετική¹ και στην εποχή μας μόλις άρχισε η καθολική πραγματοποίησή της². Δε θα δεχθούμε, λέγει ο Πλάτων, να φοιτά μονάχα εκείνος που θέλει να τον σπουδάσει ο πατέρας του αλλά κι εκείνον που ο πατέρας του δε θέλει. Κάθε άντρας και κάθε παιδί όσο είναι δυνατόν, πρέπει να μορφωθεί υποχρεωτικά³.

Η δημόσια εκπαίδευση θα παρέχεται μάλιστα σε **δημόσια**⁴ διδασκαλεία τα οποία θα χτίσει η πολιτεία. Προτείνει, δηλαδή, ένα θεσμό οργανωμένης και μεθοδευμένης διδασκαλίας σε ειδικά ιδρύματα. Η πολιτεία επίσης θα χτίσει και γυμναστήρια δημόσια με ευρύχωρες εγκαταστάσεις, ώστε να ασκούνται και συγχρόνως να μαθαίνουν οι νέοι⁵. Ακόμη προβλέπει τη στελέχωση των κτιρίων με δασκάλους οι οποίοι θα διδάσκουν με μισθό τα μαθήματα σ' αυτούς που φοιτούν⁶.

Ο Πλάτων δίνει μεγάλη σημασία στην στελέχωση των σχολείων⁷ με τους κατάλληλους δασκάλους ειδικούς για κάθε μάθημα ξεχωριστά⁸, οι οποίοι ελέγχονται από πιο ειδικούς (νομοφύλακες – παιδαγωγούς⁹), για το αν είναι ποιοτική η διδασκαλία τους. Η σωστή επίβλεψη του διδασκαλικού έργου, είναι για τον Πλάτωνα μέρος της όλης οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχολεία, που προτείνει. Οι δάσκαλοι αυτοί βέβαια θα είναι δημόσιοι λειτουργοί και θα πληρώνονται από την πόλη. Θα έχουν δε ως μαθητές όλο τον πληθυσμό της πόλης, ανεξαιρέτως παιδιά άνδρες, κόρες και γυναίκες¹⁰. Για τον Πλάτωνα,

¹ Για τον ιδιωτικό και προαιρετικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην αρχαία Αθήνα, βλ., Α. Γιαννικόπουλο (1993), 166 – 168.

² Στην Ελλάδα, μόλις το 1964 (Νόμος 4379/1964) καθιερώνεται δια νόμου η δωρεάν παροχή παιδείας σε όλες τις βαθμίδες. Βλ., περισσότερα Π. Ξωχέλλη (1977), 72 και Ν. Μελανίτη (1976), 390 κ.εξ.

³ Βλ., *Νόμους*, 804 d 3 – 8.

⁴ Στην εποχή του ο σχολικός θεσμός δεν εθεωρείτο απολύτως αναγκαίος για την αγωγή του ανθρώπου. Βλ., Π. Γ. Κοροντζή (1961), 132.

⁵ Βλέπε για τα δημόσια διδασκαλεία και γυμναστήρια, *Νόμους*, 804 c 2 – 7: «γυμνασιών ἄμα καὶ διδασκαλείων κοινῶν», «γυμνάσια εὐρυχώρια».

⁶ *Νόμοι*, 804 c 10 – d 3.

⁷ Για την επάνδρωση του πλατωνικού σχολείου, βλ., *Νόμους*, 811 – 814.

⁸ Αναφέρει τους: «γραμματιστές», «κιθαριστές», «χοροδιδάσκαλοι», «ὄρχησταί», «ὄρχηστρίδες».

⁹ *Νόμοι*, 811 d 6.

¹⁰ Βλ., *στο ίδιο*, 813 e 4 – 8: «Πάντων γάρ τούτων διδασκάλους τε εἶναι δεῖ κοινούς, ἀρνημένους μισθοῦ παρά τῆς πόλεως, καὶ τούτων μαθητάς τοὺς ἐν τῇ πόλει παιδᾶς τε καὶ ἀνδρας, καὶ κόρας καὶ γυναῖκας ...».

στην πολιτεία που μέλλει να έχει τέλειο πολίτευμα η εκπαίδευση είναι κοινό κτήμα όλων των πολιτών ανεξαιρέτως¹. Έχει, δηλαδή, κοινωνικό και δημοκρατικό χαρακτήρα. Προαναγγέλλει, λοιπόν, ο Πλάτων τις νεότερες, ιδιαίτερα όμως τις σύγχρονες παιδαγωγικές μορφωτικές κοινότητες, που είναι τα σημερινά δημόσια σχολεία και το χαρακτήρα της δημοκρατικής υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες χωρίς καμιά διάκριση στο φύλο, την κοινωνική τάξη, τον οικονομικό πλούτο. Μιας εκπαίδευσης ισότητας και όχι παραγωγής ανισοτήτων.

Προτείνει ακόμη, ο Πλάτων, τον ενιαίο τύπο σχολείου², στο οποίο οι δάσκαλοι θα διδάσκουν όλα τα μαθήματα, ενώ είναι γνωστό³ ότι οι Αθηναίοι γονείς έστελναν τα παιδιά τους σε διαφορετικούς δασκάλους να διδαχθούν διαφορετικά μαθήματα.

Το ενιαίο σχολείο, στο οποίο όλα τα μαθήματα θα διδάσκονται μαζί από ενιαίο προσωπικό, προφανώς θα ζωογονοποιούσε τη διδασκαλία, θα συστηματοποιούσε τα προγράμματα σπουδών και θα έφερνε τους μαθητές κάτω από την επιρροή μιας κοινής παράδοσης.

Το πιο καινοτόμο όμως μέρος της εκπαιδευτικής του πρότασης είναι η εισήγησή του να γίνεται η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε ιδιαίτερα ιδρύματα της πολιτείας, τα οποία σήμερα καλούνται νηπιαγωγεία ή νηπιακοί κήποι⁴.

¹ Πολιτεία, 543 a 1 – 5.

² Νόμοι, 804 c 9 – d 3. Ο E. Barker (1960), 373, σχολιάζει αυτό το χωρίο ως εξής: Εδώ ο Πλάτων περιγράφει εκ των προτέρων το σχολείο της Μέσης Εκπαίδευσης του Μεσαίωνα.

Και ο A. Taylor (1990), 548 σημειώνει: Η καινοτομία του Πλάτωνα έγκειται στη συστηματοποίηση της μέσης εκπαίδευσης με τη συγκέντρωση και το συντονισμό των ειδικών σε ένα ίδρυμα.

³ Βλ., A. B. Γιαννικόπουλο (1999) και του ίδιου (1993).

⁴ Βλέπε περισσότερα στο κεφάλαιο «Προσχολική Αγωγή» της παρούσας διατριβής.

4.4.1 Η ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση

Δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση ¹ όχι μόνο για τους άντρες αλλά και για τις γυναίκες ² . Δεν αποκλείει τις γυναίκες από κανένα μάθημα των ανδρών , ούτε και από τα πιο δύσκολα και μάλιστα ούτε από αυτά των πολεμικών τεχνών ³ . Λέει , ο Πλάτων μάλιστα : Η συμμετοχή των γυναικών θα είναι από κοινού με τους άνδρες και στην εκπαίδευση και σε ό,τι αφορά τα παιδιά και στη φρουρήρηση των άλλων πολιτών και ότι , είτε βρίσκονται στην πόλη είτε πηγαίνουν στον πόλεμο , πρέπει να ασκούν **μαζί** το έργο του φύλακα και **μαζί** να κυνηγούν σαν τα θηλυκά σκυλιά και να συμμετέχουν σε όλα αυτά **από κοινού** με τους άνδρες ⁴ .

Αυτή η παιδαγωγική πρόταση του Πλάτωνα είναι πρωτοποριακή και καινοτόμος όχι μόνο για την εποχή του ⁵ αλλά και για τη σημερινή εποχή , αν αναλογιστεί κανείς ότι τα τελευταία χρόνια οι γυναίκες έγιναν δεκτές στις στρατιωτικές σχολές που ήταν μέχρι πρότινος ανδροκρατούμενες . Το εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα ορίζει και τα κορίτσια να γυμνάζονται σε όλα , όσα γυμνάζονται και τα αγόρια ⁶ . Η ιππική και η γυμναστική δεν ταιριάζουν μόνο στους άντρες αλλά και στις γυναίκες ⁷ . Μάλιστα προς επίρρωση της ορθότητας της άποψης του φέρνει ως παράδειγμα τις γυναίκες στα μέρη του Εύξεινου Πόντου , που τις ονομάζουν Σαυρομάτιδες , οι οποίες μετέχουν υποχρεωτικά , όπως και οι άντρες , όχι μονάχα στις ασκήσεις των αλόγων αλλά και των τόξων και των όπλων . Το ότι η θέση του Πλάτωνα είναι καινοτόμος για την εποχή του , φαίνεται και από το λόγο του Κλεινία , στους *Νόμους* , όπου παραδέχεται ότι οι θέσεις του Πλάτωνα είναι έξω από τα συνηθισμένα πολιτεύματα ⁸ .

Ο ίδιος επικρίνει ⁹ τα όσα συμβαίνουν στην πατρίδα του με τον αποκλεισμό των γυναικών από την εκπαίδευση και χαρακτηρίζει εντελώς ανόητα αυτά που συμβαίνουν . Οι γυναίκες της Αθήνας , υποστηρίζει ο

¹ Βλ. , *Νόμους* , 804 d , και , *Πολιτεία* , 540 c 8 – 9 : «ἴσα γε πάντα τοῖς ἀνδράσι κοινωνήσουσι». Πρβλ. , *Νόμους* , 834 a 2 – 3 και 802 e 5 – 10 .

² Βλ. , *Νόμους* , 804 d 8 : «Τὰ αὐτὰ δὲ δὴ καὶ περὶ θηλειῶν . » . Πρβλ. , *Πολιτεία* , 451 e 6 – 7 , 451 d 1 – 2 .

³ Βλ. , *Νόμους* , 805 e 9 – d 2 : «ὡς διὰ παιδείας τε καὶ τῶν ἄλλων ὅτι μάλιστα κοινωνεῖν τὸ θῆλυ γένος ἡμῖν τῶ τῶν ἀρρένων γένηι . » .

⁴ *Πολιτεία* , 466 c 6 – d : «συμφυλάττειν» , «συνθηρεῖν» , πρβλ. , *Νόμους* , 804 e .

⁵ Για την θέση της γυναίκας στην εποχή του , βλ. , αναλυτικά , Α. Γιαννικόπουλο (²1999) και (1993) . Για την παιδεία των γυναικών στον Πλάτωνα , βλ. , S. Frank (1947) , 287 – 308 .

⁶ Βλ. , *Νόμους* , 833 d 1 – 2 : «ἐν αὐτῶ τῶ δρόμῳ ἀμιλλωμέναις . » και , *στο ἴδιο* , 834 d 5 – 9 : Ἀκόμη και στα δύσκολα αγωνίσματα «μὴ δυσχεραίνῃ παιδᾶς ἢ παρθένους κοινωνεῖν , ἔαν καὶ μὴ φεύγειν . » . Πρβλ. , *στο ἴδιο* , 814 c 1 – 5 .

⁷ *Νόμοι* , 804 e .

⁸ Βλ. , *στο ἴδιο* , 805 b : «παρὰ τὰς εἰωθίας πολιτείας τῶν νῦν λεγομένων . » .

⁹ Βλ. , *στο ἴδιο* , 805 a 1 – 5 .

Πλάτων , θα έπρεπε να καταπιάνονται με όλη τους τη ρωμαλεότητα και με μια ψυχή με τις ίδιες ασκήσεις που καταπιάνονται και οι άνδρες . Και στην παιδεία και σε όλα τα άλλα πρέπει να μετέχει το γυναικείο φύλο εξίσου με το ανδρικό . Οι γυναίκες πρέπει να έχουν την ίδια πνευματική και στρατιωτική εκπαίδευση με αυτή των ανδρών ¹ . Τα ισχυρά επιχειρήματα που προβάλλει είναι: πρώτον ² , ότι με τη μη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση και στις άλλες δραστηριότητες της πολιτείας , μια ολόκληρη πόλη , με τις ίδιες δαπάνες και τους ίδιους κόπους , γίνεται μισή από διπλάσια . Δεύτερον ³ , ότι ο νομοθέτης παρατώντας τις γυναίκες στη μαλθακότητα , την πολυτέλεια και σε μια ζωή χωρίς τάξη και φροντίζοντας μόνο για τους άντρες , προσφέρει τελικά στην πόλη του το μισό της ευτυχισμένης ζωής αντί το διπλάσιο . Τρίτον αυτό που κάνουν δεν αντιβαίνει στη φυσική σχέση άνδρα και γυναίκας , όπως από την ίδια φύση έχει καθοριστεί αυτό ⁴ . Τέταρτον , αναλύοντας τη γυναικεία φύση ο Πλάτων υποστηρίζει ότι γυναίκες και άνδρες έχουν τις ίδιες φυσικές ικανότητες ⁵ .

Σε εκείνη την εκπαίδευση των γυναικών που δίνει μεγάλη σημασία ο Πλάτων είναι η πολεμική εκπαίδευση τους ⁶ . Οι νέες κοπέλες , πρέπει να γυμναστούν σε όλους τους ένοπλους χορούς και στις μάχες , οι δε γυναίκες στις μετακινήσεις και στις παρατάξεις για μάχη και στην κατάθεση και άρση των όπλων , ώστε να μπορούν να αποτελέσουν , σε έναν ενδεχόμενο κίνδυνο , φρουρά ικανή να υπερασπίσει τα παιδιά και να διαφυλάξει την ακεραιότητα της πόλης . Θεωρεί ο Πλάτων τον αποκλεισμό των γυναικών από την πολεμική εκπαίδευση , ώστε να μπορούν να υπερασπιστούν τουλάχιστον τα παιδιά τους , πράγμα αισχρό και δείγμα μεγάλης κατάπτωσης του πολιτεύματος ⁷ και δειλίας ⁸ μεγίστης , όταν μάλιστα τα ίδια τα θηρία είναι έτοιμα να υπερασπίσουν τα νεογνά τους με κάθε τρόπο σε κάθε κίνδυνο .

Επιφυλάσσει , λοιπόν , ο Πλάτων στη γυναίκα μια ισότιμη με τον άνδρα θέση στην πολιτεία και στην κοινωνία με την ισότιμη συμμετοχή της στην παιδεία και στις δραστηριότητες της πολιτείας : Λέγει ο Πλάτων: «ὡς δεῖ παιδείας τε καὶ τῶν ἄλλων ὄτι μάλιστα

¹ Βλ. , *Πολιτεία* , 452 a 4 – 5 : «Καὶ ταῖς γυναῖξιν ἄρα τούτῳ τῷ τέχνῳ καὶ τὰ περὶ τὸν πόλεμον ἀποδοτέον καὶ χρηστέον κατὰ ταῦτα . » , σε συνδυασμό με το χωρίο 452 a 2 , στο *ίδιο* . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 452 a 10 – b 3 και 456 b 8 – 10 και 456 c 11 – 12 . Πρβλ. , *Νόμους* , 829 e 5 – 7 .

² *Νόμοι* , 805 a 7 – b .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 806 c 5 – 8 .

⁴ Βλ. , *Πολιτεία* , 466 c 5 – d 5 : «καὶ πάντων μὲν μετέχει γυνή ἐπιτηδευμάτων κατὰ φύσιν.».

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 453 c 1 – 454 c 5 : «ὁμοίως διεσπαρμέναις αἱ φύσεις ἐν ἀμφοῖν τοῖν ζώοιιν .».

⁶ Βλ. , για την στρατιωτική εκπαίδευση των γυναικών , *Νόμους* , 814 a – c 5 .

⁷ Βλ. , *Νόμους* , 814 a 9 – b 2 : «πολλή που κακία πολιτείας οὕτως αισχρῶς τὰς γυναῖκας εἶναι τεθραμμένας . » .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 814 b 6 – 8 : «καὶ δόξαν τῶν ἀνθρώπων γένους κατασχέιν ὡς πάντων δειλότατον φύσει θηρίων ἐστίν . » .

κοινωνεῖν τό θῆλυ γένος ἡμῖν τῶ τῶν ἀρρένων γένει . » ¹ . Και η ισότητα στην εκπαίδευση φέρνει κοινωνική και πολιτική ισότητα . Οι γυναίκες θα αναλάβουν θέσεις μέσα στην πολιτεία όπως οι άνδρες ² . Αίτημα του Πλάτωνα είναι οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους πολίτες , που αποτελεί και αίτημα κοινωνικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης . Εξάλλου ο ίδιος τονίζει στην *Πολιτεία* του ότι τότε μόνο είναι ευτυχισμένη η πολιτεία , όταν δεν έχει η πολιτεία στραμμένο το βλέμμα της μόνο σε μια κοινωνική τάξη αλλά σε όλες ³ .

¹ *Νόμοι* , 805 c 9 – d 2 .

² Βλ. , *Πολιτεία* , 540 a – d . Συμμετοχή και στη διοίκηση της Πολιτείας . Βλ. , *στο ίδιο* , 455 d 5 – e 1 και 456 a 10 – 11 .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 466 a 4 –6 : «τὴν δὲ πόλιν ὡς οἰοί τ' εἶμεν εὐδαιμονεστάτην , ἀλλ' οὐκ εἰς ἓν ἔθνος ἀποβλέποντες ἐν αὐτῇ τοῦτο εὐδαίμων πλάττομεν . » .

4.4.2 Η πλατωνική πρόταση για δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση στη νεότερη και σύγχρονη παιδαγωγική

Από τους νεότερους παιδαγωγούς ελάχιστοι είναι αυτοί που υποστήριξαν την ανάγκη εκπαίδευσης όλων των νέων στα σχολεία , χωρίς κοινωνικές διακρίσεις , ανεξαρτήτου φύλου , καταγωγής ή οικονομικής κατάστασης . Ο John Amos Comenius , σημαντικός παιδαγωγός του 17^{ου} αιώνα , λέγει : «Σύμπασα η νεότης αμφοτέρων των φύλων παραδοτέα εις τα σχολεία . Τα σχολεία πρέπει να δέχονται εις τους κόλπους αυτών πάσαν νεότητα . Ου μόνον τα τέκνα των πλουσίων ή ευγενών , αλλά πάντες εξ ίσου , ευγενείς και μη ευγενείς , πλούσιοι και πένητες , παίδες και κοράσια , δέον εν πάση πόλει και κώμη , χωρίω και αγροτικώ συνοικισμώ να συγκαλώνται εις τα σχολεία , ως εκ των επομένων εξάγεται . » ¹ . Στο ερώτημα , αν πρέπει το γυναικείο φύλο να είναι δεκτό στις επιστημονικές σπουδές , δίνει απάντηση καταφατική και αιτιολογεί την απάντησή του με επιχειρήματα ² . Σε αντίθεση , ο σύγχρονός του παιδαγωγός François Fénelon , υποστηρίζει : «Το γυναικείον φύλον , λέγουσι τινές , δεν έχει ανάγκην μεγάλων γνώσεων και πολλοί το παραδέχονται διότι ο γυναικείος νους είναι ασθενέστερος του ανδρικού και πολλώ μάλλον αυτού πολυπράγμων , διό δεν αρμόζουσι εις αυτάς μελέται δυνάμεναι να προκαταβάλωσι και βαρύνωσι το πνεύμα των ... επομένως είναι εις αυτάς περιτταί βαθεΐαι μελέται αναφερόμεναι εις την πολιτικήν και στρατιωτικήν τέχνην , την νομικήν επιστήμην ή εις την φιλοσοφίαν και την θεολογίαν . Και των μηχανικών δε τεχνών αι πλείσται δεν αρμόζουσι αυταΐς , διότι εις μόνας τας μετρίας ασκήσεις αντέχουσι , καθόσον τα σώματά των ως και αι ψυχαί των κατά την ισχύν και ευρωστίαν είναι υποδεέστεραι των ανδρικών . » ³ . Στις δε προτάσεις που κάνει για την εκπαίδευση των κοριτσιών αντικατοπτρίζεται όλο το συντηρητικό πνεύμα της εποχής του. Πρέπει να πάρει η γυναίκα διαφορετική μόρφωση από τον άνδρα , καθώς ανόμοια είναι και τα έργα στα οποία κατόπιν επιδίδονται . Πρέπει να περιοριστεί στην ειρηνική ενασχόληση των εργασιών μέσα στο σπίτι της, αφού λάβει μια περιορισμένη και αυστηρά ελεγχόμενη μόρφωση ⁴ .

Το 18^ο αιώνα , εποχή του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού , ο John Locke , ένας από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς της εποχής του , γράφει για το φύλο και την εκπαίδευση : «... ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να ανατραφεί ένας νεαρός κύριος από τη στιγμή που θα γεννηθεί δεν ταιριάζει απόλυτα σε όλα τα σημεία με την εκπαίδευση των κοριτσιών

¹ Βλ. , J. A. Comenius (1912) , κεφ. Θ' , 188 .

² Βλ. , στο ίδιο , 188 – 192 .

³ Βλ. , François Fénelon (1868) , 2 .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 68 – 70 .

παρόλο που δε θα είναι υπερβολικά δύσκολο να κάνει κανείς τη διάκριση, όταν η διαφορά του φύλου απαιτεί διαφορετική αντιμετώπιση.»¹. Παρόλα αυτά ο Locke θεωρείται ότι έχει φιλελεύθερες και προοδευτικές απόψεις για την εκπαίδευση των δυο φύλων².

Ο σύγχρονός του ριζοσπαστικός παιδαγωγός J. J. Rousseau , απορρίπτει τη δημόσια εκπαίδευση και το θεσμό του σχολείου , που πρότεινε ο Πλάτων , στο έργο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής» λέγοντας : «Θέλετε να πάρετε μια ιδέα της δημόσιας εκπαίδευσης , διαβάστε την *Πολιτεία* του Πλάτωνα ... είναι η πιο ωραία πραγματεία περί αγωγής που έγραψε κανείς ... Ο θεσμός της δημόσιας εκπαίδευσης δεν υπάρχει πια ...δεν θεωρώ ως δημόσια εκπαίδευση αυτά τα γελοία ιδρύματα που καλούνται κολλέγια...Μένει τελικά η κατ' οίκον αγωγή ή η φυσική ...»³ . Ως δε προς το σκοπό και το περιεχόμενο της γυναικείας εκπαίδευσης , υποστηρίζει ότι η γυναίκα πρέπει να λάβει τη μόρφωση που αρμόζει στην κράση του φύλου της . «Η ακαμψία των καθηκόντων που σχετίζονται με τα δυο φύλα δεν είναι ούτε πρέπει να είναι η ίδια . Η ανισότητα γυναικας και άνδρα δεν είναι ανθρώπινος θεσμός , δεν είναι έργο της προκατάληψης αλλά της λογικής ... Καθώς αποδείχθηκε ότι ο άνδρας και η γυναίκα δεν έχουν ούτε πρέπει να έχουν τον ίδιο χαρακτήρα , ούτε την ίδια ιδιοσυγκρασία , συνεπάγεται ότι δεν μπορούν να έχουν και την ίδια εκπαίδευση»⁴ .

Από τους Έλληνες παιδαγωγούς του Νεοελληνικού Διαφωτισμού , ο Αδαμάντιος Κοραής είναι εκείνος που επεσήμανε και τόνισε τη σημασία της εκπαίδευσης των Ελληνίδων . Υποστήριξε ανεπιφύλακτα την πλατωνική θέση για σωματική και ψυχική παιδεία . Αυτή δε την παιδεία «πρέπει να παιδεύονται και άνδρες και γυναίκες , χωρίς καμία πρόφαση» . Μάλιστα τις προτρέπει να καταγίνονται με την ανάγνωση των κλασικών , ιδίως δε του βίου του Σωκράτους , όπως τον έγραψε ο Πλάτων , εκφράζοντας και τον θαυμασμό του προς αυτόν . Λέγει μάλιστα : « ... εμού του γέροντος , όστις αποθνήσκω ευχαριστημένος , αφού ιδώ ότι η παιδεία επροχώρησε και εις αυτάς του γένους μας τας γυναίκας . »⁵ .

Αλλά και ο Κωνσταντίνος Κούμας , δάσκαλος ο ίδιος , ακολουθώντας τον παιδαγωγικό τρόπο σκέψης των Ελλήνων Διαφωτιστών , στο έργο του υπερασπίζεται την άποψη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση . Λέγει χαρακτηριστικά : «... και το κοράσιον χρειάζεται καθώς ο παις , φυσικήν τινά και επιμελώς και αρμονικώς γενομένην ανάπτυξιν και κίνησιν και μόρφωσιν όλων των διαθέσεων και

¹ Βλ. , J. Locke (1968) .

² Για τις απόψεις του Locke για την εκπαίδευση των γυναικών , βλ. , M. A. Buttler (1991) .

³ Βλ. , Σ. Καραστεργίου - Ζιώγου (2002) , 157 .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 157 – 160 .

⁵ Βλ. , Αδ. Κοραή (1970) , τόμος 2 , σ. 293 – 297 .

δεξιότητων και δυνάμεών του . Το γυναικείο φύλον έχει τας αυτάς πνευματικάς δυνάμεις και δεξιότητας , τας οποίας έχει και το των ανδρών...» . Παρόλα αυτά όμως δεν αποδέχεται την άποψη περί ενεργούς συμμετοχής της γυναίκας στην πολιτική ζωή ¹ . Διαπιστώνουμε, δηλαδή, διαφορές μεταξύ του Κοραή και του Κούμα για τη σημασία της εκπαίδευσης των γυναικών .

Τέλος από τους εκπροσώπους του κινήματος της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα , ο J. Dewey , μέγας παιδαγωγός που επηρέασε καθοριστικά την κατεύθυνση της παιδαγωγικής σκέψης , τοποθετείται απέναντι στο παιδαγωγικό πρόβλημα «Φύλο και Εκπαίδευση» ως εξής : «Η ιδέα ότι μερικά παιδιά και ενασχολήσεις είναι δια τα άρρενα και άλλαι δια τα θήλεα είναι όλως τεχνητή , προερχομένη εξ υποβολής εκ των υπάρχουσών διαιρέσεων στη ζωή των ενηλίκων . » ² .

Στο χώρο της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης και ιδιαίτερα στον κλάδο της Παιδαγωγικής του Σχολείου , επίκεντρο βρίσκεται το σχολείο ³ ως κοινωνικός θεσμός . Εξάλλου το σχολείο αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας . Τονίζεται με έμφαση ο ρόλος του ⁴ και η συμβολή του στην πραγμάτωση εκπαιδευτικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης ⁵ .

Σήμερα δεν επιδέχεται αμφισβήτηση ότι το σχολείο αποτελεί παρ' όλες τις αδυναμίες του , την κύρια και αναντικατάστατη εστία εκπαίδευσης σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες ⁶ και ότι μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ⁷ . Γενικά είναι γεγονός ότι το πεδίο αρμοδιοτήτων του σχολείου γίνεται συνεχώς όλο και πιο ευρύ και καθοριστικό στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες ⁸ , όπου δεν επαρκούν ή δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στην αποστολή τους οι «φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες» ⁹ .

¹ Βλ. , Κ. Κούμα (1818) , 323 – 325 , τομ. Δ' .

² Βλ. , σχετικά , J. Dewey (1924) , 119 κ.εξ.

³ Για την προέλευση και την ιστορία του θεσμού , βλ. , Β. Hamann (1986) (με βιβλιογραφία) .

⁴ Για την έμφαση που δίνεται στο ρόλο του , βλ. , Π. Ξωχέλλη (1991) .

⁵ Έντονη κριτική στο σχολικό θεσμό ασκείται κυρίως από το τέλος της δεκαετίας του '60 και ζητείται η κατάργησή του , βλ. , Chr. Lohmann / F. Prose (1975) , 15 – 18 , W. R. Minsell / M. Wundberg (1978) , 160 κ.εξ. , Th. Schulze (1980) , 143 κ.εξ. Γ. Μηλιού (1984) , Κ. Καστοριάδη (²1984) , 35 – 48 και 84 – 85 , I. Illich (1976) , E. Reimer (1976) , John Holt (1978) , G. Snyders (1981) . Και για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα στο σχολείο , για τα ελληνικά δεδομένα , βλ. , Κ. Τσοουκαλά (1977) και Θ. Μυλωνά (1982) (με τη σχετική βιβλιογραφία) .

⁶ Μάλιστα υπερεκτιμάται η σημασία του σχολείου σε σύγκριση με άλλους φορείς όπως π.χ. η οικογένεια . Βλ. , J. Coleman (1979) .

⁷ Π. Ξωχέλλη (1989) , 12 κ.εξ.

⁸ Βλ. , Π. Ξωχέλλη (2000) .

⁹ Φυσική παιδαγωγική κοινότητα θεωρείται κυρίως η οικογένεια . Παραχώρηση παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων από τις «φυσικές» στις «τεχνητές» παιδαγωγικές κοινότητες (σχολεία) έγινε κυρίως μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα λόγω της εκβιομηχάνισης και της εξέλιξης του τεχνολογικού πολιτισμού . (Βλ. , στο *ίδιο*) .

Επίσης για το ρόλο της οικογένειας ως «φυσική» μορφωτική κοινότητα , βλ. , I. Μαρκαντώνη / Α. Ρήγα (1991) και Στ. Γεωργίου (1993) .

Στη δεκαετία του '60 μάλιστα αρχίζει μια ευρύτατη κίνηση με τον όρο «**Ενιαίο Σχολείο**»¹, η οποία αποβλέπει στην οριζόντια άρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος για κοινωνικούς αλλά και παιδαγωγικούς λόγους². Αυτό γίνεται γιατί το ζητούμενο είναι ένας όσο το δυνατό ευρύτερης και μεγαλύτερης διάρκειας κοινός κορμός εκπαίδευσης, αφού, οι πρώιμες επιλογές των μαθητών στα πλαίσια της κάθετης διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οδηγούν συχνά σε αδιέξοδα. Στην Ελλάδα το Ενιαίο Σχολείο υπάρχει εν μέρει από το 1964, ευρύτερα όμως από το 1976³.

Νομότυπη καθιέρωση της σχολικής φοίτησης στην Ευρώπη έχουμε από το τέλος του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα και αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του σχολικού θεσμού. Η καθιέρωση της σχολικής φοίτησης συνεπάγεται την κατοχύρωση του δικαιώματος του πολίτη για εκπαίδευση αλλά και την αντίστοιχη υποχρέωση της πολιτείας για τη δημιουργία και παροχή των απαραίτητων προς τούτο δυνατοτήτων, δηλαδή με τη δημιουργία μιας θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική, λοιπόν, διαδικασία διεξάγεται στην σχολική τάξη, όπως τυποποιήθηκε το 19^ο αιώνα σε συνάρτηση με το θεσμό της υποχρεωτικής φοίτησης⁴.

Στη χώρα μας καθυστέρησε χρονικά η διαδικασία αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα μεταπολεμικά δεδομένα λόγω κυρίως οικονομικών και πολιτικών αιτιών, που δεν κρίνουμε αναγκαίο να αναλύσουμε στην παρούσα διατριβή. Η πρώτη ουσιαστική μεταρρύθμιση του 1964⁵ έχει ως στόχους της να γίνει η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της προσιτή σε όλους τους πολίτες και σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Δηλαδή προέβλεπε δωρεάν παιδεία και επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης από 6 σε 9 χρόνια. Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια επαναλαμβάνεται το 1976/77 με την ίδια φιλοσοφία και διαρκεί ως το 1981⁶. Μετά το 1981 αρχίζει μια δεύτερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, όπου σε γενικές γραμμές η φροντίδα για την εκπαίδευση αποτελεί αποκλειστικά αρμοδιότητα της πολιτείας και η μόρφωση είναι αγαθό το οποίο η πολιτεία οφείλει να μη στερήσει από κανένα. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι βασικό αξίωμα αυτής της πολιτικής είναι η κρατική (δημόσια) εκπαίδευση, με δωρεάν υποχρεωτική παιδεία.

¹ Βλ., κυρίως K. Dahmen (1984)

² Βλ., D. Glowka (1990).

³ Βλ., Ν. Τερζή (1988), Κ. Τσουκαλά (1977). Πρβλ., J. Lambiri – Dimaki (1983) και Πρακτικά του Β' Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ / ΠΟΕΔ (1989).

⁴ Βλ., Ρ. Xochellis (1967).

⁵ Βλ., σχετικά Α. Καζαμία / Μ. Κασσωτάκη (Επιμ.) (1986) και Ε. Χοντολίδου (1987).

⁶ Βλ., Π. Ξωγέλλη (1981).

**5. ΠΛΑΤΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ**

5.1 Παιδεία ειρήνης

« Τό δ' ἦν ἐν πολέμῳ μὲν ἄρα οὐτ' οὖν παιδιὰ πεφυκυῖα οὐτ' αὖ παιδεία ποτέ ἡμῖν ἀξιόλογος, οὔτε οὔσα οὐτ' ἔσομένη , ὃ δὴ φάμεν ἡμῖν γε εἶναι σπουδαιότατον · δεῖ δὴ τόν κατ' εἰρήνην βίον ἕκαστον πλεῖστον τε καὶ ἄριστον διεξελεῖν »¹.

Στον *Πρωταγόρα*², στο περίφημο μῦθο που αφηγείται ο ομώνυμος σοφιστής, εμφανίζεται ο Δίας και διατάζει να διανεμηθεῖ αἰδώς και δίκη στους ανθρώπους προκειμένου να ολοκληρωθεῖ η πολιτική τους οργάνωση μετ' επιστήμης : «Ζεὺς οὖν δείσας περὶ τῶ γένει ἡμῶν μή ἀπόλοιτο πᾶν, Ἐρμῆν πέμπει ἄγοντα εἰς ἀνθρώπους αἰδῶ τε καὶ δίκην, ἵν' εἶεν πόλεων κόσμοί³ τε καὶ φιλίας συναγωγού⁴». Ο Δίας μάλιστα διατάσσει τη διανομή αυτή σε όλους τους ανθρώπους.

¹ *Νόμοι*, 803 d 5 – 10.

² *Πρωταγόρας*, 322 c – d.

³ Η φράση «πόλεων κόσμοι» είναι συγγενής προς τον «πολιτείας κόσμον» των *Νόμων* (*Νόμοι Ζ'*, 751 a – b).

⁴ Ο Κ. Ι. Δεσποτόπουλος (1980), 30 και σημ. 16, σημειώνει : «Η σύνδρομη αυτή λειτουργία (των δυο ηθικών αυτών συναισθημάτων) θα συνεπάγεται φιλίαν ... Από κοινού, δηλαδή, επιφέρουν την φιλίαν, ως αυτόματη συνέπεια η «αἰδώς» και «δίκη» ως πόλεων κόσμοι και δεσμοί ».

Στον Πρωταγόρα , λοιπόν , ο Πλάτων υποστηρίζει ότι η διατήρηση της κοινωνίας καθίσταται δυνατή μόνο μέσω δυο δώρων των θεών στον άνθρωπο , αιδημοσύνης (αίδους) και της δικαιοσύνης (δίκης) , δηλαδή των αρχών της ηθικής και του δικαίου ¹ . Στους *Νόμους* όμως , στο τελευταίο έργο , υπερτονίζεται η ανάγκη αλλά και η ικανότητα του ανθρώπου για αρμονική συμβίωση με τους συνανθρώπους του . Αυτό γίνεται εφικτό μέσω ενός πολιτικού – βασιλιά αλλά και μέσω της κατάλληλης παιδείας . Υπερτονίζει ο Πλάτων ότι η ειρήνη είναι θέμα πολιτικό και εκπαιδευτικό ταυτόχρονα .

Έτσι , στα βιβλία Α΄ και Β΄ των *Νόμων* , δείχνει ο Πλάτων , πως οι θεσμοί της πολιτείας πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο , ώστε να προάγουν την αληθινή αρμονία , δηλαδή πάθη και κίνητρα αλληλοσυγκρουόμενα να συμφιλιώνονται με την εσωτερική του νόμου . Και στον τελευταίο του διάλογο ο Πλάτων , φαίνεται να διατυπώνει με έμφαση την πίστη του στην αξία της πολιτικής κοινωνίας . Ο «κάλιστος βίος» είναι πραγματοποιήσιμος μόνο αν θελήσουμε να δημιουργήσουμε και να υπερασπιστούμε υγιείς πολιτικούς θεσμούς .

Στο βιβλίο Γ΄, υποστηρίζει , ότι οι θεσμοί της πολιτείας εξαρτώνται από τη σωφροσύνη . Πρέπει οι πολίτες να αποκτήσουν την ικανότητα να τηρούν εκούσια τους κανόνες που θέτει ο νόμος . Για την απόκτηση της αρετής της σωφροσύνης ² , την ικανότητα δηλαδή να τηρεί κανείς εκούσια τους κανόνες , ώστε οι πολίτες να συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία των θεσμών για την επίτευξη της κοινωνικής αρμονίας σπουδαιό ρόλο παίζει η παιδεία με τη σωστή διαπαιδαγώγηση των πολιτών .

Ο νομοθέτης πρέπει να φροντίζει να σωφρονίζει τους πολίτες , λαμβάνοντας υπόψη του ότι η πόλη πρέπει να είναι ελεύθερη , φρόνιμη («έμφρονα») και οι πολίτες φίλοι μεταξύ τους («έαυτη φίλην») ³ .

Ακόμη ο ρόλος του νομοθέτη είναι ότι αυτός πρέπει να προσφέρει όχι μόνο την εσωτερική ειρήνη αλλά και την ασφάλεια από τους εξωτερικούς κινδύνους ⁴ .

Ήδη από το πρώτο βιβλίο των *Νόμων* ο Πλάτων τοποθετείται απέναντι στον πόλεμο και στην ειρήνη . Οι συνομιλητές του Αθηναίου Ξένου , ο Μέγιλλος από τη Σπάρτη και ο Κλεινίας από την Κρήτη , παραδέχονται ότι ζουν σε πολιτείες πολέμου και πως όλα στη χώρα τους συστηματοποιήθηκαν για το πόλεμο και ο νομοθέτης τα συνέταξε όλα ,

¹ Για τον Πλάτωνα υπεράνω όλων των αρετών υπάρχει μια ανώτατη αρετή , που είναι η δικαιοσύνη . Λειτουργεί ως παιδαγωγικό ιδεώδες και πραγματώνεται με την παιδεία .

Πρβλ. , Κ. Ι. Δεσποτόπουλο (1982) , 30 – 32 .

² Ο Ε. Barker (1959) , 186 , αποδίδει τη σωφροσύνη με τη λέξη αυτοέλεγχος .

³ Βλ. , *Νόμους* , 693 b 2 – c 6 . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 701 d 5 – 10 : Ο Πλάτων επαναλαμβάνει τη θέση αυτή , γιατί τη θεωρεί πολύ σημαντική .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 715 a – d .

αποβλέποντας σε αυτό το σκοπό¹. Και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι αμαθείς, όσοι δεν εννοούν να καταλάβουν ότι υπάρχει πάντα διαρκής πόλεμος σε όλη τους τη ζωή εναντίον όλων των πόλεων². Η ίδια κατάσταση πολέμου πρέπει να συνεχίζεται και σε ειρηνικούς καιρούς. Γιατί αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι ονομάζουν ειρήνη είναι μια κενή λέξη. Στην πραγματικότητα όμως «πάσαις πρὸς πάσας τὰς πόλεις αἰεὶ πολέμου ἀκήρυκτον κατὰ φύσιν εἶναι»³.

Η πόλη με καλό πολίτευμα είναι αυτή με τέτοιες διατάξεις που να της εξασφαλίζουν την νίκη στον πόλεμο εναντίον των άλλων πόλεων⁴. Ποια είναι η ωφέλεια της νίκης στον πόλεμο για τους νικητές; Όλα τα αγαθά των νικημένων γίνονται κτήμα των νικητών⁵. Σύμφωνα με την παρατεθείσα περιγραφή⁶ η νίκη επί των αντιπάλων θεωρείται ότι αποτελεί κυρίαρχη αξία και ότι υπήρχαν συντεταγμένες πολιτείες που η νομοθεσία τους στήριζε το σκεπτικό θεμελίωσης της σε μια ανταγωνιστική αντίληψη για τον τρόπο διαμόρφωσης των φυλετικών ή διακρατικών σχέσεων. Επιπλέον οι πολιτείες αυτές οριοθετούσαν τις σχέσεις τους με βάση την αμοιβαία καχυποψία και αντιπαλότητα και ότι η αυτής της κατεύθυνσης εξωτερική τους πολιτική αποτελούσε το εφελτήριο για τη διαμόρφωση των εσωτερικών λειτουργιών και στόχων τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανταγωνισμού ήταν αναπόφευκτο οι πολιτείες αυτές να μη αποβλέπουν σε έργα δημιουργίας ή πολιτισμού αλλά στο πώς θα διαμορφώσουν ένα καθεστώς κυριαρχίας και επιβολής σε καθολική κλίμακα⁷.

Αυτή η τοποθέτηση του Κλεινία⁸ προδιαγράφει έναν αποκλεισμό από το ιστορικό προσκήνιο του λιγότερου ισχυρού, την οικονομική εξουθένωση και τον εξανδραποδισμό των πιο αδύναμων, τη μόνιμη εξάρτησή τους από τους ισχυρούς.

¹ *Νόμοι*, 625 d 8 – e 2.

² Βλ., στο *ίδιο*, 625 e 6 – 9.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 626 a 4 – 5.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 626 b 7 – 10.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 626 b 1 – 5.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 625 d – 626 b : «... Ταυτ' οὖν πρὸς τὸν πόλεμον ἡμῖν ἅπαντα ἐξήρτυται ... ἀποβλέπων συνετάξατο. ».

⁷ Ο Ε. Ν. Γrubetskoί στο έργο του, *Η Κοινωνική Οντοπία του Πλάτωνος*, (1999), 182 – 183, λανθασμένα υποστηρίζει: «Ακριβώς, όπως αργότερα ο Χόμπς, ο Πλάτων διδάσκει ότι η φυσική κατάσταση του ανθρώπινου γένους είναι ο πόλεμος όλων εναντίον όλων». Ο Κ. Δεσποτόπουλος όμως, στο έργο του *Πολιτική Φιλοσοφία του Πλάτωνος* (21980), 32 – 33, τοποθετεί τη θέση του Πλάτωνα για τον πόλεμο στο σωστό πλαίσιο. Επισημαίνει ότι το δόγμα πως ο πόλεμος και χωρίς καν να έχει κηρυχθεί είναι μια κατάσταση και φυσική μεταξύ των κρατών δεν αποτελεί παρά γνώμη ενός μόνο προσώπου του διάλογου του Κλεινία, στου οποίου την ευθύνη το έχει θέσει ο Πλάτων.

⁸ Ο Κ. Δεσποτόπουλος στο μελέτημά του «Ο Πόλεμος κατά Πλάτωνα και Χέγγελ» (21983), 144, χαρακτηρίζει τη γνώμη του Κρητικού Κλεινία για τον πόλεμο ακρότατα ολοκληρωτική.

Δίκαιο είναι αυτό που θεωρεί ως δίκαιο ο ισχυρότερος ¹ . Κυριαρχεί η παθογενής διάθεση της επιθετικότητας ² και δεν υπάρχει προοπτική για πολιτιστική δημιουργία που θα προήγαγε τον ιδιωτικό και δημόσιο βίο .

Ο Πλάτων , μεγάλος ιχνευτής των προβλημάτων της ανθρωπότητας και ευθυγραμμισμένος με την αγωνία της , όχι μόνο εντοπίζει το πρόβλημα του πολέμου αλλά συλλαμβάνει και όλες τις διαστάσεις του . Έτσι θα ασχοληθεί με το πόλεμο μεταξύ κρατών , τον πόλεμο μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και με το πόλεμο μεταξύ των δυνάμεων της ψυχής . Στο τελευταίο έργο του μας παραδίδει τη σύλληψη μιας άλλης εικόνας για την πολιτεία αντίθετης αυτής του Κλεινία , μιας πολιτείας όπου επικρατεί η ειρήνη και η φιλοφροσύνη μεταξύ των πολιτών . Ο καλός πολιτικός πρέπει να αποβλέπει στην ειρηνική συνύπαρξη των πολιτών ³ γιατί η ειρήνη και η αμοιβαία φιλία αποτελούν την κορωνίδα των πολιτικών σκοπών . Ακόμη ο καλός πολιτικός δεν πρέπει να αποβλέπει στο πώς να οδηγήσει τη χώρα του στον εξωτερικό πόλεμο . Ο δε σωστός νομοθέτης της πολιτείας αυτής θα ήταν εκείνος που θα νομοθετούσε περισσότερο για τα πολεμικά πράγματα χάρη της ειρήνης παρά για τα θέματα της ειρήνης χάρη των πολεμικών ⁴ . Ο Πλάτων λέει τη γνώμη του για το διακρατικό πόλεμο και αξιολογικά κρίνει ότι η ειρήνη και όχι ο πόλεμος είναι ο σκοπός της αληθινής πολιτικής . Τότε μόνον η πολιτική σκέπτεται και ενεργεί για την ευτυχία της πόλης και του ατόμου ⁵ . Ακόμη καταδικάζει δριμύτατα τον εμφύλιο πόλεμο («διχοστασία») ⁶ τον οποίο θεωρεί σαν τον πιο σοβαρό πόλεμο («έν τῷ μεγίστῳ πολέμῳ») και πιο δύσκολο («έν πολέμῳ χαλεπωτέρῳ») και επαινεί αυτούς που μένουν πιστοί στους νόμους σε περίοδο εμφυλίου πολέμου . Αυτός που μένει πιστός και ακέραιος σε ανώμαλες πολιτικές καταστάσεις είναι εκείνος μόνον που κατέχει το σύνολο των αρετών ⁷ . Συγκρίνοντας τον εμφύλιο με τον πόλεμο με τους αλλοεθνείς , δηλαδή τον εξωτερικό πόλεμο («ὄθνειον καί ἔξωθεν

¹ Τη θέση αυτή υποστηρίζει ο Καλλικλῆς στο *Γοργία* . Στο πρώτο βιβλίο της *Πολιτείας* ο Θρασύμαχος υποστηρίζει σχεδόν τα ίδια , δηλαδή ότι δίκαιο είναι η δύναμη και το συμφέρον . Βλ. , *Πολιτεία* 338 c : «Φημί γάρ ἐγώ εἶναι τό δίκαιον οὐκ ἄλλο τι ἢ τό τοῦ κρείττονος συμφέρον . » .

² Επισημαίνουμε τη σύλληψη από τον Πλάτωνα της ατομικής και συλλογικής παθογένειας .

³ Βλ. , *Νόμους* , 628 c 10 – 11 : «Τό γε μήν ἀριστον εἰρήνην δέ πρός ἀλλήλους ἅμα και φιλοφροσύνη . » .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 628 d 6 – e 1 : «... οὐτ' ἄν ποτέ πολιτικός γένατο ὀρθῶς , πρός τά ἔξωθεν πολεμικά ἀποβλέπων μόνον καί πρώτων , οὐτ' ἄν νομοθέτης ἀκριβῆς , εἰ μή χάριν εἰρήνης τά πολέμου νομοθετοί μάλλον ἢ τῶν πολεμικῶν ἔνεκα τά τῆς εἰρήνης . » .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 628 d 4 – 6 : « ... ὡσαύτως δέ και πρός πόλεως εὐδαιμονίαν ἤ και ἰδιώτου διανοούμενος . » .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 629 d 2 – 3 . Πρβλ. , 628 b 2 – 5 .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 630 b 2 – 3 .

πόλεμον») , τον θεωρεί πιο ήπιο , χωρίς όμως και να τον αποδέχεται ¹ . Πιο γενναίους δε και πιο αξιόλογους και πιο ανώτερους θεωρεί εκείνους που διακρίνονται για την ανδρεία τους στον εμφύλιο πόλεμο , μένοντας πιστοί στους νόμους , παρά εκείνους που διακρίνονται στον εξωτερικό πόλεμο ² .

Τα προβλήματα της οικονομικής οργάνωσης της πολιτείας και της οικονομικής ανισότητας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων απασχόλησαν τον Πλάτωνα κατά τρόπο συστηματικό με σκοπό να καταστούν οι πολίτες ευδαιμόνες και μεταξύ τους κατ' εξοχήν φίλοι ³ . Στους *Νόμους* μάλιστα εγκαταλείπει τη θεωρία της κοινοκτημοσύνης της *Πολιτείας* και προτείνει το σύστημα της ατομικής ιδιοκτησίας . Η συλλογική ιδιοκτησία θα εγκαταλειφθεί , γιατί κρίνεται ανέφικτη για την κοινωνική πραγματικότητα , όπου κυριαρχούν τα πάθη , οι επιθυμίες και τα συμφέροντα που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων ⁴ .

Η καθιέρωση όμως της ατομικής ιδιοκτησίας , δεν δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να απολαμβάνουν τα αγαθά εκείνα που είναι απαραίτητα για να οδηγήσουν στην ευτυχία . Και αυτό συμβαίνει γιατί η οικονομική ελευθερία συνοδεύεται από την οικονομική ανισότητα η οποία είναι βέβαιον ότι εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για την ενότητα της κοινωνίας .

Η αντιμετώπιση αυτής της κοινωνικής ανισότητας που διαταράσσει την κοινωνική συνοχή μιας πολιτείας και επιτείνει τη **διαφορά** μεταξύ των πολιτών της , απασχόλησε τον Πλάτωνα , ο οποίος είχε ως στόχο την ευδαιμονία των πολιτών . Για τη θεραπεία των οικονομικών ανισοτήτων και την προστασία των ασθενέστερων πολιτών ο Πλάτων , προσδιορίζει το ανώτατο και κατώτατο όριο πλούτου και ένδειας , ώστε να ρυθμίζονται οι οικονομικές ανισότητες ⁵ . Αυτό το κάνει για να μην συγκεντρωθεί υπερβολικός πλούτος στα χέρια των ολίγων και προκληθούν έριδες μεταξύ των πολιτών . Έτσι για να προστατευτούν οι οικονομικά ασθενέστεροι θα θεσπιστεί κατώτερο όριο πλούτου . Οι άρχοντες αλλά και οι πολίτες θα είναι υπεύθυνοι για την τήρηση αυτού του **μέτρου** ⁶ . Ο άριστος νόμος , λοιπόν , ορίζει το μέτρο του πλούτου και της φτώχειας . Αφού ο πλούτος φέρνει τρυφηλότητα , τεμπελιά και ανατρεπτική διάθεση και η φτώχεια εκτός από ανατρεπτική

¹ *Νόμοι* , 629 d 1 – 7 . Πρβλ. , *Πολιτεία* , 470 b 4 – e 2 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 629 e 1 – 630 a 7 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 734 c : «*Ἡμῖν δὲ ἡ τῶν ὑπόθεσις ἐνταῦθα ἔβλεπεν , ὅπως ὡς εὐδαιμονέστατοι ἔσονται καὶ ὅτι μάλιστα ἀλλήλοις φίλοι .*» . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 724 d .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 739 a – 740 a .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 744 d .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 744 d – e .

διάθεση , δουλοφροσύνη και εξαχρείωση¹ . Όποιος υπερβαίνει το μέτρο, θα υφίσταται κυρώσεις² .

Ακόμη για την καταπολέμηση της οικονομικής ανισότητας θα προτείνει τη δημιουργία τεσσάρων κοινωνικών τάξεων και τη λήψη φορολογικών μέτρων ανάλογα με την οικονομική τους επιφάνεια³ . Ο Πλάτων προτείνει όλα αυτά τα μέτρα , γιατί έχει βαθιά επίγνωση ότι η εσωτερική ειρήνη αποτελεί όρο επιτυχίας της εξωτερικής ειρήνης .

Τέλος , όσο για τον πόλεμο που γίνεται από τον άνθρωπο εναντίον του ίδιου του εαυτού⁴ , ο Πλάτων , υποστηρίζει ότι η μάχη μαίνεται εντός του ανθρώπου μεταξύ των μοριών της ψυχής του⁵ .

Η ανδρεία είναι απαραίτητη σε κατάσταση πολέμου , αλλά δεν αποτελεί το όλον της αρετής , είναι μόνον ένα μέρος και μάλιστα το τελευταίο στη σειρά μετά τη φρόνηση , τη σωφροσύνη και τη δικαιοσύνη . Η συνένωση των μερών της ψυχής κάτω από την αιγίδα της φρόνησης και του νου θα επιτευχθεί με τη σωστή Παιδεία . Έτσι η σωστή Παιδεία αποβλέπει στην ειρήνη και όχι στον πόλεμο .

Το να νικά κανείς τον εαυτό του είναι η πρώτη και η πιο λαμπρή από όλες τις νίκες , το να νικείται όμως κανείς από τον εαυτό του είναι συγχρόνως το αισχρότερο και το χειρότερο από όλα⁶ . Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι στην οιονεί φυσική του κατάσταση ο άνθρωπος ήταν αγαθός και οι πόλεμοι και οι στάσεις είχαν εξαλειφθεί , κυρίως για το ότι λόγω της μονώσεώς τους , οι άνθρωποι αγαπιόντουσαν και συμπεριφέρονταν ευγενικά μεταξύ τους . «Πρῶτον μὲν ἡγάπων καὶ ἐφιλοφρονοῦντο ἀλλήλους δι' ἔρημίαν» .

Οι πόλεμοι , οι στάσεις , η βία , οι αδικίες , το ψέμα , η ζήλια , ο φθόνος , η αδικία , η αλαζονεία , είναι προϊόντα της πολιτισμένης κοινωνίας . Οι συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων δεν οφείλονται στη φυσική εχθρότητα ή επιθετικότητα ή ανταγωνιστικότητα που νιώθει ο ένας για τον άλλον αλλά στην έλλειψη αναγκαίων για την επιβίωση αγαθών , όπως είναι η τροφή , που αποτελεί αντικείμενο δεδομένο . Συγκρούονται οι άνθρωποι μεταξύ τους διότι τους εξαναγκάζει η **ένδεια** και όχι εξαιτίας μιας ακόρεστης επιθυμίας ισχύος⁷ .

Η αντίληψη του Πλάτωνα για μια πολιτεία ειρήνης και ειρηνικής και αρμονικής διαβίωσης των πολιτών της φαίνεται και από τη θεώρησή

¹ Πολιτεία , 422 a 1 – 3 .

² Νόμοι , 744 e – 745 a .

³ Βλ. , Νόμους , 744 b 6 – 10 και στο ίδιο , 744 c .

⁴ Το λέει ο Κλεινίας στο χωρίο 626 d 5 – 10 των *Νόμων* : Όλοι οι πολίτες βρίσκονται στην ίδια κατάσταση πολέμου με τον εαυτό τους . Πρβλ. το χωρίο , 626 e 5 – 6 , στο ίδιο : «Ταῦτα γὰρ ὡς πολέμου ἐν ἑκάστοις ἡμῶν ὄντος πρὸς ἡμᾶς αὐτοῦς σημαίνει . » .

⁵ Σύμφωνα με την αντίληψη του Πλάτωνα στους *Νόμους* για τις τρεις δυνάμεις της ψυχής .

Βλ. , στο κεφάλαιο 2 β' της παρούσας διατριβής .

⁶ *Νόμοι* , 626 e 2 – 3 .

⁷ Βλ. , στο χωρίο των *Νόμων* , 678 e 5 – 679 e 5 .

του για την εγκαθίδρυση της πολιτικής κοινωνίας με συναινετικές διαδικασίες και όχι με βίαια μέσα . Για τον Πλάτωνα , η εγκαθίδρυση της πολιτείας συντελείται ειρηνικά και με κριτήριο το κοινό συμφέρον ¹ . Έτσι , λοιπόν , η πλατωνική αυτή εξήγηση της ειρηνικής συνένωσης των οικογενειών που σχηματίζουν «πόλιν» και της ανθρώπινης ανάγκης για ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών , δείχνει και την αισιόδοξη θεώρηση από τον Πλάτωνα της ανθρώπινης φύσης αλλά και υποστηρίζει τη δυνατότητα της ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων .

Επομένως , με την πλατωνική προσέγγιση του θέματος του πολέμου και της ειρήνης ² , έχουμε την ανατροπή του οικουμενικού χαρακτήρα του πολέμου και την αισιόδοξη προοπτική για έναν κόσμο ειρήνης ³ .

Η αντίληψη του Πλάτωνα για την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του ανθρώπινου πολιτισμού είναι αισιόδοξη και αυτό δίνει επίσης μια αισιόδοξη προοπτική για δυνατότητα προόδου του ανθρωπίνου γένους .

Στους *Νόμους* αρκετά χωρία συνηγορούν υπέρ αυτής της πίστης του στην πρόοδο της ανθρωπότητας . Ενδεικτικά αναφέρουμε το χωρίο, όπου υποστηρίζει ότι ο Θεός με την πρόνοιά του χάρισε στους ανθρώπους τις πλαστικές και τις πλεκτικές τέχνες , ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται και να προκόβουν ⁴ («βλάστην καί ἐπίδοσιν τό τῶν ἀνθρώπων γένος») . Η αντίληψη αυτή της προόδου του ανθρωπίνου γένους υποστηρίζει την ιδέα της ειρήνης και της συνένωσης κρατών για την επιτυχία κοινών σκοπών .

Από όσα έχουμε ήδη καταγράψει διαπιστώνουμε ότι ο Πλάτων περιγράφει την οιονεί φυσική κατάσταση του ανθρώπου σαν συμπάθεια και αλληλεγγύη για τους άλλους πέραν των επιταγών του ατομικού συμφέροντος . Η πλατωνική αυτή θέση περί φυσικής αγαθότητας του ανθρώπου , στη φυσική κατάσταση υποστηρίζεται ⁵ και στους νεότερους χρόνους από τον Rousseau ο οποίος επηρεάστηκε στην πολιτική του φιλοσοφία σε μεγάλο βαθμό από τον Πλάτωνα . Η πλατωνική αυτή όμως θέση είναι αντίθετη από τη θέση των υλιστών φιλοσόφων ⁶ (Δημόκριτου–Επίκουρου) της αρχαιότητας αλλά και της νεοτερικότητας⁷. Οι τελευταίοι αρνούνται κατηγορηματικά ότι ο άνθρωπος διαθέτει καθ' οιονδήποτε τρόπο κάποιο ιδιαίτερο κοινωνικό

¹ Βλ. , *Νόμους* , 681 c – d . Αυτή η θεώρηση προαναγγέλλει τη θέση του Αριστοτέλη , ο οποίος θεωρεί φυσική την ανάγκη της ύπαρξης κοινωνικών δεσμών , κατ' αρχάς στο πλαίσιο του «οίκου» και στη συνέχεια στο πλαίσιο της πόλης .

² Βλ. , για το θέμα αυτό τη διεξοδική πραγματεία του Pierre Osmo (1995) , 79 – 94 .
Πρβλ. , Κ. Δεσποτόπουλο (1983) .

³ Όλες οι πλατωνικές δυνάμεις οδηγούν στη φιλία , στην ειρήνη , στην ευδαιμονία του ανθρώπου και του κόσμου : όπως ο έρωας στο λόγο του Αγάθωνα στο *Συμπόσιο* έχει ιδιότητες που του δίνουν τη δυνατότητα να επιβάλλει την ειρήνη . (Βλ. , *Συμπόσιο* , 197 d , e)

⁴ *Νόμοι* , 679 a – b .

⁵ Βλ. , J. J. Rousseau (1992) , 100 κ. εξ.

⁶ Για τους υλιστές φιλοσόφους της αρχαιότητας , βλ. , Jean Salem (1997) .

⁷ Πρβλ. , Jean Francois Lyotard (1990) , 205 – 219 .

και πολιτικό ένστικτο που να τον κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα όντα της φύσης . Και υποστηρίζουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων οφείλονται στη φυσική τους εχθρότητα ή επιθετικότητα και εξαιτίας μιας ακόρεστης επιθυμίας για ισχύ , που αποτελεί ιδιάζον γνώρισμα της ανθρώπινης φύσης¹ . Ακόμη ο Sigmund Freud υποστηρίζει ότι στις ορμές του ανθρώπου υπάρχει και ένα μεγάλο μερίδιο επιθετικών τάσεων και υιοθετεί μετά τον Hobbes τη ρήση του Πλάτωνα «Homo hominis lupus»².

Αλλά και ο Lorenz Konrad ισχυρίζεται ότι ο άνθρωπος διαθέτει ένα ένστικτο επιθετικότητας , το οποίο πηγάζει από τα ζώα που υπήρξαν πρόγονοί μας³ .

Είδαμε ακόμη , την εικόνα πολέμου⁴ , την οποία παρουσιάζει ο Κρητικός Κλεινίας στους *Νόμους* . Η εικόνα αυτή είναι η ίδια εικόνα που υποστήριξε ο Ηράκλειτος⁵ με τη ρήση του «πόλεμος πάντων μέν πατήρ ἐστί , πάντων δέ βασιλεύς» . Την ίδια εικόνα πολέμου θα υποστηρίξει και ο νεότερος Hobbes . Οι άνθρωποι , υποστηρίζει , βρίσκονται σε συνεχή ανταγωνισμό για τις τιμές και τα αξιώματα . Για το λόγο αυτό ανάμεσα στους ανθρώπους γεννιέται ο φθόνος , το μίσος και τελικά ο πόλεμος⁶ .

Τέλος αντίθετη με τη θέση του Πλάτωνα⁷ για την εγκαθίδρυση της πολιτικής κοινωνίας με ειρηνικά μέσα και με κριτήριο το κοινό συμφέρον είναι η θέση κάποιων φιλοσόφων των νεοτέρων χρόνων , όπως ο Hume⁸ , οι οποίοι θεωρούν ότι η εγκαθίδρυση της πολιτικής κοινωνίας συντελείται μέσα σε μια πολεμική κατάσταση .

¹ Βλ. , Th. Hobbes (1989) , τομ. Α΄ , σ. 169 – 170 : «Και πρώτο λόγο , λοιπόν , θεωρώ ως γενική διάθεση του ανθρώπινου είδους στο σύνολό του την αιώνια και ασίγηστη επιθυμία για ισχύ και ακόμα περισσότερη ισχύ , που σταματά μόνο με θάνατο» .

Επίσης του ιδίου , (1966) , 52 – 53 .

² Βλ. , S. Freud (1953) , 57 – 145 .

³ Βλ. , σχετικά με αυτή τη θέση του Konrad στο έργο του Wolfgang Kullmann (1996) , 131 – 132 .

⁴ *Νόμοι* , 625 e – 626 d .

⁵ Βλ. , για τον Ηράκλειτο στο Θεόφιλο Βέικο (1991) , 40 – 41 . Πρβλ. , του ιδίου , (1980) , 104 – 106 .

⁶ Βλ. , Th. Hobbes (1989) , 239 – 240 , τομ. Α΄ .

⁷ *Νόμοι* , 681 c – d .

⁸ Βλέπε το πολιτικό δοκίμιο του Hume (1826) , vol. III , 312 – 318 .

5.1.1 Η ειρήνη ως αίτημα και σκοπός της πλατωνικής αγωγής

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα , στόχος κάθε ορθής και δίκαιης πολιτείας είναι η δημιουργία κατάλληλων οικονομικών , κοινωνικών και πολιτικών προϋποθέσεων που θα επιτρέπουν όλους τους πολίτες να ζουν σε συνθήκες κοινωνικής αρμονίας , ειρήνης και φιλίας χωρίς έριδες και κοινωνικές εντάσεις , ώστε οι άνθρωποι να είναι ευδαίμονες . Και επειδή οι ιδέες κινούν τους ανθρώπους στη σύλληψη μιας τέτοιας κοινωνίας χωρίς διαφορές και έριδες μεταξύ των μελών της και εμπνεόμενοι από αυτές να ενεργούν για την πραγμάτωσή τους μέσα σε αυτής , συμπεραίνουμε αβίαστα ότι ο ρόλος της Παιδείας είναι σημαντικός για την καλλιέργεια τέτοιων ιδεών ειρήνης και φιλίας μεταξύ των ανθρώπων.

Ο πολιτικός και ο νομοθέτης , λέει ο Πλάτων , πρέπει να θεσπίζουν τις διατάξεις των νόμων όχι χάριν του πολέμου και με κριτήριο τη μια αρετή , την ανδρεία ¹ αλλά να νομοθετούν λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των αρετών και προπάντων την πρώτη , την κορυφαία , που είναι η φρόνηση και ο νους ² .

Ο νομοθέτης που εμπνέεται από το Δία καθώς και κάθε άλλο πολιτικό πρόσωπο που επιθυμεί να έχει έστω και την ελάχιστη ηθική ποιότητα πρέπει να αποβλέπει , με τους νόμους που θεσπίζει , μονίμως στη πραγμάτωση της υψίστης αρετής , που είναι η νομιμοφροσύνη στις κρίσιμες περιστάσεις , όπως είναι βέβαια και ο πόλεμος ³ . Για τον Πλάτωνα , ανώτατος σκοπός κάθε ανθρώπινου εγχειρήματος είναι η βελτίωση της ψυχής και αυτό σημαίνει την ηθική της βελτίωση . Το συμφέρον του κράτους δεν έχει την παραμικρή αξία , αν δεν υποτάσσεται αυστηρά στον εν λόγω σκοπό ⁴ .

Η νομοθεσία και ευρύτερα η πολιτική προσλαμβάνουν νόημα και αξία με βάση τα κριτήρια που θέτει η Ηθική . Το ηθικό ζήτημα εκτιμάται ότι είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την οργάνωση μιας πόλης έτσι ώστε η ελλιπής ηθική συγκρότηση των πολιτών να μην αποτελεί θετική αποτίμηση γι' αυτήν . Γι αυτό και ο Πλάτων ψυχογραφεί σε βάθος τον άνθρωπο και καταδεικνύει τα αίτια που τον οδηγούν σε συγκρούσεις . Αυτό που μας καταστρέφει , υποστηρίζει , είναι η αδικία , η αλαζονεία , η έλλειψη λογικής , ιδιαίτερα όμως η πλεονεξία , που είναι η τάση του

¹ Οι πολιτείες του πολέμου νομοθετούσαν έχοντας σαν κριτήριο μόνο την αρετή της ανδρείας .

² Βλέπε *Νόμους* , 688 a 1 – b 2 , πρβλ. , στο *ίδιο* , το χωρίο 630 a 6 – b 1 : Ο Πλάτων αναφέρει ότι ανώτερες αρετές είναι η δικαιοσύνη , η σωφροσύνη , η φρόνηση ενωμένη με την ανδρεία , παρά η ανδρεία μονάχη της . Επίσης στο χωρίο 630 c 7 – 10 , αναφέρει ότι η ανδρεία έρχεται τέταρτη σε σχέση με τις άλλες αρετές ως προς την αξία και τη δύναμη . Και στο χωρίο 696 b 8 , ότι η ανδρεία είναι ένα μικρό μέρος της αρετής .

³ *Νόμοι* , 630 c .

⁴ Βλέπε και Gr. Vlastos (1994) , 41 .

ανθρώπου στο άδικο κέρδος . Ενώ αντίθετα αυτό που μας σώζει είναι η δικαιοσύνη και η σωφροσύνη ¹ , που αποτελούν τις ανώτερες αρετές . Η καλλιέργεια αυτών των αρετών είναι δυνατή μόνον μέσω της παιδείας .

Στις πολιτείες του πολέμου η σύλληψη ενός οικουμενικού πνεύματος θεωρείται ουτοπική . Αξίες όπως η συναλληλία , η αμοιβαιότητα , η αλληλεγγύη βρίσκονται στο περιθώριο . Στην πολιτεία (ειρήνης) που προτείνει ο Πλάτων , στόχος της παιδείας είναι η καλλιέργεια του πνεύματος της συνεργασίας και αλληλεγγύης των ανθρώπων για την εγκαθίδρυση ενός κόσμου , δίχως κυριαρχία και χωρίς καταπιεστική επιθετικότητα , έναν κόσμο που θα ήταν κάτω από την αντικειμενική αρχή της ειρήνης . Η αξία της αλληλεγγύης είναι μεγάλης σημασίας γιατί αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την ειρήνη . Επίγνωση αυτής της αξίας έχει ο Πλάτων και υποστηρίζει θερμά την καλλιέργειά της μέσω της παιδείας . Ο άνθρωπος , λέγει , με την αγωγή μέσω της αλληλεπίδρασης μπορεί να αναπτύξει αλληλέγγυα αισθήματα . Έτσι ο ρόλος των συμπολιτών στα συσσίτια ² ή στα συμπόσια είναι θετικότερος προς αυτή την κατεύθυνση και γι αυτό τονίζεται από τον Πλάτωνα ο παιδευτικός και μορφωτικός τους χαρακτήρας και ο σπουδαίος ρόλος τους στην παιδεία . Ιδίως τονίζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα ³ και την παιδαγωγική ⁴ σημασία των συμποσίων αλλά και την δυνατότητα ανάπτυξης αλληλέγγυων αισθημάτων και φιλίας μεταξύ των συμποσιαστών που οδηγούν στην ανάπτυξη ειρηνικής συνείδησης και νοοτροπίας ⁵ .

Λέει ο Αθηναίος Ξένος : Τώρα όμως δε μιλούμε για αρχηγό που θα εξουσιάζει το στρατόπεδο ανάμεσα σε συναντήσεις ανθρώπων εχθρών με εχθρούς για πόλεμο , μα για κείνον που θα είναι αρχηγός φίλων που συναναστρέφονται ειρηνικά και ανταλλάσσουν αμοιβαίες φιλοφρονήσεις . ⁶ Αυτός δε ο αρχηγός θα γίνει φύλακας της φιλίας που υπάρχει ανάμεσα στους συμποσιαστές και θα φροντίζει να μεγαλώνει η

¹ *Νόμοι* , 906 b 1 – c 6 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 625 e 2 – 6 και 636 a 2 – 3 . Ιδιαίτερα δε στο 666 b 3 : «ἐν τοῖς συσσιτίοις εὐωχηθέντα» .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 639 d 2 – 3 : «τῶν πολλῶν κοινωνιῶν συμπότας καὶ συμπόσια θεῖμεν ἂν μίαν τινά συνουσίαν εἶναι ; »

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 641 b 1 – 2 : «συμποσίου δὲ ὀρθῶς παιδαγωγηθέντος τί μέγα ἰδιώταις ἢ τῆ πόλει γίγνεται ἂν ; » και 641 e 9 – d 2 : «Δοκεῖς ἡμῖν , ὦ φίλε , τῆν ἐν τοῖς οἴνοις κοινὴν διατριβὴν ὡς εἰς παιδείας μεγάλῃν μοῖραν τείνουσαν λέγειν , ἂν ὀρθῶς γίγνηται . »

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 671 e 5 – 8 : «Οὐκοῦν εἰ γε εἴη τοιαύτη μέθη , τοιαύτη δὲ παιδιὰ , μὴν οὐκ ὠφελήθεντες ἂν οἱ τοιοῦτα συμπόται , καὶ μᾶλλον φίλοι ἢ πότερον ἀπαλλάττοντο ἀλλήλων , ἀλλ' οὐχ ὥσπερ τὰ νῦν ἐχθροὶ ... »

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 640 b 6 – 9 : «Νῦν δὲ γε οὐ στρατοπέδου περὶ λέγομεν ἄρξοντος ἐν ἀνδρῶν ὁμιλίαις ἐχθρῶν ἐχθροῖς μετὰ πολέμου , φίλων δ' ἐν εἰρήνῃ πρὸς φίλους κοινωνησόντων φιλοφροσύνης . » .

φιλία αυτή στο μέλλον όταν θα ξανασμίξουν . Θα φροντίζει δηλαδή όχι μόνο για τη διατήρησή της αλλά και για την ενίσχυσή της ¹ .

Ο Πλάτων όμως προχωρεί ακόμη και στο εξής τολμηρό επιχείρημα για να καταφερθεί κατά του πολέμου και να αναδείξει τη δύναμη της παιδείας . Λέει , λοιπόν , ο Αθηναίος Ξένος προς τους συνομιλητές του «Αν όμως ρωτάς για την Παιδεία γενικά πόσο ωφελεί δηλαδή την πόλη η εκπαίδευση των πολιτών , δεν είναι δύσκολο να πούμε , πως αν εκπαιδευθούν καλά , μπορεί να γίνουν ηθικοί άνθρωποι , κι όταν γίνουν τέτοιοι , και τα άλλα μπορούν να εκτελούν καλά και ακόμη μπορούν να νικούν τους εχθρούς στη μάχη . Η εκπαίδευση , λοιπόν , φέρνει τη νίκη , η νίκη όμως κάποτε την απαίδευσιά . Πολλοί πράγματι το πήραν απάνω τους για τις νίκες τους στον πόλεμο και έπαθαν από την αλαζονεία τους αμέτρητα άλλα κακά . Και έτσι η Παιδεία δεν έγινε ποτέ ως τώρα Καδμεία , ενώ πολλές νίκες Κάδμειες έγιναν και θα εξακολουθήσουν να γίνονται στον κόσμο .»² .

Η παιδεία για τον Πλάτωνα , δεν αποτελεί μόνον απαραίτητη προϋπόθεση για την ειρήνη αλλά και άμεσο αποτέλεσμα της . Η έννοια της ειρήνης με την έννοια της παιδείας είναι στενά συνδεδεμένες . Κατά την άποψη του Πλάτωνα τα πράγματα που είναι σοβαρά πρέπει να τα τακτοποιούν οι άνθρωποι καλά σχετικά με την ειρήνη . Γιατί ο πόλεμος στην πραγματικότητα δεν μπόρεσε να τους προσφέρει ως τώρα και ούτε θα τους προσφέρει στο μέλλον ούτε παιχνίδι , ούτε αξιόλογη παιδεία , πράγματα που για τους ανθρώπους έχουν μεγάλη σημασία ³ .

Πρέπει , λοιπόν , υποστηρίζει ο Πλάτων , ο άνθρωπος να περνά το μεγαλύτερο και το ωραιότερο μέρος της ζωής σε ειρηνικούς καιρούς ⁴ . Και ακόμη πρέπει να προσπαθήσει να κανονίσει να εξεύρει τρόπους και μέθοδο ώστε να ρυθμίσει , όσο μπορεί πιο ευχάριστα το ταξίδι της ζωής μέχρι το τέλος του , συνυπάρχοντας («συνόντες») ειρηνικά ο ένας με τον άλλον ⁵ .

Η παιδεία είναι αυτή που θα μας προσφέρει τον τρόπο και την μέθοδο για την ειρηνική συνύπαρξη , καλλιεργώντας το ιδεώδες της ειρήνης και ήθος ειρήνης και καθιστώντας την ειρήνη συνείδηση καθολική και έξιν του ανθρώπου .

¹ *Νόμοι* , 640 c 11 – 13 : «γίγνεται γάρ φύλαξ τῆς τε ὑπαρχούσης φιλίας αὐτοῖς , καί ἐτι πλείονος ἐπιμελητῆς ὅπως ἔσται διὰ τὴν τότε συνουσίαν . » .

² *Βλ.* , στο *ίδιο* , 641 b 3 – c 8 .

³ *Βλ.* , στο *ίδιο* , 803 d 2 – 8 : « Τό δ' ἦν ἐν πολέμῳ μὲν ἄρα οὐτ' οὖν παιδιὰ πεφικυῖα οὐτ' αὐ παιδεία ποτέ ἤμιν ἀξιόλογος , οὐτε οὐσα οὐτ' ἔσομένη , ὃ δὴ φάμεν ἤμιν γε εἶναι σπουδαιότατον · δεῖ δὴ τὸν κατ' εἰρήνην βίον ἕκαστον πλείστον τε καὶ ἄριστον διεξελεθῆν » .

⁴ *Βλ.* , στο *ίδιο* , 803 d 8 – 10 : «δεῖ δὴ τὸν κατ' εἰρήνην βίον ἕκαστον πλείστον τε καὶ ἄριστον διεξελεθῆν . » .

⁵ *Βλ.* , στο *ίδιο* , 803 b 1 – 3 .

5.1.2 Σύγχρονη παιδαγωγική της ειρήνης

Στη σημερινή εποχή , που είναι εποχή κρίσεων και ταραχών , βιαιότητας ¹ και επιθετικότητας , απειλούμενης ειρήνης με την ανάπτυξη των εξοπλισμών , εξαιτίας της αλόγιστης χρήσης της τεχνολογίας και της επιστήμης , που μπορεί να οδηγήσει την ανθρωπότητα σε έναν «ολοκληρωτικό» πόλεμο ² , είναι αναγκαίο να ισχυροποιηθεί η Παιδαγωγική της Ειρήνης ³ με συστηματική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης .

Η αγωγή αυτή της ειρήνης ⁴ θα διαπαιδαγωγήσει έτσι τους νέους , με την καλλιέργεια συνείδησης και νοοτροπίας ειρήνης , ώστε να μπορούν να συμβιώνουν ειρηνικά με άλλες χώρες , ιδίως γειτονικές αλλά και με τους συνανθρώπους τους ανεξάρτητα από πολιτικές , ιδεολογικές , θρησκευτικές και φυλετικές διαφορές .

Από τις σύγχρονες τάσεις και απόψεις της Παιδαγωγικής της Ειρήνης , ιδιαίτερα οι παιδαγωγοί της ανθρωπιστικής παιδείας , θεωρούν την ειρήνη ύψιστο πολιτιστικό αγαθό της ανθρωπότητας και γι αυτό υποστηρίζουν ότι η ειρήνη πρέπει να γίνει κεντρικός στόχος της αγωγής⁵. Η σκοποθεσία αυτή συνδέεται με τις αξίες της αγάπης , της αμοιβαίας κατανόησης και της αντιμετώπισης του συνανθρώπου ως «πλησίον» ⁶ , η οποία αποτελεί καθαρά πλατωνική αντίληψη . Η ιδέα αυτή της αντιμετώπισης του συνανθρώπου μας ως «πλησίον» έχει μεγάλη σημασία για τον σημερινό ανειρήνευτο κόσμο και για την προσπάθεια εδραίωσης της παγκόσμιας ειρήνης . Ο P. McLaren ⁷ , υποστηρίζει ότι επιβάλλεται να δημιουργηθεί μια ανθρωπιστική παιδεία ενάντια στο σκληρό ανταγωνισμό που τείνει να κυριαρχήσει στα πλαίσια της

¹ Βλ. , και Bruno Ribes (1977) . Πρβλ. , για τη βία , *Πολιτεία* , 413 b .

² Ο Κ . Δεσποτόπουλος (1983) , 176 , υποστηρίζει : Ο κίνδυνος της «ατομικής» καταστροφής και οι έσοχα κρίσιμες συνέπειές της που θα εξαφάνιζε το ανθρώπινο γένος , αποτελεί υπέρτατο κίνδυνο , που καθιστά πια την προμελετημένη έκρηξη του ολοκληρωτικού πολέμου ολωσδιόλου αδύνατη , ακόμη και στη συνείδηση των ανθρώπων των πιο απάνθρωπα προσηλωμένων στα προσωπικά τους συμφέροντα και στην επιθυμία της κυριαρχίας .

³ Το ζήτημα ειρήνης ως αντικείμενο συστηματικής αγωγής και στόχος ιδιαίτερου κλάδου της παιδαγωγικής επιστήμης απασχόλησε ιδιαίτερα τους γερμανούς παιδαγωγούς της δεκαετίας του 1960 και κυρίως τη δεκαετία του 1970 , μετά την αποτυχία των συνομιλιών για τον περιορισμό των Στρατηγικών Όπλων στη Γενεύη και στη Μόσχα . Βλ. , σχετικά , Ι . Μαρκαντώνη (1977) , σ. 11 και σ. 58 σημ. 3 .

⁴ Για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της αγωγής για ειρήνη , βλέπε τα έργα των : Η. Schirmbeck (1970) , P. Ackermann (1971) , J. Esser (1973) , J. Galtung (1976) , A. Heck (1993) , D. Hicks (1988) .

Επίσης περισσότερα για την εκπαίδευση της Ειρήνης , την εμφάνιση , τους στόχους και τη δυναμική της βλ. , το αφιέρωμα του περιοδικού *Teachers College Record* , vol. 84 . 1 . Fall 1982 , με θέμα : "Education for Peace and Disarmament" .

⁵ Βλ. , Ο. Fr. Bollnow (1964) .

⁶ Βλ. , Michael Theunissen (1965) .

Πρβλ. , Walter Rest (1967) , και τη μελέτη του Κ. Ι . Βούρβερη (1967) .

⁷ P. McLaren (1966) , 66 .

αρνητικής πλευράς της παγκοσμιοποίησης , για δημιουργία όχι τόσο μιας κοινής κουλτούρας αλλά μιας νέας συνύπαρξης με κανόνες δικαιοσύνης ελευθερίας και δημοκρατίας που θα παρέχει κοινή βάση για συνεργασία , αλληλεγγύη κλπ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία ¹ επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση ² για την Παιδαγωγική της Ειρήνης ως ιδιαίτερου κλάδου της Παιδαγωγικής ήδη από τη δεκαετία του '70 από τον τότε καθηγητή της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Μαρκαντώνη . Ο παιδαγωγός αυτός επισημαίνει ότι στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει παιδαγωγική βιβλιογραφία για την ειρήνη ως αντικείμενο συστηματικής αγωγής ³ .

Αλλά και το αίτημα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης περί συστηματικής εκπαίδευσης των νέων με βάση συγκεκριμένα προγράμματα και μεθόδους πάνω σε ένα καθαρά παιδευτικό και διδακτικό επίπεδο , δεν έχει στη χώρα μας ικανοποιηθεί ακόμη πλήρως ⁴ . Το συμπέρασμα από την ανάλυση των βιβλίων των κοινωνικών σπουδών που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στα τέλη του 20^{ου} αιώνα είναι επηρεασμένη από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και τους κατευθυντήριους άξονες της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου . Οι αναλυτές όμως επισημαίνουν : « δεν θα ισχυριστούμε ωστόσο , ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός τάσσεται αναφανδόν στην υπηρεσία της Διεθνούς Εκπαίδευσης» ⁵ .

Επίσης την ελλιπή ανταπόκριση στους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης των σχολικών εγχειριδίων του σύγχρονου ελληνικού Γυμνασίου επισημαίνει η έρευνα ⁶ που διεξήχθη με συντονιστή τον Κ. Μπονίδη , στο πλαίσιο του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ⁷ , το οποίο λειτουργεί υπό τη διεύθυνση του καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη . Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν τα

¹ Από την πιο πρόσφατη ελληνική βιβλιογραφία για τη μελέτη και τη διδασκαλία της Ειρήνης επιλέγουμε να αναφέρουμε τα έργα των :

Γ. Μπάτσιου (1995) , Κ. Μπονίδη (1998) , Δ. Παπαδοπούλου (1990) .

² Ο Ι. Σ. Μαρκαντώνης (1977) , 55 , διαπιστώνει : Η πεποίθηση ότι η ειρήνη μεταξύ ατόμων , ομάδων και λαών είναι βασικό αντικείμενο του σχολείου του μέλλοντος , κερδίζει καθημερινώς έδαφος και ήδη αναγνωρίζεται ως οικουμενικό ανθρωπιστικό αίτημα .

³ Βλ. , Ι. Σ. Μαρκαντώνη (1977) .

⁴ Την ανάγκη διεξαγωγής έρευνας για την κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος επισημαίνει ο J. Offermann (1973) , 71 .

Επίσης ο W. Rest (1967) , 25 κ.εξ. , θεωρεί απαραίτητη τη διδακτική της ειρήνης με την κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο από την πρώιμη παιδική ηλικία .

⁵ Απόσπασμα από την ομιλία της Μαρίας Αδάμου , σχ. Συμβούλου ΠΕ2 Ν. Μαγνησίας στη Επιμορφωτική Ημερίδα για τους εκπαιδευτικούς Π. Ε. του Ν. Λάρισας που οργανώθηκε στο «Χατζηγιάνναιο στις 8 – 9 – 2003 με θέμα : Ο ρόλος των εγχειριδίων Κοινωνικών Σπουδών στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα» .

(Η Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά τη δεκαετία του '80) .

⁶ Έρευνα δημοσιευμένη στην ιστοσελίδα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας .

⁷ Συντομογραφικά θα αναφέρεται Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε.

σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα» του Γυμνασίου , τόσο της περιόδου 1984 – 2001 , όσο και τα εν χρήσει αναθεωρημένα .

Οι ερευνητές διαπιστώνουν : «Η έρευνα ... φανερώνει ότι αυτά εν μέρει ανταποκρίνονται στους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης . » . Παρόλα αυτά , είναι σημαντικό να τονίσουμε την διαπίστωση των ερευνητών ότι παρουσιάζεται για πρώτη φορά στα αναθεωρημένα εγχειρίδια ως θεματική η «Εκπαίδευση για την Ειρήνη» και η σχετική εργασία της UNESCO , της οποίας η σύσταση του 1974 συνθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης για την ειρήνη ¹ .

Η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη της ειρήνης ως έργου ισότητας και δικαιοσύνης μεταξύ των ανθρώπων , ως ατομικής ειρήνης , δηλαδή αρμονικής ψυχοσωματικής ανάπτυξης της προσωπικότητας , ως έκφρασης σύμπνοιας , συνεργασίας και αλληλεγγύης , που συνδέει τα μέλη μιας κοινότητας , ως κριτικής αναζήτησης και εμπάθυνσης των αιτιών του πολέμου και επισήμανσης των κινήτρων των εχθροπραξιών , ως αναγνώρισης αδυναμιών ατόμων , ομάδων , λαών , ως αίτημα δικαιοσύνης και ισότητας , βρίσκει αναμφισβήτητα απαντήσεις στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς της μέσα στο πλατωνικό έργο ² .

Ο Πλάτων είναι σαφής στο μήνυμά του : Η ειρήνη είναι παιδευτική και πολιτική ³ υπόθεση . Οι σωστές (ηθικές) επιλογές μας στην παιδεία και στην πολιτική μπορούν να μας εξασφαλίσουν έναν ειρηνικό κόσμο .

¹ Την επομένη του Β' Παγκοσμίου πολέμου εμφανίστηκε δυναμικά στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή υπό την αιγίδα της UNESCO (βλ., την Ιδρυτική Πράξη της UNESCO , 1945) μια νέα παιδαγωγική τάση , η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου ή Διεθνής Εκπαίδευση ως κοινωνική αναγκαιότητα και οικουμενική απαίτηση των λαών , όχι των κρατών , για την εδραίωση μιας νέας παγκόσμιας κοινότητας ελεύθερης , δίκαιης , και ειρηνικής στη βάση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της απόρριψης της βίας σ' όλες της τις μορφές .

² Για τη αγωγή προς μια διεθνή κατανόηση , βλ. Ν. Μελανίτη (1976) , 415 κ.εξ.

³ Βλέπε και την εργασία του Mathias Lobner (1968) , όπου αναλύει το ζήτημα του πολιτικού νοήματος της αγωγής δια την ειρήνη .

5.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

«...ὅστις παραλαβὼν συγγένειαν μίαν διαφερομένην, μήτε ἀπολέσειεν μηδένα, διαλλάξας δέ, εἰς τὸν ἐπίλοιπον χρόνον νόμους αὐτοῖς θεῖς , πρὸς ἀλλήλους παραφυλάττειν δύναται ὥστε εἶναι φίλους.»¹.

¹ *Νόμοι* , 627 e 5 – 628 a 4 .

5.2.1 Κατανόηση του ξένου και της διαφοράς

Στο τελευταίο πλατωνικό έργο , στους *Νόμους* , ο Πλάτων προχωρεί στην παρουσίαση μιας ριζοσπαστικής , καινοφανούς για το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του , θεώρησης της κλίμακας των αξιών που πρέπει να διέπουν τη ζωή της πολιτείας και των ανθρώπων της . Μια θεώρηση η οποία είναι και σήμερα επίκαιρη , σύγχρονη και αναγκαία για τη σωστή αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν από την παρουσία των ξένων τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες . Και είναι γνωστό πως ακόμα και οι πολιτισμικά αναπτυγμένες χώρες δεν έχουν επιτύχει ακόμη την πλήρη κατανόηση του ξένου στοιχείου ώστε να διακατέχονται από ξеноφοβία , να το μεταχειρίζονται άνισα , να το περιθωριοποιούν με αποτέλεσμα να υπάρχει έξαρση της βίας , της εγκληματικότητας και κοινωνικές αναταραχές . Είναι αναγκαίο η πλατωνική αυτή θεώρηση να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους παιδαγωγούς και να έχει άμεση εφαρμογή στην παιδεία .

Στους *Νόμους* , ο όρος της «εὐ πολιτευομένης πόλεως» για τους συνομιλητές του Αθηναίου Ξένου , του Κρήτου Κλεινία και του Λακεδαιμονίου Μεγίλου είναι «πολέμῳ νικᾶν τὰς ἄλλας πόλεις»¹ . Όμως αυτό δεν είναι αρκετό για τον Αθηναίο Ξένο που βαθαίνει περισσότερο τη συζήτηση ρωτώντας τους συνομιλητές του , αν το ίδιο ισχύει για τη σχέση κόμης προς κόμη² , οικίας προς οικία , άνδρα προς άνδρα³ και τέλος εαυτού προς εαυτόν⁴ . Η απάντηση από τον Κλεινία είναι καταφατική για όλα : Όλοι οι πολίτες βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση και σαν άτομα βρίσκονται στην ίδια κατάσταση με τον εαυτό τους⁵ . Και τονίζει ο Κλεινίας ότι το να νικά κανείς τον εαυτό του είναι η πρώτη και πιο λαμπρή από όλες τις νίκες⁶ .

Εξετάζονται , λοιπόν , από τον Πλάτωνα , η σχέση μιας πολιτείας με την άλλη , των ανθρώπων μέσα στην ίδια την πολιτεία και τέλος του ίδιου του εαυτού προς τον εαυτό και η εικόνα που δίδεται είναι μια εικόνα πολέμου . Η πολιτεία είναι ένα πεδίο πολέμου και αυτή είναι σύμφωνη με την αντίληψη της εποχής του . Η εικόνα όμως αυτή δεν καλύπτει τον Πλάτωνα . Θέλει να υπάρξει μια άλλη εικόνα ειρηνική για την πολιτεία . Και αυτό θα γίνει με την υιοθέτηση μιας άλλης κλίμακας αξιών από τα μέλη της πολιτείας , με την οποία προβάλλει ένα νέο

¹ Την άποψη αυτή συνοψίζει ο Αθηναίος Ξένος στο χωρίο , 626 b 7 – c 2 .

² *Νόμοι* , 626 c 8 .

³ Βλ. , στο ίδιο , 626 c 12 – 13 .

⁴ Βλ. , στο ίδιο , 626 d 1 – 2 .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 626 d 7 – 10 .

⁶ Βλ. , στο ίδιο , 626 e 2 – 3 : «τό νικᾶν αὐτὸν αὐτὸν πασῶν νικῶν πρώτη τε καὶ ἀρίστη» .

βλέμμα για τη θέση του αγαθού και μια διαφορετική σύλληψη της πολιτικής μέσα από τη νέα αυτή εικόνα της πολιτείας .

Στη νέα αυτή εικόνα , ο στόχος του καλού πολιτικού είναι , αφού συλλάβει την πολιτεία ως «συγγένειαν μίαν διαφερομένην» , εργάζεται στη συνέχεια για τη διαλλαγή των μελών της πολιτείας , θεσπίζοντας μελλοντικούς νόμους που θα εξασφαλίσουν ανάμεσά τους διαρκή φιλία . Δηλαδή να κάνει τους πολίτες να βλέπουν τους συνανθρώπους τους ως συγγενείς που διαφέρουν μεταξύ τους αλλά αποτελούν μια ενότητα « ... ὅστις παραλαβών συγγένειαν μίαν διαφερομένην , μήτε ἀπολέσειεν μηδένα , διαλλάξας δέ , εἰς τόν ἐπίλοιπον χρόνον νόμους αὐτοῖς θείς , πρὸς ἀλλήλους παραφυλάττειν δύναίτο , ὥστε εἶναι φίλους » ¹ .

Προτείνεται , λοιπόν , από τον Πλάτωνα μια πολιτεία διαλλαγής , μια πολιτεία , όπου το διαφορετικό δεν καταστρέφεται «μήτε ἀπολέσειεν μηδένα , διαλλάξας δέ , ... » αλλά είναι αποδεκτό , μια πολιτεία που κατορθώνει οι πολίτες της , παρ' όλες τις διαφορές που τους χωρίζουν , να ζουν με αρμονία ² .

Ποιος θα αναλάβει όμως αυτό το έργο , ώστε να πετύχει μέσα στην πολιτεία η αρμονική συμβίωση των πολιτών της . Από τον Πλάτωνα , υποδεικνύεται ο σοφός και ενάρετος νομοθέτης που θα θεσπίσει ανάλογους νόμους , Και επειδή στην πλατωνική Πολιτεία η εκμάθηση των Νόμων αποτελεί Παιδεία ³ , μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στη σημερινή εποχή το ρόλο αυτό αναλαμβάνει η εκπαίδευση , μάλιστα η διαπολιτισμική εκπαίδευση . Αυτή θα δώσει τη δυνατότητα στους πολίτες να ζουν αρμονικά ⁴ με στόχο την εξάλειψη του πολέμου προς τη διαφορά σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο . Αυτή αμβλύνει τις μεταξύ των ανθρώπων διαφορές και οδηγεί αυτούς στη συναίσθηση της δικαιοσύνης , δηλαδή στη συνειδητή εφαρμογή της .

Με την κατάργηση των συγκρουσιακών ανταγωνιστικών σχέσεων στην κοινωνία , δίνεται από τον Πλάτωνα μια καίρια σημασία στις

¹ *Νόμοι* , 627 e 5 – 628 a 4 . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 628 a 10 : «συναρμόττων»

² Βλ. , σχετικά τη μελέτη του Δ. Λαμπρέλλη (2006) , 29 – 56 .

³ *Νόμοι* , 722 d – 723 d 3 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 628 b 9 – 10 : «φιλίας καί εἰρήνης ὑπό διαλλαγῶν γενομένης» .

Πρβλ. , στο *ίδιο* , 628 a 10 : «τὴν πόλιν συναρμόττουσα» και 628 c 10 –11 : «Τό γε μὴν ἄριστον ... εἰρήνη δέ πρὸς ἀλλήλους ἅμα καί φιλοφροσύνη . » .

σχέσεις φιλίας¹ μεταξύ των ανθρώπων που μπορεί να προβληθεί σε βάθος πολιτιστικού χρόνου με μια προοπτική που εξασφαλίζει την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων μιας κοινωνίας ως συλλογικού μορφώματος.

Η διαπολιτισμική παιδεία πρέπει να λειτουργήσει ως θεραπευτική των συγκρούσεων παιδαγωγία η οποία θα συμβάλει στην εξάλειψη της κοινωνικής παθογένειας, καλλιεργώντας τέτοιους τρόπους, συμπεριφορές και νοοτροπία διαλλαγής και αποδοχής του «ξένου», ώστε να εξασφαλίσει την αδιάσπαστη φιλία των πολιτών και επομένως την ευημερία της κοινωνίας.

Στους *Νόμους* υποστηρίζει ο Πλάτων ότι πραγματικός πολιτισμός θα παραχθεί μόνο όταν ο άνθρωπος πραγματώσει συμφυλιωτική σχέση με το περιβάλλον του, δηλαδή τη συναίνεση, στο πλαίσιο της οποίας κεντρική θέση πρέπει να κατέχει ο συνάνθρωπος. Παιδεία είναι για τον Πλάτωνα η οικειοποίηση του άλλου στην ετερότητά του. Η διαλεκτική είναι απαραίτητο μέσο παιδείας για αυτό τον παιδευτικό στόχο, γιατί δίνει λύσεις στις συγκρούσεις των ανθρώπων που διαφέρουν όταν συναντώνται. Η διαλογική αναζήτηση λύσεων είναι κάτι περισσότερο από την άποψη του καθενός, όταν είναι μόνος του.

Στη συνέχεια, η πολιτική καλείται να αναλάβει και το δικό της ρόλο, όπου ο καλός πολιτικός θα νομοθετήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίσει την ισότητα μεταξύ των πολιτών. Εφαρμόζοντας την αρχή της ισότητας, η πόλη θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους πολίτες της² καταργώντας τις ανισότητες μεταξύ των πολιτών³.

Την ευθύνη αυτή του πολιτικού να δημιουργήσει μια κοινωνία ομόνοιας και φιλίας, επιτυγχάνοντας τη διαλλαγή⁴ μεταξύ των πολιτών, παρουσιάζει ο Πλάτων στον *Πολιτικό*. Στην αρχή του *Πολιτικού* ο

¹ Ο W. Gouldner (1964), υποστηρίζει ότι ο Πλάτων, ενώ εγκωμιάζει τη φιλία, εξορίζει την αγάπη από το Πάνθεο των αρετών. Ο Gr. Vlastos (1994), 37 – 38, υποστηρίζει, ότι η φιλία στον Πλάτωνα δεν εννοείται με έναν απλό συναισθηματικό τρόπο αλλά κάτι πολύ περισσότερο π.χ. ως η αδερφική αλληλεγγύη.

Εμείς σημειώνουμε ότι η φιλία για τον Πλάτωνα είναι διαφορετική από τον έρωτα. Δεν είναι πόθος ή λαχτάρα ούτε μαγία αλλά εσωτερική, αυτοβεβαίωση για τη αξία και καλοσύνη του άλλου.

Βλ., στο *Φαίδρο*, 255 e 1 – 2: «Καλεί δέ αὐτον καὶ οἰεῖται οὐκ ἔρωτα, ἀλλὰ φίλιαν εἶναι.».

Προϋπόθεση της φιλίας είναι η εσωτερική ομοιότητα των δυο ανθρώπων που συνδέονται με αυτήν.

Βλ., στο *Γοργία*, 510 b. Πρβλ., *Φαίδρο* 255 d: «οὐ γὰρ δὴ ποτέ εἰμαρται κακὸν κακῷ φίλον, οὐδ' ἀγαθὸν μὴ φίλον ἀγαθῷ εἶναι» και *Λύσιδα*, 213 c–215 c: «τὸ ὅμοιον τῷ ὁμοίῳ φίλον.» Οι φίλοι, ακόμη, ακολουθοῦν τον ἴδιο θεό. Βλ. στο *Φαίδρο*, 255 b 7: «διαισθανόμενον ὅτι οὐδ' οἱ ξύμπαντες ἄλλοι, φίλοι τε καὶ οἰκεῖοι, μοῖραν φιλίας οὐδεμίαν παρέχονται πρὸς τὸν ἔνθεον φίλον.».

² *Νόμοι*, 744 b 4 – 6: «Δεῖ δὴ πολλῶν ἕνεκα, τῶν τε κατὰ πόλιν καιψῶν ἰσότητος ἕνεκα.».

³ Βλ., στο *ἴδιο*, 744 b 10 – c 2: «... Τὰς τιμὰς τε καὶ τὰς ἀρχὰς ὡς ἰσαίτατα τῷ ἀνίσῳ συμμέτρῳ δέ ἀπολαμβάνοντες μὴ διαφέρωνται.».

⁴ Η πρόταση αυτή της διαλλαγής εμφανίζεται για πρώτη φορά στον *Πολιτικό* με την ενδελεχή διερεύνηση της διαφοράς και την αδιάπτωτη μέριμνα, ανταπόκριση προς αυτήν βλ., σχετικά τη μελέτη του Δ. Λαμπρέλλη (2007).

Πλάτων δίνει την εικόνα της πολιτείας ως αγέλης και ορίζει τον πολιτικό ως ποιμένα της ανθρώπινης αγέλης¹ που γνωρίζει την τέχνη της αγelaiοτροφίας² («ἀγελαιοτροφικήν»)³, δηλαδή την τέχνη που φροντίζει και τρέφει τις αγέλες. Όμως αυτός ο ορισμός του πολιτικού και της πολιτικής τέχνης δεν τον ικανοποιεί, γιατί κλείνει περισσότερο προς την ιδέα της τροφής παρά προς την ιδέα της φροντίδας («ἐπιμέλειαν»)⁴. Έτσι ο πρωτύτερα δοσμένος ορισμός του πολιτικού μεταβάλλεται ώστε το έργο του να είναι η επιμέλεια του ποιμνίου. Η διατροφή της αγέλης μεταβάλλεται σε περιποίηση της αγέλης («ἀγελαιοκομική»)⁵.

Όμως παρόλα αυτά η εικόνα της πολιτείας ως αγέλης φαίνεται ότι δεν ικανοποιεί τον Πλάτωνα και γι αυτό προχωράει στη σύλληψη μιας άλλης εικόνας. Της εικόνας της πολιτείας ως υφάσματος και του πολιτικού ως υφαντή⁶. Η σύσταση της πολιτείας παραβάλλεται προς τη συνύφανση της υφαντικής. Όπως ο υφαντής γνωρίζει την τέχνη του («συμπλέκειν») και δημιουργεί μια ενιαία σύνθεση – ύφανση έτσι και ο πολιτικός γνωρίζει πώς να συμπλέκει τα δυο μέρη της αρετής, ώστε να δημιουργεί μια κοινωνία ομόνοιας και φιλίας. Η πολιτική τέχνη, λοιπόν, ασκεί το έργο της («συμπλοκής»). Οι αντιθέσεις που υπάρχουν στην πόλη αμβλύνονται με την αρμονική συμπλοκή και καταλήγουν στην ένωση. Έργο της πολιτικής είναι όχι να αφανίσει την αντίθεση αλλά να την υψώσει σε αρμονική ενότητα. Η συνθετική επιστήμη του πολιτικού – υφαντή θα ενώνει τα όμοια και τα ανόμοια σε ένα έργο και θα δημιουργεί το ενιαίο ύφασμα της πολιτείας με τη συγχώνευση των αντιθέτων ενώνοντας τα μέρη της αρετής που είναι εντελώς ανόμοια και που τόσο αντίθετα φέρονται⁷. Και το «ύφασμα» που θα προκύψει θα είναι ομαλό στην αφή⁸ και καλοϋφασμένο.

Το έργο, λοιπόν, της πολιτικής είναι έργο «συναφῆς», «συμπλοκής» και «συστάσεως» των εναντίων μερών⁹. Το αποτέλεσμα αυτού του συνδέσμου των εναντίων μερών της αρετής, όσο ανόμοια κι αν είναι από τη φύση και όσο αντίθετες τάσεις κι αν έχουν, είναι το «συμπλακέν»¹⁰.

¹ Βλ., *Πολιτικό*, 258 b – 277 d. Κυρίως στο χωρίο 268 c 1 – 2: «θῶμεν ταῦτον νομέα καὶ τροφὸν ἀγέλης ἀνθρωπίνης».

² Βλ., στο *ίδιο*, 275 b 2.

³ Βλ., στο *ίδιο*, 275 d 2. Πρβλ., στο *ίδιο*, 261 e 8.

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 276 d.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 275 e 5.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 287 b – 311 c.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 308 b 6 – 8. Πρβλ., στο *ίδιο*, 308 c και 310 a.

⁸ Βλ., στο *ίδιο*, 310 e 11: «λεῖον» και 311 a 1: «εὐήτριον».

⁹ Βλ., στο *ίδιο*, 309 b 7: «συνδεῖν καὶ συμπλέκειν».

¹⁰ Βλ., στο *ίδιο*, 311 b 7 – 8.

Σε αυτήν λοιπόν την ανομοιότητα των μορίων της αρετής¹ (διαφορά σε ηθικό επίπεδο) οφείλεται και η ανομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων² (διαφορά σε ανθρώπινο επίπεδο).

Πού υπάρχει, λοιπόν, αυτή η διαφορά; Στην ανομοιότητα. Και πιο συγκεκριμένα στην ανομοιότητα των χαρακτήρων των ανθρώπων, των πράξεών τους, στην αέναη ευμεταβλησία των ανθρωπίνων πραγμάτων³, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και ούτω καθ' εξής επ' άπειρον⁴. Το «ἕτερον» αντιμετωπίζεται ως «διάφορον»⁵, «ἀνόμοιον». Εκείνο που επιθυμεί ο Πλάτων δεν είναι η έκλειψη της διαφοράς αλλά η έκλειψη της πολεμικής διάθεσης προς το ἀνόμοιο⁶ και η αποδοχή από τον άνθρωπο του ἐναντίου και ὅσον αφορά τον εαυτό του αλλά και τους άλλους.

Το ἔργο της Παιδείας είναι πολύ σημαντικό, επισημαίνει εὐστοχα ο Πλάτων στο λόγο του περί παιδείας ως «συγκράσεως»⁷. Η Παιδεία ως «σύγκρασις» των αντιθέτων θα είναι μια Παιδεία του «στέργειν» και «ἀσπάζεσθαι» και «φιλεῖν» του ἀνόμοιου, του διαφορετικού⁸.

¹ Μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται γι αυτό που αργότερα στους *Νόμους*, θα ονομασθεί «συγγένεια μία διαφορεομένη», σ. 127. Τα μόρια της αρετής είναι διάφορα. Βλ., *Πολιτικό*, 306 a 7 – 8 και 306 c 6: «διαφορά τοῖς ξυγγένεσιν».

² Ο Δ. Ν. Λαμπρέλλης (2007), 111, 127 επισημαίνει: «Η ετερότητα ἐδῶ ως διαφορεομένη μία συγγένεια και σε ανθρώπινο πλαίσιο. Η διαφορά, λοιπόν, αναδεικνύεται ως κατεξοχὴν κατηγορία των ἀνθρωπίνων».

³ *Πολιτικός*, 294 b 3 – 4: «μηδέποτε μηδὲν ... ἤσυχίαν ἄγειν τῶν ἀνθρωπίνων.»

⁴ Βλ., στο *ἴδιο*, 273 d 8: «τόν τῆς ἀνομοιότητος ἄπειρον ὄντα τόπον.»

⁵ Η αποδοχή της διαφοράς τελικά σημαίνει καταρχὴν και θεμελιωδῶς νοητικὴ νέα στάση ἐναντι της πραγματικότητας της διαφοράς και στη συνέχεια ἐν πράξει, ἐμπρακτα ἐκδηλούμενη αποδοχή της διαφοράς, βλ., Δ. Ν. Λαμπρέλλη (2007), 130.

⁶ Βλ., στο *ἴδιο*, 310 c 6 – 7: «... Τούς δ' ἀνομοίους μὴ στέργειν, πλείστον τῆ δυσχερεῖα μέρος ἀπονέμοντες.»

⁷ Βλ., στο *ἴδιο*, 308 d – 310 a 5.

⁸ Βλ., στο *ἴδιο*, 310 c 4 – 7.

5.2.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης

Σήμερα , η εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών αυξάνει την εξαθλίωση και την ενδυνάμωση των πάσης φύσεως αποκλεισμών , ενώ την ίδια στιγμή διατείνονται ότι έρχονται να λύσουν προβλήματα που δεν θα υπήρχαν , αν οι ίδιες αυτές πολιτικές δεν εφαρμόζονταν .

Η ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία , που διακρίνεται από επιθετικότητα προς οτιδήποτε το ξένο και το διαφορετικό , ώστε να διακατέχεται από ξενοφοβία και να προβάλλει αρνητικά την πολιτισμική ετερότητα , κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία .

Εκπαίδευση και ετερότητα είναι από τα πιο βασικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής . Η πλατωνική αντίληψη της αποδοχής του «άλλου» , του «διαφορετικού» και η σύνδεσή της με την εκπαίδευση, όπως και η σύλληψη μιας πολιτείας συνεργασίας και αλληλεγγύης των πολιτών , φαντάζει επίκαιρη όσο ποτέ .

Ο Η. v. Hentig ¹ , επεσήμανε πολύ σωστά ότι με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το σχολείο μπορεί να προσλάβει τα χαρακτηριστικά μιας ανθρωπιστικής παιδείας που στηρίζεται στην αλληλεγγύη , την κατανόηση , τη συντροφικότητα και την ενεργό συμμετοχή . Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις , που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτικά χαρακτηριστικά , προκύπτουν από την περιγραφή ² των διαστάσεων μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης , στην οποία συμβάλλει η πολιτεία αλλά και ο εκπαιδευτικός . Είναι απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό να ληφθούν πρόσθετα μέτρα για τη διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές και να δρομολογεί διαδικασίες επικοινωνίας , κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών αλλά και αντιμετώπιση των μαθητών με ίσους όρους ³ . Το σχολείο ως διαπολιτισμικό πρέπει να είναι ευέλικτο με το σχήμα διεξαγωγής της διδασκαλίας ⁴ .

Στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης ⁵ παρουσιάζεται και μια επιπρόσθετη δυσκολία για την επιτυχή λειτουργία της διαπολιτισμικής

¹ Βλέπε , Η. v. Hentig (1996) , 204 κ.εξ.

² Βλ. , J. Banks (2001) , 3 – 30 και ιδιαίτερα 23 .

³ Βλ. , Η. Meyer (1987) , 75 κ. εξ.

⁴ Βλ. , Η. Η. Krueger (1996) , 267 .

⁵ Περισσότερα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα και κοινωνία βλ. , στα εξής :
Φ. Κοσσυβάκη (2001) , Αδελ. Ισμπυρλιάδου (2000) , Αχλ. Καψάλη (2001) , 303 – 316 ,
Α. Ε. Γκότοβα (2002) .

εκπαίδευσης , λόγω του μονογλωσσικού , μονοεθνικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Από την προαναφερθείσα έρευνα του Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε.¹ προέκυψε ότι στα σχολικά εγχειρίδια σήμερα φιλοξενούνται ποικίλες αναφορές οι οποίες εστιάζονται στην καταπάτηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά προβάλλεται και το χρέος του κάθε ατόμου για την υπεράσπιση και την προστασία των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων . Επίσης προβάλλεται η αναγκαιότητα συνεργασίας και φιλίας των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικά έθνη , χωρίς όμως να εκλείπουν και στοιχεία εθνοκεντρισμού . Όμως αυτά εν μέρει ανταποκρίνονται στους στόχους μιας παγκόσμιας προοπτικής της εκπαίδευσης με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα , την ισότητα και την αλληλοκατανόηση των λαών .

Το «διαφορετικό» βρίσκεται σχεδόν εκτός της σημερινής ελληνικής εκπαίδευσης . Τσιγγάνοι , Μειονοτικοί , Παλινοστούντες , Αλλοδαποί και παιδιά φτωχών οικογενειών αστικών ή αγροτικών περιοχών , καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις στα ποσοστά των παιδιών που αποτυγχάνουν μαζικά και εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο² .

Το παιδαγωγικό ζητούμενο όμως είναι ο μαθητής να μορφωθεί ανεξάρτητα από το φύλο , την ηλικία του , την κοινωνική του θέση την εθνικότητά του³ .

Ας θυμηθούμε , λοιπόν , τον Πλάτωνα και τον στόχο της ιδανικής πολιτείας : Δεν θεμελιώνουμε την πόλη αποβλέποντας πώς κάποια κοινωνική ομάδα θα είναι ιδιαίτερα ευτυχομένη , αλλά πώς ολόκληρη η πόλη θα ευτυχεί όσο το δυνατόν περισσότερο⁴ .

¹ Βλ. , στο κεφάλαιο 5.1.2 , σ. 300 .

² Οι Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου (2005) , διαπιστώνουν ότι το τελευταίο στάδιο του αποκλεισμού αυτών των παιδιών είναι να έχουν εξαφανιστεί από το εκπαιδευτικό τοπίο σε τέτοιο βαθμό , ώστε να μην είναι πλέον ορατά .

Πρβλ. , Δ. Τομπαΐδη (1976) .

³ Βλέπε πιο αναλυτικά στα : Θ. Αλεξίου (2002) και Θ. Μυλωνά (1982) και (1998) .

⁴ *Πολιτεία* , 420 b 5 – 8 .

5.3 Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Ο Πλάτων έζησε βέβαια σε μια εποχή όπου δεν υπήρχε η καταλυτική παρέμβαση της τεχνολογίας στο φυσικό περιβάλλον, ούτε έζησε το φόβο μιας γενικευμένης περιβαλλοντικής καταστροφής σαν αυτή που αντιμετωπίζουμε σήμερα. Παρόλα αυτά όμως είναι εκπληκτικό το πόσο οι περιβαλλοντικές του αναφορές, προσεγγίσεις και προβληματισμοί αγγίζουν τη σημερινή εποχή.

Οι περιγραφές που κάνει για μεγάλες φυσικές καταστροφές και η αιτιολόγηση των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές μας μεταφέρουν αυτόματα στη σημερινή εποχή και βλέπουμε μπροστά μας ολοζώντανο το οικολογικό πρόβλημα. Διαπιστώνουμε δε ότι τα περιβαλλοντικά αιτήματα του Πλάτωνα και οι νόμοι του συμπίπτουν με πολλές από τις σύγχρονες διατάξεις για την προστασία του περιβάλλοντος. Παράλληλα με αυτά έχουμε και την πρότασή του για μια εκπαίδευση που αναπτύσσει στον πολίτη γνήσια περιβαλλοντική συνείδηση και που ανταποκρίνεται πλήρως στη σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την κρίση των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον κυρίως για τεχνολογικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς και εκπαιδευτικούς λόγους. Αυτούς τους λόγους τους αναλύει με ιδιαίτερη ευαισθησία ο Πλάτων στο έργο του.

5.3.1 Το περιβάλλον στην πλατωνική σκέψη¹

Στο διάλογο *Φαίδρο* σημειώνουμε λίγες αλλά πολύ σημαντικές πλατωνικές αναφορές στο άμεσο περιβάλλον που υποδηλώνουν τη θετική επίδραση του στην υγεία και τη ψυχολογία του ανθρώπου καθώς επίσης και στην κατάλληλη ψυχική προετοιμασία του για να δεχτεί τη γνώση . Στο προοίμιο² , παρουσιάζεται ο Φαίδρος να κάνει περίπατο έξω από την πόλη , γιατί ακολουθεί τη γνώμη του ιατρού Ερυξίμαχου , γιου του Ακουμένου³ που υποστηρίζει ότι αυτοί είναι λιγότερο κουραστικοί από τον περίπατο μέσα στα γυμναστήρια . Με αυτή τη γνώμη συμφωνεί και ο Σωκράτης . Ακόμη παρουσιάζεται η ομορφιά του τοπίου του Ιλισσού με τέτοια απaráμιλλη τέχνη από τον Πλάτωνα σαν ο πλατωνικός λόγος να είναι σύμφυτος με τον δροσερό τόπο του Ιλισσού . Σε κανένα άλλο διάλογο του Πλάτωνα ο τόπος δεν έχει τόση σημασία , όση στο *Φαίδρο* .

Σωκράτης και Φαίδρος επιλέγουν να διαλέγονται στη φύση , έξω από την πνιγηρή πόλη της Αθήνας , στις όχθες του Ιλισσού ποταμού κάτω από έναν πανύψηλο πλάτανο . Η συνάντηση του δάσκαλου και του μαθητή με στόχο τη γνώση γίνεται μέσα στο όμορφο , δροσερό και ελεύθερο τοπίο του Ιλισσού που γεμίζει ενθουσιασμό⁴ και τους δυο . Τη παιδαγωγική θέση της διδασκαλίας κοντά στη φύση την υποστηρίζει θερμά ο Πλάτων και στο τελευταίο του έργο , τους *Νόμους* , όταν παρουσιάζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των πολύ μικρών παιδιών⁵ .

Κατά την περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού ο J. J. Rousseau υποστηρίζει την ίδια άποψη στο παιδαγωγικό του έργο *Αιμίλιος*⁶ . Ο Rousseau δεν επηρεάστηκε άμεσα από τον Πλάτωνα όταν υμνεί τη φυσική κατάσταση , αλλά επηρεάστηκε εμμέσως , διαμέσου του πλατωνικής

¹ Βλ. , για την πλατωνική θεώρηση του περιβάλλοντος τα έργα :

L. Westra /T. M. Robinson (1977) .

Πρβλ. , K. Boudouris and K. Kalimtzis (edd) (1999) , G. R. Carone (1998) , 115 – 123 .

² *Φαίδρος* , 227 a – 230 e .

³ Και στον *Πρωταγόρα* και στο *Συμπόσιο* τονίζεται η φιλία του Φαίδρου με τους ιατρούς πατέρα και γιο Ακουμένο και Ερυξίμαχο .

⁴ Ο Ι. Θεοδωρακόπουλος στην εισαγωγή του στο *Φαίδρο* , (2000) , 69 , υπογραμμίζει ότι το εξαίρετο αυτό τοπίο ανταποκρίνεται στο ιδιαίτερο γνώρισμα του πλατωνικού Σωκράτη , στη *θεϊκή μανία* , η οποία εδώ αποκαλύπτεται σε όλη της την πληρότητα . Εμείς υπενθυμίζουμε ότι η θεϊκή μανία αποτελεί βασικό στοιχείο της πλατωνικής Παιδείας για τους λόγους που έχουμε εξηγήσει αναλυτικά στο κεφάλαιο «Ο διττός χαρακτήρας της πλατωνικής παιδείας» , της παρούσας διατριβής .

⁵ *Νόμοι* , 789 e 5 – 6 : «καί τας τροφούς αναγκάζωμεν νόμω ζημιούντες τά παιδια ή πρός άγρούς ... άει πη φέρειν . » .

⁶ Βλ. , στο έργο του J. J. Rousseau : *Αιμίλιος ή για την Εκπαίδευση* . Εκεί διαβάζουμε ότι το βιβλίο , που θα διαβάσει πρώτα ο Αιμίλιος και θα έχει μια ξεχωριστή θέση στη βιβλιοθήκη του είναι ο Ροβινσώνας Κρούσος .

εμπνεύσεως αναγεννησιακού έργου του Σανατσάρο (Sanazzaro) Arcadia ¹ .

Ο φυσιολογισμός του J. J. Rousseau , υποστηρίζει ότι τα πάντα πρέπει να στηρίζονται στη φύση και στα φυσικά δεδομένα . Γι' αυτό και ο Αιμίλιος , το παιδαγωγικό πρόσωπο του ομώνυμου έργου , απαιτείται να έρχεται σε επαφή με τη φύση και η μάθηση δεν πρέπει να αποβλέπει στην απομνημόνευση των γνώσεων αλλά στην ανακάλυψή τους . Το ενδιαφέρον και η αυτενέργεια του μαθητή αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες της μάθησης στο παιδαγωγικό του σύστημα ² .

Επίσης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με το κίνημα της «Νέας Αγωγής» υποστηρίζεται η ίδια άποψη , η οποία και εφαρμόζεται στα «Εξοχικά Παιδαγωγεία» στη Γερμανία . Αυτά αποτελούν «κατοικίες αγωγής μακράν των κατοικημένων χώρων» . Οι έφηβοι στα σχολεία αυτά είχαν την ευκαιρία να μορφωθούν κοντά στη φύση «αυτενεργώς» και «ευχαρίστως» . Ο σκοπός της αγωγής αυτών των Παιδαγωγείων ήταν ανθρωπιστικός και υπερεθνικός . Ο Πλάτων εθεωρείτο η πηγή όλου του πολιτισμού της Δύσης , μάλιστα η μαρμαρίνη προτομή του είχε τοποθετηθεί σε μια από τις πολλές σχολές αυτών των ιδρυμάτων μέσα στη φύση ³ .

Αυτό , λοιπόν , το φυσικό περιβάλλον εξασφαλίζει στους διαλεγόμενους ησυχία , δροσιά από το τρεχούμενο νερό και τον ίσκιο του πλατάνου αλλά και τη δυνατότητα να αναπαυθούν την ώρα της ξεκούρασης ⁴ . Στην παρατήρηση του Φαίδρου ότι τα νερά του Ιλισσού είναι ολοκάθαρα και διαφανή προστίθεται και το συναίσθημα της ευφορίας που μεταδίδει στον άνθρωπο το πανέμορφο φυσικό αυτό τοπίο . Ο Φαίδρος αισθάνεται βαθιά μέσα του τη χάρη του νερού και την ομορφιά του τοπίου τόσο , ώστε να νομίζει ότι παίζουν πλάι του οι παρθένες Ωρείθια και Φαρμακεία : «χαρίεντα γοῦν καί καθαρά καί διαφανή τά ύδάτια φαίνεται , καί ἐπιτήδεια κόραις παίζειν παρ' αὐτά » ⁵ .

Η λεπτομερής περιγραφή του εξοχικού φυσικού τοπίου ⁶ , που γίνεται στη συνέχεια από τον Σωκράτη , αποδεικνύει όλο το θαυμασμό του Πλάτωνα για την ομορφιά της φύσης ⁷ αλλά και την επίγνωσή του

¹ Βλ. , Karl Popper (1980) , 357 .

² Βλ. , Δανασή – Αφεντάκη (2000) , 37 .

³ Βλ. , Β. Κονιδιτσιώτη (1967) , 87 – 95 .

⁴ Φαίδρος , 229 a 1 – b 2 .

⁵ Βλ. , στο ίδιο , 229 b 7 – 8 .

⁶ Βλ. , στο ίδιο , 230 b 1 – c 5 .

⁷ Στην περιγραφή αυτή λειτουργούν και συμμετέχουν όλες σχεδόν οι αισθήσεις . Της όσφρησης : «εὐωδέστατον παρέχει τόν τόπον » , της ακοῆς : «τῶ τῶν τεττίγων χορῶ» και «θερινόν καί λιγυρόν ὑπηχεῖν» , της ἀφῆς : «ἤ τε πηγῆ ... ρεῖ μάλα ψυχροῦ ὕδατος , ὥστε γε τῶ ποδί τεκμήρασθαι» και της ὄρασης : «πλατάνος ἀμφιλαφῆς καί ὑψηλή» , «τοῦ τε ἄγνου τὸ ὕψος καί τό σύσκιον πάγκαλου» .

για τη θετική επίδρασή της στην υγεία και τη ψυχή του ανθρώπου¹.

Παρόλο όμως που ο Σωκράτης ευχαριστεί τον Φαίδρο που τον οδήγησε σε αυτό το τοπίο, ο Πλάτων τον παρουσιάζει να λέει ότι τα χωράφια και τα δέντρα δεν τον διδάσκουν τίποτε, αλλά οι άνθρωποι που είναι μέσα στην πόλη². Αυτό συμβαίνει, γιατί ο Πλάτων θέλει να κρατηθεί τυπικά όσο πιο κοντά γίνεται στην ιστορική εικόνα του Σωκράτη. Ο Σωκράτης χώρισε κατά κάποιο τρόπο τον άνθρωπο από τη φύση και αδιαφόρησε για αυτήν. Ο δρόμος της ελληνικής φιλοσοφίας άρχισε από τη φύση. Η σοφιστική και ο Σωκράτης έφεραν τη φιλοσοφία προς τον άνθρωπο. Ο Πλάτων όμως ενώνει ξανά τον άνθρωπο με τη φύση, με τον κόσμο, φανερώνοντας την Ιδέα μέσα στο αττικό τοπίο. Ο δρόμος προς τη φύση περνάει μέσα από την ιδέα, γιατί μόνο από αυτήν μπορεί ο άνθρωπος να γνωρίσει τον εαυτό του και τη φύση.

Η πλατωνική θέση, που είναι η ενότητα της ψυχής με τη φύση³ εκφράζεται ξεκάθαρα στο διαλεκτικό μέρος του *Φαίδρου*, όπου ο πλατωνικός πια Σωκράτης λέγει ότι τον άνθρωπο, την ψυχή, δεν μπορούμε να το ερευνήσουμε χωρίς τη θεωρία του παντός, χωρίς την καθολική θεώρηση του κόσμου⁴.

Έτσι και τη σωκρατική θέση ότι η φύση δεν διδάσκει, δεν την υιοθετεί ο Πλάτων. Η φύση διδάσκει και μάλιστα δίνει απαντήσεις σε βασικά διλήμματα παιδείας και εκπαίδευσης, όπου τα επιχειρήματά του ο Πλάτων τα αντλεί από το φυσικό περιβάλλον. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψή του και την απόδειξη που φέρνει για την ισότητα ανδρών και γυναικών και στην πολεμική εκπαίδευση (παράλληλα με την πνευματική την οποία θερμώς υποστηρίζει). «Τα πολεμικά έργα ήταν κοινά και στις γυναίκες και στους άνδρες, απόδειξη πως όσα ζώα ζουν μαζί, θηλυκά και αρσενικά, καθένα από αυτά αδιακρίτως φτιάχτηκε από τη φύση ικανό να ασκεί την αρετή (εδώ σημαίνει αξιοότητα) που ταιριάζει στο κάθε γένος χωριστά.»⁵.

Επίσης, για το παιδευτικό θέμα της παιδευσιμότητας, ο Πλάτων χρησιμοποιεί σα μάρτυρα και παράδειγμα πειστικό τη φύση των ζώων για να επιχειρηματολογήσει υπέρ των κατά φύσιν σχέσεων αποδοκιμάζοντας τις παρά φύσιν. Το αρσενικό δεν αγγίζει το αρσενικό, γιατί αυτό είναι αντίθετο με τη φύση⁶.

¹ Αναφέρεται το «εὔπνου τοῦ τόπου» που είναι «ἀγαπητόν καί σφόδρα ἥδύ» καθώς επίσης και το αίσθημα της ηρεμίας που δημιουργεί η χλόη, αφού πάει τόσο απαλά προς τα πάνω και είναι τόσο πλούσια ώστε να αποτελεί θαυμάσιο προσκέφαλο σε κάποιον που ξαπλώνει.

² *Φαίδρος*, 230 d 4 – 5.

³ Πάνω σε αυτή την ενότητα στηρίζει ο Πλάτων την ανάμνηση και γενικά την επιστήμη.
Βλ., στο *Μένωνα*, 81 c – d.

⁴ Βλ., *Φαίδρο* 270 c: «Ψυχῆς οὖν φύσις ἀξίως λόγου κατανοῆσαι οἶει δυνατόν εἶναι ἄνευ τῆς τοῦ ὅλου φύσεως.»

⁵ *Κριτίας*, 110 b 6 – c 3.

⁶ *Νόμοι*, 836 c 1 – 9.

Τέλος , πρέπει να προσεχθεί το γεγονός ότι την μορφή της φύσης ο Πλάτων τη συνδέει με το θείο . Ο τόπος που περιγράφει στο προοίμιο εκτός από εξαιρετικά ωραίος είναι και ιερός ¹ . Ο τόπος αυτός είναι ο μικρόκοσμος όπου θα υμνηθούν οι θεοί και ο ουράνιος τόπος που εδρεύει το γένος τους , που βρίσκεται στον μακρόκοσμο του Σύμπαντος που θα περιγράψει αργότερα στον *Τίμαιο* .

Στον *Τίμαιο* έχουμε την πλατωνική θεωρία για την πιο μεγάλη από όλες τις περιβαλλοντικές οντότητες , το σύμπαν . Προβάλλει τη θεωρία της προνοούσας παγκόσμιας ψυχής και τον ρόλο της στη διατήρηση της τάξης και της συνοχής του κόσμου και του περιεχομένου του με τη βοήθεια της κοσμικής αλληγορίας ² . Την κοσμολογική αυτή οπτική επαναλαμβάνει στον *Κριτία* και στους *Νόμους*³ . Ο κόσμος είναι καλός και ο δημιουργός του αγαθός , γιατί απέβλεπε προς το αιώνιο πρότυπο . Έτσι ο κόσμος που δημιούργησε είναι ο ωραιότερος από όσους έχουν γίνει , ο δε δημιουργός του είναι το καλύτερον από τα αίτια . «ό μέν γάρ κάλλιστος τῶν γεγονότων , ό δ' ἄριστος τῶν αἰτίων .»⁴ . Στον *Τίμαιο* προβάλλεται η αγαθότητα του δημιουργού και η ενότητα και τελειότητα του κόσμου . Ο δημιουργός ⁵ του κόσμου ήταν αγαθός , και γι αυτό χωρίς φθόνό ⁶ θέλησε να γίνουν όλα όσο το δυνατόν όμοια με τον εαυτό του ⁷ . Αυτή είναι η σπουδαιότερη πλατωνική αρχή του γίνεσθαι του κόσμου ⁸ .

Επειδή δε ο θεός θέλησε να είναι όλα αγαθά και τίποτε να μην είναι ατελές , έφερε τον κόσμο σε τάξη από την αταξία ⁹ . Και επειδή σκέφτηκε ότι κανένα σύνολο από τα ορατά δεν θα είναι ωραίο , αν δεν έχει νουν , έθεσε τον νουν στην ψυχή και την ψυχή στο σώμα και δημιούργησε το σύμπαν , για να πραγματοποιήσει ένα έργο το οποίο να είναι ως προς τη φύση του ωραιότερο και το καλύτερο : «όπως ότι κάλλιστον εἶη κατά φύσιν ἄριστόν τε ἔργον ἀπειργασμένος .» . Έτσι , ο κόσμος αυτός , που είναι αληθινά ζωντανό ον έμψυχο , προικισμένο με νουν , γεννήθηκε από την Πρόνοια του θεού ¹⁰ .

¹ *Φαίδρος* , 230 b – c .

² Βλ. , *Τίμαιο* , 29 d κ. εξ. : Με τον κοσμολογικό μύθο ο Πλάτων μεταδίδει προς τον άνθρωπο το αισιόδοξο μήνυμα ότι ο κόσμος στον οποίο ζει είναι ο άριστος των δια των αισθήσεων αντιληπτός κόσμος .

³ Με τη μορφή μιας σύντομης παράθεσης της προ και μετά – κατακλυσμαίας κατάστασης και στα δυο έργα και επί πλέον στους *Νόμους* ως σύντομη αναφορά στην αρμονική δομή του Σύμπαντος με έμφαση στον χαρακτήρα Πρόνοιας του θείου Λόγου ή Νου και στη λειτουργία της παγκόσμιας ψυχής (*Νόμοι* , 886 a) .

⁴ *Τίμαιος* , 29 a 2 – 6 .

⁵ Για την έννοια του δημιουργού στον *Τίμαιο* , βλ. Gr.Vlastos (1975) , 26 κ.εξ.

⁶ Βλ. , *Τίμαιο* , 29 e . Πρβλ. , *Φαίδρο* , 247 a .

⁷ Την ομοίωση προς τον δημιουργό την εννοεί ως τη ζωή του ανθρώπου με φρόνηση και δικαιοσύνη .

⁸ *Τίμαιος* , 29 e .

⁹ Βλ. , στο *ίδιο* , 30 a 1 – 4 .

¹⁰ *Τίμαιος* , 30 b 1 – c 1 .

Ο θεός , λοιπόν , αφού αποφάσισε να κάμει τον κόσμο όσο το δυνατόν περισσότερο όμοιο με ένα ον που είναι το ωραιότερο από τα νοητά και κατά πάντα τέλειο , συνέστησε ένα ζωντανόν ὄν ἐνιαῖον καί αἰσθητόν που έχει μέσα του όλα τα ζῶα , ὅσα είναι φύσει συγγενή με αυτό . «Τῷ γάρ τῶν νοουμένων καλλίστῳ καί κατά πάντα τελέῳ μάλιστα αὐτόν ὁ θεός ὁμοιωσαί βουληθεῖς ζῶον ἔν ὄρατόν , πανθ' ὅσα αὐτοῦ κατά φύσιν συγγενῆ ζῶα ἐντός ἔχον ἑαυτοῦ , ξυνέστησε . » ¹ . Για να εξασφαλίσει δε την ενότητα του κόσμου ο δημιουργός δεν έκαμε απείρους κόσμους αλλά έναν μοναδικό στο είδος του που υπάρχει και θα εξακολουθεί να υπάρχει ² .

Από ὅσα παραθέσαμε ανωτέρω συμπεραίνουμε ὅτι στον *Τίμαιο*, ο Πλάτων φαίνεται ὅτι θέλει να δώσει μια τελεολογική ἐξήγηση του Σύμπαντος . Σύμφωνα με αυτήν στο Σύμπαν υπάρχει Θεία Πρόνοια και τελικός σκοπός .

Η πλατωνική τελεολογία σε σχέση με το περιβάλλον χρειάζεται να τύχει ιδιαίτερης προσοχής στο βαθμό που επιστρέφει στο προσκηνίο μέσω των έργων σύγχρονων περιβαλλοντολόγων .

Ακόμη θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε ὅτι στην εισαγωγή του *Τίμαιου* ³ , ο Πλάτων εκφράζει τη ἄποψη ὅτι η κοσμολογία παρέχει το πλαίσιο κατανόησης , ὄχι μόνο του φυσικού κόσμου αλλά και της πολιτικής και κοινωνικής ζωής . Πραγματικά η πρόθεση του Πλάτωνα για τη συγγραφή αυτού του διάλογου είναι πολιτικής φύσης . Πιστεύει ὅτι μεταξύ της ανθρώπινης φύσης και της φύσης του σύμπαντος υπάρχουν στενοί δεσμοί . Ὁ ἄνθρωπος είναι ο μικρόκοσμος , του οποίου η υφή εξαρτάται από την υφή του σύμπαντος που είναι ο μακρόκοσμος ⁴ . Ἐτσι στον *Τίμαιο* δίνει ο Πλάτων ἔμφαση ὄχι μόνο στην ἀξία του υπολογισμού των κινήσεων των ὄντων που βρίσκονται στον ουρανό αλλά και στην ἀπόλυτη ἀναγκαιότητα να πετύχουμε μια πλήρως λογική ⁵ και καλή ζωή ⁶ , ἀναγκαιότητα που ισχύει για ὅλους τους ἄνθρώπους .

Από τη γενική ἐξέταση του σύμπαντος οδηγούμαστε στη διαπίστωση των σφαλμάτων μας και των πλανῶν μας και καλούμαστε να σκεφτούμε πῶς θα τα θεραπεύσουμε . Ἐτσι στον *Τίμαιο* ἔχουμε σχεδόν πλήρη περιγραφή της ανθρώπινης φύσης τόσο από φυσική ὅσο και από

¹ *Τίμαιος* , 30 d 1 – 31 a 1 .

² Βλ. , στο *ἴδιο* , 31 b 1 – 4 .

³ Βλ. , στο *ἴδιο* , 27 a .

⁴ Η πίστη αυτή κυριαρχεί σε ὅλη την Αναγέννηση και τον ΙΖ' αἰώνα .

⁵ Η ποιότητα της ζωής του σύμπαντος είναι ολοκληρωτικά και ἀδιαλείπτως λογική . Αυτή η λογικότητα είναι πιο ἐκδηλη στον μακρόκοσμο και ειδικά ἔχει σχέση με την προβλεψιμότητα της κίνησης των ἀστρῶν και των πλανητῶν .

⁶ Κατά τον Πλάτωνα η καλή και πλήρης ανθρώπινη ζωή , ἀποτελεῖ προσπάθεια ὁμοίωσης προς το θεῖο (ὁμοίωσις τῷ θεῷ). Ὁ ορατός κόσμος , σαν ἀντικείμενο σχεδιασμοῦ του Δημιουργοῦ μπορεί να είναι το ἴδιο θεϊκός με το Δημιουργό του .

ηθική άποψη . Η περιγραφή αυτή αποβλέπει στην πραγματοποίηση πρακτικών εφαρμογών στην αγωγή .

Η αθάνατη ψυχή του ανθρώπου , ο νους , είναι όμοια με την ψυχή του Κόσμου . Η γνώση του σύμπαντος μας βοηθά να γνωρίσουμε τους εαυτούς μας για το καλό της ανθρώπινης κοινωνίας . Το σύμπαν στις μακροσκοπικές του εκφάνσεις είναι ο τέλειος δάσκαλος που ποτέ δεν κάνει λάθος ¹ . Οι αρμονικές κινήσεις του σύμπαντος μπορούν να χρησιμεύσουν ως παράδειγμα για την αρμονική προσαρμογή των συστατικών μερών της ανθρώπινης ψυχής , ώστε ο άνθρωπος να πετύχει την πληρότητα μιας καλύτερης ζωής για την ανθρωπότητα .

Το Σύμπαν , λοιπόν , είναι ένα ζωντανό δημιούργημα το οποίο πρέπει να εκφράζει την ισορροπία και την αρμονία των μερών του . Άρα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η ομορφιά και η λειτουργική επιβίωση του κόσμου βασίζεται στην αρμονική και ανεμπόδιστη λειτουργία των τμημάτων του , γιατί το περιβάλλον ως μοναδικό αντικείμενο που έχει δυνάμεις αυτορρύθμισης , είναι ένα ον που βρίσκεται σε κατάσταση αρμονίας . Παράλληλα το γεγονός το ότι ο κόσμος σχηματίστηκε από τον δημιουργό είναι ένας σοβαρός λόγος για να σεβαστούμε το όλον και τα μέρη του .

Ακόμη , σύμφωνα με την πλατωνική εκδοχή , ο πλανήτης μας , όπως όλα τα αστρικά σώματα , είναι και μια θεότητα και γι αυτό αξίζει το σεβασμό μας . Ο σεβασμός αυτός θα είναι σεβασμός για το περιβάλλον και τα όντα του , θεωρούμενα ως δημιουργήματα του θείου στοιχείου . Αφ' ετέρου θα μπορούσε να είναι σεβασμός για το περιβάλλον που μοιράζεται μαζί μας όλα τα χαρακτηριστικά της λογικής ψυχής . Αν η λογική ψυχή του ανθρώπου αποτελείται από το ίδιο υλικό που αποτελείται η ψυχή του σύμπαντος , το να κάνω ζημιά στον κόσμο είναι το ίδιο με το να κάνω ζημιά στον εαυτό μου .

Στους *Νόμους* , επίσης , υποστηρίζεται η ίδια άποψη . Εκεί παρουσιάζεται ο Νους ως παγκόσμιος νομοθέτης , ως αρχιτέκτονας της νομοθεσίας του σύμπαντος ² . Ο άνθρωπος πρέπει να έχει συνείδηση της παγκόσμιας τάξης και αρμονίας καθώς και του νοήματος που διέπει το Σύμπαν . Ο νομοθέτης που έχει αυτή τη συνείδηση κατέχει και τις προϋποθέσεις , ώστε να ρυθμίζει με κριτήρια τελειότητας τον μικρόκοσμο της πόλης ³ , πολιτικός δε αρχιτέκτονας θα είναι ο Νους .

Οι αρχές του λόγου ενσωματωμένες στο νόμο , είναι τόσο σταθερές και αναλλοίωτες όσο οι νόμοι των μαθηματικών ή των ουρανίων σωμάτων .

¹ *Τίμαιος* , 90 c - d .

² *Νόμοι* , 631 d 3 - 6 : «εις τόν ήγεμόνα νοῦν σύμπαντα βλέπειν» .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 631 d και e .

Ορθοί είναι οι κατά φύσιν νόμοι , δηλαδή αυτοί που απορρέουν από τις επιταγές του παγκόσμιου φυσικού λόγου ¹ , και κατά συνέπεια εκφράζοντας το αληθές και το βέλτιστο , εξυπηρετούν τις ανάγκες και εξασφαλίζουν την ευημερία του μεγαλύτερου αριθμού των ανθρώπων ² και όχι των ολίγων , γιατί τότε μόνον δεν είναι φατριαστικοί, αντιδημοκρατικοί και άδικοι ³ .

Αλλά και τα θεϊκά αγαθά εκ φύσεως έχουν τοποθετηθεί πριν από τα υλικά αγαθά ⁴ . Αν ο άνθρωπος παραδεχτεί ότι τα πρώτα είναι μεγαλύτερης αξίας από τα δεύτερα και τα αποκτήσει , θα οδηγηθεί στην ευτυχία ⁵ . Η παραδοχή από τον άνθρωπο της μεγάλης αξίας αυτών των αγαθών και η καλλιέργειά τους είναι σημαντική για την απόκτηση μιας άλλης θεώρησης για το περιβάλλον .

Ο άνθρωπος πρέπει να διακατέχεται από φρόνηση , μετριοπαθή διάθεση της ψυχής και δικαιοσύνη ⁶ όταν συναντά το περιβάλλον , αλλά και όταν το εκμεταλλεύεται , επιδιώκοντας ένα κατώτερο αγαθό , τον πλούτο , πρέπει και τότε ο άνθρωπος να επιδειξεί φρόνηση . Να επιδιώκεται ο πλούτος , λέει ο Πλάτων , όχι ο τυφλός όμως , αλλά εκείνος που έχει οξυτάτη όραση που βεβαίως συνοδεύεται από τη φρόνηση : «τέταρτον δέ δή πλούτος οὐ τυφλός ἀλλ' ὀξύ βλέπων , ἄνπερ ἄμ' ἔπηται φρονήσει . » ⁷ .

Είναι δε αξιοσημείωτη η προειδοποίηση του Πλάτωνα για τις καταστροφικές συνέπειες που συνεπάγεται η παραβίαση των θείων , φυσικών νόμων «Ὁ μὲν δὴ θεός , ὥσπερ ὁ παλαιός λόγος , ἀρχὴν τε καὶ τελευτὴν καὶ μέσα τῶν ὄντων ἀπάντων ἔχων , εὐθεία περαίνει κατὰ φύσιν περιπορευόμενος · τῶν δέ ἀεί συνέπεται δίκη τῶν ἀπολειπομένων τοῦ θείου νόμου τιμωρός ... » ⁸ . Η προειδοποίηση αυτή έχει μεγάλη βαρύτητα και σημασία για τη σημερινή εποχή όπου καθημερινά πληροφορούμαστε για την αλόγιστη καταστροφή του περιβάλλοντος . Γι αυτή του την παραβίαση της φύσης και των απαραβίαστων νόμων της ο άνθρωπος βλέπουμε δεν μένει ούτε θα μείνει ατιμώρητος .

Στον *Κριτία* , ο Πλάτων , κάνει μια πολύ λεπτομερή και προσεκτική περιγραφή της κατάστασης του περιβάλλοντος της Αττικής

¹ *Νόμοι* , 634 e 1 – 3 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 715 b 2 – 5 : « ... οὐτ' ὀρθοῦς νόμους ὅσοι μὴ συμπάσης τῆς πόλεως ἔνεκα τοῦ κοινοῦ ἐτέθησαν . » .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 715 b 5 – 7 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 631 d 1 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 631 b 9 – 10 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 631 c 7 – 10 .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 631 c 5 – 6 .

⁸ Βλ. , στο *ίδιο* , 715 e 7 – 716 a 3 .

γης πριν και μετά τις πλημμύρες εξαιτίας των κατακλυσμών¹. Αναφέρει επίσης την καταστροφή των δασών που συνόδευσε την ανοικοδόμηση της Αθήνας² και παρουσιάζεται να έχει επίγνωση ότι το άνυδρο της Αττικής οφείλεται στη δασική αποψίλωση αλλά και στην κατάσταση του εδάφους της, που μετά τις πλημμύρες, δεν μπορούσε να αποταμιεύσει το νερό μέσα του³. Έχει επίγνωση επίσης ο Πλάτων των καλών περιβαλλοντικών και κλιματολογικών συνθηκών που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη μιας χώρας «γῆν δέ ἀρίστην καί ὕδωρ ἀφθονώτατον ἔχόντων καί ὑπέρ τῆς γῆς ὥρας μετριώτατα κεκραμένας.»⁴.

Τέλος αξίζει να προσεχθεί η αναφορά⁵ που κάνει ο Πλάτων στο γεγονός ότι οι κάτοικοί της επενέβησαν στο περιβάλλον και κατασκεύασαν με τεχνικά μέσα⁶ έργα τα οποία διευκόλυναν τη ζωή τους. Η επέμβαση αυτή στο περιβάλλον έγινε με σεβασμό χωρίς να το αλλοιώσουν αλλά αντιθέτως έκαναν το κάθε τι για να το ενισχύσουν⁷.

Στα έργα του *Τίμαιος*, *Κριτίας*, *Νόμοι*⁸, ο Πλάτων, παρουσιάζει με μυθολογικό τρόπο⁹ τις μεγάλης κλίμακας περιβαλλοντικές και πολιτιστικές καταστροφές που προκαλούνται από μεγάλες φυσικές αλλαγές. Έτσι βλέπουμε :

α) Να προχωράει σε σοβαρές ακόμη και για την εποχή μας επιστημονικές παρατηρήσεις που αφορούν στη διατάραξη των κλιματολογικών συνθηκών, όπως περιοδική άνοδο της θερμοκρασίας για φυσικούς λόγους – μας θυμίζει το σημερινό φαινόμενο του θερμοκηπίου– με οδυνηρές συνέπειες για τις υψηλές και άνυδρες περιοχές¹⁰.

β) Να αναφέρει κατακλυσμούς κατά τους οποίους έχουν δυνατότητα διάσωσης και επιβίωσης μόνον οι κάτοικοι των υψηλών περιοχών¹¹, ενώ

¹ *Κριτίας*, 111 a – d .

² Βλ., στο *ίδιο*, 111 c .

³ Βλ., στο *ίδιο*, 111 d .

⁴ Βλ., στο *ίδιο*, 111 e 3 – 5 . Πρβλ., τα χωρία που αναφέρονται στο φυσικό πλούτο της χώρας : 114e – 115c3, 116 a, b, 117 a 4 – b 2 .

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 118 κ. εξ .

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, κυρίως τα χωρία 118 d και 118 e 5 .

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, χωρίο 118 b 6 – c 1 : «Τέτοια λοιπόν ήταν η παραγωγικότητα του κάμπου αυτού και από τη φύση του ήταν φτιαγμένοι έτσι και χάρις στα (τεχνικά) έργα πολλών βασιλέων μέσα σε διάστημα πολλών χρόνων .»

⁸ Βλ., *Τίμαιο*, 22 a – 23 c, *Κριτία*, 111 a – 112 a, *Νόμοις*, 676 a – 682 e .

⁹ Μολονότι ο Πλάτων καταφεύγει στο μύθο του κατακλυσμού η μυθική συνιστώσα δεν φαίνεται να αποτελεί οργανικό και αναπόσπαστο στοιχείο της θεωρίας του αλλά απλώς ένα μέσο για μια ορθολογική εξήγηση . Βλ., τη μελέτη του R. F. Stalley (1983), 71 .

¹⁰ Βλ., *Τίμαιο*, 22 c - d : «Τό δ' ἀληθές ἐστι τῶν περὶ γῆν καὶ οὐρανὸν ἰόντων παράλλαξις καὶ διὰ μακροῦ χρόνου πυρὶ πολλῶ φθορὰ, τότε οὖν ὅσοι κατ' ὄρη καὶ ἐν ὑψηλοῖς τόποις καὶ ἐν ξηροῖς οἰκοῦσιν μᾶλλον διώλλυνται τῶν ποταμοῖς καὶ θαλάσσης προσοικούντων ...» .

¹¹ Βλ., *Νόμοις*, 677 b 1 – 4 : «Ὡς οἱ τότε περιφυγόντες τὴν φθορὰν σχεδὸν ὄρειοι τινές ἄν εἶεν νομῆς, ἐν κορυφαῖς πού σμικρὰ ζώπυρα τοῦ τῶν ἀνθρώπων διοισεωμένα γένουσι» . Πρβλ., *Τίμαιο*, 22 c – d .

απειλούνται με εξαφάνιση οι παράκτιες περιοχές λόγω ανόδου της στάθμης της θάλασσας¹.

Συνέπεια αυτών των περιβαλλοντικών καταστροφών είναι η απέραντη και τρομακτική ερημιά που βασιλεύει στις περιοχές που υπέστησαν την καταστροφή, αφού εξαφανίστηκαν σχεδόν κάτοικοι και ζώα. Ακόμη, υπάρχει ένας σαφής υπαινιγμός για μακρόχρονη ψυχολογική επιβάρυνση των πληγμένων από τις περιβαλλοντικές καταστροφές, που είναι μια ψυχολογική κατάσταση φοβιών και άγχους που βιώνουν και σήμερα οι άνθρωποι, όταν πληγούν από τη μανία της φύσης².

γ) Να επισημαίνει τη στενή σχέση ανάμεσα στις γεωλογικές και κλιματολογικές μεταβολές και την εξέλιξη των βιοσυστημάτων³.

δ) Την επίγνωση του Πλάτωνα για τη σχέση ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος. Η ανάπτυξη ή η καταστροφή του ανθρώπινου πολιτισμού εξαρτάται από την κατάσταση του περιβάλλοντος: «Οὐκοῦν ὄργανά τε πάντα ἀπόλλυσθαι καί εἰ τι τέχνης ἦν ἐχόμενον σπουδαίως ἠύρημένον ἢ πολιτικῆς ἢ καὶ σοφίας τινός ἑτέρας, πάντα ἔρρειν ταῦτα ἐν τῷ τότε χρόνῳ φήσομεν;»⁴ και «Μυθολογία γάρ ἀναζητήσις τε τῶν παλαιῶν μετὰ σχολῆς, ἄμ' ἐπὶ τὰς πόλεις ἔρχεσθον, ὅταν ἴδητόν τισιν ἤδη τοῦ βίου τὰναγκαῖα κατασκευασμένα, πρὶν δέ οὔ.»⁵.

ε) Να υποστηρίζει στους *Νόμους* ότι στην οιονεί φυσική του κατάσταση, ο άνθρωπος ήταν αγαθός, ειλικρινής ευκολόπιστος (διότι δε γνώριζε το ψέμα) απονήρευτος, ευγενικός, ανδρείος, σώφρων, δίκαιος⁶.

Η απομάκρυνση του ανθρώπου από τη φύση και η εγκατάστασή του στις πόλεις μαζί με την ανάπτυξη της τεχνικής είχε ηθικές επιπτώσεις στον άνθρωπο. Έχασε την αγαθότητά του και ανέπτυξε πάθη και κακίες όπως η πλεονεξία, το κέρδος, η εριστική διάθεση και οι μηχανορραφίες που επινοούν οι άνθρωποι ο ένας εναντίον του άλλου⁷: Αυτή την

¹ Βλ., *Νόμους*, 677 c 1 – 3: «Θῶμεν δὴ τὰς ἐν τοῖς πεδίοις πόλεις καὶ πρὸς θαλάττῃ κατοικούσας ἄρδην ἐν τῷ τότε χρόνῳ διαφθείρεσθαι.»

² Βλ., στο *ἴδιο*, 677 e 5 – 10: «... μυρίαν μὲν τινὰ φοβεράν ἐρημίαν, γῆς δ' ἀφθόνου πληθὸς πάμπλου, ...».

³ Βλ., στο *ἴδιο*, 782 a: «πόλεων συστάσεις καὶ φθοράς, καὶ ἐπιτηδύματα παντοῖα τάξεώς τε καὶ ἀταξίας, καὶ βρώσεως καὶ πωμάτων τε ἅμα καὶ βρωμάτων ἐπιθυμήματα παντοδαπά, πάντως καὶ περὶ πᾶσαν τὴν γῆν ἄρ' οὐκ οἰόμεθα γεγονέναι, καὶ στροφὰς ὥρων παντοίας, ἐν αἷς τὰ ζῶα μεταβάλλειν αὐτῶν παμπληθείς μεταβολὰς εἰκός.».

⁴ Βλ., στο *ἴδιο*, 677 c 5 – 8 και 687 c 5 – e 5. Η ίδια επίγνωση είναι σαφής στο διάλογο *Τίμαιος*.

⁵ *Κριτίας*, 110 a 2 – 5.

⁶ *Νόμοι*, 679 b – e.

⁷ Βλ., στο *ἴδιο*, 677 b 5 – 10.

αντίληψη περί αγαθότητας του ανθρώπου μέσα στη φύση τη συναντάμε και στον Rousseau στους νεότερους χρόνους¹.

Η περιβαλλοντική ευαισθησία του Πλάτωνα φαίνεται ξεκάθαρα από τις σχετικές για το περιβάλλον ρυθμίσεις του που έχουν χαρακτήρα νόμου. Τα νομοθετικά μέτρα για τη διαχείριση του περιβάλλοντος αναπτύσσονται και μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών νόμων² αλλά και μέσα στο πλαίσιο των γεωργικών νόμων³.

¹ Βλ., J. J. Rousseau (1992), 100.

² Για τους εκπαιδευτικούς νόμους, βλ., *Νόμους*, 788 a – 824 a 22.

³ Για τους γεωργικούς νόμους, βλ., *Νόμους*, 843 a – 846 c 8. Εμπειρισταωμένη εξέταση των γεωργικών νόμων κάνει ο E. Klingenberg (1976), που όμως εστιάζει την εξέτασή του στην ιστορική και νομική πλευρά των νόμων, χωρίς να προσέξει τα χωρία, τα σχετικά με το περιβάλλον. Την ίδια άγνοια δείχνει και ο G. R. Mottow (1960).

5.3.2 Εκπαιδευτικοί νόμοι

Έτσι , λοιπόν , ανάμεσα στα νομοθετικά του μέτρα που σχετίζονται με το περιβάλλον και που έχουν εκπαιδευτική διάσταση είναι και τα μέτρα για το κυνήγι (θήρα)¹. Αφού προηγείται ένα συμβουλευτικό προσίμιο ² για το κυνήγι , τονίζει ότι (αυτό) έχει παιδευτική αξία μόνο στην περίπτωση που κάνει καλύτερες τις ψυχές των νέων , ενώ είναι κατακριτέο και το απαγορεύει , όταν φέρνει αντίθετα αποτελέσματα ³ . Αξίζει δε να τονιστεί η σημασία που δίνει ο Πλάτων στο ρόλο της παιδείας , αφού τονίζει ότι η καλλιέργεια σωστής συνείδησης για το τι είναι επαινετό και τι επικριτέο από το κυνήγι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα και χρησιμότητα από ό,τι οι νόμοι που θα περιορίζουν τις επιθυμίες του γι αυτό . Και το δικαιολογεί άριστα επισημαίνοντας ότι όταν ο νομοθέτης επεξεργάζεται τους νόμους για το κυνήγι δεν είναι δυνατόν να υπεισέλθει σε όλες τις λεπτομέρειες κι ακόμη δε μπορεί για όλες τις περιπτώσεις να επιβάλλει πρόστιμα και να καθιερώσει απειλητικούς νόμους ⁴ .

Αυτό σημαίνει ότι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και η γνώση της αξίας του περιβάλλοντος είναι πολύ πιο πολύτιμη από ό,τι τα μέτρα της πολιτείας για την προστασία του . Καμιά τιμωρία των ανθρώπων ή απειλή ή πρόστιμο δεν μπορεί να σταματήσει την καταστροφή του , αν δεν έχει προηγηθεί η κατάλληλη ενημέρωση και παιδεία .

« Κι ο νέος πάλι , αφού τα ακούσει , να πειθαρχήσει , και να μην εμποδίζεται ούτε από την ηδονή , ούτε από τον κόπο , και περισσότερο από τους νόμους που συνοδεύονται από πρόστιμα και απειλές να προτιμά και να εκτελεί εκείνα που ειπώθηκαν με επαινετικά λόγια . »⁵

Για τα είδη θήρας , απαγορεύει όσα δεν δοκιμάζουν την προσωπική ανδρεία του κυνηγού ⁶ , γι αυτό και δεν επαινεί το κυνήγι που γίνεται με δόκανα και παγίδες , χωρίς να δαμάζει τη δύναμη των άγριων θηρίων με τη νίκη μιας γενναίας ψυχής ⁷ . Ακόμη απορρίπτει και το κυνήγι που γίνεται για καθαρά ψυχαγωγικούς λόγους .

Μέσα σε αυτό το ηθικό πλαίσιο και έχοντας επίγνωση της εύθραυστης σχέσης των οικοσυστημάτων απορρίπτει το θαλασσινό

¹ Να σημειώσουμε ότι η συμπεριληψη της θήρας στο εκπαιδευτικό σύστημα των *Νόμων* αποτελεί σπαρτιατική παράδοση . Βλ. σχετικά E. B. England (1976) , 321 .

² *Νόμοι* , 823 b 2 – d 1 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 823 d 2 – 5 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 823 c 1 – 4 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 823 c 7 – 11 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 824 a 10 – 11 : «... ὄσους ἀνδρείας τῆς θείας ἐπιμελές .» .

Πρβλ. , 824 a 5 : «... οὐ φιλοπόνου ψυχῆς ...» .

⁷ Βλ. , στο *ίδιο* , 824 a 4 – 6 .

κυνήγι , επειδή δεν έχει παιδαγωγική αξία ¹ καθώς και το κυνήγι υδροβίων ζώων με χρήση δικτύων ή με αγκίστρια ² . Απορρίπτει ακόμη το κυνήγι των πουλιών γιατί δεν ταιριάζει σε ελεύθερους νέους ³ . Εξαιρεί μόνο το κυνήγι των πουλιών στα βουνά και στα ακαλλιέργητα μέρη ⁴ . Επίσης απορρίπτει το νυκτερινό κυνήγι («νυκτερεία») ζώων της ξηράς με δόκανα («ἄρκουσιν») και παγίδες («πάγαις») ⁵ . Ακόμη σχετικά με τα οικόσιτα εκτρεφόμενα ζώα , τονίζει την ανάγκη του διαχωρισμού των αρρώστων ζώων από τα υγιή και μάλιστα επισημαίνει ότι η κακή διατροφή μπορεί να συντελέσει στην καταστροφή των ζώων⁶.

¹ *Νόμοι* , 823 d 7 – e 1 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 823 e 1 – 2 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 823 c 7 – 8 .

⁴ Βλ. , στο *ίδιο* , 824 a 16 – 17 .

⁵ Βλ. , στο *ίδιο* , 824 a 3 – 5 .

Πρβλ. , στο *ίδιο* , 824 a 14 – 16 : «νυκτερευτήν δέ ἄρκουσιν καί πλεκταίς πιστόν μηδεὶς μηδέποτε εἶσθι μηδαμοῦ θηρεύσαι . » .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* , 735 b .

5.3.3 Γεωργικοί νόμοι

Στο πλαίσιο των γεωργικών νόμων βλέπουμε να προτείνει ο Πλάτων νόμους για την προστασία του περιβάλλοντος από την αρνητική παρέμβαση του ανθρώπου που προκαλεί τη μόλυνσή του .

Βέβαια ο Πλάτων στην εποχή του δεν μπορούσε να συλλάβει τις εκτεταμένες διαστάσεις που παρουσιάζει σήμερα η μόλυνση του περιβάλλοντος , εξαιτίας της βαριάς βιομηχανίας και της αλόγιστης σπατάλης της ενέργειας , γι αυτό θεωρεί ότι η μόλυνση του αέρα , της γης και του φωτός είναι αδύνατη ¹ . Όμως επισημαίνει , δείχνοντας ιδιαίτερη οικολογική ευαισθησία , τη ρύπανση και εγκληματική χρήση του νερού – που είναι δυνατή και εύκολη στην εποχή του – και μπορεί να συμβεί ή με δηλητήρια («φαρμακεύεις») ή με μετακινήσεις (εκτροπές)², ή με σκαψίματα είτε είναι από πηγή , είτε μέσα στη στέρνα .

Το νερό είναι , λοιπόν , «εὐδιάφθαρτον»³ , γι αυτό έχει ανάγκη κάποιου νόμου για να το προστατεύει . Έτσι επιβάλλεται στον δράστη αυτής της δόλιας πράξης πρόστιμο και η υποχρέωση καθαρισμού των αρδευτικών υδάτων : «... πρὸς τῶ τιμήματι καθηράτω τὰς πηγὰς ἢ τὰ γγείον τοῦ ὕδατος ...»⁴ . Ας αναφέρουμε εδώ ότι και στην εκπαιδευτική του νομοθεσία για το κυνήγι τον απασχολεί η μόλυνση του υδάτινου περιβάλλοντος . Εκεί απορρίπτει τη μόλυνση του θαλάσσιου ύδατος που προκαλείται από τους ψαράδες . Τους επιτρέπει να ψαρεύουν στην ανοικτή θάλασσα , αρκεί να μη χρησιμοποιούν πράγματα που μολύνουν τα νερά «ένυγροθηρευτήν ... μὴ χρώμενον ὀπῶν ἀναθολώσει μόνον»⁵ .

Δίνει επίσης ο Πλάτων μεγάλη βαρύτητα στη δίκαιη κατανομή και στη σωστή διαχείριση και χρήση των υδάτων δημοσίων («κοινὰ νάματα») και ιδιωτικών ⁶ . Στόχος του είναι η βελτίωση του επιπέδου ζωής των κατοίκων της υπό ίδρυση αποικίας , αποδεικνύοντας ότι η περιβαλλοντική προοπτική στους *Νόμους* είναι κυρίως κοινωνικού χαρακτήρα .

Σχετικά με την εκμετάλλευση του νερού για οικιακή και γεωργική χρήση επιτρέπει στους γεωργούς να μεταφέρουν νερό στα χωράφια τους από τις δημόσιες πηγές και να το διοχετεύουν σε όποιο μέρος θέλουν ,

¹ Βλ. , *Νόμους* , 845 d 4 – 7 : «οὔτε γάρ γῆν οὔτε ἥλιον , οὔτε πνεύματα ῥάδιον φθείρειν φαρμακεύσεσιν ...» .

² Βλ. , *στο ίδιο* , 845 d 7 και 845 e 4 .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 845 d 4 .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 845 e 1 – 11 και κυρίως 845 e 8 .

⁵ Βλ. , *στο ίδιο* , 824 a 19 – 22 .

⁶ Βλ. , και G. N. Bromehead (1946) , 123 – 125 .

χωρίς όμως να σκάβουν έξω από τα αυλάκια που είναι αναγκαία για την παροχέτευση¹. Ακόμη, αν σε μερικά μέρη η ξηρασία τους εμποδίζει να συγκρατούν το βρόχινο νερό, επιτρέπει τη διάνοιξη πηγαδιού μέσα στο χωράφι μέχρι να συναντήσουν στρώμα αργίλου, «μέχρι τῆς κεραμίδος γῆς»². Τη σημαντική αυτή περιβαλλοντική υπόδειξη³ την είχε κάνει προηγουμένως στον *Κριτία* κατά την περιγραφή της παλιάς εύφορης και εύδρης κατάστασης της Αττικής γης και εκεί την εξήγησε επιστημονικά ως εξής: «καί δὴ καί τό ἐνιαυτόν ὕδωρ ἑκαρπούτο ἐκ Διός, οὐχ ὡς νῦν ἀπολλῦσσα ῥέον ἀπό ψιλῆς τῆς γῆς εἰς θάλατταν, ἀλλά πολλήν ἔχουσα καί εἰς αὐτήν καταδεχομένη, τῇ κεραμίδι στεγούση γῆ διαταμιευομένη τό καταποθέν ἐκ τῶν ὑψηλῶν ὕδωρ εἰς τά κοῖλα ἀφιεῖσα, κατά πάντας τούς τόπους παρείχετο ἄφθονα κρηνῶν καί ποταμῶν νάματα, ὧν καί νῦν ἔτι ἐπί ταῖς πηγαῖς πρότερον οὔσαις ἱερά λελειμμένα ἐστί σημεῖα, ὅτι περὶ αὐτῆς ἀληθῆ λέγεται τά νῦν.»⁴. Στο ίδιο χωρίο φαίνεται ακόμη και η επίγνωση του Πλάτωνα για το ότι η δασική αποψίλωση προκαλεί ξηρασία σε έναν τόπο και σε αυτό οφειλόταν και το άνυδρο της Αττικής γης.

Αυτές οι διατάξεις αποκαλύπτουν τη μεγάλη σημασία που αποδίδει ο Πλάτων στο ύδωρ ως πολυτίμου για τη ζωή στοιχείου και ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την επιβίωση του ανθρώπου. Ακόμη, στο πλαίσιο των γεωργικών νόμων, εξετάζει ο Πλάτων και τις περιπτώσεις καταστροφής του περιβάλλοντος από εμπρησμούς⁵ καθώς επίσης και από την καταχρηστική καλλιέργεια της γης («ἐπεργασία»)⁶.

Στους «γεωργικούς νόμους», περιλαμβάνονται διατάξεις για τη χρήση και προστασία του νερού στις αγροτικές περιοχές. Διατυπώνει δε τους νόμους αυτούς ο Πλάτων, έχοντας υπόψη του όλους τους νόμους που υπήρχαν από την εποχή του Σόλωνα σχετικά με το νερό για την καλύτερη οργάνωση αγροτικών περιοχών και γι αυτό γράφει: «υπάρχουν για τους γεωργούς, σχετικά με τα νερά, παλιοί και ωραίοι νόμοι»⁷. Όμως ο Πλάτων φρόντισε και για το πόσιμο νερό της πόλης γι αυτό και στους *Νόμους* του περιλαμβάνονται διατάξεις που αφορούν το

¹ Βλ., *Νόμους*, 844 a 8 : «μή βλάπτων πλήν αὐτῆς τῆς ὀχεταγωγίας.».

² Βλ., στο *ίδιο*, 844 b 1 – 5.

³ Ο Πλούταρχος στο «Περὶ τοῦ μή δεῖν δανεῖσθαι» 1,1, μαρτυρεῖ την υπόδειξη αὐτῆ του Πλάτωνα και την αιτιολογεῖ επίσης λέγοντας: «τῆ γάρ κεραμίτις φύσιν ἔχουσαν λιπαράν καί πυκνήν στέγει παραλαβοῦσα τό ὕγρον καί οὐ δίησι.».

⁴ Βλ. *Κριτία*, 111 d.

⁵ *Νόμοι*, 843 e 2 – 4.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 843 e 1 – 4.

⁷ Βλ., στο *ίδιο*, 844 a.

υδροδοτικό σύστημα μιας πόλης και την προστασία των κρηνών ¹ . Ο Πλάτων είχε επίγνωση ότι το πρόβλημα της υδροδότησης μιας πόλης , κυρίως δε των πόλεων που δεν έχουν το πλεονέκτημα να διαθέτουν άφθονα νερά και πηγές , έπρεπε να αντιμετωπιστεί με ιδιαίτερη προσοχή.

Για να μη προξενούν ζημιές οι βροχές αλλά να ωφελούν προτείνει την κατασκευή φραγμάτων και τάφρων για να εμποδίζουν τις εκροές και στη συνέχεια να κατευθύνουν το νερό με αρδευτικά έργα σε πηγές και κρήνες ώστε να μεταβάλλονται και οι πιο ξεροί τόποι σε «πολυύδρους» και «εϋύδρους» ² . Οι διατάξεις προστάτευαν το νερό από δολιοφθορές και εξασφάλιζαν την επαρκή και καθαρή ροή του πόσιμου νερού στις κρήνες , Το νερό προστατευόταν επίσης από κάθε καταχρηστική αφαίρεσή του από τους αγωγούς καθώς και από κάθε παροχέτευση .

Η επιμέλεια των εγκαταστάσεων που παρείχαν πόσιμο νερό , ανατίθεται σε τρεις «αστυνόμους» . Αυτοί πρέπει να φροντίζουν ώστε τα ύδατα να πορεύονται ικανά και καθαρά στις κρήνες και συγχρόνως να στολίζουν και να ωφελούν την πόλη ³ . Κρήνη σήμαινε το οικοδόμημα από το οποίο προμηθεύονταν το νερό , όμως πέρα από την πρακτική της σημασία για την τροφοδότηση του νερού αποτελούσε και μια κοινωνική και πολιτική εγκατάσταση . Ήταν κέντρο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και ένα από τα διακοσμητικά στοιχεία της πόλης ⁴ . Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο Πλάτων στην προστασία των κρηνών της αγοράς με την οποία ήταν επιφορτισμένοι πέντε αγορανόμοι , γιατί σε αυτό το χώρο βρίσκονται οι σημαντικότερες κρήνες μιας πόλης με πόσιμο νερό ⁵ .

Επίσης έχουν πολύ ενδιαφέρον και οι πολεοδομικές διατάξεις που προβλέπουν οι *Νόμοι* του , που έχουν σαν στόχο την προστασία της καθαριότητας του άμεσου περιβάλλοντος ⁶ . Το αίτημα αυτό του Πλάτωνα συμπίπτει με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά αιτήματα για καθαρό περιβάλλον .

Τέλος είναι σημαντικό να επισημάνουμε τη διαπίστωση του Πλάτωνα για την επίδραση που ασκεί το φυσικό περιβάλλον στη διαμόρφωση του ήθους και των πνευματικών ικανοτήτων των ανθρώπων. Αιτιολογεί με το φυσικό περιβάλλον το θυμοειδές των Σκύθων , το φιλομαθές και φιλοχρήματο των Ελλήνων ⁷ . Υποστηρίζει ότι οι τόποι γεννούν ανθρώπους «ἀμείνους» και «χειρόους» και γι αυτό οι

¹ *Νόμοι* , 764 b 1 – c 2 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 761 a 7 – b 7 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 736 d 1 – 4 : «εις τὰς κρήνας ικανὰ καὶ καθαρά πορευόμενα , κοσμητὴ τε ἅμα καὶ ὠφελῆ τὴν πόλιν » .

⁴ Βλ. , R. Martin (1956) , 213 .

Πρβλ. , R. E. Wycherley (1949) , 195 .

⁵ Σχετικά με τους πλατωνικούς νόμους για τις δημόσιες κρήνες βλ. και E. Klingenberg (1976) .

⁶ *Νόμοι* , 778 c 4 – 7 : « ... καὶ καθαρότητος χάριν . » .

⁷ *Πολιτεία* , 435 e κ. εξ.

νομοθέτες πρέπει να νομοθετούν λαμβάνοντας υπόψη το φυσικό περιβάλλον¹. Είναι αποδεκτό εξάλλου από τη σύγχρονη Παιδαγωγική ότι ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση. Με αυτή ο άνθρωπος προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στους όρους του περιβάλλοντος ή, αντίθετα, αν μπορεί, προσαρμόζει τους όρους του περιβάλλοντος στις απαιτήσεις της εξέλιξης και στις ανάγκες της ζωής του².

Συγκεφαλαίωση των θέσεων του Πλάτωνα για το φυσικό περιβάλλον και την επίδρασή του στον άνθρωπο έχουμε στην *Επινομίδα*³.

¹ *Νόμοι*, 747 c – d.

² Βλ., Ν. Μελανίτη (1953), 10 – 17.

³ Βλ. *Επινομίδα*, κυρίως, 987 d κ. εξ.: ο τόπος επενεργεί θετικά στο ήθος και το πνεύμα του ανθρώπου.

5.3.4 Η εκπαιδευτική διάσταση του περιβαλλοντικού προβλήματος

Είδαμε το κάλεσμα του Πλάτωνα στον *Τίμαιο* για μια έλλογη συνεργασία με το περιβάλλον και το σεβασμό προς αυτό . Μαζί με το κάλεσμα του *Φαίδρο* για την ενότητα της ψυχής με τη φύση και τη φροντίδα «του άλλου» που είναι όλο το σύμπαν και τα όντα που το απαρτίζουν , αποτελούν την βάση για μια σωστή περιβαλλοντική ηθική .

Για την επίλυση του περιβαλλοντικού προβλήματος κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη μιας περιβαλλοντικής ηθικής της οποίας οι κανόνες θα γίνουν κοινό κτήμα των πολιτών και αυτό θα επιτευχθεί μέσω της Παιδείας . Ο σεβασμός αυτών των κανόνων από τους πολίτες είναι μεγαλύτερης σημασίας και από τους νόμους που θεσπίζει η πολιτεία για την προστασία του περιβάλλοντος .

Το άγραφο ηθικό πλαίσιο είναι για τον Πλάτωνα αναγκαίο για την εφαρμογή των γραπτών νόμων ¹ . Και αυτό το ηθικό περιβαλλοντικό πλαίσιο το διαμορφώνει η κατάλληλη Παιδεία . Η ηθική διάσταση του περιβαλλοντικού προβλήματος εκφράζεται παραστατικά από τον Πλάτωνα . Βλέπουμε να επισημαίνονται και να αναλύονται οι ηθικά καταστροφικές ενέργειες του καταναλωτισμού , με τον οποίο προβάλλονται οι δευτερογενείς ανάγκες του ανθρώπου , υποδαυλίζονται συνεχώς οι επιθυμίες του για να τις ικανοποιήσει και αναπτύσσονται οι εγωιστικές αξίες που αποκλειστικά αποσκοπούν στην επιδίωξη του κέρδους . Γίνεται , λοιπόν , λόγος από τον Πλάτωνα για έρωτα πλούτου και για απληστία που καθιστούν τον άνθρωπο εξαρτημένο από αυτά και αδιάφορο για οτιδήποτε άλλο .

Η δύναμη και η ευτυχία των κατοίκων της Ατλαντίδος αποδίδεται στο ότι οι κάτοικοί της θεωρούσαν σπουδαίο αγαθό την αρετή και όχι τα υλικά αγαθά . Έτσι δεν παρασύρονταν από την καλοπέραση , ώστε να μη ξέρουν τι κάνουν εξαιτίας του πλούτου τους και να είναι δούλοι στα πάθη τους : «άλλ' οὐ μεθύοντες ὑπὸ τρυφῆς διὰ πλοῦτον ἀκράτορες αὐτῶν ὄντες ἐσφάλλοντο » ² . Όταν όμως τους κυρίευσε το πάθος της πλεονεξίας και κοίταζαν να μεγαλώσουν , όπως όπως , τον πλούτο τους και τη δύναμή τους («πλεονεξίας ἀδίκου καὶ δυνάμεως ἐμπιπλάμενοι») απαρνούμενοι τις ηθικές αξίες που είχαν προηγουμένως , πήραν τον στραβό δρόμο και τότε ο Δίας αποφάσισε να τους τιμωρήσει ³ («δίκην αὐτοῖς ἐπιθεῖναι βουλευθεῖς»).

¹ *Νόμοι* , 793 a – d .

² *Κριτίας* , 120 e 5 – 121 a 3 .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 121 b .

Ακόμη είναι εκπληκτικό με πόσο διορατικό τρόπο προφητεύει την ανοχή του ανθρώπου για κάθε τέχνη και εφεύρεση είτε έντιμη είναι αυτή είτε άτιμη , αρκεί να πλουτίσει αλλά και με πόση ευκολία διαπράττει αισχρές πράξεις , χωρίς μάλιστα να αισθάνεται καμία τύψη , αρκεί μόνον αυτές να του προμηθεύουν τα υλικά αγαθά . Οι συνειρμοί με τη σύγχρονη καταναλωτική εποχή , όπου ο άνθρωπος έχοντας μόνη αξία το κέρδος και την απόκτηση υλικών αγαθών , έχει προχωρήσει με μεγάλη ευκολία και χωρίς καμία τύψη στην καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος , με την αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας , είναι εύλογοι. «Τήν μὲν ὑπ' ἔρωτος πλούτου πάντα χρόνον ἄσχολον ποιούντος τῶν ἄλλων ἐπιμελεῖσθαι πλήν τῶν ἰδίων κτημάτων , ἐξ ὧν κρεμαμένη πᾶσα ψυχὴ πολίτου παντός οὐκ ἂν ποτὲ δύναίτο τῶν ἄλλων ἐπιμέλειαν ἴσχειν πλήν τοῦ καθ' ἡμέραν κέρδους · καὶ ὅτι μὲν πρὸς τοῦτο φέρει μάθημα ἢ καὶ ἐπιτήδευμα , ἰδίᾳ πᾶς μανθάνειν τε καὶ ἀσκεῖν ἐτοιμότητός ἐστιν , τῶν δὲ ἄλλων καταγελαῖ ἀλλὰ διὰ τήν τοῦ χρυσοῦ τε καὶ ἀργύρου ἀπληστίαν πᾶσαν μὲν τέχνην καὶ μηχανήν , καλλίω τε καὶ ἀσχημονεστέραν , ἐθέλειν ὑπομένειν πάντα ἄνδρα , εἰ μέλλει πλούσιος ἔσεσθαι , καὶ προᾶξιν πράττειν , ὅσιόν τε καὶ ἀνόσιον καὶ παντός αισχρᾶν , μηδὲν δυσχεραίνοντα , ἔαν μόνον ἔχη δυνάμιν καθάπερ θηρίω τοῦ φαγεῖν παντοδαπά καὶ πιεῖν ὡσαύτως καὶ ἀφροδισίων πᾶσαν πάντως παρασχεῖν πλησμονήν . »¹ .

Εξάλλου , ο Πλάτων , επισημαίνει με βαρύτητα , ότι αιτία της καταστροφής του ανθρώπου είναι τα ελαττώματά του και η ηθική ανεπάρκειά του , κυρίως όμως η αμάθειά του γύρω από τα μέγιστα προβλήματα της ανθρωπότητας : « ... τῇ λοιπῇ δὲ πάσῃ κακίᾳ διεφθαρμένα , καὶ μάλιστα τῇ περὶ τὰ μέγιστα τῶν ἀνθρωπίνων πραγμάτων ἀμάθειᾳ.»² .

Ποια είναι όμως η μέγιστη αμάθεια ; Εκείνη , λέει ο Πλάτων , που όταν κάποιος άνθρωπος , ενώ θεωρεί κάτι ωραίο ή καλό δεν το αγαπά αλλά το μισεί , εκείνο δε που θεωρεί κακό και άδικο το αγαπά και το λατρεύει . Αυτή την ασυμφωνία ανάμεσα στη λύπη και την ηδονή σχετικά με τη λογική γνώμη , θεωρεί ο Πλάτων , την έσχατη και πιο

¹ *Νόμοι* , 831 c 4 – e 3 .

² Βλ. , στο *ίδιο* , 688 c 5 – 9 .

Πρβλ. , στο *ίδιο* , 688 e 4 : «τὴν μεγίστην ἀμάθειαν.».

μεγάλη αμάθεια ¹. Είναι, λοιπόν, για τον Πλάτωνα, η επιβολή της λογικής στα πάθη του ανθρώπου ², ιδιαίτερα όπως είδαμε της πλεονεξίας και της απληστίας ³, μάθηση, με την οποία ο άνθρωπος θα έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει την αξία του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και να το προστατεύει.

Αν αυτό που μας καταστρέφει είναι η αδικία, η αλαζονεία και η έλλειψη λογικής. Αυτό που μας σώζει είναι η δικαιοσύνη, η σωφροσύνη και η φρόνηση ⁴. Γιατί οι άνθρωποι, τονίζει ο Πλάτων, ζουν χωρίς σωφροσύνη ή από αμάθεια ή από έλλειψη εγκράτειας ή από τα δυο μαζί ⁵.

Με την Παιδεία, υποστηρίζει ο Πλάτων, θα επιτύχουμε να μην επιθυμεί ο άνθρωπος του υπερβολικό πλουτισμό και την επιδίωξη του κέρδους. Και κυρίως αυτό είναι έργο της Ηθικής Παιδείας και καλλιεργεί στον άνθρωπο τη σωφροσύνη και τη μετριοπάθεια «Τό γάρ μή πλουτεῖν τε ἐξεῖναι ὑπερβαλλόντως ἀγαθόν πρὸς τό σωφρονεῖν οὐ σμικρόν, καί πᾶσα ἡ παιδεία μετρίους πρὸς τὰ τοιαῦτ' εἴληφεν νόμους ...» ⁶.

Η περιβαλλοντική αυτή εκπαίδευση θα οδηγήσει σε μια δεοντολογική προσέγγιση του περιβάλλοντος με την οποία ο εκπαιδευόμενος θα συνειδητοποιήσει ότι η ηθική διάσταση του προβλήματος είναι πολύ πιο σημαντική από την τεχνολογική. Υπεύθυνοι για την κακή ή καλή χρήση της τεχνολογίας είναι οι ίδιοι οι άνθρωποι που συνήθως όμως οδηγούνται από την άγνοια ή την αμάθεια ή το κίνητρο του κέρδους όπως επίκαιρα υποστηρίζει ο Πλάτων.

Μας λέει όμως ο Πλάτων και το εξής πολύ σημαντικό: Ότι η διαφύλαξη των υψηλών αξιών της ζωής, άρα και ο σεβασμός προς το περιβάλλον, είναι υπόθεση όχι μόνο ατομική αλλά κυρίως συλλογική: «νήφοντες δέ ὀξύ καθεώρων, ὅτι καί ταῦτα πάντα ἐκ φιλίας τῆς κοινῆς μετὰ ἀρετῆς αὐξάνεται.» ⁷. Η άποψη του Πλάτωνα είναι επίκαιρη όσο ποτέ για τη θεώρηση του οικολογικού προβλήματος. Η καλλιέργεια της αρετής μέσω της ηθικής παιδείας και η συλλογική

¹ *Νόμοι*, 689 a.

² Βλ., στο *ίδιο*, 689 d και 689 b.

³ Στους, *Νόμους*, 906 b 5 – c 2, επισημαίνει ότι κάποιοι που έχουν τάση στο άδικο κέρδος, ολοφάνερα κτηνώδεις τύποι, πιστεύουν ότι έχουν το δικαίωμα να έχουν περισσότερες αποκτήσεις από τους άλλους χωρίς να υποστούν καμιά τιμωρία. Επίσης είναι σημαντική η επισήμανση του Πλάτωνα για τη διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ, της βιολογικής, φυσικής και ηθικής νοσηρότητας. Βλ., στο χωρίο των *Νόμων*, 906 a: «φαμέν δ' εἶναι πού τό νῦν ὀνομαζόμενον ἀμάρτημα, τήν πλεονεξίαν, ἐν μέν σαρκίνους σώμασι νόσημα καλούμενον, ἐν δέ ὥραις ἐτῶν καί ἐναντοῖς λοιμόν, ἐν δέ πόλεσι καί πολιτείαις τοῦτο αὐτό, ζήματι μετεσχηματισμένον, ἀδικίαν.»

⁴ *Νόμοι*, 906 b 1 – 3.

⁵ Βλ., στο *ίδιο*, 734 b 5 – 7.

⁶ Βλ., στο *ίδιο*, 836 a 1 – 3.

⁷ *Κριτίας*, 121 a 4 – 7.

προσπάθεια για το κοινό καλό μπορούν να συμβάλλουν τα μέγιστα στην προστασία και τη σωτηρία του περιβάλλοντος .

Στους νεότερους χρόνους , ο Descartes , θα προβάλλει πρώτος ρητά ως μέγιστη αξία – στόχο την επικράτηση , την κυριαρχία του ανθρώπου επί της φύσης με όργανο τον ορθό λόγο , την επιστήμη¹ .

Την περίοδο του Διαφωτισμού , η πίστη για την ύπαρξη μιας Τάξης και Πρόνοιας στον κόσμο είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της . Τονίζεται δηλαδή η προνοιακή όψη της φύσης , όπως και στην πλατωνική θεώρησή της . Η αντίληψη όμως της Πρόνοιας ξέφυγε από την αρχική της εύνοια ως εκφράζουσα την εγγενή αξία του κόσμου , και όντας εγωκεντρική , οδήγησε σε μια έξαρση της θεωρίας της ελεύθερης οικονομίας αλλά και στην ανάδυση μιας άλλης αξίας , της αγοραστικής αξίας που επέτρεψε την ελεύθερη οικονομία να ευδοκιμήσει. Έχουμε , λοιπόν , μια νέα αντίληψη για την Πρόνοια , όπου ο κόσμος , επειδή είναι καλός , σήμαινε ότι έδινε και τα μέσα για την ευτυχία του ανθρώπου² . Λίγο δε αργότερα οι Γάλλοι φυσιοκράτες πιστοποίησαν την ύπαρξη μιας «φυσικής τάξης» , στην οποία η δημιουργία του πλούτου , ήταν αποτέλεσμα ενός θεϊκού θαύματος , όπου η φύση εφοδίαζε τον άνθρωπο με περίσσειμα τροφής και πρώτες ύλες . Με αυτή την προοπτική η «προνοιακή» αξία της αγοράς θεωρείται τώρα ως κάτι το φυσικό και όχι κάτι το τεχνητό όπως συνέβαινε προ του Διαφωτισμού . Η ιδέα ότι η φύση έχει προνοιακότητα , υποστηρίζει την οικονομία της ελεύθερης αγοράς³ .

Οι αξίες της αγοράς θέτουν ταμπέλες στην τιμή του κάθε πράγματος , ιεραρχώντας τις χρηστικές⁴ αξίες του . Αδυνατούν όμως να ιεραρχήσουν τις εγγενείς αξίες , όπως αγαθό με εγγενή αξία σαν μια ολότητα είναι η φύση⁵ . Η φύση θεωρείται σαν αγαθό με εγγενή αξία σαν μια ολότητα αλλά και σαν αγαθό με χρηστική αξία , όταν διαχωρίζουμε τα μέρη της .

Για τον Πλάτωνα ο δημιουργημένος κόσμος έχει χρηστική αξία , επειδή βοηθά στη προσέγγιση και την κατανόηση του Αγαθού⁶ , αλλά και καλή εγγενή αξία , βλέποντάς τον κάτω από το πρίσμα της Πρόνοιας⁷. Οι αγοραστικές αξίες όμως , δεν μπορούσαν να βάλουν μια τιμή στη φύση , γιατί η υφή της φύσης είναι μια ολότητα .

¹ Βλ. , R. Descartes (1955) , 119 , vol. I .

² Βλ. , N. Hampson (1968) , 82 , 86 , 87 .

³ Βλ. , στο ίδιο , 118 , 119 .

Πρβλ. , Παναγιώτη Κονδύλη (1993) .

⁴ Δηλαδή , λειτουργική αξία , επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιτύχουμε κάτι άλλο .

⁵ Δηλαδή , είναι κάτι καλό η φύση καθ' εαυτή . Για τους όρους , χρηστικές αξίες – εγγενείς αξίες , βλ. , C. I. Lewis (1967) , 230 , (λέξη value) .

⁶ Βλ. , *Τίμαιο* . Πρβλ. , *Πολιτεία* , 510 b και *Συμπόσιο* 210 a – b .

⁷ *Τίμαιος* , 29 d – 30 c . Πρβλ. , *Επιστολή Ζ'* , 337 e .

Με την «αρχή της αφθονίας» ή πληρώσεως , που εισηγείται ο ρομαντισμός , ένας πανάγαθος θεός πρέπει να «πληρώσει» τον κόσμο . Αυτή η επιταγή της αύξησης της πληρότητας οδηγήθηκε από εγωκεντρικούς σκοπούς , εκτός κάθε (ηθικού) πλαισίου και ορίου και από τη σύζευξη των αξιών της ελεύθερης αγοράς με τις ατομοκρατικές αξίες θεωρώντας πολύτιμη την ευδαιμονία της ατομικότητας . Η έλλειψη κάθε ορίου , μέτρου , περιορισμού κατήργησαν κάθε ηθική , αφήνοντας την αγορά να αποφασίζει . Το αποτέλεσμα σχετικά με το περιβάλλον ήταν η υπερανάπτυξη , η υπερπληρότητα , χωρίς περιορισμούς η υπερεκμετάλλευση .

Αυτοί που τόνιζαν τη σημασία της αφθονίας έβλεπαν στη φύση μια ευκαιρία για να δοξάσουν την ατομικότητα και τη δημιουργικότητα ¹. Η πλήρης αποδοχή της ελεύθερης οικονομίας οδήγησε σε έναν κατακερματισμό της φύσης . Η αγορά δίνει αξία μόνο σε μέρη (χρηστική αξία των μερών της φύσης) και όχι σε ολόκληρες (εγγενής αξία της φύσης ως όλου) .

Ο Πλάτων όμως είδε τη φύση ως όλον . Τη φύση πρέπει να τη συμπεριφερόμαστε και να τη σεβόμαστε ως όλον . Η φύση ως όλον δεν μπορεί να ιεραρχηθεί σύμφωνα με τις αξίες της αγοράς . Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να χρησιμοποιούμε τα μέρη της φύσης χρηστικά . Άρα δεχόμαστε την εκμετάλλευση της φύσης αλλά όχι την υπερεκμετάλλευσή της .

Η ηθική προσέγγιση και αντιμετώπιση της φύσης προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας περιβαλλοντικής ηθικής που θεωρεί τη φύση ως όλον , ως έχουσα εγγενή αξία και αυτονομία , αρνούμενη την εγωκεντρική πρόνοια του διαφωτισμού , την άκρατη και χωρίς περιορισμούς ατομοκρατία και ωφελιμιστική αντίληψη του ρομαντισμού και την άκριτη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας της σύγχρονης εποχής .

Στη σύγχρονη εποχή η μη κριτική αντιμετώπιση του επιστημονικού και τεχνολογικού ορθολογισμού είχε ως αποτέλεσμα την κυριαρχία του πάνω στον άνθρωπο και τη φύση . Αποτέλεσμα αυτής της κυριαρχίας είναι η άγρια εκμετάλλευση και καταστροφή της φύσης με τα σημερινά γνωστά από τον οικολογικό στοχασμό ολόένα επιδεινούμενα για τη διαβίωση και επιβίωση του ανθρώπου προβλήματα ² . Η κυριαρχία του ανθρώπου στη φύση δεν κατέστησε τον άνθρωπο ούτε ευτυχέστερο ούτε πλουσιότερο .

¹ Βλ. , σχετικά , S. J. Mill (1925) .

² Βλ. και Murray Bookchin (1993) .

Πρέπει λοιπόν να οδηγηθούμε σε μια πραγματική οικολογική προβληματική για την αντιμετώπιση του περιβαλλοντικού προβλήματος την οποία θα διαμορφώσει η σωστή εκπαίδευση των πολιτών . Η πληροφόρηση και η ενημέρωση μόνο δεν αρκεί για να επέλθει μια σημαντική και αποτελεσματική αλλαγή στην περιβαλλοντική πολιτική . Χρειάζεται η κατάλληλη παιδεία , ώστε οι πολίτες να καταστούν περιβαλλοντικά πεπαιδευμένοι . Πρέπει να προηγηθεί το έργο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των πολιτών για να έχουν στη συνέχεια επιτυχή εφαρμογή και τα μέτρα που θα πάρει η πολιτεία για την προστασία του περιβάλλοντος¹ . Κι αυτό ακριβώς , όπως διαπιστώσαμε , προτείνει ο Πλάτων στο φιλοσοφικό του έργο , κάτι που τον καθιστά – και από την άποψη αυτή – σήμερα επίκαιρο τόσο σε επίπεδο κοινωνικού προβληματισμού , όσο και σε επίπεδο στοχοθεσίας της σύγχρονης παιδείας . Παιδείας η οποία θα πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης στους νέους .

¹ Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την περιβαλλοντική πολιτική , βλέπε τα εξής έργα :
Α. Γεωργόπουλος / Ε. Τσαλίκη (1998) .
Δ. Κалаϊτζίδης / Κ. Ουζούνης (2000) .
Ζωή Παπανασούμ – Τζίκα (επιμ.) (1997) .
Κ. Σκορδούλης / Μ. Σωτηράκου (2005) .
Ευγ. Φλογαίτη (1998)

5.4 Μια εξαιρετική συνάντηση . Ο Πλάτων συναντά την τεχνολογία

5.4.1 Καταμερισμός της εργασίας - Εξειδίκευση

Σημαντικό στοιχείο της σημερινής τεχνολογικής εποχής είναι ο καταμερισμός της εργασίας και η εξειδίκευση . Όμως η αληθινή Παιδεία δεν μπορεί να είναι απομονωμένη στο επιμέρους ή να αποθεώνει την εξειδίκευση αλλά θα πρέπει να υπηρετεί την ολότητα της ανθρώπινης ύπαρξης .

Ο Πλάτων είδε την πραγματικότητα ως ολότητα η οποία έχει πολλές διαστάσεις και πολλές εξατομικευμένες μορφές , Η πλατωνική παιδεία με όργανο τη διαλεκτική καλλιεργεί όλες τις δυνατότητες της ανθρώπινης ύπαρξης με σκοπό την ερμηνεία των επιμέρους προσεγγίσεων του όλου της πραγματικότητας με κριτική στάση .

Η παιδευτική αξία της εργασίας είναι αναμφισβήτητα μεγάλη , αφού ο άνθρωπος , δημιουργώντας κάτι άλλο , ταυτόχρονα διαπαιδαγωγείται . Ο καταμερισμός της εργασίας και η εξειδίκευση θα έκανε ίσως δυνατή την εμφάνιση ενός ανθρώπινου πολιτισμού με δημιουργικό και κοινωνικό έργο , βασισμένο στη σύμπνοια και τους κοινούς στόχους , και αυτή βέβαια θα ήταν η θετική εξέλιξη του φαινομένου αυτού . Όμως η εξέλιξη ήταν αρνητική και ο καταμερισμός της εργασίας¹ και η εξειδίκευση φαίνεται να γίνονται αυτοσκοπός .

Ο Πλάτων έθεσε το θέμα του καταμερισμού της εργασίας² στην *Πολιτεία* στα χωρία «τό τὰ ἑαυτοῦ πράττειν μετὰ δίκης»³ και «ἡ τοῦ οἰκείου τε καὶ ἑαυτοῦ ἕξις καὶ προᾶξις»⁴ έχοντας στο νου του τη δημιουργία μιας κοινωνίας που βασίζεται στη σύμπνοια και σε κοινούς στόχους και που στόχο έχει την ευημερία των πολιτῶν της⁵ . Και μάλιστα λέγει ότι κάθε άνθρωπος προσφέρει έργο ανάλογα με τη φύση του «πρός ὅ τις πέφυκεν , πρὸς τοῦτο ἓνα πρὸς ἓν ἕκαστον

¹ Από τους νεότερους χρόνους ο Rousseau υποστήριξε ότι η διαίρεση της εργασίας αναπόδραστα ενισχύει τις παντοειδείς ανισότητες ανάμεσα στους ανθρώπους . Βλέπε , J. J. Rousseau (1992) .

² Για τον καταμερισμό της εργασίας στον Πλάτωνα , βλ. , Λ. Μπαρτζελιώτη (1977) , 46 – 49 .

³ *Πολιτεία* , 433 b 4 , 377 d 10 – e 2 . Πρβλ. , στο *ίδιο* , 453 b 5 : «δεῖν κατά φύσιν ἕκαστον ἓνα ἓν τό αὐτοῦ πράττειν .» .

⁴ *Πολιτεία* , 434 a 1 .

⁵ Βλ. στο *ίδιο* , 433 a 8 – 9 και 441 d 12 – e 2 .

έργον δεῖ νομίζειν»¹.

Με τέτοιο νόημα ο καταμερισμός των έργων κάνει την εργασία πιο εύκολη, πιο αποδοτική και πιο ποιοτική και η διαίρεση των έργων αντικρύζεται κυρίως ως ζήτημα δικαιοσύνης, απαραίτητης για την ομαλή λειτουργία της κοινωνικής ζωής. Η άποψη του «ο κατάλληλος για την κατάλληλη θέση», βάζει τα θεμέλια της ορθολογικής οργάνωσης των έργων, που αποτελεί ένα σύγχρονο οικονομικό – κοινωνικό φαινόμενο. Η εξειδίκευση πετυχαίνει κατά τον Πλάτωνα, ευκολότερα την παραγωγή των αναγκαίων της ζωής και συμβάλλει στο κοινό καλό, στην ευημερία όλης της κοινότητας².

Η εργασία εμφανίζεται ως όρος ψυχικής και ηθικής διάπλασης του ανθρώπου, αποτελεί ηθικό νόμο που τον καθορίζει η προσταγή του τι πρέπει να κάνει ο άνθρωπος για να οδηγείται στην αρετή αλλά και η απαγόρευση του τι πρέπει να μην κάνει για να αποφεύγει την κακότητα³. Το δαιμόνιο το ίδιο συμβουλεύει τον Σωκράτη «Ὁ Σώκρατες, μουσικήν ποίει καί ἐργάζου»⁴. Ο Πλάτων δίνει τη δεύτερη μεγάλη κατηγορική προσταγή της εργασίας στον ανθρώπινο πολιτισμό.

Σήμερα υποστηρίζουν ότι και αυτό το «σχολείο εργασίας» που στηρίζεται στην αρχή της αρμονικής ανάπτυξης των σωματικών και πνευματικών δυνάμεων των παιδιών χάρη στις αρχές της εργασίας και της αυτενέργειας αποτελεί καθολική εφαρμογή αυτής της αρχής εργασίας⁵.

Η απαίτηση για εξειδίκευση της τεχνολογικής εποχής καλύπτεται στο χώρο της εκπαίδευσης από την επαγγελματική – τεχνολογική εκπαίδευση⁶. Η αξία αυτών των σχολείων μετράται ποσοτικά, αφού στόχος τους είναι να εκπαιδεύσουν κατάλληλα μεγάλο αριθμό μαθητών που θα αποφέρουν μεγάλο χρηματικό κέρδος στο μελλοντικό εργοδότη τους. Αυτό το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος έχει την πρακτική του αξία. Εκπαιδεύει ανθρώπους, προγραμματισμένους να

¹ Βλ., *Πολιτεία*, 432 d 3 – 4. Πρβλ., στο *ίδιο*, 415 c 1-2. Και ιδιαίτερα στο χωρίο, 433 a 5 – 6: «ένα ἕκαστον ἔν δέοι ἐπιτηδεύειν τῶν περὶ τὴν πόλιν, εἰς ὃ αὐτοῦ ἡ φύσις ἐπιτηδαιοτάτη πεφικυῖα εἶη». Επίσης στο 453 b 4 – 5: «ὠμολογεῖτε δεῖν κατὰ φύσιν ἕκαστον ἄνα ἕνα τὸ αὐτοῦ πράττειν.».

² Τον καταμερισμό αυτόν της εργασίας, που πρώτος διαπίστωσε και διατύπωσε ο Πλάτων, σαν οικονομικό-κοινωνικό και τεχνικό φαινόμενο, στους νεότερους χρόνους, στην αρχή της βιομηχανικής επανάστασης, επαναδιατυπώνει ο Άγγλος Adam Smith στο έργο του, *Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* το 1776. (Βλ., A. Smith, 1937).

³ Αυτό αποτελεί την κατηγορική προσταγή της εργασίας, που υποστηρίζεται πρωτίστως από τον Ησίοδο (βλ., Ησίοδου *Έργα και Ημέραι*, στ. 289 – 299) και έχουμε την αποκορύφωση αυτής στον Πλάτωνα (βλ., Π. Ν. Πατριαρχέα, 1960).

⁴ *Φαίδων*, 60 e 4 – 7.

⁵ Βλ., Π. Ν. Πατριαρχέα (1956), 44 και G. Kerschensteiner (1913), 51 κ. εξ. Πρβλ., John Dewey (1922).

⁶ Βλ., «Τεχνολογία και Εκπαίδευση»: Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (1989). Πρβλ., Α. Καψάλη (1990).

ανταποκρίνονται άψογα σε συγκεκριμένο είδος εργασίας . Είναι η πρακτική παιδεία στην οποία ταυτοποιείται η εργασία με την παιδεία .

Βλέπουμε ότι η επαγγελματική εκπαίδευση δεν παραμελείται εκεί όπου «καθαγιάζεται» η εργασία , το καθήκον της εργασίας και η επαγγελματική δραστηριότητα γενικά . Παράδειγμα , οι προτεστάντες επηρεασμένοι από τις ιδέες του Λούθηρου , που ήταν υπέρ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της εργασίας , προώθησαν αυτές τις θέσεις και στα Πανεπιστήμια προτεσταντικής επιρροής (Marburg , Jena , Helmstadt)¹ . Ο άγγλος Francis Bacon στους νεότερους χρόνους , τέλος 16^{ου} αρχές 17^{ου} αιώνα , υποστήριξε ότι η επιστήμη γίνεται δημιουργική και ενεργητική και επιτρέπει στον άνθρωπο να κυριαρχήσει στη φύση όταν βασίζεται στη λογική² .

Η επαγγελματική εκπαίδευση δεν έχει θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα . Ο Πλάτων υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να ταυτιστεί με την τέχνη του , δηλαδή με την πρακτική του ικανότητα . Μιλάει βέβαια ο Πλάτων για εθισμό των παιδιών από μικρή ηλικία στο επάγγελμα που θα ασκήσουν³ αλλά η επαγγελματική εκπαίδευση ως ιδιαίτερος σκοπός της παιδείας και ως συστηματική σπουδή δεν υπάρχει μέσα στο πρόγραμμά του για την Παιδεία⁴ .

Εκείνο όμως που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο Πλάτων και για την επαγγελματική – τεχνική εκπαίδευση , απαιτεί ο εκπαιδευόμενος να έχει στόχο του την αρετή : «Λέγω δή , καί φημί τόν ότιούν αγαθόν άνδρα μέλλοντα έσσεσθαι έν τοις του̃ πράγματος έκάστοις προσήκουσιν . »⁵. Δίνει επίσης πολύ μεγάλη σημασία στη σοβαρή ενασχόληση του τεχνίτη με το επάγγελμά του και δεν επιτρέπει να εκτελούνται τα τεχνικά επαγγέλματα («τά δημιουργικά τεχνήματα») ως πάρεργο . Γιατί αυτά απαιτούν συνάμα πολλή εξάσκηση και πολλή διδασκαλία και το σπουδαιότερο είναι ότι επιτελούν πολύ σημαντικό έργο σε μια πόλη : αποβλέπουν στα να σταθεροποιήσουν τη γενική τάξη της πόλης . Για αυτό , επειδή ακριβώς το έργο των τεχνικών επαγγελμάτων είναι πολύ σοβαρό και επειδή πιστεύει ότι στη φύση του ανθρώπου είναι να μην μπορεί να εκτελεί με ακρίβεια δυο επαγγέλματα ή δυο τέχνες , προτείνει τον εξής κανόνα που πρέπει να τεθεί πρώτος στην

¹ Βλ. , σχετικά , Αντ. Ρήγα (1984) , 142 .

² Βλ. στο ίδιο , 151 .

³ Βλ. , *Νόμους* , 643 b 4 – c 5 : Λέγω , λοιπόν , και υποστηρίζω ότι όποιος άνθρωπος έχει σκοπό να γίνει ενάρετος σε ό,τι τον ενδιαφέρει , πρέπει να ασχολείται από την πρώτη του παιδική ηλικία αστεία και σοβαρά με τα σχετικά ζητήματα του κλάδου του . Όποιος θέλει , παραδείγματος χάριν , να γίνει καλός γεωργός ή οικοδόμος , ο δεύτερος πρέπει να παίζει χτίζοντας κανένα παιδιάστικο οικοδόμημα , κι ο πρώτος να καλλιεργεί τη γη . Και όποιος ανατρέπει τον καθένα από αυτούς τους δυο , πρέπει να τους φτιάχνει μικρά εργαλεία , απομιμήσεις αληθινών ο οικοδόμος λόγω χάριν , να μάθει να χρησιμοποιεί το μέτρο ή το νήμα της στάθμης

⁴ Κριτική της αντίληψης του Πλάτωνα για την επαγγελματική εκπαίδευση : βλ. , R. C. Lodge (1947) , 248 , 249 και W. Moberly (1944) , 7 – 14 .

⁵ *Νόμοι* , 643 b 4 – 7 .

πόλη : Ο κάθε πολίτης να ασκεί μια τέχνη και από αυτήν να εξοικονομεί τα αναγκαία για να ζήσει . Μάλιστα προβλέπει πολύ αυστηρές ποινές για τους παραβάτες αυτού του νόμου , όπως φυλάκιση , χρηματικό πρόστιμο, προσβολές και στερήσεις τιμών ακόμη και την εξορία ¹ .

Η εποχή μας σίγουρα απαιτεί καταμερισμό των έργων . Το άτομο όμως διασπάται , και διασπάται με βάση τα τεχνικά κριτήρια . Ο καταμερισμός όμως αυτός των έργων δεν είναι οργανικός αλλά μηχανικός και τεχνητός . Δεν συνδέει αλλά διασπά , δηλαδή δημιουργεί την αποξένωση των διαφόρων τμημάτων του έργου μεταξύ τους . Έτσι η ζωή , όταν δεν μεταβιβάζεται από το ένα μέρος στο άλλο , από το ένα όργανο στο άλλο , όχι οργανικά αλλά μηχανικά , τότε το σύνολο αποκεντρώνεται . Ο σύγχρονος καταμερισμός των έργων δεν έχει καμιά σχέση με την «οικειοπραγία» του «έαυτοῦ πράττειν» , που δίδαξε ο Πλάτων και η οποία σήμαινε μια αρχή ηθική και όχι τεχνική .

Ο τεχνολογικός πολιτισμός προβαίνει στην απολυτοποίηση της πρακτικής χρησιμότητας και εκμετάλλευσης του αντικειμένου . Όμως ο πρακτικά καταρτισμένος άνθρωπος δεν είναι και πεπαιδευμένος . Γιατί η εργασία έχει περιορισμένη αξία μέσα στην Παιδεία και δεν μπορεί να καταστεί η καθοδηγητική αρχή της αληθινής αγωγής .

¹ Βλέπε για τα «δημιουργικά τεχνήματα» και τη μέριμνα του Πλάτωνα γι αυτά , στο χωρίο 846 d 1 – b 1 των *Νόμων* .

5.4.2 Θεωρία και πράξη ¹

Ο Πλάτων δέχεται ότι υπάρχει στενός σύνδεσμος μεταξύ γνώσεως και τέχνης ², μεταξύ θεωρητικής κατάρτισεως και πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας ³.

Την ίδια αντίληψη είχαν και οι σοφιστές. Η θεωρία ήταν άρρηκτα συνυφασμένη με την πράξη ⁴.

¹ Πολύ νωρίς οι Έλληνες κατανόησαν ότι ο συνδυασμός λόγων και έργων, θεωρίας και πράξης, συνιστούν το πρότυπο του τέλειου και χρήσιμου άνδρα.

Βλέπε, σχετικά Π. Ν. Πατριαρχέα (1960), 11 – 14.

Επίσης, βλ., D. Kemper (1960), 37 κ.εξ. και 68 – 75.

Πρβλ., Ν. Μελανίτη (1960), 88, τομ. Α'.

² Τέχνη κατά τον Πλάτωνα: άλλοτε το επάγγελμα και άλλοτε η λογική μέθοδος, δηλαδή η εξέταση ενός αντικειμένου με βάση τις λογικές αρχές.

³ Βλ., Γοργία, 500 c: Ο πρακτικός και ο θεωρητικός βίος είναι ταυτόσημοι.

Στην Πολιτεία, προτείνει να αφιερώνεται διπλάσιος χρόνος στη μελέτη των θετικών επιστημών και κυρίως των μαθηματικών από αυτόν της μελέτης της φιλοσοφίας. Για τον Πλάτωνα η διδασκαλία των μαθηματικών είναι η αποδοτικότερη άσκηση για τη φιλοσοφική μόρφωση του πνεύματος. Με τη βοήθεια της επιστήμης των μαθηματικών μπορούσε ο άνθρωπος να λάβει συνείδηση του εαυτού του και των ύψιστων αξιών. Η πλατωνική αγωγή βλέπει την επιστήμη των μαθηματικών και από τις πρακτικές της εφαρμογές αλλά και από ένα υψηλότερο προορισμό, την αναζήτηση της αλήθειας. Η απόκτηση των γνώσεων επιδιώκεται και για τις πρακτικές εφαρμογές τους αλλά και για την ψυχική καλλιέργεια.

Για τα μαθήματα της αριθμητικής, της γεωμετρίας, της στερεομετρίας και της αστρονομίας,

βλ., στα χωρία: 502 d – e, 503 b 5, 503 e – 504 a, 504 e – 505 a, 519 c 10 – 519 e,

520 b 5, 521 c, 521 d 10 – 522 c 10, 525 c, 527 d, 531 d 10 – e, 536 d 5, 537 b – e, 539 a, 540 a.

Επίσης στην Ακαδημία υπήρχε η προμετωπίδα «Μηδείς άγωμέτρητος εισίτω» και εκεί διδασκαν μαθηματικά και αστρονομία σημαντικοί Μαθηματικοί και Αστρονόμοι, όπως ο Είδοξος και ο Ευδόξιος ο Κνίδιος, βλ. Α. Lesky (1983).

Πρβλ., Αντ. Ισηγγώνη (1964), 52 και Η. Ι. Μαρτου (1965), 110.

Επίσης να επισημάνουμε ότι ο Πλούταρχος ήταν εκείνος που διέσωσε τον κατάλογο των μαθητών της Ακαδημίας, βλ., Πλούταρχου, *Προς Κολότην*, 1126 A.

Στο *Σοφιστή* γίνεται λόγος για την τέχνη των σοφιστών που εξαπατούν τους νέους που βρίσκονται ακόμη μακριά από την αλήθεια, δείχνοντάς τους με τα λόγια ψεύτικα ομοιώματα για όλα τα πράγματα και κάνοντάς τους να πιστεύουν πως αυτά είναι αληθινά. Πρόκειται για τις ψεύτικες δοξασίες, τις ψεύτικες θεωρίες, που σχηματίζουν οι νέοι ακούγοντας τη διδασκαλία των σοφιστών. Με ποιο τρόπο εξελέγχονται και διορθώνονται αυτές οι θεωρίες; Όταν, λοιπόν, περάσει καιρός και μεγαλώσουν οι νέοι και πλησιάσουν την πραγματικότητα, και τα παθήματα τους αναγκάζουν να αγγίξουν χειροπιαστά την πραγματικότητα («τοῖς οὐσι προσπίπτοντας ἐγγύθεν καί διά παθημάτων ἀναγκαζομένους ἐναργῶς ἐφάπτεσθαι τῶν ὄντων»), τότε αλλάζουν οι ψεύτικες εκείνες δοξασίες και θεωρίες, από τα αποτελέσματα που παρουσίασε η πράξη. Μιας δείχνει εδώ, ο Πλάτων, ένα δραστηριότητα μέσο που χρησιμεύει να ελέγχει και να διορθώνει τη γνώση. Και το μέσο αυτό είναι η πράξη, η άμεση επαφή με την πραγματικότητα, η πείρα που βγαίνει από το αποτέλεσμα της ενέργειας. Η πράξη σαν κριτήριο της αλήθειας είναι μια πολύ σημαντική γνωσιολογική αρχή για τον Πλάτωνα. Η γνώση που έχει ως προϋπόθεση την εμπειρία αποτελεί προπαιδεία άσκησης του πνεύματος για να φτάσει στην αλήθεια των αξιών. (βλ., *Σοφιστή*, 234 d – e).

⁴ Βλ., Γοργία, 448 c. Εκεί, λέγει ο Πάλλος: Πολλές τέχνες, Χαίρεφών, οι άνθρωποι έχουν επινοήσει δια της εμπειρίας και πρακτικής, γιατί η εμπειρία μας κάμνει να περνάμε τη ζωή μας, σύμφωνα με τους κανόνες της τέχνης, ενώ η έλλειψη της εμπειρίας μας κάμνει να την περνάμε όπως τύχει.

Επίσης ο Ιππίας ο Ηλείος, υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά ήταν η βάση της πολυτεχνικής μόρφωσης. (βλ., E. Dupréel, 1948, σ. 185 – 190). Ο Ιππίας αξιολογούσε τα μαθηματικά με βάση τις πρακτικές τους εφαρμογές ως «ἐπί πάντα τεινόντων». (βλ., A. Lesky, 1983).

Στη σύγχρονη εκπαίδευση παρατηρείται ένας διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη . Η θεωρία έπαψε να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της πράξης και η σχέση τους δεν είναι διαλεκτική και αλληλοτροφοδοτούμενη αλλά σε διάσταση , σε αντίθεση , σε αντιπαλότητα . Έτσι ο στόχος της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αποκλειστικά ή κυρίως η γνώση των επιστημών και η εφαρμογή τους που είναι η τεχνολογία , παράλληλα με την εξοικείωση των μαθητών με αυτήν .

Προβάλλεται η τεχνολογία ως απόλυτη και μοναδική εκπαιδευτική αξία , αφού το σύστημα παραγωγής αγαθών την ενσωμάτωσε πλήρως στους στόχους του και προγραμματίζεται μια Παιδεία που έχει στόχο να παράγει μαθητές γνώστες και χρήστες της τεχνολογίας , αποξενωμένο όμως από την ολότητα ή τον οργανισμό του κόσμου¹ δημιουργώντας ένα γυμνό από ηθικές αξίες τεχνοκρατικό άνθρωπο , ο οποίος δεν έχει ένα θεωρητικό – ιδεολογικό υπόβαθρο ηθικών αξιών και κανόνων που θα του προσφέρει με τη θεωρία της η γενική ανθρωπιστική Παιδεία .

Ο καταμερισμός της εργασίας , η εξειδίκευση , ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη , ο τεχνολογικός ορθολογισμός , ο παραγκωνισμός της κλασικής Παιδείας , δημιούργησαν έναν «μονοδιάστατο άνθρωπο»² που δεν έχει τη δυνατότητα να αντιστέκεται , ούτε διαθέτει κριτική ικανότητα ώστε να χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά επιτεύγματα «ἐπ' ἀγαθῶ» .

¹ Βλ. Α. Μπαρτζελιώτη (1997) , 150 – 156 .

² Δανειζόμαστε τον όρο «μονοδιάστατος άνθρωπος» από το ομώνυμο έργο του Marcuse , ο οποίος επισημαίνει στο έργο του : «Τα προϊόντα διαπλάθουν ψεύτικη συνείδηση , η διαφήμιση δημιουργεί τρόπο ζωής και επιβάλλουν σκέψη και συμπεριφορά **μονοδιάστατη**» .
Βλ. , Μ. Marcuse , *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος* (1971) .

5.4.3 Μαζοποίηση – Διαλεκτική παιδεία

Είναι ο άνθρωπος της μάζας¹, δημιούργημα του βιομηχανικού τεχνολογικού πολιτισμού², προϊόν της μαζικής εκπαίδευσης που κάνει τον άνθρωπο απρόσωπο³, χωρίς αξίες, δούλο των καταναλωτικών αγαθών, αλλοτριωμένο, αποξενωμένο από την ουσία της ύπαρξής του, από τους συνανθρώπους του αλλά και από τη χαρά της δημιουργικής εργασίας.

Η μηχανή του έδωσε μια καλύτερη ποσοτικά ζωή, γεμάτη υλικά αγαθά, περιττά όμως για τη ζωή του, και τον ανάγκασε να ζει σε μια ψευδαίσθηση προόδου. Δεν έχει όμως ποιοτική ζωή, γιατί τον υποδούλωσε στο κυνήγι της απόκτησης των καταναλωτικών αγαθών. Ο άνθρωπος της μάζας είναι ο σημερινός άνθρωπος, που διακρίνεται από το μαζικό τρόπο σκέψης, που μεταμόρφωσε την τέχνη σε «μαζική κουλτούρα»³, που δεν έχει αναπτύξει την κριτική του ικανότητα, είναι υπέρμαχος της ομοιομορφίας εξαιτίας της μηχανικής ομοιομορφίας την οποία επιβάλλει η μαζική εκπαίδευση και εχθρός της διαφορετικότητας, Θεωρεί δε ως ευτυχία την απόκτηση υλικών αγαθών.

Ο άνθρωπος της μάζας δεν είναι ένα νέο δημιούργημα. Ο Πλάτων τον περιέγραψε με ακρίβεια⁴. Τις υπερβολικές εκφράσεις σε έπαινο και ψόγο: «κοινόν πλήθους σύλλογον σύν πολλῶ θορούβω τά μὲν ψέγωσι τῶν λεγομένων ἢ πραττομένων, τά δὲ ἐπαινώσιν, ὑπερβαλλόντως ἑκάτερα καὶ ἐκβοῶντες καὶ κρατοῦντες, πρὸς δ' αὐτοῖς αἶ τε πέτραι καὶ ὁ τόπος ἐν ᾧ ἂν ὦσιν ἐπηχοῦντες διπλάσιον θόρυβον παρέχωσιν τοῦ ψόγου καὶ ἐπαινοῦ.»⁵. Προπαντός δε επισημαίνει την υποβολή, η οποία εκπορεύεται από τη μάζα⁶.

¹ Το παιδαγωγικό σύστημα Neil επικρίνει έντονα την τεχνολογική και καταναλωτική κοινωνία και χαρακτηρίζει το σύγχρονο άνθρωπο, λόγω της καταπιεστικής αγωγής του, ως «μαζάνθρωπο» και την ηθική και θρησκευτική συμπεριφορά του ως «ψεύτικη». Βλ., σχετικά Α. S. Neil (1975), 11 – 20 Για το παιδαγωγικό σύστημα Neil, βλέπε, Θ. Χατζηστεφανίδη (1990).

Πρβλ., Μ. Marcuse (1971). Στο έργο του αυτό ο Marcuse ορίζει τη μαζοποίηση ως εξής: Τάση της βιομηχανικής κοινωνίας προς τον «ολοκληρωτισμό» με την οικονομικό – τεχνική ομοιομορφία δια μέσου του χειρισμού των αναγκών, δηλαδή στηριγμένη στην πρόκληση ασυγκράτητης φοράς της κοινωνίας προς το «περιττό» και άρα προς την εξουθενωτική εργασία πέρα από τα όρια των αναγκών της. Στο έργο αυτό ο Marcuse προβάλλει την αρχή του απόλυτου σεβασμού κάθε ανθρώπου ως υπέρτατης αξίας.

² Η αληθινή Παιδεία επιδιώκει τη δημιουργία προσώπων, βλ., Α. Teacher (1980), 117 – 118.

³ Για τον όρο «μαζική κουλτούρα», βλ., Μ. Horkeheimer (1984), 49 – 68.

Πρβλ., Μ. Horkeheimer / Th. Adorno (1986), 141 – 193, Η. Marcuse (1971), σ. 87 – 99 και L. Lowenthal (1984), 139 – 157.

⁴ Πολιτεία, 492 b 5 – d 1. Πρβλ., στο ίδιο, 493, 494.

⁵ Βλ., στο ίδιο, 492 b 5 – d.

⁶ Βλ., στο ίδιο, 492.

Πολύ εύστοχα παρομοιάζει τον άνθρωπο της μάζας με θηρίο : «οἷονπερ ἄν εἰ θρέμματος μεγάλου καὶ ἰσχυροῦ ... »¹ και επισημαίνει την ανυπαρξία κριτικής σκέψης σε αυτόν : «... μηδέν εἰδῶς τῇ ἀληθείᾳ τούτων τῶν δογμάτων τε καὶ ἐπιθυμιῶν ... ὀνομάζοι δέ πάντα ταῦτα ἐπὶ ταῖς τοῦ μεγάλου ζώου δόξαις , ἄλλον μηδένα ἔχει λόγον περὶ αὐτῶν ... »² . Ακόμη επισημαίνει την πολιτική δύναμη των εκφράσεων και των ενεργειῶν της μάζας αλλά και τα αποτελέσματα της επιβολῆς της «μαζικής κουλτούρας»³ , που είναι η ομοιομορφία , η μη δυνατότητα διαβάθμισης του καλύτερου , η πρόσκαιρη ευχαρίστηση , η ψεύτικη εικόνα για την τέχνη . Αυτή η κουλτούρα ικανοποιεῖ ανθρώπους , λέγει ο Πλάτων , που ἔχασαν το μέτρο της ελευθερίας μιας και ευνόησαν την ελευθερία χωρίς λογικό ὄριο: «ὄθεν δὴ τὰ θεάτρα ἐξ ἀφῶνων φωνήεντ' ἐγένοντο , ὡς ἐπαῖοντα ἐν μούσαις , τότε καλὸν καὶ μὴ , καὶ ἀντὶ ἀριστοκρατίας ἐν αὐτῇ θεατροκρατία τις πονηρὰ γέγονεν · νῦν δέ ἤρξε μὲν ἡμῖν ἐκ μουσικῆς ἢ πάντων εἰς πάντα σοφίας δόξα καὶ παρανομία , συνεφέσπετο δέ ἐλευθερία ... διὰ δὴ τινός ἐλευθερίας λίαν ἀποτετολημένης . »⁴

Εἶναι δε πολὺ σημαντικὸς ὁ παιδαγωγικὸς προβληματισμὸς τοῦ Πλάτωνα , ἀπέναντι στο φαινόμενο της μάζας . Αναρωτιέται ποια παιδεία θα πρέπει να λάβει ὁ νέος για να αντέξει , να μη παρασυρθεῖ ἀπὸ τον ἀκριτο μαζικὸ ομοιόμορφο τρόπο σκέψης και να μπορέσει να ἀντισταθεῖ . Η ὀρθὴ Παιδεία , προτείνει ὁ Πλάτων , εἶναι ἐκεῖνη που θα δώσει τα εφόδια για να ἀποκτήσει κριτικὴ σκέψη , ὥστε να κρίνει σωστά ποια στ' ἀλήθεια εἶναι ωραία και ποια ἀσχημα , ποια καλὰ και ποια αἰσχρὰ , ποια δίκαια και ποια ἀδίκαια . Ὁ διαλεκτικὸς παιδαγωγὸς θα τον ὀδηγήσει στην ἀληθινὴ γνῶση των πραγμάτων και τη δυνατότητα να ἀποκτήσει κριτικὴ σκέψη⁵ .

Οἱ κοινωνιολογικὲς και ψυχολογικὲς αὐτὲς ἐπισημάνσεις τοῦ Πλάτωνα εἶναι πολὺ εύστοχες και ἐπίκαιρες , ἀφοῦ η κοινωνικὴ ψυχολογία καταλήγει στις ἴδιες διαπιστώσεις με αὐτὲς τοῦ Πλάτωνα για τη μαζικὴ ψυχολογία κι υποστηρίζοντας ὅτι η λογικὴ σκέψη και οἱ ἠθικοὶ δισταγμοί , ἀφανίζονται μονομιᾶς , ὅταν ὁ ἄνθρωπος βρεθεῖ μέσα στη μάζα και γίνεῖ ἓνα με αὐτὴν⁶ .

¹ Πολιτεία , 493 a , b .

² Βλ . , στο ἴδιο , 493 b 7 – c 6 .

³ Νόμοι , 700 – 701 .

⁴ Βλ . , στο ἴδιο , 701 a 1 – 5 .

⁵ Πολιτεία , 492 c 4 – d και 493 c .

⁶ Βλ . , σχετικὰ , Ι . Ν . Ξηροτύρη (1969) , 63 , 64 .
Πρβλ . , Μ . Pemiola (1991) .

Γι αυτό κάνει διάκριση μεταξύ γνήσιων και ψεύτικων αναγκών του ανθρώπου και καταδικάζει την τάση προς πολυτέλεια και τρυφηλή ζωή . Πρώτα – πρώτα αποδέχεται μόνον το «πλουτείν ἀδόλως» , δηλαδή τον με έντιμα μέσα αποκτηθέντα πλούτο¹. Τοποθετεί τον πλούτο τρίτο στην αξία αγαθό και τον τοποθετεί μετά τα αγαθά που στρέφονται γύρω από την ψυχή και μετά από αυτά που έχουν σχέση με το σώμα ². Διακρίνει τις γνήσιες ³ από τις ψεύτικες⁴ ανάγκες του ανθρώπου και επισημαίνει ότι αν οι άνθρωποι παρασυρθούν σε μια δίχως τέλος επιδίωξη των υλικών πραγμάτων , ξεπερνώντας το όριο του αναγκαίου ⁵, τότε ακολουθούν άσχημα αποτελέσματα . Γι αυτό στα καθήκοντα του νομοθέτη ανήκει να επιβλέπει το πώς θα αποκτούν οι πολίτες χρήματα και το πώς θα τα δαπανούν καθώς επίσης και με ποια κριτήρια καταφεύγουν στη δίκαιη ή στην άδικη πράξη κατά τις συναλλαγές τους . Στόχος του θα είναι να κατευθύνει κάθε δραστηριότητα των πολιτών στη σωφροσύνη και στη δικαιοσύνη και όχι στην απληστία και στη φιλοδοξία⁶. Με τους νόμους αυτούς που θεσπίζει ο νομοθέτης στοχεύει στο να εισάγει ηθικά χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τα οικονομικά μέσα οι πολίτες , ώστε να αποκτήσουν σε μόνιμη βάση αξιολογικά κριτήρια απέναντί τους.

Με το να εισάγει ο Πλάτων το ηθικά δέον στην οικονομία εμποδίζεται με κάθε τρόπο οποιαδήποτε καταναλωτική εκδοχή της . Το σύστημα της κεφαλαιοκρατίας δεν μπορεί να ευδοκιμήσει μέσα σε ένα τέτοιο ηθικοκεντρικό πλαίσιο .

Η κατάλληλη Παιδεία θα αποβλέπει να εκπαιδεύσει ανθρώπους με αξιολογικά κριτήρια για τους αναπτυξιακούς στόχους του ίδιου αλλά και της κοινωνίας μεταποιώντας έτσι επί το ποιοτικότερο τις χρηματικές λειτουργίες . Γιατί η Παιδεία που έχει σα στόχο αποκλειστικά την ευτυχία μέσω των υλικών αγαθών και της τρυφηλής ζωής είναι διεφθαρμένη⁷ ανελεύθερη και βάνανυση , υποστηρίζει ο Πλάτων .

Τα υλικά αγαθά , επισημαίνει ο Πλάτων πρέπει να συνοδεύονται από τον νου και τη δικαιοσύνη , δηλαδή από τον Ορθό Λόγο και την αρετή , ώστε ο άνθρωπος να επιδιώκει αυτά που του είναι αναγκαία και

¹ Γοργίας , 451 e .

² Νόμοι , 697 a 11 – c 2 .

³ Για τις γνήσιες ανάγκες του ανθρώπου , βλ. , Πολιτεία , 372 a 5 – 372 e 1 .

⁴ Για τις ψεύτικες ανάγκες , βλ. , στο ίδιο , 372 e 1 – 373 d 10 .

⁵ Βλ. , Πολιτεία , 373 d 5 – 10 και ιδιαίτερα : «... εάν καί εκείνοι ἀφώσιν αὐτοὺς ἐπὶ χρημάτων κτήσιν ἀπειρον , ὑπερβάντες τὸν τῶν ἀναγκαίων ὄρον . » .

⁶ Νόμοι , 632 b – c .

⁷ Βλ. , στο ίδιο , 695 a 6 – b 8 : «διεφθαρμένην δέ παιδείαν ὑπὸ τῆς λεγομένης εὐδαιμονίας τήν μηδικήν ... τροφή ἀνεπιπλήκτω τραφένταςοἱ παῖδες ... τρυφῆς μεστοὶ καὶ ἀνεπιπληξίας ...» . Πρβλ. , στο ίδιο , 695 c 7 – 8 : «... παιδεία τε οὐ διατρυφώση τεθραμμένους» . Και 695 d 7 – 8 : «τρυφώση παιδευθεῖς»

όχι περιττά και όταν τα αποκτήσει να τα χρησιμοποιεί σωστά ¹ και να μην υποδουλώνεται σε αυτά και γίνεται ανελεύθερος . Αυτό θα το πετύχει με την κατάλληλη Παιδεία .

Ο άνθρωπος , όμως , που δεν έχει την κατάλληλη παιδεία που να τον καταστήσει ικανό για τη σωστή αξιολόγηση των αγαθών , αδικεί . Γι αυτό τον Πλάτωνα τον απασχολεί σε μεγάλο βαθμό η αδικία , την οποία θεωρεί μέγιστο κακό ² . Ακόμη μεγαλύτερο κακό δε , θεωρεί να μη τιμωρείται αυτός που αδικεί ³ . Ευδαίμων είναι ο δίκαιος άνθρωπος , ο άδικος είναι δυστυχής ⁴ . Και η άδικη ζωή είναι αισχρότερη από τη δίκαιη ζωή ⁵ . Και επειδή τα δίκαια ξεχωρίζουν δύσκολα από τα άδικα ⁶ είναι ανάγκη οι νέοι να παίρνουν την κατάλληλη Παιδεία , ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται το άδικο και το δίκαιο και έτσι να εφαρμόζουν με τη θέλησή τους και όχι με τη βία , όλα όσα είναι δίκαια ⁷ . Οι άνθρωποι που έχουν τέτοια τρυφήλη παιδεία διάγουν κακό βίο και δεν διακρίνονται για την αρετή τους ⁸ . Η παραγωγή του ανθρώπου της «μάζας» γίνεται μέσω της εκπαίδευσης και προορίζεται για εργαζόμενος και καταναλωτής χωρίς κριτική συνείδηση θεμελιωμένη σε αξίες . Ο μόνος του στόχος είναι η ικανοποίηση της ανάγκης να καταναλώνει ολοένα και περισσότερα υλικά αγαθά ⁹ . Η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης είναι ταυτισμένη με την ευτυχία του που όμως είναι εύθραυστη και επιφανειακή . Το Μέτρο προτείνει ο Πλάτων για την ακράτεια του ανθρώπου στις ηδονές ¹⁰ όπου οι δυνάμεις του χαλαρώνουν και επικρατεί αποχαλίνωση . Τα συναισθήματα που μας στήνουν ενέδρες , τον θυμό , την αμάθεια , την αλαζονεία , τη φιλοκέρδεια και όλα όσα μας κάνουν να παραφερόμαστε σα μεθυσμένοι από ηδονή ¹¹ πρέπει να μπορούμε να τα ελέγχουμε . Αυτό θα πραγματοποιηθεί όταν γίνουμε **κυρίαρχοι του εαυτού μας** («κρείττω ἑαυτοῦ») και όχι υποχείριά του . Με τη βοήθεια

¹ Σημειώνουμε τη διαπίστωση του Πλάτωνα : Η επιδίωξη του υλικού κέρδους επιδρά καταλυτικά και στους τεχνίτες και στο έργο τους , αφού εξαιτίας του και αυτοί γίνονται χειρότεροι και η ποιότητα της δουλειάς τους χειροτερεύει . (Βλ. , *Πολιτεία* , 421 e 4 – 5) .

² *Γοργίας* , 497 e 8 : Μέγιστο κακό «ή αδικία και τό άδικεῖν»

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 497 d 7 – 8 : «τόν δέ άδικούντα μή δίδόναι δίκην πάντων μέγιστόν τε και πρώτον κακῶν πέφυκεν . » .

⁴ Βλ. , *στο ίδιο* , 470 e 9 – 11 : «τόν μέν γάρ καλόν κάγαθόν άνδρα και γυναῖκα ευδαίμονα εῖναι φημί , τόν δέ άδικον και πονηρόν άθλιον . » . Πρβλ. , *στο ίδιο* , 470 e 6 – 7 και 471 a 3 .

⁵ *Νόμοι* , 663 d 2 – 4 : «Αναγκαῖον άρα τόν άδικον βιον οὔ μόνον αισχίω και μοχθηρότερον , αλλά και άηδέστερον τη άληθεια τού δικαίου τε εῖναι και όσιου βίου . » .

⁶ Βλ. , *στο ίδιο* , 663 c 2 : «ώς εσκιαγραφημένα τά δίκαια εστί και άδικα . » .

⁷ Βλ. , *στο ίδιο* , 663 d 9 – e 2 .

⁸ Βλ. , *στο ίδιο* , 696 a 1 – 4 .

⁹ Πρβλ. , J. K. Galbraith (1970) .

¹⁰ *Νόμοι* , 636 d 8 – e 3 .

¹¹ Βλ. , *στο ίδιο* , 649 d 4 – 7 .

της λογικής πρέπει να νικήσουμε τα πάθη μας ¹ . Ο «κραττεῖν ἑαυτοῦ» είναι ο ἐνάρετος για τον Πλάτωνα ² .

Τη δυνατότητα του μέτρου στις ηδονές («καρτερήσεις») και την κυριαρχία του εαυτού του θα την αποκτήσει ο ἄνθρωπος μόνον με την κατάλληλη Παιδεία και εκπαίδευση ἀπὸ την πολὺ μικρὴ ηλικία ³ . Με την εκπαίδευση ο ἄνθρωπος μαθαίνει ἀπὸ μικρὸς να αγαπά ὅσα πρέπει να αγαπά και να μισεῖ ὅσα πρέπει να μισεῖ . Και αποκτά αυτές τις συνήθειες με τις οποίες θα συμφωνήσει αργότερα ο ὀρθὸς λόγος , ὅταν αφυπνιστεῖ μέσα του ⁴ .

Το πιο ὁμως επικίνδυνο στοιχεῖο της μαζοποίησης είναι ὅτι η μάζα τείνει να καταστῆ ἀν ὄχι η μοναδική , τουλάχιστον η πιο ισχυρὴ δύναμη του σύγχρονου πολιτισμοῦ . Επειδὴ δε είναι ἀπρόσωπη και μη συνειδητοποιημένη , οι δυνάμεις που την κατευθύνουν και την εκμεταλλεύονται (πολιτικές , οικονομικές , κοινωνικές) με σκοπὸ το κέρδος , της δημιουργοῦν μια ψευδαῖσθηση περὶ ἐνότητας της ὑπαρξῆς της . Για τη δημιουργία αὐτῆς της ψευδαῖσθησης ἐνότητας στις μάζες , γίνονται οι κάθε εἶδους προσπάθειες εγκαθίδρυσης και επικράτησης της παγκοσμιοποίησης στο σύγχρονο κόσμο .

Μέσω της διαλεκτικῆς Παιδείας ο ἄνθρωπος μπορεί να αποσυμφορήσει τη σύνθετη μηχανικὴ ζωὴ του που τον δημιούργησε ο τεχνικὸς πολιτισμὸς ⁵ . Μιας Παιδείας που θα ὀδηγήσει στην αυτογνωσία, ὥστε να μπορεί να ἐπεξεργαστεῖ τις ἀντιθέσεις του , να **αποκτήσει κριτικὴ ικανότητα** , ὥστε να κατανοήσῃ το σύνθετο κόσμο μέσα στον ὀποῖο είναι ἀναγκασμένος να ζεῖ και να ἀντιμετωπίσει τις τυχόν συγκρούσεις που του ἐπιφυλάσσει η συνάντησή του με τους συνανθρώπους του που είναι διαφορετικοὶ ἀπὸ αὐτόν .

Η διαλεκτικὴ παιδεία και η διαμόρφωση του διαλεκτικῆς τύπου ἀνθρώπου ἀποτελεῖ τη μοναδικὴ ρεαλιστικὴ και δημοκρατικὴ λύση στην ἐποχὴ της παγκοσμιοποίησης .

¹ *Νόμοι* , 644 d 5 – 645 b 9 .

² Βλ. , στο *ἴδιο* , 644 b 6 – 8 : «ὡς ἀγαθῶν μὲν ὄντων τῶν δυναμένων ἄρχειν αὐτῶν , κακῶν δὲ τῶν μὴ . » .

³ Βλ. , στο *ἴδιο* , 637 b 7 – 9 .

⁴ Βλ. , στο *ἴδιο* , 653 b 1 – c 4 .

⁵ Βλ. , Lewis Mumford (ἔ1940) και (1985) .

5.4.4 Η σχέση δάσκαλου – μαθητή μέσα από την τεχνολογία

Στη μαζική μηχανική εκπαίδευση χάνεται η αξία της ουσιαστικής σχέσης δασκάλου – μαθητή . Το θαύμα της διδασκαλίας στηρίζεται στην άμεση ανθρώπινη επαφή και είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση υπό την πλήρη έννοια πραγματοποιείται . Η τεχνολογία πληροφοριών έχει προωθηθεί εντυπωσιακά αλλά η μηχανή δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την ανθρώπινη εκπαιδευτική διαδικασία . Η εκπαίδευση πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα ανθρώπινο πλαίσιο και σε έναν ανθρώπινο ρυθμό , αφού ζούμε σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον . Περισσότερο από τις πληροφορίες χρειαζόμαστε τη γνώση για το πώς πρόκειται να τις κατανοήσουμε και να τις αξιολογήσουμε . Ο δάσκαλος μεταβιβάζει περισσότερα από το περιεχόμενο του υπό συζήτηση θέματος . Ούτε η διαδικασία της μάθησης πρέπει να είναι ταχύρυθμη . Η ανθρώπινη μάθηση χρειάζεται χρόνο για να είναι αποδοτική . Η τεχνολογία πρέπει να λειτουργήσει προσθετικά , υποβοηθητικά στη διδασκαλία παρά ακέραια ¹ .

Μόνο εάν οι τεχνικές δυνατότητες βοηθούν στην κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου , τότε μόνον εξυπηρετούν το σκοπό της εκπαίδευσης .

Οι υπολογιστές τίθενται σε λειτουργία για την αναζήτηση της γνώσης και πραγματικά μπορούν να επεκτείνουν απέραντα τις γνώσεις μας , μόνον και εάν εμείς οι άνθρωποι τους προγραμματίσουμε για αυτό το σκοπό ² . Παρόλη , λοιπόν , την περίπλοκη τεχνολογία , παρά τα αναπτυγμένα και ποικίλα μέσα επικοινωνίας που είναι διαθέσιμα σε εμάς η σωματική και πλατωνική σχέση δασκάλου – μαθητή και το θαύμα της διδασκαλίας παραμένει αναλλοίωτη στο χρόνο και αναντικατάστατη στη διαδικασία της μάθησης .

¹ Για την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την τεχνολογία , βλ., Αν. Σμάτο (2000) .

² Η Θ. Αναστασοπούλου – Καπογιάννη (1994) , 94 – 95 , υποστηρίζει : «Πρέπει να γίνει προσπάθεια για την οικοδόμηση μιας γνώσης που θα στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα , χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι το υποκείμενο είναι εκείνο που θέτει τις προϋποθέσεις της επιστήμης , δημιουργώντας κάθε φορά τις συνθήκες για μια νέα αποκάλυψη της αλήθειας » . Επίσης , βλ. , γενικότερα , στο , *Φιλοσοφία και Πληροφορική στην Εκπαίδευση* : Μελέτες από την Γ΄ διεπιστημονική εκδήλωση του Διεθνούς Κέντρου Φιλοσοφίας , Πάτρα – Ζαχάρα, 26 – 27 Οκτωβρίου 1991 , εκδ. Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα 1994 .

5.4.5 Τεχνολογία και αξίες – Ηθική και πολιτική παιδεία

Το πρόβλημα της σχέσης της Τέχνης (τεχνική) με τις αξίες εμφανίζεται για πρώτη φορά στο *Γοργία*. Σε αυτόν το διάλογο ο Σωκράτης συζητά τη φύση της τέχνης της ρητορικής. Διακρίνει τη διαφορά μεταξύ των αληθινών τεχνών που είναι βασισμένες στο λόγο¹ και αυτών που είναι βασισμένες στην εμπειρία², δηλαδή τις εμπειροτεχνικές μεθόδους, που βασίζονται στην εμπειρία χωρίς τη λογική ως υπόστρωμα³.

Για τον Πλάτωνα, ο λόγος περιλαμβάνει απαραίτητα μια αναφορά στο αγαθό⁴, οδηγεί απαραίτητα στο αγαθό, που υπηρετείται από την τέχνη.

Εάν η τέχνη είναι ναυπηγική, ο λόγος της, όχι μόνο θα καθοδηγεί τον κατασκευαστή να συνδυάζει σανίδες για να γίνει αυτή καθεαυτή η κατασκευή αλλά θα τον καθοδηγεί παράλληλα στην κατασκευή ενός σκάφους ισχυρού και ασφαλούς. Η τέχνη του γιατρού, επίσης περιλαμβάνει όχι μόνο τις διάφορες γνώμες για τα βότανα αλλά και μια θεραπευτική αποστολή που διέπει τη χρήση τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την πλατωνική αντίληψη, οι τέχνες δεν αντιμετωπίζονται ως μια απλή επιδεξιότητα συνδυασμού των κομματιών του ξύλου ή των βοτάνων που απαιτεί μόνο γνώση τεχνικής αλλά και σαν τέτοιες που να υπηρετούν έναν ανώτερο σκοπό, το αγαθό.

Επειδή όμως είμαστε επιρρεπείς να δεχόμαστε τα φαινόμενα αντί της πραγματικότητας και να ακολουθούμε την ευχαρίστηση αντί του αγαθού για κάθε τέχνη, υποστηρίζει ο Πλάτων, καλλιεργείται από τον άνθρωπο κάποια ικανότητα που μιμείται την αληθινή τέχνη και παραπλανά τα θύματά της. Έτσι π.χ. η ιατρική συσχετίζεται με τα καλλυντικά τα οποία δίνουν την εμφάνιση υγείας, όχι όμως την ίδια την

¹ Βλ., *Γοργία*, 465 a : «Τέχνην δέ αὐτήν οὐ φημί εἶναι ἀλλ' ἐμπειρίαν, ὅτι οὐκ ἔχει λόγον οὐδένα ὧν προσφέρει, ὅποι' ἄττα τήν φύσιν ἐστίν, ὥστε τήν αἰτίαν ἐκάστου μὴ ἔχειν εἶπειν.» και 465 a 5 : «Εγὼ δὲ τέχνην οὐ καλῶ, ὃ ἂν ἢ ἄλογον πρᾶγμα.».

² Βλ., στο *ίδιο*, 463 a 6 – 7 : Η κολακεία είναι «ἐπιτήδευμα τεχνικόν» και δεν έχει καμιά σχέση με την τέχνη, η οποία περιέχει την έννοια της γνώσης.

Πρβλ., στο *ίδιο*, 463 b 2 – 4 : Η μαγειρική, που είναι ένα μέρος της κολακείας, δεν είναι τέχνη αλλά εμπειρία και τριβή : «Ἡ ὀσποικὴ ὃ δοκεῖ μὲν εἶναι τέχνη, ὡς δὲ ὁ ἐμός λόγος, οὐκ ἐστὶν τέχνη ἀλλὰ ἐμπειρία καὶ τριβή.».

³ Για τον Πλάτωνα ο λόγος δίδει την ικανότητα να διακρίνει κανείς την αλήθεια από το ψεύδος.

⁴ Βλ., *Γοργία*, 464 c 6 – d 3 : Η κολακευτική ἔχουσα μόνο αἴσθησι, ὄχι αληθινὴ γνώσι, οὐδὲ λογισμὸν φροντίζει για το αγαθό : «... αἰσθημένη, οὐ γνωῦσα ἀλλὰ στοχασαμένη ... προσποιεῖται εἶναι τοῦτο ὑπὸ ὃ ὑπέδου, καὶ τοῦ μὲν βελτίστου οὐδὲν φροντίζει, τῷ δὲ αἰεὶ ἡδίστῳ θηρεύεται τήν ἄνοιαν καὶ ἐξαπατᾷ ὥστε δοκεῖ πλείστου ἀξία εἶναι.».

Πρβλ., στο *ίδιο*, 464 e 2 – 465 a 2 : «... τοῦ ἡδέος στοχάζεται ἄνευ τοῦ βελτίστου.» . Η κολακεία επιδιώκει το ευχάριστο χωρίς να φροντίζει για το αγαθό και αυτό είναι αισχρό «... καὶ αἰσχρὸν φημί εἶναι τό τοιοῦτον.».

υγεία . Και η μαγειρική προσποιείται ότι είναι αληθινή τέχνη , υποδουόμενη την ιατρική ¹ .

Η ρητορική όμως λέει ο Πλάτων είναι η πιο επικίνδυνη ικανότητα, γιατί είναι η τέχνη που με τη δύναμή της αντικαθιστά στη γλώσσα την πραγματικότητα με το «φαίνεσθαι» .

Ο Πλάτων ακόμη υποστηρίζει ότι στις αληθινές τέχνες , η τεχνική λογική και οι αξίες ενώνονται , οι επιδεξιότητες όμως μόνες τους υπηρετούν μόνον υποκειμενικούς σκοπούς . Κάνει , λοιπόν , ο Πλάτων διάκριση μεταξύ της τέχνης και της επιδεξιότητας , δηλαδή μεταξύ εκείνης της ουσιαστικής ικανότητας που θέτει ως στόχο ένα αγαθό και ρυθμίζει τα μέσα για την επίτευξή του και αυτή είναι η αληθινή τέχνη ² και εκείνης που ενδιαφέρεται μόνον για την αποδοτικότητα των μέσων και δεν περιέχει καμιά αναφορά στο αγαθό , και αυτή είναι η τεχνική επιδεξιότητα , δηλαδή η «ψευδής τέχνη»³ . Τα όρια της τελευταίας προέρχονται έξω από αυτήν , από τους χρήστες της . Κατά συνέπεια η τελευταία είναι αξία ουδέτερη , όπως η πλατωνική εμπειρία .

Ο συνήγορος της ρητορικής τέχνης στο *Γοργία* είναι ο Καλλικλής, ο οποίος σκοπεύει να αποκτήσει δύναμη ⁴ μέσω της επιδεξιότητάς του στην τέχνη της ρητορικής με το να είναι κύριος και γνώστης των τεχνασμάτων της γλώσσας . Η επιδεξιότητα (τεχνική) , υποστηρίζει ο Πλάτων , είναι υποτακτική στη δύναμη του μεμονωμένου υποκειμένου , του ατομικού συμφέροντος . Ο Πλάτων δίδει μεγάλη σημασία στη δύναμη , που μπορεί να αποκτήσει κάποιος για οποιονδήποτε λόγο . Υποστηρίζει ότι αυτός που έχει μεγάλη δύναμη , αν ήξερε να μεταχειριστεί σωστά ένα τόσο σπουδαίο και σημαντικό πράγμα , θα πετύχαινε πολλά και θαυμαστά πράγματα και θα ήταν ευτυχισμένος ⁵ . Επισημαίνει όμως τον κίνδυνο της κατάχρησης της δύναμης και με εύστοχες παρατηρήσεις εντοπίζει τα αίτια που οδηγούν τους ανθρώπους σ' αυτό .

Το πρώτο και το κυριότερο είναι η αμάθεια («ἀμαθία»), δηλαδή η ασυμφωνία των ανθρώπων με τον εαυτό τους που προέρχεται από μια ζωή χωρίς συμφωνία με τη λογική , ακόμη η εσφαλμένη αντίληψη της πραγματικότητας και τέλος η έλλειψη παιδείας («ἀμουσίαν τήν πικράν») ⁶ . Ακόμη η υπέρβαση του μέτρου , ο υπερφορτισμός δηλαδή

¹ Βλ. , *Γοργία* , 464 d 4 – 5 : «Υπό μὲν οὖν τὴν ἰατρικὴν ἢ ὀψοποικικὴν ὑποδέδουκεν καὶ προσποιεῖται τὰ βέλτιστα σιτία τῷ σώματι εἰδέναι . » .

² Για τις αληθείς και ψευδείς τέχνες βλ. , *Γοργία* , 465 b .

³ Βλ. , στο *ίδιο* , 465 b .

⁴ Ο Καλλικλής τόνιζε απεριφραστα ότι οι κοινωνικοί και ηθικοί θεσμοί ἦσαν «νόμοι» και όχι «φύσει» και έχουν οριστεί από άτομα που έχουν ισχύ και δύναμη για να δεσμεύουν τους αδύνατους , (βλ. , *Γοργία* , 482 c – 486 d) . Βλ. , αναλυτικά Δ. Λαμπρέλλη (2003a) , 17 – 33 .

⁵ *Νόμοι* , 686 e 3 – 7 .

⁶ Βλ. , στο *ίδιο* . 691 a 1 – d 6 .

που προκύπτει από την υπερβολική δύναμη , προκαλεί ανατροπή της ισορροπίας των πάντων με αποτέλεσμα την αδικία ¹ .

Όταν , λοιπόν , δεν υπάρχει συναίσθηση ευθύνης , ο άνθρωπος , δεν έχει τη δύναμη να βαστάξει τη μεγάλη δύναμη , χωρίς να φορτωθεί στο μυαλό του την πιο μεγάλη αρρώστια , την ανοησία , και έτσι γρήγορα την καταστρέφει και αφανίζει όλη τη δύναμη που κατέχει .

Γι αυτό ο Πλάτων επισημαίνει ότι η δύναμη πρέπει να συνοδεύεται από κάποια αρετή , η οποία όμως απαραίτητα να συνυπάρχει με τη σωφροσύνη ² . Ακόμη προτείνει ο Πλάτων ότι μπορεί ο άνθρωπος να προφυλαχθεί από τη κατάχρηση της δύναμης , εάν εφαρμόσει το μέτρο . Η επίγνωση του μέτρου και η προσαρμογή της δύναμης στο μέτρο θα προφυλάξει τον άνθρωπο από αυτή την ανοησία ³ . Για τον Πλάτωνα η προσωπική φιλοδοξία αναγνωρίζεται ως απαξία , γιατί παραβιάζει τα όρια της συλλογικής δράσης . Ο ορθός λόγος , που έχει συνεκτική ισχύ , είναι εκείνος ο οποίος δε θα επιτρέψει την ατομική αλαζονεία . Υπενθυμίζουμε ότι ο εκσυγχρονισμός σήμερα στηρίζεται στο θρίαμβο αυτής της τεχνικής , η οποία εξυπηρετεί υποκειμενικούς σκοπούς και δεν έχει καμιά σχέση με οποιαδήποτε σύλληψη του αγαθού .

Ο Πλάτων , λοιπόν , διαπίστωσε και επεσήμανε τον κίνδυνο της κατάχρησης της εμπειρίας από τους χρήστες της , όπως ήταν ο Καλλικλής και γενικότερα οι σοφιστές . Και αν μετατοπίσουμε το πρόβλημα στη σύγχρονη εποχή , έχουμε την κατάχρηση της τεχνολογίας από τους χρήστες της με αποτέλεσμα αυτή να αποκτήσει μια ανεξέλεγκτη δύναμη , ώστε να επιβάλλεται ως δύναμη , ως σύστημα που οδηγεί στην καταστροφή και δεν είναι **υπηρετική και βοηθητική τέχνη** στον άνθρωπο , ιδιότητες που έχει η αληθινή τέχνη , σύμφωνα με την πλατωνική αντίληψη .

Γιατί ο Πλάτων διείδε ότι η ανθρώπινη φύση αποδεικνύεται ανίκανη να αντιμετωπίσει τις όποιες δυσκολίες γεννά ή αδυναμία του φορέα της . Το πρόσφορο μέσο για να αντιμετωπίσει η ανθρώπινη φύση τις αδυναμίες της είναι η τέχνη (τεχνική) . Απαντά συνεπώς στον Πλάτωνα η αντίληψη ότι η τέχνη είναι επικουρική της ανθρώπινης φύσης⁴ . Με την τέχνη ο άνθρωπος επικρατεί σε όσα από τη φύση του είναι αδύναμος να επικρατήσει και αυτό καταδεικνύει την αποφασιστική βοήθεια που προσφέρει στον άνθρωπο η **τεχνική** ⁵ . Και μάλιστα , υποστηρίζει ο Πλάτων , σε κάθε εκλογή πρέπει να εκλέγεται εκείνος που

¹ Βλ. , *Νόμους* , 691c1 – 5:«Εάν τις μείζονα διδώ τοῖς ἐλάττωσι [δύναμιν] παρείς το μέτριον, ... ἀνατρέπεται τὰ πάντα καί ἐξυβρίζοντα ... τὰ δ' εἰς ἕκγονον ὕβρεως ἀδικίαν . » .

² Βλ. , *στο ίδιο* , 696 b 1 – 5 .

³ Βλ. , *στο ίδιο* , 690 d 11 – 12 .

⁴ Βλ. , *Θεαίτητο* , 149 c 1 – 2 .

⁵ Για την αρχαία ελληνική τεχνολογία , βλ. , Πρακτικά 1^{οο} Διεθνούς Συνεδρίου , Θεσσαλονίκη 1977 .

γνωρίζει την τέχνη του καλύτερα από τους άλλους ¹ για να προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες .

Η οντολογική σύλληψη του λόγου εξηγεί την πλατωνική έννοια της τέχνης . Για τον Πλάτωνα ο ρόλος των τεχνών είναι να φέρει την ύπαρξη στην ουσιαστική της μορφή υπονώντας ότι σε κάθε τέχνη υπάρχει ένας σκοπός (τέλος) που αντιστοιχεί στην τελειότητα των αντικειμένων της . Π.χ. η τέχνη της διακυβέρνησης στοχεύει να κάνει τα άτομα δίκαια . Κανένας τέτοιος όμως σκοπός δεν υπονοείται στη σύγχρονη τεχνολογία . Ο σύγχρονος τεχνικός λόγος στοχεύει στον προσδιορισμό της ποσότητας και στην κυριαρχία υποκειμενικών σκοπών . Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να καταστραφεί το άτομο και η φύση . Η επιστήμη και η τεχνολογία θα έπρεπε να μας τοποθετούσαν σε αρμονία παρά σε σύγκρουση με τη φύση ² . Έπρεπε να είχαν μεταχειριστεί τη φύση ως υποκείμενο και όχι ως πρώτη ύλη . Και αυτό γιατί η τεχνολογία χωρίς κανόνες αποσυνδεδεμένης από τις αξίες , χωρίς ένα μέτρο ηθικό στη χρήση της , εξυπηρετεί υποκειμενικούς σκοπούς , όπως οι «επιδεξιότητες», η «ψευδής τέχνη», του Πλάτωνα .

Η αξία της τεχνολογίας είναι ουδέτερη ³ . Παρόλα αυτά αυτή η αξία τείνει να γίνει κυριαρχία . Παύει η σύγχρονη τεχνολογία να είναι μόνο τα «μέσα» ⁴ και ούτε λειτουργεί «στην υπηρεσία» του ανθρώπου αλλά αντίθετα παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο χαρακτήρα κυριαρχίας ⁵ .

Η τεχνολογία ως «ουδέτερη αξία», υπηρετεί τον άνθρωπο ⁶ . Όταν όμως υπηρετεί σκοπιμότητες – πολιτικές , πνευματικές , κοινωνικές, οικονομικές – και δε συνοδεύεται από την κατάλληλη ηθική , πολιτική και αισθητική Παιδεία , χρησιμοποιείται ως μέσον εξανδραποδισμού του ανθρώπου και τον καθιστά υποχείριό της .

Ο ορθός λόγος από μόνος του δεν έχει αξίες , δεν εγκλείει αξίες και αρχές , ούτε έχει θετική αξία για τον άνθρωπο και την κοινωνία . Ο ίδιος είναι ένα **εργαλείο** ⁷ για να υπηρετεί αξίες και να πραγματώνει στόχους , τους οποίους θέτουν οι άνθρωποι , ανάλογους με τις αξίες με

¹ Βλ. , *Γοργία* , 455b 5 : «Δήλον γάρ ότι εν έκαστη αἰρέσει τόν τεχνικώτατον δεῖ αἰρεῖσθαι» .

² Βλ. , W. J. Makofsky – E. F. Karlin (2001) .

³ Ο Marcuse αρνείται την «ουδέτερότητα» της τεχνολογίας . Ο Κ. Δεσποτόπουλος , αντίθετα , υποστηρίζει την αυτόνομη ύπαρξη και τον αυτόρρυθμο δυναμισμό της τεχνικής ως μορφής του πολιτισμού . Βλ. , σχετικά , Κ. Δεσποτόπουλο «Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος του Μαρκούζε», στο *Μελέτηματα Πολιτικής Φιλοσοφίας* (1983) , 167 – 184 .

⁴ Ο Η. Marcuse , ανησύχησε για το θρίαμβο των μέσων πέρα από κάθε όριο , της κυριαρχίας πέρα από κάθε αξία . Η προσέγγιση του Marcuse στο σύγχρονο αυτό πρόβλημα είναι ίδια με αυτή του Πλάτωνα . Βλ. , στο έργο του , *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος* (1971) .

Επίσης και ο Heidegger , του οποίου μαθητής (εκπόνησε τη διδακτορική διατριβή του υπό την επίβλεψή του) ήταν ο Marcuse , έχει την ίδια τοποθέτηση στο πρόβλημα . Για αυτόν τον αποπροσανατολισμό της επιστήμης και της τεχνολογίας , βλ. Δ. Λαμπρέλλη (2000α) , 198 – 300 .

⁵ Βλ. , Bookchin Murray (1979) .

⁶ Π.χ. η τεχνική της παραγωγής προσδιορίζει τους αντικειμενικούς όρους της εργασίας του , η τεχνική του οπλισμού , υπηρετεί την άσκηση της πολιτικής εξουσίας . Η τεχνική της συγκοινωνίας και της τηλεπικοινωνίας υπηρετεί κυρίως τις οικονομικές δραστηριότητες και την ιδιωτική ζωή των πολιτών .

⁷ Βλ. , σχετικά , Max Horkheimer – Theodor Adorno (1986) και M. Horkheimer (1987) .

τις οποίες έχουν πεπαιδευθεί . Η παρουσία του ορθού λόγου , που αποτελεί και το θεμέλιο του επιστημονικού πνεύματος, θα πρέπει να συνοδεύεται από μια ηθική και πολιτική προβληματική που θέτει η παιδεία , σχετικά με τους στόχους και τις αξίες που αυτός προορίζεται να υπηρετεί .

Ο Πλάτων είναι ο θεμελιωτής του ορθολογισμού . Είναι αυτός ο οποίος πρώτος κατασκευάζει και αξιολογεί τον ορθολογισμό ως μεγίστης σημασίας εργαλείο του ανθρώπου ¹ . Όμως ο ορθός λόγος για τον Πλάτωνα , κυριαρχεί μεν στο υποκείμενο και στην πολιτεία , συνοδεύεται όμως πάντα από την αρετή ² . Για τον Πλάτωνα ο άνθρωπος είναι ζών πολιτικόν και ηθικόν , που διαθέτει εκτός από τη γλώσσα και τον ορθό λόγο , ο οποίος θεμελιώνει και προάγει τις επιστήμες , έχοντας ως τέλος (σκοπό) του την ευδαιμονία του ατόμου και της πολιτείας . Όμως ισότιμα τον ίδιο σκοπό έχει και ο λόγος της ηθικής και πολιτικής παιδείας .

Ο Πλάτων διείδε την προθυμία του ανθρώπου να ανεχθεί , και μάλιστα χωρίς καμιά τύψη , οποιαδήποτε χρήση της τεχνικής , ακόμη κι όταν αυτή υπηρετεί άτιμους , ανόσιους και αισχρούς σκοπούς , εξαιτίας της απληστίας του και της μανίας του για τον πλούτο : « ... αλλά διά τήν του χρυσοῦ τε καί ἀργύρου ἀπληστίαν πᾶσαν μέν τέχνην καί μηχανήν , καλλίω τε καί ἀσημονεστέραν , ἐθέλειν ὑπομένειν πάντα ἄνδρα , εἰ μέλλει πλούσιος ἔσεσθαι , καί πρᾶξιν πράττειν ὅσιον τε καί ἀνόσιον καί πάντως αισχρόν , μηδέν δυσχεραίνοντα ... » ³ . Η επισήμανση από τον Πλάτωνα του κινδύνου της χρήσης της τέχνης (τεχνικής) από τον άνθρωπο χωρίς κανέναν ηθικό φραγμό , αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς προβληματισμούς του σημερινού σκεπτόμενου ανθρώπου για την ορθή χρήση της τεχνολογίας σήμερα .

Στους νεότερους χρόνους όμως η αντίληψη αυτή χάνεται . Χάνεται δηλαδή οποιαδήποτε αξία θεμελιωμένη σε ηθικές φιλοσοφικές αρχές , όπως επίσης απουσιάζουν οι πολιτικές αξίες που θα διάνοιγαν μια πολιτική προβληματική με κορύφωση το Διαφωτισμό , ο οποίος όχι μόνο

¹ *Νόμοι* , 689 d 7 – 9 : «ό κατά λόγον ζῶν» είναι μέτοχος της «μεγίστης σοφίας» .

² Βλέπε , την κυριαρχία του Λογιστικού , σύμφωνα με την τριμερή διαίρεση της Ψυχής στην *Πολιτεία* και την αντίστοιχη αρετή που το συνοδεύει , τη σοφία . Οι φύλακες της πολιτείας πρέπει να εφαρμόζουν ενάρετα τις ικανότητες του Ορθού Λόγου .

Στους *Νόμους* στο χωρίο , 696 c , ο Αθηναίος Ξένος ρωτά τον Μέγυλλο , αν θα ήταν αποδεκτός ένας τεχνίτης («τεχνικόν») σοφός στην ειδικότητά του αλλά άδικος και η απάντηση του Μέγυλλου είναι αρνητική .

Ακόμη , βλ. , στο χωρίο 632 c 4 – 9 , των *Νόμων* : «κατιδών δέ ὁ θεῖς τούς νόμους ἄπασιν τούτοιον φύλακας ἐπιστήσει , τούς δέ δι' ἀληθοῦς δόξης ἰόντας , ὅπως πάντα ταῦτα συνδήσας ὁ νοῦς ἐπόμενα σωφροσύνη καί δικαιοσύνη ἀποφήνη , ἀλλά μή πλούτω μηδέ φιλοτιμία . » .

³ *Νόμοι* , 831 d 3 – 8 .

θα στερήσει από τον Ορθολογισμό οποιαδήποτε πολιτική ή ηθική αξία αλλά θα προβάλλει και τον ορθό λόγο , το επιστημονικό πνεύμα , ως μοναδική υπέρτατη αξία . Εξαιρέση αποτελεί ο Kant , ο οποίος στην ηθική και αισθητική του φιλοσοφία , παρέχει τις ηθικές αρχές και τις αισθητικές αξίες που θα πρέπει να υπηρετεί ο ορθός λόγος ¹ . Την ίδια προβληματική ανέπτυξε, και η Σχολή της Φραγκφούρτης ² . Παράλληλα ο Adam Smith , υποστηρίζει ότι το ατομικό συμφέρον είναι το ελατήριο της προόδου ³ των λαών και ο άνθρωπος είναι κατεξοχήν οικονομικό ον «homo economicus» . Αργότερα ο Bentham , διαπιστώνει το ιδεώδες του ωφελιμισμού ⁴ , που ζητά τη μεγίστη κατά το δυνατόν ωφέλεια για το μέγιστο κατά το δυνατόν αριθμό ατόμων . Το ωφελμιστικό ή χρησιμοθηρικό ιδεώδες , έχει σαν πρότυπο τον άνθρωπο που είναι πρακτικά χρήσιμος στη ζωή , τον ικανό να δημιουργήσει υλικά αγαθά .

Για τη διαμόρφωση τέτοιου τύπου ανθρώπου , κατάλληλα μορφωτικά αγαθά είναι οι γνώσεις οι παρεχόμενες από την τεχνική και τις φυσικές επιστήμες και η καλλιέργεια δεξιοτήτων . Ο παιδαγωγικός ωφελιμισμός στην τελευταία μορφή του εμφανίζεται ως τεχνικός ανθρωπισμός ⁵ , ο οποίος εξασφαλίζει στον άνθρωπο σωματική υγεία και άφθονα υλικά μέσα διαβίωσης και αναψυχής . Ο Spencer , υποστηρίζει ότι η μύηση στα θέματα της τεχνικής και της οικονομίας , πρέπει να αποτελεί τη βάση της σχολικής μόρφωσης⁶ . Κατά τον Spencer , βάση της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί η μύηση των μαθητών τα θέματα της τεχνικής και της οικονομίας . Από εδώ κι εξής η αγωγή πρέπει να ετοιμάζει για πρακτικά επαγγέλματα κατεξοχήν . Οι φυσικομαθηματικές γνώσεις και οι εφαρμογές τους δια της τεχνικής πρέπει να αποτελούν το κύριο περιεχόμενο της παιδείας . Το ωφελμιστικό ή χρησιμοθηρικό ιδεώδες οδηγεί σε έναν υλισμό και τα άτομα παραμελούν την ηθική ανάπτυξή τους με την προβολή του υλικού κέρδους ως σκοπού και όχι ως μέσο ζωής του νέου ανθρώπου . Το ωφελμιστικό ιδεώδες κατακρίθηκε σφοδρά από τον Πλάτωνα ⁷ . Ο

¹ Βλ. , στα έργα του : *Κριτική του Καθαρού Λόγου* (1781) , *Κριτική του Πρακτικού Λόγου* (1788) , *Κριτική της Κρίσης* (1780) .

² Βλ. , κυρίως : M. Horkheimer - Th. Adorno (1986) , H. Marcuse (1971) ,

Δ. Λαμπρέλλη (2000α) , 198 - 300 . Πρβλ. , Πλανόδιον (1996) , Β. Κάλφα (1978) .

³ Βλ. , Adam Smith (1937) .

⁴ Βλ. , J. Bentham (1983) .

⁵ Βλ. , σχετικά , Κ. Ι. Κουρνιά (1973) , 35 κ εξ.

⁶ E. Spencer (1861) .

⁷ Βλ. , *Πρωταγόρα* , 312 b : Τα μαθηματικά θα μελετώνται όχι «ἐπί τέχνην» , για τις εφαρμογές τους , αλλά «ἐπί παιδείαν» , δηλαδή για σκοπούς ψυχικής καλλιέργειας . Η κυριότερη αποστολή τους δεν θα είναι *χρησιμοθηρική* αλλά *παιδαγωγική* .

Επίσης , βλ. , σχετικά , Κ. Ι. Κουρνιά (1973) , 36 κ εξ . Κ. Σπετσειέρα (1961) , 42 κ. εξ.

N. Εξαρχόπουλο (1946) , 219 κ.εξ. , τόμ. Α' .

Πλάτων , θεωρεί «τὴν εἰς χρήματα τείνουσαν παιδείαν» ανελεύθερη και ανάξια να αποκαλείται παιδεία ¹ .

Από το Διαφωτισμό δε ως τις μέρες μας , κυρίαρχη είναι η αντίληψη και η διδασκαλία για αυτόνομη παρουσία του ορθού λόγου και η υποταγή του ανθρώπου και της κοινωνίας σε αυτόν , άλλοτε άκριτη και άλλοτε στην υπηρεσία σκοπιμοτήτων . Έτσι έχουμε τη μη κριτική αντιμετώπιση του επιστημονικού και τεχνολογικού ορθολογισμού και την κυριαρχία της τεχνολογίας πάνω στον άνθρωπο με έλεγχο της ελευθερίας του και της ζωής του ² .

Με τον Πλάτωνα τέθηκαν τα θεωρητικά θεμέλια ενός φανερού ηθικού και πολιτικού ελέγχου του ορθολογικού – επιστημονικού πνεύματος , που είναι έργο της Παιδείας και της Πολιτείας , με τελικό στόχο τη χρησιμοποίησή του στην πράξη σαν εργαλείο για την επίτευξη της ευδαιμονίας του πολίτη και της κοινωνίας .

Είναι αναγκαία στη σημερινή εποχή η θέσπιση ηθικών ³ και πολιτικών κανόνων στη χρησιμοποίηση του επιστημονικού λόγου και προβληματισμός για το ρόλο και τη σημασία της Τέχνης για το άτομο και την κοινωνία . Ο Marcuse στο έργο του «Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος» ανησυχεί για την προοπτική ανακαθορισμού των αξιών με «τεχνικούς όρους» και επισημαίνει : «Ό,τι είναι σε κίνδυνο είναι ο επαναπροσδιορισμός των αξιών με τεχνικούς όρους , σαν στοιχεία στην τεχνολογική διαδικασία» .

Ο Κ. Δεσποτόπουλος στο μελέτημά του «Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος του Marcuse» ⁴ υποστηρίζει : Η τάση για μείωση της διαφοράς μεταξύ της τεχνικής και της ηθικής , δεν μπορεί από τα πράγματα να καταλήξει ποτέ σε αφανισμό της ηθικής προς όφελος της τεχνικής , δηλαδή σε απορρόφηση της ηθικής από την τεχνική . Οι «αξίες» άρα και οι «τελικές αιτίες» δεν είναι δυνατόν ποτέ να μετατραπούν σε «τεχνικούς όρους» απλώς ή «τεχνικές ιδιότητες» . Υπάρχει όμως τελικά και μια σημαντική δυνατότητα που αναφέρει ο Marcuse . Ο Δ. Λαμπρέλλης στο έργο του «Η αγωνία της άρνησης στον Marcuse» ⁵ , επισημαίνει και διαξοδικά πραγματεύεται τη δυνατότητα αυτή . Γράφει , ο ίδιος , στην εισαγωγή του έργου του , σχετικά με αυτή την προβληματική : «Για να συμβεί αυτός ο μετασχηματισμός της τεχνολογικής ορθολογικότητας [για να λειτουργήσει αυτή όχι στην υπηρεσία της καταπίεσης αλλά της απελευθέρωσης] , χρειάζεται να

¹ Βλ. , *Νόμος* , 644 a 2 – 6 : «τὴν εἰς χρήματα τείνουσαν παιδείαν ἢ τινὰ πρὸς ἰσχὺν ἢ πρὸς ἄλλην σοφίαν ἄνευ νοῦ καὶ δίκης βάνουσον εἶναι καὶ ἀνελεύθερον καὶ οὐκ ἀξίαν παράπαν παιδείαν καλεῖσθαι»

² Βλ. , σχετικά , J. Baudrillard (1986) , G. Deleuze (2001) , H. Marcuse (1971) .

³ Για την ανάγκη Ηθικής στον αιώνα της Τεχνικής , βλ. , C. F. v. Weizsäcker (1969) .

⁴ Βλ. , Κ. Δεσποτόπουλο (1983) , 178 – 179 .

Πρβλ. , του ίδιου , (1953) .

⁵ Δ. Λαμπρέλλης (2000α) .

καταστεί η τεχνολογία , η τεχνική , τέχνη [...] χρειάζεται δηλαδή αυτή να στραφεί σε σκοπούς και αξίες που θα οδηγούσαν στην ανύψωση της τέχνης του ζην . [...] . Στην περίπτωση αυτή , οι απελευθερωτικές ιδέες της φιλοσοφίας και της τέχνης , αντί να θεωρούνται μεταφυσικές ή ουτοπικές , θα καταστούν αντικείμενα της επιστήμης και της τεχνολογίας, θα καταστούν ανάγκες , δυνατότητες τεχνικά πραγματοποιήσιμες και συγχρόνως κρίσιμοι εκφραστές της πολιτικής , της πολιτικής όχι της καταπίεσης αλλά της απελευθέρωσης»¹ .

Είναι , λοιπόν , αναγκαία σήμερα μια αναγέννηση της πλατωνικής σύλληψης της τέχνης . Σύμφωνα με τον Πλάτωνα , οι τέχνες δημιουργούν στους ανθρώπους τα μέσα και τα μέσα πάλι δημιουργούν ορισμένα αγαθά . Η αξία της αρετής έγκειται όχι μόνο στη δημιουργία αγαθών αλλά στην ορθή χρήση τους από τον άνθρωπο . Η σωφροσύνη , η δικαιοσύνη , η σοφία αποτελούν τις αρχές που διασφαλίζουν την ορθή χρήση των αγαθών που παρέχουν οι τέχνες .

Η ευημερία του ανθρώπου πραγματοποιείται με την απόκτηση αγαθών μέσω των τεχνών αλλά με απαραίτητο όρο να χρησιμοποιηθούν αυτά τα αγαθά κατά τρόπο ενάρετο² . Για αυτό η τεχνολογία πρέπει να προσανατολιστεί ουσιαστικά γύρω από τη σύλληψη του αγαθού και να ενσωματώσει τις αξίες στην ίδια τη δομή της.

Ακόμη το σύγχρονο σχολείο δε θα πρέπει να αναπαράγει την ιδεολογία και τις αξίες του συστήματος παραγωγής και διανομής των αγαθών με την απόλυτη κυριαρχία του επιστημονικοτεχνικού ορθολογισμού και δεν θα πρέπει να προβάλλει την τεχνολογία ως απόλυτης και μοναδικής εκπαιδευτικής αξίας στη σύγχρονη εποχή³ . Κυρίως δε η κλασική παιδεία είναι εκείνη που μπορεί να αποτελέσει εγγυήτρια της ενότητας μεταξύ των επιστημών και των γραμμάτων και των τεχνών , καθώς και του κριτικού ελέγχου της λειτουργίας της επιστήμης και του τεχνολογικού ορθολογισμού⁴ .

Η σημερινή πρόοδος είναι πράγματι αξιοθαύμαστη . Έχει όμως παρασύρει τον άνθρωπο σε κούφιο κομπασμό και αλαζονεία , η υπερεκτίμηση της επιστήμης και της τεχνικής . Κάθε επιστημονική κατάκτηση πρέπει να έχει σαν στόχο να υπηρετήσει τις ανάγκες του ατόμου αλλά και το κοινωνικό σύνολο , ώστε να εξασφαλίζεται η πρόοδος του ατόμου και η κοινωνική ευημερία , να ανυψώνεται η ποιοτική στάθμη της ζωής του ανθρώπου και να προάγεται ο πολιτισμός .

¹ Βλ. , Δ. Λαμπρέλλη (2000α) , σ. 30 .

² *Κρίτων* , 51 a 6 : «ταύτα ποιῶν δίκαια πράττειν , ὁ τῆ ἀληθείας τῆς ἀρετῆς ἐπιμελόμενος» .

³ Η έννοια της πράξης ενυπάρχει στην πλατωνική θεωρία για την ανθρώπινη αρετή και ευδαιμονία .

⁴ Κριτική για τα προβλήματα που συνάπτονται με τη σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη όπως π.χ. την ποσοτική έκρηξη των γνώσεων και γενικότερα την αντίθεση ουμανισμού και τεχνολογίας , βλ. , C. P. Snow (1995) .

Πρβλ. , Κ. Βούρβερη (1967) .

⁴ Βλ. , σχετικά , Δ. Λαμπρέλλη (2004) .

Ο άνθρωπος εξυψώνεται , όχι μόνο όταν είναι δημιουργός μεγάλων τεχνικών επιτευγμάτων αλλά κυρίως , όταν τη ζωή του διέπουν ηθικές αξίες . Αν όμως αυτές παραμεληθούν και ο άνθρωπος υποδουλωθεί στις επιστημονικές γνώσεις και τα επιτεύγματα της τεχνικής , οδηγείται σε «αντινομίες και καταστάσεις τραγικές»¹ . Έτσι η πλατωνική άποψη «πᾶσά τε ἐπιστήμη χωριζομένη δικαιοσύνης καί τῆς ἄλλης ἀρετῆς πανουργία , οὐ σοφία φαίνεται»² διατηρεί και σήμερα την επικαιρότητά της .

Αλλά και η άποψη του νεότερου Max Scheler , συμπίπτει με την πλατωνική αντίληψη περί των αποτελεσμάτων της κακής χρήσης της επιστήμης και της τεχνικής . Ο Scheler υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος , κι όταν ακόμη επιτύχει την ιδεώδη συμπλήρωση της επιστημονικής του γνώσης , πάλι ενδέχεται να παραμείνει κενός ως πνευματικό ον και ενδέχεται μάλιστα να παλινδρομήσει σε βάρβαρη κατάσταση³ .

¹ Ι. Θεοδωρακόπουλος (1961) , 27 .

² Μενέξενος , 239 e 8 - 247 a 2 .

³ Max Scheler (1953) , 85 .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α'. Πηγές

1. Για τους *Νόμους* χρησιμοποιήθηκαν τα εξής : Το αρχαίο κείμενο από τις εκδόσεις Loeb (Classical Library) : *Laws* , with an English translation by R.G.Bury , Cambridge Massachusetts Harvard University Press.

Και σε μετάφραση : Πλάτωνος *Νόμοι* , τόμοι α' - ζ' και η' - ιβ' , απόδοση Βασίλη Μοσκόβη , Νομική βιβλιοθήκη .

2. Για όλα τα υπόλοιπα έργα του Πλάτωνα χρησιμοποιήθηκε η στερεότυπη έκδοση : *Platonis Opera* , (ed.) J.Burnet , (Oxford : Oxford U. Press , ^{2d}1978) , vol. V – IV και *Platonis Dialogi* , (ed.) C.F.Hermann , (Lipsia : Teubner , 1877 – 1880) , vol. I – VI .

Και σε μετάφραση τα παρακάτω έργα του Πλάτωνα :

- . *Αλκιβιάδης* , μτφρ. Ε. Λιακάκος , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Γοργίας* , μτφρ. μεταφραστική ομάδα Κάκτου , εκδ. Κάκτος , 1993 .
- . *Επιστολή Ζ'* , μτφρ. Η. Κορμπέτη , εκδ. Στιγμή , 1997 .
- . *Ευθύδημος – Μενέξενος* , μτφρ. Ορέστ. Περδικίδης , εκδ. Κάκτος , 1993 .
- . *Ευθύφρων – Κρίτων – Των* , μτφρ. Φιλολογική ομάδα Κάκτου , εκδ. Κάκτος , Ιανουάριος 1994 .
- . *Θεαίτητος* , μτφρ. Β. Τατάκης , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Υπάρχος – Θεάγης* , μτφρ. μεταφραστική ομάδα Κάκτου , εκδ. Κάκτος , Σεπτέμβριος 1993 .
- . *Κρατύλος* , μτφρ. Ηλ. Λάγιος , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Κριτίας* , μτφρ. Γ. Κορδάτος , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Λάχης – Λύσις* , μτφρ. Ορέστ. Περδικίδης , εκδ. Κάκτος , Ιούλιος 1993 .
- . *Μένων* , μτφρ. Β. Τατάκης , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Παρμενίδης* , μτφρ. Ορέστ. Περδικίδης , εκδ. Κάκτος , 1993 .
- . *Πολιτεία* , μτφρ. Ν.Μ.Σκουτερόπουλος , εκδ. Πόλις , ³2002 .
- . *Πολιτικός* , μτφρ. Ηλ. Λάγιος , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Πρωταγόρας* , μτφρ. Β. Τατάκης , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Σοφιστής* , μτφρ. Δ. Γληνός , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Συμπόσιον* , μτφρ. Ι. Συκουτρή , εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας , Ι. Δ. Κολλάρου , ¹²1994 .
- . *Τίμαιος* , μτφρ. Θ. Βλυζιώτης / Χ. Παπαναστασίου , εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος και μτφρ. Β. Κάλφας , εκδ. Πόλις , 1995 .
- . *Φαίδρος* , μτφρ. Ι. Θεοδωρακόπουλος , εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας , Ι. Δ. Κολλάρου , ⁴2000 .
- . *Φαίδων* , μτφρ. Ευάγ. Παπανούτσος , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Φίληβος* , μτφρ. Μ. Ανδρόνικος , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .
- . *Χαρμίδης* , μτφρ. Ν. Τετenez , εκδ. Δαίδαλος / Ι. Ζαχαρόπουλος .

Β'. Γενική βιβλιογραφία

- . **Ackermann P.** (1971) : *Erziehung und Friede* . Materialien zur Diskussion , (München 1971) .
- . **Αγγέλου Α.** (1988) : *Των Φώτων : Όψεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού* , (Αθήνα : εκδ. Ερμής , 1988) .
- . **Adorno Th. / Horkheimer M.** (1986) : *Dialektik der Aufklärung , Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού* , μτφρ. Ζ. Σαρίκας , (Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , 1986) .
- . **Adorno Th.** (1973) : *Negative Dialektik* . Jargon der Eigentlichkeit , (Frankfurt am Main : Suhrkamp , 1973) .
- . (2000) : *Αισθητική Θεωρία* , μτφρ. Λ. Αναγνώστου , (Αθήνα : εκδ. Αλεξάνδρεια , 2000) .
- . **Alain** (1986) : *Propos sur l' éducation suivis de Pédagogie enfantine* , (Paris : Presses Universitaires de France , 1986) .
- . **Αλεξίου Θ.** (2002) : *Εργασία , Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις* , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήσης , 2002) .
- . **Allison James** (2001) : «Παίζοντας και μαθαίνοντας» , μτφρ. Α. Γκολέμη , στο , Σ. Αυγητίδου : *Το Παιχνίδι* , (Αθήνα : εκδ. Τυποθήτω , 2001 , σ. 55 – 113) .
- . **Αναστασοπούλου / Καπογιάννη Θ.** (1994) : *Η Φιλοσοφία ως Αντίτεχνος της Πληροφορικής* , (Αθήνα : εκδ. Ελλ. Γράμματα , 1994) .
- . (1994) : *Φιλοσοφία και Πληροφορική στην Εκπαίδευση* : Μελέτες από την Γ' διεπιστημονική εκδήλωση του Διεθνούς Κέντρου Φιλοσοφίας, Πάτρα – Ζαχάρω, 26 - 27 Οκτωβρίου 1991 , (Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 1994) .
- . **Anderson W.D.** (1968) : *Ethos and Education in Greek Music* . The Evidence of poetry and Philosophy , (Cambridge , Mass : Harvard University Press , 1968) .
- . (1994) : *Music and Musicians in ancient Greece* , (London : Ithaca , 1994) .
- . **Andler Al.** (1978) : *Η Αγωγή του Παιδιού* , μτφρ. Λιάπτση Κατερίνα , (Αθήνα : εκδ. Επίκουρος , 1978) .
- . **Ανδριόπουλος Δ.** (²1995) : *Αιτιότητα η Θεμελιώδης Έννοια της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφικής Σκέψης* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Σύγχρονη Παιδεία , ²1995) .
- . **Ανδρόνικος Μ.** (²1984) : *Ο Πλάτων και η Τέχνη* , (Αθήνα : εκδ. Νεφέλη , ²1984) .
- . **Αντωνιάδης Α.** (1994) : *Το Παιχνίδι* , (Θεσσαλονίκη : University Studio Press , 1994) .
- . **Αξελός Κ.** (1974) : *Ο Ηράκλειτος και η Φιλοσοφία* , μτφ. Δημητριάδης Δημήτρης , (Αθήνα : εκδ. Εξάντας , 1974) .
- . **Apollinaire G.** (1983) : *Οι Κυβιστές Ζωγράφοι – Αισθητικοί Στοχασμοί* , μτφρ. Τώνια Μαρκετάκη , (Αθήνα : εκδ. Νεφέλη , 1983) .
- . **Αραβανής Γ.** (1978) : *Οι Σχέσεις Δασκάλου – Μαθητή από Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Άποψη* , (Αθήνα : εκδ. Φελέκη , 1978) .
- . (²1998) : *Πειθαρχία και Εκπαίδευση* : Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο : Θεωρητική προσέγγιση – εμπειρική έρευνα , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρης , ²1998) .
- . **Αρβανιτάκης Τ.** (2000) : *Πλάτων περί της κινήσεως* , (Αθήνα : εκδ. Ζήτρος / Σκέψη , 2000) .

- . **Άρθρα για την Πλατωνική Παιδεία** , Διεθνής Διάσκεψη Ν. Αφρικής , στο *Plato's Philosophy of Education and its Relevance to Contemporary Society* , vol. 1 , 2 , edit. by J. Gericke and P. Maritz , Pretoria 1998 .
- . **Ariés Ph** . (1990) : *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας* , μτφρ. Γιούλη Αποστολοπούλου , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος , 1990) .
- . **Ασιώτης Αρ** . (1959) : *Το παιδί και ο ψυχικός του κόσμος* , *Ψυχολογία και ζωή* , μελέται , (Αθήνα : εκδ. «Ινστ. Ιατρικής Ψυχολογίας /Ψυχικής Υγιεινής» , 1959) .
- . **Atkins J. W. H.** (1934) : *Literally Criticism in Antiquity I : Greek* , (Cambridge : C. U. P. , 1934) .
- . **Αυγητίδου Σ** .(1977) : *Οι Κοινωνικές Σχέσεις και η Παιδική Φιλία στην Προσχολική Ηλικία* , Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση αρ.36 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1977) .
- . (2001) : *Το Παιχνίδι* , (Αθήνα : εκδ. Γ.Δαρδανός , 2001) .
- . **Ausubel D.** (²1970) : *Theory and problems of child development* , (New York : Grune & Stratton , ²1970) .
- . **Axtel J** . (1968) : *The Educational Writings of John Locke* , (A Critical Edition with Introduction and Notes) , (Cambridge : University Press , 1968) .
- . **Bachelard G.** (1994) : *Η Διαλεκτική της Διάρκειας* , μτφρ.Π .Σπηλιωτακόπουλος , (Αθήνα : εκδ. Εκάτη , 1994) .
- . **Ballard E. G.** (1965) : *Socratic Ignorance / An Essay on Platonic Self-Knowledge* , Χάγη 1965 .
- . **Banks O.** (1987) : *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* , μτφρ. Δαρβέρης Τάσος , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Παρατηρητής ,1987) .
- . **Banks J.** (2001) : “Multicultural Education : Characteristics and Goals” , στο Banks J. , *Perspectives* , (New York : J. Wiley & Sons 2001) .
- . **Bantok G. H.** (1971) : *Education , Culture and Emotion* , (London : Faber & Faber , 1971) .
- . (1975) : *Freedom and Authority in Education* , (London : Faber & Faber , 1975) .
- . **Bargrave D. / Weaver** (1959) : “The Cosmology of Anaxagoras” , *Phronesis* 4 , (Aspen, Netherlands : Van Corcum , 1959) .
- . **Barker E.** (1959) : *The political thought of Plato and Aristotle* , (New York : Dover Publication , 1959) .
- . (1960) : *Greek Political Theory, Plato and his predecessors* , (London : Methuen , 1960) .
- . **Barrow R.** (1975) : *Plato , Utilitarianism and Education* , (London / Boston : Routledge and Kegan Paul , 1975) .
- . (1976) : *Plato and Education* , (London : Routledge and Kegan Paul ,1976) .
- . **Barth P.** (⁴1923) : *Die Elemente der Erziehung und Unterrichtslehre* , (Leipzig : J. A. Barth , ⁴1923) .
- . **Barthes R.** (1973) : *Η απόλαυση του κειμένου* , μτφρ. Φ. Χατζηδάκη / Γ. Κρητικού , (Αθήνα : εκδ. Ράππας , 1973) .
- . **Baudrillard J.** (1986) : *Η διαφάνεια του κακού* , μτφρ. Ζ. Σαρίκας , (Αθήνα : εκδ. Εξάντας 1986) .

- . **Βέικος Θεόφ.** (1971) : *Αρχαία Σοφιστική* , (Θεσσαλονίκη , [χ.ό.] , 1971) .
 (21980) : *Προσωκρατική Φιλοσοφία* ,
 (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 21980) .
 (1991) : *Φύση και κοινωνία . Από τον Θαλή ως τον Αριστοτέλη* ,
 (Αθήνα : εκδ. Σμίλη , 1991) .
- . **Belfiore E.S.** (1986) : “Wine and Catharsis of the emotions in Plato’s *Laws*” ,
C.Q. 36 , (1986) , 421 – 437 .
- . **Bengston Hermann** (1979) : *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος , από τις απαρχές μέχρι τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία* , (Αθήνα : εκδ. Μέλισσα , 1979) .
- . **Bentham, Jer.** (1983) : *Deontology* , together with a table of the springs of action , and the article on utilitarianism , (Oxford : Clarendon Press ; New York : Oxford University Press, 1983) .
- . **Bidez J.** (1945) : *Eos , ou , Platon et l’ orient* , (Bruxelles : M. Hayez , 1945) .
- . **Bigge M. / Hund M.** (21968) : *Psychological Foundation of Education* .
 An Introduction to Human Development and Learning ,
 (N. York : Harper and Row Publishers , 21968) .
- . **Björgen Ivar** (1993) : «The Truncated and the Intact Concept of Learning»,
Revista Portuguesa de Educação , (1993) σ. 23 , 54 .
- . **Blaklock E. M.** (1942) : “Schoolboys of the Ancient World”, in *Greece and Rome* ,
 vol. 11 , (May 1942) , 97 – 102 . (The Classical Association / C. U. P.) .
- . **Blättner Fr.** (131968) : *Geschichte der Pädagogik* ,
 (Heidelberg : Quelle & Meyer , 131968) .
- . **Bloom B. / Krathwohl D.** (1991) : *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων* , μτφρ.
 Αλεξάνδρα Λαμπράκη – Παγανού , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κώδικας , 1991) .
- . **Bloom S.** (1964) : *Stability and change in human characteristics* ,
 (New York : Wiley ed. , 1964) .
- . **Blum L.** (1947) : «Σκέψεις για την Ισότητα στον Πλάτωνα» , μετάφραση
 σημειώσεως Κ. Δεσποτόπουλος , περιοδικό *Η Νέα Οικονομία* ,
 χρόνος Α΄ , αρ. 7 , Μάιος 1947 (σ. 369 – 374) .
- . **Böhm B.** (1929) : *Sokrates im 18 Jahrhundert* , (Leipzig , 1929) .
- . **Bolles R. C.** (21975) : *Theory of Motivation* , (New York : Harper and Row , 21975) .
- . **Bollnow Ot. Fr.** (1959) : *Existenzphilosophie und Pädagogik* ,
 (Stuttgart : W. Kohlhammer , 1959) .
 (1964) : “ Sicherheit und Frieden als Aufgabe der Erziehung „ , in
Bildung und Erziehung 17 , Berlin (1964) , 157 – 170 .
 (1986) : *Φιλοσοφική Παιδαγωγική* , μτφρ. Μαρίας και Κώστα
 Βαϊνά , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1986) .
 (41970) : *Die Pädagogische Atmosphäre* , Untersuchungen über
 die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung
(Anthropologie und Erziehung 12) , (Heidelberg : Quelle & Meyer Verlag , 41970) .
- . **Bookchin Murray** (1979) : *Προς μία απελευθερωτική τεχνολογία* ,
 (Αθήνα : Διεθνής Βιβλιοθήκη , 1979) .
 (1993) : *Η σύγχρονη οικολογική κρίση* , μτφρ. Μ. Κορακιανίτης ,
 (Αθήνα : εκδ. Βιβλιόπολις , 1993) .
- . **Βορέας Θ.** (21949) : *Ψυχολογία* , (Εν Αθήναις : εκδ. Πυρσός , 21949) .
- . **Βοσταντζής Ν.** (1941) : *Παιδαγωγικά Ιδέαι Ιωσήπου του Μοισιόδακος* ,
 Αθήναι 1941 .

- . **Bottomore T.** (³1974) : *Κοινωνιολογία* , μτφρ. Δ. Τσαούση , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , ³1974).
- . **Βουγιούκας Α.** (1979) : *Λογοτέχνες που Ανθολογήθηκαν στα Αναγνωστικά και Βοηθητικά Βιβλία από το 1947 μέχρι το 1977* , Θεσσαλονίκη 1979 .
(1986) : Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Φελέκης , 1986) .
- . **Boudouris K. / Kalimtzis K.** (1999) : *Philosophy and Ecology . Greek Philosophy and the Environment* , (Athens Int. center for Greek Philosophy and Culture 1999) .
- . **Βουδούρης Ι. Κ.** (1984) : «Η μάθηση , η διδασκαλία της φιλοσοφίας και η σοφιστική» , στο *Η Αρχαία Σοφιστική* , (Αθήνα : εκδ. Καρδαμήτσα , 1984) .
(1989) : «*Ερωτας Παιδεία και Φιλοσοφία*» , Σεμινάριο Πλατωνικής Φιλοσοφίας , Αθήνα 1989 .
- . **Βούρβερης Ι. Κ.** (1938) : *Αι Ιστορικοί Γνώσεις του Πλάτωνος* , *Α' Βαρβαρικά* , (Εν Αθήναις : [χ.ό.] , 1938) .
(1939) : *Κράτος και Παιδεία κατά τον Πλάτωνα* , εν Αθήναις 1939 , (μελέτη) .
(1955/6) : *Παιδιά και Παιδεία* , Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών 2 , 1955 – '56 .
(²1957) : *Ο Πλάτων και η Εποχή μας* , (μελέτη / δοκίμιο) , σειρά πρώτη , 18 , (Αθήναι : Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία , ²1957) .
(²1966) : *Πλάτων και Αθήναι* , «Μελέται και Έρευνα» , σειρά δεύτερα , (Αθήναι : Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία , ²1966) .
(³1967) : *Ανθρωπισμός και Τεχνική εις την Σύγχρονον Ζωήν* , (μελέτη , σειρά πρώτη , 1 , Αθήναι , ³1967) .
- . **Bouthoul G.** (1965) : *Ιστορία της Κοινωνιολογίας* , μτφρ. Ηλία Παπαγεωργίου , σειρά «Τι Πρέπει να Ξέρω» 55 , (Αθήνα : εκδ. Ζαχαρόπουλος , 1965) .
- . **Boyancé P.** (1937) : *Le culte des Muses chez philosophes Grecs* , (Paris : Ed. de Boccard , 1937) .
- . **Boyd W.** (1976) : *Emile for Today / The Emile of Jean Jacque Rousseau* , (London : Heinemann , 1976) .
- . **Boyle G. / Harper P.** (1976) : *Radical technology* , (New York : Pantheon Books , 1976) .
- . **Bres Y.** (1968) : *La psychologie de Platon* , (Paris : P. U. F. , 1968) .
- . **Βρεττός Γ. / Καψάλης Α.** (1987) : *Θεωρία και Έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων* : Προβλήματα – Προοπτικές , (Θεσσαλονίκη : Α.Π.Θ. , Υπηρεσία Δημοσιευμάτων , 1987) .
(1992) : *Αναλυτικά Προγράμματα : Θεωρία και Τεχνογνωσία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης* , (Θεσσαλονίκη : Art of Text , 1992) .
- . **Britton L.** (1992) : *Play and Learn . A practical guide for parents and children* , (New York : Century Vermilion , 1992) .
- . **Bromehead G. N.** (1946) : “Plato and the Law of water - supply” στο *The Geographical Journal* 108 , (1946) , 123 – 125 , (London : Royal Geographical Society) .
- . **Broudy H. S.** (1963) : «Socrates and the Teaching Machine» , *Phi Delta Kappa* 44 , March 1963 (σ. 243 – 246) .
- . **Broudy H. / Palmer J.** (1965) : *Exemplar of Teaching Method* , (Chicago : Rand McNally & Co , 1965) .

- . **Bruner J. / Jolly A. / Sylva K.** (1976) : *Play – Its Role in Development and Evolution* , (New York : Basic Books Inc Publishers , 1976).
- . **Bruner J.S.** (1960) : *Η Διαδικασία της Παιδείας* , μτφρ. Χ. Κληρίδης , (Αθήνα : εκδ. Καραβία , 1960z) .
- . (1961) : “The act of discovery” στο *Harvard Educational Review* , 31 , 1961 .
- . (1962) : *On Knowing* , (Cambridge : Harvard University Press , 1962) .
- . **Bühler K.** (1927) : *Die Krise der Psychologie* , (Jena : Gustav Fisher , 1927) .
- . (1930) : *Die geistige Entwicklung des Kindes* , (Jena : Gustav Fisher , 1930) .
- . **Bühler K.** (1960) : *Η πνευματική εξέλιξη του παιδιού* , μτφρ. Γ. Ντεγιάννης , Αθήνα , 1960 .
- . **Burckhardt J.** (1987) : “Griechische Kulturgeschichte” , in A. Rilkin , *Politische Ethik* , (Basel : Helding & Lichtenhan , 1987) .
- . **Burnet John** (1968) : *Greek Philosophy : Thales to Plato* , (N. York : St. Martin’s Press 1968 / 1st reset and reprint ed.) .
- . **Bury J. B.** (1978) : *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος μέχρι το θάνατο του Μεγάλου Αλεξάνδρου* , (Αθήνα : εκδ. Καρδαμίτσας , 1978) .
- . **Bury R. G.** (1937) : «The Theory of Education in Plato’s Law» , *Revue des Etudes Grecques* 50 , 1937 , 304 – 320
- . **Butcher S.** (1951) : *Aristotle’s Theory of Poetry and Fine Art* , (New York : Dover Publication Inc , 1951) .
- . **Buttler M.A.** (1991) : “Early liberal roots of feminism : J. Locke and the attack of patriarchy” στο Shanley M / Pateman C. (ed.) , *Feminist interpretations and political theory* , (Cambridge : Polity Press / B. Blackwell , 1991) .
- . **Βώρος Φ. Κ.** (1977) : *Δοκίμια για την Παιδεία* , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμας , 1977) .
- . (1997) : *Η Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης* , (Αθήνα : εκδ. «Εκπαιδευτικού Συνδέσμου» , 1997) .
- . (2004) : «Παιδαγωγική ευδαιμονία και ευθύνες διολίσθησης προς εκπαιδευτική κακοδαιμονία» , στο *Τα Εκπαιδευτικά* , 71 , 72 , (Αθήνα : Εκπαιδευτικός σύνδεσμος , 2004) , σ. 65 – 66 .
- . **Γαβαλάς Α.** (1976) : *Το ελληνικό νηπιαγωγείο . Πρώτο σχολείο της ζωής . Η ελληνίδα νηπιαγωγός και το έργο της* , (Αθήνα : εκδ. Δίπτυχο , 1976) .
- . **Canfield F. D.** (1924) : *Η αυτοαγωγή κατά την Μοντεσσόρη* , μτφρ. Αριστοτέλης Κουρτίδης , (Αθήνα : εκδ. Ελευθερουδάκης , 1924) .
- . **Carone G. R.** (1998) : “Plato and the Environment” στο *Environmental Ethics* 20 , 1998 , 115 – 123 .
- . **Carr H.** (1902) : *The survival values of play* , Investigations of the department of psychology and education of the University of Colorado , Allin Ar. (ed.) , (Colorado , 1902) .
- . **Carvey C.** (1990) : *Το Παιχνίδι – Η Επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού* , (Αθήνα : εκδ. Π. Κουτσομπός , 1990) .
- . **Γερμανός Δ.** (1993) : *Χώρος και διαδικασίες αγωγής . Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου* , (Αθήνα : Gutenberg , 1993) .
- . **Γεωργιάδης Θρασ.** (1970) : *Άρθρα για την αρχαία ελληνική μουσική* , Ιστορία του Ελληνικού Έθνους , τόμος Γ’ , (Εκδοτική Αθηνών , 1970) .

- . Γεωργίου Στ. (1993) : «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση» , περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 19 , 1993 , σ. 347 – 358 .
- . Γεωργοβασίλης Δ . (1988) : *Φιλοσοφία της Παιδείας* , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα , 1988) .
- . Γεωργόπουλος Α. / Τσαλίκη Ε. (1998) : *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* : Αρχές , φιλοσοφία μεθοδολογία / παιχνίδια και ασκήσεις , (Αθήνα : Gutenberg , 1998) .
- . Γεωργούλης Κ. (1938) : *Η Μελέτη των Ελληνικών Ανθρωπιστικών Γραμμάτων*, (Θεσσαλονίκη : εκδ. Δ. Αλεξίου , 1938) .
- . (1939) : Προλεγόμενα εις το Συμπόσιον του Πλάτωνος , (Αθήναι : εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλου , 1939) .
- . (1939) : *Πλάτωνος Πολιτεία ή Περί Δικαίου Πολιτικός*, (Αθήναι / Θεσσαλονίκη : εκδ. Δημ. Εμ. Αλεξίου , 1939) .
- . (1964) : *Αισθητικά και Φιλοσοφικά Μελετήματα* , (Αθήνα : εκδ. Σιδέρη , 1964) .
- . (1972) : *Ειδική Διδακτική* , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα , 1972) .
- . (1973) : *Αι Σύγχρονοι Φιλοσοφικά Κατευθύνσεις* , (Αθήναι : εκδ. Παπαδήμα , 1973) .
- . (1974) : *Γενική Διδακτική* , (Αθήναι : εκδ. Παπαδήμα , 1974) .
- . : Πλάτων , Άρθρο στο Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «Ηλίου» , Τόμος «Το Αρχαίον Ελληνικόν Πνεύμα» , σ. 272-345.
- . Γεωργούσης Π. (1982) : *Παιδαγωγικοί Νεωτερισμοί* , (Αθήνα : εκδ. Γεωργούση , 1982) .
- . Chateau J . (1958) : *Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί* , Βασική Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη 6 , (Αθήναι : εκδ. Κένταυρος , 1958) .
- . Chatzidimou D. (1980) : *Die praktische Relevanz des sokratischen Prinzips* , διδακτορική διατριβή , Frankfurt am Main 1980 .
- . Child D. (1973) : *Psychology and the Teacher* , (New York / London : Rinehart & Winston , 1973) .
- . Γιαγλής Γ. Δ . (1983) : *Θεμελιώδεις Αρχές και Ιδέες στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori* , Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 7 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1983) .
- . Γιαννικόπουλος Α. Β. (1993) : *Άγνωστες Πτυχές της Αρχαίας Ζωής και Αγωγής* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1993) .
- . (1999) : *Η Εκπαίδευση στην Κλασική και Προκλασική Αρχαιότητα* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1999) .
- . Γιάννος Δημ. (1995) : *Ιστορία της Μουσικής* , τομ. Α' , (Θεσσαλονίκη : University Studio Press , 1995)
- . Γιαννούλης Ν . (1976) : *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική* , (Ηράκλειο : τυπογραφείο Κ. Φραγκούλη , 1976) .
- . Γκουγκουλή Κ. (1993) : «Το παιδικό παιχνίδι» , περ. *Εθνογραφικά* 9 .
- . (2000) : Εισαγωγή , στο Κλειώ Γκούγκουλή και Α. Κούρια (επιμ.) , *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία* (19^{ος} και 20^{ος} αιώνες) , (Αθήνα : Ίδρυμα για το παιδί / Καστανιώτης , 2000) .
- . Γκούρου Αγγελική (1996) : «Το Παιδί και το Παιχνίδι» , περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* , τόμος 36 , (1996) , 32 – 33 .
- . Γκότοβος Αθ. Ε. (2002) : *Εκπαίδευση και Ετερότητα* . Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής , (Αθήνα : εκδ. Μεταίχμιο , 2002) .

- . **Claparède Ed .** (1951) : *Ψυχολογία του Παιδιού και Πειραματική Παιδαγωγική / Η Σωματική Εξέλιξη του Παιδιού και το Παιχνίδι* , μτφρ. Χάρης Πάτσης , σειρά Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη , τεύχη Β΄ και Γ΄ (Αθήναι : εκδ. Νέου Σχολείου , 1951) .
- . **Clarizio H.** (²1976) : *Toward positive classroom discipline* , (New York : John Wiley , ²1976) .
- . **Clark W. P.** (1931) : “Ancient Reading” , *Classical Journal* 26 , 1931 , 698-700 .
- . **Clarke M. L.** (1971) : *Higher Education in the Ancient World* , (London : Routledge and Kegan Paul , 1971) .
- . **Γληνός Δ .** (1971) : Εισαγωγή στο *Σοφιστή* του *Πλάτωνα* , μτφρ. / σχόλια , (Αθήνα : Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων , 1971) .
- . **Γληνός Δ .** (1971) : *Εκλεκτές Σελίδες* , τόμοι Α΄ και Γ΄ , (Αθήνα : εκδ. Στοχαστής , 1971) .
- . **Cohn J.** (1928) : *Πρωτοπόροι Φιλόσοφοι / Ιστορική Εισαγωγή εις την Φιλοσοφίαν* , μτφρ. Γ.Ν. Παλαιολόγου , (Αθήναι : εκδ. Δημητράκου , 1928) .
- . (1923) : *Theory der Dialektik .Formenlehre der Philosophie* , (Leipzig : F. Meiner , 1923) .
- . **Cole L.** (1966) : *A History of Education / Socrates to Montessori* , (New York / Toronto / London : Rinehart and Winston , 1966) .
- . **Cole R. P.** (1972) : *A History of Educational Thought* , (Westport Connecticut : Greenwood Press , 1972) .
- . **Coleman J. S.** (1979) : *Equality of Educational Opportunity* , (New York : Amo Press , 1979) .
- . **Comenius J. A.** (1912) : *Μεγάλη Διδακτική* , μτφρ. Δημ. Ιωαννίδου – Ολυμπίου , (εν Αθήναις , [χ.ό.] , 1912) .
- . **Commoner B.** (1990) : *Ο κύκλος που κλείνει* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Παρατηρητής , 1990) .
- . **Conford F. Mc .** (¹1967) : *Plato’s Theory of Knowledge* , (London : Routledge & Kegan Paul , ¹1967) .
- . **Cooney W. / Cross Ch. / Trunk B.** (1995) : *From Plato to Piaget / The Greatest Educational Theorists from across the Centuries and Around the World* , (N. York / London : U. Press of America , 1995) .
- . **Copei Fr.** (³1966) : *Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozess* , (Heidelberg : Quelle & Meyer , ³1966) .
- . **Corsaro W. A.** (1997) : *The Sociology of Childhood* , (Thousand Oaks : Pine forge Press , 1997) .
- . **Cousinet R.** (1957) : *Η Νέα Αγωγή* , μτφρ. Γ.Α.Βασδέκη , (Αθήναι : εκδ. «Ε.Σ.Ε.Β.» , 1957) .
- . **Cross R. C. / Woozley A. D.** (1966) : *Plato’s Republic , a philosophical commentary* , (N. York: St. Martins press , London : Macmillan 1966) .
- . **Cube F.** (1977) : *Erziehung Wissenschaft Möglichkeiten , Grenzen , Politischer Missbrauch . Eine systematische Einführung* , Stuttgart 1977 .

- . **Δαραδήμου Βιολ.** (1980) : «Προγραμματισμένη Διδασκαλία » , περιοδ. *Σχολείο και Ζωή* , τεύχος 9 – 10 , 1980 .
- . **Δανασής-Αφεντάκης Αντ .** (⁴1992) : *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης* , (Αθήνα : εκδ. Ερμής / Γκέλεμσης , ⁴1992) .

- (⁴2000) : *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης*, τόμος Β', Αθήνα : ⁴2000 .
- . **Dahmen Katrin** (1984) : *Gesamtschulen in Europa Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums*, (Köln : Bohlau , 1984) .
- . **Debesse M. / Mialaret G.** (1980) : *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες* : 1. Γενική Εισαγωγή , μτφρ. Ηλία Βιγγόπουλου , (Αθήνα : εκδ. Δίπτυχο , 1980) .
- . **Debesse M.** (1957) : *Ψυχολογία του παιδιού* , σειρά , Βασική Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη , (Αθήνα : Ε.Σ.Ε.Β. , 1957) .
- . **Decroly O.** (1927) : *L' évolution affective chez l' enfant* , (Bruxelles : Lamertin , 1927) .
- . **Deleuze G.** (²2001) : *Η κοινωνία του ελέγχου* , μτφρ. Π. Καλαμαράς , (Αθήνα : Ελευθεριακή Κουλτούρα , ²2001) .
- . **Δελικωνσταντής Κ.** (1990) : *Η Παιδαγωγική του Kant : Θεμελίωση Επικαιρότητα και Κριτική των Αντιλήψεών του για την Αγωγή* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1990) .
- . **Δελμούζος Αλ.** (1929) : *Οι Πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923 – 1926* , τομ. Α' , (Αθήναι : εκδ. Δημητράκου , 1929) .
- (1950) : *Το Κρυφό Σκολεϊό* , Collection de l'Institute Français d' Athènes , (Αθήνα : εκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών , 1950) .
- (1958) : *Μελέτες και Πάρεργα* , Αθήνα [χ.ό.] , 1958 .
- . **Δερβίσης Στ.** (1993) : *Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας / Μάθησης* , Θεσσαλονίκη 1993 .
- . **Derbolav J.** (1968) : *Einführung in die Pädagogik* , (Vorlesungen : S.S. Universität Bonn , 1968) .
- (1971) : *Προβλήματα Παιδαγωγικής Ερευνας και Διδασκαλίας* , μτφρ. Γ. Κουμάμη , Αθήνα : 1971 .
- . **Descartes R.** (1955) : "Discourse on method" in *Philosophical works of Descartes* , trans. E. Haldan and G. Ross , vol. I , p. 117 , (N. York : Dover books , 1955) .
- (³1973) : *Discours de la Méthode* , (Paris , Montréal : Bordas , ³1973).
- . **Δεσποτόπουλος Ι. Κ.** (1953) : *Φιλοσοφία του δικαίου* , (Αθήναι : εκδ. Παπαζήση , 1953) .
- (1980) : *Μελετήματα Φιλοσοφίας* , σειρά II , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήση , 1980) .
- (²1980) : *Πολιτική Φιλοσοφία του Πλάτωνος* , (Αθήναι : εκδ. Παπαζήση , ²1980) .
- (1982) : *Φιλοσοφία της Ιστορίας κατά Πλάτωνα* (Αθήναι : εκδ. Παπαζήση , 1982)
- (⁴1983) : *Μελετήματα Πολιτικής Φιλοσοφίας* , (Αθήναι : εκδ. Παπαζήση , ⁴1983) .
- (1993) : *Ο Πλάτων και η Γερμανική Φιλοσοφία* , (άρθρο) , Ακαδημία Αθηνών , Επετηρίς του Κέντρου Ερευνας της Ελληνικής Φιλοσοφίας , Αθήναι 1993 – 94 , σ. 297 – 306 , Ανάτυπον.
- . **Dewey J.** (1916) : *Democracy and Education* , (N. York : Macmillan Co , 1916) .
- (1924) : *Τα Σχολεία Εργασίας* , μτφρ. Μ.Γ.Μιχαηλίδου , (Αθήναι : εκδ. Αθηνά , 1924) .
- (1926) : *Το Σχολείο και το Παιδί* , μτφρ. Κ.Δ.Σωτηρίου , (Αθήναι : εκδ. Α. Ράλλης , 1926) .

- . (1930) : *Πως Σκεπτόμεθα* , μτφρ. Γ.Κατσάμα ,
(Εν Αθήναις : Τύποις Λ.Θ. Λαμπρόπουλου , 1930) .
- . (1949) : *Ελευθερία και Πολιτισμός* , μτφρ. Μ. Οικονόμου ,
(Αθήναι : εκδ. Γ. Παπαδημητρίου , 1949) .
- . (1980) : *Εμπειρία και Εκπαίδευση* , μτφρ. Πολενάκης
Λεάνδρος , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος ,1980) .
- . (1980) : *Art as Experience* , (N. York : Perigee Book ,1980) .
- . (1982) : *Το Σχολείο και η Κοινωνία* , μτφρ. Μόσχα
Μιχαλοπούλου , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος , 1982) .
- . **Δημαράς Κ. Θ.** (1993) : *Νεοελληνικός Διαφωτισμός* , (Αθήνα : εκδ. Ερμής , 1993) .
- . **Δημητριάδης Ν. Δ.** (1983) : *Ανατομία της ρητορικής. Η «διαφωνία» Πλάτωνος και Ισοκράτους* , (Αθήνα : εκδ. Τ. Μιχαλάς , 1983) .
- . **Dickson D.** (1974) : *Alternative technology and the politics of technical changes* ,
(Glaskow : Fontana / Collins , 1974) .
- . **Dilthey W.**(1888):«Über die Möglichkeit einer Allgemeingültigen pädagogischen»,
Wissenschaft (1888) in : F. Nicolin : *Pädagogik als Wissenschaft* .
- . **Dobson J. F.** (1974) : *The Greek Orators* , (Chicago : Ares P. , 1974) .
- . **Dobson R. / Goldenberg R. / Elson B.** (1972) : “Pupil control ideology and teacher
influence in classroom” στο *Journal of Education Research* ,
vol. 66 , No 2 , σ . 80 , 1972 .
- . **Dodds E. R.** (²1996) : *Οι Έλληνες και το Παράλογο* , μτφρ. Γ. Γιατρομανωλάκης ,
Ινστιτούτο Βιβλίου , (Αθήνα : εκδ. Α. Καρδαμήτσα , ²1996) .
- . **Δόρμης Ι.** (1964) : *Η Μηχανή εις την Υπηρεσίαν της Παιδείας* ή «Διδάσκουσα
Μηχανή » και η «Προγραμματισμένη Διδασκαλία» , Αθήναι 1964 .
- . **Douet Bern.** (1992) : *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο* ,
(Αθήναι : εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση , 1992) .
- . **Dunkee H. B.** (1969) : *Herbart and Education* ,
(New York : Randon House ,1969) .
- . **Dupréel E.** (1948) : *Les Sophistes* , (Neuchâtel / Paris : Griffon , 1948) .
- . **Dwyer M. Fr.** (1967) : «Adapting visual illustrations for effective
learning» , *Harvard Educational Review* 37 , (1967) , 250 – 263 .
- . **Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία** (1984) : *Η Αρχαία Σοφιστική* ,
Αθηναϊκή Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη , Πρακτικά του Α΄ Διεθνούς
Συμποσίου Φιλοσοφίας για την Αρχαία Σοφιστική , Αθήνα 1984 .
- . **Ε . Φ . Ε .** (1988) : *Η Διαλεκτική* , Αθήνα 1988 .
- . (1989) : *Περί Δικαιοσύνης* , Αθήνα 1989 .
- . **Edelstein Lud.** (1966) : «Plato’s Seventh Letter» , *Philosophia Antiqua* 14 ,
(Leiden : E. J. Brill , 1966) .
- . **Ehrenberg V .** (1960) : “Epochs of Greek History,, (lecture) in *Greece and Rome* ,
vol. 7 , N^o 2 , (Oct. , 1960) , 100 – 113 ,
(Cambridge University Press / Classical Association) .
- . (1968) : *From Solon to Socrates : Greek History of Civilization
During the 6th and 5th Centuries B.C.* , (London : Methuen , 1968) .
- . **Else G. F.** (1958) : “Imitation in the fifth Century” , στο *CPh* , 53 , 1958 .
- . **Elzer M.** (1984) : *Ο άνθρωπος και η μόρφωσή του : Επιστολές σ’ ένα νέο δάσκαλο* ,
μτφρ. Δ. Χατζηδήμου , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Δ. Χατζηδήμου , 1984) .

- . **Entralgo P.** (1970) : *The therapy of the world in Classical Antiquity* , trans .
L. J. Rather , J. M. Sharp (New Haven / London : Yale University Press , 1970) .
- . **Εξαρχόπουλος Ν.** (1907) : *Ποίος τις Πρέπει να είναι ο Δάσκαλος* ,
(Εν Αθήναις : Εκ του Τυπογραφείου «Αυγής Αθηνών» , 1907) .
- . (1945) : *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσως* ,
(Αθήνα : εκδ. Κόντος , 1945) .
- . (1946) : *Γενική Διδακτική* , τόμος Α΄ και Β΄ ,
(Εν Αθήναις : εκδ. Δημητράκου , 1946) .
- . (1955) : *Ψυχολογία του Παιδός* , τόμος Α΄ ,
(Αθήναι : Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων , 1955) .
- . **England E. B.** (1976) : “*The Laws of Plato*” , the text ed. With introduction and
notes by E. B. England , New York , 1976 .
- . **Entralgo L. P.** (1970) : *The Therapy of the World in Classical Antiquity* ,
(New Haven and London : Yale University Press , 1970) .
- . **Erikson H. E.** (1975) : *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία* ,
μτφρ. Κουτρομπάκης Μ. , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτη , 1975) .
- . **Erbse H.** (1968) : “Über Platons Methode in den Sogenannten Jugenddialogen., ,
Herm 96 , 1968 .
- . **Esser J.** (1973) : *Zur Theorie und Praxis der Friedenspädagogik* . Kritische
Konzepte für Schule und Erwachsenenbildung , (Wuppertal 1973) .
- . **Esterhues J.** (²1962) : *Allgemeine Pädagogik im Grundriss , zur Einführung
systematisch dargestellt* , (Paderborn : F. Schöningh , ²1962) .
- . **Ευσταθίου – Καραγεωργάκη Μ.** (1985) : *Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη* :
Θεωρία του συστήματος N.A.Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή στην Ελληνική
Εκπαίδευση , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1985) .
- . **Ζαχαρενάκης Κ.** (1985) : «Η κοινωνικοποίηση ως θεωρία και πράξη στα πλαίσια
της προσχολικής αγωγής . Η αντισταθμιστική λειτουργία της κοινωνικοποίησης στο
νηπιαγωγείο για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» ,
στο , *Συνάντηση* , τεύχ. 5 , 6 , 7 , 1985 .
- . **Ζευκιλής Α.** (1989) : *Τα Εποπτικά Μέσα Διδασκαλίας : Σύγχρονη Προσέγγιση της
Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1989) .
- . **Fénelon François** (1868) : *Περί αγωγής Κορασίων* , μτφρ. Θ. Νικολαΐδου ,
(Αθήναι : εκ του τυπογραφείου Νικολαΐδου Φιλαδελφείως , 1868) .
- . **Ferrière Ad.** (1958) : *Σύντομος Εισαγωγή εις την Νέαν Αγωγήν* , μτφρ. Γεωργ.
Ν.Κωσταδήμα , (Αθήνα : εκδ. Χριστιανικής Ενώσεως
Εκπαιδευτικών Λειτουργών , 1958) .
- . **Festugiere A. J.** (1947) : «Plato et l’ Orient» , *Revue de Philologie de Littérature
et d’ Histoire Anciennes* 21 , (Paris : Editions Klincksieck , 1947) .
- . **Feyerabend P.** (1986) : *Γνώση για ελεύθερους ανθρώπους* , μτφρ. Γ. Τζαβάρας ,
(Θεσσαλονίκη : εκδ. Σύγχρονα Θέματα , 1986) .
- . **Fichte J. G.** (1919) : *Redden an die Deutsche Nation* , Leipzig 1919 .
- . **Field G. C.** (³1967) : *Plato and his Contemporary* , (London : Methuen , ³1967) .
- . **Findley J. N.** (1974) : *Plato , The Written and Unwritten Doctrines* ,
(London : Rontledge and Kegan Paul , 1974) .

- . **Fischer Ant.** (²1967) : *Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis* , (Wien : Springer Verlag , ²1967) .
- . **Flanders N.A.** (1964) : “Teacher influence , pupil attitudes and achievement ” *Studies in Interaction Analysis* , University of Minnesota 1964 .
- . **Flayol M.** (³1931) : *La méthode Montessori en action , théorie / pratique* , (Paris : Nathan , ³1931) .
- . **Flitner A.** (1963) : *Soziologische Jugendforschung* , (Heidelberg : Quelle & Meyer , 1963) .
- . (1974) : *Παιχνίδι – Μάθησις : Πράξις και Ερμηνεία του παιδικού παιχνιδιού* , μτφρ. Δημ. Καραγιαννίδης , (Αθήνα 1974) .
- . **Forbes C. A.** (1942) : *Teacher’s Pay in Ancient Greece* , (University of Nebraska Studies , 1942) .
- . **Fradsen A.** (²1967) : *Educational Psychology / The Principles of Learning in Teaching* , (New York / Toronto / London : McGraw – Hill Book Co , ²1967) .
- . **Frank S.** (1947) : «Education of Women According to Plato» , στο *Plato’s Theory of Education* , Lodge Rapert Cl. , (London : Kegan Paul , 1947) .
- . **Freeman K. J.** (³1922) : *Schools of Hellas* , (London : Macmillan & co , 1922) .
- . **Freud Sigm.** (1953) : “Civilization and its Discontents” , στο *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* , 21^{ος} τόμος , (London : Hogarth Press , 1953) .
- . (1961) : *Beyond the pleasure principle* , (New York : Norton , 1961) .
- . (1964) : *The psychoanalytic treatment of children* , (New York : Schocken , 1964) .
- . **Fritz K. v.** (1927) : «Θεωρία των Ιδεών του Εύδοξου» , *Philologus* 82 , 1927 , 1 .
- . (1968) : *Platon in Sizilien und das Problem der Philosophenherrschaft* , (Berlin : Der Cruyter , 1968) .
- . (1969) : *Platon , Theaitet und die antike Mathematik* , (Darmstald : Wissenschaftliche Buchgesellschaft , 1969) .
- . **Fröbel Fr.** (1883) : *Kindergartenwesen* , (Wien : Pichler , 1883) .
- . (1906) : *The education of man* , μτφρ. W. Hailman του έργου του Fröbel “Die Menschenerziehung” , (New York : Appleton , 1906) .
- . (1953) : «Nachgehen und Fordern» , στο W. Flitner *Die Erziehung* (Hrsg) , (Bremen , 1953) .
- . (1973) : *Die Menschenerziehung : die Erziehung , Unterrichts und Lehrkunst* , (Bochum : Ferdinand Kamp , 1973) .
- . **Frost J.** (1968) : *Early childhood education rediscovered* , (N. York : Holt , 1968) .
- . **Gal R.** (1961) : « Où en est la Pédagogie » , *Histoire de l’ Éducation* , Buchet Chastel , (Paris : P. U. F. , 1961) .
- . **Galtung J.** (1976) : “Peace Education : Problems and Conflicts” , στο : Haavelsrud M. (ed.) *Education for Peace : Reflection and Action* , (Guilford : IPC Science & Technology Press , 1976) .
- . **Gaiser K.** (1959) : *Protreptik und Paränese bei Platon : Untersuchungen zur Form des Platonischen Dialog* , (Stuttgart : W. Kohlhammer , 1959) .
- . (²1968) : *Platons ungeschriebene lehre / Studien zur Systematischen und Geschichtlichen Begründung der Wissenschaften in der Platonischen Schule* , (Stuttgart : E. Klett , ²1968) .

- . **Galbraith J. K.** (1970) : *Η κοινωνία της αφθονίας* , μτφρ. Κ. Χατζηαργύρης , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήσης , 1970) .
- . **Gaudig H.** (²1921) : *Didaktische Präludien* , (Leipzig : B. G. Teubner , ²1921) .
- . (1922) : *Freie Geistige Schularbeit in Theorie und Praxis / im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht Herausgeben* , Breslau 1922 .
- . (²1922) : *Die Schule im Dienste der Werdenden Persönlichkeit* , (Leipzig : Quelle & Meyer , ²1922) .
- . (²1933) : *Η Σύγχρονος Διδακτική εν Θεωρία και Πράξει* , μτφρ. Σπ. Καλλιόφα , (Αθήνα : εκδ. Δημητράκου , ²1933) .
- . **Gehlen A.** (1962) : *Der Mensch : seine Natur und seine Stellung in der Welt* , (Frankfurt am Main : Athenaum Verlag , 1962) .
- . **Geoff S. B.** (1999) : *A Platonic Approach to Environmental Education* , in K. Boudouris / K. Kalimtzis (edd) “Philosophy and Ecology”, Athens 1999.
- . **Gerner B.** (⁵1972) : *Das Exemplarische Prinzip* . Beiträge zur Didaktik der Gegenwart , Darmstadt 1972 .
- . **Giesecke H.** (1987) : *Pädagogik als Beruf : Grundformen Pädagogischen Handelns* , (Weinheim / München : Juventa ver. ,1987).
- . **Gigon O.** (1995) : *Σωκράτης / Η Εικόνα του στην Ποίηση και στην Ιστορία* , μτφρ. Άννα Γεωργίου , (Αθήνα : εκδ. Γνώση , 1995) .
- . **Gilbert R.** (1966) : *Plato's Progress* , (Cambridge : C. University Press , 1966) .
- . **Glitz Gustave** (²1945) : *Histoire Greque* , (Paris : P. U. F. , ²1945) .
- . (1978) : *Η Ελληνική «Πόλις»* , (Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης , 1978) .
- . **Glowka D.** (1990) : «Η δομή της λυκειακής βαθμίδας και η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες» , περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 12 , 1990 , σ. 1 – 15 .
- . **Goldschmidt V.** (1971) : *Les dialogues de Platon* , (Paris : P.U.F. , 1971) .
- . **Gomperz H.** (1985) : *Sophistik und Rhetorik .Das Bildungsideal des εὖ λέγειν in seinem Verhältnis zur Philosophie des V. Jahrhunderts* , (Stuttgart : B. G. Teubner , 1985 / Leipzig 1912).
- . **Gorman Peter** (1979) : *Pythagoras , a Life* , (London , Boston : Routledge & Kegan Paul , 1978) .
- . **Gottfried Martin** (1982) : *Socrates . in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* , (Reinbeck Hamburg : Rowohlt , 1982) .
- . **Gould T.** (1964) : “Plato’s Hostility to art” στο *Arion* 3 (1964) , n.1 , σ. 70 – 91 .
- . (1990) : *The Ancient Quarrel between Poetry and Philosophy* , (Princeton : Princeton University Press , 1990) .
- . **Gouldner A. W.** (1964) : *Enter Plato* , Classical Greece and the origins of social theory , (N. York : Basic Books ,1964) .
- . **Graber G. H.** (1974) : *Pränatale Psychologie die Erforschung vorgeburtl* , (München : Kindler , 1974) .
- . **Green J. A.** (1969) : *The Educational Ideas of Pestalozzi* , New York 1969 .
- . **Groos K.** (1902) : *Les jeu des animaux* , trans. V. G. Dirra , (Paris : Felix Alcan , 1902) .
- . (1911) : “Das spiel als Katharsis,, στο , *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* , (Leipzig : Quelle & Meyer , 1911) .

- . (41913) : *Das Seelenleben des Kindes : ausgewählte Vorlesungen* ,
(Berlin : Reuther & Reichard , 41913) .
- . (1973) : *Die Spiele der Menschen* , (N. York : Hildesheim , 1973) .
- . **Grow Lester / Grow Alice** (21966) : *Introduction to Education* ,
(New York : American Book Company , 21966) , σ. 333 – 357 .
- . **Grube G.M.A.** (1927) : “Plato’s Theory of Beauty” , *Monist* 11(1927) , 269 – 288 .
(1970) : *Plato’s Thought* , (London : Methuen & Co , 1970) ,
(reprint of the 1935 ed.) .
- . **Gruner Anton** (1804) : *Briefe und Bungdoff über Pestalozzi . Seine Methode und Anstalt* , Hamburg 1804 .
- . **Gschwind Hans** (1920) : *Die Philosophie Grundlagen in Natorps Sozialpädagogik* ,
Leipzig 1920 .
- . **Guardini Romano** (1918) : *Ecclesia orans vom Geist der Liturgie* , 1918 .
- . **Guattari Fel.** (1991) : *Οι τρεις οικολογίες* , μτφρ. Κ. Λιβιεράτος / Σ. Μαντάς ,
(Αθήνα : εκδ. Αλεξάνδρεια , 1991) .
- . **Guthrie K. S.** (1987) : *The Pythagorean Sourcebook and Library* . An
Anthology of Ancient Writings which related to Pythagoras and
Pythagorean Philosophy , (Grang Rapids , Michigan Phanes P. , 1987) .
- . **Guthrie W.K.C.** (1975) : *A History of Greek Philosophy / vol. IV* , Plato the Man
and his Dialogues / vol. III , The Fifth – Century Enlightenment ,
(Cambridge : Cambridge University Press , 1975) .
- . (1987) : *Οι Έλληνες Φιλόσοφοι – Από τον Θαλή ως τον*
Αριστοτέλη , μτφρ. Αντ. Σακελλαρίου , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα , 1987) .
- . (1989) : *Οι Σοφιστές* , μτφρ. Δ. Τσεκούρας ,
(Αθήνα : Έκδοση Μορφωτικού Ίδρ. Εθνικής Τραπέζης , 1989) .
- . **Θεοδωρακόπουλος Ν. Ι.** (1959) : *Πλάτων – Πλωτίνος – Ωριγένης* , Αθήναι 1959 .
(1961) : *Η Φιλοσοφική θεώρηση της εποχής μας* ,
Αθήναι : [χ.ό] , 1961 .
(1967) : «Φιλοσοφία και Ζωή» ,
Μικρά Φιλοσοφικά Κείμενα , Αθήνα 1967 .
(1967) : «Ο Διάλογος , η Διαλεκτική και η Εποχή μας» ,
Φιλοσοφία και Ζωή . Μικρά Φιλοσοφικά Κείμενα , Αθήνα 1967 .
(51970) : *Εισαγωγή στον Πλάτωνα* ,
(Αθήναι : εκδ. Ι. Κολλάρου , 51970)
(2000) : *Πλάτωνος Φαίδρος* , εισαγωγή , σχόλια ,
αρχαίο / νέο , (Αθήνα : εκδ. Εστία , 2000) .
- . **Θεοδωρίδης Χ.** (1981) : *Επίκουρος . Η Αληθινή Όψη του Αρχαίου Κόσμου* ,
(Αθήνα : εκδ. Εστίας , 1981) .
(21955) : *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία* , (Αθήνα : εκδ. Εστία , 21955) .
- . **Hall R. W.** (1981) : *Plato* , (London : Allen and Unwin , 1981) .
- . **Haller Ad.** (1927) : *Pestalozzis Leben in Briefen und Berichten* ,
(Ebenhause bei München : W. Langewieschebrandt , 1927) .
- . **Halliwell St.** (1991) : “The importance of Plato and Aristotle for
Aesthetics,, στο *PBACAPh* , σ. 321 – 348 , ed. J. J. Cleary ,
(N. York , London : University Press of America , 1991 , v. V) .

- . **Hamaïde Amélie** (1952) : *H μέθοδος Decroly* , μτφρ. Αγλαΐας Μεταλλινού , πρόλογος Ε. Claparède , (Αθήναι : εκδ. Α. Ι. Πάλλης , 1952) .
- . **Hammann B.** (1986) : *Geschichte des Schulwesens* : Werden und Wandel der Schule im Ideen und Sozialgeschichtlichen Zusammenhang , (Bad Heilbrunn/Obb : J. Klinkhardt , 1986) .
- . **Hampson N.** (1968) : *The Enlightenment* , (N. York : Penguin , 1968) .
- . **Hau E. M.** (1974) : Πρηνάταλε und Perinatale Milieufaktoren als Ursachen für die Beunruhigung der Nachkriegsgeneration , στο Graber G. , *Pränatale Psychologie die Erforschung vorgeburtl* , (München : Kindler , 1974) , σ. 99 – 109 .
- . **Heafford M.** (1967) : *Pestalozzi . His Thought and its Relevance Today* , (London : Methuen , 1967) .
- . **Heck A.** (1993) : *Friedenspädagogik – Analyse und Kritik* , (Essen : Die blaue Eule , 1993) .
- . **Heckmann G.** (1981) : *Das Sokratische Gespräch Erfahrungen in Philosophischen Hochseminaren* , Hannover 1981 .
- . **Heidegger M.** (1973) : *Εισαγωγή στη Μεταφυσική* , μτφρ. Χρ. Μολεβίτση , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1973) .
(1977) : *Basic Writings* , Edited by David F. Krell , (New York : Harper & Row Publishers , 1977) .
- . **Henderson G. P.** (1956) : «Περιεχόμενο και Σημασία της Πλατωνικής Θεωρίας της Αναμνήσεως» , στο περιοδικό *Παιδεία και Ζωή* 47 , Μάρτιος 1956 .
- . **Hendrickson G. L.** (1929) : “Ancient Reading” , *Classical Journal* 25 , 1919 , 182 – 196 .
- . **Hentig H. v.** (1996) : *Bildung* , (München /Wien : Hanserverlag 1996) .
- . **Herbart J. F.** (1889) : *Allgemeine Pädagogik und Umriss Pädagogischer Vorlesungen* , (hrsg) , von H. Wendt , (Leipzig : P. Reclam , 1889) .
- . **Herter H.** (²1952) : *Platons Akademie* , Bonn ²1952 .
- . **Hicks D.** (1988) : *Education for Peace* , Issues , Principles and Practice in the Classroom , (London & New York : Routledge 1988) .
- . **Hirn Y.** (1900) : The origins of arts . A psychological and sociological inquiry , (New York : The Macmillan Co , 1900) .
- . **Hirst P. H. – Peters R. S.** (1970) : *The Logic of Education* , (London : Routledge and Kegan Paul , 1970) .
- . **Hobbes Th.** (²1966) : «Human Nature» στο *English works of Thomas Hobbes* of Malmesbury , επιμ. Will. Molesworth , vol. 4th , p. 52 – 53 .
(1989) : *ΛΕΒΙΑΘΑΝ ή Υλη , Μορφή και Εξουσία μιας Εκκλησιαστικής και Λαϊκής Πολιτικής Κοινότητας* , εισαγωγή , Αιμίλιος Μεταξόπουλος , μτφρ. Γ. Πασχαλίδης / Αιμ. Μεταξόπουλος , (Αθήνα : εκδ. Γνώση , 1989) , τομ. Α΄ και Β΄ .
- . **Hoffmann Erica** (1961) : Das Dialektische Denken in der Pädagogik , in *Zeitschrift für Pädagogik* , 7 (1961) .
- . **Holt J.** (1978) : *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* , μτφρ. Ξενακίη Στέλλα , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης , 1978) .
- . **Hook S.** (1976) : *Education for Modern Man / A New Perspective* , (New York : Albert A. Knopf , 1967) .

- . **Horkeheimer M.** (1984) : “Τέχνη και μαζική κουλτούρα” στο *Τέχνη και μαζική Κουλτούρα* , μτφρ. Ζ.Σαρίκας (Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , 1984).
(1987) : *Η έκλειψη του λόγου* , μτφρ. Θ. Μινόγλου , (Αθήνα : εκδ. Κριτική , 1987) .
- . **Hoyle Eric** (1969) : *The Role of the Teacher* , (London : R.K.P. ,1969).
- . **Huber C . E .** (1964) : *Anamnesis bei Plato* , (München : In Kommission bei M. Hueber , 1964) .
- . **Huber Franz** (¹¹1972) : *Allgemeine Unterrichtslehre* , (Bad Heilbrunn / Obb : J. Klinkhardt , ¹¹1972) .
- . **Hubert René** (1959) : *Γενική Παιδαγωγική* , μτφρ. Κ. Κίτσου / Βασ. Σκουλάτου , τόμ. Α΄ , Βασική Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη αρ. 7 , (Αθήναι : εκδ. Κένταυρος , 1959) .
- . **Huizinga J.**(²1936) : *Im Schatten von morgen* , (Leipzig : Gotthelf Verlag , ²1936) .
(1989) : *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι* , μτφρ. Στέφ. Ροζάνης / Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος , (Αθήνα : εκδ. Γνώση , 1989) .
- . **Hume D.** (1826) : “Of the origin of Government” στο *The Philosophical Works of David Hume* , (Edinburgh : Adam Black & William Tait) , vol. III , p. 312 – 318 .
(1979) : *Δοκίμια / Οικονομικά , ιστορικά , πολιτικοοικονομικά* , μτφρ. Ε.Π. Παπανούτσου , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήση , 1979) .
- . **Hurlock E. B.** (1925) : “An evaluation of certain incentives used in school work” στο *Journal of Educational Psychology* 16 , 1925 , 16 , 145 – 159 .
- . **Hyman R. T.**(1974) : *Ways of Teaching* , (New York : J. B. Lippincott Co , 1974) .
- . **Ιωαννίδης Κλ.** (²1978) : *Ρυθμός και Αρμονία . Η Ουσία της Μουσικής και του Χορού στην Πλατωνική Παιδεία* , Λευκωσία ²1978 .
- . **Illich I .** (1973) : *Tools of conviviality* , (London : Calder and Boyers , 1973) .
(1976) : *Κοινωνία Χωρίς Σχολεία* , μτφρ. Βασ. Αντωνόπουλου / Δημ. Ποταμιάνου , (Αθήνα : εκδ. Νεφέλη , 1976) .
- . **Ισηγόνης Αντών.** (²1964) : *Ιστορία της Παιδείας* , (Αθήναι : [χ.ό.] , ²1964) .
- . **Ισμπυρλιάδου Αδελ.** (2000) : *Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολιτισμική ελληνική κοινωνία* , σεμινάριο του Ι.Μ.Χ.Α. , Θεσσαλονίκη , Απρίλιος , 2000 .
- . **Jaeger W .** (1945) : *Paideia , The Ideals of Greek Culture III : The conflict of cultural ideals in the age of Plato* , trans. G. Highet , (Oxford : Blackwell , 1945) .
(³1971) : *Παιδεία / Η Μόρφωση του Έλληνα Ανθρώπου* , μτφρ. Γεωρ. Βερροίου , τομ. Γ΄ , (Αθήναι : εκδ. Παιδεία , ³1971) .
- . **Jaffé H. / Roters E.** (1984) : *Η Ζωγραφική στον 20^ο Αιώνα* , μτφρ. Άλκης Χαραλαμπίδης , (Αθήνα : εκδ. Νεφέλη , 1984) .
- . **James A. / Jenks C. / Prout A.** (1998) : *Theorizing Childhood* , (Great Britain : Polity Press , 1998) .
- . **James A. / Prout A.** (1990) : *Constructing and reconstructing childhood* , (Basingstoke : Falmer Press , 1990) .
- . **Jebb R. C.** (1983) : *The Attic Orators from Antiphon to Isaeus* , (London : Macmillan , 1983) .

- . **Johnson R.** (1957) : “A Note on the Number of Isocrates’ Pupil” ,
American Journal of Philology 78 , 1957 , 297 – 300 .
(1959) : “Isocrate’s Method of Teaching” , *American Journal of Philology* 80 , 1959 , 25 – 36 .
- . **Jordan J. A.** (1963) : «Socratic Teaching ?» , *Harvard Educational Review* 33 ,
(winter 1963) σ. 98 – 103 .
- . **Καζεπίδης Τ.** (²1998) : *Η Φιλοσοφία της Παιδείας* ,
(Θεσσαλονίκη : εκδ. Βάνιας , ²1998) .
- . **Kahn Ch.** (2001) : *Pythagoras and the Pythagoreans . A Brief History* ,
(Indianapolis : Hackett Pub , 2001) .
- . **Καζαμίας Α. / Κασσωτάκης Μ.** (1986) : *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* , Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο 1982 Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης
(Ρέθυμνο : εκδ. Παν. Κρήτης , 1986) .
- . **Κακριδής Ι.** (²1941) : *Ελληνική Κλασική Παιδεία* , (ανάτυπο) Αθήνα ²1941 .
- . **Καλαϊτζίδης Δ. / Ουζούνης Κ.** (2000) : *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Θεωρία και Πράξη* , (Ξάνθη : εκδ. Σπανίδη , 2000) .
- . **Καλλιάφας Μ. Σ.** (1950) : *Τα Πρακτικώς Σπουδαιότατα των Ζητημάτων της Διδακτικής* , (Αθήναι : εκδ. Π. Δημητράκου , 1950) .
(1950) : *Ψυχολογία του Βάθους : Κάρολος Γιουγκ , Σιγισμούνδος Φρόιντ , Αλφρέδος Άντλερ* , (Αθήναι : εκδ. Π. Δημητράκου , 1950) .
(1957) : *Ανθρωπολογικά Μελέται* ,
(Αθήναι : Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών , 1957) .
(1963) : *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική* , Αθήνα 1963 .
- . **Κάλφας Β.** (1978) : «Διαμόρφωση και εξέλιξη της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης» , στο *Πολίτης* , τεύχη 21 και 22 (1978) .
(2005) : *Φιλοσοφία και Επιστήμη στην Αρχαία Ελλάδα* ,
(Αθήνα : εκδ. Πόλις , 2005) .
- . **Kaltschmid J.** (1965) : *Menschensein in der Industriellen Gesellschaft* ,
München 1965 .
- . **Κανάκης Ν. Ι.** (1989) : *Διδασκαλία και Μάθηση με Σύγχρονα Μέσα Επικοινωνίας* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1989) .
(1990) : *Η Σωκρατική Στρατηγική Διδασκαλίας – Μάθησης* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1990) .
- . **Κανελλόπουλος Π.** (1932) : *Η Κοινωνία της Εποχής μας* ,
(Αθήναι : εκδ. Κ. Σ. Παπαδογιάννη , 1932) .
(1982) : *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος :*
490 – 146 π.Χ. , (Αθήνα : εκδ. Γαλλέλης , 1982) .
- . **Kannicht R.** (1988) : *Η Παλαιά Διαμάχη Ποίησης και Φιλοσοφίας* ,
μτφρ. Δ. Ιακώβ , (Αθήνα : εκδ. Λωτός , 1988) .
- . **Kant Im.** (1951) : *Critique of Judgment* , trans. J.H.Bernard ,
(New York : Macmillan , 1951) .
(1971) : *Δοκίμια* , μετάφραση - εισήγηση - σχόλια ,
Ε. Παπανούτσος , (Αθήνα : εκδ. Δαδώνη , 1971) .
(⁵1984) : *Über Pädagogik* , (Bochum : Ferdinand Kamp ,⁵1984) .
(2004) : *Περί Παιδαγωγικής* , μτφρ. - προλεγόμενα - σημειώσεις
Παρασκευή Σιδερά-Λύτρα , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 2004) .

- . **Καραγιάννης Γ.** (2003) : *Ο Παιδαγωγικός Έρωτας στην Αρχαία Ελλάδα* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Μαϊάνδρος , 2003) .
- . **Καραστεργίου – Ζιώγου Σ.** (2002) : *Η Παιδαγωγική Σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 2002).
- . **Καρούζος Χ.** (1982) : *Περικαλλές Άγαλμα / Αισθήματα και Ιδέες των Αρχαϊκών Ελλήνων για την Τέχνη* , (Αθήνα : εκδ. Ερμής , 1982) .
- . **Καστοριάδης Κορνήλιος** (²1984) : *Το Επαναστατικό Πρόβλημα Σήμερα* , (Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , ²1984) .
- . **Κάτσικας Χρ./Πολίτου Ε.** (²2005) : *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό» ; Τσιγγάνοι , Μειονοτικοί , Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση* , σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική / 4 , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , ²2005) .
- . **Κατσιμάνης Κ.** (1981) : *Πρακτική Φιλοσοφία και Πολιτικό Ήθος του Σωκράτη* , (Αθήνα : εκδ. Νικόδημος , 1981) .
- . (1985) : *Αναλύσεις και Τομές σε Θέματα Παιδείας* , (Αθήνα : εκδ. Επικαιρότητα , 1985) .
- . **Κάτσιου – Ζαφρανά Μ.** (1972) : *Η Επίδραση του Περιβάλλοντος στην Ατομική και Λειτουργική Ανάπτυξη του Εγκεφάλου* , (Αθήνα : εκδ. Σύγχρονη Εποχή , 1982) .
- . (1995) : *Η Μοντεσσोरιανή Μέθοδος στην Ελλάδα : Η Περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , ²1995) .
- . **Καυάλης Α. / Βρεττός Ι.** (1990) : *Αναλυτικά Προγράμματα , Θεωρία και Τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης* ,(Θεσσαλονίκη : εκδ. Art of Text,1990).
- . **Καυάλης Γ. Α.** (1974) : *Die griechische Vorschulerziehung im Zusammenhang mit der deutschen und der internationalen Vorschulbewegung* , (Tübingen : Universität zu Tübingen , 1974) .
- . (1990) : *Παιδαγωγική Ψυχολογίας* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , ³1990) .
- . (2001) : *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο : Διαμόρφωση και μεταβολή στάσεων , προκαταλήψεων και εικόνων του Εχθρού* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση , *Τμητικός τόμος για τα 65χρονα του καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξαχέλλη* , επιμ. Δ. Χατζηδήμου , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 2001) .
- . **Keilhacker M.** (1967) : *Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft* , Stuttgart 1967 .
- . **Κελεσιδου Άννα** (1982) : *Η Έννοια της Σωτηρίας στην Πλατωνική Πολιτική Φιλοσοφία* , (Αθήνα : εκδ. Ακαδημίας Αθηνών , 1982) .
- . **Κελπανίδης Μ. / Βρυνιώτη Κ.** (2004) : *Δια Βίου Μάθηση* , σειρά Θεωρία και Πράξη της Παιδείας , (Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 2004) .
- . **Kemper D.** (1960) : *Rat und Tat* , Studien zur Darstellung eines antithetischen Begriffspaars in der Klassischen Periode der griechischen Literatur , Bonn 1960 .
- . **Kenyon F. G.** (²1951) : *Books and Readers in Ancient Greece and Rome* , (Oxford : The Clarendon Press , ²1951) .
- . **Kerferd G. B.** (²1999) : *Η Σοφιστική κίνηση* , μτφρ. Παν. Φαναράς , (Αθήνα : εκδ. Καρδαμήτσα , ²1999 / Με επιλεγμένη βιβλιογραφία) .
- . **Kerényi K.** (1938) : “Vom Wesen des Festes „, in *Paideuma* , Mitteilungen zur Kulturkunde , I , Heft 2 , Dec. 1938 , 59 – 74 .
- . **Kerschensteiner G.** (⁷1910) : *Grundlagen der Schulorganisation* , München / Düsseldorf ⁷1910 .

- (1913) : *Begriff der Arbeitsschule* , Leipzig / Berlin , ²1913 .
- (1914) : *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* ,
(Leipzig / Berlin : B. Teubner , 1914) .
- (1916) : *Η Έννοια του Σχολείου Εργασίας ή το Σχολείο του*
Μέλλοντος , μτφρ. Δ. Μ. Γεωργακάκης , (Αθήναι : εκδ. Ι.Κολλάρου , 1916) .
- (1921) : *Die Seele des Erziehers und das Problem der*
Lehrerbildung , (Leipzig : B. G. Teubner , 1921) .
- (1923) : *Η Φύσις και η Αξία της Φυσιολογικής Διδασκαλίας* ,
μτφρ. Ι. Χαντέλη , (Αθήναι : εκδ. Ι.Κολλάρου , 1923) .
- (1926) : *Theory der Bildung* , Leipzig / Berlin 1926 .
- (1926) : *Η Έννοια της Αγωγής του Πολίτη* , μτφρ. Ευάγ.
Κακούρου , (Αθήναι : εκδ. «Αθηνά» Α.Ράλλη , 1926) .
- (1929) : *Charakterbegriff und Charaktererziehung* ,
Leipzig / Berlin 1929 .
- (1945) : *Plato und der Orient* ,
(Stuttgart : W. Kohlhammer , 1945) .
- (⁹1959) : *Das Grundaxion des Bildungsprozesses : und seine*
Folgerungen , (München : Oldenbourg , ⁹1959) .
- **Kersh B.** (1964) : «The Motivating Effect of Learning by Directed Discovery /
What is Learned ?» , *Arithmetical Teacher* 11 , (April 1964) σ. 226 – 232 .
- **Keuls E.** (1978) : *Plato and Greek Painting* , (Leiden : Brill , 1978) .
- **Key E.** (¹⁴1908) : *Das Jahrhundert des Kindes* , (Berlin : S. Fischer , ¹⁴1908) .
- **Kilpatrick W. H.** (1916) : *Froebel's Kindergarten Principles* ,
(New York : Macmillan , 1916) .
- **Kincaid James** (1992) : *Child – loving / The Erotic Child and Victorian Culture* ,
(N. York / London : Routledge , 1992) .
- **Κιτσαράς Ι.**(1965) : *Η Πραγματικότητα εις την Παιδαγωγική Επιστήμη* ,
Αθήνα 1965 .
- (1988) : «Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο» , άρθρα στην
Παιδαγωγική Επιθεώρηση , τευχ. 8 , 1988 .
- (²2001) : *Προσχολική Παιδαγωγική* , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήσης , ²2001).
- **Kitson N.** (1994) : “Please Miss Alexander : will you be the robber ? Fantasy play :
a case for adult intervention” , στο J. R. Moyles (επιμ.) , *The excellence of play* ,
(Great Britain : Open University Press) .
- **Κίτσος Ι. Κ.** (1971) : *Ψυχολογία της Μαθήσεως* , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1971) .
- (1971) : *Το Πάθος της Παιδαγωγίας* , Ιωάννινα 1971 .
- **Klafki W.** (1970) : *Erziehungswissenschaft* , Bd 1 ,
(Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag , 1970) .
- **Κλεάνθους - Παπαδημητρίου Μ.** (1932) : *Παιχνίδια με τραγούδια οργανωμένα με*
βάση την αρχή της εργασίας για παιδιά ως 12 χρόνων , (Αθήνα : [χ.ό] , 1932) .
- (1952) : *Η Νέα Αγωγή* , τόμοι Α΄ , Β΄ , Γ΄ ,
(Αθήναι : [χ.ό.] , 1952) .
- **Klingenberg E.** (1974) : “La legge Platonica sulle Fontane Pubbliche” , στο
Symposion (1974) , 288 – 303 .
- (1976) : *Platons Νόμοι Γεωργικοί und das positive Griechische*
Recht , (Berlin : Schweitzer , 1976) .

- . **Klinger E.** (1969) : «Development of Imaginative Behavior Implications of Play for a Theory of Fantasy», *Psychological Bulletin* No 4 , vol.72 , 1969 .
- . **Koller H.** (1954) : *Die Mimesis in der Antike Nachahmung , Darstellung , Ausdruck* (Bern : Franke , 1954) .
- . (1960) : “Die Dihäretische Methode”, *Glotta* 39 , 1960 .
- . (1963) : *Musik und Dichtung im alten Griechenland* , (Bern und München , 1963) .
- . **Kolesnik B. W.** (1963) : *Educational Psychology* , (New York : McGraw-Hill Book Co , 1963) .
- . **Κονδύλης Π.** (1983) : *Η Κριτική της Μεταφυσικής στη Νεώτερη Σκέψη* , Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη 2 , (Αθήνα : εκδ. Γνώση , 1983) .
- . (1993) : *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός* , συλλογή «Ιστορική Βιβλιοθήκη» , Β΄ τόμος ,(Αθήνα : εκδ. Θεμέλιο 1993) .
- . **Κονιδιτσιώτης Α.Β.**(1961) : *Μαιευτική Παιδαγωγική* , Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αρ. 14 , Αθήναι 1961 .
- . (1967) : *Η Νεωτέρα Παιδαγωγική και η Αρχή της Αντενέργειας* , Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αρ. 46 , Αθήναι 1967 .
- . **Κοραής Α.** (1988) : *Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες Συγγραφείς* , τόμος Β΄ , (Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης , 1988) .
- . (1970) : *Αδαμάντιου Κοραή* , *Απαντα* , (Αθήναι : εκδ. Μπίρη , 1970) .
- . **Κορμπέτη Η.** (1997) : *Εισαγωγή Πλάτωνος Επιστολή Ζ΄* , (Αθήνα : εκδ. Στιγμή , 1997) .
- . **Κοροντζής Γ. Π.** (1959) : *Ειδική Διδακτική* , τόμος Α΄ , (Αθήναι : Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών , 1959) .
- . (1961) : *Μορφωτικά Κοινότητες* , (Αθήνα : Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών , 1961) .
- . **Κοσμά Σ. Α.** (1975) : *Ιστορία Προσχολικής Αγωγής* , Θεσσαλονίκη 1975 .
- . **Κοσμόπουλος Αλ.** (1971) : *Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο του Pestalozzi* , Αθήνα 1971 .
- . (1973) : *Μύστες της Παιδαγωγικής* , Αθήνα 1973 .
- . (1983) : *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1983) .
- . **Κοσσυβάκη Φ.** (2001) , «Η Συμβολή της Διαπολιτισμικής Θεωρίας και Εκπαίδευσης στην Αποσχολιοποίηση του Σχολείου από τη Σκοπιά της Ενσωμάτωσης των Αλλοδαπών Μαθητών . Θεωρία και Έρευνα» , πρακτικά του 4^{ου} συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης , Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα , Πάτρα 2001 .
- . **Κουλουμπαρίτσας Λ.** (1984) : «Αρχαία Τέχνη και Τεχνική κατά τον Μ. Heidegger» , περ. *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση* , τόμ. 1^{ος} , τεύχ. 1^ο , Ιαν. 1984 .
- . **Κούμας Κ.** (1818) : *Σύνταγμα Φιλοσοφίας* , τομ. Δ΄ , (Εν Βιέννη της Αυστρίας : Εκ της τυπογραφίας Ιωαν. Βαρθ. Τσεβεκέου , 1818) .
- . **Κουμάκης Χ. Γ.** (1993) : *Φιλοσοφία της Παιδείας / Έννοια και Χρησιμότητα* , τεύχος Α΄ , Αθήνα 1993 .
- . **Κουρνιάς Ι. Κ.** (1973) : *Τα Εκπαιδευτικά Ιδεώδη* , Αθήναι 1973 .
- . **Κουτσαμάνης Α.** (1984) : «Κοινωνικοποίηση του παιδιού» , στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , τεύχος 16 , 1984 .
- . **Κουτσάκος Ι.** (1980) : *Σύγχρονη Διδακτική* , Λευκωσία 1980 .

- . **Κουτσουβάνου Ε.** (1994) : *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην Προσχολική Εκπαίδευση*, (Αθήνα : εκδ. Οδυσσεάς, 1994) .
- . **Κρασανάκης Γ.** (1978) : *Ψυχολογία του Παιδιού*, Αθήνα 1978 .
(1984) : *Κοινωνιοπαιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου*, κοινωνική έρευνα, (Αθήνα : εκδ. Europress, 1984) .
(1987) : *Θέματα ψυχολογίας του παιδιού*, (Αθήνα : εκδ. Δίπτυχο, 1987) .
- . **Κριαράς Εμμ.** (1943) : «Η παιδαγωγία του Μοισιόδακος και η σχέση της με το παιδαγωγικό σύγγραμμα του Locke », ανάτυπο από τα *Byzantinisch – Neugriechische Jahrbücher*, τομ. XVII, (Αθήνα : [χ.ε.], 1943, σ. 135 – 153) .
- . **Krueger H. H.** (1996) : *Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen fuer die Schule der Zukunft*, στο Helsper W. *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, (Weinheim : Deutscher Studienverlag 1966).
- . **Kube Jörg**(1969): *Τέχνη und Αρετή Sophistisches und Platonisches Tugendwissen*, (Berlin : Walter de Gruyter & Co, 1969) .
- . **Kuhn H.** (1959) : *Sokrates / Versuch Über den Ursprung der Metaphysik*, (München : Kösel, 1959) .
- . **Kullmann Wolfgang** (1966) : *Η Πολιτική Σκέψη του Αριστοτέλη*, μτφρ. Α. Ρεγκάκος, (Αθήνα : Μ. Ι. Ε. Τ., 1966) .
- . **Κυριαζοπούλου - Βαληνάκη Π.** (1963) : *Προσχολική Αγωγή, Θεωρία / Μέθοδος*, (Αθήνα : εκδ. Δίπτυχο, 1963) .
(1977) : *Νηπιαγωγική*, (Αθήνα : εκδ. Βλάσση, 1977) .
- . **Κυρίδης Αργ. Γ.** (1999) : *Η πειθαρχία στο σχολείο : Θεωρία και έρευνα*, (Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 1999) .
- . **Κύρκος Βασίλειος** (1986) : *Αρχαίος Ελληνικός Διαφωτισμός και Σοφιστική*, (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα, 1986) .
- . **Κωνσταντίνου Χ.** (1997) : *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, Αθήνα 1997 .
- . **Laisant C. A.** (1918) : *L' initiation mathématique : ouvrage étranger a tout programme dédié aux amis de l' enfance*, (Paris : Librairie Hachette, 1918) .
- . **Lalo Ch.** (1930) : *Αισθητική*, μτφρ. Κ.Θ.Παπαλεξάνδρου, (Αθήναι : εκδ. Ελευθερουδάκη, 1930) .
- . **Λάμνιανς Κ.** (1996) : «Κοινωνικοποίηση, από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στην επικοινωνιακή λογικότητα του Hamerbas», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 18, 1996 .
(1999) : Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Σχολική Πρακτική / Η Αξιολόγηση του Μαθητή, στο *Συνεχιζόμενη Μάθηση και δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*, επιμ. Χάρ. Πάτσης κ.α. (πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου), (Βόλος : Ατραπός 1999) .
- . **Λαμπίρη – Δημάκη Ι.**(1974) : *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Εθνικόν Κέντρον Κοινωνικών Ερευνών, Αθήναι 1974 .
(1983) : *Social Stratification in Greece (1962 – 1982)*, (Athens : An. Sakkoulas, 1983) .

- . **Λαμπρέλλης Ν. Δ.**(2000α) : *Η αγωνία της άρνησης στον Marcuse , ή περί της θεμελίωσης της κοινωνικής του φιλοσοφίας* , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 2000) .
- . (2000β) : «Από τον πόλεμο στη διαλλαγή . Λόγος , φαντασία και πάθος στον ύστερο Πλάτωνα» , *Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση* 17 (2000) , 30 – 53 .
- . (2000γ) : «The Aesthetic of Every Day Life . A Problem of Social Philosophy and its Ancient Origins» , Κ. Boudouris (ed.) , *Greek Philosophy and the Fine Arts* , (Athens : Ionia , 2000) , v. II , 64 – 77 .
- . (2003α) : *Το υποκείμενο της δύναμης : Καλλικλής , Nietzsche , Negri* , (Αθήνα : εκδ. Καρδαμίτσα , 2003) .
- . (2003β) : «Plato's Philosophy of Education in the Laws» , *Philosophical Inquiry* 25 , (2003) , 127 – 133 .
- . (2004) : «Κλασική παιδεία , επιστήμη και τεχνολογία στο σύγχρονο σχολείο . Απόπειρα ερμηνείας της ιδεολογίας περί των μεταξύ τους αντίθετων εκπαιδευτικών σκοπών» , *Skepisis* 15 / ii – iii (2004) . *Αφιέρωμα στον καθηγητή Α. Μπαρτζελιώτη* , (Αθήνα / Ολυμπία : εκδ. Έννοια , 2004) , 300 – 315 .
- . (⁵2006) : *Επιθυμία και Τραγωδία . Η Υστατη Πλατωνική Ανθρωπολογία* , Πρόλογος Κ. Ι. Δεσποτόπουλος , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , ⁵2006) .
- . (2007) : *Φιλοσοφία και κοινωνικά συγκεκριμένο στον Πολιτικό του Πλάτωνα . Η περίπτωση της ανομοιότητας ή διαφοράς* ,(Αθήνα : Δωδώνη , 2007).
- . **Landmann M.** (1950) : *Elenktik und Maieutik* , Bonn 1950 .
- . **Lange K.**(1907) : *Das wesen der Kunst : Grundzuge einer realistischen Kunstlehre* , (Berlin : G. Grote , 1907) .
- . **Langeveld M.** (1951) : *Einführung in die Pädagogik* , Stuttgart , 1951 .
- . **Λασκαρίδου Αικ.** (1883) : *Πως πρέπει να διασκεδάζωσι τα παιδιά* , (Εν Αθήναις : εκ του τυπογραφείου Κορίννης , 1883) .
- . **Leboyer F. L.** (1977) : *Για μια γέννηση χωρίς αγωνία* , μτφρ. Μπούζαλη Ειρήνη , (Αθήνα : εκδ. Καθημερινής , 1977) .
- . **Lemarié O.** (1957) : *Το Παιχνίδι του Παιδιού* , μτφρ. Αγλαΐας Μεταλλινού , (Αθήναι : εκδ. Αθηνά , 1957) .
- . **Λεντάκης Αντρ.** (1997) : *Ο έρωτας στην αρχαία Ελλάδα , Ι. Ο έρωτας στη θρησκεία , ή Η ιδεολογία του έρωτα* , σειρά , Αρχαιοελληνική Γραμματολογία , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης , 1997) .
- . **Lesky A.** (1983) : *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* , μτφρ. Αγαπητός Τσοπανάκης , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1983) .
- . **Levinson R.** ,(1994) : *Teaching Science* , (London and New York : Routledge in association with the Open University , 1994) .
- . **Levy Gertrude R.** (1956) : *Plato in Sicily* , (London : Faber and Faber , 1956) .
- . **Lewontin R.** (1978) : «Η Πλάνη του Βιολογικού Ντετερμινισμού» , μτφρ. Γρηγ. Ανανάδης / Μπάμπης Σαββάκης περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα* , περίοδος β' / χρόνος 1^{ος} , Μάιος 1978 .
- . **Λεωνίδας Στ.** (1978) : «Η Σωκρατική Θέση για τη Σχέση Δασκάλου – Μαθητή» , περ. *Φιλολόγος* 14 , (1978) , σ. 365 – 380 .
- . **Lewis C. I.** (1967) : *The Encyclopedia of Philosophy* ,στη λέξη “value” , 1967 , σ. 230 .
- . **Lippman Ed.** (1964) : *Musical Thought in Ancient Greece* , New York 1964 .

- . **Livingstone W. R.** (1915) : *Το Ελληνικό Πνεύμα και η Σημασία του για μας* ,
 μτφρ. Β.Ν.Τατάκη , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Μαστορίδη , 1915) .
 . (1946) : *Plato and Modern Education* ,
 (Cambridge : Cambridge University Press ,1946) .
 . (1969) : *Greek Ideals and Modern Life* ,
 (New York : Biblo and Tannen ,1969) .
- . **Lobner Math.** (1968) : “Der Politische Sinn der Erziehung Für den Frieden „
 στο Chr. Küpper – M.R.Lobner , *Frieden im Blickpunkt der Pädagogik* , 1968 .
- . **Locke J.** (1960) : *Δοκίμιο για την Ανθρώπινη Νόηση* , μτφρ. Γρ.Λιόνη,
 (Αθήναι : εκδ. Αναγνωστίδη , 1960) .
 . (2^η1966) : *Gedanken über Erziehung* , μτφρ. Wohlers Heinz ,
 (Bad Heilbrunn / Obb : J. Klinkhardt , 2^η1966) .
 . (1968) : “Some thoughts Concerning Education” στο : J. Axtel (ed.) , *The
 Educational Writings of John Locke* , (Cambridge : Cambridge Un. Press , 1968) .
 . (1968) : “Locke to Mrs Clark” , στο : J. Axtel (ed.) , *The Educational
 Writings of John Locke* , (Cambridge : Cambridge University Press , 1968) .
- . **Lodge R. C.** (1947) : *Plato’s Theory of Education* , (London : Kegan Paul , 1947).
 . (1953) : *Plato’s Theory of Art* ,
 (London : Routledge and Kegan Paul , 1953) .
- . **Lohmann Chr. / Prose F.** (1975) : *Organisation und Interaktion in der Schule .
 Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses* , (Köln : Kiepenheuer & Witsch , 1975) .
- . **Λούβαρης Ν.** (1934) : «Σωκράτης» , *Μεγάλη Ελληνική
 Εγκυκλοπαίδεια* , Αθήναι 1934 .
- . **Lowenthal Leo** (1984) : «Ιστορικές προοπτικές της προοριζόμενης για το πλατύ
 κοινό κουλτούρας» στο *Τέχνη και μαζική Κουλτούρα* , του Μ. Horkheimer (1984) .
- . **Lyotard Jean F.** (1990) : «Να ξαναγράψουμε την νεοτερικότητα» στο
 Γ. Βέλτσου (εκδ.) , *Η διαμάχη . Κείμενα για τη νεοτερικότητα* ,
 (Αθήνα : εκδ. Πιλέθρον , 1990) .
- . **Maier H.** (1913) : *Sokrates . Sein werk und seine geschichtliche Stellung* ,
 (Tübingen : Mohr , 1913) .
- . **Makofsky W. J. - Karlin E. F.** (2001) : *Τεχνολογία και παγκόσμια
 περιβαλλοντικά προβλήματα* , (Αθήνα : εκδ. Των , 2001) .
- . **Μακρυνιώτη Δ.** (1986) : *Η παιδική ηλικία στα Αναγνωστικά βιβλία
 1834 – 1919* , (Ιωάννινα : Ίδρυμα για το παιδί / Δωδώνη , 1986) .
 . (2000) : «Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του
 Νηπιαγωγείου» , στο Κ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (επιμ.) , *Παιδί και
 Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)* ,
 (Αθήνα : Ίδρυμα για το παιδί / Καστανιώτης , 2000) .
- . **Μαραγκουδάκης Γ.Π.** (1967) : «Η μάθηση» , περ. *Δίπτυχο* ,
 (1967), 93 – 129.
- . **Μαρθεύτης Ι. Μ.** (1986) : *Η Αγωγή του Προσώπου* ,
 (Λευκωσία : εκδ. Χ. Ο. , 1986) .
- . **Μαρκαντώνης Ι.** (1977) : *Η Παιδεία της Ειρήνης . Σύγχρονον οικουμενικόν
 ανθρωπιστικόν αίτημα* , (Αθήνα : Διεθνές κέντρο ανθρωπιστικών
 κλασικών ερευνών , 1977) .

- . (1986) : *Παραδόσεις Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*, (Αθήνα : εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών , 1986) .
- . (1991) : *Οικογένεια , Μητρότητα , Αναδοχή*, (Αθήνα : εκδ. Δ.Δ. Μαυρομάτη , 1991) .
- . (1993) : *Ανθρωπαγωγική*, (Αθήνα : εκδ. Δ. Μαυρομάτη , 1993)
- . **Marcuse H.** (1971) : *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*, μτφρ. Μπάμπη Λυκούδη , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήση , 1971) .
- . (1971) : *Δοκίμιο για την απελευθέρωση*, μτφρ. Ν. Αιγινίτης, (Αθήνα : εκδ. Διογένης , 1971) .
- . (1974) : *Αντεπανόσταση και εξέγερση*, μτφρ. Α. Αθανασίου , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήσης , 1974) .
- . (1981) : *Έρωτας και Πολιτισμός*, μτφρ. Ι. Αρζόγλου , (Αθήνα : εκδ. Κάλβος , 1981) .
- . (1985) : *Το Τέλος της Ουτοπίας*, μτφρ. Ζήσης Σαρίκας , (Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , 1985) .
- . **Marrou H.I.** (1961) : *Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Αρχαιότητα*, μτφρ. Θ. Φωτεινόπουλος , Αθήνα 1961 .
- . **Martin G.** (1982) : *Sokrates*, Hamburg 1982 .
- . **Martin R.** (1956) : *L'urbanisme dans le monde grec*, Paris , 1956 .
- . **Ματσαγούρας Η.Γ.** (2000α) : *Θεωρία της διδασκαλίας*, (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , 2000) .
- . (2000β) : *Η σχολική τάξη . Χώρος / Ομάδα / Πειθαρχία / Μέθοδος*, (Αθήνα : εκδ. του συγγραφέα , 2000) .
- . **Matson I. W.** (1968) : *History of Philosophy*, (New York : American Book Co , 1968) .
- . **Maurice M. / P.** (1984) : *Οι Περιπέτειες της Διαλεκτικής*, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης, (Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , 1984) .
- . **McLaren P.** (1966) : "Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Postmoderne,, στο Helsper W. , *Schule und Gesellschaft im Umbuch*, (Weinheim : Deutscher Studienverlag , 1966) .
- . **Medici Ang.** (1964) : *Η Νέα Αγωγή*, μτφρ. Κατσαρδέλλου Δ. , (Αθήναι : εκδ. Ζαχαρόπουλου , 1964) .
- . **Meierhofer M. / Keller W.** (1966) : *Frustration im Frühen Kindesalter : Ergebnisse von Entwicklungsstudien im Säuglings und Kleinkinderheimen*, (Bern / Stuttgart : Huber , 1966) .
- . **Μελανίτης Ν.** (1952) : *Το Πρόβλημα των Κλασικών Σπουδών από Συγχρόνου Απόψεως Εξεταζόμενον*, Αθήναι 1952 .
- . (1953) : *Η προσωπικότης και ο χαρακτήρ υπό το πρίσμα της επιστημονικής ερεύνης*, (Αθήναι : [χ.ό], 1953) .
- . (1971) : *Η Μάθησις*, Αθήνα : [χ.ό], 1971 .
- . (1971) : *Ο ταυτισμός με άλλα πρόσωπα και η σημασία του για τους νέους*, (Εν Αθήναις : εκδ. Γρηγόρη , 1971) .
- . (1976) : *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Εν Αθήναις 1976 .
- . **Μελισσίδης Ν.** (2000) : «Πλάτων και Λογοτεχνία : Το Πρόβλημα και οι Προϋποθέσεις της Αισθητικής Εμπειρίας», στο Κ. Βουδούρη , (Αθήνα / Ιωνία : εκδ. Ελληνική Φιλοσοφία και Καλές Τέχνες , 2000) .

- . **Menzel Ad** . (1974) : *Ελληνική Κοινωνιολογία* , μτφρ. Δημ. Κωνσταντοπούλου , (Θεσσαλονίκη/Αθήνα : εκδ. Σάκουλα , 1974).
- . **Merlan Ph** . (1959) : «Zur Biographie des Speusippos» , *Philologus* 103, 1959 , σ. 198 , (Berlin : Akademie – Verlag) .
- . **Meyer H** . (1987) : *Unterrichtsmethoden II Praxisband* , (Frankfurt am Main : Comlesen 1987) .
- . **Μήλιος Γ** . (1984) : *Εκπαίδευση και Εξουσία* , (Αθήνα : εκδ. Θεωρία , 1984).
- . **Mill S. J** . (1925) : *Utilitarianism* , (Paris : Libraire Felix Alcan , 1925) .
- . **Millar Sus** . (1971) : *La Psychologie du jeu : chez les animaux et chez les enfants* , (Paris : Payot , 1971) .
- . **Minsel W. / Wundberg M** . (1978) : *Schule als Institution* , (München : Urban und Schwarzenberg , 1978) .
- . **Μιχαηλίδης / Νουάρος Α** . (1972) : *Η Αγωγή και ο Ρόλος της* , ανάπτυπο από το σεμινάριο της Χ.Α.Ν.Θ. για γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας , Θεσ/νίκη 1972 .
- . (1978) : *Εφηβοι και Παιδιά* , Θεσσαλονίκη 1978 .
- . (1978) : *Ο Ευφυής Μαθητής* , Θεσσαλονίκη 1978 .
- . (1985) : *Η Έκταση και το Βάθος της Αγωγής* , Θεσσαλονίκη 1985 .
- . **Μιχαηλίδης Σόλων** (1989) : *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Μουσικής* , Αθήνα 1989 .
- . **Μιχαλακόπουλος Σ. Γ** . (1990) : *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 26 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1990) .
- . **Moberly W** . (1944) : *Plato's Conception of Education and its Meaning for Today* , (London / New York / Toronto : O.U.P. , 1944) .
- . **Moede W** . (1924) : “Experimentele Massen - Psychologie” στο , Allport H. , *Social Psychology* , (Boston : Houghton Mifflin , 1924) .
- . **Μοισιόδαξ Ι** . (1779) : *Πραγματεία , Περί παιδων Αγωγής ή Παιδαγωγία* (Ενετήσι : παρά Ν. Γλυκεί τω εξ Ιωαννίνων , 1779) .
- . (1998) : *Πραγματεία , Περί παιδων Αγωγής ή Παιδαγωγία* , επιμ. Καραφύλης Γρ. , (Κοζάνη : Ινστ. Βιβλίου & Ανάγνωσης , 1998) .
- . **Monoson S** . (2000) : *Plato's Democratic Entanglement* , (Princeton : Princeton University Press , 2000) .
- . **Montessori M** . (1981α) : *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας* , μτφρ. Μόσχα Μιχαλοπούλου , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος , 1981) .
- . (1981β) : *Η ανακάλυψη του παιδιού* , μτφρ. Έμκε Έλλη , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος , 1981) .
- . (1986) : *Παιδαγωγικό Μανιφέστο : Παιδεία και Ειρήνη* , μτφρ. Λώμη Μαρίνα , (Αθήνα : εκδ. Γλάρος , 1986) .
- . **Moravcsik J.M.E** . (1973) : *Patterns in Plato's Thought* , Boston 1973 .
- . **Moreau J** . (1954) : «Le message de Platon» στο *Revue de la Méditerranée* , (1954) σ. 162 – 171 .
- . **Morrow G.R** . (1960) : *Plato's Cretan City / An Historical Interpretation of the Laws* , (Princeton : Princeton University Press , 1960) .
- . **Μουρέλος Γ** . (1976) : *Θέματα Αισθητικής και Φιλοσοφίας της Τέχνης* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Νέα Πορεία , 1976) .
- . (1991) : *Θεμελιώδεις Έννοιες της Σύγχρονης Φιλοσοφίας και Επιστημολογίας* , Φιλοσοφική Βιβλιοθήκη , τόμος Α΄ Μελέτες , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Εγνατία , 1991) .

- . **Moustakas C.** (1972) : *The Authentic Teacher* ,
(Cambridge : Howard A. Double Publishing Company , 1972) .
- . **Μπαγιώνας Α .** (1985) : *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Ηθικής από τους Προσωκρατικούς ως την Αρχαία Ακαδημία* , Θεσσαλονίκη 1985 .
- . **Μπαρτζελιώτης Λ.** (1977) : *Πόλις και πολιτική επιστήμη* ,
(Αθήνα : εκδ. Τυπωθήτω , 1977) .
- . (1997) : *Τεχνολογία και Οργανισμική Φιλοσοφία ,
Τεχνική και Αξίες* , Πάτρα 1997 .
- . **Μπάτσιος Γεώρ. Α.** (1995) : *Η Αγωγή Ειρήνης και το Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* , σειρά , Χριστιανοπαιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 6 , Αθήνα 1995 .
- . **Μπονίδης Κ.** (1998) : *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση* : Η ανάλυση – ποσοτική και ποιοτική – των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος , υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης . (Θεσσαλονίκη : Διδακτορική διατριβή , υπό έκδοση στις εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 1998) .
- . **Μπότσογλου Κ.** (2001) : «Η Παιδαγωγική Ποιότητα των Υπαίθριων Χώρων Παιχνιδιού» , στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) , *Το Παιχνίδι . Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* , (Αθήνα : Τυπωθήτω / Γ. Δαρδανός , 2001) .
- . **Μπούκης Ν. Χ .** (1974) : 1. *Η Μεταφυσική Θεμελίωση της Παιδείας* , Διάλεξις οργανωθείσα υπό της Ιεράς Μητρ. Δημητριάδος .
2. *Η Πλατωνική Εικών του Σπηλαίου από Παιδαγωγικής Απόψεως* , 1974 .
- . **Μυλωνάς Θ .** (1982) : *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1982) .
- . (1998) : *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο* , *Θεωρία και Εμπειρία* , (Αθήνα : εκδ. Αρμός , 1998) .
- . (1999) : *Άτυπες Μορφές δια βίου Μάθησης των Εκπαιδευτικών* , στο *Συνεχιζόμενη Μάθηση και δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική* , επιμ. Χάρης Πάτσης κ.α. (πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου , Βόλος : Ατραπός 1999) .
- . **Muhlbauer K.** (1985) : *Κοινωνικοποίηση , Θεωρία και έρευνα* ,
μτφρ. Δ. Δημοκίδης , Θεσσαλονίκη 1985 .
- . **Mugler Ch.** (1969) : *Platon et la recherche mathématique de son époque* .
(Naarden : A. Bekhoven ,1969 / reprint of the 1948 Strasbourg edition).
- . **Mumford L .** (⁶1940) : *Technics and Civilization* ,
(London : Routledge and Sons Ltd , ⁶1940) .
- . (1985) : *Ο Μύθος της Μηχανής* , μτφρ. Ζήσης Ζαρίκας ,
(Αθήνα : εκδ. Ύψιλον , 1985) .
- . **Murphy G . / Kovach J .** (⁶1972) : *Historical Introduction to Modern Philosophy* ,
(London : Routledge and Kegan Paul Ltd , ⁶1972) .
- . **Mueller G .** (¹2004) : *Education Limited / Dialectic* , μτφρ. Λ. Μπαρτζελιώτη ,
Φιλοσοφικά Θεμέλια της Παιδείας , (Αθήνα : εκδ. Έννοια , ¹2004) .
- . **Νασιάκου Μ .** (1979) : «Διαφορές των Φύλων και Ψυχολογική Ταυτότητα» , στο περ. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* , (Μάιος /Δεκέμβριος 1979) , σ. 36 – 37 .
- . (²1982) : *Η Ψυχολογία Σήμερα* , (Αθήνα : εκδ. Παπαζήση , ²1982) .

- . **Natorp P.** (1923) : *Philosophie und Pädagogik* , Marburg 1923 .
- . (1925) : *Sozialpädagogik* , Stuttgart 1925 .
- . (1929) : *Η Περί των Ιδεών Θεωρία του Πλάτωνος* , μτφρ. Μιχ. Τσαμαδού , (Αθήναι : εκδ. «Ο Κοραΐς» , 1929) .
- . **Neil A. S.** (1975) : *Θεωρία και Πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης . Σάμμερχιλ το Επαναστατικό Παράδειγμα ενός Ελεύθερου Σχολείου* , μτφρ. Κ. Λάμπρου , (Αθήνα : εκδ. Μπουκουμάνη , 1975) .
- . **Nelson L.** (1987) : *Die Sokratische Methode* , (Kassel : Verlag Weber , Zucht & Co , 1987) .
- . **Nettleship R.** (1969) : *The Theory of Education in Plato's Republic* , (Oxford : Oxford University Press , 1969) .
- . **Neubecker Ann. J.** (1986) : *Η Μουσική στην Αρχαία Ελλάδα* , μτφρ. Μιρέλλα Σιμώτα – Φιδετζή , Αθήνα 1986 .
- . **Νόβα – Καλτσούν Χ.** (1995) : *Κοινωνικοποίηση , Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου* , Αθήνα 1995 .
- . **Nodelman Perry** (1996) : *The Pleasures of Children's Literature* , (White Plains , N.Y. : Longman , 1996) .
- . **Nohl Hermann** (1949) : *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* , Frankfurt 1949 .
- . **Norman G.** (1968) : *The Philosophy of Socrates* , (London : Macmillan St. Martin's Press , 1968) .
- . **Νταλάκας Θ.** (1982) : *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία / Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας* , Ιωάννινα 1982 .
- . **Nygren Anders** (1954) : *Eros und Agape , Gestaltwandeungen der Christlichen Liebe* , (Gutersloh : Bertelsmann , 1954) .

- . **Ξέκαλος Γ. / Παπαγεωργίου Γ.** (1969) : *Η Αγωγή δια μέσου των Αιώνων* , Ηράκλειο 1969 , τόμος Α΄ .
- . **Ξηροτύρης Ν. Ι.** (1969) : *Η Κοινωνιολογική Σκέψη και ο Πλάτων* , (ανάπτυχο από την επιστημονική επετηρίδα της ανωτάτης Βιομηχανικής Σχολής Θεσσαλονίκης) , Θεσσαλονίκη 1969 .
- . **Ξωχέλλης Δ. Π.** (1981) : *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης* , (Σημερινά Προβλήματα – Μελλοντικοί Στόχοι) , (Αθήνα : εκδ. Δίπτυχο , 1981) .
- . (1989) : «Η Προβληματική του Curriculum : Μια κριτική προσέγγιση» , περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 11 , 1989 , σ. 161 – 171 .
- . (1989) : *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός Σήμερα / Προβλήματα και Προοπτικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 24 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1989) .
- . (1990) : *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος , μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις τάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών* . Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 11 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1990) .
- . (1991) : *Παιδαγωγική του Σχολείου* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 15 , (ανάπτυξη από την τέταρτη έκδοση) , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1991) .
- . (2000) : *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική / Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 2000) .

- . **O'Connor D.** (1968) : *An Introduction to the Philosophy of Education* , (London : Routledge and Kegan Paul , 1968) .
- . **Oeser O. A.** (1966) : *Teacher, Pupil and Task, London Elements of Social Psychology Applied to Education* , (London : Tavistock Publications , 1966) .
- . **Offermann J.** (1973) : «Friedenserziehung», άρθρο στο : G. Wehle (ed.) *Pädagogik aktuell . Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe* . Bd1, (München : Kösel , 1973) .
- . **Ogilvy J.** (1971) : «Socratic Method / Platonic Method and Authority», στο *Educational Theory* 21 , (1971) .
- . **Oliver D.W. / Shaver J.** (1974) : «Teaching Public Issues in the High School», (Boston 1966) , στο Hyman R.T. *Ways of Teaching* , (New York : J. B. Lippincott Co , 1974) .
- . **Osmo Pier.** (1995) : “Avoir la Paix avec la Paix : Une Lecture des Lois de Platon”, στο *Le Temps Philosophique* , 1^ο τεύχος : D’ une Cité possible sur *Les Lois* de Platon , επιμ. F. Balandé , (Paris : Nanterre , 1995 , σ. 79 – 94) .
- . **Pater W.** (1969) : *Plato and Platonism* , (New York : Greenwood Press , 1969) .
- . **Παλαιολόγος Ν. Γ.** (1960) : *Παιδαγωγική Ψυχολογία και Κύρια Ρεύματα της Συγχρόνου Ψυχολογίας εν Συναφεία προς την Αγωγήν* , (Αθήναι : Μυρτίδης , 1960) .
- . **Παλαιολόγος Ν. Γ.** (³1960) : *Γενική Παιδαγωγική* , (Αθήνα : εκδ. Ι. Σιδέρη , 1957 / ³1960) .
- . **Παναγιωτίδης Γ.** (1953) : *Πλάτων* , (Αθήνα : εκδ. Δημητράκου , 1953) .
- . **Παναγόπουλος Α.** (1995) : *Πλάτων και Κρήτη* , (Αθήνα : εκδ. Αίολος , 1995) .
- . **Παπαδοπούλου Δήμ.** (1990) : *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη , 1990) .
- . **Παπαμαύρος Μ. Ι.** (1929) : *I.M.Pestalozzi . Η Ζωή και τη Δράση του*, Αθήνα 1929 .
(1930) : *Διδαχτικές Αρχές του Σχολείου Εργασίας* , (Λαμία : εκδ. Κ. Ι. Μαυροειδή , 1930) .
- . **Παπανασούμ – Τζίκα Ζ.** (1997) : *Περιβάλλον και εκπαίδευση : Συμβολή στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση για τα προβλήματα της Θεσσαλονίκης* , επιμ. , Α.Π.Θ. , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1997) .
- . **Παπανούτσος Ε.Π.** (1958) : *Φιλοσοφία και Παιδεία* , (Αθήνα : εκδ. Ίκαρος , 1958) .
(1970) : *Ψυχολογία* , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1970) .
(³1970) : *Ηθική* , (Αθήνα : εκδ. Ίκαρος , ³1970) .
(1971) : *Το Θρησκευτικό Βίωμα στον Πλάτωνα* , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1971) .
(1976) : *Αισθητική* , (Αθήνα : εκδ. Ίκαρος , 1976) .
(1976) : *Η Παιδεία το Μεγάλο μας Πρόβλημα* , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1976) .
(1978) : *Αλέξανδρος Δελμούζος – Η Ζωή και το έργο του* , (Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης , 1978) .
- . **Παπαρρηγόπουλος Κ.Δ.** (⁶1932) : *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους από των Αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι του 1930* , (Αθήνα : εκδ. Ελευθερουδάκης , ⁶1932) .
- . **Παπασταύρου Ιωάννης** (²1957) : *Αρχαία Ιστορία* , (Αθήναι : εκδ. Ν.Κόντος , ²1957) .
- . **Παππά Έλλη** (1981) : *Ο Πλάτωνας στην Εποχή μας* , (μελέτη) , (Αθήνα : εκδ. Κέδρος , 1981) .

- . **Παρασκευόπουλος Ι.** (1985) : *Εξελεκτική Ψυχολογία : Η ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* , (Αθήνα : [χ.ό] , 1985) , τομ. 2^{ος} (προσχολική ηλικία) .
- . **Parsons T.** (1951) : *The social system* , (London : Routledge and Kegan Paul , 1951) .
- . **Passmore J.** (1980) : *The philosophy of teaching* , (Cambridge : Cambridge University Press , 1980) .
- . **Πασσάκος Κ.** (1968) : *Η Ψυχολογία εις την Σχολικήν Τάξιν* , Αθήναι 1968 .
- . **Πατριάρχας Π. Ν.** (1956) : *Ιστορία της θεωρίας του περιβάλλοντος : συμβολή εις την ιστορίαν της φιλοσοφίας* , (Εν Αθήναις : [χ.ό.] , 1956) .
- . **Pellegrini A.D. / Smith P.K.** (1998) : “The Development of play during childhood : Forms and possible functions” στο *Child Psychology and Psychiatry Review* , 3 (2) , (1998) , 51 – 57 .
- . **Pellegrini A.D.** (1998) : *The development of school – based literacy : a social ecological perspective* , (London : N. York : Routledge , 1998) .
- . **Περιοδική Έκδοση των Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης** , *Λόγος και Πράξη* .
- . **Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση»** , *Το Παιδί και το Παιχνίδι* , τεύχος 38 , Ιανουάριος - Φεβρουάριος 1988 .
- . **Perniola Mario** (1991) : *Η κοινωνία των ομοιωμάτων* , μτφρ. P. Caenazzo / Αδαλόγλου , (Αθήνα : εκδ. Αλεξάνδρεια , 1991) .
- . **Pestalozzi J. H.** (1899 – 1902) : *Sämtliche Werke* , Bd II , (Hrsg) L. W. Seyffarth , Leipzig , 1899 – 1902 .
- . (1954) : *Λεονάρδος και Γερτρούδη* , μτφρ. Ε. Σ. Κωσταντόπουλου , Αθήναι , 1954 .
- . (2^η1971) : *Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο* , μτφρ. / επιμέλεια Α. Κοσμόπουλου , Αθήνα , 2^η1971 .
- . (5^η1982) : *Wie Gertrud Ihre Kinder Lehrt* , (Bad Heilbrunn : J. Klinkhardt , 5^η1982) .
- . **Peters K. P.** (1968) : *Authority, Responsibility and Education* , London 1968 .
- . **Peters R. S.** (ed.) (1977) : *John Dewey Reconsidered* , (London : Routledge and Kegan Paul , 1977) .
- . **Πετρουλάκης Ν.** (1992) : *Προγράμματα - Εκπαιδευτικοί Στόχοι - Μεθοδολογία* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1992) .
- . **Phenix H.P.** (1958) : *Philosophy of Education* , (N. York : H. Holt , Rinehart & Winston , 1958) .
- . **Piaget J.** (1962) : *Play, Dreams and Imitation in Childhood* , The Norton Library, (New York : W.W.Norton & Co Inc ,1962) .
- . (6^η1976) : *La formation du symbole chez l' enfant : imitation jeu et rêve* , (Neuchâtel , Suisse : Delachaux et Niestlé , 1976) .
- . (1986) : *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης* , μτφρ. Βέλτσου Ελένη , (Αθήναι : εκδ. Καστανιώτης , 1986) .
- . (2001) : *Η γλώσσα και η διάνοια του παιδιού : Μελέτες για τη λογική του παιδιού* , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης , 2001) .
- . **Pianos K.** (1977) : *Einstellungen griechischer Lehrer zu Kind und Unterricht* , (διδασκαρική διατριβή) , Tübingen , 1977 .
- . **Πιπερόπουλος Γ.** (1994) : *Κοινωνιολογία* ,(Θεσσαλονίκη : εκδ. Art of Text ,1994) .

- . Πλανόδιον (1996) : «Η αισθητική φιλοσοφία της Σχολής της Φραγκφούρτης» , στο λογοτεχνικό περιοδικό , *Πλανόδιον* , ειδικό τεύχος 23 / 1996 .
- . Πολυμενάκου Παπακυριάκου Φ. (1988) : *Το Παιχνίδι στην Άσκηση και Μάθηση*, μέρος Α΄ , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Παρατηρητής, 1988).
- . Πολυχρονόπουλος Π. (1978) : *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Αγωγής* , Αθήνα 1978 .
- . (1980) : *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα* , τόμος Α΄ , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτη , 1980) .
- . Pomerooy S. B. (2004) : *A Brief History of Ancient Greece : Politics , Society and Culture* , (N. York / Oxford : Oxford U. P. 2004) .
- . Popper C. (1980) : *Η Ανοιχτή Κοινωνία και οι Εχθροί της .Η Γοητεία του Πλάτωνα* τόμος 1^{ος} , μτφρ. Ειρήνη Παπαδάκη , (Αθήνα : εκδ. Δωδώνη , 1980) .
- . Pottier Edmond (1923) : *Douris et les Peintres de Vases Grecs* , (Paris : H. Laurens , 1923) .
- . Πρακτικά του Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας (1982) : *Για την Αρχαία Σοφιστική* , Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία , Σεπτέμβριος 1982 (27 – 29) .
- . Πρακτικά Β΄ Διεθνούς Συνεδρίου (1988) ΔΟΕ/ΠΟΕΔ (1989) : *Ενιαία Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση* , (Αθήνα : Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου , 1989) .
- . Πρακτικά Συμποσίου (1991) : *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος , παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής* , Τομέας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ. , (Θεσ/νίκη 14-15/4 1989) , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1991) .
- . Prantl Carl v. (1927) : *Geschichte der Logik im Abendlande* , Bd I , (Leipzig : S. Hirzel Verlag 1927).
- . Priestmann P. (1957) : *Froebel 's Education today* , (London : University of London , 1957) .
- . Πυργιωτάκης Ιωάν. (2000) : *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 2000) .
- . Rabbow P. (1960) : *Paidagogia* , (Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht , 1960).
- . Rancimann W.G. (1965) : «Plato's Parmenides», R. E. Allen , *Studies in Plato's Metaphysics* , (London : Routledge and Kegan Paul : 1965) .
- . Rankin H. D. (1964) : *Plato and the individual* , (London : Methuen , 1964) .
- . Ράπτης Ν. (1974) : *Η Ανάπτυξις της Διανοήσεως* , (Αθήναι : εκδ. Μπουκουμάνη , 1974) .
- . (1979) : *Μορφο – Μεθοδολογικά Στοιχεία για τα Μαθήματα της Σπουδής του Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας* , Αθήνα 1979 .
- . Raven J. E. (1954) : “The Basis of Anaxagoras Cosmology” , *Classical Quarterly* 48 , 1954 , 123 D , (Oxford : Clarendon Press) .
- . Read H. (1969) : *Η Φιλοσοφία της Μοντέρνας Τέχνης* , μτφρ. Ροζάνης Στέφανος , (Αθήνα : εκδ. Κάλβος , 1969) .
- . (1970) : *Education Through Art* , (London : Faber and Faber , 1970) .
- . Reble A. (1990) : *Ιστορία της Παιδαγωγικής* , μτφρ. Χατζηστεφανίδης Θ. / Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη Σ. , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμα , 1990) .
- . Reid L. A. (1968) : *Philosophy and Education an Introduction* , (London : Heineman Educational Books Ltd. , 1968) .
- . Reimer Ev. (1976) : *Το Σχολείο είναι Νεκρό* , μτφρ. Ρήνας Ζήση , (Αθήνα : εκδ. Βέργος , 1976) .
- . Rein W. (1912) : *Θεωρία των Τυπικών Σταδίων* , μτφρ. Γσακίρη , Πάτρα 1912.

- . **Reinhardt K.** (1927) : *Platons Mythen* , Bonn 1927 .
- . **Remplein H.** (¹⁶1969) : *Die Seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und Jugendalter* , (München / Basel : E. Reinhardt , ¹⁶1969) .
- . **Rest W.** (1967) : «Über die Erziehung zum Frieden in der Welt von heute» , *Diakonia* 2 , 1967 .
- . **Ρήγας Α.** (1972) : *Ιστορική Θεμελίωση της Αγωγής* , τεύχος 1^ο , Αθήναι 1972 .
(1984) : *Παιδαγωγική Επιστήμη*
(Διαχρονική Παρουσίαση και Κριτική Θεώρηση) , Αθήνα 1984 .
- . **Ribes Bruno** (1977) : «Στοχασμοί γύρω από το θέμα της βίας» στο *Προβλήματα* , τεύχος 22 , 1977 , σ. 21 – 35
- . **Richter G.** (1930) : *The Sculpture and Sculptors of the Greeks* , (New Haven : Yale University Press , 1930) .
- . **Riedweg Chr.** (2005) : *Pythagoras : His Life , Teaching and Influence* , (Ithaca , N.Y. : Cornell University Press , 2005) .
- . **Rivaud A.** (1948) : *Histoire de la Philosophie* , τομ. Α΄ , (Paris : Press Universitaire Française , 1948) .
- . **Robinson C. Ed.** (1948) : *Hellas : A Sort History of Ancient Greece* , (New York : Pantheon Books , 1948) .
- . **Robinson R.** (1970) : *Plato's Earlier Dialectic* , (Oxford : Clarendon Press 1970 / printing c 1953)
- . **Röhrs H.** (1971) : *Forschungsmethoden in Erziehungswissenschaft* , Stuttgart / Berlin / Mainz / Köln 1971 .
(1984) : *Το Κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης* , μτφρ. Δεληκωνσταντής Κ. / Μπουζάκης Σ. , Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 8 , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1984) .
- . **Romilly J.** (1975) : *Magic and Rhetoric in Ancient Greece* , (Cambridge Massachusetts / London : Harvard University Press 1975) .
- . **Rosenblatt L.** (1955) : *Literature as exploration* , (New York : The Modern Language Association , 1995) .
- . **Ross D.** (1971) : *Plato's Theory of Ideas* , (Oxford : Clarendon Press , 1971) .
- . **Roth H.** (1966) : *Pädagogische Anthropologie* , I , Hannover : Schroedel , 1966) .
- . **Rousseau J. J.** (χ.χ.) : *Αμιλίος ή για την Εκπαίδευση* , τόμοι Α΄ και Β΄ , (Αθήνα : εκδ. Γερ. Αναγνωστίδη) .
(1964) : *Emile ou de l' Education* , E. Et P. Richard , (Paris : Garnier Frères , 1964) .
(1978) : *Κοινωνικό Συμβόλαιο* , μτφρ. Λίτσα Αλαγιάλογλου / Παπαδάκη , (Αθήνα : εκδ. Σφακιανάνη , 1978) .
(1992) : *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θεμελιών της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους* , μτφρ. Μέλιω Αλεξίου – Καναγκίνη , (Αθήνα : εκδ. Σύγχρονη Εποχή , 1992) .
- . **Rumpf H.** (1972) : «Die Sokratische Prüfung» , in H. Rumpf : *Scheinklarheiten , Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung* , (Braunschweig : Westermann , 1972) .
- . **Runciman W. G.** (1962) : *Plato's Later Epistemologies* , (Cambridge : Cambridge University Press , 1962) .
- . **Rusk R. R. / Scotland J.** (³1979) : *Doctrines of the Great Educators* , (New York : St. Martin's Press , ³1979) .

- . **Russell B.** (1972) : *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*, μτφρ. Αιμ. Χουρμούζιου, τόμος Α΄, (Αθήνα : εκδ. Αρσενίδη & Σια, 1972) .
- . **Ryle G.** (1966) : *Plato's Progress*, (Cambridge : C. University Press, 1966) .
- . (1973) : «Teaching and Training», στο *“Concept of Education”* edited by R. Peters, (London : R. & Kegan Paul, 1973) ,σ. 105 – 119 .
- . **Σακαλάκ Ηλ.** (2004) : *Μουσικές βιταμίνες*, (Αθήνα : εκδ. Fagotto, 2004) .
- . **Salkaver St. G.** (1986) : “Tragedy and the Education of Demos : Aristotle’s Response to Plato” στο *Greek Tragedy and Political Theory*, J. P. Euben (Los Angeles : University of California Press, 1986) .
- . **Sauvy Al.** (1965) : *Η Πρόοιησις των Γεννήσεων*, μτφρ. Θ. Δ. Μουντοκαλάκη, σειρά «Τι Πρέπει να Ξέρω» αρ. 57, (Αθήνα : εκδ. Ζαχαρόπουλου, 1965) .
- . **Σακελάριος Γ.** (1927) : *Η Μέτρηση της Ευφυΐας*, (Αθήνα : τύποις Λ. Λαμπροπούλου, 1927) .
- . **Σακκάς Ν. Δ.** (1977) : *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη, 1977) .
- . (1985) : *Πλάτωνας / Μια Κριτική Ανάλυση της Κοινωνικής – Πολιτικής Θεωρίας*, (Αθήνα : εκδ. Gutenberg, 1985) .
- . **Σακόρραφος Γ. Δ.** (1957) : *Πλάτωνος Κοινωνιολογικάί - Παιδαγωγικάί Αρχαί*, (Χανιά : εκδ. Πετράκη, 1957) .
- . **Salem Jean** (1997) : *L’ atomisme antique, Démocrite, Epicure, Lucrece*, (Paris : Hachette / livre de poche / Références, 1997) .
- . **Sampson E.E.** (1971) : *Social Psychology and Contemporary Society*, (New York : Wiley, 1971) .
- . **Scheler Max** (1949) : *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, (Bern / München : Nymphenbürger Verlagshandlung, 1949) .
- . (1953) : *Die Formen des Wissens und die Bildung*, μτφρ. Β. Έξαρχου, Αθήνα 1953 .
- . (2003) : *Φύση και μορφές της συμπάθειας συμβολή στη μελέτη των νόμων της θυμικής ζωής*, μτφρ. Κ. Παπαγιώργης, (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης, 2003) .
- . **Schiefele H. – Gunter H.** (³1964) : «Programmierte Unterweisung», στο *Lehrprogramme in der Schule* του Hans Schiefele, (München : Ehrenwirth, ³1964), σ. 32 – 73 .
- . **Schiefele H.** (1964) : *Programmierte Unterweisung / Ergebnisse und Probleme aus Theorie und Praxis*, (München : Ehzenwirth, 1964) .
- . (1976) : *Schule und Begabung*, στο H. Roth : *Begabung und Lernen : Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, (Stuttgart : Emstkleit Verlag, 1976) .
- . **Schiller Fr.** (1990) : *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*, μτφρ. Κλεοπάτρα Λεονταρίτου, (Αθήνα : εκδ. Οδυσσέας, 1990) .
- . **Schilling K.** (1948) : *Platon*, Einführung in seine Philosophie, (Wurzach / Würt : Pan – Verlag R. Brnach, 1948) .
- . **Schirmbeck H.** (1970) : *Die Moderne Literatur und die Erziehung zum Frieden*. Kritik und Entwurf eines Modells, (Mainz : Akademie der Wissenschaften und die Literatur, 1970) .
- . **Schleiermacher F.** (1928) : *Schleiermachers Werke*, (Leipzig : F. Meiner, 1928) , (Auswahl in vier Bänden) .

- (1970) : “Παδαγoγική Σχρίφτην, E. Weniger & Th. Schulze in *Παδαγoγική Σχρίφτην* , (Düsseldorf – München 1970) .
- . **Scheuerl H.** (1958) : *Die Exemplarische lehre . Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips* , (Tübingen : Niemeyer , 1958) .
- . **Schmalohr E.** (1968) : *Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier* , (München , 1968) .
- . **Schmid J.R.** (1984) : *Οι δάσκαλοι σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες* , μτφρ. E. Χατζηδάκη , (Αθήνα : εκδ. Ανδρομέδα , 1984) .
- . **Schulze Th.** (1980) : *Schule im Widerspruch : Erfahrungen , Theorien , Perspektiven* , (München : Kösel , 1980) .
- . **Schumacher E. F.** (1976) : *Small is beautiful : Economics as if people mattered* , (New York : Pantheon Books , 1976) .
- . **Schwerdt Th.** (¹²1952) : *Kritische Didaktik* , Paderborn ¹²1952 .
- . **Seachore C. E.** (1910) : “The bland impulse and attitude in religion” in *American Journal of Theology* , October 1910 .
- . **Seltman Ch.** (1948) : *Approach to Greek Art* , (London & New York : The Studio Publication , 1948) .
- . **Sheffler Is.** (1973) : «Philosophical Models of Teaching» , στο *The Concept of Education* , edited by R. S. Peters , (London : Routledge & Kegan Paul , 1973) .
- . **Shulman L. M.** (1971) : «Psychological Controversies» , στο *Guiding Learning* των M. D. Glock / John Wiley , New York 1971 .
- . **Σιβροπούλου Ειρ.** (1997) : *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού* , (Αθήνα : εκδ. Πατάκης , 1997) .
- . **Σιμάτος Αν.** (2000) : *Τεχνολογία και Εκπαίδευση : Επιλογή και χρήση των οπτικών μέσων διδασκαλίας* , (Αθήνα : εκδ. Πατάκης , 2000) .
- . **Simon B.** (1978) : *Mind and Madness in Ancient Greece : The Classical Roots of Modern Psychiatry* , (New York : Cornell U. Press , 1978) .
- . **Simons D.** (1966) : *Georg Kerschensteiner : His Thought and its Relevance Today* , (London : Mertuen , 1966) .
- . **Sinclair T. A.** (1969) : *Ιστορία της Ελληνικής Πολιτικής Σκέψεως* , τόμος Α΄ , (Αθήνα : εκδ. Β. Παπαζήση , 1969) .
- . **Σίτος Σπ. Κ.** (1990) : *Πλατωνικά Παιδαγωγικά Κείμενα* , Αθήνα 1990 .
- . **Σκαλίδου Μ.** (2002) : *Πλάτων* , (Αθήνα : εκδ. Παπαδήμας , 2002) .
- . **Skinner B. F.** (1954) : «The Science and the Art of Teaching» στο *Harvard Educational Review* , (Spring 1954) , σ. 86 – 97 .
- . (1958) : «Teaching Machines» , περιοδικό *Science* , vol. 128 , number 3330 , (24 October 1958) , σ. 969 – 977 .
- . (1968) : *The Technology of Teaching* , (New York : Meredith Corporation , 1968) .
- . **Skinner C.** (1951) : *Educational Psychology* , (N. York : Prentice - Hall , 1951) .
- . **Σκορδούλης Κ. / Σωτηράκου Μ.** (2005) : *Περιβάλλον, Επιστήμη & Εκπαίδευση* , (Αθήνα : Leader , 2005) .
- . **Σκουτερόπουλος Ι.** (²1962) : *Η Πολιτεία του Πλάτωνος και η Νεωτέρα Παιδαγωγική* , Αθήνα ²1962 .

- (1991) : *Η Αρχαία Σοφιστική – Τα Σωζόμενα Αποσπάσματα* ,
Επιμέλεια κειμένων / μτφρ. / σχολιασμός , σειρά Φιλοσοφική και Πολιτική
Βιβλιοθήκη , (Αθήνα : εκδ. Γνώση , 1991) .
- . **Smith Adam** (1937) : *An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (1776) . Ed. With an introduction / notes / index by Ed. Cannan ,
(New York : Modern Library , 1937) .
- . **Smith B. O.** (1957) : *Fundamentals of Curriculum Development* ,
(New York : Harcourt and World , 1957) .
- . **Smith P. K.** (2001) : «Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού» , στο ,
Σ. Αυγητίδου , *Το παιχνίδι . Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* ,
(Αθήνα : Τυπωθήτω / Γ. Δαρδανός , 2001) .
- . **Snow C.** (1995) : *Οι δυο Κουλτούρες* , μτφρ. Μαριάννα Τζιαντζή ,
(Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 1995) .
- . **Snyder G.** (1981) : *Σχολείο , Τάξη και Πάλη των Τάξεων* / ένα κριτικό
ξαναδιάβασμα των Μπωντελό , Εσταμπλέ , Μπουρνιέ , Πασερόν και
Ηλίχ , μτφρ. Ν. Μακρή , (Αθήνα : εκδ. Ζαχαρόπουλου , 1981) .
- . **Snygg D.**(1963) : «The Cognitive Field Theory : New Understanding
about the Person» , στο *Influences in Curriculum Change* , Association
for Supervision and Curriculum Development , Washington D.C. 1963 .
- . **Solomon R. L.** (1964) : «Punishment» , στο *American Psychologist* ,
1964 , 19 , σ. 239 – 253 .
- . **Sörbom G.** (1966) : *Mimesis and Art* , (Uppsala : Appelbergs Boktryckeri , 1966) .
- . **Σούβλα Ευρ.** (1940) : «Οι παιδαγωγικές ιδέες του Fröebel» , περιοδικό,
Εκπαιδευτικά Χρονικά , τεύχος 7 , 1940 .
- . **Spencer E.** (1861) : *Η Αγωγή . Πνευματική , Ηθική , Σωματική* , μτφρ. Δ.
Λασκάρεως , Αθήνα 1861 .
- . **Spencer H.** (1875) : *Principes de psychologie II* , (Paris : Bailliere , 1875) , vol. II .
(³1905) : *The principles of Psychology* ,
(New York : D. Appleton , ³1905) .
- . **Σπετσιέρης Κ.** (1961) : *Θεωρία της Παιδείας* , Αθήνα 1961 .
- . **Spitz R.** (1965) : *The first year of life , a psychoanalytic study of normal and
deviant development of object relations* ,
(New York : International University Press , 1965) .
- . **Σπυρόπουλος Η.** (²1981) : *Πλάτωνος Πρωταγόρας – Εισαγωγή* , Α. Π. Θ. /
Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη ,
Θεσσαλονίκη ²1981 .
- . **Spranger Ed.** (1953) : «Die Fruchtbarkeit des Elementaren» , στο
Die Erziehung von W. Flitner , Bremen 1953 .
(²1956) : *Ψυχολογία της Εφηβικής Ηλικίας* , μτφρ. Νικ. Λούβαρις ,
(Αθήνα : Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος , ²1956) .
(1958) : *Pädagogische Perspektiven* ,
(Heidelberg : Quelle und Meyer , 1958) .
(1960) : *Der Geborene Erzieher* ,
(Heidelberg : Quelle & Meyer , 1960) .
(1966) : *Psychologie des Jugendalters* ,
(Heidelberg : Quelle und Meyer , 1966) .
(1971) : *Το Αίνιγμα Σωκράτης* , μτφρ. Β. Κονιδιτσιώτη , Αθήνα 1971 .

- . **Stalley R. F.** (1983) : *An Introduction to Plato's Laws* ,
(Oxford : B. Blackwell , 1983) .
- . **Stenzel J.** (1924) : *Zahl und Gestalt bei Platon und Aristoteles* ,
(Leipzig / Berlin : Verlag und Druck von B.G.Teubner , 1924) .
- . (1928) : *Platon der Erzieher* , (Leipzig : Felix Meiner Verlag , 1928) .
- . (1931) : *Studien zur Entwicklung der Platonischen Dialektik* ,
von Sokrates zu Aristoteles , (Leipzig : B.G.Teubner , 1931) .
- . **Stolurow L. M.** (1961) : “Teaching by machines” , *Cooperative Research
Monograph* , N° 6 , (Washington D.C. : Government Printing Office , 1961) .
- . (1963) : «Is Programmed Instruction Socratic ?» , στο
Harvard Educational Review 33 , Summer 1963 .
- . **Straka G. – Macke G.** (1981) : *Lehren und Lernen in der Schule* ,
(Stuttgart / Berlin : W. Kohlhammer , 1981) .
- . **Stumpf S.** (1966) : *Socrates to Sartre : A History of Philosophy* ,
(New York : McGraw Hill Book Co , 1966) .
- . **Συκουτρίης Ι.** (1956): *Μελέται και Άρθρα* , (Αθήνα : εκδ. Αιγαίου 1956).
(¹²1994) : *Εισαγωγή* , Πλάτωνος Συμπόσιον ,
(Αθήναι : εκδ. Ι. Δ. Κολλάρος & Σία Α.Ε. , ¹²1994) .
- . **Taba H.** (1963) : «Learning by Discovery» , στο *Elementary School Journal* ,
vol. 63 , N° 6 , 308 – 316 , Mar. 1963 , (Chicago : University of Chicago Press) .
- . **Tarde G.** (1993) : *Les Lois de l' imitation* , (Paris : Kime , c 1993) .
- . **Τατάκης Β. Ν.** (1954) : *Εισαγωγή / Μετάφραση* , Πλάτωνος *Μένων* ,
(Αθήνα : εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλου , 1954) .
- . (1963) : «Επίκαιρα Στοιχεία της Σωκρατικής Πείρας» ,
περ. *Εποχές* , (Ιούλιος 1963 / 3) .
- . (²1975) : *Ο Σωκράτης* , (Αθήνα : εκδ. Παπαδημητρίου , ²1975) .
- . (1978) : *Παιδαγωγική* , (Αθήνα : εκδ. Αστήρ , 1978) .
- . (1980) : *Ο Σωκρατικός Ορθολογισμός / Μελέτες της Φιλοσοφίας* ,
Αθήνα 1980 .
- . (1980) : *Μελέτες ιστορίας της φιλοσοφίας : Αρχαία Ελλάδα και
Βυζάντιο* , (Αθήνα : Εκδόσεις των φίλων , 1980) .
- . **Tate J.** (1928) : “Imitation in Plato's Republic” στο *C.Q.* , 22 (1928) , σ. 16 – 23 .
- . **Taylor A.E.** (1975) : *Socrates* ,
(Westport , Connecticut : Greenwood Press , 1975) .
- . (1990) : *Πλάτων , Ο Άνθρωπος και το Έργο του* , μτφρ. Ιορδάνης
Αρζόγλου , (Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνική Τραπέζης , 1990) .
- . **Teacher A.** (1980) : “Education and the concept of person” , *Journal of Philosophy
of Education* 14 , 1 , 1980 , 117 – 118 .
- . **Τερζής Ν.** (1983) : *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου / Συστηματική
Εξέταση του Έργου και της Δράσης του* , σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 9 ,
(Θεσσαλονίκη:εκδ. Κυριακίδη ,1983) .
- . (1988) : *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση :
προγράμματα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα* ,
(Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1988) .

- . **Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού** (2006) : *Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. , τα Α.Π.Σ. και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου* , (Αθήνα : ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , 2006) .
- . **Τζουμελέας Γ. / Παναγόπουλος Δ.** (1933) : *Η Εκπαίδευσή μας στα Τελευταία 100 Χρόνια* , (Αθήνα : εκδ. Δημητράκου Α.Ε. , 1933) .
- . **Thesleff H.** (1961) : *An introduction to the Pythagorean writings of the Hellenistic period* , (Åbo : Åbo Akademi , 1961) .
- . (1965) : *The Pythagorean texts of Hellenistic period* , (Åbo : Åbo Akademi , 1965) .
- . **Theunissen Michael** (1965) : *Der Andere* , (Berlin : W. D. Gryter and Co , 1965) .
- . **Thyssen Sven** (2001) : «Το παιδί και η ανάπτυξη της σκέψης στην προσχολική ηλικία» στο Σ. Αυγητίδου (επ.) *Το παιχνίδι . Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* , (Αθήνα : Τυπωθήτω / Γ. Δαρδανός , 2001) .
- . **Tiles J. E.** (1992) : *John Dewey . Critical Assessments* , (New York : Routledge , 1992).
- . **Tomlinson R. R.** (1944) : *Children as Artists* , (London / New York : The King Penguin Books ,1944) .
- . **Tovar Antonio** (1954) : *Socrate , sa vie et son Temps* , (Paris : Payot , 1954) .
- . **Τουλουμάκος Ιωαν.** (1979) : *Η Θεωρητική Θεμελίωση της Δημοκρατίας στην Κλασική Ελλάδα* ,(Αθήνα : εκδ. Παπαζήση , 1979).
- . **Τομπαΐδης Δ.** (1976) : *Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση : συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρη , 1976) .
- . **Trubetskoï E. N.** (1999) : *Η κοινωνική οντοπία του Πλάτωνος* , μτφρ. Δημ. Τριανταφυλλίδης , (Αθήνα : εκδ. Αρμός , c1999) .
- . **Τσαούσης Δ.** (⁴1987) : *Η Κοινωνία του Ανθρώπου* , Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , ⁴1987) .
- . **Τσάτσος Κ.** (³1980) : *Η Κοινωνική Φιλοσοφία των Αρχαίων Ελλήνων* , (Αθήνα : εκδ. Εστία , ³1980) .
- . **Τσιρίμπας Α.** (1964) : *Γενική Παιδαγωγική* , Αθήνα 1964 .
- . **Τσουκαλά Κ.** (1977) : *Εξάρτηση και αναπαραγωγή . Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)* , μτφρ. Ι. Πετρόπουλου , (Αθήνα : εκδ. Θεμέλιο , 1977) .
- . **Τσουρέκης Δ.** (1981) : *Σύγχρονη Παιδαγωγική* , (Αθήνα : Δ. Τσουρέκης , 1981) .
- . **Τύπας Μ. / Καφάτος Φ.** (1978) : «Η Διαμάχη για την Κληρονομικότητα της Ευφυΐας και η κοινωνική της Σημασία στο Παρελθόν και Σήμερα» , περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα* , περίοδος Β΄ , χρόνος 1^{ος} , Μάιος 1978 .
- . **Φλογαΐτη Ευγ.** (1998) : *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* , (Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 1998) .
- . **Φλουρής Γ.** (1984) : *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία Μάθησης* , (Αθήνα : εκδ. Γρηγόρης , 1984) .
- . **Φράγκος Δημ. Κ.** (1964) : *Παιδαγωγικές Αντιθέσεις* , Θεσσαλονίκη 1964.
- . **Φράγκος Χρ.** (1966) : «Η Προγραμματισμένη Διδασκαλία και οι Διδακτικές Μήχανές» , περιοδικό *Εποχές* , τευχ. 33 – 34 , 1966 .
- . (1968) : *Επιστήμη της Αγωγής και Αγωγή* , Θεσσαλονίκη 1968 .

- . (1968) : *Εισαγωγή στη Γενική Μεθοδολογία της Ψυχοπαιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη 1968 .
- . (1973) : *Εφαρμογή της Μαιευτικής Μεθόδου του Σωκράτη σε Παιδιά* , Δημοσίευμα του Ψυχολογικού και Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων , Ιωάννινα 1973 .
- . (1985) : *Παιδαγωγικές Έρευνες και Εφαρμογές*, Α΄ ανατύπωση , (Θεσσαλονίκη : εκδ. University Studio Press , 1985) , (1^η δημοσ. , Ιωάννινα 1973) .
- . (³⁸2002) : *Ψυχοπαιδαγωγική* , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , ³⁸2002) .
- . **Φραγκουδάκη Α.** (1979) : *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου* , (Αθήνα : εκδ. Θεμέλιο , 1979) .
- . (1987) : *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι* , (Αθήνα : εκδ. Κέδρος , 1987) .
- . **Φουρνάρος Σωτ.** (2003) : *Ο φιλόσοφος παιδαγωγός κατά τον Κοραή* , διδακτορική διατριβή , Αθήνα 2003 .
- . **Χαραλαμπίδης Θ.** (1970) : *Γενική Παιδαγωγική* , (Αθήνα : εκδ. Νικόδημος , 1970) .
- . **Χαραλαμπόπουλος Β.** (1982) : *Οργάνωση της Διδασκαλίας και της Μάθησης Γενικά* , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , 1982) .
- . **Χαραλαμπόπουλος Ν.Ι.** (²1973) : *Γενική Παιδαγωγική* , Αθήνα ²1973 .
- . (1960) : *Το Παιχνίδι – Υπό το Φως της Σύγχρονης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής* , Αθήνα 1960 .
- . **Χατζηαγόρου Μ.** (1995) : *Το Μουσικό Σχολείο στα Πρώιμα Κλασσικά Χρόνια / Παραστάσεις Εικονογραφίας στον Αυστηρό Ρυθμό* , Θεσσαλονίκη 1995 .
- . **Χατζηδήμου Δ.** (⁵2006) : *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική . Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης* , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Αφων Κυριακίδη , ⁵2006) .
- . **Χατζηστεφανίδης Θ.** (1990) : *Ριζοσπαστικά Παιδαγωγικά Κινήματα του 20^{ου} Αιώνα / σύγχρονη κριτική θεώρηση* , (Αθήνα : εκδ. Βυζάντιο / Παπαδήμας , 1990) .
- . (1986) : *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821 – 1986)* , (Αθήνα : εκδ. Ν. Παπαδήμα , 1986) .
- . **Xochellis P.** (1967) : *Jahresklassen oder nicht ? : Die Uberwindung des Klassenschematismus in der Schule* ,(München , 1967) , (με βιβλιογραφία) .
- . **Χοντολίδου Ε.** (1987) : *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976 – 1981)* , κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1987) .
- . **Χουσιάδας Λ.** (1962) : «Γένεση και ανάπτυξη της λογικής» , ανάτυπο από το περιοδικό *Χρονικά* του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης , (Θεσσαλονίκη , [χ.δ] , 1962) .
- . **Χριστοδούλου – Ευθυμίου Μαρία** (1996) : «Τα παιδιά ανοίγουν τον εαυτό τους» , συνέντευξη , περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα* , τόμος 36 , (1996) , 30 – 31 .
- . **Χρονοπούλου Α. / Γιανόπουλος Κ.** (1988) : «Το παιδί και το παιχνίδι» , *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , 38 , 1988 , σ. 64 – 86 .
- . **Χρυσάφης Ι.Ε.** (1965) : *Η Γυμναστική των Αρχαίων* , (Αθήνα : εκδ. Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής , 1965) .
- . **Ulrich Michels** (1994) : *Ατλας της Μουσικής* , τόμος Ι , Αθήνα 1994 .
- . **Untersteiner M.** (1949) : *I Sofisti* , (Torino : G. Einaudi ed. , 1949) .

- . **Valéry P.**(1993) : *Ευπαλίνοσ ή ο Αρχιτέκτων* :[Διάλογος των Νεκρών] ,
μτφρ. Λαμπρίδη Έλλη , (Αθήνα : εκδ. Άγρα , 1993) .
- . **Verdenius W. J.** (1949) : *Mimesis :Plato's doctrine of artistic imitation
and its meaning to us* , (Leiden : E. J. Brill , 1949) .
- . **Vilhena Vasco M. M.** (1952) : *Le Problème de Socrate : Le Socrate Historique
et le Socrate de Platon* , (Paris : P. U. F. , 1952) .
- . **Vlastos Gr.** (1971) : *The Paradox of Socrates : A Collection of Critical Essays* ,
(New York : Gr. Vlastos , 1971) .
- . (1975) : *Plato's Universe* , (University of Washington Press , 1975) .
- . (1994) : *Πλατωνικές Μελέτες* , μτφρ. Ιορδάνης Αρζόγλου ,
(Αθήνα : Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994) .
- . **Vrettos J.** (1985) : *Lehrer – Schüler – Interaktion bei Platon* ,
(Frankfurt am Main : Peter Lang ,1985) .
- . **Vygotsky L.** (1978) : *Mind in Society* , (trans. V.J. Steiner , S. Scribner , E.
Souberman) , (Cambridge / Ma : Harvard University Press , 1978) .
- . (1997) : *Νους στην Κοινωνία* , μτφρ. Άννα Μπίμπου – Στέλλα
Βοσνιάδου , (Αθήνα : εκδ. Gutenberg , 1997) .
- . **Wagenschein M.** (1949) : “Ein Mathematisches Unterrichtsgespräch,, in (Ztschr)
Bildung und Erziehung , Wiesbaden 1949 .
- . (1954) : *Das Exemplarische Lehre* , Hamburg 1954 .
- . (1956) : “Zum Begriff des Exemplarischen,, in
Zeitschrift , Für Pädagogik , 1956 .
- . **Walden J.W.H.** (1970) : *The Universities of Ancient Greece* ,
(Freeport , N.Y. : Books for Libraries Press , 1970) .
- . **Waldenfels B.** (1961) : *Das Sokratische Fragen* , Meisenheim 1961 .
- . **Walsh G. B.** (1988) : *The Varieties of Enchantments : Early Greek Views of the
Nature and Function of Poetry* ,
(Chapel Hill / London : The University of North Carolina Press , 1988) .
- . **Warren H.** (1932) : *The Republic of Plato / Introduction* ,
(London : Macmillan & Co , 1932) .
- . **Wedberg A.** (1978) : «The theory of Ideas» στο Gr. Vlastos , 1 :
Metaphysics and Epistemology , (Anchor / New York : εκδ. Plato ,1978),
(reprint of the 1971 edition).
- . **Weizsäcker C. F. v** (1969) : *Der Ungesicherte Friede* , Göttingen , 1969.
- . **Werner N. S.** (1969) : *Programmiertes Lernen* ,
(Bad Heilbrunn / Obb : J. Klinkhardt Verlag , 1969) .
- . **West M. L.** (1992) : *Ancient Greek Music* , (Oxford , 1992) .
- . **Westphalen K.** (1982) : *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων
με βάση τις εμπειρίες του Βαυαρικού μοντέλου / Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του
Curriculum* , μτφρ. Ι. Πυργιωτάκη , (Θεσσαλονίκη : εκδ. Κυριακίδη , 1982) .
- . **Westra L. / Robinson T.** (1997) : *The Greeks and the Environment* ,
(Lanham , Md. Oxford Rowman & Littlefield , 1997) .
- . **Wilhem Th.** (1977) : *Pädagogik der Gegenwart* ,(Stuttgart : Kroner Verlag , 1977) .
- . **Winnicott B.W.** (1976) : *Το Παιδί , η Οικογένεια και ο Εξωτερικός
Κόσμος* , μτφρ. Παραδέλλης Θ. , (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης , 1976) .

- (1989) : *Το Παιδί το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* , μτφρ. Γιάννης Κωστόπουλος, (Αθήνα : εκδ. Καστανιώτης , 1989) .
- . **Wirth A.** (1966) : *John Dewey as Educator* , New York 1966 .
- . **Wittrock M. C.** (1966) : «The Learning by Discovery Hypothesis» , στο *Learning by Discovery : A Critical Appraisal* , (Chicago : Rand McNally , 1966) .
- . **Wittrock M. C.** (1989) : «Ευρετική Διδασκαλία και Μάθησης Μοντέλα» , μτφρ. Π. Παπούλια – Τζελέπη , στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια /Λεξικό* , 4^ο τόμος , (Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα , 1989) , σ. 2171 – 2178 .
- . **Worhen B. R.** (1968) : «A Study of Discovery and Expository Presentation : Implication for Teaching» , στο *Journal of Teacher Education* 19, (Summer 1968).
- . **Wurzbacher G.** (1968) : *Die Familie als Sozialisationsfaktor* , (Stuttgart : Enke Verlag , 1968) .
- . **Wycherley R. E.** (1949) : *How the Greeks built their cities* , (London : Macmillan , 1949) .
- . **Zeller E. – Nestle W.** (1980) : *Ιστορία της Ελληνικής Φιλοσοφίας* , μτφρ. Χ. Θεοδωρίδης , (Αθήνα : εκδ. Εστία , 1980) .
- . **Ziebarth E.** (1936) : *Το Αρχαίον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Σύστημα : Ο Μηλήσιος Εύδημος και άλλαι παρόμοιαι περιπτώσεις* , (Εν Αθήναις : Τύποις Οικονόμου και Παληβογιάννη , 1936) .
- . **Zielinski Th.** (1928) : *Ημείς και οι Αρχαίοι* , μτφρ. Ι. Συκουτρή , (Εν Αθήναις : εκδ. Δημητράκου , 1928) .

Συντομογραφίες

CPh : Classical Philology .

CQ : Classical Quarterly .

C.U.P. : Cambridge University Press .

P.U.F. : Presses Universitaire de France

PBACAPh : Proceeding of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy .

REG : Revue des Études Grecques .

