

Παιδαγωγική του ενεργητικού σχολείου

Σαμαράς Βασίλης, Δρ. Μηχανικός, Υποδιευθυντής ΕΠΑΑ
Πολυχρονόπουλος Πάνος, Καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Πατρών

A. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΣ ΤΟΥ

Ο γενικός στόχος μας σ' αυτή την ανακοίνωση είναι η επισήμανση της ανάγκης για την διαμόρφωση μιας “πραξιο-κεντρικής” Παιδαγωγικής, ήτοι μιας παιδαγωγικής, η οποία τοποθετεί στο κέντρο της, στον πυρήνα της, την μορφοποιούσα πράξη· μιας “πραξιο-λογικής” παιδαγωγικής, ήτοι μιας παιδαγωγικής, η οποία διαπνέεται από την λογική της μορφωτικής πράξεως· μιας παιδαγωγικής, η οποία δεν αρκείται μόνο στην δύναμη του άπρακτου λόγου, αλλά αποδέχεται, εγκλείει και χρησιμοποιεί την μορφοποιητική δύναμη και του εμπράκτου λόγου. Ο λόγος, είτε στην άπρακτη μορφή του, είτε στην έμπρακτη, είναι δύναμη μορφοποιητική, αφ' ενός λόγω του νοηματικού φορτίου που φέρει, και αφ' ετέρου λόγω της πειθαρχημένης μορφής δια της οποίας το νόημα εκφέρεται. Αυτή η *πειθαρχία της μορφής* καθώς και ο *πλούτος του περιεχομένου* συνθέτουν ένα “μορφωτικό μείγμα” μεγάλης ισχύος· ένα μείγμα, το οποίο είναι ικανό να επιφέρει αλλαγές, να ασκήσει στους μαθητές επίδραση μορφωτική: διαπαιδαγωγητική και εκπαιδευτική, και επίδραση κοινωνική: συνειδητοποίηση της αλληλεξαρτήσεως του συνεργατικού και του συγκρουσιακού χαρακτήρα της από κοινού ζωής.

Η “Παιδαγωγική του Εμπράκτου Λόγου” διευρύνει τα όριά της και συμπεριλαμβάνει το όλον του λόγου: άπρακτο και έμπρακτο. Αντιθέτως, η “Παιδαγωγική του Απράκτου Λόγου”, περιορίζεται στον άπρακτο, τον θεωρητικό λόγο, και περιοριζόμενη στον λόγο τον άπρακτο – τον λόγο ο οποίος *δεν μεταβάλλει* την φυσική και την κοινωνική πραγματικότητα –, αυτοπεριορίζεται, και συνεπώς, δύναται να ασκήσει περιορισμένης ισχύος μορφωτική επίδραση. Η Παιδαγωγική του Εμπράκτου Λόγου υπερτερεί της Παιδαγωγικής του Απράκτου Λόγου, διότι αφ' ενός χρησιμοποιεί τον έμπρακτο λόγο, μία πιο σύνθετη δομή και μορφή λόγου, και αφ' ετέρου θεραπεύει και τον λόγο τον άπρακτο, ο οποίος *προϋποθέτει* την καλλιέργεια του εμπράκτου, ιδίως στις μικρές ηλικίες – Νηπιαγωγείο και Δημοτικό (Α', Β', Γ' τάξεις).

Η Παιδαγωγική του “Εμπράκτου” Λόγου έχει ως σημείο εστιακό την *δια της πράξεως* αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών, είτε για λόγους γενικής παιδείας είτε για λόγους επαγγελματικής κατάρτισεως. Αυτή η Παιδαγωγική δεν περιορίζεται, όπως υπαινιχθήκαμε, στο *διανοητικό* πεδίο, αλλά επεκτείνεται και στο *διαπρακτικό* πεδίο· δηλαδή εμπλέκεται και με την *υλική*, την φυσική πραγματικότητα και με την ψυχολογική· επιφέρει δε *αλλαγές και* στην ίδια την πραγματικότητα και στην προσωπικότητα του πράττοντος μαθητού. Η διαμόρφωση και η διατύπωση μίας τέτοιας παιδαγωγικής είναι ιδιαίτερος δύσκολο εγχείρημα· όμως, κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να υπηρετηθεί η ενεργητική αγωγή και η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών.

Ο ειδικός στόχος της εισηγήσεως αυτής είναι ο προσδιορισμός της ουσίας και της λειτουργίας του ενεργητικού σχολείου. Προκειμένου να το επιτύχουμε αυτό, είναι απαραίτητο να εκθέσουμε την λειτουργική θεώρηση της μαθησιακής και της αγωγικής διαδικασίας, και να διατυπώσουμε μερικές θέσεις της Πραξιολογικής Παιδαγωγικής. Η εισηγήση αυτή εντάσσεται στα ευρύτερα πλαίσια της Παιδαγωγικής του Σχολείου Εργασίας. Αποτελεί μία σπουδή από την δική μας οπτική, βεβαίως εντός του γενικού θεωρητικού πλαισίου που διαμόρφωσαν ο J. Dewey, ο G. Kerscheistner, ο C. Freinet, ο A. Ferriere, ο E. Claparede, ο J. Piaget (constructivism), και εν μέρει ο S. Papert (constructionism).

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Θα είχε ενδιαφέρον παιδαγωγικό καθώς και πολιτικό, να διατυπώσουμε τα εξής ερωτήματα και να προσπαθήσουμε να τα απαντήσουμε: Γιατί τα ελληνικά σχολεία είναι σχολεία της απραξίας,

σχολεία του βιβλίου και του θρανίου και όχι σχολεία του εργαλείου και του εργαστηρίου; Ή μήπως η φύση των παιδιών και των εφήβων μας, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους απαιτούν να είναι τα σχολεία μας “βιβλιακά”, παθητικά, ποδηγετικά; Μήπως άλλοι λόγοι επιβάλλουν να είναι τέτοια; Είναι δυνατόν η αλήθεια και η ζωντάνια να εγκλείονται στις σελίδες των σχολικών βιβλίων και να μεταδίδονται από “δεύτερο χέρι” με την από καθ’ έδρας διδασκαλία; Δεν συγκρούονται η λειτουργική και η βιοφιλική αντίληψη της αγωγής και εκπαίδευσης με την “κατηχητική” αντίληψη που επικρατεί στα σχολεία μας; Εάν ναι, τότε τί οφείλουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να απαιτήσουμε; Και τί οφείλουν, συνακολούθως, οι πολιτικοί μας να πράξουν;

Θα είχε ενδιαφέρον, επίσης, να διερωτηθούμε περί του πού θα οδηγούσε το συνταίριασμα και η χρησιμοποίηση στην αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών μας: της μαθητείας και της αυτονόμου πράξεως, της θεωρίας και της εφαρμογής, του θρανίου και του εργαστηρίου, του βιβλίου και του εργαλείου. Δεν θα συνεπαγόταν αυτή η χρήση την δημιουργία ενός σχολείου αναβαθμισμένου και ανεξαρτοποιημένου; Δεν θα σήμαινε την μετάβαση από το διδαχο-κεντρικό στο πραξιο-κεντρικό σχολείο; Δεν θα σηματοδοτούσε την μετάβαση από το σχολείο της α-πραξίας στο σχολείο της πράξεως; Δεν θα προκαλούσε την μετάβαση από το σχολείο του ά-πρακτου λόγου στο σχολείο του έμπρακτου, του έγκοπου λόγου; Δεν θα οριστικοποιούσε την μετάβαση από τον μαθητή-λήπτη στον μαθητή-παραγωγό/ χρήστη; Τα ερωτήματα αυτά μας οδηγούν στην αναζήτηση εκείνου του τύπου σχολείου, το οποίο θα μπορούσε να τα κάνει αυτά· που θα μπορούσε να πραγματώσει αυτούς τους συνδυασμούς· που θα μπορούσε να προσφέρει άλλου είδους αγωγή, διαφορετική απ’ αυτήν που προσφέρει το σημερινό σχολείο· που θα μπορούσε να προσφέρει αγωγή ενεργητική και όχι παθητική; Το σχολείο που είναι ικανό να προσφέρει ενεργητικού τύπου αγωγή δεν είναι άλλο από το “Ενεργητικό” Σχολείο ή Σχολείο της Πράξεως.

Γ. ΤΟ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ποιές είναι οι αρχές που στηρίζουν την λειτουργία του “ενεργητικού” σχολείου; Ποιός είναι ο χαρακτήρας αυτού του σχολείου; Ποιά είναι η έννοια του ενεργητικού και ποιά του λειτουργικού; Ποιά είναι η φύση της παιδαγωγίας;

Γ.1. Οι αρχές λειτουργίας του ενεργητικού σχολείου

Οι βασικές αρχές που καθορίζουν την λειτουργία αυτού του τύπου σχολείου είναι οι εξής:

1. Η αρχή της **εργασίας**: ήτοι η αποδοχή της πράξεως ως οργανικού στοιχείου της μαθήσεως και της μορφώσεως των μαθητών.
2. Η αρχή της **αυτενέργειας**: ήτοι η αυτόβουλος δράση των μαθητών και η χρήση των ιδικών των δυνάμεων.
3. Η αρχή της **προσκτήσεως εποπτειών**: ήτοι ο σχηματισμός ρεαλιστικών παραστάσεων.
4. Η αρχή της **κριτικής** και του **αυτοελέγχου**: ήτοι η υποβολή των γνώσεων, των αξιών και των εμπειριών σε κριτικό έλεγχο.
5. Η αρχή της **προσκτήσεως** και της **ασκήσεως στις μεθόδους του εργάζεσθαι**: ήτοι η δράση ως μέρος της μαθήσεως και της μορφώσεως· το εργάζεσθαι ως παιδεύεσθαι φύσει.

Γ.2. Ο χαρακτήρας του ενεργητικού σχολείου

Τί είναι το “ενεργητικό σχολείο”; Είναι “δασκαλο-κεντρικό”, “μαθητο-κεντρικό” ή “θεματο-κεντρικό”; Είναι “ανθρωπο-κεντρικό”, “γνωσιο-κεντρικό” ή “πραξιο-κεντρικό”; Είναι “ατομο-κεντρικό”, “κοινωνιο-κεντρικό” ή “πολιτο-κεντρικό”; Θεωρούμε “ενεργητικό” το σχολείο του “βιβλίου” ή του “εργαλείου”; Το σχολείο του “θρανίου” ή του “εργαστηρίου”; Πώς ορίζουμε το “ενεργητικό” σχολείο εν σχέσει με το “παθητικό”;

Κατά την κρίση μας το Ενεργητικό Σχολείο δεν είναι δασκαλο-κεντρικό, αλλά μαθητο-

κεντρικό· και δεν είναι δασκαλο-κεντρικό, διότι δεν είναι εξουσιαστικό. Δεν στοχεύει, δηλαδή, στην καθυπόταξη, στην χειραγώγηση και στον ιδεολογικό εμποτισμό των μαθητών, αλλά στην *αυτονομία*, στην *χειραφέτηση* και στην *ολοκληρωμένη και ισορροπημένη ανάπτυξη* των διαστάσεων της προσωπικότητός των: βουλευσιακή, ηθική, νοητική, συναισθηματική, παραγωγική, αισθητική, σωματική. Δεν είναι σχολείο μόνον του θρανίου, αλλά και του εργαστηρίου· δεν είναι σχολείο μόνον του βιβλίου, αλλά και του εργαλείου· δεν είναι σχολείο μόνον γνωσιο-κεντρικό, αλλά και πραξιο-κεντρικό· δεν είναι ούτε ατομο-κεντρικό ούτε κοινωνιο-κεντρικό, αλλά πολιτο-κεντρικό· ήτοι ίδρυμα αγωγής και προετοιμασίας προσώπων, των πολιτών μιας ολόκληρης κοινωνίας – όχι υπηρετών ενός κόμματος, μιας ιδεολογίας, μιας εξουσίας ή μιας θρησκείας.

Γ.3. Η Έννοια της Ενεργητικότητας, του Ενεργητικού.

Ενεργητική είναι η δράση εκείνη, η οποία τελείται εις *ανταπόκρισιν* μίας ανάγκης του ατόμου, και έχει κίνητρο *εσωτερικό*. Δύναται να λάβει μορφή *παραγωγική*, εκτέλεση εξωτερικού έργου, π.χ. κατασκευή ενός τεχνουργήματος ή μορφή *προσληπτική*, εκτέλεση εσωτερικού έργου, π.χ. μάθηση ενός θεωρήματος. **Παθητική** είναι η δράση εκείνη, η οποία τελείται από *εξαναγκασμό* του ατόμου και έχει κίνητρο εξωτερικό· δύναται κι αυτή να λάβει παραγωγική ή προσληπτική μορφή (Claparède, 1953).

Ο ορισμός αυτός σημαίνει ότι έχουμε δύο κριτήρια, για να χαρακτηρίσουμε το ενεργητικό: 1ον το κριτήριο της δράσεως (ενεργοποίηση) ή της μη δράσεως (παθητικότητα)· και 2ον το κριτήριο του εσωτερικού κινήτρου ή του εξωτερικού εξαναγκασμού.

Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα, τα οποία οδηγούν στα εξής ερωτήματα:

1ον. Εάν εξετάσουμε την έννοια της ανάγκης βαθύτερα, διερωτώμεθα τότε εάν η ίδια η ανάγκη δεν είναι ένας εξαναγκασμός. Δεν εξαναγκάζει η ζωή τον άνθρωπο και τα ζώα να *αντι-δρούν*, να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις, ώστε να επιζούν; Εάν ναι, τότε δεν μπορούμε να διατηρούμε μίαν απόλυτη θεώρηση της ανάγκης και του εξαναγκασμού.

2ον. Είναι απαραίτητο ο άνθρωπος, προκειμένου να διατηρηθεί ζωντανός και να αναπτυχθεί, να είναι πάντοτε ενεργητικός ή χρειάζεται, άλλες φορές να είναι ενεργητικός και άλλες παθητικός, τότε δοτικός και πότε ληπτικός;

3ον. Μόνον η πραγματοποιητική πράξη πρέπει να θεωρείται ενεργητική, ενώ η διανοητική διεργασία παθητική; Δεν είναι πιο σωστό και ισορροπημένο να θεωρούνται και τα δύο ενεργήματα **ανταποκριτικά**, το ένα *εξωτερικής* και το άλλο *εσωτερικής* φύσεως;

Οι ανωτέρω απαντήσεις μάς οδηγούν στις ακόλουθες σχηματοποιήσεις:

1η. Διακρίνουμε μίαν *εσωτερική* ενεργητικότητα, η οποία αναφέρεται στην συγκρότηση και στην ανα-συγκρότηση των πληροφοριών και των εμπειριών μας και στην κατασκευή ευρύτερων νοητικών συνόλων και παραστάσεων, και μίαν *εξωτερική* ενεργητικότητα, η οποία αναφέρεται στην πραγμάτωση ή εφαρμογή ιδεών, γνώσεων, προτάσεων και στην κατασκευή αντικειμένων ή τον χειρισμό εμπειρικών καταστάσεων.

2η. Η στάση του ανθρώπου έναντι των προκλήσεων της ζωής, πρέπει να είναι γενικώς ενεργητική· οι φάσεις όμως που περνά στην ζωή του περιλαμβάνουν και την ενεργητική και την παθητική στάση, ήτοι την παραγωγική και την προσληπτική.

Για να είναι πληρέστερη η διαπαιδαγώγηση και η εκπαίδευση των μαθητών, κρίνουμε ότι είναι απαραίτητο να μπορούν να μεταβαίνουν από την ενεργητική στην παθητική και από την παθητική στην ενεργητική φάση· από την προσληπτική στην πραγματοποιητική και από την πραγματοποιητική στην προσληπτική. Το σημαντικό δεν είναι να είμαι απλώς ενεργητικός, αλλά να *μπορώ να αλλάζω φάσεις*: Αναλόγως της φύσεως του προβλήματος ή της καταστάσεως στην οποία ευρίσκομαι, να γίνομαι πότε παθητικός / ληπτικός (προσληπτικός) και πότε ενεργητικός / δοτικός (πραγματοποιητικός). Αυτή η εναλλαγή, πότε δοτικός πότε ληπτικός, ομοιάζει με τα στάδια της μαθήσεως τα οποία περιέγραψε ο A. Whitehead: της γοητείας, της ακριβείας, της γενικεύσεως. Το κίνητρο όμως για την μάθηση, για την μόρφωση των μαθητών, πρέπει να πηγάζει από την δική τους εσωτερική ανάγκη· εάν δεν συμβαίνει αυτό, τότε πρέπει να προκληθεί / δημιουργηθεί η σχετική ανάγκη, αλλιώς η μάθηση θα έχει αμφίβολο ή μηδαμινό αποτέλεσμα! Εάν η ανάγκη δεν πηγάζει

από μέσα, τότε λειτουργεί ως επιβολή, καταπιέζει και προκαλεί αντί-δραση· ήτοι μαθησιακό αντικίνητρο.

Οι ανωτέρω προτάσεις είναι δυνατόν να συμπυκνωθούν και σχηματικώς να διατυπωθούν σε πίνακα ως εξής: Οι πράξεις μας είναι δυνατόν να χαρακτηρισθούν με τρεις τρόπους, όπως επίσης και οι λειτουργίες που επιτελούν αυτές οι πράξεις είναι δυνατόν να χαρακτηρισθούν με τρεις τρόπους. Ας δούμε αυτούς τους τρόπους παρακάτω στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ο χαρακτήρας των πράξεών μας και οι αντίστοιχες λειτουργίες που επιτελούν

ΠΡΑΞΗ	ΑΥΤΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΗΜΙ-ΑΥΤΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΚΑΤΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ
	Εσωτερικό κίνητρο. Αυτόβουλος δράση.	Εσωτερικευμένο κίνητρο. Προκληθείσα δράση.	Εξωτερικό κίνητρο. Υπαγορευμένη δράση.
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ	ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ	ΠΑΘΗΤΙΚΗ
	Παραγωγή-Πραγματοποίηση. Εξωγενής δραστηριότητα.	Αναδόμηση-νέα συγκρότηση. Κριτική θεώρηση.	Πρόσληψη-απομνημόνευση. Εσωγενής Δραστηριότητα.

Γ.4. Λειτουργική Θεώρηση της Αγωγής και της Εκπαιδύσεως.

Η λειτουργική θεώρηση της αγωγής και της εκπαίδευσής των μαθητών στηρίζεται στις αντιλήψεις περί της φύσεως του παιδιού και του εφήβου, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά των, στα χαρακτηριστικά της ορισμένης ηλικίας, κατά την οποία ασκείται η αγωγή και επιχειρείται η εκπαίδευσή των. Η Λειτουργική Ψυχολογία, η οποία στηρίζει την λειτουργική αγωγή και εκπαίδευση, αναπτύχθηκε αρχικώς από τον W. James, πρόδρομο των απόψεων του J. Dewey και των νεωτέρων ψυχολόγων· στηρίζεται στην βιολογική άποψη των λειτουργιών του ανθρώπου και εφαρμόζει ορισμένες αρχές της Φιλοσοφίας του Πραγματισμού στην παιδεία των νέων.

Ο Πραγματισμός θεωρεί ότι η πράξη, η εμπειρία είναι *πιο σημαντική* για την ζωή από την σκέψη, η οποία εκφέρεται με τα λόγια. Η σκέψη είναι *όργανο της πράξεως* και η πράξη *όργανο της ζωής*: Στοχαζόμεθα, για να λύσουμε τα προβλήματά μας και να ζούμε, συνακολουθώς, καλύτερα και πληρέστερα την ζωή μας. Δεν στοχαζόμεθα χωρίς λόγο και αιτία· ασκόπως. Η σκέψη δεν είναι ονειροπόλημα ή φαντασίωση· είναι το προ της πράξεως ενέργημα.

Ας εξετάσουμε όμως βαθύτερα την έννοια της εμπειρίας, με βοηθό τις αναλύσεις του J. Dewey και σύμμαχο τις δικές μας παρατηρήσεις.

Η εμπειρία είναι σύνθετη έννοια· για να κατανοηθεί καλύτερα, είναι απαραίτητο να χωρισθεί στα δύο συστατικά μέρη της, την *δράση* και το *αποτέλεσμα* της δράσεως, ή όπως γράφει ο Dewey στο έργο του *Democracy and Education*, 1916, στο ενεργό και στο παθητικό στοιχείο της. Η εμπειρία συντίθεται από α. την ενέργεια / ενέργημα και β. την επενέργεια / συνεπακόλουθο. Η εμπειρία *προϋποθέτει* δράση και *συνεπάγεται* γνώση, ήτοι βίωση των αποτελεσμάτων της δράσεως. Δραστηριότητα χωρίς διάδραση, γνώση των συνεπειών, δεν είναι εμπειρία. Συνεπώς, η εμπειρία εμπεριέχει μία σχέση *εσωτερική*, σχέση η οποία *διασυνδέει* την προσπάθεια, το διάβημα με τις προκύπτουσες συνέπειες, τα επακόλουθα της προσπάθειας. Η αξία μίας εμπειρίας έγκειται εις την

διαπίστωση που κάνει το δραν υποκείμενο: ότι *βιώνει μίαν αλήθεια* ο ίδιος. Η συνακόλουθη συνέπεια και η σημασία της βιώσεως αυτού του συμβάντος, για την αγωγή και την εκπαίδευση των μαθητών, είναι προφανής: Με το να οδηγούνται οι μαθητές να αποκτούν εμπειρίες, είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε με την προτροπή των δασκάλων τους, οδηγούνται εις το να γνωρίζουν την πραγματικότητα *χωρίς την μεσολάβηση τρίτων* και να μορφώνονται από την ίδια την δράση τους. Έτσι, η μάθηση και η προκύπτουσα εξ αυτής γνώση, το γινώσκειν, καθίστανται ενεργήματα και επενεργήματα προσωπικά: ανεπανάληπτα και αναντικατάστατα. Αυτά δε, με την σειρά τους, συντελούν και στην αυτο-μόρφωση των μαθητών, και στην αυτοβουλία και στην αυθυπαρξία των.

Η αυτενεργητική και η ανατροφοδοτική μάθηση ασκούν περαιτέρω επενέργειες: Συμβάλλουν στην αυτο-εκτίμηση, την αυτο-νομία και την αυτο-οργάνωση των μαθητών· προσφέρουν δηλαδή πολύτιμα συστατικά για την διαμόρφωση ενεργητικών πολιτών και αυτόνομων οντοτήτων.

Η φυσική λειτουργία της σκέψεως συχνά θεωρείται στην παιδαγωγική θεωρία, αλλά κυρίως στην σχολική πρακτική, ως κάτι *ξεχωριστό* και *ξεκομμένο* από την προσωπική εμπειρία· ως κάτι το οποίο είναι δυνατόν να *καλλιεργηθεί* και να *αναπτυχθεί ανεξαρτήτως της δράσεως του ανθρώπου*, σε απομόνωση δηλαδή από την ζωή. Αυτό το θεμελιώδες λάθος, αυτή η εσφαλμένη αντίληψη οφείλεται στην *αποσύνδεση* της σκέψεως από την δράση και χρεώνεται με την παταγώδη αποτυχία των σχολείων μας. Αγνοούμε ή παραθεωρούμε ότι η σκέψη μας *προϋποθέτει* την εμπειρία και ότι η εμπειρία *εμπεριέχει* την σκέψη μας· υποτιμούμε το γεγονός ότι η γνώση είναι ένα *αποτέλεσμα*, το οποίο προκύπτει από την εμπειρία (Dewey, 1916), και όχι από την επιφοίτηση του “αγίου” πνεύματος.

Η γνώση μας όμως αποτελεί έναν μικρό μέρος της εμπειρίας μας, αφού η εμπειρία μας συντίθεται από πολλά στοιχεία: γνώσεις, αξίες, στάσεις· ιδέες, πιστεύω, συναισθήματα· πράξεις, γεγονότα, προσωπικά συμβάντα· φόβους, ελπίδες, προσδοκίες, επιθυμίες. Εάν δεχθούμε αυτή την γενικότερη, διευρυμένη έννοια της εμπειρίας, τότε ευκόλως κατανοούμε το *τί στερούνται* οι μαθητές μας που κρατούνται έξω από το ανεξάντλητο χρυσωρυχείο της εμπειρίας. Όμως, την “πύλη προς την εμπειρία” το ελληνικό σχολείο χρόνια τώρα διαρκώς την κλείνει...

Ο J. Dewey δεν δέχεται ότι η γνώση αποκτάται δια του λογικού στοχασμού – εκτός από την γνώση, η οποία απορρέει από λογικο-μαθηματικές συσχετίσεις, προσθέτουμε εμείς – ούτε ότι απλώς αποκτάται δια της αισθητηριακής εμπειρίας· η γνώση, κατά τον Dewey, είναι το αποτέλεσμα της *διερευνητικής διεργασίας*, προϋπόθεση της οποίας είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια: ο *μανθάνων*, το υποκείμενο, και το υπό μάθησιν αντικείμενο αλληλεπιδρούν. Ορίζει δε την γνώση ως την *ικανοποιητική έκβαση* μιας διερευνησεως (inquiry)· την κατάλληλη κατάληξη, την ολοκλήρωση μίας διερευνησεως (Dewey, 1938). Επί πλέον, διακηρύσσει ότι οι ιδέες, οι εικασίες αποτελούν “προσδοκίες μίας συνέχειας ή ενός συνδέσμου μεταξύ μιας δραστηριότητας και των *συνεπειών* της στην πράξη” (Dewey, 1916). Και καταλήγει: “Οι ιδέες είναι άνευ αξίας, εκτός εάν μετατρέπονται σε πράξεις, οι οποίες *αναπροσαρμόζουν* και *ανασυγκροτούν* κατά ένα τρόπο, μικρό ή μεγάλο, τον κόσμο στον οποίο ζούμε” (Dewey, 1929).

Ας προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε και να εξαγάγουμε τώρα το περιεχόμενο αυτής της θέσεως του Dewey. Εφ’ όσον οι ιδέες, οι εικασίες, οι θεωρήσεις, δεν έχουν αξία, *αν δεν μετατραπούν σε πράξεις*, και εφ’ όσον *δεν διασυνδεθούν με τις συνέπειές τους*, τότε η γνώση *ως γνώση*, ως απλή πληροφορία έχει δευτερεύουσα σημασία. Πρωτεύουσα σημασία έχει η *χρήση της γνώσεως*: η εφαρμογή, η εκποίηση, η μεταποίησή της. Τούτο συμβαίνει, διότι, όπως έχει γράψει ο Dewey, σκέψη είναι αυτό που *συνδέει* μίαν ιδέα, μίαν υπόθεση, μία θεώρηση με τις *συνέπειες* της εφαρμογής της· με άλλα λόγια: είναι ο σύνδεσμος (η συνέχεια) ανάμεσα σε μία δραστηριότητα και στα πρακτικά επακόλουθά της.

Η γνώση αναφέρεται στο παρελθόν, αφού είναι κάτι καθορισμένο και σίγουρο, ενώ η σκέψη είναι *προσανατολισμένη προς το παρόν και το μέλλον*, αφού αναφέρεται σε κάτι ακαθόριστο και αβέβαιο, κάτι που δεν έχει ακόμη συντελεσθεί, ολοκληρωθεί (Dewey, 1916). Ιδού διατί η γνώση είναι ένα “εργαλείο” της σκέψεως και η σκέψη ένα “εργαλείο” της πράξεως (μεταφορικά: ο

πλοηγός της πράξεως). Να γιατί έχει, από παιδαγωγικής σκοπιάς, μεγαλύτερο ενδιαφέρον το *πού οδηγεί* μία ιδέα, μία διαπίστωση, παρά το *από πού προέρχεται*.

Γ.5. Η Παιδαγωγία ως Πράξη Ενεργητική.

Η πράξη της αγωγής, η παιδαγωγία, είναι ενέργημα τελεολογικό· στοχεύει στην επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος, ήτοι την πρόκληση αλλαγών, μεταβολών, αναθεωρήσεων, ανασυγκροτήσεων. Για να γίνουν όμως αυτά, για να προκληθούν αυτές οι συνέπειες, είναι απαραίτητο οι δύο βασικοί μέτοχοι στην πράξη της αγωγής, ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος, να προσέλθουν σ' αυτήν με *ανιδιοτέλεια*, με *προθυμία*, και κυρίως με τρόπο *ενεργητικό*: ήτοι και οι δύο θα λειτουργήσουν ως *ενεργητικοί δράστες* του μορφωτικού εγχειρήματος. Το αποτέλεσμα εξαρτάται από την συμπεριφορά και την συνεισφορά εκάστου.

Αυτή η λειτουργική θεώρηση της πράξεως της αγωγής, και κατ' επέκτασιν της καθ' όλου λειτουργίας του σχολείου, δεν επιτρέπει αερολογίες, ηθικολογίες και άλλα γενικολογικού χαρακτήρος φληναφήματα. Τα ερωτήματα τίθενται με σαφήνεια, λιτότητα και καθαρότητα: οι απαντήσεις οφείλουν να είναι εξ' ίσου σαφείς, λιτές και καθαρές. Κάθε είδους άλλες απαντήσεις συνιστούν υπεκφυγή ή αποπροσανατολισμό.

Το πλεονέκτημα της *λειτουργικής* θεωρήσεως του σχολείου έναντι της *αναλυτικής* θεωρήσεως, ή και άλλων θεωρήσεων, ήτοι α) το από ποιά γνωστικά στοιχεία αποτελείται (γνωστική ανατομία), και έναντι της *δομικής* θεωρήσεως, ήτοι β) το πώς διαρθρώνονται / διασυνδέονται αυτά τα γνωστικά στοιχεία (μηχανισμός), είναι ότι *διερευνά τον ρόλο που παίζουν* τα γνωστικά στοιχεία και ο τρόπος δομήσεώς των στην ζωή των μαθητών· με άλλα λόγια, *εξετάζει την λειτουργία που επιτελεί το σχολείο στην ζωή των· το τί κάνει σ' αυτούς, το πώς τους επηρεάζει*.

Η λειτουργική άποψη θέτει το ερώτημα: *Τί κάνει* η σχολική αγωγή και η εκπαίδευση στην σκέψη, στην βούληση, στα συναισθήματα κ.τ.λ. των μαθητών; Αυτό το γενικό ερώτημα επιμερίζεται στα ακόλουθα μερικά ερωτήματα:

1. *Προκαλεί* το ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία των μαθητών;
2. *Ενεργοποιεί* και ασκεί τις βιολογικές λειτουργίες των;
3. *Κινητοποιεί* και κατευθύνει τις παρορμήσεις των;
4. *Αφυπνίζει* και ενδυναμώνει την βούλησή των;
5. *Διεγείρει* την περιέργεια και τα κίνητρά των;
6. *Δημιουργεί* δευτερογενείς ανάγκες και ενδιαφέροντα;

Δ. ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ανωτέρω ερωτήματα δεν είναι παρά ενδεικτικά, επί μέρους ερωτήματα. Το ουσιώδες, όμως, ερώτημα είναι το πώς χειρίζεται το ελληνικό σχολείο τις δύο βασικές αιτίες δραστηριοποίησης των μαθητών: α. την *ανάγκη* και β. το *ενδιαφέρον*. Και τί είναι η ανάγκη; Αυτό που ωθεί, που παρακινεί τους μαθητές να δράσουν, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι συγκεκριμένες ανάγκες τους. Το ερώτημα είναι: Αποκτά αυτή η δραστηριοποίηση *αξία χρήσεως*, έχει χρηστική αξία γι' αυτούς; Και τί είναι το ενδιαφέρον; Αυτό που ωθεί τους μαθητές να ενεργοποιηθούν, διότι διαμέσου της ενεργοποίησεως αυτής, θα ικανοποιηθούν ορισμένα από τα ενδιαφέροντά τους. Το ερώτημα είναι: Αποκτά αυτό το ενέργημά τους *αξία δράσεως*;

Θα κλείσουμε αυτήν την εισήγηση διατυπώνοντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Γιατί ομιλούμε διαρκώς για νέα γνώση, για την *πρόσθεση* νέων γνώσεων στο σχολικό πρόγραμμα, και όχι για την *αξία χρήσεως* των προσφερομένων γνώσεων στα σχολεία;
2. Γιατί δεν ομιλούμε για την *αξία δράσεως* της σχολικής εργασίας, παρά μόνο για την *παρακολούθηση* μαθημάτων από τους μαθητές;
3. Ποιό είναι το ιδανικό μας: Η απραξία ή η πράξη; Η αδράνεια ή η δράση; Και αν είναι η απραξία, τότε για ποιούς λόγους την προτιμούμε;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Εξαρχόπουλου, Ν (1950^ς). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, 2^{ος} τόμ., Αθήνα: εκδ. Ελικών.
2. Κονιδιτσιώτη, Β (1977²). *Η Νεωτέρα Παιδαγωγική και η Αρχή της Αυτενέργειας*. Αθήνα.
3. Πολυχρονόπουλου, Πάνου (2002). *Φιλοσοφία της Τεχνολογίας*. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
4. Πολυχρονόπουλου, Πάνου (1997). *Νοείν και Ποιείν*. Αθήνα: εκδ. Παιδαγωγία.
5. Πολυχρονόπουλου, Πάνου (1997). *Η Σκοπιμότητα και η Σπουδαιότητα της Εκπαιδύσεως των Μαθητών στον έμπρακτο Λόγο δια του Εμπράκτου Λόγου*. Παιδαγωγικός Λόγος.
6. Πολυχρονόπουλου, Πάνου (υπό ετοιμασίαν). *Τα Σχολεία της Πράξεως*. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
7. Πολυχρονόπουλου, Πάνου (υπό ετοιμασίαν). *Παιδαγωγική Χειροτεχνία και Τεχνολογία*. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
8. Claparède, Ed (1953). *Λειτουργική Παιδαγωγική*, τεύχ. Α' (μτφ. Χ. Πάτση) και τεύχ. Β' (μτφ. Γ.Α.Βασδέκη). Αθήνα: εκδ. Νέου Σχολείου.
9. Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: εκδ. McMillan.
10. Dewey, John (1925). *Experience and Nature*. New York: εκδ. Dover Publications.
11. Dewey, John (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Carbondale: εκδ. SIU Press.
12. Dewey, John (1929). *The Quest for Certainty*. New York: εκδ. Capricorn Books.
13. Whitehead, Alfred (1985). *The Aims of Education*. New York: εκδ. The Free Press. Στην Ελληνική γλώσσα: *Οι σκοποί της Παιδείας*, (μτφ. Ι. Τσελεπίδου), Παιδεία, τόμ. Δ', τεύχ. 45-46, 1960.