

# Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΘΗΝΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και  
Θρησκευμάτων

8<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ  
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές  
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ  
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την  
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία  
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL  
14-17 Ιουνίου 2018

Η «ισότητα» εν συγκρούσει με την ελευθερία στην εκπαίδευση και ως «ανάχωμα» στην εξέλιξη του χαρισματικού ατόμου; Ένα φιλοσοφικό πείραμα αποδόμησης του επιχειρήματος περί σύγκρουσης από το 17ο αι. μ.Χ. και εξής, με αξιώσεις σημερινής εφαρμογής.

*Παναγιώτης Γαλάνης*

doi: [10.12681/edusc.2661](https://doi.org/10.12681/edusc.2661)

## Βιβλιογραφική αναφορά:

Γαλάνης Π. (2020). Η «ισότητα» εν συγκρούσει με την ελευθερία στην εκπαίδευση και ως «ανάχωμα» στην εξέλιξη του χαρισματικού ατόμου; Ένα φιλοσοφικό πείραμα αποδόμησης του επιχειρήματος περί σύγκρουσης από το 17ο αι. μ.Χ. και εξής, με αξιώσεις σημερινής εφαρμογής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 133–142. <https://doi.org/10.12681/edusc.2661>

Η «ισότητα» εν συγκρούσει με την ελευθερία στην εκπαίδευση και ως «ανάχωμα» στην εξέλιξη του χαρισματικού ατόμου; Ένα φιλοσοφικό πείραμα αποδόμησης του επιχειρήματος περί σύγκρουσης από το 17<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. και εξής, με αξιώσεις σημερινής εφαρμογής.

Παναγιώτης Γαλάνης, Νομικός, Υποψ. Δρ. Πολιτικής Φιλοσοφίας Νομικής Σχολής  
Ε.Κ.Π.Α.  
[panagiotisgln@gmail.com](mailto:panagiotisgln@gmail.com)

### Περίληψη

Στην κοινωνία της μετανεωτερικότητας, βαλλόμενοι πανταχόθεν από επιχειρήματα που φαίνονται πειστικά, αν ιδωθούν μεμονωμένα και όχι συστηματικά, ανακύπτει η αδήριτη ανάγκη επανεξέτασης των ισχυρισμών σε πλήθος πεδίων, μεταξύ των οποίων και η Παιδαγωγική. Ενδεικτική μέθοδος εξαγωγής βάσιμων νομικοπολιτικών επιχειρημάτων αποτελεί – μεταξύ άλλων – η φιλοσοφική και κριτική θέασή τους, όχι απλώς κατά παράθεση των διαφόρων θέσεων των στοχαστών ανά τους αιώνες. Στο πεδίο της εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων, ο Διαφωτισμός, όπως εκφράζεται από τους Locke και Rousseau, πρεσβεύει την πρωταρχική ανάγκη εκπαίδευσης όλων των ατόμων ανάλογα με τις φυσικές τους κλίσεις και ικανότητες, συμπέρασμα που απορρέει τόσο από την αρχή της ελευθερίας, όσο και από τη φυσική εκπαίδευση. Αλλά η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων φαίνεται πως αποτελεί συμπέρασμα και των θεωρητικών του Γερμανικού Ιδεαλισμού, αφού, αφενός ο Hegel, με την άρση των περιορισμών της ατομικότητας στη διεπαφή με το Απόλυτο, αφετέρου και ο Fichte, με τον αλληλοπεριορισμό των δικαιωμάτων για την ενότητα της εννόμου τάξεως, φαίνεται ότι θα ήταν θετικοί απέναντι στην ελευθερία ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, αν ληφθεί υπόψη κιόλας ο νέο-ουμανιστικός τους εκπαιδευτικός προσανατολισμός. Τελικά, στις πολύπλευρες απαιτήσεις της κοινωνίας μας, απαιτείται η γόνιμη άντληση ιδεών από τα φιλοσοφικά κείμενα από τους αρμοδίους να αναλάβουν δράση.

**Λέξεις–Κλειδιά:** Διαφωτισμός; Γερμανικός Ιδεαλισμός; Ελευθερία # ισότητα.

### Abstract

In post-modern societies, when sb deals with convincing yet isolated arguments, rather than systematically expressed, the urgent need to review those claims in a number of fields, including Pedagogy, arises. An exemplary method of extracting legitimate legal arguments is, among others, their view as philosophical and critical opinions, not just by citing the various philosophers throughout the centuries. In the field of the education of charismatic children, the age of Enlightenment, as expressed by Locke and Rousseau, represents the primordial need for the access to education of all according to their natural inclinations and abilities, a conclusion derived both by the principle of freedom and natural education. But the necessity of educating charismatic individuals seems also to be a conclusion of the theorists of German Idealism, as, on the one hand, Hegel removes the limitations of individuality in the interface with Absolute and on the other hand, Fichte, with the interdependence of the rights to unity of the legal order seems to be positive towards the freedom to develop their competencies, given their

neo-humanistic educational orientation. Ultimately, the numerous demands of our society require the fruitful drawing of ideas from philosophical texts by those who are responsible for taking action.

**Keywords:** Enlightenment; German Idealism; Liberty # equality.

### **1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: Η διεπιστημονικότητα ως αντίδοτο στην αυθαιρεσία των επιχειρημάτων – Συνταγματολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων.**

Το αντικείμενο της Παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί κλάδο – ομπρέλα για πολλούς άλλους επιστημονικούς χώρους, για παράδειγμα την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία, αλλά και τη Νομική και την Πολιτική Επιστήμη, ενώ την ίδια στιγμή συνιστά, και αυτοτελώς θεωρούμενη, βασικότατο επιστημονικό κλάδο. Η παρατήρηση αυτή δε γίνεται με τυχαιότητα, παρά με μία αποκλειστική στόχευση: να γίνει αντιληπτό ότι ο παιδαγωγικός στοχασμός δε μπορεί να στεγανοποιηθεί, να εγκλειστεί σε ένα μείζον εγχειρίδιο και, τελικώς, να περιχαρακωθεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Αντιθέτως, η αποτελεσματικότητά του και η επιρροή του στο γίνεσθαι της εποχής του και των μεταγενέστερων εμφανίζεται από την ενασχόληση πληθώρας στοχαστών, φιλοσόφων και επιστημόνων στην εποχή μας, αλλά και ανέκαθεν, με θέματα που δεν κατηγοριοποιούνται ως αμιγώς εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά, αλλά εξετάζονται διεπιστημονικά.

Στο ισχύον νομικοπολιτικό σύστημα, η άρθρωση ορθών επιχειρημάτων δέον να στηρίζεται στην φιλοσοφία των επιστημών. Έτσι, με τη μέθοδο που προσήκει σε κάθε κλάδο, οφείλει ο επιστήμονας (κοινωνικός, θετικός κλπ.) να σταχυολογεί τα επιχειρήματά του, ώστε αυτά να είναι αφενός ορθά (κατά περιεχόμενο) αυτοτελώς θεωρούμενα, αφετέρου να συνάδουν και να συμπλέουν με τις θέσεις των άλλων επιστημονικών χώρων, εγκαινιάζοντας μια διεπιστημονική συζήτηση που αποφέρει συστηματικότερες λύσεις στο εκάστοτε πεδίο από την στείρα και ενίοτε αντιπαραγωγική παράθεση των μεμονωμένων θεωριών ή πορισμάτων μιας εκάστης επιστήμης (Μπίκος, 2014).

Ιδίως στο πεδίο της εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων, που αποτελεί το εδώ ενδιαφέρον πεδίο, η άκριτη, συστηματική χρησιμοποίηση της ταμπέλας της «ισότητας» αποδεικνύεται ότι εσφαλμένα φαίνεται συγκρουόμενη με την παραχώρηση ελευθερίας πολύπλευρης ψυχοσωματικής ανάπτυξης των ατόμων αυτών. Επισκοπώντας τις νομικές διαστάσεις του θέματος, τα κρίσιμα δικαιώματα, το περιεχόμενο των οποίων εμπίπτει αναμφίβολα στην ερμηνεία των άρθρ. 2 Σ (περί της αξίας του ανθρώπου), του άρθρ. 5 παρ. 1 Σ περί ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας σε συνδ. με τις διατάξεις 57 επ. ΑΚ για την προσβολή της προσωπικότητας και του άρθρ. 16 Σ περί δικαίωτος στην παιδεία), ορίζουν την «ισότητα» ως ισότητα απέναντι στο νόμο, ήτοι ως *ισονομία*, και όχι ως εξισωτική ομοιότητα ή απάλειψη των διαφορών που υφίστανται από τη φύση ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων. Αυτά γίνονται παγίως δεκτά από τη συνταγματική θεωρία και πράξη (Δαγτόγλου, 2012).

Όσον αφορά την ελευθερία, και αυτή ως θεμελιώδες δικαίωμα αποτελεί λυδία λίθο του συνταγματικού πολιτεύματος, που εξειδικεύεται *in concreto* παρέχοντας στο άτομο την ελευθερία να ζήσει, όπως επιθυμεί και να αναπτύξει την προσωπικότητά του κατά βούληση, ασχέτως βέβαια αν υπόκειται και αυτή σε περιορισμούς, που ορίζονται

κατά βάση στο άρθρ. 25 παρ. 1 Σ περί αναλογικότητας και θέσης ορίων στην άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων (Δημητρόπουλος, 2008).

Οι θιασώτες δηλ. της ισότητας επικαλούνται πως η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων προσκρούει στην υλοποίηση ενός θεσμικού πλαισίου δικαιωμάτων στην εκπαίδευση όλων των άλλων ατόμων, τα οποία είναι «καταδικασμένα» να υπομείνουν μιας μέτριας (;) υφής και κατά περιεχόμενο εκπαίδευσης που δεν θα τα αναδεικνύει πολύπλευρα, σε όλο το εύρος των ικανοτήτων τους. Βεβαίως, και αυτή η άποψη εμπεριέχει κάποια ψήγματα αλήθειας. Για παράδειγμα, τα τρόπον τινά αναπάντητα ερωτήματα από τους παιδαγωγούς, αλλά και τους νομικούς φέρεται πως είναι τα ακόλουθα: Ποιος θα κρίνει τη χαρισματικότητα; Ο έλεγχος τίνος επιστήμονα θα επικυρώσει κατά τρόπο αμετάκλητο την ύπαρξη ή μη ταλέντων ή ικανοτήτων άνω του μέσου όρου; Εν τέλει, είναι επιτρεπτή υπό το ισχύον δίκαιο (και τους θεσμούς) να ομιλούμε για νομική έννοια της «χαρισματικότητας»;

Παρόλα αυτά, και αυτό αποτελεί τη στόχευση της εργασίας αυτής, οι κοινωνικοί πρωτίστως επιστήμονες (νομικοί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι κλπ.) και ενάντια στον υπαρκτό – πλην ενίοτε αναγκαίο – φορμαλισμό της Νομικής επιστήμης, που δεν κείται υπεράνω των πραγματικών κοινωνικών καταστάσεων, οφείλουν να κατανοήσουν ότι απαρχή των επιστημονικών τους κρίσεων σκόπιμο είναι να αποτελεί η φιλοσοφική τους ενατένιση και εξήγηση (Πελεγρίνης, 2016). Πράγματι, το επιχείρημα περί ισότητας, έχει τεθεί από το παρελθόν στην υπηρεσία της θέσης εμποδίων σε οποιοδήποτε επιχείρημα περί παροχής εξειδικασμένης εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, κατά την εδώ υποστηριζόμενη άποψη, κατά τρόπο μη επιστημονικά αποδεκτό. Είναι ο τρόπος άρθρωσης και στήριξης του επιχειρήματος αυτού που προκαλεί ευλόγως το σκεπτικισμό όσων ασχολούνται σε παιδαγωγικό επίπεδο με τις προοπτικές και προτάσεις για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Ειδικότερα, προβληματίζει το ότι τίθεται ενίοτε απομονωμένο από άλλα συστηματικά επιχειρήματα, κατά τρόπο μη συμπαγή εννοιολογικά και μη συστηματικά αληθεύοντα, και, έτσι, φαίνεται μεγαλόσχημα τιθέμενο. Απαιτεί, τοιουτοτρόπως, την ανάλυση κορυφαίων θεωρητικών που χάραξαν με το συγγραφικό τους έργο την ιστορία της Φιλοσοφίας και συνεχίζουν ακόμα και στις μέρες μας να επιστρατεύονται τα έργα τους για να ενισχύσουν θεωρητικά ή να αποδομήσουν πλάνες, αυταπάτες και προβληματισμούς της σύγχρονης παιδαγωγικής πράξης.

Η ανάλυση επικεντρώνεται στα ρεύματα του Διαφωτισμού, αλλά και του Γερμανικού Ιδεαλισμού αποσκοπώντας στην κατάρριψη ή, καλύτερα, αναδόμηση του επιχειρήματος, ώστε απ' τη μια να μην φέρει προσκόμματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των χαρισματικών ατόμων, απ' την άλλη να αποπειραθεί ο ερευνητής να διεξαγάγει έναν αγώνα δικαιολόγησης της όποιας θεωρίας υιοθετεί και υπερασπίζεται, με όρους διαλεκτικής και σεβασμού της αντίθετης γνώμης. Η μέθοδος που ακολουθεί η μελέτη αυτή φέρει το χαρακτήρα περισσότερο νοητικού πειράματος και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πανάκεια.

## **2. Διαφωτισμός και εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων: Από το φιλελευθερισμό του J. Locke στον *Αμύλιο* του J.J. Rousseau.**

### **2.1 Ελευθερία του έλλογου ανθρώπου κατά τον J. Locke.**

Εκκινώντας από το φιλελευθερισμό και ιδίως τον J. Locke, του οποίου η φιλοσοφία συνδέει αρμονικά εμπειρισμό και υλισμό (Eco & Fedriga, 2018) και ο οποίος αναφέρθηκε περισσότερο στο Κοινωνικό του Συμβόλαιο και στις έννοιες της ιδιοκτησίας και της φυσικής κατάστασης (Locke, 2018), ο φιλελεύθερος φιλόσοφος

διατείνεται ότι οι άνθρωποι γεννήθηκαν ίσοι και είναι εφοδιασμένοι από τη φύση τους με πρωταρχικά και αναφαίρετα δικαιώματα (Πελεγρίνης, 2016), όπως η ζωή, η ελευθερία και η ελεύθερη επιλογή θρησκευόμενου. Αντιλαμβανόμενος με αρκούτως διευρυμένη οπτική γωνία την ελευθερία του ανθρώπου, διατυπώνει τη θέση του περί ασυμβίβαστου οιασδήποτε καταπίεσης στην έννοιά της, σε πλήρη συστοιχία με την αρχή του φιλελευθερισμού (Locke, 1998). Διακρίνουμε εύκολα καταρχάς ότι τα χαρισματικά άτομα είναι «ελεύθερα» στην άσκηση του δικαιώματος εκπαίδευσής τους. Δεν διευκρινίζεται, ωστόσο, το επίπεδο μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η μη συγκεκριμένη αναφορά του δεν εμποδίζει να εξαχθεί το συμπέρασμα πως κατά τρόπο μη ορθό συστηματικά και καταχρηστικό οι πολέμοι ή οι αμφισβητίες της χαρισματικότητας επικαλούνται την ισότητά τους ως ανάχωμα στην κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στον ετεροπροσδιορισμό και ως εκ τούτου στην ολική καταστρατήγηση της ελευθερίας εκπαίδευσης.

Η εκ φύσεως ελευθερία του ελλόγου ανθρώπου (Μποτετζάγιας, 2010) πρέπει να είναι νοητή σε διαφορετικές βαθμίδες, αφού ο ίδιος δεν διακρίνει ρητά, αλλά και μερικώς ή ολικώς διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης ή προσωπικότητες. Ο Locke δεν υποστηρίζει παρά τον πλήρη, ακράδαντο, ανεξάιρετο και απροϋπόθετο σεβασμό στον άνθρωπο, εισηγούμενος τοιουτοτρόπως μια άκρως ανθρωπιστική παιδαγωγική αντίληψη, πάνω στην οποία πρέπει να δομηθεί και ο συλλογισμός μας. Κατ' αυτή, φαίνεται καταρχήν ότι τα χαρισματικά άτομα δικαιούνται ως φύσει προικισμένα της κατάλληλης εκπαίδευσέως.

Σύμφωνα δε και με την πασίγνωστη θέση του περί «*tabula rasa*» του πνεύματος, και με βάση το *δοκίμιό του για την ανθρώπινη νόηση*, ο εφοδιασμός του ατόμου (άρα και του παιδιού) με παραστάσεις είναι επίκτητος, και άρα οι οιασδήποτε ικανότητες κληροδοτεί η φύση δεν θα πρέπει να αποτελούν ανάχωμα στην περαιτέρω εξέλιξη του ανθρώπου διά της αγωγής και της παιδείας, που θα λάβει άτυπα ή οργανωμένα κατά τη διάρκεια της ζωής του (Locke, 2016· Power, 2001).

Επισκοπώντας τις αμιγώς παιδαγωγικές του θέσεις, εξυμνούσε την αγωγή της φυσικότητας και εξήρε την επαφή με τα άλλα άτομα ως εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση ομαλής ανάπτυξης. Για την προαγωγή του αδιαμόρφωτου πνεύματος του παιδιού μικρής ηλικίας, πρέσβευε την αναγκαιότητα επαγρύπνησής του και αένανης προόδου, η οποία μάλιστα θα συντελούνταν καλύτερα σε ατομικά μαθήματα, διότι το κάθε παιδί φέρει εξατομικευμένες ανάγκες (Σατώ, 1956). Είναι αυτονόητη η συνάφεια αυτών των θέσεών του με το εξεταζόμενο θέμα. Επαφίεται στο άτομο να εφοδιαστεί με όλες εκείνες τις προμήθειες που θα το υποβοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της ζωής του. Τοιουτοτρόπως, αν τα χαρισματικά άτομα δε λάμβαναν την προσήκουσα αγωγή για τις ικανότητες που φαίνεται ότι φέρουν, με ποιον τρόπο θα ανταποκρίνονταν στην ιδιαίτερα σύνθετη ζωή που, εκτός των άλλων, θα τα είχε με τον τρόπο της απορρίψει;

## **2.2 Φύση, «φυσικές ανισότητες» και εκπαίδευση κατά τον J.-J. Rousseau.**

Ταυτόχρονα, ο Rousseau στο κορυφαίο παιδαγωγικό και φιλοσοφικό έργο του «*Αιμίλιος ή περί αγωγής*» ομιλεί για την αναγκαιότητα της φυσικής εκπαίδευσέως (Φωτεινός, 2017) και κηρύσσει απερίφραστα την αντίθεσή του σε κάθε είδους βιασμό της ανάπτυξης του ατόμου κατά την φύση του (Κασσωτάκης, 2006). Γενικότερα, αναφέρεται στο αίτημα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών που καταργούν τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Starobinski, 1998) και ως εκ τούτου το ίδιο το χαρισματικό άτομο, ακόμα και αν δεν είχε την τύχη να γεννηθεί σε εύρωστο

περιβάλλον, δύναται, ωστόσο, να διεκδικήσει μία ανώτερη εκπαίδευση. Ορίζοντας και υμνώντας την ελευθερία ως θεμέλιο της ηθικής δράσεως (Howlett, 2012), η πρότασή του εμπεριέχει το νόημα ότι η φυσική ανάπτυξη δεν είναι άλλη από τη συνάδουσα με τις όποιες «ιδιαιτερότητες» (με θετικό πρόσημο εδώ) διαθέτει το άτομο (Μαυριάς, 2014). Βεβαίως, όπως στο φυσικό περιβάλλον, στο ζωικό και φυτικό βασίλειο, δεν είναι όλα τα μέλη που το απαρτίζουν ίδια, αλλά υπάρχουν εγγενείς και πολλαπλές σημαντικές διαφορές και αποκλίσεις, έτσι γίνεται λόγος στο έργο για «φυσικές ανισότητες». Όμως, και προς αποφυγή παρανοήσεων, το χαρισματικό άτομο δεν αντιμετωπίζεται ως *allium*, το οποίο πρέπει να λειοδορηθεί και να εκβληθεί από το κοινωνικό σώμα, αλλά ως μία μονάδα προικισμένη, με απλώς ικανότητες που υπερέχουν των αναμενόμενων (Βανδώρος, 2011). Πρέπει να ειπωθεί σαφώς ότι η προτεινόμενη από τον ίδιο εκπαίδευση αρνείται την ευεργετική κοινωνική επίδραση – κάνουμε λόγο εδώ για «αρνητική αγωγή» (Πυργιωτάκης, 2011) – και την πολιτισμική πρόοδο πάνω στο άτομο, θέση που συστηματικά ιδωμένη στο έργο του Rousseau φαίνεται απολύτως λογική για το φυσιοκρατικό του οικοδόμημα, αλλά ιδίως στην περίπτωση των χαρισματικών ατόμων, αναμένεται από την κοινωνία και την Πολιτεία να δομήσει ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανάδειξης των ικανοτήτων τους και να τα μορφώσει συνολικά, με αναλυτικά προγράμματα σπουδών, δραστηριότητες ποικίλης ύλης, καταρτισμένους καθηγητές, άνετες και επαρκείς υποδομές κλπ., θέση που μάλλον φαίνεται αντιφατική με όσα υποστηρίχθηκαν, αν και μπορούμε να τη δικαιολογήσουμε με το επιχείρημα ότι το πρόβλημα εν προκειμένω δεν εστιάζεται στην κοινωνική παρέμβαση, αλλά στο «στίγμα» που ενίοτε χαρακτηρίζει τα χαρισματικά άτομα στον κοινωνικό ιστό και εξαιτίας του οποίου κάποιοι κύκλοι αρνούνται συστηματικά να δεχθούν την αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης αρμόζουσας σε αυτά.

Επίσης, ο ίδιος στον «*Αιμίλιο*», όπως είναι γνωστό ομιλεί για μια εκπαίδευση κατά στάδια που συμβαδίζει με τη χαρισματικότητα, αναδεικνύοντας σε κάθε ηλικία τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου, σκοπώντας στο μέγιστο της αλλαγής (Rousseau, 2013). Φαίνεται, επεξηγηματικά, και σε συνδυασμό με όσα ως άνω ελέχθησαν, ότι η ελευθερία διαπαιδαγώγησης φαίνεται ασυμβίβαστη με την επικαλούμενη ισότητα των πολέμιων της χαρισματικότητας, αλλά το προβαλλόμενο επιχείρημά τους δεν είναι παρά μια ισότητα προς τα κάτω, αδυνατούσα να παράσχει όλα εκείνα τα εφόδια που σε μια δημοκρατική πολιτεία, που σέβεται τις ιδιαιτερότητες όλων των ατόμων και προάγει την ισόρροπη ανάπτυξή τους μέσα σε όρους πραγματικής ισονομίας – ισοπολιτείας και ελευθερίας διαμόρφωσης της ιδιαίτερης, μοναδικής και ανεπανάληπτης προσωπικότητάς τους.

### **3. Από το Διαφωτισμό στο Γερμανικό Ιδεαλισμό.**

Ούτε, όμως, στοχαστές-προασπιστές της εθνικής εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαιτερότητες του καθενός, όπως οι ιδεαλιστές Hegel και Fichte, φαίνεται να συνηγορούν υπέρ της χρήσεως ενός επιχειρήματος τέτοιου.

#### **3.1 Η άρση των περιορισμών της ατομικότητας στη διεπαφή με το Απόλυτο κατά τον G. W. Hegel.**

Ο κορυφαίος εκπρόσωπος του ρεύματος του Γερμανικού Ιδεαλισμού, το οποίο αν και δεν είναι ευρέως διαδεδομένο στη χώρα μας, εντούτοις φιλοσοφικά αποτελεί με τις θέσεις του ένα θησαυρό άντλησης στέρεων και λογικών επιχειρημάτων – χωρίς να διεκδικούν τον τίτλο του αλάθητου, δεν δίστασε να υποστηρίξει κάποτε ότι «η

φιλοσοφία δεν παίρνει ζωή ούτε από το αριστοτελικό θαύμα, ούτε από την αμηχανία του Locke, παρά από τον πόνο και τις αντιφάσεις μιας ζωής» (Eco & Fedriga, 2018).

Η ελευθερία γενικώς για τον Hegel νοείται αρχικά με τρόπο αρνητικό, ήτοι ως καταδίκη της έλλειψης ανεκτικής μεταχείρισης, ύστερα δε με θετικό, ως ελευθερία του υποκειμένου, που περιλαμβάνει στην εννοιολογική της κάλυψη την ορθολογική αρχή του αντικειμενικού Πνεύματος, έννοιας που για τον Hegel ευρίσκεται στενά συνδεδεμένη με το Απόλυτο, όπως το νοεί στο σύστημά του (Αντωνίου, 2016). Τα ως άνω μεταφέρονται *mutatis mutandis* και στο εδώ ενδιαφέρον πεδίο κατά τρόπον ώστε να υποστηρίζεται η άρση των περιορισμών της ατομικότητας (με την έννοια του μη-χαρισματικού) στο πλαίσιο της συλλογικής συνείδησης και του Απόλυτου, στην διεπαφή του με την (εκπαιδευτική) πραγματικότητα (Pelczynski, 1971).

Μια άλλη παράμετρος που συσχετίζεται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες των χαρισματικών παιδιών, είναι η εγγελιανή αγάπη για την γνώση και τη φιλοσοφία. Περισσότερο φαίνεται εκφρασθείσα αυτή υπό την έννοια της ενατένισης της απολύτου γνώσεως, όπως γίνεται αντιληπτή στη «Φαινομενολογία του Πνεύματος» (Hegel, 2005). Συναφώς, η έκφραση του απόλυτου πνεύματος του Hegel πραγματώνεται στις μορφές της θρησκείας, της φιλοσοφίας και της τέχνης, εφ' ω και δέον είναι να παρέχεται τέτοιας μορφής εκπαίδευση που να εμπεριέχει και να αναδεικνύει αυτές τις παραμέτρους ακμής του ανθρωπίνου γένους εν συνόλω (Θανασάς, 2006). Οι δε οιοσδήποτε φυσικές και ατομικές διαφορές αποτελούν τυχαία κληροδότηση χαρακτηριστικών από γενιά σε γενιά και δεν δύνανται να καθορίσουν ακριβώς τη μετέπειτα εξέλιξη των ατόμων, ενώ δεν απαγορεύουν με κανένα τρόπο την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης στο κάθε άτομο.

Για τον Hegel, εξάλλου και η ίδια η φύση είναι Ιδέα υπό τη μορφή της ετερότητας, στην οποία όμως κρατεί η τυχαιότητα και ο έξωθεν καταναγκασμός, ενώ δεν είναι εξωτερική η φύση ως προς την Ιδέα, η οποία είναι ελευθερία (Κλιματσάκης, 2010). Αυτό σημαίνει ότι το Απόλυτό του ευρίσκεται σε ένα επίπεδο άνω του ορατού και εξικνείται στην αίγλη του ιδεατού, εξ ου και το κίνημα σκέψης αυτό αποκλήθηκε Γερμανικός Ιδεαλισμός.

### **3.2 Ο αλληλοπεριορισμός της ελευθερίας του ενός για χάρη της ενότητας της εννόμου τάξεως κατά τον Fichte.**

Η ιδιαίτερος σύνθετη για τον αμύητο αναγνώστη φιλοσοφία του ιδεαλιστή Fichte προκαλεί θεωρητικές δυσκολίες ταξινόμησης και καταλογογράφησης των παιδαγωγικών, ιδίως, θέσεών του. Εκτός από το πολύ σημαντικό έργο του «Ο Προορισμός του ανθρώπου» (Fichte, 2000), θα πρέπει να αναζητήσουμε επιχειρήματα φιλοσοφοδικαϊκού περιεχομένου στο έργο του «Θεμέλια του φυσικού δικαίου» (Μερκούρης, 2009). Η επιχειρηματολογία του εκεί άρχεται από της σκέψης πως «το άτομο είναι λογικό και ελεύθερο πλάσμα, αλλά τέτοιο μπορεί να είναι μόνο ανάμεσα σε άλλα άτομα» (Eco & Fedriga, 2018). Αυτή η διυποκειμενική έποψη των πραγμάτων, συνεπάγεται *per se* την οικοδόμηση της εννόμου τάξεως επί του περιορισμού της ελευθερίας του ενός για χάρη του άλλου, ήτοι ως ζυγαριά, όπου υφίσταται ισορροπία δικαιωμάτων. Έτσι, ο Fichte επιδιώκει να συγκεράσει την συμβολαιοκρατία (ως πολιτική συμφωνία) με την υπερβατική φιλοσοφία (που δίνει έμφαση στο υποκείμενο) (Eco & Fedriga, 2018).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η «αλληλοπεριχώρηση» αυτή, συνεπάγεται την παραχώρηση ελευθερίας εκπαίδευσέως των χαρισματικών ατόμων, όχι όμως άνευ ελέγχου και με όρους υποτίμησης του ετέρου μέλους του κοινωνικού συνόλου, ούτε με

ελιτίστικες και υπεροπτικές τάσεις, παρά με σεβασμό για κάθε υποκείμενο του κοινωνικού συνόλου.

Ο Fichte διατηρεί ως βασική αρχή της φιλοσοφικής του διδασκαλίας την εξής: «Δεν υπάρχουν αντικειμενικά αξεπέραστα όρια στην ανθρώπινη ελευθερία και ο καθείς, αν το επιθυμεί, μπορεί να ξεπεράσει οιοδήποτε τιθέμενο εμπόδιο και να προβεί σε ολοκληρωτική κατανόηση του εαυτού του» (Ubaldo, 2007). Σε στενή σύνδεση με όσα ως άνω παρουσιάστηκαν, το Εγώ του υποκειμένου καθορίζει το μη-Εγώ, δηλ. η αυτοδιαμόρφωση του Εγώ συνεπάγεται τον καθορισμό ενός αντιθέτου (Ubaldo, 2007). Το Εγώ είναι ελεύθερο να δημιουργεί και να αναπτύσσει τον εαυτό του (Κλιματσάκης, 2010) και αυτές οι θεμελιώδεις προτάσεις της φιχτιανής λογικής, μεταφερόμενες στο παιδαγωγικό πεδίο, οδηγούν στην παραδοχή του καθορισμού του μη χαρισματικού από το χαρισματικό (ή και το αντίστροφο!). Επιπρόσθετα, είναι η ηθική στοχοθεσία του τέτοια που δεν επιτρέπει να εξαχθεί αντίθετο συμπέρασμα για την αποστολή και το εκπαιδευτικό πρόσταγμα του διανοουμένου. Προορισμός του πεπαιδευμένου είναι ηθική ολοκλήρωση του ατόμου και κατ' αυτό τον τρόπο αενάως οι επαίοντες οφείλουν ατομικά ή εν συνόλω να μην θέτουν όρια στο εφικτό αποτέλεσμα, να προσδίδουν στην διδασκαλία, την έρευνα και την δράση τους εν γένει μια τελειοποιητική πινελιά, περισσότερο εκλαμβανόμενη ως ορμή, παρά ως κατεστημένο, ήτοι ως κατάκτηση μιας σταθεράς.

Είναι προφανές στο σημείο αυτό ότι δεν θα πρέπει να εκληφθούν οι απόψεις του Fichte ως στεγανά που μάλλον δημιουργούν δυσεπίλυτες αγκυλώσεις, με ολέθρια αποτελέσματα ίσως και για τα ατομικά δικαιώματα του παιδιού. Είναι γεγονός ότι ο φιλελεύθερος Fichte γρήγορα μετετέρατη σε ένθερμο θιασώτη του γερμανικού εθνικισμού, γράφοντας κιόλας τους περιώνυμους *«Λόγους προς το Γερμανικό Έθνος»* (Πασιάς & Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

#### **4. Συμπεράσματα: Με το βλέμμα στη σημερινή σύνθετη και απαιτητική παιδαγωγική πράξη.**

Τα ως άνω συνηγορούν σε μια αναψηλάφηση των παιδαγωγικοφιλοσοφικών παραμέτρων και στη μεταρσίωση τους σε απτή σημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, με τη συνειδητοποίηση ότι το επιχείρημα περί ισότητας θεωρείται αυτογενές, δηλαδή γεννημένο από τον εαυτό του και μη ερειδόμενο πάντα σε στέρεα φιλοσοφικά επιχειρήματα.

Αυτονοήτως, καμία επιστήμη δε διεκδικεί το αλάθητο ή την πλήρη εφαρμογή των ευρημάτων της. Η επιστήμη αποτελεί «οδοδείκτη» του ορθού, υπό την έννοια του κριτικού ελέγχου οιασδήποτε εκφερόμενης κρίσης, από οποιονδήποτε και αν εκφέρεται. Ποιοι είναι, όμως, οι σύμμαχοι της στην προσπάθεια επανεκτίμησης βεβαιωτήτων και επιχειρημάτων που προβάλλονται ως εύλογα ή αληθοφανή, αλλά στον πυρήνα τους στερούνται στέρεης θεμελίωσης.

Το εδώ ενδιαφέρον πεδίο εμπλέκει και τη Νομική επιστήμη, αφού κάθε εκπαιδευτική πολιτική αποκρυσταλλώνεται στο νόμο ή στη διοικητική πράξη για να λάβει ισχύ στο νομικό κόσμο και να παραγάγει έννομα αποτελέσματα. Το δε Δημόσιο Δίκαιο, ιδίως το Συνταγματικό στο κομμάτι των συνταγματικών δικαιωμάτων δύναται να βοηθήσει στην σωστή ερμηνεία των όρων «ελευθερία», «ισότητα», «εκπαίδευση» κλπ. Βεβαίως, ίσως ισχυριστεί κάποιος ότι όχι τόσο η Νομική, όσο η πολιτική επιστήμη ή ίσως και η κοινωνιολογία διαδραματίζουν εδώ πρωταρχικό ρόλο, αφού της νομικής ρύθμισης προηγείται η συζήτηση και η έκθεση της επίμαχης ρύθμισης στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Ή ίσως πολλάκις απουσιάζει εκείνος ο αναγκαίος

χρόνος συζήτησης και διαβούλευσης και καθίσταται επιτακτική η ρύθμιση, καθώς οι περιστάσεις επιβάλλουν την άμεση και έγκαιρη θέσπισή της. Ακόμα και αν αυτό αληθεύει, δεν μπορεί να παραγνωριστεί η συνεισφορά της νομικής μεθοδολογίας στο δημόσιο διάλογο περί της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, αφού η σωστή ερμηνεία των όποιων ρυθμίσεων υπό το φως των συνταγματικών κριτηρίων, π.χ. της αναλογικότητας επιτρέπει τις σωστές ρυθμίσεις, ώστε να μην καταστεί κανείς «έρμαιο» των δικαιωμάτων του άλλου, αν αυτά ασκούνται εις βάρος των δικών του.

Και εδώ η πολιτική φιλοσοφία παρέχει στο δημόσιο δίκαιο εκείνα τα εργαλεία σκέψης που χρειάζεται για να σμιλεύσει τις αρχές του. Η δε Παιδαγωγική έχει να επωφεληθεί τα μέγιστα από τη φιλοσοφική ερμηνεία, η οποία θα αποτελέσει σύμμαχό της στην προσπάθεια επαναθεώρησης θεσμών που λειτουργούν κατά μη προσήκοντα τρόπο ή ακόμη και στην ίδρυση νέων.

Στο πεδίο, ωστόσο, της ρεαλιστικής παιδαγωγικής πράξης, ποιος ο ρόλος της φιλοσοφίας, άραγε; Η ως άνω θεώρηση εισάγει στο ευρέως συζητούμενο θεωρητικό και πρακτικό πρόβλημα της «διεπιστημονικότητας» της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο παιδαγωγός που καθημερινά γίνεται κελουστής του πολιτειακού προστάγματος, ευρισκόμενος στο μέσο μεταξύ της δημοσιοϋπαλληλικής/υπαλληλικής του ιδιότητας και της παιδαγωγικής και ανθρωπιστικής του αποστολής, καλείται να υπογραμμίσει με φιλοσοφικά και ιδεολογικά τεκμηριωμένο τρόπο την αναγκαιότητα προαγωγής της εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων, να τονίσει την ιδιαίτερα προς τα άνω, να έλθει σε διάλογο με τους αρμόδιους, να βοηθήσει τον κάθε μαθητή του να προοδεύσει, ακόμα και στο πλαίσιο του «συμβατικού» σχολείου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνικές (ή μεταφρασμένες)

- Αντωνίου, Θ. (2016). *Ιστορία των πολιτικών ιδεών*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βανδώρος, Σ. (2011). «Να είμαι ο εαυτός μου»: η αυθεντικότητα του υποκειμένου στον J.-J. Rousseau ως πολιτικό αίτημα». *Επιστήμη και Κοινωνία* 26, 151-164.
- Δαγτόγλου, Π. (2012). *Συνταγματικό Δίκαιο – Ατομικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Δημητρόπουλος, Α. (2008). *Συνταγματικά Δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (2006). *Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18<sup>ο</sup> αι. μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Κλιματσάκης, Π. (2010). *Συστηματική Εισαγωγή στο Γερμανικό Ιδεαλισμό*. Αθήνα Ροές.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ.7, σσ. 19 – 36
- Μαυριάς, Κ. (2014). *Ιστορία των πολιτικών ιδεών: από την Ελληνική Αρχαιότητα έως τον Ρουσσώ*, Αθήνα: Π.Ν. Σάκκουλας.
- Πελεργίνης, Θ. (2016). *Οι πέντε εποχές της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Power, E. (2001), *Κληρονομιά της μάθησης, Ιστορία της δυτικής εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μερκούρης, Γ. (2009). Ο Kant και οι επίγονοι: Ο Γερμανικός Ιδεαλισμός στον Fichte. *Ευδικία*. τ.9, Ηθική φιλοσοφία, Ανακτήθηκε στις 22-7-2018 από <http://www.kostasbeys.gr/articles>.
- Μπίκος, Κ. (2014). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research* Vol 4 (2015).
- Μποτετζάγιας, Ι. (2010). *Η ιδέα της φύσης, απόψεις για το περιβάλλον από την Αρχαιότητα μέχρι τις μέρες μας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ., & Φωτεινός Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σατώ, Ζ. (1956). *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί – Από τον Πλάτωνα και το Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι*. Αθήνα: Γλάρος

- Φωτεινός, Δ. (2017). *Ιστορία της εκπαίδευσης, Μια προσέγγιση στη γενεαλογία του θεσμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Fichte, G. (2000). Ο προορισμός του ανθρώπου (μετάφραση Γερογιωργάκης, Σ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Locke, J. (1998). Επιστολή για την ανεξιθρησκία (μετάφραση: Πλαγγέσης, Γ.). Αθήνα: Ζήτρος.
- Locke, J. (2018). *Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως* (μετάφραση: Κιτρομηλίδης, Π.). Κρήτη: ΠΕΚ.
- Locke, J. (2016). *Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* (μετάφραση: Ξανθόπουλος, Χ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hegel, G.W. (2015). *Η φιλοσοφία του πνεύματος, Το αντικειμενικό πνεύμα, Το απόλυτο πνεύμα* (μετάφραση: Τζωρτζόπουλος Δ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ubaldo, N. (2007). *Εικονογραφημένη Ανθολογία της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ενάλιος
- Umberto, E., & Fedriga, R. (2018). *Η ιστορία της Φιλοσοφίας, Από τον Διαφωτισμό στον Καντ και τον Χέγκελ*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα (ειδική έκδοση για το Βήμα).

#### **Ξενόγλωσσες**

- Howlett, M.-V. (2012). *Jean-Jacques Rousseau, L'homme qui croyait en l'homme*, Paris: Gallimard.
- Starobinski, J. (1998). *Jean-Jacques Rousseau: la transparence et l'obstacle. Suivi de Sept essais sur Rousseau*, Paris: Gallimard.
- Pelczynski, Z.A. (1971). *Hegel's Political Philosophy. Problems and Perspectives*. London: Cambridge University Press.