

# Η ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΥΛΛΑ ... ΣΤΗΝ ΙΘΑΚΗ

## THE VARIABILITY OF VALUES AND THE STAGNATION OF THE SCHOOL: FROM SKYLLA... TO ITHACA

Ιωάννης Ε. Βρεττός  
Ομότιμος καθηγητής  
Πανεπιστημίου Αθηνών  
ivrettos@primedu.uoa.gr

Γλυκερία Π. Ρέππα  
Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών  
Συνεργάτις Πανεπιστημίου  
Νεάπολις Πάφου  
glyreppa@gmail.com

### Περίληψη

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παράσχει ερεθίσματα για την αντιμετώπιση της δικαιοσύνης ως θεμελιώδους αξίας γενικού ενδιαφέροντος και της αυτογνωσίας ως αξίας με συγκεκριμένη σημασία για εμάς τους Έλληνες. Συγκεκριμένα, παρέχονται δύο παραδείγματα: αφενός διλήμματα σχετικά με τη δικαιοσύνη που βασίζεται στον ελληνικό πολιτισμό, και ιδίως την αρχαία ελληνική παράδοση, και αφετέρου το κυρίως ελληνικό έλλειμμα, η αυτογνωσία, αλλά και η αδυναμία εκμετάλλευσης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς από το ελληνικό σχολείο. Είναι γεγονός ότι η «διδασκαλία των αξιών» είναι θέμα του παρελθόντος, το οποίο διατυπώνεται συνήθως μετά από οικονομικές και κοινωνικές κρίσεις, αλλά εμφανίζεται επίσης στην αυγή ενός νέου αιώνα ή μιας νέας χιλιετίας. Στην πρώτη περίπτωση, πιθανότατα οφείλεται στην ανασφάλεια, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ίσως στην ελπίδα αλλαγής προς το καλύτερο. Και στις δύο περιπτώσεις, δεν υπάρχει συνειδητοποίηση ότι οι αξίες δεν αλλάζουν, αλλά η προοπτική από την οποία τις εξετάζουμε. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να επαναδιαπραγματευτούμε το περιεχόμενο των αξιών προσπαθώντας να καταργήσουμε το “τι δεν είναι αξία” αντί να ορίσουμε το ακριβές περιεχόμενό τους, το οποίο είναι αδύνατο. Ήδη ο ίδιος ο Πλάτων, που ασχολείται με αξίες, καταφεύγει στον μύθο μετά τα αδιέξοδα. Στην προσπάθειά μας να συμμετάσχουμε στη συζήτηση των αξιών, δεν εξετάζουμε τα δικά μας διανοητικά και ψυχικά δεδομένα και παγιευόμαστε σε εισαγόμενα.

### Λέξεις κλειδιά

(Μετα)νεωτερικότητα, θεματοποίηση αξιών, δικαιοσύνη, αυτογνωσία, διαθεματικότητα, διαπολιτισμικότητα, ενσυναισθητικές δραστηριότητες.

## Abstract

The purpose of this article is to provide stimuli for the treatment of justice as a fundamental value of general interest, and self-awareness as a value of more specific importance for us Greeks. Specifically, two examples are offered: on the one hand dilemmas about justice based on Greek culture, and in particular the ancient Greek tradition, and on the other the predominantly Greek deficit, self-knowledge, but also the inability of the Greek school to exploit our cultural heritage.

It is a fact that the 'teaching of values' is a matter of the past, which is usually formulated after economic and social crises, but also appears at the dawn of a new century or a new millennium. In the first case, it is most likely due to insecurity, while in the second case, perhaps in the hope of change for the better. In both cases, there is no realized that values are not changing, but the perspective from which we look at them. This means that we must renegotiate the content of the values by trying to remove 'what is not value' rather than defining its exact content, which is impossible. Already Plato himself, dealing with values, resorts to the myth after the deadlocks. In our effort to participate in the discussion of values, we do not examine our own mental and psychic data and are trapped in imported patterns, whether they are models of value teaching or moral development levels.

### Key words

*Postmodernity, thematization of values, justice, self-knowledge, interdisciplinarity, interculturalism, empathic activities.*

## 0. Εισαγωγή

Το σχολείο κινούμενο ανάμεσα στο χθες, στο σήμερα και στο αύριο δείχνει να ευρίσκεται σε κινούμενη άμμο. Από τα πράγματα το χθες αποτελεί τη βάση και την πηγή του σήμερα και του αύριο, καθώς το παρόν και το μέλλον αντανακλώνται στο παρελθόν. Από το άλλο μέρος το σχολείο καλείται να ευθυγραμμισθεί με τις παρούσες συνθήκες και να 'εκσυγχρονισθεί', ώστε να μην παραμένει ουραγός των εξελίξεων. Παράλληλα ζητείται ωστόσο από το σχολείο όχι μόνον να ακολουθεί τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά ταυτόχρονα να είναι και ανάχωμα και να λειτουργεί ως φίλτρο για τη διαφύλαξη του ανθρώπινου προσώπου της κοινωνίας. Σε ό,τι αφορά στο μέλλον, το σχολείο δυσκολεύεται να εντοπίσει διεξόδους και συνήθως ικανοποιεί την αυταρέσκειά του με δηλώσεις 'μαθαίνω όχι για το σχολείο αλλά για τη ζωή' ή 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω'. Το μέλλον παραμένει ωστόσο άδηλο, ενώ τα δεδομένα, τα οποία σε άλλες εποχές ενδεχομένως να λειτουργούσαν ως προγνωστικές και ως ένα βαθμό ως ασφαλιστικές δικλίδες, δεν αποκαλύπτουν

τον ορθό δρόμο, αλλά απλώς στην καλύτερη περίπτωση 'σημαίνουν'. Υπό αυτές τις συνθήκες το μέλλον διαφαίνεται απρόβλεπτο και ως τέτοιο μόνον ενορατικά μπορεί να 'προβλεφθεί'. Όσο και αν είναι βέβαια απρόβλεπτο, δεν είναι παντελώς ανοικτό, καθώς είναι αναπόφευκτα δεμένο με το παρόν και με το παρελθόν. Για αυτό το μέλλον δεν αποφασίζει η νέα γενιά, η οποία θα κληθεί να το αντιμετωπίσει. Για να διαχειρισθεί καταστάσεις αστάθειας και ανασφάλειας, θα πρέπει η ίδια να έχει διαμορφώσει μια στέρεη και ασφαλή ταυτότητα, η οποία θα συνδέει το παρόν και το μέλλον με το παρελθόν. Με άλλα λόγια το πρόβλημα για εμάς δεν είναι τόσο ο τρόπος μάθησης όσο το περιεχόμενο, δηλ. τι να μαθαίνουν οι μαθητές μας.

Στη δίνη των ραγδαίων μεταβολών και ανακατατάξεων εμπλέκονται και οι αξίες, οι οποίες υπό τη μορφή των μακρών αφηγήσεων παρέμεναν ακλόνητες και υπεραιώνιες θεότητες. Αφού δέχθηκαν κριτική κυρίως από το κίνημα του μοντερνισμού αποκαθλώθηκαν, αλλά δεν έπαυσαν να λειτουργούν ως αλάθητες κυρίως ηθικές επιταγές, ιδιαίτερα μάλιστα μετά την κατάρρευση και έκπτωση της παντοδυναμίας της επιστήμης που ευαγγελιζόταν η νεωτερικότητα. Σήμερα δεν αμφισβητούνται *a priori*, εκτός και αν εξαιρέσει κανείς την ακραία όψη του κινήματος της μετανεωτερικότητας, το οποίο τάσσεται υπέρ της επαναπραγμάτευσης της 'αξίας' και του περιεχομένου τους (MacLaren & Kincheloe, 2007). Η υγιής μορφή του θέτει ερωτηματικά και αμφισβητεί όχι στο όνομα της άκαρπης αμφισβήτησης, του σκεπτικισμού ή αγνωστικισμού αλλά της αποκάλυψης της αλήθειας των πραγμάτων. Μας διαφεύγει ωστόσο την προσοχή ότι τα προβαλλόμενα ως νεωτεριστικά ή μετανεωτεριστικά κινήματα αποτελούν αντιδάνεια και εν πολλοίς προβολή και απομιμήσεις των προβληματισμών της αρχαιοελληνικής γραμματείας. Τόσο ο σκεπτικισμός όσο και ο αγνωστικισμός ανιχνεύονται στους σοφιστές, με προεξάρχοντα τον Πρωταγόρα, αλλά και στον Σωκράτη, ενώ η νεωτερικότητα ανάγει τις ρίζες της στους Προσωκρατικούς. Σε ό,τι αφορά στη μετανεωτερικότητα, η αποστολή του Πλάτωνα και του Σωκράτη δεν ήταν άλλη από τη, μέσω της αμφισβήτησης, αναζήτηση της γνώσης. Μάλιστα ο Σωκράτης αμφισβητούσε τη γνώση, υποστηρίζοντας ότι, αν όλοι οι άλλοι έχουν διαφορετική άποψη από κάποιον, αυτό δεν σημαίνει ότι κατέχουν και την αλήθεια, γεγονός το οποίο αποδείχθηκε και από τις σχετικές έρευνες του S. Asch και των συνεργατών του (1987). Επιμένει ότι και αυτός που αμφισβητεί την άποψη όλων των άλλων θα πρέπει να ερευνήσει αν και ο ίδιος κατέχει την αλήθεια. Η συνεχής αμφισβήτηση περί τη γνώση αφορά άμεσα και στις αξίες. Με αφετηρία τη γνώση διαμορφώνονται οι αξίες ή ελέγχονται οι επικρατούσες αξίες, όχι το αντίστροφο. Αν σημείο εκκίνησης για την αναζήτηση της γνώσης είναι οι 'αξίες', τότε θα οδηγηθούμε σε συνειδητές επιλογές για την εδραίωση ή επαλήθευση αξιών, οι οποίες δεν θα άντεχαν σε έναν ανυπόκριτο έλεγχο.

## 1. Μεταβλητότητα των αξιών ή αλλαγή οπτικής;

Η μη προβλεψιμότητα του μέλλοντος και συνάμα η αμφισβήτηση, η οποία ωστόσο δεν επιτρέπει το στέρεο έδαφος, έχουν και τη θετική της πλευρά, καθώς το σχολείο καλείται να επαναπροσδιορίσει τη ρότα του και να ανακάμψει στο όνομα των αξιών. Η κύρια αποστολή του είναι να διδάξει ότι όλα αλλάζουν όχι για να 'μείνουν τα ίδια', αλλά για να γίνουν καλύτερα.

Οι αξίες αμφισβητούνται και καλούνται να πείσουν για την αξία τους. Το ερώτημα, το οποίο τίθεται, είναι αν το σχολείο έχει τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες να στηρίξει την υγιή αμφισβήτηση, η οποία τελικά ευθυγραμμίζεται με τα διατυμπανιζόμενα στα Αναλυτικά Προγράμματα και οδηγεί σε ένα δημιουργικό μέλλον, ή θα καθλώσει σε μαρασμό το άνοιγμα της σκέψης κινούμενο ανάμεσα στο αδρανές χθες και στο τελματώδες σήμερα (Noddings, 2010, 390). Συνήθως υποστηρίζουμε ότι οι αξίες δεν αλλάζουν μέσα στον χρόνο ή ότι οι αξίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Είναι γεγονός ότι οι αξίες χάνουν σταδιακά τον απόλυτο και αυτονόητο μεταφυσικό χαρακτήρα τους. Ενώ στις προβιομηχανικές και προνεωτερικές κοινωνίες ίσχυαν συγκεκριμένες αξίες γενικότερα ως κατευθυντήριες γραμμές της ζωής, στις σύγχρονες ανοικτές και δυναμικές κοινωνίες δεσπάζει ο ορθολογικός έλεγχος των ισχυουσών αξιών αλλά και η προσωπική εκτίμησή τους. Οι ανοικτές και παγκοσμιοποιούμενες αγορές, η μεταβολή της δομής της οικογένειας και η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος μας έχει αφαιρέσει τη δυνατότητα μιας σταθερής εποπτείας του κόσμου των αξιών Halstead and Taylor 1996). Από το άλλο μέρος βέβαια αυτή η αναθεωρητική στάση απέναντι στις αξίες αναδεικνύει την προτεραιότητα του ατόμου και την αυτονομία του, καθώς θα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ασκήσει κριτική μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων στις υφιστάμενες αξίες, αλλά και να 'εντοπίσει νέες', γεγονός που θα του επιτρέψει να αντιμετωπίσει προβλήματα και κρίσεις και να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του (Πέτρου, 2010, 119).

Και οι δύο αυτές απόψεις, όψεις του ίδιου νομίσματος, δεν πρέπει να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Μια θεωρούμενη ως αξία δεν είναι αυτή καθαυτή αλλά μια οπτική της γωνία, η οποία μπορεί να αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου. Αναζητούμε το πρόσωπο της αξίας-περιοριζόμαστε ωστόσο σε αυτό το οποίο έχουμε προς στιγμήν. Αν μια αξία ίσχυε ως τέτοια στο παρελθόν, αλλά δεν ισχύει σήμερα, δεν ήταν αξία, πιστευόταν ως τέτοια. Δεν άντεξε στον διάλογο και στην αμφισβήτηση, ώστε χάθηκε στον δρόμο της αναζήτησης. Δεν πιστεύουμε ότι νέες αξίες πήραν τη θέση των παλαιών. Ορισμένες αξίες τροποποίησαν το περιεχόμενό τους, γιατί άλλαξαν οι συνθήκες (v. Hentig, 2001, 45). Όμως τα αγνά συναισθήματα απέναντι στον άλλο, η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η τήρηση κανόνων, η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη, η έντιμη συμπεριφορά και η υποταγή του εγώ στο κοινό συμφέρον είναι αξίες που και σήμερα υιοθετούνται και ισχύουν, γιατί αντέχουν στην αμφισβήτηση και στον διάλογο ή ευστοχότερα, στη Διαλεκτική. Αυτό σημαίνει

ότι αρκούμαστε σε αυτό το οποίο αντέχει και παραμένει αλώβητο από τον έλεγχο, απορρίπτοντας κάθε φορά αυτό το οποίο εκτίθεται ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Συνήθως η αμφισβήτηση και ο έλεγχος περί τις αξίες δεν καταλήγει παρά σε ένα προσωρινό σταθμό, τον οποίο αποδεχόμαστε. Συνήθως συζητώντας για αξίες τις ορίζουμε αρνητικά, δηλ. αναφέροντας 'τι δεν είναι' και όχι το 'τι εστίν'. Μάλιστα στην αδυναμία μας να οριοθετήσουμε την αξία και να αποφυγούμε τις γενικολογίες αποδίδουμε το αντίθετό της, π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα vs απανθρωπία. Άλλοτε προσπαθούμε να αποδώσουμε το περιεχόμενο μιας αξίας με παραφραστική απόδοση ορισμένων παραμέτρων ή χαρακτηριστικών της, π.χ. η ειρήνη αποδίδεται ως προσπάθεια για επικράτηση της δικαιοσύνης ή/και για αποφυγή της βίας. Υπό αυτό το πρίσμα παραμένει συνειδητά ή ανεπίγνωστα ανοικτό αυτό το περιεχόμενο για νέο έλεγχο και ενδεχόμενη απόρριψη (Patry, 2014). Κατά την πορεία του διαλόγου ελέγχονται και αποδεικνύονται ως εσφαλμένες οι απαντήσεις που δίνονται στο ερώτημα 'τι εστι...'. Μέσω αυτού του ελέγχου προσεγγίζεται συνεχώς το πραγματικό περιεχόμενο της αξίας, το οποίο ωστόσο δεν συλλαμβάνεται. Η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το περιεχόμενο των αξιών διαφαίνεται όλο και περισσότερο και προβάλλει εναργέστερα σε κάθε νέα προσπάθεια, αλλά τελικώς δεν δίδεται. Ο Σωκράτης αναζητεί το περιεχόμενο των ιδεών/αξιών, προσπαθώντας κάθε φορά να αποχωρίσει τις πλάνες και τις λανθασμένες απόψεις από το πραγματικό και ενιαίο περιεχόμενο της ιδέας ή αξίας. Αδυνατεί ωστόσο να προχωρήσει τόσο, ώστε να την αποκαλύψει παντελώς. Οι συνδιαλεγόμενοι δεν κατορθώνουν να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η προσπάθεια ήταν μάταια, μια και καλύφθηκε σημαντική απόσταση από την αφετηρία, την άγνοια, μέχρι το τέλος, την αποκάλυψη του νοήματος της ιδέας.

## 2. Οι Αξίες ενόπιον της σχολικής πραγματικότητας

Το πρόβλημα των αξιών απασχολούσε ανέκαθεν τον άνθρωπο, αλλά σήμερα μπροστά στην ευκαμψία των συνθηκών και στην ακαμψία των συνειδήσεων οξύνεται ιδιαίτερα, γεγονός που δικαιολογεί τον τίτλο αρκετών βιβλίων: 'Χάος των αξιών' (Egger, 1999). Είναι γεγονός ότι η συζήτηση περί τις αξίες αναδύεται επιτακτικότερα μετά από μίαν κρίση ή με την ανατολή μιας νέας χιλιετίας ή ενός νέου αιώνα. Για να μείνουμε στα τελευταία είκοσι χρόνια, με τη νέα χιλιετία πολλαπλασιάσθηκαν οι συζητήσεις περί τις αξίες, εντάθηκαν με την οικονομική κρίση πριν από δέκα περίπου χρόνια, ενώ σήμερα μεσοσύσης της πανδημίας προβλέπεται η αλλαγή στάσης ζωής, όπως εξάλλου συμβαίνει με όλους τους λοιμούς με αφετηρία αυτόν της Αρχαίας Αθήνας το 430 π.χ. Κατά τον Θουκυδίδη τέτοια φαινόμενα προκαλούν ηθική κρίση και μεταβάλλουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων επί τα χείρω. Η ανασφάλεια, το άγχος και ο ανταγωνισμός μαζί με τη βία επαναφέρουν το πρόβλημα των αξιών στους κόλπους του σχολείου, ενώ απαιτείται λογοδοσία για την ανάπτυξη

αξιών και όχι αποκλειστικά για τις γνωστικές επιδόσεις του. Ασφαλώς δεν εθεωρείτο ανέκαθεν το σχολείο ως φορέας αξιών και δεν αναγνωριζόταν ο «παιδαγωγικός ρόλος» του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του μαθητή. Εξάλλου ούτε και σήμερα υπάρχει ομοφωνία περί αυτού. Αυτή ή ελλειψη αναγνώρισης σύμφωνα με τη γνώμη ορισμένων ειδικών δεν οφείλεται αποκλειστικά στα αρνητικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής του αποστολής αλλά και στην εγγενή αδυναμία του να αναλάβει αυτόν τον ρόλο (Schwartz & Boehnke, 2004, 230) Είναι γεγονός ότι από τον Έρβαρτο, ο οποίος υπερασπιζόταν την 'παιδαγωγούσα διδασκαλία', μέχρι σήμερα αφαιρέθηκε κάποιες φορές από το σχολείο συνειδητά η αποστολή της μετάδοσης αξιών. Με τη χαραυγή της νέας χιλιετίας εστιάσθηκε αυτή η αποστολή στη μετάδοση γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων ευθυγραμμιζόμενων με την αγορά εργασίας, ιδιαίτερα μετά τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συγκεκριμένων κρατών, όπως π.χ. της Ελλάδος και της Γερμανίας, στους διεθνείς διαγωνισμούς TIMMS και PISA. Ωστόσο μετά τα φαινόμενα βίας στον χώρο του σχολείου επανήλθε εντονότερη η σχετική συζήτηση. Είναι βέβαιο ότι δεν πρέπει και δεν είναι δυνατόν να διαχωρισθούν η μόρφωση, με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων και της απόκτησης δεξιοτήτων, με τη μόρφωση, με περιεχόμενο την αυτονομία, την αυτοπραγμάτωση, την αυτοσυνειδησία και την ανεκτικότητα (Thornberg, 2008, 1791). Μια ουδέτερη διδασκαλία είναι αδύνατη, εφόσον από το ένα μέρος το ίδιο το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά και ο εκπαιδευτικός είναι φορείς αξιών και από το άλλο η συζήτηση περί αξιών αξιοποιεί συγκεκριμένα περιεχόμενα διδασκαλίας (Flasch, 2005, 219).

Μιλώντας για αξίες αναφερόμαστε κυρίως σε ηθικές αρχές, οι οποίες στηρίζουν τις επιλογές μας σε ηθικά διλήμματα. Τέτοια διλήμματα είναι δυνατόν να προκαλέσουν αναστάτωση στην ιδιωτική και επαγγελματική μας ζωή και να δημιουργήσουν ρήγματα στην ψυχική μας ηρεμία. Αυτά τα οδυνηρά διλήμματα δεν επισυμβαίνουν παρά σπανίως στη ζωή μας. Ωστόσο αυτό εξαρτάται και από τη δική μας στάση και συμπεριφορά αναφορικά με τη συνειδητοποίηση ενός μεγάλου μέρους από αυτά. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι όσο περισσότερο συνειδητοποιεί κανείς τα διλήμματα και ευαισθητοποιείται σχετικά, τόσο και τα διλήμματα πολλαπλασιάζονται. Είναι δυνατόν να προσπεράσει κανείς ή να συνειδητοποιήσει και να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει διλήμματα ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Ασφαλώς θα πρέπει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της ηθικής διαπαιδαγώγησής του να έχει ευαισθητοποιηθεί, ώστε να 'εντοπίζει' τα διλήμματα και να είναι σε θέση να παίρνει μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Αυτή η συνειδητοποίηση συνοδεύεται από προβλήματα, καθώς απορροφούν ένα μεγάλο μέρος της ενεργητικότητάς μας και μας εξαντλούν συναισθηματικά. Βέβαια ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός καλείται να οδηγήσει τους μαθητές του στη συνειδητοποίηση ηθικών διλημάτων, καθώς αυτό επιβάλλεται από ανθρωπιστικούς λόγους απέναντι τόσο στον άλλον όσο και στον εαυτό τους. Με άλλα λόγια θα πρέπει να προσπαθήσει να



οξύνει την ηθική τους συνείδηση, ώστε να 'ανακαλύπτουν' εστίες προβληματισμού και όχι να προσπερνούν αδιάφορα μπροστά από το πρόβλημα. Ένας αποφυλακισμένος ή ένας πρόσφυγας ή και ένα ανήμπορο ζώο δημιουργούν ηθικούς προβληματισμούς για αυτούς που είναι ευαίσθητοποιημένοι ως προσωπικότητες ή έχουν μάθει στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους να μην υπεκφεύγουν τα προβλήματα. Αλλά και στην καθημερινή μας ζωή προσκρούουμε σε ηθικά διλήμματα ή φροντίζουμε επιμελώς να τα αποφεύγουμε ανακουφίζοντας την ηθική μας συνείδηση ή εφευρίσκοντας διάφορα καθησυχαστικά επιχειρήματα (Usakli, 2010, 97).

Η συζήτηση για τις αξίες είναι ένα θέμα που φέρνει σε δύσκολη θέση το σχολείο, καθώς πρέπει να διατηρήσει τον μέχρι σήμερα 'πειστικό του χαρακτήρα' ή να μεταβάλει τη στάση του απέναντι στο πρόβλημα των αξιών. Δεν μπορεί να πράξει διαφορετικά, καθώς το περιεχόμενο των αξιών εκβάλλει στους σκοπούς της αγωγής και της εκπαίδευσης. Ασφαλώς ενδιαφέρει το περιεχόμενο των αξιών, ώστε το σχολείο να προσπαθήσει, πιστεύοντας στην αποστολή του ή και εθελουφλώντας, να αλλάξει την κοινωνία (Rau, 2004, 25). Το ερώτημα βέβαια είναι αν το σχολείο θα γεννήσει και διαμορφώσει αξίες ή θα υιοθετήσει αυτές που υποστηρίζονται από το 'κοινό αίσθημα'. Πράγματι όταν γίνεται λόγος για τα αξιακά πρόβλημα, ο καθένας αισθάνεται ότι έχει λόγο αλλά και απαντήσεις σε αυτό υποστηρίζοντας τις θέσεις του με ζήλο ή και αλαζονεία. Ασφαλώς το πρόβλημα των αξιών σχετίζεται με την πολιτική, αν βέβαια δεχθούμε ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει, παράλληλα με την εκπαίδευση, και αγωγή. Στον 'Πρωταγόρα' υποστηρίζει ο ομώνυμος σοφιστής απευθυνόμενος στον Σωκράτη: "αποδέχονται οι σοί πολίται καί χαλκέως καί σκυτοτόμου συμβουλευόντος τά πολιτικά" (324b5), αναφερόμενος βέβαια σε ανθρώπους με πολιτική συνείδηση. Οι αποφάσεις περί τις αξίες αναφορικά με το σχολείο είναι πρωτίστως πολιτικές και όχι παιδαγωγικές αποφάσεις.

### **3. Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα σε συμπληγάδες: θεματοποίηση των αξιών**

**Δ**εν είναι εύκολο να συντάξει κανείς έναν κατάλογο αξιών και θεμάτων και μάλιστα να καταθέσει μια ιεράρχησή τους. Πρόκειται πάντοτε για μια αυθαίρετη καταγραφή όχι τόσο ως προς την ποιότητα των επιλογών όσο ως προς την πληρότητα του καταλόγου. Έχουν καταβληθεί πλείστες προσπάθειες για τη σύνταξη καταλόγων αξιών και μοντέλων διδασκαλίας που καλύπτουν ποικίλα θέματα και διαφορετικές προσεγγίσεις. Έχουν πολλά κοινά και μάλιστα πολλά από αυτά αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους. Κατά τη γνώμη μας πρέπει να λειτουργούν όπως κάθε ταξινομία, δηλ. να μην είναι η αφετηρία αλλά ο ελεγκτικός μηχανισμός για συμπλήρωση ή διαφοροποίηση της προσπάθειας για θεματοποίηση των αξιών. Εξάλλου η καταγραφή αξιών με τη μορφή ενός δεσμευτικού 'Κανόνα' είναι ενδεχόμενο να οδηγήσει σε μια

‘Τυραννία αξιών’. Ωστόσο για να αποφύγει κανείς τη σχετικότητα των αξιών καταφεύγει στη σύνταξη κανόνων άλλοτε περισσότερο εξειδικευμένων και άλλοτε πιο γενικόλογων. Τασσόμαστε κατ’ αρχήν υπέρ των τελευταίων. Ένας τέτοιος Κανόνας έχει τέσσερις άξονες: Φυσικό Περιβάλλον (στάσεις απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων)- Πολιτισμός (ως ενωτική δύναμη, ετοιμότητα για άνοιγμα προς τον άλλον πολιτισμό, ανεκτικότητα- εγώ: αυτογνωσία (συνειδητοποίηση των ικανοτήτων αλλά και των αδύναμων σημείων μου)- οι άλλοι (επικοινωνία και συνεργασία).

Συνήθως καταφεύγουμε, από ό,τι διαπιστώνουμε από τη βιβλιογραφία, σε τέτοιους καταλόγους και σε μοντέλα, χωρίς να συνειδητοποιούμε: πρώτον ότι η δική μας κοινωνική και σχολική πραγματικότητα είναι διαφορετική από την αγγλοσαξωνική και την αντίστοιχη γερμανική, και δεύτερον ότι το αρχαιοελληνικό θέατρο βρίθει παραδειγμάτων για ‘κάθαρσιν παθημάτων’ πολύ προσφορότερων ως προς το περιεχόμενο για τη διαχείριση προβλημάτων με γνώμονα τις αξίες και για παράλληλη ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Δεν αμφισβητούμε την αξία και προσφορά τέτοιων καταλόγων και μοντέλων. Ωστόσο οι κατάλογοι άλλοτε είναι πολύ γενικοί, όπως ο προαναφερόμενος ή πολύ συγκεκριμένοι και δεσμευτικοί, ενώ τα μοντέλα, όπως αυτό του L. Kohlberg για την ηθική ανάπτυξη, περιέχουν στα επίπεδα και τους αναβαθμούς υποθετικά ηθικά διλήμματα, τα οποία κρίνονται υποδεέστερα αυτών που περιέχονται στην αρχαιοελληνική γραμματεία, τα οποία μάλιστα δεν είναι υποθετικά, αλλά πηγάζουν από συγκεκριμένες περιστάσεις.

Στη συνέχεια προβάλλονται δύο παραδείγματα περί αξιών, το ένα αναφέρεται στη Δικαιοσύνη, τη διεθνώς αναγνωριζόμενη ως αξία, η οποία ανοίγει τον δρόμο στην Ειρήνη. Το άλλο αναφέρεται στην Αυτογνωσία, σε μίαν αξία ή μάλλον αρετή, η οποία αναζητείται και αφορά σε εμάς τους Έλληνες.

**Η ειρήνη** ως αξία είναι δύσκολο να ορισθεί. Δεν αποδίδει ένα σταθερό δεδομένο και μια στατική κατάσταση αλλά μια διαδικασία, κατά την οποία φθίνει η βία και κερδίζει έδαφος η **δικαιοσύνη**. Λέγοντας βία στην προκειμένη περίπτωση δεν πρέπει να περιορισθεί κανείς στη άμεση σωματική βία, η οποία πλήττει συνειδητά και προκαλεί βλάβη σε άτομα και λαούς, ή στην ψυχική βία, η οποία εκδηλώνεται λεκτικά ‘/η και έμμεσα μέσω των συνθηκών της ανέχειας και της ανάγκης που προκαλείται. Παράλληλα είναι και η δομική βία, η οποία πηγάζει από τους διάφορους θεσμούς, όπως η διαφήμιση και το κάπνισμα, και η πολιτισμική βία, η οποία προέρχεται από βίαιες σκηνές στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, και τέλος η κοινωνικοπολιτική βία, με τη μορφή της καταπίεσης, της ανέχειας, του πολέμου και της οικονομικής κρίσης. Ασφαλώς δεν αρκεί το σχολείο να περιορίσει τη βία, αλλά και να διευρύνει το αίσθημα της δικαιοσύνης (Reppa,2017). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, αν δεχθεί ότι η ειρήνη, και η συμπεριφορά που ευθυγραμμίζεται με τη δικαιοσύνη, δεν είναι κάτι δεδομένο αλλά μια συνεχής διαδικασία, θα πρέπει να εξετάζει συνεχώς τις συνθήκες κάτω



από τις οποίες κυριαρχεί η ειρήνη και η δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια μπορεί να είναι απατηλή η εικόνα της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να 'βιώσουν' το περιεχόμενο της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Διαφορετικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η βία ή και η υποχωρητικότητα είναι απαραίτητη για τη διαφύλαξη της ειρήνης.

Αν υιοθετήσουμε τη θέση ότι η 'ειρήνη ως αξία' αποτελεί μια διαδικασία που δεν έχει ολοκληρωθεί και η οποία συνίσταται στον περιορισμό της βίας και **στη σταδιακή ανάδειξη της δικαιοσύνης**, τότε θα πρέπει να στηρίξουμε αυτήν τη διαδικασία, χωρίς να απελπιζόμαστε για τα συνήθως αρνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την ιδρυτική πράξη της UNESCO το 1945 «οι πόλεμοι αρχίζουν στο μυαλό των ανθρώπων». Αν λοιπόν θέλει κανείς να εξαφανίσει του πολέμους, θα πρέπει να αλλάξει το μυαλό των ανθρώπων, πράγμα που σημαίνει αγωγή και εκπαίδευση για την εδραίωση της ειρήνης. Ένας διεθνώς γνωστός γερμανός παιδαγωγός, ο Hartmut von Hentig, στον πρόλογο του βιβλίου του «Εργασία στο όνομα της Ειρήνης» (Arbeit am Frieden), ασφαλώς περισσότερο για να προκαλέσει, δείχνει να αμφισβητεί την ορθότητα της διακήρυξης της UNESCO (1987, 15). Δεν δικαιολογείται ούτε η πρόκληση συγκεκριμένα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου από τους Γερμανούς ούτε και η βάνουση συμπεριφορά τους, δεδομένου ότι είχαν γαλουχηθεί με τις ανθρωπιστικές αξίες, είχαν φοιτήσει σε ανθρωπιστικά σχολεία, στα οποία διδάσκονταν τα Λατινικά και η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, και εν τέλει είχαν ζήσει σε μίαν περίοδο, κατά την οποία κυριαρχούσαν οι ανθρωπιστικές ιδέες του Humboldt. Παρά τα αρνητικά αποτελέσματα και την απαισιοδοξη προοπτική δεν έχουμε σε κάτι άλλο να ελπίζουμε παρά στη βελτίωση των συνθηκών μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης. Σημειωτέον ότι η χώρα μας επηρεάζεται από τη σύσταση της UNESCO: νόμος 1566/1985 «να αναπτύσσουν οι μαθητές πνεύμα συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης». Συνήθως επαναλαμβάνεται ότι η Παιδαγωγική της Ειρήνης δεν πρέπει να αποτελεί αυτοτελές μάθημα, αλλά να διαπνέει όλα τα μαθήματα. Συμφωνούμε με το πρώτο λόγω ασφυσίας του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ δεν δεχόμαστε ότι είναι εφικτό το δεύτερο στα ελληνικά δεδομένα, τα οποία ασφαλώς είναι πολύ διαφορετικά από αυτά των ΗΠΑ, της Αγγλίας ή της Γερμανίας.

Η Πολιτεία του Πλάτωνα είναι μια πραγματεία περί δικαιοσύνης, ένα μάθημα ζωής, το οποίο αφορά στα μέλη κάθε σχολικής μονάδας αλλά και γενικότερα της κοινωνίας. Στο Βιβλίο II της Πολιτείας (359d–360d) αναφέρεται ο μύθος του Γύγη (άλλως ο μύθος για τη δικαιοσύνη). Κρίνεται ότι η συμβολή του στην απάλειψη των συγκρούσεων, των προκαταλήψεων και στερεοτύπων στην εκπαιδευτική ομάδα είναι καθοριστική. Σύμφωνα με τον μύθο ο Γύγης, βοσκός του βασιλιά της Λυδίας, εκμεταλλευόμενος τις μαγικές ιδιότητες ενός δακτυλιδιού που τον κάνει αόρατο, σκοτώνει το βασιλιά και νυμφεύεται τη βασίλισσα. Τίθεται το ερώτημα: αν θα είχε κανείς τη δυνατότητα να διαπράξει την αδικία, αλλά χωρίς να συλληφθεί, θα επέλεγε να

είναι δίκαιος; Ασφαλώς ο Πλάτων με το ερώτημα στοχεύει στην καρδιά της 'πόλεως', της κοινωνίας ανθρώπων, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να συμβιώσουν. Μπορεί να είμαστε δίκαιοι από αδυναμία, αλλά μπορεί να είμαστε και απολύτως άδικοι από αδυναμία. Ο Νίτσε υποστηρίζει ότι προτιμάμε τη δικαιοσύνη από αδυναμία. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και με ποιους όρους κάποιος, ο οποίος θα μπορούσε να διαπράξει οποιαδήποτε αδικία χωρίς να τον ελέγξει και τιμωρήσει κανείς, θα επέλεγε να είναι δίκαιος; Η Δικαιοσύνη είναι αξία και ως αξία δεν επιδέχεται και δεν βολεύεται με συμβεβηκότα και με συμβιβαστικές λύσεις. Με άλλα λόγια να διαπράττει κανείς το δίκαιο χωρίς αυτό να επιβάλλεται από συμφωνίες και από τον νόμο.

Τα επιχειρήματα είναι αφοπλιστικά: κάθε άνθρωπος πιστεύει ότι ωφελεί πολύ περισσότερο η αδικία από τη δικαιοσύνη. Και αν κάποιος, έχοντας αυτήν τη δύναμη, δεν θελήσει να την εκμεταλλευθεί και να διαπράξει αδικία, θα θεωρηθεί πανάθλιος και εντελώς μωρός από αυτούς που θα αντιληφθούν κάτι τέτοιο, γιατί θα τον παίρνουν ίσως μεταξύ τους εξασπατώντας ο ένας τον άλλο φοβούμενοι μήπως αδικήσει και τους ίδιους. Ο άδικος πράττοντας επιδέξια την αδικία, αν θέλει να είναι εντελώς άδικος, πρέπει να μείνει απαρατήρητος και να μη συλληφθεί. Αλλά όταν τον συλλάβουν, πρέπει να θεωρείται άχρηστος. Και τούτο, γιατί η μεγαλύτερη αδικία είναι να θεωρείται κανείς δίκαιος χωρίς να είναι. Ο εντελώς άδικος θα προσποιείται ότι είναι δίκαιος και θα προσπαθεί να μη συλληφθεί. Αν κάνει κάποιο λάθος, θα πρέπει να μπορεί να το επανορθώσει και να είναι ικανός ρήτορας για να πείσει για την αθωότητά του, και να χρησιμοποιήσει βία αξιοποιώντας την ανδρεία του αλλά και τη δύναμη των φίλων του και της περιουσίας του. Ο άδικος λοιπόν θα ευημερεί, και μάλιστα θα έχει και την εύνοια των θεών, εφόσον θα έχει τη δυνατότητα να τους προσφέρει μεγαλύτερες και πλουσιότερες θυσίες. Ο δίκαιος είναι άνθρωπος απλός και γενναίος που επιθυμεί όχι να φαίνεται, αλλά να είναι καλός. Αν φανεί ότι είναι δίκαιος, θα του δοθούν τιμές και δωρεές, αλλά δεν θα είναι ξεκάθαρο αν είναι δίκαιος εξαιτίας της δικαιοσύνης ή των δωρεών και τιμών που γνωρίζει ότι θα απολαύει. Αν αυτός ο δίκαιος αποκτήσει τη φήμη ότι διέπραξε τη μεγαλύτερη αδικία, παρ' όλο που στη πραγματικότητα είναι αθώος, και δεν λυγίσει από την κακοφημία του και τις συνέπειές της, αλλά παραμένει ακέραιος και σταθερός μέχρι το τέλος της ζωής του, πρέπει να θεωρείται αξιοζήλευτος; Πώς θα τον κρίναμε αυτόν και πώς τον άδικο;

Με το δακτυλίδι ένας άκακος και απονήρευτος βουκόλος καταλήγει σε άδικο και εγκληματία. Το παραμύθι οδηγεί στο συμπέρασμα: ο άνθρωπος από τη φύση του αδικεί, και ιδιαίτερα όταν γνωρίζει ότι δεν θα συλληφθεί για την άδικη πράξη του. Η συνειδητή επιλογή είναι να αδικεί κανείς και μάλιστα χωρίς να τιμωρηθεί, ενώ το δίκαιο δεν έχει αξία, γιατί αντίκειται προς τα συμφέροντά μας. Ασφαλώς το 'κανείς δεν είναι δίκαιος με τη θέλησή του', έρχεται σε αντίθεση προς το 'οὐδείς ἐκὼν κακός'. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο L. Kohlberg στο μοντέλο του για τα επίπεδα και στάδια της ηθικής ανάπτυξης εξελάβε ως βασικό άξονα την έννοια της δικαιοσύνης (Gielen, 1996, 31).

**Η αυτογνωσία** αποτελεί μίαν πειστική εκκρεμότητα για τον Έλληνα εδώ και αιώνες, ενώ μίαν κατάκτηση για τον δυτικόστροφο πολίτη. Η έλλειψη ταυτότητας τροφοδοτεί το συναίσθημα, το οποίο συνήθως αποχωριζόμενο από τη λογική είναι μητέρα παθών και λανθασμένων επιλογών. Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι ιδιαίτερα ο σύγχρονος Έλληνας, αλλά και άλλοι χειμαζόμενοι λαοί με πλούσιες παραδόσεις και μακράιωνη ιστορία, αναζητεί την ταυτότητά του. Το ελληνικό 'εγώ' έχει την ανάγκη της ομάδας για να δικαιωθεί και να αποκτήσει υπόσταση, καθώς σε αυτήν αναζητεί την αναγνώριση και όχι μέσα του. Ένα τέτοιο 'εγωιστικό εγώ' δεν έχει συνείδηση εαυτού, καθώς τρέφεται από το συναίσθημα.

Το ελληνικό σχολείο ευθυγραμμιζόμενο συνήθως προς τα εισαγόμενα εκ δύσεως παιδαγωγικά προϊόντα υιοθετεί πρακτικές και προσεγγίσεις, οι οποίες καθαυτές έχουν την αξία τους, αλλά προϋποθέτουν ένα ψυχικό υπόστρωμα, το οποίο απουσιάζει από εμάς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό είναι οπωσδήποτε αρνητικό. Λίγο πριν την καμπή του αιώνα επανήλθε στην παιδαγωγική επικαιρότητα η διαθεματικότητα, σχεδόν αμέσως ακολούθησαν οι βιωματικές και ενσυναισθητικές δραστηριότητες και σε απόσταση αναπνοής η διαπολιτισμικότητα. Πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως κινήματα, καθώς λογίζονται ως ανατρεπτικά και προοδευτικά, ενώ στην πραγματικότητα είναι εν πολλοίς δοκιμασμένες πρακτικές τουλάχιστον από την εποχή του Σχολείου Εργασίας και του Νέου Σχολείου. Σημειωτέον ότι ο Δελμούζος δίδασκε Ιστορία κατά θεματικές ενότητες χωρίς τη χρήση σχολικού εγχειριδίου. Εμφανίζονται ωστόσο επενδυμένες και οι τρεις με ένα φαντασμαγορικό τόσο εννοιολογικό όσο και επιστημολογικό μανδύα. Και οι τρεις έπεισαν χωρίς περίσκεψη για την αξία τους, χωρίς πολλές φορές να έχει συνειδητοποιηθεί, καθώς διατυμπανίζονταν η παιδαγωγική προσφορά τους, ότι και οι τρεις ανάγονται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Πρόκειται για 'παλαιό κρασί σε νέους ασκούς' ή μήπως για αναξιόπιστο προϊόν; Είναι γεγονός ότι παρά την ευρεία απήχηση δεν επηρέασαν παρά επιδερμικά την εκπαιδευτική πράξη. Δεν διαφωνεί κανείς με την αξία τους, αλλά πριν τις υιοθετήσει, θα πρέπει να εξετάσει τα πρόσωπα αναφοράς. Με αυτήν την προϋπόθεση μπορεί ίσως να κριθεί και ως θετική κατάληξη το γεγονός ότι δεν επηρέασαν ουσιαστικά μέχρι τώρα το σχολείο. Ασφαλώς καλούνται να συμβάλλουν στην αναμόρφωσή του, εφόσον ικανοποιηθούν, όπως προαναφέρθηκε συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες σχετίζονται με τα πρόσωπα αναφοράς- εκπαιδευτικούς, μαθητές και ασφαλώς γονείς- και αναφέρονται στην αυτογνωσία τους. Ένα είναι βέβαιο, ότι και οι τρεις αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και επηρεάζουν-συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα και αποτελούν δείκτη αυτογνωσίας.

Σε ό,τι αφορά στη διαθεματικότητα, ήδη ακολουθώντας τη διεθνή παιδαγωγική τάση, την υιοθετήσαμε και μάλιστα συντάξαμε Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία αποκαλέσαμε διαθεματικά. Ασφαλώς δεν είναι διαθεματικά, εφόσον προβλέπουν διακριτά μαθήματα και όχι ευρύτερα θέματα (Βρεττός & Καψάλης: 2010, 63). Βέβαια

η διαθεματικότητα είναι ζήτημα της διδακτικής πράξης, δηλαδή λειτουργεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει ότι είναι θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Κατά τη διαθεματικότητα στην ουσιαστική μορφή της ελλοχεύει ο κίνδυνος του αποκλεισμού ή της υποβάθμισης γνώσεων λόγω προσωπικών επιλογών. Η διαθεματικότητα έχει την ανάγκη των απαραίτητων γνώσεων που θα την στηρίξουν, ώστε να μην εκπέσει σε μια συζήτηση ευρύτερου χαρακτήρα χωρίς τη γνώση του παρελθόντος και του πολιτισμικού υπόβαθρου που μπορεί να την στηρίξει. Μια τέτοια συζήτηση με την ανεπίγνωστη απουσία στοιχείων αυτογνωσίας βάζει κατά της ίδιας της αυτογνωσίας. Ακραίο παράδειγμα η σύνθεση και ο συνδυασμός μαθημάτων και γνώσεων, π.χ. με τη μορφή του μαθήματος 'Κοινωνικές Σπουδές (social studies), μάθημα που κατά κανόνα προβάλλει κοινωνικά θέματα και λειτουργεί σε βάρος της ιστορίας, η οποία αποτελεί ισχυρή αποτύπωση ταυτότητας και προϋπόθεση αυτογνωσίας. Μια τέτοια προσπάθεια θεματοποίησης των περιεχομένων διαφόρων μαθημάτων επιχειρήθηκε το 2011 κατά την προσπάθεια αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία δεν ολοκληρώθηκε.

Οι βιωματικές και ενσυναισθητικές δραστηριότητες προϋποθέτουν ανάπτυξη της λογικής του μαθητή, ώστε να μην πελαγοδρομεί με γνώμονα τα συναισθήματα και να μην πράττει ερήμην της λογικής. Ασφαλώς θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα στον άνθρωπο που εμφορείται από το συναίσθημα της αλληλεγγύης και της προσφοράς και σε αυτόν που κατευθύνεται από το αχαλίνωτο συναίσθημα. Ίδιον του λαού μας είναι και τα δύο, εκ των οποίων το πρώτο διατηρητέο, ενώ το δεύτερο αποβλητέο. Από νωρίς θα πρέπει το σχολείο να αναπτύξει σταδιακά την κριτική σκέψη του μαθητή, η οποία αποτελεί εγγύηση για την αυτογνωσία και την αποφυγή πολλές φορές ολέθριων παρεκτροπών. Τα συναισθήματα προκαλούν την κίνηση και δραστηριοποιούν, αλλά έχουν την ανάγκη της λογικής ώστε να οδηγηθούν προς την ορθή κατεύθυνση. Για να μετακινηθώ στη θέση του άλλου, πρέπει εγώ να έχω μια ταυτότητα ή έστω να έχω διαμορφώσει ένα σημείο εκκίνησης. Διαφορετικά η ενσυναίσθηση θα είναι ως επιλογή άκαρπη, καθώς δεν θα οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Μετά τη μετακίνηση στη θέση του άλλου θα πρέπει να ακολουθήσει η επιστροφή στον εαυτό. Αν πάλι ο εαυτός δεν έχει ταυτότητα, τότε και αυτή η κίνηση είναι ατελέσφορη και μαζί επικίνδυνη, καθώς караδοκεί η μίμηση. Το βίωμα χωρίς ταυτότητα είναι μετέωρο. Για να βιώσω κάτι πρέπει ο ίδιος να είμαι κάτι, ώστε να το εκτιμήσω, δηλαδή η εμπειρία να στηρίζεται σε ένα θεμέλιο ή να το διαμορφώνει επιφέροντας κλονισμούς. Κλονιζόμενες η ταυτότητα και η αυτογνωσία γίνονται πιο ανθεκτικές στον χρόνο και στις αντιξοότητες. Αυτό σημαίνει ενσυναισθητικές και βιωματικές δραστηριότητες: διαμόρφωση και μαζί έλεγχος ταυτότητας-αυτογνωσίας.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβάλλεται η γεφύρωση πολιτισμών και η επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης προτείνονται ο πολιτισμικός οικουμενικός από το ένα μέρος και ο

πολιτισμικός σχετικισμός από το άλλο. Ο πρώτος πρεσβεύει τη σύγκλιση αξιών, μέσα από την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των κοινών τους στοιχείων, προς ένα υπερπολιτισμικό στερέωμα και μian υπερπολιτισμική ταυτότητα, χωρίς να θυσιάζεται το παρελθόν, ενώ ο δεύτερος προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής ετερογένειας, των πολιτισμικών διαφορών και την ισότητα μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο και στις δύο προτάσεις αφήνεται ανοικτό το ορατό ενδεχόμενο ή το πρόβλημα της σύγκρουσης αξιών. Σε αυτήν την περίπτωση η διαλεκτική προοπτική για μια σύνθεση των διαφορών έχει τα όριά της. Ασφαλώς κάθε πολιτισμός έχει το αξιακό του βάρος κι από αυτήν την άποψη δεν μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ της ανωτερότητας ενός πολιτισμού έναντι ενός άλλου. Το κυριότερο κριτήριο βέβαια δεν πρέπει να είναι μόνον και αποκλειστικά αυτό, αλλά η προσφορά ενός πολιτισμού σε πανανθρώπινο και καθολικό επίπεδο. Ένας πολιτισμός στα βάθη της ζούγκλας του Αμαζονίου έχει την ειδική αξία του, αλλά η ακτινοβολία του περιορίζεται στα όρια της κοινότητάς του. Με αυτά τα μέτρα και σταθμά δεν μπορεί να συγκριθεί με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Επομένως όλοι οι πολιτισμοί άλλοτε είναι ίσοι με την έννοια της ειδικής τους αξιακής βαρύτητας και άλλοτε άνισοι με γνώμονα το γενικό καλό. Δεν είναι τυχαίο που δύο αμερικανοί επιστήμονες V. D. Hanson και J. Heath στο έργο τους 'Ποιος σκότωσε τον Όμηρο' (1999) αναγνωρίζουν τα πρωτεία στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Η διαπολιτισμικότητα δεν πρέπει να οδηγήσει σε σύγχυση ελλείψει πολιτισμικής ταυτότητας και αυτογνωσίας. Τότε το πλήγμα θα είναι διπλό, καθώς ελλείψει αυτογνωσίας δεν θα έχουμε τη δυνατότητα ούτε να επωφεληθούμε από τους άλλους πολιτισμούς ούτε να αντιτάξουμε αντιδράσεις κατά της άκριτης υιοθέτησης στάσεων και μορφών συμπεριφοράς. Ενώ εντός των τειχών αφηνδισθήκαμε και προσπαθούμε στο όνομα της διαπολιτισμικότητας να βρούμε μια διέξοδο κατά την επαφή μας με άλλους πολιτισμούς, εκτός των τειχών έχουμε αλωθεί από δυτικότερες αξίες, τις οποίες άκριτα υιοθετήσαμε και εθελουφλώντας αντιγράφουμε, προσπαθώντας μάλιστα να ταυτισθούμε στο όνομα του εκσυγχρονισμού με τον δυτικοευρωπαϊκό εκφραστή τους.

Είναι παρήγορο που σήμερα, μετά τα αδιέξοδα στα οποία οδήγησαν ο ξέφρενος τεχνολογικός καλπασμός και οι ασύδοτες επεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον, επανακάμπτει η πνευματικότητα ως αξία με αιχμή του δόρατος τον ελληνικό πολιτισμό. Πώς συμβαίνει μια χώρα, σήμερα αδύναμη πολιτισμικά και μάλιστα ευρισκόμενη σε κρίση, να 'παράγει' αξίες; Δεν έχουμε συνειδητοποιήσει αυτήν την πραγματικότητα εγκλωβισμένοι στο μαγνητικό πεδίο ενός πολιτισμού, τον οποίο βέβαια δεν πρέπει να απορρίψουμε, αλλά ούτε και να προσχωρήσουμε σε αυτόν ή να συμβιβασθούμε με αυτόν, αλλά να τον συμβιάσουμε με τις αξίες του δικού μας πολιτισμού. Οι Ευρωπαίοι έχουν πολιτισμό, αλλά τους λείπει το άνοιγμα της σκέψης προς αξίες, το οποίο εξασφαλίζει ο ελληνικός πολιτισμός. Καταβάλλουν προσπάθειες, όπως εξάλλου αποδεικνύεται τουλάχιστον από τον διαφωτισμό και μετά. Εμείς παραμένουμε

παθητικοί, αν και υπερτερούμε έναντι αυτών, καθώς έχουμε τα εργαλειακά μέσα, και κατά τεκμήριον τη γλώσσα, αλλά και το οικείο αίσθημα που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε βαθύτερα τον 'ελληνικό πολιτισμό' (Ράμφος: 1999, 48). Οι συμπεριφορές περί τις αξίες γίνονται ευκολότερα κατανοητές, γιατί αποκωδικοποιούνται ευστοχότερα από εμάς συγκριτικά με τους άλλους. Ουσιαστικά αυτές οι σκέψεις συμπυκνώνονται στους στίχους του ποιητή: «Ξύπνησα με το μαρμάρينو τούτο κεφάλι στα χέρια που μου εξαντλεί τους αγκώνες και δεν ξέρω πού να τ' ακουμπήσω». Θα πρέπει να εντάξουμε τον ελληνικό πολιτισμό δημιουργικά στο σήμερα, να συμφιλιώσουμε το εισαγόμενο με το εξαγόμενο.

#### 4. Συμπέρασμα και Πρόταση

Το πρόβλημα των αξιών είναι ακανθώδες με παγκόσμια εμβέλεια. Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την ανάληψη της ευθύνης από το σχολείο για συστηματική διδασκαλία των αξιών. Άλλοι πιστεύουν ότι η διδασκαλία των αξιών αφορά κυρίως στην οικογένεια και όχι στο σχολείο, το οποίο καλείται να περιορισθεί στη μετάδοση γνώσεων, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί βασική ευθύνη του σχολείου. Σημειωτέον ότι η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της μεθοδευμένης διδασκαλίας των αξιών. Βέβαια ο εκπαιδευτικός, με ή χωρίς συνειδητή πρόθεση και επιλογή, διδάσκει αξίες, γιατί όχι μόνον πηγάζουν αυτές από το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εμφορείται από αξίες, τις οποίες προβάλλει κατά τη διδασκαλία. Στο όνομα της διδασκαλίας των αξιών ή της συζήτησης περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα έχουν συνταχθεί διάφορα σχετικά προγράμματα και μοντέλα. Δεν αμφισβητείται η αξία τους ως τέτοιων αλλά η ποιότητα του περιεχομένου, το οποίο αξιοποιούν.

Στη χώρα μας στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας αλλά και στο μάθημα των Θρησκευτικών πιο συνειδητά και στα διάφορα μαθήματα ευκαιριακά πραγματοποιούνται συζητήσεις περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα. Το πρόβλημα είναι ότι απουσιάζει μια συστηματική και μεθοδευμένη επεξεργασία αξιών, των οποίων κοιλίδα είναι ο ίδιος ο ελληνικός πολιτισμός. Συνήθως ακολουθούμε ή μιμούμαστε την ευρωπαϊκή και αμερικανική γραμμή, χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι οι προϋποθέσεις μας είναι διαφορετικές και διαφορετικό το ψυχικό μας υπόβαθρο. Ο μύθος του Γύγη, ο οποίος αποτελεί μάθημα δικαιοσύνης, βεβαιώνει ότι ο ελληνικός πολιτισμός, και δη η αρχαία ελληνική παράδοση, προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για συζήτηση περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα. Ωστόσο δεν μπορεί κανείς να βελτιώσει εαυτόν, εάν δεν τον γνωρίζει. Η έλλειψη αυτογνωσίας, η οποία κατ' εξοχήν μας χαρακτηρίζει ως Έλληνες, πρέπει να μας οδηγήσει στην είσοδο του ελληνικού πολιτισμού στη σύγχρονη πραγματικότητα.



## Βιβλιογραφία

- Asch, S. E. (1987) *Social Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Egger, P. (1999) *Chancen im Wertechaos*. Aachen, MM Verlag.
- Flasch, K. (2005) Wert der Innerlichkeit. In: H. Joas & Kl. Wiegandt (Hrsg.). *Die kulturellen Werte*. Frankfurt a. Main: Fischer, 219-236.
- Gielen, U. (1996) Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung. In: L. Kuhlmerker, U. Gielen & R. Hayes. *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt, 31-58.
- Hentig, H. N. (2001) *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- MacLaren, P. & Kincheloe, J. (2007) *Critical Pedagogy: Where are we now?* NY: Peter Lang.
- Noddings, Nel. (2010) "Moral education on an age of globalization", *Educational Philosophy and Theory*, 42, 390-396.
- Πέτρου, Αλ. (2010) 'Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα' (119-152) στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Αλ. Πέτρου. *Ηθική και Εκπαίδευση-Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, 119-152.
- Patry, J. -L. (2014) Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In: C. Giordano & J. -L. Patry (Eds.) *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven. Freiburger Sozialanthropologische Studien*, Wien: Lit., 11-35.
- Ράμφορ, Στ. (1999) *Μια καλοκαιρινή ευτυχία τρίζει*. Αθήνα: Αρμός.
- Rau, J. (2004) *Den ganzen Menschen bilden-wider den Nützlichkeitszwang*. Weinheim u. Basel, Beltz.
- Reppa, G. P. (2017) The Effects of a Yoga and Mindfulness Techniques Program on the Prosocial Behavior and the Emotional Regulation of Preschool Children: A Pilot Study. *Educational Research Applications: ERCA-138*. DOI: 10. 29011/2575-7032/100038, 1-7.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004) Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. In: *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Thornberg, R. (2008) The lack of professional knowledge in values education'. In: *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Usakli, H. (2010) Recurrent issues in the moral development of children and the need for a new approach. *Occasional Papers in Education: An International Journal, Vol, 4, 1-2, 97-109*.