

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ  
 ΩΣ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
 ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ.  
 ΜΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ  
 Λ.ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ ΚΑΙ Α.ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ

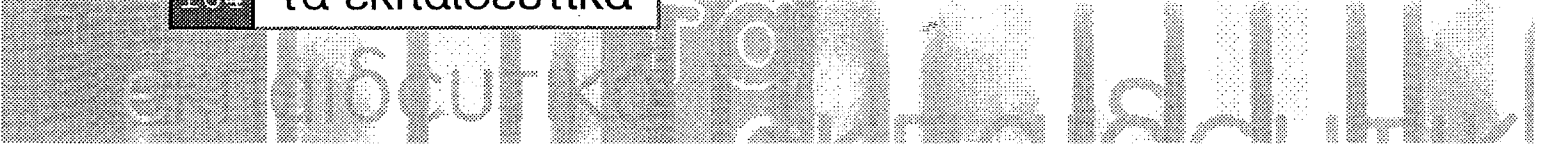
ΜΑΝΟΛΗΣ ΔΑΦΕΡΜΑΚΗΣ  
 ΔΙΔ. ΤΜ. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΝ.ΑΙΓΑΙΟΥ  
 ΠΕΡΙΚΛΗΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ  
 Λ. ΤΜ. ΔΗΜ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΘ

**1.Κοινωνικός μετασχηματισμός, εκπαίδευση και "Νέα Παιδαγωγική".**

Η περίοδος της ζωής και ενεργού δραστηριότητας των Λ.Βυγκότσκι και Α.Μακάρενκο σηματοδεύτηκε από τους ριζικούς κοινωνικούς μετασχηματισμούς, που επέφερε η Οκτωβριανή επανάσταση, στη Ρωσία του 1917-21. Από αυτή την άποψη είναι χαρακτηριστικές οι εντυπώσεις του αμερικάνου παιδαγωγού και ψυχολόγου J.Dewey, που επισκέφτηκε το 1928 την ΕΣΣΔ και διαπίστωσε την αισιοδοξία και τον ενθουσιασμό των ανθρώπων, οι οποίοι επιθυμούσαν να οικοδομήσουν νέες μορφές κοινωνικής ζωής στη βάση της συλλογικότητας και αλληλεγγύης. "Μου φαίνεται ότι είναι απλούστερο και χρησιμότερο να εκτιμήσει κανείς αυτό που συμβαίνει τώρα στην Ρωσία ως ένα γιγαντιαίο ψυχολογικό πείραμα για το μετασχηματισμό των κινήτρων, που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά" (Dewey, 2000, σ.271).

Αυτή την περίοδο παρατηρείται έκρηξη της δημιουργικότητας στη σφαίρα της εκπαίδευσης. Εμφανίστηκαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι εκπρόσωποι των οποίων επιχειρούσαν να δώσουν απαντήσεις στα παιδαγωγικά προβλήματα, που εμφανίστηκαν στο προσκήνιο κατά τη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Ριζικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στις επιστήμες που ερευνούν τον άνθρωπο και την κοινωνία. Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής.

Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή ιδεοκρατική Παιδαγωγική που κυριαρχούσε στη Ρωσία πριν από την Οκτωβριανή επανάσταση (οι εκπρόσωποί της εμφορούνταν από εθνικά και ηθικοθηρησκευτικά ιδεώδη) ιδιαίτερη ανάπτυξη απέκτησε η νατουραλιστική, παιδοκεντρική Παιδαγωγική. Οι υποστηρικτές αυτής της προ-



σέγγισης ασκούσαν δριμύτατη κριτική στο αυταρχικό σχολείο και θεωρούσαν ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η ελεύθερη, ανεμπόδιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της νατουραλιστικής Παιδαγωγικής άσκησαν οι ιδέες του μεγάλου ρώσου συγγραφέα και παιδαγωγού Λέον Τολστόι και η παιδαγωγική εμπειρία του σχολείου της Γιάσναγια Πολιάνα.

Στην ανάπτυξη της αντιαυταρχικής παιδοκεντρικής Παιδαγωγικής στη Ρωσία συνέβαλαν, επίσης, οι ιδέες του J.Dewey. Υπό την επίδρασή τους ο Σ.Σάτσκι διακήρυξε ότι βασική αποστολή του σχολείου είναι η οργάνωση της ζωής των παιδιών. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο παιδαγωγός θα πρέπει να "επιστρέψει στα παιδιά την παιδική ηλικία", "να διατηρήσει αυτό που υπάρχει στα παιδιά" (Σάτσκι, 1980, τ.2, σσ.10, 13). Σε αντιστοιχία με την εν λόγω ρουσική αντίληψη τα παιδιά είναι "καλά" από την ίδια τους τη "φύση" και η κοινωνία οφείλει να αναπτύξει τις έμφυτες ικανότητές τους.

Στη δεκαετία του 1920 γνώρισαν μεγάλη εξάπλωση η εμπειρική, πειραματική Παιδαγωγική και οι ιδέες της αντιαυταρχικής, παιδοκεντρικής αγωγής, οι οποίες θεωρήθηκαν από πολλούς ως το μοναδικό θεωρητικό θεμέλιο για την οικοδόμηση του νέου σχολείου. Στην ηγεσία του Υπουργείου Λαϊκής Παιδείας επικρατούσε η άποψη ότι η υιοθέτηση των δυτικών παιδαγωγικών τεχνολογιών της "προοδευτικής εκπαίδευσης" μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του "νέου σχολείου" (Boguslavsky, 2002, σ.73). Αυτή την περίοδο δημιουργήθηκαν πολλά πειραματικά σχολεία για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών και τη γνωριμία των εκπαιδευτικών και των λαϊκών μαζών με τη συσσωρευμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Το "σχολείο της ζωής" της Ν.Ποπόβα, η οργάνωση του πρώτου πειραματικού σταθμού από τον Σ.Σάτσκι, το πειραματικό σχολείο ονόματι Φ.Μ.Ντοστογιέφσκι του Β.Ν.Σορόκα-Ροσίνσκι, το πειραματικό σχολείο Π.Λεπισίνσκι με επικεφαλής τον Μ.Πιστράκ είναι μερικές μόνο από τις περιπτώσεις εκπαιδευτικού πειραματισμού με στόχο τη ριζική αναμόρφωση της παιδαγωγίας.

Ο ίδιος ο J.Dewey επισκέφτηκε την Σοβιετική Ρωσία και εκτιμούσε ότι "η οργάνωση των παιδιών στα ρώσικα σχολεία έχει πιο δημοκρατικό χαρακτήρα παρά στα δικά μας και αυτά λειτουργώντας στο σύστημα σχολικής διοίκησης αποκτούν πολύ καλύτερη προετοιμασία για τη μετέπειτα ενεργή συμμετοχή στην τοπική και παραγωγική αυτοδιοίκηση παρά στα σχολεία της δικής μας αναμφίβολα δημοκρατικής χώρας" (Dewey, 2000).

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1920, αρχές της δεκαετίας του 1930 στην ΕΣ-ΣΔ ενισχύθηκε η αίσθηση της ανεπάρκειας των διαθέσιμων παιδαγωγικών και ψυ-

χολογικών θεωριών (πρώτα απ' όλα, των ιδεών της "προοδευτικής εκπαίδευσης") και ωρίμαζε η ανάγκη ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων της ανάπτυξης της προσωπικότητας, που θα αναδεικνύουν τα υποκείμενα - δημιουργούς της "νέας κοινωνίας". Η πολιτισμική - ιστορική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση του Λ.Βυγκότσκι και η Παιδαγωγική της αισιόδοξης προοπτικής του Α.Μακάρενκο απετέλεσαν απόπειρες δημιουργίας μιας τρίτης προσέγγισης, που θα υπερβαίνει το δίπολο παραδοσιακής -προοδευτικής εκπαίδευσης, ιδεαλιστικής - νατουραλιστικής Παιδαγωγικής και θα αναδεικνύει τον ενεργό-μετασχηματιστικό ρόλο των κοινωνικών υποκειμένων.

## 2. Η πολιτισμική - ιστορική θεώρηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Η επεξεργασία μιας νέας ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης της ανάπτυξης της προσωπικότητας δεν ήταν αποτέλεσμα μιας καθαρά θεωρησιακής, ακαδημαϊκής διαδικασίας, αλλά έκφραση των ζητημάτων, που τέθηκαν σε πρώτο πλάνο στο επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής. Στο έργο του Λ.Βυγκότσκι υπάρχει η αναζήτηση της θεμελίωσης μιας συγκεκριμένης Κοινωνικής Παιδαγωγικής, που αναπτύσσεται σε συνάρτηση με τα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία τίθενται στο συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι μαθητές και συνεργάτες του Λ.Βυγκότσκι πραγματοποίησαν σημαντικές έρευνες για τη γνωστική ανάπτυξη του πληθυσμού σε Δημοκρατίες της Κεντρικής Ασίας, στις οποίες ο αναλφαβητισμός ήταν σχεδόν ολοκληρωτικός (Λούρια, 1995).

Όμως, το ζήτημα το οποίο τέθηκε στο επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής δεν ήταν μόνο η προσέλκυση στο σχολείο αυτών των πληθυσμών που ήταν αναλφάβητοι, αλλά και ο ριζικός μετασχηματισμός του σχολείου, η δημιουργία ενός "νέου σχολείου". Ο Λ.Βυγκότσκι γνώριζε από "πρώτο χέρι" τα προβλήματα της εκπαίδευσης, διότι ο ίδιος είχε ξεκινήσει την επαγγελματική του δραστηριότητα ως εκπαιδευτικός, καθηγητής της ρωσικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο σχολείο, όπου και πραγματοποίησε τα πρώτα του ψυχολογικά πειράματα (Βυγκότσκαγια & Λιφάνοβα, 1996).

Άλλο σημαντικό πρακτικό πεδίο, στο οποίο κλήθηκαν οι σοβιετικοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί να αναπτύξουν νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις ήταν το ζήτημα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των αναπήρων. Ελάχιστο γνωστό είναι το γεγονός ότι η πρακτική δραστηριότητα του Λ.Βυγκότσκι στη σφαίρα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής επανένταξης των αναπήρων διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία κομβικών εννοιών της πολιτισμικής - ιστορικής θεωρίας του (πχ. της έννοιας της σημειακής διαμεσολάβησης). Ο Λ.Βυγκότσκι υιοθετούσε την αντίληψη ότι από τη μελέτη της "απόκλισης" η έρευνα μετατοπίζεται στην διερεύνηση της "κανονικότητας".

Μέσα στο κλίμα της καθολικής αναζήτησης, η Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Λ.Βυγκότσκι απετέλεσε απόπειρα υπέρβασης ορισμένων ακραίων, αλλά διαδεδομένων αντιλήψεων σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας: α) της νατουραλιστικής εξέτασης της προσωπικότητας υπό το πρίσμα κάποιων έμφυτων προδιαθέσεων του παιδιού, της κληρονομικότητας, των έμφυτων ικανοτήτων, κλπ. β) της ιδεαλιστικής θεώρησης της προσωπικότητας ως απλής εσωτερίκευσης αξιών, ιδεών, κοινωνικών αναπαραστάσεων, κλπ. γ) της εκλεκτικιστικής θεωρίας των παραγόντων.

Όπως ήδη αναφέραμε, οι νατουραλιστικές αντιλήψεις για την διαμόρφωση της προσωπικότητας είχαν μεγάλη διάδοση κατά τη δεκαετία του 1920. Ο Λ.Βυγκότσκι άσκησε κριτική στην αντίληψη του Α.Τολστόι ότι η διαπαιδαγώγηση διαφθείρει τους ανθρώπους και στη χαρακτηριστική γι' αυτόν εξιδανίκευση της καλλιτεχνικής δημιουργίας των παιδιών, που παρουσιάζεται ως πρότυπο προς μίμηση για τους ενηλίκους (Vygotsky, 1991, σ.290). Η εξιδανίκευση της "φύσης" των παιδιών, θεωρείται εξίσου μονοδιάστατη με τη χαρακτηριστική για τη θεωρία του J.Piaget παρουσίαση των ανεπαρκειών της νόησης των παιδιών (εγωκεντρισμός, αυτισμός, υποκειμενικότητα, κλπ) σε διαρκή αντιδιαστολή με τη νόηση των ενηλίκων. Παρά τον ριζικά διαφορετικό προσανατολισμό των εν λόγω προσεγγίσεων τις χαρακτηρίζει μια ενδότερη μεθοδολογική ομοιότητα: το παιδί παρουσιάζεται ως εξολοκλήρου φυσικό ον, η συμπεριφορά του οποίου προκαθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες. Η όλη διαδικασία της κοινωνικοποίησης παρουσιάζεται ως εγχείρημα επιβολής εξωτερικών προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς. "Το κοινωνικό ενεργεί με τον εξαναγκασμό ως εξωτερική, ξένη για το παιδί δύναμη, η οποία απωθεί τους αντίστοιχους προς την εξωτερική του φύση τρόπους σκέψης και τους υποκαθιστά με ξένα προς τη φύση του νοητικά σχήματα...Ο εξαναγκασμός είναι ο μηχανισμός, με τη βοήθεια του οποίου ο κοινωνικός περίγυρος κατευθύνει την εξέλιξη της παιδικής σκέψης" (Vygotsky, 1993, σ.71).

Η αντιπαράθεση της βιολογικής υπόστασης της προσωπικότητας που θεωρείται έκφραση των ενδότερων, εσωτερικών αναγκών του ατόμου και της κοινωνικής υπόστασής της, η οποία παρουσιάζεται ως μια ξένη, εχθρική προς το παιδί, επιβαλλόμενη έξωθεν, με τη δύναμη της προσαρμογής διαπερνά τα πιο διαφορετικά ρεύματα σκέψης, από τον φροϋδισμό ως τον γαλλικό κοινωνιολογισμό του E. Durkeim. Έτσι, στη γαλλική κοινωνιολογική σχολή η κοινωνική δομή ερμηνεύεται ιδεαλιστικά ως προϊόν των "συλλογικών αναπαραστάσεων", της "συλλογικής συνείδησης", κλπ, ενώ ο ρόλος των υλικών συνθηκών ζωής των ανθρώπων παραγνωρίζεται. "Η

Γαλλική σχολή, επομένως, αγνόησε το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες μορφές εργασίας μαζί με τις οικονομικές συνθήκες αποτελούν τη βάση της κοινωνικής ζωής. Περιέγραψε το σχηματισμό του ατομικού νου ως ένα καθαρά πνευματικό γεγονός που υπήρχε ανεξάρτητα από συγκεκριμένες πρακτικές και συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος" (Λούρια, 1995, σ.17). Έτσι, οι νατουραλιστικές και οι ιδεαλιστικές ερμηνείες της προσωπικότητας παρά την επιφανειακή αντιπαλότητά τους παρουσιάζουν ενδότερη μεθοδολογική συνάφεια.

Μια από τις βασικές θεωρητικές παραδοχές, στις οποίες στηρίζονται οι παραπάνω προσεγγίσεις συνίσταται στο ότι η ανάπτυξη της προσωπικότητας πραγματοποιείται μέσω της μετάβασης από το ατομικό στο κοινωνικό, από το βιολογικό στο κοινωνικό. Ριζικά διαφορετική αντίληψη σχετικά με την πορεία ανάπτυξης του παιδιού θεμελιώνεται από τον Λ.Βυγκότσκι, που διατύπωσε τον περίφημο βασικό νόμο ψυχικής ανάπτυξης: "οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες του παιδιού, οι ανώτερες ιδιότητες, χαρακτηριστικές για τον άνθρωπο εμφανίζονται πρωταρχικά ως μορφές συλλογικής συμπεριφοράς του παιδιού, ως μορφές συνεργασίας με τους άλλους ανθρώπους και μόνο στη συνέχεια αυτές γίνονται εσωτερικές, ατομικές λειτουργίες του παιδιού" (Vygotsky, 2001, σ.90). Σε αντιστοιχία με το βασικό νόμο ψυχικής ανάπτυξης δεν υπάρχει άλλος τρόπος ανάπτυξης της προσωπικότητας από τη διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης με τα άλλα ανθρώπινα υποκείμενα και γενικότερα με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Όσο πιο αναπτυγμένες και πολύπλευρες είναι οι σχέσεις του υποκειμένου με τα άλλα ανθρώπινα υποκείμενα, τόσο ευρύτερο το φάσμα δυνατοτήτων ανάπτυξης της προσωπικότητας, τόσο μεγαλύτερη η δυναμική της ζώνης εγγύτερης και απώτερης ανάπτυξής του.

Όταν ο άνθρωπος αποκόπτεται από την αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία, αυτό οδηγεί στην υπανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών και της προσωπικότητας συνολικά. Ο L.Vygotsky διατυπώνει ένα, εκ πρώτης όψεως, παράδοξο ισχυρισμό: "...αυτό που θα πρέπει να διαμορφωθεί στο τέλος της ανάπτυξης, με κάποιο τρόπο επιδρά στα πρώτα βήματα αυτής της ανάπτυξης" (Vygotsky, 2001, σ.84). Έτσι, το παιδί όταν αρχίσει να μιλά η ομιλία του έχει απλοϊκή, πρωταρχική μορφή, όμως, βρίσκεται σε διαρκή επαφή με τον αναπτυγμένο, συντακτικά οργανωμένο λόγο των ενηλίκων. Αυτή η διαρκής αλληλεπίδραση του παιδιού με την "ιδεατή μορφή", την "τελική μορφή", που θα πρέπει να αποκτηθεί ως αποτέλεσμα της αναπτυξιακής διαδικασίας, αποτελεί την κινητήριο δύναμη της εν λόγω διαδικασίας.

Σε αντιδιαστολή με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες περιορίζονται στη

φωτογραφική, αποσπασματική περιγραφή επιμέρους πτυχών της υπάρχουσας κατάστασης ψυχοσωματικής ανάπτυξης του ξεχωριστού ατόμου, η Πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Λ.Βυγκότσκι επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης των παιδιών, που αναπτύσσεται στα πλαίσια της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασής τους με τους ενηλίκους και με τους συνομηλίκους του και αποτελεί τη βάση της ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης δεν αποτελεί μια ακόμη διδακτική τεχνική (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, κλπ.), αλλά έκφραση της ενδότερης συνάφειας και της συγκεκριμένης ιστορικής σύνδεσης της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των επιμέρους ατόμων και της προοδευτικής ανάπτυξης της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Λ.Βυγκότσκι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών, στην καλλιέργεια της νόησης, της ομιλίας, της δημιουργικής φαντασίας. Σε αντιδιαστολή με τις ελιτίστικες θεωρίες ο Λ.Βυγκότσκι τονίζει ότι η δημιουργικότητα, η ικανότητα του υποκειμένου να συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων πραγμάτων και διαδικασιών δεν είναι υπόθεση κάποιων ολίγων και εκλεκτών ατόμων, αλλά αναγκαία συνθήκη ύπαρξης του κάθε ανθρώπου, που συνδέεται με την ενεργό στάση ζωής, με τη "μη προσαρμοστικότητα" του, με την ικανότητά του να μην συμβιβάζεται και να υπερβαίνει τις αντιξοότητες, τις δυσκολίες της ζωής.

Η λογοτεχνική έκφραση, τα θεατρικά δρώμενα, η ζωγραφική αποτελούν αναντικατάστατα μέσα για την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας των παιδιών, τα οποία ο Λ.Βυγκότσκι αντιπαραθέτει στην παθητική ονειροπόληση, στην ενατενιστική στάση απέναντι στην πραγματικότητα. Η παρατηρούμενη ακόμα και στις μέρες μας εξιδανίκευση της αρχής της εποπτικότητας απορρέει από αυτή την ενατενιστική στάση απέναντι στον κόσμο και οδηγεί στην παθητικοποίηση των μαθητών, στην υποτίμηση της ενεργού, κριτικής μετασχηματιστικής δραστηριότητάς τους. Όμως, είναι σημαντικό οι εν λόγω μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης να μη λειτουργούν ως απομιμήσεις της καλλιτεχνικής δραστηριότητας των ενηλίκων και τα παιδιά να μην αντιμετωπίζονται ως παθητικοί καταναλωτές προκατασκευασμένων μορφών, όπως γίνεται στη "μετανεωτερική καταναλωτική κοινωνία", αλλά ως ζωντανά υποκείμενα που αναπτύσσονται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και εκλαμβάνουν τον εαυτό τους ως τμήμα μιας ευρύτερης κοινωνικής διαδικασίας. Μέσα από τις πιο διαφορετικές μορφές συλλογικότητας αναπτύσσεται ο προσανατολισμός των υποκειμένων στο μέλλον και ο μετασχηματισμός του παρόντος στη βάση αυτής της ευρύτερης κοινωνικής προοπτικής.

### 3. Η παιδαγωγική της αισιόδοξης προοπτικής του Α.Μακάρενκο.

Στο έργο του Α.Μακάρενκο κεντρική θέση κατέχει ο κοινωνικός προσδιορισμός του τύπου προσωπικότητας που αποτελεί το στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και ο ρόλος της παιδείας στο ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Εμφόρουστος από τα ιδεώδη της Οκτωβριανής Επανάστασης θεωρούσε ως σκοπό της παιδείας τη διαμόρφωση - διαπαιδαγώγηση ενός πολύπλευρα ανεπτυγμένου ανθρώπου, ο οποίος θα ήταν σε θέση να καταστεί υποκείμενο της οικοδόμησης μιας χειραφετημένης, σοσιαλιστικής κοινωνίας στην ΕΣΣΔ. "Είμαστε οπαδοί -δήλωνε- ... της παιδαγωγικής που δημιουργεί την προσωπικότητα, ... τον νέο τύπο ανθρώπου." (Μακάρενκο, 1986, σελ.30).

Για τον Α.Μακάρενκο η παροχή γνώσεων αποτελούσε μόνο μία πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις πλευρές της ηθικής, πολιτικής, εργασιακής, αισθητικής διαπαιδαγώγησης του νέου ανθρώπου. Ο Α.Μακάρενκο θεωρούσε θεμελιώδους σημασίας την έννοια της προοπτικής. Με τη λέξη αυτή όριζε την πορεία του ανθρώπου προς ένα ανοιχτό, δημιουργικό, καλύτερο μέλλον. Η συνειδητοποιημένη προοπτική μετατρέπεται σε σκοπό των ανθρώπινων ενεργειών, κινητοποιεί και καθοδηγεί την προσωπικότητα στις προσπάθειες για υπέρβαση και πρόοδο, νοηματοδοτεί την ύπαρξη του ατόμου στο εκάστοτε παρόν.

Οι άνθρωποι πολύ συχνά αποσκοπούν σε προοπτικές βραχυπρόθεσμες, επουσιώδεις και καθαρά ατομικής σημασίας. Για τον Α.Μακάρενκο οι πλέον σημαντικές προοπτικές είναι αυτές που συνδέουν το άτομο με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, διακυβεύματα, εγχειρήματα. Όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική διάσταση των προοπτικών, στις οποίες αποσκοπεί το άτομο, τόσο πιο ισχυρή και ευεργετική είναι η επίδρασή τους στην ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Σε μια περίφημη διατύπωσή του ο Α.Μακάρενκο αναφέρει πως "Το πιο σημαντικό που συνηθίσαμε να εκτιμούμε στον άνθρωπο είναι η δύναμη και η ομορφιά. Και το ένα και το άλλο καθορίζονται στον άνθρωπο αποκλειστικά και μόνο από τη στάση του απέναντι στην προοπτική. Ο άνθρωπος που διαμορφώνει τη συμπεριφορά του με βάση την πιο κοντινή προοπτική είναι ο πιο αδύναμος. Αν ικανοποιείται μόνο με τη δική του προοπτική, έστω και μακρινή, μπορεί να φαίνεται δυνατός, όμως δεν αισθανόμαστε την ομορφιά της προσωπικότητας και την πραγματική της αξία. Όσο ευρύτερη είναι η ομάδα, οι προοπτικές της οποίας αποτελούν για το άτομο προσωπικές προοπτικές, τόσο ο άνθρωπος είναι ομορφότερος και καλύτερος." (Μακάρενκο, 1958a, σελ.74).

Ως εκ τούτου, ζητούμενο της παιδαγωγίας είναι να προσφέρει στο άτομο προ-

οπτικές δημιουργικής ανάπτυξης: "Διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου σημαίνει να του καλλιεργήσεις τους δρόμους της προοπτικής, τους δρόμους όπου θα βρει την αυριανή ικανοποίηση και χαρά.". (Βλ. Μακάρενκο, 1983,σελ.393-394). Η προοπτική λειτουργεί ως ένα πρόγραμμα διαμόρφωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας, διαμέσου της αυτόβουλης προσπάθειας υλοποίησης στόχων που το ίδιο το άτομο έχει υιοθετήσει.

Αν όμως στην ταξική κοινωνία το ενδιαφέρον για την παιδεία νοηματοδοτείται, εν πολλοίς, από προοπτικές ατομικής ή ακόμη και ιδιοτελούς σημασίας, σε μια σοσιαλιστική κοινωνία η εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργεί στο άτομο προοπτικές συλλογικής επιτυχίας, προόδου και ευημερίας. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει κατάργηση κάθε ατομικής προοπτικής, αλλά αρμονική σύζευξη των ατομικών στόχων με τους σκοπούς και τα ιδεώδη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Οι στόχοι ανάπτυξης του ατόμου, που πρέπει να θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, αναβαθμίζονται, πλέον, στην κλίμακα των θεμελιωδών στόχων της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας. Η κοσμοϊστορική προοπτική χειραφέτησης της ανθρωπότητας θα πρέπει, κατά τον Α.Μακάρενκο, να συνεπάγεται μian εξίσου κοσμοϊστορική προοπτική διαμόρφωσης - εξέλιξης του κάθε ατόμου σε πολύπλευρα ανεπτυγμένο άνθρωπο.

Για να γίνει κάτι τέτοιο, για να αγγίξουν δηλαδή το κάθε άτομο οι ευρύτερες προοπτικές του κοινωνικού γίνεσθαι χρειάζεται οι παιδαγωγοί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με βάση μian αισιόδοξη υπόθεση για την ανάπτυξή τους, μian ιδεατή σύλληψη των βέλτιστων στοιχείων που θα μπορούσαν να συνθέσουν την προσωπικότητάς τους.

Αυτή η αισιόδοξη υπόθεση για το μέλλον του κάθε παιδιού μετατρέπεται σε συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα διαμέσου ενός συνόλου απαιτήσεων και καθηκόντων που ο εκπαιδευτικός θεσμός, εξ ονόματος της ανατέλλουσας νέας κοινωνίας, εγείρει ενώπιον του ατόμου.

Δέον να σημειωθεί ότι ο Α.Μακάρενκο δεν αναφέρεται σε απαιτήσεις, που έχουν απαγορευτικό χαρακτήρα και επιβάλλουν στο άτομο περιορισμούς, αλλά, κυρίως, σε δημιουργικές υποδείξεις, οι οποίες στοχοθετούν δραστηριότητες υπέρβασης του εαυτού. Οι απαιτήσεις από το άτομο αποκτούν παιδαγωγική διάσταση, όταν εκφράζουν ανιδιοτελές ενδιαφέρον για την ανάπτυξή του, όταν αποτελούν επιβεβαίωση του μέγιστου σεβασμού προς αυτό.

"Η κοινωνία μας -αναφέρει ο παιδαγωγός- διαφέρει από την αστική στο γεγονός ότι εμείς απαιτούμε από τον άνθρωπο πολύ περισσότερα απ' ό,τι η αστική κοινωνία



α... αλλά, από την άλλη πλευρά περιβάλλουμε την προσωπικότητα με πολύ μεγαλύτερο και θεμελιωδώς διαφορετικό σεβασμό... οι απαιτήσεις μας από κάθε προσωπικότητα εκφράζουν το σεβασμό μας προς τις δυνάμεις και δυνατότητές της, ενώ στο σεβασμό μας εγγράφονται ταυτόχρονα οι απαιτήσεις μας από την κάθε προσωπικότητα." (Μακάρενκο, 1990, σελ.54).

Η διαμόρφωση προσωπικοτήτων αφοσιωμένων στην προοπτική της ενιαίας, αταξικής κοινωνίας προϋπόθετε, τόσο από την πλευρά των απαιτούμενων γνώσεων, όσο και από τη σκοπιά της απαιτούμενης ηθικής, πολιτικής, εργασιακής διαπαιδαγώγησης, ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό θεσμό, που για τον Α.Μακάρενκο δεν είναι άλλος από αυτόν της Παιδικής Εργασιακής Κοινότητας.

Επρόκειτο για ένα θεσμό, ο οποίος συνδύαζε το παλιό σχολείο γενικών γνώσεων με την πολυτεχνική εκπαίδευση, την αυθεντική, συστηματική παραγωγική εργασία (βιομηχανικού, βιοτεχνικού και αγροτικού τύπου), την αυτενεργό καλλιτεχνική δραστηριότητα μέσα σε διάφορους ομίλους και την ευρύτατη συμμετοχή των παιδιών σε ένα δίκτυο αυτοδιεύθυνσης, που κάλυπτε όλες σχεδόν τις πτυχές της ζωής του ιδρύματος. Η ιδέα αυτή του Α.Μακάρενκο εδοκιμάσθη στους δύο σταθμούς για ανήλικους παραβάτες του νόμου και παιδιά χωρίς κηδεμόνες, που οργάνωσε και διηύθυνε ο ίδιος, στο Σταθμό Γκόρκι και στην Κομμούνα Ντζερζίνσκι.

Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ότι η ιδέα της συμμετοχής των παιδιών στην παραγωγική δραστηριότητα της κομμουνιστικής κοινωνίας διατυπώθηκε αρχικά από τους Κ.Μαρξ και Φ.Ένγκελς? απέρρεε δε από τη διακρίβωση της προοπτικής άρσης του υποδουλωτικού καταμερισμού της εργασίας και της δυνατότητας για πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας στην αταξική κοινωνία. Η ενότητα θεωρητικής κατάρτισης και εργασιακής δραστηριότητας, κατά τους Κ.Μαρξ και Φ.Ένγκελς, πρόκειται να οδηγήσει στο σχηματισμό ορθής αντίληψης για την προέλευση και την υλική βάση των γνώσεων, που δεν είναι άλλη από την παραγωγική αλληλεπίδραση ανθρώπων - φύσης, αλλά και στη διαμόρφωση πολυσχιδών προσωπικοτήτων, ικανών όχι μόνο ν' απολαμβάνουν το δημιουργικό χαρακτήρα της εργασίας τους, αλλά και να διαχειρίζονται συνειδητά τα κοινωνικοποιημένα μέσα παραγωγής (βλ. Δαφέρμος, 2004, σσ.73-74). Στο πνεύμα αυτής της αντίληψης η σοβιετική εξουσία επιχείρησε τη δημιουργία του Ενιαίου Σχολείου Εργασίας.

Ο Α.Μακάρενκο, εκκινώντας από την παραπάνω ιδέα έδινε έμφαση στην ηθική διάσταση της εργασιακής αγωγής. "Η εργασιακή φροντίδα δεν είναι απλά ένας δρόμος που οδηγεί στα μέσα διαβίωσης, αλλά είναι επίσης η ηθική, η φιλοσοφία του νέου κόσμου, η σκέψη για την ενότητα των εργαζομένων και τη νέα ευτυχισμέ-

νη ανθρωπότητα." (Μακάρενκο, 1957, σελ.520). Όταν η εργασία είναι οργανωμένη σε συνεργατική βάση, όταν κυριαρχεί η συλλογική διαχείριση των διαδικασιών της και η συλλογική ιδιοποίηση των αποτελεσμάτων της, τότε μεταξύ των ανθρώπων μπορεί να αναπτυχθεί μια σχέση πραγματικής αλληλεγγύης. (Παυλίδης, 1999, σσ.70-72). Ο Α.Μακάρενκο υπογραμμίζει ότι "Μόνο η συμμετοχή στη συλλογική εργασία επιτρέπει στον άνθρωπο ν' αναπτύξει ορθή, ηθική στάση προς τους άλλους ανθρώπους, συγγενική αγάπη και φιλία προς τον κάθε εργαζόμενο, οργή και κατάδίκη για τον ακαμάτη." (Μακάρενκο, 1985, σελ.416).

Ο Α.Μακάρενκο έδινε πολύ μεγάλη προσοχή στην καλλιέργεια αυθεντικής συλλογικότητας, στην αποτροπή της περίπτωσης του κοινοτικού εγωισμού. Στα παιδαγωγικά ιδρύματα, Σταθμός Γκόρκι και Κομμούνα Ντζερζίνσκι, υιοθετήθηκε ένα κλιμακωτό σύστημα οργάνωσης των παιδιών, αποτελούμενο από ομάδες-κοινότητες πρώτου βαθμού (από την τάξη ή το σχολικό τμήμα, το τακτικό εργασιακό τμήμα και το μικτό εργασιακό απόσπασμα, τους διάφορους καλλιτεχνικούς ομίλους), και τη δευτεροβάθμια κοινότητα, τα διοικητικά όργανα της οποίας κάλυπταν όλο το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η διάκριση και ο συνδυασμός των δύο αυτών βαθμίδων αποσκοπούσε στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να ανέρχεται απ' το επίπεδο της αλληλεγγύης προς τα μέλη της αφετηριακής και στοιχειώδους ομάδας, στο επίπεδο της αλληλεγγύης προς τα μέλη όλης της κοινότητας. Μάλιστα, λάμβανε χώρα συχνή εναλλαγή των παιδιών στις διοικητικές θέσεις, έτσι ώστε παιδιά μικρότερης ηλικίας να μπορούν να διοικούν μεγαλύτερα, με ζητούμενο όχι μόνο την απόκτηση διοικητικής εμπειρίας, αλλά και την καλλιέργεια του σεβασμού προς τους θεσμούς και τα όργανα κοινοτικής αυτοδιεύθυνσης, όποια κι αν ήταν τα άτομα, που τα στελέχωναν (Παυλίδης, 1998, σσ.130-132).

Εκτός αυτού, οι εκτεταμένες σχέσεις των δύο ιδρυμάτων με άλλες, κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές οργανώσεις, ομάδες, συλλόγους, και, πρωτίστως, με οργανώσεις εργαζομένων, αποσκοπούσε στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης με τα ευρύτερα κοινωνικά σύνολα που συνέθεταν τη σοβιετική κοινωνία. Ο Α.Μακάρενκο θεωρούσε πως όταν ο νέος άνθρωπος αποκτά συνείδηση των δεσμών του με τους άλλους ανθρώπους, όταν θεωρεί καθήκον του την εργασία και τον αγώνα για τη συλλογική πρόοδο και ευημερία, τότε η ανατροφή του στην παιδική κοινότητα έχει πετύχει τους σκοπούς της.

Οι παιδαγωγικές απόψεις του Α.Μακάρενκο συνοψίζονται σε αυτό που ο ίδιος αποκαλούσε Μέθοδο της παράλληλης παιδαγωγικής δράσης. Στόχος της εν λόγω

δράσης είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως μελλοντικού πολίτη μιας χειραφετημένης, σοσιαλιστικής κοινωνίας. Στην παιδαγωγική διαδικασία το παιδί δεν αντιμετωπίζεται, πλέον, ως ξεχωριστό αντικείμενο αγωγής αλλά, σύμφωνα με την παραπάνω μέθοδο, συμμετέχει σ' ένα πλέγμα κατάλληλα διαμορφωμένων σχέσεων και δραστηριοτήτων, διά των οποίων και διαπαιδαγωγείται (Μακάρενκο, 1958, σελ.92).

Ο Α.Μακάρενκο υπερβαίνει το ερβαρτιανό δίπολο, δάσκαλος - μαθητής (Hillig, 2003, σελ. 82). Δεν είναι πλέον ο ξεχωριστός παιδαγωγός το υποκείμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά η παιδική κοινότητα. Αυτή ασκεί την παιδαγωγική της επίδραση στο κάθε παιδί, κυρίως, μέσα από τις παραδόσεις της, τους θεσμούς και το στυλ λειτουργίας της, καθώς και τη δύναμη της κοινής γνώμης. Αυτή είναι που εγγράφει το αισιόδοξο σχέδιο ανάπτυξης του ατόμου στις απαιτήσεις και τα καθήκοντα, τα οποία, διαμέσου των συλλογικών οργάνων της, αξιώνει από το κάθε μέλος της.

Οι παιδαγωγοί παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη συγκρότηση της παιδικής κοινότητας και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Δεν είναι όμως αυτοί που διαμορφώνουν άμεσα τις ηθικές, κοινωνικοπολιτικές, αισθητικές πτυχές της κάθε προσωπικότητας. Ασκούν την παιδαγωγική τους επίδραση στα παιδιά μόνο διαμέσου των συλλογικών μορφών λειτουργίας της κοινότητας. Τα παιδιά δεν αισθάνονται πλέον ότι αποτελούν το αντικείμενο της παιδαγωγικής επενέργειας, τους υποψήφιους για μια μελλοντική "αυθεντική" ζωή, παρά ζουν μια ζωή πολύπλευρης δραστηριότητας, συμμετέχοντας αποφασιστικά στη ζωή της κοινότητας και, ως εκ τούτου, στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Εδώ αναγνωρίζουμε εύκολα ορισμένες ιδέες του J.Dewey και του κινήματος της προοδευτικής αγωγής, οι οποίες επηρέασαν σημαντικά τους πρωτεργάτες της σοβιετικής παιδαγωγικής σκέψης. Ας σημειώσουμε, όμως, μια σημαντική διαφορά τους απ' τις απόψεις του Α.Μακάρενκο. Ο J.Dewey, καταφάσκοντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική πρόοδο, την ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού θεσμού και της κοινότητας (community) και την καλλιέργεια ζωηρού ενδιαφέροντος των παιδιών για τις ανάγκες και τους στόχους του κοινωνικού περιβάλλοντος, για συνεργατικές προσπάθειες προς όφελος του κοινού συμφέροντος, (Βλ. Dewey & Dewey, 1919, σσ.205-228) είχε υπ' όψιν τη διόρθωση - βελτίωση - ανάπτυξη των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων της εποχής του. Παρά τις επικρίσεις του για τους φραγμούς που θέτουν οι ταξικές διαφορές στην ελεύθερη ανταλλαγή εμπειρίας δεν υιοθέτησε το ιδεώδες της ριζικής κατάργησης της ταξικής κοινωνίας.

Όταν ο J.Dewey αναφέρεται στην καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης, του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος μέσα στο σχολείο και στα πλαίσια της σχέσης σχολείου-κοινότητας δεν υποψιάζεται καθόλου την αντιφατικότητα των κοινοτικών σχέσεων και των συλλογικοτήτων, που αναπτύσσονται ως οργανικά μέρη της ανταγωνιστικής αστικής κοινωνίας. Δεν υποψιάζεται το γεγονός ότι η κοινότητα δεν αποτελεί, κατ' ανάγκη, αυθεντική μορφή συλλογικότητας και ότι μπορεί απλώς να εκφράζει συλλογικό εγωισμό. Η αλληλεγγύη και συνεργασία στο εσωτερικό ομάδων, συλλόγων, κοινοτήτων κ.λ.π. μπορεί κάλλιστα να εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανταγωνιστικών κοινωνικών σχέσεων, να συνιστά τρόπο κομφορμιστικής προσαρμογής στις σχέσεις αυτές και, συνεπώς, τρόπο αναπαραγωγής τους.

Αναφερόμενος σε ένα σχολείο που δε θα προετοιμάζει για τη ζωή, αλλά θα συνιστά πραγματική κοινωνική ζωή, ο Α.Μακάρενκο συνδέει τις μορφές κοινοτικής οργάνωσης και συλλογικής δραστηριότητας των παιδιών με ένα συγκεκριμένο ιστορικό σκοπό, με τη χειραφέτηση της πιο μεγάλης ανθρώπινης κοινότητας, της εργαζόμενης ανθρωπότητας. Θεωρεί ότι μόνο διαμέσου της αφοσίωσης στο ιδεώδες της πανανθρώπινης χειραφέτησης, της αυθεντικής πανανθρώπινης ενότητας σε μian αταξική κοινωνία, αποκτά αυθεντικό περιεχόμενο η συλλογικότητα και αλληλεγγύη μεταξύ των μελών επί μέρους κοινωνικών ομάδων.

#### **4. Λ.Βυγκότσκι και Α.Μακάρενκο: η θεωρητική συνάφεια δύο διαφορετικών στοχαστών.**

Ο Λ.Βυγκότσκι και ο Α.Μακάρενκο είναι δύο στοχαστές με σημαντικές διαφορές στις επιστημονικές διαδρομές τους και σε συγκεκριμένες θεωρητικές ιδέες τους. Ο Λ.Βυγκότσκι επιχείρησε τον επαναπροσδιορισμό κομβικών προβλημάτων της Ψυχολογίας υπό το πρίσμα των νέων ζητημάτων, που προέκυψαν στην κοινωνική πρακτική, ενώ ο Α.Μακάρενκο προσπάθησε να θεμελιώσει θεωρητικά μια νέα παιδαγωγική πρακτική. Ο Λ.Βυγκότσκι έδινε μεγάλη έμφαση στην αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε σταδίου της παιδικής ηλικίας. Απέρριπτε την αντιμετώπιση του παιδιού ως μικρού ενήλικα θεωρώντας ότι η δομή του ψυχισμού του είναι διαφορετική. (Βυγκότσκι, 2001). Ο Α.Μακάρενκο δεν λάμβανε πάντα υπ' όψιν την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας. Έτεινε να εξετάζει τη ζωή του παιδιού περισσότερο από τη σκοπιά της ομοιότητάς της με τη ζωή των ενηλίκων. Ο Λ.Βυγκότσκι ανέδειξε την κοινωνικότητα της προσωπικότητας του παιδιού, υπολογίζοντας, όμως, σε σημαντικό βαθμό, τη βιολογική διάστασή της? αντιθέτως, ο Α.Μακάρενκο έδινε έμφαση στα κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητας.

Οι διαφορές μεταξύ των δύο στοχαστών εκδηλώθηκαν με τον πλέον έντονο τρόπο στη στάση τους απέναντι στην Παιδολογία, στον επιστημονικό κλάδο, που κατά τη δεκαετία του '20 (έως τις αρχές της δεκαετίας του '30) επιχείρησαν να δημιουργήσουν αρκετοί σοβιετικοί θεωρητικοί της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Ο Λ.Βυγκότσκι ήταν ένας από τους πρωτεργάτες αυτού του εγχειρήματος, θεωρώντας την Παιδολογία γενική επιστήμη για την ανάπτυξη του παιδιού (Vygotsky, 2001, σελ.11). Αντιθέτως, ο Α.Μακάρενκο υπήρξε αντίπαλος της Παιδολογίας. Άσκησε δριμύτατη κριτική στους εκπροσώπους της, κυρίως για το γεγονός ότι κατέφασκαν την αυτόνομη και αυθόρμητη ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς να λαμβάνουν επαρκώς υπ' όψιν τις ορίζουσες των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Όμως, στην πραγματικότητα, η συνάφεια απόψεων μεταξύ των δύο αυτών στοχαστών ήταν πολύ μεγαλύτερη από την όποια διαφορά. Και οι δύο εκκινούν από τη θεμελιώδη ιδέα περί του κοινωνικού και ιστορικού καθορισμού της παιδαγωγικής πρακτικής. Εξετάζοντας τη διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα κοινωνικοπολιτισμικό συναρτούν το παιδαγωγικό έργο προς τα κοινωνικά εγχειρήματα, σκοπούς, ιδεώδη, που χαρακτηρίζουν την εκάστοτε βαθμίδα της ιστορικής εξέλιξης.

Το έργο τους εμφορείται από τη προοπτική οικοδόμησης στην ΕΣΣΔ μιας χειραφετημένης σοσιαλιστικής κοινωνίας. Υπηρετώντας αυτόν το σκοπό, δεν περιορίζονται στην απλή κριτική των παλιών παιδαγωγικών ιδεών και πρακτικών, αλλά καταπιάνονται, κυρίως, με τη θεμελίωση μιας νέας αντίληψης για το γίνεσθαι της προσωπικότητας, μιας νέας παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης.

Και οι δύο αναδεικνύουν τη σημασία της κοινωνικής εργασίας και της συλλογικότητας στη διαμόρφωση του ψυχισμού και της προσωπικότητας. Και οι δύο δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της συνείδησης των παιδιών. Ο Λ.Βυγκότσκι θεωρούσε κομβικό στοιχείο της αγωγής τη διαμόρφωση των ανώτερων ψυχικών διαδικασιών, ο δε Α.Μακάρενκο έκανε λόγο για τη διαπαιδαγώγηση συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Κοινό στοιχείο και των δύο στοχαστών ήταν η προσπάθειά τους για μια σαφή σκοποθεσία του παιδαγωγικού έργου, στα πλαίσια της προοπτικής και του ιδεώδους ενός καλύτερου μέλλοντος της ανθρωπότητας. Τόσο ο Λ.Βυγκότσκι όσο και ο Α.Μακάρενκο κρατούν κριτική στάση απέναντι στην εξιδανίκευση της παιδικής ηλικίας, είτε των παρελθοντικών ιστορικών βαθμίδων είτε της σύγχρονης εποχής. Και οι δύο απορρίπτουν την αναγωγή του παιδαγωγικού έργου σε μίαν ενατένιση-διευκόλυνση της αυθόρμητης παιδικής ανάπτυξης. Είναι ενδιαφέρον το πόσο κοντά στην αντίληψη του Α.Μακάρενκο περί προοπτικής βρίσκεται η δήλωση του

Λ.Βυγκότσκι ότι "Ενώπιόν μας τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι προετοιμασίας των ανθρώπων της επικείμενης εποχής, των ανθρώπων της επικείμενης γενιάς, σε πλήρη αντιστοιχία με τον ιστορικό ρόλο που τους έχει λάχει" (Vygotsky, 1991, σελ.254).

Ο Λ.Βυγκότσκι και ο Α.Μακάρενκο θεωρούσαν αναγκαία τη θεμελίωση μιας Παιδαγωγικής της προοπτικής, η οποία θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις εκάστοτε δεδομένες συνθήκες διαμόρφωσης της προσωπικότητας, αλλά και τις νέες δυνατότητες ανάπτυξης των ανθρώπων (παιδαγωγών και παιδαγωγούμενων) στα πλαίσια των διαδικασιών προοδευτικής ανάπτυξης της κοινωνίας συνολικά. Η εν λόγω αντίληψη περί Παιδαγωγικής της προοπτικής έρχεται σε ρήξη τόσο με την απολογητική στάση απέναντι στη λεγόμενη "παιδοκεντρική", "μαθητοκεντρική" Παιδαγωγική, η οποία απολυτοποιεί τις εκάστοτε δεδομένες δυνατότητες ανάπτυξης των παιδιών, όσο και με την τυπολατρική, ηθικολογική, ερβαρτιανή προσέγγιση, που αποτελεί μια χειραγωγικού τύπου Παιδαγωγική, προσιδιάζουσα σε ιστορικά παρωχημένες κοινωνικές σχέσεις.

Οι Λ.Βυγκότσκι και Α.Μακάρενκο επιχείρησαν να θέσουν το ζήτημα της "Παιδαγωγικής της προοπτικής", που μέχρι και σήμερα παραμένει ανοικτό και ελλιπώς διερευνημένο. Από αυτή την άποψη έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον η παρακάτω "εξομολόγηση" του Α.Μακάρενκο: "Με προσκάλεσαν οι καθηγητές να τους βοηθήσω να γράψουν ένα εγχειρίδιο Παιδαγωγικής. Εγώ συμφώνησα υπό την προϋπόθεση ότι αυτοί θα μου απαντήσουν στην ερώτηση: θα γράψουμε την Παιδαγωγική της σημερινής ημέρας ή της αυριανής; Αυτοί απάντησαν ότι δεν μπορούν να γράψουν την παιδαγωγική της αυριανής ημέρας. Τότε τους είπα: ενώ εσείς θα γράφετε την Παιδαγωγική της σημερινής ημέρας η ζωή θα σας ξεπεράσει και το αποτέλεσμα θα είναι να γράψετε την Παιδαγωγική όχι της σημερινής, αλλά της χθεσινής ημέρας" (Μακάρενκο, 1958b, 196).

Δεν είναι τυχαίο, επίσης, το γεγονός ότι ο Λ.Βυγκότσκι ονόμαζε τη θεωρία του Ψυχολογία του ύψους, ψυχολογία της υψηλής σκοποθεσίας, που αντιπαραβάλλεται στην Ψυχολογία του βάθους (ψυχανάλυση) και την Ψυχολογία της επιφάνειας (συμπεριφορισμός). Ο Βολταίρος έλεγε ότι όταν διάβαζε Ζ.Ρουσώ του εμφανιζόταν η επιθυμία να περπατήσει με τα τέσσερα. Σε αντιδιαστολή με τα παιδαγωγικά ρεύματα που προτείνουν στο παιδί θα περπατάει στα τέσσερα, οι παιδαγωγικές ιδέες των Λ.Βυγκότσκι και του Α.Μακάρενκο συγκροτούν μια "Παιδαγωγική του ύψους", της κοινωνικής προοπτικής, του γίνεσθαι της προσωπικότητας μέσα στις διαδικασίες του δυναμικού και προοδευτικού γίνεσθαι της κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Boguslavsky, M. (2002). *Εικοστός αιώνας της ρωσικής εκπαίδευσης*. Μόσχα: ΠΡΕΣ ΣΕ.
- Βυγκότσκαια, Γ. & Λιφάνοβα, Τ. (1996). *Λεφ Σιμιόνοβιτς Βυγκότσκι*. Μόσχα: Σμυσλ.
- Βυγκότσκι, Λ. (1991). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Μόσχα: Πενταγκόγκικα.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: εκδ. Γνώση.
- Βυγκότσκι, Λ. (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βυγκότσκι, Λ. (2001). *Διαλέξεις για την Παιδολογία*. Ιζέβσκ: Ουντιμούρσκι Ουνιβερσιτέτ.
- Βυγκότσκι, Λ. (2003). *Φαντασία και δημιουργικότητα κατά την παιδική ηλικία στο: Λ. Βυγκότσκι Ψυχολογία της ανάπτυξης του παιδιού (235-326)*. Μόσχα: Εκσμο.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του L.Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος Μ. (2004). *Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ.Μαρξ*. Ουτοπία, τεύχος 60, σσ.63-80.
- Dewey, J. Dewey, E. (1919). *Schools of Tomorrow*. N.Y: E.P.Dutton & Company.
- Dewey, J. (2000). *Εντυπώσεις από την Σοβιετική Ρωσία. Ιστορία φιλοσοφεί*, τεύχος 5, σσ.224-269.
- Hillig, G. (2003). *Ο σταθμός Μ.Γκόρκι - το δημιουργικό εργαστήρι του Μακάρενκο*. Πενταγκόγκικα, τεύχος 8, σσ.78-87.
- Λούρια, Α.Ρ. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακάρενκο, Α. (1957). *Έργα*. τ.4. Μόσχα: Ακαντέμια Πενταγκογκίτσεσκιχ Ναούκ.
- Μακάρενκο, Α. (1958a). *Έργα*. τ.5. Μόσχα: Ακαντέμια Πενταγκογκίτσεσκιχ Ναούκ.
- Μακάρενκο, Α. (1958b). *Έργα*, τ.7. Μόσχα: Ακαντέμια Πενταγκογκίτσεσκιχ Ναούκ.
- Μακάρενκο, Α. (1983). *Παιδαγωγικό Ποίημα*. Βιβλίο δεύτερο. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μακάρενκο, Α. (1985). *Βιβλίο για τους γονείς*. Μόσχα: Ιζντάτελστβο "Πράβντα".
- Μακάρενκο, Α. (1986). *Παιδαγωγικά Έργα*. τ.7, Μόσχα: Πενταγκόγκικα.
- Μακάρενκο, Α. (1990). *Περί Αγωγής*. Μόσχα: Πολιτιζντάτ.
- Παυλίδης, Π. (1998). *Η συμβολή της παιδείας στη κοινωνική πρόοδο. Μια αναφορά στις παιδαγωγικές απόψεις του Α.Σ.Μακάρενκο*. Ουτοπία, τεύχος 31, σσ. 125-137.
- Παυλίδης, Π. (1999). *Η συνάφεια εργασίας και διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας, στο έργο του Α.Σ.Μακάρενκο*, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης. τεύχος 55, σσ.68-75.
- Σάτσκι, Σ. (1980). *Επιλεγμένα παιδαγωγικά έργα*. Μόσχα: Πενταγκόγκικα, τ.2.