

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 12 (2026)



Προς μια υπαρξιστική αγωγή: Αδιέξοδα και προοπτικές

Γεώργιος Παπαδόπουλος

doi: [10.12681/dial.40795](https://doi.org/10.12681/dial.40795)

Copyright © 2026, Γεώργιος Παπαδόπουλος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παπαδόπουλος Γ. (2026). Προς μια υπαρξιστική αγωγή: Αδιέξοδα και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 12, 92–112. <https://doi.org/10.12681/dial.40795>

Προς μια υπαρξιστική αγωγή: Αδιέξοδα και προοπτικές

Γεώργιος Παπαδόπουλος¹

¹Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Περίληψη

Η υπαρξιστική αγωγή αναδύθηκε τη δεκαετία του 1950, επιχειρώντας να μετουσιώσει κεντρικές έννοιες του υπαρξισμού, όπως την ελευθερία επιλογής και τη συνεπαγόμενη ευθύνη, εντός του πεδίου της τάξεως. Όντας μαθητοκεντρική, αποδίδει μέγιστη σημασία στην ψυχοσυναισθηματική και ηθική παράμετρο, στην αυθεντικότητα του εαυτού και στην ανεμπόδιση διαμόρφωσή του έναντι ενός καταπιεστικού συλλογικού σώματος και μιας αλλοτριωτικής κοινωνίας. Το παρόν άρθρο εξετάζει τις βασικές αξίες και παιδαγωγική στοχοθεσία της υπαρξιστικής αγωγής και αποτιμά την εκπαιδευτική της δυναμική ως προς την προώθηση των αρχών της και ιδίως της αυτονομίας. Εφαρμόζοντας μια ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση, καταδείχθηκε ότι η υπαρξιστική αγωγή διατρέχει τον κίνδυνο να περιοριστεί σε έναν ελλειπτικό λόγο, καθώς, παρά την αναγνώριση της αναγκαιότητας της αλληλεξάρτησης και του Άλλου, είναι αμφίβολο πώς θα πραγματοποιηθεί η ατομική αυτονομία του μαθητευόμενου. Κι αυτό, εφόσον δεν προσαρτάται με ένα κοινωνικοπολιτικό αίτημα συλλογικής αυτονόμησης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στις ευρύτερες υποθέσεις της εκπαιδευτικής ζωής, ως αντανάκλαση της επιδιωκόμενης κοινωνικής αναδιαμόρφωσης (άμεση δημοκρατία). Έτσι, η υπαρξιστική αγωγή φαίνεται να παραβλέπει το ακόλουθο παράδοξο: Πώς θα επιτευχθεί η αυτονομία των μαθητών σε μια ετερόνομη κοινωνία, υπερβαίνοντας την αναγκαιότητα της κοινωνικοποίησης ως ετερονομίας, όταν ο εκπαιδευτικός, ως φορέας της κριτικής σκέψης, αποτελεί προϊόν της θεσμισμένης κοινωνίας, η οποία αποθαρρύνει την αμφισβήτηση; Η αξία που προσδίδει εν ολίγοις η υπαρξιστική αγωγή στην έννοια του αυτοκαθορισμού, της αυτογνωσίας και εν γένει της ελευθερίας είναι ναι μεν σημαντική, αλλά όχι επί της ουσίας επιδραστική για μια ευρύτερη μεταστροφή. Αναγκαίες κρίνονται, λοιπόν, περισσότερες έρευνες που θα διευθετούν αυτές τις ανεπάρκειες, εμπλουτίζοντας τη δυναμική της υπαρξιστικής αγωγής να προάγει επιδραστικότερα τις αρχές της.

Λέξεις κλειδιά: υπαρξισμός, εκπαίδευση, φιλοσοφία, αυτονομία, εμπόδια.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Παπαδόπουλος Γεώργιος, geopapd85@gmail.com, Εκπαιδευτικός, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Correspondent author: *Papadopoulos Georgios*, geopapd85@gmail.com, Teacher, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports.

Towards an existentialist education: Obstacles and possibilities

Abstract

Existentialist education emerged around the 1950s, seeking to bring core concepts of existentialism —such as freedom of choice and the resulting responsibility— into the classroom. Being student-centered, it places primary importance on the psycho-emotional and moral dimension, the authenticity of the self, and its unhindered development in the face of an oppressive collective body and an alienating society. This article examines the core values and pedagogical aims of existentialist education, and evaluates its potential to promote its principles—particularly by fostering student autonomy. Applying a hermeneutic methodological approach, the analysis reveals that existentialist education risks becoming an incomplete discourse. Although it acknowledges the necessity of interdependence and the role of the Other, it remains unclear how individual autonomy can be genuinely realized. This holds true unless it is grounded in a socio-political call for collective autonomy, where students and teachers engage as equals in shaping educational life—mirroring a broader vision of direct democratic reconfiguration. Hence, existentialist education seems to overlook the following paradox: How can student autonomy be achieved in a heteronomous society—overcoming the constraints of socialization as heteronomy—when the teacher, positioned as an agent of critical thinking, is himself a product of institutionalized society that discourages a questioning spirit? The value that existentialist education places in short on the notion of self-determination, self-knowledge and freedom in general is indeed important, but not in substance influential for a broader transformation. Thus, more research is needed to address these inadequacies, enriching the potential of existentialist education to promote its principles more effectively.

Key words: Existentialism, education, philosophy, autonomy, obstacles.

Εισαγωγή

Η εισχώρηση του υπαρξισμού στον εκπαιδευτικό χώρο χρονολογείται περί το 1950, όπου στοχαστές και άνθρωποι της εκπαίδευσης, όπως ο Morris, ο Kneller, οι Vandenburg και Maxine Greene, επιχείρησαν μια φαινομενολογική ερμηνεία των αναδυόμενων εκπαιδευτικών θεμάτων, όντας οι πρώτοι που ενεπλάκησαν στη χαρτογράφηση των υπαρξιστικών εννοιών στην εκπαίδευση (Chotalia, 1990). Παρ' όλα αυτά, οφείλει να καταστεί ευκρινές πως οι συνιστώσες του υπαρξισμού δεν έχουν λάβει τη δέουσα αναλυτική προσοχή ως προς τη συνάφεια που διατηρούν με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Azhar, 2013). Με εξαίρεση τον Martin Buber, η υπαρξιστική παράδοση δεν έχει ενασχοληθεί εντατικά με τον εκπαιδευτικό χώρο¹ (Chotalia, 1990). Πολλοί λίγοι υπαρξιστικοί συγγραφείς έχουν καταπιαστεί με κοινωνικά ζητήματα και ακόμη λιγότεροι με εκπαιδευτικά (Morris, 1990). Διά της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε

¹ Κατά τον Chotalia (1990), η κριτική του Νίτσε στην εκπαίδευση της εποχής του, αν και δριμεία και επαναστατική, δεν είναι επίκαιρη, ενώ υπόλοιποι υπαρξιστικοί συγγραφείς, όπως ο Σαρτρ και ο Μαρσέλ, είτε δεν ασχολήθηκαν ευθαρσώς με την εκπαίδευση (ο Σαρτρ συνέδεσε τη λογοτεχνία με την εκπαίδευση) είτε μόνο αποσπασματικά.

πως για την ελληνική πραγματικότητα η εξέταση του εν λόγω ζητήματος παραμένει πενιχρή². Ίσως αυτό να εξηγείται στη βάση της μη αυστηρής και συστηματικής φύσης του υπαρξισμού³, καθώς εκκινεί από την οντολογική παραδοχή της πολλαπλότητας των αληθειών και νοημάτων, με τον βιωματικό παράγοντα, ως γνωστόν, να προεξάρχει, καθιστώντας έτσι δυσπραγές εγχείρημα την όποια κανονικοποίηση.

Στο συγκεκριμένο άρθρο επιδιώκεται να εξεταστούν οι κύριες έννοιες κι αξίες που θεματοποιούνται διά της υπαρξιστικής αγωγής και η παιδαγωγική στοχοθεσία στην οποία κατατείνει, επιχειρώντας, εκ παραλλήλου, μια ευσύννοπη κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υπαρξισμού. Σκοπός μας έτσι είναι να διερευνήσουμε τι εμπόδια συναντά η υπαρξιστική αγωγή και τι προοπτικές υπέρβασής τους διανοίγονται, ούτως ώστε να προαχθούν επιδραστικότερα και σε συλλογικό επίπεδο οι αρχές/αξίες της υπαρξιστικής αγωγής (ιδίως της αυτονομίας). Αρχικά, θα γίνει μια ευσύννοπη ανασκόπηση των θεωρητικών προϋποθέσεων του υπαρξισμού (ενότητα πρώτη). Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι υπαρξιστικές αξίες/έννοιες που διαπερνούν την υπαρξιστική αγωγή και θα αναζητηθούν οι εκπαιδευτικές συνεπαγωγές τους για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι και ειδικότερα σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον ρόλο μαθητή⁴-εκπαιδευτικού (ενότητα δεύτερη). Επίσης, θα διερευνηθούν τα προβληματικά σημεία της υπαρξιστικής αγωγής και τρόποι υπέρβασής τους (ενότητα τρίτη). Συνεπώς, ως ερευνητικά ερωτήματα τίθενται:

α) Ποιες είναι οι κεντρικές έννοιες και αξίες στις οποίες επικεντρώνεται η υπαρξιστική αγωγή;

β) Ποια είναι η γενικότερη στοχοθεσία που εφαρμόζει κι ακολουθεί;

γ) Τι σημαίνει ένα υπαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών, ποιες μέθοδοι διδασκαλίας προκρίνονται και πώς νοείται η παιδαγωγική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού;

δ) Ποια αποτελούν τα αδιέξοδα της υπαρξιστικής αγωγής και τι είδους δυνατότητες υπέρβασής τους διατίθενται στην προοπτική προαγωγής των αξιών της και ιδίως της ατομικής και συλλογικής αυτονομίας των μαθητευομένων/πολιτών;

Ως προς το ζήτημα της αυτονομίας, θα αξιοποιηθεί η καστοριαδική σκέψη (δίχως εκτενή αναφορά), ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα το πώς μπορεί η ατομική και συλλογική αυτονομία να πραγματωθεί και να επεκταθεί σε ευρεία κλίμακα. Τα ερωτήματα α-γ θα διερευνηθούν στη δεύτερη ενότητα ενώ το δ στη τρίτη ενότητα.

Ως μεθοδολογία θα χρησιμοποιηθεί η ερμηνευτική προσέγγιση, καθώς επιδιώκεται η ερμηνεία κειμένων/ιδεών γύρω από την υπαρξιστική αγωγή, και ειδικότερα η διερεύνηση του πώς μετουσιώνονται έννοιες, όπως η ελευθερία, η ευθύνη

² Με εξαίρεση τη μελέτη του Πολυχρονόπουλου (βλ. Πολυχρονόπουλος, 1988), δεν έχει πραγματοποιηθεί, εξ όσων γνωρίζουμε ως τώρα, μια αναλυτική ελληνική έρευνα σχετικά με τον εκπαιδευτικό υπαρξισμό εν γένει, κι όχι απλώς ορισμένους επιμέρους στοχαστές του (π.χ. Η παιδαγωγική σκέψη του Νίτσε, η θεωρία της παιδαγωγικής συνάντησης του Otto Bollnow κτλ.). Ενδεικτικά, για μια παιδαγωγία του θανάτου υπό ένα χαλιντεγκεριανό πλαίσιο ερμηνείας (βλ. Δημόπουλος, 2016).

³ Ο υπαρξισμός δεν εμπερικλείεται στις συστηματικές εκπαιδευτικές φιλοσοφίες (βλ. Brubacher, 1939).

⁴ Όπου αναφέρεται αρσενικό γένος (μαθητής-εκπαιδευτικός), εννοούνται όλα τα φύλα, χωρίς πρόθεση αποκλεισμού.

και η αυτονομία, εντός της. Για την ερμηνευτική προσέγγιση δεν υπάρχει ένα πάγιο κειμενικό νόημα, αλλά συνυπολογίζονται οι προκαταλήψεις και οι πεποιθήσεις που φέρει ο ερευνητής/ερμηνευτής στο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που τοποθετείται, η πρόθεση του συγγραφέα του υπό μελέτη κειμένου, καθώς και το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο αυτό εντάσσεται (Porter & Robinson, 2011). Σκοπός έτσι δεν είναι η εξαγωγή μιας ολικής και τελικής ερμηνείας αλλά μια ανοιχτή ερωτηματοθεσία μεταξύ κειμένου-ερμηνευτή (Porter & Robinson, 2011). Θα υιοθετηθεί, επιπλέον, ένα κριτικό πρίσμα, αναζητώντας τις όποιες αδυναμίες και ανεπάρκειες της υπαρξιστικής αγωγής στην προσπάθεια ρεαλιστικής και αποτελεσματικής προώθησης των αξιών της.

Βέβαια, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί πως, στα εν λόγω πλαίσια, δεν θα υλοποιηθεί επισταμένη μελέτη των υπαρξιστικών εννοιών σε σχέση με την εκπαίδευση και τους σκοπούς με τους όποιους συναρτάται. Ευελπιστούμε πως, καταδεικνύοντας αυτά τα θέματα, θα ωφεληθεί η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, τείνοντας προς μια ενδεδειγμένη αυτοκριτική και ανανοηματοδότηση του ρόλου και του σκοπού της ως προς τη χειραφέτηση του ανθρώπου. Για να κατανοήσουμε, όμως, τα περιεχόμενα και τις αξίες της υπαρξιστικής αγωγής κρίνεται αναγκαία πρώτα μια σύντομη επισκόπηση του φιλοσοφικού ρεύματος του υπαρξισμού και των κυριότερων εννοιών του⁵.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του υπαρξισμού

Το φιλοσοφικό ρεύμα του υπαρξισμού αναδύεται τον 19^ο αιώνα, έχοντας τις καταβολές του σε στοχαστές όπως ο Νίτσε και ο Κίρκεγκωρ (Malik & Akhter, 2013). Ο υπαρξισμός, αν μη τι άλλο, εναντιώνεται στην παραδοσιακή δυτική φιλοσοφική σκέψη, δεδομένου ότι προκρίνει το συναισθηματικό, υποκειμενικό και μη λογικό στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης έναντι του ορθολογικού και αφηρημένου (Πολυχρονόπουλος, 1988). Ο υπαρξισμός νοείται περισσότερο, συνεπώς, ως μια φιλοσοφική στάση παρά ως ένα φιλοσοφικό σύστημα με πάγιες αρχές και κανόνες (Brady, 2019). Για την υπαρξιστική παράδοση δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια, απουσιάζει μια αυστηρή μέθοδος, όπως η επιστημονική, και για αυτό ο υπαρξισμός δεν συγκαταλέγεται στην παράδοση της συστηματικής φιλοσοφίας (Malik & Akhter, 2013). Αντ' αυτού, ο υπαρξισμός θέτει στο επίκεντρό του την εξέταση του νοήματος της ανθρώπινης ζωής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επιζητεί μια ενοποιητική, καθολική θεωρία (Morris, 1990).

Κατά συνέπεια, η υπαρξιστική παράδοση εστιάζει στον υποκειμενικό παράγοντα και στο βίωμα (Brady, 2019). Πρωτεύοντα θέματα σε όλους τους υπαρξιστές συγγραφείς συνιστούν η ελευθερία, η ευθύνη, η αναγκαιότητα της επιλογής (Macquarrie, 1973). Αν και δεν υπάρχει μια συστηματικότητα αρχών, ο υπαρξισμός καταπιάνεται, μεταξύ άλλων, με θέματα όπως η ενοχή, η ευθύνη, η αποξένωση, η ελευθερία, η αυθεντικότητα, τα συναισθήματα και ο θάνατος (Baniwal, 2013). Η υπαρξιστική οντολογία κάνει, όμως, λόγο για τη θανατική βεβαιότητα υπό την ακόλουθη έννοια: της ατομικής της βαρύτητας. Όταν έχουμε διαρκή επίγνωση ότι ο εαυτός κι όχι γενικά όλο το ανθρώπινο είδος επρόκειτο να πεθάνει, τότε ζούμε αυθεντικά (Πολυχρονόπουλος, 1988). Η αυθεντικότητα που αναδεικνύεται, εδώ, σημαίνει, εν ολίγοις, ότι ο άνθρωπος καλείται ο ίδιος να νοηματοδοτήσει τη ζωή του στην όψη της θνητότητας και να μην καθοδηγείται από

⁵ Να σημειωθεί πως δεν θα γίνει λόγος εξαντλητικά για όλες τις υπαρξιστικές έννοιες και ορισμένες θα παραλειφθούν (βλ. αγωνία), καθώς δεν θα αναλυθούν ως προς την εκπαιδευτική τους υποστασιοποίηση.

εξωτερικές επιταγές και μεταφυσικές διεξόδους/εγγυήσεις, καθώς τον περιχαράκωνουν στη μαζική ομοιομορφία του πλήθους⁶. Η αυθεντικότητα είναι, με άλλα λόγια, συνυφασμένη με τον αυτοκαθορισμό και την αυτοολοκλήρωση. Η τελευταία σημαίνει, εν ολίγοις, ότι ο άνθρωπος αποφασίζει ελεύθερα και συνειδητά για το ποιος επιλέγει να γίνει μέσα από τις πράξεις του (Σαρτρ, χ.χ.).

Για τον υπαρξισμό δεν υπάρχει μια κατευθυντήρια συμπαντική αρχή ή ένα βαθύτερο νοηματικά πεπρωμένο να διέπει τη δράση του ανθρώπου κι έτσι ο τελευταίος αναλαμβάνει την απόλυτη ελευθερία και απορρέουσα υπευθυνότητα για τις κάθε είδους ενέργειές του (Gutek, 1988). Έτσι, αναδεικνύεται μια εξίσου σημαντική έννοια του υπαρξισμού, εκείνη που αναφέρεται από τον Kneller (1964): η αυτοδέσμευση. Από τη στιγμή, δηλαδή, που ο άνθρωπος προβαίνει πάντοτε σε ορισμένες επιλογές και αποφάσεις, οφείλει να αναλάβει την απόλυτη ευθύνη, να δεσμευτεί δηλαδή είτε για τις θετικές είτε για τις αρνητικές επιπτώσεις των πράξεών του. Με άλλα λόγια, αυτοδέσμευση σημαίνει ότι ο άνθρωπος είναι συνειδητά υπεύθυνος για το νόημα που δίνει στη ζωή του (Σαρτρ, χ.χ.).

Ο υπαρξισμός επικεντρώνεται έτσι στο άτομο ως ολότητα, όχι απλώς σε επιμέρους πτυχές του, και το ερώτημα μετατίθεται στην έννοια του νοήματος και στην ύπαρξη με όλες τις αντιφάσεις της (Baniwal, 2013). Η ατομικότητα, άρα, αποτελεί το κέντρο εστίασης του υπαρξισμού που συχνά αντιπαραβάλλεται προς μια αλλοτριωτική και καταπιεστική συλλογικότητα (Kneller, 1964· Ozmon & Craver, 2003). Έχοντας, λοιπόν, κατά νου το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο με ορισμένες βασικές αξίες και παραδοχές του υπαρξισμού⁷, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μεταχειρίζονται και αποτυπώνονται στον εκπαιδευτικό τομέα.

Εννοιολογικά θεμέλια και προσανατολισμοί της υπαρξιστικής αγωγής

Η υπαρξιστική αγωγή διαμορφώνει, ως είθισται, τον πίνακα των εννοιών και συναφών αξιών της διά του ομόλογου φιλοσοφικού ρεύματος. Αποσκοπεί, συνεπώς, στην αξιοποίηση του δημιουργικού δυναμικού του μαθητή, στην ανάπτυξη της αυθεντικότητάς του, στην ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτεπίγνωσης και στην όξυνση του κριτικού αναστοχασμού (Azhar, 2013). Ήδη από αυτό το σημείο διαμορφώνεται μια απάντηση στα πρώτα δύο ερευνητικά μας ερωτήματα, μιας και απορρίπτεται ο γνωσιοκεντρισμός ως ευρύτερη στοχοθεσία. Αντλώντας, μεταξύ άλλων, από την αξία της ελευθερίας, η υπαρξιστική αγωγή στοχεύει στην εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών που ισχυροποιούν την απρόσκοπτη ανάπτυξη του μαθητευόμενου, υπό την έννοια πως δεν επιχειρείται η προσαρμογή του στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αποτιμώντας μετρήσιμα την επίδοσή του (Chotalia, 1990· Ozmon & Craver, 2003).

Ο υπαρξισμός, συναφώς, εμπιστεύεται τον μαθητευόμενο και έτσι επιδιώκει να καταργήσει συμβατικές πρακτικές, δίνοντάς του περισσότερα περιθώρια ελευθερίας

⁶ Για μια περαιτέρω συζήτηση της αυθεντικότητας (βλ. Macquarrie, 1973, σσ. 206-207).

⁷ Αναλυτικότερα για τα θεωρητικά θεμέλια του υπαρξισμού και ανάλυση κεντρικών ιδεών υπαρξιστικών συγγραφέων (βλ. Crowell, 2012). Για ανάλυση εννοιών υπαρξιστικών συγγραφέων βάσει των κειμένων τους (βλ. Solomon, 2005). Για εστίαση στο φιλοσοφικό ρεύμα του υπαρξισμού και κεντρικών του θεματικών-εννοιών (βλ. Macquarrie, 1973).

(Chotalia, 1990). Αυτό σημαίνει ότι αποπέμπει την επιτήρηση και την επιβολή τιμωρίας και επιζητά μια πιο ισότιμη συμμετοχή στον τρόπο του σχετίζεσθαι μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Chotalia, 1990). Δεδομένων αυτών, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί η υπαρξιστική αγωγή προσομοιάζει με το Summerhill (Chotalia, 1990). Θεωρούμε σκόπιμο, όμως, να ξεκαθαρίσουμε στο σημείο αυτό γιατί ενυπάρχει αυτή η σύγκλιση της υπαρξιστικής αγωγής και του ελευθεριακού σχολείου Summerhill.

Ενδεικτικά, αυτό συμβαίνει διότι για τον Neill, τον ιδρυτή του σχολείου, η παρακολούθηση των μαθημάτων έχει προαιρετικό χαρακτήρα, όντας υπόθεση του παιδιού (Neill, 1962, 1966), κι έτσι αποτυπώνεται η αρχή της ελευθερίας και του σεβασμού της υποκειμενικότητας-ατομικότητας για την οποία μιλά ο υπαρξισμός. Επίσης, ο Neill απέρριπτε το γνωσιοκεντρικό μοντέλο, επιδιώκοντας την ανάδειξη της αυθεντικότητας των παιδιών, το να γίνουν ηθικά άτομα, πέρα από αυστηρούς κανόνες συμπεριφοράς και κοινωνικές επιταγές (Neill, 1962, 1966). Ακόμη κι όταν δεν εκδηλώνουν την επιθυμητή συμπεριφορά, όμως, αναλαμβάνουν και αναγνωρίζουν την ευθύνη των πράξεών τους. Μάλιστα, η συγκρότηση των κανόνων καθορίζεται μέσα από σχετικές συνελεύσεις στις οποίες μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν ίση ψήφο (Neill, 1962). Έτσι, υπάρχει συμφωνία με τον υπαρξισμό, καθώς δεν νοείται ελευθερία και αυθεντική ύπαρξη δίχως ανάληψη των ευθυνών μας, δίνοντας έμμεση απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Γίνεται, εμφανές, σε αυτό το σημείο, λοιπόν, πως η ενίσχυση της υπευθυνότητας και της συνακόλουθης αυτοδέσμευσης και αυθεντικότητας του μαθητή αποτελούν βασικές αξίες μιας υπαρξιστικής αγωγής. Επιπρόσθετα, ο Neill υιοθετεί υπαρξιστικές αρχές όταν δίνει έμφαση στο εμπειρικό στοιχείο, στην τόνωση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και στην αναμέτρηση με δύσκολες/προβληματικές καταστάσεις, όπου η υπέρβαση ενός εμποδίου αποτελεί πρωτίστως υπόθεση του παιδιού/εφήβου (Neill, 1962). Υπό αυτήν την έννοια, υπάρχει σύγκλιση με τον υπαρξισμό, καθώς ο άνθρωπος νοείται ως βιωματική και αυθεντική ολότητα. Στα παραπάνω σημεία, όμως, μπορεί κανείς να διακρίνει τόσο ορισμένες αξίες της υπαρξιστικής αγωγής όσο και τη στοχοθεσία της, απαντώντας στο πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αντίστοιχα.

Επιπλέον, ο Neill απορρίπτει την εξουσία και την αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού ως μέσα επιβολής και χειραγώγησης του μαθητευόμενου (Neill, 1962). Αντίθετα, θεωρεί ότι το παιδί καλό θα ήταν να αφεθεί ελεύθερο να ανακαλύψει τον πραγματικό του εαυτό, δίχως τον αυστηρό παρεμβατισμό των ενηλίκων, όντας εγγενώς καλό (Neill, 1962). Έτσι, συγκλίνει με τον υπαρξισμό, υπό την έννοια ότι ο άνθρωπος δεν συνιστά αντικείμενο οριοθέτησης και προδιαγεγραμμένης διάπλασης. Η ελεύθερη ανάπτυξη του μαθητή, συνεπώς, δίχως αυστηρά παρεμβατικά όρια (αυτό δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν παντελώς), αποτελεί μια βασική αξιακή συνιστώσα της υπαρξιστικής αγωγής, σχετιζόμενη έτσι με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Εν ολίγοις, στο Summerhill ακολουθούνταν η φροϋδική σύλληψη, ότι ευτυχισμένο είναι το ελεύθερο παιδί, όμως ο υπαρξισμός θα εμπλουτίσει αυτήν την προσέγγιση, λέγοντας ότι ελεύθερο παιδί είναι το υπεύθυνο (Lieberman, 1985, σ. 323). Από τη στιγμή, δηλαδή, που το παιδί καταστεί υπεύθυνο είναι σε θέση να θεαθεί και την αυθεντικότητας (Lieberman, 1985, σ. 323). Κατά τη γνώμη μας, λοιπόν, για να γίνει το παιδί υπεύθυνο δεν θα πρέπει να προσεγγίζει τις απαντήσεις στα εκάστοτε ερωτήματά του ως ετοιμοπαράδοτες λύσεις ως προς το τι θα πράξει ή τι θα σκεφτεί.

Άρα, ο εκπαιδευτικός μπορεί και είναι φρόνιμο να διαθέτει ιδέες, η επιβολή τους όμως ή η εκτενής επιχειρηματολογία προκειμένου να πειστούν οι μαθητές για την ορθότητά τους είναι κάτι που απορρίπτεται, καθώς το ζητούμενο στην υπαρξιστική παιδαγωγική σχέση είναι η ελεύθερη διερώτηση και επεξεργασία τους από τους μαθητές (Ozmon & Craver, 2003). Σε συνάφεια αυτού, στη σχέση που χιτίζεται μεταξύ δασκάλου-μαθητεύμενου, που συνιστά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ο πρώτος οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως ελεύθερα άτομα, αναπτύσσοντας έναν εγγύτερο δεσμό που υπερβαίνει την τυπική κοινωνική συναναστροφή (Kauka, 2018· Kneller, 1964). Η υπαρξιστική σχέση δασκάλου-μαθητή επικεντρώνεται όχι στην κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου (νεοφιλελευθερισμός) ή στην απλή μεταστροφή του ρόλου του δασκάλου ως διευκολυντή (εποικοδομισμός) αλλά στο πώς βιώνεται αυτή η σχέση εντός τάξης (Brady, 2019)⁸.

Ο υπαρξισμός θεωρεί αυτή τη σχέση ως μια προσπάθεια για αποφυγή της κατηγοριοποίησης-ταξινόμησης (recognition as profiling), όπου δάσκαλος-μαθητής δεν διατηρούν πάγια χαρακτηριστικά/γνωρίσματα και αρμοδιότητες, ως αναλλοίωτες ουσίες (με την υπαρξιστική έννοια του όρου), και συνεπώς η υπαρξιστική οπτική μάς καλεί να αναθεωρήσουμε τον παραδοσιακό τρόπο πρόσληψης της εν λόγω σχέσης (Brady, 2019). Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός επαινεί έναν μαθητή, σταδιακά του αποδίδεται ο ρόλος και η ταυτότητα του εργατικού (Brady, 2019). Με άλλα λόγια, καλούμενος να υπηρετήσει αυτόν τον ρόλο, ο μαθητής έχει διαμορφώσει την ουσία του κατά έναν πάγιο τρόπο ώστε να μην μπορεί να πράξει διαφορετικά (Brady, 2019).

Συνακόλουθα, η σύνταξη ενός προγράμματος σπουδών βάσει ορισμένων σαφώς διατυπωμένων κανόνων αντιβαίνει στην υπαρξιστική αγωγή⁹ και αποτελεί περαιτέρω ένα άτοπο ζήτημα εφόσον τα προς παρακολούθηση μαθήματα αδυνατούν να καταστούν νοηματοφόρα για τον εκπαιδευόμενο, αν δεν ανταποκρίνονται στη συναισθηματική πέρα από τη γνωστική πτυχή του υποκειμένου (Chotalia, 1990). Έτσι, σχηματοποιείται μια πρώτη απάντηση σε μια πτυχή του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, το ζήτημα του προγράμματος σπουδών. Θα μπορούσε να ειπωθεί, λοιπόν, ότι ένα υπαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών θεωρείται, αν μη τι άλλο, μαθητοκεντρικό. Υπό ποια, όμως, έννοια; Δίνοντας μικρή σημασία στην παράμετρο της συστηματικότητας και της βεβαιότητας, ένα υπαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται στα ιδιάζοντα γνωρίσματα των μαθητών, καθώς και στο πώς είναι εφικτό να παραχθεί νόημα από την εκπαιδευτική διαδικασία, με ποιο τρόπο δηλαδή οι μαθητές θα αναπτύξουν μια εγγύτερη σχέση με το πρόγραμμα σπουδών (Null, 2011). Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών έχουν τη μέγιστη σημασία, ενώ οι απαιτήσεις της κοινωνίας και τα μελλοντικά επαγγέλματα τη λιγότερη (Null, 2011, σ. 70).

⁸ Να σημειωθεί ότι ο όρος κοστρουκτιβισμός-εποικοδομισμός δεν αναφέρεται ρητά από την συγγραφέα, αλλά υπονοείται όταν μιλά για την προοδευτική αγωγή και την ανακαλυπτική προσέγγιση της μάθησης που την διαπερνά. Για τον νεοφιλελευθερισμό, η γνώση εμπορευματοποιείται και ως εκ τούτου η παιδαγωγική σχέση περιστέλλεται στην παροχή υπηρεσιών (βλ. Brady, 2019). Για την προοδευτική αγωγή (εποικοδομισμός), η πρόσληψη του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή, ενώ φαινομενικά μπορεί να είναι προς όφελος της αυτονομίας του μαθητή, υπονοεί, ωστόσο, ότι ο δάσκαλος υπάρχει ως σταθερή πηγή ανατροφοδότησης σαν κάθε άλλο μέσο υποστήριξης (π.χ. βιβλίο) (βλ. Brady, 2019).

⁹ Κι αυτό διότι, όπως υπογραμμίστηκε, ο υπαρξισμός δεν διατηρεί κάποιο σαφές και αυστηρά δομημένο πλαίσιο ως προς την ακολουθούμενη πρακτική, ειδικά στην εκπαιδευτική του υποστασιοποίηση.

Η υπαρξιστική αγωγή, κατά συνέπεια, δεν αφορά στη μετάδοση μιας αντικειμενικής αλήθειας, αλλά ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανακαλύψει το δικό του προσωπικό νόημα (Saeverot et al., 2013). Ως αποτέλεσμα, τα μαθήματα είναι αναγκαίο να ανταποκρίνονται στη βιωματική συνιστώσα, με αναφορά στις εμπειρίες των μαθητευομένων, ούτως ώστε όχι απλώς να έχουν νόημα για τον εκάστοτε εαυτό αλλά να διευκολύνουν την αυτογνωσία (Blenkinsop, 2004). Η μάθηση που δεν είναι χρήσιμη στην καθημερινότητα του ατόμου και δεν καταφέρνει να προσεγγίσει τον εμπειρικό, προσωπικό του κόσμο θεωρείται προβληματική για την υπαρξιστική αγωγή (Pine, 1974).

Πολύ περισσότερο δε, η μορφή αγωγής που βασίζεται στην υπαρξιστική παράδοση υποστηρίζει σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, επαναφέροντας έτσι το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, πως θα πρέπει να προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής στον μαθητή (Ozmon & Craver, 2003· Pine, 1974). Το περιεχόμενό τους, όντας μη προκαθορισμένο, οφείλει να δίνει έμφαση στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως τη φιλοσοφία, τη λογοτεχνία, την ιστορία και τη μουσική (Kauka, 2018). Αυτή η ελευθερία αποτελεί ζωτικής σημασίας έννοια, με τον μαθητή να έχει λόγο για το τι θα διδαχθεί αλλά και το πότε (Kauka, 2018)¹⁰. Η ανάδειξη μάλιστα θρησκευτικών ζητημάτων, θέτοντας, για παράδειγμα, ερωτήματα γύρω από την αναγκαιότητα του Θεού, αλλά και η αξιοποίηση του θεάτρου ως μέσου για την ενίσχυση του αναστοχασμού και της αυτοκατανόησης των μαθητών, συνιστούν στοιχεία μιας υπαρξιστικής αγωγής (Morris, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα, η υπαρξιστική αγωγή θέτει ως βασική στόχευση την επίτευξη της αυτοολοκλήρωσης του μαθητευόμενου (Chotalia, 1990· Kauka, 2018), προκειμένου να επιτύχει την αυθεντικότητα, και, συνεπώς, ό,τι εδράζεται σε εξωτερικούς περιοριστικούς παράγοντες συνιστά μια έκπτωση στο βαθμό εξανθρωπισμού του μαθητή (Chotalia, 1990), καθιστώντας εμφανή τη συνάφεια με τα δυο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η πρόσληψη της δημοκρατίας γίνεται με καταπιεστικούς όρους, ως επιβολή της πλειοψηφίας που δεν σέβεται την ατομικότητα (Kneller, 1964). Στον εκπαιδευτικό χώρο, αυτό συνεπάγεται ότι ένας χαρισματικός μαθητής προσαρμόζεται αναγκαστικά σε μια διδασκαλία που απευθύνεται στην πλειονότητα, ήτοι στον μέσο μαθητή (Kneller, 1964)¹¹. Εξ αυτού, αναδεικνύεται πως η έννοια της ατομικότητας (individualism) δεν εννοιοδοτείται ως κάτι επιβλαβές για την υπαρξιστική αγωγή, που πρέπει να υποταχθεί στη συλλογικότητα, αλλά, αντ' αυτού, είναι αναγκαίο να διατηρηθεί για να καταδείξει τη μοναδικότητα του εκάστοτε ανθρώπινου όντος, φωτίζοντας μια βασική πτυχή του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, τις αξίες της υπαρξιστικής αγωγής.

Σε ανάλογη θέση θα καταλήξει και ο Kauka (2018), υποστηρίζοντας πως, εφόσον αποδίδεται εξέχουσα σημασία στη μοναδικότητα, η εκπαίδευση υπό ένα υπαρξιστικό πρίσμα οφείλει να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε εξατομικευμένες μαθητικές ανάγκες. Η πρόσληψη του εκάστοτε ανθρώπου ως μοναδικού ατόμου, που βιώνει ματαιώσεις, διατηρεί ανησυχίες, φόβους και μεταχειρίζεται τον ορθό λόγο είτε για καλές ή αποτρόπαιες πράξεις, συνιστά μια βασική επιδίωξη της υπαρξιστικής αγωγής στην

¹⁰ Μία σύντομη κριτική επ' αυτού αναφέρεται στη 3η ενότητα του άρθρου.

¹¹ Προβληματική, θα λέγαμε, από πολλές απόψεις, καθώς εμπεριέχει την παράσταση ενός συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου: ενός λευκού, αρτιμελούς υποκειμένου, με δείκτη νοημοσύνης μέσου επιπέδου και τυπικής ανάπτυξης γενικότερα.

κατεύθυνση προαγωγής της αυτεπίγνωσης του μαθητή (Ozmon & Craver, 2003). Η πλαισίωση της φαινομενολογικής οπτικής στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι σηματοδοτεί περαιτέρω ότι στόχος της αγωγής είναι η κατανόηση της ζώσας εμπειρίας (Ozmon & Craver, 2003), επεκτείνοντας τη συζήτηση γύρω απ' το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη στοχοθεσία της υπαρξιστικής αγωγής. Συναφώς, ο άκαμπος ορθός λόγος είναι αυτός που απορρίπτεται και όχι ολωσδιόλου η έννοια της λογικής, η οποία για την υπαρξιστική αγωγή οφείλει να συνταιριάζεται με την κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης (Ozmon & Craver, 2003).

Υπό αυτές τις συνθήκες, το ζήτημα του θανάτου είναι καίριας σημασίας για την υπαρξιστική αγωγή και ειδικότερα τονίζεται η αναγκαιότητα να μεταστραφεί η απέχθεια και η αποστροφή του με την αποδοχή, στην προοπτική δικαιολόγησης της ζωής (Kneller, 1964). Ο υπαρξιστής παιδαγωγός, εντάσσοντας στο σχέδιο της διδασκαλίας του την έννοια του θανάτου, μπορεί να επιφέρει καίριους προβληματισμούς στον μαθητευόμενο, υπό την έννοια ότι πυροδοτείται ο στοχασμός για το νόημα και τον σκοπό του ατομικού του βίου (Kneller, 1964). Μάλιστα, η καλλιέργεια των κατάλληλων στάσεων απέναντι στον θάνατο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συνιστά την πρώτιστη στόχευση της υπαρξιστικής αγωγής (Kauka, 2018), προκειμένου να είναι κανείς σε θέση να διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη στοιχεία της ζωής και να αντιληφθεί, συνεπώς, την αξία της διά της θνητότητας (Kneller, 1964· Lieberman, 1985). Θέτοντάς το διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθιστά σαφές πως μέσω του θανάτου μπορεί να ζήσει κανείς περισσότερο αυθεντικά και ηθικά, ενισχύοντας το πάθος για ζωή (Kneller, 1964).

Θεματοποιώντας, λοιπόν, τον θάνατο, διαφαίνεται το πόσο αναγκαία είναι εξίσου για την υπαρξιστική αγωγή η αξία της σύγκρουσης, της αποτυχίας, της ενοχής, των εμποδίων, του πόνου και της εσωτερικής αντιπαράθεσης (Kneller, 1964), επιτυγχάνοντας έτσι τη σύνδεση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Η υπαρξιστική αγωγή εναντιώνεται στην ωραιοποίηση ή υπόκρυψη των τραγικών, παράλογων και δυσάρεστων εκφάνσεων της ζωής, θεωρώντας ότι θα πρέπει να καταλαμβάνουν ισάξια θέση με τις ευχάριστες πτυχές της (Ozmon & Craver, 2003). Για την υπαρξιστική αγωγή, η σύγκρουση είναι ταυτόσημη της ζωής, η σφαλερότητα των επιλογών αποδεκτή και, ως εκ τούτου, θα ήταν άτοπο να έχει ως επιδίωξη να καταστήσει τους μαθητευόμενους άριστους ή/και ευτυχείς, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι θα ήταν εξεπατητική (Kneller, 1964).

Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, η υπαρξιστική αγωγή προσλαμβάνει τον μαθητή ως ενεργητικό δρώντα κι ενδιαφέρεται για τη διερεύνηση ιδεών και το πώς αυτές εννοιοδοτούνται και μετουσιώνονται εντός της ζωής του εκπαιδευόμενου, δίνοντας έμφαση και στην ανύψωση της δημιουργικής και συναισθηματικής παραμέτρου που ενυπάρχει σε κάθε ον (Ozmon & Craver, 2003). Σε αυτή την κατεύθυνση, πριμοδοτεί ερωτήσεις όπως «Ποιος είμαι», «Πού κατευθύνεται η ζωή μου» και «Γιατί υπάρχω», καταδεικνύοντας πως ο άνθρωπος είναι εξίσου, αν όχι περισσότερο, ένα παράλογο και συναισθηματικό ον απ' ό,τι ένα πλήρως ορθολογικό (Ozmon & Craver, 2003, σ. 248)¹². Το έργο μετουσίωσης αυτών των ερωτημάτων σε συστηματική ενάσκηση στον υπαρξιακό προβληματισμό αναλαμβάνει σαφώς ο εκπαιδευτικός.

¹² Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται ότι οι υπαρξιστές προτάσσουν το παράλογο ως επιδίωξη. Αντιθέτως, προσπαθούν να το κατανοήσουν υπό την κατάλληλη οπτική, ως ένδειξη της τραγικότητας της ζωής (Ozmon & Craver, 2003).

Υπό το φως αυτό, σε μια υπαρξιστικού τύπου αγωγή η επικέντρωση τίθεται στην ενίσχυση της αναστοχαστικότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοκατανόησης και της αυτεπίγνωσης των μαθητευομένων, ώστε να δομήσουν έναν στέρεο πυρήνα αξιών, τιθέμενοι ενώπιον υπαρξιστικών ερωτημάτων (ποιος είμαι ή ποιο είναι το νόημα της ζωής μου, μεταξύ άλλων) (Rumianowska, 2020). Αυτές οι παρατηρήσεις σχετίζονται με τα δύο πρώτα ερευνητικά μας ερωτήματα, καθώς, μέσα απ' τις εν λόγω αξίες, διαπιστώνεται ότι η στοχοθεσία της υπαρξιστικής αγωγής δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων. Αντιθέτως, ενισχύει την ικανότητα αυτόνομης νοηματοδότησης της ζωής του μαθητή.

Για την επίτευξη αυτών των επιδιώξεων, τώρα, μπορούν να επιστρατευτούν τόσο βιβλία, ταινίες, εικόνες, τραγούδια προς θέαση/ακρόαση/ανάγνωση, σχολιασμό και προβληματοποίηση (προς αναγνώριση της επιρροής τους στον τρόπο σκέψης και συγκρότησης του εαυτού των μαθητών) όσο και να εμπλακούν οι μαθητευόμενοι στη δική τους παραγωγή ιδεών μέσω της δημιουργικής γραφής (Rumianowska, 2020). Οι τέχνες (λογοτεχνία, μουσική, εικαστικά) πρωτοστατούν στην υπαρξιστική αγωγή υπό τη λογική ότι καταδεικνύουν την υποκειμενική αλήθεια του μαθητή, η οποία θεωρείται ότι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την επιστημονική εξήγηση (Malik & Akhter, 2013). Συνεπώς, τα θετικά μαθήματα έχουν μικρότερη προτεραιότητα, ενώ ακόμη και στα ανθρωπιστικά-κοινωνικά, όπως η ιστορία, η εστίαση θα πρέπει να μετατοπίζεται περισσότερο στις δράσεις, στις επιλογές των ανθρώπων παρά στα απλά γεγονότα (Koirala, 2011).

Υπό μια υπαρξιστική οπτική επισημαίνεται περαιτέρω η δυνατότητα της αντίστασης έναντι της εξωτερικής επιβολής που ασκεί ένα πλήθος θεσμών στον μαθητευόμενο: από τις διαφημίσεις, την εκκλησία, την οικογένεια και τη βιομηχανία έως το ίδιο το σχολείο και το κράτος (Ozmon & Craver, 2003). Η υπαρξιστική αγωγή επιχειρεί να ενισχύσει έτσι τις δυνατότητες εναντίωσης στην εξουσία που ασκούν καταπιεστικοί και κοινωνικά αναλλοίωτοι μηχανισμοί, ώστε να καταστήσει τους μαθητές οξυδερκείς (Ozmon & Craver, 2003). Σε αυτό το σημείο, εν ολίγοις, αποτυπώνεται η αξία της κριτικής αναστοχαστικότητας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, όμως, το ερώτημα μετατίθεται στις μεθόδους διδασκαλίας, δηλαδή στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Ως προς αυτό, λοιπόν, η υπαρξιστική αγωγή προάγει αναμφίβολα τη μέθοδο Project και τη σωματική μέθοδο (Kauka, 2018), και ειδικότερα τη σωματική μαιευτική (Kneller, 1964· Morris, 1990). Επίσης, αξιοποιεί τη διαφοροποίηση, επικροτώντας τη χρήση ποικιλίας διδακτικών προσεγγίσεων και υλικών, καθώς εκκινεί από την αρχή πως κανένας μαθητής δεν μοιάζει με κάποιον άλλο αλλά διαθέτει το προσωπικό του φάσμα ενδιαφερόντων, επιθυμιών και γνώσεων (Ozmon & Craver, 2003).

Εδώ, να διευκρινίσουμε στον κοινό αναγνώστη πως η μέθοδος Project είναι ομαδοσυνεργατική και προκρίνεται από την υπαρξιστική αγωγή, καθώς επιτρέπει την ελεύθερη επιλογή και την εις βάθος διερεύνηση ενός θέματος, έχοντας μεγάλη χρονική διάρκεια (π.χ. ένα εκπαιδευτικό έτος), βάσει των προσωπικών-κοινωνικών ενδιαφερόντων των μαθητών. Ο μαθητής τίθεται, λοιπόν, στο προσκήνιο, καθώς αποφασίζει για το περιεχόμενο της παρουσίασης, τον τρόπο εργασίας, τα μέσα/υλικά που θα χρησιμοποιήσει ως και την τελική μορφή της. Όπως επισημαίνεται, ωστόσο (Chotalia, 1990), για τον υπαρξισμό, αυτός ο μαθητοκεντρισμός κατανοείται οντολογικά (όχι ψυχολογικά), καθώς δίνεται αξία στις αυθόρμητες, ανεμπόδιστες αντιδράσεις του εκάστοτε παιδιού, στην ίδια τη μοναδικότητά του.

Ενώ, όμως, στη συμβατική μορφή της μεθόδου Project η επιλογή θέματος μπορεί να είναι προκαθορισμένη ή ο τρόπος εργασίας να είναι κατά κανόνα ομαδοσυνεργατικός, στην υπαρξιστική μεταστροφή της οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το θέμα βάσει των σχετικών υπαρξιακών τους προβληματισμών, με την ομάδα να δίνει χώρο στην προσωπική φωνή του μαθητή (δυνατότητα ατομικής εργασίας, επιλογή του πώς, τι, εάν και με ποιον θα εργαστεί). Η αξιολόγηση δεν είναι εδώ απλώς τυπική, με κριτήριο τον βαθμό συνεργασίας και συμβολής κάθε μαθητή, αλλά γίνεται, θα σημειώναμε, με βάση το κατά πόσο καλλιεργήθηκαν δεξιότητες όπως η προσωπική υπευθυνότητα, η ανάδειξη της αυθεντικότητας των επιλογών και η κινητοποίηση της στοχαστικότητας του κάθε μέλους.

Η δε σωματική μέθοδος επιστρατεύεται στα πλαίσια της υπαρξιστικής αγωγής μιας και προωθεί, όπως είναι γνωστό, την ανακάλυψη της αλήθειας από τον ίδιο τον μαθητευόμενο, καθώς και την ανάπτυξη μιας εγγύτερης σχέσης μεταξύ διδάσκοντος-μαθητευόμενου. Για τον Kneller (1964), η εν λόγω μέθοδος ακολουθείται από την υπαρξιστική αγωγή διότι εξετάζει την εσωτερική ζωή του μαθητευόμενου, με όλα τα επιχειρήματα και τις υποθέσεις που αυτός διατυπώνει. Η ανακάλυψη της γνώσης καθίσταται ενεργητική διαδικασία, με τον μαθητή να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτού του επιχειρήματος. Εν ολίγοις, η γνώση και η αλήθεια δεν μεταβιβάζονται βάσει του δασκαλοκεντρικού μοντέλου και δεν θεωρούνται αδιαπραγμάτευτα στοιχεία. Απεναντίας, κατασκευάζονται διά της εμπλοκής των μαθητών, ώστε, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη (μέσω των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού), να επιτύχουν εν τέλει την αυτογνωσία. Σημαντική παράμετρος στην όλη διαδικασία είναι η πραγματική γνώση ή αληθινή άγνοια του εκπαιδευτικού ως προς τις ερωτήσεις που απευθύνει. Όπως επισημαίνει ο Morris (1990), η σωματική μέθοδος λάμβανε δύο μορφές, με τον Σωκράτη να διατυπώνει ερωτήσεις για τις οποίες γνώριζε την απάντηση (πρόδρομος της συστηματικής μάθησης) και ερωτήσεις που δεν ήξερε την απάντησή τους. Στην τελευταία περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με τον ρόλο του ερευνητή, αναζητώντας ταυτόχρονα με τους μαθητές το φάσμα των δυνατών απαντήσεων και προσωπικών αληθειών, και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο εναρμονίζεται περισσότερο με την υπαρξιστική αγωγή (Morris, 1990)¹³.

Στη συνέχεια, θα εξεταστούν ορισμένες ανεπάρκειες και αδιέξοδα που αντιμετωπίζει η υπαρξιστική αγωγή, με επίκεντρο την έννοια της αυτονομίας, ενώ θα γίνει λόγος για το εάν και πώς μπορούν να ξεπεραστούν, απαντώντας, έτσι, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Στην προσπάθεια αυτή θα αξιοποιηθεί ο καστοριαδικός στοχασμός γύρω απ' την έννοια της αυτονομίας.

Τρωτά σημεία της υπαρξιστικής αγωγής και δυνατότητες υπέρβασης

Μια από τις συχνές κατηγορίες που έχει δεχθεί ο υπαρξισμός αφορά στο γεγονός πως καταπιάνεται με το υποκειμενικό και το συναισθηματικό στοιχείο και έτσι δεν είναι εύκολο να καταστεί αντικείμενο επικύρωσης σε μια συλλογική, ευρεία κλίμακα (Morris, 1990). Η μη δυνατότητα επαλήθευσης και αποδοχής των υπαρξιστικών εννοιών από έναν εξωτερικό, συλλογικό κριτή δεν συνεπάγεται κι ότι αδυνατούν να καταστούν αντικείμενο διδασκαλίας (Morris, 1990).

¹³ Πιο αναλυτικά για τη σωματική μέθοδο (βλ. Morris, 1990, σ. 135).

Αν και ο Morris εννοεί πως σε υπαρξιστικά πλαίσια οτιδήποτε αποτελεί συνειδητά εκλεγμένο από τον εαυτό ως έχον νόημα μπορεί να κοινοποιηθεί εντός της εκπαιδευτικής αίθουσας, χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση της εκάστοτε κοινότητας, η οποία τείνει να φθείρει την ατομική αντίληψη (Morris, 1990), εντούτοις αυτό δεν σημαίνει κι ότι θα μπορούσε να διέλθει κανείς το κατώφλι της ασυδοσίας και μεροληψίας. Δεν θεωρούμε πως υπό το πρόσχημα της προσωπικής επιλογής και αυθεντικότητάς αυτής, που υπαγορεύει ο υπαρξισμός, μπορούν να δικαιολογηθούν κάθε είδους εκπαιδευτικές αποφάσεις ως αυτομάτως ωφέλιμες, αγνοώντας πλήρως τη συλλογική έγκριση. Εξάλλου, μια μορφή κριτικής που έχει ασκηθεί, και δικαίως, κατά τη γνώμη μας, από τον Kauka (2018), είναι πως η υπαρξιστική αγωγή παραβλέπει το κοινωνικό σύνολο και τους κανονισμούς που ρυθμίζουν τη συλλογική ζωή υπό ένα αλληλέγγυο πρίσμα.

Υπό τις νέες εκπαιδευτικές επιταγές δε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εκσυγχρονίζεται, όντας περισσότερο μαθητοκεντρικός, δρώντας δηλαδή ως μέντορας και διευκολυντής και όχι ως μοντέλο αυθεντίας και αυστηρής καθοδήγησης του μαθητή. Πώς είναι, όμως, δυνατόν να γίνεται λόγος περί αγωγής χωρίς να προσφέρεται μια ταυτόχρονη όξυνση της κρίσης και του στοχασμού του μαθητή προς ευρύτερα κοινωνικά και, συναφώς, ηθικά ζητήματα; Η διαδικασία αυτή μήπως εμπεριέχει αναπόφευκτα μια εκλογή ως προς το τι είναι άξιο λόγου ή όχι και πώς ακόμη μπορούν αυτά να θεματοποιηθούν ούτως ώστε ο διδάσκων να συμβάλλει στην αξιακά ουδέτερη προβληματοποίηση του ηθικά ορθού ή λάθους; Πώς είναι εφικτό να εμπλακεί διακριτικά, χωρίς να επιδιώξει να παρέμβει τροποποιητικά, όταν οι μαθητές του σχηματίζουν μη προσδοκώμενες στάσεις και δεν αμφισβητούν, μεταξύ άλλων, τον στερεοτυπικό, ομοφοβικό ή/και ρατσιστικό τους λόγο (στα πλαίσια του ελεύθερου διαλόγου ή της σωματικής μειευτικής);

Πέραν αυτού, μια μαθησιακή αυτονομία με τον καθορισμό του χρόνου παρακολούθησης του μαθήματος, καθώς και της επιλογής του τύπου μαθήματος ίσως να είναι εφικτή¹⁴, όμως, μετά από εκείνο το σημείο, υπό την παρουσία του εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να γίνει λόγος για απόλυτη πνευματική αυτονομία του μαθητή. Διατυπώνεται κοινώς πως αυτός είναι ένας στόχος της αγωγής: ο μαθητεύομενος να αποκτήσει αυτονομία, όντας σε θέση να εργάζεται μόνος του, σκεπτόμενος κριτικά. Λαμβάνεται ωστόσο ως δεδομένο ή παραβλέπεται από την υπαρξιστική αγωγή πως κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι η διαπροσωπική αλληλεπίδραση, δίχως την οποία δεν μπορεί να υποστασιοποιηθεί η αυτονομία του μαθητή, λαμβάνει τη μορφή της βιολογικής εξάρτησής¹⁵ του από τον εκπαιδευτικό, όντας σε καθεστώς ετερονομίας, ιδίως κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα θηλαστικά, ο άνθρωπος δεν επιβιώνει εκτός κοινωνικού πλαισίου. Μέχρι και τα πρώτα σχολικά χρόνια (βρέφος-νήπιος), η ικανοποίηση βιολογικών αναγκών δεν μπορεί να επιτευχθεί πλήρως ανεξάρτητα και χρειάζεται η διαμεσολάβηση του ενήλικα. Στη βάση αυτή, όμως, ως βιολογικά ατελές και υπό διαμόρφωση, το παιδί δέχεται, δίχως ακόμη τη δυνατότητα αμφισβήτησης ή κριτικής αξιολόγησης, τα εκάστοτε ερεθίσματα του ενήλικα, όντας για αυτό πρότυπο ή

¹⁴ Το κατά πόσο είναι και πρέπει να θίγεται στη συνέχεια του άρθρου.

¹⁵ Αναλυτικότερα για τη βιολογική ιδιαιτερότητα και ελλειμματικότητα του ανθρώπου και το πώς αυτή διαμορφώνει την εξάρτησή του, καθιστώντας αναγκαία την αγωγή του (βλ. Καρακατσάνης, 2015).

φιγούρα εξουσίας, και μυείται έτσι σταδιακά στο θεσμισμένο νόημα των κοινωνικών αντικειμένων (αναγκαιότητα ετερονομίας-κοινωνικοποίησης)¹⁶. Με άλλα λόγια, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια παράδοση συνθήκη. Πώς θα προωθηθεί η αυτονομία του παιδιού ενώ ταυτόχρονα επιτελείται μια εσωτερικευση της υπάρχουσας θέσμησης στη βάση της βιολογικής τρωτότητας του ανθρώπου; Αρκεί η προώθηση της ελεύθερης διερώτησης και η κριτική προβληματοποίηση κοινωνικών θεμάτων (ποιων θεμάτων και σε τι βαθμό) για να ισχυριστεί κανείς ότι οι μαθητές είναι αυτόνομοι; Κατά πόσο είναι σε θέση να σκέφτονται και να αποφασίζουν ελεύθερα, ώστε να αρθρώνουν κάτι ριζικά διαφορετικό από την κυρίαρχη ή κληρονομημένη σκέψη, όταν κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποτελεί προϊόν κοινωνικής θέσμησης και εσωτερικευμένων, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητών, πεποιθήσεων και αξιών;

Για τον Καστοριάδη (Καστοριάδης, 2000β, σσ. 95-96), η παιδαγωγική εμπειρικλείει μια αντίφαση η οποία αφενός συνίσταται στην εσωτερικευση της θεσμισμένης πραγματικότητας από μέρους των ατόμων και αφετέρου στο εγχείρημα δημιουργίας αυτόνομων υποκειμένων στα πλαίσια μιας ετερόνομης κοινωνίας, έχοντας ως δεδομένη δηλαδή την αποδοχή των εκάστοτε υπαρκτών θεσμών. Η καστοριαδική σκέψη επισημαίνει, ωστόσο, ότι αυτό το αίνιγμα επιλύεται εφόσον η αναγκαιότητα της εσωτερικευσης των θεσμών δεν δρα περιοριστικά στην αυτονομία των ατόμων αλλά την επεκτείνει (Καστοριάδης, 2000β). Αυτό σημαίνει ότι, όταν η κοινότητα δημιουργεί τους θεσμούς της, τους οποίους εσωτερικεύουν τα άτομα, στην ίδια τη θέσμηση εμπεριέχεται ως μετα-νόμος η δυνατότητα της αμφισβήτησής τους (Καστοριάδης, 2000β). Η υπαρξιστική αγωγή, όμως, φαίνεται ανήμπορη να επιλύσει αποτελεσματικά αυτήν την αντίφαση, από τη στιγμή που εξοβελίζει το εγκαθιδρυμένο κοινωνικό στοιχείο, την ανώνυμη μαζικότητα του πλήθους, καθώς και τις κυρίαρχες αφηγήσεις, τις θεσμισμένες αξίες και τους στερεοτυπικούς λόγους, ως βλαπτικούς παράγοντες για το αυθεντικό υπαρξιστικό υποκείμενο.

Επιπλέον, η παιδαγωγική σχέση, τουλάχιστον όπως αποκρυσταλλώνεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενέχει ουσιαδώς μια ασυμμετρία και ανισότητα κοινωνικών ρόλων, η οποία δε πριμοδοτείται από το κυρίαρχο κοινωνικό συγκείμενο ως επίδειξη του απαιτούμενου σεβασμού (ως κοινωνική συμμόρφωση, τήρηση σαφών ορίων-κοινωνικών προσδοκιών) των παιδιών/εφήβων προς τους ενήλικες. Βάσει αυτών, με ποιον τρόπο είναι δυνατή η ακολούθηση και εφαρμογή συγκεκριμένων κοινωνικών κανόνων και συμπεριφορών; Θα πρέπει να καταδεικνύονται έμμεσα, υπό τη μορφή νουθεσίας, επιβράβευσης και παρότρυνσης ή μέσα από τυχόν μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού;

Υπό ένα υπαρξιστικό πρίσμα ερμηνείας, αν ο εκπαιδευτικός νοηθεί ως μέρος ενός συλλογικού μηχανισμού, που αποξενώνει τον μαθητή και τον δρομολογεί στον

¹⁶ Ο Καστοριάδης μίλησε για τη μετουσίωση, την ψυχική πλευρά της κοινωνικοποίησης, κατά την οποία απλουστευτικά θα λέγαμε το υποκείμενο (για να γίνει κοινωνικό άτομο) μετασχηματίζει τις απαγορευμένες-καταπιεσμένες λιβιδινικές του επιθυμίες σε κοινωνικά αποδεκτές μορφές, όχι απλώς μέσω καταστολής ή αντικατάστασης (όπως στον Φρόιντ), αλλά, αναδιαμορφώνοντας την επιθυμία, μέσω της φαντασίας ως μορφοποιητικής, δημιουργικής δύναμης. Αυτό επιτυγχάνεται διά της εσωτερικευσης (ως φαντασιακής επένδυσης) των κοινωνικών αντικειμένων της θεσμισμένης κοινωνίας (κοινωνικό φαντασιακό), τα οποία αποτελούν στηρίγματα/μέσα/αιτίες ηδονής (ως αναζήτηση νοήματος-παραστασιακή ηδονή), και των κυρίαρχων αξιών της εκάστοτε κοινωνίας (κοινωνικές φαντασιακές σημασίες) μέσω της μεσολάβησης του Άλλου (του προσώπου που αναθρέφει το βρέφος) και της γλώσσας ως κοινού θεσμισμένου κώδικα. Πιο αναλυτικά για το ζήτημα αυτό (βλ. Καστοριάδης, 1978, σσ. 387-474).

συγχρωτισμό των συλλογικών προτιμήσεων και εν γένει της μαζικής ομοιομορφίας, τότε η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι αρνητική. Ακόμη, όμως, κι αν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να υποδείξει ένθερμα και μεθοδικά το αξιέπαινο πράττειν, σε πείσμα του κοινώς αποδεκτού και της μαζικότητας, αυτό αντιβαίνει στην πρωτεύουσα σημασία της ατομικότητας-υποκειμενικότητας, της ελευθερίας και υπευθυνότητας, έννοιες που διαπερνούν την υπαρξιστική παράδοση, με αποτέλεσμα ο διδάσκων να μην σέβεται επί της ουσίας τον ίδιο τον μαθητή.

Ομοίως, προβληματικά σημεία εντοπίζονται στη μέθοδο Project και ειδικότερα ενυπάρχει μια αντίφαση στην περίπτωση που η εν λόγω μέθοδος, αν και προωθεί την ελεύθερη επεξεργασία και επιλογή θεμάτων προς διερεύνηση από τους ίδιους τους μαθητές, αποδίδοντας έτσι βαρύτητα στο προσωπικό νόημα, εντούτοις τους εγκλωβίζει στον συγχρωτισμό της ομάδας (group). Έτσι, όμως, περιορίζει την προσωπική έκφραση, η οποία καλείται να προσαρμοστεί με το ομαδικά και καθολικά αποδεκτό (στο οποίο εναντιώνεται ο υπαρξισμός).

Την ίδια στιγμή η μέθοδος Project ή η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που υιοθετούνται από την υπαρξιστική αγωγή ως αρωγοί της αυτονόμησης του μαθητή, να μεν συνιστούν μαθητοκεντρικές μέθοδοι, με πολλαπλά γνωστικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη, ωστόσο, περισσότερο ή λιγότερο, θεωρούμε ότι λαμβάνουν χώρα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει την ετερονομία ως προς τη μεταδιδόμενη αξιολογία, όντας τεχνοκρατικά και νεοφιλελεύθερα δομημένο. Όπως συνάγεται, άλλωστε, από μια σχετική μελέτη (Ekanem, 2012), η εκπαίδευση συνταιριάζεται κατά κόρον με την απόκτηση υλικής ευμάρειας, την εξασφάλιση ενός καλού βιοτικού επιπέδου, δίχως να ενσωματώνει αξίες υπαρξιστικού τύπου (βλ. περατότητα). Κι όταν αυτό συμβαίνει, μιλώντας για αξίες όπως η ελευθερία, η επιλογή, η αυτοολοκλήρωση (self-realisation), γίνεται στα πλαίσια της κυρίαρχης οικονομοκεντρικής, εργαλειακής λογικής, αυτής του ανθρώπινου κεφαλαίου, μεταχειρίζοντας τους μαθητές ως φορείς άυλης αξίας με οικονομικά αξιοποιήσιμες προοπτικές (Saeverot et al., 2013). Δεδομένης της εν λόγω πραγματικότητας, θεωρούμε πως η υπαρξιστική αγωγή οφείλει να προωθεί μια ευρύτερη αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, κουλτούρας και πολιτικής προκειμένου να καταστεί επιδραστική. Το κατά πόσο μια ενδεχόμενη ριζική απόκλιση είναι εφικτή, αναγκαία ή πρέπουσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, όπως κατέδειξε ο Ιβάν Ίλλιτς (1976) πριμοδοτεί μια υλιστική θεώρηση ως προς τη μάθηση, συνιστά, θα σημειώναμε, μια αέναη πρόκληση, η απάντηση της οποίας θα δοθεί από τις διεκδικήσεις των πολιτών και την εκπαιδευτική-μαθητική συσπείρωση και κινητοποίηση.

Συνεχίζοντας ως προς το ζήτημα της αυτονομίας, ο Kneller θα μεταφέρει τη σκέψη του Harper (όπως αναφέρεται στο Kneller, 1964), βάσει του οποίου επιδίωξη του υπαρξιστή παιδαγωγού είναι η προώθηση της ελεύθερης σκέψης, της αυτοπαρακίνησης και της ανεμπόδιστης διακίνησης ιδεών των μαθητών (απόρριψη μιμητισμού) προς ανακάλυψη της δικής τους αλήθειας. Αυτό σημαίνει για τον Kneller (1964) ότι ένα γνωστικό αντικείμενο εννοιοδοτείται για τον μαθητή με έναν καινούργιο, διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι ως τότε, όπου η αλήθεια δεν περιορίζεται σ' ένα ζήτημα αποκάλυψης κι ανακάλυψης. Ωστόσο, παραμένει αδιευκρίνιστο πώς οι εν λόγω επιδιώξεις θα επιτευχθούν αλλά και σε τι βαθμό.

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υιοθετήσει το παράδειγμα του Σωκράτη, τη σωκρατική μαιευτική, και να βοηθήσει τον μαθητή να διερευνήσει τις αξίες, τις επιλογές και τους στόχους του προς κατάκτηση της αυτονομίας του (Kneller, 1964),

προϋποθέτει, για εμάς, μια ελευθεριακή διαλογική διδασκαλία με μη αυστηρό πρόγραμμα σπουδών. Στο σημείο αυτό, όμως, συνάγεται ένα έλλειμμα το οποίο αφορά το πρόγραμμα σπουδών της υπαρξιστικής αγωγής. Ενδεικτικά, λοιπόν, έχει τονιστεί πως η ανισομερής επικέντρωση των υπαρξιστικών προγραμμάτων σπουδών στον ατομικό παράγοντα και στις συνακόλουθες ανάγκες των μαθητών δεν προσφέρει την απαιτούμενη συστηματικότητα για την ευρεία μετάδοση ενός μεγάλου-συνεκτικού όγκου γνώσεων (Null, 2011). Αν, με άλλα λόγια, δεν δοθεί αξία και στο παραδοσιακό σώμα μαθημάτων, και όχι μόνο σε όσα αντικείμενα γίνονται αρεστά στους μαθητές (βάσει του συναισθήματος), τότε οι τελευταίοι απομακρύνονται από την πολιτισμική τους κληρονομιά και έτσι αδυνατούν να κατανοήσουν τον κόσμο και συνεπώς να αυτονομηθούν (Null, 2011)¹⁷.

Ένα σύνηθες αντεπιχείρημα που διατυπώνεται, περαιτέρω, ως προς το ζήτημα του προγράμματος σπουδών και της επιλογής/προαιρετικής παρακολούθησης μαθημάτων είναι πως, εφόσον δοθεί πλεόνασμα ελευθερίας και απουσίας ελέγχου, αφενός οι μαθητές δεν θα έχουν προετοιμαστεί για τις κατοπινές κοινωνικές συνθήκες και τους συναφείς περιορισμούς ενός κρατικού εξουσιαστικού μηχανισμού (Κατσιμπρας & Κεχαγιάς, 2019) και αφετέρου ενδέχεται να υπονομεύσουν τη συνολική ευτυχία και αυτονομία τους, καθότι δεν θα έχουν αποκτήσει επαρκείς και πολύπλευρες δεξιότητες, επιλέγοντας εξολοκλήρου ορισμένα μαθήματα έναντι άλλων (Levinson, 1999, όπως αναφέρεται στο Κατσιμπρας & Κεχαγιάς, 2019, σ. 46). Βάσει αυτών, λοιπόν, το προκείμενο είναι όσοι εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής να σταθμίσουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία των μεθόδων του Summerhill, συνδυάζοντάς τα με επιπρόσθετες μεθόδους, προτού προβούν σε μια καταληκτική δέσμευση ως προς το ζήτημα του προγράμματος σπουδών, μεταξύ άλλων, λαμβάνοντας υπόψη τους τη σχετική ανατροφοδότηση (μαθητών-εκπαιδευτικών) (Κατσιμπρας & Κεχαγιάς, 2019).

Ας μην ξεχνάμε, επιπλέον, πως στο Summerhill η αυτονομία διατηρεί μια περισσότερο πολιτική διάσταση, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί, παίρνοντας μέρος σε σχετικές συνελεύσεις, συναποφασίζουν για σχολικά ζητήματα. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν φαίνεται να αποτελεί μέρος της υπαρξιστικής αγωγής, παρόλο που συχνά η τελευταία παραλληλίζεται με το Summerhill, όντας το πρότυπό της. Πέρα από το ιδιωτικό Summerhill, ωστόσο, σε ένα κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα η εφαρμογή της υπαρξιστικής αγωγής χωλαίνει. Πώς γίνεται, ως εκ τούτου, η υπαρξιστική αγωγή να στρέφει το ενδιαφέρον της στη συλλογικότητα, θεωρώντας την καταπιεστική, και να μην κατευθύνει ισομερώς την κριτική της στην αδυναμία πλήρους επίτευξης της αυτονομίας του μαθητή εν μέσω της παιδαγωγικής σχέσης στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αυτό το ζήτημα προσπάθησε να διευθετήσει ο Kneller, θέτοντας, όμως, περισσότερο στο προσκήνιο και πάλι το ευρύτερο πλαίσιο της τάξης ως συλλογικού κωλύματος (ως χώρου δηλαδή όπου η μαζικότητα αφομοιώνει την υποκειμενικότητα) για την πολυπόθητη αυθεντικότητα και αυτονομία εαυτού που επιζητεί η υπαρξιστική αγωγή.

Όπως μεταφέρει, λοιπόν, ο Kneller (1964), ο υπαρξισμός προκρίνει την ιδιωτικότητα του οίκου έναντι του εκπαιδευτικού μηχανισμού, καθώς ο τελευταίος προσλαμβάνεται υπό το πρίσμα της μαζικοποίησης του μαθητή, καθιστώντας τον έναν

¹⁷ Αναλυτικότερα για σημεία κριτικής και για το υπαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών (βλ. Null, 2011, σσ. 67-86).

από τους πολλούς. Απεναντίας, ο μαθητής, δρώντας εκτός του συλλογικού πλαισίου της τάξης, δύναται να ανακαλύψει την προοπτική της αυθεντικότητας, ως αυτοέκφρασης και αυτοκαθορισμού (Kneller, 1964). Για να υλοποιηθούν, ωστόσο, ως δυνατότητες απαιτείται ένας τύπος εκπαιδευτικού που δεν ακολουθεί το συμβατικό πρόγραμμα σπουδών αλλά αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του στη βάση των εξατομικευμένων αναγκών των μαθητών (Kneller, 1964). Ουκ ολίγες φορές, όμως, κάτι τέτοιο δεν είναι πλήρως επιτεύξιμο στο πλαίσιο της τάξης, υποδηλώνοντας την κυριαρχία του συλλογικού έναντι του ιδιωτικού, καθώς στη διδασκαλία δεσπόζει η έννοια της κοινωνικής μάθησης, υπό την έννοια ότι, μέσω αυτής, ευνοείται η προσαρμογή του ατόμου στην εκάστοτε επικρατούσα πραγματικότητα (Kneller, 1964).

Επιπρόσθετα, για την υπαρξιστική αγωγή, το άτομο διά της ελεύθερης επιλογής των δεσμών του με τον συνάνθρωπο μπορεί να συνδιαμορφώσει την κοινωνία, αρνούμενο να υποταχθεί σε όσα αυτή του υπαγορεύει (Kneller, 1964). Το πρόβλημα που ανακύπτει εδώ, κατά τη γνώμη μας, είναι ότι η υπαρξιστική αγωγή ναι μεν αρνείται τις κοινωνικές νόρμες και τον ετεροκαθορισμό που ενσαρκώνει η κοινωνική θέσμιση, ωστόσο, αντιμετωπίζοντας τον μαθητή ως μη κοινωνικό και πολιτικό ον, εγκλωβίζεται σε μια ελλειπτική¹⁸ θεώρηση εαυτού. Οι άλλοι, ως μαζικότητα, ως κοινωνία με τις πρακτικές ομογενοποίησής της, εμπεριέχουν έναν εν δυνάμει κίνδυνο που επιχειρείται να μειωθεί ή και να αποφευχθεί διά της υπεράσπισης της αξίας της ελεύθερης επιλογής, της αυτοκαθοριζόμενης διαμόρφωσης του βίου και της συνακόλουθης δέσμευσης και ευθύνης που κάτι τέτοιο συνεπάγεται. Όπως κατέδειξε, όμως, και η καστοριαδική σκέψη, η ατομική αυτονομία συνυφίνεται με την κοινωνική, όντας σε σχέση αλληλεξάρτησης (Καστοριάδης, 1978, σσ. 150-169, 1992, σσ. 73-74). Για τον Καστοριάδη (Καστοριάδης, 1978, σσ. 512-517, 1992, σ. 73, 2000α, σ. 83, 2012), η αυτονομία δεν μπορεί να τελεσφορήσει στο ιδιωτικό πεδίο, αν οι ίδιοι οι πολίτες δεν αναγνωρίσουν την αυτοθέσμιση της κοινωνίας, συμμετέχοντας ενεργά στις θεσμικές αποφάσεις που τους αφορούν, ώστε να διαμορφώνουν στο μέγιστο βαθμό τις ζωές τους (άμεση δημοκρατία). Έχουμε έρθει αντιμέτωποι, λοιπόν, με μια προβληματική σύλληψη της αυτονομίας στα πλαίσια της υπαρξιστικής αγωγής.

Επεκτείνοντας τη συζήτηση αναφορικά με τις αδυναμίες της υπαρξιστικής αγωγής, όντας βασική πτυχή του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, αν και η τελευταία, όπως καταδείχθηκε, θεματοποιεί τον θάνατο και τον θέτει σε εξαιρετική σπουδαιότητα, υπό την προοπτική επίτευξης μιας αυθεντικής σχέσης με τον εαυτό, αυτοολοκλήρωσης και κριτικής αυτογνωσίας, αφήνει, εντούτοις, ημιτελές το έργο της αυτονομίας. Υποστηρίζεται από ερευνητές όπως ο Shim (2020) πως μια εκπαίδευση θανάτου (με τον θάνατο ως προσωπικό, ατομικό ζήτημα) προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να καταστούν υπεύθυνοι από τη στιγμή που αναστοχαστούν επί των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών και γενικευμένων τρόπων ζωής, για να ανακαλύψουν το δικό τους προσωπικό νόημα και αξιακό σύστημα. Η αυθεντικότητα εαυτού μπορεί να επιτευχθεί για την υπαρξιστική αγωγή εφόσον τα μαθησιακά ερεθίσματα είναι τέτοια που θα προωθούν την εξεύρεση των προσωπικών αξιών των εκπαιδευομένων (Kobayashi, 1971).

Πώς θα αναδυθεί, όμως, επί της ουσίας μια αυθεντική, ηθική ύπαρξη που θα βρει το δικό της προσωπικό νόημα και πυρήνα αξιών, στοχαζόμενη επί της ατομικής της θνητότητας, και δεν θα μαζικοποιείται υπό τις συλλογικές νόρμες, αν δεν αναγνωριστεί

¹⁸ Αυτό δεν σημαίνει σολιψιστική εφόσον επιχειρείται το άνοιγμα στον Άλλο (βλ. Buber, 1937).

και η θνητότητα των ίδιων των θεσμών και δεν επιδιωχθεί ενεργητικά η αλλαγή τους; Το ερώτημα αυτό φαίνεται πως παραμένει αναπάντητο για την υπαρξιστική αγωγή, αρκούμενη στη γλώσσα της αντίστασης έναντι της επιβαλλόμενης μαζικότητας και ομοιομορφίας πεποιθήσεων/αξιών/τρόπων σκέψης και δράσης. Η καστοριαδική σκέψη κατέστησε σαφές, όμως, πως δίχως την αποδοχή της θνητότητας η αυτονομία σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο είναι ανεπίτευκτη. «Ένα ον –άτομο ή κοινωνία– δεν μπορεί να είναι αυτόνομο αν δεν αποδεχτεί τη θνητότητά του» (Καστοριάδης, 2000α, σ. 88). Για τον Καστοριάδη (2000α, σ. 88) ως πραγματική δημοκρατία νοείται εκείνη που δεν διστάζει να θέσει το ζήτημα της θνητότητας των εγκαθιδρυμένων θεσμών και των σημασιών που αυτοί ενσαρκώνουν.

Ο Kauka (2018, σ. 232) υπογραμμίζει περαιτέρω ως προς τις ανεπάρκειες της υπαρξιστικής αγωγής πως η τελευταία εμπεριέχει τον κίνδυνο του «οντολογικού εγωκεντρισμού» και διαμόρφωσης μιας αλλοιωμένης αντίληψης της κοσμικής τάξης, μιας και εκκινεί από την απουσία μιας σταθερής και αναλλοίωτης ανθρώπινης ουσίας. Οι στόχοι που θέτει η υπαρξιστική αγωγή κρίνονται συνακόλουθα ως αόριστοι, ενώ η εκθείαση της ελευθερίας, την οποία πριμοδοτεί, εγκυμονεί την απειλή της πλήρους αποδιοργάνωσης και αταξίας (Kauka, 2018).

Δεδομένης αυτής της πραγματικότητας, φρονούμε πως η αυτοδέσμευση και ο αυτοκαθορισμός, έννοιες με τις οποίες συναρτάται η ατομική αυτονομία στα πλαίσια της υπαρξιστικής αγωγής, είναι απαραίτητο να λάβουν μια κοινοτική και συλλογική υπόσταση, μέσω της αμοιβαίας διαβούλευσης μεταξύ διδασκόντων και μαθητευομένων επί των κανόνων που ρυθμίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Εφόσον δηλαδή ο μαθητής προσεγγιστεί ως πολύτιμο μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του οποίου οι ανάγκες και οι επιθυμίες συνυπολογίζονται και εισακούονται (μέσω αμεσοδημοκρατικών, ανοιχτών διαδικασιών, π.χ. συνελεύσεις) και δεν παραμερίζονται ως αποκλειστικό αντικείμενο μιας κλειστής ομάδας ενηλίκων (ως των κατεξοχήν ειδικών), τότε διανοίγεται το πεδίο για μια δυναμική αναζωογόνηση του ρόλου και των δικαιωμάτων/υποχρεώσεων του¹⁹ και κατ' επέκταση για μια σταδιακή αναμόρφωση της εκπαιδευτικής ζωής εν γένει. Από τη στιγμή που τα σχολεία αποκτήσουν μια δημοκρατική και πειραματική ταυτότητα, όντας ανοιχτά στην κοινότητα, και αποδεσμευτούν από τον νοησιαρχικό, τεχνοκρατικό και γνωσιοκεντρικό τους χαρακτήρα, τότε οι αρχές της υπαρξιστικής αγωγής μπορούν να προαχθούν αποτελεσματικότερα. Επισημαίνοντας, λοιπόν, τις εν λόγω προοπτικές υπέρβασης των αδυναμιών της υπαρξιστικής αγωγής, δίνεται απάντηση σε ένα βασικό ζητούμενο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.

Συμπεράσματα

Η υπαρξιστική αγωγή, αντλώντας από το ομόλογο φιλοσοφικό ρεύμα, επιχείρησε να μετουσιώσει στο πεδίο της τάξης αξίες και αρχές, όπως η αυτοολοκλήρωση, η αυθεντικότητα, η αυτοδέσμευση, ο σεβασμός της ατομικότητας, ο αυτοκαθορισμός, η ελευθερία επιλογών (και η συνεπαγόμενη ευθύνη επ' αυτών), η αναγνώριση της τραγικότητας της ζωής (εμπόδια, πόνος), η αποδοχή της θνητότητας και η προσωπική αναμέτρηση με τον θάνατο, προκειμένου να ενισχύσει, μεταξύ άλλων, τον υπαρξιακό προβληματισμό, την αυτογνωσία, την αυτοέκφραση και την κριτική

¹⁹ Όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει στην εκπαίδευση των κοινών (βλ. Πεχτελίδης, 2020).

αναστοχαστικότητα των μαθητών. Ερωτήματα όπως «ποιος είμαι», «γιατί υπάρχω», «ποιο είναι το νόημα της ζωής μου» πρωτοστατούν σε ένα υπαρξιστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συνεπώς, η γενικότερη στοχοθεσία της υπαρξιστικής αγωγής είναι μη γνωσιοκεντρική, εστιάζοντας στην όξυνση της ψυχοσυναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή, με το βίωμα να προέχει έναντι της διδασκαλίας στείρων θεωρητικών μοντέλων και θετικιστικών κανόνων που δεν διαθέτουν πρακτική εφαρμοσιμότητα και νοηματική βαρύτητα για τον μαθητή. Έτσι, δόθηκε απάντηση στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα: αφενός στο ποιες αποτελούν τις κεντρικές έννοιες/αξίες της υπαρξιστικής αγωγής και αφετέρου στο ποια είναι η γενικότερη στοχοθεσία που ακολουθεί.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τι σημαίνει δηλαδή ένα υπαρξιστικό πρόγραμμα σπουδών, πώς νοείται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και ποιες μέθοδοι διδασκαλίας υιοθετούνται, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Τα προγράμματα σπουδών της υπαρξιστικής αγωγής δεν είναι αυστηρώς προκαθορισμένα, με τα μαθήματα καλλιτεχνικού και ανθρωπολογικού ενδιαφέροντος να κυριαρχούν, αλλά ο μαθητής έχει άμεσο λόγο επ' αυτών και για το αν θα παρακολουθήσει ή όχι το εκάστοτε μάθημα, με γνώμονα το εάν θα έχει νόημα για τον ίδιο (μια επιλογή που, όπως είδαμε, έχει τεθεί σε κριτική, καθώς λέγεται ότι εγκυμονεί κινδύνους ανασταλτικούς της αυτονομίας).

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, για την υπαρξιστική αγωγή, αυτές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από περισσότερη οικειότητα, ισότητα κι αυθεντικότητα και να μην είναι απλώς τυπικές. Η αυταρχικότητα συνεπώς αποπέμπεται. Εκπαιδευτικός-μαθητής δεν προσεγγίζονται ως πάγιες, σταθερές ουσίες, με αμετάβλητα χαρακτηριστικά και αρμοδιότητες, καθώς η υπαρξιστική σχέση είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι ταυτότητες υφίστανται διαρκή μεταβολή.

Ως μέθοδοι διδασκαλίας, η σωκρατική μαιευτική, η αξιοποίηση του Project και η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιστρατεύονται συχνά στα πλαίσια της υπαρξιστικής αγωγής, όντας μαθητοκεντρικές. Ωστόσο, υπό την επίδραση του νεοφιλελευθερισμού, η μάθηση αποτιμάται με εμπορευματικούς όρους. Έτσι, δεξιότητες όπως η προώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης στο σχολικό πλαίσιο αφομοιώνονται απ' το υπάρχον κοινωνικοοικονομικό σύστημα, ήτοι το καπιταλιστικό, στο οποίο καλείται επί του πρακτέου να ενσωματωθεί κι ο ίδιος ο μαθητής, όντας μια διάσταση των ανεπαρκειών της υπαρξιστικής αγωγής και συνεπώς του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος. Για την υπαρξιστική αγωγή, παρά την όποια κριτική έχει ενδεχομένως ασκηθεί στο εν λόγω σύστημα σε επίπεδο τάξης, το εάν θα εναντιωθεί ή όχι ο μαθητής σε αυτό είναι αναγκαίο να αποτελεί μια προσωπική, συνειδητή απόφασή του και όχι ζήτημα μαζικής επιρροής συνειδήσεων.

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, ποια συνιστούν τα αδιέξοδα της υπαρξιστικής αγωγής και πώς μπορούν να ξεπεραστούν, εάν επιδιώκεται η αποτελεσματική προώθηση των αξιών της (ιδίως της αυτονομίας), μπορούν να ειπωθούν τα εξής:

Σχετικά με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο, τίθεται το ερώτημα για το κατά πόσο η προώθηση της ελεύθερης διερώτησης, της αυτογνωσίας και του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών διεξάγεται επιδραστικά και αποτελεσματικά, με σεβασμό στον μαθητευόμενο και την ελευθερία του (όπως τονίζει η υπαρξιστική αγωγή),

δεδομένου ότι είναι αμφίβολο αν η συζήτηση εκκινεί από τους μαθητές (έχοντας δηλαδή εξαρχής νόημα για αυτούς) ή αν η πορεία της και η επιλογή του θέματος ενορχηστρώνονται τεχνηέντως από τον καθοδηγητή εκπαιδευτικό²⁰. Τι γίνεται επίσης σε περίπτωση που οι μαθητές δεν αλλάξουν ή δεν αναγνωρίσουν τις λανθασμένες πεποιθήσεις ή αξίες τους; Νομιμοποιείται ο εκπαιδευτικός να παρέμβει τροποποιητικά και κατά πόσο αυτό ανταποκρίνεται στις αρχές της υπαρξιστικής αγωγής (ευθύνη, ελευθερία);

Θα ήταν σημαντική παράλειψη εάν δεν επισημαίνονταν πως κι ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφωθεί σε ένα δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο. Έχει εσωτερικεύσει, λίγο ή πολύ, ορισμένες αξίες και αρχές ως σταθερές ή αδιασάλυτες και, αν ναι, ποιες είναι αυτές; Αυτό που προσπαθούμε να υπογραμμίσουμε επί της ουσίας, εδώ, είναι ότι η υπαρξιστική αγωγή δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το καστοριαδικό παράδοχο της παιδαγωγικής: πώς θα δημιουργήσουμε αυτόνομα υποκείμενα σε μια ετερόνομη κοινωνία, της οποίας τους θεσμούς καλούμαστε να εσωτερικεύσουμε αλλά και να τους υπερβούμε ταυτοχρόνως;

Συνοπολογίζοντας την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορεί να ειπωθεί, εν κατακλείδι, ότι η αξία που αποδίδει η υπαρξιστική αγωγή στην έννοια του αυτοκαθορισμού, της συνειδητής, προσωπικής επιλογής και εν γένει της αυτονομίας είναι ναι μεν σημαντική, αλλά όχι παντελώς εφικτή επί του πρακτέου. Κι αυτό λέγεται, εφόσον δεν μετουσιώσει τη διαπροσωπική αναγκαιότητα, που αναγνωρίζει, υπό μια περισσότερο κοινωνικοπολιτική προοπτική, κι όχι ως απλή απόπειρα γνήσιας διαλογικής σύζευξης δύο ατομικότητων πλήρως ανεπηρέαστων από το χωροχρονικό πλαίσιο, εν μέσω πολιτισμικού κενού. Δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικά αυτονομία (παρά μόνο ιδιώτευση ως ελευθερία επιλογών από το προσφερόμενο φάσμα υπηρεσιών, σχέσεων, αγαθών κτλ.) αν δεν τελεσφορήσει συλλογικά και δεν αποτυπωθεί θεσμοθετικά μέσω της ενεργής συμμετοχής των πολιτών, με αμεσοδημοκρατικούς όρους.

Ως εκ τούτου, ο σταδιακός δημοκρατικός μετασχηματισμός της διάρθρωσης της σχολικής ζωής, μέσα από ανοιχτές, αμεσοδημοκρατικές, συμμετοχικές διαδικασίες (βλ. συνελεύσεις), στα πλαίσια ανανοηματοδότησης του ρόλου και των δυνατοτήτων του παιδιού/εφήβου, θεωρείται καίριος υπό τη λογική ότι δρα προπαρασκευαστικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, αναγκαίες κρίνονται περισσότερες έρευνες που θα εξετάσουν την πρακτική δυναμική της υπαρξιστικής αγωγής να μεταμορφώσει ουσιαστικά όχι μόνο την εκπαιδευτική αλλά και την ευρύτερη πραγματικότητα²¹, εμπνέοντας μια ριζική αλλαγή στάσεων, αξιών και προσανατολισμών για τις επερχόμενες γενιές.

Βιβλιογραφία

- Azhar, I. (2013). *A critical study of existentialistic view of education and its relevance to human existence and progress*. [Doctoral dissertation, Aligarh Muslim University]. Shodhganga-INFLIBNET Centre. <http://hdl.handle.net/10603/63628>
- Baniwal, V. (2013). Existential philosophy of education: A Buberian response. *Educational Confab*, 2(11), 18-26.

²⁰ Ακόμη κι όταν αυτό συμβαίνει, η υπαρξιστική γραμμή θα τόνιζε τη σημασία του υπό διαπραγμάτευση θέματος για τους ίδιους τους μαθητές.

²¹ Ασφαλώς απαιτούνται ευρύτερες θεσμικές και οικονομικές αλλαγές, όχι μόνο εκπαιδευτικές.

- Blenkinsop, S. (2004). *Choice, dialogue, and freedom: Towards a philosophy of education based in existentialism*. (Publication No. 3134469) [Doctoral dissertation, Harvard University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Brady, A. (2019). The teacher-student relationship: An existential approach. In T. Feldges (Ed.), *Philosophy and the study of education: New perspectives on a complex relationship* (pp. 104-117). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429506536>
- Brubacher, S. J. (1939). *Modern philosophies of education*. McGraw-Hill Book Company.
- Buber, M. (1937). *I and thou*. (R. G. Smith, Trans.). T. & T. Clark.
- Chotalia, M. A. (1990). *A study of the educational thinking of Martin Buber*. [Doctoral dissertation, Sardar Patel University]. Shodhganga-INFLIBNET Centre. <http://hdl.handle.net/10603/76020>
- Crowell, S. (Ed.). (2012). *The cambridge companion to existentialism*. Cambridge University Press.
- Δημόπουλος, Β. (2016). *Ο Martin Heidegger και η παιδαγωγία του θανάτου*. Μπατσιούλας.
- Ekanem, F. E. (2012). Educational existentialism. *Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 22-27. <https://doi.org/10.9790/0837-0222227>
- Gutek, G. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Prentice Hall.
- Ίλλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. (2η εκδ.). (Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, Μτφ.). Βέργος.
- Καρακατσάνης, Π. (2015). *Φιλοσοφία της παιδείας*. Gutenberg.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. (Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη & Κ. Σπαντιδάκης, Μτφ.). Κέδρος.
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. (Ζ. Σαρίκας & Κ. Σπαντιδάκης, Μτφ.). Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000α). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Κ. Κουρεμένος, Μτφ.). Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2000β). *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*. Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (2012). *Η δυνατότητα μιας αυτόνομης κοινωνίας. Μία διάλεξη και δύο συνεντεύξεις στη Λατινική Αμερική*. Στάσει Εκπίπτοντες.
- Κατσιμπρας, Α., & Κεχαγιάς, Θ. Χ. (2019). Πολιτειότητα και αμοιβαιότητα στο σύγχρονο σχολείο: Μία φιλοσοφική προσέγγιση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2019(1), 39-56. <https://doi.org/10.26248/v2019i1.434>
- Kauka, E. O. (2018). An analysis of the nexus of existentialism in education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 2(12), 228-232.
- Kneller, G. F. (1964). *Existentialism and education*. Wiley.
- Kobayashi, M. S. (1971). *The educational implications of existentialism and Buddhism*. (Publication No. 7127501) [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Koirala, M. P. (2011). Existentialism in education. *Academic Voices: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 39-44. <https://doi.org/10.3126/av.v1i0.5309>
- Lieberman, C. (1985). The existentialist "school" of thought: Existentialism and education. *The Clearing House*, 58(7), 322-326. <https://www.jstor.org/stable/30186413>
- Macquarrie, J. (1973). *Existentialism*. Penguin Books.

- Malik, G. M., & Akhter, R. (2013). Existentialism and classroom practice. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 8(6), 87–91. <https://doi.org/10.9790/0837-0868791>
- Morris, V. C. (1990). *Existentialism in education: What it means*. Waveland.
- Neill, A. S. (1962). *Summerhill: A radical approach to education*. Victor Gollancz Ltd.
- Neill, A. S. (1966). *Freedom. Not license!* Hart Publishing Company.
- Null, W. (2011). *Curriculum. from theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers. Inc.
- Ozmon, A. H., & Craver, M. S. (2003). *Philosophical foundations of education* (7th ed.). Prentice Hall.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Gutenberg.
- Pine, G. J. (1974). Existential teaching and learning. *Education*, 95(1), 18-24.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1988). *Φιλοσοφία της παιδείας και προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής*. (3η εκδ.). Παιδαγωγία.
- Porter, S. E., & Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics. An introduction to interpretive theory*. Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Rumianowska, A. (2020). Existential perspectives on education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 261-269. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1633915>
- Saeverot, H., Reindal, S. M., & Wivestad, S. M. (2013). Introduction: Reconnecting with existentialism in an age of human capital. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 443–448. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9374-3>
- Σαρτρ, Ζ. Π. (χ.χ.). *Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός*. (Κ. Σταματίου, Μτφ.). Αρσενίδης.
- Shim, S-h. (2020). The existential meaning of death and reconsidering death education through the perspectives of Kierkegaard and Heidegger. *Educational Philosophy and Theory*, 52(9), 973–985. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1716334>
- Solomon, R. C. (2005). *Existentialism*. Oxford University Press.