

Παιδαγωγικός Λόγος

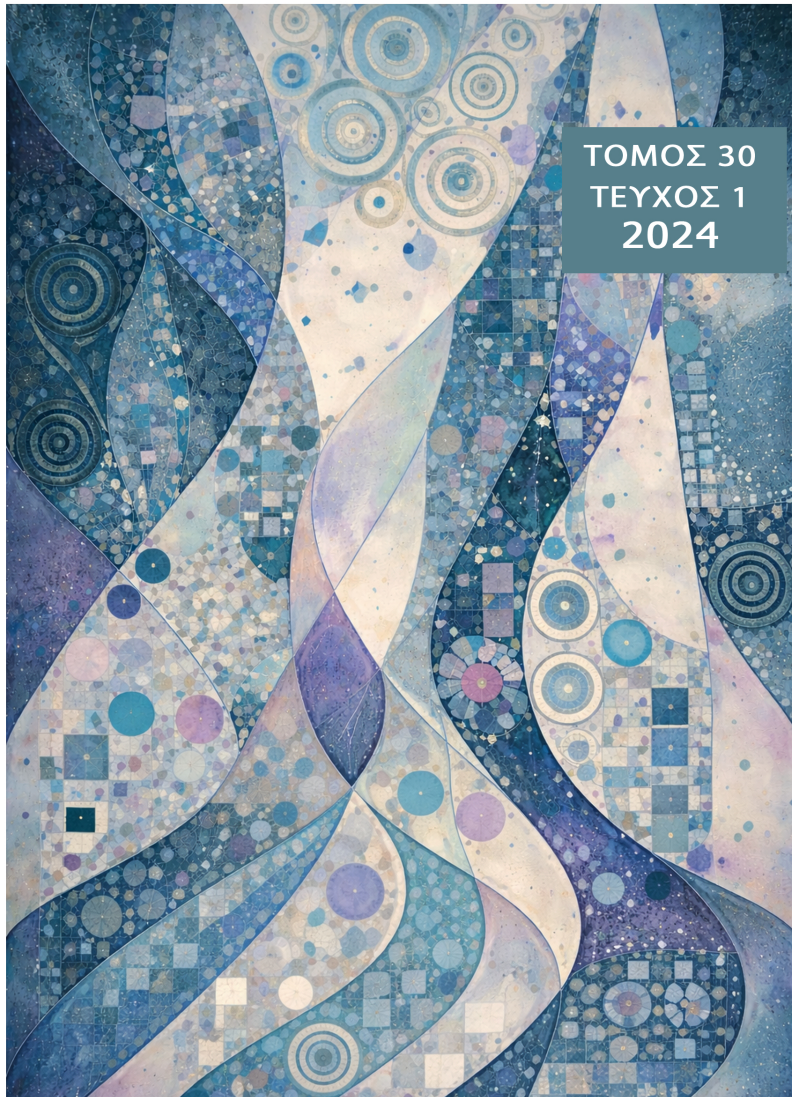
Τόμ. 30, Αρ. 1 (2024)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

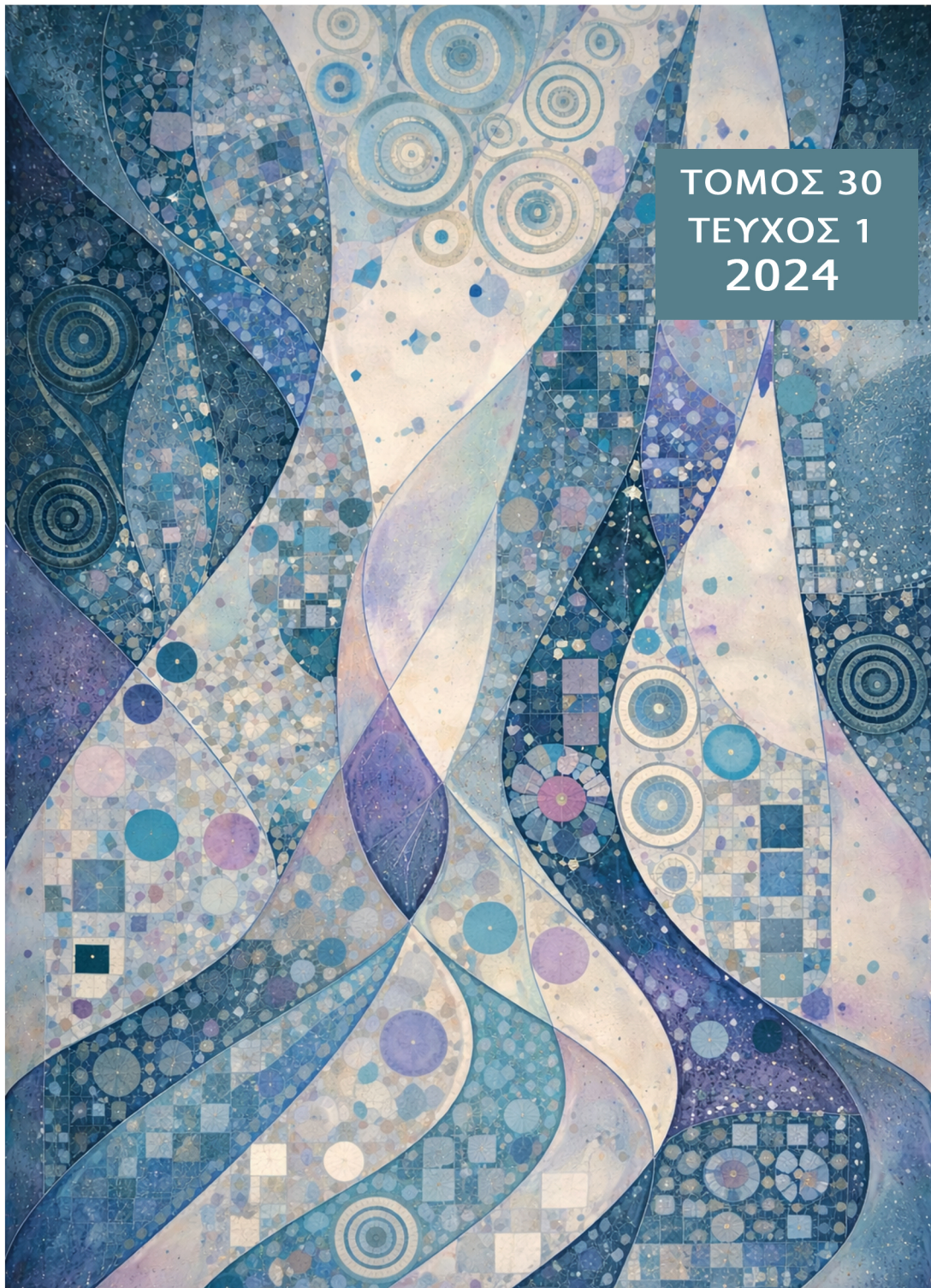




ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

ΤΟΜΟΣ 30
ΤΕΥΧΟΣ 1
2024



Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση για τις
Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Τόμος 30

Τεύχος 1

2024

Ιδρυτής και Διευθυντής
Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι Σύνταξης

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
sergoula2@yahoo.gr

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
konzervas965@gmail.com

Δρ. Βασίλειος Ε. Πανταζής
vapantazis@bio.uth.gr

Δρ. Χαράλαμπος Ρέτσος
hretsos@asfa.gr

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341

Παιδαγωγικός Λόγος

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr

plogos.journal@gmail.com

Φορέας έκδοσης:

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Πρόγραμμα «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»

Ταχυδρομική διεύθυνση:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Βασίλειος Ε. Πανταζής

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιόπολις

41500 Λάρισα

Επικοινωνία:

Βασίλειος Ε. Πανταζής

varantazis@bio.uth.gr

τηλ.: 2410565233 και 6973081161

Κωνσταντίνος Ζέρβας

konzervas965@gmail.com

τηλ.: 6909399917

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση
για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» επιχειρεί να αποτελέσει μια διεπιστημονική ερευνητική παρουσία στον ευρύτερο χώρο των Επιστημών του Ανθρώπου (humanities/Geisteswissenschaften), με αναφορά στον διάλόγo τους με τις Επιστήμες της Ζωής (life sciences/Lebenswissenschaften), με άξονα και απόληξη την αγωγή και την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η θεματολογία επεκτείνεται σε προσεγγίσεις φιλοσοφικού, θεολογικού ή κοινωνιολογικού προσανατολισμού, κυρίως όταν σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την αγωγή του ανθρώπου.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος», ως «Τετράμηνη Έκδοση Παιδαγωγικού Προβληματισμού», ιδρύθηκε το 1995 από τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Θεοδωρόπουλο, εξέχουσα μορφή της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής στον γερμανόφωνο χώρο.

Φορέας έκδοσης του επιστημονικού περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος-Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση», από το 2021, είναι το Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα), στο πλαίσιο της πιστοποιημένης «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» του Τμήματος, το οποίο έχει συνάψει σχετική συμφωνία με την Υπηρεσία e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης για την έκδοση και ένταξη του περιοδικού στην Πλατφόρμα e-Publishing EKT και στις εθνικές υποδομές ευρετηρίων, καταλόγων και συσσώρευσης.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» είναι διαθέσιμος μέσω της Πλατφόρμας e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT) στη διεύθυνση: <https://bit.ly/3Ar2IFg> και στη διεύθυνση: www.plogos.gr

Η υποβολή των υπό δημοσίευση εργασιών γίνεται μέσα από το περιβάλλον e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT). Για τη διαδικασία υποβολής άρθρων ακολουθήστε τη διαδικασία που περιγράφεται στην πλατφόρμα e-publishing του EKT: <https://bit.ly/3AnIqwt>

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» ακολουθεί το διεθνώς αποδεκτό, ως προϋπόθεση αξιόπιστης επιστημονικής δημοσίευσης, σύστημα «διπλής-τυφλής ανώνυμης κρίσης» (double blind peer review) από κριτές κύρους, μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού ή άλλους επιστήμονες, όταν το επιστημονικό πεδίο της εργασίας το επιβάλλει.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» εκδίδεται έντυπα και ηλεκτρονικά δύο φορές τον χρόνο.

Η ιστοσελίδα του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» παρέχει άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του υποστηρίζοντας την αρχή της υποστήριξης της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων καθιστώντας διαθέσιμα ελεύθερα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Η χρήση άδειας που υιοθετεί ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι: Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC BY-NC-ND). Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να έχουν πρόσβαση στο έργο και να το μοιράζονται με άλλους εφόσον κάνουν αναφορά σε αυτό, ωστόσο δεν μπορούν να το αλλάξουν με κανένα τρόπο ούτε να το χρησιμοποιούν για εμπορική χρήση.

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γεωργούσης Παναγιώτης
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Γκόβαρης Χρήστος
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Δελικωνσταντής Κωνσταντίνος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζέρβας Κωνσταντίνος
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής (Σύρος)

Θεοδωρίδης Αλέξανδρος
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Θεοδωρόπουλος Ιωάννης Ε.
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης
(Πανεπιστήμιο Κρήτης – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Κασσωτάκης Μιχαήλ
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κιτσαράς Γεώργιος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κρασανάκης Γεώργιος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (Αθήνα)

Μανωλάς Ευάγγελος Ι.
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Ορεστιάδα)

Μάρκος Αντώνιος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Βασίλειος, Α.
Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Πανταζής Βασίλειος Ε.
Μέλος Ε.ΔΙ.Π.- Διδάσκων Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρωτοπαπαδάκης Ευάγγελος Δ.
Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Σοφός Αλιβίζος
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Στείρης Γεώργιος
Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζαβάρας Ιωάννης
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περιεχόμενα

Τόμος 30

2024

Τεύχος 1

Ανδριανή ΑΥΓΕΡΙΝΟΥ

Φώτης ΓΩΓΟΥΛΟΣ

Αχιλλέας ΚΛΕΙΣΟΥΡΑΣ

Ευάγγελος Δ. ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

Δημήτρης ΤΣΑΜΗΣ

Γιώτα ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ

Φιλοσοφία, Εκπαίδευση και Επαυξημένη Πραγματικότητα μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» 11

Άλκης ΓΟΥΝΑΡΗΣ

Η διάγνωση των επιστημολογικών στάσεων και ο δείκτης γνωσιακής αρετής στη διεπιστημονική έρευνα 31

Αντώνιος ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ

Προσόντα Στελεχών Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση και Αποτελεσματικότητα: Μια ανασκόπηση Διεθνούς και Ελληνικής Βιβλιογραφίας για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων 51

Ιωάννης Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ

Η αλήθεια κατάραχα: διολίσθηση στην αναλήθεια 75

Βασίλειος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής και Διδακτική των ασταθών μεθόδων 105

ΤΕΥΧΟΣ 1

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2024

Ανδριανή ΑΥΓΕΡΙΝΟΥ
Φώτης ΓΩΓΟΥΛΟΣ
Αχιλλέας ΚΛΕΙΣΟΥΡΑΣ
Ευάγγελος Δ. ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΔΑΚΗΣ
Δημήτρης ΤΣΑΜΗΣ
Γιώτα ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ

*Φιλοσοφία, Εκπαίδευση και Επαυξημένη
Πραγματικότητα μέσω της ψηφιακής
πλατφόρμας «Traces of Philosophy:
Connect, Reflect, Experience»*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.39663>

I. Εισαγωγή

ΤΟ 2013 ΔΙΟΡΓΑΝΩΘΗΚΕ ΓΙΑ ΠΡΩΤΗ ΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΥΓΚΕ-
κριμένα στην Αθήνα, το παλαιότερο και μεγαλύτερο παγκόσμιο
φιλοσοφικό γεγονός, το οποίο διοργανώνεται ανά πέντε έτη αδια-
λείπτως από το 1900, το 23^ο Παγκόσμιο Συνέδριο Φιλοσοφίας, με τερά-
στια συμμετοχή. Περί τους 5.000 ομιλητές και πολλαπλάσιοι σύνεδροι,
παρακολούθησαν επί μια εβδομάδα τις εργασίες του συνεδρίου, οι συνε-
δρίες του οποίου φιλοξενήθηκαν τόσο στις εγκαταστάσεις της Φιλοσοφι-
κής Σχολής Αθηνών, όσο και σε διάφορους αρχαιολογικούς χώρους της
Αθήνας, με σπουδαίο φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Για πολύ καιρό πριν την
έναρξη του συνεδρίου, εκατοντάδες σύνεδροι επικοινωνούσαν καθημερι-
νά με την Οργανωτική Επιτροπή – μέλος της οποίας ήταν ένας εκ των
συγγραφέων του άρθρου αυτού – μεταφέροντας ως ερώτημα το κοινό
τους ενδιαφέρον: Θα τους δινόταν η δυνατότητα να βαδίσουν στα βήμα-
τα του Σωκράτη, του Αριστοτέλη και του Επίκουρου, να επισκεφθούν τα

σημεία στα οποία διαμείφθηκαν οι διάλογοι του Πλάτωνος, να βιώσουν με κάποιον τρόπο την ατμόσφαιρα της σπουδαιότερης πόλης – τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τον δυτικό πολιτισμό – κατά την σπουδαιότερη στιγμή της; Να *βιώσουν*, δηλαδή, την κλασική Αθήνα της φιλοσοφίας, της δημοκρατίας και του θεάτρου.

Ήταν τότε λοιπόν που κατέστη για πρώτη φορά απολύτως προφανές πως η τεράστια αυτή πολιτισμική κληρονομιά παραμένει παντελώς αναξιοποίητη, τουλάχιστον ως *προϊόν* προς τους ξένους – αλλά και ντόπιους – ενδιαφερομένους. Ακόμα και σήμερα, παραμένει ελάχιστα γνωστό το σκηνικό των Πλατωνικών διαλόγων, ο Κήπος του Επίκουρου δεν έχει ακόμη τεκμηριωμένα εντοπισθεί, ενώ η Ακαδημία του Πλάτωνος παραμένει αναξιοποίητη και σχεδόν μη επισκέψιμη. Ακόμη και όσες τοποθεσίες φιλοσοφικού ενδιαφέροντος έχουν αποδοθεί με κάποιον τρόπο στους επισκέπτες τους, προβάλλονται ελλιπώς και με τρόπους που δεν είναι διόλου ελκυστικοί – ενδεχομένως, ούτε καν πρόσφοροι. Σε γενικές γραμμές η Αττική, ο τόπος στον οποίον ήκμασε και παγιώθηκε η φιλοσοφία, δεν διαθέτει μια συγκροτημένη στρατηγική αξιοποίησης και προβολής του σπουδαιότερου πολιτισμικού αγαθού που αυτή, η Αττική, κληροδότησε σε όλον τον δυτικό κόσμο.

Η ανάπτυξη της ψηφιακής πλατφόρμας και της εφαρμογής «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» (από δω και στο εξής *Traces*) έρχεται να καλύψει αυτό ακριβώς το κενό. Ακριβέστερα, και δεδομένου του ότι το κενό είναι τόσο ευρύ, ώστε κανένα μεμονωμένο εγχείρημα δεν θα μπορούσε αφ' εαυτού να το καλύψει, η εν λόγω ψηφιακή πλατφόρμα και εφαρμογή αποσκοπεί πρωτίστως να το καταδείξει, εν συνεχεία να το «θεραπεύσει» σε έναν βαθμό (με ξεκάθαρο στόχο να διευρυνθεί και να εμπλουτισθεί), και τέλος, και ίσως το σημαντικότερο, να αποτελέσει το έναυσμα ώστε να εμφανισθούν αντίστοιχα προϊόντα συνολικής και ολοκληρωμένης ανάδειξης της πνευματικής κληρονομιάς του τόπου μας. Η τελική απόβλεψη του εγχειρήματος δεν είναι άλλη από την διαμόρφωση μιας συνολικής, εθνικής στρατηγικής ανάδειξης των μνημείων και των τοποθεσιών που σχετίζονται με τα πνευματικά επιτεύγματα του λαού μας κατά την λαμπρότερη φάση του παρελθόντος του.

II. Η γέννηση της φιλοσοφίας στην Αττική και η ψηφιακή πλατφόρμα Traces

Λέγεται συχνά πως η φιλοσοφία γεννήθηκε στην Ελλάδα, τίποτα δεν θα μπορούσε, όμως, να είναι ανακριβέστερο από αυτό. Η φιλοσοφία πιθανότατα δεν γεννήθηκε καν σε κάποιον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Χρόνια πριν από τους Έλληνες – και παράλληλα με αυτούς, αλλά και κατόπιν – άλλοι λαοί καλλιεργούσαν διάφορα παραπλήσια ή και ταυτόσημα είδη αφηρημένου στοχασμού: οι Κινέζοι,¹ οι Ινδοί,² οι Αιγύπτιοι,³ οι Ασσύριοι,⁴ και πολλοί άλλοι, ίσως, *όλοι οι άλλοι*. Η διάθεση του φιλοσοφείν, λοιπόν, αποτελεί αναμφίβολα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης. Αυτό που είναι ακριβές, ωστόσο, είναι πως *αυτό το είδος αφηρημένου στοχασμού που σήμερα αποκαλούμε φιλοσοφία του δυτικού κόσμου* πράγματι γεννήθηκε στην Ελλάδα και ήκμασε στην Αττική⁵: τα πρώτα της βήματα τα έκανε στην Ιωνία,⁶ πέρασε μέρος της παιδικής της ηλικίας στην Κάτω Ιταλία και μετά στην Θράκη,⁷ και από εκεί πράγματι μετακινήθηκε στην Αττική, την οποία και επέλεξε ως τον προνομιακό τόπο της ενηλικίωσής της.

Έχοντας το γεγονός αυτό κατά νου, η ομάδα σχεδιασμού και δημιουργίας της ψηφιακής πλατφόρμας Traces, επέλεξε οκτώ σημεία με αξιοσημείωτο φιλοσοφικό ενδιαφέρον μέσα στον γεωγραφικό χώρο της Αττικής. Τα επτά από τα σημεία αυτά βρίσκονται συγκεντρωμένα στην πε-

¹ Wang Shuren and Zhang Lin, “The Roots of Chinese Philosophy and Culture – An Introduction to ‘Xiang’ and ‘Xiang Thinking,’” *Frontiers of Philosophy in China* 4, no. 1 (2009): 1-12, doi: <https://doi.org/10.1007/s11466-009-0001-x>.

² William F. Goodwin, “Ethics and Value in Indian Philosophy,” *Philosophy East and West* 4, no. 4 (1955): 321-344, doi: <https://doi.org/10.2307/1396742>.

³ Charles C. Verharen, “Philosophy Against Empire: An Ancient Egyptian Renaissance,” *Journal of Black Studies* 36, no. 6 (2006): 958-973, doi: <https://doi.org/10.1177/0021934705286128>.

⁴ Simo Parpola, “The Assyrian Tree of Life: Tracing the Origins of Jewish Monotheism and Greek Philosophy,” *Journal of Near Eastern Studies* 52, no. 3 (1993): 161-208.

⁵ Ο Alfred North Whitehead στο έργο του *Process and Reality* (New York: Free Press, 1979), 39, διατύπωσε με τρόπο εμβληματικό την οφειλή της δυτικής φιλοσοφίας στην κλασική αττική σκέψη: “The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.”

⁶ Βλέπε, μεταξύ άλλων, Patricia Curd, “Presocratic Philosophy,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition), eds. Edward N. Zalta and Uri Nodelman, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/presocratics/>.

⁷ Βλέπε Θεοδόσης Πελεγρίνης, *Οι Πέντε Εποχές της Φιλοσοφίας* (Αθήνα: Πεδίο, 2015), ιδίως το κεφάλαιο «Η εποχή των κοσμολόγων».

ριοχή της Αθήνας, ενώ το όγδοο στο Λαύριο. Πιο αναλυτικά, τα σημεία αυτά είναι: 1) Η Ποικίλη Στοά στην Αρχαία Αγορά, στη σημερινή περιοχή της Πλάκας, όπου ο φιλόσοφος Ζήνων από το Κίτιο της Κύπρου ίδρυσε την Στωική φιλοσοφική σχολή, 2) Το Λύκειο, όπου ο Αριστοτέλης ίδρυσε την ομώνυμη σχολή του και όπου έδιναν διαλέξεις φιλόσοφοι αλλά και παραστάσεις διάφοροι ραψωδοί, 3) Η Ακαδημία του Πλάτωνος, η φιλοσοφική σχολή που ίδρυσε ο μαθητής του Σωκράτη Πλάτων στην περιοχή της Ακαδημίας στα βόρεια της Αθήνας, έξω από το κέντρο της πόλης σε μια ήσυχη περιοχή με έναν ιερό άλσος αφιερωμένο στην Αθηνά και ένα δημόσιο γυμνάσιο, 4) Το μνημείο του Λυσικράτους (φανάρι του Διογένη) στην Πλάκα, όπου ήκμασε η σχολή των Κυνικών με κύριο εκπρόσωπο τον Διογένη τον Σινωπέα, 5) Η φυλακή του Σωκράτη κάτω από τον λόφο των Μουσών (Φιλοπάππου), όπου ο Σωκράτης φυλακίστηκε και πέρασε τις τελευταίες μέρες της ζωής του πριν θανατωθεί με κώνειο, όπως περιγράφεται γλαφυρά στους Πλατωνικούς διαλόγους *Κρίτων* και *Φαίδων*, 6) Η Αγία Φωτεινή στην περιοχή του Ιλισσού, που αποτελεί τον γεωγραφικό τόπο και το 'σκηνικό' όπου εκτυλίσσεται ο Πλατωνικός διάλογος *Φαίδρος*, 7) Ο βράχος της Πνύκας δυτικά της Ακρόπολης μεταξύ του λόφου των Νυμφών (Αστεροσκοπείο) και του λόφου των Μουσών (Φιλοπάππου), ένα μέρος άρρηκτα συνδεδεμένο με την ακμή της δημοκρατίας και την ανάπτυξη της ρητορικής τέχνης, και τέλος 8) Το αρχαίο θέατρο του Θορικού, το παλαιότερο σωζόμενο στην Ελλάδα και ένα από τα αρχαιότερα θέατρα σε ολόκληρο τον κόσμο (σίγουρα το αρχαιότερο αυτού του είδους), βόρεια από την πόλη του σημερινού Λαυρίου, το οποίο παραπέμπει στην μεγάλη σημασία που είχε η θεατρική έκφραση για την Αθήνα κατά την αρχαιότητα, και που ήταν χτισμένο στις οχυρώσεις της αρχαίας ακρόπολης της πόλης του Θορικού.

Για ποιο λόγο, όμως, είναι σημαντική μια ψηφιακή πλατφόρμα και εφαρμογή, οι οποίες έχει ως κύριο στόχο να γνωρίσουν στον μαθητή ή τον φοιτητή (τον *χρήστη* από δω και στο εξής), τόπους στην Αττική όπου κατά την αρχαιότητα ήκμασε η φιλοσοφική σκέψη; Ο πρώτος και σημαντικότερος λόγος είναι ότι η φιλοσοφική παράδοση που γεννήθηκε στον ελλαδικό χώρο και ωρίμασε στην Αττική καθόρισε τον τρόπο σκέψης του δυτικού κόσμου. Η φιλοσοφική αυτή παράδοση έχει στον πυρήνα της την έννοια του *διαλόγου* και της αναζήτησης της αλήθειας, και οι αρχαίοι Έλληνες, ιδίως κατά την αττική περίοδο, ουδέποτε φοβήθηκαν να θέσουν ερωτήματα και να διερευνήσουν οτιδήποτε, όσο αυτονόητο και εάν αυτό ενδέχεται να φαινόταν. Ο δεύτερος λόγος, ο οποίος αποτέλεσε και το κύριο έναυσμα για τη δημιουργία της ψηφιακής πλατφόρμας Traces, είναι

το γεγονός ότι η φύση της φιλοσοφίας είναι τέτοια ώστε να αποκτά πραγματικό νόημα μόνο όταν μετατρέπεται σε βίωμα και συνδέεται αμετάκλητα με τις εμπειρίες και τις προκλήσεις της πραγματικής ζωής. Με γνώμονα την βιωματική παράμετρο που εμπεριέχεται σε μια ουσιαστική διδασκαλία της φιλοσοφίας και του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης, η ομάδα του Traces θέλησε να δημιουργήσει μια ψηφιακή πλατφόρμα και μια εφαρμογή με δυναμικά και διαδραστικά χαρακτηριστικά, ώστε να γεφυρώνεται η θεωρία με την πράξη, ενισχύοντας την ουσία της φιλοσοφικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που η ουσία και η σπουδαιότητα της φιλοσοφικής σκέψης αγρίζει κάθε εποχή, κρίνεται ακόμα πιο απαραίτητη και σημαντική στην εποχή μας, και η διδασκαλία της φιλοσοφίας φαντάζει περισσότερο επίκαιρη και επιτακτική από ποτέ, αφού εκείνο που κυρίως αυτή κάνει είναι να θέτει συνεχώς θαρραλέα ερωτήματα. Οι άνθρωποι στις κοινωνίες του δυτικού κόσμου, για πολλούς και διαφορετικούς λόγους – των οποίων η ανάλυση δεν εμπίπτει στους σκοπούς αυτής της εργασίας – έχουν πάψει πλέον να θέτουν θεμελιώδη ερωτήματα, και το κριτικό πνεύμα έχει πλέον υποκατασταθεί από το αγελαίο. Το γεγονός αυτό, εκτός του ότι αποτελεί χαρακτηριστική ένδειξη παρακμής για οποιαδήποτε κοινωνία, είναι εξόχως επικίνδυνο, αφού συνοδεύεται από περιφρόνηση του λόγου και των κατακτήσεων της επιστήμης. Συνεπώς, η σημασία της διδασκαλίας της φιλοσοφίας καθίσταται σήμερα περισσότερο καιρία από ποτέ, καθώς αυτή κατά κύριο λόγο μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα στην άνευ όρων παράδοση στην καταστροφική βολή της *μετα-αλήθειας*.⁸ Ιδιαίτερα στους νέους ανθρώπους, το να καταστεί η διδασκαλία της φιλοσοφίας προσιτή, έτσι ώστε να κατανοήσουν την θεμελιώδη σχέση αυτής με τα προβλήμα-

⁸ Οι περισσότεροι άνθρωποι βολεύονται στην μακαριότητα και την άνεση της άκριτης αποδοχής: η αλήθεια τείνει να καταστεί ζήτημα που αφορά περισσότερο την προσωπική αισθητική ή, ακόμη-ακόμη, ζήτημα που δεν αφορά απολύτως τίποτα. Είναι φορές που αποδεχόμαστε άκριτα αυτό που μας αρέσει απλώς και μόνον επειδή μας αρέσει, είτε αυτό που θα ακούσουμε πρώτο απλώς και μόνον επειδή το ακούσαμε πρώτο, ή αυτό που έχουμε ακούσει πολλές φορές και από πολλές πλευρές, απλώς και μόνον λόγω της πυκνότητας και της συχνότητας του σχετικού ακούσματος. Όλα αυτά είναι βολικά και ξεκούραστα μεν, ωστόσο πόρρω απέχουν από να ταυτίζονται με την αλήθεια – καλύτερα, ακόμη, όλα μαζί συγκροτούν μια μετα-αλήθεια, στο πλαίσιο της οποίας τόσο τα γεγονότα, όσο και τα επιχειρήματα και οι λογικές συσχετίσεις χάνουν την σημασία τους, και υποκαθίστανται από την ένταση, την διάρκεια, και την έκταση της έκθεσης σε κάποια πληροφορία. Βλέπε Benjamin Tallis, “Living in Post-truth: Power/Knowledge/ Responsibility,” *New Perspectives* 24, no. 1 (2016): 7-18, doi: <https://doi.org/10.1177/2336825X1602400101>.

τα και της προκλήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής, αποτελεί πρόκληση κεφαλαιώδους σημασίας. Σε αυτήν την προσπάθεια, θεωρούμε ότι ψηφιακές εφαρμογές με τα διαδραστικά χαρακτηριστικά του Traces, τα οποία εμπλέκουν τον χρήστη στη μαθησιακή διαδικασία με εμπειρικό και βιωματικό τρόπο, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά.

III. Το Traces και η βιωματική διδασκαλία της Φιλοσοφίας

Η διασύνδεση, λοιπόν, της θεωρίας με την πράξη αποτέλεσε την κεντρικότερη ίσως στόχευση για την ανάγκη δημιουργίας μιας εφαρμογής με τα χαρακτηριστικά του Traces. Κατά τον ίδιο τρόπο που η σύνδεση της φιλοσοφίας με την πράξη δεν περιορίζεται στις διανοητικές διαδικασίες αλλά επεκτείνεται και στη βιωματική εμπειρία,⁹ ο χρήστης που «επισκέπτεται» τα σημεία φιλοσοφικού ενδιαφέροντος μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα ή την εφαρμογή ξεκινάει ένα «ταξίδι» γνωριμίας με τον τρόπο σκέψης μεγάλων φιλοσόφων μέσα από συγκεκριμένους γεωγραφικούς τόπους, συσχετίζοντας έτσι το πνευματικό με το υλικό στοιχείο. Με τη βοήθεια του Traces, η διδασκαλία της φιλοσοφίας αντί να παραμένει εγκλωβισμένη σε απομακρυσμένες και αφηρημένες αναλύσεις, προσκαλεί τον χρήστη να ανακαλύψει το φιλοσοφικό νόημα μέσω της σύνδεσης των ιδεών με έναν καθημερινό, γνώσιμο τόπο της Αττικής. Αυτό επιτυγχάνεται με την επίσκεψη στο σημείο φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, είτε ψηφιακά είτε *in situ*, με τη μετάβαση δηλαδή στον υπαρκτό, γεωγραφικό τόπο που συνδέθηκε με βασικές φιλοσοφικές έννοιες. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία αποκτάει βιωματικό χαρακτήρα.

Μέσω της βιωματικής διδασκαλίας, η φιλοσοφική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε συμβατικά και πολλές φορές ‘στεγνά’ ακαδημαϊκά πλαίσια. Φιλοσοφικές συζητήσεις σε φυσικά περιβάλλοντα, εμπνευσμένες από την περιπατητική φιλοσοφία των Στωικών και των Αριστοτελικών, προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες έμπνευσης και εμβάθυνσης.¹⁰ Αφορμώμενοι από αυτόν ακριβώς τον περιπατητικό χαρακτήρα της Φιλοσοφίας η ομά-

⁹ Βλέπε Alexander Nehamas, Despina Vertzagia, Triseugeni Georgakopoulou, Jenny Pavlidou, Katerina Plevridi, and Fotis Stamos, “A Good Life: Friendship, Art and Truth,” *Conatus – Journal of Philosophy* 2, no. 2 (2018): 115-121, doi: <https://doi.org/10.12681/conatus.15992>.

¹⁰ Epictetus, *The Discourses of Epictetus*, trans. Philip Alston (Oxford: Oxford University Press, 2008), 102.

δα σχεδιασμού και υλοποίησης του Traces, πέρα από τα οκτώ σημεία φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, δημιούργησε και τρεις φιλοσοφικές διαδρομές (με σκοπό να τις εμπλουτίσει), οι οποίες συνδέουν τα σημεία φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, με γνώμονα πρωτίστως την εννοιολογική τους διασύνδεση και αλληλουχία και όχι τόσο τη γεωγραφική εγγύτητα των σημείων. Πιο αναλυτικά, οι διαδρομές που σχεδιάστηκαν είναι: 1) Η φιλοσοφική διαδρομή με τίτλο «Η γέννηση και εδραίωση της φιλοσοφίας» που συνδέει τρία σημεία φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, και συγκεκριμένα την Ποικίλη Στοά, το Λύκειο του Αριστοτέλη και το μνημείο του Λυσικράτους, 2) Η διαδρομή με τίτλο «Στα βήματα του Σωκράτη», η οποία συνδέει την Πνύκα, τη φυλακή του Σωκράτη, την Αγία Φωτεινή του Ιλισσού και την Ακαδημία του Πλάτωνος, και 3) η διαδρομή «Οι πυλώνες του δυτικού πολιτισμού», που συνδέει το αρχαίο θέατρο Θορικού, την Πνύκα και την Ακαδημία του Πλάτωνος.

Τέλος, καθοριστικό κριτήριο στον σχεδιασμό των φιλοσοφικών διαδρομών αποτέλεσε η ενσωμάτωση συγκεκριμένων βασικών παραμέτρων της βιωματικής διδασκαλίας,¹¹ όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε δραστηριότητες, η ανατροφοδότηση, ο αναστοχασμός¹² αλλά και η δυνατότητα της δημιουργικής αναζήτησης μέσω από την ενσωμάτωση των επιλογών και ενδιαφερόντων του χρήστη. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βρίσκεται στον πυρήνα της γενικότερης «φιλοσοφίας» με την οποία λειτουργεί το Traces, η οποία προτάσσει την ενεργό συμμετοχή του χρήστη. Αυτή η προσέγγιση συνδυάζεται με τις κλασικές παιδαγωγικές θεωρίες του Piaget¹³ και του Vygotsky,¹⁴ οι οποίοι θεωρούν την μάθηση ως ενεργ-

¹¹ Κατά τη βιωματική διδασκαλία οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες όπως η ανάλυση του διλήμματος μέσω διαλόγου, η αναπαράσταση διαφορετικών φιλοσοφικών οπτικών ή η καλλιτεχνική έκφραση. Ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας, καθώς οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν όσα έμαθαν και να συνδέσουν τις νέες γνώσεις με τις ζωές τους. Τέλος, οι έννοιες εφαρμόζονται στην πράξη, προκειμένου να κατανοηθεί η σημασία της φιλοσοφίας στη διαμόρφωση της καθημερινότητας. Βλέπε John Dewey, *Experience and Education* (Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi, 1938), 112.

¹² Παρότι η προετοιμασία και η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων απαιτούν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια από τη συμβατική διδασκαλία, τα οφέλη είναι ανεκτίμητα. Οι μαθητές αποκτούν όχι μόνο γνώση, αλλά και εργαλεία για να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής. Η βιωματική φιλοσοφία ενισχύει τη δημοκρατική κουλτούρα, την ψυχική υγεία και την κοινωνική ευαισθησία, προσφέροντας μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση που απαντά στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Βλέπε Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (London: Continuum, 2000), 64.

¹³ Jean Piaget, *Psychology and Pedagogy* (New York: Viking Press, 1972), 212.

γή διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσω εμπειριών και αλληλεπιδράσεων. Έτσι, ένας βασικός στόχος είναι όσοι χρησιμοποιούν την εφαρμογή να μην είναι απλοί δέκτες πληροφοριών, αλλά με μια έννοια, να γίνονται συνδημιουργοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς θα συμμετέχουν σε σχεδιασμένες φιλοσοφικές διαδρομές, οι οποίες είναι δομημένες πάνω σε θεμελιώδεις φιλοσοφικές έννοιες. Με αυτόν τον τρόπο οι φιλοσοφικές έννοιες δεν παραμένουν κενές και αφηρημένες, αλλά ενσαρκώνονται σε πραγματικές, καθημερινές εμπειρίες που ενισχύουν την βιωματική κατανόηση αλλά, με μία έννοια, και την διαρκή μνήμη.¹⁵ Για παράδειγμα, επισκεπτόμενος μέσω του Traces την Φυλακή του Σωκράτη, ο χρήστης θα έχει τη δυνατότητα να μάθει για τη Σωκρατική μέθοδο και να εντρυφήσει στην έννοια του *διαλόγου*. Πολύ περισσότερο όμως – και αυτός είναι και ο απώτερος σκοπός της εφαρμογής – θα του δοθεί η δυνατότητα να διευρύνει την οπτική του ώστε να είναι πιο ικανός να αμφισβητεί τα δεδομένα, να αξιολογεί επιχειρήματα και το σημαντικότερο, να ανακαλύπτει τις δικές τους αλήθειες, όπως έκανε και ο Σωκράτης.¹⁶

Βασικός σκοπός, λοιπόν, της ομάδας δημιουργίας του Traces είναι η ψηφιακή πλατφόρμα να αποτελέσει έναν καίριο συμπληρωματικό πυλώνα στον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας της φιλοσοφίας και να μπορέσει να λειτουργήσει ως κάτι παραπάνω από μια απλή εκπαιδευτική μέθοδος.¹⁷ Να γίνει, δηλαδή, ένα χρήσιμο, λειτουργικό, εύχρηστο αλλά και ελκυστικό εκπαιδευτικό εργαλείο που θα συμβάλει στην καλλιέργεια της σκέψης και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Θα συμβάλει, δηλαδή, στο να γίνει η φιλοσοφική εκπαίδευση και διδασκαλία πιο ουσιαστική, πιο δυναμική και, το κυριότερο, να συνδεθεί βαθύτερα με τις καθημερινές, πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου.

¹⁴ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 90.

¹⁵ Plato, *The Republic*, trans. B. Jowett (New York: Dover Publications, 2000), 45.

¹⁶ Peter Kreeft, *Socratic Logic: A Logic Text Using Socratic Method*, 2nd ed. (South Bend, IN: St. Augustine's Press, 1992), 87. Βλέπε και Anthony Arthur Long and Despina Vertzagia, "Antiquity Revisited: A Discussion with Anthony Arthur Long," *Conatus – Journal of Philosophy* 5, no. 1 (2020): 111-122, doi: <https://doi.org/10.12681/cjp.23324>.

¹⁷ Η βιωματική διδασκαλία αντλεί έμπνευση από σημαντικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές παραδόσεις. Ο Σωκράτης, για παράδειγμα, ανέφερε ότι η γνώση προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση και την αμφισβήτηση, καθώς και μέσα από την αναγνώριση του «δεν γνωρίζω» ως την αφετηρία της αληθινής σοφίας. Βλέπε Plato, *The Republic*, trans. Benjamin Jowett (New York: Dover Publications, 2000), 45.

IV. Περιγραφή και τεχνικά χαρακτηριστικά της ψηφιακής πλατφόρμας *Traces*

Η ψηφιακή πλατφόρμα «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience,»¹⁸ υλοποιήθηκε ως έργο στο πλαίσιο της Δράσης «Συνέργειες Έρευνας και Καινοτομίας στην Περιφέρεια Αττικής» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Αττική 2014 – 2020.» Αντικείμενο του έργου ήταν η υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης πλατφόρμας διαχείρισης πολιτιστικού περιεχομένου με γενικό στόχο αφενός την κάλυψη ενός κενού που παρατηρείται στις υπάρχουσες υπηρεσίες παροχής φιλοσοφικού και πολιτισμικού τουρισμού για την ευρύτερη περιοχή της Αττικής, αφετέρου την ενίσχυση της προσβασιμότητας της μοναδικής πολιτιστικής κληρονομιάς της Αττικής και την παραγωγική αξιοποίησή της σε κοινωνικό, εκπαιδευτικό και οικονομικό επίπεδο.

Είναι γεγονός ότι οι πλέον πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επιφέρει ριζική επανάσταση στους τρόπους διαχείρισης και προβολής της πολιτιστικής κληρονομιάς σε παγκόσμιο επίπεδο.¹⁹ Σε συνδυασμό με παραδοσιακές πρακτικές ψηφιακού μετασχηματισμού (όπως η ψηφιοποίηση συλλογών και πολιτιστικών αντικειμένων και οι διαδραστικές πλατφόρμες ψηφιακής προβολής πολιτιστικού περιεχομένου, καινοτόμες τεχνικές όπως η επαυξημένη και εικονική πραγματικότητα και οι αλγόριθμοι Τεχνητής Νοημοσύνης) έχουν διαταράξει το τοπίο στη διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς, επιτρέποντας την ταχύτατη διάδοση της πληροφορίας με θελκτικό, πρωτοποριακό και βιωματικό τρόπο, καθιστώντας την εμπειρία πιο ενδιαφέρουσα για τους τελικούς χρήστες.²⁰ Πράγματι, η χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης και Μηχανικής Μάθησης επιτρέπει την ανάλυση μεγάλων όγκων δεδομένων και την παροχή προσωποποιημένων προτάσεων στους χρήστες.²¹ Επιπλέον, οι τεχνολογίες επαυξημέ-

¹⁸ Βλέπε Philosophy Traces: Connect, Reflect, Experience, <https://philosophytraces.gr/>.

¹⁹ Βλέπε Tatiana But, “Preserving History through Modern Technology,” *Historica*, October 16, 2024, <https://www.historica.org/blog/preserving-history-through-modern-technology>.

²⁰ María Belen Prados-Peña, George Pavlidis, and Ana García-López, “New Technologies for the Conservation and Preservation of Cultural Heritage through a Bibliometric Analysis,” *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development* (2023), ahead of print, doi: <https://doi.org/10.1108/JCHMSD-07-2022-0124>.

²¹ Alicia Orea-Giner, Ana Muñoz-Mazón, Teresa Villacé-Molinero, and Laura Fuentes-Moraleda, “Cultural Tourist and Ser Experience with Artificial Intelligence: A Holistic Perspective from the Industry 5.0 Approach,” *Journal of Tourism Futures* (2022): 1-18, ahead of print, doi: <https://doi.org/10.1108/JTF-04-2022-0115>.

νης και εικονικής πραγματικότητας μπορούν να προσφέρουν διαδραστικές και καθηλωτικές εμπειρίες, ενισχύοντας την εμπύθιση των επισκεπτών στην πολιτιστική κληρονομιά.²² Ακόμα, οι πρακτικές ανάπτυξης λογισμικού Agile και DevOps επιτρέπουν την ταχύτερη και πιο ευέλικτη ανάπτυξη και συντήρηση της πλατφόρμας, ενώ η χρήση cloud computing εξασφαλίζει την κλιμακωσιμότητα και την ασφάλεια των δεδομένων. Τέλος, η ενσωμάτωση τεχνολογιών blockchain μπορεί να προσφέρει διαφάνεια και αξιοπιστία στη διαχείριση των πολιτιστικών δεδομένων.

Η ψηφιακή πλατφόρμα «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» λοιπόν, ενσωματώνει πολλές από αυτές τις τεχνολογίες και τεχνικές για να υποστηρίξει προηγμένες υπηρεσίες και εφαρμογές. Αυτές επιτρέπουν σε χρήστες όλων των ηλικιών, ανεξαρτήτως προηγούμενης εμπειρίας ή γνώσεων, να γνωρίσουν ψηφιακά ή in situ (με επιτόπια παρουσία) αρχαιολογικούς χώρους έμπλεους πολιτισμικού και τουριστικού ενδιαφέροντος και να τα συνδέσουν με τον φυσικό, γεωγραφικό χώρο όπου γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν. Η πλατφόρμα διαχείρισης πολιτιστικού περιεχομένου του έργου «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» προσφέρει τις υπηρεσίες της τόσο σε επισκέπτες που βρίσκονται στην Ελλάδα, όσο και σε όσους ενδιαφέρονται μεν, όμως οι συνθήκες δεν τους επιτρέπουν την επιτόπια παρουσία τους, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων και εξειδικευμένων εφαρμογών για έξυπνες συσκευές.

Η αξιοποίηση τεχνικών Τεχνητής Νοημοσύνης επιτρέπει στην πλατφόρμα και στις έξυπνες εφαρμογές της να έχουν την δυνατότητα για προσωποποίηση και εξατομίκευση, καθώς και για αυτοματοποιημένη και εγγενή βελτίωση και προσαρμογή των προσφερόμενων υπηρεσιών σύμφωνα με τις προτιμήσεις, τα χαρακτηριστικά και τα μοτίβα συμπεριφοράς των χρηστών. Η ενσωμάτωση λειτουργικοτήτων Εικονικής και Επαυξημένης Πραγματικότητας δημιουργούν συνθήκες εμπύθισης των χρηστών, με την συμβατική πλοήγηση των χρηστών στο περιεχόμενο να μετατρέπεται σε πραγματικό προσωποποιημένο βίωμα, στο πλαίσιο του οποίου ο χρήστης αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον και οπτικοποιεί την παρεχόμενη πληροφορία, με αποτέλεσμα την ενισχυμένη κατανόηση και αφομοίωση σύνθετων ιδεών και εννοιών. Η χρήση προσεγγίσεων «παιχνιδοποίησης» μέσω εκπαιδευτικών quiz και ερωτήσεων γνώσεων, καθώς και η επιβρά-

²² Rethinking the Future, “The Influence of Technology on Heritage Conservation,” <https://www.re-thinkingthefuture.com/architectural-community/a13656-the-influence-of-technology-on-heritage-conservation/>.

βευση των χρηστών μέσω εξαργύρωσης πόντων αποτελούν χαρακτηριστικά της εφαρμογής τα οποία επιτρέπουν την αυξημένη εμπλοκή των χρηστών, την κινητοποίησή τους για ενεργή συμμετοχή, βελτίωση και μάθηση και, εν τέλει, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της αφοσίωσής τους.

Εγγενές χαρακτηριστικό της εφαρμογής αποτελεί η δυνατότητα για εξατομικευμένη καθοδήγηση, με τους χρήστες να έχουν την ευχέρεια να επικοινωνούν άμεσα με ειδικούς, αποκτώντας πληροφορίες που ταιριάζουν στις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους σε πραγματικό χρόνο. Η αλληλεπίδραση χρηστών και ειδικών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της επιτυχίας του τρίπτυχου Connect, Reflect, Experience. Με αυτόν τον τρόπο, η ψηφιακή πλατφόρμα δεν λειτουργεί απλώς ως ένα ακόμη μέσο πληροφόρησης, αλλά προάγει την ζωντανή συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την συνεχή ανταλλαγή γνώσεων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, εξατομίκευσης και κοινωνικής σύνδεσης, που εμπλουτίζουν την εμπειρία τόσο των χρηστών, όσο και των ειδικών.

Οι παραπάνω λειτουργικότητες οργανώνονται στο πλαίσιο δύο βιωματικών υπηρεσιών και ψηφιακών οδηγών: ενός *δάσκαλου* και ενός *ξεναγού*. Ο ψηφιακός ξεναγός λειτουργεί ως οδηγός στον πολιτιστικό περίπατο του χρήστη, προτείνοντας την βέλτιστη διαδρομή από άποψη νοηματικής σύνδεσης ή με ψυχαγωγικό υπόβαθρο – και σύμφωνα πάντα με τις εκπεφρασμένες επιθυμίες του. Αντίστοιχα, ρόλος του ψηφιακού δασκάλου είναι η προσομοίωση μιας σχέσης δασκάλου-μαθητή, η οποία υποβοηθά την κατανόηση καθώς ο χρήστης συλλογίζεται πάνω στο θεματικό περιεχόμενο, αναστοχάζεται και εμβαθύνει στην εμπειρία του. Οι δύο ψηφιακοί οδηγοί αποτελούν και τους κύριους εκφραστές των υπηρεσιών της ολοκληρωμένης πλατφόρμας ενσαρκώνοντας τους στόχους του τρίπτυχου Connect, Reflect, Experience.

Τα ζητήματα της ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος και τους αντικειμενικούς σκοπούς όλων των εμπλεκομένων στις υποκείμενες διαδικασίες για τον σχεδιασμό και την δημιουργία της ψηφιακής πλατφόρμας «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience». Για τον σκοπό αυτό, στην υλοποίηση του έργου συνεργάστηκαν τρεις ΜμΕ,²³ και συγκεκριμένα η SMARTS, η H+S

²³ Μικρομεσαία Επιχείρηση: Επιχείρηση με αριθμό εργαζομένων μικρότερο από 250 άτομα και ετήσιο κύκλο εργασιών λιγότερο από 50 εκατομμύρια ευρώ ή σύνολο ετή-

Technology Solutions, και η Pick-n'-Roll, καθώς και ένας ερευνητικός οργανισμός, το Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας του Τμήματος Φιλοσοφίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η σύμπραξη συστάθηκε επιμελώς έτσι ώστε να αντιπροσωπεύονται συμπληρωματικές και διεπιστημονικές δεξιότητες, οι οποίες να μπορούν να διασφαλίσουν την πλήρη κάλυψη των αρμοδιοτήτων και του σημαντικού όγκου των αναγκαίων πόρων, δηλαδή: ένας ερευνητικός φορέας με μεγάλο εύρος τεχνογνωσίας και ερευνητικών δραστηριοτήτων στην περιοχή της Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας, μία ΜμΕ με σημαντική εμπειρία στις τεχνολογίες διαχείρισης και ανάδειξης ψηφιακού περιεχομένου, μία ΜμΕ με καταγεγραμμένη εμπειρία και εξειδίκευση σε τεχνικές εμπύθισης και επιβράβευσης χρηστών, και τέλος και μία ΜμΕ με εγνωσμένη εμπειρία στην παροχή υπηρεσιών sales and marketing. Για την επίτευξη των στόχων του έργου οι παραπάνω εταίροι εργάστηκαν σε ένα πλάνο εργασιών, τριών διακριτών φάσεων συνολικής διάρκειας 18 μηνών με τις παρακάτω τρεις διακριτές φάσεις: την φάση «Σχεδιασμού και τεκμηρίωσης», την φάση «Ανάπτυξης πλατφόρμας και υπηρεσιών» και την φάση «Πιλοτικής λειτουργίας και διάχυσης αποτελεσμάτων».

V. Μελλοντικές δράσεις για την αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας Traces

Η ψηφιακή πλατφόρμα «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» ενσωματώνει καινοτόμες τεχνολογίες που την καθιστούν σημαντική σε σχέση με την αξιοποίηση της φιλοσοφικής κληρονομιάς και η διασύνδεσή της με τη σύγχρονη τεχνολογία. Με κύριο γνώμονα την εξωστρέφεια και την καινοτομία, η πλατφόρμα και η εφαρμογή, δυνητικά μπορεί να συμβάλει στη διάχυση της φιλοσοφικής σκέψης αλλά και τη διδασκαλία της φιλοσοφίας τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Παρουσιάζοντας την φιλοσοφία ως έναν ζωντανό και δυναμικό κλάδο που συνδέεται άμεσα με τις σύγχρονες προκλήσεις, η ψηφιακή πλατφόρμα έχει την δυνατότητα να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να προσφέρει καινοτόμες εμπειρίες μάθησης αλλά και να φέρει την φιλοσοφία κοντά σε ευρύτερες ομάδες κοινού. Τα παρακάτω παραδείγματα περιγράφουν συγκεκριμένους τρόπους και βήματα με τους

σιου ισολογισμού λιγότερο από 43 εκατομμύρια ευρώ. Βλέπε Βικιλεξικό: Το Ελεύθερο Λεξικό, «ΜμΕ,» <https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%9C%CE%BC%CE%95>.

οποίους μπορεί να προσεγγιστεί αυτός ο στόχος.

α. Συνεργασίες με εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ενσωμάτωση της ψηφιακής πλατφόρμας στα εκπαιδευτικά προγράμματα πανεπιστημίων και σχολείων θα μπορούσε να επεκτείνει την χρήση της και να ενισχύσει την αξιοπιστία της. Συνεργασίες με ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα – ιδίως ανοικτά πανεπιστήμια – και άλλους αντίστοιχους φορείς θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποδοχής της πλατφόρμας. Επιπλέον, η προσαρμογή της εφαρμογής για μαθητές μέσης εκπαίδευσης θα μπορούσε να προαγάγει την διαδραστική διδασκαλία και την βαθύτερη κατανόηση της διδακτέας ύλης.

β. Συνεργασίες με ιδιωτικούς φορείς. Η ανάπτυξη συνεργασιών με εταιρείες τεχνολογίας και πολιτισμού μπορεί να προσφέρει επιπλέον πηγές χρηματοδότησης για την περαιτέρω εξέλιξη της πλατφόρμας. Παράλληλα, τέτοιου είδους συνεργασίες θα μπορούσαν να διευρύνουν την εμβέλεια της εφαρμογής και να προσδώσουν προστιθέμενη αξία σε αυτήν, αλλά και στην εμπειρία των χρηστών της. Ενδεικτικά, η συνεργασία με εταιρείες που ειδικεύονται σε εκπαιδευτικά εργαλεία ή τουριστικές υπηρεσίες θα μπορούσε να ενισχύσει το περιεχόμενο και την χρηστικότητα της πλατφόρμας.

γ. Δημιουργία ‘ψηφιακού πανεπιστημίου’ φιλοσοφίας. Η ψηφιακή πλατφόρμα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί ώστε να συμπεριλάβει στο ψηφιακό εκπαιδευτικό της περιεχόμενο διαδικτυακά σεμινάρια, συζητήσεις και διαλέξεις από καταξιωμένους πανεπιστημιακούς δασκάλους στον χώρο της φιλοσοφίας. Αυτό θα επιτρέψει την δημιουργία μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πλατφόρμας η οποία με την πάροδο του χρόνου θα συνθέσει ένα άτυπο διεθνές ‘ψηφιακό πανεπιστήμιο’ φιλοσοφίας με στόχο τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινότητας χρηστών η οποία θα προωθεί την ανταλλαγή ιδεών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

δ. Αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας στον χώρο του τουρισμού. Η πλατφόρμα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί ως άριστο μέσο ανάδειξης των πολιτιστικών ‘προϊόντων’ της Ελλάδας στο πλαίσιο του ονομαζόμενου (και ταχύτατα εξελισσόμενου) «φιλοσοφικού τουρισμού», προσφέροντάς στους επισκέπτες ένα ολοκληρωμένο και εξατομικευμένο τουριστικό προϊόν. Ιδιαίτερη έμφαση μπορεί να δοθεί στην προσέλκυση φοιτητών και ακαδημαϊκών από ξένα πανεπιστήμια. Όμως η ψηφιακή πλατφόρμα μπορεί να προσεγγίσει με στοχευμένο τρόπο και ειδικές ομάδες ή κατηγορίες του πληθυσμού που ενδιαφέρονται για την γνωριμία

τους με τη φιλοσοφία με έναν διαφορετικό, πρωτότυπο και καινοτόμο τρόπο.

ε. Επέκταση της ψηφιακής πλατφόρμας. Η Ελλάδα διαθέτει μοναδικό πλούτο φιλοσοφικής και πολιτισμικής κληρονομιάς, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί για τον εμπλουτισμό και την επέκταση της ψηφιακής πλατφόρμας. Νέα σημεία φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, όπως η Αρχαία Ολυμπία,²⁴ οι Δελφοί,²⁵ αλλά και άλλες περιοχές της χώρας που είναι συνδεδεμένες με τον βίο και το έργο σημαντικών φιλοσόφων, μπορούν να επεκτείνουν την ψηφιακή πλατφόρμα, ή να αποτελέσουν νέες, παρόμοιες, ανεξάρτητες πλατφόρμες με παρόμοια δομή και λειτουργία. Επιπρόσθετα, η πλατφόρμα θα μπορούσε μελλοντικά να επεκταθεί και σε τοποθεσίες φιλοσοφικού ενδιαφέροντος και εκτός Ελλάδας, προωθώντας την παγκόσμια φιλοσοφική κληρονομιά σε περιοχές όπως η Ιωνία,²⁶ ή η Κάτω Ιταλία.²⁷

VI. Συμπεράσματα

Το εγχείρημα σχεδιασμού και υλοποίησης της ψηφιακής πλατφόρμας και εφαρμογής «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience,» αποτελεί την πρώτη συνολική, στρατηγικά σχεδιασμένη, συγκροτημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των καιρών προσπάθεια ανάδειξης του σημαντικότερου πολιτισμικού αγαθού της χώρας μας: Της πρώτης φιλοσοφικής σχολής παγκοσμίως, του πρώτου σωζόμενου λίθινου θεάτρου σε ολόκληρο τον κόσμο, του πρώτου χώρου λειτουργίας της δημοκρατίας, και όλων εκείνων των τοποθεσιών στις οποίες γεννήθηκαν και φιλοξενήθηκαν οι μείζονες φιλοσοφικές παραδόσεις που έως σήμερα καθορίζουν την ουσία, το περιεχόμενο, και συνολικά την υπόσταση του δυτικού πολιτισμού. Ο δυτικός πολιτισμός, όπως κάθε πολιτισμός, δεν είναι τίποτα χωρίς τις ιδέες που τον γέννησαν και τον διαμόρφωσαν: αν αυτές αφαιρεθούν από την εικόνα, το μόνο που απομένει είναι ένα

²⁴ Stephen G. Miller, *Ancient Greek Athletics* (New Haven, CT: Yale University Press, 2004).

²⁵ Hugh Bowden, *Mystery Cults of the Ancient World* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010).

²⁶ William K. C. Guthrie, *The Presocratic Philosophers* (Cambridge: Cambridge University Press, 1962).

²⁷ Leonid Zhmud, *Pythagoras and the Early Pythagoreans* (Oxford: Oxford University Press, 2012).

κέλυφος, μια επίφαση πραγματικότητας. Κανένας πολιτισμός, επίσης, δεν υφίσταται εν κενώ, χωρίς αναφορές στον χώρο που τον γέννησε. Οι πολιτισμοί λοιπόν είναι πάντοτε συνδεδεμένοι με κάποιον τόπο – και με τοπόσημα, παρόλο που μπορεί να λειτουργούν πλέον στις μέρες μας απλώς ως σύμβολα, παραμένουν πάντα ενεργοί πυρήνες ανανέωσης και φορείς παραγωγής. Η ανάγκη αυτή της σύνδεσης – ή ακόμα καλύτερα, της επανασύνδεσης – με τα τοπόσημα της Αττικής, υπηρετήθηκε στο πλαίσιο της δημιουργίας της ψηφιακής εφαρμογής Traces, η οποία προτάσσει το τρίπτυχο Connect, Reflect, Experience ως την υποκείμενη ‘φιλοσοφία’ για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη λειτουργία της. Το Traces αξιοποιεί όλα τα μέσα που η τεχνολογία σήμερα καθιστά διαθέσιμα. Η πλούσια κειμενική παρουσίαση και τεκμηρίωση όχι μόνον των τοποθεσιών, αλλά και της εμβληματικής σημασίας τους για την φιλοσοφία, την δημοκρατία και την τέχνη, συνοδεύεται από πληθώρα διαδραστικών ψηφιακών εφαρμογών, χάρη στις οποίες ο χρήστης μπορεί όχι μόνον να μάθει, αλλά και να βιώσει, και να συνδέσει έτσι τις ιδέες με κάτι απτό, το πραγματικό δηλαδή φυσικό τους τοπίο, μια διαδικασία που θα του επιτρέψει να αναστοχαστεί και να διευρύνει την οπτική του για τον εαυτό του και τον κόσμο στον οποίο κατοικεί. Για παράδειγμα, είναι μια εντελώς διαφορετική εμπειρία να διαβάζει κάποιος τον *Φαίδωνα* του Πλάτωνος στο γραφείο του ή σε κάποια βιβλιοθήκη, και εντελώς άλλο βίωμα να επισκέπτεται την Αγία Φωτεινή Ιλισού και να τοποθετεί τον διάλογο στο φυσικό του σκηνικό.

Εν κατακλείδι, η ψηφιακή πλατφόρμα και εφαρμογή Traces, αποτελεί ένα καινοτόμο, βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι κειμενικές αναλύσεις, το πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και οι διαδραστικές εφαρμογές που την απαρτίζουν αρκούν ώστε να συνθέσουν μια ολοκληρωμένη και πλούσια συνολική εμπειρία για κάθε σημείο φιλοσοφικού ενδιαφέροντος αλλά και κάθε φιλοσοφική διαδρομή που επί του παρόντος περιέχει. Όμως, δεν είναι αυτός ο μόνος ρόλος της: Η ψηφιακή πλατφόρμα και εφαρμογή «Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience» αποτελεί και μια διαρκή, ανοικτή πρόσκληση στον χρήστη να επισκεφθεί τους τόπους που χάρη σε αυτήν πλέον γνωρίζει, και να συνδέσει έτσι το ψηφιακό βίωμα με την πραγματικότητα του ζωντανού τοπίου. Με λίγα λόγια, να αναστοχαστεί και να έχει την εμπειρία, το *βίωμα* δηλαδή, σε πραγματικό χρόνο και χώρο: να βαδίζει στα βήματα του Σωκράτη, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη ή του Διογένη, και να γνωρίσει μια εμβληματική πόλη στις πλέον εμβληματικές της στιγμές.

Αναφορές

- Bowden, Hugh. *Mystery Cults of the Ancient World*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2010.
- But, Tatiana. “Preserving History through Modern Technology.” *Historica*, October 16, 2024. <https://www.historica.org/blog/preserving-history-through-modern-technology>.
- Curd, Patricia. “Presocratic Philosophy.” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition), edited by Edward N. Zalta and Uri Nodelman, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/presocratics/>.
- Dewey, John. *Experience and Education*. Indianapolis, IN: Kappa Delta Pi, 1938.
- Epictetus. *The Discourses of Epictetus*. Translated by Philip Alston. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Continuum, 2000.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Goodwin, William F. “Ethics and Value in Indian Philosophy.” *Philosophy East and West* 4, no. 4 (1955): 321-344.
doi: <https://doi.org/10.2307/1396742>.
- Guthrie, William K. C. *The Presocratic Philosophers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.
- Irvine, William B. *A Guide to the Good Life: The Ancient Art of Stoic Joy*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Kreeft, Peter. *Socratic Logic: A Logic Text Using Socratic Method*, 2nd edition. South Bend, IN: St. Augustine’s Press, 1992.
- Long, Anthony A. *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Long, Anthony Arthur, and Despina Vertzagia. “Antiquity Revisited: A Discussion with Anthony Arthur Long.” *Conatus – Journal of Philosophy* 5, no. 1 (2020): 111-122.
doi: <https://doi.org/10.12681/cjp.23324>.
- McIntyre, Lee. *Post-Truth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.
- Miller, Stephen G. *Ancient Greek Athletics*. New Haven, CT: Yale University Press, 2004.
- Nehamas, Alexander, Despina Vertzagia, Triseugeni Georgakopoulou, Jenny Pavlidou, Katerina Plevridi, and Fotis Stamos. “A Good

- Life: Friendship, Art and Truth.” *Conatus – Journal of Philosophy* 2, no. 2 (2018): 115-121.
doi: <https://doi.org/10.12681/conatus.15992>.
- Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press, 2005.
- Orea-Giner, Alicia, Ana Muñoz-Mazón, Teresa Villacé-Molinero, and Laura Fuentes-Moraleda. “Cultural Tourist and Ser Experience with Artificial Intelligence: A Holistic Perspective from the Industry 5.0 Approach.” *Journal of Tourism Futures* (2022): 1-18, ahead of print. doi: <https://doi.org/10.1108/JTF-04-2022-0115>.
- Parpola, Simo. “The Assyrian Tree of Life: Tracing the Origins of Jewish Monotheism and Greek Philosophy.” *Journal of Near Eastern Studies* 52, no. 3 (1993): 161-208.
- Philosophy Traces: Connect, Reflect, Experience.
<https://philosophytraces.gr/>.
- Piaget, Jean. *Psychology and Pedagogy*. New York: Viking Press, 1972.
- Plato. *The Republic*. Translated by Benjamin Jowett. New York: Dover Publications, 2000.
- Prados-Peña, Maria Belen, George Pavlidis, and Ana García-López. “New Technologies for the Conservation and Preservation of Cultural Heritage through a Bibliometric Analysis.” *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development* (2023), ahead of print. doi: <https://doi.org/10.1108/JCHMSD-07-2022-0124>.
- Rethinking the Future. “The Influence of Technology on Heritage Conservation.” <https://www.re-thinkingthefuture.com/architectural-community/a13656-the-influence-of-technology-on-heritage-conservation/>.
- Shuren, Wang, and Zhang Lin. “The Roots of Chinese Philosophy and Culture – An Introduction to ‘Xiang’ and ‘Xiang Thinking.’” *Frontiers of Philosophy in China* 4, no. 1 (2009): 1-12.
doi: <https://doi.org/10.1007/s11466-009-0001-x>.
- Singer, Peter. *Πρακτική Ηθική*. Μετάφραση Ε. Δ. Πρωτοπαπαδάκης και Α. Παναγιώτου. Εισαγωγή-σχόλια Ε. Δ. Πρωτοπαπαδάκης. Λευκωσία: Broken Hill, 2022.
- Tallis, Benjamin. “Living in Post-truth: Power/Knowledge/Responsibility.” *New Perspectives* 24, no. 1 (2016): 7-18.
doi: <https://doi.org/10.1177/2336825X1602400101>.

- Verharen, Charles C. "Philosophy Against Empire: An Ancient Egyptian Renaissance." *Journal of Black Studies* 36, no. 6 (2006): 958-973. doi: <https://doi.org/10.1177/0021934705286128>.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Whitehead, Alfred North. *Process and Reality*. New York: Free Press, 1979.
- Zhmud, Leonid. *Pythagoras and the Early Pythagoreans*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. Edited by J. Bywater. Oxford: Clarendon Press, 1894.
- Βικιλεξικό: Το Ελεύθερο Λεξικό. «ΜμΕ.»
<https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%9C%CE%BC%CE%95>.
- Πελεγρίνης, Θεοδόσης. *Οι Πέντε Εποχές της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Πεδίο, 2015.



Abstract

«Philosophy, Education, and Augmented Reality through the digital platform "Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience»

The teaching of philosophy in education is particularly demanding, as philosophical concepts are inherently obscure and require student engagement—or, better yet, experiential involvement. Interactive digital applications possess dynamic features that can make philosophical thinking accessible to pupils and students, engaging them, stimulating their curiosity, and even exciting them. This article presents a digital platform designed and developed with this purpose in mind, titled *Traces of Philosophy: Connect, Reflect, Experience*. The application offers a wealth of material and presents, in an appealing manner with authoritative academic documentation, eight selected sites in Attica (the "points" in the platform and application) of notable philosophical interest, along with three "philosophical trails" that connect these points.

Keywords: Philosophy, education, augmented reality, digital platform, digital applications, experiential teaching, Socrates' prison, Phaedrus, Agia Photini, Phaedo, Diogenes' Lamp, Plato's Academy, Aristotle's Lyceum, Thoreus, Ancient Agora, Pnyx

Λέξεις-κλειδιά: φιλοσοφία, εκπαίδευση, επαυξημένη πραγματικότητα, ψηφιακή πλατφόρμα, ψηφιακές εφαρμογές, βιωματική διδασκαλία, φυλακή του Σωκράτη, Φαίδρος, Αγία Φωτεινή, Φαίδων, Λυχνάρι του Διογένη, Ακαδημία Πλάτωνος, Λύκειο Αριστοτέλη, Θορικός, Αρχαία Αγορά, Πνύκα

Ανδριανή Αυγερινού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: andriavger@philosophy.uoa.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7825-3089>

Φώτης Γώγουλος
SMARTS IKE
e-mail: fgougoulos@smarts.com.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-8521-9654>

Αχιλλέας Κλεισούρας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: akleis@philosophy.uoa.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1451>

Ευάγγελος Δ. Πρωτοπαπαδάκης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: eprotopa@philosophy.uoa.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7502-3117>

Δημήτρης Τσάμης
SMARTS IKE
e-mail: dtsamis@smarts.com.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-6623-476X>

ΑΥΓΕΡΙΝΟΥ, ΓΩΓΟΥΛΟΣ, ΚΛΕΙΣΟΥΡΑΣ, ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, ΤΣΑΜΗΣ, ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ

Γιώτα Χαραλαμπάκη

Pick-n'-Roll

e-mail: giota.charalampaki@globalsat.gr

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-0446-7576>

Άλκης ΓΟΥΝΑΡΗΣ

*Η διάγνωση των επιστημολογικών στάσεων
και ο δείκτης γνωσιακής αρετής
στη διεπιστημονική έρευνα*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.43231>

1. Η διεπιστημονικότητα ως σύγχρονο ερευνητικό πρότυπο

ΟΤΑΝ ΑΝΑΦΕΡΟΜΑΣΤΕ ΣΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ, ΑΝΑΦΕΡΟΜΑΣΤΕ συνήθως σε επιστημονικές συνεργασίες ετερόκλιτων γνωστικών πεδίων με σκοπό την αντιμετώπιση θεωρητικών ή πρακτικών προβλημάτων που υπερβαίνουν την εξειδίκευση μιας και μόνο επιστημονικής περιοχής. Παρά το γεγονός ότι ο όρος διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity) περιλαμβάνεται για πρώτη φορά στο Λεξικό της Οξφόρδης το 1937, πιστεύεται ότι ήδη χρησιμοποιείτο για να περιγράψει τη συνεργασία επαγγελματιών με διαφορετικές δεξιότητες και εξειδικευμένη τεχνογνωσία (Ledford, 2015). Σύμφωνα με τον νεώτερο ορισμό των Klein & Newell (1997: 393) η διεπιστημονικότητα αποτελεί μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ή αντιμετώπισης ζητημάτων που είναι ιδιαίτερα περίπλοκα και μπορούν να αντιμετωπιστούν επαρκώς από ένα και μόνο επιστημονικό πεδίο ή μια επαγγελματική εξειδίκευση. Με την καθιέρωση και τη διάδοσή του στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα τη δεκαετία του 1970 (Jantsch, 1972) μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, ο όρος κατέστη «της μόδας» (Hoffmann et al., 2013), με αποτέλεσμα τη δημοφιλία του και την υιοθέτηση πρακτικών συνεργασίας μεταξύ των πεδίων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και στη βιομηχανία. Είναι γεγονός ότι η διεπιστημονική κατεύθυνση στην εκπαίδευση που παρατηρείται από το 1970 και μετά (Campbell, 1969; Apostel et al., 1972; Kockelmans, 1979) ενθαρρύνει τη σύνθεση γνώσεων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (disciplines), αναγνωρίζοντας ότι οι πολύπλοκες

κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές προκλήσεις απαιτούν την αξιοποίηση ενός ευρύτερου φάσματος δεξιοτήτων και θεωρητικών εργαλείων. Αυτή η εκπαιδευτική και επιστημονική «στροφή» από την απόλυτη εξειδίκευση στη διευρυνόμενη συνεργασία, συνέβαλε στη καλλιέργεια μιας κουλτούρας καινοτομίας που συνδυάζει ετερόκλητες εξειδικεύσεις για την εξεύρεση λύσεων σε καινοφανή προβλήματα. Δεν είναι τυχαίο ότι η εδραίωση της διεπιστημονικότητας συμπίπτει με την «αυγή» της ψηφιακής εποχής, όπου το «αίτημα» για καινοτομία συνεπάγεται σύνθεση νέας γνώσης. Η πληροφορική, οι τηλεπικοινωνίες, η μελέτη της ανθρώπινης νόησης και της τεχνητής νοημοσύνης αποτέλεσαν εμβληματικά παραδείγματα διεπιστημονικής έρευνας και καινοτομίας στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Όμως, η ταχύτητα των τεχνολογικών αλλαγών που ακολούθησαν, ανέδειξε καινοφανή και πολύπλοκα ζητήματα σε θεσμικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, τα οποία υπερέβαιναν τα τεχνικά ή επιστημονικά όρια των κλάδων που συνέβαλαν στις συγκεκριμένες τεχνολογικές αλλαγές. Έτσι σταδιακά, οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, η ψυχολογία, η ηθική και η νομική βρήκαν ρόλους εντός των πεδίων έρευνας της μέχρι τότε «σκληρής» επιστήμης.

Στις δύο πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα οι διεπιστημονικές συνεργασίες αποτέλεσαν το κυρίαρχο ρεύμα της ερευνητικής πολιτικής που χαραχθηκε στις ΗΠΑ (National Academies, 2005) αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στον κανονισμό για τη θέσπιση του προγράμματος-πλαισίου έρευνας και καινοτομίας «Horizon Europe», η αποστολή του είναι «να αρθούν τα στεγανά» μεταξύ επιστημονικών πεδίων και «να ενισχυθεί η διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την αποτελεσματική ανταλλαγή γνώσεων» (European Union, 2021). Με αυτές τις πολιτικές έρευνας τα κονδύλια χρηματοδότησης κατευθύνθηκαν προς σύνθετα και πολυεπίπεδα ζητήματα, όπως το περιβάλλον, η υγεία και η βιώσιμη ανάπτυξη, επιβάλλοντας, τρόπον τινά, τις διευρυνμένες διεπιστημονικές συνεργασίες. Αυτή η τάση είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση ενός νέου ερευνητικού προτύπου, της «ομαδικής επιστήμης», που ωστόσο άρχισε να αντιμετωπίζει νέες, οργανωτικές, μεθοδολογικές και επικοινωνιακές προκλήσεις συνεννόησης και συνεργασίας (Laudel, 2006). Όπως έχει παρατηρηθεί, οι διεπιστημονικές συνεργασίες, σε μεγάλο βαθμό, αδυνατούν να επιτύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Stamm, 2019) και να ενσωματώσουν ουσιαστικά τις συνεισφορές ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών στην διεπιστημονική έρευνα (Välikangas, 2023). Η ανάγκη για αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ των ετερόκλητων επιστημονικών πεδίων οδήγησε στην αναζήτηση λύσεων, με

συνέπεια να προκύψουν μοντέλα σύνθεσης γνώσης (Klein, 1990, 1996; Newell, 1994, 1998; Repko, 2006, 2008) καθώς και εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων (O'Rourke & Crowley, 2013).

2. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων για αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία

Ενώ όλα σχεδόν τα μοντέλα επιχειρούν να επιλύσουν τα προβλήματα συνεργασίας με διευκόλυνση της επικοινωνίας, αναγνωρίζουν ως προϋπόθεση την κατανόηση των επιμέρους γνωσιολογικών - επιστημολογικών πλαισίων που χαρακτηρίζουν το κάθε επιστημονικό πεδίο (Klein, 1996; O'Rourke & Crowley, 2012). Σύμφωνα με αυτά η διεπιστημονικότητα προϋποθέτει ένα κοινό έδαφος συνεργασίας, χωρίς απαραίτητα να μιλάμε για ενοποίηση της γνώσης ή για ενότητα της επιστήμης, με τον τρόπο που εννοούσαν την ενότητα οι φιλόσοφοι του 20^{ου} αιώνα (Nagel, 1949, 1961; Oppenheim & Putnam, 1958). Κυρίως το «κοινό έδαφος» αποβλέπει σε ένα είδος «σύνθεσης» γνώσης εντός ενός μετριοπαθούς πλουραλισμού όπως αυτόν που οραματίστηκε ο Suppes (1978). Η σύνθεση εδώ, ως integration, δεν θα πρέπει να εννοείται ως μεταφυσικό αίτημα, όπως αυτό της ενότητας της επιστήμης, αλλά περισσότερο ως μια διαδικασία (Szostak, 2019) ή ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας βάσης για την πρακτική επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων (O'Rourke et al., 2016).

Στην ιστορία της εξέλιξης των επιστημών μπορούμε να διακρίνουμε πολλές περιπτώσεις τέτοιας σύνθεσης. Για παράδειγμα, στη μελέτη της ανθρώπινης νόησης μέσω των γνωσιακών νευροεπιστημών, κλάδοι όπως η ψυχολογία και η πληροφορική συνεργάστηκαν για να δημιουργήσουν υπολογιστικά και αναπαραστασιακά μοντέλα, ανταλλάσσοντας μεθόδους και δεδομένα, διατηρώντας όμως την επιστημονική αυτονομία τους. Αναλόγως, στη σύγχρονη έρευνα για την ΤΝ, μπορούμε να διακρίνουμε διεπιστημονικές συνεργασίες κλάδων όπως η πληροφορική, οι νευροεπιστήμες, η φιλοσοφία, η ψυχολογία, η γλωσσολογία κ.ά., καθώς κάθε κλάδος «εισφέρει» μεθοδολογικές και εννοιολογικές παραμέτρους, χωρίς να απαιτείται «κατάργηση» των μεταξύ τους γνωστικών ορίων ή στοχεύσεις που υπερβαίνουν τις γνωσιακές δυνατότητές τους. Για παράδειγμα, η πληροφορική εισφέρει γνώση σχετικά με τους αλγόριθμους και τη μη-

χανική μάθηση, οι γνωσιακές νευροεπιστήμες σχετικά με μοντέλα γνωστικής λειτουργίας, η ψυχολογία σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και η φιλοσοφία σχετικά με τις οντολογίες, τις έννοιες και την ηθική χρήση της ΤΝ. Θα μπορούσαμε να ονομάσουμε αυτή τη συνεργασία των κλάδων «πρακτική συνεργασία». Αναλόγως μπορούμε να διακρίνουμε τη σύνθεση γνώσης ανάμεσα σε πρακτική και θεωρητική, όπου η μεν πρώτη προσφέρει λύσεις σε προβλήματα ανεξάρτητα από την κοινή θεωρητική βάση, ενώ η δεύτερη ενδέχεται να προϋποθέτει τη δημιουργία ενός κοινού εννοιολογικού εδάφους πριν την επίλυση των προβλημάτων. Για παράδειγμα, οι απαιτήσεις ενοποίησης σε ένα διεπιστημονικό πρόγραμμα μπορούν να επιτρέψουν την επέκταση θεωρητικών όρων του ενός πεδίου σε ένα άλλο πεδίο γνώσης (Gounaris, 2020), κάτι που έχει συμβεί στο παρελθόν με την εξελικτική θεωρία παιγνίων στα οικονομικά και στη βιολογία (Grüne-Yanoff, 2016).

Αυτή η διαπίστωση κάνει πολλούς να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα σύνθεσης γνώσης ως μια εννοιολογική, σημασιολογική πρόκληση τοποθετώντας τους φιλοσόφους σε ρόλο «διευκολυντή» μιας επικοινωνιακής γεφύρωσης (Nikitina, 2002; Eigenbrode et al., 2007; O'Rourke et al. 2016). Ωστόσο αυτού του τύπου η σύνθεση δεν απαιτεί μόνο υιοθέτηση των όρων ή των μεθόδων αλλά κατανόηση και του νοήματος τους εντός του πεδίου χρήσης του. Το νόημα δεν περιέχεται στην εκτός πλαισίου πληροφορία (Gounaris, 2013) αλλά αποτελεί μια αναδυόμενη ιδιότητα του συστήματος «άνθρωπος–περιβάλλον–γλωσσική κοινότητα». Με απλά λόγια το νόημα είναι μια «τιμή» που λαμβάνει το εκάστοτε σύστημα σε μια δεδομένη κατάσταση και το οδηγεί δυνητικά σε ορισμένη δράση, και αυτή η τιμή εξαρτάται από κάθε παράμετρο του συστήματος, όπως η γλωσσική κοινότητα που την εκφράζει (Gounaris, 2011; 2012). Αφού δηλαδή οι επιστήμονες μιας συγκεκριμένης επιστημονικής κοινότητας βρίσκονται σε διαφορετικό «γλωσσικό παιχνίδι» από κάποιους άλλους, μιας άλλης κοινότητας, το νόημα που προσδίδουν, ακόμα και αν κάνουν χρήση των ίδιων ακριβώς όρων και περιγραφών, είναι διαφορετικό. Αντλώντας ένα παράδειγμα από τη φιλοσοφία μπορούμε να φανταστούμε δυο συνομιλητές να συμφωνούν ως προς τους σημασιολογικούς όρους, αλλά να διαφωνούν ως προς το νόημά τους στο πλαίσιο των δικών τους θεωριών. Για παράδειγμα, τόσο ένας πλατωνιστής όσο και ένας εμπειριστής φιλόσοφος, που διακρίνονται για τις διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές ως προς τον τρόπο απόκτηση γνώσης, θα συμφωνήσουν στο περιεχόμενο της φράσης «το τραπέζι αντιστοιχεί στην ιδέα του τραπεζιού» αλλά θα διαφωνήσουν ως προς το νόημα της συγκεκριμένης φράσης. Ο

πλατωνιστής λέγοντας «το τραπέζι αντιστοιχεί στην ιδέα του τραπεζιού» εννοεί τη ρεαλιστική Ιδέα του τραπεζιού που βρίσκεται στον Κόσμο των Ιδεών, ενώ ο δεύτερος, εμπειριστής και ιδεαλιστής, προφέροντας τις ίδιες ακριβώς λέξεις εννοεί τις υποκειμενικές ιδέες που βρίσκονται μέσα στο κεφάλι του, δηλαδή την νοητική αναπαράσταση του τραπεζιού.

Η υπόθεση που διατυπώνεται εδώ, σχετικά με την επίλυση των προκλήσεων που συναντώνται στις διεπιστημονικές συνεργασίες, είναι ότι οι προκλήσεις αυτές δεν οφείλονται σε διαφορετικά λεξιλόγια, διαφορετικές ορολογίες ή έννοιες, αλλά σε διαφορετικές κοσμοθεωρίες που πηγάζουν από διαφορετικές αφηγηματικές επιστημολογικές και μεταφυσικές παραδοχές. Ο Szostak (2019) σωστά παρατηρεί ότι τα συνεργαζόμενα μέρη στις διεπιστημονικές συνεργασίες μένουν προσκολλημένα σε αυτά που ήδη γνωρίζουν, χωρίς να έχουν την ικανότητα να δουν σε βάθος τις διαφορετικές αφηγηματικές θέσεις των άλλων μερών.

3. Προς μια εξέλιξη των φιλοσοφικών εργαλείων διάγνωσης επιστημολογικών στάσεων

Μια φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας που επικεντρώνεται ειδικά στη διερεύνηση των επιστημολογικών, εννοιολογικών και μεθοδολογικών ζητημάτων μπορεί να επιλύσει προβλήματα που αναδύονται κατά τη σύνθεση ή συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων στη βάση τους. Ως επιστημολογία, μια τέτοια φιλοσοφική διερεύνηση, δύναται να προσφέρει το απαραίτητο υπόβαθρο για την αποσαφήνιση και ανάλυση των αρχικών παραδοχών διασφαλίζοντας ότι η κοινή γλώσσα συνεπάγεται κοινό νόημα και αν όχι αμοιβαία κατανόηση των διαφορών. Επιπλέον η επιστημολογία μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό μεθοδολογικών αποκλίσεων, στη γεφύρωσή τους αλλά και στην επίλυση διαφορών που οφείλονται σε «ασυμμετρία» των διαφορετικών γνωστικών πεδίων, παρέχοντας παράλληλα τα λογικά εργαλεία που απαιτούνται τόσο για την εγκυρότητα των επιχειρημάτων όσο και για τις συμπερασματικές διαδικασίες. Ως ασυμμετρία, *incommensurability*, εδώ εννοούμε την αδυναμία σύγκρισης δύο θεωριών ή εννοιών καθώς δεν υπάρχει κοινό μέτρο ή «συνέχεια» μεταξύ τους. Πρόκειται για έναν όρο που εισήγαγε στη βιβλιογραφία αρχικά ο Ludwik Fleck τη δεκαετία του 1930 (Oberheim & Hoyningen-Huene, 2025), και έγινε ευρύτερα γνωστός με τις θέσεις των Kuhn (1970) και Feyerabend (1975).

Η φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας δύναται να προσφέρει επιπλέον το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση των σημείων απόκλισης που οφείλονται σε διαφορετικές μεταφυσικές παραδοχές όπως για παράδειγμα ρεαλισμού – αντιρεαλισμού (Putnam, 1975b; Boyd, 1983) ή σε ζητήματα θεωρητικού εμποτισμού (theory-ladenness) (Hanson, 1958 : 19; Popper, 1959). Με λίγα λόγια, μια φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας μπορεί να συμβάλλει στη διάγνωση, αποτύπωση και ανάλυση των «κοσμοθεωριών», δηλαδή του τρόπου με τον οποίο κάθε επιστημονικό αντιλαμβάνεται το γνωστικό του αντικείμενο. Οι κοσμοθεωρίες ορισμένως, δεν είναι παρά τα αφετηριακά σημεία θέασης και αντιμετώπισης των επιστημονικών προβλημάτων, αυτό που ο Kuhn (1970) ονομάζει προοπτικές (perspectives) επιστημονικής εξειδίκευσης. Αυτές οι προοπτικές καθορίζουν το εννοιολογικό, μεθοδολογικό, αξιολογικό και αξιωματικό πλαίσιο που «δεσμεύει» τον τρόπο σκέψης, τον τρόπο αντίληψης, τον τρόπο απόδοσης νοήματος και τους εξηγητικούς και ερμηνευτικούς μηχανισμούς που οδηγούν τελικά στη λήψη αποφάσεων και στη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη (Boon & Van Baalen, 2019).

Ο Repko (2008 : 90) περιγράφει συγκριτικά αυτές τις επιστημολογικές και μεταφυσικές διαφορές των αρχικών παραδοχών ή των κοσμοθεωριών των επιμέρους πεδίων, παραθέτοντας χαρακτηριστικά παραδείγματα από αυτό που ο Kagan (2009) ονομάζει διαφορετικές «κουλτούρες», δηλαδή τις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Για παράδειγμα, η φυσική και η χημεία προϋποθέτουν έναν νομολογικά δομημένο και κατ' αρχήν προβλέψιμο κόσμο, του οποίου η συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί μέσω ενός πεπερασμένου συνόλου νόμων, καθώς η λειτουργία του όλου είναι αναγώγιμη στις ιδιότητες των συστατικών του στοιχείων. Αντιθέτως, η βιολογία και οι επιστήμες της ζωής υιοθετούν συστημικές προσεγγίσεις, όπου η δυναμική του συστήματος, η εξέλιξη και τα αναδυόμενα φαινόμενα δεν εξαντλούνται σε αναγωγικές περιγραφές. Οι κοινωνικές επιστήμες από την άλλη πλευρά, κινούνται σε ένα συνεχές μεταξύ θετικιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων, από τις μοντελοποιήσεις και τις στατιστικές αναλύσεις των οικονομικών και τις ποσοτικές προσεγγίσεις της πολιτικής επιστήμης έως τις ισχυρά σχετικιστικές παραδοχές της ανθρωπολογίας ή την ταλάντευση της κοινωνιολογίας ως προς τον ρεαλισμό των κοινωνικών δομών. Στις ανθρωπιστικές επιστήμες τέλος, η έμφαση μετατοπίζεται στην ερμηνεία του περιεχομένου των κειμένων, των έργων τέχνης και των ιστορικών αφηγήσεων, αλλά και στην χρήση των εργαλείων της λογικής και της αξιολογίας, με αντίστοιχες επιστημολογικές και μεταφυσικές παραδοχές. Στην παρούσα συνεισφορά

επιχειρείται να τεθούν οι βάσεις για την αποτελεσματικότερη διεπιστημονική συνεργασία, δημιουργώντας ένα εργαλείο διάγνωσης των επιστημολογικών στάσεων. Αυτό το εργαλείο επιτρέπει τη διάγνωση, αποτύπωση και ανάλυση των προοπτικών των επιστημονικών εξειδικεύσεων, των κοσμοθεωριών ή πιο απλά των αφετηριακών παραδοχών με σκοπό την ευθυγράμμιση των πεδίων προς έναν κοινό στόχο¹ (Gounaris, 2025). Δεν αποσκοπεί να αλλάξει ή να κρίνει τις αφετηριακές παραδοχές, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ουσιαστικής κατανόησής τους. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπ' όψιν την χρήση πρωτοβουλιών συστηματοποιημένης χρήσης της φιλοσοφίας στη διεπιστημονική έρευνα και επιτυχημένων εργαλείων όπως το Toolbox (Eigenbrode et al., 2007; Looney et al., 2014; Robinson & O'Rourke, 2015), επιχειρείται μια ουσιαστική αναθεώρηση και επέκταση των προηγούμενων πρωτοβουλιών και μια επανατοποθέτηση της φιλοσοφίας της επιστήμης σε κεντρικό ρόλο με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικότερων διεπιστημονικών συνεργασιών. Συγκεκριμένα, οι δημιουργοί του Toolbox παρέχουν στα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων ένα ερωτηματολόγιο το οποίο έχει μια διπλή στόχευση (O'Rourke & Crowley, 2013: 1943-1945): αφενός επιχειρεί να δείξει τι θεωρούν οι ερευνητές ότι μπορούν να γνωρίζουν για τον κόσμο και αφετέρου επιχειρεί να απαντήσει αν ο κόσμος μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο θέτει επιστημολογικά και μεταφυσικά ερωτήματα μέσα από 34 συνολικά σημεία ελέγχου. Στη συνέχεια οι εισηγητές του μοντέλου οργανώνουν εργαστήρια παρουσία των συμμετεχόντων, όπου αναλύουν τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο με σκοπό την ενίσχυση της δυναμικής της συνεργαζόμενης επιστημονικής ομάδας. Η υπόθεσή τους βασίζεται στη παραδοχή ότι μέσω του διαλόγου τα μέλη των ερευνητικών ομάδων γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, έχουν καλύτερη επικοινωνία και λειτουργούν με κοινό σκοπό, έχουν συλλογικό συμφέρον και αναπτύσσουν ομαδική ταυτότητα, η οποία επηρεάζει τελικά τον τρόπο με τον οποίο συλλέγουν και ερμηνεύουν δεδομένα και λαμβάνουν επιστημονικές αποφάσεις (Campion et al., 1996).

Ενώ μπορεί να θεωρηθεί ότι ανήκει στην ίδια κατηγορία εργαλείων με

¹ Ως γνωσιακή ευθυγράμμιση (cognitive alignment) θα πρέπει να εννοείται η γνωσιακή διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερες νοήμονες οντότητες ή συστήματα, εστιάζουν προς έναν κοινό στόχο. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, για παράδειγμα, η γνωσιακή ευθυγράμμιση διασφαλίζει ο δάσκαλος και μαθητής αντιλαμβάνονται τους μαθησιακούς στόχους με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται το ζητούμενο, πρακτικό, μαθησιακό αποτέλεσμα. Περισσότερα για το θέμα της ευθυγράμμισης σε Gounaris (2025).

το Toolbox, το εργαλείο που σχεδιάστηκε και προτείνεται εδώ, δεν απαιτεί διάλογο και διαμεσολάβηση για την επίλυση επικοινωνιακών «συγκρούσεων» όπως τα υφιστάμενα μοντέλα (Eigenbrode et al., 2007; Nikitina 2002; Strang 2009; O'Rourke et al. 2016; Fortuin & van Koppen, 2016) που επιστρατεύουν κάποιον facilitator σε διαδικασίες εξομάλυνσης των αποκλίσεων σε πραγματικό χρόνο. Αντιθέτως, επιτρέπει την αυτορρυθμιζόμενη προσαρμογή των συνεργαζόμενων μερών εντός του πλαισίου συνεργασίας αφού πρώτα έχουν κατανοήσει τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης από τα άλλα συνεργαζόμενα μέρη και έχουν αποκτήσει ένα είδος «επιστημολογικής αυτογνωσίας» μετά τη χρήση του εργαλείου.

Συνοπτικά το προτεινόμενο επιστημολογικό εργαλείο διαφοροποιείται από τα υφιστάμενα στα εξής σημεία:

- 1) Εξετάζει τις επιστημολογικές στάσεις και κοσμοθεωρίες, λαμβάνοντας υπόψιν στοιχεία που συλλέγει και αναλύει από περισσότερες μεταβλητές και πιο εστιασμένες παραμέτρους αξιολόγησης.
- 2) Τυποποιεί τη διαδικασία διάγνωσης μειώνοντας το περιθώριο αμφισημιών και ερμηνειών από facilitators ενδεχομένως με διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, διαφορετικά κριτήρια και διαφορετικά μέτρα.
- 3) Προσφέρει αυτοματοποιημένη ψηφιακή διαδικασία ελέγχου και επιτρέπει την άμεση διάγνωση και λήψη αποτελεσμάτων από τους χρήστες.
- 4) Παρουσιάζει τα αποτελέσματα διαγραμματικά και διευκολύνει την, με απεικονιστικό τρόπο, αντίληψή τους.
- 5) Επιτρέπει τη σύγκριση των διαγραμμάτων μεταξύ των μερών, ώστε να εντοπίσουν εύκολα τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των επιστημολογικών στάσεων που τα διακρίνουν.
- 6) Εισάγει τον δείκτη γνωσιακής αρετής, οριοθετώντας μια ζώνη επιθυμητών στάσεων που αυξάνουν την πιθανότητα αποτελεσματικότερης συνεργασίας.
- 7) Ευνοεί την επιστημολογική αυτογνωσία και προφέρει αυτορρυθμιζόμενη προσαρμογή εντός του πλαισίου συνεργασίας.
- 8) Παρέχει τη δυνατότητα «εκπαίδευσης» των μερών και εμβάθυνσης στις βασικές έννοιες που συγκροτούν το προφίλ τους, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση των αφετηριακών παραδοχών και της κοσμοθεωρίας τους.
- 9) Συμβάλλει στη γνωσιακή ευθυγράμμιση, όχι υπό την έννοια της σύγκλισης ή ενοποίησης των στάσεων αλλά υπό την έννοια της κοινής κατεύθυνσής τους προς τον κοινό ερευνητικό στόχο.

- 10) Επιτρέπει την επαναχρησιμοποίηση και την συγκριτική παρακολούθηση της μεταβολής των στάσεων των χρηστών μέσα από τη συνθηκική συνεργασίας που έχει ως συνέπεια μια ενδεχόμενη μετατόπιση.

4. Το επιστημολογικό προφίλ και ο δείκτης γνωσιακής αρετής

Το προτεινόμενο φιλοσοφικό εργαλείο διάγνωσης, λειτουργεί ως ένα είδος ραντάρ και ως ένα είδος monitor, αφού ανιχνεύει και αποτυπώνει και στη συνέχεια επιτρέπει την ανάλυση των αφετηριακών θέσεων ή της κοσμοθεωρίας των συνεργαζόμενων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία μερών. Η χρήση του εργαλείου εντάσσεται στην έναρξη του κύκλου ζωής μιας διεπιστημονικής συνεργασίας, αλλά δεν αποκλείεται η χρήση του κατά τη διάρκεια ή και ανεξάρτητα από αυτήν.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η θεωρητική βάση της λειτουργίας του εργαλείου είναι ότι κάθε μέλος μιας διεπιστημονικής ομάδας είναι φορέας επιστημολογικών στάσεων και παραδοχών τις οποίες έχει αποκτήσει κατά την εκπαίδευσή του και την πρότερη επαγγελματική του εμπειρία. Αυτές οι παραδοχές, δύναται να αποτυπωθούν εντός ενός κοινιανού τύπου (Kuhn, 1970) πίνακα επιστημονικής εξειδίκευσης (disciplinary matrix) ο οποίος κατηγοριοποιεί συγκεκριμένες παραδοχές, επιστημικές αξίες, θεωρητικές αρχές, εν ολίγοις τις «στάσεις» που συνθέτουν το προφίλ των μελών μιας ομάδας. Οι στάσεις αυτές, διαμορφωμένες από την επιστημονική ειδίκευση των μερών, τις πρακτικές του συγκεκριμένου κλάδου και τις εννοιολογικές του δεσμεύσεις, λειτουργούν ως αθέατες ή άρρητες μεταβλητές και επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο τα μέρη μιας ομάδας θα συνεργαστούν αποτελεσματικά.

Η επιστημολογική και μεταφυσική τυπολογία που υιοθετεί το παρόν εργαλείο προσφέρει ένα λειτουργικό πλαίσιο αποτύπωσης αυτών των στάσεων, στηριγμένο σε οκτώ συγκεκριμένες βασικές μεταβλητές που αποτελούνται από μια σειρά θεμελιακών δηλώσεων, οι οποίες διαμορφώνουν το επιστημολογικό προφίλ των χρηστών και συγκροτούν τη βάση για περαιτέρω ανάλυση. Οι μεταβλητές αυτές αποτυπώνουν: α) την ενότητα της επιστήμης και τον επιστημονικό πλουραλισμό, β) το δίπολο ρεαλισμού – αντιρεαλισμού, γ) τη λογικότητα και τον ανορθολογισμό, δ) τον ρόλο της θεωρίας στην εμπειρική παρατήρηση, ε) τον τρόπο δικαιολόγησης-τεκμηρίωσης της γνώσης, στ) τον ρόλο του νοήματος της γλώσσας, ζ) τη μεθοδολογική αυστηρότητα, η) τον σκεπτικισμό και την προσαρμογή στη διαφορετικότητα.

Κάθε μία από τις οκτώ μεταβλητές συγκροτείται από πέντε προτάσεις, συνολικά διατυπώνονται σαράντα προτάσεις, που καλύπτουν το εύρος των παραπάνω στάσεων και λειτουργούν ως «δοκιμασίες θέσης». Η δομή είναι τέτοια ώστε να αποφεύγονται αμφισημίες ή πολλαπλές ερμηνείες και οι χρήστες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε καθεμία από αυτές. Οι χρήστες καλούνται να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους για κάθε πρόταση, μέσω τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με επιλογές «Διαφωνώ, Μάλλον διαφωνώ, Μάλλον συμφωνώ, Συμφωνώ». Η συγκεκριμένη επιλογή τεσσάρων σημείων, έναντι του κλασικού πενταβάθμιου συστήματος Likert, στηρίχθηκε στην τεκμηρίωση που δείχνει ότι το ουδέτερο μεσαίο σημείο τύπου «ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ», οδηγεί συχνά σε αναποφασιστικότητα ή αποφυγή τοποθέτησης, ιδίως όταν το περιεχόμενο των προτάσεων - δηλώσεων είναι εννοιολογικά απαιτητικό (Garland, 1991; Nadler et al., 2015). Η κατάργηση της μεσαίας ουδέτερης επιλογής ωθεί τον χρήστη να τοποθετηθεί αφού πρώτα σκεφτεί καλά τη στάση του απέναντι σε κάθε δήλωση. Οι τιμές που αντιστοιχούν σε κάθε επιλογή δεν είναι αναλογικές και ευνοούν την προσέγγιση προς μια «ενάρτη» επιστημολογική στάση, ενώ, μετά την ολοκλήρωση κάθε ομάδας δηλώσεων, πραγματοποιείται ο υπολογισμός του μέσου όρου ανά μεταβλητή.

Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία αποτύπωσης των στάσεων δημιουργείται αυτόματα μια γραφική απεικόνιση του προφίλ του χρήστη. Η απεικόνιση οργανώνεται σε ένα διάγραμμα τύπου ραντάρ όπου κάθε άξονας του διαγράμματος αντιστοιχεί σε μία από τις οκτώ μεταβλητές. Οι τιμές αποτυπώνονται ακτινικά και συνδέονται με γραμμή σχηματίζοντας το εξατομικευμένο γνωσιακό ίχνος του κάθε χρήστη. Η χρήση του διαγράμματος ραντάρ ή ιστού αράχνης, όπως συναντάται στη βιβλιογραφία, επιτρέπει την άμεση επισκόπηση του επιστημολογικού προφίλ και την αναγνώριση αποκλίσεων ή συγκλίσεων, τόσο ως προς τη ζώνη γνωσιακής αρετής, που θα δούμε στη συνέχεια, όσο και ως προς την ομοιογένεια ή ετερογένεια των στάσεων των μελών της ομάδας. Για τους συγκεκριμένους σκοπούς καθώς και για την αποτύπωση σύνθετων στάσεων η συγκεκριμένη απεικονιστική μέθοδος κρίνεται η καταλληλότερη (Harsha & Hines, 2016; Kaczynski & Harding, 2008).

Να σημειωθεί ότι η απεικόνιση αυτή δεν λειτουργεί ως «μέτρηση» σωστού-λάθους, αλλά ως ένα είδος καθρέφτη που αντανακλά το προφίλ κάθε χρήστη και επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών χρηστών, καθώς και τη σύμπτωση με το εύρος του δείκτη γνωσιακής αρετής.

Ο δείκτης γνωσιακής αρετής αποτελεί μια καινοτομία του εργαλείου

και λειτουργεί ως ένα πεδίο «ελέγχου» των επιστημονικών στάσεων των μελών σε μια διεπιστημονική συνεργασία. Η θεωρία, πίσω από την χρησιμότητα του δείκτη, αντλείται τόσο από την αρετολογική επιστημολογία και ειδικότερα την αρετολογική πλαισιοκρατία (Greco, 2004; 2008; Turri et al., 2021) όσο και από τη την αριστοτελική μεσότητα, σύμφωνα με την οποία η επίτευξη του τελικού σκοπού υπαγορεύει τη μεσαία επιλογή μεταξύ δύο ακροτήτων. Εδώ η αρετή θα πρέπει να θεωρείται ως μια εξέχουσα ικανότητα, η καλλιέργεια της οποίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τελικό σκοπό. Υπό αυτήν την έννοια οι αρετές μπορεί να είναι λειτουργικές, οργανικές, διανοητικές, ηθικές (Gounaris, et al., 2025) ή και γνωσιακές – επιστημικές.

Σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη, συχνά αυστηρή και άκαμπτη, στάση των εξειδικευμένων γνωστικών πεδίων, η διεπιστημονική συνεργασία απαιτεί πιο ευέλικτες και πραγματιστικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν στον τελικό σκοπό αντί για την ανάδειξη της υπεροχής ή της αυθεντίας ενός επιστημονικού πεδίου έναντι των υπολοίπων. Η επίτευξη του σκοπού μιας συνεργασίας απαιτεί ικανότητα γνωσιακής ευθυγράμμισης και υψηλή προσαρμοστικότητα με έμφαση στην κατανόηση και στη «διερμηνεία» των αρχών και των παραδοχών που βρίσκονται στη βάση των άλλων επιστημονικών εξειδικεύσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, ως γνωσιακή αρετή μπορεί να θεωρείται η ικανότητα συνεργασίας με σκοπό την παραγωγή νέας γνώσης ή με σκοπό την γνωσιακή σύνθεση μεταξύ ετερόκλιτων πεδίων για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων. Έτσι, ως κριτήριο αυτής της ικανότητας θα μπορούσε να τεθεί η κατανόηση του πλαισίου, των ορίων και των μεθόδων των συνεργαζόμενων επιστημονικών πεδίων. Ο «δείκτης» γνωσιακής αρετής που εισάγεται στο συγκεκριμένο εργαλείο προσδιορίζει ένα εύρος τιμών ανά επιστημολογική μεταβλητή, εντός του οποίου μια στάση μπορεί να θεωρείται «ενάρετη», επειδή ευνοεί ή δεν εμποδίζει την «γεφύρωση» των διαφορετικών κοσμοθεωριών, καθιστώντας αποτελεσματικότερη την επίτευξη του σκοπού μιας ερευνητικής ομάδας. Ο «δείκτης» έχει οριστεί έτσι ώστε να μην ανταμείβει ακραίες, δογματικές ή σκεπτικές πεποιθήσεις ή ακραία μονολιθικές ή ακραία πλουραλιστικές και σχετικιστικές θέσεις. Ωστόσο, σε ορισμένες μεταβλητές, όπως η λογική συνέπεια και η ικανότητα αντίληψης του νοήματος της γλώσσας κατά τη χρήση της, η ενάρετη στάση συμπίπτει με τις ακραίες τιμές. Ο «δείκτης» εκφράζεται με ένα κατώτερο και ένα ανώτερο όριο τιμών το οποίο μπορεί να είναι μεταβαλλόμενο και ρυθμιζόμενο αναλόγως των αναγκών και του είδους της διεπιστημονικής συνεργασίας. Στόχος είναι σε αναβαθμισμένη έκδοση του εργαλείου, ο επιστημο-

νικός υπεύθυνος να μπορεί να ρυθμίζει το εύρος ή τη στενότητα του «δείκτη», ανάλογα με τους στόχους και την ιδανική σύνθεση της ομάδας που επιδιώκει να συγκροτήσει. Από προεπιλογή στην παρούσα έκδοση του εργαλείου, οι τιμές είναι προκαθορισμένες σε ένα μέσο εύρος.

Το εργαλείο λειτουργεί σε ψηφιακή – διαδικτυακή μορφή, στο σύνδεσμο <https://profile.alkisgounaris.gr/gr/> και η πρόσβαση και χρήση του είναι ανοιχτή στην επιστημονική κοινότητα, με σκοπό την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση της λειτουργίας του καθώς αποτελεί ένα έργο υπό διαρκή βελτίωση και αναβάθμιση.

Πέρα από τη διαγνωστική, απεικονιστική και αναλυτική του χρήση το εργαλείο προβλέπεται να έχει και εκπαιδευτικό χαρακτήρα καθώς οι χρήστες θα έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τα πεδία που συνδέονται με κάθε μεταβλητή και έτσι, ειδικότερα οι νεώτεροι ερευνητές, να γνωρίσουν τις βασικές έννοιες της φιλοσοφίας της επιστήμης.

Το εργαλείο έχει τον διακριτικό τίτλο «EPR» - Epistemological Profile Radar - και επεξηγηματικό συνοδευτικό με τους όρους «Διαγνωστικό Εργαλείο για την Γνωσιακή Ευθυγράμμιση στη Διεπιστημονική Έρευνα».

5. Συμπεράσματα και επεκτασιμότητα

Η ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι οι προκλήσεις στις διεπιστημονικές συνεργασίες μπορούν να αντιμετωπιστούν στη θεωρητική βάση των κοσμοθεωριών, οι οποίες αποτελούν το αφηρητικό σημείο σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των επιστημονικών πεδίων.

Η φιλοσοφία της διεπιστημονικότητας, δύναται να προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο διάγνωσης, αποτύπωσης, ανάλυσης και εννοιολόγησης των επιστημολογικών στάσεων, των κοσμοθεωριών και των προοπτικών επιστημονικής εξειδίκευσης που διαμορφώνουν το πεδίο συνεργασίας. Η κεντρική θέση της παρούσας συνεισφοράς είναι ότι χωρίς την αρχική διάγνωση αυτών των στάσεων, κάθε προσπάθεια για σύνθεση γνώσης παραμένει τυφλή ως προς τις ίδιες της τις προϋποθέσεις.

Το προτεινόμενο εργαλείο επιχειρεί να τυποποιήσει τη διαδικασία διάγνωσης των επιστημολογικών στάσεων αναλύοντας οκτώ βασικές μεταβλητές που περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτικές δηλώσεις και στη συνέχεια καταλήγει στην απεικόνιση του προφίλ των χρηστών σε διάγραμμα ραντάρ. Αυτή η απεικόνιση επιτρέπει την ανάγνωση και αναγνώριση ενός «γνωσιακού ίχνους» για κάθε μέλος της διεπιστημονικής ομάδας. Το

ίχνος αυτό δεν αποτελεί μια κριτική ή αξιολογική ετυμηγορία, αλλά μια μορφή καθρέφτη ή *mirror* που καθιστά ορατές τις αρχικές παραδοχές οι οποίες, στο πλαίσιο της επιστημονικής εξειδίκευσης, παραμένουν συνήθως αδιαφανείς ακόμη και για τον ίδιο τον ερευνητή. Με αυτή την έννοια, παράλληλα με την διάγνωση επιτυγχάνεται και επιστημολογική αυτογνωσία η οποία μπορεί να συμβάλλει σε μια πιο παραγωγική συμμετοχή στο διεπιστημονικό εγχείρημα.

Παράλληλα, η εισαγωγή του δείκτη γνωσιακής αρετής φέρνει τη διεπιστημονική συνεργασία στον δρόμο της Αριστοτελικής μεσότητας, αλλά και της λογικής, συνθήκης που οδηγούν με ασφάλεια στην επίτευξη του τελικού σκοπού. Πιο τεχνικά όμως, ο δείκτης νομιμοποιείται επιστημολογικά μέσω των θέσεων της αρετολογικής πλαισιοκρατίας αναδεικνύοντας τον ρόλο της κατανόησης στην γνωσιακή διαδικασία. Ο δείκτης δεν οριοθετεί ένα «ορθό» προφίλ, αλλά περιγράφει μια ζώνη στάσεων που ευνοούν τη γεφύρωση κοσμοθεoriών και την γνωσιακή ευθυγράμμιση, δηλαδή μια πραγματιστικά προσανατολισμένη στον σκοπό συνεργασία.

Σε πρακτικό επίπεδο, η ψηφιακή μορφή του εργαλείου, η αυτοματοποιημένη παραγωγή αποτελεσμάτων και η δυνατότητα επαναλαμβανόμενης χρήσης του, δημιουργούν μια στιβαρή βάση εκκίνησης για κάθε διεπιστημονικό πρόγραμμα. Πριν ακόμη καθοριστούν οι επιμέρους όροι μιας διεπιστημονικής συνεργασίας, πριν δηλαδή οριστούν λεπτομερώς τα πρωτόκολλα, οι μεθοδολογίες και οι ρόλοι των μελών, οι συμμετέχοντες αποκτούν σαφή εικόνα της επιστημολογικής ποικιλότητας εντός της οποίας θα κληθούν να συνεργαστούν. Η χρήση δε του εργαλείου σε διαδοχικά στάδια μιας συνεργασίας επιτρέπει την παρακολούθηση των μεταβολών στις στάσεις και, κατ' επέκταση, τον εντοπισμό της επίδρασης που έχει η ίδια η συνεργασία πάνω στα μέλη της ομάδας.

Βεβαίως, θα πρέπει να δηλωθεί ρητά ότι το προτεινόμενο εργαλείο αποτελεί μια πιλοτική εφαρμογή η οποία έχει δοκιμαστεί σε περιορισμένο πλήθος ερευνητών χωρίς εκτενή εμπειρική επαλήθευση σε πραγματικές συνθήκες διεπιστημονικών προγραμμάτων. Η σύνθεση των δηλώσεων που διαμορφώνουν κάθε μεταβλητή καθώς και οι τιμές τους τελούν υπό διαρκή έλεγχο και βελτίωση, ενώ ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του εργαλείου προϋποθέτει τον εμπλουτισμό του και τις παραπομπές του σε αντιπροσωπευτικές πηγές. Υπό αυτή την έννοια το εργαλείο αποτελεί ένα έργο σε εξέλιξη και η αξιολόγηση του σε πραγματικά διεπιστημονικά έργα θα μπορούσε να οδηγήσει σε αναθεώρηση ορισμένων στοιχείων που το συνθέτουν.

Η λειτουργία του εργαλείου προβλέπεται σε συνδυασμό με εργαλεία

ΤΝ που θα λειτουργήσουν ως «βοηθοί γνωσιακής ευθυγράμμισης». Ένα ώριμο οικοσύστημα τέτοιων εργαλείων θα μπορούσε να μετατρέψει τη φιλοσοφία της επιστήμης από εκ των υστέρων σχολιαστή σε ενσωματωμένο, σχεδιαστικό εταίρο της διεπιστημονικής έρευνας.

Συνοψίζοντας, η διάγνωση των επιστημολογικών στάσεων δεν αποτελεί μια θεωρητική άσκηση για την αναγνώριση των σημείων απόκλισης αλλά μια αναγκαία συνθήκη για σοβαρή, υπεύθυνη, αποτελεσματική και παραγωγική διεπιστημονική συνεργασία. Η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα η επιστήμη και η βιομηχανία, υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια κάθε μεμονωμένης εξειδίκευσης και συνεπώς η αποτελεσματική διεπιστημονική συνεργασία είναι επιτακτική. Το διαγνωστικό εργαλείο που παρουσιάστηκε εδώ φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα προς μια πιο ενήμερη, διαφανή και αποτελεσματική ομαδική έρευνα, στην οποία η φιλοσοφία λειτουργεί ουσιαστικά ως συνδιαμορφωτής της επιστημονικής πράξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (Eds.). (1972). *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Boon, M., & Van Baalen, S. (2019). Epistemology for interdisciplinary research: Shifting philosophical paradigms of science. *European Journal for Philosophy of Science*, 9, Article 16.
<https://doi.org/10.1007/s13194-018-0242-4>
- Boyd, R. N. (1983). On the current status of the issue of scientific realism. *Erkenntnis*, 19(1/3), 45–90.
<http://www.jstor.org/stable/20010835>
- Campbell, D. T. (1969). Ethnocentrism of disciplines and the fish-scale model of omniscience. In M. Sherif & C. W. Sherif (Eds.), *Interdisciplinary relationships in the social sciences* (pp. 328–348). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203788363>
- Campion, M. A., Papper, E. M., & Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49(2), 429–452.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01806.x>

- Eigenbrode, S. D., O'Rourke, M., Wulfhorst, J. D., Althoff, D. M., Goldberg, C. S., Merrill, K., Morse, W., Nielsen-Pincus, M., Stephens, J., Winowiecki, L., & Bosque-Pérez, N. A. (2007). Employing philosophical dialogue in collaborative science. *BioScience*, 57(1), 55–64. <https://doi.org/10.1641/b570109>
- European Union. (2021). Regulation (EU) 2021/695 of the European Parliament and of the Council establishing Horizon Europe. *Official Journal of the European Union*, L 170, 1–68. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32021R0695>
- Feyerabend, P. (1975). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*. New Left Books.
- Fortuin, K. P. J., & van Koppen, C. S. A. (2016). Teaching and learning reflexive skills in inter- and transdisciplinary research: A framework and its application in environmental science education. *Environmental Education Research*, 22(5), 697–716. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1054264>.
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable? *Marketing Bulletin*, 2(1), 66–70.
- Gounaris, A. (2011). Intentionality and the Emergence of Meaning. *Filosofia. Yearbook of the Research Center for Greek Philosophy at the Academy of Athens*, 41, 318–321. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17871876>
- Gounaris, A. (2012). A Naturalistic Explanation of Meaning within Embodied Cognition. 2nd National Conference on the Philosophy of Science (PCPS2), Athens, Greece. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17712328>
- Gounaris, A. (2013). Human Cognition and Artificial Intelligence: Searching for the fundamental differences of meaning in the boundaries of metaphysics. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.17433.67681>
- Gounaris, A. (2020). Why do we need a Unified Theory of Embodied Cognition? Presentation for the 94th Joint Session of the Mind Association and the Aristotelian Society. University of Kent. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.11933.74729>
- Gounaris, A., Kosteletos, G., & Kolliniati, M. (2025). Virtue in the machine: Beyond a one-size-fits-all approach and Aristotelian ethics for artificial intelligence. *Conatus - Journal of Philosophy*, 10(1), 127–152. <https://doi.org/10.12681/cjp.40628>

- Gounaris, A. (2025). The AiPi Knowledge Base: Semantic Framework and Terminology for Interdisciplinary Research Programmes. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17919991>
- Greco, J. (2004). A different sort of contextualism. *Erkenntnis*, 61(2–3), 383–400. <https://doi.org/10.1007/s10670-004-9280-8>
- Greco, J. (2008). What’s wrong with contextualism? *The Philosophical Quarterly*, 58(232), 416–436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9213.2008.535.x>
- Grüne-Yanoff, T. (2016). Interdisciplinary success without integration. *European Journal for Philosophy of Science*, 6(3), 343–360.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge University Press.
- Harsha, P. D., & Hines, C. S. (2016). Radar charts and the paradigm of cognitive fit: Implications for accounting research and practice. *Journal of Business and Accounting*, 9(1), 86–96.
- Hoffmann, M. H. G., Schmidt, J. C., & Nersessian, N. J. (2013). Philosophy of and as interdisciplinarity. *Synthese*, 190(11), 1857–1975. <http://www.jstor.org/stable/41932108>
- Jantsch, E. (1972). *Inter- and Transdisciplinary University: A systems approach to education and innovation*. Paris: OECD.
- Kaczynski, D., Wood, L., & Harding, A. (2008). Using radar charts with qualitative evaluation: Techniques to assess change in blended learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 23–41.
- Kagan, J. (2009). *The three cultures: Natural sciences, social sciences and the humanities in the 21st century*. Cambridge University Press.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. University of Virginia Press.
- Klein, J. T., & Newell, W. H. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. G. Gaff, J. L. Ratcliff & Associates (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change* (pp. 393–415). Jossey-Bass.
- Kockelmans, J. J. (1979). Why interdisciplinarity. In J. J. Kockelmans (Ed.), *Interdisciplinarity and higher education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

- Laudel, G. (2006). Conclave in the Tower of Babel: How peers review interdisciplinary research proposals. *Research Evaluation*, 15(1), 57–68. <https://doi.org/10.3152/147154406781776048>
- Ledford, H. (2015). How to solve the world's biggest problems. *Nature*, 525(7569), 308–311. <https://doi.org/10.1038/525308a>
- Looney, C., et al. (2014). Seeing through the eyes of collaborators: Using Toolbox workshops to enhance cross-disciplinary communication. In M. O'Rourke, S. Crowley, S. D. Eigenbrode, & J. D. Wulfhorst (Eds.), *Enhancing communication and collaboration in interdisciplinary research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nadler, J. T., Weston, R., & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the middle: The use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71–89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- Nagel, E. (1949). The meaning of reduction in the natural sciences. In R. C. Stauffer (Ed.), *Science and civilization*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Nagel, E. (1961). *The structure of science: Problems in the logic of scientific explanation*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, & Institute of Medicine. (2005). *Facilitating interdisciplinary research*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11153>
- Newell, W. H. (1994). Designing interdisciplinary courses. In J. T. Klein & W. G. Doty (Eds.), *Interdisciplinary studies today* (pp. 35–52). *New Directions for Teaching and Learning Series*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newell, W. H. (Ed.). (1998). *Interdisciplinarity: Essays from the literature*. New York, NY: The College Board.
- Nikitina, S. (2002). Navigating the disciplinary “fault lines” in science and in the classroom: Undergraduate neuroscience classroom in *Mind, Brain, and Behavior at Harvard*. *Issues in Integrative Studies*, 20, 27–44.
- Oberheim, E., & Hoyningen-Huene, P. (2025). The incommensurability of scientific theories. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2025/entries/incommensurability/>
- Oppenheim, P., & Putnam, H. (1958). Unity of science as a working

- hypothesis. Retrieved from:
<https://philarchive.org/archive/OPPUOS>
- O'Rourke, M., & Crowley, S. (2012). What might integration be? What using philosophical interventions to facilitate disciplinary integration can teach us about the notion of common ground. Paper presented at the Philosophy Of/As Interdisciplinary Network Conference, Tübingen, Germany.
- O'Rourke, M., & Crowley, S. J. (2013). Philosophical intervention and cross-disciplinary science: The story of the Toolbox Project. *Synthese*, 190(11), 1937–1954. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0175-y>
- O'Rourke, M., Crowley, S., & Gonnerman, C. (2016). On the nature of cross-disciplinary integration: A philosophical framework. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 56, 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2015.10.003>
- Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson & Co.
- Putnam, H. (1975b). What is “realism”? *Proceedings of the Aristotelian Society*, 76, 177–194. <http://www.jstor.org/stable/4544887>
- Repko, A. (2006). Disciplining interdisciplinarity: The case for textbooks. *Issues in Integrative Studies*, 24, 112–142.
- Repko, A. F. (2008). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, B., & O'Rourke, M. (2015, December 16). The value of philosophy in interdisciplinary research. *Daily Nous*. Retrieved from: <https://dailynous.com/2015/12/16/the-value-of-philosophy-in-interdisciplinary-research-guest-post-by-brian-robinson-and-michael-orourke/>
- Stamm, J. (2019). Interdisciplinarity put to test: Science policy rhetoric vs scientific practice. In *Handbook on science and public policy*. Cheltenham: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781784715946.00030>
- Strang, V. (2009). Integrating the social and natural sciences in environmental research: A discussion paper. *Environment, Development and Sustainability*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10668-007-9095-2>
- Suppes, P. (1978). The plurality of science. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 1978(2), 3–16.

- <https://doi.org/10.1086/psaprocbienmeetp.1978.2.192459>
Szostak, R. (2019). Manifesto of interdisciplinarity. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2024, από <https://sites.google.com/a/ualberta.ca/manifesto-of-interdisciplinarity/manifesto-of-interdisciplinarity>
- Turri, J., Alfano, M., & Greco, J. (2021). Virtue epistemology. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/epistemology-virtue/>
- Välakangas, A. (2023). The limited role of social sciences and humanities in interdisciplinary funding: What are its effects? *Social Epistemology*, 38(2), 152–172. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2245769>



Abstract

Diagnosis of Epistemological Stances and the Epistemic Virtue Index in Interdisciplinary Research

Interdisciplinarity and interdisciplinary collaborations have, in recent decades, been central to research programmes and funding policies. However, empirical evidence suggests that many interdisciplinary collaborations struggle to achieve genuine knowledge integration and to include the humanities and social sciences in addressing complex problems, where their contribution is essential. This paper argues that many of these challenges do not mainly arise from language or communication barriers, but rather from the epistemological and metaphysical assumptions that shape the different worldviews of the collaborating disciplines, which lead to divergences between them and diminish the effectiveness of collaboration.

To address this challenge, the paper proposes the hypothesis that diagnosing, mapping, and analysing the initial epistemological and metaphysical assumptions of the fields involved in an interdisciplinary project can help improve interdisciplinary practice.

Mutual understanding of different conceptual terms, perspectives on scientific methods, the role of language, the significance of logic, and, more broadly, the principles characterising each scientific discipline can

be achieved by identifying the key areas where researchers from various disciplines converge and diverge in their initial approaches to interdisciplinary collaboration.

Against this background, the paper introduces a new philosophical tool for diagnosing epistemological stances, which standardises and visualises the initial assumptions of interdisciplinary team members. It also presents the “Epistemic Virtue Index” as the key innovation of this tool. The tool functions digitally, does not require a facilitator, and promotes epistemological self-awareness as well as the self-regulating adjustment of collaborators towards cognitive alignment aimed at the goals of interdisciplinary collaboration.

Keywords: Interdisciplinarity; Philosophy of Interdisciplinarity; Philosophy of Science; Epistemology; Epistemological Stances; Epistemological Profile; Knowledge Integration; Epistemic Virtue Index; Cognitive Alignment

Λέξεις-κλειδιά: Διεπιστημονικότητα, Φιλοσοφία της Διεπιστημονικότητας, Φιλοσοφία της Επιστήμης, Επιστημολογία, Επιστημολογικές Στάσεις, Επιστημολογικό Προφίλ, Σύνθεση Γνώσης, Δείκτης Γνωσιακής Αρετής, Γνωσιακή Ευθυγράμμιση

Αλκης Γούναρης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
e-mail: alkisg@philosophy.uoa.gr
<https://orcid.org/0000-0002-0494-6413>

Αντώνιος ΦΟΥΝΤΟΥΛΑΚΗΣ

*Προσόντα Στελεχών Εκπαίδευσης,
Αξιολόγηση και Αποτελεσματικότητα:
Μια ανασκόπηση Διεθνούς και
Ελληνικής Βιβλιογραφίας για τους
Διευθυντές Σχολικών Μονάδων*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.42903>

1. Εισαγωγή

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΗΣΙΑ-ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ - τεκμηριώνεται διαχρονικά ως καθοριστικός ενδοσχολικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Η επίδραση της ηγεσίας είναι έμμεση αλλά ουσιαστική: μέσω της διαμόρφωσης θετικού παιδαγωγικού κλίματος, της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, της καλλιέργειας συνεργατικής κουλτούρας και της ανάπτυξης κοινού οράματος για τη μάθηση (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010· Hallinger, 2011· Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Σύμφωνα με τον Hattie (2009), σε ευρεία ανασκόπηση άνω των 800 μελετών, ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση, αμέσως μετά τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Αντίστοιχα, οι Branch, Hanushek και Rivkin (2012) κατέδειξαν ότι οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξηγούν σημαντικό μέρος της διακύμανσης των μαθητικών αποτελεσμάτων, με επιδράσεις συγκρίσιμες με εκείνες των διδασκόντων. Συνεπώς, η ηγεσία δεν αποτελεί απλώς διοικητική λειτουργία, αλλά κρίσιμο μοχλό βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Η ανάγκη κατανόησης του ποια προσόντα καθιστούν έναν/μία

διευθυντή/ντρια αποτελεσματικό/ή είναι σήμερα ιδιαίτερα έντονη, καθώς συνδέεται τόσο με την επιστημονική γνώση όσο και με την εκπαιδευτική πολιτική. Από επιστημονική σκοπιά, η ανάλυση της σχέσης μεταξύ προσόντων (ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, διοικητικών) και δεικτών αποδοτικότητας συμβάλλει στην κατανόηση των μηχανισμών ηγετικής επίδρασης. Από πολιτική σκοπιά, παρέχει τεκμηριωμένα δεδομένα για τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής, επιμόρφωσης και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης (Pont, Nusche, & Moorman, 2008· OECD, 2021). Η διεθνής έρευνα έχει αναδείξει την ποιότητα της διοικητικής εμπειρίας, τη στοχευμένη επιμόρφωση ηγεσίας και τη συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα ως τους πιο συνεπείς θετικούς προγνωστικούς δείκτες της αποτελεσματικότητας (Bastian & Henry, 2015· Clark, Martorell, & Rockoff, 2009· Gümüş, Bellibaş, Şen, & Hallinger, 2024), ενώ οι ανώτεροι ακαδημαϊκοί τίτλοι ή οι εξετάσεις πιστοποίησης, όπως το SLLA, εμφανίζουν περιορισμένη προγνωστική αξία (Grissom, Mitani, & Blissett, 2017). Παράλληλα, ωστόσο, άλλες μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία των ανώτερων σπουδών στη διαχείριση αλλαγών, τη στρατηγική ηγεσία και την οργανωσιακή κουλτούρα (Leithwood et al., 2008· Robinson et al., 2008· Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021), γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για συστηματική συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η ερευνητική δραστηριότητα είναι περιορισμένη και προσανατολισμένη κυρίως σε ποιοτικές ή μικτές μελέτες που εξετάζουν αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας (Saitis & Eliophotou-Menon, 2004· Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Καραγιαννόπουλος, 2020), καθώς και σε θεσμικές αναλύσεις του μεταβαλλόμενου πλαισίου επιλογής και αξιολόγησης στελεχών (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017· Φρόση, 2017). Ωστόσο, απουσιάζουν εμπειρικές μελέτες που να συνδέουν ποσοτικά τα προσόντα των διευθυντών με μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως οι μαθητικές επιδόσεις ή τα αποτελέσματα αξιολόγησης. Η έλλειψη αυτής της τεκμηρίωσης είναι ιδιαίτερα σημαντική στο τρέχον θεσμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον Ν. 4823/2021, ο οποίος θεσπίζει την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και δημιουργεί ευκαιρίες για την ανάπτυξη εμπειρικών εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού και πολιτικού κενού, παρέχοντας μια συγκριτική και τεκμηριωμένη αποτίμηση της σχέσης μεταξύ προσόντων διευθυντών και δεικτών αποτελεσματικότητας, τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα,

παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο και οι βασικές έννοιες της σχολικής ηγεσίας, ακολουθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας της συστηματικής ανασκόπησης, κατόπιν αναλύονται τα αποτελέσματα της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας, και τέλος διατυπώνονται συγκριτικά συμπεράσματα και προτάσεις έρευνας που εστιάζουν στην ανάγκη σύνδεσης των προσόντων των διευθυντών με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των σχολείων και με τα αποτελέσματα αξιολόγησης.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει καθιερωθεί ως ένας από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, δεύτερος μόνο μετά τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης (Hattie, 2009). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων επηρεάζουν έμμεσα αλλά ουσιαστικά τη μάθηση, διαμορφώνοντας το σχολικό κλίμα, ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας την καινοτομία και εδραιώνοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και λογοδοσίας (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των προσόντων και δεξιοτήτων των διευθυντών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς καθορίζει όχι μόνο την απόδοση του ίδιου του στελέχους αλλά και τη συνολική πορεία του σχολείου.

Η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων που επιχειρούν να εξηγήσουν τη δυναμική της σχολικής ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) αποτελεί το πιο επιδραστικό μοντέλο, εστιάζοντας στην ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει, να κινητοποιεί και να δημιουργεί κοινό όραμα μέσα στον οργανισμό (Leithwood & Jantzi, 2000). Οι Leithwood et al. (2004) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου. Αντίστοιχα, η διδακτική ή παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership) επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή του διευθυντή στη μαθησιακή διαδικασία (Hallinger, 2011). Σε μετα-ανάλυση 27 ερευνών, οι Robinson, Lloyd και Rowe (2008) διαπίστωσαν ότι οι πρακτικές διδακτικής ηγεσίας ασκούν διπλάσια επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Παράλληλα, η κατανομημένη (distributed) και η συμμετοχική ηγεσία

(shared leadership) θεωρούν ότι η διοίκηση του σχολείου είναι συλλογική διαδικασία και όχι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση και την καινοτομία (Spillane, 2006; Harris, 2013). Τέλος, πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως η ηθική (ethical) και η υπηρεσιακή ηγεσία (servant leadership), δίνουν έμφαση στην ενσυναίσθηση, την κοινωνική δικαιοσύνη και τον σεβασμό στη σχολική κοινότητα (Begley, 2001; Greenleaf, 2002). Το σύγχρονο πλαίσιο τείνει προς μια ολιστική ή ολοκληρωμένη ηγεσία (integrated leadership), που συνδυάζει παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικές πτυχές (Hallinger, 2018).

Η αποτελεσματικότητα των στελεχών εκπαίδευσης εξαρτάται από ένα πολυπαραγοντικό σύνολο γνωστικών, εμπειρικών και θεσμικών παραμέτρων. Οι Bastian και Henry (2015) απέδειξαν ότι η προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης (υποδιευθυντή) σε σχολείο υψηλής απόδοσης αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη μελλοντικής αποτελεσματικότητας ως διευθυντή. Οι Grissom, Egalite και Lindsay (2021) υπογραμμίζουν τη σημασία της στοχευμένης επιμόρφωσης ηγεσίας και της επαγγελματικής καθοδήγησης, ενώ οι Branch, Hanushek και Rivkin (2012) εκτιμούν ότι οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών μπορούν να εξηγήσουν σημαντικό μέρος της διακύμανσης των μαθητικών επιδόσεων. Αντίθετα, οι Clark, Martorell και Rockoff (2009) και οι Coelli και Green (2012) επισημαίνουν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα έτη προϋπηρεσίας από μόνα τους δεν προβλέπουν αξιόπιστα την επιτυχία ενός διευθυντή. Επιπλέον, οι Grissom, Mitani και Blissett (2017) κατέδειξαν ότι οι εξετάσεις αδειοδότησης (όπως το School Leaders Licensure Assessment) έχουν περιορισμένη ή μηδενική προγνωστική αξία, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των δεξιοτήτων και της εμπειρίας έναντι των τυπικών πιστοποιήσεων.

Θεσμικά, η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται και από το πλαίσιο λογοδοσίας, αυτονομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Οι χώρες που επενδύουν στη συνεχή επιμόρφωση και στη διαρκή αξιολόγηση των ηγετών επιτυγχάνουν ανώτερα επίπεδα σχολικής απόδοσης και σταθερότητας (OECD, 2021). Οι πρακτικές mentoring και coaching ενισχύουν τη βιώσιμη ανάπτυξη δεξιοτήτων ηγεσίας (Bush, 2018).

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης έχει υποστεί αλλεπάλληλες τροποποιήσεις, αντανakλώντας τις μεταβαλλόμενες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα τελευταία 15 χρόνια διάφοροι νόμοι επιλογής στελεχών έχουν εισαχθεί και διάφορα κριτήρια με άλλο κάθε φορά στατιστικό βάρος. Ο Νόμος 3848/2010 καθόρισε μια

ποιο αντικειμενική μοριοδότηση για ακαδημαϊκά προσόντα, προϋπηρεσία και υπηρεσία σε θέσεις ευθύνης, εισάγοντας παράλληλα τη δομημένη συνέντευξη ως μέσο αξιολόγησης διοικητικής επάρκειας (ΦΕΚ Α' 71/2010) αλλά και συμβολή στην επιλογή του στελέχους της αξιολόγησής της πορείας του ως εκπαιδευτικός ή στέλεχος παρόλο που η συνεισφορά αυτή ουδέποτε μέτρησε. Ο Νόμος 4327/2015 εισήγαγε τη μυστική ψηφοφορία των συλλόγων διδασκόντων, προσδίδοντας κοινωνική νομιμοποίηση στη διαδικασία επιλογής και την από κάτω προς τα πάνω αξιολόγηση, αν και το βάρος της παρέμεινε περιορισμένο (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017).

Ο επόμενος Νόμος 4473/2017 προσπάθησε να ισορροπήσει ανάμεσα στην αντικειμενικότητα της μοριοδότησης και την αξιολογική κρίση του συλλόγου διδασκόντων, επαναφέροντας το Συμβούλιο Επιλογής και ενισχύοντας τον ρόλο της συνέντευξης (Φρόση, 2017). Τέλος, ο Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α' 136/2021) επανάφερε την σύνδεση της αξιολόγησης των στελεχών (άρθρα 66–70) με τη διαδικασία επιλογής, εισάγοντας ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες, θεσμοθετημένα εργαλεία παρατήρησης και αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων (Υ.Α. Φ.361.22/65/86020/Ε3/ 31-07-2023, ΦΕΚ Β' 4843) παρόλο που δεν για την πρώτη φορά εφαρμογής του (και δεν έχει εφαρμοστεί σε καμία επιλογή μέχρι σήμερα).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση να θεσμοθετηθεί ένα πολυκριτηριακό και δυναμικό μοντέλο επιλογής, που συνδυάζει τυπικά προσόντα, επιμόρφωση, εμπειρία και ηγετικές ικανότητες (Καραγιαννόπουλος, 2020). Ωστόσο, η απουσία εμπειρικών μελετών που να συνδέουν τα προσόντα με τα αποτελέσματα αξιολόγησης ή τις μαθητικές επιδόσεις περιορίζει τη δυνατότητα τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να εγκαταλείπουν την αποκλειστική έμφαση στα τυπικά προσόντα υπέρ ολιστικών προσεγγίσεων που ενσωματώνουν την αξιολόγηση δεξιοτήτων και αποδοτικότητας (Pont, Nusche, & Moortman, 2008). Στη Φινλανδία, οι υποψήφιοι διευθυντές αξιολογούνται μέσα από επαγγελματικά portfolios και συνεντεύξεις δεξιοτήτων (Taipale, 2012). Στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Σιγκαπούρη, η επιτυχής ολοκλήρωση προγραμμάτων ηγεσίας και η απόδειξη βελτίωσης μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελούν προϋποθέσεις διορισμού (OECD, 2021). Αντίθετα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι εξετάσεις πιστοποίησης (όπως το SLLA) θεωρούνται πλέον αναποτελεσματικές (Grissom, Mitani, & Blissett, 2017). Τα πιο επιτυχημένα συστήματα συνδυάζουν διαφανή κριτήρια επιλογής, τεκμηριωμένες αξιολογήσεις και

συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Grissom et al., 2021; OECD, 2021).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως πολυδιάστατο φαινόμενο, όπου η αποτελεσματικότητα των διευθυντών καθορίζεται από την αλληλεπίδραση γνώσεων, εμπειρίας, δεξιοτήτων και θεσμικού πλαισίου. Στην Ελλάδα παρότι επικρατεί η τάση να υιοθετηθεί ένα αξιοκρατικά και αξιόπιστο σύστημα επιλογή στελεχών, ωστόσο εξακολουθεί να απουσιάζει η εμπειρική τεκμηρίωση που θα συνέδεε τα προσόντα των στελεχών με τα μαθησιακά και αξιολογικά αποτελέσματα. Η συστηματική αξιοποίηση διεθνών εμπειριών και η ανάπτυξη βάσεων δεδομένων για τη μελέτη της σχέσης αυτής συνιστούν κρίσιμες προϋποθέσεις για την εξέλιξη της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε πλήρως τεκμηριωμένο πεδίο πολιτικής.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση μιας συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας (systematic literature review – SLR), η οποία αποσκοπεί στη συλλογή, αξιολόγηση και σύνθεση ερευνητικών αποτελεσμάτων με τρόπο διαφανή, αναπαραγώγιμο και τεκμηριωμένο (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016· Snyder, 2019). Η επιλογή αυτής της μεθοδολογίας βασίζεται στην ανάγκη να παραχθεί μια συγκριτική και τεκμηριωμένη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των προσόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης ή της αποτελεσματικότητάς τους, τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο.

3.1. Διαδικασία αναζήτησης

Πραγματοποιήθηκε εκτενής και συστηματική αναζήτηση σχετικών εργασιών στις διεθνείς βάσεις δεδομένων Scopus, Web of Science και Google Scholar, που θεωρούνται από τις πλέον αξιόπιστες και ευρέως χρησιμοποιούμενες για εκπαιδευτικές και κοινωνικές επιστήμες (Harzing & Alakangas, 2016). Η αναζήτηση περιλάμβανε συνδυασμούς αγγλικών όρων και Boolean operators, όπως:

“principal qualifications” AND (“student achievement” OR “school performance”),

“principal evaluation” OR “principal effectiveness”,

“value-added” AND “school leadership”,

“principal licensure” OR “certification”,

“school climate” AND “educational leadership”.

Για τον ελληνικό χώρο, η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στα αποθετήρια του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ), στο Diadaktorika.gr και σε ιδρυματικά αποθετήρια πανεπιστημίων. Οι όροι αναζήτησης χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά, όπως: διευθυντής σχολικής μονάδας, προσόντα στελεχών εκπαίδευσης, αξιολόγηση διευθυντών, αποτελεσματικότητα σχολικής ηγεσίας.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε «χειροκίνητη» αναζήτηση (snowballing) στις βιβλιογραφικές αναφορές των βασικών άρθρων ώστε να εντοπιστούν πρόσθετες σχετικές μελέτες, καθώς και αναζήτηση “γκρίζας βιβλιογραφίας”, όπως εκθέσεις αναγνωρισμένων ερευνητικών ιδρυμάτων (π.χ. National Bureau of Economic Research – NBER, Institute of Education Sciences – IES, OECD). Η συμπερίληψη τέτοιων πηγών είναι σύμφωνη με τις οδηγίες των Petticrew και Roberts (2008), καθώς συμβάλλει στη μείωση της μεροληψίας δημοσίευσης και στην πληρέστερη αποτύπωση του ερευνητικού πεδίου.

3.2. Κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια συμπερίληψης:

Εμπειρικές μελέτες με ποσοτική ή μικτή μεθοδολογία και επαρκές δείγμα, οι οποίες εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ των προσόντων των διευθυντών (ακαδημαϊκά, επαγγελματικά, διοικητικά) και δεικτών απόδοσης ή αξιολόγησης.

Διεθνείς έρευνες που συνδέουν ποσοτικά τα προσόντα των διευθυντών με μαθησιακά αποτελέσματα, αξιολογήσεις αποτελεσματικότητας ή δείκτες σχολικής βελτίωσης (π.χ. σχολικό κλίμα, συμμετοχή προσωπικού, διατήρηση εκπαιδευτικών).

Μελέτες που χρησιμοποιούν αναλύσεις προστιθέμενης αξίας (value-added models) ή άλλες αντικειμενικές μετρήσεις της συμβολής των διευθυντών στη σχολική απόδοση (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2012· Coelli & Green, 2012).

Εργασίες αιχμής που αξιοποιούν Τεχνητή Νοημοσύνη ή Μηχανική Μάθηση για την ανάλυση παραγόντων αποτελεσματικότητας (π.χ. Holgado-Araza et al., 2025).

Ελληνικές μελέτες που, έστω και χωρίς ποσοτική τεκμηρίωση, εστιάζουν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ή διευθυντών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας (π.χ. Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2015· Καραγιαννόπουλος, 2020· Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017).

Αντιθέτως, αποκλείστηκαν:

Θεωρητικές ή δοκιμακές εργασίες χωρίς εμπειρικά δεδομένα.

Μελέτες που αφορούσαν αποκλειστικά άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (π.χ. πανεπιστημιακή διοίκηση).

Έρευνες με ανεπαρκή μεθοδολογική τεκμηρίωση ή χαμηλή αξιοπιστία δεδομένων.

Δεν τέθηκαν χρονικοί περιορισμοί ως προς τη δημοσίευση, ώστε να περιληφθούν και “κλασικές” επιδραστικές μελέτες (π.χ. Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2004), αλλά δόθηκε έμφαση στη νεότερη έρευνα της τελευταίας δεκαετίας (2015–2025), η οποία αντικατοπτρίζει τις πιο σύγχρονες θεωρητικές και πολιτικές τάσεις.

3.3. Διαδικασία επιλογής και ανάλυσης των μελετών

Η διαδικασία επιλογής ακολούθησε τα πρότυπα του PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), που θεωρείται το πλέον αποδεκτό πλαίσιο για τη διασφάλιση διαφάνειας και αναπαραγωγιμότητας σε ανασκοπήσεις (Moher et al., 2009). Αρχικά, η αναζήτηση απέδωσε περίπου 120 δημοσιεύσεις διεθνώς. Μετά από προκαταρκτικό έλεγχο των τίτλων και περιλήψεων, αποκλείστηκαν οι μη σχετικές ή θεωρητικές εργασίες. Στη δεύτερη φάση, εξετάστηκε το πλήρες περιεχόμενο 35 άρθρων· από αυτά, επιλέχθηκαν τελικά 10 βασικές εμπειρικές μελέτες για εις βάθος ανάλυση και 5 συμπληρωματικές μετα-αναλύσεις ή συστηματικές ανασκοπήσεις (π.χ. Grissom et al., 2021· Rob-inson et al., 2008· Hallinger, 2011) που παρείχαν ερμηνευτικό πλαίσιο.

Για τον ελληνικό χώρο, η αρχική αναζήτηση απέφερε περίπου 25 πηγές (άρθρα, διατριβές, εκθέσεις), εκ των οποίων επιλέχθηκαν 8 κύριες βάσει της επιστημονικής τους τεκμηρίωσης και της θεματικής συνάφειας. Οι μελέτες αυτές καλύπτουν τις δύο κυρίαρχες τάσεις της ελληνικής έρευνας: (α) ποιοτικές διερευνήσεις των αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην ηγεσία και (β) αναλύσεις του θεσμικού πλαισίου επιλογής και αξιολόγησης στελεχών (π.χ. Φρόση, 2017· Τογανίδου, 2019).

Η ανάλυση των επιλεγμένων μελετών πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό θεματικής και συγκριτικής ανάλυσης (thematic & comparative analysis). Οι μελέτες ομαδοποιήθηκαν βάσει του θεωρητικού τους προσανατολισμού (δομικός, μετασχηματιστικός, καθοδηγητικός ηγετικός ρόλος), της μεθοδολογίας τους και των δεικτών αποτελεσματικότητας που χρησιμοποίησαν (μαθητικές επιδόσεις, αξιολόγηση προσωπικού, σχολικό κλίμα). Η θεματική ομαδοποίηση επέτρεψε την εξαγωγή επαναλαμβανόμενων

νόμων προτύπων και αποκλίσεων, καθώς και τη σύγκριση των ευρημάτων μεταξύ διαφορετικών εθνικών πλαισίων.

3.4. Εγκυρότητα και περιορισμοί

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ανασκόπησης, εφαρμόστηκαν τα κριτήρια ποιότητας του Gough, Oliver και Thomas (2017), που περιλαμβάνουν αξιολόγηση της μεθοδολογικής αυστηρότητας, της σαφήνειας των αποτελεσμάτων και της αναπαραγωγιμότητας των δεδομένων. Επιπλέον, η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσω της τριγωνοποίησης των πηγών, δηλαδή της σύγκρισης ευρημάτων από διαφορετικά είδη μελετών (ποσοτικές, μικτές, θεσμικές αναλύσεις).

Ωστόσο, η παρούσα ανασκόπηση αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, η ποσοτική επικέντρωση της διεθνούς βιβλιογραφίας δεν επιτρέπει πλήρη κατανόηση των ποιοτικών παραμέτρων της ηγετικής αποτελεσματικότητας. Δεύτερον, η περιορισμένη ελληνική εμπειρική βιβλιογραφία καθιστά δύσκολη τη στατιστική σύγκριση με διεθνή δεδομένα. Τρίτον, ορισμένες “γκρίζες” πηγές, αν και επιδραστικές, δεν υπόκεινται σε διαδικασίες peer review και αξιολογήθηκαν με προσοχή.

3.5. Περίληψη της μεθοδολογικής προσέγγισης

Συνολικά, η μεθοδολογία αυτής της μελέτης στηρίζεται σε αρχές διαφάνειας, επαναληψιμότητας και τεκμηριωμένης σύνθεσης. Η χρήση πολλαπλών βάσεων δεδομένων, η συνδυαστική προσέγγιση αγγλικής και ελληνικής βιβλιογραφίας, καθώς και η διττή ανάλυση (ποσοτική–θεματική) προσφέρουν ένα στέρεο ερευνητικό υπόβαθρο. Η ανασκόπηση αυτή επιχειρεί, επομένως, να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία, ενσωματώνοντας διεθνή ευρήματα σε ένα ενιαίο συγκριτικό πλαίσιο και προσφέροντας ερμηνείες με πρακτική αξία για τη διαμόρφωση πολιτικών επιλογής και αξιολόγησης στελεχών εκπαίδευσης.

3. Αποτελέσματα

3.1 Διεθνής βιβλιογραφία: Προσόντα διευθυντών και δείκτες απόδοσης

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στα προσόντα των διευθυντών σχολικών μονάδων και την απόδοσή τους έχει παρουσιάσει αξιοσημείωτη εξέλιξη τις τελευταίες δεκαετίες. Οι μελέτες διακρίνονται σε τρεις βασικούς άξονες: (α) έρευνες που εξετάζουν θεσμοθετημένες αξιολογήσεις ή επίσημους δείκτες αποτελεσματικότητας των διευθυντών, (β) μελέτες που συσχετίζουν τα προσόντα με μαθησιακά αποτελέσματα, και (γ) αναλύσεις που εστιάζουν σε έμμεσους οργανωσιακούς δείκτες όπως το σχολικό κλίμα, η διατήρηση των εκπαιδευτικών και η εργασιακή ικανοποίηση.

Μία από τις σημαντικότερες εμπειρικές έρευνες στον χώρο είναι εκείνη των Bastian και Henry (2015), οι οποίοι μελέτησαν δείγμα 981 νέων διευθυντών στη Βόρεια Καρολίνα, εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στα επαγγελματικά τους προσόντα (π.χ. προϋπηρεσία, ακαδημαϊκοί τίτλοι, εμπειρία ως υποδιευθυντών) και τις επιδόσεις των μαθητών στα σχολεία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές που είχαν υπηρετήσει ως υποδιευθυντές σε αποδοτικά σχολεία παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις όταν ανέλαβαν διευθυντικό ρόλο. Αντίθετα, τα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα, όπως η κατοχή διδακτορικού, δεν συνδέθηκαν θετικά με τις μαθητικές επιδόσεις. Οι συγγραφείς κατέληξαν ότι η «ποιότητα και το πλαίσιο της εμπειρίας» υπερέχουν της ποσότητας των τίτλων ως δείκτες αποτελεσματικής ηγεσίας (Bastian & Henry, 2015).

Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξαν οι Clark, Martorell και Rockoff (2009), οι οποίοι αξιοποίησαν δεδομένα από δημόσια σχολεία της Νέας Υόρκης. Διαπίστωσαν ότι τα παραδοσιακά προσόντα, όπως τα χρόνια υπηρεσίας ή οι ανώτεροι τίτλοι σπουδών, δεν παρουσιάζουν σταθερή θετική σχέση με τις μαθητικές επιδόσεις. Ωστόσο, η εμπειρία ως υποδιευθυντής στο ίδιο σχολείο πριν από την ανάληψη καθηκόντων διεύθυνσης (“homegrown principal”) σχετίστηκε με βελτιωμένες επιδόσεις, ενώ η αποδοτικότητα ενός διευθυντή φαίνεται να αυξάνεται στις πρώτες τρεις χρονιές θητείας του.

Ανάλογη διαπίστωση προκύπτει και από τη διακρατική μελέτη των Gümüş, Bellibaş, Şen και Hallinger (2024), η οποία συνδύασε δεδομένα των ερευνών TALIS και PISA από επτά χώρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διοικητική εμπειρία, η επιμόρφωση σε ηγεσία και η ενεργός συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα αποτελούν παράγοντες με θετική, αν και

μικρού μεγέθους, επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις. Αντιθέτως, οι αμιγώς ακαδημαϊκοί τίτλοι ή τα πολλά χρόνια διδασκαλίας δεν φάνηκαν να προβλέπουν καλύτερη σχολική απόδοση, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της ποιότητας έναντι της ποσότητας των προσόντων (Gümüş et al., 2024).

Σε πιο μακροσκοπικό επίπεδο, η μελέτη των Branch, Hanushek και Rivkin (2012) στις Ηνωμένες Πολιτείες κατέδειξε ότι οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη μαθητική πρόοδο. Οι συγγραφείς υπολόγισαν ότι η αντικατάσταση ενός διευθυντή χαμηλής αποτελεσματικότητας με έναν υψηλής μπορεί να βελτιώσει τις μαθητικές επιδόσεις κατά 0,05–0,10 της τυπικής απόκλισης ετησίως – ποσοστό συγκρίσιμο με εκείνο της επίδρασης ενός εξαιρετικού εκπαιδευτικού.

Η συστηματική ανασκόπηση των Osborne-Lampkin, Folsom και Herrington (2015) επιβεβαίωσε ότι, αν και οι έρευνες τεκμηριώνουν σταθερά θετικές συσχετίσεις μεταξύ ορισμένων προσόντων και μαθητικών αποτελεσμάτων, η αιτιώδης σχέση παραμένει δύσκολο να αποδειχθεί. Μόνο ελάχιστες μελέτες με πειραματικό σχεδιασμό έχουν καταφέρει να τεκμηριώσουν άμεση επίδραση της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών.

Πέραν των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η διεθνής βιβλιογραφία έχει εξετάσει και τις έμμεσες επιδράσεις των διευθυντών σε οργανωσιακούς δείκτες. Οι Sideridis και Alghamdi (2024), αναλύοντας δεδομένα από 206 σχολεία της Σαουδικής Αραβίας, διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές με περισσότερα τυπικά προσόντα και κατάρτιση αναπτύσσουν σχολικό κλίμα που δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τις υψηλές προσδοκίες. Οι σχολικές μονάδες αυτές παρουσίαζαν καλύτερη δέσμευση εκπαιδευτικών και μαθητών, στοιχείο που ενισχύει την έμμεση συμβολή των προσόντων στη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης.

Αντίστοιχα, οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008) και οι Robinson, Lloyd και Rowe (2008) έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές επηρεάζουν θετικά το ηθικό των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την εργασιακή ικανοποίηση, στοιχεία που συνδέονται με τη μακροπρόθεσμη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι Hallinger και Heck (1998), μέσα από μετα-ανάλυση 40 ετών ερευνών, υπογράμμισαν ότι η ηγεσία λειτουργεί κυρίως έμμεσα μέσω της διαμόρφωσης κουλτούρας και της ενίσχυσης των προσδοκιών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα σχετικά με τα τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης. Οι Grissom, Mitani και Blissett (2017) αξιολόγησαν την προγνωστική αξία του τεστ School Leaders Licensure

Assessment (SLLA) στις ΗΠΑ και διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις εξετάσεις αυτές δεν σχετίζονται ουσιαστικά με τις μετέπειτα αξιολογήσεις τους ή με τις μαθητικές επιδόσεις των σχολείων τους. Η μόνη συσχέτιση που βρέθηκε ήταν ότι οι υψηλές βαθμολογίες στο SLLA αύξαναν ελαφρώς την πιθανότητα πρόσληψης, χωρίς όμως να διασφαλίζουν καλύτερη απόδοση. Παράλληλα, εντοπίστηκαν ανισότητες επιτυχίας μεταξύ λευκών και μη λευκών υποψηφίων, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για την αξιοπιστία και τη δικαιοσύνη τέτοιων εργαλείων.

Η πρόσφατη εργασία των Grissom, Egalite και Lindsay (2021), που συνοψίζει δύο δεκαετίες ερευνών, κατέληξε ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία προκύπτει περισσότερο από την επαγγελματική εμπειρία, τη συνεχή επιμόρφωση και τις δεξιότητες διοίκησης, παρά από τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα. Αντίστοιχα, η μετα-ανάλυση των Hallinger (2011) και Leithwood et al. (2004) επιβεβαιώνει ότι οι διευθυντές είναι ο δεύτερος σημαντικότερος ενδοσχολικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή πρόοδο μετά τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Τέλος, οι νέες τεχνολογικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην εμβάθυνση της κατανόησης των παραγόντων ηγετικής αποτελεσματικότητας. Οι Holgado-Ariza et al. (2025), χρησιμοποιώντας μεθόδους μηχανικής μάθησης σε δεδομένα σχολικών ηγετών στο Περού, εντόπισαν προγνωστικούς παράγοντες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, οι σχέσεις με την κοινότητα και η υποστήριξη του προσωπικού, οι οποίοι επηρεάζουν την παραμονή και απόδοση των διευθυντών. Τέτοιες μελέτες αναδεικνύουν τη δυναμική αξιοποίησης μεγάλων δεδομένων (Big Data) στη μελέτη της σχολικής ηγεσίας.

Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η ποιοτική εμπειρία (π.χ. προϋπηρεσία σε αποδοτικά σχολεία), η στοχευμένη επιμόρφωση στην ηγεσία και η επαγγελματική δικτύωση αποτελούν πιο αξιόπιστους προγνωστικούς δείκτες αποτελεσματικότητας από τα αμιγώς τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα. Η επίδραση των προσόντων αυτών είναι μέτρια σε μέγεθος, αλλά στατιστικά σταθερή και εκπαιδευτικά σημαντική (Grissom et al., 2021· Leithwood et al., 2008).

3.2 Ελληνική βιβλιογραφία: Έρευνες αντιλήψεων και θεσμικές παρατηρήσεις

Η ελληνική βιβλιογραφία γύρω από τα προσόντα και την αξιολόγηση των διευθυντών χαρακτηρίζεται από περιορισμένη εμπειρική τεκμηρίωση

και επικέντρωση σε ποιοτικές ή περιγραφικές μελέτες. Οι περισσότερες έρευνες βασίζονται σε ερωτηματολόγια που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στελεχών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, ενώ λιγότερες εστιάζουν στη θεσμική διάσταση επιλογής και αξιολόγησης.

Η μελέτη των Saitis και Eliophotou-Menon (2004), που διεξήχθη στην Ελλάδα και την Κύπρο, ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κρίσιμα τα επικοινωνιακά και ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, καθώς και τη δίκαιη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία αντιλαμβάνεται περισσότερο ως ικανότητα εμπύχωσης και υποστήριξης παρά ως τυπική διοικητική επάρκεια.

Ανάλογα ευρήματα παρουσίασαν και οι Pashiaridis και Orphanou (1999), οι οποίοι τόνισαν τη σημασία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της προσβασιμότητας του διευθυντή. Στην ελληνική πραγματικότητα, ο επιτυχημένος διευθυντής θεωρείται αυτός που διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα, προάγει τη συνεργασία και συντονίζει αποτελεσματικά τη σχολική κοινότητα.

Οι Anastasiou και Papakonstantinou (2015), σε έρευνα με δείγμα καθηγητών λυκείου, εντόπισαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις “ήπιες” δεξιότητες του διευθυντή (soft skills) όπως η επικοινωνία, η συνεργατικότητα και η παιδαγωγική ηγεσία. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε ζητήματα διδακτικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με διεθνείς διαπιστώσεις για τον ρόλο του διευθυντή ως “instructional leader” (Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Η έρευνα των Αργυροπούλου και Συμεωνίδη (2017) αποκάλυψε ένα χάσμα μεταξύ των τυπικών προσόντων που μοριοδοτούνται στο σύστημα επιλογής στελεχών και των ουσιαστικών δεξιοτήτων που θεωρούνται καθοριστικές για την αποτελεσματική ηγεσία. Ενώ το θεσμικό πλαίσιο δίνει έμφαση σε ακαδημαϊκούς τίτλους και υπηρεσιακά χρόνια, οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της εμπειρίας, της ηγετικής ικανότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε μεταγενέστερη μελέτη, ο Καραγιαννόπουλος (2020) διερεύνησε τις απόψεις 152 εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους, καταλήγοντας ότι οι διευθυντές αξιολογούνται θετικά ως προς τη διοικητική επάρκεια αλλά χρειάζονται βελτίωση στην παιδαγωγική ηγεσία και στην εποπτεία της διδασκαλίας.

Από θεσμική σκοπιά, η Φρόση (2017) ανέλυσε το ιστορικό των διαδικασιών επιλογής διευθυντών, αναδεικνύοντας τη διαχρονική αστάθεια των

κριτηρίων και τη βαρύτητα της υποκειμενικής συνέντευξης. Επισημάνει την ανάγκη σταθερού, διαφανούς και αξιοκρατικού πλαισίου επιλογής, όπου τα τυπικά προσόντα να συνδέονται ουσιαστικά με την ικανότητα ηγεσίας.

Τέλος, ερευνητικές εργασίες όπως των Γεράκη (2013) και Τογανίδου (2019) επιβεβαιώνουν ότι οι διευθυντές που επιδεικνύουν υποστηρικτικές και συνεργατικές πρακτικές ηγεσίας επιτυγχάνουν θετικότερο σχολικό κλίμα και υψηλότερη ικανοποίηση προσωπικού. Ωστόσο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα που να συνδέουν τα προσόντα ή τις πρακτικές αυτές με τις μαθητικές επιδόσεις.

Συνολικά, η ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύει ισχυρή ποιοτική σύγκλιση με τα διεθνή ευρήματα, αλλά απουσία ποσοτικών δεδομένων. Η έμφαση παραμένει στην ανθρώπινη διάσταση της ηγεσίας και λιγότερο στη μετρήσιμη αποδοτικότητα.

3.3 Συνολική αποτίμηση

Η σύγκριση διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα αντίθεση: διεθνώς, η έρευνα βασίζεται σε εκτεταμένα ποσοτικά δεδομένα, ενώ στην Ελλάδα στηρίζεται κυρίως σε αντιλήψεις και θεσμικές αναλύσεις. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, και τα δύο σώματα ερευνών συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία συνδέεται περισσότερο με ποιοτικά προσόντα (εμπειρία, επιμόρφωση, δεξιότητες επικοινωνίας και καθοδήγησης) παρά με τυπικούς ακαδημαϊκούς τίτλους.

Η έλλειψη εμπειρικών δεδομένων στην Ελλάδα καθιστά επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης εθνικών μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί δυνατή η εμπειρική τεκμηρίωση της σχέσης μεταξύ προσόντων και απόδοσης. Παράλληλα, η διεθνής εμπειρία υποδεικνύει ότι η στοχευμένη επιμόρφωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών είναι κρίσιμες για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Leithwood et al., 2008· Grissom et al., 2021).

3.4. Συζήτηση – Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε ισχυρές ενδείξεις ότι τα προσόντα των διευθυντών σχολικών μονάδων συνδέονται με την αποτελεσματικότητά τους, αν και η φύση και το μέγεθος αυτής της σχέσης

ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι ποιοτικοί δείκτες εμπειρίας και επιμόρφωσης αποτελούν τους πιο αξιόπιστους προγνωστικούς παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ τα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα έχουν περιορισμένη προγνωστική αξία (Bastian & Henry, 2015· Clark, Martorell, & Rockoff, 2009· Grissom, Mitani, & Blissett, 2017).

Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τις θεωρίες ηγεσίας που δίνουν έμφαση στην πρακτική και αναστοχαστική διάσταση της σχολικής διοίκησης, σύμφωνα με τις οποίες η εμπειρία, η καθοδήγηση και η ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων είναι κρίσιμες για την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Η αποτελεσματική ηγεσία δεν εξαρτάται από μεμονωμένα γνωρίσματα αλλά από ένα σύνολο δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν στον διευθυντή να καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας, να ενισχύει τις προσδοκίες και να κινητοποιεί την κοινότητα μάθησης.

Ειδικότερα, η διεθνής έρευνα τεκμηριώνει ότι οι διευθυντές που διαθέτουν διοικητική εμπειρία σε αποδοτικά σχολεία ή έχουν συμμετάσχει σε στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης ηγεσίας επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bastian & Henry, 2015· Gümüş et al., 2024). Η εξήγηση έγκειται στο ότι η επαγγελματική εμπειρία σε απαιτητικά περιβάλλοντα επιτρέπει την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης αλλαγής, λήψης αποφάσεων και προσαρμογής — δεξιοτήτων που οι θεωρίες μετασχηματιστικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρούν κομβικές (Hallinger, 2011· Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Παράλληλα, οι μελέτες αναδεικνύουν τη σημασία των έμμεσων οργανωσιακών παραγόντων, όπως το σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Sideridis και Alghamdi (2024) και οι Leithwood et al. (2008) δείχνουν ότι οι διευθυντές με υψηλότερα προσόντα δημιουργούν κουλτούρα υψηλών προσδοκιών και δέσμευσης, η οποία ενισχύει τη μαθησιακή επίδοση μακροπρόθεσμα. Αυτή η έμμεση επίδραση υποδηλώνει ότι τα προσόντα των διευθυντών λειτουργούν περισσότερο ως καταλύτες οργανωσιακής μάθησης παρά ως άμεσοι παράγοντες βελτίωσης των βαθμολογιών.

Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα των τυποποιημένων εξετάσεων πιστοποίησης, όπως το School Leaders Licensure Assessment (SLLA), φαίνεται αμφισβητήσιμη. Οι Grissom et al. (2017) έδειξαν ότι οι επιδόσεις σε τέτοιες εξετάσεις δεν προβλέπουν αξιόπιστα την κατοπινή απόδοση των διευθυντών, θέτοντας υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία τους ως εργαλείων επιλογής. Το εύρημα αυτό ενισχύει την ανάγκη να αξιολογούνται οι

υποψήφιοι βάσει πραγματικής επαγγελματικής επίδοσης και αναστοχαστικής ικανότητας, και όχι αποκλειστικά βάσει εξετάσεων γνώσεων.

Στο ελληνικό πλαίσιο, τα ευρήματα διαφοροποιούνται κυρίως λόγω έλλειψης ποσοτικών δεδομένων και συστηματικών μηχανισμών αξιολόγησης. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή (Saitis & Eliophotou-Menon, 2004· Anastasiou & Parakonstantinou, 2015· Καραγιαννόπουλος, 2020). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκτιμούν περισσότερο τις διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες (επικοινωνία, δικαιοσύνη, εμπύχωση) παρά τους ακαδημαϊκούς τίτλους, στοιχείο που αντικατοπτρίζει την ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα.

Η μελέτη των Αργυροπούλου και Συμεωνίδη (2017) ανέδειξε το χάσμα μεταξύ θεσμικά μοριοδοτούμενων προσόντων και των δεξιοτήτων που θεωρούνται ουσιαστικές για την αποτελεσματική διοίκηση, υποδεικνύοντας ανάγκη αναθεώρησης των κριτηρίων επιλογής στελεχών. Η Φρόση (2017) τόνισε ότι η μεταβλητότητα του νομικού πλαισίου και η υπέρμετρη βαρύτητα της συνέντευξης μειώνουν τη διαφάνεια και δυσχεραίνουν τη συγκριτική αξιολόγηση. Αυτές οι θεσμικές ασυνέπειες εξηγούν γιατί στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες που να συνδέουν εμπειρικά προσόντα και επιδόσεις: η έλλειψη σταθερών δεδομένων καθιστά τέτοια έρευνα μεθοδολογικά δυσχερή.

Η σύγκριση διεθνούς και ελληνικού πλαισίου καταδεικνύει ότι ενώ διεθνώς υπάρχει μια ποσοτική τεκμηρίωση της σχέσης προσόντων–απόδοσης, στην Ελλάδα ο διάλογος παραμένει περιγραφικός και αντιληπτικός. Ωστόσο, η σύγκλιση ως προς τη σημασία των “soft skills” και της στοχευμένης επιμόρφωσης δείχνει ότι οι αξίες της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι διαπολιτισμικά σταθερές (Hallinger & Heck, 1998· Leithwood et al., 2008).

Η αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας στην ελληνική περίπτωση είναι επιτακτική. Η ανάπτυξη εθνικού πλαισίου αξιολόγησης στελεχών εκπαίδευσης, βασισμένου σε τεκμήρια απόδοσης και διαφανή δεδομένα, θα επιτρέψει την εμπειρική επιβεβαίωση ή αναθεώρηση των υφιστάμενων υποθέσεων. Παράλληλα, η ενσωμάτωση αναλυτικών εργαλείων δεδομένων και Τεχνητής Νοημοσύνης, όπως προτείνουν οι Holgado-Ariza et al. (2025), μπορεί να προσφέρει νέες δυνατότητες για την κατανόηση και υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η αποτελεσματικότητα των διευθυντών εξαρτάται περισσότερο από τη συνάρτηση εμπειρίας, επαγγελματικής μάθησης και δεξιοτήτων ηγεσίας, παρά από τυπικούς

τίτλους ή εξετάσεις. Η Ελλάδα μπορεί να επωφεληθεί σημαντικά από τη μεταφορά διεθνών καλών πρακτικών, με την προϋπόθεση ότι θα επενδύσει σε ένα συνεκτικό, τεκμηριωμένο και διαφανές σύστημα επιλογής και επιμόρφωσης ηγετών, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ προσόντων, ηγετικών πρακτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε ότι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας και της μαθησιακής προόδου. Η διεθνής ερευνητική συναίνεση επιβεβαιώνει ότι, μετά τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο διευθυντής είναι ο δεύτερος σημαντικότερος ενδοσχολικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση και τη σχολική ανάπτυξη (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2012· Grissom, Egalite, & Lindsay, 2021). Οι σχολικές μονάδες όπου ασκείται αποτελεσματική ηγεσία επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης εκπαιδευτικών, καλύτερο σχολικό κλίμα, και μεγαλύτερη συνέπεια στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hallinger, 2011· Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Ωστόσο, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία ως προς τα είδη των προσόντων που προδικάζουν την επιτυχία ενός διευθυντή. Ενώ οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και η γενική διδακτική εμπειρία φαίνεται να έχουν περιορισμένη προγνωστική αξία, η ποιότητα της διοικητικής εμπειρίας και η στοχευμένη επιμόρφωση στη σχολική ηγεσία αναδεικνύονται ως ισχυρότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας (Leithwood et al., 2004· Marzano, Waters, & McNulty, 2005· Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η συναισθηματική νοημοσύνη και η δικαιοσύνη, που συνδέονται με τη δημιουργία θετικού κλίματος και κουλτούρας μάθησης (Day et al., 2016· Louis et al., 2010).

Η ελληνική βιβλιογραφία, αν και λιγότερο εκτενής, συγκλίνει ως προς την αναγνώριση των ίδιων ποιοτικών παραμέτρων. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και διευθυντές εκτιμούν την ανθρώπινη προσέγγιση, τη δικαιοσύνη, τη συνεργασία και τη διοικητική επάρκεια ως ουσιαστικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ηγεσίας (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015· Saitis & Eliophotou-Menon, 2004· Καραγιαννόπουλος, 2020). Παρά ταύτα, δεν έχουν διεξαχθεί ακόμη ποσοτικές μελέτες που να συνδέουν συστηματικά τα προσόντα των διευθυντών με δείκτες σχολικής αποδοτικότητας,

γεγονός που συνιστά σημαντικό ερευνητικό κενό.

Αυτό το έλλειμμα εμπειρικής τεκμηρίωσης περιορίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης πολιτικών επιλογής και επιμόρφωσης στελεχών βασισμένων σε δεδομένα. Αντίθετα, τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη προχωρήσει στην υιοθέτηση δεδομενοκεντρικών μοντέλων ανάλυσης, τα οποία συνδυάζουν ποσοτικούς δείκτες αποδοτικότητας, ποιοτικές αξιολογήσεις και στοιχεία σχολικής κουλτούρας (Grissom et al., 2021· Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Η ένταξη της αξιολόγησης στελεχών στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, όπως προβλέπεται από τον Ν. 4823/2021 («Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»), προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για την ανάπτυξη εθνικών δεδομένων που θα επιτρέψουν τέτοιες αναλύσεις.

Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι ήδη από τον Ν. 3848/2010 και στη συνέχεια με τον Ν. 4823/2021, ο νομοθέτης επιχείρησε να θεσμοθετήσει κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης στελεχών με βάση την κατοχή ακαδημαϊκών τίτλων, την υπηρεσιακή εμπειρία και τις ηγετικές δεξιότητες. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πλαισίων υπήρξε αποσπασματική και χωρίς συστηματική αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους, με αποτέλεσμα να απουσιάζει τεκμηριωμένη συσχέτιση ανάμεσα στα προσόντα των στελεχών και την πραγματική αποτελεσματικότητα των σχολείων τους. Η δημιουργία μιας συνεκτικής εθνικής βάσης δεδομένων, που θα συνδέει τα προσόντα των διευθυντών με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και τις αξιολογήσεις βάσει του Ν. 4823/2021, θα αποτελέσει κρίσιμο βήμα για την τεκμηρίωση της πολιτικής λογοδοσίας στην εκπαίδευση.

Επιστημονικά, προτείνεται η έναρξη ποσοτικών και μικτών μελετών που θα διερευνούν:

- Τη συσχέτιση των προσόντων (τυπικών και ουσιαστικών) με τις μαθητικές επιδόσεις σε δείκτες προστιθέμενης αξίας.
- Την αντιστοίχιση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης διευθυντών με επιμέρους διαστάσεις ηγετικής πρακτικής (διοίκηση, παιδαγωγική καθοδήγηση, συνεργατικότητα).
- Την επίδραση των προγραμμάτων επιμόρφωσης ηγεσίας στη βελτίωση σχολικών δεικτών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η διεξαγωγή τέτοιων μελετών θα συμβάλει στην εμπειρική θεμελίωση ενός ελληνικού προφίλ αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, προσαρμοσμένου στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της χώρας. Παράλληλα, θα επιτρέψει τη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής και επιμόρφωσης, με βάση αποδεδειγμένα επιτυχημένα προφίλ και πρακτικές, κατά τα διεθνή

πρότυπα (Leithwood & Sun, 2018· OECD, 2020).

Συνολικά, η εργασία αυτή επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα των σχολικών διευθυντών προκύπτει από τη συνάρτηση προσόντων, εμπειρίας και ηγετικών δεξιοτήτων και όχι από την τυπική κατοχή τίτλων. Η ελληνική εκπαίδευση, προκειμένου να μεταβεί σε ένα σύστημα τεκμηριωμένης πολιτικής, χρειάζεται να επενδύσει στην ερευνητική τεκμηρίωση αυτής της σχέσης, αξιοποιώντας το νέο πλαίσιο αξιολόγησης ως αφετηρία για διαφάνεια, αντικειμενικότητα και συνεχή βελτίωση. Η σύνδεση των δεδομένων αξιολόγησης στελεχών με τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για μια νέα κουλτούρα ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο — μια ηγεσία που βασίζεται όχι μόνο στην εμπειρία και την αυθεντία, αλλά στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική επίδραση.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bastian, K. C., & Henry, G. T. (2015). *The apprentice: Pathways to the principalship and student achievement*. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 600–639.
<https://doi.org/10.1177/0013161X14521864>
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals* (NBER Working Paper No. 17803). National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w17803>
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. E. (2009). *School principals and school performance* (CALDER Working Paper No. 38). Urban Institute.
<https://www.urban.org/research/publication/school-principals-and-school-performance>
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores

- to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3–28.
<https://doi.org/10.3102/0162373714523831>
- Grissom, J. A., Mitani, H., & Blissett, R. S. L. (2017). Principal licensure exams and future job performance: Evidence from the School Leaders Licensure Assessment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 248–280.
<https://doi.org/10.3102/0162373716682299>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Şen, S., & Hallinger, P. (2024). Finding the missing link: Do principal qualifications make a difference in student achievement? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 28–51.
<https://doi.org/10.1177/17411432211057817>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
<https://doi.org/10.1076/sesi.9.2.157.354>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Holgado-Apaza, L. A., Isuiza-Perez, D. D., Ulloa-Gallardo, N. J., Vilchez-Navarro, Y., Aragon-Navarrete, R. N., Quispe Layme, W., & Prieto-Luna, J. C. (2025). A machine learning approach to identifying key predictors of Peruvian school principals’ job satisfaction. *Frontiers in Education*, 10, 1580683.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1580683>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. University of Minnesota.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Osborne-Lampkin, L., Folsom, J. S., & Herrington, C. D. (2015). *A*

- systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement* (REL 2016–091). Institute of Education Sciences.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume I – Policy and practice*. OECD Publishing.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership: A survey on school leader's work and continuing education*. Finnish National Board of Education.
- Tucker, K. (2024, February 24). A principal's influence goes well beyond academics. *National Association of Elementary School Principals*. <https://www.naesp.org/resource/a-principals-influence-goes-well-beyond-academics/>
- Woo, D. S., Bartanen, B., & Grissom, J. A. (2020). *Ready to lead on day one: Predicting novice principal effectiveness with information available at time of hire* (EdWorkingPaper 20-276). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/4dya-0w34>

B. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Σ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340–358. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2015.070126>
- Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής: Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53–72.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καραγιαννόπουλος, Π. (2020). Αξιολόγηση του έργου των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 56–67.

- Φρόση, Α. (2017). Διαδικασίες και κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 5(1), 175–193.
- Σαΐτης, Χ., & Eliophotou-Menon, Μ. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135–157. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.2.135.27843>
- Τογανίδου, Γ. (2019). *Η συμβολή του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής και διοικητικής λειτουργίας της* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2010). Ν. 3848/2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. ΦΕΚ Α' 71.
- Ελληνική Δημοκρατία. (2021). Ν. 4823/2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 136.



Abstract

This article presents a systematic review of international and Greek research on the relationship between the qualifications of educational leaders - particularly school principals - and their evaluation or effectiveness. Educational leadership is internationally recognized as a decisive factor in school effectiveness; understanding how principals' qualifications relate to performance indicators is crucial for evidence-based policies on selection, training, and evaluation. Searches were conducted in Scopus, Web of Science, and Google Scholar, as well as Greek repositories (EKT, Diadaktorika.gr, institutional). We included empirical studies investigating associations between principals' academic, professional, and administrative qualifications and outcomes such as student achievement, evaluation results, and school climate. International findings indicate that qualitative administrative experience, service in high-performing schools, targeted leadership training, and professional networking are consistent predictors of effective school management, whereas higher degrees and licensure tests (e.g., SLLA) show weak or non-significant predictive value. Greek studies are mainly qualitative or survey-based, capturing perceptions of

effective leadership without empirical linkage between qualifications and performance. The comparison highlights the evidence gap in Greece and the need for a national data infrastructure and a transparent framework for evaluating educational leaders, leveraging provisions of Law 4823/2021.

Keywords: educational leadership; principals' qualifications; evaluation; school effectiveness; leadership training; education policy

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, προσόντα διευθυντών, αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα σχολείων, επιμόρφωση στελεχών, εκπαιδευτική πολιτική

Αντώνιος Φουντουλάκης

Author profile in Scopus

<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=12784811600>

Author Profile in google Scholar.

<https://scholar.google.com/citations?user=ZEYkHWIAAAAJ&hl=en>

Ιωάννης Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ

*Η αλήθεια κατάραχα: διολίσθηση
στην αναλήθεια*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.37358>

*...daß Wahrheit schon vorausgesetzt wird,
sofern überhaupt Dasein ist,*

Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen 2006 (19η), 229.

Προσανατολισμοί

Το παρόν κείμενο δεν ακολουθεί τις γνωστές κλασικές αρχές της επιστημονικής-μεθοδικής γραφής. Ο αναγνώστης θα διαγνώσει εκτός από κάποιο «άρωμα» από το «Wahrheit und Methode» (H. G. Gadamer) και το πλήθος των συμβολισμών μας, δύο εκ-τροπές που μπορεί να σφραγίνεται κανείς με το νου σε δύο εκ πρώτης όψεως αταίριαστους μεταξύ τους ιεροφάντες του πνεύματος, στον Μ. Heidegger και στον Α. Παπαδιαμάντη. Ποιες είναι αυτές; Του πρώτου είναι η Αναλυτική του Dasein με γλωσσικούς κωδικούς όρους βγαλμένους από τα «κόκκαλα τα ιερά» της καθημερινότητας. Ίσως με τούτη την αναφορά μου η λέξη «κατάραχα» του ανωτέρου τίτλου τύχει κατανόησης. Όπως και η αναφορά στον τόπο μου («Δωρίδα»). Του δεύτερου είναι η «*δραματοουργία*» της *Καθημερινότητας*, κατά τρόπο που το *Καθημερινό ενός «τόπου»* - διαπίστωση βγαλμένη από τη διατριβή του Β. Πανταζή (2010) - όχι μόνο δεν προσβάλλει το *Υπερβατικό*, αλλά απεναντίας το εξαγιαάζει. Εκπλήσσει η αναφορά του στον «*άνω βυθό των ακαταλήπτων πραγμάτων*» (Αλ. Παπαδιαμάντης, «*Τὸ καμίνι*», 4.205.21-22)! Τηρουμένων πάντα των αναλογιών ο «εξα-

γιασμός» του *Υπερβατικού*, συμβαίνει στην εγγύς και στην μακρινή προοπτική του ανωτέρω έργου του Heidegger. Βέβαια, η φιλοσοφία και η επιστήμη αναζητούν πρωτίστως αλήθειες και αναλήθειες πέραν του καλού και κακού της καθημερινότητας.

Στο κείμενο αυτό, *Καθημερινό* και *Υπερβατικό* γίνονται αφετηρία προβληματισμού για αλήθεια και αναλήθεια. Εν αρχή, με έκδηλη την δραματουργική απεικόνιση, υποβάλλονται οικολογικά και ποιμενικά χαρακτηριστικά στην ανθρωπολογική «βάσανο» της καθημερινής συνύπαρξης των τριών έμβιων όντων, σε ένα φυσικό περιβάλλον μιας ορφανεμένης υπαίθρου. Για όσους θα προτιμούσαν και μουσική υπόκρουση υπάρχει το δίλημμα: *Pastorale* του Bethooven ή *Πετρολούκας*; Το επόμενο βήμα μας («Θαβώρ») είναι το *Υπερβατικό-δραματουργικό* στοιχείο στην Εκκλησιαστική Παράδοση, το αείζωο σε βυζαντινή τέχνη και η υμνολογία, όπως την εκπροσωπεί ο Ρωμανός ο Μελωδός. Στη συνέχεια το *Καθημερινό*, πάντα με τις αλήθειες και αναλήθειές του, μας απασχολεί σε ορίζοντα ιδεολογικών-ερμηνευτικών αντιπαραθέσεων, οι οποίες συχνά διολισθαίνουν σε *αντιθρησκευτική θρησκευτικότητα*, η οποία ίσως άθελά της, «δραματουργεί» μια γήινη απαισιοδοξία εξαιτίας της ανολοκλήρωτης «αλλαγής» και του χαμένου Παραδείσου.

Αλήθειες στις ράχες της Δωρίδας

Μια *vis a tergo* -λόγω ορμών και αναγκών των ζώων και των ανθρώπων- δεν επαρκεί για την πλήρωση της ύπαρξης και την εκτίναξη της αλήθειας στα ύψη: Αίματα σκόρπισαν τα δόντια του μακελάρη λύκου- ένα νηπενθές και περιπετειώδες ζώο- με το που άρπαξε τη γίδα από το κοπάδι του Νικολάκη. Τότε τρία αναμαλλιασμένα σκυλιά του βοσκού ανασηκώθηκαν με μιας και χορογραφούσαν *στα δυο πόδια* - καμιά οικειότητα τα ζώα με το *Αρνητικό* - και ύστερα αλαφιασμένα έτρεξαν καταπάνω στο λύκο. Ακολούθως δυο κοράκια γεύτηκαν τα αίματα και βάψανε τα νύχια τους κατακόκκινα. Με το που ξεδίπλωσε η *staccato*-κραυγή, τα φτερά τους ανέβηκαν, μετέωρα στο σύμπαν τους -*vuelos de la muerte*-, ψηλά στη ράχη. Εγώ πετάω μόνο στα όνειρα, στη γη ο κόσμος μου στενεύει ανυπόφορα και δεν χωράει αλήθειες! Από εκεί ψηλά βλέπουν τα πουλιά τον κόσμο μας, με τον αποκλειστικό τους τρόπο. Αυτά κυρίως. Αλλά και όσοι ιδεαλιστές νοιάζονται για αλήθεια και ελευθερία και κυνηγούν την ευτυχία χωρίς οικονομικίστικα κριτήρια. Πώς μας βλέπει άραγε ο λύκος;

Ανοίχτηκε τότε αίφνης στη ράχη το «Βιβλίο της φύσης», το δεύτερο μετά τη Βίβλο, τουτέστι μετά το βιβλίο του Θεού (Schaik-Michel 2018,

451 κ. εξ.) και τα κοράκια πιάσανε κουβέντα -voice humana- με τους αρουραίους της γης, μήπως και ευλογηθεί η αιματοχυσία. Γέμισε η πλαγιά μεταξύ Κερασιάς και Ρόγκια κόκκινα τριαντάφυλλα. Κανένας αιμοσταγής «καιρός» δεν τα αποσπά λάφυρα. Προσωπική μυθολογία, θα πείτε, αλλά επιφαινόμενο αυτού του τόπου είναι η ύπαρξή μου και εντοπίζει συνεχώς στη συμβίωση και των τριών έμβιων όντων αλήθεια και ωραιότητα. Όσο κι αν οι Βιοεπιστήμες δοκιμάζουν τον μέχρι τώρα ανθρωπολογικό προβληματισμό και ορισμένες βεβαιότητες -ζωή, πνεύμα, συνείδηση, γλώσσα κ.α.-, επουδενί δεν κλονίζουν την μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου, του τρόπου ύπαρξής του, σε σχέση με τα δύο άλλα έμβια όντα. Συνήχηση στα Ρόγκια: φυτά, ζώα, άνθρωποι. Μόνο που συχνά η αγάπη μας για τα δύο πρώτα διολισθαίνει στον ανθρωπομορφισμό τους, ενώ η προφανής διαφορετικότητα του δεύτερου πιστώνεται στον θεομορφισμό του.

Αταίριαστο ταίρι, σκέφτηκα προς στιγμή, ετούτη η συνήχηση της ράχης με την ηχώ του Λόρκα, του μάγου του Cante Jondo. Αλλά όλα παίζονταν εμπροστά μου ανάμεσα σε δυο ποταμάκια, Λούζες και Κερασιά. Φέρανε τότε σαν σε οπτασία το «τραγουδάκι των τριών ποταμών» εκείνου του μεγάλου ποιητή (Logca 2021):

*Ο ποταμός Γουαδαλκιβίρ
έχει γενειάδα κόκκινη.
Τα δύο ποτάμια της Γρανάδας,
το ένα θρήνος και το άλλο αίμα.
Άι ο έρωτας
που τον πήρε ο αέρας!*

Μα τι έρωτας! Ακόμα και η γέρικη γκορτσιά της καλύβας μου άνθισε κατακαλόκαιρο και ο χορός των μελισσών θύμιζε Μαινάδες. Το μόνο που έλειπε ήταν τα πολυφωνικά ηπειρώτικα τραγούδια από τις «Ισοκρατίσες». Θα αντιλαλούσαν στο *Κάτω ρέμα*, όπου σμίγουν τα δυο ποταμάκια. Η ράχη ετούτη, λοιπόν, είναι τόπος όπου κυριαρχεί ένας αινιγματικός κύκλος. Αυτός έχει τη δική του διαρκή εσωτερική παράταση του χρόνου, στην οποία υπακούουν ακόμα και τα σύννεφα. Οπότε, το «Όταν έρχονται τα σύννεφα» (Μάνου Χατζιδάκι, *Το Χαμόγελο της Τζοκόντας*) εύκολα μετεξελίσσεται σε «Όταν επιστρέφουν τα σύννεφα».

Σόρογκας που μας χρειάζεται. Ιδού, μιας και βρεθήκαμε στου Λόρκα τα λημέρια. Δεν υπάρχει σε τούτες τις ράχες, στις σκίτες των παππούδων μας, τίποτα άλλο από ισοπεδωμένες ταράτσες και ένα μελωδικό κενό με όλη την ωραιότητα της *απ-ουσίας* του. Λείπει ένας ζωγράφος σαν το Σωτήρη να το συνάψει με την άλλη πλευρά της Κερασιάς, όπου ένα εντελώς ισοπεδωμένο, σαν από σεισμό ή πόλεμο, χωριό, γεμάτο με *πικρόγλυκες αλή-*

θεις φτώχιας μα και αγνότητας, φέρνει, τηρουμένων των αναλογιών, στο προσκήνιο το χωριό Fuendetodos («Πηγή των πάντων»), κοντά στην Σαραγόσα της Αραγονίας, όπου γεννήθηκε το 1746 ο Francisco de Goya και του επιδανύλευσε παγκόσμια λάμψη (Paul Ingendaay, *FAZ* 04.11.2020). Πού τέτοια τύχη εδώ! Δεν γεννήθηκαν μεγάλοι δημιουργοί, παρά απλοί δουλευταράδες και λύκοι. Το κενό που άφησαν πίσω τους ζώα και άνθρωποι δεν προέκυψε από αλληλοφάγωμα, αλλά μάλλον από μεταφυσική ανάγκη αλήθειας: μεταποιείται το κενό σε *λειτουργιά-πρόσφορο* στην επίσης ρημαγμένη Εκκλησία των Ταξιαρχών. Το χωριό θα το έλεγα, ζηλεύοντας το Fuendetodos, «Πηγή πάσης αλήθειας» («Παλιοχώρι» το ξέρουμε). Δεν κρύβω ότι το φιλμ «Land of Dreams» των Shirin Neshat και *Shoja* Azari - ιρανική κινηματογραφική τέχνη στο εξωτερικό- που παρουσιάζει μια γυναίκα σε έρημο λίμνη από αλάτι να ονειρεύεται, ενώ στο αλάτι βρίσκεται νεκρός ο πατέρας της, άγνωστο από πότε, με έβαλε σε πειρασμό να ονομάσω το Παλιοχώρι «Πηγή παντός ονείρου» (Verena Lueken, *FAZ* 04.11.2022). Στον ερειπωμένο τοίχο των Ταξιαρχών θα έφτιαχνα υπό το βλέμμα του Σόρογκα και μιμούμενος τον μαγικό γραφίστα Banksy, που έφτιαξε πρόσφατα σε ερειπωμένο τοίχο της Ουκρανίας σε μια πελώρια εικόνα την ήττα και «πτώση» του Πούτιν σε αγώνα τζούντο με ένα πιτσιρικά (Trinas 2022), θα έφτιαχνα λέγω, ένα Αγγελούδι «αναβαίνον», κρατώντας στο ένα χεράκι περιστέρι- επουδενί το κοράκι του Νώε!- και στο άλλο μια καρδάρα βοσκού γεμάτη με κόκκινα, πασχαλινά αυγά.

Βέβαια καμιά σχέση τα κοράκια με εκείνο τον αετό του Nietzsche, που άρπαξε από το κοπάδι δύο αμνούς και τους έφερε πεσκέσι στον σχεδόν αποθαμένο Ζαρατούστρα-κακέκτυπη ιστορία τροφοδοσίας του Προφήτη Ηλία. Αναίμακτη σ' αυτές τις δύο παραλλαγές η πτήση, σαν εκείνη που κάνει το σμάρι από πέρδικες. Μα καμιά, επίσης, σχέση με τον αετό, ένα πουλί-εραστή, στο έργο «*L'oiseau Amoureux*» (Niki de Saint Phalle), το «υποταγμένο» στους δύσβατους όρους της σύγχρονης τέχνης, σε έκθεση στην Zürich της Ελβετίας (Felicitas Rhan, *FAZ* 27.11.2022).

Σε ρυθμούς τώρα από το «Όνομα του ρόδου», η στιγμή ετούτη ψηλά στη ράχη είναι αποχρονισμένη: «Όταν οι λίγες ώρες μυστικιστικής εοτυχίας διακόπτονται από ένα αιματηρότατο γεγονός» (Εκο 1985, 139). Ή μήπως ταιριάζει καλύτερα η ρήση του Hegel ότι *το αληθινό παρόν είναι η αιωνιότητα*; (Vieweg 2020, 584). Μα, τι λέω, εμείς έχουμε για τέτοιες ώρες τον Παλαμά: «*Διαβάτρα στιγμή!*» Αυτή που σου αποκαλύπτει την μεγάλη αλήθεια, ότι δηλαδή *η δυνατότητα γίνεται πραγματικότητα*, για ζώο και για άνθρωπο. Με μια πελώρια διαφορά: Το *μέσα- στη- φύση -παρά- φύση* ζωώδες κυνηγητό της επιβίωσης του ζώου θα αναμετράται εσαεί με την αυθεντική

α-λήθεια του μέσα-στη φύση-κατά φύση-υπέρ-φύση ανθρώπινου. Και ό-ποιος αντέξει το δεύτερο σκάνδαλο, μετά από το πρώτο του Σταυρού: ο ίδιος ο Θεός δημιουργεί τον κόσμο, αυτή είναι η πρώτη εκκοσμίκευση. Εκκοσμικεύει την ζωή μας παραχωρώντας αρμοδιότητες, ώστε οι δυνατό-τητες να γίνονται πραγματικότητες. Κρατώντας πάντα για τον Εαυτό του το δικαίωμα να καθιστά πραγματικότητα ακόμα και την πιο ασύλληπτη α-δυνατότητα (σύγκρ. Kaube 2020, 433).

Πόσο αληθινότερα θα ήταν τα πάντα, εάν το «μεγάλο μεσημέρι» - με-ρικοί βέβαια προτιμούμε αντ' αυτού Nachtoffizium, το λεγόμενο στα καθ' ημάς *Μεσονυκτικόν* - δεν πιστωνόταν στη στιγμή που ο άνθρωπος στέκεται αναμεσής ζώου και *υπερανθρώπου* - αυτού του «φαντάσματος»!- αλλά αναμεσής του ζώου και του αγγέλου, ή του ζώου και του εαυτού του. Μήπως αναμεσής *του εαυτού του και του εαυτού του*; Γιατί είναι προικισμένος με δυνατότητες που τον καθιστούν ικανό να γίνει αυτό που είναι. Τουτέστι ένα ον μεταξύ αλήθειας και ψεύδους, κάτι αδύνατο για ένα ον, όπως το ζώο, που ούτε συγκαταβαίνει, ούτε υπόσχεται. Ζει πάντως κι εκείνο κάτω από ουρανό, σε αέρα, χρώμα και ήλιο. Θέλει θάρρος να το αναγνωρίσεις, αλλά η διακινδύνευσή του είναι «κατά- φύση»! Αυτή μας σώζει από τον εαυτό μας, καθώς είμαστε επιρρεπείς στην αναλήθεια. Και κάτι από το Πλατωνικό «Συμπόσιο» που μας προβληματίζει: Συνιστά όντως η στοργή του ζώου για τα μικρά του αντί για ηθικό φαινόμενο, επιθυμία για αιωνιό-τητα; (Snell 1981, 234). Κανένας δεν «βλέπει» τον άλλον τόσο πολύ, όσο παιδιά και εγγόνια! Ακόμα και οι νάρκισσοι γονείς. Οι όποιοι άλλοι «κα-λοί» άνθρωποι που βρίσκονται; Είτε στον τάφο, είτε στο ...εξωτερικό.

Με ψιλοπειραγμένο τον Ramke θα έλεγα: το τριαντάφυλλο σχετίζεται άμεσα με το Θεό, όπως το κοράκι και ο λύκος. Μα και αυτή η πονηρή αλεπού «στο αντί της» μας κρατάει δεμένους με τα δεινά και τα ωραία του πολιτισμού μας (Ε. Φακίνου). Και η πονηρή λογική ακολουθεί την αλεπού κατά πόδας. Είναι κι αυτή εξ ίσου με την πίστη αβαθής. Όσο κι αν κόλλησε σε βιοχημικές συντεταγμένες και εντόπισε στο εσωτερικό μας μόνον όρ-γανα και ορμόνες (Harari 2015, 288), δηλαδή κάθε άλλο παρά ψυχή, δεν μπορεί να αρνηθεί εύκολα τον εαυτό της, αφού η απιστία ευκολότερα λέ-γεται από ό,τι όντως είναι. Ψυχή έχει και ο λύκος και το κοράκι και η αλεπού. Η διαφορά μας είναι μόνο ότι δεν ξέρουν πως έχουν. Γι' αυτό και δεν χρειάζονται ψυχανάλυση για τα μικρά ή τα μεγάλα της ζωής τους. Έ-χουν αποδεχθεί αυτό που είναι η ωμή αλήθειά τους, γεγονός που δεν τους προκαλεί κανέναν υπαρξιακό πόνο. Τούτο είναι δυσχερές για τον άν-θρωπο, δύσκολα θα μπορούσε να ακολουθήσει το παράδειγμά τους (σύ-γκρ. ό. π., 275).

Ας προσέξουμε τον Plessner. Ούτε και το ζώο μπορεί να ακολουθήσει τον άνθρωπο στο άνοιγμα στον κόσμο και στον πολιτισμό, στα έθιμα και σε ρυθμιστικές του βίου αρχές της συμβίωσης, σε ό,τι δηλαδή υπερβαίνει το ζωώδες. Σε ό,τι ελέγχει ένστικτα και προκαλεί απωθήσεις, νεύρωση και εξιδανίκευση γενεών και προσώπων. Αλλά καιροφυλακτεί εδώ ένας κίνδυνος, η αναγωγή του πολιτισμού στην «καταπίεση» ορμών, σε ό,τι ο Freud έκανε σημαία του. Μια άποψη η οποία, στο όνομα μιας φυσικής πρωταρχικότητας δεσμεύει την ανθρωπινότητα και παραπέμπει την πνευματικότητα στην δεσποτεία των ορμέφυτων στοιχείων του ανθρώπου και την απωθεί σε μετα- ή υπερανθρώπινη μορφή της υπόστασής του. Οι Rousseau και Marx είχαν εδώ τη δυνατότητα, ως ουτοπιστές της πρωταρχικής φυσικότητας, να αντλήσουν πλούσιο σκεπτικό, αφού παραβλέπουν τη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του, την *conditio humana*. Μια σχέση που έχει τόσο εμφαντικά αναδείξει η φιλοσοφική ανθρωπολογία (Plessner 1974, 72 κ.εξ.). Η ανάγκη για πολιτισμό είναι προδεδωμένη στον άνθρωπο δίψα. Υπερβαίνει ο άνθρωπος τον πρώτο κύκλο των ικανοποιήσεών του, το ζώο μένει αγκυλωμένο σ' αυτές. Ο άνθρωπος θέλει να είναι και να ενεργεί, χωρίς να χειραγωγείται από ορμές, *εμμέσως άμεσα*. Μέσα από παρόδους - τέχνη, δίκαιο, γλώσσα, θρησκεία κ.ο.κ- ιθύνει τη ζωή του σε δεύτερο, υψηλότερο και ακατόρθωτο για το ζώο, επίπεδο.

Αλήθειες στις ράχες Θαβώρ: ο αμνός και ποιμήν

Μια *vis a fronte* - μόνο του ανθρώπου και του Δέοντος - εξαγγέλλει μιαν άλλη, αρραγή Αλήθεια, εκείνη της *όγδοης ημέρας*, την πέραν του ποιητικού, επικού και γραφικού βουνού που λέγεται Ρόγκια, του ήχου του σύμπαντος και του χωροχρόνου. Την εναποθέτει υποδειγματικά άωμη στη ράχη του Ενανθρωπίσαντος. Αλήθεια πυριβλεγής και πρωτόκτιστη είναι ετούτη ενδοτοποθετημένη με υπόσχεση και συγκατάβαση από την Απόλυτη και ποιητική των πάντων Αρχή. Είναι εκείνη που μας πυρπολεί, αλλά και μας εγκαταλείπει κάποτε φαρμακωμένους απέναντι στην άβυσσο: «...ίνα τι με εγκατέλιπες;». Οπότε γίνεται αντιληπτό, γιατί η Εκκλησία διαθέτει τόσους πολλούς μάρτυρες *αίματος*, αλλά και *συνειδήσεως*. «*Τούτο εστί το αίμα μου*». Αλλά πρωτίστως το αίμα του Σταυρού -από τον μη εξ αιμάτων γεννηθέντα- ευθύς ως «...*ἐπὶ τῶν ὤμων ἔλαβεν ὁ Σωτὴρ...*» το απολωλός και βάφτηκαν κατακόκκινα τα φτερά του Αρχαγγέλου στο Μανταμάδο της Λέσβου. Κι αυτός -η ιερά εμβάς δεν του χρειάζεται

πλέον!- πέταξε ψηλά, πολύ ψηλά (ναός- ουρανός) ραίνοντας τα πάντα με την παραγγελία: «Εγώ είμι η οδός και η αλήθεια και η ζωή».

Και εν ταυτώ: «Ο ποιών την αλήθειαν έρχεται προς το φως» (Ιωάν. γ', 21). Αλήθεια που προηγείται της αναδύομενης εντός ή εκτός του νου. Ιδού τώρα η προέκταση της ευλογημένης Αλήθειας στην «Καλλονή του Ιακώβ» και το «θησαύρισμα του Θεού»: «Χαίρε λουτήρ εκπλύνων συνείδησιν, χαίρε κρατήρ κινρών αγαλλίασιν». Για να ξορκιστεί ο κυνισμός αιμοσταγών μεγαλορρημόνων και του κακού, ανέκαθεν, αφότου «ωλιγόθησαν αι αλήθειαι από των υιών των ανθρώπων» (Ψαλμ. 11, 2). Και αφότου ακόμα και ο Όμηρος μελαγχολούσε διαπιστώνοντας «πως οι άνθρωποι είναι σήμερα» (Snell ό.π., 57). Η μία Αλήθεια, λοιπόν, και για πάντα! Η ελευθεροποιός!

Αλλά απίθανο να απαλειφθεί δια παντός η κακοδαιμονία που μας εμποδίζει να συναντήσουμε τη σκιά μας. Που τότε φόβος και απόγνωση; «Βέλος νηπίων έγενήθησαν αι πληγαί αυτών» (Ψαλμ. 64ος). Νήπια είμαστε και αδυνατούμε να στοιχηθούμε στον ετεροχρονισμό της αποκαλυπτόμενης Αλήθειας: «Είπεν αυτοίς ο Ιησούς· αμήν αμήν λέγω υμίν, πριν Αβραάμ γενέσθαι εγώ ειμι· ήραν ουν λίθους ίνα βάλωσιν απ' αυτόν. Ιησούς δε εκρύβη (χάθηκε από τα μάτια τους) και εξήλθεν εκ του ιερού διελθών δια μέσου αυτών» (Ιωάν. ή', 58-59). Αλλά ιδού πάντα υπάρχει ευδοκία: «εμνήσθην του Θεού και ευφράνθην» (Ψαλμ. 76, 4). Πάντα υπάρχει το Φως της Αλήθειας: «Εν τω φωτί σου ονόμεθα φως» (Ψαλμ. 35, 10). Για την συνέχεια αρκεί ο «Αρχάγγελος ευλογών» του Γ. Χαλεπά να αναλάβει την αυτοπεποίθησή μας.

Δεν δολοφόνησε, εν τέλει, ούτε την πίστη, ούτε το μύθο η επιστήμη! Κατά τον Hegel «η θρησκεία είναι η περιοχή, στην οποία ένας λαός δίνει ορισμό αυτού που θεωρεί αληθινό»(Snell ό. π., 59). Για την Ορθοδοξία στους Αγίους διαφυλάσσεται κάτι από το Άκτιστο περιεχόμενο του Θεού. Η θέληση πάντως για Αλήθεια δεν αφήνει στα αζήτητα το ερώτημα *πότε αρχίζει το μέλλον*. Η Εκκλησία απαντάει: ευθύς μόλις εκτυρσοκροτήσει ο εσωτερικός μας πυρήνας, οπότε τα έσχατα αρχίζουν αμέσως, τωραδά! Μόλις η συνείδηση, αυτό το «θείον» και «μη απολλύμενον», αυτός ο εσώψυχος σπινθήρας μας εκτυρσοκροτήσει. Όταν μετά από σκληρή «δουλειά» πάρει εμπρός. Προς τούτο ο άνθρωπος χρειάστηκε να ζωστεί *λέντιον* και να ακολουθήσει *Κάποιον* που πηδαλιουχεί «...εις το ανακαλύψαι και ανεγείραι ... εις το αναζωοποιήσαι εκείνον τον καταχωσθέντα σπινθήρα». Να εμπιστευθεί *Κάποιον*, που δεν θα αφήσει ανενεργό τον σπινθήρα: «...εις το καταχώσαι αυτόν...αλλά εάσαι αυτόν ελλάμπειν και φωτίζειν ημάς» (Αβάς Δωρόθεος 2005, 132). Σπινθήρας είναι που σοφίλιασε με έναν Άλλον

που πληροί τα πάντα με το «Φως το Αληθινό». Δεν θα ήταν ανώφελη μια αντιπαραβολή του σπινθήρα της ύπαρξης με την -κατά τα άλλα απρόσωπη, αφηρημένη, αρχέγονη, εκτός τόπου, καιρού και αιτιότητας- «Μεγάλη Πνοή» του Καζαντζάκη (*Ασκητική*). Αντιπαραβολή και με αυτό που σε τελική ανάλυση, προκαλεί την, σύμφωνα με τους φιλοσόφους επιπέδου Heidegger και Gadamer, «οντολογική διαφορά». Βέβαια είχαν προηγηθεί «τα παιδιά της Θρησκείας», όταν η επιστήμη απογειωνόταν τον 17ο αιώνα με τις ευλογίες της Εκκλησίας: Kepler, Bacon, Descartes, Boyle, Leibnitz, Newton (Schaik-Michel ό.π., 452). Αυτοί οι κορυφαίοι ίθυναν μια συνάντηση θρησκείας και επιστήμης κατά την αναζήτηση της αλήθειας. Εκείνο που η Εκκλησία συνεισφέρει είναι η δυνατότητα να γίνουμε πιο ευτυχησμένοι ανακλύπτοντας την αλήθεια. Κανένα πάντως πρόβλημα για τα ανθρώπινα: ακόμα και αυτός ο Hegel ήταν χαρτοπαίχτης και κρασοπατέρας; (Vieweg 2020, 26).

Όμως, «πικρή η αλήθεια», πολλοί σημερινοί πνευματικοί Πατέρες, εχέφρονες και συνετοί, ενώ εκτελούν υποδειγματικά τα λειτουργικά τους καθήκοντα διακονώντας την εξ Αποκαλύψεως Αλήθεια, αδυνατούν να παρακολουθήσουν και την ανθρωπολογική, είτε φοβούμενοι μήπως διολισθήσουν σε αντιδογματική θέση και υπηρετήσουν ιδεολογικές συμβάσεις, είτε γιατί την αγνοούν. Συχνά υποστηρίζουν, όχι μόνο για την πίστη, ότι για όλα υπαίτιος είναι ο δυτικός ορθολογισμός! Θα έλεγα ότι πρόκειται για διπλή ηθική: καρπώνεσαι τα τόσα αγαθά του ορθολογισμού και συνάμα την ενοχοποιείς για όλα τα δεινά!

Αναζήτηση πυξίδας στον Plessner. Ασφαλώς και είναι δεδομένο ότι με το τέλος του Μεσαίωνα και το «άνοιγμα» του κόσμου, την αμφισβήτηση των μεγάλων αυθεντιών, εκκλησιαστικών και κοσμικών, έχασε ο άνθρωπος το έδαφος κάτω από τα πόδια του. Άνθρωπος και κόσμος δεν αναζητούνται από το Θεό πλέον, αλλά Θεός και κόσμος από τον άνθρωπο. Βέβαια πολύ πριν, αυτοί ακόμα οι μεγάλοι Πατέρες -και κάθε άνθρωπος- είχαν εντελώς άλλη παράσταση περί κόσμου σε σχέση με τον σημερινό. Αυτό δεν άφησε ανεπηρέαστη την διδασκαλία τους. Ποτέ όμως μέχρι σήμερα δεν έχει αμφισβητηθεί ότι ο άνθρωπος είναι πρόσωπο, τουτέστι υπερβαίνει το ζωώδες και βιολογικό του Είναι. Ικανός για δημιουργία και καταστροφή, απόλαυση και πόνο, θύελλες και φασαρία για το τίποτα, έχει από την εποχή του λίθου ζωγραφίσει τα σπήλαιά του, υπερβαίνει το εσωτερικό και το εξωτερικό του, με ενδιαφέροντα που υπερβαίνουν ορμές και βιολογικές ανάγκες. Το περίφημο άγαλμα του Σειληνού με ανθρώπινο πρόσωπο, που κρατά στην αγκαλιά του τον μικρό Διόνυσο, έργο της Ρωμαϊκής περιόδου περί τα μέσα του 2ου αιώνα, αντίγραφο του πρωτοτύπου

του Λεύσιππου (3ος αιώνα π.Χ.)– βρίσκεται τώρα σε Μουσείο στο Μόναχο- εκφράζει αυτή την ανάγκη του ανθρώπου να υπερβεί την ζωώδη μορφή, όπως την εκπροσωπούσαν μέχρι τότε οι σειληνοί. Όμως νέες ανάγκες κατανόησης της πραγματικότητας προέκυψαν, οπότε στο προσκήνιο εμφανίστηκαν φυσιοκράτες και ιστορικιστές. Ακολουθώντας του πρώτους αναζητάς ανθρώπινο βάθος, αλλά δολοφονείς ελευθερία και ιστορικότητα του ανθρώπου. Ακολουθείς τους δεύτερους, ιδεαλιστικής ή υλιστικής κοπής, ανεβαίνεις στα ύψη και στην υπερβατικότητα, τουτέστι σε άφραστη απόσταση (Plessner 1981, 115 κ. εξ.).

Η απώλεια της αυθεντίας της χριστιανικής τάξης του κόσμου προκάλεσε όντως μια αδύνατο να ισορροπήσει πλουραλιστική κοινωνία, μια κοινωνία αξιακών συστημάτων λίαν ανταγωνιστικών. Νέες μορφές «δικτατορίας» ήρθαν στο προσκήνιο. Όμως, από όλο αυτό το γίγνεσθαι που έπληξε τις αυθεντίες ήλθε στο προσκήνιο ένα μεταρρυθμιστικό πνεύμα που παραπέμπει στο μη απαλλοτριούμενο πυρήνα της ύπαρξης του ανθρώπου, από τον οποίο αναθάλλει το πάθος για ελευθερία. Αλλά είναι αδύνατο με οποιαδήποτε μέσα, επιστημονικά ή μη, να αντιμετωπιστεί ένα μείζον ζήτημα, ότι δηλαδή ο άνθρωπος έγινε αντικειμενικοποιήσιμος, γεγονός που συνεπάγεται όλο και μεγαλύτερη απομάκρυνση από τη «χώρα» της ύπαρξής του, μια χώρα –άδυτο. Πλανεμένα δόγματα, με γοργούς βηματισμούς σε γενικεύσεις -μιας ψευδοβιολογίας και ψευδογενετικής-, διαπλεκόμενες με αυθαίρετες αξιολογήσεις, διολισθαίνουν σε αναλήθειες τύπου Ναζισμού. Ποια δύναμη της γης προστατεύει όσους έχουν καλή θέληση έναντι των πλανεμένων; (ό. π., 129).

Ο άνθρωπος μπορεί να πιστεύει ή να μην πιστεύει, να ζητά αλήθεια, αλλά και να διολισθαίνει στην αναλήθεια, λόγω της ειδικής κατασκευής του, της *εξωκεντρικότητάς* του και πρέπει εν συντομία να δούμε παρακάτω τι σημαίνει αυτή η αποκλειστικότητά του. Ωστόσο, ο «δογματικός» διπολισμός καλά κρατεί: πολλοί διανοούμενοι και θεολόγοι εμμένουν - αυτά παθαίνεις, όταν λείπεις απ' τη ζωή και ... διολισθαίνεις στη σοφία και στην αρετή!- σε κόκκινες γραμμές μεταξύ ανθρώπινου και υπερανθρώπινου. Οι πρώτοι, δέσμιοι κάποτε εύθραυστης εσωτερικότητας, φέρνουν στα μέτρα τους την διαλεκτική πραγματικότητα απόλυτου και σχετικού, χρησιμοποιώντας «συνθήματα μεταλλικά» και, πάντως, ερήμην της ανθρώπινης σωματικότητας. Οι δεύτεροι αδυνατούν να αντιληφθούν ότι δεν διακυβεύεται η πίστη, όταν εντοπίζονται και ευδιάκριτα όρια μεταξύ ανθρώπινου και υπερανθρώπινου, καθημερινότητας και της «λίμνης του πυρός» ή των βασανισμών «εν πυρί και θείω» (Αποκ.), για τα οποία δεν ευθύνεται ο δυτικός ορθολογισμός. Το δόγμα δεν έχει αρμοδιότητα για κάποια γήινα

πολύ γήινα, γιατί χωρίς να το αντιλαμβάνεσαι το οδηγείς σ' αυτό που εσείς αποφεύγετε, δηλαδή στην *αχρείαστη* εκκοσμίκευση. Δεν έχουν όλοι τη μαστοριά του Μεγάλου Βασιλείου, όπως παραδειγματικά υπάρχει στην επιστολή «*Πρός τήν σύζυγον τοῦ Νεκταρίου γιά νά τήν παρηγορήσει γιά τόν θάνατο τοῦ παιδιοῦ της*», ώστε να την συνάπτουν με την *χρειαζόμενη* ακολουθώντας κατά τον Παύλο «*αληθεύοντες την αγάπη*». Για παράδειγμα, μπορούν κάλλιστα πλείστοι μη θρησκευόμενοι να την αληθεύουν. Όποιος μελετά σύγχρονους, φωτισμένους πατέρες, που συνδυάζουν θεολογική και ψυχαναλυτική παιδεία, αντιλαμβάνεται πόσα προβλήματα ανακλύπτουν. Από την άλλη όμως πλευρά, δυσανασχετεί ο Ελύτης με την «χωριατιά της μάθησης», που μας απαγορεύει να βλέπουμε τη ζωή σαν αίνιγμα, χωρίς να μας φέρνει αποδείξεις ότι δεν είναι (*Εν λευκώ*, 440). Μήπως, τηρουμένων των αναλογιών, δεν θα ίσχυε η δυσανασχέτηση και για όσους «μας απαγορεύουν» ατεκμηρίωτα να πιστεύουμε στο Μεγάλο Αίνιγμα του Θεού; Και μάλιστα να πιστεύουμε άνευ ...λόγου!

Αλήθειες στις ράχες ανθρωπότητας και της Αποκάλυψης

Μια περαιτέρω αναφορά σε ό,τι ακριβώς τελεί σε εκκρεμότητα αναφορικά με τα όρια ανθρώπινου-υπερανθρώπινου απαιτεί μεγάλο μόχθο, θέλει με τη γλώσσα του βουνού και της ράχης, μεγάλη «δρασκελιά» - για να μην ξεχνάμε και το *δράω-ώ!*- και υπερβαίνει τις ικμάδες του παρόντος κειμένου. Περιοριζόμαστε σε διευκρινίσεις της προαναφερθείσας έννοιας της *εξωκεντρικότητας*.

Ο λύκος, ο σκύλος το κοράκι ...ο άνθρωπος! *Εξωκεντρική τοποθετικότητα* (exzentrische Positionalität) είναι ο δύσπεπτος όρος που χρησιμοποιεί ο Plessner στο έργο του αναφορικά με τα στάδια του Οργανικού, για να δηλώσει τη διαφορά του ανθρώπου από τα δύο άλλα έμβια όντα. Ο άνθρωπος ζει μεταξύ κέντρου και περιφέρειάς του, *προς* και *από* αυτό, ποτέ καθλωμένος σ' αυτό. Δεν παραμένει στο αντικείμενό της συνείδησής του, επανακάμπει στη συνειδητότητά του: προκαλεί, για παράδειγμα, πόνο στον Άλλον και συνάμα γνωρίζει πολύ καλά ότι τον προκαλεί. Αφαιρεί τη ζωή του Άλλου και συνάμα γνωρίζει τι κάνει. Αυτή η εκ πρώτης όψεως διάσταση της αυτοσυνειδησίας εκτοξεύεται με την εξωκεντρικότητα σε πυρήνα της *conditio humana*, της ειδικής ανθρώπινης κατασκευής και της σωματικότητας. Ο άνθρωπος γελάει, κλαίει, χαμογελάει και χρησιμοποιεί το πεδίο μάτι-χέρι στην λειτουργική-ποιητική του συμπεριφορά. Δημιουργεί έθιμα, τέχνη, θρησκεία, δίκαιο, επιστήμη, αναλαμβάνει ρόλους, αλλά

συνάμα πληρώνει ακριβό τίμημα αυτής της αποκλειστικότητάς του, ο αδύναμος, σε σχέση με το ζώο, σε ένστικτα άνθρωπος. Βρίσκεται παντού και πουθενά, ζει χωρίς τόπο, χρόνο και πατρίδα, ενεργεί με προαίρεση γνωρίζοντας μάλιστα ότι η ζωή έχει ένα τέλος, δολοφονεί και αυτοκτονεί.

Όλα τούτα δεν έχουν καμιά δυνατότητα να γίνουν πραγματικότητα στα ζώα.

Πού μας οδηγούν όλα τούτα; Ο μανιχαϊνιστικός δυισμός καλό-κακό δεν έχει πλέον καμιά «τύχη», μα ούτε και η αντιπαράθεση πίστη-απιστία, εάν ακολουθήσεις την οδό *αλήθεια και αναλήθεια*. Αυτή η θεώρηση μπορεί να βασιστεί, συν τοις άλλοις, σε μια αντιπαραβολή της *εξωκεντρικής τοποθετικότητας*, ήτοι του πυρήνα της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας του Plessner με την εξ Αποκαλύψεως Αλήθεια. Αλλά και σε μια αντιστοίχιση της «κατάπτωσης» και «καταλήστευσης» της αλήθειας, αλλά και της μηδαμινότητας του Πραγματικού της φιλοσοφίας του Heidegger με την ευαγγελική απόρριψη του μηδενισμού. Στον αντίποδα της α-λήθειας που τόσα πολλά μας έχει ειπεί ο Heidegger, ας σημειωθεί μια παρατήρηση του Αγίου Νεκταρίου για την ασέβεια, της οποίας αιτία είναι *η λήθη του Θεού*. Είναι παράλογο να θεωρείς μεν ανάκληση της αλήθειας από τη λήθη και να παραβλέπεις τη δυνατότητα να ισχύει το αυτό για τον Θεό.

Όσο κι αν ο Plessner αποφεύγει να πάρει θέση αναφορικά με την πρώτη αρχή και αλήθεια των πάντων και όσο και αν ο Heidegger διαφωνεί με τους «φαντασιόπληκτους», όπως λέγει, φιλοσόφους, που υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αιώνιες αλήθειες, αφού τότε θα αποδεικνυόταν ότι το εδανά-Είναι υπήρχε και θα υπάρχει στην αιωνιότητα (Plessner 2004, 136. Heidegger 1978,352)- η διαχρονική και οντολογική «αλήθεια» διαψεύδει και τους δύο. Σίγουρα ο εξωκεντρικός άνθρωπος «άφησε πίσω του», όπως λέγει ο Plessner, το ζώωδες, αλλά δεν το εξάλειψε. Αυτό με τη σειρά του τον εκδικείται και τον καθιστά συχνά πιο ζώωδη από το ζώο.

Χωρίς εξωκεντρικότητα δεν υπάρχει αλήθεια, μα ούτε και αναλήθεια. Το ζώο ούτε αληθεύει, ούτε επαληθεύει, ούτε αναληθεύει. Ενεργεί χωρίς να έχει συνείδηση της ενέργειάς του. Η εξωκεντρικότητα δεν είναι μόνον η αιτία της απογείωσης του ανθρώπου, αλλά και της κατάπτωσής του, της *αναλήθειάς* του. Ενδεικτικά προαναφέραμε ότι *δολοφονεί*- έστω και από δίκαιη αγανάκτηση, όπως ο στρατιώτης Woyzeck στο έργο του Georg Büchner (1836)-, αλλά και *αυτοκτονεί*. Heidegger και Plessner, ο πρώτος με οντολογικά κριτήρια, ο δεύτερος με ανθρωπολογικά, «εγκαταλείπουν» τον άνθρωπο σ' αυτό το πεπρωμένο της κατάπτωσης και της αναλήθειας, της ουτοπίας και της ανεσιότητάς.

Κάθε δυνατότητα έχει προοπτική να καταστεί πραγματικότητα. Όμως,

κάποτε επαληθεύεται η πιο ασύλληπτη αδυνατότητα, την οποία προσπερνάνε αυτοί οι δύο κορυφαίοι. Η εξ Αποκαλύψεως Αλήθεια φωτίζει τόσο αυτή την αδυνατότητα, όσο και μια, με την αδιαφιλονίκητη αποδοχή της Ενανθρώπισης, διαφορετική πορεία, *από την πραγματικότητα της Ενανθρώπισης στη δυνατότητα της αλήθειας*. Ίσως γι' αυτό το λόγο υποστηρίζεται από πολλές πλευρές, σε διαφορά προς την Παυλική «προτεραιότητα» της Ανάστασης, το «σκάνδαλο» και η «μωρία» της Σταύρωσης! Αδυνατούν να αποδεχθούν οι Heidegger και Plessner κάτι αυτονόητο και αυταπόδεικτο, εμπειρικά πιστοποιημένο αιώνες τώρα, ότι δηλαδή υπάρχει θαύμα και αλήθεια που μυσταγωγείται και δεν συμπεραίνεται με συλλογισμούς, ούτε την «χωράει» ο νους. Είναι απαύγασμα *αρχίφωτης* θείας Χάρης. Ισχύει εν προκειμένω ό,τι ο μέγας Ησυχαστής Ιωσήφ έχει περιγράψει σε κάποια από τις επιστολές του για την Αγάπη: *«Μήτε εξ έργων γίνεται, μηδέ της ημετέρας θελήσεως είναι»*. Και αλλού: *«Όλα εκείθεν απόρρητα διηγήσεως»*.

Βέβαια, η επίμονη ανθρώπινη προσπάθεια υπέρβασης των ορίων του Ανθρώπινου για λογαριασμό της κατανόησης του Ακτίστου φαινομένου της εξ Αποκαλύψεως Αλήθειας, με οδηγό την κάποτε ανυπόφορα θεωρητική τριλογία *αγάπη, πίστη, ελπίδα* και τον διπολισμό Παράδεισος-Κόλαση, δεν φέρνει πάντα αλήθειες στο φως, προκαλεί μάλιστα νέες συγχύσεις και αντιφάσεις (Fried 2019, 167). Γίνεται σωστός γρίφος. Άλλη η εξ Αποκαλύψεως Αλήθεια και άλλη η επιστημονική, ακόμα κι αν την θεωρείς δώρο του Θεού.

Όμως, αλήθεια και φως δεν υπάρχει κανένας λόγος να μην αναμετρούνται συνεχώς και με το *μέσα-στη φύση-κατά-φύσιν-ανθρώπινο*. Όσο ο άνθρωπος δεν είναι έτοιμος να «θυσιάσει» τη ζωή του και τον κόσμο, ακόμα και τις τόσες και τόσες μετωνυμίες της απόλαυσής του, για την αιωνιότητα και τους «κόλπους Αβραάμ», μένει η ρήση *«μακάριοι οι μη ιδόντες και πιστεύσαντες»* φωνή βοώντος εν τη ερήμω. Η προκαλούμενη απόσταση από τον ανθρωπομορφισμό του Θεού μέχρι τον θεομορφισμό του ανθρώπου μένει χαοτική και δεν εξυπηρετεί την αλήθεια. Γιατί άραγε; Η πιο αυθεντική και ισαρχέγονη περιοχή της δυνατότητας να υπάρξει το εδανά-Είναι, η δυνατότητα να υφίσταται ως Είναι, είναι η *αλήθεια της ύπαρξης* (Heidegger 1978, 347). Τούτη η Χαϊντεγκεριανή άποψη έχει αποδέκτη την εγκόσμια πραγματικότητα, όπου καταφάσκει η αποκαλυπτόμενη κάθε φορά αλήθεια της *conditio humana*, όταν δηλαδή η δυνατότητα γίνεται πραγματικότητα.

Στο πνευματικό έργο της Εκκλησίας πρέπει να προστεθεί και το κοινωνικό. Μια αλήθεια και ετούτη, την οποία οι μεν διανοούμενοι θεολόγοι

υποτιμούν, οι δε «κοσμικοί» παραβλέπουν. Για θετική εκδοχή της εκκοσμικευμένης ανθρωπολογίας πρόκειται. Το σκάνδαλο και η μωρία του Σταυρού δεν άφησαν την Εκκλησία να περιέλθει σε μεταφυσικό ή άλλου τύπου πνευματισμό. Απεναντίας η Αλήθεια του Ενανθρωπίσαντος ενέπνευσε την φιλανθρωπία, χωρίς να ακυρώσει την «όγδοη» ημέρα. Ιδού πάλι ο ετεροχρονισμός: «νοσταλγοί» οι Πατέρες, της ...μελλοντικής Πολιτείας! *«Και ο Άγγελος ...ήρε την χείρα αυτού την δεξιάν εις τον ουρανόν και ώμοσεν εν τω Ζώντι εις τους αιώνας των αιώνων... ότι χρόνος ουκέτι έσται»* (Αποκ. 10,5-6) (Σωφρόνιος Αρχ. 1993, 26). Όμως, γιατί οι συνεχείς, αιώνες τώρα, ευχές της Εκκλησίας για ειρήνη και ανθρωπινότητα δεν ευδοκίμούν; Μήπως επειδή η αναλήθεια, ως οντολογική και ανθρωπολογική συνθήκη, διολισθαίνει ανά πάσα στιγμή πέραν κάθε «κτιστής» κανονικότητας; Είναι ο κακός δαίμονας όχι της Εκκλησίας, αλλά της ανθρωπολογίας. Μήπως εντέλει δεν υπάρχει αναλήθεια, αλλά αληθώς αναληθής άνθρωπος, θύμα της εξωκεντρικότητάς του;

Αλήθειες στη ράχη της παρεξήγησης

Ας δούμε τώρα κατάματα την σημερινή «κοσμική» πραγματικότητα. Ποια είναι άραγε η αλήθεια και η αναλήθεια, όσον αφορά την «θριαμβεύουσα» άρνηση και κατάθλιψη; Δεν είναι όλοι οι άνθρωποι σκλάβοι παιδευσίας, ιδεολογιών, πόθων ανεκπλήρωτων, κατανάλωσης, θρησκευτικών προκαταλήψεων και μειονεξιών, εγωμανείς και ατομιστές. Δεν απαρτίζεται η μεγάλη πλειοψηφία της κοινωνίας από μηδενιστές και μονίμως διαμαρτυρόμενους και καλοθελητές. Χρειάζεται μόχθος πνευματικός και θάρρος να ανοιχτούμε στην αλήθεια, αφαιρώντας από έννοιες-κλουβιά περιεχόμενα «ληγμένα»: τι σημαίνει σήμερα προοδευτικός, συντηρητικός, πατριώτης, αγωνιστής;

Δύο ενδιαφέροντα βιβλία όμως αποκωδικοποιούν το πρόβλημα της μόνιμης δυσaréσκειας πολλών συνανθρώπων μας. Το βιβλίο του Erich Wiedemann (1989) «Οι γερμανικοί φόβοι. Ένας λαός στο μινόρε» και αυτό του Gabor Steingart (2012) «Το τέλος της φυσιολογικότητας. Υστεροφημία της μέχρι τώρα ζωή μας». Στο πρώτο περιγράφεται, με πλείστα παραδείγματα, ο διαρκής κλαυθμός καλοζωισμένων συμπατριωτών του. Όμως απεικονίζεται άριστα μια πασίγνωστη δυσaréσκεια ορισμένων ανά την υφήλιο που απολαμβάνουν τον δυτικό πολιτισμό. Στο δεύτερο βιβλίο, με επίσης πλείστα παραδείγματα, προβάλλεται η αδυναμία συγχρονισμού μας στην σημερινή πραγματικότητα του κόσμου. Δεν τολμάμε. *Η ζωή ποθεί κινδύνους*, είπε ο Goethe σε στίχο του για τον Πίνδαρο. Να πετάξουμε,

λοιπόν. Γιατί, δηλαδή, μόνο τα κοράκια μπορούν; Καμία σχέση όμως, τα καημένα, με μιαν ανθρώπινη ιδιαιτερότητα. Τα κοράκια ενεργούν πάντα με σκοπό συγκεκριμένο, να επιζήσουν. Ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να «πετάει» προς την αλήθεια ενεργώντας και ά-σκοπα. Είναι από τη φύση του ένας αιώνιος «ιδεαλιστής». Ανοιχτός στο απρόβλεπτο, με «θάρρος για την αλλαγή», όπως την προβάλλει η έκθεση έργων τέχνης στο Τορίνο (ARTISSIMA) αυτή την εποχή με σύνθημα «Transformation» (Ursula Scheer, *FAZ* 05.11.2022).

Αλλά επωφελής κρίνεται και μια ματιά στο πολυμεταφρασμένο βιβλίο του Kahneman, στο οποίο παρουσιάζεται ένα πανόραμα εμπειρικών επαληθεύσεων της αναυθεντικότητας της αντίληψης που έχουμε για τα πράγματα. Ενδιαφέρον για το θέμα μας είναι το κεφάλαιο «Ψευδαίσθηση της αλήθειας», με το χαλαρωτικό παράδειγμα για τα «τέσσερα»(!) πόδια της κότας (Kahneman 84 κ. εξ.). Παρασυρόμαστε, στρεβλή είναι συχνά η αντίληψή μας. Συχνά θεωρούμε αληθινό το οικείο, το επιθυμητό, το αυτονόητο, το δεδομένο. Εκκλαμβάνουμε το ανθρωποειδές ως ανθρώπινο, εμπιστευόμαστε βιολογισμό και ιδεαλισμό ως τις «ιερές αγελάδες» της αλήθειας.

Nietzsche που μας χρειάζεται! «Τώρα μόνο αρχίζεις τον δρόμο του μεγαλείου σου! Κορυφή και άβυσσος-τώρα έγιναν Ένα. ...Ακολουθείς τον δρόμο του Μεγαλείου σου: τώρα το καλύτερο θάρρος σου πρέπει να 'ναι τ' ότι πίσω σου δεν υπάρχει κανένας δρόμος πια!» (Nietzsche 1980, 214). Και συνεχίζει: «Κι αν από τώρα κ' ύστερα σου λείψουν όλες οι σκάλες, πρέπει να μάθεις να πατείς στο ίδιο σου το κεφάλι: πώς αλλοιώς θα 'θελες ν' ανεβείς ψηλότερα;» (ό.π.). Όποιος δεν τολμάει χάνει και «ο τολμών νικά». Βέβαια η ευθύνη δική σου, εάν θα καταλήξεις μαύρο κοράκι ή αετός. Εκείνα βέβαια πετούν, είναι ανάλαφρα. Γίνε καλύτερα λύκος, εχθρός των αλυσίδων, ελεύθερος στο δάσος σου (σύγκρ. ό.π., 152). Ούτως ή άλλως, Dummerchen μου, μέσα σου τον κουβαλάς μάρτυρα, όταν ζυγίζεις την αλήθεια. Προσοχή, όμως: εκείνα έχουν για περιφέρεια το κέντρο τους, δεν ζουν εξωκεντρικά, ήτοι δεν αισθάνονται καμιά ντροπή για ή με τη γύμνια τους. Ο άνθρωπος είναι ανοικτός, εκ-τεθειμένος και εν ταυτώ κρυμμένος, homo absconditus. Άβυσος η ύπαρξη και η αλήθειά του, ανά πάσα στιγμή υπερβαίνει κάθε παγιωμένη άποψη για το πρόσωπό του χάρη στη φοβερή δύναμη που του επιδαψιλεύει η ελευθερία του. Αυτή δυναμιτίζει δεσμά που της χαλκεύουν οι μονομέρειες και οι προκαταλήψεις επιστημονικών κλάδων και κοινωνικών συστημάτων (Plessner 1981b, 134).

Gadamer που μας χρειάζεται! Η αλήθεια καταντάει θεραπευαίνιδα της ερμηνευτικής, αντί να ισχύει το αντίθετο. Προνομακία είναι τόσο η

θεολογική ερμηνευτική, όσο και η *προ-κατ-ειλημμένη*. Στην πρώτη περίπτωση δε χρειάζεται ιδιαίτερο μόχθο, αφού βρίσκεις στρωμένο τραπέζι, κρίνεις την κοσμική πραγματικότητα σύμφωνα με δογματικούς όρους - δεν τολμά να πω με πνεύμα Inquisition- και αναρριχάσαι *κατάραχα* στην Αλήθεια της πίστης. Συνήθως βέβαια την απλουστεύεις κι αυτήν τόσο πολύ, που χάνονται από τα μάτια σου τα Μυστήρια της Εκκλησίας και το αίνιγμα που λέγεται άνθρωπος. Στη δεύτερη ερμηνευτική βρίσκεις επίσης στρωμένο τραπέζι από την παράδοση και την ιστορία. Συνήθως όμως το λεηλατείς κατά το δοκούν: προλήψεις, ιδεοληψίες, «επιθετικοί» λαϊκιστές πολιτικοί, ανεύθυνοι διαμορφωτές της κοινής γνώμης κακοποιούν την αλήθεια (δες και ό. π.).

Ο λύκος ουρλιάζει, όπως η αγραμματοσύνη μου, τα κοράκια κρώζουν, όπως η μαυρίλα μου, μόνον ο άνθρωπος, προείπαμε, *γελάει, κλαίει, χαμογελάει*. Καταργεί τότε τη γλώσσα, για να μιλήσει. Υπερβαίνει ενορμήσεις, λίκμπιντο και επιθετικότητα για λογαριασμό της ανθρωπότητας. Το ουρλιαχτό του ανθρώπου είναι καταδικό του, δεν είναι εκείνο του λύκου, η μαυρίλα είναι δική του, δεν είναι εκείνη του κόρακα. Στο ουρλιαχτό και στη μαυρίλα του βρικολακιάζει η πιο προανθρώπινη μοίρα από τα σωθικά της αλήθειάς του: «*Το εδανά-Είναι είναι ισαρχέγονα μες την αλήθεια και μες την αναλήθεια*», θέση που εκφράστηκε μακράν κάθε αρνητικής «αξιολόγησης» (Heidegger 1978, 346 κ.εξ.). Δεν ξεφεύγεις από την αναλήθεια με τίποτα, αφού ετούτη είναι ουσιαστικό χαρακτηριστικό του *μεσ-στον-κόσμο-Είναι* (ό.π.,α.347).

Υπάρχει και μια τρίτη ερμηνευτική; Τα πράγματα δυσκολεύουν εάν είναι να ερμηνεύσεις σύμφωνα με την παραπάνω Νιτσεϊκή απολυτότητα, ότι δεν υπάρχει οδός προς τα πίσω. Γίνονται δυσκολότερα εάν λάβεις σοβαρά υπόψη την Καβαφική «προσταγή» στο ποίημα *η Πόλις*: «Για τα αλλού- μη ελπίζεις- δεν έχει πλοίο για σε, δεν έχει οδό». Κανένα βέβαια πρόβλημα για υπερανθρώπους. Σε παραλαμβάνει ή, καλύτερα να λέγαμε, σε πιάνει από τη μύτη η Τζ. Κ. Ρόουλιγκ και ο Χάρι Πότερ! Μαθαίνεις όλη την αλήθεια για τα πάντα, αναπτύσσεσαι μέσα από την εφηβεία σου, μαθαίνεις να ξεπερνάς όλα τα προβλήματα, ακόμα και το άγχος, την μοναξιά και την κατάθλιψη, ακόμα-ακόμα δύνασαι να λάβεις μέρος στο βίαιο πόλεμο των Βρετανών μάγων. Το σημαντικότερο βέβαια είναι ότι προετοιμάζεσαι για την αντιμετώπιση του πραγματικού κόσμου που βρίσκεται έξω από το Χόγκουαρτς, αφού θα πάρεις μέρος στον δεύτερο και πιο βίαιο πόλεμο των μάγων της Βρετανίας, μετά την επιστροφή του σκοτεινού άρχοντα Βόλντεμορτ. Μόνο που θα χρειαστεί μεγάλη προσοχή, γιατί ενδεχομένως ο επί εφτά ημέρες κατάκοιτος ως πτώμα, ο καταθλιπτικός Ζαρατούστρα μπορεί,

με τούτα και με τα άλλα της μαγείας, να συνέλθει και παρακινημένος από την όμορφη μυρουδιά των ζώων που του παραστέκονται, να εκλιπαρεί, και αυτός, να του δανείσουν τα καημένα λίγη λογική, μιας και δε βλέπει φως από ανθρώπους.

Προς τι όλα τούτα; Δεν ωφελεί επιστροφή στον Ιδεαλισμό του Hegel, ή στην Μεταφυσική την προ Καντ, στην κλασική Οντολογία ή στην θεωρία του Marx. Ούτε άνευ όρων βδέλλα στην ακμαία παράδοσή μας, βλέπε κλασική αρχαιότητα και Βυζάντιο. Οι Λακεδαιμόνιοι τιμώρησαν με χρηματικό πρόστιμο τον βασιλέα τους Αρχίδαμο, επειδή τόλμησε και έλαβε για σύζυγο γυναίκα μικρού αναστήματος, κατηγορώντας τον ότι είχε στο νου του να γεννήσει διαδόχους όχι βασιλείς, αλλά «βασιλάκια» (Πλούταρχος 21). Για να μην σταυρώνεται η αλήθεια ας βρίσκουμε τους βηματισμούς που χρειάζεται σε κάθε εποχή το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό Dasein για να επαληθεύεται και να διαψεύδεται. «Όλα περνούν, γι' αυτό όλα αζίζουν να περάσουν» (Nietzsche ό. π., 200). Αδιάφθορος και άγνωστος θα μένει ωστόσο ένας πυρήνας αλήθειας και ύπαρξης, όσες αλήθειες και όσα ασύστολα ψεύδη και να πούμε.

Αλήθειες στις ράχες των «σοφών»

Αλήθειες, αλήθειες, αλήθειες, από παντού και από όλους. Είμαστε όλοι αιχμάλωτοι στον τέλειο κύκλο του διαβόλου; Η καθαρή, η εντελώς «φυσιολογική» τρέλα συνεισφέρει, και αυτή με την εύροιά της στην αλήθεια. Κατά τον Nietzsche «οι τρελοσοφοί μιλούνε καλύτερα» (ό.π., 371). Όμως συχνά με αποκλειστική πηγή πληροφόρησης το μυαλό τους, φέρνοντας δηλαδή την αλήθεια στα μέτρα τους. Ειλικρινής είναι πέρα ως πέρα η μονήρης και τραχιά κραυγή του κόρακα, αυτός ουδέποτε ψεύδεται. Και ο λύκος ό,τι έχει να σου πει θα σου το ειπεί με ουρλιαχτό, αρπαγή και αίμα. Πρόκειται για εκδοχή «υποκειμενικής» αλήθειας; Όχι βέβαια! Το ζώο δεν είναι υπο-κείμενο, δεν γνωρίζει ούτε «υπό», ούτε «κείμενο»!

Στο βιβλίο του Eberhard Rathgeb «*Η ανακάλυψη του Εαυτού. Πώς οι Schopenhauer, Nietzsche και Kierkegaard προκάλεσαν επανάσταση τη φιλοσοφία*» σκιαγραφείται η επιλογή αυτών των τριών μεγαλορρημόνων να αυτό-περιθωριοποιηθούν και να αναδείξουν μια «υποκειμενική» ηθική, στην οποία φιλοδόξησαν να περιλάβουν την αυθεντική αλήθεια περί ανθρώπου και κόσμου (Rathgeb 2022). Με έναν δάνειο όρο από τον Heidegger θα λέγαμε ότι πρόκειται στην πραγματικότητα για μορφή «βιαιοπραξίας», όχι απλώς για προπέτεια, που σύρει τους μεγαληγόρους να κατισχύσουν των «ισχυρών». Αρνούνται κάθε παρεκκλίνουσα από την

περιχαράκωσή τους ανοικτότητα και εν ταυτώ, άθελά τους, της επιδαψιλεύουν ύψιστη αναγνώριση (Heidegger 1973, 210). Πώς αναπνέεις αλήθεια, όταν συμφωνείς με μεγάλους καταθλιπτικούς; Μνησικάκοι δεν είναι, αλλά παραβιάζουν έναν κανόνα: αζευγάρωτο πουλί δε χτίζει φωλιά, παρεκτός και επιλέγει Καρούλια κονιορτοποιώντας κάθε δυνατότητα υποκειμενικής ηθικής και αλήθειας.

Ατενίζοντας την αλήθεια: «λεύσσω» το Ομηρικό ρήμα, φωτιά και αστραπή, βλέπω μακριά, βλέπω κάτι που αστράφτει, ποτέ με βλέμμα έγνοιας ή φόβου, αλλά με βλέμμα χαρούμενο και ελεύθερο (Snell ό. π., 21 κ. εξ.). Ο Δίας δεν κατοίκησε ψηλά στον Όλυμπο για να μας βλέπει, αλλά γιατί ο άνθρωπος, σε αντίθεση προς το κοράκι και τον αετό, που κοιτάζουν από ψηλά μόνο προς τα κάτω, έχει ανάγκη να *θεάζεται*, να βλέπει, όσο γίνεται υψηλά, προς μία Αλήθεια. Απόπειρες πολλές από τον Πλατωνικό «Τίμαιο» - το σύμπαν αυτοκινούμενη, αναίτιος και αθάνατος στην ουσία ψυχή- στον Χριστιανικό οραματισμό «*ίνα ώσι Εν*», στο άμορφο, όσο και μεγαλήγορο «Έν» του Πλωτίνου, του Nietzsche τη βούληση του ζεύγους να δημιουργήσουν το Εν (Nietzsche ό.π., 112) και του Καζαντζάκη το «Όλοι είμαστε ένα» (*Ασκητική*). Σ' αυτή την αναζήτηση η αλήθεια ταυτίζεται με την ίδια τη ζωή. Την ενέπνευσαν οι Schelling, Schopenhauer και Nietzsche τους Bergson και Dilthey, τους θιασώτες της *Φιλοσοφίας της ζωής*.

Αλήθεια, πόσο σοφή είναι η αλήθεια; «Τα λόγια σου ακούγονται σοφά και τούτο είναι ο χειρότερος κίνδυνος. Αν έλεγες βλακείες, θα ήταν πολύ πιο εύκολο να αποδείξουμε το λάθος σου. Τα λόγια σου, όμως, μας οδηγούν σε παγίδα» (Coelho 1998, 158). Καλύτερα παιδί στην κακία παρά στη λογική. Ακόμα και τα όποια άνομα πάθη δεν έχουν υπόσταση, δεν διαθέτουν οντολογική σύσταση. Τους δίνει υπόσταση η αναλήθεια, το ψεύδος, η αιμοραγούσα λογική. Γράφει καθένας άνθρωπος μια δική του Βίβλο της αλήθειας και την ακολουθεί πιστά. Αναφορά εδώ στην Ανί Ερνό, την τιμηθείσα με Νομπέλ Λογοτεχνίας 2022. Ο εκδότης Ζακ Τεστάρ έλεγε ότι αποσκοπούσε «να γράψει για τη ζωή της και να φτάσει με κάποιον τρόπο στην αλήθεια της». Δήλωνε «εθνογράφος του εαυτού» της και θεωρούσε «αναίδεια» την επίδειξη των συναισθημάτων του συγγραφέα σε ένα βιβλίο- «είναι σαν να κλαις στον ώμο του αναγνώστη», έλεγε. Προέτρεπε δε τον αναγνώστη να αποφανθεί εάν όσα έγραφε η ίδια είναι μυθιστόρημα ή αυτοβιογραφία (Ζώης 2022). Δύσκολα διακρίνεις το ένα από το άλλο, ουδετερότητα και απόσταση από τον εαυτό σου ως εγγυητές της αλήθειας, ας είσαι και νομπελίστας. Εξάλλου αυτή ακριβώς η αυτό-βιογραφία, αυτή η θεωρούμενη αδυναμία της ατομικότητας, που πασχίζει

συνεχώς για «γνώθι σαυτόν», αυτή είναι που μας προ-καλεί στην αλήθεια της οικουμενικότητας.

Μια *vis a tergo* στα φιλοσοφικά ιδιότυπα. Η αλήθεια δεινοπαθεί, έχει συρρικνωθεί επάνω «στη *ράχη*» των φιλοσόφων, όπως, ας πούμε, των τεσσάρων «της εποχής των μάγων»: Heidegger, Wittgenstein, Benjamin, Cassirer. Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche. Μήπως βρίσκεται στο κλασικό ερμηνευτικό σχήμα μεταξύ *ξενότητας/ανοικειότητας* (*Fremdheit*) και *οικειότητας/εμπιστευτικότητας* εξοικείωσης (*Vertrautheit*); Μήπως αρμόζει σε ό,τι στα νιάτα του ο Marx ονόμασε «δεύτερη ανάγκη» που προκύπτει μετά την πρώτη του ζώδους ενστίκτου της επιβίωσης και τον αναγκάζει σε εργασία; Μας παραπέμπει, ακουσίως, σε μια αντιπαραβολή του «αργού λόγου» (Πλατ. *Μένων*) που κάνει τους ανθρώπους μαλθακούς, στον «εριστικό λόγο», ο οποίος τους κάνει εργατικούς. Ναι, αλλά η καλή συν-ομιλία αχρηστεύει και τα πιο τεκμηριωμένα κείμενα στην αναζήτηση της αλήθειας.

Αλήθειες κατάραχα στην αναλήθεια

Αλήθεια και ατομικότητα ή πορεία εν μέσω αντιφάσεων; Εκεί που λες, ήδη από τον 12ο μ.Χ. αιώνα, να πάλι η βύθιση στον Εαυτό ως οδός και προς τον Θεό, να 'σου η επαναλαμβανόμενη λογοτεχνία του *καθρεφτίσματος του Ατομικού*, των συναισθημάτων και των ρηγματώσεων (Roeck 2020, 318). Όμως έχει παρά γίνει το κακό: η λογοτεχνία που προσπερνάει το ωραίο και την χαρά και οδηγεί στην απόλυτη νέφωση και στην κόλαση - ο Δάντης γι' αυτήν έγινε διάσημος, όχι για Παράδεισο- είναι υπερτιμημένη (Wiedemann, ό. π., 67). Είναι λίγοι αυτοί που θεωρούν την ωραιότητα ανήθικη και Decadenz; (ό.π.α., 70). Κάποτε μάλιστα ο άνθρωπος αισθάνεται ευτυχής που ζει σε εποχή και Territorium λύκων, αλλά κάνει το σφάλμα να υποκαθιστά την εξωκεντρικότητά του με την ανικανότητα του ζώου να αντιληφθεί το Δέον. Οπότε, να, το αποτέλεσμα, με αφορμή του φιλμ «Tausend Zeilen» («Χιλιάδες αράδες») που αναφέρεται σε σκάνδαλο του Spiegel: «τίποτα πιο πληκτικό απ' την αλήθεια» (Axel Weidemann *FAZ* 28.09.2022).

Τελικά από πού την μαθαίνεις; Από παιδί, από τρελό, από μεθυσμένο ή από προφήτη; Καλύτερα, μάλλον, από τους τρεις πρώτους, παρά από καθενός προφήτη τη Βίβλο! Μήπως είχαν δίκιο οι ιππότες; «Ένας ιππότης είχε κατά τέτοιο τρόπο διδαχθεί, ώστε άφηνε στα βιβλία ό,τι εύρισκε σ' αυτά γραμμένο» (Roeck ό. π., 280). Αλλά και αυτοί θάλασσα τα έκαναν. Κάποτε η απόσταση ανθρώπου και ζώου εξανεμίζεται υπό το βάρος της σκληρής

τύχης που καλούνται να σηκώσουν. Στο μυθιστόρημα της Maggie O' Farrell «Πορτρέτο ενός γάμου» („Porträt einer Ehe“) ηρωίδα είναι μια παιδούλα, η πριγκίπισσα Lucrezia di Cosimo de' Medici (1545-1561) της Φλωρεντίας. Κάποια στιγμή αντιλαμβάνεται ότι φέρνουν στο στάβλο με τα άγρια ζώα που είχε ο πατέρας της μία τίγρη. Κατορθώνει να περάσει τα χέρια της μέσα από την κλούβα και να την χαϊδέψει στην πλάτη. «*Lucrezia και τίγρη αλληλοκοιτάχτηκαν για ένα λεπτό και ο χρόνος σταμάτησε*». Μετά από λίγο καιρό την κατασπάραξε ένα λιοντάρι από το διπλανό κλουβί, του οποίου η πόρτα σκοπίμως αφέθηκε ανοιχτή. Η πριγκίπισσα στο μεταξύ ζει στη «διπλανή» Ferrara «εγκλωβισμένη» σε έναν μαρτυρικό γάμο με κάποιον βάνουσο, έναν πραγματικό σατράπη, τον πρίγκιπα Alfonso, που το μόνο που επεδίωκε είναι να του γεννήσει διάδοχο. Την είχαν παντρέψει από τα δεκατρία της με γάμο-Prokuration, τουτέστι όντας απύσχα. Βίοι παράλληλοι με την τίγρη: Το τέλος της Lucrezia ήρθε από «άγνωστη αιτία»(!) μόλις στα δεκαέξι της, αλλά εικάζεται εύκολα από πού (Gropp 2022). Από τις ράχες των βουνών μας όμως τώρα: Στα μέσα του περασμένου αιώνα είχε επίσης εν τη απουσία της αρραβωνιαστεί η αγράμματη θεία Βαλαχού, σάρκωση αρχοντιάς και μεγαλοψυχίας, που όμως έφτιαξε λαμπρή πολύτεκνη οικογένεια και είχε οσιακό τέλος.

Η παγανιστική τρυφερότητα, βλέπεις, του λύκου που ετεροχρονίζει ποθούμενα: «Άνοιξη τον Σεπτέμβριο!» Εδώ ένας θηριώδης ποταμός Μεκόγκ και ένα νηφάλιο, χρυσό ελαφάκι τον γητεύει! Για να ξορκιστούν η αφελής σιγουριά του ανθρώπου και η σκιά του, με την οποία το άγριο ζώο αδυνατεί να συναντηθεί. Βέβαια, μόνο για λύκο και κοράκια ο λόγος και «No Bears», όπως μας βεβαίωσε προ ημερών ο τίτλος της ταινίας του Ιρανού Jatar Panahi στο Φεστιβάλ της Βενετίας. Σιγή από ζωόφιλους και για το *αέτο(μα)* της λαμπρής μας τέχνης. Μήπως όμως είδατε και άνθρωπο να συναντηθεί ποτέ με τη σκιά του; Για να μη χολοσκάει, έχει εναποθέσει τα πάντα στη βούληση.

Προσφυγή στον Plessner: Το ζώο έχει κέντρο, ζει κεντρικά έχει συνείδηση, όχι όμως αυτοσυνειδησία και δεν διακρίνει το Εδώ και το Τώρα. Το φυτό δεν έχει κέντρο, είναι ον ανοιχτό, αλλά όχι αυτοδύναμο, ζει ενσωματωμένο στο περιβάλλον. Άνθρωποι, ζώα και φυτά, τα έμβια όντα στη σειρά, μα να που αδυνατούμε να κατανοήσουμε τη διαφορά, με αποτέλεσμα, να γινόμαστε από άνθρωποι άλλοτε κοράκια και λύκοι και άλλοτε «φυτά». Ο πρόσφατα θανών Hans Magnus Enzensberger τιτλοφορεί την πρώτη του ποιητική συλλογή εν έτει 1957, «Υπεράσπιση των λύκων έναντι των αμνών» («Verteidigung der Wölfe gegen die Lämmer») (1957) και ως το λάβουμε υπόψη όσοι θέλουμε, σώνει και καλά, να θεωρούμαστε αμνοί.

Κάποτε λέγαμε έλλειψη παιδείας. Έχουν όμως λάβει γνώσεις και παιδεία αρκετοί μασκαράδες της αλήθειας, αλλά κρώζουν αναλήθεια, προς δικαίωση του Heidegger. Ευλογημένη φαντάζει τότε η άθλια μετάγγραφή με σημαία τον *χρηστικό ορθολογισμό* και τα εσωτερικά τους ανομολόγητα στον προοδευτισμό. Παιδεία έχεις όταν διαθέτεις τόλμη να υπηρετείς την αλήθεια και να μεταποιείς τις ενστικτώδεις αδυναμίες σου, το έλλειμμα, φυσικής εξειδίκευσης, τα μειονεκτήματα της φύσης σου σε πλεονεκτήματά σου (Plessner 2004, 64). Κράτα τον πήχη ψηλά, στον ουρανό λάμπει και το δικό σου αστέρι.

Πώς ξεκλειδώνονται οι έσχατες πραγματικότητες του Είναι μας; Πώς ή αφελής βεβαιότητα εκτοπίζεται από την εμπιστοσύνη στη ζωή, στον κόσμο και στην αλήθεια; Με το που ανακαλύπτεις την υπερβατική σχέση με τα θεμέλια της ύπαρξής σου. Ιδού η αλήθεια της όντως χαράς. Η αλήθεια που δεν στενάζει υπό το μηδέν της «ηθικής» του υπαρξισμού ή της «Μεταφυσικής» του κακού και του πόνου, της αγωνίας και της απόγνωσης. Ο Haeuptner επιμένει θετικά: «*Ο κόσμος μας είναι εξ υπαρχής φτιαγμένος για στην επιτυχία... ό,τι είναι η ιστορία δεν είναι πλέον δυνατόν να κατανοηθεί με βάση τη <μέριμνα> και το <νανάγιο>*» (Bollnow 1979, 32). Η άλλη αλήθεια! Της κατά Bloch νηφάλιας προσδοκίας της «ανατέλλουσας χαρραυγής» (Bollnow ό.π., 33). Η ηρεμία και χαλαρότητα, η ευγνωμοσύνη και η υπομονή. Όχι οι προφητείες της τρέλας. Η οντολογική ελπίδα, που δεν έχει συγκεκριμένη αιτία και σκοπό. Εκείνη που κρατείται - υπεράνω του παρόντος - από ισχυρά θεμέλια, από μια βάση που συγκρατεί τη ζωή σου και τον κόσμο χωρίς τα δεκανίκια κάποιας ηθικής ακαμψίας. Είναι η ωραία αλήθεια της αυτό-κατάφασης και αυτό-επιβεβαίωσης που συνέχει το Είναι σου (ό.π., 29). Μα, ας μην δειλιάζουμε να θυμίζουμε μιαν ανθρώπινη, μεγάλη αλήθεια, συμπυκνωμένη στο *captus amore!* Ή, επίσης, εκείνη η αισθητική ποιότητα ευτελών αντικειμένων και πεζών πραγμάτων σαν αυτά που έχουν μείνει στα ερείπια του χωριού μας, της «Πηγής των ονείρων» και μας πληρούν. Ναι, δυστοπία και δυστυχία, ιδού το παράδοξο του Παλιοχωριού, δεν αφήνουν μόνο αρνητικά αποτυπώματα. Αντισταθμίζονται, με το που οσμίζόμαστε τον αέρα της ερημιάς. Τον αξιοποιούμε και φυλλομετράμε το φρόνημα των παππούδων. Τα ζώα τους, όπως συμβαίνει πάντα, *επιβίωναν*, εκείνοι *βίωναν* : έθιμα, γιορτές, πανηγύρεις, γάμους, βαφτίσεις.

Ως τότε αμείλικτοι εχθροί η καθημερινή αλήθεια και η πολιτική ιδεολογία που δεν της ξεφεύγεις, ας είσαι και ο Jean-Luc Godard και ακολουθείς την πεπατημένη υπαρξισμός-μαρξισμός; Ή κι αν είσαι ο Habermas του Μάη του '68 και ανακαλύπτεις με τις αμφιταλαντεύσεις σου, έστω στο

παρά πέντε, την φρικιαστική αλήθεια ότι μια σούβλα δεν φτιάχνει μόνο κοκορέτσι από τα ορφανά του λύκου! Ο χρόνος βλέπεις,- φρονούμε όχι εκείνος του Ηρακλείτου, του Αυγουστίνου και του Heidegger- κατά πως λέγει ο Πίνδαρος, είναι ισχυρότερος και από τους Θεούς! (Snell ό.π., 118). Καλύτερα να χάσεις χρυσό παρά χρόνο (Αβάς Δωρόθεος). Φτωχή αράχνη, που προσδοκά μάταια στο δίχτυ της θηράματα, λύκος, ή κοράκι, Τίποτα από όλα αυτά που ούτε υπόσχονται, ούτε από συγκατάβαση γνωρίζουν. Η αλήθεια βρίσκεται κάτω από το πέπλο -καλύτερα να έλεγα το πέλημα- μιας αρχετυπικής, μυθικής αχρονικότητας. Είναι λίαν επιζήμιο για στην προσωπική σου αγωνία για αλήθεια να μένεις θύμα έντεχνης ιδεοληψίας, να μεταποιείς το προσωπικό σου γούστο σε ιθύνοντα κανόνα πολιτικής προπαγάνδας, τουτέστι να πολιτογραφηθείς ένα ακόμα μέλος της ιδεοληπτικής πελατείας της αναλήθειας. Μια ακόμα *vis a fronte* από την ανθρωπολογική εκδοχή της αλήθειας και ολοταχώς *redeamus ad fontes*, «πίσω στις πηγές»: Ο άνθρωπος είναι ζωικό ον, αλλά, όντας απόκληρος -ή θύμα!- της ανωτερότητάς του, ελευθερώνεται από κάθε «φυσική» δέσμευση και υπερβαίνει το *Zwänge*.

Όμως στο παιχνίδι μπαίνουν και οι μείζονες του πνεύματος. Αναφερθήκαμε παραπάνω σε δύο εξ αυτών. Πληρώνουν το τίμημα της πνευματικής τους υπεροχής που προέρχεται από την ειδική, την *εξω-κεντρική*, φυσική καταβολή του ανθρώπου, για την οποία τόση μελάνη έχει καταναλωθεί από τον Plessner. Οι χαρισματικοί άνθρωποι δεν υπακούουν σε κανονικότητες, αλλά άλλοι πληρώνουν το βύσσινο! Η άλλη πλευρά του νομίσματος, φιλοσοφική λίαν, αφού βρίσκει πλούσιο έδαφος ο Heidegger και αναδεικνύει την οντολογία της «αυθεντικής αναλήθειας». Προσφυγή για κάτι χαλαρωτικό στην *conditio humana* του Plessner: Συνήθως βρίσκουμε, κινούμενοι από πάθος για το αιωνίως Άλλο και Νέο, ό,τι ζητάμε. Σπάνια συμβαίνει να ψάχνουμε μια γαϊδουρίτσα και να βρίσκουμε ένα βασίλειο. Αλλά να που καμιά φορά, να πάρει η ευχή, τρεμοσβήνει η φλόγα της έρευνας, χάνεται ο αστερισμός της αντικειμενικότητας, το εύρημα μετατρέπεται και το βασίλειο γίνεται γαϊδούρα. Η ιστορία, απλόχωρη, μπορεί να μας φωτίσει να βρούμε την αλήθεια (Plessner 2004, 132).

Αλλά επί ματαιώ! Την προσπερνάμε, γιατί κυνηγάμε μόνον ευτυχία. Μα τι γίνεται, όταν το εύρημα είναι ένας λύκος; Σέβεται την ευτυχία μας, δεν μας ενοχλεί, αλλά τρώει τα ζωντανά μας. Βέβαια εμείς τα ξαναφτιάχνουμε με τον ιδρώτα μας. Για να μη μένει παραπονούμενος ότι τον ξεχάσαμε! Και για να μην ξεχνούν τα κοράκια την ελαφρότητά τους στο πέταγμα. Πάντως σέβονται κι αυτά την ευτυχία μας, μόνο ψοφίμια κυνηγούν! Μα και εμείς τους μοιάζουμε, αφού όταν μας κλωτσάει ο γαϊδάρος δεν του

το ανταποδίδουμε (σύγκρ. Πλούταρχος, 63).

Οι φτέρες -ένα ζωικό ον παρακαλώ!- της Φτελιάς στο Σφουντάμι δεν χρειάζονται ειδικό χώρο για άνθος, είναι εξ υπαρχής, άπαξ, σχηματισμένες. Και ο λύκος -ένα επίσης ζωικό ον-, όπως και τα κοράκια, είναι ειδικευμένα, «κεντρομόλα» ζωικά όντα, δεν γνωρίζουν από έθιμα και παραδόσεις, ούτε από αλήθεια. Η κατασκευή τους δεν τους έχει επιδαμιλεύσει κάποια θέση στο *theatrum mundi* και επειδή δεν πρόκειται να αναλάβουν επουδενί την εξουσία του, ζουν τη γνήσια ένταση, όσο κι αν δεινοπαθούν, αλλά δεν θα γίνουν ποτέ ανοητότερα. Εξάλλου ούτε δολο-φονούν, ούτε αυτό-κτονούν, μένουν στη σιωπηλή ικανοποίηση, μένουν στο «κέντρο τους», χωρίς αμφιταλαντεύσεις. Δεν κατατρύχονται από αληθοφάνεια, ούτε εθελόδουλα γίνονται. Δεν γνωρίζουν τι σημαίνει «προβολή», μετωνυμίες επιθυμιών, μα ούτε και τις «συνέπειες» των πράξεών τους. Δεν έχουν σφυρηλατηθεί για θάνατο και ζωή, δεν γνωρίζουν υπερκείμενη της φύσης τους, των ενστίκτων και των ορμών, σφαίρα του *Δέοντος*. Απλά, πολύ απλά: δεν γνωρίζουν την αλήθεια, δεν γνωρίζουν τι κάνουν, γι' αυτό είναι ανελέητα. Πώς να τραγουδούν σαν τους Μενάλκα και Μώψο του Θεοκρίτου τον θάνατο; Πώς να γίνουν διπλοπρόσωπα; Πώς μαστροποιί της αλήθειας; Αλλά και πώς να αντιληφθούν ότι ο ορίζοντας έχει *fata morgana*;

Μα, επί τέλους, η *verità effettuale della cosa* (η πραγματική αλήθεια του πράγματος) στη γήϊνά της εδάφη: Ο λύκος είναι λύκος και το κοράκι κοράκι, δεν «μείρονται» ποτέ, δεν δέχονται Μαζαρίνου δώρα. Δεν φοράνε μάσκα, δεν μπορούν να αναλάβουν έναν ρόλο, δεν χρησιμοποιούν σύμβολα. Αλλά ο άνθρωπος; *Πάσχει την αλήθεια*. Άλλη η πηγή Μερρά κι άλλη η Σιλωάμ. Δημιουργική πηγή του οι δεξιότητές του και η υποστασιακή του ανισορροπία. Είναι θύμα και απόκληρος της *εξωκεντρικής* του ειδοποιού διαφοράς σε σχέση με το ζώο. Της βασικής ανθρώπινης σύνθεσης, χάρη στην οποία αναλαμβάνει ο άνθρωπος έναν ρόλο. Στο ρόλο ενοικεί *ascribed status* και *achieved status* (Plessner 2004,79). Αναλαμβάνει ρόλους ο άνθρωπος, αλλά είναι πάντα μια «δυνατότητα» πέραν αυτών, μένει ανεξάντλητος, άφθαρτος, δεν ταυτίζεται απόλυτα με το ρόλο του (ό.π.). Ακούει με τα μάτια και βλέπει με τ' αυτιά. Μιλάει μάλιστα και το μάτι κάποτε (Nietzsche ό.π.α.166). Τουτέστι «ψεύδεται», προσποιείται, όχι όμως και το ζώο, γιατί δεν γνωρίζει τι σημαίνει αλήθεια και αμφοτερίζουσα συμπεριφορά.

Απαρτίζεται η ζωή του ανθρώπου, όπως ήδη προαναφέραμε, από γέλιο, κλάμα και χαμόγελο. Το πρώτο όταν εκτινάσσεται η απόσταση από τα πράγματα, το δεύτερο όταν αίρεται, το τρίτο με το που παίρνουμε

*απόσταση μέσα στην απόσταση και εξισορροπούμε, όντας εκτεθειμένοι σε αβεβαιότητες και ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Καταφεύγουμε σε μορφασμούς που αναλαμβάνουν ρόλο μάσκας καλύπτοντας ένα μεγάλο φάσμα έκφρασης, από την τρυφερότητα μέχρι την ειρωνεία. Το ζώο σφαδάζει από πόνο, ουρλιάζει, ή βελάζει, κρώζει ή γαυγίζει, αλλά δεν κλαίει και δεν γελάει και προφανώς δεν χαμογελάει. Δεν ανταποκρίνεται η δική του σωματική κατασκευή σε αυτά τα τρία. Δεν δείχνει και δεν του δείχνεις (Giel 1969), μάλιστα δαγκώνει το δάχτυλό σου αν επιχειρήσεις να του δείξεις (Gadamer, 205). Ομοιότητες με μωρά παιδιά. Αλλά, είπαμε, μακάρι να γινόμαστε παιδιά όχι στο μυαλό παρά στην κακία (Α΄ Κορ.14,20). Η καλύτερη αλήθεια είναι τα παιδικά ψέματα. Θα έλεγα με μια μαγική, αλλά μάλλον υποτιμημένη λέξη: με την *συν-ανα-στροφή* τους! Αλλά εμείς; Παιδιαρίσματα!*

Αλήθειες στις ράχες της επιστημονικότητας

Τι εννοούσε ο Heidegger, μεταβαίνοντας από την έννοια στη λέξη, συνεπής στην συμβολική και Αριστοτελική λογική -όχι σ΄ εκείνη του 19^{ου} αιώνα, η οποία αποστρέφεται ρητορική, συναίσθημα και ποιητική τέχνη-, όταν έλεγε ότι *η επιστήμη δεν σκέφτεται*; Ή όταν διαπίστωνε το *τέλος της φιλοσοφίας*; Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, εκτιμούσε ότι η φιλοσοφία έχει παραδοθεί εντελώς στην κυριαρχία του «Gestell». Αναφορικά με το πρώτο, εκτιμούσε ότι η επιστήμη εκβιάζει για αντικειμενική γνώση του όντος. Έχει παραδοθεί στην κυριαρχία της *Μεθόδου*, η οποία ελέγχει την πρόσβαση στη γνώση. Μακράν των εμπειρικών επιστημών κινούμενη η επιστήμη μεταποιήθηκε σε «τεχνολογία». Ακολουθεί τρόπο σκέψης υποταγμένο στην τεχνολογία, η οποία έχει παγιωθεί σε σύστημα (Gadamer ό.π., 198). Διέκρινε το πάθος της επιστήμης ενάντια στην Μεταφυσική και μιλούσε για ηθική της Μεθόδου. Αυτή η άποψη συνοψιζόταν ήδη το 1923 από τον Heidegger στη φράση *«μέριμνα για την γνωστή γνώση»* (ό.π., 200). Υπονοούσε την εκτόπιση της *αλήθειας* (veritas) από την *βεβαιότητα* (certiduto), τον αποκλεισμό της θέασης πίσω από την έκφραση (Aussage).

Αυτή η μετατόπιση έθετε σε δοκιμασία τη φιλοσοφία, η οποία, συναγωνιζόμενη με την τέχνη και τη θρησκεία, θέτει ερωτήματα αναπάντητα, ή αυτά που καμιά πειστική απάντηση δεν βρίσκουν, όπως το πολυθρύλητο «τι υπήρχε στην αρχή» (ό. π.). Ο Heidegger δεν θεωρεί την αλήθεια *adaequatio rei ad intellectum*, αλλά αποκάλυψη, όχι αναπαράσταση, δηλαδή ό,τι ο Schopenhauer ανέπτυξε στην αναφορά του στη *βούληση* και στην *παράσταση*. Η παράσταση εκτοπίζει το *Όν* σε κατάσταση αντι-

κειμένου, το καθιστά υποχείριό του και με την επιστημονική διαδικασία το εκμηδενίζει, εκμηδενίζοντας έτσι άσκεπτα τα θεμέλιά του. Η επιστημονική παραστατική αλήθεια μετέτρεψε το *Ον* σε φύση και εν συνεχεία, με όργανο τις παραστάσεις, επιτέθηκε στη φύση χωρίς έλεος και την υποδούλωσε. Ο Heidegger ενδυναμώνει τα θεμελιακά στοιχεία της ύπαρξης, τα ελευθερώνει από τα πηγμάτα της αντικειμενικοποίησης, τα ξαναπροικίζει με τη γοητεία της άλλης αλήθειας τους και με το δέος του αρχαίου μυστικού τους, τους ξαναδίνει το αρχέγονο βάθος τους. Ο κόσμος του είναι κόσμος μεγάλων ποιητών, μυστικών και προφητών (Μαλεβίτσης 1973, 271). Πόσο πιο κοντά στην αλήθεια θα βρισκόταν, και αυτός και Plessner, εάν όσο καλά γνώριζαν τον Μέγα Αλέξανδρο, είχαν προσέξει και τον Άγιο Δημήτριο!

Σύντομη εδώ αντιστοιχίση Heidegger και Plessner. Ο πρώτος υποστηρίζει ότι πρέπει να προϋποθέτουμε την αλήθεια: «Με το αποκαλύπτεσθαι των όντων, αυτά φανερόνονται ίσα-ίσα ως τα όντα που ήσαν ήδη από πριν. Το να αποκαλύπτει κατ' αυτό τον τρόπο, είναι το είδος του Είναι της αλήθειας» (Heidegger 1974, 352). Επιπλέον, γράφει στην επιστολή του στον Ρίτσαρσον: «Με την συνειδητοποίηση της αλήθειας ως εκκάλυψης αναγνωρίστηκε το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ουσίας του Είναι των όντων: Η Παρουσία» (Μαλεβίτσης ό. π., 245 κ. εξ.). Η πολυσυζητημένη από τον ίδιο έννοια της α-λήθειας διασαφηνίζεται ως Παρουσία.

Στον Plessner η ερμηνεία της αλήθειας συμπλέει με ό,τι περιγράψαμε παραπάνω, με την ειδική ανθρώπινη κατασκευή, την *conditio humana*. Ο δρόμος είναι ανοιχτός, καθώς και ο κόσμος, σε ό,τι η *εφεύρεση ανακαλύπτει* (Plessner 2004). Τούτη η εκ πρώτης όψεως μη λογική εξίσωση *εφεύρεση=ανακάλυψη* αντιστοιχείται υπό όρους στην ανωτέρω εξίσωση *εκκάλυψη/αποκάλυψη= Παρουσία* της αλήθειας. Μάλιστα ο Heidegger ισχυρίζεται πως ό,τι οι συμπατριώτες του ονομάζουν *Wahrheit* δεν έχει σχέση με την ελληνική λέξη α-λήθεια. Κατά τον Plessner η εφεύρεση είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ουσίας του Είναι των όντων και μας ανοίγει μια μεγαλύτερη στρόφιγγα σκέψεων. Αληθές είναι κάθε τι που με την εφεύρεση ανακαλύπτεται, ήτοι από δυνατότητα καθίσταται πραγματικότητα. Δεν θα είχε ο άνθρωπος εφεύρει ποτέ τη μηχανή, εάν δεν «υπήρχε» ως δυνατότητα. Στενά συνυφαίνεται τούτη η άποψη με εκείνη του Heidegger, ο οποίος εκλαμβάνει το *Ον* ως ποιότητα, ως δυνατότητα, ως πραγματικότητα και αλήθεια.

Η παραδοξότητα του Plessner, εφεύρεση=ανακάλυψη μας διευκολύνει περαιτέρω να θυμίσουμε δύο παρεμφερείς προσεγγίσεις στον O.F. Bollnow και στον H.G.Gadamer. Ο πρώτος με τον όρο *Präliminaria*, μια

δάνεια έννοια από τον Bachelard, χαρακτηρίζει τις πρωταρχές της ύπαρξης, όταν το *εδωνά-Είναι* (Dasein) είναι εν ταυτώ *ευημερία* (Wohlsein), τουτέστι μια σύγκραση ύπαρξης και ευδοκίας. Είναι μια πρωταρχική κατάσταση του ανθρώπινου εδωνά-Είναι, ένας «τόπος» προκείμενος της συγκροτημένης αντικειμενικής συνείδησης. Στιγμές κατά τις οποίες, όπως ως γνωστόν λέγεται, ο άνθρωπος γίνεται «ένα» με το χώρο (Bollnow 1972, 308). Υπονοείται εδώ ο άπειρος χώρος του ασυνειδήτου, απ' όπου εκπηγάει η ανεξάντλητη παραγωγή και άντληση ενός *προ-κείμενου* «υλικού», όχι κατ' ανάγκη καταχωρημένου από τη συνείδηση και λησμονημένου. Πρόκειται για την αρχική ανθρώπινη πηγή της αλήθειας, μια άπειρη περιοχή δυνατοτήτων, μα και α-δυνατοτήτων, που μπορούν να γίνουν πραγματικότητα. Για *προ-εγχαράξεις* εν σκοτία, που έρχονται στο φως και γίνονται αντικείμενο γνώσης (Gadamer ό.π., 222). Αυτή είναι λοιπόν η αλήθεια: *πραγματοποίηση/επικαιροποίηση ενδοτοποθετημένων στην ύπαρξή μας δυνατοτήτων*.

Πραγματική *αποκάλυψη*, κι ας μην μας κατοφαίνεται η θεολογική της εκδοχή.

Ο δεύτερος, ο Gadamer, -μαθητής γαρ του Heidegger!- επαναφέρει την ερμηνεία της πολυσυζητημένης έννοιας του «εξαίφνης». Στοιχημένη στην αστραπή του Ηράκλειτου, δηλώνει την πλήρη αινίγματος άχρονη στιγμή μεταξύ δύο Τώρα. Στιγμή, κατά την οποία αποκαλύπτεται ένα αμεθόδευτο, αλλά λίαν εξαιρετικό νόημα. Ομοιότητα, θα πείτε, αλλά και διαφορά με την Βιβλική «ριπή οφθαλμού». Πάντως, και ριζική αντίθεση προς την ήρεμη και μελωδική ατμόσφαιρα μιας πανσέληνου. Ο Gadamer προβάλλει ιδιαίτερα την «οντολογική διαφορά» (ό. π., 206), μια Austrag (προβολή;) που εκδηλώνεται αφ' εαυτής, χωρίς να μας υπολογίζει και μας δίδει τον αέρα να σκεφτόμαστε. Πέραν τούτου επισημαίνει ο ίδιος την εμμονή του Heidegger να χρησιμοποιεί λέξεις, τις οποίες εμείς μεν αδυνατούμε να χρησιμοποιήσουμε, αλλά μας αποκαλύπτουν ένα απρόβλεπτο νόημα.

Ιδού λοιπόν ένας απρόσμενος τόπος αλήθειας βγαλμένος από τα «κόκαλα τα ιερά» της γλώσσας! Οι λέξεις «ευθειάζουν», επιστρέφουν στην πρωταρχική τους «θέση». Στη γλώσσα μας μιλάμε πολύ συχνά για περιουσία, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τη σύνθεση της λέξης, την τόσο υπόλογη για τα άγχη και τις αντιπαλότητες μας για ιδιοκτησία. Γεροντικό που μας χρειάζεται: *α-κτημοσύνη*. Ή μήπως των ζώων η *πενία*; Πάντως τα κοράκια τρώνε πτώματα, όχι σώματα, ίσως επειδή δεν διαθέτουν επιχειρήματα υπέρ του θανάτου. Ευτυχώς που δεν κατέχουν από λέξεις, για να αποκαλύπτουν την αλήθεια και να κάνουν το άσπρο πάντα μαύρο για «τη γούνα τους»! Ναι, υπάρχει μόνο αποκαλυπτόμενη αλήθεια, που διαπερνά

από την θεολογική στην ανθρωπολογική σφαίρα: όταν κάθε δυνατότητα γίνεται πραγματικότητα, αμυνόμενη επιθετικά στο σφυροκόπημα της αλήθειας.

Αλλά ας παραμείνουμε στη γλώσσα. Ενδιαφέρουσα είναι η εμφατική υπόμνηση από τον Gadamer της παραπάνω *πρόσβασης πίσω από μια αλήθεια* που έχει διατυπωθεί με έγκυρες εκφράσεις. Σε μια τέτοια πορεία η λογική πάει περίπατο (ό.π., 200). Εν προκειμένω το βήμα *πίσω* δεν δηλώνει μόνο καταφύγιο στην έκφραση, ήτοι σε ό,τι δηλώνουμε με τη γλώσσα της καθημερινής ζωής μας, ούτε σε ό,τι εν γένει η γλώσσα μας μπορεί να ερωτά και να διατυπώνει. Στην αναζήτηση της αλήθειας βρισκόμαστε συνεχώς σε μια ένταση μεταξύ επιδίωξης να εκφράσουμε κάτι και αδυναμίας ορθής έκφρασης. Αυτή την ένταση την παρακάμπτει ακόμα και ένας δεινός στοχαστής, επειδή αδυνατεί να αποδεσμευτεί από τη δίνη των εννοιών (ό.π., 201). Πρόκειται στην ουσία για σύμβολα και τεχνουργημένες έννοιες, οι οποίες δεν κομίζουν κατ' ανάγκη αλήθεια, δεν παραπέμπουν σε κάποια ζωντανή γλωσσική εποπτεία. Τις διδαχτήκαμε κατά τη σχολική μας διαδρομή, είναι καρπός «διδασκείας» ύλης. Υιοθετούμε, συνειδητά- ασυνείδητα, κανόνες εκπαιδευτικών, και όχι μόνον, ιδρυμάτων, οι οποίοι συνήθως παρακάμπτουν το πρωταρχικό περιεχόμενο της σκέψης (ό. π.). Σπερματική της υφή συναντάται στα μικρά παιδιά, όπου ως γνωστόν έχουν τον πρώτο λόγο οι λέξεις, παρά οι έννοιες. Τούτο δεν συνιστά προτροπή εκτόπισης της διαδικασίας εννοιολόγησης. Απεναντίας, απαιτείται διαρκής προσπάθεια συμπόρευσής της με την εποπτική αναζήτηση της αλήθειας και επιμονή στην ιχνηλασία του πρωταρχικού περιεχομένου των εννοιών. Αυτή η επιμονή ήταν πάντα αναγκαία για τη φιλοσοφία, ιδιαίτερα μάλιστα λίαν ευδιάκριτη στον Ιδεαλισμό. Με έναν λόγο: σκέψη και έννοιες καλούνται να καταστούν *ομιλητικές!* Στην υπηρεσία μιας διηνεκούς αποκάλυψης της αλήθειας, κάθε φορά που μια δυνατότητα καλείται να γίνει πραγματικότητα.

Η σκέψη του Heidegger έφθανε σε άλματα, έδινε σε λέξεις και προτάσεις συχνά το αντίθετο του καθιερωμένου νοήματος. Μέσα από την πολυσημαντική μιας λέξης και την ετυμολογία της αναζητούσε μια πρωταρχική σημασία και ένα εντελώς νέο νόημα (ό.π., 203). Εδώ πλέον ποίηση και τέχνη έχουν τον πρώτο λόγο. Δύσκολα τα καταφέρνει η ιδρυματική εκπαίδευση, δεν είναι διδακτέα αυτή η διαδικασία. Όμως ουδεμία σχέση έχει η μετεωρισμένη ερμηνευτική, που πασχίζει να φέρει αλήθειες στο φως με μια *σαχλή στρατηγική του ψεύδους*.

Ας κλείσουμε με μια *αντι-λογία* αλήθειας. Ας θυμηθούμε πρώτα την σαρκαστική κραυγή του Nietzsche, που την πυροδοτεί η βίωση της

ανεστιότητάς του και σκοτώνει την ιδέα ότι οι ωραίες αναμνήσεις και η οντολογική αλήθεια αποτελούν μια δεύτερη ευκαιρία να αισθανθούμε ευτυχείς: «Ω αιώνιο Παντού, ω αιώνιο Πουθενά, ω αιώνιο «Μάταια!»» ήταν ο ήχος της κραυγής του (Nietzsche ό.π., 367). Ας θυμηθούμε πικρές και συνάμα ζωηρές αλήθειες του Σεφέρη: «...είδα τα φίδια σταυρωτά με τις οχιές/πλεγμένα πάνω στην κακή γενιά/της μοίρας μας» («Γυμνοπαιδία»). Έτσι συμβαίνει πάντα, ο ποιητής είναι πρωτίστως τραγικός. Οι όντως μεγάλοι «μας» συνήθως είτε θα υμνολογούν, είτε θα μελαγχολούν μιλώντας για την πατρίδα μας. Πόθος ανθρώπινος για ευτυχία και αλήθεια.

Ας ανατρέξουμε τώρα και στα δεινά του ολοκαυτώματος. Με το φιλμ «Η ζωή είναι ωραία» (Οσκαρ) έζησε την αποκορύφωση της καριέρας του ο Roberto Benigni. Βγαίνεις από στρατόπεδο συγκέντρωσης -αποφράδες ημέρες- και η ελευθερία αναδεικνύεται σε πρώτιστη αλήθεια. Τι, για *του λόγου το αληθές* -υπάρχει και αυτό το έρημο!- θα αναφωνούσες; Ότι, απλώς, είναι ωραία η ζωή, αδημονώντας να δεις στις 07.01.2023 στο Kammertheater στην Stuttgart, το έργο «Live can be so nice»; Η αλήθεια «γυμνή» και όχι μόνο στο Νταχάου! Ο Μωσέ Αελιών, πρόσφατα θανών, μας δια φωτίζει με το βιβλίο του «Ωδίνες Θανάτου: Το Χρονικό ενός Σαλονικιού Εβραίου στα ναζιστικά στρατόπεδα εξόντωσης Αουσβιτς, Μαουτχάουζεν, Μελκ, Εμπέντζε και τα μετά την απελευθέρωση». Με την ευκαιρία σημειώνουμε ότι είναι κρίμα που και σήμερα εξακολουθεί να «φιλοξενείται» στο Offenbach της Γερμανίας σε αιογραφία Ευαγγελικής Εκκλησίας ο αντισημιτισμός!

Επισφαλές επίμετρο: Allegro molto στις ράχες της Παρουσίας

Αληθές θα ήταν -μιας και το αιώνιο Παντού του Nietzsche φαντάζει τόσο αφηρημένο, όσο αρσενικοί λέοντες και θηλυκές γοργόνες, δύο συμπαθητικά ζωικά όντα από το μυθικό μας υπόστρωμα, τα οποία, σε αντίθεση προς τα κοράκια και τους λύκους, ανέκαθεν κυριαρχούσαν στις εικαστικές τέχνες και στη λογοτεχνία παραπέμποντας στην υβριδική μας μείξη (Hayer 2022,)- αληθές λέγω είναι να αναφωνούσες, αφού υπάρχει πάντα η ρωγμή, μέσα από την οποία μπορείς να κοιτάξεις: *η ζωή είναι αληθινός Παράδεισος!* Ο αντίλογος λοιπόν εκ μέρους μας είναι, ότι εκτός από τον τραγικό υπάρχει και ο αισιόδοξος «ποιητής της ζωής». Χωρίς να κρατάς το βλέμμα σου μονίμως στην Κόλαση του Δάντη, ή να είσαι τόσο αυτοκαταστροφικός, μέθυσος ή εξαρτημένος από ουσίες, όπως ο μεγάλος ποιητής Edgar Allan Poe (1809-1849), το ποίημα του οποίου «Το κοράκι» έχει κατακλύσει την παγκόσμια λογοτεχνία. Μια επίσκεψη συστήνω στο

Παλιοχώρι το Φθινόπωρο, όταν το χωριό φλέγεται από τα χρώματά του και η αγράμπελη με το μελισσοχώρταρο δημιουργούν το Φθινοπωρινό έαρ. Όταν και το βουνό, όχι μόνο η θάλασσα, έχει παγάδα, οπότε δεν πτοείσαι από φουρτούνες. Μαζεύεις ψιλόβροχο και εξασφαλίζεις το νερό, που χρειάζονται τα καντηλάκια στα προσκυνητάρια για να τα απογεμίσει η Κωνσταντία με λάδι. Οπότε, τι περίπτωση κι αυτή, βρίσκεσαι σ' ένα περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει τίποτα άχροο, αλλά και δεν αντιμετωπίζεις την ύλη της φύσης σαν καταναλωτής της, ή με τις όποιες άλλες προθέσεις σου, παρά μονάχα σαν πρώτης τάξεως ευκαιρία να μυσταγωγηθεί η ύπαρξή σου. Με την αλήθεια της ευκρίνειας που πλεονάζει στα ασήμαντα χειροποίητα, όπως είναι το ξύλινο βιδούρι και το ξύλινο χουλιάρι, του βοσκού. Ιδού λοιπόν ένα μικρό σχεδιάσμα Παραδείσου:

Ω αιώνιος εξ Αποκαλύψεως αντίστροφος αλήθεια- πραγματικότητα που έγινες με την Ενανθρώπιση δυνατότητα.

Ω αποκαλυπτόμενη της ύπαρξής μου αλήθεια- δυνατότητα που έγινες, χάρη και μόνο στο γεγονός ότι ζω, πραγματικότητα.

Ω αποκαλυπτόμενη των πραγμάτων αλήθεια- δυνατότητα που έγινες στην κάθε σωτήρια έμπνευση ή εφεύρεση πραγματικότητα.

Ω αιώνιο Κυριακόν Αληθές της ύπαρξής μου, αιώνια χαραυγή της Παρ-ουσίας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Bollnow, O. F., *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus*, Stuttgart-Berlin-Köln- Mainz 1972(4η) (Kohlhamer)

Brown, D., *Κώδικας Da Vinci*, μετ. Χ. Καψάλης, Αθήνα 2004 (Λιβάνης).

Coelho, P., *Το πέμπτο βουνό*, μετ. Ρ. Γιαννοπούλου, Αθήνα 1998 (Λιβάνης).

Δωρόθεος Αβάς, *Έργα Ασκητικά*, Ι.Μ. Τιμίου Προδρόμου Καρέας 2005.

Έκο, Ουμπέρτο, *Το όνομα του ρόδου*, μετ. Ε. Καλλιφατίδη, Αθήνα 1985 (Γνώση)

Fried, J., *Kein Tod auf Golgotha. Auf die Suche nach dem überlebenden Jesus*, München 2019 (C.H.Beck).

Ζώης, Ν., *Ανί Ερνό: Η εθνογράφος της μνήμης*, εφημ. *Καθημερινή* 07.10.2022.

- Gadamer, H. G., *Hermeneutische Entwürfe*, Tübingen 2000 (Mohr Siebeck).
- Giel, K., Studie über das Zeigen. In: O.F.Bollnow, *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Zürich 1969. 46 ff.
- Gropp, R. M., *Die unglückliche Tigerin*, FAZ 14.11.2022.
- Γκρόσσμαν, Β., *Η κόλαση της Τρεμπλίνκα*, εισ.-μετ. Α. Ιωαννίδου, Αθήνα 2020 (Άγρα)
- Harari, Y. N., *Eine kurze Geschichte der Menschheit*, über. Auf deutsch von J. Neubauer, München 2015 (Pantheon).
- Hayer, B., *Das Tier in dir*, *Die Zeit* 15.11.2022.
- Heidegger, M., *Εισαγωγή στη Μεταφυσική*, μετ. Χ. Μαλεβίτση, Αθήνα 1973 (Δωδώνη).
- Heidegger, M., *Sein und Zeit*, Tübingen 2006 (19η) (Niemeyer).
- Heidegger, M., *Είναι και χρόνος*, μετ. Γ. Τζαβάρα, Αθήνα 1978 (Δωδώνη).
- Kahneman, D., *Schnelles Denken, langsames Denken*, übers. Auf deutsch von Th. Schmidt, München 2012 (12η) (Penguin).
- Καζαντζάκης, Ν., *Άσκητική: Salvatores Dei*, έκδ. Έλένης Ν. Καζαντζάκη: Αθήνα 1985.
- Kaube, J., *Hegels Welt*, Berlin 2020 (rowohlt).
- Lorca, Federico García (2021), *Κάντε Χόντο: Το αληθινό ανδαλουσιανό τραγούδι, Ιστορική αναφορά στο flamenco και μετάφραση από τα Ισπανικά: Γεώργιος Χριστοδουλάκης*, Αθήνα: 24 γράμματα.
- Μαλεβίτσης, Χ., *Μάρτιν Χαϊντεγκερ. Ο φιλόσοφος του νοήματος του Όντος*, Στο: Μ. Heidegger, *Εισαγωγή στη Μεταφυσική*, Αθήνα 1973, 155-275.
- Nietzsche, F., *Έτσι μίλησε ο Ζαρατούστρα. Ένα βιβλίο για όλους και για κανέναν*, μετ. Άρη Δικταίου, Αθήνα 1980 (2η) (Δωδώνη).
- Ντοστογιέφσκι, Φ., *Έγκλημα και Τιμωρία*, τόμος Β', μετ. Σ. Πατατζής, Αθήνα 2006.
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2010), *Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο έργο του Παπαδιαμάντη*, Αθήνα: Σαριπόλειο Ίδρυμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (αρ. 114).
- Παπαδιαμάντης, Αλέξανδρος, *Άπαντα*, κριτική έκδοση: Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος, τόμος 4, Αθήνα 2005: Δόμος.
- Passmann, S., *Meine Gefühle, deine Fakten*, *Die Zeit* 17.11.2022.
- Pelzer, J., Friedrich Gottlieb Klopstock: „Das Versprechen“, FAZ 07.10.2022.

- Plessner, H., *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Eileitung in die Philosophische Anthropologie*, in: Gesammelte Schriften IV, Frankfurt a. M. 1981 (Suhrkamp).
- Plessner, H., *Κείμενα Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας*, μετ. Ι. Ε. Θεοδωρόπουλος, Πρέβεζα 2004.
- Πλουτάρχου, *Περί παιδων αγωγής*, εισαγ.- μετ.- σημειώσεις Β. Κρητικού, Αθήνα (Πάπυρος).
- Rathgeb, E., *Die Entdeckung des Selbst: Wie Schopenhauer, Nietzsche und Kierkegaard die Philosophie revolutionierten*, München 2022
- Roeck, B., *Der Morgen der Welt. Geschichte der Renaissance*, München 2020 (2η) (C.H.Beck).
- Schaik, C. van - Michel K., *Das Tagebuch der Menschheit. Was die Bibel über unsere Evolution Verrät Hamburg* 2018 (4η) (Reinbeck),
- Snell, B., *Η ανακάλυψη του πνεύματος. Ελληνικές ρίζες της Ευρωπαϊκής σκέψης*, μετ. Δ. Ι. Ιακώβ, Αθήνα 1981 (MIET).
- Steingart, G., *Das Ende der Normalität. Nachruf auf unser Leben, wie es bisher war*, München 2011(Piper).
- Σωφρόνιος Αρχ., *Περί προσευχής*, Έσσεξ 1993.
- Trinas, Stefan, *Banksys David hat Putin schon besiegt*, FAZ 18.11.2022.
- Vieweg, K., *Hegel. Der Philosoph der Freiheit*, München 2020(2η) (Beck).
- Wiedemann, E., *Die Deutschen Ängste. Ein Volk in Moll*, Frankfurt a.M.1989 (5η) (Ullstein).
- (π) Φάρος, Φ., *Η Εκκλησία ως σκάνδαλο και ως σωτηρία*, Αθήνα 2002 (Αρμός).



Βασίλειος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

*Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της
Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής
και Διδακτική των ασταθών μεθόδων*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.44179>

1. Η Ερμηνευτική της ζωής και οι μεθοδολογικές αρχές της

Ο ΓΕΡΜΑΝΟΣ ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ Ο. F. BOLLNOW (1903-1991) τοποθετεί τη φιλοσοφία του μεταξύ του υπαρξισμού και της φιλοσοφίας της ζωής. Προέρχεται από τον κύκλο της *φιλοσοφίας της ζωής* του Dilthey, διαλέχθηκε ιδιαίτερα με την υπαρξιακή φιλοσοφία του Heidegger και τη φαινομενολογία του Husserl και προσέγγισε τη φιλοσοφική ανθρωπολογία του Plessner, υπό την οπτική μιας δυνατότητας επαναπροσέγγισης θεμελιωδών ερωτημάτων της φιλοσοφίας. (Bollnow 1971/1986: 9, Koerrenz 2004: 16-41, Wehner 2002: 86-168, Θεοδωρόπουλος 1993: 31, 51)

Η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του Bollnow ενδιαφέρεται να αναδείξει τις παραγνωρισμένες ή τις ανερευνήτες πλευρές της ανθρώπινης ζωής. Αντλεί από τα κοιτάσματα της φιλοσοφίας της ζωής, η οποία αντιτάσσεται στον αυστηρό ορθολογισμό του διαφωτισμού και καταφάσκει τις μη λογικές δυνάμεις του ανθρώπου, θεωρώντας ότι σε αυτές στηρίζεται η ανθρώπινη ζωή. Η γόνιμη γενιά της «Θύελλας και της Ορμής», οι Γερμανοί Ρομαντικοί, ο Dilthey και ο Nietzsche αποτελούν βασικές πηγές τροφοδότησης της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας του Bollnow. (Bollnow 1958, Bollnow 1980, Bollnow 1977, Bollnow 1971/1986: 13-15, 19-24, Θεοδωρόπουλος 1993: 49)

Η φιλοσοφική ανθρωπολογία εναντιώνεται στον ορθολογισμό, αλλά όχι στη λογική, υποστηρίζοντας ότι μέσω των συναισθημάτων μπορούμε να

συλλάβουμε τη ζωή. Μάλιστα, ο Bollnow αναφέρεται χωρίς δισταγμό στο *πανθειστικό υπόστρωμα* (pantheistischer Untergrund) και στο ανεξιχνίαστο της ζωής (Unergründlichkeit des Lebens) (Bollnow 1980, Bollnow 1958: 101-104). Ορίζει την *Ερμηνευτική* ως τη μέθοδο που εφαρμόζεται στην Ανθρωπολογική Παιδαγωγική και θεωρεί ότι για την προσέγγιση ενός μεγάλου μέρους παιδαγωγικών φαινομένων «μένει η ερμηνευτική μέθοδος μοναδική δυνατή προσέγγιση». Η ερμηνευτική θεώρηση εξετάζει τα φαινόμενα της αγωγής υπό την προοπτική της συνολικής κατανόησης της ανθρώπινης ζωής. Θεωρεί την αγωγή ως μια *ερμηνευτική κατανόηση του ανθρώπου* και κάνει λόγο για την *ερμηνευτική του κόσμου που μας περιβάλλει και της ζωής στο σύνολό της*. Έργο της *Ερμηνευτικής*, ως μεθόδου της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής είναι «η έρευνα του ουσιώδους προσδιορισμού του ανθρώπου κάτω από την καθοδηγητική σκοπιά της αγωγής». (Bollnow 1971/1986: 32, 116-118)

Στο βασικό ανθρωπολογικό ερώτημα για την *ουσία του ανθρώπου* ο Bollnow απαντά με την εξέταση καθημερινών χαρακτηριστικών της ζωής, όπως η *χαρά*, η *αγωνία*, ο *ενθουσιασμός* κ.ά. Αυτά τα επιμέρους χαρακτηριστικά εξετάζονται στο περιβάλλον της σύνολης ζωής του ανθρώπου. Δεν υπάρχει μια κλειστή και οριστική έννοια του ανθρώπου, αλλά ένα ανοιχτό πεδίο που επιδέχεται νέες ερμηνείες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο Plessner διατυπώνει την *αρχή του ανεξιχνίαστου του ανθρώπου (αρχή του ανοιχτού ερωτήματος)* (Bollnow 1956/1974: 15-18). Η φιλοσοφική ανθρωπολογία θεωρεί τον άνθρωπο ως «ανοιχτό ερώτημα», ως ένα ον για το οποίο δεν έχουμε μια ολοκληρωμένη και πλήρη εικόνα. Σύμφωνα με την *αρχή του ανοιχτού ερωτήματος* (“Prinzip der offenen Frage”) (Bollnow 1975: 37-39, Bollnow 1965/1976: 250, Döpp-Vorwald 1977: 26-38, Fahrenbach 1997: 87-88), η ερμηνευτική-ανθρωπολογική θεώρηση, έχοντας ως προϋπόθεση ότι το υπό εξέταση φαινόμενο έχει μια ειδική σημασία για την ανθρώπινη ζωή, ξεκινά από αυτό το επιμέρους φαινόμενο και επιχειρεί να αποκαλύψει μια εικόνα του ανθρώπου, εντός της οποίας αυτό το γνώρισμα κατανοείται ως σημαντικό και απαραίτητο. Η εικόνα της ολότητας της ανθρώπινης ύπαρξης μεταβάλλεται με τα στοιχεία που αναδεικνύει η μελέτη του κάθε επιμέρους φαινομένου.

Η *Ερμηνευτική* συνθέτει ένα ασφαλές πλαίσιο μεθοδικής ανθρωπολογικής-παιδαγωγικής έρευνας. Ο Bollnow, βασιζόμενος κυρίως στον Plessner, διατυπώνει τις τρεις γενικές *μεθοδολογικές αρχές* (“methodische Prinzipien”) της *Ερμηνευτικής* του, οι οποίες αποτελούν και τις μεθοδολογικές αρχές του *ανθρωπολογικού τρόπου θεώρησης των φαινομένων της αγωγής*. (Bollnow 1971/1986: 29-34, 186, Boelhaue 1997: 268-315)

Σύμφωνα με την *αρχή της ανθρωπολογικής αναγωγής* (“Prinzip der anthropologischen Reduktion”), ο άνθρωπος προσεγγίζεται σε σχέση με τον πολιτισμό που ο ίδιος δημιουργεί και τον οποίο δεν μπορεί, πλέον, να ορίζει σύμφωνα με τη θέλησή του. Η *ανθρωπολογική αναγωγή* εννοείται ως «επανασυσχέτιση μιας φαινομενικά αυτοτελούς αντικειμενικότητας με την αρχική πηγή της», που βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος αποτελεί την *αναγωγική βάση* (“Reduktionsbasis”) της κατανόησης αυτών των αντικειμενικότητων. Με αυτή την προσέγγιση επιχειρείται να κατανοηθεί ο πολιτισμός με αφετηρία τον άνθρωπο, ως δημιουργό του. (Bollnow 1965/1976: 247-251, Bollnow 1971/1986: 29-31)

Η *αρχή-Όργανο ή αρχή του «οργάνου»* (“Organon-Prinzip”) σχετίζεται με το ερώτημα ποια εσωτερική αναγκαιότητα οδήγησε τον άνθρωπο στη δημιουργία των διάφορων μορφωμάτων του πολιτισμού. Ο Plessner θεωρεί τους διάφορους τομείς του πολιτισμού ως *μέσα* για τη γνώση και την κατανόηση του ανθρώπου που τα δημιούργησε. Ο Bollnow θεωρεί την Παιδαγωγική ως ένα αναντικατάστατο μέσο, μέσω του οποίου ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει την ουσία του εαυτού του. (Bollnow 1965/1976, Bollnow 1971/1986: 31-32)

Σύμφωνα με την *αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανθρώπινης ζωής* (“Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene des menschlichen Lebens”), το υπό εξέταση φαινόμενο θεωρείται ότι έχει μια λειτουργικότητα, η οποία είναι αναγκαία για την ανθρώπινη ζωή. Εκτός από τα γνωρίσματα της σωματικής δομής, η αρχή αυτή εφαρμόζεται και σε γνωρίσματα της ψυχικής δομής του ανθρώπου, όπως είναι οι ψυχικές διαθέσεις και τα συναισθήματα. Σχετικά με τη λειτουργία αυτών των φαινομένων, τίθεται το ερώτημα: Ποια είναι η ουσία του ανθρώπου, ώστε κάθε επιμέρους φαινόμενο να κατανοηθεί ως ένα απαραίτητο στοιχείο της; Η *αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανθρώπινης ζωής* είναι ευρύτερη, σε σχέση με τις δύο πρώτες. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αποδοχή του ανθρωπολογικού προβληματισμού ως βασικής μεθοδολογικής στάσης. (Bollnow 1965/1976, Bollnow 1971/1986: 32-36)

2. Η κουλτούρα της καθημερινής ζωής και οι ανθρώπινες διαθέσεις

Ο Bollnow κάνει λόγο για μια φιλοσοφία της ζωής ως *ερμηνευτική της ζωής* (“Hermeneutik des Lebens”) (Bollnow 1958: 125-130). Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής-ανθρωπολογικής κατανόησης του ανθρώπου, η

ανθρωπολογική κατηγορία της *απλής εθιμικότητας/εθικότητας* (“*einfache Sittlichkeit*”), την οποία αναδεικνύει ο Bollnow, κάνει την ηθική νοηματοδότηση της καθημερινής συναναστροφής των απλών ανθρώπων αντικείμενο της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής έρευνας (Bollnow 1957/1968). Μέσα στην ατμόσφαιρα αμφισβήτησης της ανθρωπιάς, που δημιουργήσε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, η φιλοσοφική ανθρωπολογία ανασύρει και προτάσσει τις απλές ηθικές ποιότητες του *εγγύς ορίζοντα* των μικρών ομάδων, όπως είναι η οικογένεια, η γειτονιά και η φιλική παρέα, δημιουργώντας μια *ηθική της καθημερινής ζωής* (Θεοδωρόπουλος 1993: 33-34, Θεοδωρόπουλος 1997: 97-99). Η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη, έτσι, προσεγγίζουν έννοιες όπως η εκπλήρωση του καθήκοντος, η συμπόνια, η υπόληψη, ο θυμός, η οργή ή το μίσος. Η επικαιρότητα του ανθρωπολογικού στοχασμού του Bollnow καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι στις θεωρητικές επιστήμες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ένα εξαιρετικά αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη των συναισθημάτων και των συγκινήσεων (Evans 2002).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, προσεγγίζεται το ζήτημα της φύσης των αρετών και της διαχρονικής ισχύος τους (Bollnow 1958/1970). Η φιλοσοφική ανθρωπολογία διαφοροποιείται από τις εκτιμήσεις ότι ζούμε σε μια εποχή, στην οποία οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονται για τη σημασία των αρετών ή από εκείνες που υποστηρίζουν ότι ο κόσμος μας γίνεται χειρότερος. Το νέο διαδέχεται το παλιό και οι αρετές αλλάζουν μορφές. Οι ισχυρές αρετές κάθε εποχής προσδίδουν μεγαλείο και εμπλουτίζουν την ανθρώπινη ζωή. Ο Bollnow εξετάζει παραδειγματικά την ουσία και τη μεταβολή ορισμένων συγκεκριμένων αρετών, όπως είναι η εργατικότητα, η μη λογική στάση, η γενναιότητα, η σύνεση, η εξυπνάδα και η σοφία, η αταραξία, η μετριοφροσύνη, η ειλικρίνεια, η πίστη, η εμπιστοσύνη και η δικαιοσύνη.

Στη συνάφεια της αποκατάστασης της επικοινωνίας ανάμεσα στη φιλοσοφία και τη ζωή, εντάσσονται τα έργα του Bollnow για τη *νέα εσσιότητα* (Bollnow 1955/1972) και για την *ουσία των διαθέσεων* (Bollnow 1956/1974). Ο υπαρξισμός θεωρεί τον άνθρωπο *ερριμένο χωρίς ελπίδα* μέσα σε έναν εχθρικό κόσμο. Ο Bollnow, απέναντι στην εικόνα για τον άνθρωπο, η οποία βασίζεται στην τραγικότητα της *ύπαρξης*, με την έννοια που έχει ο όρος στην υπαρξιακή φιλοσοφία, αντιτάσσει την *εμπιστοσύνη στον κόσμο και στη ζωή* (“*Vertrauen zur Welt und zum Leben*”) (Bollnow 1955/1972: 24). Παρά τα υπαρκτά προβλήματα της ζωής, τα οποία επισημαίνονται emphatically από την υπαρξιακή φιλοσοφία, η ανθρώπινη ζωή *υπάρχει και συνεχίζει να προχωρεί* (Bollnow 1971/1986: 70). Βασική ένσταση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας έναντι του υπαρξισμού είναι ότι ο

υπαρξισμός απολυτοποιεί την πρωτοκαθεδρία της *αγωνίας* για την κατανόηση του ανθρώπου και παραγνωρίζει τη σημασία των ευχάριστων διαθέσεων σε αυτή την κατανόηση. Η φιλοσοφική ανθρωπολογία δεν δημιουργεί μια νέα φιλοσοφική μονομέρεια, αλλά επιδιώκει να διαφωτίσει και μια άλλη πλευρά του ανθρώπου, όπως αυτή εμφανίζεται στις ευχάριστες διαθέσεις (Θεοδωρόπουλος 1993: 51-55). Υπάρχουν *ευχάριστες* και *δυσάρεστες* διαθέσεις. Η μελαγχολική διάθεση σκοτεινιάζει τη ζωή του ανθρώπου, ενώ η χαρούμενη διάθεση τον αναζωογονεί. Ο άνθρωπος πρέπει να προσπαθεί να ρυθμίζει τις διαθέσεις, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για εκδήλωση των ευνοϊκών, απομακρύνοντας ή υπερβαίνοντας τις βλαπτικές. (Bollnow 1971/1986: 47, Schachtel 1977, Bloch 2000)

Ως αντίθετος πόλος της υπαρξιακής *αγωνίας* εξετάζεται από το Bollnow η έννοια της *έκστασης*, η οποία θεωρείται ως η πιο πηγαία ευχάριστη εμπειρία της ζωής. Η έννοια της έκστασης εμφανίζεται ως *διονυσιακή μέθη* στον Nietzsche (Bollnow 1956/1974: 85-90). Οι ευχάριστες διαθέσεις, γενικά, ακόμα και αν δεν είναι εκστατικές, έχουν ως βασικό διακριτικό την επιθυμία για προσέγγιση του άλλου ανθρώπου, μια κατάσταση «που δε γνωρίζει ο υπαρξιακός απομονωτισμός του άγχους» (Θεοδωρόπουλος 1993: 51-56). Το χαρακτηριστικό αυτό έχει δημιουργήσει διαύλους διαλόγου ανάμεσα στη φιλοσοφική ανθρωπολογία και στην «ηθική της επικοινωνίας» του Habermas και στην «αρχή της διαλογικότητας» του Bakhtin. (Habermas 1997: 17-18, Tischner 1985: 24, Θεοδωρόπουλος 1997: 83-94, Πανταζής 2005)

Στο ίδιο πλαίσιο, οι χρονικές έννοιες της *διαθεσιμότητας*, του *θάρρους* και της *υπομονής*, οι οποίες προτείνονται ως ποιότητες υπέρβασης του υπαρξισμού στο πεδίο της χρονικότητας, απολήγουν στην έννοια της *ελπίδας* (Bollnow 1955/1972). Ο Bollnow χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία του ως *φιλοσοφία της ελπίδας* (Philosophie der Hoffnung) και τη θεωρεί ως συμπλήρωση της μονομέρειας της υπαρξιακής φιλοσοφίας. Αυτόν τον τίτλο είχαν και οι παραδόσεις του το 1959 στην Ιαπωνία και έτσι τιτλοφορήθηκε η ισπανόφωνη έκδοση της *«Νέας Εστιότητας»* στο Buenos Aires το 1963. (Bollnow 1963, Bollnow 1971/1986: 93, 132, Shollenberger 2003).

Η φιλοσοφική-ανθρωπολογική προσέγγιση εγκύπτει επίμονα στην υπαρκτή καθημερινότητα της ανθρώπινης ζωής, η οποία εκπλήσσει με τον πλούτο και τις διαστάσεις της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Bollnow εξετάζει ανθρωπολογικά με υποδειγματικό τρόπο το φαινόμενο του *εορταστικού*. Προσεγγίζει την *αγροτική Κυριακή* και την *κυριακάτικη τακτοποίηση*, που άρχιζε από το Σαββατόβραδο με την καθαριότητα του σπιτιού από τη νοικοκυρά, και αναδεικνύει το ιδιαίτερο *συναίσθημα της κυριακάτικης*

διάθεσης και το νέο συναίσθημα ευτυχίας που γεμίζει τον άνθρωπο την Κυριακή, οπότε έχει επιτέλους χρόνο (Bollnow 1955/1972: 205-247). Οι εορτές και οι αργίες θεωρούνται ως σταθμοί στην πορεία του χρόνου, οπότε διακόπτεται η σχέση του πριν και του μετά, δίνοντας προτεραιότητα στην ανάμνηση ενός θρησκευτικού ή εθνικού γεγονότος (Θεοδωρόπουλος 1994: 89). Η εορτή, επίσης, συνθέτει μια πραγματικότητα που συνδέεται με το μύθο: φαγητό, ποτό, συντροφικότητα, συνομιλία –ο Bollnow κάνει αναφορά στο πλατωνικό *Συμπόσιον*–, μουσική και χορός αποτελούν τα βασικά συστατικά της ανθρωπολογικής κατηγορίας του εορταστικού και της φαινομενολογίας του. (Bollnow 1955/1972: 233-236)

3. Ανθρωπολογική Διδακτική των «ασταθών μεθόδων»: πέντε παιδαγωγικοί «τόποι»

Και η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσδιορίζεται από τις εσωτερικές ανθρώπινες διαθέσεις (“Die gestimmte Erziehungswirklichkeit”) (Koerrenz 2004: 60-78). Η ανθρωπολογική θεώρηση της διδασκαλίας αναδεικνύει πλευρές του ανθρώπου, οι οποίες δεν εμφανίζονται σε άλλες συνάφειες συμπεριφοράς και διαπροσωπικής επικοινωνίας. Ο Bollnow οδήγησε την Παιδαγωγική στην ανάπτυξη μιας γόνιμης σχέσης με τον υπαρξισμό (Θεοδωρόπουλος 1994: 95) και στην ανάδειξη των *ασταθών μορφών της αγωγής* (“unstetige Formen der Erziehung”) (Bollnow 1959/1977). Αξιοποιώντας την υπαρξιακή φιλοσοφία προσεγγίζονται τα θεωρούμενα ως παρακαλωτικά επεισόδια που *διαταράσσουν* την πορεία της αγωγής και της διδασκαλίας ως γεγονότα βαθιά ριζωμένα στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και που «μέσα τους βρίσκει έκφραση ένα εντελώς νέο, μέχρι τώρα παραγνωρισμένο στοιχειώδες τμήμα της ανθρώπινης ύπαρξης, που αναιρεί τις παραστάσεις μιας σταθερής ανάπτυξης ή εν πάση περιπτώσει τις σχετικοποιεί σημαντικά» (Bollnow 1971/1986: 53).

Αυτά τα *ασταθή στοιχεία* επιτελούν μια θετική και βαρυσήμαντη λειτουργία στην ανθρώπινη ζωή και δημιουργούν τη δυνατότητα αξιοποίησης *ασταθών μορφών* στη διδακτική πράξη (Bollnow 1971/1986: 18-20). Έτσι, τίθεται υπό αμφισβήτηση η αντίληψη ότι σε μια «*διαταραγμένη*» εκπαιδευτική πραγματικότητα (“Die gebrochene Erziehungswirklichkeit”) (Koerrenz 2004: 78-97) είναι πράγματι δυνατόν να σχεδιαστεί με απόλυτο τρόπο η διδασκαλία και καταφάσκει τη μοναδικότητα του εκάστοτε συγκεκριμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας (Κοσσυβάκη 2003/2004: 177).

Ο Bollnow εξετάζει ορισμένες ασταθείς μορφές αγωγής, υπό το πρίσμα

της σχέσης της υπαρξιακής φιλοσοφίας με την παιδαγωγική, δημιουργώντας μία *ανθρωπολογική παιδαγωγική των ασταθών μεθόδων*. Η «αφύπνιση», η «νουθεσία» και η «συμβουλή» είναι κατεξοχήν ασταθείς «μορφές» (“Formen”) αγωγής, ενώ η «κρίση» και η «συνάντηση» θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ασταθείς «στιγμές/περιστάσεις» (“Momente”) αγωγής (Wehner 2002: 127-138). Οι ασταθείς μορφές αγωγής θέτουν έναν οξύ προβληματισμό στο χώρο της θεωρίας της Διδακτικής αναφορικά με τις δυνατότητες αξιοποίησής τους στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Στην παρούσα εργασία επιχειρώ μια αναπλαισίωση των ασταθών μορφών αγωγής, με την ένταξή τους, ως *ανθρωπολογικούς, παιδαγωγικούς και διδακτικούς «τόπους»*, όπως τους χαρακτηρίζω, στη θεωρία της διδακτικής μεθοδολογίας:

Ένας χαρακτηριστικός *ανθρωπολογικός, παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που επισημαίνει ο Bollnow είναι η αφύπνιση της αυθεντικότητας. Η *Αφύπνιση* (“Erweckung”) (Bollnow 1959/1977: 42-59) εκφράζει τη συνειδητοποίηση από τον άνθρωπο της αναγκαιότητας αλλαγής της ζωής του. Η αφύπνιση μπορεί να οφείλεται σε μια κρίση και, ανασύροντας στο προσκήνιο της ζωής μια προϋπάρχουσα μέσα στον άνθρωπο δυνατότητα, τον οδηγεί «από την κατάσταση της αναυθεντικότητας σ’εκείνη της αυθεντικότητας» (Θεοδωρόπουλος 1996: 133). Ο δάσκαλος ωθεί το μαθητή προς την αφύπνιση, ενώ το παιδί αυτο-αφυπνίζεται. Η αφύπνιση είναι ενέργημα του παιδιού, το οποίο προκαλείται από τον παιδαγωγό. Ο παιδαγωγός πρέπει διαρκώς να υποβοηθεί διδακτικές «αφυπνίσεις» και να είναι σε θέση να αντιληφθεί και να ενισχύσει τις αιφνίδιες «αφυπνίσεις» του μαθητή, ανανεώνοντας τις διδακτικές προσεγγίσεις του και αποκλείοντας από τον ορίζοντά του την παγιωμένη εικόνα για την επίδοση του μαθητή του. Η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική προτείνει το «αφυπνιστικό μοντέλο» αγωγής και διδακτικής, στο οποίο ο δάσκαλος, ενώ δημιουργεί συνθήκες αφύπνισης του μαθητή του, αφυπνίζεται και ο ίδιος συνειδητοποιώντας την παιδαγωγική του ευθύνη (Ματσαγγούρας 1998/2005: 98, Κοσσυβάκη 1997/1998: 31).

Ο *δεύτερος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* προσδιορίζεται από τη δυναμική ακολουθία της *έκκλησης*. Ο Bollnow προσεγγίζει τη «*νουθεσία*» (“Ermahnung”) (Bollnow 1959/1977: 60-77) ως μια ακολουθία, η οποία αρχίζει από τη *διαταγή* (“Befehl”), συνεχίζει στη *νουθεσία* και απολήγει στην *Έκκληση* (“Appell”) στη συνείδηση. Η διδακτική αξιοποίηση των επιμέρους μερών της παιδαγωγικής ακολουθίας της έκκλησης δημιουργεί ισχυρές και θετικές παιδαγωγικές προϋποθέσεις στη διδακτική πράξη και στην παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης. Ο

παιδαγωγός πρέπει να μπορεί να συλλάβει τη λειτουργικότητά τους, ώστε να μην χρησιμοποιεί αυτά τα εξαιρετικά ευαίσθητα παιδαγωγικά μέσα χωρίς συναίσθηση της σοβαρότητάς τους, όπως συχνά συμβαίνει με την κακή χρήση της *έκκλησης* στη συνείδηση του μικρού παιδιού.

Οι οδοδείκτες της συμβουλής συνθέτουν έναν *τρίτο ανθρωπολογικό παιδαγωγικό και διδακτικό «τόπο»*. Η *Συμβουλή* (“Beratung”) (Bollnow 1959/1977: 78-86) τίθεται στην υπηρεσία του μαθητή, για να πάρει αποφάσεις. Δεν υπάρχει προσπάθεια για εκ προθέσεως επίδραση στη θέληση του παιδιού, κάτι που χαρακτηρίζει τη νουθεσία. Στο σχολικό μάθημα υπάρχει σπάνια ευκαιρία για συμβουλή, με την έννοια της σύγχρονης *συμβουλευτικής*, γιατί ο δάσκαλος κατέχει τη θέση του συντονιστή μιας ομάδας και είναι ο επικεφαλής της τάξης. Η συμβουλή ως διδακτικό ενέργημα είναι, όμως, απαραίτητη, όταν παρουσιάζονται δυσκολίες στο μάθημα και συνήθως δεν αφορά όλους τους μαθητές μιας τάξης αλλά συνήθως ένα συγκεκριμένο μαθητή, σε ένα πλαίσιο εξατομικευμένης διδασκαλίας. Από μια δέσμη προτεινόμενων λύσεων, ο μαθητής καλείται και μπορεί να επιλέξει αυτή που θεωρεί καταλληλότερη.

Ένας *τέταρτος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που επισημαίνει ο Bollnow είναι η αιφνίδια νέα αρχή έπειτα από την εμφάνιση της κρίσης. Η *Κρίση* (“Krise”) (Bollnow 1959/1977: 24-41) είναι ένα αιφνίδιο και ανεπιθύμητο γεγονός που διακόπτει την ομαλή πορεία της ζωής. Τότε ο άνθρωπος νιώθει να βρίσκεται σε αδιέξοδο και να απειλείται με αφανισμό. Η ανθρωπολογική θεώρηση εξετάζει την πολύμορφη λειτουργικότητα της κρίσης ως αναγκαιότητας της ανθρώπινης ζωής (Bollnow 1971/1986: 62-63). Έχει ιδιαίτερη σημασία η παιδαγωγική συμπεριφορά κατά την κρίση, υπό την προϋπόθεση ότι δεν είναι δυνατόν ο παιδαγωγός να οδηγεί σε κρίσεις, αλλά όταν η κρίση εμφανιστεί, πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τον παιδαγωγούμενο να την αντέξει ως το τέλος, χωρίς να προσπαθεί να αμβλύνει τη σοβαρότητά της. Η διδακτική διάσταση, στο πεδίο μιας διδακτικής ή μαθησιακής κρίσης αποτυχίας, είναι η με νέο και ωριμότερο σπλισμό επίμονη επανεκκίνηση της προσπάθειας του δασκάλου και του μαθητή. Η παιδαγωγική και διδακτική κρίση μπορεί να οδηγήσει σε μια *νέα αρχή* (“*neuer Anfang*”), σε μια *ανανέωση*, και στη βίωση του *συναισθήματος μιας νέας αρχής* ως λύτρωσης μετά την κρίση.

Ο *πέμπτος ανθρωπολογικός παιδαγωγικός και διδακτικός «τόπος»* που εξετάζει ο Bollnow οδηγεί στην αναπάντεχη εύρεση του νοήματος από το μαθητή, το οποίο θα μπορούσε να είναι ένα θεμελιακό γι’ αυτόν νόημα, στην κλίμακα της νοηματοδότησης του βίου. Η άμεση σύνδεση της

συνάντησης με τους διδακτικούς σκοπούς ή στόχους του συναισθηματικού τομέα είναι άμεση και προφανής. Η έννοια της *Συνάντησης* (“*Begegnung*”) (Bollnow 1959/1977: 87-131, Bollnow 1962) είναι το πρώτο παράδειγμα επίδρασης της υπαρξιακής φιλοσοφίας στην Παιδαγωγική και εμφανίστηκε στη Γερμανία μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Η *συνάντηση* είναι μια σπάνια και μοιραία εμπειρία, η οποία εισβάλλει στη ζωή του ανθρώπου διακόπτοντας την πορεία της με αιφνίδιο τρόπο. *Συνάντηση* μπορεί να συμβεί με έναν άνθρωπο αλλά και με ένα έργο τέχνης ή με το έργο ενός φιλοσόφου, που έχει ως αποτέλεσμα μια αποφασιστική στροφή στη ζωή του ανθρώπου. Ο Bollnow ενδιαφέρεται για την παιδαγωγική σημασία της *συνάντησης* (Bollnow 1971/1986: 59, 119-131). Τη Διδακτική ενδιαφέρει ιδιαίτερα η *συνάντηση* με το διδακτικό αντικείμενο, με το μορφωτικό αγαθό. Γίνεται λόγος για συνάντηση με μια διδακτική ενότητα, με τις μορφές της ιστορίας ή της λογοτεχνίας. Υπογραμμίζεται με έμφαση ότι «όλες οι γνώσεις της μόρφωσης μένουν επιφανειακές και σε τελευταία ανάλυση ασήμαντες, αν δεν έχουν φτάσει, τουλάχιστον σε κάποιο τομέα, στη γνήσια συνάντηση, που ταράζει τον άνθρωπο στον εσώτατο πυρήνα του και που τον εξαναγκάζει να αλλάξει ολόκληρη τη ζωή του» (Bollnow 1971/1986: 61).

4. Επισημειώσεις

Η αναυθεντικότητα του κατασκευασμένου μαθήματος δεν μπορεί να κατανοηθεί από το μαθητή, γιατί συγκρούεται με την πραγματικότητα της ζωής. Η διδακτική του Giel ως «θεωρία του ενεργείν» για την προσέγγιση της γνώσης, το μάθημα που πλησιάζει στον τύπο του «μαθήματος με χρονικά σύνολα», του «εποχικού μαθήματος» ή στον τύπο του «project» (Θεοδωρόπουλος 1994: 74-76, Θεοδωρόπουλος 1998: 145-156), η «διδακτική του ενεργού υποκειμένου» (Κοσσυβάκη 2003/2004) και άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, σχετίζονται άμεσα και με τη διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο πλαίσιο του ανεπανάληπτου της διδακτικής περίπτωσης.

Οι διδακτικές προεκτάσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής των ασταθών μεθόδων του Bollnow και της «σχολής» του είναι ιδιαίτερα σημαντικές και εδώ έγιναν ορισμένες νύξεις σχετικά. Η κατάφαση της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας της «διδακτικής στιγμής», καθώς και η πρόταξη του «ανοιχτού μαθήματος» και του «ενοχλητικού» και απροσδόκητου «παραπρογράμματος» (Gudjons 2003: 235-240, 246-247, Μπρούζος-Κοσσυβάκη 1995/2004, Χρυσ αφίδης: 53-88) είναι ορισμένες μόνο περιοχές που μπορούν να συναντηθούν οι σύγχρονοι διδακτικοί προβλη-

ματισμοί με την αξιοποίηση των ασταθών μορφών αγωγής στη διδακτική πράξη, ως διδακτικών «τόπων», ενδεχομένως προς την κατεύθυνση μιας σύγχρονης αναπλασίωσης της Ανθρωπολογικής Διδακτικής ως *Διδακτικής των ασταθών μεθόδων*.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bloch, Charlotte (2000), “Flow: Beyond Fluidity and Rigidity. A Phenomenological Investigation”, In: *Human Studies*, 23 (1): 43-61, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boelhauve, Ursula (1997), *Verstehende Pädagogik: die pädagogische Theorie Otto Friedrich Bollnows aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie*, LTV.
- Bollnow, O. F. (1980), “Aspects of the Philosophy of Life”, In: *Universitas-Stuttgart*, [englische Ausgabe], 22 (1): 31-36, Stuttgart: Wissenschaftlicher Verlag mbH.
- Bollnow, O. F. (1977), *Die Pädagogik der deutschen Romantik: von Arndt bis Fröbel*, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bollnow, O. F. (1975), *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, 3. unveränderte Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Bollnow, O. F. (1971/1986), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, μτφ. Μαρία και Κώστας Βαϊνάς, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bollnow, O. F. (1965/1976), “Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie”, In: Höltershinken, D. (Hrsg), *Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*, S. 247-251, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [aus: *Bildung und Erziehung*, 18 (1965), S. 161-164].
- Bollnow, O. F. (1963), “[Die Kraft zu leben]”, In: *Die Kraft zu leben. Bekenntnisse unserer Zeit*, S. 21-43, Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag.
- Bollnow, O. F. (1962), “Begegnung und Bildung”, In: R. Guardini – O. F. Bollnow, *Begegnung und Bildung*, S. 25-52, 3. Auflage, Würzburg: Werkbund.
- Bollnow, O. F. (1959/1977), *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Fünfte, durchgesehene Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.

- Bollnow, O. F. (1958), *Die Lebensphilosophie*, Berlin-Göttingen-Heidelberg: Springer.
- Bollnow, O. F. (1958/1970), *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt/M-Berlin-Wien: Ullstein.
- Bollnow, O. F. (1957/1968), *Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze*, Vierte Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bollnow, O. F. (1956/1974), *Das Wesen der Stimmungen*, Fünfte Auflage, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Bollnow, O. F. (1956/1976), “Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken”, In: *Erziehung wozu?*, S. 33-47, Stuttgart: A. Kröner.
- Bollnow, O. F. (1955/1972), *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, 3. überarbeitete Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer.
- Döpp-Vorwald, H. (1977), Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Grundfragen der Erziehungswissenschaft II, Kastellaun: A. Henn.
- Evans, Dylan (2002), *Emotion: The Science of Sentiment*, Oxford University Press
- Fahrenbach, H. (1997), “Differentielle Interpretation, Strukturanalyse und offene Wesensfrage. O. F. Bollnows Beitrag zur Methodenreflexion philosophischer Anthropologie”, In: Kümmel, F. (Hg.), *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*, Freiburg-München: K. Alber.
- Gudjons, Herbert (2003), *Pädagogisches Grundwissen*, 8., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Habermas, Jürgen (1997), *Η Ηθική της Επικοινωνίας: Ηθική του διαλόγου – Σημειώσεις για ένα πρόγραμμα θεμελίωσης*, Εισαγωγή-μτφρ. Κωνσταντίνος Καβουλάκος, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1998), *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Σε αναζήτηση της χαμένης σωματικότητας και χρονικότητας του παιδιού*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1997), *Με Άλλα Μάτια: Σχεδιάγραμμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1996), *Χρόνος και Εκπαίδευση*, Β΄ έκδοση, Αθήνα: Αναστασάκης.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1994), *Οικολογία της Εκπαιδευτικής Πραγματικότητας*, Αθήνα: Αναστασάκης.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1993), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική-Ανθρωπολογική Προοπτική*, Αθήνα: Αναστασάκης.

- Κοσσυβάκη, Φωτεινή (2003/2004), *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φωτεινή (1997/1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Koerrenz, Ralf (2004), *Otto Friedrich Bollnow: Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (1998/2005), *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος Ανδρέας-Κοσσυβάκη Φωτεινή (1995/2004), «Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής», στο: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, σ. 325-357, Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2005), «Η δεύτερη ή ξένη γλώσσα ως θεμελιακό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ανθρωπολογική-Παιδαγωγική θεώρηση», στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. 8ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005), Τόμος II*, σ. 303-311, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Schachtel, Ernest G. (1977), “Hope, Joy, Anxiety, and Pleasure”, In: *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 15 (2-3): 245-279, Brooklyn: Assoc. Exist. Psychol. Psychiat.
- Shollenberger, Astrid (2003), *Grundzüge einer Philosophie der Hoffnung: Die Bedeutung der Krise im philosophischen und pädagogischen Denken von Otto Friedrich Bollnow*, London: Turnshare Ltd.
- Tischner, Wolfgang (1985), *Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung: Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen*, Frankfurt am Main-Bern-New York: Verlag Peter Lang.
- Χρυσαφίδης, Κώστας, (χ.χ.), *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Wehner Ulrich (2002), *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie: Eine systematische Untersuchung im Anschluß an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Balllauff*, Würzburg: Königshausen & Neumann



Zusammenfassung

Die anthropologische Betrachtungsweise der Didaktik zeigt eine Seite des Menschen auf, die in keinem anderen Verhaltens- und Beziehungszusammenhang zu finden ist. Der deutsche Philosoph und Pädagoge O.F. Bollnow (1903-1991) führte die Pädagogik zu einer fruchtbaren Verbindung mit dem Existenzialismus und zeigte die *unstetigen Formen der Erziehung* auf. Bollnow untersuchte bestimmte Formen der Erziehung unter dem Blickpunkt des Verhältnisses der Existenzphilosophie zur Pädagogik und schuf eine „anthropologische Pädagogik der unstetigen Methoden“. Die unstetigen Formen der Erziehung sorgen bezüglich ihrer Anwendungsmöglichkeiten in der täglichen didaktischen Praxis für eine heftige Diskussion. Die didaktische Wirkung von Bollnows anthropologischer Pädagogik der unstetigen Methoden und dessen Schule ist von großer Bedeutung, was in diesem Text verdeutlicht werden soll.

Ο Βασίλειος Ε. Πανταζής κατάγεται από την Αρτάκη Κυζίκου Μικράς Ασίας. Διδάσκει ανθρωπολογική παιδαγωγική των βιοεπιστημών, βιοηθική, καθώς και θέματα φιλοσοφίας της βιολογίας στο Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα). Είναι μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διδάσκει παιδαγωγική της βιοηθικής και μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Το ερευνητικό έργο του εντάσσεται στη φιλοσοφική - ανθρωπολογική θεώρηση της παιδαγωγικής και στον προσανατολισμό της προς τον διάλογο με τα πορίσματα των επιστημών της ζωής, κυρίως στο γερμανικό ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μελετάει υπό ανθρωπολογική - παιδαγωγική οπτική το έργο του Αλεξάνδρου Παπαδιαμάντη.

* Το κείμενο αυτό αποτελεί, με ελάχιστες τροποποιήσεις, αναδημοσίευση του: Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2004), Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής και διδακτική των ασταθών μεθόδων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3(2004), 235-246, Αθήνα: Κορφή.

Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής, η οποία και δεν αναλαμβάνει ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board.

Παιδαγωγικός Λόγος, τόμος 30, τεύχος 1, 2024



Αυτό το έργο έχει άδεια χρήσης Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0).

Πληροφορίες για αυτή την άδεια:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

To view a copy of this licence, visit:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Πρώτη έκδοση: Ιανουάριος 2026

Επιστημονική Επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή

Printed in Greece 2026

ISSN 1106-9341

e-ISSN: 2732-8937

Ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι διαθέσιμος στις ιστοσελίδες:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr