

ΠΕΡΙΚΛΗΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΩΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΒΙΟΥ

Στην εποχή μας γινόμαστε μάρτυρες μιας πρωτόγνωρης διάχυσης της γνώσης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Κατακλυσμιαίες αλλαγές εντός της επιστήμης, της τεχνολογίας και της εργασίας τοποθετούν την απόκτηση γνώσεων στο επίκεντρο των σύγχρονων ενδιαφερόντων, επιδιώξεων και δραστηριοτήτων, δημιουργούν την αίσθηση ότι οδηγούμαστε στην περιβόητη «κοινωνία της γνώσης». Πανταχόθεν προβάλλεται η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος με τη μόρφωση και τις ικανότητές του αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα οικονομικής επιτυχίας και συνεπώς η επένδυση στην εκπαίδευσή του, στη δια βίου μαθησιακή προσπάθεια είναι εξόχως σημαντική για την οικονομική και κοινωνική πρόοδο.

Δυστυχώς όμως στη σύγχρονη οικονομία, που δεν είναι άλλη από αυτή των παγκοσμιοποιημένων εμπορευματικών-ανταγωνιστικών σχέσεων, η γνώση και η πνευματική δημιουργία εν γένει αναδεικνύονται, προωθούνται, καταξιώνονται ως εμπορεύματα, αλλά και απαξιώνονται ως τέτοια. Το προβληματικό και εκ πρώτης όψεως καθολικό σύγχρονο ενδιαφέρον για τη μόρφωση λειτουργεί ως μια κοινοτοπία που καλείται υπόρρητα να συγκαλύψει άλλους σκοπούς (όπως η αύξηση της παραγωγικότητας και της επιχειρηματικής κερδοφορίας, η απόκτηση εξειδικευμένων και εμπορεύσιμων επαγγελματικών προσόντων κλπ.), αλλότριους προς την αυθεντική μόρφωση, καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Περιγράφοντας την εκπαιδευτική συγκυρία, ο Richard Pring διαπιστώνει ότι «Η γλώσσα των εισροών και των εκροών, των δεικτών απόδοσης και των ελέγχων... της εκπαίδευσης ως εμπορεύματος που έχει μια αξία στην αγορά και της ποιότητας που περιγράφεται με πίνακες... υπηρετεί άριστα τη νέα τάξη των μάνατζερ, αλλά δεν προκύπτει από κάποια ανάλυση αυτού που σημαίνει να είσαι μορφωμένο άτομο...»¹.

Αν λοιπόν οι σύγχρονες αναφορές στην «κοινωνία της γνώσης» και στη

δια βίου μόρφωση των ανθρώπων αποκτούν στις κυρίαρχες εκπαιδευτικές σκοποθεσίες χρησιμοκρατική σημασία και προσανατολισμό, τότε η φιλοσοφική συζήτηση για τη θέση της μόρφωσης στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου καλείται να υπερβεί τις φενακιστικές βεβαιότητες των κυρίαρχων ιδεοληψιών και να καταπιαστεί εκ νέου με ερωτήματα, όπως τι σημαίνει παιδεία και υπό ποιες συνθήκες θα μπορούσε να καταστεί σκοπός του ανθρώπινου βίου.

Τα ερωτήματα αυτά βεβαίως έχουν τεθεί ήδη προ πολλού και προκάλεσαν ποικίλες απαντήσεις. Στο κείμενο αυτό θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με την κριτική εξέταση απόψεων που εγγράφονται στην ευρύτερη αντίληψη περί ελευθέριας παιδείας (Liberal Education), η οποία κατά εμβληματικό τρόπο προέταξε την παιδεία ως ύψιστο σκοπό του βίου. Συνάμα θα επιχειρήσουμε τη διατύπωση της δικής μας προσέγγισης του θέματος, αξιοποιώντας ορισμένες ιδέες τόσο της κλασικής μαρξιστικής θεωρίας, όσο και του έργου του Β. Α. Βαζιούλιν, *Η λογική της ιστορίας*.

Στο σχετικά πρόσφατο παρελθόν και στο πλαίσιο της αναλυτικο-φιλοσοφικής αντίληψης των εκπαιδευτικών ζητημάτων, ο R. S. Peters επιχείρησε να ορίσει εκ νέου το νοηματικό περιεχόμενο της έννοιας *παιδεία*. Επικρίνοντας την υπαγωγή της εκπαίδευσης σε εξωτερικούς προς αυτή σκοπούς, εισηγήθηκε μια κανονιστική ερμηνεία της παραπάνω έννοιας, ως συνόλου κριτηρίων βάσει των οποίων μπορούν να αξιολογηθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες και το αποτέλεσμα στο οποίο σκοπούν, δηλαδή ο μορφωμένος άνθρωπος². Ο ίδιος ανέδειξε ως θεμελιώδες κριτήριο τη μετάδοση από τον δάσκαλο στο μαθητή κάποιου περιεχομένου που έχει εσωτερική αξία, που είναι δηλαδή άξιο από μόνο του και όχι επειδή λειτουργεί ως μέσον για την επίτευξη κάποιου άλλου αποτελέσματος. Κατά τον R. S. Peters δεν είναι η παιδεία αυτή που μεταδίδει αξιόλογα πράγματα, παρά μόνον ως έννοια σηματοδοτεί το ίδιο το γεγονός της μετάδοσης αξιόλογων πραγμάτων και της ενασχόλησης με αυτά³. Θεωρώντας μάλιστα ότι αυτό που δίνει αξία στις διάφορες ασχολίες των ανθρώπων είναι η παρουσία της γνώσης και κατανόησης, ο Peters θα ταυτίσει την παιδεία με την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης σε ένα αρκετά μεγάλο φάσμα πεδίων της σκέψης⁴.

Οι απόψεις αυτές απηχούν ειδοποιούς ιδέες της αντίληψης περί ελευθέριας παιδείας, όπως η κατάφαση της μη επαγγελματικής, μη εξειδικευμένης μόρφωσης του ατόμου, της απελευθέρωσης της νόησης από σφάλματα, πλάνες και δόγματα, της απόκτησης ορθολογικών γνώσεων και τρόπων του νοείν, χωρίς επιδίωξη κάποιων πρακτικών αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, εισηγούνται τη μόρφωση χάριν της ίδιας της μόρφωσης, την παιδεία ως αυτοσκοπό⁵.

Με τους όρους της ελευθέριας παιδείας πραγματεύεται την εκπαίδευση του ανθρώπου ο P. H. Hirst. Για τον ίδιο η ελευθέρια παιδεία συνίσταται στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νόησης, στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης της εμπειρίας με ποικίλους τρόπους⁶. Ο Hirst διευκρινίζει ότι δεν πρόκειται απλώς για απόκτηση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, ούτε για αυστηρή εξειδίκευση του ατόμου σε συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, αλλά για αφομοίωση των ουσιωδών εννοιών και αρχών όλων των βασικών μορφών γνώσης, όπως είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι επιστήμες του ανθρώπου, η ιστορία, τα θρησκευτικά, η λογοτεχνία και οι καλές τέχνες, η φιλοσοφία⁷.

Η ελευθέρια παιδεία προβάλλει και ως ένα ευρύτερο μορφωτικό ιδεώδες που απευθύνεται στο βίο των ενήλικων πολιτών, προτάσσοντας τη διαρκή καλλιέργεια του ατόμου σε διανοητικό, ηθικό, πνευματικό και αισθητικό επίπεδο, δια μέσου κυρίως των ανθρωπιστικών σπουδών και πρωτίστως των κλασικών έργων των κορυφαίων στοχαστών. Για τον Robert M. Hutchins, αμερικανό θιασώτη του εν λόγω ιδεώδους, η εκπαίδευση του ανθρώπου θα πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητάς του να στοχάζεται αυτόνομα τα θεμελιώδη ζητήματα της ανθρώπινης ζωής και της οργανωμένης κοινωνίας και να επιτυγχάνει τη μέγιστη ανάπτυξη των διανοητικών του δυναμικών. Η ελευθέρια παιδεία συνδέεται κατά τη γνώμη του με τις ελεύθερες τέχνες οι οποίες καλλιεργούν την ικανότητα της επικοινωνίας, επειδή περιλαμβάνουν τα μεγάλα έργα της ανθρώπινης νόησης, στο πλαίσιο των οποίων μπορούμε να καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον.

Ο Hutchins εισηγήθηκε ένα βίο αφιερωμένο στην παιδεία, σε μια «κοινωνία της μόρφωσης». Θεωρούσε ότι το εφικτό αυτού του βίου συναρτάται προς την αύξηση του ελεύθερου χρόνου, ως συνέπεια της βιομηχανικής προόδου, ενώ η αναγκαιότητά του σχετίζεται προς την ευθύνη της συμμετοχής στη λειτουργία του σύγχρονου δημοκρατικού πολιτεύματος. Υποστήριζε δε ότι ένα δημοκρατικό πολίτευμα για όλους προϋποθέτει ότι όλοι λειτουργούν ως κυβερνήτες, κατέχοντας τις απαραίτητες γενικές διανοητικές ικανότητες που προσφέρει η ελευθέρια παιδεία⁸.

Στους υποστηρικτές της ελευθέριας παιδείας συγκαταλέγονται και στοχαστές που εκκινούν από θρησκευτικές κοσμοθεωρίες, όπως ο θωμιστής φιλόσοφος Jacques Maritain και ο καρδινάλιος John Newman. Ο Jacques Maritain ελαύνεται από την ιδέα ότι η σκέψη συνιστά αποτέλεσμα της εμμενούς, αυτόνομης από πρακτικά ερεθίσματα, ενορατικής ενέργειας του ανθρώπινου πνεύματος και ότι ως εκ τούτου «η γνώση αποτελεί αυταξία και αυτοσκοπό»⁹. Για

τον J. Maritain η ελευθέρια παιδεία είναι «προσανατολισμένη στη σοφία, επικεντρωμένη στις ανθρωπιστικές σπουδές, στοχοπροσηλωμένη στην ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων να σκέπτονται ορθά και να απολαμβάνουν την αλήθεια και την ομορφιά...»¹⁰.

Ο καρδινάλιος John Newman, πρώτος πρύτανης του καθολικού πανεπιστημίου της Ιρλανδίας (1854), στο έργο του *The idea of a University*, θα αντιπαραθέσει την ελευθέρια παιδεία στις επιχειρηματικές και εμπορευματικές ασχολίες, καθώς και σε αυτό που αποκαλεί δουλική εργασία, εννοώντας τη σωματική και μηχανική δραστηριότητα, στην οποία η νόηση δεν παίζει σημαντικό ρόλο¹¹. Ο Newman θα δηλώσει ρητώς ότι η ελευθέρια παιδεία ταυτίζεται με τη γενική καλλιέργεια της νόησης, βρίσκεται πέραν κάθε χρησιμοκρατικής λογικής και δεν αποσκοπεί σε ο,τιδήποτε άλλο εκτός του εαυτού της, δεδομένου ότι η γνώση ως σφαιρική θεώρηση της αλήθειας, ως φιλοσοφία (τουτέστιν ως διαποτισμένη από τον Λόγο και συνεπώς υπερβαίνουσα τα δεδομένα των αισθήσεων) αποτελεί αυτοσκοπό¹².

Η ιδέα της παιδείας ως αυταξίας και αυτοσκοπού υπήρξε δημοφιλής και στη γερμανική φιλοσοφική σκέψη. Χρήζει αναφοράς η κριτική που άσκησε ο Nietzsche στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του και πρωτίστως στην τάση εκδημοκρατισμού και μαζικοποίησης των Γερμανικών γυμνασίων και Πανεπιστημίων. Στην τάση αυτή είδε την παρακμή της ίδιας της παιδείας, θεωρώντας ότι πρόκειται για την υπαγωγή της σε οικονομικούς, επαγγελματικούς και εν γένει χρησιμοκρατικούς σκοπούς. Ο Nietzsche κάνει λόγο περί υποβάθμισης της γερμανικής παιδείας σε ταχύρυθμη μόρφωση, προκειμένου οι φορείς της να ικανοποιήσουν τα υλικά συμφέροντά τους, σε καλλιέργεια της μετριότητας και της ματαιοδοξίας, σε παροχή εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων σε συνθήκες καταμερισμού της επιστημονικής εργασίας, που δεν επιτρέπει στο άτομο να έχει άποψη για τα πιο σοβαρά γενικότερα προβλήματα¹³. Την ίδια στιγμή ο Nietzsche, υιοθετώντας μια άτεγκτη στάση διανοητικού ελιτισμού, θα απορρίψει κατηγορηματικά την ικανότητα των πολλών να ασχοληθούν με τη βαθύτερη καλλιέργεια του πνεύματος και θα ταχθεί υπέρ της παιδείας των λίγων, των «διαλεχτών ατόμων», με έμφαση στη σπουδή της μητρικής γλώσσας, στην καλλιέργεια του λόγου, στην ενασχόληση με την τέχνη και τη φιλοσοφία¹⁴.

Η ιδέα της παιδείας ως αυτοσκοπού του βίου βρίσκει την ιδιότυπα γερμανική έκφρασή της στην έννοια της *Bildung*, η οποία, εντός κυρίως του ρεύματος του ρομαντισμού και του νεο-ανθρωπισμού, θα προτάξει τη διαρκή και πολύπλευρη ανάπτυξη του πνεύματος δια μέσου της κουλτούρας¹⁵. Για τους

ρομαντικούς και τους νεο-ανθρωπιστές η παιδεία, νοούμενη ως *Bildung*, αποτελεί ύψιστο αγαθό και αυτοσκοπό, δεδομένου ότι αφορά στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου, στην καλλιέργεια της ολότητας των ειδοποιών ανθρώπινων δυνάμεων, καθώς και στην ανάπτυξη της ανεπανάληπτης ατομικότητας¹⁶.

Στο πνεύμα των παραπάνω ιδεών, ο ποιητής και φιλόσοφος Friedrich von Schiller θα αντιμετωπίσει επικριτικά τον κατακερματισμό της ανθρώπινης προσωπικότητας και τη μονομερή ανάπτυξη των ικανοτήτων της, τη διάρρηξη των δεσμών μεταξύ του «θεωρητικού νου», του «κόσμου των αισθήσεων» και του «πρακτικού πνεύματος». Αν και θα αναγνωρίσει ότι ο κατακερματισμός και η εξειδίκευση των ανθρώπινων δυνάμεων έδωσε ισχυρή ώθηση στην ανάπτυξη του πολιτισμού, θα επιμείνει ωστόσο στην ιδέα του ολοκληρωμένου ανθρώπου, ο οποίος «γεννιέται από το συγκερασμό όλων των δυνάμεών του»¹⁷. Κομβική για τον Schiller είναι η έμφαση στην αισθητική αγωγή, στην τελειοποίηση του ατόμου και από πλευράς αισθαντικότητας. Η αισθητική αγωγή αποσκοπεί στην ελευθερία· διαμέσου της έκθεσης του ατόμου στις ολοκληρωμένες μορφές του ωραίου, συμβάλλει στην απελευθέρωσή του από τις φυσικές εξαρτήσεις και στην ανύψωσή του στη βαθμίδα της αυτόνομης λογικής και του ηθικού νόμου¹⁸.

Στη σκέψη του κορυφαίου αναμορφωτή της πρωσικής εκπαίδευσης Wilhelm von Humboldt, η *Bildung* γίνεται αντιληπτή ως σκοπός της ανθρωπότητας που αφορά στη σταδιακή, αρμονική ανάπτυξη της ολότητας των εσωτερικών δυνάμεων του ατόμου¹⁹. Η *Bildung* βρίσκεται πέραν κάθε επιδίωξης πρακτικών και χρήσιμων αποτελεσμάτων, και γι' αυτό το λόγο το Πανεπιστήμιο, ως προνομιακός χώρος της, θα πρέπει κατά τη γνώμη του να θεραπεύει την ελεύθερη αναζήτηση της αλήθειας και τη συνθετική επιστημονική κατανόηση του κόσμου, σε συνθήκες αυτονομίας και χωρίς υποταγή στους εξαναγκασμούς του κράτους και στα αιτήματα της κοινωνίας²⁰.

Σημαντική συμβολή στη φιλοσοφική θεμελίωση της *Bildung* υπήρξε η αντίληψη του G. W. F. Hegel. Για τον γερμανό φιλόσοφο η *Bildung* αποτελεί σταδιακή και συστηματική αφομοίωση των βαθμίδων εξέλιξης του ανθρώπινου πνεύματος και τοιουτοτρόπως ανάδειξη του ατόμου σε φορέα των επιτευγμάτων του πολιτισμού. Δια της *Bildung* ο ξεχωριστός άνθρωπος, νοούμενος ως έλλογο ον²¹, ξεπερνά τη μερικότητα της φυσικής ατομικότητας και της αισθητηριακής αμεσότητας και καθίσταται μέτοχος της πνευματικής καθολικότητας των ανθρώπων. Όπως επισημαίνει ο E. B. Ιλιένκοφ, για τον Hegel η μόρφωση-*Bildung* συνίσταται στην αποαντικειμενοποίηση και αφομοίωση της υλοποιημένης-πραγματοποιημένης στον υλικό και πνευματικό πολιτισμό νόησης της ανθρωπότητας, των γενικών ενεργητικών μορφών του νοείν²². Στην εγε-

λιανή σκέψη η Bildung, ως ανάπτυξη της καθολικότητας του ανθρώπου, είναι συνυφασμένη με το ανιδιοτελές ενδιαφέρον για τη γνώση, με τη θεραπεία των επιστημών και των τεχνών χάριν εαυτών, με την εξέταση και ερμηνεία των πραγμάτων έτσι «όπως αυτά υπάρχουν καθ' εαυτά και δι' εαυτά, στην ελεύθερη ιδιοσυστασία τους»²³. Η ανάβαση του ανθρώπου στην καθολικότητα, διαμέσου της Bildung, καθιστά επικτή την αντίληψη του κόσμου και του εαυτού μας μέσα από τις επιτεύξεις και τους κανόνες του πολιτισμού. Την ίδια στιγμή, όταν ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσα από το πρίσμα της αποκτηθείσας παιδείας, τότε ενεργεί όχι ως αυθαίρετη ατομικότητα αλλά ως καθολικό, ηθικό ον, ως αυθεντική και ελεύθερη υποκειμενικότητα²⁴.

Θα ήταν αδύνατο να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι οι ιδέες που αντιμετωπίζουν την παιδεία ως ελευθέρια ενασχόληση και σκοπό του βίου έχουν αναμφιβόλως τις καταβολές τους στην αρχαία ελληνική σκέψη. Η κατάφαση της καλλιέργειας της νόησης και του αναστοχασμού των ανθρώπινων πράξεων, η επιδίωξη της θεωρητικής εξέτασης των πραγμάτων χάριν της τέρψης του πνεύματος αποτελούν κομβικές ιδέες της αρχαιοελληνικής φιλοσοφικής θεώρησης της παιδείας. Στο έργο του Πλάτωνα συναντάμε το ιδεώδες του μορφωμένου ανθρώπου, που δεν είναι άλλος από τον φιλόσοφο, ο οποίος δύναται να υπερβαίνει τα δεδομένα της ζωντανής εποπτείας και να συλλαμβάνει με τη βοήθεια της νόησης τη σταθερή και καθολική ουσία των πραγμάτων. Ο βίος του είναι κατεξοχήν θεωρητικός, ασύμφωνος προς την επιδίωξη υλικών αγαθών και απολαύσεων, καθώς και προς τις πρακτικές, χειρωνακτικές απασχολήσεις, που παραμορφώνουν το σώμα και την ψυχή (*Πολιτεία*, 485d, 495d-e). Ο βίος αυτός βρίσκεται κατ' ουσίαν σε αντίθεση και προς την ενασχόληση με τις δημόσιες υποθέσεις μέσα στην αρχαιοελληνική πόλη. Ωστόσο ο Πλάτων δε θα διστάσει να εισηγηθεί την ανάδειξη των φιλοσόφων σε κυβερνήτες της ιδεώδους πολιτείας, βλέποντας αυτούς ως τη μόνη εγγύηση της διαφύλαξης της κοινωνικής συνοχής και αρμονίας.

Ο Αριστοτέλης θα διατυπώσει ίσως με τον πλέον εμβληματικό τρόπο την αρχαιοελληνική αντίληψη περί ενός βίου αφιερωμένου στην ενασχόληση με τη θεωρία και την καλλιέργεια του πνεύματος. Για τον Αριστοτέλη η ενασχόληση με τη θεωρητική γνώση είναι το «ήδιστον και άριστον» (*Τα μετά τα Φυσικά*, 1072b), «ενέργεια σε ύψιστο βαθμό», διότι σε αυτήν εκδηλώνεται περισσότερο η νόηση, το σπουδαιότερο από τα πράγματα που έχουμε μέσα μας (*Ηθικά Νικομάχεια*, 1177a). Ο Αριστοτέλης θα δηλώσει ρητώς ότι η ενασχόληση με τη θεωρητική γνώση είναι ελεύθερη, από τη στιγμή που δεν υπηρετεί σκοπούς εκτός αυτής, αλλά, όπως συμβαίνει με όλα τα πράγματα που

είναι ελεύθερα, υπάρχει μόνο για τον εαυτό της, συνιστά αυτοσκοπό (*Τα μετά τα Φυσικά*, 982b). Η δραστηριότητα του ανθρώπου που είναι αφιερωμένη στην καλλιέργεια του πνεύματος εντάσσεται στο βίο τηςσχόλης, που είναι απαλλαγμένος από το άγχος της χειρωνακτικής εργασίας. Ο Αριστοτέλης με μεγάλη οξυδέρκεια χαρακτηρίζει τους χειρωνακτες εργαζόμενους ανελεύθερους, δεδομένου ότι υποτάσσονται σε σκοπούς αλλότριους προς τους ίδιους τους εαυτούς τους, ενώ η εργασία τους καθιστά αυτούς βάνους, τους καταστρέφει σωματικά και ψυχικά (*Πολιτικά* 1337b, 1338a).

Στην ελληνιστική εποχή θα επικρατήσει οριστικώς η αντίληψη που θεωρεί την παιδεία ως ύψιστο σκοπό του βίου. Πρόκειται για την παιδεία που απάδει προς τη συναπτόμενη με εργασιακές δραστηριότητες εξειδίκευση και τεχνική κατάρτιση, για την παιδεία που συνιστά πνευματική καλλιέργεια, πλήρη ανάπτυξη των εσωτερικών δυνάμεων, μόρφωση του καθολικού ανθρώπου²⁵. Βεβαίως η εν λόγω παιδεία αφορούσε μόνο την προνομιούχο μειοψηφία των ανθρώπων τηςσχόλης και όχι το πλήθος των χειρωνακτών εργαζομένων. Η αρχαιοελληνική αναγωγή της πνευματικής καλλιέργειας σε αυτοσκοπό του ανθρώπινου βίου προϋπόθετε πάντα την αποδοχή του υποδουλωτικού κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας ως αναπόδραστου.

Εδώ αγγίζουμε ένα από τα πλέον επίμαχα σημεία της αντίληψης περί ελευθέριας παιδείας. Αν ληφθεί υπ' όψη η ανάγκη των ανθρώπων να εργασθούν, προκειμένου να επιβιώσουν, τότε καθίσταται αμφίβολο το εφικτό του ιδεώδους της ελευθέριας παιδείας στη σύγχρονη κοινωνία. Δεδομένου του επικρατούντος, εξόχως ανταγωνιστικού και αλλοτριωτικού κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, δεν μπορούμε να αποφύγουμε τη διαπίστωση ότι η πνευματική καλλιέργεια ως σκοπός του βίου βρίσκεται πέραν των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Το ιδεώδες της ελευθέριας παιδείας, της διαρκούς ενασχόλησης με τη σφαιρική καλλιέργεια του πνεύματος, ως αυτοσκοπού, συνάπτεται άμεσα με την αναγκαιότητα αντίστοιχης διευθέτησης του τρόπου ικανοποίησης των υλικών αναγκών των ανθρώπων. Αν η σημασία και η ο σκοπός του εν λόγω ιδεώδους είναι καθολική, τότε δε νομιμοποιείται η αποσύνδεσή του από το εξαιρετικά κρίσιμο και επίμαχο πρόβλημα του σκοπού και χαρακτήρα της εργασίας της πλειοψηφίας των ανθρώπων, του βαθμού στο οποίο η κοινωνική οργάνωση της εργασίας, δηλαδή ο κοινωνικός τρόπος παραγωγής, καθιστούν εφικτή την ενασχόληση με την παιδεία ως αυτοσκοπό. Η άποψη του R. S. Peters ότι η εξέταση της δυνατότητας για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο ιδεώδες σε συγκεκριμένες συνθήκες δεν αποτελεί φιλοσοφικό αλλά εμπειρικό ζήτημα²⁶ υποδηλώνει μάλλον

αμηχανία της σκέψης ενώπιον μιας κοινωνικής πραγματικότητας που απέχει κατά πολύ από το φιλοσοφικό ιδεώδες και τους όρους πραγμάτωσής του και εν τέλει συνιστά αποφυγή του φιλοσοφικού κριτικού αναστοχασμού αυτής της πραγματικότητας.

Για την ουσία τώρα του προβλήματος η διάσταση μεταξύ παιδείας και εργασιακής δραστηριότητας των ανθρώπων ενέχει μιαν ευρύτερη κοινωνική σημασία. Σηματοδοτεί τη θεμελιώδη αντιφατικότητα των κοινωνικών σχέσεων, όταν η δυνατότητα μιας κοινωνικής μειοψηφίας να απελευθερώνεται από το άγχος της κοπιώδους προσπάθειας για την παραγωγή υλικών αγαθών και να επιδίδεται σε δραστηριότητες καλλιέργειας του πνεύματος, σε συνθήκεςσχόλης, προϋποθέτει την υποταγή της πλειοψηφίας των ανθρώπων στη βανανυσότητα της χειρωνακτικής δραστηριότητας, στο πλαίσιο ενός άτεγκτου και αλλοτριωτικού κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Όπως θα σημειώσει ο Χ. Μαρκούζε, στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία είναι σαφές ότι το ύψιστο αγαθό της πνευματικής καλλιέργειας δεν έχει καμία θέση μέσα στην υλική παραγωγική δραστηριότητα των ανθρώπων²⁷. Στο στερέωμα των αντιλήψεων της φιλοσοφικής ιδεοκρατίας ο κόσμος της υλικής παραγωγής, ως κόσμος του ψεύδους, της ασχήμειας και της κακίας, θα διαχωριστεί αυστηρά από τον κόσμο του πνεύματος, της ομορφιάς, της αλήθειας και της καλοσύνης. «Στον ιδεαλισμό μια ειδική ιστορική μορφή του καταμερισμού της εργασίας και της δόμησης της κοινωνίας σε τάξεις παίρνει την αιώνια, μεταφυσική μορφή της σχέσης ανάμεσα στην αναγκαιότητα και την ομορφιά, ανάμεσα στην ύλη και την ιδέα»²⁸.

Στην αστική όμως εποχή θα κυριαρχήσει η αφηρημένη και εξισωτική θεώρηση του ατόμου, ως υποκειμένου των εμπορευματικών σχέσεων και της ανταλλαγής αξιακών ισοδυνάμων. Η αστική κοινωνία θα αποκηρύξει την άποψη ότι εκ φύσεως κάποιοι είναι προορισμένοι να εργάζονται και κάποιοι άλλοι να ασχολούνται με την καλλιέργεια του πνεύματος. Αυτό βέβαια δεν θα σημαίνει την εξάλειψη του υποδουλωτικού καταμερισμού της εργασίας. Στην κυρίαρχη ιδεολογία της αστικής κοινωνίας, το πρόταγμα της παιδείας ως σκοπού του βίου, θα συναφθεί με αυτό που ο Μαρκούζε αποκαλεί «καταφατική κουλτούρα», με την αντίληψη δηλαδή περί ενός καθαρού και φαινομενικά καθολικής αποδοχής κόσμου, «του πνεύματος και της ψυχής (ως ανεξάρτητου χώρου αξιών)», που «διαφέρει ουσιαστικά από τον πραγματικό κόσμο του καθημερινού αγώνα για την ύπαρξη», τον οποίο κάθε άτομο «μπορεί να κάνει πραγματικότητα... 'από μέσα', για τον ίδιο του τον εαυτό, χωρίς να αλλάξει σε τίποτε την πραγματική κατάσταση»²⁹. Όταν το σύμφυτο με την ελευθέρια παιδεία πρόταγμα της πολύ-

πλευρης πνευματικής καλλιέργειας και ανάπτυξης δε συνάπτεται με την κριτική εξέταση των κοινωνικών σχέσεων που εργαλειοποιούν και απαξιώνουν την ανθρώπινη προσωπικότητα, τότε προβάλλει ως αφηρημένο ιδεώδες, δηλωτικό του *de facto* συμβιβασμού με τον εγκλωβισμό των πολλών σε ένα βίο δίχως πνευματικότητα, δημιουργικότητα και αυθεντική ανάπτυξη.

Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ιδέα της παιδείας ως ελευθέριας δραστηριότητας και ως σκοπός του βίου είναι εξαιρετικά περιορισμένη ως προς την κοινωνική της σημασία, όταν καταφάσκει απλώς την ατομική καλλιέργεια του πνεύματος, χωρίς να προεκτείνεται στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης συγκεκριμένης κοινωνικής στάσης απέναντι στην ανθρωπότητα. Αν η γνώση και η πολύπλευρη καλλιέργεια του εαυτού μας αφορούν πάντα την αφομοίωση των πολιτισμικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας και των κοινωνικών, πολιτισμικών τρόπων δημιουργικής δραστηριότητας, τότε το ενδιαφέρον του ατόμου για τη γνώση, η εμβέλεια και η διάρκεια της μορφωτικής του προσπάθειας είναι εν γένει αντίστοιχα της αυθεντικότητας και της εμβέλειας του ενδιαφέροντός του για την ανθρωπότητα, του ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και τα προβλήματα, τις επιτεύξεις, τις σχέσεις και τα εγχειρήματα της κοινωνίας, σε συνάρτηση με τα οποία δημιουργείται, αναπτύσσεται, μεταδίδεται ο πολιτισμός. Η αυθεντική αφοσίωση στη μόρφωση προϋποθέτει αφοσίωση στον ανθρώπινο πολιτισμό και στους ανθρώπους που τον δημιουργούν. Μόνο μέσα στο πλαίσιο της αφοσίωσης του ατόμου στην ανθρωπότητα, της ανάδειξης των ανθρώπινων σχέσεων (ιδιαίτερα δε της βελτίωσης αυτών των σχέσεων) σε αυτοσκοπό αποκτά αληθινό νόημα η παιδεία του ατόμου, θεωρούμενη ακριβώς ως πολύπλευρη αφομοίωση του κοινωνικού, των ανθρώπινων επιτεύξεων, των τρόπων επικοινωνίας και δημιουργικής δραστηριότητας.

Συνεπώς κάνοντας λόγο για την παιδεία του σύγχρονου ανθρώπου, θα πρέπει να υπερβούμε τον στενό ορίζοντα της αντίληψης που θεωρεί την ατομική μόρφωση αυταξία και αυτοσκοπό. Αυθεντική μόρφωση και ανάπτυξη του πνεύματος έχουμε μόνον δια μέσου της ανάπτυξης και ωρίμασης της σχέσης του ατόμου προς την ανθρωπότητα, προς τις ανάγκες, τα διακυβεύματα και τις προοπτικές της ανθρώπινης κοινωνίας. Η σημασία της παιδείας στον ανθρώπινο βίο ορίζεται αποφασιστικά από τη θέση που έχει η ανθρωπότητα στις ατομικές σκοποθεσίες. «Το να ξέρεις να βλέπεις ανθρώπινα τον κόσμο σημαίνει να ξέρεις να βλέπεις αυτή την πραγματικότητα με τα μάτια του συνανθρώπου σου, με τα μάτια όλων των άλλων ανθρώπων, από τη σκοπιά των γενικών, συλλογικών αναγκών τους»³⁰. Ούτως εχόντων των πραγμάτων, θα συμφωνήσουμε με την άποψη ότι «Η ουσία της εκπαίδευσης είναι η διατήρηση και μεταβίβαση του διανοητικού έρωτα για καθετί το ανθρώπινο»³¹.

Ειρήσθω εν παρόδω ότι η αντίληψη περί της παιδείας ως σκοπού του βίου, όταν παραγνωρίζει τη σημασία της αφοσίωσης του ατόμου σε ευρύτερες ανθρώπινες-πανανθρώπινες ανάγκες, υποθέσεις και σκοπούς, κινδυνεύει να καταστεί απολογητική της ναρκισσιστικής ατομικής καλλιέργειας, η οποία, εγκλωβισμένη στην εγωκεντρική αδιαφορία για τον ανθρώπινο κόσμο, καταλήγει σε επίφαση μόρφωσης, σε ματαιόδοξη, χάριν αυτοπροβολής, επιδερμική πολυμάθεια. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της τύχης του αρχαιοελληνικού ιδεώδους της παιδείας στην ελληνιστική εποχή, όταν, ως συνέπεια της παρακμής του δημόσιου βίου, αυτό παύει εν πολλοίς να νοηματοδοτείται από την αφοσίωση σε κοινές-δημόσιες υποθέσεις και πραγματοποιείται ως άσκηση στη ρητορική με στόχο την αυτοπροβολή μιας επιδερμικά καλλιεργημένης ματαιόδοξης ατομικότητας. Όπως σημειώνει ο Η. Ι. Μαργου, «ο κλασικός ανθρωπισμός αναδιπλούται επί μιας διαρκούς εσωτερικής τελειοποίησης, βυθίζεται εις μίαν εγωιστικής αισθητικής ενόρασιν, η οποία είναι δυνατόν να παρουσιάζεται συχνά ως κενή περιεχομένου και μάταια εις τα όμματα ενός πολιτισμού, αυστηρότερου ή περισσότερο φιλόδοξου. Ως είναι δε γνωστόν εις ημάς, το φαινόμενον τούτο παρατηρήθη συχνά κατά τη διάρκειαν της ελληνιστικής περιόδου»³².

Από τη σκοπιά της εσωτερικής και ουσιώδους συνάφειας μεταξύ, αφενός της μόρφωσης του ατόμου και της καλλιέργειας του νοείν, και αφετέρου της σχέσης του προς την ανθρωπότητα, η παιδεία προβάλλει ως διαμόρφωση – καλλιέργεια της νόησης στο πλαίσιο της διαμόρφωσης και ανάπτυξης της συνείδησης. Η συνείδηση συνίσταται αφενός στο *ειδέναι*, στη γνώση και κατανόηση του κόσμου και του εαυτού μας ως αντικειμένου (η οποία στην πλέον ανεπτυγμένη βαθμίδα της ταυτίζεται με την επιστημονική γνώση και κατανόηση), και αφετέρου στο *συνειδέναι*, στη γνώση και στην κατανόηση του εαυτού μας ως υποκειμένου, ως φορέα συνείδησης, καθώς και στην κατανόηση της ενότητας του εαυτού-υποκειμένου με τους άλλους ανθρώπους-υποκείμενα. «Συνείδηση είναι η διάγνωση, η γνώση διαφόρων ανθρώπων εντός της αμοιβαίας ενότητάς τους ως υποκειμένων...»³³.

Το ενδιαφέρον του ατόμου για τη γνώση, σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον του για την ανθρωπότητα, διαθλάται στο σύνολο των μορφών της συνείδησής του, των μορφών δια των οποίων συνειδητοποιεί το δεσμό του με τους άλλους ανθρώπους, με την κοινωνία. Στην ανεπτυγμένη συνείδηση μπορούμε να διακρίνουμε την ηθική, αισθητική και φιλοσοφική μορφή της, κατά αντιστοιχία προς την έκφραση του περιεχομένου της σε πράξεις, αισθήσεις – αισθητηριακά ισοδύναμα και σκέψεις. Ως εκ τούτου η βέλτιστη νοηματοδότη-

ση του ενδιαφέροντος για τη μόρφωση συναρτάται προς τη συνειδητοποίηση των δεσμών του εαυτού μας με την ανθρωπότητα, σύμφωνα με τις έννοιες της καλοσύνης (του καλού), της ομορφιάς (του ωραίου) και της αλήθειας, οι οποίες δηλώνουν αντίστοιχα α) την έμπρακτη αλληλεγγύη προς την ανθρωπότητα, την εκδήλωση στις πράξεις του ατόμου της εσωτερικής ενότητάς του με την κοινωνία³⁴, β) τη συναίσθηση και αντανάκλαση σε αισθητηριακά ισοδύναμα των ουσιωδών-νομοτελών πτυχών των ανθρώπινων σχέσεων,³⁵ και γ) την αντανάκλαση δια μέσου σκέψεων – επιστημονικών εννοιών (ήτοι σε καθολική μορφή και με ζητούμενο τη μέγιστη αντιστοιχία μεταξύ της συνείδησης των ανθρώπων – του περιεχομένου των διαφόρων μορφών της συνείδησης – και των αντικειμενικών, κοινωνικών όρων ύπαρξής της³⁶), του δεσμού μεταξύ των ανθρώπων ως υποκειμένων, στην αλληλεπίδρασή τους με την αντικειμενική πραγματικότητα³⁷.

Εν προκειμένω αναφερόμαστε στο ιδεώδες της συνεκτικής και πολύπλευρα ανεπτυγμένης συνείδησης, στον αντίποδα του οποίου βρίσκεται η κυρίαρχη σήμερα πραγματικότητα της εμπορευματικής χρησιμοκρατίας, του κοινωνικού ανταγωνισμού και της αλλοτρίωσης, που έχει ως αποτέλεσμα τον κατακερματισμό της συνείδησης, τη διάρρηξη των εσωτερικών δεσμών μεταξύ της αλήθειας, της καλοσύνης και της ομορφιάς. Όμως η αλήθεια χωρίς καλοσύνη και ομορφιά, στερείται αυθεντικότητας και ανάγεται σε θετικιστικού τύπου κανονικότητες, κατάλληλες για την εργαλειακή διαχείριση δεδομένων η ομορφιά, χωρίς αλήθεια και καλοσύνη, παρακμάζει σε επιδερμική αισθαντικότητα και εγωκεντρικό αισθητισμό, ενώ η καλοσύνη, χωρίς αλήθεια και ομορφιά, μεταλλάσσεται σε αφηρημένη ηθικολογία και βουλησιαρχική –κατασταλτική δεοντολογία.

Χρειάζεται εδώ να σχολιάσουμε εν τάχει την άποψη που ο Χ. Μαρκούζε διατυπώνει στο τελευταίο του έργο με τίτλο *Η αισθητική διάσταση*, ότι δηλαδή η τέχνη, ως αποσπασμένη από την υλική παραγωγή, ως ελευθέρια δραστηριότητα, αποτελεί τον προνομιακό χώρο δημιουργίας ενός φανταστικού, ποθητού κόσμου της ωραιότητας, αντίθετου προς την κυρίαρχη χρησιμοθηρική και καταπιεστική κοινωνική πραγματικότητα. Κατά τη γνώμη του Χ. Μαρκούζε η τέχνη, ακριβώς όταν δεν υπηρετεί τίποτε άλλο παρά μόνο την τέχνη, λειτουργεί χειραφετικά, δεδομένου ότι η ίδια η καθαρή, αισθητική μορφή του έργου τέχνης συνιστά καταγγελία και άρνηση του υπάρχοντος κόσμου³⁸. Άποψή μας είναι ότι η φαντασιακή φυγή από την κυρίαρχη πραγματικότητα με τη βοήθεια της αισθητικής μορφής, όταν προτάσσει αποκλειστικά την ωραιότητα, χωρίς να εμφορείται από τα ιδεώδη της καλοσύνης και της αλήθειας, αντί για

αισθητικό βίωμα του ανθρώπινου πόνου και αισθητική σύλληψη της λανθάνουσας δυνατότητας μιας άλλης, καλύτερης κατάστασης, μπορεί κάλλιστα να συνιστά κενή περιεχομένου φαντασιοπληξία, ναρκισσευόμενη ανορθολογική άρνηση του κόσμου και συνάμα κομφορμιστική αποδοχή αυτού, άκριτη προεκβολή ξεχωριστών, προβληματικών πτυχών του στην ιδεατή πραγματικότητα του ωραίου. Βεβαίως η τέχνη, ως ελευθέρια δραστηριότητα, δύναται αυτόνομα, δια της αισθητικής μορφής, να εκφράσει εναλλακτικές καταστάσεις και χειραφετικές δυνατότητες της ανθρώπινης ύπαρξης. Όμως για να το επιτύχει αυτό απαιτείται υπέρβαση της παραμορφωτικής μονομέρειας του αισθητισμού, ανάπτυξη της συνείδησης ως ολότητας, ανάπτυξη της εσωτερικής ενότητας των μορφών της, της ενότητας πράξεων, αισθημάτων και σκέψεων, σύμφωνα με την εσωτερική συνάφεια των εννοιών της καλοσύνης, της ομορφιάς και της αλήθειας.

Ο άνθρωπος, ως φορέας συνείδησης και στο βαθμό που ενεργεί βάσει της συνειδήσεώς του, συνιστά προσωπικότητα. Η προσωπικότητα, ακριβώς στον πλέον ανεπτυγμένο της τύπο, αφορά το άτομο, η ζωτική δραστηριότητα του οποίου απορρέει από τη συνειδητοποίηση του εσωτερικού και αναγκαίου δεσμού του με τους άλλους ανθρώπους και αποτελεί ενσυνείδητη δραστηριότητα «χάριν των κοινωνικών συμφερόντων, χάριν της ανθρωπότητας»³⁹. Συνακόλουθα, το ζήτημα της μόρφωσης του ανθρώπου, στην πληρέστερη διάστασή του έγκειται όχι μόνον στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη του νοείν, αλλά πρωτίστως στην καλλιέργεια της συνείδησης, στην ανάπτυξη όλων των μορφών της συνείδησης, στη διαμόρφωση του ανθρώπου ως προσωπικότητας. Με τους όρους αυτής της προσέγγισης το ιδεώδες της παιδείας προβάλλει ως ιδεώδες της διαρκούς και πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας σύμφωνα με τις έννοιες της καλοσύνης, της ομορφιάς και της αλήθειας.

Όμως, αν καθοριστικό πεδίο διαμόρφωσης των δυνατοτήτων καλλιέργειας και ανάπτυξης των ανθρώπων είναι αυτό του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, αν η πρόσβαση του κάθε ατόμου στα επιτεύγματα του πολιτισμού και στα μέσα δημιουργικής δραστηριότητας, η δυνατότητα τηςσχόλης και της αυτοανάπτυξης, η στάση του απέναντι στην κοινωνία και στον πολιτισμό, καθώς και τα κίνητρα του ενδιαφέροντός του για τη μόρφωση καθορίζονται σε τελευταία ανάλυση από τη θέση που κατέχει στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, τότε το πρόταγμα της παιδείας ως σκοπού του βίου συνάπτεται αποφασιστικά με την ανάγκη ανασυγκρότησης των σχέσεων εργασίας με τρόπο ώστε να καταστεί εφικτή για όλους του ανθρώπους η πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους.

Υπό το πρίσμα των μαρξικών ιδεών, η συνάφεια μεταξύ της αλλαγής της κοινωνικής εργασίας και της ανάδειξης της παιδείας σε σκοπό του βίου εστιάζεται σε τρία τουλάχιστον κομβικά ζητήματα. Πρώτον, στην απαλλαγή της αναγκαίας εργασιακής δραστηριότητας των ανθρώπων από τα κυρίαρχα σήμερα αλλοτριωτικά χαρακτηριστικά της, στη μετατροπή αυτής σε δημιουργική δραστηριότητα, και πρωτίστως σε δραστηριότητα έλλογης διεύθυνσης των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας, κάτι που απαιτεί τη μέγιστη αξιοποίηση των κεκτημένων γνώσεων, αλλά και τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη του νοείν και της συνείδησης. Στη μαρξιστική σκέψη το πρόταγμα της πολύπλευρης ανάπτυξης των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων θεμελιώνεται στην αλλαγή του χαρακτήρα της εργασίας, σε σχέση πρωτίστως προς την εμφάνιση, με τη βιομηχανική και μετέπειτα με την επιστημονικο-τεχνική επανάσταση, τόσο ισχυρών και πολύπλοκων μέσων παραγωγής που «μόνον άτομα που αναπτύσσονται ολόπλευρα μπορούν να τις αφομοιώσουν, δηλαδή μπορούν να τις κάνουν ελεύθερη δραστηριότητα της ζωής τους»⁴⁰.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω δέον να σημειώσουμε, ότι απόψεις όπως αυτή του R. M. Hutchins, που συνδέουν την ελευθέρια παιδεία με τη διαμόρφωση ατόμων-κυβερνητών, ικανών να διαχειρίζονται τις κοινές τους υποθέσεις, παραμένουν ασαφείς από τη στιγμή που παραγνωρίζουν τη θέση και το ρόλο των ανθρώπων στο σύστημα του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Η δυνατότητα αυθεντικής, αποφασιστικής συμμετοχής των ατόμων στη διεύθυνση της κοινωνίας ορίζεται πρωτίστως από το βαθμό απελευθέρωσής τους από την άμεση, φυσική υπαγωγή στις παραγωγικές διαδικασίες, καθώς και από το βαθμό ανάδειξής τους σε επόπτες και ρυθμιστές αυτών⁴¹. Πρόκειται για την αλλαγή του περιεχομένου της αναγκαίας εργασιακής δραστηριότητας των ανθρώπων, με τρόπο ώστε αυτή να αποτελεί πλέον συλλογική διευθυντική και διανοητική δραστηριότητα, αντί της χειρωνακτικής – εκτελεστικής. Ακριβώς σε αυτή την περίπτωση οι άνθρωποι εργάζονται κατεξοχήν διά του νοείν, ως κάτοχοι και παραγωγοί επιστημονικών γνώσεων, ως φορείς πολύπλευρα ανεπτυγμένης συνείδησης.

Δεύτερον, η παιδεία ως σκοπός του βίου συνάπτεται με το βαθμό στον οποίο η ανάπτυξη και οργάνωση της εργασίας καθιστά εφικτό ένα βίο του ελεύθερου χρόνου, εντός του οποίου κάθε άνθρωπος δύναται να δραστηριοποιείται κατεξοχήν για την ελεύθερη καλλιέργεια του εαυτού του, πέραν των περιορισμών που επιβάλουν οι αναγκαίες εργασιακές του ασχολίες. Όπως επισημαίνει ο Μαρξ «Το βασίλειο της ελευθερίας αρχίζει στην πραγματικότητα εκεί όπου τελειώνει η εργασία που καθορίζεται από την ανάγκη και την

εξωτερική σκοπιμότητα. Βρίσκεται επομένως από τη φύση του πράγματος, πέρα από τη σφαίρα της καθαυτό υλικής παραγωγής...»⁴².

Τρίτον, η παιδεία ως σκοπός του βίου συνάπτεται με το βαθμό στον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις, και πρωτίστως οι σχέσεις εργασίας, έχουν αποκτήσει αυθεντικά συνεργατικό-αλληλέγγυο χαρακτήρα, διασφαλίζοντας τη μετατροπή όλων των επιτευγμάτων της εργασίας και του πολιτισμού σε δυνατότητες και μέσα ελεύθερης και πολύπλευρης ανάπτυξης όλων των ανθρώπων. Πρόκειται για σχέσεις των οποίων σκοπός είναι η «απόλυτη ανάδειξη των δημιουργικών κλίσεων του ανθρώπου, χωρίς προϋπόθεση άλλη από την προηγούμενη ιστορική εξέλιξη», η «συνολικότητα της ανάπτυξης, της ανάπτυξης δηλαδή όλων των ανθρώπινων δυνάμεων ως τέτοιων, χωρίς προκαθορισμένο μέτρο», η ανάπτυξη του ανθρώπου «στην ολότητά του»⁴³.

Όπως αναφέρθηκε, η αντίληψη περί ελευθέριας παιδείας συγκροτεί στις διάφορες εκδοχές της το ιδεώδες ενός βίου αφιερωμένου στη διαρκή καλλιέργεια του πνεύματος ως αυτοσκοπού. Συνακόλουθα συνιστά καταγγελία και απόρριψη των διαφόρων πρακτικών εργαλειακής, χρησιμοθηρικής αντιμετώπισης της ανθρώπινης προσωπικότητας και των δυνάμεών της. Την ίδια στιγμή η εν λόγω αντίληψη, αποστασιοποιούμενη απλώς από τον κόσμο της αλλοτριωμένης και υποδουλωτικής εργασίας, τον αποδέχεται σιωπηλά ως δεδομένο και αναπόδραστο. Αν όμως η παιδεία, με την προαναφερθείσα σημασία της διαρκούς και πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας, δύναται στις σύγχρονες συνθήκες να αποτελέσει σκοπό του βίου που να συνάδει προς ουσιώδεις ανάγκες και πραγματικές δυνατότητες της ανθρωπότητας, τότε είναι σκόπιμη η πρόταξή της με τη μορφή όχι απλώς ενός μορφωτικού αλλά και ενός κοινωνικού ιδεώδους, σε συνάρτηση δηλαδή με την ανίχνευση των προοπτικών ανάδειξης της παιδείας σε ύψιστο σκοπό των κοινωνικών σχέσεων και της διαμεσολαβημένης από αυτές εργασιακής δραστηριότητας του κάθε ατόμου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. R. Pring, «Παραμελημένοι σκοποί της εκπαίδευσης», στο: R. Marples (επ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Π. Σ. Χατζηπαντελή, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σελ.256.
2. Βλ. R. S. Peters, «What is an educational process?», στο: R. S. Peters (επ.), *The Concept of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1967, σελ.15, και R. S. Peters, «Education as initiation», στο: J. Bowen, P. R. Hobson, (επ.), *Theories of Education*, J. Wiley and Sons Australasia Pty Ltd, 1974, σελ. 365.

3. Βλ. R. S. Peters, «Education as initiation», στο: ό.π., σελ. 365.
4. R. S. Peters, *Education and the education of teachers*, London 1977, σελ. 3, 5, 6.
5. Βλ. R. S. Peters, «Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content», στο: K. A. Strike, K. Egan (επ.), *Ethics and Educational Policy*, Routledge & Kegan Paul, London 1978, σελ. 3, 4, και A. O' Hear, *Education, Society and Human Nature*, Routledge & Kegan Paul, London 1981, σελ. 4, 9.
6. Βλ. P. H. Hirst, «Liberal Education and the Nature of Knowledge», στο: R. S. Peters (επ.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, 1973, σελ. 105-107.
7. P. H. Hirst, *Knowledge and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, 1974, σελ. 30 – 53.
8. R. M. Hutchins, *The Conflict in Education in a Democratic Society*, Harper & Row, New York 1953, σελ. 68, 83-90.
9. J. Maritain «Thomist views on education», στο: D. Gallagher, I. Gallagher (επ.), *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1967, σελ. 47.
10. J. Maritain, ό.π., σελ. 69.
11. J. H. Newman, *The idea of a University*, Image Books, New York 1959, σελ. 133-134.
12. J. H. Newman, ό.π., σελ. 130, 134-135, 137-138, 145.
13. F. Nietzsche, *Μαθήματα για την παιδεία*, μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλου, εκδ. Printa, Αθήνα 2002, σελ. 48-54, 71-72.
14. F. Nietzsche, ό.π., σελ. 66, 73-80, 100-103, 175-177.
15. Για τη συνάφεια μεταξύ της Bildung και της αντίληψης περί ελευθέριας παιδείας βλέπε: L. Løvlie, P. Standish, «Introduction: Bildung and the Idea of a Liberal Education», *Journal of Philosophy of Education*, vol. 36, issue 3, August 2002, σελ. 317-340.
16. Βλ. F. C. Beiser, «A Romantic Education. The Concept of Bildung in Early German Romanticism», στο: A. O. Rorty (επ.), *Philosophers on Education*, Routledge, London, New York, 1998, σελ. 286-287 και S. E. Nordenbo, «Bildung and the Thinking of Bildung», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No 3, 2002, σελ. 347.
17. Φρ. Σίλλερ, *Για την αισθητική παιδεία του ανθρώπου*, μτφρ. Κ. Λεονταρίτου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1990, σελ. 91-93, 95.
18. Φρ. Σίλλερ, ό.π., σελ. 144-145, 147.
19. C. Lüth, «On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung», *Journal of Curriculum Studies* 1998, vol. 30, No 1, σελ. 47, 49-50.
20. A. Renaut, *Οι επαναστάσεις του πανεπιστημίου*, μτφρ. Γ. Σταμέλου, Κ. Καρανάση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 189-190, 195.
21. Γκ. Χέγκελ, *Φαινομενολογία του πνεύματος*, τ. 1, μτφρ. Δ. Τζωρτζόπουλου, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1993, σελ. 149-151.
22. Ε. Β. Ιλιένκοφ, *Διαλεκτική λογική. Δοκίμια ιστορίας και θεωρίας*, μτφρ. Μ. Αναστασιάδη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1983, σελ. 156-157.
23. G. W. F. Hegel, *The Philosophical Propaedeutic*, trans. A. V. Miller, Basil Blackwell Ltd., Oxford 1986, σελ. 42-43.
24. Γκ. Χέγκελ, *Βασικές κατευθύνσεις της φιλοσοφίας του δικαίου*, μτφρ. Σ. Γιακουμή, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 2004, σελ. 208.

25. Η. Ι. Μαργου, *Ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα*, μτφρ. Θ. Φωτεινοπούλου, Αθήνα 1961, σελ. 154, 313-319.
26. R. S. Peters, «Education as initiation», στο: ό.π., σελ. 377.
27. Χ. Μαρκούζε, «Σχρετικά με τον καταφατικό χαρακτήρα της κουλτούρας», στο: Χ. Μαρκούζε, *Αρνήσεις*, μτφρ. Ζ. Σαρίκα, Ύψιλον/βιβλία, Αθήνα 1985, σελ. 60-62.
28. Χ. Μαρκούζε, ό.π., σελ. 64.
29. Χ. Μαρκούζε, ό.π., σελ. 66, 74.
30. Ε. Ιλιένκοφ, *Τεχνοκρατία και ανθρώπινα ιδεώδη στο σοσιαλισμό*, μτφρ. Α. Τσέλιου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1976, σελ. 168.
31. F. Savater, *Η αξία του εκπαιδύειν*, μτφρ. Β. Νικολόπουλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 244.
32. Η. Ι. Μαργου, ό.π., σελ. 323.
33. Β. Α. Βαζιούλιν, *Η λογική της ιστορίας*, μτφρ. Δ. Πατέλη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 278.
34. «Υψιστη ανάπτυξη της ιδέας του καλού είναι η ιδέα της κατεύθυνσης του πράττειν στη διατήρηση και ανάπτυξη ολόκληρης της ανθρωπότητας». Β. Α. Βαζιούλιν, ό.π. σελ. 251.
35. «Η ομορφιά, ακριβώς στο βαθμό που είναι ιδιότυπη για τον άνθρωπο, συνιστά αντανάκλαση της ουσίας, του νομοτελούς, του εσωτερικού κλπ. μέσω του αισθητηριακού ισοδύναμού τους». Β. Α. Βαζιούλιν, ό.π. σελ. 264.
36. «...η αλήθεια είναι η αντιστοιχία της αντικειμενικότητας με την έννοια...». Γκ. Χέγκελ, *Η επιστήμη της λογικής*, μτφρ. Γ. Τζαβάρα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα 1991, σελ. 434.
37. Βλ. Β. Α. Βαζιούλιν, ό.π. σελ. 270.
38. Χ. Μαρκούζε, *Η αισθητική διάσταση*, μτφρ. Β. Τομανά, εκδ. Νησίδες, 1998, σελ. 19-30.
39. Βλ. Β. Α. Βαζιούλιν, ό.π. σελ. 284, 286.
40. Κ. Μαξ, Φ. Ένγκελς, *Η γερμανική ιδεολογία*, τ. 2, μτφρ. Γ. Κριτικού, Κ. Φιλίνη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989, σελ.189.
41. Βλ. Κ. Μαξ, *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, τ. Β', μτφρ. Δ. Διβάρη, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1990, σελ. 538, 542.
42. Κ. Μαξ, *Το κεφάλαιο*, τ. 3, μτφρ. Π. Μαυρομμάτη, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978, σελ. 1007. Βλ. και Κ. Μαξ, *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, ό.π., σελ. 539, 544.
43. Κ. Μαξ, *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, ό.π., σελ. 368.

ΠΕΡΙΚΛΗΣ ΠΑΥΛΙΔΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΛΕΚΤΩΡ ΠΤΔΕ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ