

## Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας

Περικλής ΠΑΥΛΙΔΗΣ\*

— Η σημασία και η αναγκαιότητα της εκπαι-  
δειτικής σκοποθεσίας.

— Η φιλελεύθερη ιδέα της αυτονομίας του ατόμου.

— Το αυτόνομο άτομο και οι ικανότητές του.

— Οι κοινωνικές ορίζουσες της φιλελεύθερης

αυτονομίας.

— Εκπαίδευση για τον πολίτη και τη δημοκρατία.

— Αυτονομία και προσωπικότητα.

— Οι σκοποί της εκπαίδευσης και το κοινωνικό  
ιδεώδες.

### **Η σημασία και η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας.**

Η εκπαίδευση συνιστά, πρωτίστως, κοινωνικά οργανωμένη και συστηματική διαδικασία μόρφωσης του ανθρώπου. Η μόρφωση αφορά στην αφομοίωση των επιτευγμάτων του πολιτισμού καθώς και των τρόπων πολιτιστικής δημιουργίας και, ως εκ τούτου, στην απόκτηση μορφής-προσώπου, προσωπικότητας (πρβλ. ελληνικά: μορφή – μόρφωση, γερμανικά: Bild – Bildung, ρωσικά: obraz - obrazovanie). Η «μορφή» του ατόμου, ο τύπος προσωπικότητας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών (γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, πεποιθήσεων, στάσεων), δεν υφίσταται μόνον ως αποτέλεσμα της παιδαγωγίας, αλλά και ως αφηρητική ιδεατή προτρέχουσα σύλληψή του, ως κατευθυντήριος σκοπός του μορφωτικού εγχειρήματος.

Το περιεχόμενο του σκοπού επενεργεί εποπτικά στο παιδαγωγικό έργο, καθοδη-

γεί την οργάνωση και διεκπεραίωσή του, ρυθμίζει την επιλογή μορφωτικών αγαθών, προσανατολίζει τις παιδαγωγικές μεθόδους και αλληλεπιδράσεις.

Η αντίληψη αυτή περί σκοπού εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία την έννοια του τέλους, αν όχι του απόλυτου, τουλάχιστον του σχετικού, εν είδει ποιοτικού αναβαθμού, σταθμού, ορόσημου στην εξέλιξη – ανάπτυξη του ατόμου.

Η πιθανότητα ύπαρξης ενός τέτοιου «τέλους», έξωθεν επιβληθέντος στην εκπαίδευση, προκάλεσε τις ενστάσεις του J. Dewey. Έχοντας την πεποίθηση ότι αποστολή της εκπαίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου για συνεχή πνευματική ανάπτυξη<sup>1</sup>, ο J. Dewey υποστήριξε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης βρίσκεται στην ίδια τη μορφωτική διαδικασία: «η εκπαι-

\* Ο Π. Παυλίδης είναι Λέκτορας στο ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

1. J. Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, N.Y. 1966, σελ. 100.

δευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκής αναδόμηση μέσα από την εμπειρία ...η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι το ίδιο πράγμα.»<sup>2</sup>.

Ωστόσο, ακόμα κι αν θεωρήσουμε τη ζωή του ανθρώπου ως μια διαρκή διαδικασία ανάπτυξης, ως δια βίου πνευματική καλλιέργεια, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε ένα πολύ σημαντικό ορόσημο που διακρίνει την εξαρτημένη – κηδεμονευόμενη ζωή του παιδιού από την ανεξάρτητη ζωή του ενήλικου. Δεδομένου ότι η ανεξάρτητη ζωή του ανθρώπου δεν προϋποθέτει μόνον βιολογική ωρίμανση, αλλά και πρωταρχική αφομοίωση των επιτευγμάτων του πολιτισμού, επαρκή για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (και πρωτίστως στην κοινωνική εργασιακή δραστηριότητα), η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας συνίσταται, σε τελευταία ανάλυση, στη σταδιακή υπέρβασή της: η ενηλικίωση του ανθρώπου, ως απαρχή της ανεξάρτητης κοινωνικής ζωής, αποτελεί και το κοινωνικά καθορισμένο τέλος της παιδικής ηλικίας.

Αυτό το «τέλος» της παιδικής ηλικίας, έχει πάντα ορισμένα αντικειμενικά χαρακτηριστικά. Αφορά στην ενηλικίωση μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον, με συγκεκριμένες εργασιακές ασχολίες, παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις ιδιοκτησίας, συγκεκριμένες πνευματικές επιτεύξεις, ιδεολογίες, ηθικές αρχές και στάσεις ζωής, αλλά και συγκεκριμένες δυνατότητες εναλλακτικής δράσης και εξέλιξης.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης φέρουν, αναπόδραστα, το στίγμα του εν λόγω δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, μέσα στις οποίες συντελείται η ενηλικίω-

ση του ατόμου. Είναι βαθύτατα κοινωνικοί σκοποί.

Βέβαια, ο κοινωνικός καθορισμός των σκοπών της εκπαίδευσης δε σημαίνει μιαν αυτόματη ταύτιση των ατόμων με τις επιδιώξεις κάποιων κοινωνικών θεσμών ή μιαν αρμονική προσαρμογή στις επιταγές των κυρίαρχων κοινωνικών συμφερόντων. Η εκπαιδευτική σκοποθεσία των μελών μιας κοινωνίας μπορεί να βρίσκεται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη απόκλιση από τα πρότυπα και τους κανόνες που καταφάσκουν το υφιστάμενο σύστημα κοινωνικών σχέσεων. Όταν η κοινωνική συνοχή είναι ισχυρή, το εύρος της απόκλισης είναι αντιστρόφως ανάλογο προς τον αριθμό των εκφραστών της. Το αντίθετο συμβαίνει σε συγκυρίες οξύτατων κοινωνικών συγκρούσεων και ανατροπών.

Η εκπαίδευση, ως οργανωμένη και συστηματική διαδικασία μετάδοσης των επιτευγμάτων του πολιτισμού, προϋποθέτει την κωδικοποίηση, τη συστηματοποίηση, τον αναστοχασμό και, εν γένει, τη συνειδητοποίησή τους, η οποία καταλήγει σε επιλογή συγκεκριμένων μορφωτικών αγαθών. Οι σκοποί της εκπαίδευσης ενσαρκώνουν μιαν επιλεκτική στάση προς τα κεκτημένα του πολιτισμού, αποκαλύπτοντας, ταυτόχρονα, την αυτοσυνείδηση της εποχής, τη στάση της

---

2. J. Dewey, «Το παιδαγωγικό μου πιστεύω», στο: Η. Μυλωνάκου-Κεκέ, *Ζητήματα κοινωνικής παιδαγωγικής*, Ατραπός, σελ. 338. Σε ένα άλλο έργο του ο J. Dewey σημειώνει ότι «όχι η τελειότητα ως τελικός σκοπός, αλλά η διαρκής διαδικασία της τελειοποίησης, της ωρίμανσης, του εξευγενισμού είναι ο στόχος στη ζωή... Η ανάπτυξη αφ' εαυτής είναι ο μοναδικός ηθικός "σκοπός"». J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Beacon Press, Boston, 1968, σελ. 177.

προς την προγενέστερη πολιτισμική ανάπτυξη-διαμόρφωση της ανθρωπότητας.

Κριτήριο επιλογής μορφωτικών αγαθών αποτελούν οι εκάστοτε σύγχρονες ανάγκες των ανθρώπων. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση συνιστά διαδικασία αλλαγής του ατόμου, αποβλέπουμε σε μιαν επιθυμητή μελλοντική κατάσταση του, καθοριστική σημασία για την εκπαιδευτική σκοποθεσία έχουν οι αντιλήψεις των ανθρώπων για το περιεχόμενο του αγαθού βίου, για τις θεμιτές κοινωνικές σχέσεις και τον βέλτιστο τύπο προσωπικότητας. Τελικά, οι σκοποί της εκπαίδευσης εκφράζουν ευρύτερα κοινωνικά και ηθικά ιδεώδη. «*Η ομολογία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών, συνήθως σημαίνει ομολογία συγκεκριμένων ιδεωδών του βίου: οι αγώνες για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι αγώνες για θρησκευτικά, ιδεολογικά, ηθικά ή πολιτικά ιδεώδη.*»<sup>3</sup>.

Από τη στιγμή που η παιδαγωγία είναι μια κατ' εξοχήν σκόπιμη δραστηριότητα η πραγμάτευση των σκοπών της σε συνάφηση με το ιδεώδες, με την αντίληψη περί ενός επιζητούμενου καλύτερου - ολοκληρωμένου τύπου προσωπικότητας, αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ ζήτημα της παιδαγωγικής θεωρίας. Συνιστά, μάλιστα, ένα κατεξοχήν φιλοσοφικό ζήτημα, από τη στιγμή που το ιδεώδες απηχεί ορισμένη κοσμοθεωρία, ορισμένη σφαιρική αντίληψη της ανθρώπινης ύπαρξης, των περιορισμών και δυνατοτήτων της μέσα στον κόσμο. Απηχεί, δηλαδή, συγκεκριμένη κατανόηση του νοήματος της ανθρώπινης ζωής<sup>4</sup>.

Ας σημειώσουμε, παρεμπιπτόντως, ότι δεν αντιλαμβανόμαστε το ιδεώδες ως ένα αφηρημένο δέον που θα πρέπει άνωθεν να επιβληθεί στην πραγματικότητα. Ως εκ

τούτου, απορρίπτουμε την άποψη ότι η φιλοσοφία της παιδείας «*αφορά στη συστηματική έκθεση και υπεράσπιση των σκοπών που κάποιοι φρονεί ότι πρέπει να έχει η εκπαίδευση, πέραν των κοινωνικών λειτουργιών τις οποίες αυτή πράγματι επιτελεί ή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι επιτελεί.*»<sup>5</sup>. Ιδεώδη, εγκεφαλικά κατασκευασμένα από κάποιες φιλοσοφικές αυθεντίες, χωρίς συνεπώς να συνάγονται από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, από δυνατότητες και τάσεις της αντικειμενικής πραγματικότητας, αποτελούν, στην καλύτερη περίπτωση, ευσεβείς πόθους.

Το φιλοσοφικό ζήτημα αναφορικά με τους σκοπούς και τα ιδεώδη της εκπαίδευσης αποκτά σήμερα ιδιαίτερη οξύτητα, δεδομένου ότι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από «*θολά περιγράμματα και αντιφάσεις στις ίδιες τις απαιτήσεις*»<sup>6</sup> και όπως γίνεται παραδεκτό «*δεν ξέρουμε ποιους σκοπούς πρέπει να έχει [η εκπαίδευση -Π.Π.] και προς ποια κατεύθυνση θα πρέπει να προσανατολίσει τη δράση της*»<sup>7</sup>.

3. W. Brezinka, *Philosophy of Educational Knowledge*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 1992, σελ. 72.

4. Εδώ αγγίζουμε το ζήτημα των προτύπων της εκπαίδευσης. Μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πραγμάτευση του αποτελεί το κείμενο του Δ. Πατέλη, «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1ο μέρος, τεύχος 130, Μάιος-Ιούνιος 2003, 2ο μέρος, τεύχος 131, Ιούλιος-Αύγουστος 2003.

5. A. O' Hear, *Education, Society and Human Nature*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Henley, 1981, σελ. 1.

6. F. Savater, *Η αξία του εκπαιδεύειν*, μτφρ. Β. Νικολόπουλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 16.

7. Ο.π., σημ. 6, σελ. 16

Στις δυτικές κοινωνίες, από την εποχή του Διαφωτισμού και μέχρι τον τελευταίο αιώνα, οι άγουσες ιδέες της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας εγγράφονταν, ως επί το πλείστον, στο φιλελεύθερο ρεύμα σκέψης. Από τις φιλελεύθερες ιδέες εμφορούταν, κατά κανόνα, και ο περί παιδείας φιλοσοφικός στοχασμός.

Ο φιλελευθερισμός είχε προτάξει, συν τοις άλλοις, την υπόσχεση της μέγιστης ανάπτυξης της λογικής ικανότητας του καθενός, της απελευθέρωσης από την άγνοια και τη δεισιδαιμονία, με απώτερο στόχο την εμφάνιση ενός περισσότερο δίκαιου και ελεύθερου κόσμου. Σήμερα, βέβαια, κατά την παραδοχή της R. Jonathán. «το όραμα της ηθικής και κοινωνικής προόδου διαμέσου της μαζικής φιλελεύθερης εκπαίδευσης έχει αρχίσει να φαντάζει ασαφές και μη πειστικό.»<sup>8</sup>.

Ο φιλελευθερισμός, ωστόσο, παραμένει ένα δεσπόζον πλαίσιο ιδεών μέσα στο οποίο εξακολουθούν να θεμελιώνονται τα παιδαγωγικά ιδανικά και στόχοι του δυτικού κόσμου. Αυτό συμβαίνει διότι απηχούν μια ευρύτερη κοσμοαντίληψη, αντίστοιχη προς τις κοινωνικές σχέσεις του κεφαλαιοκρατικού σχηματισμού, η ύπαρξη των οποίων υπολαμβάνεται (ρητά ή υπόρητα) ως δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Ως εκ τούτου, ο φιλελευθερισμός αποσιωπά, παραγνωρίζει, συγκαλύπτει και, εν πάση περιπτώσει, αδυνατεί να διακρίνει, να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τις ουσιαστικές αντιθέσεις της αστικής κοινωνίας, οι οποίες ορίζουν αποφασιστικά το περιεχόμενο και την αποστολή της εκπαίδευσης.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η κριτική εξέταση ορισμένων κομβικών σημείων της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής σκοποθε-

σίας, η ανάδειξη του κοινωνικού τους καθορισμού και περιορισμού, αποτελεί αναγκαία συνιστώσα της σύγχρονης συζήτησης για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς και της προσπάθειας σύζευξης της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας με την προβληματική του ιδεώδους της κοινωνικής χειραφέτησης.

---

### ***Η φιλελεύθερη ιδέα της αυτονομίας του ατόμου.***

---

Ο φιλελευθερισμός έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της παιδείας, θεωρώντας την τελευταία ισχυρό μέσο για την υλοποίηση των φιλελεύθερων κοινωνικο-πολιτικών ιδεωδών. Σύμφωνα με την επισήμανση της M. Levinson «...η εκπαίδευση βρίσκεται στην καρδιά του φιλελεύθερου σχεδίου· η επιτυχία του φιλελευθερισμού εξαρτάται από την υλοποίηση των φιλελεύθερων μορφωτικών σκοπών.»<sup>9</sup>.

Ο φιλελευθερισμός είδε στην εκπαίδευση το όργανο βελτίωσης των ατόμων και, διαμέσου αυτών, της κοινωνίας. Το άτομο, ως εξιδανικευμένος ξεχωριστός και, ουσιαστικά, μοναχικός πρωταγωνιστής του βίου τοποθετείται στον πυρήνα της φιλελεύθερης κοινωνικής θεωρίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής.

Βέβαια, ο φιλελευθερισμός δεν αρνείται την ύπαρξη κοινωνικού συνόλου, κοινωνικών σχέσεων, παραδόσεων, επιρ-

---

8. R. Jonathan, «Liberal Philosophy of Education: a paradigm under strain», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 29, No.1, 1995, σελ. 96.

9. M. Levinson, *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press, Oxford 1999, σελ. 5.

ροών. Οι κοινωνικές σχέσεις, όμως, παραμένουν κάτι εξωτερικό ως προς το άτομο, προσβάλλουν σαν ένα σκηνικό εκδίπλωσης της ατομικής βούληση και δραστηριότητας. Το κοινωνικό με την ιδιαίτερη, νομοτελή δυναμική που διαγράφουν οι εσωτερικές συνάψεις και αντιφάσεις του βρίσκεται πάντα εκτός του ορίζοντα της φιλελεύθερης προβληματικής.

Ο φιλελευθερισμός αντιλαμβάνεται το άτομο ως δημιουργία του εαυτού του, ως αποτέλεσμα ελεύθερων και έλλογων επιλογών. Η ιδέα αυτή εκφράζεται με τον πλέον emblematicό τρόπο στο φιλελεύθερο ιδεώδες της προσωπικής αυτονομίας. «Μια αξία που βρίσκεται στον πυρήνα του φιλελευθερισμού είναι η προσωπική αυτονομία.»<sup>10</sup>.

Η M. Levinson υποστηρίζει ότι η θεμελίωση των φιλελεύθερων αρχών εξαρτάται από την αναφορά στην αξία της προσωπικής αυτονομίας. Στην εν λόγω θεμελίωση εδράζεται η ανάπτυξη της φιλελεύθερης θεωρίας της εκπαίδευσης<sup>11</sup>.

Υπό το πρίσμα της αντίληψης περί αυτονομίας θα εξετάσουμε ορισμένες βασικές πτυχές της φιλελεύθερης θεωρίας για την εκπαιδευτική σκοποθεσία.

Ως αυτονομία εννοείται η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει μόνο του και με έλλογο τρόπο το πρόγραμμα της ζωής του. «Κάποιος είναι τόσο περισσότερο αυτόνομος όσο περισσότερο η ζωή του δεν καθορίζεται από παράγοντες που βρίσκονται έξω από τις δικές του επιλογές: όσο περισσότερο μπορεί να ελαχιστοποιεί το ρόλο αυτών των παραγόντων τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία του»<sup>12</sup>.

Ο R. F. Dearden ορίζει την αυτονομία ως εξής: «Ένα πρόσωπο είναι αυτόνομο στο βαθμό που ό,τι σκέπτεται και πράττει, τουλάχιστον στις σημαντικές πλευρές της ζωής του,

καθορίζεται από το ίδιο. Τουτέστιν, είναι αδύνατο να εξηγηθεί γιατί κάποιες πεποιθήσεις και ενέργειες του ανήκουν χωρίς αναφορά στη λειτουργία της νόησής του.»<sup>13</sup>. Η ικανότητα της επιλογής προϋποθέτει τη συγκρότηση ίδιας αντίληψης περί αγαθού βίου, τον αναστοχασμό και αξιολόγηση των ατομικών αξιών και σκοπών, με τρόπο ώστε να είναι εφικτή η αναθεώρησή τους, καθώς και τη συνειδητοποίηση των αναθεωρημένων σκοπών<sup>14</sup>.

Αυτόνομο είναι το άτομο που δε δεσμεύεται από τις αρχές, τις αξίες, τις νοοτροπίες, τα ήθη του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο είχε γεννηθεί, αλλά δύναται να διαφοροποιηθεί από αυτό επιλέγοντας το δικό του τρόπο ζωής. Για τον R.S.Peters, ο σκοπός της αυτονομίας καταφάσκει την αυθεντικότητα και αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου, ενάντια σε κάθε λογική υποταγής σε δοσμένες κοινωνικές παραδόσεις, ιδέες ή ρόλους<sup>15</sup>.

10. J. White, «Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No.1, 2003, σελ. 147.

11. Βλ. M. Levinson, ό.π., σημ. 9, σελ. 6.

12. J. White, *Education and the Good Life*, London Educational Studies, Kogan Page, London 1990, σελ. 75.

13. R. F. Dearden, «Autonomy and Education», στο: R.F. Dearden, P.H.Hirst, R.S.Peters (eds) *Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, London 1972, σελ. 461.

14. Βλ. M. Levinson, ό.π., σημ. 9, σελ. 15.

15. Βλ. R.S.Peters, «Ambiguities in liberal education and the problem of its content», στο: K.A.Strike, K.Egan (eds), *Ethics and Educational Policy*, Routledge & Kegan Paul, London 1978, σελ. 17-19.

Όπως επισημαίνει η Shelley Burt «*Η σύγχρονη φιλελεύθερη θεωρία συνδέει, κατά χαρακτηριστικό τρόπο, την ικανότητα της αυτονομίας με την επιθυμία και την ικανότητα κριτικής αποστασιοποίησης του εαυτού μας από τους ρόλους και τους στόχους που μάθαμε να εκτιμούμε ως συνέπεια της ανατροφής μας.*»<sup>16</sup>.

Εδώ βέβαια, συναντάμε τη χαρακτηριστική για τον φιλελευθερισμό αντίληψη ότι η επιθυμία και προσπάθεια αποστασιοποίησης από την κυρίαρχη περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα συνιστά ζήτημα καθαρά ατομικό, εγχείρημα της ατομικής βούλησης. Η σημασία των κοινωνικών σχέσεων, των συλλογικών αναγκών, συμφερόντων, αντιπαραθέσεων για τη συνειδητοποίηση και υλοποίηση της σκοπιμότητας αποστασιοποίησης από τις κυρίαρχες ιδέες, νοοτροπίες και σχέσεις ή ακόμη και για τη συνειδητοποίηση της σκοπιμότητας υπεράσπισης των κυρίαρχων ιδεών και σχέσεων, παραγνωρίζεται παντελώς.

Φυσικά τα άτομα δύνανται να διαφοροποιούνται από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα, αυτό όμως είναι εφικτό όταν η συνολική πορεία εξέλιξης των κοινωνικών σχέσεων καθιστά αυτά τα πρότυπα προβληματικά, τουλάχιστον, για κάποια μερίδα του πληθυσμού. Η δυνατότητα αποστασιοποίησης του ατόμου, της ατομικής συνείδησης από την κυρίαρχη πραγματικότητα προϋποθέτει, σε τελευταία ανάλυση, την αντικειμενική δυνατότητα εναλλακτικής εξέλιξης της κοινωνίας και, συνακόλουθα, την κοινωνικά καθορισμένη δυνατότητα διαφορετικής θέασης των πραγμάτων.

Η φιλελεύθερη αντίληψη της αυτονομίας απηχεί κομβικές ιδέες της φιλοσο-

φίας του Διαφωτισμού. Τη συναντάμε, φερ' ειπείν, στον ορισμό της ελευθερίας που διατυπώνει ο Λοκ, σύμφωνα με τον οποίο «*η ιδέα της ελευθερίας είναι η ιδέα της δύναμης οποιουδήποτε δρώντος προσώπου να πράξει ή να μην πράξει οποιαδήποτε συγκεκριμένη ενέργεια, βάσει της αποφασιστικότητας ή των σκέψεων της νόησής του.*...»<sup>17</sup>.

Εμβληματικός οπαδός της αυτονομίας υπήρξε ο Ρουσσώ. Η πρωτότυπη έως παράδοξη άποψή του για την αγωγή του νέου στο φυσικό περιβάλλον, μακριά από την επιρροή του πολιτισμού, και για τον περιορισμό στο ελάχιστο της πνευματικής καλλιέργειάς του είχε ως ύψιστο σκοπό, όχι βέβαια την επιστροφή στη φύση, αλλά την ανάπτυξη ενός αυτόνομου ατόμου, απαλλαγμένου από τις προκαταλήψεις της κοινωνίας και ικανού να κρίνει μόνο του τα πάντα. Μέλημα του Ρουσσώ είναι να διαπλάσει έναν άνθρωπο προοριζόμενο να ζήσει μέσα στον πολιτισμό, που θα έχει όμως προλάβει να γίνει αρκετά αυτόνομος ώστε να μη διαφθαρεί από αυτόν.

Σε μιαν εξόχως χαρακτηριστική δήλωση του αναφέρει: «*Όμως, κατ' αρχάς, να έχετε υπ' όψιν ότι θέλοντας να διαμορφώσω τον άνθρωπο της φύσης δεν πρόκειται να τον μετατρέψω σε άγριο και να τον εξορίσω βαθιά στα δάση, αλλά περιίλειστος στον κοινωνικό τυφώνα, αρκεί να μην αφηθεί να τον παρασύρουν ούτε τα πάθη, ούτε οι γνώμες των άλλων. Να βλέπει με τα δικά του μάτια, να νιώθει με*

16. S. Burt, «Comprehensive Educations and the Liberal Understanding of Autonomy», στο: K. McDonough, W. Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal – Democratic Societies*, Oxford University Press, Oxford 2003, σελ. 182.

17. J. Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, Penguin Books, London 1997, σελ. 223.

τη δική του καρδιά. Να μην τον διαφεντεύει καμία εξουσία. εκτός από εκείνη της δικής του λογικής.»<sup>18</sup>.

Ο Ι. Καντ, ήταν, αναμφιβόλως, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της φιλελεύθερης αντίληψης της αυτονομίας. Είναι κλασική η άποψή του για το Διαφωτισμό, τον οποίο θεωρεί έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητα διαμέσου της αυτόνομης χρήσης του νου, χωρίς την καθοδήγηση των άλλων<sup>19</sup>. Ο Ι. Καντ συνδέει την αυτονομία του ατόμου με την αυτονομία της θέλησης, τούτέστιν, με τη θέληση που επιτάσσει την υπαγωγή της συμπεριφοράς του ατόμου μόνο σε γνώμονες, οι οποίοι, μέσα στην όηση και διά της νόησης του ιδίου, μπορούν να θεμελιωθούν ως καθολικός νόμος. Η αυτονομία του ατόμου έγκειται στο ότι αυτό «αυτονομείται, δηλαδή στο ότι νομοθετεί και συνάμα υπόκειται στον ίδιο του το νόμο.»<sup>20</sup>.

---

### **Το αυτόνομο άτομο και οι ικανότητές του.**

---

Η φιλελεύθερη σκέψη συγκροτεί τη μορφή του αυτόνομου ατόμου προσδίδοντάς του συγκεκριμένες ικανότητες. Επειδή όμως αποφεύγει να εξετάσει τον κοινωνικό καθορισμό της εμφάνισης, ανάπτυξης και λειτουργίας των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν κάθε ανθρώπινη προσωπικότητα, οι αντίστοιχες περιγραφές της θυμίζουν σχέδια επί χάρτου, αφηρημένες στοχοθεσίες που είτε απάδουν προς τις υπαρκτές δυνατότητες των ανθρώπων στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία, είτε αντιστοιχούν προς αυτές τις δυνατότητες κατά ένα ιδιότυπο τρόπο, που διαφέρει πολύ από τους ευσεβείς πόθους και υπο-

σχέσεις της φιλελεύθερης θεωρίας.

Η αυτονομία στη φιλελεύθερη αντίληψη προϋποθέτει την ανεπτυγμένη λογική ικανότητα του ατόμου. «Η λογική ικανότητα (rationality) και η αυτονομία είναι έννοιες κλειδί για το σύνολο των φιλελεύθερων αξιών... Η λογική ικανότητα είναι, τουλάχιστον, η αναγκαία συνθήκη της αυτονομίας.»<sup>21</sup>. Συνακόλουθα, κεντρικός σκοπός της εκπαίδευσης σε μια φιλελεύθερη κοινωνία πρέπει να θεωρείται η «δημοκρατική κατανομή της λογικής ικανότητας.»<sup>22</sup>.

Αυτόνομο είναι το άτομο όταν δύναται να αναστοχάζεται, βάσει λογικών κανόνων, τα δεδομένα της εμπειρίας, να κρίνει με το δικό του νου κάθε άποψη, ιδέα, παράδοση, θεσμό, να αξιολογεί τις υφιστάμενες δυνατότητες επιλογής και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις που, κατά τον βέλτιστο τρόπο, θα υπηρετούν τα συμφέροντά του.

Η ικανότητα έλλογων επιλογών παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αυτόνομα τις υποθέσεις του βίου τους και να συμμετέχουν ισότιμα στις δημόσιες διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Η λογική ικανότητα είναι αυτή που καθιστά τον άνθρωπο υπεύθυνο των

---

18. J. J. Rousseau, *Αμίλιος ή περί αγωγής*, Βιβλία IV-V, μτφρ. Γ. Σπανού, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 2002, σελ. 73.

19. Βλ. Ι. Καντ, «Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι διαφωτισμός.», στο: Ι. Καντ, *Δοκίμια*, μτφρ. Ε.Π. Παπανούτσου, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1971, σελ. 42.

20. Ι. Καντ, *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, μτφρ. Γ. Τζαβάρα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, Γιάννινα, 1984, σελ. 97.

21. K. Strike, *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education*, Routledge, N.Y., London, 1989, σελ. 40.

22. Ό.π., σημ. 21. σελ. 41.

πράξεών του. Εκτός αυτού, η ίδια η ιδέα της αυτονομίας ενέχει την ηθική απαίτηση να αναλαμβάνουν τα άτομα την ευθύνη της αυτο-διεύθυνσης και «να μην εκχωρούν, χωρίς όρους, τη λήψη αποφάσεων για τον βίο τους σε μια κυβέρνηση ή σε μια οποιαδήποτε εξωτερική εξουσία.»<sup>23</sup>.

Η αυτονομία, ως αυτοδιεύθυνση του εαυτού, σε αντιδιαστολή προς την ετερονομία, ήτοι τη διεύθυνσή του από τους άλλους, προϋποθέτει την ικανότητα της αυτογνωσίας. Το άτομο χρειάζεται να γνωρίζει με σαφήνεια τον εαυτό του, να αποστασιοποιείται από αυτόν εξετάζοντάς τον προσεκτικά, προκειμένου να αντιλαμβάνεται τι από τις πράξεις του οφείλεται σε εσωτερικά κίνητρα και τι σε εξωτερικές επιδράσεις<sup>24</sup>. Έτσι, δύναται να ελέγχει τον εαυτό του, αλλά και να τον δημιουργεί, αποφασίζοντας βάσει ενός εγώ-ιδεώδους ποια στοιχεία θα πρέπει να προσθέσει ή να αφαιρέσει.

Οι H.Frankfurt και G.Dworkin ορίζουν την αυτονομία του προσώπου ως ελεύθερη βούληση ή αλλιώς ως αυτόκαθορισμό (self-determination)<sup>25</sup>. Η βούληση του ατόμου εκφράζεται σε επιθυμίες πρώτης - κατώτερης και δεύτερης - ανώτερης τάξης. Οι επιθυμίες της πρώτης τάξης έχουν ως αντικείμενό τους κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες, ενώ της δεύτερης τάξης έχουν ως αντικείμενο τις επιθυμίες πρώτης τάξης.

Η αυτονομία του ατόμου συνδέεται με την ικανότητα του αυτοπροσδιορισμού (self-identification) και της αυτοαξιολόγησης (self-evaluation). Η διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού σημαίνει τη δημιουργία ενός χαρακτήρα βάσει του εγώ-ιδεώδους, ανάλογα, δηλαδή, με το τι επιθυμεί κάποιος να γίνει. Το άτομο, ως

αυτοπροσδιοριζόμενο, δημιουργεί τον εαυτό του ταυτίζοντάς τον με ένα σύνολο επιθυμιών πρώτης τάξης.

Η δε διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνιστά διεύθυνση του εαυτού διά της αξιολόγησης των επιθυμιών πρώτης τάξης βάσει των επιθυμιών δεύτερης τάξης. Ένα άτομο διαθέτει ελευθερία της βούλησης όταν οι επιθυμίες της πρώτης τάξης συνάδουν προς τις επιθυμίες της δεύτερης τάξης<sup>26</sup>.

Από τη φιλελεύθερη σκοπιά είναι σημαντικό κατά τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοαξιολόγησης το άτομο να μην επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, φυσικούς και κοινωνικούς, που μπορούν να αποξενώσουν αυτά τα εγχειρήματα από τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον ορισμό της αυτονομίας που δίνει ο G. Dworkin, «Ένα πρόσωπο είναι αυτόνομο εάν ταυτίζεται με τις επιθυμίες, τους στόχους και τις αξίες του, και αυτός ο προσδιορισμός ταυτότητας δεν επηρεάζεται με τρόπο που να καθιστά την όλη διαδικασία αλλότρια προς το άτομο.»<sup>27</sup>.

Συναφής με τη λογική ικανότητα είναι η κριτική σκέψη. Αρκετοί φιλελεύθεροι

23. Ό.π. σημ. 21, σελ. 41.

24. D. Bridges «Personal Autonomy and Practical Competence», στο: D. Bridges (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*, Routledge, London, N.Y., 1997, σσ. 156-157.

25. Βλ. S. E. Cuypers, «Is Personal Autonomy the First Principle in Education?», *Journal of Philosophy of Education*, Vol.26, No.1, 1992, σελ. 6.

26. Βλ. Ό.π., σημ. 25, σελ. 7.

27. G. Dworkin, «The Concept of Autonomy», στο: J. Christman (ed.), *The Inner Citadel. Essays on Individual Autonomy*, Oxford University Press, Oxford 1981, σελ. 61. Το παράθεμα δίνεται από το: S. E. Cuypers, ό.π., σημ. 25, σελ. 7.

στοχαστές όπως ο Dewey, ο Whitehead και ο Russell κατέφασκαν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως αντίδοτο στην επιδερμική πολυμάθεια και την παθητική αποδοχή γνώσεων, πληροφοριών και ιδεών<sup>28</sup>.

Μάλιστα, ο A. C. MacIntyre, επιθυμώντας την προστασία του ατόμου από τις ωφελιμιστικές και χειραγωγικές σκοπιμότητες του συστήματος παραγωγής και κατανάλωσης, εισηγήθηκε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας ως αυτοσκοπού της εκπαίδευσης, τουτέστιν, ως σκοπού που θα πρέπει να πραγματώνεται χάριν εαυτού και όχι χάριν κάποιας άλλης, εξωτερικής επιδίωξης<sup>29</sup>.

Κατά μια φιλελεύθερη αντίληψη της κριτικής σκέψης, η τελευταία διακρίνεται από δύο στοιχεία: α) από την αξιολόγηση των λόγων (αιτιών), δηλαδή από «την ικανότητα να αποφασίζει κανείς σε ποιο βαθμό οι λόγοι που παρουσιάζονται δικαιολογούν πραγματικά ορισμένες πεποιθήσεις, ισχυρισμούς ή αποφάσεις» και β) από το κριτικό πνεύμα, δηλαδή από «τη διάθεση ή την προθυμία να ασχοληθεί κανείς με την αξιολόγηση των λόγων, ιδίως διότι αναγνωρίζει πλήρως την αξία της κριτικής σκέψης.»<sup>30</sup>. Αυτή η κριτική διάθεση συνδέεται με την ύπαρξη ορισμένων διανοητικών αρετών, όπως είναι «το ανοικτό πνεύμα, η αγάπη για την αλήθεια, η πνευματική εντιμότητα, η σαφήνεια, ο σεβασμός για τις μαρτυρίες και η προθυμία για συμμετοχή σε ορθολογικές συζητήσεις.»<sup>31</sup>.

Γενικά, η φιλελεύθερη σύζευξη της αυτονομίας με τη λογική - κριτική ικανότητα στρέφεται κατά της χειραγωγησης του πνεύματος, κατά του δογματικού διαποτισμού ως παιδαγωγικής πρακτικής και κατά των εξουσιαστικών συμπα-

ρομαρτούντων κάθε πνευματικής αυθεντίας. Ειρήσθω εν παρόδω, η αντίληψη αυτή έχει σημαντικό ιστορικό παρελθόν. Απηχεί τον προοδευτικό αγώνα του Διαφωτισμού εναντίον των δογμάτων, των προκαταλήψεων και της πνευματικής χειραγωγησης που χαρακτήριζαν τη φεουδαρχική κοινωνία και το απολυταρχικό της κράτος.

Συνάμα η φιλελεύθερη σκέψη και η παράδοση του Διαφωτισμού, εκκινώντας από κοινωνικές στάσεις που συνιστούσαν αποδοχή της αστικής πραγματικότητας ως κάτι δεδομένο, παρουσίασε νέες μορφές ψευδούς συνείδησης και δογματισμού, χαρακτηριστική περίπτωση των οποίων υπήρξε η αναγωγή ειδοποιών γνωρισμάτων της αστικής κοινωνίας, όπως η αφηρημένη ελευθερία του εμπορευματοκατόχου, η νομική ισότητα και η ιδιωτική ιδιοκτησία, σε δήθεν αρχέγονες φυσικές ιδιότητες του ανθρώπου ή σε θεμελιώδη και αναφαίρετα δικαιώματα του ατόμου<sup>32</sup>. Στο βαθμό

28. Βλ. W. Hare, «Content and Criticism: the aims of schooling», *Journal of Philosophy of Education*, Vol.29, No.1, 1995, σσ. 47-52

29. Βλ. A. C. MacIntyre, «Against Utilitarianism», στο: T. H. B. Hollins (ed.), *Aims in Education*, Manchester University Press, Manchester 1971, σσ. 6-9, 16-21.

30. J. Steutel, B. Spiecker, «Φιλελευθερισμός και κριτική σκέψη», στο: R. Marples (επ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Π.Σ. Χατζηπαντελή, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ. 98-99.

31. Ό.π., σημ. 30, σελ. 99.

32. Σε μια κλασική κριτική αναφορά του Κ. Μαξ στις «Ροβινσονιάδες» της αστικής κοσμοαντίληψης επισημαίνεται ότι το άτομο της αναδυόμενης αστικής εποχής φαντάζει στα μάτια των ιδεολογικών εκφραστών της «σαν ιδανικό που η ύπαρξή του ανήκει τάχα στο παρελθόν. Όχι σαν ιστορικό αποτέλεσμα αλλά σαν αφητηρία

που η φιλελεύθερη σκέψη αποφεύγει να εξετάσει κριτικά την κεφαλαιοκρατία, να αποκαλύψει, δηλαδή, τις αντιφάσεις της και να ανιχνεύσει τις προοπτικές υπέρβασής τους, αναπαράγει μια μη κριτική, απολογητική στάση προς την κυρίαρχη πραγματικότητα.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στις φιλελεύθερες απόψεις η προσωπική αυτονομία δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη καθαρά πνευματικών ικανοτήτων, όπως η λογική - κριτική σκέψη. Κατά μίαν ευρύτερη προσέγγιση, η αυτονομία συναρτάται με την ύπαρξη ενός φάσματος αρετών και ικανοτήτων της προσωπικότητας: συναισθηματικών, διανοητικών, αισθητικών, ηθικών κλπ<sup>33</sup>.

Για τη διαμόρφωση αυτόνομων ατόμων κρίνεται, επίσης, αναγκαία η απόκτηση και πρακτικών δεξιοτήτων, ώστε το άτομο να είναι σε θέση όχι μόνο να προβαίνει σε αυτόνομες επιλογές αλλά και να τις οδηγεί σε πρακτικά αποτελέσματα<sup>34</sup>.

Εδώ αγγίζουμε το ζήτημα της συνάφειας μεταξύ αυτονομίας και εμπλοκής του ατόμου στην οικονομική-παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας. Η καλλιέργεια της αυτονομίας προϋποθέτει τη δυνατότητα της ατάρκειας, πράγμα που σημαίνει την απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων – αναγκαίων για να αναζητήσει κανείς εργασιακή απασχόληση και να γίνει ανεξάρτητος ενήλικας. «Αν η αυτονομία είναι αγαθό που έχει εσωτερική αξία τότε μια κάποιος μορφής επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα από τα μέσα για την επίτευξη αυτού του αγαθού.»<sup>35</sup>.

Πέραν, βέβαια, της ατομικής ατάρκειας υπάρχει πάντα η εξάρτηση της απόκτησης επαγγελματικών ικανοτήτων

από γενικότερους οικονομικούς στόχους. Όπως επισημαίνει ο K.Strike, η φιλελεύθερη αντίληψη της εκπαίδευσης δεν μπορεί να αγνοήσει την αναγκαιότητα δημιουργίας ανθρώπινου κεφαλαίου, ιδιαίτερα όταν υφίσταται οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ Ευρώπης, Αμερικής και νέων βιομηχανικών δυνάμεων της Ασίας<sup>36</sup>.

Η M.Levinson θεωρεί ότι η εκπαίδευση για την αυτονομία μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη και στην ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Πολλές από τις ικανότητες του αυτόνομου ανθρώπου συνιστούν και επαγγελματικές ικανότητες. Κατά την άποψή της, μπορεί, η αυτόνομη σκέψη, η ικανότητα των ανεξάρτητων επιλογών να μην έχαιραν ιδιαίτερης εκτίμησης στο εργοστάσιο της βιομηχανικής περιόδου, στις σύγχρονες όμως οικονομίες καθοριστικό ρόλο παίζουν η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η δυνατότητα γρήγορης αφομοίωσης νέων ικανοτήτων, η αυτοπεποίθηση, πράγματα που μαθαίνει κανείς όταν η εκπαίδευσή του έχει

---

*της ιστορίας. Γιατί το βλέπουν σαν το Φυσικό Ατομο... σαν κάτι που δε γεννιέται ιστορικά αλλά είναι τοποθετημένο από τη φύση.»* Κ. Μαξ, *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*, τ. Α', μτφρ. Δ. Διβάρη, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1989, σελ. 53.

33. Βλ. M. Levinson, ό.π., σημ. 9, σσ. 31, 60, 91, και J.White, *Education and the Good Life*, London Educational Studies, Kogan Page, London 1990, σελ. 23.

34. Βλ. D. Bridges, ό.π. σημ. 24, σσ.160, 162.

35. Βλ. C. Winch, «The Aims of Education Revisited», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30, No.1, 1996, σσ. 37-38.

36. Βλ. K. Strike, ό.π., σημ. 21, σσ. 49-50.

στόχο την αυτονομία<sup>37</sup>.

Η σύζευξη της φιλελεύθερης ιδέας της αυτονομίας με την οικονομική δραστηριότητα και τις οικονομικές σχέσεις μας οδηγεί στην προβληματική του κοινωνικού καθορισμού του χαρακτήρα και του περιεχομένου που δύναται να έχει οποιαδήποτε μορφή έμπρακτης αυτονομίας.

---

### **Οι κοινωνικές ορίζουσες της φιλελεύθερης αυτονομίας.**

---

Όπως ήδη αναφέραμε, το άτομο ως αυτόνομος επιλογέας στόχων, στάσεων, τρόπου ζωής συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο του φιλελευθερισμού. Πρόκειται όμως για ένα άτομο εγκλωβισμένο στην κοινωνική πραγματικότητα της αποξένωσης και του ανταγωνισμού, την οποία ο φιλελευθερισμός υπολαμβάνει ως δεδομένη.

Ο Τζων Στιούαρτ Μιλ, κλασικός του φιλελευθερισμού, αναφέρεται στο άτομο ως σε μιαν αυτόνομη μονάδα που πασχίζει για το δικό της όφελος, αναγνωρίζοντας στα άλλα άτομα-μονάδες το ίδιο δικαίωμα. «*Η μόνη ελευθερία, που είναι άξια του ονόματός της, είναι η ελευθερία να επιδιώκουμε το όφελός μας με το δικό μας τρόπο. αρκεί να μην προσπαθούμε να βλάψουμε τους άλλους ή να τους εμποδίσουμε να επιτύχουν το ίδιο πράγμα.*»<sup>38</sup>.

Για το άτομο αυτό οι άλλοι υφίστανται ως κάτι εξωτερικό, ξένο και επουσιώδες. Στον κανόνα συμπεριφοράς που διατυπώνει ο Μιλ, η παρότρυνση είναι «*να ενεργούμε όπως μας αρέσει υφιστάμενοι τις συνέπειες που ενδέχεται να προκύψουν, χωρίς προσκόμματα από τους συνανθρώπους μας, εφόσον αυτό που κάνουμε δεν τους βλάπτει,*

*ακόμα και αν αυτοί θεωρούν τη συμπεριφορά μας ανόητη, διεστραμμένη ή λαθεμένη.*»<sup>39</sup>.

Αυτή η αυτονομία του πράττειν βάσει αποκλειστικά ατομικών επιλογών, ως ελευθερία από τους άλλους και όχι μαζί με τους άλλους, σηματοδοτεί τη αποξενωμένη ύπαρξη του ανθρώπου στο πεδίο του καθολικού ανταγωνισμού της αστικής κοινωνίας. Ο αυτόνομος άνθρωπος βρίσκεται αναπόδραστα μόνος του ενώπιον των συνεπειών του κοινωνικού ανταγωνισμού, «*απαλλαγμένος*» από κάθε πιθανότητα κοινωνικής αρωγής και αλληλεγγύης.

Ο Μιλ σημειώνει, χαρακτηριστικά, ότι «*Όποιος επιτύχει σ' ένα υπερκορεσμένο επάγγελμα ή σ' ένα διαγωνισμό, όποιος προτιμηθεί σε βάρος κάποιου άλλου στην αναμέτρησή τους για ένα αντικείμενο, που και οι δύο επιθυμούν σφόδρα, αποκομίζει τα οφέλη από τη ζημιά των άλλων, από τις άκαρπες προσπάθειες και την απογοήτευσή τους ... η κοινωνία δεν αναγνωρίζει στους αποτυγχόντες διαγωνιζόμενους κανένα νομικό ή ηθικό δικαίωμα απαλλαγής απ' αυτή τη ζημιά...*»<sup>40</sup>.

Αλλά και ο “αριστερός” φιλελεύθερος Τζ. Ρωλς, παρουσιάζοντας μιαν ιδεατή σύναψη κοινωνικού συμβολαίου αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως μοναχικά άτομα, κάτι που συνιστά κλασική φενάκη της αστικής κοινωνίας. «*Ένα χαρακτηριστικό της σύλληψης της δικαιοσύνης ως ακριβοδικίας είναι ότι αντιλαμβάνεται τα μέρη στην αρχική κατάσταση ως έλλογα και εμφορούμενα από αμοιβαία αδιαφο-*

---

37. Βλ. Μ. Levinson, ό.π., σημ. 9, σσ. 136-137.

38. Τ. Σ. Μιλ, *Περί ελευθερίας*, μτφρ. Ν. Μπαλή, Επίκουρος, Αθήνα 1983, σελ. 37.

39. Ό.π., σημ. 38, σελ. 36.

40. Ό.π., σημ. 38, σελ. 159.

ρία»<sup>41</sup>. Χαρακτηριστικό επίσης στοιχείο της σκέψης του είναι ότι φαντάζεται την ορθολογικότητα των ανθρώπων που πρωτο-θεσπίζουν τις αρχές της δικαιοσύνης ως καθαρά ατομικό εργαλείο εξυπηρέτησης ιδιωτικών σκοπών. Και δε μας εκπλήσσει το γεγονός ότι τα υλικά θεμέλια της, κατά τον Ρωλς, ιδεώδους κοινωνίας δεν είναι άλλα από την οικονομία της αγοράς, μέσα στην οποία, όπως διατείνεται, κατοχυρώνεται και το δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή<sup>42</sup>.

Ο Κ. Strike, φιλελεύθερος θεωρητικός της εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι για τους φιλελεύθερους όλα τα αγαθά είναι ιδιωτικά. Τα άτομα βρίσκονται μεταξύ τους σε διαρκή ανταγωνισμό για την εξυπηρέτηση των ιδιωτικών τους συμφερόντων<sup>43</sup>. Για τον Κ. Strike οι ελεύθεροι άνθρωποι θα πρέπει να επιλέγουν και να πραγματοποιούν τις αξίες τους χωρίς την επέμβαση των άλλων. Η κοινωνία είναι υπεύθυνη μόνο για να διασφαλίζει ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ τους για το ατομικό τους καλό θα είναι δίκαιος<sup>44</sup>.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική σκοποθεσία, μια ευρείας απήχησης άποψη είναι αυτή που θεωρεί ότι η εμπλοκή της αγοράς στην εκπαίδευση «υπηρετεί καλύτερα τη “δημοκρατική” αντίληψη της αυτονομίας, από ότι ο δημοκρατικός έλεγχος της εκπαίδευσης...»<sup>45</sup>. Για το φιλελευθερισμό και τις νεοφιλελεύθερες εκδοχές του η αγορά αποτελεί πάντα ένα σημαντικό, αν όχι το πλέον σημαντικό, πεδίο εκδήλωσης - πραγμάτωσης των αυτόνομων επιλογών.

Έτσι, κατά μια διαδεδομένη φιλελεύθερη αντίληψη, η χρησιμοποίηση μηχανισμών της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τη διεύρυνση της αυτονομίας των σχολείων, ως παρεχόντων

εκπαιδευτικών υπηρεσιών, και της αυτονομίας των γονέων - αγοραστών αυτών των υπηρεσιών, διαμέσου της δυνατότητας γονεϊκής επιλογής (parental choice) εκπαιδευτικού ιδρύματος, κρίνεται σκόπιμη, αφενός, διότι τοιουτοτρόπως αυξάνονται τα περιθώρια επιλογής και πραγματώνεται η φιλελεύθερη αντίληψη της δικαιοσύνης και, αφετέρου, διότι ο ανταγωνισμός οδηγεί στην πολυπόθητη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών<sup>46</sup>.

Ποιες είναι λοιπόν οι κοινωνικές ορίζουσες του φιλελεύθερου σκοπού της προσωπικής αυτονομίας;

Ο R. Smith επισημαίνει, εύστοχα, ότι οι ιδέες της αυτονομίας και ανεξαρτησίας είναι προς το συμφέρον των δυνάμεων της αγοράς. «Είναι ακριβώς η ιδέα του αυτόνομου καταναλωτή στην οποία αυτές απευθύνονται: “Επιλογές, επιλογές”, “εσύ επιλέγεις” είναι τα συνθήματά τους, όταν μας πείθουν ότι η επιλογή των προϊόντων τους μας κάνει ξεχωριστούς, ελεύθερα σκεπτόμενους, κάποιους που στέκονται έξω από το πλήθος.»<sup>47</sup>. Σε άλλο κείμενό του ο R. Smith αναφέρει ότι «Σήμερα στις δυτικές και εκδυτικισμένες κοινωνίες η “αυτο-

41. Τζ. Ρωλς, *Θεωρία της δικαιοσύνης*, μτφρ. Φ. Βασιλογιάννη κ.ά., εκδ. Πόλις, Αθήνα 2002, σελ. 39.

42. Βλ. ό.π., σημ. 41, σσ. 189, 322-325.

43. Βλ. Κ. Strike, ό.π., σημ. 21, σσ. 31, 33, 47.

44. Βλ. ό.π., σημ. 21, σσ. 47-48.

45. J. Tooley, «Saving Education from the “Lurching Steam Roller”», στο: D. Bridges (ed.), ό.π., σημ. 24, σελ. 74.

46. Βλ. G. Whitty, «School Autonomy and Parental Choice», στο: D. Bridges (ed.), ό.π., σημ. 24, σελ. 87.

47. R. Smith, «Autonomy Detached», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No.1, 2003, σελ. 166.

νομία” λειτουργεί ... παράλληλα με τις έννοιες της επιλογής και της “αγοράς”, απομονώνοντας τα άτομα από τον κόσμο τους και από τους συνανθρώπους, ώστε να τα υποτάξει καλύτερα στον έλεγχο των κυβερνήσεων των πολυεθνικών βιομηχανιών και της διαφήμισης.»<sup>48</sup>.

Η ιστορική πραγμάτωση του φιλελεύθερου αυτόνομου υποκειμένου δεν είναι άλλη από το άτομο της αστικής κοινωνίας, από τον ιδιοτελή υπολογιστή –το υποκείμενο μιας γενικευμένης διαδικασίας εμπορικής διαπραγμάτευσης, συμφωνίας και ανταλλαγής. Η λογική του ικανότητα αποτελεί το ατομικό εργαλείο ορθολογικού προσδιορισμού ιδιωτικών συμφερόντων και κερδών σκοπιμοτήτων, προσεκτικής και ευέλικτης καθοδήγησης της ανταγωνιστικής πρακτικής του.

Όταν ο κόσμος των ανθρώπων κυριαρχείται από την ιδιοτέλεια της ιδιωτικής ιδιοκτησίας και του εμπορευματικού ανταγωνισμού, η ικανότητα του κομφορμιστικά προσανατολισμένου καθημερινού ατόμου να σκέπτεται λογικά και να επιλέγει αυτόνομα ισοδυναμεί με την ικανότητα να αναγνωρίζει σε όλες τις στιγμές της ζωής του το ατομικό-ιδιωτικό συμφέρον, να υπολογίζει τα πάντα, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων του με τους άλλους και της συμμετοχής του σε ομάδες και συνεργατικές προσπάθειες, με βάση τον ύψιστο σκοπό του τελικού ιδιωτικού οφέλους.

Πριν ακόμα η φιλελεύθερη θεωρία της παιδείας καταπιαστεί με την τεκμηρίωση του σκοπού της αυτονομίας, η κεφαλαιοκρατική κοινωνία είχε καταστήσει τα μέλη της αυτόνομα, με την έννοια ότι τα είχε μετατρέψει σε αυτόνομους συντελε-

στές της καθολικής εμπορευματικής παραγωγής και ανταλλαγής, είτε ως φορείς κεφαλαίου είτε ως φορείς του εμπορεύματος «εργασιακή ικανότητα».

Η αυτονομία του ανεξάρτητου εμπορευματοπαραγωγού και εμπορευματοκατόχου, του αυτόνομου και έλλογου επιλογέα ανταγωνιστικών στρατηγικών δραστηριότητας, είναι ένα ιστορικό επίτευγμα και συνάμα μια ιστορική - κοινωνική αναγκαioτητα της κεφαλαιοκρατίας. Τα μέλη της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας είναι υποχρεωμένα από τους ίδιους τους νόμους της καθολικής εμπορευματικής παραγωγής να αποφασίζουν αυτόνομα για το πώς θα διαθέσουν το εμπόρευμα που κατέχουν, συμπεριλαμβανομένης και της εργασιακής τους ικανότητας.

Ειδάλλως, καταργείται η ανταλλαγή εμπορευμάτων, καταργείται το ίδιο το ανταγωνιστικό παιχνίδι μεταξύ εκατομμυρίων διαφορετικών συμφερόντων, βουλήσεων, επιδιώξεων, (ως ψυχολογικών εκφράσεων του κατακερματισμού των παραγωγικών δυνάμεων στα πλαίσια της ιδιωτικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής), το οποίο με άναρχο και, εν πολλοίς, καταστροφικό τρόπο ρυθμίζει τη λειτουργία της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας και την αναπαραγωγή της αστικής κοινωνίας.

Η αυθόρμητη καθημερινή βίωση των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων προσφέρει στον καθένα ένα χρήσιμο μάθημα αυτονομίας, το μάθημα του διαρκούς υπολογισμού του ατομικού συμφέροντος και

48. R. Smith, «The Education of Autonomous Citizens», στο: D. Bridges (ed.), ό.π., σμ. 24, σελ. 128.

της λογικής αξιολόγησης όλων των δεδομένων, με βάση τους συντελεστές δαπάνης / κέρδους, ζημίας / οφέλους.

Ο άνθρωπος, στα πλαίσια των σχέσεων κεφαλαίου –μισθωτής εργασίας, αποστερείται τον έλεγχο των δημιουργικών του δυνάμεων, οι οποίες υποτάσσονται στη διαδικασία παραγωγής υπεραξίας. Ύψιστος σκοπός των σχέσεων αυτών είναι η καπίσχυση στον ανταγωνισμό και η ιδιοποίηση του μέγιστου κέρδους, η ανάπτυξη της ιδιωτικής ιδιοκτησίας, η αυτοαναπαραγωγή της συσσώρευσης κεφαλαίου χάριν της ίδιας της συσσώρευσης. Το άτομο με το σύνολο των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αρετών του αποτελεί το μέσον για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Η πολύπλευρη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του δε βρίσκεται, βέβαια, στο επίκεντρο των κυρίαρχων ανταγωνιστικών κοινωνικών σχέσεων, παρά συνιστά ένα τυχαίο προς αυτές, εξαιρετικά συμπτωματικό φαινόμενο.

«Στην τωρινή εποχή η κυριαρχία των υλικών συνθηκών πάνω στα άτομα, η κατάπνιξη της ατομικότητας από την τύχη, έχει πάρει την οξύτερη και την πιο καθολική της μορφή...»<sup>49</sup>.

Αν καθοριστικό γνώρισμα της κεφαλαιοκρατίας είναι η εξάρτηση της ύπαρξης του ανθρώπου, ως εργαζομένου, από τη μετατροπή των δημιουργικών πνευματικών και φυσικών του δυνάμεων σε εμπόρευμα, τούτέστιν από την πιθανότητα αλλοτρίωσής τους, η αυτονομία του προσαρμοσμένου στους κανόνες αυτής της κοινωνίας ατόμου ισούται με ένα σύνολο ατομικών επιλογών και ενεργειών που αποσκοπούν στη διαμόρφωση εμπορεύσιμων δημιουργικών ικανοτήτων. ήτοι, ισούται με τον λογικό αυτοπρογραμματισμό και αυτο-διεύθυνση της

προσπάθειας για βέλτιστους όρους αλλοτρίωσης της εργασιακής ικανότητας.

Στις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες η ενίσχυση της δυνατότητας ατομικής επιλογής μορφωτικών αγαθών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε μιαν αναπτυσσόμενη αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών και πέρα από συλλογικές-κοινωνικές στοχεύσεις, σχεδιάσεις, δεσμεύσεις και ρυθμίσεις, συνεπάγεται το θρίαμβο της φιλελεύθερης αυτονομίας κατά ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο: θριαμβεύει η αυτόνομη – αυτόβουλη και ευέλικτη προσαρμογή του ατόμου στις διαρκώς μεταβαλλόμενες επιταγές της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής και της αγοράς εργασίας.

«Όπου ευρέως κυριαρχεί η ανασφάλεια της αγοράς εργασίας ... η μεταβίβαση της επιλογής στους καταναλωτές διασφαλίζει όχι ότι αυτοί θα έχουν μια πιο ελεύθερη επιλογή στον καθορισμό της φύσης του προϊόντος, αλλά, ότι οι “έλλογοι” καταναλωτές θα αναζητήσουν (και τοιουτοτρόπως θα συμβάλουν στη δημιουργία του) ένα προϊόν που συνάδει στην “επιχειρηματική κουλτούρα” και τις αξίες της – στις οποίες ο ατομικισμός και η προθυμία συμμεόρφωσης περιέργως διαπλέκονται.»<sup>50</sup>.

Η ενίσχυση της αυτονομίας του καθενός να επιλέγει μορφωτικά αγαθά, τα οποία όμως δημιουργούνται και προσφέρονται ως εμπορεύματα, δε σηματοδοτεί τη μεγαλύτερη εξατομίκευση του ενδιαφέροντος για τη μόρφωση. Άλλωστε, το ενδιαφέρον για τη μόρφωση έχει πάντα

49. Κ. Μαξ, Φ. Ένγκελς, *Η γερμανική ιδεολογία*, τ.2, μτφρ. Γ. Κρητικού -Κ. Φιλίνη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989, σελ. 189.

50. R.Jonathan. «Liberalism and Education», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No.1, 1997, σελ. 203.

τη σφραγίδα της ατομικότητας. Αυτό που σηματοδοτεί είναι η ιδιωτικοποίηση του εν λόγω ενδιαφέροντος, μιας και το άτομο ενεργεί, πλέον, ως μοναχικός αγοραστής, που πασχίζει να ιδιοποιηθεί και να καταναλώσει ό,τι κρίνει ωφελιμότερο για τα συμφέροντά του, και όχι ως μέλος ομάδων-συλλογικοτήτων που αγωνίζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης προς το κοινό καλό.

Από τη στιγμή που οι κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις υποτάσσουν τους ανθρώπους, ως εργαζομένους, σε αλλοτριωτικούς σκοπούς, το μαζικό ενδιαφέρον για τη μόρφωση δε δύναται να αφορά σε δραστηριότητες που έχουν εσωτερική αξία, στη μόρφωση ως σε αυτοσκοπό, παρά αποτελεί οργανικό μέρος της διαδικασίας συγκρότησης εργασιακής ικανότητας (με τις φυσικές και πνευματικές συνιστώσες της), η οποία πρόκειται να γίνει εμπόρευμα, να αλλοτριωθεί. Η μόρφωση του ατόμου θα πρέπει, συνεπώς, να «αξίζει», να είναι επωφελής για την παραγωγή του υψίστου κέρδους, ειδάλλως, δεν θα είναι εμπορεύσιμη, δε θα συγκροτεί εμπορεύσιμη εργασιακή ικανότητα.

Άλλωστε αυτή η τιμή της εργασιακής ικανότητας στην αγορά εργασίας είναι που τελικά επιβεβαιώνει τόσο την αξία της αποκτηθείσας γνώσης, όσο και την αξία του φορέα της, ως προσωπικότητας. «Στη συνειδηση των ανθρώπων η οικονομική μάσκα συμπίπτει πλήρως με τον ενδότερο χαρακτήρα ενός ατόμου. Ο καθένας αξίζει ό,τι κερδίζει, και κερδίζει ό,τι αξίζει.»<sup>51</sup>.

Σε μια τέτοια κοινωνική πραγματικότητα η κυρίαρχη εκπαιδευτική σκοποθεσία ουδόλως μπορεί να καθορίζεται από ενγενή ιδεώδη και αγαθές διακηρύξεις καλοπροαίρετων ανθρώπων, αλλά υπά-

γεται, κατά νομοτελή, μαζικό και αυθόρμητο τρόπο, στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης εμπορεύσιμων φυσικών και πνευματικών ικανοτήτων, ανταγωνιστικής εργασιακής δύναμης.

Όπως ορθώς αναφέρει ο Β. Χόφμαν «Σε μια κοινωνία της ολοκληρωτικής αξιοποίησης, στην οποία οι πνευματικές δυνάμεις κρίνονται και αναπτύσσονται ανάλογα με το βαθμό της οικονομικής – κοινωνικής τους χρησιμότητας, κάθε ουδέτερο “μορφωτικό ιδανικό” είναι καταδικασμένο σε μαρασμό. Ήδη η ιδέα της “γενικής μόρφωσης”, όπως τουλάχιστον βρίσκεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας των σχολείων μας, στέκει σε μεγάλη αντίφαση στις ειδικές απαιτήσεις ενός κόσμου εργασίας, ο οποίος – παρ’ όλες τις αντίθετες διαβεβαιώσεις – ενδιαφέρεται μόνο για τη λειτουργική αξία των χρησιμοποιούμενων γνώσεων»<sup>52</sup>.

Είναι αλήθεια ότι η φιλελεύθερη αντίληψη της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας δεν ταυτίζεται με την ολοκληρωτική αποδοχή όλων των πτυχών της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας.

Επί παραδείγματι, η Μ. Levinson υποστηρίζει ότι ο φιλελευθερισμός αποσκοπεί στην δημιουργία κοινωνίας η οποία κατοχυρώνει την ατομική ελευθερία, όπου οι ενήλικες μπορούν να έχουν μια ικανοποιητική και αυτόνομη ζωή. Ως εκ τούτου, ένα οικονομικό σύστημα που στηρίζει τη λειτουργία του στην ύπαρξη

51. Μ. Χορκχάμερ, Τ. Αντόρνο, *Η διαλεκτική του διαφωτισμού*, μτφρ. Ζ. Σαρίκα, ύψιλον/βιβλία, Αθήνα 1986, σελ. 241.

52. Β. Χόφμαν, «Εξαθλίωση», στο: Γκ. Πέτροβιτς, Β. Χόφμαν., Τ. Αντόρνο, *Αλλοτρίωση*, μτφρ. Γ. Βαμβαλή, εκδ. Επίκουρος, Αθήνα 1973, σελ. 68.

μη αυτόνομη εργασιακή δύναμη, εδράζεται στη καταπίεση και δεν είναι φιλελεύθερο<sup>53</sup>.

Η R. Jonathan δηλώνει ότι «πολύ δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εμπνέονται από την αγορά οδηγούν σε ένα φιλελεύθερο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης»<sup>54</sup>. Η ίδια εστιάζει την προσοχή στο ότι η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και η μετατροπή των ανθρώπων σε ατομικούς καταναλωτές κατακερματίζει το ενδιαφέρον και τη δράση για ό,τι συνιστά κοινό καλό. Στην κατάσταση αυτή τα άτομα υποχρεώνονται να ακολουθήσουν στρατηγικές μεγιστοποίησης του ατομικού οφέλους αδιαφορώντας για το γεγονός ότι η τύχη του καθενός εξαρτάται από τις ενέργειες των άλλων. Οι συνέπειες της εν λόγω συμπεριφοράς είναι επιβλαβείς για όλους<sup>55</sup>.

Ο J. White, ένας από τους σημαντικότερους βρετανούς φιλοσόφους της παιδείας, είχε ασκήσει κάποτε κριτική στην κεφαλαιοκρατική οικονομία που υποτάσσει τον εργαζόμενο σε ανούσιες και ανελεύθερες δραστηριότητες, καθώς και στο εκπαιδευτικό σύστημα που προσανατολίζεται σε οικονομικές σκοπιμότητες<sup>56</sup>. Ο ίδιος, είχε προτάξει τη μαθητοκεντρική (pupil-centred) εκπαίδευση που ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη, αναγνωρίζοντας, μάλιστα, την πιθανότητα μια τέτοια εκπαίδευση να «υπονομεύσει κάθε υπάρχον οικονομικό σύστημα που μεταχειρίζεται τους εργάτες ως εργασιακές μονάδες και όχι ως αυτοσκοπούς...»<sup>57</sup>.

Αργότερα ο J. White επέκρινε όσους θεώρησε ότι αμφισβητούν τη φιλελεύθερη φιλοσοφία της παιδείας με την προσπάθειά τους να της προσάψουν την

αντίληψη περί αυτόνομων ατόμων, ως μοναχικών μονάδων και εγωιστικών υπάρξεων που στερούνται κοινωνικών δεσμών<sup>58</sup>. Ο ίδιος παραδεχόμενος, έμμεσα, ότι οι δυνάμεις της αγοράς μαζί με τις πολυεθνικές βιομηχανίες και τη διαφήμιση οδηγούν σε νέες μορφές ελέγχου της ανθρώπινης ζωής, περιορίστηκε στον ισχυρισμό ότι «η αυτονομία είναι ακόμη εκείνη ακριβώς η αξία την οποία θα πρέπει να επικαλεστούμε για να αντισταθούμε σε μια τέτοια πίεση.»<sup>59</sup>.

Οι φιλελεύθερες ενστάσεις στην παντοδυναμία της αγοράς και τον έλεγχο του ανθρώπου από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αποφεύγουν συστηματικά να θέσουν τη ζήτημα της πιθανής εναλλακτικής κοινωνίας. Η διαμαρτυρία τους για τις οποιεσδήποτε αρνητικές πλευρές της κεφαλαιοκρατίας παραμένει εγκλωβισμένη στην de facto αποδοχή της κυριαρχίας των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων.

Σε ό,τι αφορά δε τη φιλελεύθερη διαμαρτυρία κατά της αγοραίας εκπαιδευτικής σκοποθεσίας θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, όταν ο κόσμος του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από την καθολική εμπορευματοποίηση, με προεξάρχουσα την εμπορευματοποίηση της εργασιακής ικα-

53. Βλ. M. Levinson, ό.π., σμ. 9, σελ. 138.

54. R. Jonathan, ό.π., σμ. 50, σελ. 202.

55. Βλ. ό.π., σσ. 198-199.

56. Βλ. J. White, *The Aims of Education Restated*, Routledge & Kegan Paul, London, N.Y., 1987, σελ. 62, 80, 84.

57. Ό.π., σμ. 56, σελ. 67.

58. Βλ. J. White, «Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No.1, 2003, σσ. 148-149.

59. Ό.π., σμ. 58, σελ. 151.

νότητας. η εκτεταμένη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης δεν είναι παρά η οργανική συνιστώσα των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής, σε μια εποχή όπου η επιστημονική γνώση αποτελεί παραγωγική δύναμη και, συνακόλουθα, απαραίτητο στοιχείο της εργασιακής ικανότητας που παράγει αξία και υπεραξία.

Αν η Ολιβιερή διαπίστωσε ότι «ο μαθητής έχει γίνει “πελάτης” και το μάθημα “εμπόρευμα”» και ότι «πολυάριθμοι γονείς μαθητών έχουν απολύτως αφομοιώσει αυτή τη μοντέρνα ιδέα»<sup>60</sup> είναι αληθής, τότε δεν υπάρχουν περιθώρια για υπεκφυγές. Η φιλοσοφία που επιθυμεί να διατυπώσει χειραφετικούς σκοπούς για την εκπαίδευση οφείλει να μην προσπερνά την πραγματικότητα της καθολικής εμπορευματοποίησης και αλλοτρίωσης, αλλά να στρέφεται κριτικά προς αυτήν, να ανιχνεύει και να εκφράζει στα προτάγματά της υπαρκτές δυνατότητες και τάσεις, άγουσες σε εναλλακτικές μορφές ανθρώπινων σχέσεων.

---

### **Εκπαίδευση για τον πολίτη και τη δημοκρατία.**

---

Στο φιλελεύθερο ιδεολογικό στερέωμα η άμεση ή έμμεση αποδοχή της κυριαρχίας των εμπορευματικών και χρηματικών σχέσεων και των συνακόλουθων φαινομένων της κοινωνικής αποξένωσης και του ανταγωνισμού βρίσκει το άλλοθί της στην ανάδειξη του πεδίου της πολιτικής και ιδιαίτερα των δημοκρατικών πολιτικών θεσμών και πρακτικών σε προνομιακό χώρο αλληλεγγύης, ομαδικών αποφάσεων, συμφωνιών, ρυθμίσεων που χαλιναγωγούν τον

ανταγωνισμό και αμβλύνουν τις καταστροφικές συνέπειές του.

Ως βελτιωτικό παραπλήρωμα του ιδιώτη –εμπορευματοκατόχου, του ιδιοτελούς πρωταγωνιστή ενός οικονομικού *belli omnium contra omnes*, ο φιλελευθερισμός προτάσσει τον πολίτη, τον εξιδανικευμένο πρωταγωνιστή των δημοκρατικών κοινωνικών συμβολαίων, το άτομο που στο χώρο της πολιτικής φαινομενικότητας έχει αναβαπτιστεί σε ενεργό εκφραστή της συλλογικότητας και θεματοφύλακα του δημόσιου συμφέροντος.

Η Μ. Levinson εξανιστάμενη για την υποταγή του σχολείου στις δυνάμεις της αγοράς δηλώνει ότι η φιλελεύθερη εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία των μελλοντικών πολιτών και όχι στη διανομή ενός προϊόντος στους καταναλωτές του<sup>61</sup>. Απορρίπτοντας την άποψη που είχε διατυπώσει ο R. S. Peters ότι οι σκοποί της παιδείας βρίσκονται στην ίδια την παιδεία θεωρεί ότι αυτοί οι σκοποί θα μπορούσαν να αντληθούν από τη φιλελεύθερη πολιτική θεωρία, από ένα πρότυπο πολίτη με διάφορες ικανότητες, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η ικανότητα συμμετοχής στις δημοκρατικές πολιτικές διαδικασίες, η ικανότητα σεβασμού προς ανθρώπους διαφορετικούς από τον εαυτό του και η ικανότητα της αυτονομίας<sup>62</sup>.

Ο R. Smith, έχοντας επικρίνει την ατομιστική και αγοραία αντίληψη της αυτονομίας, υιοθετεί μιαν εναλλακτική ερμη-

---

60. Ζ. Κ. Μισιά, *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, μτφρ. Α. Ελεφάντη, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002, σελ. 54.

61. Βλ. Μ. Levinson, ό.π., σημ. 9, σελ. 153.

62. Βλ. ό.π., σημ. 9, σελ. 4.

νεία της, η οποία, όπως ο ίδιος δηλώνει, ενέχει χειραφετικές δυνατότητες για τους περιθωριοποιημένους και τους κοινωνικά αδύναμους. Η ερμηνεία αυτή συνδέει την ελευθερία με αυτό που πράττουμε από κοινού με τους άλλους και για τους άλλους στη δημόσια σφαίρα. Πρόκειται για την αυτονομία που στηρίζεται στη δραστηριότητα του πολίτη, στη κοινή συμμετοχή σε εγχειρήματα δημόσιου χαρακτήρα<sup>63</sup>.

Ο D. Bridges επισημαίνει ότι *«η προσωπική αυτονομία κατέχει κεντρική θέση στο στοχασμό περί φιλελεύθερης δημοκρατίας και, πράγματι, στη δυτική σκέψη οι δύο έννοιες είναι αλληλένδετες. Οι δημοκρατικές κυβερνήσεις προϋποθέτουν και εξαρτώνται, σε ορισμένο βαθμό, από την ύπαρξη αυτόνομων πολιτών. Ικανών να προβαίνουν σε ανεξάρτητες και μετά λόγου γνώσεως πολιτικές επιλογές...»*<sup>64</sup>.

Ο D. Aspin αναφέρει ότι *«Οι έννοιες της προσωπικής αυτονομίας και της δημοκρατικής δράσης των πολιτών σε μια δημοκρατία είναι κρίσιμες: χωρίς κάποια αυτές η δημοκρατία δεν μπορεί να διατηρηθεί και να ανθίσει ενώ τα άτομα δεν μπορούν να σχηματίσουν τα πρότυπα των επιθυμητών για τους εαυτούς τους επιλογών ζωής μέσα σε αυτή.»*<sup>65</sup>.

Από τη στιγμή, λοιπόν, που η φιλελεύθερη εκπαίδευση αποσκοπεί στην καλλιέργεια της αυτονομίας, η αγωγή του πολίτη αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ πτυχή της. *«Ένας “στερεοποιητικός παράγοντας” της φιλελεύθερης θεσμικής εκπαίδευσης είναι η έννοια του πολίτη.»*<sup>66</sup>.

Στον ορίζοντα όμως του φιλελεύθερου προτάγματος της αυτόνομης επιλογής τρόπου ζωής η εκπαίδευση που δεσμεύεται για τη διαμόρφωση στρατευμένων φιλελεύθερων πολιτών προβάλλει με μια

όψη αρκετά προβληματική. Μάλιστα ο B.Russell, θεωρούσε ότι η εκπαίδευση του πολίτη είναι εξολοκλήρου αντίθετη προς την ανάπτυξη της ατομικότητας, μιας και αφορά στην προσπάθεια των κυβερνήσεων να διατηρήσουν την κοινωνική συνοχή και το κυρίαρχο καθεστώς. Ο ίδιος υποστήριξε ότι η κατίσχυση του πολίτη έναντι του ατόμου συνεπάγεται μεγάλο κίνδυνο για τον πολιτισμό<sup>67</sup>.

Η M. Levinson αναγνωρίζει ότι εάν η ιδιότητα του πολίτη είναι υποχρεωτική, καταργείται το ατομικό δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής. Γι' αυτό το λόγο θεωρεί ότι ένα αυτόνομο άτομο θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα, στην περίπτωση που το κρίνει σκόπιμο, να αρνηθεί το ρόλο του πολίτη. Όπως, όμως, υποστηρίζει, η φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι αναγκαίο να καλλιεργήσει στα παιδιά τουλάχιστον ένα αίσθημα καθήκοντος που οδηγεί σε πολιτική δράση όταν η φιλελεύθερη δικαιοσύνη, οι ελευθερίες και οι φιλελεύθεροι θεσμοί βρίσκονται σε κίνδυνο.

Η προστασία του φιλελεύθερου κράτους αποτελεί την ελάχιστη βαθμίδα πολιτικού ενδιαφέροντος που καλείται να αναπτύξει η φιλελεύθερη εκπαίδευση, χωρίς κάτι

63. R. Smith, «The Education of Autonomous Citizens», στο: D. Bridges (ed.), ό.π., σμ. 24, σελ. 128.

64. D. Bridges ό.π., σμ. 24, σελ. 153.

65. D. Aspin, «Autonomy and Education», στο: D. Bridges (ed.), ό.π., σμ. 24, σελ. 248.

66. K. Strike, «Ο φιλελευθερισμός, η ιδιότητα του πολίτη και το ιδιωτικό ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση», στο: R. Marples (επ.), ό.π., σμ. 30, σελ. 79.

67. Βλ. B. Russell, *Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη*, μτφρ. Ν. Σαράη, εκδ. Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος & ΣΙΑ, Αθήνα 1980, σσ. 10-11, 14, 20-21.

τέτοιο να υπονομεύει την αυτονομία των παιδιών, μιας και η διατήρηση του φιλελεύθερου κράτους αποτελεί εγγύηση για τη διατήρηση της αυτονομίας τους<sup>68</sup>.

Ο Κ. Strike συνδέει την αγωγή του πολίτη με την υπόθεση της φιλελεύθερης δικαιοσύνης. *«Η κατανόηση από τους μαθητές της φιλελεύθερης δικαιοσύνης και της ευθύνης απέναντι της, μαζί με την απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων για τη συμμετοχή στους θεσμούς που απορρέουν από τη φιλελεύθερη δικαιοσύνη είναι η πεμπτουσία της φιλελεύθερης αντίληψης της αγωγής του πολίτη.»*<sup>69</sup>.

Κοιμβικό σημείο της φιλελεύθερης αντίληψης της εκπαίδευσης είναι η ιδέα ότι τα σχολεία, μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της ομαλής κοινωνικής εξέλιξης, λειτουργώντας ως χώρος, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται ο ένας τον άλλον και να διευθετούν τις διαφορές τους με έλλογο και δίκαιο τρόπο, διά της αναφοράς σε ουδέτερους, αμερόληπτους και συμπεφωνημένους κανόνες<sup>70</sup>. Τα σχολεία και η αγωγή του πολίτη προβάλλουν εδώ ως κατάλληλο μέσον για την αντιμετώπιση της σύγκρουσης αντίθετων κοινωνικών συμφερόντων.

Συναφής ήταν η πρόταση του J. Dewey για μιαν εκπαίδευση στην υπηρεσία της δημοκρατίας, όπου θα διασφαλίζεται η ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και η απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειρίας με στόχο τη σύγκλιση των διαφορετικών κοινωνικών συμφερόντων. Διά της ελεύθερης επικοινωνίας και των αμοιβαίων εμπειριών θα επιτυγχάνεται η ευέλικτη αναπροσαρμογή των θεσμών και η συνεχής πρόοδος της κοινωνίας<sup>71</sup>.

Η φιλελεύθερη ιδέα αναφορικά με τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να ρυθμίσει και να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις

καταλήγει στην αντίληψη των ίσων ευκαιριών, της παροχής, δηλαδή, σε όλους τους μαθητές ίσης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, (με παράλληλη πιθανή ενίσχυση των μειονεκτούντων), ώστε να έχουν όλοι της δυνατότητα απόκτησης εφοδίων για την πραγμάτωση του δικού τους έλλογου σχεδίου αγαθούς ζωής.

Ο Τζ. Ρωλς, στο κλασικό πνεύμα της φιλελεύθερης διαχείρισης των ταξικών διαφορών, διατυπώνει την άποψη ότι *«Οι διαρρυθμίσεις της ελεύθερης αγοράς πρέπει να ενταχθούν εντός ενός πλαισίου πολιτικών και δικαιοσύνης θεσμών το οποίο... θα διατηρεί τις κοινωνικές συνθήκες που είναι απαραίτητες για μια ακριβοδίκαιη ισότητα ευκαιριών... Οι ευκαιρίες για να αποκτήσει κανείς καλλιέργεια και δεξιότητες δεν θα πρέπει να εξαρτώνται από την ταξική του θέση, γι' αυτό και το σχολικό σύστημα, είτε είναι δημόσιο είτε ιδιωτικό, θα πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένο ώστε να αντισταθμίζει τους ταξικούς φραγμούς.»*<sup>72</sup>.

Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ότι η ιδέα περί ίσων ευκαιριών αφορά σε μια πραγματικότητα κοινωνικού ανταγωνισμού για τη συμμετοχή στον οποίο όλοι οι μαθητές χρειάζεται να εξοπλιστούν με τα κατάλληλα εφόδια. Όπως διευκρινίζει ο Κ. Strike, *«η φιλελεύθερη ισότητα απαιτεί όχι ίσα αποτελέσματα αλλά δίκαιο ανταγωνισμό»*<sup>73</sup>. Γι' αυτό το λόγο φυλετικές, οικογενειακές, θρησκευτικές ή άλλες διαφο-

68. Βλ. M. Levinson, ό.π., σημ. 9, σσ. 104–106.

69. Κ. Strike, ό.π. σημ. 21, σελ. 30.

70. Βλ. ό.π., σημ. 21, σσ. 54–55.

71. Βλ. J. Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, N.Y. 1966, σελ. 99.

72. Τζ. Ρωλς, ό.π., σημ. 41, σελ. 105.

73. Κ. Strike. ό.π., σημ. 21, σελ. 15.

ρές δεν θα πρέπει να καθορίζουν τη δυνατότητα ενός προσώπου να αποκτήσει εκείνες τις ικανότητες που του επιτρέπουν να ανταγωνιστεί τους άλλους στην κοινωνία<sup>74</sup>. Η ιδέα περί ισότητας ευκαιριών, ως κομβικό σημείο της φιλελεύθερης θεωρίας της δικαιοσύνης, αποσκοπεί στην αυτονομία του ατόμου με την έννοια της αυτόνομης συμμετοχής στον κοινωνικό ανταγωνισμό.

Η φιλελεύθερη αντίληψη για την αγωγή του πολίτη συνάπτεται με ευρύτερα πολιτικο-κοινωνικά ιδεώδη, όπως αυτά της φιλελεύθερης δημοκρατίας και της ανοικτής, πλουραλιστικής κοινωνίας.

Ο J. White, φερ' ειπείν, αντιλαμβάνεται την αγωγή του πολίτη ως εκπαίδευση συνιφασμένη με τη λειτουργία μιας συμμετοχικής δημοκρατίας, η οποία προσομοιάζει σε κράτος - κοινότητα, όπου οι σχέσεις μεταξύ ατόμων και θεσμών, (όπως οικογένειες, ομάδες εργασίας κλπ), είναι τόσο αρμονικές ώστε όλοι να συνεργάζονται για κοινούς σκοπούς<sup>75</sup>.

Ο Α. Ο' Hear συνδέει την ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει αυτόνομα, κάνοντας χρήση της λογικής σκέψης, με το ιδεώδες της ανοικτής κοινωνίας. Η ανοικτή κοινωνία είναι πλουραλιστική και εδράζεται στο σεβασμό της ελευθερίας του καθενός να σκέπτεται και να ενεργεί σύμφωνα με τις επιλογές του. Η κυβερνητική πολιτική είναι ανοικτή στη συζήτηση και κριτική, ενώ είναι εφικτή η αντικατάσταση της κυβέρνησης με ειρηνικά μέσα. Μια τέτοια ανοικτή κοινωνία έχει ανάγκη από αυτόνομους, ενεργητικούς, πολύπλευρα μορφωμένους και έλλογα σκεπτόμενους πολίτες, ώστε να μπορούν να κάνουν πράξη το δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή<sup>76</sup>.

Καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια της αυτονομίας είναι η ύπαρξη ενός πλουραλιστικού περιβάλλοντος για την αγωγή των παιδιών. Η γνωριμία με εναλλακτικές αντιλήψεις και τρόπους ζωής, αφενός, καλλιεργεί την ανεκτικότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό, και, αφετέρου, καθιστά τα άτομα ικανά να διαφοροποιηθούν από ιδέες και νοοτροπίες που είχαν υιοθετήσει οι γονείς τους<sup>77</sup>.

Χρειάζεται όμως να επισημάνουμε ότι η φιλελεύθερη αντίληψη για την εκπαίδευση του πολίτη στην υπηρεσία της δημοκρατίας είναι εγκλωβισμένη στο πνεύμα της πολιτικής ιδεοκρατίας που χαρακτηρίζει το φιλελευθερισμό εν γένει. Ο πολίτης, φορέας αυτόνομης άποψης και βούλησης, φαντάζει ως ο πρωταγωνιστής του δημόσιου βίου και, συνάμα, ως η υπέρβαση του εγωιστή ιδιώτη, πρωταγωνιστή του οικονομικού ανταγωνισμού.

Δεδομένου ότι ο φιλελευθερισμός δεν αρνείται τον ιδιώτη, την ιδιωτική ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής και την οικονομία της αγοράς, ο εξιδανικευμένος πολίτης του δεν είναι τίποτε άλλο παρά το alter ego του ιδιώτη, η αναγκαία πολιτική υπόσταση και όρος ύπαρξης του τελευταίου. Η δε φιλελεύθερη δημοκρατία με τις ειδοποιείς αρχές της πολιτικής ισότητας και συμμετοχής δεν είναι το αντίπαλο δέος της οικονομικής ανισότη-

74. Βλ. ό.π., σημ. 21, σελ. 50.

75. J. White, *The Aims of Education Restated*, Routledge & Kegan Paul, London. N.Y., 1987, σελ. 109.

76. Βλ. Α. Ο' Hear, ό.π., σημ. 5, σσ. 56-58, 163.

77. Βλ. Α. Gutmann, «Civic Education and Social Diversity», *Ethics*, vol.105, 1995, σσ. 559, 568, 578-579.

τας. η εναλλακτική προοπτική του νομοτελούς ανταγωνισμού για την κατίσχυση επί του οικονομικού αντιπάλου, αλλά ένα ιδιότυπο πλαίσιο αντιπαράθεσης, διαπραγμάτευσης και διαχείρισης των κοινωνικών υποθέσεων με στόχο την προστασία των κυριάρχων σχέσεων ιδιοκτησίας και ταξικής κυριαρχίας, ενίοτε και από τους πιθανούς κινδύνους που ο άκρατος οικονομικός ανταγωνισμός μπορεί να προκαλέσει<sup>78</sup>.

Η κατάκτηση της φιλελεύθερης δημοκρατίας, αυτό που ο Κ. Μαρξ αποκάλεσε *πολιτική χειραφέτηση*, γεννά την κλασική αναγωγή του ανθρώπου της αστικής κοινωνίας «*από το ένα μέρος, στο μέλος της κοινωνίας των ιδιωτών, στο εγωιστικό ανεξάρτητο άτομο, κι από το άλλο, στον πολίτη, στο ηθικό πρόσωπο.*»<sup>79</sup>.

Πίσω από τον πολίτη βρίσκεται πάντα ο ιδιώτης. Ο πρώτος «αρνείται» (ελέγχει, περιορίζει) τον δεύτερο, προκειμένου να διασφαλίσει την εύρυθμη αναπαραγωγή του. Ο πολίτης είναι ο φύλακας άγγελος του ιδιώτη, η ταυτότητα των μελών μιας κοινωνίας που δεν φαντάζονται άλλο τρόπο ύπαρξης παρά αυτόν που συνίσταται στην επί ίσοις όροις συμμετοχή στη διαχείριση – βελτίωση του κυριάρχου καθεστώτος.

Άλλωστε, ο ίδιος ο ρόλος του πολίτη ενσωματώνει, οργανικά, τα στοιχεία του κοινωνικού ανταγωνισμού. Στη σύγχρονη κοινωνία της καθολικής κυριαρχίας των ιδιωτικών συμφερόντων και της ιδιοτέλειας οι συσσωματώσεις της κοινωνίας των πολιτών αποτελούν, στις περισσότερες των περιπτώσεων, συμμαχίες συλλογικού εγωισμού.

Η φιλελεύθερη εκπαίδευση για τον πολίτη και τη δημοκρατία είναι εκ προοι-

μίου προσαρμοσμένη στην αναπαραγωγή της αστικής κοινωνίας. Οι ίδιες οι έννοιες με τις οποίες ορίζει τους σκοπούς της (πολίτης, φιλελεύθερη δημοκρατία) ενέχουν την πρόθεση διατήρησης του κοινωνικού status quo, από τη στιγμή που απορρίπτονται και αποσιωπούν κοινωνικούς προσδιορισμούς (τάξεις, ταξικά συμφέροντα, ταξικές σχέσεις, ταξική κυριαρχία, αταξική κοινωνία) που σηματοδοτούν την

78. Ορθώς ο Κ. Σταμάτης επισημαίνει ότι πιθανή υλοποίηση του αιτήματος της νεοφιλελεύθερης σκέψης για μίαν απαλλαγμένη από πολιτικό έλεγχο οικονομία της αγοράς θα οδηγούσε σε ανεξέλεγκτο οικονομικό ανταγωνισμό και σε αποσταθεροποίηση κάθε κυριαρχίας. Βλ. Κ. Μ. Σταμάτης, *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005, σελ. 54. Δεδομένης όμως της αντικαπιταλιστικής του στάσης προκαλεί, το λιγότερο, απορία το γεγονός ότι αντιπροτάσει στη νεοφιλελεύθερη «αποπολιτικοποίηση» της οικονομίας μια τυπικά φιλελεύθερη άποψη περί δημοκρατικής δράσης του πολίτη: «*Επείγει η ανασύσταση δημόσιων χώρων προβολής αιτημάτων και δημοκρατικής διαβούλευσης ως προς αυτά από πολίτες που εμφορούνται από την αρετή της πολιτικής συμμετοχής, από το πάθος του κοινωνικού κινήματος και του πολιτικού αγώνα.*» Ο.π., σελ. 102.

79. Κ. Μαρξ, «Συμβολή στο εβραϊκό ζήτημα», στο: Κ. Μαρξ, *Το εβραϊκό ζήτημα*, μτφρ. Γ. Κορητικού, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1999, σελ. 101. Σε άλλο σημείο ο Κ. Μαρξ αναφέρει ότι ο άνθρωπος της αστικής κοινωνίας «*διάγει όχι απλώς στη σκέψη, στη συνείδηση, αλλά στην πραγματικότητα, στη ζωή, μια διπλή – μιαν επουράνια και μια γήινη – ζωή, τη ζωή μέσα στην πολιτική κοινότητα, όπου εκδηλώνεται σαν κοινότητα, και τη ζωή μέσα στην κοινωνία των ιδιωτών, όπου δρα σαν ιδιώτης άνθρωπος, βλέπει τους άλλους ανθρώπους σαν μέσο, υποβιβάζει τον εαυτό του σε μέσο και γίνεται πιόνι ξένων δυνάμεων.*» Ο.π., σελ. 75.

κοινωνική ρήξη – σύγκρουση καθώς και την επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής. Πρόκειται για έννοιες του κοινού νου, της καθημερινής συνείδησης των ανθρώπων της αστικής κοινωνίας, που φαντάζονται τόσο δεδομένες, φυσικές και αυτονόητες όσο δεδομένη, φυσική και αυτονόητη φαντάζει η περιωρούσα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα.

Η εκπαίδευση για την κοινωνική χειραφέτηση και συνεπώς η εκπαίδευση που απορρίπτει την προσαρμογή στους ρόλους του ιδιώτη, του ιδιοτελούς πρωταγωνιστή της αστικής κοινωνίας, δεν καταφεύγει στην φρενακιστική ιδέα του πολίτη, σ' αυτή την από κομφορμιστικής σκοπιάς εξιδανικευμένη και ποθητή καθολική ταυτότητα των ατόμων, διαμέσου της οποίας οι φροεΐς της συνομολογούν την άγνοια ή και την αδιαφορία τους για τις ουσιαστικές κοινωνικές αντιθέσεις.

Η εκπαίδευση που υπηρετεί την αυθεντική κοινωνική πρόοδο βρίσκεται πέρα από ομοιογενενοποιητικές ψευδαισθήσεις και διαχειριστικές αυταπάτες, κωδικοποιεί, προβάλλει, διαδίδει τη γνώση που αποκαλύπτει τις αντιθέσεις του παρόντος καθώς και τις λανθάνουσες δυνατότητες για μιαν εναλλακτική κατάσταση στο μέλλον.

Και φυσικά η εκπαίδευση για την κοινωνική χειραφέτηση βρίσκεται πέρα από τη φιλελεύθερη αντίληψη περί πολιτικής ίσων ευκαιριών, η μόνη πραγματική αποστολή της οποίας δεν ήταν τίποτε περισσότερο από αυτό που εισηγήθηκε και ο T.Parsons, ήτοι, από τη νομιμοποίηση στις συνειδήσεις των ατόμων της αποτυχίας στον σχολικό, συν τοις άλλοις, ανταγωνισμό για μια καλύτερη θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας<sup>80</sup>.

Εν κατακλείδι, η υπόθεση της αυθεντι-

κής ανθρωπίνης συλλογικότητας και αλληλεγγύης, σε συνάρτηση με τον αγώνα κατά της ταξικής διαφοροποίησης και της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο, προϋποθέτει την αμφισβήτηση του κόσμου των ιδιωτών (των αυτόνομων, ανταγωνιζόμενων εμπορευματοκατόχων). Όχι, όμως, διά της φυγής σε μια παράλληλη «κοινωνία των πολιτών», αλλά διά της κατάργησης και του ίδιου του διαχωρισμού της ανθρωπίνης ύπαρξης, αφενός, σε μια σφαίρα σχέσεων παραγωγής, όπου ύψιστος σκοπός είναι η ιδιωτική επιτυχία στον οικονομικό ανταγωνισμό, και, αφετέρου, σε μια σφαίρα πολιτικών σχέσεων, δημόσιων συμφωνιών, ρυθμίσεων και διευθετήσεων, όπου ύψιστος σκοπός είναι η διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης, συνοχής και, ως εκ τούτου, η διατήρηση και αναπαραγωγή του κυρίαρχου κοινωνικού σχηματισμού.

---

### **Αυτονομία και προσωπικότητα.**

---

Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι η εκπαίδευση αφορά στην προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή του ενήλικου, τότε η αυτονομία, διασταλτικά ερμηνευμένη, μπορεί να θεωρηθεί εγγενής και καθολικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικού εγχειρήματος<sup>81</sup>.

Ο P.Standish δηλώνει επί αυτού τα

80. Βλ. D. Blackledge, B.Hunt, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1995, σσ. 97-98.

81. Βλ. Ch. Winch, «Η αυτονομία ως σκοπός της εκπαίδευσης», στο: R.Marples (επ.), ό.π. σημ. 30, σελ. 118.

εξής: «αν εννοήσουμε την αυτονομία ως ανάπτυξη της σκέψης και της κατανόησης καθώς και ως αναφορά στην ανεξαρτησία του νου, τότε δύσκολα μπορώ να φανταστώ εκπαιδευτική πρακτική η οποία να μην αναπτύσσει σε κάποιο βαθμό την αυτονομία.»<sup>82</sup>.

Η ατομιστική όμως αντίληψη της αυτονομίας έδωσε μεγάλη έμφαση στην ιδέα περί ενός μοναχικού εαυτού, ο οποίος επιλέγει αυτόνομα το πρόγραμμα ζωής και αυτοδημιουργείται, ελέγχοντας διαρκώς τις επιδράσεις που δέχεται από άλλους ανθρώπους. Τοιουτοτρόπως, κατέστη προβληματική η έννοια της κοινωνικής ύπαρξης των ατόμων και της κοινωνικοποίησης των νέων. γεγονός που προκαλεί αορατές ενστάσεις και κριτικές παρατηρήσεις.

Ο C. Wringer επισημαίνει ότι το άτομο δεν επιλέγει την αγαθή ζωή διά μέσου της λογικής σκέψης, διότι η αντίληψη περί αγαθούς ζωής είναι προκαθορισμένη από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές της κοινωνίας στην οποία ζούμε. «Ο εαυτός δεν επιλέγει τους σκοπούς του αλλά δομείται από αυτούς. Οι στόχοι, λοιπόν, δεν επιλέγονται αλλά είναι αναπόδραστα δοσμένοι.»<sup>83</sup>.

Κατα τον K. A. Appiah, ο εαυτός δεν είναι μια προ-κοινωνική ύπαρξη, αλλά το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Έτσι «η εκπαίδευση των παιδιών για την αυτονομία απαιτεί την προετοιμασία τους για σχέσεις και όχι απλώς για το σεβασμό της αυτονομίας των άλλων, όπως απαιτεί ο φιλελευθερισμός.»<sup>84</sup>.

Σύμφωνα με την άποψη του S. E. Cuypers, είναι αυταπάτη να θεωρεί κανείς ότι ο άνθρωπος έχει τον πλήρη σκόπιμο έλεγχο των προσδιορισμών του και πως οτιδήποτε δομεί την ατομικότητά του απορρέει από την αυτόνομη βούλησή

του<sup>85</sup>. Επικρίνοντας την ατομιστική αυτονομία ο ίδιος δηλώνει: «επιθυμούμε τα παιδιά μας να γίνουν αφοσιωμένα και κοινωνικά άτομα και όχι αποστασιοποιημένοι παρατηρητές και ψυχροί χειραγωγοί»<sup>86</sup>.

Θεωρούμε αξιωματική την παραδοχή ότι ο άνθρωπος αρχίζει να διαμορφώνεται ως προσωπικότητα πολύ πριν αποκτήσει αυτοσυνείδηση και ικανότητα να κρίνει λογικά τις επιρροές που δέχεται από τους άλλους, πολύ πριν καταστεί ικανός να κάνει έλλογες επιλογές.

Όταν ο άνθρωπος ανακαλύπτει τον εαυτό του, ο εαυτός είναι ήδη (εν μέρει) δεδομένος. Αλλά και σε κάθε στιγμή της ζωής του ο άνθρωπος είναι κάτι περισσότερο από αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως εαυτό. Το πρόγραμμα ζωής του καθενός δεν είναι τελικά αυτό που μόνος του επιλέγει, αλλά αυτο που διαμορφώνεται ως συνέπεια της ύπαρξής του μέσα στην κοινωνία, ως συνέπεια της διαρκούς αλληλεπίδρασης της ατομικότητας με τους άλλους ανθρώπους. Συνεπώς, το πρόγραμμα ζωής του ανθρώπου σε κάθε περίπτωση διαμορφώνεται και ανεξάρτητα

82. P. Standish, «Out of the Fold: a Plurality of Paths», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No.1, 2003, σελ. 170.

83. C. Wringer, «In Defence of Rational Autonomy as an Educational Goal», στο: D. Bridges (ed.) ό.π. σημ. 24., σελ. 117.

84. K. A. Appiah «Liberal Education: The United States Example», στο: K. McDonough, W. Feinberg, *Citizenship and Education in Liberal – Democratic Societies*, Oxford University Press, Oxford 2003, σελ. 65.

85. S. E. Cuypers, «Is Personal Autonomy the First Principle of Education?», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 26, No.1, 1992, σελ. 8-9.

86. Ό.π., σημ. 85, σελ. 15.

από τη βούληση και τις επιλογές του.

Εδώ εκκινούμε από την άποψη ότι οι άλλοι δεν είναι το όριο του εαυτού μας, αλλά η ουσία του, το καθοριστικό πεδίο απόκτησης συνείδησης και αυτοσυνείδησης, διαμόρφωσης και ανάπτυξης του εαυτού. Χωρίς τους δεσμούς με τους ανθρώπους δεν υπάρχει εαυτός, και, συνεπώς, δεν υπάρχει προσωπική σχέση του ατόμου με τον εαυτό του, δεν υπάρχει αυτογνωσία.

Αυτό ουδόλως σημαίνει ότι ο εαυτός ταυτίζεται με τους άλλους, αποτελεί πιστό αντίγραφο τους. Ίδιον των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι να διαφοροποιούν τους ανθρώπους, πρωτίστως, επειδή η ουσιαστική πλευρά του ανθρώπινου βίου, η κοινωνική εργασιακή δραστηριότητα, όσο περισσότερο αναπτύσσεται τόσο περισσότερο καταμερίζεται και διαφοροποιείται, όπως, συνακόλουθα, διαφοροποιούνται οι εργασιακές και μη σχέσεις. Η ομοιογένεια των ανθρώπων είναι σύμπτωμα της υπανάπτυξης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της καταθλιπτικής μονομέρειας της ανθρώπινης ζωής, της αποξένωσης του ατόμου από τον πλούτο των μορφών δημιουργικής δραστηριότητας που η ανθρωπότητα έχει αναπτύξει.

Κάθε άτομο που έχει αποκτήσει συνείδηση, είναι ικανό, κατά το μάλλον ή ήττον, να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους, να κατανοεί τις δικές του – προσωπικές του ανάγκες και συμφέροντα και να αποφασίζει αυτόβουλα. Με αυτή την έννοια η αυτονομία χαρακτηρίζει όλους τους ανθρώπους ως φορείς συνείδησης, ως όντα κοινωνικά. Αυτή όμως η ατομική ικανότητα συνειδητής-έλλογης απόφασης δεν συνεπάγεται, αυτομάτως και τη δυνατότητα του ανθρώπου να κατανοεί πάντα ορθώς τις προσωπικές του ανάγκες και

συμφέροντα και να ενεργεί δεόντως. Το άτομο μπορεί κάλλιστα να προβαίνει σε εσφαλμένες επιλογές, όχι επειδή το ίδιο δεν δύναται, εν γένει, να σκέπτεται λογικά, αλλά επειδή οι κοινωνικοί όροι του βίου πολύ συχνά δεν του επιτρέπουν να κατανοεί τις αντικειμενικές προϋποθέσεις ικανοποίησης των αναγκών και συμφερόντων του. Στην αστική κοινωνία είναι οι ίδιες οι ανταγωνιστικές κοινωνικές σχέσεις αυτές που αποκρύπτουν πτυχές της πραγματικότητας, που παραμορφώνουν την εικόνα των πραγμάτων, που γενούν αυθόρμητα και μαζικά αυταπάτες, ορθολογικοποιήσεις, ψευδείς συνειδήσεις.

Ας μη μας διαφεύγει και το γεγονός ότι ο άνθρωπος, ευρισκόμενος σε ένα πεδίο αλλοτριωτικών-ανταγωνιστικών σχέσεων και προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, ενίοτε επιλέγει συνειδητά την υποταγή στη βούληση των άλλων, την ανοχή προς καταπιεστικές εξουσίες, τον κομπορρισμό, τη συσκότιση της νόησής του, την αυτολογοκρισία, τη «φυγή» από την ελευθερία.

Συνεπώς, το να σκέπτεται κανείς ορθά-έλλογα και να προβαίνει στις βέλτιστες επιλογές προς ικανοποίηση των αναγκών του δεν είναι ζήτημα απαλλαγής από την επιρροή των άλλων, αλλά είναι ακριβώς ζήτημα των σχέσεων με τους άλλους, του συγκεκριμένου χαρακτήρα της επιρροής που ασκούν οι άλλοι. Είναι ζήτημα του κατά πόσο οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στις οποίες και διά των οποίων διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου, καταφάσκουν ή υπονομεύουν τη λογική – κριτική σκέψη και την έλλογη συμπεριφορά.

Ο φιλελευθερισμός παρορά τη συλλογική - κοινωνική διαδικασία διαμόρφωσης και της ατομικής συνείδησης, την

καθοριστική εξάρτηση της ατομικής συνείδησης από την κοινωνική, από τα γενικά και ιστορικά νομοτελή χαρακτηριστικά των ιδεών που εκφράζουν τις διαφορετικές βαθμίδες και μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Η αναμέτρησή του με τις περιπτώσεις πνευματικής ανωριμότητας και χειραγώγησης εξαντλείται στο ζήτημα της προστασίας της ατομικής πνευματικής αυτονομίας, χωρίς να επεκτείνεται στην κριτική των φρενάκων και αυταπατών, της ψευδούς συνείδησης που γεννούν και αναπαράγουν μαζικά οι κυρίαρχες ανταγωνιστικές – αλλοτριωτικές κοινωνικές σχέσεις.

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα ζωής του ανθρώπου δεν καθορίζεται απλώς από τις επιλογές του αλλά από τις αντικειμενικές δυνατότητες, αντιφάσεις και προοπτικές που διαμορφώνουν οι δεσμοί του με τους άλλους, η έννοια της αυτονομίας θα μπορούσε να αποκτήσει ουσιαστικό περιεχόμενο στην περίπτωση που η πραγμάτευσή της μεταφερόταν από το πεδίο των επιλογών του μεμονωμένου ατόμου, στο πεδίο της συγκρότησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Η αυτονομία, θεωρούμενη από τη σκοπιά των κοινωνικών σχέσεων, προβάλλει ως κατανόηση από το άτομο των αντικειμενικών δεσμών του με τους άλλους ανθρώπους και του φάσματος επιλογών για εναλλακτικούς τρόπους ζωής που οι ίδιοι οι δεσμοί διαμορφώνουν. Εδώ εκκινούμε από την άποψη του Κ. Μαξ ότι «Οι άνθρωποι δημιουργούν την ίδια τους την ιστορία, τη δημιουργούν όμως όχι όπως τους αρέσει, όχι μέσα σε συνθήκες που οι ίδιοι διαλέγουν, μα μέσα σε συνθήκες που υπάρχουν άμεσα, που είναι δοσμένες και που κληροδοτήθηκαν από το παρελθόν.»<sup>87</sup>.

Το άτομο, ως κοινωνικό ον και φορέας συνείδησης και αυτοσυνείδησης, δύναται να αναστοχαστεί το πρόγραμμα της ζωής του, δύναται να προβεί σε αναθεώρηση, τροποποίηση, αλλαγή των στόχων του, πάντα όμως στα πλαίσια αντικειμενικά δοσμένων δυνατοτήτων για εναλλακτικές κοινωνικές σχέσεις και εναλλακτική ανάπτυξη – διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Όσο βαθύτερα το άτομο κατανοεί τους κοινωνικούς δεσμούς, τον τρόπο που αυτοί διαρθρώνονται και αλλάζουν, καθώς και τις λανθάνουσες δυνατότητες και τάσεις αλλαγής τους, όσο περισσότερο αφομοιώνει τα μέσα του πολιτισμού (υλικά και πνευματικά) με τα οποία οι άνθρωποι κατανοούν και επενεργούν συνειδητά στις μεταξύ τους σχέσεις, όσο περισσότερο το άτομο αφομοιώνει τις ουσιώδεις πλευρές της κοινωνικής ζωής και ενεργεί ως φορέας των επιτευγμάτων του πολιτισμού, τόσο περισσότερο αυτόνομο γίνεται.

Όταν εξετάζουμε τον άνθρωπο ως φορέα των επιτευγμάτων του πολιτισμού βρισκόμαστε πλέον στα πλαίσια του ζητήματος της προσωπικότητας. «Προσωπικότητα είναι ο άνθρωπος ως εσωτερική ενότητα κοινωνικού και ατομικού, είναι η “διάθλαση” του κοινωνικού μέσω των ζωντανών ατόμων. Το μέρος εκείνο του κοινωνικού το οποίο παραμένει εξωτερικό για το άτομο, μη αφομοιωμένο από αυτό, δεν συνιστά κτήμα της προσωπικότητας, δεν είναι προσωπικό του.»<sup>88</sup>.

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας συνι-

87. Κ. Μαξ, *Η 18η Μπρουνιαίρ του Λ. Βοναπάρτη*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983, σελ. 11.

88. Β. Α. Βαζιούλιν, *Η λογική της ιστορίας*, μτφρ. Δ. Πατέλη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, σελ. 283.

στά διεύρυνση και εμπάθυνση της αφομοίωσης του κοινωνικού, των κοινωνικών μορφών δραστηριότητας, και, τοιουτοτρόπως, ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου, ανάπτυξη της ικανότητάς του να εμπλέκεται ενεργά σε συλλογικές διαδικασίες δημιουργίας και εξέλιξης του πολιτισμού. Πραγματικά αυτόνομος άνθρωπος είναι αυτός που συνιστά πολύπλευρα ανεπτυγμένη προσωπικότητα.

---

### **Οι σκοποί της εκπαίδευσης και το κοινωνικό ιδεώδες.**

---

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα παραπάνω, κρίνουμε αναγκαίο να δηλώσουμε εμφατικά τη δυσπιστία μας προς κάθε αξίωση της φιλοσοφίας να συγκροτήσει ένα εκπαιδευτικό ιδεώδες μακριά από την κοινωνική θεωρία, μακριά, δηλαδή, από την εξέταση των κοινωνικών σχέσεων, και από την κατανόηση της φύσης των προβλημάτων και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες.

Παρουσιάζει ενδιαφέρον η άποψη του K. Harris ότι «η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ίσως να πρέπει να προσφέρει στους σκοπούς της εκπαίδευσης κάτι περισσότερο από το να προβάλει σε “αριστοκρατικές διακηρύξεις” ή να υποβάλλει αυτές τις διακηρύξεις σε μια “ανσλυτική λαιμητόμο”. Κινούμενη προς τις κατευθύνσεις της κοινωνικής φιλοσοφίας και της επιστημολογίας... η φιλοσοφία μπορεί να αποσφινίσει τη δυναμική του κοινωνικού ανταγωνισμού και, αντλώντας από την ενασχόληση της κοινωνιολογίας της πολιτικής με την εμπειρική έρευνα, να μας βοηθήσει να καταλάβουμε τίνος σκοποί μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές και γιατί.»<sup>89</sup>.

Συνακόλουθα, η φιλοσοφική θεώρηση των σκοπών της εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν τον τρόπο που αυτοί καθορίζονται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, από τις σχέσεις ιδιοκτησίας και τις αντιθέσεις τους, από τις πολιτικές μορφές των ταξικών συγκρούσεων. Οι προτάσεις της φιλοσοφίας δεν μπορούν να αγνοούν τους κοινωνικούς όρους μετατροπής της θεωρίας σε πράξη.

Γι' αυτό το λόγο κρίνουμε απορριπτικά ως άστοχη και παραπλανητική τη φιλελεύθερη υπόσχεση βελτίωσης του ανθρώπινου κόσμου διαμέσου της μόρφωσης του καθενός. Όταν προτάσσεται η παιδαγωγική αλλαγή των ξεχωριστών ατόμων, ενώ οι σχέσεις που ορίζουν το κοινωνικό σύνολο υπολαμβάνονται ως δεδομένες, τότε, όπως επισημαίνει ο T. Adorno, «*Το όνειρο της μόρφωσης, η ελευθερία από τις υπαγορεύσεις των μέσων, της άκαμπτης και πενιχρής ωφελιμότητας, νοθεύεται σε απολογητική υπέρ του κόσμου, ο οποίος είναι συγκροτημένος σύμφωνα με αυτές τις υπαγορεύσεις.*»<sup>90</sup>.

Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία μας κληροδότησε το γοητευτικό ιδεώδες της ελεύθερης παιδείας, της πνευματικής δραστηριότητας και μόρφωσης που συνιστούν αυτοσκοπό και ύψιστη ενασχόληση των ελεύθερων ανθρώπων<sup>91</sup>. Όμως, ήδη ο Αριστοτέλης είχε αντιληφθεί ότι

---

89. K. Harris, «Σκοποί! Τίνος σκοποί;», στο: R. Marples (επ.), ό.π. σημ. 30, σελ. 19.

90. T. Adorno, *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, μτφρ. Α. Αναγνώστου, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2000, σελ. 36.

91. Αναφερόμενος σε αυτό το ιδεώδες ο K. Μαξ θα σημειώσει ότι «η αρχαία αντίληψη, όπου ο άνθρωπος – μ' όποιον και να 'ναι στενό εθνικό, θρησκευτικό, πολιτικό προσδιορισμό – εμφανίζεται ως σκοπός της παραγωγής, φαίνε-

κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο όταν υφίστανται ορισμένες υλικές προϋποθέσεις, κάποιο επίπεδο ευημερίας και ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών<sup>92</sup>. Το ιδεώδες του μορφωμένου ανθρώπου τοποθετείται από τον Σταγειρίτη πέραν της υλικής παραγωγής, στο βίο τηςσχόλης, εκεί όπου μπορεί κανείς να επιδίδεται απρόσκοπτα σε δραστηριότητες ελεύθερης καλλιέργειας του πνεύματος<sup>93</sup>.

Αν σήμερα οι άνθρωποι είναι εγκλωβισμένοι σε ένα υποδουλωτικό, ταξικά καθορισμένο καταμερισμό εργασίας, που τους μετατρέπει σε μέσο της παραγωγής υπεραξίας, αν η ελευθερία καθορίζεται αποφασιστικά από την πιθανότητα κατίσχυσης στον καθολικό κοινωνικό ανταγωνισμό, τότε η ιδέα του αυτόνομου ανθρώπου, με την έννοια της πολύπλευρα καλλιεργημένης-ανεπτυγμένης προσωπικότητας, συνάπτεται αναπόδραστα με το ζήτημα των αναγκών κοινωνικών προϋποθέσεων υλοποίησής της. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα μορφωτικό και συνάμα κοινωνικό ιδεώδες, για το ιδεώδες της κοινωνικής χειραφέτησης.

Η εκπαίδευση ως αφομοίωση πνευματικών αγαθών, ως μόρφωση των ατόμων μέσα στον πολιτισμό και διά του πολιτισμού, αποκτά την πλέον αποφασιστική σημασία για τον ανθρώπινο βίο όταν οι ίδιες οι κοινωνικές σχέσεις μετουσιώνονται σε μορφωτικές διαδικασίες, όταν υπηρετούν, ως ύψιστο σκοπό, τη βέλτιστη και πολύπλευρη ανάπτυξη του καθενός διαμέσου της καθολικής πρόσβασης στα επιτεύγματα του πολιτισμού.

Μόνο, όμως, σε μια χειραφετημένη κοινωνία –απαλλαγμένη από ταξικές αντιθέσεις, όπου ο κοινωνικός πλούτος τίθεται στην υπηρεσία όλων των ανθρώπων, η παι-

δεία μπορεί να καταστεί καθολική επιδίωξη και κυρίαρχη μορφή ανθρωπίνης δραστηριότητας. Και έχουμε υπ' όψιν την περίπτωση όπου παιδεία, πολύπλευρη πνευματική και σωματική καλλιέργεια των ανθρώπων, καθίσταται η ίδια η κοινωνική εργασία, όχι τόσο ως αναγκαία παραγωγική δραστηριότητα, έστω και δημιουργική αλλά υποταγμένη στη χρεία της ικανοποίησης υλικών αναγκών, όσο ως κυρίαρχη ελεύθερη εργασία, ως αυτοσκοπός. Η εργασία ως αυτοσκοπός, επισημαίνει ο Β. Α. Βαξιούλιν, «η εργασία η οποία επιτελείται για να ικανοποιηθεί η αντίστοιχη εσωτερική φυσική και πνευματική ανάγκη... δε συνιστά πλέον εργασία, αλλά πολιτισμό ως ολόπλευρη δράση, ζωή του πολιτισμού εντός των βασικών της εκφάνσεων, ολόπλευρη πολιτισμική δραστηριότητα.»<sup>94</sup>.

Σύμφωνα με τη γνωστή μαρξιστική θέση, το αληθινό βασίλειο της ελευθερίας αρχίζει εκεί όπου η ανθρώπινη εργασιακή ικανότητα παύει να μετατρέπεται σε εμπόρευμα, όπου ο ανθρώπινος πλούτος αφορά στην «απόλυτη ανάδειξη των δημιουργικών κλίσεων του ανθρώπου, χωρίς προϋπόθεση άλλη από την προηγούμενη ιστορική εξέλιξη, που κάνει αυτοσκοπό αυτή τη συνολικότητα της ανάπτυξης, της ανάπτυξης δηλαδή όλων

ται ιδιαίτερα ευγενική σε σύγκριση με τον σύγχρονο κόσμο, όπου η παραγωγή εμφανίζεται ως ο σκοπός του ανθρώπου και ο πλούτος ως ο σκοπός της παραγωγής.». Κ. Μαξ, Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας, τ. Β', μτφρ. Δ. Διβάρης, εκδ. Στοχαστής, σελ. 367.

92. Βλ. Αριστοτέλης, Μετά τα φυσικά, 982b, 22-24.

93. Ο Αριστοτέλης δηλώνει ότι «Τό δέ σχολάζειν ἔχειν αὐτό δοκεῖν τήν ἡδονήν καί τήν εὐδαιμονίαν καί τό ζῆν μακαρίως. Τούτο δ' οὐ τοῖς ἀσχολοῦσιν ὑπάρχει ἀλλά τοῖς σχολάζουσιν». Αριστοτέλης, Πολιτικά, 1338a.

94. Β. Α. Βαξιούλιν, ό.π. σημ. 88, σελ. 414.

των ανθρώπινων δυνάμεων σαν τέτοιων, χωρίς προκαθορισμένο μέτρο», «Όπου ο άνθρωπος δεν αναπαράγεται με κάποιο συγκεκριμένο του καλορισμό αλλά στην ολότητά του»<sup>95</sup>.

Από τη στιγμή που η παιδαγωγία συνιστά σκόπιμη διαδικασία, η συζήτηση αναφορικά με το επιθυμητό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, αναφορικά με τον ιδεώδη τύπο προσωπικότητας, οφείλει να μην παρακάμπτει το ερώτημα: για ποια κοινωνία, για ποιο τύπο σχέσεων διαπαιδαγωγούμε τους ανθρώπους. Αν τους διαπαιδαγωγούμε μόνο για την κοινωνία του σήμερα, με τα γνωστά αλλοτριωτικά χαρακτηριστικά της, τότε διαπαιδαγωγούμε κομφορμιστές, ανθρώπους που αποδέχονται τις συνθήκες ως δεδομένες και προσπαθούν να προσαρμοστούν σ' αυτές.

Και, πράγματι, όταν οι κοινωνικές αντιθέσεις δεν είναι τόσο οξυμένες, ώστε να τίθεται στην ημερήσια διάταξη το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής, η εκπαιδευτική θεσμικότητα δεν μπορεί, σε μαζική κλίμακα, να υπερβεί τα όρια μιας κομφορμιστικής σκοποθεσίας.

Από τη στιγμή, όμως, που στην κοινωνία υφίστανται αντιθέσεις, δηλωτικές της ανάγκης εναλλακτικής κοινωνικής προοπτικής, από τη στιγμή που η αναζήτηση της κοινωνίας του μέλλοντος καθίσταται, λίγο ή πολύ, συνειδητή επιδίωξη των ανθρώπων του παρόντος, ανακύπτει (χωρίς, βέβαια, να είναι πάντοτε κυρίαρχο) και το ζήτημα της εναλλακτικής εκπαιδευτικής σκοποθεσίας, που αφορά στη διαπαιδαγώγηση μη κομφορμιστών, ατόμων ικανών να βλέπουν κριτικά το παρόν και να αγωνίζονται συνειδητά για τη χειραφετική προοπτική του μέλλοντος.

Εδώ όμως δεν πρόκειται για τον αντικομφορμισμό των κατα τη φιλελεύθερη

αντίληψη αυτόνομων ατόμων, δεν πρόκειται για τους ανθρώπους που αποστασιοποιούνται απλώς από κάθε παράδοση, προβαίνοντας σε μια μοναχική επιλογή του βέλτιστου για τους ίδιους προγράμματος ζωής μεταξύ ενός συνόλου λογικά κριθέντων υφιστάμενων δυνατοτήτων.

Εδώ αναφερόμαστε στον τύπο προσωπικότητας το βιοτικό πρόγραμμα των οποίων *«καθορίζεται κυρίως από τη συνειδητοποίηση της θέσης τους στην κοινωνία, από τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών δεσμών, των σχέσεων και της ενότητάς τους με την κοινωνία... Το κύριο στοιχείο στις προσωπικότητες αυτού του τύπου γίνεται η ζωτική δραστηριότητα χάριν των κοινωνικών συμφερόντων, χάριν της ανθρωπότητας, δηλαδή η ζωτική δραστηριότητα υπό την ιδιότητα του συνειδητά κοινωνικού όντος.»*<sup>96</sup>.

Η αυτόνομη, αντικομφορμιστική στάση της προσωπικότητας δεν είναι ζήτημα ατομιστικής διαδικασίας λογικής θεμελίωσης επιλογών προς επίτευξη του ιδιωτικού συμφέροντος, αλλά ζήτημα αφοσίωσης του ατόμου σε κοινωνικές ανάγκες και εγχειρήματα που σηματοδοτούν χειραφετικές προοπτικές.

Το μέγεθος, η εμβέλεια της συλλογικής χειραφετικής προσπάθειας των ανθρώπων καθορίζουν τελικά το μέγεθος, την εμβέλεια των προοπτικών ανάπτυξης για το κάθε εμπλεκόμενο σε αυτή άτομο. Συνεπώς, όσο πιο μεγάλα, όσο πιο σημαντικά από κοινωνικής σκοπιάς είναι τα εγχειρήματα στα οποία συμμετέχει το άτομο, τόσο πιο μεγάλες και σημαντικές είναι οι προο-

95. Κ. Μαρξ, ό.π. σημ. 91, σσ. 367-368.

96. Β. Α. Βαζιούλιν, ό.π. σημ. 88, σελ. 286.

πτικές της ατομικής του ανάπτυξης.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί καθορίζονται από την κρατική εξουσία και τα αγοραία οικονομικά συμφέροντα, βρίσκονται, κατά κανόνα, σε αντιστοιχία με το κυρίαρχο σύστημα κοινωνικών σχέσεων. Αυτή όμως η αντιστοιχία, έστω κι αν, ενίοτε, φαντάζει ακλόνητη, δεν αποτελεί ποτέ μοναδική επιλογή.

Αν πεμπτουσία της εκπαίδευσης είναι η σκοποκατευθυνόμενη διαδικασία καλλιέργειας, ανάπτυξης, βελτίωσης των ανθρώπων, τότε το ειλικρινές ενδιαφέρον για τη μόρφωση και η συνεπής παιδαγωγική δραστηριότητα οφείλουν να έρχονται σε ρήξη με όλες εκείνες τις «αντιπαιδαγωγικές», αλλοτριωτικές πλευρές της κοινωνικής

ζωής που καταπιέζουν, εκμαυλίζουν, κονιορτοποιούν την προσωπικότητα.

Η συνεπής και πλέον συνειδητή παιδαγωγική στάση συνιστά δέσμευση απέναντι στην ιδέα που θεωρεί ότι «η ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός είναι η προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων.»<sup>97</sup> Συνακόλουθα, συνιστά προσπάθεια για την ύπαρξη ευεργετικών, δημιουργικών προοπτικών για όλους τους ανθρώπους.

Τελικά, ο συνεπής αγώνας για την παιδεία είναι οργανικό μέρος του αγώνα για την κοινωνική χειραφέτηση.

97. Κ. Μαξ, Φ. Ένγκελς, *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1982, σελ. 48. □

## Οδός Βιβλίου

Κοράνης Ευάγγελος (2005), **Μουσειοπαιδαγωγική. Βιωματική προσέγγιση μουσειακών χώρων**. Εκδ. χ.ε., Αργίριο, σ. 112, σχ. 19χ19. [01.71]

*Η Μουσειοπαιδαγωγική εμπλουτίζει τη σχολική πράξη, εισάγοντας διεπιστημονικές προσεγγίσεις, συνδέοντας τη γνώση με ψυχικές, αισθητικές και κοινωνικές διεργασίες που αναδεικνύουν νέους τομείς της προσωπικότητας και ερμηνείας της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας.*

*Η Μουσειοπαιδαγωγική ως σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται στη βιωματική προσέγγιση των μουσείων από τους μαθητές. Πρόκειται για παιδαγωγικά παιχνίδια δράσης αναπαράστασης που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την επίσκεψη σε μουσειακό αρχαιολογικό χώρο. Το μουσείο μετατρέπεται από παγερό και απόμακρο σε χώρο φιλικό και οικείο, σε ένα χώρο μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Όταν ο μαθητής μπορέσει να συνδέσει τη σημερινή καθημερινή ζωή του με αυτή των παλαιότερων χρόνων, θα κατανοήσει την αδιάκοπη ιστορική συνέχεια και ιδιαιτερότητα του πολιτισμού.*

*Στο βιβλίο γίνεται διεξοδική παρουσίαση πρακτικών ιδεών που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης σε μουσεία. Τα προγράμματα βιωματικής επίσκεψης μουσειακών χώρων μπορούν να αποτελέσουν αυτοτελή αντικείμενα της ευέλικτης ζωής.*

*Η παιδαγωγική έρευνα καθώς και το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται και αναλύεται στο βιβλίο μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για τα αντίστοιχα προγράμματα (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Ευέλικτης ζώνης, κ.ά.)*

**Το βιβλίο θα το βρείτε** στα βιβλιοπωλεία του Νομού Αιτωλ/νίας ή στο βιβλιοπωλείο "Ναυτίλος", ή στο βιβλιοπωλείο "Λοξίας", ή από τον σ. στο τηλ. **6945-918.761**.