

Τζόελ Σπρινγκ

Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης



ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ

έκδοση β'

ΤΖΟΕΛ ΣΠΡΙΝΓΚ

**ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ
ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μετάφραση: Νίκος Β. Αλεξίου

ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ

ΤΙΤΛΟΣ : Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής
Εκπαίδευσης
ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ : Τζόελ Σπρινγκ
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ : Νίκος Β. Αλεξίου
ΜΑΚΕΤΑ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ : Δημήτρης Μουστάκης
ΕΚΔΟΣΕΙΣ : ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ
Ζωοδόχου Πηγής 17, Αθήνα 106 81
τηλ. 3639980 - 3602040
ΧΡΟΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ : Οκτώβριος 1987

© 1987 για την ελληνική μετάφραση εκδόσεις "ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ"

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ (Ομολογία ενός καθηγητή)

Θυμόμαστε όλοι τον εαυτό μας την εποχή που τελειώναμε το Λύκειο. Τη ρομαντική εποχή που θα φεύγαμε προς την "ελευθερία".

Κάνω δεκαπέντε χρόνια μάθημα σε ανθρώπους της τελευταίας τάξης του Λύκειου: στα μάτια τους, χρόνια τώρα, διαβάζω αυτό τον πόθο της ελευθερίας.

Νομίζουν, όπως νομίσαμε κάποτε όλοι, ότι τελειώνοντας γλιτώνουν. Γλιτώνουν πράγματα από τους καθηγητές, τις προσευχές, τις ανησίες των μαθημάτων, από το στοίβαγμα στις τάξεις, από την πειθαρχία. Αλλά δε γλιτώνουν. Όχι μόνο γιατί όλη τους την υπόλοιπη ζωή θα διηγούνται γι' αυτόν τον καθηγητή, που τους έκανε εκείνο ή το άλλο. Αλλά γιατί βέβαια όταν θα μιλάνε, θα μιλάει μαζί κι ο καθηγητής τους, θα μιλάει μαζί η λογική, η τάξη που εσωτερίκευσαν μέσα στην πολύχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Θα μιλάνε οι φόβοι και τα άγχη που απόκτησαν.

Δώδεκα ολόκληρα χρόνια "φοίτησαν" συστηματικά στην οικογένειά τους και στο σχολείο. Μια ζωή διαταγές, μια ζωή άγχη, έμαθαν να κρύβουν τον αληθινό τους εαυτό, έμαθαν να υποτάσσουν σχετικά εύκολα την αντίδρασή τους.

Έμαθαν να είναι σκληροί και ανταγωνιστικοί, να αποδέχονται τις διακρίσεις, να διαβάζουν προσεχτικά πράγματα που αλλιώς πα, δε θα άγγιζαν ποτέ, έμαθαν να μη δίνουν σημασία στο τι πραγματικά τους ενδιαφέρει, έμαθαν να θάβουν βαθιά μέσα τους την τρομερή ερώτηση: "αυτό, τώρα, σε τι μου χρειάζεται;". Κάθε φορά που μπαίνω στην τάξη βλέπω τα ίδια μελαγχολικά πρόσωπα. Είναι μια αδιόρατη μελαγχολία γραμμένη στα μάτια, ακόμα κι όταν κάνουν αστεία, γελάνε ή φωνάζουν.

Είναι η μελαγχολία του ανθρώπου που ενώ καταλαβαίνει πως έχει ακόμα κάποιες ζωντανές δυνάμεις μέσα του, νιώθει ταυτόχρονα, έστω και ασυνείδητα, πως τον έχουν δέσει για τα καλά. Η μελαγχολία του ανθρώπου που έχει μείνει συναισθηματικά ανάπηρος και με σκέψη που πα δε γίνεται να ελέγξει.

Κάποιοι φυσικά ανταδρούν. (Δεν είναι οι περισσότεροι.) Κάποιοι μεθοδικά με πόνο σχεδόν, λένε "όχι" ανατρέχοντας προς τα πίσω, βήμα προς βήμα σ' όλη τους τη σχολική και οικογενειακή "παιδεία". Και μετὰ γίνονται "γονείς" ή "καθηγητές"...

Αρχίζουν λοιπόν να διδάσκουν με τη σειρά τους προσπαθώντας ίσως να αποφύγουν αυτά που τους πόνεσαν πιο πολύ σαν μαθητές. Αλλά δεν παύουν να είναι "γονείς", δεν παύουν να είναι "καθηγητές", να ξέρουν, να διορθώνουν, να συμβουλεύουν ακόμα και να απαγορεύουν. Κι οι μαθητές δεν παύουν να είναι μαθητές.

Κάθε φορά που μπαίνω στην τάξη δεν ξέρω τι να πω. Ό,τι κι αν πω είναι ψέμα. Ό,τι κι αν κάνω είναι θέατρο. Όσο "καλός" κι αν είμαι, τόσο περισσότερο φοβάμαι ό,τι κάνω κακό. Είμαι ο καθηγητής κι αυτοί εκεί είναι οι μαθητές. Όσο πιο "κοντά" τους βρεθώ, τόσο πιο μακριά τους νιώθω, γιατί λίγο τους αφήνω να πάρουν αέρα, λίγο τους αφήνω να αναπνεύσουν ελεύθερα, λίγο τους αφήνω μόνους τους, ελέγχω τη ζωή τους και τη σκέψη τους. Αυτοί είναι οι μαθητές, εγώ είμαι ο καθηγητής, κι αν δεν με απορρίψουν δε θα ζήσουν.

Τους παρατηρώ χρόνια τώρα και πάντα σκέφτομαι πως σε λίγο θα 'χουν στο κεφάλι τους αφεντικά κάθε λογής και πολλά περιθώρια δεν έχουν. Βλέπω τα τρυφερά τους κορμιά, ακούω τα δροσερά τους λόγια, κυττάω τα ξύπινα μάτια τους και καθώς τους "διδάσκω" σκέφτομαι: πόσο, πόσο θ' αντέξουν ακόμα; Αυτοί οι μαθητές χρειάζονται μια γνώση που να απελευθερώνει από την εξουσία του καθηγητή, του σχολείου, του κράτους. Αυτή μονάχα τη γνώση.

Το "Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης" του Τζόελ Σπρινγκ είναι το αλφαβητάρι αυτής της γνώσης.

Τούτο το βιβλίο κάνει μια γερή "βουτιά" σε όλες τις ριζοσπαστικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις από τον Ζαν-Ζακ Ρουσσώ στον Ίλλιτς και από τον Ουίλλιαμ Γκόττουν στον Ράιχ και τον Νηλ.

Δεν πρόκειται όμως για ένα στεγνό θεωρητικό βιβλίο. Υπάρχει ένα μονάχα πρόβλημα: "Μπορεί η εκπαίδευση να αφήνει τους ανθρώπους ελεύθερους να εξουσιάζουν το μυαλό και το σώμα τους;" και γύρω απ' αυτό εστιάζονται οι θεωρίες και οι εφαρμογές τους.

Το ενδιαφέρον αυτού του βιβλίου έγκειται στο ό,τι οι απαντήσεις

των ριζοσπαστών παιδαγωγών σ' αυτό το ερώτημα, θίγουν αναπόφευκτα το άλλο μεγάλο πρόβλημα: "Θ α μ π ο ρ έ σ ο υ ν π ο τ έ ο ι ά ν θ ρ ω π ο ι ν α ζ ή σ ο υ ν ε λ ε ύ θ ε ρ ο ι;"

Χωρίς ψευδαισθήσεις για τη δυνατότητα άμεσα εφαρμόσιμης απάντησης στα δυο αυτά ερωτήματα, το βιβλίο απλά και συγκεκριμένα "ανακρίνει" εξαντλητικά την προσωπική σχολική εμπειρία του κάθε αναγνώστη, και την σπρώχνει σε ριζοσπαστικότερες αναζητήσεις.

Α. ΜΑΡΑΓΚΟΠΟΥΛΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ελευθεριακές θεωρίες για την εκπαίδευση πηγάζουν από την πεποίθηση πως κάθε πετυχημένη ριζοσπαστική αλλαγή στην κοινωνία εξαρτάται ως ένα βαθμό από τις αλλαγές στη χαρακτηροδομή και τη συμπεριφορά των ανθρώπων: δεν μπορεί να γεννηθεί μια νέα κοινωνία αν δε γεννηθεί ένας νέος άνθρωπος, που να μπορεί να λειτουργήσει μέσα σ' αυτήν. Η ριζοσπαστική παιδαγωγική ασχολείται με νέες μορφές κοινωνικοποίησης, που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μη εξουσιαστικών και επαναστατικών χαρακτηροδομών. Έτσι, η ριζοσπαστική παιδαγωγική περιλαμβάνει όχι μόνο τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης μέσα στο σχολείο, αλλά επίσης μεθόδους ανατροφής των παιδιών και την οργάνωση της οικογένειας.

Εξετάζοντας τις ριζοσπαστικές μορφές εκπαίδευσης θα πρέπει να αναγνωρίσουμε πως έχουν μείνει έξω από τα κυρίαρχα ρεύματα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης, που αποβλέπουν στη μεταρρύθμιση της κοινωνίας μάλλον παρά στη ριζική αλλαγή της. Λογουχάρη, τα δημόσια σχολεία προσπαθούν να εξαλείψουν τη φτώχεια εκπαιδεύοντας τα παιδιά των φτωχών, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην κυρίαρχη κοινωνική δομή. Η ριζοσπαστική εκπαίδευση, αντίθετα, προσπαθεί να αλλάξει τις κοινωνικές αντιλήψεις που στηρίζουν αυτή την κοινωνική δομή. Τα προβλήματα που θέτει η ριζοσπαστική εκπαίδευση είναι πολύ διαφορετικά από αυτά που θέτει μια εκπαίδευση με μεταρρυθμιστικούς προσανατολισμούς. Η διάκριση αυτή θυμίζει σε μεγάλο βαθμό τη διάκρι-

ση που έκανε ο Βίλχελμ Ράιχ ανάμεσα στους ριζοσπάστες και τους αντιδραστικούς ψυχολόγους: Όταν ένας αντιδραστικός ψυχολόγος βρίσκεται αντιμέτωπος με φτωχούς που είναι κλέφτες, αναρωτιέται πως θα τους κάνει να σταματήσουν να κλέβουν. Ένας ριζοσπάστης ψυχολόγος όμως θα αναρωτιόταν γιατί δεν κλέβουν όλοι οι φτωχοί. Η πρώτη προσέγγιση ενδιαφέρεται κυρίως να αλλάξει τη συμπεριφορά των ανθρώπων ώστε να εναρμονίζεται με την κυρίαρχη κοινωνική δομή, ενώ η δεύτερη προσπαθεί να καθορίσει εκείνα τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής που κρατούν τους περισσότερους φτωχούς υπό έλεγχο.

Η σχολική εκπαίδευση και η ριζοσπαστική εκπαίδευση είναι έννοιες σχεδόν αντιφατικές. Τα δημόσια σχολεία στηρίζονται από την κυρίαρχη κοινωνική δομή και, με τη σειρά τους, εργάζονται για να στηρίξουν αυτή τη δομή. Τα δημόσια σχολεία μπορούν να μεταρρυθμίσουν και να βελτιώσουν, ποτέ όμως δεν επιχειρούν να πραγματοποιήσουν βασικές δομικές αλλαγές. Η απόρριψη του δημόσιου σχολείου αντιπροσωπεύει ένα από τα σημαντικά θέματα στην ιστορική εξέλιξη των ριζοσπαστικών μορφών εκπαίδευσης — από τον Ουίλλιαμ Γκόντγουιν στο 18ο αιώνα μέχρι τον Ιβάν Ίλλιτς στον 20ό, και βασίζεται στην ιδέα ότι τα σχολεία δημιουργήθηκαν σαν μέσο διαμόρφωσης των ηθικών και κοινωνικών πεποιθήσεων του πληθυσμού προς όφελος της κυρίαρχης ελίτ. Σ' όλη τη διάρκεια του 19ου και του 20ού αιώνα, αυτή η παράδοση κριτικής έχει συνυφανθεί με πρακτικές απόπειρες ριζοσπαστικών ομάδων για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα απελευθέρωνε τους ανθρώπους από τον ιδεολογικό έλεγχο.

Αυτό το βιβλίο ρίχνει το βάρος στις σημαντικότερες ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές ιδέες που πηγάζουν απ' τον αναρχισμό, το μαρξισμό και τη Φρουδική αριστερά. Ο αναρχισμός αντιπροσωπεύει μια σημαντική ριζοσπαστική παράδοση, που επιχείρησε να αναπτύξει μεθόδους για την απελευθέρωση των ανθρώπων από κάθε κυριαρχία. Όπως είχε τονίσει στο 19ο αιώνα ο αναρχικός Μαξ Στίρνερ, το κύριο πρόβλημα είναι να μπορέσουν οι άνθρωποι να φτάσουν στο σημείο να κατέχουν σ' αλήθεια το μυαλό τους. Μια άλλη ριζοσπαστική παράδοση επιδίωξε να πετύχει την αποδέσμευση από τον ιδεολογικό έλεγχο ανεβάζοντας το επίπεδο συνείδησης και συνδυάζο-

ντας τη σκέψη και τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή. Αυτό το ρεύμα θεωρούσε το ξεπέρασμα της ανθρώπινης αλλοτρίωσης στο σύγχρονο βιομηχανικό κόσμο σαν το πρώτο βήμα για την κοινωνική αλλαγή. Προέρχεται από τη μαρξιστική σκέψη, και στο σύγχρονο κόσμο αντιπροσωπεύεται καλύτερα απ' το έργο του Πάουλο Φρέϊρε. Μια τρίτη παράδοση, αυτή της φροϋδικής αριστεράς στην οποία συμπεριλαμβάνονται άτομα σαν τον Α.Σ. Νηλ και τον Βίλχελμ Ράιχ, έδωσε έμφαση στην αναγκαιότητα αλλαγής της χαρακτηριστικής των ανθρώπων. Φυσικά, όλοι οι ριζοσπάστες εκπαιδευτικοί του 19ου και του 20ού αιώνα τόνισαν, περισσότερο ή λιγότερο, την αναγκαιότητα της αλλαγής της δομής της οικογένειας και της απελευθέρωσης των γυναικών. Για μερικούς, σαν τον Ράιχ, η κατάργηση της παραδοσιακής οικογένειας και η ανάπτυξη ελεύθερων σεξουαλικών σχέσεων θα έπρεπε να είναι το πρώτο βήμα στη ριζοσπαστική εκπαίδευση.

Στο 19ο και τον 20ό αιώνα, όλες αυτές οι ομάδες και οι ιδέες δημιούργησαν μια παράδοση ριζοσπαστικής εκπαίδευσης. Είναι μια παράδοση που η συνοχή της δε στηρίχτηκε αναγκαστικά στα κοινά σημεία επαφής των δημιουργών της — αν και αυτό έγινε — ούτε σε κοινές θεσμικές συνδέσεις. Μάλλον, η συνοχή της πηγάζει κυρίως από την κοινή πίστη πως η εξουσία κι η κυριαρχία των κοινωνικών δομών εξαρτώνται απ' τις διάφορες μεθόδους ανατροφής των παιδιών, και τον ιδεολογικό έλεγχο και πως η εξουσία του κράτους και της οικονομίας στηρίζεται σ' έναν πειθήνιο πληθυσμό. Οι ριζοσπάστες που ανήκουν σ' αυτή την παράδοση, δεν έχουν μόνο μια κοινή κριτική αλλά επίσης και ένα κοινό εναλλακτικό όραμα, όπου δίνεται έμφαση στην απελευθέρωση των γυναικών, τη σεξουαλική ελευθερία, τις νέες μορφές οργάνωσης της οικογένειας και τη σημασία της αυτονομίας.

1

Η ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ένα σημαντικό στοιχείο του ενδιαφέροντος των ριζοσπαστών για την εκπαίδευση, υπήρξε η αντίδραση στην εμφάνιση της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης, κατά το 19ο και τον 20ό αιώνα. Σ' όλη αυτή την περίοδο, υπήρχε μια σταθερή τάση προς τη γενική και υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχολεία συντηρούμενα και ελεγχόμενα απ' το κράτος. Ο σκοπός της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης ήταν η προετοιμασία των πολιτών και των εργατών για το σύγχρονο βιομηχανικό κράτος. Ήταν φυσικό λοιπόν, για όσους ζητούσαν ένα ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας να υιοθετήσουν μια έντονα κριτική στάση απέναντι σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι οργανωμένα για να συντηρούν την υπάρχουσα κοινωνία.

Τα κύρια θέματα της ριζοσπαστικής κριτικής εστιάστηκαν κυρίως γύρω από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική εξουσία του σχολείου. Ένα από τα ζητήματα που την απασχολούσαν ήταν το ότι η δημόσια εκπαίδευση, κάτω από τον έλεγχο μιας εθνικής κυβέρνησης, οδηγεί αναπόφευκτα σε αποπειρες του εκπαιδευτικού συστήματος να παράγει πολίτες που θα υπακούουν τυφλά στις επιταγές αυτής της κυβέρνησης, πολίτες που θα στηρίζουν την εξουσία αυτής της κυβέρνησης ακόμη κι όταν αυτή στρέφεται ενάντια τόσο στα προσωπικά τους συμφέροντα όσο και στην ίδια τη λογική, και θα υιοθετούν μια εθνικιστική στάση του τύπου "Δίκιο ή άδικο, είναι η πατρίδα μου". Ένα άλλο θέμα της ριζοσπαστικής κρι-

τικής ήταν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν χρησιμοποιηθεί για να παράγουν εργάτες εκπαιδευμένους απ' τη σχολική διαδικασία για να δεχτούν μια εργασία ανιαρή, μονότονη και δίχως προσωπική ικανοποίηση. Αυτοί οι εργάτες αποδέχονται την εξουσία του βιομηχανικού συστήματος και δεν επιδιώκουν καμιά θεμελιακή αλλαγή του. Ένα ακόμη θέμα που την απασχόλησε είναι ο μύθος της κοινωνικής κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης, που συνόδευε την ανάπτυξη της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης. Αυτός ο μύθος οδήγησε στην αποδοχή των πτυχίων σαν δίκαιου μέτρου της κοινωνικής αξίας και σαν βάσης κοινωνικών ανταμοιβών, παραβλέποντας όμως πως αυτά τα πτυχία διανέμονταν λίγο-πολύ σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες ταξικές διαιρέσεις. Αντί να αυξάνει την κινητικότητα, η εκπαίδευση εδραίωσε ακόμη περισσότερο τη διαίρεση σε κοινωνικές τάξεις.¹

Όλα τα παραπάνω θέματα διευκρινίζονται στο έργο των τριών σημαντικότερων κριτικών της εκπαίδευσης: Του Ουίλλιαμ Γκόντγουιν, του Φρανθίσκο Φερρέρ και του Ιβάν Ίλλιτς. Ο Γκόντγουιν ήταν ένας από τους πρώτους κριτικούς της εκπαίδευσης που αντιτάχθηκε στην πολιτική δύναμη που θ' αντλούσε το κράτος, όντας σε θέση να διαδώσει τη συγκεκριμένη ιδεολογία του μέσα στα σχολεία. Ο Φρανθίσκο Φερρέρ έριξε κυρίως το βάρος στη μαζική δημόσια εκπαίδευση και στο ρόλο της να παράγει καλά εκπαιδευμένους και ελεγχόμενους εργάτες για τις νέες βιομηχανικές οικονομίες του 19ου αιώνα. Ο Ιβάν Ίλλιτς είναι ένας από τους πιο σύγχρονους κριτικούς της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και το κοινωνικό σύστημα. Όλα αυτά τα θέματα θα αποκτήσουν ένα πρόσθετο νόημα στα τελευταία κεφάλαια αυτού του βιβλίου γιατί, κατά κάποιο τρόπο, οι ριζοσπαστικές θεωρίες για την εκπαίδευση υπήρξαν ταυτόχρονα και προσπάθειες παραγωγής του αντίθετου ακριβώς απ' αυτά που καταγγέλλανε αυτοί οι κριτικοί. Οι ριζοσπάστες αναζητούσαν ένα εκπαιδευτικό σύστημα, και μια διαδικασία ανατροφής των παιδιών που θα δημιουργούσαν ένα μη εξουσιαστικό άτομο, που να μην αποδέχεται υπάκουα τις υπαγορεύσεις του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος και να απαιτεί μεγαλύτερο προσωπικό έλεγχο και δυνατότητα επιλογής.

Στα τέλη του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα, οι δυτικές

κοινωνίες ένωσαν την ένταση της μετάβασης από τις μοναρχικές στις δημοκρατικές μορφές διακυβέρνησης. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου ανασπύχθηκε η στενή σχέση ανάμεσα στην πολιτική διαδικασία και τη μαζική σχολική εκπαίδευση. Τότε έγραψε ο Ουίλλιαμ Γκόντγουιν την οξυτάτη κριτική του ενάντια στη μαζική σχολική εκπαίδευση. Η Γαλλική και η Αμερικάνικη επανάσταση συμβόλιζαν την πίστη του 18ου αιώνα στη λογική του ατόμου και στην ικανότητά της να καθοδηγεί την κυβέρνηση. Όμως αυτές οι πολιτικές αλλαγές εμπεριείχαν ορισμένες εγγενείς αντιφάσεις. Η πίστη στη λογική του ατόμου θα μπορούσε να οδηγήσει σ' ένα επιχείρημα υπέρ της απόλυτης απουσίας κυβέρνησης μάλλον, παρά υπέρ μιας δημοκρατικής μορφής κυβέρνησης. Για τον Ουίλλιαμ Γκόντγουιν, που γεννήθηκε στα 1756, η εξασθένηση της εξουσίας των μοναρχιών έδειχνε να ακολουθείται από την αυξημένη εξουσία μιας νέας άρχουσας ελίτ. Η αλλαγή στη μορφή της κυβέρνησης σήμαινε ελάχιστα πράγματα στο βαθμό που υπήρχε η οποιαδήποτε κυβέρνηση, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί προς όφελος μιας κοινωνικής ομάδας που θα την έλεγχε. Για τον Γκόντγουιν, η πίστη στη δύναμη της ανθρώπινης λογικής συνεπαγόταν μια κοινωνία όπου κάθε άτομο θα ήταν κυρίαρχο, κι όχι κάποια δημοκρατική κοινωνία όπου θ' άλλαζε περιοδικά η άρχουσα τάξη.

Ο Γκόντγουιν ήταν γόνος μιας οικογένειας μη κομφορμιστών κληρικών, στην Αγγλία. Αν και εκπαιδεύτηκε για να γίνει κληρικός, αργότερα, απαρνήθηκε την εκκλησία και στα 1783 επιχείρησε να ανοίξει ένα σχολείο. Όταν το εγχείρημά του απέτυχε, δοκίμασε την τύχη του στο γράψιμο. Στα 1793 έκδωσε το βιβλίο "Έρευνα Σχετικά με την Πολιτική Δικαιοσύνη", που θεωρείται σαν η πρώτη σύγχρονη αναρχική επίθεση ενάντια στην έννοια του κράτους. Τέσσερα χρόνια αργότερα έκδωσε το πρώτο σύγχρονο ελευθεριακό κείμενο πάνω στην εκπαίδευση, τον "Εξεταστή". Στα 1796 παντρεύτηκε τη Μαίρη Γούλστονκραφτ, που το βιβλίο της "Υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών" παραμένει μέχρι σήμερα μια κλασική μελέτη πάνω στη γυναικεία απελευθέρωση και στις μεθόδους με τις οποίες η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να υποδουλώνει τις γυναίκες στους άντρες.²

Για να καταλάβουμε σωστά τις ιδέες του Γκόντγουιν πρέπει να τις δούμε μέσα στα πλαίσια της πίστης του Διαφωτι-

σμού στην πρόοδο σαν προϊόν της ανάπτυξης του ανθρώπινου Λόγου. Φοβόταν πως τα δυο πιο εκπληκτικά φαινόμενα της εποχής του — η άνοδος του “σύγχρονου κράτους” και η δημιουργία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων για την παραγωγή πολιτών γι’ αυτό το κράτος — θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο δογματικό έλεγχο και το στραγγαλισμό του ανθρώπινου Λόγου. Στη προσούρα που έβγαλε, με το άνοιγμα του σχολείου του, στα 1783, υποστήριζε πως οι δυο κύριοι φορείς της εξουσίας είναι η κυβέρνηση και η εκπαίδευση. Απ’ τους δυο πιο ισχυρός είναι η εκπαίδευση, γιατί “Η κυβέρνηση πρέπει πάντοτε να βασίζεται στη συναίνεση των κυβερνωμένων. Αφείστε τους πιο καταπιεσμένους κάτω απ’ τον ήλιο ν’ αλλάξουν τον τρόπο της σκέψης τους έστω μια φορά και θα είναι ελεύθεροι.”³ Κάθε τρόπος διακυβέρνησης νομιμοποιείται αν αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός από το λαό. Ο έλεγχος της κοινής γνώμης διαμέσου της εκπαίδευσης σημαίνει συνεχή υποστήριξη. Συνακόλουθα, ο δεσποτισμός και η αδικία μπορούν να συνεχίσουν να υπάρχουν σε οποιαδήποτε κοινωνία έχει αρνηθεί μέσα στους τοίχους των σχολείων την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου Λόγου.

Η εξουσία της εθνικής εκπαίδευσης αναλύθηκε ξεκάθαρα απ’ τον Γκόντγουιν στη μελέτη του για την κυβέρνηση, στο “Έρευνα σχετικά με την Πολιτική Δικαιοσύνη”. Προειδοποίησε πως “προτού βάλουμε ένα τόσο ισχυρό μηχανισμό κάτω από τη διεύθυνση ενός τόσο αμφιλεγόμενου φορέα, πρέπει να συλλογιστούμε καλά τι κάνουμε. Η κυβέρνηση δε θα χάσει την ευκαιρία να τον χρησιμοποιήσει για να δυναμώσει τα πλοκάμια της και να διαιωνίσει τους θεσμούς της.” Ο Γκόντγουιν πίστευε πως το περιεχόμενο της εθνικής εκπαίδευσης θα διαμορφωνόταν έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τις επιταγές της πολιτικής εξουσίας. Υποστήριζε πως “τα δεδομένα με τα οποία δικαιώνεται η στάση των πολιτικών θα είναι τα δεδομένα στα οποία θα στηρίζονται οι εντολές τους”.⁴ Η ενασχόλησή του με την εθνική εκπαίδευση δεν ήταν παρά αντανάκλαση των υποψιών του για τη φύση της κυβέρνησης. Ο Γκόντγουιν αντιλήφθηκε πρώτα-πρώτα πως οι πολιτικοί θεσμοί ευνοούν το σφετερισμό της εξουσίας από τους πλούσιους και τείνουν να διευρύνουν το χάσμα ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς. Η νομοθεσία προστατεύει την περιουσία

των πλουσίων με άδικους νόμους και φορολογικά συστήματα. Ο νόμος εφαρμόζεται απ' την κυβέρνηση προς όφελος των κατόχων της οικονομικής εξουσίας και η κυβέρνηση αυξάνει τη δύναμη του πλούτου, μεταφράζοντάς την σε κοινωνική και πολιτική εξουσία. Δεύτερο, ο Γκόντγουιν πίστευε πως η ανάπτυξη των μεγάλων, συγκεντρωτικών κρατών θα προωθούσε αξίες όπως η επιδίωξη της εθνικής δόξας, ο πατριωτισμός και ο διεθνής οικονομικός και πολιτιστικός ανταγωνισμός, που είναι ελάχιστα ωφέλιμες για το άτομο:

Ο πόθος να κερδίσουμε μια πιο εκτεταμένη επικράτεια, να κατακτήσουμε ή να εμπνεύσουμε τρόπο στα γειτονικά μας κράτη, να τα ξεπεράσουμε στις τέχνες ή στα όπλα, είναι ένας πόθος θεμελιωμένος στην προκατάληψη και την πλάνη... Η ασφάλεια κι η ειρήνη θα πρέπει νάναι πιο επιθυμητές από κάποιο όνομα που στο άκουσμά του τρέμουν τα έθνη.⁵

Η εθνική εκπαίδευση δε θα χρησιμοποιόταν παρά για να υποθάλψει το σωβινιστικό πατριωτισμό και την πολιτική και οικονομική εξουσία του κράτους.

Ο Γκόντγουιν είχε κι άλλες αντιρρήσεις για την εθνική εκπαίδευση. Έγραφε:

Δεν είναι αλήθεια πως η νεολαία μας θάπρεπε να διδάσκεται το σεβασμό του συντάγματος, όσο θαυμάσιο κι αν είναι. Θάπρεπε να μαθαίνει να σέβεται την αλήθεια καθώς και το σύνταγμα, μόνο στο μέτρο που αυτό ανταποκρίνεται στα ανεπηρέαστα συμπεράσματά της για την αλήθεια.⁶

Ο Γκόντγουιν ήταν πεπεισμένος πως μια δίκαιη κοινωνία δε θα μπορούσε παρά να είναι αποτέλεσμα της ελεύθερης άσκησης του Λόγου απ' όλους τους ανθρώπους. Αφού οι άνθρωποι αναπτύσσουν σταθερά τη δύναμη του Λόγου τους και κατανοούν όλο και καλύτερα τη φύση, αλλάζει σταθερά και η από μέρους τους κατανόηση των φυσικών νόμων της συμπεριφοράς. Τα συντάγματα και οι άλλοι πολιτικοί θεσμοί που τείνουν να κάνουν τους νόμους μόνιμους, καταφέρνουν μόνο να εμποδίζουν τους ανθρώπους ν' αναπτύξουν μια αντι-

ληψη σχετικά με το πώς θάπρεπε να ρυθμίζεται η ζωή.

Και αυτός είναι ο λόγος που έκανε τον Γκόντγουιν να αντιτίθεται σε μια εθνική εκπαίδευση που θα διδασκε τους νόμους της χώρας. Οι περισσότεροι άνθρωποι, υποστήριζε, μπορούν να καταλάβουν πως ορισμένα εγκλήματα είναι επιβλαβή για το σύνολο. Οι νόμοι εκείνοι που βρίσκονται έξω απ' τη σφαίρα της λογικής και πρέπει να διδασκούνται μάλλον παρά να γίνουν κατανοητοί, συνήθως δεν είναι παρά νόμοι που παρέχουν πλεονεκτήματα σε κάποια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Ο Γκόντγουιν έγραφε, λογουχάρη: "Είναι γενικά αποδεκτό πως η απλή λογική μπορεί να με διδάξει να μην κακοποιώ το γείτονά μου, δε θα μου απαγορέψει όμως να στείλω ένα σάκο μαλλί έξω απ' την Αγγλία, ή να τυπώσω το γαλλικό Σύνταγμα στην Ισπανία". Υποστήριζε πως "όλα τα εγκλήματα που μπορούν να θεωρηθούν πως χρειάζονται δικαστική αντιμετώπιση, μπορούν να αντιμετωπιστούν και χωρίς τη διδασκαλία του νόμου." Παραδεχόταν πως "η δική μου κατανόηση ποτέ δε θα μου έλεγε πως το να εξαγεις μαλλί είναι έγκλημα" αλλά πρόσθεσε "και ούτε και τώρα το πιστεύω πως είναι έγκλημα, αν και υπάρχει κάποιος νόμος που με διαβεβαιώνει πως είναι".⁷ Με αυτή την πρόταση ο Γκόντγουιν εκφράζε την επαναστατική του πεποίθηση, πως οι άνθρωποι δεν πρέπει να υπακούουν σε νόμους ασυμβίβαστους με τη λογική του ατόμου.

Ο Γκόντγουιν προειδοποιούσε:

Ακόμα κι αν το σύστημα της εθνικής εκπαίδευσης είχε υιοθετηθεί όταν ο δεσποτισμός βρισκόταν στην ακμή του, δε θάπρεπε να πιστέψουμε πως θα μπορούσε να καταπνίξει οριστικά τη φωνή της αλήθειας. Όμως θα ήταν αναμφίβολα η πιο φοβερή και η πιο βαρυστόχαστη επιπόηση γι' αυτό το σκοπό, που μπορεί να χωρέσει η φαντασία του ανθρώπου.

Ακόμα και στις χώρες όπου τείνει να επικρατεί η ελευθερία, υποστήριζε, η τάση της εθνικής εκπαίδευσης να διαιωνίζει την πλάνη, θα έπρεπε να κάνει τον κόσμο δύσπιστο απέναντί της. Με μια από τις πιο εντυπωσιακές εκφράσεις της υποθέσης ενάντια στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση, ο Γκόντγουιν δήλωνε: "Καταστρέψτε μας, αν σας αρέσει, μην πασχί-

ζετε όμως, με μια εθνική εκπαίδευση, να καταστρέψετε μέσα στη σκέψη μας τη διάκριση ανάμεσα στο δίκιο και το άδικο.”⁸

Ο Γκόντγουιν, όμως, ήταν ο μόνος που διατύπωνε τέτοιες σφοδρές αντιρρήσεις απέναντι στην εθνική εκπαίδευση, σε μια εποχή που την θεωρούσαν μια από τις πιο προωθημένες κοινωνικές υποθέσεις. Ακόμη και η Μαίρη Γούλστονκραφτ ευνοούσε την εθνική εκπαίδευση σαν μέσο για την εξάλειψη της κοινωνικής υπεροχής των αντρών απέναντι στις γυναίκες. Η κριτική του Γκόντγουιν ήταν απόρροια των γεγονότων: τα περισσότερα απ’ τα κυβερνητικά σχέδια για την εκπαίδευση, α π ο σ κ ο π ο ύ σ α ν π ρ ά γ μ α τ ι στη διατήρηση της πολιτικής και κοινωνικής τάξης, διαμέσου της διάδοσης ορισμένων αντιλήψεων περί νόμου και ηθικής. Η πλειοψηφία τους π ρ ά γ μ α τ ι έδινε έμφαση στη δημιουργία του εθνικού πνεύματος και του πατριωτισμού και θεωρούνταν προμαχώνες της κυβέρνησης. Ωστόσο, οι περισσότεροι μεταρρυθμιστές κι επαναστάτες αυτής της περιόδου υποστήριζαν τα σχέδια για την εθνική εκπαίδευση, εξαιτίας της πίστης τους πως η σχολική εκπαίδευση θα στήριζε τις ατομικές ελευθερίες.

Απ’ άκρη σ’ άκρη της δυτικής κοινωνίας, το σύγχρονο εθνικό κράτος καθιέρωσε την εκπαίδευση των πολιτών στα σχολεία. Στην Πρωσία ο Γιόχαν Φίχτε υποστήριζε πως το κράτος πρέπει να ξοδεύει για την παιδεία όσα και για την εθνική άμυνα, γιατί

Το Κράτος που θα καθιερώσει καθολικά την εθνική εκπαίδευση που προτείναμε, από τη στιγμή που θα περάσει απ’ αυτή μια νέα γενιά της νεολαίας δε θα χρειάζεται καθόλου ειδικό στρατό, μιας και στη γενιά αυτή θα βρει ένα στρατό που όμοιό του δε γνώρισε καμιά προηγούμενη εποχή.⁹

Ο Φίχτε πίστευε πως το σχολείο δε θα ήταν απλά ένα όργανο για να εμφυτεύεται στους ανθρώπους ο νόμος της χώρας, αλλά και ότι θα προετοίμαζε τα άτομα να θυσιάζονται για το καλό της κοινότητας.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες οι προφήτες του κινήματος για τη δημόσια εκπαίδευση έλεγαν ότι το δημόσιο σχολείο θα δημιουργούσε μια συναίνεση ως προς τις κοινωνικές και πολιτικές αξίες και θα περιόριζε αποτελεσματικά την πολιτική

και κοινωνική αναταραχή. Επιδείξανε μια σχεδόν απεριόριστη πίστη πως το σχολείο, άσχετα απ' τον πολιτικό του έλεγχο, θα μπορούσε να μεταβληθεί· σ' ένα σημαντικότατο μηχανισμό στην υπηρεσία της ελευθερίας και της ανθρώπινης προόδου. Ο Χένρυ Μπάρναρντ, λογουχάρη, ένας απ' τους μεγάλους αμερικάνους αναμορφωτές των δημόσιων σχολείων του 19ου αιώνα, έδειχνε πως είχε επίγνωση των προβλημάτων που δημιουργεί ο κρατικός έλεγχος των σχολείων αλλά τα προσπερνούσε, λέγοντας πως, σε τελική ανάλυση, η εκπαίδευση οδηγεί πάντα στην ελευθερία. Έκφραζε με ποιητικό τρόπο την πίστη των εκπαιδευτικών του 19ου αιώνα στη δύναμη της μάθησης, απ' τη στιγμή που αυτή αφήνεται ελεύθερη μέσα στην κοινωνία. "Θα ήταν ευκολότερο", έγραφε σχετικά με την περίπτωση που η κυβέρνηση θα προσπαθούσε να σταματήσει την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των ατόμων, "να γυρίσει τη βροχή πίσω στα σύννεφα που την στέλνουν, προτού αυτή προλάβει να δροσίσει τις βουνοκορφές και τα λαγκάδια, προτού ανακατευτεί με τα τρεχούμενα νερά κάθε πηγής, προτού φτάσει στις ρίζες κάθε βλασταριού."¹⁰

Εκείνο που σίγουρα συνέτριψε στον 20ό αιώνα την πίστη των εκπαιδευτικών του 19ου αιώνα ήταν η άνοδος του ναζισμού στη Γερμανία. Η σχολική εκπαίδευση στη Γερμανία, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, ήταν ένα άριστο παράδειγμα των όσων είχε προβλέψει ο Γκόντγουιν 50 χρόνια νωρίτερα. Τα σχολεία χρησιμοποιήθηκαν για τη διάδοση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας κι ενός τύπου εθνικισμού συνδεδεμένου με την εδαφική επέκταση και τη λατρεία των ηγετών της χώρας. Οι ναζί άλλαξαν τα σχολικά προγράμματα, έκαναν υποχρεωτική τη "φυλετική βιολογία" και έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη γερμανική ιστορία και λογοτεχνία. Πέντε ώρες σωματικής άσκησης τη μέρα απαιτούνταν τόσο για τη δημιουργία χαρακτήρα και πειθαρχίας όσο και σαν προετοιμασία για τη στρατιωτική εκπαίδευση. Η ύλη των σχολικών βιβλίων απέκτησε έναν έντονα προπαγανδιστικό χαρακτήρα. Το Υπουργείο Παιδείας έβγαλε το 1935 μια εγκύκλιο με συγκεκριμένες οδηγίες για την καθιέρωση της "φυλετικής εκπαίδευσης" από τα έξι χρόνια, για να τονίσει τη σημασία της φυλής και την κληρονομικότητα για το μέλλον του γερμανικού έθνους και για ν' αφυπνίσει την υπερηφάνεια των σπουδαστών, που ανήκουν στη γερμανική φυλή, το φορέα των τευτονικών αξιών.

Οι οδηγίες αναφέρονταν: "Η παγκόσμια ιστορία πρέπει να απεικονίζεται σαν ιστορία φυλετικά προσδιορισμένων λαών".¹¹

Ενώ η ναζιστική Γερμανία αντιπροσωπεύει ίσως ένα ακραίο παράδειγμα εκείνων για τα οποία προειδοποιούσε ο Γκόντγουιν, η κριτική του αποδείχτηκε εξίσου προφητική και στην περίπτωση των ΗΠΑ — το εκπαιδευτικό σύστημα που ο Λέων Τολστόι αποκαλούσε "το λιγότερο κακό". Οι πατριωτικές ασκήσεις στα αμερικάνικα σχολεία έφτασαν στο αποκορύφωμά τους στη δεκαετία του 1920, κάτω από τις πιέσεις οργανώσεων όπως η "Αμερικάνικη Λεγεώνα" ή οι "Θυγατέρες της Αμερικάνικης Επανάστασης". Τα ριζοσπαστικά εργατικά συνδικάτα διαμαρτύρονταν για την αδυναμία τους να διοχετεύουν στα σχολεία πληροφορίες σχετικά με το συνδικαλισμό και για την έμφαση που δινόταν εκεί σε μια οικονομική φιλοσοφία αντίθετη με τη συνδικαλιστική οργάνωση. Ο Άπτον Σίνκλαιρ, μετά από μια περιοδεία του στα δημόσια σχολεία, στη δεκαετία του '20, παρατήρησε πως δεν προωθούσαν την ευημερία της ανθρωπότητας αλλά απλά είχαν σαν στόχο τη διατήρηση της εξουσίας των καπιταλιστών. Ένας απ' τους διευθυντές κάποιου ριζοσπαστικού εκπαιδευτικού προγράμματος στο Νιού Τζέρσεϊ, δήλωνε στα 1925 πως

... το σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης είναι ένα ισχυρό όργανο για τη διαίωση της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, με όλες τις αδικίες και την ανισότητά της... και ό-
τι, ολότελα φυσικά, οτιδήποτε είναι πιθανό να διαταράξει τη σημερινή διευθέτηση των πραγμάτων, δεν το βλέπουν ευνοϊκά εκείνοι που ελέγχουν τα δημόσια σχολεία.

Οι ριζοσπάστες υποστήριζαν πως σ' όλες τις κοινότητες τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων, αν και εκλεγμένα, ελέγχονταν από μια ελίτ επιχειρηματιών και επαγγελματιών.¹² Σχετικές μελέτες που καλύπτουν ολόκληρο τον τελευταίο αιώνα τείνουν να επιβεβαιώνουν αυτό το συμπέρασμα.

Είτε στη Ναζιστική Γερμανία, είτε στις Η.Π.Α., είναι φανερό πως το σχολείο, απ' την ίδια του τη φύση, έχει μεταβληθεί σ' ένα θεσμό πολιτικού ελέγχου. Αφού είναι ένας θεσμός συνειδητά σχεδιασμένος για ν' αλλάζει και να διαπλάθει ανθρώπους, οι διάφορες πολιτικές ομάδες επιδιώκουν συνεχώς

να το χρησιμοποιήσουν σαν όπλο. Στον 20ό αιώνα, όλες οι πολιτικές ομάδες ήθελαν να χρησιμοποιήσουν το σχολείο για τη διάδοση της δικής τους ιδεολογίας και για να διαπλάσουν τον ιδανικό γι' αυτές σύγχρονο άνθρωπο. Το πρόβλημα με τους ριζοσπάστες ήταν πως συνήθως δεν είχαν τη δύναμη για ν' ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό για τον έλεγχο των σχολείων· κι έτσι αυτά έτειναν να γίνουν προπύργια του συντηρητισμού.

Στα τέλη του 19ου αιώνα φαινόταν πως τα σχολεία άρχιζαν, επίσης, να λειτουργούν και σαν παραρτήματα για τις νέες βιομηχανικές οικονομίες. Κατηγορήθηκαν πως έφτιαχναν υπάκουους υπηρέτες, τόσο για το κράτος όσο και για τη μεγάλη εταιρία. Ένας απ' τους κυριότερους επικριτές τους ήταν ο ισπανός αναρχικός και παιδαγωγός Φρανθίσκο Φερρέρ, που στα 1901 ίδρυσε το "Σύγχρονο Σχολείο" στη Βαρκελώνη. Το έργο του Φερρέρ έγινε παγκόσμια γνωστό στα 1909, όταν η ισπανική κυβέρνηση τον κατηγόρησε σαν ηγέτη μιας εξέγερσης στη Βαρκελώνη και τον εκτέλεσε. Η εκτέλεσή του ξεσήκωσε την κατακραυγή πολλών ομάδων στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ και ανακίνησε το ενδιαφέρον για το έργο και τις ιδέες του. Στις ΗΠΑ οργανώθηκε μια "Εταιρία Φερρέρ" και "Σύγχρονα Σχολεία" ιδρύθηκαν στο Στέλτον του Νιού Τζέρσεϋ και σε άλλες πόλεις. Στην Ευρώπη ο "Διεθνής Σύνδεσμός για την Ορθολογική Εκπαίδευση των Παιδιών", που είχε ιδρυθεί απ' τον Φερρέρ, αναδιοργανώθηκε μετά το θάνατό του, με επίτιμο πρόεδρο τον Ανατόλ Φρανς. Ο "Διεθνής Σύνδεσμος" προσπάθησε να συνεχίσει την έκδοση της επιθεώρησης του Φερρέρ, "*L' Ecole Renouée*" και διακίνησε πλατιά ντοκουμέντα και εγχειρίδια σχετικά με το Σύγχρονο Σχολείο. Στις ΗΠΑ η Εταιρία Φερρέρ έκδωσε ένα περιοδικό, "Το Σύγχρονο Σχολείο", που έγινε όργανο της ριζοσπαστικής κριτικής των σχολείων.

"Γνωρίζουν, καλύτερα από κάθε άλλον", έγραφε ο Φερρέρ σχετικά με τη χρηματοδότηση της παιδείας από το κράτος, "πως η εξουσία τους βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο σχολείο".¹³ Στο παρελθόν, οι κυβερνήσεις ελέγχανε τις μάζες με το να τις κρατάνε σε μια κατάσταση άγνοιας. Με την άνοδο της εκβιομηχάνισης, στο 19ο αιώνα, οι κυβερνήσεις βρέθηκαν αναμειγμένες σ' ένα διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, που α-

παιτούσε εκπαιδευμένους βιομηχανικούς εργάτες. Ο θρίαμβος των σχολείων στο 19ο αιώνα δεν οφειλόταν σε κάποια γενική επιθυμία αναμόρφωσης της κοινωνίας αλλά στις οικονομικές απαιτήσεις της εποχής. Ο Φερρέρ έγραφε πως οι κυβερνήσεις ήθελαν τα σχολεία "όχι επειδή ελπίζουν στην ανανέωση της κοινωνίας διαμέσου της εκπαίδευσης αλλά επειδή χρειάζονται άτομα, εργάτες, ανθρώπους - τελειοποιημένα εργαλεία εργασίας, για να κάνουν κερδοφόρες τις βιομηχανικές τους επιχειρήσεις και το κεφάλαιο που έχουν επενδύσει σ' αυτές."¹⁴ Ο Φερρέρ είχε αντιληφθεί πως η ιεραρχική δομή του καπιταλισμού απαιτούσε ορισμένους τύπους χαρακτηρισολογικών γνωρισμάτων απ' τους εργάτες. Έπρεπε να είναι εκπαιδευμένοι να αποδέχονται την ανία και τη μονοτονία της δουλειάς στο εργοστάσιο και να συμμορφώνονται υπάκουα στην οργάνωση του εργοστασίου. Οι εργάτες έπρεπε να είναι ακριβείς, υπάκουοι, παθητικοί και πρόθυμοι να αποδέχονται τη δουλειά και τη θέση τους.

Σύμφωνα με τον Φερρέρ, τα σχολεία είχαν εκπληρώσει εκείνα ακριβώς για τα οποία προειδοποιούσε ο Γκόντγουιν από τον προηγούμενο αιώνα. Έχοντας γίνει εστίες συντήρησης των κυρίαρχων θεσμών, τα σχολεία καταλήξαν να εξαρτώνται από ένα σύστημα και μια μέθοδο που μαθαίνανε στους μαθητές να είναι υπάκουοι και υποταγμένοι. Βέβαια, αυτή η κατηγορία κατά των σχολείων ακουγόταν από πολλές και διάφορες κατευθύνσεις. Ωστόσο, απ' τη σκοπιά του Φερρέρ, δεν ήταν παρά ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα του κρατικού ελέγχου πάνω στο σχολείο. "Τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν", έγραφε, "να υπακούουν, να πιστεύουν, να σκέφτονται σύμφωνα με τα κοινωνικά δόγματα που μας κυβερνάνε. Άρα, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι διαφορετική απ' αυτή που υπάρχει σήμερα."¹⁵ Θεωρούσε ότι ένα απ' τα κύρια προβλήματα ήταν η εξαφάνιση της κυβερνητικής εξουσίας πάνω στην εκπαίδευση. Τα μεταρρυθμιστικά κινήματα που προσπαθούσαν να δουλέψουν μέσα στο κυρίαρχο σύστημα, δεν μπορούσαν να πετύχουν τίποτα που να προωθεί το στόχο της χειραφέτησης των ανθρώπων. Αυτοί που οργανώνουν τα εθνικά σχολεία, υποστήριζε ο Φερρέρ, "ποτέ δε θέλησαν την εξύψωση του ανθρώπου, αλλά την υποδούλωσή του και είναι εντελώς μάταιο να περιμένει κανείς οτιδήποτε από τα σημερινά σχολεία."¹⁶

Για τον Φερρέρ ήταν αδιανόητο ότι μια κυβέρνηση θα δημιουργούσε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να οδηγήσει σε ριζικές κοινωνικές αλλαγές. Δεν ήταν λοιπόν ρεαλιστικό να πιστεύει κανείς πως η εθνική εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι μέσο σημαντικής αλλαγής της κατάστασης των κατώτερων τάξεων. Αφού οι φτωχοί δεν ήταν παρά προϊόντα της κυρίαρχης κοινωνικής δομής, ο μόνος τρόπος, με τον οποίο η εκπαίδευση θα μπορούσε να τερματίσει τη φτώχεια, θα ήταν να απελευθερώσει τους ανθρώπους ώστε να αλλάξουν την κοινωνική δομή προς μια ριζοσπαστική κατεύθυνση. Γράφοντας ένα δελτίο του "Σύγχρονου Σχολείου", σχετικά με τη συνύπαρξη πλούσιων και φτωχών μαθητών στα σχολεία του Βελγίου, ο Φερρέρ τόνιζε: "η εκπαίδευση που παρέχεται (στα σχολεία) βασίζεται πάνω στην υποτιθέμενη αιώνια αναγκαιότητα ενός διαχωρισμού ανάμεσα σε φτωχούς και πλούσιους και πάνω στην αρχή πως η κοινωνική αρμονία συνίσταται στην τήρηση των νόμων".¹⁷ Σύμφωνα με τον Φερρέρ, αυτό που διδασκόταν στους φτωχούς ήταν να δέχονται την κυρίαρχη κοινωνική δομή και να πιστεύουν πως η βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης εξαρτάται απ' την προσωπική τους προσπάθεια μέσα στα πλαίσια της κυρίαρχης δομής.

Οι κριτικές του Φερρέρ στρέφονταν ενάντια στην ίδια την ύπαρξη του εθνικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης. Σαν τον Γκόντγουιν, είδε την αναπόφευκτη χρήση του σχολείου σαν πηγή πολιτικού ελέγχου. Τα σχολεία μετατρέπονται σ' ένα απέραντο πεδίο μάχης, όπου κάθε ομάδα προσπαθεί να τα χρησιμοποιήσει για τους δικούς της σκοπούς. "Όλες οι πλευρές ξέρουν τη σημασία του παιχνιδιού", έγραφε, "και καμιά θυσία δεν τις πτοεί προκειμένου να εξασφαλίσουν τη νίκη. Το σύνθημα όλων είναι "για το σχολείο, και απ' το σχολείο"."¹⁸ Οι δυο κυρίαρχες ομάδες σ' αυτή τη μάχη είναι η κυβέρνηση κι η βιομηχανία. Η κυβέρνηση θέλει απ' τα σχολεία να παράγουν νομιμόφρονες πολίτες κι η βιομηχανία θέλει υπάκουους κι εκπαιδευμένους εργάτες. Απ' τη σκοπιά του Φερρέρ, αυτές οι απαιτήσεις δε συγκρούονταν μεταξύ τους. Σαν τον Γκόντγουιν, πίστευε πως το κράτος υπάρχει για να προστατεύει τα συμφέροντα των πλουσίων και πως οι ανάγκες της βιομηχανίας εκφράζονται διαμέσου του κράτους. Οι διαφορές ανάμεσα στην κριτική του Γκόντγουιν και του Φερρέρ αντανακλούν τις κοινωνικές διαφορές ανάμε-

σα στα τέλη του 18ου και του 19ου αιώνα. Στα τέλη του 18ου αιώνα συντελέστηκε ο θρίαμβος του εθνικού κράτους, που απαιτούσε νομιμόφρονες πολίτες. Στα τέλη του 19ου αιώνα συντελέστηκε ο θρίαμβος της βιομηχανικής επανάστασης, που απαιτούσε όχι απλά εκπαιδευμένους εργάτες αλλά εργάτες ικανούς να αντέχουν ώρες ολόκληρες μονότονης εργασίας στην αλυσίδα παραγωγής του εργοστάσιου. Σ' αυτή την προοπτική, θα έπρεπε να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο μέσα από το π ε ρ ι ε χ ό μ ε ν ο της διδασκαλίας όσο και μέσα από τη μ έ θ ο δ ο παρουσίας της.

Το πρόβλημα της μεθόδου είχε κεντρική σημασία για τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς. Πίστευαν πως υπάρχει μια άμεση σύνδεση ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας και την οργάνωση του σχολείου, απ' τη μια μεριά και στους τύπους χαρακτηριστήρια που αυτό διαπλάθει, απ' την άλλη. Ο Γκόντγουιν, λογουχάρη, υποστήριζε πως οι μέθοδοι πειθαρχίας και οι τεχνικές της διδασκαλίας ήταν εκείνες που υπονόμευαν το Λόγο και έφθειραν την ανθρώπινη ελευθερία. Σύνδεσε άμεσα τις μορφές κινήτρων που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι με την εξουσία της κυβέρνησης. Ο δάσκαλος μεταχειρίζεται "ε ξ ω γ ε ν ή κ ι ν η τ ρ α", παρουσιάζοντας την ύλη στους μαθητές "δεσποτικά, με δελεασμούς ή απειλές, δείχνοντας πως η επιμέλεια συνοδεύεται από ...επιδοκιμασία, ενώ η αμέλεια συνεπάγεται δυσαρέσκεια." Σαν "εξωγενές κίνητρο" όρισε εκείνο που συνδέεται με κάποιο πράγμα συμπτωματικά, ή σύμφωνα με τις ορέξεις κάποιου άλλου ατόμου, όπως π.χ. οι βαθμοί ή οι απειλές τιμωρίας. Η κυβέρνηση, πίστευε ο Γκόντγουιν, βασίζεται επίσης σε εξωγενή κίνητρα για να εξασφαλίσει το ότι οι άνθρωποι θα ενεργούν μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο. Οι νόμοι κι η αστυνομία είναι τα δεσποτικά μέσα με τα οποία η κυβέρνηση εξασφαλίζει το ότι ο κόσμος θα ενεργεί σύμφωνα με τα συμφέροντα του κράτους. Μια παιδεία βασισμένη στις δεσποτικές μεθόδους των εξωγενών κινήτρων, δεν μπορεί παρά να προετοιμάζει τα άτομα για μια διακυβέρνηση με δεσποτικούς νόμους.¹⁹

Στις ΗΠΑ, η μεγάλη διαμάχη που ξέσπασε στις αρχές του 20ού αιώνα, περικυβόταν γύρω απ' τον τύπο των κοινωνικών κι οικονομικών χαρακτηριστικών που παράγονταν

μέσα στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας. Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί απόρριπταν τον ανταγωνισμό και την ατομική εργασία, επειδή με αυτά προωθούνταν ο ατομικισμός του ελεύθερου οικονομικού ανταγωνισμού. Ήθελαν να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ομαδικές δραστηριότητες και τα ομαδικά σχέδια. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας, υποστήριζαν, θα διαμόρφωνε εκείνο τον τύπο χαρακτήρα που χρειάζεται το νέο Εταιριακό Κράτος (*Corporate State*). Οι αμερικάνοι ριζοσπάστες απόρριπταν όχι μόνο την παραδοσιακή αντίληψη για το σχολείο αλλά και την αναζήτηση των φιλελεύθερων, γιατί και οι δυο αυτές αντιλήψεις ήθελαν να διαπλάσουν τους σπουδαστές σύμφωνα με τις ανάγκες και το πνεύμα του κράτους και της βιομηχανίας. Ένας απ' τους διευθυντές του "Σύγχρονου Σχολείου" του Νιού Τζέρσεϋ, έγραφε στη δεκαετία του 1920:

Από τη στιγμή που το παιδί μπαίνει στο δημόσιο σχολείο το μαθαίνουν να υποτάσσεται στην εξουσία, να εκτελεί τη θέληση άλλων σαν κάτι φυσικό, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται πνευματικές συνήθειες, που στην ενήλικη ζωή του, λειτουργούν όλες προς όφελος της άρχουσας τάξης.²⁰

Το ζήτημα του είδους των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην τάξη, συμπεριλαμβάνει το βαθμό και τη φύση της εξουσίας. Στον 20ό αιώνα, τα σχολεία έχουν αναπτύξει μια μορφή ανώνυμης εξουσίας που προετοιμάζει τους μαθητές για τη χειραγωγήσή τους από μια γραφειοκρατική και προπαγανδιστική κοινωνία. Η παραδοσιακή τάξη ήταν παράδειγμα α π ρ ο κ ά λ υ π τ η ς εξουσίας, όπου ο δάσκαλος αντιμετώπιζε άμεσα τους μαθητές με την εξουσία του/της και οι μαθητές γνώριζαν πάντα την πηγή της εξουσίας. Ο θετικός παράγοντας σ' αυτή την κατάσταση ήταν πως αν οι μαθητές ήθελαν να εξεγερθούν και να διεκδικήσουν την ελευθερία τους, μπορούσαν να εντοπίσουν την πηγή της εξουσίας και ν' αντιδράσουν εναντίον της. Στον 20ό αιώνα, καθιερώθηκαν στο σχολείο ανώνυμες μορφές εξουσίας, διαμέσου της χρήσης πιο εκλεπτυσμένων μεθόδων ψυχολογικού ελέγχου, που έχουν κάνει εξαιρετικά δύσκολη τόσο τη διαπίστωση της χειραγωγησης όσο και τον εντοπισμό της πηγής του ελέγχου.

Το θέμα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στο σύγχρονο σχολείο και η σχέση τους με τον έλεγχο και την εξουσία, διευκρινίζεται στα γραπτά του Ιβάν Ίλλιτς. Ο Ίλλιτς δέχεται το επιχείρημα των ριζοσπαστών ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο, τόσο κατά το 19ο όσο και κατά τον 20ό αιώνα, σχετιζόνταν με τη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα που μπορεί να χειραγωγηθεί απ' τους κυρίαρχους θεσμούς της εξουσίας. Οι αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας έχουν άμεση σχέση με τις εσωτερικές αλλαγές αυτών των θεσμών. Ο Ίλλιτς ισχυρίζεται πως η σημερινή, προσανατολισμένη στην κατανάλωση, κοινωνία χρειάζεται έναν τύπο προσωπικότητας εξαρτημένο για το καθετί απ' τις συμβουλές των ειδικών. Η σύγχρονη κοινωνία βασίζεται στην κατανάλωση έντεχνα σχεδιασμένων πακέτων. Το σχολείο προετοιμάζει τα άτομα γι' αυτή την κοινωνία αναλαμβάνοντας την ευθύνη για το "ολοκληρωμένο παιδί". Προσπαθώντας να του διδάξει οδήγηση, σεξουαλική αγωγή, ενδυμασία, προσαρμογή στα προβλήματα προσωπικότητας και ένα σωρό άλλα παρεμφερή θέματα, το σχολείο του διδάσκει επίσης πως υπάρχει ένας έντεχνος και "σωστός" τρόπος για να γίνονται όλα αυτά κι ότι θα πρέπει κανείς να βασίζεται στην εξειδικευμένη γνώση των άλλων. Στο σχολείο οι μαθητές ζητάνε ελευθερία κι αυτό που παίρνουν είναι το μάθημα πως η ελευθερία παρέχεται μόνο από τις αρμόδιες αρχές και πρέπει να χρησιμοποιείται "έντεχνα". Αυτή η εξάρτηση γεννάει μια μορφή αλλοτρίωσης που καταστρέφει την ικανότητα των ανθρώπων για δράση. Η δράση δεν ανήκει πια στο άτομο αλλά στον ειδικό και στο θεσμό.²¹

Οι ριζοσπάστες κριτικοί έχουν ασχοληθεί επίσης και με το είδος του χαρακτήρα που αναπτύσσεται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το μέλημα προχωράει πέρα απ' το σχολείο, σ' ολόκληρη τη σφαίρα ανατροφής των παιδιών και στη φύση της σύγχρονης οικογένειας. Ο ψυχαναλυτής Βίλχελμ Ράιχ, λογουχάρη, πίστευε πως το βασικό πρόβλημα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα είναι η δομή της αστικής οικογένειας. Εξετάζοντας την άνοδο του φασισμού στη Γερμανία, σύνδεσε την εξουσιαστική προσωπικότητα με τη διαδικασία της παιδικής ανατροφής στην οικογένεια της γερμανικής αστικής τάξης. Μονάχα αλλάζοντας την οικογένεια,

υποστήριζε, θα μπορούσε να επέλθει κάποια σημαντική κοινωνική αλλαγή. Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβανόταν σ' όλη τη διάρκεια του 19ου και του 20ού αιώνα και, όπως θα δούμε παρακάτω, αποτέλεσε σημαντικό στοιχείο πολλών ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών σχεδίων.^{2 2}

Επίσης, κριτικές στρέφονταν ενάντια στο σχολείο, στο μέτρο που αυτό έτεινε να ενισχύει και να εδραιώνει την ταξική δομή της κοινωνίας. Το πρόβλημα αυτό συζητήθηκε σε όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς κύκλους κατά το 19ο και τον 20ό αιώνα. Στις ΗΠΑ απασχολούσε διαρκώς τους παιδαγωγούς το πρόβλημα της οργάνωσης ενός συστήματος που να μειώνει τους διαχωρισμούς ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Οι αμερικάνοι παιδαγωγοί του 19ου αιώνα έσπευδαν πάντοτε να κατηγορήσουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ότι προβλέπουν διαφορετικά σχολεία για τις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Ο Οράτιος Μαν, ο μεγάλος αναμορφωτής της δημόσιας εκπαίδευσης του 19ου αιώνα, έλπιζε να ξεπεράσει αυτό το πρόβλημα ιδρύοντας ένα δημόσιο σχολείο όπου θα φοιτούσαν παιδιά απ' όλες τις τάξεις. Ο Μαν πίστευε πως με το να κάθονται δίπλα-δίπλα στο σχολείο τα παιδιά των πλουσιών και των φτωχών, θα εξαφανίζονταν κι οι κοινωνικές διακρίσεις. Το πρόβλημα με τα δημόσια σχολεία ήταν πως όλα τα παιδιά που φοιτούσαν σ' αυτά δεν είχαν το ίδιο πολιτισμικό υπόβαθρο ή τα ίδια διανοητικά εφόδια· ούτε και σκόπευαν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευσή τους για τον ίδιο σκοπό. Με άλλα λόγια, τα δημόσια σχολεία έδιναν στους μαθητές μια *υπερβολικά κοινή* εκπαίδευση.* Οι αμερικάνοι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ξεπεράσουν αυτό το πρόβλημα γύρω στα τέλη του 19ου αιώνα, καθιερώνοντας την "εξατομικευμένη διδασκαλία" και την "αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών".

Η απόπειρα των αμερικάνων εκπαιδευτικών να λύσουν το πρόβλημα των κοινωνικών τάξεων, τονίζει μια κριτική του Ιβάν Ίλλιτς, δηλαδή, ότι το δημόσιο σχολείο, σαν κεντρικός θεσμός κοινωνικοποίησης, τείνει να *ενισχύει* την οργάνωση της κοινωνίας που το πλασιώνει. Στη συγκεκριμένη αυτή περίπτωση, το σχολείο δεν κάνει άλλο από το να αυξά-

* Αμετάφραστο λογοπαίγνιο με τη λέξη *common* = δημόσιος αλλά και κοινός. (Σ.τ.Μ.).

νει την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η προσπάθεια της αμερικάνικης εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τις "ατομικές ανάγκες" — διαμέσου της δημιουργίας ομάδων στη βάση των ικανοτήτων, του επαγγελματικού προσανατολισμού και ειδικών προγραμμάτων — έφερε στην επιφάνεια όλες τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που είναι εγγενή στο σχολείο. Η δημιουργία ομάδων, με κριτήρια την ικανότητα και τις επαγγελματικές κλίσεις, βασιζόταν στα τεστ ευφυΐας, ενδιαφερόντων και γνώσεων, καθώς και στις συναντήσεις των μαθητών με τους υπεύθυνους συμβούλους των σχολείων, με αποτέλεσμα να γίνει πασιφανές γύρω στα μέσα του 20ού αιώνα πως η αμερικάνικη εκπαίδευση έκανε διακρίσεις με βάση την κοινωνική και φυλετική προέλευση των μαθητών. Κοινωνιολόγοι, που μελέτησαν μια μικρή αμερικάνικη πόλη στη δεκαετία του 1940, ανακάλυψαν ότι στο γυμνάσιο υπήρχε μια άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη των μαθητών και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Τα παιδιά της ανώτερης τάξης της πόλης κυριαρχούσαν στα τμήματα που προετοιμάζαν για το κολλέγιο, ενώ τα παιδιά των κατώτερων τάξεων γέμιζαν τα τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.²³ Αυτό το μοντέλο κυριαρχούσε σ' ολόκληρες τις ΗΠΑ. Κι όταν τα παιδιά διαχωρίζονταν ανάλογα με την ικανότητά τους — όπως αυτή καθοριζόταν από τα τυποποιημένα τεστ — καταλήγανε να χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την κοινωνική τάξη και τη φυλή τους. Στην Αμερική, τα παιδιά οδηγούνταν από το σχολείο στη μελλοντική κοινωνική τους θέση σχεδόν σαν να υπήρχαν ξεχωριστά σχολεία για κάθε κοινωνική τάξη.

Για τον Ιβάν Ίλλιτς, αυτή η διαδικασία κοινωνικής διαστρωμάτωσης είναι εγγενής στη σχολική εκπαίδευση κι αποτελεί ένα απ' τα πιο ολέθρια χαρακτηριστικά της. Στη δεκαετία του '60, όντας Πρύτανης του Καθολικού Πανεπιστημίου του Πουέρτο Ρίκο, συνειδητοποίησε πως παρά τα τεράστια ποσά που οι υπανάπτυκτες Λατινοαμερικάνικες χώρες ξοδεύανε για την παιδεία, οι φτωχοί δεν απολαμβάνανε στο ακέραιο τους καρπούς αυτών των δαπανών. Γιατί, για να πιάσει τόπο κάθε δολάριο που ξοδευόταν για την παιδεία, θα έπρεπε όλος ο κόσμος να περνάει απ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, ξεκινώντας απ' το δημοτικό και καταλήγοντας στο πανεπιστήμιο.

Οι φτωχοί διδάσκονται να πιστεύουν πως τα σχολεία

τους δίνουν την ευκαιρία για κοινωνική άνοδο, καθώς και ότι το προσωπικό ταλέντο είναι εκείνο που εξασφαλίζει την επιτυχία στο σχολείο. Οι φτωχοί είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη σχολική εκπαίδευση στη βάση αυτής της πίστης. Αλλά αφού οι πλούσιοι θα έχουν πάντοτε την άνεση να σπουδάζουν περισσότερα χρόνια απ' τους φτωχούς, η εκπαίδευση δε γίνεται παρά ένας νέος τρόπος για να επιβεβαιώνονται οι ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αποστάσεις. Κι επειδή οι ίδιοι οι φτωχοί πιστεύουν στην ορθότητα του σχολικού μοντέλου, το σχολείο γίνεται ένα ακόμη ισχυρότερο μέσο κοινωνικού διαχωρισμού. Οι φτωχοί διδάσκονται να πιστεύουν πως είναι φτωχοί ακριβώς επειδή δεν τα κατάφεραν στο σχολείο. Ακούνε πως τους έχει δοθεί η ευκαιρία για κοινωνική άνοδο και το πιστεύουν. Η κοινωνική θέση μεταφράζεται διαμέσου της εκπαίδευσης σε "επάρκεια" και "ανεπάρκεια". Μέσα στο σχολείο ονομάζονται "ανεπάρκεια" τα κοινωνικά και οικονομικά μειονεκτήματα των φτωχών. Χωρίς το σχολείο, δε θα υπήρχαν "κακοί μαθητές"*.

Σαν τον Φρανθίσκο Φερρέρ, ο Ίλλιτς βλέπει το σχολείο σαν μια πόρνη της εξουσίας. Πιστεύει πως η ύψιστη εξουσία είναι η επίδραση του σχολείου πάνω στην αντίληψη των ανθρώπων για τον εαυτό τους. Η εκπαίδευση, δηλαδή, διδάσκει τα άτομα σχετικά με τις ίδιες τους τις προσωπικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Οι άνθρωποι μαθαίνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους έξυπνους ή ηλίθιους, άξιους ή αποτυχημένους. Η ψυχολογική εξουσία του σχολείου γίνεται κατάφωρη αν πάρουμε υπόψη μας ότι η αυτοαντίληψη των ανθρώπων εξαρτάται απ' την αναγνώριση και την ικανότητα λειτουργίας μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό που βασικά μαθαίνει όποιος παρατάει το σχολείο είναι πως το σχολείο, αυτός ο πιο δημοκρατικός, πιο φιλικός θεσμός, του είχε δώσει όλες τις ευκαιρίες κι ότι αυτός/αυτή απέτυχε. Ο αποτυχημένος δεν μπορεί παρά να παραδεχτεί αυτή την αποτυχία και να συμπεράνει πως τώρα δεν μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα για να προοδεύσει. Η απόρριψη απ' το σχολείο οδηγεί στην υποταγή, την απάθεια και, τελικά, στο απόλυτο αδιέξοδο και την κοινωνική στασιμότητα.

* Drop-outs = έκφραση της αργκό που εννοεί αυτούς που αποτυγχάνουν στο σχολείο. (Σ.τ.Μ.).

Σ' αυτή τη διαδικασία ενισχύεται επίσης και η εξουσία μιας κοινωνικής τάξης πάνω σε μια άλλη. Το σχολείο διδάσκει πως όσοι έχουν (στο ενεργητικό τους) περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης είναι "καλύτεροι άνθρωποι". Ο Ίλλιτς υποστηρίζει πως οι φτωχοί μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να υποτάσσονται στην ηγεσία των πιο εκπαιδευμένων, δηλαδή, της ανώτερης τάξης.

Ο Ιβάν Ίλλιτς θεωρεί το σχολείο σαν τη νέα εκκλησία. Η υποστήριξη του σχολείου από την κοινωνία, σαν θρησκευτική πίστη, αντικατοπτρίζει ένα απ' τα κεντρικά μελήματα των ριζοσπαστών κριτικών. Το σχολείο αντλεί την τεράστια εξουσία του απ' το γεγονός ότι, στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, έχει γίνει ο κεντρικός θεσμός ανατροφής των παιδιών. Η νηπιακή εκπαίδευση κι οι παιδικοί σταθμοί αυξάνουν σιγά-σιγά την εξουσία του, ενώ εκμηδενίζεται σταδιακά ο ρόλος άλλων θεσμών, όπως της εκκλησίας και της οικογένειας, στη διαδικασία της παιδικής ανατροφής.

Συνοπτικά, η ίδια η ύπαρξη του σχολείου επιτρέπει τη χρησιμοποίησή του από μια ιδιαίτερη πολιτική κι οικονομική ιδεολογία. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας εξαρτάται από το ποιος ελέγχει την κοινωνία. Όμως η εξουσία του σχολείου υπερβαίνει τον προπαγανδιστικό του ρόλο. Η κοινωνικοποιητική του διαδικασία διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο τύπο χαρακτήρα, που ικανοποιεί τις ανάγκες της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Για κριτικούς σαν τον Γκόντγουιν και τον Φερρέρ, η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου διαπλάθει πολίτες που θα υποτάσσονται στην κρατική εξουσία και θα λειτουργούν σαν υπάκουοι εργάτες στη νέα βιομηχανική κοινωνία. Και, τέλος, η κοινωνικοποιητική διαδικασία μαθαίνει στους ανθρώπους να αποδέχονται την κοινωνική τους θέση και να εξαρτώνται από μια παράλογα οργανωμένη καταναλωτική κοινωνία.

ΤΟ ΑΥΤΕΞΟΥΣΙΟ

Το αυτεξούσιο είναι μια σημαντική έννοια για τις ριζοσπαστικές θεωρίες της εκπαίδευσης, γιατί επεκτείνει την ιδέα της ελευθερίας, οδηγώντας την πέρα απ' το συνηθισμένο νόημα της πολιτικής ελευθερίας και της ισότητας ενώπιον του νόμου και τονίζει τον έλεγχο του ατόμου πάνω στις πεποιθήσεις και τις ενέργειές του. Η πολιτική ελευθερία δε σημαίνει και πολλά πράγματα όταν οι ενέργειες του ατόμου καθοδηγούνται από κάποια εσωτερικευμένη εξουσία, από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει. Αυτή η εσωτερικευμένη εξουσία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ηθικής επιβολής κάποιας θρησκείας, κάποιας εκπαίδευσης ή κάποιας διαδικασίας παιδικής ανατροφής. Οποιοδήποτε, ένας από τους σκοπούς των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων υπήρξε η εσωτερίκευση των πεποιθήσεων κι η ανάπτυξη μιας συνείδησης που θα υποστηρίξει ανεπιφύλακτα την κυρίαρχη κοινωνική δομή. Η επιδίωξη του αυτεξούσιου, αντίθετα, συνεπαγόταν την αναζήτηση κάποιας εκπαιδευτικής μεθόδου ή θεσμικής διευθέτησης που να επιτρέπει την απελευθέρωση απ' την εσωτερικευμένη εξουσία και την ιδεολογική κυριαρχία. Αυτή η αναζήτηση οδήγησε στον πειραματισμό με μη εξουσιαστικές εκπαιδευτικές μεθόδους.

Η έννοια του αυτεξούσιου αναδύθηκε μέσα από το ρασιοναλιστικό υπόβαθρο του Διαφωτισμού του 18ου αιώνα. Ο Διαφωτισμός γέννησε μια εξέγερση ενάντια στα ηθικολογικά κηρύγματα και τα θρησκευτικά δόγματα που εμπόδιζαν

την ελεύθερη χρήση του Λόγου. Στο 19ο αιώνα αμφισβητήθηκε τόσο το κράτος όσο κι η εκκλησία κι επίσης δόθηκε προσοχή στην αποξένωση της σκέψης από την πράξη, καθώς και στην ιδεολογία. Κεντρικό σημείο όλων αυτών ήταν η μαρξιστική θέση ότι κυρίαρχη ιδεολογία μιας κοινωνίας είναι η ιδεολογία της κυρίαρχης ελίτ. Η ιδεολογία δεν είναι προϊόν των πράξεων της συντριπτικής πλειοψηφίας μιας κοινωνίας αλλά των αναγκών και των επιθυμιών μιας επιμέρους κοινωνικής τάξης. Αφού η ιδεολογία δίνει μορφή και περιεχόμενο στη γνώση, αυτό συνεπάγεται το διαχωρισμό της σκέψης απ' την πράξη. Η γνώση γίνεται κάτι που χρησιμοποιείται απ' αυτούς. Ο Φρανθίσκο Φερρέρ, λογουχάρη, υποστήριζε στα τέλη του 19ου αιώνα πως η γνώση της αριθμητικής θα μπορούσε να είναι είτε ένα εργαλείο χρήσιμο στα άτομα είτε ένα μέσο υποδούλωσης στο βιομηχανικό σύστημα. Όταν η αριθμητική διδάσκεται απ' τη σκοπιά της καπιταλιστικής ιδεολογίας, όταν ασχολείται με τέτοια θέματα όπως προβλήματα επιτοκίων, επιχειρηματικών υπολογισμών κι άλλων μεθόδων λειτουργίας μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα, τότε η γνώση μετατρέπεται σε μέσο υποδούλωσης. Απ' την άλλη μεριά, αν δίνονται στα παιδιά προβλήματα που αφορούν π.χ. την ανάπτυξη νέων οικονομικών συστημάτων, η αριθμητική γίνεται όργανο ελευθερίας και δράσης.¹

Αφού οι εσωτερικευμένες μορφές εξουσίας αποτελούν τεράστιο εμπόδιο για την πραγμάτωση του αυτεξούσιου, οι κριτικοί, απ' τον Ρουσσώ και τον Στίρνερ ως τις μέρες μας, έχουν ασχοληθεί πολύ μ' αυτές. Ο χριστιανισμός αποκαλούσε παραδοσιακά την εσωτερικευμένη εξουσία "συνείδηση" και τη θεωρούσε σαν την παρουσία της Θείας καθοδήγησης και του θείου Νόμου μέσα στην ψυχή κάθε ανθρώπου. Στα τέλη του 19ου αιώνα η εκκλησία, το σχολείο, η οικογένεια και τα έθιμα της κοινότητας, θεωρούνταν όλα σαν σημαντικές πηγές για την εσωτερικευση των πεποιθήσεων που συμβάλουν στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

Ένα απ' τα πιο πρώιμα εκπαιδευτικά σχέδια για την απελευθέρωση του ατόμου απ' την κυριαρχία ενός συστήματος εσωτερικευμένων, προκαθορισμένων πεποιθήσεων, ήταν ο "Α ι μ ι λ ι ο ς", του Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, που γράφτηκε το 18ο

αίωνα.² Αυτό το έργο είναι βέβαια λιγότερο ριζοσπαστικό από εκείνα των αναρχικών του 19ου αιώνα, αλλά προάγγελλε πολλές απ' τις ιδέες τους κι αποτελεί μια χρήσιμη βοήθεια για την κατανόηση των μεταγενέστερων επιχειρημάτων αντρών όπως ο γερμανός αναρχικός Μαξ Στίρνερ. Το εκπαιδευτικό σχέδιο του Ρουσσώ βασιζόταν στο ψυχολογικό επιχείρημα, πως το άτομο είναι ανίκανο να σκεφτεί λογικά πάνω στα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα πριν απ' την εφηβεία. Οποιαδήποτε διδασκαλία ηθικών και κοινωνικών ιδεών, πριν απ' αυτή την ηλικία, δεν μπορεί παρά να καταλήξει στην αποδοχή τους στη βάση της αυθεντίας μάλλον, παρά της λογικής. Ο Ρουσσώ συνιστούσε να κρατιέται το παιδί μακριά απ' αυτά τα προβλήματα κι η πρώτη εκπαίδευσή του να έχει σαν προοπτική τη μελλοντική χρήση της λογικής από μέρους του. Το πρόβλημα της απομάκρυνσης του παιδιού απ' αυτά τα προβλήματα απασχόλησε ιδιαίτερα τους ελευθεριακούς παιδαγωγούς στο 19ο και τον 20ό αιώνα. Είναι πράγματι δυνατό να προφυλαχτεί το παιδί από οποιαδήποτε δογματική διαπαιδαγώγηση; Και τι μπορείς να του διδάξεις αν το κρατήσεις μακριά από κάθε δόγμα; Όπως θα δούμε, αυτό αποτέλεσε ένα σημαντικό πρόβλημα για τους αναρχικούς παιδαγωγούς όπως ο Φρανθίσκο Φερρέρ.

Το άτομο, σύμφωνα με τον Ρουσσώ, στη διάρκεια αυτής της πρώιμης περιόδου ανάπτυξής του είναι ανίκανο να εκφέρει κρίσεις για την ηθική ή τις κοινωνικές σχέσεις. Λέξεις όπως "καθήκον", "υπακοή", "διαταγή" και "υποχρέωση" θα έπρεπε να αποκλείονται απ' το λεξιλόγιό του σ' αυτό το στάδιο της ζωής. Οι ενήλικοι δε θα έπρεπε να αντιμετωπίζουν τα παιδιά επικαλούμενοι οποιαδήποτε αυθεντία ή καθήκον αλλά μεταχειριζόμενοι την απλή πραγματικότητα της δύναμης και της ηλικίας τους.

Το πιο σημαντικό, για τον Ρουσσώ, ήταν να αποφευχθούν οι ηθικολογικές καταστάσεις πριν από την ηλικία που το παιδί θα μπορούσε να τις χειριστεί με τη δική του νοητική δύναμη. Αυτό ήταν μια σημαντική όψη εκείνου που αποκαλούσε "αρνητική εκπαίδευση", που σ' αυτή την περίπτωση σημαίνει απουσία ηθικής καθοδήγησης. Αν η ηθική καθοδήγηση παρέχόταν πολύ νωρίς, θα κυριαρχούσε μάλλον στις ενέργειες του ατόμου παρά θα αξιοποιόταν απ' αυτό. Το δεύτερο μέρος της αρνητικής εκπαίδευσης ήταν η αποφυγή της προφορικής α-

γωγής. Αυτό σήμαινε εκπαίδευση μέσα απ' την εμπειρία και όχι μέσα από την προφορική διδασκαλία ή το διάβασμα. Για τον Ρουσσώ, τα βιβλία ήταν μια από τις μεγάλες μαστιγες της παιδικής ηλικίας. Μ' αυτό δεν εννοούσε φυσικά πως το παιδί δεν πρέπει να μαθαίνει ανάγνωση αλλά μάλλον πως η εκμάθηση της ανάγνωσης θα έπρεπε να είναι στενά δεμένη με την εμπειρία και με την ανάγκη. Λογουχάρη, στο βιβλίο του Ρουσσώ, ο Αιμίλιος έπαιρνε προσκλήσεις για γεύματα και για κοσμικές συγκεντρώσεις και δεν έβρισκε κανένα να του τις διαβάσει. Με βάση αυτές τις εμπειρίες, προσπάθησε να μάθει μόνος του ανάγνωση, εξαιτίας του ίδιου του ενδιαφέροντος και της ανάγκης. Η μέθοδος του Ρουσσώ για τη διδασκαλία της ανάγνωσης απόφευγε την ηθική καθοδήγηση — δε βασιζόταν σε κάποια αίσθηση του καθήκοντος ή στην πίστη σε κάποιο αφηρημένο "καλό". Η μάθηση κι η γνώση ήταν εργαλεία για να χρησιμοποιούνται απ' το άτομο, όχι για να το χρησιμοποιούν. Όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, ο Πάουλο Φρέϊρε δίνει μεγάλη έμφαση στην ίδια παιδαγωγική μέθοδο.

Η ίδια ιδέα καθοδηγούσε την εκπαίδευση του Αιμίλιου μέχρι λίγο πριν την εφηβεία. Ο Ρουσσώ υποστήριζε ότι, μετά το νόμο της αναγκαιότητας έρχεται η αρχή της ωφελιμότητας. Σ' αυτή την αρχή ήταν ενσωματωμένη η ιερή ερώτηση "Σε τι ωφελεί αυτό;" Στο στάδιο αυτό ο Αιμίλιος μυήθηκε στη χρησιμότητα των κοινωνικών σχέσεων, αποφεύγοντας ταυτόχρονα τις ηθικές τους όψεις. Μαθαίνοντας για τις χειρωνακτικές τέχνες κι επαγγέλματα, ο Αιμίλιος έμαθε για την αλληλεξάρτηση της κοινωνίας και για τη χρησιμότητα της κοινωνικής οργάνωσης. Έμαθε για τη σημασία της κοινωνικής οργάνωσης βιώνοντας την προσωπική χρησιμότητα κι αναγκαιότητά της. Έτσι, φθάνοντας στην ηλικία της λογικής, ο Αιμίλιος θα ήταν ικανός να κάνει μια επιλογή στη βάση όχι κάποιας πίστης αλλά κατόπιν σκέψης ως προς την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά της. Η αποδοχή μιας κυβέρνησης, λογουχάρη, δε θα ήταν προϊόν κάποιας αδιάκοπης κατήχησης απ' τα νεανικά χρόνια ούτε επιβολής κάποιου άκαμπτου πιστεύω αλλά αποτέλεσμα επιλογής που θα πρόκυπτε από μια λογική διεργασία.

Με την εφηβεία, υποστήριζε ο Ρουσσώ, το άτομο ξαναγεννιέται. Η ανάπτυξη των σεξουαλικών ορμών το ωθεί να

υπερβεί μια στενά καθορισμένη αντίληψη του εαυτού του και να μπει στον κοινωνικό κόσμο. Η ανάπτυξη της ηθικής και κοινωνικής κρίσης δεν είναι παρά άμεσο παράγωγο της αγάπης του εαυτού μας. Η βάση της κατανόησης των άλλων απ' το άτομο είναι η ικανότητα ταύτισης με τα αισθήματά τους. Αυτή η ταύτιση που δημιουργεί το άτομο με τους άλλους, γεννάει και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους. Στο στάδιο της εφηβείας ο Αιμίλιος εισάγεται στην κοινωνία και υποβάλλεται σε κοινωνική και θρησκευτική εκπαίδευση. Από αυτά μαθαίνει πως αν απαλλαγεί η εκπαίδευση από την ατομική εξουσία και τις κοινωνικές προκαταλήψεις κι αν το άτομο εκπαιδευτεί σύμφωνα με τη φύση, τότε ο φόρος της λογικής θα γίνει οδηγός των πράξεων των ατόμων.

Στο τέλος της εκπαίδευσής του, ο Αιμίλιος ρωτιέται τι έμαθε. Απαντά πως διδάχτηκε να είναι ελεύθερος, μαθαίνοντας να υποχωρεί μπροστά στην αναγκαιότητα — όπου η ύστατη αναγκαιότητα της ζωής είναι ο θάνατος. Αντί να μάχεται το πεπρωμένο, η ελευθερία απαιτεί την αποδοχή του. Επίσης, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να κατακτήσουν την ελευθερία με την προστασία του νόμου. Η ελευθερία, λέει, δεν μπορεί να βρεθεί στην κυβέρνηση αλλά μέσα στην καρδιά του ελεύθερου ατόμου.

Ένα από τα σημαντικά ψεγάδια του Αιμίλιου ήταν το σχέδιο του Ρουσσώ να κάνει όλες τις κοινωνικές κι ηθικές αντιλήψεις προϊόν της λογικής, της βασισμένης στη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα. Ο αναρχικός Μαξ Στίρνερ ήταν εκείνος που στο 19ο αιώνα ανάπτυξε πλήρως την ιδέα αυτή, ονομάζοντάς την "αυτεξούσιο". Ο Στίρνερ, που το αληθινό του όνομα ήταν Γιόχαν Κάσπαρ Σμιτ, ήταν ένας φτωχός Γερμανός δάσκαλος, που μαζί με τον Καρλ Μαρξ και τον Φρήντριχ Έγκελς παρακολουθούσε τις συγκεντρώσεις των νεαρών χεγγελιανών διανοούμενων στο Βερολίνο του 1840. Στα 1842, ο Μαρξ δημοσίευσε στην εφημερίδα του, "Ε φ η μ ε ρ ί δ α τ ο υ Ρ ή ν ο υ", το σημαντικό άρθρο του Στίρνερ πάνω στην εκπαίδευση, "Ο ι Λ α θ ε μ έ ν ε ς Α ρ χ έ ς τ η ς Π α ι δ ε ί α ς μ α ς". Το 1844 ολοκλήρωσε το βιβλίο του "Ο Μ ο ν α δ ι κ ό ς κ α ι τ ο Δ ι κ ό τ ο υ", που τόσο εκνεύρισε τον Μαρξ ώστε να αφιερώσει αργότερα ένα μεγάλο μέρος της "Γ ε ρ μ α ν ι κ ή ς Ι δ ε ο λ ο γ ί α ς" σε μια επίθεση ε-

νάντια στον Στίρνερ.³

Ο Στίρνερ συμφωνούσε βασικά με τον Ρουσσώ πως η εκπαιδευτική μέθοδος θα έπρεπε να επιτρέπει στο άτομο την εκλογή των πεποιθήσεών του. Αυτό το στήριζε στην ιδέα πως τα άτομα πρέπει πάντοτε να υποτάσσουν τις πεποιθήσεις και τη γνώση τους στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Η πραγματική επιβεβαίωση αυτού, κατά κάποιο τρόπο, θα ήταν η ικανότητά τους ν' α π α λ λ ά σ σ ο ν τ α ι από οποιαδήποτε συγκεκριμένη ιδέα ή πεποίθηση. Όπως έγραψε στο βιβλίο του "Ο Μ ο ν α δ ι κ ό ς κ α ι τ ο Δ ι κ ό τ ο υ", "Η σκέψη είναι δική μου μονάχα όταν δεν έχω επιφυλάξεις να την εκθέσω κάθε στιγμή σε θανάσιμο κίνδυνο, όταν δε φοβάμαι την απώλειά της σαν απώλεια για μένα, σαν απώλεια του εαυτού μου."⁴ Η σκέψη από την οποία κάποιος δ ε ν μπορεί να απαλλαγεί, η σκέψη που εξουσιάζει το άτομο, ήταν αυτό που ο Στίρνερ αποκαλούσε "τιμόνι στο κεφάλι" – η ηθική επιταγή που κατευθύνει τις πράξεις του. Η σκέψη έλεγχε τη βούληση, η γνώση χρησιμοποιούσε το άτομο αντί να χρησιμοποιείται απ' αυτό.

Για τον Στίρνερ, το αυτεξούσιο σήμαινε την εξάλειψη του "τιμονιού στο κεφάλι". Αυτό ήταν το θέμα που επεξεργάστηκε στις "Λ α θ ε μ έ ν ε ς Α ρ χ έ ς τ η ς Π α ι δ ε ί α ς μ α ς". Ο Στίρνερ έκανε διάκριση ανάμεσα στον "ελεύθερο άνθρωπο" και τον "εκπαιδευμένο άνθρωπο". Η γνώση χρησιμοποιόταν απ' τον εκπαιδευμένο άνθρωπο για να διαμορφώνει το χαρακτήρα του: έγινε ένα τιμόνι στο κεφάλι του που επέτρεψε στο κράτος, την εκκλησία ή την ανθρωπιστική ηθική να τον εξουσιάζουν. Ο ελεύθερος άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γνώση για να διευκολύνει την επιλογή. "Αν κάποιος αφυπνίσει στους ανθρώπους την ιδέα της ελευθερίας", έγραφε ο Στίρνερ,

τότε οι ελεύθεροι άνθρωποι θα συνεχίσουν αδιάκοπα την απελευθέρωση του εαυτού τους. Αν, αντίθετα, κάποιος απλά και μόνο τους εκπαιδεύσει, τότε θα προσαρμόζονται πάντα στις περιστάσεις με τον πιο μορφωμένο κι εκλεπτυσμένο τρόπο, για να εκφυλιστούν σε υποταχτικές, δουλοπρεπείς ψυχές.⁵

Για τον ελεύθερο άνθρωπο, η γνώση κάποιου πράγματος ή-

ταν πηγή μεγαλύτερης επιλογής, ενώ για τον εκπαιδευμένο ήταν ο καθοριστικός παράγοντας της επιλογής.

Το σοβαρότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία, πίστευε ο Στίρνερ, συνίσταται στο ότι είναι γεμάτη εκπαιδευμένους ανθρώπους αντί για ελεύθερους ανθρώπους. "Άνθρωπε", προειδοποιούσε, "το κεφάλι σου είναι στοιχειωμένο· έχεις τιμόνι στο κεφάλι σου! ... Μια ιδέα που έχει υποτάξει τον άνθρωπο στην ίδια." Το πρόβλημα ήταν πώς ν' αποκτηθεί όχι η πολιτική ελευθερία αλλά το αυτεξούσιο. Ο Στίρνερ εναντιωνόταν στην ιδέα της πολιτικής ελευθερίας, γιατί αυτή δε σήμαινε παρά την ελευθερία των θεσμών και της ιδεολογίας. "Η πολιτική ελευθερία", έγραφε,

σημαίνει πως η πολιτεία, το κράτος, είναι ελεύθερα. Η ανεξιθρησκεία πως οι θρησκείες είναι ελεύθερες, όπως κι η ελευθερία της συνείδησης πως η συνείδηση είναι ελεύθερη· και όχι, επομένως, πως εγώ είμαι ελεύθερος απ' το Κράτος, απ' τη θρησκεία, απ' τη συνείδηση, ή πως έχω απαλλαγή απ' αυτές."⁶

Αυτό έκανε τον έλεγχο και τη φύση της εκπαίδευσης κεντρικό πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας.

Η πραγματική πηγή της εξουσίας σε μια κοινωνία είναι ο θεσμός που εξουσιάζει την εσωτερική ζωή του ατόμου. Στο παρελθόν, η εκκλησία εκπλήρωνε την αποστολή της καθοδήγησης κι εξουσίασης του μυαλού. Στον κόσμο του 19ου αιώνα, κυρίαρχος παράγοντας άρχισε να γίνεται η κρατική πολιτική. Η θρησκεία και η πολιτική κυριάρχησαν χάρη στην ικανότητά τους να επιβάλλουν επιταγές που κατευθύνανε τις πράξεις του ατόμου. Ο Στίρνερ έγραφε, "κάτω απ' την επίδραση της θρησκείας και της πολιτικής, ο άνθρωπος γίνεται δέσμιος του "π ρ έ π ε ι": πρέπει να γίνει αυτό ή το άλλο, να είναι έτσι ή αλλιώς. Με αυτή την επιταγή, αυτή την εντολή, ο καθένας μπάινει εμπόδιο όχι μόνο στους άλλους αλλά και στον ίδιο του τον εαυτό."⁷

Η δύναμη του σύγχρονου κράτους βρίσκεται στο ότι αναγνωρίζει τη σημασία της κυριαρχίας πάνω στο μυαλό των ανθρώπων. Στο σύγχρονο κράτος, οι νόμοι εσωτερικεύτηκαν μέσα στο άτομο, έτσι που η "ελευθερία" δε σημαίνει παρά την

ελευθερία να υπακούς στους νόμους που έχεις διδαχθεί να πιστεύεις. Το όνειρο του γυμνασιάρχη του 19ου αιώνα ήταν να τερματίσει την ανυπακοή των μαθητών του, κάνοντάς τους να εσωτερικεύσουν τους σχολικούς κανονισμούς. Σ' ένα απ' τα καλύτερα κομμάτια του, ο Στίρνερ έγραφε:

Να επιτέλους που η κυριαρχία του νόμου είναι για πρώτη φορά πλήρης: "Δε ζω εγώ, αλλά ο νόμος ζει μέσα μου." Έτσι, έχω πραγματικά προχωρήσει τόσο πολύ ώστε να μην είμαι παρά ο φορέας της δόξας του. "Κάθε Πρώσος κουβαλάει ένα χωροφύλακα μέσα στην καρδιά του", όπως είχε πει κάποιος Πρώσος ανώτερος αξιωματικός.

Το να μπει ο χωροφύλακας μέσα στην καρδιά όλων να ποιος ήταν ο στόχος του σύγχρονου κράτους. Ελευθερία σημαίνει ταυτόχρονα την ελευθερία απ' τον άμεσο έλεγχο του κράτους και την ελευθερία να ενεργείς σύμφωνα με τους νόμους του κράτους. Ο Στίρνερ ανέφερε τα λόγια του Φρανσουά Γκιζό, διακεκριμένου Γάλλου πολιτικού του 1840: "Η μεγάλη δυσκολία της εποχής μας βρίσκεται στην καθοδήγηση και την εξουσίαση του μυαλού. Προηγούμενα, αυτή την αποστολή την εκπλήρωνε η εκκλησία αλλά τώρα πια δεν επαρκεί, γι' αυτό, το πανεπιστήμιο είναι εκείνο απ' το οποίο πρέπει τώρα να περιμένουμε αυτή τη σπουδαία υπηρεσία..." Γι' αυτό το λόγο, υποστήριζε ο Γκιζό, καθήκον της κυβέρνησης είναι να ενισχύει το πανεπιστήμιο. Ο Στίρνερ παρατήρησε πως ο καταστατικός χάρτης που είχε συνταχθεί για το πανεπιστήμιο απαιτούσε την ελευθερία της σκέψης και της συνείδησης. "Έτσι", σχολίασε ήρεμα, "για χάρη, λοιπόν, της ελευθερίας της σκέψης και της συνείδησης, ο υπουργός ζητάει την καθοδήγηση και την εξουσίαση του μυαλού."⁸

Η κυριαρχία πάνω στο μυαλό δεν ήταν απλώς η εσωτερικεύση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, μιας ιδεολογίας που αναφερόταν άμεσα και κατευθείαν στις ανάγκες της κοινωνίας. Αναφερόταν επίσης στο ιδεώδες, στην ηθική επιταγή, που κατακτούσε την αφοσίωση των ατόμων. Το τιμόνι στο κεφάλι λειτουργούσε σε δυο επίπεδα: Στο πρώτο καθοδηγούσε τους ανθρώπους στην καθημερινή ζωή τους: Πήγαιναν στην εκκλησία και πλήρωναν φόρους επειδή αυτό είχαν

διδασχτεί να κάνουν. Αυτός ήταν ο φυσιολογικός τρόπος ζωής. Στο δεύτερο επίπεδο υπήρχαν τα ιδεώδη – ιδεώδη που ωθούσαν τους ανθρώπους να θυσιάζονται για το καλό της πατρίδας, που τους έκαναν να προσπαθούν να μοιάσουν στον Χριστό, ιδεώδη που τους ωθούσαν να εγκαταλείψουν αυτό που ήταν για χάρη κάποιου απραγματοποιήτου στόχου. Σ' αυτή τη σφαίρα των ιδεωδών θεμελιώθηκε η ισχύς της εκκλησίας και του κράτους. Ο πατριωτισμός κι ο θρησκευτικός ζήλος ήταν το αποτέλεσμα της κυριαρχίας των ιδεωδών πάνω στους ανθρώπους.

Το ιδεώδες κυριαρχεί πάνω στους ανθρώπους, υποστήριζε ο Στίρνερ, εξαιτίας μιας σύγχυσης ανάμεσα στο ν ο η τ ό και το δ υ ν α τ ό. Το γεγονός και μόνο ότι κάποιος μπορεί να σκεφτεί πως όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι καλοί, δε σημαίνει πως είναι δυνατόν να είναι όλοι καλοί ούτε πως θα έπρεπε να είναι καλοί. Ωστόσο, χρησιμοποιείται αυτό ακριβώς το "επιδέξιο διανοητικό τέχνασμα", συνεχίζει ο Στίρνερ. "Ήταν νοητό ότι οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν ορθολογικοί, νοητό πως μπορούν να γνωρίσουν τον Χριστό· νοητό πως μπορούν να γίνουν ηθικοί... πως μπορούν να γίνουν υπάκουοι υπήκοοι..." Αφού αυτό είναι νοητό, είναι και δυνατό, "και παρ'επείρα, αφού είναι δυνατό για τους ανθρώπους... έπεται πως αυτοί θα έπρεπε να είναι έτσι, πως αυτός ήταν ο προορισμός τους και τελικά καταλήγουμε να βλέπουμε τους ανθρώπους σύμφωνα μ' αυτό τον προορισμό, μόνο σαν φανταστικούς ανθρώπους, "όχι όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι". Απ' αυτή την οπτική γωνία, οι άνθρωποι του σύγχρονου κόσμου δεν είναι παρά πλάσματα εξαναγκασμένα, που θυσιάζουν αυτό που είναι για χάρη κάποιου ιδεώδους, αναφορικά με το πώς θα έπρεπε να είναι. Δεν κατέχουν τον εαυτό τους αλλά κατέχονται από αυτό που θα έπρεπε να είναι. Η εκκλησία τους λέει πως πρέπει νάναι σαν τον Χριστό, το κράτος πως πρέπει νάναι καλοί πολίτες κι οι φιλελεύθεροι πολιτικοί πως πρέπει να δώσουν τα πάντα για την υπόθεση της ανθρωπότητας. Τα σύγχρονα άτομα δεν μπορούν ποτέ να βρουν τον εαυτό τους, εξαιτίας ενός κόσμου περικυκλωμένου από εικόνες αυτού που θα έπρεπε να είναι. "Ο άνθρωπος δεν είναι το άτομο", έγραφε ο Στίρνερ, "αλλά μια σκέψη, ένα ιδεώδες, με το οποίο συνδέεται το άτομο ούτε καν όπως το παιδί με τον ενήλικα αλλά όπως το σημείο που αφήνει η κιμωλία με το νοητό

σημείο...” Τόσο η δυνατότητα πραγμάτωσης όσο και η ηθική επιτακτικότητα ενός ιδεώδους αποκτούν υπόσταση επειδή και αυτά μπορούν να μορφοποιηθούν απ’ τη σκέψη. Η σκέψη των κυρίαρχων θεσμών μεταβλήθηκε σε ηθική επιταγή της κοινωνίας. Ο κυρίαρχος θεσμός στο παρελθόν ήταν η εκκλησία, με το τσιράκι της, τον παπά, ενώ στο 19ο αιώνα είναι το κράτος κι ο κήρυκάς του, ο δάσκαλος. “Έτσι”, έγραφε ο Στίρνερ, “οι στοχαστές κυβερνούν τον κόσμο όσο διαρκεί ο αιώνας των παπάδων και των δασκάλων, και ότι σκέφτονται είναι και δυνατό, ότι όμως είναι δυνατό πρέπει να πραγματωθεί.”⁹

Ο Στίρνερ πίστευε πως για να είναι τα άτομα αυτεξούσια, πρέπει να αποκτούν τις πεποιθήσεις τους όχι διαμέσου της εκπαίδευσης αλλά διαμέσου θεληματικών πράξεων. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε κανείς να θεωρεί χ ρ ή σ ι μ ο το να πιστεύει σε κάτι και να ενεργεί σύμφωνα μ’ αυτή την πίστη. Όλες οι ιδέες και οι πράξεις θα πρέπει να κρίνονται σύμφωνα με την αξία που έχουν για το άτομο. Η διάκριση που έκανε ο Στίρνερ αντιστοιχούσε περίπου στη διαφορά ανάμεσα στο να κατηχηθείς από νήπιο σε κάποια θρησκεία και στο να κάνεις τη θρησκευτική επιλογή σου όντας ενήλικος. Απ’ τη μια μεριά, το να μάθεις από παιδί να πιστεύεις σε κάποια θρησκεία βάζει στο κεφάλι ένα τιμόνι απ’ το οποίο δύσκολα μπορείς ν’ απαλλαγείς. Η θρησκεία γίνεται, όπως το είχε διατυπώσει ο Στίρνερ, “μια ιδέα που έχει υποτάξει τον άνθρωπο στην ίδια”. Απ’ την άλλη μεριά, αν κάποιος επιλέγει μια θρησκεία διαμέσου της άσκησης της λογικής του, στηριζόμενος σε σχετικές γνώσεις και απαλλαγμένος από κάθε δεοντολογική πεποίθηση για τον εαυτό του, τότε αυτό το άτομο είναι κύριος αυτής της πεποίθησης. Αν κάποιος είναι κύριος της σκέψης του, τότε μπορεί να απαλλαγεί απ’ αυτή· δεν είναι δούλος της.

Βέβαια, στην περίπτωση της θρησκείας, ο Στίρνερ υπέθετε πως κανείς δε θα ήθελε να είναι κύριος μιας τέτοιας πεποίθησης, αν είχε δικαίωμα επιλογής. Η θρησκεία και το κράτος δε βασίζονται παρά μόνο στη δογματική διδασκαλία. Αν οι άνθρωποι ήταν στ’ αλήθεια κύριοι του εαυτού τους, υποστήριζε ο Στίρνερ, δε θα θεωρούσαν χρήσιμο το κράτος ή τη θρησκεία και δε θα τα επέλεγαν.

Ο Στίρνερ, επίσης, επέκρινε την ιδέα της ισότητας μέσα

στα πλαίσια του σύγχρονου κράτους. Η ισότητα μέσα στο κράτος δεν ισοδυναμεί παρά με ίση μεταχείριση από μέρους του. “Σαν πολίτες του Κράτους”, έγραφε, “σίγουρα, όλοι είναι ίσοι για το Κράτος. Αυτό όμως θα τους χωρίσει” και άλλους θα τους προωθήσει, άλλους θα τους αφήσει πίσω, ανάλογα με τα δικά του συμφέροντα, αν όχι πάνω σε κάποια άλλη βάση. Και, ακόμη χειρότερα, θα τους χωρίσει σε καλούς και κακούς πολίτες.” Μέσα στα πλαίσια της ισότητας και της ελευθερίας, το σύγχρονο κράτος έθεσε τα πάντα στην υπηρεσία των δικών του σκοπών. Η ισότητα ενώπιον του νόμου δε σήμαινε και το τέλος της αδικίας, γιατί όλοι οι άνθρωποι μπορούν να τύχουν ίσης μεταχείρισης από μέρους άδικων νόμων.¹⁰

Το βασικό πρόβλημα ήταν η πίστη στην ορθότητα του κράτους. Αν οι άνθρωποι μετατρέπονταν σε πολίτες και ζούσαν για χάρη του κράτους, αυτό θα μπορούσε να εξαγνίσει όλες του τις πράξεις. “Όταν η ευημερία του κράτους είναι ο σκοπός, τότε ο πόλεμος είναι ένα καθαγιασμένο μέσο. Όταν ο σκοπός του κράτους είναι η δικαιοσύνη, τότε η ανθρωποκτονία είναι ένα καθαγιασμένο μέσο και αποκαλείται με το τελετουργικό της όνομα, “εκτέλεση”. Το ιερό κράτος καθαγιάζει οτιδήποτε μπορεί να το εξυπηρετήσει.” Το κράτος δεν είναι παρά ένα όργανο εξουσίας στα χέρια της κυρίαρχης κοινωνικής ελίτ. Όταν η ελίτ σκοτώνει διαμέσου του κράτους, αυτό είναι δικαιοσύνη. Όταν κάποιος πολίτης σκοτώνει για αντεκδίκηση, αυτό είναι έγκλημα. Μια τέτοια κατάσταση δεν μπορούσε να επιβληθεί παρά μόνο αν οι άνθρωποι μάθαιναν να πιστεύουν στην έννοια του κράτους. Όπως ακριβώς η εκκλησία διδάσκει την ηθικότητα για χάρη του Θεού, έτσι και τα σύγχρονα σχολεία διδάσκουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη για χάρη του κράτους.

Η λύση του Στίρνερ σε σχέση με το πρόβλημα του κράτους ήταν άμεση απόρριψη των στοχασμών του πάνω στην εκπαίδευση — η γνώση θα γίνει όργανο του αυτεξούσιου, ένα εργαλείο με το οποίο οι άνθρωποι θα επιλέγουν ό, τι θεωρούν χρήσιμο γι’ αυτούς. Ο Στίρνερ οραματιζόταν την αντικατάσταση του κράτους από μια Ένωση των Εγωιστών — μια κοινωνική οργάνωση ελεύθερων ατόμων, χωρίς θυσίες σε ανούσιες αφαιρέσεις όπως η “ευημερία της ανθρωπίνης κοινωνίας”. Οι θεσμοί και η οργάνωση της κοινωνίας θα βασιζόνταν στις ανάγκες κάθε ατόμου. Οι θεσμοί θα έπαυαν να υπάρχουν

απ' τη στιγμή που δε θα ήταν πια χρήσιμοι.¹¹

Ο Στίρνερ ποτέ δεν ανέλυσε διεξοδικά το πώς θα μπορούσε ν' αποκτήσει κανείς μια εκπαίδευση απαλλαγμένη απ' το δόγμα και τις ηθικές επιταγές ή πως μπορεί το άτομο να απαλλαγεί από το τιμόνι στο κεφάλι. Αυτή η διαδικασία έγινε στόχος των ελευθεριακών παιδαγωγών. Το πόσο δύσκολοι στόχοι είναι, το δείχνουν, ανάμεσα στα άλλα και οι ατέρμονες συζητήσεις τους για το αν η μη δογματική εκπαίδευση καθιερώνει κι αυτή τα δικά της δόγματα. Μερικοί ριζοσπάστες βρέθηκαν στην περίεργη θέση να υιοθετούν μια ασυμβίβαστη ιδεολογική στάση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και ταυτόχρονα να φοβούνται να μεταδώσουν τις πεποιθήσεις τους στα παιδιά. Η αμερικανίδα αναρχική Έμμα Γκόλντμαν, λογουχάρη, προειδοποιούσε ήδη απ' τις αρχές του 20ού αιώνα τους ριζοσπάστες γονείς πως, αν επιβάλλουν τις πεποιθήσεις τους στα παιδιά τους, θ' ανακαλύψουν πως

αγόρια και κορίτσια, παραταϊσμένα με τον Τόμας Πάιν, ρίχνονται στις αγκάλες της εκκλησίας ή υποστηρίζουν τον ιμπεριαλισμό, μόνο και μόνο για να γλιτώσουν απ' την αρπάγη του οικονομικού ντετερμινισμού ή του επιστημονικού σοσιαλισμού' ή, ότι... αγκιστρώνονται στο δικαίωμα συσσώρευσης ιδιοκτησίας, μόνο και μόνο για να απαλλαγούν από τον ξεπερασμένο κομμουνισμό του πατέρα τους.¹²

Το δίλημμα της δημιουργίας μιας παιδείας του αυτεξούσιου, έγινε πιο φανερό στο "Σύγχρονο Σχολείο" του Φρανθίσκο Φερρέρ, στη Βαρκελώνη. Όταν ο Φερρέρ άρχιζε να το οργανώνει, στη δεκαετία του 1890, έψαξε να βρει μη δογματικά βιβλία, για τη σχολική βιβλιοθήκη. Το ψάξιμο αποδείχτηκε εντελώς άκαρπο, μιας και δεν υπήρχαν τέτοια βιβλία κι έτσι το σχολείο άνοιξε χωρίς κανένα βιβλίο στη βιβλιοθήκη του.¹³ Η αδυναμία να βρεθεί ένα μη δογματικό κείμενο δείχνει καθαρά τον κίνδυνο να καταλήξει η ελευθεριακή εκπαίδευση στο μηδέν, με τους ενήλικες να φοβούνται να μεταδώσουν ο π ο ι α δ ή π ο τ ε γνώση στα παιδιά. Σ' αυτή την ακρότητα δεν έφτασαν ποτέ τον περασμένο αιώνα, χάρη στη θεμελιακή τους πίστη στην αντικειμενικότητα της επιστήμης και της ανθρώπινης λογικής. Κανείς δεν αμφισβητούσε τότε την

ύπαρξη ενός συνόλου αντικειμενικών φυσικών και κοινωνικών νόμων, που οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν και να χρησιμοποιούν προς όφελός τους.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, της επιστήμης και του ρασιοναλισμού, ο Φερρέρ προσπάθησε να υλοποιήσει μια εκπαίδευση του αυτεξούσιου απαλλαγμένη από το δογματικό έλεγχο. Πίστευε πως ο ρόλος του δάσκαλου είναι να σπέρνει τους σπόρους των ιδεών, ιδεών προορισμένων να φυτρώσουν αργότερα στον αγρό της λογικής κάθε ατόμου. Οι σπόροι των ιδεών θα δίνονταν με τη μορφή των θετικών επιστημών. "Η δημιουργία των ιδεωδών είναι έργο του διανοητικού σφρίγγους των ατόμων", έγραφε, "με τη βοήθεια της τέχνης και της φιλοσοφίας. Όμως για να μην εκφυλιστούν τα ιδεώδη σε μύθους ή σε μυστικιστικές κι ανυπόστατες φαντασιώσεις... είναι απόλυτα αναγκαίο να αποκτήσουν μια ασφαλή κι ακλόνητη θεμελίωση στις θετικές επιστήμες."¹⁴

Η διδασκαλία των θετικών επιστημών δεν είχε άλλο σκοπό από τη δημιουργία ενός υπόβαθρου για τη χρήση της λογικής. Η εκπαίδευση δεν είχε σαν σκοπό να κάνει ένα άτομο καλό πολίτη, καλό θρησκευόμενο ή ακόμα καλό άνθρωπο. Κάθε τέτοιος στόχος θεωρούνταν δογματικός, αφού έθετε δεοντολογικά ιδεώδη. Αυτός ήταν κι ο λόγος που δεν υπήρχαν έπαινοι ή τιμωρίες στο σχολείο του Φερρέρ. "Αφού δεν εκπαιδεύουμε για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό", έγραφε, "δεν μπορούμε και να κρίνουμε την ικανότητα ή την ανικανότητα του παιδιού". Με άλλα λόγια, σε μια εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς συγκεκριμένους σκοπούς ή στόχους, τα παιδιά δεν μπορούν να ανταμείβονται ή να τιμωρούνται, αφού **δεν υπάρχει κανένας λόγος** ανταμοιβής ή τιμωρίας τους.¹⁵

Φυσικά, υπήρχαν σκοποί. Το αν η ύπαρξή τους ήταν ασυμβίβαστη με την ιδέα της μη δογματικής εκπαίδευσης, ήταν ένα ερώτημα που γέννησε ατέλειωτες διαμάχες στους ελευθεριακούς κύκλους και αποδείχτηκε αναπάντητο. Ο Φερρέρ δήλωνε ξεκάθαρα:

Σκοπός των ορθολογικών σχολείων πρέπει να είναι το να δείχνουν στα παιδιά πως όσο υπάρχει εξάρτηση του ενός ανθρώπου απ' τον άλλο θα υπάρχει τυραννία και σκλαβιά, να μελετούν τις αιτίες της άγνοιας που ε-

πικρατεί στις μέρες μας και να μαθαίνουν την προέλευση όλων των παραδοσιακών αντιλήψεων που δίνουν ζωή στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα και σ' αυτά τα θέματα να κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών.

Είναι σίγουρο πως ο Φερρέρ θα απόρριπτε, σαν ανόητη, οποιαδήποτε κριτική αυτών των στόχων. Ήταν πεπεισμένος πως υπάρχει ένα σύνολο αντικειμενικών γεγονότων, που θα μπορούσαν να τα μάθουν οι μαθητές χωρίς να γίνονται δούλοι κάποιας ιδεολογίας.

Ένα παράδειγμα είναι η μέθοδος διδασκαλίας της αριθμητικής του Φερρέρ. Αυτή συζητήθηκε νωρίτερα σ' αυτό το κεφάλαιο σαν παράδειγμα είτε υποδούλωσης είτε ελευθερίας διαμέσου της γνώσης. Ο Φερρέρ ήθελε να διδάσκεται η αριθμητική με παραδείγματα σχετικά με τη δίκαιη διανομή των προϊόντων, τις μεταφορές, τα μέσα επικοινωνίας, τα πλεονεκτήματα της εκμηχάνισης και τα δημόσια έργα. "Με μια λέξη", έγραφε, "το Σύγχρονο Σχολείο ασχολείται με μια σειρά προβλημάτων που δείχνουν τι πρέπει νάναι στην πραγματικότητα η αριθμητική — η επιστήμη της κοινωνικής οικονομίας (παίρνοντας τη λέξη οικονομία με την ετυμολογική της έννοια, που σημαίνει "καλή διανομή")."¹⁶ Μ' αυτή την έννοια το αντικειμενικό γεγονός ή η "γνώση" έχει ένα ειδικό νόημα. Είναι αντικειμενικό με την έννοια ότι τα άτομα μπορούν να την χρησιμοποιήσουν για να διατηρήσουν την προσωπική τους ελευθερία. Η αριθμητική, ενταγμένη στα πλαίσια των κυρίαρχων οικονομικών συστημάτων, γίνεται μια μέθοδος με την οποία τα άτομα υποτάσσονται σ' αυτά τα συστήματα. Απ' την άλλη μεριά, η αριθμητική, εμφανιζόμενη σαν εργαλείο για τη δημιουργία μιας πιο δίκαιης οργάνωσης της οικονομίας, είναι γνώση που τα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν για ν' απελευθερωθούν.

Ένα άλλο παράδειγμα αυτού του είδους μεθόδου, είναι η κριτική της Έμμας Γκόλντμαν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας. Έγραφε: "Δείτε πώς τα παγκόσμια γεγονότα παρουσιάζονται σαν παράσταση φτηνού κουκλοθέατρου όπου μερικοί μαριονετίστες υποτίθεται ότι κατευθύνουν την πορεία ανάπτυξης ολόκληρου του γένους." Η ιστορία που τονίζει τη δράση των κυβερνητών, των κυβερνήσεων και των μεγάλων ανδρών, κάνει ταυτόχρονα το άτομο να απο-

δέχεται μια κοινωνία όπου, εκτός από κάποιους ηγέτες που κατευθύνουν τις εξελίξεις, οι υπόλοιποι άνθρωποι παραμένουν παθητικοί. Η Έμμα Γκόλντμαν πίστευε πως η ιστορία θα έπρεπε να τονίζει την ικανότητα όλων των ανθρώπων να δρουν και να διαμορφώνουν την ιστορία. Η ιστορία, παρουσιασμένη με τον παραδοσιακό τρόπο, υποδουλώνει την ανθρωπότητα στους εξουσιαστικούς θεσμούς. Όταν όμως αυτή απεικονίζει όλους τους ανθρώπους σαν ενεργούς παράγοντες, τότε τα άτομα μπορούν να συνειδητοποιήσουν τη δύναμή τους να διαμορφώνουν το μέλλον.¹⁷

Σ' αυτά τα παραδείγματα, η εκπαιδευτική διαδικασία χάνει το δογματισμό και τον ηθικό προσανατολισμό της – δεν κάνει τίποτα παρπάνω από το να παρουσιάζει υλικό που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα άτομα για ν' αποκτήσουν την ελευθερία τους. Το πρόβλημα όμως μ' αυτή τη μέθοδο είναι πως θίγει επιφανειακά το ζήτημα του πώς το άτομο, ορμώμενο από την επιθυμία του να καταλάβει, μπορεί ν' αποκτήσει γνώσεις για μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Πώς όμως μπορείς να μάθεις για τη θρησκεία χωρίς να γίνεις θρήσκος; Πώς μπορείς να μάθεις για τον καπιταλισμό χωρίς να γίνεις καπιταλιστής; Θα έπρεπε, άραγε, ν' απομονώνουμε, στην πραγματικότητα, το παιδί από κάθε πίστη; Δε θα μπορούσε να μάθει περισσότερα για το πραγματικό νόημα της ιδεολογίας ακούγοντας κάποιον ιδεολόγο να υποστηρίζει την υπόθεσή του/της;

Μια διέξοδο από αυτό το συγκεκριμένο δίλημμα πρότεινε ο χριστιανός αναρχικός και Ρώσος συγγραφέας Λέων Τολστόη, που είχε ιδρύσει ένα σχολείο στη Ρωσία το 1860. Ο Τολστόη έλυνε το πρόβλημα, αντικαθιστώντας την έννοια "εκπαίδευση" με την έννοια "κ α λ λ ι έ ρ γ ε ι α". Υποστήριξε πως έπρεπε να γίνεται μια ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στις έννοιες "καλλιέργεια", "εκπαίδευση", "καθοδήγηση" και "διδασκαλία". Σαν καλλιέργεια θεωρούσε το σύνολο των κοινωνικών επιρροών που διαμορφώνουν το χαρακτήρα του ατόμου. Η εκπαίδευση είναι η συνειδητή προσπάθεια να δοθεί στους ανθρώπους ένας συγκεκριμένος τύπος χαρακτήρα και συνηθειών. Όπως το διατύπωνε, "Εκπαίδευση είναι η τάση ενός ανθρώπου να κάνει κάποιον άλλο όμοιο με τον εαυτό του" Η διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση και την καλλιέργεια

έγκειται στον *ε ξ α ν α γ κ α σ μ ό*. “Εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια υπό περιορισμό. Η καλλιέργεια είναι ελεύθερη.” Ο Τολστόη υποστήριζε πως η καθοδήγηση και η διδασκαλία σχετίζονταν και με την εκπαίδευση και με την καλλιέργεια. Καθοδήγηση ήταν η μεταβίβαση πληροφοριών από ένα άτομο σε κάποιο άλλο. Διδασκαλία ήταν η καθοδήγηση στο πεδίο των φυσικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία και η καθοδήγηση ήταν μέσα καλλιέργειας, υποστήριζε ο Τολστόη, όταν ήταν ελεύθερα. Ήταν μέσα εκπαίδευσης “όταν η διδασκαλία επιβάλλεται στο μαθητή κι όταν η καθοδήγηση είναι αποκλειστική, όταν δηλαδή διδάσκονται μονάχα όσα θεωρεί ο δάσκαλος αναγκαία”.¹⁸

Η μάθηση, λοιπόν, πρέπει να είναι μια διαδικασία καλλιέργειας κι όχι εκπαίδευσης. Το σχολείο πρέπει να μην παρεμβαίνει καθόλου, αφήνοντας τους μαθητές ελεύθερους να μαθαίνουν ό,τι οι ίδιοι θέλουν. Ο Τολστόη όριζε το σχολείο σαν “τη συνειδητή επίδραση εκείνου που προσφέρει την καλλιέργεια πάνω σ’ αυτούς που τη δέχονται...” Μη παρέμβαση στο σχολείο σημαίνει “να παραχωρείται στο άτομο η απόλυτη ελευθερία ώστε να επωφελείται από τη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, τη διδασκαλία που το ίδιο επιζητά... και να αποφεύγει τη διδασκαλία που δε χρειάζεται και που δε θέλει.” Σαν παραδείγματα “σχολείων μη παρέμβασης” έφερε τα μουσεία και τις δημόσιες διαλέξεις: Είναι συνειδητά σχεδιασμένες για να εκπληρώσουν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, αλλά ο ενδιαφερόμενος είναι ελεύθερος να τις παρακολουθήσει ή όχι. Αντίθετα, τα κατεστημένα σχολεία και τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν συστήματα επαίνου και τιμωρίας και περιορίζουν το πεδίο των σπουδών για να εξυπηρετήσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους. Μη εξαναγκαστικό σχολείο είναι εκείνο που δεν έχει πάγιο πρόγραμμα, οι δάσκαλοι μπορούν να διδάσκουν ό,τι θέλουν και η προσφορά τους ρυθμίζεται απ’ τις απαιτήσεις των μαθητών. Το σχολείο δε θα ασχολιόταν με το πώς χρησιμοποιούνται τα όσα δίδασκε, ούτε με το τι αποτέλεσμα είχαν στους μαθητές του. Θα έπρεπε να είναι ένας τόπος καλλιέργειας και όχι εκπαίδευσης.

Η λύση του Τολστόη, προσπαθούσε βασικά να επιλύσει το Στιρνερικό πρόβλημα του αυτεξούσιου, καταργώντας όλους τους εξαναγκαστικούς θεσμούς που είχαν σαν στόχο να *μ ε τ α τ ρ έ ψ ο υ ν* το άτομο σε κάτι. Αυτή η λύση ήταν

θεμελιωμένη στη βαθιά πίστη πως αν οι άνθρωποι αφήνονταν να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη ζωή τους, θα διάλεγαν τον καλύτερο και πιο ικανοποιητικό τρόπο ζωής. Για τον Τολστόη, που ήταν χριστιανός αναρχικός, αυτορρύθμιση σήμαινε το να μπορούν οι άνθρωποι να κυβερνούνται από τη θεία καλοσύνη που υπήρχε μέσα τους. Αυτή, βέβαια, ήταν μια αντίληψη που απόρριπταν οι αυστηροί ρασιοναλιστές σαν τον Φερρέρ ή οι αντιθρησκευτικοί στοχαστές σαν τον Στίρνερ. Ωστόσο, αν παραβλέψουμε τη θρησκευτική διάσταση, μπορούμε να παρατηρήσουμε πιθανά κοινά σημεία ανάμεσα στον Στίρνερ και τον Τολστόη, πάνω στο θέμα της αυτορρύθμισης και κυρίως σ' ό,τι αφορά τη σχέση μαθητή - δασκαλου. Τόσο ο Στίρνερ όσο κι ο Τολστόη συμφωνούσαν ίσως πως όσο διατηρείται η παραδοσιακή σχέση μαθητή - δασκαλου και όσο τα σχολεία εξακολουθούν συνειδητά να προσχεδιάζουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, είναι αδύνατη η αυτορρύθμιση.

Η ανάλυση της σχέσης μαθητή - δασκαλου από τον Στίρνερ σίγουρα υπήρξε μια απ' τις σημαντικότερες συνεισφορές όσον αφορά την κατανόηση της υποδούλωσης της ανθρωπότητας στο σύγχρονο κόσμο. Το αυτεξούσιο ήταν κάτι παραπάνω από το να μην επιβάλλουν στο άτομο ηθικές επιταγές και δόγματα. Περιλάμβανε, επιπλέον και την ελεύθερη άσκηση της βούλησής του. Η ίδια ακριβώς η ύπαρξη της σχέσης μαθητή - δασκαλου καταστρέφει τη βούληση του ατόμου. Στην πραγματικότητα, αυτή η σχέση προετοιμάζει τα άτομα να παραιτηθούν από τη βούλησή τους, υπέρ της αυθεντίας των κοινωνικών θεσμών.

Ο Στίρνερ πίστευε ότι η γνώση που δίδασκεται μετατρέπει τα άτομα σε μαθητές μάλλον παρά σε δημιουργικά όντα. Οι μαθητές χάνουν την ελευθερία βούλησης, διαμέσου της αυξανόμενης εξάρτησής τους από τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς για να μαθαίνουν πώς να ενεργούν. Τους λείπει η ελευθερία βούλησης γιατί εξαρτώνται απ' το να μαθαίνουν πώς να δρουν αντί να αποφασίζουν οι ίδιοι για το πώς να δρουν:

“Πού μπορεί να μορφωθεί ένα δημιουργικό άτομο αντί να γίνει μαθητής; Πού γίνεται ο δάσκαλος συνεργάτης, πού αναγνωρίζει ότι η γνώση μετατρέπεται σε βούλη-

ση, πού μετράει σαν σκοπός ο ε λ ε ύ θ ε ρ ο ς άνθρωπος κι όχι ο απλά εκ παι δε υ μ έ ν ο ς;" (η έμφαση είναι του συγγραφέα.)

Για ν' αποφευχθεί η μετατροπή των ανθρώπων σε απλούς μαθητές, η παιδαγωγική θα έπρεπε να στοχεύει στην αυτοανάπτυξη, με την έννοια, ότι το άτομο αποκτά αυτογνωσία και την ικανότητα να δρα. Αντίθετα, τα υπάρχοντα σχολεία λειτουργούν ενάντια στην ελευθερία της βούλησης.

Σχολιάζοντας την ανάπτυξη της παιδαγωγικής μέχρι την εποχή του, ο Στίρνερ υποστήριξε πως μετά τη Μεταρρύθμιση, η εκπαίδευση σύμφωνα με την ανθρωπιστική παράδοση ήταν πηγή εξουσίας: "... η εκπαίδευση, σαν εξουσία, ανύψωνε τον κάτοχό της πάνω απ' τους αδύναμους, που τη στερούνταν, και ο μορφωμένος θεωρούνταν σαν (...) ο δυνατός, ο ισχυρός, ο επικρατέστερος: γιατί ήταν αυθεντία". Παράλληλα, η εξάπλωση της ιδέας της καθολικής εκπαίδευσης υπονόμει την αυθεντία του ανθρωπιστή Λόγιου, προωθώντας ένα νέο σύστημα, προορισμένο να παράγει πολίτες προετοιμασμένους για την πρακτική ζωή. Στο σύστημα της λαϊκής εκπαίδευσης, η αυθεντία δεν ήταν η εξουσία του ενός ατόμου πάνω στο άλλο: ήταν η αυθεντία του δόγματος του πρακτικού και του χρήσιμου. Η νέα εκπαιδευτική εξουσία δε σήμαινε την υποταγή στο λόγιο, αλλά σε μια πραγματική ιδεολογία. Στον Στίρνερ δεν άρεσε καμιά από τις δυο αυτές αντιλήψεις για την εκπαίδευση, "... μονάχα λόγιοι βγαίνουν από τα θηριοτροφεία των ανθρωπιστών, μονάχα "χρήσιμοι πολίτες" από εκείνα των πραγματιστών, αλλά στην πραγματικότητα και οι δυο δεν είναι παρά άνθρωποι υποταγμένοι." Η εκπαίδευση για την πρακτική ζωή, πίστευε ο Στίρνερ, παράγει "ανθρώπους αρχών", που ενεργούν πάντα βάσει κανόνων. "Οι περισσότεροι σπουδαστές στα κολέγια", έλεγε, "είναι ζωντανά παραδείγματα αυτής της θλιβερής κατάντιας. Εκπαιδευμένοι με τον πιο θαυμάσιο τρόπο, εξακολουθούν να εκπαιδεύονται. Γυμνασμένοι, εξακολουθούν να γυμνάζονται."²⁰

Στα πλαίσια των θέσεων του Στίρνερ, η ανάπτυξη των δημόσιων σχολείων, στο 19ο αιώνα, αποκτά ένα πρόσθετο νόημα. Όπως έχουμε ήδη παρατηρήσει, τα σχολεία ήταν συνδεδεμένα στενά με την ιδέα της δημιουργίας χρήσιμων πολιτών, εκπαιδευμένων για την πρακτική ζωή. Το σχολείο,

έγινε υπεύθυνο για το ο λ ο κ λ η ρ ω μ έ ν ο παιδί. Η ατομική ελεύθερη βούληση και πρωτοβουλία υποτάσσονται στην πείρα του δασκάλου. Η υποδούλωση του ατόμου είναι αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου που προσαρμόζεται στην παραγωγική αλυσίδα της εκπαίδευσης.

Για να καταλάβουμε πλήρως αυτή την έννοια θα πρέπει να την τοποθετήσουμε στο γενικότερο ιστορικό πλαίσιο της ανάπτυξης των σχολείων. Αυτό που έβλεπε ο Στίρνερ στο σχολείο του 19ου αιώνα ήταν η σταθερή θ ε σ μ ο π ο ι η σ η τ η ς κ ο ι ν ω ν ι κ ο π ο ι η τ ι κ ή ς δ ι α δ ι κ α σ ί α ς. Κάποιο είδος σχολείου υπήρχε πάντα στη Δυτική κοινωνία όμως ο ρόλος του ήταν εκείνο που ο Τολστόη αποκαλούσε καθοδήγηση και διδασκαλία και όχι "εκπαίδευση". Υπήρχαν σχολεία που λειτουργούσαν συχνά πάνω σε εθελοντική βάση, διδασκοντας γραφή, ανάγνωση και γνώσεις που χρειαζόνταν για την εκκλησία ή την επιχείρηση. Οι εκκλησίες, βέβαια, έφτιαχναν σχολεία για να εξυπηρετήσουν τους δικούς τους ηθικούς σκοπούς. Οι περισσότεροι απ' τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μάθαιναν να ενεργούν αποτελούσαν μέρος της ζωής και της ανατροφής τους μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα. Ελάχιστος διαχωρισμός υπήρχε ανάμεσα στον κόσμο όπου ζούσαν και την κοινωνικοποιητική διαδικασία. Η βούληση κι η δράση ήταν μέρος της ζωής και όλοι έβλεπαν τις πράξεις τους σαν προϊόν της αλληλεπίδρασής τους με την κοινωνία.

Όμως το σχολείο γινόταν γοργά ο κ ε ν τ ρ ι κ ό ς φ ο ρ έ α ς κοινωνικοποίησης. Αναλάμβανε ολοένα και περισσότερο την ευθύνη της ολόπλευρης εκπαίδευσης και διαμόρφωσης του ατόμου. Η κοινωνικοποίηση γινόταν περισσότερο ένα προϊόν της ζωής μέσα στο σχολείο παρά της ζωής μέσα στην κοινότητα. Στα τέλη του 19ου αιώνα, παιδαγωγοί όπως ο Τζων Ντιούη εκφράζανε την ανησυχία τους γι' αυτή την κατάσταση, ζητώντας να γίνει το σχολείο μια κοινότητα που ν' αντανακλά την πραγματική ζωή του έξω κόσμου. Απ' τη σκοπιά παιδαγωγών όπως ο Ντιούη, το σχολείο έ π ρ ε π ε ν α γ ί ν ε ι α π ο δ ε κ τ ό σαν ο κεντρικός φορέας της κοινωνικοποίησης — το πρόβλημα ήταν πώς να γίνει αποτελεσματικό, μεταμορφωνόμενο σε μια πραγματική κοινότητα.

Ο Στίρνερ υποστήριζε ότι μέσα στο σχολείο, η γνώση δεν αναπτύσσεται σαν μέρος μιας διαδικασίας ενεργοποίησης

και άσκησης της βούλησης, αλλά διδάσκεται από ένα δάσκαλο και κατόπιν εφαρμόζεται απ' το μαθητή. Εκείνο που πραγματικά διδάσκει το σχολείο στο άτομο είναι πώς να γίνει μαθητής. Μ' αυτή τη διαπίστωση, ο Στίρνερ προχώρησε πολύ πιο πέρα απ' τους περισσότερους ελευθεριακούς παιδαγωγούς του 19ου αιώνα. Αν ζούσε, θα είχε απορρίψει τον Φερνέρ, όχι επειδή ο τελευταίος ζητούσε μια μη δογματική εκπαίδευση, αλλά επειδή δεχόταν την ιδέα του σ χ ο λ ε ί ο υ. Με Τολστοϊκούς όρους, ο Στίρνερ ήθελε μια κοινωνία όπου η κοινωνικοποίηση θα είναι προϊόν καλλιέργειας κι όχι εκπαίδευσης. Αυτεξούσιο σημαίνει απελευθέρωση απ' τα δόγματα και τις ηθικές επιταγές και μια βούληση χειραφετημένη απ' τις εξουσιαστικές καταβολές της. Αυτεξούσιο σημαίνει απελευθέρωση απ' τα ίδια τα σχολεία.

Στον 20ό αιώνα, αυτό το θέμα επεξεργάστηκε ο Ιβάν Ίλλιτς. Ο Ίλλιτς θεωρεί τη σχέση μαθητή - δασκαλου σαν τη σπονδυλική στήλη της σημερινής υποδούλωσης της ανθρωπότητας σε μια μαζική καταναλωτική κοινωνία. Υποστηρίζει ότι αυτό που ο κόσμος μαθαίνει στα σχολεία, είναι να εμπιστεύεται την κρίση του δασκαλού του και να δυσπιστεί στη δική του. Στο σχολείο μαθαίνει κανείς ευπρεπείς και κοινωνικά χρήσιμους τρόπους για να εργάζεται, να μελετάει, να αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του και ν' απολαμβάνει τη ζωή του. Το σχολείο προετοιμάζει κάποιον ν' αποδεχτεί μια κοινωνία που δεν προσφέρει παρά έτοιμα πακέτα και προγράμματα για όλες τις πτυχές της ζωής. Αυτή η βούληση αναστέλλεται μέχρις ότου κάποιος ειδικός προτείνει ή επιδοκιμάσει κάτι. Στα 1971, ο Ίλλιτς έγραφε:

... σε μια οικονομία προσανατολισμένη στις υπηρεσίες, ο άνθρωπος αποξενώνεται τόσο απ' ό,τι μπορεί να "κάνει", όσο και απ' ό,τι μπορεί να "φτιάξει", ... έχει παραδώσει το μυαλό και την καρδιά του στη "θεραπευτική αγωγή" των ειδικών ακόμα πιο ολοκληρωτικά απ' ό,τι έχει ξεπουλήσει τους καρπούς του μόχθου του.

Για τον Ίλλιτς, "τα σχολεία έχουν αλλοτριώσει τον άνθρωπο από τη μάθησή του". Η σχολική εκπαίδευση υποτάσσει ολοκληρωτικά το άτομο στον έλεγχο και την εξουσία των ειδικών και των θεσμών.²¹

Ρητά εκφρασμένη στη σκέψη του Ίλλιτς και υπονοούμενη στη σκέψη του Στίρνερ, είναι η ιδέα ότι μόνη λύση είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας όπου τα σχολεία ούτε θα υπάρχουν ούτε θα είναι αναγκαία. Αυτό βέβαια δε σημαίνει το τέλος θεσμών για τη μετάδοση των δεξιοτήτων αλλά το τέλος θεσμών με προγράμματα που έχουν σαν στόχο να μετατρέπουν τους ανθρώπους σε κάτι, να τους χειραγωγούν. Σε μια τέτοια κοινωνία, η γνώση κι η μάθηση θα είναι συνδεδεμένες με τις διεργασίες της πραγματικής ζωής και με τη χρησιμότητά τους για τα άτομα. Η γνώση κι η μάθηση δε θα εντάσσονται σ' ένα ειδικό θεσμό.

Η αντίληψη μιας κοινωνίας χωρίς σχολεία συνεπάγεται και το τέλος όλων των άλλων θεσμών που τροφοδοτούν το δογματισμό και τις ηθικές επιταγές. Το κράτος κι η εκκλησία είναι κι αυτά σχολεία, κατά κάποιο τρόπο, αφού είναι αναπόσπαστα από κάποιες ιδέες για το πώς θα έπρεπε να φέρονται οι άνθρωποι ή τι όφειλαν να είναι. Μια κοινωνία χωρίς σχολεία δεν μπορεί να είναι παρά μια κοινωνία δίχως εξουσιαστικούς και μυστικιστικούς θεσμούς. Θα είναι μια κοινωνία α υ τ ο ρ ρ ύ θ μ ι σ η ς, όπου οι θεσμοί θα είναι προϊόντα προσωπικής ανάγκης και χρησιμότητας κι όχι πηγές εξουσίας.

Στην ιδέα μιας αποσχολειοποιημένης κοινωνίας, ο Φρανθίσκο Φερρέρ σίγουρα θα είχε αποκριθεί πως η αντιεξουσιαστική κοινωνία δεν έρχεται από μόνη της και πως το Σύγχρονο Σχολείο δεν ήταν παρά η απαρχή ενός σχεδίου πλεύσης προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Στίρνερ ποτέ δεν ασχολήθηκε στα σοβαρά με το πρόβλημα της μετάδοσης της γνώσης χωρίς να γεμίζουν τα κεφάλια με τιμόνια και ιδεώδη. Όμως ήταν σίγουρος, όπως έγραφε στα 1907 η Ελίζαμπεθ Μπερνς Φερμ (αμερικανίδα παιδαγωγός, και κατόπιν διευθύντρια ενός αμερικάνικου τύπου Σύγχρονου Σχολείου), ότι ο παιδαγωγός πρέπει να αποφεύγει να είναι εκείνος που φιλοδοξεί "να δημιουργήσει και ν' αφήσει μια εντύπωση στο παιδί".²²

Στον εικοστό αιώνα, διάφορες ελευθεριακές ομάδες προσπάθησαν να υλοποιήσουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, είτε δημιουργώντας μη εξουσιαστικά σχολεία είτε απορρίπτοντας τελείως την έννοια της σχολικής εκπαίδευσης. Εκείνοι που ήθελαν να εγκαθιδρύσουν ελευθεριακούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, οραματίζονταν κέντρα μάθησης που θα αποφεύγουν

τη θεσμοποίηση οποιουδήποτε ελέγχου.

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί ελευθεριακοί είναι το ότι ζουν μέσα σε μια υπεροργανωμένη και ορθολογισμένη, τεχνολογική κοινωνία, που ελάχιστα περιθώρια αφήνει στο άτομο για να αναπτυχθεί και να εξελιχτεί διαμέσου της άσκησης της ατομικής βούλησης. Η αστεακή βιομηχανική κοινωνία είναι ήδη τόσο υπεροργανωμένη, που τα παιδιά ελάχιστες ευκαιρίες έχουν για να εξερευνήσουν και να χτίσουν το δικό τους κόσμο. Ακόμη περισσότερο βραχυκυκλώνονται από την ομοιομορφία των μέσων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες τους — εκπαιδευτικά βοηθήματα μαζικής παραγωγής και παιχνίδια σχεδιασμένα για να ορθολογίσουν την ανάπτυξη του ατόμου. Η ελευθεριακή παράδοση απαιτεί όχι μόνο ελευθερία από την ιδεολογική επιβολή αλλά επίσης και ελευθερία για αυτοανάπτυξη· έτσι στον 20ό αιώνα είδαμε ένα πολύ ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών πειραμάτων που είχαν σαν στόχο να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον πρόσφορο για αυτοανάπτυξη.

Πρωτεργάτης του κινήματος του Σύγχρονου Σχολείου ήταν ο Φερρέρ και το Σάμμερχιλ του Α.Σ. Νηλ αντιπροσωπεύει ένα μέρος αυτού του ελευθεριακού μελήματος. Στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 παρατηρούμε την εμφάνιση ενός πλατιά εξασπλωμένου κινήματος για την καθιέρωση “ελεύθερων σχολείων” και εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης. Το κίνημα αυτό ήταν μια προσπάθεια για να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον πρόσφορο για την αυτοανάπτυξη μέσα σ’ έναν κόσμο που θεωρείτο υπερδομημένος κι υπερορθολογισμένος. Ένας προάγγελος της ιδέας του ελεύθερου σχολείου στη δεκαετία του 1960 ήταν, λογουχάρη, η ανάπτυξη του κινήματος της “ελεύθερης παιδικής χαράς”, στη δεκαετία του 1940. Αυτό το κίνημα αποτελούσε έκφραση του ελευθεριακού ενδιαφέροντος για την ανάπλαση του κόσμου έτσι ώστε να μπορούν οι άνθρωποι να τον ελέγχουν και να τον χρησιμοποιούν για τους δικούς τους σκοπούς.²³ Η πρώτη ελεύθερη παιδική χαρά ιδρύθηκε στα 1943 στην Κοπεγχάγη και λίγο μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η ιδέα διαδόθηκε στη Σουηδία, την Ελβετία και την Αμερική. Στη Στοκχόλμη η παιδική χαρά ήταν γνωστή σαν “Ελεύθερη Πόλη”, στη Μιννεάπολη “Η Αυλή” και στην Ελβετία “παιδότοπος Ροβινσών Κρούσος”. Η βασική αρχή αυτής της παιδικής χαράς συνίστατο στο

ότι ήταν εξοπλισμένη μόνο με ακατέργαστα υλικά και εργαλεία — λάσπες, ξύλα, καρφιά, άχρηστα μεταλλικά αντικείμενα, φτυάρια και διάφορα άλλα για να χτίζουν τα παιδιά ό,τι θέλουν. Δεν υπήρχαν προκατασκευασμένα πράγματα όπως κούνιες, τραμπάλες κλπ. βασικά, παρέχονταν στα παιδιά τα μέσα για να χτίζουν, να γκρεμίζουν και να ξαναχτίζουν τον τόπο του παιχνιδιού τους.²⁴

Το πιο σημαντικό όσον αφορά το κίνημα για τις ελεύθερες παιδικές χαρές ήταν η έμμεση κριτική που έκανε σ' ένα νέο στοιχείο του εξουσιαστικού ελέγχου: στο ίδιο το αστεκό βιομηχανικό περιβάλλον, όπως αντιπροσωπεύεται από τα υπερδομημένα σχολεία και τις παιδικές χαρές. Ο προκατασκευασμένος εξοπλισμός της παιδικής χαράς τείνει να δομεί το ίδιο το παιχνίδι κι αφήνει ελάχιστα περιθώρια στη δημιουργικότητα ή τον πειρατισμό. Μ' αυτή την έννοια ένα ελεύθερο σχολείο ή μια ελεύθερη παιδική χαρά μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν ένα μη δομημένο περιβάλλον. Σ' αυτά τα πλαίσια, μπορούμε να καταλάβουμε ότι η ανάμιξη των ελευθεριακών στο κίνημα των ελεύθερων σχολείων της δεκαετίας του 1960 έδινε μια λύση στο πρόβλημα της εκπαίδευσης: ελεύθερα σχολεία σαν οάσεις από τον εξουσιαστικό έλεγχο και σαν μέσο για τη μετάδοση της γνώσης του να είσαι ελεύθερος. Επιφανειακά, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ο όρος "ελεύθερο σχολείο" είναι αντιφατικός. Πώς θα μπορούσε ένα σχολείο να είναι ελεύθερο αφού, όπως έλεγε κι ο Τολστόη, το σχολείο δεν είναι παρά μια συνειδητή προσπάθεια μετατροπής κάποιου σε "κάτι"; Το κίνημα των ελεύθερων σχολείων ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα φαινόμενο εξαιρετικά σύνθετο, έχοντας τις ρίζες του κατά το ένα μέρος στις ψυχολογικές θεωρίες του Φρόυντ και του Ράιχ, όπως αυτές εκφράστηκαν στο Σάμμερχιλ του Α.Σ. Νηλ και κατά ένα άλλο, στις παραδοσιακές ελευθεριακές θέσεις για την εξουσία, όπως αυτές αποσαφηνίστηκαν στο έργο του Φερρέρ και στα Σύγχρονα Σχολεία. Ένα μέρος του κινήματος μπορεί να ερμηνευτεί, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο για τον Ράιχ και τον Νηλ, με όρους αλλαγής των ψυχολογικών προοπτικών κι ένα άλλο, σαν απόπειρα για τη δημιουργία ενός ελεύθερου και μη δομημένου περιβάλλοντος. Ο Τζωρτζ Ντέννισον, ένας από τους δημοφιλέστερους ηγέτες του κινήματος για τα ελεύθερα σχολεία, έ-

γραφει στα 1966 για το σχολείο του: "Το "Σχολείο της Πρώτης Οδού" είναι ριζοσπαστικό και πειραματικό. Δεν υπάρχουν βαθμοί, ούτε έλεγχοι, ούτε ανταγωνιστικές εξετάσεις. Κανένα παιδί δεν αναγκάζεται να μελετάει ή να απαντάει σε ερωτήσεις όταν δεν το θέλει."²⁵ Με την πρώτη ματιά, ελάχιστα "ριζοσπαστικό" φαίνεται ένα σχολείο χωρίς βαθμούς, ελέγχους ή εξετάσεις. Στο κάτω-κάτω, έτσι θα "έπρεπε" να είναι τα πράγματα. Όμως, εντασσόμενες σε μια ευρύτερη προοπτική, αυτές οι αλλαγές ήταν ριζοσπαστικότητες, με την έννοια ότι το "Σχολείο της Πρώτης Οδού" αντιπροσώπευε ένα καταφύγιο από μια υπερδομημένη και υπεριοικουμενη κοινωνία, που άφηνε ελάχιστα περιθώρια για αυτοανάπτυξη.

Ένας απ' τους κυριότερους εκπρόσωπους του κινήματος των ελεύθερων σχολείων ήταν ο κορυφαίος αμερικάνος ελευθεριακός φιλόσοφος Πωλ Γκούντμαν. Ο Γκούντμαν δεν έγραψε μόνο για την εκπαίδευση αλλά επίσης και για τη φύση και τις τάσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ήταν απ' τους κορυφαίους θιασώτες της αποκέντρωσης των αστικών κέντρων και των τεχνολογικών δομών. Έχοντας σαν στόχο τη μεγιστοποίηση της ατομικής αυτονομίας, υποστήριζε ότι η βιομηχανία έπρεπε να αποκεντρωθεί σε τοπικό επίπεδο, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να ελέγχει άμεσα τη χρήση της τεχνολογίας. Με το ίδιο σκεπτικό, υποστήριζε την αποκέντρωση και το δημοκρατικό τοπικό έλεγχο των γραφειοκρατιών.²⁶

Ο Γκούντμαν συνέχιζε την ελευθεριακή παράδοση υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση έχει μεταβληθεί σε μια διαδικασία με την οποία το άτομο σφραγίζεται, διαβαθμίζεται, επικυρώνεται και στη συνέχεια επιστρέφεται στην κοινωνία. Κι όλα αυτά, υποστήριζε, ήταν προς όφελος της άρχουσας βιομηχανικής ελίτ. Έγραφε στην "Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση", στις αρχές της δεκαετίας του '60, ότι η πραγματική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν είναι παρά να αξιολογεί και να εμπορεύεται ικανότητες. "Αυτό σημαίνει, ουσιαστικά, ότι λίγες μεγάλες εταιρίες επωφελοούνται μιας τερατώδους διαδικασίας ξεκαθαρίσματος κι επιλογής – όλα τα παιδιά συνθλίβονται ανάμεσα στις μυλόπετρες κι όλοι πληρώνουμε γι' αυτό."²⁷ Ανάμεσα στις προτάσεις του Γκούντμαν συμπερι-

* Ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Καστανιώτης". (Σ.τ.Μ.).

λαμβάνοταν και η αποκέντρωση των μεγάλων και αρτηριο-σκληρωτικών σχολικών συστημάτων και η δημιουργία μικρών σχολείων. Πρότεινε ένα σχέδιο, που μαζί με τις ιδέες του Α.Σ. Νηλ, έδωσε έναν προσανατολισμό στο κίνημα των ελεύθερων σχολείων. Υποστήριζε, επίσης, ότι τα σχολεία έπρεπε, όποτε δινόταν η ευκαιρία, να εγκαταλείπουν τις αίθουσες διδασκαλίας και να χρησιμοποιούν σαν τόπους μάθησης τους δρόμους, τα μαγαζιά, τα μουσεία, τους κινηματογράφους, τα εργοστάσια κλπ. Θα μπορούσαν να πάψουν να χρησιμοποιούνται διπλωματούχοι δάσκαλοι και στη θέση τους να χρησιμοποιούνται άνθρωποι όπως ο φαρμακοποιός, ο μαγαζάτορας κι ο εργάτης. Και, το πιο σημαντικό, το σχολείο δε θα ήταν υποχρεωτικό. Μέσα στις πόλεις, το σχολείο θα συρικνωνόταν σε μίνι σχολείο, το οποίο διαμέσου της αποκέντρωσης θα καθοδηγείτο απ' τις επιθυμίες των μαθητών και της τοπικής κοινότητας.²⁸

Αυτός όμως που έδωσε νέα ζωή στην ελευθεριακή παράδοση τόσο από άποψη κριτικών όσο και από άποψη προτάσεων, ήταν ο Ιβάν Ίλλιτς στα τέλη της δεκαετίας του '60. Ο Ίλλιτς υποστηρίζει ότι το πρόβλημα είναι τα ίδια τα σχολεία. Τα σχολεία είναι πηγή ιδεολογικού ελέγχου και αναπαράγουν και ισχυροποιούν την κυρίαρχη κοινωνική δομή. Χρησιμεύουν επίσης για να αλλοτριώνουν τα άτομα από τη μάθησή τους και για να τα κάνουν να εξαρτώνται από την εξουσία των θεσμών και των ειδικών. Με τις προτάσεις του Ίλλιτς για μια κοινωνία δίχως σχολεία, ξεπερνούνται μερικά απ' τα εγγενή προβλήματα του κινήματος για τα ελεύθερα σχολεία. Το κίνημα αναγνώριζε την ανάγκη για κάτι, που ονομάζεται σχολείο, για να ξεπεράσει το πρόβλημα της υπάρχουσας δομημένης κοινωνίας. Ο κίνδυνος όμως ελοχεύει στην πιθανότητα να γίνει ακόμη πιο θεραπευτικό το ελεύθερο σχολείο και να γεννήσει ακόμη μεγαλύτερη ε ξ ά ρ τ η σ η απ' ότι το κατεστημένο σχολείο. Αυτό που στην πραγματικότητα θα μάθαιναν τα άτομα σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι ότι χρειάζονται κάποιο θεσμό για να τ' απελευθερώσει. Ο Ίλλιτς απορρίπτει την έννοια του ελεύθερου σχολείου και υποστηρίζει πως η πραγματική αυτονομία δεν μπορεί να έρθει παρά μόνο διαμέσου αλλαγών στον ίδιο τον τύπο των θεσμών. Και αυτό είναι το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η

κοινωνία χωρίς σχολεία.

Η αντίληψη του Ιβάν Ίλλιτς για το τι θα έπρεπε να είναι η εκπαίδευση μοιάζει πάρα πολύ μ' εκείνη του Τολστόη. Πράγματι, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως κι αυτός εντάσσεται στο παραδοσιακό ρεύμα του χριστιανικού αναρχισμού. Τόσο ο Ίλλιτς όσο και ο Τολστόη θέλουν να δίνεται στους ανθρώπους η ευκαιρία να καλλιεργηθούν χωρίς τη δημιουργία ενός θεσμού που λέγεται σχολείο, ο οποίος προσπαθεί συνειδητά να μετατρέψει τους ανθρώπους σε "κάτι", να τους διαπλάσει σύμφωνα με κάποιο προκαθορισμένο σκοπό, διαμέσου ενός οργανωμένου προγράμματος.

Το πιο πιεστικό πρόβλημα του σημερινού κόσμου υποστηρίζει ο Ίλλιτς, είναι ν' αλλάξει το είδος των θεσμών και της τεχνολογίας, έτσι ώστε στο εξής να λειτουργούν προς όφελος του ατόμου. Αυτό το στόχο θα υπηρετούν μια σειρά από υπηρεσίες "κοινής ωφελείας" για την εκπαίδευση που θα μπορούν να χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για τους δικούς τους σκοπούς. Αυτές οι υπηρεσίες θα είναι οργανωμένες έτσι ώστε να μην μπορεί κανείς να αποκτήσει μια θέση εξουσίας μέσα σ' αυτές. Ουσιαστικά, αυτό που προτείνει ο Ίλλιτς είναι η διαίρεση των λειτουργιών της σχολικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες. Λογουχάρη, προτείνει μια υπηρεσία που θα μπορούσε να είναι κέντρο πληροφοριών, ένα είδος διευρυμένης βιβλιοθήκης που θα πρόσφερε βιβλία και άλλα μέσα καθώς επίσης και πληροφορίες πάνω σε θέματα όπως επισκέψεις σε βιομηχανικά κέντρα ή δυνατότητες συμμετοχής σε κοινοτικές δραστηριότητες. Μια άλλη ξεχωριστή υπηρεσία θα μπορούσε να είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι θα δήλωναν τις ειδικές γνώσεις τους — π.χ. δακτυλογράφηση, ψάρεμα, οικοδομική, γνώση της ιστορίας, κλπ. Έτσι εκείνοι που θα ήθελαν να μνηθούν σε κάποιο τόμο θα μπορούσαν να βρουν κάποιον πρόθυμο να τους διδάξει. Τόσο στο κέντρο πληροφοριών όσο και στο κέντρο ειδικών γνώσεων τα άτομα θα είναι ελεύθερα να επιλέξουν όποια πληροφορία ή γνώση θέλουν. Κανείς δε θα είναι σε θέση να πάρει αυτές τις αποφάσεις για λογαριασμό κάποιου άλλου ατόμου, ούτε να κρίνει τι εξυπηρετεί καλύτερα το συμφέρον αυτού του ατόμου. Ο διαχωρισμός των δυο λειτουργιών θα απόκλειε την πιθανότητα ανάπτυξης κάποιου εκτεταμένου και διαβαθμισμένου προγράμματος σπουδών. Ίσως να υπήρ-

χε κάποιο πρόγραμμα στην εκμάθηση κάποιας συγκεκριμένης τέχνης — π.χ. της δακτυλογράφησης — αλλά αυτό το πρόγραμμα δε θα υπερβαίνει τα όρια εκμάθησης αυτής της συγκεκριμένης τέχνης. Με άλλα λόγια, ο ίδιος ο μαθητευόμενος θα είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του προγράμματός του. Ο Ίλλιτς προτείνει επίσης τη δημιουργία μιας ακόμη υπηρεσίας ή συστήματος επικοινωνίας σαν μέσου σύνδεσης ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα. Αυτό θα μπορούσε να γίνεται είτε με κομπιούτερ και ειδικευμένα περιοδικά είτε με απλές αγγελίες στις οποίες οι άνθρωποι θα ανέφεραν τα ενδιαφέροντα που επιθυμούν να μοιραστούν με άλλους.²⁹

Η εξερεύνηση διάφορων τύπων θεσμών απ' τον Ίλλιτς, εκφράζει τα παραδοσιακά ελευθεριακά ενδιαφέροντα με μεγαλύτερη συνέπεια απ' ότι τα ελεύθερα σχολεία, που αποτέλεσαν οάσεις ελεύθερης δραστηριότητας αλλά δεν κατόρθωσαν να επιφέρουν οποιαδήποτε αλλαγή στην όλη δομή της κοινωνίας. Ήταν σχολεία με προσχεδιασμένες λειτουργίες και σαν τέτοια κινδύνευαν πάντοτε να χρησιμοποιηθούν σαν θεσμοί ελέγχου. Οι προτάσεις του Ίλλιτς δίνουν έμφαση στο διαχωρισμό της μάθησης απ' τον έλεγχο. Ήδη από το 18ο και το 19ο αιώνα ο Ουίλλιαμ Γκόντγουιν, ο Μαξ Στίρνερ, ο Λέων Τολστόη και άλλοι αναρχικοί, θεωρούσαν αυτό σαν ένα από τα βασικά προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας. Στον 20ό αιώνα, με τη διεύρυνση της σχολικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των μεθόδων ψυχολογικού ελέγχου μέσα στα σχολεία, το πρόβλημα αυτό έχει γίνει ακόμη πιο πιεστικό. Όπως υποστηρίζει ο Μαξ Στίρνερ, οι άνθρωποι πρέπει να ελέγχουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τις οποίες μεγαλώνουν για να γίνουν αληθινά αυτεξούσιοι. Και τον ίδιο σκοπό, τον έλεγχο του ατόμου πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεχίζουν να εξερευνούν οι σύγχρονοι ελευθεριακοί παιδαγωγοί, όπως ο Ίλλιτς, ο Γκούντμαν και άλλοι.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΑΡΞ ΣΤΟΝ ΦΡΕΙΡΕ

Για τον Καρλ Μαρξ ο Στίρνερ δεν ήταν παρά ένας άνθρωπος που είχε εξεγερθεί ενάντια στην "εξουσία των σκέψεων", που πίστευε πως αν διδασκες τους ανθρώπους να "τις πετάξουν απ' τα κεφάλια τους... η υπάρχουσα πραγματικότητα... θα κατέρρεε".¹ Αυτό είπε ο Μαρξ, είναι σχεδόν σαν να πιστεύεις πως οι άνθρωποι πνίγονται επειδή εξουσιάζονται από την ιδέα της βαρύτητας: αν έδιωχνες αυτή την ιδέα απ' το κεφάλι τους, δείχνοντας πως δεν είναι παρά μια πρόληψη ή θρησκόληπτη ιδέα, αυτό "θα απότρεπε οποιονδήποτε κίνδυνο προερχόμενο απ' το νερό". Δεν αρκεί όμως να μιλάμε για τα "στοιχεία" που ελέγχουν την ανθρώπινη συνείδηση χωρίς να μιλήσουμε για την κοινωνική πραγματικότητα που γέννησε αυτά τα στοιχεία. Αυτή η σύνδεση κοινωνικής πραγματικότητας και συνείδησης είχε σημαντικές συνέπειες για τις παιδαγωγικές μεθόδους, αποτελώντας κεντρικό στοιχείο των παιδαγωγικών προτάσεων διάφορων ουμανιστών ψυχολόγων του 20ού αιώνα όπως ο Καρλ Ρότζερς, καθώς και των παιδαγωγικών μεθόδων του Βραζιλιανού Πάουλο Φρέιρε.

Στη Βραζιλία ο Πάουλο Φρέιρε, διευθύνοντας στα μέσα του 20ού αιώνα προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού των ενηλίκων, ανέπτυξε μια προοπτική που συνδυάζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους μ' αυτή τη μαρξιστική έννοια της συνείδησης. Ο διαχωρισμός σκέψης και δράσης ξεπερνιέται μέσα από τη σύνδεση της μάθησης με τη βούληση και την κοι-

νωνική δράση. Η μάθηση μετατρέπεται σε εργαλείο για την προσωπική ελευθερία. Ο Φρέιρε εξέθεσε για πρώτη φορά την εκπαιδευτική του μέθοδο στη διδακτορική του διατριβή, στο Πανεπιστήμιο της Ρεσίφε, στη Βραζιλία στα 1959. Στο διάστημα που εργαζόταν στο ίδιο πανεπιστήμιο σαν Καθηγητής της Ιστορίας και της Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές του μέθοδοι εφαρμόζονταν σ' ολόκληρο το βορειοανατολικό τμήμα της Βραζιλίας. Μετά το στρατιωτικό πραξικόπημα του 1964, ο Φρέιρε φυλακίστηκε από την κυβέρνηση εξαιτίας των εκπαιδευτικών του δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, του "ζήτησαν" να εγκαταλείψει τη χώρα και πέρασε τα επόμενα πέντε χρόνια δουλεύοντας στη Χιλή, για να γίνει μετά εκπαιδευτικός σύμβουλος στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ. Οι διαλέξεις του Φρέιρε στο "Κέντρο Διαπολιτισμικής Τεκμηρίωσης" του Ιβάν Ίλλιτς στα 1970-71 στο Μεξικό, προσέλκυσαν φοιτητές απ' όλη τη Νότια Αμερική. Στο Μεξικό και σε άλλες λατινοαμερικάνικες χώρες οι μέθοδοι του εφαρμόστηκαν τόσο στην ύπαιθρο όσο και στα αστικά κέντρα. Ο Φρέιρε πρέπει να θεωρηθεί σαν ένας από τους σημαντικότερους φιλόσοφους της παιδαγωγικής του 20ού αιώνα.

Στην καρδιά της εκπαιδευτικής μεθόδου του Φρέιρε βρίσκεται μια έννοια της ανθρωπινότητας, που αντλεί την καταγωγή της απ' το ενδιαφέρον του Μαρξ για την ανάπτυξη της ατομικής συνείδησης και την αλλοτρίωση στη σύγχρονη κοινωνία. Η έννοια της "ανθρώπινης δυνατότητας" του Φρέιρε, ταυτίζεται από πολλές απόψεις με την έννοια της συνείδησης, όπως την όρισε ο Μαρξ και ταυτόχρονα εμπερικλείει και το νόημα που δίνει ο Στίρνερ στο αυτεξούσιο. Για να κατανοήσει κανείς την εκπαιδευτική μέθοδό του, πρέπει πρώτα να καταλάβει την έννοια που ο Φρέιρε δίνει στην ανθρωπινότητα. Αν δεν τονιστεί αυτή η έννοια, ολόκληρη η μέθοδος κινδυνεύει να φανεί κοινότοπη.

Σκοπός της κοινωνικής ζωής, υποστηρίζει ο Φρέιρε, είναι "ο εξανθρωπισμός του κόσμου". Μ' αυτό εννοεί τη διαδικασία μέσα από την οποία κάθε άτομο αποκτά συνείδηση των κοινωνικών δυνάμεων που επενεργούν πάνω του/της, στοχάζεται πάνω σ' αυτές τις δυνάμεις και γίνεται ικανό να μετασχηματίζει τον κόσμο. Να είσαι ανθρωπίνος σημαίνει να είσαι ένα ενεργό άτομο, που κάνει επιλογές κι επιδιώκει να ελέγχει το ίδιο τη μοίρα του. Να είσαι ελεύθερος, να είσαι ενεργός, ση-

μαίνει να ξέρεις ποιος είσαι και πώς έχεις διαμορφωθεί απ' τον κοινωνικό κόσμο που σε περιβάλλει. Ο κοινωνικός κόσμος και το περιβάλλον σου καθορίζουν τη φύση της συνείδησης και της ιδεολογίας σου. Χωρίς τη γνώση και τη συνείδηση αυτού του καθορισμού, είναι αδύνατος ο εξανθρωπισμός.

Το αντίθετο του εξανθρωπισμένου κόσμου, σύμφωνα με τον Φρέιρε, ο απανθρωποποιημένος κόσμος, είναι ένας κόσμος χωρίς αυτοσυνείδηση, χωρίς συνείδηση των ιστορικών δυνάμεων που καθορίζουν την ύπαρξη. Χωρίς αυτή τη συνείδηση οι άνθρωποι είναι ανίκανοι να γίνουν ενεργοί μέσα στην πορεία της ιστορίας και απλά την υφίστανται. Αυτή η κατάσταση καταπίεσης είναι εκείνο που ο Φρέιρε αποκαλεί κ ο υ λ τ ο υ ρ α τ η ς σ ι ω π ή ς. Η κουλτούρα της σιωπής μπορεί ν' αποτελέσει προϊόν είτε απλής άγνοιας είτε της ίδιας της εκπαίδευσης. Παραμένοντας σε μια κατάσταση απλής άγνοιας, ο χωρικός της Βραζιλίας παγιδεύεται σ' αυτή την κουλτούρα της σιωπής, χωρίς να συνειδητοποιήσει ποτέ τις δυνάμεις που προκάλεσαν τη φτώχεια του/της. Απ' την άλλη μεριά, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που δεν κάνει άλλο απ' το να ενσωματώνει τους χωρικούς στο ίδιο ακριβώς το κοινωνικό σύστημα που προκάλεσε βασικά την εξαθλίωσή τους, δεν αποτελεί απελευθερωτική δύναμη. Ο Φρέιρε θα συμφωνούσε με τον Στίρνερ πως η εκπαίδευση μπορεί να βάζει τιμόνια στο κεφάλι που φράζουν το δρόμο της ίδιας της συνείδησης.

Αυτή η έννοια του εξανθρωπισμού συνεπάγεται, όπως το διατύπωσε ο Μαρξ, πως "η συνείδηση δεν μπορεί ποτέ να είναι άλλο απ' τη συνειδητή ύπαρξη και η ύπαρξη των ανθρώπων είναι η πραγματική διαδικασία της ζωής τους". Από παιδαγωγική άποψη, αυτό σημαίνει πως για να διευρυνθεί η συνείδηση κάποιου, πρέπει να συνειδητοποιήσει τις διαδικασίες της ζωής του. Απ' τη σκοπιά του Μαρξ όμως, η ζωή δεν καθορίζεται απ' τη συνείδηση, αλλά η συνείδηση απ' τη ζωή και πάνω σ' αυτή τη βάση στήριξε την κριτική του ενάντια στον Στίρνερ. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κόσμο καθορίζει την υποκειμενική του/της αντίληψη για τον κόσμο και τον ίδιο του τον εαυτό. Με άλλα λόγια, αποκτάει κανείς κάποια αντίληψη του εαυτού του/της απ' τη φύση των σχέσεών του/της με την κοινωνία. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τον κόσμο παράγει την ιδεολογία και την κατανόηση του κόσμου. Όπως έγραφε ο Μαρξ, "Ξε-

κινάμε απ' τους πραγματικούς, ενεργούς ανθρώπους και με βάση την πραγματική διαδικασία της ζωής τους δείχνουμε την ανάπτυξη των ιδεολογικών αντανακλάσεων κι απόψεων αυτής της διαδικασίας της ζωής.”²

Για τον Φρέιρε, το να γνωρίζεις τον εξωτερικό κόσμο σημαίνει ν' αρχίζεις να γνωρίζεις τον εαυτό σου. Για να έχει οποιοδήποτε νόημα η μάθηση, πρέπει να συνδέεται με τη διαδικασία της ζωής του ατόμου. Η μέθοδος διδασκαλίας αναλφάβητων του Φρέιρε ξεκίνησε με μια συστηματική μελέτη της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Λογouxάρη, σ' ένα μικρό χωριό, μια ομάδα παιδαγωγών εργαζόταν, σε συνεργασία με τους χωρικούς, για να φτιάξει θεματικές αναπαραστάσεις των διαδικασιών της ζωής των κατοίκων. Ύστερα τις παρουσίαζε στους χωρικούς με τη μορφή φωτογραφιών, μαγνητοταινιών ή άλλων κατάλληλων μέσων. Οι θεματικές αναπαραστάσεις περιείχαν συγκεκριμένα προβλήματα και αντιφάσεις της κουλτούρας των ντόπιων, που χρησίμευαν σαν αφορμή για συζήτηση. Με τα λόγια του Φρέιρε,

Αξιοποιώντας ορισμένες βασικές αντιφάσεις, πρέπει να θέσουμε αυτή την απτή, συγκεκριμένη, τωρινή κατάσταση στους ανθρώπους, σαν ένα πρόβλημα που τους προκαλεί και απαιτεί μια απάντηση όχι απλά στο διανοητικό επίπεδο αλλά στο επίπεδο της δράσης.³

Ένα παράδειγμα παρουσιάζει μια σκηνή όπου ένας μεθυσμένος άντρας περπατάει στο δρόμο, ενώ τρεις άλλοι στέκονται στη γωνιά κουβεντιάζοντας. Αυτή η σκηνή δείχθηκε σε μια ομάδα κατοίκων λαϊκών συνοικιών του Σαντιάγο, για να γεννηθούν ερωτήσεις σχετικά με τις αιτιακές σχέσεις μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση και κουλτούρα τους.⁴ Οι συζητήσεις που πρόκυπταν απ' αυτές τις θεματικές αναπαραστάσεις αποτελούσαν την πηγή των λέξεων που συνιστούσαν τη βάση της εκστρατείας ενάντια στον αναλφαριθμητισμό.

Η γλώσσα είναι άμεσα δεμένη με τις διαδικασίες της ζωής του μαθητή κι έτσι γίνεται μια πηγή αυτοκατανόησης. Καθώς τα άτομα προοδεύουν στη γραφή και την ανάγνωση, χρησιμοποιώντας λέξεις που τα βοηθάνε να καταλάβουν τον κόσμο τους, αναπτύσσεται σταθερά η αυτοσυνειδησή τους. Για τον Φρέιρε, η έξοδος από τον αναλφαριθμητισμό με τις θεματικές

αναπαραστάσεις γίνεται ένα μέσο για την **αντικειμενοποίηση** του κόσμου των ατόμων. Προσφέρει στα άτομα τα αναγκαία εργαλεία για να αναλογιστούν τον κόσμο τους. Η κουλτούρα της σιωπής είναι εκείνη στην οποία τα άτομα είναι ανίκανα να αποστασιοποιηθούν απ' τη δραστηριότητα της ζωής τους, χάνοντας έτσι κάθε δυνατότητα να υψωθούν στο επίπεδο του στοχασμού. Ο διάλογος πάνω στις θεματικές αναπαραστάσεις προσφέρει τα μέσα για το στοχασμό, καθώς και μια βάση τόσο για την αυτοσυνείδηση όσο και για τη στοιχειώδη παιδεία.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η μάθηση γίνεται πηγή απελευθέρωσης και όργανο κοινωνικής αλλαγής. Οι άνθρωποι απανθρωποποιούνται επειδή τους λείπει η επίγνωση της δραστηριότητας της ζωής τους. Να γιατί οι άνθρωποι σε μια κουλτούρα της σιωπής δεν κάνουν τίποτα για ν' αλλάξουν τον κόσμο τους. Ο Φρέιρε συμφωνεί με τον Μαρξ ότι "Το ζώο ταυτίζεται με τη δραστηριότητα της ζωής του. Δε διαχωρίζει τη δραστηριότητα από το είναι του. Είναι η δραστηριότητά του."⁵ Μ' αυτή την έννοια οι άνθρωποι της κουλτούρας της σιωπής παραμένουν στο επίπεδο της απλής ζωικής δραστηριότητας. Στην πραγματικότητα, η πηγή της οικονομικής και πολιτικής καταπίεσης είναι ακριβώς ο υποβιβασμός των ανθρώπων σ' αυτή την κατάσταση. Ο Φρέιρε θέλει ν' αποκαταστήσει την ανθρωπινότητα των καταπιεσμένων, δίνοντάς τους μια συνειδητή ζωή. Όπως έγραφε ο Μαρξ, "Όμως ο άνθρωπος κάνει την ίδια του τη ζωή αντικείμενο της βούλησης και της συνειδησής του. Η δραστηριότητα της ζωής του είναι συνειδητή... Η συνειδητή δραστηριότητα της ζωής ξεχωρίζει τον άνθρωπο απ' τη δραστηριότητα της ζωής των ζώων."⁶

Για τον Μαρξ, τον Φρέιρε και τους υπαρξιακούς ψυχολόγους του 20ού αιώνα, η αντίθεση ανάμεσα στην ελευθερία και το ντετερμινισμό ξεπερνιέται στη σφαίρα της συνείδησης. Ενώ η συνείδηση και η δραστηριότητα της ζωής καθορίζονται απ' τις υλικές συνθήκες, ένα άτομο χωρίς αυτοσυνείδηση, χωρίς τίποτε άλλο έξω απ' τη δραστηριότητα της ζωής, είναι έρμαιο των κοινωνικών δυνάμεων. Το άτομο, όμως, που έχει **επίγνωση** αυτών των δυνάμεων και **συνείδηση** της φύσης τους, γίνεται ικανό να ξεφύγει απ' την τροχιά της ιστορίας και να συμμετάσχει στη ριζική αλλαγή του εαυτού

του και της κοινωνίας. Ο Ρόλλο Μαίη, γράφοντας στα μέσα του 20ού αιώνα, σχετικά με την υπαρξιακή ψυχολογία, υποστηρίζει πως ενώ η ψυχολογία πρέπει να αναγνωρίζει ορισμένους ντετερμινιστικούς παράγοντες καθώς και τους ανθρωπίνους περιορισμούς,

... Όσο αποκαλύπτονται κι εξερευνούνται αυτοί οι ντετερμινιστικοί παράγοντες στη ζωή του ασθενούς, ο ασθενής παίρνει μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στα δεδομένα αυτά κι έτσι κάνει κάποια εκλογή, όσο ασήμαντη κι αν μας φαίνεται. Βιώνει την εμπειρία κάποιας ελευθερίας, όσο ανεπαίσθητη κι αν είναι.⁷

Και ακριβώς, προς αυτή τη σχέση με τον κόσμο του ατόμου προτίθεται να οδηγήσει η εκπαιδευτική μέθοδος του Φρέιρε.

Σ' αυτή τη μέθοδο, η σύνδεση της γλώσσας και της μάθησης με τις διαδικασίες της ζωής στοχεύει στο ξεπέρασμα του διαχωρισμού σκέψης και δράσης. Ο διάλογος που βασίζεται στις θεματικές αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής στοχεύει ν' αναπτυχθεί σε μια πιο σφαιρική συνείδηση της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας. Η θεωρία και η πράξη πρέπει να συνενωθούν μέσα στην κοινωνική δράση. Σύμφωνα με τον Φρέιρε "... Μια επανάσταση δεν πραγματοποιείται ούτε με βερμπαλισμούς ούτε με ακτιβισμούς αλλά μάλλον με την π ρ ά ξ η δηλαδή με το στοχασμό και τη δράση που στρέφονται προς τις δομές που πρέπει να μετασχηματιστούν." Μια απεικόνιση των συνθηκών ζωής σε μια φτωχογειτονιά θα μπορούσε να παρουσιαστεί στους φτωχούς μιας περιοχής κι απ' αυτό να προκύψει μια στοχαστική διαδικασία που να αμφισβητεί τις συγκεκριμένες συνθήκες και τις κοινωνικές αιτίες τους. Δε θα δινόταν στους φτωχούς καμιά θεωρία σχετικά με το γ ι α τ ι υπάρχουν αυτές οι συνθήκες, αλλά η θεωρία θα ήταν μάλλον προϊόν του στοχασμού και της δράσης των ιδίων των ανθρώπων.

Οι ηγέτες δεν μπορούν ν' αντιμετωπίζουν τους καταπιεσμένους σαν απλούς ακτιβιστές, στους οποίους θα πρέπει να στερούν τη δυνατότητα στοχασμού και να τους επιτρέπουν μονάχα την ψευδαίσθηση της δράσης... Είναι απόλυτα αναγκαίο για τους καταπιεσμέ-

νους να συμμετέχουν στην επαναστατική διαδικασία με μια όλο και πιο κριτική επίγνωση του ρόλου τους σαν υποκείμενων του μετασχηματισμού.⁸

Αυτή η πράξη καταργεί το διαχωρισμό σκέψης και δράσης που, όπως υποστήριζε ο Μαρξ, συντελούσε στον κατακερματισμό και την αλλοτρίωση των ανθρώπων. Οι ρίζες αυτού του διαχωρισμού, σύμφωνα με την ερμηνεία του Μαρξ, βρίσκονται στην ιστορική ανάπτυξη του διαχωρισμού των τάξεων και στον καταμερισμό της εργασίας. Ο διαχωρισμός χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, κατά την ανάπτυξη του πολιτισμού, επέτρεψε το διαχωρισμό της συνείδησης απ' τη δραστηριότητα της ζωής. Ο Μαρξ έγραφε στη "Γ ε ρ μ α ν ι κ ή Ι δ ε ο λ ο γ ι α", ότι με τη διαίρεση ανάμεσα σε χειρωνακτική και πνευματική εργασία

η συνείδηση μπορεί πραγματικά να κολακεύεται πως είναι κάτι διαφορετικό από συνείδηση της υπάρχουσας πρακτικής, πως πραγματικά συλλαμβάνει κάτι, χωρίς να συλλαμβάνει κάτι π ρ α γ μ α τ ι κ ό· από 'δω και πέρα η συνείδηση είναι σε θέση να αυτοχειραφετηθεί απ' τον κόσμο και να προχωρήσει στη διαμόρφωση της "καθαρής" θεωρίας, θεολογίας, φιλοσοφίας, ηθικής κλπ.⁹

Ο Μαρξ επίσης είδε αυτή τη διαίρεση ανάμεσα σε θεωρία και πρακτική σαν προϊόν της οργάνωσης της σύγχρονης βιομηχανίας. Στο "Κ ε φ ά λ α ι ο" υποστήριζε ότι ο εργάτης μεταβάλλεται σε απλό εξάρτημα της μηχανής, παγιδευμένος σε μια ζωή ατέλειωτου μόχθου και ρουτίνας. Οι διανοητικές και στοχαστικές δυνάμεις δε χρησιμοποιούνται στη χειρωνακτική εργασία. Ο Μαρξ έγραφε:

Ο διαχωρισμός των διανοητικών δυνάμεων της παραγωγής απ' τη χειρωνακτική εργασία και η μετατροπή αυτών των δυνάμεων σε κυριαρχία του κεφάλαιου πάνω στην εργασία, ολοκληρώνεται τελικά, όπως έχουμε ήδη δείξει, από τη σύγχρονη βιομηχανία που οικοδομήθηκε πάνω στα θεμέλια των μηχανών.

Στη σύγχρονη εργοστασιακή οργάνωση οι άνθρωποι εξαναγκάζονται να εκτελούν εξειδικευμένους και περιορισμένους ρόλους, ενώ η διανοητική δραστηριότητα γίνεται λειτουργία των διευθυντών και των ιδιοκτητών. Η προσωπική δεξιότητα και αξία, υποστήριζε ο Μαρξ, “εξαφανίζεται σαν απειροελάχιστη ποσότητα μπροστά στην επιστήμη, στις γιγαντιαίες φυσικές δυνάμεις και στην τεράστια ποσότητα εργασίας που έχουν ενσωματωθεί στον εργοστασιακό μηχανισμό...”¹⁰

Ο διαχωρισμός σκέψης και δράσης σημαίνει πως η θεωρία γίνεται προϊόν μιας τάξης διαχωρισμένης απ’ τη δραστηριότητα της ζωής. Σημαίνει πως τα άτομα βιώνουν έναν κατακερματισμό των δυνάμεών τους, καθώς, αντί να ελέγχουν ή να κατευθύνουν τις μηχανές, μετατρέπονται μάλλον σε εξαρτήματά τους. Ο Τζων Ντιούη, λογουχάρη, έγραφε στο “Ε κ π α ι δ ε υ σ η κ α ι Δ η μ ο κ ρ α τ ι α” πως ο διαχωρισμός της γενικής από την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ήταν αποτέλεσμα “μιας ταξικής διαίρεσης ανάμεσα σ’ αυτούς που πρέπει να εργάζονται για να ζήσουν και σ’ αυτούς που είναι απαλλαγμένοι απ’ αυτή την ανάγκη”. Οι εργάτες, υποστήριζε, δεν έχουν επίγνωση των κοινωνικών σκοπών της εργασίας τους και, συνακόλουθα, “τα αποτελέσματα που πραγματικά πετυχαίνονται δεν είναι στόχοι των δικών τους ενεργειών αλλά μόνο των εργοδοτών τους.”¹¹

Ο Φρέιρε υποστηρίζει ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση βασίζεται σε εκείνο που ο ίδιος αποκαλεί “αποταμειωτική” μέθοδο εκπαίδευσης — την ιδέα, δηλαδή, πως ο μαθητής είναι ένα α ν τ ι κ ε ι μ ε ν ο στο οποίο ενσωματώνεται η γνώση κι όχι υ π ο κ ε ι μ ε ν ο της διαδικασίας μάθησης. Αυτή η αποταμειωτική μέθοδος εκπαίδευσης, υποστηρίζει ο Φρέιρε, έχει αρκετά κοινά με τις ιδιότητες μιας καταπιεστικής κοινωνίας: “ο δάσκαλος διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται”, “ο δάσκαλος σκέφτεται και οι μαθητές σκέφτονται διαμέσου της σκέψης του”, “ο δάσκαλος δρα και οι μαθητές έχουν την ψευδαίσθηση της δράσης διαμέσου της δράσης του δασκάλου”, “ο δάσκαλος είναι υποκείμενο της διαδικασίας μάθησης, ενώ οι μαθητές δεν είναι παρά απλά αντικείμενα”.¹² Η αποταμειωτική θεωρία εκδηλώνεται και στα προγράμματα κατά του αναλφαριθμητισμού των ενηλίκων, όταν χρησιμοποιείται αναγνωστικό υλικό που ελάχιστη σχέση έχει με τη

δραστηριότητα της ζωής του μαθητή. Αυτά τα προγράμματα επιχειρούν, μάλλον, να επενεργήσουν πάνω στο μαθητή και να τον αλλάξουν.

Το γεγονός ότι η αποταμιευτική θεωρία μετατρέπει το μαθητή σε αντικείμενο, αντανακλά την υπόθεση πως το βασικό πρόβλημα δε βρίσκεται στην κοινωνία αλλά στο άτομο. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση της φτώχειας, το αποταμιευτικό σύστημα της εκπαίδευσης υποθέτει πως η φτώχεια υπάρχει επειδή οι φτωχοί δεν ξέρουν πώς να λειτουργήσουν σωστά μέσα στην κοινωνία. Επομένως, σκοπός της εκπαίδευσης είναι ν' αλλάξει τη συμπεριφορά των φτωχών, έτσι ώστε να συμμορφώνεται με τις ανάγκες της κοινωνίας που δημιουργήσε τη φτώχεια. Στην ίδια τη διαδικασία της εκπαίδευσης των φτωχών όλη η ευθύνη φορτώνεται σ' αυτούς. Είναι καταδικασμένοι κυρίως επειδή τους λένε πως είναι αποτυχημένοι.

Μ' αυτό τον τρόπο αλλάζει η συνείδηση των καταπιεσμένων χωρίς ν' αλλάζουν οι καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Η εκπαίδευση σαν αποταμίευση δεν είναι απελευθερωτική αλλά συμβάλλει στην υποταγή και την αλλοτρίωση των καταπιεσμένων. Η μαρξιστική έννοια της αλλοτρίωσης αποσαφηνίζει το πλήρες νόημα της κριτικής της αποταμιευτικής μεθόδου απ' τον Φρέντε. Για τον Μαρξ, η εργασία πρέπει να χρησιμεύει για να εξαντικειμενοποιεί τον εαυτό και επομένως να προσφέρει στο άτομο μια πηγή αυτεπίγνωσης. Η εργασία ή η δραστηριότητα, που γίνεται ξένη στο άτομο ή αλλοτριώνεται απ' αυτό — όπως συμβαίνει στην περίπτωση της αποταμιευτικής μεθόδου εκπαίδευσης — δεν εκπληρώνει αυτή τη λειτουργία. Απαντώντας στο ερώτημα τι συνιστά την αλλοτρίωση της εργασίας, ο Μαρξ έγραφε: "Πρώτον, ότι η εργασία είναι εξωτερική προς τον εργαζόμενο, ότι δεν είναι μέρος της φύσης του και ότι, συνακόλουθα, αυτός δεν εκπληρώνει στην εργασία του τον εαυτό του αλλά, αντίθετα, τον αρνείται."¹³ Παρόμοια, η ύλη του αποταμιευτικού συστήματος στρέφεται ενάντια στο μαθητή. Αντί να επιβεβαιώνει τη ζωή του μαθητή και να προσφέρει όργανα για μια μεγαλύτερη κατανόηση, αρνείται αυτή τη ζωή και συσκοτίζει την αυτεπίγνωσή του.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η μαρξιστική έννοια της ανθρώπινης αλλοτρίωσης είναι παρεμφερής με την αντίληψη του

Φρέιρε για το ανθρώπινο ον σαν αντικείμενο της διδασκαλίας. Για τον Μαρξ, η αλλοτρίωση σήμαινε πως η εργασία ή η δραστηριότητα της ζωής δεν είναι αντικείμενο για την ολοκλήρωση του ατόμου, αλλά μάλλον το άτομο γίνεται απλό αντικείμενο στην ύπηρεσία της παραγωγής. "Η αλλοτρίωση του εργαζόμενου απ' το προϊόν της εργασίας του", έγραφε, "δε σημαίνει απλά ότι η εργασία του γίνεται αντικείμενο, ότι αποκτά μια εξωτερική ύπαρξη αλλά ότι υπάρχει ανεξάρτητα, έξω απ' αυτόν και ξένη προς αυτόν και ότι υφίσταται σε αντίθεση μ' αυτόν, σαν αυτόνομη δύναμη."¹⁴

Παρόμοια, στην αποταμιευτική εκπαιδευτική μέθοδο, ο εαυτός του μαθητή γίνεται αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που τον επεξεργάζονται για να πετύχει σκοπούς εξωτερικούς προς αυτόν. Οι σκοποί και το περιεχόμενο αυτού του είδους εκπαίδευσης δεν είναι προϊόν του μαθητή ούτε υπόκεινται στον έλεγχό του/της. Ο μαθητής θεωρείται αντικείμενο, ένα μέσο για την εκπλήρωση του σκοπού του δάσκαλου. Αντικείμενο της διδασκαλίας δεν είναι η αυτοκατανόηση αλλά η αλλαγή του ατόμου σύμφωνα με σκοπούς ξένους προς αυτό. Η αποταμιευτική μέθοδος διδασκαλίας, λογουχάρη, δε λέει μόνο στους φτωχούς πως α υ τ ο ι αποτελούν τ ο π ρ ό β λ η μ α αλλά επιπλέον καθιερώνει ένα μοντέλο του τι θα έπρεπε να είναι, που είναι αλλότριο προς το πραγματικό τους είναι.

Το μοντέλο, που παρουσιάζεται στους φτωχούς σαν αυτό που θα έπρεπε να είναι, είναι ένα πρότυπο που διαμορφώνεται απ' τον καταπιεστή. Ένα τέτοιο πρότυπο τείνει εγγενώς στη διαιώνιση της κυρίαρχης κοινωνικής δομής. Έτσι, τόσο το περιεχόμενο όσο και οι ηθικές επιταγές της αποταμιευτικής μεθόδου αντανakλούν την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Όπως έγραφε ο Μαρξ, "Σε κάθε εποχή, οι κυρίαρχες ιδέες είναι οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης, δηλαδή, η τάξη που είναι η κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας, είναι ταυτόχρονα και η κυρίαρχη διανοητική της δύναμη."¹⁵

Αυτό που πετυχαίνει η αποταμιευτική εκπαιδευτική μέθοδος είναι η δημιουργία μιας συνείδησης αλλότριας προς το μαθητή. Το μοντέλο που δίνεται στους φτωχούς είναι ένα μοντέλο βασισμένο στη ζωή και τις πράξεις των πλούσιων. Αυτά τα μοντέλα ήταν εκείνα ακριβώς που επέκρινε σαν ηθικές επιταγές, που ωθούν τους ανθρώπους να ενεργούν α-

ντίθετα προς τις ίδιες τις ανάγκες και την ελευθερία τους.

Ένας απ' τους στόχους της μεθόδου του Φρέιρε είναι να οδηγήσει εκείνους που ζουν στην κουλτούρα της σιωπής σε μια αυτοκατανόηση, που θα τους επέτρεπε να αποβάλλουν την εσωτερικευμένη εικόνα της άρχουσας τάξης.

... όταν οι κυριαρχούμενες τάξεις αναπαράγουν τον τρόπο ζωής των κυρίαρχων, αυτό συμβαίνει επειδή οι κυρίαρχοι ζουν "μέσα" στους κυριαρχούμενους. Οι κυριαρχούμενοι μπορούν να απορρίψουν τους κυρίαρχους μονάχα όταν αποστασιοποιηθούν απ' αυτούς και τους εξαντικειμενοποιήσουν. Μόνο τότε μπορούν να τους αναγνωρίσουν σαν αντίθεσή τους.¹⁶

Λογουχάρη, αυτή ακριβώς ήταν η κατάσταση που αντιμετώπιζαν οι μαύροι στις ΗΠΑ στη σχέση τους με τη λευκή κοινωνία' εσωτερικεύοντας τον τρόπο ζωής του λευκού πληθυσμού, εσωτερικεύαν την ίδια την κουλτούρα που ευθυνόταν για τη σκλαβιά τους και για τους φυλετικούς διαχωρισμούς. Για παράδειγμα, οι μαύροι ανακάλυψαν ότι είχαν υιοθετήσει τα ίδια πρότυπα ομορφιάς — ανοιχτόχρωμο δέρμα και καυκασιανά χαρακτηριστικά — με τα λευκά μέλη της κοινωνίας. Το σύνθημα "Το μαύρο είναι όμορφο" αντιπροσώπευε τις απαρχές της απόρριψης αυτής της ψευδούς συνείδησης.

Έτσι, η μέθοδος του Φρέιρε στοχεύει τόσο στη διεύρυνση της συνείδησης όσο και στην απόρριψη της ψευδούς συνείδησης που δημιουργεί στους ανθρώπους η κοινωνική δομή. Μ' αυτή την έννοια, συνδυάζει το παραδοσιακό μαρξιστικό ενδιαφέρον για το ξεπέρασμα της αλλοτρίωσης με την παραδοσιακή ελευθεριακή επιθυμία απελευθέρωσης από επιβεβλημένες ηθικές επιταγές. Αυτό σημαίνει πως, πρέπει να δοθούν στους λατινοαμερικάνους χωρικούς τα μέσα για να βγουν απ' την κουλτούρα της σιωπής και ν' αποκτήσουν συνειδητό έλεγχο πάνω στις κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Πρέπει να δοθεί βοήθεια στους ανθρώπους ώστε να δουν πως μέρος του συνολικού προβλήματος είναι η από μέρους τους αποδοχή της "επιτυχίας" όπως την καθορίζει γι' αυτούς η άρχουσα τάξη. Πρέπει να αρχίσουν ν' αντιμετωπίζουν σαν α υ θ ε ν τ ι κ ή την ίδια τους τη ζωή και όχι ν' απορρίπτουν

την πραγματικότητά τους, με βάση τις αξίες της κυρίαρχης τάξης.

Χωρίς την απόρριψη αυτών των αξιών, η κοινωνική αλλαγή δε θα σήμαινε παρά την αντικατάσταση μιας μερίδας καταπιεστών από μια άλλη – στην ουσία, μια αλλαγή της παλατιανής φρουράς χωρίς ν' αλλάξει στο ελάχιστο το παλάτι. Κάτι τέτοιο όμως θα ικανοποιούσε τα κριτήρια μιας ανθρωπιστικής επανάστασης που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσα από την ατομική απελευθέρωση της συνείδησης, διαμέσου της συμμετοχής όλων των ανθρώπων στην κοινωνική αλλαγή.

Η ριζοσπαστικότητα της π ρ ό ξ ε ω ς του Φρέιρε, που συνενώνει τη δράση με το στοχασμό, μπορεί να εκτιμηθεί καλύτερα αν συγκριθεί με τις ιδέες ενός ουμανιστή ψυχολόγου, του Καρλ Ρότζερς. Η θεραπεία του Ρότζερς κι αυτό που ο ίδιος αποκαλεί μαθητοκεντρική διδασκαλία βασίζονται σε μια αντίληψη της αυτοπραγμάτωσης και αυτεπίγνωσης, παρόμοια με τις ιδέες του Φρέιρε. Η ορμή της αυτοπραγμάτωσης είναι αυτό που ο Φρέιρε ονομάζει "εξανθρωπισμό του ανθρώπου (*sic*)" είναι η επιθυμία του ανθρώπου ν' αποκτήσει περισσότερο συνειδητό έλεγχο πάνω στο περιβάλλον του. Ο Ρότζερς γράφει πως αυτοπραγμάτωση σημαίνει κίνηση "προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης ανεξαρτησίας ή ατομικής υπευθυνότητας... προς την κατεύθυνση της όλο και μεγαλύτερης αυτοκυβέρνησης, αυτορρύθμισης κι αυτονομίας και μακριά απ' τον ετερόνομο έλεγχο ή τον έλεγχο από εξωτερικές δυνάμεις".¹⁷ Η αυτοπραγμάτωση πετυχαίνεται μέσα απ' αυτό που ο Ρότζερς ονομάζει "ταυτότητα της προσωπικότητας". "Μπορούμε να πούμε", γράφει, "πως η σπαλλαγή από την εσωτερική ένταση ή η ψυχολογική προσαρμογή, υπάρχει όταν, τουλάχιστον σε γενικές γραμμές, η έννοια του εαυτού ταυτίζεται με όλες τις εμπειρίες του οργανισμού".¹⁸ Με άλλα λόγια, η ψυχολογική προσαρμογή επέρχεται όταν η αντίληψη κάποιου για τον εαυτό του αντιστοιχεί στις δυνάμεις που έχουν διαμορφώσει αυτό τον εαυτό. Ταυτότητα της προσωπικότητας σημαίνει πως το άτομο έχει επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και την ικανότητα να ελέγχει και να κατευθύνει αυτές τις δυνάμεις.

Όμως οι ουμανιστές ψυχολόγοι, σαν τον Ρότζερς, δεν κατορθώνουν να συνδέσουν την προσωπικότητα με τη δομή της κοινωνίας και να προχωρήσουν πέρα απ' την αυτοπραγμάτωση, στο μετασχηματισμό της κοινωνίας. Στο κάτω-κάτω, το κύριο βάρος της ευθύνης για την έλλειψη ταυτότητας και αυτοπραγμάτωσης δεν πέφτει κυρίως στην οργάνωση της κοινωνίας. Η αποτυχία της να αναλύσει τις πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις είναι εκείνο που κάνει επιφανειακή την ουμανιστική ψυχολογία. Είναι περισσότερο μια τεχνική διεύθυνσης και προσαρμογής παρά κοινωνικής αλλαγής – και αυτός είναι ένας απ' τους λόγους που έγιναν τόσο δημοφιλείς ανάμεσα στους αμερικάνους καθηγητές μέθοδοι όπως εκείνες του Καρλ Ρότζερς.

Αυτοί οι περιορισμοί γίνονται ολοφάνεροι όταν οι ουμανιστές ψυχολόγοι μιλάνε για την κοινωνική αλλαγή. Το κλειδί της κοινωνικής αλλαγής, για τον Καρλ Ρότζερς, είναι το αυτοπραγματούμενο άτομο που δημιουργεί μια ατμόσφαιρα που επιτρέπει την αυτοπραγμάτωση άλλων. Ο Ρότζερς το ονομάζει αυτό “αποτέλεσμα αλυσιδωτής αντίδρασης” της πελατοκεντρικής θεραπείας.

Να μια θεωρητική βάση για υγιείς διαπροσωπικές, διασπλαδικές και *διεθνείς σχέσεις*... Αυτή η ατμόσφαιρα κατανόησης και αποδοχής είναι εκείνη ακριβώς η ατμόσφαιρα που είναι πιο πιθανό να δημιουργήσει μια θεραπευτική εμπειρία και τη συνακόλουθη αυτοαποδοχή στο άτομο που υποβάλλεται σ' αυτή.

Για τον Ρότζερς, η “ψυχολογική “αλυσιδωτή αντίδραση” φαίνεται ότι κρύβει τεράστιες δυνατότητες ως προς το χειρισμό προβλημάτων κοινωνικών σχέσεων.”¹⁹ Αυτό δεν είναι παρά ένα ουτοπικό όραμα, που θα προκύψει απ' την ανεπιφύλακτη αποδοχή όλων των ανθρώπων. Σε σύγκριση με το εξανθρωπισμένο άτομο του Φρέιρε, που ασχολείται με το μετασχηματισμό του κόσμου και του ίδιου του εαυτού, το αυτοπραγματούμενο άτομο του Ρότζερς φαίνεται ατελές.

Οι πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις της μεθόδου του Φρέιρε γίνονται ολοφάνερες όταν δείχνει τη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα της ατομικής συνείδησης και στα επίπεδα ανάπτυ-

ξης της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης. Η απελευθέρωση του ατόμου διαμέσου της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με στάδια κοινωνικής απελευθέρωσης. Αυτή η σχέση προφανώς δεν είναι η ίδια με την “αλυσιδωτή αντίδραση αποδοχής” του Ρότζερς αλλά μάλλον μια διαδικασία μετατροπής της μάθησης του ατόμου σε αυτοαπελευθέρωση, μέσα από την προσπάθεια για τη δημιουργία μιας ελεύθερης κοινωνίας.

Άλλο ένα βασικό σημείο της απόπειρας του Φρέιρε να συνδέσει τα επίπεδα της συνειδησιακής ανάπτυξης με την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα είναι το ότι κάνει παγκόσμια την εκπαιδευτική του θεωρία, αποδεικνύοντας τη χρηστικότητά της τόσο για τις υπερβιομηχανοποιημένες κοινωνίες όσο και για τις κοινωνίες του Τρίτου Κόσμου.

Στο μοντέλο του Φρέιρε, το χαμηλότερο επίπεδο συνειδησης είναι, φυσικά, η κουλτούρα της σιωπής, που κυριαρχεί στις αγροτικές κοινωνίες του Τρίτου Κόσμου. Στη Λατινική Αμερική αυτό παίρνει τη μορφή ενός αγροτικού αστεακού χάσματος, όπου οι αγροτικές περιοχές εξουσιάζονται κι εξαρτώνται από τις κυρίαρχες ελίτ των αστικών κέντρων. Όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η εξαρτημένη κοινωνία αποδέχεται τις αξίες και τον τρόπο ζωής του κυρίαρχου και δεν μπορεί να φτάσει στην αυτεπίγνωση. “Αυτό οδηγεί”, γράφει ο Φρέιρε,

η.

στο δασμό της εξαρτημένης κοινωνίας και στο διφορούμενο χαρακτήρα της, στο ότι είναι και ταυτόχρονα δεν είναι ο εαυτός της και στην αμφιθυμία που χαρακτηρίζει τη μακρόχρονη εμπειρία εξάρτησης, που απ’ τη μια ελκύεται απ’ την κοινωνία των μητροπόλεων κι απ’ την άλλη την απορρίπτει.²⁰

Σ’ αυτό το επίπεδο συνειδησης τα άτομα τείνουν ν’ αποδίδουν την αιτία της κατάντιας τους στην ίδια τους την υποθετική ανικανότητα ή σε υπερφυσικές δυνάμεις. Οι χωρικοί, λογουχάρη, πιστεύουν πως η πείνα τους προκαλείται απ’ την ίδια τους την ανικανότητα ή ότι εκφράζει την οργή των θεών. Στην εκπαιδευτική διαδικασία του Φρέιρε, ο διάλογος γύρω από προβληματικές καταστάσεις τείνει αρχικά να προσφύγει σε τέτοιες εξηγήσεις, στοχεύει όμως κατά ένα μέρος στο να

βοηθήσει τους ανθρώπους να ξεπεράσουν αυτό το επίπεδο συνείδησης. Η κουλτούρα της σιωπής υπάρχει επίσης και στις βιομηχανικές χώρες. Οι μειονότητες στις ΗΠΑ, λογουχάρη, μόλις πρόσφατα έχουν αρχίσει να αναδύονται απ' τη δική τους κατάσταση εξάρτησης απαλλασσόμενες απ' τις ίδιες τις αντιλήψεις τους για τη φυσική τους κατωτερότητα και απ' την εσωτερίκευση των αξιών και του τρόπου ζωής του εξουσιαστή τους.

Το επόμενο στάδιο συνείδησης και κοινωνικής ανάπτυξης κατά τον Φρέιρε, πλησιάζει πολύ το επίπεδο ανάπτυξης των περισσότερων βιομηχανικών χωρών. Αποκαλεί αυτό το στάδιο "στάδιο της ανώριμης μεταβατικότητας", γιατί αναφέρεται στις απαρχές της ανάπτυξης μιας λαϊκής συνείδησης, μιας συνείδησης που δεν έχει αναδυθεί τελείως από την κουλτούρα της σιωπής. Σ' αυτό το στάδιο αρχίζει ν' ασκείται πίεση και κριτική στις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες. Οι ηγέτες της κοινωνίας μπορεί ν' αντιδράσουν σ' αυτό, επιτρέποντας επιφανειακές αλλαγές και παραχωρώντας ορισμένα πολιτικά και οικονομικά προνόμια, για να διατηρήσουν τον έλεγχό τους. Όμως αυτές οι αλλαγές μπορούν να οδηγήσουν σε μια ακόμα μεγαλύτερη ανύψωση της συνείδησης του λαού. Αυτή η κατάσταση θα μπορούσε να παρομοιασθεί με μια φυλακή, όπου γίνεται μια προσπάθεια εκτόνωσης της δυσaráσκειας των φυλακισμένων, επιτρέποντάς τους να κάνουν γυμναστική στην αυλή. Το αποτέλεσμα είναι ν' αποκτήσουν οι φυλακισμένοι μια ανώτερη επίγνωση της φυλάκισής τους. Όταν γίνεται μια μηδαμινή κοινωνική μεταρρύθμιση ο λαός μπορεί ν' αποκτήσει μια κατανόηση κρίσιμων κοινωνικών προβλημάτων και ν' ασκήσει πίεση για ακόμη μεγαλύτερες αλλαγές.

Περιγράφοντας τη μετάβαση απ' το ένα στάδιο συνείδησης στο επόμενο, ο Φρέιρε προσπαθεί να περιγράψει τις πολιτικές συνθήκες που αναπτύσσονται στον Τρίτο Κόσμο και στις βιομηχανικές χώρες. Υποστηρίζει πως οι αντιφάσεις στο στάδιο της ανώριμης μεταβατικότητας υποβοηθούν την ανάπτυξη μιας λαϊκιστικής ηγεσίας, που προσπαθεί να εκμεταλλευτεί την αφυπνιζόμενη συνείδηση των μαζών προς όφελός της. Σ' αυτό το στάδιο, καθώς οι μάζες είναι ανίκανες να μιλήσουν για λογαριασμό τους εξαρτώνται από λαϊκιστές ηγέτες. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές και οι διανοούμενοι αρχίζουν να συμμετέχουν σε κοινωνικά σχέδια. Η τέχνη προσα-

νατολίζεται προς τα προβλήματα της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Η εγγενής αντίφαση σ' αυτό το στάδιο προκύπτει από το ότι οι λαϊκιστές ηγέτες επιτρέπουν τη συμμετοχή ομάδων νεολαίων και διανοούμενων στις πολιτικές διεργασίες, προκειμένου να τους ελέγχουν. Αυτό ευνοεί την εμφάνιση επαναστατών ηγετών μέσα στην ίδια την πολιτική διαδικασία. Η περιγραφή αυτού του μεταβατικού σταδίου της συνείδησης απ' τον Φρέιρε θυμίζει ιδιαίτερα την κατάσταση στις ΗΠΑ στη δεκαετία του '60 και στις αρχές της δεκαετίας του '70. Λαϊκιστές πολιτικοί ηγέτες προσπάθησαν να χειραγωγήσουν την κοινή γνώμη, ζητώντας τη βοήθεια των διανοούμενων και της νεολαίας και εκμεταλλευόμενοι τις διαμαρτυρίες αυτών των κοινωνικών ομάδων, για να εξασφαλίσουν εκλογική πελατεία.

Για τον Φρέιρε, η επαναστατική ηγεσία θα έπρεπε να απορτιζείται από εκείνους που βοηθούν τις μάζες να προχωρήσουν απ' το επίπεδο της ημιμεταβατικής ή της ανώριμης μεταβατικής συνείδησης, στο επίπεδο της κριτικής συνείδησης. Υποστηρίζει πως αν οι μάζες δε γίνουν υποκείμενο της επαναστατικής διαδικασίας αντί για αντικείμενό της, το επαναστατικό σχέδιο θα προσανατολιστεί προς τα δεξιά. Αληθινά απελευθερωτική επανάσταση είναι εκείνη όπου ο λαός αναλαμβάνει το ρόλο του ενεργού υποκειμένου στο μετασχηματισμό και την αναδημιουργία του κόσμου. Ο Φρέιρε συνοψίζει τις διαφορές ανάμεσα στην πολιτιστική δράση της αριστεράς και της δεξιάς: "Η πρώτη προβληματίζει, ενώ η δεύτερη συνθηματολογεί". Ο δεξιός επαναστάτης πιστεύει πως οι άνθρωποι πρέπει να αναδιαμορφωθούν για να ταιριάζουν στο "ουτοπικό" όραμα των ηγετών. Ο αριστερός επαναστάτης πιστεύει πως οι ίδιοι οι άνθρωποι πρέπει να δημιουργήσουν το "ουτοπικό όραμα".

Ο ρόλος της κριτικής συνείδησης, για τον Φρέιρε, δεν μπορεί να τελειώσει, ακόμη κι όταν γεννηθεί η επαναστατική κοινωνία. Η κριτική συνείδηση παίζει κάποιο ρόλο στην απόρριψη των πολιτιστικών εκείνων μύθων που εξακολουθούν να υπάρχουν. Είναι, επιπλέον, "μία δύναμη καταπολέμησης της γραφειοκρατίας που απειλεί να νεκρώσει το επαναστατικό όραμα και να υποδουλώσει τους ανθρώπους στο όνομα της ίδιας της ελευθερίας τους." Ενώ ο Φρέιρε δεν αναφέρει εδώ άμεσα τη Ρώσικη Επανάσταση αυτή είναι ίσως το πα-

ράδειγμα που είχε στο μυαλό του. Η αποτυχία της επαναστατικής υπόθεσης και η στροφή προς τα δεξιά στη Σοβιετική Ένωση μπορεί να συνδεθεί με την ήττα της εξουσίας των τοπικών σοβιέτ και με τον τερματισμό της μαζικής συμμετοχής του λαού στην επαναστατική απόπειρα.²¹ Ο γραφειοκρατικός μηχανισμός, που αναπτύχθηκε σε μεγάλη κλίμακα, μετέτρεψε τα άτομα σε απλά αντικείμενα του οικονομικού και κοινωνικού σχεδιασμού κι όχι σε ενεργά, κριτικά υποκείμενα που ελέγχουν τους κοινωνικούς θεσμούς. Ο νέος "σοσιαλιστικός άνθρωπος" δεν έχει ακόμα γεννηθεί στη Σοβιετική Ένωση.

Όμως η επαναστατική αλλαγή δεν προκύπτει αναγκαστικά απ' τις αντιφάσεις που γεννιούνται υπό λαϊκιστική ηγεσία. Υπάρχει και μια άλλη πιθανή κατεύθυνση. Ο Φρέιρε πιστεύει — μαζί με τον Ίλλιτς και άλλους — ότι είναι η δημιουργία μιας μαζικής κοινωνίας. Αυτή θα συνεπαγόταν μια αλλαγή της συνείδησης απ' το μεταβατικό στάδιο σε μια παθολογική μορφή "άλογης συνείδησης". Οι υπερτεχνολογικές κοινωνίες κινούνται ίσως προς ένα μέλλον όπου η εξειδίκευση της εργασίας γίνεται τόσο στενή ώστε οι άνθρωποι χάνουν την ικανότητα να σκέφτονται. Σε μια απανθρωποποιημένη μαζική κοινωνία, οι άνθρωποι δε συμμετέχουν πια στο μετασχηματισμό της κοινωνίας. Ο Φρέιρε γράφει: "Οι άνθρωποι αρχίζουν να σκέφτονται και να ενεργούν σύμφωνα με τις συνταγές με τις οποίες τους βομβαρδίζουν καθημερινά τα μέσα επικοινωνίας, μάλλον, παρά ανταποκρινόμενοι στις διαλεκτικές τους σχέσεις με τον κόσμο". Στη μαζική κοινωνία εξαφανίζεται, σχεδόν ολοκληρωτικά, κάθε αυτοσυνείδηση. Εξαφανίζεται και το στοιχείο του ρίσκου και του σχεδιασμού σε ατομικό επίπεδο. "Δε χρειάζεται να σκεφτούν το παραμικρό. Υπάρχει πάντα κάποιο εγχειρίδιο που λέει τι πρέπει να κάνεις στην "α" ή στη "β" κατάσταση." Η μαζική κοινωνία είναι μια υπερσχολαιοποιημένη κοινωνία, όπου οι άνθρωποι έχουν παραιτηθεί απ' την ανεξάρτητη σκέψη για χάρη της απλής μάθησης, της βασισμένης στις συμβουλές των ειδικών. Όπως σε ένα απ' τα παραδείγματα του Φρέιρε, "Οι άνθρωποι σπάνια χρειάζεται να σταματήσουν στη γωνία του δρόμου και να σκεφτούν ποια κατεύθυνση ν' ακολουθήσουν. Υπάρχει πάντα κάποιο βέλος που λύνει το πρόβλημα." Ενώ τα σήματα στους δρόμους δεν είναι κακά, "συγκαταλέγονται ανάμεσα στις μυ-

ριάδες των κατευθυντήριων σημάτων μιας τεχνολογικής κοινωνίας, τα οποία, ενδοπροβαλλόμενα στους ίδιους τους ανθρώπους, εμποδίζουν την ικανότητα για κριτική σκέψη".²²

Ενώ το εκπαιδευτικό έργο του Φρέιρε προήλθε απ' το ενδιαφέρον του για τα προβλήματα της νοτιοαμερικάνικης κοινωνίας, έχει ωστόσο καθολική αξία, τόσο σαν ορισμός του ουμανισμού, όσο και σαν εκπαιδευτική μέθοδος. Οπωσδήποτε, η μέθοδος αυτή δεν περιορίζεται στα άτομα κάποιας συγκεκριμένης ηλικίας αλλά μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε άνθρωπο και σε κάθε κοινωνία. Αν εφαρμόσουμε αυτό το μοντέλο σε μια χώρα όπως, λογουχάρη, οι ΗΠΑ, τότε ανακύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα ζητήματα. Ήδη έχει θιγεί πώς μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι μειονότητες στις ΗΠΑ μπορεί να θεωρηθούν ότι βρίσκονται στο επίπεδο της κουλτούρας της σιωπής ή σ' ένα επίπεδο μη μεταβατικής συνείδησης. Επιπλέον, η πλειονότητα των υπόλοιπων αμερικάνων μπορεί να θεωρηθεί πως είτε βρίσκεται σε μια κατάσταση μεταβατικής συνείδησης είτε συνυπάρχει με την "άλογη συνείδηση" μιας μαζικής κοινωνίας. Η έννοια της μαζικής κοινωνίας αντιπροσωπεύει την προέκταση της κριτικής του Φρέιρε πάνω στην αποταμιευτική μέθοδο εκπαίδευσης. Το άτομο, ένα αντικείμενο μέσα στη μαζική κοινωνία, διδάσκεται πώς να χρησιμοποιεί σωστά τα εργαλεία και τις ανέσεις που του προσφέρονται. Σε μια τέτοια κοινωνία καμιά κατάσταση δε γίνεται προβληματική, ούτε απαιτεί την ατομική Π ρ ό ξ ι ν. Οι άνθρωποι απανθρωποποιούνται εξαιτίας της έλλειψης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στη συνείδηση και την πρακτική.

Είναι φανερό τι σημαίνει η μέθοδος του Φρέιρε για μια χώρα σαν τις ΗΠΑ. Σημαίνει πως η μάθηση πρέπει να είναι απόρροια της Π ρ ό ξ ε ω ς, πως πρέπει να συνδέεται άμεσα με τα κοινωνικά προβλήματα και να χρησιμοποιείται για την επίλυσή τους. Σημαίνει την αναγνώριση της διδασκαλίας της ανάγνωσης σαν της πιο πολιτικής πράξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η γλώσσα είναι το όργανο που χρησιμοποιεί το άτομο για να συνδεθεί με τον κόσμο του/της. Όταν διδάσκεται με την αποταμιευτική μέθοδο γίνεται όργανο στραγγαλισμού της συνείδησης. Όταν η διδασκαλία αποτελεί μέρος μιας διαρκούς διεύρυνσης της συνείδησης γίνεται μέσο αυτοχειραφέτησης. Όταν μαθαίνεις ανάγνωση μέσα σε μια κατάσταση ολότελα διαχωρισμένη απ' την αυτοκατανόηση γίνεσαι αυτό

που ο Ίλλιτς αποκαλεί "καλά εκπαιδευμένους". Οι μαύροι, στην Αμερική, σίγουρα το ανακάλυψαν αυτό όταν άρχισαν να παρατηρούν καλύτερα στα σχολικά τους βιβλία τις προκαταλήψεις του λευκού επαρχιώτη.

Οι μέθοδοι του Φρέιρε μπορούν να εφαρμοστούν με διάφορους τρόπους ανάλογα με τις ικανότητες και τη φαντασία του αρχηγού κάθε εκπαιδευτικής ομάδας. Σ' ένα αστικό προάστιο, λογουχάρη, θα μπορούσε κάποιος ν' αρχίσει να διδάσκει ανάγνωση αρχίζοντας με μερικές θεματικές αναπαραστάσεις κάποιου προβλήματος της κοινότητας — τη μόλυνση, ίσως, ή, σ' ένα λιγότερο πολύπλοκο επίπεδο, για μικρά παιδιά, με αναπαραστάσεις θεμάτων της καθημερινής ζωής (όπως το παιχνίδι, οι καβγάδες, τα οικογενειακά προβλήματα κλπ.). Ο αρχηγός συζητάει με τα παιδιά για τη φύση του προβλήματος. Αυτός ο αρχικός διάλογος προσφέρει τις λέξεις που θα αποτελέσουν το πρώτο αναγνωστικό. Κατόπιν τα παιδιά προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα, σκέφτονται τις λύσεις που είχαν προτείνει, προσθέτουν νέες λέξεις και ιστορίες για τους αναγνώστες τους και προσπαθούν να αναπτύξουν θεωρίες πάνω στην κατάσταση. Σε μια αστική φτωχογειτονιά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν θέματα σχετικά με το έγκλημα, τη φτώχεια, τα οικογενειακά προβλήματα, τη μόλυνση κλπ. Και στα δυο παραδείγματα, τα θέματα θα πρέπει να επιλεγούν μόνο μετά από μια προσεχτική διερεύνηση. Μ' αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται ταυτόχρονα η πρακτική, η μάθηση κι η συνείδηση.

Η μέθοδος του Φρέιρε βασίζεται στην αντιμετώπιση πραγματικών και σημαντικών προβλημάτων. Τα προβλήματα δεν μπορεί να είναι τεχνητές επινοήσεις του σχολείου. Αυτό, βέβαια, σημαίνει πως αν η μέθοδος θα εκφυλιστεί ή όχι, εξαρτάται από τον αρχηγό της ομάδας. Ο Φρέιρε υποθέτει πως οι αντιφάσεις της κουλτούρας της μεταβατικής συνείδησης θα γεννήσουν αυτή την επαναστατική ηγεσία. Ωστόσο, μπορεί να μη συμμερίζονται όλοι αυτή την αισιοδοξία.

Επίσης, η μέθοδος του Φρέιρε υποθέτει πως οι άνθρωποι θα *θ ε λ ή σ ο υ ν* ν' αποκτήσουν αυτοέγνωση και πως μόλις γίνει αυτό θα ενεργούν με *λ ο γ ι κ ό* τρόπο και σύμφωνα με τα δικά τους συμφέροντα. Τι γίνεται όμως όταν οι άνθρωποι αντιτίθενται στην πραγματική ελευθερία και την αυτοεπί-

γνωση; Το πρόβλημα της ατομικής ελευθερίας προεκτείνεται πέρα από την απλή συνείδηση, συμπεριλαμβάνοντας και την ανθρώπινη χαρακτηριστική. Ο Βίλχελμ Ράιχ, λογουχάρη, υποστήριζε πως ο Μαρξ δε θα μπορούσε να εξηγήσει την άνοδο του φασισμού στη Γερμανία στη δεκαετία του 1930, επειδή του έλειπαν τα μέσα για να κατανοήσει τη χαρακτηριστική και μάλιστα εκείνη τη συγκεκριμένη χαρακτηριστική, που επιζητάει την ασφάλεια ενός εξουσιαστικού κράτους. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η υλοποίηση του ανθρωποποιημένου κόσμου του Φρέιρε απαιτεί ένα ακόμα στοιχείο. Απαιτεί την απελευθέρωση της χαρακτηριστικής του ατόμου, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η αυτεπίγνωση και η επιθυμία του αυτοκαθορισμού. Συνεπάγεται, επίσης, πως η δημιουργία ενός απελευθερωμένου κόσμου σημαίνει και την αλλαγή των μοντέλων παιδικής ανατροφής καθώς και της οικογένειας, έτσι ώστε οι άνθρωποι να επιθυμούν και να μπορούν να είναι ελεύθεροι.

Η ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΑΜΜΕΡΧΙΑ: ΡΑΙΧ ΚΑΙ ΝΗΛ

Η διατύπωση της έννοιας του αυτεξούσιου απ' τον Στίρνερ και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι του Πάουλο Φρέιρε επιδίωκαν, αναμφισβήτητα, να επιφέρουν βασικές αλλαγές στο άτομο. Μια όμως απ' τις πιθανές ανεπάρκειες των επιχειρημάτων τους είναι το ότι η χαρακτηροδομή είναι βαθιά ριζωμένη στα πρώιμα στάδια της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Το αν, δηλαδή, ένα παιδί πρόκειται ν' αναπτύξει ένα εξουσιαστικό ή μη εξουσιαστικό τύπο κοινωνικής συμπεριφοράς, εξαρτάται ίσως περισσότερο απ' την πρώιμη ανάπτυξη του παρά από ύστερες μορφές κοινωνικοποίησης, όπως η τυπική εκπαίδευση.

Η μελέτη των μεθόδων παιδικής ανατροφής και των σχέσεών τους με την πολιτική και την κοινωνική επανάσταση, έχει εστιαστεί γύρω από την οργάνωση της ίδιας της οικογένειας. Ένα απ' τα κυριότερα θέματα που εγείρονται είναι η αξία της συλλογικής ανατροφής σε αντιπαράθεση με την παρδοσιακή πυρηνική οικογένεια. Οι δυο σημαντικότερες φυσιογνωμίες που πήραν μέρος στις σχετικές συζητήσεις ήταν ο Βίλχελμ Ράιχ και ο Α.Σ. Νηλ, που συνεργάστηκαν στενά στα μετέπειτα χρόνια.

Η πεποίθηση του Βίλχελμ Ράιχ πως η φύση της παιδικής ανατροφής συνδέεται άμεσα με τις μορφές της κοινωνικής οργάνωσης ήταν απόρροια της προσπάθειάς του να συνδυά-

σει τη μαρξιανή κοινωνιολογία με μια επανερμηνεία της φροϋδικής ανάλυσης. Ο Ράιχ πίστευε πως οι άνθρωποι μπορούν να εγκαταλείψουν τον παραλογισμό της πολιτικής και της κυβέρνησης και να εγκαθιδρύσουν αυτό που αποκαλούσε "εργοδημοκρατία", μια κοινωνία βασισμένη στην αυτορρυθμιζόμενη χαρακτηροδομή. Αυτή θα ήταν μια κοινωνία απαλλαγμένη από κάθε εξουσιαστικό θεσμό — συμπεριλαμβανόμενου και του πολιτικού κράτους — όπου οι κοινωνικές σχέσεις θα ήταν απόρροια ο ι κ ο ν ο μ ι κ ώ ν οργανώσεων, που θα δημιουργούσαν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι. Συνέδεε την εξουσιαστική χαρακτηροδομή που επιθυμεί τον έλεγχο από τους εξουσιαστικούς θεσμούς με τη σεξουαλική καταπίεση και τις μεθόδους διαπαιδαγώγησης. Το κεντρικό παιδαγωγικό καθήκον του 20ού αιώνα ήταν, για τον Ράιχ, η σεξουαλική απελευθέρωση και η κατάργηση της πατριαρχικής οικογένειας. Όταν, στα 1937, συναντήθηκε για πρώτη φορά με τον Α.Σ. Νηλ, τον ιδρυτή του Σχολείου Σάμμερχιλ στην Αγγλία, ο Νηλ του είπε: "Ράιχ, είσαι ο άνθρωπος που έψαχνα τόσα χρόνια, αυτός που συνδέει το σωματικό με το ψυχολογικό. Μπορώ νάρθω μαζί σου σαν μαθητής;"¹ Όπως θα δούμε παρακάτω, αυτή η σχέση του με τον Ράιχ, που ξεκίνησε μετά την πρώτη τους συνάντηση στα 1937, αποδείχτηκε σημαντική για την εξέλιξη των ιδεών του Νηλ.

Για να κατανοήσουμε τη θεωρία του Ράιχ περί αυτορρυθμιζόμενης χαρακτηροδομής θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τις διαφορές του απ' τον Φρόυντ. Ένα απ' τα βασικά σημεία διαφοράς τους, ήταν η φύση της επιθετικότητας. Ο Φρόυντ, που υποστήριζε μια πολύ συντηρητική κοινωνική φιλοσοφία, ισχυριζόταν ότι η επιθετικότητα είναι έμφυτο ανθρώπινο ένστικτο και ότι η σχέση του ατόμου με τον πολιτισμό και με τον ίδιο τον εαυτό του θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα απ' την άποψη της σύγκρουσης ανάμεσα στην πραγματικότητα και στα ανταγωνιστικά ένστικτα του θ α ν ά τ ο υ και του έ ρ ω τ α. Στο βιβλίο του "Ο Π ο λ ι τ ι σ μ ό ς, Π η γ ή Δ υ σ τ υ χ ί α ς", ο Φρόυντ υποστήριζε πως η κοινωνική τάξη μπορεί να διατηρηθεί μόνο με την καταστολή και τον έλεγχο του επιθετικού ένστικτου του θανάτου και πως αυτός ο έλεγχος είναι έργο εξουσιαστικών θεσμών. Η απεικόνιση του πολιτισμού απ' τον Φρόυντ δεν είναι ούτε

ευχάριστη ούτε ελπιδοφόρα. Η ανθρωπότητα μοιράζεται ανάμεσα στον έρωτα, το πάθος εγκόλπωσης ολόκληρου του κόσμου και το θάνατο, την επιθυμία καταστροφής του. Όσο προοδεύει ο πολιτισμός τόσο πρέπει να απωθούνται τα επιθετικά ένστικτα, με αποτέλεσμα μια επιθετικότητα απέναντι στον ίδιο τον εαυτό και εντονότερα αισθήματα ενοχής. Το αναπόφευκτο τίμημα που η ανθρωπότητα πληρώνει για την πρόοδο του πολιτισμού είναι, για τον Φρόυντ, η αυξανόμενη εξουσία και η ενοχή.²

Αυτές οι αντιλήψεις σχετικά με τον πολιτισμό, αν γίνουν αποδεκτές, υπονομεύουν τα θεμέλια της ουτοπικής και επαναστατικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Φρόυντ, το πολύ-πολύ που μπορεί να πετύχει κανείς είναι ίσως κάποιος θλιβερός συμβιβασμός ανάμεσα στον εαυτό του και την κοινωνία. Και οι εξουσιαστικοί θεσμοί είναι απαραίτητοι για να ελέγχουν την επιθετικότητα και να καθοδηγούν την ανάπτυξη ενός ισχυρού υπερεγώ. Ουσιαστικά, εκείνο που υποστήριζε ο Φρόυντ ήταν "ο νόμος και η τάξη". Πίστευε πως αν καταργηθούν η αστυνομία, ο στρατός, οι νόμοι και οι παραδοσιακές εξουσιαστικές μέθοδοι διαπαιδewγησης, το αποτέλεσμα θα είναι η αποδέσμευση του Θανάτου κι ένα λουτρό αίματος κι αλληλοκαταστροφής.

Ο Ράιχ απόρριπτε τη φροϋδική έννοια του "ένστικτου του θανάτου". Αντίθετα, πίστευε πως τα σκληρά και επιθετικά γνωρίσματα του χαρακτήρα ήταν προϊόν εξουσιαστικών μεθόδων διαπαιδewγησης που καταστέλλανε τη σεξουαλικότητα. Η σεξουαλική απώθηση γεννάει το σεξουαλικό άγχος, που με τη σειρά του γεννάει ένα γενικό άγχος ηδονής. Η ικανότητα απόλαυσης της ηδονής και τα επιθετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, υποστήριζε ο Ράιχ, βρίσκονται πάντοτε μαζί. Απ' την άλλη μεριά, η ικανότητα απόλαυσης της ηδονής και τα μη εχθρικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα συνυπάρχουν επίσης. Στο επίκεντρο της ραϊχικής αντίληψης περί ηδονής βρίσκονται οι σεξουαλικές ορμές. Σε αντίθεση με τον Φρόυντ που πίστευε πως αυτές οι ορμές βρίσκονται σε σ ύ γ κ ρ ο υ σ η με τα επιθετικά ένστικτα, ο Ράιχ θεωρούσε την επιθετικότητα προϊόν της απώθησης των σεξουαλικών ορμών. Στη δεκαετία του '20, ο Ράιχ, συγκρίνοντας σαδιστικά και μη σαδιστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, έγραφε: "Η ηπιότητα και η καλοσύνη ατόμων ικανών για γε-

νετήσια ικανοποίηση ήταν αντίθετα εκπληκτική. Ποτέ μου δεν είδα άτομα ικανά για γενετήσια ικανοποίηση που να έχουν σαδιστικά χαρακτηρισλογικά γνωρίσματα.”³

Η επαναστατική φύση των απόψεων του Ράιχ έγκειται στο ότι πρόσφεραν τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος ακόμη και οργάνωσης μιας ολόκληρης κοινωνίας, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η εχθρότητα και ο εξουσιαστισμός. Επίσης, πρότεινε μια μέθοδο ανάλυσης των πολιτικών δομών απ’ την άποψη των μεθόδων διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν. Οι εξουσιαστικές και καταπιεστικές κοινωνικές δομές μπορούν να συνδεθούν με εκπαιδευτικές μεθόδους που αντανακλούν τα ίδια γνωρίσματα. Αυτό συνέβηκε σίγουρα, υποστηρίζει ο Ράιχ στη “Μ α ζ ι κ ή ψ υ χ ο λ ο γ ί α τ ο υ φ α σ ι σ μ ο ύ”, με την άνοδο του φασισμού στη Γερμανία. Στη “Σ ε ξ ο υ α λ ι κ ή Ε π α ν ά σ τ α σ η” εξηγεί ότι εξαιτίας της αποτυχίας της ρώσικης επανάστασης να υλοποιήσει τις επαγγελίες των πρώτων χρόνων της — οι επαναστατικοί ηθικοί κώδικες και οι πειραματικές μέθοδοι εκπαίδευσης και παιδικής ανατροφής δε γέννησαν όπως ο ίδιος είχε ελπίσει, μια μη καταπιεστική κοινωνία αλλά, αντίθετα, μια εξουσιαστική.

Ένας απ’ τους κύριους στόχους ενός επαναστατικού κινήματος θα πρέπει να είναι η απελευθέρωση της χαρακτηριστικής των ανθρώπων. Αυτό, υποστήριζε ο Ράιχ, είναι αδύνατο να γίνει σε μαζική κλίμακα με τη βοήθεια της ψυχοθεραπείας. Ενώ οι κλινικές ψυχικής υγιεινής μπορούν ίσως να βοηθήσουν μερικούς ασθενείς, έχουν πολύ περιορισμένη εμβέλεια σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες. Στη δεκαετία του ‘20, μετά από 8 χρόνια εργασίας σε μια ψυχαναλυτική κλινική, ο Ράιχ διαπίστωνε πως “Η ψυχανάλυση δεν είναι θεραπεία εφαρμόσιμη σε μεγάλη κλίμακα”.⁴ Οι ασθενείς της κλινικής χρειάζονταν μια ώρα θεραπεία τη μέρα, τουλάχιστον επί έξι μήνες. Η μόνη ελπίδα βρισκόταν λοιπόν στην πρόληψη. Αυτό σήμαινε την απαλλαγή της κοινωνίας απ’ τους θεσμούς που ο Ράιχ θεωρούσε σαν τους πιο καταπιεστικούς: τον εξαναγκαστικό γάμο και την πατριαρχική οικογένεια. Με τον όρο εξαναγκαστικός γάμος εννοούσε την παραδοσιακή κοινωνική υποχρέωση περιορισμού των σεξουαλικών σχέσεων στα πλαίσια του γάμου και ισόβιου σεβασμού και διατήρησης του τελευταίου. Στην καρδιά των δυο αυτών θε-

σμών βρίσκεται μια καταπιεστική σεξουαλική ηθική.

Η έμφαση που έδινε ο Ράιχ στις ριζοσπαστικές θεσμικές αλλαγές αντανάκλασε την από μέρους του απόρριψη της συντηρητικής τάσης της ψυχολογίας και το ενδιαφέρον του για τη μαρξιστική κοινωνική φιλοσοφία. Έπρεπε να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στην αντιδραστική ψυχολογία και την κοινωνική ψυχολογία. Το παράδειγμά του γι' αυτή τη διάκριση συμπεριλάμβανε τον τύπο των ερωτήσεων που θα εγείρονταν αναφορικά με άτομα που κλέβουν όταν πεινάνε και απεργούν όταν τα εκμεταλλεύονται. Η αντιδραστική ψυχολογία θα προσπαθούσε, υποστηρίζει ο Ράιχ, "να εξηγήσει την κλοπή και την απεργία με βάση κάποια υποτιθέμενα άλογα κίνητρα, με αποτέλεσμα πάντα κάποιες αντιδραστικές εκλογικεύσεις." Απ' την άλλη μεριά, η κοινωνική ψυχολογία δε θα το έβρισκε αναγκαίο να εξηγήσει γιατί κάποιοι κλέβουν όταν πεινάνε ή απεργούν όταν τους εκμεταλλεύονται αλλά θα προσπαθούσε να εξηγήσει "γιατί η πλειονότητα των πεινασμένων δεν κλέβει και η πλειονότητα των εκμεταλλευόμενων δεν απεργεί."⁵

Τα ερωτήματα που ανακινεί η κοινωνική ψυχολογία, πίστευε ο Ράιχ, μας προσφέρουν το χαμένο κρίκο της μαρξιστικής κοινωνικής φιλοσοφίας. Η επιστημονική κοινωνιολογία του Μαρξ δεν είχε τα μέσα για να εξηγήσει το λόγο που όλοι οι εκμεταλλευόμενοι εργάτες δεν απεργούν. Ο μαρξισμός μπορούσε να εξηγήσει τη λογική και τις μεθόδους της εκμετάλλευσης, όχι όμως και την αποδοχή της απ' τους εργαζόμενους. Η κοινωνικο-οικονομική ανάλυση ήταν ανίκανη να εξηγήσει ιδέες και πράξεις α σ υ μ β ι β α σ τ ε ς με οικονομικά συμφέροντα και καταστάσεις. Ο Ράιχ πίστευε πως ο Μαρξ δε θα μπορούσε να εξηγήσει το γιατί η πλειονότητα των γερμανών εργαζόμενων υποστήριξε την άνοδο του φασισμού. Αυτό που έλειπε απ' τα επαναστατικά κινήματα της Γερμανίας, υποστηρίζει, "ήταν η κατανόηση των παράλογων, φαινομενικά άσκοπων πράξεων ή, για να το εκφράσουμε διαφορετικά, η κατανόηση του χάσματος ανάμεσα στην οικονομία και την ιδεολογία." Αυτό που έπρεπε να συνειδητοποιηθεί ήταν πως το θέμα δεν ήταν απλά, όπως είχε πει ο Μαρξ, ότι "κυρίαρχες ιδέες είναι οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης" αλλά, ότι όπως το διατύπωνε ο Ράιχ, "κάθε κοινωνική τάξη δημιουργεί στις μάζες των μελών της εκείνη ακριβώς τη δομή που της

χρειάζεται για να πετύχει τους βασικούς σκοπούς της". Στην περίπτωση του γερμανικού φασισμού η εξουσιαστική χαρακτηροδομή των μαζών που τον στήριζε, δεν ήταν παρά προϊόν της κατασταλτικής φύσης της γερμανικής οικογένειας.⁶

Ο Ράιχ στόχευε στην εξάλειψη της σκληρότητας και της εχθρότητας απ' το χαρακτήρα των ανθρώπων διαμέσου ριζικών θεσμικών αλλαγών. Υποστήριζε πως το άτομο έχει μια θωράκιση του χαρακτήρα, που το κάνει ανίκανο να λειτουργήσει αυθόρμητα. Αυτή η "θωράκιση" ήταν προϊόν της ιστορικής εμπειρίας του ατόμου. "Ολόκληρος ο κόσμος της εμπειρίας του παρελθόντος ήταν ζωντανός μέσα στο παρόν με τη μορφή στάσεων του χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας του ατόμου δεν είναι παρά το λειτουργικό άθροισμα όλης της προηγούμενης εμπειρίας του." Η ατομική θεραπεία ήταν μια απόπειρα καταστροφής αυτών των θωρακισμένων στρωμάτων του χαρακτήρα. Ο Ράιχ ανακάλυψε ότι αυτή η θεραπευτική διαδικασία αποκαλύπτει πως η καταστροφικότητα στο χαρακτήρα ενός ατόμου δεν είναι παρά οργή "για τη ματαιώση γενικά και την άρνηση της σεξουαλικής απόλαυσης ειδικά." Η καταστροφικότητα στο χαρακτήρα του ατόμου δεν είναι, σ' αυτή την περίπτωση, παρά μια αντίδραση στην ανικανότητα για ηδονή. Αυτή η ανικανότητα του ατόμου να βρει ή να βιώσει την ηδονή οδηγεί στο ά γ χ ο ς η δ ο ν ή ς και στη χ α ρ α κ τ η ρ ο θ ω ρ ά κ ι σ η, που και τα δυο προστατεύουν το άτομο απ' την ηδονή και γεννάνε εχθρότητα απέναντι σε κάθε εμπειρία που φέρνει ηδονή. Ο Ράιχ υποστήριζε πως το άγχος ηδονής και η χαρακτηροθωράκιση μπορούν να εξηγηθούν το γιατί οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να θυσιάσουν την ευτυχία τους για χάρη εξουσιαστικών θεσμών και κοινωνικών εθίμων. Η χαρακτηροθωράκιση όχι μόνο οδηγεί τους ανθρώπους σε μια άχαρη ζωή αλλά τους κάνει επίσης να επιθυμούν και την υποταγή ά λ λ ω ν στις εξουσιαστικές δομές. Κεντρικός μηχανισμός της ηδονής είναι, φυσικά, ο σεξουαλικός. Καθώς τα άτομα αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ικανοποίηση της σεξουαλικής ορμής τους, υποστήριζε ο Ράιχ, αρχίζουν να μισούν. Όταν δεν υπάρχουν κοινωνικά κανάλια για την εξωτερικεύση αυτού του μίσους, τότε αυτό εμποδίζεται και εσωτερικεύεται.⁷ Ο τύπος χαρακτήρα που γεννάει αυτή η θωράκιση είναι ο πιο πειθήνιος στις εξουσιαστικές ή φασιστικές πολιτικές οργανώσεις.

Συνακόλουθα, το σεξουαλικό άγχος πρωταρχικά και το άγχος ηδονής γενικότερα, εμποδίζουν την εξωτερικευση τόσο της αγάπης όσο και του μίσους. Το άτομο αναπτύσσει όχι μόνο καταστροφικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αλλά επίσης, ωθείται απ' το άγχος στην εξάρτηση από κάποια εξουσία. Στη δεκαετία του '20 ο Ράιχ συνειδητοποίησε — κάτι που ο ίδιος θεώρησε αργότερα σαν μια απ' τις πιο σημαντικές ανακαλύψεις του — ότι "το οργασμικά ανικανοποίητο άτομο αναπτύσσει έναν ανειλικρινή χαρακτήρα κι ένα φόβο για κάθε φέροισμο που δεν έχει σκεφθεί εκ των προτέρων."⁸ Με άλλα λόγια, το άτομο γίνεται ανίκανο για αυθόρμητες και φυσικές πράξεις και καταφεύγει σε ασφαλείς και εξαρτημένες πράξεις. Εξαιτίας του άγχους ηδονής όσον αφορά τον τρόπο ενέργειας, οι άνθρωποι ωθούνται να ζητήσουν ασφάλεια σε μια εξουσιαστική δομή που θα υπαγορεύει τις πράξεις τους.

Το ουτοπικό όραμα του Ράιχ ζητούσε την αντικατάσταση αυτής της άκαμπτης χαρακτηροδομής από έναν α υ τ ο ρ υ θ μ ι ζ ό μ ε ν ο χαρακτήρα, μειώνοντας έτσι την εξάρτηση του ατόμου απ' τις εξουσιαστικές δομές. Παρατήρησε πως η ρήξη της χαρακτηροθωράκισης των ανθρώπων επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές συνήθειες, στην εργασία και την ανεξαρτησία τους. Άτομα που ήταν υπερηθικολόγοι αρχίζουν ξαφνικά να βρίσκουν ξένες και παράδοξες τις ηθικές αντιλήψεις τους. Ο Ράιχ έγραφε "... μπορεί ίσως προηγούμενα να υποστήριζαν την αρχή της προγαμιαίας αγνότητας, τώρα όμως θεωρούν τερατώδη μια τέτοια απαίτηση." Παρόμοιες υπήρξαν οι αντιδράσεις όσον αφορά την εργασία. Άνθρωποι που δούλευαν μηχανικά και που θεωρούσαν τη δουλειά σαν αναγκαίο κακό άρχισαν να αναζητούν επαγγέλματα που τους ενδιέφεραν. Άλλοι που οι δουλειές τους ήταν ήδη εγγενώς ενδιαφέρουσες άρχισαν να τις κάνουν με ακόμη μεγαλύτερο μεράκι. Δάσκαλοι που δεν υπήρξαν κριτικοί όσον αφορά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους άρχισαν να βρίσκουν ανυπόφορη τη συνηθισμένη μέθοδο μεταχείρισης των παιδιών. Η δημιουργία ενός αυτορρυθμιζόμενου χαρακτήρα οδηγεί συχνά στην ολοκληρωτική κατάρρευση της ηθικής της εργασίας. Εργαζόμενοι που προηγούμενα δούλευαν εξαιτίας μιας καταναγκαστικής "αίσθησης του καθήκοντος" άρχισαν να νιώθουν απέχθεια για τη δουλειά τους απ' τη στιγμή

μή που απαλλάχτηκαν απ' αυτό τον εσωτερικό καταναγκασμό.⁹

Η έννοια του αυτορρυθμιζόμενου χαρακτήρα του Ράιχ μοιάζει από πολλές απόψεις με την έννοια του αυτεξούσιου του Στίρνερ. Λογουχάρη, αντιπαραθέτοντας την αυτορρύθμιση στην ηθική ρύθμιση, ο Ράιχ έγραφε: "Το άτομο που έχει μια ηθική χαρακτηροδομή εκτελεί την εργασία του χωρίς ενδόμυχη συμμετοχή, σαν αποτέλεσμα ενός "οφείλεις", ξένου προς το εγώ του."¹⁰ Η ηθική ρύθμιση γεννάει μια θωράκιση που βρίσκεται έξω απ' τον έλεγχο του ατόμου. Με όρους του Στίρνερ, δημιουργεί ηθικά καθήκοντα που εξουσιάζουν το άτομο. Ή, όπως έγραφε ο Ράιχ

Ο ηθικολόγος γραφειοκράτης παραμένει τέτοιος ακόμη και στο κρεβάτι. Απ' την άλλη μεριά, ο υγιής χαρακτήρας είναι ικανός να κλείνει σ' ένα χώρο και ν' ανοίγει σ' έναν άλλο. Ελέγχει ο ίδιος τη θωράκισή του, επειδή δε χρειάζεται ν' απωθεί απαγορευμένες παρορμήσεις.¹¹

Για τον Ράιχ το άτομο με αυτορρυθμιζόμενο χαρακτήρα, είναι απαλλαγμένο από κάθε εχθρότητα και διευθύνει τη ζωή του με βάση την επιθυμία και την ηδονή. Οι καθιερωμένοι ηθικοί κώδικες αντικαθίστανται από την α τ ο μ ι κ ή ρ ύ θ μ ι σ η. Ο Ράιχ, αντίθετα με τον Φρόυντ, δεν πίστευε πως αυτό θα οδηγούσε στο χάος. Αντίθετα, έβλεπε τους ανθρώπους σαν κοινωνικούς κι ικανούς ν' αγαπήσουν απ' τη φύση τους. Λογουχάρη, γυναίκες που είχαν παγιδευτεί στον εξαναγκαστικό γάμο και εκτελούσαν τη σεξουαλική πράξη μόνο στη βάση του συζυγικού καθήκοντος ζουν μια ζωή συνεχούς απογοήτευσης. Απ' τη στιγμή όμως που, άνδρες και γυναίκες, απελευθερώνονται απ' τον εξαναγκαστικό γάμο κι απ' το άγχος ηδονής, υποστήριζε ο Ράιχ, αναζητούν συνήθως ένα σύντροφο που να τις αγαπάει και να τις ικανοποιεί. Αυτό το νέο είδος ηθικής κυβερνιέται από την επιθυμία και τη γενετήσια ικανοποίηση. "Όποια πράξη δε θα χαρίζει ικανοποίηση θα αποφεύγεται όχι από φόβο αλλά επειδή δεν κατάφερε να προσφέρει σεξουαλική ευτυχία."¹²

Έχει μεγάλη σημασία να συνειδητοποιήσουμε πως, για τον Ράιχ, ένα από τα βασικότερα στοιχεία της σεξουαλικής

πράξης είναι η ικανοποίηση του σεξουαλικού συντρόφου. Αυτό είναι η βάση της ικανοποιητικής σεξουαλικής εμπειρίας. Είναι επίσης η βάση μιας μη καταπιεστικής, μη εξουσιαστικής κοινωνίας. Η αυτορρύθμιση συνεπάγεται την ικανότητα επιδίωξης της ηδονής διαμέσου της προσπάθειας να προσφέρεις ηδονή σε κάποιον άλλο. Ο αυτορρυθμιζόμενος χαρακτήρας είναι ένας χαρακτήρας απαλλαγμένος από εχθρότητα, αυτεξούσιος/α που αναζητά την ηδονή και που η άναζήτησή της σημαίνει να δίνεις ευτυχία στους άλλους.

Η καρδιά του προβλήματος της σεξουαλικότητας ήταν, για τον Ράιχ, ο εξαναγκαστικός μονογαμικός γάμος. Σε μια μελέτη πάνω στην ανθρωπολογία που έγραψε στα 1931, ο Ράιχ υποστήριζε πως ιστορικά, η ανάπτυξη της πατριαρχικής οικογένειας και του μονογαμικού γάμου υπήρξε παράλληλη με τη μετάβαση από την πρωτόγονη οικονομική εργοδημοκρατία στο καπιταλιστικό κράτος. Η συγκέντρωση του πλούτου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα ήταν απόρροια του οικονομικού θεσμού του γάμου. Για να διατηρηθεί ο πλούτος της οικογένειας από γενιά σε γενιά, έπρεπε η σεξουαλική δραστηριότητα των γυναικών να περιορίζεται, πριν και μετά το γάμο. Ο Ράιχ παραθέτει από την "Κ α τ α γ ω γ ή τ η ς ο ι κ ο γ έ ν ε ι α ς" του Έγκελς: "Η πρώτη ταξική σύγκρουση που εμφανίζεται στην ιστορία συμπίπτει με την ανάπτυξη του ανταγωνισμού άντρα - γυναίκας μέσα στα πλαίσια του μονογαμικού γάμου, και η πρώτη ταξική καταπίεση μ' εκείνη του θηλυκού φύλου απ' το αρσενικό..."¹³

Με την άνοδο του εθνικού κράτους και της βιομηχανίας, η οικονομική λειτουργία της οικογένειας παραχωρεί τη θέση της σε μια ιδεολογική λειτουργία. Η οικογένεια γίνεται ο βασικός εκπαιδευτικός θεσμός για την προετοιμασία του παιδιού για μια εξουσιαστική κοινωνία. Ο Ράιχ αποκαλούσε τη σύγχρονη οικογένεια "εργοστάσιο εξουσιαστικών ιδεολογιών και συντηρητικών δομών".¹⁴ Τόσο η δομή της οικογένειας όσο κι η από μέρους της καταστολή της σεξουαλικότητας προετοιμάζει το παιδί για το κράτος. Στο μικροαστικό σπιτικό, υποστήριζε ο Ράιχ, ο πατέρας λειτουργεί, μέσα στην ίδια του την οικογένεια, σαν εκπρόσωπος της κρατικής εξουσίας.

Επίσης, η παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας έχει σαν άμεσο στόχο την ίδια τη διαιώνισή της. Τα παιδιά κατα-

πιέζονται σεξουαλικά, προετοιμαζόμενα για το μελλοντικό τους γάμο. Στην κρίσιμη ηλικία, μεταξύ τεσσάρων και έξι χρονών, τους στερούν συνήθως τη δυνατότητα για σεξουαλικό παιχνίδι και όταν επιχειρούν να αυνανιστούν, εμποδίζονται και καταδικάζονται απ' τους γονείς τους. Ο Ράιχ επισήμανε ορισμένες ταξικές διαφορές ως προς τη μεταχείριση των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι λιγότερο καταπιεσμένα από τα παιδιά των αστών — χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει πως οι εργατικές οικογένειες είναι σεξουαλικοί παράδεισοι. Αντίθετα, πολλά προβλήματα ανακύπτουν εξαιτίας των ασφυκτικά κατοικημένων σπιτιών και της ταύτισης με την αστική τάξη.

Ένα πρόσθετο πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στην οικογενειακή δομή, είναι πως γίνονται στόχοι της σκληρότητας και της εχθρότητας που γεννά στους γονείς τους η ίδια τους η σεξουαλική απώθηση. Οι γονείς και, ειδικά, οι μητέρες συχνά δε ζουν παρά μονάχα για τα παιδιά τους — προς μεγάλη δυστυχία των τελευταίων. Τα παιδιά καταλήγουν να "παίζουν το ρόλο κατοικίδιων ζώων, που μπορεί κανείς να τα αγαπά αλλά επίσης και να τα βασανίζει..."¹⁵ Συχνά τα παιδιά γίνονται μέσα στην οικογενειακή δομή αντικείμενα μιας σαδιστικής αγάπης που οδηγεί στην ανάπτυξη ακόμη μεγαλύτερης εχθρότητας μέσα στον ίδιο το χαρακτήρα τους. Με το να παίζει η οικογένεια ένα βασικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, αυτή η σχέση εχθρότητας κατέληξε να διαιωνίζεται από γενιά σε γενιά.

Αυτός ο συνδυασμός σαδιστικής αγάπης, εξουσιαστικής δομής και σεξουαλικής απώθησης έκανε την οικογένεια το σημαντικότερο θεσμό πολιτικής διαπαιδαγώγησης. Απ' τη μια μεριά, λειτουργία της είναι να αναπαράγει τον εαυτό της, "ακρωτηριάζοντας σεξουαλικά τους ανθρώπους". Απ' την άλλη μεριά, "(η οικογένεια) γεννάει ένα άτομο που φοβάται πάντα τη ζωή και την εξουσία κι έτσι κάνει ξανά και ξανά εφικτή τη διακυβέρνηση των μαζών από μια χούφτα ισχυρών ατόμων".¹⁶ Δεν είναι τυχαίο, υποστήριζε ο Ράιχ, το ότι οι συντηρητικοί και αντιδραστικοί νεολαίοι είναι στενά δεμένοι με την οικογένειά τους, ενώ οι ριζοσπάστες συνήθως την απορρίπτουν.

Στη "Μαζική ψυχολογία του φασισμού", που εκδόθηκε στα 1933, ο Ράιχ έκανε την πιο σημαντική ανά-

λυση της σχέσης ανάμεσα στην εξαναγκαστική σεξουαλική ηθική, την οικογένεια και το εξουσιαστικό κράτος. Το κεντρικό πρόβλημα της μελέτης του για το φασισμό ήταν το γιατί οι άνθρωποι υποστήριζαν ένα κόμμα που η ηγεσία του αντιτιθόταν στα συμφέροντα των εργαζόμενων μαζών. Προσεγγίζοντας αυτό το πρόβλημα, έκανε σημαντικές διακρίσεις ανάμεσα στα γνωρίσματα εκείνα κάθε κοινωνικής τάξης που ευνοούσαν τη χιτλερική δικτατορία. Οι μικροκτηματίες, οι μικροαστοί κι οι γραφειοκράτες, ενώ διαφέρουν απ' την άποψη της οικονομικής κατάστασης, είχαν την ίδια οικογενειακή κατάσταση, την ίδια ακριβώς κατάσταση που, όπως ο Ράιχ είχε προηγούμενα υποστηρίξει, γεννούσε την εξουσιαστική προσωπικότητα. Αυτή η οικογενειακή κατάσταση καλλιεργούσε επίσης τον εθνικισμό και το милитарισμό. Ο συναισθηματικός πυρήνας ιδεών όπως η πατρίδα και το έθνος, υποστήριζε, είναι η μητέρα και η οικογένεια. Η εργατική τάξη, ωστόσο, είχε κάποτε επιδείξει μια κάπως χαλαρότερη οικογενειακή διευθέτηση κι έτσι έκλινε προς το διεθνιστικό εργατικό κίνημα παρά προς τον εθνικισμό. Για την αστική τάξη, απ' την άλλη μεριά, η οικογένεια δεν ήταν παρά μια μικρογραφία του έθνους και η μητέρα ήταν η πατρίδα του παιδιού. Ο Ράιχ παρέθεσε τα λόγια του ναζιστή Γκράιμπελς: "Ποτέ μην ξεχνάς πως η χώρα σου είναι η μητέρα της ζωής σου". Στη "Γιορτή της Μητέρας" ο ναζιστικός τύπος διακήρυξε "Αυτή — η γερμανίδα μητέρα — είναι ο μοναδικός φορέας της ιδέας του γερμανικού έθνους. Η ιδέα της "Μητέρας" είναι α ξεχώριστη απ' την ιδέα του να είσαι Γερμανός." Όσο για το милитарισμό, ο Ράιχ υποστήριζε ότι δεν αντιπροσωπεύει παρά μια υποκατάστατη ικανοποίηση της σεξουαλικότητας.

Τη σεξουαλική έλεη μιας στολής, το προκλητικό ερωτικό αποτέλεσμα του ρυθμικού "βηματισμού της χήνας", την επιδειξιακή φύση των παρελάσεων, τα καταλαβαίνει πολύ πιο πρακτικά μια πωλήτρια ή μια τυχαία δακτυλογράφος, απ' ότι η πλειονότητα των σοφών πολιτικών μας.

Οι δυνάμεις της πολιτικής αντίδρασης κατάλαβαν αυτή την έλεη κι έσπευσαν να σχεδιάσουν φανταχτερές στολές και να

γεμίσουν τον τόπο με αφίσες που ζητούσαν εθελοντές για να καταταχθούν με το σλόγκαν "περιπέτειες στα ξένα" — υπονοώντας τη σεξουαλική ελευθερία.¹⁷

Ο Ράιχ πίστευε ότι η υποστήριξη του φασισμού απ' την εργατική τάξη οφειλόταν στην ταύτισή της με τη χαρακτηροδομή της αστικής τάξης. Στη διάρκεια της φοβερής περιόδου σωματικής κι οικονομικής εκμετάλλευσης του 19ου αιώνα, οι προλετάριοι διατηρούσαν μια χαρακτηροδομή ριζωμένη στην εργατική τάξη. Σ' αυτή την περίοδο οι εργάτες έτειναν να ταυτίζονται με τη δική τους τάξη, είχαν συνείδηση πως ήταν εργάτες. Αλλά στον 20ό αιώνα οι εργάτες βελτίωσαν την υλική τους κατάσταση: είχαν κερδίσει λιγότερες ώρες εργασίας, κοινωνικές ασφαλίσεις, αυξημένο εισόδημα. Όλα αυτά όμως, αντί να εδραιώσουν το εργατικό κίνημα, οδήγησαν στην ταύτιση του εργάτη με την αστική τάξη. Η αγορά

μικροαστικής γκαρσονιέρας, η σωστή εκμάθηση των βημάτων του χορού, η αγορά ενός "αξιοπρεπούς" κουστουμιού και η απόπειρα να γίνουν ευυπόλυτοι απωθώντας τη σεξουαλικότητά τους, μετέτρεψαν τον επαναστάτη και τον κομμουνιστή σε αντιδραστικό.

Όλες αυτές οι κοινοτοπίες της ζωής, υποστήριζε ο Ράιχ, είχαν "μεγαλύτερη αντιδραστική επίδραση, όταν επαναλαμβάνονταν καθημερινά, απ' ότι θα μπορούσαν ποτέ να ελπίζουν ότι θα αντιστάθμιζαν χιλιάδες επαναστατικές συγκεντρώσεις και προκηρύξεις." Όταν το κραχ κατέστρεψε τον κόσμο των αστών, η εργατική τάξη, που εξαρτιόταν απ' αυτούς, στράφηκε προς το φασισμό. Όπως το διατύπωσε ο Ράιχ, "Αυτή η προσαρμογή στις αστικές συνήθειες εντεινόταν σε εποχή ευημερίας, αλλά το συνακόλουθο αποτέλεσμα αυτής της προσαρμογής, σε εποχή οικονομικής κρίσης, ήταν η παρεμπόδιση της πλήρους έκφρασης των επαναστατικών αισθημάτων."¹⁸

Η ανάλυση του Ράιχ για την υποστήριξη του φασισμού απ' την εργατική τάξη είναι παραπλήσια με την προειδοποίηση του Φρέιρε για το πώς οι καταπιεζόμενοι ταυτίζονται με τους καταπιεστές, πώς η εσωτερίκευση μιας αλλότριας συνείδησης οδηγεί στην υποταγή των ανθρώπων των κατώτερων

τάξεων. Σύμφωνα με τον Ράιχ η ταύτιση της εργατικής με την αστική τάξη δημιούργησε μια κουλτούρα ακόμη πιο αστική κι από εκείνη των αστών. Κυνηγώντας την “ευυποληψία” η εργατική οικογένεια έγινε υπερκαταπιεστική κι εξουσιαστική. Με μια έννοια, αυτό συμβαίνει σε κάθε φανερά ανερχόμενη κοινωνική ομάδα. Λογουχάρη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το ίδιο μονοπάτι ακολούθησαν οι βιομηχανικοί εργάτες στις ΗΠΑ, προσπαθώντας να επιδείξουν αστική αξιοπρέπεια. Είναι οπωσδήποτε πιθανό ότι και οι μαύροι των ΗΠΑ, προσπαθώντας να αποκτήσουν πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, θα υιοθετήσουν κι αυτοί τις καταπιεστικές ιδιότητες της λευκής αστικής ευυποληψίας, θα επιβάλλουν ασυτηρούς ηθικούς κώδικες στα παιδιά τους και θα επιχειρήσουν να τα κάνουν όλα “σωστά”.

Ο Ράιχ πίστεψε πως το Ναζιστικό Κόμμα γνώριζε καλά πως η υποστήριξή του είχε σαν βάση την οικογένεια και τη σεξουαλική απώθηση. Τα μαζοποιημένα άτομα κατέληγαν να εξαρτώνται απ’ τον Φύρερ με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που εξαρτώνταν απ’ τον πατέρα τους. Οι γερμανοί φασίστες ήταν ένθερμοι υποστηρικτές της ιδέας της οικογένειας σαν σπονδυλικής στήλης του έθνους — και προσπαθούσαν να διασφαλίσουν τη συσχέτιση της σεξουαλικής πράξης μόνο με την αναπαραγωγή για χάρη του εθνικού συμφέροντος κι όχι με την ηδονική ικανοποίηση. Ο Ράιχ παράθετε τη δήλωση του Χίτλερ κατά τις προεδρικές εκλογές του 1932, ότι ο τελικός σκοπός της γυναίκας είναι η δημιουργία της οικογένειας: “(η οικογένεια) είναι η μικρότερη αλλά η πιο πολύτιμη μονάδα σε ολόκληρο το κρατικό οικοδόμημα...” δήλωνε ο Χίτλερ. “Η εργασία τιμάει τόσο τον άντρα όσο και τη γυναίκα. Αλλά το παιδί εξυψώνει τη γυναίκα.”¹⁹

Στα 1928, ο Βίλχελμ Ράιχ ίδρυσε στη Βιέννη τη “Σοσιαλιστική Εταιρία Σεξουαλικής Πληροφόρησης και Μελετών”, σαν μέρος μιας απόπειρας για το ξεκίνημα μιας ευρύτερης σεξουαλικής επανάστασης. Γράφοντας αργότερα σχετικά μ’ αυτό το εγχείρημα, αναλογιζόταν τις επαναστατικές επιπτώσεις της σεξουαλικής ελευθερίας. Έπρεπε να γίνουν μεγάλες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές για να λυθούν προβλήματα όπως η επαρκής στέγαση, η σεξουαλική δραστηριότητα των εφήβων και η οικονομική ανεξαρτησία απ’ την οικογένεια. Η σεξουαλική επανάσταση συνεπάγεται επί-

σης

την κριτική όλων των πολιτικών τάσεων που βασίζουν την ύπαρξη και τη δράση τους στην ουσιαστική αδυναμία των ανθρώπων· τη βασική εσωτερική αυτάρκεια των ανθρώπινων όντων... Την αυτοκαθοδηγούμενη εκπαίδευση των παιδιών και, μ' αυτό τον τρόπο, τη βαθμιαία επίτευξη της αυτάρκειας για τους ενηλίκους.²⁰

Στα 1930 ο Ράιχ εγκατέλειψε τη Βιέννη και πήγε στη Γερμανία, εξαιτίας των αρνητικών, όπως αισθανόταν, πιέσεων που στρέφονταν ενάντια στο έργο του, την κοινωνική υγιεινή. Στη Γερμανία, το Κομμουνιστικό Κόμμα συμφώνησε να οργανώσει μια ένωση με βάση τις ιδέες του. Αυτή η οργάνωση, η "Γερμανική Ένωση για την Προλεταριακή Σεξουαλική Πολιτική", κυκλοφόρησε μια πλατφόρμα που περιείχε τα βασικά στοιχεία του σχεδίου του Ράιχ. Αυτό το πρόγραμμα ζητούσε καλύτερες συνθήκες στέγασης, κατάργηση των νόμων ενάντια στην ομοφυλοφιλία και την έκτρωση, αλλαγή των νόμων περί γάμου και διαζυγίου, δωρεάν αντισυλληπτικά και συμβουλές οικογενειακού προγραμματισμού, προστασία της υγείας των παιδιών και των μητέρων, κατάργηση των νόμων που απαγόρευαν τη σεξουαλική αγωγή και άδειες στους φυλακισμένους για να επισκέπτονται τα σπίτια τους. Ο Ράιχ ταξίδευε σ' όλη τη Γερμανία, κάνοντας διαλέξεις και ιδρύοντας κέντρα σεξουαλικής υγιεινής. Δεχόμενος πιέσεις απ' τους Ναζί αναγκάστηκε να το σκάσει απ' τη Γερμανία και να καταφύγει στην Κοπεγχάγη, στα 1933.

Τη χρονιά που έφυγε απ' τη Βιέννη με προορισμό τη Γερμανία, ο Ράιχ δημοσίευσε το πρώτο σημαντικό έργο του πάνω στη σεξουαλική εκπαίδευση, τη "Σεξουαλική Επανόσταση". Αυτό το βιβλίο γράφτηκε σαν απάντηση σ' αυτό που ο Ράιχ ονόμαζε "συντηρητική σεξουαλική εκπαίδευση" και σ' ότι θεωρούσε σαν αποτυχία της ρώσικης επανάστασης. Η συντηρητική σεξουαλική αγωγή, πίστευε ο Ράιχ, προσαпоούσε να διαλύσει το μυστήριο γύρω από τις σεξουαλικές σχέσεις και ταυτόχρονα να διατηρήσει τις παραδοσιακές ηθικές αντιλήψεις. Τα αφροδίσια νοσήματα τονίζονταν στα περισσότερα τμήματα σεξουαλικής αγωγής για να εμποδίσουν

την ελεύθερη σεξουαλική δραστηριότητα. Τα παιδιά διδάσκονταν για την ομορφιά του ανθρώπινου σώματος και για τη σεξουαλική πράξη αλλά, παράλληλα, δέχονταν συμβουλές να περιορίζουν τη σεξουαλική δραστηριότητα στα πλαίσια του γάμου. Για τον Ράιχ ήταν απαράδεκτοι τέτοιοι συμβιβασμοί ανάμεσα στη σεξουαλική αγωγή και την κατεστημένη ηθική. Η σεξουαλική αγωγή έπρεπε να είναι ένα μέσο για τη σεξουαλική ελευθερία και την αυτορρύθμιση.

Ο Ράιχ ανίχνευσε την εξέλιξη των νόμων για τη σεξουαλικότητα και για το γάμο στην ΕΣΣΔ, από τη ριζοσπαστική πολιτική της πρώτης επαναστατικής περιόδου ως την εξουσιαστική πολιτική του τέλους των δεκαετιών 1920 και 1930, την οποία ονόμασε "κόκκινο φασισμό". Αυτή η οπισθοδρόμηση συμπεριλάμβανε και την απόπειρα να καθιερωθεί και πάλι η οικογένεια σαν κέντρο της εκπαίδευσης και της εξουσίας. "Στον αγώνα μας για την αυτοκυβέρνηση των παιδιών και για την κατάργηση της εξουσιαστικής μορφής σχολείου, δεν μπορούμε πια να στρεφόμαστε προς τη Σοβιετική Ένωση". Υποστήριζε ότι, η άνοδος ενός ολοκληρωτικού κράτους, το τέλος της σεξουαλικής απελευθέρωσης, η επανακαθιέρωση της οικογένειας σαν κέντρου του κράτους κι ο τερματισμός της πειραματικής και ελεύθερης εκπαίδευσης, ήταν όλα όψεις του ίδιου φαινομένου.²¹

Ο Ράιχ παρατήρησε πως ήδη απ' το Δεκέμβρη του 1917 ο Λένιν είχε ορίσει με διάταγμα ότι ο άντρας θα έχανε την κυρίαρχη θέση του μέσα στην οικογένεια, ότι οι γυναίκες θα αποκτούσαν σεξουαλική και οικονομική ελευθερία και το δικαίωμα να αποφασίζουν μονάχες τους για το όνομα, τη διαμονή και την υπηκοότητά τους. Ο γάμος έγινε καθαρά μη θρησκευτική υπόθεση. Η εξουσία της εκκλησίας εξαφανίστηκε. Η δομή της οικογένειας εξασθένησε ακόμη περισσότερο με τη θέσπιση φιλελεύθερων νόμων περί διαζυγίου, που όριζαν ότι για τη διάλυση του γάμου αρκούσε η αμοιβαία συγκατάθεση του ζευγαριού. Όσο για την εκπαίδευση των παιδιών, αυτή θα γινόταν σε συλλογική βάση.

Το σχολείο που εντυπωσίασε περισσότερο τον Ράιχ στη διάρκεια ενός ταξιδιού του στην ΕΣΣΔ, στα τέλη της δεκαετίας του 1920, ήταν ο ψυχαναλυτικός οίκος παιδων της Βέρας Σμιτ, στη Μόσχα. Το σχολείο, που είχε ιδρυθεί από τα 1921, ήταν εκείνο που είχε αναφερθεί απ' τον Ράιχ σαν "η

πρώτη απόπειρα στην ιστορία της εκπαίδευσης να δοθεί πρακτικό περιεχόμενο στη θεωρία της παιδικής σεξουαλικότητας". Αυτό το σχολείο τόνιζε την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης μέσα στα πλαίσια μιας παιδικής κοινότητας. Έτσι, η κοινωνική προσαρμογή δεν ήταν πια προϊόν ηθικολογικών κρίσεων — που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές απ' τα παιδιά κι εξυπηρετούν μόνο τα συμφέροντα των ενηλίκων — αλλά της πραγματικής κοινωνικής ζωής των παιδιών. Οι δάσκαλοι, στο σχολείο της Βέρας Σμιτ, απέφευγαν τους επαίνους, τις μομφές και γενικότερα τις κρίσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών. Δεν επιτρέπονταν, επίσης, οι βίαιες εκδηλώσεις τρυφερότητας — οι ενήλικες να αγκαλιάζουν και να φιλάνε τα παιδιά — γιατί δε θεωρούνταν παρά σαν μέσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι για να εκτονώσουν την ανικανοποίητη σεξουαλικότητά τους. Χωρίς πειθαρχικά μέτρα και ηθικές κρίσεις δε χρειάζεται να "μπαλώνει κανείς με φιλιά το κακό που έχει κάνει με ξυλιές".²²

Ο Ράιχ συμφωνούσε ολόψυχα ότι τα παιδιά πρέπει να είναι ελεύθερα για να προετοιμάσουν την κοινωνική τους προσαρμογή, μέσα σε μια κοινότητα ομοίων τους. Αυτό τα απομακρύνει απ' την εξουσία της οικογένειας, που τα διδάσκει ν' ακολουθούν το εξουσιαστικό πατρικό και μητρικό πρότυπο. Αντίθετα, μέσα στην κοινότητα των παιδιών, το άτομο μαθαίνει να δρα με βάση τις ίδιες τις ανάγκες και την αυτορρύθμισή του. Οι ιδέες αυτές του Ράιχ θεμελιώθηκαν στη μελέτη του πάνω στην ανθρωπολογία. Στους ιθαγενείς των νησιών Τρόμπριαν, το παράδειγμα μιας μη καταπιεστικής σεξουαλικής κουλτούρας που ήταν από τα πιο αγαπημένα του Ράιχ, τα παιδιά είχαν μεγάλη ελευθερία κι ανεξαρτησία από την πατρική εξουσία. Αν και οι γονείς ίσως καλόπιαναν ή μάλωναν τα παιδιά τους, ποτέ δεν τα διάταζαν ούτε και τους μιλούσαν σαν να μην ήταν ίσα τους. Ένα απ' τα πιο σημαντικά αποτελέσματα αυτής της ελευθερίας ήταν η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν τις δικές τους, ανεξάρτητες κοινότητες. Τα παιδιά αυτών των ιθαγενών είτε έμεναν όλη τη μέρα μαζί με τους γονείς τους, είτε σε μια μικρογραφία δημοκρατίας που έφπαχναν με τους φίλους τους. Αυτή η κοινότητα μέσα στην κοινότητα λειτουργούσε σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες κι επιθυμίες. Πρόσφερε τόσο ένα φορέα κοινωνικοποίησης απαλλαγμένης απ' την εξουσία, όσο κι ένα μέσο για

μια συλλογική αντίθεση των παιδιών απέναντι στους γονείς.²³

Η σεξουαλική αυτορρύθμιση ήταν η σημαντικότερη πλευρά της αυτορρύθμισης, τόσο στα νησιά Τρόμπριαν όσο και στο σχολείο της Βέρας Σμιτ. Στον ψυχαναλυτικό οίκο παιδων δεν εκφέρονταν ηθικές κρίσεις ως προς τις σεξουαλικές δραστηριότητες και τα παιδιά μάθαιναν να τις αντιμετωπίζουν σαν οποιαδήποτε άλλη σωματική λειτουργία. Ήταν απόλυτα ελεύθερα να ικανοποιούν ανάμεσά τους τη σεξουαλική τους περιέργεια, εξετάζοντας σχολαστικά το ένα το άλλο και παρατηρώντας τα γυμνά τους σώματα. Αυτή η αυτορρύθμιση των σεξουαλικών ορμών τους τα γλίτωνε απ' το σεξουαλικό άγχος και το άγχος ηδονής γενικότερα, που οδηγούν στην ανάπτυξη ενός θωρακισμένου κι εξουσιαστικού ατόμου, ανίκανου να δώσει ή να πάρει ηδονή.²⁴

Η ελευθερία κι η κοινότητα του τύπου που είδαμε στον ψυχαναλυτικό οίκο παιδων, είναι απαραίτητες για οποιαδήποτε πραγματική, θετική κοινωνική αλλαγή. Ο Ράιχ έγραφε: "Η ιστορία της διαμόρφωσης των ιδεολογιών δείχνει πως κάθε κοινωνικό σύστημα, συνειδητά ή ασυνειδητά χρησιμοποιεί τον επηρεασμό των παιδιών, για να αγκιστρωθεί στη χαρακτηριστική των ανθρώπων."²⁵ Η μέθοδος της σεξουαλικής αγωγής, λογουχάρη, συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία των οικονομικών μηχανισμών. Η αυτορρυθμιζόμενη σεξουαλικότητα οδηγεί στην εθελοντική, αυθόρμητη, παραγωγική εργασία· η απώθηση των ενστίκτων οδηγεί στην εκτέλεση της εργασίας σαν καθήκον. Μέσα στα πλαίσια αυτής της συζήτησης της κοινωνικής και σεξουαλικής αυτορρύθμισης, ο Ράιχ ανακίνησε το κλασικό δίλημμα των ριζοσπαστών ως προς το αν θα πρέπει να κατεχούμε τα παιδιά στις επαναστατικές ιδέες.

Το ερώτημα διατυπώθηκε στη βάση του πώς αναπαράγεται διαμέσου των παιδιών της μια αυτοκυβερνώμενη και μη εξουσιαστική κοινωνία; Υπήρχαν δυο πιθανοί μέθοδοι αντιμετώπισης του προβλήματος. Η πρώτη πρότεινε να τα κατεχούμε με "επαναστατικά" ιδεώδη αντί των πατριαρχικών. Η δεύτερη να παραιτηθούμε από την ιδέα της ... επαναστατικής κατήχησης και να συγκεντρώσουμε την προσοχή στο να διαμορφώσουμε "τη χαρακτηριστική του παιδιού με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιδρά συλλογικά και να αποδέχεται χωρίς ενδοιασμούς τη γενική επαναστατική ατμόσφαιρα."²⁶ Ο Ράιχ,

φυσικά, υποστήριζε τη δεύτερη, γιατί το πραγματικό περιεχόμενο μιας ιδεολογίας καθορίζεται από τη χαρακτηριστική του ατόμου. Μια ριζοσπαστική κοινωνική φιλοσοφία θα μπορούσε να καταλήξει στον ολοκληρωτισμό, αν την προπαγάνδιζαν και εφαρμόζαν εξουσιαστικές προσωπικότητες. Το σημαντικότερο βήμα για μια αυτοκυβερνώμενη κοινωνία είναι να διασφαλιστεί το ότι είναι απαλλαγμένη από εξουσιαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της Σ ε ξ ο υ α λ ι κ ή ς ε π α ν ά σ τ α σ η ς, ο Ράιχ περιέγραψε τα μέτρα που έπρεπε να υιοθετηθούν για την παροχή κοινωνικής και νομικής προστασίας στην παιδική και στην εφηβική σεξουαλικότητα. Ζητούσε την καθιέρωση πρότυπων θεσμών συλλογικής εκπαίδευσης, που θα αποτελούσαν τους πυρήνες της νέας κοινωνικής τάξης. Αυτοί οι θεσμοί θα λειτουργούσαν όπως περίπου και το σχολείο της Βέρας Σμιτ, ενώ οι μέθοδοί τους θα τροποποιούνταν και θα βελτιώνονταν διαμέσου της συστηματικής κι αδιάκοπης επιστημονικής έρευνας. Επιπλέον, ο Ράιχ ζητούσε και τη διανομή αντισυλληπτικών μέσων σε μαζική κλίμακα. Υποστήριζε, επίσης, πως "είναι αναστόφευκτη η επανάληψη της καταστροφικής αποτυχίας της σοβιετικής σεξουαλικής επανάστασης, αν δε λυθεί το πρόβλημα στέγης των εφήβων και των ανύπαντρων." Αυτό, υποστήριζε ο Ράιχ, θα μπορούσε να επιτευχθεί απ' την κυβέρνηση με τη δημιουργία σπιτιών "εκτάκτου ανάγκης" για τη νεολαία. Ο πληθυσμός θα έπρεπε να πειστεί ότι η κυβέρνηση ήταν ασυμβίβαστα αφοσιωμένη στο να εξασφαλίσει τη σεξουαλική ευτυχία όλου του λαού. Πέρα απ' αυτές τις αλλαγές ο Ράιχ ζητούσε ένα πλατύ δίκτυο σεξολογικών ιδρυμάτων που θα διαφώτιζαν σεξουαλικά τις μάζες, με διαλέξεις και συζητήσεις. Με όλα αυτά θα προστατεύονταν τα παιδιά και οι έφηβοι από το σεξουαλικό άγχος κι από τα αισθήματα ενοχής που συνδέονται με τη σεξουαλικότητα.

Την ιδεώδη κοινωνία των αυτορρυθμιζόμενων χαρακτηριστικών, ο Ράιχ ονόμαζε "εργοδημοκρατία". Οι άνθρωποι, σ' αυτή την κοινωνία, θα έπαυαν να εξαρτώνται από τις πολιτικές δομές — ή, μάλλον, η διαμόρφωση των κοινωνικών θεσμών θα απόρρεε άμεσα από την αναγκαία εργασιακή δραστηριότητα. Για τον Ράιχ η πολιτική και τα πολιτικά κόμματα ήταν παράλογοι μηχανισμοί για την αύξηση της

προσωπικής ισχύος και την ενίσχυση της εξάρτησης. Απόδειξη του κοινωνικού παραλογισμού της πολιτικής είναι το γεγονός ότι η κοινωνία δίνει στους πολιτικούς την απεριόριστη εξουσία να παίρνουν αποφάσεις σε τομείς που αγνοούν. Η εξουσία του πολιτικού είναι ανάλογη μ' εκείνη του μυστικιστή. "Ο πολιτικός", έγραφε, "είναι σε θέση να εξαπατά εκατομμύρια ανθρώπων, π.χ. μπορεί να τους υπόσχεται ότι θα εδραιώσει την ελευθερία, χωρίς όμως, στην πραγματικότητα, να είναι υποχρεωμένος να κάνει κάτι τέτοιο. Κανείς δεν του ζητάει να αποδείξει την ικανότητά του ή το εφικτό των υποσχέσεών του." Μ' αυτή την έννοια, η πολιτική λειτουργεί σαν τη θρησκεία και, στην πραγματικότητα, δεν είναι παρά ένα υποκατάστατό της. Ο μυστικιστής σαν τον πολιτικό, "μπορεί να εμφυτεύει στις μάζες την πίστη πως υπάρχει ζωή μετά το θάνατο — και δε χρειάζεται να προσφέρει το παραμικρό ίχνος απόδειξης."²⁷

Στην αυτορρυθμιζόμενη εργοδημοκρατία ο παραλογισμός της πολιτικής αντικαθίσταται από οργανώσεις που πηγάζουν από την κατάσταση της εργασίας. Καμιά κυβέρνηση ή πολιτική δομή δε χρειάζεται για την οργάνωση ενός δικτύου σιδηροδρόμων ή τη λειτουργία ενός ταχυδρομικού συστήματος: αυτές οι οργανώσεις είναι άμεσο προϊόν των κοινωνικών αναγκών της μεταφοράς και της ταχυδρομικής διανομής. Οι άνθρωποι με αυτορρυθμιζόμενες χαρακτηρισροδομές δεν υποτάσσονται στην αυθεντία του παράλογου της πολιτικής και απαιτούν κοινωνικές οργανώσεις που ικανοποιούν μια ανάγκη και ταυτόχρονα παράγουν ένα λογικό μέσο για την εκπλήρωση κάποιου συγκεκριμένου καθήκοντος.

Αυτό το όραμα, βέβαια, είναι παρόμοιο με το όραμα του παραδοσιακού αναρχισμού — το τέλος της πολιτικής και η ανάκτηση της εξουσίας από το λαό. Η τεράστια συνεισφορά του Ράιχ σ' αυτό το θέμα έγκειται στο ότι τόνισε τη σημασία της σχέσης ανάμεσα στην προσωπικότητα και την κοινωνική δομή. Αυτό μας οδηγεί ένα ακόμη βήμα πέρα απ' την έκκληση του Στίρνερ για το αυτεξούσιο και το ενδιαφέρον του Φρέιρε για μια βιωματική επίγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Στην ουσία, έλεγε ότι πώς μια ατμόσφαιρα ελευθερίας βοηθά στη δημιουργία μιας προσωπικότητας που απαιτεί ακόμη μεγαλύτερη ελευθερία. Παρόμοια, η ικανότητα να δίνεις αγάπη

και ηδονή εξαρτάται από την ικανότητα να βιώνεις την αγάπη και την ηδονή. Η οποιαδήποτε μορφή καταστολής μειώνει όχι μόνο την ίδια την ηδονή των ανθρώπων αλλά και την ικανότητά τους να προσφέρουν ηδονή στους άλλους και να τους κάνουν ευτυχισμένους. Για τον Ράιχ, κανένας συμβιβασμός δεν επιτρεπόταν σ' αυτό το θέμα. Αν κάποιος θέλει μια κοινωνία αυτορρυθμιζόμενων και μη σαδιστικών ατόμων, δεν μπορεί παρά να ανατρέφει τα παιδιά σε μια ατμόσφαιρα απαλλαγμένη απ' την ηθική καταστολή, τον εξουσιαστικό έλεγχο και το άγχος ηδονής.

Στα τέλη της δεκαετίας του '40, ο Ράιχ έγραψε τη "Δ ο λ ο φ ο ν ί α τ ο υ Χ ρ ι σ τ ο ύ". Στο πρόσωπο του Χριστού περιγράφει με τον πιο ποιητικό τρόπο τα γνωρίσματα ενός αυτορρυθμιζόμενου, ελεύθερου, γεμάτου αγάπη και αυθόρμητου χαρακτήρα. Ο "θωρακισμένος άνθρωπος" (*sic*) δολοφόνησε τον Χριστό και στη συνέχεια μετέτρεψε το μήνυμά του σε θρησκεία μυστικισμού και καταστολής. Ο Χριστός μιλούσε πολύ απλά: το μήνυμά του περιβλήθηκε από μυστήριο μόνο επειδή αυτά τα θωρακισμένα άτομα δεν μπορούσαν να τον καταλάβουν. Ο Χριστός πρέπει να είχε αντιληφθεί αυτό το γεγονός, όταν παρέθετε ένα χωρίο του Ησαΐα:

ακοή ακούσετε και ου μη συνήτε και βλέποντας βλέψετε και ου μη ίδητε, επαχύνθη γαρ η καρδιά του λαού τούτου καί τοίς ωσὶ βαρέως ήκουσαν και τους οφθαλμούς αυτών εκάμμυσαν, μήποτε ιδωσι τοίς οφθαλμοίς καί τοίς ωσὶ ακούσωσι καί τή καρδιά συνώσι καί επιτρέψωσι καί ιάσονται αυτούς. (Ματθαίου 13: 14,15)*

Ο Ράιχ έγραφε: "Αυτή είναι η ΘΩΡΑΚΙΣΗ: Όχι, δεν ακούνε, ούτε βλέπουν, ούτε νιώθουν με την καρδιά τους αυτά που ακούνε και βλέπουν και αντιλαμβάνονται."

Ο Χριστός ήταν το σύμβολο της ικανότητας ν' αγαπάς και

* Θ' ακούσετε αλλά ποτέ δε θα καταλάβετε και θα δείτε αλλά ποτέ δε θ' αντιληφθείτε. Γιατί η καρδιά αυτού του λαού έχει πετρώσει και τ' αυτιά του βαριακούν και τα μάτια του έκλεισαν και ποτέ δε θα δει με τα μάτια ούτε θ' ακούσει με τ' αυτιά ούτε θα νιώσει με την καρδιά και δε θα επιτρέψει σ' εμένα για να τον γιατρέψω. (Σ.τ.Ε.).

να προσφέρει ηδονή χωρίς ν' απογυμνώνει τον κόσμο απ' τη χαρά. Ήταν ικανός να συμπλέει με τα ρεύματα της ζωής και να κάνει την ίδια του τη ζωή μια καθαρή δήλωση αγάπης. "Η έκφραση του Χριστού", έγραφε ο Ράιχ, "έχει την ποιότητα μιας κοιλάδας κάποιο ηλιόλουστο πρωινό. Δεν μπορείς να τη δεις, αλλά τη νιώθεις να σε διαπερνά ολόκληρο, εκτός κι αν είσαι πανουκλιασμένος. Εκείνος που δεν μπορεί να νιώσει αυτή την ακτινοβολία είναι το θωρακισμένο άτομο, ο "κόκκινος φασίστας" και το άτομο με "μικροαστικό συναισθηματισμό". Ο κόσμος της εργοδοκρατίας και της γενετήσιας ελευθερίας θα κατοικηθεί από ανθρώπους που ενεργούν σαν τον Χριστό. Ο Χριστός

μπορεί και γελάει και ξεφωνίζει από χαρά. Δε γνωρίζει περιορισμούς στην έκφραση της αγάπης του. Όταν δίνεται στους συνανθρώπους του δε χάνει ίχνος από τη φυσική αξιοπρέπειά του. Όταν περπατάει στη γη τα πόδια του βυθίζονται ολόκληρα μέσα στο χώμα, σαν να επρόκειτο να ριζώσουν εκεί με κάθε βήμα, χωρίζόμενα ξανά για να ξαναριζώσουν.^{2 8}

Όταν συναντήθηκε με τον Ράιχ, στα 1937, ο Α.Σ. Νηλ είχε ήδη διαμορφώσει τις ιδέες του για την εκπαίδευση και τις εφάρμοζε πολλά χρόνια νωρίτερα. Στα χρόνια της φιλίας που ακολούθησαν αυτή την πρώτη τους συνάντηση, ο Ράιχ πρόσφερε το θεωρητικό ψυχολογικό υπόβαθρο που έδωσε συνοχή σε πολλές ιδέες του Νηλ και επηρέασε τον αυτορρυθμιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο Σάμμερχιλ — στο σχολείο του Νηλ. Το Σάμμερχιλ έγινε το σύμβολο των κινήματων υπέρ του ελεύθερου σχολείου σ' όλο τον 20ό αιώνα — οπωσδήποτε είχε μεγάλο αντίκτυπο στην ανάπτυξη του κινήματος υπέρ του ελεύθερου σχολείου στις ΗΠΑ στη δεκαετία του '60. "Ελεύθερο σχολείο" κατέληξε να σημαίνει το σχολείο που σκοπός του είναι ν' αναπτύξει την αυτορρυθμιζόμενη χαρακτηρισμοί των ανθρώπων.

Πριν συναντήσει τον Ράιχ, ο Νηλ υποστήριζε ότι είχε επηρεαστεί από ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων που ανάμεσά τους ήταν ο Φρόυντ, ο Άντλερ και ο Χόμερ Λαϊν. Παραδεχόταν ότι ποτέ του δεν είχε μελετήσει συστηματικά την ψυχολογία, αλλά απλά έκανε μια σύνθεση των αντιλήψεων που αυτός έβρι-

σκε λογικές. Αρχικά, η φιλοσοφία του ήταν ένα μείγμα πρακτικής εμπειρίας και εκλαϊκευμένης φροϋδικής ψυχοθεραπείας. Στη δεκαετία του '20, το όνειρό του ήταν να διαδώσει την ιδέα του ελεύθερου σχολείου σε όλο τον κόσμο – έφτασε μάλιστα να γράψει στον Χένρυ Φορντ, προτείνοντάς του να παράγει αυτοκίνητα που θα εκτελούσαν χρέη κινητού σχολείου. Στη δεκαετία του '30 ο Νηλ άρχισε να αποκτά μια κριτική κατανόηση των οικονομικών μηχανισμών της καπιταλιστικής κοινωνίας. Αυτός ο συνδυασμός του φροϋδισμού με τη ριζοσπαστική πολιτική και οικονομική ανάλυση, έκανε το Σάμμερχιλ ένα σημαντικό ίδρυμα ριζοσπαστικής εκπαίδευσης στον 20ό αιώνα.

Ιδρύοντας και διευθύνοντας το Σάμμερχιλ, ο Νηλ ήθελε να προσφέρει στον κόσμο ένα μέσο με το οποίο θα σωζόταν απ' το έγκλημα, την απόγνωση και τη δυστυχία. Το πρώιμο έργο του πρέπει να ιδωθεί μέσα στα πλαίσια της αίσθησης αποτυχίας και απογοήτευσης που σάρωνε την Ευρώπη μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. "Η παιδεία, η πολιτική και η οικονομία μας οδήγησαν στο Μεγάλο Πόλεμο", έγραφε στη δεκαετία του '20. "Το γιατρικό μας δεν εξάλειψε την αρρώστια" η θρησκεία μας δεν κατέργησε την τοκογλυφία και τη ληστεία..." Η πηγή των παγκόσμιων προβλημάτων καθώς και το καίριο πρόβλημα της εκπαίδευσης, είναι η καταστολή των φυσικών ορμών. Ο Νηλ δήλωνε ανοιχτά στο "Τ ο Π ρ ο β λ η μ α τ ι κ ό Π α ι δ ι": "Πιστεύω πως εκείνο που χαλάει τα παιδιά είναι η ηθική καθοδήγηση. Ανακάλυψα πως όταν εξαλείφω την ηθική καθοδήγηση που έχει δεχθεί κάποιο "κακό" παιδί, τότε αυτό γίνεται αυτόματα "καλό" παιδί."²⁹

Οι άνθρωποι, σύμφωνα με τον Νηλ, βρίσκονται συχνά σε μια κατάσταση σύγκρουσης ανάμεσα στη "δύναμη της ζωής", που είναι μέρος της φύσης τους και στο χαρακτήρα που είναι προϊόν της ηθικής τους κατήχησης. Κάθε πράξη πρέπει να εξετάζεται απ' την άποψη της αντίθεσης ανάμεσα σ' αυτούς τους δυο πόλους. Έτσι, η ηθική καθοδήγηση τείνει να γεννάει το αντίθετό της. Μια μάνα που καταστέλλει τον εγωισμό του παιδιού της, λογουχάρη, μπορεί να είναι σίγουρη πως το παιδί της θ α γ ί ν ε ι εγωιστής/στρια. Ένας κλέφτης ενεργεί με τρόπο που θα μπορούσε να συνδέεται με την καταπιεστική ηθική διδασκαλία της παιδικής του ηλικίας. Ο Νηλ, προσδιορίζοντας σαν πηγή των προβλημάτων του πολιτισμού

μας την ηθική εξουσία και συνειδηση, ακολουθεί την παράδοση αναρχικών όπως ο Μαξ Στίρνερ. Σ' ένα φανταστικό διάλογο με κάποια "Κυρία Ηθική", έλεγε σ' αυτή τη συμβολική μορφή της εξουσίας: "Πιστεύω πως θα υπήρχε περισσότερη τιμιότητα στον κόσμο αν καταργούνταν η αστυνομία... Ο νόμος γεννάει το έγκλημα."³⁰

Όταν βρισκόταν στο ινστιτούτο του Ράιχ στο Μάιν της Βόρειας Αμερικής, στα τέλη της δεκαετίας του '40, ο Νηλ άρχισε να ξαναγράφει και να συμπυκνώνει τα προηγούμενα έργα του. "Κάθισα να τα διαβάσω και διαπίστωσα, σχεδόν με φρίκη, πως ήταν ξεπερασμένα".³¹ Ωστόσο, αποδείχθηκε εύκολος ο συνδυασμός αυτών των πρώιμων ιδεών με τη σκέψη του Ράιχ. Η αντίληψη πως η ηθική γεννάει εχθρότητα, επιθετικότητα και δυστυχία, εδραιώθηκε ακόμη περισσότερο απ' τις Ράιχικές έννοιες της χαρακτηροθωράκισης και του άγχους ηδονής. Εκεί, βέβαια, που συμφώνησαν αμέσως ήταν πως ένας κόσμος απαλλαγμένος από την εχθρότητα και την επιθετικότητα στηρίζεται στην απόλυτη ελευθερία των παιδιών. Ο Νηλ έλεγε πως ο Ράιχ συχνά τον κατηγορούσε πως δεν προχωρούσε αρκετά και δεν ενθάρρυνε τις σεξουαλικές σχέσεις ανάμεσα στους έφηβους στο Σάμμερχιλ. "Του έλεγα", έγραφε ο Νηλ, "πως το να επιτρέψω μια πλήρη σεξουαλική ζωή στους μαθητές θα σήμαινε το τέλος του σχολείου μου αν και όταν το μάθαινε η κυβέρνηση."³²

Μια ιδέα, που ο Νηλ διατήρησε αναλλοίωτη, ήταν η διακρίση ανάμεσα στην ελευθερία και την ασυδοσία στο ελεύθερο σχολείο. Ελευθερία σήμαινε αποδέσμευση απ' τις ηθικές διδαχές κι όχι το δικαίωμα να κάνεις οτιδήποτε. Όταν τον ρώτησαν τι θάκανε αν κάποιο αγόρι άρχιζε να καρφώνει καρφιά στο μεγάλο πιάνο του σχολείου, απάντησε: "Δεν έχει σημασία το να απομακρύνεις το παιδί απ' το πιάνο, όσο δεν του δίνεις να καταλάβει τι σημαίνει αυτό που κάνει." Με άλλα λόγια, πίστευε πως μπορείς να εμποδίσεις κάποιον να κάνει κάτι, χωρίς να το κάνεις εν είδει ηθικής κύρωσης. Ένα άλλο παράδειγμα που έδωσε ο Νηλ ήταν η περίπτωση ενός παιδιού που είχε αφήσει κάποιο εργαλείο στη βροχή. Η βροχή, σ' αυτή την περίπτωση, ήταν βλαβερή για το εργαλείο, αλλά όχι ηθικά κ α λ ή ή κ α κ ή, με κάποια αφηρημένη έννοια. Το να δίνεις στο παιδί ελευθερία σημαίνει πως του δίνεις την ευκαιρία να μεγαλώσει χωρίς μια εσωτερικευμένη ηθική εξουσία ή

συνείδηση.³³

Η έννοια της ελευθερίας του Νηλ μοιάζει πολύ με την ιδέα του Στίρνερ περί αυτεξούσιου. Ο πρώτος έγραφε: "Δεν είναι εύκολο να δώσουμε ελευθερία στο παιδί. Αυτό σημαίνει πως αρνιόμαστε να του διδάξουμε τη θρησκεία, την πολιτική ή την ταξική συνείδηση." Ελευθερία είναι το δικαίωμα των ανθρώπων να κατέχουν, να επιλέγουν μόνοι τους τα ιδανικά και τις πεποιθήσεις τους. Η λειτουργία ενός ελεύθερου σχολείου είναι να προσφέρει την απαραίτητη θεσμοποίηση αυτής της έννοιας. Το Σάμμερχιλ αντικατόπτριζε αυτό που ο Νηλ είχε δηλώσει στη δεκαετία του '20 "κανείς δεν είναι αρκετά καλός ώστε να δώσει σε κάποιον άλλο τα δικά του ιδανικά".³⁴ Θα ήταν ένα μέρος όπου το άτομο θα μπορούσε να εξερευνά αυτά τα ιδανικά και να επιλέγει ανάμεσα σ' αυτά.

Στη δεκαετία του '30, ο Νηλ άρχισε να συνδέει τις παιδαγωγικές ιδέες του με τη ριζοσπαστική πολιτική σκέψη. Στα 1935, λογουχάρη, ένα περιοδικό δημοσίευσε μια συνέντευξη με τον Νηλ και με δυο άλλους διευθυντές κάποιων αγγλικών σχολείων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την υπακοή και την εξουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν τους ρώτησαν σε ποιο βαθμό πίστευαν πως η ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου ερχόταν σε σύγκρουση με τα συμφέροντα του κράτους κι αν ο πόθος της ελευθερίας μπορούσε να συνδυαστεί με κάποια έννοια υπευθυνότητας, οι δυο άλλοι είπαν κάποιες φιλελεύθερες γενικότητες ότι δηλαδή, το σχολείο προάγει τη συνεργασία και κάποια αίσθηση υπευθυνότητας απέναντι στο κράτος. Ο Νηλ απάντησε με μια δήλωση ότι το κράτος αντιπροσώπευε τότε ένα σύστημα καπιταλιστικό, που ευνοούσε το ένστικτο της ιδιοκτησίας σε βάρος του ενστίκτου της δημιουργίας. Μέσα σ' ένα καπιταλιστικό κράτος, υποστήριζε, "... δεν υπάρχει ελπίδα για δημιουργική αγάπη, σε αντιδιαστολή με την κτητική αγάπη. Μόνο με κάποια μορφή Σοσιαλισμού μπορούν να υπάρξουν η ελευθερία και η αγάπη και η παιδεία." Για τον Νηλ, η απάντηση στο ερώτημα εξαρτάται απ' τη φύση του κράτους. Αν το κράτος είναι καπιταλιστικό κι εξουσιαστικό, τότε η ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου δεν μπορεί παρά να συγκρούεται με τα συμφέροντά του. Απ' την άλλη μεριά, "η ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου δε θα συγκρούεται με τα συμφέροντα του κράτους όταν το τε-

Λευταίο είναι δίκαιο, ανθρώπινο και στοργικό.”³⁵

Στα 1939, ο Νηλ έγραψε τον “Π ρ ο β λ η μ α τ ι κ ό Δ ά σ κ α λ ο”, ένα βιβλίο όπου ανέλυε τη σχέση που άρχισε να βλέπει ανάμεσα στη φύση της σχολικής εκπαίδευσης και τα πολιτικά και οικονομικά συστήματα. Εκεί δήλωνε ξεκάθαρα πως “Τα κρατικά σχολεία πρέπει να παράγουν μια δουλική νοοτροπία, γιατί μόνο μια τέτοια νοοτροπία μπορεί να σώσει το σύστημα απ’ την καταστροφή”. Έβλεπε μια άμεση σχέση ανάμεσα στις χιτλερικές μεθόδους ελέγχου και στο εκπαιδευτικό σύστημα που γεννάει δουλικούς ανθρώπους. Γενικά, οι απόψεις του ακολουθούσαν το πρότυπο της παραδοσιακής ριζοσπαστικής κριτικής της εκπαίδευσης, σαν υπηρέτη των συμφερόντων του κράτους. Στη Γερμανία και την Ιταλία, η εθνική παιδεία σήμαινε φασισμός. Στην Αγγλία σήμαινε την προετοιμασία κάθε γενιάς έτσι ώστε να εναρμονίζεται με την καπιταλιστική οικονομία. Τα αγγλικά σχολεία δε δημιουργούσαν απλά μια δουλική νοοτροπία αλλά και στέρησαν την εργατική τάξη από μια ικανή ηγεσία — ένα σημείο που πρέπει να θεωρηθεί σαν μια απ’ τις σημαντικότερες κριτικές της ανάπτυξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Αγγλία όσο και στις ΗΠΑ. “Το κύριο βάρος στην ... εκπαιδευτική πολιτική”, έγραφε,

πέφτει στο γυμνάσιο, το σχολείο που πήρε τόσα παιδιά της εργατικής τάξης και τα έκανε υπαλλήλους στις υπηρεσίες, στα σχολεία, στα νοσοκομεία και σ’ άλλα επαγγέλματα. Έτσι λήστεψε τους εργάτες από τους καλύτερους άντρες και γυναίκες τους...”³⁶

Η κριτική της σχολικής εκπαίδευσης απ’ τον Νηλ αρχίζει τώρα ν’ αντανakλά κάπως την επίδραση της πρόσφατης επαφής του με τον Ράιχ. Το σπίτι, υποστήριζε, είναι το κράτος σε μικρογραφία κι ο λόγος που κάθε κράτος δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στο σπίτι είναι ότι το τελευταίο μαθαίνει τους ανθρώπους να υπακούουν. Ο Νηλ πήγε ένα σημαντικό βήμα παραπέρα τις θέσεις του Ράιχ. Υποστήριζε ότι η εξουσία του σχολείου στηρίζεται στην αναπαραγωγή της καθημερινής ζωής. “Θεωρητικά, θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί πως το σχολείο είναι αντίβαρο στην επιρροή της οικογένειας. Δεν είναι” είναι η προέκταση της οικογενειακής ζωής.” Ο Νηλ συνέχισε πα-

ραλληλίζοντας τον πατέρα, σαν αρχηγό της οικογένειας με το δάσκαλο, σαν αρχηγό μιας οικογένειας σαράντα ή και περισσότερων παιδιών. Στην πραγματικότητα, η κατάσταση μέσα στο σχολείο μπορεί να είναι χειρότερη απ' την οικογενειακή, γιατί ο δάσκαλος δε διαθέτει αναγκαστικά την αγάπη που τρέφουν για τα παιδιά τους οι περισσότεροι πατέρες. Μέσα στο σχολείο κυριαρχεί, στο πρόσωπο του δασκάλου, η πιο εχθρική πλευρά του πατέρα. "Κι αυτό ισχύει για τον αυστηρό δάσκαλο", έγραφε ο Νηλ, "γιατί δεν έχει να δώσει αγάπη, μόνο μίσος".³⁷

Αυτή η επίθεση ενάντια στην οικογένεια και τα κατεστημένα σχολεία δε συνεπάγεται την κατάργηση αυτών των θεσμών αλλά την τροποποίησή τους, διαμέσου της διάδοσης σχολείων όπως το Σάμμερχιλ. Γράφοντας στα 1944 έκφραζε την ελπίδα του για την εγκαθίδρυση ενός σοσιαλιστικού κράτους και, μαζί μ' αυτό, ενός εθνικού συστήματος οικοτροφείων. "Βέβαια", έγραφε, "θέλω να ξεκαθαρίσω πως αυτά τα σχολεία θα είναι ελεύθερα σχολεία, όπου το κάθε παιδί θ' αυτοκυβερνάται και θ' αυτοκαθορίζεται, οραματίζομαι δηλαδή ένα έθνος από Σάμμερχιλ". Η διάδοση αυτών των σχολείων δε θα κατέστρεφε την οικογένεια αλλά μάλλον θα έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να ξεφύγουν απ' τα στενά όρια της πυρηνικής οικογένειας. Η μικρή οικογένεια, υποστήριζε ο Νηλ, δεν είναι αρκετά καλή για το παιδί. Είναι όχι μόνο εξουσιαστική αλλά και καταπιεστική, απ' την άποψη ότι της λείπει μια πλατιά κοινότητα επαφών. Σε σχολεία σαν το Σάμμερχιλ το παιδί θα είναι όχι μόνο ελεύθερο απ' την εξουσία της οικογένειας αλλά κι ένας συναρπαστικός σύντροφος ενός ευρέως φάσματος αυτοκυβερνώνμενων ανθρώπων. Ο Νηλ αναγνώριζε με πίκρα πως οι περισσότεροι άνθρωποι δε συμφωνούν με τις ιδέες του: "Οι περισσότεροι πιστεύουν στην πειθαρχία (για τους άλλους)" οι περισσότεροι πιστεύουν πως τα παιδιά θάπρεπε να τα μεταχειριζόμαστε σαν τις αχλαδιές και να τα κλαδεύουμε σε τακτικά διαστήματα."³⁸

Πρέπει να τονίσουμε πως ο Νηλ, όσο υπήρχε το Σάμμερχιλ, υποστήριζε σταθερά πως για τα περισσότερα "προβληματικά παιδιά" το μόνο φάρμακο είναι η ελευθερία. Όμως σαν τον Ράιχ, ενδιαφερόταν κι αυτός για τη δυνατότητα της μαζικής θεραπείας. Στη δεκαετία του '40 είχε καταλήξει στο συ-

μπέραςμα πως η ψυχανάλυση δεν είναι μια απαραίτητη θεραπευτική μέθοδος. Η απλή άσκησή της ελευθερίας ήταν το θεραπευτικό μέσο. Ο οποιοσδήποτε θα μπορούσε να βοηθήσει τα προβληματικά παιδιά, αρκεί να καταλάβαινε την ελευθερία και να πίστευε σ' αυτή. Σαν τον Ράιχ, ο Νηλ κατέληξε να πιστεύει πως η ριζοσπαστική θεραπεία δε συνεπάγεται τη θεραπευτική αγωγή επιμέρους ατόμων αλλά την εξαφάνιση εκείνων των κοινωνικών συνθηκών που προκαλούν την απώθηση.

Απ' αυτή τη σκοπιά της ριζοσπαστικής θεραπείας ο Νηλ επέκρινε τη γενική τάση του Φροϋδισμού. Η αποτυχία των περισσότερων φροϋδικών, υποστήριζε, έγκειται στην αποθυμία τους να συνδεθούν με κάποιο κοινωνικό κίνημα. "Η ψυχανάλυση δεν έχει συνδεθεί με τίποτα. Γνωρίζει ότι το πατρικό σύμπλεγμα είναι ολέθριο κι όμως δεν ξεκινά μια εκστρατεία για την κατάργηση του φόβου και της εξουσίας στο σχολείο."³⁹ Ο Νηλ παραδεχόταν πως το Σάμμερχιλ δε θα υπήρχε χωρίς τον Φρόυντ. Όμως αυτό που είχε πετύχει το Σάμμερχιλ και αυτό όπου είχε αποτύχει το ψυχαναλυτικό κίνημα, ήταν το γεφύρωμα του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και στην πραγματική κοινωνική οργάνωση. Το Σάμμερχιλ ήταν η απόπειρα εγκαθίδρυσης ενός θεσμού που θα απάλλασσε την κοινωνία από τα προβλήματα που προσδιόρισαν οι φροϋδικοί θεωρητικοί. Μ' αυτή την έννοια, το Σάμμερχιλ αντιπροσώπευε τη ριζοσπαστική κοινωνική θεραπεία.

Στα 1947 ο Νηλ έκανε το πρώτο του ταξίδι στις ΗΠΑ, όπου έμεινε μαζί με τον Ράιχ, στο ινστιτούτο του, στο Μάιν. Στη διάρκεια της εκεί παραμονής του έγραψε την Π ρ ο β λ η μ α τ ι κ ή Ο ι κ ο γ έ ν ε ι α. Σ' αυτό το βιβλίο υποστήριζε πως ο σοσιαλισμός από μόνος του δεν αρκεί για να εξασφαλίσει στην ανθρωπότητα την ελευθερία και την ευτυχία. Απηχούσε τις ιδέες του Ράιχ όταν έγραφε "θέλω σοσιαλισμό συν σεξουαλική οικονομία, εθνικοποιήσεις συν χαλαρά σώματα, γιατί αν το σώμα είναι χαλαρό, τότε και η ψυχή είναι ελεύθερη."⁴⁰ Ο Νηλ απέρριψε τις προηγούμενες συμπάθειές του προς το κατεστημένο σοσιαλιστικό και κομμουνιστικό κίνημα, καθώς επίσης και τις λύσεις που στηρίζονταν στην πολιτική και την πολιτική δημοκρατία. Αυτό που δεχόταν ήταν μια Ράιχική εργοδημοκρατία όπου τα αυτορρυθμιζόμενα άτομα θα

αρνούνταν τον παραλογισμό της πολιτικής και θα δημιουργούσαν κοινωνικές οργανώσεις βασισμένες στην ανάγκη και την επιθυμία. Πρότυπο της εργοδημοκρατίας ήταν τώρα η ελεύθερη ζωή του Σάμμερχιλ.

Στην Π ρ ο β λ η μ α τ ι κ ή Ο ι κ ο γ έ ν ε ι α επανέλαβε ξανά την ιδέα του – και του Ράιχ – ότι η καρδιά των προβλημάτων του πολιτισμού είναι η οργάνωση της οικογένειας. Σύνδεσε ξανά την οργάνωση της οικογένειας με την οργάνωση του κράτους και του σχολείου. Ο Νηλ όριζε τώρα τα σχολεία σαν προϊόντα άμεσων ταξικών συμφερόντων, που χρησιμοποιούνται

για να πειθαρχούν τους εργάτες με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι συμβολικά ευνοησιμμένοι για όλη τους τη ζωή, με στόχο τη διατήρηση των προνομίων των πλούσιων, που είναι ασφαλείς με μια εργατική τάξη με σπασμένο ηθικό και που, συνακόλουθα, δεν έχει τα κότσια για να επαναστατήσει.⁴¹

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία είναι η επιλογή ανάμεσα στην ελεύθερη και την ανελεύθερη οικογένεια.

Η ελεύθερη οικογένεια είναι αυτή όπου τα παιδιά είναι απαλλαγμένα απ' την εσωτερικευμένη εξουσία που γεννάει η ηθική πειθάρχηση. Αυτό μ π ο ρ ε ι ν α γ ί ν ε ι μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. "Πολλοί γονείς το κάνουν αυτό στις οικογένειές τους", έγραφε ο Νηλ, "και ήδη στις μέρες μας υπάρχουν πολλά παιδιά που ποτέ δε θα δειρουν τα δικά τους παιδιά ή θα ηθικολογήσουν γύρω απ' τη σεξουαλικότητα ή θα τους καλλιεργήσουν το φόβο του Θεού."⁴² Έτσι η ελευθερία μέσα στην οικογένεια θα αντικατοπτριζόταν και στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Η ελευθερία μέσα στην οικογένεια, λογουχάρη, θα έφερνε την κατάργηση του εξαναγκαστικού γάμου. Ο γάμος, τότε, θα στηριζόταν μονάχα στην αμοιβαία αγάπη των δυο συντρόφων. Η ελεύθερη οικογένεια, το Σάμμερχιλ και η εργοδημοκρατία βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεξάρτηση.

Τόσο για τον Ράιχ όσο και για τον Νηλ, ο στόχος της παιδείας και γενικότερα της ανατροφής ήταν να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ελεύθερων, αυτορρυθμιζόμενων ατόμων. Δε

χρησιμοποιούσαν τη λέξη "ελευθερία" με τη φιλελεύθερη έννοια της "ελευθερίας ενώπιον του νόμου" ή της "πολιτικής ελευθερίας" αλλά με τη Στιρνερική έννοια του αυτεξουσίου. Κανείς δεν είναι στ' αλήθεια ελεύθερος απ' την εξουσία όταν δεν έχει απελευθερωθεί απ' την ενοχή. Ο Ράιχ κι ο Νηλ πρόσθεσαν μια νέα διάσταση στην ελευθεριακή εκπαίδευση, θεμελιώνοντας το πρόβλημα της ελευθερίας στην πραγματική ψυχική ανάπτυξη του παιδιού.

ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ενώ ο Βίλχελμ Ράιχ και ο Α.Σ. Νηλ εξέταζαν την απελευθέρωση του παιδιού από τους ηθικούς περιορισμούς της πυρηνικής οικογένειας, δεν εξέτασαν την απελευθέρωση του παιδιού από την ίδια την έννοια της παιδικής ηλικίας. Στις προτάσεις τους, η διαδικασία της ανατροφής των παιδιών θα μεταφερόταν απλά από την πυρηνική οικογένεια σε κάποια κοινότητα παιδιών. Αυτό όμως σήμαινε τη διαιώνιση μιας περιόδου παιδικής ηλικίας και νεότητας στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά παραμένουν σε μια κατάσταση εξάρτησης, απομονωμένα απ' τις βασικές κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις. Ο Νηλ, με μια έννοια, έχοντας παγιδευτεί απ' τις σύγχρονες έννοιες της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, κατέληξε στην υπόθεση ότι η κατάργηση του ελέγχου της πυρηνικής οικογένειας απαιτούσε την αντικατάστασή της από ένα άλλο θεσμό ελέγχου. Η λύση του Σάμμερχιλ άφηνε αναπάντητο το ερώτημα αν η μέθοδος της συλλογικής ανατροφής των παιδιών θα μπορούσε να αποβεί εξίσου ή περισσότερο βλαβερή απ' την πυρηνική οικογένεια και αν το πρόβλημα της πυρηνικής οικογένειας δεν μπορεί να λυθεί παρά μόνο αν συντρίβουν οι περιορισμοί που θέτουν οι σημερινές έννοιες της παιδικής ηλικίας και της νεότητας. Ίσως μια ολοκληρωμένη αντίληψη της ελευθερίας να πρέπει να συμπεριλάβει και τη δραστηριότητα των παιδιών.

Ένας τρόπος προσέγγισης του προβλήματος της σχέσης παιδιού - οικογένειας είναι η μελέτη του απ' τη σκοπιά των

ιστορικά μεταβαλλόμενων εννοιών της παιδικής ηλικίας και της νεότητας. Στο σύγχρονο αλλά ήδη κλασικό έργο του Φίλιπ Αριέ, "Α ι ώ ν ε ς π α ι δ ι κ ή ς η λ ι κ ί α ς", βρίσκουμε ένα από τα σημαντικότερα ιστορικά επιχειρήματα υπέρ της απελευθέρωσης των παιδιών από την πυρηνική οικογένεια και τη σύγχρονη έννοια της παιδικής ηλικίας. Ανιχνεύοντας την αλληλένδετη ανάπτυξη των εννοιών της παιδικής ηλικίας, της οικογένειας και του σχολείου, ο Αριέ υποστηρίζει πως η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι πολύ πρόσφατη στο δυτικό πολιτισμό. Στο μεσαίωνα, μόλις το μικρό άφηνε τα σπάργανα, ενσωματωνόταν στον κόσμο των ενηλίκων και μοιραζόταν μαζί τους τα ίδια παιχνίδια, κοινωνική ζωή και τρόπο ένδυσης. Τα παιδιά δε διαχωρίζονταν απ' τους άλλους, ούτε ορίζονταν σαν κάποια ειδική κατηγορία. Παρόμοια, η οικογένεια εκείνη την εποχή δεν ήταν μια μικρή πυρηνική μονάδα. Δε δινόταν και μεγάλη σημασία στο γάμο, που ήταν κυρίως ένας οικονομικός θεσμός για τη μεταβίβαση του οικογενειακού ονόματος και πλούτου. Πολύ μεγαλύτερη σημασία είχε η κ ο ι ν ό τ η τ α, που ήταν η κύρια εστία κοινωνικής δραστηριότητας και αποτελούσε το βασικό φορέα κοινωνικοποίησης. Σ' αυτή την κοινότητα, που αποτελούνταν από ανθρώπους κάθε ηλικίας, ενσωματωνόταν το παιδί.

Μετά το μεσαίωνα, η έννοια του παιδιού, η σημασία της μικρής πυρηνικής οικογένειας και ο ρόλος του σχολείου, αναπτύχθηκαν παράλληλα, και ενίσχυαν το ένα το άλλο. Το σχολείο βοήθησε να καθοριστούν οι διάφορες ηλικίες ανάπτυξης των παιδιών και διδάξε την οικογένεια πως πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ευημερία των παιδιών. Το παιδί απομακρύνθηκε απ' την κοινότητα των ενηλίκων και πήρε μια ειδική θέση που συνεπαγόταν διαφορετικές υποχρεώσεις και μια ξεχωριστή κοινωνική ζωή. Η οικογένεια άρχισε να αυτοκαθορίζεται σαν μια μικρή, διαχωρισμένη, πυρηνική μονάδα. Ο Αριέ καταλήγει:

Ο κόσμος μας κατατράχεται απ' τα σωματικά, ηθικά και σεξουαλικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας... Η οικογένεια και το σχολείο απομάκρυναν από κοινού το παιδί απ' την κοινωνία των ενηλίκων... Η έγνοια της οικογένειας, η Εκκλησία, οι ηθικολόγοι και οι διά-

φοροι άλλοι κηδεμόνες του, στέρησαν το παιδί απ' την ελευθερία που ως τότε απολάμβανε ανάμεσα στους μεγάλους.

Πριν την εμφάνιση της σύγχρονης οικογένειας, οι κοινωνικές σχέσεις του ατόμου υπήρχαν γενικά μέσα σε μια εκτεταμένη κοινότητα κι αυτό είχε δημιουργήσει ένα μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικότητας. Αντίστροφα, ο Αριέ συνδέει τη σύγχρονη τάση προς τον ατομικισμό με την ανάπτυξη της μικρής σύγχρονης οικογένειας, προχωρώντας τόσο μακριά ώστε να δηλώνει "Μπαίνει κανείς στον πειρασμό να συμπεράνει πως η κοινωνικότητα κι η έννοια της οικογένειας είναι ασυμβίβαστες και η καθεμιά αναπτύσσεται μόνο σε βάρος της άλλης."¹

Αυτό που υπαινίσσεται η μελέτη του Αριέ είναι πως αν πράγματι θέλουμε να αλλάξουμε αυτό τον τύπο οικογενειακής δομής, πρέπει να απαλλαγούμε απ' την έννοια της παιδικής ηλικίας και απ' την ιδέα πως πρέπει να υπάρχουν θεσμοί για να διαμορφώνουν τα παιδιά σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο ηθικό ή κοινωνικό ιδεώδες. Αυτό σημαίνει την κατάργηση του σχολείου. Στη θέση του θα είχαμε την ανάπτυξη του παιδιού σαν ανεξάρτητου όντος, και την ενσωμάτωσή του/της μέσα στην κοινωνική δομή.

Πρόσφατες μελέτες πάνω στην ανάπτυξη της έννοιας της εφηβικής και της νεανικής κουλτούρας τείνουν να επιβεβαιώσουν αυτές τις αλληλοεξαρτήσεις ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και ειδικά καθορισμένες κατηγορίες σύμφωνα με την ηλικία. Αυτές οι μελέτες θίγουν, επίσης, μια όψη του προβλήματος που ο Αριέ δεν εξέτασε πλήρως – μια όψη που έχει σημαντικές συνέπειες για οποιονδήποτε μελλοντικό σχεδιασμό – την επίδραση της βιομηχανικής οργάνωσης πάνω στις μεταβαλλόμενες έννοιες της παιδικής ηλικίας και της νεότητας. Αυτές οι έννοιες, έδειξαν οι μελέτες, μπορούν να συνδεθούν άμεσα με τη μεταβαλλόμενη αξία αυτών των ηλικιών στη βιομηχανική διαδικασία. Το 19ο αιώνα, τα παιδιά των κατώτερων τάξεων αποτελούσαν ένα σημαντικό στοιχείο της επάνδρωσης των εργοστασίων στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ. Αυτά τα παιδιά δεν είχαν παιδική ηλικία με την έννοια ότι έμπαιναν στο εργοστάσιο από πολύ μικρά. Απ' την άλλη μεριά, τα παιδιά της αστικής τάξης χρειάζονταν για την αναπτυσσόμενη τάξη των

χαρτογιακάδων. Αυτό απαιτούσε ειδική εκπαίδευση σε σχολεία, πράγμα που σήμαινε την αναγκαστική τους απομάκρυνση απ' την αγορά εργασίας και τη διατήρησή τους σε μια κατάσταση εξάρτησης απ' την οικογένεια.²

Στις ΗΠΑ, στα τέλη του 19ου αιώνα, ένας συνδυασμός διάφορων παραγόντων οδήγησε στη σταδιακή απομάκρυνση όλο και περισσότερων παιδιών και εφήβων από την αγορά εργασίας. Μεταξύ αυτών ήταν η πεποίθηση των βιομηχάνων ότι οι τεχνολογικές αλλαγές δεν απαιτούσαν πια τη χρησιμοποίηση παιδιών στα εργοστάσια, η ανησυχία των συνδικάτων ότι η φθηνή παιδική εργασία κρατούσε χαμηλά τους μισθούς και η αυξανόμενη ανάγκη για χαρτογιακάδες. Με αφετηρία τη δεκαετία του '20, οι αυξήσεις της ωριαίας παραγωγικότητας ανά εργάτη αντικατοπτριζόταν στην απομάκρυνση όλο και περισσότερων νέων απ' το εργατικό δυναμικό και στην αύξηση των μαθητών στα γυμνάσια. Οι νέοι ήταν πια άχρηστοι σ' ένα οικονομικό σύστημα που εξαρτιόταν όλο και περισσότερο απ' τις μηχανές.

Ένα αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών ήταν η ανάπτυξη μιας έννοιας της εφηβείας που είχε τη δική της ψυχολογία και πολιτισμικό στυλ. Αυτό αντικατοπτριζόταν στην ανάπτυξη του λεγόμενου "προβλήματος της νεολαίας". Στη δεκαετία του '20 το "πρόβλημα της νεολαίας" θεωρείτο μέρος της "Εποχής της Τζαζ". Στα 1930 πήρε τ' όνομα "Χαμένη Γενιά", μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο πήρε τη μορφή του κινήματος των Μπητ και, τέλος, στη δεκαετία του '60 συσχετίστηκε με τους Χίππυς και τους Γίππυς.³

Άλλη μια σημαντική συνέπεια αυτών των αλλαγών ήταν και η ενίσχυση της εξάρτησης του παιδιού απ' την οικογένεια. Ενώ οι περισσότεροι άνθρωποι πιστεύουν πως το σχολείο απειλεί την πυρηνική οικογένεια, στην πραγματικότητα ισχύει μάλλον το αντίθετο. Καθώς τα παιδιά και οι νέοι απομακρύνονται απ' την αγορά εργασίας και οδηγούνται στα σχολεία, εξαρτώνται απ' την οικογένεια για μια όλο και μεγαλύτερη περίοδο. Στα μέσα του 20ού αιώνα, σε πολλές οικογένειες στις ΗΠΑ, αυτή η εξάρτηση προεκτεινόταν μέχρι και τα πανεπιστημιακά χρόνια. Η δομή της σχολικής εκπαίδευσης, απαιτούσε τη διατήρηση της οικογένειας σαν μέρους απ' το οποίο τα παιδιά στέλνονται στο σχολείο. Το σχολείο, αντί να εξασθενίζει τη δομή της οικογένειας αναλαμβάνοντας

ορισμένες λειτουργίες της, αντίθετα την ενισχύει διαμέσου της αυξανόμενης εξάρτησης των παιδιών και των νέων.

Δοσμένης αυτής της εξέτασης της ιστορικής εξέλιξης των εννοιών της παιδικής ηλικίας και της εξάρτησής της απ' την πυρηνική οικογένεια, οι μέθοδοι συλλογικής παιδικής ανατροφής του Σάμμερχιλ εμφανίζονται κάτω από ένα διαφορετικό φως. Πρώτον, οι μέθοδοι συλλογικής παιδικής ανατροφής εξασθενίζουν οπωσδήποτε την οικογένεια, καθώς η κύρια ευθύνη γι' αυτή μεταφέρεται σε μια κοινότητα, στο Σάμμερχιλ. Όμως αυτό θα μπορούσε να μην έχει κανένα αντίκτυπο στην οργάνωση της οικογένειας αν οι γονείς του παιδιού έπρεπε να πληρώνουν για την ανατροφή του μέχρι την εφηβεία ή και αργότερα. Η κατάσταση θα ήταν παρόμοια με οποιασδήποτε άλλης αστικής οικογένειας που στέλνει τα παιδιά της σε οικότροφείο. Η οικογένεια θα εξακολουθούσε να είναι απαραίτητη σαν νομικός και οικονομικός θεσμός μέχρι τα παιδιά να φτάσουν σε κάποιο κοινωνικά καθορισμένο στάδιο ενηλικίωσης. Συνακόλουθα, το σχολείο θα μπορούσε πράγματι να εξασθενήσει αποτελεσματικά την πυρηνική οικογένεια, μόνο αν η μητέρα κι ο πατέρας αποδεδειγμένα απ' τη νομική και οικονομική τους ευθύνη απέναντι στο παιδί, όσο αυτό είναι ακόμα πολύ μικρό.

Δεύτερον, η συλλογική ανατροφή των παιδιών θα είχε σημαντικό αντίκτυπο στον κοινωνικό ρόλο των γυναικών. Απαλλαγμένες απ' τις εκτεταμένες περιόδους ευθύνης για την ανατροφή των παιδιών τους, οι γυναίκες θα μπορούσαν να μπουν στην αγορά εργασίας με μεγαλύτερες δυνατότητες ισοτιμίας σε σχέση με τους άνδρες. Η απελευθέρωση των γυναικών απασχολούσε ιδιαίτερα τον Ράιχ και τον Νηλ και αποτελεί μια από τις κύριες δυνάμεις που διαμορφώνουν σήμερα την ανάπτυξη μεθόδων συλλογικής ανατροφής όπως οι παιδικοί σταθμοί. Και πάλι, όμως, αυτό δεν έχει νόημα αν δεν απαλλαγεί η μητέρα από τη νομική κι οικονομική της ευθύνη απέναντι στο παιδί.

Τρίτον, οι μέθοδοι συλλογικής ανατροφής π ρ ά γ μ α τ ι απελευθερώνουν το παιδί απ' την οικογένεια, ό χ ι όμως κι απ' την κατάσταση εξάρτησης που είναι εγγενής στην ίδια την έννοια της παιδικής ηλικίας — σ' αυτή την περίπτωση την εξάρτηση από κάποια κοινότητα, σχολείο ή το κράτος. Αυτή

η κατάσταση εμπεριέχει μια μεγάλη δόση ειρωνείας. Κατά τον Αριέ, η ανάπτυξη της έννοιας της παιδικής ηλικίας υπήρξε βασικός παράγοντας της ανάπτυξης της σύγχρονης οικογένειας. Η συλλογική ανατροφή των παιδιών πλήττει την οικογένεια, χωρίς όμως να αμφισβητεί ένα απ' τα βασικά στοιχεία που τη δημιουργήσαν.

Απ' αυτή την άποψη, η συλλογική ανατροφή των παιδιών θα μπορούσε να λειτουργεί περισσότερο προς όφελος των γονιών παρά των παιδιών. Μια απ' τις ελπίδες του Ράιχ και του Νηλ, βέβαια, ήταν πως τα παιδιά θα ανέπτυξαν μια μη εξουσιαστική χαρακτηριστική αν απελευθερώνονταν απ' την ηθική δομή της οικογένειας. Το σημαντικό ερώτημα που εγείρεται είναι κατά πόσο θα μπορούσε να γίνει αυτό, αν η συλλογική ανατροφή περιερχόταν σε κυβερνητικό έλεγχο και στρεφόταν προς τους παραδοσιακούς σκοπούς της δημόσιας εκπαίδευσης — κάτι τέτοιο, όμως, φαίνεται απίθανο. Αυτές οι αμφιβολίες επιβεβαιώνονται από πρόσφατες μελέτες πάνω στις μεθόδους συλλογικής παιδικής ανατροφής των Ισραηλινών κοινόβιων, των κιμπούτς. Τα κιμπούτς αντιπροσωπεύουν μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων της ισότητας των φύλων και της οικογένειας, διαμέσου συλλογικών μεθόδων. Είναι ένα καλό παράδειγμα της εσωτερικής δυναμικής του προβλήματος και δείχνει πως λύσεις βασισμένες στη συλλογική παιδική ανατροφή μπορεί να καταλήξουν στη δημιουργία ενός τέλει υποταγμένου και απόλυτα κομφορμιστικού απέναντι στην ομάδα, τύπου προσωπικότητας.

Το κίνημα των κιμπούτς είναι ένα από τα σπουδαιότερα πειράματα του 20ού αιώνα για τη δημιουργία μιας κοινωνίας ισότητας για όλα τα μέλη της. Έχει δημιουργήσει αγροτικές κοινότητες με συλλογική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής και δημοκρατικό έλεγχο. Στο εσωτερικό του κινήματος επιδιώχθηκε η ισότητα, τόσο στο οικονομικό όσο και στο επαγγελματικό επίπεδο. Αναπτύχθηκαν μέθοδοι συλλογικής παιδικής ανατροφής και υποβαθμίστηκε ο ρόλος της πυρηνικής οικογένειας, έτσι ώστε να καθιερωθεί η ισότητα των γυναικών και να απαλλαγούν οι τελευταίες από τα βάρη της ανατροφής των παιδιών.

Η εξέλιξη και οι αλληλοσυνδέσεις ανάμεσα στην ισότητα των γυναικών, τα μεταβαλλόμενα οικογενειακά πρότυπα και τις μεθόδους συλλογικής ανατροφής των παιδιών στα κι-

μπούτς εξετάστηκαν για πρώτη φορά στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του '50, απ' τον ανθρωπολόγο Μέλφορντ Ε. Σπίρο. Ο τελευταίος είχε ζήσει το 1951 σ' ένα κιμπούτς το οποίο είχε ιδρυθεί στις αρχές της δεκαετίας του 1920, κυρίως από νεαρούς Πολωνοεβραίους που προερχόμενοι απ' τα νεολαιίστικα κινήματα της Ευρώπης, συνδύαζαν έναν ποιμενικό ρομαντισμό με τη ριζική απόρριψη των παραδοσιακών Εβραϊκών εθίμων. Ήταν ενάντια στη ζωή της πόλης και υπέρ της σκληρής δουλειάς μιας αγροτικής κοινότητας. Επιδίωκαν, επίσης, ν' αντικαταστήσουν την παραδοσιακή Εβραϊκή οικογένεια με κάποια μορφή συλλογικής ζωής.⁴

Όταν δημιουργήθηκε το κιμπούτς, ένα απ' τα βασικά προβλήματα ήταν η ισότητα των γυναικών. Έτσι υποβαθμίστηκε η σημασία και η εξαναγκαστικότητα του γάμου και οι σεξουαλικές σχέσεις θεωρήθηκαν προσωπική υπόθεση, χωρίς να χρειάζεται πια η επικύρωση της κοινότητας για τη σύναψη ή τον τερματισμό της. Ένα ζευγάρι ανάγγελλε το γάμο του ζητώντας κοινό δωμάτιο ή το χωρισμό του, ζητώντας ξεχωριστά δωμάτια. Στη δεκαετία του '50 όμως, το κιμπούτς έγινε μέρος του κράτους του Ισραήλ κι ο νόμος απαιτούσε από το παιδί να έχει γεννηθεί από παντρεμένους γονείς για να έχει πολιτικά δικαιώματα κι επομένως, στο κιμπούτς, ο επίσημος γάμος τελείτο με την εγκυμοσύνη.

Η μείωση της σημασίας του γάμου, πίστευαν, θα μείωνε και την κοινωνική και οικονομική εξάρτηση της γυναίκας απ' τον άντρα. Η κατάργηση της εθιμοτυπίας του γάμου αποσκοπούσε στην κατάργηση της νόμιμης υποδούλωσης των γυναικών στους άντρες. Η γυναίκα δεν έπαιρνε πια το όνομα του άντρα της, ούτε η νομική της θέση ήταν αυτή της "συζύγου του". Το κύρος μιας γυναίκας στο κιμπούτς δε μεγάλωνε απ' το γεγονός ότι ο άντρας της ήταν ένας σπουδαίος εργάτης ή ένας λαμπρός ηγέτης. Εξαιτίας της συλλογικής κυριότητας της ιδιοκτησίας, η γυναίκα δεν ήταν οικονομικά εξαρτημένη απ' τον άντρα. Ο παραδοσιακός καταμερισμός της εργασίας ανάμεσα στα φύλα είχε καταστραφεί. Άντρες και γυναίκες έμελλε να έχουν παρόμοιους επαγγελματικούς ρόλους. Ο Σπίρο ανακάλυψε ωστόσο, πως το ιδανικό της γυναικείας ισότητας είχε αλλοιωθεί στην πράξη, εξαιτίας της λεγόμενης "βιολογικής τραγωδίας της γυναίκας".

Στη μακρόχρονη πορεία της εξέλιξης, η εργασία κατα-

μεριζόταν με βάση το φύλο. Αυτό οφειλόταν, κατά ένα μέρος, στην επίπονη φύση ορισμένων εργασιών αλλά ακόμη πιο χαρακτηριστικά στο γεγονός ότι οι έγκυες έπρεπε να αποσύρονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα από τα χωράφια, ενώ οι λεχώνες έπρεπε να εργάζονται κοντά στο βρεφοκομείο. Αυτό σήμαινε πως όταν οι γυναίκες αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν βασικές αγροτικές εργασίες, τη θέση τους έπαιρναν άντρες. Συνακόλουθα, στο κιμπούτς όπου έζησε ο Σπίρο, το 88% των γυναικών ασχολούνταν με διάφορες υπηρεσίες, οι περισσότερες στην εκπαίδευση και στα πλυντήρια.⁵

Παράλληλα με την υποβάθμιση του γάμου επήλθε κι η υποβάθμιση του ρόλου της οικογένειας. Ορισμένοι παραδοσιακοί τύποι λειτουργιών της οικογένειας είχαν κολλεκτιβοποιηθεί. Ένα σημαντικότατο βήμα ήταν η καθιέρωση κοινής τραπεζαρίας τα μέλη δε χωρίζονταν πια σε πυρηνικές οικογένειες την ώρα του φαγητού – μια ώρα που παραδοσιακά συγκεντρώνεται όλη η οικογένεια. Στην πραγματικότητα, το παραδοσιακό οικογενειακό γεύμα αντιπροσώπευε όλες εκείνες τις αξίες που ήθελαν ν' απορρίψουν τα μέλη του κιμπούτς: Τον πατέρα, σαν αρχηγό της οικογένειας να κάθεται στο τραπέζι ενώ η γυναίκα του του σερβίρει το φαγητό επιδειχνοντας τον υποτακτικό της ρόλο. Στη συλλογική τραπεζαρία άντρες και γυναίκες μοιράζονταν το μαγείρεμα και το καθάρισμα. Το ίδιο το γεύμα έγινε μάλλον κοινοτική παρά οικογενειακή υπόθεση. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά έτρωγαν στα δικά τους, χωριστά, τραπέζια.

Μια παραπέρα υποβάθμιση του ρόλου της οικογένειας επέφερε επίσης η συλλογική εκπαίδευση των παιδιών. Στο συγκεκριμένο αυτό κιμπούτς η συλλογική εκπαίδευση άρχιζε τέσσερις μέρες μετά τη γέννηση, μόλις η μητέρα και το μωρό έβγαιναν απ' το μαιευτήριο. Από εκείνη τη στιγμή το παιδί έμπαινε στην "Κοινωνία των Παιδιών", όπου έμενε μέχρι να τελειώσει το γυμνάσιο και να γίνει με τη σειρά του μέλος του κιμπούτς. Καθώς το παιδί μεγάλωνε, άλλαζε και σπίτι. Στο Βρεφοκομείο, δεκαέξι το πολύ βρέφη, από τεσσάρων ημερών μέχρι ενός χρόνου, βρίσκονταν κάτω απ' τη φροντίδα μιας νοσοκόμας και τριών βοηθών, που επιλέγονταν απ' το εργατικό δυναμικό της κοινότητας. Τα μικρά δεν επιτρεπόταν να πάνε στα δωμάτια των γονιών τους προτού γίνουν έξι μηνών κι έτσι τις περισσότερες προσωπικές τους ανάγκες τις

ικανοποιούσαν οι νοσοκόμες. Οι μητέρες μπορούσαν να βλέπουν τα παιδιά τους μόνο όταν τα θήλαζαν ή τις ώρες του επισκεπτήριου γονέων στο Βρεφοκομείο τα απογεύματα και τα Σάββατα.

Όταν τα μωρά έκλειναν τους έξι μήνες, οι γονείς μπορούσαν να τα παίρνουν στα δωμάτιά τους μια ώρα την ημέρα. Στον ένα χρόνο οι ώρες γίνονταν δυο την ημέρα και τα μωρά μετακόμιζαν απ' το Βρεφοκομείο στο Νηπιαγωγείο. Εκεί, κάτω απ' την επίβλεψη μιας άλλης νοσοκόμας, μάθαιναν σιγά-σιγά να τρώνε και να πηγαίνουν στην τουαλέτα μόνο τους. Επίσης, μάθαιναν να παίζουν με παιδιά της ηλικίας τους. Κάθε κοινωνική ομάδα στο Νηπιαγωγείο αριθμούσε γύρω στα οχτώ παιδιά. Σε ηλικία τεσσάρων ή πέντε χρόνων, τα παιδιά άφηναν αυτή την ομάδα και πήγαιναν στον παιδικό σταθμό. Αυτή τη φορά ο αριθμός της κοινότητας ήταν δεκαέξι παιδιά· αυτή συνιστούσε την κοινωνική ομάδα στην οποία θα έμενε το παιδί μέχρι να τελειώσει το γυμνάσιο.

Τα παιδιά, λοιπόν, δεν ανατρέφονταν μέσα σε κάποια οικογένεια, αλλά μέσα σε μια κοινότητα ομοίων τους. Ζούσαν σε κοινό κοιτώνα, έβλεπαν τους γονείς τους δυο ώρες την ημέρα και όλο τον υπόλοιπο χρόνο τον περνούσαν με τους ομοίους τους. Σ' αυτή τη διαδικασία υπήρχε ελάχιστη διαφοροποίηση εξαιτίας του φύλου. Αγόρια και κορίτσια μοιράζονταν τα ίδια λουτρά, τις ίδιες τουαλέτες, τους ίδιους κοιτώνες. Συνήθιζαν να κάνουν τα ίδια πράγματα και να βλέπουν το ένα το σώμα του άλλου. Τα σεξουαλικά θέματα συζητούνταν τελείως ανοιχτά και δεν αποκρύβονταν απ' τα παιδιά. Ωστόσο, η ίδια η σεξουαλική δραστηριότητα δεν ενθαρρυνόταν προτού το άτομο γίνει μέλος του κμπούτς.⁶

Η σημασία της εκπαίδευσης στα κιμπούτς συνίστατο στο ότι προσπαθούσε συνειδητά να κατοχυρώσει την ισότητα των γυναικών, εκμηδενίζοντας τη σημασία της πυρηνικής οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών. Έλπιζαν ότι η ισότητα των γυναικών θα διασφαλιζόταν διαμέσου μιας συλλογικής εκπαίδευσης που εφαρμόζει την ισότητα των φύλων και καταργεί τον κοινωνικό ρόλο της μητέρας.

Το ερώτημα που πρέπει να εγερθεί σχετικά μ' αυτή τη διαδικασία αφορά τα ψυχολογικά αποτελέσματα της ανατροφής μέσα σε μια κοινότητα ομοίων. Τι σημαίνει αυτός ο τρόπος παιδικής ανατροφής απ' την άποψη των σχέσεων κυριαρχίας κι

εξουσίας μέσα σε μια κοινωνία; Τα ψυχολογικά αποτελέσματα της παιδικής ανατροφής στο κιμπούτς έχουν μελετηθεί από πολλούς ειδικούς.⁷ Το πιο σημαντικό ίσως βιβλίο για τη σχέση ανάμεσα στις μεθόδους παιδικής ανατροφής και την κοινωνική δομή είναι το βιβλίο "Τα παιδιά του Ονείρου", του Μπρούνο Μπεττελέμ.

Μια απ' τις σημαντικές συνέπειες της συλλογικής παιδικής ανατροφής, υποστηρίζει ο Μπεττελέμ, είναι η ανάπτυξη ενός συλλογικού υπερεγώ ή συλλογικής συνείδησης – αυτό που ο Μαξ Στίρνερ αποκαλούσε "φάντασμα" της εσωτερικευμένης εξουσίας. Ο Μπεττελέμ αναγνωρίζει ότι αυτή η ανάπτυξη στο κιμπούτς είχε σημαντικές συνέπειες για άλλες δυτικές κοινοότητες. Στο κιμπούτς, πηγή του υπερεγώ δεν είναι πια οι γονείς αλλά η κοινωνία των παιδιών. Ακριβώς προς τα εκεί τείνουν και άλλες δυτικές κοινωνίες, όπως οι ΗΠΑ, όπου ο ρόλος των γονιών μειώνεται και η σημασία της ομάδας των ομοίων αυξάνεται. "Αν συνεχιστεί αυτή η τάση", γράφει, "το υπερεγώ μπορεί και στη δική μας κοινωνία να καταλήξει να βασιλεύει όλο και περισσότερο σε μια ηθική που πηγάζει απ' την ανάγκη συνεργασίας με την ομάδα των ομοίων, όπως ήδη συμβαίνει στο κιμπούτς."⁸

Για τον Μπεττελέμ, το υπερεγώ, που ήδη αποτελεί προϊόν της ομάδας των ομοίων, είναι πιο μυστηριώδες, πιο οικείο και πιο αναπόφευκτο. Στην αστική οικογένεια πηγή της εξουσίας είναι οι γονείς, υποστηριζόμενοι και από άλλες εξουσιαστικές μορφές, όπως η αστυνομία ή ο θεός. Στο κιμπούτς, το υπερεγώ είναι προϊόν συλλογικών απαιτήσεων και σπάνια εμφανίζεται σαν απειλή. Στο κιμπούτς το άτομο, σαν μέλος μιας ομάδας ομοίων, συμμετέχει άμεσα στη διαμόρφωση του δικού του/της υπερεγώ. Αφού το ατομικό εγώ βοηθάει στη διαμόρφωση του υπερεγώ, μειώνεται η τάση διαχωρισμού τους και ανάπτυξης συγκρούσεων ανάμεσά τους. Υπάρχει επίσης λιγότερη ενοχή και άγχος γιατί ικανοποίηση των απαιτήσεων του υπερεγώ σημαίνει ικανοποίηση των απαιτήσεων της κοινότητας. Σε άλλες κοινωνίες η ηθική, ιδιαίτερα η σεξουαλική ηθική, γεννάει απαιτήσεις άσχετες με την πραγματική ζωή της κοινότητας, δημιουργώντας ψυχικές συγκρούσεις στο άτομο. Με το συλλογικό υπερεγώ, όμως, οι συγκρούσεις αυτές μειώνονται, αφού οι απαιτήσεις του συλλογικού υπερεγώ δεν αντανakλούν παρά τις απαιτή-

σεις του περιβάλλοντος.

Ο Μπεττελέμ υποστηρίζει ότι η κατάργηση της πυρηνικής οικογένειας μπορεί να έχει θετικότερα αποτελέσματα απ' την άποψη της μείωσης των ψυχικών συγκρούσεων του ατόμου. Απ' την άλλη μεριά όμως θα μπορούσε να οδηγήσει σε ακόμη ισχυρότερες μορφές ελέγχου. Τα παιδιά των αστικών οικογενειών μπορούν να απομακρυνθούν απ' τους γονείς τους, να τους κρατήσουν σε απόσταση. Τα παιδιά του κιμπούτς όμως, ποτέ δεν ξεφεύγουν απ' τα άγρυπνα μάτια των ομοίων τους. Επιπλέον, στο κιμπούτς, το άτομο γίνεται γρανάζι του συστήματος ελέγχου. "Ποτέ δεν μπορούμε να κρυφτούμε από ένα σύστημα ελέγχου του οποίου εντελώς συνειδητά αποτελούμε μέρος", γράφει ο Μπεττελέμ. Για το παιδί του κιμπούτς, "οι εντολές είναι πιο αναπόδραστες γιατί πουθενά δεν υπάρχει κάποια αντίθετη φωνή για να υποστηρίξει τις αμφιβολίες ή τη διαφωνία σου."⁹

Ακόμη, το να έχεις μεγαλώσει μέσα σε μια παιδική κοινότητα, κάνει δύσκολο το διαχωρισμό του ατομικού εγώ απ' το ομαδικό. Στο κιμπούτς, ελάχιστος χρόνος ή έμφαση δίνεται στα ατομικά αισθήματα ή συναισθήματα: τα παιδιά σπάνια μπορούν να είναι μόνα τους ή έξω από τον έλεγχο της ομάδας. Σύμφωνα με τον Μπεττελέμ, "Η ενσωμάτωση στην ομάδα είναι ακόμη πιο αποτελεσματική, μια που επειδή δεν υπάρχει τρόπος να ξεφύγεις απ' την ομάδα, είναι αδύνατο να την απορρίψεις."¹⁰ Αν κάποιος προσπαθεί όντως ν' αντιταχθεί στις απαιτήσεις της ομάδας δεν υπάρχουν αξίες για να στηρίξουν αυτή την εξέγερση, ούτε μέρος για να ξεφύγει απ' τις αξίες της ομάδας. Η ανατροφή σε μια παιδική κοινότητα ελάχιστες ευκαιρίες προσφέρει για να αισθανθείς τον εαυτό σου ξέχωρα απ' την ομάδα.

Επίσης, τα παιδιά των κιμπούτς παρουσιάζουν μια συναισθηματική ισοπέδωση και μια αδυναμία να εκφράσουν βαθιά συναισθήματα, που ο Μπεττελέμ συνδέει με τη διαδικασία της συλλογικής ανατροφής. Αρχικά, η ομαδική εκπαίδευση αφήνει ελάχιστο χρόνο και ευκαιρίες για προσωπικά συναισθήματα ή συναισθήματα που συμμερίζονται ενδόμυχα ένας ή δυο φίλοι. Ούτε κανείς ενθαρρύνεται να έχει ατομικές εμπειρίες. Ο Μπεττελέμ δείχνει πως στο κιμπούτς,

Το συναισθημα που μοιράζεται κανείς μονάχα μ' ένα

άλλο πρόσωπο είναι μια ένδειξη εγωισμού όπως κάθε ατομική περιουσία. Πουθενά δε διαπίστωση, περισσότερο απ' ότι στα κιμπούτς, το βαθμό στον οποίο η ατομική ιδιοκτησία συνδέεται, στα βαθύτερα στρώματα του μυαλού με τα ατομικά συναισθήματα.¹¹

Δεύτερον, η ομαδική ζωή απαιτεί συχνά την απώθηση έντονων συναισθημάτων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την περίοδο της εφηβείας, όπου οι σεξουαλικές σχέσεις στο κιμπούτς δεν εγκρίνονται, ενώ όμως ταυτόχρονα, αγόρια και κορίτσια μοιράζονται κοιτώνες, τουαλέτες και λουτρά. Αυτή η κατάσταση προκαλεί έναν υψηλό βαθμό σεξουαλικής διεγερσης κι ωστόσο, απαιτεί ταυτόχρονα την απώθηση αυτής της ορμής. Τρίτον, ο Μπεττελέμ τονίζει πως η ποικιλία και οι δυνατότητες της συναισθηματικής εμπειρίας περιορίζονται στη συλλογική ανατροφή. Το παιδί νιώθει πολύ μεγαλύτερη ασφάλεια μέσα στην ομάδα απ' ότι μέσα σε κάποια πυρηνική οικογένεια. Στο κιμπούτς, η ομάδα είναι ο θεός από τον οποίο εξαρτάται το άτομο, ενώ στην οικογένεια είναι ο πατέρας κι η μητέρα. Το παιδί του κιμπούτς ποτέ δε φοβάται μήπως χάσει τον εγγυητή της ασφάλειάς του. Ο Μπεττελέμ υποστηρίζει ότι η εξάρτηση του παιδιού μιας αστικής οικογένειας από τους γονείς του και ο φόβος μήπως τους χάσει, γεννάει μια διαδικασία ενδοπροβολής όπου το παιδί εσωτερικεύει τους γονείς του για να τους κατέχει. Για τον Μπεττελέμ, η διαδικασία της ενδοπροβολής κάνει το παιδί ικανό ν' αναλάβει το ρόλο άλλων και να σκεφθεί διαφορετικούς τρόπους ζωής. Όταν όμως έκανε στους νέους των κιμπούτς ερωτήσεις όπως "Πώς νομίζεις ότι θάβλεπες τη ζωή στο κιμπούτς αν είχες γεννηθεί και μεγαλώσει στην πόλη;" έπαιρνε απαντήσεις όπως "Δε μεγάλωσα εκεί κι έτσι δεν μπορώ να απαντήσω". "Το ν' αποστασιοποιούνται από τον εαυτό τους και να τον κοιτάζουν", παρατηρεί ο Μπεττελέμ, "δεν ήταν μια στάση που συμεριζόνταν αυτοί οι νέοι."¹²

Η περιγραφή των αποτελεσμάτων της συλλογικής ανατροφής απ' τον Μπεττελέμ εγείρει μερικά πολύ σημαντικά ερωτήματα. Λογουχάρη, ενώ η πυρηνική τριμερής οικογένεια μπορεί να θεωρηθεί σαν πηγή εξάρτησης από εξουσιαστικά πρόσωπα, μπορεί επίσης να θεωρηθεί ότι προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να διαχωριστεί από την υπόλοιπη κοι-

νωνία και να αναπτύξει ένα ατομικό εγώ. Αυτός ο διαχωρισμός του εγώ διαμέσου του μηχανισμού της οικογένειας έχει τόσο τη θετική όσο και την αρνητική πλευρά του. Απ' την αρνητική του πλευρά, μπορεί να υποστηριχθεί πως αυτός ο ατομικισμός που γέννησε η οικογένεια οδηγεί σ' έναν εγωιστικό ατομικισμό, που αντιστρατεύεται την κοινωνική συνεργασία. Αυτό είναι και ένα απ' τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της συλλογικής εκπαίδευσης των κιμπούτς, δηλαδή, ότι ενισχύει την κοινωνική συνεργασία. Απ' τη θετική του πλευρά, μπορεί να υποστηριχθεί πως η οικογενειακή κατάσταση αφήνει περιθώρια για εκείνο τον τύπο κοινωνικής αποστασιοποίησης και τις συνθήκες που είναι βασικές για την ανάπτυξη του μηχανισμού της εξέγερσης. Η εξέγερση ενάντια στην οικογένεια είναι το πρώτο βήμα για την αποτίναξη του κοινωνικού ελέγχου.

Απ' αυτή τη σκοπιά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως το κύριο πρόβλημα με τη συλλογική ανατροφή και την ανάπτυξη του συλλογικού υπereγώ είναι πως αυτό το υπereγώ ελέγχει τα πάντα και δεν προσφέρει μηχανισμούς απόρριψης ή εξέγερσης σε ατομικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να μη φαίνεται και τόσο έντονα στα κιμπούτς, όπου υπάρχει συλλογική ιδιοκτησία και έλεγχος. Στις αναπτυγμένες βιομηχανικές χώρες, όμως, η εξάπλωση μεθόδων συλλογικής παιδικής ανατροφής, δε συνεπάγεται αναγκαστικά μια ριζική αναμόρφωση του κοινωνικού συστήματος. Αν η εμπειρία του παρελθόντος αποτελεί κάποιο οδηγό, τα σχολεία πάντοτε έτειναν να αντανakλούν τις ανισότητες της κοινωνίας.

Τα ερωτήματα που πρόκυψαν σχετικά με τα κιμπούτς ισχύουν εξίσου και για το Σάμμερχιλ. Οπωσδήποτε, ο Νηλ οραματιζόταν μια σειρά από Σάμμερχιλ σαν μέρος μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας. Αυτό, υποτίθεται, θα έκανε τη συλλογική αγωγή των παιδιών μέρος μιας δίκαιης κοινωνίας. Αλλά θα έπρεπε να έχουμε καταλάβει πως η δυναμική της δυτικής κοινωνίας, που προς το παρόν ωθεί προς τη συλλογική ανατροφή των παιδιών, κατευθύνεται ό χ ι προς την απελευθέρωση των ιδίων των παιδιών, αλλά προς την απελευθέρωση των γυναικών από την παγίδα του νοικοκυριού. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η συλλογική αγωγή απλά θ ε σ μ ο π ο ι ε ί τις τάσεις της σύγχρονης κοινωνίας, τουλάχιστον σ' ότι αφορά τα παιδιά. Δεν υπάρχει πιο εφιαλτική προοπτική από το να

γεμίσει η χώρα με κρατικά βρεφοκομεία και παιδικούς σταθμούς. Αυτός θα ήταν ο έσχατος θρίαμβος της σχολειοποίησης.

Αυτό εγείρει επίσης το ερώτημα αν οι τωρινές τάσεις προς τη συλλογική αγωγή εξασφαλίζουν μόνο την απαλλαγή της γυναίκας από το μπελά του νοικοκυριού κι όχι τη γυναικεία απελευθέρωση. Φεμινίστριες σαν την Έμμα Γκόλντμαν υποστήριζαν πως οι γυναίκες δεν μπορούν να απελευθερωθούν όσο η κοινωνία διατηρεί την τωρινή οργανωτική της μορφή. Γράφοντας στις αρχές του 20ού αιώνα, υποστήριζε ότι οπωσδήποτε δεν αποτελεί και τόσο λαμπρή απελευθέρωση των γυναικών το να εξαναγκάζονται να γίνουν δακτυλογράφοι σε γραφεία, να ράβουν σε βιοτεχνίες ή να στέκονται πίσω απ' τους πάγκους πολυκαταστημάτων. Για την Γκόλντμαν, μια τέτοια εργασία αποτελεί υπεραρκετό λόγο για να τις κάνει να σπεύδουν να παντρευτούν με την πρώτη ευκαιρία, προκειμένου να γλιτώσουν απ' αυτή την υποτιθέμενη "ανεξαρτησία". Η απελευθέρωση των γυναικών δε σημαίνει παρά την απελευθέρωση της κοινωνίας απ' την τωρινή κοινωνική και οικονομική της δομή.¹³

Μια λύση σ' αυτό το δίλημμα θα μπορούσε να είναι η αντιστροφή του προβλήματος κι η αντιμετώπισή του απ' τη σκοπιά της απελευθέρωσης του παιδιού απ' την οικογένεια, της αποδέσμευσής του από μια κατάσταση εξάρτησης απ' τους θεσμούς ελέγχου. Το πρόβλημα με τη συλλογική εκπαίδευση στα κιμπούτς είναι ότι υπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό και δεν επιτρέπει την αυτοανάπτυξη του ατόμου ξέχωρα απ' την ομάδα. Η κατάργηση των σχολείων στα κιμπούτς και η ενσωμάτωση των παιδιών στη ζωή των ενηλίκων της κοινότητας από μια πρώιμη ηλικία θ' αποτελούσε ίσως μια μερική λύση. Η ίδια η ύπαρξη τυπικών σχολείων στα κιμπούτς φαίνεται σαν ένα πολιτισμικό κατάλοιπο της αστικής κοινωνίας. Οι ιδρυτές των κιμπούτς πίστευαν πως τα σχολεία αποτελούσαν φυσικό θεσμό όλων των κοινωνιών. Ωστόσο, δεν πρέπει να υποθέτουμε ότι η καλύτερη λύση για την κατοχύρωση των γυναικείων δικαιωμάτων είναι η επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης.

Αυτό το επιχείρημα οδηγεί πίσω στην ενδεχόμενη λύση της απελευθέρωσης των παιδιών απ' τη σύγχρονη κοινωνική κατηγορία της παιδικής ηλικίας και της ταυτόχρονης χειραφέτησης των γυναικών από τα βάρη της μακρόχρονης ανα-

τροφής των παιδιών. Αυτή η λύση υποδεικνύει δυο πιθανές κατευθύνσεις που μπορούμε ν' ακολουθήσουμε: Η πρώτη είναι να οργανωθεί η κοινωνία έτσι ώστε όλοι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, να παίζουν κάποιο χρησιμοκοινωνικό ρόλο. Η ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης και η αύξηση των πρώιμων συνταξιοδοτήσεων στον 20ό αιώνα, συνδέονται άμεσα με την αύξηση της παραγωγικότητας και την αναπτυγμένη τεχνολογία. Στην ουσία, η οικονομία μας είπε στα παιδιά και στους ηλικιωμένους ότι δεν είναι πια χρήσιμοι. Οι νέοι στέλνονται στα σχολεία και οι γέροι στα γηροκομεία. Το να αλλάξει αυτό, θα σήμαινε ότι το παιδί θεωρείται μικρογραφία ενηλίκου με όλα τα συνακόλουθα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ενηλίκων. Όπως ο Αριέ ανακάλυψε ότι συνέβαινε στο μεσαίωνα, το παιδί θα συμμετέχει στις δραστηριότητες των ενηλίκων και θ' αντιμετωπίζεται σαν ενήλικος.

Η δεύτερη πιθανή κατεύθυνση θα ήταν να δεχτούμε το διαχωρισμό παραγωγής - κατανάλωσης, που ισχύει στην κοινωνία μας για ορισμένες ηλικίες — να δεχτούμε, δηλαδή, το γεγονός ότι τα παιδιά και οι νέοι λειτουργούν σαν καταναλωτές, όχι όμως και σαν παραγωγοί. Σήμερα, βέβαια, αυτή η κατάσταση γεννάει ακόμη μεγαλύτερη εξάρτηση. Σύμφωνα όμως μ' αυτή την προτεινόμενη λύση, τα παιδιά και οι νέοι μέχρι κάποια ηλικία, π.χ. τα εικοσιένα χρόνια, θα δικαιούνται ένα εισόδημα που να τους επιτρέπει να φεύγουν νωρίς απ' το σπίτι τους χωρίς να τους κλείνει η κοινωνία στα αναμορφωτήρια. Αυτό το εισόδημα θα μπορούν να το ξοδεύουν με όποιον τρόπο θέλουν. Αυτό θα εξαφάνιζε την εξάρτηση των παιδιών απ' την οικογένεια και το σχολείο, καθώς και την υποχρέωση των γυναικών να είναι υπεύθυνες για τόσο μακρόχρονες περιόδους παιδικής ανατροφής. Αυτή η πρόταση έχει ένα πλεονέκτημα απέναντι στην προηγούμενη, γιατί αποκλείει την εκμετάλλευση των παιδιών και των νέων απ' τη βιομηχανική διαδικασία. Μειονεκτεί όμως, ως προς το ότι η εφαρμογή της θα δημιουργούσε οικονομική εξάρτηση των παιδιών απ' το κράτος.

Παρόλο που οι παραπάνω προτάσεις δεν είναι παρά υποθετικές, υποδεικνύουν, ωστόσο, εφικτούς στόχους. Αν η κατάργηση της πυρηνικής οικογένειας είναι ένα ουσιαστικό βήμα στον αγώνα για τη χειραφέτηση των γυναικών, θα ήταν κα-

λύτερο και πιο ουσιαστικό, μακροπρόθεσμα, για το παιδί ν' απελευθερωθεί μέσα στη διαδικασία παρά να υποταχθεί σε κάποιο εκτεταμένο σύστημα ελέγχου διαμέσου της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτή η απελευθέρωση απαιτεί να ξεπεραστούν οι φραγμοί των σύγχρονων αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Όσο το δυνατόν νωρίτερα, το παιδί πρέπει να γίνει μια μικρογραφία ενηλίκου, ένα άτομο με όλα τα δικαιώματα και τα προνόμια που τώρα έχουν μόνο οι ενήλικοι.

Ορισμένοι ελευθεριακοί στόχοι θα μπορούσαν να πραγματοποιούν αν η κοινωνία ξεπερνούσε τις σύγχρονες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία. Αυτές οι αντιλήψεις αντιμετωπίζουν το παιδί σαν αντικείμενο κι όχι σαν υποκείμενο της κοινωνικής διαδικασίας. Όταν το παιδί θεωρείται αντικείμενο επεξεργασίας, τότε γίνεται εστία επιβολής ιδανικών και ιδεολογιών. Στις ΗΠΑ, στον 20ό αιώνα, είδαμε αποτυχημένες απόπειρες επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων, απ' τη φτώχεια μέχρι τα αφροδίσια νοσήματα, διαμέσου της διαμόρφωσης του χαρακτήρα του παιδιού στο σχολείο. Αφού το παιδί θεωρείται αντικείμενο, η παιδική ηλικία έχει μετατραπεί σε νεκροταφείο χιλιάδων αποτυχημένων λύσεων των κοινωνικών προβλημάτων. Αν όμως τα παιδιά αναγνωρίζονταν σαν υποκείμενα, συμμετοχοί στη διαμόρφωση της κοινωνίας, τότε θα γίνονταν και συντελεστές της δημιουργίας της ιστορίας. Όπως λέει κι ο Πάουλο Φρέιρε, η διαφορά ανάμεσα στο να είσαι ανθρώπινος και να είσαι ζωώδης, είναι η χρήση της συνείδησης και η συμμετοχή σου σαν υποκειμένου στη δημιουργία της ιστορίας. Όταν αντιμετωπίζουμε το παιδί σαν αντικείμενο, τότε το αντιμετωπίζουμε σαν ζώο. Όταν το αντιμετωπίζουμε σαν υποκείμενο, τότε το αντιμετωπίζουμε σαν ανθρώπινο πλάσμα.

ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Οι παιδαγωγικές θεωρίες που εκτέθηκαν σ' αυτό το βιβλίο αντιπροσωπεύουν μια πλευρά της μάχης για τον έλεγχο του μυαλού του παιδιού, που διεξάχθηκε στο 19ο και τον 20ο αιώνα. Θα πρέπει να κρίνουμε την αξία και το νόημά τους λαμβάνοντας υπόψη την οργάνωση και τους σκοπούς της σημερινής εκπαίδευσης και αξιολογώντας τις σημερινές δυνατότητες κοινωνικής αλλαγής διαμέσου της χρήσης παιδαγωγικών μεθόδων. Οι ριζοσπαστικές παιδαγωγικές θεωρίες βασίζονται σε μια υπόθεση που συμμερίζονται οι περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες: πως ένα από τα βασικά στοιχεία στην οργάνωση μιας κοινωνίας είναι η φύση του συστήματος εκπαίδευσης και παιδικής ανατροφής. Αυτό το σύστημα διαπλάθει τα μελλοντικά μέλη της κοινωνίας.

Οι πραγματικές διαφωνίες, λοιπόν, προχωρούν πέρα απ' τις εκπαιδευτικές μεθόδους· αφορούν την ίδια τη φύση της κοινωνικής αλλαγής. Οι παιδαγωγικές θεωρίες δεν είναι παρά μια, πολύ σημαντική, όψη μιας συνολικής θεώρησης ως προς τον τρόπο αλλαγής της κοινωνίας. Σε διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους βλέπουμε θεμελιώδεις διαφορές στις θεωρητικές τους προοπτικές που αφορούν την κοινωνική αλλαγή. Δυο διαφορετικά μοντέλα εμφανίζονται: Το ένα που έχει τεχνολογικό κι ορθολογιστικό προσανατολισμό, επιδιώκει τη βελτίωση της κοινωνίας διαμέσου πιο μεθοδικού κοινωνικού σχεδιασμού και αυξημένης αποδοτικότητας. Αυτό το μο-

ντέλο που στον 20ό αιώνα έτεινε να μην ακολουθεί ιδεολογικές κατευθύνσεις, υιοθετήθηκε εξίσου από φασιστικές, φιλελεύθερες και κομμουνιστικές χώρες. Αυτό το μοντέλο ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την αύξηση της οικονομικής παραγωγικότητας και την κοινωνική σταθερότητα. Αντιλαμβάνεται την κοινωνία σαν μια μηχανή, που έχει σαν σκοπό την αποτελεσματική της λειτουργία. Οι άνθρωποι μετατρέπονται σε "ανθρώπινους πόρους" που η αξία τους καθορίζεται απ' τη συνεισφορά τους στην ομαλή λειτουργία του κοινωνικού μηχανισμού.

Σ' αυτό το μοντέλο, το παιδί αντιμετωπίζεται σαν αντικείμενο επεξεργασίας και διαμόρφωσης για το καλό της κοινωνίας. Όπως έχω δείξει σ' ένα άλλο βιβλίο, αυτό είναι το μοντέλο της "καλής κοινωνίας", που επιβλήθηκε στον 20ό αιώνα στην οργάνωση των δημόσιων σχολείων στις ΗΠΑ. Στο σημερινό γυμνάσιο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και οι εξετάσεις θεωρούνται όλα σαν μέσα αύξησης της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής μηχανής. Η ανθρώπινη πρώτη ύλη, τα παιδιά, ταξινομούνται, επιλέγονται, διαπλάθονται και κατόπιν στέλνονται απ' τα σχολεία για να καταλάβουν την κατάλληλη θέση μέσα στην κοινωνία.¹

Η φύση του άλλου μοντέλου κοινωνικής αλλαγής συνάγεται από τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που εξετάστηκαν σ' αυτό το βιβλίο. Αυτό το μοντέλο δεν ενδιαφέρεται για την τάξη και την αποτελεσματικότητα αλλά για διεύρυνση της αυτονομίας του ατόμου. Σαν στόχο της κοινωνικής αλλαγής δε βλέπει άλλον απ' την όλο και μεγαλύτερη ατομική συμμετοχή και έλεγχο πάνω στο κοινωνικό σύστημα. Αυτό το μοντέλο στηρίζεται στην πεποίθηση πως μεγάλο μέρος της εξουσίας των σύγχρονων κοινωνικών θεσμών βασίζεται κυρίως στην προθυμία των ανθρώπων να αποδεχτούν την αυθεντία και τη νομιμότητα αυτών των θεσμών. Σ' αυτά τα πλαίσια, το ερώτημα γίνεται, όχι "πώς να προσαρμοστεί το άτομο στον κοινωνικό μηχανισμό" αλλά "γιατί οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι ν' αποδέχονται την εργασία, χωρίς προσωπική ικανοποίηση ή την εξουσία, που περιορίζει την ελευθερία." Αυτή η κατάσταση αποδοχής, όπως υποστήριξα σ' αυτό το βιβλίο, είναι κυρίως αποτέλεσμα ιδεωδών, πεποιθήσεων και ιδεολογιών μέσα στο μυαλό του παιδιού. Σαν αποτέλεσμα, το άτομο πιστεύει πως είναι καθήκον του να εργάζεται για κάποιο αφη-

ρημένο "καλό", που μπορεί να είναι τελείως άσχετο με τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Συνακόλουθα, σκοπός αυτού του ελευθεριακού μοντέλου είναι μια παιδαγωγική μέθοδος που θα ενθαρρύνει και θα υποβοηθά να αναπτυχθούν άτομα μη εξουσιαστικά, απρόθυμα να υποκλίνονται μπροστά στην εξουσία, που ζητάνε μια κοινωνική οργάνωση που θα τους παρέχει το μέγιστο ατομικό έλεγχο και ελευθερία.

Όλες οι θεωρίες που αναπτύσσονται σ' αυτό το βιβλίο, θεωρούν αυτονόητο πως οι αλλαγές των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών μεθόδων μπορούν να συνεισφέρουν στο ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Αυτό όμως γεννάει ερωτήματα ως προς την αξία αυτών των θεωριών στη σημερινή μας κοινωνία. Είναι μήπως χαμένος κόπος το να συγκεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στις εκπαιδευτικές αλλαγές σαν μέσο κοινωνικής αλλαγής; Μήπως θάπρεπε να συγκεντρώνουμε την προσοχή μας σε άλλες κοινωνικές ή οικονομικές αλλαγές αφήνοντας την αλλαγή στην εκπαίδευση να έρθει κι αυτή με τη σειρά της; Είναι πάντοτε τα εκπαιδευτικά συστήματα μια απλή αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας που τα πλαισιώνει;

Ένας τρόπος προσέγγισης αυτών των προβλημάτων είναι το να εξετάσουμε πώς χρησιμοποιήθηκε κοινωνικά η δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ, στο 19ο και τον 20ό αιώνα. Αρχικά, είναι απλοϊκό να υποθέτουμε πως τα εκπαιδευτικά συστήματα αντανakλούν ε π α κ ρ ι β ώ ς την κοινωνία που τα πλαισιώνει. Ποτέ η κοινωνία δεν ήταν ομοιογενής και χωρίς αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Ποτέ δεν υπήρξε κάποια συναίνεση ως προς τους στόχους και τις μεθόδους της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό που συμβαίνει, στην πραγματικότητα, είναι πως οι στόχοι και οι μέθοδοι της εκπαίδευσης αντανakλούν τους στόχους και τα συμφέροντα εκείνων που κατέχουν εξουσία στην κοινωνία.²

Έτσι φτάσαμε να χρησιμοποιείται η δημόσια εκπαίδευση κυρίως σαν συντηρητική κοινωνική δύναμη για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Η χρήση της σαν μέσου για τη βελτίωση της κοινωνίας επέτρεψε σε πολλούς να ενεργούν πιστεύοντας πως κάνουν κάτι το θετικό, χωρίς όμως να προωθούν, στην πραγματικότητα, καμιά θεμελιακή κοινωνική αλλαγή. Στο 19ο και τον 20ό αιώνα, η εκπαίδευση θεωρήθηκε σαν μέσο για την εξάλειψη της φτώχειας, του εγκλήματος και

της αναταραχής στα αστικά κέντρα, αν διδασκόταν στα σχολεία η σωστή κοινωνική συμπεριφορά και στάση απέναντι στην εργασία. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο διδασκόταν ότι αυτός ή αυτή είναι το πρόβλημα κι όχι ότι χρειάζεται ν' αλλάξει το κοινωνικό σύστημα. Όλοι μπορούν να συσπειρώνονται γύρω απ' το λάβαρο του σχολείου χωρίς να απειλούν την υπάρχουσα κοινωνική οργάνωση. Φυσικά, αυτό συνέβαινε στη δεκαετία του '60, όταν ο Πρόεδρος Λύντον Τζόνσον μετέφρασε τα αιτήματα του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα σε μια θεωρία πολιτισμικής αποστέρησης, υποστηρίζοντας πως η σωτηρία απ' τη φτώχεια και το ρατσισμό βρίσκεται σ' ένα βελτιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν, στη δεκαετία του '70, έγινε αντιληπτό απ' όλους το γεγονός πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε εξαλείψει ούτε τη φτώχεια ούτε το ρατσισμό, οι άνθρωποι άρχισαν να υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση είχε να προσφέρει ελάχιστα απ' την άποψη της κοινωνικής αλλαγής.³

Αυτό το συμπέρασμα είναι σωστό αν κάποιος υποθέσει πως ο ρόλος της εκπαίδευσης συνίσταται σ' ότι ο Φρέιρε αποκαλούσε "αποταμιευτικό σύστημα εκπαίδευσης", κάτι που στην πραγματικότητα τείνει να ενισχύει την κοινωνική ακαμψία. Οπωσδήποτε, οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν σ' αυτό το βιβλίο συνδέουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση με κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής αλλαγής. Κι όλες τους τονίζουν πως η κοινωνική αλλαγή έχει νόημα μόνο στο μέτρο που οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά στην πραγμάτωσή της. Και αυτό, ισχύει, επίσης, και για τα παιδιά.

Η σύζευξη της επαναστατικής σκέψης με τη ριζοσπαστική παιδαγωγική έχει τις ρίζες του σ' ένα βαθύ πεσιμισμό, ένα αίσθημα πως οι επαναστατικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στον 20ό αιώνα δεν έχουν οδηγήσει παρά σε ολοκληρωτικά κράτη — στην ΕΣΣΔ, λογουχάρη, όπου τις επαναστατικές παρορμήσεις ακολούθησε μια περίοδος συντηρητικής δικτατορίας. Σε τι οφείλεται η αποτυχία αυτής της επαναστατικής προσπάθειας; Για ανθρώπους σαν τον Ράιχ, τον Νηλ ή τον Φρέιρε, η απάντηση βρίσκεται στην αποτυχία της επανάστασης ν' ανακαλύψει ριζικά νέα μέσα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, με τα οποία όλοι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να ενταχθούν στο επαναστατικό κίνημα και να γίνουν μάλλον

ενεργά μέλη του, παρά αντικείμενά του.

Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, μια ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης έχει νόημα μονάχα όταν θεωρείται μέρος μιας συνολικής επαναστατικής προσπάθειας. Ένα απ' τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σημερινή κι η μελλοντική ανάπτυξη ελευθεριακών μορφών εκπαίδευσης, είναι ο επικίνδυνος διαχωρισμός των παιδαγωγικών μεθόδων απ' την πολιτική και κοινωνική ιδεολογία. Τα ριζοσπαστικά πειράματα στην εκπαίδευση χάνουν τη σημασία τους αμέσως μόλις αναπτυχθούν. Οι μέθοδοι του Πάουλο Φρέιρε έχουν υιοθετηθεί τώρα απ' το Ειρηνευτικό Σώμα του ΟΗΕ, ενώ οι μέθοδοι του ελεύθερου σχολείου του Σάμμερχιλ καθιερώνονται στα κρατικά σχολεία, αποκομμένες απ' τη ριζοσπαστική ιδεολογία που αποτελεί το υπόβαθρό τους. Ότι ξεκινά σαν ριζοσπαστικό κίνημα, γρήγορα αφομοιώνεται από το κυρίαρχο σύστημα χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι αλλά πάντα στην υπηρεσία των παλιών σκοπών, του ελέγχου και της πειθαρχίας. Η προσέγγιση του Σάμμερχιλ, εκχυδαϊσμένη μέσα στις αίθουσες των δημόσιων σχολείων, μετατρέπεται σε μια θερμή, γλυκιά και ελεύθερη μέθοδο διδασκαλίας της ίδιας διδακτέας ύλης και παραγωγής της ίδιας χαρακτηριστικής.⁴ Ένα κατάφωρο παράδειγμα αυτής της διαδικασίας είναι το κίνημα για τη δημιουργία παιδικών σταθμών. Απ' τη στιγμή που διαχωρίστηκε απ' το κίνημα για την αλλαγή της οικογένειας και την απελευθέρωση της κοινωνίας απ' την εξουσιαστική προσωπικότητα και τον κρατικό έλεγχο, ο παιδικός σταθμός έγινε όργανο καθυστόταξης των ανθρώπων. Οι παιδικοί σταθμοί χρησιμοποιούνται τώρα σαν μέσο ελέγχου των φτωχών, δημιουργώντας μια νέα θεσμική οικογενειακή δομή και αποτρέπουν οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή του οικονομικού συστήματος, αναγκάζοντας τη μητέρα, που προηγούμενα έπαιρνε επίδομα, να εργαστεί. Οι παιδικοί σταθμοί δε φτιάχνονται για ν' απαλλάξουν τους ανθρώπους από μια εξουσιαστική οικογενειακή δομή αλλά για να την προσφέρουν σ' αυτούς που πιστεύουν ότι τους λείπει.

Το μέλλον οποιασδήποτε ριζοσπαστικής προσπάθειας στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη διατήρηση του δεσμού ανάμεσα στις εκπαιδευτικές μεθόδους και μια ελευθεριακή προοπτική. Η κοινωνική κριτική, ο σχεδιασμός και οι μέθοδοι, πρέπει να συμπορεύονται. Αναμφίβολα, το μεγαλείο του

Τζων Ντιούη ήταν η ικανότητά του να συνδέσει τον ψυχολογικό ορισμό της ανθρωπινότητας με μια σφαιρική κοινωνική φιλοσοφία και στη συνέχεια να αναπτύξει παιδαγωγικές μεθόδους βασισμένες πάνω σ' αυτή την έννοια της ανθρωπινότητας και με γνώμονα αυτή την κοινωνική φιλοσοφία. Στην εκπαίδευση, το περιεχόμενο ή η μέθοδος, επηρεάζουν το χαρακτήρα και την πρακτική των εκπαιδευόμενων. Συνακόλουθα, κάθε παιδαγωγική μέθοδος αντανακλά κάποια ιδεολογική τοποθέτηση. Ο Πάουλο Φρέιρε, λογουχάρη, έδειξε, αναμφισβήτητα, πως η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης θα μπορούσε να είναι η πιο πολιτική πράξη στην εκπαίδευση. Όταν όμως ασχολείται κανείς με την εκπαίδευση *χωρίς* μια συνειδητή ριζοσπαστική προοπτική, τότε η εκπαίδευση δεν κάνει άλλο απ' το να υπηρετεί την κυρίαρχη κοινωνική τάξη.

Επίσης, θα πρέπει να καταλάβουμε καλά πως υπάρχουν δυο διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της εκπαίδευσης όσον αφορά τη δυνατότητά της να επηρεάσει ριζικά την κοινωνία: Από τη μια μεριά, εκπαιδευτικά συστήματα όπως του Πάουλο Φρέιρε μπορούν να προσφέρουν μια μέθοδο που απελευθερώνει τα άτομα, έτσι ώστε να ενεργήσουν για να επιφέρουν μια ριζική αλλαγή της κοινωνίας. Από την άλλη, ένας εκπαιδευτικός θεσμός μπορεί να επηρεάσει άμεσα την κοινωνία, όπως στην περίπτωση των παιδικών σταθμών που εξασθενίζουν τη δομή της οικογένειας. Και οι δυο προσεγγίσεις μπορούν να συνδυαστούν σ' ένα ενιαίο σύστημα. Έτσι, το όραμα του Α.Σ. Νηλ, για μια σοσιαλιστική κοινωνία με σχολεία τύπου Σάμμερχιλ απέβλεπε τόσο στην εξασθένηση της οικογένειας όσο και στη δημιουργία του αυτορρυθμιζόμενου ατόμου.

Ενώ τα παραπάνω επιχειρήματα φαίνεται να δείχνουν ότι *υπάρχει* κάποια λεγόμενη ριζοσπαστική εκπαίδευση, που *μπορεί* να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη ριζική κοινωνική αλλαγή, αυτή δε δίνει όμως την απάντηση στο ερώτημα αν αξίζει να στρέφουμε τις προσπάθειές μας για αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, αντί να τις διοχετεύουμε σε άλλους τομείς κοινωνικής αλλαγής. Μια απάντηση, φυσικά, θα τόνιζε το βασικό ρόλο της εκπαιδευτικής αλλαγής για οποιοδήποτε ριζοσπαστικό κίνημα, όπως έχουν τονίσει οι θεωρητικοί μας. Όμως, μια τέτοια απάντηση παραγνώνει το

πρόβλημα της ύπαρξης ενός τρομερά ισχυρού και πολύπλοκου εκπαιδευτικού κατεστημένου, εφοδιασμένου με όλο και πιο αποτελεσματικούς μηχανισμούς που αφομοιώνουν την κριτική και εκμεταλλεύονται κάθε εκπαιδευτική μέθοδο για τους δικούς τους σκοπούς. Μ' αυτό δεν εννοούμε πως υπάρχει κάποια συνωμοτική ομάδα που χειραγωγεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Αν συνέβαινε αυτό, το πρόβλημα θα ήταν απλούστερο. Στην πραγματικότητα, αυτό το εκπαιδευτικό κατεστημένο είναι ένα σύνθετο δίκτυο συχνά ανταγωνιστικών ομάδων. Στις ΗΠΑ αυτές οι ομάδες ποικίλλουν από τις επαγγελματικές καθηγητικές ενώσεις, συνδικάτα, διοικητικούς μηχανισμούς, εκπαιδευτικές σχολές, εκδοτικούς οίκους και εξεταστικούς οργανισμούς ως τις πολιτειακές νομοθεσίες, τις εξεταστικές επιτροπές,* τις ομάδες διαμόρφωσης της εθνικής πολιτικής και την ομοσπονδιακή κυβέρνηση.

Οποιαδήποτε απόπειρα για να γίνει μια ριζοσπαστική παιδαγωγική μέρος κάποιου ριζοσπαστικού πολιτικού και κοινωνικού κινήματος, πρέπει να πάρει υπόψη αυτό το εκπαιδευτικό κατεστημένο. Το ν' αγνοήσουμε τις απόπειρες αλλαγής αυτού του εκπαιδευτικού κατεστημένου είναι σαν ν' αγνοούμε μια ολόκληρη γενιά, που βρίσκεται κάτω απ' τον έλεγχο του σχολείου. Επιπλέον, άλλος ένας λόγος για τον οποίο τα πολιτικά και κοινωνικά κινήματα δεν μπορούν να αγνοούν την εκπαιδευτική αλλαγή, είναι πως το σχολείο αποτελεί έναν απ' τους σημαντικότερους κρατικούς θεσμούς αμέσως μετά την Άμυνα, όσον αφορά τις δημόσιες δαπάνες. Όταν μιλάμε για αλλαγή των κοινωνικών μας θεσμών, σίγουρα δεν μπορούμε ν' αγνοήσουμε έναν απ' τους μεγαλύτερους και πιο λειτουργικούς απ' αυτούς. Στην πραγματικότητα, το σχολείο είναι ο δημόσιος θεσμός που έχει τη μεγαλύτερη επαφή με όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Κοντολογής, θα πρέπει, πρώτα απ' όλα, να προσεγγίσουμε το σχολείο σαν έναν κοινωνικό και πολιτικό θεσμό. Για να δώσουμε συγκεκριμένο περιεχόμενο στις ριζοσπαστικές θεωρίες για την εκπαίδευση — αυτό που μ π ο ρ ε ι να υπάρξει — πρέπει να ξεκινήσουμε παίρνοντας υπόψη αυτό που ήδη υ-

* Κάτι σαν τις Πανελλήνιες εξετάσεις, μόνο που οι οργανισμοί που τις διενεργούν είναι ιδιωτικοί. (Σ.τ.Μ.).

πάρχει. Μια σημαντική ανεπάρκεια των ριζοσπαστών θεωρητικών της εκπαίδευσης υπήρξε η αποτυχία τους ν' ασχοληθούν με την πραγματικότητα των κυρίαρχων εκπαιδευτικών συστημάτων και με το πώς θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν οι θεωρίες τους. Λογουχάρη, ήταν καλό που ο Α.Σ. Νηλ δημιούργησε ένα μοντέλο σαν το Σάμμερχιλ αλλά αυτό έχει ελάχιστη σημασία αν δεν εφαρμοσθεί σ' ολόκληρη την κοινωνία. Ο Νηλ όμως, ποτέ δεν ενδιαφέρθηκε για τη στρατηγική που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να μετασχηματιστεί ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο. Η αποτυχία πολλών ελεύθερων σχολείων στα 1960-70 δεν ήταν παρά άμεσο αποτέλεσμα του ότι δεν έκαναν μια συγκεκριμένη εκτίμηση της πολιτικής λειτουργίας των κρατικών σχολείων και δεν ανέπτυξαν στρατηγικές για την αντιμετώπιση και την αλλαγή αυτού του συστήματος. Πολλά απ' αυτά τα σχολεία απλά φυτοζωούσαν στο περιθώριο του συστήματος, χωρίς χρήμα ή επιρροή. Το συμπέρασμα που προκύπτει απ' αυτό είναι πως αν η ριζοσπαστική παιδαγωγική θέλει να γίνει μέρος ενός ριζοσπαστικού κινήματος, δεν μπορεί να ενεργεί σαν να δημιουργεί εκ του μηδενός ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει, αντίθετα, να αναπτύξει στρατηγικές για να αντιμετωπίσει την πολιτική πραγματικότητα του υφιστάμενου εκπαιδευτικού κατεστημένου.

Ας εξετάσουμε κάποιες πιθανές στρατηγικές για τη ριζοσπαστικοποίηση της αμερικάνικης εκπαίδευσης. Οποιοδήποτε σχέδιο σοβαρής εκπαιδευτικής αλλαγής πρέπει να καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής εξουσίας. Δεν πρέπει να προτείνει απλώς εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα, αλλά επίσης και μια νομική εκστρατεία για την αλλαγή των εκπαιδευτικών νόμων, έναν αγώνα για ένα διαφορετικό σύστημα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, μια κατανόηση κατοχύρωσης των δικαιωμάτων των παιδιών, μια έμφαση στα δικαιώματα των γυναικών και την αλλαγή της οικογενειακής δομής και μια εκστρατεία για την αλλαγή της φύσης και της κατεύθυνσης της επιστημονικής έρευνας στις παιδαγωγικές σχολές των σημαντικότερων πανεπιστημίων. Ένα απ' τα πρώτα μέτρα που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν είναι η κατάργηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.⁵ Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ξεκινήσει με μια εκστρατεία ενάντια στους νόμους περί υ-

ποχρεωτικής εκπαίδευσης, είτε με ένδικα μέσα είτε σε επίπεδο πολιτειακής νομοθεσίας. Κανένα ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν μπορεί πραγματικά ν' αναπτυχθεί αν όλα τα παιδιά είναι αναγκασμένα να πηγαίνουν σε σχολεία που εγκρίνει η κυβέρνηση. Αλλά, ενώ καταγγέλλουμε τους νόμους που κάνουν υποχρεωτική την εκπαίδευση, δεν μπορούμε παρά ν' αναγνωρίσουμε πως στην αρχή αναπτύχθηκαν για ν' επιλύσουν ορισμένα κοινωνικά προβλήματα, δηλαδή, την εργασία των ανηλίκων και την παιδική εγκληματικότητα. Η υποχρεωτική εκπαίδευση όντως προστατεύει τα παιδιά από την οικονομική εκμετάλλευση και όντως επιτελεί τη λειτουργία της επίβλεψής τους, κρατώντας τα απασχολημένα. Έτσι, η κατάργηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να συνοδεύεται και από μια αλλαγή στην οικονομική δομή, που θα επιτρέπει την οικονομική ανεξαρτησία των νέων.

Μια τέτοια οικονομική αλλαγή θα είχε άμεσο αντίκτυπο στην οικογένεια. Καθώς η μακρόχρονη εκπαίδευση παρατείνει την εξάρτηση του παιδιού απ' την οικογενειακή δομή οι αρχηγοί της οικογένειας πρέπει να κερδίζουν περισσότερα χρήματα απ' όσα χρειάζονται οι ίδιοι, για να τρέφουν τα εξαρτημένα μέλη — παιδιά ή άλλα μέλη της οικογένειας που δεν έχουν δικό τους εισόδημα. Για να μειωθεί η οικονομική εξάρτηση απ' την οικογένεια, θα μπορούσε αυτό το πλεονάζον εισόδημα του "αρχηγού της οικογένειας" να διοχετεύεται στα παιδιά. Αυτό θα μπορούσε ίσως να γίνει διαμέσου ενός προγράμματος που θα επέβαλε στους ενήλικους ένα φόρο που τα έσοδά του θα διατίθονταν για τα παιδιά. Μαζί μ' αυτή την οικονομική αλλαγή, θα πρέπει ν' αλλάξουν και τα νομικά δικαιώματα των παιδιών. Λογουχάρη, τα παιδιά θα μένουν υπό την επίβλεψη της οικογένειας μέχρι τα 12 ή τα 13 τους χρόνια. Μέχρι τότε, η κρατική επιχορήγηση του παιδιού θα χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Το παιδί και η οικογένεια, θα αποφασίζουν για το πώς θα διατίθονται αυτά τα χρήματα για την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτό θα καταργούσε το μονοπώλιο των δημόσιων σχολείων και θα επέτρεπε την ανάπτυξη μιας μεγάλης ποικιλίας εναλλακτικών σχολείων. Κατόπιν, σε ηλικία 13 ή 14 χρόνων, οι νέοι θ' αναγνωρίζονται σαν νομικά ανεξάρτητοι απ' την οικογένεια και θα είναι ελεύθεροι να εγκαταλείψουν το σπίτι τους, αν το επιθυμούν. Το κράτος θα τους εγγυάται ένα εισόδημα μέχρι τα

21 τους. Αλλά και προτού γίνουν 13 ή 14 χρονών, τα παιδιά θα μπορούν να ζητήσουν από τα δικαστήρια να τα απομακρύνουν από την οικογένειά τους, αν η κατάσταση στο σπίτι τους είναι ανυπόφορη.

Η οικονομική ανεξαρτησία των νέων θα επέτρεπε την αλλαγή και άλλων νόμων που τους αφορούν. Οι νόμοι περί παιδικής εργασίας θα μπορούσαν να καταργηθούν, αφού οι νέοι δε θα ήταν πια τρωτοί στην εκμετάλλευση της αγοράς εργασίας.⁶ Οι νέοι θα μπορούσαν να διαλέξουν κάποια δουλειά στη βάση του ενδιαφέροντος και της επιθυμίας για μάθηση. Επίσης θα μπορούσε να γίνει και μια εκστρατεία για την εξασφάλιση της σεξουαλικής ελευθερίας των εφήβων. Όχι μόνο θα καταργούνταν όλοι οι περιοριστικοί νόμοι, αλλά και θα παρέχονταν αντισυλληπτικά μέσα και συναφείς πληροφορίες. Η οικονομική ανεξαρτησία και οι νομοθετικές αλλαγές ευελπιστούμε ότι θα έλυναν εκείνο που ο Βίλχελμ Ράιχ αποκαλούσε "στεγαστικό πρόβλημα". Έτσι, ανεξάρτητες κατοικίες θα διατίθονταν στους νέους. Κοντολογής, η κοινωνία θα αναγνώριζε τη νομιμότητα της σεξουαλικής δραστηριότητας των εφήβων.

Η οικονομική ανεξαρτησία των νέων θ' αντιπροσώπευε και ένα σημαντικό βήμα προς τη χειραφέτηση των γυναικών. Παραδοσιακά, τα κορίτσια και οι νεαρές γυναίκες παρέμεναν υπό τον έλεγχο της οικογένειας μεγαλύτερο διάστημα απ' ό,τι τα αγόρια. Ακόμη και ο γάμος σε πρώιμη ηλικία δε σήμαινε παρά τη μεταβίβαση του ελέγχου πάνω τους από τον αρχηγό της μιας οικογένειας σ' εκείνον της άλλης. Μια σημαντική αιτία της εξάρτησης των γυναικών από την οικογένεια ήταν η δυσκολία να βρουν κάποια δουλειά που θα τους εξασφάλιζε οικονομική ανεξαρτησία. Σε συνδυασμό μ' αυτό το οικονομικό πρόβλημα, υπάρχει κι η παραδοσιακή αντίληψη ότι οι γυναίκες πρέπει να βρίσκονται υπό την προστασία του σπιτιού και να μην έχουν την κοινωνική ανεξαρτησία των αρσενικών. Αν παρέχονταν στις γυναίκες ίση οικονομική ανεξαρτησία, αυτό θα τους πρόσφερε τις ίδιες κοινωνικές ελευθερίες, τις ίδιες ευκαιρίες για ανάπτυξη.

Η κατάργηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η μετατόπιση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης απ' το επίπεδο του σχολείου στο επίπεδο του ατόμου, θα συνέτριβε την εξουσία της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας. Θα πρέπει ν' αναγνω-

ρίσουμε ότι στις ΗΠΑ ο έλεγχος του σχολείου δεν είναι στα χέρια των τοπικών Εκπαιδευτικών Συμβουλίων.⁷ Τέτοια σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα όπως το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο των βιβλίων, τα προσόντα των δασκάλων, αποφασίζονται μέσα στους κόλπους μιας πολύπλοκης γραφειοκρατίας που συμπεριλαμβάνει επαγγελματικές ενώσεις καθηγητών, κρατικούς αξιωματούχους, πανεπιστήμια και εκδοτικούς οίκους — για να μην αναφέρουμε τις εταιρίες που άρχισαν να ασχολούνται και με την εκπαίδευση όπως η IBM και οι οργανισμοί εκπαιδευτικών εξετάσεων, που αντιπροσωπεύουν τα πιο σημαντικά και ταχύτερα αναπτυσσόμενα κομμάτια αυτής της γραφειοκρατίας.

Ένας τρόπος εξασθένησης της δύναμης αυτής της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας θα ήταν να μην υπάρχει κανένας έλεγχος των εκπαιδευτικών δαπανών, αφήνοντας τις αποφάσεις ως προς τον τρόπο διάθεσης των χρημάτων αποκλειστικά στο άτομο. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να υπάρχει γονεϊκή επίβλεψη μέχρι το παιδί να γίνει 12 ή 13 χρονών, από εκεί και πέρα όμως θα αποφασίζει εκείνο ως προς τη διάθεση των χρημάτων. Αν δημιουργόταν κάποιο κυβερνητικό σώμα για να ελέγχει αυτά τα κονδύλια, είναι πιθανό ότι θα περιερχόταν υπό την εξουσία της ίδιας κοινωνικής και οικονομικής επιρροής που έχει κυριαρχήσει στα σχολεία. Αντίθετα, θα έπρεπε ν' αναπτύξουμε ένα δημοκρατικό σύστημα που θα περνούσε τον έλεγχο στα χέρια του ατόμου. Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς να χρησιμοποιεί την ελευθερία του από το να αρχίσει να την ασκεί. Τα ελάχιστα χρήματα που μπορεί να χάνονταν ή να σπαταλούνταν σε ατομικό επίπεδο, δεν είναι τίποτα μπροστά στα ποσά που χάνονται και σπαταλούνται μέσα στα πλαίσια της κυρίαρχης εκπαιδευτικής δομής. Η ιστορία του κυβερνητικού ελέγχου στις ΗΠΑ δεν είναι παρά η ιστορία της δημιουργίας αυτού που αποκαλούμε "σοσιαλισμός για τους πλούσιους". Πρέπει να δείξουμε την παραδοσιακή αμερικάνικη δυσπιστία απέναντι στους κυβερνητικούς μηχανισμούς σαν πηγές εξουσίας εκείνων που έχουν στα χέρια τους τον έλεγχο και, αντίθετα, να εναποθέσουμε την πίστη μας στην αυτενέργεια του ατόμου.

Η αλλαγή της κυρίαρχης εκπαιδευτικής δομής θα συνοδεύοταν απ' την αναγνώριση ότι η έννοια του σχολείου είναι απαρχαιωμένη στη σύγχρονη τεχνολογική κοινωνία. Στο 19ο

αίωνα, το σχολείο θεωρούνταν όχι μόνο σαν πηγή κοινωνικού ελέγχου και ρύθμισης αλλά και σαν κέντρο όπου ήταν συγκεντρωμένα όλα τα αναγκαία για τη μάθηση, τα βιβλία κι οι δάσκαλοι. Με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τη ζωή στα αστικά κέντρα, δεν υπάρχει κανένας λόγος που να εμποδίζει ένα άτομο να μάθει τα βασικά στοιχεία της γραφής, της ανάγνωσης, της αριθμητικής απλά και μόνο μεγαλώνοντας και ζώντας σαν ενεργό άτομο μέσα στην κοινότητα. Η "Κοινωνία χωρίς σχολεία" του Ιβάν Ίλλιτς άνοιξε οπωσδήποτε νέους δρόμους προς αυτή την κατεύθυνση.

Μια απ' τις πρώτες ερωτήσεις που μας έρχονται στο μυαλό όταν προτείνεται η κατάργηση του σχολείου, είναι: Τι θα γίνει με τους φτωχούς; Δεν είναι το σχολείο η μόνη τους ελπίδα; Τι είδους μάθηση θ' αποκτήσουν μεγαλώνοντας μέσα σε μια κουλτούρα φτώχειας; Χωρίς το σχολείο δε θα δημιουργηθούν ακόμα μεγαλύτερες ταξικές διαφορές; Η απάντηση είναι ότι πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η σχολική εκπαίδευση δεν εξάλειψε τη φτώχεια στο παρελθόν, ούτε πρόκειται να το κάνει στο μέλλον. Το να χρησιμοποιείς το σχολείο για να λύσεις τα προβλήματα της φτώχειας είναι σαν να επιδιώκεις μια συντηρητική λύση, χωρίς να αλλάξεις άμεσα την κοινωνική δομή που δημιούργησε τη φτώχεια. Θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσουμε ότι η εκπαίδευση σαν σύστημα κοινωνικής επιλογής έχει την τάση να ενισχύει την κυρίαρχη ταξική δομή. Αλλά το να απαλλαγούμε απ' το σχολείο δε σημαίνει βέβαια ότι εξαλείψαμε και τη φτώχεια. Με άλλα λόγια, είτε έχουμε σχολεία είτε δεν έχουμε, αυτό δε σημαίνει και πολλά, γιατί τα σχολεία δε βρίσκονται στην καρδιά του προβλήματος της φτώχειας. Αν όμως καταργείτο το σχολείο και ταυτόχρονα αποκτούσαν τα παιδιά και οι νέοι οικονομική ανεξαρτησία, τότε, το πρόβλημα της φτώχειας θα αντιμετωπιζόταν άμεσα. Τα παιδιά των φτωχών θα είχαν αρκετά χρήματα για να εξερευνήσουν και να απολαύσουν τα ωφέλη που τώρα απολαμβάνει αποκλειστικά η αστική τάξη.

Το επόμενο ερώτημα, βέβαια, είναι αν η κουλτούρα της φτώχειας εμποδίζει και περιορίζει τον τύπο των επιλογών που κάνουν οι νέοι και οι γονείς τους. Η απάντηση, φυσικά, είναι "ναι". Όμως αυτό το "ναι" πρέπει να διευκρινιστεί από δυο πλευρές. Αρχικά, οι φτωχοί μπορούν να κρίνουν καλύτερα ως προς τον τρόπο διάθεσης των εκπαιδευτικών τους επι-

δομάτων απ' ότι οι παραδοσιακοί ηγέτες της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας. Κατά δεύτερο λόγο, η νομική και νομοθετική εκστρατεία ενάντια στην υποχρεωτική εκπαίδευση και τη χρηματοδότηση της παιδείας, θα μπορούσε να συνοδεύεται απ' τη ριζοσπαστικοποίηση των παιδαγωγικών σχολών στα μεγαλύτερα πανεπιστήμια. Έτσι θα δημιουργούνταν κέντρα για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που γεννάει η κουλτούρα της φτώχειας, διαμέσου της αξιοποίησης κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων σε μεθόδους σαν του Πάουλο Φρέιρε και της ανάπτυξης μεθόδων ριζοσπαστικής θεραπείας.

Η ριζοσπαστικοποίηση των παιδαγωγικών σχολών θα συνεπαγόταν την ολοκληρωτική αλλαγή των αντιλήψεών τους ως προς τη λειτουργία τους. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να ανακινήσουν μια εντελώς νέα σειρά προβλημάτων — προβλήματα πολύ διαφορετικά από εκείνα που έχουν απασχολήσει την παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία. Όπως ο Βίλχελμ Ράιχ τόνιζε στη δεκαετία του '20, δεν μπορεί να γίνει τίποτα σημαντικό αν η θεραπεία περιορίζεται στο ατομικό επίπεδο. Αν η καταπίεση υπάρχει στο κοινωνικό επίπεδο, η λύση δεν είναι η ατομική θεραπεία αλλά η αλλαγή εκείνων των κοινωνικών συνθηκών και θεσμών που γεννάνε την καταπίεση. Η ατομική θεραπεία είναι βασικά συντηρητική, γιατί αφήνει ανέγγιχτη την πηγή του προβλήματος. Η ίδια δυσκολία υπάρχει και με τα σχολεία και τις παιδαγωγικές σχολές που επανδρώνουν αυτά τα σχολεία. Η θεραπεία των κοινωνικών προβλημάτων τείνει να περιορίζεται σ' ένα ατομικό και συντηρητικό επίπεδο. Επιχειρείται η εξάλειψη της κουλτούρας της φτώχειας με το να αντιμετωπίζονται τα παιδιά μέσα στα στενά όρια του σχολείου. Κι όμως η πραγματική λύση βρίσκεται στο να επιτεθούμε άμεσα σ' εκείνες τις κοινωνικές συνθήκες που εμποδίζουν το άτομο να μορφωθεί και να αναπτυχθεί μέσα στην κοινωνία μας.

Ένα απ' τα μεγαλύτερα εμπόδια για τη ριζοσπαστικοποίηση των παιδαγωγικών σχολών είναι η παραδοσιακή τους σχέση με τη διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης. Τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων και οι ακαδημίες τείνουν να θεωρούν τη λειτουργία τους, κυρίως σαν λειτουργία ικανοποίησης των αναγκών των δημόσιων σχολείων, προσφέροντάς τους δασκάλους και άλλες υπηρεσίες. Πολύ συχνά ένας με-

γάλος αριθμός φοιτητών παιδαγωγικών σχολών προέρχεται απ' τη δημόσια εκπαίδευση και θεωρεί την παιδαγωγική σχολή σαν προέκταση των δημόσιων σχολείων. Ιστορικά, αυτός είναι ο λόγος που δημιουργήθηκαν οι μέσες και ανώτερες παιδαγωγικές σχολές. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν ο φοβερός περιορισμός της μελέτης και της ανάπτυξης αξιόλογων παιδαγωγικών διαδικασιών.

Οι συνέπειες αυτής της στενής οπτικής αντανακλώνται στους διάφορους κλάδους της παιδαγωγικής. Σήμερα, ο άμεσος προορισμός αυτών των κλάδων είναι η εξυπηρέτηση των σχολείων. Η εκπαίδευση των δασκάλων έχει σαν σκοπό να προετοιμάσει ένα άτομο να διδάσκει στερεότυπα θέματα, στις αίθουσες του δημόσιου σχολείου. Η φύση της εκπαίδευσης στις ακαδημίες καθορίζεται με γνώμονα τις απαιτήσεις της πολιτείας ως προς τα προσόντα των δασκάλων. Η παιδαγωγική ψυχολογία σαν κλάδος της εκπαίδευσης τείνει να εστιάζεται στην ψυχολογία διοίκησης των μαθητών. Θεωρεί τον εαυτό της προμηθευτή των επιστημονικών μέσων διδασκαλίας και καθοδηγητή μέσα στη σχολική αίθουσα ενός δέσμιου ακροατηρίου μαθητών. Τόσο η επιστημονική έρευνα όσο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιστρέφονται γύρω από τη μάθηση μέσα στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Η παιδαγωγική κοινωνιολογία ακολουθεί τον ίδιο δρόμο και ασχολείται με την κοινωνική αλληλεπίδραση σχολείου - τάξης και το χειρισμό των πολιτισμικών διαφορών μέσα στο ίδιο το σχολείο. Η διδασκαλία της ιστορίας της παιδαγωγικής, όπως συμβαίνει και με τη διδασκαλία της ιστορίας των ΗΠΑ στα γυμνάσια, είναι κυρίως ζήτημα πώλησης ορισμένων ιδεών και πεποιθήσεων. Η παιδαγωγική φιλοσοφία χάνεται μέσα στη διαδικασία καθορισμού κι αποσαφήνισης των στόχων της δημόσιας εκπαίδευσης.

Οι ριζοσπαστικές ομάδες, οι ίδιοι οι σπουδαστές και ακόμη και ορισμένες σχολές, θα μπορούσαν να πιέσουν τις παιδαγωγικές σχολές να οριοθετήσουν ξανά τις κατευθύνσεις της αμερικάνικης εκπαίδευσης.⁸ Αυτή η πίεση θα μπορούσε να ασκηθεί εκ των έσω, μέσα απ' τη διδασκαλία και την έρευνα των καθηγητών σε ατομική βάση και μέσα απ' την απαίτηση των σπουδαστών για ένα διαφορετικό τύπο εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, εξωτερικές ομάδες, όπως τα εναλλακτικά σχολεία, θα μπορούσαν να ασκήσουν πίεση στα πα-

νεπιστήμια ώστε να προσφέρουν τις ίδιες υπηρεσίες που προσφέρουν στα δημόσια σχολεία. Θα απαιτείτο απ' τα πανεπιστήμια να μην εξυπηρετούν αποκλειστικά τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης αλλά ν' αρχίσουν να κοιτάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στα πλαίσια μιας πλατιάς πολιτιστικής προοπτικής.

Ένα απ' τα πρώτα που θα μπορούσαν να γίνουν, ίσως είναι ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των δασκάλων απ' τις απαιτήσεις του κράτους ως προς τη χορήγηση πτυχίου. Αυτό μπορεί να συνεπαγόταν, κατ' αρχήν, το να προταθεί η δημιουργία δυο διαφορετικών τμημάτων σπουδών στην εκπαίδευση των δασκάλων. Το ένα απ' αυτά θα οδηγούσε στην απόκτηση κρατικού πτυχίου, ενώ το άλλο στην ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων σαν του Πάουλο Φρέιρε. Αυτό το δεύτερο τμήμα θα πρόσφερε τη βάση για την επιλογή υλικού και την εκπαίδευση ανθρώπων για κοινωνική δράση. Δάσκαλοι εκπαιδευμένοι σε μεθόδους σαν του Φρέιρε θα μπορούσαν να πηγαίνουν στις φτωχές περιοχές και να οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, έξω απ' τα πλαίσια του δημόσιου σχολείου, για την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για δασκάλους θα μπορούσαν επίσης να παρέχουν τα μέσα για την εκπαίδευση ηγετών μειονοτήτων όπως οι νέγροι και οι ιθαγενείς Αμερικάνοι, με τη μέθοδο του Φρέιρε ή με άλλες μεθόδους.

Η παιδαγωγική κοινωνιολογία και ψυχολογία θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να πραγματοποιήσουν αυτό που ο Ράιχ ονόμαζε ριζοσπαστική θεραπεία. Κι οι δυο αυτοί κλάδοι θα μπορούσαν ν' αρχίσουν να εξετάζουν το γιατί ορισμένοι άνθρωποι στην κοινωνία μας δεν μπορούν να μορφωθούν δίχως να στηρίζονται στην εξουσιαστική δομή του σχολείου. Αν δεν υπάρχει μια τέτοια εξάρτηση, τότε μπορούμε άφοβα να εγκαταλείψουμε τα σχολεία και να βασιστούμε στη δυνατότητα του καθένα ν' αναπτυχθεί και να μορφωθεί με το δικό του τρόπο. Αλλά είναι εύλογη η υποψία πως στην τωρινή φάση υπάρχουν ακόμη πολλοί φραγμοί που εμποδίζουν την ελεύθερη κι ανεξάρτητη μάθηση. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την κουλτούρα της φτώχειας. Έργο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας είναι να εντοπίσουν αυτά τα εμπόδια, που δημιουργούν μια κατάσταση εξάρτησης μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μήπως το πρόβλημα εστιάζεται κυ-

ρίως, όπως υποστήριζε και ο Ράιχ, στην ύπαρξη της πυρηνικής οικογένειας; Μήπως συνδέεται άμεσα με τις οικονομικές συνθήκες της φτώχειας; Μήπως είναι αποτέλεσμα της δομής και των συνθηκών του σύγχρονου αστικού μας περιβάλλοντος; Αυτές και άλλες ερωτήσεις πλημμυρίζουν αμέσως το μυαλό μας. Η κοινωνιολογία και η ψυχολογία μπορούν, λοιπόν, να συνεχίσουν να εντοπίζουν εκείνες τις κοινωνικές συνθήκες που θα επέτρεπαν στους ανθρώπους να ζήσουν και ν' αναπτυχθούν στον κόσμο, δίχως τον εξουσιαστικό έλεγχο του σχολείου. Θ' αναπτύσσανε μια ριζοσπαστική θεραπεία ικανή να οδηγήσει σε μεγάλες κοινωνικές αλλαγές. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν, δεν πρέπει κανείς να περιορίζεται στο να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν αυτό το άμεσο πρόβλημα. Πρέπει να εντοπίσει τις κοινωνικές συνθήκες που εμποδίζουν τη μάθησή τους και να τους επιτεθεί άμεσα.

Η παιδαγωγική κοινωνιολογία θα μπορούσε επίσης να αναλάβει το πρόσθετο βάρος της μελέτης της φύσης του ελέγχου και της οικονομικής εκμετάλλευσης στην εκπαίδευση. Σε τοπικό επίπεδο, θα πρέπει να μελετηθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις ντόπιες ελίτ και στον έλεγχο της εκπαίδευσης. Τέτοιες μελέτες, συνδέοντας την ιδεολογία του σχολείου με εκείνη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης, θα συνέχιζαν την παράδοση των πρώιμων μελετών του Τζωρτζ Κάουντς πάνω στην κοινωνική σύνθεση της σχολικής διεύθυνσης. Επιπλέον, οι μαθητές θα μπορούσαν να κινητοποιηθούν για να μελετήσουν τις οικονομικές συναλλαγές των τοπικών σχολείων και να επισημάνουν πιθανές συγκρούσεις συμφερόντων. Σ' εθνικό επίπεδο, πάλι, αυτό που χρειάζεται είναι η μελέτη της εθνικής ελίτ που εξουσιάζει την εκπαίδευση. Αυτό θα συμπεριλάμβανε μια μελέτη των ηγετών της εκπαίδευσης που κινούνται με άνεση μεταξύ ιδρυμάτων, εκδοτικών οίκων, πανεπιστημίων, εκπαιδευτικών οργανισμών και του ομοσπονδιακού εκπαιδευτικού κατεστημένου. Θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί η ιδεολογία αυτής της κυρίαρχης ελίτ και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση.

Η ιστορία και η φιλοσοφία της παιδαγωγικής θα μπορούσαν να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ιδεολογία και την παιδαγωγική πρακτική, που περιλαμβάνει και ολόκληρη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Όλες οι θεωρίες για τη δια-

δικασία της κοινωνικοποίησης βασίζονται σε κάποια αντίληψη της ανθρώπινης φύσης και είναι προσανατολισμένες σε κάποιο όραμα του πώς έπρεπε να είναι. Οι θεωρίες για την οικογένεια, την κοινότητα, το σχολείο, την πολεοδομία και άλλα αλληλένδετα μέρη της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, θα ορίζονταν σύμφωνα με αυτές τις ιδεολογίες στις οποίες βασίζονται. Η ιστορία και η φιλοσοφία θα διευκρίνιζαν αυτά τα ιδεολογικά αξιώματα, εξετάζοντάς τα μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο και συνάμα στις τωρινές τους εκδηλώσεις. Αυτές οι δυο επιστήμες θα αναλάμβαναν την ευθύνη να εξασφαλίσουν τη μη αποκοπή των εκπαιδευτικών μεθόδων απ' τις πολιτικές και κοινωνικές τους ρίζες.

Ενώ όλες οι παραπάνω στρατηγικές δεν είναι παρά απλά πειραματικές, δείχνουν ποια περίπου είναι τα πρακτικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να αποκτήσει νόημα η ριζοσπαστική εκπαίδευση. Πρέπει να εκτεθεί ξεκάθαρα το πώς μπορεί να εφαρμοστεί η θεωρία στο σύγχρονο κόσμο. Πολλά χρόνια τώρα, οι αμερικανοί παιδαγωγοί αναρωτιούνται γιατί η παιδαγωγική φιλοσοφία του Τζων Ντιούη έχει τόσο μηδαμινή επίδραση στα όσα συμβαίνουν καθημερινά στη σχολική αίθουσα. Ένα μέρος της απάντησης μπορεί να βρεθεί στα ίδια τα γραπτά του Ντιούη. Ο Ντιούη, ενώ αναμφισβήτητα είχε μεταφράσει τη φιλοσοφία του σε πρακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ποτέ δεν πρότεινε τρόπους μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού κατεστημένου έτσι ώστε να γίνει δυνατή η πρακτική εφαρμογή των μεθόδων του. Η μέθοδος του Ντιούη έγινε ένα απλό θέμα συζήτησης όχι όμως και πρακτικό εργαλείο. Παρόμοια, η ριζοσπαστική παιδαγωγική θα γίνει ένα απλό θέμα συζήτησης αν δεν προσανατολιστεί πολιτικά προς την πραγματικότητα της κυρίαρχης εκπαιδευτικής δομής.

Εκατό χρόνια νωρίτερα, θα ήταν δύσκολο να πείσεις μεγάλους αριθμούς ανθρώπων ότι η αλλαγή των εκπαιδευτικών θεσμών είναι αναγκαίο μέρος της πολιτικής και οικονομικής αλλαγής. Σήμερα, αυτό ισχύει εξίσου, γιατί οι οικονομικές δυνάμεις έχουν μετατρέψει τα σχολεία σ' έναν απ' τους κεντρικούς φορείς εξουσίας στην κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο, τα σχολεία θα πρέπει να αποτελέσουν μέρος οποιασδήποτε απόπειρας για ουσιαστική κοινωνική αλλαγή. Αυτό δε σημαί-

νει αναγκαστικά την επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης: θα μπορούσε να σημαίνει άνετα και τον περιορισμό ή και την κατάργησή της. Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι πως η μαζική εκπαίδευση αποτελεί προϊόν μιας συγκεκριμένης συγκυρίας ιστορικών δυνάμεων, που την μετέτρεψαν σ' έναν απ' τους κύριους θεσμούς σχεδιασμένης κοινωνικοποίησης.

Πρέπει επίσης να μην ξεχνάμε τη διάκριση ανάμεσα στη μόρφωση και τη σχολική εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση είναι μια σχεδιασμένη μέθοδος κοινωνικοποίησης, που έχει σαν στόχο να παράγει, διαμέσου ενός συστήματος θεσμικών ελέγχων, υπάκουους εργάτες και πολίτες. Απ' την άλλη μεριά, μόρφωση σημαίνει την απόκτηση γνώσης και ικανότητας με τις οποίες μπορούμε να μετασχηματίσουμε τον κόσμο και να μεγιστοποιήσουμε την ατομική αυτονομία. Η μόρφωση μπορεί ν' αποτελέσει πηγή ατομικής απελευθέρωσης. Μια απ' τις ενδογενείς αντιφάσεις του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται μ' αυτή τη διάκριση: Οι σύγχρονοι εργάτες χρειάζονται πραγματικά ορισμένες βασικές δεξιότητες και κάποιο βαθμό κατανόησης του κόσμου και, συνακόλουθα, κάποια εκπαίδευση τους είναι απαραίτητη. Πολύ συχνά, όμως, αυτή η εκπαίδευση ανεβάζει αρκετά το επίπεδο επίγνωσής τους, ώστε να προκαλέσει εξέγερση ενάντια στη διαδικασία κοινωνικοποίησης ή σχολειοποίησης. Αυτό συμβαίνει τα τελευταία δέκα χρόνια, με τις διαμαρτυρίες των σπουδαστών και με τους αγώνες για την προστασία των ατομικών ελευθεριών και δικαιωμάτων. Δυστυχώς, αυτές ξέσπασαν κυρίως σε αστικά σχολεία, όπου εξακολουθεί ακόμη να υπάρχει κάποια υποψία μόρφωσης. Τα φτωχά παιδιά έχουν, πρωταρχικά, καλή σχολική εκπαίδευση όχι όμως και καλή μόρφωση.

Σήμερα, στις ΗΠΑ, υπάρχει μια κίνηση για την εξάλειψη κάθε ίχνους μόρφωσης υπέρ κάποιας λεγόμενης "επαγγελματικής εκπαίδευσης". Η κίνηση αυτή υποστηρίζει σαν βασικό της δόγμα ότι όλη η μάθηση πρέπει να προσανατολίζεται σύμφωνα με τις ανάγκες κάποιου μελλοντικού επαγγέλματος. Η μάθηση υποτάσσεται σε κάποιο μελλοντικό κοινωνικό ρόλο και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του σχολείου η γνώση δεν εμφανίζεται σαν μέσο κατανόησης και κριτικής ανάλυσης κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων αλλά υποταγής στην κοινωνική δομή. Η "επαγγελματική εκπαίδευση" αντιπροσωπεύει τη λογική συνέπεια της εξουσίας ελέγχου της

σχολικής εκπαίδευσης.⁹

Το ζητούμενο στο μέλλον είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ν' ανεβάζει το επίπεδο συνείδησης κάθε ατόμου σε μια κατανόηση των κοινωνικών και ιστορικών δυνάμεων που δημιούργησαν την τωρινή κοινωνία και που καθορίζουν την κοινωνική θέση του ατόμου. Αυτό μπορεί να γίνει διαμέσου ενός συνδυασμού θεωρίας και πρακτικής μέσα στον οποίο και οι δυο μεταβάλλονται, καθώς όλοι οι άνθρωποι εργάζονται για μια απελευθερωμένη κοινωνία. Δεν πρέπει να υπάρχει ένα πρόγραμμα μελλοντικής αλλαγής αλλά μάλλον ένας συνεχής διάλογος πάνω στα μέσα και τους σκοπούς. Η μόρφωση πρέπει να βρίσκεται στην καρδιά μιας τέτοιας επαναστατικής προσπάθειας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

Κεφάλαιο 1

1. Samuel Bowles, "Understanding Unequal Economic Opportunity", *American Economic Review*, Vol. LXIII, No. 2, May 1973, pp. 346-356; Samuel Bowles and Herbert Gintis, "I.Q. in the U.S. Class Structure", *Social Policy*, Vol. 3, Nos. 4 and 5, Nov./Dec. 1972 and Jan./Feb. 1973; Samuel Bowles, "Schooling and Inequality from Generation to Generation", *Journal of Political Economy*, May/June 1972.
2. Μια καλή βιογραφία και σύνοψη των ιδεών του Γκόντγουιν υπάρχει στο βιβλίο του George Woodcock, "William Godwin" (London: The Porcupine Press, 1946).
3. William Godwin, "An Account of the Seminary... At Emsay in Surrey", in *Four Early Pamphlets* (Gainesville, Florida: Scholars' Facsimiles and Reprints, 1966), p. 180.
4. William Godwin, "Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Morals and Happiness" (Toronto: The University of Toronto Press, 1946), Vol. II, p. 302.
5. Βλέπε Woodcock, στο ίδιο, σσ. 63-73.
6. Godwin, "Enquiry Concerning...", Vol. II, pp. 302-303.
7. Στο ίδιο, τόμ. II, σ. 304.
8. Στο ίδιο.
9. Βλέπε Johann Gottlieb Fichte, "The Nature of the New Education", in "Addresses to the German Nation", trans. by R.F. Jones and G.H. Turnbull (Chicago: Open Court Publishing Co., 1922).
10. Βλέπε "Henry Barnard on Education" edited by John S. Brubacher (New York: McGraw-Hill, 1931), p. 74.
11. Απόσπασμα απ' την ωραία ανθολογία του George Mosse, "Nazi Culture" (New York: Grosset & Dunlap, 1966).
12. Για μια παραπέρα ανάπτυξη της ριζοσπαστικής αντίδρασης απέναντι στη σχολική εκπαίδευση, βλέπε το Έβδομο Κεφάλαιο του βιβλίου μου "Education and the Rise of the Corporate State" (Boston: Beacon Press, 1972).

13. Francisco Ferrer, "L' Ecole Renovee", *Mother Earth* (Nov., 1909), Vol. IV, No. 9, p. 269.
14. Στο ίδιο, σ. 268.
15. Στο ίδιο, σ. 272.
16. Στο ίδιο.
17. Francisco Ferrer, "The Origin and Ideals of the Modern School", trans. by Joseph McCabe (New York: G.P. Putnam's Sons, 1913), p. 48.
18. Ferrer, "L' Ecole Renovee", p. 269.
19. William Godwin, "The Enquirer" (London: C.G. & J. Robinson, 1797), p. 66-97.
20. Harry Kelly, "The Modern School in Retrospect", in "The Modern School of Stelton" (Stelton, New Jersey: The Modern School Association of North America, 1925), p. 115.
21. Για την ανάπτυξη της έννοιας της αλλοτρίωσης απ' τον Ιβάν Ίλιτς βλέπε το άρθρο του "The Breakdown of Schools" (*Cuernavaca, Mexico: CIDOC*, Apr., 1971), pp. 11-19.
22. Βλέπε Βίλχελμ Ράιχ, *Η Μαζική Ψυχολογία του Φασισμού* (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Μπουκουμάνη").
23. Βλέπε A.B. Hollinshead, "Elmtown's Youth" (New York: John Wiley & Sons, 1949).

Κεφάλαιο 2

1. Francisco Ferrer, "The Origin and Ideals of the Modern School", pp. 89-90.
2. Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, *Ο Αιμίλιος* (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Αναγνωστική").
3. Για μια βιογραφική σκιαγράφηση της ζωής του Στίρνερ, βλέπε το βιβλίο του George Woodcock, "Anarchism: A History of Libertarian Ideas and Movements" (Cleveland: The World Publishing Co., 1969), pp. 94-108.
4. Max Stirner, "The Ego and His Own: The Case of the Individual Against Authority", trans. by Steven T. Byington (New York: Libertarian Book Club, 1963), p. 342.
5. Max Stirner, "The False Principle of Our Education", trans. by Robert H. Beebe (Colorado Springs: Ralph Myles, 1967), p. 23.
6. Stirner, "The Ego and His Own", pp. 106-7.
7. Στο ίδιο, σ. 242.
8. Στο ίδιο, σ. 52, 342.
9. Στο ίδιο, σσ. 330-335.
10. Στο ίδιο, σσ. 200-209.

11. Στο ίδιο, σσ. 173-185.
12. Emma Goldman, "The Child and Its Enemies", *Mother Earth* (April, 1906), Vol. I, No. 2, pp. 12-18.
13. Ferrar, "The Origin and Ideas of the Modern School", pp. 76-87.
14. Στο ίδιο, σ. 29.
15. Στο ίδιο, σ. 76.
16. Στο ίδιο, σσ. 86-89, 89-90.
17. Goldman, "The Child and Its Enemies", p. 9.
18. Leo Tolstoy, "Education and Culture", in "Tolstoy on Education", trans. by Leo Wiener (Chicago: The University of Chicago Press, 1967).
19. Stiner, "The False Principle of Our Education", p. 23.
20. Στο ίδιο, σσ. 1-25.
21. Ivan Illich, "The Breakdown of Schools: a problem or a SYMPTOM?" (Cuernavaca, Mexico 71.04.21), pp. 11-19.
22. Elizabeth Burns Fern, "Activity and Passivity of the Educator", *Mother Earth* (March, 1907), Vol. II, No. 1, p. 26.
23. Colin Ward, "Adventure Playground: A Parable of Anarchy", *Anarchy* 7 (1961), pp. 193-201.
24. Στο ίδιο.
25. George Dennison, "The Flint Street School", in *Radical School Reform*, edited by Ronald and Beatrice Gross (New York: Simon and Schuster, 1969), pp. 227-246.
26. Blaise Paul Goodman's "New Reformation: Notes of a Neolithic Conservative" (New York: Random House, 1970), and "Communitas" (New York: Random House, 1965).
27. Παλ Γκούντμαν, Η Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση, (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Καστανιώτη").
28. Στο ίδιο, σσ. 30-34.
29. Blaise Ivan Illich, "Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution" (New York: Doubleday, 1971), and "De-Schooling Society" (New York: Harper & Row, 1971).

Κεφάλαιο 3

1. Καρλ Μαρξ και Φρήντριχ Έγκελς, Η Γερμανική Ιδεολογία (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "GUTENBERG").
2. Στο ίδιο, σ. 14.
3. Πάουλο Φρέιρε, Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Κέδρος").
4. Στο ίδιο, σσ. 111-112.

5. Καρλ Μαρξ, Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Τλάρος").
6. Στο ίδιο.
7. Ρόλο Μάιη, Η Υπαρξιακή Ψυχολογία (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Επίκουρος").
8. Φρέιρε, Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, σσ. 119-121.
9. Μαρξ, Η Γερμανική Ιδεολογία, σ. 20.
10. Καρλ Μαρξ, Το Κεφάλαιο (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Σύγχρονη Εποχή").
11. John Dewey, "Democracy and Education" (New York: The Free Press, 1966), pp. 260-261.
12. Φρέιρε, Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, σ. 59.
13. Μαρξ, Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα, σ. 98.
14. Στο ίδιο, σσ. 93-109.
15. Μαρξ, Η Γερμανική Ιδεολογία, σ. 39.
16. Πάουλο Φρέιρε, Πολιτιστική Δράση για την Ελευθερία (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Καστανιώτη").
17. Carl R. Rogers, "Client-Centered Therapy" (Boston: Houghton Mifflin Company, 1965), p. 488.
18. Στο ίδιο, σ. 513.
19. Στο ίδιο, σ. 522.
20. Πάουλο Φρέιρε, Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων, σσ. 119-186.
21. Βλέπε Murray Bookchin, "Post-Scarcity Anarchism" (Palo Alto: Ramparts, 1971).
22. Paulo Freire, "Cultural Action and Conscientization", Harvard Educational Review, Vol. 40, 1970, No. 3, pp. 462-475.

Κεφάλαιο 4

1. A.S. Neill, "The Man Reich", in "Wilhelm Reich" by A.S. Neill, Paul and Jean Ritter, Myron Sharaf, Nic Wool (Nottingham: The Ritter Press, 1958), p. 21.
2. Βλέπε Σίγκαουντ Φρόντ, Ο Πολιτισμός Πηγής Δυστυχίας (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Επίκουρος").
3. Βίλχελμ Ράιχ, Η Ανακάλυψη της Οργάνωσης: Η Λειτουργία του Οργανισμού (ελληνική μετάφραση εκδόσεις

"Δίδυμοι").

4. Στο ίδιο, σ. 53.

5. Βίλχελμ Ράιχ, Η Μαζική Ψυχολογία του Φασισμού, σ. 19.

6. Στο ίδιο, σσ. 19-34.

7. Ράιχ, Η Ανακάλυψη της Οργόνης... σσ. 114-130.

8. Στο ίδιο, σ. 124.

9. Στο ίδιο, σσ. 143-163.

10. Στο ίδιο, σ. 156.

11. Στο ίδιο, σ. 158.

12. Στο ίδιο, σ. 153.

13. Βίλχελμ Ράιχ, Η Εισβολή της Σεξουαλικής Ηθικής (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Καστανιώτη").

14. Βίλχελμ Ράιχ, Η Σεξουαλική Επανάσταση (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Ράπτα").

15. Στο ίδιο, σ. 77.

16. Στο ίδιο, σ. 79.

17. Ράιχ, Η Μαζική Ψυχολογία του Φασισμού, σσ. 32, 55-59.

18. Στο ίδιο, σσ. 68-74.

19. Στο ίδιο, σ. 61.

20. Ράιχ, Η Σεξουαλική Επανάσταση.

21. Στο ίδιο, σσ. 153-160.

22. Στο ίδιο, σσ. 240-247.

23. Ράιχ, Η Εισβολή της Σεξουαλικής..., σσ. 9-10.

24. Ράιχ, Η Σεξουαλική Επανάσταση, σσ. 243-246.

25. Στο ίδιο, σ. 236.

26. Στο ίδιο, σ. 237.

27. Ράιχ, Η Μαζική Ψυχολογία του Φασισμού, σ. 377.

28. Βίλχελμ Ράιχ, Η Δολοφονία του Χριστού (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Πύλη").

29. A.S. Neill, "The Problem Child" (New York: Robert M. McBride, 1927), pp. 18, 114.

30. Στο ίδιο, σ. 52.

31. A.S. Neill, "The Problem Family" (New York: Hermitage Press, 1949), p. 17.

32. A.S. Neill, "The Man Reich", pp. 24-25.

33. Neill, "The Problem Child", p. 100.

34. Στο ίδιο, σσ. 211, 231-232.

35. A.S. Neill, "Authority and Freedom in the School", The New Era,

16:23 (January, 1935), pp. 22-25.

36. A.S. Neill, "The Problem Teacher" (New York: The International Press, 1944), pp. 19-32.

37. Στο ίδιο, σ. 27.

38. A.S. Neill, "Hearts Not Heads in the School" (London: Herbert Jenkins Ltd., 1944), pp. 31-34.

39. Στο ίδιο, σ. 21.

40. Neill, "The Problem Family", p. 177.

41. Στο ίδιο, σ. 173.

42. Στο ίδιο, σ. 151.

Κεφάλαιο 5

1. Philippe Aries, "Centuries of Childhood: A Social History of Family Life", trans. by Robert Baldick (New York: Vintage Books, 1962), p. 441.

2. Frank Murgrove, "Youth and the Social Order" (London: Routledge and Kegan Paul, 1964).

3. Clarence J. Karier, Paul Violas, and Joel Spring, "Roots of Crisis" (Chicago: Rand McNally, 1973).

4. Melford E. Spiro, "Kibbutz" (New York: Schocken Books, 1970).

5. Στο ίδιο, σ. 226.

6. Στο ίδιο, σσ. 121-122.

7. Ελένη David Rapaport, "The Study of Kibbutz Education and its Bearing on the Theory of Development", American Journal of Orthopsychiatry, XXVIII (1958), pp. 587-597 and Melford Spiro's "Children of the Kibbutz" (New York: Schocken Books, 1965).

8. Bruno Bettelheim, "The Children of the Dream: Communal Child-Rearing and American Education" (New York: Avon Books, 1970), p. 145

9. Στο ίδιο, σ. 144.

10. Στο ίδιο, σσ. 137-147.

11. Στο ίδιο, σ. 281.

12. Στο ίδιο, σσ. 188-193.

13. Emma Goldman, "Anarchism and Other Essays" (New York: Dover Publications, Inc., 1969), pp. 214-225.

Κεφάλαιο 6

1. Μια μελέτη της επίδρασης αυτού του μοντέλου πάνω στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στον 20ό αιώνα υπάρχει στο βιβλίο του Joel Spring "Education and the Rise of the Corporate State" (Boston: Beacon Press,

- 1972) και στο βιβλίο "Roots of Crisis" (Chicago: Rand McNally, 1973) by Clarence Kozier, Paul Vioas and Joel Spring. Ο αντίκτυπος αυτού του μοντέλου πάνω στην ανάπτυξη του γυμνασίου εκτίθεται αναλυτικά στο βιβλίο του Edward Krug, "The Shaping of the American High School" Volume 1 (New York: Harper & Row, 1964).
2. Για μια εισαγωγή στο πώς η εκπαίδευση αντανακλά ταξικά συμφέροντα, βλέπε Michael B. Katz, "The Irony of Early School Reform" (Boston: Beacon Press, 1970) και Σπρινγκ, στο βιβλίο που αναφέρθηκε προηγουμένα.
3. Το πιο σημαντικό κυβερνητικό έγγραφο που πρόσφερε τα βασικά επιχειρήματα για τον πόλεμο ενάντια στη φτώχεια και συνέδεσε την εκπαίδευση με την επίλυση του προβλήματος της φτώχειας και των διακρίσεων ήταν "The Problem of Poverty in America", The Annual Report of the Council of Economic Advisers (Washington, D.C.: U.S. Printing Office, 1964).
4. Για την αποτυχία των ριζοσπαστικών σχολικών πειραμάτων, βλέπε Jonathan Kozol, "Free Schools" (Boston: Houghton Mifflin, 1972).
5. Για το ζήτημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βλέπε το βιβλίο "The Twelve Year Sentence" που εκδόθηκε απ' τον William F. Rickenbacker (LaSalle, Illinois: Open Court, 1974).
6. Μια τοποθέτηση απ' αυτή την άποψη εκτίθεται ξεκάθαρα στο βιβλίο του Τζων Χολτ, Οι Ανάγκες και τα Δικαιώματα των Παιδιών (ελληνική μετάφραση εκδόσεις "Καστανιώτη").
7. Βλέπε, James Kozner "Who Controls American Education?" (Boston: Beacon Press, 1968).
8. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αλλαγής προς αυτή την κατεύθυνση είναι η Ετήσια Έκδοση της Ένωσης Επίβλεψης κι Ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών. Αυτή η έκδοση "Schools in Search of Meaning", που εκδόθηκε απ' τους James Macdonald & Esther Zaret (Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum, 1975), περιέχει μια σημαντική ριζοσπαστική κριτική της σχολικής εκπαίδευσης από μια ομάδα που διατηρούσε πολύ ισχυρούς δεσμούς με τα δημόσια σχολεία.
9. Ο κύριος υπέρμαχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ο πρώην Επιθεωρητής της Εκπαίδευσης Sidney P. Marland. Για ένα παράδειγμα του πώς έβλεπε το θέμα, βλέπε τα άρθρα του "The School's Role in Career Development", Educational Leadership 30, No. 3 (December 1972), pp. 203-206 και "The Endless Renaissance", American Education 8, No. 3 (April 1972), p. 9.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Προλογικό Σημείωμα	5
Εισαγωγή :	9
1. Η Ριζοσπαστική Κριτική της Σχολικής Εκπαίδευσης	12
2. Το Αυτεξούσιο	31
3. Η Ανάπτυξη της Συνείδησης: Από τον Μαρξ στον Φρόιρε	58
4. Η Σεξουαλική Απελευθέρωση και το Σάμμερχιλ: Ράιτ και Νηλ	78
5. Απελευθερώνοντας το Παιδί από την Παιδική Ηλικία	107
6. Σημερινή Πραγματικότητα και Μελλοντικές Προοπτικές	123
Σημειώσεις	143

ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το βιβλίο του Σπρίνγκ είναι μοναδικό. Βρίσκεται ασφαλώς έξω από τον κυκεώνα της φιλολογίας που γέννησε το σύγχρονο κύμα κριτικής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε ένα χαρτομάνι από «υπέρ» και «κατά», ο Σπρίνγκ εντάσσει την ριζοσπαστική αμφισβήτηση στην δική της ελευθεριακή, αναρχική παράδοση, σε συσχέτιση με τον νόμο και την ελευθερία. Αυτό είναι το μόνο αξιοδιάβαστο βιβλίο που γνωρίζω, που ο συγγραφέας του πετυχαίνει το στόχο αυτό με τόσο απλή γλώσσα και με την οξυδέρκεια ενός ικανού ιστορικού. Δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητο από τους σπουδαστές της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Ιβάν Ίλιτς