

**Οι παιδαγωγικές οπτικές
της
ελευθεριακής εκπαίδευσης**

**Θεωρία
και
Πράξη**



πτυχιακή εργασία

**«Οι παιδαγωγικές οπτικές της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης:
Θεωρία και πράξη»**

Σακαρίδης Σαράντης

Θεοδωρίδου Ανέτα

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ, ΜΑΙΟΣ 2011

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ - RESUMEN | 4 |
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ | 5 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 7 |
| 1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ | 8 |
| 1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΟΡΩΝ..... | 8 |
| 1.1.1. <i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i> | 8 |
| 1.1.2. <i>ΠΑΙΔΕΙΑ</i> | 9 |
| 1.1.3. <i>ΑΓΩΓΗ</i> | 11 |
| 1.1.4. <i>ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ</i> | 14 |
| 1.1.5. <i>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</i> | 16 |
| 1.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ..... | 19 |
| 1.2.1. <i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i> | 19 |
| 1.2.2. <i>ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ</i> | 20 |
| 2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. | 27 |
| 2.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΤΗΣ ΕΧΕΙ ΑΣΚΗΘΕΙ..... | 27 |
| 2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... | 31 |
| 2.3. ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... | 33 |
| 2.3.1. <i>Γουίλιαμ Γκόντγουιν</i> | 33 |
| 2.3.2. <i>Μαξ Στίρνερ</i> | 36 |
| 2.3.3. <i>Φρανθίσκο Φερρέρ</i> | 38 |
| 2.3.3.1. <i>ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ FERRER ΚΑΙ ΤΑ « ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ»</i> | 42 |
| 2.3.3.2. <i>ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΥΟΡΚΗΣ(1911-1915)</i> | 43 |
| 2.3.3.3. <i>ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΣΤΕΛΤΟΝ</i> | 45 |
| 2.3.4. <i>Ιβάν Ίλλιτς</i> | 47 |
| 2.4. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ..... | 51 |
| 2.4.1. <i>Η θεωρία του Βίλχελμ Ράιχ</i> | 51 |
| 2.4.2. <i>Ο Α.Σ Νηλ υιοθετεί και εξελίσσει την Ραϊχική θεωρία</i> | 53 |
| 2.4.3. <i>ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΜΜΕΡΧΙΑ</i> | 55 |
| 2.5. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΗΜΟΣΙΟΥ «ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»..... | 60 |
| 2.6. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ..... | 62 |
| 2.7. ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΤΟΥ ΑΝΑΡΧΙΣΜΟΥ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ..... | 63 |

| | |
|---|-----------|
| 2.8. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 66 |
| 3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 68 |
| 3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ..... | 68 |
| 3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 69 |
| 3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ..... | 69 |
| 3.2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΑΠΟΤΥΠΩΝΕΙ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 70 |
| 3.3. ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 72 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | 78 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:..... | 84 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ - RESUMEN

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και η διερεύνηση των προεκτάσεων της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Η εργασία ξεκινάει με την εννοιολόγηση των δύο όρων αυτού του είδους εκπαίδευσης. Αρχικά, εξετάζεται η έννοια και η σημασία των βασικών παιδαγωγικών όρων και στη συνέχεια αυτός της ελευθερίας. Με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης εισάγεται ομαλότερα στο κυρίως μέρος της εργασίας, όπου γίνεται αναφορά στη θεωρία(τις αρχές και τις ιδέες) και την πράξη (τα σχολεία και τις μεθόδους που εφαρμόζονταν σε αυτά) των κυριότερων εκφραστών της ελευθεριακής εκπαίδευσης, καθώς και στα εγχειρήματα ελεύθερων σχολείων ανά τον κόσμο. Ακολούθως παρουσιάζονται οι βασικές αρχές για την εκπαίδευση, των κυριότερων εκφραστών της ιδέας του αναρχισμού και στη συνέχεια, πραγματοποιείται μία σύγκριση μεταξύ ελευθεριακής και αναρχικής εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζεται και ασκείται κριτική που τονίζει τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά στοιχεία της αντιαυταρχικής - ελευθεριακής εκπαίδευσης, συγκρίνοντας, εκτός των άλλων, κάποιες μεθόδους και αρχές της, με μερικές από τις θέσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης.

El tema de la tesis es la presentación y la búsqueda de la *Educación Libre*. En ese trabajo tenemos la intención de clarificar las dos terminaciones, “Educación” y “Libertad”. Al principio buscamos el sentido y el significado de la “Formación” y de la “Pedagogía” y luego de la “Libertad”. Así el lector entra poco a poco al parte principal de nuestro ensayo. En esa parte nos referimos a la teoría (a los principios y a las ideas) y a la acción implicada (a las escuelas y a sus metodos) de los manifestantes más importantes de la educación libre. Seguimos presentando los principios basicos de la educación y de las ideas del anarquismo y luego realizamos una comparación entre la educación libre y la educación anarquista. Al final intentamos a criticar la educación libre y la anti-autoritaria demostrando por un lado sus puntos positivos y negativos y por otro comparando sus metodos y sus principios con las de la educación actual.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Επαναφέροντας στη μνήμη μας τα σχολικά μας χρόνια και ενώ βρισκόμαστε στα πρόθυρα ολοκλήρωσης των παιδαγωγικών μας σπουδών, ένα πολύ σημαντικό ερώτημα «γεννήθηκε» στη σκέψη μας: το υπάρχον σχολικό σύστημα, επιτρέπει στους μαθητές να νιώθουν πραγματικά ευτυχισμένοι και να εκφράζονται ελεύθερα;

Σύντομα, βεβαίως συμφωνήσαμε, ότι η ευτυχία που αναζητούσαμε νοούνταν για εμάς ως η συναισθηματική και ψυχική ολοκλήρωση του παιδιού, καθώς και η ανάπτυξη αισθημάτων ελευθερίας και ανεξαρτησίας στα πλαίσια των παιδαγωγικών διεργασιών. Αναζητώντας λοιπόν την απάντηση στο ερώτημα, οδηγηθήκαμε σε στοχασμούς, που είχαν ως μοναδική βάση την ανακάλυψη της παιδικής ευδαιμονίας, εάν και εφόσον υπάρχει στη σχολική πραγματικότητα. Η απάντηση κρίναμε ότι σίγουρα θα προέκυπτε βάσει πολλών παραγόντων. Τον πρώτο και καθοριστικό παράγοντα για την « άνθιση» του αισθήματος της ευτυχίας στα σχολεία θεωρήσαμε ότι αποτελεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Έτσι λοιπόν, βλέποντας το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από μια κριτική ματιά, τόσο ως φορείς προσωπικών εμπειριών σαν μαθητές, όσο και ως ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της σύντομης αλλά ουσιαστικής πρακτικής μας άσκησης, αποφανθήκαμε ότι το σχολείο δεν επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό την εκδήλωση και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων πόσο μάλλον συναισθημάτων όπως η ευτυχία και η ελευθερία.

Τόσο το επάγγελμα που θα ακολουθήσουμε όσο και η ευαισθητοποίηση μας σε κοινωνικά ζητήματα, μας ώθησε στη διεξοδικότερη ενασχόληση μας, με το θέμα της ύπαρξης ή μη, ευχαρίστησης και ελευθερίας, των μαθητών στα σχολεία. Θεωρούμε εύλογο να ξεκαθαρίσουμε ότι για εμάς η ευτυχία και η στοιχειώδης ελευθερία των παιδιών στις σχολικές αίθουσες, αποτελεί αναγκαιότητα.

Σύντομα λοιπόν στρέψαμε τη προσοχή μας στην αναζήτηση μιας εκπαίδευσης που θα έχει στο επίκεντρο το παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Η ιδέα της «ελεύθερης» εκπαίδευσης δεν άργησε να έρθει στο νου μας. Μια μορφή εκπαίδευσης σχεδόν παραμελημένη από το παιδαγωγικό και κοινωνικό κατεστημένο.

Αποφασίσαμε, επομένως, να εκπονήσουμε μια πτυχιακή εργασία με κεντρικό θέμα την «ελεύθερη εκπαίδευση», με σκοπό να αναδείξουμε μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στην ελευθερία των μαθητών και την επίτευξη της ψυχικής και συναισθηματικής τους πληρότητας.

Στην πορεία πραγμάτωσης της εργασίας μας, στάθηκε πολύτιμη η βοήθεια και υποστήριξη κάποιων ανθρώπων: αρχικά του καθηγητή μας κ. Καρακατσάνη Παναγιώτη, που μας καθοδήγησε και συμβούλεψε χρήσιμα και δημιουργικά, έπειτα ο Μιχάλης, ο Βαγγέλης, η Σοφία, ο Γιάννης και ο Αλέκος μας βοήθησαν σε τεχνικό και θεωρητικό επίπεδο και τέλος η Γιάννα, η Ιουλία και οι γονείς μας, στήριξαν πολύπλευρα αυτήν μας την προσπάθεια. Τους ευχαριστούμε όλους.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία θα διεξαγάγουμε βιβλιογραφική έρευνα, με σκοπό την ανάδειξη και ανάλυση μιας εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης, της αναφερόμενης ως ελευθεριακής ή αντιαυταρχικής ή ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, η οποία διαφέρει εξολοκλήρου από την επίσημη, εφαρμοσμένη, τυπική εκπαίδευση των χωρών του δυτικού κόσμου.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα προβούμε σε εννοιολόγηση και οριοθέτηση των βασικών παιδαγωγικών όρων καθώς και του όρου «ελευθερία», με σκοπό να εντάξουμε τον αναγνώστη στο κεντρικό θέμα της πτυχιακής μας εργασίας με τρόπο τεκμηριωμένο και επιστημονικό. Τους όρους αυτούς τους συναντούμε σε ολόκληρο το σώμα της εργασίας και αυτό που ερευνούμε είναι η «συνάντησή» τους, επομένως κρίναμε ορθό για την πληρέστερη κατανόηση τους, να προηγείται η εννοιολόγησή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε μια σύντομη ανασκόπηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από την στιγμή της καθιέρωσής της μέχρι και σήμερα. Στη συνέχεια, θα περάσουμε στην αναλυτική εννοιολόγηση της ελευθεριακής - ριζοσπαστικής εκπαίδευσης και θα τονίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και τους στόχους της. Αμέσως μετά, θα παραθέσουμε τις απόψεις των κυριότερων εκφραστών - υποστηρικτών της ελευθεριακής εκπαίδευσης και θα παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες πρακτικές εφαρμογές της, αναλύοντας τον τρόπο λειτουργίας και τις αρχές των πρότυπων «ελεύθερων» σχολείων. Έπειτα, θέλοντας να αποφευχθεί η σύγχυση που απαντάται συχνά, ανάμεσα στη θεωρία της ελευθεριακής και αναρχικής εκπαίδευσης, θα παρουσιάσουμε τις περί παιδείας ιδέες του αναρχισμού και στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζει με την θεώρηση της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθούν τυχόν παρερμηνεύσεις του περιεχομένου των όρων.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα προβάλουμε μια κριτική αποτίμηση του εν λόγω τύπου εκπαίδευσης, παραθέτοντας τις απόψεις αφενός των διαφωνούντων με αυτήν, αφετέρου των υποστηρικτών της, με σκοπό να προσεγγίσουμε καθολικά το ζήτημα και να αναφερθούμε τόσο στα πλεονεκτήματα, όσο και στα μειονεκτήματα της. Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε και τη δική μας κριτική, που θα αποτελεί ουσιαστικά τη σύνθεση της βιβλιογραφικής έρευνας που θα διεξαχθεί, με την κρίση και την αντίληψή μας.

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Πριν παρουσιάσουμε στα επόμενα κεφάλαια τις απόψεις των εκφραστών της ελευθεριακής εκπαίδευσης, καθώς και κάποιες περιπτώσεις πραγμάτωσής της στην πράξη, θεωρούμε αναγκαία την αποσαφήνιση του όρου, ώστε να επιτευχθεί ένα κατανοητό, από απόψεως ορολογίας, πλαίσιο, που θα βοηθήσει τόσο στην καλύτερη δομή εργασίας, όσο και την νοητική επεξεργασία των περιεχομένων της. Όπως προαναφέραμε, για το θέμα με το οποίο ασχολούμαστε έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι, που όλοι προσπαθούν να ορίσουν την ίδια έννοια και να περιγράψουν την ίδια εκπαιδευτική κατάσταση. Στο παρόν κεφάλαιο θα αποπειραθούμε να αναλύσουμε τις δύο λέξεις, που όπως είπαμε δεν είναι πάντα οι ίδιες. Ελευθεριακή εκπαίδευση, ελεύθερη παιδεία, αντιαυταρχική παιδεία ή αγωγή, ελεύθερο σχολείο είναι οι όροι που απαντάμε πιο συχνά και δεν είναι οι μόνοι. Θα ξεκινήσουμε τη διερεύνηση της έννοιας του ουσιαστικού (παιδεία, εκπαίδευση ...) και θα συνεχίσουμε με το επίθετο (ελεύθερη).

1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο άνθρωπος διαφέρει σημαντικά από τα άλλα όντα ερχόμενος να ζήσει σε αυτόν τον κόσμο. Η διαφοροποίηση ξεκινά από τη σαφώς μεγαλύτερη διάρκεια κήσής του, σε σχέση με τα άλλα όντα, λόγω της διαμόρφωσης του πολύπλοκου σχηματισμού του εγκεφάλου του. Έτσι φτάνει στο σημείο της γέννησης αναμφίβολα ατελής ως προς τα χαρακτηριστικά που τον έχει προικίσει η φύση να έχει. Χρειάζεται λοιπόν ένα επίσης μεγάλο χρονικό διάστημα για την ομαλή σωματική, νοητική και ψυχολογική του, στοιχειώδη διάπλαση. Το στοιχείο μέσω του οποίου εμπλουτίζεται, όσο μεγαλώνει, το κάθε νεαρό μέλος του ανθρώπινου είδους είναι η μάθηση. Η μάθηση επέρχεται μέσω ποικίλων διαδικασιών και διεργασιών, που μπορεί να ξεκινάνε από την περίοδο της κήσης και να μην ολοκληρώνονται ποτέ, να διαρκούν δηλαδή, όσο η ζωή του κάθε ανθρώπου. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι η παιδεία, η αγωγή, η κοινωνικοποίηση, η εκπαίδευση και φυσικά η ίδια η μάθηση και η νοηματοδότησή τους θα μας απασχολήσει σε αυτό το

κεφάλαιο. Ο τρόπος δε με τον οποίο πραγματοποιούνται είναι το αντικείμενο της εργασίας ολόκληρης.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι η παιδεία είναι το ευρύτερο σύνολο που συν τοις άλλοις περικλείει την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Λιγότερο διακριτά ίσως είναι τα πράγματα, όταν έρχονται στη συζήτηση οι όροι αγωγή και μόρφωση, οι οποίοι εκ πρώτης όψης μπορούν να χαρακτηριστούν ως συνώνυμοι της παιδείας. Στην παιδαγωγική είναι σύνηθες το φαινόμενο της πολυσημίας των βασικών παιδαγωγικών όρων. Ο όρος παιδεία για παράδειγμα, χρησιμοποιείται συχνά για να σημάνει το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλες φορές εκφράζει την πνευματική καλλιέργεια εν γένει. Το ίδιο συμβαίνει και με όρους όπως ανάγωγος, μορφωμένος, παιδευμένος ή αμόρφωτος. Το γεγονός αυτό γεννά αφενός προβλήματα εννοιολόγησης και διαχωρισμού αυτών των όρων, όμως από την άλλη τους καθιστά περισσότερο σαφείς στη διαδικασία αντιστοίχισης λέξεων και εννοιών, κάτι που βοηθά και στην καλύτερη και ευστοχότερη κατανόηση των σημασιών τους μέσα μας. Εξάλλου μια θεωρία της παιδείας που δεν ξεχωρίζει την παιδεία από την αγωγή, την κοινωνικοποίηση, την εκπαίδευση δεν μπορεί να μας δώσει σαφή και αιτιολογημένα κριτήρια για τις σκέψεις, τις κρίσεις και τις αποφάσεις μας αναφορικά με την εκπαιδευτική μας πολιτική ή την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Καζεπίδης, 1994:291). Η φιλοσοφική διαλεύκανση των εννοιών και ο κριτικός έλεγχος των επιχειρημάτων, μας δίνουν το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σκεπτόμαστε, αποφασίζουμε και πράττουμε σε όλα τα προβλήματα της γενικής εκπαίδευσης, πόσο μάλλον χρειάζεται αυτός ο διαχωρισμός στην παρούσα εργασία, όπου περιγράφεται ένα ξεχωριστό από τα συνήθη, είδος εκπαίδευσης.

1.1.2. ΠΑΙΔΕΙΑ

Ξεκινώντας λοιπόν από τον όρο που περικλείει τους υπόλοιπους, να ασχοληθούμε πρώτα με την παιδεία. Μία γενική θεώρηση που μπορούμε να κάνουμε, είναι πως η παιδεία αποτελεί μία ποιοτική κατηγορία συνείδησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Όπου ως συνείδηση αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει και κατανοεί κανείς τα πράγματα, ανασυγκροτώντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις και την εσωτερική και εξωτερική του πραγματικότητα. Δεν παρέχεται, αλλά προσκτάται από το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι καταλαβαίνουμε τη χρήση του όρου αυτού όταν διερωτόμαστε για παράδειγμα αν ένα άτομο έχει παιδεία ή όχι. Επίσης να θυμηθούμε την πάντα επίκαιρη και

δημοφιλή συζήτηση που γίνεται για την παιδεία, εννοώντας το εκπαιδευτικό σύστημα, με τους σκοπούς και την οργάνωση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Περνώντας στο παιδαγωγικό πεδίο σχηματικά μπορούμε να πούμε πως η παιδεία συμπεριλαμβάνει την αγωγή και την εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της εμπεριέχει τη διδασκαλία. Επίσης, η παιδεία παρουσιάζεται ως συνώνυμο της μόρφωσης και τέλος παρατηρούμε να παρεισφρύει στα εδάφη της η μάθηση που όπως θα δούμε ενυπάρχει σε όλους τους τομείς, που περιχαρακώνονται από τους παραπάνω όρους. (Καζεπίδης, 1994)¹

Ο όρος παιδεία νοείται σαν καταστάλαγμα όλης της κοινωνικής διαδικασίας της αγωγής, αυτό που προκύπτει σαν διαμορφωμένη και σε δυναμική λειτουργία κοινωνική προσωπικότητα. Είναι ο πλούτος των ιδεών, οι συναισθηματικοί δεσμοί κι οι αντιλήψεις που οδηγούν τους ανθρώπους στη συνεχή ανασυγκρότηση της εμπειρίας τους και την αξιολόγηση της σημασίας της, με συνέπεια τη δυναμική και ιδιαίτερη μορφοποίησή τους (Πολυχρονόπουλος, 1985). Ο Τ. Καζεπίδης διατείνεται ότι ένας φιλόσοφος της παιδείας, μπορεί να γράψει ένα ολόκληρο βιβλίο για την παιδεία, χωρίς να αναφέρει ούτε μία φορά τις λέξεις σχολείο και εκπαίδευση.

Προσεγγίζοντας τον όρο αναλυτικά παρατηρούμε, ότι η παιδεία σε πρώτο επίπεδο υποδηλώνει ένα γνωσιολογικό κριτήριο, βάση του οποίου κρίνονται δραστηριότητες, άνθρωποι, καταστάσεις και ιδρύματα. Η παιδεία αποτελεί γνώση και επίγνωση και για αυτό συνείδηση. Είναι αυτή που μας ενεργοποιεί γνωστικά και συγκροτούμε, ανασυγκροτούμε, καταλαβαίνουμε και ερμηνεύουμε στη συνέχεια την πραγματικότητα, ώστε να την κρίνουμε ακολούθως συνειδητά. Σε δεύτερο επίπεδο συναντούμε στην παιδεία το αξιολογικό κριτήριο, βάση του οποίου λειτουργεί. Δηλαδή την ηθική της διάσταση, όπου αναφερόμαστε στους σκοπούς της γνώσης ή της συνείδησης η οποία προσκτάται. Αυτό ακριβώς το δεύτερο αξιολογικό κριτήριο αρκεί για να οδηγήσει τους όρους παιδεία και αγωγή (εξετάζεται αμέσως παρακάτω) σε συνάφεια. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η παιδεία περιλαμβάνει για κάθε άτομο τόσο τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, αλλά και τον τρόπο που τις επεξεργάζεται, διαχειρίζεται και εν τέλει τις χρησιμοποιεί. Και στα δύο κριτήρια συνειδητοποιούμε το βάρος

¹ Συνειδητοποιούμε πως είναι παρακινδυνευμένη η αυστηρή οριοθέτηση αυτών των όρων που εκφράζουν μεγάλες αφενός σε περιεχόμενο και υποκειμενικές αφετέρου έννοιες. Δεν θεωρούμε δηλαδή σάφρον να ορίζουμε κάτι ως συνώνυμο με κάτι άλλο, ούτε να θέτουμε αυστηρά σύνορα και όρια σε έννοιες που έχουν να κάνουν με ανθρώπινες οντότητες (με ψυχή και νου), που θεωρούμε ότι είναι μοναδικές και αυτόβουλες άρα και απρόβλεπτες. Ο λόγος όμως που το επιχειρούμε (χρησιμοποιώντας τη βιβλιογραφία) είναι για να θέσουμε μία κοινή βάση ανάμεσα σε μας και τον αναγνώστη, ώστε να γίνει πιο λειτουργική και αποδοτική η ενασχόλησή με το ζήτημα που μας απασχολεί.

που έχει το σχολείο για τους περισσότερους των ανθρώπων. Είναι σημαντικό δε να αναλογιστούμε τις πτυχές αυτές της παιδείας σε μακροεπίπεδο, δηλαδή στο πως επηρεάζει τα κοινωνικά σύνολα και τον τρόπο που ζουν και εξελίσσονται, συνειδητοποιώντας ξανά την επιρροή του σχολείου όπου με μέσο τα αναλυτικά προγράμματα, ο δάσκαλος είναι ο κύριος εκπρόσωπος του πολιτισμικού επιπέδου της κοινωνίας και αυτός που πραγματοποιεί την μεταλαμπάδευσή του στα άτομα, στους μαθητές.

Προτού κλείσουμε το χωρίο μας για την παιδεία, θα θέλαμε να προσθέσουμε και τη έννοια του όρου μόρφωση σε αυτό, αφού αυτή παρουσιάζεται ως συνώνυμο της παιδείας (Καζεπίδης, 1994:105). Οι όροι παιδεία και μόρφωση (μας λέει ο Καζεπίδης) δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες (όπως η διδασκαλία και η εκπαίδευση) και δε μπορούν να έχουν αρχή και τέλος. Ο όρος μόρφωση προέρχεται από τη λέξη μορφή και σημαίνει τη μορφή που παίρνει κάτι, το σχηματισμό. Στην περίπτωση που μας απασχολεί, η μορφοποίηση αυτή έγκειται στην ενεργοποίηση των εν δυνάμει ικανοτήτων και δυνατοτήτων που έχει ο νέος άνθρωπος μέσα του, τις οποίες εξελίσσει και αναπτύσσει μέσω της πάσης φύσεως κοινωνικοποίησής του στη διάρκεια της ζωής του. Η μόρφωση είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής πρωτοβουλίας (αυτομόρφωση), της άτυπης διαδικασίας της αγωγής και άλλοτε του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Οπωσδήποτε η εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τη μόρφωση, συμβάλλει όμως δραστικά σ' αυτήν. Το ίδιο ισχύει και για την αγωγή, που συντελείται ως ένα βαθμό μέσα από την εκπαίδευση και το αποτέλεσμά της μπορεί να είναι η μόρφωση, όπως και το αντίστροφο. Η ιδανική συνθήκη επιτυγχάνεται όταν η εκπαίδευση συνδράμει στην κατάκτηση της μόρφωσης, καθιστώντας το υποκείμενο (π.χ. το μαθητή) μορφωμένο πλουραλιστικά και ολιστικά.

1.1.3. ΑΓΩΓΗ

Συνεχίζουμε την εννοιολόγηση των παιδαγωγικών όρων με την αγωγή που είναι και το δεύτερο συνθετικό του όρου παιδαγωγική (επιστήμη). Ο όρος αγωγή προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη άγω που σημαίνει οδηγώ, κατευθύνω, διευθύνω. Ο όρος χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει την παιδαγωγική πράξη, άλλες φορές το αποτέλεσμα της και τέλος την ποιότητα κάποιου ατόμου. Γενικά, όμως, αποτελεί τη σκόπιμη και συστηματική προσπάθεια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας σε επίπεδο αξιών, προσαρμόζοντας το άτομο στις συνθήκες του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος. Είναι επίσης και το αποτέλεσμα μιας μαθησιακής διαδικασίας, με αξίες που προσλαμβάνουμε και μας διαμορφώνουν ηθική συνείδηση. Επόμενο είναι ο ακριβής σημασιολογικός της

προσδιορισμός σύμφωνα με το περιεχόμενο, αλλά και τη λειτουργία της να ποικίλει κατά καιρούς. Εκφράζει πάντα την περί παιδείας θεωρία και φιλοσοφία κάθε εποχής και συστήματος, η οποία απορρέει από τις γενικότερες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές απόψεις και θέσεις του εκάστοτε συστήματος (Κρουσταλάκης, 2002⁵:41).² Η αγωγή διαφοροποιείται, όχι μόνο από το ένα κοινωνικο-οικονομικό σύστημα στο άλλο (περιπλανώμενοι στο χώρο ή στο χρόνο), αλλά και μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνία σύμφωνα με την ταξική θέση του ανθρώπου σε αυτήν, αλλά και την πολιτισμική κατάσταση του περιβάλλοντος που μεγαλώνει. Είναι λοιπόν ηθικός και αξιολογικός όρος, που η σημασία του σχετίζεται με τη συμπεριφορά και εισπράττεται ως ενέργεια με τη συγκατάθεση του ίδιου του ατόμου. Η αγωγή δεν έχει το γνωστικό βάθος και πλάτος που έχουν η παιδεία και η μόρφωση, κάτι που το καταλαβαίνουμε και από τη χρήση της λέξης στην καθημερινή γλώσσα.

Έχουν ενδιαφέρον οι ορισμοί που έχουν δώσει κατά καιρούς αξιόλογοι στοχαστές και παιδαγωγοί για την αγωγή. Ο Rousseau και ο Kant όρισαν την αγωγή με παρόμοιο τρόπο: «Κάθε τι, που στερούμαστε από τη γέννησή μας και χρειαζόμαστε ως ενήλικα άτομα, μας τα προσφέρει η αγωγή», μας λέει ο Rousseau και ακολουθεί ο Kant: «Ο άνθρωπος γίνεται άνθρωπος μόνο με την αγωγή. Δεν είναι τίποτε άλλο, από ό,τι διαμορφώνεται με την αγωγή». Έπειτα συναντούμε το φιλόλογο και θεωρητικό της εκπαίδευσης Niemeyer που διαφοροποιείται από τους προηγούμενους, εκφράζοντας την άποψη πως: «Η πλειοψηφία των ανθρώπων οφείλει τελικά στην αγωγή το μικρότερο μέρος όλων εκείνων που τους έχει διαμορφώσει. Γιατί πολύ περισσότερο έχουν συνειδητά ή ασυνείδητα επιδράσει στο διαπαιδαγωγούμενο τα εξωτερικά αντικείμενα και ένα πλήθος άλλων ανθρώπων». Ο ορισμός που δόθηκε από τον Lochner θεωρείται από τους πληρέστερους για τη γερμανόγλωσση περί αγωγής βιβλιογραφία, αφού συνδυάζει στοιχεία τόσο από παλαιότερους ορισμούς για την αγωγή, όσο και από νεώτερα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης. Έτσι με τον όρο αγωγή εννοεί: «μία εν μέρει προγραμματισμένη, εν μέρει ευκαιριακή, σε κάθε περίπτωση όμως συνειδητή, ανθρώπινη ενέργεια, που αναφέρεται σε νέους ή ηλικιωμένους με σκοπό την ένταξή τους στην ομαδική ζωή και τη μετάδοση του πολιτισμού». Ένας άλλος ευρέως αποδεκτός ορισμός για την αγωγή, είναι αυτός του Γάλλου κοινωνιολόγου E. Durkheim: «Αγωγή είναι η επίδραση που ασκείται από τη γενιά των ενηλίκων σ' εκείνους που είναι ακόμα ανώριμοι για την κοινωνική ζωή. Σκοπός της είναι να υποκινεί και να αναπτύσσει στο

² Να εκφράσουμε εδώ την προσωπική πεποίθηση, ότι στην εποχή μας δυστυχώς πρέπει να προσθέσουμε και τις οικονομικές θέσεις της κοινωνίας, που είναι διαφορετικές από θέσεις και επιλογές που απορρέουν από τις ανάγκες των ανθρώπων που ζουν σ' αυτήν την κοινωνία.

παιδί ορισμένες φυσικές, διανοητικές και ηθικές δυνάμεις, που απαιτούνται τόσο από την πολιτική κοινωνία στο σύνολό της, όσο και από το ειδικό περιβάλλον στο οποίο είναι ιδιαίτερα προορισμένο να ζήσει».(Καρακατσάνης, 2003:30-34)

Στη συνέχεια της επισκόπησής μας στα χωρία της αγωγής ενδιαφέρον παρουσιάζει η οπτική του Καζεπίδη, ο οποίος διακρίνει δύο είδη αγωγής. Αρχικά την πρωτογενή, που επιδιώκει να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις της παιδείας και είναι απαραίτητη για την πνευματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Συμπεριλαμβάνει εδώ τις πρώτες ιδέες, πεποιθήσεις, ικανότητες και κανόνες που αποτελούν τα θεμέλια της μετέπειτα πνευματικής ανάπτυξης, οι οποίες κληρονομούνται από την κοινωνία του κάθε ατόμου χωρίς να είναι σε θέση να τις ελέγξει. Η ζωή αρχίζει για όλους μας, λέει ο Καζεπίδης, με την αγωγή και τη χειραγωγή και όχι με την παιδεία. Καθώς όμως οι θεμελιακές προϋποθέσεις της παιδείας θεμελιώνονται σιγά σιγά, η πρωτογενής αγωγή πρέπει να δίνει τόπο στην παιδεία, δηλαδή πρέπει να αρχίζει να καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η διαλεκτική και η αναζήτηση της αλήθειας με αντικειμενικά κριτήρια. Συνεχίζει λέγοντάς μας πως δυστυχώς μερικές φορές η αγωγή παρατείνεται και υποκαθιστά την παιδεία και κλείνει εκφράζοντας την ιδέα πως η αρχική αγωγή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση οποιασδήποτε κοινωνικής ζωής ενώ η παιδεία αποτελεί την πεμπτουσία της πολιτισμένης ζωής(Καζεπίδης, 1994:288).

Να σημειώσουμε μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση του παραπάνω συγγραφέα, που λέει πως η σχεδόν αποκλειστική απασχόληση των θεωρητικών της ελληνικής εκπαίδευσης με την αγωγή και ο τρόπος που την ορίζουν, μαρτυρούν πως το πρωταρχικό τους μέλημα δεν είναι η παιδεία αλλά η συνεχής διαπαιδαγώγηση των νέων σύμφωνα με τους κυρίαρχους κανόνες συμπεριφοράς και η χειραγωγή τους σύμφωνα με τις αξίες του πολιτικού και οικονομικού κατεστημένου. Μας φέρνει δε για παράδειγμα το Ν. Εξαρχόπουλο ως έναν από αυτούς που επηρέασαν σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική και σκέψη στην Ελλάδα, ο οποίος αντί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε αγωγή και παιδεία, προτιμά να μιλά για το σκοπό της αγωγής που είναι να αποκτήσουν οι νέοι «βούλινισιν ισχυράν, ηθικήν και εστραμμένην εις την εξυπηρέτησιν του πλησίον και του έθνους». Και συνεχίζει ο Καζεπίδης διερωτώμενος γιατί ο Εξαρχόπουλος αποφάσισε να δώσει μια τόσο εμφανή θέση στην ανάπτυξη της βούλησης και παράβλεψε άλλες σημαντικές διαστάσεις της παιδείας, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ενθάρρυνση της δημιουργικής φαντασίας, η ανάπτυξη της ηθικής και αισθητικής ευαισθησίας, η δημιουργία αυτόνομης προσωπικότητας και τόσα άλλα χαρακτηριστικά που μπορούν να εξελίξουν και εμπλουτίσουν την προσωπικότητα ενός νέου ανθρώπου.

Ολοκληρώνοντας τις παρατηρήσεις για την αγωγή, να σημειώσουμε πως ο Κρουσταλάκης ξεχωρίζει διάφορα είδη αγωγής όπως η σχολική, η οικογενειακή, η

κοινωνική, η πολιτική, η θρησκευτική, η φυσική, η σεξουαλική και άλλες. Θα θέλαμε να σταθούμε όμως σε ένα είδος, αυτό της φιλελεύθερης ή δημοκρατικής αγωγής, που έχει άμεση σχέση με το θέμα της παρούσας εργασίας. Ορίζει λοιπόν την τελευταία ως την αγωγή που τελείται σε εντελώς ελεύθερη και αντιαυταρχική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, χωρίς καταπιεστικές παρεμβάσεις των ενηλίκων. Η αγωγή αυτή κατατείνει στη δημιουργία ελεύθερων και δημοκρατικών ανθρώπων. (Κρουσταλάκης, 2002⁵:41-45)

1.1.4. ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Συνεχίζουμε την περιήγηση μας στους παιδαγωγικούς όρους με το πολύ σημαντικό κεφάλαιο της μάθησης. Η έννοια αυτή αφορά περισσότερο τις λειτουργικές ικανότητες του ανθρώπου που σχετίζονται με την αντίληψη, τη μνήμη, την εντύπωση, τη συνήθεια, τη δημιουργία αντανεκλαστικών και σύνθετων κινητικών και λεκτικών συνδυασμών. Οι θεωρίες που αφορούν τις λειτουργίες της μάθησης και τις ικανότητες του ανθρώπου σε κάθε ηλικιακή φάση της ζωής του μιλάνε για μία από τις σπουδαιότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής διαδικασίας συνδέοντας τη μάθηση με τη γνωστική, συναισθηματική και εν γένει ψυχολογική και σωματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αυτό γιατί η μάθηση είναι πολύπλοκη ψυχοφυσιολογική λειτουργία του ανθρώπου, που ενεργοποιείται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και αποσκοπεί στην απόκτηση εκ μέρους του γνώσεων και δεξιοτήτων. Πρόκειται για ένα ψυχικό φαινόμενο που διέπει και συμβάλλει καθοριστικά σε όλες τις δραστηριότητες του ατόμου (Κρουσταλάκης, 2002⁵:50). Λαμβάνει χώρα μέσω μιας διαδικασίας αυτό-τροποποίησης κατά την οποία δημιουργούνται καινούριες παραγωγές και οι υπάρχουσες παραγωγές τροποποιούνται ως αποτέλεσμα της προηγούμενης εμπειρίας (Siegler, 2006:150). Η μάθηση συντελείται επίσης, μέσα από την εκπαίδευση, δεν αποτελεί όμως αποκλειστικά κοινωνικά θεσμοποιημένη διαδικασία. Η διαφορά της μάθησης με τις προηγούμενες έννοιες είναι ότι η πρώτη είναι μια ικανότητα που αποτελεί κομμάτι της φύσης του ανθρώπου. Αυτός μαθαίνει, ούτως ή άλλως, εφ' όσον αντιλαμβάνεται, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Μαθαίνει ακόμα κι αν δεν πάει σχολείο ή χωρίς να ασχοληθεί συστηματικά με κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου ο χαρακτήρας της μάθησης αλλάζει. Σύμφωνα με επιστημονικές θεωρίες, οι πνευματικές ικανότητες των ενηλίκων όχι μόνο δεν μένουν στάσιμες ή ατροφούν, αλλά αντιθέτως αυξάνονται εφόσον υπάρχει πνευματική προσπάθεια και εγρήγορση.

Είναι το σημαντικότερο μέσο της αγωγής, διότι χωρίς μάθηση δεν είναι δυνατό να επέλθουν στο άτομο οι ποθητές εσωτερικές μεταβολές. Το υποκείμενο της μάθησης, δηλαδή

ο ψυχοφυσιολογικός οργανισμός του ανθρώπου, κατά τη μαθησιακή διεργασία τίθεται σε διέγερση από τα διάφορα παιδευτικά και αγωγικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, τα οποία επεξεργάζεται με τη βοήθεια της παλιάς του πείρας, των κινήτρων και των προθέσεών του και τέλος δίνει την απάντησή του. Η απάντηση ή η αντίδραση του υποκειμένου στο ερέθισμα, δηλαδή στην αγωγή που ασκήθηκε πάνω του, είναι το προϊόν της μάθησης: οι γνώσεις, οι κρίσεις, οι ιδέες και οι διάφορες δεξιότητες που αποκτούνται από το άτομο(Κρουσταλάκης, όπ. παρ.).

Επόμενο είναι, η ανάπτυξη του νέου ανθρώπου να θεωρείται αποτέλεσμα της ωρίμανσης(διαδικασία της οργανικής ανάπτυξης προς την ωριμότητα) και της μάθησης, που αποτελεί ψυχικό φαινόμενο με το οποίο ο άνθρωπος οικειοποιείται νέα εμπειρία, απαραίτητη για την προσαρμογή του στο περιβάλλον, που συνεχώς μεταβάλλεται και κατά συνέπεια για τη ζωή του οργανισμού. Έτσι συνειδητοποιούμε την άρρηκτη σχέση των εννοιών μάθηση και ζωή(Δανάσσης-Αφεντάκης, 2002:18).

Από όσα προαναφέραμε συμπεραίνουμε ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ολοκληρωτικά εξαρτημένος από τη μάθηση, ως μέσο στη διαδικασία εξανθρώπισής του. Αυτός είναι και ο λόγος που η μάθηση αποτελεί την υψηλότερη έννοια κάθε παιδαγωγικής πράξης. Εξάγεται έτσι ένας ακόμα ορισμός για τη μάθηση, ο οποίος μας λέει πως σε αυτήν οφείλεται κάθε τι που υπάρχει στο ανθρώπινο ον και δεν εξηγείται ως αποτέλεσμα βιοφυσικών λειτουργιών(Καρακατσάνης, 2003:82). Αυτό μας δείχνει πόσο σημαντική είναι αυτή η λειτουργία τόσο για κάθε άτομο μεμονωμένα όσο και για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, όπου έχουμε μάθηση μέσω ταύτισης και μίμησης, έως τη νηπιακή ηλικία που σχηματίζονται τα πρώτα νοητικά σχήματα, τα οποία διαμορφώνονται ακόμα και με την παραμικρή εμπειρία που έχει το παιδί και μέχρι τη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία όπου η μάθηση λειτουργεί πιο οργανωμένα, καθώς και στην υπόλοιπη ζωή του ανθρώπου όπως είπαμε προηγουμένως, η μάθηση κατέχει βασικό ρόλο στη διάπλαση του εσωτερικού κόσμου του κάθε ατόμου. Ο προβληματισμός (που έγινε πρόβλημα) που τίθεται τώρα είναι το πώς, που και τι μαθαίνει κανείς.

Αναπόφευκτα ερχόμενο το παιδί στον κόσμο (αλλά και σε μεγάλο κομμάτι της ζωής του) ενστερνίζεται τα ήθη, τις αξίες, τις γνώσεις και την κουλτούρα, εν γένει, των γονιών του. Με ανάλογο αλλά όχι τόσο έντονο τρόπο συμβαίνει η ίδια μαθησιακή διεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο και το επόμενο μεγάλο μέρος αυτής της διεργασίας γίνεται στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο μπαίνει στη συζήτηση ένας ακόμα όρος, αυτός της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Εύστοχα πιστεύουμε και διόλου τυχαία εισάγεται στην εργασία μας αυτός ο όρος στο κλείσιμο του χωρίου για τη μάθηση. Αυτό μπορεί να γίνει πιο ξεκάθαρο με δύο

συναφείς ορισμούς για την κοινωνικοποίηση. Ο πρώτος είναι ενός από τους πρωτεργάτες αυτών που διαμόρφωσαν την κοινωνιολογία ως ξεχωριστή επιστήμη, του Durkheim, ο οποίος ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία κατά την οποία κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ηθική της κοινωνίας, γίνονται μέρος της προσωπικότητας του ατόμου (Blackledge & Hunt, 2004:11). Στη συνέχεια παραθέτουμε μία ακόμα εκδοχή του όρου κοινωνικοποίηση, αυτήν τη φορά από τον Hurrelman, ο οποίος μας λέει πως πρόκειται για μια διαδικασία όπου συμπράττουν άτομο και κοινωνία και κατά τη διάρκεια της πορείας της (της διαδικασίας), ένας βιολογικός οργανισμός διαμορφώνεται σε κοινωνική προσωπικότητα, που αναπτύσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες ζωής (Νόβα-Καλτσούνη, 2002:13).

Η μάθηση λοιπόν ενυπάρχει τόσο στην κοινωνικοποίηση, που μόλις είπαμε, όσο και στις υπόλοιπες παιδαγωγικές έννοιες που ειπώθηκαν ήδη και που ακολουθούν. Επανερχόμενοι στον προβληματισμό περί της ποιότητας της μάθησης του κάθε ατόμου (πως και τι μαθαίνει κανείς), αναφερόμαστε αφενός σε όλα αυτά που απορρίπτονται όταν αποφασίζουμε το τι θα μάθουμε σε κάποιον και στον τρόπο με τον οποίο του τα μαθαίνουμε, ο οποίος συμπίπτει κατά την κρίση μας με αυτό που του μαθαίνουμε³. Οι σκέψεις αυτές αποτελούν και την ουσία αυτής της εργασίας και θα επανέλθουμε στο τέλος, αφού εξετάσουμε και παρουσιάσουμε στον αναγνώστη την έννοια της ελευθερίας και της πραγμάτωσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.1.5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Περνάμε τώρα σε πιο πρακτικά στοιχεία της παιδαγωγικής, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας. Ο όρος εκπαίδευση θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως ο οργανωτικός καθρέφτης της παιδείας στην πράξη. Είναι ένα είδος κοινωνικοποίησης των νέων ατόμων, όπου οι ενήλικες οργανώνουν συστηματικά και σκόπιμα τη διδασκαλία των νέων, ώστε να αποκτήσουν οι τελευταίοι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Cole & Cole, 2001:399). Άρα είναι η συστηματική και σκόπιμη διαδικασία της μετάδοσης και αφομοίωσης των γνώσεων, των μεθόδων και των συνηθειών, που αποτελούν το βασικό μέσο προετοιμασίας για τη ζωή και την εναρμόνιση στην κοινωνία. Η εκπαίδευση υπηρετεί τους

³ Εδώ αναφερόμαστε στο ότι ο σκοπός μιας πράξης και το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται αυτή (η πράξη η ίδια) είναι ταυτόσημα ως προς τις αρχές και την ουσία τους, κατά την κρίση των συγγραφέων της παρούσας εργασίας. Για παράδειγμα θεωρούμε παράλογους τους πολέμους που εξαπολύονται παγκοσμίως στο όνομα της ειρήνης (με σκοπό την ειρήνη).

εκάστοτε κοινωνικούς σκοπούς της αγωγής και της μόρφωσης. Είναι το μέσο δηλαδή που διαπλάθει το είδος του ανθρώπου, που η κοινωνία θέλει ως μέλος. Είναι απαραίτητη εδώ η διάκριση της εκπαίδευσης σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη είναι αυτή όπου η εκπαίδευση νοείται ως μαθησιακή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, που μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε μέρος, οποιαδήποτε ώρα. Η δεύτερη κατηγορία εκπαίδευσης είναι το θεσμοποιημένο σύστημα εκμάθησης δεξιοτήτων και πρόσκτησης αξιών. Το σύστημα δηλαδή όπου τα (νέα) άτομα αποκτούν αγωγή αλλά και συγκροτούν ένα ευκαιριακό υπόβαθρο συνείδησης, δηλαδή παιδείας.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που έδωσε ο Durkheim για το αντικείμενο που μας απασχολεί: *«Εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν οι γενιές των ενηλίκων στις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για την κοινωνική ζωή. Αντικείμενό της είναι να δημιουργήσει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, νοητικών και ηθικών ιδιοτήτων, που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το ιδιαίτερο περιβάλλον για το οποίο ειδικότερα προορίζεται.»*(Durkheim, 1973:41-68)⁴. Είναι φανερό εδώ ότι ο Durkheim εννοεί τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση από την οποία προκύπτουν διάφορα είδη εκ των οποίων η σχολική, η επαγγελματική, η τεχνολογική και η πανεπιστημιακή είναι τα πιο βασικά και υπηρετούν το καθένα ανάλογους σκοπούς. Και εδώ θα επανέλθουμε στη συνέχεια της εργασίας για να δείξουμε πως η εκπαίδευση υπηρετεί τους σκοπούς της επικρατούσας τάξης κάθε κοινωνίας, οι οποίοι συνδράμουν στην ανάπτυξη και εδραίωση των συμφερόντων αυτής της τάξης και όχι στη διαμόρφωση διαπαιδαγωγούμενων πολιτών ολιστικά και πολύπλευρα. Να επισημάνουμε επίσης τη στενή σχέση της εκπαίδευσης με τη μάθηση, που απορρέει άμεσα από την πρώτη κατηγορία εκπαίδευσης που προαναφέραμε, της μαθησιακής διαδικασίας ως απόκτησης δεξιοτήτων, που αποτελεί όμως συγχρόνως το κύριο μέσο για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος θα μιλήσουμε για τη διδασκαλία, η οποία είναι μια διαπροσωπική σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου και τη συναντούμε στη θεσμοποιημένη εκπαίδευση. Είναι μία αμφίδρομη επικοινωνία που πραγματοποιείται με τη μορφή φυσικής συνάντησης του δασκάλου με το μαθητή στο πεδίο ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και σε ένα φυσικό χώρο που μπορεί να είναι το σχολείο, το πανεπιστήμιο, ένα πάρκο ή μια οποιαδήποτε αίθουσα η μέρος όπου λαμβάνει χώρα μία διδασκαλία. Εύκολα γίνεται αντιληπτή η καίρια θέση της μάθησης και σε αυτή τη δραστηριότητα της

⁴ Διαδικτυακή πηγή:

<http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html>
Ημερομηνία δημοσίευσης: 15/4/98

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παιδαγωγικές αντιλήψεις του παρελθόντος πρέσβευαν, ότι η διδασκαλία είναι μία συστηματική μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή με βασικό μέσο επικοινωνίας το λόγο και στόχο τη διανοητική μόρφωση του μαθητή. Στη συνέχεια όμως και με την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, οι σύγχρονες θεωρίες εξέφρασαν την άποψη ότι η διδασκαλία δε στοχεύει μόνο στη μετάδοση γνώσεων και την άσκηση δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει την διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου, δηλαδή την ολόπλευρη ψυχοσωματική του ανάπτυξη(Γεώργιος Κρουσταλάκης, οπ.παρ).



1.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

1.2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τον πρώτο όρο της φράσης “ελευθεριακή εκπαίδευση”. Είναι το επίθετο που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση την οποία διερευνούμε και προσεγγίζεται με το όνομα ελευθεριακή. Δεν είμαστε σίγουροι για το κατά πόσο ο όρος ελευθεριακή είναι δόκιμος ή όχι. Λεξικολογικά ο σωστός όρος είναι ελευθεριάζουσα, όμως δυσκολευόμαστε να χρησιμοποιήσουμε αυτήν τη λέξη, διότι αφενός δεν τη νιώθουμε μέρος της γλωσσικής μας κουλτούρας και αφετέρου γιατί ο όρος είναι φορτισμένος ηθικά ώστε να μην ανταποκρίνεται σημασιολογικά στο είδος που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Έτσι ταλαντευόμαστε ανάμεσα στο “ελευθεριακή” διότι έτσι συνηθίζεται να αποκαλείται στην Ελλάδα αυτό το είδος παιδείας και στο ελεύθερη που είναι πιο ανοιχτός και άρτιος όρος.⁵

Αμφότεροι οι όροι αυτοί προέρχονται από το ουσιαστικό “ελευθερία”, έναν όρο του οποίου η έννοια, η ουσία και η διάσταση έχει συζητηθεί και αναλυθεί επανειλημμένα ανά τα χρόνια και σε όλα τα μέρη όπου έχει υπάρξει και εξελιχθεί ανθρώπινη ζωή.⁶ Είναι ένας όρος του οποίου η έννοια μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο υποκειμενική όσο και αντικειμενική (εάν δεχτούμε την ορθότητα της ύπαρξης του όρου “αντικειμενικό”). Υποκειμενική μπορεί να είναι διότι σχεδόν όσους ανθρώπους ρωτήσουμε, τόσες διαφορετικές απαντήσεις θα πάρουμε για το περιεχόμενό της και αντικειμενική διότι πολλοί στοχαστές εντάσσουν στην αντικειμενικότητα τον ορισμό της ελευθερίας, υποστηρίζουν δηλαδή πως η ελευθερία για να είναι αληθινή θα πρέπει να ισχύει για τους πάντες με τον ίδιο τρόπο.

⁵ Στο βιβλίο του Noam Chomsky, “Περί αναρχισμού” (Chomsky, 2009:21) η επιμελήτρια μας ενημερώνει ότι υπό τον όρο ελευθεριακός (libertarian) συμπεριλήφθησαν από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και μετά πολλές πολιτικές φιλοσοφίες και ιδεολογικά ρεύματα, από ακραία συντηρητικά έως ακραία ριζοσπαστικά/αριστερά. Κατά την αντίληψη του Chomsky με τον όρο ελευθεριακό νοείται το ρεύμα που αγωνίζεται για μια αναρχική κοινωνία τέλειας ισότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας και κοινοκτημοσύνης που αποδίδεται με τον όρο «ελευθεριακός σοσιαλισμός».

⁶ Εδώ αναφερόμαστε στην ανθρώπινη ζωή και όχι σε κάθε μορφή ζωής, διότι ο άνθρωπος διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα είδη στο ότι διαθέτει νου και λόγο, τα οποία του δίνουν τη δυνατότητα να σκέφτεται, να αναλύει και να κοινωνεί τον εσωτερικό του κόσμο με τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο είναι μόνο αυτός σε θέση να συζητήσει και να επικοινωνήσει για το θέμα της ελευθερίας με τα υπόλοιπα όντα του είδους του. Τα δε υπόλοιπα είδη ζωής ενώ δεν έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους όσο αφορά την ελευθερία, είναι σε θέση να τη βιώνουν με έναν τρόπο απλό και φυσιολογικό, που ίσως αποτελεί και το στόχο που επιθυμεί ο άνθρωπος να φτάσει μέσω όλων των αναλύσεων και συζητήσεων για αυτό το θέμα. (Αναφερόμαστε φυσικά στα ζώα που είχαν ή έχουν την τύχη να μη βρεθούν στο πεδίο ζωής του ανθρώπου και των δραστηριοτήτων του).

1.2.2. ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ

Γενικά (και αφελώς) θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη πως ελευθερία είναι η κατάσταση εκείνη στην οποία, το ον ή τα όντα που συνδέονται με αυτήν έχουν τη δυνατότητα να δρουν και να πράττουν ανεμπόδιστα δίχως περιορισμούς. Η βασική έννοια της ελευθερίας είναι εκείνη που αντιδιαστέλλεται από τα δεσμά, τη φυλακή, τη δουλεία και ότι άλλο μπορεί να αποτελέσει φραγμό στην απρόσκοπτη ζωή ενός ατόμου⁷. Όλες οι άλλες έννοιες του όρου, αποτελούν προεκτάσεις και μεταφορές αυτής της βασικής έννοιας (Berlin, 2001:78). Επιχειρώντας να μελετήσουμε αυτές τις προεκτάσεις και για να περιορίσουμε το σκηνικό της αφηρημένης σκέψης για το ζήτημα, που εκ φύσεως ενυπάρχει σε αυτό, θα κατηγοριοποιήσουμε την ελευθερία, με άξονα την οπτική που έχει αντιμετωπιστεί, ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής και χρήσης της, καθώς και παραθέτοντας σκέψεις κάποιων αξιολογών στοχαστών για αυτήν.

Σε φιλοσοφικό πεδίο η ελευθερία προσεγγίζεται κυρίως σε συνάρτηση με την "ελεύθερη βούληση" του ατόμου να αποφασίζει για τη ζωή του. Το γεγονός αυτό δε σημαίνει πως η ενασχόληση με την ελευθερία είναι μόνο ατομική υπόθεση, αλλά αντίθετα ότι είναι αυτή ακριβώς που μπορεί να οδηγήσει, σε συνδυασμό με τη συνείδηση, σε επιλογές που στρέφονται σε συλλογικές καταστάσεις ζωής και εξέλιξής της, οι οποίες ανοίγουν ακόμα μεγαλύτερη συζήτηση για το θέμα. Το βασικό όμως σημείο με το οποίο ασχολείται ο φιλοσοφικός λογισμός γύρω από αυτό το θέμα, είναι η ύπαρξη ή μη, αιτιών, στις οποίες οφείλονται όλα όσα συμβαίνουν σε οποιοδήποτε σημείο του κοινωνικο-ιστορικού γίνεσθαι. Ο τρόπος αυτός αντίληψης των πραγμάτων ονομάζεται ντετερμινισμός και υποστηρίζει πως κάθε φαινόμενο ή συμβάν είναι αποτέλεσμα ενός άλλου φαινομένου ή μιας αλληλεπίδρασης φαινομένων και καταστάσεων είτε του παρελθόντος είτε του παρόντος κάθε φορά. Η μετάφραση του όρου ντετερμινισμός αποδίδεται στον όρο αιτιοκρατία και αποτελεί ουσιαστικά τον προαιώνιο προβληματισμό του ανθρώπου περί ύπαρξης ή μη μοίρας και πεπρωμένου σε ότι καινούριο συμβαίνει. Το δίλημμα αυτό κρύβει μια μεγάλη δεξαμενή προβλημάτων επιλογών και αποφάσεων για τον άνθρωπο, αφού με την ύπαρξη ή ανυπαρξία αιτίας σε κάθε πράξη, μεταβάλλεται και η ευθύνη του όντος που δρα, κάτι που μπορεί να αλλάξει ριζικά τον τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων. Αβίαστα φαντάζεται κανείς ότι ο

⁷ Να σημειώσουμε εδώ τον παραλληλισμό του σχολείου με τη φυλακή, που γίνεται από πολλούς ανθρώπους που έχουν βιώσει απολυταρχικές καταστάσεις κατά τη σχολική τους εμπειρία. Είναι και για τη δική μας κρίση εύστοχος ο συνειρμός αυτός, τόσο λόγω της μνήμης μας από τη σχολική μας εμπειρία, όσο και εξαιτίας των πρόσφατων παρακολούθησεων διδασκαλιών που έλαβαν χώρα στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης.

αριθμός των αντιπαραθέσεων και διαλεκτικών που έχουν αναπτυχθεί πάνω στο θέμα είναι μεγάλη. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε πως αναπτύχθηκε ένα ρεύμα που ο Isaiah Berlin μας ενημερώνει ότι καλείται "ήπιος ντετερμινισμός" και υποστηρίζει ότι ενώ υπάρχει η σχέση αιτίας – αποτελέσματος σε κάθε ενέργεια του ατόμου, δεν παύει στην κάθε περίπτωση το άτομο να είναι αυτό που αποφασίζει ανάμεσα στις όσες επιλογές έχει την κάθε φορά. Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται η ύπαρξη ελευθερίας στη βούληση του ατόμου. Στην ύπαρξη δηλαδή αιτιωδών μεν, διαφορετικών δε επιλογών, που βρίσκονται συγχρόνως στη διάθεση του καθενός τη στιγμή που αποφασίζει για την οποιαδήποτε δράση του (Berlin, 2001:17-20). Ο Berlin αντικρούει αυτήν την οπτική και επικαλείται και άλλους μεγάλους στοχαστές, όπως τον Kant, λέγοντας ότι με την άποψη αυτή υπεκφεύγουν όσοι την υπερασπίζονται, είτε από ανάγκη δικαιολόγησης κάποιας απόλυτης θεωρίας (για παράδειγμα θρησκευτικής), είτε από ευθυνοφοβία.⁸ Μία ανάλογη ενδιαφέρουσα άποψη είναι αυτή του Hume, ο οποίος υποστήριξε ότι το "ασυμβίβαστο" μεταξύ αιτιοκρατίας και ελεύθερης βούλησης βασίζεται σε μια εννοιολογική σύγχυση των διαφόρων σημασιών του όρου αιτία. Όταν λέμε ότι μια πράξη είναι ελεύθερη δε σημαίνει ότι είναι αναίτια. Επομένως κατά τον Hume θα πρέπει να διακρίνουμε τις καταναγκαστικές πράξεις, δηλαδή αυτές που υπαγορεύονται από αιτίες που δε βρίσκονται στον έλεγχο μας, από τις ελεύθερες πράξεις, τα αίτια των οποίων βρίσκονται υπό τον έλεγχο μας. Η ελευθερία είναι σύμφωνα με τον Hume αντίθετη προς την έννοια του καταναγκασμού κι όχι προς αυτήν της αιτιότητας (Πελεγρίνης, 2009:35, 118). Από την άλλη πλευρά ο Kant υποστηρίζει ότι η αυτονομία της βούλησης έγκειται στη δράση βάση αιτιών, κανόνων και αρχών που βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα ο Kant ταυτίζει την ελευθερία της βούλησης με την έννοια της αυτονομίας της βούλησης και κάνει τη διάκριση μεταξύ αυτονομίας της βούλησης και ετερονομίας της βούλησης. Στην πρώτη περίπτωση η αιτία βρίσκεται εντός των ορίων της βούλησης σε αντίθεση με την ετερονομία που η αιτία βρίσκεται εκτός. Η βούληση, στο πλαίσιο της αυτονομίας της, θέτει μόνη τις αρχές στο όνομα των οποίων θα πράξει. Για παράδειγμα, ένας παντοπώλης αποφασίζει να είναι τίμιος απέναντι στους πελάτες του πέραν οποιασδήποτε σκοπιμότητας. Επειδή την αρχή της πράξης του, την υπαγόρευσε η βούλησή του, είναι ελεύθερος. Σε αντίθεση με έναν άλλο παντοπώλη ο οποίος παίρνει την ίδια απόφαση έτσι ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη πελατεία και περισσότερα κέρδη. Επειδή τα κίνητρό του βασίζονται σε μια ετερόνομη βούληση, δεν είναι ελεύθερος, καθώς η βούλησή του υπηρετεί ένα σκοπό έξω από αυτήν. (Πελεγρίνης, 2009:118-119).

⁸ Αξίζει πάντως, για όποιον ενδιαφέρεται, να εντυπώσει στις σκέψεις και τις θέσεις του Berlin, όσο αφορά αυτό το ζήτημα.

Περνάμε έτσι στο πολιτικό πλαίσιο της ελευθερίας (που φυσικά συνδέεται με το φιλοσοφικό) και τον Καστοριάδη, που διαφωνεί με ορισμένους φιλόσοφους οι οποίοι ισχυρίζονται πως κάποιος δρα ελεύθερα όταν οι πράξεις του είναι αποτέλεσμα εσωτερικών και ατομικών διεργασιών και όχι εξωτερικών κινήτρων που αποσκοπούν σε κάποιο αποτέλεσμα. Για τον Καστοριάδη το να είναι κάποιος ελεύθερος σημαίνει αρχικά ότι σκέφτεται και δρα με διαύγεια την κάθε στιγμή. Έπειτα θέτει το θέμα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ζει το υποκείμενο και των νόμων που έχουν θεσπιστεί για τη λειτουργία της. Θεωρεί λοιπόν ο στοχαστής, πως ελεύθερος είναι αυτός που μετέχει στη συνδιαμόρφωση των νόμων που ισχύουν στην κοινωνία όπου ζει, ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της και εφόσον συμφωνεί με τον τρόπο με τον οποίο θεσπίζονται αυτοί οι νόμοι. Συνεχίζει λέγοντας πως η ελευθερία είναι μια κατάσταση, ένας τρόπος ζωής όπου ο άνθρωπος ξέρει να αυτοπεριορίζεται χωρίς να καταπιέζεται. Ξέρει ότι μπορεί να κάνει τα πάντα, με ενσωματωμένη όμως σε αυτήν του τη γνώση, τη συνειδησιακή απόφαση πως δεν θέλει να κάνει τα πάντα, αφού θέλει να ζει αρμονικά στην κοινωνία όπου βρίσκεται. Κι εφόσον υπάρχει η συνθήκη με τους νόμους που προαναφέρθηκε, μπορεί να φτάσει στο επιθυμητό σημείο ελευθερίας, αυτονομίας και αυτοδιάθεσης που το άτομο επιθυμεί. Εδώ έγκειται το μεγάλο πρόβλημα του ατόμου και του συνόλου στο οποίο συνειδητά ζει το άτομο, το πρόβλημα του ατομικισμού και της δημοκρατίας · δηλαδή το θέμα που ενσκήπτει, όταν ένα μέλος -της όποιας κοινωνίας- με τη δράση του (στα πλαίσια της ελεύθερης ζωής του) παρεμβαίνει με δυσάρεστο τρόπο στη ζωή άλλων μελών της κοινωνίας αυτής ή και της κοινωνίας στο σύνολό της. Το πρόβλημα λοιπόν είναι η εξακρίβωση των ορίων δράσης του κάθε ατόμου, αλλά και της κοινωνίας να θέτει κανόνες, με τη μορφή νόμων τις περισσότερες φορές, που θα περιορίζουν την "ενοχλητική" δράση του ατόμου, αλλά όχι την αυτόνομη βούλησή του, δηλαδή την ελευθερία του. Υπό αυτές τις συνθήκες εγείρει ο Καστοριάδης τα ερωτήματα περί της δημιουργίας (θέσπισης) και λειτουργίας των νόμων, καθώς και την παρατήρηση πως όταν μιλάμε για δημοκρατία εννοούμε την άμεση, ως μόνη μορφή πραγματικής δημοκρατίας. Τέλος άλλο ένα θέμα που θέτει είναι ότι εκτός από τους νόμους του κοινωνικού συστήματος, που μπορεί να περιορίζουν το άτομο, υπάρχει και η εξουσία του ασυνείδητού του, που μπορεί κάποιες φορές να τον κυβερνά. Το ασυνείδητο δεν αλλάζει, τουλάχιστον από συνειδητές ενέργειες του ατόμου, επομένως αυτό που μπορεί να αλλάξει είναι η σχέση με το ασυνείδητο, να γίνει τέτοια ώστε να κάνει το άτομο να ελέγχει αυτά που συμβαίνουν στη ζωή του, καθώς και τις εκφάνσεις του ασυνείδητού του στην εξωτερική του δραστηριότητα(Καστοριάδης, 1981),(Καστοριάδης, 2000:69-71).

Επιστρέφουμε στο Berlin και σε ένα κύριο διαχωρισμό που κάνει, στις σκέψεις του περί ελευθερίας, σε θετική και αρνητική. Ως θετική ορίζει αυτή που συνίσταται στο να είναι κανείς αυτεξούσιος και κύριος του εαυτού του. Στη ζωή εκείνη που το άτομο θέλει να είναι το υποκείμενο και όχι το αντικείμενο και η συμπεριφορά του καθορίζεται από κίνητρα που λειτουργούν ως συνειδητά ελατήρια δικά του και όχι ως εξωγενείς αιτίες. Τέλος εννοεί την ελευθερία που κάνει το άτομο να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ένα ον που σκέφτεται, επιλέγει, δρα και έχει την ευθύνη των επιλογών του, τις οποίες μπορεί να αιτιολογήσει με βάση τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις επιδιώξεις του. Με ελαφρώς διαφορετική (αλλά ουσιαστική) οπτική αντιμετωπίζεται η αρνητική ελευθερία. Κατά αυτήν την αντίληψη λοιπόν, λέμε ότι κάποιο άτομο είναι ελεύθερο, στο βαθμό που κανένας άλλος άνθρωπος, ή ομάδα ανθρώπων δεν επεμβαίνει στη δράση του. Με αυτόν τον τρόπο η πολιτική και κοινωνική ελευθερία είναι απλώς το πεδίο εντός του οποίου ένας άνθρωπος μπορεί να δράσει ανεμπόδιστος. "Είμαι ελεύθερος" υπό αυτήν την όψη, σημαίνει να μην επεμβαίνουν άλλοι στη ζωή μου. Όσο μεγαλύτερο είναι το πεδίο μη επέμβασης, τόσο πιο μεγάλη είναι και η ελευθερία μου. Οι δύο αυτοί τύποι ελευθερίας μπορεί να φαίνονται παρόμοιοι, ή δύο διαφορετικοί τρόποι (ένας θετικός και ένας αρνητικός) για να εκφράσουμε την ίδια ιδέα. Ωστόσο, μας ενημερώνει ο Berlin, αυτές οι δύο αντιλήψεις περί ελευθερίας, κινήθηκαν ιστορικά σε διαφορετικές κατευθύνσεις και δεν άργησαν να συγκρουστούν μεταξύ τους. Για την καλύτερη κατανόηση αυτού του διαχωρισμού, ο συγγραφέας μας περιγράφει δύο διαφορετικά Εγώ που ενυπάρχουν μέσα σε κάθε άτομο. Το ένα είναι αυτό που κυριαρχεί και το άλλο αυτό που καθυποτάσσεται. Με το πρώτο εννοεί την "άνωτερη φύση" του ατόμου, το "αληθινό", το "ιδεώδες", το "αυτόνομο" Εγώ, ή πιο απλά τον "καλύτερο εαυτό" του ατόμου. Το άλλο το συνδέει με την "κατώτερη φύση" του ανθρώπου, με την επιδίωξη της άμεσης απόλαυσης, το "εμπειρικό" ή "ετερόνομο" Εγώ που γίνεται υποχείριο της επιθυμίας και του πάθους. Με δεδομένη λοιπόν την ύπαρξη αυτών των δύο Εγώ, μπορεί να τεκμηριωθεί η συλλογιστική της αρνητικής ελευθερίας και να μετατρέψει την επέμβαση σε ζωές ανθρώπων με τα όποια μέσα (εκφοβισμός, καταπίεση, ακόμη και βασανισμός) σε υγιές συμβάν, εν ονόματι της καλής πλευράς του εαυτού τους (της πρώτης μορφής Εγώ, του "πραγματικού" Εγώ): «έχοντας τη βεβαιότητα ότι ο πραγματικός σκοπός του ανθρώπου (όποιος κι αν είναι: η ευτυχία, το καθήκον, η σοφία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας) ταυτίζεται με την ελευθερία του – ήτοι με την ελεύθερη επιλογή του 'πραγματικού', αν και συχνά άδηλου και κρύφιου, Εγώ του.» (Berlin, 2001:275). Έχει θεωρούμε ενδιαφέρον να συνεχίσουμε για λίγο την εξέλιξη της ίδιας της σκέψης του Berlin: «Αν οι άνθρωποι είναι φύσει αυτόνομοι – δημιουργοί αξιών και αυτοσκοπών, το απόλυτο

κύρος των οποίων έγκειται στο γεγονός ότι αποτελούν απόρροιες ελεύθερης βούλησης-, τότε τίποτε δεν είναι χειρότερο από το να τους αντιμετωπίζει κανείς ωσάν να μην ήταν ελεύθερα όντα, αλλά φυσικά αντικείμενα, έρμαια της αιτιότητας, πλάσματα ευρισκόμενα στο έλεος έξωθεν επιρροών, όντα των οποίων τις επιλογές κατευθύνει ο εξουσιαστής είτε με απειλές είτε με υποσχέσεις ανταμοιβών. Όταν αντιμετωπίζει κανείς τους ανθρώπους κατ' αυτόν τον τρόπο, δείχνει απλώς ότι λαμβάνει ως δεδομένο ότι οι άνθρωποι είναι ανίκανοι να αυτοπροσδιορίζονται. "Ουδείς μπορεί να με καταναγκάσει να είμαι ευτυχισμένος με το δικό του τρόπο.", έλεγε ο Kant. Ο πατερναλισμός είναι " η εντονότερη μορφή δεσποτισμού που μπορεί κανείς να συλλάβει" (Kant's gesammelte Schriften, Βερολίνο, 1900, στο Berlin, 2001:280) και τούτο, διότι ο πατερναλισμός αντιμετωπίζει τους ανθρώπους, όχι σαν ελεύθερα όντα, αλλά σαν υλικό, το οποίο εγώ, ο καλοπροαίρετος μεταρρυθμιστής, μπορώ να διαμορφώσω σύμφωνα με τους σκοπούς που έχω επιλέξει με απόλυτη ελευθερία. Πρόκειται, φυσικά, για τη μορφή διακυβέρνησης που συνιστούσαν οι πρώτοι ωφελμιστές.» (Berlin, όπ. παρ.).

Να τονίσουμε εδώ τη σύνδεση των συλλογισμών των πρώτων αυτών ωφελμιστών με τους σημερινούς νέο-φιλελεύθερους, που μέσω της δικιάς τους κατανόησης του ορθολογισμού και της ελευθερίας δημιούργησαν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε το οικονομικό σύστημα του καπιταλισμού. Αυτό δηλαδή που μας εξηγεί ο Berlin είναι πως με την παραπάνω θεώρηση περί ελευθερίας, έχουν φτάσει κάποιοι άνθρωποι (των οποίων η σκέψη έχει φτάσει να επηρεάζει περισσότερο από το μισό πληθυσμό του πλανήτη) να ενστερνίζονται για τον εαυτό τους τη θετική έννοια της ελευθερίας, αλλά για τους απανταχού καταπιεσμένους την αρνητική έννοια της ελευθερίας, εξηγώντας το κάπως ως αναγκαίο κακό με καλό ή θεμιτό σκοπό. Ισχυρίζονται δηλαδή για τον εαυτό τους πως, έχοντας την αλήθεια και χρησιμοποιώντας την «άνωτη φύση» τους, έχουν το δικαίωμα να αποκτούν δύναμη και απόλυτη ελευθερία δράσης, ώστε να απελευθερώσουν τους υποταγμένους -στα πάθη τους- ανθρώπους, με όποιο μέσο, με σκοπό να τους κάνουν ευτυχισμένους. Να τους υποδουλώσουν δηλαδή με σκοπό να τους ελευθερώσουν.

Με αυτόν τον τρόπο μας περιγράφεται το πιστεύω των ορθολογιστών φιλοσόφων, που συνεχίζουν τη σκέψη τους και μας λένε ότι ο μόνος τρόπος για να κατακτήσουμε την ελευθερία είναι η χρήση του κριτικού Λόγου, η διάκριση μεταξύ αναγκαίων και ασήμαντων πραγμάτων. Έχει ενδιαφέρον εδώ ότι ως παράδειγμα χρησιμοποιείται πολλές φορές η παιδεία των νεαρών ατόμων. Ας πάρουμε την περίπτωση ενός μικρού μαθητή που συναντά τις στοιχειώδεις μαθηματικές αλήθειες, αυτές που ορθώνονται ως εμπόδια στην ελεύθερη λειτουργία του νου του, αφού δεν κατανοεί ακόμα την αναγκαιότητα της γνώσης αυτής, που

του προσφέρεται από κάποια εξωτερική αυθεντία, όπως αυτή του δασκάλου. Όταν όμως μετά από κάποιο διάστημα, καταλάβει ο μαθητής τη λειτουργία των συμβόλων, τους κανόνες των σχηματισμών και μετασχηματισμών και τη λογική βάση της οποίας εξάγονται τα συμπεράσματα και κατά συνέπεια δεχτεί πως όλα αυτά προκύπτουν από λογικούς νόμους, τότε οι μαθηματικές αλήθειες δεν του επιβάλλονται ως έξωθεν καταναγκασμοί, αλλά ως κάτι που το δέχεται ελεύθερα και που το θέλει αφού στηρίζεται –και– σε δική του ορθολογική σκέψη. Την άποψη αυτή εκφράζει και ο επίσης ορθολογιστής Spinoza, που λέει ότι τα παιδιά, αν και καταναγκάζονται από τους μεγαλύτερους να κάνουν ορισμένα πράγματα, δεν είναι δούλοι, αφού οι εντολές τις οποίες εκτελούν, είναι προς δικό τους όφελος. Με ανάλογο τρόπο φέρνει και το παράδειγμα κάποιου υπηκόου ενός αληθινά δημοκρατικού κράτους, όπου το κοινό καλό περιλαμβάνει και το δικό του (Berlin, 2001:295). Κάπως ανάλογα τοποθετείται και ο Fichte, ο οποίος θέτοντας ως στόχο, το να γίνουν ορθολογικοί όσοι δεν είναι, για την καλύτερη λειτουργία της κοινωνίας, επικαλείται την ανάγκη παιδείας για αυτά τα άτομα, από τα οποία όμως δε θα περίμενε κανείς να καταλάβουν τους σκοπούς των παιδαγωγών τους και να συνεργαστούν μαζί τους. Έτσι φτάνει στο σημείο ο Fichte να ισχυρίζεται πως η παιδεία λειτουργεί βάση της αρχής : «Αργότερα θα καταλάβετε τους λόγους για τους οποίους κάνω τώρα ότι κάνω». Συνεχίζει μάλιστα λέγοντας ότι δε μπορεί να περιμένει κανείς από τα παιδιά να καταλάβουν γιατί είναι αναγκασμένα να πηγαίνουν στο σχολείο, αλλά ούτε και από τους αδασείς γιατί είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν στους νόμους, που σύντομα θα τους κάνουν ορθολογικούς. Καταλήγει λέγοντας πως : «Ο καταναγκασμός αποτελεί επίσης μια μορφή παιδείας.» (Fichte's *Sammtliche Werke*, Βερολίνο, 1845-6 στο Berlin, 2001:299). Το επιχείρημα, που λέει πως σε αναγκάζω (με κάθε μέσο) να κάνεις κάτι που δε θέλεις, διότι είναι για το δικό σου καλό, που εσύ δεν είσαι ικανός (στην παρούσα φάση) να καταλάβεις, είναι το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιεί ο κάθε δικτάτορας, ιεροεξεταστής ή καταπιεστής για να δικαιολογήσει ηθικά ή και μορφολογικά τη συμπεριφορά του. Εντελώς συνειρμικά και αυθόρμητα, μας έρχεται στο νου τόσο η λειτουργία και η τελεολογία της παιδείας που παρέχεται στον τόπο μας, όσο και η ρητορική που χρησιμοποιεί το παρόν καθεστώς για να επιβάλλει τα μέτρα που θεωρεί αναγκαία για την εξυγίανση της οικονομίας της χώρας. Θεωρούμε πως δε χρειάζεται να πλατειάσουμε προς την αντίκρουση αυτής της άποψης, αφού με την παρούσα εργασία συνολικά πιστεύουμε πως συνηγορούμε προς αυτήν την κατεύθυνση. Όμως αξίζει να αφουγκραστούμε τον προβληματισμό του Berlin για το πώς γίνεται άνθρωποι όπως ο Fichte και ο Conte, που ισχυρίζονταν πως ήταν και μαθητές του Kant, να μεταβάλλουν τον αυστηρό ατομικισμό του Kant σε αυτό το καθαρώς ολοκληρωτικό δόγμα. Το ερώτημα αυτό παίρνει ακόμα μεγαλύτερο βάρος από το γεγονός ότι ακόμη

περισσότεροι σύγχρονοι φιλελεύθεροι στοχαστές υπέστησαν την ίδια περίεργη μεταμόρφωση. Και συνεχίζει λέγοντάς μας ότι είναι αλήθεια πως ο Kant, ακολουθώντας τη φιλοσοφία του Rousseau, πίστευε πως όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να αυτοπροσδιορίζονται ορθολογικά. Όχι όμως μέσω ειδικών για θέματα ηθικής (κάτι που υποστήριζαν οι ωφελμιστές), αλλά με την ορθή χρήση μιας πανανθρώπινης ιδιότητας από τον καθένα. Κατά συνέπεια οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι, όχι γιατί ζουν με σκοπό την τελειώσή τους – κάτι που κάποιος άλλος μπορεί να τους αναγκάσει να πράξουν -, αλλά διότι γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο οφείλουν και θέλουν να ζουν με αυτόν τον τρόπο και αυτό είναι κάτι που κανείς άλλος δεν μπορεί να το κάνει εκ μέρους τους ή στο όνομά τους.

Κλείνουμε την παράθεση των σκέψεων για το ζήτημα αυτό με ένα ενδιαφέρον σχόλιο που κάνει ο Berlin, ο οποίος μας λέει πως αν ίσχυαν όσα υποστηρίζουν οι ορθολογιστές, περί ύπαρξης και ανάγκης εφαρμογής της αρνητικής έννοιας της ελευθερίας, τότε ως φυσική συνέπεια η ελευθερία θα ταυτιζόταν με το νόμο και η αυτονομία με την εξουσία. Αφού ο νόμος που απαγορεύει στους υποτελείς του να κάνουν αυτό που, ως έλλογα όντα, ποτέ δεν θα ήθελαν να κάνουν, δεν είναι εμπόδιο για την ελευθερία τους. Στην ιδανική κοινωνία, μία κοινωνία αποτελούμενη από απολύτως υπεύθυνα άτομα, οι κανόνες και οι νόμοι σταδιακά θα εξαφανίζονταν, αφού μόλις που θα γινόταν αντιληπτή η ύπαρξή τους. Ένα μόνο πολιτικό κίνημα, μας ενημερώνει ο Berlin είχε την τόλμη να διατυπώσει ρητά μία ανάλογη άποψη, δεχόμενο συγχρόνως τις συνέπειές της: οι αναρχικοί(Berlin, 2001:292-307).



2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

2.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΤΗΣ ΕΧΕΙ ΑΣΚΗΘΕΙ.

Όπως αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας, ο άνθρωπος έρχεται σε αυτόν τον κόσμο ελλιπής ως προς τα κύρια στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν και τον διαφοροποιούν από τα άλλα είδη ζωής στον πλανήτη. Τα βασικότερα από αυτά είναι η ορθοστασία, η επικοινωνία (με την έννοια της γνώσης και χρήσης της γλώσσας) και η αυτόβουλη δραστηριότητα. Τα τρία αυτά κύρια χαρακτηριστικά καθώς και άλλα υποδεέστερα ή ανάλογα, προσκτώνται από το ανθρώπινο ον κατά τη διάρκεια της ένταξής του στην κοινωνία και τον πολιτισμό που έχει δημιουργήσει αυτή, τη στιγμή της έλευσης του ατόμου στον κόσμο. Η κύρια λειτουργία μέσω της οποίας επιτελείται αυτή η διεργασία είναι η εκπαίδευση (Καρακατσάνης Π., στο Καραφύλλης, 2002:15-16). Είναι μία οργανωμένη, ως επί το πλείστον, διαδικασία μετάδοσης και εκμάθησης της συσσωρευμένης γνώσης και κοινωνικής εμπειρίας στο νέο άτομο. Είναι όμως συγχρόνως διαδικασία ανάπτυξης των δυνατοτήτων, δεξιοτήτων και κλίσεων του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Ο τρόπος δε με τον οποίο αυτή γίνεται, εξαρτάται από το πολιτισμικό επίπεδο της κάθε κοινωνίας. Δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδεται στο κάθε άτομο η ποσότητα των γνώσεων και η ποιότητα της ζωής που έχει κατακτηθεί από την εκάστοτε κοινωνία, εξαρτάται ως επιλογή από την αξιακή ιεράρχηση της κοινωνίας αυτής.

Συνειδητοποιούμε έτσι, το νευραλγικό ρόλο της εκπαίδευσης στην εξέλιξη και τη ροή του πολιτισμού της κάθε κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να γίνει κατανοητή η εξέλιξη της εκπαίδευσης ως θεσμού, η σημερινή της κατάσταση καθώς και οι διαμάχες που έχουν ξεσπάσει, κατά καιρούς, από υποστηρικτές διαφόρων απόψεων τόσο για το περιεχόμενο, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες από γενιά σε γενιά. Θεωρούμε έτσι, εποικοδομητική μία συνοπτική επισκόπηση της κατάστασης στην εκπαίδευση στο δυτικό κόσμο, ώστε να αποφευχθεί μία αυθαίρετη και δίχως νόημα αναφορά στην ελεύθερη παιδεία.

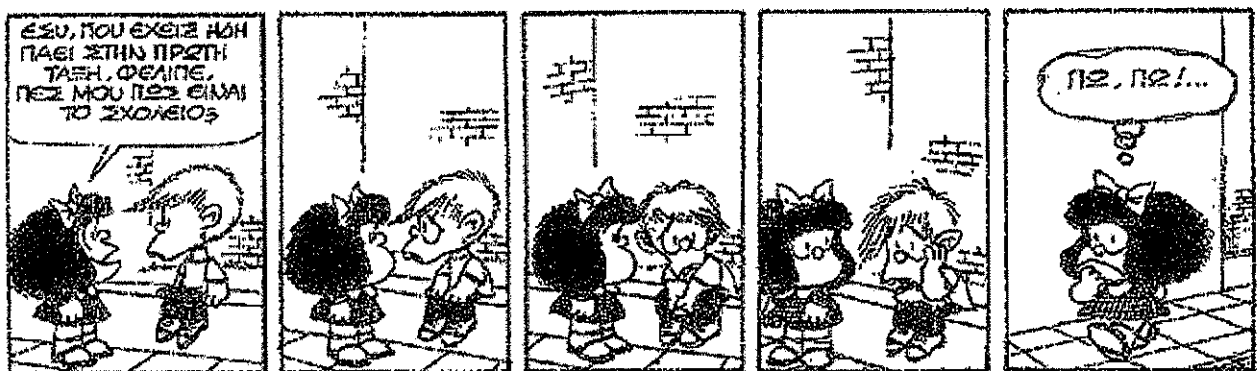
Κατά τον 19^ο αιώνα ξεκίνησε η γενίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες του δυτικού κόσμου, η οποία με την κήρυξη του 1^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου είχε ολοκληρωθεί σε όλες τις τότε βιομηχανικές χώρες. Ο 2^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος βρήκε τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση σε αναπτυσσόμενους ρυθμούς, με αποτέλεσμα μετά το 1945 να γενικεύεται και ο πρώτος κύκλος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως τα τέλη του 1960 είχε ωριμάσει πλέον η ιδέα της καθιέρωσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που να απευθύνεται σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, στα πλαίσια ενός «δια βίου» και διαρκούς συστήματος εκπαίδευσης (Husen, 1991: 23). Την ίδια περίοδο που ανθούσε η εκπαίδευση ως θεσμός και μέστωνε στις συνειδήσεις των ανθρώπων η πεποίθηση, πως αυτός είναι ο δρόμος για την ολοκλήρωση του ατόμου και την ομαλή του ένταξη στην κοινωνία, ξεκίνησαν να ακούγονται και οι πρώτες επικρίσεις στο θεσμό και τη λειτουργία του και εμφανίστηκαν οι πρώτες αμφιβολίες για τις επιπτώσεις του στο άτομο. Ήρθε στο προσκήνιο λοιπόν η συζήτηση για την κρίση στην εκπαίδευση, που κορυφώθηκε λίγα χρόνια μετά με τις μεγάλες φοιτητικές εξεγέρσεις σε Γαλλία και Γερμανία, που επισημοποίησαν πλέον την αμφισβήτηση και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Έως τη δεκαετία του 1970 ο προβληματισμός είχε αντικαταστήσει την τυφλή πίστη στα οφέλη της εκπαίδευσης με τα κύματα των επικρίσεων να πληθαίνουν, τόσο από τους συντηρητικούς, όσο και από τους πιο προοδευτικούς ανθρώπους της κοινωνίας. Οι μεν πρώτοι κατηγορούσαν το σχολείο για: α) χαμηλό επίπεδο στις σπουδές λόγω της διευρυμένης πρόσβασης στο σχολείο από μεγαλύτερα κομμάτια του πληθυσμού, β) έλλειψη αυστηρότητας και πειθαρχίας λόγω έλλειψης κινήτρων όπως ο ανταγωνισμός γ) μη εκμετάλλευση των χαρισματικών μαθητών στο όνομα των ίσων ευκαιριών σε όλους και δ) το ότι η εκπαίδευση που ήταν προσανατολισμένη στην αγορά εργασίας, έδωσε τώρα τη θέση της σε αυτήν για τη προσαρμογή στη ζωή και την ισότητα.. Από την άλλη πλευρά οι ριζοσπάστες κατηγορούσαν το σχολείο ως καταθλιπτικό, καταπιεστικό και αυταρχικό. Επίσης αξιοσημείωτη είναι και μία γενιά μαρξιστών παιδαγωγών που θεωρούσαν το σχολείο εργαλείο του καπιταλιστικού συστήματος και ότι η λειτουργία του συντελεί στη δημιουργία υπάκουων και παραγωγικών (για το σύστημα) πολιτών. Μία διαφοροποίηση που συνέβη εκείνη την εποχή, ήταν αυτή της άποψης που ήθελε τα θέματα του σχολείου να κρίνονται και να λύνονται αυστηρώς με παιδαγωγικά κριτήρια. Η νέα αντίληψη είδε το σχολείο ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας με τα προβλήματά του να προσεγγίζονται τόσο παιδαγωγικά, όσο και κοινωνικά και πολιτικά. Επίσης άξιες μνείας είναι μελέτες που έγιναν εκείνη την περίοδο (1966, 1967, 1976) που έδειξαν ότι για τις διαφορές στις επιδόσεις ανάμεσα σε μαθητές και σχολεία υπεύθυνα ήταν η κοινωνική καταγωγή και το οικογενειακό περιβάλλον περισσότερο, παρά οι διδακτικές πρακτικές και οι σχολικοί πόροι. (Husen, 1991:

26) Ενώ δηλαδή στην αρχή με την εξάπλωση της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού διαχύθηκε η πεποίθηση πως η εκπαίδευση θα εξομάλυνε τις διαφορές ανάμεσα στις τάξεις, παρέχοντας κοινωνική κινητικότητα μέσα από ευκαιρίες μόρφωσης και ανέλιξης σε παιδιά κατώτερων τάξεων, γρήγορα αυτές οι ελπίδες αποδείχτηκαν φρούδες, αφού φάνηκε πως μέσα στο κλίμα ανταγωνισμού που προωθούσε το σχολείο, πετύχαιναν οι μαθητές που προερχόντουσαν από ανώτερα μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί αφενός ότι εκτεταμένη έρευνα της εποχής διαπίστωσε αρνητική στάση, από πλευράς των μαθητών, για το σχολείο (Husen, 1991: 29) και αφετέρου ότι η παραδοσιακή, γραφειοκρατική και ιεραρχική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος δεχόταν όλο και περισσότερες επικρίσεις, με αίτημα τη συμμετοχή εξίσου των μαθητών και των γονιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ύστερα από αυτήν τη συνοπτική ανασκόπηση στην εκπαιδευτική σκηνή τις τελευταίες δεκαετίες, θα περάσουμε στις απόψεις των ριζοσπαστών παιδαγωγών για την οργάνωση της εκπαίδευσης. Πρώτα όμως θα θέλαμε να κάνουμε κάποια σχόλια με σκοπό τη σύνδεση της κυρίαρχης πολιτικής για την εκπαίδευση από τα δυτικά κράτη και της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τις ιδέες των εκφραστών της ελεύθερης ή ριζοσπαστικής εκπαίδευσης. Επεξεργαζόμενοι τις προηγούμενες απόψεις των δύο κεντρικών τάσεων για την εκπαίδευση, τείνουμε να πιστέψουμε ότι οι θέσεις των συντηρητικών ανθρώπων της κοινωνίας με την παραδοσιακή αντίληψη περί εκπαίδευσης, εξελίχθηκε στις θέσεις του κράτους και την πραγματοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Βέβαια θα ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε ότι η εκπαιδευτική πρακτική είναι μία σε όλες τις χώρες της δύσης, όμως μπορούμε να αναγνωρίσουμε κοινές πορείες στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών με χρονικές διαφορές μεταξύ τους και διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, προερχόμενα από ανθρωπογεωγραφικά γνωρίσματα της κάθε περιοχής. Η αντίληψή μας όμως περιλαμβάνει, τόσο τις παλαιότερες διδακτικές πρακτικές δασκάλων που δε μπορούμε να πούμε ότι έχουν εκλείψει εντελώς, όσο και την κεντρική πολιτική του κράτους, που εκφράζεται με τα αναλυτικά προγράμματα, τα συγγράμματα και τις οδηγίες-εντολές του υπουργείου παιδείας. Αρχικά λοιπόν, θα θέλαμε να επαναφέρουμε στη μνήμη όλων τις αμιγώς συμπεριφοριστικές πρακτικές των δασκάλων που μας εκπαίδευαν όταν ήμασταν εμείς μαθητές, οι οποίες γίνονται αυταρχικότερες όσο ανατρέχουμε στο χρόνο προς τα πίσω. Να σημειώσουμε επίσης (για δεύτερη φορά), ότι οι συμπεριφορές των δασκάλων που παρακολουθήσαμε οι ίδιοι στα σχολεία που επισκεφτήκαμε κατά τη πρακτική μας άσκηση στο τρέχον έτος, δε διέφεραν στην ουσία τους από αυτές των δασκάλων παλαιότερων χρόνων, μολονότι ο τρόπος συγγραφής πολλών σχολικών βιβλίων σήμερα, κλίνει πλέον εμφανώς προς τάσεις

ανακάλυψης της γνώσης από τους μαθητές. Σαφώς και έχουν γίνει βήματα προς μία πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση, με πιο τρανταχτό παράδειγμα την εξάλειψη της βίας από πλευράς των δασκάλων, όμως η ουσία των διδακτικών μεθόδων δεν πιστεύουμε πως έχει αλλάξει ιδιαίτερα. Αναπαράγονται απλά οι ίδιες μορφές διδασκαλίας, των δασκάλων της παλαιάς παιδαγωγικής σχολής. Ο δάσκαλος συνεχίζει να είναι η αυθεντία που μεταδίδει τη γνώση στο μαθητή, έτοιμη, χωρισμένη σε κομμάτια ώστε να είναι πιο ευκολονόητη και αποκομμένη από την καθημερινή ζωή του μαθητή-νέου ανθρώπου. Η ιεραρχία και η γραφειοκρατία παραμένει ακλόνητη σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το υπουργείο δίνει τις ίδιες εντολές σε όλη την επικράτεια (διαμετρικά αντίθετο από τις κοινωνικό-πολιτισμικές προσαρμογές στις ιδιαιτερότητες που επιτάσσει η σύγχρονη βιβλιογραφία), τις οποίες εφαρμόζουν κατά σειρά οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων και στη συνέχεια οι δάσκαλοι. Στη συνέχεια να αναφέρουμε τον ανταγωνισμό που γεννά και συντηρεί η εκπαίδευση σε όλες τις χώρες της δύσης, γεγονός απόλυτα εναρμονισμένο με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που έχει δημιουργήσει το ισχύον οικονομικό σύστημα τους τελευταίους αιώνες. Επίσης να σημειώσουμε τη μεγάλη έμφαση που δίνεται σε τεχνολογικά μαθήματα, σε αντίθεση με τα ανθρωπιστικά και καλλιτεχνικά, που παραμελούνται κατά κόρον, με σαφή στόχο την άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση και προσανατολισμό των νέων ανθρώπων της κοινωνίας.

Με όλα αυτά τα δεδομένα για τα εκπαιδευτικά πράγματα καθώς και με αναπόσπαστο παράγοντα τις κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων αιώνων, έχει διαμορφωθεί ένα ρεύμα στις παιδαγωγικές αντιλήψεις που καλείται ριζοσπαστική εκπαίδευση. Η δημιουργία, οι εκφραστές, οι ιδέες και τέλος τα εγχειρήματα που πραγματοποιήθηκαν, με γνώμονα το βίωμα ελεύθερης παιδείας από παιδιά και ενήλικους, είναι τα αντικείμενα που θα μας απασχολήσουν στο παρόν κεφάλαιο.



2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι ελευθεριακές θεωρίες για την εκπαίδευση πηγάζουν από την πεποίθηση, ότι κάθε επιτυχημένη ριζοσπαστική αλλαγή στην κοινωνία εξαρτάται ως ένα βαθμό από τις αλλαγές στη χαρακτηριστική και τη συμπεριφορά των ανθρώπων « δε μπορεί να “γεννηθεί” μια νέα κοινωνία αν δε γεννηθεί ένας νέος άνθρωπος, που να μπορεί να λειτουργήσει μέσα σ αυτήν». Η αντιαυταρχική παιδαγωγική ασχολείται με νέες μορφές κοινωνικοποίησης, οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μη εξουσιαστικών χαρακτηριστικών. Έτσι, αυτή η παιδαγωγική περιλαμβάνει όχι μόνο τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης, εκπαίδευσης και αγωγής μέσα στο σχολείο, αλλά επίσης τις μεθόδους ανατροφής των παιδιών και οργάνωσης της οικογένειας.

Εξετάζοντας τις ριζοσπαστικές μορφές εκπαίδευσης θα πρέπει να τονίσουμε ότι έχουν αποστασιοποιηθεί από τα κυρίαρχα ρεύματα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης, τα οποία αποβλέπουν απλά στη μεταρρύθμιση της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι 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, καθώς και ολόκληρη τη δομή της κοινωνίας. Η σχολική εκπαίδευση και η ριζοσπαστική εκπαίδευση είναι έννοιες σχεδόν αντίθετες. (Σπρίνγκ, 1987: 10) Τα δημόσια σχολεία στηρίζονται από την κυρίαρχη κοινωνική δομή και με τη σειρά τους εργάζονται για να στηρίξουν αυτή τη δομή. Επιπλέον, τα δημόσια σχολεία θα μπορούσαν θεωρητικά ενδεχομένως και πρακτικά να μεταρρυθμίσουν και να βελτιώσουν την κρατούσα κοινωνική πραγματικότητα, ποτέ όμως δεν επιχειρούν να το πραγματοποιήσουν επιφέροντας βασικές δομικές αλλαγές.

Η απόρριψη του δημόσιου σχολείου αντιπροσωπεύει ένα από τα σημαντικότερα θέματα στην ιστορική εξέλιξη των ριζοσπαστικών μορφών εκπαίδευσης, από τον Ουίλλιαμ Γκόντγουιν στο 18^ο αιώνα μέχρι τον Ιβάν Ίλιτς στον 20^ο αιώνα και βασίζεται στην ιδέα ότι τα σχολεία δημιουργήθηκαν σαν μέσο διαμόρφωσης των ηθικών και κοινωνικών πεποιθήσεων του πληθυσμού προς όφελος της κυρίαρχης ελίτ. Σε όλη τη διάρκεια του 19ού 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 μιας κυρίαρχης εξουσίας. Ένα σημαντικό στοιχείο του ενδιαφέροντος των ριζοσπαστών για την εκπαίδευση, υπήρξε η αντίδραση στην εμφάνιση της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης, κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Σε όλη αυτή την περίοδο υπήρχε μια σταθερή τάση προς τη γενική και υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχολεία συντηρούμενα και ελεγχόμενα από το κράτος. Ο σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης ήταν η προετοιμασία των πολιτών και των εργατών για το σύγχρονο βιομηχανικό κράτος. Επομένως ήταν φυσικό, για όσους ζητούσαν ένα ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, να υιοθετήσουν μια έντονα κριτική στάση απέναντι σε εκπαιδευτικά συστήματα που είναι οργανωμένα να συντηρούν την υπάρχουσα κοινωνική δομή.

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 απόπειρες του εκπαιδευτικού συστήματος να παράγει πολίτες που θα υπακούουν τυφλά στις επιταγές αυτής της κυβέρνησης ακόμη και όταν αυτή στρέφεται ενάντια τόσο στα προσωπικά τους συμφέροντα όσο και στην ίδια τη λογική και θα υιοθετούν μια στάση του τύπου «Δίκαιο ή άδικο είναι η πατρίδα μου». Ένα άλλο ζήτημα της ριζοσπαστικής κριτικής ήταν η πεποίθηση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν χρησιμοποιηθεί για να παράγουν εργάτες εκπαιδευμένους από τη σχολική διαδικασία για να δεχτούν να ασκήσουν μια εργασία ανιαρή, μονότονη και δίχως προσωπική ικανοποίηση. Αυτοί οι εργάτες αποδέχονται την εξουσία του βιομηχανικού συστήματος και δεν επιδιώκουν καμία θεμελιακή αλλαγή του. Επιπλέον, ένα ακόμη θέμα που την απασχόλησε είναι ο μύθος της κοινωνικής κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης που συνόδευε την ανάπτυξη της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης. (Σπρίνγκ, 1987: 12)

Όλα τα παραπάνω θέματα αναπτύσσονται και σχολιάζονται διεξοδικά στο έργο των σημαντικότερων κριτικών της εκπαίδευσης : του Ουίλιαμ Γκόντγουιν, του Μαξ Στίρνερ, του Φρανθίσκο Φερρέρ και του Ιβάν Ίλλιτς. Ο Ουίλιαμ Γκόντγουιν ήταν ένας από τους κριτικούς της εκπαίδευσης που αντιτάχθηκε στην πολιτική δύναμη που θα νομιμοποιούσε το κράτος, να προωθεί μια συγκεκριμένη, ευνοϊκή για αυτούς ιδεολογία μέσα στα σχολεία. Ο Μάξ Στίρνερ εισήγαγε μια άκρως απαραίτητη έννοια στα πλαίσια της ελεύθερης εκπαίδευσης, στην οποία βασίστηκαν τα μοντέρνα σχολεία του μεταγενέστερου Φερρέρ. 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 19^{ου}

αιώνα. Ο Ιβάν Ίλλιτς είναι ένας από τους πιο σύγχρονους κριτικούς της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και το κοινωνικό σύστημα.

Η ανάλυση και η επεξήγηση των θέσεων των παραπάνω θεωρητικών θα καταστήσει την κατανόηση των ριζοσπαστικών ιδεών τους στο ζήτημα της εκπαίδευσης, οι οποίες όμως πάντοτε προκύπτουν, επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις κοινωνικές ανάγκες της εκάστοτε εποχής, ένα εύκολο εγχείρημα, καθώς είναι ιδέες αρκετά αφηρημένες και επομένως μόνο μέσω μιας κοινωνικο-πολιτικής ανάλυσης της εποχής μπορούν να κατανοηθούν ολοκληρωτικά.

2.3. ΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

2.3.1. Γουίλιαμ Γκόντγουιν

Στα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, οι δυτικές κοινωνίες ένωσαν την ένταση της μετάβασης από τις μοναρχικές στις δημοκρατικές μορφές διακυβέρνησης. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου αναπτύχθηκε μια στενή σχέση ανάμεσα στην πολιτική ιδεολογία και τη μαζική σχολική εκπαίδευση. Τότε άσκησε ο Ουίλλιαμ Γκόντγουιν την οξύτερη κριτική του στη μαζική σχολική εκπαίδευση. Η Γαλλική και η Αμερικάνικη επανάσταση συμβόλιζαν την πίστη του 18ου αιώνα στη λογική του ατόμου και στην ικανότητα της να ελέγχει και να καθοδηγεί τις κυβερνητικές επιλογές. Όμως αυτές οι πολιτικές αλλαγές εμπεριείχαν ορισμένες εγγενείς αντιφάσεις στην συγκρότησή τους. Η πίστη στη λογική του ατόμου θα μπορούσε να οδηγήσει περισσότερο σε ένα επιχείρημα υπέρ της παντελούς απουσίας κυβέρνησης παρά υπέρ της ύπαρξης μιας δημοκρατικής μορφής κυβέρνησης. Για τον Γκόντγουιν η εξασθένιση της εξουσίας των μοναρχιών έδειχνε να ακολουθείται από την αυξημένη εξουσία μιας νέας άρχουσας ελίτ. Η αλλαγή στη μορφή της κυβέρνησης σημαίνει 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 και όχι κάποια δημοκρατική κοινωνία, την οποία θα άλλαζε περιοδικά η άρχουσα τάξη.

Για να καταλάβουμε σωστά τις ιδέες του Γκόντγουιν πρέπει να τις δούμε μέσα στα πλαίσια της πίστης του Διαφωτισμού στην πρόοδο, σαν προϊόν της ανάπτυξης του ανθρώπινου λόγου. Φοβόταν πως τα δυο πιο εκπληκτικά φαινόμενα της εποχής του, δηλαδή η άνοδος του "σύγχρονου κράτους" και η δημιουργία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων για την παραγωγή πολιτών για αυτό το κράτος «θα μπορούσαν να οδηγήσουν στο δογματικό έλεγχο και το στραγγαλισμό του ανθρώπινου λόγου».⁹ Στο έντυπο που συνέγραψε και διέδωσε, με το άνοιγμα του σχολείου του, στα 1783, υποστήριζε ότι οι δυο κύριοι φορείς της εξουσίας είναι η κυβέρνηση και η εκπαίδευση. Από τους δυο πιο ισχυρός είναι η εκπαίδευση, γιατί «Η κυβέρνηση πρέπει πάντοτε να βασίζεται στη συναίνεση των κυβερνωμένων. Αφήστε τους πιο καταπιεσμένους κάτω από τον ήλιο να αλλάξουν τον τρόπο της σκέψης τους έστω μια φορά και θα είναι ελεύθεροι».¹⁰ Κάθε τρόπος διακυβέρνησης νομιμοποιείται αν αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός από το λαό. Ο έλεγχος της κοινής γνώμης διαμέσου της εκπαίδευσης σημαίνει συνεχή υποστήριξή της. 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 εμπειριστατωμένα από τον Γκόντγουιν στη μελέτη του για την κυβέρνηση με τίτλο «Έρευνα σχετικά με την Πολιτική Δικαιοσύνη». Προειδοποίησε ότι «προτού βάλουμε ένα τόσο ισχυρό μηχανισμό κάτω από τη διεύθυνση ενός αμφιλεγόμενου φορέα, πρέπει πρώτα να συλλογιστούμε καλά τι κάνουμε».¹¹ Ο Γκόντγουιν ήταν σίγουρος ότι το περιεχόμενο της εθνικής εκπαίδευσης θα διαμορφωνόταν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εναρμονίζεται με τις επιταγές της πολιτικής εξουσίας.

Επιπλέον, υποστήριζε ότι 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 «εξωγενή κίνητρα», παρουσιάζοντας την ύλη στους μαθητές «δεσποτικά, με δελεασμούς ή απειλές, δείχνοντας ότι 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. Μια παιδεία βασισμένη στις

⁹ Μια καλή βιογραφία και σύνοψη των ιδεών του Γκόντγουιν υπάρχει στο βιβλίο του George Woodcock, "William Godwin" (London: The Porcupine Press, 1946)

¹⁰ William Godwin, "An Account of the Seminary...At the Ersom in Surrey" στο Τζόελ Σπρινγκ "Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης", 1987 : 14-15

¹¹ Στο ίδιο, 1987 : 15.

δεσποτικές μεθόδους των εξωγενών κινήτρων, δεν μπορεί παρά να προετοιμάζει τα άτομα για μια διακυβέρνηση με δεσποτικούς νόμους.¹²

Ο Γκόντγουιν αντιλήφθηκε αρχικά ότι 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, μεταφράζοντας την σε κοινωνική και πολιτική εξουσία. Δεύτερον, ο Γκόντγουιν πίστευε ότι 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 μεμονωμένο 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 να 'ναι πιο επιθυμητές από κάποιο όνομα που στο άκουσμα του τρέμουν τα έθνη». (Σπρίνγκ,1987: 16) Ο Γκόντγουιν ήταν πεπεισμένος πως μια δίκαιη κοινωνία δε θα μπορούσε παρά να είναι αποτέλεσμα της ελεύθερης άσκησης του λόγου από 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. Με μια από τις πιο εντυπωσιακές εκφράσεις της υπόθεσης ενάντια στη σύγχρονη σχολική εκπαίδευση, ο Γκόντγουιν δήλωνε: "Καταστρέψτε μας, αν σας αρέσει, μην πασχίζετε όμως, με μια εθνική εκπαίδευση, να καταστρέφετε μέσα στη σκέψη μας τη διάκριση ανάμεσα στο δίκιο και το άδικο." (Σπρίνγκ,1987: 17-18) Ο Γκόντγουιν ήταν ο μόνος που διατύπωνε τέτοιες σφοδρές αντιρρήσεις απέναντι στην εθνική εκπαίδευση, σε μια εποχή που την θεωρούσαν μια από τις πιο προωθημένες και χρηστικές κοινωνικές υποθέσεις.

Η σχολική εκπαίδευση στη Γερμανία, στη διάρκεια αυτής της περιόδου, ήταν ένα άριστο παράδειγμα των όσων είχε προβλέψει ο Γκόντγουιν 150 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. Ενώ η ναζιστική Γερμανία αντιπροσωπεύει, ίσως, ένα ακραίο παράδειγμα εκείνων για τα οποία προειδοποιούσε ο Γκόντγουιν, η κριτική του αποδείχτηκε εξίσου προφητική και στην

¹² William Godwin , “ The Enquirer ” στο Τζόελ Σπρίνγκ “ Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης ” , 1987 : 24

περίπτωση των ΗΠΑ — το εκπαιδευτικό σύστημα που ο Λέων Τολστόι αποκαλούσε "το λιγότερο κακό". Οι πατριωτικές ασκήσεις στα αμερικάνικα σχολεία έφτασαν στο αποκορύφωμα 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.

2.3.2. Μαξ Στίρνερ

Ο Μαξ Στίρνερ επιτέλεσε πολύ σημαντικό έργο στο χώρο της ελεύθερης-ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, καθώς έδωσε μια νέα διάσταση στο κεντρικό ζήτημα της κοινωνικής και ηθικής αντίληψης εισάγοντας και αναπτύσσοντας τον αριστοτελικό όρο «αυτεξούσιο».

Το αυτεξούσιο είναι μια έννοια μεγάλης σημασίας για τις ριζοσπαστικές θεωρίες της εκπαίδευσης, διότι επεκτείνει την ιδέα της ελευθερίας, οδηγώντας την πέρα από το συνηθισμένο νόημα της πολιτικής ελευθερίας και της ισότητας ενώπιον του νόμου. Η έννοια του αυτεξούσιου σύμφωνα με τον Στίρνερ δηλώνει τον έλεγχο του ατόμου πάνω στις πεποιθήσεις του και τις ενέργειες του. (Σπρίνγκ, 1987: 31) Η αναγκαιότητα της εισαγωγής του όρου «αυτεξούσιο» προέκυψε από την άποψη του θεωρητικού ότι η πολιτική ελευθερία δε σημαίνει και πολλά πράγματα, όταν οι ενέργειες του ατόμου καθοδηγούνται από κάποια εξωτερική εξουσία, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της ηθικής επιβολής κάποιας θρησκείας, κάποιας εκπαίδευσης ή κάποιας διαδικασίας διαπαιδαγώγησης, από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει. Έτσι, η επιδίωξη του αυτεξούσιου συνεπαγόταν την αναζήτηση κάποιας εκπαιδευτικής μεθόδου ή θεσμικής διευθέτησης που να επιτρέπει την απελευθέρωση απ' την εσωτερικευμένη εξουσία και την ιδεολογική κυριαρχία.

Ο Στίρνερ, επιπλέον, ήταν ένθερμος υποστηρικτής της άποψης ότι « η εκπαιδευτική μέθοδος θα πρέπει να επιτρέπει στο άτομο την επιλογή των πεποιθήσεών του». (Στίρνερ, 2000: 74) Αυτό το στήριζε στην ιδέα ότι 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 ικανότητα τους να απαλλάσσονται από οποιαδήποτε συγκεκριμένη ιδέα ή πεποίθηση, καθώς όπως έγραψε στο βιβλίο του «Ο Μοναδικός και το Δικό του» « 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».¹³ Η σκέψη από την οποία κάποιος δεν μπορεί να απαλλαγεί, η σκέψη που εξουσιάζει το άτομο, ήταν αυτό που ο Στίρνερ αποκαλούσε «τιμόνι στο κεφάλι», δηλαδή η ηθική επιταγή που κατευθύνει τις πράξεις του. Το αυτεξούσιο, επομένως, με άλλα λόγια για τον θεωρητικό αυτό σήμαινε την εξάλειψη της ετεροκατευθυνόμενης σκέψης και πράξης.

Ο Στίρνερ ήταν ο πρώτος που έκανε τη διάκριση μεταξύ του «ελεύθερου ανθρώπου» και του «εκπαιδευόμενου ανθρώπου»(Στίρνερ,2000: 68-73). Υποστήριζε ότι η γνώση χρησιμοποιείται από τον «εκπαιδευόμενο άνθρωπο» για να διαμορφώνει το χαρακτήρα του, ενώ ο ελεύθερος άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γνώση για να διευκολύνει την επιλογή του. « 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». (Στίρνερ,2000: 71)Για τον ελεύθερο άνθρωπο, η γνώση κάποιου πράγματος ήταν πηγή μεγαλύτερης επιλογής, ενώ για τον εκπαιδευμένο ήταν ο καθοριστικός παράγοντας της επιλογής.

Η ανάλυση της σχέσης μαθητή - δασκάλου από τον Στίρνερ σίγουρα υπήρξε μια από 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 βούλησης του. Η ίδια ακριβώς η ύπαρξη της σχέσης μαθητή-δασκάλου καταστρέφει τη βούληση του ατόμου. Στην πραγματικότητα, αυτή η σχέση προετοιμάζει τα άτομα να παραιτηθούν από τη βούληση τους υπέρ της αυθεντίας των κοινωνικών θεσμών. 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 από το μαθητή. Εκείνο που πραγματικά διδάσκει το σχολείο στο άτομο είναι πώς να γίνει μαθητής. (Στίρνερ,2000: 68-70)

Για να αποφευχθεί η μετατροπή των ανθρώπων σε απλούς μαθητές ο Στίρνερ πίστευε ότι η παιδαγωγική θα πρέπει να στοχεύει στην αυτοανάπτυξη, με την έννοια ότι το άτομο θα πρέπει να αποκτά αυτογνωσία καθώς και την ικανότητα να δρα. Διαθέτοντας έτσι μια τέτοια

¹³ Max Stirner, "The Ego and His Own" στο Τζόελ Σπρινγκ "Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης", 1987 : 36

άποψη για την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία, ο Στίρνερ άσκησε κριτική στα υπάρχοντα σχολεία, καθώς υποστήριξε ότι λειτουργούν ενάντια στην ελευθερία της βούλησης.

Εν κατακλείδι, ο Στίρνερ οραματιζόταν μια κοινωνία όπου η κοινωνικοποίηση θα ήταν προϊόν καλλιέργειας κι όχι εκπαίδευσης. Αυτεξούσιο σημαίνει απελευθέρωση από τα δόγματα και τις ηθικές επιταγές και μια βούληση χειραφετημένη από τις εξουσιαστικές καταβολές της.

2.3.3.Φρανθίσκο Φερρέρ

Στα τέλη του 19ου αιώνα φαινόταν πως τα σχολεία άρχιζαν, επίσης, να λειτουργούν και σαν παραρτήματα για τις νέες βιομηχανικές οικονομίες. Κατηγορήθηκαν ότι έφτιαχναν υπάκουους υπηρέτες για το σύγχρονο βιομηχανικό κράτος. 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 εκτέλεση του ξεσήκωσε την κατακραυγή πολλών ομάδων στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ και ανακίνησε το ενδιαφέρον για το έργο και τις ιδέες του.

Ο Φρανθίσκο Φερρέρ ήταν υπέρμαχος και υποστηρικτής του κινήματος των Μοντέρνων Σχολείων στη Γαλλία, το οποίο είχε ιδρυθεί πολύ πριν τα χρόνια του Φερρέρ. Δημιουργός του ήταν η Λουίζ Μισέλ που είχε ιδρύσει ένα μικρό σχολείο στη Μονμάρτη με συνεχιστές σημαντικούς εκπαιδευτικούς όπως ο Πολ Πομπέν, η Μαντλέν Βερνέ και ο Σεμπάστιαν Φορ) Το κίνημα των Μοντέρνων Σχολείων υποστήριζε ότι σε ένα κατάλληλο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον, η ελευθερία, η αγάπη και η βαθιά κατανόηση των αναγκών του παιδιού, είναι ικανά να καταστρέψουν κάθε βία, άδικο και εγκληματικό στίγμα που επιβάλλεται πάνω τους. Νιώθοντας ο Φερρέρ τις δυνατότητες αυτού του κινήματος τόσο στη θεωρητική όσο και στην πρακτική του εφαρμογή, διέκρινε την ανάγκη ύπαρξης τέτοιων σχολείων ειδικά στην Ισπανία.

«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»(Σπρίνγκ,1987: 21). 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 αναμεμιγμένες σε ένα διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, που απαιτούσε 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.

Πριν αρχίσουμε να μιλάμε πιο συγκεκριμένα για το κίνημα των Μοντέρνων Σχολείων και την πρακτική που εφάρμοσε ο Φερρέρ, είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στις συνθήκες που επικρατούσαν τότε στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ισπανία. Κατά αυτό τον τρόπο δεν μπορούμε να κρίνουμε την προσπάθεια του Φερρέρ ξεκομμένη από τη χρονική περίοδο που εκδηλώθηκε και παρόλο που κάποια στοιχεία της σήμερα μπορεί να μας φαίνονται συμβατικά, τότε είχαν καινοτόμο και ριζοσπαστικό χαρακτήρα. Στην αλλαγή λοιπόν του αιώνα, σχεδόν το 70% του ισπανικού πληθυσμού ήταν αναλφάβητοι. Μόνο το 1/3 των πόλεων είχαν σχολείο, και αυτά ήταν πολύ συντηρητικά και κάτω από τη στενή παρακολούθηση της εκκλησίας (πολλά τα διοικούσαν κληρικοί) και της κρατικής γραφειοκρατίας. Οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν βάρβαρες (στηρίζονταν στην τιμωρία - κυρίως σωματική) και δινόταν έμφαση στην δασκαλοκεντρική διδασκαλία του καθολικού δόγματος και στη στεία μάθηση. Μεικτά σχολεία ήταν ανεκτά μόνο στην επαρχία μόνο και μόνο λόγω της έλλειψης σχολικού χώρου, ενώ τα κορίτσια δε διδάσκονταν καθόλου φυσικές επιστήμες, ιστορία ή γεωγραφία. Μάθαιναν μόνο πώς να μαγειρεύουν, να προσεύχονται και να φροντίζουν τους μελλοντικούς συζύγους τους. Τέλος, οι δάσκαλοι ήταν σκανδαλωδώς κακοπληρωμένοι ενώ τα επαρχιακά σχολεία δε διέθεταν επαρκείς εγκαταστάσεις.¹⁴

Ο Φερρέρ είχε αντιληφθεί ότι η ιεραρχική δομή του καπιταλισμού απαιτούσε ορισμένους τύπους χαρακτηριστικών γνωρισμάτων από τους εργάτες. Έπρεπε να είναι εκπαιδευμένοι να αποδέχονται την ανία και τη μονοτονία της δουλειάς στο εργοστάσιο και να συμμορφώνονται υπάκουα στην οργάνωση και ιεραρχία του εργοστασίου. Οι εργάτες έπρεπε να είναι ακριβείς, υπάκουοι, παθητικοί και πρόθυμοι να αποδέχονται τη δουλειά και τη θέση τους. Γράφοντας ένα δελτίο του "Σύγχρονου Σχολείου", σχετικά με τη συνύπαρξη πλούσιων και φτωχών μαθητών στα σχολεία του Βελγίου, ο Φερρέρ τόνιζε ότι «η εκπαίδευση που παρέχεται (στα σχολεία) βασίζεται πάνω στην υποτιθέμενη αιώνια αναγκαιότητα ενός διαχωρισμού ανάμεσα σε φτωχούς και πλούσιους και πάνω στην αρχή ότι η κοινωνική αρμονία συνίσταται στην τήρηση των νόμων». (Σπρίνγκ, 1987: 23)

Σύμφωνα με τον Φερρέρ, αυτό που διδασκόταν στους φτωχούς ήταν να δέχονται την κυρίαρχη κοινωνική δομή και να πιστεύουν ότι η βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης εξαρτάται απ' την προσωπική τους προσπάθεια μέσα στα πλαίσια της

¹⁴ Emma Goldman "Anarchism and Other Essays" στο Τζόελ Σπρίνγκ "Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης", 1987 :21-22

κυρίαρχης δομής. Ο Φερρέρ προσπάθησε να υλοποιήσει μια εκπαίδευση του αυτεξούσιου, απαλλαγμένη από το δογματικό έλεγχο. Πίστευε ότι ο ρόλος του δάσκαλου είναι να σπέρνει τους σπόρους των ιδεών, ιδεών προορισμένων να φυτρώσουν αργότερα στον αγρό της λογικής κάθε ατόμου. Το Σεπτέμβριο του 1901 ο Φερρέρ ίδρυσε το πρώτο Μοντέρνο Σχολείο στη Βαρκελώνη, ξεκινώντας με μια τάξη που την αποτελούσαν 12 κορίτσια και 18 αγόρια. Μέσα σε 10 μήνες ο αριθμός των μαθητών είχε υπερδιπλασιαστεί, ενώ μέχρι το 1909 είχε οργανώσει στην Ισπανία 109 σχολεία και είχε παρακινήσει τα φιλελεύθερα στοιχεία της χώρας του να οργανώσουν άλλα 308 σχολεία.¹⁵

Οι αρχές του σχολείου του μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να γίνεται με βάση τη λογική και τις επιστημονικές αρχές, αρνούμενοι κάθε μυστικιστική και υπερφυσική διάσταση.
- Διδασκαλία ολική, πολύπλευρη με ταυτόχρονη άρνηση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης που βασίζεται αποκλειστικά στη νόηση.
- Αμοιβαία σχέση μεθόδων και προγραμμάτων σπουδών με την ψυχολογία του παιδιού.
- Η «ηθική εκπαίδευση» πρέπει να προκύπτει πάνω απ' όλα από το παράδειγμα και να στηρίζεται στο «φυσικό» νόμο της αλληλεγγύης. (Σπρίνγκ, 1987: 45)

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να αναφέρουμε πιο αναλυτικά τα εξής: τα τμήματα ήταν μεικτά και μάλιστα προσπάθησε να έχει παιδιά από διάφορες κοινωνικές τάξεις, ελπίζοντας να ξεπεραστεί τουλάχιστον μεταξύ των παιδιών η ταξική διαίρεση. Επικρατούσε μια εμπεδωμένη ανεξιθρησκία (εκπορευόμενη από τον ορθολογισμό) και μια απόλυτη άρνηση κάθε παρέμβασης του κράτους στην εκπαίδευση. Η σημασία της ιδέας της ολόπλευρης εκπαίδευσης έγκειται στην ανάπτυξη των διαφόρων δυνατοτήτων και όχι στην προετοιμασία για μια εξειδικευμένη εργασία. Δεν υπήρχαν βραβεία και υποτροφίες, ούτε βαθμοί και εξετάσεις παρόλο που οι μαθητές διδάσκονταν συστηματικά. Απαγορευόταν ρητά στους δασκάλους να χρησιμοποιούν οποιαδήποτε ηθική ή υλική τιμωρία. Αν γινόταν κάτι που απαιτούσε διευθέτηση, αντιμετωπιζόταν έμμεσα με συζήτηση και ποτέ δεν αναφερόταν κανένα όνομα. Ο ταραξίας ήταν ο μόνος που καταλάβαινε ότι αναφέρονταν σε αυτόν. Η διδασκαλία έπρεπε να στηρίζεται αποκλειστικά στην αυθόρμητη επιθυμία των μαθητών. Το πρόγραμμα διδασκαλίας έπρεπε να είναι προσαρμοσμένο στους μαθητές και να

¹⁵ Emma Goldman “ Anarchism and Other Essays” στο περιοδικό “ ΝΥΚΤΕΓΕΡΣΙΑ ” τεύχος 3^ο « Ανθρώπινη Φύση», 2010 : 28-37.

τους επιτρέπει να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό. Έτσι, ο δάσκαλος θα έπρεπε να γνωρίζει πολύ καλά κάθε παιδί και να προσαρμόζει τη στάση του και τις απαιτήσεις του ανάλογα. Τα παιδιά είχαν πλήρη ελευθερία να παίζουν όπως ακριβώς ήθελαν, αρκεί να μην έκαναν τίποτα επιβλαβές γι' αυτά και τους άλλους. Το καίριο πρόβλημα δεν ήταν το « τι » πρέπει να διδάξουμε σε ένα μαθητή, αλλά το « πώς », δηλαδή με ποιόν τρόπο. Τελικός σκοπός ήταν να φθάσουν τα άτομα να είναι μορφωμένα, ψυχικά και συναισθηματικά υγιή, και ελεύθερα από κάθε προκατάληψη. Να αποκτήσουν πνευματική ανεξαρτησία και να είναι ικανά να ανανεώνουν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον τους, ψάχνοντας για το καλύτερο. (Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 4^ο 1998: 8-16)

Για να εξασφαλίσει την αυτονομία του από το κράτος, το Μοντέρνο Σχολείο ήταν επί πληρωμή, αλλά ο καθένας πλήρωνε σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Σημαντικότερη ήταν και η συμβολή των συνδικάτων, στηρίζοντας όχι μόνο οικονομικά τα Μοντέρνα Σχολεία, αλλά και διαθέτοντας και άτομα των συνδικάτων για να βοηθήσουν στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

Μάλιστα το Μοντέρνο Σχολείο δεν απευθυνόταν μόνο σε ανήλικους. Το βράδυ γίνονταν μαθήματα και σε ενήλικους εργάτες, ενώ μέσω του εκδοτικού οίκου που είχε δημιουργήσει ο Φερρέρ, εξέδιδε μικρά, φτηνά και ευκολονόητα βιβλία πάνω σε ποικίλα επιστημονικά και πολιτιστικά θέματα το οποία μοιράζονταν σε ολόκληρη την Ισπανία σε χωρικούς και εργάτες.

Τέλος ολοκλήρωσε το σχέδιο του με την ίδρυση μιας σχολής που εκπαίδευε δασκάλους σύμφωνα με τις λαϊκές και ορθολογικές αρχές. 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. "Αφού δεν εκπαιδεύουμε για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό", έγραφε, "δεν μπορούμε και να κρίνουμε την ικανότητα ή την ανικανότητα του παιδιού"(Σπρίνγκ,1987:43).



2.3.3.1 ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ FERRER ΚΑΙ ΤΑ « ΜΟΝΤΕΡΝΑ ΣΧΟΛΕΙΑ »

Μετά τον θάνατο του μεγάλου παιδαγωγού Φρανσίσκο Φερρέρ ξεκίνησε ένα κίνημα για την ελευθεριακή εκπαίδευση, εμπνευσμένο από το παράδειγμά του, το οποίο εξαπλώθηκε σε όλον τον κόσμο. Από τη Βραζιλία και την Αργεντινή μέχρι την Πολωνία, από την Κίνα μέχρι την Αγγλία, τη Γαλλία και τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες δημιουργήθηκαν σχολεία, τα οποία βασίστηκαν στο μοντέλο του Φερρέρ (Νυκτεγερσία, 2010 : 39). Τα σχολεία αυτά λειτούργησαν ως συνέχεια του πρώτου μοντέρνου σχολείου, καθώς διέπονταν από το ίδιο ελεύθερο πνεύμα, έδιναν βάση στην ανάπτυξη της αυτενέργειας του παιδιού, στα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια του, με σκοπό τη δημιουργία αυτόνομων και ανεξάρτητων ανθρώπων. Οι δογματισμοί και οι εξουσίες σε αυτά τα σχολεία απουσίαζαν ολοσχερώς, ενώ τη θέση τους κατείχαν η ελευθερία, η αλληλεγγύη, η ισοτιμία και η συντροφικότητα.

Τα σχολεία Φερρέρ ή αλλιώς τα Μοντέρνα Σχολεία διέφεραν από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά πειράματα της ίδιας περιόδου, αφού όπως αναφέρει και ο Florence Tager « η ελευθεριακή τάξη πειραματίζεται δίνοντας έμφαση στην ελευθερία ενώ όσον αφορά τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, αυτές χρωματίζονται πολιτικά από το κίνημα των ενηλίκων που στεγάζονται στο ίδιο κτίριο». (Νυκτεγερσία, 2010 : 40) Επεξηγηματικά, ήταν σχολεία για παιδιά εργατών, τα οποία τα διεύθυναν οι ίδιοι οι εργάτες. Οι ιδρυτές των σχολείων αυτών απέρριπταν κάθε μορφή εξουσίας και προωθούσαν την ελευθερία της σκέψης και της πράξης εγκαινιάζοντας μια νέα κοινωνία βασισμένη στη αλληλεγγύη και τη συνεργασία ελεύθερων ατόμων. Το κίνητρό τους μέσα σε μια περίοδο κοινωνικού αναβρασμού και κυβερνητικής καταπίεσης ήταν να δημιουργήσουν όχι μόνο ένα νέο σχολείο, αλλά μια νέα κουλτούρα, μια καινούρια ζωή, έναν νέο κόσμο.

Η πιο σημαντική εφαρμογή του κινήματος Φερρέρ εξελίχθηκε στις Ηνωμένες πολιτείες, όπου και διήρκεσε για περισσότερο από 50 χρόνια. Το 1910 δημιουργήθηκε μια διευρυμένη οργάνωση με το όνομα « Ένωση Φρανθίσκο Φερρέρ » η οποία είχε ως σκοπό να εκδώσει και να διασπείρει το έργο του Φερρέρ και να ιδρύσει Μοντέρνα Σχολεία. Στα επόμενα χρόνια η Ένωση άκμασε αφού το έργο της διαδόθηκε σχεδόν σε όλη τη χώρα και τα μέλη της αυξήθηκαν εντυπωσιακά. Μέχρι τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο είχαν δημιουργηθεί περισσότερα από 20 Μοντέρνα Σχολεία στη Ν. Υόρκη, στη Φιλαδέλφεια, στο Ντιτρόιτ, στο Σικάγο, στο Σιάτλ και στο Πόρτλαντ, όπου τα παιδιά μπορούσαν να φοιτήσουν σε ένα κλίμα ελευθερίας σε αντίθεση με την τυπικότητα και την πειθαρχία της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, επικουρικά σχολεία σύντομα άνοιξαν σε Βοστώνη, Σαν

Φρανσίσκο, Λος Άντζελες, ενώ σε μεγάλες πόλεις οργανώθηκαν καλοκαιρινές κατασκηνώσεις. Παρόλο που, τελικώς, τα περισσότερα Μοντέρνα Σχολεία αποτέλεσαν βραχύβια εγχειρήματα και διήρκεσαν μόνο δύο με τρία χρόνια, υπήρξαν κάποια που λειτουργούσαν για αρκετές δεκαετίες, όπως αυτό στο Μόχεγκαν της Ν, Υόρκης(1924-1941) ή στο Λέηγκουντ του Νιου Τζέρσεϋ (1933-1958). (Νυκτεγερσία, 2010 : 40-41)

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα αναφερθούμε σε δύο σημαντικά μοντέρνα σχολεία ή αλλιώς σχολεία Φερρέρ, τα οποία αποτέλεσαν σχολεία - σταθμούς στον χώρο της ελεύθερης - ριζοσπαστικής εκπαίδευσης και τα οποία ξεχώρισαν κυρίως λόγω της μακροχρόνιας λειτουργίας τους και της μεγάλης τους επιρροής στο κοινωνικό σύνολο.

2.3.3.2 TO ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΥΟΡΚΗΣ(1911-1915)

Το μοντέρνο σχολείο της Νέας Υόρκης γνωστό και ως « Κέντρο Φερρέρ» ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1911 στο St. Mark's Place του Greenwich Village με πρώτο διευθυντή τον Bayard Boyesen, πρώην καθηγητή στο πανεπιστήμιο Columbia, ο οποίος ωστόσο εκδιώχθηκε λόγω των ριζοσπαστικών αντιλήψεών του(Νυκτεγερσία, 2010 : 41). Όταν το κέντρο έγινε ευρύτερα γνωστό παρουσιάστηκε η ανάγκη να μεταφερθεί καθότι οι εγκαταστάσεις δεν ήταν επαρκείς. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το κέντρο Φερρέρ εξ' αρχής αποτελούσε πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο για άτομα πάσας ηλικίας καθώς οργανώνονταν μαθήματα ριζοσπαστικής λογοτεχνίας, τέχνης και ψυχολογίας και για ενηλίκους. Στη συνέχεια, από το 1912 ξεκίνησε τη λειτουργία του ένα ημερήσιο σχολείο με εννιά μαθητές του οποίου τη διεύθυνση ανέλαβαν αρχικά ο John και Abby Coryell και έπειτα ο μεγάλος φιλόσοφος και συγγραφέας Will Durant.

Το μοντέρνο σχολείο της Νέας Υόρκης δεν λειτουργούσε με δίδακτρα. Ήταν ανοιχτή η τάξη σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ιδεολογία (συντηρητική ή ριζοσπαστική) ή την οικονομική κατάσταση της οικογένειας από την οποία προέρχονταν. Επίσης, επιτρεπόταν η είσοδος σε όποιον ήθελε να παρακολουθήσει την ελευθεριακή θεωρία σε εφαρμογή. Η τάξη ξεκίνησε με εννέα παιδιά μεταξύ 4-10 χρονών . Δεν υπήρχε συγκεκριμένη ώρα προσέλευσης έτσι τα παιδιά έρχονταν και αποχωρούσαν όποτε το επιθυμούσαν. Τα μαθήματα προσεγγίζονταν διαθεματικά και πάντοτε ήταν συνδεδεμένα με την άμεση πραγματικότητα των μαθητών. Επιπλέον, γίνονταν μαθήματα χειρονακτικά όπως ξυλουργική, τα οποία επέτρεπαν στους μαθητές να κατασκευάσουν – δημιουργήσουν οτιδήποτε ήθελαν εναποθέτοντας όλη την δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Όσον αφορά την πειθαρχία, απουσίαζε εντελώς από τη διδακτική διαδικασία. Οι διαφορές και οι

φιλονικίες λύνονταν μέσω του διαλόγου. Οι παιδαγωγοί - δάσκαλοι δε χρησιμοποιούσαν ποινές και τιμωρίες και οι μαθητές μάθαιναν να χρησιμοποιούν τον διάλογο για να επιλύουν τα προβλήματα τους. Ο αυτοσχεδιασμός και το πείραμα ήταν βασικά δομικά στοιχεία των μαθημάτων του μοντέρνου σχολείου, διότι δινόταν έμφαση στην εκμάθηση μέσω της δημιουργικότητας και της ενεργής εμπλοκής των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν επιβαλλόταν κάποια συγκεκριμένη δομή στη διδασκαλία ή κάποιο τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά δινόταν έμφαση στις επιθυμίες των μαθητών, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Η διδασκαλία λοιπόν ήταν αυστηρά παιδοκεντρική και ο ρόλος του δασκάλου- παιδαγωγού περιοριζόταν στο να συντονίζει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να υλοποιούν τους στόχους που έθεταν. Επίσης, δεν διεξάγονταν εξετάσεις, ούτε δίνονταν βαθμοί στα παιδιά, έτσι ώστε να αποφευχθούν συναισθήματα φθόνου, υποκρισίας, και προσποίησης μεταξύ των μαθητών. Τα παιδιά έπρεπε να είναι ελεύθερα να μαθαίνουν χωρίς φόβο και ανταγωνισμό. (Νυκτεγερσία, 2010 : 43-46)

Το 1913 η διεύθυνση του σχολείου πέρασε στην Cora Bennet Stephenson, η οποία σχεδόν άμεσα προχώρησε στη δημιουργία θερινού σχολείου και νηπιαγωγείου. Η ανάπτυξη του κέντρου Φερρέρ είχε ως αποτέλεσμα και την αύξηση του αριθμού των μαθητών(είκοσι πέντε μαθητές καθημερινά, ενώ συνέχιζαν να έρχονται επισκέπτες από την Ελβετία και τη Γερμανία για να παρακολουθήσουν τον τρόπο λειτουργίας του ελεύθερου σχολείου) (Νυκτεγερσία, 2010 : 47).

Το μοντέρνο σχολείο της Νέας Υόρκης ήταν ένα ριζοσπαστικό σχολείο, το οποίο έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης των μαθητών, στη δημιουργία μαθητών με κριτική σκέψη μέσω μιας πολύπλευρης- καθολικής εκπαίδευσης και στην νοητική ανεξαρτησία. Ο κεντρικός στόχος ήταν να μάθει στο παιδί να ζει ελεύθερο μακριά από όλες τις μορφές εξουσίας και δογματισμού. Το παιδί μέσα σε αυτά τα πλαίσια μπορούσε να απολαύσει την παιδικότητα του, ξεδιπλώνοντας ελεύθερα την προσωπικότητά του και να μάθει να είναι αυτόβουλο και ανεξάρτητο τόσο ως προς τη σκέψη, όσο και την πράξη.

2.3.3. 3. ΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΣΤΕΛΤΟΝ

Στο Στέλτον του Νιου Τζέρσεϋ ιδρύθηκε από τους Harry Kelly, Leonard Addott και Joseph Cohen η λεγόμενη « Ferrer Colony Association» με σκοπό τη συγκέντρωση χρημάτων για την αγορά γης, η οποία στη συνέχεια μεταπωλούνταν σε πιθανούς αποίκους και σε μικρά αγροτεμάχια, κρατώντας αρχικά ένα μέρος 9 στρεμμάτων για το σχολείο, γύρω από το οποίο θα χτιζόταν η κοινότητα (Νυκτεγερσία, 2010 : 49). Στα πρώτα της βήματα η κοινότητα διέθετε εξήντα στέμματα, μέσα στα οποία υπήρχαν μια παλιά αγροικία και σιταποθήκη που είχε μετατραπεί σε οικοτροφείο, ενώ υπήρχε και ένας υπαίθριος κοιτώνας, στον οποίο στεγάζονταν τριάντα παιδιά που είχαν μεταφερθεί από την πόλη. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνθήκες διαβίωσης τον πρώτο καιρό ήταν εξαιρετικά δύσκολες, διότι υπήρχαν πολλά οικονομικά προβλήματα και οι εγκαταστάσεις δεν είχαν ολοκληρωθεί.

Οι συνθήκες άρχισαν να βελτιώνονται από τον Μάρτη του 1917, όταν έφτασαν ως επικεφαλείς οι Jim και Nellie Dick. Και οι δύο ήταν ένθερμοι υποστηρικτές της ελεύθερης – ριζοσπαστικής εκπαίδευσης και είχαν ιδρύσει Μοντέρνα σχολεία στο Λίβερπουλ και στο Λονδίνο. Επιπλέον, είχε προσαρτηθεί περισσότερη γη και έτσι η αποικία είχε στην κατοχή της 143 στρέμματα, δώδεκα από τα οποία ανήκαν στο σχολείο και δύο αποτέλεσαν καλλιεργούμενο κήπο για την παραγωγή λαχανικών από τα παιδιά. Ακόμη ένα νέο σχολικό σπίτι προστέθηκε και δημιουργήθηκε και ένα μικρό αγρόκτημα με ζώα. Μέχρι το 1919 περίπου 100 οικογένειες κατείχαν γη στο Στέλτον, ενώ 30 από αυτές ήταν μόνιμοι κάτοικοι. Το σχολείο σύντομα απέκτησε 30-40 οικότροφους σπουδαστές, πέρα από εκείνους που ζούσαν στην αποικία με τις οικογένειες τους, αλλά και τους σπουδαστές που ταξίδευαν κάθε πρωί για το σχολείο (Νυκτεγερσία, 2010 : 50-51).

Στο σχολείο του Στέλτον η φοίτηση ήταν προαιρετική, η συμμετοχή εθελοντική και τα παιδιά ακολουθούσαν μόνο οτιδήποτε τους προκαλούσε ενδιαφέρον. Επιπλέον, απουσίαζε το συγκεκριμένο ωράριο. Δεν υπήρχε κάποιο οριοθετημένο πρόγραμμα σπουδών, έτσι ο κάθε μαθητής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του, διαμόρφωνε το πρόγραμμά του. Η επιβολή της πειθαρχίας και η τιμωρία δεν εφαρμόζονταν στο μοντέρνο σχολείο.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που ξεχώριζε το μοντέρνο σχολείο στο Στέλτον ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές όπως επίσης και οι γονείς τους συμμετείχαν στη διοίκηση του σχολείου. Το σχολείο αποτελούσε το κέντρο της κοινότητας και τον κύριο λόγο ύπαρξής της. Η κοινότητα συγκέντρωνε μετανάστες και ντόπιους, διανοούμενους και εργάτες στον ίδιο βαθμό, ενώ δε δίνονταν ιδιαίτερη σημασία στην καταγωγή και την προέλευση του καθενός.

Μια από τις σημαντικότερες προσωπικότητες που έδρασαν στο Στέλτον ήταν και η Elizabeth Ferm, η οποία είχε επηρεαστεί από τις ιδέες του Γερμανού εκπαιδευτικού και ιδρυτή του Kindergarten movement, Friedrich Froebel (Φρέμπελ Φρίντριχ), οι θεωρίες του οποίου έδιναν έμφαση στην ατομική δραστηριότητα και στη δημιουργικότητα των παιδιών.

Υπό τη διεύθυνση της Elizabeth και Alexis Ferm το σχολείο αποτέλεσε ένα από τα ριζοσπαστικότερα πειράματα που έλαβαν ποτέ χώρα στην ιστορία της αμερικανικής εκπαίδευσης, αφού οι Ferm, ενισχύοντας τόσο τον ρόλο του σχολείου όσο και του «σπιτιού δραστηριοτήτων», έδιναν μεγάλη έμφαση στη χειροτεχνία, προωθούσαν παράλληλα τη χειρωνακτική και δημιουργική εργασία, μετατρέποντας τις αίθουσες των εκπαιδευτηρίων τους σε χώρους τέχνης και χειρωνακτικής εξάσκησης και την αίθουσα συνελεύσεων σε παιδικό σταθμό, ενώ η μόνη δραστηριότητα που απαιτούσε συμμετοχή ήταν η πρωινή συνέλευση.

Επιπρόσθετα ενώ υπήρχε και η επιλογή για μελέτη θεωρητικών θεμάτων, το πρόγραμμα σπουδών που διαμόρφωναν οι μαθητές επικεντρωνόταν σε υπαίθριες δραστηριότητες και στη μελέτη της φύσης (καλλιέργεια και κηπουρική, πεζοπορία, κολύμβηση, ποικιλία παιχνιδιών και σπορ), σε διάφορες χειροτεχνίες (τυπογραφία, ύφανση, ξυλουργική, κατασκευή καλαθιών, αγγειοπλαστική, κατεργασία μετάλλων) αλλά και στην τέχνη, τη μουσική και το χορό.

Όσον αφορά την κοινότητα, η εξέλιξη του σχολείου συνέβαλε στην ανάπτυξη και της κοινότητας, αφού αναπτύχθηκε το αίσθημα της συντροφικότητας και οι γείτονες ενίσχυναν ο ένας τον άλλο τόσο στην καλλιέργεια της γης, όσο και στο χτίσιμο των σπιτιών. Με αυτόν τον τρόπο χτίστηκαν συνολικά 90 σπίτια, αριθμός που αποτέλεσε και το μέγιστο αριθμό σπιτιών στην αποικία (Νυκτεγερσία, 2010 : 54).

Κλείνοντας, το μοντέρνο σχολείο του Στέλτον ήταν μοναδικό, δεδομένου ότι ήταν η πρώτη και μοναδική φορά που μια τέτοιου μεγέθους αποικία είχε ιδρυθεί γύρω από ένα σχολείο. Το ελευθεριακό πνεύμα από το οποίο χαρακτηριζόταν καθώς και η ριζοσπαστική του δομή το έκανε ακόμα πιο ξεχωριστό. Αποτέλεσε, ένα από τα σημαντικότερα εγχειρήματα προς την κατεύθυνση της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, το οποίο είχε τη δύναμη να δημιουργήσει και μια ολόκληρη κοινότητα γύρω του βασισμένη στο πρότυπο μιας ελεύθερης και ισότιμης κοινωνίας. Ένα επιπλέον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του σχολείου του Στέλτον είναι η μακροχρόνια λειτουργία του καθώς, όπως γνωρίζουμε, διήρκεσε σχεδόν 40 έτη, γεγονός που υποδηλώνει τόσο την αξία του, όσο και την επίμονη κινητοποίηση και προσπάθεια των ανθρώπων που ενστερνίστηκαν τις απόψεις του Φερρέρ, περί ελεύθερης

εκπαίδευσης και αφοσιώθηκαν στην υλοποίησή τους, δηλαδή στην δημιουργία μοντέρνων σχολείων.

2.3.4. Ιβάν Ίλλιτς

Εξετάζοντας το έργο του Ιβάν Ίλλιτς συμπεραίνουμε ότι έδωσε νέα ζωή στην ελευθεριακή παράδοση τόσο από άποψη κριτικών όσο και από άποψη προτάσεων. Ο Ίλλιτς υποστηρίζει ότι το πρόβλημα είναι τα ίδια τα σχολεία. Για τον Ίλλιτς η δομή του σχολείου εμπεριέχει μορφές- διαδικασίες που έχουν θεσμοθετηθεί σχεδόν παντού με τον ίδιο τρόπο. Έτσι διαπίστωσε ότι:

- η παραδοσιακή μορφή του σχολικού προγράμματος απαιτεί άτομα μιας συγκεκριμένης ηλικίας να συγκεντρώνονται σε ομάδες τριάντα περίπου ατόμων κάτω από την εξουσία ενός επαγγελματία δασκάλου. Δεν έχει σημασία το αν ο δάσκαλος είναι αυταρχικός εφόσον αυτό που μετράει είναι η εξουσία του δασκάλου. Δεν έχει σημασία το αν όλες οι συναντήσεις γίνονται στο ίδιο μέρος αφού κατά κάποιο τρόπο αυτό που μετράει είναι η παρουσία. Αυτό που το σχολείο-θεσμός απαιτεί νομικά ή εκ των πραγμάτων είναι να συγκεντρώνει κάθε πολίτης ένα μίνιμουμ σχολικών χρόνων για να μπορεί να αποκτήσει τα πολιτικά του δικαιώματα.

- η παραδοσιακή μορφή του σχολικού προγράμματος έχει θεσμοθετηθεί στις πλούσιες και τις φτωχές χώρες, στα εκλογικά και τα δικτατορικά καθεστώτα. Παρά τις ιδιαίτερες ιδεολογίες και τις τεχνικές που σαφώς διοχέτευσαν στο σύστημα των σχολείων τους, όλες αυτές οι χώρες ισχυρίζονται ότι η πολιτική και η οικονομική ανάπτυξη εξαρτώνται από την μεγαλύτερη επένδυση στο σύστημα των σχολείων.

- το σχολικό πρόγραμμα διδάσκει σε όλα τα παιδιά ότι η επαγγελματική διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα την οικονομικά πολύτιμη γνώση. Άλλωστε οι κοινωνικοί τίτλοι εξαρτώνται από τη θέση που αποκτιέται σε μια γραφειοκρατική διαδικασία, δηλαδή η γνώση είναι «πολύτιμη» όταν είναι επισημοποιημένη. Και φυσικά αυτή η επισημοποίηση της γνώσης ελέγχεται από επαγγελματίες(Ίλλιτς, 1976 : 41-50).

Ο Ιβάν Ίλλιτς παρατηρώντας και μελετώντας τα υπάρχοντα σχολικά τυπικά συστήματα επικρίνει τη λειτουργία τους και υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι πηγή ιδεολογικού ελέγχου και ότι 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. Το ζήτημα 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 19^ο, όσο και κατά τον 20^ο αιώνα, σχετιζόταν με τη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα που μπορεί να χειραγωγηθεί από τους κυρίαρχους θεσμούς της εξουσίας. Οι αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας έχουν άμεση σχέση με τις εσωτερικές αλλαγές αυτών των θεσμών. Ισχυρίζεται ότι η σημερινή προσανατολισμένη στην κατανάλωση κοινωνία χρειάζεται έναν τύπο προσωπικότητας εξαρτημένο για το καθετί από τις συμβουλές των ειδικών. Η σύγχρονη κοινωνία βασίζεται στην κατανάλωση έντεχνα σχεδιασμένων πακέτων. Το σχολείο προετοιμάζει τα άτομα για αυτήν την κοινωνία αναλαμβάνοντας την ευθύνη για το «ολοκληρωμένο παιδί». Το σχολείο σύμφωνα με τον Ίλλιτς διδάσκει επίσης ότι υπάρχει ένας έντεχνος και «σωστός» τρόπος για να αποκτήσεις γνώσεις και ότι θα πρέπει η διδασκαλία να αναθέτεται σε ειδικούς που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Αυτή η εξάρτηση υποστηρίζει ότι δημιουργεί μια μορφή αλλοτριώσης με αποτέλεσμα να καταστρέφει την ικανότητα των ανθρώπων για δράση. Η δράση δεν ανήκει πια στο άτομο, αλλά στον ειδικό και στο αντίστοιχο θεσμό(Ίλλιτς ,1976: 56-60). Οι φτωχοί ωστόσο διδάσκονται να πιστεύουν πως τα σχολεία τους δίνουν τη ευκαιρία για κοινωνική άνοδο καθώς και ότι το προσωπικό ταλέντο είναι εκείνο που εξασφαλίζει την επιτυχία στο σχολείο. Οι φτωχοί συνεπώς είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη σχολική εκπαίδευση στη βάση αυτής της πίστης. Δεδομένου όμως ότι οι πλούσιοι θα έχουν πάντοτε την άνεση να σπουδάζουν περισσότερα χρόνια από τους φτωχούς, η σχολική εκπαίδευση δε γίνεται παρά ένας νέος τρόπος για να επιβεβαιώνονται οι ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αποστάσεις.

Επιπλέον, ο Ίλλιτς θεωρούσε ότι η ύψιστη εξουσία που διαθέτει η σχολική εκπαίδευση στα πλαίσια των συμβατικών- παραδοσιακών σχολείων είναι η διαμόρφωση αντιλήψεων ή αλλιώς η «καθοδήγηση του νου» ανάλογα με συμφέροντα της άρχουσας τάξης(Ίλλιτς,1976 :60-67). Μάλιστα, ισχυριζόταν ότι το σχολείο επηρεάζει και τα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας, καθώς οι άνθρωποι έχοντας ως γνώμονα το σχολείο μαθαίνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους έξυπνους ή ανόητους, άξιους ή αποτυχημένους. Η ψυχολογική εξουσία που ασκείται από τη σχολική θεσμοποιημένη εκπαίδευση γίνεται κατακόρυφη αν πάρουμε υπόψη ότι η αυτοαντίληψη των ανθρώπων εξαρτάται άμεσα από την αναγνώριση και την ικανότητα λειτουργίας μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Επεξηγηματικά, αυτό που μαθαίνει όποιος/α παρατάει το σχολείο είναι ότι το σχολείο, αυτός ο δημοκρατικός, πιο φιλικός θεσμός, του έχει δώσει όλες τις ευκαιρίες κι αυτός /αυτή απέτυχε. Ο πιο αποτυχημένος δεν

μπορεί παρά να παραδεχτεί αυτή την αποτυχία και να συμπεράνει πως τώρα δε μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα για να προοδεύσει. Η απόρριψη από το σχολείο οδηγεί στην υποταγή, την απάθεια και τελικά στο απόλυτο αδιέξοδο και την κοινωνική στασιμότητα. Σε αυτή τη διαδικασία ενισχύεται επίσης και η εξουσία μιας κοινωνικής τάξης πάνω σε μια άλλη. Το σχολικό σύστημα ουσιαστικά τάσσεται υπέρ της άποψης ότι όσοι έχουν στο ενεργητικό τους περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης είναι «καλύτεροι άνθρωποι». Ο Ίλλιτς υποστήριζε ότι οι φτωχοί μαθαίνουν να υποτάσσονται στην ηγεσία των πιο εκπαιδευμένων, δηλαδή της άρχουσας τάξης.

Με τις προτάσεις του Ίλλιτς για μια κοινωνία δίχως σχολεία, ξεπερνιούνται μερικά από 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 ελλοχεύει 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 σε ένα τέτοιο σχολείο είναι ότι χρειάζονται κάποιο θεσμό για να τα απελευθερώσει. Ο Ίλλιτς απορρίπτει την έννοια του ελεύθερου σχολείου και υποστηρίζει ότι η πραγματική αυτονομία δεν μπορεί να έρθει παρά μόνο διαμέσου αλλαγών στον ίδιο τον τύπο των θεσμών. Συγκεκριμένα, γράφει στο βιβλίο του "*Μετά την Κοινωνία χωρίς σχολεία, τι; Πολιτική αντιστροφή*" ότι: « η κρίση στην εκπαίδευση μπορεί να ξεπεραστεί μόνο μέσα από μια αντιστροφή της θεσμικής δομής των παραγόντων, που σήμερα βρίσκονται στην υπηρεσία της. Μπορεί να ξεπεραστεί μόνο αν τα σημερινά σχολεία, με ή χωρίς τοίχους, που ετοιμάζουν ή εγκρίνουν τα προγράμματα των σπουδαστών, αντικατασταθούν με καινούρια ιδρύματα που θα μοιάζουν περισσότερο με βιβλιοθήκες και άλλες παρεμφερείς υπηρεσίες και θα προσφέρουν τη δυνατότητα στο σπουδαστή ν' αποκτήσει τα εργαλεία που χρειάζεται για να μπορέσει να κάνει τις επιλογές του» (Ίλλιτς ,1973: 78). Και αυτό είναι το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί η κοινωνία χωρίς σχολεία.

Το πιο πειστικό πρόβλημα του σημερινού κόσμου υποστηρίζει ο Ίλλιτς, είναι να αλλάξει το είδος των θεσμών και της τεχνολογίας, έτσι ώστε στο εξής να λειτουργούν προς όφελος του ατόμου. Η πρόταση του Ίλλιτς για να ξεπεραστεί το πρόβλημα της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία χωρίς σχολεία είναι η λειτουργία μιας σειράς υπηρεσιών "κοινής ωφελείας"(Ίλλιτς ,1976 : 101-105). 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. Λογου χάρη, προτείνει μια υπηρεσία που θα μπορούσε

να είναι κέντρο πληροφοριών(Ιλλιτς, 1976 :105-115), 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 μυηθούν σε κάποιο τομέα θα μπορούσαν να βρουν κάποιον πρόθυμο να τους διδάξει(Ιλλιτς ,1976 :115-127). 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 χάρη κάποιου άλλου ατόμου, ούτε να κρίνει τι εξυπηρετεί καλύτερα το συμφέρον αυτού του ατόμου. Ο διαχωρισμός των δυο λειτουργιών θα απέκλειε την πιθανότητα ανάπτυξης κάποιου εκτεταμένου και διαβαθμισμένου προγράμματος σπουδών. Ίσως να υπήρχε 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 προγράμματος του. Ο Ιλλιτς προτείνει, επίσης, τη δημιουργία μιας ακόμη υπηρεσίας ή συστήματος επικοινωνίας σαν μέσου σύνδεσης ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα(Ιλλιτς ,1976 :121-127). 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.

Συμπερασματικά, ο Ιβάν Ιλλιτς οραματιζόταν μια κοινωνία όπου τα σχολεία ούτε θα υπήρχαν αλλά ούτε και θα ήταν αναγκαία. Αυτό βέβαια υποστήριζε ότι δε σημαίνει απαραίτητα και το τέλος των θεσμών για τη μετάδοση δεξιοτήτων, αλλά το τέλος της προγραμματισμένης, κατευθυνόμενης διδασκαλίας, της οποίας το αποτέλεσμα είναι η συνεχής - συστηματική χειραγώγηση του ανθρώπινου νου. Σε μία τέτοια κοινωνία η γνώση και η μάθηση θα είναι άκρως συνδεδεμένες με τις διεργασίες της πραγματικής ζωής και με τη χρησιμότητά τους για τα άτομα.

2.4. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε εύλογο να κάνουμε μια συνοπτική αναφορά και στην πρακτική εφαρμογή της ελευθεριακής εκπαίδευσης από τους κυριότερες υποστηρικτές της, ώστε να προσδώσουμε στο θέμα της εργασίας μια πιο ρεαλιστική-πραγματοποιήσιμη διάσταση. Η πρακτική εφαρμογή της μη ριζοσπαστικής εκπαίδευσης αποτέλεσε κοινό τόπο για πολλούς θεωρητικούς της κατεύθυνσης αυτής. Όπως ήδη αναφέρθηκε στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, ένας από τους θεωρητικούς που κατάφερε να εμπνεύσει και να επηρεάσει με τις ιδέες και το έργο του τους μεταγενέστερους, ήταν ο Φρανθίσκο Φερρέρ και το μοντέρνο σχολείο, το οποίο λειτούργησε ως πρότυπο για να τεθούν και άλλα ελεύθερα – μοντέρνα σχολεία σε εφαρμογή. Στη συνέχεια της εργασίας μας θα πραγματευτούμε την θεωρία ενός από τους κυριότερους υποστηρικτές της «ελεύθερης» εκπαίδευσης, που υλοποίησε και πρακτικά με μεγάλη επιτυχία την ιδέα του ελεύθερου σχολείου. Θα ασχοληθούμε, λοιπόν, με την θεωρία και την πράξη του παιδαγωγού Α.Σ. Νηλ και το σχολείο που κατάφερε να ιδρύσει και να λειτουργήσει για τουλάχιστον 80 χρόνια, το περίφημο Σάμμερχιλ. Για την πλήρη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου και της φιλοσοφίας του σχολείου του Νηλ θεωρούμε απαραίτητο να αναπτύξουμε και τη θεωρία στην οποία βασίστηκε. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τη θεωρία του Βίλχελμ Ράιχ και θα συνεχίσουμε με τον Α.Σ. Νηλ.

2.4.1 Η θεωρία του Βίλχελμ Ράιχ

Ο Ράιχ απέρριπτε τη φροϋδική έννοια του "ενστίκτου του θανάτου". Αντίθετα, πίστευε πως τα σκληρά και επιθετικά γνωρίσματα του χαρακτήρα είναι προϊόν εξουσιαστικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης λόγω της καταστολής της σεξουαλικότητας. Η σεξουαλική απώθηση γεννάει το σεξουαλικό άγχος, που με τη σειρά του γεννάει ένα γενικό άγχος ηδονής. Η ανικανότητα απόλαυσης της ηδονής και τα επιθετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, υποστήριξε ο Ράιχ, βρίσκονται πάντοτε μαζί. Από 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 Φρόντ που πίστευε πως αυτές οι ορμές βρίσκονται σε σύγκρουση με τα επιθετικά ένστικτα,¹⁶ ο Ράιχ θεωρούσε την επιθετικότητα προϊόν της απόθησης των σεξουαλικών ορμών.¹⁷

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 κάθε μορφή εξουσίας. Επίσης, πρότεινε μια μέθοδο ανάλυσης των πολιτικών δομών από 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 συνέβη σίγουρα, υποστηρίζει ο Ράιχ στη "Μαζική ψυχολογία του φασισμού", με την άνοδο του φασισμού στη Γερμανία. Στη "Σεξουαλική Επανάσταση" εξηγεί ότι εξαιτίας της αποτυχίας της ρωσικής 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 κοινωνία χωρίς καταπίεση, αλλά αντίθετα μια εξουσιαστική. Έτσι θεωρούσε ότι ένας από τους κύριους στόχους ενός επαναστατικού κινήματος θα πρέπει να είναι η απελευθέρωση της χαρακτηροδομής των ανθρώπων. Αυτό, υποστήριζε ο Ράιχ, είναι αδύνατο να γίνει σε μαζική κλίμακα με τη βοήθεια της ψυχοθεραπείας. (Σπρίνγκ 1987: 81) Αυτό σήμαινε την απαλλαγή της κοινωνίας από τους θεσμούς που ο Ράιχ θεωρούσε ως τους πιο καταπιεστικούς: τον εξαναγκαστικό γάμο και την πατριαρχική οικογένεια. 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 από την εξουσία της οικογένειας, που τα διδάσκει να 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. Το σχολείο που εντυπωσίασε περισσότερο τον Ράιχ στη διάρκεια ενός ταξιδιού του στην ΕΣΣΔ, στα τέλη της δεκαετίας του 1920, ήταν ο ψυχαναλυτικός οίκος παιδών της Βέρας Σμίτ, στη Μόσχα. Το σχολείο, που είχε ιδρυθεί από τα 1921, ήταν εκείνο που είχε αναφερθεί απ' τον

¹⁶ Οι ορμές σύμφωνα με τον Φρόντ, βρίσκονται σε αντίθεση με τις εσωτερικευμένες εντολές και περιορισμούς του λεγόμενου Υπερεγώ.

¹⁷ Βίλχελμ Ράιχ, "Η ανακάλυψη της Οργάνης: Η λειτουργία του Οργανισμού" στο Τζόελ Σπρίνγκ "Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης", 1987: 80

Ράιχ ως «η πρώτη απόπειρα στην ιστορία της εκπαίδευσης να δοθεί πρακτικό περιεχόμενο στη θεωρία της παιδικής σεξουαλικότητας». (Σπρίνγκ 1987: 92) Αυτό το σχολείο τόνιζε την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης μέσα στα πλαίσια μιας παιδικής κοινότητας. Έτσι, η κοινωνική προσαρμογή δεν ήταν πια προϊόν ηθικολογικών κρίσεων, οι οποίες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές από τα παιδιά κι εξυπηρετούν μόνο τα συμφέροντα των ενηλίκων, αλλά της πραγματικής κοινωνικής ζωής των παιδιών. Οι δάσκαλοι, στο σχολείο της Βέρας Σμίτ απέφευγαν τους επαίνους, τις μομφές και γενικότερα τις κρίσεις για τη συμπεριφορά των παιδιών. Δεν επιτρέπονταν, επίσης, οι βίαιες εκδηλώσεις τρυφερότητας, δηλαδή οι ενήλικες να αγκαλιάζουν και να φιλάνε τα παιδιά, γιατί δε θεωρούνταν παρά σαν μέσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι για να εκτονώσουν την ανικανοποίητη σεξουαλικότητα τους. Χωρίς πειθαρχικά μέτρα και ηθικές κρίσεις δε χρειάζεται να "μπαλώνει κανείς με φιλιά το κακό που έχει κάνει με ξυλιές".¹⁸

2.4.2. Ο Α.Σ Νηλ υιοθετεί και εξελίσσει την Ραϊχική θεωρία

Όταν συναντήθηκε με τον Ράιχ, το 1937, ο Α.Σ. Νηλ είχε ήδη διαμορφώσει τις ιδέες του για την εκπαίδευση και τις είχε θέσει σε εφαρμογή πολλά χρόνια νωρίτερα. Ο Ράιχ πρόσφερε το θεωρητικό ψυχολογικό υπόβαθρο που έδωσε συνοχή σε πολλές ιδέες του Νηλ και επηρέασε τον αυτορρυθμιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο Σάμμερχιλ, το σχολείο του Νηλ.

Η αντίληψη ότι η ηθική γεννάει εχθρότητα, επιθετικότητα και δυστυχία, εδραιώθηκε ακόμη περισσότερο από τις ραϊχικές έννοιες της χαρακτηροθωράκισης και του άγχους ηδονής. Εκεί βέβαια που συμφώνησαν αμέσως, ήταν στο ότι ένας κόσμος απαλλαγμένος από την εχθρότητα και την επιθετικότητα στηρίζεται στην απόλυτη ελευθερία των παιδιών. Μια ιδέα που ο Νηλ διατήρησε αναλλοίωτη, ήταν η διάκριση ανάμεσα στην ελευθερία και την ασυδοσία στο ελεύθερο σχολείο. Ελευθερία σήμαινε αποδέσμευση από τις ηθικές διδαχές κι όχι το δικαίωμα να κάνεις οτιδήποτε. Όταν τον ρώτησαν τι θα έκανε αν κάποιο αγόρι άρχιζε να καρφώνει καρφιά στο μεγάλο πιάνο του σχολείου, απάντησε « Δεν έχει σημασία το να απομακρύνεις το παιδί από το πιάνο, όσο δεν του δίνεις να καταλάβει τι σημαίνει αυτό που κάνει». (Σπρίνγκ 1987: 100) Με άλλα λόγια, πίστευε ότι μπορείς να

¹⁸ Βίλχελμ Ράιχ " Η Σεξουαλική Επανάσταση " στο Τζόελ Σπρίνγκ " Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης", 1987 : 93

εμποδίσσεις κάποιον να κάνει κάτι, χωρίς να το κάνεις εν είδη ηθικής κύρωσης. Ένα άλλο παράδειγμα που έδωσε ο Νηλ ήταν η περίπτωση ενός παιδιού που είχε αφήσει κάποιο εργαλείο στη βροχή. Η βροχή, σε αυτή την περίπτωση, ήταν βλαβερή για το εργαλείο, αλλά όχι ηθικά καλή ή κακή, με κάποια αφηρημένη έννοια. Επομένως, το να δίνεις στο παιδί ελευθερία σημαίνει πως του δίνεις την ευκαιρία να μεγαλώσει χωρίς μία εσωτερικευμένη ηθική εξουσία ή συνείδηση.

Η κριτική της σχολικής εκπαίδευσης από τον Νηλ λίγα χρόνια από την πρώτη του συνάντηση με τον Ράιχ, αντανακλά την επίδραση που είχε από τον τελευταίο.

«Το σπίτι» υποστήριζε «είναι το κράτος σε μικρογραφία και ο λόγος που κάθε κράτος δίνει τόσο μεγάλη έμφαση στο σπίτι είναι ότι το τελευταίο μαθαίνει τους ανθρώπους να υπακούουν». Ο Νηλ εξέλιξε και επέκτεινε σε σημαντικό βαθμό 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 η προέκταση της οικογενειακής ζωής. Ο Νηλ συνέχισε παραλληλίζοντας τον πατέρα, σαν αρχηγό της οικογένειας με το δάσκαλο, σαν αρχηγό μιας οικογένειας σαράντα ή και περισσότερων παιδιών. Ωστόσο, θεωρούσε ότι στην πραγματικότητα, η κατάσταση μέσα στο σχολείο μπορεί να είναι χειρότερη από την οικογενειακή, διότι «ο δάσκαλος δεν αισθάνεται αναγκαστικά την ίδια αγάπη που τρέφουν για τα παιδιά τους οι περισσότεροι πατεράδες». Μέσα στο σχολείο κυριαρχεί, στο πρόσωπο του δάσκαλου, η πιο εχθρική πλευρά του πατέρα. «Κι αυτό ισχύει για τον αυστηρό δάσκαλο», έγραφε ο Νηλ, «γιατί δεν έχει να δώσει αγάπη, μόνο μίσος».¹⁹

¹⁹ A.S. Neill “ The problem Teacher” στο Τζόελ Σπρινγκ “ Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης” , 1987 : 103

2.4.3 ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΜΜΕΡΧΙΑ

Το Σάμμερχιλ ιδρύθηκε το 1921. Το σχολείο βρίσκεται στο χωριό Leiston της κομητείας Suffolk, περίπου 100 χλμ. από το Λονδίνο. Ιδρυτής του ήταν ο προαναφερθής Α. Σ. Νηλ, ένας χαρισματικός εκπαιδευτικός, ο οποίος επηρεασμένος από ψυχολόγους όπως τον Βίλχελμ Ράιχ και τον Φρόιντ, και από χαρισματικούς παιδαγωγούς όπως ο Όμηρος Λέην και όντας πολύ καλός γνώστης της ψυχολογίας του παιδιού ο ίδιος, δημιούργησε ένα σχολείο που έχει ως κέντρο το παιδί. Το Σάμμερχιλ αποτέλεσε σχολείο - σταθμό για τον χώρο της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται το πρώτο καταξιωμένο και με μακροχρόνια δράση(πάνω από 83 χρόνια) ελεύθερο σχολείο. Οι θεμελιακές αρχές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε το Σάμμερχιλ είναι αντιαυταρχικές και θέτουν πάντοτε τις ανάγκες του παιδιού στο επίκεντρο. Συνοπτικά αναφέρονται παρακάτω.

- Ο Νηλ θεωρούσε ότι το παιδί είναι από τη φύση του «καλό». Διαθέτει όλες τις προϋποθέσεις για να αγαπήσει τη ζωή και να βρει σε αυτή τα ενδιαφέροντα του. Ακόμα και οι «κακές» πράξεις είναι «καλό», προσανατολισμένο σε λάθος κατεύθυνση λόγω ελαττωματικού οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.
- Ο στόχος της αγωγής, συνίσταται στην κατάκτηση της χαράς και της ευτυχίας. «Ευτυχία σημαίνει βρίσκω ενδιαφέροντα στη ζωή».
- Δεν αρκεί μόνο η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων. Με την αγωγή πρέπει να αναπτυχθούν τόσο οι διανοητικές όσο και οι συναισθηματικές δυνάμεις. Υποστήριζε ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη νόηση του παιδιού σε βάρος του συναισθήματος με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ταραγμένης ψυχικής κατάστασης.
- Η αγωγή πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ψυχικές ανάγκες και ικανότητες του παιδιού. Τα παιδιά δεν είναι αλτρονιστές και είναι λάθος να περιμένουμε από το παιδί κάτι για το οποίο θα έπρεπε να υποκριθεί.
- Επιβαλλόμενη η πειθαρχία προξενεί, όπως και η τιμωρία, φόβο και ο φόβος παράγει εχθρότητα. Αυτή η εχθρότητα που πολλές φορές είναι ασυνείδητη και καλυμμένη, ακρωτηριάζει τη δύναμη και την αγνότητα της αίσθησης.
- Ελευθερία δε σημαίνει ασυδοσία. Ο δάσκαλος δεν ασκεί καταναγκασμό στο παιδί, αλλά ούτε και το παιδί έχει δικαίωμα να ασκεί καταναγκασμό στο δάσκαλο και στους συμμαθητές του.

- Ο δάσκαλος πρέπει να είναι απολύτως ειλικρινής. Απαγορεύεται να λέει κανείς ψέματα σε ένα παιδί. Η σχέση δασκάλου - μαθητή είναι ίσος προς ίσο.
- Για να αναπτυχθεί το παιδί σε υγιή και φυσιολογικό άνθρωπο, πρέπει κάποια στιγμή να σπάσει τους αρχικούς δεσμούς με τους γονείς του και τούς μετέπειτα αντιπροσώπους τους στην κοινωνία και να ανεξαρτητοποιηθεί απόλυτα. Πρέπει να μάθει να αισθάνεται ασφαλής στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις και να εναρμονίζεται με τον κόσμο χωρίς να αναζητά καταφύγιο στη δουλοπρέπεια και την υποταγή.
- Τα αισθήματα ενοχής έχουν σαν κύρια λειτουργία τους να δεσμεύουν το παιδί στην εξουσία. Τα αισθήματα ενοχής εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας ανεξάρτητης προσωπικότητας, δημιουργούν άγχος και το άγχος με τη σειρά του οδηγεί στην εχθρότητα και την υποκρισία.
- Στο Σάμμερχιλ δε διδάσκονταν θρησκευτικά. Οι θρησκείες στηρίζονται σε δόγματα και συνεπώς δε συμβαδίζουν με το κλίμα της ελευθερίας που πρέπει να παρέχεται σε ένα παιδί. (Nηλ 1972: 35- 46)

Το Σάμμερχιλ ήταν μια κοινότητα εκατό περίπου ανθρώπων. Περίπου εξήντα ήταν ηλικίας περίπου 5-16 χρονών και οι υπόλοιποι ήταν δάσκαλοι, «γονείς σπιτιών» και βοηθητικό προσωπικό. Τα περισσότερα παιδιά ζούσαν στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Υπήρχαν τρεις σχολικές περίοδοι η κάθε μια διαρκούσε περίπου έντεκα εβδομάδες. Οι μαθητές χωρίζονταν σε τρεις ομάδες κατά ηλικία και κάθε ομάδα είχε επικεφαλής μια γυναίκα, τη λεγόμενη ομαδική μητέρα.

Το Σάμμερχιλ καθώς βρισκόταν σε μια επαρχία διέθετε μεγάλες εκτάσεις με πράσινο επομένως πρόσφερε άμεση επαφή των παιδιών με τη φύση. Το κυρίως κτίριο ήταν μια παλιά κατοικία. Είχε μια αίθουσα συνεδριάσεων, μια σάλα φαγητού, δωμάτια ασθενών, μια αίθουσα τέχνης όπου υπήρχε και φωτογραφικός «σκοτεινός θάλαμος», μια μικρή αίθουσα για χειροτεχνίες εργασίες και τα υπνοδωμάτια των κοριτσιών. Τα υπνοδωμάτια και οι αίθουσες διδασκαλίας για τα μικρότερα παιδιά βρίσκονταν σε διαφορετικό κτήριο, το οποίο ήταν μικρότερο. Τα υπνοδωμάτια για τα μεγαλύτερα παιδιά και οι υπόλοιπες αίθουσες διδασκαλίας βρίσκονταν σε αυτοσχέδια οικοδομήματα στον κήπο (Nηλ 1972:126-130).

Το Σάμμερχιλ παρείχε ένα ευρύ φάσμα επιλογών στον τομέα των μαθημάτων σε δώδεκα εξειδικευμένες αίθουσες. Απασχολούσε εκπαιδευτικούς (δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης) για ανθρωπιστικές σπουδές, ξένες γλώσσες, τέχνες, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, αγγλικά, ξυλουργική. Άλλοι ειδικοί απασχολούνταν με μειωμένο ωράριο για μαθήματα μουσικής (ντραμς, κιθάρα, βιολί, κλαρινέτο κ.α.). Γενικά ο μισθός των εκπαιδευτικών δεν ήταν πολύ υψηλός και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρέπει να ασπάζονται τις αρχές του Σάμμερχιλ, καθίστατο δύσκολη η επιλογή σωστού προσωπικού. Το

προσωπικό συναντιόταν κάθε βδομάδα για να συζητήσει προβλήματα ή ανάγκες που δημιουργούνται όπως η ένταξη ενός νέου παιδιού ή η ενημέρωση για την πρόοδο των μαθημάτων.

Μια τυπική μέρα στο Σάμμερχιλ ξεκινούσε με πρόγευμα μεταξύ 8.15 και 9 πμ. Δάσκαλοι και μαθητές τρώγανε μαζί. Στις 9.30 ξεκινούσαν τα μαθήματα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλάμβανε πέντε 40λεπτες παραδόσεις κάθε μέρα. Το μάθημα διαρκούσε μέχρι τις 1.10. Τα νήπια είχαν λιγότερες ώρες διδασκαλίας και γευμάτιζαν στις 12.30 ενώ οι δάσκαλοι και οι υπόλοιποι μαθητές στις 1.30. Το μεσημέρι ήταν για όλους ελεύθερο. Στις 4.00μμ προσφερόταν τσάι, ενώ στις 5 άρχιζαν διάφορες ασχολίες στα εργαστήρια που μπορεί να περιλάμβαναν θέατρο και τέχνες γενικότερα, σκάκι, ξυλουργική, φιλοσοφία, εκδόσεις, μαγειρική κ.α. Τη Δευτέρα το βράδυ οι μαθητές πήγαιναν σε ένα κοντινό κινηματογράφο με τα χρήματα που έπαιρναν από τους γονείς τους. Την Τρίτη το βράδυ γινόταν η προγραμματισμένη για τους εκπαιδευτικούς και τους μεγαλύτερους μαθητές διάλεξη ψυχολογίας. Τετάρτη βράδυ είχε χορό ενώ για την Πέμπτη δεν προβλεπόταν τίποτα ιδιαίτερο. Το Σαββατόβραδο ήταν το σημαντικότερο βράδυ της εβδομάδας γιατί τότε γινόταν η σχολική συνέλευση. Συνήθως ακολουθούσε χορός. Τους χειμερινούς μήνες τα Σαββατόβραδα αντί του χορού δινόταν θεατρικές παραστάσεις από τα παιδιά, που συνήθως βασιζόνταν και σε δικό τους σενάριο. (Nηλ 1972: 47-60)

Τα παραπάνω καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αφορούσαν κυρίως τους εκπαιδευτικούς και όχι τους μαθητές. Τόσο τα μαθήματα όσο και οι υπόλοιπες ασχολίες είναι απολύτως προαιρετικές. Ο μαθητής είναι ελεύθερος να επιλέξει πως θα κατανείμει και θα αξιοποιήσει το χρόνο του. Δεν υπήρχαν εξετάσεις ούτε ένα ελάχιστο γνώσεων που υποχρεωτικά το παιδί θα έπρεπε να αποκτήσει κατά τη συνολική παραμονή του στο Σάμμερχιλ. Θεωρητικά, ένα παιδί μπορούσε να παραμείνει 10 χρόνια στο Σάμμερχιλ και να μη μπει ούτε μια φορά σε αίθουσα διδασκαλίας, ωστόσο αυτό δεν έχει συμβεί καθώς η ογδοντάχρονη πείρα από το Σάμμερχιλ έχει δείξει ότι το παιδί είναι εφοδιασμένο με λογική και ρεαλισμό. Έτσι αφημένο στον εαυτό του, χωρίς τις οποιεσδήποτε προτροπές ή την εποπτεία των μεγάλων, θα προχωρήσει σύμφωνα με τη θέληση του και τις δυνάμεις του. Μάλιστα καθ' ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος ήταν θέμα δικής τους επιλογής και όχι έξωθεν επιβολής, η διαδικασία μάθησης γινόταν ευκολότερη και η πρόοδος ταχύτερη από ότι στα υπόλοιπα σχολεία. Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο, ότι ένα παιδί που έλειπε αδικαιολόγητα από το μάθημα για μια εβδομάδα, μετά την επιστροφή του να μη γίνεται δεκτό από τους συμμαθητές του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς αυτό θα τους πήγαινε πίσω στη ροή της διδασκόμενης ύλης. Σε όποιο παιδί αποφάσιζε να δώσει

εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, του παρεχόταν ό,τι χρειαζόταν ώστε να προετοιμαστεί σωστά. Η εμπειρία έχει δείξει ότι παιδιά που είχαν σοβαρές ελλείψεις σε γνώσεις, μέσα σε τρία χρόνια προετοιμασίας κατάφεραν να καλύψουν όλα τα κενά τους και να επιτύχουν στις εξετάσεις για τις οποίες τα υπόλοιπα παιδιά προετοιμάζονταν σε όλη τη σχολική τους πορεία. Και αυτό γιατί καθοδηγούνταν από τη θέλησή τους και ήταν καθαρά δική τους επιλογή. Ακόμα, η κατάταξη των μαθητών στις τάξεις δε γινόταν μόνο με βάση την ηλικία τους, αλλά και ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, τα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές πέρα των βασικών, καθορίζονταν από τη σχολική συνέλευση. Όλα τα παραπάνω συνιστούν μια εκπαιδευτική διαδικασία απόλυτα προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Ένα συμπληρωματικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σάμμερχιλ ήταν τα ατομικά μαθήματα. Αυτά δεν είχαν το χαρακτήρα της ενισχυτικής διδασκαλίας σε κάποιο μάθημα, αν και γίνονταν και τέτοια όταν κάποιο παιδί θα το ήθελε. Είχαν το χαρακτήρα της ψυχανάλυσης και της ψυχολογικής υποβοήθησης του παιδιού να ξεπεράσει κάποια ενδεχόμενη προβληματική συμπεριφορά.

Οικογενειακές και κοινωνικές πραγματικότητες όπως η ηθικολογική διαπαιδαγώγηση και το ψέμα, δημιουργούν τραύματα στην παιδική ψυχή, που απαιτούν ειδική μεταχείριση και ιδιαίτερη επιμονή για να επουλωθούν. Όσο ήταν εν ζωή ο Νηλ, τα ατομικά μαθήματα ήταν αποκλειστικά στην αρμοδιότητα του, εφόσον απαιτούσαν πολύ καλή γνώση της ψυχολογίας του παιδιού καθώς και μεγάλη πείρα. Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν τα προβλήματα διεξάγονταν ατομικές συζητήσεις με το παιδί, ενώ πολλές φορές χρειαζόταν και η παρέμβαση και συζήτηση με την οικογένεια του παιδιού που συνήθως ευθυνόταν για την προβληματική του συμπεριφορά.

Μια από τις σημαντικότερες δραστηριότητες στο Σάμμερχιλ ήταν το παιχνίδι και όταν λέμε παιχνίδι δεν εννοούμε τα σπορ, ή παιχνίδια με συγκεκριμένους κανόνες. Εννοούμε το παιχνίδι με τη γενική του έννοια, που πηγάζει από το ίδιο το παιδί για τη διοχέτευση της ενέργειας και δημιουργικότητας του και καθοδηγείται από την φαντασία του. Στο Σάμμερχιλ το παιδί μπορούσε να παίξει όσο θέλει, μέχρι το ίδιο να αναζητήσει ως πηγαία ανάγκη να διοχετεύσει τη δημιουργικότητα του σε κάποιο άλλο τομέα. Έτσι, ήταν σύνηθες φαινόμενο πολλά από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να μη συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα και να παίζουν όλη μέρα. Οπότε μεγαλώνοντας ήταν κορεσμένα στον τομέα του παιχνιδιού (το παιχνίδι σύμφωνα με τους ψυχολόγους έχει τεράστια επίδραση στην ομαλή ανάπτυξη της ψυχοσύνθεσης του παιδιού) και ήταν έτοιμα και πιο ανοικτά στο να μετέχουν στα μαθήματα

και την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Και παρόλο που δεν υπήρχε μάθημα γυμναστικής, τα παιδιά του Σάμμερχιλ παρουσίαζαν ιδιαίτερη ενέργεια και ζωντάνια (Nηλ 1972:105-110). Εργασία στο Σάμμερχιλ δεν υπήρχε. Το παιδί δεν έχει τον αλτρουισμό του ενήλικα να καταλάβει την αναγκαιότητα και σημασία της εργασίας για το κοινωνικό σύνολο. Έτσι υπήρχε βοηθητικό προσωπικό που είχε αναλάβει όλες τις αναγκαίες εργασίες (καθάρισμα, μαγείρεμα κ.τ.λ.). (Nηλ 1972:102-105)

Το σημαντικότερο ίσως στοιχείο του Σάμμερχιλ ήταν ότι αποτελούσε μια δημοκρατική αυτοδιαχειριζόμενη κοινότητα. Οτιδήποτε έχει μια οποιαδήποτε σχέση με τη ζωή της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της τιμωρίας για παραπτώματα κατά της κοινότητας, ρυθμιζόταν με ψηφοφορία στη σχολική συνέλευση κάθε Σάββατο. Κάθε μέλος του συμβουλίου των δασκάλων και κάθε παιδί (οποιαδήποτε ηλικίας), διέθετε μια ψήφο. Την προεδρία αναλάμβανε ένας μαθητής, διαφορετικός κάθε φορά, ο οποίος έδινε το λόγο και ήταν υπεύθυνος για την τήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια της συνέλευσης. Δεν υπήρχε περιορισμός χρόνου και οι συνελεύσεις διαρκούσαν έως ότου ακουστούν όλες οι απόψεις. Η συνέλευση θέσπιζε τους δικούς της νόμους που καθόριζε την κοινωνική ζωή του σχολείου και που φυσικά θα μπορούσαν να αναιρεθούν στην επόμενη συνέλευση, αν διαπιστωνόταν ότι είναι προβληματικοί. Ακόμα και το τι μαθήματα θα περιλαμβάνονται στο ετήσιο πρόγραμμα ήταν θέμα της σχολικής συνέλευσης. Αν κάποιος παρέβαινε κάποιο νόμο τότε μπορούσε ο οποιοσδήποτε να τον αναφέρει στη συνέλευση. Τότε ο «κατηγορημένος» ήταν υποχρεωμένος να παρευρεθεί στη συνέλευση και να δικαιολογηθεί για τις κατηγορίες που τον βαραίνουν. Αν κρινόταν «ένοχος» μπορούσε να του επιβληθεί κάποιο μικρό χρηματικό πρόστιμο, αλλά, φυσικά είχε και το δικαίωμα της έφεσης αν θεωρούσε ότι η τιμωρία που του επιβλήθηκε ήταν αυστηρή. (Nηλ 1972:85- 99)

Γενικά, τα πιο μικρά παιδιά έδειχναν ελάχιστο ενδιαφέρον για την αυτοδιεύθυνση. Δεν μπορούσαν από μόνα τους να οργανώσουν μια κοινότητα και να την κρατήσουν σε λειτουργία. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά επιδείκνυαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αυτοδιεύθυνση και είχαν απόλυτη συναίσθηση της σημασίας της. Έτσι με το συνδυασμό τους, ιδιαίτερα όταν υπήρχε ένας ικανός αριθμός μεγάλων μαθητών, το σύστημα λειτουργούσε αρκετά καλά, γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι δυνατή η αυτοδιεύθυνση στο σχολείο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία πιστευόταν ότι η σκέψη των παιδιών ωριμάζε, αποκτούσαν κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα ερχόταν η ελευθερία ως ένα κεκτημένο δικαίωμα και αποτέλεσμα της κοινοτικής αυτονομίας και αυτοθέσμησης.

2.5. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΗΜΟΣΙΟΥ «ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

Escola da Ponte: Portugal - Vila das Aves.

Το σχολείο da Ponte ιδρύθηκε το 1976 από τον Josi Pacheco και είναι το μοναδικό δημόσιο ελευθεριακό σχολείο στον κόσμο. Φοιτούν διακόσια παιδιά και δουλεύουν εικοσιπέντε καθηγητές. Μεγάλο ποσοστό των παιδιών διανύουν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις προκειμένου να φτάσουν στο σχολείο. Εγγράφονται μαθητές πάνω από πέντε χρονών.

Το σχολείο είναι πολύ απλό. Διακοσμημένο μόνο με ζωγραφιές, χειροτεχνίες, φωτογραφίες και εργασίες των παιδιών, σου δημιουργεί την αίσθηση ότι δεν υπάρχουν δάσκαλοι σε αυτό το χώρο. Αποτελείται από δύο κτίρια με οκτώ αίθουσες το καθένα. Αίθουσα δασκάλων δεν υπάρχει. Ακόμη, είναι ανοικτό και το Σαββατοκύριακο και μπορούν τα παιδιά να επισκεφθούν οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν.

Τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από μαθητές διαφόρων ηλικιών. Δεν υπάρχουν οι παραδοσιακές τάξεις (πρώτη, δεύτερα, ...) αλλά από τη στιγμή που μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν και νιώθουν υπεύθυνα να αναλάβουν ορισμένες αρμοδιότητες, εντάσσονται στη αρμόζουσα ομάδα. Παράλληλα με τις ομαδικές εργασίες, διεξάγουν ατομικές εργασίες πάνω σε θέματα που επιλέγουν τα ίδια και επομένως τα ενδιαφέρουν. Τα θέματα επιλέγονται από έναν κατάλογο, η επιλογή των οποίων έχει γίνει με βάση την ύλη που έχει σταλεί από το Υπουργείο Παιδείας της Πορτογαλίας και πρέπει να έχουν «δίδαχτεί» μέχρι το τέλος του δημοτικού. Τις εργασίες λοιπόν αυτές με τις οποίες επιλέγουν να ασχοληθούν, τις διεκπεραιώνουν σε μια αίθουσα γεμάτη με πληθώρα βιβλίων και αρκετούς υπολογιστές. Στις υπόλοιπες αίθουσες τα παιδιά ασχολούνται με το θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, καθώς και με πειράματα φυσικής και βιολογίας. Σε κάθε αίθουσα υπάρχουν 2-3 δάσκαλοι που βοηθούν τους μαθητές οποτεδήποτε τους το ζητήσουν.

Τα παιδιά παρά τη μικρή ηλικία τους, συμπεριφέρονται σαν ώριμα και αυτόνομα άτομα. Αυτό διακρίνεται κυρίως στη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζουν τις ευθύνες που αναλαμβάνουν στο σχολικό χώρο.

Επίσης εκδίδουν κάθε μήνα μία εφημερίδα, η οποία αναφέρεται σε διάφορα προβλήματα που τα απασχολούν, τα οποία μπορεί να είναι σε εθνικό επίπεδο, ή ακόμη και σε

διεθνές. Στο σχολείο υπάρχουν και τρεις ομάδες που δραστηριοποιούνται σε κοινωνικά ζητήματα (συμμετέχουν και σε πορείες και άλλες συγκεντρώσεις διαμαρτυρίας), εκ των οποίων η μία έχει και σελίδα στο Internet.

Μια φορά τη βδομάδα προγραμματίζεται μια συνέλευση μαζί με όλους τους μαθητές του σχολείου. Πηγαίνουν λοιπόν σε ένα κινηματογράφο που βρίσκεται πολύ κοντά στο σχολείο και οι υπεύθυνοι της συνέλευσης (πρόεδρος, γραμματέας, ...) κάθονται σε ένα μεγάλο τραπέζι στη σκηνή. Τρία παιδιά είναι υπεύθυνα για τον ήχο και ένα παιδί μεταφέρει το μικρόφωνο σε οποιονδήποτε θέλει να μιλήσει. Οι δάσκαλοι απλά παρευρίσκονται στο χώρο.

Το σχολείο δέχεται συνεχώς επισκέψεις και από άλλα σχολεία, οι μαθητές των οποίων ξεναγούνται από τους μαθητές του σχολείου de Ponte. Ωστόσο, το σχολείο αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα. Γενικά αποτελεί ένα μύθο για τους Πορτογάλους και για τον υπόλοιπο κόσμο που γνωρίζει την ύπαρξή του, όχι όμως και για τους κατοίκους του χωριού στο οποίο βρίσκεται, καθώς και των πλησιέστερων χωριών, που το αντιμετωπίζουν με εχθρότητα και προκατάληψη λόγω των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε αυτό και της ριζοσπαστικής του ταυτότητας.

Όσο αφορά τις γνώσεις των παιδιών που αποφοιτούν από το σχολείο, σύμφωνα με το διευθυντή, είναι πολύ περισσότερες από αυτές των άλλων μαθητών που ξεκινούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντί να έχουν πρόβλημα τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σύστημα, «έχουν οι καθηγητές μαζί τους» εφ' όσον διαθέτουν πολύ πιο ώριμη σκέψη απ' τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους και πολύ πιο ισχυρή προσωπικότητα.

Κλείνοντας, λοιπόν θα πρέπει να σημειωθεί ότι το σχολείο αυτό της Πορτογαλίας αποτελεί ένα πρότυπο σχολείο για τον χώρο της ελευθεριακής εκπαίδευσης, καθώς διαπνέεται από την φιλοσοφία της ελευθερίας της σκέψης και της βούλησης των μαθητών, δεν προωθεί μορφές εξουσίας όπως τα περισσότερα παραδοσιακά σχολεία και αντιτίθεται στους δογματισμούς και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο μαθητής επομένως μυείται στην ιδέα της ελευθερίας και μαθαίνει να είναι αυτόβουλος, αυτεξούσιος και ανεξάρτητος²⁰.

²⁰ Η επίσημη ηλεκτρονική σελίδα του σχολείου της Πορτογαλίας: www.escoladaponte.com.

2.6. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΝΑ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ.

Κλείνοντας το χορείο της θεωρίας και πράξης της «ελευθεριακής» - ριζοσπαστικής εκπαίδευσης κρίνουμε απαραίτητο να παραθέσουμε παραδείγματα «ελεύθερων» σχολείων μικρότερης εμβέλειας ανά τον κόσμο. Ξεκινάμε λοιπόν με το ελεύθερο σχολείο του New Sherwood (στη Νέα Υόρκη) το οποίο ιδρύθηκε το 1953 και βασίστηκε στην ιδέα της ελευθερίας και της αυτενέργειας των μαθητών.(Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 3^ο, 1997: 33) Το ανοιχτό σχολείο Sands και το σχολείο Orchard, στην Αγγλία τα οποία εφάρμοσαν την «ελευθεριακή» εκπαίδευση(Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 3^ο, 1997: 39). Επιπλέον, το Sudbury Valley school,αμερικάνικο ελεύθερο σχολείο (Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 3^ο 1997: 45). και το Wienerwald schule στην Αυστρία, το οποίο λειτουργούσε στα πλαίσια μιας αυτοδιαχειριζόμενης κοινότητας και τη διεύθυνση του την αναλάμβαναν οι οικογένειες των παιδιών. Ακόμη στην Ολλανδία και συγκεκριμένα στην πόλη Nijmegen ιδρύθηκε το ελεύθερο σχολείο Eigenwijs(που σημαίνει σκληροκέφαλος). Στη Σκωτία λειτούργησε το ελεύθερο σχολείο με οικοτροφείο « Galloway Small School»(Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 4^ο 1998: 65,92,93). Ένα ακόμα σημαντικό εγχείρημα που βασίστηκε στο summerhill ήταν αυτό στην Ιαπωνία, το λεγόμενο Kinokuni ή αλλιώς το «χωριό των παιδιών του Κινοκούνι». (Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 2^ο 1995: 68) Τελειώνοντας τη περιήγηση μας στα ελεύθερα σχολεία ανά τον κόσμο θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε και το ελευθεριακό εκπαιδευτικό κέντρο Bonaventure, το οποίο έλαβε χώρα στη Γαλλία και το οποίο ήταν ανοιχτό σε όλους τους μαθητές χωρίς την υποβολή διδάκτρων(Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 4^ο 1998: 90) καθώς και το ελευθεριακό σχολείο PAIDEIA στη Μέραδα της Ισπανίας, το οποίο βασίστηκε στην βασική αρχή της αυτενέργειας των μαθητών(Στο Νησί της Αλφαβήτου, τεύχος 6^ο 1999: 45). Γίνεται λοιπόν, φανερό ότι το κίνημα της «ελευθεριακής» - ριζοσπαστικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από πληθώρα πρακτικών εφαρμογών, οι οποίες όμως λόγω της σύντομης διάρκειάς τους και της μεγάλης διασποράς τους ανά τον κόσμο δεν βγαίνουν στην επιφάνεια, αλλά περιορίζονται στα στενά όρια της περιοχής όπου «γεννήθηκαν» και αναπτύχθηκαν.

2.7. ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΤΟΥ ΑΝΑΡΧΙΣΜΟΥ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε κάποιες απόψεις και εγχειρήματα αναρχικών φιλοσόφων και παιδαγωγών. Θα παραθέσουμε τις απόψεις δύο εκ των θεμελιωτών της θεωρίας του αναρχισμού, του Μιχαήλ Μπακούνιν και του Πιότρ Κροπότκιν, για την εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τη αναρχική από την ελευθεριακή εκπαίδευση, οι οποίες αν και παρόμοιες δεν ταυτίζονται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.²¹

Οι δύο κυριότεροι θεωρητικοί του αναρχισμού είναι ο Μιχαήλ Μπακούνιν (1814-1876) και ο Πιότρ Κροπότκιν (1842-1921). Ο τελευταίος αν και πιο πλούσιος σε ιδέες και τεκμηριωμένες αναλύσεις δεν άφησε κάποιο εκτενές γραπτό που να αφορά την εκπαίδευση. Ο Κροπότκιν στήριξε τη φιλοσοφία του για την κοινωνία στην ιδέα της αλληλεγγύης και υποστήριξε τον καίριο ρόλο της στην εξέλιξη και την ευημερία του ανθρώπινου όντος και των κοινωνιών του. Όσο αφορά τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις, υποστήριξε ότι η ελεύθερη αγωγή και η ολοκληρωμένη (πλήρης) διδασκαλία, είναι αυτές που θα διαμορφώσουν ένα ολιστικά μορφωμένο και ικανό να λειτουργήσει σε μια ιδανική κοινωνία, άτομο. Για την ομαλότερη κατανόηση των απόψεων του Κροπότκιν, πρέπει να ανατρέξουμε στις αναφορές του για τον κατακερματισμό της εργασίας σε πνευματική και σωματική που είχε ως συνέπεια την αυστηρή εξειδίκευση η οποία με τη σειρά της οδήγησε στον αφανισμό της εφευρετικότητας του εργαζομένου και έκανε την εργασία μονότονη, πληκτική και καταναγκαστική απασχόληση. Είναι αναγκαίο λοιπόν κατά τον αναρχικό θεωρητικό, τόσο για την επιστήμη και τη βιομηχανία, όσο και για την κοινωνία στο σύνολό της, να παρέχεται σε όλους τους ανθρώπους αγωγή ίσων ευκαιριών, προσφέροντας στη διάθεση του καθενός όλο τον πλούτο γνώσεων που έχει κατακτήσει η ανθρωπότητα, την κάθε εποχή. Με αυτόν τον τρόπο, εν δυνάμει οι πάντες, θα καθίστανται ικανοί να συνδυάζουν την πλήρη επιστημονική γνώση με την ολοκληρωμένη και άρτια δεξιότητα του χειρώνακτα, να συνδέουν δηλαδή τη θεωρία με την πράξη. Με το είδος αυτό της εκπαίδευσης, η γενική θεωρητική γνώση και η ειδική τεχνική κατεύθυνση θα αλληλοσυμπληρώνονται χωρίς να καταργεί η μία την άλλη, διαμορφώνοντας ανθρώπους, οι οποίοι με όποια εργασία και αν

²¹ Να σημειώσουμε ότι ο Φερέρ και ο Στίρνερ αν και ήταν αναρχικοί, έχουμε συμπεριλάβει τις ιδέες και τις πράξεις τους για την παιδεία, στο προηγούμενο χωρίο, που αναφέρεται στην ελευθεριακή εκπαίδευση. Ο λόγος είναι ότι οι απόψεις που εξέφρασαν οι εν λόγω, τοποθετούνται πιο εύστοχα με αυτές της ελευθεριακής, παρά της αναρχικής, κατά την κατανόησή μας.

καταπιαστούν θα την φέρνουν εις πέρας με ενθουσιασμό, αναζητώντας μέσα από αυτήν -την εργασία-, την αλήθεια, την ομορφιά, τη δημιουργικότητα και το αίσθημα αρμονίας με ολόκληρη την ανθρωπότητα(Καρακατσάνης, 1991:41-43). Σε άλλο σημείο του συγγραφικού του έργου, που εκφράζει τις ιδέες του προς τους νέους, απευθύνεται και στο νέο δάσκαλο. Όχι σε αυτόν, όπως χαρακτηριστικά λέει, που νιώθει το έργο του βαρετό και μίζερο, αλλά σε εκείνον που αισθάνεται ευχαρίστηση όταν κυκλώνεται από παιδιά με ζωηρές ματιές και χαμόγελα και που παλεύει να ξυπνήσει μέσα τους τις ανθρωπιστικές ιδέες που ενυπάρχουν στο κάθε άτομο. Στη συνέχεια προμηνύει ότι μεγαλώνοντας και ωριμάζοντας ο νέος δάσκαλος, θα ζητά όλο και πιο επίμονα εκπαίδευση πλατιά, ολιστική και ανθρωπιστική για όλους είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο και βλέποντας ότι αυτό δεν είναι δυνατό εντός των υπαρχόντων συνθηκών, θα παύσει και θα παυτεί από το κράτος. Τότε (συνεχίζει ο Κροπότκιν) θα στραφεί στους επαναστάτες μεταδίδοντας στους πιο αγράμματους τα καλά της γνώσης που έχει αποκτήσει και θα συνεργαστεί μαζί τους για τη δημιουργία ενός κόσμου που θα βασίζεται στις αρχές της ισότητας, της αλληλοβοήθειας και της ελευθερίας(Κροπότκιν, 2010:50-52).

Περνάμε στον έτερο αναρχικό θεωρητικό Μπακούνιν, ο οποίος κάνει μία εκτενέστερη αναφορά στην καθολική, όπως την ονομάζει, εκπαίδευση. Για να κατανοήσουμε σαφέστερα το πρόταγμά του για την εκπαίδευση, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε, ότι ο στόχος του Μπακούνιν (και των αναρχικών) για την κοινωνία είναι η κατάργηση των τάξεων και κάθε είδους διαχωρισμού ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα, η ενοποίηση της κοινωνίας και η οικονομική και κοινωνική εξίσωση όλων των ανθρώπων πάνω στη Γη. Όρο για τη διατήρηση κυρίως – και όχι τόσο για τη δημιουργία- αυτής της συνθήκης, θέτει ο στοχαστής την ύπαρξη μιας πλήρους εκπαίδευσης, ίσης αξίας για τον κάθε άνθρωπο, που να παρέχει στον καθένα τα καθολικά διανοητικά επιτεύγματα που έχει κατακτήσει η ανθρωπότητα την κάθε εποχή. Μόνο έτσι, υποστηρίζει θα υπάρξει η δικλίδα που δε θα επιτρέψει σε καμία τάξη, ή ομάδα ανθρώπων να εξουσιάσει και να εκμεταλλευτεί τη πλατιά λαϊκή μάζα των εργατών(Μπακούνιν, 1975:49-50). Αποδίδει πολλά από τα κακώς κείμενα της σημερινής κοινωνίας, όπως οι τεράστιες οικονομικές ανισότητες, στην ανισοκατανομή της γνώσης, όπως αυτή παρέχεται μέσω της διαφορετικού τύπου εκπαίδευσης σε πλούσιους και φτωχούς. Εκφράζει δε την άποψη, προβλέποντας την κριτική που αναμένει να δεχτεί, ότι οι παραπάνω σκέψεις για την εκπαίδευση, δεν θα αναχαιτίσουν την πρόοδο των επιστημών, αφού μέσα σε μία κοινωνία όπου όλοι θα εργάζονται και όλοι θα μορφώνονται εξίσου και θα λειτουργεί με όρους αλληλεγγύης και συνεργασίας, η ποιότητα της ζωής θα βελτιωθεί. Τόσο για τους επιστήμονες που πλέον θα ασκούνται και σωματικά και θα οικειοποιηθούν νέα μονοπάτια

γνώσης πιο πρακτικά, όσο και για τους εργάτες που μορφωμένοι πλέον ολιστικά θα παρέχουν την εργασία τους με μεγαλύτερη δημιουργικότητα και παραγωγικότητα, ζώντας σε έναν κόσμο που κανείς δε θα μπορεί να τους εκμεταλλεύεται και θα αντιμετωπίζονται ισότιμα με τις άλλες ομάδες ανθρώπων όποιοι και αν είναι, οτιδήποτε και αν προσφέρουν στην κοινωνία(Μπακούνιν, 1975:57). Η εκπαίδευση, στην αταξική κοινωνία θα βασίζεται, κατά τον Μπακούνιν, στη γνώση της φύσης και η πεμπτουσία της θα βρίσκεται στην κοινωνιολογία. Η διδασκαλία για το κάθε άτομο θα χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά στο γενικό, όπου θα λαμβάνει τα κύρια στοιχεία όλων των επιστημών και θα είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά. Η γενική αυτή εκπαίδευση θα διακατέχεται από ουμανιστικά χαρακτηριστικά, που θα αντικαταστήσουν μεταφυσικές και θεολογικές θεωρήσεις για τη ζωή και θα παρέχουν στο νέο άνθρωπο κρίση και οπτική γωνία αρκετά οξεία, ώστε στην εφηβεία, το κάθε παιδί να είναι σε θέση να διαλέξει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τις επιθυμίες του, το εξειδικευμένο μέρος της εκπαίδευσής που θα ακολουθήσει. Το δεύτερο αυτό μέρος της εκπαίδευσης θα συμπεριλαμβάνει ομάδες επιστημών ή κατευθύνσεις, που εξ ορισμού αλληλοσυμπληρώνονται και στις οποίες θα παρέχεται πλήρης εξειδίκευση. Τονίζει δε τη μεγάλη πιθανότητα της περίπτωσης, το νέο άτομο να αλλάξει την επιλογή της εξειδικευμένης εκπαίδευσης που έχει επιλέξει και επικαλούμενος την ατομική ελευθερία που σφοδρά υποστηρίζει, εκφράζει την άποψη ότι αυτή η λανθασμένη αρχική επιλογή θα αποτελέσει μια ιδιαίτερα χρήσιμη γνώση για το μέλλον και θα λειτουργήσει σαν εμπειρία που θα βοηθήσει το νέο άτομο να καταλάβει το αντικείμενο, που η φύση του τον καλεί να ασχοληθεί. Ακολουθώς αναφέρει ένα ακόμα είδος εκπαίδευσης, που πρέπει να προσφέρεται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αυτό της βιομηχανικής ή πρακτικής κατάρτισης. Σε αυτόν τον τομέα, ο νέος άνθρωπος θα ξεκινά τη διδασκαλία του επίσης με αφετηρία ένα γενικό μέρος, στο οποίο θα γνωρίζει τις βασικές αρχές και δεξιότητες που απαιτούνται στο βιομηχανικό τομέα, ώστε στη συνέχεια –στην εφηβεία- να επιλέγει την ειδική ομάδα βιομηχανιών για την οποία αισθάνεται μεγαλύτερη έλξη. Τα δύο αυτά είδη διδασκαλίας, το επιστημονικό και το βιομηχανικό-τεχνικό, θα διανύονται σε όλες τις εκφάνσεις τους από αρχές και πράξεις που θα κατατείνουν στο σεβασμό για την ελευθερία, την ανθρωπότητα στο σύνολό της, τη φύση και την περιφρόνηση κάθε είδους εξουσίας(Μπακούνιν, 1975:64-66).²²

²² Θα θέλαμε εδώ να προσθέσουμε, αυτό που εμφατικά δηλώνει ο Μπακούνιν, ο οποίος μας λέει ότι από τη μόρφωση που περιγράφει, αναμένει να οδηγηθεί το κάθε άτομο σε ένα επίπεδο ώριμης και ολοκληρωτικής ελευθερίας. Από αυτήν εκτιμά ότι θα παραχθούν δύο σημαντικά οφέλη για τα άτομα. Το πρώτο είναι από τη θετική άποψη της ελευθερίας, που θα φέρει σε πλήρη εξέλιξη και αρμονία όλες τις δυνάμεις που βρίσκονται μέσα στον άνθρωπο. Το δεύτερο θα προέλθει από την ελευθερία από την αρνητική άποψη, το οποίο θα κάνει τον κάθε άνθρωπο να αποδεσμευτεί πλήρως, από τις

Ο Μπακούνιν κλείνει το κεφάλαιο για την εκπαίδευση, λέγοντας ότι παρ' όλο το σεβασμό που τρέφει για την καθολική εκπαίδευση, δεν είναι η εγκαθίδρυσή της αυτή που αποτελεί το πιο μεγάλο ζήτημα για το λαό, ώστε να αποτινάξει τα δεσμά που του έχουν περάσει οι ανά τον κόσμο εξουσιαστές. Πρώτον γιατί δεν μπορεί, κατά την κρίση του, να υπάρξει ένα τέτοιο είδος εκπαίδευσης μέσα σε αυτόν τον κόσμο, όπου το σύστημα αφομοιώνει και κατευθύνει τα πάντα και δεύτερον, ισχυρίζεται, ότι και να θεμελιωθεί μια τέτοιου είδους παιδεία, σαν αυτή που περιγράφει, τα άτομα βγαίνοντας από τη διεργασία αυτή και εντασσόμενα στους κόλπους της κοινωνίας, δε θα αργούσαν να υποταχθούν στην εκάστοτε εξουσία και να αποθητικοποιηθούν ζώντας μέσα σε μια κοινωνία παντελώς διαφορετική από αυτήν που προσανατολίστηκαν να ζήσουν. Θέτει έτσι το θέμα της παρούσας οικονομικής χειραγώγησης, που πρέπει να αποτινάξει ο άνθρωπος, ώστε να ακολουθήσει η πολιτική, διανοητική και εν τέλει ηθική του επανάσταση –και με την έννοια της αλλαγής- που αναπόφευκτα θα ακολουθήσει(Μπακούνιν, 1975:74-75).

2.8. ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΡΧΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με μία γενική και πρόχειρη ματιά στις αρχές της ελευθεριακής και αναρχικής εκπαίδευσης, αβίαστα θα μπορούσε κανείς να εξάγει το συμπέρασμα πως αποτελούν διαφορετική όψη του ίδιου νομίσματος. Με μία όμως πιο ενδελεχή ανάλυση των λεπτομερειών και της ουσίας των δύο τύπων σχολείου που προτείνονται, εξάγεται το συμπέρασμα ότι διαφέρουν μεταξύ τους σε ουσιαστικά σημεία, έχοντας όμως μια κοινή αφετηρία θεώρησης της ζωής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όσο αφορά τις ομοιότητές τους, αμφότερα αναδεικνύουν τη σημασία της ελευθερίας και αυτονομίας του μαθητή τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν

επιθυμίες που βρίσκονται απέναντι ή σε αντίθεση με αυτές των συνανθρώπων του και έτσι θα τον θέσει ουσιαστικά ανεξάρτητο από καθετί, που υπό άλλες συνθήκες θα τον καταπίεζε, είτε προερχόταν αυτό από άλλες ατομικότητες, ή συλλογικότητες. Φέρνουμε έτσι στο νου μας το διαχωρισμό που κάνει ο Berlin (βλ. κεφάλαιο για ελευθερία), περί θετικής και αρνητικής έννοιας της ελευθερίας, που είναι σαφώς ανάλογος με αυτόν του Μπακούνιν.

τη διδασκαλία. Επίσης απορρίπτεται και από τις δύο αντιλήψεις ο εξουσιαστικός και καταπιεστικός ρόλος του δασκάλου και η εικόνα του ως αυθεντία στη συνεργασία του με τους μαθητές. Τέλος σε κανένα από τα δύο είδη εκπαίδευσης δεν υπάρχει αυστηρό πρόγραμμα σπουδών (συνδιαμορφώνεται, όπως προαναφέραμε, από τους δασκάλους και τους μαθητές μαζί), ούτε συγκεκριμένο ωράριο και πρόγραμμα μαθημάτων και οι χώροι διδασκαλίας δεν είναι αυστηρά οριοθετημένοι για κάθε μαθητή, αλλά προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθήματος και μπορεί να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, περιβαλλοντικούς, ψυχοσυναισθηματικούς ή άλλους.

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και σημαντικές διαφορές όπως είπαμε, που αρκούν, ώστε να είναι λανθασμένη κάθε προσπάθεια ταύτισης των δύο παιδαγωγικών θέσεων. Αρχικά αναφέρουμε το θέμα της λήψης αποφάσεων, όπου συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι και στα δύο σχολεία. Η διαφορά είναι πως οι αναρχικοί σε πρώτο επίπεδο, δεν δέχονται την αρχή της πλειοψηφίας στις ψηφοφορίες, σε αντίθεση με κάποια ελευθεριακά (βλ. summerhill) όπου οι αποφάσεις παίρνονται σύμφωνα με τη γνώμη της πλειοψηφίας κάθε φορά. Προτάσσεται δηλαδή ένα δημοκρατικό μοντέλο λειτουργίας. Βασική θέση των αναρχικών είναι ότι για να γίνεται σεβαστή η αυτονομία του κάθε ατόμου κάθε φορά στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο (στην περίπτωσή μας στο σχολείο), θα πρέπει να γίνονται σεβαστές και οι απόψεις της μειοψηφίας, χωρίς να αναγκάζονται τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν, καταπιεστικά να υπακούουν στη βούληση της πλειοψηφίας. Ο τρόπος για να γίνει αυτό, κατά τους αναρχικούς, είναι είτε η συνδιαμόρφωση των διαφόρων απόψεων σε μία κοινή θέση, πράγμα που απαιτεί περίσσια υπομονή, άφθονη συζήτηση, ενσυναίσθηση και αρκετή καλλιέργεια από πλευράς των συμμετεχόντων, είτε η ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων και αποφάσεων, ώστε να ικανοποιούνται όλες οι βουλήσεις. Αν ούτε τότε βρεθεί κοινή λύση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αρχή της πλειοψηφίας ως η ύστατη. Ένας ακόμα βασικός διαχωρισμός είναι η πολιτική θέση, που ενστερνίζονται οι δύο παιδαγωγικές αντιλήψεις που μελετάμε. Εδώ να σημειώσουμε, ότι οι απόψεις των υποστηρικτών της ελευθεριακής εκπαίδευσης, φυσικό είναι να μην ταυτίζονται μεταξύ τους, ωστόσο μπορούν να γίνουν διακριτά κάποια κοινά χαρακτηριστικά, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το summerhill, που είναι και το μακροβιότερο και πιο πρόσφατο μοντέλο ελευθεριακής εκπαίδευσης στην πράξη. Ο Νηλ λοιπόν, επηρεασμένος όπως είδαμε και από τον Ράιχ και την ψυχαναλυτική παράδοση, πίστευε ότι ο δρόμος που οδηγούσε σε έναν καλύτερο κόσμο, περνούσε μέσα από την αλλαγή σε ατομικό επίπεδο και ότι μέσω αυτού θα οδηγηθούμε σε μια κοινωνία αποτελούμενη από άτομα με αυτογνωσία, κοινωνική ευθύνη και ψυχολογική σταθερότητα. Ήταν επικριτής της σημερινής κατάστασης της κοινωνίας, αλλά δήλωνε πως εφόσον και ο

ίδιος δυσκολευόταν να καταλάβει τη ζωή και την κοινωνία εν γένει, δεν μπορούσε να διευθετήσει τις παιδαγωγικές και πολιτικές αξίες κανενός. Υποστήριζε δε ότι τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους αξίες, με κυριότερη μία συναίσθηση της αρχής της ελευθερίας της ίδιας (Suisse, 2001). Οι απόψεις αυτές απέχουν αρκετά από τις απόψεις για την εκπαίδευση των αναρχικών, οι οποίοι σε κάθε στιγμή πρότασσαν τις αναρχικές τους πεποιθήσεις και θεωρούσαν τα σχολεία ως κέντρα που μπορούσαν να τις μεταδώσουν. Οι αναρχικοί επίσης δεν πίστευαν τόσο ότι μέσω των σχολείων θα αλλάξει η κοινωνία, αλλά ότι σε μία ήδη αταξική κοινωνία, θα συντελέσει ώστε οι άνθρωποι έχοντας όλοι ίση πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διεργασίες, θα είναι οι ίδιοι η δικλίδα που δε θα αφήνει πλέον κανένα δυνάστη ή εξουσιαστή να ανατρέψει την ισότητα και ελευθερία, που θα υπάρχει για όλα τα ανθρώπινα όντα. Ο Μπακούνιν συγκεκριμένα διατείνεται ότι όσο η κοινωνική σφαίρα δεν ηθικοποιείται, η ηθικοποίηση των ατόμων είναι αδύνατη. Συνεχίζει λέγοντας ότι για να γίνουν οι άνθρωποι ηθικοί, δηλαδή ολοκληρωμένοι, χρειάζονται πρώτον να γεννηθούν σε υγιείς συνθήκες, δεύτερον να εμπλακούν σε εκπαίδευση πλήρη και ορθολογική και τρίτον να ζήσουν σε μία κοινωνική σφαίρα, όπου κάθε άτομο απολαμβάνοντας πραγματική ελευθερία, θα ήταν ίσο με τα άλλα. Στην παρούσα κοινωνική πραγματικότητα λοιπόν, δεν μπορεί να υπάρξουν άνθρωποι δίκαιοι, ελεύθεροι και ηθικοί, ακόμα και αν λαμβάνανε την τελειότερη των εκπαιδεύσεων, διότι βγαίνοντας από το σχολείο θα βρισκόντουσαν στους κόλπους μιας κοινωνίας που λειτουργεί με εντελώς αντίθετες αρχές και όντας πιο δυνατή από τα άτομα, δε θα αργούσε να τα εξουσιάσει κι έτσι να τα αποηθικοποιήσει (Μπακούνιν, 1975:73). Θεωρεί δε αδύνατη και τη λειτουργία τέτοιων σχολείων στη σημερινή κοινωνία, διερωτώμενος πως οι γονείς και οι δάσκαλοι χωρίς να ζουν οι ίδιοι ολιστικά ηθικά, μπορούν να μεταδώσουν στους μαθητές κάτι που λείπει από τους ίδιους.



3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ

Ύστερα από την παρουσίαση των θεωριών και εγχειρημάτων της ελεύθερης παιδείας, θα αποτυπώσουμε κάποιες κριτικές που έχουν εκφραστεί προς αυτήν και προβάλλουν τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά της στοιχεία. Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι δεν θεωρούμε την ελευθεριακή εκπαίδευση (όπως και κανένα άλλο είδος εκπαίδευσης) ως ένα σύστημα ενιαίο και ομοιόμορφο. Οι όποιοι παιδαγωγοί, στοχαστές και εκφραστές της ελευθεριακής (και της συγγενούς αναρχικής) εκπαίδευσης, εξέφρασαν προσωπικές θέσεις είτε θεωρητικά, είτε πρακτικά που δεν αποτελούν έτοιμες λύσεις για κανένα παιδαγωγό ή παιδαγωγικό σύστημα. Χρησιμοποίησαν τον παιδαγωγικό τους πλούτο, την κοινωνική και διδακτική τους εμπειρία, επηρεάστηκαν από τις φιλοσοφικές τους θέσεις και προσαρμόζοντάς τα στο χώρο και το χρόνο όπου βρισκόντουσαν, εξήγαν απόψεις και πρακτικές όπως αυτές που παρουσιάστηκαν ως τώρα. Στην ίδια βάση θα επιχειρήσουμε και εμείς μία εποικοδομητική κριτική, χρησιμοποιώντας τη βιβλιογραφία, τα προσωπικά μας πορίσματα από όσα μελετήσαμε στην παρούσα εργασία, καθώς και αυτά στα οποία εντρυφήσαμε, κατά τη διάρκεια των σπουδών μας στο παιδαγωγικό τμήμα. Να σημειώσουμε τέλος, ότι αποφεύγοντας τις υπερβολές και έχοντας επίγνωση της απειρίας μας, θα αποπειραθούμε να εξάγουμε δημιουργικά και επίκαιρα αποστάγματα από τις αρχές και τις πρακτικές της ελεύθερης παιδείας, που μπορεί να τεθούν στους σύγχρονους παιδαγωγούς και εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία προς κρίση και διαμόρφωση.

Να επαναλάβουμε εδώ ότι η αναζήτησή μας, κατά τη διάρκεια πραγμάτωσης της παρούσας εργασίας, έγινε με σκοπό να παρουσιάσουμε αφενός το είδος αυτό εκπαίδευσης για το οποίο γίνεται λόγος και αφετέρου να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα με τη μορφή κριτικής στην ελευθεριακή εκπαίδευση. Η κριτική αυτή δεν αποσκοπεί στην εξαγωγή κάποιου πορίσματος, όπως το αν είναι καλό ή κακό είδος εκπαίδευσης. Η ελπίδα και προοπτική μας είναι, άνθρωποι που εμπλέκονται στην όποια διαδικασία ή διεργασία εκπαίδευσης, να αφουγκραστούν τις απόψεις του ελεύθερου τύπου παιδείας, απομονώνοντας τα αρνητικά της (κατά την κρίση τους) στοιχεία από τη μία και εμπλουτίζοντας τον

αναστοχασμό τους καταρχήν και την εκπαιδευτική τους πράξη στη συνέχεια με όσα από τα στοιχεία του ελεύθερου σχολείου κρίνουν ενδιαφέροντα, εποικοδομητικά και χρήσιμα.

3.2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΟΥ ΑΠΟΤΥΠΩΝΕΙ ΤΑ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ξεκινώντας με τα αρνητικά, εύκολα μπορεί να φανταστεί κανείς ότι δεν είναι λίγες οι φωνές που ακούγονται και φέρονται εναντίον αυτού του είδους σχολείου. Πολλές από αυτές είναι βάσιμες και τεκμηριωμένες. Άλλες όμως είναι αποτέλεσμα του γεγονότος, ότι για την πλειοψηφία των ανθρώπων τέτοιου είδους πρακτικές βρίσκονται εκτός της κουλτούρας και του πολιτισμού τους. Η αιτία για αυτό δεν είναι βεβαίως μόνο η δύναμη της συνήθειας, αλλά υπάρχουν και βαθύτεροι ιδεολογικοί και φιλοσοφικοί λόγοι.²³

Πιο συγκεκριμένα, ένα πρώτο σημείο όπου ασκείται κριτική, είναι η εξομοίωση δασκάλου και μαθητών κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το γεγονός αυτό καθηλώνει τα παιδιά σε πνευματικές και ψυχολογικές διεργασίες αμιγώς παιδικές, στερώντας τους τα πρότυπα εκείνα που είναι αναγκαία, ώστε να υπερβούν την παιδική ηλικία και να προσαρμοστούν ομαλά στην ενήλικη ζωή. Στη συνέχεια συναντούμε έναν αντίλογο, στις πρακτικές του Νηλ συγκεκριμένα, όπου εκφράζεται η άποψη ότι χρησιμοποιώντας ο τελευταίος ως μοναδικό μέσο την ελευθερία για την επίτευξη των παιδαγωγικών του στόχων, κάνει την παιδαγωγική του ανεπαρκή και ενώ μπορεί να οδηγεί το μαθητή σε δρόμο ασφαλή που να οδηγεί σε ικανοποιητικά επίπεδα κατάκτησης ψυχικής υγείας, δεν τον προετοιμάζει ορθά για να εισαχθεί στις σύνθετες δομές και τις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας(Τσουρέκης, 1987:169-170).²⁴

Η κριτική εναντίον της ελευθεριακής εκπαίδευσης (και περισσότερο κατά του Νηλ, ως ο κυριότερος εκφραστής της) συνεχίζεται ασχολούμενη με ανάλογα θέματα. Διατείνονται δηλαδή οι επικριτές της, πως η απόλυτη ελευθερία και ανεξαρτησία του παιδιού σε συνδυασμό με την απόρριψη κάθε είδους προτύπου στη σκέψη και τη συμπεριφορά,

²³ Ακόμα και η απουσία φιλοσοφίας και ιδεολογίας μπορεί να δικαιολογεί μια τέτοια στάση.

²⁴ Να σημειώσουμε ότι από την μελέτη που κάναμε, δεν εξάγεται κάπου ότι ο Nill στο summerhill θέτει ως μόνο παιδαγωγικό μέσο την ελευθερία. Πέρα του ότι, εκτός από μέσο, τη θεωρεί βάση και προϋπόθεση μάθησης και διδασκαλίας, σε καμία περίπτωση δεν είναι το μόνο μέσο με το οποίο πραγματώνει τους σκοπούς του. Ενδεικτικά αναφέρουμε το παιχνίδι, τα φυσικά χειραπτικά υλικά και τη φύση την ίδια ως κάποια εξίσου σημαντικά παιδαγωγικά μέσα.

καταλύουν την αγωγή του νέου ανθρώπου και κάνουν προβληματική την κοινωνική του ζωή, αφού του αναγνωρίζουν μόνο δικαιώματα και καμία υποχρέωση. Συγκεκριμένα ο Τσουρέκης θέτει το ρητορικό ερώτημα του πως μπορεί ο άνθρωπος σε όλες τις εκδηλώσεις του να είναι εντελώς ελεύθερος και συνεχίζει διερωτώμενος: «*Η απόλυτη ατομική ελευθερία δεν περιορίζει την ελευθερία του συνανθρώπου;*» Για να καταλήξει λίγο μετά ισχυριζόμενος, πως πρέπει να διαχωρίζεται η ελευθερία με την αναρχία και πως ελευθερία είναι διεκδίκηση των ατομικών δικαιωμάτων, ενώ αναρχία η παραβίαση των δικαιωμάτων των άλλων (Τσουρέκης, 1987:173). Να σημειώσουμε εδώ ότι τον όρο αναρχία το χρησιμοποιεί ο παραπάνω συγγραφέας προφανώς ως αφηρημένη έννοια και όχι ως συνώνυμο της ιδεολογίας του αναρχισμού, που είναι κάτι εντελώς διαφορετικό αφενός και πολυδιάστατο με πολλές εκφάνσεις και ρεύματα μέσα του, αφετέρου, που δεν είναι του παρόντος να αναφέρουμε. Το τι εννοεί με τον όρο αναρχία μπορούμε να το φανταστούμε από τα συμφραζόμενα και το αν είναι δόκιμος ή όχι ο όρος το αφήνουμε στον αναγνώστη να το κρίνει. Αυτό που θέλουμε να παρατηρήσουμε εμείς είναι πως ήδη με τα όσα γράφτηκαν για τις απόψεις του Nill αλλά και παραπέμποντας στα δικά του λόγια, ξεκαθαρίζει την διαφορά μεταξύ ελευθερίας και ασυδοσίας: «*Όταν επιτρέπουμε τα πάντα στο παιδί, σημαίνει ότι θα το κάνουμε τύραννο... Η ελευθερία είναι αμοιβαιότητα. Το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να μιλά χωρίς να το διακόπτουν, αλλά και οι γονείς το ίδιο.*» (Nill, 1966: 14-15)

Επίσης ένα σημαντικό στοιχείο που αφορά το summerhill είναι ότι βρίσκεται σε ένα ξεκομμένο περιβάλλον από την κοινωνία με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτήν. Πρόκειται για ένα «θερμοκήπιο» στο οποίο το παιδί προφυλάσσεται από οτιδήποτε μπορεί να πληγώσει την ευαίσθητη παιδική του ψυχή. Επομένως, όταν το παιδί αποφοιτεί και ενσωματώνεται στην κοινωνία θα περίμενε κανείς ότι θα αντιμετωπίζει μεγάλο πρόβλημα προσαρμογής και κατανόησης του τρόπου λειτουργίας της. Ωστόσο, για ακόμη μια φορά θα παραδειγματιστούμε από την 80χρονη και πλέον εμπειρία του summerhill. Η πείρα, λοιπόν, έχει δείξει ότι αυτός ο τρόπος ανάπτυξης έχει εφοδιάσει τα παιδιά με τέτοια στοιχεία, ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται σε δύσκολες συνθήκες και να προσαρμόζονται εύκολα στα νέα δεδομένα. (Nηλ, 1972,σελ 67-73)

Ένα ακόμα βασικό ζήτημα, είναι οι επικρίσεις που δέχεται η ελευθεριακή εκπαίδευση για τις γνώσεις που αποκτά το παιδί μέσω του σχολείου. Σίγουρα το ότι είναι δυνατό ένα παιδί τελειώνοντας το σχολείο να μην ξέρει να διαβάζει αποτελεί αντικείμενο μεγάλου προβληματισμού. Κάτι τέτοιο είναι αρνητικό κυρίως για το ίδιο το παιδί μιας και θα του λείπει ένα σημαντικό εφόδιο για τη συνέχιση της ζωής του. Από την άλλη βέβαια, τέτοια παραδείγματα είναι ακραία, και σίγουρα και στα κοινά σχολεία υπάρχουν παιδιά με

μαθησιακά προβλήματα. Μάλιστα τέτοια παιδιά στα κοινά σχολεία στιγματίζονται, ενώ στα ελεύθερα σχολεία αυτά τα παιδιά δεν περιθωριοποιούνται.

Τέλος να πούμε ότι όπως και το summerhill, έτσι και κάποια από τα ελεύθερα σχολεία που έχουν υπάρξει, είναι ιδιωτικά σχολεία, αφού οι γονείς πληρώνουν δίδακτρα. Έτσι, παρόλο που γίνονται προσπάθειες ώστε τα δίδακτρα να είναι όσον το δυνατό χαμηλότερα και προσαρμοσμένα στις οικονομικές δυνατότητες της κάθε οικογένειας ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι αποκλείονται παιδιά από τα κατώτερα οικονομικά στρώματα. Συνειδητοποιούμε έτσι την αντίφαση του γεγονότος αυτού, με τις αρχές και τη φιλοσοφία αυτών που υποστηρίζουν το εν λόγω είδος εκπαίδευσης. Από την άλλη η ύπαρξη διδασκάλων είναι λογικό φαινόμενο, αφού τα σχολεία αυτά λειτουργούν μέσα στο υπάρχον σύστημα και όχι σε κάποια ουτοπική κοινωνία (προς το παρόν). Ενδιαφέρον δε παρουσιάζει ο τρόπος που χρηματοδοτούνταν τα πρώτα ελεύθερα σχολεία, όπου συνδικάτα και η κοινότητα εν γένει, όπου βρισκόταν το σχολείο, προσπαθούσαν να καλύψουν αυτοί τα έξοδα λειτουργίας του(βλ. κεφάλαιο για σχολεία Φερρέρ).

3.3. ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περνώντας στις θετικές κρίσεις που έχουν εκφραστεί για την ελευθεριακή εκπαίδευση, να ξεκινήσουμε με μία γενική οπτική που ενστερνίζονται οι περισσότεροι αναλυτές, που λέει ότι, η παροχή ελεύθερης παιδείας σε νέους ανθρώπους, συμβάλλει στην καλή ψυχική υγεία του παιδιού, στην ομαλή νοητική και συναισθηματική του εξέλιξη, καθώς και στην απόκτηση από μεριάς του μόνιμων αρετών(Τσουρέκης, 1987:169). Ακόμα και άνθρωποι που κατ' εξακολούθηση τάσσονται ενάντια στα ελεύθερα σχολεία, αναγνωρίζουν ότι η παροχή ελεύθερου πεδίου δράσης και έκφρασης στα παιδιά, τα καθιστά ισορροπημένα από ψυχολογική άποψη και αναθαρруμένα από συναισθηματική.

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή και να ξεκινήσουμε με μία γενική, φιλοσοφική θεώρηση των πραγμάτων. Κατά την άποψή μας η ελευθερία και η παιδεία είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες μεταξύ τους. Η παιδεία χρειάζεται την ελευθερία στην αναζήτηση, την έρευνα, τον πειραματισμό και εν τέλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, με τη μορφή γνώσης αληθινής και ορθολογικής.²⁵ Ταυτόχρονα η ελευθερία, στο διανοητικό

²⁵ Να παραπέμψουμε σε αυτό το σημείο στο άρθρο του κοινωνιολόγου Howard S. Becker, με τίτλο "Οι ερευνητές δεν τολμούν να ερευνήσουν" (ελληνική έκδοση της Le Monde diplomatique, στην

επίπεδο που έχει φτάσει ο άνθρωπος, εξαρτά την ύπαρξή της συνειδησιακά και βιωματικά από τη γνώση που έχει ο άνθρωπος για τον άνθρωπο, την κοινωνία, τη σχέση του με τη φύση και τη θέση του σε αυτήν (δηλαδή για τη ζωή συνολικά). Η σχολική εκπαίδευση από την άλλη, είναι μία διαδικασία μετάδοσης της συσσωρευμένης γνώσης και της κοινωνικής εμπειρίας στο νέο άνθρωπο (όπως είπαμε και στο 1^ο κεφάλαιο) που από τη μεριά της πληροφορίας που μεταδίδεται είναι δεδομένη, από τη μεριά όμως του υποκειμένου που τη δέχεται (του νέου ανθρώπου), αποτελεί μία δημιουργία, μία γέννηση νέου δρόμου σκέψης και συναίσθησης και νέας μορφής επικοινωνίας με το περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τη σύνδεση μεταξύ ελευθερίας (ως θεώρησης και ως ζωής) και παιδείας (ως το σύνολο όλων όσων προσκτώνται από κάποιον στη ζωή του και ειδικά στην πρώτη της περίοδο) θεωρούμε πολύ σημαντικό τον τρόπο (πως;) με τον οποίο γίνεται η μεταλαμπάδευση της γνώσης στο νέο άνθρωπο, καθώς και την επιλογή της ποιότητας της γνώσης (τι;) που μεταδίδεται. Θέτοντας λοιπόν τα παραπάνω ως πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι ενήλικοι διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαίδευση που παρέχουν στους νέους ανθρώπους στον εκάστοτε χώρο και χρόνο, καταλήγουμε ότι ένας τρόπος εκπαίδευσης που μπορεί να τεθεί εννοιολογικά και ουσιαστικά υπό την ομπρέλα της ελευθεριακής, είναι αυτός που πληροί τα στοιχειώδη, προς την κατεύθυνση της παροχής επιλογών και της ελεύθερης βούλησης (από την πλευρά του παιδιού) και επομένως του σεβασμού εν γένει, σε κάθε νέα ζωή που έρχεται σε αυτόν τον κόσμο.

Για να περάσουμε σε ένα δεύτερο επίπεδο θεώρησης των πραγμάτων, θα ζητήσουμε από τον αναγνώστη να επαναφέρει στο νου του, όσα είπαμε στο χωρίο περί ελευθερίας και συγκεκριμένα τις έννοιες της αυτόνομης και ετερόνομης βούλησης, σε αναλογία με την ελεύθερη και ανελεύθερη βούληση του ατόμου. Αν φέρουμε αυτές τις έννοιες στο πεδίο της εκπαίδευσης, αβίαστα μπορούμε να συνδέσουμε την υπάρχουσα μορφή εκπαίδευσης με την ετερονομία των ατόμων που τη δέχονται. Επικαλούμενοι μόνο τα κοινωνικά και παιδαγωγικά κριτήρια, που μας κάνουν να το ισχυριζόμαστε, επαναλαμβάνουμε ότι με τη γραφειοκρατική υπάρχουσα δομή του συστήματος, τα γνωστικά αντικείμενα, το περιεχόμενο και ο τρόπος διδασκαλίας τους αποφασίζονται από την κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας και

Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία στις 15/5/2011, σελ. Α1,Α4), όπου αναλύει τα εμπόδια που συναντούν οι ερευνητές, όταν τα αποτελέσματα των ερευνών τους είναι «δυσάρεστα» ή ενοχλούν κάποιους φορείς της κεντρικής ή εκπαιδευτικής εξουσίας, καθιστώντας έτσι τις έρευνές τους ανελεύθερες (ή ετερόνομες).

εκφράζονται μέσω των βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι ίδιες αυτές αποφάσεις ισχύουν για όλη τη χώρα, με αποτέλεσμα οι ίδιες γνώσεις και με τον ίδιο τρόπο να παρέχονται (μέσες-άκρες) στους μαθητές όλης της επικράτειας. Το γεγονός αυτό πέρα από το ότι είναι αντιπαιδαγωγικό, σύμφωνα με τις βασικές (πλέον) αρχές της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε κάθε μαθητή (Van de Walle, 2005:49) ή έστω σε ομάδα μαθητών ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, το ιστορικό και τις ιδιομορφίες του τόπου και της κοινωνίας όπου ζουν²⁶, έρχεται σίγουρα σε αντιπαράθεση με την αυτονομία – ελευθερία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, δασκάλων, γονέων), καθιστώντας τους έτσι ουσιαστικά ετερόνομους, ανελεύθερους) στο θέμα της πρόσκτησης και πρόσληψης από τα νέα άτομα, παιδείας και αγωγής στα πλαίσια του σχολείου. Σε αντιπαράθεση με τις παραπάνω συνθήκες, να υπενθυμίσουμε ότι στα ελεύθερα σχολεία, γίνονται ισότιμες συνελεύσεις από τους εμπλεκόμενους, που αφορούν τόσο το περιεχόμενο των μαθημάτων, όσο και τον τρόπο διδασκαλίας τους, γεγονός που καθιστά αυτές τις παιδαγωγικές κοινότητες, οργανισμούς όπου η ελευθερία και η αυτοδιάθεση δεν υπάρχουν μόνο στα λεξικά ως λήμματα, αλλά χρησιμοποιούνται ως προϋποθέσεις και συνθήκες υγιούς ζωής και ομαλής εξέλιξης των ατόμων.²⁷

Η θετική κριτική που εκφράζεται προς την ελευθεριακή εκπαίδευση, θα ήταν ελλιπής αν δεν περιείχε και κάποια πιο πρακτικά ζητήματα, που αποτελούν ουσιώδη συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργήθηκαν έτσι στο νου μας κάποιοι συνειρμοί, που ξεκίνησαν από κάποιες από τις μεθόδους διδασκαλίας του ελεύθερου σχολείου και κατέληξαν σε προτάσεις σύγχρονων ψυχολόγων και παιδαγωγών που εκφράζονται εντονότερα τις τελευταίες δεκαετίες, καταρρίπτοντας τις παραδοσιακές απόψεις για τη μάθηση και όπως φαίνεται υιοθετούνται ως θέση από το σύνολο της σύγχρονης παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα να θυμίσουμε την πίστη των εκφραστών του ελεύθερου σχολείου στο παιχνίδι ως κύριο παιδαγωγικό μέσο. Λέγοντας παιχνίδι δεν εννοούμε μόνο

²⁶ Τη θέση αυτή έχει διατυπώσει κυρίως, ο Ρώσος ψυχολόγος Λεβ Βιγκότσκι, κυρίως στο βιβλίο του: «Νους στην κοινωνία», μετάφραση Άννα Μπίμπου, Αθήνα, GUTENBERG, 1998

²⁷ Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι το είδος εκπαίδευσης που αναζητά ο κάθε άνθρωπος, βρίσκεται –ορθολογικά– σε άμεση συνάρτηση με τη ζωή που θέλει και επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα, να ζήσει. Με αυτό το σκεπτικό δεν είναι δυνατό –ούτε αναγκαίο– να δεχτεί ή να πειστεί το σύνολο των ανθρώπων για την αναγκαιότητα πραγματοποίησης της ελευθεριακής εκπαίδευσης, ή έστω για την ύπαρξη χρήσιμων στοιχείων στις θέσεις και τη λειτουργία της.

αυτό που λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου, αλλά συμπεριλαμβάνουμε σε αυτό και κάθε παιγνιώδη διαδικασία με σκοπό την εκμάθηση ενός ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, ή και την απόλαυση και μόνο. Να σημειώσουμε εδώ, προς αποφυγή παρανόησης, ότι λέγοντας απόλαυση εννοούμε τη διανοητική, συναισθηματική, ψυχολογική κι εν τέλει ολόπλευρη ευχαρίστηση και ικανοποίηση που χρειάζεται να βιώνει ο νέος άνθρωπος, τόσο κατά τη διάρκεια κάθε μαθησιακής διαδικασίας, όσο και με την ολοκλήρωσή της. Οι θετικές αυτές εσωτερικές καταστάσεις, μπορεί να οφείλονται στην απόκτηση νέας εμπειρίας και γνώσης από τους μαθητές, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους λόγω επίλυσης προβλημάτων ή και απλώς στην εκτίμηση της ίδιας της διαδικασίας, ως όμορφης, από τις αισθήσεις των παιδιών. Να συμπληρώσουμε επίσης την έμφαση που δίνεται σε αυτά τα σχολεία, προς την κατεύθυνση χρησιμοποίησης και εξάσκησης της φαντασίας, ως ζωογόνου ψυχοπνευματικής λειτουργίας, που συμβάλει στην ολιστική και πλουραλιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Επίσης στα ελεύθερα σχολεία οι περισσότερες δραστηριότητες επιτελούνται βιωματικά, είτε μέσα στην τάξη χρησιμοποιώντας χειραπτικά μέσα και φυσικά υλικά, είτε μεταφέροντας το μάθημα σε φυσικό σκηνικό, φέρνοντας αφενός τους μαθητές σε επαφή με τη φύση κι έπειτα κάνοντας τη μάθηση να περνάει σε αυτούς, μέσα από ζωντανές και πρακτικές διαδικασίες, γνώριμες στους ίδιους, που διαμορφώνονται και εξελίσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε το αποτέλεσμα να είναι χρήσιμο και εποικοδομιστικό για την κατανόησή τους.²⁸ Τέλος να αναφέρουμε την πλήρη φυσική ισότητα που υπάρχει στα ελεύθερα σχολεία, ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές. Από την εκάστοτε περίπτωση εξαρτάται το ποιος μαθαίνει σε ποιον. Φυσικά τις περισσότερες φορές η καθοδήγηση του δασκάλου (και όχι η απόλυτη κυριαρχία στη μάθηση) είναι αυτή που είναι αναγκαία για ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό μάθημα. Το γεγονός αυτό όμως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο, όπου όταν ένας μαθητής κατέχει ένα θέμα, να το μεταλαμπαδεύει στους συμμαθητές του ακόμα και στους δασκάλους του. Αν σε όλα αυτά θέσουμε ως πλαίσιο τις βασικές αρχές της ελευθεριακής εκπαίδευσης, περί αυτονομίας του μαθητή, ανάδειξης της αυτενέργειας σε κεντρικό διδακτικό στόχο καθώς και ότι η ζωή ολόκληρη (άρα και η σχολική) περνά μέσα από συλλογικές διαδικασίες με κύρια χαρακτηριστικά τις αρχές της αλληλεγγύης και

²⁸ Συγχρόνως με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται στους μαθητές και ένα είδος γνώσεων που έχει αφανιστεί σχεδόν ολοκληρωτικά στον δυτικό πολιτισμό · η γνώση για στοιχεία και λειτουργίες της φύσης, που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά αιώνες τώρα, αλλά τώρα θεωρείται περιττό να διδάσκεται, αφού η επιστήμη μόνο ξέρει, τι μας είναι αναγκαίο να μαθαίνουμε και τι όχι. Ένα χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα είναι οι γνώσεις μεγαλύτερων ανθρώπων για «το φαρμακείο της φύσης», που χάνονται μαζί με αυτούς τους ανθρώπους όταν «φεύγουν», αφού μόνο οι φαρμακευτικές εταιρίες, κατέχουν την απόλυτη αλήθεια, σε αυτό το θέμα στην εποχή μας.

αλληλοβοήθειας, εξάγουμε μία συνολική και αντιπροσωπευτική οπτική περί των αξιών και πρακτικών που ενστερνίζονται οι εκφραστές του ελεύθερου σχολείου.

Να παραθέσουμε ακολούθως, απόψεις σύγχρονων επιστημόνων για την εκπαίδευση, ξεκινώντας από την μεγάλη ανάγκη του να καταλαβαίνει και να ξέρει ο μαθητής ή η μαθήτρια σε τι του χρησιμεύει η καινούρια γνώση, τη σχέση που έχει με τη ζωή του-της στην πράξη και να είναι σαφής η σύνδεσή της με τα όσα ήδη ξέρει και κατέχει αυτός ή αυτή. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής κάνει κτήμα του τη γνώση και συνδέει άμεσα την εφαρμογή της στη ζωή του. Επίσης αποφεύγονται οι ανεπιθύμητες, από την άποψη των επιπτώσεων στη ψυχολογία του παιδιού, αυταρχικές μέθοδοι εκμάθησης αντικειμένων στα παιδιά, όπως και αυτή της αποστήθισης. Συγχρόνως με την προηγούμενη θέση, οι παιδαγωγοί συγκλίνουν όλο και περισσότερο στην ιδέα της χρησιμότητας και αναγκαιότητας της ύπαρξης ευχαρίστησης, στις μαθησιακές διαδικασίες, αναδεικνύοντας μεταξύ άλλων και τη συνεισφορά του παιχνιδιού, προς αυτήν την κατεύθυνση (Van de Walle, 2005:5, 16, 38, 41, 46) Ακόμα και η ανάδειξη της φαντασίας, ως μέσο και σκοπός, στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, γίνεται αποδεκτή από ολοένα και περισσότερους παιδαγωγούς και ψυχολόγους.²⁹

Όσο αφορά το ρόλο του δασκάλου, οι ειδικοί σε θέματα διδακτικής έχουν απορρίψει πλέον την εικόνα του δασκάλου-αυθεντία. Ο ρόλος του είναι να δραστηριοποιεί τους μαθητές και τις μαθήτριες, θέτοντας πολλά και εύστοχα προβλήματα, προσανατολισμένα σε ανακαλυπτικές διεργασίες και δημιουργώντας τις συνθήκες εκείνες, που υποβοηθούν τη διερεύνηση και την κατανόηση από πλευράς μαθητών (Van de Walle, 2005:24, 48). Μία ακόμα αντίληψη που υιοθετεί η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη είναι αυτή της ισότητας στη μάθηση και τις εκπαιδευτικές συνθήκες για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις ιδιαιτερότητες που έχει το καθένα (Van de Walle, 2005:6), (Piaget, 1979:41-49). Η άποψη αυτή συμπληρώνεται από το θέμα της ηθικής εκπαίδευσης που έχει τεθεί και υποστηρίζει ότι σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η δημιουργία ατόμων με ελεύθερη συνείδηση, που ταυτόχρονα θα σέβονται τις ελευθερίες των άλλων · ατόμων που θα είναι σε θέση να δρουν αυτόνομα και συγχρόνως αμοιβαία με τους άλλους ανθρώπους γύρω. Ο Piaget μάλιστα εκφράζει την άποψη που λέει ότι, μόνο μία κοινωνική ζωή ανάμεσα στους μαθητές, μια προχωρημένη αυτοδιαχείριση, που συμβαδίζει με τη συλλογική διανοητική εργασία, μπορεί

²⁹ Μία πλούσια πηγή ιδεών, για τη χρησιμοποίηση της φαντασίας σε δημιουργικές παιδαγωγικές διαδικασίες, είναι το βιβλίο του αναγνωρισμένου παιδαγωγού και δημοσιογράφου Τζάνι Ροντάρι, "Γραμματική της φαντασίας, Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες", εκδ. μεταίχμιο, ΑΘΗΝΑ 2001.

να δημιουργήσει προσωπικότητες που να χαρακτηρίζονται από αυτοδιάθεση και σεβασμό των υπολοίπων ζώων γύρω τους συνάμα (Piaget, 1979:82-83).

Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε πως τίποτε δεν είναι συνολικά ορθό και κανένα παιδαγωγικό σύστημα δεν κατέχει την απόλυτη αλήθεια, στην οποία πρέπει να υπακούσουν όλες οι κοινωνίες, πραγματοποιώντας το. Το κάθε κοινωνικό σύνολο, η κάθε ομάδα ανθρώπων ζει σε διαφορετικές συνθήκες, που υπαγορεύουν την ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών. Πάνω σε αυτή τη βάση και η εύρεση του κατάλληλου παιδαγωγικού συστήματος, εξαρτάται από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε αυτό κάθε φορά. Η παιδαγωγική επιστήμη –αν και με μία μικρή καθυστέρηση σε σχέση με τις υπόλοιπες- έχει εξελιχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες. Προσφέρει έτσι σημαντικά και πολύτιμα εργαλεία στις παιδαγωγικές διαδικασίες και διεργασίες. Το παιδαγωγικό σύστημα όμως που καλείται να αποφασίσει να μεταβάλλει σε πραγματικότητα η κάθε κοινωνία ή η εκάστοτε κοινότητα, εξαρτάται από τις δικές της, ιδιαίτερες ανάγκες και αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά τις κοινωνίες στις μέρες μας και ειδικότερα αυτές που ανήκουν στο δυτικό κόσμο όπως η δική μας, θεωρούμε ότι η ελευθεριακή προσέγγιση της παιδείας, όχι μόνο έχει να προσφέρει πολλά στα κατά τόπους παιδαγωγικά συστήματα, αλλά επιβάλλεται ακόμα να αφουγκραστούν τα τελευταία, χρήσιμα στοιχεία που μπορεί, η προσέγγιση αυτή, να τους προσφέρει. Η εποχή που διανύουμε είναι κρίσιμη και ιδιαίτερη. Ο ατομισμός έχει εξαπλωθεί στην αντίληψη και την πρακτική, της συντριπτικής πλειοψηφίας των ανθρώπων, ο σεβασμός του φυσικού περιβάλλοντος έχει εξαφανιστεί προ πολλού από τις συνειδήσεις των περισσότερων απ' αυτούς και η εργασιακή χειραγώγηση έχει εξελιχθεί σε καίριο εργαλείο του οικονομικού συστήματος με σκοπό την κατευθυνόμενη και μακριά από δημοκρατικά πρότυπα οργάνωση της ζωής των ανθρώπων. Η σύνδεση της ποιότητας ζωής, της κοινωνικής οργάνωσης, της παιδείας των ανθρώπων ως πλούτος γνώσεων, ιδεών, συναισθημάτων και αντιλήψεων και της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νέα άτομα της κοινωνίας, είναι κάτι παραπάνω από σαφές και άμεση. Μέσω των παραπάνω προβληματισμών και με ζωντανά μέσα μας τα στοιχεία στα οποία εντρυφήσαμε στην παρούσα εργασία, οδηγούμαστε αδιαπραγμάτευτα στη σκέψη, ότι οι αρχές και οι μέθοδοι της ελεύθερης παιδείας είτε εφαρμοσμένες συνολικά είτε χρησιμεύοντας μεμονωμένα ως λειτουργικά και δημιουργικά στοιχεία, μπορούν να αποτελέσουν τη δικλίδα για τη διάσωση ενός αξιοπρεπούς ανθρώπινου είδους, που μπορεί να επιβιώνει και να ζει ελεύθερα και γοητευτικά, σύμφωνα με τις φυσικές του ανάγκες, σεβόμενο την κάθε μορφή ζωής που υπάρχει γύρω του, ως μοναδική, σαν το ίδιο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της ελευθεριακής εκπαίδευσης και έχει σαν σκοπό να αναδειχθούν και να τονιστούν οι παιδαγωγικές εκείνες μέθοδοι, που έχουν ως βασικό στόχο την ελευθερία και ευτυχία των μαθητών. Ξεκινήσαμε τη βιβλιογραφική μας έρευνα με την εννοιολόγηση των βασικών παιδαγωγικών όρων και της ελευθερίας και στη συνέχεια περάσαμε στην παρουσίαση και ανάλυση του είδους της εκπαίδευσης που καλείται ελευθεριακή.

Πρώτα λοιπόν η παιδεία, μας παρουσιάστηκε ως μία ποιοτική κατηγορία συνείδησης, που προσκτάται από τα άτομα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η παιδεία περιλαμβάνει για κάθε άτομο τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, καθώς και τον τρόπο που τις επεξεργάζεται και τις χρησιμοποιεί. Σε πρώτη φάση δηλαδή υποδηλώνει ένα γνωσιολογικό κριτήριο και στη συνέχεια ένα αξιολογικό, το οποίο κάνει την παιδεία να συγκλίνει με την αγωγή, που μας έγινε ξεκάθαρο ότι είναι ένας ηθικός και αξιολογικός όρος, που διαμορφώνει την προσωπικότητα σε επίπεδο αξιών και προσαρμόζει το άτομο στις συνθήκες του κοινωνικού συστήματος όπου ζει. Να σημειώσουμε εδώ τη σημασία του σχολείου και για τους δύο όρους, αφού αποτελεί αυτό την πρώτη συστηματική προσπάθεια, στη ζωή των περισσότερων των ανθρώπων, για εκμάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ανάπτυξη ικανοτήτων, καθώς και υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και ηθικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τις έννοιες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Η μάθηση είναι μία πολύπλοκη ψυχοφυσιολογική λειτουργία που αποσκοπεί στην απόκτηση εκ μέρους του ατόμου γνώσεων και δεξιοτήτων. Σχετίζεται με τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αποτελεί κομμάτι της φύσης του και είναι ο παιδαγωγικός όρος που ενυπάρχει σε όλους τους υπόλοιπους αφού η επιλογή του τι και του πως μαθαίνει κανείς, έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της ανάπτυξης του κάθε ατόμου. Όσο αφορά την κοινωνικοποίηση μας έγινε σαφές, ότι είναι η διαδικασία εκείνη, η οποία μετατρέπει ένα βιολογικό οργανισμό σε κοινωνική προσωπικότητα που εξελίσσεται διαρκώς μέσω μιας σχέσης αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνίας. Τέλος όσο αφορά την εκπαίδευση, συνειδητοποιήσαμε ότι αποτελεί τον οργανωτικό καθρέφτη της παιδείας. Είναι μία μαθησιακή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, που η μία περίπτωση είναι να λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε μέρος, οποιαδήποτε ώρα και η άλλη είναι να αποτελεί το μέσο του θεσμοποιημένου συστήματος παιδείας μιας χώρας. Προτού κλείσουμε τα συμπεράσματα που εξάγαμε από την εννοιολόγηση των βασικών παιδαγωγικών όρων να αναφέρουμε ακόμα δύο έννοιες με τις

οποίες ασχοληθήκαμε, αυτές της μόρφωσης και της διδασκαλίας. Η μόρφωση είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής πρωτοβουλίας του κάθε ατόμου με σκοπό τη μάθηση, της άτυπης διαδικασίας της αγωγής και άλλες φορές του θεσμοθετημένου παιδαγωγικού συστήματος. Όσο αφορά τη διδασκαλία, παλαιότερα πρεσβευόταν ότι είναι η συστηματική μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή με σκοπό τη διανοητική μόρφωση του μαθητή. Στην εξέλιξη όμως της παιδαγωγικής επιστήμης, προστέθηκε στους σκοπούς της διαδικασίας της διδασκαλίας και η ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη του μαθητή.

Στη συνέχεια καταπιαστήκαμε με τη σημασία της ελευθερίας εντοπίζοντας κάποια σημεία που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σχετίζονται και με το ζήτημα της εκπαίδευσης που μας απασχολεί. Η έννοια της ελευθερίας λοιπόν, προσεγγίζεται σε συνάρτηση με την ελεύθερη βούληση του κάθε ατόμου να αποφασίζει για ότι έχει να κάνει με τη ζωή του. Με βάση αυτό το σκεπτικό, μιλάμε για ελεύθερη ή ανελεύθερη βούληση σε αναλογία με την αυτονομία και ετερονομία του ατόμου. Ως αυτονομία εννοούμε την κατάσταση στην οποία το ίδιο το άτομο παίρνει τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη ζωή του χωρίς πιέσεις, εξαρτήσεις και έξωθεν καταναγκασμούς. Από την άλλη ετερονομία καλούμε την κατάσταση όπου το άτομο σκέφτεται και δρα επηρεασμένο άμεσα ή έμμεσα από εξωτερικούς από το ίδιο παράγοντες, που του επιβάλλονται πατερναλιστικά. Στη συνέχεια διακρίναμε την έννοια της ελευθερίας σε θετική και αρνητική. Ως θετική ορίζεται αυτή όπου το άτομο είναι αυτεξούσιο και η συμπεριφορά του καθορίζεται από κίνητρα δικά του, που λειτουργούν ως συνειδητά ελατήρια και όχι ως εξωγενείς αιτίες. Επίσης είναι η ελευθερία που κάνει το άτομο να σκέφτεται, να επιλέγει και να δρα έχοντας την ευθύνη των επιλογών του, τις οποίες μπορεί να αιτιολογήσει με βάση τις ιδέες και τις επιδιώξεις του. Από την άλλη μεριά σύμφωνα με την αρνητική έννοια, η ελευθερία έχει να κάνει με το βαθμό που κανένας άλλος άνθρωπος ή ομάδα ανθρώπων δεν επεμβαίνει στη δράση του. Έτσι η ελευθερία υπό αυτήν τη θεώρηση έχει να κάνει με το πεδίο επέμβασης των άλλων στη ζωή του ατόμου. Οδηγηθήκαμε έτσι στο συμπέρασμα ότι στην ελευθερία με τη θετική της έννοια το άτομο καθορίζει το ίδιο τις συνθήκες εκείνες μέσα στις οποίες ζει ελεύθερα, σε αντίθεση με την αρνητική έννοια, όπου το άτομο ετεροκαθορίζεται όσο αφορά το βίωμα της ελευθερίας.

Στη συνέχεια της εργασίας, η έννοια της ελευθερίας εξετάστηκε μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα πλαίσια της ελευθεριακής εκπαίδευσης, την οποία αναλύσαμε διεξοδικά στο δεύτερο κεφάλαιο. Αρχικά κάναμε μία συνοπτική αναφορά στο ιστορικό και την κριτική που έχει δεχτεί η υποχρεωτική συμβατική εκπαίδευση, συνδέοντάς τα με την παρούσα κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση στη χώρα μας. Εκφράσαμε έτσι την άποψη – τεκμηριωμένη από την εμπειρία μας ως μαθητές και ως εμπλεκόμενοι στην

διδασκτική διαδικασία στα πλαίσια της πρακτικής μας άσκησης- ότι οι ίδιες, με παλαιότερα, αρχές διαπνέουν ακόμα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, που μπορούν να τεθούν γενικά υπό τον όρο του συμπεριφορισμού. Με τα παραπάνω ως δεδομένα, γίνεται αναγκαίο για το σύγχρονο παιδαγωγό, να ενσκήψει σε εναλλακτικά συστήματα εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε αυτό της ελευθεριακής, μέρος του οποίου παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Σύμφωνα λοιπόν με την εκπαίδευση αυτής της μορφής η ελευθερία νοηματοδοτείται ως η εκπαιδευτική μέθοδος που δε καταπνίγει την έκφραση του λόγου και της σκέψης(σύμφωνα με τον Γ.Γκόντγουιν) αλλά επιτρέπει στο άτομο την ελεύθερη επιλογή των πεποιθήσεων και των ενεργειών του, και χρησιμοποιώντας τους όρους του Μαξ Στίρνερ, επιτρέπει στο άτομο να είναι «αυτεξούσιο». Το «αυτεξούσιο» όπως αναφέραμε είναι η λέξη - κλειδί στην θεωρία της ελευθεριακής εκπαίδευσης, καθώς αποτέλεσε το σημαντικότερο θεωρητικό υπόβαθρο για τους μεταγενέστερους θιασώτες της. Ο Φρανθίσκο Φερρέρ θεωρείται ο πρώτος ιδεολόγος που προσέδωσε στην έννοια της ελευθερίας στην εκπαίδευση πρακτική υπόσταση ως υπέρμαχος και υποστηρικτής του κινήματος των Μοντέρνων σχολείων. Το κίνημα των Μοντέρνων σχολείων βασίστηκε στην αρχή της ελευθερίας των παιδιών, την οποία και εφάρμοσε στα σχολεία που ιδρύθηκαν στο όνομα αυτής. Συγκεκριμένα, γίνεται κατανοητό ότι στα σχολεία αυτά τόσο η δομή του προγράμματος σπουδών όσο και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που ακολουθούνταν είχαν στο επίκεντρο την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης των μαθητών και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, μέσω μιας πολύπλευρης – καθολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, συμπεραίνουμε ότι εφαρμόστηκε μια εκπαίδευση απαλλαγμένη από οποιονδήποτε θρησκευτικό ή πολιτικό - ιδεολογικό έλεγχο και ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο απουσίαζε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης με βαθμούς, βραβεία ή υποτροφίες και στο οποίο απαγορευόταν η ηθική ή υλική τιμωρία. Επιπροσθέτως, η ιδεολογική σύλληψη του Ιβάν Ίλλιτς προσέφερε στην έννοια της ελευθερίας μια εντελώς διαφορετική προοπτική ακόμα και στα πλαίσια της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Ο Ίλλιτς ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να καταργηθούν εντελώς τα σχολεία και να αντικατασταθούν από ένα σύστημα υπηρεσιών «κοινής ωφελείας», οι οποίες θα έχουν ως βάση την αποδέσμευση των ατόμων από οποιονδήποτε θεσμικό - ιδεολογικό έλεγχο. Ο Ίλλιτς ονόμασε την οπτική του αυτή «πολιτική αντιστροφή» θέλοντας να τονίσει την αναγκαιότητα απομάκρυνσης και αποστασιοποίησης του ατόμου από τις μορφές εξουσίας, οι οποίες δεν του επιτρέπουν να ζει και να σκέφτεται ελεύθερα. Έτσι λοιπόν συμπεραίνουμε ότι και στη θεώρηση του Ίλλιτς η έννοια της ελευθερίας κατέχει πολύ σημαντική θέση, καθώς αποτελούσε αναγκαιότητα η ύπαρξή της και για τον ίδιο τον θεωρητικό. Εν συνεχεία, μελετώντας την έννοια της ελευθερίας και στο έργο του Α.Σ Νηλ συμπεράναμε ότι αυτή

νοείται ως η αποδέσμευση από τις ηθικές διδαχές και όχι το δικαίωμα να κάνεις οτιδήποτε. Σε αυτό το σημείο γίνεται από τον Νηλ διάκριση μεταξύ της ελευθερίας και της ασυδοσίας ένα εγχείρημα που επεκτείνει και εμπλουτίζει ακόμη περισσότερο την έννοια της ελευθερίας στα πλαίσια της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Όσον αφορά την πρακτική απόδοση των απόψεων του Νηλ αυτές εκφράστηκαν στο σχολείο που ίδρυσε, το γνωστό Σάμμερχιλ. Οι βασικές αρχές του σχολείου μελετώντας τις δομές του, τα διοικητικά του ζητήματα και το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούσε συμπεράναμε ότι ήταν η ελευθερία και η ευτυχία του μαθητή. Ευτυχία στο Σάμμερχιλ σήμαινε « βρίσκω ενδιαφέροντα στη ζωή ». Είναι αυτονόητο ότι η έννοια της ελευθερίας εφαρμόστηκε σε όλο το φάσμα του σχολείου του Σάμμερχιλ , από την προαιρετική παρακολούθηση του μαθητή στα μαθήματα μέχρι και την ελεύθερη έκφραση του λόγου του στις γενικές συνελεύσεις που λάμβαναν χώρα κάθε Σάββατο. Έτσι λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι το Σάμμερχιλ αποτέλεσε μια κοινότητα στην οποία κύριο μέλημα ήταν η ευτυχία και η ελευθερία των μελών της. Κλείνοντας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη μελέτη των ελεύθερων σχολείων ανά τον κόσμο (βλέπε κεφάλαιο 2.6) να αναφέρουμε ότι όλα τους, με μικρές διαφοροποιήσεις, έχουν ως πρόταγμα την ελευθερία, θέτοντας ως στόχο την ελευθερία της σκέψης και της βούλησης των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης αντιτιθέμενα στους δογματισμούς και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στα πλαίσια επομένως της θεωρίας και της πράξης της ελευθεριακής εκπαίδευσης η έννοια της ελευθερίας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο αυτής και ο στόχος της είναι η διάπλαση αυτεξούσιων, αυτόβουλων και ανεξάρτητων ατόμων.

Περνώντας στις ιδέες του αναρχισμού περί εκπαίδευσης, μελετήσαμε τις απόψεις του Κροπότκιν και του Μπακούνιν που αποτελούν τους δύο κυριότερους εκφραστές των ιδεών του αναρχισμού. Ένα από τα βασικά προτάγματα του αναρχισμού για την παιδεία, είναι η ανάγκη παροχής αγωγής ίσων ευκαιριών και προσφοράς σε όλους, του συνόλου του πλούτου που έχει κατακτήσει η ανθρωπότητα την κάθε εποχή. Αυτό τίθεται και ως δικλίδα που θα εξασφαλίσει στην κοινωνία, την αποφυγή επιβολής οποιασδήποτε εξουσίας και εκμετάλλευσης από άνθρωπο σε άνθρωπο ή από τάξη σε τάξη. Η εκπαίδευση στο σύνολό της θα παρέχει σε όλα τα άτομα τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές γνώσεις, καθιστώντας έτσι άπαντες ισορροπημένα και ολιστικά παιδευμένους και όχι μονόπλευρα. Στην εξέλιξη της εργασίας περάσαμε στη σύγκριση της ελευθεριακής και αναρχικής εκπαίδευσης και είδαμε ότι ενώ μοιάζουν σε κάποιες βασικές τους αρχές (όπως το βάρος που δίνουν στην αυτονομία, την αυτενέργεια και την αλληλεγγύη, στην απόρριψη του ρόλου του δασκάλου ως αυθεντία και στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες) δε μπορούν να ταυτιστούν αφού διαφέρουν σε δύο βασικά σημεία. Το ένα βρίσκεται στη

διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπου στη μεν ελευθεριακή αυτές παίρνονται με ψηφοφορία κατά πλειοψηφία, ενώ στην αναρχική γίνεται προσπάθεια συνδιαμόρφωσης με σκοπό το σεβασμό των απόψεων και της μειοψηφίας. Η άλλη βασική διαφορά έγκειται, από τη μία μεριά στην πεποίθηση κυρίως του Νηλ, ότι ο δρόμος για την αλλαγή της κοινωνίας περνάει μέσα από την προσωπική αλλαγή του καθενός, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιδείας. Από την άλλη πλευρά οι αναρχικοί θεωρούν ότι η αλλαγή στην κοινωνία θα έρθει μέσω της αποτίναξης της οικονομικής και εργασιακής χειραγώγησης από τα άτομα που τις υφίστανται και όχι από ένα ιδανικό είδος παιδείας, το οποίο δεν μπορεί να υπάρξει, κατά την κρίση τους, μέσα στην υπάρχουσα κοινωνία. Απλά αυτό (το παιδαγωγικό σύστημα) μπορεί να αποτελέσει δικλίδα, στην ιδανική κοινωνία, ώστε ποτέ ξανά να μην μπορέσει να εξουσιάσει και διαφθείρει τον κόσμο κανένας και πουθενά.

Το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας, πραγματεύεται την κριτική που έχει ασκηθεί στην ελευθεριακή εκπαίδευση. Ξεκινώντας από την αρνητική κριτική, αυτή βασίζεται στις επιπλοκές που μπορεί να υπάρξουν για το μαθητή από την ύπαρξη απόλυτης ελευθερίας, από την έλλειψη κάποιου προτύπου στη σκέψη και τη συμπεριφορά και από το αποκομμένο περιβάλλον των περισσότερων ελεύθερων σχολείων. Οι επιπλοκές αυτές αφορούν κυρίως την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία και την ελλιπή προετοιμασία του για τις αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις. Τέλος ένα μειονέκτημα κάποιων ελεύθερων σχολείων είναι ότι λειτουργούν με δίδακτρα για τους μαθητές. Μπορεί να μην είναι αυστηρά ιδιωτικές επιχειρήσεις όπως τα υπόλοιπα ιδιωτικά σχολεία, αφού δίνουν τη δυνατότητα ο καθένας να πληρώνει σύμφωνα με τις δυνατότητές του, όμως δεν παύει να είναι ένα οξύμωρο γεγονός, αφού από τη μία υποστηρίζεται η ισότητα στη μάθηση και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους και από την άλλη αποκλείονται οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα οικονομικά στρώματα.

Η θετική κριτική για την ελευθεριακή εκπαίδευση ξεκινά από την κοινώς αποδεκτή αλήθεια, του ότι η παροχή ελεύθερου πεδίου δράσης στα παιδιά συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ισορροπία και ομαλή εξέλιξή τους από νοητική, ψυχολογική και συναισθηματική σκοπιά. Στη συνέχεια εξελίσσοντας κάποιες σκέψεις μας, καταλήγουμε στο ότι η παιδεία και η ελευθερία, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, στην πραγματική και υγιή διάστασή τους η καθεμιά. Οπότε η ελευθεριακή εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που σέβεται αυτή τη σχέση και κυρίως την ελευθερία στις επιλογές του νέου ανθρώπου στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Έπειτα επικαλούμενοι τα όσα είπαμε στο κεφάλαιο για την ελευθερία και συγκεκριμένα για την αυτόνομη και ετερόνομη βούληση του ατόμου, ως ελεύθερη και ανελεύθερη αντίστοιχα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το υπάρχον παιδαγωγικό σύστημα θέτει τους δέκτες

αγωγής και μόρφωσης ετερόνομους, σε αντίθεση με την ελευθεριακή εκπαίδευση όπου οι εμπλεκόμενοι αποφασίζουν άμεσα για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι φύσει και θέσει αυτόνομοι. Η θετική κριτική ολοκληρώνεται με κάποια στοιχεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών που προτείνονται από σύγχρονους ψυχολόγους και παιδαγωγούς και που τα ίδια αυτά στοιχεία υπάρχουν στα ελεύθερα σχολεία, σχεδόν από τη γέννησή τους. Τέτοια στοιχεία είναι η χρησιμοποίηση του παιχνιδιού και της φαντασίας ως κύρια παιδαγωγικά μέσα, οι αρχές της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με το υπόβαθρο του κάθε μαθητή, η αναγκαιότητα για βιωματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που συνδέουν άμεσα τη θεωρία με την πράξη στην κατανόηση του μαθητή και η ανάγκη ύπαρξης ευχαρίστησης από την πλευρά του μαθητή, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Τα κοινά στοιχεία της σύγχρονης παιδαγωγικής και των ελεύθερων σχολείων ολοκληρώνονται με την αναγκαιότητα της βασικής αρχής της ισότητας και της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους και της ανάγκης ύπαρξης αυτονομίας στη μάθηση και τόνωσης της αυτενέργειας του μαθητή. Η εναρμόνιση των μεθόδων και αρχών της ελευθεριακής εκπαίδευσης, με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τις ανάγκες των παιδιών και τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, είναι μία ιδέα που γεννήθηκε μέσα μας αναλογιζόμενοι τα όσα μελετήσαμε και δεδομένης της, κατά την κρίση μας, αναγκαιότητας, πρώτα για την ύπαρξη μιας ανθρωπότητας που θα διακατέχεται από αρχές όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη και η αυτονομία κι έπειτα από τον σεβασμό της ελευθερίας και της ευτυχίας των νέων ανθρώπων που έρχονται στον κόσμο αυτό να ζήσουν.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

1. Δανάσσης-Αφεντάκης, Αντ. Κ., 2002, *Παιδαγωγική Ψυχολογία 4^η έκδοση Μάθηση & Ανάπτυξη- Συνειρμική κοινωνικο-γνωστική θεώρηση*. ΑΘΗΝΑ
2. Ίλλιτς, Ιβάν, 1976, *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. ΑΘΗΝΑ: ΝΕΦΕΛΗ
3. Ίλλιτς, Ιβάν, 1973, *Μετά την κοινωνία χωρίς σχολεία τι; Πολιτική αντιστροφή*. ΣΠΗΛΙΩΤΗ
4. Καζεπίδης, Τάσος, 1994, *Η φιλοσοφία της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
5. Καρακατσάνης, Π., 2003, *Φιλοσοφία της Παιδείας*. 3^η έκδοση, Θεσσαλονίκη: Κώδικας
6. Καρακατσάνης Π., 1991, *Η μαρξική, μαρξιστική και νέο-μαρξιστική φιλοσοφία για την παιδεία*. Αλεξανδρούπολη
7. Καστοριάδης, Κορνήλιος, 1981 *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. ΚΕΔΡΟΣ
8. Καστοριάδης, Κορνήλιος, 2000 *Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας*. Πόλις
9. Κροπότκιν, Πιοτρ, 2010, *Προς τους νέους*. ΑΘΗΝΑ: Κοροντζή
10. Κρουσταλάκης, Γιώργος, 2002, *Διαπαιδαγώγηση Πορεία Ζωής. Θεωρία και πράξη της Αγωγής του νέου ανθρώπου*. 5^η έκδοση Αθήνα: ΨΠ1.
11. Μπακούνιν, Μιχαήλ, 1975, *Για έναν αντιεξουσιαστικό σοσιαλισμό*. ΑΘΗΝΑ: Ελεύθερος Τύπος
12. Νηλ, Α.Σ , 1972 *Θεωρία και πράξη της αντιανταρχικής εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: ΜΠΟΥΚΟΥΜΑΝΗ
13. Νηλ, Α.Σ., 1975, *Freedom – Not Licence!*. μεταφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, Αθήνα: ΜΠΟΥΚΟΥΜΑΝΗ
14. Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα, 2002 *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg,
15. Πελεγρίνης, Ν. Θεοδόσιος, 2009, *Λεξικό της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
16. Πολυχρονόπουλος, Π., 1985, *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα
17. Σπρίνγκ, Τζόελ, 1987, *Το Αλφαβητάρι της Ελευθεριακής Εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: Ελεύθερος Τύπος

18. Στίρνερ ,Μαξ, 2000 *Οι Λανθασμένες αρχές της παιδείας μας*. ΑΘΗΝΑ: Ελεύθερος Τύπος
19. Berlin, Isaiah, 2001 *Τέσσερα δοκίμια περί ελευθερίας*. μετάφρ. Γιάννης Παπαδημητρίου Αθήνα: SCRIPTA,
20. Blackledge, David, Barry Hunt, 2004, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
21. Chomsky, Noam, 2009, *Περί αναρχισμού*. Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ
22. Cole, Michael & Sheila R. Cole, 2001, *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Β' τόμος, Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ
23. Piaget, Jean, 1979 *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: ΥΠΟΔΟΜΗ
24. Quino, 1991, *MAFALDA*. μεταφρ. Νίκη Τζούδα-Κατερίνα Χριστοδούλου, ΑΘΗΝΑ: ΜΕΛΟΥΣΑ-ΣΕΛΑΣ.
25. Siegler, Robert S. 2006 *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. GUTENBERG
26. Torsten, Husen, 1991, *Η αμφισβήτηση του σχολείου, Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. ΑΘΗΝΑ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ,
27. Van de Walle, John A, 2005, *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία*. ΑΘΗΝΑ, ΤΥΠΩΘΗΤΩ – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Άρθρα:

1. Γιώργος Κυριακού, *Από την «κοινωνία της γνώσης» στη γνώση της κοινωνίας*, στο *Ευτοπία*, τεύχος 19, 2010, σελ. 27-31
2. Emma Goldman, "*Anarchism and Other Essays*" στο "*ΝΥΚΤΕΓΕΡΣΙΑ*", τεύχος 3⁰, 2010, σελ 28-30
3. Γιώργος Μπουρλής, *«Μοντέρνο σχολείο»: η περίπτωση Νέας Υόρκης και Στέλτον*, στο '*ΝΥΚΤΕΓΕΡΣΙΑ*' τεύχος 3⁰, 2010, σελ 49-54
4. Ντικ Τζόουνς, *Αναμνήσεις από το σχολείο New Serwood*, στο '*Στο Νησί της Αλφαβήτου*', τεύχος 3⁰, 1997, σελ 33-38
5. *«Το σχολείο Sands»*, στο '*Στο Νησί της Αλφαβήτου*', τεύχος 3⁰, 1997, σελ 39-42
6. *« Το ανοιχτό σχολείο Orchard»*, στο '*Στο Νησί της Αλφαβήτου*', τεύχος 3⁰, 1997, σελ 43-44

7. Μίμσυ Σαντόφσκυ , *Sudbury Valley: Ένα σχολείο για το σήμερα*, στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 3^ο, 1997, σελ 45-56
8. *Wienerwald Schule* στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 4^ο, 1998, σελ 65-68
9. Ολλανδία, *Eigenwijs: Ένα ελεύθερο σχολείο* στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 4^ο, 1998, σελ 92-93
10. Σκωτία, *Το Μικρό Σχολείο του Galloway κάνει τα πρώτα του βήματα*, στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 4^ο, 1998, σελ 93-94
11. *Kinokuni: Το Τροποποιημένο Μοντέλο του Σάμμερχιλ*, στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 2^ο, 1995, σελ 68-89
12. *Bonaventure: Οδηγίες χρήσης* , στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 2^ο, 1995, σελ 90 - 94
13. *Το σχολείο «Παιδεία»*, στο 'Στο Νησί της Αλφαβήτου', τεύχος 6^ο, 1999, σελ 90-94
14. Suissa Judith, *Αναρχισμός, ουτοπίες και φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, στο *journal of Philosophy of Education*, Vol. 35, No 4 , 2001

Διαδικτυακές πηγές:

1. www.escoladaponte.com
(Δικτυακή πηγή για το ελευθεριακό σχολείο της Πορτογαλίας)
2. <http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html>
(Δικτυακή πηγή του ορισμού του Durkheim για την εκπαίδευση)