

Αναρχισμός, Ουτοπίες και Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης¹

Judith Suissa

Περίληψη: Το κείμενο αυτό αποτελεί μια παρουσίαση ορισμένων κεντρικών ιδεών στην αναρχική σκέψη, μαζί με μια παράθεση πειραμάτων από την αναρχική εκπαίδευση. Στην πορεία της παρουσίασης, προσπαθώ να αμφισβητήσω συγκεκριμένες προκαταλήψεις σχετικά με τον αναρχισμό, ειδικά αυτές που αφορούν την αναρχική θεώρηση της ανθρώπινης φύσης. Ασχολούμαι με ερωτήματα όπως το αν ο αναρχισμός είναι ουτοπικός, τι σημαίνει αυτό, και τι μπορεί να συνεπάγονται αυτές οι ιδέες για τα κυρίαρχα παραδείγματα στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως πολιτική θεωρία, ο αναρχισμός σπανίως λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους πολιτικούς φιλοσόφους (δες Reichert, 1969). Παρομοίως, η αναρχική εκπαίδευση σπάνια αναφέρεται σε κείμενα για την ελευθεριακή εκπαίδευση και πρακτική. Ωστόσο, η αναρχική σκέψη είναι πλούσια σε οξυδερκείς παρατηρήσεις σχετικές με θέματα φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει μια συνεχής παράδοση εκπαιδευτικών πειραμάτων που διεξάγονται με αναρχική θεώρηση, τα οποία είναι, κάτι για το οποίο θα επιχειρηματολογήσω, μοναδικά στον κόσμο της ελευθεριακής εκπαίδευσης.

Γιατί, τότε, τόσο πολλοί ακαδημαϊκοί αρνούνται να θεωρήσουν την αναρχική θέση ως μια σημαντική βάση για φιλοσοφική συζήτηση; Μήπως είμαστε, όπως το θέτει ο Richard Sylvan (1993, σελ. 215) «δεολογικά κολλημένοι με τα κράτος»; Μήπως η εκ μέρους των αναρχικών άρνηση του κράτους υποδηλώνει μια κοσμοθεωρία τόσο αντίθετη με τη δική μας που φαντάζει μάταιη ουτοπία; Μήπως οι μεταμοντέρνες μας ευαισθησίες μας έχουν κάνει δύσπιστους προς κάθε πολιτικό ιδεώδες που προσφέρει το όραμα της προόδου προς ένα σαφώς καλύτερο κόσμο; Πολλές κριτικές του αναρχισμού έχουν επικεντρωθεί στην υποτιθέμενη ουτοπικότητά του. Πιθανώς όμως πρέπει να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε αυτή την κατηγορία και τα φιλοσοφικά ερωτήματα που προκαλεί. Που βρίσκεται η ουτοπικότητα του αναρχισμού; Είναι απλά ένα ζήτημα εφικτότητας; Είναι συνάρτηση της αναρχικής αντίληψης για την ανθρώπινη φύση, όπως διατείνονται ορισμένοι κριτικοί; Οι ερωτήσεις αυτές εγείρουν το γενικότερο ερώτημα του τι καθιστά μια θεώρηση

¹ Η παρούσα εργασία δημοσιεύτηκε στο *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 35, No. 4, 2001.

ουτοπική και αν και κατά πόσο η ουτοπική διάσταση μιας συγκεκριμένης θεώρησης θα πρέπει να την θέτει σε αμφισβήτηση ως βάση για φιλοσοφική σκέψη ή εκπαιδευτική πολιτική.

Στο κείμενο αυτό εξετάζω αυτά τα ερωτήματα με αναφορά σε συγκεκριμένες αναρχικές ιδέες κλειδιά και συγκεκριμένα παραδείγματα αναρχικής εκπαίδευσης. Η προσέγγισή μου είναι καταρχήν ότι μια αναρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση είναι σημαντικά διακριτή από άλλες ευρέως «ελευθεριακές» προσεγγίσεις και ότι αυτή η θέση μπορεί να παράγει ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σε κεντρικά ζητήματα της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης· δεύτερον ότι, αν και ο αναρχισμός μπορεί να εμπεριέχει ένα ουτοπικό στοιχείο, δεν είναι ουτοπικός με την υποτιμητική έννοια του όρου, κατά βάση λόγω της πολύπλοκης θεώρησης για την ανθρώπινη φύση. Επιπλέον, επιχειρηματολογώ ότι η φιλοσοφική διάσταση που προκύπτει παίρνοντας ένα πιθανώς ουτοπικό ιδανικό ως σημείο εκκίνησης της συζήτησης είναι πολύτιμη και αξίζει σοβαρή μελέτη. Καθώς μεγάλο μέρος της κριτικής του αναρχισμού βασίζεται στην έννοια της ανθρώπινης φύσης, αυτό πρόκειται να αποτελέσει κεντρικό κομμάτι της συζήτησης.

Σε όλη τη συζήτηση η θέση που συχνά αναφέρεται ως η ιδέα της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και οι εννοιολογικές συνδέσεις της με τη φιλελεύθερη θεωρία γενικώς, θα αποτελούν μείζον σημείο αναφοράς. Υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι για αυτό. Πρώτον, η ίδια η αναρχική θεωρία, ως ένα δημιούργημα του 19^{ου} αιώνα, μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή στο πλαίσιο των υπολοίπων δημιουργημάτων του 19^{ου} αιώνα, του φιλελευθερισμού και του σοσιαλισμού, οι πολιτικές εντάσεις μεταξύ των οποίων υπό μια έννοια απεικονίζονται στην αναρχική σκέψη.

Δεύτερον, όπως το θέτει ο Anthony O' Hear (1981), πολλές από τις κεντρικές ιδέες της φιλελεύθερης εκπαίδευσης έχουν γίνει τόσο οικείες ώστε να είναι σχεδόν αξιωματικές εντός του πεδίου της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής. Πράγματι, ο φιλελευθερισμός, ως πολιτική θεωρία έχει, όπως επισημαίνουν πολλοί θεωρητικοί, επιτύχει τέτοια επιρροή τουλάχιστον στη Δύση, έτσι ώστε υπό μια έννοια, «από τους Νεοσυντηρητικούς έως τους Δημοκράτες σοσιαλιστές, φαίνεται ότι πλέον είμαστε όλοι φιλελεύθεροι» (Bellamy, 1992, p.1). Η ιδέα της φιλελεύθερης εκπαίδευσης συνδέεται λογικά με τον πολιτικό φιλελευθερισμό τόσο γιατί οι υποκείμενες αξίες της επικαλύπτονται με τις κεντρικές φιλελεύθερες βλέψεις, όσο και στην ιδέα μιας μη επαγγελματικής, οικουμενικής εκπαίδευσης, που έχει ιστορικές συνδέσεις με την επιρροή του φιλελευθερισμού. Κατ' αναλογία, το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης φιλοσοφικής συζήτησης για την εκπαίδευση υποθέτει ότι η υπό εξέταση εκπαίδευση είναι εκπαίδευση σε -και από- ένα φιλελεύθερο κράτος. Φυσικά, υπάρχει και άλλο μεγάλο ρεύμα στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, το οποίο εκπορεύεται όχι από τον κλασικό φιλελευθερισμό αλλά από το Μαρξισμό. Οι ιδέες που αναπτύσσονται μέσα

σε αυτή την προσέγγιση, ιδιαίτερα αυτές της κριτικής παιδαγωγικής, έχουν επίσης ενδιαφέρουσες επαφές με την αναρχική θεωρία, θέμα με τον οποίο θα ασχοληθώ εν συντομία.

Η φιλελεύθερη-αναλυτική προσέγγιση στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, τουλάχιστον στα πρώιμα στάδια, βασίζεται, όπως επισημαίνει ο John White, στην υπόθεση ότι είναι εφικτό να παρέχεται μια «ουδέτερη», λογική ανάλυση του τι περιλαμβάνεται στην έννοια της «εκπαίδευσης». Φυσικά, το παράδειγμα αυτό έχει αμφισβητηθεί σοβαρά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, και έχει υποστεί σημαντική αναθεώρηση από την ίδια τη φιλελεύθερη παράδοση, ενώ πολλοί φιλόσοφοι είναι πλέον σκεπτικοί σχετικά με το αρχικό αναλυτικό μοντέλο, αναγνωρίζοντας ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει, το λιγότερο, πολιτικές σημασίες. Όπως το θέτει ο White, «Η ερώτηση: Πως θα έπρεπε να μοιάζει η κοινωνία μας; Επικαλύπτεται τόσο πολύ με το ερώτημα σχετικά με την εκπαίδευση ώστε τα δύο δεν είναι λογικό να χωριστούν» (White, 1982, p. 1). Αυτή η αναγνώριση σημαίνει ότι, όπως το τοποθετούν ο James Bowen και ο Peter Hobson: «Είναι πλέον σαφές στους περισσότερους στη φιλελεύθερη-αναλυτική παράδοση ότι κανένας φιλόσοφος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι απολύτως ουδέτερος, τουναντίον πρέπει να κάνει συγκεκριμένες κανονιστικές υποθέσεις, που στην περίπτωση των αναλυτών του φιλελευθερισμού αυτές θα αντανάκλουν τις αξίες της δημοκρατίας» (Bowen and Hobson, 1987, p. 445). Συνεπώς η συζήτηση σχετικά με «στόχους» και «αξίες» στην εκπαίδευση συχνά υποθέτει ότι οι κοινωνικές και πολιτικές αξίες για τις οποίες τρέφουμε εκτίμηση, μπορούν να προωθηθούν με δημιουργία συγκεκριμένων εννοιολογικών δομών στο πρόγραμμα σπουδών, και μεγάλο μέρος της δουλειάς σε αυτή την παράδοση επικεντρώνει σε ερωτήσεις όπως το πώς αξίες όπως η αυτονομία μπορούν να προωθηθούν καλύτερα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Κανονιστικές ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό στον οποίο αυτό το σύστημα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί είναι επιθυμητά, τις περισσότερες φορές δεν αποτελούν το επίκεντρο φιλοσοφικής συζήτησης.

Η αναρχική θεώρηση είναι διαφορετική υπό την έννοια ότι δεν θεωρεί ως δεδομένο κανένα κοινωνικό ή πολιτικό πλαίσιο. Αντίθετα, εστιάζει σε ένα όραμα για το πώς θα μπορούσε να είναι ένα ιδανικό τέτοιο πλαίσιο – ένα όραμα το οποίο περιγράφεται ως ουτοπικό. Από την αναρχική οπτική, το ερώτημα «πώς θα μπορούσε να είναι η κοινωνία» δεν επικαλύπτεται απλά με ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση αλλά είναι λογικά προθύστερο αυτών των ερωτημάτων. Το αναρχικό όραμα δικαιολογείται από πολύπλοκες θεωρήσεις των ανθρώπινων αξιών και εννοιών, οι οποίες συζητούνται παρακάτω. Πριν από αυτό όμως, περιγράφονται σε αδρές γραμμές οι κεντρικές ιδέες και τάσεις μέσα στην αναρχική σκέψη.

I. Αναρχισμός – Ορισμοί και πολυπλοκότητες

Ως πολιτική ιδεολογία, ο αναρχισμός είναι διάσημος για τη δυσκολία του να οριστεί, κάτι που οδηγεί τους επικριτές του να διατυπώνουν την άποψη ότι «είναι άμορφος και γεμάτος από παράδοξα και αντιθέσεις» (Miller, 1984, p.2). Ένας λόγος για αυτή τη σύγχυση είναι οι υποτιμητικές ερμηνείες που έχουν συσχετισθεί με τους όρους «αναρχία» και «αναρχικός». Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι το γεγονός ότι ο αναρχισμός – από την ίδια του τη φύση – είναι αντι-κανονικός, συνεπώς κατά την αναζήτηση ορισμού δεν μπορεί κανείς να αναφερθεί σε ένα κυρίως σώμα γραπτών εργασιών (όπως στην περίπτωση του μαρξισμού). Αυτό που είναι σαφές, είναι ότι ο αναρχισμός είναι, όπως επισημαίνει ο William Reichert, «η μόνη σύγχρονη κοινωνική θεωρία, η οποία ξεκάθαρα απορρίπτει την έννοια του Κράτους» (Reichert, 1969, p. 139).

Αν και η προέλευση του αναρχισμού ως μια πλήρης πολιτική θεωρία ανιχνεύεται στο ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης, ως μια πολιτική κίνηση είναι σε μεγάλο βαθμό, όπως το θέτει και ο James Joll, «ένα προϊόν του 19^{ου} αιώνα», ενώ οι αξίες τις οποίες θέτει σε αμφισβήτηση, είναι «αυτές του με αυξανόμενη ισχύ, συγκεντρωτικού, βιομηχανικού κράτους» (Joll, 1979, p. ix).

Είναι σύνηθες να απαντάται η διάκριση μεταξύ «ατομικιστών» αναρχικών, που δίνουν έμφαση στην αξία της προσωπικής αυτονομίας και την ουσιαστικά ορθολογική φύση των ανθρωπίνων όντων, και τους «κοινωνικούς αναρχικούς» που θεωρούν την ατομική ελευθερία ως να συνδέεται εννοιολογικά με την κοινωνική ισότητα και δίνουν έμφαση στην κοινότητα και την αλληλοβοήθεια. Συγγραφείς όπως ο William Godwin και ο Max Stirner, που αντιπροσωπεύουν μια πρώιμη και ακραία μορφή του ατομικισμού, θεωρούν την κοινωνία ως μια συλλογή από υπαρξιακά μοναδικά και αυτόνομα άτομα, περιγράφοντας το ιδεώδες του ορθολογικού ατόμου ως ηθικά και διανοητικά υπέρτατο. Αυτός ο ατομικισμός όμως, που με την πάροδο των χρόνων άσκησε γοητεία σε μορφές όπως ο Shelley, ο Emerson και ο Thoreau, τείνει συχνά προς το μηδενισμό ακόμα και τον απόλυτο ατομικισμό και οι σημαντικοί αναρχικοί θεωρητικοί του 19^{ου} αιώνα, ήταν ιδιαίτερα απαξιωτικοί για αυτούς τους στοχαστές του ατομικισμού. Σύμφωνα με τον Kropotkin:

υποστηρίζουν ότι ο στόχος των υπέρτερων πολιτισμών είναι, όχι να επιτρέψει σε όλα τα μέλη της κοινότητας να εξελιχθούν με ένα φυσιολογικό τρόπο, αλλά να επιτρέψουν σε συγκεκριμένα περισσότερο προικισμένα άτομα να εξελιχθούν στον υπέρτατο βαθμό, ακόμα και εις βάρος της ευτυχίας και αυτής ακόμα της ύπαρξης της πλειοψηφίας της ανθρωπότητας (Kropotkin, 1910b).

Ο Bakunin είναι ακόμα περισσότερο ειλικρινής στην κριτική αυτής της «ατομικιστικής, εγωιστικής, μοχθηρής και απατηλής ελευθερίας που εκθειάζεται από

τη σχολή του J. J. Rousseau, όπως και από όλες τις άλλες σχολές του αστικού φιλελευθερισμού» (Bakunin, 1971, p. 1). Αναλόγως, αρκετοί θεωρητικοί έχουν προτείνει ότι στην πραγματικότητα είναι η ισότητα, ή η αδελφοσύνη, που συνιστούν την πρωταρχική αξία για τους αναρχικούς (δες Fidler, 1989). Άλλοι, όπως ο Daniel Guerin και ο Noam Chomsky (1970), ισχυρίζονται ότι ο αναρχισμός θα έπρεπε να θεωρείται ως «η ελευθεριακή πτέρυγα του σοσιαλισμού», αναπαράγοντας την παρατήρηση του Adolph Fischer ότι «κάθε αναρχικός είναι σοσιαλιστής, αλλά δεν είναι αναρχικός κάθε σοσιαλιστής» (αναφέρεται από τον Chomsky, 1970, p. xii).

Ανεξάρτητα από το αν κανείς αποδέχεται τέτοιους ισχυρισμούς, είναι αναμφίβολα αληθές ότι, στο επίπεδο της ιστορικής επιρροής, είναι οι κοινωνικοί αναρχικοί που έπαιξαν το μεγαλύτερο ρόλο, ενώ παρήγαγαν και το μεγαλύτερο κομμάτι των γραπτών εργασιών. Συνεπώς, αν και δεν επιθυμώ να συγκαλύψω τις εντάσεις μέσα στην αναρχική θεωρία, θα επικεντρωθώ κυρίως σε αυτή την ομάδα, η οποία επιπροσθέτως προσφέρει ενδιαφέρουσες και οξυδερκείς παρατηρήσεις στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης.

Παρά το ότι εστιάζουν στην πάλη των τάξεων και στην ανάγκη για κοινωνική επανάσταση, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των κοινωνικών αναρχικών και των Μαρξιστών, ενώ μεγάλο μέρος της πολιτικής θεωρίας του Bakunin πήρε τη μορφή της επίθεσης στον Marx. Οι αναρχικοί αντιτίθενται στη δημόσια, συγκεντρωτική ιδιοκτησία της οικονομίας, και, φυσικά, στον κρατικό έλεγχο της παραγωγής και πίστευαν ότι η μετάβαση σε μια ελεύθερη και αταξική κοινωνία ήταν εφικτή χωρίς καμία ενδιάμεση περίοδο δικτατορίας. Θεμελιωδώς, θεωρούν τη μαρξιστική άποψη για το κράτος ως ένα εργαλείο στα χέρια της κυρίαρχης οικονομικής τάξης αρκετά περιορισμένο επειδή συσκοτίζει τη βασική αλήθεια ότι τα κράτη έχουν συγκεκριμένες εγγενείς ιδιότητες. Χρησιμοποιώντας την κρατική δομή για την επίτευξη των στόχων τους, οι επαναστάτες, σύμφωνα με τον αναρχισμό, θα αναπαράγουν αναπόφευκτα όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά του. Συνεπώς οι αναρχικοί ήταν πολύ δύσπιστοι σχετικά με τη μαρξιστική ιδέα της «εξασθένισης του κράτους». Επίσης αντιτίθονταν στο μαρξιστικό ισχυρισμό ότι η δημιουργία μιας επιστημονικής θεωρίας για την κοινωνική αλλαγή οδηγεί σε μια μορφή ελιτισμού. Ο Bakunin, σε μια ομιλία του στην Πρώτη Διεθνή, επιτέθηκε στο Marx όπως παρακάτω:

από τη στιγμή που ανακηρύσσεται μια επίσημη αλήθεια – που έχει ανακαλυφθεί επιστημονικά από αυτή τη διάνοια που εργάζεται ολομόναχος – μια αλήθεια που αποκαλύπτεται και επιβάλλεται σε όλο τον κόσμο από την κορυφή του μαρξιστικού Σινά – γιατί να συζητάμε οτιδήποτε; (αναφέρεται από τον Miller, 1984, p. 80).

Αντίθετα, μια θεμελιώδης άποψη της αναρχικής θέσης, είναι η πεποίθηση ότι η ακριβής μορφή της μελλοντικής κοινωνίας δεν μπορεί να προκαθορισθεί διότι

εμπεριέχει μια σταθερή, δυναμική διεργασία αυτο-βελτίωσης, αυθόρμητης οργάνωσης και ελεύθερου πειραματισμού.

II. Αναρχική Εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή εστιάζω σε σχετικές με την εκπαίδευση φιλοσοφικές ερωτήσεις που εγείρονται από τον αναρχισμό ως πολιτική θεωρία, ωστόσο προκειμένου να δοθούν ορισμένα συγκεκριμένα παραδείγματα προσπαθειών να μετατραπούν οι αναρχικές ιδέες σε εκπαιδευτική πρακτική θα παραθέσω μια συνοπτική περιγραφή πειραμάτων στην αναρχική εκπαίδευση.

Μια από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες έλαβε χώρα στην Ισπανία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σε ένα κλίμα σοβαρής κοινωνικής δυσφορίας, υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού και ένα δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης υπό τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της Ρωμαϊκής Καθολικής Εκκλησίας. Ο Francisco Ferrer, ένας αναρχικός ακτιβιστής που ζούσε εξόριστος στη Γαλλία, έδειξε ενδιαφέρον για πειράματα ελευθεριακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτά των Paul Robin και Jean Grave. Το 1901, άνοιξε το Escuela Moderna (Σύγχρονο Σχολείο) στη Βαρκελώνη, δηλώνοντας στο διαφημιστικό του φυλλάδιο: «Θα τους διδάσκω μόνο την απλή αλήθεια. Δεν θα βάλω με το ζόρι στο μυαλό τους ένα δόγμα. Δεν θα τους αποκρύψω ούτε το παραμικρό ούτε το ελάχιστο από την πραγματικότητα. Δεν θα τους διδάξω τι να σκέφτονται αλλά πώς να σκέφτονται» (αναφέρεται στο Avrich, 1980, p. 20). Αυτή η προσέγγιση ήταν τυπική των πρώτων αναρχικών-ελευθεριακών εκπαιδευτικών, που έδιναν έμφαση στην ορθολογική φύση της εκπαίδευσης που παρείχαν, σε αντίθεση με αυτό που θεωρούσαν ως δογματική διδασκαλία της Εκκλησίας, από τη μια, και την εθνικιστική εκπαίδευση του καπιταλιστικού κράτους, από την άλλη. Το Σύγχρονο Σχολείο ήταν μεικτό – ένα γεγονός που είχε εκληφθεί από τις αρχές ως η μεγαλύτερη απειλή από όλα τα άλλα χαρακτηριστικά του – ενώ ήταν επίσης ιδιαίτερα ενσωματωμένο με κοινωνικο-οικονομικούς όρους (δες Avrich, 1980, pp. 19-26).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του σχολείου ήταν η απουσία βαθμών, επαίνων και τιμωριών. «Έχοντας αποδεχθεί και εξασκήσει», έγραφε ο Ferrer:

τη μεικτή εκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών, πλούσιων και φτωχών – έχοντας, να το πούμε έτσι, ως αφετηρία την αρχή της αλληλεγγύης και της ισότητας – δεν είναι στις προθέσεις μας να δημιουργήσουμε μια νέα ανισότητα. Συνεπώς στο Σύγχρονο Σχολείο δεν θα υπάρχουν ανταμοιβές ούτε τιμωρίες· δεν θα υπάρχουν εξετάσεις για να φουσκώσουμε τα μυαλά μερικών παιδιών με τον κολακευτικό τίτλο του «εξαιρέτου», να δώσουμε σε άλλους το χυδαίο τίτλο του «καλού», και να κάνουμε άλλους δυστυχημένους με την επίγνωση της ανικανότητας και της αποτυχίας (Ferrer, 1913, p. 55)

Το σχολείο δεν είχε αυστηρό ωράριο και οι μαθητές επιτρεπόταν να έρχονται και να φεύγουν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους. Αν και σε κάποιο βαθμό συμεριζόταν τον αντι-διανοουμενισμό του Rousseau, ο Ferrer δεν απέρριπτε συνολικά τη μάθηση από τα βιβλία, έδινε όμως μεγάλη έμφαση στη μάθηση που προέκυπτε από την πράξη (learning by doing), ενώ μεγάλο μέρος του προγράμματος σπουδών συνίστατο σε πρακτική εξάσκηση και ταξίδια αφιερωμένα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ο Ferrer ήταν επίσης ανυποχώρητος ως προς το ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να ήταν επαγγελματικά ανεξάρτητοι και ήταν ιδιαίτερα επικριτικός στο σύστημα για το οποίο ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως «ένας επίσημος υπάλληλος, υπό τον ασφυκτικό εναγκαλισμό λεπτομερέστατων κανονισμών, άκαμπτων προγραμμάτων» (όπως παραπάνω). Ο Ferrer δεν ήταν αφελής ώστε να πιστεύει ότι θα μπορούσε να παράσχει μια εκπαίδευση η οποία, σε αντίθεση με αυτή του Κράτους και της Εκκλησίας, θα ήταν πολιτικά ουδέτερη. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να εκτιμούν τη συντροφικότητα και τη συνεργασία, και να αναπτύσσουν μια έντονη αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ και το πρόγραμμα σπουδών μετέφερε με σαφήνεια αντικαπιταλιστικά, αντικρατικά και αντιστρατιωτικά μηνύματα. Αυτό αντικατοπτριζόταν – για να χρησιμοποιήσω ένα παράδειγμα που μπορεί σήμερα να φαίνεται κάπως αλλόκοτο – στη διδασκαλία της Esperanto². Ουσιαστικά, ο Ferrer θεωρούσε το σχολείο του ως έμβρυο της μελλοντικής κοινωνίας και την εμπροσθοφυλακή της σοσιαλιστικής επανάστασης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν είναι να απορεί κανείς που οι Ισπανικές αρχές θεώρησαν τον Ferrer ως απειλή. Το σχολείο βρισκόταν μόνιμα υπό επιτήρηση και συχνά καταγγελλόταν ως εστία υπονόμευσης του καθεστώτος. Το 1906, μετά από χρόνια επίσημων διωγμών, έκλεισε. Ο ίδιος ο Ferrer συνελήφθη το 1909 με πλαστές κατηγορίες ότι παρακινούσε μαζική εξέγερση. Παρά τις εκκλήσεις από τη διεθνή κοινότητα, βρέθηκε ένοχος σε μια δίκη παρωδία³ και καταδικάστηκε σε θάνατο στο εκτελεστικό απόσπασμα. Ο θάνατός του όπως αναμενόταν έδωσε το έναυσμα για ένα

² ΣτΜ: Σύμφωνα με τη Βικιπαίδεια, «Η **Εσπεράντο** είναι η πλέον διαδεδομένη διεθνής τεχνητή γλώσσα που κατασκευάστηκε το 1887 από τον εβραίο γιατρό Λουδοβίκο Λάζαρο Ζαμένχοφ, (τον λεγόμενο Δόκτορα Εσπεράντο - εξ ου και το όνομα) από στοιχεία Ευρωπαϊκών γλωσσών. Σχεδιάστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι εύκολη στην εκμάθηση από τους Ευρωπαίους ώστε να διευκολύνει την ενδο-ευρωπαϊκή επικοινωνία. Παρ' ότι δεν έχει αναγνωριστεί από διεθνείς οργανισμούς, χρησιμοποιείται στο εμπόριο, την αλληλογραφία, τις πολιτιστικές ανταλλαγές, τα συνέδρια, τη λογοτεχνία, στην τηλεόραση και σε ραδιοφωνικές εκπομπές.
... Υπάρχουν τεκμηριωμένα στοιχεία ότι μαθαίνοντας κάποιος την Εσπεράντο μπορεί να του προσφέρει μια καλή βάση για την εκμάθηση γλωσσών γενικότερα.»

³ Ο Ανρίχ στον αποφασιστικό απολογισμό της υπόθεσης, χρησιμοποιεί τον όρο «δίκη παρωδία» αναφερόμενος στο γεγονός ότι στον Ferrer δεν επιτράπη να παρουσιάσει κανένα τεκμήριο ή μάρτυρα για την υπεράσπισή του, ενώ η κατηγορούσα αρχή παρουσίασε άσχετα τεκμήρια (κείμενα από τις δραστηριότητες του Ferrer στο Παρίσι περίπου δεκαπέντε χρόνια πριν) για την υποστήριξη της υπόθεσής της.

κύμα διεθνούς διαμαρτυρίας, ωθώντας πολλές αναρχικές ομάδες να ιδρύσουν σχολεία και συλλόγους που είχαν στόχο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής του κληρονομιάς.

Μια από τις πιο καλά τεκμηριωμένες προσπάθειες (δες Avrich, 1990) είναι η American Modern School Movement, που ίδρυσε και λειτούργησε διάφορα αναρχικά σχολεία, συχνά ως μέρος αναρχικών κοινοτήτων, συνήθως σε αγροτικές περιοχές. Πιστεύοντας ότι προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν επαρκή κατανόηση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της συνεργασίας, οι ιδρυτές αυτών των σχολείων προσπάθησαν να πραγματοποιήσουν το ιδεώδες μιας φυσικής συνέχειας μεταξύ του κόσμου του σχολείου και αυτού της κοινότητας. Σχολεία όπως αυτά απηχούν την κεντρική αναρχική έννοια της «ενιαίας και αναπόσπαστης εκπαίδευσης (integral education)». Η ιδέα αυτή είναι άμεση συνέπεια της αφοσίωσης στην κοινωνική ισότητα, και της πεποίθησης ότι είναι ο ίδιος ο καπιταλισμός που διαχωρίζει τη χειρονακτική εργασία από την πνευματική εργασία. Η ενιαία και αναπόσπαστη εκπαίδευση είχε ως σκοπό όχι μόνο να προσφέρει στους μαθητές μια χρήσιμη τέχνη, αλλά να ελαττώσει την εξάρτησή τους από το καπιταλιστικό σύστημα και να βοηθήσει στην κατάργηση του διαχωρισμού της εργασίας και την επακόλουθη διάκριση σε μορφωμένες και αμόρφωτες τάξεις.

Η δυσπιστία των αναρχικών για οτιδήποτε είναι συστηματοποιημένο σε μεγάλο βαθμό, σε συνδυασμό με την επαναστατική θεώρηση της κοινωνίας, τους οδήγησε να είναι ιδιαίτερα κριτικοί ακόμη και απέναντι σε σύγχρονους προοδευτικούς εκπαιδευτές όπως οι Montessori και Pestalozzi, τους οποίους χλεύαζαν ως απλούς «κοινωνικούς μεταρρυθμιστές.»

Ένα άλλο θέμα στην αναρχική εκπαίδευση είναι η απόρριψη όλων των αυστηρών δομών και προγραμμάτων, βασιζόμενοι αντί γι' αυτά στην αναρχική πεποίθηση στη φυσική τάξη – δηλαδή μια τάξη που αναπτύσσεται από κάτω, παρά επιβάλλεται από πάνω. Παρομοίως, οι αναρχικοί εκπαιδευτές, εμφάνιζαν μια δυσπιστία σε λεπτομερείς δομές και προσχέδια, τα οποία, όπως διατείνονται, υποσκάπτουν την ανθρώπινη ελευθερία και πορεία προς την τελειότητα. Οι ιδρυτές αυτών των σχολείων, απορρίπτοντας τις αρχές του κανόνα της πλειοψηφίας και της αντιπροσώπευσης, προσπάθησαν να αναπτύξουν μορφές διαχείρισης και οργάνωσης που βασίζονται στη γενική παραδοχή. Η αναρχική πίστη στις μικρές κοινότητες ως τις βέλτιστες ομάδες κοινωνικής οργάνωσης, απηχούσε στην αρχή ότι το μέγεθος της τάξης θα έπρεπε να είναι περιοσμένο (ο μέγιστος αριθμός συμφωνήθηκε να είναι τελικά δεκαπέντε). Καθώς τα σχολεία δεν είχαν κεντρική εξουσία, ο κάθε δάσκαλος απολάμβανε σημαντική αυτονομία.

Αναρχική εκπαίδευση εναντίον ελευθεριακής εκπαίδευσης

Με μια πρώτη ματιά, μπορεί να φαίνεται ότι τα πειράματα που περιγράφονται εδώ έχουν πολλά κοινά με σχολεία ευρύτερα γνωστά ως «ελευθεριακά», όπως το φημισμένο Summerhill School στο Suffolk. Υπάρχουν στην πράξη πολλές ομοιότητες μεταξύ της καθημερινής πρακτικής στο Summerhill και στα σχολεία των αναρχικών. Το Summerhill, όπως και τα σχολεία των αναρχικών, δεν είχε αυστηρό ωράριο ή πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία γίνονταν χωρίς τυπικότητες, τα παιδιά ήταν ελεύθερα να έρχονται και να φεύγουν κατά τις επιθυμίες τους, ενώ απορρίπτονταν οι παραδοσιακές αντιλήψεις για την εξουσία των δασκάλων. Και τα γραπτά του A. S. Neill, τα οποία συνεχίζουν να διαπνέουν τις πολιτικές και την πρακτική του σχολείου, είναι γεμάτα αναφορές στην ελευθερία του κάθε παιδιού, και επικρίσεις για τις αυταρχικές πρακτικές ανατροφής παιδιών.

Υπάρχουν όμως και σημαντικές διαφορές. Πρώτον, σε αντίθεση με τη δυσπιστία των αναρχικών για τον κανόνα της πλειοψηφίας ως πολιτικό σύστημα, το Summerhill έδινε έμφαση στο δημοκρατικό του χαρακτήρα που ερμηνευόταν με αυτούς ακριβώς τους όρους, και αυτό εκφραζόταν, για παράδειγμα, στην πρακτική των συναντήσεων του σχολείου. Πιο σημαντικές, ωστόσο, είναι οι ανεπαίσθητες διαφορές που προέρχονται από τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές δεσμεύσεις που βρίσκονται πίσω από αυτές τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Είναι ζωτικής σημασίας, ότι η αντίληψη του Neill για την ελευθερία έγινε σε επίπεδο ατόμου και με την ψυχολογική έννοια. Οι βασικές διανοητικές του επιρροές ήταν αυτές τις ψυχαναλυτικής παράδοσης – ειδικά η δουλειά του Wilhelm Reich. Συνεπώς, αν και επικριτικός για την υπάρχουσα κοινωνία, πίστευε ότι ο δρόμος που οδηγούσε σε έναν καλύτερο κόσμο περνούσε από το μετασχηματισμό σε ατομικό επίπεδο – ένα είδος μαζικής θεραπείας – μέσω του οποίου θα επιτύχουμε βαθμιαία μια κοινωνία που αποτελείται από άτομα που επιδεικνύουν αυτογνωσία, δεν έχουν ψυχολογικές αναστολές και είναι συναισθηματικά σταθερά. Αντίθετα, η έννοια της ελευθερίας στην αναρχική κατάσταση πραγμάτων είναι τέτοια που μεταφέρει «σαφείς πολιτικές σημασίες» (Smith, 1983, σελ. 17).

Ο Neill ήταν ανέκδοτος στη μη πολιτική του θέση ως εκπαιδευτής. «Είναι τόσο δύσκολο να καταλάβεις τη ζωή» επισήμανε κάποτε, «που προσωπικά δεν μπορώ να ισχυριστώ ότι μπορώ να διευθετήσω τις σχετικές εκπαιδευτικές αξίες οποιουδήποτε» (στο Hemmings, 1972, σελ. 35). Φαινόταν να πιστεύει ανυπόκριτα ότι «τα παιδιά πρέπει να προσδιορίσουν τις δικές τους αξίες» υποδεικνύοντας ότι αυτό που πραγματικά αναζητούσε ήταν μια συναίσθηση της αξίας της ελευθερίας αυτής καθεαυτής. Αυτό απέχει πολύ από τους αναρχικούς εκπαιδευτές οι οποίοι δεν έκαναν καμία προσπάθεια να κρύψουν την πολιτική τους ατζέντα, και σχεδίασαν τα σχολεία τους ώστε να την απηχούν.

Με λίγα λόγια, αν και πολλοί συγγραφείς συμπεριλαμβάνουν τα πειράματα αναρχικής εκπαίδευσης κάτω από τον ευρύ τίτλο της «ελευθεριακής εκπαίδευσης» πιστεύω πως είναι μοναδικά λόγω της ιδιαίτερης φιλοσοφικής και πολιτικής θεώρησης των πραγμάτων που βρίσκεται πίσω από αυτά. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικές ιδέες που προωθούνται από τους αναρχικούς δεν προέκυψαν από μια ρομαντική αντίληψη (όπως αυτή του Rousseau) των νόμων της φύσης και μια φιλοσοφία του *laissez faire*⁴, αλλά από μια σαφή δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνικο-οικονομική ισότητα. Τα ζητήματα αυτά εγείρουν αρκετές ενδιαφέρουσες ερωτήσεις για τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, πολλές από τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από μια συζήτηση της έννοιας κλειδί: ανθρώπινη φύση.

III. Η ανθρώπινη φύση

Ο Bhiku Parekh επισημαίνει ότι, αν και η έννοια της ανθρώπινης φύσης «είναι μια από τις παλαιότερες και σημαίνουσες στη Δυτική φιλοσοφία», υπάρχει μικρή συμφωνία μεταξύ των φιλοσόφων για το τι αυτός ο όρος πραγματικά σημαίνει (Parekh, 1997, σελ. 15-16). Ο Parekh προτείνει ένα μινιμαλιστικό ορισμό, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις οικουμενικές σταθερές της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και «στους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύονται παραγωγικά και ενσωματώνονται στη διαδικασία της ανθρώπινης αυτο-άρθρωσης και αυτο-κατανόησης» (όπως παραπάνω, σελ. 26). Όπως επισημαίνει, οι φιλόσοφοι έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια της ανθρώπινης φύσης για να εξυπηρετήσουν τρεις σκοπούς: «για να προσδιορίσουν ή να διαχωρίσουν τα ανθρώπινα· όμια να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά για να προδιαγράψουν τον τρόπο με τον οποίο τα ανθρώπινα όντα πρέπει να ζουν και να συμπεριφέρονται» (όπως παραπάνω, σελ. 17). Είναι ο τρίτος σκοπός που αποτελεί κεντρικό μέλημα της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Πράγματι ο Antony O’Hear έχει σχηματίσει μια άποψη παρόμοια με αυτή του Parekh, υποστηρίζοντας ότι «η ανθρώπινη φύση δεν είναι κάτι που είναι απλά δεδομένο. Είναι κάτι από το οποίο μπορούμε να δημιουργήσουμε κάτι, υπό το φως του πως αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους» (O’Hear, 1981, σελ. 1). Κατά συνέπεια, η έμφαση σε συγκεκριμένα ιδιαίτερα γνωρίσματα ή προοπτικές ως μοναδικά και ουσιαστικά ανθρώπινα συχνά παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη φιλοσοφική αποτίμηση και προώθηση πρότυπων εκπαιδευτικών τοποθετήσεων.

Στην αναρχική σκέψη, χρησιμοποιείται η έννοια μιας κοινής ανθρώπινης φύσης προκειμένου να καταδειχθεί η δυνατότητα επίτευξης μιας κοινωνίας που βασίζεται στην αμοιβαία συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αυτοδιοίκηση. Ωστόσο, αντίθετα

⁴ ΣτΜ: Με τον όρο *laissez faire* έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζεται μεγάλο εύρος απόψεων που θεωρεί ότι πρέπει να αφήνουμε τα πράγματα να πάρουν το δρόμο τους χωρίς κρατικές παρεμβάσεις.

με την άποψη πολλών κριτικών, οι αναρχικοί δεν συμερίζονται μια αφελώς αισιόδοξη άποψη της ανθρώπινης φύσης. Στη λεπτομερή του μελέτη, ο David Morland (1997) επισημαίνει ότι τόσο ο Proudhon, όσο και ο Bakunin, δύο από τους κορυφαίους θεωρητικούς του κοινωνικού αναρχισμού, διαπνέονται από μια θεώρηση που συναρτάται με το ευρύτερο πλαίσιο⁵ (contextualist), σύμφωνα με το ποια ανθρώπινη φύση είναι εγγενώς διττή. Όπως ο Bakunin γλαφυρά εξέφρασε αυτή την ιδέα: «Ο άνθρωπος έχει δύο αντιτιθέμενα ένστικτα: εγωισμό και κοινωνικότητα. Είναι περισσότερο άγριος στον εγωισμό του από τα αγριότερα θηρία και την ίδια στιγμή περισσότερο ευκοινωνήτος από τα μυρμηγκια και τις μέλισσες» (Maximoff, 1953, σελ. 147). Παρομοίως, ο Kropotkin, στη μνημειώδη πραγματεία του *Αλληλοβοήθεια (Mutual Aid)*, επιχείρησε να ανταπαντήσει στην ακραία εκδοχή του κοινωνικού Δαρβινισμού που συνήθως προτάσσεται ως δικαιολόγηση του καπιταλιστικού συστήματος. Ο Kropotkin είχε άγχος να αποδείξει ότι η απλουστευτική έννοια της «επιβίωσης των ικανοτέρων» (survival of the fittest) ήταν μια παραπλανητική ερμηνεία της θεωρίας της εξέλιξης. Φυσικά, «για τους περισσότερους από μας, ο Δαρβινισμός δεν προτείνει κάτι άλλο παρά την κοινή χρήση και τη συνεργασία στη φύση» (Nisbet, 1976). Ωστόσο η *Καταγωγή των Ειδών* είναι γεμάτη από αναφορές στην «κοινωνική φύση» του ανθρώπου, και με το να αγνοείται αυτή η έμφαση στη δουλειά του Δαρβίνου, η κατάσταση πραγμάτων που αναφέρεται ως κοινωνικός Δαρβινισμός ισοδυναμεί με, όπως επισημαίνει ο Robert Nisbet, «μόλις και μετά βίας περισσότερο από έναν εορτασμό της αναγκαιότητας του ανταγωνισμού και της διαμάχης στην κοινωνική σφαίρα» (όπως παραπάνω, σελ. 364). Η ενδελεχής μελέτη του Kropotkin για την εξέλιξη και τη συμπεριφορά των ζώων (που δημοσιεύτηκε το 1910) στόχευε στην αποκατάσταση αυτής της ανισομέρειας όπως είχε γίνει αντιληπτή στην ερμηνεία του Δαρβίνου. Η περίπτωση που χρησιμοποίησε ως παράδειγμα για την ανάδειξη της «Αλληλοβοήθειας» είναι αυτή των μυρμηγκιών. Το επιχείρημά του ήταν ότι ενώ μπορεί να είναι επιθετικά όταν μάχονται για επιβίωση μεταξύ ειδών, εντός της κοινότητας των μυρμηγκιών, η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία επικρατούν. Αν και ο Kropotkin δεν αρνείται την αρχή της πάλης για την ύπαρξη ως νόμο της φύσης, θεωρεί την αρχή της αλληλοβοήθειας ως περισσότερο σημαντική από εξελικτικής άποψης. Φυσικά είναι ιδιαίτερα προβληματικό να επιχειρηθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων για την ανθρώπινη συμπεριφορά και αξίες από τεκμήρια από το ζωικό βασίλειο. Παρόλα αυτά, ο Kropotkin συγκέντρωσε πλούτο τεκμηρίων για την παρουσία ροής για αυθόρμητη συνεργασία στην κοινωνία των ανθρώπων. Πράγματι, οι αναρχικοί αρέσκονται να αναφέρονται σε περιπτώσεις όπως αυτές του συνεταιρισμού διασωστών, το Ευρωπαϊκό σιδηροδρομικό σύστημα ή η διεθνής ταχυδρομική

⁵ ΣτΜ: Λόγω άγνοιας της δόκιμης μετάφρασης, θα μεταφράζω αυτόν τον όρο ως κοντεξτουαλισμό. Όποιος ξέρει κάτι καλύτερο ας με ενημερώσει.

υπηρεσία, ως στιγμιότυπα αλληλοβοήθειας στην πράξη. Ακόμα και με δεδομένους τους περιορισμούς τέτοιων παραδειγμάτων, η άποψη του Kropotkin είναι σαφής: αν κανείς θέλει να επιχειρηματολογήσει για τη δυνατότητα επίτευξης μιας αναρχικής κοινωνίας, είναι επαρκές να δείξει ότι υπάρχουν ιστορικά ή εξελικτικά τεκμήρια για τη ροπή για εθελοντική συνεργασία.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί εδώ ότι η κοντεξτουαλιστική αναρχική θεώρηση έρχεται σαφώς σε αντίθεση με την έννοια του Rousseau για μια προκοινωνική ανθρώπινη φύση. Τόσο ο Bakunin όσο και ο Kropotkin απορρίπτουν κατηγορηματικά τη θρησκευτική έννοια του προπατορικού αμαρτήματος, το κατηγορώ του Rousseau για το σύγχρονο πολιτισμό και την έννοια του κοινωνικού συμβολαίου. Ο Kropotkin αναγνώριζε, συμφωνώντας με το Δαρβίνο, την παρουσία μιας παρόρμησης για κυριαρχία, υπονοώντας μια διαλεκτική επινόηση της έντασης μεταξύ αυτής της αρχής και αυτής της αλληλοβοήθειας. Γράφει: «Σε όλη την ιστορία του πολιτισμού μας δύο αντιτιθέμενες παραδόσεις, δύο τάσεις αντιμετωπίζουν η μια την άλλη η Ρωμαϊκή παράδοση και η εθνική παράδοση· το αυτοκρατορικό και το συνομοσπονδιακό· το απολυταρχικό και το ελευθεριακό» (αναφέρεται στο Buber, 1949, σελ. 39). Ταυτίζει το Κράτος (σε όλες του τις μορφές) με την καταναγκαστική, απολυταρχική παράδοση, το αντίθετο του οποίου είναι εθελοντικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης όπως συνεταιρισμοί εργατών και τοπικά συμβούλια. Ο Kropotkin ισχυρίζεται, σε αντίθεση με τον Rousseau, ότι ακόμα και μια διεφθαρμένη κοινωνία δεν μπορεί να συνθλίψει την καλοσύνη μεμονωμένων ανθρώπων. Ακόμα, επιχειρηματολογεί, αν η κυρίαρχη φύση του ανθρώπου ήταν ανιδιοτελής, δεν θα υπήρχε κίνδυνος εκμετάλλευσης και καταπίεσης. Ακριβώς επειδή δεν είμαστε το καπιταλιστικό σύστημα είναι ανυπόφορο, διότι προνοεί για τη «δουλοπρέπεια» και την καταπίεση για να ευδοκιμήσει. Είναι λοιπόν σαφές το γιατί η εκπαίδευση είναι απαραίτητη τόσο για την πραγμάτωση όσο και για τη διατήρηση μιας αναρχικής κοινωνίας. Μια εκπαίδευση που συστηματικά θα προάγει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια θα ενθάρρυνε την ευδοκίμηση αυτής της ανθρώπινης δυνατότητας, υποσκάπτοντας με αυτόν τον τρόπο τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται το Κράτος και προάγοντας την κοινωνική επανάσταση.

Η συζήτηση αυτή απεικονίζει το ρόλο που παίζει η έννοια της ανθρώπινης φύσης προκειμένου να τονιστούν συγκεκριμένες ανθρώπινες τάσεις που θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη μετάβαση στην αναρχική κοινωνία και τη διατήρησή της. Ορισμένοι αναρχικοί θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να υπεραμυνθούν της δυνατότητας επίτευξης μιας τέτοιας κοινωνίας χωρίς προσφυγή σε μια ουσιοκρατική (essentialist) θεώρηση της ανθρώπινης φύσης (δες, για παράδειγμα το Barclay, 1990).

Οι σύγχρονοι αναρχικοί συνήθως παραπέμπουν σε πειράματα σε μη ιεραρχική κοινωνική οργάνωση σε αυτό το πλαίσιο, με το πιο φημισμένο παράδειγμα να είναι

αυτό της Παρισινής Κομόνας. Ο Colin Ward παραθέτει έρευνες και πειράματα μικρής κλίμακας στην εκπαίδευση και την υγεία ως υποστηρικτικά τόσο των καλοπροαίρετων δυνατοτήτων της ανθρώπινης φύσης και της συνδεδεμένης αναρχικής θεωρίας της «αυθόρμητης τάξης πραγμάτων» (spontaneous order). Αυτή διατείνεται ότι: «Με δεδομένη μια κοινή ανάγκη, μια ομάδα ανθρώπων, προσπαθώντας και σφάλλοντας, με πειραματισμό και βελτίωση, θα εξελιχθεί δημιουργώντας μια τάξη πραγμάτων που θα ικανοποιεί την ανάγκη, και η κατάσταση αυτή θα είναι περισσότερο ανθεκτική και πιο στενά συνδεδεμένη με τις ανάγκες τους από οποιαδήποτε τάξη πραγμάτων θα μπορούσε να παρέχει μια εξωτερικά επιβαλλόμενη εξουσία» (Ward, 1982, σελ. 31).

IV. Αναρχισμός και Φιλελευθερισμός

Συνοπτικά, η αναρχική κατανόηση της ανθρώπινης φύσης δεν είναι ούτε τόσο μονοδιάστατη ή αισιόδοξη όσο συνήθως υποτίθεται. Είναι αρκετά ενδιαφέρον, αλλά έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον κλασικό φιλελευθερισμό. Όπως επισημαίνει ο Michael Taylor, τόσο ο αναρχισμός όσο και ο φιλελευθερισμός στηρίζονται σε συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση. Το ζήτημα αυτό έχει ιδιαίτερη συνάφεια με την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η ερώτηση που τίθεται από τη Meira Levinson στο *The Demands of Liberal Education* – συγκεκριμένα «ποια χαρακτηριστικά του ατόμου θεωρεί το φιλελεύθερο κράτος ως σημαντικά και άξια ενθάρρυνσης;» – είναι, στην ουσία, μια ερώτηση για την ανθρώπινη φύση. Οι αναρχικοί επιλέγουν να δώσουν έμφαση στην καλοσύνη, την κοινωνικότητα και την εθελοντική συνεργασία ως τα χαρακτηριστικά που αξίζουν ενθάρρυνσης, επιχειρηματολογώντας ότι προωθούνται αποτελεσματικότερα σε μια αποκεντρωμένη κοινωνία όπου δεν υπάρχουν εθνικότητες. Οι φιλελεύθεροι κάνουν παρόμοιες μεθοδολογικές επιλογές. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο των φιλελεύθερων επιχειρημάτων για τη δικαιολόγηση του (ελάχιστου) κράτους, όπως επισημαίνει ο Taylor, «γίνεται η υπόθεση ότι κάθε άτομο δρα εγωιστικά» (Taylor, 1982, σελ. 55). Επιπλέον, ο Bikhū Parekh επισημαίνει ότι το ιδεώδες το Mill για το αυτόνομο άτομο, στη βάση του οποίου θα ιδρυθεί και θα διατηρηθεί η φιλελεύθερη κοινωνία, αναγνωρίστηκε από το Mill και τους σύγχρονούς του ότι είναι κάτι που «πήγαινε εναντίον ορισμένων από τις βαθύτερες τάσεις της ανθρώπινης φύσης» και υπό αυτή την έννοια αντιμετωπίστηκε ως «ένα ιδιαίτερα δύσκολο και επισφαλές επίτευγμα» (Parekh, 1994, σελ. 11). Αυτό, φυσικά, είναι ένας λόγος για τον οποίο η φιλελεύθερη ιδεολογία του Mill συμβάδιζε με την απαίτηση για καθολική παροχή εκπαίδευσης. Συνεπώς τόσο ο φιλελευθερισμός όσο και ο αναρχισμός επισημαίνουν συγκεκριμένες πτυχές της ανθρώπινης φύσης οι οποίες, έμφυτες ή όχι, πρέπει να ενισχυθούν από την εκπαίδευση προκειμένου να διατηρείται το επιθυμητό πολιτικό σύστημα.

Επιπρόσθετα σε αυτά τα μεθοδολογικά ζητήματα, υπάρχουν ενδιαφέροντα υπαρκτά σημεία σύγκλισης μεταξύ φιλελευθερισμού και αναρχισμού. Πρωτίστως, για να αναθέτουν κεντρική θέση στην αυτονομία, οι φιλελεύθεροι πρέπει προφανώς να υποθέτουν μια ελάχιστη έστω ροπή των ανθρώπων προς την καλοσύνη, διότι διαφορετικά θα απαιτούνταν θεσμοί πολύ περισσότερο καταναγκαστικοί από αυτούς που έχει ήδη θεσπίσει το φιλελεύθερο κράτος για να εγγυηθούν την ελευθερία του ατόμου. Ο Leroy Rouner παρατηρεί ότι η ιδέα ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν μια έμφυτη ικανότητα για καλοσύνη «είναι βαθιά ριζωμένη στην φιλελεύθερη παράδοση» (Rouner, 1997), και ο Alan Ritter κάνει τον επιπλέον ισχυρισμό ότι η κοντεξτουαλιστική αναρχική θεώρηση της ανθρώπινης φύσης είναι «σαφώς μέσα στα όρια της φιλελεύθερης ψυχολογίας» (Ritter, 1980, σελ. 118).

Όπως και οι αναρχικοί εκπαιδευτές που παρουσιάστηκαν εδώ, οι περισσότεροι φιλόσοφοι που δημιούργησαν την παράδοση της φιλελεύθερης εκπαίδευσης δίνουν μεγάλη έμφαση στη λογικότητα και στην ανάπτυξη του νου ως αναγκαίο συστατικό της καλής ζωής, και υποθέτουν μια μορφή επιστημολογικού ρεαλισμού. Αλλά η σύγκλιση μεταξύ φιλελευθερισμού και αναρχισμού αποκαλύπτεται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της έννοιας της αυτονομίας. Συγκεκριμένοι θεωρητικοί, με πιο αξιοσημείωτο τον Will Kymlicka, έχουν υποστηρίξει μια ερμηνεία του φιλελευθερισμού η οποία, ενώ είναι υπέρμαχος της ατομικής ελευθερίας, την ίδια στιγμή τονίζει το πολιτισμικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ατομικοί στόχοι και επιθυμίες σχηματίζονται και επιδιώκονται (δες Kymlicka, 1989). Ωστόσο ο φιλελευθερισμός, όπως ισχυρίζεται ο Ruth Jonathan, «θεωρούσε την ατομική ελευθερία ως ιερή και απαραβίαστη» γι' αυτό και συχνά συσχετίζεται με την προαγωγή της ατομικής ελευθερίας (Jonathan, 1997, σελ. 20). Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η αυτονομία είναι κεντρική αξία στις φιλελεύθερες θεωρίες – ακόμα και – όπως επισημαίνει ο White (1990), με την πολιτικά ουδέτερη φιλελεύθερη θέση, που ισοδυναμεί με μια υποκρυπτόμενη τελειοθηρία υπέρ της αυτονομίας. Ανάλογα, όπως το θέτουν ο Wilfred Carr και ο Anthony Hartnett, «με πολλούς τρόπους, η κινητήρια αρχή πίσω από τις περισσότερες θεωρητικές δικαιολογήσεις για τη φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι η αφοσίωση στους στόχους και τις αξίες της ορθολογικής αυτονομίας» (Carr and Hartnett, 1996, σελ. 47). Οι φιλελεύθεροι θεωρητικοί συνήθως υποθέτουν μια Καντιανή εξήγηση της αυτονομίας, μια εξήγηση παρόμοια με αυτή αναρχικών θεωρητικών όπως ο Godwin, για τον οποίο το ελεύθερο άτομο δεν είναι αυτό που απλά οι ενέργειές του δεν περιορίζονται από εξωτερικές δυνάμεις αλλά αυτό που «συμβουλεύεται το δικό του τρόπο σκέψης, εξάγει τα δικά του συμπεράσματα και ασκεί την επιρροή της δικής του κατανόησης».

Με δεδομένο ότι η αυτονομία είναι κεντρική αξία για τους αναρχικούς⁶, ορισμένοι επικριτές έχουν αμφισβητήσει το αν και κατά πόσο την υποστηρίζουν οι κοινότητες που επιδιώκουν να δημιουργήσουν. Ο Taylor (1982) επιχειρηματολογεί ότι όπως οι ουτοπικές κοινωνίες είναι πάντα νησίδες μέσα στην κοινωνία, οι αξίες του «έξω» κόσμου θα είναι πάντα παρούσες ως πραγματικές επιλογές όπως και η δυνατότητα εγκατάλειψης της κοινότητας – διασφαλίζοντας έτσι την αυτονομία των ατόμων μέσα σε αυτή. Αν όμως η αναρχική επανάσταση είναι επιτυχής, η μελλοντική κοινωνία θα αποτελείται από πολλές συνομοσπονδιακές κοινότητες. Συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές και τρόποι ζωής μπορεί να διαφέρουν από κοινότητα σε κοινότητα, αλλά καθώς όλες οι πρακτικές αναμένεται να εναρμονίζονται με τις αρχές της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης, είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό το πώς μια κοινότητα μπορεί να παρουσιάσει μια εναλλακτική που δραστικά να εξάπτει το ενδιαφέρον σε ένα άτομο μιας άλλης κοινότητας. Φυσικά θα μπορούσε κανείς να επιχειρηματολογήσει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα πλουραλιστικό κράτος δεν είναι γνήσια αυτόνομα επειδή οι επιλογές τους περιορίζονται από το περιβάλλον τους και την ανατροφή τους. Μια όμως περισσότερο υποσχόμενη γραμμή επιχειρηματολογίας συνδέει τη συζήτηση αυτή με την ιδέα των συνθηκών της ελευθερίας. Για αυτές τις αξίες που δημιουργούν μεγάλο βαθμό ομοιότητας μεταξύ κοινοτήτων και μεταξύ μελών της ίδιας κοινότητας – δηλαδή τις αξίες της οικονομικής και κοινωνικής ισότητας – είναι αυτές οι ίδιες αξίες που συνιστούν προαπαιτούμενα για τη δίκαιη άσκηση της ελευθερίας. Συνεπώς αν και μπορεί κάποιος να επιχειρηματολογήσει ότι η αυτονομία ενός συγκεκριμένου ατόμου μπορεί να είναι περιορισμένη σε μια αναρχική κοινότητα, σε αντίθεση με το πλουραλιστικό, δημοκρατικό κράτος, η συνολική ελευθερία των μελών της κοινωνίας θα αναμενόταν να αυξηθεί. Και πράγματι, οι κοινωνικοί αναρχικοί επέμεναν στην άμεση βελτίωση των υλικών συνθηκών της κοινωνίας ως μια ουσιαστική πτυχή κάθε επαναστατικού πλάνου.

Έτσι αν και η αναρχική θεώρηση προσδίδει διαφορετικό βάρος στην έννοια της αυτονομίας από αυτή που βρίσκεται στη φιλελεύθερη περιγραφή, και οι δύο θεωρήσεις έχουν κοινές συγκεκριμένες υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση, το ελλόγιο και την πεποίθηση του Διαφωτισμού στην πρόοδο. Επιπρόσθετα, αυτή η περιγραφή, μαζί με τα ιστορικά τεκμήρια των αναρχικών εκπαιδευτικών πειραμάτων, καθιστά απόλυτα σαφές ότι οι αναρχικοί δεν είχαν τίποτα εναντίον της εκπαίδευσης,

⁶ Ο Paul Wolff έχει επιχειρηματολογήσει, από μια νέο-καντιανή θεώρηση, ότι «δεν μπορεί να υπάρξει επίλυση της διαπάλης μεταξύ της αυτονομίας του ατόμου και της εξουσίας του κράτους», και ότι συνεπώς «ο αναρχισμός είναι η μόνη πολιτική ιδεολογία που είναι σύμφωνη με την αρετή της αυτονομίας» (Wolff, 1976, σελ. 18). Φυσικά, για να αποδεχθούμε αυτό το επιχείρημα, πρέπει να αμφισβητήσουμε την ορθότητα της υπόθεσης ότι το φιλελεύθερο κράτος είναι ο καλύτερος κοινωνικός περίγυρος μέσα στον οποίο επιδιώκεται και προάγεται η φιλελεύθερη αξία της αυτονομίας. Για λόγους χώρου, δεν μπορώ να πραγματευτώ αυτό το επιχείρημα και την κριτική του εδώ.

ή των σχολείων. Αν και δεν μπορώ να πραγματευτώ την έννοια της εξουσίας με λεπτομέρεια εδώ, πολλοί θεωρητικοί έχουν επισημάνει ότι αυτό που απορρίπτουν οι αναρχικοί δεν είναι η εξουσία αυτή καθαυτή, αλλά συγκεκριμένες μορφές εξουσίας. Συνεπώς δεν υιοθετούν την ακραία ελευθεριακή θεώρηση ότι όλες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι απαράδεκτες διότι κατ' ανάγκη ενέχουν κάποιας μορφής εξουσία. Ούτε υποστηρίζουν την ελευθεριακή άποψη ότι υπάρχει κάτι ηθικά αμφιλεγόμενο σχετικά με την ίδια την πράξη της εκπαίδευσης παιδιών. Πράγματι, σε παραβολή με τον ενθουσιασμό τους για μια εκπαίδευση που να είναι μη-καταναγκαστική και μη-δογματική, πολλοί κοινωνικοί αναρχικοί απηχούσαν τις κλασικές πατερναλιστικές συμπεριφορές του Mill προς τα παιδιά. Και φυσικά, όπως οι Godwin και Taylor επισημάναν (1982), το ίδιο το ιδανικό μιας κοινωνίας που βασίζεται στις αρχές της αυτό-διακυβέρνησης, στην οποία υπήρχαν πολλοί λίγοι κανόνες για τους ενήλικους, συχνά εδράζονταν στην υπόθεση ότι υπήρχε μαζική ηθική εκπαίδευση των παιδιών.⁷

Με δεδομένες αυτές τις προφανείς ομοιότητες μεταξύ των υποκείμενων αξιών στη φιλελεύθερη και την αναρχική θεώρηση, ποια είναι η διαφορά μεταξύ τους, και τι αντίκτυπο έχει αυτό στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση; Όπως υποστηρίζει ο Alan Ritter:

Η συμφωνία μεταξύ αναρχικών και φιλελεύθερων στην ψυχολογία καθιστά το κύριο πρόβλημα της πολιτικής τους το ίδιο. Με το να αρνούνται ότι η μοχθηρία είναι βαθιά ριζωμένη, και οι δύο αποκλείουν την απολυταρχία ως τρόπο οργάνωσης ... Αρνούμενοι την πιθανότητα της οικουμενικής καλοσύνης, αποκλείουν επίσης ως απραγματοποίητους τρόπους οργάνωσης που δεν μετέρχονται κάποια συνεκτική δύναμη ... Συνεπώς το πρόβλημα της πολιτικής, τόσο για τους αναρχικούς όσο και για τους φιλελεύθερους, είναι περιγράψουν ένα σχέδιο κοινωνικών σχέσεων το οποίο, χωρίς να είναι απολυταρχικό, παρέχει την απαιτούμενη συνεκτική δύναμη (Ritter, 1980, σελ. 120).

Η φιλελεύθερη λύση στο πρόβλημα αυτό είναι, φυσικά, η αποδοχή του πλαισίου του καταναγκαστικού κράτους, αλλά και ο περιορισμός της ισχύς του έτσι ώστε να εγγυάται τη μέγιστη προστασία της ατομικής ελευθερίας. Οι αναρχικοί αρνούνται το κράτος χωρίς περιστροφές αλλά πρέπει να βασιστούν σε μια συγκεκριμένη ποσότητα δημόσιας επίκρισης για να διασφαλίσουν τη συνεκτική δύναμη και την επιβίωση της κοινωνίας. Όπως επισημαίνει ο Ritter, επειδή οι αναρχικοί «επικυρώνουν την αξία της κοινοτικής κατανόησης» μπορούν, σε αντίθεση

⁷ Το σε τι συνίσταται αυτή η ηθική εκπαίδευση, για τους αναρχικούς εκπαιδευτές, είναι ένα πολύπλοκο θέμα, ένα θέμα το οποίο εγείρει ενδιαφέροντα ερωτήματα για τη σχέση μεταξύ των στόχων τους και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που υιοθέτησαν προς επίτευξη αυτών των στόχων. Αν και η απουσία μιας συστηματικής παιδαγωγικής θεωρίας πίσω από τις αναρχικές ιδέες για την εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία, η δημιουργία μιας τέτοιας θεωρίας θα ήταν, φυσικά, εχθρική για τις αναρχικές απόψεις. Δυστυχώς, για λόγους οικονομίας χώρου, δεν μπορώ να πραγματευτώ αυτό το θέμα σε βάθος εδώ.

με τους φιλελεύθερους, να θεωρούν αυτή την επίκριση ως να έχει ένα σχετικά ήπιο αντίκτυπο στην ατομικότητα. Εν συντομία, «το να λυτρώσεις την κοινωνία με τη δύναμη έλλογων, αυθόρμητων σχέσεων, ενώ σκοτώνεις το τέρας που προσφέρει ελάχιστη προστασία – αυτή είναι η τολμηρή επιλογή των αναρχικών» (Ritter, 1980, σελ. 133).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αυτό που απορρίπτει η αναρχική θεώρηση δεν είναι το κράτος ως μια κεντρική, καταναγκαστική ισχύς, αλλά ακόμα και το ελάχιστο κράτος όπως το διανοούνται νεο-φιλελεύθεροι όπως ο Robert Nozick. Για τους αναρχικούς, οι κοινωνικές σχέσεις που εξουσιάζονται από το κράτος (συμπεριλαμβανομένου ενός κομμουνιστικού κράτους) είναι ουσιαστικά διαφορετικές από αυτές που συγκροτούνται από αυθόρμητες μορφές κοινωνικής συνεργασίας. Αυτή η οπτική προχωράει σε βάθος προς την εξήγηση της αντίθεσης των αναρχικών με την ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου στο οποίο, σύμφωνα με την περιγραφή του Rousseau, για παράδειγμα, «δεν υπάρχει χώρος για την κοινωνία μόνο το Κράτος υπάρχει, ή μάλλον η κοινωνία απορροφάται πλήρως από το Κράτος» (Bakunin, στο Maximoff, 1953, σελ. 166). Αν και η θεώρηση του Kropotkin για το Κράτος ως «ένας σφιγκτήρας που καταπνίγει την ατομικότητα μικρών συνεταιρισμών» είναι, όπως επισημαίνεται από τον Martin Buber, ιδιαίτερα περιορισμένου εύρους, οι κοινωνικοί αναρχικοί είχαν χωρίς αμφιβολία δίκιο όταν επισήμαιναν ότι η ιστορική άνοδος του κεντροποιημένου κράτους σηματοδότησε μια θεμελιώδη αλλαγή στην αντίληψή μας για τις κοινωνικές σχέσεις – η ιδέα του κυρίαρχου κράτους που εκτοπίζει από την πρωτοκαθεδρία αυτή της ελεύθερης πόλης ή διάφορες μορφές ελεύθερων συμβάσεων και συνομοσπονδιών. Επιχειρηματολογώντας για το μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω μιας ανανέωσης των κοινωνικών και κοινοτικών σχέσεων, ο Buber απήχησε τη βασική αναρχική διάκριση μεταξύ κράτους και κοινωνίας (δες Buber, 1949, 1951).

Οι περισσότεροι φιλελεύθεροι θεωρητικοί φαίνεται να υποθέτουν ότι ο Nozick έχει διαπιστώσει ότι το Κράτος είναι ένα αναγκαίο κακό – το οποίο, αν δεν υπήρχε, θα έπρεπε, όπως λέει και η Patricia White, «να [το] ανακαλύψουμε – ή να κινηθούμε βαθμιαία πίσω προς αυτό» (White, 1983). Αλλά οι αντι-κρατικές κριτικές που αντιμετωπίζει ο Nozick δεν προέρχονται από τους κοινωνικούς αναρχικούς αλλά από σύγχρονους φιλελεύθερους όπως οι Murray Rothbard και Ayn Rand – φανατικοί υποστηρικτές της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς και κριτικοί κάθε κολεκτιβιστικής κοινωνικής θέσμησης. Τέτοιοι φιλελεύθεροι διανοητές, που θεωρούν τους εαυτούς τους ως τους πραγματικούς κληρονόμους του φιλελευθερισμού του Locke, προσδιορίζουν το σύγχρονο κράτος ως εχθρό του καπιταλισμού της ελεύθερης αγοράς και θεωρούν τις επικλήσεις για κοινωνική ισότητα ως απειλή στην ατομική ελευθερία. Η αξία της αδελφότητας, τόσο κεντρικής στην αναρχική σκέψη, είναι

παντελώς απύσα από αυτή τη θεώρηση, που αποδέχεται στην πράξη την κοινωνικο-οικονομική ανισότητα ως το τίμημα της ελευθερίας.

Υπερασπιζόμενος το μινιμαλιστικό Κράτος, ο Nozick επιχειρηματολογεί, από μια θεώρηση που βασίζεται στα δικαιώματα, ότι είναι απαραίτητο, προκειμένου να υπερασπιστεί τις ατομικές ελευθερίες των οποίων είναι υπέρμαχοι οι νέο-φιλελεύθεροι και ελευθεριακοί διανοητές. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί που ζητούν περιορισμένο κυβερνητικό έλεγχο στην εκπαίδευση, όπως ο James Tooley, αντλούν τα επιχειρήματά τους κυρίως από τη δουλειά του Murray Rothbard και άλλων νέο-φιλελεύθερων. Πράγματι, όπως επισημαίνει η Jonathan, αυτός ο τύπος του νεοφιλελευθερισμού, που όπως υποστηρίζει αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της κυρίαρχης προσέγγισης στην εκπαίδευση στη Βρετανία τα τελευταία χρόνια, έχει τις φιλοσοφικές του ρίζες σε μια ακραία πολιτικά ουδέτερη ερμηνεία του φιλελευθερισμού. Επίσης, όπως ορθά επισημαίνει, το είδος της «υποχώρησης του κράτους» υπέρ του οποίου τάσσονται αυτοί οι θιασώτες της εισόδου των δυνάμεων της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα «δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια ουδέτερη διαδικασία» και στην πράξη συμβαδίζει με αυξημένη νομοθεσία του κράτους «κατευθυνόμενη προς την πραγματική αλλαγή της τάξης πραγμάτων στην κοινωνία» (Jonathan, 1997, σελ. 30). Οι αξίες και οι αρχές που υπονοούνται σε αυτή την πραγματική θεώρηση, είναι φυσικά, στα μαχαίρια με τον πυρήνα της αναρχικής θεώρησης.

Πόσο διαφορετικές, ωστόσο, είναι αυτές οι αναρχικές αξίες και η αναρχική ιδεολογική διάσταση από αυτές του Μαρξισμού, ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση; Οι αναρχικοί προφανώς συμμαρίζονται τις μαρξικές υποθέσεις που αφορούν τη δομική ανισότητα της καπιταλιστικής κοινωνίας, και τη δυνατότητα ανατροπής της μέσω μιας κριτικής παιδαγωγικής (critical pedagogy). Πράγματι, το Πλατωνικό ιδεώδες για την εκπαίδευση ως απελευθέρωση από την αυταπάτη είναι αυτό που βρίσκεται πίσω από το μεγαλύτερο μέρος της παράδοσης της κριτικής και ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, κάτι που απεικονίζει ένα ακόμα σημείο σύγκλισης μεταξύ φιλελευθερισμού, Μαρξισμού και αναρχισμού. Ωστόσο οι αναρχικοί στοχαστές θα απέρριπταν τόσο τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής και την ιδέα της κοινωνικά δομούμενης φύσης της γνώσης που υποκρύπτεται στο μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης δουλειάς για την κριτική παιδαγωγική. Ως μια κίνηση του Διαφωτισμού, ο αναρχισμός ενέχει μεγάλο βαθμό πίστης στην πρόοδο και τις οικουμενικές αξίες. Είναι αυτό, πράγματι, που τον διαχωρίζει από τις μετανεωτερικές θεωρίες παρά η αποκεντρωτική, αντι-ιεραρχική τοποθέτησή του.

Ενώ στο Μαρξισμό υπάρχει βασικά, όπως το θέτει ο Todd May, «ένας εχθρός: ο καπιταλισμός» (May, 1994, σελ. 26), η Μαρξική επαναστατική σκέψη εστιάζει στην τάξη ως την κυριότερη μονάδα της κοινωνικής διαπάλης, η αναρχική σκέψη

ενέχει, μια πολύ περισσότερο μελετημένη, πολυδιάστατη κατανόηση του σε τι συνίσταται η κοινωνική επανάσταση. Σε συνδυασμό με το παραπάνω, ένας αναρχικός διανοητής, σε αντίθεση με έναν παραδοσιακό Μαρξικό, δεν παρέχει αφηρημένες γενικές απαντήσεις σε πολιτικά ερωτήματα έξω από την πραγματικότητα της κοινωνικής εμπειρίας και πειραματισμού. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτή η αναρχική θεώρηση φέρνει στη μνήμη το διανόημα της «εντός πλαισίου παιδαγωγικής» (situated pedagogy) του Freire. Μέχρι στιγμής η κυρίαρχη ερμηνεία και εφαρμογή των ιδεών του Freire κατά την ανταλλαγή απόψεων και την κριτική παιδαγωγική (παρά τις προειδοποιήσεις του) συχνά ανάγουν τις παιδαγωγικές του προσεγγίσεις σε αυτό που ο Donado Macedo αποκαλεί «μια μορφή ομαδικής θεραπείας που εστιάζει στην ψυχολογία του ατόμου» (1994, σελ. xv). Όπως επισημαίνει ο Macedo, το να μοιράζεσαι τις εμπειρίες σου δεν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτό μόνο με ψυχολογικούς όρους. Απαιτεί σταθερά μια πολιτική και ιδεολογική ανάλυση να λάβει χώρα επίσης. Το πολιτικό σχέδιο στην καρδιά των αναρχικών εκπαιδευτικών επίπονων προσπαθειών θα έμοιαζε να απέφευγε τους ενδεχόμενους κινδύνους μιας παιδαγωγικής που επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες εντός πλαισίων σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η πραγματική επικέντρωση της αναρχικής κριτικής, η οποία ασχολείται, με την πραγματικότητα της καταπίεσης και της αδικίας στις διάφορες μορφές τους, έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τις συνειδήσεις των μαθητών προς τα έξω, μακριά από τη δικιά τους υποκειμενική περίσταση, και προς ένα θετικό περιεχόμενο.

Φυσικά, η επέκταση της Μαρξικής ανάλυσης στην οποία συνεισέφεραν οι κριτικοί θεωρητικοί παρέχει μια πολύ πιο περιεκτική κατανόηση των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία σε σχέση με όσα μπορούν να βρεθούν στις δουλειές τόσο των παραδοσιακών Μαρξικών όσο και των κοινωνικών αναρχικών, οι οποίοι, αν και επικεντρώνονται στην από πάνω προς τα κάτω φύση της εξουσίας στο κράτος συνήθως και οι δύο παρέβλεπαν τους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους η εξουσία συνεχίζει να παίζει ένα ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις και απέτυχαν να μελετήσουν επαρκώς τις κατηγορίες της φυλής και του γένους και τις εκδηλώσεις τους όσον αφορά την κοινωνικο-πολιτική εξουσία. Ακόμη αυτού του είδους η δουλειά των κριτικών θεωρητικών ίσως επηρεάσει τους δασκάλους ώστε να αντιλαμβάνονται τους μαθητές με ένα μάλλον απαισιόδοξο τρόπο: θεωρούνται, πάνω από όλα, ως τεκμήριο της υπουλότητας των σχέσεων εξουσίας, παρά ως, όπως στον αναρχισμό, η εν δυνάμει εμπροσθοφυλακή της κοινωνικής επανάστασης. Αυτό μας φέρνει πίσω, για μια ακόμα φορά, στην ιδέα ότι ο αναρχισμός έχει σε μεγάλο βαθμό να κάνει με μια συγκεκριμένη πίστη και αισιοδοξία σχετικά με την ανθρώπινη προοπτική – μια αισιοδοξία που μπορεί να είναι ένα ευπρόσδεκτο συστατικό σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η ανωτέρω περιγραφή μπορεί να φαίνεται ότι υπαινίσσεται ότι η αναρχική προσέγγιση για την κοινωνική αλλαγή είναι περισσότερο αποσπασματική παρά στρατηγική. Ωστόσο η αφοσίωση σε ένα ανθρωπιστικό όραμα και οι ηθικοί περιορισμοί στο περιεχόμενο αυτού του οράματος διασώζουν τους αναρχικούς από μια τοποθέτηση μικρού ή μέσου βεληνεκού. Η εκπαίδευση, με αυτή τη θεώρηση, είναι ίσως πιο χρήσιμο να γίνει αντιληπτή, σύμφωνα με τον Buber, ως ένας συσχετισμός. Με την εμπλοκή σε νέες μορφές συσχετισμών που βασίζονται στην αλληλεγγύη, τον αυθορμητισμό και την αλληλοβοήθεια, μπορούμε να υποσκάψουμε τις μορφές οργάνωσης που σχετίζονται με το κράτος. Αυτή η τοποθέτηση απεικονίζεται στην ιδέα του Gustav Landauer ότι «το κράτος δεν είναι κάτι που μπορεί να καταστραφεί με μια επανάσταση, πρόκειται για μια συνθήκη, μια συγκεκριμένη συσχέτιση μεταξύ των ανθρώπινων όντων, ένας τρόπος ανθρώπινης συμπεριφοράς: το καταστρέφουμε όταν συνάπτουμε διαφορετικές σχέσεις, όταν συμπεριφερόμαστε διαφορετικά» (αναφέρεται στο Ward, 1982, σελ. 23).

Συνεπώς η αναρχική σκέψη μας επιτρέπει να επεκτείνουμε το φιλελεύθερο ιδεώδες της «καλής ζωής» σε ένα όραμα πολύ περισσότερο ουσιαστικό από αυτό που εμπεριέχεται στην άποψη που θεωρεί την εκπαίδευση ως να «παρέχει τις βάσεις για μια καλή ζωή προάγοντας την ανάπτυξη έλλογα αυτόνομων ατόμων» (Hirst, 1998, σελ. 18), ή από την ουδέτερη θέση που υπονοείται από την «Ουτοπία των ουτοπιών» (Utopia of utopias) του Nozick. Ακόμη την ίδια στιγμή, η επιμονή των αναρχικών ότι με την εμπλοκή σε συγκεκριμένα είδη κοινωνικών συσχετίσεων μπορούμε να υποσκάψουμε το σύγχρονο κράτος και να βοηθήσουμε να έρθει πιο κοντά η αταξική κοινωνία, τους απαλλάσσει από την κατηγορία ότι, όπως σχολιάζει η Patricia White με αναφορά στις δουλειές των Μαρξικών για την εκπαίδευση, «περιμένουν την Επανάσταση να μας οδηγήσει σε μια εσφαλμένα ορισμένη ουτοπία» (White, 1983, σελ. 2).

Η διάκριση που κάνει ο Chomsky μεταξύ οραμάτων και στόχων είναι πολύ χρήσιμη εδώ. Ενώ υπερασπίζεται το όραμα των αναρχικών για μια αταξική κοινωνία, ο Chomsky μολοταύτα επιμένει ότι:

Στο σημερινό κόσμο ..., οι στόχοι ενός αφοσιωμένου αναρχικού θα πρέπει να είναι η υπεράσπιση ορισμένων κρατικών δομών από την επίθεση εναντίον τους, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να προσπαθεί να τους ανοίξει σε πιο ουσιαστική δημόσια συμμετοχή – και τελικά, να το ιε ... σε μια πολύ πιο ελεύθερη κοινωνία, αν οι κατάλληλες περιστάσεις μπορούν να επιτευχθούν ... Αυτή η στάση δεν υποσκάπτεται από την προφανή σύγκρουση μεταξύ στόχων και οραμάτων. Μια τέτοια σύγκρουση είναι φυσιολογική στην καθημερινή ζωή, με την οποία πρέπει με κάποιον τρόπο να συμβιώσουμε και από την οποία δεν μπορούμε να ξεφύγουμε (Chomsky, 1996, σελ. 75).

Με αυτή την έννοια, όπως επισημαίνει ο Colin Ward, «δεν υπάρχει τελική μάχη, μόνο μια σειρά από μάχες ανταρτών σε ποικιλία μετώπων» (Ward, 1996, σελ. 26). Μια καίρια επίπτωση αυτής της στάσης είναι ότι ακόμα και το πιο παραδοσιακό σχολείο μπορεί να είναι πεδίο πρόκλησης των προϋποθέσεων μας για την εκπαίδευση και προώθησης ριζοσπαστικών εναλλακτικών. Όπως το θέτει ο Reichert, «το έργο που έχει αναλάβει ο αναρχικός είναι να αρχίσει να θέτει τα θεμέλια μιας αποκεντρωμένης, ελεύθερης κοινωνίας μέσα στη δομή της υπάρχουσας» (1969, σελ. 145).

Κατά συνέπεια πιθανώς οι φιλοσοφικές συζητήσεις για το αν και κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει την κοινωνία είναι παρεξηγημένες η αλληλεπίδραση μεταξύ των στρατηγικών στόχων και των ενδιάμεσων επιδιώξεων δεν είναι μια σύγκρουση που πρέπει να αποφασιστεί εκ των προτέρων αλλά μια ενδιαφέρουσα ένταση η οποία θα πρέπει η ίδια να γίνει μέρος της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής. Το ερώτημα πως διαφορετικές αξίες μεταφράζονται σε πράξη μπορεί να είναι μέρος αυτής της εξάσκησης – στην οποία ο πειραματισμός είναι «μια αναπόδραστη και συχνά διερευνητική δραστηριότητα» (May, 1994, σελ. 114). Σε συγκεκριμένα πλαίσια, οι μεσοπρόθεσμες αποφάσεις ίσως έχουν νόημα, και έτσι η τακτική δράσης που προωθείται μπορεί να μην φαίνεται τόσο ριζοσπαστική. Όμως το «όραμα» είναι πάντα εκεί, και μπορεί να έχει τρομακτική κινητήρια δύναμη για αυτούς που εμπλέκονται με την εκπαίδευση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα γενικά ερωτήματα με τα οποία ξεκινήσαμε έχουν παραμείνει ανοικτά: είναι ο αναρχισμός ουτοπικός, τι σημαίνει αυτό και τι μπορεί αυτό να συνεπάγεται για τη φιλοσοφική σκέψη για την εκπαίδευση;

Η προηγούμενη συζήτηση υπονοεί ότι ο αναρχισμός δεν είναι ουτοπικός τουλάχιστον ως προς το ότι η θεώρησή του για την ανθρώπινη φύση δεν είναι εντελώς αντι-διαισθητική. Φυσικά, η κατηγορία για ουτοπικότητα είναι μερικώς αληθής αν κανείς ενστερνίζεται την κλασική θεώρηση του Karl Mannheim, σύμφωνα με την οποία το ουτοπικό αναφέρεται «σε αυτό τον τύπο του προσανατολισμού που υπερβαίνει την πραγματικότητα και ο οποίος ταυτόχρονα διαρρηγνύει τη συνεκτικότητα της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων» (Mannheim, 1979, σελ. 173). Υπάρχει όμως μια σημαντική έννοια υπό την οποία ο αναρχισμός δεν είναι ουτοπικός όπως σημειώνει ο Isaiah Berlin:

Το κύριο χαρακτηριστικό των περισσότερων, πιθανώς όλων των ουτοπιών είναι το γεγονός ότι είναι στατικές. Τίποτα σε αυτές δεν αλλάζει, διότι έχουν κατακτήσει την τελειότητα: δεν υπάρχει ανάγκη για καινοτομία ή αλλαγή (Berlin, 1991, σελ. 20).

Κάτι τέτοιο είναι σαφώς σε αντίθεση με το όραμα των αναρχικών. Πρώτον, ως αποτέλεσμα της αναρχικής αντίληψης για την ανθρώπινη φύση, οι περισσότεροι αναρχικοί θεωρητικοί δεν έχουν καμία ψευδαίσθηση ότι μπορεί να υπάρξει κοινωνία χωρίς συγκρούσεις αυτό που οραματίζονται όμως είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων επιπλέον, είναι εγγενές στην αναρχική θεώρηση ότι η ανθρώπινη κοινωνία είναι σταθερά ρευστή. Όπως επισημαίνει ο Kropotkin, «αντιλαμβανόμαστε τη δομή της κοινωνίας ως να είναι κάτι το οποίο ποτέ δεν είναι πλήρως συγκροτημένο» (αναφέρεται στο Buber, 1949, σελ. 43) στην καρδιά της αναρχικής σκέψης βρίσκεται η αρχή της επίμοχθης προσπάθειας, της βελτίωσης και του πειραματισμού.

Συνεπώς, επίσης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η κριτική του Dewey στην Πολιτεία του Πλάτωνα θεωρεί την ουτοπική σκέψη με παρόμοιο τρόπο. Σύμφωνα με την ανάγνωση του Dewey, η ουτοπία όπως παρουσιάζεται στα γραπτά του Πλάτωνα είναι σχεδιασμένη να χρησιμεύει ως η τελική απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις σχετικά με την καλή ζωή, και το κράτος και η εκπαίδευση πρέπει να δομηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να την καταστήσουν άμεσα σε πραγματικότητα. Αν και ο Πλάτωνας, λέει ο Dewey, «θα άλλαζε ριζικά την υπάρχουσα κατάσταση της κοινωνίας, ο σκοπός του ήταν η δημιουργία ενός κράτους στο οποίο η αλλαγή δεν θα είχε από τότε και στο εξής θέση... Η ορθή εκπαίδευση δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέχρι να υπάρξει ένα ιδανικό κράτος, και μετά από αυτό η εκπαίδευση θα αφιερωνόταν απλά στη διατήρησή του» (Dewey, 1916, σελ. 105). Αυτό είναι σε σαφή αντίθεση με την αναρχική θεώρηση.

Φυσικά, η ουτοπική φύση της Πλατωνικής θεώρησης δεν της αφαιρεί φιλοσοφική αξία, ούτε μπορεί η θεώρηση του Dewey για αυτή να θεωρηθεί αποφασιστική. Η δυνατότητα υλοποίησης κάθε πολιτικού οράματος δεν θα έπρεπε, από μόνη της, να είναι ένας λόγος περιφρόνησής της ως βάση για σοβαρή φιλοσοφική συζήτηση. Πράγματι, αν και πολλές συγκεκριμένες ουτοπίες μπορεί να είναι στατικές, ο ουτοπισμός, ως άποψη διαρκούς και δημιουργικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός ιδεώδους στο οποίο μπορεί να μη φτάσουμε ποτέ, σίγουρα δεν είναι. Η ίδια η μελέτη των ουτοπιών μπορεί να είναι πολύτιμη διότι απελευθερώνει δημιουργική σκέψη, που μας ωθεί να εξετάσουμε τους προϋποθέσεις μας, ενώ ενθαρρύνει την εικοτολογία για εναλλακτικούς τρόπους σύλληψης εννοιών και πρακτικής. Ο ουτοπισμός, θεωρείται ότι κατά συνέπεια, «αποθαρρύνει τον εφησυχασμό και τη μοιρολατρία» (Goodwin and Taylor, 1982, σελ. 26).

Οι φιλόσοφοι της εκπαίδευσης συνήθως χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως «η καλή ζωή» και «ευημερία του ανθρώπου». Αλλά πόσο πλατιά πρόκειται να επεκτείνουμε την κριτική μας σκέψη και τη φαντασία μας στη χρήση αυτών των εννοιών; Πιστεύω πως η προοπτική που υπονοείται από την υιοθέτηση μια (πιθανά

ουτοπικής) θεώρησης της ιδανικής κοινωνίας ως σημείο εκκίνησης για φιλοσοφικές συζητήσεις για την εκπαίδευση είναι δυνητικά γόνιμη. Είναι μια προοπτική που μπορεί να προκαλέσει τις κοινές αντιλήψεις σχετικά με τη φύση και το εύρος της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης. Η Seyla Ben Habib κάνει διαχωρισμό μεταξύ της «πολιτικής της πραγμάτωσης» και της «πολιτικής του εξευγενισμού». Η «πολιτική της πραγμάτωσης», επιχειρηματολογεί:

οραματίζεται ότι η κοινωνία του μέλλοντος έχει επιτύχει περισσότερο επαρκώς ότι η παρούσα κοινωνία έχει αφήσει απραγματοποίητο... Η πολιτική του εξευγενισμού δίνει έμφαση στην ανάδειξη ποιοτικά νέων αναγκών, κοινωνικών σχέσεων, και τρόπων συσχετισμού, που αναδεικνύουν τις ουτοπικές προοπτικές του παλιού. Μέσα σε μια καίρια κοινωνική θεωρία η άρθρωση θεσμών συνεχίζει την οικουμενική επαγγελία των αστικών επαναστάσεων – δικαιοσύνη, ισότητα, πολιτικά δικαιώματα, δημοκρατία και δημοσιότητα – ενώ η άρθρωση ουτοπιών συνεχίζει την παράδοση των πρώιμων σοσιαλιστικών, κομμουνιστικών (communitarian) και αναρχικών κινημάτων – τη διαμόρφωση μιας κοινότητας αναγκών και αλληλεγγύης, και ποιοτικά μετασηματισμένων σχέσεων με το εσωτερικό και εξωτερικό σύμπαν. Εν συντομία, ενώ οι θεσμοί έχουν το έργο της άρθρωσης των απαιτήσεων της δικαιοσύνης και της αξιοκρατίας, οι ουτοπίες περιγράφουν τρόπους φιλίας, αλληλεγγύης και ανθρώπινης ευτυχίας. Παρά την ουσιαστική τους ένταση, μια καίρια κοινωνική θεωρία είναι μόνο αρκετά πλούσια ώστε να μπορεί να καταπιαστεί στο παρόν, σε όσο βαθμό μπορεί να το κάνει, με δικαιοσύνη και στις δύο ροπές (Ben Habib, 1986, σελ. 13).

Πιθανώς το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί για μια καίρια και ζωτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Και ίσως, όπως προτείνει η παραπάνω περιγραφή, αυτές οι δύο εντάσεις και η δυναμική αλληλεπίδρασή τους, μπορούν πράγματι να βρεθούν στη δουλειά των κοινωνικών αναρχικών.

Η συζήτηση αυτή, ελπίζω, παρέχει μια δικαιολόγηση για την ανάθεση στον αναρχισμό μιας σοβαρής θέσης στις φιλοσοφικές συζητήσεις για την εκπαίδευση. Ο αναρχισμός προσφέρει πιθανώς περισσότερες ερωτήσεις από απαντήσεις, πρόκειται όμως για ερωτήσεις οι οποίες, όπως πιστεύω, εμπλουτίζουν τη συζήτηση. Μια προσεκτική αντιμετώπιση της αναρχικής θεώρησης μπορεί να μας βοηθήσει να σκεφτούμε διαφορετικά σχετικά με το ρόλο των οραμάτων, των ονείρων και των ιδανικών της εκπαίδευσης. Προτείνει ότι ίσως πρέπει να αντιληφθούμε την εκπαίδευση όχι ως μια μέθοδο που οδηγεί σε ένα στόχο, ούτε ως στόχο αυτό καθαυτό, αλλά ως μια από τις πολλές κονίστρες των ανθρώπινων σχέσεων, στην οποία η αλληλεπίδραση μεταξύ του οράματος και των τρόπων με τους οποίους μεταφράζεται σε πραγματικότητα είναι το αντικείμενο μόνιμου πειραματισμού.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μια προηγούμενη έκδοση αυτής της εργασίας παρουσιάστηκε στο Συνέδριο Philosophy of Education στη Gregynog τον Ιούνιο του 2001. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στο συνέδριο, και επίσης την Patricia White, για τα βοηθητικά της σχόλια, πολλά από τα οποία συνεχίζουν να παίζουν ρόλο στις εξελισσόμενες σκέψεις μου για αυτό το θέμα.

Αλληλογραφία: Judith Suissa, History and Philosophy Group, Institute of Education, University of London, London WC1H 0AL.

Απόδοση στα Ελληνικά: Πέτρος Λάμπας / Ελευθεριακή Συνδικαλιστική Ένωση (Ε.Σ.Ε.)

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Avrich, P. (1980) *The Modern School Movement* (New Jersey, Princeton University Press).
Bakunin, M. (1971) *The Paris Commune and the Idea of the State* (London, CIRA).
Barclay, H. (1990) *People Without Government: An Anthropology of Anarchy* (London, Kahn & Averill).
Bellamy, R. (1992) *Liberalism and Modern Society* (London, Polity Press).

- Ben Habib, S. (1986) *Critique, Norm and Utopia, A Study of the Foundations of Critical Theory* (New York, Columbia University Press).
- Berlin, I. (1991) *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Human Ideas* (London, Fontana).
- Bowen, J. and Hobson, P. (1987) *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought* (Brisbane, Wiley).
- Buber, M. (1949) *Paths in Utopia* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Buber, M. (1951) Society and the State, *World Review*, London.
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas* (Buckingham, Open University Press).
- Chomsky, N. (1970) Introduction, in: D. Guerin (ed.), *Anarchism* (New York, Monthly Review Press).
- Chomsky, N. (1996) *Powers and Prospects: Reflections on Human Nature and the Social Order* (Boston, South End Press).
- Crowder, G. (1991) *Classical Anarchism; The Political Thought of Godwin, Proudhon, Bakunin and Kropotkin* (Oxford, Clarendon Press).
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education* (New York, MacMillan).
- Ferrer y Guardia, F. (1913) *The Origins and Ideals of the Modern School* (London, Watts)
- Fidler, G. C. (1989) Anarchism and Education: Education Intégrale and the Imperative Towards Fraternité, *History of Education*, 18, pp. 23–46.
- Godwin, W. (1986) *The Anarchist Writings of William Godwin* (London, Freedom Press).
- Goodwin, B. (1994) Economic and Social Innovation in Utopia, in: P. Alexander and R. Gill (eds), *Utopias* (London, Gerald Duckworth & Co.).
- Goodwin, B. and Taylor, K. (1982) *The Politics of Utopia: A Study in Theory and Practice* (London, Hutchinson).
- Hemmings, R. (1972) *Fifty Years of Freedom; A Study of the Development of the Ideas of A.S. Neill* (London, George Allen & Unwin Ltd).
- Hirst, P. H. (1998) Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline, in: G. Haydon (ed.), *Fifty Years of Philosophy of Education: Progress and Prospects* (London, Institute of Education).
- Joll, J. (1979) *The Anarchists* (London, Methuen).
- Jonathan, R. (1997) *Illusory Freedoms; Liberalism, Education and the Market* (Oxford, Blackwell).
- Kropotkin, P. A. (1910a) *Mutual Aid* (London, Heinemann).
- Kropotkin, P. A. (1910b) Anarchism, in: *Encyclopaedia Britannica* (Cambridge, University Press).
- Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture* (Oxford, Clarendon Press).
- Levinson, M. (1999) *The Demands of Liberal Education* (Oxford, Oxford University Press).
- Macedo, D. (1994) Preface, in: P. McLaren and C. Lankshear (eds), *Politics of Liberation: Paths From Freire* (London, Routledge).
- Mannheim, K. (1979) *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge* (London, Routledge).
- Maximoff, G. P. (ed.) (1953) *The Political Philosophy of Bakunin* (New York, Glencoe Free Press).
- May, T. (1994) *The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism* (Pennsylvania, Pennsylvania State University Press).
- Miller, D. (1984) *Anarchism* (London, J. M. Dent & Sons).
- Morland, D. (1997) *Demanding the Impossible? Human Nature and Politics in Nineteenth-Century Social Anarchism* (London, Cassell).
- Neill, A. S. (1962) *Summerhill: A Radical Approach to Education* (London, Gollancz).
- Nisbet, R. (1976) *The Social Philosophers* (London, Paladin).
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia* (Oxford, Blackwell).
- O'Hear, A. (1981) *Education, Society, and Human Nature* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Parekh, B. (1994) Superior People; The Narrowness of Liberalism from Mill to Rawls, *Times Literary Supplement*, 25 February.
- Parekh, B. (1997) Is There a Human Nature? in: L. Rouser (ed.), *Is There A Human Nature?* (Indiana, University of Notre Dame Press).
- Reichert, W. O. (1969) Anarchism, Freedom and Power, *Ethics*, 79, pp. 139–149.
- Ritter, A. (1980) *Anarchism; A Theoretical Analysis* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Rouser, L. (ed.) (1997) *Is There A Human Nature?* (Indiana, University of Notre Dame Press).
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education* (London, George Allen & Unwin).

- Sylvan, R. (1993) Anarchism, in: R. E. Goodin and P. Petit (eds), *A Companion to Contemporary Political Philosophy* (Oxford, Blackwell).
- Taylor, M. (1982) *Community, Anarchy and Liberty* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Ward, C. (1982) *Anarchy in Action* (London, Freedom Press).
- Ward, C. (1996) *Talking Schools* (London, Freedom Press).
- White, J. (1982) *The Aims of Education Restated* (London, Routledge & Kegan Paul).
- White, J. (1990) *Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum* (London, Kogan Page).
- White, P. (1983) *Beyond Domination: An Essay in the Political Philosophy of Education* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Wolff, R. P. (1976) *In Defence of Anarchism* (New York, Harper Torchbooks).