

ΣΚΕΥΟΣ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ

Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τμήμα Κοινωνιολογίας

skevos@social.soc.uoc.gr

Κρίση, κριτική και συγκεκριμένη ουτοπία: Το παράδειγμα της εκπαίδευσης

Σε ένα πρώτο μέρος της εισήγησης θα γίνει σύντομη αναφορά στις έννοιες: Κρίση, κριτική και ουτοπία. Η αναφορά αυτή θα βασίζεται στη θέση του Walter Benjamin:

«Η παράδοση των καταπιεσμένων μας διδάσκει, ότι η 'έκτακτη κατάσταση ανάγκης' στην οποία ζούμε, αποτελεί τον κανόνα. Πρέπει να οδηγηθούμε προς ένα ορισμό της ιστορίας, ο οποίος να ανταποκρίνεται σε αυτό. Τότε θα στέκεται μπροστά στα μάτια μας ως καθήκον να προκαλέσουμε την πραγματική έκτακτη κατάσταση ανάγκης.» (Benjamin, 1965, 84).

Με σημείο εκκίνησης αυτή τη θέση θα υποστηρίξουμε ότι η παρούσα κρίση του συνολικού κοινωνικού συστήματος είναι μια ευκαιρία για αιτήματα ριζικών αλλαγών που συμπεριλαμβάνουν βεβαίως και την εκπαίδευση. Στόχος της εισήγησης είναι να υπερασπιστεί τη δημόσια εκπαίδευση και ιδιαίτερα το δημόσιο Πανεπιστήμιο όχι όπως είναι, αλλά πως θα έπρεπε να είναι, ως χώρο ελεύθερης διακίνησης ιδεών, παραγωγής και διάδοσης γνώσης που έχει μια κοινωνική εντολή: να ασκείται στην και να ασκεί κριτική, να αποκαλύπτει, να διαφωτίζει, να παράγει και να ασκεί πολιτισμό και παιδεία, να συμβάλει στη δημιουργία ενός άλλου κόσμου, όπου οι άνθρωποι θα δημιουργούν, θα εκφράζονται ελεύθερα, θα βρίσκουν νόημα στη ζωή, θα ερωτεύονται, θα ονειρεύονται και θα χαλκεύουν ουτοπίες κοντινές και μακρινές, ενάντια στο σκοταδισμό, τη μεταφυσική, τη θεοκρατία και τις θρησκοληψίες, τον τεχνοκρατισμό, τις ιεραρχήσεις και τους διαχωρισμούς, τις αυταρχικές εξουσίες, το λαϊκισμό, την αλλοτρίωση, τις κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις, τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις μισαλλοδοξίες.

ΚΡΙΣΗ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΥΤΟΠΙΑ

Εισαγωγικές σκέψεις

Στο πρώτο μέρος αυτής της εισήγησης θα γίνει προσπάθεια να αναλύσουμε τις έννοιες της κρίσης, της κριτικής και της ουτοπίας με στόχο να αναδείξουμε την αναγκαιότητα μιας δημιουργικής υπέρβασης της κρίσης προς την κατεύθυνση πραγμάτωσης μιας συγκεκριμένης ουτοπίας. Επιτρέψτε μου ωστόσο πριν να προχωρήσω σε αυτό το εγχείρημα, να σκιαγραφήσω το πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσονται οι παραπάνω έννοιες ως περιεχόμενα, ως φαινόμενα και προοπτική.

Ζούμε σε μια εποχή μεγάλων αλλαγών. Ένας μεγάλος μετασχηματισμός βρίσκεται σε εξέλιξη και ο οποίος, ανεξάρτητα αν πρόκειται για μετανεωτερικότητα, για ένα ανοκλήρωτο πρόγραμμα της νεωτερικότητας, για

μια κοινωνία των κινδύνων ή για μια κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, δεν αφήνει τίποτα ανέπαφο.

Ούτως ή άλλως η νεοφιλελεύθερη αντίληψη έχει διαδοθεί ανά τον κόσμο δίκην επιδημίας και απειλεί με αλλαγή εποχής, αλλαγή παραδείγματος. Αυτή παράγει και απελευθερώνει τεράστιο δυναμικό από ανασφάλεια, αδυναμία, κοινωνική απένταξη και περιθωριοποίηση, ανεργία, φτώχεια, ανισότητες και ανορθολογικότητα, αποσυλλογικοποίηση, αξιομείκυση.

Νεωτερικότητα (modernity) σημαίνει κίνηση, αλλαγή, σημαίνει το εφήμερο, το βιαστικό, το πρόσκαιρο, το καινούριο το οποίο είναι και αμφιλεγόμενο, που είτε ενσωματώνεται γρήγορα σ' αυτό που ήδη υπάρχει και περιφρουρείται, και υπ' αυτή την έννοια γίνεται κλασσικό, ή γρήγορα θα εξαφανιστεί (H. Lefebvre, 1978, 200- 216) Η συνέχεια (continuity), η οποία σε μια παλιότερη περίοδο θεωρείται ως αξία και σταθερή αλήθεια (Nature does not make any leaps) ανατρέπεται άρδην από τη σύγχρονη αντίληψη της νεωτερικότητας ("Nature does not but make leaps") καθιερώνοντας έτσι την ασυνέχεια (discontinuity) ως αξίωμα. Ως αποτέλεσμα, έχουμε την έναρξη μιας διαδικασίας αναταραχής, η οποία προχωρεί μαζί με το χάσμα, την καταστροφή και την ανασφάλεια, μιας διαδικασίας η οποία μετατρέπει τον ακατάστατο κόσμο σε πραγματικό κόσμο, σε νέα κανονικότητα. Οι αντιφάσεις, η αυτοκαταστροφή, τα διαλυτικά στοιχεία και η παρόρμηση αποτελούν συστατικά της νεωτερικότητας. Η απογοήτευση, η απόρριψη και η παραποίηση αποτελούν μέρος της νεωτερικότητας τόσο, όσο και η διαδικασία καθεαυτή.

Οικείες δομές και κοινότητες αλληλεγγύης, αξίες, συμπεριφορές και στρατηγικές ζωής διαβρώνονται, αποδυναμώνουν και δεν προσφέρουν πλέον καμιά σιγουριά. Αγώνες αιώνων για μια τάξη της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της ισότητας και της δικαιοσύνης αμφισβητούνται. Όλα αυτά παγκοσμιοποιούνται και ισχύουν όχι μόνο για τις αναπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες και τα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και για χώρες της περιφέρειας γενικά και ιδιαίτερα για τις αγροτικές και δομικά μη αναπτυγμένες περιοχές.

Στις τελευταίες μάλιστα περιοχές η κατάσταση είναι ακόμη πιο δραματική, αφού αντιδρούν πολύ αργά έναντι αυτών των αλλαγών και μάλιστα, απροετοίμαστες όπως είναι, αντιδρούν, βασιζόμενες σε παραδοσιακές μορφές συνείδησης και συμπεριφοράς, αμυντικά, εν μέρει με απόλυτη απόρριψη, εν μέρει με άκριτη αποδοχή.

Σε μια τέτοια μεταβατική φάση από την παράδοση στη νεωτερικότητα διαλύονται παλιές δομές, αλλά δεν δημιουργούνται νέες και πάντως όχι αμέσως.

Οι υποκειμενικές δομές είναι βέβαια πιο επίμονες ενάντια σε αλλαγές και βρίσκονται σε σχέση ασύγχρονη, αναντίστοιχη προς τις αντικειμενικές συνθήκες. Η κοινωνική διαδικασία εκσυγχρονισμού οδηγεί στο επίπεδο των σχέσεων ζωής σε φαινόμενα μιας **κοινωνικής αλλαγής**, που διαλύουν το σχετικά σταθερό και προβλέψιμο σύνθετο παιγνίδι των οικονομικών, αξιακών και πολιτιστικών κανόνων με τους υποκειμενικούς τρόπους επεξεργασίας και πρότυπα προσανατολισμού, το οποίο μέχρι τώρα ήταν χαρακτηριστικό για μια συλλογική σχετικά ισχύουσα **κατανόηση της κανονικότητας** («κανονική» ζωή, «κανονική βιογραφία»). Αυτό σημαίνει όμως ταυτόχρονα, ότι ένας μεγάλος αριθμός διασυνδέσεων μεταξύ των συνθηκών ζωής και των προτύπων των υποκειμενικών τρόπων ζωής έγινε εφικτός και (τουλάχιστον εν μέρει) κοινωνική πραγματικότητα. Ο Münchmeier (1992, 134 κ.ε.) μιλάει σε σχέση με αυτό το φαινόμενο για έναν «**πολλαπλασιασμό** των προτύπων

κανονικότητας». Η διάλυση της **συλλογικής** δεσμευτικότητας του θεσμού της «**κανονικής βιογραφίας**» συνεπάγεται ταυτόχρονα την «**εξατομίκευση**» των προτύπων ζωής. Αυτό σημαίνει, ότι αυτά θα πρέπει να τύχουν επεξεργασίας, να παραχθούν και να νομιμοποιηθούν ατομικά και μάλιστα συγκριτικά πιο έντονα. Αυτό οδηγεί σε μια σειρά από φαινόμενα κρίσης, που θέτουν παραδοσιακές δομές υπό αμφισβήτηση. Όσο βέβαια οι παραδοσιακές δομές λειτουργούν ακόμη, είναι αυτές σε θέση να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις αποτελεσματικά, έτσι που να αποφεύγονται οι δραματικές αρνητικές επιδράσεις.

Το γεγονός ότι, όπως υποστηρίζει ο Karl Polanyi (1977, 81 και 64.), «η οικονομία δεν είναι πλέον ενταγμένη μέσα στις κοινωνικές σχέσεις, αλλά αντίθετα οι κοινωνικές σχέσεις είναι ενταγμένες στο σύστημα οικονομίας», οδηγεί αναγκαστικά σε κοινωνικό αποκλεισμό, (δια)σπά τις διανθρώπινες σχέσεις και απειλεί το φυσικό ζωτικό χώρο του ανθρώπου με εξαφάνιση. Η υποστασιοποίηση της οικονομίας και της αγοράς και η αναβίβασή τους σε υπέρτατες αξίες καθ' εαυτές εγκλωβίζει τις ανθρώπινες κοινωνίες σε ένα φαύλο κύκλο που παίρνει διαστάσεις τραγωδίας που φαντάζει αναπόφευκτη και νομοτελειακή. Επιτρέψτε μου να αφήσω τον Walter Benjamin να μας μιλήσει για αυτό το πρόβλημα με τον δικό του μοναδικό τρόπο όπως το περιγράφει στις *Geschichtsphilosophische Thesen* (Ιστορικοφιλοσοφικές Θέσεις) με τον τίτλο *Angelus Novus* όπου αναδεικνύει τις δραματικές συνέπειες που επαπειλεί η τυφλή πίστη στην κυρίαρχη αντίληψη περί προόδου και δείχνει την κατεύθυνση της αναγκαίας κριτικής και σήμερα:

«Υπάρχει ένας πίνακας του Klee που λέγεται *Angelus Novus*. Ένας άγγελος είναι απεικονισμένος, ο οποίος φαίνεται, ως εάν να είναι έτοιμος να απομακρυνθεί από κάτι προς το οποίο έχει καθηλώσει το βλέμμα του. Τα μάτια του είναι ορθάνοιχτα, το στόμα του είναι ανοιχτό και τα φτερά του είναι ολάνοιχτα. Ο άγγελος της ιστορίας θα πρέπει να είναι έτσι. Έχει γυρισμένο το πρόσωπο προς το παρελθόν. Εκεί που παρουσιάζεται μπροστά μας μια αλυσίδα από γεγονότα, εκεί βλέπει αυτός μόνο καταστροφή, η οποία συσσωρεύει ανεξάρτητα ερείπια επί ερειπίων και τα εκσφενδονίζει μπροστά στα πόδια του. Θα ήθελε να σταματήσει για μια στιγμή, να ξυπνήσει τους νεκρούς και να συμμαζέψει τα θρύψαλα. Αλλά μια καταιγίδα φυσάει από τον παράδεισο, η οποία βρίσκει τα φτερά του και είναι τόσο δυνατή, έτσι που να μην μπορεί πλέον ο άγγελος να κλείσει τα φτερά του. Αυτή η καταιγίδα τον ωθεί ασταμάτητα προς το μέλλον, προς το οποίο έχει γυρισμένα τα νότα του, ενώ ο σωρός των ερειπίων υψώνεται μέχρι τον ουρανό. Αυτό που ονομάζουμε πρόοδο, είναι η καταιγίδα.» (Benjamin, 1965, 84)

Κρίση ως κίνδυνος και ως ευκαιρία

Η έννοια της κρίσης χρησιμοποιείται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια σχεδόν σπάταλα και σε διάφορες και διαφορετικές καταστάσεις και περιπτώσεις. Στο δημόσιο, πολιτικό και καθημερινό λόγο οι κρίσεις θεωρούνται αναπόφευκτες και προσωρινές και κατανοούνται ως ατυχήματα και δυσλειτουργίες που συνήθως αποδίδονται σε απρόβλεπτες εξελίξεις γενικώς και αορίστως. Ακολουθούν δε εκκλήσεις για συμβολή όλων, υπομονή και ψυχραιμία για να βγούμε από την εκάστοτε κρίση. Στο μικροεπίπεδο η ευθύνη αποδίδεται κυρίως στα ίδια τα θύματα που έτσι μετατρέπονται σε θύτες, όπως π.χ. για την ανεργία, τη φτώχεια, τη μιζέρια του εκπαιδευτικού συστήματος, τις

κοινωνικές ανισότητες κλπ., υπεύθυνοι καθίστανται οι άνεργοι, οι φτωχοί, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κλπ. Εξάλλου χρησιμοποιούνται όλες αυτές και οι επαπειλούμενες κρίσεις ως μέσο πειθάρχησης, υπακοής και συμβιβασμού. Με τον τρόπο αυτό απαλλάσσεται η πολιτική, τα κυρίαρχα συμφέροντα και η ταξική οργάνωση της κοινωνίας. Το εύλογο ερώτημα, όσο κι' αν ακούγεται απλοϊκό, είναι: τότε τι απέμεινε ως αρμοδιότητα της πολιτικής; Κι' αν έτσι έχουν τα πράγματα, προς τι ακόμη η πολιτική;

Ενώ αυτές οι κρίσεις κατανοούνται συνήθως ως καταστροφή, αποδιοργάνωση και απειλή, που «όλοι οφείλουμε να συστρατευθούμε για την αντιμετώπισή τους», μπορούν αυτές επίσης να κατανοηθούν ως ευκαιρία για την προώθηση της ιδέας για μια συγκεκριμένη ουτοπία. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός συνδέεται εξάλλου πάντα με κρίσεις (Παπαϊωάννου, 1994, 15 κ.ε.). Όπως έγραψε και ο Walter Benjamin στις *Geschichtsphilosophische Thesen* (Ιστοριοφιλοσοφικές θέσεις):

«Η παράδοση των καταπιεσμένων μας διδάσκει ότι η εξαιρετική κατάσταση στην οποία ζούμε, αποτελεί τον κανόνα. Θα πρέπει να οδηγηθούμε σε μια έννοια της ιστορίας που να ανταποκρίνεται σε αυτό. Τότε θα αναχθεί σε καθήκον μας η επιβολή της πραγματικής εξαιρετικής κατάστασης.» (Benjamin, 1965, 84) Παρ' όλο που η κρίση θεωρείται κάτι το ξαφνικό, έντονο και προσωρινό, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι γεμάτη από αλληλοδιαδεχόμενες και αλληλοσυνδεόμενες κρίσεις. Ανεξάρτητα από το που οφείλεται αυτό, η «κατάσταση κρίσης» έχει αποκτήσει μια εμμονή και μονιμότητα. Η κρίση, είτε θεωρείται αυτή ως μια νομοτελειακά αναγκαστική και μεταφυσικά επενδεδυμένη αποκάλυψη, είτε ως συνεπές αποτέλεσμα ενός ιστορικά συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού, δηλαδή του βιομηχανικού καπιταλισμού, φώλιασε σε μας και απειλεί να γίνει κανονικότητα της ζωής μας. Ως συστατικά στοιχεία του βίοκοσμου και της εμπειρίας των ανθρώπων μπορούν οι κρίσεις να προκαλέσουν αντιδράσεις και αντιστάσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα είτε την υπέρβαση - μετασχηματισμό και/ή κάθαρση των καταστάσεων κρίσης - είτε μια αμυντική, παθητική στάση. «Αλλά όπου υπάρχει κίνδυνος, μεγαλώνει και η δυνατότητα σωτηρίας» (Hölderlin).

Στην ουσία της κρίσης βρίσκεται το γεγονός ότι μια απόφαση έπρεπε να έχει ληφθεί, αλλά ακόμη εκκρεμεί. Ανοιχτό μένει επίσης το ερώτημα ποια θα είναι η απόφαση. Η γενικευμένη ανασφάλεια σε μια κρίσιμη κατάσταση διαπερνάται από κάτι το ασφαλές, ότι – άγνωστο πότε, αλλά όμως σίγουρα, ακαθόριστα πως, αλλά σίγουρα – βρισκόμαστε μπροστά σε ένα τέλος της κρίσιμης κατάστασης. Η πιθανή λύση μένει ακαθόριστη, αλλά το ίδιο το τέλος όμως, δηλαδή ένας μετασχηματισμός των υπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων – απειλητικός και προκαλώντας φόβο ή ευκαίος και γεμάτος ελπίδες – μένει για τον άνθρωπο ασαφής, ακαθόριστος. Η κρίση απευθύνει το ερώτημα στο ιστορικό μέλλον (Kosselek, 1973, 105).

Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι ήδη ο Ιπποκράτης, ο Κώος (460-377 π.Χ.) πριν από περίπου 2500 χρόνια χρησιμοποίησε την έννοια κρίσις (Ιπποκράτης, 1992) σε σχέση με την ιατρική. Ο Ιπποκράτης συμπεριλάμβανε στην ιατρική έννοια της κρίσεως στοιχεία που είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για μια κοινωνιολογική έννοια της κρίσης: Η κρίση εμφανίζεται πάντα, όταν κατά τη διάρκεια μιας αρρώστιας υπάρχει μια αποφασιστική μεταβολή που μπορεί να οδηγήσει σε πλήρη ίαση, σε κώμα ή στο θάνατο (Starm, 1973, 53). Αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση κρίσης δεν έχει ειπωθεί ακόμα η τελευταία λέξη. Είναι η στιγμή στην οποία συνυπάρχει ο κίνδυνος με την ελπίδα.

Κριτική

Ανεξάρτητα από το εάν αντιλαμβανόμαστε την κρίση ως θετική δυνατότητα υπέρβασης κρίσιμων καταστάσεων ή ως απειλή ενάντια σε υπάρχουσες και θετικά αξιολογούμενες καταστάσεις και προσπαθούμε να την αποτρέψουμε, χρειαζόμαστε κριτική.

Από την έννοια κρίνουν προέρχονται οι έννοιες κρίσις, κριτική, κρίσιμος, κριτήριο, κριτής κλπ. Κρίνουν σήμαινε αρχικά αξιολογώ, εκτιμώ, ερευνώ, αποφασίζω, κρίνω (ασκώ κριτική), αποφαίνομαι, υποψιάζομαι, φρονώ, υποθέτω, νομίζω, σχολιάζω. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, ωστόσο, εμπεριέχεται μια συστηματική θεμελίωση στη βάση κριτηρίων και μια αγωνιστική, προσανατολισμένη προς τη διένεξη στιγμή.

Αναλογικά με τα παραπάνω κρίσις σημαίνει αφενός αξιολόγηση, ετυμηγορία, τοποθέτηση/θέση, εκτίμηση, διερεύνηση, απόφαση, απόφαση, γνώμη, ικανότητα κρίσης, ευθυκρισία, δικαστική απόφαση, και αφετέρου κίνδυνο, κορύφωση δυσμενούς στιγμής, μια ακραία, οριακή στιγμή, που τοποθετείται άμεσα πριν από ένα ριζοσπαστικό, ανατρεπτικό γεγονός, του οποίου η ανάπτυξη και η τελείωση προκαλεί μια εντελώς νέα κατάσταση.

Η κρίση και η κριτική δεν είναι μόνο, όπως ήδη αναφέραμε ετυμολογικά συγγενείς. Η κρίση και η κριτική συνυπήρχαν ανέκαθεν, έχουν κάτι κοινό, μια «αυθεντική σχέση» (Boris Buden). Μια πράξη κριτικής εμπεριέχει σχεδόν απαραίτητα τη συνειδηση της κρίσης και η διάγνωση της κρίσης εμπεριέχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την κριτική. « Το να πούμε ότι κάτι βρίσκεται σε κρίση, σημαίνει προ πάντων, να πούμε ότι αυτό είναι παλιό, ότι δεν δικαιούται πλέον να υπάρχει και θα πρέπει να αντικατασταθεί με κάτι το νέο. Η κριτική δεν είναι τίποτε άλλο από μια πράξη αυτής της απόφασης, της εκτίμησης» (Boris Buden). Μια παρόμοια σκέψη εξέφρασε πολύ πριν ο Brecht, όταν έγραψε: αυτό που έχει σημασία δεν είναι να κρεμιόμαστε σφικτά από την παλιά καλή εποχή, αλλά από τη κακή νέα.

Η κριτική - και ανεξάρτητα από το πόσο συγκαλυμμένα αντιουτοπιστική φαίνεται να είναι αφού το αντικείμενό της είναι εξάλλου πάντα το υπάρχον – είναι διαποτισμένη με την ουτοπία ως εσωτερικό κίνητρο, ενώ η κρίση είναι η πρακτική αυτοκριτική του υπάρχοντος.

«Η σχέση σημασίας μεταξύ κρίσης και κριτικής δεν εξαφανίστηκε ιστορικά ποτέ. Γι' αυτό θα πρέπει κάθε έννοια της κρίσης να μένει συνδεδεμένη με μια έννοια της κριτικής.» (Becker & Jahn, 1989, 6) Η συνειδηση της κρίσης μπορεί μόνο διαμέσου της κριτικής να αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία για τη δράση, έτσι που να γίνει δυνατόν να κατανοηθεί η κρίση ως ευκαιρία. Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος της κριτικής επιστήμης και της διάνοησης δεν είναι η τεχνοκρατική, συστημική αντιμετώπιση και διαχείριση της κρίσης, αλλά αντίθετα η πρόκληση κρίσεων διαμέσου της κριτικής, ακόμη και εκεί που δεν υπάρχουν. Όλες οι μεγάλες ιδέες και πράξεις, επιστημονικές, πολιτιστικές και πολιτικές, που υπερβαίνουν τα δεδομένα και οδηγούν σε ριζικές αλλαγές, προκαλούν κρίσεις. Η κρίση μπροστά στην οποία βρισκόμαστε όχι μόνο δεν αλλάζει το ρόλο του διανοούμενου, του πραγματικού πολιτικού και του κάθε κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, αντίθετα μάλιστα τον κάνει πιο επιτακτικό και αναγκαίο.

Κατά τον Umberto Eco, ο οποίος αποδεχόμενος την ελληνική κλασική έννοια της κρίσης, διακρίνει την αρνητική της σημασία από τη θετική, «ο διανοούμενος υποχρεούται, σε αντίθεση με τον πολιτικό, να παράγει κρίσεις

ακόμη και εκεί που δεν υπάρχουν. Κάθε εφεύρεση στο πεδίο των φυσικών και των ανθρωπιστικών επιστημών, μια επιστημονική επανάσταση, η οποία καταρρίπτει, περιθωριοποιεί ή αντικαθιστά μέχρι τώρα ισχύουσες αρχές ή επιστημονικά παραδείγματα, προκαλεί κρίση. Κάθε δημιουργικός Λόγος (Diskurs) ακόμη κι αν είναι ένα ποίημα, ένα φιλμ, ένας μεταφυσικός στοχασμός, προκαλεί κρίση, αφού ερμηνεύει τον κόσμο με ένα πρωτόγνωρο τρόπο...Το καθήκον του δεν είναι η νομιμοποίηση αυτού που υπάρχει...Γι' αυτό δεν επιτρέπεται ο πολιτικός να απαιτεί από το διανοούμενο, να θεραπεύσει την κρίση...Ο διανοούμενος, ακόμη και όταν είναι πολιτικά στρατευμένος, δεν αποτελεί την γκάνιτα της επανάστασης (και πολύ λιγότερο της αντεπανάστασης/της παλινόρθωσης). Ρωτήστε μας, εάν θέλετε, για τα αίτια της κρίσης. Αλλά μην απαιτείτε από μας καμιά συνταγή, γιατί όλοι οι άρρωστοι και όχι μόνο οι κατά φαντασία ασθενείς, είναι συνεργάτες της αρρώστιας τους. Προκαλέστε μας καλλίτερα να παράγουμε κρίσεις, κρίσεις, περισσότερες κρίσεις, με την έννοια της κριτικής, της εκτίμησης, της υποψίας, της ανησυχίας, της ερμηνείας και της διένεξης.» (Eco, 1983)

Αυτό προϋποθέτει την κατανόηση, ότι όταν μας μιλούν για κρίσεις τις οποίες, τάχα στο τέλος θα τις υπερβούμε, μας εγκλωβίζουν σε μια αυταπάτη (Forrester, 1997, 8). Η οικονομική ανάπτυξη, όπως όλα δείχνουν, δεν έχει αντίστοιχη αυξητική επίδραση στην απασχόληση, ούτε στο επίπεδο ζωής όλων. Εξάλλου, «καμιά πρόοδος του κόσμου δεν επιτρέπει να αγνοηθεί ότι σε απόλυτους αριθμούς ποτέ, ποτέ πριν επί της γης τόσο πολλοί άνδρες, γυναίκες και παιδιά δεν ήταν σκλάβοι, πέθαναν από πείνα ή θανατώθηκαν.» (Derrida, 1996,139)

Όλες αυτές οι κρίσεις περιέργως δεν μετατρέπονται σε μια συνείδηση της κρίσης. Το γεγονός ότι μια ολόκληρη εποχή βιώνεται ως εποχή κρίσης φαίνεται να μην αρκεί. Αυτό που χρειαζόμαστε επιπλέον είναι η συνείδηση ότι το υπάρχον έφτασε στο τέλος του, δεν λειτουργεί και πρέπει να αντικατασταθεί με κάτι νέο.

Η συνείδηση της κρίσης μπορεί μόνο διαμέσου της κριτικής να αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία για τη δράση, έτσι που να γίνει δυνατόν να κατανοηθεί η κρίση ως ευκαιρία. Το πρόβλημα σήμερα είναι ότι οι έννοιες κρίση και κριτική έχουν ξεχαστεί ή παραφθαρεί και αυτό που υπάρχει είναι μια κρίση της κριτικής. Η έννοια της κρίσης στην κλασική νεωτερικότητα, η οποία χαρακτηριζόταν από μεγάλη αισιοδοξία, σήμαινε μια περίοδο μεταμόρφωσης, μεταβολής (Immanuel Wallerstein) που σίγουρα εμπεριείχε κινδύνους, αλλά έδινε αφορμή για αλλαγές και συνδέονταν με ελπίδες και προοπτικές. Η σημερινή κατανόηση της κρίσης δεν σημαίνει τίποτε άλλο πέρα από καταστροφή. Καμιά υπόσχεση, παρά μόνο απώλεια, καμιά μετάβαση σε κάτι καλλίτερο, παρά μόνο κατάρρευση.

Ο Bertolt Brecht και ο Walter Benjamin είχαν σχεδιάσει στις αρχές της δεκαετίας του '30 την έκδοση ενός περιοδικού με τίτλο *Krise und Kritik*, κρίση και κριτική, που όμως λόγω των πολιτικών εξελίξεων δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Στον πρόλογο που είχαν γράψει, ανέφεραν ως σκοπό και καθήκον του περιοδικού: «Να διαπιστώσει την κρίση ή να την προκαλέσει και μάλιστα με τα μέσα της κριτικής». Ως τίτλο δε του πρώτου τεύχους είχε προτείνει ο Bertolt Brecht: Το καλωσόρισμα της κρίσης. Αυτό ακούγεται σήμερα το λιγότερο περίεργο.

Οι κριτικές εκτιμήσεις, η αποκάλυψη των κακώς κειμένων δεν αρκούν από μόνες τους, αλλά απαιτούν δράση. Η κριτική και ερμηνεύει και αλλάζει τον

κόσμο. Στην έννοια της κριτικής εμπεριέχεται από τη μια η διάκριση, ο διαχωρισμός και η διαλογή και από την άλλη τόσο η ανάγκη για απόφαση όσο και αυτή για απόφαση. Η κριτική είναι η τέχνη της κρίσης, με την έννοια της εκτίμησης, της οποίας στόχος είναι να θέτει ερωτήματα σχετικά με ένα φαινόμενο ή κατάσταση ως προς την γνησιότητα ή την αλήθεια, την ορθότητα, την εγκυρότητα ή την ομορφιά, έτσι που με τη βοήθεια της κερδισμένης (διά)γνωσης να οδηγηθεί κανείς στην εκτίμηση, την απόφαση. Στη διαδικασία της κριτικής διαπιστώνεται και ξεχωρίζει το γνήσιο από το νοθευμένο, το αληθές από το αναληθές, το ωραίο από το άσχημο, το δίκαιο από το άδικο, το καλό από το κακό (Kosselek, 1973, 86). Με αυτά που υποστηρίξαμε πιο πάνω δεν σημαίνει ότι κριτική δικαιούται να κάνει μόνο αυτός που έχει να προτείνει κάτι καλύτερο στη θέση αυτού στο οποίο ασκεί κριτική. Σε σχέση με αυτό παρατηρεί ο Theodor Adorno: Διαμέσου της υποχρέωσης του θετικού αποδυναμώνεται εκ των προτέρων η κριτική και χάνεται η οξύτητά της. Αφού και η απλή ακόμη διάγνωση και συγκεκριμενοποίηση του λανθασμένου αποτελεί ήδη ένα δείκτη του σωστού, του καλύτερου.

Ας κρατήσουμε σε αυτό το σημείο, ότι η πολιτική, εκτός από τη διαχείριση των καθημερινών υποθέσεων, έχει μια κοινωνική εντολή: να ασκεί κριτική, να αποκαλύπτει, να διαφωτίζει, να παράγει και να ασκεί πολιτισμό και παιδεία, να συμβάλει στη δημιουργία ενός άλλου κόσμου, όπου οι άνθρωποι θα δημιουργούν, θα εκφράζονται ελεύθερα, θα βρίσκουν νόημα στη ζωή, θα ερωτεύονται, θα ονειρεύονται και θα χαλκεύουν ουτοπίες κοντινές και μακρινές, ενάντια στο σκοταδισμό, τη μεταφυσική, τη θεοκρατία και τις θρησκοληψίες, τον τεχνοκρατισμό, το λαϊκισμό, την αλλοτρίωση, τις κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις, τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις μισαλλοδοξίες.

Παρέκβαση: Ηθική και πολιτική

Ας μου επιτραπεί σε αυτό το σημείο μια μικρή παρέκβαση αναφορικά με τη σχέση μεταξύ ηθικής και πολιτικής χρησιμοποιώντας τα λόγια του γερμανού ιστορικού Reinhart Kosselek από το magnum opum του Kritik und Krise, Κριτική και Κρίση.

«Ο αστός, ως υποταχτικός του παντοδύναμου Κυρίου, Αφέντη και ουσιαστικά πολιτικά ανίσχυρος, αυτοκατανοούνταν ως ηθικός, εύρισκε την υπάρχουσα εξουσία, κυριαρχία ως παντοδύναμη και την κατηγορούσε αντίστοιχα ως ανήθικη, με το να μην είναι πλέον σε θέση να αντιληφθεί αυτό που στον ορίζοντα της ανθρωπίνης περατότητας φαίνεται σαφές. Διαμέσου του διαχωρισμού της ηθικής από την πολιτική είναι αναγκαστικό να αποξενωθεί η ηθική από την πολιτική πραγματικότητα. Αυτό εκδηλώνεται στο γεγονός ότι αυτή υπερπηδά την απορία του Πολιτικού. Η ηθική η οποία δεν μπορεί να ενσωματώσει την πολιτική είναι αναγκασμένη, αφού στέκεται στο κενό, να κάνει την ανάγκη αρετή. Αποξενωμένη η ηθική από την πραγματικότητα, βλέπει στην περιοχή του πολιτικού ένα ετερόνομο προσδιορισμό, ο οποίος θεωρείται ως εμπόδιο για την αυτονομία της. Ως επακόλουθο θεωρεί αυτή η ηθική, ότι θα μπορούσε, στο μέτρο και στο βαθμό που αυτή ανέρχεται στο ύψος του προσδιορισμού της, να εξαφανίσει εντελώς από προσώπου γης την απορία του Πολιτικού. Το γεγονός ότι η πολιτική είναι το μοιραίο, όχι βέβαια με την έννοια ενός τυφλού πεπρωμένου, αυτό δεν έγινε κατανοητό από τους διαφωτιστές. Η προσπάθειά τους, διαμέσου της φιλοσοφίας της ιστορίας να

αρνηθούν την ιστορική πραγματικότητα, «να καταπιέσουν και να απωθήσουν» το Πολιτικό, έχει κατά βάση ουτοπικό χαρακτήρα. Η κρίση, η οποία ενεργοποιείται διαμέσου της διαδικασίας, την οποία προκαλεί η προσπάθεια της ηθικής ενάντια στην ιστορία, παραμένει διαρκής, όσο η ιστορία αποξενώνεται ιστορικο-φιλοσοφικά. Εδώ πρόκειται για μια αλληλεξάρτηση μεταξύ Κρίσης και φιλοσοφίας της ιστορίας. Ο ουτοπισμός κατά τον 18^ο αιώνα αναδείχθηκε μέσα από μια διαταραγμένη σχέση προς την πολιτική, η οποία προκλήθηκε από ιστορικά αίτια, αλλά καθιερώθηκε ιστορικο-φιλοσοφικά. Κάτω από τα διασταυρούμενα πυρά της κριτικής, η τότε επίκαιρη πολιτική όχι μόνο αποδυναμώθηκε, αλλά εντός της ίδιας διαδικασίας εγκατάλειψε η πολιτική το καθήκον της ως διαρκής προσπάθεια στην καθημερινή ύπαρξη των ανθρώπων και μετετράπη σε διαδικασία κατασκευής μελλοντικών ουτοπιών. Η πολιτική δομή του απολυταρχικού κράτους και η ανάπτυξη του ουτοπισμού αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία με την οποία αρχίζει η πολιτική κρίση στο παρόν.» (Kosselek, 1973, 8 κ.ε.)

Για μια συγκεκριμένη ουτοπία

Ουτοπικά αντισχέδια ενάντια στις κυρίαρχες σχέσεις και κριτική σε υπάρχουσες κοινωνικές τάξεις πραγμάτων μας είναι γνωστές από όλους τους αιώνες, ενώ ουτοπία και κριτική ήταν φορές που βρίσκονταν σε άμεση σχέση και φορές που υπήρξαν χωριστά. Κατά κανόνα δεν μπορούμε να μάθουμε πολλά από αυτά τα ουτοπικά σχέδια, επειδή όλα αυτά αντιμετώπιζαν κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες δεν συγκρίνονται με τις δικές μας. Διαφορετική είναι η περίπτωση του Karl Marx, ο οποίος ανέλυσε και άσκησε κριτική εκείνων των κοινωνικών σχέσεων κάτω από τις οποίες υποφέρουν οι άνθρωποι ακόμα σήμερα. Η συζήτηση επομένως σήμερα για τη σχέση ουτοπίας και κριτικής δεν μπορεί παρά να ακουμπήσει πάνω στο έργο του Karl Marx. Ο Karl Marx ωστόσο φαίνεται να ήταν ενάντια στους ουτοπιστές της εποχής του. Ήταν ενάντια σε ουτοπίες που αφαιρούσαν από την πραγματικότητα και παρέπεμπαν σε ένα απώτερο άγνωστο μέλλον ή ενάντια σε ουτοπικά σχέδια που περιορίζονταν σε ένα πείραμα χωρίς θίγουν τις συνολικές κοινωνικές σχέσεις. «Η απελευθέρωση», έγραφε στην Εισαγωγή της Κριτικής της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Δικαίου, «είναι μια ιστορική πράξη και όχι μια πράξη σκέψης». Και λίγο αργότερα στην Γερμανική ιδεολογία γράφει με έμφαση: «Ο κομμουνισμός δεν είναι ένα ιδανικό προς το οποίο θα πρέπει να προσανατολίζεται η πραγματικότητα». Και συνεχίζει: «Εμείς ονομάζουμε κομμουνισμό την πραγματική **κίνηση**, η οποία αίρει την τωρινή κατάσταση. Οι προϋποθέσεις αυτής της κίνησης προέρχονται από την τώρα υπάρχουσα προϋπόθεση».

Αν ως «**Ουτοπία**» θεωρήσουμε κάθε απόπειρα για να υπερβούμε τα δεδομένα, κάθε προσπάθεια για να αμφισβητήσουμε την υπάρχουσα πραγματικότητα με τις ατέλειές της και να σκεφτούμε κάτι που τοποθετείται πέρα από αυτήν και την υπερβαίνει, τότε πρέπει να αξιολογήσουμε θετικά την ουτοπία ως έκφραση μιας σταθερής τάσης του ανθρώπου να υπερβαίνει βελτιωτικά τον εαυτό του και τα όριά του. Με αυτή την έννοια, η ουτοπική σκέψη μετατοπίζει διαρκώς τα ίδια τα όρια αυτού που γίνεται δεκτό ως δυνατό ή ακόμη και ως νοητό. Η ουτοπική σκέψη συγκρούεται με την ρεαλιστική, στο βαθμό που θεωρεί ότι η αλλαγή, η βελτίωση του υπάρχοντος στηρίζεται σε στόχους, άρα και κριτήρια που βρίσκονται πέραν του υπάρχοντος και

προβάλλονται στο μέλλον. Δεν μπορείς να αλλάξεις το υπάρχον επικαλούμενος ως κριτήριο βελτίωσης αυτό που θέλεις να αλλάξεις. Η ουτοπία τοποθετείται στο μέλλον και αποτελεί τον τόπο του άγνωστου μέσα σε αυτό, τον τόπο μιας αναγεννημένης, βαθιάς ελπίδας, που υπάρχει ωστόσο δυνάμει εντός του υπάρχοντος, ως ένα Όχι-Ακόμη (Bloch, 1923, 253). Ο Ernst Bloch υπογράμμισε το γεγονός ότι η δεδομένη πραγματικότητα ποτέ δεν ικανοποιεί πλήρως το υποκείμενο, και από αυτή την άποψη δεν είναι «αληθινή». Η αλήθεια προς την οποία τείνει το υποκείμενο, όταν φαντάζεται και επιθυμεί ζωηρά αυτό που του λείπει, δεν είναι δεδομένη, αλλά είναι ουτοπία που υπερβαίνει το παρόν προς την κατεύθυνση του μέλλοντος. Η ουτοπική σκέψη μπορεί να ανακαλύψει ίχνη του μέλλοντος στο παρελθόν. Διακρίνεται ωστόσο από την καθαρή φαντασιοπληξία στον βαθμό που μεσολαβεί διαλεκτικά με αυτό που προτίθεται να υπερβεί, δηλαδή συνδέεται οργανικά με τις υπαρκτές τάσεις και δυναμικές που δρουν στο παρόν, όπως δίδαξε ο Marx. Από αυτή την άποψη είναι, σύμφωνα με τον Ernst Bloch, **συγκεκριμένη ουτοπία**, δηλαδή μια υπαρκτή ιστορική δυνατότητα. Στο επίκεντρο της ουτοπικής σκέψης τοποθετείται επομένως η έννοια της μεσολάβησης, η οποία είναι αναγκαία για να εγγραφεί το ουτοπικό στοιχείο στο εσωτερικό των αντιφάσεων που παρουσιάζει η πραγματικότητα και να συνδεθεί με την υπαρκτή κίνηση της ιστορίας.

Με δεδομένο το ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό, που μας βάζει προ αλλαγών στο επίπεδο θεσμών που αφορούν στην οικονομία, την πολιτική, τον πολιτισμό, τις κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά προβλήματα, φαίνεται μια οικονομία της αλληλεγγύης, οικολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά συμβατή να είναι όχι μόνο λογική και αυτονόητη, αλλά και κάτω από τις σημερινές συνθήκες, η μόνη εφικτή και επείγουσα απάντηση στα επαπειλούμενα και συσσωρευμένα κοινωνικά προβλήματα, και ιδιαίτερα αυτά του κοινωνικού αποκλεισμού και της ανεργίας.

Ιδιαίτερα σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών οι μεταβολές αυτές προσλαμβάνουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αφού έρχονται να αμφισβητήσουν δομές, θεσμούς, διαδικασίες και πρακτικές με μεγάλη σταθερότητα εδώ και αιώνες. Η οικονομία π.χ. με καθαρά οικογενειακό και ανταλλακτικό χαρακτήρα τείνει να ενταχθεί πλήρως στη λεγόμενη ελεύθερη καπιταλιστική αγορά, ενώ ταυτόχρονα διαδικασίες αστικοποίησης και εξατομίκευσης έχουν αλλάξει ριζικά τη δομή, τη λειτουργία και το χαρακτήρα της οικογένειας. Όλες οι κοινοτιστικές και συλλογικές δομές και πρακτικές παρουσιάζουν χαρακτηριστικά διάλυσης και θρυμματισμού.

Για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία φαίνεται η ανθρώπινη εργασία όχι μόνο να μην είναι απαραίτητη για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά να είναι και εμπόδιο. Για τα άτομα οι συνέπειες αυτών των ριζικών αλλαγών, όπως ανεργία, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, όχι μόνο είναι συνδεδεμένες με πρωτόγνωρες ανασφάλειες των προσδοκιών σχετικά με τις προοπτικές και τα σχέδια ζωής τους, αλλά επιδρούν δραματικά στην ψυχική υγεία των ανθρώπων και διαβρώνουν την κοινωνική αλληλεγγύη. Οι κοινωνικές και οικονομικές πολώσεις μεταξύ και εντός των πόλεων και των περιφερειών, όπως και η εμφάνιση συσσωρευμένων προβλημάτων σε ορισμένα τμήματα των πόλεων και των περιφερειών, έχουν φτάσει σε ένα δραματικό σημείο. Απογοήτευση, φόβος, παραίτηση, απόσυρση και άσκοπη βία είναι αντιδράσεις που γίνονται αντιληπτές στο πλαίσιο της κοινότητας. Για όλο και περισσότερους ανθρώπους τίθεται το ερώτημα για μια βιογραφική προοπτική

και για τη δυνατότητα κατοχύρωσης της ύπαρξης από τη δική τους και μόνο δυνατότητα. Οι κοινωνίες καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ανθρώπων, τους οποίους φαίνεται να μην χρειάζεται πλέον η παγκοσμιοποίηση. Το γεγονός αυτό έχει συνέπειες για την κατανόηση του κράτους δικαίου και ευημερίας. Όταν άνθρωποι και ολόκληρες περιοχές δεν είναι πλέον απαραίτητες για την οικονομική ανάπτυξη, μπορούν και πρέπει να βρεθούν σε αυτές τις κοινωνικές κοινότητες άλλοι, εναλλακτικοί δρόμοι. Η κοινωνική πολιτική που στόχο είχε την εξασφάλιση κανονικών σχέσεων εργασίας για όλους και συνδεόταν με την προσπάθεια να εξαλειφθούν οι κίνδυνοι κοινωνικής απένταξης και περιθωριοποίησης έχει χάσει τη βάση και τη λειτουργία της. Πολύ περισσότερο μάλιστα η ευθύνη για τέτοια φαινόμενα αποδίδεται στα ίδια τα άτομα. Με αυτή τη λογική τα θύματα γίνονται θύτες. Αυτό συμβαίνει τη στιγμή που για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία το ύψος και ο ρυθμός αύξησης της παραγωγικότητας έχουν φτάσει σε τέτοιο σημείο που θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των ανθρώπων σε όλο τον πλανήτη. Αυτό το όνειρο ωστόσο μετατρέπεται στο αντίθετό του, αφού η παραγωγικότητα της απενταγμένης από την κοινωνία οικονομίας δεν στοχεύει πλέον στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών, αλλά έχει γίνει αυτοσκοπός.

Οι άνθρωποι στις βιομηχανικές αναπτυσσόμενες κοινωνίες απωθούνται στις μικρές τοπικές κοινωνίες και κοινότητες, οι οποίες πρέπει πάλι να γίνουν ο κεντρικός τόπος για την εξασφάλιση και τη διαχείριση της ζωής. Οι τοπικές κοινωνίες και κοινότητες καλούνται επομένως να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στους ανθρώπους να ξαναβρούν προοπτική, νόημα και περιεχόμενο στη ζωή. Η εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς διαβίωσης, κοινωνικής συμμετοχής, αλληλεγγύης και συλλογικής ανάπτυξης, αλλά και της διατήρησης και ανάπτυξης του κοινωνικού κεφαλαίου στις τοπικές κοινωνίες, πρέπει να αποτελούν κεντρικούς στόχους των τοπικών κοινωνιών. Φαίνεται λοιπόν να είναι απαραίτητη μια ενεργός και ενεργοποιητική κοινωνική πολιτική, η οποία να υποστηρίζει λύσεις οικολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά συμβατές με τη συμμετοχή των ανθρώπων στις τοπικές κοινωνίες. Όλες οι τοπικές κοινωνικές δυνάμεις και θεσμοί που αντιλαμβάνονται τα προστάγματα των καιρών θα πρέπει να συμμετάσχουν στην προσπάθεια οικοδόμησης ενός τοπικού κοινωνικού κράτους, το οποίο θα εξασφαλίζει μια πιο δίκαιη διανομή των κοινωνικών αγαθών και ευκαιριών. Θα πρέπει να συμβάλουν στην αποκατάσταση των διερρηγμένων πολιτιστικών, κοινωνικών, οικολογικών και οικονομικών σχέσεων στις τοπικές κοινωνίες και να αποχαιρετήσουν ρητά και κατηγορηματικά ατομικιστικές απαντήσεις σε συλλογικά ερωτήματα. Τα νέα συλλογικά ερωτήματα και κοινωνικές, οικολογικές, πολιτιστικές και οικονομικές αναπτυξιακές ανάγκες θα πρέπει να αποτελούν τον οδηγό για την αναζήτηση επαρκών και ικανοποιητικών λύσεων με προοπτική (Elsen, 1998, 7 κ.ε.). Είναι βέβαια απαραίτητο να υπερβούμε μεταξύ άλλων και την ιδεολογική στρέβλωση της έννοιας της προόδου, του εκσυγχρονισμού ως αυτοσκοπού, καθώς και την δήθεν αναπότρεπτη αναγκαιότητα για προσαρμογή στις συνθήκες που αλλάζουν, δήθεν από μόνες τους, ασκώντας μια ριζοσπαστική κριτική. Αφού η επικράτηση αυτών των στρεβλώσεων θα σημάνει την καταβύθιση των πραγματικών παραγωγών σε ένα συνολικό κοινωνικό πλαίσιο στο καθεστώς του «εκβαρβαρισμού», με την αυστηρή έννοια του όρου, οι οποίοι θα έχουν τα χαρακτηριστικά για να είναι όλοι ομοιόμορφοι (Marx, 1953, 25).

Το ζητούμενο στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής είναι να δημιουργηθούν νέες δομές, που αφορούν στο σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας και συνύπαρξης, που ενώ θα στηρίζονται σε όρους δημοκρατίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ισότητας, ενδυνάμωσης και κοινωνικής χειραφέτησης, θα σκοπεύουν ταυτόχρονα στην εξασφάλιση των υλικών όρων για την επιβίωση, την ισόρροπη, αειφόρο, οικο-λογική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη που αναδεικνύει τον πολιτισμό, τη παράδοση και τη φύση σε πρωταρχικής σημασίας παράγοντες για τον παραπάνω σκοπό και που ταυτόχρονα θα πρέπει - για αυτό ακριβώς το λόγο - να συμβάλει στη διατήρηση, την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΜΟ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Εκπαίδευση στον καπιταλισμό

Η κυρίαρχη συζήτηση και έρευνα γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα και κυρίως τη σχολική εκπαίδευση διακρίνεται από μερικά παράδοξα.

Το πρώτο παράδοξο είναι, πέρα τις διαφορές μεταξύ τους, η σύμπτωση σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας της εκπαίδευσης. Καταρχήν χρησιμοποιείται η έννοια αυτή συχνά αντί της έννοιας της παιδείας και της μόρφωσης και όχι σπάνια ταυτόσημα με την κατάρτιση και την επιμόρφωση. Επιπλέον ταυτίζεται με το θεσμοποιημένο σχολικό σύστημα. Η σχολική επιτυχία των παιδιών, το σχολικό αποτέλεσμα ανάγεται έτσι σε αποφασιστική εξαρτημένη μεταβλητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναβιβάζεται το σχολείο σε αποκλειστικό χώρο μόρφωσης (v. Hentig, 1999). Ο μη διαχωρισμός της παιδείας και του σχολείου οδηγούν ταυτόχρονα στην ταύτιση της σχολικής με την παιδευτική επιτυχία. Εξ' αυτού συνάγεται ότι η εξωσχολική παιδεία δεν υφίσταται. Ενώ θεματοποιείται, έστω και οριακά ο εξωσχολικός βίος, αυτό γίνεται κυρίως ως προς την επίδρασή του στην σχολική επιτυχία. Ο περιορισμός αυτός της έννοιας παιδείας στο σχολείο θεωρείται περίπου αυτονόητος. Ωστόσο είναι ενδιαφέρον να τονίσουμε εδώ έναν περαιτέρω περιορισμό με αφορμή την περιβόητη έρευνα PISA.

Ο περιορισμός αυτός έχει μια λειτουργιστική-εργαλειακή κατεύθυνση και προσανατολίζεται προς γενικές ικανότητες που θα πρέπει να είναι εφαρμόσιμες παγκοσμίως. Το κύριο κριτήριο εδώ είναι η τυποποίηση των περιεχομένων και του τρόπου μετάδοσής τους, αποφασιστικά είναι τα αποτελέσματα με την μορφή σχολικών αποδεικτικών/ πιστοποιητικών (Betz, 2004, 8-10). Η διαδικασία έγινε έτσι, σύμφωνα με τον v. Hentig, σκοπός (v. Hentig, 1999).

Το εκπαιδευτικό σύστημα μπροστά στην κοινωνικο-οικονομική και οικολογική κρίση.

Σε αντίθεση με την ιδέα μιας ριζοσπαστικής κριτικής “ανθρωπιστικής παιδείας” που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων (Künkel, 1985) έχει επικρατήσει εδώ και πολλές δεκαετίες μια έννοια της παιδείας που στοχεύει στην προσαρμογή του εκπαιδευόμενου στις εξελίξεις της οικονομίας και ιδιαίτερα σ' αυτές της λεγόμενης “τεχνικής προόδου” (Ullrich, 1987, 327).

Η επικρατούσα αντίληψη της έννοιας της παιδείας προτάσσει την αναγκαιότητα της προσαρμογής του ανθρώπου στην “τεχνική πρόοδο και εξέλιξη” αφού είναι αυτή που προσδιορίζει την αλλαγή, τη δυναμική και την κοινωνική πρόοδο. Ως κεντρικό σημείο αναφοράς “σε τελευταία ανάλυση” είναι η “τεχνική πρόοδος” η λυδία λίθος για την αξιολόγηση κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας. Η φαινομενικά ανεπηρέαστη επιστημονικο-τεχνική πρόοδος καλπάζει προς τα εμπρός συμπαρασύροντας τις “χωλαίνουσες” κοινωνικές δομές, τις νομικές ρυθμίσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα και τα περιεχόμενά του.

Κάτω απ’ αυτές τις συνθήκες περιορίζεται η πλατειά έννοια της παιδείας σε μια στενή εκπαίδευση, εξειδικευμένου χαρακτήρα και με σαφή στόχο την προσαρμογή στην τεχνική, την οικονομία και βέβαια στην αγορά εργασίας.

Αυτή η υποστασιοποίηση της τεχνικής σε θεμέλιο της σύγχρονης κοινωνίας και η ενυπάρχουσα σ’ αυτήν υπόσχεση για την ανακάλυψη του “μονοπατιού που οδηγεί στον παράδεισο” είναι μια αντίληψη ευρέως διαδεδομένη. Η υπόθεση όμως ότι η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, θα οδηγούσε αυτόματα και σε μια βελτίωση των όρων ζωής **όλων** των ανθρώπων ή με άλλα λόγια ότι διαμέσου της πολιτιστικής “αποδέσμευσης” της τεχνικής και της οικονομίας ήταν δεδομένη και η εγγύηση για μια αρμόζουσα στον άνθρωπο ζωή, για μια “καλή ζωή”, αποδεικνύεται σήμερα ως η μεγάλη (αυτ)απάτη της εποχής μας. Ακριβώς αυτή η εγγύηση, ότι δηλαδή η επιστήμη, η τεχνική και ο προγραμματισμός αποτελούν τα πολλά υποσχόμενα και αλάνθαστα εργαλεία ενός σώφρονος ελέγχου της φύσης και της κοινωνίας έχει περιέλθει σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση κάτω από τη μαζική και έντονη αμφισβήτηση και κριτική (Habermas, 1985,144 / Μάμφορντ, 1985, 123/124 και 127 κ.ε.).

Αυτό βέβαια συμβαίνει όχι αδικαιολόγητα, αφού ακριβώς οι ίδιες οι δυνάμεις που συνέβαλλαν στην εδραίωση και επέκταση της κυριαρχίας, από την οποία αντλούσε η μοντέρνα εποχή και κοινωνίες, την αυτοπεποίθηση και τις ουτοπικές της προσδοκίες είναι αυτές που μετατρέπουν την αυτονομία σε εξάρτηση, τη χειραφέτηση σε καταπίεση, την ορθολογικότητα ανορθολογικότητα, τις παραγωγικές δυνάμεις σε καταστροφικές δυνάμεις, τον υποσχόμενο παράδεισο σε κόλαση (Habermas, 1985, 144 κ.ε.).

“Το μέλλον διαγράφεται αρνητικό· στο κατώφλι προς το 21ο αιώνα διαφαίνεται το πανόραμα του τρόμου μιας παγκόσμιας διακινδύνευσης γενικών συμφερόντων ζωής: η σπείρα των εξοπλισμών, η ανεξέλεγκτη διάδοση πυρηνικών όπλων, η δομική πτώχευση χωρών του τρίτου κόσμου, η ανεργία και οι αυξανόμενες κοινωνικές ανισορροπίες στις αναπτυγμένες χώρες, τα προβλήματα επιβάρυνσης του περιβάλλοντος, οι Μεγα-τεχνολογίες που λειτουργούν καταστροφικά, δίνουν τις λέξεις-κλειδιά, οι οποίες διαμέσου των μαζικών μέσων πληροφόρησης έχουν προσπελάσει στη δημόσια συνείδηση” (Habermas, 1985, 143). Εντούτοις αντανακλούν, κατά τον Habermas, οι απαντήσεις των διανοουμένων όχι λιγότερη αδυναμία απ’ ότι αυτές των πολιτικών. Το γεγονός ότι αυτή η αδυναμία όλο και περισσότερο παίρνει τη θέση προσπαθειών προσανατολισμού προς το μέλλον, δεν σημαίνει βέβαια μόνο ρεαλισμό. Ίσως να είναι η κατάσταση αντικειμενικά αδιόρατη και ασαφής. “Η ασάφεια ωστόσο είναι επίσης μια λειτουργία της πρόθεσης για δράση, την οποία επιλέγει μια κοινωνία. Εδώ πρόκειται για την εμπιστοσύνη του δυτικού πολιτισμού στον εαυτό του” (Habermas, 1985, 143).

Η εξάντληση των ουτοπικών δυνατοτήτων όπως μας παρουσιάζεται σήμερα, δεν σημαίνει γενική εξαφάνιση ρεαλιστικών ουτοπιών, αλλά μιας συγκεκριμένης ουτοπίας που ιστορικά έχει τις ρίζες της στο 19ο αιώνα.

Κατά τον Habermas (1985, 142 κ.ε.) αποτελεί η “ουτοπία” στις αρχές του 19ο αιώνα μια έννοια με αγωνιστικό πολιτικό περιεχόμενο. Οι κλασικές “ουτοπικές προτάσεις” που έχουμε από τον Thomas Morus, τον Campanella, τον Bacon κατά την διάρκεια της αναγέννησης θα μπορούσε κανείς να τις ονομάσει “πολιτειακές αφηγήσεις”. Σ’ αυτές επανερμηνεύτηκαν παραδεισιακές αντιλήψεις σε σχέση με ιστορικούς χώρους και γήινους αντικόσμους και επαναμεταμορφώθηκαν εσχατολογικές προσδοκίες σε χειροπιαστές δυνατότητες ζωής. Ωστόσο παρουσιάζονται, οι κλασικές ουτοπίες ως “όραμα του καλού, χωρίς μέσα και μεθόδους για την υλοποίησή του”. Παρόλη την κριτική διάθεση, ενάντια στο πνεύμα της εποχής δεν επικοινωνούσαν ακόμη με την ιστορία. Αυτό άλλαξε με το φουτουριστικό διήγημα του Mercier για το Παρίσι του 2440, μιας νησίδας της ευτυχίας στο μακρινό μέλλον, όπου απεικονίζονται οι εσχατολογικές προσδοκίες για τη μελλοντική υλοποίηση του παραδείσου πάνω στον εγκόσμιο άξονα, μιας ιστορικής περιόδου. Η επαφή της ουτοπίας με την ιστορία άλλαξε την κλασική μορφή της ουτοπίας. Ο Robert Owen και ο Saint-Simon, ο Fourier και ο Proudhon απορρίπτουν με οξύτητα τον ουτοπισμό, αλλά κατηγορούνται από τους Marx και Engels ως “ουτοπιστές σοσιαλιστές”. Για πρώτη φορά στον αιώνα μας ο Ernst Bloch και ο Karl Mannheim πέτυχαν την κάθαρση της έννοιας “ουτοπία” από το αρνητικό στοιχείο του ουτοπισμού και την αποκατέστησαν ως ανύπνοτο μέσο για το σχέδιο εναλλακτικών μορφών ζωής, που είναι θεμελιωμένες στην ίδια την ιστορική διαδικασία. Στην ίδια την ιστορική συνείδηση με πολιτική επίδραση εγγράφεται και αποδίδεται μια ουτοπική προοπτική (Habermas, 1985, 143) Η κρίση που επικρατεί σήμερα ερμηνεύεται, κατά διαφορετικό τρόπο βέβαια, ως αποτέλεσμα της εξάντλησης ή/και του “ξεθωριάσματος” των ουτοπικών δυνατοτήτων. Τα συμπεράσματα εντούτοις απ’ αυτή τη διαπίστωση είναι διαφορετικά.

Κατά τον Habermas (1985, 144) ο μὲν Derrida υποστήριξε ότι μια έξοδος από το μαγγανοπήγαδο του ευρωπαϊκού λογο-κεντρισμού είναι δυνατή μόνο διαμέσου άσκοπτης πρόκλησης και αντί να θέλουμε να γίνουμε κυρίαρχοι των φαινομενικών αποθεματικών στον κόσμο, ενώ ο Foucault (Habermas, 1985, 144) ριζοσπαστικοποίησε την “κριτική της εργαλειακής λογικής” των Horkheimer και Adorno σε μια “θεωρία της αέναης επανάκαμψης της εξουσίας”. Κατά τον Habermas το μήνυμα του παντοτινά ίδιου κύκλου εξουσίας οδηγεί το τελευταίο σήμα της ουτοπίας και την εμπιστοσύνη στη δυτική κουλτούρα αναγκαστικά στην αυτοκαταστροφή (Habermas, 1985, 144). Η υποψία μεταξύ των διανοουμένων σχετικά με την εξάντληση ουτοπικών δυνατοτήτων όχι μόνο ως μια προσωρινή αίσθηση πολιτιστικής απαισιοδοξίας, αλλά ως κάτι το πολύ βαθύτερο εμπεριέχει μια σειρά υποθέσεων όπως οι παρακάτω: ίσως αυτό να δείχνει μια αλλαγή της σύγχρονης συνείδησης της εποχής· ίσως να διαλυθεί ξανά εκείνο το μείγμα ιστορικής και ουτοπικής σκέψης στο οποίο έγινε αναφορά· ίσως να αλλάξει η δομή του πνεύματος της εποχής και η κατάσταση συγκρότησης της πολιτικής· ίσως να αποφορτιστεί η ιστορική συνείδηση από τις ουτοπικές της δυνατότητες: όπως στα τέλη του 18ο αιώνα που μετανάστευσαν οι παραδοσιακές ελπίδες και εγκαταστάθηκαν στον ανθρώπινο κόσμο διαμέσου της ένταξής τους στον ιστορικό χρόνο, κατά τον ίδιο τρόπο και διακόσια

χρόνια μετά, είναι πιθανόν να χάσουν οι ουτοπικές προσδοκίες τον εγκόσμιο τους χαρακτήρα και να ξαναπροσλάβουν θρησκευτική μορφή (Habermas, 1985, 144 κ.ε.).

Τη θέση αυτή για την έναρξη της μετανεωτερικότητας θεωρεί ο Habermas αβάσιμη. “Δεν άλλαξε η δομή του πνεύματος της εποχής, ούτε ο τρόπος της αντιπαράθεσης γύρω από τις μελλοντικές δυνατότητες ζωής· δεν αποσύρονται οι ουτοπικές δυνατότητες από την ιστορική συνείδηση. Στο τέλος της έφτασε μάλλον μια συγκεκριμένη ουτοπία, αυτή που στο παρελθόν αποκρυσταλλώθηκε γύρω από το δυναμικό της κοινωνίας της εργασίας” (Habermas, 1985, 145).

Η κρίση της κοινωνίας της εργασίας προκάλεσε και την κρίση των ουτοπιών που συνδέονταν μ’ αυτήν. “Ωστόσο με τον αποχαιρετισμό των ουτοπικών περιεχομένων της κοινωνίας της εργασίας δεν σημαίνει με κανένα τρόπο ότι αποκλείεται η ουτοπική διάσταση από την ιστορική και την πολιτική αντιπαράθεση. Όταν στερούνται οι ουτοπικές οάσεις επικρατεί μια έρημος της πεζότητας και της αδυναμίας. Εγώ εμμένω στη θέση μου, ότι η αυτοεπιβεβαίωση της νεωτερικότητας όπως και πριν παρακινείται από μια συνείδηση επικαιρότητας στην οποία συνυπάρχουν η ιστορική και η ουτοπική σκέψη” (Habermas, 1985, 161).

Είναι εντούτοις γεγονός ότι μαζί με τα ουτοπικά περιεχόμενα της κοινωνίας της εργασίας εξαφανίζονται και δύο αυταπάτες, που μάγευαν την αυτοκατανόηση της νεωτερικότητας. Η μία αυταπάτη θεωρούσε ότι τα οράματα ορθολογικών μορφών ζωής εσύναψαν μια απατηλή συμβίωση με την ορθολογική κυριαρχία πάνω στη φύση και στην κινητοποίηση κοινωνικών δυνατοτήτων. Η απελευθερωνόμενη εργαλειική λογική στα πλαίσια των παραγωγικών δυνάμεων και η αναπτυσσόμενη στα πλαίσια οργανωτικών και σχεδιαστικών δυνατοτήτων λειτουργιστική λογική θεωρούνταν το κλειδί για το δρόμο προς μίαν ανθρώπινη ζωή βασισμένη στην ισότητα και ταυτόχρονα φιλελεύθερη.

Ακόμη πιο ριζοσπαστική είναι η άρση της μεθοδολογικής (αυ)απάτης που συνδέονταν με τα οράματα μιας συγκεκριμένης συνολικότητας μελλοντικών δυνατοτήτων ζωής. “Το ουτοπικό περιεχόμενο μιας επικοινωνιακής κοινωνίας συρρικνώνεται στα τυπικά στοιχεία μιας άθικτης διυποκειμενικότητας. Ήδη η έκφραση της ‘ιδανικής κατάστασης διαλόγου’ και στο βαθμό που υπονοεί μια συγκεκριμένη μορφή ζωής προκαλεί σύγχυση” (Habermas, 1985, 161). Στην πράξη αυτό που αξιακά συμβαίνει είναι αναγκαίες, αλλά γενικές συνθήκες μιας επικοινωνιακής διαμόρφωσης της θέλησης κατά την οποία οι συμμετέχοντες δεν είναι δυνατόν οι **ίδιοι** και στη βάση των **δικών** τους αναγκών, και από **δική** τους πρωτοβουλία να δημιουργήσουν συγκεκριμένες δυνατότητες μιας καλύτερης και λιγότερο επικίνδυνης ζωής (Habermas, 1985, 161 κ.ε.).

Η κατάρριψη εντούτοις της συνολικής “τεχνοκρατικής (αυ)απάτης”, αλλά και των επιμέρους (αυ)απατών και παρόλο που συνδέεται με χειροπιαστή καταστροφή του περιβάλλοντος και του εσωτερικού κόσμου, δεν φαίνεται να απασχολεί την πολιτική ιδιαίτερα σοβαρά. “Αντίθετα μάλιστα, επειδή τα προβλήματα αυξάνονται σε όλες τις μεριές, ποντάρουν ακόμη μια φορά από ‘τυφλή απελπισία’ σε παλιά μοντέλα: στην ‘τεχνοκρατική τακτοποίηση’ “ (Ulrich, 1987, 329).

Στον αγώνα δρόμου για επικράτηση στον τομέα νέων τεχνολογιών που υπόσχονται την υπέρβαση των αδιεξόδων συμπαρασύρεται βέβαια και το

εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημιουργία της αναγκαίας ελίτ, η οποία είναι απαραίτητη για την “τεχνική πρόοδο”, οδηγεί σε μια ακόμη πιο βαθιά διάσπαση και χάσμα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δεδομένου ότι οι “νέες τεχνολογίες” αποτελούν ένα επιπλέον περιορισμό της έννοιας της “τεχνικής” απ’ αυτόν που από την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης και της εκβιομηχάνισης ξέρουμε, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα αναγκασμένο να περιορίσει και να επικεντρώσει τα περιεχόμενα και τους μαθησιακούς του στόχους ανάλογα με τις τεχνικές και οικονομικές εξελίξεις.

Η πορεία αυτών των εξελίξεων καθοδόν προς μια αποκατάσταση και επανανομιμοποίηση της τεχνοκρατικής οικονομικής πρόθεσης θα εξαρτηθεί βέβαια από το εάν και ποιες συγκεκριμένες ουτοπίες σχετικά με την εργασία, τη ζωή, την τεχνική και την εκπαίδευση θα αναπτύξουν, θα διαδώσουν και θα υλοποιήσουν κοινωνικές δυνάμεις που συνθέτουν το αντι-μπλοκ εξουσίας ενάντια στην νέα τεχνοκρατική επίθεση- πρόκληση.

Ενσωμάτωση και ανατρεπτικότητα: Το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από συνθήκες μετάβασης και κρίσης

Ανατροπή διαμέσου ενσωμάτωσης;

Ήδη αναφερθήκαμε σε ορισμένες ενδείξεις που επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι: “ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός στον ώριμο καπιταλισμό στηρίζεται στο γεγονός, ότι οι βιομηχανικές εξελίξεις οδηγούν αναγκαστικά στην όλο και πιο έντονη χρησιμοποίηση του μέσου παραγωγής άνθρωπος. Ακόμη και όταν ο άνθρωπος θεωρείται περιοριστικά ως απλή εργατική δύναμη, το κοινωνικό ενδιαφέρον στρέφεται στο άτομο. Η ίδια η αποσπασματική ζήτηση ανθρώπινων ικανοτήτων ή συμπεριφορών ωθεί τον άνθρωπο συνολικά και πρακτικά στο επίκεντρο. Η αυξανόμενη ζήτηση επαρκώς ειδικευμένης εργατικής δύναμης, που αντανakλά ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός σημαίνει κατ’ αυτό τον τρόπο μια αναβάθμιση του δυνάμει αυτοδραστηριοποιούμενου παράγοντα στην ιστορία. Αυτός ο παράγοντας εμφανίζεται συγκεκριμένα με τη μορφή των μαθητών και φοιτητών ...” (Koneffke, 1969, 421).

Η αύξηση της ζήτησης υψηλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού με όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέραμε παραπάνω είναι δυνατόν να ικανοποιηθεί μόνο διαμέσου μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης, η οποία πραγματοποιεί και στοιχεία εκδημοκρατισμού. Η ανάγκη εξεύρεσης ικανών ατόμων και στις μέχρι τώρα “κατώτερες” τάξεις διανέμει θέλοντας και μη ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου σε πολύ περισσότερους ανθρώπους απ’ ότι μέχρι τώρα επέτρεπε η αυστηρά συντεχνιακά οργανωμένη κοινωνία. Αυτό σημαίνει όμως, ότι η έλλειψη ελπίδας για κοινωνική άνοδο μετατρέπεται έτσι σε ελπίδα για διεύρυνση του ορίζοντα ζωής και προσδοκιών για ένα πολύ μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων απ’ ότι στην πραγματικότητα είναι επιτρεπτό να ανέβουν κοινωνικά. Όλα αυτά όμως κάνουν από τη μια διορθώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος απαραίτητες και από την άλλη προκαλούν σε μεγάλο βαθμό απογοήτευση για το “μπλοκάρισμα” των ελπίδων (Koneffke, 1969, 421 κ.ε).

Το εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναγκασμένο να ικανοποιεί την ανάγκη για προετοιμασία του εργατικού δυναμικού, υποχρεούται ταυτόχρονα να απαντήσει στη διανοητικοποίηση των λειτουργιών της οικονομίας και της διοίκησης με μια διανοητικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να

υποστηρίζει την κινητικότητα των ατόμων και την ικανότητα προσαρμογής τους στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Είναι βέβαια αυτονόητο, όπως ήδη αναφέραμε, ότι η διανοητικοποίηση δεν στοχεύει στο να καταστούν τα άτομα ικανά να αναστοχάζονται και να διαβλέπουν τους κοινωνικά διαμεσολαβημένους στόχους και να τους αναλύουν ορθολογικά, αλλά πολύ περισσότερο αυτό που συμπεριλαμβάνεται στη γενική διαδικασία της "εργαλειοποίησης της λογικής" είναι μόνο η ορθολογική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται δηλαδή για λειτουργικοποιημένη διανόηση, γι' αυτήν του Fachidiot (εξειδικευμένου ηλίθιου), του οποίου η ικανότητα να χρησιμοποιεί ευρύτατο φάσμα γνώσεων, θα πρέπει να συμβάλει στη χωρίς προβλήματα ροή τεχνολογικών και τεχνικών διαδικασιών, αλλά και να εγγυάται τις αντικειμενοποιημένες κοινωνικές εξελίξεις.

Αυτή όμως η διανοητικοποίηση δεν μπορεί να εμποδίσει, αφού μάλιστα το προϋποθέτει, να αναπτυχθούν και ορισμένα στοιχεία όπως της αυτόνομης πρωτοβουλιακής δράσης, δυνατότητας σύλληψης σύνθετων προβλημάτων, ευελιξίας και φαντασίας. "Η ευελιξία όμως, ακόμα και όταν αυτή είναι καναλιζαρισμένη στα πλαίσια κοινωνικών διαδικασιών, εμπεριέχει ένα στοιχείο αυτοδυναμίας στο να καταστούν τα άτομα ικανά να αυτοπροσδιορίζονται εκ νέου και κατ' εκτίμηση μέσα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Ακόμη και ως παραπροϊόν ενός ρηχού πραγματισμού η ευελιξία απελευθερώνει από την αμεσότητα του αιώνια ίδιου· αυτή η καταπιεστική καθήλωση της ιστορίας, είναι αναγκασμένη κατ' αυτό τον τρόπο να διαμεσολαβηθεί με τη δραστηριότητα των ιδίων των ατόμων. Τέλος η κινητικότητα απαιτεί μακροπρόθεσμα την απώθηση της εξειδίκευσης, ή ακριβέστερα: βασική εκπαίδευση που δεν αποκλείει το χαρακτήρα της γενικής εκπαίδευσης." (Koneffke, 1969, 422 κ.ε.)

Οι ανάγκες της διανοητικοποίησης και της ευελιξίας των ατόμων θα συμβάλλουν με την ικανοποίησή τους κατ' ανάγκην στην καλλιέργεια απαραίτητων προϋποθέσεων μιας συνειδητά κριτικής αποστασιοποίησης από το σύστημα και θα ανοίξουν έτσι νέους πολιτιστικούς ορίζοντες: το πρόταγμα της χειραφέτησης εμπεριέχει την ανατρεπτικότητα.

Είναι εντούτοις αυτονόητο ότι τον κυρίαρχο ρόλο για την ανάπτυξη και καθιέρωση συνθηκών που συμβάλλουν σε ένα αναπροσανατολισμό της ανθρώπινης δραστηριότητας και των στόχων της καλούνται να παίξουν όλες εκείνες οι κοινωνικές δυνάμεις που στα πλαίσια ενός αντι-μπλόκ εξουσίας βιώνουν και αντιλαμβάνονται τη διαλεκτική της καταστροφικής πορείας της ανθρώπινης κοινωνίας.

Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι ο επαναπροσδιορισμός βασικών εννοιών όπως φύση, εργασία, τεχνική, ζωή, εκπαίδευση, των οποίων η κάθαρση και η αποκατάσταση, περνά μέσα από ένα κριτικό αναστοχασμό των ιστορικοκοινωνικών συνθηκών και εξελίξεων, κάτω από τις οποίες στρεβλώθηκαν, προσαρμόστηκαν και λειτουργικοποιήθηκαν σε σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας, της αγοράς και της τεχνικής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από συνθήκες μετάβασης και κρίσης

Εισαγωγή στο πρόβλημα

Κάτω από τις σημερινές συνθήκες και ιδιαίτερα σε χώρες του αναπτυσσόμενου καπιταλισμού χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό σύστημα ως εργαλείο αναδιάρθρωσης της αγοράς εργασίας και κάλυψης των αναγκών της κοινωνικής αναπαραγωγής διαδικασίας.

Μια οικονομική λειτουργία είχε το εκπαιδευτικό σύστημα πάντα. Σήμερα εντούτοις στοχεύει ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στη δημιουργία ανθρώπων που να διαθέτουν ολόπλευρη και ευέλικτη ικανότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία. Η κριτική που αρθρώνεται από την οικονομία και τους εκπροσώπους της, και ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Γερμανία για παράδειγμα, ενάντια στην εκπαίδευση (σχολείο και Πανεπιστήμιο) είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν διαθέτουν φαντασία, ούτε πολύπλευρες γνώσεις, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν μπορούν να συνεργαστούν σε ομάδες, είναι εγωϊστές, δεν είναι ικανοί για γρήγορες αναπροσαρμογές κ.λ.π.! Μια τέτοια κριτική ηχεί καταρχήν παράξενα δημιουργώντας αντιφατικά συναισθήματα. Όμως μια συστηματική ματιά στις ριζικές αλλαγές στο χώρο παραγωγής, στην οργάνωση και τον καταμερισμό εργασίας, αλλά και στις συνολικές κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στις χώρες του λεγόμενου ώριμου καπιταλισμού ή κατά άλλους στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, θα δικαιολογήσει αυτή τη μεταστροφή.

Δεδομένου ότι όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν ικανότητες και αξίες που από παράδοση είναι αιτήματα του προοδευτικού εκπαιδευτικού και κοινωνικοπολιτικού χώρου, τίθεται το ερώτημα της αξιολόγησης τέτοιων αιτημάτων από αυτό το χώρο. Γιατί αυτά τα αιτήματα, ακόμη κι' αν δεχτούμε ότι προβάλλονται στη βάση και τη λογική της μεγαλύτερης δυνατής συμβολής τους στην επίτευξη οικονομικών στόχων και αυτό είναι νομίζουμε αδιαμφισβήτητο, εμπεριέχουν στη φάση της υλοποίησής τους, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην κοινωνική πράξη τη δυνατότητα να συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας κριτικής κοινωνικής συνείδησης δύναμει ανατρεπτικής.

Κάτω απ' αυτή την προοπτική νομίζουμε ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια συζήτηση σχετικά με τη σημασία που μπορεί να έχουν για την εκπαίδευση τα υπάρχοντα ή τα δημιουργούμενα ρήγματα από την ενδογενή αντιφατικότητα της (μετ)εξέλιξης καπιταλιστικών κοινωνιών.

Δεδομένης μάλιστα της δραματικής οικολογικής κρίσης, που παραπέμπει σε μια ανορθολογική σχέση ανθρώπου και φύσης, υπαγορευόμενης από την κυρίαρχη λογική συσσώρευσης και αναπαραγωγής του κεφαλαίου, (προ)καλείται η εκπαίδευση να τοποθετηθεί επειγόντως μπροστά στις ευθύνες της. Με γνωστά, δεδομένα και αναλλοίωτα βέβαια τα όρια και τους φραγμούς που επιβάλλει η εξαρτημένη σχέση της εκπαίδευσης από το κράτος και τα συμφέροντα που εκφράζει, αλλά και τα διαβρωτικά φαινόμενα και κρισιμικά ρήγματα που υπάρχουν στη συνολική κοινωνία από την άλλη, χρειάζεται να ενταθεί η συζήτηση τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, όσο και στο κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο.

Η ιδεολογική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως δομή και ως περιεχόμενο αποτελεί μηχανισμό κυρίαρχης σημασίας για την συστηματική, προγραμματισμένη και σκόπιμη εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, με άλλα λόγια κοινωνικοποίηση των μελών μιας κοινωνίας.

Το περιεχόμενο αυτής της κοινωνικοποίησης στοχεύει στην εξυπηρέτηση καθιερωμένων κυριαρχικών συμφερόντων, όπως αυτά εκφράζονται στις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις. Αυτό αφορά βέβαια τόσο στη γενική εκπαίδευση, όσο και στην επαγγελματικο-τεχνική. Ιδιαίτερα στη δεύτερη είναι η εξάρτηση αυτή πιο εμφανής και άμεση, αφού το βασικό ρόλο σ' αυτή την περίπτωση τον παίζει η λεγόμενη "ελεύθερη αγορά"(ζήτηση και προσφορά), οι ανάγκες της οικονομίας και οι τεχνολογικές εξελίξεις.

Διαμέσου πολλών και περίπλοκων ρυθμιστικών μηχανισμών παρεμβαίνει το κράτος και διαμορφώνει τις διαδικασίες επιλογής, τις κατευθύνσεις, την παρεχόμενη γνώση και ιδεολογία. Όλα αυτά βέβαια γίνονται κατά τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετούν τα κυρίαρχα συμφέροντα (Hurrelmann, 1975, 45 κ.ε.).

Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με το κοινωνικό σύστημα δεν είναι μια αφηρημένη, αλλά μια συγκεκριμένη σχέση που όμως διαμεσολαβείται από διάφορους μηχανισμούς και εντοπίζεται σε όλα τα επίπεδα: οικονομικό, πολιτικό, νομικό -θεσμικό, ιδεολογικό-πολιτιστικό.

Ο Αλτουσέρ ασκώντας κριτική στο σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους επισημαίνει μεταξύ άλλων τα εξής: "Οι μηχανισμοί που παράγουν το αποτέλεσμα αυτό, ζωτικής σημασίας για το καπιταλιστικό σύστημα, είναι φυσικά καλυμμένοι και συγκαλυμμένοι από μια κοινά αποδεκτή ιδεολογία τους σχολείου, που αποτελεί ουσιαστική μορφή της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας : μια ιδεολογία που παριστάνει το σχολείο σαν ουδέτερο έδαφος, χωρίς επίσημη ιδεολογία (αφού είναι λαϊκό), μέσα στο οποίο σεβάσμιοι διδάσκαλοι της "συνειδησης" και της "ελευθερίας" των παιδιών που του εμπιστεύεται η κοινωνία και "οι γονείς" τους (ελεύθεροι και αυτοί, δηλαδή ιδιοκτήτες των παιδιών τους), τα μυούν στην ελευθερία, στην ηθικότητα, στην υπευθυνότητα των ώριμων ανθρώπων, με το παράδειγμά τους, με τις γνώσεις τους, με τα βιβλία και τις "απελευθερωτικές" αρετές τους (Αλτουσέρ, 1983, 95). Στις μέρες μας, στην κοινωνία μας, παρατηρείται μια όλο και πιο έντονη μετατόπιση της αρμοδιότητας για την κοινωνικοποίηση των ατόμων στο κράτος και ειδικότερα στους συστηματικά γι' αυτό το σκοπό οργανωμένους μηχανισμούς-θεσμούς. Ταυτόχρονα μ' αυτή την εξέλιξη παρατηρείται και μια χρονική επέκταση αυτής της φάσης της συστηματικά οργανωμένης κοινωνικοποίησης (Hurrelmann, 1975,11).

Τα αίτια αυτής της εξέλιξης εντοπίζονται στο σύνολο των κοινωνικών αλλαγών και ιδιαίτερα στην αλληλεξάρτηση των όρων της ανάπτυξης της οικονομικής παραγωγής, των δομών πολιτικής εξουσίας και αποφάσεων, καθώς και των μακροκοινωνικών δομών. Μια εξέταση του εκπαιδευτικού συστήματος από οποιαδήποτε σκοπιά θα πρέπει, επομένως, να συνδεθεί με μια σε βάθος ανάλυση αυτών των κοινωνικών αλλαγών (Hurrelmann, 1975,11)

Κάτω από αυτή τη συλλογιστική, η αντίληψη "περί ουδετερότητας" της εκπαίδευσης, της παιδαγωγικής και του εκπαιδευτικού, αποδεικνύεται ως ένας αποπροσανατολιστικός μύθος, αφού στην πράξη αποκαλύπτεται το τάχα ουδέτερο εκπαιδευτικό σύστημα ως ένας κυρίαρχος μηχανισμός αναπαραγωγής της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων και η "καθαρή" παιδαγωγική του αναδεικνύεται σε απολογητή του συστήματος. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να αποκαλυφθούν τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων μέσα από την κοινωνικοκριτική ανάλυση της περί παιδείας θεωρίας που εμπεριέχονται στην προσαρμοσμένη παιδαγωγική σκέψη και πράξη (Market, 1977, 41).

Μια παιδαγωγική πρακτική, που στοχεύει στην απελευθέρωση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και κριτικής συνείδησης, θα πρέπει ως κοινωνική πράξη να βοηθήσει τον άνθρωπο να απελευθερωθεί από κάθε μορφής καταπίεση και εκμετάλλευση, που ενυπάρχει στην αντικειμενική πραγματικότητα, ως παραγωγική και αναπαραγωγική λογική.

Εδώ πρόκειται για μια πολιτικο-κοινωνική παιδαγωγική, η οποία έχει πολιτική και κοινωνική διάσταση-όπως εξάλλου και η δήθεν ουδέτερη παιδαγωγική, που όμως βρίσκεται στην υπηρεσία των κυρίαρχων συμφερόντων- και σκοπεύει άμεσα στον μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων της συνολικής κοινωνίας.

Η επιστημολογικο-θεωρητική απαίτηση της κυρίαρχης παιδαγωγικής αντίληψης για αυτονομία και ουδετερότητα αποκαλύπτεται τελικά ως αστική απολογία, αφού μόνο οι ήδη προνομιούχοι μαθητές είναι δυνατό να αποκτήσουν την επιδιωκόμενη αυτονομία στα πλαίσια "αυτόνομων" εκπαιδευτικών διαδικασιών προσανατολισμένων προς τα αστικά και μεσαία στρώματα.

Χειραφέτηση και αυτονομία μπορούν βέβαια να ερμηνευτούν στα πλαίσια του δοσμένου συστήματος καπιταλιστικών συμφερόντων μόνο ως συλλογική, συνειδητή πολιτικο-κοινωνική πράξη των μη προνομιούχων. Μόνο σε μια χειραφετημένη κοινωνία δεν αναπαράγεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών διαδικασιών απόλυτα και αυταρχικά η προσαρμογή των ενηλικιωμένων στα δοσμένα κυρίαρχα κοινωνικά συμφέροντα.

Η αντίληψη που θεωρεί, στα πλαίσια της "αυτονομίας της εκπαίδευσης", τον εκπαιδευτικό ως τον προστάτη των εκπαιδευομένων έναντι των "κοινωνικών δυνάμεων", παραγνωρίζει τον αναγκαστικό χαρακτήρα δοσμένων κοινωνικών κανόνων, που όντας, βέβαια ταξικά προσανατολισμένοι, επιδρούν ήδη στην οικογενειακή διαδικασία κοινωνικοποίησης και περιορίζουν αντικειμενικά τις ευκαιρίες ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων από την παιδική ήδη ηλικία (Market, 1977, 49).

Η συμβατή, προσαρμοσμένη παιδαγωγική σκέψη και πράξη παραγνωρίζει διαπιστώσεις όπως αυτές του Λουί Αλτουσέρ (1983, 92), στις οποίες αναφερθήκαμε ενδεικτικά σε άλλη θέση, αλλά και εκείνες τις διαπιστώσεις που έχουν γίνει εδώ και εκατοντάδες χρόνια πριν, όπως π.χ. αυτές που έκανε αναφορικά με τη σχέση Σχολείου και Κράτους ο Γερμανός σοσιαλδημοκράτης Wilhelm Liebknecht ήδη στα 1872: "Δεν υπήρξε ποτέ μέχρι τώρα μια κυρίαρχη κάστα, ένα κυρίαρχο στρώμα, μια κυρίαρχη τάξη, που να χρησιμοποιήσει τη γνώση και την εξουσία της για διαφώτιση, εκπαίδευση, μόρφωση των κυριαρχούμενων και να μην του αποστέρησε αντίθετα τη γνήσια μόρφωση, τη μόρφωση που απελευθερώνει. Αυτό ενυπάρχει στην εσώτατη ουσία της κυριαρχίας. Αυτός που κυριαρχεί θέλει να είναι ο ίδιος δυνατός και να κάνει τον κυριαρχούμενο αδύνατο. Γι' αυτό όποιος θέλει γενική μόρφωση, θα πρέπει να καταπολεμά κάθε μορφή κυριαρχίας....Το Σχολείο, όπως είναι, και το Σχολείο, όπως θα έπρεπε να είναι, έχουν μια σχέση μεταξύ τους ανάλογη με αυτή που έχει το Κράτος, όπως είναι, με το Κράτος, όπως θα έπρεπε να είναι. Το Κράτος, όπως είναι, δηλαδή το ταξικό κράτος, μετατρέπεται το Σχολείο σε ένα μέσο της ταξικής κυριαρχίας (Liebknecht, 1981, 12 κ.ε.).

Μια διαφορετική συμπεριφορά ενός ταξικού κράτους, δηλαδή μια συμπεριφορά, ενάντια στα συμφέροντα αυτών που εκπροσωπεί, θα πρέπει βέβαια να θεωρηθεί ανυπόστατη προσδοκία.

Επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια μιας κοινωνίας βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία, πράγμα που σημαίνει ότι επηρεάζεται από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων (οικονομικών, πολιτικών, νομικο-θεσμικών, ιδεολογικο-πολιτιστικών) και τις επηρεάζει το ίδιο, είναι λογικό να συμπεράνουμε ότι: το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις δομές κυριαρχίας και εξουσίας σε μια κοινωνία, αλλά εντούτοις είναι δυνατό να γίνει ταυτόχρονα μοχλός ανατροπής των συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων. Αυτό δεν αντίκειται στη λογική (υπο)στήριξης κυρίαρχων κοινωνικών συμφερόντων, αφού, όπως ήδη αναφέραμε, οι τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις απαιτούν μεταρρυθμιστικές αλλαγές για τη βελτιστοποίηση και εξασφάλιση αυτών των συμφερόντων. Οι “ανεπιθύμητες” επιδράσεις χειραφετητικού χαρακτήρα που εμπεριέχονται δυνάμει σ’ αυτές τις μεταρρυθμίσεις δικαιολογούν αυτή την άποψη. Θα πρέπει βέβαια να επισημάνουμε εδώ τα όρια που έχουν οι οποίες προσπάθειες μετασχηματισμού της κοινωνίας δια μέσου εκπαιδευτικών αλλαγών όταν μάλιστα δεν αποτελούν πολιτικοκοινωνικές επιλογές και ως εκ τούτου δεν συνδέονται με ταυτόχρονες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού είναι και γίνεσθαι.

Αυτή η τελευταία διαπίστωση δεν αναιρεί βέβαια την αναγκαιότητα και τις πιθανότητες παρέμβασης που δυνατόν να υπάρχουν κάτω από όχι απόλυτα θετικές συνθήκες και ούτε παραπέμπει σε ατέλειωτη αναμονή μηχανιστικής “αλλαγής του συστήματος” σε χρόνους απρόβλεπτους, αλλά απλώς υπενθυμίζει το μέγεθος που μπορούν να έχουν αντικειμενικά οι προσδοκίες και ταυτόχρονα την ιδιαίτερη σημασία που έχει η ύπαρξη διαρκών προσπαθειών και προσδοκιών.

Με άλλα λόγια και ενώ συνεχίζει να ισχύει ότι η παιδαγωγική ή θα βρίσκεται άμεσα ή έμμεσα στην υπηρεσία αναπαραγωγής της συγκεκριμένης αστικοκαπιταλιστικής κοινωνικής δομής ή θα σκοπεύει στην ανατροπή, το μετασχηματισμό της, θα πρέπει επίσης να είναι σαφές ότι αυτό αποτελεί κοινωνικο-ιστορική διαδικασία αντιπαράθεσης και υπέρβασης μέσα και ενάντια σ’ αυτό που υπάρχει.

Τα ερωτήματα βέβαια που μπαίνουν εδώ είναι: Κατά πόσο είναι δυνατόν κάτω από συνθήκες καπιταλιστικής οργάνωσης της κοινωνίας να ελπίζει κανείς στην εφαρμογή ενός εκπαιδευτικό- παιδαγωγικού συστήματος με στόχο την ανατροπή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων και την εγκαθίδρυση μιας πραγματικής δημοκρατίας;

Είναι δυνατή η αλλαγή της κοινωνίας διαμέσου του σχολείου ή το αντίθετο ή και τα δύο; Μήπως τελικά ένας εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης δεν σημαίνει τίποτε άλλο από μιά ανάπτυξη της παραγωγικής δύναμης **μάθηση**, έτσι που να εξυπηρετούνται καλύτερα τα κυρίαρχα συμφέροντα ή μήπως συμβάλλει αυτός (ο εκσυγχρονισμός) στην μετεξέλιξη και ένταση κοινωνικών αντιθέσεων που προωθούν και επιταχύνουν την υπέρβαση αυτής της κοινωνίας; (Beck, 1977, 94)

Η σημασία αυτών των ερωτημάτων για την προβληματική υπέρβασης του εκπαιδευτικού αδιέξοδου είναι ιδιαίτερα μεγάλη, αφού η απάντησή τους θα δείξει τα όρια, τις δυνατότητες, αλλά και την αναγκαιότητα τέτοιων προσπαθειών.

Δυνατότητες και όρια των εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης

Η ιστορία της εκπαίδευσης είναι γεμάτη από εναλλακτικές προσπάθειες άλλοτε γνωστές και άλλοτε άγνωστες με μικρά ή μεγάλα αποτελέσματα. Όλες βασίζονται στην αμφισβήτηση εν μέρει ή εν όλω του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλοτε συνδεδεμένες με την προσδοκία υπέρβασης του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλοτε με μια απλή βελτίωσή του. Η πίστη σ' αυτές τις προσπάθειες στηρίζεται στη διαπίστωση ότι η σχολική εκπαίδευση εμπεριέχει αντιφάσεις που είναι δυνατόν και αναγκαίο να τις εκμεταλλευτεί κανείς, αφού δεν υπάρχει καταπίεση που να μην εμπεριέχει και την ελπίδα για ελευθερία, δεν υπάρχει μάθηση για προσαρμογή, που να μην αναδεικνύει έστω και στο ελάχιστο το αντίθετό της και δεν υπάρχει γνώση και ικανότητα που να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί για απελευθέρωση. Το γεγονός βέβαια ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων προσπαθειών εξαρτάται από τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και τα κυρίαρχα συμφέροντα ενάντια στα οποία στοχεύουν τέτοιες προσπάθειες μας οδηγεί λογικά στο συμπέρασμα ότι πολλές φορές η προσπάθεια υλοποίησης, εναλλακτικών προτάσεων με την ανοχή των κυρίαρχων συμφερόντων είναι άσκοπη, και εμπεριέχει τον κίνδυνο της λειτουργικής μεταλλαγής τους σε άλλοθι δημοκρατικότητας και ελευθερίας των κυριαρχικών δομών και συμφερόντων.

Ανεξάρτητα από τις παγίδες, τα προβλήματα και τις ανεπάρκειες των εναλλακτικών εκπαιδευτικών προτάσεων δεν παύουν να αποτελούν ένδειξη ανησυχίας, αναζήτησης, ελπίδας, κριτικής διάθεσης και προσπάθειας βελτίωσης ή υπέρβασης του κατεστημένου συστήματος.

Ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου επικρατεί κλίμα αδιεξόδου, παλινόρθωσης και αμηχανίας, είναι πιστεύω σημαντικό να ξανασυζητήσουμε για την εναλλακτικότητα στην εκπαίδευση (Παπαϊωάννου, 1991).

Αυτό που σε κάθε περίπτωση λείπει είναι η προσπάθεια να κατανοηθούν όλα τα προγράμματα που αυτοορίζονται ως εναλλακτικά και η πολιτική τους ουσία ως κάτι που βρίσκεται σε μια **κοινωνική και ιστορική σχέση εξέλιξης**, την οποία πρέπει να συνειδητοποιήσουμε. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να βασιστεί σε ένα αίτημα, έτσι όπως αυτό εκφράστηκε από τον Oskar Negt: Μια εκπαίδευση, που θέλει να οδηγήσει σε δημοκρατική συμπεριφορά, και σε ένα τρόπο σκέψης αυτόνομο και χωρίς προκαταλήψεις, θα πρέπει να έχει αναγκαστικά ως στόχο της τη δημιουργία **ιστορικής συνείδησης του παρόντος** (Negt, 1975/1976, 55).

Εναλλακτικές προσπάθειες στην εκπαίδευση: δυνατότητες και όρια.

Ο όρος "εναλλακτικός" αποτελεί προσπάθεια να αποδώσει στα ελληνικά τον διεθνή όρο "alternativ" που σημαίνει δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, προτίμηση μιας από δύο ή περισσότερες δυνατότητες.

Στην πράξη χρησιμοποιείται ο όρος "alternativ" (εναλλακτικός) για να χαρακτηρίσει τις προσπάθειες ατόμων ή κοινωνικών ομάδων, που δεν αποδέχονται τη δομή, τους στόχους και τη λειτουργία ενός θεσμού ή φαινομένου, να τον υποκαταστήσουν δημιουργώντας οι ίδιοι ένα δικό τους θεσμό "εναλλακτικά" σε αυτόν που υπάρχει, και από τον οποίο "εξέρχονται", "βγαίνουν" και τον παραβλέπουν.

Εδώ ακριβώς βρίσκεται και το σημείο σύγκρουσης μεταξύ των "εναλλακτικών" και των άλλων κριτικών (van Dick, 1979, 271) ριζοσπαστικών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι εναλλακτικοί είναι ανυπόμονοι και πιστεύουν ότι θα πρέπει να είναι δυνατόν να βιώσει κανείς τους στόχους του στην πράξη, προσδοκούν θάρρος και αισιοδοξία διαμέσου έστω και μικρής βιωμένης ουτοπίας και είναι πολύ επιφυλακτικοί σε σχέση με τις καθιερωμένες πολιτικές οργανώσεις και πολιτικά συνθήματα.

Ενώ οι άλλοι, οι κριτικοί ριζοσπάστες δείχνουν πιο μεγάλη υπομονή και επιμονή και θεωρούν αναγκαία την παραμονή μέσα στους υπάρχοντες θεσμούς. Θεωρούν ότι διαθέτουν πιο σωστή πολιτική συνείδηση, έχουν σαφείς στόχους με ιστορική προοπτική και έτσι δεν θα πρέπει οπωσδήποτε να κατακτηθούν όλοι εδώ και τώρα. Γι' αυτό θεωρούν τη συμπεριφορά των εναλλακτικών ως φυγή, εγκατάλειψη και κοινωνικό ρομαντισμό.

Απόψεις και επιχειρήματα των "εναλλακτικών"

Ο Γερμανός συγγραφέας Lutz van Dick, περιγράφει στο βιβλίο του "Alterantivschulen"(εναλλακτικά σχολεία) (1979, 11/14) τους σκοπούς των "εναλλακτικών σχολείων".

Ο κύριος στόχος των "εναλλακτικών σχολείων" είναι κατά τον van Dick η πραγμάτωση της ελπίδας, η συγκεκριμενοποίησή της, με την έννοια της ζωής και βιωματικής αλλαγής και όχι σαν ηθικό αίτημα με τη μορφή της θρησκευτικής ή πολιτικής πίστης, που οδηγεί τα άτομα στην εξάρτηση. Τα εναλλακτικά σχολεία δεν απαιτούν να είναι η εναλλακτική λύση στο υπάρχον σχολείο, αλλά πολύ περισσότερο θέλουν να βοηθήσουν να δρομολογηθεί αγωνιστικά **η διαδικασία** για ένα πιο ανθρώπινο σχολείο και αυτό σε συνεχή ανταλλαγή εμπειριών με όλους εκείνους που αισθάνονται να τους ενοχλούν οι συγκεκριμένες καταστάσεις στην εκπαίδευση και αδιάφορο αν βρίσκονται εκτός ή εντός του υπάρχοντος σχολείου.

Το εναλλακτικό σχολείο θέλει να είναι διαφορετικό και κάτι παραπάνω από το υπάρχον : πρέπει να δυναμώσει τη χαρά στη ζωή, στη μάθηση, στην ανακάλυψη· πρέπει να δίνει στους ανθρώπους που μέσα σ' αυτό δουλεύουν, παίζουν, μαθαίνουν, τσακώνονται ή αγαπιούνται ένα συναίσθημα της αυτοαξίας και της αυτοεκτίμησης.

Αυτός ο σκοπός θα πρέπει να γίνει δυνατό να βιωθεί: όχι ως μακρινό ιδανικό με σαγηνευτική μουσική του μέλλοντος, που αφήνει κάποιον να υποφέρει τη σκληρή πραγματικότητα, ούτε βέβαια μόνο από άτομα ιδιαίτερα προνομιούχα, που λόγω των χρονικών και προσωπικών ελευθεριών μπορούν να πειραματίζονται ανεξάρτητα, αλλά να βιωθεί **εδώ και τώρα** όπου ζει και δρα κανείς καθημερινά. Θα πρέπει να αρχίσει με τις προσωπικές και κοινωνικές συγκρούσεις: π.χ. με τους φόβους των μαθητών για το δάσκαλο, του δασκάλου για το διευθυντή, του φοιτητή στο πανεπιστημιακό σεμινάριο κατά τη συζήτηση, του εργάτη για τον επόπτη στην επιχείρηση, αλλά και με φόβους σε δυσάρεστες καταστάσεις στο σπίτι, στην ανεργία, για τα πυρηνικά εργοστάσια, για την κατάσταση στην Χιλή, ή στη Νότια Αφρική. Με άλλα λόγια: αρχίζω από αυτά που με αφορούν, που με αγγίζουν καθημερινά, πολιτικές και κοινωνικές μιζέριες,

αλλά και ανασφάλειες σε σχέση με τον εαυτό μου ως όντος συναισθηματικού, πνευματικού, κοινωνικού και ερωτικού. Το καθιερωμένο σχολείο λέει ο van Dick, είναι σε αυτή την περίπτωση σίγουρα μόνο ένα παράδειγμα για τη θεσμοθετημένη και νομιμοποιημένη ψυχική αθλιότητα και τις κοινωνικές αντιθέσεις. Κάτι που παρατηρείται και σε άλλους τομείς: στην πολεοδομία οι καλές και οι κακές συνοικίες, στις φυλακές, στη μεταχείριση των αλλοδαπών εργατών, στα ψυχιατρεία, στα γηροκομεία, στην ακόμη απραγματοποίητη ισότητα γυναικών και ανδρών και βέβαια στο εκπαιδευτικό σύστημα ως κύριο μηχανισμό διαλογής στα πλαίσια του συνολικού συστήματος (van Dick, 1979, 11/12).

Ακριβώς στο ξεκίνημα από την προσωπική αρνητική εμπειρία και βίωμα ενυπάρχει, κατά τον van Dick, η καθαυτό νέα δύναμη της ιδέας του εναλλακτικού σχολείου: "Με το να επικεντρώνεται κανείς στην καθημερινότητα του και να μιλά γι' αυτήν με άλλους που έχουν τα ίδια προβλήματα, γκρεμίζονται οι τοίχοι που φτιάχνονται ολοένα και από την αρχή με τη μέχρι τώρα παιδεία και εκπαίδευσή μας. Παρατηρώ ξαφνικά πως πολλοί τομείς της ζωής μου είναι κατακερματισμένοι, πράγμα που με απομονώνει, με κάνει εξαρτημένο και μου στερεί κάθε δυνατότητα κατανόησης της πραγματικότητας: σχολείο και καθημερινότητα, επάγγελμα και ιδιωτική ζωή, μάθηση και εργασία, εργασία και τρυφερότητα, όνειρα και πραγματικότητα, θεωρία και πράξη κ.ο.κ. Με το να μάθουμε να καταργούμε αυτούς τους διαχωρισμούς και να αναγνωρίζουμε τους ευατούς μας (με όλες τις δυνατότητες και τα όρια τους), γίνεται δυνατό **να δράσουμε** και να διαπιστώσουμε αυτοκαθορισμένα τί θα μπορούσε να είναι η ζωή (και το σχολείο): Διαπιστώνουμε ξαφνικά, ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα χέρια **και** τα κεφάλια μας: ότι μπορούμε να είμαστε συναισθηματικοί **και** ριζοσπαστικοί' ότι μπορούμε να κάνουμε κάτι μόνοι μας, αλλά **και** στην ομάδα: ότι αρχίζουμε να ζούμε τις επιθυμίες και τις ανάγκες μας και δεν χρειάζεται πιά να περιμένουμε για καλύτερες μέρες (van Dick, 1979, 12).

Θέλοντας ο συγγραφέας να προλάβει την κριτική κατά των "εναλλακτικών σχολείων", δηλώνει την αντίθεσή του προς τα μεγάλα λόγια "ελευθερία", "χειραφέτηση", "ισότητα" κ.ο.κ., πού όσο εύκολα λέγονται, αλλά και τόσο εύκολα εκφυλίζονται σε φάρσα. Η ελευθερία σαν πολιτικό σύνθημα δεν λέει τίποτε, αν δεν μπορώ να αντιληφθώ κάτω από ποιες "απελευθερωτικές" συνθήκες θα πρέπει να βιωθεί ο όρος αυτός. Ο όρος εναλλακτικός (alternativ) περιγράφει κατ' αρχήν μόνο τη βαθιά επιθυμία να θέλει κανείς να κάνει κάτι διαφορετικό και αυτό μπορούν όλοι σχεδόν οι άνθρωποι να το κατονομάσουν συγκεκριμένα: τί δεν τους αρέσει και τί θα άλλαζαν ευχαρίστως. Αυτό το "διαφορετικό" συνίσταται κύρια στο να μάθουμε να αντιλαμβανόμαστε πιο έντονα τις δικές μας προσωπικές εμπειρίες και να τις μεταφέρουμε στους άλλους. Εδώ ακριβώς, στην ιδέα της σύνδεσης του συναισθήματος, της σκέψης και της δράσης, βρίσκεται μια δύναμη που πολύ λίγο προσέξαμε μέχρι τώρα.

Το "νέο" δεν είναι μόνο οπωσδήποτε νέες εμπειρίες, αλλά κύρια μια συνολική και γι' αυτό μια πιο συναισθηματική κατανόηση των μέχρι εκείνη τη στιγμή εμπειριών.

Ένας από τους πιο σπουδαίους αντικαπιταλιστικούς όρους είναι ο όρος "αλληλεγγύη" και όμως πόσο κενός μένει αυτός ο όρος όταν σκεφτόμαστε μόνο τη στρατηγική του σημασία και πόσο σημαντικός θα μπορούσε να

γίνει αν αυτό τον όρο τον ζούσε και τον βίωνε κανείς πιο συχνά, στην καθημερινή ζωή.

Η επιθυμία για να πάρουμε στα σοβαρά τις προσωπικές μας ανάγκες και για να βρούμε ξανά "τα λόγια μιας χαμένης γλώσσας", δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ριζοσπαστική απαίτηση για αυτοπροσδιορισμό, ο οποίος πάλι είναι προϋπόθεση για κάθε μορφή συμμετοχής στις αποφάσεις και για δημοκρατία (van Dick, 1979, 272/273).

Αν αντίθετα, διερωτάται ο van Dick, μιλώ μόνο για "δημοκρατία" και "σοσιαλισμό" σαν τέτοιο (σε φαινομενική συμφωνία με αυτούς που έχουν επίσης αφηρημένες παραστάσεις αυτών των όρων) δεν είναι αυτή μια πολύ πιο απολιτική διαδικασία;" (van Dick, 1979, 272/273).

Οι εκδότες του βιβλίου του van Dick, οι Johannes Beck, Heiner Boehneke, Gerhard Vinnai (Beck/Boehncke/Vinnai, 1979, 310/316).

υποστηρικτές και οι ίδιοι των εναλλακτικών σχολείων, υπεραμύνονται της απόφασής τους να συμπεριλάβουν το παραπάνω βιβλίο στην εκδοτική σειρά "Πολιτική αγωγή" (Politische Erziehung) κάνοντας ταυτόχρονα στον επίλογο αυτού του βιβλίου μια επιθετική κριτική κατά της "φαρισαϊκής κριτικής μερικών κριτικών των μοντέλων των αντισχολείων".

Οι Beck/Boehncke/Vinnai θεωρούν ότι οι κριτικοί των εναλλακτικών σχολείων συγχέουν σαφώς τη θεωρία με την πράξη με το να κριτικάρουν μοντέλα χωρίς να παίρνουν υπόψη τους την πράξη. Εκεί που συμβαίνει θεωρητικοί χωρίς καμιά πράξη να κατηγορούν άλλους για πράξη χωρίς θεωρία, θα πρέπει να διερωτηθούμε, γράφουν οι παραπάνω συγγραφείς, για τα πραγματικά συμφέροντα/ ενδιαφέροντα και για τις υλικές συνθήκες αυτών των θεωρητικών.

Εν τούτοις, υποστηρίζουν οι ίδιοι συγγραφείς, εμμένουν στην αυτονόητη αναγκαιότητα της θεωρητικής ανάλυσης και κριτικής κάθε αριστερής πράξης και της θεωρίας της, χωρίς την οποία θα υπήρχε μόνο η "τυφλή πράξη" ως πράξη. Στην κριτική κατά των εναλλακτικών σχολείων - ότι δήθεν έχουν μια χωρίς αντιθέσεις αρνητική εικόνα της σχολικής πραγματικότητας - οι Beck κ.α., αντιπαραθέτουν ότι οι κριτικοί δεν βλέπουν πως στην πραγματικότητα τα αντισχολεία όχι μόνο εμπεριέχουν μέσα τους αντιθέσεις αλλά και βρίσκονται πρακτικά σε μια αντίθεση με τη σχολική πραγματικότητα, η αλλαγή της οποίας είναι υπαρξιακό ζήτημα για τους μαθητές, δηλαδή κάτι παραπάνω από ένα θεωρητικό πρόβλημα.

Οι Beck/Boehncke/Vinnai δέχονται ότι στα σημερινά σχολεία βρίσκεται ακόμη η αντίθεση μεταξύ απελευθέρωσης και καταπίεσης, αλλά το ερώτημα είναι ποια πλευρά έχει αυτό τον καιρό το πάνω χέρι.

Όταν οι κριτικοί κριτικάρουν το "εναλλακτικό σχολικό κίνημα" συνολικά, αγνοούν, κατά του ίδιους συγγραφείς, τις εσωτερικές του αντιθέσεις, τους διαφορετικούς του παιδαγωγικούς δρόμους και τις πολιτικές του προοπτικές, αλλά και την εκάστοτε πολιτική συγκυρία μέσα στην οποία βρίσκεται. Όπως κάθε πολιτικό κίνημα, έτσι και το κατακερματισμένο εναλλακτικό σχολικό κίνημα είναι έκφραση των αντιθέσεων που θέλει να λύσει.

Το "Scuola di Barbiana", το "Escuela Viva", οι παιδαγωγοί οπαδοί του Freinet, οι παιδαγωγοί γύρω από τον Tolstoi, τον Pestalozzi και τον Makarenko, ο Freire, το Street -School -Movement, το σχολείο Tvind και άλλα εναλλακτικά σχολεία συνέβαλαν περισσότερο στην απο-αποικιοποίηση των "παιδαγωγικών επαρχιών", από ό,τι όλοι οι κριτικοί της

κριτικής κατεύθυνσης. Όλα τα σπουδαία παιδαγωγικά γεγονότα ήταν στο καιρό τους εναλλακτικές προσπάθειες ενάντια στην κυρίαρχη παιδαγωγική πραγματικότητα. Κατά τους Beck/Boehncke / Vinnai τέλος, οι αντιθέσεις της κοινωνίας βρίσκονται μέσα σ' αυτές τις προσπάθειες, αλλά ως αγκάθι και το ερώτημα είναι βέβαια προς τα πού θα στραφούν (Beck/Boehncke/Vinnai, 1979, 311).

Οι υποστηρικτές των εναλλακτικών σχολείων βλέπουν πιθανές θετικές επιδράσεις στη βελτίωση των δυνατοτήτων εκπαίδευσης για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, των οποίων η σχολική ζωή προς το παρόν χαρακτηρίζεται από έντονα μαθησιακά εμπόδια, που δεν αντιμετωπίζονται βέβαια μόνο με εκπαιδευτικο-πολιτικά αιτήματα, θεωρητική κριτική ή παθητική αντίσταση, αλλά με την ανάπτυξη, τη δοκιμή και τη συζήτηση καλύτερων δυνατοτήτων μάθησης μέσα και έξω από το κανονικό σχολείο. Πρόθεσή τους είναι να αντισταθούν σε μια εξέλιξη που χαρακτηρίζεται από (Beck/Boehncke/Vinnai, 1979, 312 κ.ε.):

- απονέκρωση της πρωτοβουλίας,
- αυξανόμενη απομόνωση, ανταγωνισμό, φόβο και ανασφάλεια,
- μαρασμό της κριτικής ικανότητας και της φαντασίας (μηχανιστική αφηρημένη μάθηση, δογματικά περιεχόμενα, κατακερματισμός της ύλης),
- ένα τρόπο μαθήματος όπου μάθηση και εργασία μετατρέπονται σε βάσανο, αφού ο σκοπός της εργασίας δεν βρίσκεται στην ικανοποίηση των αναγκών, ούτε στην παραγωγή πραγμάτων με νόημα, αλλά στη διεκπεραίωση κανονισμών κάτω από την πίεση αμοιβής ή ποινής (βαθμοί),
- εξορία πραγματικών εμπειριών, προοπτικών ζωής και παραγωγικών δημιουργικών δραστηριοτήτων από το σχολείο.

Η αντίσταση κατ' αυτών των τάσεων ως θεωρητική κριτική για μια ανάλογη πολιτικο-παιδαγωγική πράξη μπορεί να έχει, κατά τους ίδιους πάντα συγγραφείς, πολλές μορφές (Beck/Boehncke/Vinnai, 1979, 313): Αν θα επιλεγούν μικρές βελτιώσεις στο μάθημα, εναλλακτική πράξη σε εξωσχολικά μαθησιακά προγράμματα, δημιουργία αντισχολείων, αντίρρηση, συνδικαλιστική δράση, νομικά μέτρα, κριτικές αναλύσεις, αναζήτηση νέων τρόπων ζωής ή άλλα μέσα και το πώς θα χρησιμοποιηθούν εξαρτάται εντελώς από τις εκάστοτε συγκεκριμένες συνθήκες των ενδιαφερομένων. Πώς θα αξιολογηθούν αυτές, ποιες στρατηγικές είναι απαραίτητες και δυνατές: είναι δυνατό να γίνει μόνο με συνολικές θεωρητικές αναλυτικές προσπάθειες. Αυτό είναι βέβαια κάτι διαφορετικό από ένα "αλαζονικό πνίξιμο" πρακτικών προσπαθειών. Όλες οι παραπάνω δυνατότητες θα πρέπει να ενυπάρχουν σε μια σχέση αλληλεγγύης και συνεργασίας και μάλιστα σε τρία επίπεδα:

- αλλαγή του μαθήματος στα δημόσια σχολεία,
- αλλαγή των γενικών γύρω από το σχολείο συνθηκών,
- δημιουργία εναλλακτικών δυνατοτήτων μάθησης με τη μορφή αυτοοργανωμένων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών ή επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης ενηλίκων.

Οι ίδιοι οι υποστηρικτές των εναλλακτικών σχολείων αναγνωρίζουν τα όρια και τις δυνατότητες που έχουν αυτά κάτω από τις συγκεκριμένες καπιταλιστικές κοινωνικές συνθήκες.

Άλυστα ερωτήματα και αντιθέσεις στα πλαίσια του εναλλακτικού σχολικού κινήματος ομολογούν οι Beck, Boehncke, Vinnai (1979, 311/312), όπως τα εξής:

- Θα καταστεί δυνατό να λυθεί η αντίθεση μεταξύ απελευθερωτικής εκπαίδευσης και αναγκαίας ειδικεύσεως για άσκηση μισθωτής εργασίας σε τέτοιο βαθμό, που να γίνουν οι μαθητές ικανοί για τον αγώνα κατά της εκμετάλλευσης, της καταπίεσης και τους ρατσισμούς και ταυτόχρονα να εξασφαλίζουν την ύπαρξή τους ως εξαρτημένοι εργάτες;
- Πώς μπορούν τα εναλλακτικά σχολεία να ενταχθούν στο αριστερό κίνημα, να γνωστοποιήσουν τις εμπειρίες τους, να ξεφύγουν από την απομόνωση του περιθωρίου των "παιδαγωγικών επαρχιών" και να μάθουν τα ίδια από το πολιτικό κίνημα;
- Είναι σαφές, ότι η συχνά επιδιωκόμενη σύνδεση της ζωής, της μάθησης και της εργασίας αποτελεί βέβαια μια απαραίτητη προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση, δεν είναι όμως αυτονόητα προοδευτική, αλλά αντίθετα μπορεί να πάρει και τρομοκρατικές διαστάσεις; Αυτό απέδειξαν ολοκληρωτικοί θεσμοί. Δεν ήταν ακριβώς ο φασισμός αυτός που διέστρεψε στην εντέλεια αυτή τη σύνδεση στα εθνικο-πολιτικά εκπαιδευτήρια και στα φριχτά στρατόπεδα συγκέντρωσης;
- Ποια συμπεράσματα βγάζουν τα εναλλακτικά σχολεία από το ό,τι αυτοορίζονται ως άρνηση εκπαιδευτικών σχέσεων που υπάρχουν και εισάγουν έτσι δομικά στο εσωτερικό τους το υπάρχον, δηλαδή εξαρτώνται διαλεκτικά από τις κακές καταστάσεις, στην αλλαγή των οποίων θέλουν να συμβάλουν;
- Δεν διαπαιδαγωγεί το σχολείο ως θεσμός και μπορεί αυτή η διαπαιδαγώγηση να αλλάξει με τη δημιουργία αντι-θεσμών; Μήπως μάλιστα οδηγούν σε εκσυγχρονισμό της μιζέριας με μια μορφή αυτενεργητικής παθητικοποίησης, ενσωμάτωσης και υποταγής; Ποιο είναι το "μυστικό αναλυτικό πρόγραμμα των "εναλλακτικών σχολείων";
- Ποια συμπεράσματα βγάζουν οι εναλλακτικοί παιδαγωγοί από την τύχη και την επίδραση που είχαν παλιότερα και άλλα εναλλακτικά σχολεία;
- Αν ισχύει ότι η σύνδεση εμπειρίας και μάθησης είναι βασική γι' αυτή την εναλλακτική παιδαγωγική, τότε πως είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν σημαντικές εμπειρίες οι οποίες θα πρέπει να γίνουν και στην καθημερινή πραγματικότητα της ζωής και όχι μόνο στα πλαίσια εκπαιδευτικών θεσμών; Είναι το κλίμα στην καθημερινή πραγματικότητα κατάλληλο για κάτι τέτοιο;
- Πώς μπορούν οι ιστορικές εμπειρίες, θεωρίες ελπίδες να εισρεύσουν σε μαζικές διαδικασίες εκπαίδευσης, όταν δεν διαμεσολαβούνται στην καθημερινή αντιπαράθεση με τις αναγκαιότητες, ελπίδες και ιδέες των ανθρώπων; Πώς μπορεί αυτή η διαδικασία, που δεν είναι αυθύπαρκτη, να τεθεί σε λειτουργία;

Αυτές τις ερωτήσεις, καταλήγουν οι ίδιοι συγγραφείς, δεν βλέπουμε πώς θα μπορούσαμε να λύσουμε μόνοι μας θεωρητικά στο γραφείο. Αυτό είναι δυνατό μόνο μέσα στην αντιθετική ενότητα θεωρίας και πράξης της παιδαγωγικής εργασίας. Όπως επίσης δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν οι ερωτήσεις αυτές με φυγή και υποχώρηση στο περιθώριο -έτσι απλά ζώντας έξω από τη ζωή-αφού και οι εναλλακτικοί περιθωριακοί βρίσκονται στο επίκεντρο, ως θύματα και συν-θύτες ταυτόχρονα, ίσως χωρίς να το θέλουν και συχνά χωρίς να το ξέρουν (Beck/Boehncke/Vinnai, 1979, 312).

Απόψεις και επιχειρήματα της κριτικής ενάντια στους "εναλλακτικούς"

Ο Rückriem (1978, 62-87) συνοψίζει την κριτική του κατά των εναλλακτικών με τη μορφή θέσεων, τις οποίες μεταφέρουμε εδώ συνοπτικά:

(1) Το σχολικό αντικίνημα- με κάθε φορά διαφορετική μορφή και διαφορετικό επίκεντρο έμφασης - είναι εγκλωβισμένο στην αντίθεση μεταξύ κοινωνικής μοιρολατρίας και ατομικιστικής αναρχίας. Το θέμα του είναι αντικειμενικά η διαλεκτική ενότητα υποκειμένου και κοινωνίας, που όμως κατά την ανάλυσή του διασπάται στα αντιθετικά του συνθετικά τμήματα. Γι' αυτό, δεν είναι πλέον το σχολικό αντικίνημα σε θέση να κατανοήσει τις κοινωνικές διαδικασίες στην ενότητά τους, αλλά μόνο να τις αντιλαμβάνεται και να τις κατανοεί σαν μια ανεπίλυτη αντίθεση. Αυτό όμως το εξαναγκάζει σε ένα αυτοορισμό τόσο γενικό και ασαφή, που αποκλείει τη κάθε προσπάθεια και δυνατότητα για συγκεκριμένο (προσδι)ορισμό του. Μια πληθώρα από μοντέλα μαθήματος και σχολείου, καθώς και θεωρίες της εκπαίδευσης και του σχολείου με ετερογενείς διαστάσεις και χαρακτηριστικά στριμώχνονται να χωρέσουν όλα κάτω από αυτό τον όρο, έτσι που μπορεί να πει κανείς ότι υπάρχει ένα "αντί" μέσα στο αντικίνημα. Ο όρος χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει από μικρές ομαδικές πρωτοβουλίες ή ακόμη και ατομικές, μέχρι κινήματα για μαζική επιμόρφωση στα πλαίσια της στρατηγικής της από-αποικιοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης σε χώρες που βρίσκονται στο στάδιο μετάβασης (π.χ. Περού, Τανζανία, Κίνα, Χιλή, Κούβα, Guinea-Bissau κ.λ.π.), τα μοντέλα μαθήματος και σχολείου ως έκφραση και αποτέλεσμα της ταξικής αντιπαράθεσης (π.χ. Ιταλία, Πορταγαλία κ.λ.π.) αντισχολεία εναλλακτικά προς το υπάρχον π.χ. Η.Π.Α , Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Δανία, Γερμανία κ.λ.π. καθώς επίσης και μεταρρυθμιστικά μοντέλα στα πλαίσια του υπάρχοντος. Τι είναι λοιπόν και τί δεν είναι εναλλακτικό;

(2) Το σχολικό αντικίνημα είναι μία αντίδραση στην εντεινόμενη "κοινωνικοποίηση",¹ αποικιοποίηση όλων των τομέων ζωής, του βιόκοσμου των ανθρώπων. Αυτό αντιδρά κύρια- αλλά όχι αποκλειστικά - κατά των κοινωνικών τάσεων στο χώρο της ανάπτυξης και αναπαραγωγής των παραγωγικών δυνάμεων, αλλά και στην πολιτική, οι επιδράσεις των οποίων στο σχολικό σύστημα είναι έντονες.

Για κατανόηση αυτής της αντίδρασης λοιπόν, θα πρέπει καταρχήν να αναλυθούν οι κοινωνικές εξελίξεις στο σύστημα απασχόλησης αλλά και οι επιδράσεις του στο εκπαιδευτικό χώρο. Τότε μόνο θα γίνει δυνατό να καταδειχτεί πώς όχι μόνο η ποικιλομορφία του σχολικού εναλλακτικού αντικινήματος, αλλά και το αντίθετο προς αυτό συντηρητικό παλινορθωτικό κίνημα "αυτών που δείχνουν τόλμη στην εκπαίδευση" και των παιδαγωγών που αναζητούν νέες αρχές και αξίες, υποστασιοποιώντας την κρίση αξιών, έχουν μια κοινή ιστορική αιτία την οποία ανακλούν κατά τόσο διαφορετικό τρόπο.

(3) Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε εδώ τα αντισχολεία ως Αντικίνημα. Αντικίνημα σημαίνει απόρριψη, αντίθεση, άρνηση. Περιεχόμενο της

¹ Κοινωνικοποίηση (Vergesellschaftung) εννοεί εδώ την οικειοποίηση, την ανάληψη ορισμένων λειτουργιών και τομέων της ανθρώπινης ζωής από υπάρχοντες θεσμούς ή από νεοδημιουργούμενους, αφαιρώντας έτσι την αποκλειστικότητα από τα άτομα καθώς και τη φυσικότητα, το τυχαίο, το απρόοπτο, το αυθόρμητο.

άρνησης είναι η ίδια η διαδικασία της κοινωνικοποίησης όλο και περισσότερων τομέων της ζωής και ιδιαίτερα με τη μορφή των αρνητικών επιδράσεων στον άνθρωπο: αλλοτρίωση, καταναγκασμός, επηρεασμός, καταπίεση του ιδιαίτερα "ανθρώπινου" στον άνθρωπο : του "υποκειμενισμού", της "αυτονομίας" και της "ελευθερίας" του.

Το Αντι-κίνημα περιέχει επομένως, ένα διπλό νόημα: με τη μορφή της άρνησης εμπεριέχει μια ερμηνεία της ποιότητας της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, ενώ με τη μορφή θέσης, που συνδέεται λογικά με κάθε άρνηση, εμπεριέχει μια έκφραση της άποψης του για τον άνθρωπο.

Ο Rückriem αναφέρει ενδεικτικά ένα απόσπασμα των Lohmann & Scheuermann (1977, 563) για την άποψη του Hartmut von Hentig σχετικά με την ερμηνεία της ποιότητας της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης: Η κοινωνία χαρακτηρίζεται και προσδιορίζεται από συστήματα λειτουργίας, τα οποία κάνουν να εμφανίζεται η εξουσία (κυριαρχία) όλο και πιο πολύ σπάνια χωρίς διαμεσολάβηση και σχεδόν καθόλου άμεσα και προσωπικά. Γι' αυτό θα πρέπει σήμερα να επιδιώκεται όχι μόνο η άρση της εξουσίας ανθρώπου πάνω σε άνθρωπο, αλλά επίσης και μάλιστα κατά κύριο λόγο, θα πρέπει να επιδιώκεται η επανάκτηση της εξουσίας του ανθρώπου πάνω στα προϊόντα του.

Η τεχνική θεωρείται ως να ασκεί η ίδια εξουσία, ως να επιδρά αυτή καθ' αυτήν απανθρωποποιητικά. Έτσι δίδεται προτεραιότητα σε μέτρα κατά των συμπτωμάτων της τεχνικής και όχι με στόχο την άρση της υπάρχουσας οικονομικά θεμελιωμένης εξουσίας (Lohmann/Scheuermann, 1977, 563). Η άποψη αυτή του von Hentig θεμελιώνεται, κατά τον Rückriem με το ακόλουθο απόσπασμα από εργασία του von Hentig : "Η πληθώρα των πραγμάτων, των μέσων, των λειτουργιών, των σχέσεων παράγει μια ασαφή πολυσύνθετη κατάσταση: δεν έχουμε πλέον πλήρη εικόνα του κόσμου μας. Ο προωθημένος καταμερισμός εργασίας, με τον οποίο μόνο μπορεί να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα της παραπάνω πληθώρας, παράγει μία υψηλού βαθμού εξάρτηση: δεν ελέγχουμε πλέον το κόσμο μας. Ο ορθολογισμός, με τον οποίο είναι δυνατό να οργανωθεί ο καταμερισμός εργασίας, παράγει ένα υψηλό βαθμό αφαίρεσης: δεν βιώνουμε πλέον τον κόσμο μας" (von Hentig, 1973 ,127).

Κατά τον Rückriem καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα και οι εναλλακτικοί που ασκούν μία αντικαπιταλιστική κριτική όπως π.χ. ο Jürgen Zinnecker, ο οποίος κατανοεί την πραγματική διαδικασία κοινωνικοποίησης κατά ένα τέτοιο τρόπο, όπου ο καπιταλισμός προκαλεί στα πλαίσια της εξέλιξης του αποκλειστικά εχθρικές προς τον άνθρωπο και καταστρεπτικές για τη ζωή επιδράσεις, πράγμα που εκφράζεται με την αναγκαστική δημιουργία "εχθρικού για τη ζωή περιβάλλοντος", με την "καταστροφή διαπαιδαγωγικών ικανοτήτων " και με την "αποπαιδαγωγικοποίηση βασικών θεσμών της κοινωνίας". Αυτό βέβαια οδηγεί πάλι αναγκαστικά στην "ανάπτυξη ενός ειδικού θεσμού αγωγής", στα πλαίσια του οποίου το καθιερωμένο σχολείο εκπληρώνει τα συμφέροντα του καπιταλισμού" (Zinnecker, 1972, 126/128).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η διαπίστωση ότι ανεξάρτητα από τον τρόπο αντανάκλασης των διαδικασιών κοινωνικοποίησης, είτε ως αναγκαιότητα της τεχνικής, είτε ως μηχανιστικού αναγκαστικού χαρακτήρα του καπιταλισμού, η αξιολόγησή τους γίνεται κατά τον ίδιο τρόπο. Κατά τον Rückriem, οι διάφορες τάσεις του σχολικού αντικινήματος- και παρ' όλες

τις μεταξύ τους διαφορές ως προς την ερμηνεία συγκεκριμένων κοινωνικών διαδικασιών - εκφράζουν κατά το ίδιο τρόπο ότι: " η φύση του ανθρώπου", η δύναμή του να αντιμετωπίζει δημιουργικά την αδυναμία προγραμματισμού της αγάπης, της εργασίας, ή της πολιτικής κινδυνεύει (Bohnsack, 1976, 442). Αυτό καθιστά αναγκαία "την αντίσταση κατά της εξέλιξης της κοινωνίας διαμέσου της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων", με τη μορφή αντι-κινήματος (Lohmann/Scheuermann, 1977, 563).

Η αντίληψη σχετικά με τον άνθρωπο που εμπεριέχεται στις περισσότερες εναλλακτικές τάσεις χαρακτηρίζεται από έναν άκρατο υποκειμενισμό, μια χωρίς όρια αισιοδοξία και εμπιστοσύνη σχετικά με την ικανότητα αυτοανάπτυξης του παιδιού, με μοναδική προϋπόθεση να εκλείψει κάθε ετεροπροσδιορισμός (von Braunmühl, 1976). Με άλλα λόγια : μία άκρατη πίστη στη φυσική ικανότητα του παιδιού για αυθόρμητη αυτονομία, αυτοπροσδιορισμό και αυτορύθμιση· επικέντρωση στις σωματικές ανάγκες του παιδιού ως φυσικά δοσμένων κινητοποιητικών μηχανισμών για αυθόρμητη, αυτοκαθοριζόμενη μάθηση, καθώς και στη μάθηση μέσα στην "πραγματικότητα"· τέλος, τεράστια ελπίδα σχετικά με την ικανότητα να αντιμετωπίζει το άτομο όλες τις παρουσιαζόμενες συγκρούσεις και διαμέσου αυτού να άρει όλα τα εμπόδια στην πορεία προς την αυθόρμητη μάθηση " στην ίδια τη ζωή" (Rückriem, 1978, 74).

Από την άλλη πλευρά βλέπει ο Rückriem: σαφή απόρριψη της αναγκαιότητας να οικειοποιηθεί το άτομο κοινωνική εμπειρία, καθώς και της αναγκαιότητας συστηματικής και πολύ περισσότερο θεσμοθετημένης διαδικασίας, διδασκαλίας και μάθησης· ισχυρή αντίσταση κατά κάθε μορφής περιορισμού των ατομικών αναγκών - ακόμη και όταν αυτό είναι κοινωνικά αγκαίο· σχεδόν απόλυτη απόρριψη παιδαγωγικών μέτρων που θα μπορούσαν να σημαίνουν περιορισμό της αυτορύθμισης: πειθαρχία, αυθεντία, έλεγχος, προγραμματισμός, μέθοδος, οργάνωση, συνέπεια κ.λ.π.

Στη βάση των παραπάνω συμπεραίνει ο Rückriem ότι πρόκειται για ουτοπία, άρνηση της πραγματικότητας, για "νησί", για " παιδαγωγική επарχία".

(4) Φιλοσοφικά κατανοείται η παραπάνω αντίληψη ως σύγχρονη ανορθολογική παραλλαγή της παλιάς "αστικής" απορίας (αδιέξοδου) σχετικά με το μηχανιστικό προσδιορισμό της κοινωνίας και της ελευθερίας του υποκειμένου, ως εκχυδαϊσμός και εκφυλισμός μιας πάντα νόμιμης αντανάκλασης πραγματικών κοινωνικών διαδικασιών (Rückriem, 1978, 75). Την αντίθεση αυτή μεταξύ μιας "μοιρολατρικής αντίληψης για την κοινωνία" και "μιας αναρχικής εικόνας του ανθρώπου" βλέπει ο Rückriem ως τη γενική φιλοσοφική βάση του σχολικού αντικινήματος, πράγμα που προσπαθεί παραδειγματικά να αποδείξει αναλύοντας κύριες έννοιες του κινήματος, όπως: "αυτοπροσδιορισμός", "προσανατολισμός στις ανάγκες", "στην αρχή της κοινωνικής μάθησης " (Rückriem, 1978, 75).

Σχετικά με τον "αυτοπροσδιορισμό", παρατηρεί ο Rückriem ότι η σχετική επιχειρηματολογία των εναλλακτικών στηρίζεται σε υποκειμενιστική απολυτότητα όταν απαιτεί να βασίζεται η παιδεία στην "ελευθερία του ατόμου"· το σχολικό αντικίνημα αντιλαμβάνεται τη δομή του υποκειμένου ως προκαθορισμένη, δηλαδή αποϊστοριοποιημένη: Το υποκείμενο-

επειδή θεωρείται προκαθορισμένο- δεν υπόκειται στη σχέση αιτιότητας μεταξύ φύσης και κοινωνίας και δεν μπορεί να υπόκειται· πρέπει αναγκαστικά να εξοστρακιστεί από την ιστορία. Αυτό εκφράζεται ακριβώς από τη "μεταφυσική" της αυθόρμητης αυτονομίας (Rückriem, 1978, 76).

Όσον αφορά το αίτημα των εναλλακτικών για προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς τις "πραγματικές ανάγκες" των παιδιών, παρατηρεί ο Rückriem, ότι οι ανάγκες των παιδιών δεν κατανοούνται τοποθετημένες στην ιστορικο- κοινωνική διαδικασία γένεσής τους, ούτε σε σχέση με τους κοινωνικά αναγκαίους στόχους. Πολύ περισσότερο βέβαια δεν σχετικοποιούνται, αλλά ούτε και επαναπροσδιορίζονται. Έτσι παραγνωρίζεται το γεγονός, ότι σε μια κοινωνία, όπου εμφανίζονται οι κοινωνικές σχέσεις ως αντικειμενικοποιημένες (Marx, 1975, 86), δεν ταυτίζονται πάντα οι υποκειμενικές ανάγκες με τα αντικειμενικά συμφέροντα. Όταν βέβαια- συνεχίζει ο Rückriem - αποκόβονται οι ανάγκες από την ιστορία τότε δεν μπορούν παρά να θεωρηθούν ως φυσικά δοσμένες στο άτομο. Το πρόβλημα κάθε μορφής "μη παρεμβατικής- παιδαγωγικής" είναι η αναγκαιότητα να προϋποθέτει την ύπαρξη φυσικά δοσμένων αναγκών. Το σχολικό αντικείμενο πρέπει λοιπόν να απαντήσει πως τελικά θα προσδιορίζει τις "πραγματικές ανάγκες" των παιδιών, χωρίς να περιπέσει σε μια νέα εκδοχή της θεωρίας της κληρονομικότητας (Rückriem, 1978, 77).

Τέλος, γίνεται κριτική στην "αρχή της κοινωνικής μάθησης" η οποία προτείνεται ενάντια στη μονοπλευρικότητα της νοητικής παιδείας. Η τελευταία θεωρείται από τους εναλλακτικούς ως υπεύθυνη για την αδυναμία των παιδιών να αντιμετωπίσουν τη ζωή και για την έλλειψη κοινωνικο-συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης, η οποία καθιστά τα παιδιά ανίκανα να ρυθμίσουν τις συγκρούσεις τους και να αντιμετωπίσουν την κοινωνικά παραγόμενη επιθετικότητα (Rückriem, 1978, 78).

Η αντιθετικότητα μεταξύ γνώσης και κοινωνικής μάθησης εκφράζει την αντίληψη της σχηματικής αντίθεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, την μοιρολατρική αντίληψη του κοινωνικού προσδιορισμού και την αναρχική αντίληψη της ατομικής ελευθερίας. Στην "αρχή της κοινωνικής μάθησης" εκφράζεται εκτός αυτού και μια άλλη αντίθεση: κατά τους εναλλακτικούς, ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τη φύση στα πλαίσια της παραγωγικής διαδικασίας. Η αντίστοιχη μορφή δράσης είναι στα πλαίσια αυτής της σχέσης η "τεχνική-εργαλειακή" συμπεριφορά, η ορθολογική ως προς το στόχο πράξη, η εργασία. Αυτή υπόκειται η ίδια- ως αντιμετώπιση της φύσης- στην αιτιότητα της φύσης, άρα προσδιορίζεται μηχανιστικά από αυτήν. Γι' αυτό δεν έχει καμιά αξία για την αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου ως υποκειμένου. Αντίθετα μάλιστα υπάρχει ο άνθρωπος στο χώρο παραγωγής μόνο ως "αγαθό εργατική δύναμη". Επομένως και οι γνώσεις και ικανότητες για τη παραγωγή αφορούν μόνο την ειδίκευση για την "εργαλειακή δράση", το "αγαθό εργατική δύναμη", και όχι το υποκείμενο άνθρωπος. Και μόνο στις αντίθετες προς την παραγωγή κοινωνικές σχέσεις - οι οποίες θεωρούνται ως ο χώρος της αντιπαράθεσης των ανθρώπων μεταξύ τους, δηλαδή ως χώρος επικοινωνίας και αλληλόδρασης των υποκειμένων, ως βασικά ή τουλάχιστον κατά προσέγγιση μη ετεροκαθοριζόμενη, απαλλαγμένη από κυριαρχία επικοινωνία στο επίπεδο μιας ποιότητας που ανταποκρίνεται στην ανθρώπινη φύση - όπου εμφανίζεται το "ελεύθερο άτομο", ο άνθρωπος ως

αυτοσκοπός. Η μεταβίβαση της απαραίτητης ικανότητας γι' αυτό το χώρο αφορά επομένως κύρια κοινωνικές ικανότητες: κοινωνική μάθηση ως προϋπόθεση αυτορυθμιζόμενης επιβολής και επικράτησης στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων πέρα από μια καταπιεστικά οργανωμένη παραγωγή.

Από τα παραπάνω συνάγει ο Rückriem ότι η αρχή της κοινωνικής μάθησης είναι αναγκαστική προϋπόθεση μιας μοιρολατρικής ερμηνείας της κοινωνικής παραγωγής και μιας αντιντετερμινιστικής αντίληψης για τον άνθρωπο (Rückriem, 1978, 79).

(5) Με μια ακριβέστερη παρατήρηση, υποστηρίζει ο ίδιος συγγραφέας, αποδεικνύεται η παιδαγωγική και η κοινωνικοπολιτική αισιοδοξία του σχολικού αντικινήματος ως επιφανειακή. Το μόνο και μοναδικό του θέμα είναι στην πραγματικότητα η απαισιοδοξία, ο σκεπτικισμός και η παραίτηση.

Η απειλή του "ελεύθερου ατόμου" από ποικίλους περιορισμούς φαίνεται να αποτελεί το κύριο πρόβλημα των εναλλακτικών. Δεδομένου ότι διακατέχονται από μια μοιρολατρική αντίληψη για την κοινωνία, λογικά θα πρέπει να θεωρείται κάθε προσπάθεια παρέμβασης χωρίς αντικείμενο. Εξάλλου, παρατηρεί ο Rückriem, η περιβόητη αυθόρμητη αυτονομία, που θεωρείται πανάκεια από τους εναλλακτικούς, δεν είναι δυνατό να υπάρξει κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες κυριαρχίας και ούτε είναι δυνατό να επιτευχθεί δια μέσου του σχολικού αντικινήματος, αφού και αυτό είναι ενταγμένο μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Εκτός βέβαια και αν υποστηρίζουν οι εναλλακτικοί την ύπαρξη μιας "αρχιμήδειας θέσης" για το εναλλακτικό κίνημα έξω από τις κοινωνικές τάξεις και την υποστασιοποίησή του σε νέο ιστορικό υποκείμενο. Αυτή φαίνεται να είναι η απάντηση των εναλλακτικών στο ερώτημα που έβαλε ο Hans Jörg Sandkühler (1978, 168 κ.ε.), στηριζόμενος στη γνωστή ρήση του Αρχιμήδη "Δος μοι πα στω και τα γαν κινασώ": Αν δεν προέλθει ο μετασχηματισμός του καπιταλισμού από την εσωτερική του αντιφατική δομή, θα πρέπει να υπάρχει ένα αρχιμήδειο σημείο έξω από τη σχέση κεφαλαίου. Που είναι αυτό το σημείο;

Ταυτόχρονα, όταν μπαίνει το ερώτημα της ανοχής εναλλακτικών προσπαθειών από το υπάρχον σύστημα, γίνεται και στους ίδιους τους εναλλακτικούς σαφής ο επικαθορισμός των προσπαθειών τους από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες". Δεν έχω την εντύπωση ότι η κοινωνία μας είναι τόσο φασιστοειδής, για να ανέχεται εναλλακτικές προτάσεις μόνο όταν και όσο αυτές έχουν χαρακτήρα παιγνιδιού, δηλαδή όσο είναι ακίνδυνες. Αν θα πίστευα αυτό τότε θα έπρεπε να μεταναστεύσω" (Winkel, 1974, 34). Αυτό βέβαια αναιρεί την άποψη για το εναλλακτικό κίνημα ως ιστορικό υποκείμενο που κατέχει αρχιμήδεια θέση.

(6) Οι εκπρόσωποι της "εναλλακτικής μάθησης" αρνούνται να γνωρίσουν την ιστορία τους. Ιστορικά σημαίνει η αντίληψη του σχολικού αντικινήματος για την κοινωνία την απολυτοποίηση μιας πρώιμης αστικής κοσμοαντίληψης με ταυτόχρονη άρνηση αναγνώρισης της προόδου της ιστορικής διαδικασίας.

Αυτό εκφράζεται στα πλαίσια του εναλλακτικού κινήματος άμεσα όταν γίνεται χρήση πρώιμων αστικών σχέσεων, για να ασκηθεί κριτική σε

όψιμες αστικές συνθήκες: Στο αντισχολείο, στην οικογένεια και γενικά σε όλη την πρωτογενή κοινωνικοποίηση θεωρούνται οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων ως ανεπηρέαστες ακόμη από τα συμφέροντα του κεφαλαίου και ο άνθρωπος δεν αντιμετωπίζεται ακόμη ως "εμπόρευμα εργατική δύναμη", η (τεχνική δεν έχει ακόμη προχωρήσει και η θεσμοποίηση βρίσκεται ακόμη στην αρχή και αυτό γιατί υπάρχουν ακόμη κάποιες "αρχαϊκές" δομές οι οποίες ανθίστανται σε μια υποταγή στα συμφέροντα του κεφαλαίου) (Negt / Kluge, 1972, 48 κ.ε.).

Αυτές οι προκαπιταλιστικές δομές θεωρούνται από τους εναλλακτικούς- και χωρίς να εξετάσουν την ιστορική νομιμοποίηση για μια τέτοια υπόθεση- ως τέτοιες που ανταποκρίνονται ακόμη κατά τον καλύτερο τρόπο στο χαρακτήρα του ανθρώπου, ως υποκειμένου, αφού ο μηχανιστικός προσδιορισμός της κοινωνίας από τον καπιταλισμό σε κείνη την εποχή δεν ήταν ακόμη ιστορικά γενικευμένος. Σήμερα οι κοινωνικές συνθήκες δεν επιτρέπουν αυθορμητισμό, φαντασία, δημιουργικότητα και ελευθερία. Η μοναδική λύση (που όμως δεν μπορεί να υπάρξει αν πάρει κανείς στα σοβαρά τη μηχανιστική αιτιότητα εξέλιξης των κοινωνικών συνθηκών όπως διατείνονται οι εναλλακτικοί) κατά τους εναλλακτικούς είναι: Πίσω στην Αρχή (Rückriem, 1978, 82).

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Οι δυσκολίες που παρουσιάζει η προσπάθεια προσέγγισης του εναλλακτικού εκπαιδευτικού κινήματος ως ενός ενιαίου και ομοιογενούς φαινομένου έχουν ήδη επισημανθεί.

Αυτές οι δυσκολίες κάνουν εκτός των άλλων και μια συνολική γενική κριτική όπως αυτή του Rückriem, σχετικά προβληματική στο βαθμό που μια τέτοια κριτική δεν μπορεί να αφορά κάθε εναλλακτική προσπάθεια, οπουδήποτε και οποτεδήποτε.

Αυτό όμως που είναι σαφές, είναι ότι η οποιαδήποτε εναλλακτική προσπάθεια στην εκπαίδευση δεν μπορεί στο όνομα ενός πραγματισμού να αγνοεί ότι αυτή η πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα ιστορικών διαδικασιών και επομένως η συγκεκριμένη αντιμετώπισή της θα πρέπει να παίρνει υπόψη της αυτές τις διαδικασίες και να εντάσσεται ταυτόχρονα σε μια λογική προοπτικής υπέρβασης αυτών των συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών.

Γιατί αυτό που έχει πρωταρχική σημασία δεν είναι να δοθεί ακόμη μια άλλη ερμηνεία της πραγματικότητας, αλλά να την υπερβούμε, να την αλλάξουμε. "Οι φιλόσοφοι ερμήνευσαν το κόσμο απλά κατά διαφορετικό τρόπο, αυτό όμως που έχει σημασία είναι να τον αλλάξεις" (Marx, 1958, 7). Η θετικότητα πολλών εναλλακτικών προσπαθειών έγκειται ακριβώς σ' αυτό: στην προσπάθειά τους να αλλάξουν την πραγματικότητα. Ο κίνδυνος που ενυπάρχει εντούτοις σε πολλές τέτοιες προσπάθειες είναι να εκπέσει κανείς σε ένα πρακτικισμό διασπώντας εντελώς τη συνολική πραγματικότητα σε μεμονωμένα στοιχεία ασυνάρτητα και αλληλοαναιρούμενα μεταξύ τους. Η κατάδυση στο καθημερινό μπορεί να αποπροσανατολίσει: "με την επικέντρωση στο δέντρο να χάσουμε το δάσος".

Εναλλακτικές προτάσεις που προσπαθούν να επιφέρουν μια λειτουργική μεταλλαγή θεσμών διαμέσου της συνεχούς παρουσίας τους στην

καθημερινή κοινωνική πράξη, που δεν εθελουφλούν για την εμβέλεια των επιδράσεων τέτοιων υπό περιορισμό πειραμάτων και εντάσσουν την προσπάθεια τους, αλλά και το αποτέλεσμά της, στο συνολικό κοινωνικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσουν ανεξάντλητη πηγή εμπειρίας, ιδεών, οραμάτων και ελπίδας για ανατροπή θεσμών, αντιλήψεων και δομών που παράγουν και αναπαράγουν τις ανισότητες, τις διακρίσεις, την καταπίεση, την εξάρτηση και την ταπείνωση ανθρώπων.

Ο ενθουσιασμός και η ελπίδα (Bloch, 1982) ως επαναστατικές κατηγορίες χρειάζεται ωστόσο να ενταχθούν στην λογική προοπτικής υπέρβασης του συνόλου των κοινωνικών συνθηκών και σχέσεων. Με αυτή την έννοια είναι κάθε εποικοδομητική κριτική απαραίτητη προκειμένου να εξετάζεται και να επανεξετάζεται κάθε εναλλακτική προσπάθεια ως προς τον αντικειμενικό της στόχο.

Κάτω από σημερινές συνθήκες είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μια κατάλληλη, οξυδερκής πολιτική που να υπερβαίνει το σύνθημα και να ανοίγει νέους δρόμους επεξεργαζόμενη την παρούσα κατάσταση στην ιστορική της διαδρομή και αντιλαμβανόμενη έγκαιρα τα όσα προμηνύονται. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να εμπεριέχει κοινωνικο-μαθησιακές προκλήσεις και διαδικασίες, θα πρέπει επιπλέον να συνδέεται και να συμπληρώνεται με πρωτοβουλίες πολιτιστικής, εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής κατεύθυνσης, καθώς και με παρεμβάσεις κοινωνικής πολιτικής και προστασίας του περιβάλλοντος εναλλακτικού χαρακτήρα, χωρίς όμως να «εξέρχονται» και να αυτοπεριορίζονται από την καθιερωμένη κοινωνία, αλλά να αποτελούν την πραγματική εναλλακτική πρόταση και αντίσταση στα πλαίσια και σε αντιπαράθεση με δομές και αντιλήψεις που (ανα)παράγουν τα δοσμένα κοινωνικά και ανθρώπινα αδιέξοδα (Alheit, 1990, 22-25. Beck, 1988, 25). Να αποτελούν με άλλα λόγια μια ρεαλιστική ουτοπία με την έννοια του Ernst Bloch. Το «όραμα προς τα εμπρός», το ουτοπικό «όχι ακόμη», δεν συνίσταται πλέον στην ανακάλυψη ενός μακρινού Eldorado, μιας μακρινής Εδέμ, αλλά στο πρόταγμα για ανακατασκευή αυτού, μέρος του οποίου αποτελούμε (Bloch, 1959, 9-10 και 1622).

Η πορεία προς μια συγκεκριμένη ουτοπία προϋποθέτει, εκτός των άλλων, μια πολιτιστική σφαίρα έξω από τους συσχετισμούς αξιοποίησης του κεφαλαίου. Σήμερα έχει απορροφηθεί αυτή η σφαίρα πλήρως από τη σφαίρα της αγοράς, της παραγωγής και της οικονομίας και κινδυνεύει να απολέσει πλήρως και την τελευταία πολιτισμική και χειραφετητική της στιγμή.

Θα πρέπει επομένως να περάσουμε από τη διαμαρτυρία στην αντίσταση εναντίον του νεοφιλελευθερισμού και της παλινόρθωσης νεοσυντηρητικών συνταγών. Η προσπάθεια θα πρέπει να επικεντρώνεται ταυτόχρονα στη διατήρηση των θετικών κεκτημένων, αλλά και σε αλλαγές που βαθαίνουν και εδραιώνουν την δημοκρατία, την αυτονομία, την χειραφέτηση, την κριτική σκέψη και πράξη. Ωστόσο είναι απαραίτητη η οργάνωση και η αέναη προσπάθεια. Χρειάζεται βέβαια να μας είναι συνειδητό αυτό που παρατηρούσε ο Walter Benjamin στο σημείωμά του Η πολιτικοποίηση της διανοήσης (Die Politisierung der Intelligenz), στο βιβλίο του Angelus Novus: «Η οργάνωση είναι το καθαυτό μέσον...εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η αντικειμενοποίηση των ανθρώπινων σχέσεων - το μόνο μέσο ωστόσο εντός του οποίου είναι δυνατή η υπέρβασή της» (Benjamin, 1966, 423). Τέλος διαμέσου του αναστοχασμού και της (αυτο)κριτικής σε σχέση με το ρόλο της πολιτικής, αλλά και της αλλαγής της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών

σχέσεων είναι σκόπιμο να οργανώσουμε τη δράση μας λαμβάνοντας υπόψη μας αυτό που διαπίστωσε η Rosa Luxemburg στα 1919 σχετικά με την προλεταριακή επανάσταση, παραφράζοντας και προσαρμόζοντάς το βέβαια στην εποχή και την κατάστασή μας: Ενώ ακόμη βρισκόμαστε καταμεσής του αγώνα, καταμεσής των νικηφόρων δακρύων του νεοφιλελευθερισμού, πρέπει να δώσουμε αναφορά για τα συμβάντα και να μετρήσουμε /να εκτιμήσουμε τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους με το μεγάλο ιστορικό μέτρο. Ο αγώνας προς μια συγκεκριμένη ουτοπία δεν έχει χρόνο για χάσιμο, επιτίθεται αδιάκοπα πάνω από ακόμη ανοιχτές πληγές, πέραν από 'νίκες' και 'ήττες'-προς την κατεύθυνση των μεγάλων σκοπών του (Luxemburg, 1966,204). Η κρίση μπροστά στην οποία βρισκόμαστε όχι μόνο δεν αλλάζει το ρόλο μας ως συνειδητών πολιτών, τον ρόλο των διανοουμένων, αλλά και του κάθε σκεπτόμενου πολίτη, αντίθετα μάλιστα τον κάνει πιο επιτακτικό και αναγκαίο και επιβάλλει να θυμόμαστε μια κοινωνική εντολή: να ασκούμε κριτική, να αποκαλύπτουμε, να διαφωτίζουμε, να παράγουμε και να ασκούμε μια πραγματική πολιτική, πολιτισμό και παιδεία, να συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός άλλου κόσμου, όπου οι άνθρωποι θα δημιουργούν, θα εκφράζονται ελεύθερα, θα βρίσκουν νόημα στη ζωή, θα ερωτεύονται, θα ονειρεύονται και θα χαλκεύουν ουτοπίες κοντινές και μακρινές, ενάντια στο σκοταδισμό, τη μεταφυσική, τη θεοκρατία και τις θρησκοληψίες, τον τεχνοκρατισμό, τις ιεραρχήσεις και τους διαχωρισμούς, τις αυταρχικές εξουσίες, το λαϊκισμό, την αλλοτρίωση, τις κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις, τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, το ρατσισμό και τις μισαλλοδοξίες.

Σας καλώ όλους, μαζί με τον Brecht και τον Benjamin, να καλωσορίσουμε την κρίση!!!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- v. Alemann U. (1983). Krisen der Arbeitsgesellschaft- Katharsis der Interessenvermittlung? In Mattes J. (Hrsg.). *Krise der Arbeitsgesellschaft Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982* (σελ.535-553). Frankfurt a. Main.
- Alheit P. (1990). Abschied von der Lohnarbeit? Bemerkungen zu einer Erweiterung des Arbeitsbegriffs. In Alheit P. et al (Hrg) (1990). *Abschied von der Lohnarbeit?* Universität Bremen, Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd.12
- Αλτουσέρ Λ. (1983). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα.: Θεμέλιο. δ' εκδ. (α' εκδ. 1981)
- Beck U. (1988). *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a/M
- Beck J. / Clemenz et.al. (1977). *Erziehung in der Klassengesellschaft*. Frankfurt a/M.
- Beck J. (1977). Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft. In Beck, J./Clemenz et.al.. *Erziehung in der Klassengesellschaft* (92-125). Frankfurt a/M.
- Beck J. / Boehncke H. / Vinnai G. (1979). Nachwort der Herausgeber. In van Dick Lutz. *Alternativschulen* (310-316). Hamburg: Reinbek.
- Bloch E. (1982). *Das Prinzip Hoffnung* (I, II, III, Bände). Frankfurt a/M. (8.Auflage).

- Becker E.& Jahn T. (1989). *Soziale Ökologie als Krisenwissenschaft*. Frankfurt a. M., 2. έκδοση, AP1 από τη σειρά: Sozial-ökologische Arbeitspapiere, της Ερευνητικής Ομάδας Soziale Ökologie.
- Benjamin Walter (1966). Politisierung der Intelligenz. In *Angelus Novus*, Frankfurt am Main.
- Benjamin Walter (1965). Geschichtsphilosophische Thesen. In Walter Benjamin. *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze* (σελ.78-94). Frankfurt am Main.
- Betz Tanja (2004). *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten) Milieus*. Arbeitspapier II – 16, Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik) Universität Trier.
- Bloch Ernst (1964, 1985). *Geist der Utopie*. Zweite Fassung 1923: Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag
- Bloch Ernst (1982). *Das Prinzip Hoffnung* Bd. I.,II, III, Frankfurt a/M (8. Auflage).
- Bohnsack F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg.
- von Braunmühl E.(2/1976). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim.
- van Dick L. (1979). *Alterantivschulen*. Hamburg: Reinbek.
- Derrida Jacques (1996). *Marx' Gespenster*. Frankfurt am Main.
- Drechsel Rainer et al. (Hrg) (1987). Ende der Aufklärung? Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, Bd. 6. Bremen.
- Eco Umberto (1983). Διάλεξη στο Συνέδριο με θέμα «Création et développement» τον Φεβρουάριο του 1983 στο Πανεπιστήμιο της Sorbonne στο Παρίσι, όπως δημοσιεύθηκε στη γερμανική εφημερίδα Frankfurter Rundschau στις 19.03.1983.
- Elsen Susanne (1998). *Gemeinwesenökonomie- eine Antwort auf Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung?* Luchterhandverlag.
- Forrester Viviane (1997). *Der Terror der Ökonomie*. Wien.
- Habermas Jürgen (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a./M.
- van Hentig H. (1973). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart/ München.
- Höchstetter W. K.(1975). *Der Tod der Schule oder die Selbstbefreiung der Belehrten*. Starnberg.
- Hurrelmann K.(1975). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Hamburg: Reinbek.
- Ιπποκράτης (1992). Περί κρίσιων. Στο *Άπαντα*, τόμ. 3. Αθήνα: εκδ. Κάκτος
- Ιπποκράτης (1992). Περί κρίσιμων. Στο *Άπαντα*, τόμ. 3. Αθήνα: εκδ. Κάκτος
- Koneffke Gernot (1973). Integration und Subversion. *Das Argument*, 54, 380-431. Berlin.
- Kosselek Reinhart.(1973). *Kritik und Krise*. Frankfurt a. M.
- Künkel Klaus (Februar 1985). Wilhelm von Humboldt und die (Universitäts-) Demokratie. In *Kassandra*, Hochschul - und wissenschaftskritisches Magazin für die Technische Universität Berlin.
- Lefebvre Henri (1978). *Einführung in die Modernität, Zwölf Präludien*. Frankfurt a/M.

- Liebknicht W. (1981). *Wissen ist Macht-Macht ist Wissen*. Festrede, gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungsvereins am 5. Februar 1982. Berlin.
- Löhmman I./ Scheuermann B. (3. Jg. H.5). Zur Entschuldungsdiskussion in der BRD. *Demokratische Erziehung*, 5, 557-570.
- Luxemburg Rosa (1966). *Politische Schriften II*. Frankfurt am Main.
- Μάμφορντ Λιούις (1998). *Η ιστορία των Ουτοπιών*. Σκόπελος: Εκδόσεις Νησίδες
- Μάμφορντ Λιούις (1985). *Ο μύθος της μηχανής*. Αθήνα
- Market W. (1977). Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes. In Beck/Clemenz et.al., ό.π. 17-51.
- Marx Karl (1953). *Grundrisse zu einer Kritik der Nationalökonomie*. Berlin.
- Marx Karl (1975). *Das Kapital*. M.E.W. 23. Ost-Berlin.
- Marx Karl (1958). Thesen über Feuerbach. In *M.E.W.*, Bd. 3. Ostberlin.
- Münchmeier Richard (1992). Krise als Chance. In Rauschenbach/Gängler (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (σελ.133-147). Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Negt Oskar/Kluge Alexander (1972). *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt a/M..
- Negt Oskar (1975/76). Schule als Erfahrungsprozess. Gesellschaftliche Aspekte des Glockssee-Projekts. *Ästhetik und Kommunikation*, 6/7 Jg., H.22/23.
- Nyssen Friedhelm (1971). *Schulkritik als Kapitalismuskritik*. Köln.
- Παπαϊωάννου Σκεύος (1991). Δυνατότητες και όρια εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Παπαϊωάννου Σκεύος (1994). Ενσωμάτωση και ανατρεπτικότητα: Το εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από συνθήκες μετάβασης και κρίσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 47-55. Αθήνα
- Papaioannou Skevos (1994). *Modernisierung und Bildung in Griechenland*. Vol. Nr.27. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung Universität Bremen.
- Plath Peter/Sandkühler, Hans Jörg (Hrg) (1978). *Theorie und Labor. Dialektik als Programm der Naturwissenschaft*. Köln.
- Polanyi Karl (1977). *The Great Transformation. Politische und Ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Wien.
- Ramserger Jörg (1975). *Gegenschulen*. Bad Heilbrunn.
- Rang Adalbert/Rang-Dudzik Brita (1978). Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik (σελ. 6-62). In *Das Argument*. Sonderband 21: Schule und Erziehung. Berlin.
- Reimer Everett (1978). *Schafft die Schule ab. Befreiung aus der Lernmaschine*. Hamburg.
- Rückriem Georg (1978). Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. In *Das Argument*, Sonderband 21: Schule und Erziehung (σελ.62-87). Berlin
- Sandkühler Hans Jörg (1978). Gesellschaft als Naturprozess. In Peter Plath/H.J. Sandkühler (Hrsg), *Theorie und Labor. Dialektik als Programm der Naturwissenschaft*. (σελ. 168 κ.ε.). Köln

- Starm R. (1973). Historische Aspekte des Krisenbegriffs. In Jänicke M.(Hrsg.). *Politische Systemkrisen*. Köln.
- Ullrich Otto (1987). Bildung und neue Technologien. Gestaltungsansätze im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand. In Rainer Drechsel et al. (Hrg): *Ende der Aufklärung?* (σελ.324-350) Universität Bremen, Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung, Bd. 6.Bremen.
- Winkel Rainer (1974). *Das Ende der Schule*. München.
- Zinnecker Jürgen (1972). Chancen für Gegenschulen. In Initiativgruppe Solingen (Hgr), *Schule ohne Klassenschraken*. Reinbek.