

Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ

Μάθηση και κοινωνική θεωρία

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της θεωρίας του Κ. Μαρξ –αν εξαιρέσει κανείς ελάχιστες εργασίες (βλ. Μανακόρντα, 1983)– δεν έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής διαπραγμάτευσης. Κατά κανόνα οι μαρξιστές αρκούνται σε μια επιλεκτική χρησιμοποίηση ορισμένων θέσεων του Κ. Μαρξ, αποσπασμένων από τη συγκεκριμένη ιστορική και γνωστική συγκυρία κατά την οποία διατυπώθηκαν, προς επιβεβαίωση των ιδίων απόψεων. Στο παρόν άρθρο εμείς θα επιχειρήσουμε: α) να αναλύσουμε ορισμένες κομβικές παιδαγωγικές διαστάσεις της μαρξικής θεωρίας, β) να εντοπίσουμε σημαντικές ιστορικές στιγμές της διαδικασίας διαμόρφωσης των παιδαγωγικών ιδεών του Κ. Μαρξ, γ) να αναδείξουμε την κοινωνική σημασία αλλά και τους ιστορικούς περιορισμούς της μαρξικής αντίληψης περί πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

Κατά την άποψή μας, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Μαρξ δεν συναρτούν κάποιο αυτόνομο θεωρητικό μόρφωμα (π.χ. κάποιο ανεξάρτητο σύστημα Φιλοσοφίας ή Κοινωνιολογίας της Παιδείας), αλλά αναπτύχθηκαν κατά τη διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένων ερευνητικών ζητημάτων που τέθηκαν σε πρώτο πλάνο στη συγκεκριμένη ιστορική και επιστημονική συγκυρία.

Ο Μαρξ δημιούργησε μια πολυεπίπεδη επιστημονική θεωρία επικεντρώνοντας την προσοχή του κυρίως στη μελέτη τριών εσωτερικά συνδεδεμένων γνωστικών αντικειμένων: α) της δομής και της ιστορίας της ανθρώπινης κοινωνίας, β) του κεφαλαιοκρατικού κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού, γ) των προϋποθέσεων της αταξικής, κομμουνιστικής κοινωνίας. Μέσα από την πολύχρονη επιστημονική έρευνα ο Μαρξ κατέληξε: α) στη διατύπωση της υλιστικής θεώρησης της ιστορίας, β) στη θεωρητική αναπαράσταση της πολιτικής οικονομίας της κεφαλαιοκρατίας μέσω συστήματος κατηγοριών και νόμων, γ) στην επιστημονική πρόβλεψη της νέας κοινωνίας (Βαζιούλιν, 1975).

Έτσι, η υλιστική θεώρηση της ιστορίας ανέτρεψε την ιδεαλιστική αντίληψη ότι η διάδοση των «ορθών», «έλλογων» ιδεών και η ηθική αγωγή οδηγεί στη μετάβαση στο «βασιλείο της ελευθερίας και της ισότητας» και συνέβαλε στην ανάδειξη των υλικών όρων που δημιουργούν και αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η διερεύνηση της πολιτικής οικονομίας της κεφαλαιοκρατίας συντέλεσε στη θεωρητική απεικόνιση του υποκειμένου της ερ-

γασίας και του τύπου παιδείας που απορρέει από τον κεφαλαιοκρατικό καταμερισμό της εργασίας. Τέλος, η επιστημονική πρόβλεψη της μελλοντικής αταξικής κοινωνίας παρέχει τη δυνατότητα ανάδειξης των εγγύτερων και απώτερων προοπτικών ανάπτυξης της κοινωνίας και επιστημονικής θεμελίωσης του παιδαγωγικού ιδεώδους ως πτυχής του κοινωνικού ιδεώδους.

Η επιστημονική πρόβλεψη των προοπτικών ανάπτυξης της κοινωνίας δεν αποτελεί για τον Κ. Μαξ ουτοπική κατασκευή κάποιου εξωιστορικού συστήματος αξιών (ελευθερίας, δικαιοσύνης, ισότητας, κλπ.), αλλά συνδέεται με τη συστηματική επιστημονική ανάλυση των κοινωνικών αντιθέσεων της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι μεθολογικές προϋποθέσεις για την υπέρβαση των δύο βασικών κατειθύνσεων της παραδοσιακής Παιδαγωγικής: α) της φιλοσοφικής (ερμηνευτικής, φαινομενολογικής, κλπ.) Παιδαγωγικής, η οποία επικεντρώνεται στη θεωρητική θεμελίωση των σχολών της Αγωγής στηριγμένη στις αρχές της γερμανικής ιδεαλιστικής Φιλοσοφίας (κυρίως στη νεοκαντιανή αξιολογία), β) της εμπειρικής, θετικιστικής Παιδαγωγικής, οι εκπρόσωποι της οποίας δίνουν έμφαση στην ακριβή περιγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας βάσει των μεθόδων των φυσικών επιστημών, στην «αντικειμενικότητα» της γνώσης, κλπ. Οι προαναφερόμενες τάσεις αναπαράγουν τη νεοκαντιανή αντιδιαστολή φυσικών επιστημών και «επιστημών του πνεύματος», «εξήγησης» του φυσικού κόσμου και «κατανόησης» του πολιτισμικού κόσμου, «νομοθετικών» και «ιδεογραφικών» μεθόδων, του διπόλου θετικιστικού αντικειμενισμού-κονστрукτιβιστικού υποκειμενισμού. Η μέθοδος επιστημονικής έρευνας του Κ. Μαξ μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των κοινωνικών αιτιών που δημιουργούν την προαναφερόμενη επιστημολογική ρήξη στη σφαίρα των κοινωνικών επιστημών (Δαφέρμος, 2003).

Η μέθοδος επιστημονικής έρευνας του Κ. Μαξ εμπεριέχει σημαντικές παιδαγωγικές διαστάσεις. Η παραγωγή νέας γνώσης εμπεριέχει ως επιμέρους στοιχείο την κριτική εκτίμηση της συσσωρευμένης γνώσης μέσα από το πρίσμα των αναπτυσσόμενων κοινωνικών αναγκών, κατά συνέπεια εμπεριέχει μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον χαρακτήρα και τις μορφές μάθησης. Πέραν τούτου, η χαρακτηριστική για τον μαρξισμό μορφή θεωρητικής απεικόνισης της κοινωνίας προϋποθέτει την ανάπτυξη διαμεσολαβητικών κρίσεων για τη μετάβαση της επαναστατικής τάξης από την «κατ' αίσθησιν», αυθόρμητη πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας στη συνειδητή, θεωρητική απεικόνισή της. Σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες θεωρίες μάθησης που αποτελούν μορφές διαχείρισης και αναπαραγωγής της συσσωρευμένης γνώσης η μαθησιακή διαδικασία στον Κ. Μαξ παρουσιάζεται ως διαδικασία τοποθέτησης και απόπειρα επίλυσης ανοικτών προβλημάτων, ως ανάλυση της διαλεκτικής διαδικασίας εμφάνισης και υπέρβασης αντιθέσεων. Ο μαρξισμός εμπεριέχει ως αναπόσπαστη πτυχή του όχι μόνο μια ριζοσπαστική κριτική της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και μια κριτική εκτίμηση του πολιτισμικού κεκτημένου που εντάσσεται σε μια διαλεκτική, διερευνητική διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης και δημιουργικής μάθησης. *Η κατανόηση της γνωστικής διαδικασίας ως αντιφατικής ενότητας αληθούς γνώσης και πλάνης, σχετικής και απόλυτης αλήθειας, κίνησης από το αισθητηριακά αφηρημένο προς το συγκεκριμένο και ανάβασης από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο διαμορφώνουν το επιστημολογικό πλαίσιο για μια ριζικά διαφορετική λογική οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας* (Πατέλης, 1995, 1998).

Η κριτική του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας από τον Κ. Μαρξ

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε ορισμένες σημαντικές ιστορικές στιγμές της διαμόρφωσης των αντιλήψεων του Κ. Μαρξ για τη σχέση Παιδείας και ανάπτυξης της προσωπικότητας. Στη γυμνασιακή έκθεση «Σκέψεις ενός νεαρού για την επιλογή επαγγέλματος» ο Κ. Μαρξ διατύπωσε την άποψη ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή επαγγέλματος θα πρέπει να είναι η ευτυχία της ανθρωπότητας. Ο Κ. Μαρξ υιοθετούσε την αντίληψη ότι ο άνθρωπος μπορεί να επιτύχει την προσωπική του αυτοολοκλήρωση μόνο όταν εργάζεται προς όφελος της κοινωνίας (Marx, 1975a). Η επιλογή επαγγέλματος και κατεύθυνσης σπουδών δεν θα πρέπει, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, να καθοδηγείται από συγκυριακές καταστάσεις ή κάποιο στενά ιδιωτικό συμφέρον, αλλά από την επιδίωξη του νέου να εργαστεί προς το συμφέρον της ανθρωπότητας.

Μετά τις σπουδές του στη νομική σχολή του πανεπιστημίου του Βερολίνου, ο Κ. Μαρξ από την ενασχόληση με τη φιλοσοφία του κράτους και του δικαίου πέρασε στην άμεση συμμετοχή στις πολιτικές συγκρούσεις, ασκώντας ριζοσπαστική κριτική στην αντιδραστική πολιτική του πρωσικού κράτους. Στο άρθρο του «Συζητήσεις για την ελευθερία του τύπου...», που δημοσιεύτηκε στην «Rheinische Zeitung» το 1842, ο Κ. Μαρξ άσκησε δριμύτατη κριτική στον θεσμό και στην πρακτική της λογοκρισίας από τις θέσεις των επαναστατών-δημοκρατών. Στη συνέλευση των νομοκατεστημένων τάξεων ο εκπρόσωπος των ευγενών υπεραμύνθηκε της λογοκρισίας, ισχυριζόμενος ότι αυτή ήταν απαραίτητη εξαιτίας «της αιώνιας ανωριμότητας του ανθρώπινου γένους». «Γι' αυτόν», παρατηρεί ο Κ. Μαρξ, «η πραγματική διαπαιδαγώγηση συνίσταται στο να κρατά φασκιωμένο σ' όλη του τη ζωή τον άνθρωπο, διότι μαθαίνοντας να περπατάει μαθαίνει να πέφτει και μόνο πέφτοντας θα μάθει να περπατάει. Αν όμως όλοι εμείς παραμείνουμε φασκιωμένοι, τότε ποιος θα μας φασκίωνει; Αν όλοι μας μείνουμε ξαπλωμένοι στην κούνια, τότε ποιος θα μας κουνάει; Αν όλοι μείνουμε φυλακισμένοι, τότε ποιος θα είναι ο δεσμοφύλακάς μας;» (Marx, 1975b).

Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο παρά το γεγονός ότι ο Κ. Μαρξ ασκούσε ριζοσπαστική κριτική της πολιτικής του πρωσικού κράτους και ειρωνευόταν εκείνους που του προσέδιναν τον ρόλο του παιδαγωγού της κοινωνίας, ταυτόχρονα, αυτός δεν είχε ακόμη απελευθερωθεί από την ιδεαλιστική αυταπάτη σχετικά με τη δυνατότητα δημιουργίας «έλλογου», «κοινωνικού» κράτους ως ένωσης των ελεύθερων πολιτών μέσω της μετατροπής των ιδιωτικών συμφερόντων τους σε γενικά και καθολικά [από αυτή την άποψη χαρακτηριστικό είναι το άρθρο του «Η επιφυλλίδα στο Νο 179 της «Kolnische Zeitung» (Marx, 1975c)]. Γενικότερα, η σύγκρουση δέοντος και Είναι, μεταξύ των υψηλών ηθικών καθηκόντων και της σκληρής πεζής πραγματικότητας αποτελεί μια από τις βασικές αντινομίες της ιδεαλιστικής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Όμως, ο Κ. Μαρξ ήδη στην εργασία του *Κριτική της εγγεληνής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου* πραγματοποίησε ένα σημαντικό βήμα μετάβασης από τον ιδεαλισμό στον υλισμό, καταλήγοντας στο συμπέρασμα σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο της σφαίρας των ιδιωτικών συμφερόντων (της «κοινωνίας των ιδιωτών») στη διαμόρφωση του κράτους. Ο Κ. Μαρξ αρχίζει να υπερβαίνει τις ιδεαλιστικές αυταπάτες σχετικά με τον χαρακτήρα του κράτους και στην εισαγωγή του προαναφερόμενου έργου η χειραφέτηση του ανθρώπου συνδέεται με τη χειραφέτηση της εργατικής τάξης (Μαρξ, 1978a, 31).

Στα *Οικονομικά-Φιλοσοφικά Χειρόγραφα του 1844* η προσοχή του Κ. Μαρξ επικεντρώθηκε στη μελέτη της σφαιράς των ιδιωτικών συμφερόντων (της «κοινωνίας των ιδιωτών») και στη συστηματική κριτική της πολιτικής οικονομίας, που μέχρι τότε παρουσιάζονταν ως επιστήμη για τον πλουτισμό. Έτσι, από την κριτική του κράτους και του δικαίου η έρευνα του Κ. Μαρξ μετατοπίστηκε στην κριτική διερεύνηση της πολιτικής οικονομίας. Σ' αυτή την εργασία για πρώτη φορά παρουσιάζονται τα τρία συστατικά μέρη του μαρξισμού στην αμοιβαία συνάφειά τους. *Η ανάπτυξη και η διαπαιδαγώγηση του ατόμου δεν διερευνάται σε κάποιο καθαρά φιλοσοφικό επίπεδο, ούτε στη σφαίρα της αλληλεπίδρασης κράτους και «κοινωνίας των ιδιωτών», αλλά σε σχέση με το πρόβλημα της εργασίας.*

Κεντρική ιδέα των *Οικονομικών-Φιλοσοφικών Χειρογράφων του 1844* του Κ. Μαρξ ήταν η αντίληψη για τον καθοριστικό ρόλο της αποξενωμένης εργασίας στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Οι ποικίλες μορφές αποξενωμένης εργασίας (αποξένωση του ανθρώπου από το προϊόν της εργασίας του, αποξένωση του ανθρώπου από την ίδια την παραγωγική δραστηριότητα, αποξένωση του ανθρώπου από τους άλλους ανθρώπους και αποξένωση του ανθρώπου από τον ίδιο τον εαυτό του) συνδέονται με την κυριαρχία της ιδιωτικής ιδιοκτησίας¹. *Η χειραφέτηση της κοινωνίας από την ιδιωτική ιδιοκτησία μπορεί, κατά τον Κ. Μαρξ, να επιτευχθεί μόνο μέσω της κοινωνικής χειραφέτησης της εργατικής τάξης.*

Σε αντιδιαστολή με την άποψη των διαφωτιστών περί ύπαρξης κάποιας αιώνιας, αμετάβλητης «ανθρώπινης φύσης» ο Κ. Μαρξ θεωρούσε ότι η συνείδηση του ανθρώπου αποτελεί προϊόν της ιστορικής διαδικασίας. «Η καλλιέργεια των πέντε αισθήσεων είναι το έργο όλης της ιστορίας που προηγήθηκε» (Μαρξ, 1975, 134). Η κυριαρχία της ωμής πρακτικής ανάγκης εμποδίζει τη μετατροπή των αισθήσεων του ανθρώπου σε πραγματικά ανθρώπινες αισθήσεις. Η άλλη όψη του εκλεπτυσμού των αναγκών που δημιουργείται από τη βιομηχανία σε συνθήκες κεφαλαιοκρατίας είναι ο πρωτογονισμός και ο κτηνώδης εκφυλισμός τους. Ο Κ. Μαρξ αμφισβητεί τις αφελείς, ιδεαλιστικές, χαρακτηριστικές για τους διαφωτιστές ιδέες ότι η εξάπλωση των «ορθών» αισθητικών, ηθικών και επιστημονικών ιδεών επαρκεί για την ανατροπή της κοινωνικής ανισότητας, και τεκμηριώνει τη θέση ότι ο ριζικός κοινωνικός μετασχηματισμός και η χειραφέτηση του ανθρώπου είναι αδύνατη δίχως την υπέρβαση της ιδιωτικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής. «Το ξεπέραςμα της ατομικής ιδιοκτησίας είναι κατά συνέπεια η πλήρης χειραφέτηση όλων των ανθρώπινων αισθήσεων και ιδιοτήτων» (Μαρξ, 1975, 131).

Εξαιρετική σημασία για την επιστημολογική οριοθέτηση ενός διαφορετικού τύπου μάθησης έχουν οι αντιλήψεις του Κ. Μαρξ σχετικά με την προοπτική ανάπτυξης ενιαίας επιστήμης. «Η ιστορία η ίδια είναι ένα πραγματικό μέρος της φυσικής ιστορίας και της φύσης που είναι ο άνθρωπος. Η φυσική επιστήμη θ' αντικαταστήσει με τον καιρό την επιστήμη του ανθρώπου, όπως η επιστήμη του ανθρώπου θ' αντικαταστήσει τη φυσική επιστήμη: θα υπάρξει μια μόνο επιστήμη» (Μαρξ, 1975, 136). Η μακροπρόθεσμη κλίμακας ιστορική πρόβλεψη του Κ. Μαρξ περί ενιαίας επιστήμης έχει επιβεβαιωθεί από τις σύγχρονες τάσεις ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, όταν με έντονο τρόπο διαφαίνονται οι ιστορικοί περιορισμοί όχι μόνο της στενής επιστημονικής εξειδίκευσης, αλλά και της μονόπλευρα αναλυτικής διδασκαλίας ασύνδετων μεταξύ τους γνωστικών αντικειμένων².

Η θεμελίωση μιας νέας αντίληψης για τη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου προϋποθέτει

την ανάπτυξη μιας νέας θεωρίας για την ουσία της κοινωνίας. Ο Κ. Μαρξ άσκησε δορυμύτατη κριτική στις νατουραλιστικές αντιλήψεις που εξέταζαν τον άνθρωπο μέσα από το πρίσμα του βιολογικού ντετερμινισμού και παρουσίαζαν την κοινωνία ως ένα μηχανικό άθροισμα αποσπασμένων μεταξύ τους ατόμων (βλ. Μπιτσάκης, 1981, Bitsakis 1996). Σε αντιστοιχία με την έκτη θέση του Κ. Μαρξ για τον Φόυερμπαχ η ουσία του ανθρώπου δεν αποτελεί αφαίρεση που ενυπάρχει στο ξεχωριστό άτομο, αλλά εμπεριέχει το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας ριζικά διαφορετικής κατανόησης της Παιδαγωγικής σε σχέση με τις αγοραίες, απολογητικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στην αστική κοινωνία και εδράζονται σε δύο βασικές παραδοχές: α) την *φυσιοποίηση κοινωνικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων* παρουσιάζοντάς τα ως εκφάνσεις κάποιας αιώνιας και αμετάβλητης «ανθρώπινης φύσης», β) στην *ιδεαλιστική ερμηνεία της παιδαγωγικής σχέσης* στη βάση κάποιου εξωιστορικού συστήματος υπερβατικών πνευματικών αξιών, προτύπων, ιδεωδών.

Γενικότερα, στις *Θέσεις για τον Φόυερμπαχ* εμπεριέχεται μεθοδολογική κριτική της παραδοσιακής Παιδαγωγικής. «Το κύριο ελάττωμα κάθε υλισμού (συμπεριλαμβανομένου και του Φόυερμπαχ) είναι ότι το αντικείμενο, η πραγματικότητα, η αισθαντικότητα προσλαμβάνονται μόνο με τη μορφή του αντικειμένου ή της ενατένισης, και όχι ως αισθητή ανθρώπινη δραστηριότητα, ως πρακτική, όχι υποκειμενικά. Να γιατί η ενεργητική πλευρά έχει αναπτυχθεί από τον ιδεαλισμό, σε αντίθεση προς τον υλισμό, – αλλά μονάχα αφηρημένα, γιατί ο ιδεαλισμός δεν γνωρίζει, φυσικά, την πραγματική, αισθητή δραστηριότητα ως τέτοια» (Μαρξ, 1955d, 1). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο Μαρξ άσκησε δορυμύτατη κριτική σε δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της παραδοσιακής Παιδαγωγικής. Η πρώτη προσέγγιση συνίσταται στην ενατενιστική, νατουραλιστική παρουσίαση του παιδαγωγούμενου ως απλώς και μόνο αντικειμένου διαπαιδαγώγησης που οδηγεί στην υποτίμηση του ενεργού χαρακτήρα του και της ανάγκης υπολογισμού των ενδιαφερόντων του. Ο παιδαγωγούμενος εξετάζεται ως «*tabula rasa*», στον οποίο ο παιδαγωγός «εγχαράζει» αξίες, μεταδίδει γνώσεις, κλπ. Η δεύτερη προσέγγιση συνίσταται στην ιδεαλιστική αντίληψη ότι η κοινωνική διάρθρωση είναι αποτέλεσμα της αυτόβουλης, αυτοπροσδιοριζόμενης πνευματικής δραστηριότητας των υποκειμένων.

Επίκαιρη παραμένει η κριτική του Κ. Μαρξ στον μηχανιστικό υλισμό και στην αντίληψη περί παντοδυναμίας των εξωτερικών συνθηκών, της παιδείας, κλπ. «Η υλιστική θεωρία ότι οι άνθρωποι είναι προϊόντα των περιστάσεων και της παιδείας και ότι οι αλλαγμένοι άνθρωποι είναι προϊόντα άλλων περιστάσεων και διαφορετικής παιδείας ξεχνάει ότι οι άνθρωποι είναι ακριβώς εκείνοι που αλλάζουν τις περιστάσεις και ότι ο παιδαγωγός έχει κι αυτός ανάγκη να παιδαγωγηθεί. Γι' αυτό τείνει αναπόφευκτα να διαιρέσει την κοινωνία σε δύο μέρη που το ένα τους βρισκείται πάνω από την κοινωνία (λ.χ. στον Ρόμπερτ Όουεν). Η σύμπτωση της αλλαγής των περιστάσεων και της ανθρώπινης δραστηριότητας μπορεί να κατανοηθεί ορθολογικότερα μονάχα σαν επαναστατική πρακτική» (Μαρξ, 1955d, 2).

Η εν λόγω προσέγγιση εδράζεται σε μια διαφωτιστική, ιδεαλιστική αντίληψη περί παντοδυναμίας των περιβαλλοντικών συνθηκών που απολυτοποιεί τις δυνατότητες της παιδαγωγικής επίδρασης, δίχως να προσδιορίζει τα όρια και τους ιστορικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης μορφής οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης. Από τον Κ. Μαρξ τίθεται

σε μεθοδολογικό επίπεδο το ζήτημα της επανατροφοδότησης, αντεπίδρασης του παιδαγωγούμενου στον ίδιο τον παιδαγωγό. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης μετασχηματίζεται όχι μόνο ο παιδαγωγούμενος, αλλά και ο ίδιος ο παιδαγωγός. Η παιδαγωγική σχέση είναι αμφίδρομη σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοϊστορική συγκυρία. Η σύμπτωση της αλλαγής των κοινωνικών συνθηκών και της αλλαγής των ανθρώπων ως υποκειμένων πραγματοποιείται, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, στα πλαίσια της επαναστατικής πρακτικής.

Στη Γερμανική ιδεολογία ο Κ. Μαρξ ανέλυσε τις επιπτώσεις του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας (την αντίθεση πνευματικής-χειρωνακτικής εργασίας, την αντίθεση πόλης-χωριού, κλπ.) για την ανάπτυξη των κοινωνικών υποκειμένων σε διαφορετικά στάδια ιστορικής ανάπτυξης. Η εξαιρετική συγκέντρωση καλλιτεχνικού ταλέντου σε ξεχωριστά άτομα συνδέεται με την κατάπνιξη του στην τεράστια μάζα και αποτελεί συνέπεια του καταμερισμού εργασίας (Marx, 1975e). Ο Κ. Μαρξ αμφισβήτησε τη βιολογική ερμηνεία του ταλέντου ως αποτελέσματος κάποιων έμφυτων, κληρονομικών ικανοτήτων των ατόμων και τη νατουραλιστική Παιδαγωγική που εδράζεται σ' αυτή την παραδοχή. Ο Κ. Μαρξ ασκούσε κριτική στις μικροαστικές αντιλήψεις του Στίρνερ που παρουσίαζε την οντογενετική ανάπτυξη του ατόμου ως μια απόπειρα «ανακάλυψης του εαυτού του». Η αυτοπραγμάτωση του ατόμου ερμηνευόταν από τον Στίρνερ ως εκδήλωση κάποιας έμφυτης, αναλλοίωτης ουσίας που ενυπάρχει στο ξεχωριστό άτομο, ανεξάρτητα από τους δεσμούς και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους.

Στις ταξικές κοινωνίες η ανάπτυξη των καλλιτεχνικών, διανοητικών ικανοτήτων μονοπωλείται από μια μειοψηφία ατόμων και εδράζεται στην υπανάπτυξη στην οποία καταδικάζεται η πλειοψηφία των ανθρώπων, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να εργάζονται σκληρά για να εξασφαλίσουν τη βιολογική επιβίωσή τους. Σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ είναι αδύνατον να ερμηνεύσουμε τα έργα τέχνης του Ραφαήλ, αν δεν λάβουμε υπόψη μας την οικονομική και πολιτισμική άνθηση της Ρώμης, όπως, επίσης, δεν μπορεί να κατανοηθεί το έργο του Λεονάρντο ντα Βίντσι, αν δεν αναλυθεί η οργάνωση της κοινωνίας και οι τεχνικές δυνατότητες της τέχνης στη Φλωρεντία κατά τη συγκεκριμένη εποχή. Η κοινωνική χειραφέτηση της εργατικής τάξης προϋποθέτει την υπέρβαση των τοπικών και εθνικών περιορισμών και της υποταγής των ατόμων σε μια επαγγελματική ενασχόληση που αναπαράγει τη μονομέρειά τους.

Στο *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος* ο Κ. Μαρξ έθεσε το ζήτημα της μετάβασης από τη διαπαιδαγώγησή του ατόμου σε στενές, περιορισμένες, αποσπασμένες από το ευρύτερο σύνολο ομάδες (π.χ. οικιακή διαπαιδαγώγηση) στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση. «Την επίδραση της κοινωνίας στην ανατροφή δεν την εφευρίσκουν οι κομμουνιστές, μόνο που αλλάζουν τον χαρακτήρα της, αποσπούν την ανατροφή από την επίδραση της κυρίαρχης τάξης» (Μαρξ, 1985, 42). Ο Κ. Μαρξ ανέδειξε την υποκρισία των αντιλήψεων περί προτεραιότητας της οικογενειακής διαπαιδαγώγησης στις συνθήκες κυριαρχίας της μεγάλης βιομηχανίας, όταν σπάνε οι οικογενειακοί δεσμοί και «τα παιδιά μεταβάλλονται σε απλά είδη του εμπορίου και σε όργανα εργασίας» (Μαρξ, 1985, 42).

Στην *Αθλιότητα της Φιλοσοφίας* ο Κ. Μαρξ ανέλυσε τον μονοδιάστατο, περιορισμένο χαρακτήρα της ανάπτυξης του ανθρώπου (κάνει λόγο για τον «επαγγελματικό κρετινισμό») που δημιουργεί η στενή εξειδίκευση, η οποία απορρέει από τον χαρακτηριστικό για

τη σύγχρονη κεφαλαιοκρατική κοινωνία υποδουλωτικό καταμερισμό της εργασίας. Ταυτόχρονα, ο Κ. Μαρξ άσκησε δριμύτατη κριτική στον Πrouντόν, ο οποίος πρότεινε ως εναλλακτική λύση για την υπέρβαση της στενής εξειδίκευσης του εργάτη στη μηχανική παραγωγή και τον περιορισμό της εργασιακής δραστηριότητας στην εκτέλεση απομονωμένων, αποσπασματικών λειτουργιών την επιστροφή στον χαρακτηριστικό για τον Μεσαίωνα «πολυλειτουργικό» μάστορα-χειροτέχνη. Ο Κ. Μαρξ ανέδειξε τον αντιφατικό χαρακτήρα της μηχανικής παραγωγής που δεν δημιουργεί μόνο τη στενή εξειδίκευση και τη μονομέρεια, αλλά και την ανάγκη για καθολικότητα, για ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων, που δεν μπορεί να ικανοποιηθεί δίχως ανατροπή των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής.

Ο οικονομικός και πολιτισμικός ρομαντισμός του Prounτόν και του Σισμοντί αποκτά κατά καιρούς μεγάλη διάδοση, ιδιαίτερα σε περιόδους όξυνσης της κρίσης της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, όταν δεν διαφαίνεται η προοπτική προοδευτικής ανάπτυξης της κοινωνίας (Πατέλης, 1993), (Δαφερμάκης, 1999). Το ίδιο μεθοδολογικό υπόβαθρο έχει και ο παιδαγωγικός ρομαντισμός ρουσωϊκού τύπου με τη χαρακτηριστική γι' αυτόν εξιδανίκευση της «φυσικότητας» και της «ελευθέρης» ανάπτυξης του παιδιού που διέπει τις αντιλήψεις περί αντιαυταρχικής αγωγής (βλ. Dewey). Παρά τις «αγαθές» προθέσεις των εκπροσώπων τους, παρόμοιες αντιλήψεις οδηγούν στη φυσικοποίηση συγκεκριμένων κοινωνικών ιστορικών χαρακτηριστικών των ατόμων και στην παρουσίασή τους ως αποτελέσματα μιας αιώνιας και αμετάβλητης ανθρωπίνης φύσης.

Ο αλλοτριωμένος, μερικός άνθρωπος της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας

Η ανώτερη βαθμίδα ανάπτυξης των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Κ. Μαρξ συνδέεται με την προετοιμασία και τη συγγραφή του *Κεφαλαίου*. Είναι γνωστή η αντιπαράθεση «νεαρού» και «ώριμου» Κ. Μαρξ και η αντίληψη ότι ο «ώριμος» Κ. Μαρξ ήταν «οικονομικός ντετερμινιστής» και παραμέλησε το πρόβλημα του ανθρώπου. Ο ίδιος ο Κ. Μαρξ στην εισαγωγή της πρώτης έκδοσης του *Κεφαλαίου* με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο προσδιορίζει την οπτική γωνία εξέτασης του ανθρώπου την οποία υιοθετούσε. «Εδώ όμως πρόκειται για τα πρόσωπα μόνο εφόσον αποτελούν την προσωποποίηση οικονομικών κατηγοριών και είναι φορείς καθορισμένων ταξικών σχέσεων και συμφερόντων». Η εξέταση της κοινωνικής ανάπτυξης ως φυσικοϊστορικής διαδικασίας «μπορεί, λιγότερο από κάθε άλλη, να θεωρεί το ξεχωριστό άτομο υπεύθυνο για συνθήκες κοινωνικό προϊόν των οποίων παραμένει το ίδιο, όσο κι αν ανυψώνεται υποκειμενικά πάνω απ' αυτές» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 16).

Ο Κ. Μαρξ δεν επιχειρήσει να κατασκευάσει κάποιο ιδεατό μοντέλο προσωπικότητας, αλλά να αναλύσει τους τύπους προσωπικότητας που διαμορφώνονται σε συνθήκες κυριαρχίας των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής, όπου ο άνθρωπος υποτάσσεται στην παραγωγική διαδικασία μετατρέπόμενος σε γρανάξι της. Όσο και αν το ξεχωριστό άτομο ανυψωθεί σε σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναπτύσσεται, σε τελευταία ανάλυση, παραμένει υποταγμένο στην κυριαρχία παντοδύναμων, ανεξάρτητων από τη θέλησή του, φυσικών ή κοινωνικών δυνάμεων.

Το *Κεφάλαιο* του Κ. Μαρξ αρχίζει με τη διερεύνηση του εμπορεύματος ως απλούστερης

σχέσης των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται δύο πτυχές του εμπόρευματος: της αξίας χρήσης και της ανταλλακτικής αξίας. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής είναι το ότι οι εμπορευματικές-χρηματικές σχέσεις αποκτούν καθολικό και κυρίαρχο χαρακτήρα, ο άνθρωπος ανάγεται σε εργασιακή δύναμη και μετατρέπεται σε εμπόρευμα, δηλαδή πραγματοποιείται. Ο άνθρωπος εξετάζεται μέσα από δύο οπτικές γωνίες: μέσα από το πρίσμα της σχέσης του με τη φύση, της σχέσης του με τα αντικείμενα του φυσικού κόσμου που ικανοποιούν τις βιολογικές του ανάγκες και μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής σχέσης του με τους άλλους ανθρώπους που σε συνθήκες κεφαλαιοκρατίας παίρνει τη μορφή της ανταλλαγής εμπορευμάτων. Η χαρακτηριστική για το *Κεφάλαιο* του Κ. Μαρξ θεωρητική απεικόνιση της αντιφατικότητας του ανθρώπου ως ενότητας βιολογικού και κοινωνικού αποτελεί τη βαθύτερη μορφή κριτικής τόσο των νατουραλιστικών θεωριών του ανθρώπου (βλ. ρουσσοϊκή παιδαγωγική), όσο και των κοινωνιολογικών ερμηνειών του ως καθαρά πνευματικού όντος (βλ. γαλλικό κοινωνιολογισμό). *Η κατανόηση του ανθρώπου ως ενότητας βιολογικού και κοινωνικού, ως ενότητας της σχέσης του με τον φυσικό κόσμο και της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους ανθρώπους αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προεκτάσεις της μεθοδολογίας διερεύνησης της κοινωνίας ως οργανικής ολότητας που αναπτύχθηκε από τον Β. Βαζιούλιν στη βάση του κριτικού μεθοδολογικού αναστοχασμού του μαρξισμού* (βλ. Βαζιούλιν, 1988α).

Σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ η ανάπτυξη της προσωπικότητας δεν μπορεί να αναχθεί σε μια διαδικασία εσωτερικής ενδοσκοπήσης του ατόμου, αλλά πραγματοποιείται μέσω της διαρκούς αλληλεπίδρασής του με το σύνολο των ανθρώπων. «Από ορισμένη άποψη με τον άνθρωπο γίνεται ό,τι και με το εμπόρευμα. Μια και δεν γεννιέται μαζί με έναν καθρέπτη, ούτε σαν φιλόσοφος της σχολής του Φίχτε «Εγώ είμαι εγώ», ο άνθρωπος καθρεπτίζει τον εαυτό του πρώτα σ' έναν άλλο άνθρωπο. Μόνο αφού αναφερθεί στον άνθρωπο Παύλο σαν όμοιό του, ο άνθρωπος Πέτρος αρχίζει να αναφέρεται στον εαυτό του σαν προς άνθρωπο. Έτσι όμως ο Παύλος ολόκληρος με σάρκα και οστά, με την παυλική σωματικότητά του, ισχύει γι' αυτόν σαν μορφή εμφάνισης του γένους «άνθρωπος» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 67). Η εν λόγω αλληλεπίδραση του ατόμου δεν αφορά μόνο την αμοιβαία συνάφειά του με τους σύγχρονούς του, αλλά και τη σύνδεσή του με τους προγενέστερους, με τις κληρονομημένες από το παρελθόν μορφές κοινωνικής οργάνωσης.

Βέβαια, στην αστική κοινωνία οι σχέσεις των ανθρώπων παίρνουν τη μορφή ανταλλαγής εμπορευμάτων. Κατά τη διαδικασία της ανταλλαγής πραγματοποιείται η εξίσωση διαφορετικών μορφών εργασίας μέσω της αναγωγής τους σε ξόδεμα εργασιακής δύναμης, σε αφηρημένη εργασία. Στο επίπεδο της επιφάνειας της οικονομικής ζωής οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων παρουσιάζονται ως ισότιμη ανταλλαγή ισοδυνάμων που πραγματοποιείται από τυπικά ελεύθερους ιδιοκτήτες εμπορευμάτων. Οι γνωστές αντιλήψεις περί ισότητας, ελευθερίας και γενικότερα οι αντιλήψεις περί «δικαιωμάτων του ανθρώπου» αποτελούν μορφή ιδεολογικού εξορθολογισμού των αντεστραμμένων αντιλήψεων που εμφανίζονται στη σφαίρα της ανταλλαγής. Όμως, η τυπική ισότητα των ατόμων στο επίπεδο της ανταλλαγής εμπορευμάτων αποτελεί αντεστραμμένη μορφή έκφρασης της πραγματικής ανισότητάς τους στη σφαίρα της υλικής παραγωγής, της υποταγής των εργαζομένων στη διαδικασία της υλικής παραγωγής. *Έτσι, η τυπική, νομική κατοχύρωση του δικαιώματος του πολί-*

τη για εκπαίδευση και η αρχή της τυπικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών του απέναντι στους άλλους πολίτες, που για πολλούς τίθεται ως στόχος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αποτελεί μία από τις εκφάνσεις των αντεστραμμένων μορφών συνείδησης που με νομοτελειακό τρόπο εμφανίζονται στην αστική κοινωνία.

Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία λειτουργεί ως μορφή προετοιμασίας, αναπαραγωγής της εργασιακής δύναμης και, σε τελευταία ανάλυση, είναι υποταγμένη στην παραγωγή υπεραξίας. «Κάθε εργασία στη μηχανή απαιτεί την κατάρτιση του εργάτη από τα μικρά του χρόνια για να μάθει να προσαρμόζει τις δικές του κινήσεις στην ομοιόμορφη συνεχή κίνηση ενός αυτόματου» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 437). Σε συνθήκες κεφαλαιοκρατίας η ανάγκη παραγωγής και αναπαραγωγής εξειδικευμένης εργασιακής δύναμης απαιτεί την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης. «Για να μεταβληθεί η γενική ανθρώπινη φύση έτσι που ν' αποκτήσει δεξιότητα και επιτηδειότητα σ' έναν καθορισμένο κλάδο εργασίας και να γίνει αναπτυγμένη και ειδική εργατική δύναμη, χρειάζεται μια καθορισμένη μόρφωση και εκπαίδευση...» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 184). Τα έξοδα εκπαίδευσης και κατάρτισης προστίθενται, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, στα απαραίτητα έξοδα για την παραγωγή και αναπαραγωγή της εργασιακής δύναμης.

Η εσωτερική αντίθεση αξίας χρήσης-ανταλλακτικής αξίας που εμπριέχεται στο εμπόρευμα εδράζεται στον διφυή χαρακτήρα της εργασίας, στην αντίθεση συγκεκριμένης και αφηρημένης εργασίας. Στην αστική κοινωνία η διαδικασία της εργασιακής ανταλλαγής του ανθρώπου με τη φύση αναπτύσσεται μέσω της αξιοποίησης και αναπαραγωγής του κεφαλαίου. Στο Κεφάλαιο του Κ. Μαρξ η αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησης απορρέει από την ιδιαιτερότητα της «ανταλλαγής» ύλης μεταξύ ανθρώπων και φύσης μέσω της εργασιακής δραστηριότητας και του πλέγματος των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων που διαμορφώνονται στα πλαίσια της εν λόγω δραστηριότητας.

Ο Κ. Μαρξ συγκρίνοντας τον χειρότερο αρχιτέκτονα και την καλύτερη μέλισσα διαπιστώνει ότι η σκοποθεσία, η ιδεατή απεικόνιση του υπό διαμόρφωση προϊόντος και η ενσυνείδητη συγκέντρωση φυσικών και ψυχικών δυνάμεων στο περιεχόμενο της εργασιακής δραστηριότητας, διαφοροποιούν τον άνθρωπο από τα ζώα (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 101). Η απουσία βιολογικού προκαθορισμού της ζωτικής δραστηριότητας των ανθρώπων και η δυνατότητα συνειδητής, προτρέχουσας απεικόνισης της πραγματικότητας στα ουσιώδη χαρακτηριστικά της ως αναγκαίας στιγμής του εργασιακού μετασχηματισμού της φύσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της διαπαιδαγώγησης (Παυλίδης, 2002).

Η κατασκευή και χρησιμοποίηση εργαλείων δεν παρέχει μόνο τη δυνατότητα κυριαρχίας του ανθρώπου στις φυσικές διαδικασίες (ο Χέγκελ έκανε λόγο περί «πανουργίας του πνεύματος»), αλλά και συμβάλλει στην εξασφάλιση της ιστορικής συνέχειας και της διαγενεακής αλληλουχίας. Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποτελεί αντικειμενική διαδικασία που προϋποθέτει την ιδιότυπη μεταφορά της συσσωρευμένης, νεκρής, πραγματοποιημένης εργασίας, τη μεταβίβαση του πολιτισμικού κεκτημένου (γνώσεων, δεξιοτήτων, συνθηθειών, τρόπων συμπεριφοράς, κλπ.) από τις προηγούμενες γενιές προς τις νεότερες. Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποτελεί ιστορική διαδικασία μετασχηματισμού αυτού του κεκτημένου, αναπροσαρμογής του στις ιδιότυπες κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων που

αναπτύσσονται σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα κοινωνικών σχέσεων και διαμόρφωσης εντός αυτής της διαδικασίας συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας.

Το *Κεφάλαιο* του Κ. Μαρξ εμπεριέχει τη μελέτη του χαρακτηριστικού για τον κεφαλαιοκρατικό σχηματισμό υποκειμένου της εργασίας. Ο Κ. Μαρξ θεωρούσε ότι ένας από τους σημαντικούς δείκτες της έρευνας της οικονομικής κατάστασης των εργοστασίων σε κάθε περιοχή θα πρέπει να είναι η εκτίμηση των ηθικών συνθηκών και της παιδείας των εργαζομένων (Μαρξ, 1960a, 196). Μια από τις κομβικές θεωρητικές καινοτομίες του *Κεφαλαίου* συνίσταται στην ανάδειξη της σημασίας της μετάβασης από την παραγωγή απόλυτης υπεραξίας στην παραγωγή σχετικής, από την τυπική στην πραγματική υποταγή της εργασίας στο κεφάλαιο και στην ανάλυση της επίδρασης που ασκεί η εν λόγω μετάβαση στη διαμόρφωση του ίδιου του υποκειμένου της εργασίας.

Με την επικράτηση της μηχανικής παραγωγής η αύξηση της υπεραξίας προκύπτει από την αύξηση της παραγωγικής δύναμης της εργασίας και τη μείωση του αναγκαίου χρόνου εργασίας, τη στενότερη υποταγή του υποκειμένου της εργασίας στο κεφάλαιο. Σε αντιδιαστολή με τη χειροτεχνία και τη χειροποίητη εργασία όπου τα εργαλεία εξυπηρετούν τον εργάτη, σε συνθήκες κυριαρχίας της μηχανικής παραγωγής ο εργάτης προσαρμόζεται στους ρυθμούς και στον χαρακτήρα κίνησης της μηχανής και μετατρέπεται σε ζωντανό εξάρτημά της. Ο άνθρωπος μετατρέπεται σε ατελές, ευάλωτο όργανο μιας τυποποιημένης, ομοιογενοποιημένης διαρκούς ροής της παραγωγικής αλυσίδας.

Η μετατροπή του εργάτη σε υποταγμένη στην παραγωγή υπεραξίας εργασιακή δύναμη προκαλεί το σωματικό και πνευματικό σακάτεμά του. Σε συνθήκες κεφαλαιοκρατικού καταμερισμού εργασίας οι πνευματικές δυνάμεις της υλικής παραγωγής αποξενώνονται από τους εργάτες και αντιπαρά τίθενται σ' αυτούς ως ξένη ιδιοκτησία και δύναμη που τους εξουσιάζει (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 371). Ο Κ. Μαρξ αναλύει τον «άνθρωπο-μηχανή», τον «μερικό», «μονοδιάστατο» άνθρωπο της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, στηριγμένος στις παραστατικές αναλύσεις του Άνταμ Σμιθ σχετικά με τις επιπτώσεις του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας στη βιολογική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εργατών. «Η μονοτονία της στάσιμης ζωής του αφανίζει φυσικά και το θάρρος του πνεύματός του ... Καταστρέφει ακόμη και την ενεργητικότητα του σώματός του και το κάνει ανίκανο να χρησιμοποιεί με έξαρση και αντοχή τη δύναμή του έξω από τη μερική ασχολία για την οποία έχει διαπαιδαγωγηθεί. Έτσι την επιδεξιότητά του στην ειδική τέχνη του φαίνεται σαν να την έχει αποκτήσει σε βάρος των διανοητικών, κοινωνικών και πολεμικών αρετών του» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 378).

Οι συνέπειες του κεφαλαιοκρατικού καταμερισμού εργασίας είναι ιδιαίτερα καταστροφικές για την ανάπτυξη των παιδιών που είναι αναγκασμένα να εργάζονται. Η εξάπλωση της μηχανικής παραγωγής είχε ως αναγκαία προϋπόθεση, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, τη μαζική χρησιμοποίηση της εργασίας των γυναικών και των παιδιών, δηλαδή τη χρησιμοποίηση φτηνής, εργασιακής δύναμης. Ένα από τα παράδοξα του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής συνίσταται στο ότι αφενός μεν διαμορφώνει τις υλικές συνθήκες για τη μεταμόρφωση της επιστήμης σε άμεση παραγωγική δύναμη, τη μετατροπή της εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης σε τεχνολογική αναγκαιότητα (κατά συνέπεια, δημιουργεί την ανάγκη διαμόρφωσης ενός εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού), αφετέρου δε προκαλεί την αποει-

δίκευση μέρους της εργασιακής δύναμης, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη μαζική χρησιμοποίηση ανεκπαιδευτων και ανειδίκευτων παιδιών που ήταν αναγκασμένα να εργάζονται σκληρά πάνω από 14 ώρες την ημέρα σε επικίνδυνες συνθήκες.

Ο Κ. Μαρξ περιγράφει πώς η εισαγωγή τυπογραφικών μηχανών απαιτούσε αφενός μεν την ύπαρξη ενηλίκων εργατών για να επιβλέπουν τη μηχανή, αφετέρου δε ανηλίκων εργατών για να βάζουν και να βγάζουν τις κόλλες χαρτιού στη μηχανή. Αυτά τα παιδιά στην πιο ευαίσθητη ηλικία της ζωής τους χρησιμοποιούνταν ως φτηνή, ανειδίκευτη εργασιακή δύναμη, χωρίς να τους παρέχεται μόρφωση ή έστω η στοιχειώδη εξοικείωση με τις βασικές παραγωγικές διαδικασίες. Τα παιδιά παρέμεναν αγράμματα ως τα 17 τους χρόνια στα τυπογραφεία και στη συνέχεια απολύονταν από τους εργοδότες για να γίνουν υποψήφιοι εργληματίες (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 503).

Η κριτική του Κ. Μαρξ στις μορφές οικονομικής εκμετάλλευσης των παιδιών δεν έχει μόνο ιστορικό ενδιαφέρον και δεν αφορά αποκλειστικά τον 19ο αιώνα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNICEF, 300.000.000 παιδιά ηλικίας κάτω των 15 ετών εργάζονται όχι μόνο στις χώρες του «Τρίτου Κόσμου», αλλά και σε αρκετές αναπτυσσόμενες καπιταλιστικές χώρες (π.χ. στις ΗΠΑ). Γνωστές εταιρείες παραγωγής αθλητικών ειδών (Nike, Gap) απασχολούν στην Καμπότζη χιλιάδες εξαθλωμένα παιδάκια κάτω των 10 ετών που εργάζονται 16 ώρες την ημέρα σε άθλιες συνθήκες, χωρίς ασφάλιση, για να πάρουν έναν μισθό 3 δολαρίων. Κάτω από απάνθρωπες συνθήκες μικρά παιδάκια κατασκευάζουν χαλιά στην Ινδία, εργάζονται στις φυτείες καπνού της Ινδονησίας και στην εξόρυξη άνθρακα στην Κολούμπια. Μια από τις συνέπειες της διάλυσης του σοσιαλισμού στη Ρωσία και της καπιταλιστικής παλινόρθωσης είναι ότι 2.000.000 παιδιά βρίσκονται χωρίς συγκεκριμένο τόπο κατοικίας, εγκαταλείπουν το σχολείο, ζητιανεύουν, κλέβουν, γίνονται αντικείμενα εκμετάλλευσης της μαφίας. Έτσι, στη σφαίρα της εκπαίδευσης (ή υποεκπαίδευσης) αναπαράγεται η αντίθεση μεταξύ εξειδικευμένου-ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού, σύνθετης και απλής εργασίας, που αναδιατάσσεται και ανελίσσεται ήδη στο επίπεδο του παγκόσμιου κεφαλαιοκρατικού συστήματος.

Πολυτεχνική εκπαίδευση και ανάπτυξη της προσωπικότητας

Ο Κ. Μαρξ δεν περιορίστηκε σε μια καταγγελτικού χαρακτήρα κριτική της χρήσης της παιδικής εργασίας επί κεφαλαιοκρατίας, ούτε στην περιγραφή των επιπτώσεων του καταμερισμού της εργασίας που συναντάμε στους ουτοπικούς σοσιαλιστές. Σε αντιδιαστολή με τις προαναφερόμενες αντιστορικές θρηνωδίες ο Κ. Μαρξ αναδεικνύει τον «ορθολογικό» πυρήνα της ένταξης των παιδιών στην εργασιακή δραστηριότητα και στην «Κριτική του προγράμματος της Γκότα» άσκησε κριτική στις προτάσεις περί πλήρους απαγόρευσης της παιδικής εργασίας.

Ο Κ. Μαρξ στις «Οδηγίες για τους αντιπροσώπους του Προσωρινού Κεντρικού Συμβουλίου», που γράφτηκε στις 22 Δεκεμβρίου 1868 για το πρώτο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης των εργαζομένων, πρότεινε ένα συγχροτημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, τρία πράγματα: διανοητική παιδεία,

φυσική αγωγή και πολυτεχνική εκπαίδευση. «... Η συνένωση αμειβόμενης παραγωγικής εργασίας, διανοητικής παιδείας, φυσικής άσκησης και πολυτεχνικής εκπαίδευσης θα ανυψώσει την εργατική τάξη πάνω από τις ανώτερες και μεσαίες τάξεις» (Μαρξ, 1960α, 197-199). Ο Κ. Μαρξ θεωρούσε απαραίτητη τη σταδιακή ένταξη των παιδιών στην εργασιακή δραστηριότητα από την ηλικία των 9 ως 17 ετών, όμως σε περίπτωση που η εργασία των παιδιών δεν ήταν συνδεδεμένη με τη διαπαιδαγώγησή τους θεωρούσε ότι ήταν προτιμητέα η πλήρης απαγόρευση της.

«Όπως μπορούμε να το δούμε αυτό λεπτομερειακά στον Ρόμπερτ Όουεν, από το εργοστασιακό σύστημα βλάστησε το φυτό της αγωγής του μέλλοντος, που θα συνδυάζει για όλα τα παιδιά πέρα από μια ορισμένη ηλικία την παραγωγική εργασία με την εκπαίδευση και τη γυμναστική, όχι μόνο σαν μέθοδο για την αύξηση της κοινωνικής παραγωγής, μα και σαν μοναδική μέθοδο για τη δημιουργία ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 501). *Ο συνδυασμός παραγωγικής εργασίας, φυσικής αγωγής και πολυτεχνικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί μία ακόμη διδακτική τεχνική στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου, ούτε απλώς μέθοδο αύξησης της παραγωγικότητας της εργασίας, αλλά κομβική κατεύθυνση χειραφέτησης της νέας γενιάς και διαμόρφωσης ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων.*

Η πολυτεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλει στη γνωριμία των εκπαιδευόμενων «με τις βασικές αρχές όλων των διαδικασιών παραγωγής και την ίδια στιγμή να δημιουργεί στο παιδί και στον έφηβο έξεις αντιμετώπισης των απλούστερων εργαλείων όλων των μορφών παραγωγής» (Μαρξ, 1960α, 198). Η πολυτεχνική εκπαίδευση συνδυάζει τη μετάδοση των γενικών επιστημονικών θεμελίων όλων των παραγωγικών διαδικασιών και την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών και των εφήβων να χειρίζονται τα στοιχειώδη εργαλεία των βασικών επαγγελμάτων. Η πολυτεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των ανθρώπων και δεν ταυτίζεται με τον επαγγελματισμό, την απασχολησιμότητα, τη «διαθεσιμότητα» για διαφορετικές εργασίες σε αντιστοιχία με κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες της αγοράς.

Το μαρξικό πρόγραμμα δημιουργίας ενιαίου πολυτεχνικού σχολείου εργασίας ερχόταν σε ρήξη με τη λογική διαμόρφωσης «διπλού σχολικού δικτύου» που οδηγούσε στην κοινωνική αναπαραγωγή και ιδεολογική νομιμοποίηση της αντίθεσης παραδοσιακής βερμαλιστικής, φορμαλιστικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Έτσι, το «σχολείο εργασίας» του Kerschensteiner όπως και η συγκεκριμένη μορφή τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης που προωθήθηκε στα τέλη του 19ου-αρχές του 20ού αιώνα εξυπηρετούσαν τις ανάγκες αναπαραγωγής εργασιακής δύναμης στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία, ήταν προσανατολισμένα στη ανάπτυξη περιορισμένων τεχνικών δεξιοτήτων και στη διαπαιδαγώγηση πειθαρχικών εργαζομένων, οι οποίοι θα υποτάσσονται με κομοφομιστικό τρόπο στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα. Σε αντιδιαστολή με τα προηγούμενα η ανάπτυξη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και η δημιουργία ενιαίου σχολείου εργασίας, κατά τον Κ. Μαρξ, ανοίγει τον δρόμο για την υπέρβαση του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας, τον ριζικό μετασχηματισμό της εσωτερικής διάρθρωσης της κοινωνίας και της αλληλεπίδρασης κοινωνίας και φύσης.

Δωρεάν, υποχρεωτική εκπαίδευση που θα παρέχεται από το κράτος

Ένα από τα ζητήματα που συζητήθηκαν στις συνεδριάσεις του Γενικού Συμβουλίου της Διεθνούς Ένωσης Εργατών τον Αύγουστο του 1869 ήταν σχετικά με το αν θα πρέπει να είναι η εκπαίδευση κρατική ή ιδιωτική. Ο Κ. Μαρξ απέρριψε τους ισχυρισμούς των φιλελευθέρων ότι η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί εναλλακτική λύση για την αποφυγή του κυβερνητικού ελέγχου της εκπαίδευσης και υποστήριξε την πρόταση για *δωρεάν, υποχρεωτική, καθολική εκπαίδευση που θα παρέχεται από το κράτος*.

Στο *Κεφάλαιο* ο Κ. Μαρξ *συμπεριλαμβάνει τον εκπαιδευτικό στην έννοια του παραγωγικού εργάτη και αποδεικνύει ότι αν αυτός εργάζεται στη σφαίρα της ιδιωτικής εκπαίδευσης, παράγει υπεραξία*: «...ένας δάσκαλος είναι παραγωγικός εργάτης, όταν όχι μόνο επεξεργάζεται παιδικά κεφάλια, μα τσακίζεται κι ο ίδιος στη δουλειά για να πλουτίσει ο επιχειρηματίας. Το ότι ο τελευταίος έχει τοποθετήσει τα κεφάλιά του σ' ένα εργοστάσιο εκπαίδευσης αντί σ' ένα εργοστάσιο λουκάνικων δεν αλλάζει τίποτα στη σχέση» (Μαρξ, 1978b, τ. 1, 525).

Ο Κ. Μαρξ θεωρούσε ότι *κρατική εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα κυβερνητική εκπαίδευση*, όπως πολλοί υποστήριζαν, και πρότεινε τον διορισμό από το κοινοβούλιο επιθεωρητών που θα είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή των νόμων, αλλά δεν θα παρεμβαίνουν στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (Μαρξ, 1960b, 595-597)³.

Διαφορετικές εμφάνσεις σχετικά με τις κατευθύνσεις επεξεργασίας του εκπαιδευτικού προγράμματος υπάρχουν στην «Κριτική του προγράμματος της Γκότα», όπου ο Κ. Μαρξ άσκησε κριτική στις αυταπάτες περί «ισότιμης για όλους λαϊκής εκπαίδευσης μέσω του κράτους» σε μια κοινωνία διαιρεμένη σε κοινωνικές τάξεις. Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο απέκτησε ιδιαίτερη σημασία η κριτική της κρατολατρίας του Λασσάλ και των οπαδών του. Ο Λασσάλ υποστήριζε την υιοθέτηση μιας συμβιβαστικής πολιτικής ανάλογης με το λεγόμενο «Κράτος Πρόνοιας». Ο Κ. Μαρξ *τόνιζε τον ανεπαρκή χαρακτήρα της πρότασης περί καθολικής και δωρεάν εκπαίδευσης* (ας μην ξεχνάμε ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο το αντιδραστικό πρωσικό κράτος είχε πραγματοποιήσει τα πρώτα βήματα στην κατεύθυνση της υιοθέτησης της συγκεκριμένης πρότασης) και πρότεινε τη συμπλήρωσή της με το αίτημα σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγική εργασία.

Ο Κ. Μαρξ ήρθε σε αντιπαράθεση όχι μόνο με τη χαρακτηριστική για τους λασσαλικούς φρασεολογία για τον «παιδαγωγικό» ρόλο του κράτους, αλλά και με τη φιλελεύθερη και αναρχική απόρριψη του κρατικού σχολείου. Από αυτή την άποψη έχει ενδιαφέρον η κριτική την οποία άσκησαν οι Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς στην αντικρατική ουτοπία του Μπακούνιν που προέτρεπε τη νεολαία να εγκαταλείψει τα πανεπιστήμια, τα σχολεία και την επιστήμη, να πάει στον λαό και να αγωνιστεί με μοναδικό σκοπό την ανατροπή του κοινωνικού συστήματος. «Εδώ η σκέψη και η επιστήμη απαγορεύονται με αποφασιστικό τρόπο στη νεολαία, όπως και όλες οι κοσμικές υποθέσεις που είναι ικανές να υποβάλλουν σε αμφιβολία την πανκαταστροφική ορθοδοξία» (Μαρξ & Ένγκελς, 1957, 29). Παρά τις όποιες υπερεπαναστατικές κορόνες η θεοποίηση της αυθόρμητης συνείδησης των μαζών, η υποτίμηση της σημασίας της επιστημονικής γνώσης και η συλλήβδην απόρριψη όλων των «αστικών» εκπαιδευτικών θεσμών έχει συντηρητικό χαρακτήρα και δημιουργεί φραγμούς στη συνειδητοποίηση και στην κοινωνική χειραφέτηση της επαναστατικής τάξης.

Βέβαια, σε καμιά περίπτωση ο Κ. Μαρξ δεν είχε αυταπάτες σχετικά με τα όρια εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών θεσμών στην αστική κοινωνία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Κ. Μαρξ διαφωνούσε με την πρόταση του άγγλου εργάτη Μίλνερ για εισαγωγή στο σχολείο του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας. Τα γνωστικά αντικείμενα που εμπεριέχουν τη δυνατότητα ταξικής ερμηνείας θα έπρεπε, κατά την άποψη του Κ. Μαρξ, να διδάσκονται σε ομάδες εκτός σχολείου από επιλεγμένους καθηγητές σ' ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς. Η άποψη του Κ. Μαρξ ήταν δικαιολογημένη για τη συγκεκριμένη εποχή, όπου η διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών είχε αντιδραστικό χαρακτήρα και οι δυνατότητες παρέμβασης στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος ήταν εξαιρετικά περιορισμένες. Πέραν τούτου, μέσα στο επίσημο, κυρίαρχο πλαίσιο αναφοράς ακόμη και οι πιο ριζοσπαστικές και ρηξικέλευθες προτάσεις και εκπαιδευτικές καινοτομίες μπορούν να δυσφημιστούν, να παραμορφωθούν και να μετατραπούν στο αντίθετό τους.

Στο έργο του *Ο εμφύλιος πόλεμος στη Γαλλία* ο Κ. Μαρξ ανέλυσε την ιστορική εμπειρία της Κομμούνας του Παρισιού. Ένα από τα πρώτα μέτρα της Παρισινής Κομμούνας ήταν ο χωρισμός της εκκλησίας από το κράτος και η απόπειρα δημιουργίας διαχωρισμένου από την εκκλησία, κοσμικού σχολείου (Marx, 1969). Θεσπίστηκε, επίσης, η δωρεάν φοίτηση σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και προτάθηκε η δωρεάν χορήγηση των διδακτικών εγχειριδίων στους εκπαιδευόμενους. Παρά τον σύντομο χαρακτήρα αυτού του «άλματος στους αιθέρες» οι δημοκρατικοί μετασχηματισμοί που οι κομμουνάροι του Παρισιού επιχειρήσαν να πραγματοποιήσουν έχουν τεράστια σημασία για την ιστορική ανάπτυξη της ανθρωπότητας.

Περιορισμοί της πολυτεχνικής εκπαίδευσης

Η μαρξική αντίληψη περί δημιουργίας πολυτεχνικού σχολείου εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πρόγραμμα κοινωνικού μετασχηματισμού και μετάβασης από την «προϊστορία» της ανθρωπότητας στην «πραγματική ανθρώπινη ιστορία», σε μια κοινωνία στην οποία «η ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός είναι προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1985). Στα *Grundrisse* (οικονομικά χειρόγραφα της περιόδου 1857-1861) η ελεύθερη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικής δύναμης της εργασίας, τη μείωση του αναγκαίου χρόνου εργασίας, καθώς και την κατάργηση του οσστήματος παραγωγής υπεραξίας που οδηγεί στη συσσώρευση και στην αναπαραγωγή του κεφαλαίου ως εχθρικής και καταστρεπτικής προς τους παραγωγούς δύναμης. Ο πλούτος, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, είναι «η καθολικότητα των αναγκών, των ικανοτήτων, των μέσων κατανάλωσης, των παραγωγικών δυνάμεων των ατόμων, που δημιουργήθηκαν μέσω της καθολικής ανταλλαγής ... η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στις δυνάμεις της φύσης ... η απόλυτη εξωτερική χρήση των δημιουργικών του δυνάμεων, χωρίς άλλες προϋποθέσεις εκτός από την προηγούμενη ιστορική ανάπτυξη, που κάνει αυτοσκοπό αυτή την ολότητα ανάπτυξης, δηλαδή την ανάπτυξη όλων των ανθρωπίνων δυνάμεων ως τέτοιων, ανεξάρτητα από κάποια εκ των προτέρων εγκαθιδρυμένη κλίμακα» (Μαρξ, 1980, τ. 1, 481- 482).

Στις ανταγωνιστικές κοινωνίες η εργασία των εργατών παρουσιάζεται ως εξωτερική, καταναγκαστική, αλλοτριωτική δραστηριότητα, ενώ ο εργάσιμος χρόνος ως χρόνος της τεμπελιάς, της νωθρότητας, της βιολογικής εκτόνωσης. Ο συσσωρευμένος κοινωνικός πλούτος (υλικός και πνευματικός) μετατρέπεται σε ξένη και εχθρική δύναμη όχι μόνο για τους χειρώνακτες εργάτες αλλά και για τους εργάτες του πνεύματος και η εργασιακή τους δραστηριότητα αποκτά καθαρά επαναληπτικό, αναπαραγωγικό χαρακτήρα. Έτσι, στην αστική κοινωνία η εκπαίδευση αναπτύσσεται στα πλαίσια του «βασιλείου της αναγκαιότητας», του βασιλείου της υποταγής της ζωντανής εργασίας στην αποκρυσταλλωμένη, συσσωρευμένη, νεκρή εργασία, που στην εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της κυριαρχίας του συσσωρευμένου πολιτισμικού κεκτημένου επάνω στους ζωντανούς φορείς της παιδαγωγικής διαδικασίας (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους). Έτσι, η ενεργητική, δημιουργική, μετασχηματιστική διάσταση της παιδαγωγικής δραστηριότητας εμφανίζεται ακόμη σε εμβρυακή μορφή.

Στη μελλοντική κοινωνία μετασχηματίζεται ριζικά ο τύπος της ιστορικής ανάπτυξης. «Το βασίλειο της ελευθερίας αρχίζει στην πραγματικότητα εκεί όπου παύει η εργασία που υπαγορεύεται από ανάγκη και από εξωτερική σκοπιμότητα. Βρίσκεται επομένως από αυτή τη φύση του πράγματος πέρα από τη σφαίρα της καθεαυτό υλικής παραγωγής» (Μαρξ, 1978b, τ. 3, 1007). Η προοπτική της Παιδείας στη μελλοντική κοινωνία και η ανάπτυξη των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων εδράζεται, σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, στη μείωση της εργάσιμης ημέρας και στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου που μετατρέπεται σε διαθέσιμο χρόνο για την ενασχόληση του ατόμου με την επιστήμη, την τέχνη και γενικότερα με πολυποίκιλες πολιτισμικές δραστηριότητες. *Η ανάπτυξη της Παιδείας με το πραγματικό νόημα της έννοιας προϋποθέτει τη μετατροπή του ελεύθερου χρόνου σε κριτήριο του πλούτου της κοινωνίας* (χρησιμοποιούμε την έκφραση του Κ. Μαρξ).

Η Παιδεία παύει να είναι υπόθεση ενός και μοναδικού, αποκομμένου κλάδου (της οργανωμένης, θεσμοθετημένης εκπαίδευσης) που εξασφαλίζει την απρόσωπη, αποσπασμένη από τις ανάγκες των ατόμων μεταβίβαση του πολιτισμικού κεκτημένου και γίνεται πτυχή της λειτουργίας και της ανάπτυξης ολόκληρης της εσωτερικά διαφοροποιημένης και διαρθρωμένης ώριμης ανθρώπινης κοινωνίας. Μ' άλλα λόγια, *η Παιδεία μετατρέπεται σε πολύπλευρη, δημιουργική πολιτισμική δραστηριότητα των ατόμων ως συνειδητών κοινωνικών υποκειμένων*.

Οι αντιλήψεις του Κ. Μαρξ περί πολυτεχνικής εκπαίδευσης φέρουν το στίγμα της συγκεκριμένης ιστορικής εποχής που διατυπώθηκαν, της εποχής της κυριαρχίας της κεφαλαιοκρατίας και της δημιουργίας των ιστορικών προϋποθέσεων για τη μετάβαση στην αταξική κοινωνία. Κατά συνέπεια, σε πρώτο πλάνο η μελλοντική κοινωνία παρουσιάζεται ως άρνηση, ανατροπή της κεφαλαιοκρατίας, και η πολυτεχνική εκπαίδευση ως υπέρβαση του μονομερούς, αλλοτριωμένου ανθρώπου που δημιουργεί ο καπιταλιστικός καταμερισμός της εργασίας. Ο Κ. Μαρξ απέφευγε την κατασκευή «συνταγών μαγειρικής για τις κουζίνες του μέλλοντος», όπως έκαναν οι ουτοπικοί σοσιαλιστές, και επικέντρωσε την έρευνά του στην επιστημονική απεικόνιση της ιστορικής κίνησης που οδηγεί στην υπέρβαση των εσωτερικών αντιθέσεων της σύγχρονης κοινωνίας.

Όμως, η ιστορική εμπειρία οικοδόμησης σοσιαλιστικής κοινωνίας στην ΕΣΣΔ φανέρωσε ότι η μαρξική αντίληψη περί πολυτεχνικής εκπαίδευσης ήταν αρκετά γενικόλογη και

ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων, ποιοτικά νέων ζητημάτων που προέκυψαν κατά την καινούργια ιστορική συγκυρία (βλ. Παυλίδης, 1998). Στις νέες ιστορικές συνθήκες απέκτησε μεγάλη σημασία η επεξεργασία προγράμματος σχετικά με τις προοπτικές της κοινωνικής ανάπτυξης και η ανεύρεση των συγκεκριμένων μορφών οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα οδηγή στην υλοποίησή του. Οι επίμονες αναζητήσεις του «θετικού ήρωα» στη λογοτεχνία (Οστρόφσκι, Σόλοχοφ, Γκέρμαν), οι πειραματισμοί των μεγάλων σοβιετικών παιδαγωγών (Μακάρενκο, Σάτσκι, Σουχαμλίνσκι, κ.ά.), οι επισημονικές συζητήσεις σχετικά με την ανθρωπιστική παιδεία (π.χ. οι συζητήσεις μεταξύ των «φυσικών» και των «λυρικών») αποτελούν επιμέρους εκφάνσεις της απόπειρας δημιουργίας του «νέου ανθρώπου». Η τραγική κατάληξη του εγχειρήματος δημιουργίας αταξικής κοινωνίας στην ΕΣΣΔ όχι μόνο δεν μειώνει, αλλά αυξάνει τη σημασία κριτικού αναστοχασμού αυτών των αναζητήσεων για την επεξεργασία στρατηγικής και τακτικής ανάπτυξης της κοινωνικής θεωρίας.

Έτσι, η πρώτη ανεπάρκεια της μαρξικής αντίληψης περί πολυτεχνικής εκπαίδευσης συνδέεται με την αντικειμενικού χαρακτήρα *δυσκολία προτρέχουσας, θετικής απεικόνισης του τύπου προσωπικότητας (και του τύπου μάθησης) που τίθεται σε πρώτο πλάνο κατά τη μετάβαση από την «προϊστορία» στην «πραγματική ανθρώπινη ιστορία»*. Η δεύτερη ανεπάρκεια συνδέεται με την ελλιπή κατανόηση των δυσκολιών μετάβασης στην «πραγματική ανθρώπινη ιστορία», που δεν αποτελεί απλώς άρνηση των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής (και του μονοδιάστατου, αλλοτριωμένου ατόμου που διαμορφώνεται σ' αυτό το πλαίσιο), αλλά ριζικό μετασχηματισμό του συνόλου των κληρονομημένων από την «προϊστορία» της ανθρωπότητας σχέσεων (βλ. Βαζιούλιν, 1988a, 1988b). Οι εν λόγω δυσκολίες απέκτησαν πολύ συγκεκριμένο και από χαρακτήρα στις περιοχές αυτές της ΕΣΣΔ, όπου σε μεγάλο βαθμό διατηρήθηκαν προκεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής (στην Κεντρική Ασία, στους πληθυσμούς των ορεινών περιοχών, στις εθνότητες των Βόρειων περιοχών).

Βέβαια, στον Κ. Μαρξ υπάρχουν οξυδερκείς παρατηρήσεις σχετικά με τον τύπο των κοινωνικών σχέσεων κατά τα προκεφαλαιοκρατικά στάδια ανάπτυξης της κοινωνίας, όταν κυριαρχούσαν κοινοτικοί δεσμοί φυσικής προέλευσης, οι οποίοι εδράζονταν στην ελλιπή διαφοροποίηση των ξεχωριστών ατόμων από την κοινότητα, δηλαδή στην «ανωριμότητα του ανθρώπου ως ατόμου που δεν είχε ακόμη αποσπαστεί από τον ομφάλιο λώρο της φυσικής σχέσης του με τους άλλους ανθρώπους του γένους...» (Μαρξ, 1978b, 92). Όμως, ερευνητικά παραμένει ανοικτό το ζήτημα της ανάλυσης του μετασχηματισμού του *χαρακτήρα και του υπροσανατολισμού της Παιδείας σε διαφορετικά στάδια της ιστορικής ανάπτυξης της ανθρωπότητας, σε διαφορετικές βαθμίδες αλληλεπίδρασης κοινωνίας και φύσης*. Κατά την άποψή μας, η εκπόνηση εκπαιδευτικού προγράμματος αποκτά επιφανειακό και συγκυριακό χαρακτήρα, αν δεν εντάσσεται στα πλαίσια μιας ευρύτερης ανάλυσης της διάρθρωσης της κοινωνίας ως ολότητας, διερεύνησης των ιδιαιτεροτήτων και των προοπτικών ανάπτυξης της κατά την εκάστοτε, συγκεκριμένη βαθμίδα της ιστορικής διαδικασίας. Όμως, αυτό αποτελεί ιδιαίτερο ζήτημα που θα πρέπει να γίνει αντικείμενο ειδικής έρευνας.

Σημειώσεις

1. Στη συγκεκριμένη εργασία διατηρείται σύγχυση σχετικά με τον αν η άλλοτρωμένη εργασία δημιουργεί την αποξένωση ή το αντίστροφο. Μια από τις αιτίες της εν λόγω σύγχυσης συνίσταται στο ότι ο Κ. Μαρξ δεν έχει ακόμα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο εργάτης πουλάει την εργασιακή του δύναμη και όχι την εργασία του.

2. Η εισαγωγή της «διαθεματικής» προσέγγισης στην εκπαίδευση δεν ανατρέπει, κατά την άποψή μας, την κυριαρχία της ρήξης φυσικών-κοινωνικών επιστημών και την πολυδιάσπαση των διδακτικών αντικειμένων στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, αλλά αποτελεί απόπειρα εκλεκτικής διαχείρισης της ποικιλίας αποσπασμένων μεταξυ τους επιστημονικών γνώσεων.

3. Βέβαια η πρόταση του Κ. Μαρξ περί κατοχύρωσης του καθοριστικού ρόλου της νομοθετικής εξουσίας στον προσδιορισμό της κρατικής πολιτικής στη σφαίρα της εκπαίδευσης έρχεται σε ρήξη με την προσέγγισή του στην *Κριτική της εγγελιακής φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, όπου αυτός έδειξε τον καθοριστικό ρόλο της εκτελεστικής εξουσίας στον προσδιορισμό του περιεχομένου και του χαρακτήρα της κρατικής πολιτικής και την τελική υποταγή της νομοθετικής εξουσίας στην εκτελεστική.

Βιβλιογραφία

- Agh, Attila (1984), *Ο κόσμος του ανθρώπου ως υποκειμένου της παραγωγής*, Μόσχα, Progress.
- Βαζιούλιν, Β. (1975), *Το γίνεσθαι της μεθόδου επιστημονικής έρευνας του Κ. Μαρξ*, Μόσχα.
- Βαζιούλιν, Β. (1968), *Λογική του «Κεφαλαίου» του Κ. Μαρξ*, Μόσχα.
- Βαζιούλιν, Β. (1988a), *Η Λογική της Ιστορίας*, Μόσχα, MGU.
- Βαζιούλιν, Β. (1988b), *Η λογική του ιστορικού προτύπου και η μεθοδολογία της έρευνας του*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Δαφέριμος, Μ. (2003), «Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, No. 129, σσ. 91-107.
- Δαφεριμάκης, Μ. (1999), «Η κρυφή γοητεία της ταξινολογίας. Το θεωρητικό και πρακτικό αδιέξοδο του εθνοτισμού», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ. 50 (Μάιος-Ιούλιος), σσ. 38-45.
- Δαφέριμος, Μ. (2003), «Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας». *Η Παιδεία στην ανηγή του 20ού αιώνα. Η Παιδεία στην ανηγή του 21ου αιώνα. Πρακτικά συνεδρίου*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Μανακόφοντα, Μ. (1983), *Για μια σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα, Οδυσσεύς.
- Marx, K. (1975a), «Reflections of a Young Man on The Choice of a Profession», *Collected Works*, Vol. 1,3-9, Moscow, Progress Publishers.
- Marx, K. (1975b), «Debates on Freedom of the Press and Publication of the Proceedings of the Assembly of the Estates», *Collected Works*, Vol. 1, pp. 132-181, Moscow, Progress Publishers.
- Marx, K. (1975c), The Leading Article in No. 179 of the *Kölnische Zeitung* (Vol. 1, 184-202), Moscow, Progress Publishers.
- Marx, K. (1975d), «Theses On Feuerbach», *Collected Works* (Vol. 5, pp. 3-6), Moscow, Progress Publishers.
- Marx, K. (1975e), «The German Ideology», *Collected Works* (Vol. 5, pp. 19-540), Moscow, Progress Publishers, (on line doc. <http://www.marxists.org/archive/marx/works/cw/volume05/index.htm>).
- Μαρξ, Κ. & Φ. Ένγκελς (1957), *Για την Παιδεία και την Εκπαίδευση*, Μόσχα, Ακαδημία Παιδαγωγικών Επιστημών.
- Μαρξ, Κ. (1960a), «Οδηγίες για τους βουλευτές του Προσωρινού, Κεντρικού Συμβουλίου» (τ. 16, σσ. 194-208), *Πλήρης συλλογή έργων*, Μόσχα, izd.Polit.liter.
- Μαρξ, Κ. (1960b), «Συγγραφή των λόγων του Κ. Μαρξ περί καθολικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία» (τ. 16, σσ. 194-208), *Πλήρης συλλογή έργων*, Μόσχα, izd.Polit.liter.
- Marx, K. (1969), «The Civil War in France», *Selected Works* (Vol. 2, pp. 178-244), Moscow, Progress Publishers.
- Μαρξ, Κ. (1975), *Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα*, Αθήνα, Γλάρος.
- Μαρξ, Κ. (1978a), *Κριτική της εγγελιακής Φιλοσοφίας του κράτους και του Δικαίου*, Αθήνα, Παταξής.
- Μαρξ, Κ. (1978b), *Το Κεφάλαιο* (τ. 1-3), Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.

- Μαρξ, Κ. (1979), *Κριτική του προγράμματος της Γκότα*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (1980), *Οικονομικά χειρόγραφα. 1857-1821* (τ. 1-2), Μόσχα, izd.Polit.liter.
- Μαρξ, Κ. (1985), *Το μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή.
- Μπιτσάκης, Ε. (1981), *Η Φιλοσοφία του ανθρώπου*, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος.
- Bitsakis, E. (1996), «On Human Nature», D. Razis (edit), *The Human Predicaments* (pp. 149-166). New York, Prometheus Books.
- Πατέλης, Δ. (1993), «Μια επανεξέταση του οικονομικού ρομαντισμού», *Ουτοπία*, τ. 7, σσ. 89-108.
- Πατέλης, Δ. (1995), «Διάνοια και λόγος», στο *Φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό λεξικό*, Αθήνα, Κατόπουλος, τ. β', σσ. 59-61.
- Πατέλης, Δ. (1998), «Επιστήμες, πολιτική και επιστημονική φιλοσοφία: σχέσεις ανάπτυξης ή έκπτωσης», στο *Φιλοσοφία, επιστήμες και πολιτική*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πατέλης, Δ. (2001), «Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 113, σσ. 47-56, τ. 114-115, σσ. 41-52.
- Πατέλης, Δ. (2003), «Περί προτύπων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Φιλοσοφικές και μεθοδολογικές Πτυχές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 130, σσ. 108-122, τ. 131, σσ. 89-99.
- Παυλίδης, Π. (1998), «Η συμβολή της παιδείας στην κοινωνική πρόοδο. Μια αναφορά στις παιδαγωγικές απόψεις του Α. Σ. Μακάρενκο», *Ουτοπία*, τ. 31, σσ. 125-137.
- Παυλίδης, Π. (2001), «Η προσωπικότητα στα γρανάζια της αξιολόγησης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 56, σσ. 18-23.
- Παυλίδης, Π. (2002), «Ανθρώπινη φύση, κοινωνική εργασία, παιδαγωγία: οι βιολογικοί και κοινωνικοί συντελεστές της προσωπικότητας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 123, σσ. 65-80, τ. 124, σσ. 80-93.

