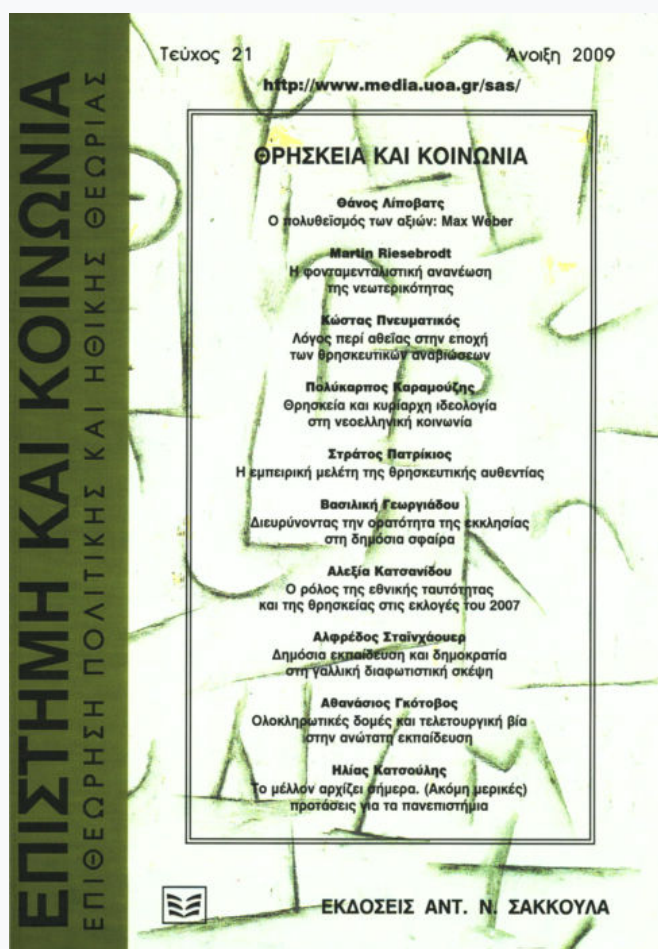


Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 21 (2009)

Θρησκεία και Κοινωνία



Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική
διαφωτιστική σκέψη

Αλφρέδος Σταϊνχάουερ

doi: [10.12681/sas.457](https://doi.org/10.12681/sas.457)

Copyright © 2015, Αλφρέδος Σταϊνχάουερ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταϊνχάουερ Α. (2015). Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 21, 183-210. <https://doi.org/10.12681/sas.457>

Δημόσια εκπαίδευση και δημοκρατία στη γαλλική διαφωτιστική σκέψη

Αλφρέδος Σταϊνχάουερ*

Το άρθρο προτείνει μια ανάγνωση που αναδεικνύει ορισμένα κομβικά στοιχεία της εξέλιξης της διαφωτιστικής σκέψης για τη δημόσια παιδεία και ιδίως της σύνδεσής της με την έννοια της δημοσιότητας. Αρχίζοντας με μια σύντομη αναφορά στον John Locke, η παρουσίαση επικεντρώνεται στη συζήτηση που διεξήχθη στη Γαλλία, ιδίως μετά την κυκλοφορία του *Πνεύματος των Νόμων* του Montesquieu το 1748, το οποίο θέτει για πρώτη φορά το ζήτημα της σχέσης παιδείας-πολιτείας με νεωτερικούς όρους. Παρουσιάζοντας διαφωτιστές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα αυτό στην περίοδο μέχρι τη Γαλλική Επανάσταση, όπως ο Helvétius, ο La Chalotais, ο Rousseau, ο Diderot και οι φυσιοκράτες, δείχνουμε την εξέλιξη ενός προβληματισμού ο οποίος ανέδειξε ορισμένες βασικές πτυχές της σημασίας μιας καθολικής και δημόσιας παιδείας για την έλλογη κοινωνία, καθώς και τα διλήμματα που έθεσε ο ενδεχόμενος εκδημοκρατισμός της. Τέλος, επικεντρωνόμαστε στο έργο του Condorcet ο οποίος, ως διαφωτιστής και μέλος της Συντακτικής Συνέλευσης, παρουσίασε το ιδρυτικό πρόγραμμα της δημόσιας παιδείας. Αναφερόμαστε επιπλέον επιγραμματικά στις αντίπαλες προτάσεις που διατυπώθηκαν και στους Ιδεολόγους ενώ, τέλος, προσπαθούμε να εξαγάγουμε κάποια συμπεράσματα χρήσιμα στον σύγχρονο αναγνώστη.

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια τα εκπαιδευτικά ζητήματα ελκύουν όλο και περισσότερο την προσοχή της δημοσιότητας στην Ελλάδα. Πολλοί λόγοι συνδράμουν σε αυτό: η κοινωνική αξία που αποδίδεται στη μόρφωση των νέων, οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης που επιτάσσουν οι νέες ευρωπαϊκές συνθήκες κ.ά. Οι περισσότερες όμως από τις σχετικές συζητήσεις

* Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Σορβόννης (Paris I, Panthéon-Sorbonne) στις νομικές και πολιτικές επιστήμες <alf_steinhauer@yahoo.com>. Ο συγγραφέας ευχαριστεί τους ανώνυμους κριτές για την κριτική και τις υποδείξεις τους.

αφορούν κυρίως θεσμικά ζητήματα, όπως ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ίδρυση ή μη ιδιωτικών πανεπιστημίων κ.λπ. Αντίθετα ο δημόσιος διάλογος είναι γενικά περιορισμένος ως προς τους στόχους της παιδείας. Στα πλαίσια αυτά, η περίφημη συζήτηση για το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού, η οποία τροφοδότησε πλήθος έντονων αντιπαράθεσεων κατά ένα μεγάλο μέρος τον 2007 παρουσιάζει, κατά την άποψή μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρότι αφορά ένα θέμα σχετικά ελάχιστον, τον 'εκσυγχρονισμό' ενός εγχειριδίου, έχει το πλεονέκτημα πως ανακινεί μια σειρά από ζητήματα μεγάλης επιστημονικής όσο και πολιτικής σημασίας.

Η υπόθεση είναι λίγο πολύ γνωστή: το υπουργείο Παιδείας, στα πλαίσια της προσπάθειας εκσυγχρονισμού των σχολικών βιβλίων, προχωρά στην έκδοση ενός προεγκυκλωμένου εγχειριδίου ιστορίας για το Δημοτικό, στο οποίο έχουν ενσωματωθεί μια σειρά από 'καινοτομίες' τόσο επιστημονικής όσο και -πρέπει εδώ να το πούμε- πολιτικής φύσης. Ωστόσο, ένα μέρος της κοινής γνώμης, μετά την εισαγωγή του εγχειριδίου στα σχολεία, ανακαλύπτει πως το βιβλίο υστερεί σε 'εθνικό' περιεχόμενο.

Από τη μία, η ηγεσία του υπουργείου και μια μερίδα ιστορικών ισχυρίζονται πως η συγγραφή του ακολούθησε αυστηρώς επιστημονικά κριτήρια μακριά από εμπάθειες, προκαταλήψεις και συναισθηματικές φορτίσεις. Θα μπορούσε, βέβαια, κανείς πίσω από αυτή την πρωτοβουλία να ανιχνεύσει το ακόλουθο σκεπτικό που άλλοτε υπονοείται και άλλοτε δηλώνεται ρητά από τους υποστηρικτές του βιβλίου: οι αυριανοί Έλληνες πολίτες, ως μέλη μιας ευρύτερης πολιτικής(;) οντότητας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, πρέπει από νωρίς να μάθουν να σχετικοποιούν την ιστορία τους, να την εντάσσουν σε ένα πλαίσιο συνύπαρξης μιας πολλαπλότητας αφηγήσεων. Από την άλλη, οι πολέμοι του εγχειριδίου προβάλλουν το 'εθνικιστικό' επιχείρημα: οι Έλληνες είναι ένα μικρό αλλά πανάρχαιο έθνος, με μια μοναδική γλώσσα και ένα ξεχωριστό πολιτισμό που κινδυνεύει να αλωθεί από την ίδια κατάσταση πραγμάτων που προαναφέρθηκε. Ισοδυναμεί, λοιπόν, με εθνική μειοδοσία μια ιστορία η οποία, ακολουθώντας το 'πνεύμα συναίνεσης' που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση, εξομαλύνει τις συγκρούσεις, απαλείφει τις εθνικές τραγωδίες και αποκλείει το ηρωικό στοιχείο από την αφήγηση.

Τα δύο επιχειρήματα, έρχονται έτσι σε μετωπική αντιπαράθεση, καθώς προβάλλουν αξίες που φαντάζουν διαμετρικά αντίθετες. Εάν οι απόψεις

της πρώτης ομάδας προτάσσουν την ανάγκη λειτουργικότητας των αυριανών ελλήνων πολιτών στον σύνθετο διεθνοποιημένο κόσμο και την ανάγκη συμμετοχής τους στην υπό διαμόρφωση παγκοσμιοποιημένη συνείδηση, εκείνες της δεύτερης υπενθυμίζουν την αξία του σεβασμού της ιστορικής μνήμης και της διατήρησης της εθνικής συλλογικότητας. Πρέπει εδώ να πούμε πως η συζήτηση αυτή δεν διεξάγεται αποκλειστικά στην Ελλάδα, αλλά αποτελεί μέρος ενός γενικότερου προβληματισμού που έχει ξεκινήσει εδώ και καιρό σε πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης και έχει εν μέρει μεταφερθεί και στη χώρα μας (Ferry 1996: 52-3).¹

Ας διευκρινίσουμε ότι καταρχάς η συζήτηση είναι εφικτή διότι, παρόλο που για έναν εκπρόσωπο των θετικών κλάδων η τήρηση της επιστημονικής δεοντολογίας φαίνεται μία εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση της έρευνας, για τον φιλόσοφο η ίδια η επιστήμη είναι μια προβληματική κατηγορία, πόσο μάλλον η επιστήμη της ιστορίας η οποία, σύμφωνα με τους σύγχρονους επιστημολόγους της, προϋποθέτει και δεν έπεται μιας βασικής συναίνεσης (Iggers 1999: 190). Στο πολιτικό επίπεδο, βεβαίως, δεν μιλάμε για απλή ιστορία, αλλά για την ιστορία του έθνους όπως διδάσκεται στους νέους, ένα βασικό μέρος δηλαδή της αγωγής του πολίτη –και αυτή είναι η διάσταση που, κατά την άποψή μας, απουσίασε από τη συζήτηση, και από τις δύο πλευρές.

Η απουσία αναφορών στην πολιτική, στο ζήτημα της εκπαίδευσης του πολίτη, απορρέει από τη σχετική ασάφεια που υπάρχει στις μέρες μας τόσο για τον παιδαγωγικό ρόλο του κράτους όσο και για την αντίστοιχη σημασία της πολιτικής αγωγής. Το κράτος θεωρείται πως είτε εκφράζει τα επιμέρους συμφέροντα των γραφειοκρατιών του είτε ότι αποτελεί τον διαμεσολαβητή της ταξικής κυριαρχίας. Σε καμία περίπτωση πάντως δεν κομίζεται ως εκφραστής της ορθολογικότητας, πράγμα για το οποίο είχε τόσο υμνηθεί τον 19ο και μέρος του 20ου αιώνα. Έτσι, το ζήτημα της αγωγής των πολιτών φαντάζει σήμερα ευθύς εξαρχής ύποπτο (Canivez 2000: 15-6). Μια τέτοια τοποθέτηση όμως μπορεί να νηθεί αναγκαστικά μόνο στα ευρύτερα πλαίσια μιας 'κρίσης της νεωτερικότητας' εντός της οποίας τοποθετείται και η 'κρίση του κράτους'. Αυτές οι εννοιολογήσεις πάλι, εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη ιστορική και θεωρητική διαδοχή, την κρίση της διαφωτιστικής και ορθολογικής παράδοσης, όπως εξελίχθηκε από τον 18^ο αιώνα μέχρι τη διαμόρφωση των μεγάλων συστημάτων του 19^{ου} αιώνα.

Θα ήταν, λοιπόν, χρήσιμο ενδεχομένως να ανατρέξουμε στις ρίζες των προβλημάτων αυτών, ώστε να μπορέσουμε να τα τοποθετήσουμε σε ορθότερες βάσεις, προσδίδοντάς τους τη διάσταση ενός δημόσιου αναστοχασμού του λόγου. Θα δείξουμε μάλιστα πως η ιδέα της δημοσιότητας είναι αυτή που συνδέει τη δημόσια παιδεία με τη δημοκρατία στον ώριμο Διαφωτισμό.

Η παρουσίαση που ακολουθεί φιλοδοξεί κυρίως να διατρέξει σε αδρές γραμμές την ιστορία της διαμόρφωσης του ιδεώδους της δημόσιας δωρεάν παιδείας στην Ευρώπη. Αρχίζοντας με μια ανασκόπηση του βασικού πλαισίου της νεωτερικής παιδαγωγικής όπως την παρουσίασε ο John Locke, το κείμενο θα εστιάσει κατά κύριο λόγο στις συζητήσεις που εξελίχθηκαν κατά το δεύτερο μισό του γαλλικού 18^{ου} αιώνα, από την περίοδο της εντονότερης αμφισβήτησης του Παλαιού Καθεστώτος ως την Επανάσταση. Καλύπτει έτσι το διάστημα μιας έντονης ζύμωσης στον γαλλικό Διαφωτισμό, από την έκδοση του *Πνεύματος των Νόμων* του Montesquieu ως τα πρώτα επαναστατικά σκαριφήματα που αποπειράθηκαν να υλοποιήσουν το δημοκρατικό ιδεώδες. Παράλληλα, στην περίοδο αυτή, το αρχέτυπο του 'νέου ανθρώπου' της νεωτερικότητας, το υποκείμενο δηλαδή του Descartes και του Locke, ωρμάζει και αποκτά κοινωνική υπόσταση σε ένα μεγάλο έθνος. Κατά τον 18^ο αιώνα, οι προβληματισμοί των διαφόρων διαφωτιστών όντως συγκλίνουν σε ένα σχετικά συνεκτικό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ιδεώδες. Σε αυτό, το πνεύμα της ωφέλειας, το πνεύμα του αισθήματος και το πνεύμα της ισότητας συνδράμουν στη διαμόρφωση της ιδέας μιας κοινής, δημόσιας και εθνικής παιδείας ώστε ο νέος άνθρωπος να γίνει καλύτερος από τον παλαιό, και οι άνθρωποι να 'καταστούν πολίτες και όχι φετριαστές, πατριώτες και όχι φανατικοί ούτε μεροληπτικοί' (Compraygé 1970: 190).

Στην εξέλιξη αυτή, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κύριες περιόδους διαμόρφωσης του συγκεκριμένου παιδαγωγικού εγχειρήματος: πρώτη είναι εκείνη του 'λοκιανού' Διαφωτισμού, που ξεκινά από τη δημοσίευση των παιδαγωγικών ιδεών του Locke το 1693 και φτάνει περίπου ως το 1760, και στην οποία το ζήτημα της δημόσιας παιδείας δεν αναδεικνύεται παρά μόνο περιστασιακά· η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από τα έργα των μεταρρυθμιστών της δεκαετίας του 1760-1770 με κύρια εκείνα των Rousseau, Diderot, Turgot, La Chalotais και των φυσιοκρατών, όπου το ζή-

τημα της δημόσιας εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η τρίτη, τέλος, με την Επανάσταση, ολοκληρώνει το πνεύμα του ριζοσπαστικού Διαφωτισμού.² Η παρουσίαση θα ολοκληρωθεί στο σημείο αυτό, που αποτελεί και την κορύφωση του συγκεκριμένου πνεύματος, καθώς κατόπιν, μετά τους Ιακωβίνους και μέσα στα πλαίσια της ναπολεόντειας σταθεροποίησης, οι ιδέες του Διαφωτισμού καταλήγουν στην παραγωγή της 'Ιδεολογίας', της πρώτης και μόνης που διεκδίκησε το όνομα αυτό, θέτοντας τα πολιτικά και κοινωνικά όρια που η σκέψη των διαφωτιστών του 18^{ου} αιώνα δεν μπόρεσε τελικά να υπερβεί.

Μια σύντομη, όσο είναι εφικτό, επισκόπηση των ιδεών που βρίσκονται στις ρίζες του εγχειρήματος της δημόσιας παιδείας προσφέρει, καθώς πιστεύουμε, μια σειρά από ενδιαφέροντα στοιχεία:

- α) καταδεικνύει, καταρχάς, πως ο Διαφωτισμός δεν διέθετε ένα 'δόγμα' για την παιδεία, όπως μπορεί να πιστευούν ορισμένοι σύγχρονοι επικριτές του, οι τοποθετήσεις του, όμως, για αυτήν υπόκεινται στις εξελίξεις ενός ανθρωπολογικού υποδείγματος
- β) αναδεικνύει αντιθέτως μια σύνθετη διαδικασία διαλόγου και κριτικής που διατρέχει αρκετά στάδια μέχρι να αποκρυσταλλώσει μια θέση για τη δημόσια παιδεία η οποία, στη Γαλλία, από ένα σημείο και μετά, συνδέεται άρρηκτα με το πολιτειακό -ή 'συνταγματικό'- ζήτημα
- γ) εδραιώνει τη θέση της δημόσιας σφαίρας (ή δημοσιότητας) ως αναγκαίο μέσο για την περαιτέρω εξέλιξη μιας κοινωνίας ελεύθερων και ισότιμων πολιτών, καθιστά δε τη δημιουργία της τον κύριο στόχο της παιδείας. Ένα αξιοσημείωτο μάλιστα στοιχείο της σύλληψης αυτής είναι ότι λειτουργεί τότε ανταγωνιστικά και τότε συμπληρωματικά ως προς την αρχή της αντιπροσώπευσης.

Απέναντι, τόσο σε όσους πιστεύουν ότι η 'λειτουργικότητα' και η 'προσαρμοστικότητα' αποτελούν απόλυτες αξίες περισσότερο από την ορθή σκέψη και κρίση, όσο και σε εκείνους που υποστηρίζουν πως το 'έθνος' αποτελεί μάλλον μια 'ουσία' ή ένα 'ον' και λιγότερο ένα ευφρές και λειτουργικό κοινωνικό και πολιτικό σύνολο, θα θέλαμε να προτάξουμε τελικά ορισμένα στοιχεία και πορίσματα μιας τόσο περιθωριοποιημένης σήμερα πολιτικής αντίληψης των κοινωνικών πραγμάτων.

Εκπαίδευση και αγωγή στον Διαφωτισμό από τον Locke ως τον Αιμίλιο του Rousseau

Η διαφωτιστική αντίληψη για την παιδεία τόσο στη Γαλλία όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη του 18^{ου} αιώνα έχει σαφή αφετηρία: πρόκειται για το *Μερικές σκέψεις σχετικά με την εκπαίδευση* [*Some Thoughts concerning Education*] του άγγλου John Locke. Εκεί, ο φιλόσοφος της αισθησιοκρατίας και πρόμαχος της συνταγματικής μοναρχίας διατυπώνει τις κατευθυντήριες γραμμές στις οποίες θα κινηθεί η γαλλική παιδαγωγική σκέψη. Το έργο, που εκδίδεται στα αγγλικά το 1693, μεταφράζεται στα γαλλικά μόλις δύο χρόνια αργότερα, το 1695 (Hager 1997: 371).

Πράγματι, οι γάλλοι διαφωτιστές ως τη δεκαετία του 1760 παραμένουν, ως προς την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, εντός του πλαισίου του λοκιανού στοχασμού. Οι ιδέες περί παιδείας κυριαρχούν σε όλο το φάσμα της φιλοσοφικής παράταξης, επηρεάζοντας τον Diderot, τον Helvétius και πολλούς άλλους, ως τη δημοσίευση του *Αιμιλίου* του Rousseau ο οποίος μεταθέτει τους όρους της συζήτησης. Ο Locke είναι εκείνος που διατυπώνει την αρχή πως η μοίρα του ανθρώπου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την εκπαίδευσή του:

[...] και πιστεύω, μπορώ να πω, πως απ' όλους τους ανθρώπους που συναντούμε οι εννιά στους δέκα είναι αυτό που είναι, καλοί ή κακοί, χρήσιμοι ή όχι, από την εκπαίδευσή τους. Τούτο είναι αυτό που κάνει τη μεγάλη διαφορά στην ανθρωπότητα (Locke 1997: 6-7).³

Η παιδεία στο αισθησιοκρατικό και ατομοκεντρικό υπόδειγμα του Locke αποτελεί την πρώτη αιτία της κοινωνικής διαφοροποίησης των ανθρώπων, καθώς φαίνεται να πιστεύει πως η ευτυχία του καθενός οφείλει να είναι δική του μέριμνα:

Αυτός που δεν κατευθύνεται σωστά από το μυαλό του δεν θα οδηγηθεί ποτέ στον σωστό δρόμο και εκείνος του οποίου το σώμα είναι άτακτο και αδύναμο δεν θα μπορέσει ποτέ να προχωρήσει μαζί του (Locke 1997: 6).

Το παιδαγωγικό ιδεώδες του Locke προάγει τέσσερις βασικές αρετές: την αρετή [virtue], την (πρακτική) σοφία [wisdom], τη διαγωγή [good breeding] και τη μόρφωση [learning].⁴ Το όλο δε σχήμα διέπεται από το γνωσιοθεωρητικό υπόδειγμα που κυριαρχεί και στο *Δοκίμιο περί της αν-*

θρώπινης κατανόησης, δηλαδή τη συνάφεια των ιδεών και τον δυνητικό έλεγχο των συνειρμικών μηχανισμών (Thierry 1990: 112-3).

Ενώ όμως το περιεχόμενο και το ύφος της εκπαίδευσης που προτείνει ο Locke ενσωματώνουν τα στοιχεία της κριτικής στον σχολαστικισμό (Locke 1997: §86), την ωφελμιστική και την 'ψυχολογική' κατεύθυνση της παιδείας καθώς προτάσσει την εκπαίδευση μέσω του παραδείγματος (ό.π.: §66), το ιδεώδες που προβάλλει δεν αφορά κατά κύριο λόγο τη δημόσια εκπαίδευση. Στην §70 (ό.π.) δεν είναι καθόλου φειδωλός στην κριτική που ασκεί στα παιδαγωγικά ιδρύματα της εποχής του, τα αγγλικά κολέγια:

Εάν θεωρήσουμε πόσο η τέχνη του βίου και της καλής διαχείρισης των υποθέσεών μας στον κόσμο, όπως οφείλουμε, διαφέρει ριζικά από τις συνήθειες της αναίδειας, της κακοπιστίας και της βίας που αποκτώνται στο κολέγιο, θα πειστούμε πως τα ελαττώματα μιας κατ' οίκον παιδείας είναι απείρως ανώτερα από τα χαρίσματα του τύπου αυτού, και δεν θα διστάσουμε να κρατήσουμε το παιδί στο σπίτι, για να διαφυλάξουμε την αθωότητα και τη μετριοφροσύνη του, ως αρετές πλησιέστερες σε εκείνες ενός ωφέλιμου και ικανού ανθρώπου, για τις οποίες το προετοιμάζουν και καλύτερα (Locke 1997: 58).

Στο υπόδειγμά του, το κύριο βάρος καλείται να αναλάβει ο παιδαγωγός, ο οποίος έχει καθήκον να εφαρμόσει στον μαθητή του τις αρχές της νέας παιδείας που είναι: να κερδίσει την εμπιστοσύνη του μαθητή και να τον μάθει ότι η εκπαίδευση είναι κάτι το απαραίτητο και το αναγκαίο που του εξασφαλίζει ένα συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι όλων εκείνων που δεν το διαθέτουν (στο ίδιο: 158).

Στη *Δεύτερη πραγματεία* πάλι, ο άγγλος φιλόσοφος διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό ιδεώδες πλήρως συμβατό με τις αρχές της νέας αστικής κοινωνίας: οι σχέσεις παιδαγωγού και παιδιού υπακούουν στους ίδιους κανόνες με εκείνους στους οποίους υπόκεινται και οι σχέσεις μεταξύ παιδιού και γονέα, καθώς διέπονται αμφότερες από τις αρχές του ορθολογισμού (Locke 1990: 124-125, ιδίως § 55, 58-59, 63-65, 69). Παρότι δε το υπόδειγμα του Locke και η παιδεία που προτείνει αφορούν κυρίως μια 'αριστοκρατία' της εποχής του, η ίδια η κοινωνική απροσδιοριστία της έννοιας αυτής της 'αριστοκρατίας' αφενός και αφετέρου η δυναμική της έννοιας μιας εξισωτικής ωφελιμότητας η οποία δεν μπορεί να περιχαρακωθεί από κοινωνικούς φραγμούς, καθιστούν το συγκεκριμένο υπόδειγμα φύσει επεκτάσιμο, δη-

λαδή ανοικτό σε όλες τις κοινωνικές τάξεις (Thierry 1990: 115). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το έργο ανοίγει τον δρόμο για την επεξεργασία μιας γενικής παιδείας που απευθύνεται καθολικά στον άνθρωπο, πέρα από την αυστηρά νομοκατεστημένη διάρθρωση των κοινωνικών τάξεων της εποχής του. Μπορεί, λοιπόν, η παιδεία που προτείνει να μην είναι ακόμη δημόσια, περιέχει όμως τους όρους ενός καθολικά εφαρμόσιμου συστήματος εκπαίδευσης, όρους τους οποίους υποδέχεται θερμά ένα ευρύ μορφωμένο κοινό σε όλη την Ευρώπη (Ezeel 1991: 237, 243).⁵

Ο γαλλικός Διαφωτισμός, παραλαμβάνοντας και επεκτείνοντας τις διατυπώσεις αυτές, βρίσκει αντιμέτωπος με ένα δίλημμα: αφενός, οι αρχές του Λόγου φαίνεται να απαιτούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των επιμέρους ατόμων, άρα κρίνεται και αναγκαία η παιδεία τους. Αφετέρου, η πολιτική και κοινωνική δομή από την οποία προέρχονται και στην οποία απευθύνονται είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη της Γαλλίας (Koselleck 1979: 50 κ.έ.). Άρα η παιδεία επωμίζεται ένα δυσβάσταχτο καθήκον: πρέπει να οριστεί βάσει όχι ενός υφιστάμενου κοινωνικά τύπου ανθρώπου, όπως του άγγλου *gentleman*, αλλά ενός 'νέου ανθρώπου' –μεταξύ υπηκόου και πολίτη– για τον οποίο δεν υπάρχει κοινωνικό ή ιστορικό προηγούμενο. Η προσπάθεια οικοδόμησης μιας νέας κοινωνίας μέσω της παιδείας είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που συνδέουν τη διαφωτιστική προσπάθεια με τον μαρξισμό (Μπαγιονάς 1990: 37). Το ζητούμενο λοιπόν είναι μια νέα διατύπωση της 'αρετής' που θα προσαρμόζεται σε μια διαφορετική πολιτικοκοινωνική κατάσταση (Palmer 1985: 7).

Έτσι, οι πρώτες μελέτες των γάλλων διαφωτιστών παραμένουν μάλλον συντηρητικές: στα άρθρα των πρώτων τόμων της *Εγκυκλοπαίδειας* των Diderot και d'Alembert είναι εμφανής η επίδραση του Locke. Σε αυτούς τους πρώτους τόμους που περιλαμβάνουν τα μεγάλα άρθρα που αφορούν την παιδεία –όπως *Κολέγια* [Collèges], *Παιδεία* [Éducation] και *Σπουδές* [Études]– οι φιλόσοφοι όχι μόνο δείχνουν την προτίμησή τους για την κατ' οίκον παιδεία έναντι της δημόσιας, αλλά και υποβαθμίζουν ή και μπορεί να θεωρηθεί ότι αδιαφορούν για τις παιδαγωγικές ανάγκες των κατώτερων τάξεων (Perol 1985: 343, 349, Mortier 1968). Επομένως, η *Εγκυκλοπαίδεια*, παρότι έχει ως γενικό στόχο την προαγωγή της γνώσης στην κοινωνία, θεωρεί σωστά ότι το εργαλείο του Διαφωτισμού δεν μπορεί να είναι το σχολείο της εποχής. Ο Διαφωτισμός διαδίδεται στη δημοσιότητα, καθιστώντας

κάθε άτομο υπεύθυνο για την έκβαση της προσπάθειας αυτής. Το εγχείρημα όμως συνολικά δεν περιέχει, στο σημείο αυτό, μια καθαρά εκπαιδευτική προβληματική (Dolle 1973: 53).

Παρόλα αυτά, το ζήτημα παραμένει αναπόδραστο για τον Διαφωτισμό. Ο Helvétius το 1758, στο περίφημο υλιστικό μανιφέστο *Περί Πνεύματος* [*De l'esprit*], προεκτείνοντας τη λοκιανή αισθησιοκρατία, προσδίδει έναν κοινωνικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση, θέτοντας το ζήτημα του κοινωνικού περιβάλλοντος στην πνευματική ανάπτυξη.

Θα συμπεράνω, από τις αρχές που θεμελίωσα στο κεφάλαιο τούτο, πως αυτό που αποκαλώ πνεύμα είναι για εμάς το προϊόν αντικειμένων που έχουν τοποθετηθεί στη θύμησή μας, ενώ τα ίδια αυτά αντικείμενα πλάθονται από τη φιλοδοξία. Δεν μπορούμε, όπως έχω ήδη πει, να γνωρίσουμε τη δύναμη και το είδος του πνεύματός μας παρά συνδυάζοντας το είδος αυτό των αντικειμένων που η τύχη και η ανατροφή στοίβαξαν στη μνήμη μας, με τον βαθμό του πάθους μας για τη δόξα (Helvétius [1758]: κεφ. 16, 4^{ος} λόγος, 628-9).

Όντως, εάν δεχτούμε πως ο νους του ανθρώπου κατά τη γέννησή του είναι σαν 'λευκό χαρτί' [tabula rasa], όπου εντυπώνονται τα εξωτερικά ερεθίσματα, τότε οι διαφορές στις κοινωνικές παραστάσεις δημιουργούν αγεφύρωτες διαφορές στην πρόσληψη, καθώς ο καθένας διαμορφώνεται από το περιβάλλον στο οποίο γεννιέται και μεγαλώνει: 'Ο μεγαλοφυής άνθρωπος δεν συνιστά, λοιπόν, παρά το προϊόν των περιστάσεων στις οποίες βρίσκεται' (Helvétius [1758]: 3^{ος} λόγος, κεφ. 30, 473).

Με τον τρόπο αυτό, ο Helvétius μεταθέτει το επίκεντρο του ζητήματος από την ατομική στην κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το δίδαγμα του θα θυμηθούν, σε διαφορετικό κάθε φορά πλαίσιο συμφραζομένων, τόσο ο Rousseau, που θα προσπαθήσει να αναπτύξει τον 'νέο άνθρωπο' του Διαφωτισμού έξω από το περιβάλλον της διαφθοράς που εντοπίζει στον αιώνα του, όσο και οι πολιτικοί μεταρρυθμιστές του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1760.

Στο τέλος του έργου, όμως, ο Helvétius διατυπώνει το δύσκολο δίλημμα που θα αντιμετωπίσει ο 'έκσυγχρονιστικός' μοναρχισμός του Διαφωτισμού. Σύμφωνα με τον Montesquieu, όπως θα δούμε παρακάτω, η αρετή, το ηθικό έρεισμα της βελτίωσης του ανθρώπου, είναι το ίδιο της δημοκρατικής πολιτείας: σύμφωνα με τις 'ωφελμιστικές' αρχές του Διαφωτισμού πρέπει κάθε υπήκοος-πολίτης να δύναται να βελτιώνεται ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη

δυνατή ευμάρεια. Έτσι το *Περί Πνεύματος* τελειώνει με τη διατύπωση ενός διπλού στόχου για τη διαφωτιστική παιδεία, στόχον εν μέρει αντιφατικού, που μόνο η αθεράπευτη αισιοδοξία του Διαφωτισμού μπορεί να θεωρεί πως θα επιλυθεί με σχετική ευκολία. Πρώτον, τον καθορισμό μιας κοινωνικά προσήκουσας γνώσης για όλους τους πολίτες, και δεύτερον την υποκίνηση της ατομικής φιλοδοξίας στους ίδιους πολίτες ώστε να υπερβούν την κατάσταση αυτή:

Μόλις τα δύο αυτά προβλήματα επιλυθούν [...] αφήνοντας λιγότερα πράγματα στην τύχη, μια εξαιρετική παιδεία θα μπορούσε, στις μεγάλες επικράτειες, να πολλαπλασιάσει επ' άπειρον τα χαρίσματα και τις αρετές (Helvétius [1758]: 4^{ος} λόγος, κεφ.17, 643).

Μια τέτοια σύλληψη περιλαμβάνει λοιπόν μια αντίφαση και ένα πρόβλημα. Η αντίφαση έγκειται στον καθορισμό μιας κοινωνικά στατικής και προσδιορισμένης γνώσης για μια δυναμική κοινωνία, το δε πρόβλημα στην υπόθεση πως τα ίδια κίνητρα θα επιφέρουν τις ίδιες αλλαγές σε διαφορετικούς ανθρώπους. Ως προς το δεύτερο σημείο, η μηχανιστική σύλληψη της ανθρωπίνης φύσης από τον Helvétius επικρίθηκε αμέσως από τους συγχαιρινούς του. Πρώτος ο Diderot, συγγραφέας δύο 'Άρνήσεων του Ελβέτιου' – η πρώτη περιλαμβάνεται το 1758 στις σελίδες της *Φιλολογικής Αλληλογραφίας* [*Correspondance Littéraire*] του F.M. Grimm και η δεύτερη δημοσιεύτηκε ύστερα από τη μεταθανάτια έκδοση του συγγράμματος του Helvétius *Περί ανθρώπου*, το 1773 ως αυτοτελές σύγγραμμα-, καταδικάζει τη συρρίκνωση της ανθρωπίνης ποικιλομορφίας σε ένα μοναδικό μοντέλο ανθρώπου (Versini 1994, Μπαγιονάς 1990: 9 κ.έ.). Ο Diderot, όμως, σ' αυτό το έργο, όπως και με τη στάση του απέναντι στον Rousseau, δείχνει έναν 'συντηρητισμό', με την έννοια πως αρνείται να αντιμετωπίσει το πρώτο σημείο που σημειώσαμε, τα κοινωνικά προβλήματα που θέτει η διάδοση της ηθικής του ωφελιμισμού στην κοινωνία της εποχής του (Versini 1994: 775, Gay 1969: 2, 516). Η στάση του αυτή θα φανεί καλύτερα στα μεταρρυθμιστικά του σχέδια που θα εξετάσουμε παρακάτω.

Το 1773, όμως, όταν ο Diderot δημοσιεύει τη δεύτερη *Άρνηση*, έχει υπόψη του το υπόδειγμα του Rousseau. Διότι, εάν τα παιδαγωγικά σχέδια του πρώτου έχουν βυθιστεί στη λήθη της ιστορίας των ιδεών, ο Αιμίλιος αρθρώνει ένα διαφορετικό πρότυπο αγωγής το οποίο διαμορφώνει απο-

φασιστικά τη συνέχιση του διαφωτιστικού εγχειρήματος (Compayré 1970: 40 κ.έ., Gay 1969: 2, 552).

Ο Rousseau, πράγματι, ανοίγει τον δρόμο για μια εντελώς διαφορετική θεώρηση του ζητήματος της παιδείας, καθώς μεταπλάθει το ανθρωπολογικό πρότυπο της αισθησιοκρατίας. Βάσει αυτής της σύλληψης αρνείται να κατασκευάσει ένα παιδαγωγικό υπόδειγμα προσαρμοσμένο στην κοινωνία των νομοκατεστημένων τάξεων της εποχής του, στις οποίες αναφέρεται ο *Helvétius*:

Πρέπει, λοιπόν, να γενικεύσουμε τις απόψεις μας και να θεωρήσουμε μαθητή μας τον αφηρημένο άνθρωπο, τον εκτεθειμένο σε όλα τα απρόοπτα της ανθρώπινης ζωής. Αν οι άνθρωποι γεννιούνται προσκολλημένοι στο έδαφος μιας χώρας, αν η ίδια εποχή διαρκούσε ολόκληρο τον χρόνο, αν όλοι ήταν δεμένοι με την κοινωνική τους θέση έτσι που να μην μπορεί να αλλάξει ποτέ, η θεσπισμένη πρακτική θα ήταν κατά κάποιο τρόπο καλή. (...) Ωστόσο, δεδομένης της κινητικότητας των ανθρώπινων πραγμάτων, δεδομένου του ανήσυχου και ερευνητικού πνεύματος του αιώνα μας, που αναστατώνει τα πάντα σε κάθε καινούρια γενιά, είναι δυνατόν να συλλάβουμε μέθοδο πιο ανόητη από το να αναθρέψουμε ένα παιδί σαν να μην χρειάζεται να βγει ποτέ από το δωμάτιό του, σαν να πρέπει να περιβάλλεται αδιάκοπα από τους δικούς του ανθρώπους; (Rousseau 2002: 1, 44-5).

Οι παραπάνω θέσεις δεν σημαίνουν πως ο Rousseau συμμερίζεται το αξίωμα των αισθησιοκρατών που θεωρούν πως τα πάντα στον άνθρωπο προέρχονται από τα εξωτερικά ερεθίσματα. Ο φιλόσοφος προσθέτει όμως και μια εσωτερική αρχή κίνησης του πνεύματος των ανθρώπων, που είναι το συναίσθημα: 'Ο άνθρωπος που έζησε περισσότερο δεν είναι εκείνος που μέτρησε τα περισσότερα χρόνια, αλλά εκείνος που ένιωσε περισσότερο τη ζωή' (Rousseau 2002: 1, 45).

Οι δύο αυτές αρχές, ο αφηρημένος άνθρωπος και το πρωτείο του συναισθήματος, δίνουν στον Rousseau το έρεισμα για την κατασκευή μιας αγωγής ενός νέου τύπου. Ο *Αιμίλιος*, βέβαια, το θεωρούμενο ως κατεξοχήν παιδαγωγικό έργο του φιλόσοφου της Γενεύης, αποτελεί περισσότερο ένα σύγγραμμα ιδιωτικής παιδαγωγικής τέχνης, παρά ένα πρόγραμμα δημόσιας εκπαίδευσης· ακολουθεί έτσι πιστά το λοκιανό υπόδειγμα. Όμως, από την άλλη πλευρά, όπως παρατηρεί ο Peter Gay, η τριάδα έργων *Η νέα Ελοίζα*, το *Κοινωνικό συμβόλαιο* και ο *Αιμίλιος* αποτελούν τις τρεις πτυχές -την

οικογένεια, το άτομο και την κοινωνία- που επιτρέπουν την ανάδυση του ιδεώδους του ελεύθερου και υπεύθυνου πολίτη (Gay 1967: 2, 551).⁶

Ακολουθώντας το αισθησιοκρατικό παράδειγμα πιστότερα από τους προκατόχους του, ο Rousseau θεωρεί πως η νέα παιδαγωγική θα πρέπει να λάβει υπόψη τη βαθμιαία προσαρμογή του παιδιού στον υλικό κόσμο, άρα να ξεκινά λαμβάνοντας υπόψη το πρώτο έρεισμά της γνώσης του ατόμου, τις αισθητηριακές προσλήψεις:

Εφόσον οι αισθήσεις του είναι τα πρώτα υλικά των γνώσεών του, όταν τις προσφέρουμε σε κατάλληλη σειρά σημαίνει ότι προετοιμάζουμε τη μνήμη του να τις προσφέρει κάποια μέρα με την ίδια σειρά στη νόησή του. Αλλά, καθώς δεν είναι προσεκτικό παρά μονάχα στις αισθήσεις του, αρκεί πρώτα να του δείξουμε ευδιάκριτα τον σύνδεσμο των ιδίων αυτών αισθήσεων με τα αντικείμενα που τις προκαλούν (Rousseau 2002: 1, 75).

Όμως δεν θα έπρεπε να δούμε εδώ μια άκρατη εργαλειακότητα, καθώς στο τέταρτο βιβλίου του *Αιμιλίου*, στην 'Όμολογία πίστεως του σαβοϊανού Βικάριου', εισάγεται το στοιχείο της συνείδησης, που αποτελεί και την προσφορά του Ρουσσώ στον Διαφωτισμό: 'Πολύ συχνά η λογική μας εξαπατά... Η συνείδηση δεν εξαπατά ποτέ. Είναι ο αληθινός οδηγός του ανθρώπου. Είναι για την ψυχή ό,τι είναι το ένστικτο για το σώμα' (Rousseau 2002: 2, 116).

Στο τέλος του έργου, όταν ο φανταστικός μαθητής του φιλόσοφου της Γενεύης πλησιάζει στην ολοκλήρωση των σπουδών του, έρχεται η στιγμή όπου πρέπει πλέον να δράσει ως πολίτης. Το μεμονωμένο άτομο της νέας παιδείας έρχεται αντιμέτωπο με την υπόλοιπη κοινωνία, σε μια κατάσταση που μοιάζει πολύ με την 'πρωταρχική κατάσταση', πριν από τη σύναψη του κοινωνικού συμβολαίου:

Γι' αυτό χρειάζεται να αρχίσει να μελετά τη φύση της διακυβέρνησης γενικά, τις διάφορες μορφές κυβερνήσεων και, τέλος, τον ιδιαίτερο τρόπο διακυβέρνησης στον τόπο όπου γεννήθηκε, για να ξέρει αν του ταιριάζει να ζήσει σε αυτόν. Διότι κάθε άνθρωπος, με ένα δικαίωμα που τίποτε δεν μπορεί να καταργήσει, όταν ενηλικιωθεί και γίνει κύριος του εαυτού του, μπορεί επίσης να απορρίψει το συμβόλαιο με το οποίο συνδέεται με την κοινότητα, εγκαταλείποντας τη χώρα όπου αυτό ισχύει (Rousseau 2002: 2, 357).

Στο σημείο αυτό, η παιδαγωγική του Rousseau συνδέεται εσωτερικά για πρώτη φορά με τη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, αν και μια οργανι-

κή σύνδεση μεταξύ του νέου ανθρώπου και του νέου πολιτεύματος απουσιάζει από το έργο του. Όμως αυτές δεν θα είναι οι τελευταίες του λέξεις για το θέμα. Θα επανέλθει, όχι πλέον στον ρόλο του φιλόσοφου αλλά του πολιτικού και κοινωνικού μεταρρυθμιστή που θα μελετήσουμε στη συνέχεια.

Στο σημείο αυτό έχουμε παρακολουθήσει την εξέλιξη της διαφωτιστικής αγωγής σε ό,τι αφορά το κύριο αντικείμενο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προτείνει ο γαλλικός Διαφωτισμός. Και πράγματι με τον *Αμιλίο* το μοντέλο του νέου ανθρώπου έχει ολοκληρωθεί: όχι όμως εκείνο και του νέου πολίτη. Τούτο είναι το αντικείμενο της δεύτερης περιόδου της συζήτησης για την παιδεία, που ξεκινά από τη στιγμή που ο Διαφωτισμός ξεπερνά το στάδιο της εικοτολογίας και της αφηρημένης γενίκευσης και εισέρχεται στο στάδιο της πολιτικής μεταρρύθμισης, την οποία δεν θα καταφέρει να ολοκληρώσει πριν από την επανάσταση του 1789. Ανάμεσα, όμως, στα δύο αυτά ορόσημα της εξέλιξης του Διαφωτισμού, η ιδέα της δημόσιας παιδείας ωριμάζει μέσα από τα γραπτά μιας άλλης ομάδας μεταρρυθμιστών, τα οποία θα επηρεάσουν και την ίδια την αρχική ομάδα των 'φιλοσόφων', και θα ανοίξουν τον δρόμο για την επίτευξη της σύνθεσης που θα επιτύχει η Επανάσταση.

Εκπαίδευση και πολιτική από τον Montesquieu ως τον Turgot

Το έργο που διαμορφώνει την ιδιόζουσα πολιτική συνείδηση της Γαλλίας στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα εκδίδεται το 1748. Ως τη στιγμή εκείνη, η πολιτική σκέψη του γαλλικού Διαφωτισμού βρίσκεται υπό την απόλυτη κυριαρχία των αγγλικών ιδεών. Το *Πνεύμα των νόμων* του Montesquieu, όμως, αλλάζει εντελώς τα δεδομένα της συζήτησης, καθώς τοποθετεί στο επίπεδο της ημερησίας διάταξης το ζήτημα της συνταγματικής μεταρρύθμισης της χώρας και εντέλει της μορφής του διαφωτισμένου πολιτεύματος. Έτσι, με τη δημοσίευση του έργου αυτού, ξεκινά στη Γαλλία ένας έντονος διάλογος γύρω από το πολιτειακό ζήτημα (Carcassonne 1970).

Το ενδιαφέρον που έχει για το θέμα μας το έργο τούτο είναι πως θέτει, για πρώτη φορά μετά την αρχαιότητα, καθαρά το ζήτημα της πολιτικής σημασίας της παιδείας. Πράγματι, στο Δ' βιβλίο του *Πνεύματος των νόμων*, με τίτλο 'Οι νόμοι της αγωγής πρέπει να είναι σχετικοί με τις αρχές του πολιτεύματος', ο Montesquieu συναρτά άμεσα τη φύση του πολιτεύματος με

τη φύση της παιδείας που προσήκει σε αυτό. Σύμφωνα με τον φιλόσοφο, ο κύριος σκοπός της μοναρχικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της τιμής, ενώ στην εκπαίδευση του δεσποτισμού κυριαρχεί ο τρόμος. Στην δημοκρατική δε εκπαίδευση αίριο ρόλο παίζει η αρετή, και εκεί ακριβώς είναι που η σημασία της κορυφώνεται:

Στο [αβασίλειο] δημοκρατικό πολίτευμα χρειάζεται όλη η δύναμη της αγωγής. Ο φόβος των δεσποτικών πολιτευμάτων γεννιέται από μόνος του μέσα σε απειλές και τιμωρίες· η τιμή των μοναρχιών ευνοείται από τα πάθη και τα ευνοεί με τη σειρά της· αλλά η πολιτική αρετή είναι αυταπάρηση, κι αυτή είναι πάντα κάτι πολύ επώδυνο (Montesquieu 2006: 135).

Το θεωρητικό ζήτημα που θέτει ο Montesquieu αποκτά και πρακτική επικαιρότητα δεκατέσσερα χρόνια μετά την έκδοση του έργου του. Η αιφνιδιαστική εκδίωξη των Ιησουιτών από το βασίλειο της Γαλλίας το 1762, αποτέλεσμα μιας παλιάς διαμάχης μεταξύ του γαλλικανικού και του ρωμαϊκού κλήρου, δίνει το έναυσμα για μια γενικότερη τοποθέτηση των ‘φιλοσόφων’ στα θέματα της δημόσιας παιδείας. Η εκδίωξη αυτή δημιουργεί μια κατάσταση επείγουσας ανάγκης για το γαλλικό βασίλειο διότι περί το 1/3 των κολεγίων της χώρας βρίσκονταν υπό τον έλεγχό τους (Palmer 1985: 47).

Καθώς το πολιτικό σύστημα της Γαλλίας καλείται να αντιμετωπίσει την κρίση, οι ‘κοινοβουλευτικοί’ καλούνται να αποστείλουν παρατηρήσεις και προτάσεις για το ζήτημα της αναμόρφωσης της δευτεροβάθμιας παιδείας στον γενικό εισαγγελέα του ‘κοινοβουλίου της Βρετανίας –και κυρίου αντιπάλου των Ιησουιτών– Caradeuc de La Chalotais. Ο τελευταίος θα συνθέσει τα κυριότερα πορίσματα και θα εκδώσει το *Δοκίμιο περί της εθνικής παιδείας* το 1762.

Πρόκειται για κείμενο που παρουσιάζει μεγάλο ιστορικό ενδιαφέρον, καθώς είναι το πρώτο διαφωτιστικό γραπτό που παίρνει δημόσια θέση υπέρ μιας μεταρρύθμισης του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας επικαλούμενο όρους εθνικού συμφέροντος:

Διαθέταμε μια παιδεία που δεν μπορούσε παρά να διαμορφώσει υποχείρια του σχολείου. Το κοινό καλό και η τιμή του έθνους ζητούν να την αντικαταστήσουμε με μια πολιτική εκπαίδευση [éducation civile] που να προετοιμάζει τις επερχόμενες γενεές για την επιτυχή εκπλήρωση των διαφόρων λειτουργημάτων του κράτους (La Chalotais [1763]: 2).

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο La Chalotais εντάσσεται πλήρως στην ωφελμιστική λογική του Διαφωτισμού της εποχής του –σκοπός της παιδείας είναι να διαμορφώσει ανθρώπους που θα είναι χρήσιμοι στο κράτος:

Οι επιστήμες είναι αναγκαίες για τον άνθρωπο. Εάν έχει καθήκοντα να εκπληρώσει, είναι σημαντικό να τις γνωρίζει· η γνώση τους ισοδυναμεί με την κατοχή της χρησιμότερης απ' όλες τις επιστήμες· τούτο ισοδυναμεί με μια μεγάλη προώθηση του έργου της διαμόρφωσης χρήσιμων πολιτών (La Chalotais [1763]: 2).

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, ο Διαφωτισμός, στο όνομα του οποίου μιλά ο συγγραφέας, πλαισιώνεται ακόμη από τα σχήματα του παλαιού καθεστώτος. Όντως το σύγγραμμα αντιμετωπίζεται με ευμενή σχόλια από τους 'φιλοσόφους'. Τόσο ο Grimm, όσο και ο Voltaire εξυμνούν το έργο του (Mortier 1968: 70). Ο πολίτης του La Chalotais παραμένει ακόμη ένας υπήκοος, στο μέτρο που η ατομική ωφελιμότητα δεν αναφέρεται στην πολιτική διοίκηση του κράτους. Όμως η μεγάλη τομή που επιφέρει το σχέδιο αυτό είναι η σαφής απαίτηση για ένα συνολικό και λαϊκό (μη θρησκευτικό) δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης:

Θεωρώ πως διεκδικώ για το έθνος μια παιδεία που να απορρέει μόνο από το κράτος, καθώς τούτη ουσιαστικά του ανήκει, διότι κάθε έθνος έχει το αναφαίρετο και απαράβατο δικαίωμα να διαπαιδαγωγεί τα μέλη του, διότι εντέλει τα παιδιά του έθνους πρέπει να διαπαιδαγωγούνται από μέλη του κράτους (La Chalotais [1763]: 22).

Και σ' αυτή την περίπτωση όμως, η εθνική εκπαίδευση περιορίζεται σε έναν στατικό και όχι δυναμικό ρόλο απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Ακόμη, σε αυτή τη φάση του μεταρρυθμιστικού σχεδίου, ο ορίζοντας του ρεαλισμού των 'φιλοσόφων' παραμένει περιορισμένος. Το έργο της κυβέρνησης είναι να καταστήσει κάθε πολίτη αρκετά ευτυχή με την κατάσταση του, ώστε να μην τον αναγκάσει να εξέλθει από αυτήν' (ό.π.: 40).

Το σύγγραμμα του La Chalotais μπορεί να περιορίζει την παιδεία στην αστική τάξη και να αποκλείει το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού από αυτήν, όμως θέτει σπερματικά τις κατευθύνσεις για την περαιτέρω εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής: ανοίγει τον δρόμο για μια δημόσια και συγκεντρωτικά οργανωμένη παιδεία.

Εκείνοι που θα επεξεργαστούν συστηματικότερα ένα σύστημα δημόσιας παιδείας στα πλαίσια μιας ταξικά δομημένης κοινωνίας, στην οποία συμφωνούν την εποχή αυτή οι περισσότεροι διαφωτιστές, είναι οι φυσιοκράτες. Αυτοί, στα πλαίσια της μεταρρύθμισης που ευαγγελίζονται, σχεδιάζουν το πρώτο ολοκληρωμένο σύστημα παιδαγωγικής για τις ανάγκες της κοινωνίας του Παλαιού Καθεστώτος.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Francois Quesnay για τη θεμελιώδη παραγωγική δόμηση της κοινωνίας σε τρεις τάξεις –ιδιοκτήτες, τεχνίτες και αγρότες–, ο κύριος συνεργάτης του, μαρκήσιος Mirabeau αναπτύσσει μια νέα άποψη περί παιδείας στις *‘Επιστολές περί νομοθεσίας’* που δημοσιεύονται στο περιοδικό της ομάδας, *Εφημερίδες του πολίτη* [Ephémérides du Citoyen]:

Θα αναγνωρίσουμε τότε πως η δημόσια και συνεχής διδασκαλία των φυσικών νόμων της κοινωνικής τάξης και της τάξης της κατ’ ουσίαν δικαιοσύνης, είναι ο βασικότερος θεσμός της θεμελιώδους θέσμησης της κοινωνίας (Mirabeau 1969a: 18).

Η οικονομική προοπτική της ομάδας των φυσιοκρατών, πράγματι, είναι σε θέση να μετατρέψει το νόημα του αξιώματος του Montesquieu, που αναφέραμε παραπάνω, για τη σύνδεση των πολιτευμάτων με την παιδεία σε ένα ουδέτερο αξίωμα λειτουργικότητας για την αναδυόμενη εμπορευματική κοινωνία:

[...] είναι, λέω, αυτοί που θεωρούνται αμόρφωτοι και ακατέργαστοι που βρίσκονται πλησιέστερα στην αληθινή επιστήμη, ενώ οι μορφωμένοι, οι πολιτικοί και τα μέλη της υψηλής κοινωνίας είναι αυτοί που πρέπει να τους αποσπάσουμε από τη βαθύτερη και πλέον αγιάτρευτη άγνοια και από τις λιγότερο βάσιμες προκαταλήψεις. Πρέπει να μάθουν πως είναι επίγεια ζώα και πως σαν τέτοια υπόκεινται λόγω της φυσικής τάξης σε ανάγκες που πρέπει αναγκαστικά να ικανοποιούν [...], πως ο συνεταιρισμός με τους ομοίους τους είναι απαραίτητος, πως δεν δύνανται να επεκτείνουν και να πολλαπλασιάσουν τις ηδονές τους παρά εκτείνοντας και πολλαπλασιάζοντας τους δεσμούς του συνεταιρισμού αυτού [...] (Mirabeau 1969a: 23-4)

Βάσει αυτών των αξιωμάτων, ο μαρκήσιος παρουσιάζει μια σειρά εγχειριδίων βασικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε κάθε κοινωνική τάξη. Έτσι, ξεκινά με το εγχειρίδιο για την *‘παραγωγική’* τάξη, που στο φυσιοκρατικό σύστημα είναι κυρίως οι αγρότες:

Αυτός ο πολλαπλασιασμός του [ανθρώπινου] γένους θα σταματούσε οποιαδήποτε ημέρα, εάν η εργασία δεν διαρκούσε όσο και η ζωή από τούτο έπεται πως κανένας δεν γεννιέται στον κόσμο αυτό δίχως την υποχρέωση να εργάζεται (Mirabeau 1969b, 94-5).

Αν το κύριο καθήκον των αγροτών είναι η εργασία, εκείνο των ιδιοκτητών είναι η δίκαια κατανομή του κοινωνικού πλεονάσματος:

Οι ιδιοκτήτες, που φαίνονται καταρχάς να είναι διαπιστευμένοι, από την κοινωνική τάξη που συμφωνεί περισσότερο με τη φυσική τάξη, με μια ιδιαίτερα προνομιούχα κατάσταση στη διανομή των αναγκαιών προς το ξην, δεν διαθέτουν πράγματι παρά το μερίδιό τους, όπως όλοι, και δεν είναι παρά οι θεματοφύλακες του πλεονάσματος που αφιερώνεται σε έργα απαραίτητα για τη διατήρηση του συνόλου (Mirabeau 1969c: 16-7).

Η σημασία της παρέμβασης των φυσιοκρατών έγκειται ακριβώς στο ότι τοποθετούν τη λειτουργία της παιδείας στο επίκεντρο της κοινωνικής οργάνωσης. Η θέση αυτή τους ωθεί, λοιπόν, να εξατομικεύσουν με την παιδεία τα 'νεότερα [μοντέρνα] εργαλεία της διαμόρφωσης της συναίνεσης' (Albertone 1979: 11). Στο έργο του Mirabeau λοιπόν, τα στοιχεία του νέου ανθρώπου της ρουσσικής αγωγής συνδυάζονται με το ωφελμιστικό πνεύμα του Διαφωτισμού υπό την αιγίδα της φυσιοκρατικής επιστήμης και προϋδεάζουν το νέο καθεστώς, όπως πολύ ορθά διέκρινε ο Tocqueville (2006: 276).⁷ Έτσι, οι φυσιοκράτες, ευελπιστούν πως μπορούν να επιλύσουν το πρόβλημα της ενάρετης παιδείας σε ένα απολυταρχικό καθεστώς. Η πολιτική οικονομία, η νέα αυτή επιστήμη που προάγουν, υποκαθιστά την αντιπροσώπευση των συμφερόντων με τη δημοσιότητα, ένα στοιχείο που μπορούμε να συναντήσουμε και στον -επίσης διαφωτιστή- A. Smith (Γράβαρης 1994: 36-45). Η παιδεία καθίσταται κατ' αυτόν τον τρόπο το υποκατάστατο της διάκρισης των εξουσιών και της δημοκρατίας (Tocqueville 2006: 278).

Η έντονη ανακίνηση του ζητήματος και τα ολοκληρωμένα σχέδια διαμόρφωσης ενός συνεκτικού συστήματος δημόσιας παιδείας στη Γαλλία προκάλεσαν το ενδιαφέρον της υπόλοιπης Ευρώπης καθώς και τη μετεξέλιξη του συνόλου της διαφωτιστικής σκέψης. Δύο από τους εξέχοντες διαφωτιστές, ο Diderot και ο Rousseau, αναθεωρώντας εν μέρει τις παλαιότερες απόψεις τους, επιδίδονται στη συγγραφή σχεδίων για την ίδρυση συστημάτων δημόσιας παιδείας σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Ο Rousseau, στον ρόλο του ως πολιτικού σύμβουλου του πολωνού πρέσβη, μας προσφέρει μια εντελώς διαφορετική εικόνα της παιδαγωγικής του. Στο *Στοχασμοί για τη Διακυβέρνηση της Πολωνίας και τη Σχεδιαζόμενη Μεταρρύθμισή της* (1771), μπορούμε ίσως να δούμε καλύτερα τον Ρουσσώ ως τον πατέρα του εθνικισμού:

Πρόκειται για την εκπαίδευση που οφείλει να δίνει στις ψυχές μια εθνική έκφραση και να κατευθύνει κατά τέτοιο τρόπο τις γνώμες και τις προτιμήσεις τους, ώστε να γίνονται πατριώτες από ροπή, πάθος και αναγκαιότητα. Ένα παιδί, ανοίγοντας τα μάτια του, θα πρέπει να αντικρίζει την πατρίδα και πρέπει μέχρι τον θάνατο να μη βλέπει τίποτε άλλο πέρα από αυτήν (Rousseau 2006: 166)

Η δημόσια εκπαίδευση έχει εδώ ως κύριο αντικείμενο την πατριδογνωσία και ως κύριο στόχο τη σφυρηλάτηση του εθνικού συναισθήματος. Ο Rousseau είναι τόσο απόλυτος στο σημείο αυτό που απαιτεί μια παιδεία αμιγώς εθνικά πολωνική: οι δάσκαλοι έτσι πρέπει να είναι όλοι Πολωνοί, παντρεμένοι κ.λπ. (Rousseau 2006: 168).

Η προοπτική στο σύγγραμμα αυτό είναι εντελώς αντίθετη από εκείνη που είδαμε να προάγεται στον *Αιμίλιο*. Παρότι η κατ' οίκον παιδεία δεν απαγορεύεται, οι μαθητές της πρέπει να συμμετέχουν σε 'εθνικές αθλοπαιδιές', ώστε να μην λείπουν από τη σφυρηλάτηση του εθνικού πνεύματος, ενώ τα παιδιά διαμορφώνουν το κοινό τους ήθος άμεσα υπό το βλέμμα του κοινωνικού ελέγχου και επιδοκμασίας.

Μπορεί η εκπαίδευσή τους να γίνεται κατ' οίκον και να είναι ιδιαίτερη, τα παιχνίδια τους, όμως, θα πρέπει να είναι δημόσια και κοινά για όλους, αφού δεν πρόκειται μόνο για την ενασχόλησή τους με αυτά, για τη διαμόρφωση μιας ρωμαλέας κατασκευής ή για το πώς θα γίνουν πιο ευκίνητα και καλοφτιαγμένα, αλλά και για την αδελφосύνη, τους ανταγωνισμούς με τη ζωή υπό το βλέμμα των συμπολιτών τους και την επιθυμία για δημόσια επιδοκμασία (Rousseau 2006: 170).

Στο σημείο αυτό, όμως, ο Rousseau δεν συνδέει το πνεύμα αυτό με εκείνο της νεωτερικής δημοκρατίας. Όπως όλη η εποχή του, πιστεύει πως είναι ακόμα πρόωρο η εθνική συνείδηση να μετατραπεί σε δημοκρατική συνείδηση, ενώ το μέγεθος της Πολωνίας εμποδίζει κατά τον Rousseau την ανάπτυξη της δημοκρατίας. Σε ένα αρκετά πικρόχολο σχόλιο, ο φιλόσοφος της Γενεύης συμβουλεύει τους Πολωνούς να περιορίσουν το μέγεθος της επι-

κράτειάς τους, εάν επιθυμούν μια πιο δημοκρατική διακυβέρνηση! Έτσι, στον πρακτικό ορίζοντα του Rousseau, η δημοκρατία και η δημόσια παιδεία παραμένουν ακόμη διαχωρισμένες.

Ο Diderot, πάλι, ασχολείται με την υπόθεση της δημόσιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της σχέσης του με την υψηλή του φίλη και ευεργέτιδα, Αικατερίνη Β', σε δύο κυρίως κείμενα, στις *Παρατηρήσεις στο Νακάζ*, και στο *Σχέδιο για την ίδρυση ενός Πανεπιστημίου στη Ρωσία*. Στο δεύτερο κείμενο, ο Diderot συνοψίζει τις μέχρι τότε προσπάθειες για μια δημόσια παιδεία ως άκαρπες:

Όλοι γνώριζαν αρκετά καλά τα ελαττώματα της δημόσιας παιδείας μας: κανένας όμως δεν μας υποδεικνύει τα αληθινά μέσα για να τη διορθώσουμε. Καμία διάκριση ανάμεσα σε αυτό που είναι σημαντικό να ξέρουν όλοι κι εκείνο που είναι σημαντικό να διδάξουμε σε μερικούς. Κανένα σέβας ούτε για τη γενικότερη ή μη χρησιμότητα των γνώσεων, ούτε για την τάξη των σπουδών που πρέπει να αποτελεί το συμπλήρωμά τους. Παντού οι ουσιώδεις σχέσεις μεταξύ των επιστημών αγνοούνται ή παραγνωρίζονται (Diderot 1995a: 416).

Ο Diderot στο κείμενο αυτό εντέλει δεν προτείνει παρά ένα καθόλα δημόσιο και δημοκρατικό σύστημα ανώτερης παιδείας, στο οποίο θα συμμετέχουν ισότιμα όλες οι τάξεις, φτωχοί και πλούσιοι, με το εντυπωσιακό για την εποχή του αιτιολογικό ότι: 'τα χαρίσματα και η αρετή θα βγουν μάλλον από ένα χαμόσπιτο παρά από ένα παλάτι' (Diderot 1995a: 418).

Το επιστημονικό πρόγραμμα αποτελεί έτσι απλώς τη μία όψη της γενικότερης ηθικοποίησης της κοινωνίας από το κράτος, πράγμα που συνιστά τον τελικό στόχο της παιδείας:

Η εκπαίδευση εξευγενίζει τους χαρακτήρες, μας εξηγεί τα καθήκοντά μας, ελαττώνει τα πάθη, είτε τα οβήνει είτε τα καλύπτει, εμπνέει την αγάπη για την τάξη, τη δικαιοσύνη και τις αρετές και επιταχύνει την γέννηση του καλού γούστου για όλα τα πράγματα της ζωής (Diderot 1995a: 415).

Όμως παρόλα αυτά, ο Diderot διαχωρίζει την παιδεία σε δύο τμήματα άνισης αξίας: δημόσια σχολεία για τον λαό, όπου η παιδεία είναι γενική και δωρεάν, και ιδιωτικά κολέγια όπου καλύτερα να υπάρχουν λιγότεροι μαθητές που να πληρώνουν τους καθηγητές τους, παρά περισσότεροι που να πληρώνονται από το κράτος (Diderot 1995b: 559).

Η ανάληψη της θέσης του υπουργού Γενικού Ελέγχου από τον Turgot το 1774, ισοδυναμεί με νίκη του φιλοσοφικού κινήματος όσο και των 'οικονομολόγων'. Έχοντας συνεισφέρει τόσο στην *Εγκυκλοπαίδεια* όσο και στις *Εφημερίδες του πολίτη*, ο υπουργός-φιλόσοφος Turgot αποτελεί τη σημαντικότερη πολιτική νίκη του διαφωτιστικού κινήματος ενάντια στο Παλαιό Καθεστώς. Στους 18 μήνες που παραμένει στην εξουσία, αποπειράται να θέσει σε κίνηση μια σειρά από μεταρρυθμίσεις διοικητικού και φορολογικού χαρακτήρα, σε μια ύστατη προσπάθεια να διασώσει τη μοναρχία των Βουρβόνων. Κύριο έργο της προσπάθειας αυτής αποτελεί και το 'Μνημόνιο περί των δημοτικών αρχών', μια πρόταση αναμόρφωσης της διοίκησης της Γαλλίας με την εγκαθίδρυση ενός εθνικού συστήματος αντιπροσώπευσης. Παράλληλα, το καίριο σημείο, σημείο με το οποίο εκκινεί το 'Μνημόνιο' και στο οποίο καταλήγει, είναι η πρόταση ίδρυσης ενός Συμβουλίου εθνικής παιδείας:

Ο πρώτος και ίσως ο σημαντικότερος θεσμός από όσους θα πίστευα αναγκαίους, αυτός που θα μου φαινόταν ο πλέον πρόσφορος για να απαθανάτισει την βασιλεία της Μεγαλειότητάς σας και που θα ασκούσε την μεγαλύτερη επιρροή στο βασίλειο θα ήταν, Κύριε, η σύσταση ενός Συμβουλίου εθνικής παιδείας, υπό τη διεύθυνση του οποίου θα βρισκόνταν οι ακαδημίες, τα πανεπιστήμια, τα κολέγια και τα δημοτικά (Turgot 1972: 578).

Ο Turgot πιστεύει σε μια εκκοσμικευμένη παιδεία η οποία θα σεβόταν τις αρχές της αξιοκρατίας και της ωφελιμότητας που προάγει το διαφωτιστικό πνεύμα: στόχος της θα ήταν να διαμορφώσει σε όλες τις κοινωνικές τάξεις ανθρώπους ενάρετους και χρήσιμους, δίκαιες ψυχές, αγνές καρδιές και ένθερμους πολίτες (Turgot 1972: 579).

Με τον Turgot, ο πολιτικός Διαφωτισμός στη Γαλλία φτάνει στη μεγαλύτερή του ωρίμανση πριν από την Επανάσταση. Όμως, στο στάδιο αυτό η αρχή της δημοσιότητας επικαλύπτει την πολιτική αρχή της ελευθερίας, πράγμα που επισύρει τις οξείες παρατηρήσεις του Tocqueville (2006: 279). Έτσι, όταν τελικά το έργο της σύνθεσης του εκπαιδευτικού ιδεώδους του Διαφωτισμού θα επιτελεστεί υπό τις νέες, ριζικά διαφορετικές συνθήκες που θα δημιουργήσει η Γαλλική Επανάσταση, θα προσκρούσει στα καινοφανή προβλήματα που θέτει για πρώτη φορά ο αναδυόμενος πολιτισμός της μαζικής Δημοκρατίας.

Εκπαίδευση και δημοκρατία στην Επανάσταση: Condorcet

Ο Nicolas de Caritat, μαρκήσιος de Condorcet, μαθηματικός, φιλόσοφος και σημαίνον στέλεχος της διανοητικής και διοικητικής ελίτ του Παλαιού Καθεστώτος, είναι αυτός που θα συνεχίσει το έργο του Διαφωτισμού στην παιδαγωγία σε εντελώς άλλα πλαίσια από τους προκατόχους του. Αποποιούμενος το προηγούμενο πολίτευμα, ο μαρκήσιος θα αναλάβει να εκπονήσει, ως βουλευτής της Συντακτικής συνέλευσης του 1790, μια σειρά από σχέδια για την ανάπτυξη ενός συστήματος δημόσιας παιδείας.

Για αυτόν, δεν υφίστανται πλέον διλήμματα σαν και αυτά που είχαν απασχολήσει τον Helvétius το 1758, καθώς δεν υπηρετεί πλέον ένα μοναρχικό αλλά ένα δημοκρατικό καθεστώς. Το πρόβλημα που τον απασχολεί είναι εκείνο που είχε διατυπώσει πρώτος ο Descartes στην αυγή του ορθολογισμού, και στο οποίο απάντησε αργότερα ο Rousseau, οδηγώντας στην πληρέστερη έκφραση του αστικού ρεπουμπλικανισμού, το πρόβλημα της έλλογης απόφασης από ένα πλήθος (Kinzler 1989: 21 κ.έ). Ενώ ο Rousseau, λοιπόν, έλυσε το πρόβλημα της ευθύτητας της απόφασης των γενικών συνελεύσεων με την προσφυγή στο συναίσθημα, ο Condorcet προσφεύγει στα μαθηματικά. Έχοντας συντάξει ένα πρώτο *Δοκίμιο περί της εφαρμογής της ανάλυσης των πιθανοτήτων στη λήψη αποφάσεων κατά πλειοψηφία* [1785], συνδέει οργανικά τη δημόσια παιδεία τόσο με τη δημοκρατία όσο και με τον Διαφωτισμό σε μια συνεκτική θεωρία της προόδου:

Όσο περισσότερο οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι χάρη στην παιδεία τους να συλλογίζονται ορθά, να συλλαμβάνουν τις αλήθειες που τους παρουσιάζονται, να απορρίπτουν τα σφάλματα στα οποία κάποιος θέλουν να τους εμπλέξουν, τόσο περισσότερο ένα έθνος που θα έβλεπε έτσι τα φώτα να αυξάνονται ολοένα και περισσότερο και να εξαπλώνονται σε ένα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, θα πρέπει να ελπίζει ότι θα αποκτήσει και θα διατηρήσει καλούς νόμους, μια σοφή διοίκηση και ένα πραγματικά ελεύθερο σύνταγμα (Condorcet 1989: 38-9).

Έτσι, το κομμικό σημείο για να αντιληφθούμε στις ορθές του διαστάσεις το έργο του Condorcet είναι να το θεωρήσουμε υπό το πρίσμα του πρωτείου του ορθού Λόγου. Το πρωτείο αυτό καθίσταται τόσο απόλυτο όσο και εντελώς αυτόνομο και εύλογο. Η επιστήμη, ο θεωρητικός και πρακτικός Λόγος αποτελεί στη σκέψη αυτή τόσο ένα ολοκληρωμένο, όσο και συνεχώς κριτικά αυτοελεγχόμενο και αυτορυθμιζόμενο σύστημα. Το κρά-

τος, σύμφωνα με τον διαφωτιστή συγγραφέα, οφείλει να τροφοδοτεί μεν, να μην ελέγχει δε τη δημόσια παιδεία, καθώς η γνώση θεωρείται δυνητικός εχθρός κάθε εξουσίας.

Γενικά κάθε εξουσία, οποιασδήποτε φύσης, σε οποιαδήποτε χέρια και αν βρίσκεται, με οποιοδήποτε τρόπο και αν έχει ανατεθεί, είναι φυσικός εχθρός του Διαφωτισμού (Condorcet 1989: 227).

Υπ' αυτό το πρίσμα μπορούμε να αντιληφθούμε σωστά την αποδοχή μιας παράλληλης ιδιωτικής παιδείας της οποίας ο ρόλος είναι, αφενός, να παρέχει στους πολίτες τη δυνατότητα μιας εναλλακτικής λύσης, αφετέρου, να παροτρύνει στην άμιλλα το δημόσιο σύστημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο απομακρύνεται τόσο ο κίνδυνος ενός 'ολοκληρωτισμού', μιας απόλυτης καθυποταγής της δημόσιας παιδείας στα κρατικά συμφέροντα, όσο και εκείνος της στασιμότητας της επιστήμης, λόγω της ενδεχόμενης διαπλοκής της με την εξουσία (Hoffer 1998: 33).

Από την άλλη, η αυτονομία του αποδέκτη της μάθησης, του ανθρώπινου υποκειμένου, αποτελεί τόσο όρο όσο και συνθήκη της τήρησης του ορθού Λόγου. Η μάχη κατά τον 'σκοταδισμό', όπως αναφέρει και η Catherine Kinzler, με τη συνεχή καταπολέμηση της άγνοιας αποτελεί βασικό πυλώνα της θεωρίας της δημόσιας παιδείας του φιλοσόφου. Διότι η άγνοια είναι εκείνη που εδραιώνει και συντηρεί τις άλογες σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των ανθρώπων, που παρατείνει την κατάσταση υποτέλειας ακόμης και σε μια πολιτεία η οποία καταργεί τυπικά τον φεουδαλισμό (Kinzler 1989: 70-71). Έτσι, στο προοδευτικό κράτος που οραματίζεται ο Condorcet, το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχεται από την 'επιστημονική κοινότητα', ως υποκειμένο και νόμιμο φορέα του ορθού Λόγου. Και ο στόχος της δεν είναι απλά η υπηρεσία του Λόγου, διότι ο Λόγος, από τη μεριά του, υπηρετεί τη δημόσια ελευθερία, δηλαδή τη δημοκρατία, με την οποία βρίζεται αλληλεγγύη.

Εάν, στο μέτρο που μορφώνονται οι ανώτερες τάξεις, οι άλλες παραμένουν [βυθισμένες] στην άγνοια και στην ανοησία, θα προκύψει μια διάκριση σε κάθε έθνος: θα υπάρχει ένας λαός αφεντικών και ένας λαός σκλάβων, και κατά συνέπεια μια πραγματική αριστοκρατία, της οποίας η σοφία των νόμων ούτε τον κίνδυνο θα μπορέσει να αποτρέψει ούτε τα ζοφερά αποτελέσματα να σταματήσει (Condorcet: *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales*, στο Kinzler 1989: 182-3).

Ο λόγος και η ελευθερία ενώνονται σε ένα ενιαίο και αδιαίρετο κοινό αγαθό, το εθνικό κράτος, την καλύτερη δυνατή κατάσταση για τον άνθρωπο που μπορεί να φανταστεί ο 18^{ος} αιώνας. Έτσι, η παιδαγωγική του Διαφωτισμού βρίσκει στο έργο του Condorcet το αποκορύφωμά της. Στην ‘Αναφορά και σχέδιο για την γενική οργάνωση της δημόσιας παιδείας’ που εκφωνεί στις 20 Απριλίου 1792 στην Εθνοσυνέλευση, ο φιλόσοφος του Διαφωτισμού διατυπώνει τους όρους της κοινωνικής λειτουργίας της παιδείας στη δημοκρατία:

Δεν θέλουμε πλέον ούτε ένας άνθρωπος στην επικράτειά μας να μπορεί να λέει: ο νόμος μου εγγνύται μια πλήρη ισότητα δικαιωμάτων κι όμως μου αρνούνται τα μέσα να τα γνωρίσω. Δεν πρέπει να εξαρτώμαι παρά από τον νόμο· η άγνοιά μου όμως με καθιστά εξαρτώμενο από όσα βρίσκονται γύρω μου (Condorcet 1968: 452).

Το σχέδιό του όμως έμελλε να μην πραγματοποιηθεί ποτέ. Ήδη μέσα στην Επανάσταση, οι προτάσεις του για τη δημόσια παιδεία συνάντησαν μεγάλη αντίσταση από τους συγγραφείς του εξισωτισμού, όπως τον La Pelletier ή ακόμα τον Boudin, οι οποίοι είναι έτοιμοι να θυσιάσουν τον ορθό Λόγο στο όνομα της ισότητας. Ο Rabault de Saint-Etienne συνοψίζει περίφημα το πνεύμα αυτό:

Η δημόσια παιδεία απαιτεί λύκεια, κολέγια, ακαδημίες, όργανα μετρήσεων, μεθόδους και περιορίζεται μέσα στους τοίχους. Η δημόσια εκπαίδευση απαιτεί στάδια, γυμνάσια, όπλα, δημόσια θεάματα, εθνικές εορτές, την αδερφική συμμετοχή κάθε ηλικίας και κάθε φύλου, το επιβλητικό και γλυκό συναίσθημα της ανθρώπινης αδερφοσύνης (Rabault de Saint-Etienne: *Projet d'éducation nationale* στο Kinzler 1989, 245).

Οι τραγικές εμπειρίες της Τρομοκρατίας (1792-1794), θύμα της οποίας υπήρξε και ο ίδιος ο Condorcet, κατέδειξαν τους κινδύνους χειραγώγησης της μάζας των πολιτών. Η απότομη απελευθέρωση των υπηκόων του γάλλου βασιλέα από τα δεσμά της υποτέλειας συνοδευτήκε από μια φοβική έκρηξη χλιασμού και μεσσιανισμού, που κορυφώθηκε σε μια ‘λατρεία της ελευθερίας’, εν ονόματι της οποίας διαπράχθηκαν τα πλείστα όσα εκλήματα εναντίον των εκάστοτε ‘εχθρών’ της (Harten 1993: 143). Οι επιζήσαντες του Διαφωτισμού, μεταξύ των οποίων και ο πατέρας της Ιδεολογίας Destutt de Tracy, θα υιοθετήσουν ακολούθως έναν πολύ πιο ουδέτερο λό-

γο, προσπαθώντας να θεμελιώσουν την επιστήμη της παιδαγωγικής του Λόγου σε μια στερεή βάση:

Νεαροί μου φίλοι, μόλις μιλήσαμε επί μακρόν για τα σημεία των ιδεών μας και την επίδρασή τους στην άσκηση και την ανάπτυξη της ικανότητάς μας να σκεφτόμαστε. Εκεί τελειώνουμε όσα είχαμε να πούμε για τη διαμόρφωση των ιδεών μας, θέμα που αποτελεί ειδικά εκείνο το μέρος της φυσικής ιστορίας του ανθρώπου που ονομάζεται ιδεολογία... (De Tracy [1801]: 319).

Έτσι ο Tracy, επιστρέφοντας στον Locke, εκκαθαρίζει τον Λόγο από τα μαχητά περιεχόμενά του και αποσπά από τη δημοκρατική δημοσιότητα το δικαίωμα της κρίσης επί του περιεχομένου των ιδεών. Ο εξορθολογισμός του ανθρώπου γίνεται εφεξής εφικτός χάρη στην απάρνηση της εξωτερικής κριτικής στον Λόγο ενώ, ταυτόχρονα, ο πολίτης καθίσταται αντικείμενο της κοινωνιολογικής ανάλυσης, η οποία και κληρονομεί το δράμα της αρμονικής κοινωνίας του Διαφωτισμού (Harten 1993: 152).

Είναι πιθανόν σήμερα να έχουμε αγγίξει τα όρια μιας τέτοιας προσέγγισης. Καθώς η τεχνολογική πρόοδος μεταμορφώνει ριζικά και ακατάπαυστα την καθημερινότητα των ανθρώπων και θέτει συνεχώς καινούργια διλήμματα σε μια δημοσιότητα που δεν διαθέτει συχνά τα εφόδια για να τα αντιμετωπίσει, τα διδάγματα του Condorcet γίνονται όλο και πιο επίκαιρα. Πώς θα αντιμετωπίσουμε ζητήματα όλο και πιο σύνθετα στις τεχνικές και ηθικές τους διαστάσεις, π.χ. τη γενετική τεχνολογία; Πώς το άτομο, που εκτίθεται σε όλο και μεγαλύτερα ερεθίσματα και προκλήσεις στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου κόσμου, θα μπορέσει να αντιδράσει επιλέγοντας μια ορθή, δηλαδή ορθολογική, πολιτική στάση; Πώς οι πολίτες θα διατηρήσουν την ικανότητα της κρίσης απέναντι στην κυριαρχία των μέσων μαζικής ενημέρωσης επί της καθημερινότητας; Αυτά είναι μόνο κάποια από τα κύρια ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει εφεξής το άτομο και ο πολίτης. Είναι ανόητο να παραμένουμε περιορισμένοι στην έρευνα επί των τρόπων μετάδοσης της γνώσης δίχως να προβληματιζόμαστε περαιτέρω ως προς τα περιεχόμενά της, και τούτα πρέπει σαφώς να μην θεωρούνται απλώς με ποσοτικά κριτήρια αλλά να προσδιορίζονται και ποιοτικά. Υπό το φως μιας μακράς ιστορικής προοπτικής, η καλλιέργεια ενός κριτικού πνεύματος, προετομασμένου να αντιμετωπίσει τα μεγάλα διλήμματα του μέλλοντος διαφαίνεται ως κατεπείγουσα ανάγκη.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, μιας ανοικτής κυρίως ιστορικής προοπτικής, είναι λοιπόν σαφές πως δεν μπορούμε να διαπαιδαγωγούμε τους πολίτες του 21^{ου} όπως το κάναμε κατά τον 20^ο αιώνα. Αν επιμένουμε στη διαπίστωση του Διαφωτισμού πως μια καθολική και έλλογη παιδεία αποτελεί τη μοναδική ορθολογική λύση απέναντι στη –συνεχή από τότε– διαδικασία βελτίωσης του ανθρώπου, θελήσαμε εδώ να υπενθυμίσουμε πως η καλλιέργεια δογμάτων δεν ανήκε ποτέ στα περιεχόμενα αυτής της παιδείας, όπως τα είχαν φανταστεί οι μακρινοί πλέον προπάτορές της.

Σημειώσεις

1. Σε μια πρόσφατη εξέλιξη, στη Μεγάλη Βρετανία, το Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Λονδίνου διαφώνησε με την κυβέρνηση στο θέμα της προώθησης του αισθήματος του ‘πατριωτισμού’ στα σχολεία, καθώς θεωρεί την ιστορία της χώρας ‘ηθικά διφορούμενη’, *Ελευθεροτυπία*, 2.02.2008: 17.

2. Η διαίρεση αυτή είναι σχεδόν παράλληλη αλλά όχι ταυτόσημη με εκείνη του κάνει ο Peter Gay στην –κλασική πλέον– ερμηνεία του Διαφωτισμού, μεταξύ των τριών γενεών που χωρίζουν τον Voltaire από τον Turgot (βλ. Gay 1969, I: 17).

3. Σε αυτό, όπως και σε όλα τα άλλα παραθέματα όπου δεν αναφέρεται μεταφραστής, η μετάφραση, μαζί με όσα λάθη μπορεί να περιέχει, είναι του γράφοντος.

4. Σχετικά με τις αρετές αυτές, βλ. Locke 1997: §134 κ.έ. για την αρετή, §140 για τη σοφία, §141 κ.έ. για τη διαγωγή και §147 κ.έ. για τη μόρφωση.

5. Τη γαλλική μετάφραση του 1695 που αναφέραμε, ακολουθούν άλλες 11 εκδόσεις μέχρι τα μέσα του 18^{ου} αιώνα. Στο διάστημα αυτό το έργο μεταφράζεται επίσης στα γερμανικά, στα ιταλικά και στα σουηδικά.

6. Για μια αντίθετη άποψη, που θεωρεί πως ο Rousseau δεν δύναται λόγω του ατομικισμού του να διαμορφώσει ένα συνεκτικό παράδειγμα πολιτικής παιδείας, βλ. Kahn 1990: 208.

7. Όπως σημειώνει: ‘Οι φιλόσοφοι κινούνται πρωτίστως στον χώρο των ιδεών και των οραμάτων, ενώ οι “οικονομολόγοι” συχνά υποδείκνυν τι μπορούσε να γίνει. [...] ό,τι πιο ουσιαστικό θεομοθέτησε η επανάσταση βρίσκεται ήδη εν σπέρματι στα κείμενά τους’.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albertone, M. (1979). *Fisiocrati, istruzione e cultura*, Τορίνο: Fondazione Luigi Einaudi.
 Canivez, P. (2000). *Ποια αγωγή για τον πολίτη*; Αθήνα: Scripta.

- Carcassonne, El. (1970/ 1927). *Montesquieu et le problème de la constitution française au XVIIIe siècle*, Γενεύη: Slatkine.
- Compeyre, G. (1970/ 1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Παρίσι, ανατύπωση Γενεύη: Slatkine Reprints.
- Condorcet, J.-L. (1989). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, παρουσ., σημ. και σχόλια: Ch. Coutel & C. Kinzler, Παρίσι: Edilig.
- Condorcet, J.-L. (1968/ 1847). 'Rapport et projet de décret sur l'instruction publique', στο *Oeuvres*, τ. VIII, Παρίσι: Didot, επανέκδοση Stuttgart-Bad Cannstatt: F. Frommann.
- Γράβαρης, Δ. (1994). *Εκπαίδευση και πολιτική οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους A. Smith, J.St. Mill και A. Marshall*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Destutt De Tracy (1801-έτος IX). *Projet d'éléments d'idéologie*, Παρίσι: Didot και www.bnf.gallica.fr.
- Diderot, D. (1995a). 'Plan d'une Université', στο *Oeuvres* τ.ΙΙΙ *Politique*, επιμ. L. Versini, Παρίσι: Laffont.
- Diderot, D. (1995b). 'Observations sur le Nakaz', στο *Oeuvres* τ.ΙΙΙ *Politique*, επιμ. L. Versini, Παρίσι: Laffont.
- Dolle, J.M. (1973). *Diderot, politique et éducation*, Παρίσι: Vrin.
- Ezeel, J.M. (1991). 'John Locke, Images of Childhood', στο R. Ashcraft, *John Locke: Critical Assessments*, τ. 2, Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.
- Ferry, L. (1996). 'Τι διδάσκει το σχολείο;', *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 16 Οκτωβρίου.
- Gay, P. (1969). *The Enlightenment: An Interpretation*, Νέα Υόρκη: W.W. Norton & Company.
- Hager, F.-P. (1997). 'Éducation, instruction et pédagogie', στο M. Delon, επιμ., *Dictionnaire européen des Lumières*, Παρίσι: P.U.F.
- Harten, H.-C. (1993). 'Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution', στο J. Öelkers, επιμ., *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*, Weinheim και Βασιλεία: Beltz
- Hélvétius, Cl. A. [1758]. *De l'esprit*.

- Hoffer, U. (1998). "Instruction publique" im französischen Modernisierungsdiscurs des 18. Jahrhunderts', *Zeitschrift für Pädagogik* 38, Beiheft.
- Τγκρερς, Γκ. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη
- Kahn, P. (1990). 'Emile et les Lumières', στο P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry (επιμ.), *L'éducation: approches philosophiques*, Παρίσι: P.U.F.
- Kintzler, C. (1989). *Condorcet, l'instruction civique et la naissance du citoyen*, Παρίσι: Gallimard.
- Koselleck, R. (1979). *Le règne de la critique*, Παρίσι: Minuit.
- La Chalotais, L. R. (χ.χ. [1763]). *Essai d'Éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, χ.ε.
- Locke, J. (1997/ 1794). *Some thoughts concerning education*, στο *Works of John Locke*, τόμος 8, ανατύπωση, Λονδίνο: Routledge-Thoemmus Press.
- Λοκ, Τζ. (1990). *Δεύτερη πραγματεία περί διακυβέρνησης*, εισ., μεταφ. και σχόλια Π. Κιτρομηνίδης. Αθήνα: Γνώση.
- Mirabeau, V. R. (1969a/ 1768). 'XIII Lettre sur la législation', *Ephémérides du Citoyen* X/1768, Μιλάνο: Feltrinelli.
- Mirabeau, V. R. (1969b/ 1768). 'XIV Lettre sur la législation', *Ephémérides du Citoyen* XI/1768, Μιλάνο: Feltrinelli.
- Mirabeau, V. R. (1969c/ 1768). 'XV Lettre sur la législation', *Ephémérides du Citoyen* XII/1768, Μιλάνο: Feltrinelli.
- Montesquieu, Ch.-L. (2006). *Το πνεύμα των νόμων*, εισαγ. Π. Κονδύλης, μεταφ. Π. Κονδύλης & Κ. Παπαγιώργης, Αθήνα: Γνώση.
- Mortier, R. (1968). 'The 'Philosophes' and public education', *Yale French Studies* 40.
- Μπαγιονάς, Α. (1990). 'Υλιστικές απόψεις για την παιδεία στον γαλλικό Διαφωτισμό', *Θεωρία και Κοινωνία* 2.
- Palmer, R.R. (1985). *The improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Perol, L. (1985). 'Plan d'éducation et modèle politique dans l'Encyclopédie', *Dix-Huitième Siècle* 17.
- Rousseau, J.J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, επιμ. Γ. Σπανός, μεταφ. Π. Γκέκα, Αθήνα: Πλέθρον.

- Rousseau, J.-J. (2006). *Σχέδιο Συντάγματος για την Κορσική, Στοχασμοί για τη Διακυβέρνηση της Πολωνίας και τη Σχεδιαζόμενη Μεταρρύθμισή της*, εισ.-επιμ. Α. Α. Χρύσης, μτφρ. Κ. Κέη, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Thierry, P. (1990). 'Locke et la raisonnabilité de l'éducation', στο P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry, (επιμ.), *L'éducation: approches philosophiques*, Παρίσι: P.U.F.
- Tocqueville, A. de (2006). *Το παλαιό καθεστώς και η επανάσταση*, προλ. Π. Κιτρομηλίδης, μτφρ. Α. Παππός, Αθήνα: Πόλις.
- Turgot, A.-M. J. (1972/ 1913). 'Mémoire sur les municipalités', στο *Oeuvres de Turgot*, τ.4, επιμ. G. Schelle, Παρίσι: Alcan, επανέκδοση: Weinheim: Detlev-Aurermann Verlag.
- Versini, L. (1994). 'Εισαγωγή στο Réfutation de Helvétius', στο D. Diderot, *Oeuvres*, τ. I *Philosophie*, Παρίσι: Laffont.