

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

**Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ
ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ
ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ**

Ιωάννινα 1997

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΠΑΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ

1. Διακρίσεις στο σχήμα παλαιού - νέου φιλελευθερισμού

Αν επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη φύση του ανθρώπου ο αρχικός φιλελευθερισμός, πρέπει να εξετάσουμε πρωτίστως τη λειτουργία της μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο της πραγμάτωσής της που το συναπαρτίζουν οι ορθολογικές και ανορθολογικές συνιστώσες, οι οποίες συγκροτούν τις δομές του ανθρώπου και ταυτόχρονα συγκρούονται στο ανθρώπινο πράττειν, στο πράττειν του επιμέρους ατόμου. Αν η ατομικότητα αυτή συνιστά καθοριστική συνιστώσα για μια επιτυχή περιγραφή του πράττειν, είναι εννόητο ότι υποδηλώνει και τον αποχωρισμό του από οποιαδήποτε κοινωνικότητα και συνακόλουθα και από τις αξίες που ενδεχομένως ενυπάρχουν σ' αυτή. Τι σημαίνει όμως πράττειν χωρίς αξίες στο λειτουργικό και παραδειγματικό πλαίσιο της κοινωνίας; Για το πρώτο επίπεδο σημαίνει τη λογική ανάπτυξη, αποχωρισμένη από το παράδειγμα, ενώ για το δεύτερο το ίδιο αυτό παράδειγμα υποστυλώνει και ερμηνεύει το πρώτο ενθέτοντας τις αξίες, έστω και υπό εργαλειακή θεμελίωση. Αν χαρακτηρίσουμε το πρώτο επίπεδο ως χομπσιανό¹ και το δεύτερο ως λοκιανό², το πρώτο μοντέλο της

1. Th. Hobbes, *Leviathan* (1651), *The English Works of Thomas Hobbes*, Vol. III, London 1829, second Reprint 1966, Scientia Verlag Aalen Germany, ch. XIV, pp. 116-130, ιδιαίτερα τις σσ. 116-117. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ., Τόμας Χομπς, *Λεβιάθαν...*, τ. Α', επιμ. Αιμ. Μεταξόπουλος, μτφρ. Γρ. Πασχαλίδης-Αιμ. Μεταξόπουλος, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989). Ανάλυση της έννοιας της ελευθερίας επιχειρεί ο Hobbes και στο *Philosophical Elements of True Citizen*, "Liberty", *op. cit.*, Vol. II, pp. 1-62.

2. John Locke, *Two Treatises of Government*, Book II, *The Works of John Locke*, Vol. V, London 1823, repr. by Scientia Verlag Aalen, Germany 1963, & 87, 89, 95-96, 99, 102, pp.

πράξης αντιτίθεται στο δεύτερο, επειδή το τελευταίο αυτό συγκροτείται με βάση τους δεσμούς μεταξύ των ατόμων που εγγενώς παραπέμπουν σε δομές κοινωνικότητας. Η αντίθεση όμως αυτή είναι οριακή ως προς το προστάδιο μόνο της κοινωνίας, το οποίο ερμηνεύεται διαφορετικά στα δύο μοντέλα. Η ελεύθερη άσκηση των δυνάμεων του ανθρώπου για επιβιοτικούς σκοπούς στον Th.Hobbes³ οδηγεί τελικά σε αδιέξοδα συνέχειας και γι' αυτό επιβάλλει ως ανάγκη τους κανόνες, ενώ η συμφωνία και η συναίνεση (το κοινωνικό συμβόλαιο) στον J.Locke⁴ δεν αναγνωρίζει απλώς την αναγκαιότητα των κανόνων, αλλά προβάλλει και τον εξαρχής αξιακό τους χαρακτήρα για τη δραστηριότητα και το περιεχόμενο της ζωής.

Οι ανθρωπίνες δομές είναι για τον Locke κατ' ανάγκην αξιακές, με την έννοια ότι η πράξη του ανθρώπου αναφέρεται σ' αυτές, επειδή τη συγκροτούν και επειδή λειτουργούν ως όροι, αρχές και προϋποθέσεις που τη δεσμεύουν. Ως τέτοιες λοιπόν αρχές είναι εξαρχής οι αξίες της *ελευθερίας* και της *ισότητας* που νομιμοποιούν παράλληλα και τη διαδικασία της εξουσίας. Αντίθετα στο χομπσιανό μοντέλο οι αρχές αυτές δεν λειτουργούν ως νομοποιητικές αξίες εξουσίας αλλά μόνον ως αναφορές του συγκρουσιακού πράττειν. Προκύπτει λοιπόν ότι ο καθορισμός του πράττειν συμπεριλαμβάνει τις συνθήκες της πράξης, από τις οποίες κατά τον Locke συγκροτείται μία γενικότερη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου η οποία περιλαμβάνει κανόνες γενικής ισχύος που θα πρέπει να δεσμεύουν συνολικά τα άτομα.⁵ Μία τέτοια οπτική της πράξης και των αξιών συνθέτει προφανώς το πλαίσιο της φανέρωσής της, την πολιτική δηλαδή και την κοινωνία. Στην κοινωνία αυτή ο Locke αποδέχεται τη φυσική ισότητα ως θεμέλιο των υποχρεώσεων του ανθρώπου.⁶ Αν τώρα στη φυσική κατάσταση ο καθένας έχει το δικαίωμα να εκτελεί το φυσικό νόμο⁷ που θεμελιώνεται σ' αυτή, αυτό σημαίνει τη διάκριση δικαιώματος και υποχρέω-

387-389 και 394-398. (Πρβ. και την ελλην. μτφρ. Τζων Λοκ, *Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*, εισ.-μτφρ.-σχόλια Π.Μ.Κιτρομηλίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1990).

3. Th. Hobbes, (1651), *op. cit.*, pp. 110-116.

4. John Locke, *op. cit.*, II, & 89, 95, pp. 389 και 394.

5. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Η γένεση του φιλελευθερισμού. Προβλήματα σύστασης του πολιτικού σε θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου: Thomas Hobbes - John Locke*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 12-15.

6. John Locke, *op. cit.*, II, & 5, p. 340.

7. Βλ. L.Strauss, *Natural Law and History*, University of Chicago Press 1971, p.222.

σης και επομένως περιορισμό της κριτικής λειτουργίας των παραπάνω αξιών.⁸ Στον Locke πάντως και στη φυσική κατάσταση και στη σύσταση πολιτείας λειτουργούν οι αξιακές αρχές της ελευθερίας και της ισότητας.

Στο σχήμα όμως αυτό του κλασικού φιλελευθερισμού φαίνεται ότι ο σύγχρονος φιλελευθερισμός έχει επιφέρει μία θεμελιακή ρήξη στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (κοινωνικό/ατομικό - δημόσιο/ιδιωτικό). Προβάλλει την ενίσχυση του ιδιωτικού και τη μείωση του κοινωνικού στο επίπεδο των πολιτικών αρχών, την οποία δικαιολογεί με το επιχείρημα της αναποτελεσματικότητας που οδηγεί στην επανερμηνεία του ηθικού πλαισίου και έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση της κλασικής πολιτικής θεωρίας του παλαιού φιλελευθερισμού και την αμφισβήτηση της κριτικής της διάστασης. Η επιχείρηση να αποδομηθούν τα θεμελιώδη αυτά στοιχεία προέρχεται από την εμφανή κρίση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα κοινωνικοοικονομικά μεγέθη της αγοράς στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ παράλληλα διεκδικούν την αναφορά τους στις θεμελιώδεις αρχές του φιλελευθερισμού με τις οποίες όμως βρίσκονται πλέον σε ρήξη. Αυτό αποτελεί και το παράδοξο της υπόθεσης: μολονότι δηλαδή ο σύγχρονος φιλελευθερισμός θέλει να στηρίζεται και να αναφέρεται στις πηγές, στις ρίζες⁹, ταυτόχρονα τις αναθεωρεί, αφού ακυρώνει εν πολλοίς τις αξίες της ελευθερίας και της ισονομίας στη δράση των ατόμων. Η σύγχρονη φιλελεύθερη πράξη παρουσιάζεται ως παιχνίδι εναλλακτικών δυνατοτήτων και κίνησης των ατόμων, αλλά δεν εντάσσεται σε δεσμευτικούς κανόνες οι οποίοι να καθορίζουν τα μέσα που μπορεί να επιλέξει μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, ενώ στην παλαιά θεωρία η ατομική ιδιοκτησία προέρχεται από το χωρισμό των εταίρων της πράξης που αναφέρονται στην ανθρώπινη εργασία, χωρισμός ο οποίος μετατρέπει τα κοινά δικαιώματα κατοχής σε δικαιώματα ατομικής ιδιοκτησίας, στο νεοφιλελευθερισμό η σχέση εργασία/ιδιοκτησία δεν θεμελιώνει τα ατομικά δικαιώματα¹⁰. Ο συ-

8. *Ibid.*, pp. 226-227.

9. D.G.Green, *The New Right. The Counter-Revolution in Political, Economic and Social Thought*, Harverest, Brighton 1988.

10. Βλ. σχετικά, R.Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, Basic Books Inc., New York 1974 - R.Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Duckworth, London 1977 και *A Matter of Principle*, Oxford University Press, Oxford 1985 - J.Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge Mass. 1971 και *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993.

νεχιζόμενος καταμερισμός προκαλεί το χωρισμό της οικονομίας από την πολιτική, η οποία υπάρχει τώρα μόνον ως κρατική πολιτική, ενώ οι σχέσεις είναι ελεύθερες και η παλαιά ισονομία αναφέρεται μόνο στο πλαίσιο μιας ηθικοπολιτικής θεωρίας που βρίσκεται μακριά από τη θεωρία του παλαιού φυσικού δικαίου και στηρίζεται στη δικαιοσύνη ως κοινωνική αρετή που αφήνει και την αγορά να λειτουργεί και αυτοπεριορίζει τη δεσμευτικότητά της.¹¹ Άρα και όλες οι κοινωνικές και θεωρητικές αντιλήψεις που συνδέονται με την κλασική πολιτική οικονομία αμφισβητούνται, για να μη θεωρούνται οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί ως αποτέλεσμα μιας ορθολογικής (σκόπιμης και σχεδιασμένης) δραστηριότητας των ατόμων. Μπορεί μάλιστα κανείς να καταγράψει τη διάσταση παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και να συνοψίσει στα εξής σημεία το νεοφιλελεύθερο status: *στην ανορθολογική διάσταση που έχει ως αφετηρία γνωσιοθεωρητικές δομές άγνοιας, οι οποίες καθιστούν αδύνατη τη σύλληψη της κοινωνίας ως συνόλου σχέσεων· στην συντηρητική και αυθορμησιακή διάσταση των κανόνων που παρουσιάζονται ως μια διαδικασία επιλογής, ανάλογης με τη διαδικασία φυσικής επιλογής στη βιολογία· στην αντικοινωνική διάσταση, αφού υποστηρίζεται ο πλήρης χωρισμός ατομικού και κοινωνικού στο πεδίο της πράξης· στην αντιπολιτική διάσταση, αφού διαρρηγνύεται η ενότητα των όρων σύστασης της πολιτικής και εισάγονται αυτονόμως οι κανόνες· τέλος στην αντιδημοκρατική διάσταση, αφού κρίνεται η αρχή της ισότητας και το ιδεώδες της δημοκρατίας.*¹²

Τη διάσταση αυτή μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού και τη δόμηση της νεοφιλελεύθερης αντίληψης μπορεί κανείς να την παρακολουθήσει ενδεικτικά και μέσα από την επιχείρηση ανασύστασης του νοήματος των εννοιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* στην οποία αποδύεται ο F.A.Hayek. Στη θέση της κλασικής θεωρίας του φιλελευθερισμού που θεωρεί την ελευθερία ως απαραίτητη συνιστώσα για την ορθή πράξη και τη σύσταση της πολιτικής ο Hayek τοποθετεί μία περιορισμένη ελευθερία, την οποία αποτιμά ως θεμελιώδη όρο μόνο της ανθρώπινης πράξης που

11. A.Smith, *The Theory of Moral Sentiments* (ed) D.D.Raphael - A.L.Macfie, Liberty Classics, Indianapolis 1982, μέρος VII, τμ. II, σσ. 314 κ.ε. και μέρος II, τμ. II, κεφ. I, II, III.

12. Βλ. Μ.Αγγελίδης, *Φιλελευθερισμός: Κλασικός και Νέος. Ζητήματα συνέχειας και ασυνέχειας στο φιλελεύθερο επιχείρημα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σσ. 16-18.

αρνείται τον καταναγκασμό.¹³ Το αυθεντικό νόημα της ελευθερίας ορίζεται μόνον εάν ερευνηθεί στις σχέσεις μεταξύ των ανθρωπίνων¹⁴, ενώ η διερεύνησή του στο χώρο της πολιτικής εκτιμάται ότι οδηγεί στον περιορισμό της ατομικής ελευθερίας και στην ενίσχυση της αντίστοιχης πολιτικής, η οποία εξυπηρετεί συλλογικά και όχι ατομικά δικαιώματα, ενώ παράλληλα δυναμοποιεί τα οργανωμένα συμφέροντα που μετατρέπουν την ελεύθερη κοινωνία σε ολοκληρωτικό σύστημα.¹⁵

Την αντίληψή του για περιορισμό των πολιτικών ελευθεριών και την ενίσχυση των ατομικών ο Hayek επιχειρεί να τη θεμελιώσει στην υιοθέτηση της αρχής της άγνοιας, σύμφωνα με την οποία κανένα άτομο δεν είναι σε θέση να γνωρίζει το σύνολο των επιθυμιών των ατόμων και των αντίστοιχων περιστάσεων που τις δημιουργούν. Άρα, αφού κανείς δεν τις γνωρίζει, εκείνο που μπορούμε να γνωρίσουμε είναι μόνον οι συνθήκες και η διασφάλισή τους που θα επιτρέπουν την ικανοποίηση των επιθυμιών των ατόμων, τις οποίες καμιά εξουσία δεν μπορεί να γνωρίζει.¹⁶ Φτάνουμε έτσι στην αρχή της απροσδιοριστίας, αφού το άτομο αγνοεί το αυθόρμητο νόημα της ελευθερίας και η αλήθεια του συμπίπτει με την αρχή της κοινωνικής απροσδιοριστίας.¹⁷

Όσον αφορά τη δικαιοσύνη ο Hayek εγκαταλείπει την κλασική θεωρία για την αρχή αυτή που αποδίδει στον καθένα ό,τι του ανήκει και υποστηρίζει ότι το δίκαιο και το άδικο συνδέεται μόνο με την ανθρωπίνη διαγωγή. Όταν το δίκαιο συνοψίζεται και συστηματοποιείται σε κανόνες, οι μόνοι που ταιριάζουν στη διαγωγή είναι εκείνοι του αστικού και του ποινικού δικαίου.¹⁸ Για να προσδιοριστεί συνεπώς η φύση της δικαιοσύνης, προϋποτίθεται η ύπαρξη του ατόμου, ένα υποκείμενο δηλαδή που δεν μπορεί να είναι άλλο από το άτομο, και συνεπώς η φύση αυτή στην κοινωνική διαδικασία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δίκαιη ή άδικη, γιατί δεν

13. F.A.Hayek, *The Constitution of Liberty*, Routledge and Kegan Paul, London 1976, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 12.

15. F.A.Hayek, *Law Legislation and Liberty*, vol. A', Routledge and Kegan Paul, London 1982, p. 2.

16. F.A.Hayek (1976), *op.cit.*, vol. B', II, p. 2.

17. A.E.Galeotti, " Individualism, social rules and tradition. The case of Fiedrich A. Hayek", *Political Theory*, vol.15, No 2 (May 1987), p. 165.

18. F.A.Hayek (1976), *op.cit.*, II, p. 34.

αποτελεί άτομο.¹⁹ Η επιχείρηση να οριστεί η δικαιοσύνη ως κατηγορηματική ατομική πράξη δεν έχει άλλο στόχο παρά να κρίνει και να απορρίψει την κοινωνική έκφρασή της. Με την έννοια αυτή η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί κατάχρηση του όρου δικαιοσύνη και οφειλόταν στην αδυναμία να οριστεί η ατομική πράξη στη λειτουργία της αγοράς, η οποία νομιζόταν ότι κατευθύνεται από κάποιο υποκείμενο με συνείδηση. Επομένως και η κοινωνία, όταν είναι χωρισμένη από το κράτος (κυβέρνηση), δεν μπορεί να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία αξίωση για οργάνωση των ατόμων, έτσι ώστε να μεταφέρονται μερίδια του κοινωνικού προϊόντος σε διαφορετικές ομάδες και άτομα.²⁰

Αν συνδυάσουμε τις δύο παραπάνω οράσεις για την αποτίμηση της πολιτικής και ατομικής διάστασης των αξιών *ελευθερία* και *δικαιοσύνη* με το χώρο της οικονομίας, θα δούμε ότι ο ανταγωνισμός στη νεοκλασική θεωρία αποτιμάται ως η εξέλιξη μιας πορείας τελειοποίησης που έχει αφετηρία τον *ελεύθερο* ανταγωνισμό της κλασικής και απόληξη τον *τέλειο* ανταγωνισμό της σύγχρονης νεοκλασικής.²¹ Η διαφοροποίηση αυτή επιτρέπει στον ίδιο τον ανταγωνισμό να λειτουργήσει ως κριτική στην έννοια του τέλειου ανταγωνισμού, επειδή αυτός αποστασιοποιείται από το πραγματικό πεδίο του οικονομικού συστήματος.²² Εξάλλου θα μπορούσε να παρατηρηθεί επί πλέον ότι η τελειότητα δεν αφήνει περιθώρια περαιτέρω εξέλιξης και για το λόγο αυτό υποβαθμίζει το δυναμικό χαρακτήρα των οικονομικών φαινομένων και τον μετατρέπει σε μια τεχνική που περιορίζεται στη στατική έκφραση του νεοκλασικού υποδείγματος.²³

Βέβαια η δυναμική του οικονομικού συστήματος δεν απάδει προς την τεχνική ισορροπία που μπορεί να επιτυγχάνεται, όταν όλοι γνωρίζουν τις

19. F.A.Hayek, (1982), *op. cit.*, II, pp. 31-32.

20. *Ibid.*, II, p. 64.

21. Βλ. ενδεικτικά G.L.Stiger, "Perfect Competition, Historically Contemplated" in *Journal of Political Economy*, vol. LXV (Febr. 1957).

22. Βλ. Joan Robinson, *The Economics of Imperfect Competition*, MacMillan, London 1979 (1 1933).

23. Βλ. P. Sylos-Labini, "Competition: The Product Markets" in T.Wilson and A.S.Skinner (eds), *The Markets and the State*, Clarendon Press, Oxford 1979 (1933) - P.J.McNulty, "A Note of the History of Perfect Competition" in *Journal of Political Economy*, vol. 75 (Aug. 1967), pp. 395-399 και του ιδίου "Economic Theory and the Meaning of Competition" in *Quarterly Journal of Economics*, vol. 82 (Nov. 1968), pp. 639-656.

συνθήκες της αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές ισορροπίας προαπαιτούν όλες τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να εκπληρώσει ο καθένας τα σχέδιά του.²⁴ Ο σχεδιασμός όμως δεν περιορίζεται μόνο στη σύνοψη των πληροφοριών και των γνώσεων, αλλά απαιτεί και την προβλεπτικότητα, την εκ των προτέρων δηλαδή γνώση, την ικανότητα του ατόμου να προβλέπει τις μεταβολές των δεδομένων που επισυμβαίνουν στο περιβάλλον της δράσης του.²⁵ Κάθε συναλλασσόμενος επομένως έχει άμεσο συμφέρον να γνωρίζει τα πάντα για να αίρει την αβεβαιότητα και ταυτοχρόνως να συσκοτίζει τη γνώση που απορρέει από τις πράξεις του.²⁶ Κατά συνέπεια μέσα σ' αυτό το πλαίσιο λειτουργίας η δημοκρατία ως θεσμός δεν θεωρείται τίποτε περισσότερο από μια διαδικασία τεχνικής που εκλέγει τους διαχειριστές της εξουσίας και άρα δεν έχει απόλυτη και καθολική αξία.²⁷

Μέσα από το ακραίο παράδειγμα του Hayek και τις σαφείς οριοθετήσεις μεταξύ παλαιού και νέου φιλελευθερισμού, αν συνυπολογίσουμε και το μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας, μπορούμε να καταγράψουμε και να αποτιμήσουμε συνοπτικά τις επιτυχείς ή όχι απόπειρες ορισμού του περιεχομένου του φιλελευθερισμού στο επίπεδο της πραγματικής σφαίρας ως εξής:

- ο πραγματικός φιλελευθερισμός είναι μόνον ο κλασικός, αλλά καταστράφηκε από τον ημισοσιαλισμό του νέου φιλελευθερισμού.
- ο φιλελευθερισμός άλλαξε δραματικά χαρακτήρα, απομακρύνθηκε από την ατομικότητα προς τη συλλογικότητα.
- ο φιλελευθερισμός υπήρξε μια φιλελεύθερη διδασκαλία.
- ο παλαιός και ο νέος φιλελευθερισμός ήταν συμβιβάσιμοι σε μια διδασκαλία αλλά η βαθύτερη ουσία τους βρίσκεται κυρίως από την αρχή στη φιλελεύθερη σκέψη.

Η πρώτη άποψη κινείται αβίαστα στη σφαίρα της φαντασίας, ενώ η δεύτερη μπορεί να απορριφθεί ως ουτοπική. Η τρίτη είναι περιοριστική και μόνον η τέταρτη προσεγγίζει τη φιλελεύθερη πραγματικότητα. Στην ουσία όμως δεν υπάρχει γνήσιος φιλελευθερισμός, αλλά όλες οι εκδοχές

24. Βλ. Σταύρος Ιωαννίδης, *Ανταγωνισμός, Αγορά και Δημοκρατία. Μία κριτική της νεοαστριακής οικονομικής θεωρίας*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1993, σ. 62.

25. Στο ίδιο, σ. 63.

26. Στο ίδιο, σσ. 70-71.

27. Στο ίδιο, σ. 255.

στην εξέλιξή του μπορούν να χαρακτηριστούν έτσι. Όσο για τη σχέση φιλελευθερισμού-σοσιαλισμού, που απορρέει από την πρώτη και τη δεύτερη θέση, αυτή συνιστά μία παρέκβαση που μπορεί να τη δει κανείς στο βρετανικό εργατικό κόμμα των δεκαετιών 1920 και 1930.²⁸

2. Ρεπουμπλικανισμός και Εξισωτισμός

Στο φιλελευθερισμό ανήκει και ο αμερικάνικος ρεπουμπλικανισμός. Οι δύο πρώτες φάσεις του επικεντρώνονται στις πολιτικές και οικονομικές καταστάσεις της ελεύθερης κοινωνίας. Τα νέα προβλήματα όμως που ανεφύησαν στη σύγχρονη εποχή απαιτούν ενδυνάμωση των ατομικών ελευθεριών και αντικατάσταση των θεσμών που τα περιορίζουν.²⁹ Αν δεν αλλάξουν αυτά, θα κατισχύσει η πίστη ότι η κυβέρνηση ψεύδεται και το κυριότερο ότι πιστεύει τα ψέματά της. Η ατομική ελευθερία που είπαμε παραπάνω πρέπει να εκλαμβάνεται ως δημιουργική ελευθερία και όχι ως ελευθερία από την ανάγκη.³⁰ Ο ρεπουμπλικανισμός λοιπόν είναι αναμφίβολα φιλελευθερισμός, έστω και ως υπολειμματικό ιδίωμα,³¹ και παραμένει συνεκτικός και πιεστικός, ενώ όταν του ασκείται κριτική, αυτή πρέπει να κατευθύνεται και στις φιλελεύθερες ιδέες και στους φιλελεύθερους θεσμούς, αν θέλει κανείς να αποδείξει ότι η αντίληψη της αξίας είναι μυστικοποίηση και η κοινότητα των ελεύθερων πολιτών απάτη.³² Ο φιλελευθερισμός έχει την ικανότητα να εκτίθεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά χρησιμοποιεί πάντα τις ίδιες βασικές έννοιες για να δημιουργεί διαφορετικές εικόνες του κόσμου, επιμένει στην παλιά αλήθεια της ελευθερίας, αλλά η κρίση του είναι μια εσωτερική κρίση της ίδιας της ιδεολογίας του.³³ Μπορεί να περιορίζει τα όρια της δράσης των ομάδων, αλλά αυτό

28. A. Vincent, "Divided Liberalism", *History of Political Thought*, Vol. IX, I (Spring 1988), pp. 164-165.

29. Robert E. Dewey, "American Liberalism: Its Past and Future", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No 3 (Sept. 1972), pp. 6-7.

30. Saul Alinsky, "Liberating America's Liberals", *Journal of Social Philosophy*, Vol. III, No.2 (April 1972), pp. 5 και 8.

31. Raymond Williams, *Marxism and Literature*, Oxford 1977, p. 122.

32. Jeffrey C. Isaac, "Republicanism VS. Liberalism; A Reconsideration", *History of Political Thought*, Vol. IX, Issue 2 (Summer 1988), pp. 376-377.

33. Andrew Vincent, "Classical Liberalism and its Crisis of Identity", *History of Political Thought*, Vol. XI, Issue 1 (Spring 1990), p. 161.

είναι αναγκαίο για τη διατήρηση της ειρήνης και της ελευθερίας, μπορεί να μας δίνει τα μέσα της πολιτικής επιτυχίας, αλλά δεν πρέπει να αρνείται τα μέσα της αντίστοιχης ηθικής.³⁴

Επειδή όμως δεν είναι η αγορά που αλλάζει αλλά η ίδια μας η ζωή, ως μείγμα μη επιλεγμένων μειονεκτημάτων και γνήσιων επιλογών, καθοριστική είναι η επιτρεπτότητα της διόρθωσης αυτών των αρνητικών που υπονομεύουν τα βασικά δικαιώματα της αλλαγής, ενώ η ίδια υπονομεύει όλα τα δικαιώματα που υπερασπίζονται οι φιλελεύθεροι. Επομένως και όσοι υποστηρίζουν το φιλελεύθερο εξισωτισμό θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο σκοπός του εφαρμόζεται στο εμπορικό πεδίο, όπου μπορεί να αρνηθεί ή να ακυρώσει τα ισχυρά δικαιώματα της ατομικής ιδιοκτησίας.³⁵ Η αρχή του εξισωτισμού όμως μπορεί να συγκρουέται με το βασικό δικαίωμα για ελεύθερη αλλαγή, αφού τα μειονεκτήματα στην εμπορική σφαίρα απομονώνονται από την ύπαρξη του φιλελεύθερου εξισωτισμού, ενώ τα οικονομικά μειονεκτήματα διορθώνονται με την ακύρωση των δικαιωμάτων της ατομικής ιδιοκτησίας και τα μη οικονομικά χωρίς να εγγίζουμε τα βασικά δικαιώματα στη μη εμπορική σφαίρα. Το κυριότερο βέβαια είναι ότι το βασικό δικαίωμά μας για ελεύθερη αλλαγή καθορίζει και τη δυνατότητά μας να χρησιμοποιούμε την άριστη εξισωτική πολιτική.³⁶ Η απάντηση όμως των φιλελεύθερων εξισωτιστών, όσον αφορά τον πλουραλισμό, είναι κατάλληλη για συντηρητικές και διαισθητικές επιλογές. Η αντίληψή τους για την ισότητα αφήνει ελεύθερα τα άτομα να κάνουν τις διευθετήσεις αλλά και να συγκρούονται με εκείνα που έχουν την ίδια δυνατότητα. Παρόλα αυτά όμως είναι καλύτερη από άλλες αντίστοιχες θεωρίες για την προστασία του πλουραλισμού.³⁷

34. Peter Simpson, "Liberalism: Political Success, Moral Failure;", *Journal of Social Philosophy*, Vol. XXI, No.1 (Spring 1990), pp. 53-54.

35. Daniel Sharipo, " Liberalism, Basic Rights, and Free Exchange", *Journal of Social Philosophy*, Vol. 26, No.2 (Fall 1995), p. 118.

36. *Ibid.*, p. 120.

37. William Lund, " Egalitarian Liberalism and the Fact of Pluralism", *Journal of Social Philosophy*, Vol. 27, No.3 (Winter 1996), p. 77.

3. Η εκπαίδευση στο σχήμα του παλαιού φιλελευθερισμού

Στο αυθορμησιακό και το κοινωνικό μοντέλο της κλασικής θεωρίας, στις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας, στο ελεύθερο του ανταγωνισμού και τη σημασία της γνώσης μπορούμε να προσθέσουμε τώρα την κυριότερη, για την εργασία μας, παράμετρο, εκείνη της *εκπαίδευσης*. Η ανάλυση την οποία επιχειρεί ο Adam Smith είναι ικανή να μας δώσει σαφή εικόνα για τη λειτουργία της παιδείας στο πλαίσιο του παλαιού φιλελευθερισμού. Καταρχήν πρέπει να τονίσουμε ότι στον εγκυρότερο αυτό εκφραστή της φιλελεύθερης οικονομικής θεωρίας³⁸ η εκπαιδευτική λειτουργία συνδέεται λογικά και αναγκαία με την αμοιβή των εκπαιδευτικών και η σχέση αυτή ενδυναμώνει, αν το επάγγελμά τους αποτελεί και τη μόνη πηγή των εσόδων τους.³⁹ Υπάρχει δηλαδή αναγκαία σχέση μεταξύ της αμοιβής και του προσφερόμενου έργου, καθώς και σύνδεση των κινήτρων της εκπαιδευτικής πράξης με τις συνέπειές της, που είναι η ποιότητα και η ποσότητα της εργασίας. Ο Smith όμως διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται με μισθούς ανεξάρτητα από την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ η θέση τους ενισχύεται και από τη μεικτή χρηματοδότηση δια των διδασκτρων των σπουδαστών, που αλλοιώνουν⁴⁰ παρά εξασφαλίζουν την ουσιαστική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Επιπροσθέτως τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξεφεύγουν από το γενικό κανόνα που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο να επιδιώκει να ζει με ευκολία και άνεση. Όταν λοιπόν αμείβεται με τον ίδιο μισθό ανεξαρτήτως του προσφερόμενου έργου, συνήθως παραμελεί το καθήκον του ή όταν υπάρχει εξουσιαστικός έλεγχος και επιτήρηση, το επιτελεί με την ελάχιστη δυνατή επιμέλεια.⁴¹

Τα παραπάνω συμβαίνουν επειδή απουσιάζει η πραγματική σχέση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει υποκατασταθεί από μία εξωτερική λειτουργία, τον εκπαιδευτικό θεσμό. Επειδή λοιπόν στο θεσμό αυτό συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, η επιτέλεση του καθήκοντός τους υπόκει-

38. A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, (1776), Vol. I-II, Clarendon Press, Oxford 1976.

39. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 4, pp. 759-760.

40. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 5-7, p. 760.

41. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 7, p. 760.

ται σε ρυθμίσεις που επιβάλλουν οι ίδιοι και επομένως μπορεί να στραφεί δυναμικά προς το επαγγελματικό συμφέρον που μεταφράζεται σε αμοιβαία ανοχή και παραμέληση του εκπαιδευτικού έργου. Σημειώνεται δηλαδή εδώ μία ιδιοποίηση του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης από τα στενά επαγγελματικά συμφέροντα.⁴² Εξάλλου η εξωτερική εξουσία δεν ασκεί αλλά εγγυάται την εκπαιδευτική λειτουργία ορίζοντας όλες τις παραμέτρους (ώρες, προσόντα, αναγνώριση τίτλων κλπ), χωρίς να μπορεί όμως και να υποκαταστήσει το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο. Η εξουσία αυτή νομιμοποιείται με παραχωρήσεις προνομίων προς τους εκπαιδευτικούς και με ισχυρές εξαρτήσεις των ίδιων από τα πρόσωπα και τους φορείς που ασκούν τη γενικότερη εξουσία.⁴³ Ειδικότερα η φυσική συγκρότηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν αλλοιώνεται κυρίως από την ύπαρξη της εξωτερικής αυτής εξουσίας, αλλά από τους φραγμούς που θέτουν οι θεσμοί και το κράτος στις προϋποθέσεις του ανταγωνισμού και στις αναγκαίες σχέσεις μεταξύ κινήτρων και αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης, φραγμοί που αναφέρονται στην τιμή στην οποία πρέπει να πληρώνεται η εκπαιδευτική εργασία σύμφωνα με το νόμο της αξίας-εργασίας.⁴⁴

Αν λοιπόν έλειπαν οι περιορισμοί αυτοί, η απάντηση στο ρεαλιστικό ερώτημα ποιο είναι το φυσικό κίνητρο που ωθεί τους σπουδαστές να ελέξουν έναν εκπαιδευτικό θεσμό είναι για τον Smith εύλογη: η αξία, η φήμη και οι ικανότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ενώ βασικό παραμένει να παρακολουθούν τα μαθήματα για να αποκτήσουν το δίπλωμα και τα επαγγελματικά προνόμια που συνεπάγονται οι σπουδές τους. Όταν λοιπόν ελλείπουν αυτά τα στοιχεία και υποκαθίστανται από ένα γενικό εξισωτισμό, τότε αίρεται η πειθαρχία και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου.⁴⁵

Επομένως, σύμφωνα με τον Smith, η τιμή της εκπαιδευτικής εργασίας πρέπει να προσδιορίζεται από την αναγκαία σχέση κινήτρων- αποτελεσμάτων, προσδιοριζόμενη ως αξία ανταλλαγής, ενώ θα ήταν ανεπαρκής,

42. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 8, p. 761.

43. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 9, p. 761.

44. Πρβ. την ανάλυση του Δ.Ν. Γράβαρη, *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές Εκπαιδευτικής Πολιτικής στους A.Smith, J.St. Mill και A.Marshall*, Ίδρυμα Σ.Καράγιωργα, Αθήνα 1994, σσ. 22-23.

45. A. Smith, *op. cit.*, Vol. II, V.i.f, 12-15, pp. 762-764.

αν δε εκτεινόταν και ως αξία χρήσης, ως αποκτημένη δηλαδή ικανότητα προσόντων. Στην ευχρησία αυτή των προσόντων ο Smith επισημαίνει την αλλοίωση που επήλθε στα πρώτα Πανεπιστήμια λόγω της λειτουργίας τους ως εκκλησιαστικών θεσμών για την εκπαίδευση των κληρικών μέσω της διδασκαλίας της θεολογίας. Η διδασκαλία αυτή απέβλεπε στην αναπαραγωγή του κλήρου ως αποκλειστικού κατόχου και διαχειριστή της γνώσης, περιορίζοντας την καλλιέργεια των επιστημών μόνο στο επίπεδο που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της θεολογίας.⁴⁶ Επειδή η ηθική φιλοσοφία στο θεολογικό σύστημα παρουσιάζει μία προσομοίωση του ανθρώπου με τον εικόνα του κληρικού και του μοναχού, η χρηστική αξία της εκπαίδευσης και η επιστημονική γνώση μεταφράζονται σε ιδιοποίηση της χρηστικής αξίας από τη συγκεκριμένη τάξη με αποκλεισμό των άλλων ή με απόκτηση γνώσεων που δεν έχουν χρηστική αξία. Τουναντίον, σύμφωνα με τη δική του ανάλυση, η χρηστική αξία πρέπει να μπορεί να μετατρέπεται σε αξία ανταλλαγής και έτσι να δικαιολογεί και τη φυσική μέθοδο χρηματοδότησης.

Πέρα λοιπόν από την περιοριστική και ωφελιμιστική οπτική του εκκλησιαστικού μοντέλου, η εκπαιδευτική λειτουργία ασκείται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών και εννοείται ότι αυτή καλλιεργεί ένα δημόσιο πνεύμα μέσα στο οποίο αναβαθμίζονται ως αξίες οι συνιστώσες της (μέθοδοι χρηματοδότησης και χρηστικές αξίες), επειδή αποτελούν συνθήκες του δημόσιου βίου. Οι συνιστώσες όμως αυτές δεν λειτουργούν χωρίς κανένα όριο στην κοινωνία των ελεύθερων πολιτών, αφού η εκπαιδευτική αγωγή συντελεί στον μετριασμό και την αναγνώριση των αντίπαλων συμφερόντων, με την καλλιέργεια αντίστοιχων αρετών. Επειδή λοιπόν ο καταμερισμός της εργασίας παράγει την τεχνοεπιστημονική γνώση και την τεχνική κατάρτιση, για να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες για τους πολίτες απαιτείται μία εκπαίδευση που θα αποβλέπει και στην αγωγή του πολίτη. Επομένως η αξία της εκπαιδευτικής λειτουργίας υπό την έννοια αυτή μπορεί να αναβαθμίζει την αξία της ως δημόσια διόρθωση των αρνητικών επιπτώσεων του καταμερισμού. Η εκπαιδευτική λειτουργία πρέπει να στοχεύει στη διδαχή των πολιτικών ορίων εξυπηρέτησης των ταξικών συμφερόντων, ενώ η ανάπτυξη της ορθής ηθικής κρίσης πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη της ανθρωπίνης φύσης ως προϋπόθεση για την ορθή πολιτική πράξη.⁴⁷

46. *Ibid.*, Vol. II, V.i.f, 19, p. 765.

47. Πρβ. Δ.Ν.Γράβαρης, *ό.π.*, σσ. 30-31 και 44.

4. Εκπαίδευση και Πολιτική στις σύγχρονες φιλελεύθερες δημοκρατίες

Ο δημόσιος χαρακτήρας και το δημόσιο πνεύμα της εκπαίδευσης θέτουν ευθέως το ερώτημα αν η εκπαίδευση μπορεί να μείνει έξω από την πολιτική. Δηλαδή το κράτος θα ελέγχει το curriculum ή αυτό μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερο; Οι μελέτες τάσσονται υπέρ ή κατά της επιθυμίας των κυβερνήσεων να επιβάλουν τις ντιρεκτίβες τους, οι πιο γενικές όμως μας καλούν να συμφωνήσουμε ότι το κράτος δεν μπορεί να είναι ουδέτερο σχετικά με το curriculum και απλούστερα ότι η εκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητη από την πολιτική. Οι αποφάσεις πάντως για το πλαίσιο των εγκύκλιων σπουδών είναι συνδεδεμένες με τις πολιτικές θεωρίες για τη φύση της καλής κοινωνίας.⁴⁸ Και επειδή πολιτική υπάρχει παντού, ακόμη και στο σχολείο και την οικογένεια, η πολιτική ως κράτος, για παράδειγμα, ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παιδιών είτε μέσα από κρατικούς θεσμούς είτε από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η επίδραση της πολιτικής στην εκπαίδευση δεν είναι νέα, αλλά συνιστά μια μακρόχρονη καθημερινή πραγματικότητα. Όταν χρησιμοποιούμε τα κριτήρια της αυτονομίας, όπως για παράδειγμα ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τη γνώση και την αντίληψη και ότι αυτά είναι ανεξάρτητα κριτήρια που επιβεβαιώνονται επιστημονικά, πράγματι δεχόμαστε ότι η επιστημονική σκέψη έχει δικά της κριτήρια και standards και με αυτή την έννοια είναι πράγματι έξω από την πολιτική. Θα συμπληρώναμε ακόμη ότι η εκπαίδευση πρέπει να μένει αυτόνομη ως προς τη σχέση της με ιδιαίτερες πολιτικές θεωρίες και πρακτικές και ότι δεν υπάρχουν υποτιθέμενες λογικές και ιδεατές αναγκαιότητες που προκαταλαμβάνουν τη συζήτηση για τον κρατικό έλεγχο, αλλά είμαστε ελεύθεροι να επιλέξουμε τη φύση και την έκταση αυτού του ελέγχου σύμφωνα με τις παραμέτρους που φαίνονται καλύτερες στις ιδιαίτερες ιστορικές περιστάσεις.⁴⁹

Ο περιορισμένος ή μη πολιτικός έλεγχος της εκπαίδευσης συνδέεται αναπόσπαστα με το ζήτημα της δημοκρατίας. Για τον φιλελεύθερο ο σκο-

48. J.P.White, "Teacher accountability", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, No. 10 (1976), p. 64.

49. R.F. Dearden, "Education and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol.14, No. 2 (1980), pp. 151 και 155.

πός της εκπαίδευσης μέσα στη δημοκρατία είναι πάντα η *αυτονομία*. Αυτή ασφαλώς είναι και η βασική αντίληψη μέσα στις σύγχρονες δημοκρατίες. Ο όρος βέβαια αυτονομία χρησιμοποιείται περισσότερο τα τελευταία χρόνια, ενώ προηγουμένως υπήρξαν άλλοι δόκιμοι όροι για να εκφράσουν το περιεχόμενο της ίδιας έννοιας, όπως *ελευθερία*, *ατομικότητα* και *ανεξαρτησία*. Η αυτονομία όμως της εκπαίδευσης ενέχει μία εσωτερική σύγκρουση, όταν χρησιμοποιείται με τη συνήθη έννοια ως *διεύθυνση-κατεύθυνση*, *κατήχηση*, *έναρξη* και *οδηγία*, αφού λογίζεται ως διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διαμορφώνει το χαρακτήρα του παιδιού προς ένα μοντέλο ή το ενθαρρύνει προς αυτό και επομένως η εκπαίδευση δεν οδηγεί στην αυτονομία.⁵⁰ Η εκπαίδευση με σκοπό την αυτονομία αποτελεί σύγκρουση των όρων, αφού η αυτονομία ως εκπαιδευτικός σκοπός στη φιλελεύθερη κοινωνία φανερώνει ότι δεν υπάρχει εκπαίδευση. Αυτό το παράδοξο προκύπτει και από το γεγονός ότι στη φιλελεύθερη κοινωνία η αυτονομία δεν είναι ο μοναδικός σκοπός, αφού ως τέτοιος είναι και η αναγνώριση των δικαιωμάτων των συμπολιτών. Και βέβαια αυτό δεν θα ενοχλούσε, αν τα άτομα δεν είχαν βασικές και βαθιές επιθυμίες που δεν χαρακτηρίζονται ηθικές. Επομένως είναι δυνατό η εκπαίδευση για αυτονομία να συγκρούεται με την εκπαίδευση για την ανάπτυξη της ηθικότητας.⁵¹

Ας προσθέσουμε έναν ακόμη παράγοντα στη σχέση εκπαίδευσης-πολιτικής: την *εργασία*. Η εκπαίδευση είναι ένα είδος εργασίας και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα για τους δεύτερους είναι μια εργασία δια της οποίας κερδίζουν τα προς το ζην, προσδίδει σ'αυτούς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και εξασφαλίζει στενά οικονομικά πλαίσια και κοινωνικό status που καθορίζουν και το στυλ της ζωής και τις αλλαγές της. Εκτός όμως από τα ίδια τα εκπαιδευτικά πόστα, οι θέσεις εργασίας κανονίζονται από την κοινωνία έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο καταμερισμός της εργασίας διαμόρφωσε αυτές τις θέσεις εργασίας μέσα σε μια σύνθετη δομή και ανισότητα στην επιδεξιότητα, το εισόδημα και

50. Aharon Aviram, "The Paradoxes of Education for Democracy, or the Tragic Dilemmas of the Modern Liberal Educator", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 20. No. 2 (1986), pp. 187 & 195-196.

51. *Ibid.*, p. 196. - Πρβ. J. P. White, *op. cit.*, pp. 32, 84-87 και R. F. Dearden, "Autonomy as an educational ideal", in S.C. Brown (Ed.) *Philosophers Discuss Education*, Macmillan, Basingstoke 1975, pp. 3-18.

την κοινωνική θέση. Πώς μπορεί λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα με τις υποχρεώσεις του στην υψηλή κουλτούρα και την πνευματική ζωή να υπηρετήσει ένα τέτοιο κοινωνικό σύστημα προετοιμάζοντας και επιμερίζοντας τους μαθητές για την κατάληψη αυτών των θέσεων εργασίας;⁵² Εδώ δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ο επαγγελματισμός δεν έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τη φιλελεύθερη εκπαίδευση, δηλαδή πως ό,τι είναι επαγγελματικά χρήσιμο αυτομάτως δεν εμπλουτίζει και δεν ικανοποιεί προσωπικά και τανάπαλιν. Μπορεί να υπάρξει ένα μείγμα μάθησης που να συμπεριλαμβάνει και το ελεύθερο και το χρήσιμο.⁵³ Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην προετοιμασία των παιδιών για την ενήλικη ζωή, την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην αποκαλούμενη κοινωνία των πολιτών που κατανοήθηκε σε αντίθεση με τη δημόσια ζωή της πολιτικής, το κράτος. Παρά τις οποιεσδήποτε ελλείψεις της εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική κοινωνία, αυτή πρέπει να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο για την προετοιμασία τους στην πολιτική ζωή, αφού παρά τις ανισότητες στην ιδιωτική σφαίρα, υπάρχει ισότητα και ελευθερία στην ανάπτυξη των πολιτικών δυνάμεων μέσα σε μια ανοιχτή δημοκρατία.⁵⁴ Αν παρόλα αυτά αναζητήσουμε στην εκπαίδευση έναν καθοριστικότερο ρόλο αναγνωρίζοντας ότι η διαδικασία της αλλαγής αρχίζει από το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει πρώτα. Αν λοιπόν αλλάξει προς το δημοκρατικότερο, πώς πρέπει να σχεδιάσουμε μια δημοκρατική αλλαγή μέσα στη δημοκρατία όσον αφορά στους χώρους εργασίας; Αν όχι, ποιες από τις υπάρχουσες δυνατότητες (ευκαιρίες) πρέπει να απαλλοτριωθούν δημοκρατικά από το δημοκρατικό κράτος μέσω της νομοθεσίας;⁵⁵

Εισερχόμαστε έτσι στη 'work-place democracy'. Η δημοκρατία αυτή προϋποθέτει την ηθική παιδεία και αυτή με τη σειρά της για να είναι επαρκής πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια κατάλληλη πολιτική παιδεία για τη ζωή μέσα στη δημοκρατία.⁵⁶ Επειδή λοιπόν η κοινωνική ζωή γενικά συ-

52. Roy Edgley, "Education, Work and Politics", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 14, No. 1 (June 1980), pp. 5-6.

53. Kevin Williams, "Vocationalism and Liberal Education: exploring the tensions", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 28, No. 1 (1994), pp. 97-98.

54. R. Edgley, *op. cit.*, p. 11.

55. *Ibid.*, p. 14.

56. Η σχέση αυτή αναγνωρίστηκε παλαιότερα από τον J.St. Mill, *The Principles of Political Economy*, George Routledge & Sons, London 1871 και νεότερα από την Carole Pateman, *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press 1970.

μπεριλαμβάνει εθνικούς, τοπικούς και οικονομικούς θεσμούς, συμπεριλαμβάνει απαραίτητως και τους τόπους εργασίας και έτσι η πολιτική παιδεία κατά κάποιον τρόπο αποτελεί προπαρασκευή για τη δημοκρατία στους χώρους αυτούς.⁵⁷ Για να έχουμε όμως μια πολιτική υπευθυνότητα απαιτείται η εκπαιδευτική αξίωση στη δημοκρατική κοινωνία να είναι βασισμένη σε ένα πλήρες curriculum, δομημένου στη γνώση. Η πολιτική παιδεία πρέπει να είναι συνδεδεμένη με την ηθική παιδεία και να περιλαμβάνει ένα πλαίσιο πολιτικών εννοιών με ειρμό που θα ενισχύονται από πολιτικά επιχειρήματα, ενώ η ανάπτυξη των πολιτικών διαρρυθμίσεων πρέπει να στηρίζεται σε αποφάσεις ηθικά και πολιτικά κατάλληλες.⁵⁸ Έτσι η ορθολογική ηθικότητα επιβληθεί την πολιτική δημοκρατία και τη δημοκρατία στους χώρους εργασίας.

Μιλώντας όμως για ένα τέτοιο curriculum, που σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται θεωρητικά από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και πρωτίστως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βλέπουμε στα χαρακτηριστικά των κοινωνιών στις οποίες δήθεν πραγματώνεται ότι η δημοκρατία πλέον καθορίζεται ως πολιτικό σύστημα που προστατεύει αποτελεσματικά την ελευθερία των ατόμων να κάνουν τις αυτόνομες επιλογές τους και να εκπληρώσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις. Οι δημόσιοι θεσμοί που φαίνονται αναγκαίοι για τη διατήρηση της δημοκρατίας δεν είναι πλέον εκείνοι που μιλούν για το 'κοινό καλό', αλλά εκείνοι που ικανοποιούν τα παραπάνω. Είναι οι θεσμοί της αγοράς και των ανταγωνιστικών αγαθών και ενδιαφερόντων των ατόμων που κυριαρχούν στην κουλτούρα της σύγχρονης δημοκρατίας και το άτομο πρέπει να εκπαιδευτεί για να ικανοποιήσει στο maximum αυτές τις προτιμήσεις. Το curriculum αυτό έχει αντικαταστήσει με τη γνώση της αγοράς κλπ την κοινωνική ανησυχία και την κριτική αντίδραση και επομένως ο πολιτικός ρόλος της φιλελεύθερης εκπαίδευσης δεν μπορεί στα σοβαρά να διατηρηθεί. Οι κοινωνικές σπουδές, η οικονομία, η ιστορία, η λογοτεχνία και οι τέχνες ή παραμελούνται ή δίνεται σημασία μόνο στην παράμετρο της αξιακής τους αποδοχής από την αγορά. Επομένως είναι μύθος ότι το curriculum προετοιμάζει τους μαθητές για τη δημοκρατική πολιτεία και απάτη ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και το δημοκρατικό τρόπο ζωής, ενώ

57. Pat White, "Work-place Democracy and Political Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 13 (1979), p. 5.

58. *Ibid.*, p. 15.

ό,τι αποκλείει και αρνείται εκείνο είναι που συντελεί στη δημοκρατική συνείδηση και όχι ό,τι συμπεριλαμβάνει και ενισχύει.⁵⁹

5. Η εννοιακή ή χρονική αμφισημία της φιλελεύθερης εκπαίδευσης

Αυτή λοιπόν η φιλελεύθερη εκπαίδευση, όπως δομήθηκε στο σύγχρονο ευρωπαϊκό κόσμο, παρουσιάζεται με δύο αντιλήψεις κατά τον P. Hirst: σύμφωνα με την πρώτη, την παραδοσιακή και πρωταρχική, η εκπαίδευση διακρίνεται για τη μεταφορά ενός σώματος ειδικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων, αξιών κλπ που κρατούνται από τις ομάδες ως αληθινές και αξιόλογες, επειδή έτσι θεωρούνται, και επιθυμούν να κρατηθούν και από τους άλλους ως τέτοιες⁶⁰. Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία της εκπαίδευσης, περνούμε σε πεποιθήσεις και πρακτικές που αναφέρονται σε αντικειμενικά δεδομένα και δικαιολογούνται επαρκώς. Αυτή κυριαρχείται από το ενδιαφέρον για τη γνώση, την αλήθεια και τη λογική και διακρίνεται σαφώς από τις πεποιθήσεις, τις προκαταλήψεις και τις υποκειμενικές προτιμήσεις. Χαρακτηρίζεται από την επιμονή στην ανάπτυξη της ορθολογικής αυτονομίας και από τη θέληση να προσδιορίσει ανοιχτά και κριτικά όλες τις πεποιθήσεις.⁶¹

Οι δύο αντιλήψεις για την εκπαίδευση που ονομάστηκαν από τον Hirst Education I και Education IV - η μία δηλαδή παραδοσιακή και η άλλη κριτική και ορθολογική - στην ουσία δεν αποτελούν δύο αντιλήψεις αλλά δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης εξίσου σπουδαίες και αναγκαίες. Αν επανερμηνεύσουμε την ίδια την ανάλυση του Hirst ότι η εκπαίδευση αρχίζει από ένα σύστημα πεποιθήσεων, προκύπτει ότι η εκπαίδευση αρχίζει με την παραδοσιακή φάση της.⁶² Η κριτική και ορθολογική μπορεί να

59. Wilfred Carr, "Education for Democracy; A Philosophical Analysis of the National Curriculum", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 2 (1991), pp. 189-190. - Πρβ. W. Feinberg, *Understanding Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1983 και R. Levitas, *The Ideology of New Right*, Polity Press, Cambridge 1986.

60. P. H. Hirst, *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press, London 1974, p. 80 και "Education and diversity of belief" in M. C. Felderhof (Ed.) *Religious Education in a pluralistic Society*, Hodder & Stoughton, London 1985, p. 6f.

61. P. H. Hirst, "Education, cathexis and the church school", *British Journal of Religious Education*, (1981), 3, pp. 86-87 και "Education and diversity of belief", *op. cit.*, pp. 12ff.

62. E. J. Thiessen, "Two Concepts or Two Phases of Liberal Education; ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 21, No. 2 (1987), p. 228. (Ο Peters ήδη από το 1963 είχε μι-

αρχίζει μόνο μετά την πρώτη φάση και έτσι η εκπαίδευση IV στην ουσία περιλαμβάνει ως ουσιαστικό συστατικό την εκπαίδευση I. Οι δύο φάσεις δηλαδή ακολουθούν τις αντίστοιχες φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης.⁶³

Κοινό χαρακτηριστικό της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και στις δύο φάσεις της, ανεξαρτήτως της επιτυχούς προβολής, είναι η εμμονή της στην αυτονομία ως αντίθετου της αυθεντίας. Η αυτονομία συμπεριλαμβάνει και ταυτοχρόνως χαρακτηρίζεται από τα διάφορα είδη της γνώσης και της αντίληψης. Αυτά βέβαια συμβαίνουν και επιτυγχάνονται στη σχολική ζωή και έτσι δεν μπορούμε να οδηγήσουμε τα παιδιά σε μια αξιακή αυτονομία μετά το σχολείο.⁶⁴ Δεν υπάρχουν όμως επαρκείς λόγοι που να αποκλείουν την υπεράσπιση και την ανάπτυξη της αυτονομίας καθόλο το βίο.⁶⁵ Εξάλλου η αυτονομία, όπως το δηλώσαμε ήδη παραπάνω, δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της φιλελεύθερης εκπαίδευσης και αν αποδεχόμασταν αυτή τη θέση, τότε φιλόσοφοι της παιδείας, όπως οι R.Peters και P.Hirst, θα θεωρούνταν εκφραστές της στο χώρο της αναλυτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και θα παραβλεπόταν, μέσα από ένα λαϊκίστικο φακό, το ριζοσπαστικό τους έργο.⁶⁶

6. Ο ιδιωτικός και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Μια ηθική επανεργμηνεία

Συνοπλογίζοντας τις δύο φάσεις της φιλελεύθερης εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των διακρίσεων παλαιού και νέου φιλελευθερισμού κα-

λήσει για έναρξη της εκπαίδευσης μέσα σε κοινές παραδόσεις γλώσσας, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και ρόλων της κοινωνίας: R. S. Peters, "Education as Initiation" in R.D. Archambault (Ed), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1965, pp. 87-110 και *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London 1966, p. 49).

63. E. J. Thiessen, *op. cit.*, pp. 229 και 231-232.

64. Για το ζήτημα της αυθεντίας και της αυτονομίας βλ. ενδεικτικά M. Bonnett "Authenticity and Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 12 (1978), pp. 51-61 και John White, *Towards a Compulsory Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London 1973, p. 23. Ευθέως αναλύει το ζήτημα και ο Tasos Kazepides στο βιβλίο του *The Autonomy of Education*, National Centre of Social Research, Athens 1973.

65. Charles Bailey, "Lifelong Education and Liberal Education", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 22, No. 1 (1988), p. 126.

66. Βλ. Penny Enslin, "Are Hirst and Peters *Liberal* Philosophers of Education; ", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2 (1985), pp. 211 και 220-221.

θώς και την ερμηνεία των αξιών στον ελεύθερο και τέλειο ανταγωνισμό, μπορούμε τώρα να δούμε τη διολίσθηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης προς τον ιδιωτικό και να ελέγξουμε τη δυνατότητα μιας ηθικής επανερμηνείας των αξιών σήμερα. Πρώτα-πρώτα πρέπει να τονίσουμε ότι η ιδιωτικοποίηση στην οικονομία έφερε κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες τέτοιες αλλαγές στην Ευρώπη, που δεν είχαν σημειωθεί τα προηγούμενα σαράντα χρόνια. Ήταν επόμενο μέσα στον περιορισμό του κράτους να αναμένονται ριζοσπαστικές αλλαγές και στην πρακτική της εκπαίδευσης. Καταρχήν εγκαταλείφθηκε το σύστημα της κοινωνικής πρόνοιας που υπήρχε μακροχρόνια στις φιλελεύθερες δημοκρατίες και υιοθετήθηκαν αγοραίες αλλαγές στο πολιτικό πλαίσιο που είχαν άμεσες επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Αυτό εσήμαινε ότι η πολιτικά δεδομένη εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του κράτους υπεισήλθε και στο χώρο της εκπαίδευσης με την έννοια ότι η πολιτική δεν είναι πλέον έξω από την εκπαίδευση, αφού ακόμη και τα τοπικά και επαγγελματικά συμφέροντα και ενδιαφέροντα οδήγησαν σε μια παρανόηση της φύσης της παιδείας και της κοινωνικής πρακτικής.⁶⁷

Όπως ορθά επισημαίνει η Ruth Jonathan για τη Βρετανία, η προηγούμενη αντίληψη για την εκπαίδευση ως στοιχείου ευημερίας αλλά και έκφρασης των αξιών της κοινωνικής τάξης, που σημειώθηκε ύστερα από τον πόλεμο, άλλαξε μετά το 1980. Μέσα από μία νομοθεσία που επεδίωκε την απαλλαγή από τον προηγούμενο κοινωνικό έλεγχο και την αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας η νέα αντίληψη διευκόλυνε και ενθάρρυνε ένα νέο και αλλαγμένο κοινωνικό ήθος.⁶⁸ Η θεωρητικοποίηση αυτού του φαινομένου εσήμαινε ότι ο φιλελευθερισμός παρέμενε η πηγή του πολιτικού και οικονομικού σκοπού του New Right,⁶⁹ αλλά προχωρούσε μέσα από έναν συντηρητισμό ο οποίος εξασφάλιζε και κάλυπτε τις συνέπειες της συνεχιζόμενης φιλελεύθερης πολιτικής.⁷⁰ Η επιδίωξη αυτή παρουσιάστη-

67. Ruth Jonathan, *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market*, Especially issue in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 31, No. 1. (1997), pp. 13-14.

68. *Ibid.*, p. 15.

69. Βλ. σχετικά M. Flude- M. Hammer (eds.), *The Education Reform Act 1988, its Origin and Implications*, Falmer Press, Basingstoke 1990 και J. Gray, *Beyond the New Right*, Routledge, London 1993.

70. Βλ. γι' αυτό την ανάλυση του D.S. King, *Politics, Markets and Citizenship*, Macmillan, London 1987.

κε ως φιλελεύθερη ουδέτερότητα που πρότεινε έναν κοινωνικό διάλογο μακριά από γενικά ερωτήματα (ατομικότητα, προσωπικότητα κλπ) προς περισσότερο ειδικά, όπως η σχέση κράτους-κοινωνίας και κουλτούρας στις φιλελεύθερες δημοκρατίες.⁷¹ Το κράτος παραμένει ουδέτερο μεταξύ των διαφόρων αντιλήψεων για το καλό, δεν θεωρείται ένα συμφωνημένο δημόσιο μέτρο της πραγματικής αξίας των ικανοποιήσεων και δεν αποτελεί την κοινωνική σκοπιά όλων των εκτιμήσεων, αφού οι σχετικές αντιλήψεις δεν είναι ίδιες στον καθένα μας.⁷²

Από τις αντιλήψεις αυτές προέκυψε ασφαλώς ότι η αναμόρφωση της εκπαίδευσης ήταν απαραίτητο αγκωνάρι για την αναμόρφωση της κοινωνικής τάξης σύμφωνα με τις αρχές και τα πιστεύω του νεοφιλελευθερισμού. Η κεντρική θέση της εκπαίδευσης για τη μελλοντική ανάπτυξη των ατόμων, για τη δομή και το ήθος του κοινωνικού τους κόσμου παραμένει. Φαίνεται όμως τώρα ότι αποτολμάται στον εκπαιδευτικό χώρο η αναίρεση μιας μακράς περιόδου αποδεκτού συμβιβασμού, αναίρεση που μοιάζει ως διαστροφική, ιδεαλιστική και απολίτικη διαδικασία, η οποία αντικαθιστά την προηγούμενη συμφωνία ευημερίας με μια κοινωνική αλλαγή που γενικώς υποβαθμίζει. Επί πλέον η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποστηριχτεί στη θεωρία, ενώ όταν μεταφερθεί στην πρακτική, παραβαίνει τους στόχους των ίδιων των εκφραστών της. Για τους λόγους αυτούς και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι θεωρητικά ο φιλελευθερισμός κράτησε εξ αρχής ιερή και απαραβίαστη την ελευθερία του προσώπου με την προϋπόθεση να μην παραβιάζει την ελευθερία των άλλων δεν είναι παράδοξο το ξαναγέννημα των κλασικών φιλελευθέρων. Επειδή λοιπόν και η αγορά δεν είναι αυτοβασταζόμενη κατηγορία, αλλά προϋποθέτει ένα δίκτυο ενδιάμεσων σταθμών διαποτισμένων από την κουλτούρα της ελευθερίας,⁷³ η προβολή της ουδέτερης φιλελεύθερης θεωρίας είναι μεν εκείνη που ενσωματώνεται κεντρικά στη δημόσια ζωή, στις πρακτικές και τους θεσμούς, η φιλελεύθερη δηλαδή άπο-

71. Βλ. W. Kymlika, " Liberal individualism and liberal neutrality", *Ethics*, 99 (1989), p. 883.

72. Βλ. τη σχετική θέση του J. Rawls, " Social unity and primary goods" in A. Sen- B. Williams (Eds.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 172.

73. J. Gray, *Liberalism*, Miton Keynes, Open University Press 1986, p. 60.

ψη του σήμερα, αλλά η άποψη αυτή δεν μας βοηθεί να διαγνώσουμε την παρούσα πολιτική μας κατάσταση.⁷⁴

Πρέπει ακόμη να υπενθυμίσουμε ότι τα πρωτοβάθμια αγαθά συνδυάζονται με τις βασικές ελευθερίες και τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς.⁷⁵ Στο επίπεδο αυτό η δημόσια εκπαίδευση είναι ο πρώτος υποψήφιος για την κατηγορία των πρωτοβάθμιων αυτών αγαθών, αφού είναι αναμφίβολος ο ρόλος της στις παραμέτρους άσκησης της ελευθερίας και επηρεάζει την ανάπτυξη της ίδιας της δράσης των ατόμων. Εξάλλου η σχέση ανάμεσα στην αντίληψη και στην πρακτική στη δημόσια εκπαίδευση είναι αμοιβαία με την έννοια ότι αντανακλά και ταυτοχρόνως παράγει τον κοινωνικό κόσμο και τις πεποιθήσεις μας γι' αυτόν.⁷⁶

Πράγματι, όπως προκύπτει από τις αναμορφώσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στον αιώνα που πέρασε, αυτές κινήθηκαν μέσα στα ίδια όρια, όσον αφορά τη φιλελεύθερη δημοκρατία. Η εκπαίδευση απελευθέρωσε τα άτομα από τους καταναγκασμούς, την άγνοια και την προκατάληψη, τη μη εξοικείωση με τις πηγές των ικανοποιήσεων και τις δεσμεύσεις και έδειξε τη μελλοντική τους ελευθερία. Η ενδυνάμωση της δημόσιας εκπαίδευσης προσλάμβανε μοναδική θέση στις κοινωνικές πρακτικές και εμπυχωμένη από τα φιλελεύθερα ιδανικά συνδυαζόταν με τις προσπάθειες της φιλελεύθερης κοινωνίας για την ελευθερία όλων. Αν λοιπόν λάβουμε υπόψη ότι η εκπαίδευση δεν είναι κοινωνική πρακτική και δημόσια υπηρεσία μέσα σε τόσες άλλες για τη διάκριση των ατόμων και ότι η αντίληψη αυτή έχει μοναδική σημασία για την ελευθερία τους στην ελεύθερη κοινωνία, η οποιαδήποτε σημερινή υποστηρικτική ερμηνεία του φιλελευθερισμού είναι αναγκαστικό να προβλέπει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι σκοποί της δημόσιας εκπαίδευσης θα μπορούν να αναπτύσσονται χωρίς εσωτερικές συγκρούσεις.⁷⁷

Η προϋπόθεση αυτή συνάδει με την άποψη ότι φιλελεύθερη εκπαίδευση σήμαινε διαμόρφωση των προσώπων μέσα σε μια φιλελεύθερη τάξη και επομένως η εκπαίδευση για όλους σημαίνει εκπαίδευση μέσα από τη

74. M. Sandel, "The procedural republic and the unencumbered self", *Political Theory* 12, (1984), p. 81. - Για ευρύτερη και αναλυτικότερη οπτική βλ. του ιδίου και *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

75. J. Rawls, "Justice as fairness: political not metaphysics", *Philosophy and Public Affairs*, 14, 3.

76. Ruth Jonathan, *op. cit.*, p. 140.

77. *Ibid.*, p. 183.

δημόσια πράξη. Τι μπορεί να επιτευχθεί λοιπόν στα πλαίσια του φιλελευθερισμού; Ίσως μια ηθική επανερμηνεία που να συνδυάζει την πραγματικότητα της προσωπικής ανάπτυξης με την κοινωνική εξέλιξη, οι ηθικοί όροι της οποίας αποτελούν και τη μόνη ερμηνεία που επιτρέπει την πίστη στα ιδανικά του. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος είχε την επιμέλεια να διατηρεί τα ενδιαφέροντα των νέων, πιστεύοντας ότι επιτελεί ένα κοινωνικό έργο που είχε ευρύτερους σκοπούς από την προστιθέμενη αξία. Η αναθεώρηση όμως των αρχών τον οδήγησε να αντιληφθεί την εσωτερική αντίθεση. Η νέα λοιπόν αναθεώρηση κρίνεται απαραίτητη για να κατανοήσουμε το ρόλο του ατόμου και την αυτονομία του σήμερα, τη σχέση της δημόσιας πράξης με την προσωπική ύπαρξη και την προτεραιότητα του δικαίου πάνω στο καλό που αποτελούν προϋποθέσεις για να λυθεί η διαρκής σύγκρουση μεταξύ του δικού μας καλού και του καλού των άλλων. Ποιος μπορεί να αποφύγει να λάβει υπόψη τις θέσεις αυτές; Λίγοι είναι ακόμη και οι νεοφιλελεύθεροι που θα μπορούσαν να αρνηθούν ότι η σχολική εκπαίδευση και μόρφωση ως δημόσιο αγαθό είναι ουσιαστική για τη διατήρηση της ανοιχτής και πολιτισμένης κοινωνίας. Εκείνοι όμως που προτείνουν την ουδετερότητα πιστεύουν ότι το αγαθό ως δημόσιο είναι άριστα κατανοημένο από το μηχανισμό της αγοράς. Και εδώ υπάρχει το αντιφατικό και το παράδοξο.⁷⁸ Ίσως, όπως λέει ο Bourdieu,⁷⁹ όσοι έχουν το μονοπώλιο του λόγου στον κοινωνικό κόσμο σκέφτονται διαφορετικά για τον εαυτό τους και διαφορετικά για τους άλλους. Και αυτό είναι μια 'δημόσια' αδικία.

78. *Ibid.*, pp. 213-214.

79. Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice* (*Les sens pratique* 1980), Polity Press, Oxford-Cambridge repr. 1997 (1 1992), p. 80.