

ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ

ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΤΟ ΠΑΡΑΔΟΞΟ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΟΥ HOBBS
ΚΑΙ ΤΟ ΑΙΡΕΤΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ LOCKE

Περίληψη.

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η διασύνδεση ηθικής και εκπαίδευσης μέσα από την *παραδοξότητα* που διακρίνει τη θέση του Th. Hobbes για την εκπαίδευση και τις υποχρεώσεις των πολιτών και μέσα από την *αιρετική* θέση του J. Locke για τον *άγραφο πίνακα* ως αρχική διανοητική κατάσταση του ανθρώπου. Ως υπόβαθρο χρησιμοποιούμε τη χρηστικότητα της κουλτούρας και την ανθρωπιστική εκπαίδευση. Αναλύεται και ερμηνεύεται το παράδοξο κατά τον Hobbes, το οποίο συνίσταται στην απόλυτη υποχρέωση των πολιτών προς τον ηγεμόνα και στο καθήκον του τελευταίου να τους εκπαιδεύει. Το δεύτερον όμως μπορεί να αναιρεί το πρώτο και η παραδοξότητα αίρεται αν ο πολίτης υπακούει επειδή γνωρίζει το καθήκον του, ενώ οι πράξεις ή οι ενέργειες του ηγεμόνα περιορίζονται από τις λογικές απαιτήσεις της επιστήμης. Παράλληλα εξετάζεται η θέση του Locke για το εσφαλμένο της θεωρίας των εμφύτων ιδεών, ενώ προβάλλεται η άποψή του ότι το πνεύμα για να λειτουργήσει απαιτεί την εμπειρία ως βάση της γνώσης. Η τελευταία προέρχεται από το συνδυασμό εμπειρίας και λόγου δια μέσου της επενέργειας των αισθητικών δεδομένων στον εγκέφαλο που παράγει τις ιδέες. Το πνεύμα όσον αφορά τις απλές ιδέες είναι παθητικό, ενώ όσον αφορά τις σύνθετες είναι ενεργητικό και παραγωγικό.

ETHICS AND EDUCATION
THE PARADOX IN HOBBS AND THE HERETIC
IN LOCKE'S PEDAGOGY

Abstract.

At the present article we focus on the interaction between ethics and education through the *paradox* of the distinctional position of



Th. Hobbes on Education and the obligations of citizens on the one hand, and the *heretical* on the other hand, position concerning the 'unwritten table', the *tabula rasa* of J. Locke which is the primal cognitive condition of a human being. As a theoretical base we stand on the applications of cultural perspectives in terms of a humanistic education. We analyse and expound the oddity of Hobbes' point of view. This *paradox* consists in the definite obligation of the citizens to their Leader and in the Leader's duty to educate them. The second case is possible to revoke the first one and the oddity gets disproved if the citizens obey the rules, because they have the sense of duty, although the actions of the leader restrict from the logical demands of sciences. In comparison to this, we examine Locke's position about the mistaken theory of inherent ideas and his point in the contrary, that spirit in order to be applicable needs experience, which is the prerequisite of any knowledge. Knowledge as *experience* and *reason* through the influence of aesthetic components of brain is the key-line of producing ideas. Spirit in terms of simple ideas is passive, though on its complicated version it is active and productive.

1

Στην παρούσα εργασία προτιθέμεθα να εξετάσουμε τη διασύνδεση ηθικής και εκπαίδευσης μέσα από δύο παραδείγματα της αγγλοσαξωνικής σχολής και ιδιαίτερα μέσα από την *παραδοξότητα*, φαινομενική ή πραγματική, που ενέχει η πρόταση του Thomas Hobbes για την *εκπαίδευση* και τις *υποχρεώσεις των πολιτών* καθώς και μέσα από την *πασίγνωστη* και *αιρετική*, θα λέγαμε, θέση του John Locke για τον *άγραφο πίνακα* ως *αρχική διανοητική κατάσταση* του ανθρώπου. Τα παραδείγματα αυτά επιλέχτηκαν επειδή φωτίζουν και διευκρινίζουν αφενός την εμπειρική διαμόρφωση της ηθικής και αφετέρου επειδή προβάλλουν την εκπαίδευση ως παράγοντα που δομεί και χαρακτηρίζει την προσωπικότητα και το είναι των ανθρώπων. Παράλληλα αξιοποιούμε τη χρηστικότητα της κουλτούρας, που διασυνδέει τις δύο έννοιες, και χρησιμοποιούμε το παράδειγμα της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης ως έναν γενικό κανόνα αρχής, ο οποίος, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως *γνώμων* για τις σχετικές απόψεις των δύο φιλοσόφων.

Αν θέλαμε λοιπόν να οριοθετήσουμε το πεδίο της ηθικής¹ που μας ενδιαφέρει στην προκειμένη εργασία ως εισερχόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε αφοριστικά ότι είναι εκείνο που σε τελική ανάλυση

1. Πρβλ. Robin Barrow, *Injustice, inequality, and ethics: a philosophical introduction to moral problems*, Wheatsheaf Books, Brighton, Sussex 1982.



διαγράφει και επηρεάζει καθοριστικά τις επιλογές του ατόμου που αφορούν, τις διανθρώπινες σχέσεις, άρα και την εκπαιδευτική διαδικασία ως εντασόμενη στην ίδια οπτική. Αν επί πλέον συνδέαμε τις έννοιες της ηθικής και της εκπαίδευσης με μία τρίτη κοινή έννοια, την έννοια της κουλτούρας, θα επισημαίναμε ότι σήμερα βρισκόμαστε όντως και λειτουργούμε μέσα σε ένα πλαίσιο παγκόσμιας κουλτούρας, η οποία έχει πολυμορφωτικό και πολυμεσικό χαρακτήρα και επομένως δεν μπορούμε να αποφύγουμε την αντιμετώπιση αξιών που διαφέρουν από τις γνωστές και παραδοσιακές αξίες της δυτικής κουλτούρας. Έτσι είναι φυσιολογικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν αξίες που διαφέρουν από τις δικές τους και να αφήνουν χώρο για προηγούμενες περιθωριοποιημένες απόψεις που η ιστορία έχει παρακάμψει αλλά δεν έχει απαλείψει οριστικά. Μόλις όμως μπούμε στη διαδικασία τέτοιων αναγνωρίσεων τίθεται αμέσως ένα ύψιστο ερώτημα: σε ποια έκταση επιτρέπεται ή δύναται οι εκπαιδευτικοί να αναρωτηθούν πράγματι για την ορθότητα ή την αμφισβήτηση της αξίας των δικών τους αξιών;²

Θα προτείναμε να δούμε τη διασύνδεση των εννοιών της ηθικής και της εκπαίδευσης και τον προβληματισμό περί τον σκεπτικισμό στον ίδιο χώρο και υπό το πρίσμα της κλασικής διαίρεσης του δεοντολογικού από το τελεολογικό στοιχείο.³ Στην οπτική αυτή θα δεχόμασταν εύκολα ότι τα κλασικά χαρακτηριστικά της δεοντολογικής κατεύθυνσης εντοπίζονται στην αίσθηση της καλής πράξης (δικαιοσύνη, καθήκοντα, δικαιώματα) και κατά συνέπεια αυτή περιλαμβάνει κριτικές, μεθοδικές και διαισθητικές αντιλήψεις. Άρα και ο εκπαιδευτικός που ταυτίζεται με την αντίληψη αυτή είναι πολύ πιθανόν να δώσει μεγάλη σημασία στην εξέλιξη των μαθητών ως καλών πολιτών τροφοδοτώντας τους και με την αίσθηση του πολιτικού χρέους. Παράλληλα η δεύτερη ηθική διασταση, η τελεολογική, θα λέγαμε ότι είναι αυτοπραγματική και ρομαντική, γιατί τα βασικά χαρακτηριστικά που αναφέραμε στην προηγούμενη εντοπίζονται τώρα στις διαφορετικές προσωπικές αισθήσεις και αντιλήψεις για το καλό (ευτυχία, προσωπική υπεροχή, αυτονομία κλπ) και είναι πολύ πιθανόν αυτή να προτιμηθεί από τους εκπαιδευτικούς που επιζητούν και αναζητούν την προσωπική ευτυχία των μαθητών.⁴

2. Για το ζήτημα των αξιών βλ. Γρ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία*, εκδ. Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005, σσ. 15-143.

3. Πρβλ. και F. Haynes, *The Ethical School*, Routledge, London and New York 1998.

4. Πρβλ. T.E. Wren, "Open-Textured Concepts of Morality and the Self, in T.E. Noan and G.G. Wren (eds) *The moral self*, The MIT Press, Mass.-Cambridge 1993, pp. 78-95.



Αλλά όποια από τις δύο κατευθύνσεις κι αν ακολουθήσει κανείς, πρέπει να τηρεί την απαρέγκλιτη ηθική αρχή του σεβασμού των ατόμων ως ηθικά ισοτίμων. Αυτό παραπέμπει στη δόμηση μιας συμπεριφοράς αλληλοαποδοχής των επιτρεπτών ενεργειών των ανθρώπων, όπως έχει διατυπωθεί στον κλασικό κανόνα *κάνω ό,τι θα ήθελα να κάνουν οι άλλοι σε μένα*. Η αρχή αυτή ενέχει μία παγκοσμιότητα με την έννοια ότι αυτός που χρησιμοποιεί τον όρο «πρέπει» οφείλει να τον χρησιμοποιεί σε όλες τις περιπτώσεις και για όλα τα άτομα. Αυτό σημαίνει πως ο,τιδήποτε είναι υποχρεωμένο να κάνει ένα άτομο σε μία συγκεκριμένη περίπτωση πρέπει να πράξουν σε παρόμοιες περιπτώσεις και όλοι οι υπόλοιποι. Προχωρώντας λοιπόν στον άξονα αυτό από τη μία εμπειρία στην άλλη μπορούμε να γενικεύσουμε, συγκροτώντας το γενικό κανόνα της συμπεριφοράς, και αυτός είναι ο συνήθης τρόπος εξαγωγής συμπερασμάτων αλλά και ενθάρρυνσης των μαθητών στο σχολείο να πράττουν αναλόγως. Βέβαια σε έναν πολύπλοκο κόσμο, όπως ο σημερινός, ο ανταγωνισμός των συναφών ηθικών συστημάτων θα απαιτεί συνεχείς 'διαπραγματεύσεις' για τις ανταγωνιζόμενες αξίες, οι οποίες ερμηνεύονται μέσα στο οικείο σύστημα των αφηρημένων εννοιών, αλλά είναι ασύμβατες με τις έννοιες κάποιου άλλου.⁵

Μία ιστορική συνισταμένη των συστημάτων αυτών στον ευρωπαϊκό χώρο — που θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως γνώμων — αποτέλεσε η ηθική του ανθρωπισμού, η οποία απήτησε την καλλιέργεια των τριών ακόλουθων θεμελιωδών αρχών: 1) της φιλοσοφικής σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι είναι αυτόνομοι και λογικοί, διακρίνονται για το ενάρετον και την ελευθερία της βούλησης και διαθέτουν λογική σκέψη, ηθική συνείδηση και δημιουργικές και φανταστικές δυνάμεις, 2) της κοινωνικο-πολιτικής που διακρίνεται για την καθολική αρχή της ισότητας, της αμοβαιότητας και της αλληλεγγύης, ενώ αποδέχεται την πολιτική τάξη του πλουραλισμού και τη δίκαιη και ανθρώπινη δημοκρατία και 3) της παιδαγωγικής η οποία συνίσταται στην υποχρέωση να βοηθήσει όλα τα άτομα να συνειδητοποιήσουν και να τελειοποιήσουν τις δυνατότητές τους για να απολαύσουν όλα τα αγαθά που κάνουν τη ζωή του ανθρώπου τόσο καλή όσο μπορεί να είναι.

Αν δεχτούμε τη θέση ότι η ανθρωπιστική παιδεία χαρακτηρίζει κατά κανόνα μία ποικιλία εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών που παραπέμπουν στην παγκοσμιότητα και τον ηθικό κώδικα του ουμανισμού, τότε αυτή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερις ευδιάκριτες μορφές: 1) την κλασική που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ιδανικού της ανθρώπινης τελειό-

5. Βλ. ενδεικτικά J.F. Lyotard, *The differend*, trans. G. van den Abbeele, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988.



τητας, το οποίο υπηρετεί ένα παγκόσμιο και αντικειμενικό μοντέλο για τη ρύθμιση της παιδείας των ανθρώπων ως ανθρώπινων όντων, την υπέρβαση της άγνοιας και του σκοταδισμού και την ανακάλυψη της αλήθειας, της ομορφιάς και της ελευθερίας (Αθήνα - Ρώμη - Αναγέννηση). Η κλασική ανθρωπιστική παιδεία έγινε υπέρμαχη της κοινωνικής ισότητας, υπήρξε κριτική και φιλελεύθερη μετά το Διαφωτισμό και επεδίωξε με την αρετή και τη σοφία να αναπτύξει τα ύψιστα χαρίσματα του σώματος και του πνεύματος που εξευγενίζουν τον άνθρωπο 2) τη *νατουραλιστική και ρομαντική* που κάνει την εμφάνισή της τον 18ο με τον J.J. Rousseau ο οποίος συνέδεσε την ιδεοληψία για την πολιτιστική πρόοδο, την εγκυκλοπαιδική γνώση και την επιδίωξη της κοινωνικής θέσης με την αδυναμία της κοινωνίας και τη συγκρότηση της αποξενωμένης και καθοδηγούμενης στη διαφθορά προσωπικότητας του αστού. Για το λόγο αυτό προβάλλονται οι φυσικές κλίσεις του ανθρώπου, όπως είναι η αυτορρυθμιζόμενη ανάπτυξη, ο αυθορμητισμός, η αυτοκαθοδήγηση και η προσωπική αυθεντικότητα. Το ρομαντικό είδος της ανθρωπιστικής παιδείας χαρακτηρίζεται από τη θεμελιώδη πρόταση ότι στον καθένα μας υπάρχει μία εσωτερική φύση και ένας σταθερός εαυτός που είναι καλός και μοναδικός και τείνει προς την αυτοπραγμάτωση και την υγιή ύπαρξη, άρα και η αληθινή παιδεία πρέπει να στοχεύει στην προσεκτική πραγμάτωση της εσωτερικής φύσης του ατόμου 3) την *υπαρξιακή* που βασιζεται στις αντιλήψεις των Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Jaspers, Sartre, Camus, οι οποίοι αμφισβητούν και απορρίπτουν την κλασική ιδέα των ανθρώπινων όντων ως λογικών όντων, όπως και τη ρομαντική εκδοχή της εσωτερικής φύσης και του εαυτού. Μία συνισταμένη των υπαρξιστών μπορεί να είναι η αντίληψη ότι από τη στιγμή που η ουσία του ανθρώπου είναι η ελευθερία, οι άνθρωποι στο θέμα των αξιών μπορούν να επιλέγουν την αυθεντία, φυσική ή υπερφυσική, και έτσι είναι προορισμένοι να καθορίζουν και να διαμορφώνουν τους εαυτούς τους ως αληθινούς δημιουργούς των ταυτοτήτων τους. Οι υπαρξιστές ανθρωπιστές παιδαγωγοί παροτρύνουν τους μαθητές τους να επιδιώξουν βασικές αλήθειες, να διαμορφώνουν και να δημιουργούν τις ταυτότητές τους, διευρύνοντας το νόημα της ελευθερίας και την υπευθυνότητα για τις σημασίες και τις αξίες που συγκροτούν τους τομείς της ζωής και 4) τη *ριζοσπαστική παιδεία ή κριτική παιδαγωγική* (θεωρίες Freire, Apple, Giroux, Simon, Koloz) που υποστηρίζει ότι τα ύψιστα ζητήματα του ανθρώπου δεν μπορούν να εξεταστούν έξω από το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτισμικό πλαίσιο. Επειδή τα προβλήματα της εποχής (φτώχεια, εγκληματικότητα, άστεγοι, ναρκωτικά, αναλφαριθμητισμός, διακρίσεις φύλων και μειονοτήτων, διάλυση κοινοτήτων και τεχνοκρατική συνείδηση) επηρεάζουν άμεσα τη φυσική, συναισθηματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη της πλειονότητας των παιδιών, οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η



παιδαγωγική θα έπρεπε να γίνει πιο πολιτική και η πολιτική περισσότερο παιδαγωγική. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται κατά τη γνώμη τους τρεις προϋποθέσεις: 1) εν πρώτοις ο εκπαιδευτικός διάλογος, του οποίου όμως η τακτική και η εφαρμογή να συμφωνεί με τις ιδέες της δυναμικής πάλης, της κοινωνικής τάξης, της αντίστασης και της κοινωνικής δικαιοσύνης 2) η δέουσα κατεύθυνση την οποία πρέπει να δίνουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους, ώστε να αποκτούν κριτική συνείδηση που τους εξασφαλίζει τον εσωτερικό και εσωτερικό έλεγχο της ζωής τους και γ) ο συλλογικός αγώνας των εκπαιδευτικών για να μετατρέψουν τα δημόσια σχολεία σε δημόσια δημοκρατικά περιβάλλοντα, όπου, πέραν από όλες τις διακρίσεις και τις διαφορές, οι μαθητές θα μαθαίνουν να αγωνίζονται μέσω της δημοκρατίας να επιτύχουν να ζούν ανθρωπινά σε μία δίκαιη κοινωνία.

Τελικά η ανθρωπιστική παιδεία αναγνωρίζει και προβάλλει την ύπαρξη ενός θέματος για την παιδεία και αυτό είναι η ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της. Η ίδια αποβλέπει στην υγιή και ζωτική ζωή, στην αφύπνιση και τη σοβαρή σκέψη, στην ηθική συμπεριφορά, την πολιτική συμμετοχή, την υποχρέωση στη ζωή και την εκτίμηση της ομορφιάς. Οι ανθρωπιστές παιδαγωγοί πρέπει να στοχεύουν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων, των οποίων η κουλτούρα φαίνεται στη διδασκαλία και στη χρήση της γνώσης, στο υψηλό πολιτισμικό επίπεδο, στην αυτονομία και στην αυθεντικότητά τους. Οι ίδιοι λειτουργούν ως παραδείγματα στην τέχνη της ζωής και της δημιουργίας και διαμορφώνουν στα σχολεία τους μία ελεύθερη παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην οποία κυριαρχεί ο διάλογος και η αμοιβαιότητα των υποχρεώσεων αλλά και η φροντίδα, η υποστήριξη, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Έτσι η θεωρία της ανθρωπιστικής παιδείας γίνεται ζωντανή πραγματικότητα για δασκάλους και μαθητές.

2

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω γενικές οριοθετήσεις για την ηθική και την εκπαίδευση και με φόντο την ανθρωπιστική παιδεία, μπορούμε να δούμε τώρα την ιδιαιτερότητα των σχετικών απόψεων για την ηθική και την εκπαίδευση των δύο αγγλοσαξόνων φιλοσόφων, του Thomas Hobbes και του John Locke. Ο Hobbes, θεμελιωτής της αγγλικής ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας, θεωρείται ότι δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το χώρο της εκπαίδευσης, γι' αυτό και οι σχετικές αναφορές στο έργο του δεν καταλαμβάνουν σημαντική θέση. Είναι πιστοποιημένο επίσης ότι ως φιλόσοφος ασχολήθηκε με πιο προφανή φιλοσοφικά ερωτήματα, όπως και οι άλλοι φιλόσοφοι της νεωτερικής εποχής, και δεν έδειξε — και αυτός και οι άλλοι — μεγάλο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Στην επίρρωση της θέσης αυτής



συμβάλλει η διαπίστωση ότι φιλόσοφοι της παιδείας,⁶ όπως ο J. Dewey και ο R.S. Peters, έχουν ερευνήσει το έργο του αλλά δεν έχουν σχολιάσει εκτεταμένα τίποτε που να έχει εκπαιδευτικό και μαζί φιλοσοφικό χαρακτήρα. Θα μπορούσε να πει κανείς ακόμη ότι τα περί εκπαίδευσεως δεν αποτελούν ένα σημαντικό ή απαραίτητο τμήμα της πολιτικής του φιλοσοφίας αλλά συνιστούν μόνον ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ή ακόμη χειρότερα θα μπορούσε να αξιολογηθεί ότι αυτό που προτείνει ως εκπαίδευση δεν είναι παρά εξάρτηση και κατήχηση, άρα κακή εκπαίδευση. Τέλος εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη σημασία και συνάγεται από τη γενική εκπαιδευτική στάση του Hobbes είναι η δημιουργία του παράδοξου που υφίσταται μεταξύ των προτάσεων που εισηγείται για τον απαραίτητο ρόλο της εκπαίδευσης ως υποχρέωσης της κρατικής εξουσίας προς τους πολίτες, για να είναι ελεύθεροι και κριτικοί, και ταυτόχρονα για το καθήκον των πολιτών — στο οποίο συμβάλλει αποφασιστικά η εκπαίδευση — να υπερασπίζονται και να μην αμφισβητούν την ανώτερη εξουσία.

Η πολιτική θεωρία του Hobbes, όπως εκτίθεται στο σημαντικότερο έργο του, το *Leviathan*,⁷ βασίζεται σε ένα είδος συμβατικής θεωρίας της ανοχής, σύμφωνα με την οποία μπορεί να αποφευχθεί ο πρωτογονισμός της φυσικής κατάστασης των ανθρώπων, εάν παγιωθεί μία σταθερή πολιτική κοινωνία (κοινοπολιτεία). Στην κοινωνία αυτή οι άνθρωποι οφείλουν να εκχωρούν σε μία ανώτερη εξουσία (ένα πρόσωπο ή περισσότερα) — που είναι διαποτισμένη με τη λογική — να ψηφίζει νόμους στους οποίους πρέπει να πειθαρχούν — εκτός ίσως από την περίπτωση της προσωπικής υπεράσπισης που μπορεί να τη χειρισθεί κανείς διαφορετικά — και να αποφασίζει ποιο είναι το συμφέρον τους.⁸ Η πολιτική πρόταση του Hobbes θεμελιώνεται στη λογική ακολουθία των σχέσεων που συνίσταται αφενός στη σύνοψη συμφωνίας αυτόνομων υποκειμένων σε ένα τύπο συμβολαίου και σε δέσμη υποχρεώ-

6. J. Dewey, "Hobbes' political philosophy" in *Studies in the History of Ideas*, Vol. (1918) Columbia University Press, New York, pp. 85-118 και R.S. Peters, *Hobbes*, Penguin, Harmondworth 1956.

7. *Leviathan or the Matter, Form, and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*, (- V), The English Works of Thomas Hobbes, by Sir Molesworth, Bart., Vol. III, London, Scientia Verlag Aalen, Germany 1966 [1651] - Ελλην. μτφρ. Λεβιάθαν ή Ύλη, Μορφή και Εξουσία μιας Εκκλησιαστικής και Λαϊκής Πολιτικής Κοινότητας, τ. Α-Β, εισ. Αιμ. Μεταξόπουλος, μτφρ. Αιμ. Μεταξόπουλος - Γρ. Πασχαλίδης, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989. Πρβλ. και David P. Gauthier, *The Logic of Leviathan: The Moral and Political Theory of Thomas Hobbes*, Clarendon Press, Oxford 1969 καθώς και David Johnston, *The Rhetoric of Leviathan: Thomas Hobbes and the Politics of Cultural Transformation*, Princeton University Press, Princeton 1986.

8. *Leviathan* I, EW III, pp. 116-130.



σεων⁹ και αφετέρου στο οικοδόμημα του δικαίου που ιδρύεται ύστερα από συναίνεση.¹⁰ Μέσα στο πλαίσιο αυτό λειτουργεί ο νόμος της ειρήνης ως δεσμευτική συμφωνία ίσων που εδραιώνει την αμοιβαιότητα.¹¹ Όλα δηλαδή τα μέλη των υπηκόων συμβάλλονται ξεχωριστά να σέβονται την ειρήνη, ενώ συμβάλλονται και με τον ηγεμόνα με ένα σύμφωνο υπακοής και εξουσιοδότησης των ενεργειών στις οποίες θα προβαίνει αυτός.¹² Εδώ δεν πρόκειται για μια υποταγή χωρίς αντίκρουσμα, για μια σχέση εξουσίας και καταναγκασμού, αλλά για μια σχέση ανταλλαγής: εκχωρείται η υποταγή και παρέχεται ανταλλακτικά η προστασία της ζωής.¹³ Ειδικότερα ο Hobbes θέτει μία έκδοχή της συμβατικής θεωρίας υποστηρίζοντας ότι ένας τρόπος για να ενισχυθεί και να επιτευχθεί η υπακοή στην ανώτερη εξουσία είναι και η εκπαίδευση. Το πρόβλημα που προκύπτει αμέσως εδώ είναι ότι ο άγγλος φιλόσοφος παρουσιάζει, μέσω μιας κυβερνητικής νοοτροπίας, την εκπαίδευση ως μία διαδικασία που εξασφαλίζει ότι οι άνθρωποι τείνουν να αποδεχτούν την ανώτερη εξουσία, ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι η εξουσία και ο ηγεμόνας είναι υποχρεωμένοι, έχουν καθήκον να καθοδηγούν και να εκπαιδεύουν το λαό στους ύψιστους νόμους και τα δικαιώματά του.¹⁴

Η απάντηση που δίνει ο ίδιος στο ερώτημα γιατί πρέπει να πειθαρχούν οι άνθρωποι στην ανώτερη εξουσία έχει δύο σκέλη: 1) επειδή αυτή εξασφαλίζει στον καθένα τα δικαιώματά του, αλλιώς θα ήταν άδικο να κάνεις κάτι που κάποιος άλλος είχε το δικαίωμα να κάνει πρώτος και 2) επειδή, εάν είχαν εκπαιδευτεί σωστά, η ίδια η λογική θα τους υπαγόρευε γιατί θα πρέπει να υπακούουν στην ανώτερη εξουσία. Πλησιίστια με την άποψη αυτή είναι και η θέση του ότι οι πράξεις απορρέουν από τις γνώμες και ότι η ειρήνη μπορεί να αποκτάται και να διατηρείται, γι' αυτό διατείνεται ότι και οι ανθρώπινες γνώμες θα πρέπει να κατευθύνονται σωστά. Από την αρχή αυτή προκύπτει ότι η ανώτερη εξουσία έχει το καθήκον και τη δύναμη να αποφασίζει ποιες θεωρίες και γνώμες είναι ενάντιες και ποιές οδηγούν στην ειρήνη και να διασφαλίζει ποιοι είναι ικανοί για να τους εμπιστευθεί το μεγάλο πλήθος των

9. *Ibid.*, pp. 118-130 - Πρβλ. D.D. Raphael, "Obligation and Rights in Hobbes", *Philosophy*, XXXVII, (1962), pp. 345-351.

10. *Leviathan* II, EW III, pp. 153-170. Πρβλ. και εισαγωγή Αιμ. Μεταξόπουλου στην ελλην. έκδοση, *οπ. παρ.*, σσ. 34-35.

11. *Leviathan*, I, EW III, pp. 117-118.

12. Πρβλ. B.T. Trainor, "The Politics of Peace. The Role of the Political Covenant in Hobbes' *Leviathan*", *The Review of Politics*, 47 (1985), pp. 347-369.

13. Πρβλ. Αιμ. Μεταξόπουλος, *Εισαγωγή στην ελληνική Έκδοση του Λεβιάθαν...*, σσ. 54-55.

14. *Leviathan* III, EW III, pp. 325-326.



ανθρώπων καθώς και ποιος θα εξετάζει την ορθότητα αλλά και τη στοχοθεσία των θεωριών που εμπεριέχονται στα βιβλία πριν αυτά εκδοθούν.¹⁵ Επιμένοντας πάντα ότι βασικός και ανυπέρβλητος για τη συνύπαρξη και την επιβίωση των ανθρώπων είναι ο θεσμός της ειρήνης απορρίπτει την προπαγάνδισή του αντιθέτου και υποστηρίζει αντιβολικά ότι η διδασκαλία που είναι αντίθετη στην ειρήνη δεν μπορεί να είναι περισσότερη αληθινή από ό,τι μπορούν η ειρήνη και η αρμονία να είναι αντίθετες προς τη φύση του νόμου.¹⁶

Το παράδοξο που δημιουργείται και το οποίο θέλουμε να συζητήσουμε ειδικότερα στο σημείο αυτό είναι ότι ο Hobbes συνδυάζει το ρόλο της εκπαίδευσης ως εργαλείου για την υπακοή και την πειθώ στην ανώτερη εξουσία ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι η ανώτερη εξουσία πρέπει να εκπαιδεύει τους ανθρώπους στις πολιτικές υποθέσεις για να μπορούν να κρίνουν ελεύθερα.¹⁷ Το παράδοξο δημιουργείται επειδή η εκπαίδευση ως σκέψη μπορεί να είναι ασύμβατη με την απόλυτη υπακοή, τη λογοκρισία και την καταστολή των αντίθετων απόψεων αλλά και των ιδίων των ανθρώπων που εμφορούνται από αυτές. Εάν λοιπόν η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε τέτοιες πεποιθήσεις, τότε οι υπήκοοι αντί να πειθαρχούν στην ανώτερη εξουσία μπορεί να επαναστατούν. Για το λόγο αυτό η εκπαίδευση μπορεί να 'οδηγήσει' το κράτος σε πόλεμο, ενώ ο υπερισχύων στόχος της πολιτικής θεωρίας του Hobbes είναι η ειρήνη. Προκύπτει λοιπόν το παράδοξο ανάμεσα στο καθήκον του πολίτη που είναι η υπακοή, η οποία όμως είναι αντίθετη προς το καθήκον της ανώτερης εξουσίας που είναι η εκπαίδευση. Ευκρινέστερα: αν η ανώτερη εξουσία επιθυμεί την ειρήνη, δεν μπορεί να εκπαιδεύσει (υπάρχει ο κίνδυνος του πολέμου) και αν αντίθετα επιθυμεί την εκπαίδευση δεν μπορεί να διασφαλίξει την ειρήνη (λόγω της ανάπτυξης αντίθετων απόψεων).¹⁸ Η οδός όμως αυτή οδηγεί σε αδιέξοδα, αφού η ανώτερη εξουσία, ως έχουσα καθήκοντα εκπαιδευτικής φύσης, δεν μπορεί να αφήσει τους ανθρώπους απαίδευτους και κακώς πληροφορημένους για τα βασικά τους δικαιώματα και τους λόγους που τα στηρίζουν, γιατί είναι πιθανόν να εξαπατηθούν και να σχεδιάσουν να αντισταθούν σ' αυτή.¹⁹

Συνοψίζοντας μπορούμε να κωδικοποιήσουμε τις παραμέτρους του χομπσιανού παραδόξου: ο πολίτης έχει απόλυτη υποχρέωση στον ηγεμόνα,

15. *Leviathan* II, EW III, p. 164.

16. *Ibid.*, pp. 164-165.

17. *Leviathan* III, EW III, pp. 325-326.

18. J.D. Marshall, "Thomas Hobbes: education and obligation in the Commonwealth" in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 14, No. 2 (1980), p. 194 (193-203).

19. *Leviathan* III, EW III, p. 323.



ο οποίος παράλληλα έχει καθήκον να τον εκπαιδεύει πολιτικά. Αν όμως κάνει κάτι τέτοιο, είναι δυνατόν ο πολίτης να οδηγηθεί στην απόκτηση διαφορετικών αντιλήψεων για την πολιτική οργάνωση και τη δική του υποχρέωση. Προκύπτει λοιπόν ότι ο πολίτης θα μπορούσε να πιστέψει ότι δεν έχει απόλυτη υποχρέωση να υπακούει τον Ηγεμόνα. Τότε όμως η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε αταξία και επειδή η τάξη είναι πρωτεύον μέλημα για τον Hobbes, συνάγεται ότι ο Ηγεμόνας οφείλει να μην εκπαιδεύει τον πολίτη.

Το παράδοξο είναι προφανές αλλά δεν πρέπει να οδηγεί σε αδιέξοδο. Γι' αυτό μπορεί να κατανοήσει κανείς τη θέση του Hobbes, εάν σκεφθεί ότι η εκπαίδευση, όπως και η διδασκαλία και η μάθηση, πραγματώνονται χωρίς να έχει παιδαγωγικό στόχο. Όταν αναφέρεται στις λεπτομέρειες για το τι πρέπει να διδάσκεται ο πολίτης ως μέρος του καθήκοντος της ανώτερης εξουσίας αναφέρει για παράδειγμα να μην επιθυμεί κανένα τύπο διακυβέρνησης που βλέπει στα γειτονικά κράτη, να μην αμφισβητεί τη δύναμη της ανώτερης εξουσίας, να τιμά τους γονείς του και να μην βλάπτει τους άλλους.²⁰ Δεν διευκρινίζει όμως πότε οι επιθυμητές συμπεριφορές αναπτύσσονται μέσα από το φόβο για αντίθετες συνέπειες και πότε αυτές αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα συλλογισμού.²¹ Το σίγουρο είναι ότι οι νόμοι και τα καθήκοντα αναφέρονται, εκτίθενται λεπτομερώς και ερμηνεύονται αυστηρά ως εκπαίδευση, για να έχουν την ικανότητα οι άνθρωποι να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους.

Ειδικότερος στόχος της εκπαίδευσης κατά τον Hobbes είναι ότι οι πολίτες «... θα πρέπει να πληροφορούνται πόσο μεγάλο λάθος είναι να όμιλούν άσχημα για τον Ηγεμόνα αντιπρόσωπο, είτε είναι άνθρωπος είτε είναι σώμα ανθρώπων ή να αντιμάχονται και να αμφισβητούν την εξουσία του ή με κάθε τρόπο να χρησιμοποιούν το όνομά του απρεπώς, πράγμα που θα μπορούσε να οδηγήσει στην περιφρόνηση από το λαό του και τη χαλάρωση της υπακοής του, στην οποία έγκειται η ασφάλεια της Κοινοπολιτείας...».²² Η σημασία που δίνει στην εκπαίδευση προκύπτει και από το γεγονός ότι προτείνει να ορισθεί μία ημέρα για τη συγκεκριμένη εκπαίδευση, έτσι ώστε ο λαός να ακούει γενικευμένα και ερμηνευμένα αυτά που του υπαγορεύουν τα καθήκοντά του και οι θετικοί νόμοι.²³

Η προσέγγιση αυτή συνιστά μία ερμηνεία για να μην απολήξει το παράδοξο σε αδιέξοδο, κάτι που δεν θα ταίριαζε στη συλλογιστική του Hobbes.

20. *Ibid.*, pp. 326-329.

21. *Ibid.*, p. 327.

22. *Ibid.*, pp. 327-328.

23. *Ibid.*, pp. 328-329.



Σε μια τέτοια οπτική συνάδει και το γεγονός ότι η εκπαίδευση που προτείνει δεν μπορεί να υφίσταται από την επιστήμη αλλά και τη γενικότερη γνώση που αποκτά ο άνθρωπος. Ερμηνεύοντας την επιστήμη δηλώνει ότι αυτή είναι η γνώση που αποκτούμε από τον πραγματικό συλλογισμό, τα φαινόμενα ή τα προφανή αποτελέσματα, στηρίζεται στη γνώση που έχουμε από κάποιες προφάνειες, ενώ τονίζει ότι η μέθοδος είναι αναλυτική ή συνθετική και με την πρώτη κάποιος μπορεί να καταλάβει και να φτάσει σε ορισμούς.²⁴ Η μέθοδος λοιπόν αποβλέπει στους ορισμούς που μας βοηθούν να καταλάβουμε ποια πράγματα χρειαζόμαστε, ενώ η ίδια εντάσσεται σε ένα καθολικό επίπεδο και αυτό με τη σειρά του σε ένα παγκόσμιο και έτσι φτάνουμε στους γενικούς ορισμούς μιας παγκοσμιότητας (σώμα, κίνηση κλπ). Ο Hobbes δεν εννοεί μάλλον τον ορισμό με την αριστοτελική εκδοχή και δεν δεσμεύεται ότι υπάρχουν οι καθολικές έννοιες.²⁵ Αρχίζει από τις πρωταρχικές προτάσεις, τις οποίες θεωρεί απαραίτητες και εκείνον που δεν τις δέχεται ότι αρνείται να διδαχθεί,²⁶ εννοώντας τις προτάσεις αυτές ως προσταγές που τις γνώριζαν ακόμη και όταν δεν ήταν ενήμεροι γι' αυτές. Έργο του δασκάλου εν προκειμένω είναι να κάνει αυτές τις προτάσεις ευδιάκριτες και έτσι η υποχρέωση για υπακοή στην ανώτερη εξουσία θα προκληθεί μέσα από την εκπαίδευση.

Στην ανάλυση του Hobbes υποκρύπτεται μία ανατομική όπτική, η οποία καττανοσείται ίσως καλύτερα, εάν λάβουμε υπόψη ότι αυτός επηρεάζεται από τις περί ανατομίας αντιλήψεις του Harvey²⁷ και συγκεκριμένα από τη θέση ότι ο έλεγχος των πραγμάτων απαιτεί την ανατομία για να ανακαλυφθούν και να ενεργοποιηθούν οι αρχές και τα αίτια και όταν το αισθητό έχει εξακριβωθεί, τότε το όλον έχει κυριολεκτικά ενοποιηθεί ξανά και έχει ενεργοποιηθεί.²⁸ Από την ανατομία των πραγμάτων φαίνεται ότι ο Hobbes έδωσε μεγάλη σημασία στη σύνθεση των στοιχείων και των διαδικασιών για την ερμηνεία και την ανασυγκρότηση των πάντων. Μέσα σε αυτά ενυπάρχει και το λογικό όλον, το οποίο εν προκειμένω για τον Hobbes είναι η άρρωστη κοινωνία, την οποία αν αναλύσουμε, εξειδικεύσουμε και συνθέσουμε, θα έχουμε μία εξιδανικευμένη άρρωστη κοινωνία. Μένοντας λοιπόν στη βιολογική αναλογία ακολουθούμε ένα γενετικό-ιστορικό και συμπερασματικό μονοπάτι στην

24. *Leviathan*, I, EW III, pp. 30-31 και 36-37.

25. Πρβλ. G. Johnson, 'The Hobbesian Conception of Sovereignty and Aristotle' *Politics, Journal of the History of Ideas*, 46 (1985), pp. 327-347.

26. *Leviathan* I, EW III, pp. 72-73.

27. William Harvey, *Exercitationes de Generatione Animalium*, 1645 - Πρβλ. R.S. Westfall, *Science and Religion in Seventeenth Century England*, The University of Michigan Press, Michigan 1973.

28. J.W.N. Watkins, *Hobbes' system of Ideas*, Hutchinson, London 1973.



εκδοχή του Hobbes για τη σύνθεση όχι σε μια άρρωστη κοινωνία αλλά μάλλον σε μία αναγεννημένη κοινωνία με το να υποδεικνύει αλλαγές απαραίτητες για την επιβίωσή της — ενθυμούμενοι πάντα ότι και η εκπαίδευση είναι σημαντικό μέρος αυτής της «γενετικής πορείας».²⁹

Επανερχόμενοι λοιπόν στο πλαίσιο του βασικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας και συνδυάζοντάς το με την επιστήμη θυμίζουμε ότι εάν η πίστη στον Ηγεμόνα πρόκειται να αναπτυχθεί με την εκπαίδευση των πολιτών, εννοείται ότι σε αυτό το πεδίο λαμβάνουμε μια ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο θα προχωρούσε. Ενδεχομένως λοιπόν οι άνθρωποι θα διδάσκονταν μέσω των μεθόδων της ανάλυσης και της σύνθεσης, έτσι ώστε πρώτον να γνωρίσουν τις πρωταρχικές ιδέες και δεύτερον ως αποτέλεσμα του προηγούμενου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το συνολικό πολιτικό σύστημα, όπως είναι σκιαγραφημένο από τον Hobbes.³⁰ Εάν λοιπόν οι άνθρωποι εκπαιδευτούν με ένα τέτοιο τρόπο υιοθετήσουν την αλήθεια, γιατί «... η διδασκαλία δεν είναι τίποτε άλλο παρά η οδήγηση του μυαλού εκείνου τον οποίο διδάσκουμε στην γνώση των επινοήσεών μας...».³¹ Πιστεύει όμως ότι δεν πρέπει να περνούμε μέσα από τις αναλυτικές προτάσεις για να φτάσουμε στις πρωταρχικές, γιατί η διδασκαλία γι' αυτόν είναι η απόδειξη, ενώ οι πρωταρχικές προτάσεις «... επειδή είναι αρχές δεν μπορούν να αποδειχτούν. Και βλέποντας ότι είναι γνωστές από τη φύση... αυτές δεν χρειάζονται απόδειξη, αν και χρειάζονται εξήγηση. Η όλη μέθοδος της απόδειξης είναι συνθετική...».³²

Το πρόβλημα λοιπόν τώρα συνίσταται στην ταυτότητα και την αποδοχή των πρωταρχικών προτάσεων. Αν τις αποδέχεσαι, ανήκεις, κατά τον Hobbes, στην Κοινοπολιτεία. Το δύσκολο όμως και το αδιέξοδο είναι ο έλεγχος του τι συμβαίνει στην περίπτωση του διδασκόμενου που δεν τις αποδέχεται. Ο ίδιος πιστεύει ότι εκείνος ο διδασκόμενος που αρνείται να δεχτεί μία πρωταρχική πρόταση ή ορισμό — όταν μάλιστα «... καταλαμβάνει όλα τα μέρη του πράγματος που ορίζεται...»³³ — βρίσκεται σε μία κατάσταση άρνησης να διδαχτεί. Τότε οι πρωταρχικές προτάσεις μπορούν να εξηγηθούν με λόγια, δηλαδή να υποστηριχθούν με επιχειρηματολογία, ενώ οι νέες ιδέες μπορούν να προκληθούν αντίστοιχα από την ακρόαση των λόγων. Παρόλα αυτά όμως

29. J.D. Marshall, "Thomas Hobbes: education and obligation in the Commonwealth", *op. cit.*, p. 198.

30. *Ibid.*, p. 200.

31. Th. Hobbes, *Elements of Philosophy. The first Section CONCERNING BODY* (αρχικά στα λατινικά με τον τίτλο *Elementorum Philosophorum, Sectia Prima DE CORPORE*), EW I, p. 80.

32. *Ibid.*, pp. 80-81.

33. *Ibid.*, p. 84.



δεν είμαστε ποτέ σίγουροι ότι δύο άνθρωποι που ακούν για παράδειγμα τη λέξη *κίνηση* ή βλέπουν *κίνηση* έχουν την ίδια ιδέα στο μυαλό τους γι' αυτή. Πρέπει να δεχτούμε όμως ότι η συμφωνία στηρίζεται σε κάποια θεωρία ερμηνείας, όπως και στον Hobbes, διαφορετικά ο διδασκόμενος ή ο μαθητής θα ήταν αρκετά δικαιολογημένος να φτάσει σε μια διαφορετική σύλληψη της δικαιοσύνης αν και ο ηγεμόνας έχει δώσεις πλήρεις ορισμούς και εξηγήσεις των πρωταρχικών προτάσεων. Υπάρχει επομένως μεγάλη αμφιβολία και για τη μέθοδο ερμηνείας του Hobbes και για τις απόψεις του ότι οι ορισμοί μπορούν αναμφίβολα να συγκροτηθούν με αναφορά στις πρωταρχικές προτάσεις. Εάν έχει δίκαιο ο ίδιος, τότε γεννιέται το ερώτημα τι μπορούμε να πούμε σε εκείνον τον διδασκόμενο που κατανόησε τις πρωταρχικές προτάσεις αλλά αρνείται να τις δεχτεί ως αρχικό σημείο στη σύνθεση του Hobbes; Φαίνεται ότι εδώ η διττή λογική του Hobbes δεν αφήνει περιθώρια για λεπτές και σύνθετες ερμηνείες μιας τέτοιας συμπεριφοράς, γι' αυτό και ο ίδιος περιορίζεται σε μια απλοϊκή ερμηνεία αποφαινόμενος ότι τέτοια άτομα δεν μπορεί παρά να είναι διεστραμμένα.³⁴ Ειδικότερα όμως η εξήγηση την οποία επιχειρεί στηρίζεται στην πρόσθεση του στοιχείου των επιτακτικών κανόνων, τονίζοντας ότι η απόδειξη μέσα από έναν αυστηρά λογικό τρόπο δεν μπορεί να είναι έγκυρη εξαιτίας ενδεχομένως των κανόνων αυτών που χρειάζεται να προστεθούν στις πρωταρχικές προτάσεις. Οι εν λόγω κανόνες είναι για τον Hobbes νόμοι της φύσης που προορίζονται να άρουν τη διχοτομία μεταξύ του ζητήματος *ποιο είναι το θέμα* και *ποιο πρέπει να είναι το θέμα* και σ' αυτό κάθε άνθρωπος, λόγω της δεδομένης φύσης του, θα δώσει τη συγκατάθεσή του. Γι' αυτόν ο νόμος της φύσης — εξαιτίας του οποίου ο φυσιολογικός άνθρωπος απαγορεύεται να κάνει αυτό που είναι καταστροφικό για τη ζωή του — λέγεται ότι προέρχεται από το ψυχολογικό γεγονός ότι η φύση του ανθρώπου επιθυμεί την αυτοσυντήρησή του. Με τον τρόπο αυτό πιστεύει ότι το πρόβλημα της αυτοκαταστροφής μπορεί να καταρρεύσει. Είναι δυνατόν όμως στο προκείμενο ο διδασκόμενος να γνωρίζει τις πρωταρχικές προτάσεις αλλά να αγνοεί τους επιτακτικούς κανόνες. Τότε δουλειά του δασκάλου είναι να κάνει ξεκάθαρη αυτή την εμπλοκή, έτσι ώστε η αποδοχή των επιτακτικών κανόνων γίνεται αναγκαστική.

Όταν οι μέθοδοι αυτοί δεν είναι αποτελεσματικοί, τότε ο Hobbes δικαιολογεί τη λογοκρισία και την καταστολή ως αναγκαίες για την υπεράσπιση της ειρήνης και προτάσσει το λογικό επιχείρημα ότι κάθε άποψη που θα συνηγορούσε ή ήταν συμβατή με πόλεμο ή εξέγερση δεν θα μπορούσε να είναι αληθής. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι ακριβώς η αναστροφή του

34. J.D. Marshall, *op. cit.*, p. 200.



ιδίου ζητήματος: πώς θα μπορούσε δηλαδή κάποια άποψη που συνηγορεί στον πόλεμο ή την εξέγερση να είναι αληθής. Αυτό θα συνέβαινε, κατά τον Hobbes, μόνο μέσα από ένα σφάλμα το οποίο έχει τρεις πιθανότητες να σημειωθεί: 1) εάν η μέθοδος της επιστήμης ή της φιλοσοφίας δεν ακολουθούνταν, ή αν ακολουθούνταν τότε θα πρέπει να σημειώνονταν λάθη (λογική απόδειξη). 2) εάν οι απόψεις που υπήρχαν δεν ήταν βασισμένες σε επιστημονικά επιχειρήματα και γι' αυτό ήταν ανεπαρκείς για την εργασία και 3) εάν μεν βασίζονταν σε επιστημονικές βάσεις, αλλά επειδή συμπέραναν ότι ο πόλεμος ή η εξέγερση είναι πιθανή ή ακόμη και απαραίτητη, θα έπρεπε να περιλαμβάνουν λανθασμένη λογική και επομένως θα έπρεπε να απορριφθούν (λογική στρέβλωση στην ανάλυση ή τη σύνθεση). Οι τρεις λοιπόν πιθανότητες να οδηγηθούμε στο λάθος δείχνουν κυρίως ότι καμιά από αυτές δεν είναι επιστημονική ή ότι κάποια έχει κάνει ένα σφάλμα στην απόδειξη ή ότι η μία σφάλλει όσον αφορά στις πρωταρχικές προτάσεις. Ο δάσκαλος επομένως στο προκείμενο πρέπει να 'λογοκρίνει' το υλικό που παρουσιάζει στους μαθητές του και η λογοκρισία θα μπορούσε να ιδωθεί απλώς ως η επιλογή των καταλλήλων κειμένων. Όσον αφορά την καταστολή των γυρολόγων και των τσαρλατάνων των λανθασμένων ιδεών ο Hobbes υποστηρίζει ότι ενώ δεν έχει κανείς το δικαίωμα να διατάζει κάποιον να έχει συγκεκριμένη πίστη, όμως αυτοί που συγκεντρώνονται στην πολιτική κοινωνία πρέπει να πιστεύουν και να προασπίζονται την ειρήνη. Άρα αυτοί που προπαγανδίζουν λανθασμένες ιδέες πρέπει να είναι ακόμη σε μια κατάσταση πολέμου ή πρόκειται να βρεθούν στην εν λόγω κατάσταση και επειδή οι πράξεις προηγούνται των αντιλήψεων, ήταν καθήκον του ηγεμόνα απέναντι στους πολίτες να καταστείλει τη δραστηριότητα αυτών των ανθρώπων.

Μέσα στα πλαίσια αυτά θα μπορούσε ενδεχομένως να παρέχεται μια εκπαίδευση που δεν θα ήταν απλώς κατήχηση, εξάρτηση ή προπαγάνδα. Αυτό είναι δυνατόν να εκπληγάσει και από τις ίδιες τις απόψεις του Hobbes για την εκπαίδευση που δίνουν προτεραιότητα στην ειρήνη, την αλήθεια και την επιστημονική μέθοδο και επομένως είναι φιλελεύθερες όσο βέβαια θα μπορούσαν να είναι στην εποχή του. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων κατέχει κεντρική θέση και είναι απαραίτητη στην πολιτική του φιλοσοφία, ενώ οι νόμοι δεν θεμελιώνουν υποχρέωση να τους υπακούμε αλλά μόνον η αρετή του νόμου της φύσης τον οποίο πρέπει να ακολουθούμε (π.χ. αποφυγή της επανάστασης για να μην παραβιαστεί η φύση).³⁵ Ο Hobbes δεν χρησιμοποιεί επιχειρήματα για να πείσει ότι αν οι άνθρωποι γνωρίζουν το καθήκον τους απλώς θα υπακούουν στον Ηγεμόνα τους αλλά

35. *Leviathan* II, EW III, p. 323.



περισσότερο υποστηρίζει και προβάλλει ότι αν ήξεραν το καθήκον τους θα έχουν πίστη στον Ηγεμόνα τους και εξαιτίας αυτής της πίστης θα υπακούουν στους νόμους τους. Αυτή η πίστη θα μπορούσε, κατά τον Hobbes να δημιουργηθεί από την εκπαίδευση, ενώ οι πράξεις και οι ενέργειες του Ηγεμόνα περιορίζονται στο χομπσιανό πλαίσιο από τις λογικές απαιτήσεις της επιστήμης.³⁶

3

Εάν στον Hobbes το παράδοξο ανιχνεύεται στις περιφερειακές του αντιλήψεις για την εκπαίδευση, στον Locke η αντίστοιχη εκπαιδευτική του πρόταση προέρχεται από συγκεκριμένη ειασχόληση που στηρίζεται στην εδραία του θέση για το νοητικό και ταυτόχρονα αιρετικό *tabula rasa*. Γεγονός πάντως είναι ότι το χρονικό διάστημα που παρήλθε από τον ένα φιλόσοφο στον άλλο αναβάθμισε το ρόλο της εκπαίδευσης και επικέντρωσε στην περίπτωση του Locke το ιδιαίτερό του ενδιαφέρον. Παρόλα αυτά πρέπει να διευκρινίσουμε ότι συγκριτικά με τον υπόλοιπο φιλοσοφικό του έργο οι περί εκπαίδευσης αντιλήψεις του συνιστούν ένα σύντομο πόνημα³⁷ που έπεται των βασικών του έργων, τα οποία αναφέρονται σε ζωτικότερα θέματα, όπως είναι αυτά της ανθρώπινης κατανόησης, της κυβέρνησης και της οικονομίας.³⁸

36. J.D. Marshall, *op. cit.*, pp. 202-203.

37. Οι απόψεις του Locke αναπτύσσονται στο μικρό το πόνημα που φέρει τον τίτλο *Some Thoughts Concerning Education*, The Works of John Locke, Vol. IX, Scientia Verlag Aalen London 1963 (1823). Πρβλ. Ιωσήπου του Μοισιδάκος, *Περὶ παιδων ἀγωγῆς ἢ Παιδαγωγία*, Ἐνετίῃσι 1779, Νέα έκδοση με επιμ-εισ-σημειώσεις Γρ. Καραφύλλη, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης, Κοζάνη 1998.

38. Πρβλ. τα έργα του: *An Essay concerning Human Understanding*, The English Works of John Locke, Vol. I-III, repr. Scientia Verlag Aalen, London 1963 (1823) — *Two Treatises of Government*, The English Works of John Locke, Vol. V, repr. Scientia Verlag Aalen, London 1963 (1823) (πρβλ. και την ελλην. έκδοση *Δεύτερη Πραγματεία περὶ Κυβερνήσεως*, μτφρ. Πασχάλης Κιτρομηλίδης, έκδ. Γβνῶση, Αθήνα 1990) — *Locke on Money*, ed Patrick H. Kelley, 2 Vools, Clarendon Press, Oxford 1991. — Εργασίες που θα μπορούσαν να αναφερθούν στα έργα αυτά του Locke είναι: John Yolton, *John Locke and the Way of Ideas*, Clarendon Press Oxford 1968 (1956) — James Gilson, *Locke's Theory of Knowledge and Historical Relations*, Cambridge University Press, Cambridge 1968 — Hans Aarsleff, "The State of Nature and the Nature of Man in Locke" in John W. Yolton (ed.), *John Locke: Problems and Perspectives*, Cambridge 1969, pp. 99-136 — R.S. Woolhouse, *Locke's Philosophy of Science and Knowledge: A consideration of some aspects of An Essay concerning Human Understanding*, Blackwell, Oxford 1971 — John Colman, *John Locke's Moral Philosophy*, Edinburg University Press, Edinburg 1983 — Edward Harpman (ad.), *John Locke's Two Treatises of Government, New Inter-*



Επιβοηθητικές για τις περί εκπαιδεύσεως αντιλήψεις του Locke είναι οι θέσεις του για τη γνωσιοθεωρία. Στο πεδίο αυτό ο Locke κινείται μεταξύ του χομπσιανού υλισμού και της παραγωγικής μεθόδου του Descartes. Ασκει σκληρή και αναιρετική κριτική στη θεωρία των εμφύτων ιδεών και απορρίπτει την αντίληψη ότι ορισμένα είδη της ανθρώπινης γνώσης είναι έμφυτα ως αυταπόδεικτες αλήθειες που δεν προέρχονται από την εμπειρία.³⁹ Ο Locke θεωρεί εσφαλμένη τη θεωρία των εμφύτων ιδεών και πιστεύει ότι το πνεύμα για να υπάρξει και να λειτουργήσει χρειάζεται την απαραίτητη ύλη που είναι τα δεδομένα των αισθήσεων και άρα, η εμπειρία είναι η βάση της γνώσης, αποκλείοντας έτσι το έμφυτο των 'πρωταρχικών εννοιών' ή των 'κοινών εννοιών'.⁴⁰ Η απόρριψη των εμφύτων ιδεών δεν οδηγεί αναγκαστικά στην αποδοχή ενός άκρατου εμπειρισμού ούτε σε μια απλοϊκή εμπειριαρχία. Η γνώση για τον Locke προέρχεται από τον συνδυασμό εμπειρίας και λόγου και όχι αποκλειστικά από τις αισθήσεις, γιατί αυτές μόνες δεν θα επιτύγχαναν τη γνώση, χωρίς τη μεσολάβηση του λόγου. Η εμπειρική θεμελίωση της γνώσης την οποία προτείνει ο Locke συνδυάζεται με το λόγο και άρα ο λοκιανός εμπειρισμός συνιστά έναν ορθολογικό εμπειρισμό.⁴¹

Η λοκιανή αντίληψη για τη γνώση δίνεται παραστατικά από το παρακάτω απόσπασμα: «Ας υποθέσουμε ότι το πνεύμα είναι αυτό που λέμε άσπρο χαρτί, κενό από οποιοδήποτε χαρακτήρα, χωρίς οποιαδήποτε ιδέα: Πώς αποκτά τις ιδέες;... Σ' αυτό απαντώ με μία λέξη: από την εμπειρία. Σ' αυτή βασίζεται όλη η γνώση μας και από αυτή σε τελευταία ανάλυση προκύπτει. Η παρατήρησή μας είναι πάνω στα εξωτερικά αισθητά αντικείμενα είτε πάνω σε λειτουργίες του πνεύματός μας, καθώς τα αντιλαμβανόμαστε και τα συλλογιζόμαστε, είναι αυτό που προσφέρει στη νόησή μας όλα τα υλικά της σκέψης. Αυτές είναι οι δύο πηγές της γνώσης από όπου προέρχονται όλες οι

pretations, University Press of Kansas Lawrence 1992 — G.A.J. Rogers, (ed.), *Locke's Philosophy: Content and Context*, Clarendon Press, Oxford 1994 και E. J. Lowe, *Locke on Human Understanding*, Routledge, London 1995.

39. Βλ. D.J.O' Connor, *John Locke*, New York-Dover, 1967, p. 37 Maurice Cornforth, *Marxism and Liguistic Philosophy*, Lawrence and Wishart, London 1971, p. 27 — Πρβλ. Γιάννης Πλάγγεσης, *Πολιτική και Θεησκεία στη Φιλοσοφία του John Locke*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1998, σ. 99.

40. *An Essay concerning Human Understanding*, I.II, 1., p. 13. — Μαζί με το έργο του Locke πρέπει να έχουμε υπόψη και τα έργα του D. Hume, *Enquires Concerning Human Understanding* και *Concerning the Principle of Morals*, edit. P.H. Nidditch, Clarendon Press, Oxford 1975 και *A Treatise of Human Nature*, edit. By P.H. Nidditch, Clarendon Press, Oxford 1978.

41. Πρβλ. Γ. Πλάγγεσης, *όπ. παρ.*, σ. 101.



δέες που έχουμε ή που μπορούμε εκ φύσεως να έχουμε». ⁴² Όπως μας λέγει, στην επόμενη παράγραφο από την εξωτερική εμπειρία προέρχονται οι ιδέες των χρωμάτων, της θερμότητας, της σκληρότητας, του πικρού και του γλυκού, ενώ από την εσωτερική οι ιδέες της αντίληψης, σκέψης, αμφιβολίας, πίστης, διαλογισμού, γνώσης, θέλησης κ.α. ⁴³

Εκπληκτική είναι η εικόνα που δίνει ο Locke για τη δημιουργία των ιδεών. Οι ιδέες καταγράφονται ως εντυπώσεις που προκαλούν τα εξωτερικά αντικείμενα πάνω στις αισθήσεις και στα εσωτερικά αισθήματα που αναφέρονται στις πνευματικές λειτουργίες. Προηγείται η εξωτερική και έπεται η εσωτερική εμπειρία. Οι ιδέες εντυπώνονται μέσω ενός μηχανισμού στον οποίο συναριθμούνται τα δεδομένα των αισθήσεων, τα αισθητήρια όργανα και οι παρενέργειες των εξωτερικών αντικειμένων πάνω τους. Ακριβέστερα: Τα εξωτερικά αντικείμενα επενεργούν στα αισθητήρια όργανα και μεταβιβάζουν την κίνηση στον εγκέφαλο παράγοντας στο πνεύμα τις επιμέρους ιδέες. Η κίνηση αυτή προέρχεται από τα μη αντιληπτά σωματίδια των αισθητών αντικειμένων. ⁴⁴ Από τις απλές αυτές ιδέες που είναι τα υλικά της γνώσης το πνεύμα παράγει νέες σύνθετες ιδέες. Όπως γράφει αυτολεξεί ο Locke «από τη στιγμή που η νόηση θα αποκτήσει αυτές τις απλές ιδέες, έχει και τη δύναμη να τις επαναλάβει, να τις συγκρνει, να τις ενώσει και μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργήσει κατά βούληση νέες σύνθετες ιδέες...». ⁴⁵

Περιοριζόμενοι λοιπόν στο συγκεκριμένο έργο όπου συνοψίζονται οι αντιλήψεις του Locke για την εκπαίδευση και τους φορείς της, πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη ότι και οι εν λόγω αντιλήψεις του υπόκεινται και αρύονται από τη βασική του θέση για τη λευκότητα και τη διανοητική παρθενία του νεογέννητου ανθρώπου, η οποία ήρε το καρτεσιανό status των εμφύτων ιδεών. ⁴⁶ Ερευνώντας μέσα στο πλαίσιο αυτό τις σκέψεις του Locke για την εκπαι-

42. *An Essay concerning Human Understanding*, II, I, 2, pp. 82-83.

43. *Ibid.*, II, I, 2, p. 83.

44. *Ibid.*, II, VIII, 11-12, pp. 120-121. — Βλ. και J.L. Mackie, *Problems from Locke*, Clarendon Press, Oxford 1976, pp. 37-71.

45. *An Essay concerning Human Understanding*, II, II, 2, pp. 99-100. — Πρβλ. και D.J.O'Connor, *op. cit.*, pp. 47-48.

46. Βλ. τα σχετικά έργα του R. Descartes, *Metaphysical Meditations (Meditations ή Meditationes de prima Philosophia*, 1644, 1647) in: *The Philosophical Works*, Vol. I-II, Cambridge University Press, Cambridge 1979, Vol. I, pp. 131-199 — *Principles of Philosophy*, (*Les Principes de la Philosophie* 1647 ή *Principia Philosophia* 1644) Vol. I, pp. 201-302, (ελληνικές μεταφράσεις Λόγος περί της μεθόδου, μτφρ. Χ. Χριστίδη, Αθήνα 1948 (*Discours de la Méthode*... 1637) και *Κανόνες για την καθοδήγηση του πνεύματος*) (*Règles pour la direction de l'esprit*... 1628 (1620)), εκδ. Εγνατία, Θεσσαλονίκη 1976.



δευση διαπιστώνουμε ότι τρία κυρίως θέματα προβάλλονται στο παιδαγωγικό του έργο: 1) η ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας μέσα από το κίνητρο της εκτίμησης και της δυσμένειας και όχι μέσα από τη βία και τον έπαινο 2) η ανάπτυξη της λογικής του παιδιού, το οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως λογική οντότητα και 3) η σημασία της διαμόρφωσης ενός σωστού χαρακτήρα. Η αιρετικότητα την οποία δηλώνουμε και στον υπότιτλο της εργασίας μας δεν προκύπτει από το περιεχόμενο των τών ζητημάτων αλλά από τη θεμελιώδη και εδραία άποψή του ότι το μυαλό κάθε νέου ανθρώπου τον οποίο διαμορφώνουμε ή αναπτύσσουμε είναι ένα κομμάτι από κερί ή λευκόχαρτί,⁴⁷ το οποίο ο ενεργητικός εκπαιδευτικός πρέπει να κρατήσει καθαρό, ώστε να αποτυπωθεί η πληροφορία την οποία ο μαθητής θα δεχθεί παθητικά. Η αιρετικότητα πάντως σήμερα είναι ενισχυμένη ως προς αυτό το χαρακτήρα, αλλά η συγκεκριμένη θέση του Locke εμφανίζεται αδυνατισμένη μερτά τις ραγδαίες επιτεύξεις της επιστήμης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ανάμεσα στο θεοκρατικής απόδοσης και δωρεάς δεδομένο καρτεσιανό έμφυτο και στη λοικιανή διανοητική λευκότητα η απελευθέρωση του ανθρώπου γίνεται και μέσα από την αναγνώριση ενός σημαντικού ρόλου στον ίδιο και στο περιβάλλον που υπάρχει και δημιουργεί. Ο ρόλος των συνθηκών αίρει ως ένα βαθμό την απολυτότητα του δεδομένου όντος και αναγνωρίζει καθοριστικό ρόλο και στη δραστηριότητα του ιδίου του ανθρώπου. Υπό αυτή την οπτική έχει σημασία η θέση του Locke, ενώ ως απόλυτη είναι όντως αιρετική και ευκόλως ανατρέψιμη σήμερα.

Μέσα σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο αν εξετάσουμε τα τρία ζητήματα με τη σειρά, θα δούμε ότι στο θέμα αυτοπειθαρχίας ο Locke υποστηρίζει την αρχαιοελληνική αντίληψη για την αδιάσπαστη υγεία σώματος και πνεύματος,⁴⁸ που δεν χαρίζεται συνήθως από τη φύση αλλά απαιτείται η παρέμβαση της εκπαίδευσης για να αποκτήσει κάποιος σωματικό και πνευματικό σθένος. Η ισοροπία την οποία επιδιώκει να επιφέρει μεταξύ των δύο στοιχείων δυναμοποιεί ό,τι έχει σχέσει με το σώμα, τη φύση, τις εμπειρίες και την ίδια εν τέλει τη δραστηριότητα του ανθρώπου. Η αναβάθμιση του ρόλου του ανθρώπου

47. J. Locke, *An Essay concerning Human Understanding*, I, II, 28, p. 33 και II, I, 2, pp. 82-83 — Πρβλ. Ίωσήπου τοῦ Μοισιόδακος, *Περὶ παίδων ἀγωγῆς ἢ Παιδαγωγία*, σσ. 15-16 — Δημήτριος Δάρβαρης, *Ἀληθὴς ὁδὸς εἰς τὴν εὐδαιμονίαν*, ἤτοι λόγοι τρεῖς διδακτικοί: Πλουτάρχου περὶ παίδων ἀγωγῆς, Ίσοκράτους περὶ τῆς χρηστοηθείας τῶν νέων, Ξενοφῶντος περὶ οἰκονομίας, μετὰ σημειωμάτων..., ἐν Βιέννῃ 1796, σ. 6. — Πρβλ. σχετικά και P.M. Kitromailides, *The Enlightenment as social criticism: Iosipos Moisiodax and Greek Culture in the Eighteenth Century*, Princeton, N.J. 1992, pp. 153-165.

48. *Some Thoughts concerning Education*, op., cit., & 1, p. 6-7.



φτάνει μέχρι την ανατροπή των κατεστημένων ιδεών και την κατίσχυση της λογικής υπόδειξης. Συγκεκριμένα γράφει ότι «όπως η δύναμη του σώματος υπάρχει κυρίως για να το διαφυλάξει από τις κακουχίες, κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και η δύναμη του μυαλού. Αλλά η μεγαλύτερη αρχή και η βάση κάθε αρετής και αξίας βρίσκεται σε αυτό, ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να αρνηθεί τον εαυτό του, τις ίδιες του τις ιδέες, τις επιθυμίες, να ξεπεράσει τις τάσεις του και να ακολουθήσει απόλυτα αυτό που η λογική του υποδεικνύει, παρόλο που η διάθεσή του κλείνει προς τον αντίθετο δρόμο»⁴⁹. Χαρακτηρίζοντας την αυτοπειθαρχία ως τη μεγαλύτερη αρετή, υποστηρίζει ότι για να την επιτύχει κάποιος πρέπει να είναι πειθαρχημένος, να ακολουθεί μία προγραμματισμένη πορεία που στηρίζεται στην κανονιστικότητα και τη λογικότητα των πραγμάτων. Όλα αυτά βέβαια επιτυγχάνονται στην ανάλογη ηλικία, γι' αυτό και τονίζει ότι «το μεγαλύτερο λάθος που έχω παρατηρήσει στην ανατροφή των παιδιών είναι πως δεν έχει δοθεί η πρέπουσα σημασία σ' αυτό ότι [δηλ.] το μυαλό δεν έγινε υπάκουο στην πειθαρχία και εύκαμπτο στην λογική από την αρχή, όταν ήταν πιο ευαίσθητο και ευκολότερο να υποταχθεί...»⁵⁰. Ο Locke επικρίνει την τακτική και την μέθοδο των δύο άκρων υποστηρίζοντας ότι οι γονείς σφάλλουν είτε με τη μεγάλη επιείκεια είτε με τη μεγάλη αυστηρότητα, έτσι ώστε το παιδί εμποδίζεται να μεγαλώσει και να εξελιχθεί ως ένα άτομο κυριαρχημένο από τη λογική και να γίνει ενήλικος με αυτοπειθαρχία αλλά παραμένει είτε κακομαθημένος χωρίς έλεγχο στις τάσεις του είτε αυστηρά πειθαρχημένος χάνοντας έτσι το πνεύμα της αυτοπεποίθησης. «Η αποφυγή του κινδύνου των δύο άκρων είναι η μεγαλύτερη τέχνη: και αυτός που έχει βρεί τον τρόπο να διατηρήσει το νεύμα ενός παιδιού ανέμελο, ενεργό και ελεύθερο αλλά παράλληλα και να το συγκρατήσει από όσα έχει στο μυαλό του και να το οδηγήσει σε πράγματα δύσκολα, αυτός, λέω, που γνωρίζει πώς να εναρμονίσει αυτές τις φαινομενικές αντιθέσεις έχει βρει, κατά τη γνώμη μου, το πραγματικό μυστικό της αγωγής».⁵¹

Δεν θα χαρακτηρίζαμε τη θέση αυτή του Locke ως ελεγχόμενη ελευθερία αλλά ως υποταγή στην αναγκαιότητα να αποκτήσει ο άνθρωπος την ελευθερία των κινήσεων και της βούλησης μέσα στις υπάρχουσες και διαμορφούμενες συνθήκες και παράλληλα να δεχθεί τους περιορισμούς και τις δεσμεύσεις που τίθενται εκ των πραγμάτων και από τη δραστηριότητα των άλλων. Ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα από παιδαγωγικής άποψη είναι η πρόταση του Locke για τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούμε στη διαμορφω-

49. *Ibid.*, & 33, p. 27.

50. *Ibid.*, & 34, p. 27.

51. *Ibid.*, & 46, pp. 36-37.



τική αυτή πορεία των νέων. Ο οιονεί συμβιβασμός των αντιθέσεων στην απόκτηση του πνεύματος της αυτοπειθερχίας πρέπει να αποφεύγει τη χρήση ακραίων μεθόδων, όπως για παράδειγμα το ξύλο, γιατί αυτές μειώνουν τη κυριαρχία μας πάνω στην τάση να αναζητούμε τη σωματική ευχαρίστηση και να αποφεύγουμε τον πόνο, οδηγούν σε μια αποστροφή σε όσα επιχειρεί να μεταδώσει ο εκπαιδευτικός, δημιουργούν δουλικό χαρακτήρα και επιβοηθούν στη δημιουργία ενός δειλού ατόμου χωρίς προσωπικότητα, άχρηστου για τον εαυτό του και τους άλλους.⁵² Εάν προσανατολισθούμε προς την αντίθετη κατεύθυνση και εγκαταλείψουμε την τιμωρία για χάρη της ανταμοιβής (ενδεικτικά αναφέρουμε τα ζαχαρωτά), υπάρχει ο κίνδυνος το παιδί να μην μαθαίνει πλέον από ενδιαφέρον για την ίδια τη μάθηση αλλά από την αναμονή της ανταμοιβής. Τότε φαίνεται ότι το μέσο δυναμοποιείται και γίνονται ο στόχος υπονομεύοντας την ίδια τη διαμορφωτική διαδικασία. Η αποφυγή όμως των ακραίων μεθόδων οδηγεί στο αβίαστο ερώτημα, πώς θα θα ενθαρρυνθούν τα παιδιά, όταν αποφεύγουμε και τις δύο αυτές μεθόδους.⁵³ Η απάντηση του Locke είναι ότι θα πρέπει να προσφύγουμε στο κίνητρο της εκτίμησης και της δυσμένειας. Ειδικότερα η απάντηση εν προκειμένω βασίζεται σε δύο παρατηρήσεις: 1) τα παιδιά είναι πολύ επιρρεπή στους επαίνους και στις συστάσεις και 2) η εκτίμηση και η δυσμείνεια λειτουργούν καλύτερα, όταν συνοδεύονται από αντίστοιχες ευχαρισίες ή όχι αμοιβές. Η καλύτερη μέθοδος για την πειθαρχία είναι η δυσμενής στάση που συντελεί ώστε το παιδί να συνειδητοποιήσει το σφάλμα και να αισθανθεί τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, ενώ και η αντίστοιχη στάση της εκτίμησης λειτουργεί δυναμοποιητικά, γιατί οδηγεί συνήθως στην αποδοχή και την αναγνώριση αλλά και στην παραγωγική κοινωνική συνεργασία. Κατά τον Locke λοιπόν, εάν ακολουθηθεί ο σωστός δρόμος τότε «δεν θα χρειάζεται τόσο η εφαρμογή των συνηθισμένων επαίνων και τιμωριών, όπως φανταστήκαμε και όπως καθιέρωσε η κοινή πρακτική» και ότι «θα πρέπει τα παιδιά να αφήνονται τελείως ελεύθερα και απεριόριστα με την προϋπόθεση πως μπορούν να τρέφουν σεβασμό γι' αυτούς που τους χαρίζουν αυτό και δείχνουν τη μεγαλύτερη ανοχή».⁵⁴

Από την παραπάνω πρόταση της ελευθεριότητας του Locke προκύπτει ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να θέτουν πολλούς κανόνες, γιατί έτσι υποβοηθείται καλύτερα η ανάπτυξη του χαρακτήρα και της λογικής. Δεν υπονοείται ασφαλώς η κατάργηση του ευρέος κανονιστικού πλαισίου

52. *Ibid.*, & 50, p. 38.

53. *Ibid.*, & 54, p. 40.

54. *Ibid.*, & 63, p. 44.



αλλά η άτεγκτη και γενική κανοναρχία. Όπως λέγει ο ίδιος «εδώ μου δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσω ένα πράγμα που θεωρώ λάθος στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και αυτό είναι η επιβάρυνση της μνήμης των παιδιών σε κάθε ευκαιρία με κανόνες και διδάγματα που πολύ συχνά δεν καταλαβαίνουν και αμέσως ξεχνούν». ⁵⁵ Ο Locke υποστηρίζει ότι θα πρέπει να διασφαλίζουμε πως το παιδί καταλαβαίνει και μπορεί να τα βγάλει πέρα με την εργασία που του αναθέσαμε, να επαναλάβουμε πολλές φορές την εργασία έτσι ώστε η επίδοσή της να μη βασίζεται στην απομνημόνευση ή την αντανάκλαση. Όσον αφορά το χαρακτήρα υποστηρίζει ότι το κλειδί είναι οι κανόνες να μην προβάλλονται ως καθήκον και αγγαρεία αλλά να εμφυτεύονται μέσα από την απαραίτητη πρακτική που θα οδηγήσει στη φυσική λειτουργία της συνήθειας. Έτσι «έχοντας θεραπεύσει με αυτόν τον τρόπο το παιδί... από κάθε κακό, τότε έχει θεραπευθεί για πάντα και σιγά-σιγά θα τα ξεκαθαρίσετε τελείως και θα εμφυτεύσετε τις συνήθειες που εσείς επιθυμείτε». ⁵⁶

Μία λοιπόν από τις βασικότερες συνήθειες που θα πρέπει να μεταδώσουμε στο παιδί είναι εκείνη της λογικής και διαλεκτικής συζήτησης. Ο Locke είναι βέβαιος γι' αυτή τη δυνατότητα και μάλιστα τονίζει ότι τα παιδιά έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται πολύ νωρίς και να αρέσκονται σε μια τέτοια συμπεριφορά: «Πιθανόν να αναρωτηθείτε που αναφέρω τη διαλεκτική συζήτηση με τα παιδιά και τη θεωρώ μέχρι στιγμής τον αληθινό τρόπο να τα μεταχειρισθεί κανείς. Το αντιλαμβάνομαι τόσο νωρίς όσο και τη γλώσσα. Και εάν δεν έχω παρατηρήσει λάθος, τρελαίνονται να τους μεταχειρίζονται ως λογικά όντα πολύ νωρίτερα από ότι φαντάζεστε. Είναι μία περηφάνια που θα πρέπει να έχουν και όσο πιο πολλή αυτή γίνεται, αποτελεί το καλύτερο μέσο για την αλλαγή τους». ⁵⁷ Ο Locke δεν πιστεύει ότι μπορεί να συζητήσει κανείς με ένα παιδί όπως με έναν ενήλικο, αλλά ο δάσκαλος οφείλει να βρεί το κατάλληλο επίπεδο συζήτησης με το παιδί και να του συμπεριφέρεται όπως σε μία λογική οντότητα, τονίζοντας ότι «όσο πιο γρήγορα αρχίσετε να συμπεριφέρεστε σαν σε άντρα τόσο πιο γρήγορα θα γίνει. Και εάν τον εμπλέκεται μερικές φορές σε συζητήσεις μαζί σας, θα αναπτύξετε ασυναίσθητα το μυαλό του πάνω σε συνηθισμένες διασκεδάσεις της νιότης και σ' αυτές τις ασήμαντες δραστηριότητες στις οποίες αναλώνεται». ⁵⁸

Μας έμεινα το τελευταίο από τα τρία ζητήματα που έθεσε ο Locke στο πόνημά του: η διαμόρφωση του χαρακτήρα. Σ' αυτό μπορεί να συμβάλλει

55. *Ibid.*, & 64, p. 45.

56. *Ibid.*, & 64, p. 46.

57. *Ibid.*, & 81, p. 69.

58. *Ibid.*, & 95, p. 88.



αποτελεσματικά το *Δοκίμιο για την Ανθρώπινη νόηση*. Εκεί διαβάζουμε χαρακτηριστικά για την απόκτηση της γνώσης και για την επίδραση: «Σε όλα αυτά στηρίζεται η γνώση μας και από αυτά τελικά αντλείται. Οι παρατηρήσεις μας είτε πάνω σε εξωτερικά αισθητά αντικείμενα είτε πάνω σε εσωτερικές λειτουργίες του μυαλού μας που γίνονται αντιληπτές και αντανακλώνται σε μας, είναι αυτό που παρέχει στην κατανόηση μας όλο το υλικό για σκέψη. Αυτά τα δύο είναι οι πηγές της γνώσης, απ' όπου όλες οι ιδέες που έχουμε ή που μπορούμε εκ φύσεως να έχουμε, ανθίζουν».⁵⁹ Ο εμπειρισμός του Locke υποστηρίζει ότι οι ιδέες μας προέρχονται από την αισθητηριακή αντίληψη ή τον αυτοέλεγχο. Οι ιδέες δεν φτάνουν έτοιμες στο μυαλό αλλά κάθε ιδέα αναλύεται σε πληροφορίες λογικής ή ενδοσκοπικής εμπειρίας. Στο *Δοκίμιο* ο Locke ισχυρίζεται ότι κατά τη γέννηση του το μυαλό είναι σαν ένα φύλλο λευκού χαρτιού ή σαν ένα άδειο ντουλάπι. Η θεωρία αυτή επιδρά αποφασιστικά και στην παιδαγωγική του. Αν κάθε γνώση προέρχεται από τις εμπειρίες του κόσμου που προσλαμβάνομε μέσω των αισθήσεων, τότε αυτά που το παιδί βιώνει και συνηθίζει είναι αυτά που το συγκροτούν και το κάνουν να διαφέρει.

Οι δάσκαλοι και οι γονείς πρέπει να ενσταλάξουν την πειθαρχία όταν ακόμη το μυαλό του παιδιού είναι ευλύγιστο και μπορεί να υποταχθεί. Στον ίδιο παρονομαστή υπόκεινται και οι συνήθειες για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Η ριζοσπαστική αυτή θέση του Locke φαίνεται ότι περιορίζεται από την παρατήρησή του ότι ο θεός έδωσε συγκεκριμένους χαρακτήρες στα μυαλά των ανθρώπων, τα οποία — όπως και το σχήμα τους — μπορούν να αλλάξουν εντελώς και να μεταμορφωθούν στο αντίθετο».⁶⁰ Φαίνεται λοιπόν πως η διαδικασία της διάπλασης περιορίζεται από συγκεκριμένες φυσικές δυνατότητες που δεν επιτερέπουν στον εκπαιδευτικό την ελεύθερη κυριαρχία. Θεός και άνθρωπος διαμορφώνουν το παθητικό μυαλό του παιδιού. «Κρατήστε το μυαλό σας σε ανέμελη, ήρεμη διάθεση, όταν θα το πετύχετε μπορείτε να δεχτείτε τις οδηγίες ή να μεγαλώσετε τη γνώση σας. Είναι το ίδιο αδύνατο να σχηματίζεις δίκαιους και κανονικούς χαρακτήρες σε ένα μυαλό που τρμέμει όπως και σε χαρτί που κουνιέται».⁶¹ Αλλά και αλλού⁶² περιγράφοντας το μικρό γιο ενός ανθρώπου παρατηρεί: «τον θεωρώ μόνον ως λευκό χαρτί ή κερί, που μπορεί να πλασθεί και να διαμορφωθεί όπως επιθυμεί κανείς». Στο ίδιο απόσπασμα μιλάει για το άδειο ντουλάπι: «Θα πρέπει γι' αυτό να υπάρχει

59. *An Essay concerning of Human Understanding*, II, I, 2, pp. 82-83.

60. *Some Thoughts concerning Education*, & 66, p. 467.

61. *Ibid.*, & 167, p. 158.

62. *Ibid.*, & 216, p. 205.



η ικανότητα και η τέχνη του δασκάλου να καθαρίζει τα μυαλά τους από άλλες σκέψεις όταν μαθαίνουν κάτι. Να κάνει χώρο γι' αυτό που θα τους εμφυσήσει, το οποίο μπορεί να γίνει αποδεκτό με προσοχή και εφαρμογή, χωρίς τα οποία δεν θα κάνει καμιά εντύπωση».⁶³ Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει χώρο στο κεφάλι του παιδιού: το χαρτί θα πρέπει να είναι καθαρό, το κερί μαλακό και το ντουλάπι άδειο.

Ο εκπαιδευτικός λέει την αλήθεια, λογοδοτεί και απαντά σε κάθε παιδί αλλά αυτός όμως έχει την εξουσία για να διαπλάθει, να επιλέγει και να εμφυσεί συνήθειες στα παθητικά μυαλά των μαθητών. Η ύπαρξη αυτής της ασυμμετρίας είναι το αιρετικό παρόλο που θα περίμενε κανείς μία παιδαγωγική, σύμμετρη των παθητικών και ενεργητικών φαινομένων. Ακόμη πρέπει να σημειώσουμε ότι ο Locke δεν μπόρεσε να συμβιβάσει μια παιδαγωγική που αντιμετωπίζει το παιδί ως παθητικό αποδέκτη προϋπαρχουσών αληθειών με την απαίτηση για αλλαγή, δικαιοσύνη και κριτική συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία. Δεχόμαστε με ευκολία τις προτάσεις του για τη λογική ανάπτυξη του παιδιού και την ανθρώπινη μεταχείριση αλλά αντιμετωπίζουμε με σκεπτικισμό και κριτική σκέψη τη θεωρία της παθητικής αποδοχής, για να μη γίνει το μυαλό μας κομμάτι από κερί που υπακούει στην εξουσία.

Η ερμηνεία που μπορεί να δώσει κανείς εν τέλει στη γνωσιοθεωρία του Locke και συνεπώς και στις αντίστοιχες αντιλήψεις περί εκπαίδευσης κινείται σε δύο κατευθύνσεις: Το πνεύμα όσον αφορά στις απλές ιδέες είναι παθητικό, γιατί πρέπει εκ των πραγμάτων να δεχθεί τις ιδέες αυτές από τον αισθητό κόσμο, χωρίς τις οποίες ασφαλώς θα ήταν κενό και θα αγνοούσε τον εξωτερικό κόσμο. Οι απλές ιδέες είναι απαραίτητες, δεν εξαλείφονται ούτε μεταβάλλονται. Αν μέναμε όμως εκεί, θα αρκούμασταν σε ένα ντετερμινισμό και ο άνθρωπος θα ήταν ένα ον πολύ διαφορετικό από αυτό που γνωρίζουμε. Εκείνο λοιπόν που τον κάνει μοναδικό είναι η λειτουργία του πνεύματος. Αυτό εμφανίζεται στη διαμόρφωση των σύνθετων ιδεών που προέρχονται από τη σύγκριση, τη διάκριση και την αφαίρεση ως βασικών λειτουργιών του πνεύματος.⁶⁴

63. *Ibid.*, & 167, pp. 156-157.

64. Πρβλ. και Γ. Πλάγγεσης, *όπ. παρ.*, σσ. 108-109.

