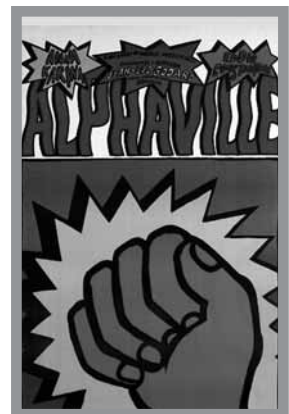


ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΧΑΜΕΝΟ ΧΡΟΝΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΥΣΣΩΙΚΟ ΚΑΝΟΝΑ ΤΗΣ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ!

ΓΙΩΡΓΟΣ ΣΑΓΚΡΙΩΤΗΣ



Ο Ρουσσώ είναι από τους λίγους συγγραφείς που είναι σχεδόν αδύνατο να μιλήσει κανείς για το έργο τους, χωρίς να μιλήσει για το πρόσωπό τους. Το αγαπημένο θέμα για τον συγγραφέα των *Εξομολογήσεων*, των *Ονειροπολήσεων*, των *Διαλόγων* του Ζαν-Ζακ με τον Ρουσσώ είναι, ως γνωστό, συνήθως αυτός ο ίδιος. Ωστόσο, τα βήματα του δημιουργού δεν καθιστούν τα μονοπάτια του κειμένου πιο βατά. Το αντίθετο, μάλιστα. Και ο λόγος είναι ότι τα ίχνη του προσώπου σηματοδοτούν μάλλον την απουσία του. Τότε, όμως, γιατί να βρίσκονται εκεί;

Ας πάρουμε για παράδειγμα το *Κοινωνικό Συμβόλαιο*, ένα έργο όπου το πρώτο πρόσωπο χρησιμοποιείται ελάχιστα. Παρ' όλα αυτά, στην πρώτη κιόλας σελίδα του βιβλίου, εν είδει δικαιολόγησης της συγγραφής του, ο Ρουσσώ εστιάζει για άλλη μια φορά στον εαυτό του: «Μπορεί να με ρωτήσετε μήπως γράφοντας περί πολιτικής είμαι τάχα ηγεμόνας ή νομοθέτης. Απαντώ, όχι». Ως εδώ, τα πράγματα εξελίσσονται φυσιολογικά. Ο άνθρωπος που ενέπνευσε σε τέτοιο βαθμό τις ευρωπαϊκές επαναστάσεις δεν θα ήταν δυνατό να εκκωρεί δικαίωμα πολιτικού λόγου και κρίσης μόνο στους κατόχους της εξουσίας. Όμως, η πραγματική σκοπιμότητα της δήλωσης δεν είναι αυτή που περιμένουμε. Ο Ρουσσώ δεν ισχυρίζεται ότι γράφει *μολονότι* δεν

Ο Γιώργος Σαγκριώτης κάνει μεταδιδακτορική έρευνα στην πολιτική φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Φραγκφούρτης.

κατέχει θέση εξουσίας, αλλά *ακριβώς για αυτό*. «Απαντώ όξι», μας λέει, «και γι' αυτό γράφω περί πολιτικής. Αν ήμουν ηγεμόνας ή νομοθέτης, δεν θα έχανα το χρόνο μου να λέω τι πρέπει να γίνει· θα το έπραττα ή θα σιωπούσα». ² Το διασημότερο έργο του Ρουσσώ και ένα από τα σπουδαιότερα πολιτικοθεωρητικά κείμενα όλων των εποχών είναι, κατά τον ίδιο τον συγγραφέα, καρπός χαμένου χρόνου, σχεδόν περιττό. Δεν θα αργήσουμε να ξανασυναντήσουμε αυτή την απώλεια.

Την ίδια χρονιά με το *Κοινωνικό Συμβόλαιο*, ο Ρουσσώ δημοσιεύει το μεγάλο παιδαγωγικό του έργο, τον *Αιμίλιο*, με σκοπό, μεταξύ άλλων, να εναντιωθεί στα εκπαιδευτικά ήθη της εποχής, που θέλουν την παιδεία μια διαδικασία ταχείας και ενίοτε βίαιης εξόδου από την άγνοια και την παιδικότητα. Ο Ρουσσώ, όμως, που είχε υμνήσει τη φυσική κατάσταση στον *Λόγο περί ανισότητας* και είχε καταγγείλει τη χειραγώγηση του αδαούς λαού από τους εκπροσώπους του υποκριτικού πολιτισμού στον *Λόγο περί των επιστημών και των τεχνών*, ζητά από τον παιδαγωγό να αναγνωρίσει την ιδιαιτερότητα και τα δικαιώματα της παιδικής ηλικίας, να αντιμετωπίσει το παιδί ως παιδί, ³ να μη βιαστεί να το επιβαρύνει με απαιτήσεις που αντιστοιχούν σε ενήλικες και να το προστατεύσει από τις διαστρεβλώσεις του πολιτισμού, φτάνοντας μάλιστα στο σημείο να παρατείνει την ανωριμότητα, να καθυστερήσει, όσο αυτό είναι δυνατόν, τη φάση της διανοητικής ενηλικίωσης. «Να τολμήσω εδώ να εκθέσω», αναρωτιέται, «τον μεγαλύτερο, τον σπουδαιότερο, τον ωφελιμότερο κανόνα της εκπαίδευσης; Δεν είναι να κερδίζουμε χρόνο, αλλά να χάνουμε». ⁴ Σε αντίθεση με ό,τι είθισται να λέγεται κατά τα άλλα, εδώ, στο πεδίο της αγωγής, είναι καλό να μην κάνεις σήμερα ό,τι μπορείς να αναβάλεις για αύριο. ⁵

Προς τι, θα ρωτούσαμε, αυτή η σπατάλη χρόνου; Ο Ρουσσώ διαθέτει περισσότερες από μία εξηγήσεις. Η πρώτη και σημαντικότερη έχει να κάνει με την αξία της παιδικότητας ως τέτοιας. Μην έχοντας αναπτυχθεί ακόμη ηθικά και διανοητικά, το παιδί μοιάζει με εκείνους τους ανθρώπους της φυσικής κατάστασης, που δίχως να έχουν δοκιμάσει τον καρπό από το δέντρο της γνώσης, μπορούν ακόμη να απολαμβάνουν μια αμεσότητα, που έπειτα από την πώση είναι πλέον αδύνατη. Η εν λόγω απουσία ηθικής, και άρα και ανηθικότητας, μπορεί να νοηθεί, σύμφωνα με τον Ρουσσώ, μόνο σε ένα πλαίσιο ριζικής ανεξαρτησίας των ανθρώπων μεταξύ τους, άρα σε ένα πλαίσιο απόλυτης αυτοαναφοράς, όπου η σωματική και ψυχική ακεραιότητα δεν απαιτεί τον πραγματικό ή νοερό συσχετισμό με άλλους ανθρώπους. Χωρίς να χρειάζεται να πραγματοποιήσει κάποια έξοδο από τον εαυτό του, ο φυσικός άνθρωπος είναι μέσα στην ηλιθιότητά του ελεύθερος. ⁶ Την ίδια διδασκαλία συναντάμε και στον *Αιμίλιο*: «Ο μόνος που πράττει σύμφωνα με τη θέλησή του είναι εκείνος που δεν έχει ανάγκη γι' αυτό να προσθέσει τα χέρια κάποιου άλλου

στην άκρη των δικών του: επομένως, το κυριότερο απ' όλα τα αγαθά δεν είναι η εξουσία αλλά η ελευθερία». ⁷ Όπως και στον *Λόγο περί ανισότητας*, η ελευθερία εννοείται εδώ ως ανεξαρτησία και κατά συνέπεια ως αυτάρκεια. Ελεύθερος είναι εκείνος που δεν επιθυμεί περισσότερα απ' όσα μπορεί με τις δυνάμεις του να επιτύχει και άρα εκείνος στον οποίο ανάγκες και ικανότητες βρίσκονται μεταξύ τους σε ισοζύγιο. ⁸

Σύντομα, ωστόσο, ο Ρουσσώ διευκρινίζει ότι δεν είναι αυτή η περίπτωση του παιδιού. Γεννημένο με μια σειρά από ανάγκες, τις οποίες δεν μπορεί να καλύψει από μόνο του, είναι εξαρτημένο από την παροχή εξωτερικής βοήθειας. Έτσι, ο Ρουσσώ θα ισχυριστεί τώρα ότι «τα παιδιά δεν απολαμβάνουν, ακόμη και στην κατάσταση της φύσης, παρά μιαν ατελή ελευθερία», η οποία απροσδόκητα χαρακτηρίζεται τώρα ως «όμοια με εκείνη που απολαμβάνουν οι άνθρωποι στην οργανωμένη κοινωνία». ⁹ Το ιδεώδες της παιδικότητας, στο οποίο φαινόταν ότι πρέπει να προσαρμοστεί η παιδαγωγική στρατηγική, είναι το ίδιο προϊόν της αγωγής, ενώ η φύση που αποτελεί το πρότυπο για την τεχνητή ανθρώπινη εκπαίδευση χρειάζεται αυτή την εκπαίδευση, την αφοσίωση των γονέων, ως συμπλήρωμα για την αδυναμία της παιδικής ηλικίας. ¹⁰ Η αγωγή είναι η τεχνητή αναπλήρωση της φυσικής ακεραιότητας, την οποία βεβαίως προδίδει, υπηρετώντας την μέσω αναπλήρωσης. Οι αντιφάσεις αυτών των αναπληρώσεων παράγονται αναγκαστικά. ¹¹

Ο Ρουσσώ ξεκινά τον *Αιμίλιο* με την ιδέα της αδιάρρηκτης οικογενειακής ενότητας και αρμονίας, καθώς και με την ανένδοτη εντολή προς τους γονείς να μην αντικαθίστανται στους ρόλους τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο ίδιος ως ένας τέτοιος ιδεώδης αντικαταστάτης, ο παιδαγωγός του Αιμίλιου, για να καταλήξει στην υπόμνηση ότι η παρουσία του στον ρόλο αυτό είναι απλώς πλασματική, καθότι αισθάνεται ανίκανος να φέρει σε πέρας τις υποχρεώσεις που αναλογούν σε έναν παιδαγωγό στην πραγματικότητα: «Μην μπορώντας», γράφει, «να εκπληρώσω το πιο χρήσιμο λειτουργήμα, θα τολμήσω τουλάχιστον να δοκιμάσω το πιο εύκολο: κατά το παράδειγμα τόσων άλλων, δεν πρόκειται να γίνω παιδαγωγός αλλά γραφιάς. Και αντί να κάνω ό,τι πρέπει, θα προσπαθήσω να το πω». ¹² Αυτή η αποχή από την πράξη και η προσφυγή στο γράψιμο είναι, μάλλον, παράδοση από έναν συγγραφέα που καταναλώνει σελίδες επί σελίδων στο εν λόγω βιβλίο για να εξυμνήσει τη συνέπεια των λόγων προς την πράξη, να καταγγείλει την υποκατάσταση της δράσης απ' τα λόγια, ώσπου να εκφράσει τα αισθήματα ντροπής που του γεννά η γραφή ως ένα είδος θλιβερής και παιδαγωγικά απαγορευμένης αυτοϊκανοποίησης. ¹³ Από την άλλη, πρόκειται για επανάληψη της ίδιας εκείνης χειρονομίας με την οποία ξεκινά το *Κοινωνικό Συμβόλαιο*. Ο συγγραφέας που στερείται της δύναμης να εκπληρώσει όσα πιστεύει, τα αναπληρώνει με το

κείμενό του, ένα κείμενο αγωγής που καταδικάζει, όπως και η πολιτική του πραγματεία σε άλλο πλαίσιο, κάθε αναπλήρωση. Και όχι μόνο αυτό. Όπως το παιδί, που είναι ακόμη ελεύθερο από τις συμβάσεις των ενηλίκων, χρειάζεται λόγω αδυναμίας τον παιδαγωγό για να πραγματώσει την ελευθερία του – μια ελευθερία που κατά τα άλλα συνίσταται βέβαια στην ανεξαρτησία από παρόμοιες εξωτερικές βοήθειες–, έτσι και ο ίδιος ο απροκατάληπτος συγγραφέας Ρουσσώ χρειάζεται τη μυθοπλασία της παιδαγωγικής του δραστηριότητας για να αναπληρώσει τον χαμένο χρόνο από την απουσία παιδαγωγικής πράξης.

Και τι προτείνει, λοιπόν, στους πραγματικούς παιδαγωγούς; Χάστε το χρόνο σας! Μην βιάζεστε! Μην κάνετε τίποτε! Αυτό είναι το δίδαγμα της φυσικής παιδείας, που δικαίως φέρει τον τίτλο «αρνητική». Αλλά η αρνητική αγωγή δεν είναι αυτό που ονομάζεται «αντικειπαίδευση». Η παθητικότητα του παιδαγωγού που αποσκοπεί στην επιβράδυνση της ανάπτυξης των ενεργητικών, έλλογων και ηθικών ικανοτήτων, αποτελεί την πρώτη φάση ενός προγράμματος αναπλήρωσης του ελλείμματος που γεννήθηκε λόγω αναπλήρωσης. Αν ο παιδαγωγός καλείται να μην κάνει τίποτε, με αυτόν τον τρόπο προσδοκά ότι θα επιτύχει τα πάντα.¹⁴ Αν εμφανίζεται να εξυπηρετεί τις παιδικές επιθυμίες, κρυφά αιχμαλωτίζει τη βούληση του μαθητή, και την ώρα που ο τελευταίος θεωρεί ότι διαφεντεύει την κατάσταση, δίχως να το γνωρίζει, υπακούει: «Χωρίς αμφιβολία, πρέπει να κάνει μόνο ό,τι επιθυμεί· αλλά δεν πρέπει να επιθυμεί παρά μόνο ό,τι εσείς θέλετε να κάνει».¹⁵ Εδώ τα πράγματα έχουν αλλάξει. Ο παιδαγωγός δεν συμπληρώνει μόνο τη δύναμη του παιδιού για να ανταποκριθεί στη φυσική του βούληση, αλλά καθώς το κάνει, διαμορφώνει ο ίδιος τη βούληση αυτή, προσποιούμενος ότι συνεπικουρεί τη φύση με τις δυνάμεις του. Η φυσική ελευθερία είναι το τεχνητό προϊόν της στέρησής της, και επομένως η αναγνώρισή της εξαντλείται στην «επίφαση».¹⁶ Ο συγγραφέας της *Επιστολής στον Ντ' Αλαμπέρ περί θεαμάτων*, ο κατηγορος της υποκριτικής και της υποκρισίας προβαίνει στη σκηνοθεσία μιας πολύχρονης θεατρικής παράστασης με ηθοποιό τον εαυτό του,¹⁷ προκειμένου να διασώσει τον μαθητή του από τα δεινά της ηθοποιίας. Η αυταρχική πλευρά της φιλελεύθερης ρουσσωικής εκπαίδευσης είναι μόνο μία από τις αξιοσημείωτες διαστάσεις του ζητήματος.¹⁸ Διότι, αν η παιδαγωγική αυτή συνωμοσία είναι αναγκαίος όρος της φυσικής εκπαίδευσης,¹⁹ τότε θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι ο Αιμίλιος, σε αντίθεση με ό,τι διαβάζουμε ότι ισχύει για τον άνθρωπο εν γένει,²⁰ δεν γεννήθηκε ελεύθερος· θα γίνει τέτοιος, ταυτόσημος του εαυτού του, μόνο στο πέρας μιας διαδικασίας, όπου θα συμπληρώνεται όχι ως προς τη δύναμη αλλά προς την ίδια του τη βούληση. Τον είδαμε προηγουμένως να διατηρεί την ανεξαρτησία του χωρίς αυτάρκεια, η παροχή όμως της αυτάρκειας σημαίνει την άρση της ανεξαρτησίας. Καθώς ανε-

ξαρτησία και αυτάρκεια αλληλοσυμπληρώνονται, χωρίς να αλληλοκαλύπτονται, η ακεραιότητα την οποία τελικά θα αποκτήσει χάρη στην επιτηδευμένη αδράνεια του παιδαγωγού του δεν θα είναι πλέον εκείνη η άμεση ενότητα στην οποία συνίσταται η φυσική ελευθερία, αλλά η ενότητα αυτής της ελευθερίας με το παιδαγωγικό της συμπλήρωμα. Γι' αυτό και ο παιδαγωγός ουδέποτε μπορεί να εγκαταλείψει τη σκηνή. Είναι εκεί στις πιο κρίσιμες αποφάσεις της ωριμότητας του Αιμίλιου, ο οποίος δεν παύει να τον αναπολεί, όταν τον έχει πια αφήσει να ζήσει τη ζωή του μόνος του.²¹

Ακόμα, λοιπόν, και όταν δεν υπάρχει παιδαγωγός, αυτός θα πρέπει να εφευρεθεί. Διότι σε αυτό το παιχνίδι, όπου για την ενεργοποίηση της λανθάνουσας ελευθερίας του μαθητή χρειάζεται να παιχτεί ο ρόλος του παθητικού εκ μέρους του παιδαγωγού του – ο οποίος με αυτόν τον τρόπο ενεργεί, ώστε να επιμηκυνθεί όσο το δυνατόν η φάση της παιδικής παθητικότητας– ο Αιμίλιος δεν συναντά τον εαυτό του παρά μόνο στην ονειροφαντασία της συνεύρεσης με τον παιδαγωγό. Αυτός θα μπορούσε να είναι ένας επιπλέον λόγος για το ότι ο Ρουσσώ συγκρίνει την περίοδο της ενηλικίωσης με ένα διάστημα ύπνου.²² Σκοπός της αρνητικής αγωγής είναι να προφυλάξει από το ζύπνημα.²³

Το ζύπνημα, όμως, που αναστέλλεται από το φάντασμα του παιδαγωγού δεν είναι άλλο, σύμφωνα με τον Ρουσσώ, παρά η επικίνδυνη αφύπνιση της φαντασίας. Μέσω αυτής, ο άνθρωπος μεταφέρεται εκτός εαυτού και κινδυνεύει να απολέσει τόσο την ανεξαρτησία όσο και την αυτάρκειά του, καθώς προβάλλει το είδωλό του στα μάτια των άλλων.²⁴ Μέσω αυτής και πάλι μεταφέρεται εκτός παρόντος και κινδυνεύει να απολέσει τόσο το τώρα όσο και το μετά, καθώς προβάλλει το είδωλό του στον καθρέφτη της αιωνιότητας.²⁵ Έτσι, ο χρόνος που ηθελημένα χάθηκε από τον παιδαγωγό χάριν του ύπνου δεν ήταν καθαρή απώλεια. «Θυσίασε», συμβουλεύει ο Ρουσσώ τον αναγνώστη, «[...] χρόνο, που θα τον ξανακερδίσεις διπλά, σε πιο προχωρημένη ηλικία».²⁶ Διπλό θα είναι το κέρδος της επένδυσης, διότι όχι μόνο σημαίνει τη συσσώρευση δυνάμεων που στη συνέχεια θα αναπτυχθούν ταχύτερα, αλλά και γιατί πρόκειται για μια επένδυση στη μη επένδυση, μια προ-οικονομία της κατάστασης μετά την οικονομία. Ο χαμένος χρόνος της αρνητικής εκπαίδευσης είναι, με αυτή την έννοια, το κεφάλαιο που τοκίζεται ως εκμηδένιση του οικονομικού χρόνου, η εκ των υστέρων αποκατάσταση της πρότερης μακάριος στατικότητας της φυσικής κατάστασης.

Το κενό, ωστόσο, που παράγεται μέσω συμπλήρωσης είναι κάτι παρά πάνω από κενό, άρα λιγότερο από τον εαυτό του και χρήζει συμπλήρωσης. Η φύση που αποκαθίσταται δεν μπορεί να συντηρηθεί παρά μόνο τεχνητά. Όπως ακριβώς και ο νομοθέτης του *Κοινωνικού Συμβο-*

λαίου, έτσι και ο παιδαγωγός δεν είναι μόνο ένας «σπάνιος άνθρωπος»,²⁷ αλλά σχεδόν θεός, καθώς κι αυτός «παρακινεί χωρίς βία», «πείθει χωρίς να πειθαναγκάζει»,²⁸ διότι σκοπός του είναι να χορηγήσει στον παραλήπτη της διδασκαλίας του μια νέα φύση, όπου η ατομικότητά του θα εντάσσεται στο όλο.²⁹ Σε πείσμα της διχοτομίας μεταξύ φυσικής και πολιτικής εκπαίδευσης με την οποία αρχίζει ο *Αιμίλιος*, η αναζήτηση του φυσικού ανθρώπου καταλήγει στην εύρεση του πολίτη.³⁰ Η πολιτική του εκπαιδευτικού δόλου προκαταβάλλει τον πολιτικό χαρακτήρα του προϊόντος της. Διότι αν ο παιδαγωγός χρειάστηκε να στήσει όλο εκείνο το θεατρικό σκηνικό της ελευθερίας, προκειμένου να οδηγήσει τον μαθητή του στον δρόμο που ο ίδιος επέλεξε, αυτό σημαίνει ότι ο τελευταίος βρισκόταν σε παρόμοια θέση με ένα λαό, η βούληση του οποίου υπάρχει αλλά νοσεί, καθώς ο ίδιος «θέλει πάντα το καλό, αλλά από μόνος του δεν μπορεί πάντα να το διακρίνει».³¹ Είδαμε, πριν, τον παιδαγωγό ως κηπουρό που αφήνει τον βλαστό της αθωότητας να ανθίσει.³² Τώρα, και για τον ίδιο λόγο, τον βλέπουμε σε ένα ρόλο διαφορετικό. Είναι ο θεραπευτής που επενδύει τον χρόνο του στη μελέτη της ασθένειας, προκειμένου να την εξαφανίσει. Διαβάζω από τον *Αιμίλιο*: «Ο σοφός γιατρός δεν δίνει απερίσκεπτα συνταγές με την πρώτη ματιά αλλά μελετά πρώτα την κρίση του αρρώστου, πριν αποφασίσει τι να του δώσει. Ξεκινά αργά τη θεραπεία, αλλά τον γιατρεύει, ενώ ο βιαστικός γιατρός τον σκοτώνει».³³

Λίγες μόλις σελίδες πριν, διαβάζαμε ότι η υπομονή δεν είναι αρετή των γιατρών, αλλά των ασθενών που οφείλουν να αντέχουν την οδύνη και να αποφεύγουν οποιαδήποτε θεραπευτική βοήθεια. «Ζήσε σύμφωνα με τη φύση. Να είσαι υπομονετικός και διώξε τους γιατρούς».³⁴ Πώς συμβιβάζονται ανάμεσά τους αυτές οι δύο αντίθετες εκδοχές της χρονικής παράτασης με την οποία είναι συνυφασμένη η αρνητική εκπαίδευση; Ο ίδιος Ρουσσώ που απορρίπτει μετά βδελυγμίας τα φαρμακευτικά συμπληρώματα, έρχεται να προτείνει την αγωγή ως φαρμακευτικό συμπλήρωμα. Είναι όμως υποχρεωμένος να το κάνει. Διότι η ίδια εκείνη οικονομία που καταγγέλλει τα υποκατάστατα στο όνομα της ακεραιότητας, τα καθιστά αναγκαία για την επίτευξή της. Και με αυτόν τον τρόπο παράγει διαρκώς το έλλειμμα που ήρθε να καλύψει, δημιουργώντας την ανάγκη νέου πλεονάσματος. Βυθιζόμενη ολοένα στην παθητικότητα, αναπαράγει την απαίτηση του ενεργητικού. Γίνεται αρνητική και έτσι χρειάζεται μόνιμως να προσφεύγει σε θετικότητες. Είναι στο πλαίσιο αυτής της οικονομίας που ο Ρουσσώ δεν μπορεί παρά να μεταφράζει δεοντολογικά την ανεξαρτησία σε αυτάρκεια, τη φυσική αθωότητα σε εκπαιδευτικά τεχνάσματα, την άμεση ολότητα σε έμμεση ολοκλήρωση, και ακόμη την προστασία από την τυραννία σε τυραννική προστασία, τη στερητική αγωγή σε αγωγή μέσω στερήσεων, όπως αυτές στις οποίες επιβάλλεται ο *Αιμίλιος* από τον δαιμόνιο παιδαγωγό του.

Με τη μετάφραση αυτή αλλάζει, προφανώς, το νόημα του «αρνητικού» στην έννοια της αρνητικής αγωγής. Όμως, ο Ρουσσώ δεν χρειάζεται να μετακινηθεί από την αρχική του τοποθέτηση. «Θα το επαναλαμβάνω αδιάκοπα», μας υπενθυμίζει, «να αναβάλλετε, αν γίνεται, μια καλή εκπαίδευση, μήπως και δώσετε μια κακή».³⁵ Τώρα, όμως, μπορούμε να διαβάσουμε το νόημα αυτής της αναβολής καλύτερα. Εκείνο το οποίο καθιστούσε προτιμότερη την αποχή από την ενεργητική παρέμβαση ήταν ανέκαθεν ο φόβος του κακού. Προς αποφυγήν του και μόνο ο παιδαγωγός κλήθηκε να εμπιστευθεί τη φυσική αθωότητα. Η ίδια η επίκλησή της, όμως, παύει ακριβώς για αυτό να είναι αθώα. «Σε αυτή τη γη», συνεχίζει ο Ρουσσώ, «που η φύση της θα αποτελούσε τον πρώτο παράδεισο του ανθρώπου, να αποφύγετε να ασκήσετε το επάγγελμα του δαίμονα, θέλοντας να δώσετε στην αθωότητα τη γνώση του Καλού και του Κακού».³⁶ Μόνο που η πρόσβαση στο είδωλο αυτού του παραδείσου δεν είναι εφικτή παρά εκ του πονηρού, καθώς προϋποθέτει το καλό και το κακό προς το οποίο αντιτίθεται, ακριβώς διότι αντιτίθεται. Ο ίδιος ο καλός Θεός γεννιέται μετά από το προπατορικό αμάρτημα. Πονηρά, επομένως, θα πρέπει να διαβαστεί και εκείνη η πρώτη φράση του *Αιμίλιου*. Ο εκφυλισμός των πραγμάτων στα χέρια του ανθρώπου είναι ήδη παρών, την ώρα που αυτά βγαίνουν από τα χέρια του δημιουργού του κόσμου. Το δέντρο του καλού και του κακού έχει φυτρώσει στο έδαφος του Παραδείσου με τη μορφή της αντίθεσης ανάμεσα σε αυτό και τον υπόλοιπο Παράδεισο. Ως άρχων της αντίθεσης αυτής, ο Θεός αποκτά τότε γνωστικιστικές διαστάσεις. Είναι καλός ως πολέμιος του πολεμίου του, και γίνεται κακός. Ναι μεν δίνει στον κόσμο την καλή μορφή του, την ίδια όμως στιγμή κάθε απόδοση μορφής και κάθε μόρφωση στιγματίζεται ως παραμόρφωση.

Ο άνθρωπος είναι ο κληρονόμος αυτής της αντίφασης. Από τη μια κάθε του επέμβαση στη φύση, με άλλα λόγια κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα σημαίνει στρέβλωση της θεϊκής μορφής του κόσμου. Με τα λόγια του Ρουσσώ, «αναστατώνει τα πάντα, παραμορφώνει τα πάντα».³⁷ Από την άλλη, επειδή η ίδια η φύση ως θεϊκή έχει μορφή, είναι εκ των προτέρων στρεβλωμένη και χρειάζεται να αναμορφωθεί. Η πτώση του ανθρώπου συνίσταται στην επιθυμία του να συμμορφώσει τα πάντα στα δικά του μέτρα. Ωστόσο, αν δεν το έκανε αυτό, τότε, όπως διαβάζουμε λίγο πιο κάτω στον *Αιμίλιο*, «όλα θα πήγαιναν ακόμη πιο στραβά [...] Στην κατάσταση που βρίσκονται πια τα πράγματα, ένας άνθρωπος αφημένος στον εαυτό του, από τη στιγμή της γέννησής του, ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους, θα ήταν ο πιο παραμορφωμένος. Οι προκαταλήψεις, η αυθεντία, η αναγκαιότητα, το παράδειγμα, όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, που μέσα τους είμαστε καταποντισμένοι, θα έπνιγαν τη φύση μέσα του και δεν θα έβαζαν τίποτε στη θέση του».³⁸ Στην υποκατάσταση αυτής της φύσης, στην

συμπλήρωση του τίποτε είναι αφιερωμένη η αρνητική δια-
παιδαγωγή. Αρχικά ονομάστηκε αρνητική λόγω της άρ-
νησής της να στρεβλώσει τη φυσική αρτιότητα, έπειτα εξαι-
τίας της οικονομίας που επένδυε στην ίδια την άρση της,
και τώρα εμφανίζεται αρνητική διότι αρνείται ό,τι αρνείται
το απολύτως θετικό πρότυπο. Η προσταγή της χρονικής
σπατάλης λαμβάνει έτσι μία πολεμική απόχρωση: «Να βιά-
ζεστε να δράσετε μόνο όταν θέλετε να εμποδίσετε τους
άλλους να δράσουν».³⁹

Ζώντας σε μια κοινωνία, όπου η κυριαρχία της αυθαί-
ρετης γνώμης αναστέλλει κάθε αυτονομία στο όνομα της
ελευθερίας του ιδιώτη, ο Ρουσσώ αναγκάζεται να περι-
φράξει τον χώρο της ανάπτυξης του μαθητή του. Η ωρί-
μαση της φύσης μέσα του δεν είναι δυνατή παρά μέσω της
πάταξης της δεύτερης φύσης στην οποία έχει μετατρέψει
τη ζωή ο μηχανισμός της κοινωνίας. Κάθε επαφή με τον
έξω κόσμο απειλεί τον Αιμίλιο με μια μοιραία έξοδο από
τον εαυτό του, που θα σημάνει το οριστικό τέλος των ελ-
πίδων να γίνει πραγματικά ελεύθερος. Αμυνόμενη έναντι
αυτών των επικίνδυνων σχέσεων, η ίδια η αγωγή προ-
σλαμβάνει σχεσιακό χαρακτήρα. Και αυτό δεν θίγει μόνο
τα μέσα και τη διαδικασία, αλλά και τον ίδιο τον στόχο της.
Η αρνητική σχέση με τον κόσμο που περιβάλλει τον πει-
ραματικό θάλαμο της εκπαίδευσης αφήνει τα σημάδια της
στο προϊόν του πειράματος, εμφυτεύοντας τον περιορι-
σμό στον πυρήνα της ίδιας της ελευθερίας. Η αυτονομία
που θα επιτευχθεί θα είναι ως εκ τούτου ετεροκαθορι-
σμένη από τα όρια που έθεσε στον ετεροκαθορισμό της.
Ούτε ο χώρος ούτε ο χρόνος που χάθηκε πρόκειται να
ζανακερδηθεί ποτέ.

Κι όμως, ο ίδιος ο Ρουσσώ το γνώριζε εξαρχής. Μας
είχε, άλλωστε, προειδοποιήσει ότι η άσκηση της τέχνης
του παιδαγωγού είναι σε τελική ανάλυση αδύνατη. Ο ίδιος
ο Αιμίλιος δεν ήταν παρά ένα πλάσμα της φαντασίας του,
το φυσικό συμπλήρωμα της τέχνης που ο παιδαγωγός
οφείλει να κατέχει προτού εμπλακεί.⁴⁰ «Θυμηθείτε», μας
λέει, «ότι, πριν τολμήσουμε να αναλάβουμε να διαπλά-
σουμε έναν άνθρωπο, πρέπει εμείς οι ίδιοι να έχουμε γίνει
άνθρωποι»,⁴¹ και λίγο πιο κάτω: «Διαρκώς θα επαναλαμ-
βάνω ότι για να μπορεί να επιβάλλεσαι σε ένα παιδί, θα
πρέπει να επιβάλλεσαι στον εαυτό σου».⁴² Κύριος του εαυ-
τού του είναι, όμως, μόνο όποιος είναι «περισσότερο από
άνθρωπος»,⁴³ ώστε να διαπλάθει τον Αιμίλιο μέσα του. Και
υπό τη σκοπιά αυτή, η αγωγή θα μπορούσε να είναι και για
έναν ακόμη λόγο αρνητική. Αν η ιστορία της εκπαίδευσης
του μαθητή ήταν ένα φιλμ, τότε το αρνητικό αυτού του
φιλμ θα ήταν η εκπαίδευση του ίδιου του εκπαιδευτή, του
Ρουσσώ που διαβάζει την καρδιά του Ζαν-Ζακ.⁴⁴

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Το παρόν κείμενο γράφτηκε στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής
έρευνας που διεξάγω στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης με

τίτλο: «Η νεότερη πολιτική της μάθησης: Ελευθερία και αυθε-
ντία στην εκπαίδευση», που χρηματοδοτείται από τη Γενική
Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας στο πλαίσιο της δράσης:
«Ενίσχυση μεταδιδακτόρων ερευνητών/ριών» του Επιχειρησια-
κού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση». Αποτε-
λεί επεξεργασία ομότιτλης εισήγησης στην επιστημονική διημε-
ρίδα, με θέμα «Ο J.-J. Rousseau και η εποχή μας. 300 χρόνια από
τη γέννησή του (1712-2012)», που διοργάνωσαν το Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανε-
πιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θρά-
κης» (10-11 Νοεμβρίου 2012).

- 2 Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο ή Αρχές πολιτικού
δικαίου*, μτφρ. Βασιλική Γρηγοροπούλου / Αλβέρτος Σταϊνχά-
ουερ, επιμ.-εισ.-σημ.-επιμ. Βασιλική Γρηγοροπούλου, Πόλις,
Αθήνα 2004, σ. 47.
- 3 Για την επέκταση της έννοιας της αναγνώρισης, από το ολοκλη-
ρωμένο ηθικό πρόσωπο στο παιδί, βλ. Dieter Sturma, *Jean-
Jacques Rousseau*, Beck, Μόναχο 2001, σ. 123 κ. εξ.
- 4 Jean-Jacques Rousseau, *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, μτφρ. Πολυτίμη
Γκέκα, επιμ. Γιάννης Σπανός, Πλέθρον, Αθήνα 2006, τόμ. 1, σ.
111-112.
- 5 Πρβλ. *Αυτ.*, σ. 113.
- 6 Βλ. Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, *Πραγματεία περί της καταγωγής και των θε-
μελιών της ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους*, μτφρ. Μέλπω
Αλεξίου-Καναγκίνη / Κώστας Σκοροδύλης, Σύγχρονη Εποχή,
Αθήνα 2006, σ. 88, και Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ. 72.
- 7 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ. 98-99.
- 8 Βλ. Ρουσσώ, *Πραγματεία*, ό.π., σ. 89· Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ.
93-94.
- 9 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ. 100.
- 10 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ. 99.
- 11 Πρβλ. Ζακ Ντερριντά, *Περί Γραμματολογίας*, μτφρ. Κωστής Πα-
παγιώργης, Γνώση, Αθήνα 1990, σ. 307 κ. εξ.
- 12 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, ό.π., σ. 56.
- 13 *Αυτ.*, σ. 146.
- 14 *Αυτ.*, σ. 149.
- 15 *Αυτ.*, σ. 150.
- 16 *Αυτ.*
- 17 Πρβλ. Dianne Berrett Brown, «The Constraints of Liberty at the
Scene of Instruction», στο Christie McDonald / Stanley Hoffmann
(επιμ.), *Rousseau and Freedom*, Cambridge University Press, Κέμ-
μπριτζ 2010, σ. 163.
- 18 Βλ. π.χ. David Gauthier, *Rousseau: The Sentiment of Existence*,
Cambridge University Press, Κέμπριτζ 2006, σ. 41: «Η εργασία
του παιδαγωγού είναι μια άσκηση στον καθολικό έλεγχο».
- 19 Όπως διαπίστωσε ο Starobinski, ο Ρουσσώ χρησιμοποιεί τις ίδιες
σχεδόν εκφράσεις για να περιγράψει την επιτήρηση του Αιμίλιου
από τον παιδαγωγό και του ίδιου από τους προσωπικούς
εχθρούς του. Βλ. Jean-Jacques Rousseau, *Oeuvres Complètes*,
Gallimard, Παρίσι 1964, τόμ. 1, σ. 706 και 710. Πρβλ. Jean
Starobinski, *Transparency and Obstruction*, The University of
Chicago Press, Σικάγο 1998, σ. 217.
- 20 Βλ. Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, ό.π., σ. 48.
- 21 Στις τελευταίες γραμμές του Αιμίλιου, ο μαθητής αποχαιρετά τον
δάσκαλό του, εκλιπαρώντας τον για τη διαιώνιση της σχέσης:
«Όμως να παραμείνετε δάσκαλος των νέων δασκάλων. Να μας
συμβουλευέτε, να μας καθοδηγείτε, θα είμαστε υπάκουοι. Όσο
ζω, θα σας έχω ανάγκη. Σας έχω περισσότερη ανάγκη τώρα από
ποτέ, τώρα που η αποστολή μου ως άντρα αρχίζει» (Rousseau,
Αιμίλιος, τόμ. 2, σ. 393). Στη δε ανολοκλήρωτη συνέχεια του βι-
βλίου *Emile et Sophie, ou les Solitaires*, ο Αιμίλιος αναπολεί,

ύστερα από αλληπάλληλες ματαιώσεις, την ευτυχία και την ελευθερία που απολάμβανε με τον παιδαγωγό του. Βλ. Rousseau, *Œuvres Complètes*, ό.π., τόμ. 4, σ. 881. Για μια σχετική συζήτηση, βλ. Berrett Brown, «The Constraints of Liberty», ό.π., σ. 168 κ. εξ.

- 22 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 131.
- 23 Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 2, σ. 166: «Όπως ένας υπνοβάτης, περιπλανώμενος κατά τον ύπνο του, βαδίζει στην άκρη ενός βάρθρου, μέσα στο οποίο θα έπεφτε αν ξαφνικά ξυπνούσε, έτσι και ο Αιμίλιός μου, μέσα στον ύπνο της άγνοιάς του διαφεύγει κινδύνους που ούτε καν υποπτεύεται. Αν τον ξυπνήσω αιφνιδιαστικά, χάθηκε».
- 24 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 94. Πρβλ. Rousseau, *Πραγματεία*, ό.π., σ. 120.
- 25 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 92.
- 26 *Αυτ.*, σ. 113.
- 27 *Αυτ.*, σ. 55. Πρβλ. την αντίστοιχη έκφραση στο Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, ό.π., σ. 93. Η συγγένεια του παιδαγωγού με τον νομοθέτη έγκειται μεταξύ άλλων στο γεγονός ότι καλούνται να διαρρήξουν έναν φαύλο κύκλο, όπου το αποτέλεσμα οφείλει να προηγείται τις αιτίες. Βλ. Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, ό.π., σ. 95: «[...] το αποτέλεσμα θα έπρεπε να γίνει αιτία», και Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 55: «Πώς γίνεται ένα παιδί να ανατραφεί καλά από κάποιον που ο ίδιος δεν ανατράφηκε καλά;».
- 28 Βλ. Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, ό.π., σ. 95.
- 29 *Αυτ.*, σ. 92.
- 30 Την άποψη ότι η «δικοτομία υπερβαίνεται» υποστηρίζει και ο Frederick Neuhouser, αν και για διαφορετικούς λόγους. Βλ. Fred-

erick Neuhouser, *Rousseau's Theodicy of Self-Love: Evil, Rationality and the Drive for Recognition*, Oxford University Press, Οξφόρδη 2008, σ. 34 κ. εξ. Πρβλ. επίσης, Nicholas Dent, *Rousseau*, Routledge, Λονδίνο 2005, σ. 84 κ. εξ.

- 31 Βλ. Ρουσσώ, *Το κοινωνικό συμβόλαιο*, ό.π., σ. 90.
- 32 Βλ. Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 38.
- 33 *Αυτ.*, σ. 113.
- 34 *Αυτ.*, σ. 96.
- 35 *Αυτ.*, σ. 116.
- 36 *Αυτ.*
- 37 *Αυτ.*, σ. 37.
- 38 *Αυτ.*
- 39 *Αυτ.*, σ. 116.
- 40 Η απάντηση του Ρουσσώ σε αυτή την κατηγορία (Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 2, σ. 159) δεν θίγει τη σημασία της στο παρόν πλαίσιο. Το ζήτημα δεν είναι ότι ο Αιμίλιος είναι αφύσικος, αλλά ότι η φυσικότητά του είναι δυνατή μόνο ως προϊόν της φαντασίας.
- 41 Rousseau, *Αιμίλιος*, τόμ. 1, σ. 114.
- 42 *Αυτ.*, σ. 117.
- 43 *Αυτ.*, σ. 55.
- 44 Στη *Νέα Ελοΐζα*, η ολοκλήρωση της αγωγής του αδύναμου Saint-Preux από τον σοφό Wolmar, καθ' όλα αντίστοιχη ως προς τις μεθόδους της με εκείνη που λαμβάνει ο Αιμίλιος, σημαίνει την ανάληψη των καθηκόντων του εκπαιδευτή εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με την Judith Shklar (*Men and Citizens: A Study of Rousseau's Social Theory*, Cambridge University Press, Κέμπριτζ 1969, σ. 134), ο Ρουσσώ ταυτιζόταν με αυτόν τον δεύτερο.

εκδόσεις νήσος



Περικλής Γ. Παπανδρέου

Παιδιά της μετανάστευσης
στην Αθήνα

Η πολιτική του ανήκειν
και οι σκοτεινές πλευρές
της προσαρμογής



Πρωτότυπος 25
νήσος

Κεντρική διάθεση: Σαρρή 14, 10553 Αθήνα
Βιβλιοπωλείο: Πεσμαζόγλου 5 (Στόα του Βιβλίου)

Περικλής Γ. Παπανδρέου

Παιδιά της μετανάστευσης στην Αθήνα Η πολιτική του ανήκειν και οι σκοτεινές πλευρές της προσαρμογής

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γηγενείς και μετανάστες νέους που εγκαταστάθηκαν στο κέντρο της Αθήνας στη δεκαετία του 1990, προερχόμενοι κυρίως από χώρες των Βαλκανίων και την πρώην Σοβιετική Ένωση, για να θέσει μια σειρά από κρίσιμα ερωτήματα. Πώς αντιλαμβάνονται οι μετανάστες δεύτερης γενιάς τη θέση τους και τις προοπτικές τους στο νέο κοινωνικό πλαίσιο; Τι ρόλο παίζει η δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ένταξή τους; Κατά πόσο ενστερνίζονται και υπερασπίζονται την εθνοτική/εθνική τους ταυτότητα; Σε ποιους χώρους και με ποιες αφορμές εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ γηγενών νέων και των αλλοδαπών συνομηλίκων τους; Ποιος ο ρόλος των ακροδεξιών ομάδων στη διάχυση της «εθνοτικής» εκθρόνησης; Τα αντιμεταναστευτικά αισθήματα των γηγενών ωθούν πράγματι μια μερίδα μεταναστών νέων σε αποκλίνουσες συμπεριφορές; Ποια η συμμετοχή τους σε εγκλήματα βίας, στην παραβατικότητα κατά της ιδιοκτησίας και στη χρήση ναρκωτικών; Τι υποδεικνύει ως προς την εγκληματικότητα των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής η στάση της αστυνομίας και του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων;