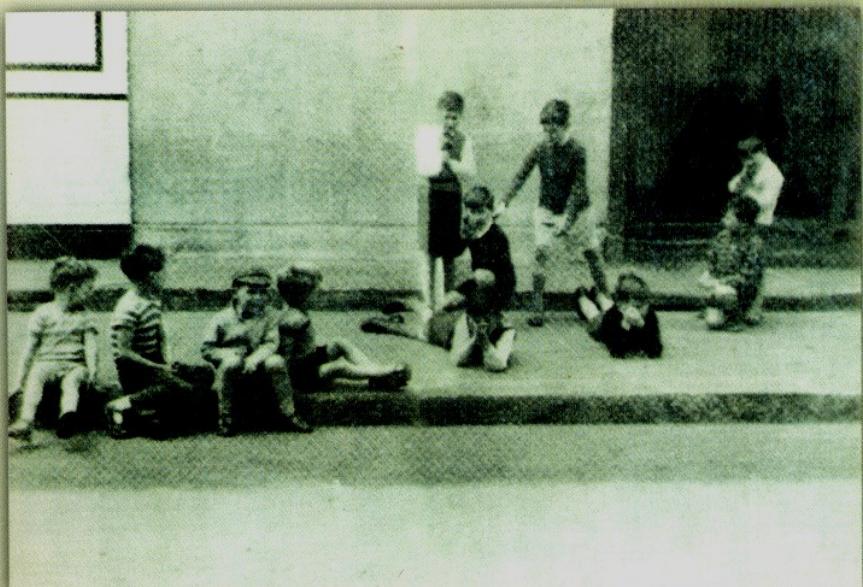


ΜΑΞ ΣΤΙΡΝΕΡ

**ΟΙ
ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ
ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΜΑΣ**



ΜΑΞ ΣΤΙΡΝΕΡ

**ΟΙ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΑΣ**

Μετάφραση
Άντα Γαρμπή

ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ: Das unwahre Prinzip
unserer Erziehung

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: Μαξ Στίρνερ

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Άντα Γαρμπή

ΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΣΙΑ: Α. Γ.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ: ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ
Βαλτετσίου 53
106 81 ΑΘΗΝΑ
τηλ. 38.02.040

ΧΡΟΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ: Δεκέμβριος 2000

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- | | |
|--|----|
| 1. Περί Παιδείας..... | 7 |
| 2. Οι Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας | 51 |
| 3. Οι Νόμοι του Σχολείου | 83 |

Σημείωμα της Ελληνικής Έκδοσης

Η παρούσα μετάφραση έγινε από το γερμανικό πρωτότυπο (εκδόσεις *Manufaktur Amtshof*) σε αντιπαραβολή με την γαλλική μετάφραση της *Marie-Klairot Zul* (εκδόσεις *Spartacus*) και την αγγλική του *Römpert X. Mημπ* (εκδόσεις *Ralf Myles, Colorado Springs*). Οι σημειώσεις πòν συνοδεύουν το κείμενο *Οι Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας* είναι των *Tζέημς Τζ. Μάρτιν* και προέρχονται από την αμερικάνικη έκδοση. Οι σημειώσεις με τα αρχικά Στμ (Σημείωση της μεταφράστριας) είναι της παρούσας ελληνικής έκδοσης.

ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Εισαγωγή της Γαλλικής Έκδοσης

Συχνά λέγεται ότι ο Μαξ Στίρνερ υπήρξε ο συγγραφέας ενός και μοναδικού βιβλίου και ότι *O Μοναδικός και το Δικό του*^{*} ήταν το μοναδικό βιβλίο αυτού του Μοναδικού.¹ Και δεν οφείλεται παρά στις ακατάπαυστες προσπάθειες και τις επίμονες έρευνες του Γερμανού αναρχικού ποιητή Τζων Χένρυ Μακέν, το ότι το όνομα και το έργο του Στίρνερ διασώθηκαν από την λήθη στα τέλη του περασμένου αιώνα. *O Μοναδικός και το Δικό του* πρωτοεκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 1844, επανεκδόθηκε το 1888 και το 1901, ενώ το 1893 ο γνωστός εκδότης Reklam συμπεριέλαβε το έργο αυτό στην σειρά του, γνωστή με το όνομα *Παγκόσμια Βιβλιοθήκη*. Το 1900, δύο μεταφράσεις, η μία του P. A. Ρεκλαίρ και η άλλη του X. Λασβίν, έκαναν γνωστό στο γαλλικό κοινό τον *Μοναδικό*, ενώ το 1945 η δεύτερη από αυτές τις μεταφράσεις έγινε αντικείμενο επανεκδόσεων.²

Ωστόσο, το έργο του Στίρνερ δεν περιορίζεται σε ένα και μοναδικό βιβλίο. Οπωσδήποτε, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις μεταφράσεις του έργων των Τζ. Μπ. Σέν

* Στην Ελληνική μετάφραση εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος (υπό έκδοση).

1. Z. E. Σπενλέ, *La pensée allemande de Luther à Nietzsche*.

2. Ένας ελβετικός εκδοτικός οίκος εξέδωσε μια νέα, εξαιρετική μετάφραση του *Μοναδικού*, την οποία οφείλουμε στον Πιέρ Γκαλισέρ (*L' Âge d' homme*, Λωζάνη, Νοέμβριος 1972).

και Άνταμ Σμιθ, όπως και του *Histoire de la Réaction*, στο οποίο οι παραθέσεις κειμένων ξεπερνούν το πρωτότυπο – όλα έργα μεταγενέστερα του *Μοναδικού*. Παρομοίως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την δημοσιογραφική δραστηριότητα του Στίρνερ, η οποία ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 1842 και τερματίσθηκε το 1845 με το *Réponse aux critiques*, το οποίο αποτελεί απόχο των ενστάσεων που προκάλεσε η εμφάνιση του *Μοναδικού*. Ο Τζων Μακέν,³ ο οποίος το 1898 είχε συγγράψει ένα εξαιρετικά ντοκουμενταρισμένο βιβλίο αφιερωμένο στην ζωή και το έργο του Στίρνερ, συγκέντρωσε με τον τίτλο *Écrits mineurs [Μικρά Κείμενα]* το σύνολο των άρθρων του Στίρνερ, τα οποία είχαν δημοσιευθεί σε εφημερίδες που είχαν τις στήλες τους ανοιχτές στην χεγκελιανή αριστερά: *Le Télégraphe*, *Die Rheinische Zeitung*,^{*} *La Gazette générale de Leipzig*, *La Revue mensuelle de Buhl*. Συνολικά 180 σελίδες στην πρώτη έκδοση του 1898 και 360 στην δεύτερη του 1914. Κάποια αποσπάσματα και μια ανάλυση – μερικών από αυτά τα άρθρα – μπορεί να βρει κανείς στο έργο του Ανρύ Αρβόν *Aux sources de l' existentialisme, Max Stirner* (Παρίσι 1954). Το 1968, ο Χ. Τζ. Χελμς εξέδωσε, στις εκδόσεις Carl Hanser, με τον τίτλο *Max Stirner, L' Unique et sa Propriété et autres écrits*, τα κυριότερα απο-

3. Τζων Χένρυ Μακέν, *Max Stirner, sein Leben und sein Werk* (1898) – *Max Stirners Kleinere Schriften* (1898 και 1914).

* Στην ίδρυθηκε από τον Καρλ Μαρξ και άλλους το 1842 στην Κολωνία, ενώ στις 31 Μαρτίου του 1843, η κρατική λογοκρισία απαγόρευσε την κυκλοφορία της. Η πολυφωνία της υπήρξε το στοιχείο που την κατέστησε σημείο αναφοράς στα μετέπειτα χρόνια.

σπάσματα του *Μοναδικού* και μερικά μικρά κείμενα, μεταξύ των οποίων και εκείνο που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μπροστούρας. Ευχαριστούμε τον Χ. Τζ. Χελμς γι' αυτήν την συμβολή του στην διάδοση των έργων του Στίρνερ. Λυπούμεθα όμως, επειδή έχει προσθέσει έναν πλήρη κακεντρέχειας και ειρωνείας επίλογο, στον οποίο λόγω έλλειψης κατανόησης αμφισβητεί τον Στίρνερ σε σημείο κακοπιστίας. Φαίνεται ότι ο κύριος Χελμς κληρονόμησε το έμμονο μίσος που κήρυσσε το δίδυμο Μαρξ-Ένγκελς ενάντια στο καταραμένο τρίδυμο Στίρνερ-Προυντόν-Μπακούνιν. Ο Στίρνερ φέρεται να ταυτίζει την εργατική τάξη με το λούμπεν προλεταριάτο και τους προλεταριοποιημένους μικροαστούς στους οποίους και ο ίδιος ανήκε. Ο Στίρνερ γίνεται απολογητής του αριβισμού, δικαιολογώντας εξ ίσου τόσο τον καπιταλισμό όσο και το έγκλημα. Είναι πρόγονος του αναρχισμού αλλά και του φασισμού. Ποιοί είναι οι μαθητές του Στίρνερ; Οι αναρχικοί Μακέν, Ρόκερ, Λάνταουερ, Μύζαμ, αλλά και ο Μουσολίνι και ο Ντήτριχ Έκαρτ, αυτός ο μέντορας του Χίτλερ! Και ο κύριος Χελμς, ενώ στερείται κριτικού πνεύματος, κατέχει τόσες γνώσεις ώστε να παραθέτει φύρδην-μίγδην όλους εκείνους που έχουν επηρεασθεί από τον Στίρνερ: Τουργκένιεφ, Ντοστογιέφσκι, Βέντεκιντ, Πλιβιέ, Μπραντέ, Σω, Ζιντ, Μπρετόν, Πικαμπιά κ.ά. Αυτόν τον διαβολάνθρωπο τον Στίρνερ, τον είχαν, επίσης, πάρει στα σοβαρά ο Μπ. Κρότσε, ο Χάιντεγκερ, ο Καμύ, ο Σαρτρ, όπως και ο Γκούρβιτς. Τι μικροαστοί! Τι στίρνερικοι! Αλλά σταματάμε εδώ με αυτές τις ανοησίες... οικτίροντας την

μοίρα του Στίρνερ, ο οποίος, ως θύμα τόσο του Μαρξ όσο και του Χελμς, μετά το δάγκωμα του λιονταριού δέχθηκε και την κλωτσιά του γαϊδάρου!

* * *

Το 1837, ιδρύθηκε στο Βερολίνο η *Λέσχη των Διδακτόρων* [*der Doktorklub*]. Μέλη της είχε νεαρούς με δημοκρατικό φρόνημα, εμπνεόμενους από έναν, κάπως θολό αναμφιβόλως, πολιτικό και κοινωνικό φιλελευθερισμό, που είχε όμως έρθει σε ρήξη με τον επίσημο χεγκελιανισμό. Αυτοί οι νέοι αποτελούσαν ό,τι συμβατικά ονομαζόταν χεγκελιανή αριστερά, ενώ οι ίδιοι αυτοαποκαλούντο *Νεαροί Χεγκελιανοί*. Λέσχη των Διδακτόρων; Όρος μάλλον πομπώδης, διότι πολλοί από αυτούς, ανάμεσά τους και ο νεαρός Μαρξ, δεν ήταν παρά φοιτητές. Ωστόσο, υπήρχαν επίσης έμπειροι διδάκτορες και καθηγητές, όπως ο Μπρούνο Μπάουερ, ο Ρούτενμπεργκ, ο Άρνολντ Ρούγκε. Τον Μάρτιο του 1842, μετά την καθαίρεση του Μπρούνο Μπάουερ, η Λέσχη υιοθέτησε μια ριζοσπαστικότερη θέση, μετονομαζόμενη σε *Κύκλο των Απελεύθερων* (*die Freien*). Ο νεαρός Ένγκελς σύχναζε σε αυτούς τους κύκλους, ενώ ο Στίρνερ δεν αποσίαζε ποτέ από αυτούς από τα τέλη του 1841. Οι Απελεύθεροι ήταν θορυβώδεις άνθρωποι, που αρέσκοντο σε αστεία, κάποτε αμφιβόλου γούστου, έτοιμοι να σκανδαλίσουν τους αστούς – τους φιλισταίους! – με τις λεκτικές υπερβολές τους. Όλα έδιναν την αίσθηση μιας μποέμικης ζωής, ενώ ο Στίρνερ, που μιλούσε ελάχιστα και

δεν εκτιμούσε την ατημελησία στους τρόπους και το ντύσιμο, πρέπει να βρέθηκε αρκετές φορές σε δύσκολη θέση... Από την 1η Ιανουαρίου του 1842, οι Νεαροί Χεγκελιανοί διέθεταν στην Κολωνία ένα νέο βήμα: την εφημερίδα *Die Rheinische Zeitung* [*Εφημερίδα του Ρήνου*] της οποίας αρχισυντάκτης ήταν ο Ρούτενμπεργκ και με την οποία συνεργάζοντο οι Απελεύθεροι. Είναι γνωστό ότι ο Μαρξ, τον Οκτώβριο του 1842, χρησιμοποιώντας δόλια μέσα, απέσπασε από τον φίλο του Ρούτενμπεργκ την θέση του αρχισυντάκτη της εφημερίδας, απαλλασσόμενος έτσι και από τα κείμενα των Νεαρών Χεγκελιανών.

Τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 1842, ο Στίρνερ είχε εκφράσει, με δύο μικρά του κείμενα στην *Le Télégraphe*, την αλληλεγγύη του προς τον αθεϊσμό των Νεαρών Χεγκελιανών, είχε επικροτήσει την ρήξη Επιστήμης και Πίστης, ενώ καταδίκαζε κάθε σχέση με την θρησκεία. Από τον Μάρτιο έως τον Οκτώβριο του 1842, ο Στίρνερ συνεργάζεται τακτικά με την *Die Rheinische Zeitung*, ανάμεσα δε στα 26 άρθρα που έστειλε, περιλαμβάνεται και το *Οι Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας*, που δημοσιεύθηκε τον Απρίλιο του 1842. Σύμφωνα με την γνώμη όλων των σχολιαστών του Στίρνερ, το άρθρο αυτό, τόσο από άποψη ιδεών όσο και μορφής, είναι το καλύτερο από τα μικρά κείμενά του. Την ίδια γνώμη είχε επίσης ο Τζων Μακέν, ο οποίος, τον Ιούλιο του 1911, εξέδωσε στην Λειψία, σε περιορισμένο αριθμό αντιτύπων (980), το κείμενο του Στίρνερ: έκδοση σχήματος 28x22, σε καλό χαρτί και με τυπωμένη την υπογραφή του Τζων Χένρυ

Μακέν σε κάθε φύλλο. Μια γαλλική, αποσπασματική μετάφραση κυκλοφόρησε την δεκαετία του '20, χάρη στον E. Αρμάν, ενώ μερικά αποσπάσματα περιέχονται στο προαναφερθέν έργο του X. Αρβόν. Προσφάτως (Νοέμβριος 1972), οι εκδόσεις L' Âge d' homme της Λωζάνης εξέδωσαν σε γαλλική μετάφραση του A. Σωζ τα μικρά αυτά κείμενα. Η παρούσα [ενν. της γαλλικής έκδοσης] μετάφραση της Μαρί-Κλαιρ Ζυλ του 1970, εξεδόθη λόγω πολλών εμποδίων με μεγάλη καθυστέρηση από τις εκδόσεις Spartacus, οι οποίες την διέσωσαν από την λήθη, από μία λήθη που εάν είχε επέλθει θα ήταν κάτι πάρα πολύ λυπηρό.

* * *

Η σύγχρονη εποχή, λέει ο Στίρνερ, αναζητά την λέξη που θα μπορούσε να εκφράσει το πνεύμα της, και την αναζητά μέσα στην σύγχυση των παρατάξεων και των υπολειμμάτων της αποσύνθεσης του παρελθόντος. Όμως, δεν θα βρει αυτήν την λέξη-κλειδί χωρίς την συμμετοχή μας. Πρέπει, λοιπόν, κατ' αρχάς να αναρωτηθούμε πώς μάς μεταχειρίσθηκαν και τί σκέπτονται να κάνουν στο μέλλον. Τείνει η εκπαίδευση να αναπτύξει την ικανότητά μας για δημιουργία ή είναι μια απλή χειραγώγηση; Ως αφετηρία της μελέτης του, ο Στίρνερ παίρνει ένα σύγγραμμα τού αξιότιμου καθηγητή Χαΐνζιους, στην οποία ο τελευταίος επιχειρεί να συμφιλιώσει τον Ουμανισμό με τον Ρεαλισμό. Εδώ πρόκειται για την παλαιά διαμάχη μεταξύ αυτών που υπερασπίζονται την υπεροχή των κλασικών σπουδών, των

ελληνολατινικών δηλαδή σπουδών, και εκείνων που επιμένουν στην ανωτερότητα των θετικών επιστημών και μιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο Χαΐνζιους επιθυμεί έναν συμβιβασμό: να διαφυλαχθεί ό,τι καλό υπάρχει σε κάθε μια από αυτές τις δύο μορφές εκπαίδευσης. Λύση ιταμής συμφιλίωσης την οποία καταδικάζει ο Στίρνερ! Εν συνεχείᾳ προβαίνει σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον Ουμανισμό και τον Ρεαλισμό. Η περίοδος από την Μεταρρύθμιση έως την [Γαλλική] Επανάσταση είναι η περίοδος της κυριαρχίας του Ουμανισμού και συγχρόνως η εποχή της δουλικότητας. Οι δάσκαλοι διαθέτουν παιδεία βασισμένη στην μελέτη των αρχαίων κλασικών και της Βίβλου: μιας νεκρής δηλαδή, και προ πολλού θαμμένης αρχαιότητας! Δεν πρόκειται παρά για μια παιδεία φιλοκαλίας, μορφής και κομψότητας του ύφους. Από τον 18ο αιώνα, τον αιώνα του Διαφωτισμού, ορθώνεται απέναντι σε αυτόν τον φορμαλισμό μια άλλη παιδεία η οποία φιλοδοξεί να εισαγάγει την ζωή στο σχολείο. Ο Ρεαλισμός θέλει να ζωντανέψει τις θεμελιώδεις αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου: την ελευθερία, επειδή η πρακτική γνώση καθιστά κάποιον ανεξάρτητο, και την ισότητα, επειδή αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης απευθύνεται σε όλους. Εν τούτοις, τόσο ο Ρεαλισμός όσο και ο Ουμανισμός δεν έχουν ισχύ παρά μόνον επί του εφήμερου. Ο πρώτος μάς επιτρέπει να γνωρίσουμε το παρόν και ο δεύτερος να κατανοήσουμε το παρελθόν. Το να είμαστε ίσοι με τους άλλους και ανεξάρτητοι από τους άλλους, δεν μας οδηγεί σε εκείνη την ισότητα με τον ίδιο τον εαυτό μας, σε εκείνη

την εσωτερική ελευθερία, από την οποία εξαρτάται η επανασυμφιλίωση του εφήμερου με το αιώνιο που υπάρχουν μέσα μας, η επανασυμφιλίωση του σώματος με το πνεύμα μας. Πρέπει να φθάσουμε στην ενότητα και την παντοδυναμία του Εγώ μας. Έχουμε, λοιπόν, μια αποτυχία του Ουμανισμού, ο οποίος δεν μπορεί πλέον να διατείνεται πως είναι μια ανώτερη παιδεία, και μια αποτυχία του Ρεαλισμού, ο οποίος δεν υπερβαίνει την διαμόρφωση πρακτικών ανθρώπων. Επιπλέον, τόσο ο Ουμανισμός όσο και ο Ρεαλισμός καταλήγουν, όσον αφορά την μορφή, στην καρικατούρα τους: τον Δανδισμό και τον Οικονομισμό (*industrialisme*^{*}). Θα μπορούσε κανείς να προβάλει την ένσταση πως ο Ρεαλισμός μπορεί να δανεισθεί από τον Ουμανισμό ότι καλό αυτός διαθέτει, να αναγνωρίσει την παιδεία της φιλοκαλίας ως αναγκαία και να απαρνηθεί τους ποταπούς, υλιστικούς πειρασμούς. Όμως, ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση, ο Στίρνερ θα αντιταχθεί στον Ρεαλισμό, ο οποίος αντιμάχεται κάθε φιλοσοφία, κάθε αφηρημένη ιδέα: οι ρεαλιστές αποποιούνται την εξέλιξη του Εγώ τους και την ανύψωση προς μια απελευθερωτική αλήθεια. Πρέπει, λοιπόν, να εμπιστευθούμε την Παιδαγωγική στους φιλοσόφους; Ασφαλώς όχι: θα την εμπιστευθούμε σε ανθρώπους ανώτερους από τους φιλοσόφους και, κατά συνέπεια, απείρως ανώτερους και από τους ουμανιστές και από τους ρεαλιστές. Οι φιλόσοφοι μπορούν να πεθάνουν και, μαζί τους, το βασίλειο της Γνώσης. Η Γνώ-

* Στην Βλ. σημ. 5, σελ. 81.

ση – αυτή που προσφέρουν τόσο οι ουμανιστές όσο και οι ρεαλιστές – πρέπει να πεθάνει, για να ξαναγεννηθεί ως Βούληση.

Εάν η Γνώση είναι ένα αγαθό, ένα απόκτημα το οποίο μάς θέτει εμπόδια, τότε έχουμε προετοιμασθεί πολύ άσχημα για την ζωή. Η Γνώση οφείλει να ενσωματωθεί στην προσωπικότητα, ο υπέρτατος στόχος της παιδείας δεν είναι πλέον η Γνώση, αλλά η Βούληση που γεννιέται από την Γνώση, μέσω δε αυτής της διαδικασίας θα διαμορφωθεί το άτομο ή ο ελεύθερος άνθρωπος. Άρα, το σημερινό σχολείο δεν διαπλάθει αυθεντικούς ανθρώπους, ενώ, εάν υπάρχουν τέτοιοι, αυτό δεν οφείλεται στο σχολείο. Το σχολείο καταπνίγει την ελευθερία: ο Ουμανισμός διαμορφώνει λογίους, ο Ρεαλισμός χρήσιμους πολίτες, και οι δύο μαζί δουλικούς ανθρώπους. Τα προϊόντα του Ουμανισμού, πλήρη πνεύματος και παιδείας βεβαίως, είναι δάσκαλοι σκλάβων – σκλάβοι και οι ίδιοι. Τα προϊόντα του Ρεαλισμού είναι στενά συνδεδεμένα με την πρακτική ζωή, αλλά δεν αντιλαμβάνονται την πρακτική δραστηριότητα του ανθρώπου – την πράξιν – παρά μόνον προσδιδοντάς της ένα χυδαίο νόημα. Η αληθινή πράξις δεν συνίσταται στην επιτυχία και την προσδοκόφόρο σταδιοδρομία, αλλά είναι εκείνη δια της οποίας εκδηλώνεται ο ελεύθερος άνθρωπος: η Γνώση που ξέρει να πεθαίνει, είναι η Ελευθερία που δίνει ζωή.

Μια εκπαίδευση, η οποία ως αποκλειστικό σκοπό έχει την πρακτική ζωή, θα διαμορφώσει ανθρώπους με αρχές, σταθερούς χαρακτήρες, όμως θα πρόκειται για νομιμό-

φρονα και όχι ελεύθερα πνεύματα. Κάθε είδος εκπαίδευσης οφείλει να επικεντρώνει στο άτομο. Πρέπει να αφοσιωθούμε στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην διαμόρφωση ελεύθερων ανθρώπων, και ακριβώς γι' αυτό η εκπαίδευση δεν πρέπει να καταπνίγει την υπερηφάνεια και την φυσικότητα του παιδιού. Εξ ου και η αναγκαιότητα συμφιλίωσης, μέσω μιας αρμονικής ένωσης, των αντιτιθεμένων βουλήσεων παιδιού και εκπαιδευτικού.

Στο τέλος αυτής της μελέτης, ο Στίρνερ κατηγορεί τα σχολεία ότι στηρίζονται στην παλαιά αρχή της Γνώσης χωρίς Βούληση. Το ζητούμενο, συνεχίζει, δεν είναι να συναφθεί μια συμφωνία ανάμεσα στο σχολείο και την ζωή. Το σχολείο πρέπει να είναι η ζωή. Δεν ολοκληρώνουμε την προσωπικότητά μας, αρκούμενοι στο να είμαστε χρήσιμα μέλη της κοινωνίας: πρέπει να γίνουμε ελεύθεροι άνθρωποι και αυτοδημιουργοί. Η Γνώση από μόνη της μπορεί, στην καλύτερη περίπτωση, να μάς καταστήσει ελεύθερα πνεύματα, να μάς καταστήσει εσωτερικά ελεύθερους – όμως εξωτερικά, θα παραμείνουμε υποταγμένοι και σκλάβοι. Μόνον η Βούληση θα μας προσφέρει την ηθική ελευθερία. Πώς να ονομάσουμε εκείνους οι οποίοι τοποθετούνται, κατ' αυτόν τον τρόπο, υπεράνω των ουμανιστών και των ρεαλιστών; Θα μπορούσαμε να τους χαρακτηρίσουμε μοραλιστές (*Sittlichen*), ο Στίρνερ, πάντως, προτιμά να τους ονομάσει περσοναλιστές.

Συμπέρασμα: *Η Γνώση πρέπει να πεθάνει για να αναστηθεί και πάλι ως Βούληση, καθημερινώς αναδημιουργούμενη ως ελεύθερο Άτομο.*

* * *

Αυτή η σύντομη ανάλυση αναδεικνύει, σε γενικές μόνο γραμμές, το κείμενο του Στίρνερ, ενώ αποσκοπεί στο να διευκολύνει την ανάγνωση της μετάφρασης της Μαρί-Κλαιρ Ζυλ, η οποία κατέβαλε κάθε δυνάτη προσπάθεια για να αποδώσει πιστά την σκέψη του συγγραφέα. Θα κατορθώσει, ωστόσο, η μετάφραση αυτή να μεταφέρει στον αναγνώστη την λυρική γραφή του Στίρνερ, αυτό το παραστατικό ύφος, στο οποίο αναμειγνύονται, με μια παθιασμένη λογική, η ειρωνεία και η έξοχη ευρηματικότητα [Witz]; Ο Γερμανός ατομικιστής Άνσελμ Ρυστ, ο οποίος, χρησιμοποιώντας το υλικό που είχε συγκεντρώσει ο Τζων Μακέν, αφιέρωσε στην ζωή και την φιλοσοφία του Στίρνερ ένα σημαντικό έργο,⁴ θεωρεί τις *Λανθασμένες Αρχές* ως ένα από τα ωραιότερα κομμάτια της γερμανικής πρόζας, δείχνει δε την επιρροή που είχε ασκήσει στον Στίρνερ ο μεγάλος ρομαντικός Ζαν-Πωλ. Αλήθεια, δεν μάς έρχεται στον νου ο Ζαν-Πωλ, όταν ο Στίρνερ μάς παρουσιάζει τους μεγάλους άνδρες της εποχής, συγκεντρωμένους σαν όρνεα γύρω από τα υπολείμματα της αποσύνθεσης του παρελθόντος, ή, ακόμη, όταν επικαλείται την γελοία μο-

4. Άνσελμ Ρυστ, *Max Stirner, Leben, Weltanschauung, Vermächtnis* (1906).

νομαχία ανάμεσα στο χονδρό, ροζιασμένο μπαστούνι του οικονομιστή και την κομψή βέργα του δανδή;

Ας παρακάμψουμε όμως την μορφή, αυτό το όχι και τόσο βασικό στοιχείο ενός τέτοιου δοκιμίου, και ας υπογραμμίσουμε ότι ευθύς εξ αρχής ο Στίρνερ εκθέτει το πρόβλημα με όρους που σε κάνουν να προαισθάνεσαι την λύση. Το θεμελιώδες ζήτημα είναι εκείνο της εκπαίδευσης: μέσω του σχολείου γίνεται το παιδί άνθρωπος, τί είδους άνθρωπος όμως; Δημιουργός ή ένας σοφός πίθηκος; Πρέπει το σχολείο να ευνοεί την εκκόλαψη προσωπικοτήτων ή να χειραγωγεί; Η απάντηση του Στίρνερ είναι σαφέστατη... Εδώ και αιώνες, τόσο το κολέγιο όσο και το πανεπιστήμιο, στηρίζονται σε αυταρχικές αρχές: στην δογματική διδασκαλία, στο αλάθητο των δασκάλων, στον αυστηρό έλεγχο εκ μέρους Εκκλησιών και Κρατών, στον στραγγαλισμό του πνεύματος. Από την εποχή των φυλακών της αιχμάλωτης νεολαίας, τις οποίες είχε καταγγείλει ο Μονταίν και είχε γελοιοποιήσει ο Συρανό ντε Μπερζεράκ, και σε πείσμα του αιώνα του Διαφωτισμού, διόλου δεν άλλαξαν το σχολείο και η Παιδαγωγική: ενώ η σημασία της θρησκείας έφθινε, το κράτος, αντιθέτως, ασκούσε ολοένα και μεγαλύτερη καταπίεση. Σκοπός της εκπαίδευσης ήταν να μετατρέψει το παιδί σε έναν υποταγμένο και χρήσιμο πολίτη. Είναι γνωστή, για να αναφερθούμε μόνο στην Γερμανία, η θλιβερή φήμη του Πρώσου εκπαιδευτικού· το 1875, φοιτούσε σε ένα πρακτικό σχολείο του Μπρέσλαου, ένα αγόρι, ο μετέπειτα μεγάλος δραματουργός Γκέρχαρτ

Χάουπτμαν, ο οποίος περιέγραψε⁵ την σκληρή πειθαρχία και την αυταρχική διδασκαλία, οι οποίες έχαιραν μεγάλης εκτίμησης σε αυτό το σχολείο: *Πίσω από τον εκπαιδευτικό ορθωνόταν μια αθέατη εξουσία, όχι βέβαια των Λέσσινγκ, Χέρντερ, Γκαίτε ή Σωκράτη, αλλά του Πρώσου υπαξιωματικού. Στο σχολείο προσέκρουα σε κάτι που θα μπορούσε κανείς να το συγκρίνει με τοίχο, έναν τοίχο που μιλούσε.* Εδώ και έναν αιώνα, οπωσδήποτε έχουν επέλθει κάποιες πρόοδοι, αλλά αυτές καθεαυτές οι αρχές – οι λανθασμένες αρχές! – της παιδείας έχουν διατηρηθεί ανέπαφες, ενώ το δοκίμιο του Στίρνερ εξακολουθεί να είναι πάντοτε επίκαιρο.

* * *

Καθόλου περίεργο το ότι ο Στίρνερ ασχολείται με το πρόβλημα της παιδείας: οι σπουδές του, η πνευματική του συγκρότηση, η σταδιοδρομία που επέλεξε, τον κατηγύθυναν προς τα εκεί. Στην πραγματικότητα όμως, τα πράγματα δεν ήταν τόσο απλά. Ο Στίρνερ, από πολύ μικρός ορφανός από πατέρα, με μια μάννα ξαναπαντρεμένη η οποία θα βυθιζόταν στην τρέλα, με νεανικά χρόνια που τα σκιάζαν οι οικογενειακές έγνοιες και η αρρώστια, δεν γνώρισε την εύκολη ζωή ενός φοιτητή εύπορης οικογένειας, όπως ο Γκαίτε και ο Μαρξ. Μετά από οκταετείς σπουδές στο κλασικό λύκειο του Μπάυροϋτ, ξεκινά, σε ηλικία 20 ετών, τις πανεπιστημιακές του σπουδές στο Βερολίνο, και επί 8

5. Γκέρχαρτ Χάουπτμαν, *Das Abenteuer meiner Jugend* (1935).

χρόνια φοιτά στα πανεπιστήμια του Ερλάνγκεν, του Κένιξμπεργκ και φυσικά του Βερολίνου. Στα 28 του χρόνια κανείς, όταν δεν είναι πλούσιος, πρέπει να φροντίσει να βρει μια θεσούλα στην κοινωνία, να αποκτήσει υλική ανεξαρτησία. Εάν δε έχει σπουδάσει Φιλοσοφία και Φιλολογία, δεν τού μένει παρά να γίνει καθηγητής σε λύκειο. Ο Στίρνερ δεν είναι αριβίστας, δεν ανήκει σε αυτούς τους φοιτητές που κρέμονται από την τήβεννο των καθηγητών, δεν διαθέτει ούτε γνωριμίες, ούτε συστάσεις. Έχει ήδη κάνει την ζωή του δύο κομμάτια: μια ζωή εξωτερική, επαγγελματική, και μια εσωτερική, την μόνη αληθινή. Τούτος ο νεαρός, ο πάντοτε άψογος στην περιβολή, ο επιφυλακτικός, που δύσκολα συνάπτει φιλικές σχέσεις, που ακούει πολύ και μιλά λίγο, ο είρων και μάλλον σχολαστικός, είναι ταυτοχρόνως ένα επαναστατημένο πνεύμα ενάντια σε όλους τους νόμους, ενάντια σε όλες τις έμμονες ιδέες και ενάντια σε όλα τα φαντάσματα. Θα υπάρχει έκτοτε ένας Γιόχαν Κάσπαρ Σμιτ^{*} που θα κερδίζει τον επιούσιο από την «εκπαίδευση», και ένας Μαξ Στίρνερ που θα διαμορφώνει την προσωπικότητά του, θα επιβεβαιώνει το Εγώ του και θα αξιοποιεί τον εαυτό του. Όχι, ο Στίρνερ δεν διέθετε το χάρισμα της διδασκαλίας, και παρά τις επίμονες προσπάθειές του δεν κατάφερε να γίνει καθηγητής λυκείου. Τον Ιούνιο του 1834, στο Βερολίνο, οι γραπτές εξετάσεις

* Στην Πρόκειται για το αληθινό όνομα του συγγραφέα του *Μοναδικού*. Το όνομα Στίρνερ είναι ψευδώνυμο που του είχαν προσδώσει εξ αιτίας του μεγάλου μετώπου του (*der Stirn=μέτωπο, στα Γερμανικά*). Ο συγγραφέας το διατήρησε σε όλο το συγγραφικό του έργο.

του, που αφορούσαν πέντε μαθήματα, αποκαλύπτουν κενά, ωστόσο η διατριβή του *Οι Νόμοι των Σχολείου* – θέμα ελάχιστα στιρνερικό! – κρίνεται ευνοϊκά. Τον Απρίλιο του 1835, στις προφορικές εξετάσεις, ο Στίρνερ κρίνεται σαφώς ανεπαρκής και δεν επιτυγχάνει την βάση για να πάρει το *facultas docendi*,^{*} γεγονός το οποίο τον αποκλείει από την δημόσια εκπαίδευση. Υπάρχει, όμως, μια τελευταία ευκαιρία να κάνει πρακτική εξάσκηση επί έναν χρόνο, χωρίς απολαβές, και να διεκδικήσει μια θέση αργότερα. Ο Στίρνερ διαπράττει αναμφίβολα σφάλμα, επιλέγοντας το μοναδικό πρακτικό σχολείο που υπήρχε στο Βερολίνο, ένα ίδρυμα στο οποίο δοκίμαζαν διαφορετικές από τα κλασικά λύκεια μεθόδους, και το οποίο η κυβέρνηση έβλεπε με πολύ κακό μάτι. Η Διεύθυνση δεν απάντησε στην αίτηση που υπέβαλε ο Στίρνερ, τον Μάρτιο του 1837. Στον δύστυχο υποψήφιο δεν απέμενε πλέον – στα 31 του χρόνια! – τίποτε άλλο παρά να αναζητήσει μια θέση στην ιδιωτική εκπαίδευση. Έτσι, από το 1839 έως τα τέλη του 1844, ο Στίρνερ εργάζεται ως καθηγητής Φιλολογίας στο παρθεναγωγείο της «καλής κοινωνίας» που διηγύθυνε η κυρία Γκρόπιους. Εκεί, θα διάγει διπλή ζωή: ο Στίρνερ θα συχνάζει στους Απελεύθερους, θα αρθρογραφεί στις εφημερίδες της χεγκελιανής αριστεράς, θα συγγράψει τον *Μοναδικό*, ενώ ο Σμιτ θα σχολιάζει τις τραγωδίες – ω, τι ηθική! – του Σίλλερ μπροστά στις επιμελείς μαθήτριές του, οι οποίες, άλλωστε, αγαπούσαν πολύ τον καθηγητή τους...

* Στην Πανεπιστημιακό πτυχίο το οποίο παρείχε στον κάτοχό του τον τίτλο του διδάκτορος.

Αδύνατον!, θα πουν τα διπλωματούχα κνώδαλα. Ιδού ένα απόβλητο του πανεπιστημίου που έχει το θράσος να συγγράψει διατριβή περί των αρχών της παιδείας! Ο επαγγελματίας της αποτυχίας που ποτέ δεν κατόρθωσε να αποκτήσει τον τίτλο του διδάκτορα, τον παραδοσιακό αυτόν τίτλο που αποτελούσε στην Γερμανία επιστέγασμα των κανονικών πανεπιστημιακών σπουδών! Και ο δρ. Καρλ Μαρξ θα μπορεί να τον ειρωνεύεται σκαιά ως προς αυτό το ζήτημα... Ένα γελοίο επιχείρημα, διότι τότε θα έπρεπε να αρνηθούμε κάθε αξία τόσο στον *Αιμίλιο* του Ρουσσώ όσο και στο πασίγνωστο δοκύμιο *Περί της Αγωγής των Παιδιών* του Μονταίν. Ας επισημάνουμε, επιπλέον, ότι ο Στίρνερ δεν ενδιαφέρεται για προγράμματα, διδακτέα ύλη ή ωράρια, αυτές τις «αδυναμίες» των αρτηριοσκληρωτικών πανεπιστημιακών. Γνώριζε ότι όλα αυτά είναι κενολογίες, προορισμένες να αποκρύψουν το αληθινό πρόβλημα: Ποιός είναι ο σκοπός της παιδείας μας; Αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο το τί διδάσκει κανείς, αλλά ο τρόπος που το διδάσκει και οι στόχοι που επιδιώκει διδάσκοντάς το. Εκατόν τριάντα χρόνια έχουν παρέλθει από την δημοσίευση του άρθρου του Στίρνερ, και σε αυτά τα εκατόν τριάντα χρόνια ουδείς υπουργός Παιδείας έχει απαντήσει στο ερώτημα του Στίρνερ.

* * *

Ο Στίρνερ δεν μπορούσε να αγνοήσει τις σχέσεις μαθητών-καθηγητών, εφ' όσον αποτελούν σημαντικό στοιχείο της συλλογικής εκπαίδευσης. Αυτή ακριβώς η εκπαίδευση προϊδεάζει για εκείνη την συνύπαρξη των Μοναδικών, για εκείνη την ένωση των Εγωιστών, τις βάσεις των οποίων θέτει ο Στίρνερ στον **Μοναδικό**. Είναι γνωστό ότι ο Στίρνερ στο λεξιλόγιό του κάνει μια διάκριση ανάμεσα στην *κοινωνία* (*Gesellschaft*) και την *ένωση* (*Verein*). Η *κοινωνία* (κράτος, κόμμα) περιορίζει την ελευθερία και καταπιέζει την προσωπικότητα. Η *ένωση* περιορίζει την ελευθερία των μελών, αλλά επιτρέπει να αναπτυχθεί ελεύθερα η προσωπικότητά τους. Σκοπός της *ένωσης*, θα πει ο Στίρνερ, δεν είναι να θυσιασθεί η ελευθερία στον βωμό της ατομικότητας, αλλά αυτή καθεαυτή η ατομικότητα. Είναι δύσκολο να επιτευχθεί η ισορροπία μεταξύ μιάς ομάδας μαθητών και ενός καθηγητή, ισορροπία η οποία, αν και περιορίζει την ελευθερία των μαθητών – αλλά και του καθηγητή – δεν πρέπει να θέτει εμπόδια στην ανάπτυξη της προσωπικότητας: Ας μην καταπνίγει κανείς την υπερηφάνεια και την ελευθεροστομία του παιδιού. Η δική μου ελευθερία δεν απειλείται από την δική του ανθάδεια. Διότι όταν εκφυλίζεται η υπερηφάνεια σε πείσμα, το παιδί θέλει να μου ασκήσει βία· τότε εγώ, που είμαι τόσο ελεύθερος όσο το παιδί, δεν είμαι υποχρεωμένος να την ανεχθώ. Πρέπει όμως, προκειμένου να αμυνθώ, να καλυφθώ πίσω από την βολική προστασία της εξουσίας; Όχι, θα αντιτάξω τον θώρακα της δικής μου ελευθερίας, και τότε το πείσμα του μικρού θα συντριβεί από μόνο του. Κείμενο απολύτως διαυ-

γές, που εμπεριέχει την τιμωρία, χωρίς να παραπέμπει στον κλασικό «օργιλο» καθηγητή, ο οποίος καταφεύγει στην αγκάλη της Διεύθυνσης, μοιράζει κυρώσεις, ποινές και διαταγές για επαναφορά στην τάξη! Άλλα εδώ η αντίθεση που γεννιέται από τις ανταγωνιστικές βουλήσεις μαθητή και καθηγητή, δεν επιλύεται σύμφωνα με την χεγκελιανή διαλεκτική. Το αρνητικό στοιχείο (βούληση του μαθητή) συγκρούεται με το θετικό στοιχείο (βούληση του καθηγητή), παρά ταύτα ο Στίρνερ δεν φαίνεται να προσβλέπει στην σύνθεση (άρνηση της άρνησης), αλλά μάλλον στην νίκη του θετικού στοιχείου. Η υπέρβαση της αντίθεσης θα είναι ακριβώς η ένωση, όπως την ορίζει ο Στίρνερ στον *Μοναδικό*. Αυτή η ένωση δεν μπορεί να γεννηθεί παρά μόνον μέσα από αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία απαιτεί από τον καθηγητή ηθικό ανάστημα και μεγάλη φιλικότητα. Ειδάλλως – και εδώ πρόκειται για την προυντονική αντίληψη περί αντίθεσης – πρέπει να θεωρείται ότι η *ισορροπία* των δύο ανεξαρτήτων βουλήσεων είναι προσωρινή, εύθραυστη, τιθέμενη συνεχώς υπό αμφισβήτηση.⁶

Όποιο και αν είναι, το συμπέρασμα του Στίρνερ είναι κάπως απογοητευτικό: ένιωθε κατώτερος εν σχέσει προς αυτόν τον ρόλο του ιδανικού παιδαγωγού; Είχε επίγνωση ότι μεταξύ των μαθητών και του ιδίου μπορούσαν να γεννηθούν οξύτατες συγκρούσεις; Στα έργα των Μακέν και Ρυστ βρίσκουμε τις κρίσεις της επιτροπής των προφορικών εξετάσεων, στις οποίες υπεβλήθη ο Στίρνερ: μονότο-

6. Ανρύ Αρβόν, ό. π.

νη ομιλία που κουράζει πολύ, ουδείς διάλογος με τους μαθητές, ανιαρό μάθημα που αποκοιμίζει. Αισθάνεται κανείς ότι έχει να κάνει με έναν άνθρωπο που διάγει μια εσωτερική ζωή, που απεχθάνεται κάθε ανταλλαγή ιδεών με το ακροατήριο, που διαλέγεται με τον εαυτό του και που ταυτοχρόνως χαρακτηρίζεται από συστολή και δειλία. Νομίζω – μπορεί και να απατώμαι – ότι ο Στίρνερ είχε επίγνωση των αδυναμιών του, ότι ήξερε πως τού ήταν αδύνατον να γίνει ο ιδανικός καθηγητής, τον οποίου είχε ολοκάθαρα συλλάβει την αποστολή, και ότι σε περίπτωση πιθανών – αν όχι αναπόφευκτων – συγκρούσεων με τους μαθητές, δεν του έμενε παρά να αντιτάξει τον θώρακα της δικής του ελευθερίας στην αλαζονεία των μικρών.

* * *

Κατά την διάρκεια της πρώτης παραμονής του στο Βερολίνο (1826-1828), ο νεαρός Στίρνερ είχε παρακολουθήσει επιμελώς τις παραδόσεις του Χέγκελ. Ήδη από το 1818, ο Χέγκελ κατέλαβε την έδρα του Φίχτε στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, και έως τον θάνατό του, το 1831, θα γινόταν ο μέντορας ολόκληρων γενεών φοιτητών, ενώ ταυτοχρόνως ήταν και ο επίσημος φιλόσοφος του Πρωστικού Κράτους. Δεν δίδαξε μόνον τους Γερμανούς να σκέπτονται «ιστορικά» (Σπενλέ), αλλά η επιρροή του εξαπλώθηκε πολύ πέραν των συνόρων της Πρωσίας. Γνωρίζουμε με πόσο πάθος, ο Μπακούνιν και οι φίλοι του στην Αγία Πετρούπολη, εντρύφησαν στην χεγκελιανή φιλοσοφία και

πόσο έντονα το δοκίμιο του Μπακούνιν *H Antíδραση στην Γερμανία*,^{*} δημοσιευμένο στην *Die Rheinische Zeitung* τον Οκτώβριο του 1842, φέρει τα σημάδια της χεγκελιανής διαλεκτικής. Στο σύνολό του ο γερμανικός φιλοσοφικός ριζοσπαστισμός, από τον Φόνερμπαχ έως τους Νεαρούς Χεγκελιανούς και από τον Στίρνερ έως τον Μαρξ, είναι αδύνατον να γίνει κατανοητός χωρίς την μόνιμη προσφυγή στον Χέγκελ. Η χεγκελιανή φιλοσοφία επιβεβαιώνει την ηγεμονία του πνεύματος: ...η παγκόσμια *Istorie* εκτυλίσσεται στο πεδίο του *Πνεύματος*. [...] Το πεδίο του *Πνεύματος* περιλαμβάνει τα πάντα· περικλείει ό,τι έχει υποκινήσει και ό,τι ακόμη υποκινεί το ανθρώπινο ενδιαφέρον.⁷ Ο Στίρνερ, στον *Μοναδικό*, θα επιδοθεί σε μια αμείλικτη κριτική αυτής της παντοδυναμίας του πνεύματος. Θα καταδικάσει το *Απόλυτο Πνεύμα* του Χέγκελ και την τελική του μεταμόρφωση, τον *Άνθρωπο*, το γενόσημον *Είναι* του Φόνερμπαχ. Ο σεβασμός προς το *Πνεύμα*, λέει, διαιωνίζει την θρησκευτική αλλοτρίωση. [...] Είμαι υποχρεωμένος να αποδεχθώ ότι το *Πνεύμα*, μη ταυτιζόμενο ούτε με το δικό μου πνεύμα, ούτε με εμένα τον ίδιο, είναι μια δημιουργία εκ του μηδενός (*ex nihilo*), μια επινόηση, της οποίας εγώ ο ίδιος είμαι δημιουργός.

* Στην Ελληνική μετάφραση, εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος.

7. Σε αυτό το τμήμα της Εισαγωγής, όλες οι παραθέσεις από τον Χέγκελ είναι αποσπάσματα παραδόσεων [περί της Φιλοσοφίας της Παγκόσμιας Ιστορίας, στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου] το 1830 και εμπεριέχονται στο βιβλίο *La Raison dans l' histoire* (1965).

Έχει ενδιαφέρον να προσδιορίσουμε σε ποιόν βαθμό το δοκίμιο του Στίρνερ, δημοσιευμένο το 1842, αποκαλύπτει μια ρήξη με τον χεγκελιανισμό, και ποιά ήταν τα στάδια της εξέλιξης της σκέψης του Στίρνερ. Για την εσωτερική ζωή του Στίρνερ δεν γνωρίζουμε τίποτε. Δεν υπάρχουν ούτε εξομολογήσεις προς τους φίλους, ούτε αλληλογραφία. Το μόνο στοιχείο που διαθέτουμε, πριν το άρθρο του 1842, είναι η διατριβή του *Oι Νόμοι των Σχολείου*, στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως και της οποίας μερικά αποσπάσματα κατόρθωσε να ανακαλύψει ο Μακέν. Όταν ο Στίρνερ, το 1832, επιστρέφει στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, ο καθηγητής Τρεντέλενμπουργκ έχει καταλάβει την θέση του Χέγκελ και, ως ένας εκ πεποιθήσεως αντιχεγκελιανός, θα επιδιώξει να εκμηδενίσει την επιρροή του προκατόχου του. Το ότι η διατριβή του Στίρνερ είναι ελάχιστα επηρεασμένη από το χεγκελιανό πνεύμα, σαφώς ήταν θέμα της ελεύθερης επιλογής του, και δεν αποσκοπούσε στο να κερδίσει την εύνοια του Τρεντέλενμπουργκ, του εξεταστή του. Επιπλέον, ο τελευταίος είχε δίκιο να μέμφεται τον υποψήφιο για την προσκόλλησή του σε αυστηρούς τύπους και έννοιες. Ο νόμος, λέει ο Στίρνερ, δεν μπορεί να επιβάλλεται έξωθεν, αλλά οφείλει να ανταποκρίνεται στην ιδιαίτερη φύση κάθε μαθητή. Πρέπει λοιπόν, κατ' αρχήν, να ορίσουμε την έννοια μαθητής και να εξετάσουμε το περιεχόμενό της. Ο Στίρνερ θεωρεί δεδομένη την αυτονομία του μαθητή. Εκείνοι, λοιπόν, οι οποίοι θέλουν να αναλάβουν την καθοδήγηση του μαθητή, συνδέονται με την φύση και την ατομικότητά του, ενώ χάνουν

κάθε εξουσία από την στιγμή που η Επιστήμη και η Γνώση εμφανίζονται υπό την ιδιότητα του καθήκοντος. Και ο Στίρνερ σπεύδει να συμπεράνει: *πεδίο της Επιστήμης, υπέρτατη αποστολή της είναι η Ελευθερία.*

Αυτό το συμπέρασμα είναι προφανώς ελάχιστα χεγκελιανό, εφ' όσον, σύμφωνα με τον Χέγκελ, η αυτοσυνείδηση και η πραγμάτωση τής Ελευθερίας δεν είναι παρά αφηρημένες μορφές του Πνεύματος και κενές νοήματος, εάν τους αφαιρέσουμε το θετικό περιεχόμενο των νόμων. *Οι Λανθασμένες Αρχές* σηματοδοτούν ένα νέο στάδιο στην ρήξη με τον Χέγκελ. Βεβαίως, η όλη διατριβή είναι σύμφωνη με την διαλεκτική της τριάδας. Το θετικό στοιχείο (η Γνώση που γεννιέται από τον Ουμανισμό) έρχεται σε αντίθεση με το αρνητικό στοιχείο (την Γνώση που γεννιέται από τον Ρεαλισμό), όμως, η Γνώση θα πεθάνει για να αναστηθεί ως Βούληση, η οποία θα φθάσει στην αυτοτελείωσή της υπό τον εκτυφλωτικό ήλιο των ελεύθερου ατόμου. Το παραδοσιακό χεγκελιανό σχήμα δεν θα πρέπει να μάς εμποδίσει να δούμε την σημαντική διαφορά που υπάρχει μεταξύ στιρνερικής και χεγκελιανής Βούλησης. Για τον Χέγκελ, η ατομικότητα δεν είναι παρά μια στιγμή της ανάπτυξης της Παγκόσμιας Ιδέας, δεν έχει νόημα παρά μόνον όταν εισάγεται στην Ιστορία: ο άνθρωπος δεν έχει πραγματική αυτονομία. *Τα άτομα εξαφανίζονται για μας και δεν έχουν αξία, παρά μόνο στο μέτρο που έχουν πραγματώσει αυτό που ζητούσε το Πνεύμα του λαού.* [...] *To Πνεύμα του λαού δεν είναι άλλο από το απόλυτο παγκόσμιο Πνεύμα, διότι αυτό το παγκόσμιο Πνεύμα είναι Μοναδικό.*

Η χεγκελιανή Βούληση δεν είναι, λοιπόν, μια προσωπική Βούληση, μια Βούληση αμφισβήτησης και αντίθεσης, αλλά μια Βούληση εναρμονισμένη με την συλλογικότητα, δηλαδή με το Πνεύμα του Κόσμου. Είναι πολύ πιθανόν, λέει ο Χέγκελ, το άτομο να υποστεί μια αδικία, αλλά αυτό δεν αφορά την *Παγκόσμια Ιστορία* και την πρόοδό της, της οποίας τα άτομα είναι οι υπηρέτες, τα όργανα. Βλέπουμε εδώ πόσο διαφοροποιείται ο Στίρνερ από τον Χέγκελ, καθιστώντας την Βούληση μια ουσιώδη ιδιότητα του ατόμου, η οποία θα το οδηγήσει στην κατάκτηση της ελευθερίας και της προσωπικότητάς του. Αυτό το δοκίμιο του Στίρνερ, με την συνεπτυγμένη του μορφή, προαναγγέλλει ήδη τον **Μοναδικό**, στον οποίο διαβάζουμε: ...κάθε ελευθερία είναι ουσιαστικά μια αυτοαπελευθέρωση· δεν μπορώ δηλαδή να έχω περισσότερη ελευθερία από αυτήν που μου παρέχει η προσωπικότητά μου.

Ας επισημάνουμε, ωστόσο, μερικές παραφωνίες, όπως μια κάποια προτίμηση προς την χεγκελιανή ορολογία, την οποία δεν θα ξανασυναντήσουμε πλέον στον **Μοναδικό**. Έχω κατά νου την εξής περικοπή: *O Ουμανισμός και ο Ρεαλισμός* έχουν εξουσία μόνο επί του εφήμερου. Αιώνιο, μοναδικό είναι μόνο το Πνεύμα το οποίο έχει συνείδηση του εαυτού του. Διατύπωση που θυμίζει πολύ τον Χέγκελ: ...το Πνεύμα είναι συνειδητό, μόνο στο μέτρο που έχει συνείδηση του εαυτού του.

* * *

Προκειμένου να αποφευχθεί η όποια σύγχυση, είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε επακριβώς την σημασία της στιρνερικής ορολογίας. *Ουμανισμός, Ρεαλισμός, Δανδισμός, Ιντουστριαλισμός [Οικονομισμός], Περσοναλισμός*. Οι ουμανιστές είναι εκείνοι οι οποίοι επιθυμούν μια εκπαίδευση βασισμένη ουσιαστικά στην σπουδή των αρχαίων γλωσσών, ενώ κατατάσσουν τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία σε μια υποδεέστερη θέση. Οι ρεαλιστές, αντιθέτως, προσανατολίζονται προς την σπουδή των θετικών και πειραματικών επιστημών, με προοπτική την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ο όρος ρεαλιστής δεν χρήζει ιδιαίτερης ερμηνείας, εάν σκεφθεί κανείς ότι στην Γερμανία ονομάζουν *Realschule* ένα ανώτερο πρωτοβάθμιο σχολείο, μια επαγγελματική σχολή, ή, γενικότερα, ένα σχολείο στο οποίο παρέχεται σύγχρονη εκπαίδευση ([*moderne*] προσδιορισμός που χρησιμοποιούν στην Γαλλία για να χαρακτηρίσουν την εκπαίδευση η οποία δεν περιλαμβάνει Λατινικά ή Ελληνικά). Ο Στίρνερ όμως, χρησιμοποιεί την λέξη *Ουμανισμός* με μιαν εντελώς ιδιαίτερη σημασία, που παραπέμπει σε μια παλαιά μας έκφραση: κάνω τις φιλολογικές μου σπουδές [*faire mes humanités*], ολοκληρώνω, δηλαδή, στις κλασικές σπουδές, τον κύκλο των τριών ετών της Φιλολογίας, της Ρητορικής και της Φιλοσοφίας. Καμιά σχέση, λοιπόν, με τον Ουμανισμό, αυτό το ρεύμα των ιδεών που ξεκινά τον 16ο αιώνα, με την Μεταρρύθμιση του Λουθηρου, με τον Έρασμο και τον Ευαγγελισμό του Λεφέβρ ντ' Ετάpl, και το οποίο θα συνεχίσουν η Μαργαρίτα ντ' Ανγκουλέμ, ο Ραμπελαί, οι ποιητές

της Πλειάδος και ο Μονταίν. Βεβαίως, αυτοί οι ουμανιστές είχαν ανατραφεί με τα Κλασικά Γράμματα, αλλά είχαν διατηρήσει από αυτά άλλα στοιχεία πέραν της μορφής και της κομψότητας του ύφους. Σε έναν χαρακτηριζόμενο από την βία και την έλλειψη ανοχής αιώνα, οι ουμανιστές εκπροσωπούν την πρόοδο, την λογική, την ανοχή, και υποστηρίζουν άκρως επαναστατικές για εκείνη την εποχή παιδαγωγικές αρχές: και για την Εκκλησία και για την Μεταρρύθμιση ήταν εξ ίσου ύποπτοι!

Είναι λυπηρό το ότι ο Στίρνερ, ωθούμενος από μια εξαπλουστευτική τάση, καθόλου δεν αναφέρθηκε σε αυτούς τους προδρόμους. Το 1549, ο Γιοακίμ ντυ Μπελέ δημοσιεύει το έργο *Défense et Illustration de la Langue française*, όπου διαβάζουμε κάτι που προκάλεσε μεγάλη έκπληξη στους ρεαλιστές του 1842: ...διερωτώμενος συχνά σε ποιούς λόγους οφείλεται το γεγονός ότι οι άνθρωποι του αιώνα μας γενικώς κατέχουν λιγότερες γνώσεις σε όλες τις επιστήμες, ανάμεσα σε πολλούς άλλους βρίσκω και εκείνον που τολμά να πω πως είναι ο σπουδαιότερος, την σπουδή, δηλαδή, της Ελληνικής και της Λατινικής γλώσσας. Διότι εάν χρησιμοποιούσαμε τον χρόνο που αναλώνουμε για να μάθουμε τις εν λόγω γλώσσες στην σπουδή των θετικών επιστημών, σίγουρα η Φύση δεν θα είχε γίνει τόσο στείρα ώστε να μην γεννιούνται στην εποχή μας άνδρες όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης. (I, 10)

Θα έπρεπε μήπως να θυμίσουμε το περίφημο δοκίμιο του Μονταίν *Περί της Αγωγής των Παιδιών* (Δοκίμια, I, 26), γραμμένο το 1579; Ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπι-

κότητας, της κριτικής ικανότητας, καταδίκη της δογματικής, θεμελιωμένης στον αυταρχισμό διδασκαλίας, και ανάδειξη της μνήμης ως του μόνου συνδέσμου μεταξύ εκπαίδευσης και ζωής: ό,τι απαιτεί ο Στίρνερ, το βρίσκουμε ήδη στον Μονταίν. Και δεν είναι, μήπως, στιρνερικός ο λόγος του Μονταίν, στον οποίο επίσης ανακαλύπτουμε το περίφημο *αξιοποίησε τον εαυτό σου!* (*verwerte dich!*) του Στίρνερ; *Η τέχνη και η επιδεξιότητά μου χρησιμοποιήθηκαν για να αξιοποιήσω τον εαυτό μου, οι σπουδές μου για να μάθω να δρω και όχι για να γράφω. Κατέβαλα κάθε δυνατή προσπάθεια για να διαμορφώσω την ζωή μου.* (II, 37)

Πράγματι, οι ουμανιστές του 16ου αιώνα άξιζαν κάτι περισσότερο από την λήθη. Έκπληξη επίσης προκαλούν τα ακόλουθα λόγια του Στίρνερ: η περίοδος από την Μεταρρύθμιση έως την Επανάσταση, είναι η περίοδος του θριάμβου του Ουμανισμού (με την έννοια που τον δίδει ο Στίρνερ), αλλά και περίοδος σκλαβιάς και υποταγής του ατόμου. Είναι γεγονός ότι, πολύ πριν το 1517, θριάμβευε ο σχολαστικισμός, η αυθεντία του Αριστοτέλη και η ηγεμονία της Σορβόννης στον χώρο της πίστης και των ιδεών. Μακράν εμού η σκέψη να υπερασπισθώ την Μεταρρύθμιση και να δω σε αυτήν, όπως πίστευε ο Χέγκελ, ένα *αποφασιστικό βήμα προς την ελευθερία* (Α. Αρβόν). Οι Νεαροί Χεγκελιανοί κατηγορούσαν την Προτεσταντική Εκκλησία ότι υποδούλωσε, περισσότερο και από τον Καθολικισμό, τον άνθρωπο: υποταγή στην εκκλησιαστική ιεραρχία σύμφωνα με τον Καθολικισμό, αλλά ακόμη πιο αυστηρή υποταγή στην συνείδηση, σύμφωνα με τον Προτεσταντισμό.

Ο Στίρνερ, τηρώντας την υπόσχεση που έδωσε στο δοκίμιό του, αναφέρθηκε εκτενέστατα στον ολέθριο ρόλο της Μεταρρύθμισης στον *Μοναδικό* (στο κεφάλαιο με τίτλο: «*H Ιεραρχία*»): ...δεδομένου ότι με τον Προτεσταντισμό η πίστη κατέστη εσωτερικότερη, ομοίως εσωτερικότερη έγινε και η σκλαβιά. [...] Ο Προτεσταντισμός έχει κυριολεκτικά οργανώσει για τον άνθρωπο μια αληθινή μυστική αστυνομία. Ο σπιούνος, η άγγρυπνη Συνείδηση, παρακολουθεί κάθε κίνηση του πνεύματος και κάθε χειρονομία, κάθε σκέψη είναι γι' αυτόν μια υπόθεση της συνείδησης, δηλαδή μια υπόθεση της αστυνομίας. Μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον Στίρνερ πως η Μεταρρύθμιση προστίθεται στον Ουμανισμό (με την στιρνερική έννοια) για να αυξήσει την σκλαβιά, όμως ανάμεσα στην Μεταρρύθμιση και σε αυτόν τον Ουμανισμό ουδεμία σχέση υπάρχει.

Έρχεται κάποια στιγμή κατά την οποία τα φιλοσοφικά συστήματα, τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι πολιτισμοί γνωρίζουν την φθορά του χρόνου. Το πνεύμα τους λησμονείται και δεν διατηρείται παρά μόνον το γράμμα τους. Από συνήθεια επαναλαμβάνονται ανόητες εκφράσεις, ενώ από το παρελθόν δεν απομένουν παρά γελοίες τελετές μπροστά σε έναν κενό τάφο. Αυτή, μάς λέει ο Στίρνερ, είναι η μοίρα του Ουμανισμού και του Ρεαλισμού: βρίσκονται σε πλήρη παρακμή και από μεταμόρφωση σε μεταμόρφωση καταλήγουν στον Δανδισμό και στον Ιντουστριαλισμό [*Οικονομισμό*]. Επειδή μπορεί να προκαλεί έκπληξη η επιλογή των δύο αυτών όρων για να περιγραφούν οι καρικατούρες του Ουμανισμού και του Ρεαλισμού, πρέπει να

προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε το σκεπτικό του Στίρνερ ...με όλους τους κινδύνους λάθους που μπορεί να εμπεριέχει αυτή η εξήγηση!

Ο Δανδισμός γεννήθηκε στην Αγγλία περί το 1815. Ο δανδής – αβεβαίου ετύμου λέξη – ανήκει οπωσδήποτε στα ανέμελα νιάτα, ενώ αναγνωρίζεται από την εξεζητημένη κομψότητά του, το στυλ της αμφίεσης, τον εξαιρετικά προσεγμένο χρωματικό συνδυασμό των ενδυμάτων ή της ρεντιγκότας του. Φιλοδοξεί να μοιάσει στον Τζωρτζ Μπρούμελ, τον βασιλιά της μόδας, ο οποίος το 1830 ήταν το πρότυπο που ενέπνεε τους γόνους των καλών οικογενειών και τους κομψευόμενους στο Παρίσι και τις άλλες μεγάλες πρωτεύουσες. Συζητά για άλογα και γυναίκες, είναι αναιδής, προσβλητικός, είρων, ηθελημένα ασεβής, όμως πάντοτε συντηρητικός και πολιτικά νομιμόφρων: ένα τέτοιο πρόσωπο είναι ο Μαρντός, του οποίου το πορτραίτο σκιαγραφεί ο Άλφρέ ντε Μυσσέ στο *Contes d' Espagne et d' Italie*. Ο ίδιος ο Μυσσέ θεωρείται δανδής, εξωτερικά τουλάχιστον έχει μια τέτοια εμφάνιση, αλλά σε ένα άρθρο του στην *Temps* θα κρίνει αυστηρά την ψυχρότητα της καρδιάς αυτών των νεαρών που έχουν μάθει να θεωρούν τον εαυτό τους κοσμοπολίτη.⁸ Ο δανδής φοιτά σε κλασικά κολέγια, εντρυφεί στην λογοτεχνία, απαγγέλλει λατινικούς στίχους, αγνοεί παντελώς τις θετικές επιστήμες, αλλά συγγράφει πραγματείες στα Λατινικά. Ο Μυσσέ, εξάλλου, δεν κέρδισε το δεύτερο βραβείο συγγραφής λατινικής πραγμα-

8. Μωρίς Ντονέ, *Alfred de Musset* (1914).

τείας στον γενικό διαγωνισμό;* Ναι, όντως ο δανδής προ-αναγγέλλει την έσχατη παρακμή του ουμανιστή: εξ ου και η επιλογή αυτού του όρου από τον Στίρνερ.

Εάν ο Στίρνερ ζούσε στο Παρίσι, θα μπορούσε να αντιπαραθέσει στον δανδή τον νεοφώτιστο δημοκράτη, ο οποίος συγκινείται με τις δημοκρατικές ιδέες, φορά βραδεμβουργιανή ρεντιγκότα και απορρίπτει τα εσώρουχα ως αστικά. Μη γελάτε με αυτές τις ενδυματολογικές λεπτομέρειες: ήδη, σε εκείνους τους μακρινούς καιρούς, οι πολιτικές απόψεις φορούσαν στολή... Ο Στίρνερ δεν είχε τίποτε κοινό με έναν δανδή ή έναν νεοφώτιστο δημοκράτη: ντυνόταν με σχολαστική φροντίδα, αλλά όχι εξεζητημένα, και στον *Μοναδικό* θα έκρινε αυστηρά τους φοιτητές που ήταν ατημέλητοι και σύχναζαν στην Λέσχη των Απελεύθερων: *Τα διεστραμμένα υποκείμενα, οι ασεβείς και θορυβώδεις φοιτητές που περιφρονούν κάθε ευπρέπεια δεν είναι, για να το πούμε καθαρά, παρά φιλιστάιοι...* *To να περιφρονείς κραυγαλέα την ευπρέπεια, όπως το κάνουν αυτοί, δείχνει ακόμη και κομφορμισμό, με τρόπο, αν θέλετε, αρνητικό.* Ας μην μας εκπλήσσει, όπως λέει ο λεπτολόγος Μακέν, το ότι ενίοτε θεωρούσαν τον Στίρνερ δανδή, διότι και μόνο το γεγονός της άψογης, αν και απλής, αμφίεσής του, ήταν αρκετό για να τον αντιμετωπίζουν ως κομψευόμενο νεαρό. Φαντάζομαι πως ο Στίρνερ, στον όρο Δανδισμός, είχε προσθέσει αρκετή δόση ειρωνείας ...και ίσως κάποια πικρία.

* Στη Concours général, ετήσιος διαγωνισμός ανάμεσα στους πρώτους μαθητές των ανωτέρων τάξεων όλων των λυκείων και κολεγίων της χώρας.

Οικονομιστής [Industrieller]; Οικονομισμός [Industri-alismus]; Και μόνον η παράδοξη επιλογή αυτών των λέξεων προκαλεί έκπληξη, διότι εμφανέστατα ο Στίρνερ δεν επιτίθεται εδώ στους ιδιοκτήτες εργοστασίων ή βιοτεχνιών. Νομίζω πως πρέπει να δούμε στην χρήση αυτών των όρων, μια ευθεία αναφορά στην σαινσιμονική^{*} σχολή, και αυτό ακριβώς θα επιχειρήσω να αποσαφηνίσω. Ο Άνσελμ Ρυστ – στο έργο του που ήδη αναφέραμε – επιμένει στην [πνευματική] συγγένεια που αναμφισβήτητα υπήρχε μεταξύ Στίρνερ και Χάινε: χωρίς καμιά αμφιβολία, ο Χάινε είχε στην Γερμανία έναν μόνο φίλο, τον Στίρνερ. Και οι δύο ένιωθαν το ίδιο μίσος κατά του φανατισμού και της προκατάληψης, και οι δύο καταδίκαζαν την άρνηση της χαράς της ζωής στον Χριστιανισμό, ο οποίος, καταπνίγοντας την θερμή και ζωηρή φιληδονία, μετατρέπει τους οπαδούς του σε ωχρά φαντάσματα· και οι δύο έβλεπαν στον κομμουνισμό την ισότητα στην ανέχεια και μια νέα τυραννία. Ο Χάινε είχε κάνει γνωστές στην Γερμανία τις θεωρίες του Σαιν-Σιμόν, οι οποίες συνέτειναν σε μια αποκατάσταση της ύλης, προέβλεπαν το απέραντο μέλλον της τεχνολογίας που θα ανέτρεπε την κοινωνία και θα επέλυε το κοινωνικό ζήτημα, ενώ η σύγκρουσή τους με τον ιδεαλισμό της γερμανικής φιλοσοφίας ήταν ολομέτωπη. Όταν ο Σαιν-Σιμόν πεθαίνει, το 1825, οι μαθητές του συνεχίζουν το έργο του Δασκάλου οργανώνοντας, από τον Δεκέμβριο του

* Στην Βλ. το βιβλίο: *Ο «Ουτοπικός» Σοσιαλισμός: Σαιν-Σιμόν, Σαρλ Φουριέ, Ρόμπερτ Όουνεν, Ονίλλιαμ Μόρρις*. Εκδόσεις Ελεύθερος Τύπος (νπό έκδοση).

1828, μια σειρά διαλέξεων, οι περισσότερες των οποίων δόθηκαν από τον Μπαζάρ. Εν συνεχείᾳ καταγράφηκαν από τον Ιππολίτ Καρνώ και εκδόθηκαν, στα τέλη του 1830, με τον τίτλο *Exposition de la doctrine saint-simonienne*. Είναι πιθανόν ο Στίρνερ να γνώριζε αυτό το έργο, ενώ θα ήταν παράξενο αυτός ο οποίος είχε διαβάσει το πρώτο βιβλίο του Προυντόν και είχε μεταφράσει, το 1845-46, Τζ. Μπ. Σέν και Άνταμ Σμιθ, να αγνοεί τον Σαιν-Σιμόν. Βεβαίως, το 1842, η σαινσιμονική σχολή, διαλυμένη από την μυστικιστική τρέλα του Ανφαντέν,^{*} αποτελούσε πλέον ανάμνηση. Η σαινσιμονική θρησκεία είχε, ήδη από το 1832, διασπάσει την ενότητα της σχολής, και ο Χάινε, ο οποίος τότε βρισκόταν στο Παρίσι, μπορούσε να χλευάζει τα κηρύγματα των ιεροκηρύκων της νέας θρησκείας, κατά την διάρκεια της επιδημίας χολέρας του 1832 (άρθρο στην *Augsburger Allgemeine Zeitung*, με ημερομηνία Παρίσι 19 Απριλίου 1832). Δεν πρέπει επίσης να λησμονείται ότι η επιρροή των σαινσιμονικών υπήρξε τεράστια, και ότι μηχανικοί, χρηματιστές και κυβερνητικά στελέχη ήταν επικεφαλής όλων των μεγάλων επιχειρήσεων του 19ου αιώνα.

Το 1817 – εάν πιστέψουμε τον Ανφαντέν – ο Σαιν-Σιμόν επινοεί την λέξη *industriel* [βιομηχανικός] και την

* Στην Ανφαντέν, Μπαρτολεμύ Προσπέρ (1796-1864). Γάλλος πολιτικός, οικονομικός και κοινωνικός στοχαστής, πολυγραφότατος συγγραφέας, γνωστός και ως Πατήρ Ανφαντέν. Θιασώτης των ιδεών του Σαιν-Σιμόν, αναδείχθηκε ως ένας από τους αναγνωρισμένους ηγέτες του σαινσιμονικού κινήματος.

χρησιμοποιεί αφειδώς: δύο από τα έργα του έχουν τους τίτλους: *System Industriel* και *Catéchisme Industriel*, ενώ λίγο πριν από τον θάνατό του εκδίδεται το *Opinions littéraires, philosophiques et industrielles*. Σύμφωνα με τον Σαιν-Σιμόν, η κοινωνία έχει ως θεμέλιο την *βιομηχανία*. Δεν βλέπει στον άνθρωπο τον καταναλωτή, αλλά τον παραγωγό (ή και τον επιχειρηματία, τον βιομήχανο). Αντιπαραθέτει τους παραγωγούς στους άεργους, και αυτή η βιομηχανική τάξη – ή αυτό το βιομηχανικό κόμμα – περιλαμβάνει όλους όσους παίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο στην παραγωγή: εργάτες, μηχανικούς, διευθυντές επιχειρήσεων, στους οποίους προσθέτει τους τραπεζίτες και τους διανοούμενους, τους λογίους και τους καλλιτέχνες. Η παραγωγή χρήσιμων πραγμάτων είναι ο μόνος λογικός και θετικός στόχος που μπορούν να επιδιώκουν οι πολιτικές κοινωνίες. Εργάζομαι για να παράγω: αυτή είναι η επιταγή. Η σαινσιμονική σχολή αποσκοπεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οφείλει να αναδείξει και να διαμορφώσει τις ικανότητες εκείνων που θα παίξουν τον ρόλο του διαχειριστή και του διευθυντή. Εξ ου και η γενική και επαγγελματική εκπαίδευση που οδηγεί σε τρεις τύπους Μεγάλων Σχολών, απ' όπου κυρίως θα αποφοιτούν καλλιτέχνες, λόγιοι και βιομήχανοι. Ας θυμίσουμε τέλος ότι, από το 1816 έως το 1819, ο Σαιν-Σιμόν εξέδιδε την επιθεώρηση *L'Industrie*, στις σελίδες της οποίας εξυμνούσε αυτήν την βιομηχανική τάξη, την μόνη τάξη της κοινωνίας, της οποίας θα επιθυμούσαμε να δούμε να ανξάνεται η πολιτική φιλοδοξία και τόλμη.

* * *

Είναι φανερό ότι αυτή η αποθέωση της εργασίας, που έχει καταστεί έμμονη ιδέα, φάντασμα, για το άτομο, βρίσκεται σε αντίθεση με τις ιδέες του Στίρνερ. Παραπέμπω τον αναγνώστη στο κεφάλαιο του *Μοναδικού* με τίτλο «*Oι Απελεύθεροι*»: ...η αρχή της εργασίας έχει ως αποτέλεσμα να διατηρεί στον εργαζόμενο το αίσθημα ότι το ουσιώδες εντός του είναι ο απαλλαγμένος από κάθε εγωισμό «εργαζόμενος»· ο εργαζόμενος υποτάσσεται στην υπεροχή μιας κοινωνίας εργαζομένων. Και ο Στίρνερ εξεγείρεται ενάντια στην αντίληψη του ουμανιστικού φιλελευθερισμού, για τον οποίο αντικείμενο της εργασίας είναι η *Ανθρωπότητα* και η *πρόοδος* της. Αντίλαμβανόμαστε ότι ο *Ιντουστριαλισμός*, έτσι όπως τον ορίζει ο Σαιν-Σιμόν, αντιπροσωπεύει κατά την γνώμη του Στίρνερ την *έσχατη* – και ολέθρια – μεταμόρφωση του Ρεαλισμού. Η Γνώση έχει τεθεί στην υπηρεσία της τεχνολογίας, της οικονομικής προόδου, μιας αφηρημένης ανθρωπότητας: δεν τίθεται πλέον θέμα αληθινής παιδείας, ελεύθερης βούλησης ή προσωπικότητας. *Οικονομιστής* [*industriel*]. *Οικονομισμός* [*industrialisme*]: αυτές οι λέξεις-δάνεια από την τρέχουσα ορολογία της σαινσιμονικής σχολής, αντιπροσωπεύονταν, για τον Στίρνερ, όρους αντίθετους με τους όρους δανδής και *Δανδισμός*, τις τελευταίες μεταμορφώσεις – πόσο γελοιογραφικές! – αυτού του Ουμανισμού και αυτού του Ρεαλισμού, την αδύ-

νατη συμφιλίωση των οποίων ονειρευόταν ο αξιοσέβαστος καθηγητής Χαΐνζιους.

* * *

Αυτό που ο Στίρνερ καταδικάζει τόσο στον Ουμανισμό όσο και στον Ρεαλισμό, δεν είναι οι αρχαίες γλώσσες ή οι θετικές επιστήμες, αλλά η κατάχρηση που αυτές υφίστανται από πνεύματα περιορισμένης αντίληψης και από καθ' έξιν παιδαγωγούς. Από τους Έλληνες και τους Λατίνους συγγραφείς μπορούμε και πρέπει να αντλήσουμε κάτι άλλο, πέρα από την προκατάληψη όσον αφορά την μορφή και την λατρεία της ξεπερασμένης φιλοκαλίας. Οι κριτικές του Στίρνερ ενάντια στον εκφυλισμό του Ουμανισμού συναντούν εκείνες των Ραμπελαί και Μονταίν, τις οποίες αργότερα θα επαναλάβει ο Νίτσε: κατά τούτο, ο Στίρνερ είναι υπερασπιστής του γνήσιου κλασικού ιδεώδους.⁹

Η Γνώση – ως συνεισφορά είτε του Ουμανισμού είτε του Ρεαλισμού – δεν πρέπει να αποτελεί φραγμό, μια απλή επισώρευση στο πνεύμα. Δεν θα εντυπώνεται στο μυαλό δογματικά και με αυταρχικό τρόπο, αλλά θα αφομοιώνεται ελεύθερα και θα μετατρέπεται σε Βούληση. Έτσι θα μπορεί να αναπτυχθεί η προσωπικότητα. Με τον όρο Περσοναλισμός, ο Στίρνερ εννοεί ακριβώς αυτήν την διαμόρφωση της προσωπικότητας. Στο παιδί, αυτή η προσωπικότητα εξαρτάται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, αλλά είναι επίσης και αποτέλεσμα έμφυτων προδιαθέσε-

9. Άνσελμ Ρυστ, ὁ.π. σελ. 296.

ων: δεν θα πρέπει αυτές οι προδιαθέσεις να καταπνίγονται, και δεν θα πρέπει το σχολείο να γίνεται – κάτι που συχνότατα συμβαίνει! – ο τάφος της αυθεντικής προσωπικότητας.

Είναι τέλος σαφέστατο ότι δεν μπορεί να ταυτισθεί ο Περσοναλισμός, υπό την στιρνερική του έννοια, με τον Περσοναλισμό του Εμμανουέλ Μουνιέ, ο οποίος, απορρίπτοντας τόσο την χεγκελιανή λατρεία του Κράτους όσο και τον ατομικισμό του Στίρνερ – όπως και εκείνον του Κίρκεγκαρντ – υποστηρίζει ότι το *πρόσωπο [personne]* είναι κάτι διαφορετικό από το άτομο ή από ένα ανώνυμο στοιχείο μιας ολοκληρωτικής κοινωνίας, και επομένως είναι πέραν του ατομικού και του συλλογικού.

* * *

Έχει γίνει τόσο συχνή αναφορά στην επίδραση του Στίρνερ επί του Νίτσε, ώστε δικαιούμαι να αναφερθώ για μια ακόμη φορά στα δύο αυτά ονόματα. Ορισμένοι – όπως ο φιλόσοφος φον Χάρτμαν – φρονούν ότι ο Νίτσε υπέκλεψε τον Στίρνερ, κάτι που σίγουρα αποτελεί έναν τρόπο δυσφήμησης του Νίτσε. Άλλοι πάλι, όπως ο Α. Λεβύ, απορρίπτουν κάθε επίδραση του Στίρνερ. Ενδεχομένως θα μπορούσε κανείς να υιοθετήσει την πλέον διαφοροποιημένη άποψη του Τσ. Αντλερ:¹⁰ ο Νίτσε είχε διαβάσει τον *Μοναδικό* και εκτιμούσε πολύ τον Στίρνερ· ωστόσο, οι ομοιότητες για τις οποίες είχε κατηγορηθεί, διαφαίνονται

10. Τσ. Αντλερ, *Nietzsche, sa vie et sa pensée*.

κυρίως από ορισμένα μικρά κείμενα του Στίρνερ (*Art et Religion*), τα οποία είχαν εξαφανισθεί την εποχή του Νίτσε. Και οι δύο έχουν χαρακτηρισθεί ατομικιστές, αλλά αυτό δεν αρκεί για να ταυτίσουμε τον Υπεράνθρωπο με τον Μοναδικό, και ο Ρυστ έχει δίκιο όταν γράφει: ...εξετάζοντας προσεκτικότερα [το θέμα], ο Νίτσε δεν μπορεί επ' ουδενί να θεωρηθεί γνήσιος συνεχιστής των ιδεών του Στίρνερ· μόνον δε εξ αιτίας κάποιας ομοιότητας και κάποιας συμφωνίας σε ορισμένα βασικά θέματα, μπορούμε να παραλληλίσουμε αυτούς τους δύο.

Η αναφορά στον Νίτσε, επ' αφορμή του δοκιμίου του Στίρνερ, είναι απολύτως δικαιολογημένη, λόγω των πέντε διαλέξεων (ο κύκλος έμεινε ανολοκλήρωτος) που έδωσε ο Νίτσε στην Βασιλεία με θέμα «Το μέλλον των εκπαιδευτικών μας ιδρυμάτων». Σε ηλικία τότε 28 ετών, όντας καθηγητής της Κλασικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Βασιλείας, γνώρισε μεγάλη επιτυχία με τις διαλέξεις που έδωσε στις αρχές του 1872: οι διαλέξεις μου, γράφει στις 28 Ιανουαρίου στον φίλο του Ρόντε, προκάλεσαν μεγάλη αίσθηση, ενώ υπήρχαν στιγμές που ξεσήκωσαν τον ενθουσιασμό. Και βεβαίως, όπως εύκολα μπορεί να μαντέψει κανείς, εξέθετε τις ιδέες του χωρίς κανέναν συμβιβασμό: δεν σκοπεύω να κάνω την χάρη σε κανέναν, σταθμίζοντας τις πρακτικές συνέπειες των απόψεών μου (επιστολή προς τον Φ. Ριτσλ, 30 Ιανουαρίου). Επιδόθηκε σε μια σφοδρή κριτική της δευτεροβάθμιας και ανωτάτης εκπαίδευσης στην Γερμανία, εκπαίδευσης που ευτελίζει την παιδεία και διαμορφώνει καλούς δημοσίους υπαλλήλους, πολίτες χρή-

σιμους, όπως έλεγε ο Στίρνερ – και όχι ελεύθερους και καλλιεργημένους ανθρώπους. Ο Νίτσε τάσσεται επίσης κατά του αιτήματος επιβολής τόσο της κλασικής όσο και της θετικής παιδείας. Διότι είναι αδύνατον τα νεαρά πνεύματα να αφομοιώσουν την κλασική παιδεία (εννοεί κυρίως την ελληνική), κατέχοντας εκ παραλλήλου την θετική επιστήμη. Στα λύκεια δεν πρέπει να καλλιεργούν υπερβολικές φιλοδοξίες, θα πρέπει να αρκούνται στο να εμφυσούν στην νεολαία την νοσταλγία εκείνη η οποία σε κάνει να αναζητάς τις ακτές της Ελλάδας με τα μάτια του πνεύματος, και συγχρόνως να την προετοιμάζουν να σκέπτεται επιστημονικά. Ο Νίτσε υπογραμμίζει τον παραλογισμό της σχολικής άσκησης συγγραφής εργασιών σε μια τόσο πρώιμη ηλικία. Εκείνο που ο δάσκαλος επικρίνει στις εργασίες των νεαρών μαθητών είναι οι υπερβολές στην μόρφη και την σκέψη, δηλαδή όλη την φρεσκάδα αυτής της ηλικίας και όλα όσα χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Καταπιέζοντας ότι είναι προσωπικό, προτείνοντας αυταρχικά ένα πρότυπο χωρίς καμιά πρωτοτυπία, ο δάσκαλος καταπνίγει την προσωπικότητα: εδώ συναντάμε και πάλι έναν ουσιώδη προβληματισμό του Στίρνερ.

Έτσι, για τον Νίτσε, όπως και για τον Στίρνερ, η εκπαίδευση οφείλει να προάγει την διαμόρφωση προσωπικοτήτων και όχι δουλικών δημοσίων υπαλλήλων. Σκοπός της είναι να οδηγεί στην αληθινή παιδεία και όχι σε «προσοδοφόρα» διπλώματα, να δημιουργεί ελεύθερους ανθρώπους και όχι υπηρέτες του Κράτους, αυτού του Κράτους

του οποίου ο Νίτσε υπενθυμίζει ειρωνικά τον χεγκελιανό ορισμό: ένας απολύτως τέλειος οργανισμός.

Η Γνώση, λέει ο Στίρνερ, έχει πολύ μεγάλη αξία για να χρησιμοποιείται μόνον για πρακτικούς σκοπούς και για σταδιοδρομία. Θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς ότι αυτό βρίσκεται σε αντίφαση με κάποιες ιδέες διατυπωμένες στον *Μοναδικό*: *Η Γνώση δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιείται. [...] Ακούμε συχνά να αναφέρεται ως ένα ελεεινό χαρακτηριστικό πρακτικού εγωισμού, η περίπτωση εκείνων οι οποίοι χρησιμοποιούν τις σπουδές τους για λόγους βιοποριστικούς. Πραγματικά, όποιος ξέρει να χρησιμοποιεί την Επιστήμη αποκλειστικώς και μόνο για να κερδίζει τα προς το ζην, δεν αποκαλύπτει παρά έναν μετριότατο εγωισμό ...όμως πρέπει να είναι κανείς παράφρων για να καταγγείλει σε αυτό τον εγωισμό και την εκπόρνευση της Επιστήμης.* Η αντίφαση δεν είναι παρά φαινομενική. Αυτό που καταδικάζει ο Στίρνερ, είναι ο πρακτικός άνθρωπος στον οποίο η Επιστήμη γίνεται έμμονη ιδέα, ενώ ο ίδιος γίνεται σκλάβος της, και μη γνωρίζοντας πλέον να απολαμβάνει την ζωή, γίνεται λεία ευτελών φροντίδων που καταπνίγουν την προσωπικότητά του, το Εγώ του. Πρέπει να εισέρχεται στο πεδίο της Επιστήμης και να εξέρχεται από αυτό κατά το δοκούν. Η Επιστήμη δεν είναι αυτοσκοπός, είναι απλώς ένα μέσον για να απολαμβάνω το Εγώ μου. Για τον συνειδητό εγωιστή, για τον Μοναδικό, *το κάθε τι δεν είναι παρά ένα μέσον, του οποίου, σε τελική ανάλυση, αυτός ο ίδιος είναι ο σκοπός*.

Το ιδανικό προϊόν της επίσημης εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι – και μάλιστα σήμερα πολύ περισσότερο απ' ότι την εποχή του Στίρνερ ή του Νίτσε – ο υποταγμένος και χρήσιμος πολίτης. Ποτέ πριν δεν είχε γίνει τόσος λόγος για την σχέση Πανεπιστημίου και Οικονομίας, για την προετοιμασία μελλοντικών στελεχών που απαιτούνται από την βιομηχανική επέκταση. Η σύγχρονη τεχνολογία έχει ανάγκη από τεχνικούς και όχι από ελεύθερους ανθρώπους και αυτόβουλες προσωπικότητες. Πάρα πολλοί νέοι ακολουθούν φιλολογικές σπουδές που δεν είναι «προσοδοφόρες», που δεν προσφέρουν «δυνατότητες σταδιοδρομίας». Δώστε τα πρωτεία στην τεχνική εκπαίδευση, στα Τεχνολογικά Ινστιτούτα: εκεί ο καθένας θα παράγει χρήσιμο έργο και θα «κερδίζει τα προς το ζην»! Ο Ζαν Φουραστιέ¹¹ συνόψισε την αποστολή του πανεπιστημίου ως εξής: *H δομή της ανωτάτης εκπαίδευσης, η φύση και οι διαστάσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η φύση της διδακτέας ύλης, πρέπει να εξελίσσονται σύμφωνα με τις προβλέψεις περί μεσοπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης απασχόλησης, κατά τρόπον ώστε να μην δημιουργούνται καταστροφικές αποκλίσεις μεταξύ αφ' ενός της επιβαλλόμενης στους φοιτητές μόρφωσης και αφ' ετέρου των επαγγελμάτων που πρέπει να ασκήσουν για να στηρίξουν την εθνική και διεθνή κατανάλωση.*

Πρόκειται για ένα κείμενο το οποίο θα πρέπει να αναγνώσει κανείς, αφού μελετήσει προσεκτικά όλους τους όρους: τότε μόνον ο αναγνώστης θα αντιληφθεί πόσο επί-

11. Ζαν Φουραστιέ, *Faillite de l' Université* (1972).

καιρο παραμένει το δοκίμιο του Στίρνερ, 130 χρόνια μετά την έκδοσή του!

* * *

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ στην πρώτη μετάφραση του δοκιμίου του Στίρνερ στα Αγγλικά. Εκδόθηκε το 1967 στο Κολοράντο Σπρινγκς (ΗΠΑ) από τον εκδότη Ralph Myles, την υπογράφει ο Ρόμπερτ Χ. Μπημπ, ενώ την εισαγωγή και τις σημειώσεις επιμελήθηκε ο Τζαϊημς Τζ. Μάρτιν.* Ο τελευταίος, αναλύοντας το κείμενο του Στίρνερ, αποδεικνύει πόσο απέχει η άποψη του Στίρνερ ως προς την εκπαίδευση, από εκείνη την στερεότυπη και γελοιογραφική εικόνα του δασκάλου του πρωσικού σχολείου, πολύ οικεία σε γενεές γενεών γερμανόφοβων. Δεν αμφισβητείται μόνον η Γερμανία. Τι γίνεται με τον κατασταλτικό αυταρχισμό των αγγλικών σχολείων; Με την αυστηρότητα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της Γαλλίας; Με τα σχολεία των κομμουνιστικών χωρών; Ο Χένρυ Λ. Μόυκεν έγραφε τον Φεβρουάριο του 1933 στην *American Mercury*: *Ανέκαθεν οι παιδαγωγοί υπήρξαν οι πλέον θανάσιμοι εχθροί κάθε αυθεντικού πνευματικού εγχειρήματος.* Τον Οκτώβριο δε, του 1934, ο καθηγητής Χάουαρντ Κ. Μπηλ δημοσίευσε στο *Harper's Magazine* ένα άρθρο που προειδοποιεί για την ορθοδοξία του πλήθους το οποίο καταδικάζει με σαρκαστική ευχαρίστηση τις

* Στην Οι σημειώσεις του εμπεριέχονται στο παρόν βιβλίο (βλ. σελ.80).

δήθεν ακραίες καινοτομίες: ...αλλά η *Ιστορία* δεν έχει συνχρόνη αποδείξει ότι αυτές ακριβώς οι καινοτομίες θα θεωρηθούν από τους μεταγενέστερους ως η έκφραση της αλήθειας;

Όχι, το σύγχρονο σχολείο δεν είναι η ζωή, και ο Ζακ Μπαρζέν, ο εξαίρετος πρύτανης του περίφημου Πανεπιστημίου της Κολούμπια, θα αναφέρει τα εξής σε μια ομιλία του στην Ουάσινγκτον, τον Οκτώβριο του 1966: *Ta παιδιά συνήθιζαν, ορισμένα τουλάχιστον από αυτά, να λένε ότι μισούν αυτόν ή εκείνον τον καθηγητή. Σήμερα, έχουν την τάση να περιφρονούν όλους τους καθηγητές τους, ενίστε δε να τους ξυλοκοπούν ή και να τους μαχαιρώνουν. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που έχουν καλή διαγωγή, ανακαλύπτουν, ήδη από την πιο τρυφερή τους ηλικία, την ματαιότητα του σχολείου και της εκπαίδευσης. Ξέρουν ότι η αληθινή ζωή βρίσκεται έξω από το σχολείο, και ότι αυτό με τις σοφιστείες του είναι εντελώς εκτός πραγματικότητος.*

Η αυταρχική και ασφυκτική για την προσωπικότητα εκπαίδευση, αυτή ακριβώς η εκπαίδευση την οποία καταδίκαζε ο Στίρνερ, βρίσκεται στην ρίζα των προβλημάτων που συνταράσσουν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της και σε όλες τις χώρες. Διόλου δεν πρέπει, λέει ο Μάρτιν, να ενοχοποιούμε την σύγκρουση των γενεών. Υπάρχει επίσης, και υπεράνω όλων, η αντίσταση των φοιτητών «στα μαντρόσκυλα της ευφυΐας», στην ασφυκτική καταστολή του σύγχρονου στρατοκρατικού κράτους και στην «στρατολόγηση» της οργανωμένης εκπαίδευσης. Δεν έ-

χουν παρέλθει παρά 40 χρόνια αφ' ότου ο Χάρυ Έλμερ Μπαρνς συνέκρινε το σχολικό σύστημα με τον κανονισμό των φυλακών: ...μην αφήσετε επ' ουδενί να σας ξεφύγει κανείς.

Ο Τζέημς Μάρτιν αντιμετωπίζει με απαισιοδοξία το παρόν και το μέλλον των «εκπαιδευτικών μας ιδρυμάτων». Όπως και την εποχή του Στίρνερ έτσι και σήμερα δεν είναι σε θέση να διαμορφώσουν ελεύθερους ανθρώπους, προσωπικότητες. Πιστεύει ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση και η υποχρεωτική ψήφος – περί των οποίων πολύς λόγος γίνεται σε μερικές δημοκρατίες – εναρμονίζονται πλήρως με την υποχρεωτική στρατιωτική θητεία. Και ότι αυτοί οι ελεύθεροι άνθρωποι, τους οποίους περιγράφει ο Στίρνερ, είναι πολύ πιθανόν να εμφανισθούν σε περιθωριακούς κύκλους αυτοδίδακτων (*in an autodidacte underground*).

* * *

Χρειάζεται μήπως να πω ότι η απαισιοδοξία του Τζέημς Μάρτιν δεν μου φαίνεται υπερβολική, την εποχή του παντοδύναμου και πανταχού παρόντος Κράτους, την στιγμή που κάθε ριζοσπαστική μεταρρύθμιση στην Παιδεία προσκρούει σε οικονομικές επιταγές, για τις οποίες η αληθινή παιδεία δεν δείχνει απολύτως κανένα ενδιαφέρον; Από την εποχή του Στίρνερ και του Νίτσε έχει σημειωθεί ελάχιστη πρόοδος: τουλάχιστον έχουμε χάσει και τις τελευταίες μας ψευδαισθήσεις, και είμαστε βέβαιοι ότι το πρόβλημα της Παιδείας μπορεί να επιλυθεί μόνο με έναν

ριζικό μετασχηματισμό του κοινωνικού και οικονομικού καθεστώτος προς την κατεύθυνση της ελευθερίας, του σεβασμού του ατόμου και της καταστροφής του Κράτους. Έτσι, ενώ το 1972, όπως και το 1842, το ζήτημα της Παιδείας – αντό το τόσο ζωτικό όπως λέει ο Στίρνερ ζήτημα – τίθεται με την ίδια οξύτητα και τους ίδιους όρους, δοκιμάζουμε μια κάποια ικανοποίηση, βλέποντας να επανεμφανίζονται, δια της πένας τόσο ξένων προς τον στιρνερισμό καθηγητών, οι επιθυμίες και οι κριτικές του Στίρνερ. Όπως, το 1964, ο Ζωρζ Γκυζντόρφ, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου, έγραφε: ...στο γαλλικό σύστημα, η ανωτάτη εκπαίδευση έχει ως αρχή λειτουργίας της το εξής: η αναζήτηση της αφιλοκερδούς γνώσης δεν έχει κανένα ενδιαφέρον, διότι δεν οδηγεί πονθενά. Η μόρφωση δεν δικαιολογείται παρά μόνον όταν προσφέρει στους ενδιαφερομένους τα μέσα για να κερδίζουν τα προς το ζην με τον ευκολότερο δυνατό τρόπο. Ο υπερειδικευμένος τεχνικός θα παραμείνει πάντοτε ένας άνθρωπος περιορισμένης αντίληψης: γνωρίζει επακριβώς αντό που κάνει, αλλά επειδή δεν γνωρίζει τίποτε άλλο πέραν τούτου, η ίδια του η δράση παραμένει περιορισμένη στα όρια της τεχνογνωσίας του. Το πανεπιστήμιο θα έπρεπε να είναι ο προνομιακός χώρος, όπου ο άνθρωπος διαμορφώνεται ως άνθρωπος.¹²

* * *

12. Ζωρζ Γκυζντόρφ, *L' Université en question.*

Στα παραπάνω λόγια αναγνωρίζουμε ορισμένες από τις ιδέες τις οποίες ο Στίρνερ αναπτύσσει στο κείμενό του. Και, άραγε, δεν αποτελεί το καλύτερο εγκώμιο προς την διορατική μεγαλοφυΐα του Στίρνερ, η επικαιρότητα αυτών των σελίδων, στις οποίες, ένας άσημος καθηγητής Φιλολογίας σε μια καθυποταγμένη Πρωσία, όριζε ως υπέρτατη αποστολή της Παιδείας, το καθήκον της διαμόρφωσης ελεύθερων ανθρώπων και αυτόβουλων προσωπικοτήτων;

Zav Mparnē

ΟΙ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΑΣ

Ενώ η εποχή μας αναζητά την λέξη που θα μπορούσε να εκφράσει καλύτερα το πνεύμα της, πολλά ονόματα έχουν εμφανισθεί στο προσκήνιο εκ των οποίων το κάθε ένα διεκδικεί να είναι το πλέον κατάλληλο. Από πάσης πλευράς η εποχή μας αποκαλύπτει ένα χαοτικό συνονθύλευμα παρατάξεων, γύρω δε από την αποσυντιθέμενη κληρονομιά του παρελθόντος συγκεντρώνονται τα όρνεα της εξουσίας. Ο τόπος έχει γεμίσει με πολιτικά, κοινωνικά, εκκλησιαστικά, επιστημονικά, καλλιτεχνικά, ηθικά και άλλα πτώματα, και όσο όλα αυτά δεν λιώνουν, η ατμόσφαιρα δεν πρόκειται να καθαρίσει και οι ζωντανές υπάρξεις θα ασφυκτιούν.

Χωρίς την δική μας συνδρομή, η εποχή μας δεν θα αναδείξει την κατάλληλη λέξη. Χάριν αυτού του σκοπού, πρέπει να συνεργασθούμε όλοι. Εάν όμως τόσα πολλά εξαρτώνται από εμάς, δικαίως θέτουμε το ερώτημα τί μάς έχουν κάνει και τί σκέπτονται να μας κάνουν στο μέλλον· αναρωτιόμαστε ποιά είναι εκείνη η παιδεία η οποία θα μας παράσχει την δυνατότητα να γίνουμε οι δημιουργοί αυτής της λέξης. Άραγε, ενσυνειδήτως καλλιεργούν την κλίση μας να γίνουμε δημιουργοί, ή απλώς μάς μεταχειρίζονται ως δημιουργήματα, των οποίων η φύση δεν επιτρέπει παρά μόνο την χειραγώγηση; Αυτό το ζήτημα είναι εξ ίσου σημαντικό με οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό μας ζήτημα, είναι δε μάλλον το σπουδαιότερο, ακριβώς επειδή όλα τα άλλα βασίζονται σε αυτό. Εάν είσθε άριστοι, τότε θα κάνετε

ριστα πράγματα: εάν «ο καθένας τελειοποιεί τον εαυτό του», τότε η κοινότητά σας και η κοινωνική ζωή σας θα είναι επίσης τέλειες. Άρα, εκείνο το οποίο περισσότερο απ' ό,τι δήποτε άλλο μάς απασχολεί, είναι το τί μάς κάνουν την εποχή που είμαστε εύπλαστοι· το ζήτημα του σχολείου είναι ένα ζωτικής σημασίας ζήτημα. Και σήμερα ακόμη είναι προφανέστατο· εδώ και χρόνια διεξάγεται επί αυτού του πεδίου ένας αγώνας με τόση ζέση και ειλικρίνεια, κατά πολύ μεγαλύτερες από εκείνες που συναντάμε στο πεδίο της πολιτικής, διότι εδώ δεν προσκρούουμε στα εμπόδια που θέτει η αυθαιρεσία της εξουσίας. Ένας αξιοσέβαστος γέροντας, ο καθηγητής Τέοντορ Χαΐνζιους,¹ ο οποίος, όπως ο εκλιπών καθηγητής Κρούγκ,² δεν στερήθηκε δύναμης και ζήλου έως τα βαθιά γεράματά του, επιχείρησε προσφάτως να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον γι' αυτό το ζήτημα, με ένα μικρό σύγγραμμα με τίτλο *Konkordat zwischen Schule und Leben oder Vermittlung des Humanismus und Realismus, aus nationalem Standpunkte betrachtet* [Συμφωνία μεταξύ Σχολείου και Ζωής ή Συμφιλίωση Ουμανισμού και Ρεαλισμού, από εθνική σκοπιά]. Δύο παρατάξεις παλεύουν για την νίκη και η κάθε μία θέλει να μάς προτείνει τις δικές της περί παιδείας αρχές, ως τις καλύτερες και τις ορθότερες για τις ανάγκες μας: οι ουμανιστές και οι ρεαλιστές. Μη θέλοντας να δυσαρεστήσει ούτε τους μεν ούτε τους δε, ο Χαΐνζιους μιλά στο βιβλιαράκι του με πραότητα και διαλλακτικότητα, αποδίδοντας μεν σε κάθε πλευρά το δίκιο της, αδικώντας όμως, ταυτοχρόνως, τα μέγιστα το ίδιο το ζήτημα, διότι αυτό ν-

πηρετείται μόνο με άτεγκτη αποφασιστικότητα. Αυτό το αμάρτημα εναντίον της ουσίας του ζητήματος, αποτελεί την εκ των ων ουκ άνευ κληρονομιά όλων των δειλών διαμεσολαβητών. Οι «συμφωνίες» δεν αποτελούν παρά ένα άνανδρο τέχνασμα:

Πάρε θέση, αντρίκεια και ειλικρινά: υπέρ ή κατά!
Και το σύνθημα: σκλάβος ή ελεύθερος!
Ακόμη κι οι θεοί από τον Όλυμπο κατεβήκαν,
και στις γραμμές των συμμάχων τους πολεμήσαν.*

Προτού διατυπώσει τις δικές του προτάσεις, ο Χαΐνζιους περιγράφει συνοπτικά την ιστορική εξέλιξη από την εποχή της Μεταρρύθμισης. Η περίοδος μεταξύ Μεταρρύθμισης και [Γαλλικής] Επανάστασης χαρακτηρίζεται – κάτι που ισχυρίζομαι εδώ χωρίς να το αιτιολογώ, διότι σχεδιάζω με άλλη ευκαιρία να αναπτύξω εκτενέστερα την άποψή μου – από την σχέση κηδεμόνα και κηδεμονευόμενου, αφέντη και δούλου, ισχυρού και αδυνάτου, κοντολογίς είναι η περίοδος της υποτέλειας. Πέρα από οποιονδήποτε άλλον λόγο, ο οποίος θα μπορούσε να δικαιολογήσει μια υπεροχή, η μόρφωση, ως δύναμη, έθετε τον κάτοχό της υπεράνω των αδυνάτων, οι οποίοι την είχαν στερηθεί, ενώ ο μορφωμένος θεωρείτο στον κύκλο του, όσο μεγάλος ή

* Στην Με το τετράστιχο αυτό ολοκληρώνεται η δεύτερη στροφή του ποίηματος *Die Partei* του Γκέοργκ Χέρβεκ (1817-1875). Προφανώς ο Στίρνερ γνώριζε το ποίημα από την πρώτη δημοσίευσή του στην *Die Rheinische Zeitung*, το 1842.

μικρός και αν ήταν αυτός, ισχυρός, εξουσιαστής, κυρίαρχος: διότι ήταν αυθεντία. Όλοι δεν ήταν δυνατόν να αποκτήσουν αυτήν την κυριαρχία και αυτήν την αυθεντία. Γι' αυτόν τον λόγο, άλλωστε, η παιδεία δεν ήταν για όλους, ενώ η γενική εκπαίδευση ερχόταν σε αντίθεση με μια τέτοια αρχή. Η μόρφωση προσδίδει ανωτερότητα και δημιουργεί τον αφέντη: έτσι, εκείνη την εποχή των αφεντών, υπήρξε το μέσον που οδηγούσε στην κυριαρχία.

Όμως η Επανάσταση συνέτριψε αυτήν την Οικονομία αφέντη-δούλου, και μία νέα αρχή γεννήθηκε: ο καθένας είναι αφέντης του εαυτού του. Αναγκαίο επακόλουθο αυτής της αρχής, ήταν ότι, εφ' εξής, η εκπαίδευση που δημιουργεί τον αφέντη, έπρεπε να γίνει καθολική· έτσι προέκυψε το καθήκον να βρεθεί μία αληθινά καθολική εκπαίδευση. Η πιεστική ανάγκη για μια καθολική, προσιτή σε όλους εκπαίδευση, οδηγούσε αναγκαστικά στον αγώνα ενάντια σε εκείνη την εκπαίδευση η οποία παρέμενε πεισματικά αποκλειστική, και σε αυτό το πεδίο επίσης, θα έπρεπε η Επανάσταση να σύρει το σπαθί ενάντια στους αφέντες, που κυριαρχούσαν από την εποχή της Μεταρρύθμισης. Η ιδέα της γενικής εκπαίδευσης συγκρούσθηκε με εκείνη της αποκλειστικής και, περνώντας από διάφορες φάσεις και αλλάζοντας πολλά ονόματα, μέσα από σκληρές αντιπαραθέσεις, έφθασε έως τις μέρες μας. Για τις αντικρουόμενες θέσεις που χαρακτηρίζουν τα αντίπαλα στρατόπεδα, ο Χαΐνζιους επέλεξε τα ονόματα *Ουμανισμός* και *Ρεαλισμός*, και εμείς τα υιοθετούμε, όχι επειδή τα θεωρούμε ως τα

πλέον επιτυχημένα, αλλά επειδή χρησιμοποιούνται ευρέως.

Μέχρις ότου ο Διαφωτισμός άρχισε να διαλύει τα σκοτάδια κατά τον 18ο αιώνα, η λεγόμενη ανώτερη παιδεία βρισκόταν, αδιαφιλονίκητα, στα χέρια των ουμανιστών, και ο στόχος της, σχεδόν αποκλειστικά, ήταν η κατανόηση των αρχαίων κλασικών. Παραλλήλως, αναπτυσσόταν μία άλλη παιδεία, η οποία επίσης αναζητούσε το πρότυπό της στην αρχαιότητα, με βασικό της στόχο την εμβάθυνση στην *Bíblō*. Το ότι και στις δύο περιπτώσεις επελέγη, ως μοναδικό αντικείμενο σπουδής, η παιδεία, το άνθος αυτό του αρχαίου κόσμου, αποδεικνύει επαρκώς, πόσο λίγη αξιοπρέπεια διέκρινε την ζωή μας, και πόσο μακριά ήμαστε ακόμη από το να μπορούμε οι ίδιοι να δημιουργήσουμε πρωτότυπες μορφές κάλλους και να προσδιορίσουμε το περιεχόμενο της αλήθειας με τις δικές μας πνευματικές δυνάμεις. Κατ' αρχάς, έπρεπε να μελετήσουμε την μορφή και το περιεχόμενο, ήμαστε μαθητευόμενοι. Και καθώς ο αρχαίος κόσμος, μέσω των κλασικών και της Βίβλου, μάς εξουσίαζε σαν αφέντης, αυτή η σχέση αφέντη-δούλου αποτελούσε – κάτι που αποδεικνύεται ιστορικά – ουσιαστικά, την ουσία όλων των δραστηριοτήτων μας, και μόνον λόγω αυτού του ιδιαίτερου χαρακτήρα της εποχής εκείνης, εξηγείται το γιατί κανείς επεδίωκε με τέτοιον ζήλο την «ανώτερη μόρφωση», και γιατί τόσο διακαώς επιθυμούσε μέσω αυτής να ξεχωρίζει από τον απλό λαό. Η μόρφωση καθιστούσε τον κάτοχο της αφέντη των απαίδευτων. Μια λαϊκή εκπαίδευση θα ερχόταν σε σύγκρουση με αυτήν την

κατάσταση, διότι κυριαρχούσε η πεποίθηση πως ο λαός έπρεπε, εν σχέσει προς τους σοφούς αφέντες, να παραμένει στην κατάσταση του αδαιούς, να θαυμάζει και να σέβεται αυτήν την αλλότρια σοφία. Έτσι επεβλήθη ο *Ρωμανισμός** στην παιδεία, και τα στηρίγματά του είναι Λατινικά και Ελληνικά. Επιπλέον, αυτή η παιδεία δεν μπορούσε παρά να εξακολουθήσει να είναι εντελώς φορμαλιστική, διότι αφ' ενός από την νεκρή και από μακρού θαυμένη αρχαιότητα επιβίωναν μόνον οι μορφές, δηλαδή τα πρότυπα της Λογοτεχνίας και της Τέχνης, και αφ' ετέρου διότι η κυριαρχία επί των ανθρώπων αποκτάται και διατηρείται ακριβώς μέσω αυτής της φορμαλιστικής ανωτερότητας: αρκεί μόνον ένας κάποιος βαθμός πνευματικής επιδεξιότητας για να αποκτηθεί η υπεροχή έναντι των πνευματικά αδέξιων. Η λεγόμενη ανώτερη παιδεία ήταν, λοιπόν, μια καθώς πρέπει μόρφωση, μια “*sensus omnis elegantiae*”, ** μια παιδεία φιλοκαλίας και αίσθησης των μορφών, η οποία εν τέλει κινδύνευε να υποβιβασθεί ολοκληρωτικά σε γραμματική, και η οποία μάλιστα διαπότιζε με το άρωμα του Λατίου *** τόσο πολύ την γερμανική γλώσσα, ώστε ακόμη και σήμερα, λόγου χάριν, μπορούμε να θαυμάσουμε τις ωραιότερες λατινικές συντακτικές δομές στο προσφάτως εκδόθεν βιβλίο του Τσίμερμαν³ *Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein Buch für Jedermann.*

* Στη Τάση στα Γράμματα και τις Τέχνες στην Ευρώπη που αναπτύχθηκε έχοντας ως πρότυπο τον αρχαϊκό πολιτισμό.

** Στην Αίσθηση φιλοκαλίας για τα πάντα.

*** Στην Περιοχή της Κεντροδυτικής Ιταλίας που αρχικώς ανταγωνίζοταν και εν συνεχείᾳ συμμάχησε με την Ρώμη: συνεκδοχικά η αρχαία Ρώμη.

Εν τω μεταξύ, άρχισε σιγά-σιγά να εμφανίζεται, χάρη στον Διαφωτισμό, ένα πνεύμα αντίδρασης σε αυτόν τον φορμαλισμό, ενώ η αναγνώριση των αναφαίρετων και καθολικών δικαιωμάτων του ανθρώπου συμβάδιζε με το αίτημα για μια καθολική και ανθρώπινη παιδεία. Η έλλειψη μιας αληθινής και αντλημένης από την ζωή διδασκαλίας ήταν καταφανής στον τρόπο με τον οποίο ενεργούσαν έως τώρα οι ουμανιστές, και έτσι γεννήθηκε το αίτημα για μια πρακτική εκπαίδευση. Εφ' εξής, κάθε γνώση θα γινόταν ζωή, θα βιωνόταν η Γνώση: διότι μόνον η πραγματικότητα της Γνώσης είναι η ολοκλήρωσή της. Εάν το υλικό της ζωής μεταφερόταν στο σχολείο, επιτυγχάνοντας να προσφέρει μέσω αυτού κάτι χρήσιμο σε όλους, και αν, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, όλοι επείθοντο να στραφούν προς το σχολείο με σκοπό αυτήν την προετοιμασία για την ζωή, τότε δεν θα ζήλευε πλέον κανείς τους μορφωμένους αφέντες για τις σπάνιες γνώσεις τους, και ο λαός θα έπαινε να είναι αδαής. Ο Ρεαλισμός επιδιώκει την εξάλειψη του Ιερατείου των Σοφών και της κατάστασης άγνοιας του λαού, και ως εκ τούτου πρέπει να υπερβεί τον Ουμανισμό. Η κυριαρχία των κλασικών μορφών της αρχαιότητας περιορίσθηκε και, μαζί της, απώλεσε το φωτοστέφανό της η πανίσχυρη αυθεντία. Ο χρόνος δούλευε εναντίον του παραδοσιακού σεβασμού προς τον κόσμο των λογίων, όπως, άλλωστε, γενικώς επαναστατεί εναντίον κάθε είδους σεβασμού.

Το ουσιώδες πλεονέκτημα των λογίων, η γενική μόρφωση, έπρεπε να είναι προς όφελος όλων. Εν τούτοις, α-

ναρωτιέται κανείς, τί άλλο είναι η γενική μόρφωση εκτός από την ικανότητα, ως είθισται να λέγεται, «να μπορείς να μιλάς επί παντός του επιστητού», ή, μιλώντας σοβαρότερα, να κατέχεις εις βάθος κάθε θέμα; Διαπίστωνε κανείς ότι το σχολείο είχε μείνει πίσω από την ζωή, όχι μόνον επειδή βρισκόταν μακριά από τον λαό, αλλά και επειδή παραμελούσε την γενική μόρφωση των μαθητών του προς όφελος μιας αποκλειστικής μόρφωσης, ενώ δεν προωθούσε την μελέτη με σκοπό την βαθιά γνώση πάμπολλων θεμάτων, που μας επιβάλλει η ίδια η ζωή. Το σχολείο, όντως οφείλει να μάς συμφιλιώσει με ό,τι προσφέρει η ζωή, και να φροντίσει ώστε κανένα από τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν κάποια μέρα, να μην μάς είναι τόσο ξένο ώστε να αδυνατούμε να το αντιμετωπίσουμε. Ως εκ τούτου, επεδιώχθη με ζήλο η εξοικείωση με τα πράγματα και τις συνθήκες του παρόντος, και υιοθετήθηκε μια Παιδαγωγική, η οποία έπρεπε να εφαρμοσθεί σε όλους, διότι Ικανοποιούσε την κοινή ανάγκη όλων να βρουν μια θέση στον κόσμο και την εποχή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έλαβαν σάρκα και οστά στο παιδαγωγικό πεδίο: η ισότητα, διότι εκείνη η παιδεία αγκάλιαζε όλους, και η ελευθερία, διότι ο καθένας καθίστατο γνώστης των ιδιων των αναγκών και, συνεπώς, ανεξάρτητος και αυτόνομος.

Ωστόσο, η κατανόηση του παρελθόντος, όπως διδάσκει ο Ουμανισμός, και η κατανόηση του παρόντος, την οποία επιδιώκει ο Ρεαλισμός, δεν οδηγούν παρά στην κυριαρχία επί του εφήμερου. Μόνο το πνεύμα που έχει συνείδηση του

εαυτού του είναι αιώνιο. Γι' αυτό, η ισότητα και η ελευθερία κατείχαν δευτερεύουσα θέση. Βεβαίως, μπορούσε να γίνει κανείς ίσος με τους άλλους, και να χειραφετηθεί από την εξουσία τους· αλλά, από την ισότητα με τον *ΐδιο* τον εαυτό μας, από την εξίσωση και συμφίλιωση του εφήμερου και του αιώνιου ανθρώπου μέσα μας, από την μεταλλαγή της φυσικότητάς μας σε πνευματικότητα, κοντολογίς από την ενότητα και την παντοδυναμία του Εγώ μας, το οποίο είναι αύταρκες, διότι δεν αφήνει να υπάρχει τίποτε ξένο έξω από αυτό: από όλα αυτά, είναι σχεδόν αδύνατον να βρούμε κάποιο ίχνος σε εκείνη την αρχή. Και βεβαίως η ελευθερία εμφανιζόταν ως ανεξαρτησία από τις εξουσίες, αλλά δεν εμπεριείχε ακόμη τον αυτοπροσδιορισμό ούτε και παρήγαγε πράξεις ενός ελεύθερου εσωτερικά ανθρώπου, αυτοαποκαλύψεις ενός *α-νόητου*,⁴ απαλλαγμένου δηλαδή από τις διακυμάνσεις της σκέψης, πνεύματος. Ασφαλώς, ο *τυπικά* μορφωμένος άνθρωπος δεν μπορούσε πλέον να ξεχωρίζει μέσα στον ωκεανό της γενικής εκπαίδευσης, και από «άνθρωπος ανώτερης μόρφωσης» μετεβλήθη σε έναν «μονόπλευρα μορφωμένο» (ως τέτοιος διατηρεί φυσικά την αναμφισβήτητη αξία του, διότι κάθε γενική εκπαίδευση προορίζεται να ακτινοβολεί μέσα στους πλέον διαφορετικούς μονοδιάστατους κλάδους της εξειδικευμένης εκπαίδευσης): αλλ' όμως ο μορφωμένος, υπό την έννοια του Ρεαλισμού, δεν υπερέβη την ισότητα με άλλους και την ελευθερία από τους άλλους, δηλαδή δεν υπερέβη τον λεγόμενο «*πρακτικό άνθρωπο*». Ούτε όμως η κενή κομψότητα του ουμανιστή, του δανδή, μπόρεσε να αποφύ-

γει την ήττα· μόνο που ο νικητής ακτινοβολούσε από την σκουριά της υλικότητας και δεν ήταν τίποτε περισσότερο από έναν ακαλαίσθητο οικονομιστή.⁵ Δανδισμός και Οικονομισμός διεκδικούν ως λεία αξιαγάπητα αγόρια και κορίτσια, συχνά αλλάζοντας απατηλά τον εξοπλισμό τους, καθώς ο δανδής εμφανίζεται με ωμό κυνισμό, ενώ ο οικονομιστής είναι ντυμένος στα λευκά. Οπωσδήποτε, το χλωρό ξύλο του μπαστουνιού των οικονομιστών θα τσακίσει τις ξερές βέργες των νεκρωμένων δανδήδων, αλλά είτε ξερό είτε χλωρό το ξύλο παραμένει ξύλο, και αν θέλουμε να ανάψει η φλόγα του πνεύματος, τότε το ξύλο πρέπει να καεί.

Γιατί όμως πρέπει, εν τω μεταξύ, να χαθεί και ο Ρεαλισμός, αφού αφομοιώνει τα καλά στοιχεία του Ουμανισμού, ικανότητα που βεβαίως δεν του αμφισβητούμε; Σίγουρα μπορεί να αφομοιώσει το αναπόσπαστο και αυθεντικό στοιχείο του Ουμανισμού, την φορμαλιστική παιδεία, κάτι ολοένα κι ευκολότερο γι' αυτόν, λόγω της επιστημονικής μεθόδου που τώρα διαθέτουμε, και λόγω της συνετής χρήσης όλων των μέσων διδασκαλίας (ως παράδειγμα, υπενθυμίζω απλώς την συμβολή του Μπέκερ⁶ στην γερμανική γραμματική), και [μπορεί], μέσω αυτού του εξευγενισμού, να εκτοπίσει τον αντίπαλό του από την ακλόνητη θέση του. Επειδή ο Ρεαλισμός, όπως και ο Ουμανισμός, έχει ως αφετηρία, την ιδέα ότι προορισμός κάθε εκπαίδευσης είναι να αναπτύσσει την επιδεξιότητα στον άνθρωπο – και οι δύο συμφωνούν, λόγου χάριν, ότι ο άνθρωπος πρέπει να εξοικειωθεί γλωσσικά με όλους τους

ιδιωματισμούς της έκφρασης, μαθηματικά με την σειρά των αποδείξεων κ.λπ., έτσι ώστε να αποκτήσει την ικανότητα χειρισμού ενός θέματος, προσπαθώντας να το κατακτήσει εις βάθος – έτσι; ασφαλώς δεν αντιπαρερχόμαστε το γεγονός ότι ο Ρεαλισμός αναγνωρίζει, αναπόφευκτα, ως τελικό στόχο, την διαμόρφωση της φιλοκαλίας, δίδοντας προτεραιότητα στην μορφοποιητική δραστηριότητα, όπως εν μέρει ήδη συμβαίνει σήμερα. Διότι στην εκπαίδευση, όποιο θέμα και αν διδάσκεται, τότε μόνον αποκτά αξία, όταν τα παιδιά μαθαίνουν να το αξιοποιούν, να το χρησιμοποιούν. Ορθώς πρέπει να δίδεται έμφαση μόνον σε ό,τι είναι ωφέλιμο και χρήσιμο, όπως θέλουν οι ρεαλιστές· από την άλλη όμως το ωφέλιμο πρέπει να αναζητηθεί μόνον στην μορφοποίηση, στην γενίκευση, στην παρουσίαση, και κανείς δεν θα μπορέσει να απορρίψει αυτό το ουμανιστικό αίτημα. Οι ουμανιστές έχουν δίκιο όταν διατείνονται ότι αυτό κυρίως εξαρτάται από την φορμαλιστική εκπαίδευση – άδικο όμως, όταν δεν την διακρίνουν στην βαθιά γνώση κάθε θέματος· οι ρεαλιστές έχουν δίκιο όταν απαιτούν κάθε θέμα να έχει ως αφετηρία του το σχολείο, σφάλλουν όμως, όταν αρνούνται να θεωρήσουν την φορμαλιστική εκπαίδευση ως τον πρωταρχικό στόχο. Εάν επιδείξει αληθινή αυταπάρνηση και δεν ενδώσει στους υλιστικούς πειρασμούς, ο Ρεαλισμός μπορεί να νικήσει τον αντίπαλό του και, ταυτοχρόνως, να συμφιλιωθεί με αυτόν. Τότε λοιπόν, γιατί τον εχθρευόμαστε;

Άραγε, πράγματι απορρίπτει το καβούκι των παλαιών αρχών για να συμβαδίσει με την εποχή μας; Από αυτήν

την άποψη, ασφαλώς πρέπει το κάθε τι να κρίνεται ανάλογα με το εάν αναγνωρίζει την ιδέα την οποία η εποχή θεωρεί ως το πλέον πολύτιμο επίτευγμά της, ή εάν γίνεται ουραγός της. Ο ανυπέρβλητος φόβος που κάνει τους ρεαλιστές να υποχωρούν έντρομοι μπροστά στην αφαίρεση και τον στοχασμό, προξενεί εντύπωση, και γι' αυτό θέλω να αναφέρω μερικά αποσπάσματα από το έργο του Χαΐνζιους, ο οποίος, ως προς αυτό το σημείο, δεν παραχωρεί τίποτε στους αδιάλλακτους ρεαλιστές, απαλλάσσοντάς με έτσι από το να παραθέσω αποσπάσματα από αυτούς, κάτι που δεν θα ήταν διόλου δύσκολο. Στην σελίδα 9 αναφέρει:

«Στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ακούγαμε για τα φιλοσοφικά συστήματα των Ελλήνων, για τον Αριστοτέλη, τον Πλάτωνα, καθώς και για τους συγχρόνους φυσικά, για τον Καντ ότι έχει παρουσιάσει τις ιδέες του Θεού, της Ελευθερίας και της Αθανασίας ως ανταπόδεικτες, για τον Φίχτε ότι έχει αντικαταστήσει τον προσωπικό Θεό με μια παγκόσμια ηθική τάξη, για τον Σέλλινγκ,⁷ τον Χέγκελ, τον Χέρμπαρτ,⁸ τον Κράονζε,⁹ και για όλους εκείνους τους εξερευνητές και προδρόμους μιας υπερφυσικής σοφίας, όποιο όνομα και αν έχουν. Τι σχέση, έλεγαν, έχουμε εμείς, έχει το γερμανικό έθνος, με αυτά τα ιδεαλιστικά ονειροπολήματα, που δεν ανήκουν ούτε στις εμπειρικές και θετικές επιστήμες, ούτε στην πρακτική ζωή, αλλά ούτε ωφελούν το κράτος; Με αυτές τις σκοτεινές ενοράσεις, που μόνον σύγχυση προκαλούν στο πνεύμα της εποχής, που οδηγούν στην απιστία και την αθεϊα, που διχάζουν τα πνεύματα, που αποδιώχνουν τους φοιτητές από τις έδρες των Αποστόλων τους, και καθιστούν την εθνική μας γλώσσα ακατανόητη, μετατρέποντας τις συφέστατες έννοιες της υγιούς ανθρώπινης διανοίας σε μυστικιστικά αινίγματα; Αυτή είναι η σοφία που θα διαπλάσει τους νέους μας και θα τους

καταστήσει χρηστούς και αγαθούς ανθρώπους, σκεπτόμενα έλλογα όντα, αληθινούς πολίτες, χρήσιμους και ικανούς εργαζόμενους στον τομέα τους, αξιαγάπητους συζύγους και πατέρες που φροντίζουν για την ευημερία της οικογένειάς τους;»

Και στην σελίδα 45:

«Ας εξετάσουμε την Φιλοσοφία και την Θεολογία, οι οποίες, ως επιστήμες της σκέψης και της πίστης, τοποθετούνται στην πρώτη γραμμή του αγώνα για το καλό του κόσμου· πού έχουν οδηγηθεί, μέσω των αμοιβαίων τριβών τους, από τότε που ο Λούθηρος και ο Λάιμπνιτς άνοιξαν τον δρόμο; Δυϊσμός, υλισμός, σπιριτουαλισμός, νατουραλισμός, πανθεϊσμός, ρεαλισμός, ιδεαλισμός, υπερνατουραλισμός, ρασιοναλισμός, μυστικισμός και όλοι οι συγχυσμένοι -ισμοί, όπως και αν ονομάζονται, των παράδοξων στοχασμών και αισθημάτων: τί είδους ευλογίες έφεραν στο Κράτος, την Εκκλησία, τις Τέχνες, τον Λαϊκό Πολιτισμό; Οπωσδήποτε, το πεδίο της σκέψης και της γνώσης έχει διευρυθεί, όμως, έγινε, μήπως, η πρώτη πιο διαυγής και η δεύτερη πιο βέβαιη; Η Θρησκεία ως δόγμα είναι σαφής, αλλά η υποκειμενική πίστη είναι πιο συγχυσμένη, εξασθενημένη, έχει χάσει τα ερείσματά της, η κριτική και η ερμηνευτική την έχουν κλονίσει, την μετέτρεψαν σε ονειροπόλημα και φαρισαϊκή ψευδοαγνότητα, και η Εκκλησία; –Αχ, η ζωή της είναι σχίσμα ή θάνατος. Έτσι δεν είναι;»

Γιατί, λοιπόν, οι ρεαλιστές είναι τόσο εχθρικοί απέναντι στην Φιλοσοφία; Διότι παραγνωρίζουν την ίδια την αποστολή τους και κάνουν τα πάντα προκειμένου να παραμείνουν περιορισμένοι, αντί να απαλλαγούν από τους περιορισμούς! Γιατί μισούν την Αφαίρεση; Διότι οι ίδιοι είναι αφηρημένοι, εφ' όσον σκέπτονται αφαιρετικά όσον

αφορά την τελείωση του ίδιου τους του εαυτού και την ανύψωσή τους στην λυτρωτική αλήθεια!

Θέλουμε, μήπως, να αναθέσουμε την Παιδαγωγική στους φιλοσόφους; Ούτε κατά διάνοια! Η συμπεριφορά τους θα ήταν πολύ αδέξια. Θα εμπιστευθούμε την Παιδαγωγική μόνον σε εκείνους οι οποίοι είναι κάτι ανώτερο από τους φιλοσόφους, και, συνεπώς, απείρως ανώτεροι από τους ουμανιστές και τους ρεαλιστές. Οι τελευταίοι, ορθώς έχουν αντιληφθεί ότι και οι φιλόσοφοι πρέπει να εξαφανισθούν, όμως ούτε καν υποψιάζονται ότι η ανάσταση θα ακολουθήσει τον θάνατό τους: αποστασιοποιούνται από την Φιλοσοφία για να φθάσουν χωρίς αυτήν στον παράδεισο, στον οποίο εκείνη ελπίζει, την υπερπηδούν και ...πέφτουν στην άβυσσο της κενότητάς τους, είναι ίδιοι, ίδιοι με τον περιπλανώμενο Ιουδαίο, αθάνατοι, όχι αιώνιοι. Μόνον οι φιλόσοφοι μπορούν να πεθάνουν, βρίσκοντας στον θάνατο τον αληθινό εαυτό τους: μαζί τους πεθαίνει και η περίοδος της Μεταρρύθμισης, η εποχή της Γνώσης. Ναι, έτσι είναι, και η ίδια η Γνώση πρέπει να πεθάνει, για να ξανανθίσει μέσα από τον θάνατο ως *Βούληση*. Η ελευθερία της σκέψης, της πίστης και της συνείδησης, αυτό το υπέροχο λουλούδι των τριών τελευταίων αιώνων, θα ξαναβυθισθεί στην μητρική αγκάλη της γης, για να θρέψει με τους ευγενέστερους χυμούς της μια νέα ελευθερία, την Ελευθερία της Βούλησης. Η Γνώση και η ελευθερία της αποτελούσαν το ιδανικό εκείνης της εποχής, το οποίο είχε τελικώς πραγματωθεί στην αποκορύφωση της Φιλοσοφίας: εδώ ο ήρωας θα ανάψει μόνος του την

πυρά, διασώζοντας το αιώνιο κομμάτι του επί του όρους Όλυμπος. Με την Φιλοσοφία τελειώνει το παρελθόν μας, και οι φιλόσοφοι είναι οι Ραφαήλοι της περιόδου της Σκέψης, χάρη στους οποίους η παλαιά αρχή βρίσκει την ολοκλήρωσή της σε ένα σπινθηροβόλο όργιο χρωμάτων, ενώ, μέσω αυτής της ανανέωσης, περνά από το εφήμερο στο αιώνιο. Εφ' εξής, όποιος θελήσει να διαφυλάξει την Γνώση, θα την χάσει, αλλά όποιος την εγκαταλείψει, θα την κερδίσει. Μόνον οι φιλόσοφοι προορίζονται γι' αυτήν την απώλεια και γι' αυτό το κέρδος: όρθιοι μπροστά στην πυρά, πρέπει, όπως ο θνήσκων ήρωας, να κάψουν το θνητό σώμα τους, εάν θέλουν να απελευθερώσουν το αθάνατο πνεύμα τους.

Αυτή η ιδέα πρέπει να διατυπωθεί όσο το δυνατόν απλούστερα. Εδώ ακριβώς βρίσκεται το λάθος, το οποίο εξακολουθεί να επαναλαμβάνεται στις μέρες μας, ότι δηλαδή η Γνώση δεν οδηγείται στην τελείωση και την διαύγεια, ότι παραμένει υλική και φορμαλιστική, θετική, χωρίς να εξυψώνεται στο απόλυτο, ότι μάς βαραίνει σαν φορτίο. Όπως εκείνος ο γέροντας, έτσι κι εμείς, πρέπει να ευχόμαστε την λησμονιά, να πίνουμε το νερό της ευλογημένης Λήθης:^{*} ει δ' ἄλλως δεν θα ανακαλύψουμε το Εγώ μας. Κάθε τι μεγάλο πρέπει να ξέρει να πεθαίνει και να μετουσιώνεται μέσω του ίδιου του τού θανάτου· μόνον οι ασήμαντοι στοιβάζουν έγγραφα επί εγγράφων, όπως το αρτηριοσκληρωτικό Ανώτατο Δικαστήριο,¹⁰ και παίζουν χλιά-

* Στην Σύμφωνα με την άρχαια ελληνική μυθολογία, ποταμός του Άδη, από τα νερά του οποίου όποιος έπινε, έχανε την μνήμη του.

δες χρόνια με τις εύθραυστες κούκλες από πορσελάνη κουκλοθέατρο, με την αιώνια παιδικότητα των Κινέζων. Η αληθινή Γνώση ολοκληρώνεται όταν παύει να είναι Γνώση και ξαναγίνεται μια απλή, ανθρώπινη παρόρμηση – Βούληση. Έτσι, λόγου χάριν, αυτός που επί χρόνια αναζητούσε τον «προορισμό του ως άνθρωπος», θα βυθίσει τις έγνοιες και, συνάμα, τα iερά προσκυνήματα της αναζήτησής του στην λήθη ενός απλού αισθήματος και μιας παρόρμησης η οποία εφ' εξής γίνεται οδηγός του, ανακαλύπτοντας σε αυτό τον προορισμό του. Ο «προορισμός του ανθρώπου», τον οποίον αυτός αναζητούσε σε χίλια-δυό μονοπάτια και δρόμους της έρευνας, φουντώνει σαν φλόγα ηθικής Βούλησης αμέσως μόλις ο άνθρωπος τον αναγνωρίσει, και λαμπαδιάζει το στήθος εκείνου του ανθρώπου ο οποίος δεν περισπάται πλέον σε αναζητήσεις, αλλά έχει ξαναβρεί την νεότητα και την φυσικότητά του.

«Εμπρός, σήκω, μαθητή ακάματε
Το γήινο στήθος σου εξάγνισε στη ροδανγή!»¹¹

Αυτό είναι το τέλος και συγχρόνως η αφθαρσία, η αιωνιότητα της Γνώσης: η Γνώση, που ξανάγινε απλή και άμεση, ως Βούληση εκδηλώνεται με νέα μορφή και αναγεννάται διαρκώς με κάθε μιας πράξη. Η Βούληση δεν είναι εξ ορισμού ορθή, όπως μάς διαβεβαιώνουν οι πρακτικοί άνθρωποι, ούτε μάς επιτρέπεται να παρακάμψουμε την δίψα για Γνώση, ώστε να φθάσουμε ταχύτερα στην Βούληση, αλλά η Γνώση τελειοποιείται, μετατρεπόμενη σε Βούληση,

όταν, αποβάλλοντας το νόημά της, αυτοδημιουργείται ως πνεύμα «το οποίο κτίζει το ίδιο του το σώμα». Γι' αυτό συνδέονται οι αδυναμίες της εφήμερης ζωής, ο φορμαλισμός και η υλικότητα, ο Δανδισμός και ο Οικονομισμός, με κάθε μορφή εκπαίδευσης, η οποία δεν αποσκοπεί σε αυτόν τον Θάνατο και αυτήν την Ανάληψη της Γνώσης. Μια Γνώση που δεν εκφράζεται και δεν συμπυκνώνεται, έτσι ώστε να οδηγηθεί στην Βούληση, ή, με άλλα λόγια, μια Γνώση που με βαρύνει μόνον ως έχειν και κατέχειν, αντί να συμπορεύεται πλήρως με μένα, έτσι ώστε το ελεύθερα κινούμενο Εγώ, απαλλαγμένο από το βάρος κάθε ιδιοκτησίας, να διατρέχει τον κόσμο με νέο πνεύμα, μια Γνώση, λοιπόν, που δεν έγινε προσωπική, παρέχει φτωχά εφόδια για την ζωή. Δεν θέλουν [η Γνώση] να οδηγηθεί στην Αφαίρεση, η οποία άλλωστε αποτελεί τον αληθινό καθαγιασμό κάθε συγκεκριμένης γνώσης: διότι μόνο μέσω αυτής πραγματικά αφανίζεται η ύλη και μετατρέπεται σε πνεύμα, προσφέροντας έτσι στον άνθρωπο την αληθινή και έσχατη απελευθέρωση. Μόνο στην Αφαίρεση υπάρχει Ελευθερία: ελεύθερος άνθρωπος είναι μόνον εκείνος ο οποίος έχει υπερβεί το συγκεκριμένο και έχει επανενσωματώσει ό,τι δολίως τού είχαν αποσπάσει στο ενιαίο Εγώ του.

Εάν επιθυμία της εποχής μας είναι, αφού έχει κατακτήσει την ελευθερία της Σκέψης, να την οδηγήσει έως εκείνη την τελείωση η οποία θα την μετατρέψει σε ελευθερία της Βούλησης, καθιστώντας την αρχή μιάς νέας εποχής, τότε, ο τελικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν μπορεί πλέον να είναι

η Γνώση, αλλά η *Βούληση* που γεννιέται από την Γνώση, και το χαρακτηριστικό όνομα εκείνου στο οποίο αυτή αποσκοπεί, είναι: ο προσωπικός ή ελεύθερος άνθρωπος. Η ίδια η αλήθεια δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αποκάλυψη της ουσίας του ανθρώπου, αυτή δε εμπεριέχει την ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού του, την απελευθέρωσή του από κάθε τι ξένο, την έσχατη Αφαίρεση ή απαλλαγή από κάθε εξουσία, την επανάκτηση της φυσικότητάς του. Το σχολείο δεν παράγει τέτοιους, απολύτως αληθινούς, ανθρώπους: εάν παρά ταύτα υπάρχουν κάποιοι, αυτό συμβαίνει παρά το σχολείο. Το σχολείο, βεβαίως, μάς καθιστά κυρίους των πραγμάτων, και, οπωσδήποτε, κυρίους της ίδιας μας της φύσης, δεν μάς καθιστά όμως ελεύθερες φύσεις. Ούτε η Γνώση, όσο ευρεία και βαθιά και αν είναι, ούτε η ευστροφία και η οξύνοια, ούτε η διαλεκτική δεξιότητα μπορούν να μάς προφυλάξουν από την κοινότοπη Σκέψη και Βούληση. Το ότι αποφοιτούμε άνευ εγωισμού, αληθινά δεν είναι προς τιμήν του σχολείου. Κάθε είδος ανάλογης ματαιοδοξίας και κάθε είδος φιλοκέρδειας, δίψας για αξιώματα, μηχανικής και δουλικής εξυπηρετικότητας, υποκρισίας κ.λπ., σχετίζεται τόσο με την ευρεία Γνώση, όσο και με την εκλεπτυσμένη κλασική παιδεία, και εφ' όσον όλη αυτή η διδασκαλία δεν ασκεί καμιά επίδραση στην ηθική μας συμπεριφορά, είναι συχνά μοιραίο να λησμονείται όταν δεν χρησιμοποιείται: οι απόφοιτοι ρίχνουν μαύρη πέτρα πίσω τους. Και όλα αυτά, επειδή η μόρφωση αναζητείται στο φορμαλιστικό ή στο υλιστικό,

ή, το πολύ-πολύ, και στα δύο μαζί, και όχι στην αλήθεια, στην διαμόρφωση αληθινών ανθρώπων.

Οι ρεαλιστές σημειώνουν μεν κάποια πρόοδο, ζητώντας από τον μαθητή να κρίνει και να κατανοήσει ό,τι μαθαίνει: ο Ντίστερβεκ,¹² λόγου χάριν, αναφέρει πολλές φλυαρίες σχετικά με την «αρχή της βιωμένης εμπειρίας»· μόνο που ακόμη και εδώ το θέμα δεν είναι η αλήθεια, αλλά ο,τιδήποτε θετικό (σε αυτό συμπεριλαμβάνεται και η θρησκεία), το οποίο ο μαθητής εναρμονίζει και συσχετίζει με τις υπόλοιπες θετικές γνώσεις του, χωρίς αυτό να ξεπερνά το ανεπεξέργαστο στάδιο της βιωμένης εμπειρίας και του στοχασμού, και χωρίς κανένα κίνητρο για να συνεχίσει να εργάζεται με το πνεύμα το οποίο κατέκτησε μέσω του στοχασμού, και εξ αυτού να παράγει, δηλαδή να γίνει σκεπτόμενος, κάτι που πρακτικώς σημαίνει να υπάρχει και να ενεργεί ηθικά. Αντιθέτως, το να διαμορφώνουμε νοήμονες ανθρώπους, θα έπρεπε να είναι αρκετό· ο στόχος τελικώς δεν είναι η διαμόρφωση λογικών ανθρώπων· αρκεί το να κατανοεί κανείς πράγματα και καταστάσεις – όμως φαίνεται ότι το να αντιλαμβάνεται κανείς τον εαυτό του δεν είναι υπόθεση του καθενός. Έτσι, προωθούν την έννοια του θετικού, είτε από την φορμαλιστική, είτε, συγχρόνως, από την υλιστική του πλευρά, και διδάσκουν: εναρμονίσου με το θετικό. Όπως και σε ορισμένους άλλους τομείς, έτσι και στον παιδαγωγικό, δεν επιτρέπουν να αναδυθεί η ελευθερία, ούτε και να εκφρασθεί κάποια διαφωνία: αυτό που θέλουν είναι η υποταγή. Μοναδικός σκοπός τους είναι μια φορμαλιστική και υλιστική εξημέρωση, και

από μεν τα θηριοτροφεία των ουμανιστών εξέρχονται μόνο λόγιοι, από εκείνα δε των ρεαλιστών, μόνο «χρήσιμοι πολίτες», και από τα δύο, υποταγμένοι άνθρωποι. Καταπνίγουν βιαίως την υγιή τάση μας προς την απειθαρχία και, μαζί της, την ανάπτυξη της Γνώσης σε ελεύθερη Βούληση. Το αποτέλεσμα της σχολικής ζωής είναι τότε ο φιλισταϊσμός. Όπως στην παιδική μας ηλικία ακολουθούσαμε ό,τι μάς δίδασκαν, έτσι και αργότερα στην θετική ζωή, ανακαλύπτοντας τον εαυτό μας και συμβιβαζόμενοι, προσαρμοζόμαστε στην εποχή μας, γινόμαστε υπηρέτες της, οι και αποκαλούμενοι καλοί πολίτες. Πού, λοιπόν, ενδυναμώνεται το πνεύμα της διαφωνίας, αντί εκείνου της υποταγής το οποίο καλλιεργούσαν έως τώρα; Πού διαμορφώνονται δημιουργικοί και όχι απλώς μορφωμένοι άνθρωποι; Πού μεταβάλλεται ο δάσκαλος σε συνεργάτη, ο οποίος αναγνωρίζει ότι η Γνώση μετατρέπεται σε Βούληση; Πού σκοπός είναι ο ελεύθερος και όχι απλώς ο μορφωμένος άνθρωπος; Σήμερα, δυστυχώς, σε ελάχιστα μόνο μέρη. Πρέπει να γίνει καθολική η πεποίθηση ότι η υψίστη αποστολή του ανθρώπου δεν είναι η μόρφωση, ο πολιτισμός, αλλά η αυτεπιβεβαίωσή του. Μήπως θα παραμεληθεί η μόρφωση γι' αυτόν τον λόγο; Τόσο λίγο όσο είμαστε διατεθειμένοι να απωλέσουμε την ελευθερία της σκέψης μας, επειδή την αφήνουμε να φθίνει και να μετατρέπεται σε ελευθερία της Βούλησης. Εάν ο άνθρωπος θεωρεί ζήτημα τιμής το να στηρίζεται, να γνωρίζει και να αφοσιώνεται στον εαυτό του, δηλαδή να διαθέτει αυτοπεποίθηση, αυτοσυνείδηση και ελευθερία, τότε παλεύει για να απαλλαγεί

από την άγνοια, διότι αυτή συνιστά το ξένο και ακατανόητο αντικείμενο, το όριο και το εμπόδιο στην αυτογνωσία του. Εάν η ιδέα της Ελευθερίας αφυπνισθεί στον άνθρωπο, τότε οι Ελεύθεροι θα απελευθερώνουν τον εαυτό τους εις τον αιώνα τον άπαντα· εάν όμως, αντιθέτως, δημιουργούν απλώς μορφωμένους ανθρώπους, τότε αυτοί αενάως θα προσαρμόζονται στις περιστάσεις με τον πλέον καλλιεργημένο και εκλεπτυσμένο τρόπο, εκφυλιζόμενοι σε δούλους με υποταγμένη ψυχή. Τι είναι, λοιπόν, οι ευφυείς και μορφωμένοι υπήκοοί μας στην πλειοψηφία τους; Σαρκαστικοί ιδιοκτήτες σκλάβων – σκλάβοι και οι ίδιοι.

Οι ρεαλιστές δικαιούνται να υπερηφανεύονται για το πλεονέκτημά τους ότι δεν διαμορφώνουν απλώς μορφωμένους ανθρώπους, αλλά πολίτες νοήμονες και χρήσιμους: πράγματι, η βασική αρχή τους ότι «ό,τι διδάσκεται πρέπει να σχετίζεται με την πρακτική ζωή», θα μπορούσε να ισχύσει ως το σύνθημα της εποχής μας, εάν δεν αντιλαμβάνοντο την αληθινή πράξιν μόνον υπό την τρέχουσα έννοιά της. Όμως, δεν είναι η αληθινή πράξις εκείνη η οποία ανοίγει στον καθέναν έναν δρόμο μέσα στην ζωή, και η Γνώση έχει μεγαλύτερη αξία από την χρήση που θα μπορούσε κανείς να τής κάνει, επιδιώκοντας μέσω αυτής τους πρακτικούς του στόχους. Μάλλον η υψίστη πράξις είναι ότι ένας ελεύθερος άνθρωπος ανακαλύπτει τον εαυτό του, και η Γνώση που ξέρει να πεθαίνει, είναι η Ελευθερία που δίνει ζωή. «Η πρακτική ζωή!» Πιστεύουν ότι με αυτό έχουν ειπωθεί πάρα πολλά, και πράγματι τα ζώα διάγουν έναν εντελώς πρακτικό βίο, αμέσως μόλις η μάννα τους

σταματήσει να τα θηλάζει, είτε αναζητούν την τροφή τους στους αγρούς και τα δάση, όπως τα ευχαριστεί, είτε μπαίνουν στον ζυγό μιάς εργασίας. Ο Σάιτλιν,¹³ με την βαθιά του γνώση επί της συμπεριφοράς των ζώων, θα επεξέτεινε την σύγκριση έως την σφαίρα της θρησκείας, όπως δείχνει το έργο του *Tierseelenkunde* [Ψυχολογία των Ζώων], έργο πολύ διδακτικό, διότι φέρνει το ζώο πολύ κοντά στον πολιτισμένο άνθρωπο και τον πολιτισμένο άνθρωπο πολύ κοντά στο ζώο. Αυτός ο στόχος να «εκπαιδεύεις για την πρακτική ζωή», οδηγεί αποκλειστικώς στην δημιουργία ανθρώπων με αρχές, οι οποίοι ενεργούν και σκέπτονται σύμφωνα με τις επικρατούσες αξίες, και όχι ανθρώπων οι οποίοι έχουν τις δικές τους αρχές· νομιμόφρονα και όχι ελεύθερα πνεύματα. Οι άνθρωποι, των οποίων το σύνολο των σκέψεων και των πράξεων εξελίσσεται και ανανεώνεται διαρκώς, είναι εντελώς διαφορετικοί από εκείνους οι οποίοι είναι πιστοί στις πεποιθήσεις τους: οι πεποιθήσεις αυτές παραμένουν παγιωμένες, δεν ρέουν όπως το διαρκώς ανανεωνόμενο αίμα των αρτηριών μέσω της καρδιάς, αλλά παγώνουν όπως τα στερεά σώματα, και είναι – ακόμη και αν αποτελούν κατάκτηση και όχι προϊόν έξωθεν επιβολής – όντως κάτι θετικό, φθάνοντας μάλιστα να θεωρούνται κάτι ιερό. Έτσι, η εκπαίδευση των ρεαλιστών μπορεί να διαμορφώνει σταθερούς, ικανούς, υγιείς χαρακτήρες, ακλόνητους ανθρώπους, αφοσιωμένες καρδιές, και αυτό αποτελεί αγεκτίμητο κέρδος για μας, την γενιά των λακέδων: αλλά οι αιώνιοι χαρακτήρες, των οποίων η σταθερότητα δεν έγκειται παρά μόνον στην ακατάπαυστη ροή

τής συνεχώς ανανεωνόμενης αυτοδημιουργίας τους, και οι οποίοι ακριβώς είναι αιώνιοι επειδή αυτοδημιουργούνται ανά πάσα στιγμή, επειδή υποτάσσουν τον εφήμερο χαρακτήρα τής εκάστοτε μορφής τους στην αειθαλή νεότητα και δημιουργική δραστηριότητα του αιώνιου πνεύματός τους: [αυτοί οι χαρακτήρες] δεν αποτελούν προϊόν μιας τέτοιας εκπαίδευσης. Ο αποκαλούμενος υγιής χαρακτήρας δεν είναι, ακόμη και στην καλύτερη περίπτωση, παρά ο άκαμπτος χαρακτήρας· εάν πρόκειται να φθάσει στην τελείωσή του, θα πρέπει, ταυτοχρόνως, να γίνει πάσχων, να αναριγά και να πάλλεται μέσα στο ευλογημένο πάθος μιας διαρκούς ανανέωσης και αναγέννησης.

Έτσι, όλες οι ακτίνες οποιασδήποτε εκπαίδευσης συγκλίνουν σε μία και μόνη εστία, η οποία ονομάζεται *πρωτωπικότητα*. Η Γνώση, όσο εμπεριστατωμένη και βαθιά, όσο ευρεία και εύληπτη και αν είναι, παραμένει κτήμα και κτήση, εφ' όσον δεν έχει καταποντισθεί στην αθέατη πλευρά του Εγώ, για να ξεπηδήσει από εκεί πανίσχυρη ως Βούληση, ως υπεραισθητό και ασύλληπτο πνεύμα. Η Γνώση δοκιμάζει αυτήν την μεταμόρφωση, μόνον όταν παύει να είναι προσκολλημένη στα αντικείμενα, όταν γίνεται Γνώση αφ' εαυτής, ή, εάν τυχόν έτσι καθίσταται σαφέστερο, όταν γίνεται Γνώση της ιδέας, αυτοσυνείδηση του πνεύματος. Τότε μετατρέπεται, ούτως ειπείν, σε παρόρμηση, σε ένστικτο του πνεύματος, σε ασυνείδητη Γνώση, της οποίας ο οποιοσδήποτε μπορεί να έχει μια εικόνα, εάν την συγκρίνει με το πώς τόσο ποικίλες και τόσο πλούσιες εμπειρίες του μετουσιώθηκαν σε αυτό το απλό αίσθη-

μα που ονομάζουμε αβρή συμπεριφορά [Takt]: όλες οι αντλημένες από αυτές τις εμπειρίες αναλυτικές γνώσεις, συμπυκνώνονται σε μία άμεση Γνώση, δια της οποίας ο άνθρωπος αυτοστιγμεί καθορίζει τις πράξεις του. Ούτως ή άλλως, η Γνώση πρέπει να εξαϋλωθεί, αφού θυσιάσει τις θνητές πλευρές της και, ως αθάνατη, γίνει Βούληση.

Υπό αυτές τις συνθήκες, το μέχρι τούδε πρόβλημα της παιδείας μας έγκειται, κατά μέγα μέρος, στο γεγονός ότι η Γνώση δεν εξυψώθηκε σε Βούληση, αυτενέργεια, καθαρή πράξη. Οι ρεαλιστές αισθάνθηκαν την έλλειψη, την αποκατέστησαν όμως με έναν άθλιο τρόπο, εκπαιδεύοντας ανελεύθερους και κενούς ιδεών «πρακτικούς ανθρώπους». Η πλειονότητα των σπουδαστών αποτελεί ζωντανή απόδειξη της θλιβερής αυτής εξέλιξης. Εάν τους παράσχεις άριστη εκπαίδευση, θα την παράσχουν και εκείνοι με την σειρά τους: εάν τους χειραγωγήσεις, θα χειραγωγήσουν. Κάθε εκπαίδευση πρέπει οπωσδήποτε να είναι προσωπική και, έχοντας ως αφετηρία την Γνώση, να διαφυλάσσει πάντοτε στο πνεύμα της την ουσία της [Γνώσης], δηλαδή το εξής: ότι ποτέ δεν πρέπει να γίνεται κτήμα, αλλά το ίδιο το Εγώ. Κοντολογίς, το θέμα δεν είναι να καλλιεργείται η Γνώση, αλλά να φθάσει το άτομο στην πλήρη ανάπτυξή του· η Παιδαγωγική δεν πρέπει πλέον να έχει ως αφετηρία τον εκπολιτισμό, αλλά την διαμόρφωση ελεύθερων ατόμων, ανεξάρτητων χαρακτήρων· και επομένως η Βούληση, η οποία έως τώρα τόσο άγρια καταπιέσθηκε, πρέπει να πάψει να αποδυναμώνεται. Εν πάσῃ περιπτώσει, αφού δεν αποδυναμώνουν την επιθυμία για Γνώση, γιατί αποδυνα-

μώνουν την επιθυμία για Βούληση; Εφ' όσον καλλιεργούν την μία, ας καλλιεργήσουν και την άλλη. Η παιδική ισχυρογνωμοσύνη και απειθαρχία έχουν τα ίδια δικαιώματα με την παιδική δίψα για Γνώση. Την τελευταία την ενισχύουν σκοπίμως· ας κάνουν λοιπόν το ίδιο και με την φυσική δύναμη της Βούλησης, την διαφωνία. Εάν το παιδί δεν μάθει να έχει συνείδηση του εαυτού του, τότε δεν μαθαίνει το κυριότερο. Ας μην καταπνίγει κανείς την υπερηφάνεια, την ελευθεροστομία του. Η δική μου ελευθερία δεν απειλείται από την δική του αυθάδεια. Διότι όταν εκφυλίζεται η υπερηφάνεια σε πείσμα, το παιδί θέλει να μου ασκήσει βία· τότε εγώ, που είμαι τόσο ελεύθερος όσο και το παιδί, δεν είμαι υποχρεωμένος να την ανεχθώ. Πρέπει όμως, προκειμένου να αμυνθώ, να καλυφθώ πίσω από την βολική προστασία της εξουσίας; Όχι, θα αντιτάξω τον θώρακα της δικής μου ελευθερίας, και τότε το πείσμα του μικρού θα συντριβεί από μόνο του. Όποιος είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος, δεν έχει ανάγκη να γίνει εξουσία. Και αν η ελευθεροστομία του παιδιού εκφυλισθεί σε αυθάδεια, αυτή τελικώς θα αποδυναμωθεί μπροστά στην τρυφερή δύναμη μιας αληθινής γυναίκας με τις μητρικές της φροντίδες, ή μπροστά στην σταθερότητα ενός άνδρα· όταν είναι κανείς πολύ αδύναμος, προστρέχει για βοήθεια στην εξουσία, σφάλλει δε, εάν πιστεύει πως βελτιώνει τον αυθάδη, μετατρέποντάς τον σε φοβητσιάρη. Το να εμπνέεις φόβο και σεβασμό είναι κάτι που ανήκει στην ξεπερασμένη εποχή του Ροκοκό.

Τί λοιπόν ακριβώς αποδοκιμάζουμε, όταν διαπιστώνουμε τις ελλείψεις της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης; Το ότι τα σχολεία μας εξακολουθούν να στηρίζονται στην παλαιά αρχή της άνευ *Bouλήσεως Γνώσης*. Η καινούργια αρχή είναι εκείνη της Βούλησης ως μεταμόρφωση της Γνώσης. Συνεπώς όχι «Συμφωνία μεταξύ Σχολείου και Ζωής», αλλά το σχολείο πρέπει να είναι ζωή, ενώ, τόσο εντός όσο και εκτός αυτού, ο στόχος πρέπει να είναι η αυτοαποκάλυψη του ατόμου. Η γενική μόρφωση που παρέχει το σχολείο πρέπει να είναι εκπαίδευση προς την ελευθερία, όχι προς την υποταγή: το να είμαστε ελεύθεροι, αυτή είναι η αληθινή ζωή. Μιά ματιά στο τέλμα του Ουμανισμού, θα έπρεπε να είχε οδηγήσει τους ρεαλιστές σε αυτήν την παραδοχή. Εν τούτοις, το μόνο που διαπίστωσαν ήταν η πλήρης ανικανότητα της ουμανιστικής παιδείας όσον αφορά την λεγόμενη πρακτική (δημόσια – όχι προσωπική) ζωή, και στράφηκαν, αντί εναντίον αυτής της καθαρά φορμαλιστικής παιδείας, προς μια υλιστική εκπαίδευση, πιστεύοντας ότι, παρέχοντας το υλικό το οποίο είναι χρήσιμο στις κοινωνικές σχέσεις, όχι μόνο θα υπερέβαιναν τον φορμαλισμό, αλλά ότι θα ικανοποιούσαν ακόμη και τις υψηλότερες απαιτήσεις. Άλλα όμως, η πρακτική εκπαίδευση πόρρω απέχει από το να είναι προσωπική και ελεύθερη, εάν δε η πρώτη μάς καθιστά ικανούς να αντεπεξέλθουμε στην ζωή, η δεύτερη μάς δίδει την δύναμη για να ανάψουμε από τα βάθη του Εγώ μας την φλόγα της ζωής: εάν η πρώτη μάς προετοιμάζει να αισθανθούμε μέσα σε έναν δεδομένο κόσμο σαν στο σπίτι μας, τότε η δεύτερη

μάς διδάσκει να αισθανόμασθε σαν στο σπίτι μας με τον εαυτό μας. Δεν είμαστε ολοκληρωμένοι, εάν απλώς λειτουργούμε ως χρήσιμα μέλη της κοινωνίας: μπορούμε όμως οι ίδιοι να το επιτύχουμε, εάν είμαστε ελεύθεροι άνθρωποι, αυτοδημιουργά άτομα (δημιουργοί δηλαδή του ίδιου του εαυτού μας).

Εάν, λοιπόν, η ελευθερία της Βούλησης αποτελεί ιδέα και τάση της νέας εποχής, τότε η Παιδαγωγική πρέπει να ορίσει ως αφετηρία και σκοπό την διαμόρφωση της ελεύθερης προσωπικότητας. Τόσο οι ουμανιστές όσο και οι ρεαλιστές περιορίζονται ακόμη στην Γνώση, και όταν υπερβούν τα εσκαμμένα, τότε φροντίζουν την ελευθερία της σκέψης και μάς καθιστούν, μέσω μιας θεωρητικής απελευθέρωσης, ελεύθερους στοχαστές. Παρεμπιπτόντως, μέσω της Γνώσης δεν απελευθερωνόμαστε παρά μόνον εσωτερικά (ελευθερία που ποτέ πλέον δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί), όμως εξωτερικά, παρ' όλη την ελευθερία συνείδησης και σκέψης, παραμένουμε σκλάβοι και υποταγμένοι. Και πράγματι, η εξωτερική ελευθερία είναι για την Γνώση ό,τι ακριβώς είναι για την Βούληση, η εσωτερική και αληθινή, η ηθική ελευθερία.

Ως εκ τούτου, σε αυτήν την γενική εκπαίδευση, λόγω του ότι εδώ συναντάται ο κατώτερος με τον ανώτερο, βρίσκουμε κατ' αρχάς την αληθινή ισότητα όλων, την ισότητα ελεύθερων ατόμων: μόνον η ελευθερία είναι ισότητα.

Μπορεί κανείς, εάν θέλει ένα όνομα, να τοποθετήσει τους μοραλιστές [*die Sittlichen*] (γερμανική λέξη) υπεράνω των ουμανιστών και των ρεαλιστών, αφού τελικός σκοπός

τους είναι η ηθική καλλιέργεια [*sittliche Bildung*]. Σίγουρα, ευθύς αμέσως θα αντιτάξει κανείς ότι αυτοί θα θελήσουν και πάλι να μάς διδάξουν τους θετικούς ηθικούς νόμους, και ότι βασικώς αυτό συνέβαινε ανέκαθεν. Το ότι έτσι έχει συμβεί έως τώρα, δεν επηρεάζει την γνώμη μου· και το γεγονός ότι επιθυμώ την αφύπνιση της δύναμης της διαφωνίας, την μετουσίωση και όχι την συντριβή της υποκειμενικής Βούλησης, θα μπορούσε να καταδείξει επαρκώς την διαφορά. Για να διαφοροποιήσω πάντως την εδώ διατυπωμένη απαίτηση από τις καλύτερες προσπάθειες των ρεαλιστών, όπως εκείνη λόγου χάριν, η οποία, στο μόλις εκδοθέν *Πρόγραμμα* του Ντίστερβεκ, στην σελίδα 36, αναφέρει τα ακόλουθα: «Στο έλλειμμα διαμόρφωσης χαρακτήρων οφείλεται η αδυναμία των σχολείων μας, καθώς και η αδυναμία της Παιδείας μας, εν γένει. Δεν καλλιεργούμε φρόνημα.» – εγώ θα έλεγα ότι εφ' εξής χρειαζόμαστε μία προσωπική εκπαίδευση (όχι εμφύτευση κάποιου φρονήματος). Εάν θέλει κανείς να δώσει και πάλι ένα όνομα με κατάληξη -ιστές, σε όσους ακολουθούν αυτήν την αρχή, τότε θα πρότεινα να τους αποκαλέσει περσοναλιστές.

Έτσι, για να θυμηθούμε για μια ακόμη φορά τον Χαΐνζιους, η «διακαής επιθυμία του έθνους να δει το σχολείο να προσεγγίζει περισσότερο την ζωή», δεν θα υλοποιηθεί παρά μόνον όταν ανακαλύψει κανείς την αληθινή ζωή στην ολοκληρωμένη προσωπικότητα, την ανεξαρτησία και την ελευθερία, διότι όποιος επιδιώκει αυτόν τον σκοπό, δεν αρνείται κανένα από τα καλά στοιχεία του Ουμανισμού ή του Ρεαλισμού, αλλά εξυψώνει και εξευγενίζει και

τους δύο στο άπειρο και στον αιώνα των άπαντα. Επίσης, δεν μπορεί να θεωρηθεί ορθή η εθνική άποψη, την οποία έχει υιοθετήσει ο Χαϊνζιούς, αφού αυτή δεν είναι παρά κατ' αρχήν προσωπική. Μόνον ό ελεύθερος και προσωπικός άνθρωπος είναι ένας καλός πολίτης (σύμφωνα με τους ρεαλιστές), και ένας, έστω και με έλλειμμα ιδιαίτερης (ακαδημαϊκής, καλλιτεχνικής κ.λπ.) παιδείας, καλαίσθητος κριτής (σύμφωνα με τους ουμανιστές).

Εάν, τελειώνοντας, οφείλω εν συντομίᾳ να διατυπώσω τον σκοπό προς τον οποίο πρέπει να κατευθυνθεί η εποχή μας, τότε η αναγκαία πτώση της άνευ Βουλήσεως Γνώσης και η άνοδος της αυτοσυνείδητης Βούλησης, η οποία φθάνει στην αυτοτελείωσή της υπό τον εκτυφλωτικό ήλιο των ελεύθερου ατόμου, θα συνοψίζόταν ως ακολούθως: η Γνώση πρέπει να πεθάνει για να αναστηθεί πάλι ως *Βούληση*, καθημερινώς αναδημιουργούμενη ως ελεύθερο *Άτομο*.

Σημειώσεις του Τζαίμις Τζ. Μάρτιν

1. Όττο Φρήντριχ Τέοντορ Χαΐνζιους (1770-1849). Φιλόλογος, καθηγητής και αργότερα διευθυντής της Couvent Gris [σχολή καλογραιών] στο Βερολίνο, συγγραφέας σπουδαίων Γραμματικών, Λεξικών, και Ιστοριών της Γερμανικής Λογοτεχνίας. Το βιβλίο που παραθέτει ο Στίρνερ είναι: *Συμφωνία μεταξύ Σχολείου και Ζωής ή Συμφιλίωση Ουμανισμού και Ρεαλισμού*, από εθνική σκοπιά, και εξεδόθη από τον Schultze στο Βερολίνο το 1842. Χρήσιμο είναι επίσης το βιβλίο του: *Σύγχρονη Σχολική Παιδαγωγική*: μετά ιστορικών και κριτικών σχολίων προς χρήσιν ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας (*Zeitgemäße Pädagogik der Schule: historisch und kritisch aufgefaßt für das gesamte Schulpublikum*), το οποίο εξεδόθη στο Βερολίνο το 1844.
2. Βίλχελμ Τράουνγκοτ Κρουνγκ (1770-1842). Διάσημος Γερμανός φιλελεύθερος φιλόσοφος και διακεκριμένος φιλόλογος. Διάδοχος του Εμμάνουελ Καντ στην έδρα της Λογικής και της Μεταφυσικής στο Κένιξμπεργκ το 1805, και από το 1809 έως το 1834 καθηγητής Φιλοσοφίας στην Λειψία. Ο Κρουνγκ εγκατέλειψε την ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία για να αγωνισθεί ενάντια στον Ναπολέοντα το 1813. Εν συνεχείᾳ, έγινε πρόεδρος της *Tugendbund* [Ένωση Αρετής]. Υπήρξε συγγραφέας δεκάδων έργων, πολλά εκ των οποίων αποτελούνται από δύο έως πέντε τόμους.
3. Η *Ιστορία των Βραδεμβουργιανού-Πρωσικού Κράτους*. Ένα Βιβλίο για Όλους, εξεδόθη το 1842. Ο συγγραφέας του, Α. Τσίμερμαν, είναι μια αινιγματική προσωπικότητα, ουσιαστικά δε, ακόμη και σήμερα, δεν γνωρίζουμε τίποτε γι' αυτόν· ενίστε τον συνέχειαν εσφαλμένα με τον Βίλχελμ Τσίμερμαν (1807-1878), πολυγραφότατο συγγραφέα λαϊκών αναγνωσμάτων, πολλά εκ των οποίων κυκλοφόρησαν τις δεκαετίες του 1840 και του 1850.
4. Η γερμανική λέξη *rücksichtslos*, χρησιμοποιείται εδώ με μια ειδική έννοια, ως το αντίθετο της αγγλικής λέξης *contemplative* (στοχαστικός, διαλογιστικός), και όχι ως αδιάκριτος, ασεβής.

5. Όσον αφορά την γερμανική λέξη *Industrieller*, δεν αποδεικνύεται από τα συμφραζόμενα ότι η κριτική του Στίρνερ αφορά εκείνους που σήμερα αποκαλούμε βιομηχάνους ή εργοστασιάρχες. Κατά την γνώμη μας, η λέξη που ενδεχομένως αποδίδει πιστότερα την σκέψη του είναι ο όρος *economism* [οικονομισμός] του Άλμπερτ Τζαίν Νοκ, όρος ο οποίος περιγράφει μια ζωή σχεδόν αποκλειστικά αφιερωμένη στην παραγωγή και κατανάλωση αγαθών ως αυτοσκοπό, αντί στην εκλεκτική απόλαυσή τους.
6. Καρλ Φερντινάντ Μπέκερ (1775-1849). Διάσημος Γερμανός συγγραφέας βιβλίων γραμματικής, μελετητής της λογικής της γερμανικής γλώσσας, νεωτεριστής όσον αφορά τους τομείς του συντακτικού και του ύφους. Το έργο του *Deutsche Grammatik* [Γερμανική Γραμματική] εξεδόθη το 1829, ενώ το *Organismus der deutschen Sprache* [Η Δομή της Γερμανικής Γλώσσας] κυκλοφόρησε σε δεύτερη έκδοση το 1841.
7. Φρήντριχ Βίλχελμ Γιόζεφ φον Σέλλινγκ (1775-1854). Εξέχουνσα φυσιογνωμία της γερμανικής φιλοσοφίας, αλλά και φιλόλογος με πλούσιο έργο.
8. Γιόχαν Φρήντριχ Χέρμπαρτ (1776-1841). Γερμανός φιλόσοφος, κριτικός φιλοσόφων αλλά και της Φιλοσοφίας. Μαθητής του Βολφ και του Καντ και μετέπειτα κριτικός του Καντ και του Χεγκελ. Διετέλεσε καθηγητής στην Ιένα και αργότερα στο Κένιχμπεργκ και το Γκέτιγκεν. Τα βιβλία του, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και ορισμένα που αφορούν την παιδαγωγική και εκπαιδευτική θεωρία, ήταν ευρέως γνωστά στην Γερμανία.
9. Καρλ Κρίστιαν Φρήντριχ Κράουζε (1781-1832). Πολυγραφότατος συγγραφέας στο πεδίο της Φιλοσοφίας και ιδίως στον τομέα της θεωρίας της εκπαίδευσης. Υπήρξε συγγραφέας 25 περίπου βιβλίων και πλήθους μικρότερων κειμένων, πολλά εκ των οποίων εξεδόθησαν μετά τον θάνατό του.
10. Αναφορά στο παλαιό Ανώτατο Δικαστήριο της Β' Γερμανικής Αυτοκρατορίας, το οποίο, ήδη κατά την εποχή του Στίρνερ, ουσιαστικά είχε πάψει να λειτουργεί για περισσότερο από έναν αι-

- ώνα, εξακολουθούσε όμως τυπικά να υφίσταται, αν και στερείτο μέσων επιβολής των αποφάσεών του.
11. Παράθεση από τον [περίφημο μονόλογο στον] Φάουντ του Γκαίτε, εξαιρετικά οικεία σε ολόκληρες γενιές Γερμανών φοιτητών.
 12. Φρήντριχ Άντολφ Βίλχελμ Ντίστερβεκ (1790-1865). Εξαίρετος Γερμανός φιλόλογος και κριτικός της εκπαίδευσης, διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας του Βερολίνου το 1832. Σφοδρός πολέμιος του ελέγχου της εκπαίδευσης από το Κράτος και την Εκκλησία, υποστήριζε ένα πρόγραμμα μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, έγινε δε ευρέως γνωστός ως μιμητής και συνεχιστής του Ελβετού μεταρρυθμιστή της εκπαίδευσης Γιόχαν Χάινριχ Πεσταλότσι (1746-1827). Ο Ντίστερβεκ, ο οποίος υπήρξε εκδότης δύο εξαιρετικής σημασίας εκπαιδευτικών περιοδικών, υποχρεώθηκε σε παραίτηση το 1850, ύστερα από πολυετείς δριμύτατες επιθέσεις εναντίον του. Όπως και ο καθηγητής Κρουγκ, έχαιρε μεγάλης εκτίμησης στην Γαλλία.
 13. Το βιβλίο *Versuch einer vollständigen Thierseelenkunde* [*Έγχειριδιο μιας πλήρους μελέτης της Ψυχολογίας των Ζώων*] του Πέτερ Σάιτλιν. Εξεδόθη στην Στοντγάρδη και το Τύμπικεν το 1840.

ΟΙ ΝΟΜΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή της Γαλλικής Έκδοσης

Τον Οκτώβριο του 1832, ο Στίρνερ, έχοντας μόλις κλείσει τα 26 του χρόνια, επιστρέφει στο Βερολίνο μετά από απουσία 4 ετών. Στο Βερολίνο είχε ξεκινήσει τις πανεπιστημιακές του σπουδές (1826-1828), και είχε παρακολουθήσει με πάθος τις παραδόσεις του Χέγκελ, ο οποίος, έχοντας διαδεχθεί τον Φίχτε το 1818, ήταν ο διασημότερος φιλόσοφος της Γερμανίας και μέντορας της νεολαίας. Αργότερα, ξαναβρίσκουμε τον Στίρνερ στα Πανεπιστήμια του Ερλάνγκεν και του Κένιζμπεργκ, μετά από απουσία 6 μηνών, οφειλόμενη σε σοβαρά οικογενειακά προβλήματα (απαρχή της τρέλας της μητέρας του). Όταν επιστρέφει στο Βερολίνο, ο Χέγκελ έχει ήδη πεθάνει το 1831, και ο καθηγητής Τρεντέλενμπουργκ, που τον διαδέχθηκε, είναι ελάχιστα χεγκελιανός...

Μετά την εγγραφή του στο πανεπιστήμιο, στις 28 Νοεμβρίου του 1832, ο Στίρνερ αρρωσταίνει. Το καλοκαίρι του 1833, παρακολουθεί τις παραδόσεις του φιλολόγου Λάχμαν ντε Μπεκ (με θέμα την *Πολιτεία* του Πλάτωνα) και, κατά την διάρκεια του χειμώνα του 1833, τις παραδόσεις του Τρεντέλενμπουργκ (με θέμα τον Αριστοτέλη). Οι επιτακτικές βιοποριστικές ανάγκες, οδηγούν τον Στίρνερ στην εκπαίδευση, την μόνη σταδιοδρομία που του προσφέρουν οι σπουδές του. Και στις 2 Ιουνίου του 1834, εγγράφεται για τις εξετάσεις του *facultas docendi*: κρατικές

εξετάσεις που θα του παρείχαν την άδεια διδασκαλίας στις ανώτερες τάξεις των λυκείων. Επιλέγει να εξετασθεί στα εξής 5 μαθήματα: Αρχαίες Γλώσσες, Γερμανικά, Ιστορία, Φιλοσοφία και Θρησκευτικά. Οι δύο διατριβές, που πρέπει να παραδώσει εντός 6 έως 8 εβδομάδων, είναι οι ακόλουθες: μία λατινική μετάφραση ενός αποσπάσματος του Θουκυδίδη με γραμματικά σχόλια, και μία έκθεση με θέμα *Oι Νόμοι των Σχολείου [Über Schulgesetze]*. Εξ αιτίας της ασθένειας της μητέρας του, αλλά και της δικής του, οι πανεπιστημιακές αρχές παρατείνουν την προθεσμία κατάθεσης των διατριβών έως τα τέλη Νοεμβρίου του 1834, ορίζοντας την προφορική εξέταση για την άνοιξη του 1835. Στις 4 Απριλίου, σε μια αίθουσα του Λυκείου Joachimsthal του Βερολίνου, παραδίδει ένα μάθημα Ιστορίας (με θέμα τον Χους* και τους Χουσίτες), ένα μάθημα Λατινικών (με θέμα τον Οράτιο), και αργότερα, στις 28 Απριλίου, ένα μάθημα Γραμματικής με θέμα τους συνδεσμούς της γερμανικής γλώσσας. Τέλος, ο καθηγητής Μάινεκε τού υπέβαλε ερωτήσεις σχετικά με τα Θρησκευτικά.

Αξίζει να αφιερώσουμε κάποια προσοχή στην αναφορά της εξεταστικής επιτροπής (29 Απριλίου 1835), διότι – χωρίς να προσδίδουμε στις πανεπιστημιακές κρίσεις υπερβολική αξία – μάς εξηγεί κάποια χαρίσματα, κάποιες ελ-

* Στην Χους, Γιόχαν (1369-1415). Ιερέας στην Βοημία, ιδρυτής του κινήματος των Χουσιτών. Πρέσβευε ότι οι ιερείς οφείλουν να ζουν φτωχικά, σύμφωνα με την χριστιανική διδασκαλία, ερχόμενος έτσι σε ρήξη με τον Πάτα. Το 1415, ο Χους θανατώθηκε στην πυρά ως αρετικός, ανακηρυσσόμενος εν συνεχείᾳ εθνικός μάρτυρας της Βοημίας.

λείψεις και κάποια κενά του Στίρνερ. Διαθέτουμε τόσο λίγα στοιχεία για την μόρφωση και τον χαρακτήρα του Στίρνερ, ώστε δεν μπορούμε να παραβλέψουμε αυτήν την πηγή πληροφοριών. Ο Τρεντέλενμπουργκ δεν κρίνει αυστηρά την διατριβή του *Oi Nόμοι του Σχολείου*: επισημαίνει σαφώς την επίδραση της σύγχρονης φιλοσοφίας (χεγκελιανής!) και ψέγει το υπερβολικά απότομο ύφος του Στίρνερ σε αρκετά σημεία, υποδεικνύοντας ότι θα έπρεπε να «απαλύνει» τις ακραίες απόψεις του. Πνεύμα εξαιρετικώς λογικό, αλλά με την τάση να κατατάσσει τα δεδομένα και τα γεγονότα κατά το δοκούν. Η προφορική εξέταση στην Φιλοσοφία αποδεικνύει απουσία γνώσεων όσον αφορά την Ιστορία της Φιλοσοφίας. Ο ίδιος κρίνει με εγκωμιαστικά λόγια το μάθημα της Ιστορίας: αλλά ο υποψήφιος δεν ανοίγει διάλογο με τους μαθητές, επιδίδεται σε έναν μονόλογο, που γίνεται με μονότονο και πολύ κουραστικό τρόπο. Τα μαθήματα με θέμα τους συνδέσμους της γερμανικής γλώσσας και τον Οράτιο επισύρουν τους ίδιους ψόγους: το μάθημα για τον Οράτιο, αν και κατά βάθος ικανοποιητικό, μάλλον αποκοιμίζει! Στα Θρησκευτικά, ο Μάινεκε παρατηρεί ότι ο υποψήφιος έχει βαθιά γνώση της Βίβλου, όμως είναι πολύ αδύνατος στα Εβραϊκά ...σε σημείο να αδυνατεί να διαβάσει ένα κείμενο. Ο Στίρνερ είχε, επίσης, ζητήσει να εξετασθεί και στα Μαθηματικά: ειλικρινά απεδείχθη μηδενικό.

Η εξεταστική επιτροπή έκρινε τον Στίρνερ ανεπαρκή για το *facultas docendi*, γεγονός που του έκλεισε τις πόρτες της δημόσιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, ο Τρεντέ-

λενμπουργκ αποφαίνεται ότι αν καλύψει τα κενά του στα Μαθηματικά και την Ιστορία της Φιλοσοφίας, θα μπορέσει να προσφέρει χρήσιμες υπηρεσίες. Ο Στίρνερ δεν παραιτείται: κάνει 18μηνη πρακτική εξάσκηση, άνευ αμοιβής, στο πρακτικό σχολείο [Realschule] του Βερολίνου, συνεχίζει τις σπουδές του και υποβάλει αίτηση, στις 4 Μαρτίου 1837, για μια θέση στην δημόσια εκπαίδευση. Δεν λαμβάνει όμως καμία απάντηση, γεγονός το οποίο απετέλεσε την χαριστική βολή στην πανεπιστημιακή του σταδιοδρομία.

Η διατριβή του *Oι Νόμοι του Σχολείου* αγνοήθηκε επί μακρόν. Στο έργο του για την ζωή του Στίρνερ – απ’ όπου δανεισθήκαμε τις παραπάνω πληροφορίες – ο Τζων Μακέν μάς προσφέρει μόνον ένα πολύ μικρό απόσπασμα. Το χειρόγραφο βρισκόταν λησμονημένο μέσα στην σκόνη των πανεπιστημιακών αρχείων, όταν το 1920 – 76 χρόνια μετά την έκδοση του *Μοναδικού* – ένας παθιασμένος με την μελέτη του Στίρνερ, ο δρ. Ρολφ Ένγκερτ, το ανέσυρε από την λήθη και το δημοσίευσε στο πρώτο τεύχος του περιοδικού *Nouvelles contributions aux études stirneriennes* [Νέες Συνεισφορές στην Μελέτη του Στίρνερ]. Αυτή η έκδοση, ολόκληρης πλέον της διατριβής του Στίρνερ, εμπειριέχει μια εισαγωγή, η οποία κατεδείκνυε την σπουδαιότητα αυτού του κειμένου, το οποίο, 8 χρόνια πριν από το έργο *Oι Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας* μας και 6 χρόνια πριν από τον *Μοναδικό*, αποτελεί σταθμό στην σκέψη του Στίρνερ. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, μετά από τόσα γεγονότα, η μπροσούρα του Ρολφ Ένγκερτ είναι δυσέρετη στην Γερμανία. Στην ευγένεια του συντρόφου μας

Γκύντερ Φράιτακ, από το Αμβούργο, οφείλω το ότι βρέθηκε στα χέρια μου το κείμενο του Στίρνερ, δίνοντάς μου έτσι την δυνατότητα να κάνω μια μετάφραση η οποία απευθύνεται σε όλους εκείνους – ελευθεριακούς και μη – που ενδιαφέρονται για τον συγγραφέα του *Μοναδικού*.

* * *

Ο Στίρνερ ξεκινά καθορίζοντας με σαφήνεια το θέμα του: θα τον απασχολήσουν μόνον οι νόμοι που αφορούν τους μαθητές... Ακριβώς επειδή αυτοί οι τελευταίοι ρυθμίζουν τους σχετικούς με τους δασκάλους νόμους, ή τις σχέσεις του σχολείου τόσο όσον αφορά την εσωτερική οργάνωσή του όσο και τις σχέσεις του με τον έξω κόσμο. Τι εννοούμε με την γενική έννοια *Νόμος*; Ο νόμος που διέπει ένα αντικείμενο δεν είναι ένα αυθαίρετο ή τυχαίο γεγονός προκύπτει από την φύση του αντικειμένου, την ανάλυσή του σε επιμέρους στοιχεία και την εκφορά των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων στα οποία έχει διαιρεθεί το αντικείμενο. Πώς οι νόμοι του αντικειμένου γίνονται νόμοι για το άτομο; Εάν θέσουμε ένα αντικείμενο, ή μία έννοια, ως σκοπό των επιδιώξεών μας, οι νόμοι του αντικειμένου είναι υποχρεωτικοί για όποιον θέλει να επιτύχει αυτόν τον σκοπό. Το αντικείμενο, ή η έννοια, θέτει και επιβάλλει τον νόμο του, ο οποίος εμπεριέχει εντολές και απαγορεύσεις. Όσο για εκείνους οι οποίοι, έχοντας βαθιά γνώση του αντικειμένου και του σκοπού, μάς επιβάλλουν αυτούς τους νόμους, δεν είναι παρά εκπρόσωποι

του αντικειμένου, ενώ οι εντολές που δίνουν δεν προέρχονται από τους ίδιους.

Οι νόμοι του σχολείου λοιπόν – οι νόμοι για τον μαθητή – είναι το αποτέλεσμα της ανάλυσης της έννοιας μαθητής· ο Στίρνερ δε στην διατριβή του, εξετάζει το περιεχόμενο και την δομή αυτής της έννοιας.

Είναι γνωστό πώς αντιλαμβάνεται ο Στίρνερ – πιστός στο σχήμα της χεγκελιανής τριάδας* – την ζωή του ανθρώπου στον *Μοναδικό*. Την διαιρεί σε τρεις φάσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στην παιδική ηλικία, την εφηβεία και την ωριμότητα. Το παιδί μπροστά στον κόσμο των αντικειμένων είναι *ρεαλιστής*, ο έφηβος μπροστά στον κόσμο των ιδεών είναι *ιδεαλιστής*, ο ενήλικος, υπερβαίνοντας τον Ρεαλισμό και τον Ιδεαλισμό, είναι *εγωιστής*. Αυτό που ο Στίρνερ εξετάζει εδώ, είναι η φάση του ρεαλισμού, η οποία χαρακτηρίζει το παιδί από την γέννηση έως την εφηβεία. Κατά την πρώτη περίοδο, αποκτά *συνείδηση* της ύπαρξής του και διαφοροποιείται από τα αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν γι' αυτό πράγματα τα οποία θέλει να κατακτήσει. Οι σχέσεις του παιδιού με το αντικείμενο λαμβάνουν την μορφή του *παιχνιδιού*. Κατά την δεύτερη περίοδο, μέσω της ανάπτυξης της πρωτογενούς μορφής της συνείδησης, το αντικείμενο γίνεται για το Εγώ του παιδιού ένα άλλο Εγώ και παύει να είναι πράγμα. Το παιδί, τότε, έχει φθάσει στην *αυτεπίγνωση*. Τέλος, η ανάγκη να συνδιαλλαγεί με αυτό το διαφορετικό Εγώ, να το κατα-

* Στη Θέση - Αντίθεση - Σύνθεση.

νοήσει, θα οδηγήσει το παιδί σε αυτήν την πηγή ζωής που είναι *η αυτοσυνείδηση*, η οποία εκδηλώνεται με την συμφωνία, την προσέγγιση, την αλληλοδιείσδυση. Μεταξύ των δύο Εγώ υπάρχει ανταλλαγή, το καθένα δίνει στο άλλο αυτό που κατέχει, τον ίδιο του τον εαυτό. Κάθε Εγώ είναι συγχρόνως πομπός και δέκτης. Πομπός, διότι, όπως ένα λουλούδι που σκάει από το μπουμπούκι του, εξωτερικεύει ό,τι ανθρώπινο εμπεριέχει. Δέκτης, διότι, με την σειρά του, οικειοποιείται όλες τις κατακτήσεις της ανθρωπότητας, τις αποθηκεύει όπως την σοδειά – θα λέγαμε, τις εσωτερικένει. Οι δύο αυτές μορφοποιητικές δραστηριότητες, το δούναι και λαβείν, η εξωστρεφής και η εσωστρεφής, φαίνονται αντιφατικές. Όμως, η συγχώνευσή τους, η υπέρβασή τους, είναι ακριβώς αυτό που αποκαλείται *εκπαίδευση* (ας σημειωθεί και πάλι η εφαρμογή της χεγκελιανής τριάδας).

Ωστόσο, μεταξύ δύο συνομήλικων Εγώ, οι ανταλλαγές είναι πενιχρές, οι αντιθέσεις κυριαρχούν των συμφωνιών, και έτσι προκύπτουν συγκρούσεις. Ένας μεσολαβητής εμφανίζεται: ο *δάσκαλος*, ο οποίος είναι ένα ανώτερο Εγώ που περικλείει μέσα του έναν ασύλληπτο κόσμο πλούτου, τον οποίο το Εγώ του παιδιού επιθυμεί να κατακτήσει. Το ίδιο το παιδί, μέσω της έντονης επιθυμίας του για οικειοποίηση, καθαγιάζει αυτό το υπέρτατο Εγώ με το όνομα *Δάσκαλος*. Έτσι γεννιέται το *ζεύγος Μαθητής-Δάσκαλος*: ο καθένας τους δίνει και παίρνει, ο δεύτερος δίνει περισσότερα από τον πρώτο. Οι εσωτερικές σχέσεις του ζεύγους θα αναπτυχθούν: ο μαθητής ταχέως κατανοεί ότι εκείνο

που θέλει να αφομοιώσει, δεν είναι ο δάσκαλος και μόνον ο δάσκαλος, αλλά το περιεχόμενο του δασκάλου, η Γνώση, η οποία είναι αυθύπαρκτη, και η οποία, μέσω της αλήθειας, οδηγεί στην αληθινή ελευθερία. Η αλήθεια απελευθερώνει! Η συμμαχία δασκάλου και μαθητή τείνει να μετατραπεί σε πνευματική μετάληψη [*communion spirituelle*], κάτι που αποτελεί σκοπό της ανωτάτης εκπαίδευσης στο εσωτερικό του ζεύγους Φοιτητής-Καθηγητής. Ξεφύγαμε όμως από το θέμα μας.

Εδώ ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της διατριβής του Στίρνερ – σχεδόν τα δύο τρίτα του κειμένου. Εάν αναλογισθούμε το πρωσικό κράτος του 1834, χρειάζεται, άραγε, να τονίσουμε το επαναστατικό και ανατρεπτικό περιεχόμενό της; Οι σχέσεις Δασκάλου-Μαθητή εκτυλίσσονται στην βάση της ισότητας: δύο Εγώ διδόμενα το ένα στο άλλο – ο μαθητής, χαρίζοντας ό,τι διαθέτει η νεότητα στο ξεκίνημα της ζωής της, και ο δάσκαλος, προσφέροντας αφειδώς ό,τι απέκτησαν σε Γνώση οι πρόγονοί μας στο πέρασμα των αιώνων, Γνώση, η οποία δεν θα ήταν παρά μία απλή λέξη, εάν δεν αποτελούσε πηγή αλήθειας και, κατ' επέκταση, ελευθερίας. Ιδού, λοιπόν, που προσεγγίζουμε στα συμπεράσματα του δοκιμίου του 1842: η Γνώση θα ήταν ένα ενοχλητικό βάρος, εάν δεν μετατρεπόταν σε *Βούληση* και, μέσω αυτής, σε *Προσωπικότητα*. Στο κείμενο του 1834, δεν τίθεται το ζήτημα της προσωπικότητας, όμως αυτό είναι το λογικό συμπέρασμα της διατριβής. Όσον αφορά αυτήν την αληθινή ελευθερία, το τέκνο της αλήθειας, δεν αποτελεί παρά επέκταση εκείνης της πρωτο-

γενούς ελευθερίας, η οποία δεν είναι άλλη από την ανεξαρτησία του μαθητή από τον δάσκαλο. Η εξεταστική επιτροπή – και ο αξιότιμος καθηγητής Τρεντέλενμπουργκ – κατανόησε, άραγε, τι πρόκληση αποτελούσαν αυτές οι σελίδες για τις αντιλήψεις της αυταρχικής εκπαίδευσης; Δεν το νομίζω, στον βαθμό που ήταν τόσο απασχολημένοι με το να καταγράφουν τις χεγκελιανές επιδράσεις και να υπογραμμίζουν το απότομον του ύφους. Το ύφος του Στίρνερ, στο οποίο μία αμειλικτή λογική συμμαχεί με ένα σπινθηροβόλημα εικόνων και σφυρηλατημένων κατά βούληση λέξεων ...οδηγεί τον μεταφραστή στην απόγνωση. Και έπειτα, η εξεταστική επιτροπή θα πρέπει να αισθάνθηκε ικανοποίηση διαβάζοντας το δεύτερο μέρος...

Αχ, αυτό το δεύτερο μέρος! Από την αρχή έως το τέλος βρίσκεται σε πλήρη αντίφαση με το πρώτο. Θα το αποκαλούσαμε αντίγραφο μιας συλλογής υπουργικών εντολών: είναι ένας κατάλογος προσόντων του «καλού» μαθητή, ο οποίος θα γίνει «καλός» πολίτης, κατάλογος σαφώς συντεταγμένος φύρδην-μίγδην, στον οποίο η απαρίθμηση των εντολών και των απαγορεύσεων καταλήγει σε πολλά κ.λπ., λες και ο Στίρνερ άφηνε στην εξεταστική επιτροπή την φροντίδα να συμπληρώσει αυτόν τον κατάλογο, αυτό το εγχειρίδιο του τέλειου «Υπηκόου». Καμιά ανάλυση δεν μπορεί να αντικαταστήσει εδώ μια προσεκτική ανάγνωση, από την οποία μένει κανείς έκπληκτος! Το σχολείο προαγεται στον ρόλο του γενικού επιθεωρητή και ο δάσκαλος σε εκείνον του Πρώσου δεκανέα, του εκπαιδευτή. Πώς μπόρεσε να γράψει, αναρωτιέται κανείς, ο συγγραφέας του

Μοναδικού τέτοιες σελίδες; Μπορεί να εμπιστεύεται κανείς έναν – παρά το πρώτο μέρος – απαρέγκλιτο κομφορμιστή Στίρνερ, ο οποίος κατόπιν θα μεταλλασσόταν τόσο ώστε να γράψει τις *Λανθασμένες Αρχές της Παιδείας μας*; Εάν υποστηρίζει κανείς αυτήν την εξωφρενική άποψη, θα πρέπει να είναι φανατικός και ηλίθιος αντιστιρνερικός. Πιστεύω – της ίδιας γνώμης είναι και ο Ρολφ Ένγκερτ – πως υπάρχει μια πολύ απλή εξήγηση:

Λέγεται ότι *ουκ επ' ἄρτον μόνον ζήσεται ἀνθρωπος...* αλλά πρωτίστως *ζει ...επ' ἄρτον*. Και το περίφημο *primum vivere** επιβαλλόταν ως υψίστη αναγκαιότητα σε έναν Στίρνερ δίχως πόρους, δίχως προστάτες, ασθενή και ταλαντιζόμενο από οικογενειακά προβλήματα. Στα 28 του χρόνια ήταν ζωτικό γι' αυτόν να εξασφαλίσει τα προς το ζην. Τι κάνει μπροστά σε ένα επιβεβλημένο θέμα όπως *Oi Nόμοι του Σχολείου*; Πρώτα-πρώτα ήταν υποχρεωμένος να εκθέσει τις θεωρητικές αντιλήψεις του, χρησιμοποιώντας μια φιλοσοφική γλώσσα, την οποία υπήρχαν πολλές πιθανότητες να μην κατανοήσει μια πανεπιστημιακή εξεταστική επιτροπή· εν συνεχείᾳ, στο πρακτικό μέρος, να πραγματευθεί εν τάχει το πλέον ακανθώδες ζήτημα, δηλαδή αυτούς καθεαυτούς τους νόμους που αφορούν τον μαθητή. Κατόπιν δε, να συνταχθεί με την γνώμη της εξεταστικής επιτροπής, να συμμορφωθεί με τους κανονισμούς και τις συνήθειες, εν ανάγκη να περιορισθεί, χωρίς σχόλια, σε μιά ξερή απαρίθμηση των εντολών και των απαγορεύσεων που

* Στην *Primum vivere, deinde philosophari*: Πρώτα εξασφαλίζεις την επιβίωση και μετά φιλοσοφείς.

ίσχυαν στην Πρωσία, με μία υποβόσκουσα ειρωνεία η οπία διαφαίνεται σε αρκετά σημεία, εκρηγγνύμενη στην τελευταία φράση, με την ελπίδα ότι η εξεταστική επιτροπή δεν θα αντιληφθεί την κραυγαλέα αντίφαση που υπάρχει μεταξύ πρώτου και δευτέρου μέρους, και θα επιδείξει ευαισθησία έναντι των «καλών προθέσεων» του υποψηφίου.

Ορισμένοι θα καταλογίσουν στον Στίρνερ έλλειψη θάρρους, επειδή δεν διετύπωσε με σκληρά λόγια όσα πίστευε για την πρωσική δημόσια εκπαίδευση, ούτε ανέπτυξε μέχρι τις έσχατες λογικές τους συνέπειες τα συμπεράσματα στα οποία είχε καταλήξει στο πρώτο μέρος. Σε αυτήν την περίπτωση, τί θα είχε απογίνει; Αποκλεισμένος οριστικά από το πανεπιστήμιο, χάνοντας κάθε ελπίδα να διδάξει, ούτε καν στην ιδιωτική εκπαίδευση, καταδικασμένος σε μόνιμη μιζέρια, ο Στίρνερ θα εξαφανιζόταν από την Ιστορία: δεν θα είχε καν την ικανοποίηση να γράψει την διατριβή του «για τις μέλλουσες γενεές», διότι αυτή θα είχε αδίστακτα ριφθεί στον κάλαθο των αχρήστων. Η μόνη δυνατή λύση ήταν αυτή που επέλεξε ο Στίρνερ. Λύση συμβιβασμού! Πρόκειται για ένα βαρύτατο ατόπημα ενός εχθρού των συμβιβασμών, θα πουν οι αυστηροί επικριτές, οι οποίοι ποτέ δεν «συμβιβάσθηκαν» με την φτώχεια και την πείνα. Εγώ, αντιθέτως, πιστεύω ότι κανείς δεν μπορεί να διαβάσει χωρίς να συγκινηθεί, αυτήν την διατριβή, αυτήν την απελπισμένη απόπειρα του Στίρνερ να ξεφύγει από την τροχιά της αναγκαιότητας. Άμοιρε Στίρνερ, η ζωή δεν σου προσέφερε παρά μονάχα βάσανα και πόνο, ενώ η

δόξα, «αυτός ο ήλιος των νεκρών», δεν ήρθε παρά πολύ αργά!

Zav Mparnev

ΟΙ ΝΟΜΟΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ασφαλώς έργο μας δεν είναι το να πραγματευθούμε το ζήτημα των νόμων που διέπουν το σχολείο υπό την ευρύτερη έννοιά του, διότι τότε σε ένα τέτοιας εμβέλειας θέμα, θα έπρεπε να εξετάσουμε τους νόμους που αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους δασκάλους, και ρυθμίζουν όλες τις σχέσεις του σχολείου: και εκείνες που αφορούν το εσωτερικό του αλλά και εκείνες του ίδιου με τον έξω κόσμο. Μάλλον κρίνουμε ότι η μελέτη μας έχει ως αντικείμενο τους νόμους του σχολείου υπό την στενότερη έννοιά τους, δηλαδή τους νόμους που αφορούν τους μαθητές, και όχι υπό την ευρύτερη έννοιά τους, διότι μια ορθή λύση αυτού του προβλήματος προ πάντων θέτει τις βάσεις κάθε λύσης που αφορά ένα πολύ ευρύτερο πεδίο. Πράγματι, ο ουσιώδης χαρακτήρας των νόμων που αφορούν τους μαθητές και τους δασκάλους – αν και, εν προκειμένω, αυτοί συχνότατα εκφράζονται με μια αντιστροφή των όρων – και των νόμων που ρυθμίζουν όλες τις σχέσεις του σχολείου, όσον αφορά την εσωτερική του οργάνωση και την θέση του έναντι όλων των άλλων κρατικών οργάνων και του ίδιου του Κράτους, ο χαρακτήρας αυτός πρέπει να μένει πάντοτε αναλλοίωτος και να αναπαράγεται αενάως.

Όμως, ακόμη και υπό αυτόν τον περιορισμό, οι νόμοι του σχολείου εμπεριέχονται, κατ' ανάγκην και εξ ολοκλήρου, στην γενική έννοια του νόμου, και μόνο με μια ορθή κατανόηση του τελευταίου, οδηγούμεθα σε μια επακριβή γνώση του πυρήνα και των προεκτάσεών τους. Ουδείς νό-

μος είναι ένα αυθαίρετο ἡ τυχαίο γεγονός· αντιθέτως, κάθε νόμος βασίζεται στην φύση του αντικειμένου, χάριν του οποίου υπάρχει και εντός του οποίου ο νόμος αυτός είναι, ούτως ειπείν, ἐγκλειστος. Όντως, έκαστο *Eίναι* (*Seiende*), είτε ανήκει στον κόσμο των φαινομένων, είτε σε εκείνον του πνεύματος, και υπό οποιαδήποτε ιδιαίτερη μορφή και αν εμφανίζεται ως απλό στοιχείο, κατέχει επίσης, και ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, κάτι ολοκληρωμένο εν εαυτώ, έναν εσωτερικό πλούτο, μια ποικιλία μερών, οφειλόμενη στις διαφορές που γεννιούνται από την ίδια την εσωτερική του διαίρεση. Εάν έλθουν στο φως αυτές οι διαφορές, και αν καταδειχθεί πώς, με ποιές σχέσεις, με ποιόν τρόπο συγχώνευσης συνδέονται αναγκαστικά με το αντικείμενο, θεωρημένο στην απλότητά του, τότε το ίδιο το αντικείμενο εμφανίζεται σε αυτήν την διαίρεση, έτσι όπως είναι εδραιωμένο μέσα στην πλούσια, ως προς το βάθος και τις διαφορές, ενότητά του, ενώ οι ίδιες οι διαφορές, εκ του γεγονότος ότι αποτελούν το ίδιο το διαιρεμένο αντικείμενο, το διαγράφουν μέσα στα στοιχεία της διαίρεσής του ή μέσα στους νόμους του.

Κατά συνέπεια, ουδείς νόμος ορίζεται εξωτερικά ως προς το αντικείμενό του· οι νόμοι της βαρύτητας είναι το περιεχόμενο της ανάλυσης της ίδιας της ιδέας της βαρύτητας. Οι νόμοι του εβραϊκού λαού δεν δημιουργήθηκαν τυχαία, ούτε εκπορεύθηκαν από την διάνοια ενός μόνο νομοθέτη, αλλά πηγάζουν από το πνεύμα του λαού, αποτελούν αυτό το ίδιο το πνεύμα, του οποίου τις αντιλήψεις διερμηνεύουν, αναπτύσσοντας πλήρως το περιεχόμενό

τους. Πρέπει να παρακάμψουμε την πλέον ανεπτυγμένη, από την φύση του νόμου που επισημάναμε, επιστημονική απόδειξη, ενώ ακόμη λιγότερο μπορεί να μας απασχολήσει η ενδεχόμενη απόδειξή του, η οποία αντλείται από έναν μεγάλο αριθμό επιμέρους νόμων, συγκεντρωμένων από κάθε είδους τομέα· μάς αρκεί εδώ το ότι διατυπώσαμε την θεμελιώδη ιδέα, η οποία θα μάς χρησιμεύσει ως οδηγός στην συνέχεια αυτής της μελέτης. Αντιθέτως, αυτό που μάς απασχολεί περισσότερο είναι το εξής ερώτημα: πώς οι νόμοι του αντικειμένου μπορούν να γίνουν νόμοι για το άτομο; Όταν θέτουμε ένα αντικείμενο ή, για να γίνουμε ακριβέστεροι, μια έννοια ως σκοπό των επιδιώξεών μας, όταν την προτείνουμε ως στόχο, αρχίζουμε αναλύοντας εκείνο το οποίο υπάρχει εντός της, και ακριβώς μια τέτοια ανάλυση του περιεχομένου της, μάς επιτρέπει να γνωρίσουμε τους νόμους που διέπουν την ύπαρξή της. Ταυτοχρόνως, καθώς η υλοποίηση αυτού του σκοπού δεν είναι εφικτή παρά μόνον μέσω της επεξεργασίας του περιεχομένου της και ταυτίζεται με αυτήν, οι νόμοι αυτοί είναι υποχρεωτικοί για όποιον επιδιώκει την επίτευξη αυτού του σκοπού. Εκείνο το οποίο ο σκοπός φέρει εντός του ως δικό του νόμο, με την αποκάλυψη του περιεχομένου του, το θέτει και το επιβάλλει ως νόμο σε εκείνον ο οποίος τον έχει ορίσει ως καθήκον του, και ο οποίος, στην προσπάθειά του να επιτύχει τον σκοπό, συνδέεται μαζί του, παγιδεύεται ως δια μαγείας στην τροχιά του και δεν μπορεί να απελευθερωθεί από αυτόν, σε όποια πλευρά και αν βρίσκεται. Ο νόμος του σκοπού, για όποιον θέλει να τον επιτύχει, είναι

μία διαταγή, και είναι η απαγόρευση κάθε απόκλισης. Εκείνοι οι οποίοι μάς θέτουν αυτούς τους νόμους, είναι όσοι ήδη γνωρίζουν καλύτερα από εμάς την έννοια ή τον σκοπό, και ενεργούν χάριν αυτών, ως εάν να ήταν οι συνειδητοί εκπρόσωποί τους: δεν μάς δίνουν καμία διαταγή προερχόμενη από την δική τους εξουσία, αλλά μόνον τις διαταγές τις οποίες λαμβάνουν από την έννοια ή τον σκοπό.

Αφού εξετάσαμε την θεμελιώδη αρχή, επιστρέφουμε στο έργο μας με το ακόλουθο ερώτημα: πώς να ορίσουμε τους νόμους του σχολείου, τους οποίους προηγουμένως εξειδικεύσαμε ως νόμους για τον μαθητή; Ευθύς αμέσως δε, δίδουμε την εξής απλή απάντηση: οι νόμοι του σχολείου είναι το περιεχόμενο της ανάλυσης της έννοιας μαθητής. Στόχος της έρευνάς μας είναι η περιγραφή αυτού του περιεχομένου, η παρουσίαση της δομής του.

Η ζωή του ανθρώπου αρχίζει με μια φυσική και άμεση επαφή με τον κόσμο: σε αυτήν την κατάσταση, η αντίληψή του ασκείται μόνον μέσω των αισθήσεων και η ικανότητά του να δοκιμάζει συγκινήσεις καθορίζει την διάθεσή του. Με αυτήν την πρώτη μορφή συνείδησης διάγει μια ζωή εντελώς μοναχική, χωρίς να αναγνωρίζει μεταξύ του ιδίου και των άλλων κάποια διαφορά: διαφοροποιείται από τους άλλους μόνο στο μέτρο του δυνατού. Όμως, χάριν αυτής της δυνατότητας, απελευθερώνεται ταχέως από αυτήν την κατάσταση, κατορθώνει να συλλάβει την πραγματικότητα, και τα αντικείμενα αποκτούν την όψη κάποιου ξένου πράγματος, του οποίου ο άνθρωπος αισθάνεται την επιθυμία να γίνει κύριος. Η σχέση του με αυτά τα αντικείμενα

λαμβάνει την μορφή του παιχνιδιού, και υπό αυτήν ακριβώς την μορφή εμφανίζεται η πρώτη δραστηριότητα της ζωής του ανθρώπου στο εσωτερικό της οικογένειας.

Αλλά μια ουσιαστική πρόοδος (μπορούμε να πούμε μια νέα εποχή) διευρύνει το πεδίο του παιχνιδιού, προσδιδόντας του όλη την σπουδαιότητά του, σε σημείο να αλλάζει εντελώς την μορφή του. Ενώ έως τώρα το αντικείμενο, από το οποίο το παιδί διαφοροποιείτο, είχε την μορφή και την έννοια των πραγμάτων, προς τα οποία το παιδί συμπεριφερόταν σαν να ήταν ένα άλλο πράγμα, τώρα, αυτό το αντικείμενο έχει γίνει ένα *Εγώ*, εν σχέσει προς το οποίο το παιδί ορίζεται επίσης ως ένα *Εγώ*. Αυτή η διεύρυνση, δεν συνιστά ένα απαλλαγμένο από κάθε διαμεσολάβηση άλμα προς τα εμπρός, αλλά μάλλον μια αναγκαία ανάπτυξη της πρωτογενούς μορφής της συνείδησης. Η σχέση ενός ανθρώπου με έναν Άλλον, ως ένα πάγκοινο γεγονός, παραμένει αναλλοίωτη, μόνον αυτός ο Άλλος συντρίβει τα εμπόδια τα οποία είχε ορθώσει μπροστά του η φυσική και άμεση γνώση, και δημιουργεί καταφανώς ένα πλουσιότερο περιεχόμενο: παύει να το ορίζει ως ένα πράγμα, και ένα *Εγώ* παίρνει την θέση του.

Οι σχέσεις ενός *Εγώ* με τα άλλα [*Εγώ*] των ομοίων του, ερμηνεύονται κατά πρώτον ως η ανάγκη αναζήτησης μιας συντροφιάς και το *Εγώ*, έχοντας εδώ μόνον την πρώτη, γενική, μη διευρυμένη ακόμη σημασία του, είναι το πρωτογενές και μη ανεπτυγμένο *Εγώ* αυτό το οποίο βρίσκεται εγγύτερά του ως αντικείμενο: έτσι το παιδί θέλει να παίζει με το παιδί, και τα παιδιά της ίδιας ηλικίας συναναστρέ-

φονται το ένα το άλλο. Τότε το άτομο, μέσω της επαφής του με πράγματα οικεία, ψηλαφώντας, σπάζοντας ή σκορπίζοντάς τα, δεν αποκτά μόνον αίσθηση της ύπαρξής του, αλλά κατακτά ένα αντικείμενο ουσιωδώς διαφορετικό, το οποίο τού επιτρέπει να αποκτήσει κάτι πολύ περισσότερο από την αίσθηση της ύπαρξης και της ζωής: την γνώση τού Εγώ του. Πρέπει να συμφιλιωθεί με αυτό το νέο αντικείμενο, να κατανοήσει το νόημά του και, εγκαταλείποντας την ακαμψία της πρώτης γνωριμίας με το Εγώ του, να προχωρήσει προς αυτήν την πηγή ζωής που είναι η αυτοσυνείδηση.

Ποιές απαιτήσεις εμπεριέχει αυτή η σχέση τού ενός Εγώ με ένα άλλο Εγώ; Πρωτίστως, τις ίδιες απαιτήσεις όλων των σχέσεων που γεννιούνται από την αλληλοδιείσδυση, την συμφωνία και την προσέγγιση. Ιδού γιατί κάθε Εγώ οφείλει αφ' ενός να δίνεται στο άλλο Εγώ, και αφ' ετέρου να λαμβάνει το άλλο Εγώ. Εδώ έχουν την ρίζα τους τα παραμύθια που διηγούνται τα παιδιά, αλλά και οι ιστορίες που εφευρίσκουν, και τις οποίες τα άλλα ακούν προσεκτικά. Μέσω αυτών, το ένα δίνει στο άλλο ό,τι κατέχει, ό,τι υπάρχει εντός του, ενώ, ενεργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνει τον ίδιο του τον εαυτό.

Καθώς όλοι επιθυμούν να εκμυστηρεύονται ο ένας στον άλλον, η απαίτηση να αποκαλυφθεί ό,τι είναι κρυμμένο στην ανθρώπινη καρδιά, καθίσταται ολοένα πιεστικότερη. Ο άνθρωπος πρέπει να απαλλαγεί από την αδεξιότητα και την αυτοσυγκράτησή του και να αναπτυχθεί: ο ολοκληρωμένος πλέον άνθρωπος, αναλόγως των ικανοτή-

των του, ξεπροβάλλει σιγά-σιγά στο φως. Εάν ονομάσουμε αυτήν την αποκάλυψη του ανθρώπου, που ξεπετάγεται όπως το λουλούδι από το μπουμπούκι του, «προσφορά εξωτερικευμένης μορφής», υπάρχει μία ακόμη δραστηριότητα, φαινομενικώς αντίθετη προς αυτήν, την οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως «προσφορά εσωτερικευμένης μορφής». Μόνο που, στην πραγματικότητα, από αυτήν την προσφορά εξωτερικευμένης μορφής δεν απορρέει τίποτε άλλο παρά ό,τι εν γένει ανθρώπινο ενυπάρχει εντός του ανθρώπου, αναλόγως των ικανοτήτων του· αυτό που εντός του δεν αποτελεί παρά δυνατότητα ή στόχο τον οποίο επιδιώκει με τα μέσα που διαθέτει, γίνεται, μέσω αυτής της εξέλιξης, πραγματικότητα και επιτυχημένος σκοπός. Ένα τέτοιο καθαρώς ανθρώπινο στοιχείο είναι, στην εξελιγμένη του μορφή, η πολιτιστική κληρονομιά της ανθρωπότητας, την οποία έχει κατακτήσει με την εργασία της ανά τους αιώνες. Έτσι το άτομο, μέσω της δικής του ανάπτυξης, οικειοποιείται ταυτοχρόνως – κάτι που είναι ένα και το αυτό – ό,τι περικλείει εντός της η ανθρωπότητα και ό,τι είναι καθαρώς ανθρώπινο: αυτή η οικειοποίηση προκύπτει ως παράγων κοινής συμφωνίας, διότι, όπως ακριβώς προσδίδει εσωτερικευμένη μορφή σε αυτό που η ανθρωπότητα έχει ήδη κατακτήσει, προσδίδει επίσης εξωτερικευμένη μορφή σε εκείνο που, ως καθαρώς ανθρώπινο και μη ακόμη μεταδοθέν, κρύβεται στην καρδιά του ατόμου. Η ενότητα αυτών των δύο μορφοποιητικών πράξεων, έξωθεν και έσωθεν, είναι η εκπαίδευση.

Η σχέση ενός Εγώ με ένα άλλο Εγώ χαρακτηρίζεται, λοιπόν, από την επιθυμία για μάθηση, από την επιθυμία να κατανοήσει το άλλο Εγώ και να καταστήσει κατανοητό ή να μεταδώσει το δικό του Εγώ. Αναμφιβόλως, αυτή η επιθυμία επικοινωνίας αφορά, κατ' αρχάς, μόνον ένα Εγώ της ίδιας ηλικίας και της αυτής συνείδησης· ωστόσο, μέσω αυτών των σχέσεων, συντόμως δημιουργείται η αίσθηση πως αυτά τα δύο Εγώ δεν μπορούν να συνεννοηθούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά, όντας σε μια φυσική κατάσταση αμοιβαίας ακαμψίας. Έρχονται σε αντίθεση, ερίζουν, φθάνουν στην εχθρότητα και την σύγκρουση. Οι συναναστροφές των παιδιών, χωρίς επίβλεψη και παρέμβαση εκ μέρους των μεγαλυτέρων, καταλήγουν σε αταξία και απογόητευση. Από αυτές τις ξέφρενες μάχες γεννιέται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός συνδέσμου συμφιλίωσης. Ό, τι το ένα Εγώ δεν βρήκε στην συναναστροφή του με ένα όμοιο του Εγώ, την συμφωνία δηλαδή με τον Άλλον, το αναζητά τώρα, προσεγγίζοντας εκείνον ο οποίος είναι ανώτερος από αυτό και επιδιώκοντας να επικοινωνήσει μαζί του. Άλλα εδώ βρίσκεται αντιμέτωπο με τον πλούτο ενός ασύλληπτου κόσμου, με ένα άτομο που κρύβει εντός του έναν τεράστιο θησαυρό ο οποίος τού ήταν άγνωστος. Έχει συνείδηση αυτού που το διαφοροποιεί από το τελευταίο, ενώ η συνειδητοποίηση αυτών των διαφορών συνδέεται εντός του με την άμεση βεβαιότητα ότι αυτή η πληρότητα του Εγώ δεν τού είναι εντελώς ξένη και απροσπέλαστη. Βλέπουμε έτσι να αφυπνίζεται η διαίσθηση και η προσδοκία γι' αυτό το ανώτερο Εγώ, η θέληση να το φθάσει, κα-

θώς επίσης ο σεβασμός και η δωρεά του εαυτού του που εκείνο του εμπνέει. Το Εγώ επιζητεί την επικοινωνία με αυτό το μεγαλειώδες στοιχείο που διαισθάνεται ότι υπάρχει εντός του ανωτέρου ατόμου, το οποίο, κατ' αυτόν τον τρόπο, αναβιβάζεται στο βάθρο του Δασκάλου.

Εφ' εξής ο *Μαθητής* – ο οποίος δεν είναι στην πραγματικότητα παρά ο νέος που αισθάνθηκε την ανάγκη ενός Ανωτέρου όπως ο *Δάσκαλος* – θα διανύσει όλα τα στάδια της συμμαχίας του με τον *Δάσκαλο*, όλα τα στάδια της εκπαίδευσης την οποίαν λαμβάνει από αυτόν, έχοντας πάντοτε στον νου την επιθυμία να οικειοποιηθεί εκείνο που θεωρεί ιδιοκτησία του Δασκάλου.

Ακόμη, θα προσπαθήσουμε εν συντομίᾳ να εξηγήσουμε πώς το άτομο αρχίζει, αφού έχει αποφοιτήσει, να εξυψώνεται υπεράνω της σχολικής ζωής. Κατά το διάστημα της συμμαχίας με τον δάσκαλο και της οικειοποίησης εκείνου το οποίο φαίνεται δικό του, παρουσιάζεται η εξής αλήθεια στην συνείδηση: αυτό που φέρει εντός του και κατέχει ο δάσκαλος, έχει ομοίως μια δική του υπόσταση, ανεξάρτητη από την εξωτερίκευσή του ως δασκάλου. Το αντικείμενο, με το οποίο συνδέονται οι προσπάθειες και η συνείδηση, και του οποίου, έως τώρα, ο δάσκαλος υπήρξε η έκφραση, εξυψώνεται και διευρύνεται ώσπου να γίνει το αντικείμενο, του οποίου η κατοχή προσέδιδε μόνον στον δάσκαλο την αξία του, εξασφαλίζοντάς του μια ανώτερη θέση έναντι του μαθητή. Έτσι, την θέση του δασκάλου καταλαμβάνει η Γνώση, η οποία, στην καθαρή μορφή της, παρουσιάζεται στο Εγώ ως ένα καθήκον, και η Ελευθερία,

η οποία είναι ο φυσικός του χώρος. Ευθύς εξ αρχής και υπό την στενότατη έννοιά της, η Ελευθερία είναι η ανεξαρτησία από τον δάσκαλο· ωστόσο, ακολουθώντας την πορεία της, δια της μεσολάβησης της αλήθειας που αποτελεί το περιεχόμενο της Γνώσης, φθάνει τάχιστα στην αληθινή Ελευθερία, διότι «η αλήθεια θα μας καταστήσει ελεύθερους!». Αυτό που προηγουμένως ήταν συμμαχία, γίνεται τώρα αληθινή πνευματική κοινωνία: πρόκειται για την μετάβαση του μαθητή από την κατανόηση στην λογική σκέψη εκείνου ο οποίος συμβατικά ονομάζεται φοιτητής, και ο οποίος είναι ο μόνος, υπό την πλήρη και ευρεία σημασία του όρου, «μαθητής της Γνώσης». Διότι, στην πραγματικότητα, το πανεπιστήμιο βρίσκεται τόσο μακριά από την έννοια του σχολείου, ώστε μόνο συγκριτικώς δικαιούται να φέρει το όνομα *σχολή ανωτάτης εκπαίδευσης*: οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν, σύμφωνα με την φύση τους, μετασχηματισθεί πλήρως. Ασφαλώς, την σχολική ζωή δεν την διαδέχεται υποχρεωτικά η πανεπιστημιακή, αλλά ποικίλες άλλες μορφές ζωής, οι οποίες πάντοτε μοιάζουν με την πρώτη, ως προς το γεγονός ότι το πεδίο στο οποίο αναπτύσσονται είναι εκείνο της ελευθερίας, ενώ, στην περίπτωση που αυτή η ελευθερία έχει υποβιβασθεί στην στενότερη και πλέον κοινότοπη σημασία της, είναι η απλή ανεξαρτησία, εν σχέσει προς τον δάσκαλο. Ως παράδειγμα θα αναφέραμε τις συντροφικές σχέσεις, την περιήγηση της χώρας με τους συντρόφους κ.λπ.

Έτσι λοιπόν, καθορίζουμε το σχολείο ως έναν υποχρεωτικό σταθμό στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου πνεύματος,

σταθμός ο οποίος βρίσκεται μεταξύ δύο ορίων: αφ' ενός της ζωής που είναι ακόμη υποταγμένη στις εντυπώσεις στο εσωτερικό της οικογένειας, πριν από την αφύπνιση της επιθυμίας για κατανόηση, και αφ' ετέρου της ζωής που υπόκειται στην λογική εν ελευθερίᾳ, μετά την αναγνώριση των ανεπαρκειών της διαμόρφωσης της διανοίας. Στο εσωτερικό του σχολείου, διαπιστώνουμε ακόμη ότι οι σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι δεδομένες και κεφαλαιώδους σημασίας. Ο δάσκαλος είναι το αντικείμενο με το οποίο ο μαθητής προσπαθεί να ταυτισθεί στην συνείδησή του, να ενωθεί μαζί του και να το κατανοήσει. Έτσι, ο δάσκαλος είναι ο σκοπός των προσπαθειών του μαθητή, και ο πρώτος, αποκαλύπτοντας τον εαυτό του και εκθέτοντας τις αντιλήψεις του, θα υπαγορεύσει στον μαθητή τους νόμους, σύμφωνα με τους οποίους ο ίδιος θέλει να γίνει αποδεκτός, κατανοητός και αφομοιώσιμος.

Ο πλέον γενικός ορισμός, τον οποίο πρέπει να δώσουμε για να συνοψίσουμε την φύση του δασκάλου, είναι ο ακόλουθος: ο δάσκαλος είναι πλασμένος για τον μαθητή. [Ο ορισμός αυτός] απαιτεί κατ' αρχήν από τον μαθητή να μην παρακωλύει διόλου την λειτουργία του δασκάλου και να μην του αντιτάσσει τον πεισματικό και δύσκολο χαρακτήρα του: η ανυπακοή συνεπώς απαγορεύεται. Με αυτήν την απαγόρευση συνδέεται, κατά δεύτερο λόγο, η απαίτηση να είναι ο μαθητής πλασμένος για τον δάσκαλο, όπως ακριβώς ο δάσκαλος είναι πλασμένος γι' αυτόν: η υποταγή, η προσήνεια, η ειλικρίνεια – ποσώς ενδιαφέρει ο όρος! – είναι, λοιπόν, διατεταγμένες. Αμφότερες, τόσο η απαγόρευ-

ση όσο και η διαταγή, συνενώνονται για να δημιουργήσουν τον νόμο της υπακοής. Η υπακοή αποτελεί σε τέτοιον βαθμό τον πλέον γενικό και αναγκαίο θεμελιώδη νόμο, ώστε ελάχιστα μπορεί κανείς να βασισθεί σε αυτόν, λόγω της μη δομημένης γενικότητάς του. Αντιθέτως, η ύπαρξη του δασκάλου για τον μαθητή ή οι σχέσεις του μαθητή με αυτόν, έχουν ένα εξαιρετικά πλούσιο περιεχόμενο, ενώ τα πλέον ουσιώδη χαρακτηριστικά τους αξίζει να διατυπώνονται ως νόμοι.

Ο δάσκαλος είναι για τον εαυτό του, αλλά και για τον μαθητή, ένα *Eίναι* το οποίο διαθέτει αισθήματα, Γνώση και Βούληση, ο μαθητής δε, αφομοιώνοντας αυτά τα τρία στοιχεία, τον συλλαμβάνει στην ολότητά του. Πράγματι, μέσω των αισθημάτων γίνεται ένας πιστός άνθρωπος, μέσω της Γνώσης επιστήμονας, και μέσω της Βούλησης ένας ηθικός άνθρωπος. Εκείνος ο οποίος πασχίζει να τον φθάσει, προσδίδει αφ' εαυτού μια εσωτερικευμένη μορφή στην πίστη, στην γνώση και στην ηθική του δασκάλου, και οπωσδήποτε θα κατορθώσει – διότι εδώ, στο στάδιο της συνειδητοποίησης του μαθητή, θέτουμε σταθερώς ως αρχή το αξίωμα ότι η θρήσκεια, η γνώση και η ηθική έχουν σημαδέψει τον δάσκαλο με μια ανεξίτηλη και προσωπική σφραγίδα – [ο μαθητής] θα κατορθώσει να αποκτήσει αυτό που αποκαλείται θρησκευτική, επιστημονική και ηθική καλλιέργεια και το οποίο, στο εσωτερικό του σχολείου, θεωρείται ως ο στόχος όλων αυτών των προσπαθειών.

Ποιός νόμος προκύπτει για τον μαθητή από το γεγονός, κατ' αρχάς, ότι ο δάσκαλος διαθέτει αισθήματα; Ο δάσκα-

λος, σύμφωνα με την φύση της ευαισθησίας του, συμπεριφέρεται άμεσα ως κάτοχος αισθημάτων και, συνεπώς, αφομοιώνεται επίσης άμεσα. Έτσι η θρησκευτική πίστη του δασκάλου γίνεται και πίστη του μαθητή χωρίς άλλη διαμεσολάβηση – μόνον μέσω της άμεσης μετάδοσης! Ο νόμος που προκύπτει για τον μαθητή είναι εκείνος της πίστης στον Θεό (θρησκευτική πίστη), της οποίας το περιεχόμενο, λόγω της γονιμότητάς της, είναι πλούσιο σε νόμους οι οποίοι μπορούν να αναλυθούν λεπτομερέστατα. Πρόκειται για νόμους οι οποίοι, αφού έχουν μεταφυτευθεί στην καρδιά του μαθητή, οδηγούν σε αίσια κατάληξη την θρησκευτική του εκπαίδευση.

Ως κάτοχος Γνώσης, ο δάσκαλος καθεαυτός είναι, με ποικίλους τρόπους, μέσω του ιδιαίτερου δεσμού του με τον μαθητή, εκείνο που αποκτήθηκε με πολύ κόπο. Μέσω αυτού του δεσμού, πρέπει να αφομοιωθεί η γνώση του δασκάλου και ο ίδιος να καταβάλει όσον αφορά τον μαθητή μια αντιστοίχως επίπονη προσπάθεια προκειμένου να τον κατακτήσει. Ο εξ αυτού απορρέων νόμος είναι εκείνος της επιστημονικής εργασίας η οποία μπορεί να γεννήσει τις πλέον ποικίλες υποχρεώσεις, όπως εκείνη μιας επιμελούς, εντεταλμένης και εφαρμοσμένης εργασίας, η οποία επίσης λαμβάνει με την σειρά της την μορφή λίαν εξειδικευμένων νόμων, κυρίως εκείνων της προσήλωσης, της τάξης και της εφαρμογής. Στις απαγορεύσεις μπορούν να συμπεριληφθούν, λόγου χάριν, η απουσία από την τάξη, η αναχώρηση για διακοπές πριν το πέρας των μαθημάτων, η καταστροφή των βιβλίων της δανειστικής βιβλιοθήκης κ.λπ.

Συνεπώς, το ίδιο το υλικό της Γνώσης είναι εκείνο το οποίο καθορίζει τους τρόπους απόκτησης και οικειοποίησής της μέσω των νόμων εκείνων, και το οποίο, δια της εφαρμογής τους, επιτρέπει στην επιστημονική εκπαίδευση να λάβει σάρκα και οστά.

Ως κάτοχος Βούλησης, ο δάσκαλος είναι εκείνος ο οποίος, σύμφωνα με την αντίληψη ότι μόνον η ηθική προσδίδει αληθινή υπόσταση στην Βούληση, μέσω της δράσης της θέλησής του, αναδεικνύει ως πραγματικές και αναπαράγει στην ζωή τις αλήθειες που του αποκαλύπτουν η θρησκεία και η επιστήμη. Αναλογικώς προς αυτήν την πραγμάτωση και αυτήν την εκπλήρωση της αλήθειας, η οποία έχει καθιερωθεί από την θρησκεία και αναγνωρισθεί από την επιστήμη, αντιστοιχεί στον μαθητή μια παρόμοια δραστηριότητα, η οποία αποσκοπεί στο να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της Βούλησης του δασκάλου, απαιτήσεις που επιβάλλει η πίστη του δάσκαλου και μεταδίδει η γνώση του: επομένως η ζωή πρέπει εδώ να ερμηνευθεί ως νόμος της ηθικής πράξεως. Όπως οι δύο προηγούμενοι νόμοι, έτσι και αυτός με την σειρά του αποτελείται από πολλούς ιδιαίτερους νόμους που άπτονται των σχέσεων τις οποίες διατηρεί ο μαθητής με τις ενέργειές του (τρόποι, συμπεριφορά, διαγωγή): πρώτον, με τους δασκάλους του (οι κανόνες διαγωγής αποτελούν επίσης μέρος των νόμων που αφορούν τον σεβασμό στο σχολικό κτήριο και τις άλλες διατάξεις που έχουν θεσπισθεί από ή για τον δάσκαλο, το υπαλληλικό προσωπικό κ.λπ., και επίσης οι σχετικοί με

την αμφίεση, την ματαιότητα της μόδας, τα σπιρούνια^{*} που φορούν κ.λπ. νόμοι) δεύτερον, με τους συμμαθητές του (απαγόρευση στους μαθητές του λυκείου να θορυβούν, διαταγή να υπακούουν στις εντολές των επιτηρητών κ.λπ., κ.λπ.)· και τρίτον, με όλους τους υπολοίπους. Το τελευταίο αυτό σημείο υποδιαιρείται, με την σειρά του, σε τρία μέρη: στις σχέσεις με την οικογένεια (εδώ πρέπει επίσης να συγκαταλεχθούν οι νόμοι προς χρήσιν των οικοτρόφων), με την κοινωνία (λόγου χάριν, η απαγόρευση να συχνάζουν σε καμπαρέ), και με το Κράτος (λόγου χάριν, η απαγόρευση συμμετοχής σε μυστικές ενώσεις, ιδίως δε σε ενώσεις δημαγωγικού χαρακτήρα). Με την εκτέλεση των νόμων που αφορούν την πράξιν, έχει τελικώς επιτευχθεί εκείνος ο σκοπός του σχολείου, ο οποίος, με το όνομα ηθική εκπαίδευση, ορίζεται ως η υψίστη απαίτηση, και ο οποίος πρέπει να θεωρείται ταφόπλακα κάθε ελεύθερης θέλησης – διότι «μπροστά στην Βούληση η ελεύθερη θέληση σιωπά!».

Πιστεύουμε ότι με το παρόν κείμενο εκθέσαμε τα βασικά στοιχεία της σχολικής νομοθεσίας, στον βαθμό που αυτή αφορά τους μαθητές, μη κρίνοντας απαραίτητο να καταδείξουμε, εν πάσῃ λεπτομερείᾳ, πώς ρίζωσε, μεγάλωσε, ανέπτυξε κορμό και κλαδιά, μέχρι που απέφερε ιδιαίτερους, ολοένα και πιο εξειδικευμένους νόμους, ενώ ακόμη θα ήταν αδύνατον, με τα μέσα της ελάχιστης εμπειρίας μας, να αναλύσουμε ένα τέτοιο θέμα, το οποίο θα απαι-

* Στην Αντικείμενο που τότε προφανώς ήταν της μόδας.

τούσε ολόκληρη την ζωή ενός δασκάλου και μια πλούσια παιδαγωγική πείρα.

Ωστόσο, το ακόλουθο ερώτημα θα έχρηζε επίσης μιας απάντησης: μπορεί ή όχι να παρέμβει, και σε ποιόν βαθμό, η σχολική νομοθεσία στο πεδίο δράσης των γονέων; Η οικογένεια, όχι μόνον δεν εξαιρείται από τους νόμους του σχολείου, αλλά αντιθέτως πρέπει να επαγρυπνεί ώστε οι μαθητές να τους τηρούν και εκτός σχολείου. Την ίδια στιγμή που οι γονείς εμπιστεύονται το παιδί τους στο σχολείο, το σχολείο τούς επιστρέφει το δικαίωμα κηδεμονίας και εποπτείας το οποίο τού είχαν μεταβιβάσει, με την υποχρέωση να φροντίζουν ώστε ο μαθητής να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα και να τηρεί τους νόμους του σχολείου, υπό την ευρύτατη έννοια του όρου, να τους εφαρμόζει ακόμη και εκτός σχολείου, παντού και πάντοτε, αναδεικνυόμενος έτσι από κάθε άποψη διαμορφωμένος και μεταμορφωμένος από το σχολείο. Αυτήν ακριβώς την αρμοδιότητα της εποπτείας, το σχολείο, υπό την ιδιότητά του ως γενικός επιτηρητής, εμπιστεύεται στους γονείς, αρμοδιότητα περιορισμένη, διαφορετική από σχολείο σε σχολείο, έως και εξαιρετικά υποβαθμισμένη σε ορισμένα σχολεία, λόγου χάριν στις στρατιωτικές σχολές.

Είναι υπόθεση του Κράτους το να μην στερούνται τα παιδιά, σε καμία περίπτωση, το σχολείο, αυτό το αναγκαίο στάδιο της ζωής τους. Υπόθεση επίσης του Κράτους είναι να φροντίζει ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου από γονείς, κηδεμόνες κ.ά., το δε σχολείο οφείλει να επισημαίνει τέτοιες περιπτώσεις. Όσον

αφορά τους γονείς, το σχολείο δεν διαθέτει κανέναν νόμο. Οπωσδήποτε το σχολείο μπορεί να επιβάλει τον νόμο της τακτικής προσέλευσης του μαθητή σε αυτό, υποθέτοντας ότι αυτός πιθανότατα θά ήθελε να τον παρακάμψει, εάν όμως εκείνοι οι οποίοι θέτουν εμπόδια είναι οι γονείς του, τότε πρέπει να παρέμβει κάποια άλλη αρχή, πέραν της σχολικής. Το ίδιο ισχύει για τον νόμο που αφορά την έγκαιρη καταβολή των διδάκτρων. Μόνον ο μαθητής υπάγεται στην δικαιοδοσία του σχολείου και μόνον το δικό του παράπτωμα τιμωρείται. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι νόμοι του σχολείου εφαρμόζονται ανεπιφύλακτα σε εκείνες τις πράξεις του μαθητή που τελέσθηκαν ελεύθερα, ενώ παύουν να ισχύουν εκεί όπου ο μαθητής παρεμποδίσθηκε να ενεργήσει ελεύθερα και εκεί όπου η διαγωγή του υπαγορεύθηκε από την οικογένεια: εκεί, δηλαδή, όπου ο μαθητής είναι προδήλως ένα εκτελεστικό όργανο, και όπου εκείνος που δρα στην πραγματικότητα είναι κάποιο άλλο πρόσωπο. Αυτός ο περιορισμός αποτρέπει την «σπαρτιάτικη» απόσπαση των παιδιών από την οικογενειακή εστία και διασφαλίζει την ακεραιότητα του χαρακτήρα των σχολικών νόμων.

Το πώς τελικώς οι νόμοι για τους μαθητές αποτελούν, ταυτοχρόνως, την βάση των νόμων για τους δασκάλους, και, ούτως ειπείν, την μία πλευρά ενός διπτύχου, του οποίου οι τελευταίοι θα ήταν η άλλη πλευρά: ιδού τι ακριβώς αποσαφηνίζει η προηγηθείσα μελέτη, η οποία μοναδικό στόχο είχε να αναπτύξει την ουσία του δασκάλου ή ό,τι εικάζουμε ότι αυτή περιέχει. Οι νόμοι που αφορούν το

σχολείο ως θεσμό, προσφέρουν τα κατάλληλα μέσα για να πραγματωθεί η αφομοίωση του δασκάλου από τον μαθητή, οι νόμοι δε αυτοί θεμελιώνονται και τεκμηριώνονται από την φύση των νόμων που αναπτύχθηκαν εδώ. Ωστόσο φρονούμε ότι το θέμα αυτής της εργασίας, την οποία εγκαταλείπουμε στις απαρχές της, υπερακόντισε τις δυνατότητές μας, προκαλώντας την μετριοφροσύνη η οποία οφείλει να μας διακρίνει.

ΟΙ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΑΣ

"Οι λανθασμένες αρχές της παιδείας μας είναι το πολυτιμότερο και σημαντικότερο από τα μικρά έργα του Στίρνερ".

-Τζων Χένρυ Μακέν

Το βιβλίο αυτό αποτελεί μια προεικόνιση του κλασικού έργου του Στίρνερ *O Μοναδικός και το Δικό του* το οποίο εκδόθηκε δυόμισι χρόνια αργότερα. Σε αυτό είναι διάφανες η σταθερή επιδίωξη του στόχου της αυτοσυνείδησης του ατόμου και η εμμονή του συγγραφέα να επικεντρώνει τα πάντα στην προσωπικότητα του ατόμου. Το παρόν βιβλίο εμπεριέχει επίσης το δοκίμιο του Στίρνερ *Oι Νόμοι του Σχολείου*.