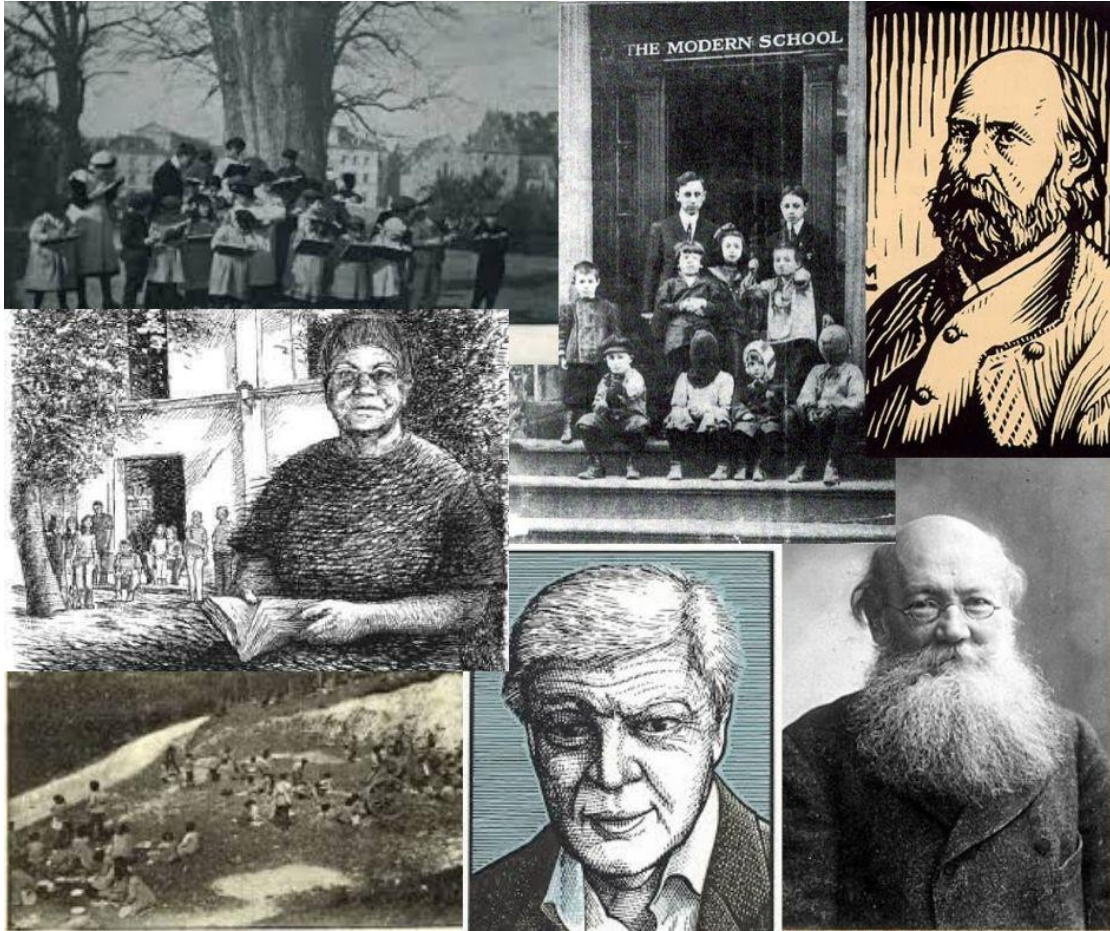


ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΔΠΜΣ :  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η περιβαλλοντική φιλοσοφία  
και η ελευθεριακή  
εκπαίδευση μέσα από τη  
σκέψη και την πράξη  
ελευθεριακών στοχαστών

ΡΑΝΤΙΤΣΑ ΒΛΑΣΙΑ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

Τριμελής εξεταστική επιτροπή: Α. Γεωργόπουλος, Μ. Μπιρμπίλη, Γ. Μαλανδράκης  
Επιβλέπων: Σ. Καραγεωργάκης |

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....  | 3  |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....   | 6  |
| Η περιβαλλοντική φιλοσοφία στη σκέψη ελευθεριακών στοχαστών. ....                | 6  |
| <b>1.1 Élisée Reclus</b> .....   | 6  |
| 1.2 Η συμβολή του Élisée Reclus στην περιβαλλοντική φιλοσοφία. ....              | 8  |
| <b>1.3 Pyotr Kropotkin</b> .....   | 13 |
| 1.4 Η συμβολή του στην περιβαλλοντική φιλοσοφία.....                             | 14 |
| <b>1.6 Colin Ward</b> .....  | 20 |
| 1.7 Η συμβολή του στην περιβαλλοντική φιλοσοφία.....                             | 22 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....   | 29 |
| Η ελευθεριακή εκπαίδευση στη σκέψη ελευθεριακών στοχαστών. ....                  | 29 |
| 2.1 Οι προτάσεις του Elisee Reclus για την ελευθεριακή εκπαίδευση.....           | 31 |
| <b>2.2 Οι προτάσεις του Pyotr Kropotkin για την ελευθεριακή εκπαίδευση</b> ..... | 36 |
| 2.3 Οι προτάσεις του Colin Ward για την ελευθεριακή εκπαίδευση.....              | 41 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....   | 53 |
| Παραδείγματα σχολείων που εμπνεύστηκαν από τις παραπάνω θεωρίες. ....            | 53 |
| 3.1 Cempuis (1880-1894) .....  | 54 |
| 3.2 La Escuela Moderna (1901-1906) .....   | 58 |
| 3.3 Δημόσιο σχολείο .....  | 61 |
| 3.4 Escuela Libre Paideia (1978-...) .....                                       | 63 |
| 3.5 Το Μικρό Δέντρο (2014-...) .....   | 66 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....   | 71 |
| Βιβλιογραφία .....   | 74 |

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Λίγα πνευματικά ρεύματα διαδραμάτισαν τόσο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του σύγχρονου περιβαλλοντισμού, όσο η αναρχική και ελευθεριακή παράδοση της κοινωνικής και πολιτικής σκέψης. Οι γενικεύσεις για κοινές ιδεολογικές ρίζες σε μια πολιτική τόσο διαφορετική όσο και εσωτερικά διαιρεμένη όπως ο περιβαλλοντισμός, είναι φυσικά επικίνδυνες. Ωστόσο, όταν εξετάζουμε μερικά από τα ρεύματα που έχουν αναπτυχθεί μέσα από ένα μεγάλο μέρος της ριζοσπαστικής πράσινης κοσμοθεωρίας: φιλοσοφικός νατουραλισμός, υπεράσπιση της οικονομικής, πολιτικής και τεχνολογικής αποκέντρωσης ή της επιθυμίας να στηριχτεί μια βιώσιμη κοινωνία σε συμμετοχικούς θεσμούς, το πνεύμα των κλασικών αναρχικών διαπερνά πολλές από τις πτυχές αυτών των συζητήσεων. Πράγματι, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι κάποια στιγμή τους τελευταίους δύο αιώνες, πολλές από τις οργανωτικές ιδέες για τα πιο ριζοσπαστικά ρεύματα της σύγχρονης οικολογικής πολιτικής έχουν ξεκινήσει και αναπτυχθεί από ανθρώπους που θα αποκαλούσαν τους εαυτούς τους «αναρχικούς» ή «ελευθεριακούς» (Kossoff G., 2007).

Η μη ιδεολογική συνεκτικότητα του ελευθεριακού/αναρχικού κινήματος έχει μόνο μια κοινή αρχή, αυτή της απόρριψης του κράτους και των εξουσιαστικών σχέσεων, με σκοπό την κοινωνική αλλαγή, τη δημιουργία κοινοτήτων, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την ατομική αυτονομία και την ελευθερία. Αυτή η έλλειψη συνεκτικότητας, είναι και ένας από τους λόγους που η αναρχική ιδεολογία μονίμως παραλείπεται, περιθωριοποιείται και υποτιμάται ως ουτοπισμός ιστορικά και φιλοσοφικά (Suissa J. , 2006).

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να εντοπίσει τις διαφορετικές συνδέσεις που μπορούν να βρεθούν μεταξύ του αναρχισμού, της ευρύτερης ελευθεριακής παράδοσης, του περιβαλλοντισμού καθώς και της ελευθεριακής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο εστιάζουμε στον αντίκτυπο που είχε η θεωρία των κοινωνικών αναρχικών και των ελευθεριακών στοχαστών στα πιο πρόσφατα οικολογικά ρεύματα και ιδιαίτερα, στην ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης όσον αφορά τις σχέσεις κοινωνίας-φύσης. Κυρίαρχες φιγούρες θεωρούνται οι Peter Kropotkin και ο Elisee Reclus. Στις θεωρίες αυτών των στοχαστών εύκολα ανακαλύπτει κανείς μια σειρά

σημαντικών συνεισφορών στους τομείς της οικοφιλοσοφίας και της περιβαλλοντικής ηθικής. Ξεκινώντας από τις προσπάθειες καλλιέργειας μιας ολιστικής εικόνας της φύσης και την ανάπτυξη της νατουραλιστικής ηθικής, έως τις σκέψεις σχετικά με την επιστημονική οικολογία και την εξελικτική βιολογία.

Συνεχίζοντας την έρευνά μας εξετάζουμε τον ευρύτερο αντίκτυπο που είχαν οι αναρχικοί και ελευθεριακοί στοχαστές στις συζητήσεις σχετικά με το «δομημένο περιβάλλον». Στο έργο του Colin Ward, μπορεί να παρατηρηθεί ένα ρεύμα σκέψης, το οποίο μετακινείται από την υπεράσπιση των κηπουπόλεων και των αστικών κήπων στην υπεράσπιση των αρετών των αγρών, του συμμετοχικού σχεδιασμού, της οικολογικής τεχνολογίας και της αστικής άμεσης δημοκρατίας. Αυτό το «αστικό οικολογικό» σκέλος της αναρχικής και ελευθεριακής σκέψης έχει διττή σημασία. Όχι μόνο υποδηλώνει ότι η «ζωντανή πρακτική» της κοινωνικής συμμετοχής σε δραστηριότητες που στοχεύουν σε πιο πράσινες πόλεις θα μπορούσε πράγματι να θεωρηθεί ως «αναρχισμός σε δράση», αλλά και ότι ο ισχυρισμός των αστικών αναρχικών πως : «το βέλτιστο ανθρώπινο περιβάλλον θα ήταν η αυτο-οργανωμένη πόλη με ανθρώπινη κλίμακα που ενσωματώνεται προσεκτικά στην περιοχή και στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον» δύναται να συμβάλλει ενδεχομένως σε σύγχρονες συζητήσεις σχετικά με τη σημασία των «βιώσιμων πόλεων».

Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά αναλύουμε τον ρόλο που διαδραματίζουν οι αναρχικοί γεωγράφοι Élisée Reclus και ο Piotr Kropotkin στο κίνημα της ελευθεριακής παιδαγωγικής, μεταξύ 19ου και του 20ού αιώνα, καθώς και την επίδραση των θεωριών τους στις συζητήσεις εκείνης της εποχής σχετικά με την ίδρυση συστημάτων δημόσιας και κοσμικής εκπαίδευσης.

Το κίνημα της ελευθεριακής παιδαγωγικής, το οποίο ίδρυσε εκείνη την εποχή «σύγχρονα σχολεία» σε χώρες όπως η Ισπανία, η Γαλλία, η Ελβετία, η Μεγάλη Βρετανία, η Ιταλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αργεντινή, η Ουρουγουάη και η Βραζιλία, θεωρείται ότι επηρέασε τις ακόλουθες εμπειρίες παιδαγωγικού ακτιβισμού, το κίνημα της Νέας Αγωγής, καθώς και παιδαγωγούς/συγγραφείς όπως ο Célestin Freinet ή ο Paulo Freire. Εάν και υπάρχουν πολλά ιστοριογραφικά έργα σε αυτό το κίνημα, ο ρόλος των γεωγράφων σε αυτό εξακολουθεί να μελετάται ελάχιστα. Υποστηρίζουμε ότι οι αναρχικοί γεωγράφοι είχαν πρωταρχικό ρόλο στον θεωρητικό και πρακτικό ορισμό της ελευθεριακής παιδαγωγικής και ότι ορισμένοι αναρχικοί

εκπαιδευτικοί παρείχαν μια, σχεδόν άγνωστη στην ελληνική πραγματικότητα, συμβολή για τη δημιουργία συστημάτων δημόσιων και ελευθεριακών σχολείων σε πολλές χώρες.

Στον τομέα των εκπαιδευτικών μελετών, πρόσφατη έρευνα αναλύει τους χώρους ως συστατικά στοιχεία της εναλλακτικής και ριζοσπαστικής εκπαίδευσης (Ferretti, *Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian pedagogy between the 19th and the 20th century.*, forthcoming). Ωστόσο, σε αυτά τα πρόσφατα έργα είναι δύσκολο να βρεθούν αναφορές στην πλούσια παρακαταθήκη του έργου του Colin Ward, το οποίο και αναλύεται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε λεπτομερώς παραδείγματα σχολείων που λειτούργησαν εμπνευσμένα από τις παραπάνω θεωρίες και κάποια από αυτά ενέπνευσαν με τη σειρά τους ευρωπαϊούς ελευθεριακούς εκπαιδευτικούς, όπως το ορφανοτροφείο Cempuis και το Escuela Moderna. Συνακόλουθα, εξετάζουμε την πρακτική εφαρμογή των αναρχικών πρακτικών που προαναφέρθηκαν στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου και στο τέλος αυτού του κεφαλαίου, αναφέρουμε παραδείγματα σχολείων όπως το Paideia και το Μικρό Δέντρο τα οποία λειτουργούν στην εποχή μας, συνεχίζοντας αυτή τη μακρά παράδοση και προσαρμόζοντας τις ελευθεριακές θεωρίες και πρακτικές στο εδώ και τώρα.

Στόχος μας είναι, ερευνώντας να αναδείξουμε, ότι η ελευθεριακή και αναρχική θεωρία και πράξη λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν ως αφετηρία και έμπνευση τόσο σε σχέση με το περιβαλλοντικό κίνημα σε ένα εκπληκτικό φάσμα τομέων και υλοποιήσεων, όσο και σε σχέση με τα ελευθεριακά σχολεία που μέσα στην ιστορία διεκδικούν να αναπαράγουν ένα διαφορετικό πολιτισμό βασισμένο στις αξίες της αγάπης, της αλληλεγγύης, της συμμετοχής και της αλληλοβοήθειας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## **Η περιβαλλοντική φιλοσοφία στη σκέψη ελευθεριακών στοχαστών.**

### **1.1 Élisée Reclus**

Ο Élisée Reclus χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «αναρχοκομμουνισμός», τη θεωρία του οποίου και διαμόρφωσε. Προσπάθησε να καθιερώσει τον αναρχισμό σαν επιστήμη και εναντιωνόταν στο μονοπώλιο της γνώσης από την άρχουσα τάξη. Γεννήθηκε το 1830 σε μια μικρή πόλη της νοτιοδυτικής Γαλλίας, ανάμεσα σε δεκατέσσερα αδέρφια, αυτός και ο αδερφός του Elie θα ασπαστούν τον αναρχισμό. Ο Reclus ήταν ένας από τους πιο γνωστούς γεωγράφους του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ασχολούνταν με τις παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ειδών και οικοσυστημάτων και εισήγαγε στην θεωρία του αναρχισμού την προσπάθεια για τη δημιουργία περιβαλλοντικά βιώσιμων περιοχών.

Ταξίδευε συχνά με σκοπό να εργάζεται πάνω στην επιστήμη της γεωγραφίας.

Αξιοσημείωτο έργο του είναι η Νέα Παγκόσμια Γεωγραφία που αποτελείται από δεκαεννέα τόμους και ολοκληρώθηκε το 1894. Το συνολικό του έργο περιλαμβάνει δεκάδες άρθρα και βιβλία. Για την επιστημονική του δουλειά η γεωγραφική εταιρία του Παρισιού του απένειμε το 1892 βασιλικό χρυσό μετάλλιο.

Ο Reclus αυτοαποκαλέστηκε αναρχικός στα εικοσιένα του χρόνια και μετά το 1851 δημοσίευε κείμενα, συμμετείχε σε δράσεις και γνώρισε πολλούς γνωστούς αναρχικούς και κομμουνιστές της εποχής όπως ο Μπακούνιν, ο Προυντόν και ο Μαρξ. Ήταν ένας από αυτούς που ασχολήθηκαν με την έκδοση των γραπτών του P. Kropotkin. Επιπλέον, έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διεύθυνση και την υλική στήριξη της εφημερίδας La Revolte, μετά τη σύλληψη του P. Kropotkin. Το 1871 συλλαμβάνεται και φυλακίζεται για τη συμμετοχή του στην Παρισινή Κομμούνα. Στη φυλακή παραδίδει μαθήματα γεωγραφίας στους συγκρατούμενους του. Το 1872 εξορίζεται για δέκα χρόνια στην Ελβετία. Ο Reclus όντας ήδη γνωστός για το

γεωγραφικό του έργο ανέπτυξε πολιτική δράση στην Ελβετία και έγινε μέλος της αναρχικής ομοσπονδίας της Γιούρα.

Το 1894, ξεκίνησε μια νέα φάση της σταδιοδρομίας του όταν δέχτηκε πρόσκληση για τη θέση καθηγητή στο Νέο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. Ο Reclus είχε αρχικά προσκληθεί να διδάξει στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών, αλλά λόγω της αυξανόμενης δημόσιας αντίδρασης κατά της αναρχικής "προπαγάνδας στην πράξη", κρίθηκε πολύ αμφιλεγόμενη προσωπικότητα και η πρόσκληση αποσύρθηκε. Αυτή η αλυσίδα γεγονότων, προκάλεσε σημαντικές εσωτερικές διαφωνίες στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο και συνέβαλε στην απόφαση ίδρυσης του Νέου Πανεπιστημίου.

Παρά τον, μάλλον αντι-κρατικό χαρακτήρα, αυτού του θεσμού, ο Reclus είχε κάποιους ενδοιασμούς για τη συμμετοχή του ακόμη και στην πιο απομακρυσμένη γωνία του ακαδημαϊκού κόσμου, έχοντας παραμείνει ανεξάρτητος μελετητής, ακολουθώντας το δικό του πολιτικό και διανοητικό μονοπάτι, μέχρι σχεδόν το τέλος της ζωής του.

Παρά τις ανησυχίες, δέχτηκε τελικά την πρόκληση με ενθουσιασμό και αυτό τον οδήγησε σε μια μεγάλη επιτυχία, αποκτώντας φήμη για το ρόλο του καθηγητή και κερδίζοντας το διαρκή θαυμασμό πολλών φοιτητών (Ishill, 1927). Από το 1880 είχε προβλήματα με την καρδιά του και ένα χρόνο μετά το θάνατο του αδερφού του Ελί, το 1905, πεθαίνει. Όπως είχε ζητήσει πριν το θάνατό του στην κηδεία του δεν έγινε καμία απολύτως εκδήλωση και δεν παρευρέθη κανείς πέραν του ανιψιού του (Καραγεωργάκης Σ., Ελιζέ Ρεκλύ, ένας παραμελημένος πρωτοπόρος της αναρχίας, 2012).

Η πιο διαχρονική πνευματική κληρονομιά που μας άφησε ο Reclus είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη της σύγχρονης οικολογικής κοσμοθεωρίας και ο ρόλος του στη δημιουργία της ριζοσπαστικής κοινωνικής οικολογικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, το έργο του είναι πολύ σημαντικό καθώς εισήγαγε μια έντονη οικολογική διάσταση στην παράδοση της αναρχικής και ελευθεριακής κοινωνικής θεωρίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνική γεωγραφία είχε μεγάλο αντίκτυπο στην αναρχική θεωρία στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όπως και η κοινωνική οικολογία είχε κάποια επίδραση στην αναρχική σκέψη στα τέλη του 20<sup>ου</sup> και στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ενώ ο ιστορικός αυτός παραλληλισμός αναφέρεται περιστασιακά, η σύνδεση γίνεται συνήθως με αναφορά στον Kropotkin ως πρόδρομο του οικολογικού αναρχισμού.

Λίγοι σχολιαστές έχουν καταλάβει ότι ο Reclus, πολύ περισσότερο από τον Kropotkin εισήγαγε θέματα αναρχικής θεωρίας, τα οποία αναπτύχθηκαν αργότερα στην κοινωνική οικολογία και στον οικο-αναρχισμό. Πράγματι, ο Reclus διερεύνησε αυτά τα κοινωνικά οικολογικά ζητήματα με σημαντική θεωρητική πολυπλοκότητα πολύ πριν αυτά καταστήσουν έναν αυτόνομο επιστημονικό και κοινωνικό τομέα..

## **1.2 Η συμβολή του Élisée Reclus στην περιβαλλοντική φιλοσοφία.**

«Κατέστρεψαν τα δάση, στέρεψαν τις πηγές κι έκαναν τα ποτάμια να πλημμυρίσουν κι ύστερα απ' αυτή τη ζημιά πού προκάλεσαν στο κλίμα, περιβάλανε τις πόλεις τους με μια ζώνη από βαλτώδη κι ανθυγιεινά εδάφη κι έπειτα, όταν η φύση την οποία βεβήλωσαν τους έδειξε την εχθρότητά της, άρχισαν να την μισούν κι όντας ανίκανοι, όπως οι πρωτόγονοι, να ξαναγυρίσουν στη ζωή των δασών, αφέθηκαν να βυθιστούν σε μια ολοένα και μεγαλύτερη κατάπτωση διαμέσου του δεσποτισμού των ιερέων και των βασιλιάδων» (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987).

Ο Élisée Reclus ήταν ο πρώτος αναρχικός στοχαστής που περιέλαβε στο έργο του περιβαλλοντικά ζητήματα και προώθησε με τη σκέψη του το ενδιαφέρον για τη φύση και τα άλλα έμβια όντα. Συγκεκριμένα, «το τελευταίο κεφάλαιο του έργου του, Η Γη, είναι από τα πρώτα κοινωνικό-περιβαλλοντικά μανιφέστα που γράφτηκαν ποτέ» (Purchase, Πράσινη Φλόγα: Ο Κροπότκιν και η γέννηση της οικολογίας, 2013).

Ξεκινάει τον πρώτο τόμο του τεράστιου έργου του αναφερόμενος στην κοινωνική θεωρία και τονίζει πως: «ο άνθρωπος είναι η φύση που αποκτά συνείδηση». Αυτή η έννοια, κυριολεκτικά, συλλαμβάνει την ουσία του μηνύματος του Reclus, δηλαδή, ότι η ανθρωπότητα πρέπει να καταλάβει την ταυτότητά της ως η συνείδηση της γης και πρέπει να ολοκληρώσει τη διαδικασία ανάπτυξης αυτής της συνείδησης στην ιστορία. Στην πραγματικότητα, προτείνει ένα θεωρητικό σχέδιο για την πληρέστερη κατανόηση της θέσης των ανθρώπων στη φύση και για την αποκάλυψη των ιδεολογιών που τη διαστρεβλώνουν, καθώς και ένα αντίστοιχο ηθικό σχέδιο για την ανάληψη, μέσω μιας μετασχηματισμένης κοινωνικής πρακτικής, των ευρύτερων ηθικών ευθυνών που συνεπάγεται αυτή η κρίσιμη θέση . Βάσει αυτής της προσέγγισης, επιδιώκει να εξηγήσει την ανάπτυξη της ανθρώπινης κοινωνίας σε



διαλεκτική αλληλεπίδραση με τον υπόλοιπο φυσικό κόσμο και εξηγεί μια θεωρία της κοινωνικής προόδου στην οποία η ανθρώπινη αυτοπραγμάτωση και η άνθηση του πλανήτη στο σύνολό του μπορούν τελικά να συμφιλιωθούν μεταξύ τους. (Ishill, 1927)

Ο Reclus ανέπτυξε την έννοια της “κοινωνικής γεωγραφίας” η οποία έθεσε τα θεμέλια της κοινωνικής οικολογίας, η οποία με τη σειρά της εξερευνά τη σχέση του ανθρώπινου περιβάλλοντος με το φυσικό κόσμο. Ξεκινάει από την εποχή του homo sapiens και φτάνει μέχρι και την εποχή του Reclus, την εποχή της αστικοποίησης, της τεχνολογικής και οικονομικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης. Ενώ ο Reclus ήταν ένας από τους σημαντικότερους γεωγράφους της εποχής του, ήταν εντελώς παρεξηγημένος λόγω του κεντρικού επιστημολογικού προβλήματος της ακαδημαϊκής γεωγραφίας: τον αποκλεισμό της πολιτικής σκοπιάς. Η κατάσταση αυτή μας φέρνει στο μυαλό την υποδοχή που έχει, από τους ακαδημαϊκούς κύκλους, η κοινωνική οικολογία και η ριζοσπαστική πολιτική οικολογία σήμερα. Τέτοιες ριζοσπαστικές θεωρίες, είναι μερικές φορές έγκυρες στο βαθμό που υποστηρίζουν ότι όλα είναι αλληλένδετα, συμπεριλαμβανομένων των οικολογικών και κοινωνικών πραγματικοτήτων, αλλά συχνά χάνουν την αξιοπιστία τους όταν αρχίζουν να εξερευνούν τη φύση αυτής της σύνδεσης και τολμούν να βρουν τις ρίζες της οικολογικής κρίσης στην ύπαρξη του κράτους-έθνους και την καπιταλιστική οικονομία. Στο βαθμό που η κοινωνική οικολογία παραμένει ριζικά διαλεκτική, μια από τις θεμελιώδεις ερμηνευτικές αρχές της είναι η έννοια ότι κάθε φαινόμενο ενσωματώνει μέσα του την ιστορία αυτού του φαινομένου. Ο Reclus χρησιμοποιεί κατα κόρον αυτή την ιδέα στην κοινωνική του γεωγραφία όταν παρατηρεί ότι η σημερινή κοινωνία περιέχει μέσα της όλες τις προηγούμενες κοινωνίες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται κανενός είδους αυστηρό ντετερμινισμό (Clark & Martin, 2013).

Όραμα του Reclus ήταν μια κοινωνία ελεύθερη, κοινοτική, σε αρμονία με τον φυσικό κόσμο. Ασχολήθηκε με τη μελέτη των συνεργατικών εγχειρημάτων, από τις αρχαίες ελληνικές μέχρι τις αυτόνομες μεσαιωνικές πόλεις και τα σύγχρονα κινήματα κοινωνικής μεταμόρφωσης και ανθρώπινης απελευθέρωσης. Άσκησε εκτεταμένη κριτική στον καπιταλισμό αλλά και τον αυταρχικό σοσιαλισμό από μια αντιεξουσιαστική σκοπιά, ενώ ασχολήθηκε και με τις καταστροφικές επιπτώσεις της σύγχρονης τεχνολογίας και βιομηχανίας σε συνεργασία με το κεφάλαιο και το

κράτος. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Reclus, πριν από έναν αιώνα, επιχείρησε να συμβιβάσει την δικαιοσύνη στις ανθρώπινες κοινωνίες με την συμπόνια προς όλες τις μορφές ζωής στον πλανήτη. Αυτά τα φιλοσοφικά προβλήματα έχουν κάνει την επανεμφάνισή τους τα τελευταία χρόνια στην οικοφιλοσοφία και την μελέτη της περιβαλλοντικής ηθικής.

Πιο συγκεκριμένα, στο έργο του «ο ωκεανός, η ατμόσφαιρα κι η ζωή» αναφέρεται στις καταστροφές που έχει προξενήσει ο άνθρωπος στη φύση μέσω των παρεμβάσεών του και τάσσεται ξεκάθαρα κατά της ανθρωποκεντρικής σκοπιάς απέναντι στο περιβάλλον.

«Ο παγκόσμιος πόθος του ανθρώπου είναι να προσαρμόσει τον πλανήτη στις ανάγκες του και να τον εξουσιάσει ολοκληρωτικά, προκειμένου να αντλήσει απ' αυτόν τους τεράστιους θησαυρούς του» (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987).

Η κοινωνική γεωγραφία του Reclus αποτελεί, πράγματι, ένα μεγάλο βήμα προς την πλήρη ενσωμάτωση της ανθρωπότητας στη ζωή και την ιστορία του πλανήτη.

Κάτι που μας εντυπωσιάζει σε σχέση με τις απόψεις του είναι ο βαθμός στον οποίο ήταν σε θέση να υπερβεί πολλές από τις κυρίαρχες ιδέες της εποχής του μετατοπίζοντας τις από μια εντελώς ανθρωποκεντρική σε μια πιο οικοκεντρική σκοπιά. Ο Reclus απέρριψε εντελώς τον ανθρωπομορφισμό που ήθελε τον άνθρωπο, εικόνα του Θεού, κύριο ενός κόσμου που δημιουργήθηκε μόνο για ικανοποίηση των αναγκών και των ιδιοτροπιών του. Ο Reclus υποστήριζε πως τα ζώα, τα φυτά και άλλες μορφές ύλης, είχαν ψυχή, ακόμα και μορφές ύλης που θα μπορούσαν να βρεθούν οπουδήποτε στο σύμπαν. Αυτό που είναι ξεκάθαρο, είναι πως ο ίδιος θέλησε να τοποθετήσει την ανθρωπότητα εντός ενός πλαισίου μιας μεγαλύτερης πραγματικότητας της οποίας αποτελεί μέρος. Η άποψη του Reclus για την θέση της ανθρωπότητας στη φύση είναι διαλεκτική, κριτικά ολιστική και αναπτυξιακή. Παραλληλίζεται κατά κάποιο τρόπο με τη διαίρεση του φυσικού κόσμου που έκανε ο Bookchin και διάφοροι άλλοι κοινωνικοί και πολιτικοί οικολόγοι που υιοθετούν την αρχαία διάκριση μεταξύ μιας «πρώτης φύσης» και μιας «δεύτερης φύσης», που αντιστοιχεί λίγο πολύ στον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο, και θεωρούνται ως δύο αναπτυσσόμενες διαστάσεις μιας κοινής μεγαλύτερης «φύσης».

Η βαθιά ολιστική αντίληψή του για τις φυσικές διεργασίες, με την οποία μπορούμε να βρούμε πολλές ομοιότητες σε σύγχρονες οικολογικές θεωρίες, μπορεί να περιγραφεί

στο παράδειγμα της λειτουργίας των δασών σε σχέση με την υγεία του πλανήτη. Στο παράδειγμα αυτό, ισχυρίζεται, ότι οι απερίσκεπτες ενέργειες των «πρωτοπόρων» τόσο της Βόρειας όσο και της Νότιας Αμερικής, που έκαψαν τεράστιες εκτάσεις αρχαίου δάσους με σκοπό να εκμεταλλευτούν τη Γη μέσω της γεωργίας, ήταν καταστροφικές. Σημειώνει ταυτόχρονα, ότι παρόλο που αυτή η δράση ήταν βραχύβια, η μεγάλη απώλεια που προξένησε ήταν η αποτροπή των δασών από τη διαδραμάτιση του ουσιαστικού τους ρόλου, τη διατήρηση δηλαδή της «υγείας» της Γης και του είδους τους. Οι απόψεις του Reclus ακούγονται εντυπωσιακά σύγχρονες όταν προτείνει ένα υγειονομικό μοντέλο οικολογικής ευρωστίας στο οποίο η ανθρώπινη υγεία συνδέεται με την υγεία των οικοσυστημάτων. Χρησιμοποιώντας έντονα τη βιολογική απεικόνιση, προτείνει ότι η γη θα πρέπει να φροντίζεται όπως ένα μεγάλο σώμα, του οποίου η αναπνοή πραγματοποιείται μέσω των δασών. Το ίδιο, καταφέρνει να ρυθμίζεται σύμφωνα με μια επιστημονική μέθοδο και έχει τους πνεύμονές του οι οποίοι θα έπρεπε να γίνουν σεβαστοί από τον άνθρωπο, δεδομένου ότι η δική του υγεία εξαρτάται από τη δική τους.

Επιπλέον βλέπουμε να ενσωματώνει την αισθητική διάσταση στην ολιστική του άποψη για τη φύση, όταν περιγράφει τη γη ως ρυθμό και ομορφιά που εκφράζεται σε ένα αρμονικό σύνολο (Clark & Martin, 2013). Η θέση του αυτή θυμίζει έντονα την Ηθική της Γης του Aldo Leopold, η οποία τονίζει την ανησυχία για την «υγεία» της γης με την έννοια της ικανότητας της γης για αυτο-ανανέωση, και περίφημα ορίζει την «ορθότητα» ως προς αυτό που τείνει να διατηρεί την ακεραιότητα, τη σταθερότητα, και την ομορφιά της βιοτικής κοινότητας (Clark & Martin, 2013).

Ο Reclus τοποθετείται κριτικά απέναντι στις οικολογικές, αλλά και κοινωνικές συνέπειες του αστικού φαινομένου και προτείνει τη δημιουργία των κηπουπόλεων, αν και δεν τις περιγράφει λεπτομερώς (Pelletier, 2004).

Η σημασία της ηθικής χορτοφαγίας, σημαντικό κομμάτι στο έργο του Reclus, έγκειται στο γεγονός πως αναγνωρίζει τους δεσμούς της αγάπης και της καλοσύνης που συνδέουν τον άνθρωπο με τα ζώα καθώς επεκτείνει, για να συμπεριλάβει και τα μη ανθρώπινα όντα, το συναίσθημα εκείνο που αποτρέπει τον κανιβαλισμό μεταξύ των ανθρώπων. Ο ίδιος επιχειρεί μια θεμελιώδη επανεξέταση της ηθικής. Πιστεύει ότι η μεταχείρισή μας προς τα άλλα είδη αντικατοπτρίζει το επίπεδο συνειδητοποίησης της συνάφειάς μας με το σύνολο της φύσης και την ανάπτυξη των συναισθημάτων μας

που είναι σύμφωνα με αυτή την ευαισθητοποίηση. Αλλού εκφράζει την ένθερμη αγάπη του για τη δικαιοσύνη που εκτείνεται σε ολόκληρη την έκταση των όντων και αναφέρεται στον δεσμό αλληλεγγύης που ενώνει τον άνθρωπο όχι μόνο με τα όντα που σέβεται και αγαπά, αλλά και με όλα όσα ζουν και υποφέρουν (Ishill, 1927).

Ο Reclus όντας χορτοφάγος, σε μία εποχή που αυτή η ηθική στάση δεν ήταν τόσο διαδεδομένη και γράφοντας το κείμενο του «Περί χορτοφαγίας», αποτέλεσε έναν από τους πρώτους ελευθεριακούς στοχαστές που μίλησε για την αντιμετώπιση των άλλων ζώων από τους ανθρώπους. Το έργο του περιελάμβανε κριτική απέναντι στη βία, όπως την χαρακτήριζε, κρεοφαγική συνήθεια όπως επίσης και στους τρόπους μεταχείρισης των ζώων της κτηνοτροφίας. «Ένα από τα πιο λυπηρά αποτελέσματα της συνήθειάς μας να τρώμε κρέας είναι ότι τα ζώα που θυσιάζονται στην όρεξη του ανθρώπου έχουν συστηματικά και μεθοδικά μετατραπεί σε αποκρουστική, άμορφη μάζα και έχουν αποστερηθεί από κάθε πνευματική και ηθική αξία» (Συλλογικό, 2015).

Ακόμη, έθιξε και άλλες συνέπειες που παρατηρούνται στη φύση και δημιουργούνται από την εκμετάλλευσή της από τις ανθρώπινες κοινωνίες, όπως η καταστροφή της βιοποικιλότητας από την οικολογική αναστάτωση. Στο έργο του «Γη» παρουσιάζει παραδείγματα εξαφάνισης ειδών που προκλήθηκαν από την ανθρώπινη «καταστροφή» και «σφαγή», καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η ανθρώπινη δραστηριότητα έχει προκαλέσει μια ρήξη στην αρμονία που υπήρχε αρχικά στη χλωρίδα του πλανήτη μας. Κι όλα αυτά πολύ πριν η διατήρηση της άγριας φύσης να γίνει οργανωμένο κίνημα (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987).

Αν και υποστηρίζεται από κάποιους σχολιαστές του πως ο Reclus δεν συνέδεε ξεκάθαρα την πολιτική του στάση ως αναρχικός με το έργο του στη γεωγραφία και την οικολογία, μπορούμε να βρούμε διάσπαρτα αποσπάσματα στα έργα του που συνδυάζει αυτά τα δύο στοιχεία, δημιουργώντας έτσι μια συνολική πρόταση και τα θεμέλια για τη σημερινή κοινωνική οικολογία. «Τα χαρακτηριστικά του πλανήτη δε θα αποκτήσουν ποτέ την τέλεια αρμονία τους, πρώτου να ενωθούν οι άνθρωποι σε μια ένωση δικαιοσύνης κι ειρήνης. Προτού να μπορέσει να γίνει αληθινά όμορφη, ή γενναιόδωρη μητέρα μας, θα πρέπει να περιμένει μέχρι ν' αγκαλιαστούν όλοι οι γιοί της σαν αδέρφια και να κατορθώσουν να εγκαθιδρύσουν τη μεγάλη συνομοσπονδία των εθνών» (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987).

### 1.3 Pyotr Kropotkin

Ο Pyotr Kropotkin, γεωγράφος και ελευθεριακός φιλόσοφος ήταν ο κύριος εκφραστής του ελευθεριακού κομμουνισμού. Προερχόταν από μια πριγκιπική οικογένεια και ο πατέρας του τον προόριζε για στρατιωτική καριέρα. Εκπαιδεύτηκε σε ένα στρατιωτικό σώμα (corps of pages) και υπηρέτησε ως προσωπικός υπάλληλος του Τσάρου Αλεξάνδρου Β'. Όταν ήρθε η ώρα να επιλέξει σταδιοδρομία, ο P. Kropotkin υπέβαλε αίτηση για μια αποστολή στους Κοζάκους του Amur και πήγε στη Σιβηρία καθώς αισθάνθηκε ότι η ευκαιρία του να υπηρετήσει την ανθρωπότητα ήταν μεγαλύτερη εκεί σε σχέση με τη Ρωσία. Ήταν ήδη υπό την επιρροή των ελευθεριακών ιδεών μέσω της ανάγνωσης των κρυφά διανεμημένων γραπτών του Αλέξανδρου Χέρζεν.

Στη Σιβηρία, ο P. Kropotkin διεξήγαγε έρευνα για το ρωσικό ποινικό σύστημα, η οποία αφύπνισε την επαναστατική του συνείδηση εναντίον των επιπτώσεων μιας αυταρχικής κυβέρνησης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1860 ο ίδιος οργάνωσε μια σειρά αποστολών στις ανεξερεύνητες περιοχές της Σιβηρίας και, με βάση τις παρατηρήσεις του, ανέπτυξε μια πρωτότυπη θεωρία σχετικά με τη δομή των βουνών της Ασίας. Κατά τη διάρκεια της αποστολής του στη Σιβηρία, οι σκέψεις του στράφηκαν ολοένα και περισσότερο προς την κοινωνική διαμαρτυρία. Το 1865 ο εξόριστος ποιητής Μ. Μιχαηλόφ τον εισήγαγε στα γραπτά του γάλλου αναρχικού Προυντόν και το 1866 ο P. Kropotkin παραιτήθηκε από την αποστολή, σε ένδειξη διαμαρτυρίας ενάντια στην εκτέλεση μιας ομάδας πολωνών κρατουμένων που είχαν προσπαθήσει να ξεφύγουν. (Morris, 2004)

Το 1871 του προσφέρθηκε θέση στη γραμματεία της Ρωσικής Γεωγραφικής Εταιρείας. Ήταν η στιγμή της απόφασης. Ο P. Kropotkin ήδη αισθανόταν την επιθυμία να "πάει στον λαό" και αποφάσισε να εγκαταλείψει την επιστήμη. Το 1872 επισκέφθηκε την Ελβετία για να έρθει σε επαφή με εξόριστους ρώσους ελευθεριακούς και επαναστάτες. Αφού άκουσε πολλές ριζοσπαστικές απόψεις, πήγε στη Γιούρα, όπου μια ομάδα από ωρολογοποιούς ήταν ένθερμοι υποστηρικτές του Μ. Μπακούνιν.

Πίσω στη Ρωσία , εντάχθηκε στον υπόγειο κύκλο με επικεφαλής τον Ν. Τσαϊκόφσκι. Το 1874 συνελήφθη και φυλακίστηκε στο Φρούριο του Πέτρου και Παύλου. Δύο χρόνια αργότερα έκανε μια συγκλονιστική απόδραση και επέστρεψε στη Δυτική Ευρώπη, όπου έγινε ενεργός εργάτης στο ανερχόμενου αναρχικού κινήματος. Το 1879 ίδρυσε το Le Revolte, το σημαντικότερο αναρχικό περιοδικό που εμφανίστηκε από το τέλος της δημοσιογραφικής καριέρας του Proudhon το 1850. Το 1881 πήρε μέρος στο διεθνές αναρχικό συνέδριο του Λονδίνου, το οποίο ίδρυσε το διάσημο αλλά βραχύβιο "Black International". Το 1882 συνελήφθη από τις γαλλικές αρχές μαζί με αρκετούς Γάλλους αναρχικούς. Καταδικάστηκε σε ποινή φυλάκισης πέντε ετών για την ένταξη του στη Διεθνή Ένωση Εργαζομένων. Η ποινή προκάλεσε μεγάλη διεθνή διαμαρτυρία και ο P. Kropotkin απελευθερώθηκε στις αρχές του 1886. Πήγε στην Αγγλία, όπου έζησε μέχρι που επέστρεψε στη Ρωσία μετά την επανάσταση του 1917.

Η καριέρα του στη δυτική Ευρώπη άλλαξε έντονα μετά την άφιξή του στην Αγγλία. Από το 1876 έως το 1886, υπήρξε επαναστατικός ακτιβιστής, συνωμοτούσε, έγραφε σε φυλλάδες, έδινε διαλέξεις και συμμετείχε σε ριζοσπαστικές διαδηλώσεις. Τα κείμενά του ήταν κυρίως περιοδικά άρθρα για το Le Revolte. Αρχικά αφορούσαν την επικαιρότητα, αλλά μέχρι το 1880 ο P. Kropotkin είχε ήδη αναπτύξει τη θεωρία του αναρχικού κομμουνισμού σε μια σειρά άρθρων που αργότερα ενσωματώθηκαν σε δύο βιβλία: Paroles d'un revolte (Παρίσι, 1885) και La Conquete du pain (Παρίσι, 1892 ).

Η άφιξη του P. Kropotkin στη Ρωσία το 1917 του προκάλεσε τραγική απογοήτευση. Δυσκολεύτηκε να αποκτήσει επαφή με τη ρωσική πραγματικότητα και αισθάνθηκε απομονωμένος κατά τη διάρκεια των γεγονότων που οδήγησαν στην Οκτωβριανή Επανάσταση. Αποσύρθηκε σε κάποιο χωριό έξω από τη Μόσχα, όπου πέρασε τα τελευταία χρόνια γράφοντας. Με τα γραπτά του κατήγγειλε τη μπολσεβίκικη δικτατορία και την τρομοκρατία που επέβαλε. Όταν πέθανε το 1921, η κηδεία του ήταν η τελευταία μεγάλη διαδήλωση κατά της κομμουνιστικής κυριαρχίας. (Woodcock, 1967)

## **1.4 Η συμβολή του στην περιβαλλοντική φιλοσοφία.**

Η σημασία του έργου του P. Kropotkin για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής φιλοσοφίας και ηθικής αλλά και του συνολικότερου περιβαλλοντικού κινήματος δεν μπορεί να αμφισβητηθεί καθώς η επανέκδοση και η μελέτη του έργου του συμβαίνει το 1970, την περίοδο, δηλαδή, που γεννιέται το ίδιο το κίνημα. Πιο συγκεκριμένα, το ουτοπικό του όραμα, η προτίμηση του στις μικρές κλίμακας κοινωνίες και η υπεράσπιση της αποκέντρωσης, επηρέασαν την ουτοπική οικολογική σκέψη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η κριτική του κοινωνικού αναρχισμού απέναντι στο κράτος και τον αυταρχισμό προώθησε διαφορετικές μορφές οργάνωσης των κοινωνικών κινημάτων που μπορούμε να συναντήσουμε σε αρκετές ριζοσπαστικές οικολογικές οργανώσεις καθώς και σε διάφορα πράσινα κόμματα της δεκαετίας του '80 που πειραματίστηκαν με «αντι-κομματικές» μορφές οργάνωσης στο εσωτερικό τους (Kossoff G., 2007). Τα γραπτά του δεν περιελάμβαναν απλώς οικολογικές έννοιες αλλά σχημάτιζαν μια συνολική ριζοσπαστική πρόταση για την αναδόμηση της κοινωνίας και της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. (Purchase, Πράσινη Φλόγα: Ο Κροπότκιν και η γέννηση της οικολογίας, 2013). Ο ίδιος είχε επηρεαστεί από τις επιστημονικές εξελίξεις, που προηγούνταν της εποχής του(π.χ. ο ήλιος και όχι η Γη είναι το κέντρο του ηλιακού συστήματος) και αποδείκνυαν πως η φύση είχε τη δική της ιστορία μέσα στο χρόνο, αυτό που σήμερα ονομάζουμε αυταξία της φύσης. Ακόμα στεκόταν κριτικός απέναντι στις ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τη φύση, σύμφωνα με τις οποίες αυτή είναι προικισμένη με ανθρώπινα γνωρίσματα.

Αυτό που επιδίωκε μέσα από τα έργα του ήταν να δώσει έμφαση στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση μέσα από την περιβαλλοντική πλαισίωση της ιστορίας, έχοντας ως θέσφατο ότι η φύση επηρεάζει τον άνθρωπο αλλά και αυτός το περιβάλλον του. Ο άνθρωπος, σύμφωνα με τον Kropotkin μπορεί να χρησιμοποιεί τους καρπούς της φύσης, χωρίς να την εκμεταλλεύεται και να ασκεί εξουσία πάνω της. (Συλλογικό, 2015) Ο P. Kropotkin απέρριπτε τόσο τον ανθρωποκεντρισμό, όσο και το μηχανιστικό παράδειγμα και το δυισμό που εμπεριέχονταν στη Χεγκελιανή φιλοσοφία. Υποστήριζε διαρκώς πως ο άνθρωπος είναι μέρος της φύσης και στεκόταν απέναντι σε κάθε μεταφυσική εξήγηση για το δυισμό τους. Στον αναρχισμό άλλωστε, έλεγε, δεν υπάρχει χώρος για μεταφυσικούς νόμους και η μόνη μέθοδος που αναγνωρίζει είναι η επιστημονική που σκοπός της είναι να σχεδιάσει ένα επιστημονικό πλαίσιο του σύμπαντος που περιλαμβάνει τη φύση η οποία περιλαμβάνει και τον άνθρωπο. (Morris, 2004)

Ο P. Kropotkin βασίστηκε στις θέσεις της επιστημονικής θεωρίας του Δαρβίνου για να στοιχειοθετήσει μια νέα ανθρώπινη ηθική που βασιζόταν στην αλληλοβοήθεια. Το γεγονός ότι το ένστικτο της αλληλοβοήθειας θεωρήθηκε κρίσιμο για την ευημερία, την ανάπτυξη και τη διατήρηση κάθε είδους ή οίκο- κοινότητας, τόσο κρίσιμη ώστε να έχει γίνει ένα μόνιμο ενεργό ένστικτο σε όλα τα κοινωνικά ζώα (συμπεριλαμβανομένων των ανθρώπων), προσέφερε νέες αρχές στην ηθική συνείδηση. Παρόλο που αυτές οι αρχές θα μπορούσαν να θεωρηθούν απλά στοιχειώδεις, το ένστικτο της αλληλοβοήθειας βρισκόταν στις ρίζες των συναισθημάτων της καλοσύνης, της δικαιοσύνης και της ισότητας. Έτσι, σύμφωνα με την άποψη του P. Kropotkin, η φύση δεν προσέφερε αυτόματα μαθήματα στον αμοραλισμό, αλλά πρόσφερε μια πολύ πιο ακριβή έννοια για το καλό και το κακό, καθώς και σαφή συλλογισμό για το υπέρτατο καλό, όπου κάθε κώδικας δεοντολογίας έπρεπε να ακολουθήσει. (Padovan, 1999). Ο ίδιος ασκούσε κριτική στην ιδέα πως η έννοια της κυριαρχίας ενυπάρχει μέσα στη φύση και αυτή η θέση του έρχεται σε πλήρη αντίθεση με σύγχρονους θεωρητικούς, όπως ο T. Huxley ή ο H. Spencer, ο οποίος προσάρμοσε τη θεωρία του Δαρβίνου για να στηρίξει την ιδεολογία του για τη laissez-faire οικονομία. Στο βιβλίο του *Αλληλοβοήθεια* ο Kropotkin δεν αρνείται πως υπάρχει αγώνας στη φύση και ιδιαίτερα μεταξύ των ειδών αλλά υποστηρίζει πως οι πιο ικανοί στον αγώνα αυτό είναι όσοι οργανισμοί συνεργάζονται στο εσωτερικό του είδους τους. Ο ανταγωνισμός σε έναν σκληρό φυσικό κόσμο φαίνεται ως σπατάλη ενέργειας και πόρων, η συνεργασία, από την άλλη πλευρά, επιτρέπει στα ζώα να εξασφαλίζουν τρόφιμα, να προστατεύονται από τους θηρευτές, και να αναθρέφουν τους απογόνους τους. Έτσι, η αλληλοβοήθεια και όχι ο αμοιβαίος ανταγωνισμός, έγινε ο σημαντικότερος παράγοντας της φυσικής εξέλιξης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα πιο αδύναμα, τα πιο αργά και επομένως τα πιο φυσικά ευάλωτα ζώα, μεταξύ των οποίων και τα ανθρώπινα όντα. Ο Kropotkin παραθέτει πολλά παραδείγματα αυτού του φαινομένου, συμπεριλαμβανομένων των εντόμων, των καβουριών, των μελισσών, των πτηνών θηραμάτων, των μεταναστευτικών και φωλεάζοντων πουλιών, και σχεδόν όλων των θηλαστικών. Όσο υψηλότερη είναι η κλίμακα εξέλιξης, τόσο πιο συνειδητή γίνεται η συνεργασία, με αποκορύφωμα το ανθρώπινο είδος στο οποίο πια αποτελεί συνειδητή, λογικά επεξεργασμένη επιλογή. Πράγματι, αυτή είναι η διαδικασία, υποστηρίζει, που ανεβάζει τα ζώα στην εξελικτική κλίμακα, και είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της νοημοσύνης και τη μακροζωία. Σε ανθρώπινα και μη



όντα στη φύση, η ζωή στις κοινωνίες, καταλήγει, είναι το πιο ισχυρό όπλο στον αγώνα για τη ζωή. (Kossoff G., 2007)

Πέρα όμως από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων ζώων για το έργο του αυτό, ο P. Kropotkin παρατήρησε την καταστροφή ολόκληρων κοινωνιών ζώων σαν αποτέλεσμα της λεηλασίας του φυσικού κόσμου από τον άνθρωπο αλλά και της καταστροφικής του παρέμβασης στους πληθυσμούς τους. Η παρακαταθήκη που άφησε στο σήμερα η άποψη του αυτή σχετίζεται με τις μεθόδους παρέμβασης και καταγραφής της συμπεριφοράς των άλλων ζώων όπου συντελούνται πλέον στο φυσικό τους περιβάλλον και με τη λιγότερη παρέμβαση. (Purchase, Πράσινη Φλόγα: Ο Κροπότκιν και η γέννηση της οικολογίας, 2013).

Επιπλέον, έκανε σημαντικές ανακαλύψεις σχετικά με την εποχή των παγετώνων και τη μεγάλη αποξήρανση της ανατολικής Ασίας καθώς ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που διατύπωσαν τη θέση του μεταβαλλόμενου κλίματος, υποστηρίζοντας πως η αποξήρανση αυτή είτε ήταν αποτέλεσμα της εντατικής καλλιέργειας, είτε ήταν η ένδειξη μιας επερχόμενης ερημοποίησης όπως φαίνεται όντως να συμβαίνει στις μέρες μας. (Woodcock, 1967)

Σε άλλα του έργα όπως το «Αγροί, εργοστάσια, εργαστήρια», ανέπτυξε ποικίλες περιβαλλοντικές έννοιες συνυφασμένες με την κοινοτική ζωή και τον αναρχισμό. Το όραμα του Kropotkin προοικονομούσε κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις που περιελάμβαναν αποκεντρωμένα συστήματα παραγωγής και επικοινωνίας, όπως το διαδίκτυο, που δεν αποτελεί μια απτή υλική οντότητα. Ο ίδιος, όπως και άλλοι γεωγράφοι στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ξεκίνησαν να εξετάζουν τον επικοισμό και τη χρήση της γης, από τη σκοπιά των φυσικών πόρων, στα μέρη όπου η άγρια φύση θεωρούνταν απειλούμενη (Purchase, Peter Kropotkin. Ecologist, Philosopher and Revolutionary, 2003).

«Κάθε περιφέρεια θα γίνει παραγωγός και καταναλωτής των βιομηχανικών αγαθών που παράγει» (Κροπότκιν, 2005)

Το πρόταγμά του αυτό δεν μπορεί παρά να μας φέρει στο μυαλό τα σύγχρονα κινήματα που αντιτίθενται στις τεράστιες αποστάσεις που διανύουν τα τρόφιμα ώσπου να φτάσουν στην κατανάλωση με αποτέλεσμα την επιδείνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Συλλογικό, 2015). Παρόμοια άποψη είχε και για τη γεωργία. Πρότεινε τις καλλιέργειες μικρής έκτασης όπου «Κάθε φυτό

αντιμετωπίζεται ως άτομο» (Κροπότκιν, 2005) και πίστευε πως με τις σύγχρονες μεθόδους καλλιέργειας αστικών περιβολίων θα μπορούσε να εξασφαλιστεί η διατροφή μεγάλου μέρους του πληθυσμού των πόλεων (Τζολ, 1961).

Ο Κροπότκιν ήταν ο πρώτος που συνέλαβε την έννοια της «πράσινης πόλης». Οραματίστηκε αυτοδύναμες πόλεις βασισμένες σε εκτεταμένες αστικές γειτονίες που χρησιμοποιούν εντατική κηπουρική για την παραγωγή τροφίμων από οργανικά απόβλητα και η παραγωγή ενέργειας πραγματοποιείται από τοπικές ή αποκεντρωμένες πηγές. Η δημιουργία καθαρών, βιώσιμων ή αυτοδύναμων πόλεων θεωρείται από πολλούς σύγχρονους οικολόγους ως ο επιθυμητός στόχος. Για τον ίδιο, αυτή του η πεποίθηση αποτελούσε απάντηση στη θεωρία του Μάλθους για το πρόβλημα του υπερπληθυσμού, το οποίο συναντάμε και σήμερα σαν θέση στο περιβαλλοντικό κίνημα. Στη συνολικότερη πρότασή του μπορούμε να συναντήσουμε την ανακύκλωση και την επαναχρησιμοποίηση σε τοπικό κοινοτικό επίπεδο με σκοπό τη δημιουργία αυταρκών πόλεων με μηδενικούς ρύπους (Purchase, Πράσινη Φλόγα: Ο Κροπότκιν και η γέννηση της οικολογίας, 2013). Ο ίδιος υποδείκνυε ότι πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικά τους «παραδοσιακούς» συνδυασμούς αλληλοβοήθειας για τη γεωργία και την κηπουρική που περιλαμβάνουν συνδυασμούς ετήσιων, πολυετών φυτών και δέντρων, κατοικίδια ζώα και λίμνες ψαριών που τρέφονται με κοπριά και υπολείμματα φυτών. Η ανθρώπινη ανάγκη για ένα υγιές κοινωνικό και αστικό περιβάλλον συνδυαζόταν στα έργα του με την ανάγκη για ένα υγιές φυσικό περιβάλλον. Ο Κροπότκιν ήλπιζε πως η βιομηχανική προσέγγιση της κηπουρικής και η τεχνολογική πρόοδος θα μπορούσαν να επιτρέψουν στα αστικά κέντρα να καλλιεργούν το μεγαλύτερο μέρος των απαραίτητων για αυτά οπωροκηπευτικών. Η παραγωγή λαχανικών και φρούτων θεωρούσε πως έπρεπε να ενσωματωθεί στην αστική ζωή δημιουργώντας ένα πιο ισορροπημένο αστικό-αγροτικό περιβάλλον. Η κοινωνική και περιβαλλοντική σταθερότητα, πίστευε, εξαρτάται από μια περιβαλλοντικά ολιστική προσέγγιση. Μια προσέγγιση που όχι μόνο υπογράμμισε την ανάγκη ενσωμάτωσης της βιομηχανικής και γεωργικής παραγωγής και κατανάλωσης μέσα στο ανθρωπογενές περιβάλλον αλλά και συμβάδιζε με τις βιολογικές και εξελικτικές τάσεις της φύσης. Αν και οι απόψεις αυτές εξακολουθούν να είναι πολύ ριζοσπαστικές για πολλούς ανθρώπους, ακόμη και στη βιομηχανία αποβλήτων, οι πιλοτικές μελέτες αυτών των τεχνικών είναι πολύ ελπιδοφόρες και πιθανότατα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν εντός ενός αστικού πλαισίου. (Συλλογικό, 2015) Ο

Κροπότκιν έδειχνε μεγάλη πίστη στην τεχνολογική πρόοδο για την υπερνίκηση πολλών προβλημάτων της καθημερινότητας. Πράγματι, οι προβληματισμοί του σχετικά με τις μελλοντικές χρήσεις πόρων όπως η ηλεκτρική ενέργεια εντυπωσίαζαν βαθιά πολλούς σύγχρονούς του. Η πρόοδος της τεχνολογίας, όπως ισχυριζόταν, σύντομα θα επιτρέπει ακόμη και στο μικρότερο χωριό να τροφοδοτείται με ηλεκτρισμό και, ως εκ τούτου, να επωφελείται από τις βελτιωμένες βιομηχανικές και γεωργικές μεθόδους που

η επιστήμη και η τεχνολογία άρχισαν να αναπτύσσουν πρόσφατα. Η ηλεκτρική ενέργεια είναι η πρώτη που θα μπορούσε να παρέχεται από κατάλληλες ατμογεννήτριες και, ενδεχομένως, μέσω της αξιοποίησης τοπικών, ανανεώσιμων ή εναλλακτικών πηγών ενέργειας, όπως η αιολική, η υδραυλική ή ηλιακή (Κροπότκιν, 2005).

Η εισαγωγή της βιώσιμης γεωργίας, της εντατικής βιολογικής κηπουρικής παραγωγής και η σύγχρονη και κατάλληλα κλιμακούμενη, βιομηχανία και τεχνολογία βασιζόμενη στους τοπικούς, ανανεώσιμους ενεργειακούς πόρους είναι ακριβώς αυτό που εξακολουθεί να είναι απαραίτητο για τα αναπτυσσόμενα χωριά της Αφρικής, της Ασίας και της Νότιας Αμερικής. Ο ίδιος θεωρούσε ότι υπήρχε σημαντικό περιθώριο για μεταρρύθμιση και εφευρετικότητα στη γεωργία, που αφορούσε μια πιο οργανική και ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία συνεπάγεται τη συνεργασία με, και όχι εναντίον της φύσης. Το όραμα του Κροπότκιν για συνεταιριστική και σύγχρονη κοινοτική ζωή που τροφοδοτείται από καθαρή τοπική ενέργεια καθώς και το όραμα για αειφόρο γεωργία και μικρής κλίμακας βιομηχανίες, για επιτακτικούς κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς λόγους, εξακολουθεί να είναι τόσο σημαντικό σήμερα, πολύ περισσότερο από όσο ήταν πριν από έναν αιώνα. (Purchase, Peter Kropotkin. Ecologist, Philosopher and Revolutionary, 2003).

Αν και η έκταση της εργασίας δεν επιτρέπει τη λεπτομερή καταγραφή της προσφοράς του Ρ. Κροπότκιν στο περιβαλλοντικό κίνημα, θα μπορούσαμε ίσως να συνοψίσουμε λέγοντας πως έθεσε τις βάσεις για μια νέα φιλοσοφία της φύσης που ονομάζουμε «εξελικτικό ολισμό». (Morris, 2004)

Η νέα αυτή φιλοσοφία της φύσης επιχειρεί να συνδυάσει την έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και την αναγνώριση ότι η ανθρώπινη κοινωνική ζωή και ο πολιτισμός αποτελούν ένα σχετικά αυτόνομο τομέα της ύπαρξης με την αναγνώριση ότι ο άνθρωπος είναι εγγενές μέρος της φύσης, τονίζοντας ότι η ανθρωπότητα και η φύση αλληλεξαρτώνται διαλεκτικά. (Morris, 2004)

## 1.6 Colin Ward

Ο Colin Ward γεννήθηκε στο Wanstead, Essex τον Αύγουστο του 1924. Το να μεγαλώνεις στο περιβάλλον του Εργατικού Κόμματος τη δεκαετία του 1930 ήταν κάθε άλλο παρά αποχαινωτικό - είτε πολιτικά, πολιτιστικά είτε ηθικά – σύμφωνα με τον Colin Ward, ο οποίος είχε ακούσει την Emma Goldman να μιλά το 1938, στην μεγαλειώδη συγκέντρωση του Hyde Park (Goodway, *Anarchist Seeds beneath the Snow*, 2006). Αφού εγκατέλειψε το σχολείο στην ηλικία των δεκαπέντε, ο Ward εργάστηκε ως σχεδιαστής αρχιτέκτονας έως ότου στρατολογήθηκε το 1942. Αυτό θα αποδειχθεί μια κρίσιμη στιγμή στη ζωή του, καθώς κατά τη διάρκεια αυτού του χρόνου συμμετέχοντας στο βρετανικό στρατό κατά τη διάρκεια του Δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, ασπάστηκε τον αναρχισμό. Ο αναρχισμός του Ward ήταν μια απάντηση στον κοινωνικό πόλεμο και τον μεταπολεμικό τρόπο διοίκησης. Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, πριν από τη στρατολόγησή του, Ο Ward εργάστηκε στο γραφείο του Ilford Borough Engineer όπου και αναπτύχθηκε η έντονη και διαρκής αντίθεσή του για την κυβερνητική νοοτροπία πίσω από τις εργατικές κατοικίες. Κατά τη διάρκεια του πολέμου ήρθε σε επαφή με τους αναρχικούς συντάκτες του Freedom Press, έγινε μάρτυρας υπεράσπισης στη δίκη τριών εξ' αυτών που καταδικάστηκαν σε εννέα μήνες φυλάκισης με την κατηγορία της προδοσίας και συνεισέφερε τακτικά στο αναρχικό έντυπο Freedom. Ο Ward εργάστηκε επίσης και ως καθηγητής από το 1964 έως το 1971. Συνδύασε αυτά τα ενδιαφέροντα όταν το 1971 έγινε υπεύθυνος εκπαίδευσης στην Ένωση Χωροταξίας (TCPA), που ιδρύθηκε από τον Ebenezer Howard ως Ένωση Garden City, και επιμελήθηκε το περιοδικό της, *The Bulletin of Environmental Education*. (Colin Ward, 2011) Τη δεκαετία του 1960 και του 1970 ο Ward τάχθηκε υπέρ του κινήματος της αποσχλοιοποίησης, του κινήματος για στέγαση, όπως επίσης και ποικίλων άλλων κοινοτικών οργανώσεων. Όλες του οι ενέργειες γινόταν υπό το πνεύμα της ανάδειξης των ήδη υπάρχουσών αναρχικών τάσεων στην κοινωνία και με σκοπό την έμφαση στην εποικοδομητική και ρεαλιστική προσέγγιση της «αλλαγής», μια ιδιότητα που απέδιδε στον αναρχισμό. Ο Ward προσέγγισε τον αναρχισμό μέσα από την αρχιτεκτονική, την πολεοδομία, το κίνημα Garden City και την παράδοση Arts and Crafts. Αυτές οι επιρροές

συνδυάστηκαν, δημιουργώντας στο δικό του ρεύμα ιδεαλιστικού και εποικοδομητικού ριζοσπαστισμού (Honeywell, 2011).

Το 1973, ο Ward ολοκλήρωσε τις ιδέες και την πολιτική του σκέψη στο βιβλίο του *Anarchy in Action*. Εδώ, εμπνευσμένος από τους αναρχικούς Peter Kropotkin και Gustav Landauer ο Ward περιέγραψε τη θεωρία του για τον αναρχισμό. Το βασικό επιχείρημα αυτού του βιβλίου είναι ότι μια αναρχική κοινωνία, μια κοινωνία που οργανώνεται χωρίς εξουσία, υπάρχει πάντα, σαν ένας σπόρος κάτω από το χιόνι, θαμμένος κάτω από το βάρος του κράτους και της γραφειοκρατίας του, του καπιταλισμού και των σπαταλών του, των προνομίων και των αδικιών του, του εθνικισμού και των αυτοκτονικών αξιών του, των θρησκευτικών διαφορών και του δεισιδαιμονικού αυτονομισμού του. (Ward C. , *Anarchy in Action*, 1996)

Από τις πολλές πιθανές ερμηνείες του αναρχισμού, αυτή που παρουσιάζεται εδώ υποδηλώνει ότι, πέρα από το να αποτελεί ένα όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας, ο αναρχισμός είναι μια περιγραφή ενός τρόπου ανθρώπινης οργάνωσης, που βασίζεται στην εμπειρία της καθημερινής ζωής και που λειτουργεί παράλληλα και ανεξάρτητα από τις κυρίαρχες αυταρχικές τάσεις της κοινωνίας μας.

Για τον Colin Ward, οι αντιλήψεις που παρουσιάζονται σε αυτό το βιβλίο εκδηλώνονται πιο ξεκάθαρα στο δομημένο περιβάλλον των ατόμων. Εμπνευσμένος από την αρχιτεκτονική του κατάρτιση, ενδιαφερόταν για το πώς οι «απλοί άνθρωποι» δημιουργούσαν εσωτερικά κίνητρα και αυτοσχεδίαζαν τους χώρους και τις κοινότητές τους.

Στην πιο γνωστή του δημοσίευση σχετικά με την αρχιτεκτονική και την εκπαίδευση, *The child in the city* (1978), ο Ward διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ασκούνται στη δημιουργική χρήση αστικών περιβάλλοντων. Καθώς οι αναρχικές πεποιθήσεις του Ward είχαν τις ρίζες τους στις καθημερινές σχέσεις και εμπειρίες, διοχέτευσε αυτές τις αξίες στις κοινωνικές ιστορίες των καθημερινών πρακτικών των οργανώσεων, τονίζοντας την αξία της συνεργασίας. Αυτή η επικέντρωσή του στον εθελοντικό τομέα και η πίστη του στους καθημερινούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα μπορούν να ενθαρρύνουν την κοινωνική αλλαγή μέσω της άμεσης δράσης, οδήγησε τον Ward να χαρακτηριστεί ως ένας «ήπιος» αναρχικός που προτείνει μια «επανάσταση από τη βάση». Τα μεταγενέστερα γραπτά του περιελάμβαναν κοινωνικές ιστορίες κατασκηνώσεων διακοπών (1986, με τον Dennis Hardy) και αστικών κήπων (1988, με τον David Crouch), με θέμα τις «αυτοδημιούργητες»

κοινότητες στις οποίες γίνεται εκτενέστερη αναφορά στο *Arcadia for All* (1984, με τον Dennis Hardy).

Εκτός από τις ιδέες της αυτοοργάνωσης, ο Colin Ward ενδιαφερόταν επίσης για τις δυνατότητες της αλληλοβοήθειας. Για παράδειγμα, γράφοντας σε μια εισαγωγή στο βιβλίο *Fields, Factories and Workshops Tomorrow* (1975) του Peter Kropotkin, ένα βιβλίο το οποίο επίσης επιμελήθηκε και συνέβαλε ο Ward, μίλησε για το πώς οι ιδέες της αυτάρκειας και της αλληλοβοήθειας ήταν σχετικές με την τρέχουσα οικονομική και ενεργειακή κρίση.

Η καρδιά των γραπτών, των πολιτικών πεποιθήσεων και της κληρονομιάς του Ward είναι η επικέντρωσή του στη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους. Αυτή η ίσως «ήσυχη» ή «κοινότυπη» πτυχή της μελέτης του θα μπορούσε εύκολα να παραβλεφθεί ή να απορριφθεί, ειδικά σε σύγκριση με άλλα αναρχικά κείμενα και ιδεολογίες. Ωστόσο, είναι η πραγματική σύνδεση με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής που κάνει τη συνεισφορά του Ward τόσο ισχυρή, σχετική και διαχρονική. Ο Colin Ward πέθανε στις 11 Φεβρουαρίου 2010 σε ηλικία 85 ετών (Mills, 2010).

## **1.7 Η συμβολή του στην περιβαλλοντική φιλοσοφία.**

Ο αναρχισμός του Colin Ward επικεντρωνόταν ουσιαστικά στη ζωτικότητα των ανθρώπινων απαντήσεων στις συνθήκες του περιβάλλοντός τους και ο ίδιος θεωρούσε ότι οι καλύτερες προοπτικές του αναρχισμού στο άμεσο μέλλον είναι εντός του περιβαλλοντικού και οικολογικού κινήματος. (Goodway, *Anarchist Seeds beneath the Snow*, 2006)

Η αναρχική προπαγάνδα του Colin Ward αναγνώριζε πάντα τα οικολογικά ζητήματα. Για παράδειγμα, έγραψε για τη σημασία της ηλιακής, της αιολικής και της παλιρροιακής ενέργειας στο περιοδικό *Freedom* ήδη από το 1957, όταν ένας μη ειδικευμένος συγγραφέας έπρεπε να αναζητήσει αυτές τις πληροφορίες από ελάχιστους εκκεντρικούς εφευρέτες που απασχολούταν με τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Και στη συνέχεια, όλη τη δεκαετία του 1970, εξέδιδε το μηνιαίο περιοδικό *Bulletin of Environmental Education* (BEE). (Goodway, *Talking Anarchy*, 2014)

Τόσο από τη μελέτη των έργων του, όσο και από της παραδοχές του ίδιου μπορούμε να φτάσουμε στο συμπέρασμα πως ήταν βαθιά επηρεασμένος από τα γραπτά του Pyotr Kropotkin. Ενέκρινε ιδιαίτερα την έκκληση του Kropotkin για επανένωση των

κοινοτήτων και των επαγγελματιών της πόλης και της υπαίθρου, την πίστη του στα κοινωνικά οφέλη από την μεγαλύτερη πρόσβαση στη φύση μέσω κήπων και αγρών, και την ατζέντα του για την παραγωγή μικρής κλίμακας (Goodway, Talking Anarchy, 2014). Ο ίδιος μάλιστα γράφει πως το έργο του Kropotkin *Fields, Factories and Workshops*, που εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1899, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τους πρόδρομους του πράσινου κινήματος, καθώς ο συγγραφέας του τόνισε την παραγωγικότητα της μικρής κλίμακας και της αποκεντρωμένης βιομηχανίας, και μιας «φυτοκομικής» προσέγγισης στην παραγωγή τροφίμων.

Όταν το βιβλίο του εκδόθηκε ξανά στο τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, με ένα πρόσθετο προλογικό σημείωμα, ο Ward παρατήρησε πως ο Kropotkin ζητούσε μια νέα οικονομία στην ενέργεια που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των αναγκών της ανθρώπινης ζωής, καθώς αυτές οι ανάγκες αυξάνονται και η ενέργεια δεν είναι ανεξάντλητη. Εκείνες τις μέρες, αυτή ήταν μια σπάνια αναγνώριση των ορίων του καταναλωτισμού και της ανάπτυξης (Ward C. , *Anarchism, a very short introduction*, 2004).

Παρ' όλη τη συμπάθειά του στις θεωρίες που ανέπτυξε ο Ρώσος αναρχικός ο Ward θεώρησε σημαντική την κριτική που δέχτηκε από τον Errico Malatesta σχετικά με την υπόθεση ότι η αναδιανομή θα έλυνε τα προβλήματα μιας επαναστατικής κοινωνίας. Ο Ward αναφέρει πως στα τελευταία του χρόνια στη Ρωσία, ο Kropotkin έπρεπε να εγκαταλείψει την προηγούμενη αισιοδοξία του, καταλήγοντας πως δεδομένου ότι περισσότερο από το ένα τρίτο του πληθυσμού της Ρωσίας και της Σιβηρίας ζούσε πάντα σε συνθήκες φτώχειας και ότι το ένα τρίτο του πληθυσμού της Ευρώπης ζούσε στη φτώχεια και υπέφερε από την έλλειψη ενδυμάτων και ούτω καθεξής, η επανάσταση θα οδηγούσε αναπόφευκτα στην αύξηση της κατανάλωσης. Η ζήτηση για όλα τα αγαθά θα αυξανόταν ενώ η παραγωγή θα μειωνόταν, και στο τέλος θα υπήρχε λιμός και έλλειψη στα πάντα. Στον τρόπο αποφυγής αυτού του λιμού που πρότεινε ο Kropotkin μπορούμε να βρούμε πολλές ομοιότητες με τη θεώρηση του Ward για τον αναρχισμό στην καθημερινή ζωή. Ο Kropotkin λοιπόν, πρότεινε όλοι οι πολίτες στην αρχή ενός κινήματος να πάρουν το σύνολο της οικονομίας του έθνους στα χέρια τους, να οργανωθούν και να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους προς μια ταχεία αύξηση σε όλη την παραγωγή. Αλλά για την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρούσε αναγκαίο όλα τα προβλήματα που αφορούν την εθνική οικονομία, τα οποία διατηρούνται με μακρά παράδοση σε ένα πλήθος υπουργείων και επιτροπών, να τεθούν σε κάθε χωριό, κάθε πόλη και εργοστάσιο, ως προβλήματα των ίδιων των

πολιτών και να τους επιτραπεί να τα διαχειρίζονται οι ίδιοι (Goodway, Talking Anarchy, 2014).

Ο Ward συνεχίζοντας, διευρύνοντας και επικαιροποιώντας το έργο του Kropotkin περιέγραφε τα προβλήματα της εξάντλησης των πόρων και της καταστροφής του περιβάλλοντος ταυτόχρονα με τη δυσκολία των περιβαλλοντικών ακτιβιστών στην προσπάθεια τους να ζητήσουν την υποστήριξη των συμπολιτών τους. Ο Ward στέκεται στη διαχρονική εμφάνιση, στις πλούσιες οικονομίες, κινήματων και εκστρατειών που περιγράφονται γενικά ως «περιβαλλοντικά», «πράσινα» ή ακόμη και «οικολογικά» και επιστούν την προσοχή μας στις κρίσεις του περιβάλλοντος, την υπερθέρμανση του πλανήτη και την εξάντληση των πεπερασμένων πόρων. Δεν παραλείπει όμως να επισημάνει, πως αυτά τα κινήματα και οι εκστρατείες συνηθίζουν να μην περιλαμβάνουν στα προτάγματά τους την επίγνωση της δυστυχίας των φτωχών του πλούσιου κόσμου. Οποιαδήποτε συζήτηση περιβαλλοντικών θεμάτων, παραθέτει ο Ward, πρέπει να ξεκινά με το γεγονός του υποσιτισμού σε έναν κόσμο αφθονίας και στη συνέχεια να προχωρά στην εξέταση του υψηλού κόστους του «φθηνού» φαγητού του πλούσιου κόσμου, κι εδώ ο ίδιος αναφέρει την έρευνα και τα επιχειρήματα του Kropotkin που αναφέραμε παραπάνω στοιχειοθετώντας τα με παραδείγματα από κινεζικές πόλεις όπου το 90% των λαχανικών καλλιεργούνται τοπικά. Συμφωνεί εν τέλει με την αναπόφευκτη λογική ότι ενώ η αγροτική γεωργία μπορεί να χρειαστεί έως και οκτώ μονάδες ενέργειας ορυκτών καυσίμων για να παράγει μία μονάδα ενέργειας τροφίμων που πωλείται σε σούπερ μάρκετ, η αστική γεωργία μπορεί να παρέχει έως και οκτώ μονάδες τροφίμων για κάθε μονάδα ενέργειας ορυκτού καυσίμου. (C. Ward, 2014)

Ο Ward δεν παραλείπει να αναφερθεί στο ζήτημα των τροφοχιλιομέτρων όπου έχει επεκταθεί σε ακόμη πιο παράξενα μήκη με τις πολιτικές των γιγαντιαίων λιανοπωλητών τροφίμων, ψάχνοντας τον κόσμο για προμηθευτές που είναι φθηνότεροι, ανεξάρτητα από την εκτροπή των τοπικών προμηθειών νερού και την κάλυψη παραδοσιακών τοπικών αναγκών.

Συμπερασματικά, ο ίδιος παραθέτει αυτό το γεγονός σαν ένδειξη και άλλων γεγονότων μαζικής κλίμακας που υποκινούνται από τις μεθόδους του καπιταλισμού και συμβάλλουν πολύ περισσότερο στην υπερθέρμανση του πλανήτη από την αφήγηση της κυρίαρχης ελίτ που αποδίδει τα περιβαλλοντικά προβλήματα στην απρόσεκτη χρήση ηλεκτρικής ενέργειας στα σπίτια μας (Ward C. , Anarchism, a very short introduction, 2004).



Οι επιρροές του C. Ward από τον P. Kropotkin δε σταματούν στο ζήτημα της παραγωγής τροφίμων, αλλά επεκτείνονται και σ' αυτό της βιομηχανικής παραγωγής. Ο πρακτικός λόγος είναι ότι η εντατική κηπουρική μικρής κλίμακας είναι πολύ πιο αποτελεσματική από τη μηχανοκίνητη περικοπή στην παραγωγή ανά στρέμμα. Αυτό επιβεβαιώνεται από μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών και ο Ward έχει καταγράψει ένα από τα πιο ενδιαφέροντα παραδείγματα: τη βιοεντατική καλλιέργεια του John Jeavons. Ο Jeavons κατάφερε - στηριζόμενος εξ ολοκλήρου στην ανακύκλωση αζώτου μέσω λιπασματοποίησης χωρίς εξωτερικές εισόδους λιπασμάτων και ελάχιστη άρδευση, εκτός από τη χρήση συντηρημένου βρόχινου νερού – μπόρεσε να παράγει επαρκή τροφή για να τροφοδοτήσει ένα άτομο με το ένα δέκατο του στρέμματος. Μιλάμε φυσικά για μια πολύ σπαρτιάτικη διατροφή- 80% όσπρια, ρίζες και δημητριακά - αλλά το ένα δέκατο ενός στρέμματος θέτει απλώς ένα απόλυτο ελάχιστο που μπορεί να συμπληρωθεί με βρώσιμο εξωραϊσμό, πουλερικά, κουνέλια κ.λπ. (Carson, 2014).

Ο Ward αφιέρωσε ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι του έργου του για να μιλήσει για ένα ακόμη φλέγον ζήτημα, το «πρασίνισμα» των πόλεων. Εδώ όπως και στα περισσότερα θέματα που καταπιάνεται παρουσιάζει μια ιστοριογραφική μέσα από τις ενέργειες αυτοοργανωμένων κινημάτων. Έχει ενδιαφέρον η αναδρομή του στο παρελθόν όταν πριν από την έκρηξη του πληθυσμού τον 19ο αιώνα, οι πόλεις ήταν πράσινες. Ο αστικός κήπος ήταν ανέκαθεν μια από τις πιο αγαπημένες ανέσεις, που χρησιμοποιούνταν όχι μόνο ως εξωτερικό δωμάτιο, χώρος αποθήκευσης, εργαστήριο, χωματερή, παρκοκρέβατο και ασφαλής παιδική χαρά, αλλά και ως το μέρος όπου οι άνθρωποι μπορούσαν να απολαύσουν το πάθος τους για την καλλιέργεια τροφίμων. Οι χρήσεις άλλαζαν από οικογένεια σε οικογένεια και από καιρό σε καιρό. Το σημαντικό στοιχείο στο οποίο ο Ward μας καλεί να εστιάσουμε με αυτή την αναδρομή είναι πως οι χώροι στους οποίους αναφέρεται ήταν εκεί και ήταν για τους ανθρώπους, ενώ στη συνέχεια οι διαχειριστές του αστικού χώρου αγνόησαν αυτές τις εγχώριες προτεραιότητες. Αυτή η αλλαγή δεν έγινε ποτέ πλήρως αποδεκτή από τον πληθυσμό και αυτό που παρατήρησε ο Ward ήταν μια αυξανόμενη μετακίνηση στα προάστια των πόλεων όπου προσέφεραν την άνεση ενός σπιτιού με κήπο. Όμως, η παροχή πρασίνου στο αστικό περιβάλλον, για τον ίδιο, δεν είναι πρωτίστως θέμα οικιστικής διαρρύθμισης, γιατί εξαρτάται από την εύκολη και καθημερινή πρόσβαση. Τον δέκατο ένατο αιώνα, οι μάχες διεξήχθησαν για τη διατήρηση των

αρχαίων κοινών για δημόσια χρήση, ευεργέτες αφιέρωσαν πάρκα στις κοινότητές τους και οι πατέρες της πόλης καθιέρωσαν την παράδοση των δημόσιων πάρκων. Τον εικοστό αιώνα, καθορίστηκαν πρότυπα σχεδιασμού για να διασφαλιστεί ότι υπήρχε μια συγκεκριμένη ποσότητα ανοιχτού χώρου ανά 1.000 άτομα πληθυσμού. Οι επίσημες στάσεις, ήδη από τη δεκαετία του 1960 και του 1970 βασίστηκαν σε μια ιεραρχική αρχή: τα πάρκα εκπληρώνουν διαφορετικές λειτουργίες αυξάνοντας το μέγεθός τους και την απόστασή τους από τα σπίτια. Η μετατόπιση της αντίληψης, που φτάνει να βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την κρατική διαχείριση των χώρων πρασίνου, ήταν για το Ward αποτέλεσμα της εμφάνισης του λεγόμενου περιβαλλοντικού κινήματος. Καθώς μας αναλύει, αυτό έχει λάβει διάφορες μορφές, μερικές φορές με πολύ διαφορετικούς στόχους. Ένας κλάδος είναι η έντονη αύξηση του ενδιαφέροντος για την άγρια ζωή, όπου οι αλλαγές στην αγροτική ζωή, ειδικά στη γεωργία, έχουν οδηγήσει στο παράδοξο ότι, τα άγρια πλάσματα μπορούν συχνά να μελετηθούν καλύτερα στις πόλεις. Σ' αυτή την περίπτωση ο Ward αναφέρει τόσο τη δημιουργία εθελοντικών οργανώσεων για την προστασία της άγριας ζωής όσο και τη δημιουργία κερδοσκοπικών εταιριών για την ίδρυση αστικών πάρκων άγριας ζωής και με την πρόφαση της οικολογικής τους ενέργειας απ όπου αντλούσαν τη χρηματοδότησή τους. (C. Ward, 2014)

Παράλληλα με το κίνημα της αστικής άγριας ζωής, όπως μας περιγράφει ο Ward, υπήρξε η ανάπτυξη των αγροτικών πόλεων. Όχι μόνο άλογα, αλλά και αγελάδες, πρόβατα, κατσίκες κ.α διατηρήθηκαν σε περιοχές της πόλης, κατά κύριο λόγο παράνομα. Και σε αυτή την περίπτωση μας προσφέρει ένα έμπρακτο παράδειγμα πρωτοβουλίας στο Λονδίνου όπου περιείχε ένα εργαστήριο κοινότητας, σχολή ιππασίας, στάβλο και διάφορα είδη οικόσιτων ζώων. Υπήρχε ένας συνειδητός στόχος ανάμειξης ηλικιακών ομάδων, με παιδιά και νέους που φρόντιζαν τα ζώα, ενώ οι ενήλικες εργάζονταν για τα δικά τους έργα. Το κίνημα της αγροτικής πόλης εξαπλώθηκε, λόγω του ενθουσιασμού των πολιτών σε κάθε πόλη της Βρετανίας εκδίδοντας και ένα περιοδικό (C. Ward, 2014).

Ο Ward αναφέρεται στο έργο του και στην έκρηξη του κινήματος των κοινοτικών κήπων, μια θεματική που υπήρχε στην αστική σκηνή για τα τελευταία 200 χρόνια και στη δεκαετία του 1970, η νέα περιβαλλοντική συνείδηση, οι ιδέες της αυτάρκειας και

η αύξηση του ενθουσιασμού για φρέσκα και βιολογικά καλλιεργημένα τρόφιμα έφεραν μια αυξανόμενη ζήτηση στο προσκήνιο.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η ζήτηση είχε σταθεροποιηθεί και τα κινήματα κοινοτικών κήπων είχαν την ικανότητα να αντέχουν στις πιέσεις των τοπικών αρχών για να διαθέσουν γη για πιο κερδοφόρες χρήσεις. Το πρασίνισμα των πόλεων, από χιλιάδες μικρά έργα τοπικών πρωτοβουλιών, είναι ένα πραγματικά δημοφιλές κίνημα που έγινε εφικτό από την αραίωση της υπερφορτωμένης πληθυσμιακά βιομηχανικής πόλης. Ωστόσο, αυτές οι αξίες που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή των κατοίκων της πόλης, κατά τον Ward, υποτιμούνται με συνέπεια από την πολιτική και επιχειρηματική τοπική σκηνή και αναγνωρίζει σαν τρόπο διαχείρισης αλλά και ανάγκη την αυτοοργανωμένη κοινωνική διαχείριση των τόπων που έχουν κοινωνικό νόημα στις πόλεις και παρά ταύτα τείνουν να υποβαθμίζονται.

Συμπερασματικά και σε σχέση με τα κίνητρα των ομάδων της πόλης που εμπνεύστηκαν από τις «πράσινες» αξίες, ο Ward αναφέρει την αισθητηριακή εμπειρία της επαφής με τη φύση, το θαυμάσιο περιπετειώδες παιχνίδι για τους νέους και μια κοινή εμπειρία με παιδιά, οικογένειες, γείτονες και φίλους, ονομάζοντας αυτά τα οφέλη «πύλες προς ένα καλύτερο κόσμο» (Colin Ward, 2011) .

Εστιάζοντας στο μέρος για το οποίο έγραφε και περισσότερο, ο Ward μίλησε για τη βρετανική ύπαιθρο προτάσσοντας τη χρήση της σαν δημόσιο μέρος και όχι σαν ένα υπερβολικά προστατευμένο τοπίο κληρονομιάς. Υποστήριζε την εικόνα της εξοχής που δε χρησιμοποιείται μόνο για τουριστικούς λόγους από λίγους πλούσιους, αναμειγμένους με την εντατική γεωργία, αλλά που αποτελεί ένα μέρος όπου η διατήρηση, η ποικιλομορφία των ανθρώπων και η οικολογία είναι μέρος της ζωής. Είχε μια αντίληψη για τη γη που αρχικά θυμίζει ρομαντικές αντιλήψεις αγροτικής ζωής και προ-βιομηχανικές κοινωνικές μορφές.

Ο Ward προσπάθησε να διεκδικήσει την επανοικειοποίηση της αντι-αστικής παράδοσης από την αντιδραστική εικόνα που της είχε προσδώσει η δεξιά, επισημαίνοντας τη ριζοσπαστική εστίαση στην ύπαιθρο και τη γη στο έργο των Morris, Kropotkin και Howard.

Επέστησε επίσης την προσοχή στο κίνημα των plotlands στις αρχές του εικοστού αιώνα. Τα plotlands ήταν εκτάσεις που πωλήθηκαν πολύ φθηνά κατά τη διάρκεια μιας περιόδου γεωργικής ύφεσης. Παρέχονταν έτσι η ευκαιρία για τους φτωχούς κατοίκους της πόλης να αγοράσουν γη και να χτίσουν αυτοσχέδια σπίτια. Ο Ward

είδε το κίνημα αυτό ως έκφραση ενός βαθιά αγροτικού ρεύματος της αγγλικής εξέγερσης. Ερμήνευσε επίσης το βρετανικό κίνημα κατανομής ως μια παρόμοια προσπάθεια ανάκτησης της χρήσης της γης που είχε κατασχεθεί και περιφραχθεί. Ο Ward περιέγραψε τα προηγούμενα κινήματα υπό το πρίσμα της πρωτοποριακής, ωμής δημοκρατικής ποιότητας που σχετίζεται με τα λαϊκά κινήματα ανά τον κόσμο (Goodway, *Anarchist Seeds beneath the Snow*, 2006).

Ο Ward παρέμενε πάντα αισιόδοξος για το μέλλον κάνοντας ταυτόχρονα μια αποτίμηση της πορείας των περιβαλλοντικών κινήσεων μέσα στα χρόνια. Οι περιβαλλοντικές και οικολογικές ανησυχίες, έλεγε, έχουν υποστηριχθεί αρκετά για να αναγνωρίσουμε τις επιτυχίες και τις αποτυχίες στην υποστήριξη που λαμβάνουν από το ευρύ, αδέσμευτο κοινό, του οποίου η συμμετοχή είναι ζωτικής σημασίας για τους πρόδρομους της αλλαγής. Υπάρχουν μόδες στη συνείδηση της κρίσης, όπως και στις περισσότερες άλλες πτυχές της κοινοτικής μας ζωής.

Θεώρηση του αποτελούσε ότι μια κοινωνία αρκετά προχωρημένη για να αποδεχθεί τις περιβαλλοντικές επιταγές του 21ου αιώνα θα υποχρεωθεί να ανακαλύψει εκ νέου τον αναρχισμό ως απάντηση σε αυτές. Συμφωνώντας με τις υποθέσεις άλλων γνωστών συγγραφέων όπως οι Murray Bookchin και Alan Carter παραθέτει, ότι ο αναρχισμός είναι η μόνη πολιτική ιδεολογία ικανή να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που θέτει η νέα πράσινη συνείδησή μας. Ο αναρχισμός γίνεται όλο και πιο σημαντικός για τον νέο αιώνα (Ward C. , *Anarchism, a very short introduction*, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **Η ελευθεριακή εκπαίδευση στη σκέψη ελευθεριακών στοχαστών.**

Όλοι οι σπουδαίοι ορθολογιστές φιλόσοφοι του δέκατου όγδοου αιώνα διατύπωσαν τα προβλήματα της δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και οι δύο πιο απόλυτοι εκπαιδευτικοί στοχαστές ανέπτυξαν αντιθετικές θεωρίες πάνω στο ζήτημα της οργάνωσης της εκπαίδευσης: ο Rousseau σύμφωνα με το κράτος και ο William Godwin εναντίον του.

Οι σύγχρονοι επικριτές της συμμαχίας μεταξύ της εθνικής κυβέρνησης και της εθνικής εκπαίδευσης θα συμφωνούσαν και θα υποστήριζαν ότι είναι στη φύση των δημόσιων αρχών να διοικούν εξαναγκαστικούς και ιεραρχικούς θεσμούς των οποίων η τελική λειτουργία είναι να διαιώνισει την κοινωνική ανισότητα και να ασκήσει πλύση εγκεφάλου στους νέους με σκοπό την αποδοχή του συγκεκριμένου συστήματος οργάνωσης.

Σε αυτή την ερευνητική εργασία διαπιστώνουμε πως οι αναρχικοί και ελευθεριακοί, θεωρητικοί και εκπαιδευτικοί διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην κατασκευή δημόσιων και ιδιωτικών κοσμικών επιστημονικών συστημάτων. Οι ίδιοι δεν ήταν μεμονωμένοι ή περιθωριακοί μελετητές, αλλά έκαναν τακτικά διάλογο με μερικούς από τους πιο διάσημους εκφραστές των επιστημονικών τους κλάδων ασκώντας μια ακόμη υποτιμημένη επιρροή στις παιδαγωγικές πρακτικές της εποχής στην οποία έδρασαν

Η ιστορική ελευθεριακή παιδαγωγική είχε μια συγκεκριμένη χωρική διάταξη, βασισμένη σε υπαίθριες ή δραστηριότητες πεδίου με τη δική τους δυναμική, δηλαδή την άμεση ανακάλυψη του κόσμου μέσω των εκδρομών, για την οποία προτιμήθηκαν συγκεκριμένα μέρη όπως τα ποτάμια και οι πεδιάδες. Συνεπώς απορρίφθηκαν ρητά τα

κλειστά σχολικά δωμάτια με τα ψηλά παράθυρα (Reclus, 1903). Αυτή η τελευταία πτυχή μπορεί να ανοίξει αρκετές ερευνητικές γραμμές σχετικά με τη μελέτη της χρήσης του χώρου που εμφανίζεται τόσο από τα πειραματικά ελευθεριακά σχολεία όσο και από τα πρώτα δημόσια σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί ήταν εμπνευσμένοι από τους παραπάνω θεωρητικούς.

Ο Reclus και ο P. Kropotkin ζουν σε μια εποχή όπου εκδηλώνονται τρία ισχυρά αναρχικά ρεύματα: Η κολεκτιβιστική τάση στην Ισπανία, η κομμουνιστική τάση σε Γαλλία, Ιταλία, Βέλγιο, Ελβετία και η μουτουαλιστική κολεκτιβιστική τάση στις Ηνωμένες Πολιτείες (Nettlau, 1988).

Ο Reclus υπήρξε μέλος της Παρισινής Κομμούνας για την οποία κατέφτασε στην Ευρώπη και ο P. Kropotkin. Οι δυο τους παρ' όλα αυτά γνωρίστηκαν στην ομοσπονδία των ωρολογοποιών της Γίουρα. Δημιούργησαν μεταξύ τους μια σταθερή φιλία και συνεργασία και ο P. Kropotkin συνέβαλλε στη συγγραφή του σπουδαίου έργου του Reclus: Παγκόσμια Γεωγραφία. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν πως ο P. Kropotkin, ο Reclus και κάποιοι ακόμα κοντινοί τους συνεργάτες διατηρούσαν ένα είδος δικτύου όπου δούλευαν συλλογικά πάνω στα θεωρητικά τους κείμενα. (Ferretti, *Anarchy and Geography: Reclus and Kropotkin in the UK*, 2019)

Ο Kropotkin και ο Reclus ανέπτυξαν από κοινή σκοπιά μια νέα ηθική για το περιβάλλον. Πρώτα ο Reclus και στη συνέχεια ο Kropotkin έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και πώς αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας. Επηρεάστηκαν και δανείστηκαν εργαλεία από το κίνημα της Νέας Αγωγής, που γεννιόταν τότε στον τομέα της εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικά παραδείγματα παιδαγωγών τον J. Dewey και τη M. Montessori (Clark & Martin, 2013). Παρ' ότι αρχικά διαφωνούσαν για το αν μπορούν να υπάρξουν ελευθεριακά σχολεία σε ένα μη ελευθεριακό κοινωνικό σύστημα, στήριξαν το κίνημα των Μοντέρνων Σχολείων που ξεκίνησε στην Ισπανία από τον αναρχικό Francisco Ferrer. Η ίδια η έμπνευση του Μοντέρνου Σχολείου για το Ferrer είχε επηρεαστεί από τα έργα τους. Ο P. Kropotkin στήριξε ακόμα το Διεθνές Σχολείο του Λονδίνου στο οποίο συμμετείχε η Louise Michel (Ward D., *Αλχημεία στο Κλάρενς: Κροπότκιν και Ρεκλύ, 1877-1881*, 2012).

## 2.1 Οι προτάσεις του Elisee Reclus για την ελευθεριακή εκπαίδευση.

«Μια αναζωογονητική εκπαίδευση αυτού του είδους θα μας προσφέρει την πιο μεγαλειώδη ανάπτυξη της πραγματικής αγάπης για τη φύση. Η υποδούλωση κι ένα πνεύμα ρουτίνας μπορεί να τη νοθέψουν, αλλά η γνώση κι ελευθερία της προσφέρουν μια νέα ζωή». (Μπούκτσιν & Ρόμπερτς, 1987)

Ο Reclus σε μια εποχή που η απελευθέρωση του παιδιού δεν έχει εκφραστεί ακόμα σαν διεκδίκηση, πρότεινε μια νέα ηθική που αναγνώριζε το ελεύθερο άτομο ακόμη και στο νεογέννητο βρέφος και υπερασπιζόταν τα δικαιώματα του παιδιού σε σχέση με όλους, συμπεριλαμβανομένου πρωτίστως, του πατέρα.

Συνολικότερα έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ως εργαλείο επαναστατικής στρατηγικής την οποία υποστήριζε λόγω της κρατικής καταστολής και της αντίθεσής του με την πολιτική δραστηριότητα του κράτους. Το καταπιεστικό σύστημα αυταρχικής εκπαίδευσης, έλεγε, το οποίο είναι η επέκταση της πατριαρχικής οικογένειας και του αυταρχικού κράτους, πρέπει να καταργηθεί (Clark & Martin, 2013). Υποστήριζε πως η παραδοσιακή εκπαίδευση βασίζεται στον εγωισμό, την κυριαρχία και την αδιάκριτη υπακοή και μοναδικός σκοπός της είναι να εκπαιδεύσει τα παιδιά ώστε να ταιριάζουν στους υπάρχοντες θεσμούς. Μέσω της ιεραρχικής του δομής, το σύστημα αυτό, δίδασκε τον ανταγωνισμό που αποσκοπούσε στο προσωπικό όφελος και όχι τη συνεργασία που ως σκοπό είχε την επιδίωξη του γενικού συμφέροντος. Τα παιδιά, όπως έλεγε, από το πρώτο τους μάθημα, μάθαιναν ότι είναι αντίπαλα και πρέπει να πολεμούν. Τους γινόταν γνωστό πως τα βραβεία που πρέπει να κερδίσουν είναι ελάχιστα σε αριθμό και πρέπει να τα απομακρύνουν από τους συντρόφους τους με κάθε τρόπο, όχι μόνο με το ταλέντο τους, αλλά, όταν είναι δυνατόν και με απάτη ή βία. Ο στόχος ήταν να πειστούν ότι μπορούν να καρπωθούν κάθε μελλοντικό όφελος μόνο αν είναι πρόθυμα να πολεμήσουν γι' αυτό και να καταστρέψουν άλλους κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Η ανθρωπότητα και η αλληλεγγύη υπονομεύονταν για χάρη αυτών των συμβόλων. Ακριβώς όπως ένα σύστημα ελευθεριακής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο για τη δημιουργία μιας κοινότητας ελεύθερων, συναισθητικών και αλληλέγγυων ανθρώπων, ένα σύστημα

αυταρχικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο για τη δημιουργία μιας ιεραρχικής κοινωνίας που αποτελείται από κυριαρχικά και υποτακτικά άτομα. (Clark & Martin, 2013).

Ο Reclus έβλεπε την εκπαίδευση ως ένα μέσο για την αφύπνιση των μαζών. Σε ένα άρθρο του 1876 μιλάει για μια εκπαίδευση σοσιαλιστική, ανεξάρτητη από θρησκευτική, πολιτική και κρατική επιρροή, η οποία θα μπορούσε να προωθηθεί με τη χρήση εναλλακτικών εγχειριδίων. Γνωρίζοντας πως το σύστημα εκπαίδευσης ήταν πρακτικά μια “αστική κατήχηση”, πρότεινε όχι απλά ένα νέο με στοιχεία αντι-κατήχησης αλλά ένα σύστημα το οποίο θα είναι απαλλαγμένο συνολικά από αυτή (Ram, 1993).

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από τα έργα του ο Reclus έδινε μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Παρατηρούσε ότι η φύση της εκπαιδευτικής εμπειρίας έχει ισχυρή επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου και στη μελλοντική του ικανότητα να συμμετέχει συνεργατικά στη ζωή της κοινότητας. Ο χαρακτήρας μιας ομάδας μάθησης ήταν επομένως ζωτικής σημασίας γι αυτόν. Από τη μία πλευρά, πρότεινε να είναι αρκετά μεγάλη ώστε να δημιουργηθεί ένα πνεύμα συλλογικής προσπάθειας καθώς τα παιδιά ακολουθούν τα ενδιαφέροντα τους και με τον τρόπο αυτό να μάθουν βιωματικά να συνεργάζονται ώστε αργότερα να μπορέσουν να επεκτείνουν αυτή τους την εμπειρία στην προσωπική τους ζωή, το έργο τους και τις κοινότητές τους. Από την άλλη πλευρά, πρότεινε η ομάδα να είναι αρκετά μικρή ώστε να δημιουργείται μια στενή σχέση μεταξύ των παιδιών και της/του εκπαιδευτικού. Μια τέτοια ομάδα θα μπορούσε να διαμορφώσει μια πραγματική οικογένεια με τις χαρές της εργασίας και του παιχνιδιού, ενώ ο εκπαιδευτικός θα είναι «τόσο πατέρας όσο και αδελφός» (Clark & Martin, 2013).

Είναι αξιοσημείωτο πως ο Reclus δεν αναγνωρίστηκε ευρέως ως μια από τις πιο σημαντικές φιγούρες της ελευθεριακής εκπαίδευσης αν και ο ίδιος είχε προτείνει και αναπτύξει πρωτότυπες ιδέες στα γραπτά του οι οποίες ανταποκρίνονται σε έννοιες οι οποίες συνδέονται με τον Bakunin, τον Tolstoy, τον Ferrer και άλλους θεωρητικούς της ελευθεριακής εκπαίδευσης.



Κατά τη διάρκεια της ζωής του ο Reclus ασχολήθηκε με την εκπαίδευση θεωρητικά μέσα στα έργα του αλλά και πρακτικά για ένα σύντομο χρονικό διάστημα πριν το θάνατό του με τις διαλέξεις του στο πανεπιστήμιο. Επέκρινε την εξειδίκευση και την εμπορευματοποίηση της γνώσης από τα πανεπιστήμια, που παράγουν ειδικευμένους εργαζόμενους που θα χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή κεφαλαίου. Πρότεινε να δίνεται βάση στην κατανόηση του περιεχομένου και όχι στην αποστήθιση και τα προκαθορισμένα διαγωνίσματα όπως συνέβαινε στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα για το μάθημα της γεωγραφίας ο Reclus υποστήριζε πως μέσα από τη διδασκαλία της θα πρέπει τα παιδιά να αποκτήσουν μια ριζοσπαστική κριτική σκέψη με σκοπό να μπορούν να “διαβάσουν” τον κόσμο κι ακόμα ότι οι χάρτες έχουν μια ευρωκεντρική εικόνα του κόσμου και θα έπρεπε να απαγορευτούν στο δημοτικό και να αντικατασταθούν από υδρογείους.

Η αλλαγή των εγχειριδίων αποτελούσε μία αναγκαία ενέργεια για την αλλαγή στην εκπαίδευση. Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης γι ‘ αυτόν, όπως και για τον P. Kropotkin, ήταν η αποδόμηση της θρησκείας για να αναδειχθεί η ύπαρξη της ως ανθρώπινο δημιούργημα με σκοπό την κυριαρχία (Ferretti, Teaching Anarchist Geographies: Elisée Reclus in Brussels and “The Art of Not Being Governed”, 2017).

Η έννοια της εκπαίδευσης για τον Reclus επικεντρώνεται στο ιδεώδες της ελεύθερης εξερεύνησης του παιδιού με σκοπό την συνειδητοποίηση του κόσμου. Οι ιδέες του θυμίζουν αυτές του Rousseau και επίσης μπορούμε να βρούμε πολλές ομοιότητες με αυτές της Montessori, του Dewey, και άλλων μεταγενέστερων μεταρρυθμιστών.

Θεωρούσε ότι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί σύμφωνα με τη λογική της φύσης του. Δεν υπάρχει ανάγκη, έλεγε, για οποιονδήποτε άλλο στόχο εκτός από την άντληση της νεανικής διάνοιας, η οποία ενεργεί ήδη ασυνείδητα και αυτό που θα έπρεπε να κάνουμε είναι να βοηθήσουμε ευλαβικά τις εσωτερικές διεργασίες αυτής της διάνοιας, χωρίς καμία βιασύνη και χωρίς να αντλούμε πρόωρα συμπεράσματα (Ferretti, Teaching Anarchist Geographies: Elisée Reclus in Brussels and “The Art of Not Being Governed”, 2017).

Σ’ αυτό τον τομέα, όπως και σε άλλους με τους οποίους ασχολήθηκε, η προσέγγιση του Reclus ήταν διαλεκτική και ολιστική. Σε συμφωνία με όσα έλεγε ο Kropotkin, στήριζε το συνδυασμό πρακτικών, σωματικών και πνευματικών δραστηριοτήτων και

τόνιζε πως η εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει τόσο το σώμα όσο και το μυαλό. Αναγνώριζε πως η ανάπτυξη του παιδιού απαιτεί επίσης επαρκή κίνητρα, έτσι τα ενδιαφέροντά του, η φαντασία και το πάθος πρέπει να ενθαρρύνονται. Ευτυχώς, λέει ο Reclus, ο εκπαιδευτικός έχει έναν ισχυρό σύμμαχο στην επιδίωξη αυτή, το παιχνίδι. Πρότεινε, λοιπόν, την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Πίστευε ότι αρχικά θα έπρεπε να αναπτυχθούν οι πρακτικές ικανότητες των ατόμων, μέσω ενεργών και βιωματικών μορφών μάθησης, σε συνδυασμό με τη χρήση ιστοριών και μορφών παιχνιδιού που αναπτύσσουν τη φαντασία.

Σε όλη την εκπαιδευτική εμπειρία, έλεγε, η άμεση μελέτη της φύσης και η εξέταση των φαινομένων της πρέπει να αποτελούν ένα από τα κύρια στοιχεία. Για τα νεαρά άτομα η μελέτη θα έπρεπε να αποφεύγει την απλή αφομοίωση των πληροφοριών και να επικεντρώνεται στην ίδια την εμπειρία του παιδιού σε σχέση με το περιβάλλον του. Κατά την άποψή του, η λογική, η επιστήμη και όλοι οι αφαιρετικοί και γενικοί τομείς μπορούν να προσεγγιστούν αργότερα με περισσότερη επιτυχία.

Η άμεση εμπειρία του φυσικού κόσμου είναι ο σπουδαίος εκπαιδευτικός πόρος όχι μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και για την εκπαίδευση εν γένει.

Εμπνευσμένος από τον ακτιβισμό του Pestalozzi, την προσέγγισή του σε σχέση με τις υπαίθριες δραστηριότητες και την παιδαγωγική στο πεδίο, και θεωρώντας αυτή τη γενική οπτική ως πολύ συνεπή με την αναρχική σκέψη του Bakunin και του Proudhon, ο Reclus έδωσε έμφαση στη «διδασκτική και φυσική» μέθοδο μέσα σε έργα του, όπως η *Ιστορία ενός Βουνού (Histoire d'une montagne)* (Ferretti, *Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian pedagogy between the 19th and the 20th century.*, forthcoming).

Ο Reclus ισχυρίζεται ότι το αληθινό σχολείο πρέπει να είναι ελεύθερο, στη φύση και να περιλαμβάνει όχι μόνο τα πανέμορφα τοπία που σκεφτόμαστε και τη μελέτη των φυσικών νόμων στο πεδίο, αλλά και όλα τα εμπόδια που πρέπει να μάθουμε να ξεπερνάμε (Clark & Martin, 2013).

Δεν παρέλειψε να αναφερθεί και στη σημασία του ρόλου του/της ικανού εκπαιδευτικού ως ένα ισχυρό αντιαυταρχικό όργανο στην υπηρεσία της παιδαγωγικής διαδικασίας. Υποστήριξε, όπως αρκετοί σύγχρονοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, πως ο εκπαιδευτικός κατέχει ένα είδος φυσικής εξουσίας πάνω στα παιδιά λόγω της σωματικής του/της διάπλασης, της ηλικίας, της νοημοσύνης, της επιστημονικής γνώσης, της ηθικής, της αξιοπρέπειας και της μεγαλύτερης εμπειρίας του στη ζωή.

Αυτή η «εξουσία», σε συνδυασμό με τη φυσική δραστηριότητα και την περιέργεια του παιδιού, προσφέρει κάτι περισσότερο από επαρκή ερεθίσματα για μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, ο Reclus προτείνει ένα είδος σοκρατικής μεθόδου η οποία θα συμβάλει στη μαίευση της γνώσης που βρίσκεται μέσα στο παιδί, σε συνδυασμό με την αριστοτελική υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν φυσική επιθυμία για γνώση. Με αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός προσφέρει απλώς ένα βοήθημα στο παιδί για την ελεύθερη συνειδητοποίηση των πνευματικών του δυνατοτήτων (Clark & Martin, 2013).

Πρέπει να προστεθεί ότι για τον Reclus, η επίσημη εκπαίδευση αποτελεί μόνο μία πτυχή της ευρύτερης διαδικασίας της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Εξηγούσε ότι το ιδανικό του αναρχισμού δεν είναι να εξαλείψει το σχολείο, αλλά να το διευρύνει και η ίδια η κοινωνία να αποτελεί ένα μεγάλο πεδίο για αμοιβαία διδασκαλία, όπου όλοι θα είναι ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικοί, όπου κάθε παιδί, αφού λάβει τις βασικές γνώσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μάθει πώς να αναπτύσσεται πλήρως, σύμφωνα με τις δικές του πνευματικές ικανότητες, στην ύπαρξη που ο ίδιος ή η ίδια έχει επιλέξει για τον εαυτό του/της.

Ο Reclus ήταν ένας από τους πρώτους που υπέγραψαν το μανιφέστο του 1898 για τη δημιουργία αυτοδιαχειριζόμενων αναρχικών σχολείων. Αφιέρωσε ένα κεφάλαιο από το τελευταίο του έργο «Ο άνθρωπος και η γη» (L'Homme et la Terre) στη χειραφετική εκπαίδευση. Το Γεωγραφικό Ινστιτούτο του στο Νέο Πανεπιστήμιο ήταν μία από τις αναφορές για τη διδασκαλία της γεωγραφίας σε σχολεία όπως το Escuela Moderna της Βαρκελώνης, ο ιδρυτής του οποίου Francisco Ferrer αλληλογραφούσε με τον Reclus ζητώντας του να γράψει ένα εγχειρίδιο γεωγραφίας, απελευθερωμένο από το «θρησκευτικό και πατριωτικό δηλητήριο», που να απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού. (Avrich, 2005) Συνεργάστηκαν επίσης για την κατασκευή διδακτικού υλικού για το σχολείο της Βαρκελώνης. Το άρθρο που έγραψε ο Reclus για το περιοδικό *Boletín de la Escuela Moderna* περιείχε όλα τα τυπικά επιχειρήματα της εκστρατείας που έκανε εκείνα τα χρόνια για να προωθήσει τη χρήση υδρόγειων σφαιρών, ανυψωμένων και τρισδιάστατων γεωγραφικών αντικειμένων ως εναλλακτική λύση στους επίπεδους χάρτες, που κατά τη γνώμη του ήταν ψευδείς και να δεν ταίριαζαν στη διδασκαλία της γεωγραφίας.

Ο Reclus και οι αναρχικοί γεωγράφοι συμμετείχαν εξίσου στην εκπαίδευση ενηλίκων που ανήκαν στα λαϊκά στρώματα, με τους ίδιους χειραφετικούς στόχους που τους κινητοποίησαν για τη δέσμευσή τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Στην Ελβετία, ο Reclus συμμετείχε στις πρώτες δημοφιλείς διασκέψεις της Γενεύης που διοργάνωσε η τοπική σοσιαλιστική ομάδα και υποδέχτηκε γεωγράφους που ασχολούνταν με τη δημόσια εκπαίδευση, όπως ο William Rosier. (Ferretti, *Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian pedagogy between the 19th and the 20th century.*, forthcoming)

Οι ιδέες του Reclus σχετικά με την επίσημη εκπαίδευση είναι, συνεπώς, μια εφαρμογή της γενικότερης θεωρίας του για την ανάπτυξη της απελευθερωτικής συνείδησης και πρακτικής μέσα στην κοινωνία. Αντανακλούν τη θεωρία του για τη στενή σχέση μεταξύ της επαναστατικής αλλαγής στο επίπεδο των κοινωνικών θεσμών και της προγενέστερης εξελικτικής αλλαγής σε επίπεδο προσωπικής ζωής, αξιών και κοινωνικών πρακτικών. (Clark & Martin, 2013)

## **2.2 Οι προτάσεις του Pyotr Kropotkin για την ελευθεριακή εκπαίδευση.**

«Λέγεται πως οι φυσικές επιστήμες, δεν δίνουν την εκπαίδευση στον ανθρώπινο χαρακτήρα που πρέπει να δώσουν. Αυτό είναι αλήθεια και παραμένει σε πλήρη ισχύ μέχρι τώρα. Ωστόσο, εξαρτάται εξ ολοκλήρου από μας να τις καταστήσουμε ένα ισχυρότερο εργαλείο για την ανθρώπινη εκπαίδευση. Οι αρχαίοι Έλληνες δεν διαχώρισαν τον άνθρωπο από τη φύση. Και η διάσταση μεταξύ ανθρωπιστικών επιστημών - ιστορίας, οικονομίας, πολιτικής, ηθικής - και φυσικών επιστημών δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου από εμάς, ειδικά κατά τη διάρκεια του αιώνα μας, και από το σχολείο αυτό που κράτησε αυτούς που μελετούν τον άνθρωπο σε πλήρη άγνοια για τη φύση και αυτούς που μελετούν τη φύση σε πλήρη άγνοια για τον άνθρωπο» (Kropotkin, *On the teaching of physiography*, 1893).

Ο P. Kropotkin όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα θεωρούσε την εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελευθεριακής, αναρχικής, περιβαλλοντικής σκέψης, καθώς και το συνδυασμό της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελευθεριακής εκπαίδευσης.

Μέσα από τις εμπειρίες του, τις παρατηρήσεις και τα ταξίδια, ο Kropotkin εξέτασε επίσης τη διδασκαλία της γεωγραφίας, ιδιαίτερα στα παιδιά, ως άσκηση της διανοητικής χειραφέτησης στο βαθμό που προσέφερε στα άτομα, όχι μόνο αφύπνιση σε σχέση με την "αρμονία της φύσης", αλλά και παρότρυνση ώστε να διαλύσουν τις εθνικιστικές και ρατσιστικές τους προκαταλήψεις (Springer, 2016). Ο P. Kropotkin ασκούσε κριτική στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και παρομοίαζε τα σχολεία με φυλακές - όπου τα μαθήματα διδάσκονται μόνο μέσα από την απομνημόνευση, αποκομμένα από τις εμπειρίες των παιδιών, με αποτέλεσμα να μη μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Κροπότκιν, 2005). Υποστήριζε πως η κρατική υποχρεωτική εκπαίδευση αναπαρήγαγε την υπάρχουσα δομή της κοινωνίας, δηλαδή την κρατική διακυβέρνηση, καθώς όλα τα βιβλία και τα περιοδικά, ακαδημαϊκά και δημοφιλή, προωθούσαν το σεβασμό προς το κράτος. Προέβλεψε πως η υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση θα μπορούσε να ενσταλάξει αξίες που θα εξάλυπταν την ανεξάρτητη και κριτική σκέψη. Στο κείμενο του, *Modern Science and Anarchism* (1913) ο Kropotkin επιτέθηκε στην πίστη που είχε ο Max Stirner στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από μια εκλεκτική εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας πως αυτή θα εξυπηρετούσε μόνο τα πιο ταλαντούχα άτομα και θα είχε σαν αποτέλεσμα το μονοπώλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους λίγους. Ο Kropotkin πρόσθεσε ότι αυτό το εκπαιδευτικό μονοπώλιο θα μπορούσε να διατηρηθεί μόνο κάτω από την καταπιεστική διακυβέρνηση ενός κράτους. Οι ισχυρισμοί αυτών των ατομικιστών, έλεγε, τελικά καταλήγουν στην επιστροφή στην κρατική ιδέα και τον εξαναγκασμό, έννοιες στις οποίες τόσο επιθετικά αντιτίθενται (Chappell, 1978).

Η πρόταση του για την εκπαίδευση ήταν αυτό που ονομάστηκε «ολιστική εκπαίδευση» (integral education). Ο πρώτος που χρησιμοποίησε αυτό τον όρο το 1822 ήταν ο ουτοπικός σοσιαλιστής Charles Fourier ενώ στο έργο του Smith (1983) μπορούμε να δούμε κι άλλες γνωστές προσωπικότητες της εποχής όπως ο Proudhon, ο Robin, ο Grave και ο Ferrer που ασχολήθηκαν με την ολιστική εκπαίδευση. Ο ίδιος ο P. Kropotkin αντανάκλα στις θέσεις του τις ιδέες του Robin και του Grave. Ο Paul Robin είχε συνεργαστεί με τον σοσιαλιστή Ferdinand Buisson στη συγγραφή του *Dictionnaire de Pedagogie* και από το 1880 ως το 1894 ήταν υπεύθυνος του ορφανοτροφείου στο Cempuis. Εκεί προσπάθησε να δημιουργήσει ένα πραγματικά ελευθεριακό σχολείο μέχρις ότου απολύθηκε από τη θέση του υπό την πίεση της τοπικής εκκλησίας, σαν αντίδραση εναντίον των αναρχικών μετά το ξέσπασμα της τρομοκρατικής δραστηριότητας στη Γαλλία μεταξύ 1892 και 1894.

Ο Robin είχε συντάξει ένα έγγραφο σχετικά με την «ολιστική εκπαίδευση», το οποίο υιοθετήθηκε ως θέση στο τρίτο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Εργατών που έλαβε χώρα στις Βρυξέλες το 1868. Ο Jean Grave, αναρχο-κομμουνιστής όπως ο Kropotkin, ήταν συντάκτης των αναρχικών περιοδικών *Le Révolté* και *La Révolté* (1884-1894) και *Les Temps Nouveaux* (1895-1914). Από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1890, ο Grave συμμετείχε σε μια διαρκή εκστρατεία για την προώθηση των ελευθεριακών ιδεών στην εκπαίδευση και διαδραμάτισε ηγετικό ρόλο στη συγκρότηση του Συνδέσμου για την Ελευθεριακή Εκπαίδευση (Smith, 1983). Τόσο ο Robin όσο και ο Grave είχαν ισχυρό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική θεωρία και ασκούσαν σημαντική επιρροή σε πολλούς μεγάλους αναρχικούς στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με το Smith ο Kropotkin είναι ο πρώτος που έθεσε μια ξεκάθαρη αναρχική θέση στους εκπαιδευτικούς κύκλους της Βρετανίας. (Morris, 2004)

Στην ολιστική εκπαίδευση, έλεγε, πως επειδή το χαμηλότερο και το υψηλότερο συναντώνται, φτάνουμε στην πραγματική ισότητα όλων για πρώτη φορά, την ισότητα ελεύθερων ανθρώπων. Μόνο η ελευθερία είναι η ισότητα (Chappell, 1978). Ο Kropotkin συμφωνούσε με τον Proudhon και τον Bakunin σχετικά με την ανάγκη ενσωμάτωσης της θεωρίας και της πρακτικής σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να αποφευχθεί η ταξική διάκριση.

Στα έργα του P. Kropotkin μπορούμε να διακρίνουμε αρκετά από τα συστατικά στοιχεία τόσο της ολιστικής όσο και της ελευθεριακής εκπαίδευσης όπως διαμορφώθηκε και από τους παραπάνω. Εστίασε στη διαδικασία αυτογνωσίας μέσα από μια επιστημονική εκπαίδευση για τους νέους και αισθάνθηκε ότι η εκπαιδευτική μέθοδος του, συνδυάζοντας την πρακτική εμπειρία με τη θεωρητική διορατικότητα, θα διευκόλυne και θα επιτάχυνε την εκπαιδευτική διαδικασία. Το όραμά του για τη δημόσια εκπαίδευση ήταν να μην είναι υποχρεωτική αλλά ελεύθερη και να μην περιορίζεται στη στενή θεματολογία ενός προγράμματος σπουδών. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της θα ήταν οι διάφοροι συνεταιρισμοί και ενώσεις που επρόκειτο να αποτελούν τις κοινωνικές μονάδες μετά την κατάργηση του κράτους. Η παραπομπή που ακολουθεί φαίνεται να συνοψίζει την αντίθεση του Kropotkin στη δημόσια κρατική εκπαίδευση και το όραμά του για μια ιδανική εκπαίδευση. Αυτές οι σκέψεις εκφράστηκαν σε επιστολή του Pyotr Kropotkin προς το Francisco Ferrer,

συγγαίροντας τον για την ίδρυση της εκπαιδευτικής αναθεώρησης «L'École Renouée». Πάνω απ' όλα, έλεγε, η εκπαίδευση με την αληθινή έννοια της λέξης αποσκοπεί στο σχηματισμό του ηθικού όντος, του ενεργού ατόμου, γεμάτο πρωτοβουλία και θάρρος, απελευθερωμένο από τη δεινότητα της σκέψης, γνώρισμα του μορφωμένου ανθρώπου της περιόδου και συγχρόνως κοινωνικού, ενστικτωδώς κομμουνιστικού, ίσου και ικανού να αισθανθεί την ισότητα του με κάθε άνθρωπο σε ολόκληρο τον κόσμο, ξεκινώντας χειραφετημένο από τις θρησκευτικές, στενά ατομικιστικές, αυταρχικές αρχές που ενσταλάζει το σχολείο. Πρέπει να φτάσουμε στην ενοποίηση της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας, όπως κηρύχθηκε από το Fourier και τη Διεθνή και τότε θα δούμε την τεράστια οικονομία του χρόνου που θα γίνει αντιληπτή από την ανάπτυξη των νεαρών μυαλών μέσα από το ταυτόχρονο έργο του χεριού και του νου (Chappell, 1978).

Όπως βλέπουμε από τα παραπάνω ο Kropotkin δίνει έμφαση στην πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, πιστεύοντας πως η μάθηση δεν προέρχεται μόνο μέσα από τα βιβλία αλλά και από τα συναισθήματα, τις πρακτικές ικανότητες, τη φυσική κατάσταση, την κοινωνική και ηθική εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει πως υποβαθμίζεται η σημασία της γνωστικής ανάπτυξης. Αποκηρύσσει την εκπαίδευση από την εκκλησία που εκείνη την εποχή ασκεί μεγάλη επιρροή και προτρέπει τα σχολεία να βασίζονται σε ελευθεριακές αρχές. Δίνει έμφαση στη συνεκπαίδευση και στην ισότητα των φύλων (ο Προυντόν ήταν περισσότερο οπισθοδρομικός σε αυτό το ζήτημα σε σχέση με τους υπόλοιπους), προτείνει την εξάλειψη του αυστηρού ελέγχου και της καταναγκαστικής πειθαρχίας και αντ' αυτού την παρακολούθηση της προόδου χωρίς επίσημες εξετάσεις. Θεωρεί πως τα σχολεία χρειάζεται να είναι χειραφετημένα από εκκλησία, κράτος και καπιταλισμό και τα παιδιά να έχουν πολιτική δραστηριότητα από μικρά με δημοκρατική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου. Η εκπαίδευση κατά τον Kropotkin θεωρήθηκε ως συνεχής διαδικασία και, ως εκ τούτου, τα σχολεία έπρεπε να είναι κέντρα εκπαίδευσης και ανοικτά σε ανθρώπους όλων των ηλικιών. Έτσι, το σχολείο θεωρήθηκε ως "λαϊκό πανεπιστήμιο", το κέντρο και για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτές οι θέσεις θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές και υιοθετήθηκαν στην «αυτομόρφωση» της εργατικής τάξης καθώς και οι αναρχοσυνδικαλιστές όπως ο Grave και ο Faure συνέβαλαν στην ίδρυση των ελευθεριακών σχολείων της Γαλλίας (Morris, 2004).

«Ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για χειροτεχνία, επιστήμη ή τέχνη, ο βασικός στόχος του σχολείου δεν είναι να κάνει τον αρχάριο ειδικό, αλλά να του διδάξει τις στοιχειώδεις γνώσεις και τις σωστές μεθόδους δουλειάς και προπάντων να του δώσει εκείνη την έμπνευση που θα τον παρακινήσει αργότερα να βάζει σε οτιδήποτε κάνει μια ειλικρινή λαχτάρα για αλήθεια, να αγαπά το ωραίο, ως μορφή και ως περιεχόμενο, να νιώθει την ανάγκη να είναι μια χρήσιμη ανθρώπινη μονάδα ανάμεσα στις άλλες ανθρώπινες μονάδες και να αισθάνεται έτσι την καρδιά του συντονισμένη με την υπόλοιπη ανθρωπότητα» (Κροπότκιν, 2005).

Με τον αυξανόμενο καταμερισμό της εργασίας τον 19ο αιώνα, δημιουργήθηκε χάσμα χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας με την πρώτη να υποβαθμίζεται. Επιπλέον, κάποιοι ξεκίνησαν να ζητούν αμιγώς τεχνική εκπαίδευση. Ο P. Kropotkin ήταν σκεπτικός απέναντι σε αυτό γιατί πίστευε πως θα διαιωνίσει το διαχωρισμό διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας. Επεσήμανε ότι η εκβιομηχάνιση και ο εγγενής καταμερισμός της εργασίας είχαν προκαλέσει στον εργαζόμενο την απώλεια του πνευματικού του ενδιαφέροντος για την παραγωγή και επομένως το καινοτόμο δυναμικό του (Charpell, 1978) Έτσι έκανε ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στην τεχνική εκπαίδευση που ήθελαν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί και την ολιστική εκπαίδευση (που περιείχε και την τεχνική-πρακτική-χειρωνακτική εκπαίδευση) η οποία πίστευε πως θα έφερνε τέλος σε αυτό το διαχωρισμό. Ο Kropotkin αναγνώρισε φυσικά ότι οι άνθρωποι είχαν διαφορετικές ικανότητες και κλίσεις και ότι δεν θα έπρεπε όλοι να ασχοληθούν αναγκαστικά με την επιστήμη. Μερικοί μπορεί να προτιμούσαν την επιστήμη, κάποιοι τη βιοτεχνία, μερικοί την τέχνη και άλλοι διάφορες επιδιώξεις που σχετίζονται με την παραγωγή αγαθών. Αλλά η παιδεία, όπως θεώρησε, έπρεπε να ενσωματωθεί και κάθε άνθρωπος με κλίση είτε στην επιστήμη, είτε στην κοινωνιολογία, είτε στη χειρουργική, θα ωφελούνταν αν περνούσε ένα μέρος της ζωής του στο εργαστήριο ή ασχολούνταν με γεωργικές δραστηριότητες. Αυτή η θέση τοποθέτησε τον P. Kropotkin στην παράδοση της ελευθεριακής εκπαίδευσης που ξεκινούσε από τον Godwin και τον Fourier (Morris, 2004).

Οι θέσεις του P. Kropotkin για την ελευθεριακή εκπαίδευση παρέμεναν σε θεωρητικό επίπεδο καθώς δεν είχε διδακτική εμπειρία, πέραν των διαλέξεων που έδινε. Ζωντανή πραγμάτωση των θέσεων αυτών ήταν το Μοντέρνο Σχολείο του Francisco Ferrer ο



οποίος, πέρα από τις φιλικές σχέσεις που διατηρούσαν, βασίστηκε κυρίως στις θέσεις αυτές.

Παρ' όλη την πίστη του Pyotr Kropotkin πως η ολιστική εκπαίδευση θα οδηγούσε σε αλλαγές στη χαρακτηροδομή των ανθρώπων δεν υποστήριζε πως ήταν το κύριο μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής επανάστασης, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της.

## **2.3 Οι προτάσεις του Colin Ward για την ελευθεριακή εκπαίδευση.**

Ο Colin Ward έχοντας αφιερωθεί τόσο στην αρχιτεκτονική όσο και στην εκπαίδευση, δε διατύπωσε μια θεωρία που αφορά στα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος αλλά μία διευρυμένη άποψη για την πόλη ως πεδίο μάθησης και τη θέση του παιδιού μέσα σ' αυτή και μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Αρχικά, ξεκινά με την παραδοχή πως οι πόλεις στο Δυτικό κόσμο είναι σχεδιασμένες για μια πολύ συγκεκριμένη μερίδα του πληθυσμού, τους ενήλικες, αρτιμελείς εργαζόμενους, αλλά ακόμα και γι' αυτούς αρκετά ανεπαρκώς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η ζωή του παιδιού να μπαίνει στη σφαίρα των κοινωνικά αδύναμων και χειραγωγημένων ατόμων. Υπήρχε όμως ένα δίλλημα στη φιλοσοφία της ανατροφής των παιδιών εκείνη την εποχή που παραμένει ως σήμερα. Θέλουμε να συμπεριφερόμαστε στο παιδί σαν ένα αυτόνομο άτομο με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες ή σαν ένα άτομο που μόνος του σκοπός είναι η προετοιμασία για να γίνει ενήλικας? Ο Ward παρουσίαζε διαφορετικές οπτικές μέσα από τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, υποστηρίζοντας πως υπάρχουν πόλεις στον κόσμο με μια τρομακτική απουσία σεβασμού την οποία νιώθουμε ότι οφείλουμε στο παιδί, αλλά υπάρχουν και πόλεις όπου καθιστούν απίστευτα δύσκολο για το παιδί να εισχωρήσει στον κόσμο ελευθερίας και ευθύνης των ενηλίκων. Στις τελευταίες συμπεριλαμβάνονται και οι πόλεις της Δύσης όπου εκεί δεν υποχρεώνουμε πλέον τα παιδιά να υποταχθούν, στην πραγματικότητα τα επιδοτούμε ως καταναλωτές, με την ισχυρή βοήθεια της διαφημιστικής βιομηχανίας, αλλά αδυνατούμε να τα εντάξουμε σε έναν κόσμο λήψης αποφάσεων, ίσως γιατί κι εμείς ως ενήλικες έχουμε συνηθίσει να αναθέτουμε σε άλλους τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τους εαυτούς μας. Ένα

τρανταχτό παράδειγμα αυτής της πραγματικότητας μπορεί να παρατηρηθεί στην εικόνα των παιδιών που ζουν σε δύσκολες συνθήκες μιας φτωχής περιοχής να δεν έχουν καμία δυνατότητα να αλλάξουν την κατάσταση την οποία βιώνουν, παρά μόνο ,φυσικά, με παράνομες δράσεις (Ward C. , Talking Schools, 1995).

Ο ίδιος υποστήριζε πως οι περισσότερες από τις περιβαλλοντικές πολιτικές που θα βελτιώναν τη ζωή των παιδιών στις πόλεις μας, θα ωφελούσαν και τους ενήλικες, καθώς σκοπός δεν θα ήταν να δημιουργηθεί μια πόλη των παιδιών αλλά μια πόλη που θα επιτρέπει στα παιδιά να ζουν στον πραγματικό κόσμο. Με λίγα λόγια η επιδίωξη μιας κοινόχρηστης πόλης, αντί για μια πόλη όπου δημιουργεί περιφραγμένα μέρη για να περιλάβει τα παιδιά και τις δραστηριότητές τους.

Στις μέρες μας, έχουμε ήδη τεράστια εμπειρία και ένα εύρος έρευνας σχετικά με την κατάλληλη παροχή πάρκων και χώρων παιχνιδιού για χρήση από παιδιά διαφορετικών ηλικιών, αλλά η απόλυτη αλήθεια είναι ότι τα παιδιά παίζουν οπουδήποτε και παντού. Επειδή ένα μέρος της πόλης έχει οριστεί ως χώρος παιχνιδιού σε ένα σχέδιο, δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι θα χρησιμοποιηθεί ως έχει, ούτε ότι άλλες περιοχές δεν θα εξυπηρετήσουν αυτό το σκοπό. Εάν γίνει αποδεκτό το δικαίωμα των παιδιών για κοινή χρήση της πόλης, ολόκληρο το περιβάλλον πρέπει να σχεδιαστεί και να διαμορφωθεί λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, όπως ακριβώς αρχίζουμε να αποδεχόμαστε ότι οι ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες πρέπει να γίνουν αποδεκτές ως παράγοντας σχεδιασμού.

Για παράδειγμα, κάθε μέτρο που λαμβάνει μια πόλη για να μειώσει την κυριαρχία της κυκλοφορίας των αυτοκινήτων, καθιστά την πόλη πιο προσιτή στο παιδί, αλλά κάνει επίσης τη ζωή πιο ανεκτή για κάθε άλλο πολίτη (Colin Ward, 2011).

Εστιάζοντας τώρα στο ζήτημα της εκπαίδευσης ο Colin Ward, όπως και υπόλοιποι που αναφέρονται σ' αυτή την εργασία, δεν παρέλειψε να ασκήσει κριτική στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τελικά, έλεγε, η κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να διαιωνίσει την κοινωνία. Η κοινωνία εγγυάται το μέλλον της εκτρέφοντας τα παιδιά της με τη δική της εικόνα (Ward C. , Anarchy in Action, 1996). Θεωρούσε πως η εκπαίδευση ήταν το σημαντικότερο μέσο χειραγώγησης της σύγχρονης κοινωνίας, ξεκινώντας από τα παιδιά πέντε ετών και προσπαθώντας να κατευθύνει την ψυχική, κοινωνική, σωματική και ηθική τους ανάπτυξη για τα επόμενα και πιο διαμορφωτικά δώδεκα χρόνια της ζωής τους.

Ο ίδιος υποδεικνύει πως το κράτος, έχοντας καταστρέψει την τοπική πρωτοβουλία, ενεργούσε προς το δικό του συμφέρον και έτσι φαίνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση να συνδέεται ιστορικά, όχι μόνο με το τυπογραφείο, την άνοδο του προτεσταντισμού και του καπιταλισμού, αλλά και με την ανάπτυξη της ιδέας του ίδιου του εθνικού κράτους.

Ο Ward μιλά για ελευθεριακούς στοχαστές που ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με την εκπαίδευση όπως ο Bakunin και ο Ivan Illich . Ο πρώτος μάλιστα απαίτησε σχολεία από τα οποία θα εξαλειφθεί η αρχή της εξουσίας. Απαισιόδοξα όμως συμπεραίνει πως παρά τη συζήτηση που ξεκίνησε από τότε για «κοινοτικά σχολεία», υπάρχουν ακόμα χιλιάδες γραφειοκρατικοί λόγοι για τους οποίους η εκδοχή της «λαϊκής ακαδημίας» του Bakunin δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί σήμερα και παραμένει μόνο ένα όραμα για τη μελλοντική μεταμόρφωση του σχολείου. (Ward C. , Anarchy in Action, 1996)

Ο Ward συμφωνούσε με την ιδέα πως από το σχολικό ενημερωτικό δελτίο που εξέδωσε ο William Godwin το 1783 μέχρι το βιβλίο του Paul Goodman του 1964 σχετικά με την «υποχρεωτική δυσεκπαίδευση», δε θα συναντήσουμε κανένα άλλο κίνημα, από τον αναρχισμό, να έχει ασχοληθεί τόσο με εκπαιδευτικές αρχές, έννοιες, πειράματα και πρακτικές δίνοντας τους μια τόσο σημαντική θέση στα γραπτά και τις δραστηριότητές του. Για το λόγο αυτό αφιερώνει ένα μέρος του έργου του για να μιλήσει για την παρακαταθήκη που άφησε στη σημερινή εκπαίδευση.

Ριζικά διαφορετική από την ιστορία της εκπαίδευσης όπως διδάσκεται στα πανεπιστήμια η δική του προσέγγιση μας βοηθά να εντοπίσουμε τους αναρχικούς στοχαστές στο φάσμα των εκπαιδευτικών ιδεών. Για παράδειγμα, ο Leo Tolstoy και το σχολείο που ξεκίνησε στο Yasnaya Polyana, και ο Francisco Ferrer, ιδρυτής του κινήματος «Μοντέρνο Σχολείο».

Έχει ενδιαφέρον να δούμε, έλεγε, πώς η προσέγγισή τους οδήγησε άλλους αναρχικούς να προσφέρουν προτάσεις πάνω στην εκπαίδευση εν αναμονή των προοδευτικών προπαγανδιστών που έδρασαν έναν αιώνα αργότερα (Ward C. , Anarchism, a very short introduction, 2004).

Ένας αιώνας προοδευτικών πειραμάτων είχε βαθιά επίδραση σε κάθε σχολείο, περισσότερο βέβαια στα δημοτικά. Ο ρόλος του δασκάλου από τότε έχει αλλάξει από αυτόν του τρομακτικού επιτηρητή σε εκείνο του φιλικού οδηγού, ενώ η σωματική τιμωρία, κάποτε το βασικό στήριγμα του σχολικού συστήματος, έχει απαγορευτεί νομικά.

Συμπερασματικά ο Ward παρατηρεί πως η αναρχική προσέγγιση έχει ασκήσει μεγαλύτερη επιρροή στην εκπαίδευση παρά στους υπόλοιπους τομείς της καθημερινής ζωής. Δεν παραβλέπει ότι μπορεί να αμφισβητηθεί και να αποδοκιμαστεί σαν ένα εξιδανικευμένο παρελθόν, αλλά αυτό που είναι δύσκολο να αντιληφθούμε, τόνιζε, είναι ότι οι νέοι θα ανεχθούν στο μέλλον το εκπαιδευτικό καθεστώς στο οποίο υποβλήθηκαν οι παππούδες τους από τους εξουσιαστές τους. Σε ορισμένα μέρη του κόσμου, η μάχη για την ελευθερία των νέων ανήκει στο παρελθόν. Σε άλλα είναι μια μάχη που πρέπει να κερδηθεί (Ward C. , *Anarchism, a very short introduction*, 2004).

Όπως ο Kropotkin, έτσι και ο Ward αναγνώρισε ότι η κοινωνική αδικία, η καταπίεση, η ανισότητα και οι πηγές εξουσίας στις οποίες βασίζονται αυτές οι σχέσεις αντικατοπτρίζονται και αποκαλύπτονται μέσω της δομής και της εμφάνισης του τοπίου που μας περιβάλλει. Το δομημένο περιβάλλον καταλαμβάνει επομένως μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στη θεωρία του για την κοινωνική αλλαγή, καθώς και στις ιδέες του για τη ριζοσπαστική εκπαιδευτική πρακτική ως κίνητρο για δράση.

Η στέγαση, οι δημόσιοι χώροι, οι αστικοί δρόμοι, τα πάρκα, δεν έπρεπε να «διαβαστούν» τόσο για το σχεδιασμό τους, όσο για ό, τι θα μπορούσε να μάθει καμιά για τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δραστηριότητες που αυτά υποστηρίζουν ή αναστέλλουν. Είναι ίσως αυτοί οι λόγοι για τους οποίους θαύμαζε τον σκωτσέζο βιολόγο, βοτανολόγο και περιφερειακό σχεδιαστή Patrick Geddes, τον οποίο και θεωρούσε ιδρυτή του κινήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο Ward υποστηρίζει αυτήν την ιδέα με ένα απόσπασμα από τον Geddes, που έλεγε πως η διδασκαλία πρέπει να ξεκινά με τη φράση «κοιτάζτε και δείτε» και να συνεχίζει με το «βρείτε και κάντε». (Breitbart, 2014)

Στην προσέγγισή του στην εκπαίδευση ο Ward συνδύασε ακόμα δύο από τα σκέλη της επιρροής που δρούσαν στο έργο του. Το ένα ήταν η κατανόηση της σχέσης μεταξύ της τέχνης και της ατομικής κρίσης που αντλήθηκε από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του Herbert Read. Αυτή ήταν μια άποψη της τέχνης ως τρόπου αντίληψης που συσχετίζει την υποκειμενικότητα του ατόμου με τον εξωτερικό κόσμο. Η τέχνη θεωρήθηκε ως μέσο άμεσης εμπειρίας του περιβάλλοντος. Η ιδέα ήταν ότι η εκπαίδευση τέχνης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των ατόμων. Πρότεινε τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, η οποία

μέσω της άμεσης εμπειρίας ενός περιβάλλοντος ενίσχυε την κρίση, την αντίληψη και την εμπλοκή. Αυτό συνέβαινε παράλληλα με την ανάπτυξη μιας εκτίμησης για συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτιστικές αξίες και σχέσεις που εξέφραζαν οι μορφές του αστικού τοπίου. Αυτό αντανακλούσε επίσης την έμφαση του στο αστικό περιβάλλον ως ευνοϊκό πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτοαντίληψης για τα παιδιά.

Οι απόψεις του Ward συνδέονταν με την παραδοσιακή αναρχική αντι-θεσμική προσέγγιση και επίσης με το κίνημα της αποσχολιοποίησης. Όπως σημείωσε, αυτή η τελείως διαφορετική αντίληψη για το σχολείο είχε ήδη οραματιστεί από τον Godwin το 1797. Το 1970, στο αποκορύφωμα του κινήματος της αποσχολιοποίησης ο ίδιος σχολίαζε, ότι είναι εκατό χρόνια και περισσότερο από τότε που η στοιχειώδης εκπαίδευση έγινε δωρεάν, υποχρεωτική και καθολική - και γιορτάσαμε αυτή την επέτειο επινοώντας μια νέα λέξη: αποσχολιοποίηση (C. Burke, 2014). Όπως ο Goodman, μια εξέχουσα επιρροή στη φιλοσοφία της αποσχολιοποίησης, έτσι και ο Ward επιθυμούσε τα παιδιά να έχουν ένα περιβάλλον με το οποίο να μπορούν να αλληλεπιδράσουν και στο οποίο να μπορούν να ωριμάσουν, προκειμένου να μεγαλώσουν σωστά και να αναπτυχθούν ως δημιουργικά, κοινωνικά και αυτόνομα όντα. Δήλωσε, ότι η πραγματική μας εκπαίδευση αποκτάται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, και αυτή η εμπειρία ενισχύει την τάση για ενεργό δέσμευση και συμμετοχή, ιδιότητες ενός ενεργού πολίτη (Honeywell, 2011). Ανάμεσα στα έργα του έχει μια εκτενή αναφορά στις θεωρίες και τα έργα τόσο των παλαιότερων όσο και σύγχρονων υποστηρικτών της αποσχολιοποίησης. Αυτοί αποτελούν έλεγε, έναν αριθμό εκπαιδευτικών θεωρητικών, οι οποίοι, σκεπτόμενοι τόσο τοπικά όσο και παγκοσμίως, έχουν επιτεθεί στην ίδια την ιδέα του σχολείου (C. Burke, 2014). Μερικά βασικά πρόσωπα αυτού του κινήματος είναι ο Paul Goodman, ο Ivan Illich, ο Everett Reimer και ο Keith Paton. Για τον ίδιο, ήταν αυτοί που έθεσαν ερωτήματα που μπορεί να αλλάξουν ολόκληρη την πορεία της συνεχούς συζήτησης για την εκπαίδευση.

Οι υποστηρικτές της αποσχολιοποίησης κάνουν μια σειρά ριζοσπαστικών κριτικών για το σχολικό σύστημα που έχει εξελιχθεί σε όλες τις χώρες, πλούσιες και φτωχές, βλέποντας τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης ως μέσο για την αποτροπή της εκπαίδευσης των ανθρώπων. Απορρίπτουν τα σχολεία ως ειδικές και ακριβές δομές για περιορισμένη εκπαίδευση, και τους εκπαιδευτικούς ως άτομα με ειδική άδεια να

ολοκληρώσουν αυτήν τη διαδικασία. Δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε τον αντίκτυπο αυτών των ιδεών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην οποία μας έχουν ήδη προσφέρει ένα κεφάλαιο εμπειριών και ιδεών.

Για να στοιχειοθετήσει αυτές τις θεωρίες ο Ward περιγράφει ένα ζωντανό παράδειγμα της εποχής του. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης Parkway στην πόλη της Φιλαδέλφειας, το οποίο λειτουργούσε για τρία χρόνια, χρηματοδοτούμενο από την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Οι μαθητές επιλέγονταν με κλήρωση από μια λίστα αναμονής υποψηφίων ανεξάρτητα από ακαδημαϊκό ή συμπεριφορικό υπόβαθρο. Δεν υπήρχε σχολικό κτίριο. Όλη η διδασκαλία πραγματοποιούνταν μέσα στην κοινότητα και η αναζήτηση εγκαταστάσεων θεωρούνταν μέρος της διαδικασίας εκπαίδευσης. Η πόλη προσέφερε μια απίστευτη ποικιλία εργαστηρίων μάθησης, φοιτητές τέχνης έκαναν μαθήματα στο Μουσείο Τέχνης, μαθητές βιολογίας στο ζωολογικό κήπο, τεχνικά και επαγγελματικά μαθήματα σε χώρους εργασίας όπως η δημοσιογραφία σε εφημερίδα ή οι μηχανικοί σε γκαράζ. Το πρόγραμμα δεν πλήρωνε καμία από τις εγκαταστάσεις του, αλλά αντίθετα αναζητούσε χώρο που διατηρείται εικοσιτέσσερις ώρες την ημέρα, αλλά χρησιμοποιείται ίσως λιγότερο από πέντε ή έξι από αυτές τις ώρες. Οι μαθητές, στη συνέχεια, πηγαίνουν από τάξη σε τάξη, θα ταξίδευαν σε όλη την πόλη. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας η αναλογία δασκάλου παιδιών ήταν ένα προς δεκαέξι (Colin Ward, 2011).

Ο Ward βλέπουμε να συνδέει τη σκέψη του πάνω στην εκπαίδευση με αυτή πάνω στην πολιτεότητα του ατόμου. Πίστευε πως η μέθοδος της παραδοσιακής εκπαίδευσης να αντιμετωπίζει το παιδί σαν ένα άδειο δοχείο μέσα στο οποίο ο δάσκαλος εναποθέτει τη γνώση, υπονομεύει τη δυνατότητα του παιδιού να καλλιεργήσει τις δεξιότητες ενός ενεργού ατόμου. Για τον ίδιο, οι δεξιότητες αυτές αποκτώνται μόνο με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και τη συνειδητοποίηση της δυναμικής που ασκεί πάνω σ' αυτό. Για τον Ward, η πραγματική εκπαίδευση ήταν η αυτο-εκπαίδευση και προήλθε από αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα, λαμβάνοντας το άτομο αποφάσεις για το ίδιο και αναλαμβάνοντας τις ευθύνες του. Το έργο του Ward σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική εφάρμοσε τον αναρχισμό στις κυρίαρχες ανησυχίες σχετικά με την πολιτική δέσμευση και την κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης. (Honeywell, 2011)  
Όπως ο John Dewey, ο Ward θεωρούσε τη δημοκρατία ως ένα αέναα ατελές έργο που χρειάζεται οι διαδοχικές γενιές για να το χτίζουν εκ νέου, μια διαδικασία στην οποία

τα σχολεία θα παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο με νέα είδη προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικής φιλοσοφίας. Ο Ward πρότεινε ότι τα παιδιά δεν ήταν μόνο φυσικοί οικοδόμοι και κατασκευαστές του φυσικού τους περιβάλλοντος, αλλά και ότι η επιδεξιότητά τους για την αναδημιουργία του κόσμου τους μέσω ρεαλιστικού ή φανταστικού παιχνιδιού, της ώθησης τους προς τη φιλία και τη δημιουργία ομάδων, την ανοιχτή σκέψη και τη διάθεσή τους για μάθηση, έδιναν στον περιβαλλοντικό σχεδιασμό όλες τις ιδιότητες που στερούνταν μέσω των κρατικών έργων αναδόμησης. Από αυτήν την προοπτική, κατάφερε να επεκτείνει τόσο την έννοια της παιδικής ηλικίας όσο και το πεδίο του αναρχισμού (C. Burke, 2014). Ο Ward περιγράφει πώς μια τυπική άσκηση «συμμετοχής» με τον τρόπο που ενσαρκώθηκε στα σχολεία αποτέλεσε εν τέλει μια χειραγωγική προπαγανδιστική άσκηση για την απομάκρυνση της αντίθεσης σε αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί αλλού. Η πραγματική εκπαίδευση για συμμετοχή, όπως την αντιλαμβανόταν ο ίδιος, ξεκινούσε από την επίγνωση των συμφερόντων του ατόμου και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να πολεμήσει γι' αυτά. Το ενδιαφέρον των παιδιών σπάνια ανάβει από ένα αφηρημένο ενδιαφέρον για τα ευρύτερα θέματα, αλλά αντίθετα το βλέπουμε να εμπλέκεται γρήγορα στην τοπική και άμεση διαμάχη καθώς και να κερδίζει στη διορατικότητα και την αποτελεσματικότητα καθώς αυτή η συμμετοχή εμβαθύνει. Ο μόνος τρόπος με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει να οδηγεί ποδήλατο είναι με το να οδηγεί ένα, και ο μόνος τρόπος με τον οποίο οποιοσδήποτε, παιδί ή ενήλικας, μαθαίνει να συμμετέχει στη λήψη περιβαλλοντικών αποφάσεων είναι να το κάνει, έλεγε. Στον ενήλικο κόσμο, το πιο σημαντικό έργο στην εκπαίδευση για συμμετοχή γίνεται, όχι στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ανεπίσημα μέσω των δραστηριοτήτων των εθελοντικών οργανώσεων και των συλλογικοτήτων. Κάτι που δεν παραλείπει να αναφέρει ξανά και ξανά στα έργα του ο Colin Ward σαν μια ελπιδοφόρα εξέλιξη των τελευταίων δεκαετιών και μια απάντηση στους αυξανόμενους περιορισμούς και στα ακραία πειθαρχικά μέτρα, όπως η σωματική τιμωρία και η αντίστοιχη αύξηση της τάσης των σχολείων να εκδιώξουν «ακατάλληλους» μαθητές, ήταν η επανεμφάνιση εναλλακτικών σχολείων. Και όπως αποδείχθηκε, το αναρχικό πρόγραμμα αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης σε τέτοια σχολεία ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό για τους μαθητές που είχαν προβατική συμπεριφορά σε συμβατικά σχολεία (Carson, 2014). Ο Colin Ward με τη ζωντανή του φαντασία και το δημιουργικό του ταλέντο προσπάθησε να τραβήξει την προσοχή μας στις δυνατότητες κοινωνικής και

περιβαλλοντικής αλλαγής που υπάρχουν ήδη στους ανθρώπους και στα καθημερινά περιβάλλοντά τους. Ο Ward ζητούσε μια αναζωογόνηση της φαντασίας μέσω της περιβαλλοντικής μάθησης. Προσπάθησε να αντικαταστήσει την ακινητοποίηση με μια ερώτηση για το τι είναι «φυσιολογικό» και με την επιθυμία να φανταζόμαστε νέες δυνατότητες για κοινωνική ζωή μέσω του δομημένου περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η τέχνη και ο σχεδιασμός - η ενεργός παρατήρηση ή η πραγματοποίηση μέσω τοπικών επεμβάσεων εξερεύνησης και σχεδιασμού - αφορούσαν τόσο τη χρήση της εκπαίδευσης για τη «διαπραγμάτευση της ελπίδας», όπως έλεγε, και τη διεύρυνση της φαντασίας όσο και την άμεση βελτίωση της ποιότητας ζωής. Υπό αυτήν την έννοια, ο Ward μοιράστηκε με άλλους διανοούμενους, όπως ο Henri Lefebvre, την πεποίθηση ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός μπορεί να έρθει μέσω του πειραματισμού μικρής κλίμακας και του σωρευτικού σχεδιασμού εναλλακτικών λύσεων. Ο Ward είδε το μέλλον στο εδώ και τώρα, και απολάμβανε να παραθέτει παραδείγματα πιο ανθρωπιστικών τρόπων ύπαρξης στον κόσμο όπου και όποτε τα συναντούσε. Ο αναρχισμός δεν είναι ένα κερδοσκοπικό όραμα μιας μελλοντικής κοινωνίας, έγραψε κάποτε, αλλά περιγραφή ενός τρόπου ανθρώπινης οργάνωσης, που βασίζεται στην εμπειρία της καθημερινής ζωής, η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα με και ενάντια στις κυρίαρχες αυταρχικές τάσεις της κοινωνίας μας (Colin Ward, 2011). Ενώ ο Ward εκτιμούσε τον αυθορμητισμό σποραδικών δράσεων, είδε περισσότερες συνεργατικές και συνεχείς εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην τοπική κοινότητα ως το κλειδί για την αποκάλυψη ήδη υπάρχουσών δυνατοτήτων και την αντιμετώπιση του status quo. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική του Colin Ward, και η διατύπωση των μηχανισμών του, συνέδεσε την εκπαίδευση με μια ριζικά απελευθερωτική και συνεταιριστική κοινωνική ατζέντα, συνέχισε να επηρεάζει τη δουλειά και το έργο πολλών επαγγελματιών στους διεπιστημονικούς τομείς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της ανάπτυξης των παιδιών, και του σχεδιασμού. Από την περιβαλλοντική εξερεύνηση ως ενθάρρυνση για τους νέους να οραματιστούν την αστική αλλαγή, έως τα έργα δράσης μεταξύ γενεών που εισάγουν τα άτομα απευθείας στο χτίσιμο του περιβάλλοντός τους, οι διδασκαλίες του Ward και η ακλόνητη πίστη του στην ικανότητα των απλών ανθρώπων να βελτιώσουν τη ζωή τους και να συμμετάσχουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη κοινωνικά και περιβαλλοντικά βιώσιμων μελλοντικών συμβολαίων, είναι βασικές παρακαταθήκες που συνεχίζουν να εμπνέουν. Η αποδοχή αυτής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής απαιτεί



ωστόσο την αποδοχή της αίσθησης της αβεβαιότητας και της αταξίας. Για τον ίδιο ήταν απαραίλλη η αξία της περιστασιακής διαβίωσης έξω από τα όρια ενός ομαλού τοπίου, όπου μπορούμε να είμαστε ανοιχτές στην ιδέα να επιτρέψουμε να δημιουργηθούν ποικίλοι, ακόμα και ανεξερεύνητοι, τρόποι διαβίωσης από πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε συνθήκες παραίτησης από τον έλεγχο και τη βεβαιότητα (Breitbart, 2014).

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να κατανοήσουμε πως ο Colin Ward προσπάθησε να διευρύνει το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας μέσα σε αυτήν την πλήρη κατανόηση και την ενεργό συμμετοχή στο σχεδιασμό του δομημένου ανθρώπινου περιβάλλοντος. Στα χρόνια που γράφει για το ζήτημα, αλλά δυστυχώς ακόμη και σήμερα, δεν υπήρχε σχολικό μάθημα αμιγώς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά υπήρχαν διακριτά μαθήματα φυσικής αγωγής και θρησκευτικής εκπαίδευσης. Ακόμα και τα ποικίλα προγράμματα σπουδών, που χρησιμοποιούνταν ή θα έμπαιναν σε εφαρμογή, έδιναν όλα έμφαση στο βιο-φυσικό περιβάλλον σε αντίθεση με τις κοινωνικο-βιομηχανικές πτυχές του περιβάλλοντος που αφορούσαν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στις πόλεις. Η διεύρυνση του αντικειμένου προϋπέθετε και συνεχίζει να προϋποθέτει τη λήψη στοιχείων από αρκετές υπάρχουσες θεματικές περιοχές και την αξιοποίηση των υπηρεσιών πολλών ειδικών εκπαιδευτικών, όταν αυτά είναι διαθέσιμα.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση για τον ίδιο έχει μια πολύ ευρύτερη έννοια και αυτό τον έκανε να θεωρεί ότι οποιοδήποτε σχολικό μάθημα μπορεί να διδαχθεί με ακαδημαϊκό τρόπο, χωρίς αναφορά στον ανθρώπινο βιότοπο, ή μπορεί να διδαχθεί με έναν τρόπο που επιδιώκει να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών και την ανησυχία για το περιβάλλον τους: γεωγραφία, ιστορία, χημεία, φυσική, βιολογία, τέχνη, μουσική, αγγλικά, μαθηματικά, θρησκευτική εκπαίδευση, όλα μπορούν να συνεισφέρουν.

Όμως στην παρούσα συνθήκη αν το κάνουν ή όχι εξαρτάται από τις προσωπικές προτεραιότητες, την κατανόηση και την εφευρετικότητα κάθε εκπαιδευτικού. Ο Ward πίστευε πως ό, τι περιμένει η καθημία να προσφέρει ένα σχολείο μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τη φύση της δικής της ανησυχίας για το περιβάλλον, οπότε όπου και αν δοθεί έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, ορισμένοι θα παραμείνουν απογοητευμένοι. Πρότεινε λοιπόν την εξερεύνηση των στόχων σε μια προοπτική, καθώς και τη διερεύνηση της κατάστασης με ιστορικούς

όρους (Ward C. , Talking Schools, 1995). Κάνοντας λοιπόν μια ιστορική αναδρομή θα βλέπαμε πριν από εκατό χρόνια την εκπαίδευση χωρίς καμία από τις τωρινές μας απαιτήσεις. Το θέμα της διδασκαλίας ήταν η ανάγνωση, η γραφή και η δοξασία του Θεού. Εκατό χρόνια αργότερα, όλα φαίνονται διαφορετικά. Υπάρχει μια μαζική κοινωνία όπου όλοι έχουν την προσδοκία να πάνε παντού και να κάνουν τα πάντα. Υπάρχουν όμως και οι παλιές πατερναλιστικές στάσεις. Οι αριστοκράτες έχουν διασταυρωθεί με τους τεχνοκράτες, και συνεχίζουμε να βλέπουμε έναν κόσμο όπου κάποιοι άνθρωποι παίρνουν τις αποφάσεις και άλλοι τις τηρούν ή τις σαμποτάρουν. Έτσι ο Ward καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στη σύγχρονη κοινωνία ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι να εκπαιδύσουμε τα άτομα για τη συμμετοχή σε ότι αφορά το περιβάλλον τους.

Σχολιάζει την ενασχόληση των ειδικών με τον ορισμό του πεδίου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και παρ' όλο που συμφωνεί με αυτόν προσθέτει πως βρίσκεται μακριά από τις καθημερινές ανησυχίες του αστικού δασκάλου ή του μαθητή. Υπάρχει μια βασική διάκριση φυσικά μεταξύ εκείνων που βλέπουν το περιβάλλον ως αντικείμενο μελέτης από μόνο του, και εκείνων που το βλέπουν ως μέσο για τη μελέτη των τυπικών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος σπουδών (Colin Ward, 2011).

Ο Ward θεωρούσε πως οι καλύτερες ευκαιρίες να διευρύνουμε την εκπαίδευση έξω από τα τείχη του σχολείου είναι πάντα αυθόρμητες, όταν οι μαθητές και οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν ξαφνικά μια επιτακτική ανάγκη να δουν, να γνωρίσουν και να κατανοήσουν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εμποδίστηκαν και εμποδίζονται να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο, και ως εκ τούτου αναγνώρισε ότι ο προσεκτικός και σχολαστικός σχεδιασμός καθώς και η πραγματική δέσμευση ήταν απαραίτητα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να ενσωματωθούν από αυτούς τους εκπαιδευτικούς (Ward C. , Talking Schools, 1995) . Ο Ward αναγνωρίζει τις δύσκολες προκλήσεις για τους δασκάλους που μπορεί να επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την πόλη ως πόρο για μάθηση, αλλά παρ' όλα αυτά, οδηγείτε σε αισιόδοξα και θετικά επιχειρήματα που βασίζονται σε πραγματικές ιστορίες αντίστασης μέσα και εναντίον του συστήματος. Ο Ward σχολιάζει τέτοια παραδείγματα που τα αποκαλεί «τεχνικές εμπλοκής» ως διαδικασίες για την ανάπτυξη της συνήθειας της παρατήρησης, της συνήθειας της αξιολόγησης και της συνήθειας της αμφισβήτησης αποφάσεων στο περιβάλλον των ατόμων.

Προσφέρει μια άποψη της φυσικής κλίσης των παιδιών και των νέων, όχι μόνο να έχουν μια άποψη και μια φωνή όταν οι ενήλικες θεωρούν ότι τους συμβουλεύουν, αλλά και να ασκήσουν κριτική, να φανταστούν και να ανακατασκευάσουν τον κόσμο τους για τον εαυτό τους με και για τις κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν. Μέσα από αυτήν την πράξη, πίστευε, θα βιώσουν μια μεγαλύτερη αίσθηση του ανήκειν και συνεπώς τη συνεχή δέσμευση (C. Burke, 2014). Προσφέρει επίσης μια δυναμική άποψη της εκπαίδευσης βάσει τόπου που ενθαρρύνει την αμφισβήτηση του ως μια σταθερή κατοικία και τον παρουσιάζει σαν ένα τοπίο που υπόκειται σε διαπραγματεύσεις και αλλαγές. Το αναρχικό χαρακτηριστικό της ελευθερίας περιπλάνησης και του καθορισμού της μαθησιακής διαδικασίας από τα παιδιά θεωρήθηκε κυριολεκτικά δυνατό μέσω της περιπατητικής περιπλάνησης, αλλά πάντα μέσα σε ένα σκόπιο και δομημένο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρόθεσης. Τα παιδιά μετακινούνται, ή καλύτερα μεταφέρονται, από τόπο σε τόπο, ταξιδεύοντας ως επί το πλείστον κλεισμένα μέσα σε αυτοκίνητα. Αυτό τα εμποδίζει από το να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ χρόνου και χώρου που ο Ward θεωρούσε απαραίτητο για να μπορέσουν να ξεκινήσουν τη δημιουργία αυτών των φευγαλέων αναρχικών πρακτικών που ήταν εκπαιδευτικές, τουλάχιστον στο αστικό περιβάλλον.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει συσχετιστεί στενά με τη φύση και τις αξίες που σχετίζονται με φυσικά στοιχεία και δυνάμεις. Ο Ward και ο συνεργάτης του Fyson, κατάλαβαν τη σημασία των περιθωριακών ενδιάμεσων χώρων στην κοινωνική ζωή, εκεί όπου πίστευαν ότι η δημιουργική άνθηση ήταν πιο πιθανό να συμβεί απ'ό, τι στους κύριους θεσμικούς κεντρικούς χώρους που αντικατοπτρίζουν και εκπροσωπούν την κρατική αρχή. Αυτό ήταν, όπως πίστευαν, αναπόφευκτα συνδεδεμένο με το παιχνίδι, μέρος του οποίου ήταν το παιδί. Κατ' αυτούς δουλειά του εκπαιδευτικού ήταν να διαχειριστεί αυτό το άνθος όσο το δυνατόν καλύτερα, απαντώντας στις ευκαιρίες που προσφέρονται συνεχώς στους οριακούς χώρους μεταξύ των περιεχόμενων του προγράμματος σπουδών και μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, της πόλης και του χωριού (Burke, 2014). Πίστευαν ότι τέτοιοι χώροι προσέφεραν εκπαιδευτικές ευκαιρίες που, αν τους επιτρεπόταν να αναπτυχθούν, μπορούσαν να εμπλουτίσουν ζωές και περιβάλλοντα μεταξύ των γενεών. Ήταν, όπως έλεγαν, στους παραμελημένους ή χώρους του αστικού περιβάλλοντος που οι εκπαιδευτικοί, με ενθάρρυνση, θα μπορούσαν να βρουν ένα πλούσιο πρόγραμμα σπουδών. (Burke, 2014)

Ως υποστηρικτής της χρήσης του τοπικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση ο Ward δεν παρέλειψε να αναφέρει τις προσπάθειες δασκάλων σε φτωχά σχολεία να προμηθευτούν υλικά που θα βοηθούσαν την περιβαλλοντική εξερεύνηση εντός και εκτός της σχολικής τάξης, αλλά διαπίστωσαν ότι η χρηματοδότηση που τους παρέχόταν δεν έφτανε ούτε για την αγορά απλών οδικών χαρτών. Γνώμη του και σαν απάντηση σε αυτές τις δυσκολίες ήταν πως το άτομο που λατρεύει το κράτος και πιστεύει ότι οποιοσδήποτε άλλος τρόπος πρόνοιας είναι μια απελευθέρωση για το κράτος ή μια αντιπαράθεση προς το κράτος, όταν αντιμετωπίζει την πολιτική της σχεδόν ανύπαρκτης χρηματοδότησης των σχολείων, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να διαμαρτυρηθεί (Colin Ward, 2011).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο θα ήταν σκόπιμο να παραθέσουμε ένα απτό παράδειγμα που περιγράφει ο Ward σαν την πρακτική εφαρμογή των όσων διακήρυττε. Το παράδειγμα αυτό αναφέρεται στην παγκόσμια φοιτητική εξέγερση στα τέλη της δεκαετίας του 1960, όπου το ένα πανεπιστήμιο μετά το άλλο καταλήγουν στο σχόλιο ότι η περίοδος της επαναστατικής αυτοδιοίκησης ήταν η πιο γνήσια εκπαιδευτική εμπειρία που αντιμετώπισαν ποτέ οι μαθητές.

Για τον ίδιο βέβαια ήταν προβλέψιμο πως η πραγματική εκπαίδευση, η αυτο-εκπαίδευση, θα πρέπει να προέρχεται μόνο από το κλείδωμα ή την παράβλεψη της ακριβούς ακαδημαϊκής ιεραρχίας. Η εξέγερση των μαθητών ήταν ένας μικρόκοσμος αναρχίας, αυθόρμητης, αυτοκατευθυνόμενης δραστηριότητας που αντικαθιστά τη δομή ισχύος από ένα δίκτυο αυτόνομων ομάδων και ατόμων. Αυτό που βίωσαν οι μαθητές ήταν αυτή η αίσθηση της απελευθέρωσης που προήλθε από τη λήψη των δικών τους αποφάσεων και την ανάληψη των δικών σας ευθυνών. Όπως και ο Ward παρέθετε, ήταν μια εμπειρία που πρέπει να μεταφέρουμε πέρα από τον προνομιακό κόσμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο εργοστάσιο, στη γειτονιά, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, παντού (Ward C. , *Anarchy in Action*, 1996).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### **Παραδείγματα σχολείων που εμπνεύστηκαν από τις παραπάνω θεωρίες.**

Αυτό που δεν emπίπτει στις περισσότερες ιστορικές και φιλοσοφικές έρευνες για τη σχέση μεταξύ αναρχισμού και εκπαίδευσης, είναι οι σύγχρονες επαναλήψεις της θεωρίας, της φιλοσοφίας και της πρακτικής ατόμων και συλλογικοτήτων που δρουν τον 21ο αιώνα. Αν και αυτά τα κινήματα αποτελούνται από ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και εστιών, παρουσιάζουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά, αρχές, στρατηγικές και τακτικές. Ο σύγχρονος αναρχισμός αντιπροσωπεύει την αναβίωση της αναρχικής πολιτικής κατά την τελευταία δεκαετία στη διασταύρωση πολλών άλλων κινήματων, όπως της ριζοσπαστικής οικολογίας, του φεμινισμού, αυτόχθονων, αντιτυρηνικών κινήματων καθώς και εγχειρημάτων ελευθεριακής εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι τα σύγχρονα αυτά κινήματα έχουν προωθήσει ορισμένες από τις αρχές και τις στρατηγικές του παραδοσιακού αναρχισμού, όπως η απόρριψη του κεντρικού κράτους και του καπιταλισμού, καθώς και η έμφαση στη σημασία της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της άμεσης δράσης (Holohan, 2017).

Ωστόσο, τα σύγχρονα κινήματα βασισμένα σε αυτές τις αρχές και στρατηγικές, τις έχουν επαναδιατυπώσει για να αντισταθούν πιο ουσιαστικά και να μεταμορφώσουν την τρέχουσα δυναμική της δύναμης, τη δομή των σχέσεων που βασίζονται στην εντολή και την υπακοή, τον κεντρικό και / ή τον ιδιωτικό έλεγχο των πολιτιστικών και περιβαλλοντικών κοινών, την εκπαίδευση της ομοιομορφίας και της αναπαραγωγής του υπάρχοντος, τον τρόπο λήψης αποφάσεων, και τις πολυάριθμες μεταλλάξεις του καπιταλισμού και του συνακόλουθου υπερ-ατομικισμού, εμπορευματοποίησης και καταναλωτισμού που αναπαράγει.

Οι αναρχικοί και ελευθεριακοί εκπαιδευτικοί όπως και οι deschoolers και unschoolers, αμφισβητούν εξ' ολοκλήρου την άποψη ότι η ουσιαστική μάθηση είναι αποκλειστικά για τις δομές και τις λειτουργίες της παραδοσιακής δημόσιας εκπαίδευσης και προσφέρουν χώρους για μια πλήρως απελευθερωμένη εκπαιδευτική

εμπειρία που διερευνά σχέσεις και δράσεις. Από καθαρά διαρθρωτική προοπτική, αυτές οι μορφές μάθησης δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να αναπτύσσουν προγράμματα σπουδών, να ερευνούν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας / μάθησης και να δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που ευθυγραμμίζονται περισσότερο με τις ελευθεριακές και αναρχικές αξίες, ήθη και κοσμοθεωρίες . Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτές τις μορφές μάθησης επιλέγουν να ενσωματώσουν σχέσεις αγάπης ή αναζητούν πλήρως απελευθερωμένους κοινωνικούς, πολιτιστικούς, οικολογικούς και πνευματικούς εαυτούς (Love, 2012).

Η κύρια συμβολή αυτής της έρευνας στους σημερινούς αγώνες για δωρεάν, εναλλακτικές και ριζοσπαστικές παιδαγωγικές πρακτικές είναι η έμφαση στη σημασία της ελευθεριακής και αναρχικής σκέψης και μιας σειράς πρακτικών που δύνανται να βοηθήσουν την αυτόνομη ανάπτυξη ατόμων με κριτική σκέψη ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι ιστορικές εμπειρίες καταδεικνύουν τις δυνατότητες των κριτικών εκπαιδευτικών να εργάζονται είτε σε εναλλακτικά και αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία είτε σε δημόσια κρατικά.

### **3.1 Cempuis (1880-1894)**

Οι υπαίθριοι χώροι και οι επιστημονικές μέθοδοι που συναντάμε στα Cempuis Bulletins, περιοδικά τα οποία εξέδιδε το σχολείο Cempuis από το 1882 και το 1894, αποτελούν μια εξαιρετική πηγή που τεκμηριώνει καθημερινά τις δραστηριότητες του σχολείου. Διαβάζοντάς τα σήμερα μπορούμε να εκτιμήσουμε τη ευρύτατη χρήση διδακτικών μεθόδων που εμπνεύστηκαν από τους Pestalozzi, Fröbel και Elisée Reclus, οι εκπαιδευτικοί του Cempuis. Το ορφανοτροφείο του Cempuis ιδρύθηκε χάρη στην κληρονομιά του φιλόanthρωπου Jean Prénost για να στεγάσει ορφανά ηλικίας από τέσσερα έως δεκαέξι ετών (με μέση παρουσία περίπου εκατό μαθητών), το σχολείο διευθύνεται από το 1880 έως το 1894 από τον Paul Robin, ο οποίος είχε προσκληθεί εκεί από τον Ferdinand Buisson .

Το Cempuis ανήκε επισήμως στην τοπική αυτοδιοίκηση, που ονομάζεται Conseil général de la Seine (Γενικό Συμβούλιο του Σηκουάνα) και ο σύμβουλος που ήταν υπεύθυνος για αυτό, ήταν πρώην μέλος της Διεθνούς Ένωσης Εργαζομένων του Παρισιού και φίλος του Reclus και του Benoît Malon. Στο Cempuis, διαπιστώθηκε για πρώτη φορά ότι όσο το δυνατόν περισσότερες δραστηριότητες το επέτρεπαν θα έπρεπε να γίνονται στο υπαίθρο, αφενός για λόγους υγιεινής και αφετέρου γιατί διευκόλυνε στην εφαρμογή του leçon de choses στην πράξη, το οποίο περιελάμβανε τόσο γυμναστική όσο και ασκήσεις εμπνευσμένες από τη μέθοδο Fröebel και δραστηριότητες που προέτρεπαν σε δουλειές του κήπου ή του εργαστηρίου. Στο πρώτο τεύχος του περιοδικού τους, οι εκπαιδευτικοί του Cempuis εξήγησαν το πρόγραμμά τους σχετικά με τους περιπάτους και τις σχολικές εκδρομές. Συχνά ολόκληρη η κοινότητα έφευγε νωρίς το πρωί για μεγάλες εκδρομές. Συντομότεροι περίπατοι λάμβαναν χώρα δύο φορές την εβδομάδα, ακολουθώντας την αρχή του Pestalozzi για την εξερεύνηση του γύρω περιβάλλοντος. Αυτοί οι περίπατοι δεν οργανώνονταν ποτέ τυχαία, αλλά με έναν ακριβή στόχο, που είχε τόσο φυσιολατρικό όσο και κοινωνικό ενδιαφέρον. Οι μαθητές είχαν πάντα έναν σκοπό, να επισκεφτούν το εργαστήριο ενός εργοστασίου, να δουν ένα φυσικό θέαμα όπως μια πηγή ή μια κοιλάδα, ή να παρατηρήσουν ένα ιστορικό ή προϊστορικό μνημείο. Εκεί ήταν που συνέβαινε ένα ζωντανό μάθημα γεωγραφίας, ιστορίας και ηθικής. Οι εκδρομές, που περιλάμβαναν διανυκτέρευση έξω από τα σχολικά τείχη, είχαν επίσης μια ισχυρή κοινωνική διάσταση, στοχεύοντας στην επαφή μεταξύ των μελών του ορφανοτροφείου (μαθητών και δασκάλων) και των κατοίκων των γύρω δήμων. Οι εκπαιδευτικές συζητήσεις εκείνα τα χρόνια ήταν το κεντρικό ζήτημα μιας πολιτικής και πολιτιστικής σύγκρουσης και οι υπέρμαχοι της κοσμικής εκπαίδευσης χρειάζονταν να κερδίσουν υποστηρικτές, ειδικά μεταξύ των χαμηλότερων τάξεων της υπαίθρου, το τμήμα του πληθυσμού που παραδοσιακά είναι πιο εκτεθειμένο στην κρατική προπαγάνδα. Από αυτήν την άποψη, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι επισκέψεις του Cempuis δεν ήταν απαραίτητα ευπρόσδεκτες παντού και το καλωσόρισμα εξαρτιόνταν από τις πολιτικές τάσεις των τοπικών κυβερνήσεων.

Αυτό που χαρακτήρισε τις εκδρομές στο Cempuis ήταν μια αυστηρή προετοιμασία που περιελάμβανε εξοπλισμό που βοηθούσε στον προσανατολισμό και σε κλιματολογικές και μορφολογικές μελέτες. Από την αρχή της εμπειρίας τους, τα παιδιά του Cempuis εκπαιδεύτηκαν να κάνουν τακτικές μετεωρολογικές

παρατηρήσεις, τις οποίες έκαναν τρεις φορές την ημέρα σύμφωνα με τα πρότυπα του Κεντρικού Γραφείου Μετεωρολογίας, στο οποίο οι παρατηρήσεις μεταδίδονταν περιοδικά. Η εσκεμμένη επίγνωση της γεωγραφίας και του χώρου επηρέασε τόσο τις εσωτερικές όσο και τις εξωτερικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων στις οποίες οι μαθητές εργάζονταν με τα χέρια τους. Για παράδειγμα, το έργο και η χωρική διευθέτηση της σχολικής τυπογραφίας μετατράπηκε σε κοινωνική δραστηριότητα.

Άλλες παραγωγικές δραστηριότητες αφορούσαν τους σχολικούς κήπους λαχανικών και τη φάρμα των ζώων, οι οποίοι θεωρήθηκαν ως πόροι για τη βασική τροφή του σχολείου. Κάποια παιδιά, ενθαρρυμένα από τον Robin, πειραματίστηκαν με τη χορτοφαγία, ενώ η πλειοψηφία κατανάλωνε το κρέας των ζώων από τη φάρμα του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των χοίρων που εκτρέφονταν από το ορφανοτροφείο, ένα από τα οποία θανατωνόταν κάθε μήνα. Οι περίπατοι στο Cempuis, η καλλιέργεια και η κηπουρική δεν αποτελούσαν διαλλείματα ή μεθόδους εκτόνωσης από περισσότερο επίσημες πρακτικές κάποιου αναλυτικού προγράμματος, αλλά πολύ διαρθρωτικό και αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Πέρα από την υλική πραγματικότητα των εκδρομών, ο τομέας της γνώσης που τώρα ονομάζεται γεωγραφία ασκούσαν συνεχώς στο Cempuis. Αυτό ξεκίνησε από την κριτική χρήση ενός από τα πιο τυπικά και πιο αμφιλεγόμενα εργαλεία, δηλαδή τον χάρτη. Αυτή η κριτική των σκοτεινών χαρτογραφικών συμβόλων θυμίζει αμέσως την κριτική του Reclus για τους επίπεδους χάρτες, τους οποίους θεωρούσε ως ιδεολογική και ψευδή κατασκευή που πρέπει να αποφεύγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, όπως είδαμε στις εκδρομές του Cempuis, το πιο σημαντικό δεν ήταν η χρήση χάρτη αλλά ο πιο ενημερωμένος εξοπλισμός για προσανατολισμό και μέτρηση.

Ο Alexis Sluys (1849-1939), διευθυντής του École normale των Βρυξελλών και μεγάλος θαυμαστής του Robin, ήταν ένας από τους καθηγητές που ήταν υπεύθυνοι για τη διδασκαλία της γεωγραφίας στο Cempuis. Ο Sluys έγραψε στο περιοδικό Cempuis, σχετικά με τη διδασκαλία της γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο, παρουσιάζοντας επιχειρήματα πολύ κοντά σε αυτά που χρησιμοποίησε ο Kropotkin σχετικά με την απόλαυση των παιδιών στη φύση και τις ταξιδιωτικές αφηγήσεις, καθώς και μια έντονη αντίθεση για τη βαθιά πλήξη που δημιουργούσαν τα μαθήματα



γεωγραφίας που βασίζονταν στην απομνημόνευση. Σύμφωνα με τη δική τους θεώρηση, μια πραγματική «διαισθητική γεωγραφία» θα πρέπει να ξεκινά με το περιβάλλον των σχολείων και ως εκ τούτου να στηρίζεται στη «μέθοδο παρατήρησης», η οποία προέκυψε από ένα παράδειγμα εμπνευσμένο άμεσα από το έργο του Reclus, *Histoire du ruisseau* (Ferretti, “The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education: the ‘intuitive geographies’ of the anarchist school in Cempuis (1880-1894)”, 2016).

Αξίζει να τονιστεί ότι στα γραπτά τους, τόσο ο Buisson όσο και ο Guillaume θεωρούσαν την κηπουρική και τη γεωργία ως κεντρική μαθησιακή δραστηριότητα. Ο Guillaume δήλωσε ότι ήταν ουσιαστικό καθήκον να παρέχουμε στα παιδιά την επαφή με τη φύση, ενώ ο Buisson θαύμαζε, στην Παγκόσμια Έκθεση του 1873 στη Βιέννη, τα μοντέλα που αντιπροσωπεύουν δημοτικά σχολεία όπου η κύρια αυλή περιέχει τουλάχιστον έναν μικρό κήπο για κάθε παιδί, που καλλιεργεί με τον δικό του τρόπο. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι το ορφανοτροφείο του Cempuis ήταν η πιο προηγμένη προσπάθεια να τεθούν σε εφαρμογή οι συζητήσεις που τροφοδοτούνταν από το έργο του Buisson και περιελάμβαναν επιχειρήματα που ήταν συχνά υπερβολικά «επαναστατικά» για να εισαχθούν στη δημόσια εκπαίδευση από το γαλλικό κράτος.

Τόσο το Cempuis όσο και ο Robin ήταν στο στόχαστρο του γαλλικού καθολικού και συντηρητικού τύπου για μεγάλο χρονικό διάστημα, με επιχειρήματα που εστίαζαν στη συνεκπαίδευση των φύλων. Τελικά ο κλήρος επέβαλε την απόλυση του Robin το 1894, παρόλο που υποστηρίχθηκε θερμά από τον Buisson και τον Kergomard και όλα τα φερόμενα επεισόδια «ανηθικότητας» δεν αποδείχθηκαν ποτέ. Ο Benjamin Buisson μάλιστα, συνέκρινε τον Cempuis με το μυθικό ορφανοτροφείο που διαχειριζόταν ο Pestalozzi στην Ελβετία.

Τα πρώιμα αναρχικά πειράματα έχουν κάτι σημαντικό να προσθέσουν στις τρέχουσες συζητήσεις σχετικά με αυτά τα θέματα. Η ελευθεριακή εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή εναλλακτική λύση στο mainstream, επειδή αποτελεί εμπνευση για εναλλακτικά οράματα και εκδοχές της ίδιας της ζωής, όπως στην περίπτωση του Cempuis. Υπό αυτήν την έννοια, επιτρέπει την επιβεβαίωση πρακτικών που περιλαμβάνουν κάποιο είδος ουτοπικής ώθησης, αλλά και αυτές βασίζονται σε πρακτικές του πραγματικού κόσμου κι έτσι δίνουν την αίσθηση ότι οι

εναλλακτικές είναι δυνατές και όχι απλώς επιθυμητές. Στο Cempuis, αυτή η εναλλακτική ήταν ο αναρχισμός.

Από τη λειτουργία του Cempuis και μετά, τα αναρχικά σχολεία δημιουργήθηκαν με βασικά χαρακτηριστικά αυτά της αυτοχρηματοδότησης και της αυτοδιαχείρισης, προκειμένου να είναι ανεξάρτητα από την πολιτική του κράτους. Δύο περιπτώσεις άμεσα εμπνευσμένες από το Cempuis και το έργο του Robin ήταν το Μοντέρνο Σχολείο της Βαρκελώνης (1901-1906), το οποίο διεύθυνε ο Francisco Ferrer y Guardia, και η το σχολείο Ferrer της Λοζάνης (1909-1919). Και τα δύο αυτά πειράματα εμπνεύστηκαν άμεσα από τον Robin και γεωγράφους όπως οι Reclus και Kropotkin. Στην περίπτωση της Βαρκελώνης, ο Francisco Ferrer συνεργάστηκε απευθείας με τον Elisée Reclus, τον οποίο είχε γνωρίσει κατά τη διάρκεια της εξορίας του στη Γαλλία (1886-1901). Ήταν τότε που ο Reclus εγκαταστάθηκε στις Βρυξέλλες ως διευθυντής του χαρτογραφικού ινστιτούτου στο Université Nouvelle, όπου πειραματίστηκε με την κατασκευή τρισδιάστατων συσκευών όπως υπερυψωμένα ανάγλυφα και «σφαιρικοί χάρτες» για την επίλυση του προαναφερθέντος προβλήματος της ανεπάρκειας των επίπεδων χαρτών (Ferretti, “The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education: the ‘intuitive geographies’ of the anarchist school in Cempuis (1880-1894)”, 2016).

### **3.2 La Escuela Moderna (1901-1906)**

Το πιο σημαντικό παράδειγμα ενός αναρχικού σχολείου θα ήταν πιθανότατα το κίνημα Escuela Moderna (Modern School) που προήλθε από την Ισπανία, όπως αναπτύχθηκε, λειτούργησε και επεκτάθηκε από τον Francisco Ferrer. Ο Ferrer ήταν αναρχικός και εκπαιδευτικός, του οποίου το ενδιαφέρον πάνω στην πειραματική εκπαίδευση αναπτύχθηκε παράλληλα με την περιφρόνησή του για το πολύ σύνθετο και αυταρχικό σχολικό σύστημα της χώρας καταγωγής του.

Στο Escuela Moderna του Ferrer, τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη ελευθερία ατομικής έρευνας και αυθορμητισμού, χρόνο για προσωπική σκέψη στο σχολείο ή στους γύρω κήπους και δεν αντιμετωπίστηκαν ως μικρότερα όντα με σκοπό να διοικούνται από μια δογματική αρχή, όπως συνέβαινε στα κυρίαρχα καθολικά σχολεία της Ισπανίας

(Goldman, 1911). Τα παιδιά, σκεφτόταν ο Ferrer, θα έπρεπε να είναι σε θέση να αναπτύξουν τη δυνατότητα ολόκληρης της ύπαρξής τους, όχι απλώς τα γνωστικά, πνευματικά ή επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα, και έτσι θα τους επιτρεπόταν να επισκεφθούν εργοστάσια, μουσεία, κήπους και άλλες τοπικές κοινότητες προκειμένου να μάθουν μέσω της πρακτικής (Ferrer, 2008). Στόχος ήταν να κρατηθούν έξω από το σχολείο τα εθνικιστικά μηνύματα του κράτους, οι απρόσωπες και παιδαγωγικά ακατάλληλες εξετάσεις καθώς και ο σεξουαλικός διαχωρισμός της ευρύτερης κοινωνίας. Ενώ απέφευγε το δόγμα, ο Ferrer δεν πίστευε, όπως ο A.S. Neill, στην ύπαρξη μια ουδέτερης, πολιτικά και ηθικά, παιδαγωγικής.

Η εργασία του Francisco Ferrer-Guardia με το Escuela Moderna στη Βαρκελώνη της Ισπανίας αποτέλεσε βασικό σημείο εκκίνησης για τους αναρχικούς εκπαιδευτικούς παγκοσμίως. Ο Ferrer, ο οποίος συνελήφθη και εκτελέστηκε από την ισπανική κυβέρνηση με πίεση από την καθολική εκκλησία να το πράξει (Avrich, 2005) το 1909, δημιούργησε το σχολείο του για να αντισταθεί στις απόψεις της καθολικής εκκλησίας που εκείνη την εποχή διαιωνίζονταν από την επίσημη εκπαίδευση. Για τον ίδιο η λογική μέθοδος των φυσικών επιστημών θα αντικαθιστούσε την παλιά δογματική διδασκαλία. Ο Ferrer υποστήριξε ότι η δημιουργία ενός σχολείου όπου οι μαθητές είχαν την ελευθερία να ακολουθήσουν διάφορους τρόπους σκέψης, να διερευνήσουν μορφές συστηματικής και ιδεολογικής καταπίεσης, ήταν η πιο αποτελεσματική διαμαρτυρία και η πιο ελπιδοφόρα μορφή επαναστατικής δράσης που συνίσταται στο να δώσει στους καταπιεσμένους, όσο περισσότερη αλήθεια μπορούν να λάβουν, πιστεύοντας ότι θα κατευθύνει τις ενέργειές τους στο μεγάλο έργο της αναδιαμόρφωσης της κοινωνίας (Ferrer, 2008).

Το πρόγραμμα σπουδών του Escuela Moderna προσανατολιζόταν στο να παρέχει χώρο στα άτομα να αναπτύξουν δεξιότητες για την κριτική ανάλυση των κοινοτήτων τους και των πολιτικών δομών εξουσίας της χώρας τους. Το 1901, όταν ο Ferrer άρχισε να δημιουργεί το Escuela Moderna στη Βαρκελώνη, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, καθιστώντας την λιγότερο ελεγχόμενη από τον καθολικό κλήρο και συμβάλλοντας στην αύξηση του αριθμού των σχολείων (Avrich, 2005).

Ο Ferrer είδε την εποχή ως ευκαιρία να ξεκινήσει ένα σχολείο που θα υποστήριζε την ελευθερία και θα αμφισβήτησε την κυρίαρχη δομή εξουσίας που πολλοί Ισπανοί είχαν ήδη αμφισβητήσει. Ο Ferrer ήθελε μια αλλαγή όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στην παιδαγωγική διαδικασία καθαυτή. Στο Escuela Moderna, οι μαθητές

εκτέθηκαν σε μια φράση που χρησιμοποιείται ως χαρακτηριστικό γι αυτό το σχολείο: «Ελευθερία στην Εκπαίδευση» (Avrich, 2005). Οι μαθητές όχι μόνο μάθαιναν την τέχνη, τη χειροτεχνία, την επιστήμη, τα μαθηματικά και την ανάγνωση, αλλά συμμετείχαν σε φιλοσοφικές συζητήσεις σχετικά με την εξουσία, τον εξαναγκασμό και τη δικαιοσύνη. Οι μαθητές δεν κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε απομνημόνευση, αλλά υποστηρίχθηκαν για διερεύνηση, ερώτηση και δημιουργική σκέψη. Αντιαυταρχικό και αντιεξουσιαστικό, τόνισε την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα του παιδιού, ενθαρρύνοντας τη ζεστασιά, την αγάπη και τη στοργή στη θέση της συμμόρφωσης και του σκοταδισμού. Μεταξύ των βασικών λέξεων του λεξιλογίου ήταν «ελευθερία», «αυθορμητισμός», «δημιουργικότητα» και «αυτοπραγμάτωση» (Avrich, 2005). Όπως πολλοί κριτικοί εκπαιδευτικοί, ο Ferrer υποστήριξε ότι η απελευθέρωση δεν μπορεί να αποτελέσει μορφή της άγνοιας (Ferrer, 2008). Η ελευθερία σήμαινε τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που υποστηρίζει την ελεύθερη σκέψη και τη διερεύνηση των πρακτικών εκείνων που ασκούν την εξουσία. Αντλώντας από τον Bakunin και τον Godwin, ο Ferrer υποστήριξε τις διαδικασίες διδασκαλίας που έδιναν έμφαση στην αυτενέργεια, ακολούθησε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών και ήταν σε θέση να αυτοσχεδιάσει και να πειραματιστεί με βάση την επιλεγμένη από τους μαθητές πορεία για μάθηση (Avrich, 2005). Σύμφωνα με τον Ferrer και τους εκπαιδευτικούς αναρχικούς της εποχής του όπως ο Tolstoy, ο Kropotkin, ο Bakunin, η Goldman, και ο Godwin, τα επίσημα σχολεία είχαν αναπτύξει μια ισχυρή πρακτική δημιουργίας σιωπής, απογοήτευσης και ταλαιπωρίας κάτω από ένα σύστημα τιμωρίας και ανταμοιβών. Το αναρχικό σχολικό κίνημα εμφανίστηκε για να αντισταθεί σε αυτές τις πρακτικές και να δημιουργήσει μαθησιακές εμπειρίες που ήταν χαρούμενες, εξατομικευμένες και βαθιά ικανοποιητικές για το κάθε άτομο (Avrich, 2005).

Ακόμα και αν βασιζόταν σε ένα αστικό περιβάλλον, το Escuela Moderna της Βαρκελώνης εφάρμοσε την ιδέα της εξωτερικής επιτόπιας εργασίας ως αναπόσπαστο μέρος των εκπαιδευτικών χώρων, συμπεριλαμβανομένης της περίπτωσης του βιομηχανικού περιβάλλοντος της Βαρκελώνης (Ferretti, “The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education: the ‘intuitive geographies’ of the anarchist school in Cempuis (1880-1894)”, 2016).

Μετά την εκτέλεσή του ο Ferrer έγινε μάρτυρας και το Modern School έδωσε έμπνευση για άλλα σύγχρονα σχολεία που δημιουργήθηκαν σε όλο τον κόσμο, καθώς και για τα 22 σχολεία (και 12 επιπλέον σχολεία που μοιράστηκαν παρόμοιες

φιλοσοφίες και πρακτικές) στις Ηνωμένες Πολιτείες από το 1910 έως το 1960 (Avrich, 2005).

### 3.3 Δημόσιο σχολείο

Είναι ευρέως αποδεκτό πώς η αναρχική κοινοτική πρακτική στα πλαίσια της κρατικής δημόσιας εκπαίδευσης είναι ένα πολύ δύσκολο έργο, παρ' όλα αυτά η νεκρολογία του Colin Ward για τον Alex Bloom περιλαμβάνει κάποιες παρατηρήσεις σε σχέση με την εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Στο έργο της ελευθερίας στην εκπαίδευση το έργο των ανεξάρτητων πρωτοπόρων όπως ο Neill έχει μεγάλη αξία ως πιλοτικό φως και έμπνευση, αλλά εξίσου σημαντικό είναι να γίνουν αποδεκτές οι ιδέες αυτές στα κοινά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία παρακολουθεί η συντριπτική πλειοψηφία. Αυτή είναι η πρόκληση που έγινε αποδεκτή από ανθρώπους όπως ο κ. Teddy O'Neil στο Prestolee, ο κ. A.L. Stone στο Bermingham και ο Alex Bloom στο Stepney (Honeywell, 2011). Ειδικότερα το έργο του Bloom αντηχεί την επιμονή του Ward στην ανάγκη να διαταράξει και να μεταμορφώσει κυρίαρχες πρακτικές, φέρνοντας την ελευθερία, σε συνηθισμένα σχολεία.

Το έργο του Alex Bloom αναφέρθηκε από τον Ward τόσο στο βιβλίο του *The Child in the City* (Ward 1990) όσο και στο *Talking Schools* (Ward 1995). Ο ίδιος εργαζόταν στο δευτεροβάθμιο σχολείο St George-in-the-East στο Stepney στο East End του Λονδίνου που αποτέλεσε το μόνο κρατικό γυμνάσιο που επισκέφτηκε και θαύμασε ο A.S. Neill .

Σε μια εποχή που ο αυταρχισμός ήταν ο κανόνας στα περισσότερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Bloom ανέπτυξε ένα πρόγραμμα σπουδών που είχε σημαντικά στοιχεία ομαδικής και ατομικής διαπραγμάτευσης μέσα σε αυτό. Ενθάρρυνε τη θόλωση των ρόλων μεταξύ μαθητών και δασκάλων, μια πρακτική που δε συνηθιζόταν, ούτε συνηθίζεται, στα παραδοσιακά δημόσια σχολεία και κατάφερε να προβάλει στον κόσμο έξω από τις πύλες του σχολείου, το μέρος αυτό ως νόμιμο, ελκυστικό και απαραίτητο χώρο μάθησης. Τα μαθήματα λειτουργούσαν με ευέλικτα χρονοδιαγράμματα και εκτός από δραστηριότητες που είχαν καθοριστεί για πρακτικούς λόγους - οικιακή σχεδίαση, φυσική αγωγή, αθλητισμός, πρωινή συναρμολόγηση - η σχολική εργασία ακολουθούσε τα ενδιαφέροντα των ατόμων.

Η μάθηση μέσω της διαβίωσης, ήταν μια εμβληματική επιβεβαίωση ολόκληρης της προσέγγισης στην εκπαίδευση στην οποία φιλοδοξούσε το σχολείο. Σίγουρα, όσον αφορά την ηθική εκπαίδευση, ο Bloom ήταν emphatic στην επιμονή του ότι δεν υπήρχε διδασκαλία. Το σχολικό κλίμα ελευθερίας και υπευθυνότητας, με το ελάχιστο της παρέμβασης και το μέγιστο της φιλικότητας, ειρηνικά διεισδυτικό, προωθούσε τη συναισθηματική σταθερότητα και την προσοχή στην προσωπικότητα. Επειδή τα παιδιά γίνονταν σεβαστά, μάθαιναν να σέβονται το ένα το άλλο (C. Burke, 2014). Για τον Bloom το κλειδί της μαθησιακής διαδικασίας για τη δημιουργία του νέου ατόμου έγκειται στην απελευθέρωση της πρωτοβουλίας του παιδιού μέσω της δημιουργίας ενός ασφαλούς, ελεύθερου και φιλικού περιβάλλοντος, επιτρέποντας στο παιδί να αναπτυχθεί με τον δικό του ρυθμό (Fielding, 2005).

Μια από τις πολλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε αυτό το δημόσια σχολείο ήταν αυτό που ο Bloom αποκαλούσε «Σχολική Μελέτη». Κάθε τάξη αναλάμβανε να ερευνήσει μια πτυχή ενός θέματος που επέλεγαν τα ίδια τα παιδιά και κάθε ομάδα μέσα στην τάξη μπορούσε να ακολουθήσει σύμφωνα με τις δικές της προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, με τα άτομα να συνεισφέρουν σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις και ταλέντα. Καθώς προχωρούσε η μελέτη υπήρχε μια δεκαπενθήμερη συνένωση για να μοιραστεί το έργο σε εξέλιξη με το έργο ως σύνολο που κορυφώθηκε σε μια σχολική διάσκεψη.

Η σχολική μελέτη πραγματοποιούνταν το πρωί. Τα απογεύματα το χρονοδιάγραμμα ήταν θέμα ατομικής διαπραγμάτευσης και δημιουργικής πρωτοβουλίας. Όχι μόνο οι μαθητές επέλεγαν από μια σειρά επιλογών δραστηριοτήτων μικτής ηλικίας που προσφέρονταν από το προσωπικό, αλλά πρότειναν και οι ίδιες δραστηριότητες και γραμμές έρευνας. Η αναλυτική προσέγγιση στο St George's έδειξε μια ζωντανή δέσμευση για μια αναδυόμενη διαλεκτική ατομικής και κοινοτικής έρευνας (Fielding, 2005).

Με πολλούς τρόπους αυτό αποτελεί παράδειγμα και προβλέπει το είδος των πρακτικών που υποστηρίζουν οι Colin Ward και Anthony Fyson λίγο περισσότερο από 20 χρόνια αργότερα στην ιδέα τους για το «Exploding School» (Ward and Fyson 1973). Ένα από τα πιο αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά του St. George-in-the-East ήταν η εξαιρετικά εξελιγμένη ανάπτυξη της συμμετοχής των μαθητών και του προσωπικού σε εβδομαδιαία βάση, στη λήψη αποφάσεων, στη συνέχεια της δράσης και στην

κοινοτική λογοδοσία που διαμόρφωσαν τις φιλοδοξίες και τις δράσεις του σχολείου ως μια ζωντανή δημοκρατική κοινότητα. Όπως και με το ζήτημα της δημιουργικής έρευνας προγράμματος σπουδών. (C. Burke, 2014)

Το έργο του Bloom στο δημόσιο σχολείο μας βοήθησε να κατανοήσουμε πώς πραγματώνεται η αναρχική παιδαγωγική σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Μια αναρχική παιδαγωγική δεν πρέπει να συγχέεται με τις σύγχρονες εκδοχές αυτού που γενικά περιγράφεται ως κριτική παιδαγωγική. Παρόλο που υπάρχουν ορισμένα έντονα παρόμοια ενδιαφέροντα για την προώθηση και την εργασία για την κοινωνική δικαιοσύνη, οι αναρχικές θεωρίες και φιλοσοφίες ξεπερνούν τις κρίσιμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αυτό δεν σημαίνει επίσης ότι μια αναρχική παιδαγωγική δεν θα μοιράζονταν ομοιότητες με φεμινιστικές, οικολογικές, γηγενείς ή queer παιδαγωγικές. Η ενδεικτική διαφορά θα ήταν ότι οι αναρχικοί εκπαιδευτικοί θα συγκροτούσαν αυτά τα επιχειρήματα σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό, οικολογικό και πνευματικό πλαίσιο της απόλυτης απελευθέρωσης και των αντι-κρατικών, αντι-αυταρχικών προοπτικών. Σε ένα δημόσιο σχολείο τα άτομα θα ωθούνταν από μια πραγματική οικειότητα να εξερευνήσουν πολύ προσεκτικά τις σύνθετες σχέσεις εντός των κοινοτήτων τους και στις πολλές διασταυρώσεις με μια παγκόσμια κοινότητα. Θα μπορούσαν να περάσουν ολόκληρα χρόνια αναγνωρίζοντας και περιγράφοντας συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ των πραγματικών μελών και ομάδων στις πατρίδες, τις γειτονιές και τους δήμους τους. Θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις επιπτώσεις ενός μεγάλου καταστήματος λιανικής πώλησης, να ξεδιπλώσουν τις ηγεμονικές πρακτικές μαζί με τις εντάσεις που βιώνουν διαφορετικά μέλη της κοινότητας ως μέρος του αντίκτυπου, και να αναζητήσουν βαθύτερες αντιλήψεις για διάφορες μορφές αντίστασης, συμπεριλαμβανομένων πρακτικών που κινούνται προς την οικο-κοινωνικοπολιτισμική ισορροπία (Love, 2012).

### **3.4 Escuela Libre Paideia (1978-...)**

Το Paideia Ιδρύθηκε το 1978 από τις ελευθεριακές παιδαγωγούς Jogefa Martin Luengo, Concha Castaño και María Jesús Checa οι οποίες ήταν μέλη των “Mujeres

para la Anarquía”. Το σχολείο διέπεται από τις αξίες της αναρχίας όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την αλληλεγγύη και την ισότητα σε διάφορα επίπεδα, την ελευθερία του ατόμου μέσω των δεσμεύσεων που υπαγορεύει η κοινωνική ζωή και έχοντας σαν στόχο τον αυτοκαθορισμό και την ευτυχία του ατόμου.

Ορισμένες από τις αρχές και του στόχους του Paideia είναι:

- Ο έλεγχος της εκπαίδευσης και της εργασίας ανήκει στο άτομο και την ομάδα.
- Το άτομο εισάγεται στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία.
- Τα άτομα εκπαιδεύονται στην άσκηση των συλλογικών δικαιωμάτων και των ελευθεριών τους.
- Καλλιεργείται μία συνεχής κριτική στο υπάρχον σύστημα.
- Υπάρχει πειραματισμός με νέες μορφές εκπαιδευτικών εργαλείων.
- Οι σχέσεις βασίζονται στο σεβασμό, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη.
- Απορρίπτεται η βία σε όλες τις μορφές, μέσα και έξω από το περιβάλλον του σχολείου.
- Αποδοχή της διαφορετικότητας και του ατομικού ρυθμού.
- Διατίθεται υλικό που επιτρέπει την αυτοεκπαίδευση.
- Καλλιεργείται η διανοητική και συναισθηματική αυτονομία
- Απορρίπτεται κάθε δόγμα
- Η ίδια η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως εργαλείο με το οποίο η κοινότητα αμφισβητεί και αναδομεί τον εαυτό της.
- Γίνονται πράξη οι αρχές της αναρχικής φιλοσοφίας, όπως: ισότητα (έμφυλη, φυλετική, ταξική), ελευθερία μέσω της δέσμευσης, «Από τον καθένα σύμφωνα με τις δυνατότητες του, στον καθένα σύμφωνα με τις ανάγκες του».

Το σχολείο αποτελεί από το ξεκίνημα του ένα αυτοδιαχειριζόμενο και αυτοχρηματοδοτούμενο εγχείρημα που διευθύνεται από την κολεκτίβα των δασκάλων.

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα κάθε χρονιάς προτείνεται στην συνέλευση των δασκάλων βασισμένο σε παρατηρήσεις και συμπεράσματα της προηγούμενης χρονιάς. Οι δασκάλες προτείνουν τυχόν αλλαγές και κυρίως αξίες που θέλουν να δουλέψουν βασισμένες στην εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς. Τα γνωστικά αντικείμενα και οι ομάδες εργασίας θα οργανωθούν από τα παιδιά στη συνέλευση τους. Εκεί ενήλικες και παιδιά προτείνουν θεματικές για τα διαφορετικά εργαστήρια και παίρνουν τις δεσμεύσεις τους.



Το Paideia χρηματοδοτείται από τις εισφορές των γονέων και από δωρεές ιδιωτών ή αλληλέγγυων ομάδων. Η πληρωμή των δασκάλων ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες, δεδομένο του ότι και οι δάσκαλοι πληρώνονται, αφού όλες οι οικονομικές ανάγκες του σχολείου έχουν καλυφθεί. Οικογένειες που δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν οικονομικά δεν αποκλείονται από το εγχείρημα. Είναι ευθύνη της κοινότητας να καλύψει το οικονομικό έλλειμμα. Το σχολείο παρουσιάζεται νομικά ως σύλλογος και το τμήμα των νηπίων πλέον διαθέτει άδεια ενώ το τμήμα δημοτικού είναι σε καθεστώς ανομίας. Αυτή τη σχολική χρονιά φοιτούν στο σχολείο περίπου 60 παιδιά. Τα 20 είναι ηλικίας από 1 – 6 ετών και φοιτούν στο τμήμα προσχολικής-νηπιαγωγείο και τα 38 παιδιά είναι ηλικίας 6 – 14 ετών και φοιτούν στο τμήμα για τα μεγαλύτερα παιδιά (major).

Οι σχέσεις βασίζονται στο σεβασμό, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη. Αυτό είδαμε αρχικά να πραγματώνεται, στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, μέσα στη διαδικασία των συνελεύσεων. Εκεί παρατηρήσαμε το σεβασμό στη γνώμη κάθε ατόμου αλλά και την αυτοδιάθεση των ατόμων στην κοινότητα, λαμβάνοντας ευθύνες και στήνοντας ομάδες που αφορούσαν την ευημερία όλων και τη συντήρηση του χώρου. Ομάδες μεικτών ηλικιών φροντίζουν για το φαγητό της σχολικής κοινότητας αλλά και την καθαριότητα του κτηρίου, παιδιά από 3 έως 14 ετών παιδεύονται στο εργαλείο της συνέλευσης, συζητούν προβληματισμούς των ατόμων, αποφασίζουν και υλοποιούν.

Η προσέγγιση αυτή παρατηρήσαμε πως περιελάμβανε και τα μη ανθρώπινα όντα. Στην αυλή του σχολείου τα παιδιά καλλιεργούσαν οπωροκηπευτικά, μάθαιναν τις ονομασίες και των τρόπο φροντίδας των φυτών, μάθαιναν να κλαδεύουν τα φυτά με σεβασμό και διατηρούσαν ανέγγιχτο ένα μεγάλο μέρος με άγρια βλάστηση στην περιορισμένη τους αυλή. Γι αυτά, όπως πρότεινε και ο Κροπότκιν, κάθε φυτό αντιμετωπιζόταν ως άτομο. (ΜικρόΔέντρο, Συλλογή εμπειριών από μακρινά σχολεία, 2018)

Η ίδια η Martín Luengo εξηγούσε πως σκοπός του σχολείου είναι κάθε μαθητής να επιλέξει τον δικό του τρόπο. Για αυτήν, ο ιδανικός μαθητής είναι αυτός που ασκεί την αναρχία και τις αναρχικές αξίες όπου κι αν πάει. Στη Μέραδα, οι μαθητές μεταδίδουν τις αξίες τους σε άλλους, υπάρχει πιο ελεύθερη σκέψη τοπικά, περισσότερα ελευθεριακά συνδικάτα και μια ισχυρή εναλλακτική κουλτούρα.

Στο Paideia, η θεωρία λέει ότι η ελευθερία και η αυτονομία δεν μπορούν να διδαχθούν, μόνο βιώνονται. Η παιδαγωγική τους βασίζεται στην πεποίθηση ότι όταν η ελευθερία δίνεται απλώς, τείνει να δημιουργήσει μια παραμορφωμένη ατομικιστική έννοια της ελευθερίας, κοινή στον καπιταλιστικό πολιτισμό. Για τους παιδαγωγούς του Paideia, η ελευθερία είναι μια ενεργή διαδικασία, είναι η τέχνη της ανάπτυξης προσωπικοτήτων που έχουν μια ανεμπόδιστη αίσθηση βούλησης ενσωματωμένη στην οξεία συνείδηση του εαυτού και της σύνδεσης με την άλλη. Μόνο μια μεταμορφωμένη αυτονομία μπορεί να δείξει την προσεκτική αυτοσυνείδηση που απαιτείται για να εμπλακεί στην αυτοδιαχείριση και να μας προετοιμάσει για να ζήσουμε σε μια κοινότητα άλλων αυτοπραγματοποιούμενων όντων (Clark G. , 1984). Τα άτομα μαθαίνουν να είναι ελεύθερα συνεργαζόμενα για να δημιουργήσουν τις συλλογικές συνθήκες για την ελευθερία. από την οποία δεν προκύπτει απεριόριστη ελευθερία, αλλά μια ισορροπία μεταξύ του ατόμου, της κοινότητας και του περιβάλλοντος. Μέσω μιας αυστηρής και πολύ θεωρητικής και αντανακλαστικής παιδαγωγικής πρακτικής το σχολείο επιτρέπει την εμφάνιση ενός είδους μηχανισμού άμεσης ανάδρασης, όπου η ατομική ελευθερία και η συλλογική ευθύνη συμβαδίζουν και ενθαρρύνουν η μια την άλλη προς ολοένα μεγαλύτερη αυτονομία (Haworth, 2012).

### **3.5 Το Μικρό Δέντρο (2014-...)**

Το «Μικρό Δέντρο που θα γίνει δάσος» είναι ένα κοινοτικό παιδαγωγικό εγχείρημα που λειτουργεί με τις αξίες της αυτοοργάνωσης, της ελευθεριακής εκπαίδευσης και της βιωματικής μάθησης. Η ιδέα της δημιουργίας του γεννήθηκε τον Αύγουστο του 2012, στην πρώτη αυτοοργανωμένη παιδική κατασκήνωση, στη Θεσσαλονίκη. Αφετηρία των ανθρώπων αυτών αποτέλεσε η επιθυμία και η ανάγκη να πραγματοποιηθεί στο εδώ και τώρα ένα αλλιότιχο σχολείο, το οποίο θα βασίζεται στην επιθυμία για ελευθερία και κοινοτική ζωή. Για μια εκπαίδευση που αρχικά, ξεκινάει από τον σεβασμό στην ατομική αυτονομία του κάθε παιδιού, και στους προσωπικούς του ρυθμούς. Στη συνέχεια, η εκπαίδευση συνεχίζεται με το βίωμα της αμεσοδημοκρατικής κοινότητας, με εργαλεία τη συνεκπαίδευση, την αλληλοβοήθεια και τη συμμετοχή στη συλλογική ζωή.

Για ενάμισι χρόνο η συνέλευση συναντιόνταν σε τακτική βάση και επεξεργαζόταν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Σε όλη την πορεία των συναντήσεων δόθηκε το ίδιο βάρος τόσο στην οργάνωση του εγχειρήματος όσο και

στην αυτομόρφωση των ατόμων που το απαρτίζουν. Το 2013 η παιδαγωγική ομάδα παρουσίασε το παιδαγωγικό πλαίσιο και τον Ιανουάριο του 2014 το Μικρό Δέντρο ξεκίνησε την πρωινή καθημερινότητα με 14 οικογένειες και 5 συνοδές. Οι ηλικίες των παιδιών φτάνουν μέχρι και τα 6 χρόνια (ηλικία νηπιαγωγείου). Στο Μικρό Δέντρο δεν ακολουθείται κάποια ιδεολογία σαν συνταγή για την ελευθερία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, είναι όμως κοινή παραδοχή, η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής αλλαγής.

Ο κοινωνικός αναρχισμός αποτελείται από διαφορετικές οπτικές και παραδόσεις που δημιουργήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο του Μικρού Δέντρου συνδυάστηκαν κάποιες θεωρίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αναρχισμού για να υλοποιηθεί το σχολείο στη ρεαλιστική συνθήκη του εδώ και του τώρα. Το παιδαγωγικό πλαίσιο και η αυτοοργάνωση της σχολικής κοινότητας είναι τα σημεία αναφοράς που μας επιτρέπουν να εφορμούμε στην πραγματικότητα (Karamali, 2017).

Για το Μικρό Δέντρο η προσέγγιση για μια αλλιότικη παιδαγωγική συνεπάγεται και πηγάζει από την αναγκαιότητά για μια αλλιότικη κοινωνία, παίρνοντας σαν παράμετρο την αλληλένδετη σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης. Στην ερώτηση για το πώς θα θέλαμε να μοιάζει η κοινωνία μας, μεγάλο μέρος της απάντησης καλύπτεται από το πώς θα θέλαμε να είναι η εκπαίδευση, όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενήλικων. Η πολιτική και η παιδαγωγική αποτελούν δυο αδιαχώριστες έννοιες, όπου η μία περιλαμβάνει την άλλη. Έτσι η παιδαγωγική αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελευθεριακής και αναρχικής φιλοσοφίας.

Αυτή την παιδαγωγική, αφ' ενός παλεύει να πραγματώσει στο εδώ και τώρα, η λειτουργία αυτού του σχολείου. Αφ' ετέρου είναι εξίσου σημαντικό να ανοίξει το θέμα της ελευθεριακής εκπαίδευσης στη δημόσια σφαίρα, ώστε να σταματήσει να αποτελεί το κενό στην ιστορία της παιδαγωγικής.

Το κοινοτικό σχολείο, είναι ένα δίκτυο συνεργασίας και επικοινωνίας, ένας ζωντανός εν κινήσει οργανισμός, όπου η μάθηση του ατόμου πηγάζει από την προσωπική του αυτονομία και από το βίωμα της συμμετοχής του στην κοινότητα. Ακόμα, αποτελεί ένα σχολείο αυτοδιαχειριζόμενο με αντι-ιεραρχικά χαρακτηριστικά τόσο στη λειτουργία όσο και στις εξωστρεφείς δράσεις του. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται αυτή η κοινότητά αποτελεί μια συνολική πρότασή για την κοινωνική οργάνωση. Έτσι, παιδιά, γονείς και συνοδές αλληλεπιδρούν σύμφωνα με τις αξίες που αναφέραμε και την ίδια στιγμή προσπαθούν να επεκτείνουν αυτές τις εμπειρίες στην οικογένεια, στη γειτονιά τους και σε

όλο το φάσμα της καθημερινής ζωής. Αφού, μόνο βιώνοντας την κοινοτική ζωή μπορείς από την θεωρία να περάσεις στην πράξη και το αντίστροφο.

Η αυτοργάνωση και η αυτοχρηματοδότηση αποτελούν δύο ακόμα βασικές αξίες της κοινοτικής οργάνωσής. Λέγοντας αυτοοργάνωση εννοούμε πως οι ίδιες λαμβάνουν τις αποφάσεις, μέσω οριζόντιων διαδικασιών για τη λειτουργία του σχολείου και στη συνέχεια τις υλοποιούν.

Η πρωινή καθημερινότητα του σχολείου με παιδιά και συνοδές διαμορφώνει μια σχολική κοινότητα, στην οποία όλα τα άτομα, παιδιά και ενήλικες, καλούνται να πάρουν αποφάσεις, τόσο για τη λειτουργία του σχολείου όσο και για τη συλλογική συμβίωση, καθώς και να τις υλοποιήσουν. Λέγοντας αυτοχρηματοδότηση αναφερόμαστε στην οικονομική αυτονομία του εγχειρήματος, μέσω συνδρομών των οικογενειών που συμμετέχουν, καθώς και από δωρεές αλληλέγγυων (ΜικρόΔέντρο, Η συνέλευση των παιδιών, 2018).

Η εκπαίδευση είναι αδύνατο να απομονωθεί από ταυτότητες και αξίες, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αντικειμενική ή να διατηρεί ίσες αποστάσεις (Γεωργόπουλος Α. , 2014). Η θέσεις περί ουδετερότητας παράγουν και αναπαράγουν το υπάρχον κοινωνικό και συνεπώς παιδαγωγικό σύστημα. Ο εθνικός και φυλετικός ρατσισμός, η ταξική ανισότητα, η έμφυλη καταπίεση, η ηλικιακή διάκριση, και η οικολογική κρίση δεν μπορούν να προσεγγιστούν με αντικειμενικότητα και παθητικότητα, γιατί έτσι διαιωνίζονται και κυριαρχούν.

Γειώνοντας τα παραπάνω στην παιδαγωγική σχέση ο/η παιδαγωγός δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, αλλά αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς και μίμησης, μια σιωπηλή διδασκαλία αξιών όπως αναφέρει ο Μ. Apple (Καραγεωργάκης Σ. , 2016). Οι συνοδοί στο Μικρό Δέντρο δεν είναι παθητικές δέκτριες των καταστάσεων, ούτε και αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις ουδέτερα. Βρίσκονται εκεί για τα παιδιά και ζούν μαζί με τα παιδιά. Οι συνοδοί φέρουν τις ταυτότητες τους προσπαθώντας παράλληλα να μην τις επεκτείνουν. Κάθε φορά που καλούνται να εκφράσουν μια άποψη, προσπαθούν να υπάρξουν εκεί με αυθεντικότητα. Οι ενήλικες, όπως και τα παιδιά, είναι φορείς ιδεών, αξιών αλλά και συναισθημάτων που ζητούμενο είναι να επικοινωνούνται στην σχολική κοινότητα. Η μη βίαιη επικοινωνία με σκοπό την επίλυση συγκρούσεων επιτυγχάνεται μέσω της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης σε μια προσπάθεια κατανόησης της θέσης του/της άλλου/άλλης, χωρίς τα δίπολα του σωστού και λάθους. Όλα τα υποσύνολα της κοινότητας μαθαίνουν μαζί, γιατί ζούν μαζί.

Η ελευθεριακή εκπαίδευση δεν επικεντρώνει σε κάποιον συγκεκριμένο άξονα ανάπτυξης γνωστικό-κοινωνικό-συναισθηματικό-κινητικό, αλλά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα στην κοινότητα. Η μετάδοση αξιών και η ανάπτυξη της συνείδησης δεν εμπεριέχεται σε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα ή εξεταστέα ύλη, αλλά είναι η ειρηνική εξερεύνηση του εαυτού, του άλλου και του περιβάλλοντος. Μόνο μέσα από την συν κίνηση και το βίωμα χτίζεται η αυτοσυνείδηση και η αυτοπειθαρχία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Το κεντρικό εργαλείο της αυτοοργάνωσης είναι αυτό της αμεσοδημοκρατίας στην κοινότητα. Συνοδοί, γονείς και παιδιά εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία χωρίς αυθεντίες και διαχωρισμούς, δημιουργώντας ένα ελευθεριακό σχολείο για όλους/όλες με σκοπό την ατομική και την συλλογική αυτορρύθμιση και αυτονομία. Ένα σχολείο που προσπαθεί να σπάσει τον ηλικιακό ρατσισμό και να απελευθερώσει το παιδί από τα στερεότυπα της παιδικής ηλικίας και τις ενήλικες προσδοκίες.

Οι εκδρομές στο Μικρό Δέντρο είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινοτικής παιδαγωγικής διαδικασίας. Είναι ο χώρος και ο χρόνος για την ανακάλυψη των εαυτών, των άλλων και του περιβάλλοντος. Με το μέσο αυτό επιχειρείται η επανοικειοποίηση των δημόσιων χώρων και η παρέμβαση σε αυτούς. Η πόλη και η φύση είναι πάντα η καλύτερη βάση για την κατάκτηση της γνώσης και της ελευθερίας όχι μόνο των παιδιών αλλά και των ενήλικων. Υπερασπίζοντας το δικαίωμα της παιδικής ηλικίας να μην είναι ταυτισμένη με την προετοιμασία για την ενηλικίωση, αλλά η ίδια η ζωή μέσα και έξω από τα τείχη του σχολείου και του σπιτιού.

Ακόμη, μία βασική φιλοσοφία που ακολουθείτε από την αρχή για το χτίσιμο του σχολείου είναι η μέθοδος D.I.Y. Διορθώνοντας τα λάθη του, τις ζημιές του, κατασκευάζοντας και εμπλουτίζοντας το παιδαγωγικό υλικό. Προτιμάται η δημιουργία και όχι η κατανάλωση του παιδαγωγικού υλικού και του εξοπλισμού με φυσικά-ανακυκλώσιμα υλικά και όχι η εύκολη αγορά από πολυεθνικές εταιρίες. (Karamali, 2017)

Βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η παρατήρηση του περιβάλλοντος. Το σχολείο είναι κοντά σε δασική έκταση, με αρκετές ανθρώπινες παρεμβάσεις. Παρόλα αυτά δίνεται η δυνατότητα να μελετηθεί ο κόσμος γύρω και να φέρουν συνοδοί και παιδιά ερεθίσματα μέσα στο σχολείο. Στον κήπο του σχολείου

υπάρχει ένα μέρος της γης χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση, ένα καλλιεργήσιμο μέρος με σπορείο και φυτώριο εκεί συμβαίνει και η φροντίδα των ζώων χωρίς να βρίσκονται σε περιφραγμένο μέρος, εκεί δίνεται η δυνατότητα για παρατήρηση εντόμων-πτηνών και θηλαστικών. Στο εσωτερικό του σχολείου υπάρχουν θεματικές γωνιές που σχετίζονται με το περιβάλλον, όπως αυτές των φυτών, ζώων, εντόμων, ορυκτών, λίθων και ανακύκλωσης. Τα υλικά-εργαλεία του σχολείου είναι από ξύλο, γυαλί, μέταλλο, ύφασμα και χαρτί με σκοπό όλα να μπορούν να ανακυκλωθούν, μεταποιηθούν και να επαναχρησιμοποιηθούν.

Το Μικρό Δέντρο είναι ένα ανοιχτό σχολείο καθώς το περιβάλλον του διαμορφώνεται όπως είπαμε από ερεθίσματα που φέρνουν από έξω ενήλικες και παιδιά.

Ακόμη τα γνωστικά αντικείμενα προσεγγίζονται ξεκινώντας πρώτα απ' όλα με το ζύπνημα του ενδιαφέροντος και να της φαντασίας του παιδιού για το σύνολο του φυσικού κόσμου και του ανθρώπινου πολιτισμού. Δεν ξεκινά με την παρουσίαση των λεπτομερειών αλλά προσπαθώντας να βοηθήσει το παιδί να τοποθετήσει πρώτα απ' όλα τον εαυτό του μέσα σε έναν κόσμο πολύπλοκο, θαυμαστό και έτοιμο για εξερεύνηση. Το κέντρισμα του ενδιαφέροντος είναι και αυτό που θα δημιουργήσει τα κίνητρα για περαιτέρω διερεύνηση και μάθηση, η οποία καθοδηγείται από τον ενθουσιασμό ενισχύοντας έτσι την φυσική αγάπη του παιδιού για τον κόσμο.

Το Μικρό Δέντρο είναι ένα παιδαγωγικό εγχείρημα που έχει σαν στόχο να αναδείξει μία μορφή οργάνωσης που προωθεί την βιοποικιλότητα για χάρη της σταθερότητας του συστήματος εφ' ενός αλλά και για χάρη της ίδιας της βιοποικιλότητας εφ' ετέρου. Απορρίπτει την ιδέα του ανθρωποκεντρισμού και προάγει τις αντιεραρχικές σχέσεις μέσα σε κοινότητες οργανωμένες από τα κάτω, ως αντίσταση στην αχαλίνωτη εκμετάλλευση και κερδοφορία του καπιταλιστικού μοντέλου. Το Μικρό Δέντρο, πέρα από τα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιεί στην πρωινή καθημερινότητα, προσπαθεί να αντιμετωπίσει την οικολογική και κοινωνική κρίση όντας ένα αυτοοργανωμένο εγχείρημα που λειτουργεί με γενική συνέλευση και αντιεραρχική οργάνωση και που προωθεί και στηρίζει την δημιουργία παρόμοιων εγχειρημάτων και σε άλλα μέρη του ελλαδικού χώρου μέσω της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών και της δικτύωσης. Το Μικρό Δέντρο παράγει λόγο ενάντια

στο πατριαρχικό μοντέλο και στις όποιες έμφυλες, φυλετικές, εθνοτικές, ταξικές και ηλικιακές διακρίσεις . (Karamali, 2017)

Μέσα από την παιδαγωγική πράξη εμφυσιέται στα παιδιά η ιδέα ότι ο κόσμος δεν είναι φτιαγμένος για να εξυπηρετεί τις ανθρώπινες ανάγκες αλλά αποτελεί μία οργανική ενότητα από την βιοποικιλότητα και την ισορροπία της οποίας εξαρτάται η επιβίωση και η ανάπτυξη όλων των μερών της, την ιδέα δηλαδή ότι η φύση έχει μία εγγενή αξία. Τα παιδιά συμμετέχουν τα ίδια με έναν ισότιμο τρόπο στην δημιουργία μια οργανικής κοινότητας η οποία μαθαίνει, συμβιώνει, αποφασίζει και αναπτύσσεται μέσα σε ένα ελεύθερο περιβάλλον.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά από μια επισκόπηση της θεωρίας της ελευθεριακής περιβαλλοντικής φιλοσοφίας και των επιπτώσεών της στην εκπαίδευση προς την άμεση δημοκρατία και την οικολογική βιωσιμότητα, τα ευρήματα από την ερευνητική μελέτη παρείχαν μια γέφυρα μεταξύ της πρωταρχικής θεωρητικής με τη συγκεκριμένη, καθημερινή πραγματικότητα μέσα σε ένα σχολείο.

Οι σύγχρονοι αναρχικοί εκπαιδευτικοί μπορεί να βρουν νόημα στα βασικά επιχειρήματα των θεωριών και των παιδαγωγικών πρακτικών της οικολογικής δικαιοσύνης. Οι πρωτοπόροι όπως ο Paul Robin υποστήριξαν την εξωτερική εκπαίδευση και τη μάθηση που σχετίζονται άμεσα με τη φύση (Avrich, 2005).

Συνδυάζοντας τις αξίες της ελευθεριακής/ αναρχικής εκπαίδευσης με αυτές της περιβαλλοντικής φιλοσοφίας και ηθικής, όπως αναφέρθηκαν από τους παραπάνω, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τα άτομα θα έχουν την ελευθερία να εξερευνήσουν τις κοινωνικές, πολιτιστικές και πνευματικές τους ταυτότητες σε σχέση με τη μάθηση όπως επίσης και την ελευθερία να εξερευνήσουν τις οικολογικές τους ταυτότητες.

Τα παιδιά, άλλωστε, είναι υπέροχοι ακροατές της φύσης. Οι βαθύτερες αντιλήψεις για τα ζώα, τα φυτά, τους μύκητες και τα μικρόβια της περιοχής βοηθούν στο να υπάρξει η συν-δημιουργία της ιστορίας της φύσης σε μια τοποθεσία. Αυτό αποτελεί μέρος της βαθύτερης ακρόασης που ενσωματώνει η αναρχική παιδαγωγική με σκοπό την πλήρη απελευθέρωση του ατόμου μέσα την κοινότητα.

Τα άτομα μπορούν να εξερευνήσουν ελεύθερα και αυθεντικά, να διερευνήσουν, να διασκεδάσουν διαισθητικά, να δημιουργήσουν καλλιτεχνικά σε σχέση με τις κοινότητες των σπιτιών τους και τις διάφορες διασταυρώσεις με τις παγκόσμιες κοινότητες. Η κοινότητα δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ανθρωποκεντρική ανθρώπινη συλλογικότητα, αλλά πιο περιεκτική και ισορροπημένη με τη φύση, όπως είναι πλήρως παρούσα μέσα και γύρω μας. Τα άτομα, καλά εξοικειωμένα με τις κοινωνικές πολιτιστικές και οικολογικές τους ταυτότητες, θα μπορούν να εντοπίσουν τις ηγεμονικές διεργασίες (καθώς επίσης και να τις διαταράξουν), και να έχουν συντονισμένες ικανότητες ώστε να αφουγκράζονται τις οικο-κοινωνικοπολιτισμικές τους κοινότητες.

Οι οικο- αναρχικές παιδαγωγικές μπορούν να παρέχουν στα άτομα μια εκπαίδευση που τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν τις βαθιές ανισοροπίες δυνάμεων, τις κοινωνικές αδικίες και τις καταστροφικές σχέσεις και πρακτικές σε σχέση με τη φύση. Οι αναρχικές παιδαγωγικές προσφέρουν μια ελπίδα που είναι πραγματική γιατί μπορεί και είναι μια έκκληση να λειτουργούμε όχι από φόβο, αλλά από αγάπη, όχι με μια εκπαίδευση που βασίζεται στη σπανιότητα, αλλά μάλλον στην αφθονία, και όχι με μια τυφλή άγνοια, αλλά με μια αίσθηση σαφήνειας και σκοπού που αναζητούμε και μας οδηγεί σε κάθε το είδος της αλλαγής που επιθυμούμε για την ατομική μας ζωή και τις κοινότητές μας.

Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι τόσο ο αναρχισμός όσο και η κοινωνική οικολογία δεν προορίζονται να είναι επιτακτικοί ή καθολικοί. Φυσικά, κάθε φιλοσοφία έχει ορισμένες θεμελιώδεις αρχές, αλλά αυτές οι αρχές είναι τέτοιες που η εφαρμογή τους θα διαφέρει σημαντικά σε κάθε κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Οι αρχές προορίζονται να προσαρμοστούν, να συζητηθούν και να ερμηνευθούν εκ νέου από πραγματικούς ανθρώπους που ζουν σε κοινότητες που δημιουργούνται μέσα σε τοπικά περιβάλλοντα. Ζώντας και εργαζόμενες στο επίπεδο της βάσης με αμοιβαία υποστηρικτικούς και συνεργατικούς τρόπους, απαλλαγμένους από ιεραρχικές



σχέσεις, οι άνθρωποι οπουδήποτε μπορούν να αρχίσουν να αποκτούν τον έλεγχο της δικής τους ζωής και των αποφάσεων που τους επηρεάζουν άμεσα, ενώ επεκτείνουν τις δυνατότητες αύξησης της ελευθερίας, της αυτοπραγμάτωσης και της δημιουργικής άνθησης τόσο στον ανθρώπινο όσο και στον μη ανθρώπινο κόσμο.

Εν ολίγοις, η εκπαίδευση πρέπει να περιστρέφεται γύρω από την επαφή της κοινότητας, τα κοινοτικά προβλήματα και το τι μπορεί να κάνει το άτομο, ως πολίτης, για αυτά. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, πρέπει να επινοήσουμε ένα διευρυμένο πλαίσιο, αυτού που σήμερα ονομάζουμε περιβαλλοντική εκπαίδευση, που θα εμπλέκει πραγματικά τα άτομα. Αυτές οι προσπάθειες δεν αποσκοπούν στην ενίσχυση της απομόνωσης, αλλά στη ρίζα της, στις αντι-ιεραρχικές σχέσεις, και σε βιώσιμους τρόπους ζωής που συνοδεύονται από κατανόηση και ενσυναίσθηση με άλλους, ανθρώπινους και μη ανθρώπινους οργανισμούς. Αυτή είναι και η ζωτική συμβολή που η αναρχική παράδοση προσφέρει στις εκπαιδευτικές πολιτικές ατζέντες καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι στη σύγχρονη κοινωνία ο στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι να εκπαιδεύσουμε τα άτομα για τη συμμετοχή σε ότι αφορά το περιβάλλον τους.

## Βιβλιογραφία

- Avrich, P. (2005). *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*. Oakland: AK Press.
- Breitbart, M. M. (2014). Inciting desire, ignoring. Στο K. J. Catherine Burke, *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward* (σσ. 175-185). New York: Routledge.
- Burke, C. (2014). "Fleeting pockets of anarchy": Streetwork. The exploding school. *Paedagogica Historica*.
- C. Burke, K. J. (2014). *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward*. New York: Routledge.
- C. Ward, P. H. (2014). *Sociable Cities: The 21st-Century Reinvention of the Garden City*. London: Routledge.
- Carson, K. (2014). The Anarchist Thought of Colin Ward. *Center for a Stateless Society*, σ. vol18.
- Chappell, R. (1978). Anarchy Revisited. An inquiry into the public education dilemma. *Journal of libertarian studies*, σσ. 367-372.
- Clark, G. (1984). A Theory of Local Autonomy. *Annals of the Association of American Geographers*, σσ. 195-208.
- Clark, J., & Martin, C. (2013). *Anarchy, Geography, Modernity, selected writings of Elisee Reclus*. Oakland: PM Press.
- Colin Ward, C. W. (2011). *Autonomy, Solidarity, Possibility: The Colin Ward Reader*. Oakland: AK press.
- Curran, G. (2007). *21st Century Dissent. Anarchism, Anti-Globalization and Environmentalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- DeLeon, A. P. (2006, November). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, σσ. 72-94.
- Ferrer, F. (2008). *The Origin And Ideals Of The Modern School*. Montana: Kessinger Publishing.
- Ferretti, F. (2016). "The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education: the 'intuitive geographies' of the anarchist school in Cempuis (1880-1894)". *Cultural Geographies*, σσ. 615-633.

- Ferretti, F. (2017). Teaching Anarchist Geographies: Elisée Reclus in Brussels and "The Art of Not Being Governed". *Annals of the American Association of Geographers*.
- Ferretti, F. (2019). *Anarchy and Geography: Reclus and Kropotkin in the UK*. New York: Routledge.
- Ferretti, F. (forthcoming). Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian pedagogy between the 19th and the 20th century. Στο R. W. S. Springer, *Transgressing Frontiers*. New York: Rowman & Littlefield.
- Fielding, M. (2005, January). Alex Bloom, Pioneer of Radical State Education. *forum for promoting 3-19 comprehensive education*.
- Goldman, E. (1911). *Anarchism and Other Essays*. London: Mother Earth Publishing Association.
- Goodway, D. (2006). *Anarchist Seeds beneath the Snow*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Goodway, D. (2014). *Talking Anarchy*. Oakland: PM Press.
- Gore, J. (1993). *The Struggle For Pedagogies*. New York: Routledge.
- Haworth, R. (2012). *Anarchist Pedagogies*. Oakland: PM Press.
- Holohan, K. (2017). Anarchist Ethics as a Foundation for Educational Alternatives. *Educational Studies*, σσ. 1-17.
- Honeywell, C. (2011). *A British Anarchist Tradition*. London: The Continuum International Publishing Group.
- Houssaye, J. (2000). *Δεκαπέντε Παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ishill, J. (1927). *Élisée and Élie Reclus: In Memoriam*. Berkeley Heights, N.J.: Oriole Press.
- Jickling, B. (2005). Ethics Research in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, Vol.22.
- Karamali, A. (2017). A Community Based school. The Small Tree That Will Become a Forest. *Tvergastein*, σσ. 43-53.
- Kelly Biedenweg, M. C. (2013). The importance of teaching ethics. *International Journal of Sustainability*, Vol. 14.
- Kossoff G., W. D. (2007). Anarchism, Libertarianism and Environmentalism: Anti-authoritarian thought and the search of self-organizing societies. Στο A. S. Jules Pretty, *The SAGE Handbook of Environment and Society*. London: Sage Publications.
- Kropotkin, P. (1893, October). On the teaching of physiography. *The Geographical Journal*, σσ. 350-359.

- Kropotkin, P. (2015). *Διανοητική και χειρωνακτική εργασία*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Love, K. (2012). "Love and Rage" in the Classroom: Planting the Seeds of Community Empowerment. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, σσ. 52-75.
- Mills, S. (2010). *infed*. Ανάκτηση May 2020, από infed.org: <https://www.infed.org>
- Morris, B. (2004). *KROPOTKIN, THE POLITICS OF COMMUNITY*. Oakland: PM Press.
- Nettlau, M. (1988). *Ιστορία της Αναρχίας*. Αθήνα: Διεθνής Βιβλιοθήκη.
- Omran, M. S. (2014). The effect of educating environmental ethics on behavior and attitude to environment protection. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, Vol. 3.
- Padovan, D. (1999, Νοέμβριος). Social Morals and Ethics of Nature: from Peter Kropotkin to Murray Bookchin. *Democracy & Nature, THE INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE DEMOCRACY*.
- Pelletier, P. (2004, Σεπτέμβριος). Η πόλη και η αστική γεωγραφία στο έργο του Ελιζέ Ρεκλύ μέσα από την εποχή του. *Ευτοπία*, σσ. 30-34.
- Purchase, G. (2003). *Peter Kropotkin. Ecologist, Philosopher and Revolutionary*.
- Purchase, G. (2013, Δεκέμβρης). Πράσινη Φλόγα: Ο Κροπότκιν και η γέννηση της οικολογίας. *Ευτοπία*, σσ. 40-50.
- Ram, F. (1993). *Instant Encyclopaedia of Geography Vol.18*. New Delhi: Mittal Publications.
- Reclus, E. (1903). On spherical maps and reliefs. *The Geographical Journal*, σ. 290.
- Springer, S. (2016). *The Anarchist Roots of Geography. Toward Spatial Emancipation*. London: University of Minnesota Press.
- Suissa, J. (2001, November). Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. *Journal of philosophy of education*, σσ. 627-646.
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and education. A philosophical perspective*. London: Routledge.
- T. Perreault, G. B. (2015). *The Routledge Handbook of Political Ecology*. New York: Routledge.
- Ward, C. (1995). *Talking Schools*. London: Freedom Press.
- Ward, C. (1996). *Anarchy in Action*. London: Freedom Press.
- Ward, C. (2004). *Anarchism, a very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Ward, D. (2012, Οκτώβρης). Αλχημεία στο Κλάρενς: Κροπότκιν και Ρεκλύ, 1877-1881. *Ευτοπία*, σσ. 101-115.

- Ward, D. (2012, Οκτώβρης). Αλχημεία στο Κλάρενς: Κροπότκιν και Ρεκλύ, 1877-1881. *Ευτοπία*, σσ. 101-115.
- Woodcock, G. (1967). *The Encyclopedia of Philosophy*. New York: Macmillan.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα : Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ., & Μπλιώνης, Γ. (2013). *Η Γη ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκερέν, Ν. (1973). *Ο ΑΝΑΡΧΙΣΜΟΣ, από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Καραγεωργάκης, Σ. (2012, Οκτώβρης). Ελιζέ Ρεκλύ, ένας παραμελημένος πρωτοπώρος ης αναρχίας. *Ευτοπία*, σσ. 75-82.
- Καραγεωργάκης, Σ. (2016). *Περιβαλλοντική φιλοσοφία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ευτοπία.
- Καραγεωργάκης, Σ. (2016). *Περιβαλλοντική Φιλοσοφία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ευτοπία.
- Κροπότκιν, Π. (2005). *Αγροί, εργοστάσια, εργαστήρια*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- ΜικρόΔέντρο. (2018). Η συνέλευση των παιδιών. *Ευτοπία*, σσ. 8-20.
- ΜικρόΔέντρο. (2018). *Συλλογή εμπειριών από μακρινά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούκτσιν, Μ., & Ρόμπερτς, Ά. (1987). *Η Οικολογία και η επαναστατική σκέψη*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Συλλογικό. (2015). *Οικολογία και Αναρχισμός*. Αθήνα: Ευτοπία.
- Τζολ, Τ. (1961). *ΟΙ ΑΝΑΡΧΙΚΟΙ*. Αθήνα: Επίκουρος.