

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265492



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

142

ΜΠΛΕ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ της ΚΑΝΔΡΕΛΗ ΕΛΕΝΗΣ με τίτλο:

ΑΛΗΘΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΟΝ ALVIN GOLDMAN

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. ΠΟΥΡΝΑΡΗ ΜΑΡΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ.3
1.1 Ιστορικιστική στροφή	σελ.6
1.2 Οι έννοιες: "παράδειγμα" και "κανονική επιστήμη".....	σελ.8
1.3 Ανωμαλία, κρίση, ιδιόρρυθμη επιστήμη	σελ.11
1.4 Επιστημονική επανάσταση.....	σελ.13
1.5 Ασυμμετρότητα	σελ.16
2.1 Κοινωνική Κατασκευασιοκρατία.....	σελ.18
2.2 Ισχυρό πρόγραμμα	σελ.22
3. Εκπαίδευση και κοινωνική επιστημολογία.....	σελ.31
3.1 Σκοποί, ενδιαφέροντα και μέθοδοι	σελ.33
3.2 Αληθοκρατική επιστημολογία και πολυπολιτισμικότητα.....	σελ.36
3.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασιακή μάθηση.....	σελ.37
3.4 Ποιες από τις γενικώς αναγνωρισμένες αλήθειες πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς;.....	σελ.39
3.5 Αναλυτικό πρόγραμμα και επιστημική εμπειρογνωμοσύνη.....	σελ.43
3.6 Κριτική σκέψη, εμπιστοσύνη και παιδαγωγική.....	σελ.46
3.7 Κοινωνική επιστημολογία και επιχειρηματολογία.....	σελ.48
3.8. Αυτονομία, εμπιστοσύνη και πεποίθηση από μαρτυρία	σελ.51
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σελ.55
Περίληψη της εργασίας στην αγγλική γλώσσα.....	σελ.57
Βιβλιογραφία.....	σελ.58

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ορισμένα επιστημολογικά ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη γνώση και πιο συγκεκριμένα με την γνώση στην Εκπαίδευση. Ένας από τους κύριους σκοπούς της Εκπαίδευσης, όπως και των επιστημών, είναι η προώθηση της γνώσης. Όμως, ενώ η επιστήμη αναζητά γνώση που είναι καινούργια για ολόκληρο το ανθρώπινο γένος, η εκπαίδευση αναζητά γνώση που είναι κατάλληλη για το επιμέρους γνωσιακό υποκείμενο.

Σε τι συνίσταται, όμως η γνώση; Τι ονομάζουμε αληθή πεποίθηση; Τι είναι ορθολογικότητα, Ποια είναι τα αίτια ή οι λόγοι που επηρεάζουν τον σχηματισμό των πεποιθήσεών μας; Ο Goldman¹, στις θέσεις του οποίου θα εστιάσει η εργασία αυτή υποστηρίζει ότι η γνώση αυτή, κατ' ελάχιστον συνυφαίνεται με την αληθή πεποίθηση και άρα ότι αυτή δεν είναι επαρκής για να ορίσουμε την έννοια γνώση. Αυτό σημαίνει ότι το να πιστεύει κανείς κάτι ως αληθές δεν αρκεί για να στηρίξει τον ισχυρισμό του ως γνωστικό ισχυρισμό. Σύμφωνα με τη γνωσιολογική θεωρία της αξιοπιστίας του Goldman, προκειμένου να λογίζεται ως γνώση η αληθής πεποίθηση πρέπει αυτή να σχηματίζεται με μια γνωσιακή διεργασία ή μέθοδο γενικώς αξιόπιστη, ικανή δηλαδή να παράγει γενικώς αληθείς πεποιθήσεις. Όμως, ο άνθρωπος πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο διανοητικών ικανοτήτων και διεργασιών, ώστε να είναι ικανός να παράγουν αληθείς ή ακριβείς πεποιθήσεις.

Όσον αφορά τις προοπτικές της ανθρώπινης ορθολογικότητας, ο Goldman θεωρεί ότι αυτές δεν είναι τόσο ευοίωνες και τούτο προϋποθέτει ότι η λογική συνέπεια είναι όντως εκ των ων ουκ άνευ όρος της ορθολογικότητας. Εναλλακτικώς, θα μπορούσαμε να επανεξετάσουμε και να αναθεωρήσουμε τη θεωρία της ορθολογικότητας. Όταν κάποιος δεν επισημαίνει λογικές ασυνέπειες στο σύνολο όσων πιστεύει, δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι είναι ανορθόλογος. Παρόλα αυτά, υπάρχει μια έννοια ορθολογικότητας, την οποία μπορούμε να την ονομάσουμε λογικότητα και αυτή ανταποκρίνεται σε ό,τι είναι πρακτικά δυνατό ή υπολογιστικά εφικτό. Αφού ο συστηματικός έλεγχος της λογικής συνέπειας είναι ανέφικτος, δεν είναι παράλογος όποιος δεν επιχειρεί τέτοιου είδους έλεγχο, και άρα δεν είναι κατ' ανάγκη παράλογος, αν υποπίπτει σε αντιφάσεις. Ακόμη και επιφανείς λογικοθεωρητικοί, όπως ο Gottlob Frege, πρότειναν αξιωματικά συστήματα, τα οποία αποδείχτηκαν λογικώς ασυνεπή (αντιφατικά). Επομένως, οι απαιτήσεις για την ορθολογικότητα πρέπει να διαμορφώνονται έτσι ώστε να αρμόζουν σε ό,τι είναι πρακτικά εφικτό. Το τι είναι εφικτό

¹ Βλ. Goldman, A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Clarendon Press.



ανήκει ακριβώς στο είδος των ερωτημάτων, τα οποία συχνά πραγματεύεται η Επιστημολογία. Συνεπώς, η Επιστημολογία δεν περιορίζεται απλώς να αποτιμά, αν και κατά πόσο οι άνθρωποι ικανοποιούν πρότυπα ορθολογικότητας οριζόμενα ανεξαρτήτως, αλλά θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στη διατύπωση τέτοιων προτύπων.

Όσον αφορά τον σχηματισμό των πεποιθήσεων ο Goldman υποστηρίζει, ότι οι πεποιθήσεις μας επηρεάζονται άμεσα και έμμεσα από την κοινότητα, στην οποία ανήκουμε, και από τον πολιτισμό μας. Οι προοπτικές της γνώσης και της δικαιολογημένης πεποίθησης συχνά εξαρτώνται από κοινωνικές και θεσμικές πηγές.

Αλλά, για ποιο λόγο η Κοινωνική Επιστημολογία είναι σημαντική; Μήπως επειδή πολλές πεποιθήσεις παράγονται από κοινωνικά αίτια; Κατά τον Goldman, η Κοινωνική Επιστημολογία δεν είναι πρωταρχικά συνδεδεμένη με τη δικαιολόγηση, αλλά κυρίως με την αλήθεια και γι' αυτό και εισηγείται την αληθοκρατική αντίληψη στην Κοινωνική Επιστημολογία. Η αλήθεια είναι συνδεδεμένη με τη δικαιολόγηση, αλλά η δικαιολογημένη πεποίθηση είναι συχνά το μέσο για την αληθή πεποίθηση.

Η αληθοκρατική κοινωνική επιστημολογία είναι μια κανονιστική αρχή, η οποία αναζητά πρακτικές και θεσμούς για την καλύτερη προώθηση της γνώσης. Είναι κανονιστική, διότι επιχειρεί να ανακαλύψει την αληθοκρατική ταυτότητα ποικίλων πρακτικών, θέτοντας ερωτήματα όπως: Μια δεδομένη κοινωνική πρακτική μπορεί να είναι αποτελεσματική για την απόκτηση της αλήθειας; Μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο της γνώσης αυτών που τη χρησιμοποιούν;

Ο Goldman επιμένει στην αληθοκρατική αντίληψη της Κοινωνικής Επιστημολογίας, επειδή θεωρεί ότι διανοητικά καλές κοινωνικές πρακτικές μπορούν να αυξήσουν την κατοχή αλήθειας (truth - possession) αυτών, οι οποίοι τη χρησιμοποιούν, ενώ διανοητικά κακές κοινωνικές πρακτικές κατά μέσο όρο μειώνουν την κατοχή αλήθειας. Με άλλα λόγια, οι θεσμοί και οι πρακτικές οι οποίες οδηγούν σε ψευδείς πεποιθήσεις προέρχονται από την έλλειψη πραγματικής πεποίθησης.

Ο Goldman στο *Γνώση σε έναν Κοινωνικό Κόσμο* επιδιώκει να αποστασιοποιηθεί από τους σύγχρονους στόχαστές, οι οποίοι είναι προσηλωμένοι σε διάφορες μορφές σκεπτικισμού σχετικά με την αλήθεια, όπως είναι η Κοινωνική Κατασκευασιοκρατία, η μετανεωτερικότητα υποστηρίζοντας ότι οι οπαδοί της φοβούνται την αλήθεια. Το έργο του σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο αναπτύσσει μια αλήθεια, η οποία συνδέεται με την κοινωνική επιστήμη και στη συνέχεια αξιολογεί τις κοινωνικές πρακτικές με βάση την παραγωγή αληθών πεποιθήσεων.



Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια σύγκριση των θέσεων του Kuhn, της Κοινωνικής Κατασκευασιοκρατίας και του "Ισχυρού Προγράμματος" με αυτές του Goldman. Ο Goldman αναγνωρίζει τον ιστορικοκοινωνιολογικό χαρακτήρα της προσέγγισης του Kuhn, αλλά δεν μπορεί να παραβλέψει ότι η αντικειμενικότητα φαίνεται να απαιτεί την ανεξαρτησία της από την επιστημονική θεωρία. Οι οπαδοί της Κοινωνικής Κατασκευασιοκρατίας θεωρούν ότι τα γεγονότα είναι κατασκευές, ότι όλη η δραστηριότητα των επιστημόνων μέσα στο εργαστήριο στηρίζεται στη συναίνεση και ότι η συμφωνία μεταξύ των επιστημόνων οδηγεί στην παραγωγή των γεγονότων. Ενώ, το "Ισχυρό Πρόγραμμα", το οποίο προσεγγίζει την γνώση από μια κοινωνιολογική σκοπιά, σύμφωνα με τον Goldman, περιορίζεται στην αξιολόγηση και ανάπτυξη των πεποιθήσεων και δεν δίνει απαντήσεις για την προέλευσή τους.

Τέλος, εδώ γίνεται μια απόπειρα να απαντηθούν ορισμένα ιδιαίτερα ερωτήματα, όπως, ποιοι τομείς της γνώσης πρέπει να αφορούν την εκπαίδευση, πώς αποφασίζεται ποιο περιεχόμενο πρέπει να διδαχθεί, όταν η αλήθεια αμφισβητείται σε έναν συγκεκριμένο τομέα, ποιες από τις γενικώς αναγνωρισμένες αλήθειες πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς, ποιος κρίνει ποια μαθήματα θα διδαχθούν και σύμφωνα με ποια κριτήρια και ποιες οδηγίες;

1.1 Η Ιστορικιστική στροφή

Το βιβλίο του Thomas Kuhn *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*², το οποίο εκδόθηκε το 1962, είναι το σημείο αναφοράς για τη λεγόμενη ιστορικιστική ή νέα φιλοσοφία της επιστήμης, επειδή εισήγαγε νέες παραμέτρους, και κυρίως την ιστορική διάσταση, στον τρόπο πραγμάτευσης του επιστημονικού φαινομένου. Παράλληλα, τα έργα των ο N.R. Hanson³, M. Polanyi⁴, S. Toulmin⁵ και P. Feyerabend⁶, συντελούν, μεταξύ άλλων, ώστε η αντίληψη για την επιστήμη που καλλιέργησαν και προέβαλαν οι λογικοί θετικιστές να υποστεί σημαντικές αλλαγές.

Δύο είναι οι βασικές διαφορές της νέας φιλοσοφίας από το μοντέλο της επιστήμης, το οποίο προέβαλαν οι λογικοί θετικιστές: πρώτον, η τοποθέτηση των επιστημονικών θεωριών στο ιστορικό τους πλαίσιο, και άρα η απόρριψη της αντίληψης ότι η επιστήμη συνιστά απλώς ένα σύνολο προτάσεων οι οποίες μπορούν να μελετηθούν με βάση και μόνο την τυπική λογική, και δεύτερον, η εστίαση του ενδιαφέροντος στη δυναμική εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, στην επιστημονική επανάσταση, την επιστημονική πρόοδο και ορθολογικότητα. (Ανακτολιάνος, κ.α, 2003: 138)

Στο έργο του ο Kuhn αμφισβήτησε την προοδευτικότητα και τη σωρευτικότητα της επιστήμης όσον αφορά την αύξηση του εμπειρικού περιεχομένου της. Σύμφωνα με τον Kuhn, οι θεωρίες δεν εκτοπίζονται από τις διάδοχές τους, λόγω της συσσώρευσης εμπειρικών τεκμηρίων εναντίον τους, ούτε επειδή δεν επαληθεύονται ή τυχαίνει να αντικρούονται, αλλά επειδή αποδεικνύονται λιγότερο καλές σε σύγκριση με τις θεωρίες που τις εκτοπίζουν όσον αφορά την επιλογή νέων προβλημάτων ή την θεσμοθέτηση κριτηρίων για την επίλυση εξεχόντων επιστημονικών προβλημάτων.

Ο Kuhn προτείνει ένα συγκεκριμένο μοντέλο για την κατανόηση της επιστημονικής αλλαγής και, ειδικότερα, των επιστημονικών αλλαγών που μπορεί να χαρακτηριστεί επαναστατικό. Αυτό περιλαμβάνει τρία κομβικά σημεία: την αλλαγή παραδείγματος, τις σημαντικές δυσκολίες που συναντά κανείς προσπαθώντας να επιλύσει τα προβλήματα ενός παραδείγματος και την ασυμμετρία (incommensurability) μεταξύ του παλιού παραδείγματος και του καινούργιου που αναδύεται κατά τη διάρκεια μιας επιστημονικής

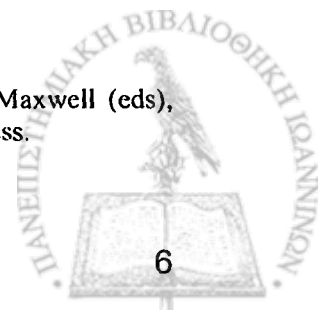
² Βλ. Kuhn, T.S (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.

³ Βλ. Hanson N.R. (1958). *Patterns of Discovery*, Cambridge: Cambridge University Press.

⁴ Βλ. Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge*, London: Routledge and Kegan Paul.

⁵ Βλ. Toulmin S. (1961), *Foresight and Understanding*, New York: Harper and Row.

⁶ Βλ. Feyerabend P. (1962), "Explanation, Reduction and Empiricism", στο H. Feigl και G. Maxwell (eds), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, vol. III, Minneapolis: University of Minnesota Press.



κρίσης. Ο Kuhn στηρίζει το μοντέλο του για την επιστημονική αλλαγή στις θεωρίες κοινωνικής αλλαγής, ενώ θεωρεί τους κοινωνικούς και θεσμικούς παράγοντες ως ουσιαστικές παραμέτρους για την κατανόηση της φύσης των αντίστοιχων μεταβάσεων στην επιστήμη. Υπ' αυτή την έννοια, απορρίπτει τις γνωσιοθεωρητικές διακρίσεις που κυριαρχούν στη φιλοσοφία της επιστήμης στις αρχές του 20ου αιώνα: θεωρία έναντι παρατήρησης, πλαίσιο ανακάλυψης έναντι πλαισίου δικαιολόγησης, συνέχεια έναντι ασυνέχειας, επαληθευσιοκρατία έναντι εικασίας και ανασκευής κλπ. Αν και οι διακρίσεις αυτές είχαν δεχτεί επιθέσεις από αρκετούς συγγραφείς, όπως ο Hanson και ο Feyerabend, ο Kuhn είναι αυτός που για πρώτη φορά συγκροτεί μια συστηματική εναλλακτική δυνατότητα απέναντι σε αυτά τα εδραιωμένα φιλοσοφικά δόγματα. (Mc Quire, 1999: 199-201).

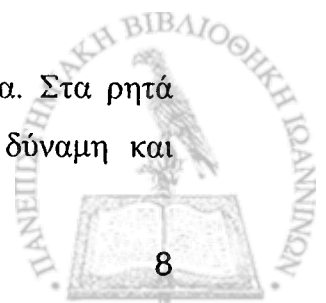
1.2 ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ: "ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ" ΚΑΙ "ΚΑΝΟΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ"

- Σύμφωνα με τον Kuhn, οι επιστημονικές αντιλήψεις μιας περιόδου συνδέονται πάντοτε με μια συγκεκριμένη παράδοση επιστημονικής πρακτικής και δεν εξαντλούνται στη διατύπωση τυπικών επιστημονικών νόμων. Ο Kuhn ονόμασε το πλαίσιο εντός του οποίου η επιστήμη αναπτύσσεται, αλλά και το υπόδειγμα που αυτή ακολουθεί, "παράδειγμα" (paradigm). Τα "παράδειγματα" ορίζονται ως συγκεκριμένα επιστημονικά επιτεύγματα, αναγνωρισμένα καθολικά, από τα οποία πηγάζουν συγκεκριμένες παραδόσεις επιστημονικής έρευνας, οι οποίες διακρίνονται για την εσωτερική τους συνοχή. Τα υποδείγματα επιστημονικής έρευνας ορίζουν το πεδίο εφαρμογής ενός επιστημονικού αντικειμένου, υποβάλλουν κανόνες διατύπωσης και λύσης προβλημάτων, θέτουν μεθοδολογικές αρχές έρευνας, ενώ συγκροτούν στη διαδικασία αυτή την εκάστοτε επιστημονική κοινότητα.

Κατά τον Kuhn, η έννοια "παράδειγμα" (paradigm) έχει δύο διακριτές σημασίες. Περιλαμβάνει πρώτον, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις τεχνικές, τις οποίες μοιράζονται τα μέλη μιας ορισμένης επιστημονικής κοινότητας. Ένα ερευνητικό παράδειγμα έγκειται σε όλα όσα έχει από κοινού μια επιστημονική κοινότητα: την αποδοχή θεωριών, στόχων, αξιών. Παρόλο που μια επιστημονική κοινότητα μπορεί να προσδιορισθεί μέσω του παραδείγματος, το οποίο μοιράζονται τα μέλη της, αυτή καθ' αυτή η κοινότητα συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο και μπορεί να απομονωθεί και να ταυτοποιηθεί, ανεξάρτητα από το αντίστοιχο παράδειγμα. Υπ' αυτή την έννοια, το παράδειγμα πρέπει να κατανοηθεί με κοινωνικούς και θεσμικούς όρους, δηλαδή ως ένα κοινωνικό σύμπλοκο που εκφράζει τις διασυνδέσεις, τις τεχνικές και την οργάνωση της ερευνητικής επιστημονικής κοινότητας.

Με τη δεύτερη σημασία του, το "παράδειγμα" (exemplar) αντιστοιχεί σε ένα σημαντικό στοιχείο αυτού του οργανωμένου συμπλόκου, και συγκεκριμένα στα πρότυπα που συνοψίζουν εν είδει παραδείγματος τους ρητούς κανόνες και τα κριτήρια που καθοδηγούν τη διαδικασία επίλυσης γρίφων στα πλαίσια της κανονικής επιστήμης. Κατά τον Kuhn, η "κανονική επιστήμη" (normal science) δεν αποζητά νεωτερισμούς. Αποζητά να ενεργοποιήσει το δυναμικό ενός παραδείγματος, επαυξάνοντας λόγω χάριν, τον βαθμό αντιστοιχίας μεταξύ των γεγονότων που αυτό προσδιορίζει και την εμβέλεια των προβλέψεων του. Έτσι, τα προβλήματα που επιλύονται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου παραδείγματος είναι αυτά που λειτουργούν ως υποδείγματα για τη συνέχιση της δραστηριότητας επίλυσης γρίφων στο εσωτερικό του.

Τα στοιχεία του παραδείγματος είναι άλλα ρητά και άλλα λανθάνοντα. Στα ρητά στοιχεία περιλαμβάνονται συγκεκριμένες έννοιες, όπως μάζα, επιτάχυνση, δύναμη και



συγκεκριμένες θεωρίες (π.χ. η κινητική θεωρία των αερίων). Γερίλαμβάνονται, επίσης, σαφείς μέθοδοι και κανόνες επιστημονικής έρευνας (π.χ. η επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων ενός πειραματικού ελέγχου), καθώς και ρητά κριτήρια αξιολόγησης, αξίες και ιδεώδη, όπως η γονιμότητα μιας θεωρίας, η ακρίβεια των προτεινόμενων λύσεων, η απλότητα, η λογική συνέπεια. Ως λανθάνοντα μέρη του παραδείγματος νοούνται οι μεταφυσικές παραδοχές των επιστημόνων και της εποχής γενικά, οι οποίες υπεισέρχονται με λανθάνοντα τρόπο στην άσκηση της επιστημονικής πρακτικής, οι προκαταλήψεις γνωσιοθεωρητικού και μεθοδολογικού χαρακτήρα, ο τρόπος κατανόησης των ρητών κανόνων και αρχών.

Ο Kuhn υποστηρίζει ότι τα παραδείγματα είναι πρότερα των στοιχείων που τα συναπαρτίζουν. Δεν είναι χρονικά, αλλά λογικά πρότερα. Αυτό σημαίνει ότι το παράδειγμα δεν μπορεί να ανασυγκροτηθεί πλήρως από τα στοιχεία του ή να αναχθεί εντελώς σ' αυτό. Πάντοτε υπολείπεται κάτι το οποίο δεν είναι δυνατό να διατυπωθεί ρητά και είναι εκείνο ακριβώς που οι επιστήμονες υιοθετούν, ασυνείδητα, λόγω της συμμετοχής τους στην άσκηση της επιστημονικής πρακτικής. Η εκπαίδευση και η μαθητεία, η μύηση σε ορισμένες τεχνικές τους οδηγεί με ικανότητες, οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν στην απλή εκμάθηση ορισμών, αξιωμάτων και κανόνων.

Ο Kuhn αναγνωρίζει τον γνωσιακό ρόλο που παίζουν τα επιτυχώς επίλυμένα προβλήματα ως πρότυπα προς μίμηση κατά την περαιτέρω έρευνα. Η επιστήμη, λοιπόν, δεν προοδεύει απλώς επεκτείνοντας την εφαρμογή θεωριών και νόμων σε νέες πειραματικές και θεωρητικές συνθήκες, έτσι ώστε αυτή να επαληθεύεται είτε να καταρρίπτεται. Αντίθετα, η επιστήμη προχωρά αξιοποιώντας τις δυνατότητες επίλυσης γρίφων (puzzles), τα οποία παρομοιάζονται με τη χρήση άρρητων κανόνων που ενέχονται στην επίλυση σταυρολέξων ή παζλ. Κανονική επιστήμη έχουμε, όταν η επιστήμη βγαίνει κατά αυτόν, τον διεπόμενο από κανόνες, τρόπο.

Κατά την περίοδο της κανονικής επιστήμης, οι επιστήμονες εργάζονται σε μια σαφώς προσδιορισμένη περιοχή την οποία τους υπαγορεύει το παράδειγμά τους. Το αποτέλεσμα της επιμελούς και σχολαστικής πρακτικής της κανονικής επιστήμης είναι η συνεχής διεύρυνση, συγκεκριμενοποίηση και εξειδίκευση του παραδείγματος. Το πεδίο εφαρμογής του επιστημονικού παραδείγματος επεκτείνεται. Οι "γρίφοι" πολλαπλασιάζονται. Οι επιστήμονες ερευνούν διαρκώς νέες συσχέτισεις μεταξύ των εννοιών, αναζητούν λεπτομερέστερη περιγραφή των προς μελέτη φαινομένων και μεγαλύτερη ακρίβεια μετρήσεων, υπεισέρχονται σε νέες περιοχές, εισάγουν νέες έννοιες και λεξιλόγιο, κατασκευάζουν νέα όργανα και πειραματικά συστήματα. Η γνώση συσσωρεύεται στο πεδίο που το επιστημονικό

παράδειγμα ορίζει, χωρίς εκπλήξεις και απροσδόκητα φαινόμενα, χωρίς διατύπωση νέων θεωριών. Επιπλέον οι επιστήμονες αντιστέκονται σθεναρά σε κάθε απόπειρα αλλαγής των όρων άσκησης της επιστημονικής έρευνας. Με άλλα λόγια, το παράδειγμά τους παρουσιάζει ένα σύνολο από συγκεκριμένο προβλήματα, καθώς και μια σειρά μεθόδων, τις οποίες οι ίδιοι θεωρούν επαρκείς για την επίλυση αυτών των προβλημάτων. Ωστόσο, οι αποτυχίες δεν μπορούν να αποφεύγονται όλες και ενδέχεται να γίνονται τόσο σοβαρές ώστε να δημιουργούν σοβαρή κρίση για το "παράδειγμα" (Αναπολιτάνος, κ.α, 2003: 138-140)

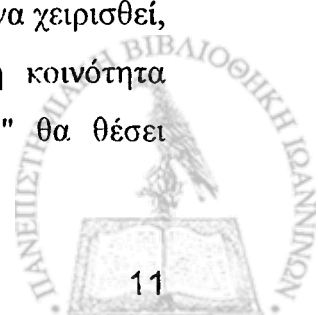
1.3 Ανωμαλία, κρίση, ιδιόρρυθμη επιστήμη

Παρά το γεγονός ότι η "κανονική επιστήμη" χαρακτηρίζεται από την προσκόλληση και δέσμευση των επιστημόνων στις επιταγές του παραδείγματος, συνιστά δηλαδή μια συντηρητική πρακτική, εντούτοις αποτελεί τον όρο για επιστημονική πρόοδο και επιστημονική αλλαγή. Μόνο απέναντι σε μια ομαλή κατάσταση, που παγιώνεται στη διαδρομή της κανονικής επιστήμης, μπορούν οι επιστήμονες, έστω και οι αντιστεκόμενοι, να αναγνωρίσουν μια κατάσταση προβληματική.

Η απλή ύπαρξη άλυτων γρίφων στο εσωτερικό ενός παραδείγματος δεν συνιστά "κρίση" (crisis). Ο Kuhn αναγνωρίζει ότι τα παραδείγματα συναντούν πάντοτε δυσκολίες. Πάντοτε υπάρχουν "ανωμαλίες", αλλά μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες αυτές οι ανωμαλίες μπορούν να οδηγήσουν στην υπονόμηση της εμπιστοσύνης προς το παράδειγμα. Μια ανωμαλία θεωρείται σοβαρή εάν, από τη μια μεριά, δείχνει να αντιβαίνει στις θεμελιώδεις παραδοχές του παραδείγματος, εντούτοις από την άλλη, αντιστέκεται επίμονα στις απόπειρες των μελών της επιστημονικής κοινότητας να την απομακρύνουν.

Οι απόπειρες επίλυσης των προβλημάτων γίνονται όλο και περισσότερο ριζοσπαστικές και οι σχετικοί κανόνες που καθορίζονται από το παράδειγμα σιγά σιγά χαλαρώνουν. Οι επιστήμονες αρχίζουν να εμπλέκονται σε φιλοσοφικές και μεταφυσικές διαμάχες και προσπαθούν να υποστηρίξουν τους νεωτερισμούς τους, χρησιμοποιώντας φιλοσοφικά επιχειρήματα. Την πρακτική αυτή των επιστημόνων ο Kuhn την ονόμασε ιδιόρρυθμη (extraordinary) επιστήμη. Οι επιστήμονες φτάνουν στο σημείο να εκφράζουν ανοικτά τη δυσαρέσκεια και την ανησυχία τους απέναντι στο κυρίαρχο παράδειγμα. Η σοβαρότητα της κρίσης βαθαίνει από τη στιγμή που θα κάνει την εμφάνισή του ένα ανταγωνιστικό "παράδειγμα". Το νέο παράδειγμα θα είναι τελείως διαφορετικό και ασύμβατο με το παλιό.

Επιπλέον ο Kuhn υποστηρίζει ότι υφίσταται μία στενή σχέση ανάμεσα στον πολλαπλασιασμό των προβλημάτων, τα οποία το "παράδειγμα" είτε δεν έχει ακόμα επιλύσει είτε έχει επιλύσει ανεπαρκώς, όπως επίσης και των προβλημάτων τα οποία θεωρούνται μη επιλύσιμα στα πλαίσια του "παραδείγματος", και του φαινομένου της ριζικής μεταστροφής προς ένα νέο παράδειγμα. Η συνεχιζόμενη μείωση της ικανότητας επίλυσης γρίφων, όπως και η αύξηση των επίμονων προβλημάτων που το παράδειγμα δεν είναι σε θέση να χειρισθεί, εισάγει την κοινότητα σε κρίση, η οποία θα αρθεί τελικά μόνο όταν η κοινότητα προσχωρήσει σε ένα καινούριο "παράδειγμα". Αυτό το νέο "παράδειγμα" θα θέσει



καινούργιους γρίφους και θα θεσπίσει τους δικούς του κανόνες για την επίλυσή τους, ενώ θα καταπάνεται επιτυχώς με καινούργια προβλήματα και όχι απαραίτητα με εκείνα του παλιού παραδείγματος. Σύμφωνα με τον Kuhn, η απόφαση για την απόρριψη ενός παραδείγματος ταυτίζεται πάντοτε με την απόφαση για την αποδοχή ενός άλλου. (Mc Quire, 1999: 201-202).

1.4 Επιστημονική επανάσταση

Οι περίοδοι κρίσης μπορεί να ολοκληρωθούν, κατά τον Kuhn, με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

1. Οι επιστήμονες μπορεί, στο πλαίσιο του παραδείγματος που ανέδειξε την ανωμαλία και το οποίο τους καθοδηγεί, να καταφέρουν τελικά να επιλύσουν το πρόβλημα και από εστία κρίσης να το εντάξουν στην κανονική ροή της έρευνάς τους.
2. Το πρόβλημα, παρότι αναγνωρίζεται, μπορεί να τεθεί στο περιθώριο για να αντιμετωπισθεί μελλοντικά, αν αντιστέκεται σε κάθε απόπειρα πραγμάτευσής του και εφόσον η λύση του δεν προβάλλει επιτακτική.
3. Η περίοδος κρίσης μπορεί να τερματιστεί, εάν αναδυθεί ένα νέο υποψήφιο παράδειγμα. (Αναπολιτάνος, κ.α, 2003: 137-143).

Ο Kuhn ονομάζει τη μετάβαση σε ένα νέο παράδειγμα «επανάσταση» (revolution). Η μεταβίβαση των επιστημόνων από ένα παράδειγμα σε ένα άλλο ασύμβατο παρομοιάζεται από τον Kuhn ως "εναλλαγή οπτικών μορφών" (gestalt switch) ή ως "θρησκευτική μεταστροφή". Δεν υπάρχει κάποιο ξεκάθαρο επιχείρημα το οποίο να αποδεικνύει την ανωτερότητα ενός παραδείγματος έναντι ενός άλλου και να δεσμεύει έτσι τον ορθολογικό επιστήμονα ως προς την επιλογή του. Ένας λόγος, για τον οποίο μια τέτοια απόδειξη δεν είναι δυνατή, έγκειται στο γεγονός ότι η απόφαση ενός επιστήμονα εξαρτάται από την προτεραιότητα που δίνει στους διάφορους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι η απλότητα, η σύνδεση με κάποια επιτακτική κοινωνική ανάγκη, η ικανότητα επίλυσης κάποιου συγκεκριμένου τύπου προβλημάτων κ.τ.λ.

Ένας δεύτερος λόγος, για τον οποίο δεν μπορεί να υπάρξει μια λογικώς δεσμευτική απόδειξη περί της ανωτερότητας ενός παραδείγματος έναντι κάποιου άλλου, πηγάζει από το γεγονός ότι οι υποστηρικτές ανταγωνιστικών παραδειγμάτων προσυπογράφουν διαφορετικά συστήματα κριτηρίων αξιολόγησης, μεταφυσικών αρχών. Το συμπέρασμα ενός επιχειρήματος είναι δεσμευτικό μόνο στον βαθμό που οι προκείμενες του είναι αποδεκτές. Μεταξύ ομάδων αντιπάλων παραδειγμάτων, κανένας δεν θα αποδεχθεί τις προκείμενες του άλλου και, έτσι, κανένας δεν θα πεισθεί από τα επιχειρήματα του άλλου. (Φουρτούνης, 2000: 147-152)

Επιπλέον, ο Kuhn υποστηρίζει ότι υφίσταται μία στενή σχέση ανάμεσα στον «πολλαπλασιασμό των προβλημάτων» σε οποία το "παράδειγμα" είτε δεν έχει ακόμα επιλύσει

είτε έχει επιλύσει ανεπαρκώς, όπως επίσης και των προβλημάτων τα οποία θεωρούνται μη επιλύσιμα στα πλαίσια του "παραδείγματος" και του φαινομένου της ριζικής μεταστροφής προς ένα νέο παράδειγμα. Η συνεχιζόμενη μείωση της ικανότητας επίλυσης γρίφων, όπως και η αύξηση των επίμονων προβλημάτων που το παράδειγμα δεν είναι σε θέση να χειρισθεί, εισάγει την κοινότητα σε κρίση, η οποία θα αρθεί τελικά μόνο όταν η κοινότητα προσχωρήσει σε ένα καινούργιο "παράδειγμα". Αυτό το νέο "παράδειγμα" θα θέσει καινούργιους γρίφους και θα θεσπίσει τους δικούς του κανόνες για την επίλυσή τους, ενώ θα καταπιάνεται επιτυχώς με καινούργια προβλήματα και όχι απαραίτητα με εκείνα του παλιού παραδείγματος. Σύμφωνα με τον Kuhn, η απόφαση για την απόρριψη ενός παραδείγματος ταυτίζεται πάντοτε με την απόφαση για την αποδοχή ενός άλλου. (Mc Quire, 1999: 201-202)

Μια επιστημονική επανάσταση ισοδυναμεί με την εγκατάλειψη ενός παραδείγματος και την υιοθέτηση ενός άλλου όχι από έναν μεμονωμένο επιστήμονα, αλλά από τη σχετική επιστημονική κοινότητα στο σύνολό της. Εάν η εν λόγω επανάσταση αποδειχθεί επιτυχής, τότε η μεταστροφή θα διαδοθεί και θα συμπεριλάβει την ενότητα της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας, αφήνοντας έξω μόνο λιγοστούς διαφωνούντες. (Φουρτούνης, 2000: 153).

Γιατί όμως οι αλλαγές στις επιστήμες, ακόμα και οι πιο ριζοσπαστικές, να μην μπορούν να θεωρηθούν προέκταση ή τροποποίηση των παλαιότερων, όπως υποστήριζαν π.χ. οι θετικιστές; Γιατί η απόρριψη και η υιοθέτηση ενός νέου παραδείγματος προϋποθέτει την απόρριψη του παλαιού; Γιατί είναι αδύνατον το νέο παράδειγμα να είναι λογικά συμβιβασίμο με το παλιό;

Τα επιχειρήματα του Kuhn στηρίζονται αφενός στις ιστορικές του έρευνες και αφετέρου σε φιλοσοφικού χαρακτήρα θέσεις και παρατηρήσεις. Παρατηρεί ως ιστορικός ότι η πρόοδος στην επιστήμη συντελείται μόνο αφού εγκαταλειφθεί, απαξιωθεί και ανατραπεί η προηγούμενη κατάσταση πραγμάτων. Ισχυρίζεται ακόμη ότι μια ανακάλυψη μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμος και ότι οδηγεί σε αλλαγές και νέες θεωρίες μόνον εφόσον δεν μπορεί να συμβιβασθεί λογικά με τους όρους που το παλιό παράδειγμα θέτει. Αν δεν συγκρούεται με αυτό, τότε δεν θα μπορούσε καν να αναγνωριστεί ως καινοτομία. Το άλλο φιλοσοφικό επιχείρημα, το οποίο χρησιμοποιεί ο Kuhn για να υποστηρίξει ότι οι επιστήμες αλλάττονται ασυνεχώς και όχι συσσωρευτικά, εστιάζει στο νήμα των επιστημονικών όρων. Ο Kuhn υποστηρίζει ότι κατά τη μετάβαση π.χ. από τη νευτώνεια στη σχετικιστική μηχανική, συντελείται ένας βαθύς ονσιολογικός μετασχηματισμός που δεν επιτρέπει να υπαγάγουμε λογικά τη μία θεωρία στην άλλη. Μπορεί και οι δύο θεωρίες να διατηρούν τον



όρο "μάζα", όμως το νόημα του όρου είναι διαφορετικό στις δύο θεωρίες, και γι' αυτό δεν επιτρέπεται να θεωρήσουμε ότι η μια παράγεται λογικά από την άλλη.

- Τέλος ο Kuhn υποστηρίζει ότι, εάν ίσχυε η θετικιστική θέση περί συνέχειας στην εξέλιξη των επιμέρους επιστημών, η οποία επιτυγχάνεται περιορίζοντας το εύρος των επιστημονικών θεωριών, τότε ένα ορισιάδας χαρακτηριστικό της επιστήμης θα καταργείτο, δηλαδή η ικανότητά της να επεκτείνεται σε περιοχές που δεν προβλέπονταν εξαρχής από την κρατούσα θεωρία. Η αναλογία με τις πολιτικές επαναστάσεις, την οποία επιχειρεί ο Kuhn, είναι διαφωτιστική. Όπως στην κοινωνία η επανάσταση αλλάζει άρδην το σκηνικό επιβάλλοντας ένα καθεστώς, το οποίο είναι ασυμβίβαστο με το παλαιό, έτσι και στην επιστήμη οι υποστηρικτές του νέου παραδείγματος επιβάλλουν μια νέα κατάσταση πραγμάτων στην οποία τόσο οι βασικές αρχές όσο και ο τρόπος, τα-μέσα, άσκησης της επιστήμης διαφέρουν σημαντικά. Η εγκυρότητα του ενός ή του άλλου επιστημονικού παραδείγματος, όπως και η νομιμοποίηση του επαναστατικού ή του προηγούμενου καθεστώτος, δεν μπορεί να προκύψει από μια ουδέτερη εξωθεσμική αρχή. Πρόκειται για ένα ζήτημα που διακυβεύεται και η έκβυσή του εξαρτάται από την εμπέλεια που θα έχει το επιστημονικό παράδειγμα στην επιστημονική κοινότητα, όπως συμβαίνει με το πρόγραμμα μιας πολιτικής παράταξης στην κοινωνία. Η διαδικασία της πειθούς προβάλλει κυρίαρχη, καθώς η ορθότητα των επιχειρημάτων δεν καταδεικνύεται αμέσως διά της λογικής, δεν είναι, δηλαδή, λογικά αναγκαία και προφανής εκότερόθεν. Και αυτό διότι τα επιχειρήματα αντλούν την ισχύ τους από αρχές που προϋποθέτουν τα επιμέρους παραδείγματα και δεν είναι κοινά αποδεκτά. Υπάρχει μια επιστημονική διαμάχη, όπως η πολιτική αντιπαράθεση στην κοινωνία, η οποία κρίνει τι θα υπερισχύσει και θα εδραιωθεί. Ο Kuhn δίνει έμφαση στο ρόλο της επιστημονικής κοινότητας και στην διαδικασία της πειθούς στην διάρκεια της επιστημονικής επανάστασης όχι για να υποστηρίξει ότι η ανάπτυξη της επιστήμης είναι τελικά υπόθεση πρροσηλωτισμού και προπαγάνδας, αλλά για να δείξει ότι η επιλογή μιας επιστημονικής θεωρίας δεν υπαγορεύεται κατά τρόπο αναγκαίο από τη λογική ή από τη φύση, η οποία υποτίθεται ότι υπερέχει ή διαφιόδει κατά τρόπο αδιαμφισβήτητο τις θεωρίες μας. (Ανατολιάνος, κ.α., 2003: 139-145)

1.5 Ασύμμετροτητα

- Ο Kuhn δεν ισχυρίζεται ότι το παλιό παράδειγμα αλλάζει βαθμηδόν προς το διάδοχό του. Αυτό που ισχυρίζεται είναι ότι το νέο παράδειγμα αντικαθιστά τελείως το παλιό. Πρόκειται για τη θεωρία περί "ασύμμετροτητα" (incommensurability) μεταξύ του παλιού και του νέου παραδείγματος, σύμφωνα με την οποία η υνόδυση του ενός ισοδυναμεί ιστορικά με την κατάργηση του άλλου.

• Ο Kuhn διακρίνει τρεις τύπους ασύμμετρίας: την ασύμμετρία εννοιών, την ασύμμετρία κριτηρίων και την ασύμμετρία της αντίληψης. Στην ασύμμετρία εννοιών οι νέες "κανονικές" παραδόσεις προκύπτουν πάντοτε από παλιότερες, και είναι φυσικό να διατηρούν ένα μεγάλο μέρος του λεξιλογίου των προκατόχων τους. Ο τρόπος, όμως, που χρησιμοποιούν τώρα πια το κληρονομημένο υλικό έχει αλλάξει ριζικά. Η επιστημονική επανάσταση προκαλεί έναν εννοιολογικό μετασχηματισμό και οδηγεί στη διχοτόμηση της επιστημονικής κοινότητας. Οι επιστήμονες που έχουν υποστεί το εννοιολογικό αυτό μετασχηματισμό εξακολουθούν να μιλούν με τις ίδιες λέξεις, αλλά προσδίδουν εντελώς νέες σημασίες στους παλιούς όρους. Το αποτέλεσμα είναι η αδυναμία επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους που έχουν μείνει πιστοί στο παραδοσιακό παράδειγμα. (Κάλφας, 1997: 50).

Η ασύμμετρία κριτηρίων σημαίνει ότι τα μέτρα με βάση τα οποία θεωρείται ότι ένα πρόβλημα είναι επιστημονικό, μία λύση ικανοποιητική, μία μέθοδος έγκυρη, μία πεποίθηση δικαιολογημένη, ένα εξηγητικό πρόσωπο αποδεκτό, διαφέρουν ριζικά από παράδειγμα σε παράδειγμα. Στο παράδειγμα που εισήγαγα με τη θεωρία του Νεύτωνα, η επίκληση μυστικών, αφανών δυνάμεων για την εξήγηση φυσικών φαινομένων απορρίπτεται κατηγορηματικά.

Σε ό,τι αφορά την ασύμμετροτητα της αναληπτικής ικανότητας, ο Kuhn θεωρεί ότι τα αντίθετα ή διαδοχικά παραδείγματα δεν μπορούν να αποτιμηθούν συγκριτικά και είναι ασύμμετρα για τρεις λόγους: Πρώτον, χρησιμοποιούν έννοιες που δεν μπορούν να υπαχθούν στις κλασικές λογικές σχέσεις παραγωγής, δεύτερον, υπαγορεύουν διαφορετικές μεθόδους για την καθοδήγηση της έρευνας και την αξιολόγηση των परिσώτων και γ) μας κάνουν να βλέπουμε τα πράγματα διαφορετικά.

Η θέση της ασύμμετροτητας δεν σημαίνει ότι οι ερευνητές επιλέγουν χωρίς κανένα κριτήριο. Ο Kuhn αναγνωρίζει πάντα βασικούς παράγοντες που θεωρούνται ολοφασιστικοί για την αξιολόγηση των θεωριών. Μια θεωρία πρέπει να είναι: Πρώτον, ακριβής σε σχέση με



τα πορίσματα πειραμάτων και παρατηρήσεων, δεύτερον συνεπής με τον εαυτό της και με τις καθολικά αποδεκτές θεωρίες του τομέα, τρίτον, να έχει ευρύ φάσμα εφαρμογών, τέταρτον, να είναι απλή και πέμπτον, να είναι γέννημη, να υπόσχεται δηλαδή μελλοντικές επιτυχίες. Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά έχουν αποτελέσει παραδοσιακά κριτήρια για την αξιολόγηση των θεωριών και έχει γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν ως αντικειμενικά και καθολικά. Η λειτουργικότητά τους είναι αναμφισβήτητη, ο τρόπος όμως με τον οποίο χρησιμοποιούνται στην πράξη, δεν έχει τίποτε το αντικειμενικό ή καθολικό. Καθώς έχουν ασαφή διατύπωση, κάθε επιστήμονας μπορεί να τα εφαρμόσει διαφορετικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Αν χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα, μπορεί να οδηγήσουν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Τέλος, φαίνονται να επηρεάζονται από τις ίδιες τις παραδειγματικές αλλαγές. Ο Kuhn δεν αρνείται τον ζωτικό ρόλο που παίζουν τέτοιοι παράγοντες στην επιλογή των θεωριών, αρνείται, όμως, τον χαρακτηρισμό τους ως καθολικών κριτηρίων. Προτείνει να θεωρηθούν απλές αξίες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των επιστημόνων, όπως κάθε ηθική αξία επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η ασύμμετρία των επιστημονικών θεωριών δεν ισοδυναμεί με την αδυναμία οποιασδήποτε σύγκρισης. Στις περιπτώσεις επιστημονικής αλλαγής γίνεται πάντοτε σύγκριση, μόνο που αυτή η σύγκριση εξαρτάται από ένα μείγμα αντικειμενικών και υποκειμενικών παραγόντων, ή κοινών και ατομικών κριτηρίων. Δύο θεωρίες είναι ασύμμετρες, διότι δεν υπάρχει κοινή γλώσσα στην οποία να εκφραστούν πλήρως οι θεωρίες αυτές, ώστε να υπάρξει σύγκριση σημείο προς σημείο, με λογικές μεθόδους. (Κάλφας, 1997: 52-58)

2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΙΟΚΡΑΤΙΑ

Η Κοινωνική Κατασκευασιοκρατία επηρέασε σημαντικά τις κοινωνικές επιστήμες. Οι οπαδοί της κοινωνικής κατασκευασιοκρατίας υποστηρίζουν ότι η ζωή μας είναι γεμάτη κοινωνικές κατασκευές και τα γεγονότα ερμηνεύονται με βάση τους κοινωνικούς παράγοντες.

Το βιβλίο των Bruno Latour και Steve Woolgar με τίτλο *"Εργαστηριακή Ζωή: Η Κατασκευή των Επιστημονικών Γεγονότων"*⁷, το οποίο δημοσιεύεται το 1979, είναι το πρώτο βιβλίο με θέμα τις εθνογραφικές μελέτες των επιστημονικών δραστηριοτήτων στα εργαστήρια.

Οι Latour και Woolgar εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η επιστήμη στο εργαστήριο. Στην πρώτη έκδοση του 1979 το βιβλίο αυτό έφερε τον τίτλο "κοινωνική κατασκευή", αλλά στη δεύτερη έκδοσή του το 1986 το επίθετο "κοινωνική" αφαιρέθηκε για να μείνει απλά "κατασκευή" της επιστήμης. Οι λόγοι που οδήγησαν τους Latour και Woolgar στην απόλυση του κοινωνικού χαρακτηρισμού της κατασκευής της επιστήμης εξηγούνται στο Υστερόγραφο της δεύτερης έκδοσης. Για τους Latour και Woolgar, η αναφορά στους "κοινωνικούς παράγοντες", ή και σε άλλες καταστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται ως "κοινωνικές", συνδέεται με τη διχοτομία μεταξύ του εξωτερικού "κοινωνικού" και του εσωτερικού "τεχνικού" (ή γνωστικού) χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης, διχοτομία πάνω στην οποία στηρίζεται και η κλασική επιστημολογία και η κλασική κοινωνιολογία της επιστήμης. Έτσι οι Latour και Woolgar ισχυρίζονται ότι η ρητή επίκληση του κοινωνικού στοιχείου δεν προσθέτει κανένα επιπλέον νόημα στον τρόπο, με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι επιστημονικές δραστηριότητες, διότι αυτές πάντα υπονοούν πως η επιστήμη πραγματοποιείται σε ένα δίκτυο πράξης, το οποίο στηρίζεται στη διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση των επιστημόνων μεταξύ τους.

Μια πρώτη βασική παρατήρηση, προερχόμενη από τις εργαστηριακές μελέτες των Latour και Woolgar, αφορά τους μετασχηματισμούς, τους οποίους υφίστανται οι "πρώτες ύλες" των εργαστηριακών έρευνών. Συνήθως, σε αντίθεση με τον όγκο των "πρώτων υλών" και την ένταση των διαδικασιών της ανεξεργασίας τους, οι Latour και Woolgar ισχυρίζονται ότι στο τελικό στάδιο των μετασχηματισμών τους οι εργαστηριακές "πρώτες ύλες" μεταμορφώνονται σε κάποια γραπτά αποτελέσματα ή δεδομένα. Το γραπτό υλικό, στο οποίο

⁷ Βλ. Latour, B. και Woolgar, S. (1986), *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, 2nd edn. (Originally published 1979 as *How Things Become: The Social Construction of Scientific Facts*.) Princeton, NJ: University Press.



μετασχηματίζονται (ολοκλήρως ή μερικώς) οι εισερχόμενες "πρώτες ύλες" της εργαστηριακής παραγωγής, είναι αυτό το οποίο τελικά διαχέεται ή δημοσιεύεται, για να γίνουν έτσι γνωστά τα αποτελέσματα των εργαστηριακών ερευνών. Με άλλα λόγια, τα εμπειρικά στοιχεία, τα οποία τροφοδοτούν τις επιστημονικές διαδικασίες στα εργαστήρια, αντιπροσωπεύονται σε τελευταία ανάλυση από κείμενα ή άλλα γραπτά ντοκουμέντα, για να εκτιμηθούν τα εργαστηριακά πεπραγμένα. Αυτό σημαίνει, για τους Latour και Woolgar, ότι η τελική έκβαση μιας εκτεταμένης σειράς εργαστηριακών μετασχηματισμών κρίνεται από τα γραπτά κείμενα, τα οποία παρέχονται στο εργαστήριο και έτσι καθίστανται σημαντικοί πόροι για την υλοποίηση των εργαστηριακών κατασκευών της επιστημονικής γνώσης.

Οι Latour και Woolgar αποκαλούν εγγραφή (inscription), ή μερικές φορές λογοτεχνική εγγραφή τη διαδικασία μετασχηματισμού των εργαστηριακών "πρώτων υλών" σε γραπτά δεδομένα. Ειδικότερα, ο τρόπος λειτουργίας της εργαστηριακής εγγραφής εξασφαλίζεται από τους ενσωμαζόμενους "μηχανισμούς εγγραφής". Προφανώς, ένας μηχανισμός εγγραφής είναι οποιαδήποτε μονάδα ή συσκευή ή σειρά συσκευών στο εργαστήριο, το οποίο μπορεί να μετασχηματίσει το εργαστηριακό υλικό σε κάποια γραφική μορφή, για να συνεχίσει το υλικό αυτό να χρησιμοποιείται με τη μορφή αυτή στη συνέχεια των εργαστηριακών εργασιών.

Όμως, οι Latour και Woolgar έρχονται να επισημάνουν ένα παράδοχο χαρακτηριστικό των εργαστηριακών δραστηριοτήτων κατασκευής γνώσεων: Ενώ το υλικό περιβάλλον του εργαστηρίου είναι αυτό που δημιουργεί τη νέα γνώση, μόλις αυτή παραχθεί, αμέσως απολοίφεται η συμβολή των υλικών παραγόντων. Διαφορετικά ειπωμένο το παράδοχο αυτό σημαίνει ότι, ενώ η λειτουργία της εγγραφής αποσκοπεί στο να πετύχει την εδραίωση της πειθούς, η τελευταία τότε μόνο θεωρείται ότι έχει πλήρως επιβληθεί, όταν όλες οι πηγές της φαίνονται να έχουν εξασθενήσει. Αυτό οδηγεί τους Latour και Woolgar στο να συμπεράνουν ότι υπάρχει μια θεσιαστική ισοδυναμία μεταξύ της έννοιας του γεγονότος και της πετυχημένης λειτουργίας των διαφόρων διαδικαστικών λογοτεχνικής μορφής. Δηλαδή, οι Latour και Woolgar θεωρούν ότι μια πρόταση αποτελεί γεγονός, όταν οι ενδιαφερόμενοι είναι αρκετά πεπεισμένοι ότι δεν υπάρχει κομμάτι αμφισβήτησής της και ότι οι διαδικασίες της λογοτεχνικής εγγραφής της έχουν ήδη εξασθενήσει. Από την άλλη μεριά, για να υπονομευθεί το κατά πόσο μια πρόταση μπορεί να θεωρηθεί γεγονός, αρκεί να υπενθυμιστούν οι διαδικασίες της λογοτεχνικής εγγραφής, μέσα από τις οποίες η πρόταση πραγματοποιείται ως γεγονός. Για τον λόγο αυτό, οι Latour και Woolgar προνομούν πάντα διαφορετικούς τύπους προτάσεων ανάλογα με το πώς διευκολύνεται η εγγραφή τους. Προτάσεις τύπου 5 ή γεγονότα είναι οι προτάσεις οι οποίες θεωρούνται δεδομένες ότι ισχύουν κατά έναν τόσο

προφανή τρόπο ώστε δεν χρειάζεται ούτε να εξηγηθούν ούτε να δοθούν αναφορές ή παραπομπές, οι οποίες θα τις δικαιολογούν. Προτάσεις τύπου 4 είναι οι προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται στα έπα υποστηρίζονται σε βιβλία όπου μπορούν να κατοχυρώνονται και από άλλες αναφορές. Προτάσεις τύπου 3, είναι οι προτάσεις, στις οποίες περιλαμβάνεται ο χαρακτηρισμός μιας άλλης πρότασης. Συνήθως οι προτάσεις τύπου 3 εμφανίζονται σε ερευνητικές δημοσιεύσεις. Οι προτάσεις τύπου 2 είναι οι προτάσεις, οι οποίες περιέχουν μια ειδική κατηγορία χαρακτηρισμών, εκείνους που επισείουν την προσοχή για τη γενικότητα των διαθέσιμων εμπειρικών στοιχείων. Για παράδειγμα, προτάσεις της μορφής "υπάρχουν πολλά στοιχεία που υποστηρίζουν ότι το A είναι B είναι τύπου 2. Μερικές φορές, οι προτάσεις αυτές παίρνουν τη μορφή προκαταρκτικών υποδείξεων, οι οποίες συνήθως αποσκοπούν σε περαιτέρω διερευνήσεις, που θα μπορούσαν να διαλευκάνουν την χαρακτηριζόμενη πρόταση. Οι προτάσεις τύπου 1 αποτελούνται από υποθέσεις ή εικασίες, οι οποίες συνήθως διατυπώνονται κατά τη συζήτηση των εργαστηριακών αποτελεσμάτων ή εμφανίζονται στο τέλος των δημοσιεύσεων. Για παράδειγμα μια πρόταση που εκφράζεται με τη διατύπωση: "ας υποθέσουμε ότι το A είναι B".

Σύμφωνα με τους Latour και Woolgar, το κύριο μέλημα των επιστημόνων του εργαστηρίου είναι να κατορθώσουν να πείσουν την επιστημονική κοινότητα να δεχθεί τις προτάσεις τους σαν γεγονότα. Και ο εθνογράφος ανθρωπολόγος του εργαστηρίου, αυτή τη λογική πρέπει να αποκρυπτογραφήσει μέσω της υλικότητας των διαδικασιών κατασκευής της γνώσης στο εργαστήριο. Πάντως, ελλείψει ενός άμεσου οντολογικού επιχειρήματος, οι Latour και Woolgar δεν μπορούν να στηρίξουν τον ισχυρισμό τους ότι τα φαινόμενα είναι εξ ολοκλήρου κατασκευασμένα από την "υλική διάταξη του εργαστηρίου", έτσι ώστε μια αλλαγή στην εν λόγω κατασκευή να συνεπάγεται αλλαγές τόσο των αντίστοιχων φαινομένων, όσο και της γνώσης μας γι' αυτά.

Ο Goldman υποστηρίζει ότι, αν εξαιρέσουμε την κοινωνική κατασκευασιοκρατία από τη σκοπιά της αληθοπρατικής επιστημολογίας το σημαντικότερο σημείο της είναι η χαρακτηριστική άρνηση της ύπαρξης μιας επιπλέον "κοινωνικής πρακτικής, η οποία συμβάλει στον σχηματισμό των γεγονότων. Για τους σκεπδούς της κοινωνικής κατασκευασιοκρατίας τα γεγονότα είναι κατασκευές. Έτσι, η δραστηριότητα των επιστημόνων μέσα στο εργαστήριο στήριζεται στη συνάντηση (encounters). Η σύγκρουση των απόψεων μεταξύ των επιστημόνων οδηγεί στην παραγωγή των γεγονότων. Επομένως, δεν υπάρχουν κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες να τυγχάνουν καθολικής αποδοχής από τους επιστήμονες και οι οποίες να χαρακτηρίζουν τα γεγονότα αληθή ή ψευδή. Διαιτητική. Αλλιώς, ο Goldman υποστηρίζει ότι υπάρχει μια ανεξάρτητη περφόρμανς, η οποία χαρακτηρίζει τα γεγονότα ως αληθή ή ψευδή.

Οι κοινωνικοί παράγοντες δίνουν μερική εξήγηση στα γεγονότα. Εκτός από τα κοινωνικά αίτια υπάρχουν και άλλα ίσως όχι τόσο σημαντικά, όμως, είναι καθοριστικά για να χαρακτηρίσουν τις υποθέσεις των επιστημόνων ως αληθείς ή ψευδείς.

Τέλος, ο Γοίτμαν εντοπίζει ότι στην επιστήμη υπάρχουν αλήθειες, οι οποίες υπάρχουν ανεξάρτητα από την κοινωνική τους κατασκευή. Υπάρχουν, όμως, και άλλοι τομείς, οι οποίοι κατασκευάζονται κοινωνικά και δεν υπάρχει ένα στοιχείο στη φύση, το οποίο να δηλώνει ότι κάτι είναι αληθές ή ψευδές. Για να εξετάσουμε αν αυτές οι κατασκευές είναι αληθείς ή ψευδείς πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τα κριτήρια της εφαρμογής. Για παράδειγμα, ο διαχωρισμός των ημερών της εβδομάδας σε Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη κλπ. είναι μια κοινωνική κατασκευή. Αν, όμως, θέλουμε να εξετάσουμε, για παράδειγμα, αν η πρόταση ότι ο Ψ θα μιλήσει σε ένα συνέδριο τη Δευτέρα είναι αληθής ή ψευδής θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τα κριτήρια της εφαρμογής.

2. ΞΙσχυρό πρόγραμμα

Βασικός εκπρόσωπος της σχολής του Εδιμβούργου είναι ο David Bloor⁸. Σύμφωνα με τον David Bloor, οι κοινωνιολογικές έρευνες της επιστημονικής γνώσης δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στο θεσμικό πλαίσιο της ή στους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στον ρυθμό ανάπτυξης ή την κατεύθυνσή της. Ο Bloor είναι πεπεισμένος ότι η επιστήμη συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο. Η κοινωνιολογία είναι σε θέση να διατυπώσει μία αιτιακή εξήγηση της διαμόρφωσης της επιστημονικής γνώσης, κάνοντας χρήση αποκλειστικά των μέσων που παρέχει η κοινωνική θεωρία και, ως εκ τούτου, ανεξάρτητα από τη φιλοσοφία. Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορεί το ονομαζόμενο "Ισχυρό Πρόγραμμα".

Ο Bloor, αντί του φιλοσοφικού προσδιορισμού της γνώσης ως δικαιολογημένης αληθούς πεποίθησης, αποδέχεται ως γνώση οτιδήποτε εννοείται από τις διάφορες πληροφορημένες ομάδες στόχων, σε διάκριση από την απλή γνώμη. Προτείνει, λοιπόν, να αποκαλούμε γνώση όλα όσα προσυπογράφει συλλογικά ή συνομολογεί μία γνωσιακή κοινότητα διά του πραγματιστικού μηχανισμού της κοινωνικής συναίνεσης.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση της επιστημονικής γνώσης, κατά τον Bloor, οφείλει να πληροί τέσσερις προϋποθέσεις: Πρέπει να είναι αιτιακή, ουδέτερη ως προς την αλήθεια ή το ψεύδος, συμμετρική όσον αφορά τους εξηγητικούς τρόπους της και αναστοχαστική, το οποίο σημαίνει ότι το εξηγητικό πλαίσιο της πρέπει να εσωμαύζεται και στο σώμα γνώσης που η ίδια συνιστά⁹.

Ως πρώτη προϋπόθεση θεωρείται η αιτιακή εξήγηση των συνθηκών παραγωγής γνώσης και μάλιστα δεν πρέπει να δίνεται οποιαδήποτε αιτιακή εξήγηση, αλλά μία που να χρησιμοποιεί κοινωνικές παραμέτρους. Ο Bloor αξιώνει την εξήγηση της προέλευσης της γνώσης και του χαρακτήρα των γνωσιακών καταστάσεων μέσω μιας θεωρίας που χρησιμοποιεί αποκλειστικά τις αρχές της κοινωνικής θεωρίας.

Η δεύτερη και η τρίτη απαίτηση αξιώνουν να εξηγούμε οτιδήποτε όχι μόνο αυτό που εκλαμβάνεται ως αληθές και ορθολογικό, αλλά και αυτό που είναι ψευδές ή ανορθολογικό. Οπότε, εάν δεχθούμε ότι η γνώση καθ' ύλην εξετάζεται κοινωνικά, έπεται ότι οι ψευδείς πεποιθήσεις δεν μπορούν παρά να τηρούν τον ίδιο τρόπο που προκύπτουν και οι αληθείς και να εξηγούνται στη βάση του ίδιου αιτιακού πλαισίου.

⁸ Βλ. Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge and Kegan Paul.

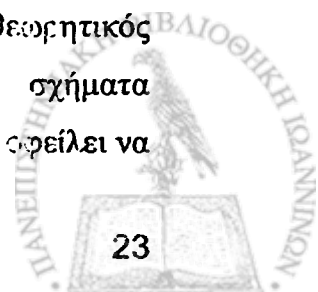
⁹ Βλ. Brown, I. R. (1984), *Scientific Rationality: The Sociological Turn*. D. Reidel Publishing Company.

Ένα από τα προβληματικότερα σημεία του Ισχυρού Προγράμματος είναι ότι η μεθοδολογική αρχή της συμμετρίας συνεπάγεται μια μη υποστηρίξιμη μορφή γνωστικού σχετικισμού. Ο Bloor δεν αρνείται ότι η αρχή της συμμετρίας συνεπάγεται μια σχετικιστική θέση, αλλά υποστηρίζει ότι αυτή η μορφή σχετικισμού δεν είναι προβληματική, διότι δεν αφορά την έννοια της αλήθειας και άρα δεν δεσμεύεται στην θέση ότι μια πρόταση και η άρνησή της είναι εξίσου αληθείς προτάσεις. Με επίκεντρο την αρχή της συμμετρίας αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια μία αντιπαράθεση όπου οι δύο αντίπαλες θέσεις είναι ο σχετικισμός των κοινωνιολόγων και ο ορθολογισμός και αντικειμενισμός των φιλοσόφων.

Η τέταρτη απαίτηση αξιώνει ότι κάθε κοινωνιολογική προσέγγιση της ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης οφείλει να είναι αναστοχαστική. Δεδομένου ότι μια κοινωνιολογική θεωρία συνιστά η ίδια μία έκφραση γνώσης, οφείλει να εξηγεί τον εαυτό-της, εάν δεν θέλει να αυτοδιαψεύδεται. Το "Ισχυρό Πρόγραμμα" οφείλει, λοιπόν, να ικανοποιεί τις συνθήκες αιτιότητας, ουδετερότητας, συμμετρίας και αναστοχαστικότητας.

Πρέπει όμως, να έχουμε προσδιορίσει τη φύση της κοινωνικής αιτιότητας, για να αξιολογήσουμε ορθολογικά τα κριτήρια του Bloor. Με ποιο ακριβώς τρόπο οι κοινωνικές επιδράσεις προξενούν ανθρώπινες πεποιθήσεις; Με ποιο τρόπο οι πεποιθήσεις σχετίζονται αιτιακά με θεσμοθετημένους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς; Ένα βήμα προς την απάντηση αυτών των ερωτημάτων θα ήταν, ενδεχομένως, η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι διαφορετικές θέσεις στο εσωτερικό της κοινωνικής δομής φαίνεται να σχετίζονται με διαφορετικές πεποιθήσεις. Ωστόσο, οι συσχετίσεις δεν είναι αιτίες, και ίσως ούτε καν υποδείξεις υποκείμενων αιτιακών μηχανισμών. Επιπλέον, όπως ο ίδιος ο Bloor αναγνωρίζει, απαιτείται όχι μόνο μια ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές αιτίες σχηματίζουν πεποιθήσεις, αλλά και μια πραγμάτευση της ανθρώπινης φύσης, του κατόχου των πεποιθήσεων, των οποίων το περιεχόμενο καθορίζεται από αυτές τις κοινωνικές αιτίες. Ο Bloor πουθενά δεν υποδεικνύει το σημείο ως προς το οποίο οι κοινωνικές αιτίες διαφέρουν από άλλες μορφές αιτιότητας. (Bloor, 1998: 220-223)

Η επιχειρηματολογία του Bloor για να είναι πειστική οφείλει να κινείται σε δύο διαφορετικά επίπεδα, απ' τα καθορίζονται δύο επιμέρους στόχους. Αρχικά, η επιχειρηματολογία οφείλει να καταδείξει ότι η κοινωνική φύση των διαδικασιών παραγωγής επιστημονικής γνώσης αν οι διαδικασίες αυτές δεν είναι κοινωνικές, τότε η κοινωνιολογία θα ήταν αδύνατο να τις μελετήσει. Εδώ, η επιχειρηματολογία κινείται σε ένα επίπεδο, το οποίο αναφέρεται προβλεπτικά. Εμφάνεται, στο μέτρο που ο θεωρητικός λόγος του "Ισχυρού Προγράμματος" αναπτύσσεται συγκεκριμένα αιτιακά σχήματα κοινωνιολογικής εξήγησης, η επιχειρηματολογία που υποστηρίζει αυτόν τον λόγο οφείλει να



δείχνει ότι τα προτεινόμενα κοινωνιολογικά εξηγητικά σχήματα συλλαμβάνουν πράγματι τις πραγματικότητες της επιστημονικής πρακτικής. Εδώ η επιχειρηματολογία κινείται σε ένα επίπεδο, το οποίο ονομάζουμε μεταθεωρητικό. Παρόλο που τα δύο επίπεδα επιχειρηματολογίας υπέρ του "Ισχυρού Προγράμματος" είναι διακριτά μεταξύ τους, μοιράζονται, ωστόσο, έναν κοινό παρανομαστή. Ο κοινός παρανομαστής είναι ο τρόπος κατανόησης των κοινωνικών στοιχείων της επιστημονικής πρακτικής. Τα στοιχεία με βάση τα οποία οι διαδικασίες παραγωγής επιστημονικής γνώσης χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές στο προθεωρητικό επίπεδο, πρέπει να είναι παρόμοια ή τουλάχιστον συναφή προς τις κοινωνικές αιτίες, οι οποίες εμφανίζονται στο θεωρητικό επίπεδο.

Η στρατηγική της επιχειρηματολογίας του Bloor στο προθεωρητικό επίπεδο απαρτίζεται κυρίως από δύο κινήσεις: η πρώτη κίνηση εντοπίζει τις ιδέες που αρνούνται τον κοινωνικό χαρακτήρα της επιστημονικής πρακτικής, ενώ η δεύτερη κίνηση αρνείται τις ιδέες που αρνούνται τον κοινωνικό χαρακτήρα (άρνηση της άρνησης). Οι ιδέες, οι οποίες σύμφωνα με τον Bloor αρνούνται τον κοινωνικό χαρακτήρα της επιστημονικής πρακτικής είναι κυρίως δύο: η ασύμμετρη ορθολογικότητα και ο ατομικός εμπειρισμός. Η ιδέα της ασύμμετρης ορθολογικότητας αποτελεί μια συγκεκριμένη αντίληψη για το πώς σχηματίζονται οι επιστημονικές πεποιθήσεις. Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, οι επιστημονικές πεποιθήσεις σχηματίζονται με δύο τρόπους: είτε ακολουθώντας ορισμένους μεθοδολογικούς κανόνες ή κριτήρια ορθολογικότητας, τα οποία επιβάλλονται από τη λογική (σε συνδυασμό με ορισμένες γνωσιολογικές προκειμενες) είτε σχηματίζονται παραβιάζοντας αυτούς τους μεθοδολογικούς κανόνες ή κριτήρια ορθολογικότητας. Στην πρώτη περίπτωση ο σχηματισμός των πεποιθήσεων καθώς και οι ίδιες οι πεποιθήσεις χαρακτηρίζονται ως ορθολογικές, ενώ στη δεύτερη ως αναορθολογικές. Με βάση αυτή την αντίληψη ασύμμετρης ορθολογικότητας, ο σχηματισμός ορθολογικών πεποιθήσεων αυτοεξηγείται, το οποίο σημαίνει ότι η κατανόηση του σχηματισμού των ορθολογικών πεποιθήσεων επιτυγχάνεται με το να δείξει κανείς ότι ο σχηματισμός αυτός έγινε σύμφωνα με ορισμένους προεπιλεγμένους μεθοδολογικούς κανόνες ή κριτήρια. Αντίθετα, όσες πεποιθήσεις δεν συμμορφώνονται προς τους προεπιλεγμένους κανόνες ή κριτήρια, δηλαδή οι πεποιθήσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αναορθολογικές, χρειάζονται παραπέρα κοινωνική εξήγηση με βάση ψυχολογικές, κοινωνιολογικές ή άλλου είδους αιτίες. Η ιδέα της ασύμμετρης ορθολογικότητας, κατά τον Bloor, είναι απόλυτος ενός πλατωνιστικού τρόπου κατανόησης της αντικειμενικότητας της σκέψης. Ο πλατωνιστικός τρόπος κατανόησης της αντικειμενικότητας της σκέψης συλλαμβάνεται στο μεταφορικό σχήμα ενός τρένου (το ανάλογο της σκέψης) και της κίνησης του πάνω στις ράγες (το ανάλογο των αφηρημένων

οντοτήτων - εννοιών) και των λογικών τους ιδιοτήτων και σχέσεων, οι οποίες ισχύουν αναγκαία και αντικειμενικά και τις οποίες οφείλει να παρακολουθήσει η σκέψη που θέλει να είναι ορθολογική. Με βάση την αντίληψη της αντικειμενικότητας της σκέψης, ο Φρέγκε¹⁰ διακρίνει την ψυχολογική από τη λογική διάσταση των νοητικών διαδικασιών, ενώ ο Popper¹¹ διακρίνει τη λογική της επιστημονικής ανακάλυψης από την ψυχολογία της. Επίσης, ο Popper¹² χρησιμοποίησε αυτή την πλατωνιστική - φρεγκιανή έννοια αντικειμενικότητας της σκέψης να διακρίνει εκείνο, το οποίο ο ίδιος αποκάλεσε δεύτερο κόσμο των νοητικών (και επομένως υποκειμενικών) διαδικασιών από τον τρίτο κόσμο των (αντικειμενικών) προϊόντων των διαδικασιών. Ο τρίτος κόσμος του Popper είναι ο κόσμος των προτάσεων καθυπών, ο κόσμος των επιστημονικών θεωριών και των αντικειμενικών ιδιοτήτων τους.

Η θετική στιγμή της επιχειρηματολογίας συνίσταται στην οντολογική επανερμηνεία του τρίτου κόσμου του Popper ως ενός κόσμου του οποίου η οντολογική υφή είναι πρωτίστως και αναπόδραστα κοινωνικής φύσεως. Ο Blooρ συμφωνεί με τον Popper ότι οι συλλογικά αποδεκτές επιστημονικές θεωρίες δεν ανήκουν στην ψυχολογική και άρα υποκειμενική επικράτεια του δεύτερου κόσμου, αλλά δεν ανήκουν ούτε και σε μια μυστηριώδη πλατωνιστική οντολογική επικράτεια, όπως είναι ο τρίτος κόσμος του Popper. Οι θεωρίες, οι οποίες έγιναν συλλογικά αποδεκτές, συνιστούν το τελικό προϊόν συγκεκριμένων διαπραγματεύσεων μεταξύ των μελών της συναφούς επιστημονικής κοινότητας και για το λόγο αυτό η οντολογική τους φύση είναι κοινωνική, δηλαδή είναι ταυτόσημη με τη φύση των κοινωνικών συμβάσεων και θεσμών.

Η επιχειρηματολογία υπέρ του "Ισχυρού Προγράμματος" δεν αρνείται την έννοια της ορθολογικότητας. Αυτό, το οποίο αρνείται είναι η πλατωνιστική ερμηνεία της αντικειμενικότητας της σκέψης, στην οποία στηρίζεται η ιδέα της ασύμμετρης ορθολογικότητας. Συγκεκριμένα ο Blooρ ισχυρίζεται δύο πράγματα: Πρώτον, η πλατωνιστική ερμηνεία της αντικειμενικότητας της σκέψης αποτελεί έναν μη φυσιοκρατικό, και άρα μυστικιστικό τρόπο κατανόησης της επιστημονικής αντικειμενικότητας και ορθολογικότητας και δεύτερον, σύμφωνα με την ασύμμετρη ορθολογικότητα, η κοινωνία κατανοείται αποκλειστικά και μόνο ως γηγή ανορθολογισμού και επιστημονικής ανεπάρκειας. Αυτό, σύμφωνα με τον Blooρ, οδηγεί σε έναν πλήνερó τρόπο κατανόησης της σχέσης κοινωνίας και επιστήμης.

¹⁰ Βλ. Frege, G. (1884), *The Foundations of Arithmetic*. Trans. J. S. Austin (1959). Blackwell.

¹¹ Βλ. Popper, K.R. (1936/1956), *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.

¹² Βλ. Popper, K.R. (1972), *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon Press.



Η δεύτερη ιδέα, την οποία ο Bloor πιστεύει ότι αρνείται τον κοινωνικό χαρακτήρα της επιστημονικής πρακτικής είναι η ιδέα του ατομικιστικού εμπειρισμού, όπου οι αιτίες των επιστημικά επαρκών πεποιθήσεων είναι οι ατομικές εμπειρίες, ενώ οι αιτίες των επιστημικά ανεπαρκών πεποιθήσεων σχετίζονται με προσκόμματα, τα οποία απορρέουν από την κοινωνία. Σύμφωνα με τον Bloor, οι ατομικές εμπειρίες είναι αναγκαίες, δεν είναι και ικανές. Για να είναι δυνατός ένας τέτοιος μετασχηματισμός αυτό που χρειάζεται για τον σχηματισμό νέων επιστημονικών πεποιθήσεων είναι ένα σώμα πρότερων πεποιθήσεων (ένα σώμα ήδη αποδεκτών επιστημονικών θεωριών), το οποίο δίνει στις ατομικές εμπειρίες την ευρύτερη σημασία τους συγκροτώντας τις σε ένα συνεκτικό σύνολο. Αυτό το σώμα των πρότερων πεποιθήσεων, το παρέχει η κοινωνία, όπως ισχυρίζεται ο Bloor, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης.

Στο μεταθεωρητικό επίπεδο η επιχειρηματολογία υπερασπίζεται συγκεκριμένες αιτιακές κοινωνιολογικές εξηγήσεις. Κοινωνιολογικές εξηγήσεις του σχηματισμού των επιστημονικών πεποιθήσεων συναντάμε στην ιστοριογραφία που εμπνέεται από το Ισχυρό Πρόγραμμα (Shapin¹³, Mc Kenzie¹⁴, Pickering¹⁵).

Στο μεταθεωρητικό επίπεδο το κυρίως αντικείμενο έρευνας της ιστοριογραφίας του "Ισχυρού Προγράμματος" είναι οι επιστημονικές διαμάχες. Οι παράγοντες, οι οποίοι είναι αιτιωδώς υπεύθυνοι για τον σχηματισμό των υπό εξήγηση επιστημονικών πεποιθήσεων είναι τα συμφέροντα των επιστημόνων, τα οποία θα αναφέρουμε παρακάτω.

Πού εντοπίζεται η θεωρητική ασυνέπεια; Στο προθεωρητικό επίπεδο αυτό που κατανοείται ως κοινωνικό στοιχείο της επιστημονικής πρακτικής είναι οι θεωρίες, τα νοήματα, οι ιδιότητες, δηλαδή αυτό, το οποίο ονομάζουμε επιστημικούς παράγοντες. Στο μεταθεωρητικό επίπεδο αυτό, το οποίο εμφανίζεται ως κοινωνικό στοιχείο είναι τα ταξικά ή επαγγελματικά συμφέροντα. Η θεωρητική ασυνέπεια είναι η διαφορετική κατανόηση των κοινωνικών στοιχείων της επιστημονικής πρακτικής.

Η επιχειρηματολογία, η οποία υπερασπίζεται τις εν λόγω κοινωνιολογικές εξηγήσεις θα μπορούσε να αρνηθεί την ύπαρξη αυτής της ασυνέπειας ως εξής: Στα ιστορικά επεισόδια,

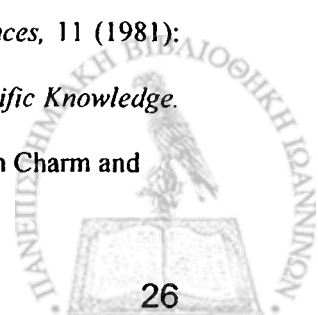
¹³ Βλ. Shapin, S. (1975), "Threnological Knowledge and the Social Structure of Interests in the Edinburgh Phrenology Disputes". *Annals of Science* xxxii (1975):219-43.

- Βλ. Shapin, S. (1979), "The Politics of Observation: Cerebral Anatomy and Social Interests in the Edinburgh Phrenology Disputes". Στο Wallis, ed., (1979): 139-178.

¹⁴ Βλ. MacKenzie, D. (1978), "Statistical Theory and Social Interests". *Social Studies of Sciences*, 11 (1981): 173-198.

- Βλ. MacKenzie, D. (1981), *Statistics in Britain 1865-1930: The Social Construction of Scientific Knowledge*. Edinburgh University Press.

¹⁵ Βλ. Pickering, A. (1981), "The Role of Interests in High - Energy Physics: the Choice Between Charm and Colour". *Sociology of the Sciences Yearbook* 5 (1981): 107-38.



τα οποία πραγματεύονται οι κοινωνιολογικές εξηγήσεις, οι επιστημικοί παράγοντες δεν είναι ικανοί να καθορίσουν τον σχηματισμό πεποιθήσεων και ως εκ τούτου τον ρόλο αυτό των διαδραματίζουν τα συμφέροντα. Σε αυτό το σημείο δεν υπάρχει ασυνέπεια, διότι τόσο οι επιστημικοί παράγοντες όσο και τα συμφέροντα αποτελούν εξίσου κοινωνικά στοιχεία της επιστημονικής πρακτικής. Ωστόσο, αν οι επιστημικοί παράγοντες δεν είναι ποτέ ικανοί να καθορίσουν τον σχηματισμό των επιστημονικών πεποιθήσεων, τότε οδηγούμαστε στον σκεπτικισμό. Στις επιστημονικές διαμάχες, ο υποπροσδιορισμός των αντίπαλων επιστημονικών πεποιθήσεων, είτε είναι δυνατό να αρθεί με κάποιο τρόπο είτε δεν είναι. Αν ο υποπροσδιορισμός δεν είναι δυνατό να αρθεί με κανέναν τρόπο, τότε εξ ορισμού, έχουμε μια μορφή φιλοσοφικού σκεπτικισμού. Αν είναι δυνατό να αρθεί, τότε οι ιστοριογραφικές μελέτες του Ισχυρού Προγράμματος είναι ουσιωδώς ελλιπείς. Η περιοδολόγηση των ιστοριογραφικών μελετών είναι ανεπαρκής και παραπλανητική, διότι δεν περιλαμβάνει εκείνα τα επεισόδια με βάση τα οποία αίρεται ο υποπροσδιορισμός, ολοκληρώνονται οι διαμάχες και παράγονται εν τέλει επιστημονικές γνώσεις. Επομένως, ο μοναδικός τρόπος που απομένει στους υποστηρικτές του "Ισχυρού Προγράμματος" να υπερασπιστούν τις εν λόγω κοινωνιολογικές εξηγήσεις είναι μέσω της σιωπηρής υιοθέτησης του φιλοσοφικού σκεπτικισμού υπό τη μορφή του γνωσιολογικού υποπροσδιορισμού.

Ένας επιπλέον λόγος που ενισχύει τον ισχυρισμό ότι το "Ισχυρό Πρόγραμμα" προϋποθέτει μια μορφή φιλοσοφικού σκεπτικισμού είναι ο κοινωνιολογικός ορισμός της γνώσης, που προτείνει ο Blooρ. Σύμφωνα με τον ορισμό, η γνώση δεν ορίζεται ως δικαιολογημένη, αληθής πεποίθηση, αλλά ως συλλογική, σε αντιδιαστολή προς την ατομική πεποίθηση.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι εφόσον η έννοια της γνώσης αποσυνδέεται από την έννοια της δικαιολόγησης, η κοινωνιολογική έννοια της γνώσης είναι μη κανονιστική και ως εκ τούτου, συνεπάγεται μια μη υποστηρίξιμη μορφή σχετικισμού. Ο Blooρ θεωρεί ότι για να γίνει μια θεωρία συλλογικά αποδεκτή, δηλαδή για να γίνει κοινωνική σύμβαση ή θεσμός πρέπει να ικανοποιεί ορισμένα κριτήρια, όπως "κοινωνική αξιοπιστία", πρακτική χρησιμότητα κλπ. Η κοινωνιολογική έννοια της γνώσης, είναι μια κανονιστική έννοια γνώσης. Ωστόσο, υπάρχει πράγματι πρόβλημα με τον κοινωνιολογικό ορισμό της γνώσης, αλλά αυτό αφορά την αποσύνδεση της έννοιας της γνώσης από την έννοια της αλήθειας. Τόσο στον κοινωνιολογικό ορισμό της γνώσης, όσο και αλλού, ο Blooρ υποστηρίζει ότι οι επιστημονικές θεωρίες δεν έχουν καμιά σχέση με την έννοια της αλήθειας, αλλά αυτές αποτελούν απλώς εργαλεία με βάση τα οποία η κοινωνική ομάδα που τις αποδέχεται προσαρμόζεται στο υλικό της περιβάλλον. Από την άποψη του επιστημονικού

ρεαλισμού, αυτή η εργαλειακή αντίληψη της γνώσης συνιστά μια ισχυρή θέση φιλοσοφικού σκεπτικισμού, διότι αρνείται ότι η αλήθεια είναι δυνατό να αποτελεί εφικτό στόχο της επιστημονικής πρακτικής. Ο σκεπτικισμός, επομένως, και όχι ο σχετικισμός, αποτελεί το προβληματικότερο στοιχείο του Ισχυρού Προγράμματος. (Παπαγιαννάκος, 2005: 158-163)

Η ομάδα του Εδιμβούργου, η οποία πρωτοστάτησε στη διαμόρφωση του "Ισχυρού Προγράμματος" της κοινωνιολογίας της επιστημονικής γνώσης, δεν έμεινε ικανοποιημένη μόνο με την κατάσταση των θεωρητικών προγραμματικών αρχών της νέας προσέγγισης της κοινωνιολογίας της επιστήμης. Πέρα από αυτές, προχώρησε και σε συγκεκριμένες εμπειρικές μελέτες με τις οποίες προσπάθησε να πιστοποιήσει τις δυνατότητες της κοινωνιολογίας της επιστημονικής γνώσης σε μια σειρά από ενδιαφέρουσες περιπτώσεις της τρέχουσας ή της ιστορικής επιστημονικής εμπειρίας.

Μία από τις πρώτες εμπειρικές μελέτες, που ανέλαβε η Σχολή του Εδιμβούργου στο τέλος της δεκαετίας του 1970, απετέλεσε την ονομαζόμενη θεωρία των συμφερόντων. Ο κύριος προβληματισμός της θεωρίας των συμφερόντων αφορούσε την εξήγηση των επιστημονικών γνώσεων και πεποιθήσεων, με βάση τα συγκεκριμένα συμφέροντα των εμπλεκόμενων επιστημόνων. Βέβαια, η κοινωνιολογική ανάλυση που εστιάζεται σε κοινωνικά συμφέροντα δεν είναι καινοφανής εφόσον έχει προηγηθεί η μαρξική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, επιστήμες, όπως η πολιτική οικονομία του δεκάτου αιώνα, μεταφέρουν τις αξίες και την ιδεολογία κάποιων κοινωνικών τάξεων, όπως της καπιταλιστικής τάξης στην περίπτωση της πολιτικής οικονομίας. Επομένως, τέτοιες επιστήμες εκφράζουν συγκεκριμένα ταξικά συμφέροντα.

Όμως η θεωρία των συμφερόντων της κοινωνιολογίας της επιστημονικής γνώσης προσπάθησε να επεκτείνει τη μαρξική ανάλυση του ταξικού προσδιορισμού της πολιτικής οικονομίας σε δύο διευθύνσεις. Αφενός το αντικείμενο της μελέτης ξέφυγε από την για πολλούς θεωρούμενη "ψευδοεπιστήμη" της πολιτικής οικονομίας και συμπεριέλαβε ένα πλήθος από διαφορετικές επιστήμες. Αφετέρου, ασχολήθηκε με μια κατηγορία κοινωνικών συμφερόντων στην επιστήμη, πέραν των καθαρά ταξικών. Έτσι, τα συμφέροντα που επηρεάζουν την επιστημονική γνώση θεωρήθηκαν ότι μπορούν να προέρχονται από διάφορους κοινωνικούς θεσμούς, να είναι, δηλαδή, οικονομικά, πολιτικά, θρησκευτικά ή και πολιτιστικά. Επιπλέον, μπορεί να παράγονται από επαγγελματικές επιστημονικές δραστηριότητες σε καθαρά επιστημονικά θέματα, όπως η υποστήριξη φίλων ή μαθητών. Με την τελευταία έννοια, συμπεριελήφθησαν και τα γνωστικά συμφέροντα, που αναγκάζουν τους επιστήμονες να αποδεχθούν ή να απορρίψουν τις ιδέες, οι οποίες τους ευνοούν ή τους

ζημιώνουν⁶, ανάλογα με το αν αυτές συνεπάγονται, αντίστοιχα, αύξηση ή μείωση της αξιοπιστίας της δουλείας τους. (<File:///E:/δημοσιεύσεις/Analyseis Symferontwn.htm>)

- Η ονομαζόμενη "κοινωνιολογική στροφή της γνώσης", η οποία συντελείται στα μέσα του 20ου αιώνα προσπαθεί να απαντήσει στο κύριο ερώτημα, αν οι όροι συγκρότησης της γνώσης απλώς συμπεριλαμβάνουν κοινωνικές συνθήκες ή εξαρτώνται εγγενώς από αυτές. Το εν λόγω ερώτημα προβληματίζει και την Κοινωνική Επιστημολογία (Social Epistemology), η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον στο εξής: Η γνώση είναι ιδιότητα των καθέκαστων γνωσιακών υποκειμένων ως σχετικώς αυτόνομων από το κοινωνικό τους πλαίσιο ή αποτελεί σχεσιακή ιδιότητά τους, η οποία αποδίδεται από το κοινωνικό πλαίσιο (διάκριση εξατομικευμένης και κοινωνικής επιστημολογίας);

Ο σκοπός της Κοινωνιολογίας της Γνώσης είναι η εμπειρική εξέταση της γνώσης. Η κατ'αίσθησι εμπειρία του γνωσιακού υποκειμένου είναι αναγκαίες συνθήκες, αλλά όχι και ικανές. Η Κοινωνιολογία της Γνώσης εστιάζει το ενδιαφέρον της στη συνεισφορά των κοινωνικών αιτιών. Με άλλα λόγια οι κοινωνιολόγοι του "Ισχυρού Προγράμματος" ενδιαφέρονται για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των πεποιθήσεων και όχι για την προέλευση των πεποιθήσεων.

Από την άλλη μεριά, η Κοινωνική Επιστημολογία μελετά τη συνάφεια των κοινωνικών σχέσεων με τους εννοιολογικούς και κανονιστικούς όρους της γνώσης. Άραγε, οι συνθήκες της γνώσης είναι ατομικού ή κοινωνικού χαρακτήρα;

Ένα από τα κρισιμότερα ίσως σημεία στον έλεγχο της επιστημολογικής ατομοκρατίας είναι το πρόβλημα της δικαιολόγησης της γνώσης ως αληθούς δικαιολογημένης πεποίθησης. Εάν η παραδοσιακή επιστημολογία είναι υπερασπίσιμη, τότε αυτό σημαίνει ότι η δικαιολόγηση μπορεί να εξακολουθήσει να είναι, κατά μία έννοια, ατομοκρατική, δηλαδή, γνώση του συνειδητού καθέκαστου υποκειμένου της κριτικής σκέψης. Εάν δεν είναι υπερασπίσιμη, τότε η αδυναμία αυτή λειτουργεί υπέρ της επιστημολογικής κοινωνιοκρατίας ότι δηλαδή η γνώση πρέπει να υπολαμβάνεται ως βαθιά κοινωνική, καθώς προϋποθέτει για τη δικαιολόγησή της τη μετατόπιση από της έννοιες της ενάργειας (claritas), της διακριτότητας (distinguo) και του τεκμηρίου (evidence) στις έννοιες της μαρτυρίας (testimony) και της πειθούς (conviction).

Υπάρχουν βέβαια ορισμένες σημασιολογικές διαστάσεις και προσδιορισμοί της εξατομικευμένης γνώσης, οι οποίοι συνηγορούν υπέρ του αναμφίλεκτου κοινωνικού χαρακτήρα της γνώσης και θα μπορούσαν να γίνουν δεκτοί από την ατομοκρατική προσέγγιση: Οι κοινωνικές συνθήκες στηρίζουν τη γνώση, καθιστώντας δυνατές την αντίληψη, τη μνήμη και τον συλλογισμό, και συντελούν στην ανάπτυξή της παρέχοντας

συμπληρωματικές εμπειρίες μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Μεγάλο μέρος της γνώσης αποκτάται και μεταδίδεται με τη διδασκαλία, το παιχνίδι, την ανάγνωση, τη συζήτηση και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες είναι ανεξάλειπτα κοινωνικές και εγγράφονται στην κατηγορία των μορφών της ανθρώπινης επικοινωνίας που προκαλούν νέες παρατηρήσεις, πειράματα και θεωρίες. Στον ίδιο βαθμό θα μπορούσε να αναγνωριστεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις εμποδίζουν την πρόσκτηση της γνώσης, όταν αυτές επιβάλλουν ακατάλληλες μεθόδους ή λανθασμένες ιδέες.

- Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μαθαίνουμε την έννοια γνώση, όπως και τα τεκμήρια της επιστημικής αξιολόγησης, εν κοινωνία. Η επιστημική αξιολόγηση είναι, τουλάχιστον από τυπική άποψη, κοινωνικώς καθοριζόμενο ενέργημα, εφόσον αξιολογούμε τις γνωσιακές καταστάσεις των άλλων. Η επιστημική αξιολόγηση είναι ικανή να βελτιώσει τη γνώση λειτουργώντας μέσα από ένα σύστημα επιδοκιμασίας και έγκρισης, το οποίο διασφαλίζει τη ζητούμενη συγκατάθεση, κατά τρόπο που υπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς συναφείς προς την ιδέα του κοινωνικού αγαθού, όπως η διακίνηση της πληροφορίας, η απαιτητέα συναίνεση, η συνεπόμενη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Τέλος, υπάρχει ευρεία συμφωνία για το ότι το περιεχόμενο των επιστημικών αξιολογήσεων σχετίζεται εγγενώς με τις γνωστικές λειτουργίες αυτών των συστημάτων. Εντούτοις, όλες αυτές οι θέσεις θα μπορούσαν να γίνουν δεκτές από την ατομοκρατική επιστημολογία, διότι δεν συνεπάγονται τον ανεξάλειπτο κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης καθεαυτή¹⁶.

¹⁶ Βλ. Πουρνάρη Μ., «Οι επιστημολογικές προϋποθέσεις της Κοινωνιολογίας της Γνώσης, στο "Κοινωνία της Γνώσης", *Ιδεολογία και Πραγματικότητα*, Τομέας Φιλοσοφίας- Ίδρυμα Σ.Καράγιωργα, Ιωάννινα 2005, σσ. 71-80.

3. Εκπαίδευση και κοινωνική επιστημολογία

3.1 Σκοποί, ενδιαφέροντα και μέθοδοι

Ο Goldman χαρακτηρίζει τον τύπο της επιστημολογίας και την υπερασπίζεται ως αληθοκρατική επιστημολογία, διότι συναρτάται με την αλήθεια αλλά συμπληρώνει ότι η έρευνά του αφορά και στην κοινωνική επιστημολογία με την εξατομικευμένη και κοινωνική επιστημολογία ως δύο τομείς του θέματος. Η εξατομικευμένη επιστημολογία μελετά νοητικές δραστηριότητες των επιμέρους γνωσιακών υποκειμένων, για να διαπιστώσει πώς ο τρόπος σχηματισμού των πεποιθήσεων προάγει ή αποτελεί τροχοπέδη στην απόκτηση της γνώσης. Από την άλλη μεριά, η κοινωνική επιστημολογία μελετά τις κοινωνικές ή αλληλοεπιδραστικές πρακτικές των πολλαπλών δρώντων, για να διαπιστώσει πώς η αλληλεπίδραση ενθαρρύνει ή εμποδίζει την απόκτηση γνώσης.

Σύμφωνα με τον Goldman, η εκπαίδευση αναζητά γνώση που είναι καινούργια για το επιμέρους γνωσιακό υποκείμενο. Η εκπαίδευση επιδιώκει αυτόν τον στόχο με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, οργανώνει και μεταδίδει την προϋπάρχουσα γνώση, δημιουργώντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και το κατάλληλο περιβάλλον για να ενισχύσει τη μάθηση, τις κατάλληλες δεξιότητες και τις τεχνικές, οι οποίες διευκολύνουν την αυτόνομη συγκρότηση των πεποιθήσεων και κατευθύνουν την έρευνα προς την αλήθεια. Αυτή η αληθοκρατική (veritistic) αντίληψη συνιστά μια κλασική εικόνα για το τι αφορά την εκπαίδευση, ευθυγραμμισμένη με μια "διαφωτιστική" σύλληψη της επιστημολογίας. Παρά τις περί του αντιθέτου απόψεις, το αληθοκρατικό μοντέλο είναι το καλύτερο διαθέσιμο μοντέλο, το οποίο ταιριάζει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες, υποστηρίζει ο Goldman. Προφανώς, η γνώση και οι γνωσιακές δεξιότητες δεν είναι οι μοναδικοί παιδαγωγικοί σκοποί, ωστόσο η προτασιακή γνώση και οι συναφείς δεξιότητες για την απόκτησή της παραμένουν θεμελιακοί σκοποί.

Από την αληθοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης προκύπτουν τα παρακάτω ερωτήματα: Ποιοι τομείς της γνώσης πρέπει να αφορούν την εκπαίδευση; Πώς θα αποφασίζεται ποιο περιεχόμενο θα διδαχθεί, όταν η αλήθεια αμφισβητείται σε έναν συγκεκριμένο τομέα; Ποιες από τις γενικώς αναγνωρισμένες αλήθειες πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς; Ποιος θα κρίνει ποια μαθήματα θα διδαχθούν και σύμφωνα με ποια κριτήρια και ποιες οδηγίες;

Ένας εύλογος περιορισμός¹⁷ θα ήταν ότι η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Στην έννοια του ενδιαφέροντος (interest) ο Goldman δίνει τρεις ερμηνείες. Πρώτον, ένα ερώτημα μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον ενός γνωστικού υποκειμένου από περιέργεια. Δεύτερον, ένα ερώτημα μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον ενός γνωστικού υποκειμένου με έναν λανθάνοντα τρόπο ή με έναν ακόμη πιο λανθάνοντα τρόπο, ώστε αυτός να κινητοποιηθεί για κάτι που μέχρι στιγμής δεν του είχε περάσει από το νου. Υπάρχουν πολλά πράγματα, για τα οποία οι άνθρωποι ενδιαφέρονται χωρίς να το συνειδητοποιούν. Αυτό ισχύει κυρίως για τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Goldman, υπάρχουν πολλά είδη γνώσης, για τα οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή, οι μαθητές δεν έχουν αναγνωρίσει την αξία τους, παρόλο που τους είναι απαραίτητα για την ζωή τους. Αν είχαν κατανοήσει τη σπουδαιότητά τους, θα έδειχναν ενδιαφέρον από την πρώτη στιγμή. Άρα το σχολείο δεν μπορεί να περιορίζει το πρόγραμμά του στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά πρέπει να αφιερώνει χρόνο για την παροχή εφοδίων, τα οποία θα τους είναι αργότερα απαραίτητα. Πάντως, είναι αρκετά δύσκολο να κινητοποιήσει κανείς τους μαθητές στο να μάθουν κάτι το οποίο αρχικά δεν τους είχε προξενήσει κανένα ενδιαφέρον.

Τέλος, είναι νόμιμο για το σχολικό σύστημα, κυρίως για το δημόσιο, να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη των πολιτών για το τι πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές και θα πρέπει αντιστοίχως το σχολικό πρόγραμμα να παρέχει σημαντικές γνώσεις στον μαθητή ως πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Επίσης, ο Goldman υποστηρίζει ότι η κοινωνία ως σύνολο πρέπει να ενδιαφέρεται για να μαθαίνουν τα παιδιά, τα οποία είναι μέλη του συνόλου, ορισμένες αλήθειες ακόμα και στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν την αξία αυτών των αληθειών. Ο Goldman για να στηρίξει τη θέση του χρησιμοποιεί το παράδειγμα των αδιάφορων και ασυναίσθητων δικαστών, οι οποίοι μπορεί να μην ενδιαφέρονται για το αν δεν βρουν την αλήθεια σχετικά με την ένοχο, αλλά, το ποινικό σύστημα, στο οποίο ανήκουν ενδιαφέρεται για την ανταπόδοση της αληθούς ετυμηγορίας.

Αυτοί οι συλλογισμοί δίνουν τις αρχικές βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται το σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με την αληθοκρατική λογική. Η παρούσα φιλοσοφική προσέγγιση της θεωρίας της εκπαίδευσης δεν παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή όλων των τύπων των σχολείων. Υπάρχουν πολλά και διαφορετικά εκπαιδευτικά σχέδια χωρίς να υπάρχει μια γενική φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία να διέπει κάθε σχολικό πρόγραμμα.

¹⁷ Βλ. Dewey, J. (1913), *Interest and Effort in Education*. New York: Macmillan.

Οι δάσκαλοι μπορούν να προωθήσουν την απόκτηση γνώσης με τη διαδικασία της υποβολής ερωτημάτων στους μαθητές και οι τελευταίοι να βρίσκουν τις απαντήσεις. Ο δάσκαλος μπορεί να γνωρίζει ή να μην γνωρίζει προηγουμένως τις απαντήσεις. Ακόμη και αν αυτός γνωρίζει τις απαντήσεις, πρέπει να αφήνει τους μαθητές να τις ανακαλύπτουν μόνοι τους. Αυτός είναι ένας από τους πιο δύσκολους στόχους της εκπαίδευσης. Φυσικά σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται να οδηγούνται οι μαθητές σε εσφαλμένες διαπιστώσεις. Αν σκοπός της μάθησης είναι η γνώση της αλήθειας, όπως υποστηρίζει η αληθοκρατία, τότε οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασκήσουν τους μαθητές στο να γνωρίσουν τις μεθόδους απόκτησης της γνώσης. Στην πραγματικότητα όλες οι μέθοδοι ενέχουν σφάλματα. Αλλά κάποιος, ο οποίος εκ προθέσεως εκπαιδεύει τους μαθητές σε αυτές τις μεθόδους, πιστεύοντας ότι είναι αναξιόπιστες ή σαφώς λιγότερο αξιόπιστες από άλλες μεθόδους, τότε απορρίπτει την αποστολή της εκπαίδευσης, όπως την εννοεί η αληθοκρατία. Ένας από τους ρόλους της εκπαίδευσης είναι να εκπαιδεύει τη νεότερη γενιά στις καλύτερες μεθόδους, τις οποίες η κοινωνία παράγει για να ανακαλύπτει νέες αλήθειες.

3.2 Αληθοκρατική επιστημολογία και πολυπολιτισμικότητα.

Σύμφωνα με τον Goldman, ο κλάδος της επιστημολογίας, στην οποία ο ίδιος, εντάσσει το έργο του μπορεί να χαρακτηριστεί ως αληθοκρατική επιστημολογία, διότι συναρτάται με την αλήθεια. Αυτή η επιστημολογία, ίσως, αρχικά φαίνεται να δεσμεύεται σε μια συγκεκριμένη θέση στη σύγχρονη διαμάχη σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, η οποία δείχνει πως πρόσκειται κατ'αναγκασμό στον ουσιολογισμό, ερχόμενη σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα. Όμως, ο Goldman καταθέτει την αντίθεσή του στην υιοθέτηση της "τυραννίας της Αλήθειας", που είναι ο πυρήνας του ουσιολογισμού. Υποστηρίζει δε, πως η σύνδεση μεταξύ αληθοκρατικής επιστημολογίας και ουσιολογίας δεν είναι αναγκαία και, κατά συνέπεια, αυτή η σύνδεση πρέπει να διορθωθεί.

Το νόημα της ουσιοκρατίας έχει διατυπωθεί στο παρακάτω επιχείρημα του Robert Maynard Hutchins¹⁸, το οποίο εκφράζει συνοπτικά το πνεύμα του ουσιολογισμού: "Η εκπαίδευση συνεπάγεται διδασκαλία. Η διδασκαλία συνεπάγεται γνώση. Η γνώση είναι αλήθεια. Η αλήθεια είναι παντού η ίδια. Επομένως, η εκπαίδευση πρέπει να είναι παντού η ίδια" (Hutchins, 1936: 66).

Οι πρώτες προτάσεις του επιχειρήματος φαίνονται σωστές. Η εκπαίδευση συνεπάγεται διδασκαλία, η διδασκαλία, τουλάχιστον σε ένα μεγάλο βαθμό, είναι η μεταφορά της γνώσης και ότι η γνώση είναι αλήθεια, πιο συγκεκριμένα η γνώση συνεπάγεται αλήθεια. Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με την αληθοτιμή μιας πρότασης μπορεί να αλλάζει με το χρόνο, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι η αλήθεια αυτή καθεαυτή ως έννοια αλλάζει κατά καιρούς. Επομένως, μπορεί η τιμή αλήθειας των τεσσάρων προκειμένων να μας δεσμεύσει για την αλήθεια του συμπεράσματος, ότι, δηλαδή, η εκπαίδευση είναι παντού η ίδια; Η απάντηση είναι αρνητική, διότι δεν προκύπτει από τις προκειμένες. Ο λόγος είναι απλός: Υπάρχουν πολλές αλήθειες. Εάν καθεμιά από αυτές είναι αληθείς σε όλους τους χρόνους και τους χώρους, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να διδάσκονται σε όλους τους χρόνους και τους χώρους.

Αγνοώντας τις προηγούμενες παραδοχές γύρω από την απλοποίηση της διαδικασίας προσέγγισης της αλήθειας, μπορούμε να πούμε ότι το να είναι κάτι αληθές, είναι μια αναγκαία συνθήκη για να διδαχθεί, αλλά όχι και μια ικανή συνθήκη. Το γεγονός αυτό αφήνει ανοιχτή την πιθανότητα διδασκαλίας διαφορετικών αληθειών σε διαφορετικούς χρόνους και χώρους.

¹⁸ Βλ. Hutchins, R. M. (1936), *The Higher Learning in America*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Ο Goldman προσθέτει ότι το συμπέρασμα του Hutchins μπορεί να εξαχθεί από τις συγκεκριμένες προκειμένες με την προϋπόθεση ότι υπάρχει μία μοναδική ολότητα αληθειών, η οποία πρέπει να διδαχθεί. Ακόμη και αν αποδεχθούμε την υπόθεση ότι "η αλήθεια είναι παντού ή ίδια", ο Hutchins χρειάζεται μία επιπλέον προκειμένη, ότι, δηλαδή, αυτή η ολότητα θα πρέπει να διδάσκεται παντού, και αυτό είναι άκρως αμφισβητήσιμο. Αν ξαναελέγξουμε τις αρχικές υποθέσεις, διαπιστώνουμε ότι δεν ισχύει ότι κάθε αλήθεια πρέπει να διδάσκεται, αλλά ό,τι διδάσκεται, θα πρέπει να είναι αληθές. Ωστόσο αυτό είναι συμβατό με την ιδέα ότι το συγκεκριμένο υποσύνολο αληθειών προς διδασκαλία πρέπει να σχετικοποιηθεί ως προς τον τόπο των γεγονότων, την κουλτούρα και το πλαίσιο.

Κατά τον Goldman, μερικοί ουσιολογιστές, χωρίς αμφιβολία, υποστηρίζουν ότι οι αλήθειες της ηθικής θεωρίας και της θεωρίας για την ανθρώπινη φύση βρίσκονται σε συγκεκριμένα κλασικά έργα της ευρωπαϊκής παράδοσης και, ίσως, μόνο σε αυτά. Αν ισχύει η παραπάνω θέση, αλλά και το συμπέρασμα ότι οι αλήθειες σε αυτά τα θέματα πρέπει να διδάσκονται παντού, συνάγεται η θεμελιώδης θέση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιέχει ένα συγκεκριμένο κανόνα. Αυτή η θέση, όμως, δεν δικαιολογείται από την αντικειμενικότητα της αλήθειας ή από την αντικειμενικότητα της πεποίθησης που συνδέεται με την άποψη ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να διδάσκει την αλήθεια. Όλα αυτά σχετίζονται με την ιδέα ότι οι αλήθειες βρίσκονται στα έργα διαφορετικών παραδόσεων, επομένως, καμία συγκεκριμένη παράδοση δεν πρέπει να μονοπωλεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

Επιπλέον, ο Goldman υποστηρίζει ότι αν μια συγκεκριμένη παράδοση περιέχει περισσότερες αλήθειες από άλλες παραδόσεις, ίσως, να είναι μια σημαντική αλήθεια για τους μαθητές να μάθουν ότι υπάρχουν πολλές παραδόσεις¹⁹ (Wolf, 1992: 75-85). Για παράδειγμα, σε μια κοινωνία τόσο ανομοιογενή όπως η Αμερική, είναι ίσως ιδιαίτερα σημαντικό να διδάσκεται αυτή η ανομοιογένεια. Η ποικιλία των διακεκριμένων αξιών και προοπτικών, που τυπικά συνυπάρχουν στις ανομοιογενείς ταυτότητες διαφόρων φυλών, γενών και εθνικοτήτων, συνθέτουν ένα αξιοσημείωτο σύνολο γεγονότων ή αληθειών. Αφενός, οι μαθητές, ασυνείδητα ή μη, ενδιαφέρονται να γνωρίσουν αυτές τις αλήθειες και αφετέρου η κοινωνία ενδιαφέρεται, ώστε να γίνουν γνωστές αυτές οι αλήθειες. Αυτή η εθνική ανομοιογένεια πρέπει να γίνει γνωστή σε κάθε πολίτη του κόσμου, ο οποίος συναναστρέφεται με άλλους πολίτες με διαφορετικό υπόβαθρο και ιστορικές εμπειρίες. Υπ' αυτήν την έννοια η εκπαιδευτική πολυπολιτισμικότητα δεν αντιμάχεται την αληθοκρατική επιστημολογία.

¹⁹ Βλ. Wolf, S. (1992), "Comment", in Gutmann.

Ορισμένοι άλλοι τύποι της λογικής της πολυπολιτισμικότητας τείνουν να συγκρούονται με την αληθοκρατική λογική. Πρόκειται για θέσεις συγγραφέων, ιδιαίτερα του μετανεώτερισμού, οι οποίοι υπερασπίζονται την πολυπολιτισμικότητα, επικαλούμενοι ως ένα είδος σχετικισμού. Δείχνοντας σεβασμό στους πολιτισμούς άλλων λαών, αυτό συνεπάγεται σεβασμό της επιστημολογίας τους ως εξίσου έγκυρης ή νόμιμης. Υποστηρίζεται ότι η επιμονή στην υπεροχή της Ευρωπαϊκής Επιστημολογίας ή του Διαφωτισμού θα ισοδυναμούσε με πολιτισμικό ιμπεριαλισμό. Εφόσον, όμως, η επιστημολογία βασίζεται σε αρχές, όπως η αλήθεια, ο λόγος και η δικαιολόγηση, οι οποίες δεν συνάδουν με τον σχετικισμό, τότε συνεπάγεται ότι ο σχετικισμός δεν συμβιβάζεται με την αληθοκρατία. Άλλωστε, ο στόχος ολόκληρου του ανθρώπινου γένους στους τομείς της ιστορίας και του πολιτισμού, είναι η αναζήτηση της αλήθειας. Άρα διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν διαφορετικές μεθόδους αναζήτησης της αλήθειας, χωρίς να σημαίνει ότι αγνοούν ή αρνούνται την αλήθεια ως σκοπό.

Επιστρέφοντας στην πολυπολιτισμικότητα, ο Goldman επιχειρηματολογεί υπέρ αυτής. Πρώτον, είναι σημαντικό για την κοινωνία οι μαθητές να κατανοούν την ανομοιογένεια του κόσμου. Δεύτερον, η κατανόηση της ανομοιογένειας του κόσμου είναι αναγκαία ακόμη και για τους ίδιους τους μαθητές. Τρίτον, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στις διαφορετικές κουλτούρες, διεγείρει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, υποστηρίζει ότι η καλύτερη μάθηση επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει ενεργητικό ενδιαφέρον και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλή εμπέδωση ενός θέματος. Έτσι, ακόμα και μια αληθοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση προσφέρει πολλές πιθανότητες λογικής για την πολυπολιτισμικότητα.

3.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασιακή μάθηση

Το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι σύμφωνο με την θεωρία της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι η μοναδική εκπαιδευτική συνέπεια της μετανεωτεριστικής επιστημολογίας. Μερικοί θεωρητικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η συνεργασιακή μάθηση (collaborative learning) είναι η μόνη επιθυμητή μέθοδος μάθησης, την οποία υιοθετεί η μετανεωτεριστική φιλοσοφία. Ένας από τους εκπροσώπους αυτής της μεθόδου είναι ο Kenneth Bruffee²⁰, ο οποίος επικαλείται τα γραπτά των Rorty, Kuhn, Latour και Woolgar.

Ο Goldman ξεκαθαρίζει από την αρχή ότι δεν υποτιμά την αξία της συνεργασιακής μάθησης στην εκπαίδευση. Αναμφίβολα, πιστεύει ότι είναι αξιοσημείωτο για τους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες, για λόγους, οι οποίοι είναι εμπνευσμένοι από τη μετανεωτεριστική επιστημολογία. Η συνεργασιακή μάθηση έχει τα πλεονεκτήματά της, αλλά δεν πρέπει να αντικαταστήσει τον απώτερο σκοπό απόκτησης της γνώσης. Ο Bruffee εξυψώνει τη συνεργασία σε κάτι περισσότερο από μέσο, και την θεωρεί ως την ουσία της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Bruffee η γνώση είναι απλώς μία συναίνεση (consensus) μεταξύ ομοτέχνων, οι οποίοι κατασκευάζουν και συντηρούν τη γνώση όχι επειδή ερευνούν τον κόσμο, αλλά επειδή διαπραγματεύονται.

Ο Goldman δεν συμφωνεί με την άποψη του Bruffee για δύο λόγους: Πρώτον, η συναίνεση δεν είναι αναγκαία συνθήκη για τη γνώση. Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί με εξατομικευμένη παρατήρηση. Δεύτερον, η συναίνεση στις απόψεις μιας ομάδας δεν είναι επαρκής όρος για τη γνώση, διότι η ομάδα μπορεί κάλλιστα να υποστηρίζει μια εσφαλμένη πεποίθηση.

Ο Bruffee ισχυρίζεται ότι όλη η εκπαίδευση συνιστά ουσιαδώς συνεργασία, επειδή υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι ουσιαδώς διαπολιτισμική (reacculturation). Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας δάσκαλος διδάσκοντας μαθητές με λίγες βασικές δεξιότητες είναι πώς θα κάνει κατανοητή τη διδασκαλία άλλων πολιτισμών. Πιστεύει ότι η εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει στους μαθητές την αλήθεια. Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να λένε στους μαθητές ποια είναι η σωστή απάντηση σε μια ομάδα, διότι το συμπέρασμα είναι ότι δεν υπάρχει μια σωστή απάντηση. Κάθε «σωστή» απάντηση συνιστά συναίνεση σε κάποια χρονική στιγμή της ύπαρξης της συγκεκριμένης κοινότητας. Κατά τον

²⁰ Βλ. Bruffee, K. (1993), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.

Bruffee ο όρος «ορθό» είναι ουσιαστικά η αποδοχή μιας συγκεκριμένης κοινότητας. (Bruffee, 1993:47)

Ο Bruffee ισχυρίζεται ότι στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η γνώση δεν είναι καθολική οντότητα, αλλά μια τοπική κατασκευή, μια τοπική ομοφωνία με μια συζήτηση χωρίς τέλος. Για ποιο λόγο πρέπει να διδαχθεί αυτό στους μαθητές, αν δεν είναι αληθινό;

Ο Bruffee ισχυρίζεται ότι η συνεργασιακή μάθηση δεν στηρίζεται αποκλειστικά στον μετανεωτερισμό ή την κοινωνική κατεσκευασιοκρατία. Στηρίζεται επίσης και σε μερικά εμπειρικά δεδομένα, τα οποία ενισχύουν την εκπαιδευτική ανωτερότητα της συνεργασιακής μάθησης.

Μία άλλη έρευνα που έγινε σχετικά με τη συνεργασιακή μάθηση εξέτασε την αποτελεσματικότητα της. Ο Slavin²¹ υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα πρέπει να αξιολογηθεί με την αναγωγή στη μάθηση που επιτυγχάνεται σε καθένα από τα μέλη χωριστά. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι τα συλλογικά αποτελέσματα μιας προσπάθειας είναι καλύτερα. Ειδικά, σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει πίεση χρόνου, οι μαθητές λύνουν περισσότερα προβλήματα, όταν συνεργάζονται από ότι θα πετύχαιναν, εάν δούλευαν μεμονωμένα. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που η συνεισφορά λίγων μελών μιας ομάδας ωφελεί ακόμη και εκείνους που δεν έχουν προσφέρει τίποτα. Ο Slavin σχετικά με το γιατί και κάτω από ποιες συνθήκες η μάθηση μέσω συνεργασίας είναι αποτελεσματική ανέφερε πολλούς τρόπους, αλλά ο Goldman επισημαίνει τους δύο. Πρώτον, εστιάζει στην κινητοποίηση. Αν δοθούν στους μαθητές κίνητρα να κάνουν σωστά τη δουλειά τους και να πειστούν ότι το αποτέλεσμα εξαρτώνται από την προσφορά του καθενός χωριστά, τότε όλοι θα κινητοποιηθούν. Δεύτερον, η γνωστική επεξεργασία αποδείχθηκε ότι αναπτύσσει τη διατήρηση της μνήμης. Για παράδειγμα, δύο μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο και ύστερα ο πρώτος δίνει μια περίληψη των βασικών σημείων του κειμένου, ενώ ο άλλος ακούει και διορθώνει τυχόν λάθη και παραλείψεις. Το αποτέλεσμα είναι ότι ο ομιλητής και ο ακροατής μαθαίνουν περισσότερα από ότι οι μαθητές που μελετούν μόνοι τους και από την άλλη ο ομιλητής μαθαίνει περισσότερα από τον ακροατή.

²¹ Βλ. Slavin, R. (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

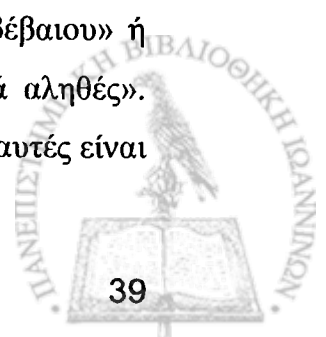
3.4 Ποιες από τις γενικώς αναγνωρισμένες αλήθειες πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς;

Είναι υπερασπίσιμοι οι παραδοσιακοί κλάδοι με αναφορά στην αλήθεια; Ίσως οι αλήθειες των μαθηματικών μπορούν να περάσουν τον έλεγχο, αλλά οι εμπειρικές επιστήμες μάλλον θα αποτύχουν, διότι οι επιστημονικές αλήθειες, οι οποίες είναι καλά εδραιωμένες μέχρι τώρα, μπορεί να αλλάξουν με την εμφάνιση νέων στοιχείων, είναι, δηλαδή, διαψεύσιμες.

Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα θα αναφέρουμε τον διαχωρισμό πρωτεύουσών και δευτερευουσών κρίσεων. Στις επιστήμες, οι πρωτεύουσες κρίσεις είναι επιστημονικές υποθέσεις, οι οποίες υπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας. Η αληθοτιμή σε αυτές τις υποθέσεις είναι πράγματι δύσκολο να καθοριστεί. Τα πρόσφατα πειραματικά ευρήματα συχνά κατατροπώνουν τα παλαιότερα προτείνοντας διαφορετικές αληθοτιμές για τις υποθέσεις. Όσον αφορά τις δευτερεύουσες κρίσεις στην επιστήμη, είναι πράγματα, τα οποία γνωρίζουν οι εμπειρογνώμονες ακόμη κι αν αυτοί δεν γνωρίζουν την τιμή-αλήθειας των υποθέσεων. Υπάρχουν υποθέσεις για τις οποίες οι ειδικοί συμφωνούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, στη φιλοσοφία κανείς δεν ενδιαφέρεται να εξακριβώσει, αν οι καθηγητές της φιλοσοφίας γνωρίζουν την αλήθεια των πρωτεύουσών κρίσεων για την επαγωγή στη φιλοσοφία του νου. Η ακριβής γνώση των δευτερευουσών προτάσεων είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του διαχωρισμού των φιλοσόφων από τους μαθητές τους (neophytes). Το να αποκτήσει κανείς την αξιοπιστία στη φιλοσοφία πρέπει να αποδείξει τη γνώση –αληθή πεποίθηση- της κατάλληλης δευτερεύουσας κρίσης.

Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η αναζήτηση της αλήθειας επηρεάζει τη διαμόρφωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος. Οι υποστηρικτές της νέας ιστορίας μερικές φορές συμφωνούν με τη μετανεωτερικτική φιλοσοφία απορρίπτοντας τις ιδέες της αλήθειας και της αντικειμενικότητας. Η νέα ιστορία μπορεί να ανακάλυψε στοιχεία, τα οποία δεν είχαν προηγουμένως εξεταστεί και θεωρούνται αληθή από την οπτική γωνία, τα οποία αυτά εξετάζονται.

Η φιλοσοφική αναταραχή συχνά οδηγεί τους ανθρώπους μακριά από την αλήθεια. Το γεγονός ότι οι ιστορικοί ισχυρισμοί είναι επιρρεπείς στην επανάληψη αυτό αποδεικνύει ότι τέτοιοι ισχυρισμοί είναι ευμετάβλητοι. Αλλά το επιστημονικό κύρος του «όχι βέβαιου» ή «αυτού που μπορεί να επαναληφθεί» δεν υπονοεί «ότι δεν είναι αντικειμενικά αληθές». Ελάχιστες προθέσεις είναι βέβαιες ή ανεπανάληπτες. Αυτό δεν σημαίνει ότι μόνο αυτές είναι



πραγματικά^ρ αληθείς. «Όχι βέβαιες» σημαίνει ότι θα μπορούσαν να ανατραπούν από περισσότερα στοιχεία, αλλά όχι σίγουρα.

Το πρώτο σημείο, το οποίο εξετάζει η αληθοκρατική αντίληψη και θεωρείται διακεκριμένος σκοπός στην εκπαίδευση, είναι η γνώση των αληθειών. Ποια κοινωνία είναι ικανή να αναγνωρίζει αλήθειες τη χρονική περίοδο που τίθεται το ερώτημα; Οι αξίες, οι οποίες είναι διαφορετικές από την αλήθεια ή τη γνώση, είναι χωρίς αμφιβολία υποστηρικτές στην εκπαιδευτική σφαίρα. Για παράδειγμα, η αξία του πατριωτισμού. Αυτή η αξία, όμως, δεν έχει καμία σχέση με την αληθοκρατική αντίληψη. Ο Goldman παραδέχεται ότι η γνώση δεν είναι η μόνη ανθρώπινη αξία και πολλές φορές η αξία της γνώσης μπορεί να ενισχύεται από άλλες αξίες.

Ένα δεύτερο πρόβλημα από εκπαιδευτική σκοπιά είναι ότι η παγκόσμια εκπαιδευτική φιλοσοφία είναι δύσκολο να κατανοηθεί στο σύνολό της. Για παράδειγμα, οι Αμερικανοί συντηρητικοί θα μπορούσαν να διδάξουν τον πατριωτισμό στην Αμερική, αλλά θα μπορούσαν να μιλήσουν για τον πατριωτισμό σε άλλες χώρες και σε όλες τις περιόδους; Θα μπορούσαν αυτοί να εγκρίνουν τον Κομμουνισμό του Στάλιν ή του Μάο, τον Ναζισμό του Χίτλερ ή για άλλα πολιτεύματα τα οποία τα θεωρούν πολιτικά απαράδεκτα;

Οι επιστήμονες της παραδοσιακής ιστορίας υποστηρίζουν ότι στην ιστορία πρέπει να λέγονται οι αλήθειες. Ας υποθέσουμε ότι έχουν δίκιο και θέτουμε το ερώτημα: Ποιες αλήθειες πρέπει να διδάσκονται; Σε κάθε πρόβλημα υπάρχουν τουλάχιστον δύο διαφορετικές απόψεις, από τους νικητές και τους νικημένους, αντίστοιχα. Επομένως όταν γράφεται η ιστορία προκύπτει το πρόβλημα ποια αλήθεια θα παρουσιαστεί. Η αληθοκρατική επιστημολογία αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο πρόβλημα ως εξής: καλύτερη τιμή αλήθειας προκύπτει όταν οι εσφαλμένες εκτιμήσεις των ανθρώπων ανατρέπονται από την εισροή νέων πληροφοριών ή από την πληροφόρηση ενός στοιχείου, το οποίο προηγουμένως ούτε καν το είχαν υποψιαστεί. Λιγότερη τιμή αλήθειας προκύπτει όταν υφιστάμενες αληθείς πεποιθήσεις απλώς ανανεώνονται με την επανάληψη των προηγούμενων πληροφοριών.

Όσον αφορά τους τομείς της σκέψης και της συζήτησης, οι οποίοι δεν επιδέχονται τον χαρακτηρισμό της αλήθειας ή τους ψεύδους, αυτοί πρέπει να αποκλειστούν από την εκπαίδευση; Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα χρειάζεται να επαναλάβουμε ότι η γνώση δεν είναι αποκλειστικός σκοπός της εκπαίδευσης. Οι τέχνες, για παράδειγμα, έχουν τη δική τους αξία, ακόμη και αν δεν έχουν αληθοκρατική αξία. Επομένως, δεν θα πρέπει να αποκλείονται από την εκπαιδευτική σφαίρα, επειδή δεν περιλαμβάνουν αλήθειες. Μπορεί η ποίηση, ή γενικότερα η λογοτεχνία να στοχεύει στην αλήθεια; Ακόμη και αν παραδεχτούμε ότι η λογοτεχνία δεν εκφράζει αλήθειες, είναι σίγουρο ότι πολλοί κριτικοί ψάχνουν να βρουν

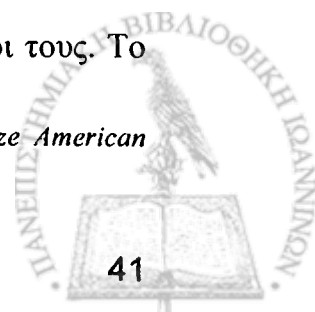
αλήθειες σε αυτές τις εργασίες. Είναι χρήσιμος ο διαχωρισμός των πρωτευουσών και των δευτερευουσών κρίσεων στην λογοτεχνία. Για παράδειγμα, η νουβέλα N, η οποία εκφράζει μια αλήθεια A συνιστά μια πρωτεύουσα κρίση, ενώ αντίστοιχη δευτερεύουσα κρίση θα ήταν "ο Bernstein υποστηρίζει ότι η νουβέλα N εκφράζει μια αλήθεια A". Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν είναι σίγουρος για το γνωστικό κύρος της λογοτεχνίας, μπορεί να μην είναι έτοιμος να υποστηρίξει την πρωτεύουσα κρίση, αλλά θα μπορούσε άνετα να υποστηρίξει τις δευτερεύουσες κρίσεις, πολλές από τις οποίες θα είναι αναμφισβήτητα αληθείς.

•Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι δεν αξίζει να διδάσκονται οι αλήθειες των δευτερευουσών κρίσεων, εκτός και αν υπάρχουν στοιχεία για την αλήθεια ή το ψεύδος των πρωτευουσών προτάσεων. Αν, όμως, οι πρωτεύουσες αλήθειες ενός τομέα στερούνται αλήθειας, τότε γιατί να μη διδαχθούν οι δευτερεύουσες προτάσεις; Υπάρχουν δύο απαντήσεις: Πρώτον, στην περίπτωση της νουβέλας N μπορεί να μην υπάρχει καμία αλήθεια, ακόμη και αν αυτή εκφράζει μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση K, αν η κατάσταση K προτείνεται μόνο μέσω της N, αυτό από μόνο του είναι μία αλήθεια που πρέπει να διδαχθεί. Επομένως υπάρχει μια εν δυνάμει αληθοκρατική αξία που μπορεί να αποκτηθεί. Δεύτερον, ο τρόπος που οι αναγνώστες μεταφράζουν ή αντιδρούν στη λογοτεχνία είναι από μόνος του ένα ουσιώδες μέρος για το τί πρέπει να διδαχθεί στη λογοτεχνία.

Σύμφωνα με τον Goldman, οι σημαντικότερες αλήθειες ίσως να έχουν μεγαλύτερη αληθοκρατική σπουδαιότητα, αλλά είναι εξαιρετικά δύσκολο να κατασκευάσουμε ένα ικανοποιητικό και ακριβές μέτρο της σπουδαιότητας. Οι αλήθειες, οι οποίες περιγράφουν συνολικά γεγονότα είναι πολύ πιο σημαντικές από τις αλήθειες, οι οποίες περιγράφουν μεμονωμένα γεγονότα. Είναι αναμφίβολο, όμως ότι αυτές οι προτάσεις σηματοδοτούν όλη την διάσταση της σπουδαιότητας. Το ερώτημα, το οποίο παραμένει είναι, αν η σπουδαιότητα μπορεί εξοκλήρου να υπολογιστεί με έναν ενδιαφέροντα ανεξάρτητο τρόπο (interest-independent way). Αν η αξία της σπουδαιότητας είναι μία λειτουργία ενδιαφερόντων, τότε μία ιστορική αλήθεια μπορεί να είναι πιο σημαντική από μια άλλη, η οποία σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα εξειδικευμένων ατόμων ή ομάδων. Αυτό μπορεί να μην είναι ένα ψευδές συμπέρασμα. Ίσως η επιλογή για το ποιες ιστορικές αλήθειες πρέπει να διδάσκονται θα μπορούσε να είναι μία λειτουργία ενδιαφερόντων από διάφορες ομάδες και άτομα.

Ένας τρόπος για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση είναι: «Να διδάσκονται οι συγκρούσεις²²». Όταν οι άνθρωποι διαφωνούν, τότε όλες οι πτυχές θα πρέπει να διδάσκονται μέσα στην αίθουσα, τον ίδιο χρόνο και ύστερα οι μαθητές να αποφασίζουν μόνοι τους. Το

²² Βλ. Graff, G. (1992), *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts can Revitalize American Education*. New York: Norton.



πρόβλημα που προκύπτει είναι όταν υπάρχουν περισσότερες από δύο διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα. Σε αυτή την περίπτωση πρέπει να αποδοθεί στην τάξη ο ίδιος χρόνος για όλες; Εκτός από το πρόβλημα του χρόνου, είναι ορατός ο κίνδυνος οι μαθητές να μπερδευτούν. Επίσης παρουσιάζονται και άλλα προβλήματα, όπως αν είναι πραγματικά δυνατό να έχουμε μια δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση των σχετικών φιλοσοφικών θεωριών για τη φύση της επιστήμης και των επιστημονικών γεγονότων. Αν η κοινωνία έχει επιλέξει ως σωστότερη μία από τις ανταγωνιζόμενες θεωρίες, γιατί δεν πρέπει να διδαχθεί αυτή αποκλειστικά; Αν οι ειδικοί έχουν αντίθετη άποψη;

3.5 Αναλυτικό πρόγραμμα και επιστημική εμπειρογνωμοσύνη

Πόσο απαραίτητος είναι ένας εμπειρογνώμονας; Ποιοι μπορούν να εκφέρουν γνώμη σχετικά με την εμπειρογνωμοσύνη του σε κάποιον τομέα. Με ποια κριτήρια διακρίνεται ο εμπειρογνώμονας από τους άλλους; Στα παραπάνω ερωτήματα προσπαθεί να απαντήσει ο Goldman.

Κατά την άποψη του Goldman το πρόβλημα της εμπειρογνωμοσύνης είναι ένα σημαντικό κεφάλαιο της κοινωνικής επιστημολογίας, το οποίο είναι και το πλαίσιο, μέσα από το οποίο την προσεγγίζει. Ισχυρίζεται ακόμη ότι ο ορισμός της έννοιας της αυθεντίας είναι σχετικά απλώς. Θεωρείται κάποιος ότι είναι εμπειρογνώμονας σε ένα θέμα, αν αυτός γνωρίζει περισσότερο σε έναν συγκεκριμένο τομέα από κάποιον άλλον. Με άλλα λόγια ένα άτομο A είναι εμπειρογνώμονας σε ένα θέμα Σ αν και μόνο αν ο A έχει περισσότερα επιχειρήματα στο θέμα Σ ή έχει μεγαλύτερο βαθμό γνώσης στο θέμα Σ από τον οποιοδήποτε άλλον.

Με αυτόν τον τρόπο περιορίζουμε τους πραγματικούς εμπειρογνώμονες σε αυτούς που πραγματικά είναι. Αν περιοριστούμε σε έναν ακριβή ορισμό της γνώσης ίσως κατά την επέκτασή μας να καλύψουμε την ενδεχόμενη γνώση. Οι εμπειρογνώμονες έχουν συγκεκριμένες νοητικές δυνατότητες που απαιτούνται για να απαντήσουν σε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα θέματα, ακόμη κι αν δεν έχουν βρει ακόμη αυτές τις απαντήσεις. Αυτές οι νοητικές δυνατότητες είναι περισσότερο σημαντικές για κάποιον που θεωρεί τον εαυτό του εμπειρογνώμονα παρά για όσους ενδιαφέρονται απλά να μαθαίνουν.

Ο John Hardwig²³ διατύπωσε ορισμένες λογικές αμφιβολίες σχετικά με την αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης από τους αρχάριους. Πιο συγκεκριμένα είπε ότι: «Αν και δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω για ποιους λόγους οι εμπειρογνώμονες πιστεύουν στην πεποίθηση Π και για ποιο λόγο αυτοί θεωρούνται καλοί λόγοι και ποια θέση πρέπει να πάρω απέναντι σε αυτούς που θεωρούνται εμπειρογνώμονες, τότε δεν μπορώ να ορίσω ποιος είναι εμπειρογνώμονας και ποιος όχι. Αν τους θέσω ορισμένα ερωτήματα, μπορώ να καταλάβω κάποια πράγματα, αλλά πολύ επιφανειακά» (Hardwig, 1985: 340-1)

Κατά την άποψη του Goldman, ο Hardwig δεν γνωρίζει πώς ή γιατί ένας ειδικός είναι εμπειρογνώμονας. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που κάποιος γνωρίζει ότι ένα εργαλείο είναι χρήσιμο, αλλά δεν γνωρίζει πώς αυτό δουλεύει. Επίσης, η αξία ενός εμπειρογνώμονας μπορεί να αναγνωριστεί από έναν αρχάριο. Για παράδειγμα, ένας φυσικός περιγράφει μια

²³ Βλ. Hardwig, J. (1985), "Epistemic Dependence", *Journal of Philosophy*. 82: 335-49.



επιτυχημένη μέθοδο και ένας αρχάριος χωρίς να γνωρίζει τους λόγους που οδήγησαν τον φυσικό σε αυτήν την επιτυχημένη μέθοδο μπορεί να συμπεράνει λογικά ότι ο υποψήφιος εμπειρογνώμονας (φυσικός) διαθέτει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να λέγεται ειδικός. Αυτή η μέθοδος μπορεί τυχαία να ανακαλύφθηκε από τον επιστήμονα και ο αρχάριος κριτής αυτό να το αγνοεί. Επομένως, η αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης από αρχάριους δεν είναι αδύνατη εκ θεμελίων, αλλά μόνο σε βασικό επίπεδο.

Το κρίσιμο ερώτημα που τίθεται είναι πώς υπολογίζουμε την εμπειρογνωμοσύνη. Αν οι αρχάριοι μπορούν άμεσα να επαληθεύσουν μερικούς από τους συναγωνιζόμενους ισχυρισμούς των εμπειρογνομόνων αυτοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις επαληθεύσεις τους να εκτιμήσουν την γνώση πάνω στον τομέα τους. Ο δεύτερος προτεινόμενος λόγος για να εκτιμηθούν οι αντικρουόμενες απόψεις είναι ο κριτής να ακούσει τις αντικρουόμενες απόψεις και να αποφασίσει ποια είναι η πιο ισχυρή.

Το συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι πρέπει να σεβόμαστε την εγκαθιδρυμένη εμπειρογνωμοσύνη. Αυτό δεν σημαίνει ότι επιθυμεί ο Goldman να υποτιμήσει την σφαλερότητα των εμπειρογνομόνων, αλλά και από την άλλη δεν δείχνει τυφλή αποδοχή στις απόψεις τους. Η γνώμη των παιδαγωγικών εμπειρογνομόνων πρέπει αναμφίβολα να είναι σεβαστή στα παιδαγωγικά θέματα, αλλά και οι γονείς πρέπει να αποφεύγουν την αναζήτηση ερευνητών και εκπαιδευτών για αυτά τα θέματα. Αν και οι τελευταίοι μπορεί να είναι περισσότερο γνώστες από τους γονείς για τις έρευνες που υπάρχουν, οι έρευνες καθαυτές μπορεί να μην είναι τόσο αναμφισβήτητες.

Για ποιο λόγο το κοινό πρέπει να βλέπει με σκεπτικισμό τις νέες ιδέες των ερευνητών, σε οποιοδήποτε πεδίο και όχι μόνο στην εκπαίδευση; Σύμφωνα με τον Goldman, οι ερευνητές γνωστοποιούν τις καινοτομίες τους, διότι με αυτόν τον τρόπο κερδίζουν δόξα και αναγνώριση. Η προσπάθεια για την ανακάλυψη της αλήθειας δεν τους προσελκύει ιδιαίτερα. Οι ερευνητές θέλουν να αποδείξουν ότι μπορούν να προοδεύσουν στο τομέα τους και γι' αυτό είναι υπερβολικοί στις υποσχέσεις τους και στην αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα των καινοτομιών τους.

Ένα άλλο ερώτημα είναι με ποια κριτήρια προσλαμβάνονται οι επιστήμονες στα πανεπιστήμια και στα κολέγια. Ο Bruffee ισχυρίζεται ότι υπάρχουν διαφορετικές βαθμίδες εμπειρογνωμοσύνης. Η εμπειρογνωμοσύνη εξαρτάται πρώτον, από τον αριθμό των μελών της κοινότητας και δεύτερον, από την αξιοπιστία των μελών της κοινότητας μεταξύ των άλλων μελών, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες (Bruffee, 1993: 47)

Όσον αφορά τον πρώτο ισχυρισμό, ο οποίος αναφέρεται στον αριθμό των μελών μιας κοινότητας, ο Bruffee ισχυρίζεται ότι δεν μπορεί να συγκριθούν οι ακαδημαϊκοί με τα μέλη



συμμοριών, διότι οι πρώτοι κατέχουν τη γνώση, όπως αυτή προσδιορίζεται με την αληθοκρατική σημασία της, ενώ οι δεύτεροι υστερούν σε αυτή. Επιπλέον, το ενδιαφέρον των ανθρώπων και της κοινωνίας για την γνώση είναι ο λόγος για τον οποίον μια πιθανή αντικατάσταση από μέλη συμμοριών δεν θα ήταν αρεστή.



3.6. Κριτική σκέψη, εμπιστοσύνη και παιδαγωγική

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλύσουμε την εκπαιδευτική αληθοκρατία από την σκοπιά της παραδοσιακής επιστημολογίας. Πολλοί ισχυρίζονται ότι οι μαθητές πρέπει να σχηματίζουν τις γνώμες τους μετά από κριτικό στοχασμό με τα διαθέσιμα στοιχεία (Scheffler²⁴ 1973; Ennis²⁵ 1962; McPeck²⁶ 1981; Paul²⁷ 1984; Siegel²⁸ 1988). Με αυτό τον τρόπο πριμοδοτούν τη δικαιολογημένη έναντι της αληθούς πεποίθησης. Ο Goldman υποστηρίζει την προσέγγιση στην κριτική σκέψη και θεωρεί ότι αυτό δεν είναι ασυμβίβαστο με την αληθοκρατία. Η κριτική σκέψη είναι ένα χρήσιμο μέσο για τον θεμελιακό επιστημικό σκοπό της αληθούς πεποίθησης και μια σημαντική δεξιότητα, την οποία πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές, η οποία οδηγεί στην αλήθεια.

Η πραγματική διδασκαλία απαιτεί από τον δάσκαλο να διαμορφώνει τις απόψεις των μαθητών δίνοντάς τους στοιχεία χωρίς υποστηρικτικά τεκμήρια, επιχειρήματα, αλλά απλώς παραθέτοντας. Οι μαθητές, όμως, πρέπει να πιστεύουν τις δηλώσεις των δασκάλων; Στην περίπτωση όπου οι μαθητές δεν πιστεύουν, πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να αποθαρρύνει τους δασκάλους από το να δημιουργούν τέτοιες καταστάσεις; Το πρόβλημα αυτό ανήκει στα γενικά προβλήματα της επιστημολογίας σχετικά με την εγκυρότητα της πεποίθησης.

Στην εκπαίδευση, όπως παρατηρείται, οι δάσκαλοι συχνά περιμένουν από τους μαθητές να αποδεχτούν μερικές καταστάσεις, οι οποίες δεν στηρίζονται σε τεκμήρια. Οι μαθητές ίσως να έχουν λόγους σύμφωνα με τους οποίους να εμπιστεύονται τον δάσκαλό τους, ακόμα κι αν αυτούς τους λόγους ο δάσκαλος δεν τους παραδέχεται.

Μία άλλη δραστηριότητα που είναι συνυφασμένη με την κριτική σκέψη είναι η ενεργή έρευνα για αναζήτηση νέων στοιχείων, τα οποία έρχονται σε σύγκρουση με τα παλιά. Ένας κριτικός δεν αρκείται στα στοιχεία που ο ίδιος προσωπικά αποκαλύπτει ή στα στοιχεία που αναφέρουν οι φίλοι του. Ένας καλός κριτικός εκθέτει τις γνώμες των αντιπάλων και λογαριάζει τα επιχειρήματά τους πολύ σοβαρά. Αυτό θα μπορούσε να ήταν μέρος εξάσκησης της κριτικής έρευνας.

Η κριτική σκέψη δεν είναι μόνο ένα γεγονός πνευματικής απάντησης στους λόγους των άλλων. Οι μαθητές πρέπει επίσης να αναπτύξουν δεξιότητες μίας καλής

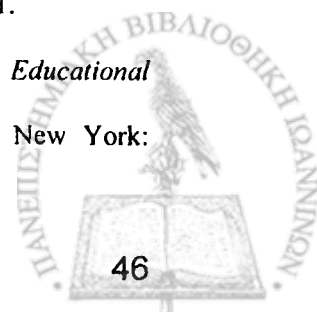
²⁴ Βλ. Scheffler, I. (1973), *Reason and Teachin*, London: Routledge.

²⁵ Βλ. Ennis, R. (1962), "A Concept of Ctitical Thinking", *Harvard Educational Review*, 32: 82-111.

²⁶ Βλ. McPeck, J. (1981), *Critical Thinking and Education*, New York: St. Martin's Press.

²⁷ Βλ. Paul, R. (1984), "Critical Thinking: Fundamental to Education for a free Society", *Educational Leadership*, 42: 4-14.

²⁸ Βλ. Siegel, H. (1988), *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, New York: Routledge.



επιχειρηματολογίας στο λόγο και στο γράψιμο. Οι συμμετέχοντες σε μια κοινωνική συζήτηση μπορούν να βγουν κερδισμένοι από αληθοκρατικής άποψης, αν κάθε μέλος χωριστά συμμετέχει στη συζήτηση. Αυτή η διαδικασία οδηγεί προς την αλήθεια.



3.7 Κοινωνική επιστημολογία και επιχειρηματολογία

Δύο κατηγορίες κοινωνικών πρακτικών μπορούν να υποδειχθούν σε αυτό το σημείο. Πρώτον, οι πρακτικές του λόγου, κατά τις οποίες ο ομιλητής προσπαθεί να πληροφορήσει ή να πείσει το κοινό, συχνά επικαλούμενος λόγους ή επιχειρήματα. Δεύτερον, η κατηγορία των κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες είναι συναγωγικές πρακτικές των ακροατών, οι οποίοι προσπαθούν να αποφασίσουν κατά πόσο μπορούν να εμπιστευτούν τους ομιλητές, αξιολογώντας την εγκυρότητά τους στο εν λόγω θέμα και την ικανότητά τους σε σχέση με άλλους ομιλητές και δυνατές πηγές γνώσης.

Ο Goldman υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική θεωρία ασχολείται με την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων αυτών των δύο ειδών και θέτει δύο ερωτήματα: Ποιες πρακτικές λόγου θα έπρεπε να αναμένουμε από τους εκπαιδευτικούς και σε ποια πρακτική συναγωγής και μάθησης θα πρέπει να υποβάλλονται οι μαθητές;

Κατά τον Goldman η παροχή λόγων (δικαιολόγηση) πρέπει να θεωρείται ως επιχειρηματολογία, διότι το να δικαιολογεί κανείς την πεποίθησή του σε μια συγκεκριμένη πρόταση σημαίνει ότι θεωρεί αυτή την πρόταση ως συμπέρασμα ενός επιχειρήματος, για το οποίο οι λόγοι είναι προκείμενες. Η τυπική λογική δεν εξαντλεί το θέμα της επιχειρηματολογίας, όταν η επιχειρηματολογία ερμηνεύεται, ως μία περίπλοκη ενέργεια του ομιλητή, με την οποία ο ομιλητής υπεραμύνεται μίας θέσης, σε ένα ακροατήριο, επικαλούμενος λόγους και προκείμενες. Υποστηρίζει, επιπλέον, την ύπαρξη αποδεκτών κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν την πρακτική της επιχειρηματολογίας κανόνων εκτός από αυτούς της τυπικής λογικής ή της θεωρίας των σχέσεων των τεκμηρίων. Για παράδειγμα, προτείνει τους ακόλουθους κανόνες καλής επιχειρηματολογίας:

1. "Ο ομιλητής θα πρέπει να υποστηρίζει με ζήλο ένα συμπέρασμα μόνο εάν το πιστεύει".
2. "Ο ομιλητής θα πρέπει να υποστηρίζει με ζήλο μια προκείμενη μόνο εάν την πιστεύει".
3. "Ο ομιλητής θα πρέπει να υποστηρίζει με ζήλο μια προκείμενη μόνο εάν δικαιολογείται να την πιστεύει".
4. "Ο ομιλητής θα πρέπει να επιβεβαιώνει ένα συμπέρασμα, βασιζόμενο σε δηλωμένες προκείμενες μόνο (α) εάν αυτές οι προκείμενες στηρίζουν ισχυρά αυτό το συμπέρασμα, (β) αν πιστεύει ότι το στηρίζουν ισχυρά και (γ) δικαιολογείται να πιστεύει ότι το στηρίζουν ισχυρά".

Κατά τον Goldman, η θεωρία των λόγων και της κριτικής σκέψης, η λογική των κανόνων της καλής επιχειρηματολογίας συνίσταται στο ότι αυτοί προάγουν (ή εικάζεται ότι προάγουν) τους αληθοκρατικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, οι δύο πρώτοι κανόνες επιτάσσουν στον ομιλητή να μην ισχυρίζεται κάτι, το οποίο του φαίνεται ψευδές από μόνο του, διότι ό,τι μας φαίνεται ψευδές από μόνο του μπορεί κάλλιστα να είναι ψευδές. Η απαίτηση της δικαιολόγησης στον τρίτο και τέταρτο κανόνα μπορεί να αναλυθεί λογικά με τον ίδιο τρόπο. Ειδικότερα, οι δικαιολογημένες πεποιθήσεις είναι αυτές που παράγονται από αξιόπιστες διαδικασίες σχηματισμού πεποιθήσεων με υψηλούς λόγους αλήθειας. Οι δικαιολογημένες πεποιθήσεις είναι πιθανόν να είναι αληθείς και αν περιοριστούμε σε προκείμενες και υποστηρίξουμε σχέσεις που κάποιος δικαιολογείται να πιστεύει, αυτό θα οδηγήσει στην συναγωγή αληθών συμπερασμάτων και στην παραγωγή αληθών πεποιθήσεων από τους ακροατές, οι οποίοι δέχονται αυτά τα συμπεράσματα.

Ο σκοπός, λοιπόν, της δικαιολόγησης με την έννοια της κατάλληλης επιχειρηματολογίας θεμελιώνεται στον σκοπό της παραγωγής αληθούς πεποίθησης και αποφυγής του λάθους. Στο βαθμό που οι δάσκαλοι συντάσσονται με τις αρχές της καλής επιχειρηματολογίας, αναμένεται να υπηρετήσουν τον εκπαιδευτικό σκοπό της παραγωγής γνώσης των μαθητών τους. Κατά συνέπεια, η δικαιολόγηση, όπως έχει θεωρηθεί μέχρι τώρα, δεν είναι ένας διακριτός σκοπός σε σχέση με την αλήθεια, αλλά ένα μέσο για την επίτευξή της. Υπάρχει μάλιστα και ένας ειδικός λόγος, για τον οποίο πρέπει οι δάσκαλοι να εκθέτουν τα πλεονεκτήματα της καλής επιχειρηματολογίας. Με τον τρόπο αυτό δείχνουν τι αποτελεί καλό τεκμήριο και καλή επιχειρηματολογία, ώστε οι μαθητές μπορεί να ενστερνιστούν τα κριτήρια του καλού τεκμηρίου και τις δεξιότητες της καλής (εσωτερικής) συναγωγής και καλής (δημόσιας) επιχειρηματολογίας. Τα τελευταία συμπεριλαμβάνονται στις δεξιότητες προαγωγής της αλήθειας, στις οποίες ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσδοκά να ασκήσει τους μαθητές.

Επομένως, οι κανόνες της καλής επιχειρηματολογίας αφορούν απλώς τον ομιλητή και τη νοητική του κατάσταση. Όμως δεν πρέπει να υπάρχουν κανόνες και για το ακροατήριο; Δεν πρέπει το περιεχόμενο ενός καλού επιχειρήματος να είναι κατάλληλο με το προτεινόμενο ακροατήριο; Τέλος, δεν είναι αυτό απαραίτητο στους δασκάλους, οι οποίοι πρέπει να επιχειρηματολογούν και δικαιολογούν;

Ο Goldman συμφωνεί ότι μια πρόταση είναι κατάλληλη για έναν ακροατή, όχι μόνο σε σχέση με τις έννοιες του ακροατή, αλλά και σε σχέση με τις προηγούμενες πεποιθήσεις και τις ικανότητες που έχει για να εκτιμά, παραγωγικά ή επαγωγικά, τις υποστηρικτικές σχέσεις.

Αυτό συγκεκριμενοποιείται με ένα επιπρόσθετο κανόνα καλής επιχειρηματολογίας: Ο ομιλητής που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο ακροατήριο, πρέπει να περιορίσει τις προκειμένες του σε δηλώσεις, τις οποίες το ακροατήριο δικαιολογείται να πιστεύει και πρέπει να περιορίζεται σε μια υποστηρικτική σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος, την οποία το ακροατήριο δύναται να αναγνωρίσει ή να εκτιμήσει.

Κατά τον Goldman, παρόλο που ο προηγούμενος κανόνας βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους ομιλητές και όλα τα ακροατήρια, το κύριο πεδίο του ενδιαφέροντός του είναι η εφαρμογή του κανόνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συγκεκριμένα, ο κανόνας αυτός συνεπάγεται την αντίληψη ότι ο δάσκαλος πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπόψη του ό,τι οι μαθητές ήδη πιστεύουν ή δεν πιστεύουν, εφόσον αυτό καθορίζει εάν δικαιολογούνται να πιστεύουν συγκεκριμένες δυνατές υποθέσεις. Με άλλα λόγια, εάν επιτρέπονται ορισμένες δηλώσεις ως προκειμένες εξαρτάται από την πρότερη πληροφοριακή κατάσταση (γνώση), στην οποία ήδη βρίσκονται οι μαθητές. Όπως και ο πέμπτος κανόνας συνεπάγεται, ένας καλός παιδαγωγός πρέπει πάντα να συνυπολογίζει ποιες συναγωγικές σχέσεις οι μαθητές μπορούν να υπολογίσουν. Τέλος, δεν αρκεί να είναι πραγματικά ισχυρές οι υποστηρικτικές σχέσεις. Το ακροατήριο, στην περίπτωσή μας, οι μαθητές, πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν την ισχύ της σύνδεσης.

3.9. Αυτονομία, εμπιστοσύνη και πεποίθηση από μαρτυρία

Ο Goldman ισχυρίζεται ότι τα αίτια ενός ομιλητή πρέπει κάποτε να τελειώνουν ειδικά, όταν τα όσα λέει είναι ανυποστήρικτες υποθέσεις. Συμπληρώνει, ωστόσο, ότι σύμφωνα με τον πέμπτο κανόνα οι προκείμενες ενός καλού είδους επιχειρηματολογίας πρέπει να είναι δηλώσεις, τις οποίες το ακροατήριο πρέπει να πιστεύει. Αν αυτό είναι σωστό, η δικαίωση στην πίστη ανυποστήρικτων υποθέσεων πρέπει να προέρχεται από μια διαφορετική πηγή και όχι από το τρέχον επιχείρημα του ομιλητή. Μια πιθανή εξήγηση που δίνει ο Goldman, είναι ότι ο ομιλητής έχει προηγούμενη ανεξάρτητη πληροφόρηση, η οποία δικαιολογεί την αποδοχή των υποθέσεων του ομιλητή. Ωστόσο, αναρωτιέται μήπως υπάρχει και άλλη μια πιθανότητα: "Δεν μπορεί ένας ακροατής να δικαιολογείται να πιστεύει τα όσα ο ομιλητής λέει μόνο και μόνο επειδή τα λέει". Στο σημείο αυτό ίσως πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στις πρακτικές πίστεις των ακροατών. Ωστόσο, το θέμα, επίσης, αναφέρεται στις πρακτικές ομιλίας και σε εκπαιδευτικές πρακτικές γενικά, διότι εγείρεται το ερώτημα για το τι οι μαθητές αναμένεται ή ενθαρρύνονται να πιστεύουν, βασιζόμενοι στις θέσεις των δασκάλων.

Πολλοί συγγραφείς της εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη σεβασμού της αυτονομίας του μαθητή, λέει ο Goldman. Οι μαθητές, όπως όλοι οι άνθρωποι, έχουν το δικαίωμα και την υπευθυνότητα να σκέπτονται αυτόνομα και στην επιστημονική σφαίρα αυτό φαίνεται να εννοεί ότι έχουν το δικαίωμα και την ευθύνη να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις πεποίθησης. Αυτό κατά ένα τρόπο φαίνεται στοιχειώδες, κρίνει ο Goldman και λέει: "υπάρχει ξεκάθαρα μια κατάσταση στην οποία ο καθένας απαραίτητα παίρνει τη δική του απόφαση - πεποίθησης". Πώς άλλωστε μπορεί να λάβει μια απόφαση πεποίθησης για κάποιον άλλον; ο Goldman διευκρινίζει αυτό που κατά πάσα πιθανότητα νοείται με τη θέση της αυτονομίας, συνδέεται κάπως με την απόρριψη της εμπιστοσύνης. "Ισχυρή αυτονομία, σημαίνει ότι κανένας δεν πρέπει να εμπιστεύεται άλλους, με την έννοια της αποδοχής των λεγόμενων τους μόνο επειδή τα λένε". Συνεχίζοντας, ισχυρίζεται ότι ένας ακροατής δικαιολογείται να πιστεύει το P, διότι κάποιος ακροατής υπεραμύνεται του P και πρέπει να ισχύσει, επειδή ο ακροατής έχει λόγους να εμπιστεύεται τον ομιλητή. "Αυτή η εμπιστοσύνη, όμως, πρέπει να κερδιθεί. Δεν έρχεται αυτομάτως". "Άρα οι δάσκαλοι δεν δικαιούνται να περιμένουν από τους μαθητές να δέχονται τα όσα τους λένε μόνο επειδή τα λένε".

Κατά τον Goldman, η παραπάνω θέση μπορεί να είναι και ορθή. Πρόσφατες όμως συζητήσεις στην επιστημολογία της τεκμηρίωσης (κλάδος της κοινωνικής επιστημολογίας),

δημιουργούν πολλές αμφιβολίες. Έτσι καταφεύγει στην εν συντομία αναθεώρηση τριών ιστορικών τοποθετήσεων στην επιστημολογία της τεκμηρίωσης, αυτές των Locke, Hume και Reid.

Συγκεκριμένα ο Locke πήρε την αυστηρότερη τοποθέτηση στην πνευματική αυτοδυναμία, ισχυριζόμενος ότι δεν πρέπει να εμπιστευόμαστε την αίσθηση της λογικής των άλλων. Εξέφρασε αμφιβολίες ακόμη και στην απόδοση επαγωγικής αυθεντίας στις γνώμες των άλλων, δηλαδή αυθεντίας βασισμένης σε προηγούμενο καθορισμό της αξιοπιστίας του ομιλητή.

Σε αντίθεση με τον Locke, ο Hume τόνισε την χρησιμότητα της επαγωγικής αυθεντίας. Εκτίμησε τον βαθμό, στον οποίο στηριζόμαστε στις γνώμες των άλλων, επιμένοντας, όμως, ότι θα πρέπει να δίνουμε βάση στις γνώμες των άλλων, μόνο στο βαθμό που έχουμε παρατηρησιακά μη τεκμηριωμένα αίτια για την αποδοχή τους ως αξιόπιστων.

Από την άλλη ο Thomas Reid²⁹ πήρε μια εντελώς διαφορετική θέση. Υποστήριξε ότι οι μαρτυρίες των άλλων ή τουλάχιστον η ειλικρινής τους μαρτυρία, είναι εκ πρώτης όψεως αποδεκτή, ακόμη και αν δεν μπορούμε να ελέγξουμε ανεξάρτητα την αξιοπιστία του κατατεθέντος. Ο Reid πιστεύει ότι, αν η φυσική μας στάση ως προς την εμπιστοσύνη για τον εαυτό μας και προς τους άλλους δεν ήταν σε λογικά πλαίσια, το αναπόφευκτο αποτέλεσμα θα ήταν ο σκεπτικισμός. Γι αυτό εξίσωσε τη δικαίωση της τεκμηρίωσης με την αντίληψη και τη μνήμη ως "βασική αρχή". Αυτή η "βασική αρχή", υποστήριξε ο Reid, στηρίζεται σε ορισμένες εσωτερικές προδιαθέσεις: την ειλικρίνεια, η οποία μας προδιαθέτει να λέμε την αλήθεια και την ευπιστία, η οποία μας προδιαθέτει να πιστεύουμε τα όσα λέγονται. Για τον Reid η τάση του παιδιού να πιστεύει τα όσα του λένε είναι επιστημονικά ορθή.

Ο Goldman αναφέρει, ότι μια θέση του Reid έχει επικυρωθεί από έναν αριθμό προσφάτων συγγραφέων και πιο ειδικά από τους Tyler Burge³⁰, Richard Foley³¹ και Alvin Plantinga³².

Τη θέση μάλιστα του Foley, ο Goldman την χαρακτηρίζει, ιδιαιτέρως οικεία. Ο Foley διακρίνει τον γνωστικό εγωισμό και τον μη εγωισμό. Ο γνωστικός εγωιστής δεν προσδίδει βασική αυθεντία σε άλλους, όπως ακριβώς ο ηθικός εγωιστής δεν προσδίδει βασική αξία στην ευτυχία των άλλων. Οι γνωστικοί εγωιστές μπορούν να δώσουν επαγωγική αυθεντία σε άλλους, αλλά μόνο εφόσον έχουν προσωπικά τεκμηριώσει την αξιοπιστία τους, και κατά

²⁹ Βλ. Reid, T. (1970), *An Inquiry into the Human Mind*, ed. Timothy Duggan. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.

³⁰ Βλ. Burge, T. (1993), "Content Preservation". *Philosophical Review*, 102:457-88.

³¹ Βλ. Foley, R. (1994), "Egoism in Epistemology", στο Schmitt 1994β,.....

³² Βλ. Plantinga, A. (1993), *Warrant and Proper Function*. New York: Oxford University Press.



αναλογία προς τους ηθικούς εγωιστές είναι πρόθυμοι να προσδώσουν σε άλλους βασική πνευματική αυθεντία". Στην ηθική θεωρία, αναφέρει ο Goldman, αμφισβητείται κατά πόσο ο εγωισμός είναι συνεπής θέση, με την αρνητική πλευρά να υποστηρίζει ότι είναι ασύμβατο να προσδίδεις αξία στην ευτυχία σου, αλλά όχι στην ευτυχία των άλλων ανθρώπων, παρά την ομοιότητα με σένα. Κάτι ανάλογο ισχυρίζεται ο Foley: "αν προσδώσω βασική πνευματική αυθεντία στον εαυτό μου, πρέπει αναγκαστικά να την προσδώσω και στους άλλους γιατί είναι λογικό να νομίζω ότι οι πνευματικοί τους ορίζοντες είναι σε γενικές γραμμές παρόμοιοι με τους δικούς μου." Ο Foley συνεχίζοντας λέει: "ότι όταν οι δικές μου γνώμες συγκρούονται με τις γνώμες ενός άλλου, η εκ πρώτης όψεως αυθεντία της μαρτυρίας του μπορεί να ανατραπεί από τις δικές μου γνώμες ειδικά, όταν θεωρώ τον εαυτό μου ειδικό στο εν λόγω θέμα".

Μετά από αυτή την μεγάλη αναφορά ιστορικών τοποθετήσεων στην επιστημολογία της τεκμηρίωσης, ο Goldman καταλήγει στο συμπέρασμα: "Δεν είναι πάντοτε πρόπον να εμπιστεύεσαι τελικά αυτό που λένε οι άλλοι". Παρόλα αυτά, όμως τονίζει ότι η εμπιστοσύνη στους άλλους προϋποτίθεται, ακόμη και αν κάποιος δεν έχει ανεξάρτητους λόγους για να πιστοποιήσει την αξιοπιστία τους.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες αναφορές του ο Goldman αναφέρεται, σε πρόσφατους συγγραφείς οι οποίοι έχουν τονίσει την αδυναμία της επαλήθευσης, της αξιοπιστίας της μαρτυρίας με μη τεκμηριωμένους τρόπους. Συγκεκριμένα, ο C.A.J. Coady³³, ισχυρίζεται ότι είναι πρακτικά αδύνατο για έναν άνθρωπο να ελέγξει προσωπικά πάνω από ένα ελάχιστο ποσοστό μαρτυρικών αναφορών, άρα η βάση για την επαγωγή είναι πολύ αδύναμη, για να παρέχει δικαίωση. Από την άλλη ο John Hardwig έχει δείξει, ότι η εμπιστοσύνη είναι ένα βασικό κομμάτι της επιστήμης, όπου η συνεργασία συχνά απαιτείται μεταξύ άλλων επιστημόνων και κανένας ειδικός δεν γνωρίζει αρκετά για τις άλλες ειδικότητες.

Ο Goldman χρησιμοποιεί ένα πρόσφατο παράδειγμα, το οποίο αφορά την επιστήμη, με σκοπό να εξηγήσει την παραπάνω άποψη του Hardwig: "η μαθηματική θεωρία συνόλων έχει ένα "Πελώριο Θεώρημα" όπως το αποκαλούν, το οποίο περιγράφει την ταξινόμηση των απλών ομάδων. Η απόδειξη του καταλαμβάνει 15.000 σελίδες, που απαρτίζουν πάνω από 1000 επιστημονικές ανακοινώσεις γραμμένες από εκατοντάδες ερευνητές. Η απόδειξη του "Πελωρίου Θεωρήματος" έχει τόσα πολλά κομμάτια, ώστε ακόμη και οι ειδικοί που την παράγουν, στηρίζονται ο ένας στον άλλον για τη διαβεβαίωση ότι τα κομμάτια ταιριάζουν

³³ Βλ. Coady, C.A.J. (1992), *Testimon*, Oxford: Oxford University Press.



μεταξύ τους." Εφόσον λοιπόν ακόμη και οι ειδικοί μαθηματικοί στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, γιατί δεν θα έπρεπε οι μαθητές, ειδικά οι νεώτεροι, να είναι επιτρεπτό να εμπιστεύονται τους δασκάλους τους;

Αυτό το οποίο απασχολεί τον Goldman σε αυτό το σημείο είναι ότι πιθανότατα η πρακτική της εμπιστοσύνης μπορεί να εκλογικευτεί σε αληθοκρατική βάση και ισχυρίζεται ότι αν ο Reid έχει δίκιο στο ότι οι άνθρωποι έχουν μια εγγενή προδιάθεση στην ειλικρίνεια και στην ευπιστία και είναι αρκούτως ικανοί, τότε η εμπιστοσύνη μπορεί να είναι μια πρακτική μεταφορά της αλήθειας. Διότι αν τα μικρά παιδιά αρκούσαν να εμπιστευτούν τους μεγαλύτερους τους, θα καταδικάζονταν σε μαζική άγνοια. Επίσης, ο Goldman αναφέρει ότι η κατάσταση μπορεί να συγκριθεί με τη διαδικασία μάθησης της γλώσσας. Γνωστικές μελέτες της γλώσσας, κατά την παράδοση του Chomsky, υποδηλώνουν ότι τα μικρά παιδιά έχουν εγγενείς τάσεις προς συγκεκριμένες υποθέσεις γύρω από το σώμα της γλώσσας που συναντούν. Μπορεί αυτό να είναι μια κλίση, αλλά είναι μια κλίση, η οποία τους επιτρέπει να μαθαίνουν σωστά τους γραμματικούς κανόνες των γλωσσών, με τους οποίους έρχονται αντιμέτωπα. Η εγγενείς ευπιστία μπορεί να έχει παρόμοιες ιδιότητες,

Τέλος ο Goldman λέει ότι όσο μεγαλώνουμε, παύουμε να είμαστε απόλυτα εύπιστοι και ισχυρίζεται ότι αν υπάρχει ένα μέτρο ευπιστίας, αυτό αμβλύνεται καθώς αφήνουμε την παιδική ηλικία, ακριβώς όπως στην εφηβεία αρχίζει να δυσλειτουργεί και η δεκτικότητα στην εκμάθηση γλωσσών. Αυτό δεν σημαίνει ότι χρειάζεται να υποβαθμιστεί η αξία της κριτικής σκέψης, τονίζει ο ίδιος. Ωστόσο ο Goldman, επισημαίνει ότι η ριζοσπαστική αυτονομία, από επιστημονικής άποψης, μπορεί να οδηγήσει στην απαξίωση της εμπιστοσύνης και γι' αυτόν τον λόγο δεν πρέπει να ορθώσουμε για την εκπαίδευση έναν γνωστικό πήχη εξαιρετικά υψηλό. Αυτό είναι ένα από τα πολλά ζητήματα, στο οποίο η εκπαιδευτική θεωρία και η κοινωνική επιστημολογία έχουν αλληλοκαλυπτόμενα ενδιαφέροντα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή εξετάστηκε το ζήτημα της γνώσης και της παραγωγής αληθών πεποιθήσεων, από την οπτική του Alvin Goldman. Παρουσιάστηκε το αληθοκρατικό μοντέλο ως το καλύτερο διαθέσιμο μοντέλο, το οποίο χρησιμοποιεί ο ίδιος, για να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ζητήματα τα οποία απασχολούν την εκπαίδευση. Η αληθοκρατική κοινωνική επιστημολογία είναι μια κανονιστική αρχή, η οποία πρέπει να ρυθμίζει πρακτικές και θεσμούς για την καλύτερη προώθηση της γνώσης.

Στην Κοινωνική Επιστημολογία υποδεικνύονται δύο κατηγορίες κοινωνικών πρακτικών. Πρώτον, οι πρακτικές του λόγου, οι οποίες αφορούν τον ομιλητή (εκπαιδευτικό) και δεύτερον, οι ενεργές πρακτικές των ακροατών (μαθητών). Η δικαιολόγηση του ομιλητή πρέπει να συνιστά επιχειρηματολογία η οποία καθορίζεται από αποδεκτούς κανόνες. Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις αρχές της καλής επιχειρηματολογίας, αναμένεται να υπηρετήσουν τον εκπαιδευτικό σκοπό της προαγωγής γνώσης των μαθητών τους. Όμως, δεν αρκεί να είναι ισχυρές οι υποστηρικτικές θέσεις του εκπαιδευτικού, αλλά επιπλέον το ακροατήριο, δηλαδή οι μαθητές πρέπει να μπορεί να αντιληφθεί την ισχύ των θέσεων αυτών.

Ο Goldman αναλύει την κριτική σκέψη και θεωρεί ότι αυτή δεν είναι ασυμβίβαστη με την αληθοκρατία. Η κριτική σκέψη είναι ένα χρήσιμο μέσο για τον θεμελιακό επιστημικό σκοπό της αληθοκρατίας και μια σημαντική δεξιότητα, την οποία πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές.

Η αληθοκρατική επιστημολογία δεν πρέπει να θεωρείται αντίπαλος της εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τον Goldman: είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοούν την ανομοιογένεια του κόσμου και η κατανόηση αυτή είναι αναγκαία, και για τους ίδιους τους μαθητές και για την κοινωνία στην οποία ανήκουν. Ακόμη, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στις διαφορετικές κουλτούρες διεγείρεται περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό οδηγεί στην καλύτερη μάθηση.

Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές συνθήκες στηρίζουν τη γνώση, καθιστώντας δυνατές την αντίληψη, τη μνήμη και τον συλλογισμό, και συντελούν στην ανάπτυξη της παρέχοντας συμπληρωματικές εμπειρίες μέσω της χρήσης της τεχνολογίας. Μεγάλο μέρος της γνώσης αποκτάται και μεταδίδεται με τη διδασκαλία, το παιχνίδι, την ανάγνωση, τη συζήτηση και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες είναι ανεξάλειπτα κοινωνικές και εγγράφονται στην κατηγορία των μορφών της ανθρώπινης επικοινωνίας που προκαλούν νέες παρατηρήσεις, πειράματα και θεωρίες. Στον ίδιο βαθμό θα μπορούσε να αναγνωριστεί ότι οι κοινωνικές

σχέσεις εμποδίζουν την πρόσκτηση της γνώσης, όταν αυτές επιβάλλουν ακατάλληλες μεθόδους ή λανθασμένες ιδέες.

- Μαθαίνουμε την έννοια γνώση, όπως και τα τεκμήρια της επιστημικής αξιολόγησης, εν κοινωνία.

Περίληψη στην αγγλική γλώσσα

The current work concerns epistemological issues regarding the human knowledge and particularly the educational. According to Goldman, the major aim of education as well as science is the encouragement of knowledge. Moreover, science searches for knowledge that is new for the humankind, while education explores knowledge which is new for the partly knowledgeable subject.

The veritistic social epistemology is according to Goldman a prescriptive rule which looks for practices and institutions for the best support of knowledge.

Goldman is trying through his work "Knowledge in a social world" to detach from the contemporary thinkers who are attached to various forms of scepticism regarding to the truth as is the social constructivism, postmodernism and claims that their supporters are afraid of the truth. His work develops a truth both in theoretical and practical level which is related to the social science and afterwards he utilizes the social practices based in the production of veritable beliefs.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bloor, D. (1976), *Knowledge and Social Imagery*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Brown, J.R. (1984), *Scientific Rationality: The Sociological Turn*. D. Reidel Publishing Company.
- Bruffee, K. (1993), *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Burge, T. (1993), "Content Preservation". *Philosophical Review*, 102:457-88.
- Chalmers, A.F. (1994), *Τι είναι αυτό που το λέμε επιστήμη*; Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Coady, C.A.J. (1992), *Testimony*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1913), *Interest and Effort in Education*. New York: Macmillan.
- Ennis, R. (1962), "A Concept of Critical Thinking". *Harvard Educational Review*, 32: 82-111.
- Feyerabend P. (1962), "Explanation, Reduction and Empiricism", στο H. Feigl και G. Maxwell (eds), *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, vol. III, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foley, R. (1994), "Egoism in Epistemology", in Schmitt 1994β.
- Frege, G. (1884), *The Foundations of Arithmetic*. Trans. J.S. Austin (1959). Blackwell.
- Goldman, A. (1999), *Knowledge in a social world*. Oxford: Clarendon Press.
- Graff, G. (1992), *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts can Revitalize American Education*. New York: Norton.
- Hanson N.R. (1958), *Patterns of Discovery*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardwig, John (1985), "Epistemic Dependence". *Journal of Philosophy*. 82: 335-49.
- Hutchins, R.M. (1936), *The Higher Learning in America*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Kuhn, T.S (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Latour, B. και Woolgar, S. (1986), *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, 2nd edn. (Originally published 1979 με τον τίτλο *The Social Construction of Scientific Facts*.) Princeton, NJ: University Press.
- MacKenzie, D. (1978), "Statistical Theory and Social Interests". *Social Studies of Sciences*, 11 (1981): 173-198.



- MacKenzie, D. (1981), *Statistics in Britain 1865-1930: The Social Construction of Scientific Knowledge*. Edinburgh University Press.
- McPeck, J. (1981), *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Paul, R. (1984), "Critical Thinking: Fundamental to Education for a free Society". *Educational Leadership*, 42: 4-14.
- Pickering, A. (1981), "The Role of Interests in High - Energy Physics: the Choice Between Charm and Colour". *Sociology of the Sciences Yearbook* 5 (1981): 107-38.
- Plantinga, A. (1993), *Warrant and Proper Function*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi M. (1958), *Personal Knowledge*, London Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K.R. (1936/1959), *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Popper, K.R. (1972), *Objective Knowledge*. Oxford: Clarendon Press.
- Reid, T. (1970), *An Inquiry into the Human Mind*, ed. Timothy Duggan. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Salmon, M.H et al. (1998), *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Επιστήμης*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Scheffler, I. (1973), *Reason and Teaching*. London: Routledge.
- Shapin, S. (1975), "Threnological Knowledge and the Social Structure of Interests in the Edinburgh Phrenology Disputes". *Annals of Science* xxxii (1975): 219-43.
- Shapin, S. (1979), "The Politics of Observation: Cerebral Anatomy and Social Interests in the Edinburgh Phrenology Disputes". Στο Wallis, ed., (1979): 139-178.
- Siegel, H. (1988), *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Slavin, R. (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Toulmin S. (1961), *Foresight and Understanding*, New York: Harper and Row.
- Αναπολιτάνος, Δ., Αραμπατζής, Θ., Καρακώστας, Β., Κιντή, Β. (2003), *Φιλοσοφία της Επιστήμης*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αυγελής, Ν. (1998), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κάλφας, Β. (1997), *Επιστημονική Πρόοδος και Ορθολογικότητα*, Αθήνα: Νήσος.
- Παπαγιαννάκος, Δ. (2005), Ορισμένες επισημάνσεις για την επιχειρηματολογία υπέρ του Ισχυρού Προγράμματος στην Κοινωνιολογία της Επιστημονικής Γνώσης. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, "Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών", Αθήνα Σεπτέμβριος 2005, σελ. 158- 163.

Πουρνάρη, Μ. (2001), *Εισαγωγή στην Επιστημολογία*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις,
Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό τυπογραφείο Ιωαννίνων.

Πουρνάρη, Μ., «Οι επιστημολογικές προϋποθέσεις της Κοινωνιολογίας της Γνώσης»,
στο «Κοινωνία της Γνώσης», *Ιδεολογία και Πραγματικότητα*, Τομέας Φιλοσοφίας –
Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα, Ιωάννινα 2005, σελ.71-80.

ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

file: // E: / woolgar. Htm 8-8-2007 (1-6)

file: // E: / δημοσιεύσεις/ Analyseis Symferontwn.htm. 10/8/2007 (1-4) .