

Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών.

Μια διδακτική πρόταση

Πασχαλία Δεσποτίδου

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Μέλη: Γρηγόριος Καραφύλλης, Καθηγητής
Ιωάννης Φύκαρης, Λέκτορας

Ιωάννινα 2013



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
026000345104



Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής
Κατεύθυνση: Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών.

Μια διδακτική πρόταση

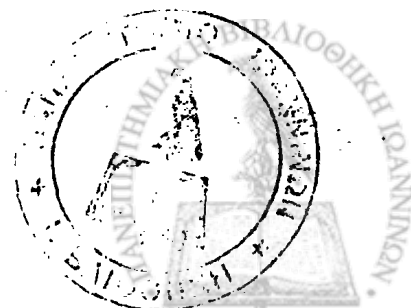
Πασχαλία Δεσποτίδου

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Μέλη: Γρηγόριος Καραφύλλης, Καθηγητής
Ιωάννης Φύκαρης, Λέκτορας

Ιωάννινα 2013



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΔΩΡΕΑ:..... Συλλογή.....

Αρ. ΕΙΣ:..... 10623/2013.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....6

Εισαγωγή7

Μέρος πρώτο: Προϋποθέσεις της κριτικής διδακτικής

Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγική θεώρηση. Η κριτική παιδαγωγική

1.1 Ο χαρακτήρας και οι θεωρητικές επιρροές 11

1.2 Οι θεμελιώδεις αρχές και οι εννοιολογικές κατηγορίες 28

1.3 Μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική..... 43

Κεφάλαιο 2. Επιστημολογική θεώρηση. Η σύγχρονη επιστημολογία

2.1 Οι κυριότερες επιστημολογικές τάσεις στον εικοστό αιώνα48

2.2 Η αναγκαιότητα της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής 60

2.3 Κριτική επιστημολογική επισκόπηση των βασικών μοντέλων διδακτικής 67

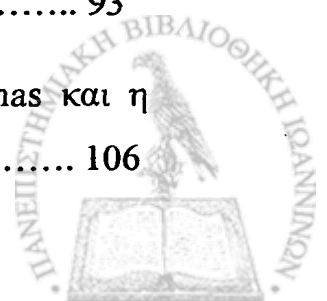
2.4 Μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημολογία 76

Μέρος δεύτερο: Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών

Κεφάλαιο 1. Η κριτική παιδαγωγική, ο χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών και της διδακτικής τους 85

Κεφάλαιο 2. Η σύγχρονη επιστημολογία, ο χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών και της διδακτικής τους 93

Κεφάλαιο 3. Οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες στον Habermas και η κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών..... 106



Μέρος τρίτο: Μια πρόταση κριτικής διδακτικής των κοινωνικών επιστημών

Κεφάλαιο 1. Το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης 117

Κεφάλαιο 2. Τα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου της διδακτικής πρότασης 121

Κεφάλαιο 3. Ένα υπόδειγμα «πολυπαραδειγματικής» διδακτικής έκθεσης 124

Επίλογος 134

Βιβλιογραφία 138



Στον πατέρα μου....



Αυτό που νόμιζε κανείς ότι γνωρίζει με σαφήνεια σκοτεινιάζει ενόψει αυτού που έπρεπε να γνωρίζει. Όταν το πνεύμα αντιμετωπίζει την επιστημονική μόρφωση δεν είναι ποτέ νέο. Είναι μάλιστα πολύ γερασμένο γιατί είναι τόσο μεγάλο όσο και οι προκαταλήψεις του.

Gaston Bachelard



Ευχαριστίες

Η διπλωματική αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος, Επιστήμες της Αγωγής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας του Προγράμματος αυτού και, κυρίως, η προσέγγιση της Ειδίκευσης των Κοινωνικών Επιστημών μου έδωσαν την ευκαιρία να μελετήσω βαθύτερα και να αναπτύξω τα ενδιαφέροντα μου πάνω σε ζητήματα κριτικής θεωρίας και χειραφετητικής πράξης. Οφείλω ευχαριστίες στο Τμήμα και σε όλους τους διδάσκοντες του για την στήριξη τους.

Ευχαριστώ πολύ την επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας κ. Μαρία Πουρνάρη, αναπληρώτρια καθηγήτρια, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τον χρόνο που μου διέθεσε, αλλά περισσότερο για τις πολύτιμες συμβουλές της χωρίς τις οποίες η εκκλήρωση αυτής της εργασίας δεν θα είχε επιτευχθεί. Ευχαριστώ, επίσης, τους συνεπιβλέποντες αυτής της εκπόνησης, τον καθηγητή κ. Γρηγόριο Καραφύλλη, και τον λέκτορα κ. Ιωάννη Φύκαρη, για τη σημαντική βοήθεια που μου παρείχαν.

Ασφαλώς, πολλές ευχαριστίες οφείλω στη μητέρα μου, η οποία με στηρίζει πάντοτε σε όλα τα επίπεδα.

Τέλος, ευχαριστώ τον Σάκη Χασάνη για την υπομονή που έδειξε και την ουσιαστική συμπαράσταση που μου παρείχε, καθώς ήταν το πλησιέστερο μου πρόσωπο σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας αυτής.

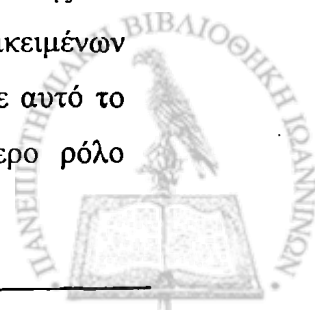


Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζει μια προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών, η οποία εξειδικεύεται σε μια συγκεκριμένη πρόταση που συνιστά πρόταση ενός σχεδίου διδασκαλίας τους. Για τη θεωρητική θεμελίωση της διδακτικής αυτής αξιοποιείται ο συνδυασμός δύο μεθοδολογικών εργαλείων. Από τη μια πλευρά, η διδακτική των κοινωνικών επιστημών εμπνέεται από τη σχολή της κριτικής παιδαγωγικής και, από την άλλη πλευρά, από σύγχρονες αντιθετικιστικές επιστημολογικές θεωρήσεις. Ακριβέστερα, αξιοποιείται πολυεπίπεδα η παράδοση της κριτικής θεωρίας, η οποία παρέχει τόσο τη θεωρητική θεμελίωση, όσο και το περιεχόμενο του σχεδίου διδασκαλίας.

Αφορμή για την επιλογή εκπόνησης της μελέτης σχετικά με τη αυτή θεματική, στάθηκε η γνωριμία με την επιστημολογική προσέγγιση των κοινωνικών επιστημών, η οποία προτείνεται από τον Γεράσιμο Κουζέλη στο βιβλίο του με τίτλο *Ενάντια στα φαινόμενα* (2005). Ο συγγραφέας συγκροτεί μια πρόταση διδακτικής των κοινωνικών επιστημών, αξιοποιώντας τον κλάδο της επιστημολογίας σε δύο επίπεδα: Αφενός, στο σχηματισμό μιας διδακτικής προσέγγισης, η οποία τροφοδοτεί τη διδακτική των κοινωνικών επιστημών, αφετέρου στον προσανατολισμό απευθείας της διδακτικής αυτής, δίνοντας της μεθοδολογικές κατευθύνσεις και απαντήσεις στα ζητήματα που καλείται να διαπραγματευτεί κάθε διδακτική (μαθησιακός στόχος, διδακτική διαδικασία, περιεχόμενο, αξιολόγηση).

Η ενίσχυση της ανάλυσης με την κριτική παιδαγωγική επιδιώκει να προσδιορίσει ένα σαφέστερο προσανατολισμό της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών που εδώ προτείνεται. Η κριτική παιδαγωγική ενσωματώνει τα κατάλληλα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία ώστε, αφενός, να προβάλλει τα πλεονεκτήματα, αλλά και την αναγκαιότητα αλλαγής προσανατολισμού της εκπαίδευσης, αφετέρου, να επισημάνει τον σημαίνοντα ρόλο της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών προς την επίτευξη του σκοπού αυτού. Συγκεκριμένα, οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν πολύ ξεκάθαρα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει ως σαφή κοινωνικό-πολιτικό στόχο την αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης και, ως εκ τούτου, η διδασχή των γνωστικών αντικειμένων πρέπει να συντάσσεται υπέρ της υπεράσπισης αυτού του στόχου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική των κοινωνικών επιστημών διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο



εξαιτίας της εστίασης του γνωστικού αντικειμένου τους στην κοινωνική πραγματικότητα, αναλαμβάνοντας έτσι το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης στην επίτευξη της επιδιωκόμενης κοινωνικής αλλαγής.

Η δομή της εργασίας διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει την παρουσίαση μιας προσέγγισης της διδακτικής επιστήμης. Το δεύτερο μέρος στοχεύει στη μεταφορά των συμπερασμάτων της διδακτικής αυτής στη διδακτική των κοινωνικών επιστημών. Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας διατυπώνεται μια συγκεκριμένη πρόταση διδακτικής των κοινωνικών επιστημών, η οποία προτείνει ένα σχέδιο διδασκαλίας για την εφαρμογή του με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος διακρίνεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην παιδαγωγική διάσταση της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης και αξιοποιεί την προβληματική της παιδαγωγικής σκέψης της κριτικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, αρχικά παρουσιάζεται ο χαρακτήρας της κριτικής παιδαγωγικής και οι θεωρητικές της επιρροές, στις οποίες γίνεται ιδιαίτερη μνεία, καθώς αναφέρονται σε μια πλειάδα πεδίων, τα οποία εκτείνονται από την παιδαγωγική επιστήμη, την κοινωνική θεωρία, μέχρι και τη φιλοσοφική σκέψη και τα οποία υιοθετούνται με κριτικό και εποικοδομητικό τρόπο εκ μέρους της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις αρχές και οι βασικές εννοιολογικές κατηγορίες, οι οποίες συγκροτούν την κριτική παιδαγωγική, αναδεικνύοντας τον ιδιαίτερο συνθετικό της χαρακτήρα. Τέλος, στοιχειοθετείται μια προσέγγιση της διδακτικής επιστήμης, η οποία αξιοποιεί τις προαναφερθείσες θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής προς όφελος της διδακτικής πράξης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην επιστημολογική διάσταση της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης και αξιοποιεί τις σύγχρονες επιστημολογικές θεωρήσεις, οι οποίες κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα αναπτύσσονται στον αντίποδα του φιλοσοφικού ρεύματος του θετικισμού. Το κεφάλαιο ξεκινάει με την παράθεση των βασικών επιστημολογικών τάσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στο ρεύμα του Λογικού Θετικισμού ως τον κυριότερο θετικιστικό εκπρόσωπο της περιόδου αυτής, αλλά και στις επιστημολογικές θέσεις του Thomas Kuhn και του Gaston Bachelard ως των κυριότερων εκφραστών των αντιθετικιστικών θέσεων στα πλαίσια της



αγγλοσαξωνικής και της γαλλικής επιστημολογίας αντίστοιχα. Έπειτα, παρουσιάζονται οι λόγοι, οι οποίοι επιχειρηματολογούν υπέρ της αναγκαιότητας τροφοδότησης της διδακτικής επιστήμης με την επιστημολογία και ειδικότερα με τις σύγχρονες επιστημολογικές τάσεις. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, εφόσον έχει αναδειχθεί η συνεισφορά της πλαισίωσης της διδακτικής με τη σύγχρονη επιστημολογία στην πληρέστερη θεωρητική και μεθοδολογική θεμελίωση της, η σύγχρονη επιστημολογία αναδεικνύεται ως μέθοδος κριτικής της διδακτικής επιστήμης και επιχειρείται η κριτική επιστημολογική επισκόπηση των βασικών διδακτικών μοντέλων. Στο τέλος, με βάση τα παραπάνω, παρουσιάζεται μια προσέγγιση της διδακτικής, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιθετικιστικές επιστημολογικές θεωρήσεις.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, το οποίο αφορά τη διαμόρφωση της προτεινόμενης κριτικής διδακτικής των κοινωνικών επιστημών, αποτελείται από τρία κεφάλαια, στα οποία επιχειρείται η μεταφορά των βασικών συμπερασμάτων του προηγούμενου μέρους, αφενός στο πεδίο της συγκρότησης των κοινωνικών επιστημών, αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο αυτή επιδρά στη διδακτική τους. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αξιοποίηση της προβληματικής της κριτικής παιδαγωγικής στον προσδιορισμό του ρόλου των κοινωνικών επιστημών, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτός διαμορφώνει τη διδακτική τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο η σύγχρονη επιστημολογία, έτσι όπως προσδιορίζεται ως έννοια γένους στο προηγούμενο μέρος, αξιοποιείται εξίσου στον τρόπο με τον οποίο επιδρά τόσο στον προσδιορισμό του ρόλου των κοινωνικών επιστημών, όσο και στη διδακτική τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αρχικά η θεώρηση του γερμανού φιλοσόφου Jurgen Habermas περί των κριτικών κοινωνικών επιστημών και στη συνέχεια στοιχειοθετείται η προτεινόμενη κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών. Οι χαμπερμασιανές κριτικές κοινωνικές επιστήμες αξιοποιούνται ως τελικό θεωρητικό υπόβαθρο της διδακτικής αυτής, καθώς ο θεωρητικός τους προσανατολισμός προσδιάζει στη νοηματοδότηση τους τόσο από την κριτική παιδαγωγική, όσο και από τη σύγχρονη επιστημολογία.

Το τελευταίο και τρίτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια τα οποία πραγματεύονται τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης πρότασης διδακτικής των κοινωνικών επιστημών που θεμελιώνεται στο δεύτερο μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης, το οποίο περιλαμβάνει τρεις



προσεγγίσεις από το πεδίο της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, αυτές του Karl Marx, του Luis Althusser και του Michel Foucault και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται στα συμφραζόμενα τους το φαινόμενο της εξουσίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων προσεγγίσεων, τα οποία απορρέουν από την προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών που αναπτύσσεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνεται ένα σχέδιο διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών το οποίο αξιοποιεί την επιλογή του περιεχομένου όπως αυτό αποκρυσταλλώνεται στο πρώτο κεφάλαιο του μέρους αυτού, με βάση τη συνολική ανάλυση.



Μέρος πρώτο: Προϋποθέσεις της κριτικής διδακτικής

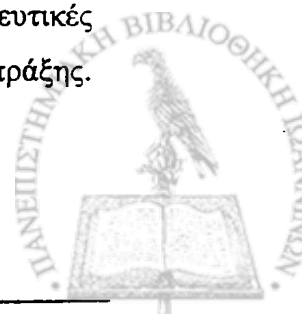
Κεφάλαιο 1. Παιδαγωγική θεώρηση. Η κριτική παιδαγωγική

1.10 χαρακτήρας και οι θεωρητικές επιρροές

Η κριτική παιδαγωγική είναι σχολή της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο όρος *σχολή* έχει μεταφορική σημασία και υπονοεί ένα θεωρητικό προσανατολισμό που υιοθετείται από μια ομάδα επιστημόνων. (Τάτσης, 2002:20-21) Ο θεωρητικός προσανατολισμός της κριτικής παιδαγωγικής συμπυκνώνεται σε ένα κυρίαρχο στόχο, ο οποίος επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κριτικό υποκείμενο κατανοεί τον εαυτό του και τον μετασχηματίζει με απώτερο σκοπό να αλλάξει τη δομική πραγματικότητα μέσα στην οποία υπάρχει.

Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις πρέπει να προσβλέπουν σε ένα ουσιαστικό μετασχηματισμό του θεσμού της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας συνολικά. Οι θεωρητικοί της ορίζουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, καθώς και τη συγκρότηση δημόσιων χώρων αναστοχασμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης. Υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και τα προβλήματα τα οποία αυτές παράγουν απαιτούν τη δημιουργία υποκειμένων τα οποία δεν προσαρμόζονται απλώς στην κοινωνική πραγματικότητα αλλά την κατανοούν, την ερμηνεύουν και παρεμβαίνουν για να την αναδομήσουν. (Ράσης, 2008:109)

Η κριτική παιδαγωγική, ως αυτόνομο παιδαγωγικό ρεύμα, εμφανίζεται στις Η.Π.Α, στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Το θεωρητικό αυτό εγχείρημα θεμελιώνεται στις παιδαγωγικές αντιλήψεις του John Dewey, του Antonio Gramsci και του Paulo Freire, στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, αλλά και στη συνθετική πρόσληψη και άλλων κατευθύνσεων, όπως της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και του μεταδομισμού και του μεταμοντερνισμού, με κυριότερα τα έργα των Foucault και Jean-Francois Lyotard αντίστοιχα. Στηριγμένη σε αυτές τις κατευθύνσεις, η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα εγχείρημα σύνθεσης των παραπάνω παραδόσεων, αντιτιθέμενη στις υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές και έχοντας στόχο τη δημιουργία ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής πράξης. (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997:108-109)



Ο όρος κριτική παιδαγωγική χρησιμοποιείται αρχικά από τον Henry Giroux και στην συνέχεια από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren, οι οποίοι συνεργάζονται μαζί του για τη συγκρότηση του περιεχομένου της¹. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:11) Οι Giroux και McLaren θεωρούνται οι σημαντικότεροι συγγραφείς της κριτικής παιδαγωγικής, αν και ουσιαστικό ρόλο για τη θεμελίωση της έχουν διαδραματίσει και οι εργασίες άλλων παιδαγωγών, με εξέχουσα εκείνη του Michael Apple. Ο Apple παρόλο που αρχικά, εξαιτίας της θεματολογίας του έργου του, συνδέεται άμεσα με την κριτική παιδαγωγική, τη δεκαετία του 1980, διαφοροποιείται από την κατεύθυνση που αυτή παίρνει, γεγονός το οποίο παραδέχεται ακόμη και ο ίδιος, αφού αποτιμώντας την κριτική παιδαγωγική, τη συνδέει με το έργο των Giroux και McLaren².

Τόσο το έργο του Giroux, όσο και εκείνο του McLaren διακρίνεται σε διαφορετικές περιόδους, με αντίστοιχα διαφορετικές θεωρητικές επιρροές για την κάθε μία από αυτές. Συγκεκριμένα, στο έργο τους διακρίνονται δύο περίοδοι, στις οποίες εντοπίζονται κοινές θεωρητικές επιρροές. Στην πρώτη περίοδο, οι εργασίες και των δύο καθορίζονται από μια κριτική ανάγνωση των νέων μαρξιστικών τάσεων, τόσο στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας, και ειδικότερα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όσο και σε εκείνο της παιδαγωγικής επιστήμης. Στη δεύτερη περίοδο του έργου τους και οι δύο θεωρητικοί παιδαγωγοί προσφεύγουν σε μια κριτική πρόσληψη και αξιοποίηση του κινήματος του μεταμοντερνισμού.

Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της κριτικής παιδαγωγικής, επιρροή η οποία φαίνεται κυρίως στην πρώτη περίοδο της εργασίας του Giroux. Η κριτική θεωρία αναπτύσσεται στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών, το οποίο ιδρύεται το 1923 στο πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης. Το ινστιτούτο πλαισιώνουν πολλοί θεωρητικοί, σημαντικότεροι των οποίων είναι ο Max Horkheimer, Theodor Adorno και Herbert Marcuse στην πρώτη περίοδο ανάπτυξης της Σχολής, καθώς και ο Habermas, ο οποίος θεωρείται ο

¹ Ο όρος κριτική παιδαγωγική χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Giroux το 1983 στο δεύτερο μέρος του βιβλίου του *Theory and Resistance in Education. Towards a pedagogy for the opposition*. Μέχρι τότε η συγκεκριμένη παιδαγωγική οπτική αποδίδεται με τον όρο *ριζοσπαστική παιδαγωγική* και εκφράζει περισσότερο μια θεωρητική εγγύτητα προς τις θεωρίες της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση.

² Για περισσότερα και πιο συγκεκριμένα για τον τρόπο με τον οποίο ο Apple βλέπει τη σχέση του δικού του έργου με εκείνο του Giroux βλ. Apple, 2008, σσ. 379-380.

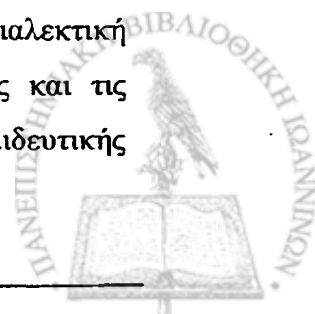


κυριότερος εκπρόσωπος της δεύτερης γενιάς της. Οι θεωρητικοί αυτοί παράγουν πλούσιο συγγραφικό έργο τόσο στο πεδίο της επιστημολογίας, όσο και σε εκείνο της κοινωνικής θεωρίας.

Ο Giroux αξιοποιεί στην εκπαιδευτική του θεωρία, τις θέσεις των εκπρόσωπων της Σχολής της Φρανκφούρτης και στα δύο προαναφερθέντα πεδία. Αρχικά, εμπνέεται από την κριτική διάθεση της Σχολής έναντι των δομών του καπιταλιστικού εποικοδομήματος, καθώς και από την κεντρική επιδίωξη της να συγκροτήσει μια θεωρία που τοποθετεί στο κέντρο της την ανάλυση της έννοιας «εξουσία» και την ανάγκη χειραφέτησης των υποκειμένων και του συνολικού μετασχηματισμού της κοινωνίας. (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 1997:ix) Ο Giroux επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα σχετικά αυτόνομο πεδίο, στο οποίο παράγεται αμφισβήτηση και αντίδραση εκ μέρους των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη υποκειμένων, καθώς και οι προοπτικές κοινωνικής δράσης από αυτούς προς την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. (Giroux, 1983:xx)

Ο Giroux, αξιοποιώντας στην πρώτη περίοδο του έργου του, την κριτική που ασκούν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φρανκφούρτης στην επιστημολογική τάση του θετικισμού, υποστηρίζει ότι η συντηρητική παλινόρθωση που υφίσταται η αμερικανική κοινωνία στα τέλη της δεκαετίας του 1970, επιβεβαιώνει τη θετικιστική κυριαρχία, σε όλες τις εκφάνσεις της πολιτισμικής ζωής. Ως εκ τούτου, υποστηρίζει ότι ο θετικισμός διαχέεται και στον εκπαιδευτικό θεσμό και αναπαράγεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. (Giroux, 1979a:264) Ωστόσο, ο Giroux δεν προβαίνει σε μια εξολοκλήρου απόρριψη του θετικισμού, καθώς αποφεύγει να ταυτίσει το φιλοσοφικό περιεχόμενο του με την τεχνοκρατική συνέπεια του για τις επιστήμες. (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 1997:x)

Ο Giroux αξιοποιεί τον διαλεκτικό τρόπο σκέψης που αναπτύσσει ο Adorno στην *Αρνητική Διαλεκτική*, αλλά και σε άλλα έργα του, στην προσπάθειά του να αντιπαραθέσει μια κριτική στον κυρίαρχο θετικιστικό πρότυπο σκέψης. Ο διαλεκτικός τρόπος σκέψης αναδεικνύει ιστορίες και σχέσεις παραδεδεγμένων νοημάτων και φαινομένων, εντοπίζοντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ πλαισίου και μέρους, εσωτερικού συστήματος και γεγονότος. (Ollman, 1986:42-55) Ο Giroux υιοθετεί τη διαλεκτική προσέγγιση στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την έννοια της κυριαρχίας και τις σύγχρονες μορφές εξουσίας, τόσο ευρύτερα, όσο και εντός της εκπαιδευτικής

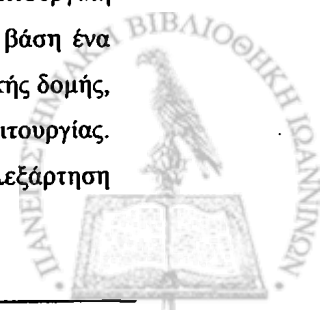


πραγματικότητας. (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 1997:x) Η διαλεκτική κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης, επιτρέπει τη νόηση του σχολείου, εκτός από πεδίο κυριαρχίας και πεδίο ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης. (McLaren, 2007)

Τέλος, σημαντική επιρροή ασκούν στη θεωρητική διαμόρφωση τόσο του έργου του Giroux, όσο και εκείνο του McLaren, οι γνωσιοθεωρητικές θέσεις του Habermas, τις οποίες διατυπώνει στο άρθρο του με τίτλο *Γνώση και Ενδιαφέρον*. Ο Habermas διαχωρίζει τη γνώση σε τεχνική, πρακτική και χειραφετητική. Η τεχνική γνώση παρακινείται από ένα τεχνικό ενδιαφέρον και είναι η μορφή γνώσης που επικρατεί στους σχολικούς χώρους επιδιώκοντας να μεταδώσει στους μαθητές την αναγκαία γνώση για τη σύγχρονη βιομηχανία και τις διαδικασίες παραγωγής. (Carl & Kemmis, 2002:181) Η πρακτική γνώση συνδέεται με ένα πρακτικό ενδιαφέρον και αναφέρεται στη γνώση που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταποκριθούν σε καθημερινές δραστηριότητες. Η κριτική παιδαγωγική επιδιώκει τη συγκρότηση της χειραφετητικής γνώσης η οποία πρέπει να αποτελεί το στόχο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η μορφή γνώσης παρακινείται από ένα χειραφετητικό ενδιαφέρον, το οποίο συμβάλλει αποφασιστικά στην κριτική κατανόηση της πραγματικότητας από τους μαθητές. Η χειραφετητική γνώση, υποστηρίζει ο McLaren, αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές σχέσεις παραμορφώνονται και χειραγωγούνται από τις σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας. (McLaren, 1989:166)

Τόσο ο Giroux, όσο και ο McLaren, κυρίως στην πρώτη περίοδο του έργου τους, προβαίνουν σε μια κριτική σύνθεση και αναδημιουργία των πρόσφατων τάσεων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπως της φαινομενολογικής προσέγγισης, της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και της νεομαρξιστικής προσέγγισης. Οι εν λόγω θεωρίες αναπτύσσονται στον αντίποδα του δομολειτουργισμού³. Οι

³ Το κυρίαρχο «παράδειγμα» μέχρι τη δεκαετία του 1960, στο πεδίο της κοινωνιολογικής θεωρίας και επομένως και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, είναι ο δομολειτουργισμός. Η δομολειτουργική θεωρία αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως δομή, η οποία εκδηλώνει τις λειτουργίες της με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων. Έτσι, πέρα από την έννοια της κοινωνικής δομής, ο δομολειτουργισμός εμπεριέχει ως συστατικό του στοιχείο και την έννοια της λειτουργίας. Ειδικότερα, η αλληλοσυσχέτιση των επιμέρους δομών της κοινωνίας υπονοεί και την αλληλεξάρτηση



υπέρμαχοι των τάσεων αυτών αξιοποιούν, από τη μία πλευρά, τις λογικές και εμπειρικές δυσκολίες που εμφανίζει ο δομολειτουργισμός τη δεκαετία του 1960 και, από την άλλη, τη μεγάλη επίδραση που ασκεί στο πεδίο της κοινωνιολογικής θεωρίας το έργο των Berger και Luckman *η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Το κείμενο αυτό δημοσιεύεται το 1967 και εντάσσεται στο πεδίο της φαινομενολογικής μικροερμηνευτικής παράδοσης⁴, σηματοδοτώντας την αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για το μικροεπίπεδο, τόσο στο χώρο της κοινωνιολογικής θεωρίας, όσο και σε εκείνο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. (Blackledge & Hunt, 1994:3-4)

Στο πλαίσιο αυτό, στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αναδύονται δύο εκφάνσεις της μικρο-ερμηνευτικής προσέγγισης. Αφενός, η ερμηνευτική-φαινομενολογική τάση, αφετέρου η νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στις δύο αυτές κατευθύνσεις, το νόημα παράγεται κατά την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. (Eagleton, 1989:99) Οι ερμηνευτικοί-φαινομενολόγοι της εκπαίδευσης στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των κοινωνικών διεργασιών σε μικροεπίπεδο, δηλαδή στο εσωτερικό της σχολικής τάξης και του σχολείου. (Blackledge & Hunt, 1994: 4) Είναι η εποχή που το γενικότερο επιστημονικό ενδιαφέρον τοποθετεί την ερμηνεία των σχέσεων στο εσωτερικό του «μαύρου κουτιού», δηλαδή στο εσωτερικό του σχολείου. (Νούτσος, 1985:44) Από την άλλη πλευρά, οι Blackledge και Hunt εκτιμούν, σχετικά με τη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ότι εστιάζει το ενδιαφέρον της στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και όχι στη δομή ή την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι υποστηρικτές της νέας τάσης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επικεντρώνουν την προσοχή τους στη διερεύνηση του αναλυτικού προγράμματος και θεωρούν ότι οι έννοιες της γνώσης και της μόρφωσης δεν είναι σταθερές οντότητες, αλλά κοινωνικά διαμεσολαβημένες. Με άλλα λόγια, είναι

τους, η οποία έχει στόχο τη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά και τη διασφάλιση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. (Λάμνιαν, 2001:45)

⁴ Οι προσεγγίσεις του μικροεπιπέδου δεν αποδέχονται τον ισχυρισμό των μακροπροσεγγίσεων, σύμφωνα με τις οποίες τα υποκείμενα είναι κατά κάποιον τρόπο υποχείρια των κοινωνικών δομών. Αναγνωρίζουν τη δυνατότητα των υποκειμένων να ορίζουν ενεργητικά τις κοινωνικές καταστάσεις και επιδίδονται στη μελέτη των νοημάτων που παράγουν τα δράντα και αντιδράντα στην κοινωνική περίσταση υποκείμενα. (Λάμνιαν, 2001:176)

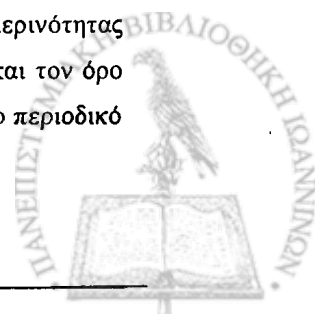


κοινωνικές-ιστορικές επινοήσεις και όχι αντικειμενικά μορφώματα. (Blackledge & Hunt, 1994:450) Ως συνέπεια των παραπάνω ερμηνειών τίθεται υπό αμφισβήτηση η πολιτική οικονομία του σχολείου και η κυριαρχία της «παλιάς» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (το παράδειγμα του δομολειτουργισμού και η διερεύνηση των δομών). (Wexler, 1987:41)

Από την άλλη πλευρά, μία έτερη ομάδα θεωρητικών αξιοποιεί τις μεθοδολογικές αδυναμίες των ποιοτικών τεχνικών έρευνας που χρησιμοποιούν οι μικροερμηνευτικές προσεγγίσεις, γεγονός το οποίο, σε συνδυασμό με την επανεμφάνιση του μαρξισμού, αναζωπυρώνει το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης για τις μακρο-κοινωνικές διεργασίες. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται δύο νέες τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Πρώτον οι θεωρίες αναπαραγωγής⁵ και, δεύτερον οι θεωρίες αντίστασης.

Οι θεωρίες αναπαραγωγής ακολουθούν τον υλιστικό μαρξιστικό τρόπο ανάλυσης και, έτσι, αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό θεσμό ως άμεσα εξαρτημένο από τις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και ιδιαίτερα των αναγκών της οικονομικής υποδομής. Ως εκ τούτου, οι θεωρίες αυτές διατείνονται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, επειδή ερμηνεύουν τη δομή και τις σχέσεις στο σχολείο ως αντιστοιχία στις κυρίαρχες δομές και σχέσεις στην κοινωνική παραγωγή. Οι θεωρίες αυτές δεν αναγνωρίζουν κανένα περιθώριο αυτονομίας στο εσωτερικό του σχολικού θεσμού. Το χαρακτηριστικό αυτό ανατρέπεται από τις θεωρίες της αντίστασης στην εκπαίδευση, οι οποίες συνδυάζοντας εθνογραφικές μελέτες με τις πιο πρόσφατες πολιτισμικές σπουδές, επιδιώκουν να τονίσουν τη σημασία της ενεργού παρέμβασης των δρώντων στο εσωτερικό του σχολείου. Οι θεωρητικοί της τάσης αυτής υποστηρίζουν ότι οι μηχανισμοί της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής δεν

⁵ Για τις ίδιες θεωρίες, χρησιμοποιούνται, επίσης, οι όροι *αντιστοιχισμός* και *ανταπόκριση*. Στην εργασία των Bowles και Gintis, η θεωρία της αναπαραγωγής αποκαλείται *θεωρία της αντιστοιχιστικής*. Γενικά, η θεωρία της αντιστοιχιστικής διατείνεται ότι οι ιεραρχικά δομημένοι τύποι αξιών, κανόνων και δεξιοτήτων, που χαρακτηρίζουν τόσο το εργατικό δυναμικό, όσο και τις δυναμικές της ταξικής αλληλεπίδρασης στον καπιταλισμό, καθρεφτίζονται στην κοινωνική δυναμική της καθημερινότητας της σχολικής αίθουσας. Επίσης, ο Herbert Gintis το 1972, χρησιμοποιεί για πρώτη φορά και τον όρο *θεωρία της ανταπόκρισης* σε μια κριτική του προς τον Ivan Illich, η οποία δημοσιεύεται στο περιοδικό *Harvard Educational Review*.



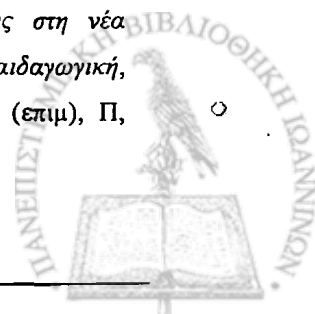
επιτυγχάνουν πάντοτε το σκοπό τους αλλά συναντούν αντιστάσεις από τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκείμενα. Οι θεωρίες της αντίστασης όμως, δεν περιορίζονται μονάχα στη διαπίστωση αυτή, αλλά εστιάζουν την ανάλυση τους και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, μέσω των αντίπαλων αυτών συμπεριφορών, στην καθήλωση τους σε θέσεις κοινωνικής υποτέλειας. (Giroux, 1983b:67)

Στην προσπάθεια του ο Giroux να θεμελιώσει μια συνεκτική κριτική επιστήμη για τη σχολική εκπαίδευση, προβαίνει ουσιαστικά σε μια εποικοδομητική κριτική των θεωριών της αναπαραγωγής και των θεωριών της αντίστασης, καθώς και στην υιοθέτηση των πιο ριζοσπαστικών και απελευθερωτικών πλευρών τους. Η επιδίωξη του είναι να υπερβεί το εγχείρημα των θεωριών της αναπαραγωγής και της αντίστασης και να εστιάσει σε θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:20)

Σύμφωνα με τον McLaren, η προσπάθεια του Giroux στην πρώτη φάση του έργου του να συγκροτήσει θεωρητικά τους βασικούς άξονες της ανάλυσης του, δίνει έμφαση στην πολιτική οικονομία της εκπαίδευσης και είναι πολύ επηρεασμένος από τις θέσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής. Ωστόσο, το πέρασμα του είναι πολύ σύντομο, καθώς γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι οι θεωρίες της αναπαραγωγής δεν εντάσσουν στην προβληματική τους, με συστηματικό και ολοκληρωμένο τρόπο, την καθημερινότητα της εκπαίδευσης και τις κοινωνικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτήν. (McLaren, 1988a:xiii)

Ο Giroux, ενώ αρχικά αντιπαραβάλλει στις θεωρίες της αναπαραγωγής τις θεωρίες της αντίστασης, στη συνέχεια προβαίνει εξίσου στην ανάλυση των αδυναμιών των θεωριών αυτών και διατείνεται ότι αποτελούν την αφετηρία για περαιτέρω ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας της σχολικής εκπαίδευσης. (Giroux, 1983b:107) Η βασική αδυναμία των θεωριών αντίστασης, σύμφωνα με τον Giroux, έγκειται στην απουσία νοηματικής αυστηρότητας καθώς και σε μια υπερβολική δόση θεωρητικής προχειρότητας. (στο ίδιο, 113)⁶ Σε γενικές γραμμές, διαγιγνώσκει ότι ενώ η αντίσταση

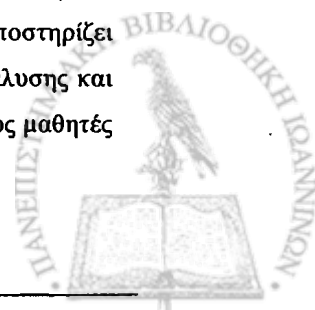
⁶ Για περισσότερα, βλ. Η. Giroux, *Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική*, σσ. 63-120, 1983 στο συλλογικό τόμο, *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*, (επιμ), Π, Γούναρη και Γ, Γρόλλιος.



είναι μια πολύτιμη θεωρητική και ιδεολογική κατασκευή που παρέχει σημαντική εστίαση για την ανάλυση της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, οι μέχρι πρότινος αναλύσεις περί αντίστασης στο σχολείο παρουσιάζουν σημαντικές θεωρητικές ελλείψεις. Ο Giroux πιστεύει ότι είναι επιτακτικό οι θεωρητικοί που επιθυμούν να αναπτύξουν μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία, να είναι ακριβέστεροι για το τι είναι πραγματικά αντίσταση και πιο συγκεκριμένοι για τον τρόπο που αυτή η έννοια μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναπτύξει μια κριτική παιδαγωγική. (στο ίδιο, 113) Ουσιαστικά, ο Giroux επηρεάζεται καταλυτικά από την έννοια της αντίστασης και θεωρεί ότι πρέπει να αποτελεί το αφηρητικό σημείο προς τη συγκρότηση μιας κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας με χειραφετητικό προσανατολισμό και απώτερο στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ωστόσο, διατείνεται ότι οι ενδιαφερόμενοι μιας κριτικής θεωρίας της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να επαναπροσδιορίσουν το περιεχόμενο της. Ο Giroux θεωρεί ότι η έννοια της αντίστασης πρέπει να εμπεριέχει μια κριτική της κυριαρχίας και να παρέχει θεωρητικές ευκαιρίες για αναστοχασμό και αγώνα στην υπηρεσία της κοινωνικής και προσωπικής χειραφέτησης. (στο ίδιο, 115)

Επιπλέον, στην πρώτη περίοδο του έργου του McLaren και ιδιαίτερα στην πρώτη εργασία του, η οποία εντάσσεται στην κριτική παιδαγωγική⁷ με τίτλο «*Schooling as Ritual Performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*», διαφαίνεται μια έντονη επιρροή της φαινομενολογικής κατεύθυνσης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αλλά και της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή, η οποία δημοσιεύεται το 1986, ο McLaren προβαίνει σε μια καινοφανή σύνδεση της εθνογραφικής μεθόδου, της κοινωνικό-πολιτισμικής αναπαραγωγής, αλλά και βασικών κατηγοριών της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως οι συμβολικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό του σχολείου, η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και της μάθησης, καθώς και οι

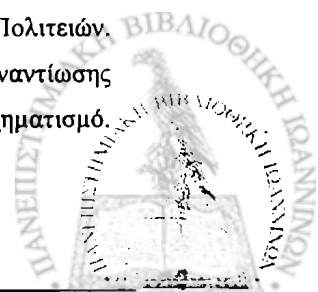
⁷ Ο McLaren εμφανίζεται στη βιβλιογραφία το 1980 με το *Cries from the Corridor*. Το κείμενο αυτό παίρνει τη μορφή ενός ημερολογίου, στο οποίο ο McLaren περιγράφει τις εμπειρίες του από τη καθημερινότητα ενός σχολείου στο Τορόντο του Καναδά, του οποίου ήταν δάσκαλος. Και ενώ στο βιβλίο αυτό, ο McLaren θίγει τις ανισότητες στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνέντευξη που παραχωρεί το 2003 στον Mike Pozo στο περιοδικό *Dissident Voice*, το αποδοκιμάζει και υποστηρίζει ότι δεν εντάσσεται στην κριτική παιδαγωγική, καθώς παρουσιάζει απουσία θεωρητικής ανάλυσης και τεκμηρίωσης, γεγονός το οποίο, κατά τη γνώμη του, μπορεί να ενοχοποιήσει τους ίδιους τους μαθητές για την κατάσταση τους. (Pozo, 2003)



άρρητες λειτουργίες του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα, ο McLaren, ενώ στη συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιεί επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση καταγράφοντας τη σχολική καθημερινότητα σε ένα καθολικό σχολείο, δεν αγνοεί τη μαρξιστική θεωρία και τα θεωρητικά στηρίγματα που παρέχει για να κατανοήσει και να εξηγήσει ό,τι συμβαίνει καθημερινά σε αυτό που ο Marx ονομάζει υπερδομή. Τέλος, στο έργο αυτό ο McLaren ενώ ενδιαφέρεται για τη γνώση και τη διαδικασία της μάθησης, δεν τα προσεγγίζει ως αφηρημένες κατασκευές, όπως έχουν κατηγορηθεί οι εκπρόσωποι της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. (Blackledge & Hunt, 1994:475-458) Αντίθετα, υπογραμμίζει ότι η γνώση και η σχολική επίδοση δεν αποτελούν ουδέτερες διαδικασίες που αναλαμβάνουν να εξισώσουν άνισες σχέσεις στο πλαίσιο του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου, αλλά σχετίζονται με την ευρύτερη ταξική διαστρωμάτωση και την άνιση κατανομή της οικονομικής και συμβολικής εξουσίας του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. (McLaren, 1986:279)

Ωστόσο, στην απόπειρα των θεωρητικών της κριτικής παιδαγωγικής να συγκροτήσουν μια διαλεκτική κριτική εκπαιδευτική θεωρία, αξιοποιώντας την έννοια της αντίστασης, όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω, συμβάλλουν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις των Dewey, Freire και Gramsci. Ασφαλώς, πρόκειται για τρεις διανοούμενους, οι οποίοι έχουν πλούσιο θεωρητικό και συγγραφικό έργο, ωστόσο, οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν συγκεκριμένες πλευρές του έργου τους. Ειδικότερα, ο Giroux θεωρεί ότι απαιτείται η επανεκτίμηση του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται η προοδευτική εκπαίδευση, κυριότερος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Dewey. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:22) Ο Giroux μαζί με τον Aronowitz, στην αφετηρία του έργου τους και κυρίως στη συλλογική τους εργασία, *Education under siege* (1968), συγκροτούν ένα λόγο για την εκπαίδευση, ο οποίος εναντιώνεται στον νεοφιλελεύθερο-νεοσυντηρητικό προσανατολισμό που τη χαρακτηρίζει, μετά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 στις Η.Π.Α.⁸

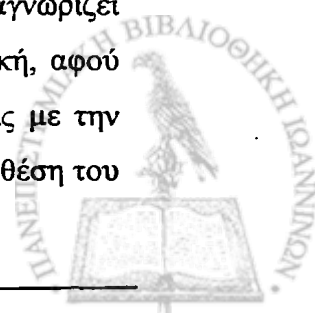
⁸ Τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 τα φεμινιστικά κινήματα, τα κινήματα των μαύρων καθώς και εκείνα της νεολαίας αμφισβητούν την κοινωνική και πολιτική οργάνωση των Ηνωμένων Πολιτειών. Όμως, στο κεντρικό πολιτικό επίπεδο δεν συγκροτείται καμία οργανωμένη προσπάθεια εναντίωσης στο ισχύον σύστημα διακυβέρνησης, η οποία θα επιφέρει τον κοινωνικό και πολιτικό μετασχηματισμό. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:22)



Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιούν την αντίληψη του Dewey, για τον επιθυμητό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού θεσμού. Ο Dewey είχε υποστηρίξει ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ενστάλαξη των δημοκρατικών αρχών στους μαθητές και όχι στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε αυτούς, οι οποίες θα τους προετοιμάσει για την αγορά εργασίας. Επίσης, οι Giroux και Aronowitz, υποστηρίζουν ότι οι θέσεις του Dewey για την εκπαίδευση, εμπεριέχουν μια γλώσσα δυνατότητας, επειδή προσεγγίζουν τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση με θετικό και κριτικό τρόπο. (στο ίδιο, 22) Το σημείο αυτό, αξιοποιείται ιδιαίτερα από τους κριτικούς παιδαγωγούς, στην προσπάθειά τους να συγκροτήσουν μια θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση, η οποία θα λειτουργεί προς όφελος της προώθησης της κριτικής σκέψης, με απώτερο στόχο τη χειραφέτηση των υποκειμένων και έτσι την επίτευξη μιας δικαιότερης κοινωνίας συνολικά.

Από την άλλη πλευρά, ο McLaren, στην πρώτη περίοδο του έργου του φαίνεται να αξιοποιεί περισσότερο άλλες πλευρές του έργου του Dewey. Όπως έχει αναφερθεί, ο McLaren, στην αφετηρία της προσπάθειάς του, στέκεται εγγύτερα στην εθνογραφική μέθοδο επηρεασμένος από τη νέα φαινομενολογική τάση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Σημείο αναφοράς άλλωστε στην πρώτη φάση του έργου του, αποτελεί η εθνογραφική μελέτη που πραγματοποιεί σε καθολικό σχολείο στο Τορόντο. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο McLaren αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του σώματος και στον τρόπο με τον οποίο μεσολαβεί στη διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών στο σχολείο. Ο McLaren όμως αντιπαρατίθεται στον μηχανιστικό υλισμό του Descartes που υποστηρίζει το διαχωρισμό του ανθρώπου σε σώμα και πνεύμα, ενώ το πνεύμα δεν αποτελεί προϊόν της βιολογικής υπόστασης του ανθρώπου, ούτε το σώμα προβολή του πνεύματος. (Carpsecken, 1986:293) Αυτή η θέση του McLaren αποτελεί ουσιαστικά αναβίωση της αντίληψης του Dewey, η οποία αμφισβητεί το διαχωρισμό μεταξύ της σκέψης, της συνείδησης και της φυσικής δράσης του σώματος. Ο διαχωρισμός του ενός από το άλλο, υποστηρίζει ο Dewey, καθιστά τη μάθηση μονάχα πνευματική ή φυσική διαδικασία. (Dewey, 1968:14)

Επιπλέον, ο McLaren προβαίνει σε μια κριτική ανάγνωση και πρόσληψη και άλλων πλευρών των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Dewey. Ιδιαίτερα, αναγνωρίζει στο έργο του αμερικανού φιλοσόφου την επιστημολογική διαλεκτική οπτική, αφού υποστηρίζει ότι οι θέσεις του Dewey προκρίνουν την ενότητα της θεωρίας με την πρακτική. (McLaren, 1989:198) Ο ισχυρισμός αυτός στοιχειοθετείται από τη θέση του



Dewey, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους σκοπούς της πρέπει να βασίζεται στην πραγματική εμπειρία της ζωής ενός ατόμου. (Dewey, 1980:73) Ο McLaren υιοθετώντας την παραπάνω θέση του Dewey δηλώνει ότι η γνώση δεν αποκτιέται ανεξάρτητα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοσή της. (McLaren, 1986:233)

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η επίδραση που ασκούν τα κείμενα για την εκπαίδευση του Gramsci και οι αντιλήψεις του παιδαγωγού Freire στη διαμόρφωση βασικών αρχών των δύο κριτικών παιδαγωγών. Οι Aronowitz και Giroux στο *Education under siege* προβαίνουν σε μια συγκριτική αποτίμηση των έργων του Dewey, Gramsci και Freire, από την οποία εξάγονται τα σημεία τα οποία επηρεάζουν τη σκέψη τους. Οι Aronowitz και Giroux, ενώ αναγνωρίζουν τη συμβολή του Dewey στη νοηματοδότηση της εκπαίδευσης ως πεδίου ενδυνάμωσης των μαθητών, αναγνωρίζουν στις θέσεις των Gramsci και Freire μια ποιοτική διαφορά, την οποία αξιοποιούν στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής διατείνονται ότι οι Gramsci και Freire διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους θεωρίες στο πλαίσιο της ιστορικής και κοινωνικής κατανόησης της συλλογικής μοίρας των κοινωνικών τάξεων. Το πλαίσιο αυτό δεν περιορίζεται μονάχα στην ενδυνάμωση των υποκειμένων, αλλά σκοπεύει να δημιουργήσει σε αυτά μια κριτική συνείδηση, η οποία οδηγεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό. (Aronowitz & Giroux, 1986:ix-xi,1-2,7-12)

Σε γενικές γραμμές, οι κριτικοί παιδαγωγοί επηρεάζονται καταλυτικά από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι Gramsci και Freire τον προσανατολισμό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός θεσμός καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο προσανατολισμός αυτός επιτυγχάνεται. Τόσο ο Gramsci, όσο και ο Freire, έχουν ως αφετηρία τους τη μαρξιστική έννοια της πράξης και το κίνημα του κριτικού μαρξισμού⁹. Ως εκ τούτου, εμφορούνται από το διαλεκτικό τρόπο σκέψης χωρίς να

⁹ Η μαρξιστική κοινωνική ανάλυση απαντάται με δύο τρόπους. Από τη μία πλευρά, αναπτύσσεται ο επιστημονικός μαρξισμός, ο οποίος επιμένει σε μια δομικού χαρακτήρα ανάλυση της κοινωνίας, προβάλλοντας τη θέση ότι οι υποδομές του εποικοδομήματος καθορίζονται εξολοκλήρου από την υλική υποδομή. Στο ίδιο πλαίσιο, οι υποδομές οι οποίες ελέγχονται απόλυτα από την οικονομία, θεωρείται ότι δεν αφήνουν κανένα περιθώριο στα άτομα να επηρεάσουν ή να καθορίσουν τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, στον αντίποδα αυτής της εκδοχής του μαρξισμού, αναπτύσσεται ο κριτικός μαρξισμός, ο οποίος αντλεί από την έννοια της πράξης, την οποία εισηγείται ο Marx στα

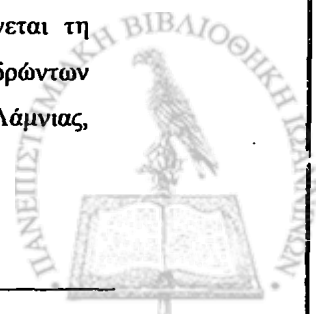


παραγνωρίζουν τους δομικούς καταναγκασμούς στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναγνωρίζουν τη σημασία της ενεργητικής υποκειμενικής παρέμβασης στο εσωτερικό της και τον προωθητικό ρόλο που αυτή εν δυνάμει επιτελεί προς την κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού. (Λάμνιαν, 2001:256-266)

Οι Giroux, στην πρώτη περίοδο του έργου του, αξιοποιεί ιδιαίτερα τις διαλεκτικές αντιλήψεις των Gramsci και Freire για την εκπαίδευση. Η αξιοποίηση τους φαίνεται στον τρόπο με τον οποίο ο Giroux επιδιώκει να αναμορφώσει το περιεχόμενο της έννοιας της αντίστασης στην προσπάθειά του να συγκροτήσει μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Για τον Giroux, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να εντοπίσει και να ενδυναμώσει εκείνα τα στοιχεία από τις αντίπαλες συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκειμένων, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης, η οποία με τη σειρά της θα επιφέρει τον κοινωνικό μετασχηματισμό. (Giroux, 1983:113-120)

Επίσης, οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν και άλλες θέσεις από το έργο του Gramsci και ιδιαίτερα βασίζονται στην ανάλυση του Ιταλού θεωρητικού σχετικά με τα χαρακτηριστικά των διανοούμενων ανθρώπων, για να υποστηρίξουν τη σημασία των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:24), ή όπως εναλλακτικά τους αποκαλεί ο Giroux ως εργάτες πολιτισμού. Ο Gramsci εστιάζει στα έργα του και κυρίως στα *Ιστορικός Υλισμός και Διανοούμενοι*, στη διανόηση ως πνευματική διεργασία. Ο Gramsci διακρίνει στο εσωτερικό οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας δύο κατηγορίες διανοούμενων. Πρόκειται για αυτούς που εργάζονται προς όφελος της κυρίαρχης κουλτούρας μιας ομάδας και τους αποκαλεί *οργανικούς διανοούμενους* και εκείνους οι οποίοι εργάζονται ανεξάρτητα από αυτήν και τους αποκαλεί *παραδοσιακούς διανοούμενους*. Ωστόσο, ο Gramsci υποστηρίζει ότι οι

Οικονομικά και φιλοσοφικά χειρόγραφα. Στο έργο αυτό, διακρίνει την έννοια της *εργασίας ως δραστηριότητας* από την έννοια της *εργασίας ως πράξης*. Η έννοια της πράξης, σύμφωνα με τον Gouldner, έτσι όπως απορρέει από τη συνολική αξιοποίηση των κειμένων του ίδιου του Marx, αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της ανθρώπινης δραστηριότητας και δημιουργικότητας. (Gouldner, 1980:32-44) Ως εκ τούτου, βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου είναι η τάση του και η δυνατότητα του να παρεμβαίνει και να μετασχηματίζει το περιβάλλον του. Επομένως, ακόμα και ο ίδιος ο Marx αναγνωρίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη δράση. Ο κριτικός μαρξισμός αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της παραγωγής με βάση την έννοια της πράξης. Στο πλαίσιο αυτό, η βούληση των δρώντων υποκειμένων αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την κοινωνική αλλαγή (βολонταρισμός). (Λάμνιαν, 2001:253-256)

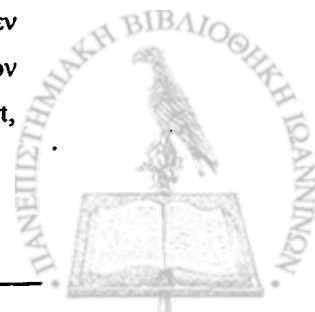


παραδοσιακοί διανοούμενοι πρέπει να στοχεύουν στην ουμανιστική λειτουργία και να συμβάλλουν στην «αφύπνιση» του πληθυσμού και στην κριτική συνειδητοποίηση της κοινωνικής τους θέσης. (Gramsci, 1972:53-60) Ο Gramsci αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό σημαντικό ρόλο και τον ονομάζει ηγέτη. Θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να κάνει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ώστε το παιδί να αποκτήσει κριτική κοινωνική συνείδηση και να αναπτύξει την προσωπικότητα του με βάση την επιστήμη και όχι τον κοινό νου. (Lombardi, 1986:63-64) Οι κριτικοί παιδαγωγοί και ιδιαίτερα ο Giroux οικειοποιείται την παραπάνω θέση του Gramsci, αφού παρόλο που ασκεί κριτική στο θετικιστικό τρόπο σκέψης, δεν παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα της επιστημονικής γνώσης προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης εκ μέρους των υποκειμένων. (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 1997:x)

Ακόμη, τόσο ο Giroux, όσο και ο McLaren, βλέπουν με ενδιαφέρον την προβληματική που αναπτύσσει στο έργο του ο Γάλλος φιλόσοφος Foucault. Οι κριτικοί παιδαγωγοί ενσωματώνουν κριτικά στο έργο τους, κυρίως δύο σημεία των θέσεων του. Από τη μία πλευρά, τις αναλύσεις του για την έννοια του σώματος και, από την άλλη, τις θέσεις του για τα χαρακτηριστικά της εξουσίας και τη σχέση της με τη γνώση.

Στο έργο του Foucault, κατέχει κυρίαρχη θέση, η έννοια του σώματος, ως κεντρικού συστατικού στη λειτουργία των σχέσεων εξουσίας. Ο φιλόσοφος αξιοποιεί την αρχαιολογική και τη γενεαλογική μέθοδο ανάλυσης¹⁰ και αποκαλύπτει το σώμα ως αντικείμενο γνώσης και ως στόχο για την άσκηση εξουσίας. Διαπιστώνεται ότι το

¹⁰ Στην εξέλιξη του έργου του Foucault εντοπίζεται μια μετάβαση από τη αρχαιολογική μέθοδο στην γενεαλογική. Σε γενικές γραμμές, η μετάβαση αυτή εντοπίζεται μετά το έργο του *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Ο Foucault, εκεί καταπιάνεται με τη διαδικασία ιστορικής συγκρότησης ενός συγκεκριμένου λόγου, ενώ στο μετέπειτα έργο του εστιάζει στις σχέσεις εξουσίας και γνώσης και εξετάζει πιο άμεσα το ερώτημα της σχέσης ανάμεσα στους σχηματισμούς του λόγου και τα πεδία εκτός λόγου. Σχετικά με τις εργασίες του για την έννοια του σώματος, στο *η ιστορία της τρέλας* και στο *η γένεση της κλινικής*, χρησιμοποιεί την αρχαιολογική μέθοδο και ως εκ τούτου εξετάζει συγκεκριμένες ιστορικές σχέσεις σε μορφές γνώσεις και μορφές εξουσίας που αφορούν το σώμα. Η πρώτη γενεαλογική ανάλυση του Foucault εμφανίζεται στο *Επιτήρηση και τιμωρία*, στο οποίο ο λόγος και οι έλλογες πρακτικές δεν έχουν προτεραιότητα, αντίθετα παρατηρείται μια μεταστροφή προς την ανάλυση των κοινωνικών θεσμών και πρακτικών και προς την εξέταση των πρακτικών και των σχέσεων εκτός λόγου. (Smart, 1984:163-166)



σώμα είναι τοποθετημένο μέσα σε ένα πολιτικό πεδίο, είναι επενδεδυμένο με σχέσεις εξουσίας που το καθιστούν πειθήνιο και παραγωγικό και επομένως πολιτικά και οικονομικά χρήσιμο. (Smart, 1984:172)

Η παραπάνω θέση οδηγεί τον Giroux στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μονάχα ως πεδίου συμβολικής βίας, αλλά και ως πεδίου στο οποίο εκτυλίσσονται ποικίλες πρακτικές σωματικής καταπίεσης. Ο Giroux αξιοποιεί την αντίληψη αυτή, για να ενισχύσει την κριτική του σχετικά με τη θεωρητική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών θεωριών αναπαραγωγής και να στοιχειοθετήσει έτσι μια θεωρία ενδυναμωτικής αντίστασης για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η σπουδαιότητα που αποδίδει ο Foucault στο σώμα, ως πεδίο υποδοχής των συνεπειών των σχέσεων εξουσίας και η επίδραση του στοιχείου αυτού στη νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον Giroux, τον βοηθά στην συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του μικροεπιπέδου και έτσι της διαλεκτικής της θέασης. (Giroux, 1983b:63-120)

Επιπλέον, στο έργο του McLaren εντοπίζεται μια αμεσότερη επιρροή των αντιλήψεων του Foucault για την έννοια του σώματος. Άλλωστε, ο ίδιος ο McLaren παραδέχεται ότι σημείο τομής στη σκέψη του αποτελεί η επαφή του με την κριτική θεωρία σε ένα σεμινάριο σημειωτικής στο πανεπιστήμιο του Τορόντο, στο οποίο βασικοί ομιλητές είναι ο Foucault και ο Umberto Eco. Πρόκειται για ένα γεγονός που επηρεάζει καταλυτικά το θεωρητικό του προσανατολισμό. (Biesta & Miedema, 1997:224) Η επίδραση που ασκούν οι συγκεκριμένες θέσεις του Foucault στον McLaren διαφαίνεται έντονα στην πρώτη περίοδο του έργου του και συγκεκριμένα στην εθνογραφική μελέτη που πραγματοποιεί στο καθολικό σχολείο του Τορόντο, τα συμπεράσματα της οποίας εκδίδει στον τόμο *Schooling as ritual performance*. Σε αυτήν, ο McLaren εστιάζει στις τελετουργίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το σώμα εμπλέκεται σε αυτές. Ενδεικτικές της σημασίας που αποδίδει ο McLaren στην νοηματοδότηση του σώματος, στο πλαίσιο των καθημερινών πρακτικών στο σχολείο, είναι οι δύο κεντρικές έννοιες της *ενσάρκωσης* και της *κατάστασης του σώματος των μαθητών*¹¹, τις οποίες εισάγει στην ανάλυση του.

¹¹ Ο McLaren διακρίνει την κατάσταση των παιδιών στο δρόμο ή γενικά έξω από το σχολείο, από την κατάσταση του μαθήματος. Η πρώτη βρίσκεται πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, αφού βασίζεται

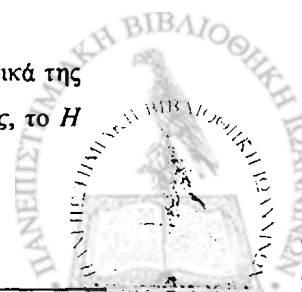


Ωστόσο, το σημείο της προβληματικής του Foucault που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της κριτικής παιδαγωγικής, είναι η ανάλυση του για την εξουσία, καθώς και η θεωρούμενη αλληλεξάρτηση της με τη γνώση. Για τον Foucault, η εξουσία πηγάζει από παντού, τόσο «από τα πάνω» όσο και «από τα κάτω», βρίσκεται πάντα «ήδη εκεί» και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των μικροσχέσεων της κυριαρχίας και της αντίστασης. Επίσης, ο Foucault, στις μελέτες του διατείνεται ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση και ότι η γνώση παράγει εξουσία και η εξουσία δεν μπορεί να ασκείται χωρίς την ύπαρξη γνώσης. Από τη σκοπιά αυτή, ο Foucault θεωρεί ότι η εξουσία δεν έχει μόνο αρνητικό χαρακτήρα (ως καταπίεση, περιορισμός και απαγόρευση), αλλά είναι συγχρόνως παραγωγική, με την έννοια ότι κατασκευάζει «νέα αντικείμενα γνώσης» και «λόγους περί της αλήθειας»¹².

Ο τρόπος με τον οποίο ο Foucault αντιλαμβάνεται την αλληλεξάρτηση της εξουσίας με τη γνώση επιδρά κυρίως σε δύο θεωρητικές περιοχές της πρώτης περιόδου του ρεύματος της κριτικής παιδαγωγικής. Καταρχάς, ο Giroux αξιοποιεί αυτή τη θέση για να αναδείξει το ζήτημα της αντικειμενικότητας της γνώσης που μεταδίδεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υποστηρίζει ότι η γνώση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αντικειμενική και επιστημονικά ουδέτερη. Αντίθετα, πρέπει να κατανοείται ως μέρος των ευρύτερων κοινωνικών συσχετισμών εξουσίας, που έχει τις ρίζες του στα ανθρώπινα συμφέροντα και στους κοινωνικούς κανόνες. Οι κυρίαρχες ομάδες σχηματίζουν ιστορικά τα λεγόμενα *καθεστώτα αλήθειας*. (Aronowitz & Giroux, 1986:155) Το στοιχείο αυτό ενσωματώνει ο Giroux στη θέση του για τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αλληλεπίδραση τους με αυτά. Διατείνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα έχουν μετατραπεί σε καθεστώτα αλήθειας και μεταδίδουν μια γνώση, η οποία εμφανίζεται ως η απόλυτα αληθινή και η μοναδικά υπαρκτή. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής, πιστεύει ο Giroux, οφείλουν να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιληφθούν τη γνωσιακή ανεπάρκεια του σχολείου και την αποσπασματική θέαση

στην ελεύθερη κίνηση και ικανοποιεί τις φυσικές και κοινωνικές λειτουργίες του σώματος. (McLaren, 1986:94)

¹² Οι θέσεις αυτές διατρέχουν μεγάλο μέρος του έργου του Foucault, ωστόσο, αντιπροσωπευτικά της συγκεκριμένης προβληματικής θεωρούνται το *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, το *Η ιστορία της σεξουαλικότητας* και το *Εξουσία, γνώση και ηθική*.



του κόσμου που αυτή επιφέρει και έτσι να επικεντρωθούν σε ενδυναμωτικές διδασκαλίες οι οποίες αμφισβητούν τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. (Giroux, 1980:21)

Επιπλέον, οι κριτικοί παιδαγωγοί προβαίνουν σε μια κριτική υιοθέτηση της θέσης του Foucault για την αντίσταση στην άσκηση της εξουσίας και τον ισχυρισμό της παρουσίας μιας ορισμένης θετικότητας σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, ο Giroux αξιοποιεί ιδιαίτερα τη θέση του Foucault, ότι όπου υπάρχει εξουσία, υπάρχει αντίσταση, (Foucault, 1990:92-97), προκειμένου να θεμελιώσει μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία με αφετηρία την εποικοδομητική αντίσταση των μαθητών στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η εγγενής αντίσταση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκειμένων, πρέπει να διαπνέεται από μια χειραφετητική γνώση, η οποία θα τους τροφοδοτήσει με την απαιτούμενη εξουσία για να αντιδράσουν στην εξουσία του κυρίαρχου κοινωνικού συστήματος και να εστιάσουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, τόσο ο Giroux, όσο και ο McLaren, πραγματοποιούν μια θεωρητική στροφή, ενσωματώνοντας νέους λόγους στο έργο τους. Ιδιαίτερα, η επαφή των κριτικών παιδαγωγών με τη μεταμοντέρνα θεωρία και ιδιαίτερα με το έργο του Lyotard *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, το οποίο εκδίδεται το 1979 στη Γαλλία και το 1984 μεταφράζεται στα αγγλικά¹³, σηματοδοτεί μια ανανέωση των θεωρητικών τους εργαλείων. Ο όρος μεταμοντέρνο εισάγεται τη δεκαετία του 1975 στην Αμερική και, ενώ αρχικά χαρακτηρίζει τις νέες τάσεις στη γλυπτική και τη ζωγραφική, σύντομα ταυτίζεται με το χώρο της αρχιτεκτονικής. (Jencks, 1977). Εκείνη την περίοδο, το μεταμοντέρνο σηματοδοτεί μια γενική άρνηση στους περιορισμούς και στις κανονιστικές τάσεις της μοντέρνας τέχνης και έρχεται σε αντιπαράθεση με τις συνήθειες του γιγαντισμού και την ψυχρότητα του λειτουργισμού. (Γρόλλιος & Κάσκαρης, 1997:102) Ταυτόχρονα, την ίδια δεκαετία, με το κίνημα του μεταδομισμού στη Γαλλία και με κυριότερους εκπρόσωπους τους Derrida, Foucault και Deleuze, τονίζεται η πολυσημία της κοινωνικής πραγματικότητας και δίνεται έμφαση στο ξεχωριστό και το μερικό, αμφισβητώντας την ικανότητα του ανθρώπινου νου να φτάσει σε γενικευμένες βεβαιότητες. (Callinicos, 1989:2)

¹³ Στην ελληνική γλώσσα μεταφράζεται το 1988 και κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Γνώση.



Επομένως, σε κομβικά σημεία της ανάλυσης του Lyotard, αναδεικνύονται η υπόθεση εργασίας του για το τέλος των «μεγάλων αφηγήσεων» καθώς και η ανάδυση των εννοιών της *πολλαπλότητας* και του *πληθυντισμού*. Τη θέση του για το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων, ο Lyotard επιχειρεί να στηρίξει με την υιοθέτηση της έννοιας των *γλωσσικών παιχνιδιών*¹⁴, καθώς και με την προβληματική που εισάγει σχετικά με την αποσύνδεση της θεωρίας και της γνώσης από την πράξη.

Ουσιαστικά, βασική επιδίωξη των κριτικών παιδαγωγών, τόσο του Giroux, όσο και του McLaren, είναι να αξιοποιήσουν κριτικά τη μεταμοντέρνα παράδοση και να συνδυάσουν τις πιο ριζοσπαστικές πλευρές του μοντέρνου λόγου με τις πιο γόνιμες αναλύσεις του μεταμοντέρνου. Ειδικότερα, ο Giroux αποτυπώνει τις απόψεις του για τον τρόπο με τον οποίο πιστεύει ότι η κριτική παιδαγωγική πρέπει να ενσωματώσει τη μεταμοντέρνα θεωρία κυρίως σε δύο έργα του, στο *Σχολική εκπαίδευση και ο αγώνας για μια δημόσια ζωή* (1988) και στο *Ο λόγος του αναλυτικού προγράμματος ως μεταμοντέρνα κριτική πρακτική* (1990). Σε αυτά, ο Giroux υποστηρίζει ότι η κριτική παιδαγωγική πρέπει να αναπλαισιώσει τις αρχές της, λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις του Lyotard για την κρίση της μοντέρνας φιλοσοφίας και το τέλος των μεγάλων ιδεολογιών. (Giroux, 1988:60-70)

Στο ίδιο πλαίσιο, ο McLaren, στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 ακολουθεί την κατεύθυνση του Giroux για την αξιοποίηση των μεταμοντέρνων θεωριών. Υποστηρίζει ότι ο ισχυρισμός του Lyotard για το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων και τη διάρρηξη της ομογενοποιητικής λογικής, αποτελεί για τους κριτικούς παιδαγωγούς θεωρητικό εργαλείο, προκειμένου να επεξεργαστούν ένα κριτικό παιδαγωγικό λόγο. Ο λόγος αυτός, συνεχίζει ο McLaren θα πρέπει αφενός να εναντιώνεται στην κυρίαρχη δυτική ευρωπαϊκή σκέψη, αφετέρου να έχει επίγνωση ότι τα ερωτήματα που αναφέρονται στην καταπίεση και την απελευθέρωση δεν πρέπει να αλλοιωθούν εντός ενός μεταμοντέρνου σχετικισμού. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 38)

¹⁴ Την έννοια του *γλωσσικού παιχνιδιού*, ο Lyotard υιοθετεί από τη μελέτη του έργου του Ludwig Wittgenstein. Ο Wittgenstein αποκαλεί τα διάφορα είδη αποφάνσεων γλωσσικά παιχνίδια. Με τον όρο αυτό δηλώνει ότι καθεμιά από αυτές τις διάφορες κατηγορίες αποφάνσεων, πρέπει να μπορεί να καθοριστεί με βάση κανόνες που εξειδικεύουν τις ιδιότητες τους και τη χρήση που μπορούμε να τους κάνουμε, όπως ακριβώς το σκάκι ορίζεται από μία ομάδα κανόνων που καθορίζουν τις ιδιότητες των πιονιών και τον κατάλληλο τρόπο μετατόπισης τους. (Lyotard, 1993:44)

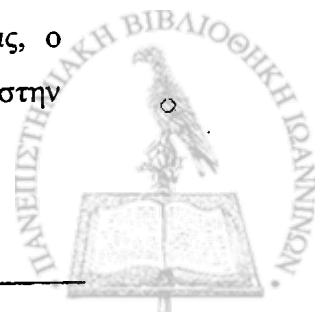


1.2 Οι θεμελιώδεις αρχές και οι εννοιολογικές κατηγορίες

Το παιδαγωγικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής συγκροτείται στη βάση θεμελιωδών αρχών και εμπερικλείει βασικές έννοιες. Μία βασική αρχή της κριτικής παιδαγωγικής έγκειται στη θέση της ότι το σχολείο διαδραματίζει πολιτικό ρόλο. Οι εκπρόσωποι της διαφωνούν με τη διαδεδομένη άποψη ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός ανάπτυξης μιας δημοκρατικής και εξισωτικής κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την παραδοσιακή θεώρηση της σχολικής μάθησης, ως μιας ουδέτερης διαδικασίας, απομονωμένης από τις έννοιες της πολιτικής, της ιστορίας και της οικονομίας. (McLaren, 2007:282) Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον εκπαιδευτικό θεσμό, δεν μπορούν να κατανοηθούν ξέχωρα από το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό και θεσμικό περιβάλλον. (στο ίδιο, 285)

Ειδικότερα, οι κριτικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται τη σχολική εκπαίδευση ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής. Το σχολείο, διατείνονται, προβάλλει συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής ζωής και χρησιμοποιεί μηχανισμούς νομιμοποίησης τους. Επιπλέον, επικροτεί μορφές γνώσης, οι οποίες αντιπροσωπεύουν ένα συγκεκριμένο τρόπο θεώρησης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο ορθολογικοποιεί τη γνώση που χρησιμεύει στην αναπαραγωγή της καπιταλιστικής βιομηχανίας και οργανώνοντας την σε ταξικά διαφοροποιημένες κατηγορίες, αναπαράγει ποικίλες εκφάνσεις κοινωνικού ρατσισμού. Επομένως, το σχολείο, μέσω της εκπαιδευτικής πράξης και άλλων κοινωνικών πρακτικών αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, το φυλετικό και έμφυλο κοινωνικό ρατσισμό, κατακερματίζοντας τις δημοκρατικές κοινωνικές σχέσεις, εξαιτίας της έμφασης που δίνει στην ανταγωνιστικότητα και στον πολιτισμικό εθνοκεντρισμό. (στο ίδιο, 282-283)

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζοντας τον πολιτικό ρόλο του σχολείου, υποστηρίζουν σθεναρά την αλλαγή του προσανατολισμού του. Πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός πρέπει να αλλάξει προς τον εκδημοκρατισμό της παιδείας και να επιφέρει έτσι το ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας, ο οποίος αναμένεται να οδηγήσει τον άνθρωπο στην απελευθέρωση και στην



αυτοπραγμάτωση. Με άλλα λόγια, οι κριτικοί παιδαγωγοί διατείνονται ότι το μεγάλο δράμα της κοινωνικής ανασυγκρότησης, περνά μέσα από το σχολείο.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής, το σχολείο προκειμένου να συμβάλλει στην επίτευξη μιας δικαιότερης κοινωνίας, στην οποία απουσιάζουν οι κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων με βάση τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο, πρέπει να στοχεύει στην ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση. Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωμένη στην πεποίθηση ότι η σχολική εκπαίδευση που προωθεί την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση έχει ηθική προτεραιότητα έναντι της άρτιας κατάρτισης τεχνικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται πρωτίστως με τη λογική της αγοράς. (στο ίδιο, 284) Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι η ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, όχι μονάχα στους μαθητές, αλλά και σε όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκείμενα.

Ωστόσο, μείζονος σημασίας για τους θεμελιωτές της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αποκατάσταση του όρου *κριτικός*, από τη διαστρέβλωση που έχει υποστεί στο πλαίσιο της φιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής του χρήσης. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι φιλελεύθεροι έχουν σφετεριστεί το μαθησιακό στόχο της κριτικής σκέψης, διαστρεβλώνοντας το περιεχόμενο του, στην παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν χρήσιμες γνωστικές ικανότητες για την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος. Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, ωστόσο, ο μαθησιακός στόχος της κριτικής σκέψης είναι συνώνυμος με την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών, ώστε εκείνοι να συνειδητοποιήσουν τον κόσμο ως ένα περιβάλλον, στο οποίο οι ενέργειες τους μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή. (στο ίδιο, 283-285)

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η κριτική παιδαγωγική τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές, με ακριβέστερα μέσα κατανόησης του ρόλου που διαδραματίζουν τα σχολεία σε μια κοινωνία όπου υπάρχουν φυλετικοί, ταξικοί και έμφυλοι διαχωρισμοί. Στην προσπάθεια τους αυτή, οι κριτικοί παιδαγωγοί αναπτύσσουν εννοιολογικές κατηγορίες για να εξετάσουν ποικίλες όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τις οποίες οι συντηρητικές και οι φιλελεύθερες αναλύσεις αφήνουν συνήθως αδιερεύνητες. (στο ίδιο, 286) Μια κατηγορία είναι



απλώς μια έννοια, ένα ερώτημα, ένα ζήτημα, μια υπόθεση ή μια ιδέα που έχει κεντρική θέση στην κριτική θεωρία. (στο ίδιο, 291)

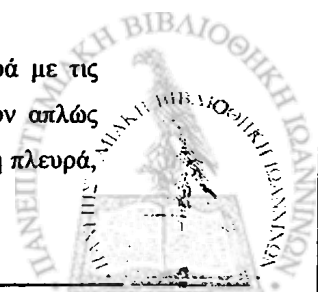
Οι κριτικοί παιδαγωγοί επικροτούν θεωρίες, οι οποίες είναι πρωτίστως διαλεκτικές, χαρακτηριστικό το οποίο διαφαίνεται και στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τις κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες της κριτικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Επομένως, ο τρόπος θέασης των εννοιολογικών κατηγοριών δεν περιορίζεται στη μονομερή προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων, ως μεμονωμένων συμβάντων επιμέρους ελλείψεων της κοινωνικής δομής. (στο ίδιο, 291)

Η διαλεκτική σκέψη¹⁵ επιδιώκει να λειτουργήσει συνδυαστικά μεταξύ των θεωριών της δομής, οι οποίες διατείνονται ότι η δράση των υποκειμένων καθορίζεται εξολοκλήρου από το κοινωνικό σύστημα και τους θεσμούς του, και τις θεωρίες της δράσης, οι οποίες αναγνωρίζουν στη δράση των υποκειμένων μεγάλη διαπραγματευτική ισχύ στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών. Τα κοινωνικά ζητήματα και τα κοινωνικά προβλήματα, στη διαλεκτική σκέψη, προκύπτουν ως συνέπεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ του υποκειμένου και της κοινωνίας. Ο διαλεκτικός τρόπος σκέψης αντιλαμβάνεται το άτομο ως ενεργητικό κριτικό υποκείμενο και διατείνεται ότι δημιουργεί και ταυτόχρονα δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου αποτελεί μέρος. Ούτε το άτομο, ούτε η κοινωνία έχουν την πρωτοκαθεδρία στην ανάλυση. (στο ίδιο, 291)

Η διαλεκτική εξέταση των ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων, σύμφωνα με τους κριτικούς παιδαγωγούς, επιτρέπει τη διαφορετική θέαση της σχολικής πραγματικότητας, συγκριτικά με έτερες εκπαιδευτικές θεωρίες¹⁶. Η διαλεκτική φύση

¹⁵ Οι Carr & Kemmis στο *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, περιγράφοντας τα βασικά γνωρίσματα του διαλεκτικού τρόπου ανάλυσης, διατείνονται ότι η θεώρηση αυτή συνεπάγεται μια μετάβαση σε μια «σύνθεση», η οποία προκύπτει από τη συμφιλίωση δύο αντιτιθέμενων τάσεων, της «θέσης» και της «αντίθεσης». Ωστόσο, η σύνθεση αυτή δεν προκύπτει μηχανικά από μια γραμμική πορεία ακολουθώντας το σχήμα θέση-αντίθεση-σύνθεση, αλλά από έναν ανοιχτό και διερευνητικό τρόπο σκέψης που απαιτεί διαρκή στοχασμό. Στην πορεία του στοχασμού αυτού εντοπίζονται αντιφάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν νέα εποικοδομητική σκέψη και δράση με σκοπό την υπέρβασή τους. Έτσι, ο όρος μιας κοινωνικής αντίφασης, στο πλαίσιο της διαλεκτικής σκέψης επαναπροσδιορίζεται και τελικά υπονοεί ότι μία λύση είναι δυνατή. (Carr & Kemmis, 1997:56-57)

¹⁶ Η διαλεκτική κατανόηση της εκπαίδευσης, έρχεται σε αντιπαράθεση από τη μία πλευρά με τις ντετερμινιστικές μαρξιστικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα σχολεία αναπαράγουν απλώς ταξικές σχέσεις και ότι οι μαθητές αφομοιώνουν παθητικά δογματικές διδασχές. Από την άλλη πλευρά,

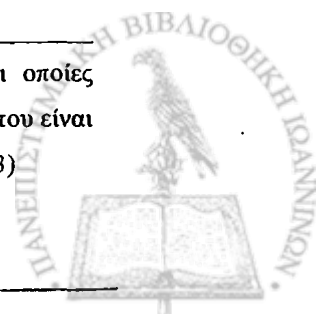


της κριτικής παιδαγωγικής διευρύνει τους ορίζοντες ενός εκπαιδευτικού ερευνητή. Υπό αυτή τη λογική, του επιτρέπει να αντιληφθεί το σχολείο όχι μονάχα ως πεδίο κατάρτησης, κοινωνικοποίησης και διδασκαλίας. Η διαλεκτική εκπαιδευτική θεώρηση, παρέχει τα θεωρητικά εργαλεία για τη νοηματοδότηση του σχολείου συγχρόνως και ως πολιτισμικό πεδίο, στο εσωτερικό του οποίου προωθείται η ενδυνάμωση των μαθητών και ο κοινωνικός μετασχηματισμός. (στο ίδιο, 292)

Επιπλέον, άμεσα συνυφασμένη με το διαλεκτικό τρόπο σκέψης, διαφαίνεται η αρχή της κριτικής παιδαγωγικής ότι η θεωρία πρέπει να βρίσκεται σε θέση διαρκούς αλληλεπίδρασης και συσχέτισης με την εκπαιδευτική πράξη. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προβάλλουν επιτακτικά το επιχείρημα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ακολουθεί τον τρόπο σκέψης της *πράξης*, στην οποία σκέψη και δράση (ή θεωρία και πρακτική) συνδέονται διαλεκτικά. Σε μια τέτοια διαλεκτική σύνθεση δεν υπάρχει προτεραιότητα της σκέψης ή της δράσης. Η εκπαίδευση πρέπει να εκτυλίσσεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ σκέψης που παράγει θεωρία και πράξης. Η σκέψη και η πράξη συνεχώς ανακατασκευάζονται. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία μεταμορφώνεται σε μια ζωντανή ιστορική διαδικασία που εκδηλώνεται σε κάθε πραγματική κοινωνική περίπτωση. (Carr & Kemmis, 1997:57) Υπό αυτό το πρίσμα, διαφωτίζεται και η επιμονή των κριτικών παιδαγωγών ότι οποιαδήποτε αξιολογημένη εκπαιδευτική θεωρία πρέπει να έχει πρακτικό προσανατολισμό. Η θεωρία δεν αξιώνει καμία ισχύ, εάν παραμένει εκτός της εκπαιδευτικής πράξης. Οι κριτικοί παιδαγωγοί διακηρύσσουν ότι μια εκπαιδευτική θεωρία αξίζει την ύπαρξη της, μονάχα εάν συνδέεται θεμελιωδώς με τον αγώνα για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους, μέσω της οικοδόμησης μιας κοινωνίας, η οποία βασίζεται σε σχέσεις μη εκμετάλλευσης και στην κοινωνική δικαιοσύνη. (McLaren, 1997:293)

Μία από τις κεντρικές έννοιες που εξετάζει η κριτική παιδαγωγική είναι η αντίσταση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της θεωρητικής κατασκευής της έννοιας της αντίστασης, στην οποία προβαίνουν οι εκπαιδευτικές θεωρίες της αντίστασης. Ωστόσο, προχωρούν σε ένα κριτικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας, υποστηρίζοντας ότι οι προγενέστεροι θεωρητικοί επιδεικνύουν ασάφεια στη

συγκρούεται με την κεντρική ιδέα των φιλελεύθερων δομολειτουργιστικών θεωριών, οι οποίες ισχυρίζονται ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τις ικανότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για να γίνουν φιλοπάτριδες, εργατικοί και υπεύθυνοι πολίτες. (McLaren, 2007:293)

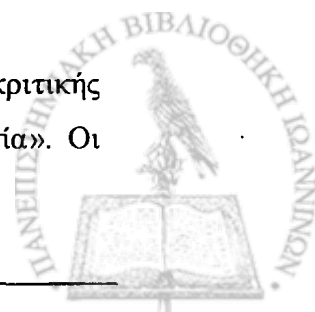


θεωρητική της θεμελίωση. Δεν οριοθετούν εξ ολοκλήρου τι είναι αντίσταση στο χώρο του σχολείου, ως συνέπεια να ταυτίζουν κάθε άρνηση των μαθητών με την έννοια αυτή. (Aronowitz & Giroux, 1986) Η αντίσταση, διατείνονται ότι πρέπει να συνδέεται με την έννοια της χειραφέτησης και να διαδραματίζει τέτοιο ρόλο, ώστε να αποκαλύπτει τις δομές καταπίεσης και κυριαρχίας που εκδηλώνονται στο σχολείο επιχειρώντας να τις ανατρέψει, αλλάζοντας συνολικά ολόκληρη την κοινωνία. (στο ίδιο, 105)

Ως εκ τούτου, οι κριτικοί παιδαγωγοί προβαίνουν σε μια διαφορετική νοηματοδότηση του φαινομένου των αντίπαλων συμπεριφορών στο εσωτερικό του σχολείου. Καταρχάς, υποστηρίζουν ότι απαιτείται μια θεωρητική μετατόπιση της ερμηνείας των αιτίων τέτοιων συμπεριφορών. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής διατείνονται ότι οι αντίπαλες συμπεριφορές εκ μέρους των υποκειμένων στο σχολείο, πρέπει να ερμηνεύονται ως συνέπεια της ηθικής και πολιτικής τους αγανάκτησης και όχι ως ενδείξεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Επιπλέον, μια ριζοσπαστική αντίληψη της έννοιας της αντίστασης υπογραμμίζει σθεναρά μια διαλεκτική ερμηνεία της υποκειμενικής παρέμβασης, τονίζοντας το γεγονός ότι τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκείμενα δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά δομούν ενεργητικά την υποκειμενικότητά τους. Στο σημείο αυτό, οι κριτικοί παιδαγωγοί, αξιοποιούν τη χαμπερμασιανή έννοια του ενδιαφέροντος και αποφαινόμενοι ότι σε μια εκφρασμένη αντίπαλη συμπεριφορά ενυπάρχει το ενδιαφέρον για ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, δημιουργώντας την ελπίδα για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό. (Giroux, 1983a:114)

Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, οι θεωρίες της αντίστασης για την εκπαίδευση πρέπει να απομονώσουν τα απελευθερωτικά στοιχεία από τις αντιδραστικές συμπεριφορές των μαθητών τα οποία τους βοηθούν να αντιληφθούν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και τη θέση τους μέσα σε αυτήν. Κατ' επέκταση, η συζήτηση αυτή πρέπει να γίνει αντικείμενο πολιτικής ανάλυσης, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και να συνδυαστεί με την αφύπνιση της κριτικής συνείδησης εκ μέρους των μαθητών, η οποία οδηγεί σε μια κριτικά χρησιμοποιούμενη συλλογική κοινωνική δράση. (Ράσης, 1988:58)

Εν συνεχεία, κομβικής σημασίας για τη συγκρότηση μιας κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας αποτελεί ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας «εξουσία». Οι

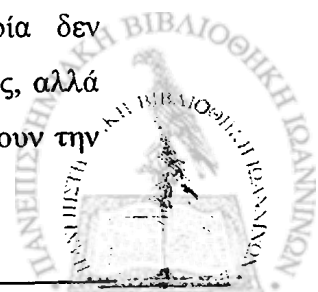


κριτικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της εξουσίας διαλεκτικά, σε μια συμβατή συνέχεια με την προαναφερόμενη έννοια της αντίστασης. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίοδο του έργου τους, προβαίνουν σε μια γόνιμη σύνθεση της παράδοσης της κριτικής θεωρίας, των πορισμάτων των θεωριών της αντίστασης καθώς και των θέσεων του Foucault για το φαινόμενο της εξουσίας, τονίζοντας έτσι τη διπλή νοηματοδότηση του όρου.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί καταρχάς, ενστερνιζόμενοι τις θέσεις των εκπαιδευτικών θεωριών αναπαραγωγής, υπογραμμίζουν τη σύνδεση του σχολείου με την πολιτική εξουσία και την εξάρτηση του από συγκεκριμένα συμφέροντα. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, προβαίνουν στη διαπίστωση ότι τόσο η φιλελεύθερη εκπαιδευτική θεωρία όσο και η συντηρητική, αποκρύπτουν την εξάρτηση του σχολείου από συγκεκριμένους συσχετισμούς εξουσίας, οι οποίοι καθορίζουν ποικίλες πρακτικές στο εσωτερικό του. Έτσι, κυρίαρχος στόχος μιας κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας είναι η αποκάλυψη των συσχετισμών εξουσίας, που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνική πραγματικότητα και διαχέονται στο εσωτερικό του σχολείου και η προβολή της αναγκαιότητας ανατροπής τους.

Επιπλέον, οι κριτικοί παιδαγωγοί, ενστερνιζόμενοι εδώ τη θέση της Σχολής της Φρανκφούρτης υποστηρίζουν ότι τα πεδία της κουλτούρας και των καθημερινών κοινωνικών σχέσεων, άρα και της εκπαίδευσης, διέπονται από τις υλικές πρακτικές της χειραγώγησης και της εξουσίας. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τον Giroux περιορίζει την κριτική σκέψη και αδρανοποιεί την πολιτική δράση των κοινωνικών υποκειμένων. (Giroux, 1983a:9)

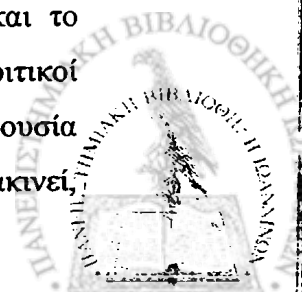
Ωστόσο, οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν περιορίζονται στις απαισιόδοξες διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών θεωριών της αναπαραγωγής και της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, αντίθετα ενσωματώνοντας στη θεώρησή τους τη φουκωική πρόσληψη της εξουσίας, αναγνωρίζουν τη θετική νοηματοδότηση της στο πλαίσιο του σχολείου. Αφετηρία για τη διαλεκτική νοηματοδότηση της έννοιας της εξουσίας αποτελεί η προβληματική ότι το σχολείο δεν είναι μονάχα πεδίο κυριαρχίας αλλά ταυτόχρονα και δημιουργικής αντίστασης. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής διατείνονται ότι μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία δεν περιορίζεται στη μονοδιάστατη αρνητική θέαση του φαινομένου της εξουσίας, αλλά αναγνωρίζει τις δυνατότητες που παρέχει στα υποκείμενα να συνειδητοποιήσουν την



κοινωνική πραγματικότητα και να την αλλάξουν. Η εξουσία, υπογραμμίζει ο Giroux, επηρεασμένος από τον Foucault, εμφανίζεται σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και λειτουργεί ως παραγωγικό δίκτυο, διαπερνώντας έτσι όλο το φάσμα της κοινωνικής οργάνωσης. Η βία και η εξουσία, λέει ο Foucault, δεν είναι ένα απόλυτο, μπροστά στο οποίο παύει κάθε συζήτηση. Υπάρχει μια ορισμένη θετικότητα της εξουσίας. Τελικά οι έννοιες εξουσία και κυριαρχία παράγουν δημιουργική αντίσταση. (Aronowitz & Giroux, 1986:154-155) Όμως, συνεχίζει ο Giroux, στόχος μιας κριτικής εκπαιδευτικής πράξης είναι να διαχωρίζει και να ενισχύει εκείνες τις εξουσιαστικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκειμένων, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργική αντίσταση. Ιδιαίτερα, υποστηρίζει ότι η παρουσία της εξουσίας στο χώρο του σχολείου, θεωρείται επιθυμητή, όταν αξιοποιεί το στοιχείο της δημιουργικής αντιπαράθεσης και εξυπηρετεί την αξία της χειραφέτησης. (στο ίδιο, 216)

Την ίδια διαλεκτική αντίληψη περί εξουσίας αξιοποιούν οι κριτικοί παιδαγωγοί και στην περίοδο της κριτικής αξιοποίησης του μεταμοντερνισμού στο έργο τους. Το φαινόμενο της εξουσίας, εδώ, προσεγγίζεται υπό το φως της επιρροής του μεταμοντέρνου λόγου και ως εκ τούτου αναγνωρίζεται η διάχυση του σε όλες τις σφαίρες κοινωνικής και οικονομικής δράσης. Ασφαλώς, οι κριτικοί παιδαγωγοί δεν παραγνωρίζουν τη νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και έτσι την επικράτηση ενός υπερεθνικού συστήματος επικοινωνίας, ωστόσο, διαβλέπουν ότι η εξουσία έχει αποκτήσει πολλά πρόσωπα, αναλογιζόμενοι την αναδυόμενη πολλαπλότητα ως συνέπεια του «τέλος των μεγάλων αφηγήσεων» του Lyotard. Η εξουσία, υπογραμμίζει ο Giroux, διαχέεται παντού και δεν αφορά αποκλειστικά τις κοινωνικές σχέσεις καταπίεσης, αλλά εμπεριέχει και τις δυνατότητες ανάδυσης αντίστασης και προσωπικής και συλλογικής χειραφέτησης. Οι παιδαγωγοί, συνεχίζει ο Giroux, πρέπει να ενσωματώσουν στις θεωρήσεις τους την κριτική μεταμοντέρνα μορφή αυθεντίας, που αναδεικνύει τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα της εξουσίας και προσκαλεί τους εκπαιδευόμενους να αναλύσουν τη σχέση ανάμεσα στις εμπειρίες τους και στις ευρύτερες κοινωνικό-πολιτισμικές πρακτικές. (Giroux, 1992:139)

Η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί το κεντρικό μαθησιακό στόχο και το αποκλειστικό ζητούμενο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσεγγίζουν την έννοια της γνώσης σε άμεση σύνδεση με την εξουσία και την κοινωνική ισχύ, καθώς και με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον που την παρακινεί,

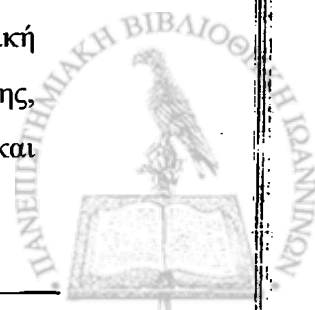


αντλώντας από τις αναλύσεις του Foucault και του Habermas αντίστοιχα. Ουσιαστικά, οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν αυτές τις αναλύσεις, για να αναπτύξουν την προβληματική τους περί της κοινωνικής λειτουργίας της γνώσης και τη θέση τους ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη.

Συγκεκριμένα, οι κριτικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την ανάλυση του Foucault για την αλληλεξάρτηση της γνώσης με την εξουσία και εστιάζοντας στο πεδίο της εκπαίδευσης, υπογραμμίζουν την αλληλεξάρτηση της σχολικής γνώσης με την εξουσία. Καταρχάς, συμφωνώντας με τις εκπαιδευτικές θεωρίες της αναπαραγωγής, επισημαίνουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι ευρύτεροι συσχετισμοί εξουσίας, στη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης. Η σχολική γνώση, διατείνονται, αποτελεί μέρος της γενικότερης γνώσης που παράγεται στην κοινωνία και στον ένα ή στον άλλο βαθμό αντανακλά τα ταξικά συμφέροντα. (Giroux, 1983a:197) Από την άλλη πλευρά, υπογραμμίζουν ότι η παρεχόμενη γνώση στο σχολείο, μπορεί να προσδώσει στους μαθητές την απαραίτητη εκείνη εξουσία, που συνεπάγεται την συνειδητοποίηση των συσχετισμών αυτών και τη θέληση για άρση τους. (McLaren, 2007:316-317)

Οι κριτικοί παιδαγωγοί, υιοθετώντας εδώ την κατηγοριοποίηση της γνώσης, την οποία διατυπώνει ο Habermas, υποστηρίζουν ότι στο σχολείο κυριαρχεί η τεχνική μορφή γνώσης. Η τεχνική γνώση, ή το τεχνοκρατικό μοντέλο γνώσης. (Giroux, 1983a:249), αφενός βασίζεται στις φυσικές επιστήμες και αφορά ένα πλήθος τεχνικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται πρωτίστως με τη λογική της αγοράς, αφετέρου παρακινείται από ένα τεχνικό ενδιαφέρον, το οποίο παράγει ένα μεγάλο μέρος της αναγκαίας γνώσης για τη σύγχρονη βιομηχανία και τις διαδικασίες παραγωγής. (Carr & Kemmis, 1997:181)

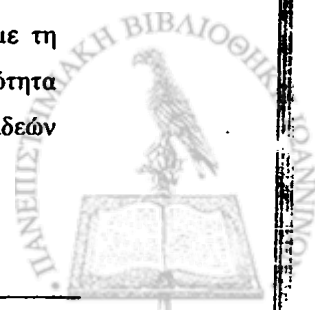
Επιπροσθέτως, στις εργασίες της κριτικής παιδαγωγικής, ιδιαίτερη θέση κατέχει η ανάλυση της έννοιας της ιδεολογίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προβαίνουν σε μια διαλεκτική αντίληψη της ιδεολογίας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η νοηματοδότηση της αντλεί από μια κριτική υιοθέτηση και συμπλήρωση τόσο της μαρξιστικής όσο και της φουκωικής προσέγγισης. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αποφαίνονται ότι η παραδοσιακή μαρξιστική πρόσληψη της ιδεολογίας, ως ψευδούς συνείδησης, είναι λανθασμένη. Επίσης, διαφωνούν ότι οι ιδεολογίες θεμελιώνονται στη συσκότιση της πραγματικότητας και



στην κατασκευασμένη εικόνα του κοινωνικού κόσμου. Οι στοχαστές της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι η ιδεολογία δεν είναι εξολοκλήρου καταπιεστική, αλλά ούτε απαραίτητα παραμορφώνει και αποκρύπτει την αλήθεια. Η ιδεολογία παράγει και νομιμοποιεί ένα συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας. (McLaren, 1987:305) Από την άλλη πλευρά, υιοθετούν τη θέση του Foucault ο οποίος απορρίπτει τη θεώρηση της ιδεολογίας ως ψευδούς συνείδησης¹⁷. Ωστόσο, δεν περιορίζονται στην απλή απόρριψη της έννοιας αυτής, αλλά της προσδίδουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, το οποίο στο εσωτερικό της εκπαίδευσης δημιουργεί προοπτικές αντίστασης στην κυρίαρχη ιδεολογία. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η ιδεολογία δεν ορίζεται με βάση τη διαλεκτική της σχέση με την αλήθεια, γιατί η αλήθεια είναι ιστορικά σχετική. Η βασική προβληματική σχετικά με την ιδεολογία δεν είναι η απόφαση εάν είναι αληθής ή ψευδής, αλλά η συνειδητοποίηση ότι συνδέεται αφενός με συγκεκριμένα πολιτικά συμφέροντα, αφετέρου ότι παρέχει δυνατότητες αντίστασης. Η ιδεολογία συνδέεται με συμφέροντα και δεν πρέπει να θεωρείται κάτι στατικό. (McLaren, 1988b:167) Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής καταλήγουν ότι η ιδεολογία έχει δύο διαστάσεις, την αρνητική και τη θετική. Έτσι, αφενός μπορεί να συσκοτίσει την κατανόηση των κοινωνικοπολιτικών μεταβολών, αφετέρου να συνδεθεί με την απελευθερωτική πράξη. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο McLaren, το κλειδί είναι η πρόσληψη της ιδεολογίας ως μέσου και ως συνέπεια της ανθρώπινης εμπειρίας, ως μια έννοιας δηλαδή που συνδέεται με την κριτική στάση και την πολιτική ενεργοποίηση, γιατί η παιδαγωγική δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την προοπτική του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού. (McLaren, 1987:318)

Επίσης, η έννοια της κουλτούρας κατέχει κεντρική θέση στο έργο των κριτικών παιδαγωγών. Ιδιαίτερα, ο Gíroux αντιλαμβάνεται την έννοια της κουλτούρας άμεσα συνδεδεμένη με ένα πολιτικό περιεχόμενο. Ως εκ τούτου, επιχειρεί να συνδέσει την παραγωγή της κουλτούρας στο πλαίσιο του σχολείου με τις έννοιες της κοινωνικής τάξης, της εξουσίας και της διαμάχης. (Gíroux, 1982:102) Στο έργο του Gíroux, η συγκρότηση της κουλτούρας στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής

¹⁷ Ο Foucault δεν συμφωνεί με την σπουδαιότητα που αποδίδουν στην ιδεολογία, σχετικά με τη συγκρότηση των κοινωνικών υποκειμένων, οι μαρξιστές. Ο Foucault θεωρεί ότι η υποκειμενικότητα συγκροτείται μέσω των μηχανισμών εξουσίας και παραγωγής γνώσης και όχι στη σφαίρα των ιδεών και των πεποιθήσεων. (Γαβριηλίδης, 2006:45)

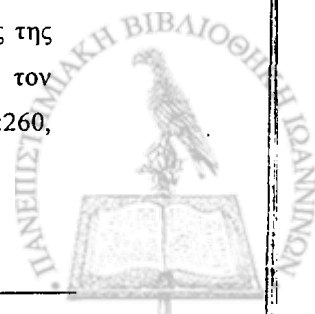


διαδικασίας, αποκτά ιδιαίτερη δυναμική και συνδέεται με τις δυνατότητες που αναγνωρίζει στην ανθρώπινη δράση. Ο Giroux διαμορφώνει τις θέσεις του για την κουλτούρα, ασκώντας κριτική σε προγενέστερες προσεγγίσεις με κοινό κριτήριο την ντετερμινιστική σχέση ανάμεσα στις δομές και την ανθρώπινη δράση¹⁸.

Σε αντιδιαστολή με την ντετερμινιστική κατανόηση της, ο Giroux επιδιώκει να αναδείξει το ρόλο της ανθρώπινης δράσης στη συγκρότηση της κουλτούρας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία υποκειμένων και να τονίσει έτσι την μετασχηματιστική δυναμική του όρου. (Giroux, 1984:118) Ο Giroux βρίσκεται πλησιέστερα στις σχετικές προσεγγίσεις των Freire και Gramsci. Συγκεκριμένα, συμφωνεί με τη θέση του Freire ότι η συζήτηση για τη συγκεκριμένη έννοια δεν περιορίζεται στις διαδικασίες μεταβίβασης της πολιτισμικής κληρονομιάς αλλά συνδέεται και με τη νομιμοποίηση των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής. Οι κυρίαρχες μορφές γνώσης, το σύστημα αξιών και αξιολόγησης και οι κοινωνικές σχέσεις που εγκαθιδρύονται στα όρια της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν απομονωμένες από την ευρύτερη κοινωνική ζωή. Συναρτώνται, κάπως, με την ηγεμονεύουσα ιδεολογία και το δεδομένο συσχετισμό δυνάμεων στο πεδίο της κοινωνικής παραγωγικής διαδικασίας. (Giroux, 1979b:260) Το περιεχόμενο που αποδίδεται σε αυτή τη θέαση της κουλτούρας δεν περιορίζεται στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά αναφέρεται στην ενότητα θεωρίας και πρακτικής, η οποία συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. (Giroux, 1982:100,101) Μια τέτοια νοηματοδότηση της κουλτούρας παραπέμπει στη θεωρία του Gramsci και ιδιαιτέρως στη θέση του για την αμφισημία της έννοιας, η οποία αφενός αναφέρεται στις επιβολές της άρχουσας τάξης, αφετέρου στην προοπτική της κοινωνικής χειραφέτησης των κυριαρχούμενων τάξεων. (Giroux, 1983a:164)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, υπό την επιρροή του μεταμοντερνισμού, το έργο των κριτικών παιδαγωγών αναπροσαρμόζεται εστιάζοντας στην έννοια του κριτικού μεταμοντερνισμού. Ειδικότερα, την περίοδο αυτή, ο Giroux συγκροτεί μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία η οποία συνδυάζει, τις πιο ριζοσπαστικές στιγμές του μεταμοντερνισμού με εκείνες του μοντερνισμού, σε μια θεωρία για την ανασύσταση

¹⁸ Ο Giroux ασκεί κριτική στη θετικιστική φιλελεύθερη παράδοση, στη μαρξιστική της Σχολής της Φρανκφούρτης, αλλά και στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu για τον ντετερμινιστικό τους χαρακτήρα στην εννοιολόγηση της κουλτούρας. (Giroux, 1979b:260, 1983a:95,119, 1983b:272)



της ιδέας της δημοκρατίας. Στο πλαίσιο αυτό, διακρίνει το κίνημα του μεταμοντερνισμού σε κριτικό μεταμοντερνισμό και σε εκείνον ο οποίος λειτουργεί προς όφελος της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί τονίζουν ότι το κρίσιμο σημείο για τη συγκρότηση του κριτικού μεταμοντερνισμού είναι η ανάδειξη του πολιτικού του χαρακτήρα. Ο κριτικός μεταμοντερνισμός πρέπει να επιμένει στο όραμα της πολιτικής δράσης για μια δικαιότερη κοινωνία. Η επίτευξη του στόχου αυτού συνεχίζουν, εξαρτάται άμεσα από την εκπαίδευση, αφού η συγκεκριμένη σύλληψη της ριζοσπαστικοποίησης του μεταμοντέρνου προωθεί τη μετατροπή του σχολείου σε χώρο ενδυνάμωσης, δηλαδή σε πεδίο ανάπτυξης κριτικής σκέψης και δράσης. (Giroux, 1999:104,111)

Επομένως, ο Giroux αναγνωρίζει ότι η μεταμοντέρνα κριτική προσφέρει ένα συνδυασμό αντιδραστικών και προοδευτικών δυνατοτήτων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν πολιτικά και παιδαγωγικά. (Giroux, 1990:8,29-30,33) Ωστόσο, επισημαίνει ότι οι φιλελεύθερες και ριζοσπαστικές τάσεις της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας δεν επαρκούν για να τροφοδοτήσουν θεωρητικά μια συνεκτική κριτική παιδαγωγική θεωρία και πράξη. (Giroux, 1988:60-70) Η βάση για μια κριτική παιδαγωγική δεν μπορεί να αναπτυχθεί γύρω από μια επιλογή μεταξύ μοντερνισμού ή μεταμοντερνισμού. Ο Giroux υπογραμμίζει ότι μια σύγχρονη κριτική παιδαγωγική θεωρία θεμελιώνεται στις καλύτερες διεισδυτικές παρατηρήσεις και των δύο και συγκεκριμένα ενοποιεί τα κεντρικά θεωρητικά γνωρίσματα ενός μεταμοντερνισμού της αντίστασης, με τα πιο ριζοσπαστικά στοιχεία ενός νεωτερικού λόγου. (Giroux, 1990:8,29-30,33)

Επιπλέον, οι κριτικοί παιδαγωγοί σε στενή συνάρτηση με τη συγκρότηση του κριτικού μεταμοντερνισμού αναπτύσσουν την έννοια των πολιτισμικών σπουδών. Ο Giroux, αξιοποιώντας και πάλι τη νοσηματοδότηση της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής¹⁹, διατείνεται ότι ο μεταμοντέρνος λόγος δίνει τη δυνατότητα να τοποθετηθεί η έννοια της κουλτούρας σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, από εκείνο του μοντέρνου «παραδείγματος». Ο κριτικός μεταμοντερνισμός προσφέρει πολύ γόνιμο έδαφος για την ανάδειξη του πολιτισμικού πλουραλισμού, αφού επιχειρεί να σπάσει

¹⁹ Ο Giroux διατυπώνει τη θέση πως ό,τι οι πνευματικές παραδόσεις εμφανίζουν ως γνώση, αλήθεια και αντικειμενικότητα εκφράζει απλώς τους συγκεκριμένους συσχετισμούς κοινωνικής ισχύος σε μία στιγμή της ανθρώπινης ιστορίας. (Giroux, 1993:52)



τα στεγανά μεταξύ κυρίαρχης και κυριαρχούμενης κουλτούρας και την ιεράρχηση της σε ανώτερη και κατώτερη. (Giroux, 1992:55) Έτσι, οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι μια κριτική μεταμοντέρνα εκπαιδευτική θεωρία, πρέπει να ανακαλύψει τα καλύτερα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμικών λόγων και να διερευνήσει τη δυνατότητα ενοποίησης τους, ως μέρος ενός ευρύτερου ριζοσπαστικού δημοκρατικού σχεδίου δράσης. Συγκεκριμένα στο *Διαβάσεις Συνόρων*, το οποίο εκδίδεται το 1992, ο Giroux αξιοποιεί εκδοχές της μεταμοντέρνας, της μετααποικιακής, της μοντέρνας και της φεμινιστικής θεωρίας, πιστεύοντας ότι είναι πρόκληση για τους παιδαγωγούς, να συγκροτηθεί μια πολιτική της διαφοράς στο πλαίσιο του αγώνα για μια ριζοσπαστική πολιτισμική δημοκρατία. (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 28-29) Επίσης, ο McLaren, σε παρόμοιο ύφος, υποστηρίζει ότι στην μεταμοντέρνα εποχή είναι επιτακτική η στοιχειοθέτηση μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, η οποία δεν μετατρέπει τον Άλλο σε δαίμονα ή εξωτικό είδος, αλλά τοποθετεί τη διαφορά τόσο στην ιδιαιτερότητα της όσο και στην ικανότητα για κριτική εμπλοκή με τις κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτισμικές πρακτικές. (McLaren, 1994b:192-222, 1995b:13-19)

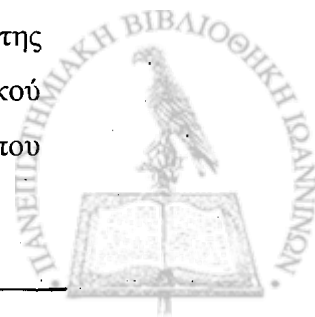
Επιπλέον, η διερεύνηση της συγκρότησης της υποκειμενικότητας στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί για τον Giroux κρίσιμο στοιχείο για τη θεμελίωση μιας κριτικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Σύμφωνα με τον Giroux, μια παιδαγωγική θεωρία που στοχεύει σε μια αξιόπιστη κοινωνική ανάλυση και έτσι στον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, οφείλει να εστιάζει τους προβληματισμούς της, στις διαδικασίες συγκρότησης της υποκειμενικότητας των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξιοποιώντας εν μέρει τις θέσεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας²⁰, (τη σχέση της Σχολής της Φρανκφούρτης με την ψυχανάλυση), ο Giroux υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή των νοημάτων, είτε αφομοιώνοντας τον κυρίαρχο πολιτισμό, είτε αντιδρώντας στους μηχανισμούς εξουσίας. (Giroux, 1983a:122) Στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο Giroux τη διαδικασία συγκρότησης της

²⁰ Ο Giroux υιοθετεί μερικά στοιχεία της ψυχαναλυτικής φροϋδικής θεωρίας. Αξιοποιεί ό,τι αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο του ατόμου στη δόμηση της υποκειμενικότητας του και της ταυτότητας του. Ωστόσο, συμφωνεί με την κριτική που ασκεί στη φροϋδική θεωρία η Σχολή της Φρανκφούρτης, ότι δεν καταφέρνει να προσφέρει γόνιμες λύσεις στα προβλήματα της καταπίεσης και της εξουσίας. (Giroux, 1983a:30)



υποκειμενικότητας, εντοπίζονται περισσότερο επιδράσεις από το μεταδομιστικό έργο του Lyotard, το οποίο αναδεικνύει το ρόλο της επιθυμίας και της δημιουργικής φαντασίας για τη νοηματοδότηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ωστόσο, η συγκρότηση του υποκειμένου για τον Giroux τίθεται ως πρόβλημα σύνθεσης ατομικού-κοινωνικού και όχι ως αποτέλεσμα υπερπροσδιορισμού ψυχικών διεργασιών. (Giroux, 1997:108,111) Ουσιαστικά ο Giroux, χωρίς να παραγνωρίζει τον ρόλο των θεσμών, άρα και της εκπαίδευσης στη συγκρότηση των ατομικών ταυτοτήτων, αναγνωρίζει την κοινωνική δυναμική που διαμορφώνεται μέσα στους θεσμούς, άρα και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, υποστηρίζει, ότι πραγματοποιείται η συνάντηση της υποκειμενικότητας με την ιδεολογία. Ως εκ τούτου, η συγκρότηση της ανθρώπινης συνείδησης δεν τοποθετείται στη σφαίρα των σχέσεων παραγωγής, όπως διατείνεται ο ιστορικός υλισμός, αλλά κυρίως στα πεδία της κουλτούρας και της ιδεολογίας. Η δόμηση της υποκειμενικότητας αντλεί εξίσου την προέλευση της από το εποικοδόμημα (κοινωνικός περίγυρος, θρησκεία, πολιτισμικές ομάδες και συλλογικότητες) και δεν περιορίζεται στα όρια των σκόπιμων παρεμβάσεων αλλά συγκροτείται δυναμικά στις εμπειρίες της καθημερινότητας.

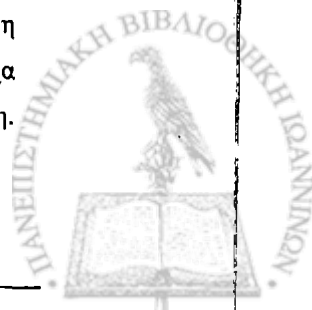
Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ο McLaren αντιλαμβάνεται τόσο τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας, όσο και τη χρήση της συμπληρωματικά με εκείνη της ταυτότητας. Ο McLaren αναγνωρίζει μερική πρόκριση στη χρήση του όρου της υποκειμενικότητας συγκριτικά με εκείνου της ταυτότητας και υποστηρίζει ότι, μέσω της έννοιας αυτής, κατανοείται ο τρόπος που τα άτομα νοηματοδοτούν συνειδητά ή ασυνείδητα την εμπειρία τους. Μπορεί δηλαδή να αποτυπώσει πώς το εκάστοτε υποκείμενο επηρεάζεται από τους διαφορετικούς κοινωνικούς λόγους. Από την άλλη πλευρά, ο όρος ταυτότητα υπονοεί ότι υπάρχει μια αναλλοίωτη ουσία, ότι υπάρχει ένα ενιαίο αυτοσυγκροτούμενο υποκείμενο, του οποίου τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται ανεξάρτητα από τις γλωσσικές και ιστορικές διαμεσολαβήσεις και τις σχέσεις εξουσίας. (Giroux & McLaren, 1992:14) Ωστόσο, δεν απορρίπτει εξολοκλήρου την έννοια της ταυτότητας αλλά υιοθετεί ένα διαφορετικό από τον συμβατικό ορισμό της. Ο McLaren υποστηρίζει ότι υπό το πρίσμα της κριτικής κοινωνικής θεωρίας και της μεταμοντέρνας κοινωνικής θεωρίας, η συγκρότηση της ταυτότητας του κοινωνικού υποκειμένου προσεγγίζεται ως μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση που



παράγεται από το παιχνίδι των διαφορών, της εμπειρίας και των ιδεολογικών σχέσεων. (McLaren, 1995c:97)

Τέλος, το παιδαγωγικό ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής εστιάζει στην έννοια του αναμορφωτή διανοούμενου²¹, επιδιώκοντας να επισημάνει τη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση της κριτικής εκπαιδευτικής πράξης. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν τις θέσεις του Gramsci για τους διανοούμενους και επισημαίνουν τη σημασία αφενός της προσέγγισης των εκπαιδευτικών ως διανοουμένων, αφετέρου της θέασης της εργασίας τους ως πολιτικής. Οι κριτικοί παιδαγωγοί διατείνονται ότι μια κριτική παιδαγωγική θεωρία και πράξη, απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό της φύσης της εργασίας του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες τεχνοκράτες με μοναδική αρμοδιότητα τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας, αλλά ως διανοούμενοι κοινωνικοί λειτουργοί, βασικό καθήκον των οποίων αξιολογείται η κομβική συμβολή τους στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική αλλαγή. Η αντίληψη της φύσης της εργασίας του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου, επαναπροσδιορίζει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται κανείς το ρόλο τους στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα, οι Aronowitz και Giroux απαριθμούν τα πλεονεκτήματα της θέασης του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου, καθώς παρέχει αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο θέασης του έργου τους ως διανοητικής εργασίας και όχι ως απλού επαγγέλματος. Επίσης, μια τέτοια θεώρηση της εργασίας του εκπαιδευτικού, αποσαφηνίζει τις ιδεολογικές και υλικές συνθήκες που είναι αναγκαίες για την επίτευξη της. Τέλος, έρχονται στην επιφάνεια οι ιδεολογίες και τα

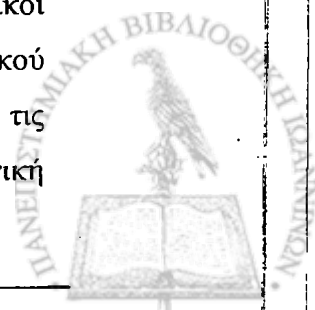
²¹ Οι κριτικοί παιδαγωγοί προβαίνουν στον προσδιορισμό της έννοιας του αναμορφωτή διανοούμενου σε αντιδιαστολή με τον βολεμένο και τον ηγεμονικό διανοούμενο, αλλά και τον όρο του κριτικού διανοούμενου, ο οποίος κατέχει κεντρική θέση στην απόπειρα τους να οριοθετήσουν την έννοια της αντίστασης στο χώρο της εκπαίδευσης από τη ζωτική αντίσταση, η οποία οδηγεί στη συλλογική πολιτική δράση. Ο κριτικός διανοούμενος αντλεί από τις θέσεις του Karl Mannheim και ταυτίζεται με τον διανοούμενο, ο οποίος ενώ ασκεί κριτική παραμένει αποστασιοποιημένος από οποιαδήποτε πολιτική ιδεολογική τοποθέτηση. Ο Mannheim στο *Ιδεολογία και Οντοπία* (1936) υποστηρίζει ότι μόνο όταν ο διανοούμενος απελευθερώνεται από οποιαδήποτε συμφέροντα, μπορεί να διανύσει την απόσταση που απαιτείται για να βρει την αλήθεια. Ωστόσο, οι κριτικοί παιδαγωγοί διατείνονται ότι η κριτική που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα έχει νόημα μονάχα εφόσον μετατρέπεται σε πολιτική συλλογική δράση, στοχεύοντας στην κοινωνική αναμόρφωση. (Aronowitz & Giroux, 1986:181-183)



συμφέροντα που παράγονται και νομιμοποιούνται μέσω της εργασίας του εκπαιδευτικού. (Argonowitz & Giroux, 1986:171) Η νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού ως διανοητικής εργασίας συμβάλλει προς δύο κατευθύνσεις. Από τη μία πλευρά, προβληματοποιεί τον ισχύοντα χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, από την άλλη πλευρά, παρέχει τα θεωρητικά εργαλεία για τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού διανοούμενου, ο οποίος στοχεύει στην κριτική εκπαιδευτική πράξη που οδηγεί στη χειραφέτηση των μαθητών και την κοινωνική αλλαγή εν γένει.

Ως εκ τούτου, οι κριτικοί παιδαγωγοί εστιάζοντας στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της φύσης της εργασίας του εκπαιδευτικού, επισημαίνουν τις επιπτώσεις από την ισχύουσα τεχνοκρατική της αντίληψη σ' αυτήν. Όμως η νοηματοδότηση αυτή συντελεί στη διατήρηση του διαχωρισμού μεταξύ θεωρίας και πράξης, ο οποίος υποβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό αποδέκτη των «θεωρητικών γραμμών» των θεσμικών παραγόντων που αποφασίζουν για τα τεκταινόμενα της εκπαίδευσης. (στο ίδιο, 172) Επιπλέον, συνεχίζουν οι κριτικοί παιδαγωγοί, η υποβάθμιση του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη παρεμποδίζει την ενεργή συμμετοχή του στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία καθορίζουν το περιεχόμενο της γνώσης που θα μεταδοθεί στο εσωτερικό του σχολείου. (στο ίδιο, 167-169) Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, αποκομμένοι από τη διαμόρφωση της μαθησιακής γνώσης, αδυνατούν να ενσωματώσουν σε αυτήν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η άποψη ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές ιστορίες, οι οποίες ενσαρκώνουν διαφορετικές εμπειρίες, γλωσσικές πρακτικές, κουλτούρες και ταλέντα, αγνοείται. Το γεγονός αυτό υποβαθμίζει με τη σειρά του την παιδαγωγική αντιμετώπιση αλλά και αξιοποίηση των λιγότερο προνομιούχων μαθητών. (στο ίδιο, 170)

Επομένως, οι κριτικοί παιδαγωγοί τονίζουν την αναγκαιότητα αλλαγής του ρόλου του εκπαιδευτικού, από τεχνοκράτη δημόσιο υπάλληλο σε αναμορφωτή διανοούμενο, επιχειρώντας να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κατηγορίας αυτής. Το βασικό έργο ενός εκπαιδευτικού ως αναμορφωτή διανοούμενου είναι να κάνει το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό. (στο ίδιο, 179) Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσω της εκπαιδευτικής πράξης να συνδέσουν τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού με τη δράση. Ως εκ τούτου, πρέπει να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν την κοινωνική



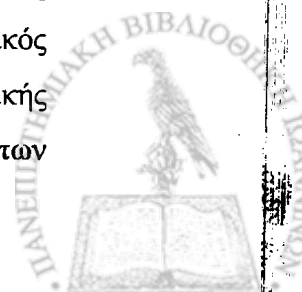
πραγματικότητα που τους περιβάλλει, καθώς και τις άνισες κοινωνικές σχέσεις που την προσδιορίζουν και να αναπτύξουν μια βαθιά και μακροχρόνια πίστη στον πολιτικό αγώνα υπέρ της άρσης της κοινωνικής αδικίας. Στην δεύτερη περίπτωση, οι αναμορφωτές διανοούμενοι επιφορτίζονται με τη χρησιμοποίηση μορφών παιδαγωγικής που μεταχειρίζονται τους μαθητές ως κριτικούς φορείς δράσης και προωθούν τη χειραφετητική μορφή γνώσης, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να γίνουν φορείς πολιτικής δράσης για την κοινωνική αλλαγή. (στο ίδιο, 180-181)

Επιπλέον, οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η επίτευξη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως αναμορφωτή διανοούμενου απαιτεί την ενεργή εμπλοκή του σε ευρύτερα κοινωνικά σχέδια δράσης, τα οποία στοχεύουν στην ατομική απελευθέρωση και την κοινωνική χειραφέτηση. Συγκεκριμένα, διατείνονται ότι ο εκπαιδευτικός ως αναμορφωτής διανοούμενος επιδιώκει την ενεργητική συμμετοχή του ίδιου αλλά και των μαθητών του, σε αντίπαλες στην κυρίαρχη ιδεολογία, δημόσιες σφαίρες, οι οποίες προτάσσουν τον πολιτικό αγώνα για χειραφέτηση και απελευθέρωση. Έτσι, οι μαθητές έρχονται επαφή με κοινωνικά απελευθερωτικά κινήματα και ως συνέπεια αναδιαμορφώνουν την ακατέργαστη πρότερη εμπειρία τους σε εποικοδομητικές μορφές συλλογικής δράσης. (στο ίδιο, 185-188, Φύκαρης, 2010: 92-97,256)

1.3 Μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική

Η εστίαση της κριτικής παιδαγωγικής στο διαλεκτικό τρόπο σκέψης, επιχειρεί να συμφιλιώσει τη παιδαγωγική αυτή σχολή σκέψης με την εκπαιδευτική πράξη αυτή καθαυτή. Στη διαλεκτική, η διατύπωση οποιασδήποτε θεωρητικής θέσης τροφοδοτεί αλλά και τροφοδοτείται από την πράξη. Επομένως, οι κεντρικές θεωρητικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, όπως αναπτύσσονται παραπάνω, αποκτούν ουσιαστικό ενδιαφέρον εφόσον μετασχηματίζονται σε απαντήσεις στα κεντρικά ερωτήματα της διδακτικής επιστήμης.

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η κριτική παιδαγωγική δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις στο πρώτο διδακτικό ερώτημα των μαθησιακών στόχων. Ο κεντρικός στόχος της κριτικής μαθησιακής διαδικασίας προσδιορίζεται ως η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που οδηγεί στην ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης εκ μέρους των



μαθητών και η οποία τελικά στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Ωστόσο, η επίτευξη του κεντρικού μαθησιακού στόχου προϋποθέτει την πραγματοποίηση ενός μεταβατικού ενδιάμεσου στόχου. Το γεγονός αυτό κρίνεται μείζονος σημασίας, καθώς η εστίαση της κριτικής παιδαγωγικής στην πράξη και στην ανάληψη δράσης εκ μέρους των μαθητών προϋποθέτει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και τη σπουδαιότητα της δράσης τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο βασικός μεταβατικός μαθησιακός στόχος της εκπαιδευτικής πράξης, σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, διαμορφώνεται ως η επίτευξη της ατομικής ενδυνάμωσης των μαθητών. Το κεντρικό επιχείρημα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η υπόθεση ότι η ατομική ενδυνάμωση των μαθητών είναι απαραίτητη συνθήκη για την κοινωνική ενδυνάμωση, η οποία στο λεξιλόγιο της κριτικής παιδαγωγικής ισοδυναμεί με την κοινωνική αλλαγή. Ως ατομική ενδυνάμωση στην κριτική παιδαγωγική νοηματοδοτείται η χειραφέτηση των μαθητών η οποία αφενός επιφέρει την ανάγκη άρσης της επίδρασης των εξουσιαστικών μηχανισμών πάνω τους, αφετέρου οδηγεί στη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της πρακτικής μετασχηματιστικής δύναμης της ατομικής τους δράσης.

Σε μια τέτοιου τύπου διάκριση προβαίνει ο Giroux, ο οποίος ταξινομεί τους διδακτικούς στόχους σε μακρο και μικροστόχους²². Οι μακροστόχοι προσδιορίζουν τη βασική επιδίωξη της κριτικής παιδαγωγικής, την ανάπτυξη, δηλαδή, της κριτικής σκέψης και έτσι την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης εκ μέρους των μαθητών. Οι μακροστόχοι βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. (McLaren, 2007:294) Η διαλεκτική προσέγγιση των κεντρικών μαθησιακών στόχων συμβάλλει στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ακριβώς επειδή τους επιτρέπει να αντιληφθούν τα πρακτικά αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Από την άλλη πλευρά, οι μικροστόχοι αναφέρονται στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας και επιδιώκουν να δημιουργήσουν κίνητρα, αφενός

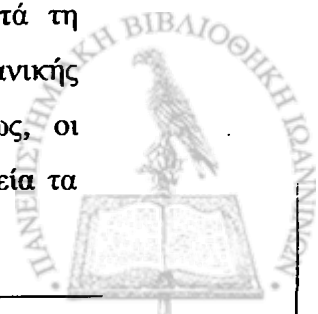
²² Στο Peter McLaren «*Critical Pedagogy: An Overview*», *Life in schools, An introduction to critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon, το οποίο δημοσιεύεται στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ), (2010), *Κριτική παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα



ουσιαστικής συμμετοχής, αφετέρου ουσιαστικής εμπλοκής στην κατάκτηση του κεντρικού μαθησιακού στόχου, του μακροστόχου στην ορολογία του Γίρουκ, εκ μέρους των μαθητών. Το περιεχόμενο κατά τον Γίρουκ είναι εκείνο που αναδεικνύει τη θεώρηση της μάθησης ως κοινωνικής κατασκευής. Ιδιαίτερα, υποστηρίζει ότι οι μεμονωμένοι μαθησιακοί στόχοι εγγενώς εμπεριέχουν και αντανακλούν κοινωνικές αξίες. Η μάθηση δεν υφίσταται ανεξάρτητη από το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, οι μεμονωμένοι στόχοι του κάθε μαθήματος πρέπει να διαπνέονται από απελευθερωτικές και χειραφετητικές αξίες, προωθώντας έτσι τον κεντρικό μαθησιακό στόχο της κριτικής παιδαγωγικής για κοινωνική αλλαγή προς μια δικαιότερη και ανθρωπινότερη κοινωνία. (στο ίδιο, 294)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω επιδιώξεων είναι η παράθεση από τον Γίρουκ ενός παραδείγματος διαμόρφωσης μικροστόχων και μακροστόχων στη διδασκαλία του ιστορικού γεγονότος του πολέμου στο Βιετνάμ. Οι μικροστόχοι συνδέονται με την οργάνωση, την κατάκτηση και τον χειρισμό των δεδομένων. Αυτό το μέρος ονομάζεται από τον Γίρουκ *παραγωγική γνώση* και ταυτίζεται με τη τεχνική πλευρά της μετάδοσης πληροφοριών, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, οι μακροστόχοι αναδεικνύουν τη διάσταση της σύνδεσης των μέσων με τους σκοπούς, δηλαδή των συγκεκριμένων γεγονότων που περιγράφονται στους μικροστόχους με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές επιδράσεις τους. Συγκεκριμένα, ο Γίρουκ ονομάζει τη διαδικασία αυτή *καθοδηγητική γνώση* και υποστηρίζει ότι συνιστά μια κοινωνικό-πολιτική εφαρμογή της γνώσης που παράγεται μέσω των μικροστόχων. (στο ίδιο, 294-295)

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι μικροστόχοι της διδασκαλίας σχετικά με τον πόλεμο του Βιετνάμ πιθανά έγκειται στο να μάθουν οι μαθητές τις ημερομηνίες συγκεκριμένων μαχών, τις λεπτομέρειες συγκεκριμένων συζητήσεων στο Κογκρέσο με θέμα τον πόλεμο καθώς και τα αίτια διεξαγωγής του πολέμου που προβάλλονται από τον Λευκό Οίκο. Οι μακροστόχοι, από την άλλη, σύμφωνα με τον Γίρουκ πρέπει να θέσουν τους παρακάτω μακροπροβληματισμούς: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις εισβολές αυτές ως αποστολών διάσωσης προς υπεράσπιση των συμφερόντων των αμερικανών πολιτών και στη συνολικότερη λογική του ιμπεριαλισμού; Κατά τη διάρκεια του πολέμου στο Βιετνάμ, ποια ήταν η σχέση μεταξύ της αμερικανικής οικονομίας και της πολεμικής βιομηχανίας. (στο ίδιο, 294-295) Επομένως, οι μακροστόχοι επιδιώκουν να τροφοδοτήσουν τη διδακτική διαδικασία με στοιχεία τα



οποία αναδεικνύουν τους συσχετισμούς εξουσίας που ενδεχομένως υποκρύπτονται στους μικροστόχους λειτουργώντας έτσι προς την κατεύθυνση της ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης.

Μέσα σε αυτή την προβληματική, οι διδακτικές διαδικασίες που προκρίνονται άπτονται στην αποδόμηση των κοινωνικών νοημάτων που εμπεριέχονται στο επιλεγόμενο διδακτικό αντικείμενο και στη μετέπειτα αναδόμηση τους. Μέσω αυτής της διεργασίας δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να προβούν σε μια βαθιά κριτική ανάγνωση των αλλοτριωμένων πλευρών της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, το σπουδαιότερο βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η υπέρβαση εκ μέρους των μαθητών των παραμορφώσεων που προέρχονται από την κοινή συνείδηση. Επομένως, η αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας εστιάζει σε φυσικά ή κοινωνικά προβλήματα που βιώνονται σε συλλογικό επίπεδο και προέρχονται από το περιβάλλον των μαθητών προσφέροντας έτσι δυνατότητες δράσης. (Freire, 1996:122)

Ως εκ τούτου, η μαθησιακή διαδικασία αντλεί από την προβολή συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών και στη συνέχεια επιχειρεί τη θεωρητική τους διερεύνηση, μέσω της επιστημονικής ανάλυσης και ερμηνείας του κοινωνικού νοήματος αυτών των πρακτικών. Συγκεκριμένα, ο Giroux προτείνει τη μαθησιακή διαδικασία του *κριτικού γραμματισμού*, σύμφωνα με την οποία η καταγραφή και αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και η νομιμοποίηση της φωνής και της ιστορίας τους, αποτελούν απαραίτητο πρώτο βήμα για την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι ο κριτικός γραμματισμός δεν μπορεί να ολοκληρώσει την αποστολή του περιορίζοντας την στην ανάδειξη των πολυδιάστατων εμπειριών των μαθητών τις οποίες φέρουν μαζί τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Giroux, η προβολή της κουλτούρας των μαθητών, αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο μιας κριτικής διδακτικής διαδικασίας, εφόσον κινηθεί κριτικά προς το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς των κοινωνικών εμπειριών που τη συγκροτούν. Επομένως, ως βασική διεργασία της διδακτικής διαδικασίας αναδεικνύεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών, των αδυναμιών και των ορίων που χαρακτηρίζουν τις πολυδιάστατες αρχικές τους εμπειρίες, διαπίστωση η οποία συνεπάγεται ταυτόχρονα και την κατανόηση της αναγκαιότητας άρσης τους. (Giroux, 1989:33)

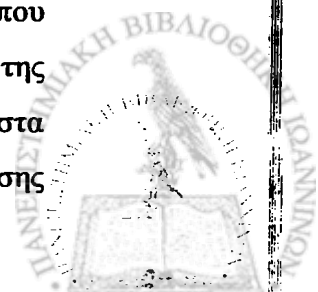
Το περιεχόμενο μιας τέτοιας κριτικής διδακτικής διαδικασίας, έγκειται στη χειραφετητική γνώση, με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδει ο Habermas. Η γνώση



αυτή, αντιτίθεται στην κυρίαρχη τεχνική γνώση των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, κυρίαρχο μέλημα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η επισήμανση της αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι θεωρητικοί της διατείνονται ότι τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα κυριαρχούνται από ιδεολογικά ενδιαφέροντα, τα οποία προωθούν τη μετάδοση και αναπαραγωγή της τεχνικής γνώσης, η οποία εξυπηρετεί τη διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προτάσσουν την αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και προτείνουν τη πλαισίωση τους με τη χειραφετητική γνώση. (Giroux, 1983:118-119) Η χειραφετητική γνώση δημιουργεί τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ενδυνάμωσης. Ως εκ τούτου, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας διαστρεβλώνουν και χειραγωγούν τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Επιπλέον, αποσκοπεί στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων, στις οποίες η ανορθολογικότητα, η κυριαρχία και η καταπίεση μπορούν να ξεπεραστούν και να μετασχηματιστούν μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης. (McLaren, 2007: 297-298)

Σε αυτό το σημείο, οι κριτικοί παιδαγωγοί προβαίνουν στον ακριβή προσδιορισμό του περιεχομένου της χειραφετητικής γνώσης. Κατά τη γνώμη τους, η γνώση αυτή δεν αποκλείει την επιστημονική γνώση, ούτε παραγνωρίζει την αξία της συγκριτικά με άλλες μορφές γνώσης. Παρά την έντονη αντιθετικιστική διάθεση του εγχειρήματος της κριτικής παιδαγωγικής, οι θεωρητικοί της υποστηρίζουν ότι η επιστημονική γνώση, εάν απελευθερωθεί από τα τεχνικά ενδιαφέροντα, τα οποία τη διαστρεβλώνουν και την εκμεταλλεύονται προς όφελος τους, μπορεί να διαδραματίσει κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές. Με άλλα λόγια, υποστηρίζουν ότι η επιστημονική γνώση μπορεί και πρέπει να ταυτιστεί με τον ορθό λόγο, ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στον απεγκλωβισμό του ανθρώπινου νου, από τον κόσμο των δοξασιών και των διαστρεβλώσεων της καθημερινής γνώσης. (Kincheloe & McLaren & Steinberg, 1997: x)

Τέλος, η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς εμπνέεται από το διαλεκτικό τρόπο σκέψης, εστιάζει στην πράξη. Η διαλεκτική κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας επαναπροσδιορίζει τον τρόπο θέασης της γνώσης που κατακτάται μέσα στο σχολείο. Μια τέτοια νοηματοδότηση θεωρεί την κατάκτηση της γνώσης συνώνυμη με την ικανότητα μετασχηματισμού της σε πράξη και στα συμφραζόμενα της κριτικής παιδαγωγικής, σε ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης



εκ μέρους των μαθητών. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση μιας τέτοιας κριτικής διδακτικής διαδικασίας έγκειται αφενός στον έλεγχο μετασχηματισμού της κατεκτημένης γνώσης σε κριτική σκέψη εκ μέρους των μαθητών, αφετέρου στην επιδεξιότητα αξιοποίησης της σκέψης αυτής ως προς την επίτευξη των στόχων της κοινωνικής βελτίωσης και αλλαγής.

Κεφάλαιο 2. Επιστημολογική θεώρηση. Η σύγχρονη επιστημολογία

2.1 Οι κυριότερες επιστημολογικές τάσεις στον εικοστό αιώνα

Με τον όρο επιστημολογία δηλώνεται ο επιστημονικός κλάδος, ο οποίος καταπιάνεται με τη συστηματική φιλοσοφική ενασχόληση, ανάλυση και εξέταση της επιστημονικής γνώσης. Η συγκρότηση του κλάδου της επιστημολογίας προκύπτει ως συνέπεια του ελέγχου της αντικειμενικότητας των πορισμάτων της επιστήμης, ο οποίος επέρχεται εξαιτίας της αμφισβήτησης της νευτώνειας φυσικής στο τέλος του εικοστού αιώνα. (Κουζέλης, 1997:14) Ο Losee εκφράζει τη θέση ότι η επιστημολογία αποκρίνεται σε πλήθος ερωτημάτων που αφορούν κυρίως την επιστημονική γνώση. Ασχολείται με ερωτήματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την επιστημονική από άλλες μορφές γνώσης, με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούν οι επιστήμονες όταν διερευνούν τη φύση, με τους όρους που πρέπει να εκτηλώνονται, ώστε να διασφαλίζεται η ορθότητα μιας επιστημονικής εξήγησης και τέλος με το γνωσιακό κύρος των επιστημονικών νόμων και αρχών. (Losee, 1991:11)

Η ιστορία των επιστημολογικών τάσεων κατά τον εικοστό αιώνα συμπυκνώνεται σε δύο αντιπαρατιθέμενες προσεγγίσεις, η διαμάχη των οποίων εκτυλίσσεται σε όλη τη διάρκεια του. Από τη μία πλευρά, εντοπίζονται οι θετικιστικές ή ορθόδοξες τάσεις οι οποίες εμπερικλείουν όλες τις εκδοχές του εμπειρισμού και του αποκαλούμενου νεοθετικισμού και, από την άλλη πλευρά, γίνεται λόγος για τις έτερες επιστημολογικές τάσεις ή εναλλακτικές προς τις παραδεδομένες θεωρίες, οι οποίες ενοποιούνται με κριτήριο την κριτική που ασκούν στις θετικιστικές προσεγγίσεις. Με άλλα λόγια, γίνεται αναφορά στο ρήγμα που διαμορφώνεται μεταξύ της αναλυτικής και της ηπειρωτικής επιστημολογικής σκέψης, όπως αυτές ονομάζονται.

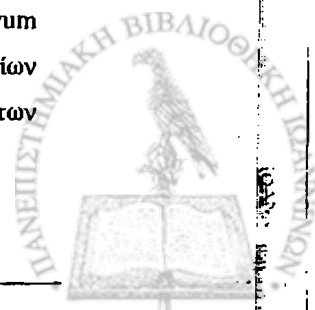


Ο θετικισμός, ο οποίος αναπτύσσεται στο πλαίσιο της αναλυτικής σκέψης, είναι το φιλοσοφικό ρεύμα που εμφανίζεται στις αρχές του δεκάτου ενάτου αιώνα, με κύριο εισηγητή του, τον Γάλλο Auguste Comte²³. Ο Comte στο έργο του *Μαθήματα θετικής φιλοσοφίας* υποστηρίζει την ανάγκη επιστημονικής διερεύνησης των κοινωνικών φαινομένων και ιδιαίτερα της κοινωνικής εξέλιξης, προτείνοντας έτσι τη διαμόρφωση μιας κοινωνικής επιστήμης, επιφορτισμένης με αυτό το σκοπό. Ωστόσο, βασικό μέλημα του Comte είναι η επιστήμη αυτή να θεμελιωθεί στο ίδιο πρότυπο θεωρητικής και ερευνητικής μεθοδολογίας με εκείνη των φυσικών επιστημών, γι' αυτό και αρχικά την ονομάζει *κοινωνική φυσική*. (Giddens, 1977:162-169) Όμως, ενώ ο όρος εισηγείται από τον Comte, προς υιοθέτηση για τον τρόπο συγκρότησης των κοινωνικών επιστημών, στο ίδιο μεθοδολογικό πρότυπο με εκείνο των φυσικών επιστημών, ο θετικισμός μετασχηματίζεται από τότε σε κυρίαρχο γνωσιοθεωρητικό πρότυπο σε όλο το εύρος της επιστήμης. Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, η δημοφιλέστερη αναβίωση του θετικισμού προέρχεται από τον λεγόμενο *Κύκλο της Βιέννης*, (στο ίδιο, 172), στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται η θετικιστική εκδοχή του νεοθετικισμού, ή λογικού θετικισμού, ή λογικού εμπειρισμού.

Οι υποστηρικτές του θετικιστικού προτύπου διατείνονται πως η βάση της γνώσης είναι η εμπειρία, ότι δηλαδή η γνώση στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης. Εφόσον η πραγματικότητα ταυτίζεται με τα παρατηρησιακά δεδομένα ή κατασκευάζεται από αυτά, αρμοδιότητα της επιστήμης είναι μονάχα η μελέτη αυτού που μπορεί να αναγνωρισθεί μέσω της παρατήρησης, ως εκ τούτου, οι μεταφυσικές αναζητήσεις περί της ουσίας ή των αιτιών της ανθρώπινης ύπαρξης, παραμένουν εκτός του ορίζοντα των επιστημονικών ενδιαφερόντων.

Ο λογικός θετικισμός του Κύκλου της Βιέννης δημιουργείται τη δεκαετία του 1920 με επίκεντρο μία ομάδα θεωρητικών, οι ιδέες των οποίων αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σεμιναρίου *Φιλοσοφία των Επαγωγικών Επιστημών*. Ωστόσο, ενώ η

²³ Ο θετικισμός είναι ουσιαστικά επέκταση του εμπειρισμού. Ο εμπειρισμός παρουσιάζεται ως νέος τρόπος απόκτησης της γνώσης, από τον Bacon τον δεκάτο-έβδομο αιώνα στο έργο του *Novum Organum*. Βάση του εμπειρισμού είναι η παρατήρηση και το πείραμα, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η συλλογή και καταχώρηση των δεδομένων, τα οποία οδηγούν στην αποκάλυψη των νόμων της φύσης.



πνευματική κίνηση του Κύκλου επιδρά άμεσα στη γερμανόφωνη Ευρώπη²⁴, στον αγγλοσαξωνικό κόσμο παραμένει σε αφάνεια, μέχρι την αναγκαστική μετανάστευση των μελών του στην Αμερική κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην εξάπλωση των ιδεών τους και τη μετατροπή του νεοθετικιστικού προτύπου, σε κυρίαρχη φιλοσοφική τάση στον αγγλοσαξωνικό κόσμο. (Κάλφας, 1981:12)

Οι λογικοί θετικιστές επηρεάζονται, επίσης, αφενός από την ανάπτυξη της συμβολικής λογικής των Russel και Frege²⁵ και τον «καθαρό» εμπειρισμό του Mach²⁶, αφετέρου από τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein²⁷ και τον κλασικό εμπειρισμό των Locke, Hume και Mill. Συγκεκριμένα, το εγχείρημα του λογικού θετικισμού ενστερνίζεται τη σπουδαιότητα της γλώσσας ως στοιχείου φιλοσοφικής ανάλυσης και τοποθετεί στο κέντρο των ενδιαφερόντων του τη θέση ότι οι θεωρίες αποτελούν γλώσσες αναπαράστασης των γεγονότων.

Παρόλο που στο πλαίσιο του Κύκλου εργάζεται μία πλειάδα θεωρητικών, εξάγονται βασικές αρχές που διέπουν την πνευματική τους διεργασία. Το έργο τους στοχεύει, αφενός, να εγκαθιδρύσει ένα πρόγραμμα λογικής ανάλυσης της επιστημονικής γνώσης, η οποία να συνιστά την έγκυρη επιστήμη, αφετέρου να θεμελιώσει τις αρχές της εμπειρικής τεκμηρίωσης της. (Κάλφας, 1981:12)

²⁴ Συγγενείς ομάδες με αυτήν του Κύκλου της Βιέννης, αναπτύσσονται την ίδια εποχή στο Βερολίνο και στην Πράγα. Βλ. Κάλφας, 1981, σ. 11

²⁵ Το έργο του Russel *Principia Mathematica* (1921) επηρεάζει τους υποστηρικτές του Κύκλου. Από το *Principia* υιοθετούν την ιδέα μιας τεχνητής, πλούσιας, λογικής γλώσσας, με ιδιαίτερα αναπτυγμένες εκφραστικές δυνατότητες, με συνέπεια και πληρότητα. (Κάλφας, 1981:12-13)

²⁶ Το έργο του Mach επηρεάζει σημαντικά τα μέλη του Κύκλου της Βιέννης. Ουσιαστικά, ο Mach επιβεβαιώνει τη θέση του Comte για την απόρριψη της μεταφυσικής φιλοσοφίας και τον ιστορικό θρίαμβο της επιστημονικής σκέψης, ενστερνιζόμενος όμως έναν καθαρότερο εμπειρισμό. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει «Όλα όσα μπορούμε να γνωρίσουμε για τον κόσμο εκφράζονται αναγκαστικά μέσα στις αισθητηριακές εντυπώσεις, οι οποίες μπορούν να απελευθερωθούν από την ατομική επιρροή του παρατηρητή κατά τρόπον που είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με ακρίβεια...», στο Ernst Mach, *The Analysis of Sensations*, Chicago, 1914, σ. 369.

²⁷ Το βασικό έργο του Wittgenstein *Tractatus* επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του λογικού θετικισμού, ιδιαίτερα σε σχέση με το εγχείρημα της διάκρισης ανάμεσα στο αναλυτικό και το συνθετικό στοιχείο. Δεν υφίσταται a-priori συνθετικές κρίσεις. (Giddens, 1977:177-178)



Ο στόχος της λογικής ανάλυσης της έγκυρης γνώσης αντικατοπτρίζει ορισμένες από τις πιο βασικές επιδιώξεις του Κύκλου. Οι λογικοί θετικιστές διατείνονται ότι η μοναδική έγκυρη γνώση είναι η επιστημονική, άρα μοναδικό ενδιαφέρον της επιστημολογίας είναι η λογική ανάλυση της. (στο ίδιο, 12) Ως εκ τούτου, ορίζουν ότι το κεντρικό αντικείμενο της θετικιστικής επιστημολογίας είναι η λογική ανάλυση της μορφής των επιστημονικών αποφάνσεων και πιο συγκεκριμένα η εξακρίβωση της παρουσίας λογικής δομής στη διατύπωση κάθε δυνατού επιστημονικού νόμου.

Η παραπάνω θέση δικαιολογεί και την εμμονή του λογικού θετικισμού στη διάκριση μεταξύ του πλαισίου ανακάλυψης μιας επιστημονικής θεωρίας και του πλαισίου θεμελίωσης της. Ως εκ τούτου, έργο της επιστημολογίας είναι η εξακρίβωση της λογικής δομής μιας επιστημονικής θεωρίας (θεμελίωση) και όχι οι συνθήκες οι οποίες συμβάλουν στην σύλληψη της (ανακάλυψη). Η επιστημολογία δεν ενδιαφέρεται για την ιστορία ανακάλυψης μιας επιστημονικής θεωρίας αλλά αποκλειστικά για την εξακρίβωση της συνεισφοράς της στην γενικότερη πρόοδο. (στο ίδιο, 13-14) Επομένως, στη θετικιστική επιστημολογία η επιστήμη αντιμετωπίζεται ως στατική και ολοκληρωμένη δομή.

Οι λογικοί θετικιστές προβαίνουν στην παραπάνω διάκριση προκειμένου να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της αναγκαιότητας της απόλυτης οριοθέτησης των επιστημονικών θεωριών έναντι των μεταφυσικών προτάσεων. Υποστηρίζουν ότι το νόημα των επιστημονικών όρων και η εγκυρότητα των επιστημονικών προτάσεων αποδεικνύεται μονάχα μέσω της εμπειρικής θεμελίωσης τους. Οτιδήποτε δεν μπορεί να επαληθευτεί μέσω της παρατήρησης της εμπειρίας δεν είναι επιστήμη. (στο ίδιο, 14-15) Υπό αυτό το πρίσμα, οι λογικοί θετικιστές επιδιώκουν την απόδειξη της αντιστοιχίας μεταξύ των θεωρητικών και των παρατηρησιακών όρων μιας επιστημονικής θεωρίας. Οι θεωρητικοί όροι μιας επιστημονικής θεωρίας ορίζονται με όρους παρατηρησιακούς, μέσω μεικτών προτάσεων που αποκαλούνται κανόνες αντιστοιχίας. (στο ίδιο, 16-17)

Επιπλέον, οι λογικοί θετικιστές αντιλαμβάνονται, εν πολλοίς, τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης ως επαγωγική διαδικασία. Σε αυτήν πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχουν οι κανόνες αντιστοιχίας μεταξύ θεωρητικών και παρατηρησιακών όρων. Οι αρχικές επιστημονικές αποφάνσεις προέρχονται από την παρατήρηση της εμπειρίας



τυπωμένες σε παρατηρησιακούς όρους. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των αντιστοίχισης, εκτυλίσσεται μια προοδευτική διαδικασία σύνθεσης όρων, η οποία συνεχίζεται μέχρι την τελική διατύπωση μιας ής θεωρίας. Έτσι, η επιστημονική γνώση επάγεται από την εμπειρία. (στο

ς, οι εκπρόσωποι του Κύκλου αντιλαμβάνονται την εξέλιξη της ως μια σωρευτική διαδικασία προόδου. Το φαινόμενο αυτό αποτυπώνεται θεωρίας της αναγωγής, σύμφωνα με την οποία κάθε νέα επιστημονική γεται στην προηγούμενη ή την ενσωματώνει. Οι λογικοί θετικιστές νται την ακολουθία των επιστημονικών θεωριών ως μια αθροιστική επικυρωμένων θεωριών. Υποστηρίζουν ότι η επικύρωση κάθε ής θεωρίας στους παρατηρησιακούς όρους αποτελεί το στοιχείο εκείνο το εί να συγκρίνει και έτσι να ενοποιήσει διαφορετικές επιστημονικές αξύ τους. (Κάλφας, 1997:33)

όσο, κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα αμφισβητούνται όλες οι θεωρητικές θέσεις. Οι αντιδράσεις προέρχονται από δύο κυρίως ις. Αφενός, από τους κόλπους της ίδιας της αγγλοσαξωνικής γίας, αφετέρου από το χώρο της ηπειρωτικής σκέψης με βασικούς η γαλλική και γερμανική επιστημολογική σχολή.

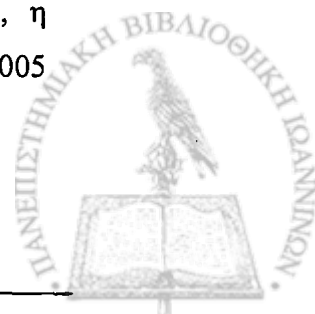
ογικός θετικισμός αποτελεί το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα, μέχρι τη u 1950, καθώς η απόλυτη επικράτηση του στον αγγλοσαξωνικό χώρο τού ι ακλόνητο κύρος. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1930-1960, ι εναλλακτικές φωνές με χαρακτηριστικότερη αυτή του Karl Popper. Η α επομένως προς το θετικιστικό μοντέλο ανάπτυξης της επιστήμης, σιαστικά με τη διατύπωση της θεωρίας του κριτικού ορθολογισμού, την είται ο Popper το 1950. Σύμφωνα με τον κριτικό ορθολογισμό, ακόμη και ι θεμελιωμένη επιστημονική θεωρία μπορεί να καταρρεύσει από νεότερα ου τη διαψεύδουν. (Popper, 1959, 1993:61) Ωστόσο, η απόλυτη κυριαρχία ιτικού επιστημολογικού προτύπου κλονίζεται ουσιαστικά τη δεκαετία του ήας της ευρείας διάδοσης που γνωρίζουν τα έργα των Kuhn και Paul l.



Στην αγγλοσαξωνική επιστημολογία, η δεκαετία του 1960 καταγράφεται ως η περίοδος των ριζικών αλλαγών, αφού ανατρέπεται το κυρίαρχο μέχρι τότε φιλοσοφικό ρεύμα του λογικού θετικισμού. (Κάλφας, 1997:12) Ειδικότερα, ο Kuhn στο έργο του *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* τοποθετεί στο κέντρο της επιστημολογίας του την ιστορία της επιστήμης, επιδιώκοντας να ανατρέψει την καθιερωμένη μέχρι εκείνη την εποχή εικόνα της συνεχής γραμμικής εξέλιξης της επιστήμης. Η επιστημολογική θεωρία του Kuhn εστιάζει το ιστορικό της ενδιαφέρον στην ασυνέχεια της επιστημονικής ανάπτυξης, αλλά και την ασυμμετρία των διαδοχικών επιστημονικών θεωριών ενός κλάδου. (Κουζέλης, 2005:23)

Το πρώτο χαρακτηριστικό της ιστορικιστικής επιστημολογίας του Kuhn, ως εκ τούτου, είναι η θέση του ότι η ιστορία των επιστημών αποτελεί τη βάση της επιστημολογίας. Ο κλάδος της επιστημολογίας πρέπει να αντλεί το υλικό της, προκειμένου να διατυπώσει θεωρίες περί της ανάπτυξης της επιστήμης, από την ιστορία της επιστήμης. Αυτή η αντίληψη περί ανάπτυξης της επιστήμης αντιτίθεται στην τυποκρατική διάσταση της επιστημολογίας, η οποία κυριαρχεί στη θετικιστική εκδοχή της. (Κάλφας, 1997:42)

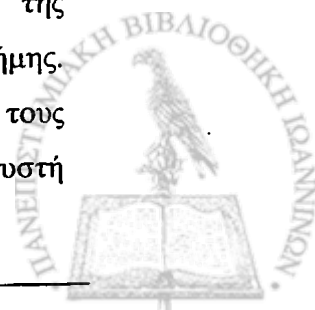
Επιπλέον, κεντρικό θέμα στην επιστημολογία του Kuhn αναδεικνύεται η δυναμική πλευρά της ανάπτυξης των επιστημονικών θεωριών. (στο ίδιο, 42) Η συγκρότηση του επιστημονικού εγχειρήματος εκλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία εξαρτάται και επηρεάζεται από ένα σύνολο εξωεπιστημονικών και μη ορθολογικών δυνάμεων. Υπό αυτό το πρίσμα, η επιστήμη θεωρείται ανθρώπινο δημιούργημα, ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο το οποίο στις κρίσιμες διαμορφωτικές του στιγμές επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων όπως την οργάνωση των παραγωγικών σχέσεων, τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, τις ανάγκες παραγωγής του πολιτικού συστήματος, τις οικονομικές επενδύσεις στον οικονομικό τομέα. (Τερζάκης, 2012) Η κουνιανή αυτή θέση αντιπαρατίθεται σε μία από τις πιο στιβαρές θετικιστικές θέσεις, τη γνωστή διάκριση μεταξύ πλαισίου θεμελίωσης μιας επιστημονικής θεωρίας και πλαισίου ανακάλυψής της, και τη σαφή υποβάθμιση του δευτέρου. Το φαινόμενο αυτό παραβλέπει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η επιστήμη αναπτύσσεται και αλλάζει. Σύμφωνα με τον Kuhn, η επιστημολογία οφείλει να κατανοήσει το γίνεσθαι της επιστήμης. (McGuire, 2005 :198)



Επίσης, η εστίαση του Kuhn στην ιστορική διάσταση εξέλιξης της επιστήμης και στην ανάδειξη της σημασίας των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών, συνεπάγονται μια σαφώς διαφορετική και σαφώς αντιθετικιστική αντίληψη για την ανάπτυξη της επιστήμης. Η ανάπτυξη της επιστήμης, εδώ, εκλαμβάνεται ως μια ασυνεχής διαδικασία, ως μια ακολουθία βίαιων ανατροπών. Η αποδοχή αυτής της θέσης σηματοδοτεί την άρνηση της θετικιστικής θεωρίας της αναγωγής και της συσσωρευτικής εικόνας της επιστημονικής προόδου που τη συνοδεύει. (Κάλφας, 1997:43) Σε αυτό το πλαίσιο, ο Kuhn εισάγει τους όρους του *παραδείγματος* (paradigm) και της *ασυμμετρίας* (incommensurability).

Ως εκ τούτου, βασικό επιχείρημα στη θεωρία του Kuhn είναι ο ισχυρισμός του ότι σε κάθε χρονική περίοδο οι επιστημονικές γνώσεις συγκροτούνται σε ένα αυτόνομο σύστημα με τη δική του αξία και λειτουργικότητα. (στο ίδιο, 39) Ο Kuhn αξιοποιεί αυτή τη θέση και αντικαθιστά τη μονάδα ανάλυσης της επιστήμης, από τη θετικιστική επιστημονική θεωρία σε αυτήν του αυτόνομου συστήματος ή παραδείγματος. *Παράδειγμα* είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται οι επιστήμονες μιας εποχής και για ένα χρονικό διάστημα και το οποίο εξασφαλίζει πρότυπα προβλημάτων και λύσεων. (Kuhn, 1962:viii) Υπ' αυτήν την έννοια, το παράδειγμα πρέπει να κατανοηθεί με κοινωνικούς και θεσμικούς όρους, ως ένα κοινωνικό σύμπλοκο που εκφράζει τις διασυνδέσεις, τις τεχνικές και την οργάνωση μιας ερευνητικής επιστημονικής κοινότητας. (McGuire: 2005:201) Σε αυτό το σημείο, ο Kuhn προχωρά τη θεωρία του υποστηρίζοντας ότι τα διαφορετικά παραδείγματα, τα οποία επικρατούν σε κάθε χρονική περίοδο είναι ασύμμετρα, δηλαδή διαφορετικά και συνήθως αντικρουόμενα μεταξύ τους. (Κάλφας, 1997:38-39) Ο ισχυρισμός αυτός δικαιολογεί και την αντίληψη του Kuhn για την ασυνέχεια, η οποία χαρακτηρίζει την ανάπτυξη της επιστήμης, αλλά περισσότερο αναδεικνύει τα επιχειρήματα, σύμφωνα με τα οποία προσφεύγει στη διάκριση μεταξύ *επιστημονικής ή ιδιόρρυθμης επιστήμης* (extraordinary science) και *κανονικής επιστήμης* (normal science).

Ο Kuhn διακρίνει δύο καταστάσεις στη διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται η επιστήμη. Από τη μία πλευρά, διαγιγνώσκει τη φάση της επαναστατικής επιστήμης, και από την άλλη πλευρά εκείνη της κανονικής επιστήμης. Ως επαναστατική χαρακτηρίζει τη φάση στην οποία διαφορετικά μεταξύ τους παραδείγματα μάχονται, στην προσπάθεια τους να επικρατήσουν. Αυτή η ρευστή

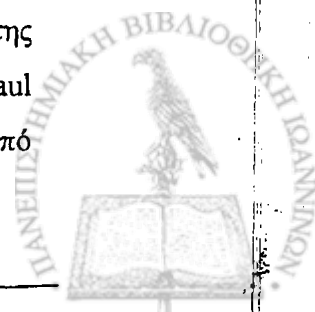


κατάσταση τερματίζει όταν καταφέρνει να επικρατήσει ένα από τα διαφορετικά παραδείγματα που συνυπάρχουν στη διάρκεια της επαναστατικής επιστήμης. Ως εκ τούτου, η πρόσδεση μιας δεδομένης επιστημονικής κοινότητας σε ένα μοναδικό παράδειγμα δημιουργεί μια ιδιαίτερη αυστηρή παράδοση επιστημονικής έρευνας, η οποία συνιστά την κανονική επιστήμη. (στο ίδιο, 39-40)

Εν κατακλείδι, ο Κuhn αμφισβητεί τη θετικιστική θέση της αποκλειστικής πρόσδεσης της επιστημονικής γνώσης στην εμπειρία της πραγματικότητας. Στην ιστορικιστική επιστημολογία του Κuhn, η συγκρότηση της επιστήμης αλληλεπιδρά άμεσα και επηρεάζεται καταλυτικά από πλήθος παραγόντων, όπως οι μεταφυσικές πεποιθήσεις, ο κοινός νους, οι πολιτικές και οι κοινωνικές συνθήκες. (στο ίδιο, 43) Το σημείο αυτό έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με τη σαφή θετικιστική διάκριση μεταξύ παρατηρησιακών και θεωρητικών όρων. Για τον Κuhn η παρατήρηση της εμπειρικής πραγματικότητας, δηλαδή οι παρατηρησιακές προτάσεις του λογικού θετικισμού είναι σοβαρά προσβεβλημένες από τη θεωρία. (McGuire, 2005:198) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αμφισβητείται εξίσου και ο θετικιστικός ισχυρισμός της αντικειμενικότητας της επιστημονικής γνώσης, καθώς αμφισβητείται η αρχή της επαλήθευσης της επιστημονικής γνώσης, μέσω της παρατήρησης της εμπειρίας.

Ωστόσο, η ιστορικιστική επιστημολογική στροφή επιφέρει αλλαγές ακόμη και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η ίδια η επιστημονική γνώση. Στο πλαίσιο της θετικιστικής κυριαρχίας των προγενέστερων δεκαετιών, η επιστημονική γνώση θεωρείται το αποκλειστικό αντικείμενο του κλάδου της επιστημολογίας, γεγονός το οποίο εξασφαλίζει και την αυτονόητη ανωτερότητα της επιστημονικής γνώσης συγκριτικά με άλλα γνωστικά πλαίσια. Η νέα επιστημολογία της δεκαετίας του 1960, όμως, προβαίνει ακόμη και στη σύγκριση της επιστημονικής με άλλες μορφές γνώσης και έτσι ρητά να αμφισβητήσει τη γνωστική της ανωτερότητα σχετικά με άλλα πολιτιστικά φαινόμενα. Η νέα επιστημολογία, εμπλουτίζοντας τις θέσεις της, αμφισβητεί ακόμη και την ύπαρξη ορθολογικών κριτηρίων σύγκρισης μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών θεωριών ή γνωστικών πλαισίων. Άλλωστε, τα νέα αυτά επιστημολογικά ρεύματα αποκαλούνται και «σχετικιστικά». (Κάλφας, 1997:38)

Το πιο χαρακτηριστικό έργο της σχετικιστικής τάσης, στο πλαίσιο της ιστορικιστικής στροφής, προέρχεται από τον έτερο κύριο εκπρόσωπο της, τον Paul Feyerabend. Ο θεωρητικός αυτός, πρεσβεύει μια επιστημολογία, η οποία διέπεται από



πλήρη σχετικισμό. Συγκεκριμένα, ο Feysabend περιγράφει την πορεία ανάπτυξης της επιστήμης ως μια αέναη παράλληλη παρουσία ποικίλων θεωρητικών σχηματισμών, πλήρως διαφορετικών μεταξύ τους. Η κατάσταση αυτή αποκαλείται από τον ίδιο *θεωρητικός πλουραλισμός*, όρος ο οποίος αντιτίθεται στο *θεωρητικό μονισμό* (Feysabend, 1965, 163-168), τον οποίο πρεσβεύει η θετικιστική παράδοση, αλλά και η θέση του Kuhn για τη συνθήκη της κανονικής επιστήμης.

Ο Feysabend, ως εκ τούτου, αμφισβητεί αφενός την αρχή της λογικής συνέπειας μεταξύ διαφορετικών θεωριών, σύμφωνα με την οποία οι νέες θεωρίες πρέπει να είναι συνεπείς ως προς το περιεχόμενο ή τα αποτελέσματα με τις θεωρίες που αντικαθιστούν. Αφετέρου, αμφισβητεί την άποψη ότι το νόημα των επιστημονικών όρων παραμένει σταθερό κατά την εναλλαγή των επιστημονικών θεωριών, τη θετικιστική αρχή δηλαδή της ομοιότητας των παρατηρησιακών όρων μεταξύ προκατόχων και διάδοχων θεωριών. (McGuire, 2005:217) Υπό αυτό το πρίσμα, ο Feysabend διατείνεται ότι δεν υπάρχουν κοινοί μεθοδολογικοί κανόνες στην επιστήμη, άρα δεν δικαιούται κανείς να υποστηρίζει ότι είναι ένα ξεχωριστό εγχείρημα, ιεραρχικά ανώτερο από άλλα πολιτισμικά φαινόμενα. (στο ίδιο, 218) Η εικόνα αυτή δικαιολογεί και τον χαρακτηρισμό του πλήρους σχετικισμού που συνοδεύει τις επιστημολογικές θέσεις του Feysabend.

Ωστόσο, εκ μέρους της ηπειρωτικής σκέψης, τόσο από την πλευρά της γαλλικής επιστημολογίας, όσο και από εκείνη της γερμανικής κριτικής θεωρίας, διατυπώνονται έντονα αντιθετικιστικές επιστημολογικές τάσεις, πολύ νωρίτερα από την αγγλοσαξωνική επιστημολογία, παράδοση στην οποία ανήκουν οι Kuhn και Feysabend. Η επιστημολογία στη Γαλλία έχει συνδεθεί με τα ονόματα των Bachelard, Georges Canguilhem²⁸ και Foucault. Ο πρώτος αποτελεί τον «πατέρα» της γαλλικής επιστημολογικής σχολής, καθώς το έργο του κυριαρχείται από την επιδίωξη της διαμόρφωσης μιας νέας επιστημολογίας. (Κουζέλης, 1991:121)

²⁸ Ο Canguilhem αποτελεί τον εκπρόσωπο της επιστημολογικής γαλλικής σχολής, ο οποίος αντιπαρτίθεται εντονότερα στο κυρίαρχο θετικιστικό φιλοσοφικό ρεύμα, το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Στο έργο του με τίτλο *Δοκίμιο επί ορισμένων προβλημάτων που αφορούν το κανονικό και το παθολογικό* (1943), ο Canguilhem αντιτίθεται στον άκρατο θετικιστικό επιστημονισμό της βιοιατρικής, εκείνης της περιόδου, αμφισβητώντας την αντικειμενικότητα εννοιολογικών κατηγοριών του κανονικού και του φυσιολογικού, όπως νοηματοδοτούνται στο πλαίσιο της. (Τερζάκης, 2012)



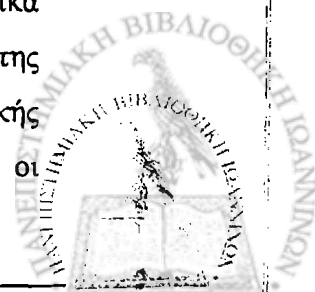
Το έργο του Bachelard, αν και εισηγείται ρηξικέλευθες αντιθετικιστικές θέσεις μία εικοσαετία πριν από αυτές των Kuhn και Feyerabend, παραμένει άγνωστο εκτός Γαλλίας. Το νέο επιστημονικό πνεύμα, όπως τιτλοφορείται το βασικό έργο του, είναι γραμμένο στα γαλλικά, γεγονός που εν πολλοίς εξηγεί την αγνόηση του, καθώς την περίοδο που εκδίδεται στα τέλη της δεκαετίας του 1930, η αγγλοσαξωνική κυριαρχία, άρα και η αγγλική γλώσσα, εδραιώνεται σε όλα τα επίπεδα. (Τερζάκης, 2012)

Ο Bachelard, με τα επιστημολογικά του έργα, επιδιώκει να καταστήσει σαφή την αναγκαιότητα δημιουργίας μιας νέας επιστημολογίας, ριζικά διαφορετικής από το ισχύον θετικιστικό ρεύμα. Προκειμένου να επιτύχει αυτό το στόχο, καθώς την εποχή που διατυπώνει τις ιδέες του ο θετικισμός βρίσκεται στο απόγειο του, επιχειρεί να αποτυπώσει την πραγματικότητα περί επιστήμης.

Συγκεκριμένα, ο Bachelard διερευνά την πραγματική κατάσταση της επιστήμης, στηρίζοντας τα επιχειρήματα του στον ισχυρισμό ότι η φύση της επιστημονικής γνώσης, στις αρχές του αιώνα, αλλάζει ριζικά. Κομβικής σημασίας γεγονότα, που αποδεικνύουν την αλλαγή αυτή, αναφέρονται από τον Bachelard, η ανάπτυξη της μη-ευκλείδειας γεωμετρίας, η διατύπωση της θεωρίας της σχετικότητας καθώς και η ανάδειξη της νέας μικροφυσικής. Η εμφάνιση των κλάδων αυτών ανατρέπει τη μέχρι τότε παραδεκτή και θετικιστικά νοούμενη αντίληψη για τη πορεία της επιστημονικής προόδου. Οι ριζικές αυτές μεταβολές σηματοδοτούν μια νέα περίοδο της επιστημονικής σκέψης. (Κουζέλης, 1991:122-123)

Ωστόσο, ενώ οι αλλαγές αυτές εδραιώνονται στο πεδίο της επιστήμης, η επιστημολογία αδυνατεί να τις αποτυπώσει. Ως εκ τούτου, δημιουργείται ξεκάθαρα η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου με τον οποίο η επιστημολογία αποφαινεται περί των ζητημάτων της επιστημονικής γνώσης. Το σημείο αυτό αποδίδει και το στόχο της εργασίας του Bachelard, *«πρέπει να δώσουμε στην επιστήμη τη φιλοσοφία που της αξίζει»* (Bachelard, 1968) μια φιλοσοφία η οποία είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα της επιστημονικής πράξης. (Κουζέλης, 1991:124)

Ο Bachelard διαμορφώνει τη νέα επιστημολογία του με δύο διαδοχικά βήματα. Αφενός, καταγράφει τις ισχύουσες αντιλήψεις περί της σύλληψης της επιστημονικής πρακτικής, αφετέρου διατυπώνει τις θέσεις του περί της πραγματικής πορείας συγκρότησης της επιστημονικής σκέψης. Ο Bachelard διαπιστώνει ότι οι



ίδιοι οι επιστήμονες δεν έχουν επίγνωση της φύσης της εργασίας τους και έτσι αγνοούν ότι το καθεστώς μέσα στο οποίο οικοδομούν τις επιστημονικές τους θεωρίες, διέπεται από τις ριζικές αλλαγές των αρχών του αιώνα. (Κουζέλης, 1991:126-127) Ο Bachelard εξηγεί αυτό το φαινόμενο αξιοποιώντας την έννοια του *επιστημολογικού εμποδίου* (epistemological obstacle). Υποστηρίζει ότι η αδυναμία συνειδητοποίησης εκ μέρους των επιστημόνων της νέας επιστημονικής συνθήκης οφείλεται στην παρουσία ενός εμποδίου, το οποίο υπάρχει στην σκέψη τους συσκοτίζοντας την πραγματική φύση της επιστημονικής τους πρακτικής. (στο ίδιο, 128)

Εν συνεχεία, ο Bachelard αξιοποιεί τις παραπάνω διαπιστώσεις προσδιορίζοντας τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά της νέας επιστημολογίας του. Υποστηρίζει ότι η νέα επιστημολογία πρέπει να αναγνωρίσει και να ενσωματώσει μία σειρά από αρνήσεις, όπως της καθιερωμένης θετικιστικής επιστημολογίας, της ερμηνείας που δίνουν οι ίδιοι οι επιστήμονες στη δραστηριότητα τους και τέλος αυτής που χαρακτηρίζει την ίδια την επιστήμη (επικράτηση μη-ευκλείδειας και μη-νευτώνειας φυσικής). Αυτή η ολική άρνηση σε οτιδήποτε παρελθοντικό, κατά τον Bachelard, αποτελεί και το κύριο στοιχείο στο οποίο πρέπει να εστιάσει η νέα επιστημολογία. Ως εκ τούτου, η νέα επιστημολογία οικοδομείται αρνούμενη το παρελθόν και μάλιστα ανατρέποντας το και ταυτόχρονα αυτή η ανατροπή είναι προϋπόθεση για τη θετική διατύπωση της νέας θεωρίας. (στο ίδιο, 126)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Bachelard προχωρά στο δεύτερο βήμα συγκρότησης των θέσεων του, επιδιώκοντας να προσδιορίσει επακριβώς τους στόχους της νέας επιστημολογίας. Η νέα επιστημολογία οφείλει να ανασυγκροτήσει την πορεία της επιστημονικής σκέψης, ώστε να ανταποκρίνεται στη νέα διαμορφούμενη επιστημονική πραγματικότητα. Η πορεία συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης χαρακτηρίζεται από την παρουσία του επιστημολογικού εμποδίου, η άρση του οποίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της. Ωστόσο, η άρση αυτή προσδιορίζεται από τον Bachelard με έναν διαφορετικό τρόπο, ο οποίος αντιβαίνει αφενός σε κάθε είδος εμπειρισμού, αφετέρου σε κάθε μορφή θετικιστικής ερμηνείας της γνώσης. (στο ίδιο, 130) Για τον Bachelard, η πορεία συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης απέχει πολύ από την αίσθηση της απόλυτης ευθύγραμμης συνέχειας από την εμπειρία στη θεωρία· για τον Bachelard συστατικό στοιχείο για την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης αποτελεί η *επιστημολογική ρήξη*.



Η επιστημολογική ρήξη για τον Bachelard αποτελεί τη βασικότερη διαδικασία για τη συγκρότηση κάθε γνήσιας επιστημονικής πράξης, καθώς η επιτέλεση της αποτελεί το μοναδικό δρόμο για την άρση του επιστημολογικού εμποδίου. Ωστόσο, η ρήξη ενέχει τη θέση μιας ριζικής τομής, μιας ανατροπής σε οποιαδήποτε δομή γνώσης προϋπάρχει της επιστημονικής γνώσης. Άρα, σύμφωνα με τον Bachelard η ύπαρξη γνήσιας επιστημονικής πράξης προϋποθέτει τη ριζική ανατροπή προηγούμενων γνώσεων και βιωμάτων. Η προηγούμενη γνώση της επιστημονικής, η καθημερινή και άμεση γνώση δηλαδή, αποτελεί την αιτία δημιουργίας του επιστημολογικού εμποδίου. (στο ίδιο, 128)

Ως εκ τούτου, ο Bachelard τοποθετεί στο κέντρο της προβληματικής του το σύστημα γνώσης που προϋπάρχει της επιστημονικής γνώσης και αναδεικνύει την ανάγκη ανατροπής του, προκειμένου να δομηθεί η επιστημονική σκέψη. Η επιστημονική σκέψη σε αυτό το πλαίσιο, δομείται ενάντια στην προηγούμενη βιωματική γνώση, καταστρέφοντας δηλαδή «κακώς» θεμελιωμένες γνώσεις. (στο ίδιο, 129-133)

Η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, στην επιστημολογία του Bachelard, ανάγεται σε μια διαδικασία παραγωγής. Τα πάντα λίγο πολύ στην επιστήμη είναι μια διαρκής παραγωγή, μια παραγωγή που το σημείο αφετηρίας της έγκειται ακριβώς στη ρήξη και έτσι στην άρση του επιστημολογικού εμποδίου καθώς και στην ανασκευή προηγούμενων γνώσεων. (στο ίδιο, 142) Η σύλληψη της συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης ως παραγωγής, αφενός αναδεικνύει τη διαφορετικότητα της επιστημονικής γνώσης σε αντιδιαστολή με οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης, αφετέρου η πορεία κατάκτησης της χαρακτηρίζεται από την ασυνέχεια που τη διακρίνει. (στο ίδιο, 144)

Συμπερασματικά, για τον Bachelard, η διαδρομή κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης υφίσταται μονάχα, εφόσον επέλθει η ρήξη και αρθεί το επιστημολογικό εμπόδιο, το οποίο προέρχεται από την καθημερινή πρότερη γνώση στην οποία είναι προσκολλημένη η σκέψη. Έτσι, η επιστήμη παράγει το υλικό της και κατασκευάζει τις έννοιες της σε ένα καινούριο περιβάλλον, αποκομμένο από οποιοδήποτε άλλο σημείο αναφοράς, καθώς η μετάβαση που συντελείται εξαιτίας της ρήξης και της άρσης του επιστημολογικού εμποδίου συνοδεύεται και από μια ριζική ρήξη με ολόκληρο το πλαίσιο των προεπιστημονικών εννοιών και την κατασκευή



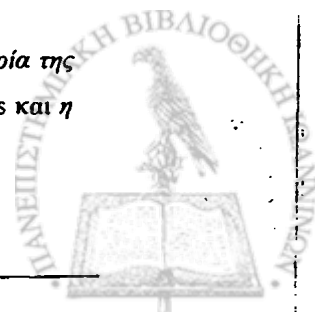
ενός νέου. Και κατασκευάζει αυτό το πλαίσιο ανασκευάζοντας ένα προηγούμενο που καταλάμβανε την ίδια θέση. Στο νέο επιστημονικό πλαίσιο, η σημασία των εννοιών αλλάζει, συγκριτικά με το γνωστικό πλαίσιο του προεπιστημονικού κόσμου. Η αλλαγή στη σημασία των εννοιών επέρχεται, επειδή εντός του επιστημονικού πλαισίου μεταβάλλονται οι μεταξύ τους σχέσεις, που τις ορίζουν και τις προσδιορίζουν, όπως μεταβάλλονται και τα θεωρητικά αντικείμενα στα οποία αντιστοιχούν οι έννοιες, εξαιτίας της νέας διάταξης εντός του επιστημονικού δικτύου. (στο ίδιο, 144-146)

Ωστόσο, παρά τον έντονο κλονισμό, που υφίσταται το κύρος της ίδιας της επιστημονικής γνώσης, εξαιτίας των ποικίλων αντιθετικιστικών τάσεων σε όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, η δεκαετία του 1970, ιδιαίτερα στο πεδίο της αγγλοσαξωνικής επιστημολογίας, χαρακτηρίζεται ως μία περίοδος ανασυγκρότησης της. Οι επιστημολόγοι αυτής της περιόδου²⁹ αναγνωρίζουν την εποικοδομητική συμβολή της ιστορικιστικής επιστημολογίας στην τροφοδότηση του επιστημολογικού κλάδου με νέα ζητήματα, από την άλλη πλευρά όμως, το έργο τους στοχεύει στην επαναπροώθηση της επιστήμης ως υποδείγματος έγκυρης γνώσης και στην ανάκτηση της κλονισμένης ιδιαιτερότητας της επιστήμης. (Κάλφας, 1997:14) Συγκεκριμένα, οι επιστημολόγοι της δεκαετίας του 1970 επικεντρώνονται στην αποκατάσταση, αφενός, του ορθολογικού χαρακτήρα της επιστημονικής γνώσης, αφετέρου, της ταύτισης της επιστημονικής αλλαγής με την επίτευξη της επιστημονικής προόδου. (στο ίδιο, 15-23)

2.2 Η αναγκαιότητα της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής

Η Διδακτική ως συστηματικός επιστημονικός κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης περιλαμβάνει όλες τις θεωρίες της διδακτικής πράξης, που αναφέρονται τόσο στο περιεχόμενο του αντικειμένου όσο και στην κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας. (Κοσσυβάκη, 1989) Η διδακτική επιστήμη αφενός περιλαμβάνει τις διαφορετικές θεωρητικές αποφάνσεις περί του πλήθους των ζητημάτων που καλείται να επιλύσει η διαδικασία της διδασκαλίας, αφετέρου αναδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα του

²⁹ Σύμφωνα με τον Κάλφα, οι τρεις σημαντικότερες τάσεις της περιόδου είναι: η αιτιακή θεωρία της αναφοράς των Krippe-Putnam, η μεθοδολογία των ερευνητικών προγραμμάτων του Imre Lakatos και η θεωρία της επιστημονικής προόδου του Larry Laudan. (Κάλφας, 1997:12)



φαινομένου αυτού. Ωστόσο, κοινή παραδοχή παραμένει η διαπίστωση της απουσίας θεωρητικού προσανατολισμού της ίδιας της διδακτικής επιστήμης. (Κουζέλης, 1991:15-16) Όμως, ένα από τα πιο χρήσιμα θεωρητικά εργαλεία που έχει στο οπλοστάσιο της η διδακτική επιστήμη και μπορεί να αξιοποιήσει στην προσπάθεια της να δώσει συγκροτημένες απαντήσεις στη πληθώρα των ζητημάτων που τίγονται στο εσωτερικό της, είναι η επιστημολογία.

Ενώ το ενδιαφέρον για την επιστημολογία και την επιστημολογική θεώρηση των θεμάτων τους κατοχυρώνεται πλέον στους περισσότερους κλάδους των ανθρωπιστικών επιστημών, όπως στη φιλοσοφία, στην ιστορία, στην κοινωνιολογία, στη ψυχολογία και στις φυσικές επιστήμες, το ενδιαφέρον αυτό παραμένει περιθωριακό στην περίπτωση των θεωριών της εκπαίδευσης. (Κουζέλης, 1991:13) Οι εκπαιδευτικές θεωρίες, στο κέντρο των οποίων τοποθετούνται τα ζητήματα που απασχολούν τη διδακτική επιστήμη, παραμένουν αδιάφορες για τις επιστημολογικές εξελίξεις, οι οποίες θα επέτρεπαν τον παραγωγικό επαναπροσδιορισμό του πεδίου της διδακτικής των εκάστοτε επιστημών και την οργάνωση των επιμέρους στοιχείων της σε ένα σταθερό θεωρητικό δίκτυο. (Κουλαϊδής & Κουζέλης, 1990:152)

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ επιστημολογίας και διδακτικής προκύπτει σε πρώτο επίπεδο από τους ορισμούς των δύο κλάδων. Η διδακτική επιστήμη είναι ο κλάδος που καταπάνεται με όλες τις διαδικασίες εκείνες, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση της γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η επιστημολογία εστιάζει στη συστηματική ανάλυση και εξέταση της επιστημονικής γνώσης. (Loose, 1991) Επομένως, αυτονόητη διαπίστωση είναι ότι η επιστημολογική θεώρηση του πλήθους των ζητημάτων τα οποία θίγει η διδακτική επιστήμη είναι απαραίτητη, επειδή το αντικείμενο των δύο κλάδων, σε πολύ μεγάλο βαθμό, συμπίπτει. Το πώς αποκτάται η γνώση είναι ουσιαστικά το αντικείμενο και των δύο κλάδων και ακριβέστερα το πώς γίνεται η μετάβαση από την κατάσταση της άγνοιας σε εκείνη της γνώσης. Πράγματι, ο τρόπος με τον οποίον αποκτάται η γνώση είναι το κεντρικό αντικείμενο της διδακτικής όταν τίθεται από τη σκοπιά της εξατομικευμένης συγκρότησης της γνώσης και γίνεται το κεντρικό αντικείμενο της επιστημολογίας όταν τίθεται από τη σκοπιά της γνώσης καθεαυτήν. (Κουζέλης, 2005:19)



Ωστόσο, η παραπάνω διαπιστωμένη απουσία επίδρασης των επιστημολογικών εξελίξεων στη διαμόρφωση της διδακτικής επιστήμης δεν συνεπάγεται αυτόματα και την έλλειψη επιστημολογικής σκοπιάς στα τεκταινόμενα της διδακτικής πράξης. Η απουσία αναφέρεται περισσότερο στο συμπέρασμα ότι η τωρινή σχέση μεταξύ επιστημολογίας και διδακτικής είναι ευκαιριακή και μερική (Κουλαϊδης & Κουζέλης, 1990:152) και όχι ότι δεν υφίσταται. Το κεντρικό επιχείρημα προς την κατεύθυνση αυτή είναι ότι η διδακτική και όλα τα ζητήματα που εμπεριέχει στο εσωτερικό της διαπνέονται από το επιστημολογικό ρεύμα του θετικισμού. Ως εκ τούτου, η απουσία επικοινωνίας της διδακτικής με την επιστημολογία ισοδυναμεί ουσιαστικά με τη θετικιστική επιστημολογική θεώρηση της. Ο θετικισμός είναι εκείνο το επιστημολογικό ρεύμα που κυριαρχεί σήμερα εν γένει στην εκπαιδευτική θεωρία, (Giroux, 1979a:264) άρα και στον καθορισμό των ζητημάτων της διδακτικής επιστήμης, γεγονός το οποίο εν πολλοίς ή αγνοείται ή αποκρύπτεται. (Κουζέλης, 1994:252-254) Ωστόσο, οι αντιθετικιστικές επιστημολογικές τάσεις του εικοστού αιώνα³⁰ με απόγειο τις ρηξικέλευθες επιστημολογικές θέσεις του Kuhn, τη δεκαετία του 1960, επιφέρουν τη ριζική αμφισβήτηση της θετικιστικής εξιδανίκευσης της επιστημονικής γνώσης. Όσο η διδακτική αλλά και η εκπαιδευτική θεωρία παραμένουν αδιάφορες στην εξέταση και ενσωμάτωση των αντιθετικιστικών ή σύγχρονων επιστημολογικών τάσεων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χειρίζονται τα ζητήματα τους, τόσο εδραιώνεται η απουσία επιστημολογικής θεώρησης των ζητημάτων αυτών. (Κουζέλης, 1991)

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης, αφενός οι θετικιστικές επιστημολογικές τάσεις, αφετέρου οι αντιθετικιστικές σύγχρονες επιστημολογικές

³⁰ Οι αντιθετικιστικές απόπειρες στον εικοστό αιώνα, ξεκινούν με την υπερβατολογική φαινομενολογία, την οποία διατυπώνει ο Edmund Husserl. Μεταξύ πολλών άλλων έργων, στα οποία αναπτύσσει τον τρόπο σκέψης και εργασίας της φαινομενολογικής φιλοσοφίας, συγκαταλέγεται το «*The crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*», (1934) στο οποίο εντοπίζει τη λανθασμένη πορεία των επιστημών στην Ευρώπη και υποστηρίζει την ανάγκη αντικατάστασης της εμπειριστικής μεθοδολογίας τους με τη φαινομενολογική. Επίσης, στον ίδιο αντιθετικιστικό δρόμο κινείται και ο Martin Heidegger στο *Είναι και χρόνος*, στο οποίο συνδέεται η ανθρώπινη εμπειρία με βαθιές βιωματικές δομές που προηγούνται της γνωστικής διαδικασίας και συγκροτούν τον ανθρώπινο κόσμο.

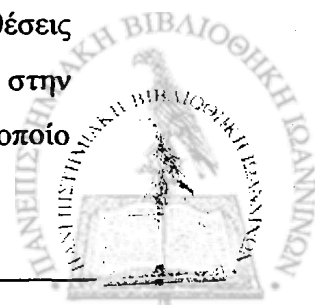


τάσεις, έχει αντίστοιχα και διακριτές επιδράσεις στη συγκρότηση της διδακτικής επιστήμης. Συγκεκριμένα, η θετικιστική θέση, ότι η βάση της επιστημονικής γνώσης είναι η εμπειρία και η συλλογή δεδομένων μέσω της παρατήρησης της, οδηγεί τις εκπαιδευτικές θεωρίες που την ενστερνίζονται να αντιλαμβάνονται το σώμα της γνώσης που συγκροτεί την επιστήμη ως εξ αρχής δεδομένο, ολοκληρωμένο και σαφώς εξωγενές. (Κουζέλης, 1991:14) Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες προσανατολίζουν και τη διδακτική επιστήμη, διατείνονται ότι η διαδικασία συγκρότησης της επιστήμης παραμένει εκτός των αρμοδιοτήτων τους και περιορίζουν το έργο τους στη διαδικασία εξωτερικής αναμετάδοσης της. (στο ίδιο, 15)

Από την άλλη πλευρά, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, οι σύγχρονες αντιθετικιστικές τάσεις εισάγουν την ενασχόληση της επιστημολογίας με την ιστορία της επιστήμης αμφισβητώντας τη θετικιστική πεποίθηση ότι η επιστήμη δίνει αντικειμενικές και ασφαλείς απαντήσεις. Η θέση αυτή με τη σειρά της προβληματοποιεί και τον ισχυρισμό της ουδετερότητας και της αντικειμενικότητας της διαδικασίας συγκρότησης της επιστήμης, ο οποίος διαπερνά τις εκπαιδευτικές θεωρίες όσο αυτές διαπνέονται από τις θετικιστικές επιστημολογικές θέσεις. Έτσι, συμπεραίνεται ότι όταν οι διδακτικές διαδικασίες αντλούν από τις σύγχρονες αντιθετικιστικές επιστημολογίες, αναγνωρίζουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης στο ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιες στη σύσταση του τελικού προϊόντος της επιστημονικής γνώσης.

Ειδικότερα, όσο οι εκπαιδευτικές θεωρίες προσανατολίζονται από το επιστημολογικό ρεύμα του θετικισμού, τόσο θα περιορίζουν την ευθύνη της διδακτικής δραστηριότητας στη μετάδοση της επιστημονικής γνώσης στους μαθητές, η οποία μάλιστα εκλαμβάνεται και ως απλή μεταβίβαση. Αυτό συνεπάγεται ότι η θετικιστική επιστημολογική θεώρηση της διδακτικής επιφέρει την υποβάθμιση του ζητήματος της κοινωνικής αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης, η οποία συντελείται σε όλους τους επίσημους θεσμούς, που επιφορτίζονται με τη μετάδοση επικυρωμένης ή έγκυρης γνώσης, αρά και στο θεσμό της εκπαίδευσης. (Κουζέλης, 1991:14)

Εν κατακλείδι, όσο η διδακτική επιστήμη δεν λαμβάνει υπόψη της τις θέσεις της σύγχρονης ιστορικοεπιστημολογίας, και έτσι δεν εντάσσει στην προβληματική της την επίδραση του κοινωνικό-ιστορικού πλαισίου μέσα στο οποίο



συγκροτείται η επιστημονική γνώση, αδυνατεί να αντιληφθεί τη σημασία της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης. Εμμένει δηλαδή, στη διατήρηση της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ των διαδικασιών που συγκροτούν την επιστημονική γνώση και των κοινωνικών πεδίων μέσα στους οποίους αυτή μεταδίδεται. Τελικά, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ επιστημολογίας και διδακτικής διατηρεί το δίπολο συγκρότησης/διατήρησης της επιστημονικής γνώσης, το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα της ανάδειξης του ζητήματος της κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης, η οποία εν πολλοίς διεξάγεται μέσω των κανόνων οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού. (Κουζέλης, 1991:15)

Ως εκ τούτου, ο κεντρικός στόχος της διδακτικής επιστήμης, η μετάβαση από τον κόσμο των βιωμάτων σε εκείνον των επιστημονικών εξηγήσεων, όταν στοιχειοθετείται επιστημολογικά, εστιάζει στη σύνδεση του σχολείου με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Αλλιώς, μέσω της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής, αναδύονται ζητήματα για τη διδακτική διαδικασία, τα οποία εντάσσονται στο αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αφού το πέρασμα αυτό, όταν επενδύεται επιστημολογικά, νοηματοδοτείται ως διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης.

Ωστόσο, η επιστημολογική θεώρηση της διδακτικής, και η παρεπόμενη ανάδειξη της αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης σε κεντρικό άξονα της, σηματοδοτεί την παράλληλη ανάδειξη και άλλων σημείων ζωτικής σημασίας για τη στοιχειοθέτηση μιας συγκροτημένης και θεωρητικά θεμελιωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η επιστημολογική θεώρηση της διδακτικής αναδεικνύει αφενός, την πρόκριση της καλλιέργειας της επιστημονικής γνώσης ως κεντρικό στόχο κάθε διδακτικής διαδικασίας, έναντι άλλων μορφών γνώσης, αφετέρου αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο που διαδραματίζει η πρότερη ή πρακτικοβιωματική γνώση των μαθητών στη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης.

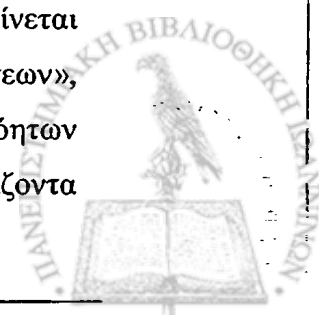
Η σύγχρονη επιστημολογία της δεκαετίας του 1970 πραγματοποιεί μια ανασύσταση του βασικού στόχου της. Κύριο μέλημα της γίνεται η κριτική έναντι των ακραίων σχετικιστικών επιστημολογικών θέσεων και η εδραίωση των κριτηρίων που προκρίνουν την επιστημονική γνώση ως εγκυρότερη και ορθολογικότερη, συγκριτικά με άλλα πλαίσια γνώσης. (Κάλφας, 1997:14, Kuhn, 1977)



Αυτή η επιστημολογική προσέγγιση αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της επιστημονικής γνώσης ως σύλληψης του συνόλου της πραγματικότητας (φυσικής και κοινωνικής) με ένα διακριτό τρόπο συγκριτικά με εκείνη που πρεσβεύει ο θετικισμός. Επιδιώκει να ξεκαθαρίσει τους λόγους για τους οποίους η επιστημονική γνώση αξιολογείται ως πληρέστερη μορφή γνώσης, υποστηρίζοντας ότι η ανωτερότητα της οφείλεται στη συνεισφορά της στην ορθολογικότητα της σκέψης, που την απελευθερώνει από τους περιορισμούς της πρότερης, μη επιστημονικής γνώσης. Το γεγονός αυτό επαναπροσδιορίζει τη σημασία της γνώσης που προηγείται της επιστημονικής γνώσης (πρότερη γνώση) για τη συγκρότηση της ίδιας της επιστημονικής γνώσης. Η σχέση της πρότερης γνώσης με την επιστημονική αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο από το θετικιστικό πρότυπο. Η επιστημονική γνώση συγκροτείται σε μια σχέση ρήξης και μάλιστα κριτικής ρήξης και όχι ταύτισης με την πρότερη γνώση. (Κουζέλης, 1991:24-25)

Οι σύγχρονες επιστημολογικές διαπιστώσεις, ως εκ τούτου, αποκαθιστώντας την πρόκριση της επιστημονικής γνώσης με αυτή τη νοηματοδότηση, εστιάζουν ταυτόχρονα και στην σημασία της πρότερης μη επιστημονικής γνώσης για τη συγκρότηση της, θέση η οποία επιφέρει αντίστοιχες επιλογές για μια επιστημολογικά θεωρούμενη διδακτική παρέμβαση. Όταν η διδακτική επιστήμη επενδύεται επιστημολογικά, εστιάζει στο χειρισμό της πρότερης γνώσης των μαθητών στο σχεδιασμό κάθε διδακτικής παρέμβασης. Έτσι, η πρακτικοβιωματική γνώση των μαθητών στην επιστημολογικά θεωρούμενη διδακτική αποτελεί αφετηρία πρόκληση προς κριτική επεξεργασία και ανακατασκευή της από την επιστημονική γνώση. Υπό αυτή την έννοια, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές ως κεντρικός μαθησιακός στόχος απόκτα καθορισμένο περιεχόμενο και ταυτίζεται με την κατάκτηση του ορθολογικού επιστημονικού τρόπου σκέψης, ο οποίος προϋποθέτει την προγενέστερη κριτική της υπάρχουσας πραγματικότητας. (Κουζέλης, 1991, 2005)

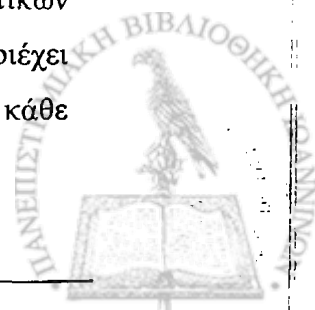
Επιπλέον, η σύγχρονη επιστημολογία τροφοδοτεί με θεωρητικά εργαλεία τη διδακτική επιστήμη και τη βοηθάει να δώσει συγκεκριμένες απαντήσεις στα κυριότερα ζητήματα που απασχολούν οποιαδήποτε διδακτική διαδικασία. Η συμβολή της επιστημολογίας στην απάντηση των ερωτημάτων της διδακτικής διαφαίνεται καταρχάς από τη θεώρηση τους ως «επιλογών της διδακτικής» ή ως «αποφάσεων», (Κουζέλης, 2005:16) καθώς αφενός αμφισβητείται η αντίληψη περί αυτονόητων απαντήσεων σε αυτά, αφετέρου επικυρώνεται η παρουσία διευρυμένου ορίζοντα



απαντήσεων. Πράγματι, η επιστημολογική θεώρηση των κεντρικών ερωτημάτων της διδακτικής (σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιθετικιστικές επιστημολογικές προσεγγίσεις) δίνει εμφανώς διακριτές απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά συγκριτικά με τις κυρίαρχες θετικιστικές διδακτικές επιλογές.

Επιπλέον, η επιστημολογική θεώρηση των ερωτημάτων της διδακτικής, συνεισφέρει και στον τρόπο διδακτικής διαχείρισης των τριών διακριτών γνωστικών πλαισίων, τα οποία συγκροτούν τη θεματική της. Το πρώτο πλαίσιο αφορά το επιστημονικά συγκροτημένο εννοιακό δίκτυο της επιστημονικής γνώσης. Το μεσαίο επίπεδο αναφέρεται στις σχετικά απλοποιημένες επιστημονικές έννοιες, έτσι όπως τις διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο, και αποκαλείται «σχολική επιστήμη». Το τρίτο γνωστικό πλαίσιο συγκροτείται από το σύστημα των εννοιών, το οποίο κατέχουν οι μαθητές πριν έρθουν σε επαφή με το σχολικό θεσμό και αποκαλείται προσχολική ή πρακτικοβιωματική γνώση. (Κουζέλης, 1991:28)

Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις που καλείται να δώσει κάθε διδακτική παρέμβαση στα ερωτήματα της εμπεριέχουν προηγούμενες αποφάσεις περί της σύνδεσης μεταξύ των τριών αυτών γνωστικών πλαισίων, κάθε διδακτική παρέμβαση δηλαδή αφορά αποφάσεις για τους δεσμούς και την επικοινωνία μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων. Ειδικότερα, η επιλογή για τους διδακτικούς στόχους προϋποθέτει αποφάσεις περί του επιθυμητού γνωστικού πλαισίου, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση για τη συγκρότηση του μεσαίου γνωστικού πλαισίου της σχολικής επιστήμης. Η διδακτική καλείται να αποφασίσει εάν η σχολική επιστήμη θα εστιάζει στην επιστημονική γνώση ή, αντίθετα, αν θα τοποθετήσει στο κέντρο της την πρακτικοβιωματική γνώση. Το περιεχόμενο κάθε διδακτικής παρέμβασης προέρχεται από αποφάσεις σχετικά με το τι και με ποιες παραλλαγές από την επιστημονική ή την πρακτικοβιωματική γνώση περιλαμβάνονται στη σχολική επιστήμη. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει αποφάσεις περί της επικοινωνίας μεταξύ του γνωστικού πλαισίου της σχολικής επιστήμης και εκείνου της προσχολικής, του τρόπου με τον οποίον αποτιμάται δηλαδή ο στόχος της μετάβασης από την προσχολική γνώση στη σχολική επιστήμη. Τέλος, για την υλοποίηση των διδακτικών διαδικασιών απαιτούνται αποφάσεις περί του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων. Η πραγματοποίηση κάθε διδακτικής διαδικασίας ουσιαστικά εμπεριέχει την προγενέστερη απόφαση για το χειρισμό της διαφορετικότητας που διέπει το κάθε ένα από τα τρία γνωστικά πλαίσια. (Κουζέλης, 2005:28-29)



2.3 Κριτική επιστημολογική επισκόπηση των βασικών μοντέλων διδακτικής

Η ανάδειξη της αναγκαιότητας της επιστημολογικής θεώρησης της διδακτικής, επισημαίνει και την αξιοποίηση της επιστημολογίας ως εργαλείου αξιολόγησης των υπαρκτών διδακτικών μοντέλων. Έτσι, επιχειρείται μια κριτική αξιολόγηση των βασικών διδακτικών μοντέλων που επικρατούν στο σχολείο. Η απόπειρα κατηγοριοποίησης θεωριών μάθησης ή διδακτικών μοντέλων υπόκειται στους περιορισμούς ενός ιδεοτύπου, με την έννοια την οποία της αποδίδει ο Max Weber. Ο ιδεότυπος αποτελεί ένα αναλυτικό και ερευνητικό εργαλείο και δεν έχει άμεση αναφορά στην πραγματικότητα ή την εμπειρία. Αποτελεί ουτοπικό υπέρμετρο διανοητικό κατασκεύασμα απομόνωσης της συνεκτικής ουσίας των ιδιοτήτων των κοινωνικών φαινομένων. Ο ιδεότυπος είναι εργαλείο κατασκευής συγκριτικών υποθέσεων για την κατανόηση των όψεων και των αιτιατών σχέσεων της πραγματικότητας. (Κονιόρδος, 2002:32-33) Αυτό συνεπάγεται την ταυτόχρονη διαπίστωση ότι τα προσωνύμια των διδακτικών μοντέλων χρησιμοποιούνται για σχηματικούς λόγους και ότι η μορφή με την οποία εμφανίζονται στο σχολείο δεν είναι απόλυτη.

Η κριτική επιστημολογική επισκόπηση των ιδεατών διδακτικών μοντέλων αξιοποιεί τους δύο κεντρικούς άξονες, στους οποίους εστιάζει άλλωστε και μια επιστημολογικά θεωρούμενη διδακτική. Γίνεται αναφορά από τη μία πλευρά στον τρόπο με τον οποίο τα διδακτικά μοντέλα χειρίζονται την πρότερη γνώση των μαθητών και από την άλλη πλευρά, στη θέση την οποία αυτά αποδίδουν στην επιστημονική γνώση. Ωστόσο, η τελική επιστημολογική αξιολόγηση των διακριτών διδακτικών μοντέλων προέρχεται από την εξέταση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο αυτούς άξονες και συγκεκριμένα στο ρόλο που διαδραματίζει η πρότερη γνώση των μαθητών στη συγκρότηση της επιστημονικής. (Κουζέλης, 1991:45-47)

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που πραγματοποιεί ο Κουζέλης τα πιθανά διδακτικά μοντέλα, τα οποία ως ιδεότυποι επικρατούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι τρία. Η πρώτη τάση στη διδακτική είναι η συχνά αποκαλούμενη ως *παραδοσιακή ή δασκαλοκεντρική* κατεύθυνση. Η δεύτερη κατεύθυνση στη διδακτική είναι η *μαθητοκεντρική* τάση και τέλος το τρίτο διακριτό



διδασκτικό μοντέλο είναι αυτό που συνδυάζει και τις δύο προσεγγίσεις. (Κουζέλης, 1991, 2005) Η επιστημολογική εξέταση αυτών των κατευθύνσεων, δηλαδή η διάγνωση της επιστημολογικής συνιστώσας τους, συνεπάγεται ταυτόχρονα και το σημείο στο οποίο στηρίζεται η κριτική που τους ασκείται.

Η παραδοσιακή διδασκτική έχει τιλοφορηθεί στις συζητήσεις των τελευταίων χρόνων ως *μοντέλο αντικατάστασης των λαθεμένων αντιλήψεων*. (Solomon, 1983:26) Ακόμη και από το προσωνόμιο του, εξάγονται μερικά συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που αυτό το διδασκτικό μοντέλο φέρεται απέναντι στους κεντρικούς άξονες, σύμφωνα με τους οποίους διακρίνονται οι διδασκτικές μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ο τίτλος του υποδεικνύει τη θέση που ενέχουν, τόσο η πρότερη γνώση των μαθητών, όσο και η επιστημονική, στις διδασκτικές διαδικασίες που προκρίνει.

Το μοντέλο της αντικατάστασης δηλώνει ότι οι διδασκτικές διαδικασίες στο σχολείο πρέπει να στοχεύουν στην αποβολή του πλαισίου γνώσης το οποίο φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο και μάλιστα να το αντικαθιστούν εξολοκλήρου με το επιστημονικό. Το βασικό επιχείρημα που προβάλλεται εδώ είναι ότι το δίκτυο εννοιών και αντιλήψεων περί της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, το οποίο συγκροτεί τον πρακτικοβιωματικό κόσμο των μαθητών είναι εσφαλμένο και, ως εκ τούτου, πρέπει να αντικατασταθεί από το επιστημονικό. Η παραδοσιακή διδασκτική κατεύθυνση εστιάζει ακριβώς στη θέση, η οποία υποστηρίζει ότι η επιστημονική εξήγηση του κόσμου υπερτερεί έναντι των ερμηνειών που προσφέρει ο καθημερινός Λόγος, αλλά και οποιοδήποτε άλλο σύστημα γνώσεων. (Κουζέλης, 1991:68, 2005:28)

Ωστόσο, το στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει το κάθε διδασκτικό μοντέλο έγκειται στον τρόπο με τον οποίο τα βασικά γνωστικά πλαίσια αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τελικά τροφοδοτούν με συγκεκριμένες απαντήσεις τα ερωτήματα της διδασκτικής. Το διδασκτικό μοντέλο της αντικατάστασης δεν αναγνωρίζει κανενός είδους συμβολή στην προσχολική γνώση των μαθητών ως προς την επίτευξη της κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης εκ μέρους τους. Ο πυρήνας της διδασκτικής αυτής παρέμβασης έγκειται στην υποτίμηση της συνεισφοράς της πρότερης γνώσης στην εκμάθηση της επιστημονικής. (Κουζέλης, 1991:69)

Το κυριότερο χαρακτηριστικό που διέπει τη παραδοσιακή διδασκτική είναι η ανωτερότητα που αποδίδεται στην επιστημονική γνώση, είναι δηλαδή αυτό το ιδιαίτερο κύρος που της προσδίδεται συγκριτικά με κάθε άλλη μορφή γνώσης. Η



βασική πεποίθηση των υποστηρικτών της κατεύθυνσης αυτής είναι ότι το σύστημα της επιστημονικής γνώσης είναι το μοναδικό που προβάλλει τον ορθολογικό τρόπο σκέψης, εξασφαλίζοντας έτσι την κατοχή της αλήθειας. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η θεώρηση για την επιστημονική γνώση, ως τη μοναδική που αναδεικνύει την αλήθεια, παραπέμπει επιστημολογικά στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη λειτουργία της επιστημονικής γνώσης το φιλοσοφικό ρεύμα του θετικισμού. (στο ίδιο, 70)

Ωστόσο, εάν εξαιρεθεί το παραπάνω θετικιστικό χαρακτηριστικό, η πρόκριση της επιστημονικής γνώσης, την οποία ρητά υποστηρίζει το διδακτικό μοντέλο της αντικατάστασης, δεν συμβιβάζεται με θετικιστικές ερμηνείες της γνώσης. Ένα σεβαστό μέρος των αντιθετικιστικών επιστημολογικών τάσεων που αναπτύσσονται τον εικοστό αιώνα, τόσο εκ μέρους της αγγλοσαξωνικής, όσο και εκ μέρους της ηπειρωτικής σκέψης, αποδέχονται και αποδεικνύουν την ύπαρξη κριτηρίων διάκρισης μεταξύ της επιστημονικής και άλλων μορφών σύλληψης της πραγματικότητας, υποστηρίζοντας τη συγκριτική υπεροχή της πρώτης. Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι επιστημολογικές θέσεις του Kuhn, εκείνες του Bachelard, αλλά και η συνολική ανασυγκρότηση του κύρους της επιστημονικής γνώσης, την οποία επιδιώκει η αγγλοσαξωνική επιστημολογία της δεκαετίας του 1970. (στο ίδιο, 71)

Ενδεικτικά για την επιστημολογία του Kuhn, γίνεται αναφορά στη διάκριση που εισάγει μεταξύ κανονικής και επαναστατικής ή ιδιόρρυθμης επιστήμης. (Κάλφας, 1981:29) Σύμφωνα με τον Kuhn, για να πραγματοποιηθεί το πέρασμα από την επαναστατική στην κανονική επιστήμη πρέπει να επικρατήσει ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πλαίσιο, ή με την ορολογία του ίδιου, ένα επιστημονικό «παραδείγμα». Ωστόσο, η επικράτηση ενός «παραδείγματος» προϋποθέτει τη συμφωνία για τις βασικές αρχές της ουσίας και της ερευνητικής του μεθόδου, μεταξύ των μελών της επιστημονικής κοινότητας. (Giddens, 1977:199) Επομένως, ο Kuhn αναφέρεται στον προσδιορισμό κριτηρίου συγκριτικής αξιολόγησης των διαφορετικών μεταξύ τους παραδειγμάτων, το οποίο κριτήριο αφορά, αφενός, στη δυνατότητα επίλυσης περισσότερων προβλημάτων εκ μέρους του προκρινόμενου «παραδείγματος», αφετέρου στη συμβολή του στην πρόοδο. Ο Kuhn ιδιαίτερα στο *Υστερόγραφο* του



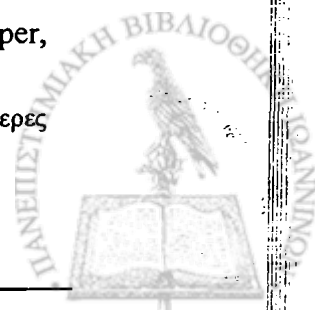
1969³¹, προσπαθεί να αποβάλλει τον χαρακτηρισμό του σχετικιστή, που του αποδίδεται μετά τον κλωνισμό που επιφέρει στην επιστημονική θετικιστική κυριαρχία η αρχική εντύπωση της ιστορικιστικής του επιστημολογίας, και διατείνεται υπέρ της πρόκρισης της επιστημονικής γνώσης συγκριτικά με άλλα γνωστικά πλαίσια. (Κουζέλης, 1991:75)

Στην περίπτωση των αντιθετικιστικών επιστημολογικών θέσεων του Bachelard, η πρόκριση της επιστημονικής γνώσης συγκριτικά με άλλα γνωστικά πλαίσια, είναι σαφώς πιο ξεκάθαρη από εκείνη του Kuhn. Στο έργο του Bachelard, παρά την παρουσία έντονης αντιθετικιστικής οπτικής, θεωρείται αυτονόητη η εξασφαλισμένη αξία της επιστημονικής, συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης και ιδιαίτερα αυτή που προέρχεται από την εμπειρία. Η επιστημολογία του Bachelard μονοπωλείται από το ενδιαφέρον της έκθεσης της πορείας εξέλιξης της επιστημονικής γνώσης και δεν θέτει καθόλου ως ζήτημα την παράθεση επιχειρημάτων περί της σύγκρισης της με άλλα γνωστικά πλαίσια. (Κουζέλης, 1991:71, 2005:45, Τερζάκης, 2012)

Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο το παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο νοσηματοδοτεί την πορεία κατάκτησης της επιστημονικής σκέψης παραπέμπει σε επιστημολογικές τάσεις, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με το θετικισμό. Η εξαρχής υποτίμηση της πρότερης γνώσης των μαθητών συνεπάγεται την αγνόηση της και έτσι την υιοθέτηση μιας μεθόδου εγγύτερης στην παραγωγική πορεία κατάκτηση της. (Κουζέλης, 2005:44) Ως εκ τούτου, η κατάκτηση επιστημονικής γνώσης διαγράφει μια διαδρομή, η οποία ξεκινάει από το γενικό νόμο που επαληθεύεται μέσω της επιστήμης και εξειδικεύει σταδιακά στην κατεύθυνση αυτών που μπορεί να διαπιστώσει εμπειρικά. (στο ίδιο,31)

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι το διδακτικό μοντέλο της αντικατάστασης επιλέγει μια πορεία που αντιτίθεται στον άκρατο εμπειρισμό που μεσουρανάει στο Λογικό Θετικισμό και κυρίως στην επαγωγική μεθοδολογία την οποία ενστερνίζεται. Έτσι, συμπεραίνεται ότι η διδακτική αυτή κατεύθυνση στέκεται πλησιέστερα στη σύγχρονη αντιθετικιστική επιστημολογία κυρίως για δύο λόγους. Αφενός, γιατί βασικές αντιθετικιστικές θεωρίες με αφετηρία τις θέσεις του Popper,

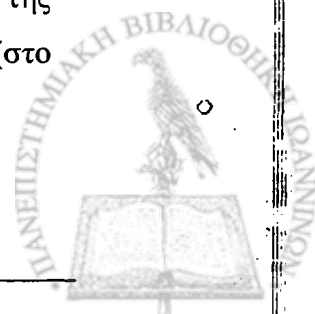
³¹ Το Υστερόγραφο παρόλο που εκδίδεται μετέπειτα της Δομής συμπεριλαμβάνεται στις ύστερες εκδόσεις του αρχικού βιβλίου, όπως και στην ελληνική.



αλλά και αυτές του Kuhn και του Bachelard, έχουν ασκήσει κριτική στη βεβαιότητα της αισθητηριακής εμπειρίας, τονίζοντας το θεωρητικό προσδιορισμό της εμπειρίας. (Popper, 1975:73, Kuhn, 1981:188, Bachelard, 2002) Αφετέρου, τόσο στη σύγχρονη αγγλοσαξωνική επιστημολογία του Kuhn, με την ασυνέχεια και την ασυμμετρία των επιστημονικών παραδειγμάτων, όσο και σε εκείνη της γαλλικής σχολής του Bachelard με τις επιστημολογικές ρήξεις, προκρίνεται η ριζική ασυνέχεια στην πορεία οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης. Έτσι, δικαίως μπορεί να θεωρήσει κανείς ότι το διδακτικό μοντέλο της αντικατάστασης το οποίο προτάσσει η μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στην αντικατάσταση των λαθεμένων πρότερων ιδεών των παιδιών με τις ορθές επιστημονικές, είναι εγγύτερο με τα «ρήγματα» που προτείνουν οι σύγχρονες προαναφερθείσες επιστημολογικές τάσεις. (Κουζέλης, 2005:45)

Τη δεκαετία του 1970, εμφανίζεται η νεότερη ή μαθητοκεντρική διδακτική, η οποία, εν πολλοίς, αναπτύσσει τα επιχειρήματα της σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδακτική. Στη νεότερη διδακτική οφείλεται άλλωστε και το προσωνύμιο της παραδοσιακής διδακτικής ως μοντέλου αντικατάστασης, αφού η κυριότερη κατηγορία που η νεότερη διδακτική της προσάπτει είναι ότι δεν σέβεται τις αρχικές ιδέες των μαθητών και επιδιώκει να τις διαγράψει τοποθετώντας στη θέση τους τις επιστημονικές. (στο ίδιο, 27)

Η νεότερη διδακτική τοποθετεί στο κέντρο των ενδιαφερόντων της τον ισχυρισμό ότι ο προσχολικός - προεπιστημονικός κόσμος των μαθητών συνιστά ένα αυτόνομο σύστημα γνώσεων, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και διδακτικά. Επίσης, διατείνεται ότι τα κυριότερα προβλήματα και ιδιαίτερα η αναποτελεσματικότητα, ο αυταρχισμός και ο αναχρονισμός που διακρίνει την παλαιότερη διδακτική οφείλονται στη δογματική αγνόηση των γνώσεων με τις οποίες ο μαθητής εισέρχεται στο σχολείο. (στο ίδιο, 28-31) Ασφαλώς, στις αντισυμβατικές θέσεις της νεότερης διδακτικής και ειδικότερα στην αμφισβήτηση της απόλυτης ανωτερότητας της επιστημονικής γνώσης, διαφαίνεται η επίδραση των έντονων σχετικιστικών διαθέσεων της ιστορικιστικής επιστημολογικής στροφής της δεκαετίας του 1960. Η ευρεία διάδοση που γνωρίζει η ιστορικιστική θεώρηση της εξήγησης της επιστήμης, έχει ως συνέπεια τη ριζική αμφισβήτηση της επιστημονικής γνώσης. (στο ίδιο, 29)



Ωστόσο, στο εσωτερικό του κινήματος της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις, οι οποίες εκφράζονται με δύο κύριες τάσεις-ιδεοτύπους, το κοινό σημείο των οποίων εξαντλείται στη πεποίθηση ότι οι πρότερες ιδέες των μαθητών πρέπει να αποτελούν το σημείο αφετηρίας κάθε μαθησιακής διαδικασίας.

Η πρώτη κατεύθυνση της νεότερης διδακτικής συγκροτεί και την πιο ριζοσπαστική τάση της, η οποία σύμφωνα με τον Κουζέλη μπορεί να ονομαστεί *ενίσχυση της πρότερης γνώσης*. (1991:47) Η διδακτική κατεύθυνση της ενίσχυσης αμφισβητεί την ύπαρξη διαφοράς και μάλιστα αξιολογικής μεταξύ επιστημονικής και προεπιστημονικής γνώσης, υποστηρίζοντας ότι δεν υφίσταται ιδιαίτερος λόγος καλλιέργειας της επιστημονικής γνώσης. Ουσιαστικά, η ενίσχυση διαγράφει από τις μαθησιακές της υποχρεώσεις το διδακτικό στόχο της κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης εκ μέρους των μαθητών και προτείνει να αρκεστούμε στις πρακτικοβιωματικές τους γνώσεις. Η αρμοδιότητα του σχολείου, σε αυτό το πλαίσιο, περιορίζεται είτε στην ανεμπόδιστη εξέλιξη των πρότερων ιδεών των παιδιών, είτε στη πρόκριση μαθησιακών διαδικασιών που στοχεύουν στην ενίσχυση και στην οργάνωση τους σε ένα συνεκτικότερο εννοιακό δίκτυο. (Κουζέλης, 1991:47-49, 2005:33)

Οι υπέρμαχοι της θεώρησης της ενίσχυσης στηρίζουν τις παραπάνω θέσεις με μια σειρά επιχειρημάτων, μέσω των οποίων επιδιώκουν να επαναφέρουν τη «γνωστική αξία» του κόσμου των ιδεών των παιδιών. Ως εκ τούτου, διατείνονται ότι οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο κατέχοντας ένα εννοιακό πλαίσιο, το οποίο δεν είναι ούτε απλοϊκό, ούτε αδόκιμο αλλά αντίθετα αποδεικνύεται ιδιαίτερα σύνθετο και άκρως λειτουργικό, ιδιαίτερα στην κάλυψη των βιοτικών τους αναγκών. Επίσης, συνεχίζουν ότι επειδή ακριβώς είναι βιολογικά επαρκές, αποτελεί την καταλληλότερη βάση τόσο για την εννοιολογική πρόσληψη και αφομοίωση δεδομένων, όσο και για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι το εννοιακό πλαίσιο που φέρουν μαζί τους οι μαθητές έχει αναπτυχθεί σε άμεση συνάρτηση με την προσωπικότητα τους, και τελικά αποτελεί το στοιχείο το οποίο αναδεικνύει την ατομικότητα του κάθε μαθητή. (Κουζέλης, 1991:47-49, 2005:32-33)

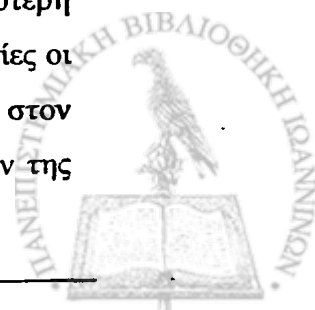
Η επιμονή του διδακτικού μοντέλου της ενίσχυσης στη θεώρηση των εννοιακών πλαισίων των μαθητών ως εναλλακτικών μεταξύ τους, αλλά και



εναλλακτικών προς τα κυρίαρχα επιστημονικά πλαίσια (Κουζέλης, 2005:33), επιστημολογικά, προσιδιάζει στον ακραίο σχετικισμό που εκπροσωπεί ο Feyerabend. Επίσης, με βάση αυτή τη λογική, η διδακτική αυτή κατεύθυνση αντλεί επιστημολογικά και από την σχετικιστική ανάγνωση των κουνιατών θέσεων, η οποία εμφανίζει τα διαφορετικά «παραδείγματα» ως ισοδύναμα μεταξύ τους. Ουσιαστικά, η σχετικιστική ερμηνεία των θέσεων του Kuhn απορρέει από μια μονομερή πρόσληψη του έργου του. Μια πρόσληψη η οποία δεν αναγνωρίζει κανένα κριτήριο αξιολόγησης ή διαχρονικής ταξινόμησης μεταξύ διαφορετικών «παραδειγμάτων». (Κουζέλης, 1991:49)

Ως εκ τούτου, η επιστημολογική θεώρηση του μαθητοκεντρικού μοντέλου αξιολογείται ως αναχρονιστική, καθώς οι ακραίες σχετικιστικές θέσεις που βρίσκονται στο απόγειο τους, τη δεκαετία του 1960, έχουν υποστεί κριτική και εν πολλοίς έχουν ξεπεραστεί. Επιπλέον, η τάση της ανασυγκρότησης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη αγγλοσαξωνική επιστημολογία, τη δεκαετία του 1970, εστιάζει στην ανάδειξη κριτηρίων πρόκρισης της επιστημονικής γνώσης, συγκριτικά με άλλα γνωστικά πλαίσια, καθώς και οριοθέτησης της επιστήμης από τη μη επιστήμη. Ακόμη, ο ίδιος στόχος διαπνέει και τη μη σχετικιστική ερμηνεία του έργου του Kuhn, διότι η συνθήκη της κανονικής επιστήμης την οποία επικαλείται προϋποθέτει την επιλογή του ορθολογικότερου επιστημονικού παραδείγματος. (Κουζέλης, 2005:35) Τέλος, στο έργο του Bachelard, εκ μέρους της γαλλικής επιστημολογίας, παρουσιάζεται ως δεδομένη η θεώρηση της επιστήμης ως του μοναδικού γνωστικού πλαισίου το οποίο μπορεί να αναδείξει την αλήθεια και να προκρίνει τον ορθολογικό τρόπο σκέψης.

Ωστόσο, η έτερη κατεύθυνση της νεότερης διδακτικής, διαφοροποιείται σε αρκετά σημεία από τη διδακτική της ενίσχυσης. Η διδακτική αυτή αποτελεί τρόπον τινά μια ενδιάμεση λύση μεταξύ των δύο προαναφερόμενων διδακτικών μοντέλων, τα οποία εστιάζουν είτε στην επιστημονική, είτε στην πρότερη γνώση. Το μοντέλο αυτό επικαλείται και διδακτική της βελτίωσης γιατί επιδιώκει με τις μαθησιακές διαδικασίες που προκρίνει να βελτιώσει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών με τις επιστημονικές. Ως εκ τούτου, η διδακτική της βελτίωσης αξιοποιεί τόσο την πρότερη γνώση των μαθητών, όσο και την επιστημονική και επιλέγει διδακτικές διαδικασίες οι οποίες προοδευτικά μεταφέρουν τους μαθητές από το αρχικό βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό. Η βελτίωση επιδιώκει την οικειοποίηση εκ μέρους των μαθητών της



σχολικής επιστήμης, του γνωστικού πλαισίου, στο εσωτερικό του οποίου οι επιστημονικές έννοιες μετατρέπονται σε όρους κατανοητούς για τους μαθητές. (Κουζέλης, 1991:61-63)

Το πρώτο στοιχείο διάκρισης της διδακτικής της βελτίωσης από εκείνη της ενίσχυσης είναι η παραδοχή εκ μέρους της πρώτης της παρουσίας ενός κοινού άξονα αναφοράς μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών πλαισίων, με τα οποία εισέρχονται οι μαθητές στο σχολείο. Έτσι, οι υποστηρικτές της βελτίωσης δεν συμερίζονται τις προσδοκίες της διδακτικής της ενίσχυσης ότι ο κάθε μαθητής είναι φορέας ενός γνωστικού πλαισίου το οποίο εκφράζει τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του. Υπό αυτό το πρίσμα, οι υπέρμαχοι της διδακτικής αυτής διατείνονται ότι μπορούν να εξαγάγουν ένα κοινό πυρήνα από τα διαφορετικά γνωστικά πλαίσια των μαθητών και να αναπτύξουν μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες θα τον βελτιώσουν και θα τον οδηγήσουν προς τον επιστημονικό. (Κουζέλης, 1991:62, 2005:36)

Επίσης, από τα παραπάνω συνάγεται ότι το διδακτικό μοντέλο της βελτίωσης αποδίδει στην επιστημονική γνώση μια διαφορετική θέση στην οργάνωση των μαθησιακών της διαδικασιών και στην οριοθέτηση των γνωστικών της στόχων. Οι οπαδοί της βελτίωσης υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι το γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης ενσαρκώνει μια σαφώς πληρέστερη και αποδοτικότερη εξήγηση από αυτό της προσχολικής γνώσης. Έτσι, ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας ορίζεται ως η κατάκτηση του επιστημονικού Λόγου από τους μαθητές, μέσω της προσπάθειας βελτίωσης των αρχικών τους ιδεών. Στο θεωρητικό ορίζοντα των οπαδών του διδακτικού μοντέλου υφίσταται κριτήριο πρόκρισης της επιστημονικής γνώσης, καθώς παραδέχονται ότι υπάρχει η δυνατότητα αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των στοιχείων των δύο επιπέδου Λόγου. (Κουζέλης, 1991:62, 2005:36)

Το διδακτικό μοντέλο της βελτίωσης, επομένως, αναγνωρίζει ως διδακτική αφετηρία την πρότερη γνώση των μαθητών. Η μαθησιακή πορεία που προκρίνει ξεκινά από τις πρώτες ιδέες των μαθητών και ακολουθεί μια διαδρομή στην οποία σταδιακά προστίθενται επιστημονικές έννοιες επιδιώκοντας την προοδευτική σύγκλιση τους με τις επιστημονικές ερμηνείες. Ακριβώς σε αυτή τη σταδιακή «επιστημονικοποίηση» των ιδεών των μαθητών έγκειται η λειτουργία του σχολείου



και της ιδιαίτερης *σχολικής επιστήμης*, δια της οποίας το περιεχόμενο των επιστημών, κατάλληλα επεξεργασμένο, διοχετεύεται στη σχολική αίθουσα. (Κουζέλης, 2005:36)

Οι παραπάνω επισημάνσεις επαναφέρουν τη συζήτηση στην κριτική επιστημολογική εξέταση του διδακτικού μοντέλου της βελτίωσης. Καταρχάς, η αναγνώριση της συνεισφοράς της επιστημονικής γνώσης, ως πληρέστερης εικόνας και εξήγησης του κόσμου, έχει πολλαπλή επιστημολογική αναφορά. Αφενός παραπέμπει στη θετικιστική θεώρηση για την «ανωτερότητα» της επιστημονικής γνώσης, αφετέρου προσιδιάζει στην ανασυγκρότηση του κύρους της επιστημονικής γνώσης, στη σύγχρονη αγγλοσαξωνική επιστημολογία της δεκαετίας του 1970. Επιπλέον, η απόδοση της πρωτοκαθεδρίας στην επιστημονική γνώση ανακαλεί τόσο το ιδιαίτερο κύρος που της αποδίδεται στο έργο του Bachelard εκ μέρους της γαλλικής επιστημολογίας, όσο και στην υποστήριξη του ορθολογικού τρόπου σκέψης που επιδιώκεται από την επιστημολογική στάση της Σχολής της Φρανκφούρτης.

Ωστόσο, οι επιστημολογικές αναφορές της διδακτικής πορείας που προτείνει η διδακτική κατεύθυνση της βελτίωσης είναι πιο ξεκάθαρες. Η μαθησιακή διαδικασία της σταδιακής μετάβασης από τις ιδέες των μαθητών στις επιστημονικές εξηγήσεις, ισοδυναμεί με τη μετάβαση από τις μεμονωμένες εμπειρίες και τις πρώτες ερμηνείες των μαθητών στη θεωρητική γενίκευση και τη διατύπωση νόμων. Ως εκ τούτου, η προκρινόμενη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται άμεσα με τη θετικιστική νοηματοδότηση κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης. Επομένως, οι οπαδοί της βελτίωσης ενστερνίζονται τα θετικιστικά επιχειρήματα για τη δυνατότητα εξασφάλισης της αντικειμενικής γνώσης μέσω της επιστήμης, εξαιτίας της αντιστοιχίας των θεωρητικών όρων με την εμπειρική τους πρόσληψη (παρατηρησιακοί όροι). (Κουζέλης, 2005:37) Επίσης, σε αυτήν τη διαδικασία βελτίωσης των αρχικών ιδεών των μαθητών με την επιστημονική γνώση, διαφαίνεται ένας έντονος επαγωγισμός, δηλαδή η επιτυχημένη δυνατότητα γενίκευσης της μεμονωμένης εμπειρίας.

Ωστόσο, εάν εξαιρεθεί το γεγονός ότι η θεώρηση της επιστημονικής γνώσης ως καταλληλότερου μαθησιακού στόχου είναι συμβατή με τη σύγχρονη επιστημολογία της δεκαετίας του 1970, τα ετέρα χαρακτηριστικά του μοντέλου της βελτίωσης έχουν σαφείς θετικιστικές αναφορές και έτσι αξιολογούνται ως αναχρονιστικά και παρωχημένα.



Καταρχάς, όπως έχει αναδειχτεί, ακόμη και στο εσωτερικό του θετικισμού από τον Popper αλλά και μεταγενέστερα από τον Kuhn, η εμπειρία αλλά και η παρατήρηση της εμπειρίας είναι θεωρητικά φορτισμένη. (Popper, 1975:73, Kuhn, 1981:188) Επιπλέον, εκ μέρους της ηπειρωτικής σκέψης, τόσο οι θέσεις του Bachelard, όσο και εκείνες της Σχολής της Φρανκφούρτης αποφαίνονται για τον κοινωνικά «φορτισμένο» τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η παρατήρηση της εμπειρίας από τα υποκείμενα. (Bachelard, 2002)

Επιπλέον, από ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης αντιθετικιστικής επιστημολογίας έχει αμφισβητηθεί εξίσου και ο ισχυρισμός ότι υπάρχει μονάχα μία ορθή επιστημονική σύλληψη της πραγματικότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δεν δικαιούται κανείς να υποστηρίζει μια διδακτική προσέγγιση η οποία προκρίνει την απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ των εμπειρικών δεδομένων από τη μία πλευρά και της θεωρητικής τους πρόσληψης από την άλλη. (Κουζέλης, 2005:38)

Τέλος, η επαγωγική οπτική κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης, που προτείνει το μοντέλο της βελτίωσης, έχει δεχτεί έντονη κριτική από τη σύγχρονη αντιθετικιστική επιστημολογία με πρωτεργάτη επίσης τον Popper. (Κουζέλης, 2005:38-39) Άλλωστε, η κριτική στην επαγωγική πορεία από το ειδικό (τη μεμονωμένη εμπειρία δηλαδή), στο γενικό (την επιστημονική αφαίρεση και τη διατύπωση γενικών νόμων), αποτελεί το μοναδικό στοιχείο από τις θέσεις του Popper που αντιτάσσεται στο θετικισμό του Κύκλου της Βιέννης. Ο Popper αντιτάσσει στο φαινόμενο της επαλήθευσης της επιστημονικής γνώσης από την παρατήρηση της εμπειρίας, την επαλήθευση της επιστήμης μέσω της δυνατότητας διάψευσης της. (Giddens, 1977:193)

2.4 Μια διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημολογία

Ο όρος «σύγχρονη επιστημολογία» δεν αξιοποιείται εδώ με την κυριολεκτική σημασία του. Ο όρος χρησιμοποιείται συμβολικά και λειτουργεί ως έννοια γένους, προκειμένου να συμπεριλάβει στο εσωτερικό του ποικίλες επιστημολογικές τάσεις, οι οποίες αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια ολόκληρου του εικοστού αιώνα, στον αντίποδα του φιλοσοφικού ρεύματος του θετικισμού.

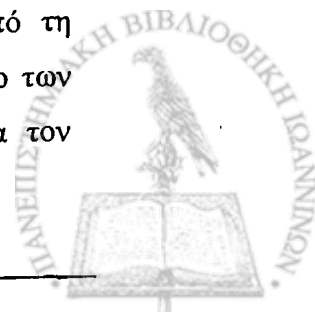


Ωστόσο, η μεταφορική χρήση του όρου δεν είναι αυθαίρετη και στηρίζεται στο πραγματικό του περιεχόμενο. Ως σύγχρονη επιστημολογία, όπως έχει αναφερθεί, έχει επικρατήσει να λέγεται η επιστημολογική τάση στη δεκαετία του 1970 της αγγλοσαξωνικής επιστημολογίας. Η επιστημολογία στον αγγλοσαξωνικό χώρο, μετά τις έντονες σχετικιστικές τάσεις που επιφέρει η στροφή της προς την ιστορία της επιστήμης, εμφανίζει, τη δεκαετία του 1970, μια προσπάθεια ανασυγκρότησης. Κοινή επιδίωξη των τάσεων αυτών είναι αφενός η παραδοχή της συνεισφοράς της ιστορίας της επιστήμης, αφετέρου η οικοδόμηση επιχειρημάτων τα οποία αναδεικνύουν την επιστημονική γνώση ως τον πλέον ορθολογικό τρόπο σκέψης. (Κάλφας, 1997:14)

Ως εκ τούτου, δικαιούται κανείς να εντάξει στον όρο γένους της σύγχρονης επιστημολογίας όλες τις θέσεις που εστιάζουν στις δύο προαναφερθείσες επιδιώξεις της σύγχρονης επιστημολογίας της δεκαετίας του 1970. Έτσι, ο επιθετικός προσδιορισμός «σύγχρονος», δεν αναφέρεται μονοσήμαντα στο χρονικό κριτήριο, αλλά χαρακτηρίζει ουσιαστικά επιστημολογικές θεωρήσεις οι οποίες διακρίνονται οπωσδήποτε για τον αντιθετικιστικό τους χαρακτήρα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη μιας διδακτικής πρότασης βασισμένης στη σύγχρονη επιστημολογία αξιοποιεί εκείνες τις τάσεις, οι οποίες αναπτύσσουν τις θέσεις τους με βάση τους δύο προαναφερθέντες άξονες. Άρα, αφενός προκρίνουν την επιστημονική γνώση συγκριτικά με άλλες μορφές γνώσεων, αφετέρου αναγνωρίζουν τη συμβολή της ιστορίας της επιστήμης στην κατανόηση της εξέλιξης της, στοιχείο το οποίο αποτυπώνεται και στον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι αναπτύσσεται η επιστημονική σκέψη. Η επικέντρωση στην προσπάθεια κατανόησης της εξέλιξης της επιστήμης από την ιστορία της, δημιουργεί μια εικόνα συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης, που διαφοροποιείται από τη συνεχή προοδευτική θετικιστική διαδικασία και, σύμφωνα με τις ηπιότερες των σύγχρονων επιστημολογικών εκδοχών, χαρακτηρίζεται τουλάχιστον από ασυνέχειες και στις πιο απόλυτες αυτών από επαναστάσεις και ρήξεις.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης σε μια διδακτική που είναι επιστημολογικά θεμελιωμένη (όπως έχει υποστηριχτεί παραπάνω είναι επιστημολογικά θεμελιωμένη μονάχα όταν επηρεάζεται από τη σύγχρονη αντιθετικιστική επιστημολογία), αποτελεί τον αδιαμφισβήτητο στόχο των μαθησιακών διαδικασιών που προκρίνει. Ωστόσο, αν και γίνεται λόγος για τον

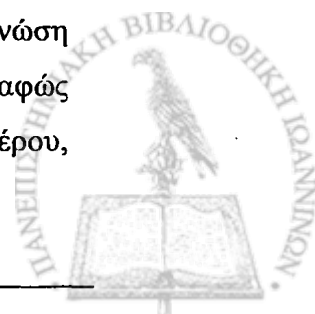


μαθησιακό στόχο που κυριαρχεί εξίσου στα διδακτικά μοντέλα της βελτίωσης και της αντικατάστασης, ο τρόπος με τον οποίο εδώ επιτυγχάνεται διαφέρει ριζικά. Σε μια επιστημολογικά θεωρημένη διδακτική διαφοροποιείται τόσο ο τρόπος αξιοποίησης του πρακτικοβιωματικού Λόγου, όσο και η διδακτική πορεία που ακολουθείται για την επίτευξη του μαθησιακού στόχου.

Μια επιστημολογικά σύγχρονη διδακτική κατεύθυνση αποδίδει μια άκρως σημαίνουσα θέση στο ρόλο που διαδραματίζει η πρότερη γνώση για την κατάκτηση του μαθησιακού στόχου της οικοδόμησης της επιστημονικής γνώσης εκ μέρους των διδασκομένων. Η πρότερη γνώση, εδώ, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης. Το κεντρικό επιχείρημα είναι ότι η προσχολική πρότερη γνώση των μαθητών αναδεικνύει την αξία καλλιέργειας της επιστημονικής γνώσης μέσω των μαθησιακών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Αυτό συνεπάγεται την αναγκαιότητα να προβάλλει το σχολείο τη διαφορετικότητα που διέπει τις δύο μορφές γνώσεις, με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφανεί ότι η επιστημονική εξήγηση της πραγματικότητας είναι πληρέστερη και, συγκρινόμενη με την πρότερη γνώση, στοιχειοθετεί πρόοδο. (Κουζέλης, 2005:50)

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάδειξη της διαφορετικότητας των μορφών γνώσης, προκειμένου να έχει αυτή τη λειτουργικότητα προς όφελος της επιστημονικής γνώσης πρέπει να πάρει τη μορφή μιας αντίθεσης μεταξύ αυτής και της πρότερης γνώσης. Ανάμεσα στην προσχολική γνώση των μαθητών και στην επιστημονική πρέπει να αναδειχτεί μια αντιπαράθεση, μέσω της οποίας αφενός αναδεικνύεται η διαφορά που διέπει το κάθε εννοιακό πλαίσιο, αφετέρου διακρίνεται η ανεπάρκεια των ερμηνειών που πηγάζουν από την εμπειρικοβιωματική γνώση των μαθητών, γεγονός το οποίο προβάλλει ταυτόχρονα και την αναγκαιότητα συμπλήρωσης της με την επιστημονική. (στο ίδιο, 50)

Στο σημείο αυτό, γίνεται λόγος για συμπλήρωση της πρακτικοβιωματικής γνώσης των μαθητών, γιατί η επιστημονική γνώση δεν μπορεί ποτέ να αντικατασταθεί όπως διατείνεται η λογική της αντικατάστασης. Ως κυριότεροι λόγοι, υπό αυτό το πρίσμα, αναφέρονται η καθολικότητα και η λειτουργικότητα που διέπει αυτή τη μορφή γνώσης. Συγκεκριμένα, αφενός, η καθημερινή πρότερη γνώση εξαιτίας της κοινωνικά κατασκευασμένης της φύσης αντιστοιχεί σε ένα σαφώς δομημένο και κοινωνικά λειτουργικό τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου. Αφετέρου,



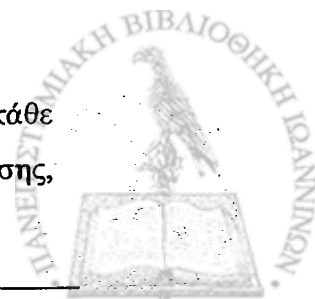
πρόκειται για μια μορφή γνώσης η οποία αποδεικνύεται εξαιρετικά λειτουργική, καθώς επιτρέπει στα υποκείμενα να ανταπεξέλθουν σε πλήθος διαφορετικών καταστάσεων. (στο ίδιο, 50-51)

Επομένως, ο επιθυμητός μαθησιακός στόχος μιας τέτοιας διδακτικής, εδώ, γίνεται η συμπλήρωση της πρακτικοβιωματικής γνώσης των μαθητών με την επιστημονική και μάλιστα η κριτική συμπλήρωση, καθώς μέσω της αντιπαράθεσης της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή, επιδιώκεται η ανάπτυξη κριτικής στάσης εκ μέρους των μαθητών απέναντι στην προηγούμενη τους γνώση. (στο ίδιο, 50)

Ο προκρινόμενος μαθησιακός στόχος της κριτικής συμπλήρωσης της πρακτικοβιωματικής γνώσης με την επιστημονική διαμορφώνει και αντίστοιχες μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες αντλούν από την προτεινόμενη πορεία οικοδόμησης της γνώσης στο πλαίσιο της σύγχρονης επιστημολογίας. Η σύγχρονη επιστημολογία, εν πολλοίς, απορρίπτει την εμπειριστική αντίληψη της βαθμιαίας μετάδοσης της γνώσης από τις πρώτες παραστάσεις στην επιστημονική γνώση ως μια διαδικασία γενίκευση. Η πορεία κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημονική συνιστώσα, προκύπτει μέσω ρήξης και ασυνέχειας με την εμπειρία, ως συνέπεια πραγματικής επεξεργασίας του δεδομένου υλικού. (στο ίδιο, 51) Έτσι, η επιστημονική εξήγηση ως τελικό προϊόν μιας τέτοιας πορείας επεξεργασίας του πρότερου γνωστικού υλικού, ενέχει τη θέση μιας ανακατασκευής του. Η συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή, ανακατασκευάζει θεωρητικά την εμπειρική παράσταση ή εμπειρικοβιωματική σύλληψη ενός αντικειμένου. (στο ίδιο, 52)

Επομένως, η ενσάρκωση μιας τέτοιας πορείας συγκρότησης της γνώσης στο σχολείο συνεπάγεται μαθησιακές διαδικασίες, τελείως διαφορετικές από εκείνες που προκρίνουν τα διδακτικά μοντέλα, της αντικατάστασης, της ενίσχυσης και της βελτίωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες τίθενται στην υπηρεσία της κατάκτησης του στόχου της κριτικής συμπλήρωσης της πρακτικοβιωματικής γνώσης των μαθητών, αποκτούν συγκεκριμένο χαρακτήρα. (στο ίδιο, 52)

Οι πρότερες αρχικές ιδέες των μαθητών αποτελούν την αφετηρία κάθε μαθησιακής διαδικασίας που στοχεύει στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης,



γεγονός το οποίο προϋποθέτει την προηγούμενη διερεύνηση και καταγραφή των κοινών χαρακτηριστικών τους. Ως εκ τούτου, τα κοινά δομικά στοιχεία της πρότερης γνώσης των μαθητών διαμορφώνουν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται παραπέρα η μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, το βασικότερο μέλημα μιας τέτοιας διδακτικής είναι η οργάνωση διαδικασιών, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις έννοιες και τα εργαλεία της επιστημονικής γνώσης πάνω στις αρχικές τους ιδέες και έτσι να τις ανασκευάσουν. Και τις ανασκευάζουν για να ανακατασκευάσουν, με νέες έννοιες και σε ένα νέο πλαίσιο σημασιών, αυτά στα οποία αναφέρονται οι αρχικές τους ιδέες. (στο ίδιο, 52)

Μια μαθησιακή διαδικασία ανακατασκευής των πρότερων πρακτικοβιωματικών ιδεών των μαθητών επαναπροσδιορίζει το ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτήν, τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός. Η στάση των εμπλεκόμενων, σε μια ανακατασκευαστική μαθησιακή διαδικασία, υποκειμένων αποκτά ενεργητικό χαρακτήρα και έρχεται σε αντιπαράθεση με την παθητική μιμητική συμπεριφορά που κυριαρχεί στις συμβατικές μαθησιακές διαδικασίες των έτερων διδακτικών μοντέλων. Ο μαθητής αναλαμβάνει ένα ρόλο εξ ολοκλήρου ενεργητικό καθώς καλείται να εφαρμόσει ο ίδιος ένα επιστημονικό εννοιακό πλαίσιο πάνω στην δική του πρότερη γνώση. Μονάχα εάν ο ίδιος ανακατασκευάσει με τη βοήθεια της επιστήμης το αντικείμενο της σχολικής εργασίας μπορεί πράγματι να μάθει, δηλαδή, να οικοδομήσει τη «νέα» γνώση. Από την άλλη πλευρά, εξίσου μείζονος σημασίας αποδεικνύεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο επιτυχές πέρας αυτής της διαδικασίας ανακατασκευής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άρπιος γνώστης της επιστήμης την οποία διδάσκει, καθώς καλείται να βοηθήσει εποικοδομητικά τους μαθητές στην προσπάθεια τους να αξιοποιήσουν την εσωτερική δομή της επιστήμης και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται και ορίζονται οι έννοιες της και ο ακριβής τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται οι μέθοδοι της. Το σημαντικότερο στοιχείο μέσω του οποίου όμως αναδεικνύεται ο επιδιωκόμενος ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η ικανότητα του να οδηγήσει τους μαθητές του στην συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης εκ μέρους τους. Ο εκπαιδευτικός, ως εκ τούτου, έχει την κύρια ευθύνη να αιφνιδιάσει τους μαθητές οδηγώντας τις αρχικές τους ιδέες σε αδιέξοδο, μέσω της συνειδητοποίησης της πλάνης που ενυπάρχει σε αυτές και τελικά στη



συνειδητοποίηση της αγνοίας τους περί του υπό διαπραγμάτευση αντικειμένου. (στο ίδιο, 53)

Το στοιχείο του αιφνιδιασμού αναδεικνύεται μείζονος σημασίας για την επίτευξη μαθησιακών διαδικασιών που στοχεύουν στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση στους εκπαιδευομένους. Οι μαθητές αποκτούν πραγματικό ενδιαφέρον για μάθηση, για ενσωμάτωση δηλαδή της νέας επιστημονικής γνώσης στο οπλοστάσιο του εννοιακού τους πλαισίου, μόνο εφόσον διαθέτουν πραγματικό ενδιαφέρον για αυτό που πρόκειται να γνωρίσουν. Ωστόσο, η νέα γνώση έρχεται σε αντιπαράθεση με την παλιά, σηματοδοτώντας έτσι μια ρήξη, άρα η δημιουργία πραγματικού ενδιαφέροντος προϋποθέτει το στοιχείο του αιφνιδιασμού και της έκπληξης, τα οποία επιφέρουν την αναγνώριση της άγνοιας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη πραγματικών ερωτημάτων, εκ μέρους των μαθητών, δημιουργώντας ταυτόχρονα και προβλήματα προς επίλυση στη σχολική τάξη. (στο ίδιο, 55-58)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δίνονται συγκεκριμένες απαντήσεις στα ερωτήματα της διδακτικής. Ο κεντρικός διδακτικός στόχος διαμορφώνεται ως η εισαγωγή και εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες, τα εργαλεία, το πλαίσιο και τον τρόπο σκέψης και εργασίας των επιλεγμένων επιστημονικών θεωριών ή αλλιώς των επιλεγμένων επιστημονικών παραδειγμάτων. Ωστόσο, η ευόδωση της επιδίωξης αυτής προϋποθέτει την επίτευξη αλληλουχίας ενδιάμεσων στόχων. Οι ενδιάμεσες βασικές επιδιώξεις, μιας πορείας, η οποία έχει πρόθεση την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές, αφενός της ανεπάρκειας των ερμηνειών της πρότερης τους γνώσης, αφετέρου της αναγκαιότητας συμπλήρωσης τους με την επιστημονική γνώση. Υπό αυτές τις συνθήκες, μείζονος σημασίας αξιολογείται η παρεπόμενη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητευομένων της διαφοράς που διέπει τις δύο μορφές γνώσης, εστιάζοντας στην ανάδειξη της μορφωτικής και κοινωνικής αξίας της επιστημονικής γνώσης αλλά και στο γεγονός ότι η επιστημονική θέαση ενός αντικειμένου συνιστά πρώτιστα κριτική θέση της εμπειρικής σύλληψης του. (στο ίδιο, 58-59)

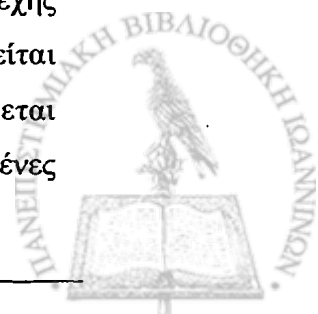
Από την άλλη πλευρά, συγκεκριμένη απάντηση δίνεται και στο ερώτημα των μαθησιακών διαδικασιών που απαιτούνται για το επιτυχές πέρας του επιδιωκόμενου μαθησιακού στόχου. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οποιαδήποτε διδακτική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στην κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών της



επιστημονικής σκέψης πάνω στα εξεταζόμενα διδακτικά αντικείμενα πρέπει να έχει αφετηρία την εργασία πάνω στις αρχικές ιδέες των μαθητών. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η ανάδειξη της αρχικής πρακτικοβιωματικής γνώσης και η στοιχειοθέτηση διεργασιών που στοχεύουν στη διερεύνηση και εξαγωγή του κοινού πυρήνα που διέπει το σύνολο της. Η γνώση που κατέχουν οι μαθητές πριν την είσοδο τους στο σχολείο διέπεται από κοινά χαρακτηριστικά, εφόσον αφενός σε κοινό πολιτισμικό πλαίσιο συγκροτούνται κοινοί άξονες ιδιοποίησης της γνώσης, αφετέρου συνιστά ένα κοινωνικό απόθεμα και οικοδομείται υπό όρους διαλογικούς και διωποκειμενικούς. (Berger & Luckman, 2003:108) Έτσι, κοινός πυρήνας των πρότερων ιδεών των μαθητών αποτελεί το αρχικό υλικό, το εφαλτήριο της προκρινόμενης μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα ο πυρήνας αυτός αναδεικνύεται και ως εμπόδιο, για την παραπέρα επιστημονική κατάκτηση, η άρση του οποίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, η θεώρηση της αρχικής γνώσης, ως εμποδίου για την επιστημονική σύλληψη της, αναδεικνύει την παρουσία μιας διαρθρωμένης σχέσης μεταξύ εμπειρικών, πρακτικοβιωματικών παραστάσεων και της κριτικής και επεξηγηματικής θεωρητικής τους ανακατασκευής. Ως εκ τούτου, η ανακατασκευή της πρότερης γνώσης διά της επιστημονικής και υπέρ της επιστημονικής αποτελεί την κεντρική διεργασία της προτεινόμενης διδακτικής διαδικασίας. (Κουζέλης, 2005:67)

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδακτική διαδικασία οφείλει να προκρίνει μαθησιακές διεργασίες οι οποίες υποβοηθούν την άρση του εμποδίου της πρότερης γνώσης προωθώντας τη δημιουργία σύγκρουσης μεταξύ αυτής και της επιστημονικής γνώσης. Η παραπάνω σύγκρουση, ωστόσο, κατέχει κεντρική θέση στην αναμενόμενη θεωρητική ανακατασκευή ενός αντικειμένου και επομένως προτείνεται η συνεχής επαναφορά στην ανάδειξη της διαφοράς που χαρακτηρίζει τις πρότερες ιδέες των μαθητών και την επιστημονική γνώση. Η διαδικασία αυτή οδηγεί αφενός στη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την επιστημονική σκέψη, αφετέρου στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ολοκλήρωση της.

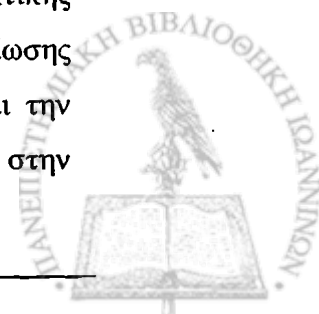
Ως εκ τούτου, η μεθοδολογία που δύναται να αξιοποιηθεί, προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς μια τέτοια διδακτική διαδικασία προτείνεται ως η συνεχής εναλλαγή μεταξύ έρευνας και έκθεσης των επιστημονικών εννοιών. Η έκθεση νοείται ως παρουσίαση του εννοιακού δικτύου της επιστημονικής θεωρίας που επιλέγεται προς διδασκαλία και συνίσταται σε μια συνθετική πορεία, από τις πιο αφηρημένες



επιστημονικές έννοιες στις πιο συγκεκριμένες, η οποία καταλήγει στη θεωρητική και κριτική ανακατασκευή του αρχικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά, η ερευνητική διαδικασία, απαραίτητο στοιχείο για την οικοδόμηση της επιστήμης, στη διδακτική διαδικασία αποκτά ένα διττό ρόλο. Αφενός, μέσω της έρευνας γίνεται δυνατή η συνειδητοποίηση της ανεπάρκειας της πρότερης γνώσης των μαθητών και η ανάγκη αλλαγής της οπτικής γωνίας από την οποία εξετάζεται το αρχικό πρόβλημα. Αφετέρου, ερευνητικό χαρακτήρα έχει η ανατροφοδότηση της συνθετικής διαδικασίας με καινούρια προβλήματα, όπως και η άσκηση των μαθητών στη χρήση των επιστημονικών εννοιών, κατά την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. (στο ίδιο, 71)

Συμπερασματικά, η μαθησιακή διαδικασία, εδώ, συνίσταται σε μια διαρκή εναλλαγή μεταξύ έκθεσης και έρευνας. Η έκθεση συνίσταται στη συστηματική συνθετική παρουσίαση των εννοιών και του εννοιακού πλαισίου της επλεγμένης επιστημονικής θεωρίας, διεργασία η οποία ακολουθεί μια πορεία από το γενικό και αφηρημένο στο πιο ειδικό και συγκεκριμένο. Ωστόσο, μείζονος σημασίας για την επίτευξη του κεντρικού μαθησιακού στόχου αξιολογείται η συνεχής εναλλαγή της συστηματικής συνθετικής πορείας, με την ερευνητική διαδικασία. Η μετάβαση της διδακτικής διαδικασίας σε πραγματικές συνθήκες ερευνητικής αναπαράστασης συμβάλλει τα μέγιστα στην επιτυχή ολοκλήρωση του μαθησιακού στόχου. Από την πραγματικότητα, τροφοδοτείται η διδακτική διαδικασία ως προς την αρχική αφόρμηση, καθώς από αυτή αντλούνται αφενός τα φαινόμενα, αφετέρου η εμπειρική σύλληψη των φαινομένων αυτών. Επιπλέον, η επαναφορά της διδακτικής διαδικασίας στην πραγματικότητα, επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόζουν σε αληθινές συνθήκες τις επιστημονικές έννοιες που έχουν εκτεθεί μέχρι εκείνο το σημείο. Το τελικό στάδιο της διαρκούς εναλλαγής μεταξύ της επιστήμης και της πραγματικότητας οδηγεί στην ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών της επιστημονικής σκοπιάς κατανόησης της, η οποία ισοδυναμεί με την κριτική θεωρητική ανακατασκευή της. (στο ίδιο, 43-68)

Η απάντηση στο διδακτικό ερώτημα του περιεχομένου, σε μια διδακτική θεμελιωμένη στη σύγχρονη επιστημολογία, είναι επίσης άρρηκτα συνδεδεμένο με την επίτευξη του μαθησιακού στόχου. Ως εκ τούτου, το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας προσδιορίζεται από τον επιδιωκόμενο μαθησιακό στόχο της εξοικείωσης των μαθητών με το εννοιακό δίκτυο των επιστημονικών θεωριών, καθώς και την αντίστοιχη διδακτική διαδικασία που απαιτεί εφαρμογή αυτού του δικτύου στην



επίλυση αντιπροσωπευτικών προβλημάτων. Βάσει αυτής της λογικής, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποτελείται από τις επιλεγμένες επιστημονικές έννοιες καθώς και το απαραίτητο ερευνητικό υλικό το οποίο ικανοποιεί τη συνθήκη της πολυλειτουργικότητας της ερευνητικής διαδικασίας. (στο ίδιο, 43-68)

Τέλος, η αξιολόγηση μιας διδακτικής θεμελιωμένης σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημολογία αναφέρεται σε μια διαδικασία ελέγχου κατάκτησης της επιστημονικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών. Ωστόσο, ως κατάκτηση, εδώ, θεωρείται η ικανότητα εκ μέρους των μαθητών να εφαρμόζουν το εννοιακό πλαίσιο των επιστημονικών θεωριών, το οποίο εκτέθηκε μέσω της μαθησιακής διαδικασίας σε πραγματικά προβλήματα, γεγονός το οποίο ισοδυναμεί με τη διαδικασία διαπίστωσης της θεωρητικής ανακατασκευής ενός πραγματικού φαινομένου. Ουσιαστικά, η αξιολόγηση μιας τέτοιας μαθησιακής διαδικασίας δεν περιορίζεται στη τελική φάση της θεωρητικής ανακατασκευής, αλλά νοηματοδοτείται ως μια συνεχής διαδικασία, η οποία την ανατροφοδοτεί και εκτυλίσσεται κυρίως μέσω της επαναφοράς της στο σκέλος της έρευνας. (στο ίδιο, 43-68)



Μέρος δεύτερο: Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών

Κεφάλαιο 1. Η κριτική παιδαγωγική, ο χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών και της διδακτικής τους

Τα κεντρικά χαρακτηριστικά που διέπουν την παιδαγωγική σχολή σκέψης της κριτικής παιδαγωγικής αναδεικνύουν συγκεκριμένο ρόλο για τις κοινωνικές επιστήμες. Η έμφαση της κριτικής παιδαγωγικής στην αποκάλυψη των υπαρχουσών συσχετισμών εξουσίας και στη στοιχειοθέτηση κινήτρων εκ μέρους των κοινωνικών υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων, για την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης, αποδίδουν στις κοινωνικές επιστήμες έναν άκρως σημαίνοντα ρόλο για την επίτευξη των σκοπών αυτών.

Ιδιαίτερα, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κριτική παιδαγωγική το ρόλο της εκπαίδευσης αποδεικνύει και τη σπουδαιότητα που αυτή αποδίδει στο ρόλο των κοινωνικών επιστημών. Η κριτική παιδαγωγική βλέπει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μέσο, το οποίο πρέπει να καλλιεργεί αντιστασιακές προς την κυρίαρχη ιδεολογία συμπεριφορές, οι οποίες θα διαχυθούν και σε άλλες δημόσιες σφαίρες πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και άποψη κοινωνικής δικαιοσύνης. (Giroux, 1983b:120) Επομένως, η κριτική παιδαγωγική έχει ως απώτερο σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό, ο οποίος θα επιφέρει μια δικαιότερη και ανθρωπινότερη κοινωνία και αποδίδει στο θεσμό της εκπαίδευσης πρωτεύοντα και σημαίνοντα ρόλο προς την επίτευξη του σκοπού αυτού. Ο απώτερος σκοπός της αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας συνδέει άμεσα την κριτική παιδαγωγική με την αξιοποίηση εκ μέρους της, της κοινωνικής θεωρίας και έτσι την παραδοχή της ιδιαίτερης συνεισφοράς της.

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τις θεωρητικές θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής, οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και ο λόγος τους να συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτικών θέσεων, χαράζοντας κατευθυντήριες γραμμές και προσανατολίζοντας τις πράξεις των υποκειμένων. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να διεκδικήσουν τη δυνατή παρουσία τους σε πλήθος κοινωνικών πεδίων και κοινωνικών θεσμών, προσφέροντας έτσι επιστημονικές προσεγγίσεις σε πλήθος κοινωνικών προβλημάτων.

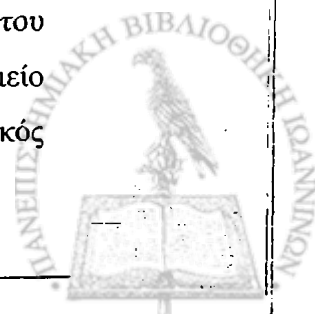


Ωστόσο, προκειμένου οι κοινωνικές επιστήμες να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων που θέτει η κριτική παιδαγωγική πρέπει να έχουν συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό. Οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να εκφράζουν ένα λόγο, ο οποίος θα συνεπικουρεί προς την αποκάλυψη στα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων, των ισχυόντων συσχετισμών εξουσίας. Επιπλέον, οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να αποποιηθούν τη βεμπεριανή αξιολογική ουδετερότητα και ο λόγος και οι πρακτικές που προτείνουν να τάσσονται εμφανώς υπέρ της υπεράσπισης συγκεκριμένων αξιών, οι οποίες προάγουν μια δικαιότερη και ανθρωπινότερη από την τωρινή κοινωνία. Τέλος, οφείλουν μέσω του επιστημονικού κοινωνικού λόγου να παρακινούν τα κοινωνικά υποκείμενα και τις κοινωνικές ομάδες προς την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής συλλογικής δράσης, που οδηγεί στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρουσία των κοινωνικών επιστημών πρέπει να ενισχυθεί αλλάζοντας ταυτόχρονα και το ρόλο που διαδραματίζουν σε όλες τις δημόσιες σφαίρες και ασφαλώς και στην εκπαίδευση. Οι στόχοι του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως νοηματοδοτούνται εκ μέρους της κριτικής παιδαγωγικής, αποδίδουν στη διδακτική των κοινωνικών επιστημών και τη θέση τους μέσα στα αναλυτικά προγράμματα εξέχουσα θέση.

Οι θέσεις των κυριότερων εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, τόσο του Giroux όσο και του McLaren για τον *κριτικό γραμματισμό*, αποτελούν πηγή άντλησης μεθοδολογικών διδακτικών κατευθύνσεων για τη διδακτική των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο. Ωστόσο, εξέχουσα σημασία στο ρόλο των κοινωνικών επιστημών αποδίδεται και στο πλαίσιο της διδακτικής προβληματικής του Freire, η οποία αποτελεί μία από τις κυριότερες θεωρητικές επιρροές των εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής.

Ο *γραμματισμός* περιγράφει τη διδακτική διαδικασία αυτή καθαυτή, η οποία επιδιώκει την απόκτηση γνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσω της επεξεργασίας του πλήθους των προφορικών και γραπτών πηγών που αξιοποιούνται σε αυτήν. Οι συγγραφείς της κριτικής παιδαγωγικής διατυπώνουν τα κεντρικά χαρακτηριστικά του *κριτικού γραμματισμού*, σε αντιδιαστολή με τις μορφές του *λειτουργικού* και του *γνωστικού-ρομαντικού γραμματισμού*, με κυριότερο σημείο διαφοροποίησης την ιδεολογία στην οποία θεμελιώνονται. Άλλωστε ο διαλεκτικός



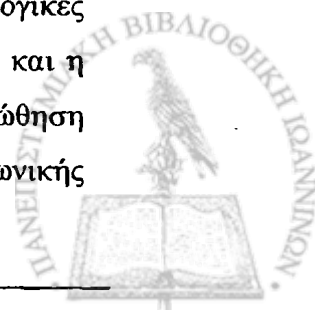
τρόπος με τον οποίο ο Giroux αντιλαμβάνεται την έννοια της ιδεολογίας αποδεικνύει ότι αυτή δεν προσδιορίζεται απλώς ως ένα σύμπλεγμα ιδεών και νοημάτων, αλλά συνδέεται με μια περισσότερη δυναμική διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένης θέασης για την κοινωνική ζωή. Η ιδεολογία, σε αυτό το πλαίσιο, μεταμορφώνεται σε εργαλείο συνειδητοποίησης εκ μέρους των υποκειμένων της προσωπικής τους σχέσης με τον κοινωνικό κόσμο και βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τις καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Η ιδεολογία, με διαλεκτικούς όρους, προσλαμβάνει διαμεσολαβητική ισχύ και συνίσταται είτε στην παραμόρφωση, είτε στο φωτισμό της κοινωνικής πραγματικότητας και της θέσης των υποκειμένων σε αυτήν. Ο Giroux υποστηρίζει ότι η διαδικασία κοινωνικής παραγωγής της ιδεολογίας διαμεσολαβείται από μορφές γνώσης, πολιτισμικές εμπειρίες και κοινωνικές πρακτικές, διεργασίες οι οποίες εν πολλοίς προσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. (Giroux, 1983a:209)

Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών ενέχει σπουδαία θέση στη διαμόρφωση της ιδεολογίας των υποκειμένων, καθώς αυτή συνδέεται εξ αρχής περισσότερο με τη διαμόρφωση της κοινωνικής «κοσμοεικόνας» των υποκειμένων, η οποία αποτελεί κεντρικό μαθησιακό τους στόχο.

Σε αυτά τα συμφοραζόμενα, ο Giroux διατείνεται ότι ο λειτουργικός και ο γνωστικός-ρομαντικός γραμματισμός υποθάλλουν μια ιδεολογία, η οποία παρακάμπτει το μέγιστο κοινωνικό πρόβλημα των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, στοιχείο στο οποίο οφείλει να εστιάσει τις διδακτικές του στρατηγικές το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού.

Ο λειτουργικός γραμματισμός θεμελιώνεται με ιδεολογικό υπόβαθρο το θετικισμό και διαπνέεται από μια λειτουργική αντίληψη για τη θεωρία και τη γνώση. Η θεωρία, σε αυτό το πλαίσιο, υποβαθμίζεται σε μια μορφή επεξήγησης των εμπειρικών δεδομένων και κατοχύρωσης των επιστημονικών τεχνικών. Στο ίδιο σκεπτικό, η γνώση θεωρείται ότι συγκροτείται αντικειμενικά, έξω δηλαδή από το φορέα της, από ένα σύνολο διαταγμένων και επαληθεύσιμων στοιχείων. (στο ίδιο, 210)

Ωστόσο, ο Giroux υποστηρίζει ότι η ιδεολογία που διέπει τον λειτουργικό γραμματισμό εκτός ότι υπερτονίζει τα προηγούμενα χαρακτηριστικά ταυτόχρονα υποκρύπτει, αγνοεί και αποσιωπά εσκεμμένα θεμελιώδεις ιστορικές εννοιολογικές κατηγορίες, όπως η ατομική και η συλλογική συνείδηση, η υποκειμενικότητα και η αντικειμενικότητα, το φαινόμενο και η ουσία, έχοντας ως συνέπεια την προώθηση της ιδέας της κοινής κουλτούρας και της αναγκαιότητας της απόλυτης κοινωνικής



συναίνεσης. (στο ίδιο, 211) Επομένως, ο ρόλος της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών στην ανάπτυξη της κοινωνικής πολιτισμικής πολυπλοκότητας με την αντίστοιχη ανάδειξη εννοιολογικών κατηγοριών αναδεικνύεται μείζονος σπουδαιότητας προς αυτήν την κατεύθυνση.

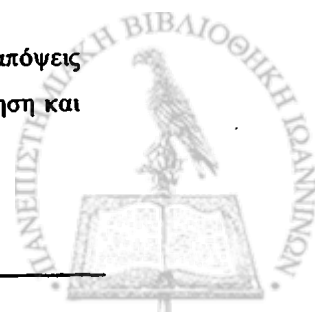
Από την άλλη πλευρά, ο Γίγoux διακρίνει το μοντέλο του ρομαντικού-γνωστικού γραμματισμού, το οποίο υποστηρίζει ότι συγκροτείται με βάση της ιδεολογία της αλληλεπίδρασης. Το μοντέλο αυτό συγκροτείται στον αντίποδα του λειτουργικού μοντέλου δίνοντας έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη του υποκειμένου και στην συμβολική αλληλεπίδραση στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων. Η γνώση, στο πλαίσιο αυτό, εκλαμβάνεται ως κοινωνική κατασκευή και η μελέτη της αφορά την υποκειμενική συγκρότηση του νοήματος. Ωστόσο, ο Γίγoux ασκεί εξίσου κριτική και διατείνεται ότι το μοντέλο αυτό, στη γνωστική³² και στη ρομαντική³³ του έκφραση, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη διδακτική διαδικασία και όχι στην κριτική αξιολόγηση του περιεχομένου που την πλαισιώνει. (στο ίδιο, 220-221)

Ο Γίγoux, τοποθετώντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ανάπτυξη κριτικής κοινωνικής συνείδησης εκ μέρους των υποκειμένων, προτείνει το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού η υλοποίηση του οποίου, εξαιτίας της εστίασης του στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διδακτική των κοινωνικών επιστημών. Σύμφωνα με τον Γίγoux, τα δύο προαναφερθέντα μοντέλα γραμματισμού παρακάμπτουν το μείζον κοινωνικό πρόβλημα των υπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων εξουσίας της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας. Το ότι η εξουσία συγκροτείται κοινωνικά και συνδέεται με το ταξικό στοιχείο διαμάχης είναι ζητήματα που δεν τις αφορούν. (στο ίδιο, 220-221)

Ο Γίγoux εισηγείται την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, η οποία θεμελιώνεται στη χειραφετητική ιδεολογία. Ο κριτικός γραμματισμός εμφορούμενος

³² Στη γνωστική-εξελικτική προσέγγιση του γραμματισμού ο Γίγoux εντοπίζει, αφενός, την επιρροή της εξελικτικής θεωρίας του Piaget με την εστίαση της στη βελτίωση των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών, αφετέρου, των θέσεων του Dewey και της φιλελεύθερης ουμανιστικής ιδεολογίας, η οποία αντιμετωπίζει το σχολείο ως μονάδα συγκρότησης των οργανωμένων μελλοντικών δημοκρατικών κοινωνιών. (Γίγoux, 1983a:220-221)

³³ Η ρομαντική προσέγγιση του γραμματισμού εμπνέεται, σύμφωνα με τον Γίγoux, από τις απόψεις του Rousseau σύμφωνα με την οποία η μάθηση πρέπει να εστιάζει στην προσωπική ευχαρίστηση και την συναισθηματική εκκλήρωση των μαθητών. (Γίγoux, 1983a:220-221)

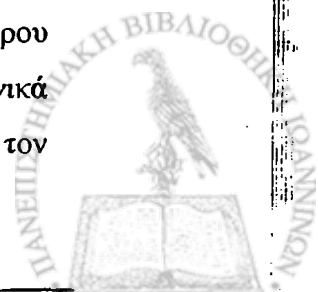


από τις ιδέες για ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση πρεσβεύει την ενοποίηση της θεωρίας με την πρακτική και της συνείδησης με την κοινωνική δράση. Στα συμφραζόμενα του κριτικού γραμματισμού οι κοινωνικές σχέσεις αναλύονται συνδεδεμένες με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και αποδίδεται προτεραιότητα στην ερμηνεία της κοινωνικής εμπειρίας των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, το μοντέλο του κριτικού γραμματισμού δίνει δυνατότητα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που συναπαρτίζουν τον μαθητικό πληθυσμό να εκφράσουν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες. (στο ίδιο, 220-221)

Οι προαναφερθέντες στόχοι που χαρακτηρίζουν τον κριτικό γραμματισμό αναβαθμίζουν και διαφοροποιούν αναπόφευκτα το ρόλο της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών στο πλαίσιο του σχολείου και έτσι της θέσης τους στα αναλυτικά προγράμματα. Οι κοινωνικές επιστήμες, ως εκ τούτου, καλούνται να αποκαλύψουν στα μάτια των μαθητών το φαινόμενο της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η διδακτική των κοινωνικών επιστημών πρέπει να εστιάσει στην αποκάλυψη των πολιτικών κοινωνικών και πρωτίστως οικονομικών συμφερόντων (ενδιαφερόντων), τα οποία συντελούν στη διατήρηση των δομικών επικαθορισμών που ενισχύουν τους μηχανισμούς αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων με βάση την κοινωνική τάξη, τη φυλή, και το κοινωνικό φύλο. (στο ίδιο, 223)

Ωστόσο, ο κριτικός γραμματισμός επικεντρώνοντας την οπτική του στην λογική ενότητα της θεωρίας με την πρακτική προσδιορίζει ως βασικό στόχο των κοινωνικών επιστημών τη διαλεκτική νοηματοδότηση του κοινωνικού φαινομένου της εξουσίας. Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού η διδακτική των κοινωνικών επιστημών δεν πρέπει να περιορίζεται στην ανάδειξη των συσχετισμών εξουσίας που υποκρύπτονται, αλλά να ενθαρρύνει τους μαθητές στην ατομική τους ενδυνάμωση, η οποία θα επιφέρει την ανάληψη δράσης για άρση των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας και έτσι την κοινωνική ενδυνάμωση και αλλαγή. (Giroux, 1983a:225)

Εν συνεχεία, ο Giroux αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη διδακτική διαδικασία της ερμηνείας της υποκειμενικής εμπειρίας των μαθητών και έτσι αφενός τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της πραγματικής κοινωνικής τους θέσης, αφετέρου την εξοικείωση με την αποκάλυψη των βαθύτερων νοημάτων πίσω από τα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα. Η διάσταση αυτή αναδεικνύεται στον τρόπο με τον



οποίο ο Giroux προσδιορίζει το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης. Κριτική σκέψη, στην κριτική παιδαγωγική, ορίζεται η ικανότητα να καθιστούν οι μαθητές «προβληματικό» εκείνο που εμφανίζεται ως φυσικά δοσμένο. Προς την κατεύθυνση αυτή η θεωρία λειτουργεί ως ερμηνευτικό φίλτρο, το οποίο επιτρέπει τη θέαση πίσω από τα κοινωνικά φαινόμενα. Η θεωρία όμως, από την άλλη πλευρά, έχει την πολιτική δύναμη να αναπαράγει την κοινή συνείδηση, δηλαδή τις καθημερινές αυθόρμητες αντανάκλασεις των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών αυτής της διττής φύσης της θεωρίας αποτελεί για τον Giroux απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγκρότηση του κριτικού νου, ο οποίος καλλιεργεί την ικανότητα διεξόδου στην ουσία των κοινωνικών φαινομένων. Η βαθιά γνώση των αντιφάσεων της κοινωνικής ζωής και η πραγματική κοινωνική μόρφωση που συνεπάγεται εμφανίζουν τον κοινωνικό κόσμο όχι ως δεδομένο, αλλά στη βάση της ανάγκης να αλλάξει και να γίνει καλύτερος. (Giroux, 1978:44-45)

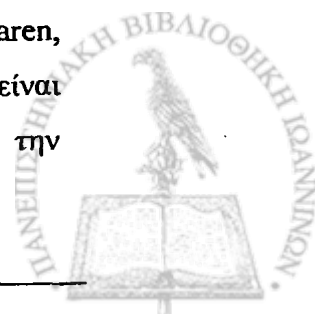
Συμβατές με τον προαναφερθέντα στόχο, της αποκάλυψης των πραγματικών συσχετισμών εξουσίας πίσω από τα κοινωνικά φαινόμενα, είναι οι διδακτικές διεργασίες της αποδόμησης του κοινωνικού νοήματος των κοινωνικών φαινομένων, καθώς και της παρεπόμενης διερεύνησης των κοινωνικών λειτουργιών της γλώσσας μέσω της οποίας περιγράφονται τα κοινωνικά φαινόμενα. Η διδακτική των κοινωνικών επιστημών αξιοποιώντας τις διδακτικές αυτές πρακτικές οφείλει να εστιάσει τη διδακτική της διαδικασία στους ευρύτερους κοινωνικούς όρους που προσδιορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα, αναδεικνύοντας τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες παραγωγής τους. (Giroux, 1983:157) Επιπλέον, η γλώσσα με την οποία περιγράφονται προφορικά και γραπτά τα κοινωνικά φαινόμενα αποτελεί για τον Giroux μείζονος σημασίας διαδικασία προς την αποδόμηση του κοινωνικού νοήματος τους. Η γλώσσα γίνεται κατανοητή με τις ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές εμπειρίες των υποκειμένων. Επομένως, η διερεύνηση της γλώσσας με την οποία περιγράφονται τα κοινωνικά φαινόμενα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής πρακτικής που πρέπει να λαμβάνει χώρα στη διδακτική των κοινωνικών επιστημών, για την αποκάλυψη των κοινωνικών και ιδεολογικών μορφών που αναπαράγουν το υπάρχον κοινωνικό σύστημα και των σχέσεων οι οποίες συγκροτούνται στο εσωτερικό του. (Argonowitz & Giroux, 1986:65)

Η σημασία της διερεύνησης των κοινωνικών όρων πρόσληψης των νοημάτων εκ μέρους των υποκειμένων αποτελεί κεντρική επίδιωξη και του McLaren, του



έτερου κυριότερου εκπρόσωπου της κριτικής παιδαγωγικής. Στην ίδια θεωρητική προβληματική, ο McLaren αξιοποιεί την έννοια του κριτικού γραμματισμού και διατείνεται ότι ο κεντρικός στόχος του είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον κριτικό αυτό θεωρητικό, αφετηρία της διαδρομής προς την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης είναι η διερεύνηση από τους ίδιους τους μαθητές των κοινωνικών πρακτικών μέσω των οποίων στην καθημερινότητα τους λαμβάνουν τα ποικίλα μηνύματα και ενσωματώνουν το νόημα τους στο δικό τους σύστημα αντίληψης της πραγματικότητας στην καθημερινότητα. Ο κριτικός γραμματισμός πρέπει να ενδιαφέρεται για την κοινωνική πρόσληψη των νοημάτων, τους περιορισμούς που εισάγουν οι σχέσεις εξουσίας, τις γνώσεις οι οποίες κατασκευάζονται κοινωνικά και τις προσαρμογές που κάνουν τα υποκείμενα, και έτσι και οι μαθητές, στη διαδικασία πρόσληψης των ποικίλων νοημάτων. (McLaren & Hammer, 1996:107)

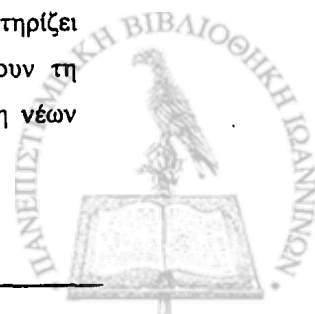
Η εννοιολογική κατηγορία της κριτικής συνείδησης, όπως χρησιμοποιείται από τον McLaren για να στηρίξει τη θεωρία του για τον κριτικό γραμματισμό, έχει τις θεωρητικές της καταβολές στη διάκριση που πραγματοποιεί ο Freire μεταξύ κριτικής και κοινής (αφελής) συνείδησης. Η κοινή συνείδηση, σύμφωνα με τον Freire, έχει την ιδιότητα να λειτουργεί ως εμπόδιο στην συνειδητοποίηση εκ μέρους των υποκειμένων των πραγματικών ιδιοτήτων των κοινωνικών προβλημάτων, εξαιτίας της τάσης για υπερ-απλούστευση και έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διερεύνηση τους. Από την άλλη πλευρά, η κριτική συνείδηση διέπεται από την σε βάθος ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων, δηλαδή από την επιλογή των αιτιακών προσεγγίσεων στη διαδικασία αυτή, από την άρνηση να αποδοθεί η συλλογική ευθύνη σε εξώ-ιστορικούς παράγοντες, καθώς και από την αποφυγή υιοθέτησης προκατασκευασμένων αναλυτικών σχημάτων. Τα χαρακτηριστικά της κριτικής συνείδησης επενεργούν στην πραγματική κατανόηση των κοινωνικών προβλημάτων και στην αναζήτηση λύσεων για την άρση τους. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, ο McLaren κάνει άμεση αναφορά στο ρόλο των κοινωνικών επιστημών για την επίτευξη του στόχου της κριτικής συνείδησης. Υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές επιστήμες έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης στην εξάπλωση ιδεολογικών παραμορφώσεων που παρεμποδίζουν την κριτική συνείδηση. (Lankshear & McLaren, 1993:28) Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές επιστήμες και ασφαλώς η διδακτική τους είναι εκείνες οι οποίες, και με τους όρους του Giroux, πρέπει να εμφορούνται από την



ιδεολογία εξάπλωσης των μαθησιακών διαδικασιών που προωθούν την κριτική και όχι την αφελή κοινή συνείδηση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι θέσεις του Freire για την κριτική συνείδηση ή συνειδητοποίηση (Freire, 1977:18) αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ο Freire υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα και η κουλτούρα είναι απαραίτητο να προσεγγιστούν ως πεδία τα οποία μεταβάλλονται ιστορικά από την ανθρώπινη πολιτική δράση και δεν εκφράζουν αναλλοίωτες δομικές κατασκευές. (Freire, 1983:10) Επομένως, η πράξη της διδασκαλίας και περισσότερο αυτής των κοινωνικών επιστημών, δηλαδή η διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού πρέπει να παρέχει τα εργαλεία για την κριτική κατανόηση της πραγματικότητας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προωθεί διδακτικές διαδικασίες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αναγνώσουν κριτικά τις αλλοτριωμένες πλευρές του κοινωνικού συστήματος δίνοντας τους τη δυνατότητα να διαμορφώσουν την ιστορία, αλλά και να διαμορφώνονται από αυτήν. Τότε ο γραμματισμός ανυψώνεται σε δημιουργική πράξη, η οποία επιφέρει την κριτική κατανόηση της κοινωνικής ζωής. (Freire, 1976:199) Ο Freire προτείνει η διδασκαλία και ιδιαίτερα η διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών να ξεκινάει με τη διερεύνηση του θεματικού σύμπαντος του λαού ή των λεγόμενων και ως παραγωγικών θεμάτων. Τα θέματα αυτά προέρχονται από ποικίλες πλευρές της κοινωνικής ζωής και χαρακτηρίζονται από την ιδιότητα τους να γεννούν άλλα θέματα³⁴ (Freire, 1977:114) ανατροφοδοτώντας μια διαλεκτική διδακτική διαδικασία. Τα παραγωγικά θέματα εστιάζουν σε κοινωνικά προβλήματα που βιώνονται συλλογικά και αναδύονται από τον κόσμο των εκπαιδευομένων προσφέροντας ευκαιρίες δράσης εκ μέρους τους. Με αυτόν τον τρόπο, η πραγματικότητα εμφανίζεται ως πλαίσιο αντικειμενικών συνθηκών ζωής που αφορούν άμεσα τους μαθητές δίνοντας τους τη δυνατότητα να προσεγγίσουν ευρύτερα ζητήματα με επιστημονικούς όρους.

³⁴ Τα θέματα αυτά ο Freire τα ονομάζει παραγωγικά ή δημιουργικά, καθώς όπως ο ίδιος υποστηρίζει όπως και εάν γίνουν αντιληπτά και όποια δραστηριότητα και εάν προκαλέσουν, παρέχουν τη δυνατότητα να ξετυλιχτούν σε νέα θέματα που με τη σειρά τους απαιτούν την εκπλήρωση νέων καθηκόντων. (Freire, 1977:121)

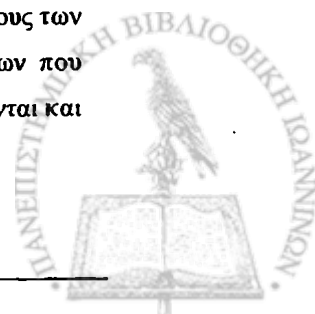


Σε μια διαλεκτική διδακτική διαδικασία τα παραγωγικά θέματα ακολουθούν μια διαδρομή, μέσω της οποίας αίρεται η οριακή τους κατάσταση³⁵, υιοθετώντας μια μεθοδολογία η οποία αξιοποιεί μια διαλογική αλληλεπίδραση μεταξύ του συγκεκριμένου και του αφηρημένου. Τη συνολική αυτή διαδικασία ο Freire την περιγράφει ως «κωδικοποίηση» και στη συνέχεια «αποκωδικοποίηση» ή «αποκρυπτογράφηση» του παραγωγικού θέματος, η οποία ισοδυναμεί με την κριτική του ανάλυση. Μια τέτοια διδακτική διαλεκτική διαδικασία, διατείνεται ο Freire, οδηγεί το υποκείμενο, άρα και το μαθητή, στην αναγνώριση του εαυτού του μέσα στο αντικείμενο (τη συγκεκριμένη κωδικοποιημένη κατάσταση του παραγωγικού θέματος) και έτσι στη συνειδητοποίηση ότι σε αυτήν την βρίσκεται μαζί με άλλα υποκείμενα. Η επιτυχής έκβαση αυτής της παλινδρομικής κίνησης από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο ισοδυναμεί με την αντικατάσταση της αφαίρεσης από την κριτική αντίληψη του συγκεκριμένου, η οποία αίρει την αρχική εντύπωση του υποκειμένου ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αδιαπέραστη και αδιαπραγμάτευτη. Η επίτευξη αυτού του τελικού στόχου είναι, σύμφωνα με τον Freire, το αποφασιστικό βήμα για την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης εκ μέρους των υποκειμένων για διόρθωση των οριακών καταστάσεων του συγκεκριμένου. (Freire, 1977:124-125)

Κεφάλαιο 2. Η σύγχρονη επιστημολογία, ο χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών και της διδακτικής τους

Η σύγχρονη επιστημολογία, ως έννοια γένους, υπό την οποία τοποθετούνται οι αντιθετικιστικές τάσεις στον εικοστό αιώνα έχει άμεσες επιδράσεις και στον θεωρούμενο τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές επιστήμες φτάνουν στον επιθυμητό στόχο της παροχής γνώσης σχετικά με το αντικείμενο τους, δηλαδή την κοινωνία. Ο λόγος περί της συγκρότησης της γνώσης στις κοινωνικές επιστήμες προέρχεται τόσο εκ μέρους της κοινωνικής θεωρίας αυτής καθεαυτής, όσο και εκ μέρους της επιστημολογίας. Οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης μεταξύ των θετικιστικών και των αντιθετικιστικών τάσεων έγκεινται, αφενός, στη στάση της κάθε σχολής σκέψης

³⁵ Η φάση αυτή στο διδακτικό γραμματισμό του Freire προσδιορίζεται ως η ανακάλυψη εκ μέρους των μαθητών ότι οι οριακές καταστάσεις των θεμάτων προϋποθέτουν την ύπαρξη τόσο ατόμων που εξυπηρετούνται άμεσα ή έμμεσα από αυτές τις καταστάσεις, όσο και ατόμων που παραγκωνίζονται και χαλιναγωγούνται από αυτές. (Freire, 1977:121)

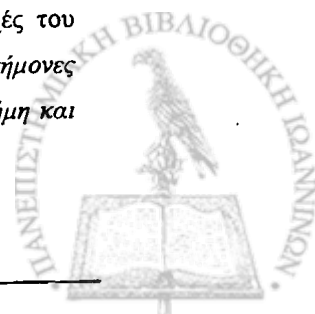


απέναντι στο ζήτημα της αξιολογικής ουδετερότητας, αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται στο εσωτερικό της κάθε μίας η δυνατότητα υποκειμενικής παρέμβασης στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών.

Η αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας αναφέρεται σε μια συνθήκη που πρέπει να χαρακτηρίζει την επιστήμη. Την έννοια εισάγει ο Weber, στις αρχές του αιώνα, στην προσπάθειά του να θέσει τις βάσεις μιας μεθοδολογίας η οποία θα διασφαλίζει την επιστημονική θεμελίωση των κοινωνικών επιστημών. (Weber, 1991) Ο Weber θεωρεί ότι το πρόβλημα της αμφισβήτησης της επιστημονικότητας των κοινωνικών επιστημών³⁶ προέρχεται από το γεγονός ότι στη σπουδή του ανθρώπου από άνθρωπο παρεμβάλλεται ένα πλέγμα αξιών μέσα από τις οποίες βλέπει ο ένας τον άλλον και στηρίζει τις διαπιστώσεις του. Ως εκ τούτου, προβαίνει στην απλή διαπίστωση ότι, εάν αφαιρεθεί το υποκειμενικό αξιακό σύστημα που διέπει τον κοινωνικό επιστήμονα, τότε εξασφαλίζεται ταυτόχρονα η επιστημονικότητα των ευρημάτων της έρευνας του. Έτσι, η αξιολογική ουδετερότητα σημαίνει ότι ο επιστήμονας θα πρέπει κατά το δυνατόν να είναι απαλλαγμένος από την επιρροή ή τυχόν επιρροή των προσωπικών του αξιών και «πιστεύω» όταν κάνει επιστήμη. (Τάτσης, 2002:71)

Ο δεύτερος άξονας έχει ως αναφορά του το δίλημμα των κοινωνικών επιστημών μεταξύ της προτεραιότητας της δομής ή της δράσης στην κατανόηση λειτουργίας της κοινωνίας. Η δομή της κοινωνίας αναφέρεται σε εκείνα τα χαρακτηριστικά της τα οποία έχουν μια σταθερότητα ή κρυστάλλωση. Σύμφωνα με τις θεωρίες δομής που αναγνωρίζουν την προτεραιότητα της έναντι της πράξης των δρώντων υποκειμένων, οι κοινωνικές δομές προσδιορίζουν την πράξη των υποκειμένων, τοποθετώντας όρια σε αυτήν, συνεπάγοντας έτσι τη συμμόρφωση της σε αυτές. Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες της δράσης αντιλαμβάνονται την

³⁶ Την περίοδο που γράφει ο Weber μεσουρανούν οι φυσικές επιστήμες και το θετικιστικό πρότυπο της επιστημολογικής τους συγκρότησης, άμεση συνέπεια του οποίου είναι η υποτίμηση των κοινωνικών επιστημών συγκριτικά με τις φυσικές επιστήμες. Η υποτίμηση των κοινωνικών επιστημών προέρχεται από τη δυσκολία επίτευξης πλήρους συναίνεσης στο εσωτερικό τους σχετικά με τις τεχνικές για την εξασφάλιση των πορισμάτων τους. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Poincare στις αρχές του αιώνα, «... ενώ οι φυσικοί επιστήμονες, βρήκαν και βρίσκουν τεχνικές, οι κοινωνικοί επιστήμονες εξακολουθούν να ψάχνουν...» Henri Poincare, *Science and Method*, Dover, N.Y, 1970, *Επιστήμη και υπόθεσις*, μτφρ Π. Ζερβού, Φέξης, Αθήνα, 1912.



κοινωνία ως μια σύνθεση πολλών επιμέρους δράσεων. Τα υποκείμενα νοούνται ως έλλογα όντα, τα οποία διαμορφώνουν κάθε φορά ενεργητικά τις κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες μετέχουν σύμφωνα με τις συμβολικές σημασίες με τις οποίες επενδύουν ό,τι κάνουν. Ωστόσο, από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας εμφανίζονται απόπειρες γεφύρωσης του κενού μεταξύ των δομικών προσεγγίσεων και των θεωριών της δράσης. Οι συνδυαστικές αυτές προσεγγίσεις διατείνονται ότι η κατανόηση και η εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να νοηθεί μέσω της προτεραιότητας του όλου ή του μέρους, αλλά μονάχα μέσω της παραδοχής ότι τα κοινωνικά υποκείμενα φτιάχνουν και ξαναφτιάχνουν ενεργητικά την κοινωνική δομή στη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. (Giddens, 2002:725-727)

Οι εκφραστές της κοινωνικής θεωρίας με αντιθετικιστικό προσανατολισμό, καθώς και οι επιστημολόγοι με τις ίδιες στοχεύσεις αναπτύσσουν τις θέσεις τους περί της συγκρότησης των κοινωνικών επιστημών σε άμεση αντιπαράθεση με τις θετικιστικά εμφορούμενες κοινωνικές θεωρίες. Ως εκ τούτου, απαιτείται η πρωταρχική παράθεση των βασικών θέσεων των κοινωνικών θεωριών με θετικιστικό υπόβαθρο. Στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας η γραμμή σκέψης που εκτείνεται από τον Comte και τον Durkheim μέχρι το σύγχρονο λειτουργισμό, κυριότερος εκφραστής του οποίου θεωρείται ο Talcott Parsons, παρουσιάζεται είτε ρητά είτε υπόρρητα πάνω σε μια βάση θετικιστικής φιλοσοφίας. (Giddens, 1977:218) Στο πεδίο της θετικιστικής επιστημολογίας, θέσεις που αναφέρονται ειδικά στη φύση των κοινωνικών επιστημών διατυπώνονται εκ μέρους του Popper³⁷.

Η θεωρητική παράδοση που έχει ως αφετηρία της τις θέσεις του Comte και εκπροσωπείται από τον Parsons αποκαλείται αρχικά λειτουργισμός και γίνεται δομολειτουργισμός με την πρωταγωνιστική θέση που αποκτά η έννοια της δομής, στο πλαίσιο της παρσονικής προβληματικής. Ο λειτουργισμός ή δομολειτουργισμός στη σύγχρονη εκδοχή του αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως δομή, η οποία εκδηλώνει τις λειτουργίες της με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλεξαρτώμενων στοιχείων. Ειδικότερα, η αλληλοσυσχέτιση των επιμέρους δομών της κοινωνίας υπονοεί και την

³⁷ Η τοποθέτηση των επιστημολογικών θέσεων του Popper στο θετικισμό δεν είναι απόλυτη. Ο ίδιος αναγνωρίζει στο έργο του σαφείς αντιθετικιστικές διαστάσεις. (Giddens, 1977:204-205)

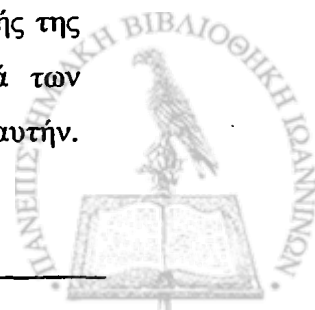


αλληλεξάρτηση τους, η οποία έχει στόχο τη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά και τη διασφάλιση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. (Λάμνιας, 2001:45)

Οι δομολειτουργιστές κοινωνικοί θεωρητικοί υιοθετούν ως καταλληλότερη την εμπειρικό-αναλυτική θετικιστική μεθοδολογία, καθώς αυτή εξυπηρετεί τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την κοινωνία, το ρόλο και την αποστολή των κοινωνικών επιστημών. Η έμφαση της δομολειτουργιστικής κοινωνιολογικής προσέγγισης στις δομές και στη θεώρηση ότι αυτές καθορίζουν και θα πρέπει να καθορίζουν απόλυτα την υποκειμενική πράξη εμφανίζει τα κοινωνικά φαινόμενα ως εξωτερικά προς τα άτομα, ως πράγματα (Durkheim, 1978) και, επομένως, ως αντικειμενικοποιημένες πραγματικότητες. (Λάμνιας, 2001: xviii-xix) Έτσι, η μέθοδος η οποία ενδείκνυται, προκειμένου να εξηγηθεί και να περιγραφεί η κοινωνία, είναι η παρατήρηση της εμπειρίας και οτιδήποτε διαφεύγει αυτής θεωρείται αποπροσανατολιστικό της επιστημονικής εξήγησης της κοινωνίας. Η παρατηρησιακή γλώσσα της κοινωνικής επιστήμης πρέπει να αναφέρεται σε εκδηλωμένη συμπεριφορά και σε εμφανή λειτουργία των κοινωνικών δομών. (Giddens, 1977:220)

Η επιμονή των θετικιστικών δομολειτουργιστικών προσεγγίσεων στο πεδίο της κοινωνικής θεωρίας, στην ακριβή και αντικειμενική περιγραφή των θεωρούμενων σταθερών κανονικοτήτων της κοινωνικής ζωής, εντοπίζεται στη στάση τους απέναντι στην αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας. Η αντικειμενική και ακριβής αποτύπωση της κοινωνικής πραγματικότητας δεν επιτρέπει καμία εμπλοκή των αξιών στην κοινωνιολογική ανάλυση και έρευνα, αφενός αυτών που χαρακτηρίζουν τις εξεταζόμενες κοινωνικές δομές, αφετέρου εκείνων που διέπουν τις πεποιθήσεις του κοινωνικού επιστήμονα. (Durkheim, 1978, Κυριαζή, 1999)

Από την άλλη πλευρά, οι θετικιστικά εμφορούμενες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις δεν αναγνωρίζουν περιθώρια ενεργητικής συμμετοχής των κοινωνικών υποκειμένων στη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και του κοινωνικού συστήματος. Ο τρόπος με τον οποίο ο δομολειτουργισμός αντιλαμβάνεται τη λειτουργία της κοινωνίας δεν επιτρέπει στους υπερασπιστές του να δουν αλλά ούτε να επικροτήσουν μια δυναμική ανάγνωση της υποκειμενικής παρέμβασης. Η ομαλή λειτουργία της κοινωνίας εμφανίζεται συνώνυμη της συνέχισης και διατήρησής της ως έχει, γεγονός το οποίο εξαρτάται άμεσα από τη συνεχή συνεισφορά των διαντιδρώντων στοιχείων (επιμέρους κοινωνικών δομών και υποκειμένων) σε αυτήν.



Η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της κοινωνίας αποτελεί τον κεντρικό στόχο, ο οποίος είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη λειτουργική αλληλεξάρτηση των διαφορετικών κοινωνικών δομών. Η έννοια της ισορροπίας και της αμοιβαίας αλληλεξάρτησης μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων της κοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι αλλαγές που επέρχονται στο ένα τμήμα επιφέρει αλλαγές σε όλο το σύστημα. (Parsons, 1951, 1971) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι επιμέρους δράσεις των υποκειμένων αποκτούν τον χαρακτήρα της επικινδυνότητας για τη σταθερότητα και συνέχεια της κοινωνίας. Ως εκ τούτου, βασικός ρόλος των επιμέρους κοινωνικών δομών είναι να τηρασει τα κοινωνικά υποκείμενα και να τους μεταδώσει τους γενικά αποδεκτούς κοινωνικούς κανόνες, καθώς και τις αξίες που υπάρχουν και λειτουργούν στην κοινωνία. (Λάμνιαν, 2001:45-52)

Στο πεδίο της θετικιστικής επιστημολογίας σαφείς θέσεις για τη συγκρότηση των κοινωνικών επιστημών εκφέρονται εκ μέρους του Popper. Αν και ο ίδιος αποποιείται τον χαρακτηρισμό του θετικιστή, καθώς η θεωρία του κριτικού ορθολογισμού την οποία διατυπώνει, αντιπαρατίθεται σε βασικές θετικιστικές παραδοχές όπως αυτές της επαγωγής, της απόλυτης αισθητηριακής βεβαιότητας και ιδιαίτερα της επαλήθευσης με την υποκατάσταση της με εκείνη της διάψευσης. Ωστόσο, το έργο του διαβάζεται από τα μέλη του Κύκλου της Βιέννης και θεωρείται ότι κατά βάση συμφωνεί με την κεντρική προβληματική του. (Giddens, 1977:193) Επίσης, δριμεία κριτική εκφέρεται, για το θετικιστικό προσανατολισμό των θέσεων του Popper, εκ μέρους της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης με κύριους εκφραστές της τους Adorno και Habermas³⁸. Τα βασικά σημεία κριτικής που δέχεται ο Popper από τους εκπρόσωπους της Σχολής αποτελούν και τα βασικά επιχειρήματα ένταξης της θεωρίας του στην επιστημολογική σκοπιά του θετικισμού.

Ο Popper αναπτύσσει τη προβληματική του για τις κοινωνικές επιστήμες σε άμεση συσχέτιση με την εκφρασμένη αντίθεση του στην επαγωγική διαδικασία συγκρότησης της επιστημονικής γνώσης εν γένει. Έτσι, αντιτίθεται στη λογική της

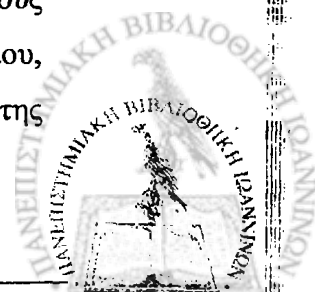
³⁸ Ο Popper παρουσιάζει τις θέσεις του, για τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές επιστήμες μπορούν να παράγουν γνώση περί της κοινωνίας, στο συνέδριο της Γερμανικής Κοινωνιολογικής Ένωσης στο Tubingen το 1961. Στις θέσεις αυτές απαντά στη συνέχεια με μία εργασία ο Adorno. Ωστόσο, η διαφωνία μεταξύ του Popper και της κριτικής θεωρίας εξελίσσεται στη γνωστή θετικιστική διαμάχη συνεχιστής της οποία εκ μέρους της κριτικής θεωρίας είναι ο Habermas. (Giddens, 1977:205)



φυσιοκρατίας (naturalism) στις κοινωνικές επιστήμες, η οποία θεωρεί ότι η γνώση για την κοινωνία προκύπτει με τη συλλογή παρατηρήσεων και μετρήσεων και από αυτά τα στοιχεία προχωρεί στην επαγωγή γενικεύσεων τις οποίες ενσωματώνει σε θεωρίες. (Giddens, 1977:205) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Popper υποστηρίζει ότι υπάρχει μια καθαρά αντικειμενική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες, την οποία ονομάζει *καταστασιακή λογική* (situational logic) της δράσης, μέσω της οποίας είναι δυνατή η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από την ορθολογική ανάπλαση των περιστάσεων στα πλαίσια των οποίων ενεργούν τα άτομα. Σύμφωνα με τη λογική αυτή αναλύεται η κατάσταση του δράντος ατόμου. Η αντικειμενική κατανόηση συνίσταται στο γεγονός ότι οι ψυχολογικά εμπλεκόμενες περιστάσεις έχουν μετατραπεί σε στοιχεία της δεδομένης κατάστασης. (Popper, 1961:324)

- Η ποππεριανή κατανοητική κοινωνιολογία εμμένοντας στις θετικιστικές επιταγές ενστερνίζεται την αξιολογική ουδετερότητα, διότι δεν υπεισέρχεται στο ζήτημα της διερεύνησης της αξιολογικής θεμελίωσης των πράξεων των δράντων υποκειμένων, τις οποίες επιδιώκει να εξηγήσει. Μέσω της νοηματοδότησης των υποκειμενικών ή ψυχολογικών ιδεών των ατόμων (επιθυμίες, κίνητρα, αναμνήσεις, συνειρμοί) ως αντικειμενικά στοιχεία της δεδομένης κατάστασης, το εκάστοτε υποκείμενο μετατρέπεται στα μάτια του κοινωνικού επιστήμονα σε έλλογο όν που η κατάσταση του απαιτεί να επιδιώκει αυτούς ή εκείνους τους αντικειμενικούς στόχους. (στο ίδιο, 325) Ουσιαστικά, η ποππεριανή μέθοδος όχι μόνο δεν θεωρεί αντικείμενο διερεύνησης των κοινωνικών επιστημών τους ατομικούς παράγοντες που υποκινούν την υποκειμενική δράση, άρα και το αξιακό σύστημα που την διέπει, αλλά αντίθετα στοιχειοθετεί ως κατεξοχήν αντικείμενο της την απαλοιφή τους μετατρέποντας τους σε αντικειμενικά κατανοητούς ορθολογικούς στόχους.

Σχετικά με τον δεύτερο άξονα ανάλυσης, τη στάση που έχει η κοινωνιολογική οπτική του Popper απέναντι στις δυνατότητες της δράσης του ατόμου στον καθορισμό των κοινωνικών θεσμών αναγνωρίζεται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος συγκριτικά με τις αμιγείς θετικιστικές θέσεις. Ωστόσο, εδώ, η εξέταση των δράσεων των ατόμων εστιάζεται στην κατανόηση των αντικειμενικών χαρακτηριστικών τους και δεν επικεντρώνεται στη διερεύνηση των δυνατοτήτων τους για τον καθορισμό των κοινωνικών περιστάσεων. Το χαρακτηριστικό αυτό, εξάλλου, αποτελεί βασικό σημείο κριτικής στην ποππεριανή κοινωνιολογία εκ μέρους της Σχολής της Φρανκφούρτης.



Ο θετικιστικός χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών διαμορφώνει αντίστοιχα και τη διδακτική τους, γεγονός το οποίο εκδηλώνεται κυρίως σε τρεις διαστάσεις της. Αρχικά, εντοπίζεται στη διδακτική παράθεση της ιστορίας του γνωστικού αντικείμενου τους, δηλαδή των διάφορων μορφών κοινωνικής οργάνωσης. Επιπλέον, εμφανίζεται στη διδακτική παράθεση της ιστορίας της θεωρητικής σύλληψης του γνωστικού αντικείμενου τους, των «μεγάλων» σταθμών δηλαδή, στην πορεία των κοινωνικών επιστημών (οι σχολές και οι κυριότεροι εκπρόσωποι τους). Τέλος, ενυπάρχει στη διάκριση της διδακτικής τους ύλης σε θεματικές ενότητες, στις οποίες παρουσιάζονται πτυχές κοινωνικών προβλημάτων και κάποιες από τις έννοιες που έχουν προταθεί για την διερεύνηση τους. Οι διαστάσεις αυτές στην ισχύουσα διδακτική των κοινωνικών επιστημών φαινομενικά προσιδιάζουν σε χαρακτηριστικά που επιδιώκει να εισαγάγει στη διδακτική μεθοδολογία η αντιθετικιστικά πλαισιωμένη διδακτική προσέγγιση³⁹. Ωστόσο, στα συμφραζόμενα της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών, η εστίαση σε αυτές τις διαστάσεις όχι μονάχα δεν αποτελεί ένδειξη του αντιθετικιστικού προσανατολισμού τους, αλλά τον επιβεβαιώνει με τον χαρακτηριστικότερο τρόπο. Σύμφωνα με τον Κουζέλη, η ιδιομορφία αυτή οφείλεται στο χειρισμό και στην εκμετάλλευση των κοινωνικών επιστημών από την κυρίαρχη ιδεολογία και τους υφιστάμενους συσχετισμούς εξουσίας. (2005:91)

Συνεπώς, οι κοινωνικές επιστήμες διδάσκονται για να προβάλλουν τις συμβατικές με την ισχύουσα κοινωνική οργάνωση μορφές κοινωνικοποίησης στους μαθητές και να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα, τα οποία θεωρούνται «ανωμαλίες» ή αντιφάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και απαιτούν διορθωτικές παρεμβάσεις⁴⁰. Η ισχύουσα σχολική κοινωνική επιστήμη περιορίζεται απλώς στην παράθεση ιστορικών πληροφοριών σχετικά με την κοινωνία και τους «γνωστότερους» κοινωνικούς επιστήμονες, χρησιμοποιώντας τη γνώση τους για να επικροτήσει την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. Η γνώση αυτή προέρχεται από τις έννοιες των κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» που είναι συμβατά της

³⁹ Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εμπνέονται από τις επιστημολογικές αντιθετικιστικές θέσεις του Κλην επιδιώκουν την εισαγωγή των διαστάσεων της ιστορίας, της θεματικής εισαγωγής και της σύνδεσης με τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, στοιχεία τα οποία κατέχουν εξέχουσα θέση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πορεία της επιστημονικής εξέλιξης, αλλά και την πορεία συγκρότησης της επιστημονικής σκέψης. (Κουζέλης, 2005:86)

⁴⁰ Παραδείγματα τέτοιων προβλημάτων αναφέρονται ως οι ταξικές συγκρούσεις, η εξάρτηση από τις ναρκωτικές ουσίες, ο πόλεμος, η εγκληματικότητα. (Κουζέλης, 2005:87)



υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης, συμβάλλοντας στη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων και επιλύοντας προβλήματα που ενδέχεται να την θέσουν σε κίνδυνο. (Κουζέλης, 2005:94) Επιπλέον, η απουσία από την ισχύουσα σχολική κοινωνική επιστήμη του ζητήματος της διαφοράς του καθημερινού κοινωνικού λόγου των μαθητών από τον λόγο των κοινωνικών επιστημών, καθώς και η υπερεκτίμηση του σκέλους της αγωγής⁴¹ εις βάρος εκείνου της επιστημονικής κοινωνικής γνώσης συνηγορούν στο θετικιστικό της χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, η εστίαση της σχολικής κοινωνικής επιστήμης στις προαναφερθείσες διαστάσεις αποτρέπει τη δυνατότητα της κριτικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας και έτσι την ανάληψη δράσης για βελτίωση και αλλαγή, την οποία προσφέρει η ανακατασκευή της πρότερης κοινωνικής γνώσης των μαθητών με και υπέρ της επιστημονικής. (στο ίδιο, 90-91)

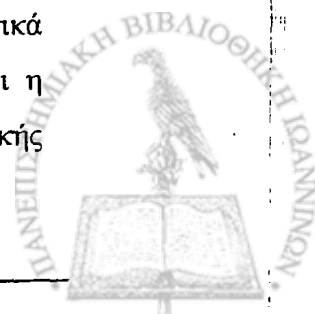
Η αντιθετικιστική επιστημολογία, όπως αυτή εκφέρεται εκ μέρους της κοινωνικής θεωρίας συμπυκνώνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τη θεμελίωση των κοινωνικών επιστημών η κριτική κοινωνική θεωρία, η οποία αντικαθιστά τη θετικιστική εξήγηση της κοινωνίας με τη διαλεκτική νοηματοδότηση της. Η κριτική κοινωνική θεωρία στρέφεται πρωταρχικά κατά της αρχής της αξιολογικής ουδετερότητας, η οποία αποτελεί τη βάση της θετικιστικής επιστημολογίας. (Ψυχοπαίδης, 2005:209) Άλλωστε αυτή είναι και η κυριότερη κατηγορία την οποία οι εκπρόσωποι της κριτικής θεωρίας επιρρίπτουν στον Popper, τον οποίο παρά τους ισχυρισμούς του ίδιου, θεωρούν γνήσιο εκπρόσωπο του κυρίαρχου θετικιστικού φιλοσοφικού ρεύματος. Η επιστήμη του Popper μιλάει για κριτικό ορθολογισμό, αλλά για εκείνη την ίδια, όχι με τα κριτήρια ή τις αξίες που την δομούν ως μία μορφή δραστηριότητας ανάμεσα σε άλλες. (Giddens, 1977:207) Ως εκ τούτου, το κυριότερο μέλημα των κοινωνικών επιστημών πρέπει να είναι αφενός η κριτική διερεύνηση των αξιών ως προϋποθέσεων συγκρότησης της δράσης των ατόμων ή των κοινωνικών θεσμών και αφετέρου η αξιολογική θεμελίωση του έργου του ίδιου του κοινωνικού επιστήμονα.

⁴¹ Το μάθημα της *Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής* που στα τωρινά αναλυτικά προγράμματα περιλαμβάνεται στα ωρολόγια προγράμματα της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού καθώς και σε εκείνο της Γ' Γυμνασίου υποδεικνύει το προγραμματικό περιεχόμενο αυτής της γνώσης, το οποίο εξαντλείται στην υπόδειξη των ενδεδειγμένων για τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης μορφών κοινωνικής υποκειμενικότητας. (Κουζέλης, 2005:90)



Εκ μέρους της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, επομένως, ο πρώτος άξονας ανάλυσης, εκείνος της αξιολογικής ουδετερότητας, αναδεικνύεται σε κεντρικό ζήτημα. Στη συνθήκη της μη εμπλοκής των κοινωνικών επιστημών με τις αξίες, οι εκπρόσωποι της κριτικής κοινωνικής θεωρίας αποδίδουν την ενίσχυση της απροσδιοριστίας περί των κοινωνικών σχέσεων. Η αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας, αποκλείοντας από το γνωστικό αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών το περιεχόμενο της υποκειμενικής και της κοινωνικής πράξης, όχι μονάχα δε δια φωτίζει σχετικά, αλλά οδηγεί σε περαιτέρω απόκρυψη των πραγματικών αξιών που τις συγκροτεί. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές επιστήμες αδυνατούν να αποκαλύψουν ότι οι όροι που συγκροτούν την πράξη, είτε υποκειμενικά, είτε κοινωνικά, προσδιορίζονται από κοινωνικές σχέσεις που είναι εξουσιαστικές και ανταγωνιστικές και υπό συνθήκες έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ των δρώντων. (Ψυχοπαίδης, 2005:207-209) Έτσι, η διαλεκτική επιστημολογία που χαρακτηρίζει μια κριτική κοινωνική θεωρία τοποθετεί το Λόγο της στο συγκεκριμένο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο, επιδιώκοντας μια δικαιότερη κοινωνία συγκριτικά με τη σύγχρονη καπιταλιστική. Επομένως, οι κοινωνικές επιστήμες οφείλουν να είναι κριτικές της υπάρχουσας καπιταλιστικής κοινωνίας και να τάσσονται ανοιχτά υπέρ της αξιολογικής αποτίμησης, βάσει έλλογων κριτηρίων, των όρων που συγκροτούν τη δράση, τους στόχους που αυτή επιδιώκει, καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Εν συνεχεία, εφόσον οι κοινωνικές επιστήμες προβούν στην «αξιολόγηση των αξιών», ή τη σύγκριση μεταξύ των αξιών που παρακινούν τη δράση, οφείλουν να προωθήσουν μέσω του λόγου τους ένα αξιακό πλαίσιο που συνίσταται στο «κοινό καλό» την ελευθερία και την κοινωνική ισότητα. (στο ίδιο, 208)

Μια κριτική κοινωνική θεωρία διατείνεται ότι η νοηματοδότηση της υποκειμενικής δράσης ως πράξης και δη «κοινωνικής πράξης» συμβάλλει σημαντικά στην άρση της απροσδιοριστίας που χαρακτηρίζει τις κοινωνικές σχέσεις στο σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα, προωθώντας χειραφετητικές και συλλογικές αξίες. Η στοιχειοθέτηση της υποκειμενικής δράσης ως πράξης συνεπάγεται μια εξολοκλήρου διαφορετική προσέγγιση για τη δυναμική της υποκειμενικής δράσης προς τη διαμόρφωση των κοινωνικών δομών, συγκριτικά με τις θετικιστικά εμπορούμενες κοινωνικές επιστήμες. Πράξη, σε αυτά τα συμφραζόμενα, είναι η οργανική διαδικασία που ακυρώνει την έλευση της καταστροφικής εξουσιαστικής



μορφής και παγιώνει μια αλληλέγγυα μορφή. Πράξη, ως εκ τούτου, είναι θέση όρων δηλαδή συγκεκριμένων αξιών που λειτουργούν ως προϋποθέσεις για τη δράση. (στο ίδιο 209-210) Η διαλεκτική επιστημολογία της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, έχοντας ως αφετηρία τη *Διαλεκτική Λογική* του Hegel⁴² και το συγκεκριμένο περιεχόμενο που της αποδίδει ο Marx,⁴³ νοηματοδοτεί αυτές τις αξίες, τους όρους δηλαδή που θα πρέπει να προσανατολίζουν την πράξη, ως τις αξίες της ελευθερίας που προκύπτει ως αποτέλεσμα της υπέρβασης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και της πραγμάτωσης σχέσεων «τελικού ιδεώδους», αλληλεγγύης και συνεργασίας⁴⁴. (στο ίδιο, 211)

Οι θέσεις που αναπτύσσονται εκ μέρους της σύγχρονης αντιθετικιστικής επιστημολογίας σηματοδοτούν και μια σαφώς διαφορετική εικόνα από τη θετικιστική για τη συγκρότηση των κοινωνικών επιστημών. Σημείο αναφοράς αποτελεί και πάλι το έργο του Kuhn, *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, στο οποίο διατυπώνεται μια σαφώς διαφορετική, από τη θετικιστικά εμφορούμενη, διάσταση της φύσης των κοινωνικών επιστημών.

Οι θέσεις του Kuhn για τις κοινωνικές επιστήμες στηρίζονται στις διαπιστώσεις του για την κατάσταση εναλλαγής της επιστήμης. Ο Kuhn διερευνώντας την ιστορία της εξέλιξης της επιστήμης διαπιστώνει ότι αυτή εκτυλίσσεται μέσω της αέναης διαδοχής μεταξύ της επαναστατικής και της κανονικής κατάστασης της επιστήμης. Κατά τη διάρκεια της επαναστατικής φάσης πολλά «παραδείγματα»

⁴² Ο Hegel στη *Λογική Διαλεκτική* αντιλαμβάνεται την έννοια του *πράττειν* ως μια διαδοχή εννοιών, η οποία μεταβαίνει από την αξιακά κατώτερη βαθμίδα σε μια αξιακά ανώτερη βαθμίδα. Στο επίπεδο της κοινωνικής φιλοσοφίας το ύψιστο σημείο στο οποίο καταλήγει η πράξη είναι η ελευθερία. Ως εκ τούτου, το *πράττειν* στο εγγεγραμμένο διαλεκτικό σύστημα εμφορείται και θα πρέπει να εμφορείται από την αξία για την κατάκτηση της ελευθερίας. (Ψυχοπαίδης, 2005:211)

⁴³ Ο Marx αποδίδει στην αξία της ελευθερίας συγκεκριμένο περιεχόμενο και την ταυτίζει με την αποδέσμευση της κοινωνίας από τις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις. (στο ίδιο, 211)

⁴⁴ Εκτεταμένη ανάλυση για το μείζον ζήτημα της αξιολογικής θεμελίωσης της παιδείας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πραγματοποιείται από τον Γρηγόριο Καραφύλλη στα βιβλία του *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα* (2007) και *Αξιολογία και παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας* (2008).



ανταγωνίζονται μεταξύ τους σχετικά με τον τρόπο θεωρητικής και ερευνητικής μεθοδολογίας της πραγματικότητας, στάδιο το οποίο ο Kuhn ονομάζει επίσης και *προ-παραδειγματικό ή κατάσταση κρίσης* στην επιστήμη. Ωστόσο, η διέξοδος από τη ρευστή αυτή κατάσταση επέρχεται με την έλευση της κανονικής επιστήμης, στην οποία κάποιο από τα νέα ανταγωνιστικά μεταξύ τους «παραδείγματα» καταφέρνει να κυριαρχήσει, αφού πείσει ότι διαθέτει τα πληρέστερα θεωρητικά και ερευνητικά εργαλεία.

Ως εκ τούτου, ο Kuhn διατείνεται ότι ενώ η μετάβαση από την επαναστατική στην κανονική κατάσταση της επιστήμης, στην περίπτωση των φυσικών επιστημών, θεωρείται δεδομένη, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών είναι κάθε άλλο παρά αυτονόητη. Οι κοινωνικές επιστήμες, σύμφωνα με τον Kuhn, βρίσκονται μόνιμα στην επαναστατική κατάσταση ή σε μόνιμη κρίση και ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται έντονα από την παράλληλη ύπαρξη πολλών θεωρητικών συστημάτων ή «παραδειγμάτων» μικρότερης δύναμης⁴⁵. (Kuhn, 1981:159, Τάτσης, 2002:82)

Ωστόσο, στον τρόπο με τον οποίο το κάθε ένα από τα διαφορετικά «παραδείγματα», τα οποία αποτελούν τον κατακερματισμένο κοινωνιολογικό χάρτη, αντιλαμβάνεται το γεγονός της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών αντανακλάται στη θεμελιακή του αντίληψη περί αξιών (Κουζέλης, 2005:97) και, έτσι, στη στάση του απέναντι στην αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας. Τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» τα οποία τείνουν να θεωρούν ότι οι κοινωνικές αξίες είναι δεδομένες, κοινές και εξασφαλίζουν τη συνοχή και την ολοκλήρωση της κοινωνίας αντιμετωπίζουν την «πολυπαραδειγματικότητα» ως πειστηρίου ανωριμότητας των κοινωνικών επιστημών, ανωριμότητα η οποία πρέπει να αρθεί. (στο ίδιο, 96) Η στρατηγική ανάπτυξης του δομολειτουργισμού αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θεώρησης της «πολυπαραδειγματικότητας» ως προβληματικής κατάστασης στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, καθώς τα κεντρικά επιχειρήματα της δομολειτουργιστικής συστημικής θεωρίας του Parsons

⁴⁵ Οι θέσεις του Kuhn για τις κοινωνικές επιστήμες συμπίπτουν χρονικά με το τέλος της κυριαρχίας του δομο-λειτουργιστικού κοινωνιολογικού «παραδείγματος» και έτσι το καθεστώς της «πολυπαραδειγματικής» κατάστασης βρίσκει πολλούς υποστηρικτές. (Τάτσης, 2002:82-83)



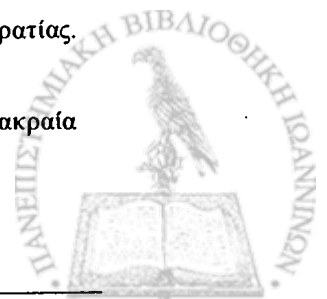
διαχέονται στις θέσεις πολλών έτερων κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων»⁴⁶. Η εμμονή των κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» στη «θεωρητική ολοκλήρωση» απορρέει από τις επιστημολογικές θετικιστικές προεκτάσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, καθώς στα συμφραζόμενά τους εμφανίζεται ως δεδομένη η αντικειμενική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας ως απόρροια της κυριαρχίας ενός δεδομένου αξιακού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι οι κοινωνικές αξίες αποτελούν μια ρευστή και σχετική πραγματικότητα και ότι καθορίζονται κάθε φορά με κριτήριο την ομάδα αναφοράς, καθώς και την εκάστοτε χρονική συγκυρία, ταυτίζεται με τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» τα οποία θεωρούν ότι η «πολυπαραδειγματικότητα» στις κοινωνικές επιστήμες αποτελεί φυσιολογική κατάσταση. Τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» τα οποία ενστερνίζονται απόλυτα την πρισματική θεώρηση στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών εμπνέονται από τις ακραίες σχετικιστικές επιστημολογικές θέσεις που αναδύονται τη δεκαετία του 1960 με την ιστορικιστική επιστημολογική στροφή,⁴⁷ οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές θεωρητικές ερμηνείες της κοινωνίας είναι ισοδύναμες και μη συγκρίσιμες. (στο ίδιο, 98)

Τέλος, ένα μέρος κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» τίθεται υπέρ μιας κριτικής θεώρησης του φαινομένου της «πολυπαραδειγματικότητας», υποστηρίζοντας ότι αυτή είναι ένδειξη των διαφορετικών, με χαμπερμασιανούς όρους, κοινωνικών «ενδιαφερόντων». Ως εκ τούτου, η κατάσταση της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών όχι μονάχα δεν πρέπει να αγνοηθεί, αλλά ενδείκνυται η κριτική αξιολογική παρουσίαση των διαφορετικών «παραδειγμάτων» και η ανάδειξη της διαφορετικής νοηματοδότησης των θεμελιωδών αξιών εκ μέρους τους. Τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» τα οποία ενστερνίζονται αυτή τη θεώρηση περί της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών

⁴⁶ Η διάχυση των κεντρικών θέσεων του Parsons εντοπίζεται σε πολλά πεδία, όπως στη θεωρία των ρόλων και σε εκείνη των συστημάτων. Επιπλέον, πολύ έντονη αποδεικνύεται η συστηματική προσπάθεια αφομοίωσης εκ μέρους του δομολειτουργισμού των πορισμάτων και της προβληματικής της ψυχανάλυσης, της ενσωμάτωσης των νεότερων τάσεων της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της εθνομεθοδολογίας, καθώς και εκείνων του επιστημολογικού προτύπου της κατασκευασιοκρατίας. (Κουζέλης, 2005:97)

⁴⁷ Εδώ, γίνεται αναφορά στη σχετικιστική ανάγνωση του έργου του Kuhn και στην ακραία σχετικιστική επιστημολογία του Feyerabend.



συνδέονται με την παράδοση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας και νοηματοδοτούν το ζήτημα των κοινωνικών αξιών ως ρευστών οντοτήτων, οι οποίες αναδεικνύονται στην ίδια την έννοια του εξεταζόμενου αντικείμενου. Οι αξίες, στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι ούτε σχετικές ούτε υποκειμενικές, αλλά σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όσο ο χειρισμός και η αντιμετώπιση τους από την κοινωνία διέπονται από αντιφάσεις, με καθολικότερο παράδειγμα αυτών των κεντρικών αξιών της νεωτερικότητας: της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας. (Κουζέλης, 2000:65) Στην κριτική αυτή ανάγνωση της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών αναγνωρίζεται η διπλή επιρροή της σύγχρονης επιστημολογίας. Αυτό φαίνεται τόσο εκ μέρους της κοινωνικής θεωρίας και έτσι της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, όσο και εκ μέρους του επιστημολογικού πεδίου αυτού καθεαυτό και την εκδοχή της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών, την οποία πρεσβεύουν οι θέσεις του Kuhn.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική των κοινωνικών επιστημών, η οποία ενστερνίζεται τη σύγχρονη επιστημολογία, ως έννοια γένους, θεωρεί αναγκαία την αξιοποίηση της «πολυπαραδειγματικότητας» των κοινωνικών επιστημών και περισσότερο την κριτική εκδοχή της. Η διδακτική των κοινωνικών επιστημών, επομένως, συνίσταται σε μια «πολυπαραδειγματική έκθεση» επιμέρους κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων», τα οποία παρουσιάζονται σύμφωνα με μια προηγούμενη κριτική αξιολόγηση τους, η οποία διαμορφώνει και το λογικό νήμα σύνδεσης τους. (Κουζέλης, 2005:99-100) Κρίνεται αναγκαία, ως εκ τούτου, η επιμονή της διδακτικής στην αποδοχή της πολλαπλότητας των θεωρητικών παραδειγμάτων με κριτική αντιμετώπιση της ερμηνευτικής δεινότητας τους. Ένας τέτοιος διδακτικός χειρισμός της ταυτόχρονης συνύπαρξης διαφορετικών και συνεχώς αλληλεπιδρώντων κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους των προβλημάτων που επιφέρει η επιδίωξη της θεωρητικής ολοκλήρωσης ορισμένων από αυτά. Επιπλέον, η επίγνωση εκ μέρους των μαθητών της θεωρητικής πολλαπλότητας στο εσωτερικό των κοινωνικών επιστημών ισοδυναμεί και με την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού εκ μέρους τους, εφόσον εκθέτει το γεγονός της παρουσίας διαφορετικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας. (Τάτσης, 2002:82-83)

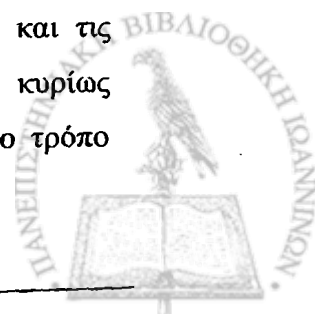


Ωστόσο, μια διδακτική των κοινωνικών επιστημών η οποία εμφορείται από την σύγχρονη επιστημολογία υιοθετεί επίσης τις αντιθετικιστικές επιστημολογικές θέσεις για την πορεία συγκρότησης της επιστημονικής σκέψης. Η θεώρηση της σύγχρονης επιστημολογίας σχετικά με τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης ως ριζικής ρήξης με την πρότερη πρακτικοβιωματική γνώση των μαθητών, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών, αναφέρεται ως ρήξη με την καθημερινή κοινωνική γνώση των μαθητών. Στα συμφραζόμενα μιας «πολυπαραδειγματικής» διδακτικής προσέγγισης των κοινωνικών επιστημών, ως εκ τούτου, ο κεντρικός μαθησιακός στόχος προσδιορίζεται ως η κριτική συμπλήρωση της κοινωνικής πρότερης γνώσης των μαθητών με τη γνώση που προέρχεται από τα διαφορετικά κοινωνιολογικά «παραδείγματα».

Κεφάλαιο 3. Οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες στον Habermas και η κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών

Ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών, όπως τον αντιλαμβάνεται ο Habermas, συμπυκνώνει τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη συγκρότησή τους, τόσο σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, όσο και με τη σύγχρονη επιστημολογία. Ο Habermas διατυπώνει μια θεωρία για τις κοινωνικές επιστήμες η οποία προσδιορίζει με ακριβή τρόπο τα χαρακτηριστικά και το σκοπό των κοινωνικών επιστημών. Οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να είναι κριτικές της κοινωνικής πραγματικότητας και να παρέχουν την απαραίτητη γνώση η οποία οδηγεί σε ανάληψη βελτιωτικής κοινωνικής και πολιτικής δράσης εκ μέρους των υποκειμένων με στόχο την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Ωστόσο, ο Habermas επιδιώκει, αφενός να αποκαταστήσει τον πραγματικό ρόλο του επιστημονικού ορθολογικού τρόπου σκέψης υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα του για την ανάληψη μιας τέτοιας δράσης, αφετέρου να στηρίξει εξολοκλήρου τις θέσεις του για την αναγκαιότητα χειραφετητικής δράσης στο επιχείρημα ότι η ελευθερία και η αποδέσμευση από οποιοδήποτε καταναγκασμό είναι έμφυτη στο ανθρώπινο γένος.

Ο Habermas, λοιπόν, διακρίνει τις κριτικές κοινωνικές επιστήμες και τις στοιχειοθετεί διατυπώνοντας μια γνωσιοθεωρία η οποία εστιάζει σε τρία κυρίως σημεία. Οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες πρέπει να λειτουργούν με τέτοιο τρόπο

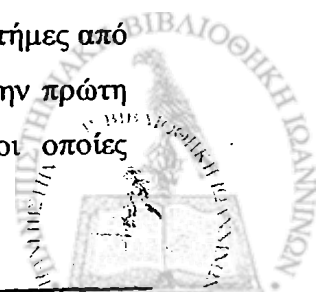


ώστε να συμφιλιώνουν τη θεωρητική κριτική της κοινωνικής πραγματικότητας με την πράξη. Η κριτική της πραγματικότητας προκύπτει πάντα μέσω της Λογικής και του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Τέλος, η διττή αυτή διεργασία σκέψης και πράξης προέρχεται από την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για αξιοπρέπεια, ελευθερία, ισότητα και αλληλεγγύη για το συνάνθρωπο.

Οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες περιλαμβάνουν δύο στάδια, το στάδιο της κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας και το στάδιο της παρώθησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για την υπέρβαση των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή την κριτική. Ωστόσο, η πρακτική της κριτικής δεν αφορά απλώς μια αποδοκιμασία της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά μια απόπειρα διερεύνησης και ανακάλυψης των αιτιών που οδηγούν στη συστηματική διαστρέβλωση των νοημάτων περί της κοινωνικής πραγματικότητας εκ μέρους των υποκειμένων. Επομένως, ο Habermas αξιοποιώντας τη δριμεία κριτική της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας, την οποία επιχειρούν οι συγγραφείς της Σχολής της Φρανκφούρτης, θεωρεί δεδομένο το γεγονός του ανολοκλήρωτου οράματος του Διαφωτισμού. Στο πλαίσιο αυτό συμπεραίνει ότι τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν διαστρεβλωμένες αυτοαντιλήψεις, τις οποίες πρέπει οι κοινωνικές επιστήμες αφενός να αναδείξουν τις ίδιες και τις αιτίες προέλευσης τους και αφετέρου να στοιχειοθετήσουν συγκεκριμένους τρόπους διόρθωσής τους. (Carr & Kemmis, 1997:184)

Από τα παραπάνω αναδεικνύονται δύο θέσεις οι οποίες αποτελούν βασικά επιχειρήματα στη στοιχειοθέτηση της γνωσιοθεωρίας του Habermas για τη θεμελίωση των κριτικών κοινωνικών επιστημών. Πρώτον, οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες έρχονται σε αντιπαράθεση με άλλες δύο κατηγορίες επιστημών (), οι οποίες «ευθύνονται» για την ισχύουσα κατάσταση στις κοινωνικές επιστήμες. Και δεύτερον, η αναγκαιότητα υπέρβασης των διαστρεβλωμένων νοημάτων που έχουν τα υποκείμενα προέρχεται από την εγγενείς ανάγκες και τα έμφυτα ενδιαφέροντα τους.

Επομένως, προκειμένου ο Habermas να επιχειρηματολογήσει υπέρ της επιτακτικότητας για τη θεμελίωση των κριτικών κοινωνικών επιστημών διακρίνει την παρουσία δύο έτερων κατηγοριών επιστημών τις εμπειρικό-αναλυτικές επιστήμες από τη μία πλευρά και τις ιστορικό-ερμηνευτικές επιστήμες από την άλλη. Στην πρώτη κατηγορία επιστημών ο Habermas εντάσσει τις φυσικές επιστήμες, οι οποίες



χρησιμοποιούν την υποθετικό-επαγωγική μεθοδολογία, υποστηρίζοντας τη δυνατότητα της αντικειμενικής απεικόνισης της φυσικής πραγματικότητας και την αποκλειστικότητα κατοχής της αλήθειας. (Λάμνιαν, 2001: xvii) Ο Habermas ασκεί διπλή κριτική στις επιστήμες αυτές κατηγορώντας τις από τη μία πλευρά για την κυριαρχία του θετικιστικού μεθοδολογικού προτύπου και από την άλλη πλευρά για τη διαίωξη του μεθοδολογικού μονισμού⁴⁸, ο οποίος πρεσβεύει τη μίμηση της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών από τις κοινωνικές επιστήμες. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικές επιστήμες ενστερνίζονται τη θετικιστική επιστημολογία, επιδιώκοντας την απλή περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία εκλαμβάνουν ως αντικειμενική και εξωτερική προς τα υποκείμενα. Η δεύτερη κατηγορία επιστημών αναφέρεται άμεσα στις κοινωνικές επιστήμες και συγκεκριμένα στην παράδοση της *Verstehen* (Κατανόηση), η οποία ξεκινά με τους Dilthey και Droysen⁴⁹. Η προσέγγιση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη διερεύνηση των δομικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας που μελετά η θετικιστική κοινωνιολογία στη διερεύνηση των νοημάτων που παράγουν τα δρώντα και αντιδρώντα στην κοινωνική κατάσταση υποκείμενα. (στο ίδιο, xx) Ο Habermas ασκεί κριτική εξίσου και στην ερμηνευτική προσέγγιση, επειδή αυτή περιορίζοντας τη μέθοδο της στην κατανόηση και ερμηνεία των υποκειμενικών νοημάτων αδυνατεί να αναγνωρίσει ότι τα νοήματα αυτά ελέγχονται και τα ίδια από ένα αντικειμενικό πλαίσιο που οριοθετεί την έκταση των ατομικών προθέσεων και τη δυνατότητα πραγματοποίησής τους. (Caro & Kemmis, 1997:182)

Ο Habermas υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να συνδυάσουν τη μέθοδο των αιτιακών εξηγήσεων από τις εμπειρικο-αναλυτικές επιστήμες με τη μέθοδο της κατανόησης από τις ιστορικό-ερμηνευτικές επιστήμες. Οι κοινωνικές

⁴⁸ Η αρχή του μεθοδολογικού μονισμού πρεσβεύει τη μεθοδολογική ενότητα μεταξύ των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών ως συνέπεια να προωθείται η άποψη ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να μελετούν το αντικείμενο τους, δηλαδή την κοινωνία, όπως οι φυσικές επιστήμες. Ο μεθοδολογικός μονισμός σχετίζεται με το αίτημα της ενότητας των νόμων όλων των επιστημών και ασφαλώς της κοινής επιστημονικής μεθόδου

⁴⁹ Η λέξη *Verstehen* στα ελληνικά μεταφράζεται ως κατανόηση και αναπτύσσεται στον αντίποδα της *Erklaren*, η οποία συμπυκνώνει τη μέθοδο της εξήγησης που εμφανίζεται ως η κυρίαρχη μεθοδολογία της θετικιστικής επιστημολογίας. Η κατανόηση, ως μέθοδος, αναπτύσσεται από τους κοινωνικούς επιστήμονες της περιόδου κυριαρχίας του λογικού θετικισμού, ο οποίος μεταφραζόμενος στις κοινωνικές επιστήμες εξαντλείται στην εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων. (Giddens, 1977:218)

επιστήμες πρέπει να είναι πρωτίστως κριτικές, προωθώντας μια ερμηνευτική κατανόηση, η οποία σε αντίθεση με την παραδοσιακή της εκδοχή, δρα επικουρικά προς την συνειδητοποίηση εκ μέρους των υποκειμένων των αιτιών των διαστρεβλωμένων αυτοαντιλήψεων τους. Έτσι λοιπόν, το έργο των κοινωνικών επιστημών είναι: α) η απελευθέρωση των κοινωνικών υποκειμένων από τις κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες διαστρεβλώνουν την κατανόηση και την πραγματική επικοινωνία και β) η αφοσίωση στην κριτική αναδόμηση των καταπιεσμένων τους επιθυμιών και δυνατοτήτων για χειραφέτηση. (στο ίδιο, 184-185)

Επομένως, ο Habermas διατείνεται ότι στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία η ανάγκη των υποκειμένων για αποδέσμευση από τις μορφές κοινωνικής ζωής της που τους υποδουλώνουν και τους αρνούνται ένα ικανοποιητικό και ενδιαφέροντα βίο είναι εγγενές ανθρώπινο ενδιαφέρον. Η έννοια του *ενδιαφέροντος* κατέχει κεντρική θέση στη γνωσιοθεωρία που αναπτύσσει ο Habermas, προκειμένου να στοιχειοθετήσει το περιεχόμενο και την αναγκαιότητα καθιέρωσης των κριτικών κοινωνικών επιστημών.

Ο Habermas αποκαλεί τη γνωσιοθεωρία του «θεωρία των ενδιαφερόντων που συνιστούν τη γνώση», υποστηρίζοντας ότι η θέληση των υποκειμένων για απόκτηση οποιασδήποτε μορφής γνώσης είναι άμεσα συννοημένη με τις φυσικές ανάγκες του ανθρώπινου είδους, οι οποίες διαμορφώνονται από τις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Για τον Habermas, λοιπόν, η γνώση είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης πράξης που υποκινείται από τις εγγενείς φυσικές ανάγκες και από ζωτικής σημασίας ενδιαφέροντα. Επομένως, τα κοινωνικά υποκείμενα παρακινούνται από συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, όταν προσπαθούν να αποκτήσουν γνώση, και έτσι τα ενδιαφέροντα αυτά νοηματοδοτούνται ως υπερβατικά που υφίστανται «a-priori» με την έννοια ότι προϋποτίθενται κάθε γνωστικής πράξης. Αυτό σημαίνει, υποστηρίζει ο Habermas, ότι τα ενδιαφέροντα αυτά και η γνώση που επιφέρουν συνιστούν τους δυνατούς τρόπους σκέψης, μέσω των οποίων συγκροτείται η πραγματικότητα και η επίδραση των υποκειμένων πάνω σε αυτήν. (στο ίδιο, 180-181)

Ο Habermas διατείνεται, σε άμεση συνάρτηση με την κατηγοριοποίηση των επιστημών, ότι όλη η δυνατή παραγόμενη γνώση της ανθρωπότητας προκύπτει από τρία συγκεκριμένα ενδιαφέροντα. Η τεχνική γνώση που παράγεται στο πλαίσιο των



εμπειρικο-αναλυτικών επιστημών προκύπτει από ένα τεχνικό ενδιαφέρον το οποίο απορρέει από την ανάγκη του ανθρώπου για τεχνικό έλεγχο των φυσικών αντικειμένων. Από την άλλη πλευρά, η γνώση, που διευκολύνει το χειρισμό του συμβολικά δομημένου πεδίου της επικοινωνιακής δράσης, προέρχεται από ένα πρακτικό ενδιαφέρον του ανθρώπινου είδους για την κατανόηση και τη διασάφηση των όρων της ουσιαστικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και παράγεται μέσω των ιστορικο-ερμηνευτικών επιστημών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Habermas αναγνωρίζει και το χειραφετητικό ανθρώπινο ενδιαφέρον το οποίο συσχετίζει με τις κριτικές κοινωνικές επιστήμες. Το ενδιαφέρον αυτό αξιολογείται ως μείζονος σημασίας, καθώς φανερώνει την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου για λογική αυτονομία και ελευθερία. Αυτό προαπαιτεί πνευματικές και υλικές προϋποθέσεις τέτοιες που να ευνοούν τη μη αλλοτριωμένη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. (στο ίδιο, 181-182)

Ο ρόλος των κριτικών κοινωνικών επιστημών προσδιορίζεται ως η ενθάρρυνση διαδικασιών που ενισχύουν αυτό το χειραφετητικό ενδιαφέρον, το οποίο είναι εγγενές στην ανθρώπινη ύπαρξη και έχει απολεσθεί εξαιτίας του ανελεύθερου καπιταλιστικού τρόπου ζωής. Ο ρόλος αυτός αποδεικνύεται πολύ επιτακτικός, καθώς οι κοινωνικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας διαστρεβλώνουν τις λογικές δυνατότητες των υποκειμένων για αυτοχειραφέτηση, εφόσον μόνο οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες μπορούν να αποκαλύψουν αυτές τις συνθήκες και να δείξουν τον τρόπο εξάλειψής τους. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, οι κοινωνικές επιστήμες με τη χαμπερμασιανή οπτική θεωρούν δεδομένη την ανάληψη δράσης για τη διόρθωση των κοινωνικών αυτών συνθηκών.

Άρα, μια κριτική κοινωνική επιστήμη θα θελήσει να κάνει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν με ποιο τρόπο αλλοιώθηκαν ή απωθήθηκαν οι σκοποί τους και να διευκρινίσουν πώς μπορούν να ξεριζωθούν αυτές οι παραμορφώσεις, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η λογική επιδίωξη των αληθινών σκοπών τους. Με αυτήν την έννοια, μια κριτική κοινωνική επιστήμη παρέχει το είδος εκείνο της αυτοπαθούς κατανόησης που θα επιτρέψει στα άτομα να εξηγήσουν γιατί οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες λειτουργούν είναι απογοητευτικές και να υποδείξουν τον τρόπο δράσης που απαιτείται, προκειμένου να εξαφανιστούν οι αιτίες αυτών των απογοητεύσεων. (στο ίδιο, 183)

Το κυριότερο χαρακτηριστικό που διέπει, λοιπόν, τις κοινωνικές επιστήμες ως κριτικές της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας είναι η σχέση της θεωρίας με την πράξη. Η θεωρία νοείται ως η ανάπτυξη ικανοτήτων εκ μέρους των υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων για κριτική αυτοκατανόηση της κοινωνικής τους θέσης. Ο Habermas αξιοποιεί την έννοια της *κριτικής ιδεολογίας* για να συγκεκριμενοποιήσει την ενδεδειγμένη μέθοδο των κριτικών κοινωνικών επιστημών. Η μέθοδος της



κριτικής ιδεολογίας συνεπάγεται την ανάπτυξη του κριτικού αυτοστοχασμού εκ μέρους των ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων, ο οποίος οδηγεί στην αποκάλυψη των αιτιών που προκαλούν τις συλλογικές παρανοήσεις. Ως εκ τούτου, η μέθοδος της κριτικής ιδεολογίας στοχεύει ευθέως στην κριτική σκέψη, αναφορικά με το φαινόμενο της παρουσίας των ιδεολογικών συστημάτων στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία. Ο Habermas υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές ομάδες ή τα μεμονωμένα υποκείμενα απαιτείται να κατανοήσουν την παρουσία των ιδεολογικών μηχανισμών, οι οποίοι τους εξαναγκάζουν σε μια παθητική και απατηλή εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας και τους παρεμποδίζει να αναγνωρίσουν και να επιδιώξουν τα κοινά συμφέροντα και τους κοινούς σκοπούς τους. (στο ίδιο, 185-186)

Ωστόσο, οι κριτικές κοινωνικές επιστήμες οφείλουν κατά τον Habermas να μετατρέψουν τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος προκύπτει μέσω της κριτικής ιδεολογίας, σε κριτική - πολιτική πράξη, με την οποία θα επιτευχθεί η υπέρβαση των κοινωνικών προβλημάτων. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη εμφανίζεται ως μια κοινωνική διαδικασία που συνδυάζει τη συνεργασία κατά την κριτική πορεία του στοχασμού με την πολιτική αποφασιστικότητα, έτσι ώστε να ξεπεραστούν οι αντιθέσεις ανάμεσα στον ορθολογισμό και τη δικαιοσύνη που απαιτούν η πολιτική πράξη και οι κοινωνικοί θεσμοί. Η σύνδεση θεωρητικής κριτικής σκέψης και κριτικής πράξης στο πλαίσιο των κριτικών κοινωνικών επιστημών προωθείται ως μια διαδικασία συνεχούς διαλεκτικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία ο κριτικός αυτοδιαφωτισμός των υποκειμένων και των κοινωνικών ομάδων γίνεται αντιληπτός μέσα στην ίδια την τροποποιημένη κοινωνική τους δράση. (στο ίδιο, 194)

Ο Habermas προσδιορίζει αυτή τη νοηματοδοτημένη διαλεκτική διαδικασία ως μια οργάνωση διαφωτισμού, κατά τη διάρκεια της οποίας η διαμεσολάβηση μεταξύ θεωρίας και πράξης επιτυγχάνεται μέσω τριών διακριτών λειτουργιών στις οποίες διαπλέκονται θεωρητικές ιδέες και πειστικές πρακτικές ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Habermas επισημαίνει, σε αντιπαράθεση με τη μονομέρεια των άλλων προσεγγίσεων σχετικά με την κοινωνική επιστήμη ότι η κάθε μία από αυτές τις διαδικασίες αξιολογείται με διαφορετικά κριτήρια. Επομένως, σε άμεση αντίθεση με τη θετικιστική κοινωνική επιστήμη που επιβάλλει ως μοναδικό κριτήριο την αλήθεια αλλά και την ερμηνευτική που επιμένει στο μοναδικό κριτήριο της αυθεντικής



γνώσης,⁵⁰ ο Habermas διακρίνει τη διαμεσολάβηση μεταξύ θεωρίας και πράξης τρεις διαφορετικές λειτουργίες, οι οποίες αξιολογούνται με διαφορετικό κριτήριο η καθεμία. (στο ίδιο, 194)

Η πρώτη λειτουργία στη διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι ο σχηματισμός και η ανάπτυξη θεωρητικών στοιχείων, δηλαδή κριτικών θεωρημάτων, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται και ελέγχονται. Το κριτήριο στη συγκεκριμένη λειτουργία είναι η αξιολόγηση της ορθολογικότητας των θεωρημάτων αυτών. Τα κριτικά θεωρήματα είναι προτάσεις για το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά της κοινωνικής ζωής και ο έλεγχος τους διεξάγεται υπό το φως του επιστημονικού διαλόγου, δηλαδή της συνοχής στην ανάλυση και της αντοχής στην εξέλιξη, υπό το καθεστώς μαρτυριών που έχουν συλλεγεί σε παρόμοιες καταστάσεις. (στο ίδιο, 196)

Η δεύτερη διακριτή λειτουργία είναι η οργάνωση διαδικασιών διαφωτισμού κατά την οποία τίθενται σε εφαρμογή τα κριτικά θεωρήματα, τα οποία έχουν αξιολογηθεί ως αληθινά στην προγενέστερη φάση. Η λειτουργία του διαφωτισμού συνεπάγεται την κατάκτηση της γνώσης που αφορά συγκεκριμένες πρακτικές των κριτικών θεωρημάτων καθώς και τις συνθήκες κατά τις οποίες αυτά συντελούνται. Εξ αρχής, λοιπόν, η λειτουργία αυτή επιδιώκει την ανάπτυξη γνώσης για συγκεκριμένες κριτικές αποφάνσεις περί της κοινωνικής ζωής, εμπλέκοντας άμεσα την επιδιωκόμενη γνώση με καταστάσεις οι οποίες επιδιώκουν συγκεκριμένη δράση. Η οργάνωση της διαφωτιστικής αυτής διαδικασίας διέπεται από τον ανθρώπινο, κοινωνικό και πολιτικό της χαρακτήρα και το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο

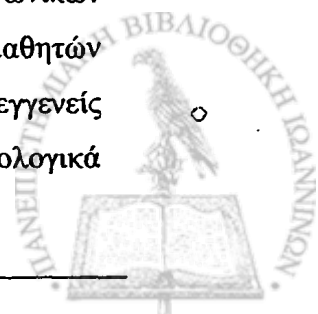
⁵⁰ Ο Habermas στο *Θεωρία και Πρακτική* (1974) αναπτύσσει τις διακριτές διαδικασίες που διέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Το σημαντικότερο επιχείρημα που χρησιμοποιεί είναι ότι κάθε μία από τις τρεις διαφορετικές λειτουργίες αξιολογείται με διαφορετικό κριτήριο, ενώ ταυτόχρονα κατηγορεί τόσο τη θετικιστική, όσο και την ερμηνευτική κοινωνική επιστήμη, σχετικά με τη μονομέρεια των κριτηρίων με τα οποία αξιολογούν. Η θετικιστική κοινωνική επιστήμη αναδεικνύει, σύμφωνα με τον Habermas, την αλήθεια ή την αντικειμενικότητα ως μοναδικό κριτήριο για να αποφανθεί περί της κοινωνικής πράξης. Η κοινωνική ζωή, άρα, από τους θετικιστές κοινωνικούς επιστήμονες προσεγγίζεται σαν κάτι που μπορεί να αποτυπωθεί αντικειμενικά. Από την άλλη πλευρά, εξίσου η ερμηνευτική κοινωνική επιστήμη, επειδή ενδιαφέρεται για την πρακτική κρίση, η οποία τροφοδοτείται από τη γνώση που προέρχεται από τις συνθήκες κατανόησης του ίδιου του δράστη χρησιμοποιεί ως μοναδικό κριτήριο την αυθεντική γνώση οδηγούμενη σε συμπεράσματα σχετικά με τη δράση. (Carr & Kemmis, 1997:195)

αξιολογείται είναι η αυθεντικότητα της σκέψης για τα άτομα και η δυνατότητα επικοινωνίας για μια κοινωνική ομάδα. Ο Habermas διατείνεται ότι η οργάνωση του διαφωτισμού αποτελεί μια συστηματική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη θέση συνεργατική μαθησιακή διαδικασία. Κατά τη διαδικασία αυτή απαιτείται από τα εμπλεκόμενα μέλη να δεσμευτούν ολοκληρωτικά σε σχέση με τις κατάλληλες προϋποθέσεις και να εξασφαλίσουν ένα πεδίο αβίαστης επικοινωνίας. (στο ίδιο, 197)

Η τρίτη λειτουργία είναι η οργάνωση της δράσης η οποία περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, τη λύση των προβλημάτων τακτικής και τον τρόπο διεξαγωγής της ίδιας της πρακτικής. Η πράξη προκύπτει ως άμεσο αποτέλεσμα της διαδικασίας διαφωτισμού και το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο αξιολογείται η επιτυχής έκβασή της καθορίζεται από τον Habermas ως η σύνεση που χαρακτηρίζει τις ληφθείσες αποφάσεις. Οι αποφάσεις για πολιτική δραστηριοποίηση πρέπει να εξασφαλίζουν τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους στη δραστηριότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που οδηγούν σε αυτήν. (στο ίδιο, 198)

Στο επίπεδο της συγκρότησης των κοινωνικών επιστημών η αλληλεπίδραση της κριτικής παιδαγωγικής με τη σύγχρονη επιστημολογία αποτυπώνεται στη γνωσιοθεωρία του Habermas για τις κριτικές κοινωνικές επιστήμες. Στα συμφοραζόμενα αυτά διαμορφώνεται ανάλογα και η διδακτική των κοινωνικών επιστημών δίνοντας αντίστοιχες απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της διδακτικής επιστήμης.

Το πρώτο ερώτημα αφορά τους διδακτικούς στόχους των κοινωνικών επιστημών και προσδιορίζεται ως κατά πρώτο λόγο η εξοικείωση των μαθητών με το εννοιακό πλαίσιο και τον τρόπο σκέψης και εργασίας των επιλεγμένων και διαφορετικών μεταξύ τους «παραδειγμάτων» (Κουζέλης, 2005:101) που άπτονται της κριτικής θεωρίας και κατά δεύτερο λόγο ως η συνειδητοποίηση της κριτικής θέασης των κοινωνικών φαινομένων και έτσι την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης. Ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτεί ο Habermas το στόχο των κριτικών κοινωνικών επιστημών, στο επίπεδο της διδακτικής συμπυκνώνεται στη διαφώτιση των μαθητών σχετικά με τους ιδεολογικούς μηχανισμούς που συσκοτίζουν τις εγγενείς απελευθερωτικές διαδικασίες. Γι αυτό τα επιλεγμένα κοινωνιολογικά



«παραδείγματα» πρέπει, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, να αποποιούνται την αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας των κοινωνικών επιστημών και να τοποθετούνται ανοιχτά υπέρ της εξυπηρέτησης των προαναφερθέντων χειραφετητικών στόχων.

Ωστόσο, η προερχόμενη από τη σύγχρονη επιστημολογία και κυρίως από τις επιστημολογικές θέσεις του Kuhn, «πολυπαραδειγματική» συγκρότηση των κοινωνικών επιστημών, η οποία στη διδακτική τους μεταφράζεται ως *διδασκτική έκθεση των διαφορετικών μεταξύ τους παραδειγμάτων*, ενισχύει εξίσου με μια εναλλακτική οπτική την έννοια της κριτικής ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών. Επομένως, η εξοικείωση των μαθητών με τα εννοιακά εργαλεία και τον τρόπο σκέψης και εργασίας διαφορετικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» που ανήκουν στην κριτική θεωρία προωθεί την ανάπτυξη της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης κριτικού στοχασμού και κριτικής δράσης με δύο τρόπους. Αφενός με την κριτική προς την κοινωνική πραγματικότητα που ασκείται από τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» και αφετέρου με τη δυνατότητα αναγνώρισης των διαφορετικών τρόπων θέασης και ερμηνείας της πραγματικότητας από τους μαθητές. (στο ίδιο, 101)

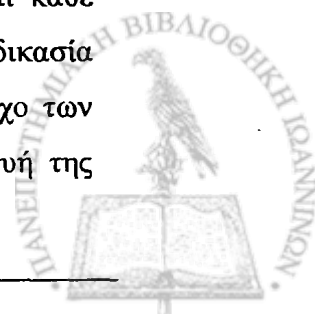
Το δεύτερο ερώτημα αφορά τη διδακτική διαδικασία και προσδιορίζεται ως *πολυπαραδειγματική διδασκτική έκθεση*. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό βρίσκεται στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εκπλήρωση των προαναφερθέντων διδακτικών στόχων. Η υλοποίηση αυτών των στόχων μπορεί να επιτευχθεί με την ανακατασκευή της πρότερης κοινωνικής γνώσης των μαθητών με τη γνώση που παράγεται μέσα από τις κριτικές κοινωνικές επιστήμες η οποία θα οδηγήσει στη διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ της κριτικής σκέψης και της κριτικής πράξης. Αυτή η διδακτική διαδικασία καθορίζεται από τη *συστηματική συνθετική έκθεση του εννοιακού πλαισίου των κριτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων»*. Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διδακτικής αυτής έκθεσης προσδιορίζεται ως η συνεχής εναλλαγή μεταξύ έκθεσης του εννοιακού πλαισίου (θεωρητικός κριτικός στοχασμός) και έρευνας, δηλαδή της επαναφοράς της διδακτικής διαδικασίας σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. (στο ίδιο, 101) Η συνεχής αυτή εναλλαγή μεταξύ αφηρημένων επιστημονικών εννοιών και της συγκεκριμένης αντιστοιχίας τους στην απτή κοινωνική πραγματικότητα εξυπηρετεί με τον προσφορότερο τρόπο τη θεωρούμενη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ κριτικής θεωρίας και κριτικής πράξης που διαπερνά το διαλεκτικό τρόπο σκέψης.



Επιπλέον, μια διδακτική διαδικασία με τέτοια χαρακτηριστικά απαιτεί την εκπλήρωση ενδιάμεσων στόχων, η επιτυχία των οποίων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εξολοκλήρου τελική έκβαση της. Απαιτείται, λοιπόν, η αρχική διερεύνηση καθώς και ο εντοπισμός των αφηρημένων εννοιών σε κάθε διαφορετικό κριτικό κοινωνιολογικό «παραδείγμα», οι οποίες παρέχουν και την απαραίτητη βοήθεια για τη δόμηση στοιχειωδών μοντέλων της διαδρομής εξήγησης της προβληματικής του κάθε «παραδείγματος». Επιπλέον, απαιτείται ο εντοπισμός συγκεκριμένων παραδειγμάτων εφαρμογής του εννοιακού πλαισίου που «εκτίθεται» από το πεδίο της κοινωνικής πραγματικότητας, στόχος ο οποίος εξυπηρετεί την επαναφορά της διδακτικής διαδικασίας στις συνθήκες ερευνητικής αναπαράστασης. Τέλος, το ερώτημα της εισαγωγής των θεωρητικών εννοιών στη διδακτική πράξη απαιτεί την κατασκευή ενός λογικού νήματος παρουσίασης των διαφορετικών μεταξύ τους «παραδειγμάτων». (στο ίδιο, 101-102)

Το διδακτικό ερώτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας καθορίζεται από τον επιλεγμένο διδακτικό στόχο την έκθεση των επιλεγμένων κριτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» και την αντίστοιχη διδακτική ερευνητική διαδικασία, η οποία απαιτεί την εφαρμογή του εννοιακού πλαισίου και του τρόπου σκέψης και εργασίας στην επίλυση αντιπροσωπευτικών προβλημάτων. Το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας πρέπει, επίσης, να περιλαμβάνει βασικά στοιχεία για την ιστορία της παράδοσης της κριτικής θεωρίας, καθώς και για την ιστορία των επιλεγμένων κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» που άπτονται της παράδοσης αυτής. (στο ίδιο, 102)

Τέλος, το διδακτικό ερώτημα της αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας καθορίζεται από τις δοθείσες απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα. Επομένως, η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαπίστωση της ικανότητας χειρισμού των εννοιών και του τρόπου σκέψης και εργασίας με βάση τα κριτικά «παραδείγματα». Παράλληλα η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε συνθήκες διερεύνησης συγκεκριμένων κοινωνικών φαινομένων, τα οποία απαιτούν την ανάληψη κοινωνικό-πολιτικής δράσης εκ μέρους των μαθητών. (στο ίδιο, 103) Ωστόσο, η αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας ενέχει το ρόλο της ενδιάμεσης ανατροφοδότησης της και πραγματοποιείται κάθε φορά που αυτή επανέρχεται στο ερευνητικό σκέλος της. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης ως ενδιάμεση και διαμορφωτική προϋποθέτει τον συνεχή έλεγχο των νοηματοδοτήσεων των μαθητών, σχετικά με την επιδιωκόμενη ανακατασκευή της



πρότερης κοινωνικής τους γνώσης, με εκείνη που προέρχεται από τα κριτικά κοινωνιολογικά «παραδείγματα».



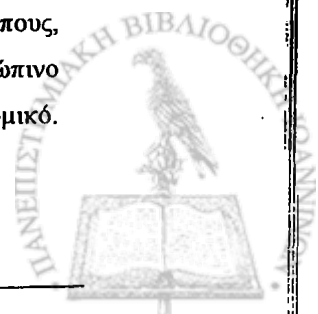
Μέρος τρίτο: Μια πρόταση κριτικής διδακτικής των κοινωνικών επιστημών

Κεφάλαιο 1. Το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης

Το συνδυαστικό θεωρητικό υπόβαθρο της κριτικής παιδαγωγικής και της σύγχρονης επιστημολογίας πραγματώνεται σε μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση των κοινωνικών επιστημών, η οποία με ορισμένες προσαρμοστικές αλλαγές μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες σχηματισμού μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης, η οποία προσδιορίζεται ως *έκθεση διαφορετικών κριτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων»* επιλέγονται τα «παραδείγματα» του Marx, του Althusser και του Foucault ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται στο εσωτερικό τους το κοινωνικό φαινόμενο της εξουσίας.

Η νοηματοδότηση της εξουσίας στον Marx σχετίζεται άμεσα με τη θεωρούμενη ταξική διαίρεση της κοινωνίας. Ο Marx αντιλαμβάνεται την κοινωνία διαιρεμένη σε δύο τάξεις. Το κυρίαρχο κριτήριο διαφοροποίησης έγκειται στην κατοχή ή στη μη κατοχή του κεφαλαίου, δηλαδή των μέσων παραγωγής. (Swingewood, 1978:189) Η εξουσία σύμφωνα με τη δυαδική ταξική διαίρεση είναι αποκλειστικό προνόμιο της άρχουσας αστικής τάξης, η οποία είναι και ο αποκλειστικός κάτοχος των μέσων παραγωγής, και ασκείται με αποκλειστικό αποδεκτή την εργατική τάξη, η οποία το μοναδικό που κατέχει είναι η εργατική της δύναμη. Δεσπόζουσα θέση στη μαρξική θεωρία για την ταξική διαίρεση και την άσκηση της εξουσίας από την αστική τάξη προς την εργατική τάξη κατέχει η ανάδειξη των αρνητικών συνεπειών για την τελευταία. Αυτοί που ασκούν έλεγχο στα μέσα παραγωγής ουσιαστικά αγοράζουν την εργατική δύναμη της εργατικής τάξης καθιστώντας την έτσι αντικείμενο εκμετάλλευσης προς χάρη της υπεραξίας (Marx, 1984:67-70), γεγονός το οποίο συνεπάγεται ταυτόχρονα και την αλλοτρίωση της⁵¹. Η συγκέντρωση της εξουσίας μονομερώς στα χέρια της άρχουσας τάξης στον

⁵¹ Η αλλοτρίωση της εργατικής τάξης, στη θεωρία του Marx, παίρνει τέσσερις διαστάσεις. Την αποξένωση του ανθρώπου από τη δημιουργική του φύση, την αποξένωση του ανθρώπου από τον εαυτό του, δηλαδή από το δημιούργημα του, την αποξένωση του ανθρώπου από τους άλλους ανθρώπους, καθώς αλλοιώνονται οι κοινωνικές του σχέσεις και τέλος την αποξένωση του από το ίδιο το ανθρώπινο γένος, καθώς αυτού του είδους η εργασία μετατρέπει τον άνθρωπο από συλλογικό ον σε ατομικό. (Swingewood, 1978:123-124)



καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής συνεπάγεται την έντονη πρόσδεσή της στις οικονομικές δυνάμεις και έτσι τη συγκέντρωσή της στους κυριότερους οικονομικούς φορείς. (Swingewood, 1978:192) Η νοηματοδότηση της εξουσίας ως αποκλειστικό προνόμιο της άρχουσας τάξης η οποία κατέχει και τις οικονομικές δυνάμεις αναδεικνύει και τα βασικά χαρακτηριστικά του υλιστικού τρόπου σκέψης και εργασίας τον οποίο εισηγείται ο Marx. Στην υλιστική επιστημολογία του Marx η κοινωνία διακρίνεται σε δύο μέρη. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η υλιστική υποδομή η οποία αναφέρεται στους οικονομικούς θεσμούς και, από την άλλη πλευρά, το εποικοδόμημα το οποίο περιλαμβάνει όλους τους άλλους θεσμούς (κράτος, πολιτικά κόμματα, εκκλησία, εκπαίδευση, μέσα μαζικής ενημέρωσης). Σύμφωνα με τον υλιστικό τρόπο σκέψης και εργασίας, οι οικονομικοί θεσμοί καθορίζουν πλήρως τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στους θεσμούς του εποικοδομήματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο μαρξιστικός τρόπος νοηματοδότησης του κοινωνικού μετασχηματισμού περιγράφεται με τον ιστορικό υλισμό ο οποίος αντλαμβάνεται την κοινωνική αλλαγή ως ανατροπή της βάσης, δηλαδή της οικονομικής υποδομής. Σύμφωνα με τον Marx, η κοινωνική αλλαγή προκύπτει μέσω της απόκτησης εκ μέρους της εργατικής τάξης της ταξικής της συνείδησης η οποία συνεπάγεται την συνειδητοποίηση της δυσμενούς της θέσης. Το γεγονός αυτό επιφέρει και τον ταξικό αγώνα ο οποίος διεξάγεται εναντίον της αστικής τάξης, με απώτερο στόχο την ανατροπή της και την κατάληψη της εξουσίας από την εργατική τάξη. (Marx, 1989, Swingewood, 1978:152-155)

Ο γάλλος φιλόσοφος Althusser μετατοπίζει το βάρος άσκησης της εξουσίας συγκριτικά με τη μαρξική ανάλυση. Στη θεωρία του για την εξουσία πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει το κράτος. Ο Althusser υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία η αστική τάξη έχει παραχωρήσει την άσκηση της εξουσίας στους πολιτικούς θεσμούς στους οποίους συγκαταλέγονται οι νομικοί θεσμοί και ασφαλώς το κράτος. Έτσι, η αστική τάξη χρησιμοποιεί τους θεσμούς αυτούς, και κυρίως το κράτος, προκειμένου να προωθήσει τα συμφέροντα της και να εξασφαλίσει έτσι την αναπαραγωγή των υπαρχουσών σχέσεων παραγωγής. Επομένως, ο ρόλος του κράτους στην αλτουσεριανή προβληματική αναβαθμίζεται συγκριτικά με τη μαρξική και αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο συγκριτικά με τα έτερα μέρη του μαρξικού εποικοδομήματος. Το κράτος, εδώ, κατέχει κεντρική θέση στη διατήρηση της υλιστικής οικονομικής υποδομής και χειρίζεται τους υπόλοιπους θεσμούς, οι οποίοι



στα συμφραζόμενα του Marx αποτελούν ισάξια μέρη του. Ο Althusser διατείνεται ότι στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες το χαρακτηριστικό που διέπει την άσκηση της εξουσίας είναι ότι η αστική τάξη ασκεί εξουσία μέσω άλλων κοινωνικών ομάδων, έχοντας ως όπλο την πειθώ η οποία εξασφαλίζεται μέσω της ιδεολογίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Althusser υποστηρίζει ότι το κράτος ασκεί εξουσία πάνω στην εργατική τάξη μέσω κατασταλακτικών μεθόδων, οι οποίες μορφοποιούνται είτε ως φυσική είτε ως συμβολική βία, στην άσκηση της οποίας σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι λεγόμενοι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (IMK). Επομένως, το κράτος αναλαμβάνει να προωθήσει τα συμφέροντα της αστικής τάξης και να εξασφαλίσει την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής μέσω της φυσικής βίας, αλλά κυρίως μέσω της συμβολικής βίας η οποία ασκείται από τους IMK που φέρουν ιδεολογικό φορτίο. Οι IMK, σύμφωνα με τον Althusser, είναι οι έτεροι θεσμοί που συναπαρτίζουν μαζί με το κράτος το μαρξικό εποικοδόμημα, δηλαδή οι θρησκευτικοί θεσμοί, τα πολιτικά κόμματα, τα Μ.Μ.Ε, ο στρατός, η οικογένεια, τα συνδικάτα, οι πολιτιστικοί θεσμοί (γράμματα, τέχνες, σπορ) και ασφαλώς η εκπαίδευση. Οι μηχανισμοί αυτοί χρησιμοποιούν ως κυριότερο όπλο τους την ιδεολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να εμφανίζει την εξουσία και την κυριαρχία της αστικής τάξης επί της εργατικής ως φυσική και αναγκαία. Η ιδεολογία, λοιπόν, κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία του Althusser για την εξουσία και την καθιστά υπεύθυνη αφενός για τη συγκρότηση των υποκειμένων, αφετέρου για την διαστρέβλωση της πραγματικότητας την οποία εμπεριέχει αυτή η νοηματοδότηση του εαυτού. Κύριο μέλημα για τον Althusser είναι η υιοθέτηση εκ μέρους της εργατικής τάξης της επιστημονικής θεωρίας η οποία έχει την ιδιότητα να άρει την ιδεολογία που διαστρεβλώνει την εικόνα των υποκειμένων για την κοινωνική τους θέση, παρεμποδίζοντας έτσι τη διεξαγωγή του ταξικού αγώνα ο οποίος είναι απαραίτητος για την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας από την εργατική τάξη. (Althusser, 1983:69-112, James, 2006:208-211, Σίμος, 2004)

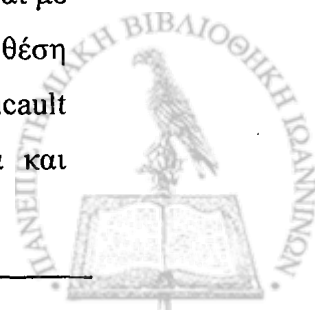
Μια διαφορετική προσέγγιση του κοινωνικού φαινομένου της εξουσίας επιχειρείται από τον Foucault, η οποία αντιτίθεται ρητά τόσο στον μαρξική, όσο και στη φιλελεύθερη νοηματοδότηση του. (Δοξιάδης, 1988:18) Το πρώτο στοιχείο που διαφοροποιεί αυτή την εννοιολόγηση της εξουσίας είναι η αντιστροφή του τρόπου διερεύνησης της. Ο Foucault διατείνεται ότι ο κεντρικός στόχος της εξέτασης του εξουσιαστικού φαινομένου παραμένει η κατανόηση των εξουσιαστικών θεσμών και



των αρνητικών συνεπειών τους στη συγκρότηση των υποκειμένων, ωστόσο, μια επιτυχής διερεύνηση του απαιτεί την εξέταση των εξουσιαστικών σχέσεων στη βάση της κοινωνίας και όχι στη δομική θεσμική της υπόσταση. Ο Foucault υποστηρίζει ότι ο ενδεδειγμένος τρόπος για να κατανοηθεί η εξουσία είναι η εξέταση της από κάτω προς τα πάνω και όχι το αντίστροφο το οποίο κυριαρχεί στις μαρξιστικές και στις φιλελεύθερες εκδοχές. Η έμφαση του Foucault στο μικροεπίπεδο ανάλυσης της εξουσίας γίνεται εμφανής στη θεώρηση της ως σχέση και ως διαδικασία που βρίσκεται παντού και δεν απορρέει αποκλειστικά από το κράτος. (Smart, 1984:174)

Η εστίαση του Foucault στη *μικροφυσική της εξουσίας* έχει δυο αναγνώσεις, αφενός, ότι η εξουσία υπάρχει σε όλες τις σχέσεις, αφετέρου ότι είναι πάντα συνδεδεμένη και με την αντίσταση σε αυτήν. Ο Foucault υποστηρίζει ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις λαμβάνουν χώρα σε κάθε κοινωνική συνεύρεση ακόμη και στις πιο «απλές» περιπτώσεις, στα «έσχατα κοινωνικά όρια». (Foucault, 2002:44) Από την άλλη πλευρά, η εξουσία δεν θέτει μόνο φραγμούς, δεν είναι μόνο περιοριστική, αλλά δημιουργεί και δυνατότητες αντίστασης, επειδή ακριβώς δεν προέρχεται από μια συγκεκριμένη πηγή, επομένως, οποιοδήποτε υποκείμενο έχει δυνατότητες άσκησης της. Άλλωστε, ο τρόπος με τον οποίο ο Foucault προσδιορίζει τη συγκρότηση του υποκειμένου αναδεικνύει αυτήν ακριβώς τη θετική διάσταση της εξουσίας. Η εξουσία παράγει υποκείμενα και αυτά διαμορφώνονται και καθίστανται ως τέτοια μέσα σε σχέσεις εξουσίας. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, εξηγείται και η θέση του Foucault ότι τα ενδεδειγμένα ερωτήματα σχετικά με την εξουσία δεν υφίστανται στο «τι είναι» και «από ποιόν ασκείται», αλλά «γιατί υπάρχει» και «πώς ασκείται». Η εξουσία, σύμφωνα με τον Foucault, ασκείται πρωτίστως πάνω στο ανθρώπινο σώμα και στη συνεχή δράση της η εξουσία μεταχειρίζεται τις ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες του, μέσω τεχνικών μηχανισμών. Οι τεχνικές αυτές ενέχουν τη θέση πειθαρχικών μηχανισμών και ενσαρκώνονται μέσω της χειραγώγησης, της επιτήρησης και του ελέγχου των σωμάτων, μετασχηματίζοντας και «κανονικοποιώντας» τα.

Στην *Ιστορία της σεξουαλικότητας* (1982) ο Foucault πραγματοποιεί μια εκτεταμένη ανάλυση για τη συσχέτιση της εξουσίας όχι μόνο με το σώμα αλλά και με τη γνώση. Σε αυτό το έργο, ο γάλλος συγγραφέας αναπτύσσει τη γνώση του θέσης για την αλληλεπίδραση της εξουσίας με κάποια μορφή γνώσης. Ο Foucault υποστηρίζει ότι ο κάτοχος οποιασδήποτε μορφής γνώσης είναι ταυτόχρονα και



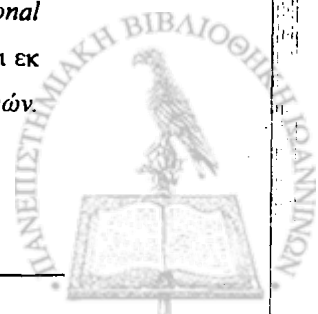
κάτοχος εξουσίας γεγονός, καθορίζοντας έτσι και το αληθές σχετικά με το ψευδές. Η αλήθεια είναι ένα πράγμα αυτού του κόσμου: παράγεται μόνο χάρις σε ποικίλες μορφές εξαναγκασμού. (Foucault, 1980:131) Συμπερασματικά, ο Foucault δεν αρνείται την παρουσία εξουσιαστικών θεσμικών μηχανισμών, αντίθετα διατείνεται ότι ο κεντρικός στόχος της ενασχόλησης του με το φαινόμενο της εξουσίας συνίσταται στην κατανόηση του τρόπου άσκησης της εξουσίας εκ μέρους τους. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να κατανοηθεί είναι το γεγονός ότι η δημιουργία των εξουσιαστικών θεσμών στηρίζεται σε ήδη υπάρχουσες εξουσιαστικές σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές μικροδομές. (Philp, 2006:108-111, Σίμος, 2006, Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004)

Κεφάλαιο 2. Τα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου της διδακτικής πρότασης

Τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» σχετίζονται με την ακολουθία των προσδιορισμών, οι οποίοι προέρχονται από το συνδυαστικό θεωρητικό υπόβαθρο που προσανατολίζει τη διδακτική πρόταση. Το πρώτο κριτήριο επιλογής είναι η κοινή θεωρητική τοποθέτηση που διέπει και τα τρία κοινωνιολογικά «παραδείγματα». Ιδιαίτερα, τόσο η βασική προβληματική του Marx για την εξουσία όσο και εκείνη του Althusser, η οποία αποτελεί τη νοητή συνέχεια της στον εικοστό αιώνα, εντάσσονται στην κριτική θεωρία. Από την άλλη πλευρά, τα ίχνη της κριτικής θεωρίας ακολουθεί από τη δική του οπτική γωνία και το έργο του Foucault.

Η κριτική θεωρία εισάγεται από τη Σχολή της Φρανκφούρτης, στον αντίποδα της παραδοσιακής θετικιστικής θεωρίας,⁵² και εξελίσσεται σε κριτική κοινωνική

⁵² Ο Horkheimer ονομάζει παραδοσιακή θεωρία όλη τη φιλοσοφική παράδοση η οποία έπεται της εγγεληνής ιστορίας της φιλοσοφίας. Κύριο χαρακτηριστικό της παράδοσης αυτής, σύμφωνα όχι μόνο με τον Horkheimer αλλά και το νεώτερο εκπρόσωπο της Σχολής της Φρανκφούρτης, Habermas, είναι η αποσύνδεση της θεωρητικής θεμελίωσης μιας θεωρίας από την εμπειρική της επικύρωση. Τα βασικά κείμενα στα οποία αναπτύσσεται το επιχείρημα αυτό είναι εκ μέρους του Horkheimer το *Traditional and Critical Theory* και το *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*, Ύψιλον, Αθήνα, 1984, σ. 71-147 και εκ μέρους του Habermas το *Γνώση και ενδιαφέρον* και το *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών. Κείμενα*, Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (επιμ), Νήσος, Αθήνα, 1996, σ. 351-370.

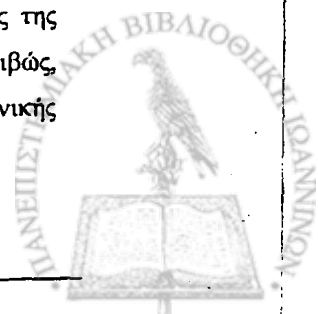


επιστήμη με τη μεταγενέστερη γενιά της και τον Habermas. Η κριτική θεωρία θεμελιώνεται ως μια θεωρία που έχει συνεχή επίγνωση του κοινωνικού πλαισίου της ανάδυσής της, καθώς και του πρακτικού πλαισίου της εφαρμογής της. Η προβληματική αυτή, αφενός, επιδιώκει την επαναφορά της εγγεγραμμένης ιστορικής φιλοσοφίας, στη διαμόρφωση των στόχων της κοινωνικής θεωρίας, αφετέρου, την άμεση σύνδεση του θεωρητικού στοχασμού με την εμπειρία και τη δράση. (Honneth, 1987:274) Η κριτική θεωρία επιλέγει το αντικείμενο και το περιεχόμενο της στοχευμένα, ώστε η γνώση που θα αποκτηθεί περί του κοινωνικού κόσμου να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση του. Επομένως, αποποιείται την αρχή της αξιολογικής ουδετερότητας και τάσσεται ανοιχτά υπέρ της υιοθέτησης συγκεκριμένης σκοπιάς για τις κοινωνικές επιστήμες. (Κουζέλης, 1996:19-20)

- Η ανάλυση του αναδυόμενου καπιταλιστικού συστήματος στα μέσα του δεκάτου-ενάτου αιώνα εκ μέρους του Marx έχει σαφή στόχο: Αφενός, την κριτική ανάδειξη των βλαβερών συνεπειών του για την εργατική τάξη, αφετέρου τη στοιχειοθέτηση του τρόπου με τον οποίο η ίδια μπορεί να ανατρέψει και να βελτιώσει τη δική της θέση, επιφέροντας συνολικά κοινωνική δικαιοσύνη, ελευθερία και ισότητα. Ως εκ τούτου, οι γενικότεροι στόχοι του έργου του Marx άπτονται των βασικών χαρακτηριστικών της κριτικής θεωρίας, άλλωστε και ο ιδρυτής της Horkheimer στηρίζεται στην υλιστική μαρξιστική επιστημολογία για να στοιχειοθετήσει τα βασικά θεωρητικά της θεμέλια. (Honneth, 1987:273)

Το έργο του Althusser αποτελεί μια από τις πιο φιλόδοξες απόπειρες αναβίωσης του μαρξικού έργου στον εικοστό αιώνα. Η κυρία επιδίωξη του είναι η θεμελίωση του επιστημονικού μαρξισμού και η οριστική απαλλαγή του από την ιδεολογία. Αν και η επιμονή του Althusser στην επιστημονική θεμελίωση της θεωρίας εισηγείται μια αντίληψη η οποία αντιπαρέρχεται τη διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης⁵³, το έργο του εντάσσεται στην ευρύτερη παράδοση της κριτικής θεωρίας

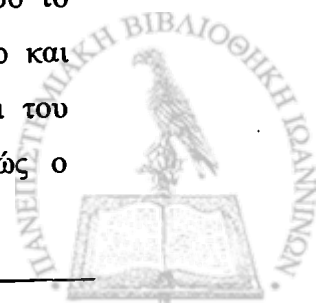
⁵³ Στην καρδιά του μαρξισμού του Althusser βρίσκεται ο διαχωρισμός μεταξύ θεωρίας και πράξης. (Swingewood, 1978:322) Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται και αποποίηση της σπουδαιότητας της ανάληψης δράσης από το προλεταριάτο. Η εμμονή του Althusser στο διαχωρισμό θεωρίας και πράξης προκύπτει περισσότερο από τη βαθιά πίστη του στο γεγονός ότι η πολιτική πράξη εκ μέρους της εργατικής τάξης για ανάληψη της πολιτικής εξουσίας πρέπει να έχει ήδη νοηματοδοτηθεί επακριβώς, αποποιούμενη οπουδήποτε ιδεολογικού στοιχείου, υπέρ μιας επιστημονικής σύλληψης της κοινωνικής πραγματικότητας.



για δύο κυρίως λόγους. Η εστίαση του Althusser αφορά από τη μία πλευρά, στους μηχανισμούς που διασπείρουν την ιδεολογία και εμποδίζουν τη κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας περί του καπιταλιστικού συστήματος. Και από την άλλη πλευρά, η έντονη πρόσδεση του με το πρόταγμα της ταξικής πάλης και την κατάκτηση της κρατικής εξουσίας εκ μέρους της εργατικής τάξης προσιδιάζουν στις βασικές επιδιώξεις της κριτικής θεωρίας, εντάσσοντας έτσι το αλτουσεριανό έργο στην ευρύτερη κριτική παράδοση.

Το έργο του Foucault αν και διατρέχει πολλές θεματικές χαρακτηρίζεται από την επίμονη προσπάθεια στοχασμού περί της ιστορικότητας και της εξέλιξης των πρακτικών και των μορφών εξουσίας στη νεωτερικότητα, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνουν και καθορίζουν το λόγο των υποκειμένων. (Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004) Το γεγονός αυτό προσδένει το έργο του στο «όχημα» της κριτικής θεωρίας, καθώς η επιμονή του στην ανάλυση του φαινομένου της εξουσίας αναδεικνύει την απώτερη του επιθυμία να ασκήσει κριτική στους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλουν παντοειδείς ελέγχους και πειθαρχίες στους πληθυσμούς. (Philp, 2006:97) Από την άλλη πλευρά, ο αμφίσημος τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτεί ο Foucault το φαινόμενο της εξουσίας και συγκεκριμένα η αναγνώριση μιας θετικής της πλευράς (ως δυνατότητα αντίστασης των υποκειμένων στην κυρίαρχη εξουσία) αφήνει περιθώρια για ανατρεπτική και βελτιωτική πράξη εκ μέρους των υποκειμένων, προσομοιώνοντας έτσι τη θεωρία του με τους άμεσα πρακτικούς σκοπούς της κριτικής θεωρίας.

Επιπλέον, ως επιχείρημα επιλογής των τριών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» για την πλαισίωση της διδακτικής πρότασης, αποτελεί η εναλλακτική θέαση και ερμηνεία του φαινομένου της εξουσίας, η οποία υφίσταται στο εσωτερικό του καθενός από αυτά. Η ιστορία των κοινωνικών επιστημών είναι σύμφυτη με τη διαχρονική και συγχρονική παρουσίαση των διαφορετικών εναλλακτικών μεταξύ τους κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων». (Τάτσης, 2002:80) Επομένως, προκειμένου να οργανωθεί μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση βασισμένη στη «πολυπαραδειγματική» φύση των κοινωνικών επιστημών, επιλέγονται τα συγκεκριμένα κοινωνιολογικά «παραδείγματα», τα οποία ικανοποιούν τόσο το κριτήριο της διαχρονικής παρουσίας εναλλακτικών «παραδειγμάτων», όσο και εκείνο της συγχρονικής. Τα κοινωνιολογικά «παραδείγματα» του Marx και του Althusser αναδεικνύουν τη διαφορετικότητα σε διαχρονικό επίπεδο, καθώς ο



δεύτερος, εμπλουτίζει τρόπον τινά τις μαρξιστικές θέσεις προσαρμόζοντας τες στη κοινωνία του εικοστού αιώνα. Από την άλλη πλευρά, η παράθεση του κοινωνιολογικού «παραδείγματος» του Foucault δίπλα σε εκείνο του Althusser αναδεικνύει σε συγχρονικό επίπεδο την «πολυπαραδειγματική» φύση των κοινωνικών επιστημών, καθώς οι δύο θεωρητικοί γράφουν την ίδια χρονική περίοδο και στην ίδια χώρα. Η διπλή αυτή εστίαση στην «πολυπαραδειγματική» φύση των κοινωνικών επιστημών με την ανάδειξη εναλλακτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» τόσο σε διαχρονικό, όσο και σε συγχρονικό επίπεδο, αποδεικνύεται μείζονος σημασίας, καθώς ενισχύει την κριτική θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας εκ μέρους των διδασκομένων, επειδή ακριβώς τους φέρνει αντιμέτωπους με εναλλακτικές θεωρίες.

- Επίσης, ως τελευταίο κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων «παραδειγμάτων» εντοπίζεται η ιδιαίτερη θέση που καταλαμβάνει στο εσωτερικό του καθενός το κοινωνικό φαινόμενο της εξουσίας. Η εστίαση της εν λόγω διδακτικής πρότασης που εμπεδώνεται στο κοινωνικό φαινόμενο της εξουσίας εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τους κυρίαρχους στόχους της κριτικής διδακτικής των κοινωνικών επιστημών. Η ανάδειξη στα μάτια των διδασκομένων των υπάρχουσών συσχετισμών εξουσίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω μιας «πολυπαραδειγματικής» διδακτικής έκθεσης αποτελεί κατά γενική κοινωνιολογική ομολογία το κλειδί για την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης εκ μέρους των μαθητών. Οι διδασκόμενοι, συνειδητοποιώντας τόσο την έντονη εξουσιαστική συγκρότηση της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας, καθώς και τις ποικίλες αρνητικές κοινωνικές συνέπειες τις οποίες αυτή επιφέρει, αποκτούν πραγματικά κίνητρα με σκοπό την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης για την άρση της κοινωνίας αυτού του χαρακτήρα η οποία θα επιφέρει περισσότερη κοινωνική ελευθερία, δικαιοσύνη και ισότητα.

Κεφάλαιο 3. Ένα υπόδειγμα «πολυπαραδειγματικής» διδακτικής έκθεσης

Αξιοποιώντας τη βασική προβληματική περί του κοινωνικού φαινομένου της εξουσίας, όπως προσδιορίζεται στα συμφραζόμενα των τριών επιλεγθέντων κριτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων», προτείνεται μια συγκεκριμένη διδακτική



πρόταση, η οποία δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της διδακτικής επιστήμης.

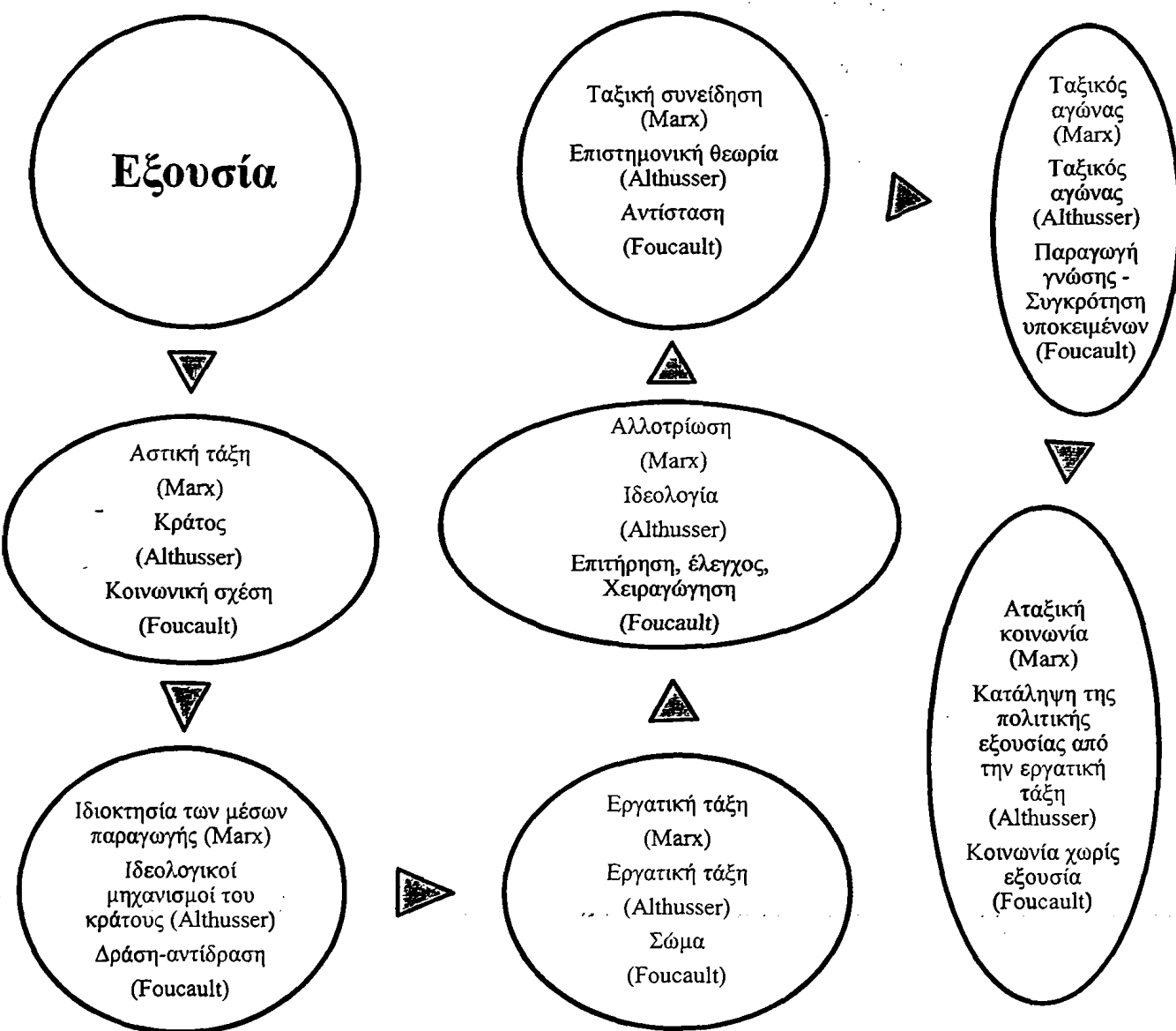
Διδακτικός στόχος: Εξοικείωση των διδασκομένων με την προβληματική της κριτικής θεωρίας καθώς και τις βασικές έννοιες και τον τρόπο σκέψης και εργασίας του Marx, του Althusser και του Foucault περί του κοινωνικού φαινομένου της εξουσίας. Επίσης, συνειδητοποίηση εκ μέρους των διδασκομένων της διαφορετικής θέασης του εξουσιαστικού φαινομένου στο πλαίσιο του κάθε «παραδείγματος» και ανακατασκευή του καθημερινού τους λόγου περί του ζητήματος της εξουσίας με το λόγο των τριών κριτικών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων». Τέλος, κινητοποίηση για ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης εκ μέρους των εκπαιδευομένων.

Διδακτική διαδικασία: Εκκίνηση από καθημερινή κοινωνική περίσταση σχέσεων εξουσίας που προέρχεται από τον κοινωνικό ορίζοντα των εκπαιδευομένων και έτσι ενεργοποιεί την πρότερη τους γνώση. Ανάδειξη της περίστασης αυτής σε πρόβλημα στα μάτια των εκπαιδευομένων και ανασυγκρότηση της με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τις εμπλεκόμενες θεωρίες περί εξουσίας. Διαρκής εναλλαγή μεταξύ έκθεσης των βασικών εννοιών, μέσω των οποίων αναδεικνύεται η νοηματοδότηση της εξουσίας εκ μέρους των τριών «παραδειγμάτων» και ερευνητικής αναπαράστασης των περιστάσεων που αναδεικνύουν οι έννοιες αυτές.

Περιεχόμενο: Μια σκηνή από κινηματογραφική ταινία που αναπαριστά το φαινόμενο της εξουσίας ή ένα απόσπασμα από λογοτεχνικό κείμενο που το περιγράφει, ή ένας ζωγραφικός πίνακας που απεικονίζει το φαινόμενο της εξουσίας. Η συνοπτική ιστορία της παράδοσης της κριτικής θεωρίας και οι βασικές έννοιες κάθε θεωρίας, οι οποίες σχετίζονται με την εξήγηση του φαινομένου της εξουσίας στο πλαίσιο του κάθε διαφορετικού «παραδείγματος». Τέλος, παραδείγματα από την κοινωνική καθημερινότητα, τα οποία αντιστοιχούν στις βασικές έννοιες της εξουσίας, έτσι όπως αυτή νοηματοδοτείται στα συμφραζόμενα του κάθε κοινωνιολογικού «παραδείγματος».

Αξιολόγηση: Άσκηση στο χειρισμό των βασικών εννοιών των τριών κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων» περί της εξουσίας, η οποία αποδεικνύει και την επίτευξη του βασικού στόχου της ανακατασκευής του καθημερινού λόγου των εκπαιδευομένων με τον κοινωνιολογικό λόγο.

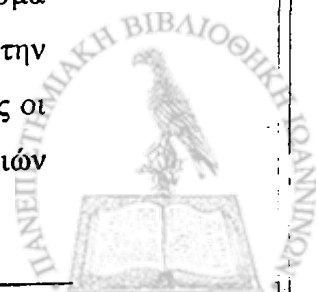




Σχήμα που απεικονίζει την εξέλιξη της εκθετικής διδακτικής διαδικασίας.

Περιγραφή

Η διδακτική διαδικασία ξεκινάει με την προβολή ενός αποσπάσματος από την ταινία του Tsarli Tsaplin *Μοντέρνοι καιροί*, η οποία γυρίστηκε το 1936. Το απόσπασμα αποδεικνύεται ιδιαίτερα πρόσφορο για την εισαγωγή των διδασκομένων στην προβληματική του κοινωνικού φαινομένου της εξουσίας, καθώς εμπεριέχει σκηνές οι οποίες διευκολύνουν τη μετέπειτα «έκθεση» του εννοιακού πλαισίου και των τριών

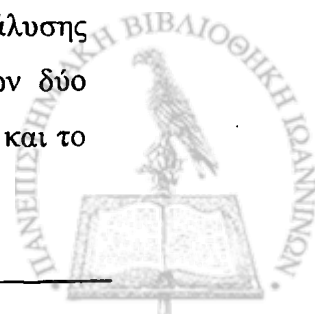


επιλεγμένων κοινωνιολογικών «παραδειγμάτων». Επιπλέον, το επιλεγμένο απόσπασμα «προβληματοποιεί» το κοινωνικό φαινόμενο της εξουσίας μπροστά στους διδασκόμενους, καθώς ενσωματώνει ιδιαίτερα προσφιλείς σκηνές που έστω και σε ένα ελάχιστο σημείο αισθάνονται ότι τους αφορούν. Επομένως, οι διδασκόμενοι μπορούν ευκολότερα να συνειδητοποιήσουν την ανεπάρκεια της πρότερης γνώσης τους σχετικά με το φαινόμενο της εξουσίας και να επιδείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την κριτική συμπλήρωση της με εκείνη που προέρχεται από τα τρία κοινωνιολογικά «παραδείγματα».

Η διδακτική διαδικασία, εφόσον το κοινωνικό φαινόμενο της εξουσίας έχει τεθεί ως πρόβλημα στα μάτια των διδασκόμενων, συνεχίζεται με τη σύντομη παράθεση της ιστορίας της παράδοσης της κριτικής θεωρίας (κύριοι εκπρόσωποι, βασικές αρχές της). Έτσι, ξεκινάει το βασικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας με την εξήγηση του δυαδικού μοντέλου νοηματοδότησης της κοινωνικής δομής εκ μέρους του Marx. Η εξηγητική διαδικασία απαιτεί την «έκθεση» των μαρξικών εννοιών *αστική τάξη* και *εργατική τάξη*, ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο η πρώτη ασκεί εξουσία στη δεύτερη. Τότε, εισάγεται και η έννοια *της ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής* ως συστατικό στοιχείο για να στοιχειοθετηθεί επαρκώς ο τρόπος με τον οποίον η εξουσία ασκείται εκ μέρους της αστικής τάξης στην εργατική τάξη.

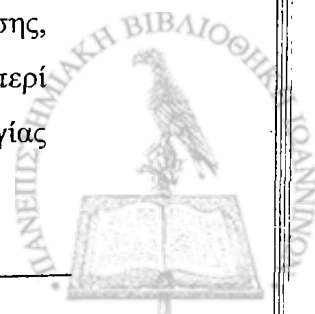
Εν συνεχεία, εμπλέκεται στη διαδικασία ο τρόπος εννοιολόγησης της εξουσίας εκ μέρους του Althusser και παρατίθενται τα θεωρητικά του επιχειρήματα, τα οποία στηρίζουν τη θέση του ότι, στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλιστικού συστήματος, η αστική τάξη ασκεί εξουσία στην εργατική τάξη μέσω των πολιτικών θεσμών και ιδιαιτέρως του *κράτους*. Στο σημείο αυτό, εισάγεται και η έννοια των *ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους* για να αναλυθεί η νοηματοδότηση της άσκησης της εξουσίας από τον πολιτικό θεσμό του κράτους και να αποσαφηνιστεί η μετατόπιση του βάρους, σχετικά με το φορέα άσκησης της εξουσίας στην αλτουσεριανή θεωρία συγκριτικά με τη μαρξική.

Επιπλέον, στη διδακτική διαδικασία εισέρχεται και η φουκωική εκδοχή ερμηνείας του φαινομένου της εξουσίας και εκτίθεται η νοηματοδότηση της ως *κοινωνικής σχέσης*, καθιστώντας ταυτόχρονα κατανοητό το μικροεπίπεδο ανάλυσης της εξουσίας εκ μέρους του Foucault, συγκριτικά με το μακροεπίπεδο των δύο προαναφερθέντων προσεγγίσεων. Εδώ, προστίθεται στη διδακτική διαδικασία και το



εννοιακό δίπολο της δράσης-αντίδρασης, προκειμένου να κατανοηθεί εκ μέρους των διδασκομένων η εννοιολόγηση της εξουσίας ως κοινωνικής σχέσης και η ισχύ της στην ολότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκειμένων.

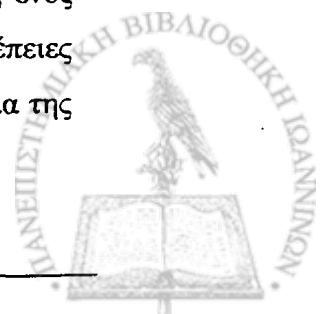
Σε αυτό το σημείο, η διδακτική διαδικασία επιστρέφει στο συγκεκριμένο, δηλαδή στην ερευνητική διαδικασία, για να αναπαρασταθούν οι εννοιολογικές κατηγορίες των τριών κριτικών «παραδειγμάτων» σε πραγματικές συνθήκες. Χρησιμοποιούνται παραδείγματα που φανερώνουν το φαινόμενο της εξουσίας και εμπεριέχουν πτυχές που άπτονται και των τριών προσεγγίσεων. Προς επίτευξη του στόχου αυτού αναπαράγονται σκηνές από το επιλεγμένο κινηματογραφικό απόσπασμα, στις οποίες αναδεικνύεται η νοηματοδότηση της εξουσίας εκ μέρους και των τριών «παραδειγμάτων». Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί το παράδειγμα της καταστολής μιας απεργιακής κινητοποίησης εκ μέρους των εργατών σε μια άλλη βιομηχανία και η κάλυψη του γεγονότος αυτού από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η σκηνή αυτή, η οποία μπορεί να αντληθεί είτε από τη λογοτεχνία, είτε πάλι από τον κινηματογράφο, είτε απλώς μπορεί να περιγραφεί από τον διδάσκοντα, αποτυπώνει εξαιτίας των προσδιορισμών που συνδυάζει, το φαινόμενο της εξουσίας στη μαρξική στην αλτουσεριανή και στη φουκωική νοηματοδότηση του. Επίσης, η εστίαση του συγκεκριμένου παραδείγματος στο φαινόμενο της απεργίας έχει την ιδιότητα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των διδασκομένων, καθώς οι απεργιακές κινητοποιήσεις είναι συνήθη φαινόμενα στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες και ως εκ τούτου, έχει σαφείς αναφορές στον κοινωνικό ορίζοντα τους. Στους διδασκομένους επιδεικνύεται, μέσω της καταστολής της απεργίας, η άσκηση της εξουσίας εκ μέρους της αστικής τάξης, δηλαδή των ιδιοκτητών των μέσων παραγωγής (του ιδιοκτήτη της βιομηχανίας) προς την εργατική τάξη. Επιπλέον, η δημοσιογραφική κάλυψη της απεργιακής κινητοποίησης που λαμβάνει χώρα στο εργοστάσιο αναδεικνύει το ρόλο των μέσων μαζικής ενημέρωσης ως ιδεολογικού μηχανισμού, ο οποίος ασκεί πολιτική εξουσία εξυπηρετώντας τα συμφέροντα της αστικής τάξης. Τέλος, η πραγματοποίηση της απεργιακής κινητοποίησης εκ μέρους των εργατών αναδεικνύει εξίσου και τους ισχυρισμούς του Foucault για την εννοιολόγηση της εξουσίας ως κοινωνικής σχέσης, δηλαδή ως ενός φαινομένου το οποίο υπάρχει παντού και δεν εξαντλείται στη μονομερή άσκηση της μίας πλευράς (αστική τάξη). Επίσης, επικυρώνει και τη σχετική με την παραπάνω άποψη της φουκωικής αντίληψης περί εξουσίας ως μιας διαδικασίας δράσης-αντίδρασης, καθώς το φαινόμενο της απεργίας



εκ μέρους των εργατών νοηματοδοτείται ως αντίδραση στη δράση του ιδιοκτήτη του εργοστασίου.

Η μαθησιακή διαδικασία, σε αυτό το στάδιο, επανέρχεται στο σκέλος της «έκθεσης» και εστιάζει αυτή τη φορά στον τρόπο σκέψης και εργασίας του κάθε κοινωνιολογικού «παραδείγματος». Έτσι, επεξηγείται η διαφοροποίηση τους στα σημεία στα οποία επικεντρώνεται το κάθε ένα από αυτά. Συγκεκριμένα, «εκτίθεται» εκ μέρους του διδάσκοντα το γεγονός ότι τόσο ο Marx, όσο και ο Althusser ενδιαφέρονται να εξετάσουν «τι είναι η εξουσία» και «από ποιόν ασκείται», ενώ ο Foucault καταπιάνεται με το «πώς ασκείται» και «σε τι συνίσταται». Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή με την επαναφορά της διδακτικής «έκθεσης» στις έννοιες της *εργατικής τάξης* εκ μέρους των προσεγγίσεων του Marx και του Althusser και εκείνης του *ανθρώπινου σώματος* εκ μέρους του Foucault. Συνεπώς, η διδακτική «έκθεση», σε αυτό το σημείο, επικεντρώνεται στην εξήγηση ότι η μαρξική και η αλτουσεριανή προσέγγιση ενδιαφέρονται να υποδείξουν ότι η εξουσία ασκείται από την αστική τάξη προς την εργατική τάξη, ενώ ο Foucault εστιάζει την ανάλυση του στον τρόπο με τον οποίο η εξουσία ασκείται πρωτίστως και ποικιλοτρόπως πάνω στο *ανθρώπινο σώμα*.

Η διδακτική διαδικασία, τώρα, επανέρχεται στις ερευνητικές συνθήκες και αξιοποιεί την αναπαράσταση της εργασιακής διαδικασίας έτσι όπως απεικονίζεται πολύ γλαφυρά στο επιλεγμένο κινηματογραφικό απόσπασμα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται οι σκηνές που απεικονίζουν τις εργασιακές συνθήκες στις αλυσίδες παραγωγής του εργοστασίου. Το παράδειγμα αυτό, το οποίο μπορεί να προέλθει και από τη λογοτεχνία καθώς και από άλλη κινηματογραφική ταινία, δείχνει τόσο την άσκηση της εξουσίας πάνω στην εργατική τάξη, όσο και πάνω στο ανθρώπινο σώμα, το οποίο εξαναγκάζεται σε επαναλαμβανόμενες πανομοιότυπες κινήσεις. Η αξιοποίηση του παραδείγματος της ερευνητικής αναπαράστασης της εργοστασιακής *φορντικής* εργασίας, για την κατανόηση του διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της εξουσίας εκ μέρους των τριών διαφορετικών «παραδειγμάτων», εγείρει νέα προβλήματα που ανατροφοδοτούν τη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η επαφή των διδασκομένων με την εικόνα της επαναλαμβανόμενης εργασίας στους χώρους ενός εργοστασίου αναδεικνύει ακόμη και σε ένα πρώτο επίπεδο τις αρνητικές συνέπειες που υφίσταται η ανθρώπινη υπόσταση, γεγονός το οποίο διευκολύνει τη συνέχεια της «έκθεσης» του εννοιακού πλαισίου των τριών «παραδειγμάτων».



Επομένως, η μαθησιακή διαδικασία συνεχίζεται με την εμπλοκή και «έκθεση» των εννοιών της μαρξικής *αλλοτρίωσης*, της αλτουσεριανής *ιδεολογίας* και των φουκωικών *επιτήρηση* και *έλεγχος*. Οι έννοιες νοηματοδοτούνται ως συνέπειες του φαινομένου της εξουσίας πάνω στα υποκείμενα και επεξηγούνται οι τέσσερις όψεις της αλλοτρίωσης, οι οποίες συσχετίζονται με την έννοια της ιδεολογίας και το ρόλο που της αποδίδει ο Althusser. Η εννοιολόγηση της *ιδεολογίας* στον Althusser ως περιβλήματος που εμποδίζει την πραγματική κοινωνική θέαση εκ μέρους των υποκειμένων σχετίζεται με την έννοια της αλλοτριωμένης ανθρώπινης υπόστασης στα συμφραζόμενα της θεωρίας του Marx. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική διαδικασία συνεχίζει με την «έκθεση» των εννοιών της *επιτήρησης*, του *ελέγχου* και της *χειραγώγησης*, ως *πειθαρχικών μηχανισμών* στο έργο του Foucault, οι οποίοι εξαιτίας των σχέσεων εξουσίας επενεργούν πάνω στα *ανθρώπινα σώματα*. Επομένως, η *αλλοτρίωση*, η *ιδεολογική χειραγώγηση* και ο *έλεγχος* των υποκειμένων «εκτίθενται» στη διδακτική διαδικασία ως εκφάνσεις της παραμορφωμένης φύσης των υποκειμένων, εξαιτίας των κυρίαρχων εξουσιαστικών κοινωνικών δομών.

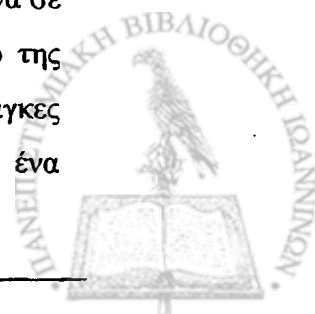
Η διδακτική διαδικασία επανέρχεται και πάλι στην ερευνητική διαδικασία, ώστε να κατανοηθεί εκ μέρους των διδασκομένων αυτή τη φορά πιο ξεκάθαρα, η παραμορφωμένη φύση των υποκειμένων. Για τις διδακτικές αυτές ανάγκες περιγράφεται ή διαβάζεται απόσπασμα από λογοτεχνικό κείμενο ή προβάλλεται εικόνα από κινηματογραφική ταινία της μαζικής ομοιομορφίας που επιβάλλεται στα ανθρώπινα σώματα, στο εσωτερικό του στρατιωτικού ιδεολογικού μηχανισμού. Η αξιοποίηση του παραδείγματος από τον στρατιωτικό μηχανισμό, σε αυτό το σημείο της διδακτικής διαδικασίας, αποδεικνύεται ιδιαίτερα πρόσφορη καθώς η στρατιωτική θητεία είναι ένα θέμα το οποίο οι διδασκόμενοι αισθάνονται ότι τους αφορά άμεσα και ως εκ τούτου έχει το πλεονέκτημα να κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους, γεγονός απαραίτητο για τη συνέχιση της διδασκαλίας. Επιπλέον, η εννοιολόγηση σε μορφή αναπαράστασης του στρατιωτικού μηχανισμού ως *ιδεολογικού μηχανισμού*, σύμφωνα με τα συμφραζόμενα της θεωρίας του Althusser, επαναφέρει στη μαθησιακή διαδικασία τον προβληματισμό περί των *ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους* και το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν υπέρ της διατήρησης των συμφερόντων της *αστικής τάξης*. Ακόμη, η αναπαράσταση της μαζικής ομοιομορφίας που υφίσταται το *ανθρώπινο σώμα* στο εσωτερικό του στρατιωτικού μηχανισμού εμπλέκει στη διδακτική διαδικασία τη νοηματοδότηση του ως *πειθαρχικού μηχανισμού* εκ μέρους



του Foucault, γεγονός το οποίο την ανατροφοδοτεί σε δύο σημεία. Αφενός, διευκολύνει την ανάδυση της θεωρητικής συσχέτισης μεταξύ των *ιδεολογικών μηχανισμών* του Althusser και των *πειθαρχικών μηχανισμών* του Foucault, αφετέρου, δημιουργεί ερεθίσματα για την προσθήκη στη διδακτική διαδικασία της έννοιας του *πανοπτικού*, η οποία αναφέρεται στην πειθαρχική αρχιτεκτονική δομή των μηχανισμών αυτών. Με αφορμή την έννοια του *πανοπτικού* μπορούν να αξιοποιηθούν πολλά παραδείγματα κινηματογραφικών πλάνων, (η κάμερα παρακολούθησης των εργατών εκ μέρους του ιδιοκτήτη του εργοστασίου στο επιλεγμένο κινηματογραφικό απόσπασμα), τα οποία απεικονίζουν τη δομή αυτή επιτήρησης και προέρχονται τόσο από τους χώρους που έχει αναλύσει ο Foucault, όπως οι φυλακές, τα νοσοκομεία και τα ψυχιατρεία, όσο και από άλλους όπως τα σχολεία και οι στρατιωτικές κτηριακές εγκαταστάσεις.

Ωστόσο, η διδακτική διαδικασία επιστρέφει στην «έκθεση» του εννοιακού πλαισίου των επιλεγμένων «παραδειγμάτων» και επικεντρώνεται στην εξήγηση των εννοιών της *ταξικής συνείδησης* εκ μέρους του Marx, της *επιστημονικής θεώρησης του κοινωνικού* εκ μέρους του Althusser και της *αντίστασης* εκ μέρους του Foucault. Οι έννοιες αυτές «εκτίθενται» ως προτάσεις διαφυγής των υποκειμένων από τις εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις εκ μέρους του κάθε κοινωνιολογικού «παραδείγματος». Η «εκθετική» διδακτική διαδικασία, σε αυτό το στάδιο, επισημαίνει τις δυνατότητες που παρέχει η κάθε μία από τις επιλεχθείσες θεωρίες για την ανατροπή των εξουσιαστικών σχέσεων και έτσι την κοινωνική αλλαγή. Σε αυτό το σημείο, «εκτίθενται» ο *υλιστικός τρόπος σκέψης και εργασίας* τόσο στη μαρξική, όσο και στην αλτουσεριανή επιστημολογική εκδοχή του, καθώς και του διακριτού επιστημολογικού προτύπου της *αρχαιολογικής* και της *γενεαλογικής μεθόδου* εκ μέρους του Foucault. Η παραδοχή των εννοιών, σχετικά με τον τρόπο σκέψης και εργασίας εκ μέρους των τριών «παραδειγμάτων», σε αυτό το σημείο, ευνοείται καθώς συνδέεται το φαινόμενο της κοινωνικής αλλαγής με τη θεωρία του ιστορικού υλισμού, η οποία ουσιαστικά την επεξηγεί.

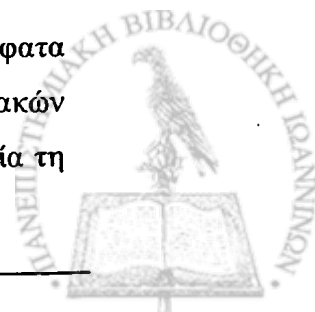
Η «εκθετική» επεξήγηση των εννοιών του κάθε «παραδείγματος» διευκολύνεται και πάλι με την επαναφορά της διδακτικής διαδικασίας στην έρευνα σε πραγματικές συνθήκες και αξιοποιείται το παράδειγμα εκ νέου από το πεδίο της απεργιακής κινητοποίησης στο χώρο της βιομηχανίας. Αύτη τη φορά, τις ανάγκες ερευνητικής αναπαράστασης καλύπτει μία κινηματογραφική σκηνή ή ένα



λογοτεχνικό απόσπασμα, στα οποία απεικονίζεται ή περιγράφεται η διαδικασία συλλογικής λήψης των αποφάσεων εκ μέρους των εργατών του εργοστασίου περί της απεργιακής κινητοποίησης. Το παράδειγμα ευνοεί την πληρέστερη κατανόηση των εννοιών της *ταξικής συνείδησης* εκ μέρους των εργατών του εργοστασίου, την αναγκαιότητα η συνείδηση αυτή να εμπεριέχει την *επιστημονική θεώρηση* των επιχειρημάτων περί της απεργιακής κινητοποίησης, καθώς και την ανάδυση της έννοιας της *αντίστασης* στην εξουσία, όπως νοηματοδοτείται στον Foucault. Η «έκθεση» και η ερευνητική αναπαράσταση των εννοιών αυτών στη διδακτική διαδικασία αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν σε αυτή και άλλες έννοιες όπως αυτή των *κοινωνικών κινήματων*, της *εξέγερσης*, και της *κοινωνικής επανάστασης*. Η ανάδειξη των τριών αυτών εννοιών χαρακτηρίζεται από έντονη παρωθητική λειτουργία, καθώς προσφέρει κίνητρα στους διδασκόμενους να διερευνήσουν τόσο την ιστορική τους παρουσία, όσο και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους στη σημερινή κοινωνική συγκυρία. Επιπλέον, η εισαγωγή των εννοιών αυτών διευκολύνει τη μετάβαση της διδακτικής διαδικασίας στην «έκθεση» των εννοιών του *ταξικού αγώνα*, *κατάκτησης της γνώσης* και της *συγκρότησης των υποκειμένων*.

Η «εκθετική» διαδικασία, λοιπόν, συνεχίζει με την εξήγηση των εννοιών του *ταξικού αγώνα*, έτσι όπως νοηματοδοτείται τόσο στον Marx, όσο και στον Althusser ως αναγκαία προϋπόθεση για την κατάκτηση της εξουσίας από την *εργατική τάξη*. Ωστόσο, οι έννοιες της *παραγωγής της γνώσης* εκ μέρους των υποκειμένων και της *συγκρότησης των υποκειμένων*, με τη σημασία που τους αποδίδεται από τον Foucault στη θεώρηση του περί της αμοιβαίας συσχέτισης μεταξύ γνώσης και εξουσίας και περί της συγκρότησης των υποκειμένων μέσω των σχέσεων εξουσίας προσιδιάζει στον *ταξικό αγώνα*, ως απαραίτητης συνθήκης για την κατάκτηση της εξουσίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η «εκθετική» διδακτική διαδικασία συνεχίζεται με τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των τριών διαφορετικών «παραδειγμάτων» και, ειδικότερα, εκθέτοντας τον τρόπο σκέψης και εργασίας του κάθε «παραδείγματος» επιδιώκεται η ανάδειξη της κοινής ροπής τους προς την κατάκτηση της εξουσίας από τα ίδια τα υποκείμενα.

Η διδακτική διαδικασία επιστρέφει στην έρευνα και αξιοποιεί τα πρόσφατα ιστορικά παραδείγματα από τη μία πλευρά των γενικευμένων απεργιακών κινητοποιήσεων στα εργοστάσια της αυτοκινητοβιομηχανίας της Fiat στην Ιταλία τη



δεκαετία του 1960 και από την άλλη πλευρά των ισπανικών κομμούνων της περιόδου του ισπανικού εμφυλίου. Η παράθεση των παραδειγμάτων αυτών συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση των εννοιών του ταξικού αγώνα και της κατάκτησης της γνώσης, καθώς μέσα από αυτά μπορεί να προκληθεί διαλογική συζήτηση περί των χαρακτηριστικών του ταξικού αγώνα και της αναγκαιότητας της επιστημονικής κατάρτισης της εργατικής τάξης, προκειμένου να δημιουργήσει ρεαλιστικές συνθήκες διεκδίκησης της εξουσίας από αυτήν. Σε αυτό το σημείο, εξαιτίας της επαναφοράς της διδακτικής διαδικασίας στις έννοιες της *αστικής τάξης* και της *εργατικής τάξης*, αφενός, επιτυγχάνεται η κυκλική νοηματική σύνδεση των εννοιών, αφετέρου, επισημαίνεται η διαλεκτική σύνδεση θεωρίας και πράξης, η οποία διατρέχει τα επιλεγμένα κοινωνιολογικά «παραδείγματα». Επιπλέον, η διερεύνηση των γεγονότων αυτών προσφέρει στη διδακτική διαδικασία ποικιλοτρόπως, καθώς επιτρέπει στους διδασκόμενους, να έρθουν σε επαφή με καταλυτικές ιστορικές περιόδους του εργατικού κινήματος και να εισαχθούν στις μεθόδους και τις τεχνικές της κοινωνικής έρευνας.

Η διδακτική διαδικασία, σε αυτό το σημείο, συνεχίζει με την «έκθεση» των εννοιών της *αταξικής κοινωνίας* εκ μέρους της θεωρίας του Marx, της *κατάληψης της πολιτικής εξουσίας* της αλτουσεριανής θεωρίας και της *κοινωνίας χωρίς εξουσία*, αντίληψη η οποία ενυπάρχει στη θεωρία του Foucault. Η «έκθεση» των εννοιών αυτών νοηματοδοτείται ως το τελικό στάδιο των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων, στο οποίο το φαινόμενο της εξουσίας και οι παρεπόμενες εξουσιαστικές σχέσεις που κυριαρχούν στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία ανατρέπονται.

Η επαναφορά της διδακτικής διαδικασίας σε συνθήκες ερευνητικής αναπαράστασης ενέχει και τη θέση της τελικής αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς εμπλέκει τους διδασκόμενους στη χρήση του συνόλου του εννοιολογικού πλαισίου του κάθε «παραδείγματος». Οι διδασκόμενοι καλούνται να επανέρθουν και να αξιοποιήσουν, με τη βοήθεια του σχήματος, τις έννοιες και έτσι να αναπαραστήσουν οι ίδιοι το τελικό στάδιο μιας κοινωνικής δομής χωρίς εξουσία. Ο βαθμός επίτευξης της αναπαράστασης αυτής αποτελεί ταυτόχρονα και ένδειξη της επίτευξης των αρχικών διδακτικών στόχων.



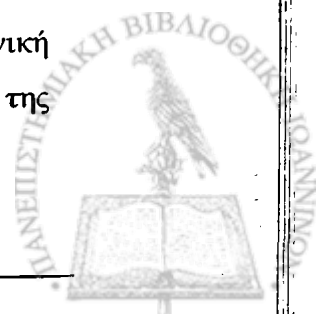
Επίλογος

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταστήσει σαφές ότι ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών πρέπει να αλλάξει. Ο στόχος αυτός εμπεριέχει καταρχάς τη διαπίστωση ότι ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών στη σύγχρονη κοινωνία είναι ισχυρός και ότι πρωτίστως συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή των συστατικών της στοιχείων.

Το σημείο αναφοράς, επομένως, δεν είναι η σπουδαιότητα του ρόλου και της θέσης των κοινωνικών επιστημών στους θεσμούς που μεταδίδουν και παράγουν τη γνώση, αλλά το πρότυπο, ή το «παράδειγμα» που κυριαρχεί στο εσωτερικό τους και η ανίχνευση των λόγων για τους οποίους αυτό προμοδοτείται συγκριτικά με άλλα. Ως εκ τούτου, αυτό που επιδιώκει να αναδείξει η παρούσα εργασία είναι ότι η κοινωνική θεωρία είναι συνυφασμένη με την επιτέλεση κοινωνικών σκοπεύσεων. Το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα των κοινωνικών επιστημών ισοδυναμεί με την αντίληψη η οποία απορρίπτει την ισχύ της αξιολογικής ουδετερότητας εκ μέρους τους, καθώς οι κοινωνικές επιτεύξεις που επιτελούν παρωθούνται πρωτίστως από συγκεκριμένες κοινωνικές αξίες.

Στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση της Σχολής της Φρανκφούρτης, υποστηρίζεται ότι το κυρίαρχο πρότυπο είναι εκείνο της παραδοσιακής κοινωνικής θεωρίας σε αντιπαράθεση με εκείνο της κριτικής θεωρίας. Επομένως, ο κεντρικός στόχος της εργασίας μπορεί να ειπωθεί τώρα πιο συγκεκριμένα: Η παρούσα εργασία επιχείρησε να συμβάλλει στην εμπέδωση της αναγκαιότητας αλλαγής του προσανατολισμού της κοινωνικής θεωρίας, ώστε οι κοινωνικές επιστήμες να αποκτήσουν ένα ρόλο κριτικό της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας και όχι ένα ρόλο συγκαταβατικό αυτής.

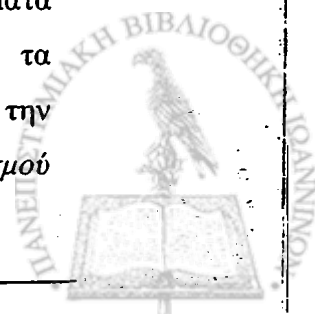
Ο ρόλος της παραδοσιακής κοινωνικής θεωρίας, η οποία εκπροσωπείται κατά κύριο λόγο από την εκδοχή που διατυπώνει ο Durkheim, όσο και αν αποσιωπά αυτή τη διάσταση, διαδραματίζει έντονη προγραμματική και ρυθμιστική λειτουργία. Η παραδοσιακή κοινωνική θεωρία διαδραματίζει μείζονα κοινωνικό ρόλο, καθώς αφενός συμμετέχει στη διαμόρφωση της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφετέρου συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα της κοινωνίας βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα γύρω τους και, εν τέλει, συμβάλλει καταλυτικά στη διαμόρφωση της ίδιας της κοινωνικής αλλά και της φυσικής πραγματικότητας.



Η παραγωγική και αναπαραγωγική αυτή παρεμβατική λειτουργία της παραδοσιακής κοινωνικής θεωρίας διαφαίνεται κυρίως σε τρεις εκφάνσεις της. Καταρχάς, στη θεσμοθέτηση του νομικού και κανονιστικού πλαισίου της κοινωνίας, το οποίο εξασφαλίζει την οργάνωση της ως συστήματος, καθώς και στην παραγωγή υλικών τα οποία δίνουν υλικό περιεχόμενο στις κοινές αξίες, λειτουργώντας ως αντίβαρο στην απαιτούμενη υπακοή των υποκειμένων στο νομικό πειθαρχικό σύστημα. Επίσης, η παρεμβατική λειτουργία της κοινωνικής θεωρίας γίνεται εμφανής στη διαδικασία συγκρότησης των επίσημων θεσμών που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και κυρίως του εκπαιδευτικού θεσμού, γεγονός το οποίο γίνεται εμφανές στις βασικές του επιδιώξεις για διαμόρφωση και συμμόρφωση των μαθητών στην αποδοχή των κυρίαρχων κανόνων και αξιών. Τέλος, η παρέμβαση της κοινωνικής θεωρίας συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που τα ίδια τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν το ρόλο τους μέσα σε αυτές τις θεσμοποιημένες σχέσεις, προσδιορίζοντας επομένως σαφέστατα τη σύσταση αυτών των σχέσεων. Συνεπώς, η κοινωνική θεωρία στη παραδοσιακή της εκδοχή συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας την οποία επιδιώκει να ερμηνεύσει. (Κουζέλης, 1994:267)

Μέσα σε αυτά τα συμφραζόμενα, ένας σεβαστός αριθμός κοινωνικών θεωριών στέκονται άκρως επικριτικά, τόσο στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται εκ μέρους της νεωτερικής αστικής κουλτούρας, όσο και στον ρόλο που διαδραματίζει η παραδοσιακή εκδοχή της κοινωνικής θεωρίας στη διατήρηση και αναπαραγωγή της. Η προβληματική αυτή, η οποία σχηματικά αποτυπώνεται με την ευρύτερη έννοια της κριτικής θεωρίας και κυριότερες αναφορές τις προσεγγίσεις των Marx, Adorno και Horkheimer, Nobert Elias, Weber και Foucault, κάνουν λόγο για το ανεκπλήρωτο όραμα του Διαφωτισμού και περιγράφουν με σαφή τρόπο τις αρνητικές επιπτώσεις του σύγχρονου πολιτισμού στη συγκρότηση των υποκειμένων.

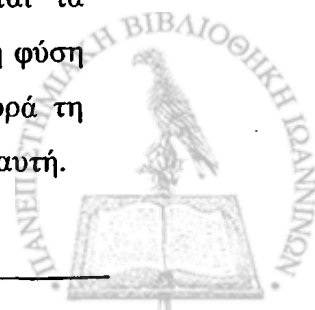
Η κριτική των παραπάνω προσεγγίσεων συμπυκνώνεται στη φράση που διατυπώνει ο Foucault «...ο Διαφωτισμός που ανακάλυψε τις ελευθερίες εφεύρε και τις πειθαρχίες...». (1989:291) Οι νεωτερικές κοινωνίες, διακηρύσσοντας την ατομική ελευθερία των υποκειμένων, ουσιαστικά παρεμποδίζουν τον κριτικό στοχασμό και μπλοκάρουν την άμεση δράση εκ μέρους τους. Τα υποκείμενα αποτελούν θύματα εξουσιαστικών και πειθαρχικών μηχανισμών οι οποίοι τα υποτάσσουν και τα χειραγωγούν. Οι θεωρητικοί της κατεύθυνσης αυτής αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία τους, διερευνώντας κυρίως τη νοηματοδότηση του Διαφωτισμού



των υποκειμένων και τη σχέση της με την παράλληλη νοηματοδότηση του Λόγου στο πλαίσιο της παραδοσιακής θεωρίας.

Οι Horkheimer και Adorno στη *Διαλεκτική του Διαφωτισμού* υποστηρίζουν ότι στη νεωτερική κοινωνία τα υποκείμενα χάνουν την κριτική τους ικανότητα περί της κοινωνικής αλλά και της φυσικής πραγματικότητας που τους περιβάλλει, καθώς η κυριαρχία του λεγόμενου *Εργαλειακού Λόγου* εμφανίζει την πειθαρχία και την τάξη στους κοινωνικούς κανόνες ως φυσική και αυτονόητη. Αυτή την αυθόρμητη αποδοχή και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κανόνων και αξιών από τα ίδια τα υποκείμενα, ως συνέπεια της εξαπάτησης τους από έναν τέτοιο Λόγο, επιβεβαιώνει από τη δική του οπτική γωνία και ο Elias στο *Περί της Διαδικασίας του Πολιτισμού. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες* (1976). Στο βιβλίο αυτό, η πειθάρχηση των υποκειμένων στους κυρίαρχους κοινωνικούς κανόνες στο πλαίσιο του σύγχρονου πολιτισμού νοηματοδοτείται ως διαδικασία *αυτοπειθάρχησης*, καθώς τα υποκείμενα εξαναγκάζονται σε σταδιακή εσωτερίκευση και αυτοέλεγχο των επιθυμιών τους, μέσω του εθισμού τους στη συμμόρφωση στους κυρίαρχους κανόνες. Για τον Elias, η διαδικασία εκπολιτισμού στη νεωτερική εποχή ισοδυναμεί με τη διαδικασία διαστρέβλωσης των απελευθερωτικών αναγκών των υποκειμένων και εκπίπτει σε μια διαδικασία πειθάρχησης. Η εστίαση στο φαινόμενο της αποδοχής και της εκούσιας υποταγής των υποκειμένων, μέσω του «κοινωνιογενούς» μηχανισμού της εσωτερίκευσης απαντά και στη θεώρηση του Weber για το φαινόμενο της πειθαρχίας; εφόσον αναγνωρίζεται η υποταγή των υποκειμένων στην εξουσία του σύγχρονου δυτικού κράτους, μέσω της άσκησης της συμβολικής βίας εκ μέρους του.

Η γενεαλογική προσέγγιση του Foucault για το ρόλο που έχουν διαδραματίσει οι επιστήμες του ανθρώπου στη συγκρότηση των υποκειμένων αναδεικνύει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο την άσκηση της εξουσίας πάνω στα υποκείμενα. Η ιστορική ανάλυση του Foucault για τη γένεση της εξουσίας εστιάζει την έρευνα στις τεχνικές μέσω των οποίων οι επιστήμες του ανθρώπου συγκροτούν υποκείμενα διά κατηγοριοποιήσεων και ταξινομήσεων περί του φυσιολογικού και του μη φυσιολογικού υποκειμένου. Η επικέντρωση του Foucault στις εξουσιαστικές τεχνικές των ανθρωπιστικών επιστημών, με τη βοήθεια των οποίων πειθαρχούνται τα υποκείμενα, αναδεικνύει και επιβεβαιώνει από τη μία πλευρά την υποταγμένη φύση των υποκειμένων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες και από την άλλη πλευρά τη σπουδαιότητα του ρόλου των ανθρωπιστικών επιστημών προς την κατεύθυνση αυτή.



Μια έτερη διάσταση που τονίζεται ιδιαίτερα στους συγγραφείς της κριτικής κοινωνικής θεωρίας είναι η γνωστική έκφανση των πρακτικών της παραδοσιακής κοινωνικής θεωρίας. Οι εκπρόσωποι της κριτικής θεωρίας θεωρούν την πειθάρχηση ως μορφή εσωτερίκευσης εκ μέρους των υποκειμένων, ως καθαρό αποτέλεσμα διαδικασιών μάθησης και προώθησης συγκεκριμένης γνώσης από την πλευρά της παραδοσιακής κοινωνικής θεωρίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κύριο μέλημα εκ μέρους της κριτικής κοινωνικής θεωρίας αναδεικνύεται η επισήμανση της αναγκαιότητας οι θεσμοί παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης να ενστερνιστούν το πρότυπο των κριτικών κοινωνικών επιστημών.

Επομένως, το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στη χειραγώγηση των υποκειμένων, καθώς νοηματοδοτεί και προωθεί τη «διαφώτιση» τους ως υποταγή τους στο «αντικείμενο», δηλαδή στο κοινωνικό σύστημα, στρεβλώνοντας έτσι το πραγματικό περιεχόμενο του Διαφωτισμού, το οποίο θα έπρεπε να παραπέμπει στις εγγενείς χειραφετητικές ανάγκες των υποκειμένων. Όμως, η παρούσα εργασία διατρέχεται από το βασικό στόχο της αναγκαιότητας επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, καθώς και του κομβικού ρόλου που διαδραματίζει η διδακτική των κοινωνικών επιστημών προς την επίτευξη του σκοπού αυτού. Η ιδιαίτερη βαρύτητα των γνωστικών αντικειμένων που άπτονται των κοινωνικών επιστημών διαφαίνεται στις αυξημένες δυνατότητες που παρέχονται, στο πλαίσιο της διδακτικής τους, να καλλιεργηθεί εκ μέρους των υποκειμένων το χαμπερμασιανό χειραφετητικό ενδιαφέρον, το οποίο αποκαλύπτει τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς που τα πειθαρχεί και απελευθερώνει τις εγγενείς ικανότητες τους για κριτική πράξη με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΗΣ, Α. (2006), «Η επικαιρότητα του Michel Foucault», *Θέσεις*, τ. 96, σ. 93-116

ΓΟΥΝΑΡΗ, Π & ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ. (επιμ), (2010), *Κριτική παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ & ΚΑΣΚΑΡΗΣ, Ι. (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, μεταμοντέρνο και κριτική παιδαγωγική». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα όπλα της κριτικής», *Ουτοπία* τ. 25, σ. 110-118

- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1990), *Διδακτική της πολιτικής αγωγής*, Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα

ΔΟΞΙΑΔΗΣ, Κ. (1988), «Foucault, Ιδεολογία, Επικοινωνία», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 71

ΚΑΛΦΑΣ, Β. (1981), «Εισαγωγή», σ. 9-47, στην ελληνική μετάφραση του Kuhn, T. *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη

ΚΑΛΦΑΣ, Β. (1997), *Επιστημονική πρόοδος και ορθολογικότητα. Προς μια ρεαλιστική ανασυγκρότηση της σύγχρονης επιστημολογίας*, Νήσος, Αθήνα

ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, ΓΡ. (2007), *Η φιλοσοφία της παιδείας. Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη

ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, ΓΡ. (2008), *Αξιολογία και παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*, Τυπωθήτω, Αθήνα

ΚΟΝΙΟΡΔΟΣ, Σ. (2002), *Η θέση του Βέμπερ για την προτεσταντική ηθική της εργασίας*, Ε.Α.Π, Πάτρα

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ. (1989), «Διδακτική», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ. 3, σ. 1456-1460, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1991), *Από τον βιοματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Κριτική, Αθήνα

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1994), «Η «προς συμμόρφωσιν» γνώση: Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας», σ. 259-282, στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ), *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α', Ε.Μ.Ε.Α, Αθήνα



- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1996), «Η φαντασία στην επιστήμη», στο Κουζέλης, Γ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ), *Επιστημολογία κοινωνικών επιστημών. Κείμενα*, Νήσος, Αθήνα
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1997), (επιμ), *Κείμενα επιστημολογίας*, Νήσος, Αθήνα
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (2000), «Η κριτική του δεδομένου: Θεωρία της επιστήμης στην κριτική θεωρία του Χορκχάιμερ», στο Dubiel, Η. κ.α, *Η κριτική θεωρία σήμερα*, Νήσος, Αθήνα
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (2005), *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική συγκρότηση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Νήσος, Αθήνα
- ΚΟΥΛΑΙΔΗΣ, Β. & ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1990), «Για την παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών: μια επιστημολογική προσέγγιση», *Νέα Παιδεία* τ. 53, σ. 151
- ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. (2001), *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- ΜΠΕΤΖΕΛΟΣ, Τ. & ΣΩΤΗΡΗΣ, Π. (2004), «Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην περίπτωση Φουκώ», *Θέσεις*, τ. 89, σ. 75-79
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ.. (1985), «Κοινωνιολογία και εκπαίδευση», *Διαβάζω* τ. 119, σ. 42-47
- ΡΑΣΗΣ, Σ. (1988), «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 40, σ. 42-63
- ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν. (1992), *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα
- ΡΑΣΗΣ, Σ. (2008), «Η ριζοσπαστική σκέψη στις Η.Π.Α στον 20^ο αιώνα», *Οντοπία* τ. 78, σ. 93-111
- ΣΙΜΟΣ, Χ. (2006), «Το ζήτημα της εξουσίας σε Αλτουσέρ και Φουκώ», *Θέσεις*, τ. 94
- ΤΑΤΣΗΣ, Ν. (2002), *Η διδασκαλία της κοινωνιολογικής θεωρίας*, Gutenberg, Αθήνα
- ΤΕΡΖΑΚΗΣ, Φ. (2012), *Αντι-επιστημολογικά*, Πανοπτικόν, Θεσσαλονίκη
- ΦΥΚΑΡΗΣ, Ι. (2010), *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη



ΨΥΧΟΠΑΙΔΗΣ, Κ. (2005), *Όροι, αξίες, πράξεις*, Πόλις, Αθήνα



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

ALTHUSSER, L. (1983), *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα

APPLE, M. (2008), *Επίσημη Γνώση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη

ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1986), *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*, Routledge and Kegan Paul, London

BACHELARD, G. (1968), *The Philosophy of No: A Philosophy of the New Scientific Mind*. Orion Press, New York

BACHELARD, G. (2002), *The formation of the scientific mind*, Clinamen, Bolton

BERGER, P. & NLUCKMANN, T. (2003), *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Μια πραγματεία στην κοινωνιολογία της γνώσης*, Νήσος, Αθήνα

BIESTA, G. & MIEDENA, S. (1997), «Provisional utopias in a postcolonial world: A interview with Peter McLaren» στο *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new Millennium*, Westview Press, Boulder

BLACKLEDGE, D. & HUNT, B. (1994), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα

CALLINICOS, A. (1989), *Against Postmodernism. A Marxist critique*, Polity Press, Cambridge

CARPSECKEN, PH. (1986), «Afterword» στο McLaren, P. *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*, Routledge, London & New York

CARR, W. & KEMMIS, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Κώδικας, Αθήνα

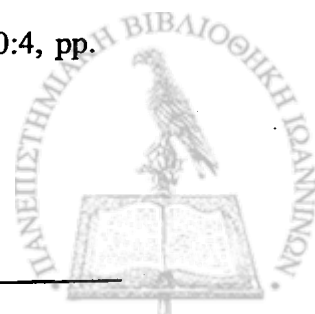
CLARK, S. (1991), «Literacy and Teaching: In search of a language of possibility», *College English*, 53:2, pp. 213-222

DEWEY, J. (1968), *Democracy and education*, The free press, New York

DEWEY, J. (1980), *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Γλάρος, Αθήνα



- DURKHEIM, E. (1978), *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*, Gutenberg, Αθήνα
- EAGLETON, T. (1989), *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, Οδυσσεάς, Αθήνα
- ELIAS, N. (1976), *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische untersuchungen*, Φρανκφούρτη, τ.1
- FEYERABEND, P. (1965), «Problems of Empiricism», pp. 145-260, στο Colodny, R. G. *Beyond the edge of Certainty*, Englewood Gliffs, N. J
- FOUCAULT, M. (1989), *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Κέδρος, Αθήνα
- FOUCAULT, M. (1990), *The history of sexuality, Vol 1: An introduction*, Vintage, London
- FOUCAULT, M. (2002), *Για την υπεράσπιση της κοινωνίας*, Ψυχογιός, Αθήνα
- FOUCAULT, M. (1980), *Power/Knowledge*, Gordon, G. (επιμ), Hassocks, Σάσεξ
- FREIRE, P. (1976), «Are adult literacy programmes neutral» στο Bataille. L., *A turning point for literacy: Adult education for development, The spirit and declaration of Persepolis*, Oxfords & New York
- FREIRE, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος, Αθήνα
- FREIRE, P. (1983), «The importance of the reading», *Journal of education*, 165:3, pp. 5-11
- FREIRE, P. (1996), *Letters to Cristina: Reflections on My life and Work*, Routledge, New York & London
- GIDDENS, A. (1977), «Ο θετικισμός και οι επικριτές του», στο Πετμετζίδου, Μ. (επιμ), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, τ.1 (1996), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο
- GIDDENS, A. (2002), *Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα
- GIROUX, H. (1978), «Beyond the writing crisis», *Journal of education*, 160:4, pp. 40-49



GIROUX, H. (1979a), «Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history», *Educational theory*, 29:4, pp. 263-284

GIROUX, H. (1979b), «Paulo Freire's approach to radical educational reform», *Curriculum inquiry*, 9:3, pp. 257-272

GIROUX, H. (1980), «Teacher education and the ideology and the ideology of social control», *Journal of Education*, 162:1, pp. 5-27

GIROUX, H. (1982), «The politics of educational theory», *Social Text*, 5:1, pp. 87-107

GIROUX, H. (1983a), *Theory and Resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey, London

GIROUX, H. (1983b), «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis», *Harvard educational review*, 53:3, pp. 257-293 στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ), (2010), *Κριτική παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων*

GIROUX, H. (1988), *Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age*, University of Minnesota Press, Minneapolis

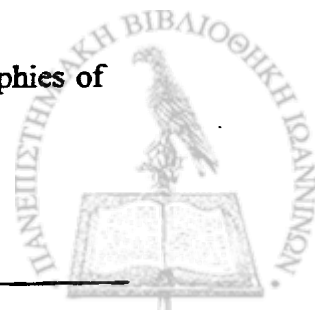
GIROUX, H. (1989), «Schooling as a form of cultural, politics: Toward a Pedagogy for difference», στο Giroux, H. & McLaren, P. *Critical Pedagogy, The state and the cultural struggle*, State university of New York Press

GIROUX, H. (1990), *Curriculum discourse as postmodernist critical practice*, Deakin University Press, Victoria

GIROUX, H. (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of difference*, Peter Lang Publishing, New York

GIROUX, H. (1997), «Is there a place for cultural studies in colleges of education?» στο Giroux, H. & Shannon, P. *Education and cultural studies: Toward a performative practice*, Routledge, New York

GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1992), «Writing from the margins: Geographies of identity, pedagogy and power», *Journal of education*, 174, pp. 7-31



- GIROUX, H. & PENNA, A. (1988), «Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum» στο Giroux, H. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy*, Bergin & Carvey, New York
- GRAMSCI, A. (1972), *Οι διανοούμενοι*, Στοχαστής, Αθήνα
- HONNETH, A. (1987), «Κριτική θεωρία», στο Πετμετζίδου, Μ. (επιμ), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, τ. 2 (1996), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο
- JAMES, S. (2006), «Luis Althusser», στο Skinner, Q. (επιμ), *Μετά τον εμπειρισμό*, Κάτοπιτρο, Αθήνα
- JENCKS, C. (1977), *The language of postmodern architecture*, Academy Edition, London
- KINCHELOE, J., MCLAREN, P. & STEINBERG, S. (1997), «Series Editors Foreword» στο Giroux, H. *Pedagogy and the politics of hope*, Boulder, Westview Press, Colorado
- KUHN, T. (1977), *The essential tension*, University of Chicago press, Σικάγο και Λονδίνο
- KUHN, T. (1981), *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη
- LOMBARDI, F. (1986), *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, Παρατηρητής, Αθήνα
- LOOSE, J. (1991), *Φιλοσοφία της επιστήμης. Μία ιστορική εισαγωγή*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- LYOTARD, F-J. (1993), *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα
- MARX, K. (1984), *Μισθός, τιμή, κέρδος*, Θεμέλιο, Αθήνα
- MARX, K. (1989), *Για το κράτος*, Εξάντας, Αθήνα
- MCGUIRE, J-E. (2005), «Επιστημονική αλλαγή: Προοπτικές και προτάσεις», στο *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο
- MCLAREN, P. (1986), *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*, Routledge, London & New York



- MCLAREN, P. (1987), «Ideology, science and the politics of Marxian Orthodoxy: A response to Michael Dale», *Educational Theory*, 37, pp. 301-326.
- MCLAREN, P. (1988a), «Foreword» στο Giroux, H. *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*, Bergin & Carvey, New York
- MCLAREN, P. (1988b), «On ideology and education: Critical Pedagogy and the politics of empowerment», *Social Text*, 19, pp. 153-185
- MCLAREN, P. (1989), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Longman, New York & London
- MCLAREN, P. (1994a), «Multiculturalism and the Post-Modern critique: Toward a pedagogy of resistance and transformation» στο Giroux, H, & McLaren, P. *Between borders, pedagogy and the politics of cultural studies*, Routledge, New York
- MCLAREN, P. (1994b), «Critical pedagogy, political agency and the pragmatics of justice. The case of Lyotard», *Educational Theory* 44:3, pp. 319-340
- MCLAREN, P. (1995a), *Critical pedagogy and predatory culture. Oppositional politics in a postmodern era*, Routledge, New York
- MCLAREN, P. (1995b), «Post-colonial pedagogy: Post-colonial desire and decolonized community» στο McLaren, P. *Postmodernism, Postcolonialism and pedagogy*, James Nicholas Publishers, Australian
- MCLAREN, P. (1995c), «White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism» στο *A critical pedagogy of representation*, Peter Lang Publishing, New York
- MCLAREN, P. (2007), *Critical Pedagogy: An Overview, Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, MA: Allyn and Bacon, Boston
- MCLAREN, P. & HAMMER, R. (1996), «Media Knowledges, Warrior Citizens, Postmodern Literacies», στο Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P., Peters, M. Counternatives, *Cultural Pedagogies in Postmodern Spaces*, Routledge, New York



MCLAREN, P. & LANKSHEAR, C. (1993), «Critical Literacy and the postmodern turn», στο Lankshear, C. & McLaren, P. (επιμ), *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*, State university of New York Press

OLLMAN, B. (1986), *The meaning of dialectics*, Monthly Review 11/1986, pp. 42-55

OZMON, H. & GRANER, S. (1999), *Philosophical foundations of education*, NJ, Columbus, Ohio: Merrill

PARSONS, T. (1951), *The social system*, The Free Press, New York

PARSONS, T. (1971), *The system of modern societies*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall

PHILP, M. (2006), «Michel Foucault», στο Skinner, Q. (επιμ), *Μετά τον εμπειρισμό*, Κάτοπτρο, Αθήνα

POZO, M. (2003), *Towards a revolutionary critical pedagogy: An interview with Peter McLaren*, www.dissidentvoice.org

POPPER, K. (1959), *The logic of scientific discovery*, Νέα Υόρκη, Harper and Row

POPPER, K. (1961), «Η λογική των κοινωνικών επιστημών», στο Κουζέλης, Γ. & Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών. Κείμενα*, Νήσος, Αθήνα

POPPER, K. (1975), *Objective Knowledge. An evolutionary approach*, Oxford University Press, Οξφόρδη

POPPER, K. (1993), «Μια γενική ματιά σε μερικά θεμελιώδη προβλήματα», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ), *Κείμενα Επιστημολογίας*, Νήσος, Αθήνα

SWINGWOOD, A. (1978), *Ο Μαρξ και η σύγχρονη κοινωνική θεωρία*, Πύλη, Αθήνα

SMART, B. (1984), «Michel Foucault: υποκείμενα εξουσίας, αντικείμενα γνώσης» στο Πετμετζίδου, Μ. (επιμ), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, τ. 2 (1996), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο



SOLOMON, J. (1983), *Research into children' s prior notions: a survey and a new model*, Διδ. Διατρι., University of London, London

WEBER, M. (1991), *Η μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*, Παπαζήσης, Αθήνα

WEXLER, PH. (1987), *Social analysis of education: After the new sociology*, Routledge, New York & London.

