

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 3
Ιούνιος 2022



**"A boy
and a magnifying glass",**
Järvinen, Veikko, 1933,
[Finnish Heritage Agency](#)

Κριτική Εκπαίδευση

Συντονιστές έκδοσης

Κώστας Σκορδούλης, καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Γιώργος Γρόλλιος, καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξίου Βασίλης, αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Γιώτη Λαμπρίνα, επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Γούναρη Παναγιώτα, καθηγήτρια, Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του University of Massachusetts, Boston

Δαφέρμος Μανώλης, αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης

Καραγιάννη Παναγιώτα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Κατσιαμπούρα Γιάννα, επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Λιάμπας Αναστάσιος, αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Νούτσος Χαράλαμπος (Μπάμπης), αφυπηρετήσας καθηγητής, ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ντρενογιάννη Ελένη, αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Παυλίδης Περικλής, αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Πολίτης Παναγιώτης, καθηγητής, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τζήκας Χρήστος, αφυπηρετήσας αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ

Επιμελητές έκδοσης

Ηλίας Μπόικος, Χριστίνα Νομικού, Γιάννα Κατσιαμπούρα



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons Attribution license (CC BY)** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα	4
Νίκος Αθανασάκης, Κώστας Σκορδούλης	
Οι Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ και η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες	7
Θεόδωρος Βαβίτσας	
Η Κριτική Παιδαγωγική και το πρόβλημα του υποκειμένου: Επιστρέφοντας στον Αντόρνο	17
Γιώτα Καραγιάννη	
Ιστοριοποιώντας την ευγονική στην εκπαίδευση και την αναπηρία	33
Ευτέρπη Καλεσάκη, Γιάννα Κατσιαμπούρα	
Φύλο και επιστήμες: η συμβολή της Sandra Harding	47
Κώστας Μαρίνης (Εισαγωγή: Χρήστος Τζήκας)	
Σχολείο και κοινωνία: Η θέση της Αριστεράς για την εκπαίδευση στη συγκυρία του 1945	60
Δημήτρης Νικολούδης	
Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης;	69
Ιωάννα Σαββίδου	
Οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στο Πλαίσιο της Οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης του Αναλυτικού Προγράμματος: Προτάσεις και Εφαρμογές	81

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η έκδοση του 3ου τεύχους της Κριτικής Εκπαίδευσης συμπίπτει με την πραγματοποίηση του 10ου Διεθνούς και του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη τον Ιούλιο του 2022. Αυτή η ευτυχής σύμπτωση δείχνει ότι η κίνηση για την Κριτική Εκπαίδευση στη χώρα μας υπερβαίνει τη δυσμενή κατάσταση που διαμόρφωσε η πανδημία για τις δραστηριότητές της, υπέρβαση στην οποία συνέβαλε και η έκδοση του περιοδικού μας.

Στο 3ο τεύχος της Κριτικής Εκπαίδευσης δημοσιεύονται επτά κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Στο πρώτο κείμενο, οι Νίκος Αθανασάκης και Κώστας Σκορδούλης εξετάζουν το ζήτημα της εισαγωγής της «πράσινης προοπτικής» στα αναλυτικά προγράμματα από την πρωτοβάθμια μέχρι και τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση, δηλαδή της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Υποστηρίζουν ότι η ιστορία της φυσικής σε συνδυασμό με την ανάδυση της διεπιστημονικότητας και του προβλήματος των αξιών στις φυσικές επιστήμες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα θεμελιωδών αλλαγών στον τρόπο αντιμετώπισης της επιστήμης αλλά και της θεωρίας για την εκπαίδευση, αλλαγών για την πραγματοποίηση των οποίων κρίσιμο ζήτημα αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κείμενο, ο Θεόδωρος Βαβίτσας υπογραμμίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική δεν έχει επεξεργαστεί επαρκώς το πρόβλημα της διαμόρφωσης του υποκειμένου και αναλύει ορισμένες θέσεις του Theodor Adorno με σκοπό την έναρξη μιας σχετικής συζήτησης. Έχοντας ως βάση την προοπτική μιας Κριτικής Παιδαγωγικής με μαρξιστικές καταβολές και με σαφή στόχο τον *ἑσσοσιαλιστικής κατεύθυνσης* κοινωνικό μετασχηματισμό, υποστηρίζει ότι οι έννοιες της ψυχανάλυσης, εφόσον δεν ενσωματώνονται άκριτα στην Κριτική Θεωρία και εφόσον η Κριτική Παιδαγωγική είναι αναγκαίο να «επιστρέψει» στις ρίζες της Κριτικής Θεωρίας, μπορούν να συμβάλουν στην ανάλυση της χαρακτηριστικής δομής των υποκειμένων και να φωτίσουν τις δυνάμεις που τα ωθούν στην υιοθέτηση ανορθολογικών μοτίβων συμπεριφοράς.

Στο τρίτο κείμενο, η Γιώτα Καραγιάννη εξετάζει την επίδραση της ευγονικής στη διαμόρφωση κυρίαρχων λόγων για την εκπαίδευση και την αναπηρία στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, επισημαίνει και αναλύει τις σχετικές επιλογές και πρακτικές σημαντικών προσώπων (κυρίως ακαδημαϊκών) που συνδέονται με την απόδοση κοινωνικοπολιτισμικών φαινομένων στην ανατομία των παιδιών και στην οργανικότητα, η οποία εξαρτάται απολύτως από την κληρονομικότητα, με την ιατρικοποίηση και με την ψυχολογικοποίηση της εκπαίδευσης, με τον υπερπροσδιορισμό της Παιδαγωγικής από τη Βιολογία, την Ιατρική και την Ψυχομετρία, καθώς και με την ιδρυματοποίηση.

Στο τέταρτο κείμενο, η Ευτέρπη Καλεσάκη και η Γιάννα Κατσιαμπούρα παρουσιάζουν τις θέσεις της Sandra Harding για το κοινωνικό φύλο και την επιστήμη, για τις σχέσεις μεταξύ τους και για την ανασυγκρότηση της επιστήμης μέσα από το φεμινισμό. Επίσης, αναλύουν και συζητούν την πρόταση της Harding για τη μεγιστοποίηση της αντικειμενικότητας της επιστήμης με τη συμμετοχή κοινωνικών ομάδων και πολιτικών κινημάτων στις διεργασίες και επεξεργασίες της, αφού το ερώτημα δεν είναι πώς να εξαλειφθεί η πολιτική από την επιστήμη αλλά ποιες πολιτικές προωθούν και ποιες εμποδίζουν τη γνώση και για ποιες κοινωνικές ομάδες γίνεται αυτό.

Το πέμπτο κείμενο με τίτλο «Σχολείο και Κοινωνία» υπογράφεται από τον Κώστα Μαρίνη και αναδημοσιεύεται από το εβδομαδιαίο περιοδικό Ελεύθερα Γράμματα του Ιουλίου του 1945, με συνοδευτικές παρατηρήσεις του Χρήστου Τζήκα για την ιστορικοκοινωνική πλαίσισή του. Το κείμενο είναι ενδεικτικό για τους τρόπους με τους οποίους προσέγγιζε η Αριστερά τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία στη χώρα μας μετά τη λήξη του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και παρά την πρόσφατη ήττα της στα Δεκεμβριανά. Η έμφαση του κειμένου στη συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγική ανάπτυξη η οποία εντάσσεται στην προοπτική του ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού μπορεί να είναι χρήσιμη σήμερα για την τροφοδότηση μιας σχετικής συζήτησης που έχει κομβική σημασία για τη στρατηγική συγκρότηση της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης.

Ο Δημήτρης Νικολούδης, συγγραφέας του έκτου κειμένου, προσεγγίζει τα διαφημιζόμενα από την κρατική ρητορική Εργαστήρια Δεξιοτήτων εξετάζοντας την έννοια των δεξιοτήτων ως κομβικού στοιχείου της κυρίαρχης ευρωπαϊκής και ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Υποστηρίζει ότι η χρήση της έννοιας των δεξιοτήτων συνδέεται με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, είναι χαρακτηριστική των διεργασιών που συμβάλλουν στην υποταγή της εργασίας και της μάθησης σε μια νέα κοινωνική ηθική αγοραίων σκοπιμοτήτων, οδηγεί τη μορφωτική σχέση σε παρακμή και εργαλειοποιεί τη γνώση, προωθώντας την επιφανειακή κατάρτιση μέσα

από τυποποιημένα σχήματα κατώτερων επιπέδων οργάνωσης της σκέψης τα οποία εμποδίζουν την ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης.

Στο έβδομο κείμενο, η Ιωάννα Σαββίδου παρουσιάζει συνοπτικά μέρος μιας Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αξιοποίησε πρακτικές κριτικού γραμματισμού στη μελέτη τοπικών κοινωνικών ζητημάτων, οργανωμένων σύμφωνα με τις αρχές της οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το αναλυτικό πρόγραμμα. Συμπεραίνει ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές κριτικού γραμματισμού, που νοηματοδοτούνται με βάση την απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική, δηλαδή η ενοποίηση μαθημάτων κοινωνικών επιστημών, η επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων, ο κριτικός διάλογος, η από κοινού σύνθεση προτάσεων για δράση, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθώς και η παρατήρηση και η συζήτηση στο πεδίο μπορούν να συντελέσουν στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών.

Οι Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ και η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες

Νίκος Αθανασάκης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
athanasnikos@gmail.com

Κώστας Σκορδούλης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kskordul@primedu.uoa.gr

Εισαγωγή

Το 2015 δημοσιεύθηκε η Ατζέντα 2030 που περιλαμβάνει τους 17 Στόχους για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΣΒΑ) του ΟΗΕ (UN General Assembly 2015). Στην περιγραφή του οράματος της Ατζέντας 2030 επιβεβαιώνεται η αναγνώριση της παγκόσμιας φυσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας και αναγνωρίζεται ότι όλες οι διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμοί είναι αναγκαίο να είναι σεβαστές, καθώς και ότι μπορούν συμβάλλουν καθοριστικά στη βιώσιμη ανάπτυξη. Στην ενότητα των υποστόχων για την εκπαίδευση (Στόχος 4) περιλαμβάνεται ο υποστόχος 4.7, ο οποίος προτάσσει την ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Μεταξύ άλλων αναφέρεται η σκοπιμότητα εισαγωγής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα, από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια και τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Ο προσανατολισμός του συνόλου της εκπαίδευσης προς την αειφορία περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις, όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλουν να ασχοληθούν με θέματα σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η ενασχόληση με την αειφορία απαιτεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία οδηγεί σε σύγκλιση διαφορετικούς γνωστικούς χώρους χωρίς αυτοί να χάσουν την

χαρακτηριστική τους ταυτότητα. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην ενδυνάμωση και στον ενδεχόμενο αναπροσανατολισμό των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και στη διάδοση της εμπειρίας των καινοτόμων πρακτικών, καθώς και στην έρευνα για διεπιστημονικές διδακτικές μεθοδολογίες και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η στάση ως προς την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν είναι ενιαία. Διάφοροι κύκλοι, ιδίως του επιχειρηματικού κόσμου, επιμένουν να δίνουν έμφαση στην «Ανάπτυξη», ενώ οι κύκλοι των περιβαλλοντολόγων δίνουν έμφαση στην «Αειφορία», σύμφωνα με τις διακηρύξεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Θεσσαλονίκη 1997). Μια διαφορετική κριτική στάση επιμένει ότι δε μπορεί να υπάρξει αειφόρος ανάπτυξη με το συγκεκριμένο οικονομικό σύστημα (Σκορδούλης 2005).

Η Φλογαΐτη (2006), κινούμενη στο πλαίσιο των διακηρύξεων της διάσκεψης της Θεσσαλονίκης (1997) πρότεινε τον όρο Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ), επιζητώντας μια διαφοροποίηση από το ασφυκτικό πλαίσιο της επίσημα θεσμοθετημένης Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, ο χαρακτήρας της ΕΠΑ είναι ολιστικός, συστημικός, διεπιστημονικός, εμπλέκει τη διδασκαλία αξιών και έχει πολιτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι προωθεί την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και την πολιτική συμμετοχή.

Η εργασία αυτή υποστηρίζει ότι οι αλλαγές που θα προκύψουν από την εισαγωγή της «πράσινης προοπτικής» (ή στοιχείων της ΕΑΑ) στο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών είναι τόσο πρακτικές όσο και φιλοσοφικές, και προχωρούν πολύ πιο πέρα από την απλή προσθήκη κάποιων κεφαλαίων που θα αφορούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Επιπλέον, η σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) με τις Φυσικές Επιστήμες είναι σχέση αντιφατική. Από τη μια η επιστήμη θεωρείται υπεύθυνη για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και από την άλλη απευθυνόμαστε στην επιστήμη (και στους επιστήμονες) για να συνδράμουν στη λύση του περιβαλλοντικού προβλήματος.

Στην εργασία αυτή υποστηρίζουμε ότι απαιτούνται θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο σκέψης για την επιστήμη, αλλαγές που έρχονται αντιμέτωπες με τις περισσότερες από τις θεωρούμενες ως δεδομένες αρχές της σημερινής εκπαιδευτικής θεωρίας.

Από την κλασική επιστήμη στη διεπιστημονικότητα

Με την Επιστημονική Επανάσταση του 17^{ου} αιώνα εγκαινιάζεται μια νέα ιστορική συνείδηση η οποία ξεκινά από μια μηχανιστική εξεικόνιση του κόσμου, δηλαδή μια προσομοίωση του κόσμου με την ιδέα της μηχανής, η οποία παράγει και εξοικονομεί ποσότητες, δηλαδή σε τελική ανάλυση με την ιδέα της καπιταλιστικής επιχείρησης. Κατά τη διάρκεια μιας περιόδου περίπου δύο αιώνων (Bernal 1982) σηματοδοτείται η ανέλιξη:

- του καπιταλισμού ως τρόπου οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης
- της αστικής τάξης ως συνομάδωσης με αξιώσεις ισχύος κατά τον επικείμενο κοινωνικό μετασχηματισμό και
- του πειράματος ως της νέας μεθόδου κατανόησης των φαινομένων της φύσης προκειμένου ο άνθρωπος να δώσει νόημα στο σύμπαν.

Το *Novum Organum* του F. Bacon διακηρύσσει ότι, πλέον, μόνο η οργανωμένη επιστημονική έρευνα μπορεί να επιφέρει την «υποταγή της φύσης» και την υπαγωγή των διαδικασιών της σε καθορισμένους σκοπούς, ωφέλιμους για τον άνθρωπο και χρήσιμους, προκειμένου αυτός να μεταμορφώσει τον κόσμο.

Όπως πολύ εύστοχα γράφουν οι I. Prigogine και I. Stengers (2008): «*Η κλασική επιστήμη γεννήθηκε μέσα σε μια κουλτούρα όπου κυριαρχούσε η συμμαχία μεταξύ του ανθρώπου, τοποθετημένου ανάμεσα στη θεική και στη φυσική τάξη, και του Θεού, ορθολογικού και ευνόητου νομοθέτη, επικυρίαρχου αρχιτέκτονα που είχαμε συλλάβει κατ' εικόνα μας*».

Η επιστημονική σκέψη είναι συνώνυμη του ντετερμινισμού. Τα φυσικά φαινόμενα είναι αυστηρά και πλήρως καθορισμένα. Κάθε φαινόμενο είναι το προκαθορισμένο αποτέλεσμα μιας αιτίας που διατηρείται στο αποτέλεσμα.

Η φυσική του Νεύτωνα θα επηρεάσει το φιλοσοφικό και τον επιστημονικό στοχασμό για τους επόμενους αιώνες. Η σπουδαιότητά της στην ανάπτυξη των τεχνικών εφαρμογών, στη συγκρότηση της τεχνικής ως στοιχείου αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων, θα εδραιώσει τη μηχανιστική κοσμοεικόνα ως έρεισμα της ιστορικής συνείδησης του κοινωνικού είναι. Η γνώση θα συνυφανθεί με την εξουσία και ο Διαφωτισμός που ακολουθεί θα θέσει τέρμα στο μύθο και θα προβάλει ως πρόταγμα τον εξορθολογισμό όχι μόνο της ανθρώπινης σκέψης αλλά και της ανθρώπινης πρακτικής.

Πράγματι, μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η φυσική επιστήμη ασχολήθηκε αποκλειστικά με τη μελέτη των φυσικών φαινομένων, είτε μέσω της πειραματικής

διαδικασίας είτε μέσω διαδικασιών μοντελοποίησης με σκοπό την παραγωγή νόμων που θα περιγράφουν τη λειτουργία της φύσης. Και σε αυτή την ερευνητική πρακτική η επιρροή του κλασικού προτύπου της επιστήμης ήταν κυρίαρχη.

Από τα μέσα, όμως, του 20^{ου} αιώνα και μετά, η κατάσταση αλλάζει. Η ανάδειξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η ενασχόληση των φυσικών επιστημών με αυτά μετασχηματίζουν και την ίδια την επιστημολογική βάση των φυσικών επιστημών.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τη φύση. Η Περιβαλλοντική Φυσική χρησιμοποιεί πολλές και διαφορετικές περιοχές της Φυσικής για να μελετήσει αυτά τα προβλήματα. Η Περιβαλλοντική Φυσική είναι ένα ευρύ αντικείμενο. Καθώς ασχολείται με προβλήματα που προκαλούνται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου και της φύσης, διασυνδέεται όχι μόνο με άλλες περιοχές της Φυσικής αλλά και με πολλές από τις υπόλοιπες φυσικές επιστήμες (Χημεία, Βιολογία κλπ).

Κάποιος/α δεν μπορεί «να κάνει έρευνα» στην Περιβαλλοντική Φυσική. Οι φυσικοί επιστήμονες μπορούν να κάνουν έρευνα στη Μετεωρολογία, στη Φυσική της Ατμόσφαιρας, στην Πυρηνική Φυσική, στη Βιοφυσική κλπ. Όταν κάποιος θέλει να συνδέσει αυτή την έρευνα με τα κοινωνικά προβλήματα, τότε εισέρχεται σε ένα πεδίο έξω από την ειδικότητα των φυσικών επιστημόνων, ένα πεδίο που μπορεί να είναι έξω από τον κόσμο της επιστήμης, ένα πεδίο όπου ίσως να μην υπάρχει συγκεκριμένη μεθοδολογία. Οι φυσικοί επιστήμονες έχουν καθήκον να συζητούν τα κοινωνικά και πολιτικά συμπεράσματα της δουλειάς τους, αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο και με λιγότερη σιγουριά απ' ό,τι στη Φυσική. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Περιβαλλοντική Φυσική είναι ένα σχέδιο διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Η ανάλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με σκοπό τη λύση τους είναι ταυτόχρονα ένας τρόπος να επιλεγούν οι περιοχές της Φυσικής που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με την κοινωνία και τα κοινωνικά ενδιαφέροντα. Οι δεσμοί της με τις άλλες φυσικές επιστήμες κάνουν την Περιβαλλοντική Φυσική διεπιστημονική, συνθετική και αντιπροσωπευτική των περισσότερων θεμάτων που οι επαγγελματίες φυσικοί επιστήμονες θα συναντήσουν στην καθημερινή τους εργασία. Εκείνο το οποίο γίνεται φανερό είναι ότι η διαδικασία λύσης του περιβαλλοντικού προβλήματος εμπλέκει όχι μόνο τους φυσικούς επιστήμονες αλλά και κοινωνικούς επιστήμονες, οικονομολόγους, πολιτικούς επιστήμονες, νομικούς κλπ. Σε όλη αυτή τη διαδικασία εμφανίζονται συγκεκριμένα μεθοδολογικά ζητήματα.

Κατ' αρχήν, υπάρχει το ζήτημα του ορισμού του περιβαλλοντικού προβλήματος. Αν κάθε διαταραχή του περιβάλλοντος που συνιστά απειλή για την ανθρώπινη υγεία και

ζωή χαρακτηρίζεται περιβαλλοντικό πρόβλημα, τότε είμαστε αναγκασμένοι να αγνοήσουμε μια πλειάδα προβλημάτων που έχουν σχέση με την απειλούμενη εξαφάνιση ειδών των οποίων η ύπαρξη δεν επηρεάζει εμφανώς στην παρούσα φάση την ανθρώπινη υγεία (κυνήγι φάλαινας, θαλάσσια χελώνα κλπ.) ή αλλοιώνουν εμφανώς το τοπίο (λατομεία).

Προφανώς η ανάδειξη ενός περιβαλλοντικού προβλήματος έχει άμεση σχέση με το αξιακό σύστημα της κοινωνίας εντός της οποίας εκδηλώνεται. Τα προβλήματα αποκτούν το στάτους προβλήματος από τη στιγμή που η κοινωνία η ίδια τα αναδεικνύει και τα αποδέχεται ως τέτοια. Ακόμα και στην περίπτωση που η επιστήμη αναδεικνύει και αξιολογεί το πρόβλημα (τρύπα όζοντος), η παραδοχή του προβλήματος και η επιλογή της λύσης είναι συνάρτηση κοινωνικών συσχετισμών. Στην περίπτωση δηλαδή των ανθρώπινων κοινωνιών, η σχέση μεταξύ κοινωνικής οργάνωσης και περιβαλλοντικού προβλήματος είναι προφανής.

Είναι γεγονός ότι έχουν συσσωρευτεί τόσα προβλήματα που μας επιτρέπουν να πούμε ότι αν το συγκεκριμένο σύστημα οργάνωσης της παραγωγής των βιομηχανικών κοινωνιών εξακολουθήσει να αναπτύσσεται με τη μορφή που σήμερα το χαρακτηρίζει, τότε ο πλανήτης θα φτάσει στα όρια μιας μείζονος οικολογικής καταστροφής, η οποία θέτει επί τάπητος και το ζήτημα της επιβίωσης του ανθρώπινου είδους. Μπροστά σε μια τέτοια προοπτική κανένας δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η κοινωνική οργάνωση της παραγωγής αποτελεί παράγοντα ανισορροπίας στην οικόσφαιρα (Skordoulis 2020).

Και επειδή οι σχέσεις των ανθρώπων με την περιβάλλουσα φύση είναι και σχέσεις κοινωνικές, οι όροι και οι συνθήκες επιβίωσης των ανθρώπων προσδιορίζονται και από τις σχέσεις που οι ίδιοι οι άνθρωποι συνάπτουν μεταξύ τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον τα κοινωνικά γεγονότα και οι κοινωνικές διαδικασίες που συνιστούν τα αίτια της ανισορροπίας στην οικόσφαιρα μπορούν να νομιμοποιήσουν την αντιμετώπιση της ανθρώπινης κοινωνίας με το εννοιολογικό πλαίσιο μιας φυσικής επιστήμης. Το πρόταγμα της διεπιστημονικότητας προβάλλει εδώ εξαιρετικά ισχυρό. Η Διεπιστημονικότητα, δηλαδή τα περιθώρια επικοινωνίας ανάμεσα στις επιστήμες, καθορίζεται από δύο μορφές αυτονομίας: την αυτονομία του αντικειμένου κάθε επιστήμης και την αυτονομία του νοήματος του εννοιολογικού της συστήματος. Τα σύνορα, όμως, που περιγράφουν το επιστημονικό αντικείμενο δεν είναι σταθερά αλλά μετακινούνται και μετασχηματίζονται αδιάκοπα. Η δυναμική της ανάπτυξης κάθε συγκροτημένης επιστήμης διευρύνει συνεχώς το επιστημονικό αντικείμενο, εντάσσοντας σε αυτό νέα φαινόμενα και επεκτείνοντας αντίστοιχα τα σύνορά του ενώ η ίδια αυτή δυναμική οδηγεί κατά καιρούς σε θεωρητικές επαναστάσεις που

παράγουν νέες θεωρίες, οι οποίες αναδιατάσσουν συνολικά το αντικείμενο και ανασυντάσσουν τα σύνορά του.

Τα σύνορα που περιορίζουν το επιστημονικό αντικείμενο δεν είναι μόνο ασταθή ως προς τα φαινόμενα που περικλείουν, είναι συγχρόνως και ασαφή ως προς τις επιστήμες που διαχωρίζουν. Αυτή η δυναμική είναι που ορίζει τη βασική κατηγορία των διεπιστημονικών σχέσεων. Αυτή η επικοινωνία ανάμεσα στις επιστήμες επιτυγχάνεται χωρίς να διαλύεται το κοινωνικό στο φυσικό (όπως κάνει π.χ. η Κοινωνιοβιολογία) και χωρίς η φύση να αποκτά μυστικιστικές ιδιότητες που την τοποθετούν πέρα από την προσέγγιση της ανθρώπινης κατανόησης και της έλλογης ενόρασης. Η Διεπιστημονική προσέγγιση ριζοσπαστικοποιεί την κατανόηση των φυσικών φαινομένων αμφισβητώντας τη μονομερή (μονοδιάστατη) εικόνα της φύσης. Επιπλέον, σε συνδυασμό με μια κριτική ιστορικότητα, τοποθετεί τον άνθρωπο μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο διερευνά με τους όρους της ίδιας της φυσικής του ιστορίας, έτσι ώστε οι βίαιοι διαχωρισμοί μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, κοινωνίας και φύσης να υπερπηδηθούν. Με τη μέθοδο της ξεπερνά τους παραδοσιακούς δυϊσμούς μιας τυπικής φορμαλιστικής λογικής κυρίαρχης στη δυτική σκέψη και κουλτούρα.

Με αυτόν τον τρόπο, ανασυγκροτείται μια διαδικασία μέσα στην οποία άνθρωπος και φύση μεταβάλλονται παράλληλα, και η αντιπαράθεση μεταξύ ιστορικού ανθρώπου και ανιστόρητης φύσης χάνει τη σημασία της. Ο άνθρωπος δημιουργεί τη δική του ιστορία, ταυτόχρονα όμως μέσω της αλληλεπίδρασής του γράφει και την ιστορία της φύσης, δίνει στη φύση ιστορική διάσταση.

Στους άξονες τους οποίους περιγράψαμε είναι κυρίαρχο το αξιακό στοιχείο. Στο πλαίσιο μιας συνθετικής επιστήμης, η φύση δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα κόσμο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μορφών ζωής, που οι πλέον ξεχωριστές ιδιότητές του είναι η γονιμότητα, η δημιουργικότητα, η συμπληρωματικότητα και όχι ο ανταγωνισμός και ταυτόχρονα αποτελεί το υπόβαθρο για μια νέα ηθική της ελευθερίας.

Το ζήτημα των αξιών στην Εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών

Είναι γεγονός ότι βρισκόμαστε σε μια εποχή μετάβασης. Η μετάβαση αυτή αφορά και τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αλλά και την υπό διαμόρφωση σχέση των Φυσικών Επιστημών με την ΕΑΑ. Σε κάθε περίπτωση, για την εξαγωγή έστω και πρώτων

συμπερασμάτων απαιτείται η εξέταση της ήδη διαμορφωμένης κατάστασης μεταξύ της ΠΕ και της Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες, αφού οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και οι εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις και τις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των δυο κλάδων είναι πολλές (Meichtry & Zint 2001).

Αν και η διδασκαλία της ΠΕ παραδοσιακά συνδέεται με τις ΦΕ, υπάρχει μια συνεχής και κατανοητή ανησυχία της ΠΕ στο πώς να αυτοκαθοριστεί διαφοροποιούμενη σε σχέση με την Εκπαίδευση στις ΦΕ. Οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ χρησιμοποιούν ως επιχείρημα ότι οι στόχοι τους υπερβαίνουν την παραδοσιακή εστίαση της Εκπαίδευσης στις ΦΕ, κυρίως δε την διστακτικότητά της να προσανατολιστεί πέρα από το εργαστήριο σε ζητήματα ηθικά, συναισθηματικά, πολιτικά κλπ. Οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ δεν θέλουν οι προσπάθειες τους να απορροφηθούν από την κυρίαρχη τάση της Εκπαίδευσης στις ΦΕ και αντιδρούν στην πρόταση ότι το αποτέλεσμα της δουλειάς τους θα βελτιωθεί αν δώσουν περισσότερη έμφαση στην ορθολογική επιστημονική έρευνα και στις νέες τεχνολογίες.

Πράγματι, η στάση της κλασικής επιστήμης είναι ασυμβίβαστη με αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ΠΕ θεωρούν σημαντικότερο στοιχείο στη δουλειά τους, τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την πολιτική ενεργοποίηση και τις ηθικές αξίες (Σκορδούλης 2020). Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς γιατί η ΠΕ έχει υιοθετήσει μια λογική αμυνόμενου σε σχέση με τις ΦΕ και τους εκπαιδευτικούς της λειτουργούς.

Παρά το γεγονός ότι η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες μπορεί να συμβάλει στην ΠΕ, είτε εμβαθύνοντας στη μάθηση των οικολογικών εννοιών είτε διδάσκοντας τις διαδικασίες επιστημονικής έρευνας οι οποίες χρησιμοποιούνται για να θέσουμε ερωτήματα για τις λειτουργίες του φυσικού κόσμου, υποστηρίζουμε την άποψη ότι υπάρχουν πολλά τα οποία μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για τη φύση της επιστήμης και το ζήτημα των αξιών.

Τα τελευταία χρόνια, όμως, και από το χώρο της Εκπαίδευσης στις ΦΕ έχει αρχίσει μια πραγματικά αξιοσημείωτη παραγωγή εργασιών που έχουν να κάνουν με ζητήματα αξιών και πολιτικής ενεργοποίησης (Slay 2001, Hodson 1999, Hodson 2003).

Οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ θεωρούν σταθερή υποχρέωσή τους να διδάσκουν θέματα περιβάλλοντος μόνο μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο το οποίο δίνει έμφαση στις ανθρώπινες αξίες, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δράσης: θεματικές που αναγνωρίστηκαν στα διεθνή συνέδρια του Βελιγραδίου, της Τιφλίδας και της Θεσσαλονίκης. Οι αξίες και οι κοινωνικές ή/και πολιτιστικές δεσμεύσεις –και ο ρόλος

τους στην ανάλυση θεμάτων και στην ανάληψη δράσης— είναι κεντρικές στη διαμόρφωση του περιβαλλοντικού γραμματισμού. Ο κριτικός περιβαλλοντικός γραμματισμός υποστηρίζει ότι η βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση δεν απαιτεί την «κάθαρση» της ΠΕ από αξιακές θεωρήσεις.

Συχνά, οι επιστήμονες αισθάνονται άβολα με την έκταση των κοινωνικών αξιών που πιθανόν να παρεισφρήσουν στην επιστημονική πρακτική. Παρ' όλο που αναγνωρίζουν τη σημασία των δομικών αξιών στην επιστήμη (όπως, π.χ., το να αναφέρουν τα δεδομένα με ειλικρίνεια), η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες έχει λίγα να πει για τον τρόπο που οι *αξίες του πλαισίου* (contextual values) της ευρύτερης κοινωνίας διαμορφώνουν τα ερευνητικά προγράμματα και την επιστημονική εργασία. Επίσης, ο καθορισμός κριτηρίων οριοθέτησης μεταξύ του επιστημονικού και του μη επιστημονικού παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα για το αναλυτικό πρόγραμμα ενώ η σχέση μεταξύ επιστήμης και εξωτερικών αξιών (π.χ. αντιλήψεις σχετικές με το φύλο, το θρήσκευμα ή την εθνότητα) υποτίθεται ότι αφορά στο επίπεδο «Επιστήμη και Κοινωνία» (Σκορδούλης & Κατσιαμπούρα 2019).

Θα πρέπει, όμως, να έχουμε υπόψη μας ότι η επιστήμη συνεχώς καθορίζει και επανακαθορίζει τα όριά της μέσα στην κοινωνία, αναδιοργανώνοντας τα όρια του γνωστικού της αντικειμένου. Η άποψη ότι η επιστήμη κατακτά την αντικειμενικότητα με μεθόδους που είναι απομονωμένες από τους κοινωνικούς κανόνες και τα κοινωνικά συμφέροντα είναι απλώς λανθασμένη και η διαιώνισή της μέσω του αναλυτικού προγράμματος πιθανώς να λειτουργεί μόνο υπονομευτικά για την εμπιστοσύνη του κοινού στην επιστήμη.

Ένας άλλος και πιο σημαντικός λόγος του να τεθούν οι αξίες επί τάπητος στην Εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών είναι ότι αυτή η στρατηγική προσφέρει μια δυνατότητα για βελτίωση της ίδιας της Εκπαίδευσης στις ΦΕ. Συγκεκριμένα, η Helen Longino (1990) έχει προτείνει αυτό που η ίδια ονομάζει συναφές πλαισιακό εμπειριστικό μοντέλο διερεύνησης, στο οποίο οι αξίες που επηρεάζουν τον επιστημονικό διάλογο δεν συσκοτίζονται. Απεναντίας, ανάγονται σε ρητούς παράγοντες κατά τη συγκριτική μελέτη ανταγωνιστικών ισχυρισμών. Η θεωρία η οποία είναι προϊόν μιας ανοιχτής περιεκτικής επιστημονικής κοινότητας είναι καλύτερη από άλλη η οποία είναι προϊόν μιας κλειστής κοινότητας, αν κατά τα άλλα είναι ισάξιες. Είναι καλύτερη όχι στη βάση μιας ανεξάρτητα προσπελάσιμης πραγματικότητας (ρεαλιστική προοπτική) αλλά λόγω τού ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στις γνωστικές ανάγκες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Αυτό καταδεικνύει ότι το πρόβλημα της ανάπτυξης ενός νέου είδους επιστήμης είναι ταυτόχρονα το πρόβλημα της δημιουργίας μιας νέας κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας. Αυτή η

πραγματικότητα μπορεί να περιλαμβάνει μια άποψη για την επιστήμη ως ιστορικά, πολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά εγκατεστημένης (Κατσιαμπούρα 2020).

Η περιβαλλοντική συνιστώσα στο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών

Η εργασία αυτή, με αφορμή την προτεινόμενη εισαγωγή της περιβαλλοντικής συνιστώσας στο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών (environment in science curriculum), υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητες θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε την επιστήμη, την εκπαιδευτική θεωρία αλλά και τις περισσότερες από τις θεωρούμενες ως δεδομένες αξίες της σημερινής κυρίαρχης κοσμοθεωρίας.

Η εισαγωγή κοινωνικά κριτικών διαστάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών αναδεικνύει ζητήματα, τα οποία στοχεύουν απευθείας στην διδασκαλία ως ηθικό και πολιτικό εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετάσχουν στις αλλαγές ακριβώς γιατί «φέρουν» και νομιμοποιούν κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, μια εκπαίδευση όπου θα ενθαρρύνονται προκειμένου να εξετάσουν κριτικά τις πολιτισμικές τους πρακτικές, να αναπτύξουν ικανότητες ώστε να οραματιστούν και να εφαρμόσουν εναλλακτικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του πώς και γιατί οι επιστημονικές, τεχνολογικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες δομούνται όχι μόνο ιστορικά και πολιτισμικά αλλά και ηθικά, ότι, πέρα από προσωπικές και κοινωνικές ηθικές αρχές, καθετί που θεωρούμε συμβατό με το καλό του πλανήτη από εδώ και στο εξής θα είναι και περιβαλλοντικά ηθικό. Για το λόγο αυτόν η κριτική και χειραφετημένη γνώση για τον πλανήτη δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στην κατανόηση της επιστημονικής θεωρίας αλλά θα πρέπει να δίνεται έμφαση και σε όλα τα είδη κατανόησης των περιβαλλοντικών θεμάτων που ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να δράσουν.

Σε ένα διευρυμένο αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών, πέρα από τον λειτουργικό και πολιτισμικό αλφαριθμητισμό, μόνο ο κριτικός επιστημονικός αλφαριθμητισμός μπορεί να συμβάλει στη λύση των σύγχρονων κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από την εκπαίδευση μιας νέας γενιάς επιστημονικά και πολιτικά εγγράμματων πολιτών που θα συμμετέχουν ενεργά στις κοινωνικές διεργασίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bernal, J.** (1982). *Η Επιστήμη στην Ιστορία*. Αθήνα: Δαίδαλος (Ζαχαρόπουλος)
- Φλογαΐτη, Ε.** (2006), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hodson, D.** (1999), "Going Beyond Cultural Pluralism: Science Education for Sociopolitical Action", *Science Education* 83: 775-796
- Hodson, D.** (2003), "Time for Action: Science Education for an Alternative Future", *International Journal of Science Education* 25(6): 645-670
- Κατσιαμπούρα, Γ.** (2020), *Επιστήμες και Πολιτική Δέσμευση: Ιστορίες του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Προπομπός
- Longino, H.E.** (1990), *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press
- Meichtry, Y., Zint, M.** (2001), *Relations between Science Education and Environmental (Science) Education*, A NARST Symposium, Strand 08 (History, Philosophy, Epistemology), March 27
- Prigogine, I., Stengers, I.** (2008), *Τάξη μέσα από το Χάος*. Αθήνα: Κέδρος
- Σκορδούλης, Κ.** (2005), "Ριζοσπαστικές Οικολογικές Θεωρίες και Επιστήμη", *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 2: 3-14
- Σκορδούλης, Κ., Κατσιαμπούρα, Γ.** (2019), "Πολιτισμικές και Κριτικές Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 68: 178-193
- Skordoulis, C.D.** (2020), "Critical Environmental Education with an Ecosocialist Vision", in Gkiolmas, A.S., Skordoulis, C.D. (eds), *Towards Critical Environmental Education*. Critical Studies of Education, vol 14. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50609-4_3
- Σκορδούλης, Κ.** (2020), *Από την Περιβαλλοντική Ηθική στην Πολιτική Οικολογία: Η Οικοσοσιαλιστική Προοπτική*. Αθήνα: Προπομπός
- Slay, J.** (2001), "Research Perspectives on Culturally Sensitive Science Education", *Intercultural Education* 12(2): 173-184
- UN General Assembly** (2015), "Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development".

Η Κριτική Παιδαγωγική και το πρόβλημα του υποκειμένου: Επιστρέφοντας στον Αντόρνο

Θεόδωρος Βαβίτσας

Τμήμα Φιλοσοφίας και ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

vavitsast@gmail.com

Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε σήμερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκεται μπροστά σε ένα μεταβατικό σταυροδρόμι. Σε ένα σταυροδρόμι, στο οποίο θα λέγαμε ότι βρίσκεται αντιμέτωπη, κυρίως, με τον ίδιο της τον εαυτό. Οφείλει, πρωτίστως, να καταστήσει σαφές εάν επιθυμεί να αποτελέσει μια κριτική των υφιστάμενων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, με σαφή στόχο τον, σοσιαλιστικής κατεύθυνσης, κοινωνικό μετασχηματισμό ή επιθυμεί να αρθρώσει έναν λόγο (discourse), ο οποίος θα θέσει ως πρώτιστο καθήκον μια φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Ειδικότερα, όπως έχει επισημάνει ο Κ. Σκορδούλης (Σκορδούλης 2013, 13), τα τελευταία χρόνια η Κριτική Παιδαγωγική έχει αντικαταστήσει κατά ένα μέρος τις κλασικές μαρξιστικές αναλύσεις για την εξάρτηση και τη σχέση της εκπαίδευσης με την αναπαραγωγή του κεφαλαίου με μεταστρουκτουραλιστικές εκδοχές του μαρξισμού, οι οποίες συνεξετάζουν φύλο, φυλή και τάξη μαζί με άλλες πλευρές της ταυτότητας του υποκειμένου. Η μετατόπιση αυτή θεωρείται ως «αλλαγή ουσίας» και «διαδικασία χειραγώγησης της Κριτικής Παιδαγωγικής» (Σκορδούλης 2013).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται, επίσης, η κριτική της Π. Γούναρη και του Γ. Γρόλλιου, οι οποίοι σημειώνουν ότι αν και «η κριτική παιδαγωγική συνέβαλε με γόνιμο τρόπο στη συζήτηση των βασικών κατευθύνσεων ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, δεν μπόρεσε να τις συνδυάσει με κάποιο συγκεκριμένο στρατηγικού χαρακτήρα περιεχόμενο κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού. Με άλλα λόγια, ο κοινωνικοπολιτικός μετασχηματισμός τον οποίο επαγγελλόταν η κριτική παιδαγωγική δεν είχε σαφή χαρακτήρα» (Γούναρη & Γρόλλιος

2010, 54). Ο εν λόγω «ασαφής χαρακτήρας», τον οποίο «διαγιγνώσκουν» για την Κριτική Παιδαγωγική, θα λέγαμε ότι αιτιολογεί και την επιλογή τους να καταθέσουν τη δική τους πρόταση για την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική (πρβλ. Γρόλλιος & Γούναρη 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οφείλουμε να αναρωτηθούμε για τους λόγους που ώθησαν τους κριτικούς παιδαγωγούς να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον και τις προσπάθειές τους από την προοπτική ενός σοσιαλιστικού κοινωνικού μετασχηματισμού προς την κατεύθυνση που ευνοεί τη λογική της «φιλελεύθερης διαχείρισης» του υπάρχοντος.

Ειδικότερα, πεποίθησή μας αποτελεί η θέση ότι ένας από τους σημαντικότερους λόγους που «απομάκρυναν» τον περί Κριτικής Παιδαγωγικής στοχασμό από το μαρξισμό ήταν η ενσωμάτωση στους κόλπους της των μεταμοντέρνων ιδεολογημάτων. Προφανώς, δεν είναι στις προθέσεις μας μια εξαντλητική παρουσίαση της σχέσης μεταμοντερνισμού και Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς, αφ' ενός ένα τέτοιο εγχείρημα απέχει σημαντικά από το σκοπό του παρόντος άρθρου, αφ' ετέρου ανάλογες προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί με επάρκεια από άλλους ερευνητές (πρβλ. Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997, McLaren 1995). Επιπλέον, ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται περαιτέρω για τη μεταμοντέρνα «στροφή» της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να μελετήσει τα ίδια τα κείμενα των κριτικών παιδαγωγών που αναδεικνύουν την εν λόγω μετατόπιση της θεωρητικής αφετηρίας τους (ενδεικτικά πρβλ. Giroux 1993, 1994, 1996). Η δική μας προσπάθεια, στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, έγκειται στην επισήμανση του γεγονότος ότι η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να επιστρέψει στις αρχές της, να επεξεργαστεί εκ νέου, με κριτικό τρόπο, τη θεωρητική της αφετηρία, δηλαδή την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Πιο συγκεκριμένα, ο P. McLaren έχει επισημάνει ότι «η κριτική παιδαγωγική θεωρία οφείλει πολλά στους Ευρωπαίους προγόνους της», καθώς οι κριτικοί παιδαγωγοί «εμπνέονται από το έργο της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης» (McLaren 2010, 280). Ωστόσο, ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που προκύπτουν στο σημείο αυτό είναι το εξής: Ο McLaren (McLaren 2010, 281-330), επιχειρώντας να αναδείξει και να επισημάνει τις «θεμελιώδεις αρχές» της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναφέρεται σε μια σειρά από ιδιαίτερα σημαντικά –κομβικά θα λέγαμε– ζητήματα, όπως η πολιτική, η κουλτούρα, η οικονομία κλπ. έννοιες οι οποίες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στις αναλύσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παρ' όλ' αυτά, από την εκτενή παρουσίασή του για το ύφος, τη στόχευση, το περιεχόμενο και τα εννοιολογικά εργαλεία των προσεγγίσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής απουσιάζει μια εξέχουσα σημασίας, κατά τη γνώμη μας, έννοια: η *υποκειμενικότητα*.

Πράγματι, εάν παρακολουθήσει κανείς προσεκτικά τη συζήτηση που διαδραματίζεται στο χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής θα παρατηρήσει μια πληθώρα αναφορών σε ζητήματα που αφορούν κυρίως το μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης (πολιτική, κουλτούρα, οικονομία, κοινωνική κατασκευή της γνώσης κλπ.), κάτι που, φυσικά, είναι απολύτως θεμιτό και αναγκαίο για μια προσέγγιση η οποία στοχεύει στην ανατροπή των υπαρχόντων θεσμών. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Κ. Ράντης, αναφερόμενος στη Θεωρία της Παιδείας του Αντόρνο, αν αυτή «παρέμενε μόνο στις αντικειμενικές συνθήκες που παράγουν την κοινωνικοποιημένη ημιμόρφωση, θα ήταν ανεπαρκής με τα σημερινά δεδομένα και απλώς μια ακόμη εκδοχή του κοινωνιολογισμού» (Ράντης 2005, 53). Επιπλέον, όπως έχει επισημάνει και ο Μ. Horkheimer, αν και οι ιστορικά βασικές κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία ζωής της ανθρώπινης κοινωνίας, δεν είναι ψυχολογικές αλλά οικονομικές (Horkheimer 1996, 200), παρ' όλα αυτά δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι «τόσο οι ανθρώπινες δυνάμεις που αποβλέπουν στη διατήρηση όσο και εκείνες που στρέφονται προς την αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών έχουν την ιδιοσυστασία τους, η οποία πρέπει να ερευνηθεί από την ψυχολογία» (Horkheimer 1996, 201). Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται απορίας άξιο το γεγονός της απουσίας προσεγγίσεων και επεξεργασιών που να αφορούν στις διαδικασίες διαμόρφωσης του χαρακτήρα ή, για να το θέσουμε διαφορετικά, στους όρους συγκρότησης της υποκειμενικότητας. Αν, μάλιστα, λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι η Παιδαγωγική, από τον ίδιο το ρόλο και τη θέση της στον καταμερισμό της εργασίας των επιστημών, οφείλει να διερευνά την αγωγή, ήτοι, μεταξύ άλλων, τους τρόπους ανατροφής των νέων ανθρώπων, οι οποίοι προϋποθέτουν και αλληλοδιαπλέκονται με τη γνώση σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η ανθρώπινη υποκειμενικότητα, μπορεί να αντιληφθεί το τεράστιο κενό που εντοπίζεται εδώ και αφορά ακριβώς την έλλειψη επεξεργασιών από πλευράς Κριτικής Παιδαγωγικής αναφορικά με τους όρους συγκρότησης του υποκειμένου – και είναι ακριβώς το κενό αυτό, που θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

Ο Αντόρνο μετά το Άουσβιτς: Το πρόβλημα του υποκειμένου

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η έννοια της *υποκειμενικότητας* και του *υποκειμένου*, καθώς επίσης και οι όροι συγκρότησής του έχουν παραμείνει έξω από το εύρος των επεξεργασιών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, επισημάναμε την

αναγκαιότητα «επιστροφής» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις θεωρητικές της απαρχές, ήτοι στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Ειδικότερα, η δική μας αναφορά στο πρόβλημα του υποκειμένου θα βασιστεί στις επεξεργασίες ενός εκ των σπουδαιότερων εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης, του Τέοντορ Αντόρνο. Το έργο του Αντόρνο, θεμελιωδώς διεπιστημονικό, εκτείνεται σε όλο το φάσμα από την Αισθητική και τη Φιλοσοφία μέχρι την Κοινωνιολογία και την Ψυχανάλυση. Από την ευρύτητα της σκέψης του, βέβαια, δεν θα μπορούσαν να λείπουν επεξεργασίες για ζητήματα εκπαίδευσης. Οι θέσεις του, επί αυτών των ζητημάτων, διατυπώνονται με πιο συγκεκριμένο τρόπο στα κορυφαία σημασία για την παιδαγωγική θεωρία, και όχι μόνο, δοκίμιά του *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* (πρβλ. Adorno 2000) και, αυτό στο οποίο θα σταθούμε κυρίως στην προσέγγισή μας, *Η Εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς* (πρβλ. Αντόρνο 2017).

Πιο συγκεκριμένα, στο σύντομο αλλά σημαντικό έργο του *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*, το οποίο αποτελεί μια απομαγνητοφωνημένη ομιλία που μεταδόθηκε το 1966 από τη Ραδιοφωνία της Έσσης, οι προσπάθειες του Αντόρνο εστιάζονται στην ανάδειξη της βασικότερης «υποχρέωσης» της εκπαίδευσης: να θέσει ως σκοπό της τη μη επανάληψη του Άουσβιτς (Αντόρνο 2017, 13). Επιχειρώντας να φωτίσει όσο το δυνατόν πληρέστερα το «φαινόμενο» Άουσβιτς, ο Αντόρνο εκθέτει μια σειρά πολύ πυκνών στοχασμών, που αναφέρονται σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στη γενικότερη ερμηνεία των κοινωνικών συνθηκών και της υπόστασης του ανθρώπου στο δεδομένο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο, μέσω των οποίων μπορούν να προσδιοριστούν οι γενικότερες εκείνες τάσεις (κοινωνικές, ψυχολογικές κλπ.) που οδήγησαν την ανθρωπότητα στην επιστροφή στη βαρβαρότητα και στην τέλεση της φρίκης του Άουσβιτς. Ωστόσο, κομβικό σημείο εδώ αποτελεί η στροφή προς το υποκείμενο που πραγματοποιεί ο Αντόρνο, προκειμένου να διερευνήσει τους όρους συγκρότησης του χειραγωγικού χαρακτήρα, ο οποίος, για τον Αντόρνο (Αντόρνο 2017), αποτελεί τον τύπο χαρακτήρα που αναδύθηκε στο Άουσβιτς και ευνόησε την επιστροφή στη βαρβαρότητα. Κατά κύριο λόγο, οι όροι που συγκροτούν αυτού του τύπου το χαρακτήρα είναι για τον Αντόρνο: η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγματοποιημένη συνείδηση (Αντόρνο 2017). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η εκπαίδευση που στοχεύει στη μη επανάληψη του Άουσβιτς, αλλά και εν γένει στην αποτροπή της καλλιέργειας των παραπάνω στοιχείων του χειραγωγικού χαρακτήρα οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και εν γένει της υποκειμενικότητας των μαθητών –στο μέτρο που της αναλογεί– εμφυσώντας στοιχεία τα οποία αντιτίθενται στους όρους συγκρότησης του χειραγωγικού χαρακτήρα.

Ο τρόπος εργασίας του Αντόρνο ακολουθεί μια ιδιόμορφη δομή, καθώς δημιουργεί έναν «αστερισμό» εννοιών υπό τη μορφή «διαλεκτικών εικόνων»,¹ τοποθετώντας στο «κέντρο» του εν λόγω «αστερισμού» την έννοια της βαρβαρότητας. Ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας τού Αντόρνο δεν είναι τυχαίος, παρά αντανακλά τη γενικότερη αντίληψή του για την «κινητικότητα» των εννοιών, μια που «η ιστορία [...] εισχωρεί σε κάθε λέξη» (Αντόρνο 2019, 44). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Αντόρνο δεν επιδιώκει να δώσει ένα μεταφυσικό «περίβλημα» στις έννοιες που χρησιμοποιεί, παρά προσπαθεί να τις εξετάσει διαλεκτικά, δηλαδή στην αλληλεπίδρασή τους τόσο με επιμέρους έννοιες (όπως η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγματοποιημένη συνείδηση) όσο και με την εξέλιξη της ίδιας της έννοιας (βαρβαρότητα) καθ' αυτήν. Έτσι, το περιεχόμενο του «αστερισμού» της έννοιας της βαρβαρότητας, όπως τον θέτει ο Αντόρνο, «συμπληρώνεται» από τις επιμέρους έννοιες της ψυχρότητας, της συλλογικοποίησης και της πραγματοποιημένης συνείδησης.

Όσον αφορά, τώρα, τις επιμέρους αυτές έννοιες, και αρχής γενομένης από την ψυχρότητα, ο Αντόρνο (2017, 45) τη θεωρεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπολογίας, της σύστασης δηλαδή των ανθρώπων έτσι όπως αυτοί είναι στην κοινωνία. Μάλιστα, για τον Αντόρνο «η συνέχιση της ζωής του [ατόμου] χρειάζεται ήδη την ψυχρότητα, τη βασική αρχή της αστικής υποκειμενικότητας, χωρίς την οποία το Άουσβιτς θα ήταν αδύνατον να συμβεί» (Adorno 2006, 435). Η ψυχρότητα έγκειται στην αδιαφορία που επιδεικνύουν οι άνθρωποι σε ό,τι συμβαίνει σε όλους τους άλλους, με την εξαίρεση να αποτελούν οι λίγοι με τους οποίους κάποιος αισθάνεται ότι είναι στενά συνδεδεμένος, ενδεχομένως δε με απτά συμφέροντα (Αντόρνο 2017, 45). Βέβαια, αξίζει να διευκρινιστεί ότι ο Αντόρνο αντιλαμβάνεται την έννοια αυτή όχι σαν κάποια βιολογική αρχή της ανθρώπινης φύσης, σαν κάτι έμφυτο που φέρει η ανθρωπότητα από τη γέννησή της, αλλά ως μια κατά βάση κοινωνικώς διαμορφωθείσα τάση, που γεννάται εντός του ανθρώπινου ψυχισμού λόγω των κοινωνικών ανταγωνισμών που βρίσκονται στη βάση της δομής κάθε κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Έτσι, το γεγονός ότι στην ανταγωνιστική καπιταλιστική κοινωνία η επιβίωση μιας ομάδας ανθρώπων (κοινωνικής τάξης), ή ενός μεμονωμένου ατόμου, εξαρτάται από την επιβολή της ομάδας αυτής, ή του ατόμου αυτού, έναντι μιας άλλης ομάδας, ή άλλων ατόμων, θρέφει και αναπτύσσει μια σειρά αντιφατικών ψυχικών μηχανισμών στο άτομο, το οποίο, αν και φύσει κοινωνικό ον, ωθείται από ένα εγωιστικό συμφέρον να λογαριάζει την ατομική του ύπαρξη και ευημερία σε αντίθεση, σύγκρουση ή/και ενάντια στο «κοινό καλό». Όλη αυτή η τάση βρίσκει τα ερείσματά της και θεμελιώνεται στην ίδια τη ροπή της κοινωνίας, η οποία

¹ Για την έννοια των διαλεκτικών ή ιστορικών εικόνων, πρβλ. Ράντης 2009.

προάγει και προβάλλει την ανταγωνιστικότητα, τον ατομικισμό, τον κοινωνικό δαρβινισμό, την επιβολή του ισχυρότερου κλπ. Στο σημείο αυτό, όμως, δημιουργείται μια ακόμη σημαντική αντίφαση: Το άτομο, αισθανόμενο ασφάλεια και ένα αίσθημα «ανήκειν» εντός των διαφόρων συλλογικοτήτων, έχει την τάση να ταυτίζεται πλήρως με τα μέλη της συλλογικότητας αυτής και να θεωρεί τα συμφέροντα της συλλογικότητας δικά του συμφέροντα. Έτσι, η ένταξη στην εν λόγω συλλογικότητα εντείνει, παράλληλα, το αίσθημα της ψυχρότητας του ατόμου προς τα μέλη των άλλων συλλογικοτήτων, υπό την έννοια της αδιαφορίας για τα προβλήματα που ενδέχεται να ταλανίζουν τα άτομα αυτά. Αυτή η ανικανότητα για ταύτιση με τις άλλες ομάδες θεωρείται από τον Αντόρνο ότι ήταν αναντίρρητα η σημαντικότερη ψυχολογική προϋπόθεση για το γεγονός ότι ανάμεσα σε σχετικά πολιτισμένους ανθρώπους έλαβε χώρα κάτι σαν το Άουσβιτς (Αντόρνο 2017, 46). Γι' αυτό και ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 45) καταλήγει στη θέση ότι η αδιαφορία του ατόμου για τους ανθρώπους με τους οποίους δεν μοιράζεται και δεν συνδέεται με κοινά συμφέροντα θεμελιώνεται στο έδαφος της ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Επιπλέον, ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 31-32) προκρίνει τη θέση ότι η χαρακτηριστική δομή των ανθρώπων που γέννησαν το Άουσβιτς είναι κάτι καινούριο, καθώς, από τη μία, εκπροσωπούν την τυφλή ταύτιση με τη συλλογικότητα και, από την άλλη, μπορούν με περισσή ευκολία να χειραγωγούν τις μάζες και τις συλλογικότητες, γι' αυτό και το πιο σημαντικό μπροστά στον κίνδυνο της επανάληψης του Άουσβιτς είναι να έρθει στο φως το πρόβλημα της συλλογικοποίησης, όπως το ονομάζει, καθώς και να αγωνίζεται κανείς εναντίον της τυφλής κυριαρχίας όλων των συλλογικοτήτων. Η κάθε συλλογικότητα χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς τα οποία οφείλει να ασπάζεται οποιοσδήποτε επιθυμεί να γίνει μέλος της. Στον πυρήνα της συλλογικότητας, π.χ., μπορεί να βρίσκεται μια κοινή ιδεολογία, η οποία και ενώνει ακόμη περισσότερο τα μέλη της στην προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού σκοπού. Αυτή η *a priori* συνθήκη επιβάλλει στα μέλη της συλλογικότητας την τυφλή υπακοή και πίστη στις ιδέες και τα προτάγματά της, αφαιρώντας με αυτόν τον τρόπο από τα άτομα τη δυνατότητα αυτόνομης σκέψης και αναστοχασμού έξω από το πλαίσιο που επιβάλλεται από τη συλλογικότητα, καθώς η τελευταία προσφέρει πλέον στο άτομο έναν ολοκληρωμένο, *a priori* έτοιμο και δεδομένο, τρόπο σκέψης και δράσης. Αυτή η τυφλή ταύτιση με τη συλλογικότητα, επομένως, ενέχει τον κίνδυνο της υποταγής του ατόμου μέσω της υπαγωγής του περιεχομένου του Υπερεγώ² του εξ

² Το σύνολο των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας είχε αποδεχθεί τη θεωρία του Freud σχετικά με τα τρία κέντρα, τις τρεις αρχές του ψυχικού μηχανισμού του ανθρώπου: το «Αυτό», το «Εγώ» και το «Υπερεγώ» (Fromm 1996, 126). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το Εγώ του ατόμου, το οποίο αποτελεί την ταυτότητά του, επηρεάζεται κατά τη διαμόρφωσή του τόσο από το Αυτό, το οποίο αποτελεί την

ολοκλήρου στα προτάγματα της συλλογικότητας, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο δραματικά τις δυνατότητες αντίδρασης και αντίστασης. Επί της ουσίας, οι άνθρωποι που εντάσσονται τυφλά σε συλλογικότητες μετατρέπουν τον εαυτό τους σε ένα είδος υλικού και αυτοακυρώνονται ως αυτοπροσδιοριζόμενα όντα, γι' αυτό και, όπως είναι εμφανές, είναι έτοιμοι να μεταχειριστούν και τους άλλους σαν άμορφη μάζα (Αντόρνο 2017, 35-36). Για τον Αντόρνο, επομένως, η ένταξη στη συλλογικότητα ενέχει τον κίνδυνο, ακριβώς εξαιτίας της δομής, της λειτουργίας και του λόγου ύπαρξής της, της παραίτησης του ατόμου και από την προσπάθεια ακόμη για αυτόνομη σκέψη, αφού όλα δίνονται έτοιμα από τη συλλογικότητα και το δεδομένο πλαίσió της. Επιπροσθέτως, η ένταξη σε μια συλλογικότητα προϋποθέτει και επιβάλλει τον ετεροπροσδιορισμό, μια που, ιδιαίτερα από τη στιγμή της ένταξης και έπειτα, το κριτήριο δράσης του ατόμου ανάγεται εξ ολοκλήρου στις θέσεις της συλλογικότητας. Αυτό μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό εάν αναλογιστεί κανείς την αντίφαση που δύναται να δημιουργηθεί στην περίπτωση που οι επιταγές της συλλογικότητας έρχονται σε σύγκρουση με τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου. Σε μια τέτοια κατάσταση, το άτομο είτε θα κληθεί να εγκαταλείψει τη συλλογικότητα, με ό,τι προσωπικό κόστος μπορεί να επιφέρει κάτι τέτοιο, από τη στιγμή μάλιστα που το άτομο έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με τη συλλογικότητα, είτε, μέσω της εκλογίκευσης, θα μεταβάλει τη θέση του τόσο ώστε να είναι αποδεκτή από τη συλλογικότητα. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η συλλογικότητα ευνοεί τον αφανισμό του ιδιαίτερου και του διαφορετικού χάριν της παντοδυναμίας της καθολικότητας, πολλώ δε μάλλον από τη στιγμή που η ουσία και ο συνεκτικός δεσμός της ύπαρξής της ανάγεται ακριβώς στην ομοιογένειά της στο σύνολο των ζητημάτων, με αποτέλεσμα η

πρωταρχική και αδιαφοροποίητη αρχή του ψυχικού μηχανισμού, σε βαθμό που να θεωρείται ότι το Εγώ αποτελεί το μέρος του Αυτό που μεταβλήθηκε υπό την άμεση επιρροή του εξωτερικού κόσμου, όσο και από το Υπερεγώ, το οποίο αρχικά ο Freud αποκαλούσε ιδανικό Εγώ ή ιδανικό τού Εγώ και ενέχει τη θέση της ηθικής συνείδησης – αν και όχι μόνο, η οποία και διαμορφώνεται κατά τις φάσεις ταύτισης του ατόμου (Fromm 1996, 126-127). Ο Fromm τροποποιώντας σε κάποιο βαθμό την έννοια της ταύτισης όπως την ανέπτυξε ο Freud, καθώς, όπως υποστήριζε, εμπεριείχε ανομοιογενή πράγματα, προσδιόρισε τρεις βασικούς τύπους ταύτισης: α) μια εμπλουτιστική, δηλαδή μια ταύτιση κατά την οποία το άτομο δέχεται μέσα του το πρόσωπο του άλλου εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το Εγώ του, β) μια πτωχευτική, κατά την οποία το πρόσωπο του ατόμου μετατοπίζεται μέσα σε έναν άλλο και γίνεται μέρος του άλλου, και γ) ένα (συνειδητό ή ασυνειδητό) αίσθημα ταυτότητας, το περιεχόμενο του οποίου συνίσταται στην ισότητα και στην αντικαταστασιμότητα του προσώπου τού ατόμου με το πρόσωπο του άλλου, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η βάση αυτού του συναισθήματος δεν είναι τόσο οι «κοινές ιδιότητες» όσο μάλλον τα κοινά συμφέροντα (Fromm 1996, 128-129). Από την παραπάνω ανάλυση του Fromm για τη λειτουργία της ταύτισης μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε τους κινδύνους που ενέχονται από τις περιπτώσεις όπου το Υπερεγώ του ατόμου αφομοιώνει πλήρως –ή θα λέγαμε ότι συγχωνεύεται με– τις «αξίες» κάποιας συλλογικότητας και την επενέργεια που δύναται να έχει η διαδικασία αυτή για το άτομο.

οριστική απαλοιφή της δυνατότητας για αυτονομία και αντίσταση να είναι πιο πιθανή από ποτέ. Εδώ, βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Αντόρνο δεν προκρίνει την αποδόμηση των πάσης φύσεως συλλογικοτήτων μήτε επιθυμεί την «ενοχοποίηση» της συλλογικότητας καθ' αυτήν. Η υιοθέτηση μιας αποδομητικής «λογικής», θεωρώντας ότι έτσι μπορούν να λυθούν τα ανακύπτοντα από τις συλλογικότητες προβλήματα, είναι μηχανιστική, καθώς βλέπει την κοινωνία ως άθροισμα διαφορετικών μεταξύ τους μερών, όπου η «αφαίρεση» ενός «μέρους» από την «εξίσωση κοινωνία» μπορεί να επιφέρει και την επιθυμητή αλλαγή. Απεναντίας, ο Αντόρνο θέλει να επισημάνει, από τη μία, την ανάγκη ενδυνάμωσης της αυτονομίας του υποκειμένου, της ικανότητάς του για αντίσταση απέναντι στο κυρίαρχο και υπάρχον, μια που δεν βλέπει τη συλλογικότητα καθ' αυτήν ως επιζήμια και καταστροφική, σαν να είναι κάποια μεταφυσική κατηγορία, ενώ, από την άλλη, επιθυμεί να στρέψει τα βέλη του στις κυριαρχικές σχέσεις της ανταγωνιστικής κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, μια που είναι αυτές οι κυριαρχικές σχέσεις που «εσωτερικεύονται» από τις συλλογικότητες, οι οποίες, με τη σειρά τους, «προβάλλουν» στα μέλη τους όλη αυτή την «εσωτερικευμένη κυριαρχία».

Ακόμη, στην ανάλυσή του, ο Αντόρνο (2017, 37) διαπιστώνει ότι ο τύπος ανθρώπου που εμφανίστηκε να πρωταγωνιστεί στις συνθήκες βαρβαρότητας του Άουσβιτς και χαρακτήριζε τότε μόνο κάποια ναζιστικά τέρατα είναι πολύ ευρύτερα διαδεδομένος σήμερα απ' ό,τι θα μπορούσε να φανταστεί κανείς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ανθρώπων μπορεί να συναντήσει κανείς ανάμεσα σε νεαρούς κακοποιούς, αρχηγούς συμμοριών και άλλους παρόμοιους, οι οποίοι κάνουν την εμφάνισή τους καθημερινά στις σελίδες των εφημερίδων (Αντόρνο 2017). Ωστόσο, ο Αντόρνο δεν στέκεται μόνο στην παραπάνω διαπίστωση, αλλά προσπαθεί να διεισδύσει στο βάθος της χαρακτηριστικής δομής του λεγόμενου «χειραγωγικού χαρακτήρα». Όπως επισημαίνει (Αντόρνο 2017, 36-37), ο χειραγωγικός χαρακτήρας διακρίνεται από οργανωτική μανία, γενική ανικανότητα για άμεση ανθρώπινη εμπειρία, ενός ορισμένου είδους απουσία συναισθήματος, υπερβολικό ρεαλισμό – ο οποίος συνεπάγεται μια γενικότερη τάση και προσκόλληση στην, υποτίθεται, ρεαλιστική πολιτική, αν και στην πραγματικότητα αυτή η πολιτική δεν είναι τίποτε άλλο παρά παρανοϊκή, αδυναμία σκέψης κι επιθυμίας ενός κόσμου διαφορετικού απ' ό,τι είναι σήμερα, απόλυτη επιθυμία του *doing things*, να κάνει πράγματα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο αυτού του «κάνω». Εδώ όλη αυτή η πραγματιστική λογική και η προσκόλληση στην πράξη μπορούν να θεωρηθούν ότι νομιμοποιούν στις συνειδήσεις αυτών των ανθρώπων την ίδια τη φρίκη. Η ικανότητα για θεωρητική σκέψη έχει απονεκρωθεί, καθώς δεν υπάρχει λόγος για τέτοια, αφού αυτό που υπάρχει είναι η

ανάγκη για «πράξη» στο «εδώ και τώρα». Για τον Αντόρνο, αυτός ο τύπος χειραγωγικού χαρακτήρα αποτελεί έναν τύπο της πραγματοποιημένης συνείδησης, αφού οι άνθρωποι αυτού του είδους έχουν εξομοιωθεί πρώτα απ' όλα ως έναν βαθμό με τα πράγματα και στη συνέχεια, εφόσον τους είναι δυνατό, εξομοιώνουν και τους άλλους ανθρώπους με τα πράγματα (Αντόρνο 2017, 37-38). Ειδικότερα, η έκφραση «θα σε φτιάξω», που είναι δημοφιλής στον κόσμο της νεανικής αλητείας εξίσου με εκείνον των ναζί, είναι απολύτως ακριβής, καθώς ορίζει τους ανθρώπους ως πράγματα που, με μια διπλή σημασία, τα ετοιμάζει κανείς για φθορά (Αντόρνο 2017, 38).

Η χρήση από τον Αντόρνο της μαρξιστικής έννοιας της «πραγμοποίησης» δεν γίνεται τυχαία. Με αυτή θέλει να δηλώσει την αντικειμενοποίηση των ανθρώπων τόσο στο επίπεδο της γενικής αντίληψης για την έννοια «άνθρωπος» όσο και στη χρησιμοποίησή τους σαν να ήταν αντικείμενα. Η ασύνειδη ταύτιση του εαυτού με τα πράγματα έχει ως συνέπεια την εξομίωση και των άλλων ανθρώπων με τα πράγματα, κάτι που οδηγεί στην αντιμετώπισή τους ως τέτοια. Στο βάθος του, ο χειραγωγικός χαρακτήρας είναι ένας βαθιά αλλοτριωμένος χαρακτήρας, ένας τύπος χαρακτήρα που αδυνατεί πλέον να διαχωρίσει το υποκείμενο από το αντικείμενο, εξαιτίας της στρεβλής σχέσης του εαυτού του προς την ίδια του την υποκειμενικότητα. Η παραπάνω κατάσταση είναι για τον Αντόρνο ιδιαίτερα δύσκολο να καταπολεμηθεί, γιατί οι εν λόγω χειραγωγικοί χαρακτήρες, που επί της ουσίας δεν έχουν την ικανότητα για εμπειρία, επιδεικνύουν χαρακτηριστικά μη προσβασιμότητας, τα οποία τους συνδέουν με ορισμένους ψυχικά ασθενείς (Αντόρνο 2017). Πιο συγκεκριμένα, με αυτή του τη θέση ο Αντόρνο δεν επιθυμεί να ψυχολογικοποιήσει το φαινόμενο της πραγμοποίησης ούτε να αντιμετωπίσει τους χειραγωγικούς χαρακτήρες με όρους μιας, με τη στενή έννοια, ψυχοπαθολογίας, παρά να επισημάνει το βάθος της αλλοτρίωσης που έχουν υποστεί αυτοί οι τύποι ανθρώπων και να τονίσει το γεγονός ότι οι εν λόγω παραβατικές συμπεριφορές δεν άπτονται απλώς και μόνον των δεδομένων συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα εκείνη τη δεδομένη στιγμή, αλλά αποτελούν έκφραση και αντανάκλαση μιας βαθύτερης χαρακτηρολογικής δομής, η οποία, βέβαια, έχει διαμορφωθεί μέσα στο ίδιο το πλέγμα των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, από τα θεμέλια των οποίων αναδύεται ο χαρακτήρας του ατόμου. Έτσι, επέρχεται το σημείο εκείνο κατά το οποίο ο χειραγωγικός χαρακτήρας δεν μπορεί να βιώσει την εσωτερική του κατάσταση, την εσωτερική του εμπειρία, κατά όμοιο τρόπο με τους ψυχικά ασθενείς, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, λόγω του ότι δεν επιτρέπει την πρόσβαση στα εσωτερικά του κίνητρα, να μην μπορεί να συνειδητοποιήσει καν την ύπαρξη του προβλήματος, καθιστώντας ως εκ τούτου τη λύση του αδύνατη.

Επιπλέον, εξετάζοντας περαιτέρω την έννοια της «πραγμοποιημένης συνείδησης», ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 41) επισημαίνει το γεγονός ότι η συνείδηση αυτή στέκει τυφλή έναντι κάθε γίνεσθαι, έναντι κάθε επίγνωσης του ότι κανείς υπόκειται και ο ίδιος σε όρους, με αποτέλεσμα να θέτει ως απόλυτο αυτό που είναι, γι' αυτό και ορίζει τη διάρρηξη αυτού του καταναγκαστικού μηχανισμού ως μια συνιστώσα η οποία θα μπορούσε να αποφέρει κάποιο κέρδος. Επί της ουσίας, σε αυτό το σημείο τίγεται η εν γένει θετικιστική αντίληψη που διέπει την αστική κοινωνία και συμβάλλει στην κατεύθυνση της αναπαραγωγής των πραγμοποιημένων συνειδήσεων, καθώς αφ' ενός η δεδομένη αντίληψη προωθεί και προωθείται από τις ίδιες τις δομές και τους μηχανισμούς της κυριαρχικής κοινωνίας, θέτοντας το «τώρα» ως το απόλυτο, την αιώνια πραγματικότητα, κάτι που με τη σειρά του ωθεί ουσιαστικά τα άτομα σε μια διαδικασία παραίτησης από κάθε σκέψη για μια μελλοντική κοινωνική οργάνωση διαφορετική από τη σημερινή, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, αφ' ετέρου διότι μορφές σκέψης οι οποίες αντίκεινται της θετικιστικής αντίληψης, όπως η διαλεκτική σκέψη, η οποία βλέπει τα πάντα στην πολυπλοκότητα, την εξέλιξη και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, είναι ένας απαιτητικός και δύσκολος τρόπος προσέγγισης της πραγματικότητας, χωρίς δικλίδες ασφαλείας και αιώνιες αλήθειες. Μια πραγμοποιημένη συνείδηση απαιτεί τον έλεγχο των πάντων, δεν μπορεί να δεχθεί μια πραγματικότητα η οποία εξελίσσεται, αλλάζει και δεν είναι στάσιμη, καθώς μόνο μέσω της στασιμότητας και των δεδομένων καταστάσεων μπορεί να προσεγγιστεί κάποιος τρόπος που θα κατοχυρώνει την πολυπόθητη ασφάλεια, που επιζητείται στον απόλυτο βαθμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντική για την πλήρη κατανόηση των θέσεων του Αντόρνο στο ζήτημα αυτό είναι η συμβολή του έργου του *Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα*, όπου ο Αντόρνο και οι συνεργάτες του θέτουν υπό εξέταση τα στοιχεία εκείνα του χαρακτήρα που δύνανται να οδηγήσουν στο «δυνητικό φασιστικό άτομο», κι αυτό διότι η «γνώση των δυνάμεων της προσωπικότητας που ευνοούν την αποδοχή του [του φασισμού] μπορεί εντέλει να αποδειχθεί χρήσιμη για την καταπολέμησή του» (Adorno 2021, 11), μια που είναι σαφές ότι «ο αντισημιτισμός και ο εθνοκεντρισμός δεν είναι απλά ζητήματα επιφανειακής άποψης, αλλά γενικές τάσεις των οποίων οι πηγές εδράζονται, εν μέρει τουλάχιστον, βαθιά στη δομή του ατόμου» (Adorno 2021, 46). Είναι, επομένως, σαφές ότι για τον Αντόρνο αποτελεί υψίστης σημασίας ζήτημα η αναγνώριση και η καταπολέμηση, στο επίπεδο του υποκειμένου, των δυνάμεων εκείνων που δύνανται να διαμορφώσουν χειραγωγικούς χαρακτήρες. Έτσι, η έμφαση δίνεται στην πρόληψη, προκειμένου να μην επιστρέψει η

ανθρωπότητα σε καταστάσεις όπως αυτές που σημειώθηκαν στο Άουσβιτς αλλά και αλλού – στη βαρβαρότητα.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να προβούμε σε ορισμένες παρατηρήσεις. Όταν ο Αντόρνο μιλάει για την εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς, εννοεί δύο τομείς: πρώτα απ' όλα την εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, και ιδίως στην πρώιμη, και έπειτα τον γενικό διαφωτισμό, ο οποίος δημιουργεί ένα πνευματικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κλίμα που δεν επιτρέπει την επανάληψη, δηλαδή ένα κλίμα στο οποίο γίνονται σε κάποιο βαθμό συνειδητά τα κίνητρα που οδήγησαν στη φρίκη (Αντόρνο 2017, 21-22). Εκκινώντας από την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, οφείλουμε να σημειώσουμε το γεγονός ότι, προφανώς, ο προσδιορισμός του συγκεκριμένου ηλικιακού επιπέδου δεν είναι τυχαίος. Αυτό καθίσταται απολύτως σαφές από τη θέση του Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 19) ότι οι χαρακτήρες στο σύνολό τους, ακόμη κι εκείνοι που διέπραξαν φρικτά εγκλήματα σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους, διαπλάθονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, σύμφωνα με όσα είναι σε θέση να γνωρίζει η ψυχολογία του βάθους, δηλαδή η ψυχανάλυση, και ως εκ τούτου η εκπαίδευση που θέλει να αποτρέψει την επανάληψη θα πρέπει να εστιάζει στα πρώτα παιδικά χρόνια. Ο Αντόρνο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ψυχανάλυση για να ερμηνεύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα, γι' αυτό και το σύνολο της ερμηνείας του, όπως ακριβώς διατυπώθηκε και στα προηγούμενα σημεία που αφορούν τους υποκειμενικούς παράγοντες της βαρβαρότητας, αφορούν αρχές και παραδοχές στη βάση της ψυχανάλυσης. Ο Αντόρνο υιοθετεί, επιπλέον, και τη βασική ψυχαναλυτική θέση για τις ανθρώπινες πράξεις και τα ανθρώπινα συναισθήματα εν γένει, η οποία τα ανάγει στα βιώματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, γι' αυτό και προτείνει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και να γίνει η ουσιαστική παρέμβαση σε αυτό το ηλικιακό στάδιο. Επιπλέον, προτείνει η εκπαίδευση να λάβει σοβαρά υπόψη της μια σκέψη η οποία δεν είναι καθόλου ξένη στη φιλοσοφία, ότι δηλαδή δεν πρέπει να απωθεί κανείς το άγχος, διότι όταν το άγχος δεν απωθείται και επιτρέπει κανείς στον εαυτό του να έχει τόσο άγχος όσο αξίζει η πραγματικότητα, τότε είναι πιθανό να εξαφανιστούν κάποια από τα καταστροφικά αποτελέσματα του ασυνείδητου και μετατιθέμενου άγχους (Αντόρνο 2017, 35), κάτι που συνδέεται στενά με την εναντίωση που πρέπει να δείξει κανείς ενάντια στην απερίσκεψία του ξεσπάσματος προς τα έξω του μίσους και της επιθετικότητας χωρίς αυτοστοχασμό, φτάνοντας στο σημείο ακόμη και να επισημάνει τη θέση ότι η εκπαίδευση θα είχε εν γένει νόημα μόνο ως εκπαίδευση στον κριτικό αυτοστοχασμό (Αντόρνο 2017, 19). Η εκπαίδευση οφείλει να μεταδώσει και να καλλιεργήσει στους μαθητές το «κριτικώς σκέπτεσθαι», κάνοντάς τους ικανούς να ερμηνεύουν τόσο τους εαυτούς τους, με τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ιδέες τους

κλπ. όσο και την ίδια την εξωτερική-αντικειμενική πραγματικότητα στην ολότητα κι εξέλιξή της. Προκύπτει, επομένως, ως σαφής και επιβεβλημένη αναγκαιότητα η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος αποκλειστικά από την επιφανειακή διερεύνηση των πρακτικών που διευκολύνουν και βελτιώνουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τη διδακτική πράξη· η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώσει τις προσπάθειές της κυρίως στην εκπαιδευτική διάσταση των κοινωνικών συνθηκών, υπό την έννοια της σε βάθος ανάλυσης της αντανάκλασης που έχουν αυτές στον ψυχισμό του ατόμου, με απώτερο σκοπό, βεβαίως, αφ' ενός την αποκρυπτογράφηση των βασικών μηχανισμών που κάνουν τους ανθρώπους ικανούς για πράξεις βαρβαρότητας, αφ' ετέρου την προστασία από τους μηχανισμούς αυτούς μέσω της διαμόρφωσης των συνθηκών εκείνων που δεν θα επιτρέπουν την επιστροφή στη βαρβαρότητα.

Από την επιστροφή στον Αντόρνο στο μέλλον της Κριτικής Παιδαγωγικής

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θελήσαμε να δώσουμε έμφαση στην έλλειψη επεξεργασιών από πλευράς Κριτικής Παιδαγωγικής στο κρίσιμο ζήτημα της διαμόρφωσης του υποκειμένου και να αναδείξουμε ορισμένες θέσεις του Αντόρνο που, κατά τη γνώμη μας, μπορούν να συμβάλουν στην έναρξη μιας συζήτησης, εντός της Κριτικής Παιδαγωγικής, γύρω από το ζήτημα αυτό.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε ορισμένες καταληκτικές διευκρινίσεις-παρατηρήσεις. Αρχικά, είναι κρίσιμο να επισημανθεί εκ νέου το γεγονός ότι ο Αντόρνο βασίζει τις επεξεργασίες του στην ψυχανάλυση. Εδώ, ένα ερώτημα που μπορεί να προκύψει είναι κατά πόσο η ψυχανάλυση αποτελεί μια «κριτική επιστήμη», κατά πόσο, δηλαδή, στοχεύει και θεωρεί εφικτή την κοινωνική απελευθέρωση και, κατά συνέπεια, σε τι βαθμό μπορεί να αξιοποιηθεί από μια Κριτική Παιδαγωγική μαρξιστικών καταβολών, η οποία θέτει ως στόχο τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό είναι χρήσιμο να δούμε πώς προσλαμβάνει ο ίδιος ο Αντόρνο την ψυχανάλυση, τη χρησιμότητά της, και πώς τη χρησιμοποιεί ο ίδιος στο πλαίσιο του έργου του. Κατ' αρχάς, το ίδιο το πρόταγμα της Κριτικής Θεωρίας, όπως τουλάχιστον τέθηκε αρχικά από τον

Horkheimer³ ως «διεπιστημονικός υλισμός»,⁴ ήταν η ανάδειξη της ψυχολογίας⁵ ως «βοηθητικής επιστήμης της ιστορίας» δίπλα στην πολιτική οικονομία και την κοινωνιολογία (Ράντης 2006, 40). Άλλωστε, όπως είχε τεθεί στο βιβλίο-σταθμός της Κριτικής Θεωρίας, στη *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*, βασική επιδίωξη των προσπαθειών των Χορκχάιμερ και Αντόρνο (1996, 19) ήταν η «διάγνωση γιατί η ανθρωπότητα, αντί να περάσει σε μια αληθινά ανθρώπινη κατάσταση, βουλιάζει σε ένα νέο είδος βαρβαρότητας». Στην προσπάθεια προσέγγισης και πραγμάτευσης του παραπάνω ερωτήματος, επέλεξαν να εμμείνουν «τουλάχιστον θεματικά στο πλαίσιο των παραδοσιακών κλάδων, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της γνωσιοθεωρίας» (Χορκχάιμερ & Αντόρνο 1996, 19-20). Υπό αυτό το πρίσμα, καταλαβαίνουμε ότι η ψυχανάλυση αποτελεί καταστατική αρχή της Κριτικής Θεωρίας, χωρίς την οποία η τελευταία δεν θα μπορούσε να αποκτήσει τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, οι ψυχαναλυτικές έννοιες δεν «ενσωματώνονται» άκριτα στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, αλλά υπόκεινται μια απαραίτητη «αλλαγή λειτουργίας», μια που λογίζονται ως αστικές έννοιες (πρβλ. Ράντης 2006, 39 κ.ε.). Η προσπάθεια αυτή είχε ως στόχο να ριζοσπαστικοποιήσει τις ψυχαναλυτικές έννοιες, οι οποίες στον Φρόντ είχαν λάβει μεταφυσική χροιά. Επομένως, όπως καθίσταται σαφές, η ψυχανάλυση δεν ενσωματώνεται «αυτούσια» στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, παρά τροποποιείται με τρόπο ο οποίος να ευνοεί τις ερμηνείες που επιχειρούσαν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φραγκφούρτης, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εννοιολογικά εργαλεία. Ως εκ τούτου, και διατηρώντας σίγουρα ορισμένες επιφυλάξεις ως προς τις θεωρητικές προκείμενες της ψυχαναλυτικής θεωρίας, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο που χρησιμοποιείται εδώ, μπορεί να συμβάλει –σε επίπεδο ανάλυσης της χαρακτηρισολογικής δομής– και να φωτίσει τις δυνάμεις εκείνες που ωθούν τα υποκείμενα στην υιοθέτηση ανορθολογικών μοτίβων συμπεριφοράς. Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι, από την πλευρά μας, δεν προκρίνουμε την εξέταση του υποκειμενικού παράγοντα από την Κριτική Παιδαγωγική αποκλειστικά με όρους ψυχανάλυσης. Κάτι τέτοιο θα «αλλοίωνε» την προσπάθεια που επιχειρείται στο παρόν άρθρο, καθώς δική μας πρόθεση δεν είναι η «ένταξη» της ψυχανάλυσης στην Κριτική Παιδαγωγική, αλλά η «επιστροφή» της τελευταίας στο κριτικό, άρα και μαρξιστικό, πλαίσió της. Έτσι, θα ήταν χρήσιμο να τονιστεί ότι υπάρχουν μια σειρά ψυχολογικά «ρεύματα» και τάσεις, οι οποίες οφείλουν να ληφθούν σοβαρά υπόψη

³ Για την απαρχή της Κριτικής Θεωρίας, πρβλ. Χορκχάιμερ 1984.

⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση του «διεπιστημονικού υλισμού» του Horkheimer, πρβλ. Καβουλάκος 2001).

⁵ Με τον όρο «ψυχολογία» πάντα στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας εννοείται η ψυχανάλυση (Ράντης, 2005, 42· 2006, 25).

από μια μαρξιστικής κατεύθυνσης Κριτική Παιδαγωγική. Εδώ θέλουμε να αναφερθούμε ακροθιγώς, κυρίως, στη θεωρία του Vygotsky – καθώς, όπως έχει αναφερθεί και αλλού (πρβλ. Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 293), η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να «ανοίξει» διάλογο για τη συγκεκριμένη ψυχολογική θεωρία, αλλά και στα κεκτημένα της σοβιετικής ψυχολογίας στο σύνολό της, μια που στο πλαίσιο της σοβιετικής ψυχολογίας έλαβε χώρα μια ευρύτερη συζήτηση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.⁶

Επιπλέον, ένα ακόμη σημείο το οποίο θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι το γεγονός ότι η «επιστροφή» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις θεωρητικές της απαρχές δεν εννοείται από εμάς αποκλειστικά και μόνο σε επίπεδο «θέσεων», αλλά περισσότερο στην επανεπεξεργασία της ίδιας της λογικής που χαρακτήριζε τις προσεγγίσεις της Κριτικής Θεωρίας. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικοί της Κριτικής Θεωρίας αναγνώριζαν την πρωτοκαθεδρία των οικονομικών συνθηκών (πολιτική οικονομία) στη διαμόρφωση των υποκειμένων, δεν στάθηκαν, τρόπον τινά, δογματικά μπροστά σε αυτή την πεποίθηση. Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Κ. Ράντης (2006, 25): «Η ψυχολογία [...] ως βοηθητική επιστήμη της ιστορίας είχε ως αποστολή της τη διόρθωση ή καλύτερα την εκλέπτυνση της κριτικής της πολιτικής οικονομίας, η οποία χωρίς την αμοιβαία συνεργασία της ψυχολογίας πολύ εύκολα μπορούσε να εκφυλισθεί σε χυδαίο υλισμό, σε χοντροκομμένο οικονομισμό. Η Κριτική Θεωρία έπρεπε να αποδείξει μέσω κοινωνικοψυχολογικών κατηγοριών και με πειστικό τρόπο την εγκυρότητα της θέσης, που ανέπτυξε ο Μαρξ στο *Κεφάλαιο*, για τη μετατροπή και μετάφραση της υλικότητας σε πνευματικότητα». Αν και μετά τη δεκαετία του '40 η αντίληψη των Χορκχάιμερ και Αντόρνο για την ψυχανάλυση αλλάζει, καθώς μεταβάλλεται και το παλαιό πρόταγμα περί «διεπιστημονικού υλισμού» (Χορκχάιμερ & Αντόρνο 1996, 26), παρ' όλα αυτά η λογική που διέπει την αξιοποίηση της ψυχανάλυσης από την Κριτική Θεωρία δεν αλλάζει, καθώς κύριος σκοπός, σε ένα γενικότερο επίπεδο, παραμένει η ανάδειξη του τρόπου διαπλοκής της υλικότητας με την πνευματικότητα.

Κλείνοντας, θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε και πάλι την αναγκαιότητα τόσο της επαναπροσέγγισης και «επιστροφής» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις επεξεργασίες της Κριτικής Θεωρίας όσο και της περαιτέρω ανάπτυξης προσεγγίσεων και επεξεργασιών από μέρους της πρώτης, που θα φωτίζουν το ρόλο του υποκειμένου και θα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των διαδικασιών διαμόρφωσης της

⁶ Για μια εμπεριστατωμένη και πλήρη εισαγωγή στην πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky πρβλ. Δαφέρμος 2002, ενώ για το ρόλο της προσωπικότητας στη σοβιετική ψυχολογία πρβλ. Levitin 1990, Λεόντιεφ χ.χ., Δαφερμάκης και Παυλίδης 2006, Μειμάρης 2012.

υποκειμενικότητας στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό περιβάλλον, επιχειρώντας, παράλληλα, την άρθρωση ενός λόγου ο οποίος θα συμβάλλει στην προοπτική χειραφέτησης της ανθρωπότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T.W.** (2000), *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T.W.** (2006), *Αρνητική Διαλεκτική*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T.W.** (2021), *Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Αντόρνο, Τ.Β.** (2017), *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*. Αθήνα: Νήσος.
- Αντόρνο, Τ.Β.** (2019), *Η αργκό της αυθεντικότητας. Για τη γερμανική ιδεολογία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), «Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 11-62.
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π.** (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ.** (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, “μεταμοντέρνο” και “κριτική παιδαγωγική”». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα “όπλα της κριτικής”», *Ουτοπία* 25: 101-118.
- Δαφερμάκης, Μ., Παυλίδης, Π.** (2006), «Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακάρενκο», *Τα Εκπαιδευτικά* 81-82: 164-178.
- Δαφέρμος, Μ.** (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Fromm, E.** (1996), «Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας», στο Horkheimer, M., Fromm, E., Marcuse, H. (επιμ.), *Αυθεντία και Οικογένεια*. Αθήνα: Νήσος, 121-198.
- Giroux, H.** (1993), *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H.** (1994), *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
- Giroux, H.** (1996), *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York: Routledge.
- Horkheimer, M.** (1996), «Ιστορία και Ψυχολογία», στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 191-214.
- Καβουλάκος, Κ.** (2001), *Πέρα από τη μεταφυσική και τον επιστημονισμό. Ο «διεπιστημονικός υλισμός» του Max Horkheimer*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Levitin, K. (1990), *Η διαμόρφωση της προσωπικότητας: θεωρία της δραστηριότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή-Ελληνικά Γράμματα.

Λεόντιεφ, Α. (χ.χ.), *Δραστηριότητα, Συνείδηση, Προσωπικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γερ. Αναγνωστίδη.

McLaren, P. (1995), *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.

McLaren, P. (2010), «Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

Μεϊμάρης, Τ. (2012), «Το ζήτημα της προσωπικότητας στην ψυχολογική θεωρία της δραστηριότητας», *Ουτοπία* 101: 99-118.

Ράντης, Κ. (2005), «Η Θεωρία της Παιδείας του Th. W. Adorno», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40: 42-59.

Ράντης, Κ. (2006), *Ψυχανάλυση και Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Ύψιλον.

Ράντης, Κ. (2009), «Οι διαλεκτικές ή ιστορικές εικόνες στην Κριτική Θεωρία των Χορκχάμερ, Μπένγιαμιν και Αντόρνο», *Αξιολογικά* 22: 59-85.

Σκορδούλης, Κ. (2013), «Πρόλογος», στο McLaren, P., Farahmandpur, R. (επιμ.), *Για μια Κριτική Παιδαγωγική της Αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος, 11-15.

Χορκχάμερ, Μ. (1984), «Παραδοσιακή και κριτική θεωρία», στο Χορκχάμερ, Μ. (επιμ.), *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*. Αθήνα: Ύψιλον, 9-70.

Χορκχάμερ, Μ., Αντόρνο, Τ. Β. (1996), *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Νήσος.

Ιστοριοποιώντας την ευγονική στην εκπαίδευση και την αναπηρία

Γιώτα Καραγιάννη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
pkaragi@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Το βιβλίο του Ιωάννη Παρασκευοπούλου *Νοητική Καθυστέρηση. Διαφορική Διάγνωση, αιτιολογία, πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση* (1980) κυκλοφόρησε σε χιλιάδες αντίτυπα καθώς εκδόθηκε αρχικά από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) για αποκλειστική χρήση των σπουδαστών των Σχολών Εκπαιδεύσεως του Διδακτικού Προσωπικού και στην πορεία ανατυπώθηκε για λογαριασμό του συγγραφέα την δεκαετία του 1980. Στο εν λόγω σύγγραμμα που μελετήθηκε από εκατοντάδες φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, διαβάζουμε την εξής παράγραφο:

«Σε περιπτώσεις ατόμων με βεβαρημένο κληρονομικό ιστορικό θα ήταν προτιμότερο να αποφεύγεται η τεκνοποιία. Ως λύση έχει κατ' επανάληψη προταθεί η στείρωση των ατόμων αυτών. Η υποχρεωτική όμως στείρωση, επειδή θίγει κυρίως την ελευθερία του ατόμου, έχει προκαλέσει διαμαρτυρίες (φιλοσοφικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, κ.ά.). Ασφαλώς, σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία, η εφαρμογή του μέσου της υποχρεωτικής στείρωσεως έρχεται σε σύγκρουση με το δικαίωμα του ατόμου να ικανοποιήσει το αίσθημα της πατρότητας ή της μητρότητας, στις περιπτώσεις όμως ατόμων με βεβαρημένο ιστορικό οι τυχόν συνέπειες για τους απογόνους πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Η προαιρετική στείρωση, όπως και η συστηματική χρήση αντισυλληπτικών από γονείς με βεβαρημένο ιστορικό, θα κάνουν δυνατό

τον έλεγχο των γεννήσεων επί των ατόμων αυτών και θα προλάβουν πολλές περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης» (Παρασκευόπουλος 1980, 49).

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα τίγονται ζητήματα στείρωσης σε σχέση με τα ανάπηρα άτομα, που μας παραπέμπουν στη ρητορική επιστημόνων ευγονιστών των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Κι ενώ φαίνεται ότι ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη του τον αγώνα των αναπηρικών κινήματων στην Ελλάδα και διεθνώς για τα δικαιώματα των αναπήρων, ωστόσο, αφ' ενός τον υποβαθμίζει αποκαλώντας τον «διαμαρτυρία», αφ' ετέρου τον προσπερνά καθώς καταλήγει εκεί απ' όπου ξεκίνησε, δηλαδή στον έλεγχο των γεννήσεων από άτομα «με βεβαρημένο κληρονομικό ιστορικό».

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται ο βαθμός και η μορφή της επίδρασης που άσκησε η ευγονική στη διαμόρφωση κυρίαρχων λόγων για την εκπαίδευση και την αναπηρία, μια επίδραση που ξεκινάει από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και φτάνει έως τις μέρες μας, με τη διαφορά ότι σήμερα εμφανίζεται φτιασιδωμένη από ένα πλαίσιο διαφορετικών αρχών. Στις ενότητες που ακολουθούν καταγράφονται οι πιο σημαντικές εξελίξεις στην Ελλάδα, στο πεδίο του επιστημονικού λόγου της ευγονικής, καθώς επίσης και της εφαρμογής του στην εκπαίδευση, κυρίως μέσα από τις επιλογές και τις πρακτικές συγκεκριμένων προσωπικοτήτων της εποχής. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η αναφορά σε πρόσωπα ενέχει πάντα την προοπτική της διαλεκτικής, δεδομένου ότι όλες οι εξελίξεις που περιγράφονται και εξετάζονται διαμεσολαβούνται από τους ακόλουθους κρίσιμους δομικούς άξονες:

- τα πολιτισμικά και κοινωνικά φαινόμενα αποδίδονται στην ανατομία (του παιδιού) και στην οργανικότητα η οποία εκλαμβάνεται ως απολύτως εξαρτώμενη από την κληρονομικότητα
- η Παιδαγωγική καθορίζεται μέσα από επιστήμες «υψηλότερου» κύρους, όπως η Ιατρική, η Βιολογία και η Ψυχολογία με τη διάσταση της Ψυχομετρίας
- η εκπαίδευση ιατρικοποιείται και ψυχολογικοποιείται κατασκευάζοντας το «φυσιολογικό» και το «παθολογικό»
- οι κοινωνικές παθογένειες καταγράφονται και ελέγχονται και προτείνεται η ιδρυματοποίηση των παιδιών σε ασυλικές δομές
- γίνονται φανερές οι συνδέσεις πολιτικής εξουσίας και επιστημονικής γνώσης.

Οι επιστήμες και οι πρακτικές της Σχολικής Υγιεινής ως θετική ευγονική στο ελληνικό πλαίσιο

Η εξέταση της ιδέας της ευγονικής θεωρείται σημαντική διότι το αποτέλεσμα της είναι ορατό στη διαμόρφωση γνωστικών αντικειμένων διαφορετικών επιμέρους επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται άμεσα με την αναπηρία και τις πολιτικές υγείας που εφαρμόστηκαν, καθώς και στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντιλήψεων για την αναπηρία – απομεινάρια της επίδρασης (της ιδέας) της ευγονικής διακρίνουμε ακόμη και σήμερα. Σύμφωνα με την Trubeta (2013) η ιδέα της ευγονικής άρχισε σταδιακά να εξαπλώνεται ως διεθνές κίνημα¹ μετά την παρουσίασή της ως επιστήμης από τον Sir Francis Galton (1822-1911) στη Βρετανική Κοινωνιολογική Εταιρεία το 1904. Ο Galton ανέπτυξε τον τομέα της βιομετρίας, ονοματίζοντας τον επιστημονικό χώρο ευγονική δανειζόμενος από την ελληνική γλώσσα (ευ και γένος). Οι ιδέες του σχετίζονταν με την αύξηση του ποσοστού των ικανών και, διά μέσω αυτού, την μείωση των ανίκανων.

«Η προσήλωσή του στις αρχές του ευγονισμού ενδυόταν έναν εκσυγχρονιστικό λόγο [θέτοντας] τους στόχους της ευγονικής ως εξής: πρώτον η ευγονική θα πρέπει να γίνει πολύ οικείο θέμα ως ακαδημαϊκή ερώτηση, μέχρι να κατανοηθεί η ακριβής σημασία της και να γίνει δεκτή ως γεγονός – δεύτερον, θα πρέπει να αναγνωριστεί ως ένα ζήτημα, η πρακτική ανάπτυξη του οποίου χρήζει σοβαρής αντιμετώπισης και σοβαρού προβληματισμού και, τρίτον, θα πρέπει να εισαχθεί στην εθνική συνείδηση ως μία νέα θρησκεία» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 284).

Η ιστορικοκοινωνική μελέτη αποδεικνύει ότι η ευγονική αντιμετωπίστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες: α) ως επιστήμη της ανθρώπινης κληρονομικότητας, β) ως το όραμα για τον τέλει άνθρωπο άρα και την τέλεια κοινωνία, γ) ως ιδεολογία που ενδύεται το μανδύα της βελτίωσης της κοινωνίας μέσω της αποφυγής του εκφυλισμού της, και δ) ως το πολιτικό πρόγραμμα επιτήρησης και επέμβασης στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων (Trubeta 2013, 203-204).

¹ Οι θεωρίες εκφυλισμού τον 19^ο αιώνα υπήρξαν θεμέλιο για το επιστημονικό πεδίο της εγκληματολογίας. Η θεωρία του Τσεζάρε Λομπρόζο για τον εκ γενετής εγκληματία ήταν κυρίαρχη. Η θεωρία του εκφυλισμού κατηγοριοποιούσε τους εγκληματίες μαζί με άλλες κατηγορίες «εκφυλισμένων», όπως τρελούς, φτωχούς και πόρνες. Από νωρίς οι ιδέες του Λομπρόζο βρήκαν θιασώτες Έλληνες γιατρούς, νομικούς και λόγιους (βλ. αναλυτικά Αβδελά 2017β, 145-175).

Το ρεύμα της ευγονικής στην Ελλάδα έχει μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίσει να απασχολεί αυτόνομα την ιστορική κοινωνική έρευνα στη χώρα μας. Οι μελετητές εντοπίζουν την εμφάνισή του στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Αβδελά 2017α, 19), ωστόσο κατά τις Θεοδώρου και Καρακατσάνη (2010) οι πρώτες νύξεις για την ανάγκη λήψης μέτρων ευγονικής στην Ελλάδα με στόχο τη βελτίωση της φυλής εμφανίζονται τη δεκαετία του 1910 και ενισχύονται στα μέσα της δεκαετίας του 1920. Η ευγονική, δηλαδή η πίστη ότι οι κοινωνίες εξελίσσονται όπως οι ζώντες οργανισμοί και ότι η ιατρική μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του ανθρώπινου είδους μέσα από συγκεκριμένες πολιτικές, προσέκλυσε πολλούς επιστήμονες στον ελληνικό χώρο. Οι σχετικές μελέτες (Trubeta 2013, Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, Αβδελά 2017β, Κόκκινος 2018) που κυκλοφορούν τα τελευταία χρόνια αναδεικνύουν το λόγο και τις εφαρμοσμένες πολιτικές των Ελλήνων επιστημόνων ευγονιστών του προηγούμενου αιώνα. Επηρεασμένοι από τον ευρωπαϊκό κοινωνικό δαρβινισμό, γιατροί, νομικοί και παιδαγωγοί οραματίστηκαν και συνέβαλλαν, με την εφαρμογή προγραμμάτων, στην καταπολέμηση των κοινωνικών «παθογενειών» αντιμετωπίζοντας την κοινωνία ως οργανισμό που πάσχει. Σε αυτό το πλαίσιο, το σώμα θεωρούνταν αντίστοιχο της μηχανής (όπως άλλωστε και η κοινωνία), κατά συνέπεια η κατανόηση των νόμων που διήπαν τη λειτουργία του μπορούσε να βοηθήσει στην επισκευή και τη διόρθωσή του. Εκείνη η χρονική περίοδος συνέπεσε με την επέκταση της κρατικής και ιδιωτικής παρέμβασης σε τομείς του ιδιωτικού βίου ή αλλιώς με την «υγειονομική αστυνόμευση», κατά την Κορασίδου (2002). Παραδείγματος χάρη, όπως μας πληροφορεί η Θεοδώρου (2003), οι «επισκέπτριες του φτωχού» (κυρίως αστές γυναίκες) είχαν αναλάβει έναν λεπτομερή έλεγχο της ιδιωτικής ζωής των φτωχών οικογενειών, την επιτήρηση της υγιεινής, της σεξουαλικότητας και της ηθικής τους για λογαριασμό των ενοριακών συμβουλίων. Επίσης, οι επιμελήτριες των ανηλίκων, που στην αρχή ο ρόλος τους στηρίζονταν στον εθελοντισμό, παρακολουθούσαν τα παιδιά και τη συμπεριφορά τους, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, τις συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής. Ίχνη μιας τέτοιας λογικής εντοπίζουμε και νωρίτερα: το 1836, σε άλλη πηγή, οι μαίες καλούνταν να λειτουργήσουν εθελοντικά ως προς την υγιεινή των οικογενειών, η λεγόμενη «δωρεάν μαίευσις των πτωχών» (Στασινός 1991). Το ρεύμα αυτό της ευγονικής στην Ελλάδα προσέδωσε κύρος και επαγγελματική ισχύ όχι μόνο σε επιστήμονες και ιδίως γιατρούς αλλά και σε αρκετά μέλη της ελληνικής κοινωνίας.

Κατά την Αβδελά (2017α) η εξασφάλιση μεγαλύτερου κύρους και ισχύος για τις ειδικότητες των γιατρών δεν ήταν το μόνο αποτέλεσμα. Η σχετική ενασχόληση «τροφοδότησε όχι μόνο εθνικές παρεμβάσεις και σχεδιασμούς αλλά και ένα διεθνές

ποικιλόμορφο ευγονικό κίνημα» (Αβδελά 2017α, 16). Οι αρχικοί προβληματισμοί επικέντρωναν στο ζήτημα της «καλλιτεκνίας» (Κορασίδου 2002), καθώς και της ευρωστίας και ευεξίας της φυλής, δηλαδή της δημιουργίας ενός ανώτερου βιολογικά κεφαλαίου για τον ελληνικό πληθυσμό με σκοπό την αποφυγή του εκφυλισμού του. Παράλληλα, από τις σχετικές μελέτες (Κορασίδου 2002, Trubeta 2013, Θεοδώρου & Κορασίδου 2010, Αβδελά 2017β) πληροφορούμαστε και για μέτρα αρνητικής και θετικής ευγονικής. Τα πρώτα παραπέμπουν σε απαγορεύσεις σύναψης γάμου μεταξύ ατόμων με «βεβαρημένο κληρονομικό ιστορικό» μέχρι και στείρωσεις με σκοπό την αποφυγή του κοινωνικού εκφυλισμού και της φυλετικής παρακμής. Τα μέτρα θετικής ευγονικής αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και την προστασία της δημόσιας υγείας με έλεγχο της καθημερινής ζωής της οικογένειας (ποιότητα κατοίκησης, διατροφή, χώροι εκπαίδευσης), στην προοπτική που αναφέρθηκε παραπάνω ως έλεγχος της ιδιωτικής ζωής των φτωχών. Μια ενδιαφέρουσα θέση διατυπώνει ο Κόκκινος, ο οποίος διαφωνεί με τη ριζική διάκριση της ευγονικής σε θετική και αρνητική, καθώς κρίνει ότι «η [...] διάκριση των δύο εννοιών συσκοτίζει την γενεαλογική τους σχέση, την δομική τους συσχέτιση, όπως επίσης αποσιωπά τεχνηέντως την ιστορικά διαπιστωμένη διολίσθηση της πρώτης προς την δεύτερη [...] καθώς και την θολή ενδιάμεση ζώνη που δημιούργησαν οι ωσμώσεις μεταξύ αυτών των δύο παραδόσεων» (Κόκκινος 2018, 34). Με άλλα λόγια, η θετική ευγονική μπορεί να κυλήσει εύκολα προς την αρνητική διότι και οι δύο θεμελιώνονται στη λειτουργική ανάγκη για έλεγχο και πειθάρχηση του πληθυσμού.

Οι Theodorou & Karakatsani (2020), εξετάζοντας τα ζητήματα της ευγονικής και της φυλετικής θεωρίας την περίοδο του Μεσοπολέμου, σκιαγραφούν μέσω αρχειακού υλικού και ερμηνεύουν τις απόψεις Ελλήνων ευγονιστών της περιόδου καθώς και τα μέτρα πολιτικής που εφαρμόστηκαν. Παρά το ταραχώδες πολιτικό σκηνικό, διαπιστώνουν ήπια μέτρα αρνητικής ευγονικής και συστηματικές συνέχειες ως προς το λόγο περί φυλής, εκφυλισμού και κληρονομικότητας που υιοθετείται από επιστήμονες γιατρούς που κατέχουν νευραλγικές θέσεις. Παρατηρούμε, επίσης, ότι οι ανησυχίες των γιατρών για τη βρεφική και παιδική θνησιμότητα στα τέλη του 19ου αιώνα ήταν μεγάλες. Οι ανησυχίες αυτές εκφράζονταν ως δημογραφικό πρόβλημα, ως εξασθένηση της νέας γενιάς και, από την άλλη, ως ανάγκη για αναβάθμιση της δημόσιας υγείας. Μια πιο προσεκτική ματιά ωστόσο, μας οδηγεί σε διαφορετικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη:

«Η μέριμνα της κοινωνίας για τα παιδιά δεν αποτελεί έκφραση μιας ξαφνικής ευαισθητοποίησης, αλλά εμφανίζεται σε άμεση συνάρτηση με τις ισχύουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και αντιλήψεις. [...] Η επιβίωση, η

υγεία, η διατροφή, η διαπαιδαγώγηση και η εκπαίδευση, η συμπεριφορά και η δραστηριότητα των παιδιών γίνονται αντικείμενο δημόσιας διαχείρισης και ελέγχου. Τα πεδία αυτά τροφοδοτούν ποικίλους επιστημονικούς λόγους περί του ορθού στο σωματικό, στο νοητικό, στο συναισθηματικό επίπεδο και συγκροτούν ποικίλες και διάχυτες πρακτικές οι οποίες συνθέτουν μια νέα μορφή άσκησης εξουσίας και “πολιτικής διακυβέρνησης”, νέες μορφές κηδεμονίας της παιδικής ηλικίας και κατ’ επέκταση του πληθυσμού» (Μακρυνιώτη 1997, 33, 36).

Οι ιδεολογικοεπιστημονικοί λόγοι που υποβαστάζουν την εκπαιδευτική πολιτική

Αρκετοί από τους θιασώτες και πρωταγωνιστές της ευγονικής στην Ελλάδα ήταν εμπλεκόμενοι με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, την έρευνα, την πολιτική και την κρατική διοίκηση. Ειδικότερα, η εκπαίδευση αποτέλεσε γόνιμο έδαφος για τις εφαρμογές της ευγονικής λογικής και το σχολείο ως χώρος γόνιμο φυτώριο για τη δραστηριοποίηση των ευγονιστών/υγιεινιστών. Ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος (1885-1942), ακαδημαϊκός δάσκαλος με διεθνείς επαφές και κρατικό στέλεχος, πρότεινε στις αρχές του 20^{ού} αιώνα να εισαχθεί στην Ελλάδα ο κλάδος της Παιδολογίας που εξέταζε όλη τη γνώση που αφορούσε το παιδί και την εξέλιξη του. Ο κλάδος αυτός αποτελούσε, κατά τον ίδιο, ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο το οποίο περιλάμβανε τομείς όπως η Παιδιατρική, η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία του παιδιού, η Σχολική Υγιεινή, η Παιδική Εγκληματικότητα και η Μητρική Βρεφοκομία (Theodorou & Karakatsani 2020, Trubeta 2013). Ο Λαμπαδάριος διορίστηκε το 1911 στο Γραφείο Σχολικής Υγιεινής του υπουργείου Παιδείας και παρέμεινε σ’ αυτή τη θέση μέχρι το 1936, οπότε και έγινε καθηγητής Σχολικής Υγιεινής και Παιδολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξακολούθησε όμως να κατευθύνει κάθε σχετικό έργο μέχρι το 1940. Επί της ουσίας ήταν ο ιδρυτής του τομέα της Σχολικής Υγιεινής στην Ελλάδα, έχοντας εργαστεί κάτω από τις κυβερνήσεις του Ελευθερίου Βενιζέλου και των δικτατοριών του Πάγκαλου και του Μεταξά. Εργάστηκε για την ψήφιση πολλών νομοσχεδίων που αφορούσαν την υγεία και την υγιεινή των μαθητών, και δίδαξε Παιδολογία και Σχολική Υγιεινή, εκτός από την Ιατρική Σχολή, στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως και στη Σχολή Επισκεπτριών Αδελφών Νοσοκόμων. Ίδρυσε το Κέντρο Κοινωνικής Υγιεινής στον Βύρωνα και το Παιδολογικό Ινστιτούτο. Επίσης, θεωρείται ο εισηγητής της ίδρυσης του πρώτου Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Οι σπουδαστές δημοτικής εκπαίδευσης προβλέπονταν να ακολουθήσουν κατά το πρώτο έτος σπουδών Βιολογία

και Γενική Υγιεινή και κατά το δεύτερο Σχολική Υγιεινή και Παιδολογία εφαρμοσμένη. Ο Γληνός² μάλιστα, το 1914, σύμφωνα με τις Θεοδώρου & Καρακατσάνη (2010, 255), προτείνει την αντικατάσταση στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου του μαθήματος της Γενικής Φυσιολογίας με το μάθημα της Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής.

Ο Λαμπαδάριος ως πανεπιστημιακός δάσκαλος γαλούχησε πολλαπλές γενιές εκπαιδευτικών θεμελιώνοντας τις αρχές που σχετίζονται με την απόκλιση και την αναπηρία, οι οποίες προσδιορίζουν το χώρο της Ειδικής Αγωγής μέχρι και σήμερα. Τα βιβλία του *Σχολική Υγιεινή, Παιδολογία και Σχολική Υγιεινή και Στοιχεία Παιδολογίας, τόμος πρώτος, Γενική εισαγωγή εις την παιδολογίαν, σωματολογία και υγιεινή: Δια την διδασκαλία του μαθήματος της υγιεινής εις τα διδασκαλεία, γυμνάσια και λουπά σχολεία*³ αποτέλεσαν κύριες αναφορές για εκπαιδευτικούς και σχολιάτριους, ενώ τα δύο πρώτα επανεκδόθηκαν πολλές φορές από το 1916 έως το 1934. Επίσης, απευθύνθηκε τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς εργατικών στρωμάτων προκειμένου να μεταβιβάσει –γραπτά και προφορικά– με τρόπο εκλαϊκευμένο βασικούς κανόνες σωματικής υγιεινής και άλλες παρόμοιες οδηγίες (βλ. αναλυτικά στις Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010 σελ.172-227).

Οι θέσεις του, σταθερά προσανατολισμένες στο οργανικοβιολογικό μοντέλο, διαπιστώνονται και στα κείμενά του στα οποία συχνά αναφέρεται στην παιδαγωγική επιστήμη και στο πώς αυτή πρέπει να αρθρωθεί. Σε αυτά τα κείμενα αιτιολογεί συχνά τους λόγους εισαγωγής των γνωστικών αντικειμένων που εισήχθησαν στο Διδασκαλείο:⁴ «Τας απαιτούμενας υπό της σημερινής επιστήμης σπουδαιότητας και θετικοτάτας βιολογικάς και παιδολογικάς γνώσης άνευ των οποίων η γνώση της παιδαγωγικής καθίσταται λέξη κενή» και παρακάτω «Άνευ παιδολογικών γνώσεων, ο παιδαγωγός εξομοιούται προς τον γεωπόνον» (Λαμπαδάριος στις Θεοδώρου και Καρακατσάνη, 2010 σελ.193).

Παρόλο που η Trubeta (2013, 103) υποστηρίζει ότι ο Λαμπαδάριος και ο Εξαρχόπουλος (βλ. παρακάτω) δεν ασχολήθηκαν με *ανάπηρους μαθητές* και ότι αυτό το έπραξε κατά κύριο λόγο ο στενός συνεργάτης του Λαμπαδάριου Γεώργιος Σακελλαρίου, ανθολογώντας διαπιστώνουμε ότι ο Λαμπαδάριος δίνει το 1920 στο

² Στα *Απαντα*, τόμος Β' σελίδες 336-337 και 351. Οι Θεοδώρου & Καρακατσάνη, αναφερόμενες στην σύμπλευση δημοτικιστών και υγιειονολόγων, αναφέρονται στη στήριξη του Γληνού για την έκδοση του περιοδικού *Παιδολογία* το 1920, την ίδρυση της Παιδολογικής Εταιρείας και τη συνύπαρξη στο υπουργείο σε υψηλές θέσεις των τριών (Γληνός Γενικός Γραμματέας, Δελμούζος Ανώτερος Επόπτης, Λαμπαδάριος Τμηματάρχης Σχολ. Υγιεινής).

³ Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα 1916.

⁴ Λαμπαδάριος, Ε. (1920), *Περί υγιειονολογικής και παιδολογικής μορφώσεως των λειτουργών της εκπαιδεύσεως*.

Περί υγιεινολογικής και παιδολογικής μορφώσεως των λειτουργών της εκπαίδευσως τους πρώτους ορισμούς για τους μαθητές που θα εκπαιδεύονται σε χωριστά πλαίσια από αυτά του γενικού σχολείου. Κατά τον Λαμπαδάριο οι μαθητές αυτοί είναι: α) οι υστερούντες ένεκα ελαττωμάτων των αισθητηρίων, β) οι παιδαγωγικώς υστερούντες ένεκα ακανονίστου σχολικής φοιτήσεως ή δυσμενούς περιβάλλοντος, και γ) οι υστερούντες διά ψυχικής ανωμαλίας (Λαμπαδάριος 1938, στη Χαρίση 2012, 146). Επιπλέον, συμμετέχει στην εξεταστική επιτροπή για τους εισερχόμενους μαθητές στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο με διευθύντρια την Ρόζα Ιμβριώτη, στο οποίο επιτρεπόταν να παρακολουθήσουν μαθητές από το 8^ο έως το 15^ο έτος της ηλικίας, ύστερα από σχετική εξέταση από τον ίδιο, στη βάση της οποίας αποδεικνύονταν ή όχι επιδεκτικοί μαθήσεως. Κι ενώ κατά τον Λαμπαδάριο, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, θα φοιτούσαν οι υστερούντες ένεκα ελαττωμάτων των αισθητηρίων, η Ρόζα Ιμβριώτη επιχειρηματολογεί για τον αποκλεισμό από τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου μαθητών όπως «οι ηλίθιοι, οι κωφάλαλοι, οι τυφλοί, οι πάσχοντες από μεταδοτικά νοσήματα και οι αλητόπαιδες» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 502). Η Ιμβριώτη,⁵ αναφερόμενη στην περιοχή της Καισαριανής όπου ιδρύθηκε το σχολείο, στηρίζει τις διαδεδομένες απόψεις της εποχής περί βιολογικής βάσης της παραβατικής συμπεριφοράς και της προστασίας της «ελληνικής φυλής» από την προδιάθεση εκφυλισμένων ατόμων (*γεννητόρων ακράτου ουζοποσίας*):

«η περιοχή της Καισαριανής επιλέγεται όχι μόνον διότι εξησφάλιζε ωραίον και υγιεινόν περιβάλλον, αλλά και διότι οι προσφυγόπαιδες του συνοικισμού τούτου λόγω των δυσμενών συνθηκών της ζωής και της ακράτου ουζοποσίας των γεννητόρων παρέχουσι πλούσιον υλικόν μελέτης των γενεσιουργών αιτιών των ψυχικών ανωμαλιών και της πνευματικής καθυστέρησεως».

Και αλλού:

«Διά της αγάπης, της συγγνώμης, της ψυχραιμίας, των υγιεινών σωματικώς και ηθικώς συνθηκών θα επαναφέρουν την ψυχική ισορροπία και θα δημιουργήσουν ευνοϊκή ατμόσφαιρα διά την μόρφωσιν του χαρακτήρος, ώστε πολλούς να απομακρύνουν από τον δρόμο των φυλακών ή των ψυχιατρείων».

Τα τέσσερα κατεξοχήν σύμβολα της κοινωνικής παθολογίας –αλκοολισμός, εγκληματικότητα, παραφροσύνη, πνευματική καθυστέρηση– θεωρούνται κληρονομικά μεταδιδόμενα στους απογόνους και επομένως επικίνδυνα για την «ελληνική φυλή». Παρατηρούμε λοιπόν ότι μέσα από τη δραστηριοποίηση του Λαμπαδάριου καθώς και της Ιμβριώτη οι παραπάνω επιστημονικοί λόγοι βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Με την πνευματική καθυστέρηση που

⁵ Ιμβριώτη 1940. Βλέπε αναλυτικά στη Χαρίση 2012, 278-282.

προσδιορίζεται ξεκάθαρα στο λόγο της Ιμβριώτη και που με ποικίλους τρόπους είχε διατυπωθεί και στους προηγούμενους Έλληνες ιατρούς ευγονιστές ασχολείται ο Γεώργιος Σακελλαρίου. Συναντάμε δηλαδή τις ίδιες και πιο «επιστημονικά» καθιερωμένες απόψεις στον συνεργάτη του Λαμπαδάρου και συνιδρυτή του Παιδολογικού Ινστιτούτου Αθηνών. Ο Γεώργιος Σακελλαρίου, ο οποίος ύστερα από χρόνια συνεργασίας με τον Λαμπαδάριο, το 1926 γίνεται καθηγητής Ψυχολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (1888-1964), σταθμίζει την κλίμακα Terman, πρακτική που έχει ακολουθηθεί κάποια χρόνια πριν στην Αμερική και την Βρετανία. Ο Σακελλαρίου απέδιδε τη νοητική απόκλιση καθ' ολοκληρίαν στην κληρονομικότητα. Θεωρούσε δε ότι το 30% των νοητικά αποκλινόντων παιδιών προέρχονταν από γονείς αλκοολικούς, χρήστες ουσιών και συφιλιδικούς. Καταλόγιζε δε την εγκληματικότητα στις «κοινωνικές ασθένειες», μαζί με τα αφροδίσια και την παραφροσύνη. Ενδιαφερόταν επίσης για την ίδρυση σχολείου μεγαλοφυών παιδιών, στο οποίο θα προετοιμάζονταν οι «άξιοι ηγέτες του έθνους», μιας και οι μελέτες του αφορούσαν επίσης μαθητές στην Θεσσαλονίκη με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 497) – ένας προάγγελος της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την αριστεία.

Σχεδόν την ίδια χρονική περίοδο, το 1923, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960) καθηγητής Παιδαγωγικής στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, χρησιμοποιούσε την πειραματική ανθρωπομετρία, την ψυχομετρία και τη συστηματική παρατήρηση ως μεθόδους έρευνας και επεξεργασίας των παιδολογικών ζητημάτων. Οι πρακτικοί σκοποί του εργαστηρίου του αφορούσαν την άσκηση των φοιτητών σε αυτές τις μεθόδους. Πραγματοποίησε έρευνες διασκευάζοντας την κλίμακα Binet-Simon για τη νοημοσύνη μεταξύ εύπορων και άπορων ελληνοπαίδων, αρρένων-θηλέων, μαθητών υπαίθρου και αστικών πόλεων, ελληνοπαίδων και παιδιών ξένων λαών, βαθμού νοημοσύνης και επίδοσης στα μαθήματα, καθορισμού των επιδράσεων του οικογενειακού περιβάλλοντος και άλλα (βλ. αναλυτικά Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 494). Ο Εξαρχόπουλος αναφέρεται στην ευγονική ως μέτρο πρόληψης και αποφυγής μετάδοσης κληρονομικών ασθενειών και ανωμαλιών, κατά τη λογική άλλων χωρών.

Πρακτικές μέτρησης της απόκλισης και μέτρα θετικής ευγονικής ως Πειθαρχικές Τεχνολογίες

Λαμπαδάριος, Εξαρχόπουλος και Σακελλαρίου είναι οι πρώτοι που επιδίδονται σε πρακτικές μέτρησης της απόκλισης των παιδιών. Ο Λαμπαδάριος καταγράφει στατιστικές πληροφορίες για τους μαθητές από το 1914 με τη συστηματοποίηση και την ίδρυση της σχολιατρικής υπηρεσίας. Οι καταγραφές αυτές αφορούσαν τη σωματική και νοητική ανάπτυξη των μαθητών και σχετίζονταν με την άσκηση πολιτικής για τη δημόσια υγεία. Τα στατιστικά δεδομένα για τη μαθητική νοσηρότητα καταγράφονταν στα ατομικά δελτία των μαθητών και αξιοποιούνταν ως επιχειρήματα για τη διαμόρφωση σχετικών πολιτικών αξιολόγησης και κατάταξης (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, αναλυτικά 215-217). Εκτός από τις καταγραφές των νόσων και των μεταδοτικών ασθενειών (ιλαρά, διφθερίτιδα, φυματίωση κλπ.) αποτυπωνόταν και η σωματική κατάσταση των μαθητών (βάρος, ύψος, θωρακική περίμετρος, διαστάσεις κεφαλιού, δύναμης μυών) σύμφωνα με παιδομετρικούς πίνακες. Επίσης, μετρούνταν η όραση, η ακοή και η νοημοσύνη. Επινοήθηκαν λοιπόν ή αξιοποιήθηκαν ήδη υπάρχοντα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο ειδικά εργαλεία για να διατυπώνουν οι σχολίατροι όλα αυτά τα μεγέθη με μαθηματική ακρίβεια. Η λογική αυτής της καταγραφής παραπέμπει σε στρατιωτική πρακτική που εφαρμοζόταν σε διάφορες ευρωπαϊκές και αμερικανικές πόλεις ενώ η «μαθηματοποίηση των σωματομετρήσεων ανάγεται χρονικά στα μέσα του 19ου αιώνα» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 214) και την εντοπίζουμε στα τεστ του Goddard στο στρατό και αργότερα στους μετανάστες που εισέρχονταν στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μαθηματοποίηση των μετρήσεων έδινε τη δυνατότητα για συγκρίσεις όχι μόνο σε επίπεδο ατομικό και εθνικό (πορεία ανάπτυξης με τον μέσο όρο της «φυλής» του) αλλά και διεθνές.

Οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. αποτελούν και την πρώτη περίοδο επίσημης καταγραφής από τους σχολίατρος των διανοητικά υστερούντων μαθητών και των τραχωματικών (το τράχωμα οδηγεί στην τύφλωση). Πρόκειται για συστηματοποιημένη και στατιστική καταγραφή με στόχο όχι μόνο τη θεραπεία και την πρόληψη αλλά και τον εγκλεισμό σε άσυλα και ιδρύματα. Επίσης, είναι αυτή η περίοδος όπου η θετικιστική προσέγγιση και ο σωματοκεντρικός έλεγχος λαμβάνει χώρα και ταυτίζεται με τη διεθνή λογική των υγιειονολόγων του 20ού αιώνα (Αμερική, Αγγλία, Γερμανία, σκανδιναβικές χώρες, Βέλγιο). Ο Λαμπαδάριος συντάσσει εκθέσεις και διαγράμματα για τη σωματική και διανοητική εξέλιξη του ελληνόπαιδος. Τα διαγράμματα αυτά «προσδιόριζαν τον βιολογικό τύπο της αναμενόμενης σωματικής εξέλιξης του κάθε

έθνους» (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 221) και εργαλειοποιούσαν τις φυλετικές διαφορές. Ο Εξαρχόπουλος χρησιμοποιεί παιδολογικά όργανα μέτρησης για τη διανοητική κόπωση και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς στην χρήση των οργάνων. Τα όργανα αυτά εξέταζαν την περίμετρο της κεφαλής, διάμετρο της κεφαλής προσθιοπίσθια, της κεφαλής εγκάρσια, της μυϊκής ισχύος κ.ά. για την επίδραση της φοίτησης στο σχολείο με όρους καταπόνησης του παιδικού εγκεφάλου και για τη διερεύνηση της νοημοσύνης. Στη βάση αυτών των μετρήσεων καθοριζόταν σε μεγάλο βαθμό όλο το πρόγραμμα του σχολείου (ωράριο, διαλείμματα, μαθήματα κ.ά.) αλλά κυρίως υπολογίζονταν ο δείκτης ζωτικότητας και ο δείκτης ευρωστίας του κάθε παιδιού και γινόταν η διάκριση μεταξύ ευ-γόνων και δυσ-γόνων παιδιών (Theodorou & Karakatsani 2020).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η ιατρική επιστήμη επιφορτίστηκε με την κυβερνητικότητα των σωμάτων και συνδέθηκε άμεσα με πειθαρχικούς θεσμούς, πρακτικές και λόγους. Κύρια λογική αυτής της πειθαρχησης ήταν η συνέχιση των διπόλων στην οργάνωση της κοινωνίας (φύση-ανατροφή, βιολογία-κοινωνία και κανονικότητα-παθολογία), οι λεγόμενες διαχωριστικές πρακτικές τυποποίησης (Φουκώ 1982). Οι πειθαρχικές αυτές διαχωριστικές πρακτικές ή, κατά τον Φουκώ, «πειθαρχικές τεχνολογίες» όρισαν τον πληθυσμό των ασύλων και των θεραπευτηρίων στη βάση της παθολογίας του σώματος. Παρήγαγαν τα «πειθήνια σώματα» τα οποία μπορούσαν να υποταχτούν, να πραγματοποιηθούν και να «βελτιωθούν». Η πειθαρχηση αυτή ήταν και είναι μέρος της διαδικασίας της κυβερνητικότητας, δηλαδή της υγειονομικής αστυνόμευσης των κοινωνιών. Ο πληθυσμός με αυτό τον τρόπο αξιολογείται, κατηγοριοποιείται και ταξινομείται σε διαχειρίσιμες ομάδες. Τα σώματα των ανθρώπων χαρτογραφούνταν μέσω κοινωνικών και ηθικών αξιών και οριοθετούνταν ιατρικά. Πρόκειται, κυρίως, για κοινωνικές κατηγορίες που συνιστούσαν κίνδυνο για την κοινωνική τάξη πραγμάτων (άνεργοι, φτωχοί, ανάπηροι, επαίτες, αλκοολικοί, πόρνες κ.ά.), οι οποίες χαρακτηρίζονταν μέσω της ιατρικής σκέψης και του εξορθολογισμού της και τοποθετούνταν στους παρεκκλίνοντες και στο περιθώριο. Η ιατρική λοιπόν ως επιστήμη και πρακτική, για πολλές δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, ήταν συμφυής εξουσιαστικών συστημάτων και συν-καθόριζε την κοινωνική κανονιστικότητα (Rose 1994, Oliver 2009). Οι παραπομπές επομένως του Λαμπαδάριου, του Σακελλαρίου, και του Εξαρχόπουλου αποδεικνύουν ότι παρακολουθούσαν στενά τις εξελίξεις των άλλων ευρωπαϊκών κρατών και ενσωμάτωναν συστηματικά τις λογικές του διεθνούς γίνεσθαι σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και μέτρων θετικής ευγονικής. Η ρητορική καθώς και οι πρακτικές της εποχής,

βαρύνουσες στις αρχές του 20ού αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι φανερές και στο ελληνικό πλαίσιο.

Η δράση της Υγιεινής με τη μορφή της Ευγονικής συνεχίστηκε και μεταπολεμικά με την ίδρυση της Ευγονικής Εταιρείας Ελλάδος (1953-1973). Η ευγονική λοιπόν, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, από τη στιγμή ανάδειξης της με μοχλό τη βιολογική αιτιοκρατία, διείσδυσε δυναμικά σε άλλα πεδία, διαμέσου της ιατρικής, μεταξύ των οποίων και η Παιδαγωγική. Αυτό που διαπιστώθηκε από τα προηγούμενα είναι ότι, πρώτον, οι επιστημονικοί λόγοι οι οποίοι εκφράζονταν τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρέπεμπαν σε μεικτά σχέδια αρνητικής και θετικής ευγονικής πολιτικής καθώς και ότι, δεύτερον, τα μέτρα θετικής ευγονικής έλαβαν χώρα στο κοινωνικό σώμα των παιδιών με μετρήσεις, καταχωρήσεις, αρχειοθετήσεις και ασυλοποιήσεις. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι προτάσεις για στείρωση σε γονείς με βεβαρυμμένο παρελθόν διατυπώνονταν μέχρι και τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 (βλ. απόσπασμα στην αρχή του κειμένου, Παρασκευόπουλος 1980), ότι οι εκτρώσεις ήταν απαγορευμένες μέχρι το 1986 (βάσει του Άρθρου 304, §4-5 του Ποινικού Κώδικα), ότι η Ευγονική Εταιρεία Ελλάδος σε συνεργασία με την αντίστοιχη βρετανική και με τα ιδρύματα Ροκφέλερ και Gamble ιδρύθηκε το 1953 και ότι οι ασυλοποιήσεις στα ψυχιατρεία και στα ιδρύματα ήταν για πολλές δεκαετίες μεικτού ηλικιακού πληθυσμού, αναρωτιέται κανείς για τη σιωπηρή πραγματικότητα των αρνητικών ευγονικών μέτρων στην Ελλάδα και για το στίγμα που συνοδεύει την αναπηρία.

Αντί επιλόγου

Σήμερα η ευγονική ταυτίζεται με ακραίες φασιστικές λογικές ενώ δεν αποτελεί μέρος της ρητορικής για την εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι η διάστασή της, όπως αποδεικνύεται ιστορικά, είναι επιτελεστική στη δημιουργία θεσμών και την διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Οι διαδικασίες κανονικοποίησης και παθολογικοποίησης του μαθητικού πληθυσμού ενισχύονται και πολλαπλασιάζονται μέσα από την κατασκευή κοινωνικών συμπεριφορών σε βλάβη. Οι κοινωνικές ανισότητες φτιασιδώνονται και ιατρικοποιούνται, μιας και θεωρούνται γενετικά κληροδοτημένες αξίες και προσωπικές ικανότητες. Η εκ γενετής προικοδότηση ή ένδεια στο χώρο της αναπηρίας αποσυνδέεται από ιστορικοκοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα και ο κίνδυνος της ασυλοποίησης στις μετονομασθείσες κοινωνικές δομές αυτορρύθμισης μεγάλου μέρους αναπήρων αυξάνεται. Μήπως τελικά η

ευγονική είναι πανταχού παρούσα, μόνο που σήμερα εμφανίζεται με πιο σύνθετους και λανθάνοντες τρόπους, εξαγνισμένη από το αρνητικό της παρελθόν;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβδελά, Ε. (2017α), «Εισαγωγή: Η ανεξίτηλη διαφορά: λόγοι για τη φυλή στην Ελλάδα», στο Αβδελά, Ε., Αρβανιτάκης, Δ., Δελβερούδη, Ε.Α., Ματθιόπουλος, Ε., Πετμεζάς, Σ., Σακελλαρόπουλος, Τ. (επιμ.), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Αβδελά, Ε. (2017β), «Φυλετισμός και Ευγονική στην συγκρότηση της ελληνικής εγκληματολογίας: Η περίπτωση του Κωνσταντίνου Γαρδίκας», στο Αβδελά, Ε., Αρβανιτάκης, Δ., Δελβερούδη, Ε.Α., Ματθιόπουλος, Ε., Πετμεζάς, Σ., Σακελλαρόπουλος, Τ. (επιμ.), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Θεοδώρου, Β. (2003), «Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της φιλανθρωπίας. Από τον κοινωνικό έλεγχο στην αμοιβαιότητα», *Μνήμων* 25: 171-184.

Θεοδώρου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2010), *Υγιεινής παραγγέλματα. Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Διόνικος.

Ιμβριώτη, Ρ. (1940), «Έκθεσις περί της εργασίας του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Κατά το σχολικόν έτος 1938-39», *Σχολική Υγιεινή* 32-33: 22-41.

Κόκκινος, Γ. (2018), *Η ευγονική δυστοπία*. Αθήνα: Θίνες.

Κορασίδου, Μ. (1996), *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19^ο αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κορασίδου, Μ. (2002), *Όταν η αρρώστια απειλεί. Επιτήρηση και έλεγχος της υγείας του πληθυσμού στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λαμπαδάριος, Ε. (1916), *Παιδολογία και σχολική υγιεινή*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Λαμπαδάριος, Ε. (1934), *Σχολική υγιεινή μετά στοιχείων παιδολογίας*. Αθήνα: Δημητράκος.

Λαμπαδάριος, Ε. (1938), «Περί των σωματικώς αναπήρων παιδιών και της αντιλήψεως αυτών», *Σχολική Υγιεινή* 12: 1-4.

Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (1997), *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Oliver, M. (2009), *Αναπηρία και πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1990).

Proctor, R.N., Proctor, R. (1988), *Racial hygiene: Medicine under the Nazis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rose N. (1994), "Medicine, history and the present", in Porter, R. (Ed.), *Reassessing Foucault: Power, medicine and the body*. London: Routledge, 48-72.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980), *Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία, πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Στασινός, Δ.Π. (1991), *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Stubblefield, A. (2007), "'Beyond the pale': Tainted whiteness, cognitive disability, and eugenic sterilization", *Hypatia* 22(2): 162-181 (<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2007.tb00987.x>).

Theodorou, V., Karakatsani, D. (2020), "Eugenic concerns, population policies and puericulture in Interwar Greece", *The Historical Review/La Revue Historique* 17: 53-90 (<https://doi.org/10.12681/hr.27067>).

Τρουμπέτα, Σ. (2014), "Το ευγονικό όραμα για την κοινωνία και η διαχείριση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της βιολογικής πολιτικής", στο Αλεξιάς, Γ., Τζανάκης, Μ., Χατζούλη, Α. (επιμ.), *Σώμα υπό επιτήρηση. Ηθικές και πολιτικές συνδηλώσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Trubeta, S. (2013), *Physical anthropology, race and eugenics in Greece (1880s–1970s)*. Leiden: Brill Academic Publishers.

Τρουμπέτα, Σ. (2017), «Η επίδραση της φυλετικής υγιεινής στην ιατρική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τον Μεσοπόλεμο», στο Αβδελά, Ε., Αρβανιτάκης, Δ., Δελβερούδη, Ε.Α., Μαθιόπουλος, Ε., Πετμεζάς, Σ., Σακελλαρόπουλος, Τ. (επιμ.), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Χαρίση, Α. (2012), *Οι πρώτες προσπάθειες του Νεοελληνικού κράτους για την εισαγωγή της ειδικής εκπαίδευσης: η συμβολή της Ρόζας Ιβριώτη*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα. (ανασύρθηκε στις 10 Ιουνίου 2021 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/27637>).

Φύλο και επιστήμες: η συμβολή της Sandra Harding

Ευτέρπη Καλεσάκη

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ekale0605@gmail.com

Γιάννα Κατσιαμπούρα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
katsiaioan@primedu.uoa.gr

Εισαγωγή

Από τις σημαντικότερες σύγχρονες θεωρητικούς, η Sandra Harding είναι Αμερικανίδα φιλόσοφος των επιστημών με έντονο ενδιαφέρον για τη σχέση επιστήμης-φεμινισμού. Το πλούσιο συγγραφικό της έργο στο πεδίο αυτό ξεκινά από τη δεκαετία του 1970 με σημαντικές επιρροές από το δεύτερο κύμα του φεμινισμού¹ και εξελίσσεται τα τελευταία 50 χρόνια παραμένοντας αντικείμενο συζήτησης και κριτικής μεταξύ φεμινιστών/ριών και μη.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια παρουσίαση και ανάλυση της θέσης της Harding για τη σχέση φύλου-επιστήμης και ειδικότερα της πρότασής της για ριζική αναθεώρηση της επιστήμης μέσα από το φεμινισμό. Αφ' ενός παρουσιάζονται οι θέσεις της για κάθε συνιστώσα χωριστά (φύλο, επιστήμη). Αφ' ετέρου εξετάζεται η σχέση μεταξύ τους μέσα από τις θέσεις της Harding για την ευρύτερη φεμινιστική κριτική στην επιστήμη, τη φεμινιστική στάση που εισηγήθηκε αλλά και την κριτική της

¹ Το «δεύτερο κύμα» του φεμινισμού διατρέχει τις δεκαετίες 1960-1980 και ασχολείται με θέματα ισότητας και διακρίσεων έχοντας ως αίτημα την κατοχύρωση ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων για τις γυναίκες, όπως ίσες αμοιβές, οικιακός μισθός, δικαίωμα στην άμβλωση και προστασία από την οικογενειακή βία.

σε άλλες φεμινιστικές επιστημολογίες. Από τις βασικές θέσεις της, (Harding 2004α) ότι είναι περισσότερο από αναγκαίο να αφιερώσουμε χρόνο για να δούμε την κριτική φεμινιστική σκέψη και πρακτική, τη σχέση με τον κυρίαρχο πατριαρχικό λόγο και τους ηγεμονικούς τρόπους οργάνωσης και παραγωγής της γνώσης.

Το φύλο ως μεταβλητή και η σχέση του με άλλα κριτήρια διακρίσεων

Κατ' αρχήν, με τον όρο «φύλο» η Harding αναφέρεται στο κοινωνικό φύλο (gender), δηλαδή το φύλο ως προϊόν *κοινωνικών σχέσεων* που διέπουν συγκεκριμένες και μεταβαλλόμενες κοινωνίες και ορίζουν τις σχέσεις ανδρών-γυναικών, άρα και τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να φέρουν τα δύο φύλα σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό. Εντοπίζει δε τρεις διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους έκαστος κοινωνικός σχηματισμός διαμορφώνει τον έμφυλο χαρακτήρα του (Harding 1986). Πρώτον, την απόδοση έμφυλου χαρακτήρα σε διάφορους αντιθετικούς όρους, όπως τα ζεύγη αντικειμενικότητα (αρσενικό)-υποκειμενικότητα (θηλυκό), λόγος (αρσενικό)-συναίσθημα (θηλυκό) ή επιστήμη (αρσενικό)-φύση (θηλυκό). Δεύτερον, την οργάνωση της κοινωνικής δραστηριότητας και την κατανομή εργασιών βάσει τέτοιων έμφυλων αντιθέσεων, π.χ. φροντίδα της οικογένειας για τη γυναίκα και ενασχόληση με τις επιστήμες για τον άντρα. Τρίτον, τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της βιώνουν το φύλο τους (προσδιορίζουν την ταυτότητά τους μέσα στην κοινωνία). Έναν τρόπο που δεν προκύπτει από τη «φύση» τους ή τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά αλλά καθορίζεται από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τα μέλη καλούνται να λειτουργήσουν.² Αυτά τα τρία στοιχεία χαρακτηρίζει αντίστοιχα ως έμφυλο συμβολισμό (*“gender symbolism”*), έμφυλη δομή (*“gender structure”*) και ατομική έμφυλη ταυτότητα (*“individual gender”*). Διευκρινίζει δε πως σχετίζονται μεταξύ τους αν και εκφράζονται διαφορετικά σε κάθε πολιτισμό και μεταβάλλονται ιστορικά.

Για τη Harding, η έρευνα πρέπει να μελετά το ρόλο του φύλου αντιμετωπίζοντάς το όχι ως μια δυαδική μεταβλητή βάσει βιολογίας που απλώς προστίθεται στην όποια μελέτη, αλλά ως μια κοινωνική μεταβλητή που εμπεριέχει τις τρεις προαναφερθείσες συνιστώσες ενώ οι δύο τιμές της (αρσενικό/θηλυκό) σχετίζονται μεταξύ τους

² Η Simone de Beauvoir (Μπωβουάρ 1979) στο έργο της *Το δεύτερο φύλο* σημειώνει χαρακτηριστικά πως «Γυναίκα δεν γεννιέσαι, γίνεσαι» και θέτει έτσι τις βάσεις για τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής του φύλου, την οποία διατυπώνει η Ann Oakley περί το 1970 (Oakley 1972).

συγκρουσιακά, όπως συμβαίνει π.χ. με τις κοινωνικές τάξεις. Επομένως, η θέση των γυναικών, π.χ. μισθολογική κλίμακα, θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με –και όχι ανεξάρτητα από– αυτή των ανδρών στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Harding 1995a). Κατά τη Harding, «το φύλο δεν είναι απλώς μια ατομική ή συμπεριφορική μεταβλητή αλλά και μια μεταβλητή των κοινωνικών δομών και των κυρίαρχων συστημάτων σκέψης» (Harding 1986, 34).

Γι' αυτόν το λόγο αλλά και επειδή διαφοροποιείται ανάλογα και εξαρτάται από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η σχέση του φύλου με άλλες παραμέτρους όπως η φυλή, η τάξη και οι πολιτισμικές διαφορές είναι περίπλοκη, ενώ αρκετές φορές μπορεί ο ρόλος του φύλου να είναι δευτερεύων σε σχέση με μία από τις άλλες παραμέτρους. Τίποτα από αυτά όμως δεν δικαιολογεί κατά τη Harding παράβλεψη του φύλου, καθώς αυτό αποτελεί βασικό συστατικό της ατομικής ταυτότητας, κριτήριο διακρίσεων ακόμη και εντός των πλαισίων που ορίζουν οι άλλες κατηγορίες και δομικό στοιχείο ιεράρχησης των κοινωνικών σχέσεων με το αρσενικό στοιχείο σχεδόν πάντα να υπερτερεί έναντι του θηλυκού, ανεξαρτήτως πολιτισμού (Harding 1986).

Επιστήμη: κυρίαρχες αντιλήψεις και αντίλογος

Όταν εκδόθηκε το βιβλίο *The science question in feminism* (1986), η εκμετάλλευση και η κατάχρηση της επιστήμης είχαν ήδη αναδειχθεί σε αντιρατσιστικά, αντιαποικιοκρατικά και αντιμπεριαλιστικά πλαίσια μέσα από φοιτητικά και κοινωνικά κινήματα, όπως το κίνημα κατά της φτώχειας τη δεκαετία του 1960, το κίνημα ατομικών δικαιωμάτων, τα κινήματα γυναικών, κινήματα ατόμων με αναπηρία, τα κινήματα ΛΟΑΤ που έδρασαν τη δεκαετία του 1960 και μεταγενέστερα (Harding 2017a) αλλά και κινήματα επιστημόνων, όπως το Science for People. Μελέτες σε διάφορους κλάδους των επιστημών (ανθρωπιστικές, κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες της ζωής) είχαν καταδείξει πως υπάρχουσες θεωρίες, υποθέσεις, μέθοδοι αλλά και συμπεράσματα δεν ήταν αντικειμενικά αλλά έφεραν το πρόσημο του φύλου, της φυλής, της τάξης και του πολιτισμού μέσα στον οποίο δημιουργήθηκαν (Ρηντ 1981, Κατσιαμπούρα 2019). Ειδικότερα ως προς το φύλο, φεμινιστικές μελέτες των επιστημών είχαν δείξει τόσο τις διακρίσεις κατά των γυναικών στην κοινωνική δομή της επιστήμης όσο και τον ανδροκεντρικό χαρακτήρα της ίδιας της επιστήμης και των μεθόδων της. Στη Βιολογία, παραδείγματος χάριν, φεμινιστικές μελέτες είχαν ήδη δείξει ότι άνδρες και γυναίκες έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αναπαραγωγή

αλλά και ότι η εύρεση βιολογικών διαφορών μεταξύ των φύλων ήταν ένα θέμα που ενδιέφερε περισσότερο τους άνδρες παρά τις γυναίκες (Harding 1986).

Παράλληλα όμως η επιστήμη παρέμενε για τη Δύση (Ευρώπη και Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής) συνώνυμη της αντικειμενικότητας και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας. Ως τέτοια είχε αναδειχθεί σε κύριο ρυθμιστή της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής ζωής, με τα ερευνητικά «ενδιαφέροντα» να καθορίζονται πλέον από τις χρηματοδοτήσεις και αυτές με τη σειρά τους από τον κοινωνικό τους αντίκτυπο (επέκταση/εδραίωση κοινωνικής κυριαρχίας). Το κυρίαρχο παράδειγμα («μητέρα των επιστημών») ήταν η Φυσική, η οποία αποτελούσε σημείο αναφοράς για την επιστημονική μέθοδο, επιχείρημα για την ανεξαρτησία της επιστήμης από κοινωνικές επιρροές, αλλά και υπόδειγμα επιδραστικότητας στην κοινωνία με την αλλαγή παραδείγματος και την πλειάδα εφαρμογών που εισήγαγε κυρίως η νευτώνεια μηχανική. Κατά την κυρίαρχη αντίληψη, οι μέθοδοι της επιστήμης (κυρίως η «πειραματική μέθοδος») υπέβαλαν τις όποιες πεποιθήσεις σε διαδικασία ελέγχου και εξασφάλιζαν έτσι την αντικειμενική περιγραφή και εξήγηση των κανονικοτήτων της φύσης και των αιτίων τους. Η δε «γλώσσα» της επιστήμης (Μαθηματικά) διασφάλιζε τον αποκλεισμό κοινωνικών επιρροών. Το πλαίσιο της επιστήμης και ειδικότερα των φυσικών επιστημών (ιδίως Φυσική και Χημεία) παρέμενε έντονα εμπειρικό και ειδικότερα θετικιστικό, με την όποια απόπειρα φεμινιστικής κριτικής να θεωρείται άτοπη αν όχι βλάσφημη.

Μέσα σε αυτό το ιστορικό, κοινωνικό και επιστημονικό πλαίσιο, η Harding προσπαθεί αρχικά να αποδομήσει την κυρίαρχη αντίληψη για την επιστήμη, αναγνωρίζοντας και υπογραμμίζοντας ότι το κυρίαρχο ρεύμα του θετικισμού και η ανάδειξη της μεθόδου ως το κύριο πλεονέκτημα της επιστήμης εισήχθησαν από το Νεύτωνα στα τέλη του 17^{ου} αιώνα, αλλά εδραιώθηκαν και έφτασαν στο «σήμερα» μέσα από το λογικό θετικισμό του Κύκλου της Βιέννης, όπως επικράτησε στις ΗΠΑ μεταπολεμικά, και το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο που διαμόρφωσαν ο μακαρθισμός και ο Ψυχρός Πόλεμος (Harding 2017b). Το αφήγημα περί επιστήμης ανεξάρτητης αξιών ήταν απαραίτητο για την προστασία των μελών του Κύκλου (ως επί το πλείστον σοσιαλιστές και Εβραίοι) κατά τη μετεγκατάστασή τους στις ΗΠΑ αλλά υιοθετήθηκε και από τις επόμενες γενιές σπουδαστών και επιστημόνων ως αλήθεια και όχι ως μια πολιτική αναγκαιότητα του συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου (Κατσιαμπούρα 2020). Παράλληλα, η Harding σημειώνει το ρόλο που έπαιξε στη διαμόρφωση του τοπίου της επιστημονικής έρευνας η ίδρυση του National Research Foundation των ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1940. Με τη μετάβαση της χρηματοδότησης της έρευνας από τις ιδιωτικές εταιρίες στο κράτος, οι επικεφαλής της

επιστημονικής κοινότητας των ΗΠΑ ισχυρίστηκαν ότι η επιστήμη ήταν ανεξάρτητη από την κοινωνία σε μία προσπάθεια να περιορίσουν πολιτικές και κοινωνικές παρεμβάσεις στη διαδικασία επιλογής και άρα χρηματοδότησης ερευνητικών προγραμμάτων (Harding 2017b).

Πέρα από την ανάδειξη της ανεξαρτησίας της επιστήμης από αξίες και κοινωνικές επιρροές ως κατασκευής, η Harding θέτει υπό αμφισβήτηση και επιμέρους στοιχεία της κυρίαρχης αντίληψης για την επιστήμη, όπως ότι η επιστημονική μέθοδος είναι μία, ότι η Φυσική θα πρέπει να είναι η επιστήμη «αναφοράς» ή ότι τα Μαθηματικά είναι μια «ουδέτερη γλώσσα». Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να ενδυναμώσει τις ευρύτερες προσπάθειες φεμινιστικής κριτικής στην επιστήμη διευκρινίζοντας ότι η τελευταία δεν είναι απαραίτητο να είναι συνυφασμένη με μια φεμινιστική κριτική στη Φυσική ή τα Μαθηματικά ούτε και αποτελεί αυτό κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας της (Harding 1986).

Ως προς το ζήτημα της μεθοδολογίας, η Harding σημειώνει πως ακόμη και εντός του ίδιου πεδίου η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι διαφορετική μεταξύ υποπεδίων, π.χ. αστρονομία και σωματιδιακή φυσική, ενώ η πειραματική μέθοδος χρησιμοποιείται ελάχιστα σε πεδία όπως η αστρονομία και η γεωλογία (Harding 1986). Ως προς την κυριαρχία της Φυσικής, κάνει αναφορά στο έργο του Thomas Kuhn *Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων* (Kuhn 1997) και το ενδεχόμενο αλλαγής του κυρίαρχου παραδείγματος, με τη Φυσική να εκτοπίζεται από το κέντρο/πυρήνα των επιστημών (Harding 1986). Η Harding θεωρεί πως η Φυσική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εξαίρεση μεταξύ των επιστημών παρά ως κανόνας, καθώς το αντικείμενό της είναι πολύ πιο απλό από το αντικείμενο π.χ. της Βιολογίας και των κοινωνικών επιστημών και η «καθαρή» (αποκομμένη από εξωγενείς παράγοντες ή και την ανθρώπινη παρέμβαση) φύση που είναι το αντικείμενο της Φυσικής εξαλείφεται σταδιακά όπως εξελίσσεται ο κόσμος μας (Harding 1986). Επίσης αμφισβητεί τον αποκλεισμό της Φυσικής από κοινωνικές επιρροές, καθώς οι επιστημονικές εξελίξεις στοχεύουν σε –ή καθοδηγούνται από– τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες μπορεί να μην αποτελούν κίνητρο για τον ίδιο τον ερευνητή αλλά σίγουρα είναι τέτοιο για τον χρηματοδότη της έρευνας (Harding 1989). Τονίζει δε ότι οι ιδέες και οι υποθέσεις της Φυσικής χρειάζονται και αυτές κοινωνική ανάλυση (παρόμοια με αυτή των κοινωνικών επιστημών) και αναφέρει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τους νόμους του Νεύτωνα εξηγώντας πως η μαθηματική διατύπωσή τους δεν είναι μια εξήγηση για το ευρύ κοινό, αλλά αντίθετα η μετάδοση και διάχυσή τους απαιτεί μια άλλη διατύπωση διαμορφωμένη με άξονα ακριβώς το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε. Σε αυτό το πλαίσιο «εγκαλεί» επίσης τη Φυσική ως επιστήμη που αρνείται την «ενδοσκόπηση»

και τον αναστοχασμό, καθώς ενώ προτάσσει την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων δεν την εφαρμόζει για τον εαυτό της. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι μια επιπλέον δυσκολία για την κριτική αξιολόγηση των φυσικών επιστημών υπό το πρίσμα του φύλου είναι ότι τόσο οι ίδιοι/ες επιστήμονες όσο και οι φιλόσοφοι της επιστήμης δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με τεχνικές όπως η κριτική λόγου που θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, όπως είχε γίνει ήδη στα πεδία της Ιστορίας και της Ανθρωπολογίας (Harding 1986).

Ακόμη και η «καθαρότητα» των Μαθηματικών δεν είναι αληθής κατά τη Harding, καθώς οι μαθηματικές «αλήθειες» είναι απλώς οι απαντήσεις που προέκυψαν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που γεννήθηκαν σε συγκεκριμένες στιγμές της ιστορίας και σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, και ενίοτε αντικαταστάθηκαν μεταγενέστερα από άλλες αληθείς προτάσεις. Παρόμοια με τη Φυσική, για τη Harding, τα Μαθηματικά βλέπουν πολλές φορές μια απλούστερη ή απλοποιημένη εικόνα της «πραγματικότητας» (Harding 1986).

Σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντίληψη για την επιστήμη, η Harding θεωρεί ότι πρέπει να μιλάμε για επιστήμες (σε πληθυντικό αριθμό) με διαφορετικές «λογικές» έρευνας και ερμηνείας που εμπεριέχουν σε κάθε περίπτωση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται και τις πρακτικές του (Harding 1995a).

Φεμινιστική κριτική στις Επιστήμες: ρεύματα, τάσεις, ερωτήματα

Δεδομένης της προαναφερθείσας στάσης της Harding απέναντι στο φύλο και τις επιστήμες, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά σε κάποιες από τις παρατηρήσεις της για τη φεμινιστική κριτική στις επιστήμες όπως αυτή είχε διαμορφωθεί στα μέσα της δεκαετίας του 1980 οπότε και εκδόθηκε το έργο της *The science question in feminism* (1986).

Εκκινώντας από την αναγνώριση των επιτυχιών του νέου τότε ακόμη πεδίου της φεμινιστικής κριτικής που είχε ήδη αναδείξει τον έμφυλο χαρακτήρα της επιστήμης σε όλες τις εκφάνσεις της («φύση», χρήση, διαδικασίες συλλογής και αξιολόγησης γνώσης) και επομένως εγείρει ερωτήματα για την ποιότητα και την αξιοπιστία της, η Harding υποστηρίζει πως το επόμενο βήμα πρέπει να είναι η συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης φεμινιστικής θεωρίας για την επιστήμη. Προϋπόθεση για αυτό είναι η κατανόηση των μηχανισμών που προσδίδουν στην επιστήμη τον έμφυλο χαρακτήρα

της και του πώς αυτοί πρέπει να αλλάξουν ώστε να δημιουργήσουμε μια επιστήμη χωρίς αποκλεισμούς και άρα με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία.

Τα ακόλουθα πέντε σημεία είναι, κατά τη Harding, ενδεικτικά των εσωτερικών δυσκολιών που έχει να αντιμετωπίσει προς αυτή την κατεύθυνση η φεμινιστική κριτική στην επιστήμη. Πρώτον, είναι διασπασμένη σε διαφορετικές κατευθύνσεις.³ Δεύτερον, η έρευνα εστιάζεται στην ανάδειξη των προβλημάτων και όχι στην ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω από το φύλο και την επιστήμη. Τρίτον, το φύλο προσεγγίζεται μονοδιάστατα και δεν αναδεικνύονται οι τρεις όψεις του ή πολύ περισσότερο η σχέση μεταξύ τους.⁴ Τέταρτον, μερίδα των φεμινιστικών κριτικών αντιμετωπίζει τις έμφυλες διαφορές ως πολιτικά και ηθικά συμμετρικές (ενώ η πολιτική δύναμη και η ηθική αξία αποτελούν «μονοπώλιο» των ανδρών). Τέλος, συχνά αναδεικνύονται αντικρουόμενες θέσεις για το σκοπό της φεμινιστικής κριτικής και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να εξαλειφθεί η πατριαρχία από τη διαδικασία της γνώσης, με τις απόψεις να διατρέχουν ένα ευρύ φάσμα από μια επιστήμη για τις γυναίκες σε μια επιστήμη για το φεμινισμό και εντέλει μια επιστήμη όπου όλοι/ες θα λειτουργούν με πολλαπλές και αλληλοσυμπληρούμενες ταυτότητες (Harding 1986).

Σε αυτό το πλαίσιο ευρύτερης φεμινιστικής κριτικής, η Harding εργάζεται στην κατεύθυνση συγκρότησης μιας φεμινιστικής θεωρίας για την επιστήμη και απαντά στο ερώτημα πώς ένα πολιτικό κίνημα με στόχο την κοινωνική αλλαγή (όπως το φεμινιστικό κίνημα) μπορεί να αυξήσει την αντικειμενικότητα της επιστήμης υποστηρίζοντας ότι κάποιες μορφές «στρατευμένης» έρευνας (έρευνας που ξεκινά από συγκεκριμένο αξιακό υπόβαθρο) θα μπορούσαν να έχουν μέγιστη αξιοπιστία, όπως π.χ. έρευνα με αντισεξιστικό πρόσημο έναντι έρευνας που αγνοεί το φύλο.

³ Αυτές περιλαμβάνουν μελέτες α) ισότητας, β) χρήσης των επιστημών (Βιολογίας, κοινωνικών επιστημών) και των συσχετιζόμενων τεχνολογιών με σεξιστικούς, ρατσιστικούς, ομοφοβικούς και ταξικούς κοινωνικούς σκοπούς, γ) δυνατότητας ύπαρξης «καθαρής» επιστήμης, δηλαδή επιστήμης με θεωρήσεις και διεργασίες που δεν είναι ανδροκεντρικές και ανδροκρατούμενες, δ) έμφυλης νοσηματοδότησης επιστημονικών κειμένων, δηλαδή των κρυφών έμφυλων συμβολισμών και θεματικών που εντοπίζονται στα επιστημονικά κείμενα, ε) επιστημολογίας που μελετά τη σχέση μεταξύ γνώσης και είναι ή πώς οι πεποιθήσεις μας εδράζονται στην κοινωνική εμπειρία και ποιες από αυτές τις πεποιθήσεις μπορούμε να χαρακτηρίσουμε γνώση.

⁴ Παραδείγματος χάριν, οι μελέτες ισότητας αναδεικνύουν το διαχρονικό χάσμα ευκαιριών μάθησης και εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Δεν εξετάζουν όμως ποιο θα έπρεπε να είναι το μέτρο σύγκρισης για τις γυναίκες ούτε εντοπίζουν και αναλύουν τα αίτια αυτού, που κατά τη Harding εντοπίζονται στις διαφορετικές προσδοκίες της κοινωνίας για γυναίκες και άνδρες αλλά και τον έμφυλο συμβολισμό της επιστήμης. Σημειώνει δε πως ενώ τέτοιες μελέτες προτείνουν στις γυναίκες να αλλάξουν στοιχεία της έμφυλης ταυτότητάς τους ώστε να προσομοιάζει με αυτή των ανδρών, δε γίνεται αντίστοιχη πρόταση για τους άνδρες.

Πολιτικά κινήματα και αντικειμενικότητα της επιστήμης

Η Harding (1986) θέτει το ερώτημα πώς ένα πολιτικό κίνημα με στόχο την κοινωνική αλλαγή όπως το φεμινιστικό κίνημα μπορεί να αυξήσει την αντικειμενικότητα της επιστήμης και οργανώνει τις πιθανές απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα σε τρεις κατηγορίες: φεμινιστικό εμπειρισμό (Feminist empiricism), φεμινιστική επιστημολογική σκοπιά (Feminist stand-point) και φεμινιστικό μεταμοντερνισμό (Feminist postmodernism), διευκρινίζοντας ωστόσο πως ο διαχωρισμός δεν σημαίνει ότι κάποιος/α πρέπει να ταχθεί αποκλειστικά υπέρ της μιας ή της άλλης προσέγγισης (Harding 1990a). Η ίδια τάσσεται υπέρ της φεμινιστικής σκοπιάς, ακολουθώντας μια σειρά θεωρητικών όπως η Dorothy Smith, η Nancy Hartsock, η Hilary Rose και η Alison Jaggar (Harding 1990b), και προτείνει το μετασχηματισμό του κυρίαρχου ερωτήματος για τη θέση των γυναικών στην επιστήμη σε ερώτημα για τη θέση της επιστήμης στο φεμινισμό, δηλαδή την αλλαγή πλαισίου ή παραδείγματος για την ίδια την επιστήμη (Κατσιαμπούρα 2009).

Κατά τη Harding, η επιστήμη (ούσα ανδροκρατούμενη και ανδροκεντρική) πάσχει καθώς η «ανδρική» θεώρηση της πραγματικότητας (ως θεώρηση του κυρίαρχου) είναι ελλιπής και στρεβλή. Αντίθετα, η θεώρηση της πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα των γυναικών και φεμινιστικών κινήματων μπορεί να δώσει μια πληρέστερη και λιγότερη στρεβλή εικόνα και άρα να αυξήσει την αντικειμενικότητα της επιστήμης (αυτό που η Harding χαρακτηρίζει ως «ισχυρή αντικειμενικότητα», π.χ. Harding 1992; Harding 1995b). Εξετάζοντας ενδεικτικά μία μόνο σκοπιά των επιστημονικών προγραμμάτων, η Harding αναρωτιέται αν υιοθετώντας το πλαίσιο της φεμινιστικής στάσης στις φυσικές επιστήμες και άρα ξεκινώντας από τις ζωές και τις εμπειρίες των γυναικών, θα καταλήγαμε στις ίδιες ερευνητικές προτεραιότητες για τη Φυσική, τη Χημεία ή τη Βιολογία ή αν θα προωθούσαμε μελέτες για στρατιωτική χρήση ή με σκοπό το κέρδος έναντι π.χ. οικολογικών θεμάτων (Harding 1990a).

Στο πλαίσιο της επιστημολογικής αυτής σκοπιάς, η Harding παροτρύνει τους ερευνητές και τις ερευνήτριες να ξεκινούν τη μελέτη τους από την καθημερινότητα των γυναικών ή άλλων μη προνομιούχων ομάδων. Όχι όμως όπως οι εθνογραφικές μελέτες με ερωτήματα και προβληματισμούς ήδη σχηματοποιημένα εκτός ομάδων αλλά με τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των ίδιων των ομάδων. Στόχος των ερευνητών/τριών δεν πρέπει να είναι απλώς η έκφραση της άποψης των γυναικών ή κάποιας άλλης ομάδας (αν και αυτό είναι συχνά σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας). Στόχος τους πρέπει να είναι να αντιληφθούν πώς οι μηχανισμοί εξουσίας με τις

πρακτικές και τον τρόπο λειτουργίας τους, συμπεριλαμβανομένων επιστημονικών και τεχνολογικών υποθέσεων, καθορίζουν την καθημερινή ζωή των γυναικών ή άλλων ομάδων με στόχο την κυριαρχία επί αυτών (Harding 2004) και να βοηθήσουν τις ομάδες να δουν αυτή την πραγματικότητα (καθώς συχνά οι μη προνομιούχες ομάδες τείνουν να προσλαμβάνουν τη στρεβλή πραγματικότητα που δημιουργούν οι κυρίαρχες ως κάτι φυσικό και άρα οι απόψεις τους δεν είναι αυτομάτως «καλύτερες» ή «πιο αξιόπιστες»). Στόχος είναι δηλαδή η δημιουργία ομαδικής συνείδησης, η οποία προκύπτει μέσα από πολιτικούς αγώνες. Μόνο έτσι θα μπορέσουν οι ερευνητές/τριες αλλά και οι κοινωνικές ομάδες (προνομιούχες ή μη, άρα γυναίκες και άνδρες) από τη μια να κατανοήσουν πώς η επιστήμη δρα για όλη την κοινωνία και από την άλλη να συλλάβουν και να σχηματοποιήσουν μια εναλλακτική επιστήμη.

Όπως σημειώνει στο άρθρο “How the women’s movement benefits science” (1989), η επιστημολογική πρόταση της Harding βασίζεται στη σκέψη του Hegel για τη σχέση εξουσιαστή/εξουσιαζόμενου όπως διατυπώθηκε στο έργο του *Φαινομενολογία του πνεύματος* (κατά τα αφεντικά, οι πράξεις των σκλάβων είναι αποτέλεσμα της φύσης τους ή της θέλησης των αφεντικών) και την εξέλιξή της από τους Marx και Lukacs, δηλαδή τη θεώρηση ότι τα μέλη κοινωνικά καταπιεσμένων τάξεων μπορούν να αντιληφθούν την κοινωνική πραγματικότητα πληρέστερα και καθαρότερα από τα μέλη των κυρίαρχων τάξεων. Ως μια μεταμαρξιστική κριτική θεωρία, η φεμινιστική στάση είναι «στρατευμένη» (Harding 2000, 8) ή πληρέστερα «κοινωνικά εντοπισμένη και πολιτικά στρατευμένη» (Harding 2004, 32).

Εναλλακτικά στο ρεύμα της φεμινιστικής σκοπιάς υπήρχαν και υπάρχουν διάφορες προτάσεις, τις οποίες η Harding οργάνωσε σε δύο επιστημολογίες: φεμινιστικό εμπειρισμό και μεταμοντερνισμό, όπως προαναφέρθηκε.

Ο φεμινιστικός εμπειρισμός υποστηρίζει ότι ο σεξισμός και η ανδροκρατία είναι κοινωνικές προκαταλήψεις που μπορούν να διορθωθούν αν ακολουθούμε αυστηρότερα τους υπάρχοντες κανόνες της επιστημονικής έρευνας. Πρόταγμά του είναι, παραδείγματος χάριν, η αύξηση της εκπροσώπησης των γυναικών στο πεδίο της επιστήμης, καθώς αυτό αυτόματα θα σημαίνει μείωση των ανδροκρατικών επιρροών στην ερμηνεία των όποιων φαινομένων (αφού οι γυναίκες μπορούν ευκολότερα να εντοπίσουν ανδροκρατικές προκαταλήψεις). Αυτή η επιστημολογική προσέγγιση εμφανίζεται, κατά τη Harding, ιδιαίτερα ελκυστική καθώς επικρίνει την «κακή επιστήμη» και όχι την επιστήμη γενικότερα. Επομένως δεν έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με την κυρίαρχη αντίληψη για την επιστήμη και γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή ως ένα σύνολο διορθωτικών αλλαγών (Harding 1986).

Ωστόσο, ο φεμινιστικός εμπειρισμός εμφανίζει ποικίλα προβλήματα, όπως τις αντικρουόμενες θέσεις για το ρόλο του/ης ερευνητή/τριας. Κατά το συγκεκριμένο ρεύμα, η κοινωνική ταυτότητα του/ης ερευνητή/ήτριας δεν επηρεάζει την όποια μελέτη. Αυτό όμως έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με την παραδοχή των οπαδών του ρεύματος ότι οι γυναίκες ή οι φεμινιστές (άνδρες και γυναίκες) είναι πιο πιθανό να καταλήξουν σε αντικειμενικότερα και χωρίς προκαταλήψεις συμπεράσματα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι επίσης προβληματικό ότι η επιστημονική μέθοδος δεν στάθηκε διαχρονικά ικανή να εξασφαλίσει μέγιστη αντικειμενικότητα αλλά ήταν ορισμένα κοινωνικά κινήματα που έδρασαν καταλυτικά σε αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, η προσέγγιση αυτή αγνοεί την ανδροκρατική ματιά στην επιλογή θεμάτων που πρέπει να απασχολήσουν την επιστήμη και δίνει βάρος στο ρόλο του φύλου μόνο για την εξήγηση φαινομένων/ευρημάτων. Η φεμινιστική σκοπιά, από την άλλη, αν και αναδεικνύει, όπως και ο φεμινιστικός εμπειρισμός, το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών επιρροών στην επιστήμη, δεν επικρίνει την «κακή επιστήμη» ούτε θεωρεί ότι αυξημένη εκπροσώπηση γυναικών θα επιλύσει το πρόβλημα με τον εντοπισμό και την άρση προκαταλήψεων. Για τη Harding το πρόβλημα δεν είναι η «κακή επιστήμη» αλλά η ίδια η επιστήμη (Harding 1986).

Ο φεμινιστικός μεταμοντερνισμός, το τρίτο φεμινιστικό επιστημολογικό ρεύμα που εντοπίζει η Harding, αναδεικνύει και επιβάλλει έναν σκεπτικισμό σε σχέση με κάθε μορφή γενίκευσης όχι μόνο για την πρόοδο, την επιστήμη ή τη γλώσσα αλλά και τον ίδιο τον εαυτό μας όπως τον αντιλαμβανόμαστε και άρα για την αντικειμενικότητα της γνώσης σε κάθε επίπεδο. Στον σύγχρονο κόσμο η ταυτότητα είναι ένας συνδυασμός στοιχείων, π.χ. φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, τάξης, πολιτικών πεποιθήσεων, σεξουαλικών προτιμήσεων κ.ά. Οι φεμινιστές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή την ποικιλία ταυτοτήτων προωθώντας τη «συνύπαρξη» μεμονωμένων οντοτήτων/ομάδων και των πολιτικών που τις εκφράζουν και με αυτό τον τρόπο να ανατρέψουν το κυρίαρχο «ιδεώδες» του «ανθρώπου» (δηλαδή του άνδρα) και τις στρεβλώσεις που προκύπτουν από αυτό (Harding 1986).

Η φεμινιστική σκοπιά, από την άλλη, προκρίνει την κατάκτηση μιας (ομοιογενούς) φεμινιστικής θέσης, η οποία κατά τον φεμινιστικό μεταμοντερνισμό είναι αδύνατη, αφού η κοινωνική εμπειρία και επομένως και η επιστήμη καθορίζεται επίσης και από άλλα στοιχεία, όπως η φυλή, η τάξη και το πολιτισμικό πλαίσιο. Ένα από τα συγκρουσιακά ερωτήματα που γεννώνται επομένως μεταξύ μεταμοντερνισμού και φεμινιστικής σκοπιάς είναι αν αξίζει να εγκαταλείψουμε το όραμα μιας κοινής φεμινιστικής θεώρησης της πραγματικότητας επειδή η επιστήμη δεν είναι μόνο έμφυλη αλλά έχει έντονα και το πρόσημο π.χ. φυλής, τάξης και εξουσίας. Στο ζήτημα

αυτό, το οποίο παραμένει ανοιχτό, η θέση της Harding είναι πως πρέπει να βρούμε και να αναδείξουμε πώς το φύλο σχετίζεται με όλες αυτές τις παραμέτρους καταλήγοντας έτσι σε μια πλειάδα στάσεων, που όμως διασταυρώνονται στο φύλο (Harding 1997) και σε καμία περίπτωση η φεμινιστική στάση δε θα πρέπει να σχετίζεται με τη θεώρηση ή επιβολή ενός προτύπου (π.χ. λευκή Ευρωπαία ή Αμερικανή γυναίκα) για όλες τις γυναίκες (Hirsh, Olson & Harding 1995).

Συμβολή

Το σύνολο έργο της Harding θέτει λοιπόν μια σειρά κρίσιμα ερωτήματα, που τροφοδότησαν και τροφοδοτούν την έρευνα για τη σχέση φύλου και επιστήμης. Κατ' αρχήν: Σχέση φύλου-επιστήμης ή φύλου-επιστημών; Ίσως κατά τη Harding η δεύτερη διατύπωση να είναι προτιμότερη αφού επιτρέπει την απαγκίστρωση του όρου επιστήμη από τις «σκληρές» επιστήμες, όπως η Φυσική και η Χημεία. Ακόμη και αυτές, όμως, δεν είναι ανεξάρτητες έμφυλου προσδιορισμού. Ο έμφυλος χαρακτήρας της επιστήμης διαπερνά όλα τα στάδια παραγωγής γνώσης από τις θεωρίες και τις υποθέσεις που εξετάζονται, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τα συμπεράσματα που εξάγονται και την ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την έκφραση και τη διάχυσή τους (Harding 2004; Hirsh et al. 1995). Άλλα σημαντικά ερωτήματα για την επιστημονική έρευνα αναφέρονται στα εξής κρίσιμα σημαία για την επιστημονική έρευνα: Ποιος/α καθορίζει το πλαίσιο χρηματοδοτήσεων των ερευνητικών προγραμμάτων; Ποιος/α καθορίζει πού και για ποιον θα εφαρμοστούν οι προκύπτουσες τεχνολογίες; Ποιος/α πραγματοποιεί την έρευνα αν όχι κάποιος/α που διαμόρφωσε την έμφυλη ταυτότητά του/ης σε μια κοινωνία με έμφυλη δομή και επικοινωνεί (μελετά, γράφει, συζητά) μέσα από έμφυλους συμβολισμούς; Σε ποιο βαθμό αυτός/ή κατανοεί την επίδραση όλων αυτών των παραγόντων στη δουλειά και την καθημερινότητά του/ης; Η επιστήμη είναι έμφυλη και άρα το αφήγημα περί αντικειμενικότητάς της δεν είναι παρά αυτό ακριβώς, αφήγημα. Η έλλειψη αντικειμενικότητας δεν αντιμετωπίζεται όμως απλώς αυξάνοντας τη γυναικεία εκπροσώπηση.

Πώς μπορεί να αυξηθεί ή και να μεγιστοποιηθεί η αντικειμενικότητα της επιστήμης; Η Harding, με το πλαίσιο της φεμινιστικής σκοπιάς καλεί τους/ις ερευνητές/τριες και το γενικότερο κοινωνικό σύνολο να κατανοήσουν τους μηχανισμούς που επιβάλλουν και συντηρούν μια έμφυλη επιστήμη. Το ερώτημα κατά τη Harding δεν πρέπει να είναι πώς να εξαλείψουμε την πολιτική από την επιστήμη αλλά ποιες πολιτικές προωθούν

και ποιες εμποδίζουν τη γνώση και ποιες ομάδες εντέλει αφορά (Harding 2004). Απαντώντας σε αυτά τα ερωτήματα, κοινωνικές ομάδες και πολιτικά κινήματα μπορούν να προάγουν τη γνώση και να αυξήσουν την αντικειμενικότητα της επιστήμης. Κατακτώντας αυτή τη βάση θα μπορούν επίσης να οραματιστούν μια εναλλακτική επιστήμη χωρίς διακρίσεις. Ίσως κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που γνωρίζουμε σήμερα.

Η θέση αυτή της Harding συζητήθηκε και επικρίθηκε ακόμη και από φεμινιστικούς κύκλους των οπαδών του μεταμοντερνισμού, που έθεσαν ερωτήματα όπως το αν μιλάμε για τις γυναίκες ή τους φεμινιστές, αν η φωνή των λευκών, Δυτικών, ετεροφυλόφιλων γυναικών αποτελεί τη φωνή του κυρίαρχου στο κίνημα και σε τι βαθμό εκφράζει ή μπορεί να εκφράσει τις θέσεις γυναικών διαφορετικής φυλής, εθνικής καταγωγής, σεξουαλικής προτίμησης κ.ά. Ωστόσο, αυτά τα ερωτήματα και η απάντηση που δίνει η Harding βοήθησαν ώστε να αποσαφηνιστεί ή και να εξελιχθεί η φεμινιστική σκοπιά, μια προσέγγιση που παραμένει έγκυρη στο πεδίο της φεμινιστικής επιστημολογίας και δρα ανανεωτικά στο ευρύτερο πεδίο των σπουδών στις επιστήμες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Harding, S. (1986), *The Science question in feminism*. USA: Cornell University Press.

Harding, S. (1989), "How the women's movement benefits science: Two views", *Women's studies International Forum* 12(3): 271-283.

Harding, S. (1990a), "Feminism and theories of scientific knowledge", *Women: A cultural Review*, 1(1): 87-98.

Harding, S. (1990b), "Starting thought from women's lives: Eight resources for maximizing objectivity", *Social Philosophy* 21(2-3): 140-149.

Harding, S. (1992), "Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity?", *The Centennial Review* 36(3): 437-470.

Harding, S. (1995a), "Just add women and stir?", in United Nations Commission on Science and Technology for Development (ed.), *Missing Links. Gender Equity in Science and Technology for Development*. USA: UNIFEM (United Nations Development Fund for Women), 295 - 308.

Harding, S. (1995b), "'Strong objectivity': A response to the new objectivity question", *Synthese* 104: 331-349.

Harding, S. (1997), "Comment on Hekman's 'Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited': Whose Standpoint Needs the Regimes of Truth and Reality?", *Signs* 22(2): 382-391.

Harding, S. (2000), "Democratizing philosophy of science for Local Knowledge Movements: Issues and Challenges", *Gender, Technology and Development* 4(1): 1-23.

Harding, S. (2004), "A socially relevant philosophy of science? Resources from standpoint theory's controversiality", *Hypatia* 19(1): 25-47.

Harding, S. (2004α), "Can men be subjects of feminist thought?", Hesse-Biber, S.N., Yaiser, M.L. (eds), *Feminist perspectives on social research*. New York: Oxford University Press, 177-197.

Harding, S. (2017b) "Precis of objectivity and diversity: another logic of scientific research", *Philosophical Studies* 174: 1801-1806.

Harding, S. (2017a), "A philosophy of Science for us today? A response to Fellows and Richardson", *Philosophical Studies* 174: 1829-1838.

Hirsh E., Olson G.A., Harding, S. (1995), "Starting from Marginalized Lives: A Conversation with Sandra Harding", *JAC: A Journal of Composition Theory* 15(2): 193-225.

Kuhn, T. (1997), *Η δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Oakley, Ann (1972), *Sex, Gender & Society*. London: Temple Smith.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2009), «Φύλο και Επιστημολογία», [http://www.fylopedia.uoa.gr/index.php/Φύλο και επιστημολογία](http://www.fylopedia.uoa.gr/index.php/Φύλο_και_επιστημολογία)

Κατσιαμπούρα, Γ. (2019), «Επιστήμη, σεξισμός και Κριτική Εκπαίδευση: μαθαίνοντας από την Έβελυν Ρηντ», στο Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π. (2019), *Η Κριτική Εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ ΑΠΘ, 330-336 ([https://www.eled.auth.gr/documents/ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ο ΠΣΚΕ 2018.pdf](https://www.eled.auth.gr/documents/ΠΡΑΚΤΙΚΑ_1ο_ΠΣΚΕ_2018.pdf))

Κατσιαμπούρα, Γ. (2020), *Επιστήμες και πολιτική δέσμευση. Ιστορίες του 20^{ού} αιώνα*. Αθήνα: Προπομπός.

Μπωβουάρ, Σιμόν ντε (1979), *Το δεύτερο φύλο*. Αθήνα: Γλάρος.

Ρηντ, Έβελυν (1981), *Σεξισμός και Επιστήμη*. Αθήνα: Θεωρία.

Σχολείο και κοινωνία: Η θέση της Αριστεράς για την εκπαίδευση στη συγκυρία του 1945

Εισαγωγή

Χρήστος Τζήκας

Οι απόπειρες μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρονολογούνται από τη στροφή του 19^{ου} προς τον 20^ο αιώνα, όταν επιχειρείται πιο καθαρά ο αστικός εκσυγχρονισμός της κοινωνίας. Εκτός από τα αψήφιστα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Α. Ευταξία (1899) και του Ι. Τσιριμώκου (1913) επιχειρήθηκαν και πρακτικές εφαρμογές, όπως το Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911), η γλωσσική μεταρρύθμιση (1917-1920), η μόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαράσλειο Διδασκαλείο και Παιδαγωγική Ακαδημία 1923-1925) και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Επρόκειτο πάντα για αστικό εκσυγχρονισμό του σχολείου, με στοιχεία και εκδοχές της αμερικανικής Νέας Αγωγής και του γερμανικού Σχολείου Εργασίας και της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής.

Ωστόσο, και αυτού του είδους η μεταρρύθμιση που δεν έθιγε την αστική κοινωνική δομή γνώρισε την αντιμεταρρύθμιση και την ανατροπή.

Μέχρι το τέλος της μεταξικής δικτατορίας και την είσοδο της χώρας στην περίοδο της Κατοχής, το ελληνικό σχολείο θα παραμείνει ένα σχολείο για λίγους, ένα σχολείο βερμπαλιστικό, στραμμένο στα ιδεολογήματα των εξωτερικών, γλωσσικών, στοιχείων του κλασικού πολιτισμού και θα υπηρετεί τις ανάγκες εξασφάλισης της κυριαρχίας μιας συντηρητικής αστικής τάξης, μακριά από το λαό και τις ανάγκες του.

Η Αριστερά στην Ελλάδα διαμόρφωσε τις απόψεις της για την εκπαίδευση μετά την ίδρυση του ΣΕΚΕ, αλλά κυρίως μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όταν μια μερίδα διανοουμένων και εκπαιδευτικών εντάσσονται στο χώρο της, ενώ εμφανίζεται στους κόλπους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας η αριστερή παράταξη των δασκάλων. Τότε εκδόθηκαν και τα πρώτα εκπαιδευτικά περιοδικά που φιλοξένησαν απόψεις της μαρξιστικής παιδαγωγικής, του ενιαίου σχολείου, της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και

του σχολείου παραγωγής, ενώ μεταφράστηκαν και οι πρώτες εργασίες από/για τη σοβιετική εκπαίδευση.

Το πρώτο περιοδικό που εξέφρασε τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις της Αριστεράς ήταν η *Νέα Αγωγή* (1927-1928), που εξέδιδε ομάδα αριστερών εκπαιδευτικών (Ι. Ιορδανίδης, Ρ. Ιμβριώτη, Θ. Βλυζιώτης)¹. Ακολούθησε ο *Νέος Δρόμος* (1928-1929), ως όργανο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, ενώ από τον Ιούλιο του 1933 μέχρι τον Ιούλιο του 1934 εκδόθηκε από την αριστερή παράταξη των δασκάλων το περιοδικό *Δασκαλικός Δρόμος* (τεύχη 1-3), που στη συνέχεια μετονομάστηκε σε *Εκπαιδευτικός δρόμος* (τεύχη 4-16).

Την πιο ώριμη επεξεργασία για το σχολείο της σοσιαλιστικής κοινωνίας ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τη μέθοδο αποτέλεσε το «Σχέδιο μια Λαϊκής Παιδείας», που υπέβαλαν στη Γραμματεία της ΠΕΕΑ τον Μάιο του 1944 δύο επιτροπές του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ. Το «Σχέδιο» εγκρίθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο των Κορυσάδων ως μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης στη μελλοντική σοσιαλιστική κοινωνία. Βασικές αρχές του ήταν το ενιαίο σχολείο μέχρι την ηλικία των 18 ετών, παράλληλη θεωρητική, καλλιτεχνική και επαγγελματική μόρφωση και εργασιακή εμπειρία από τα 14 έτη, χρήση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, πανεπιστημιακή μόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, συμμετοχή των μαθητών και των τοπικών παραγόντων στο προσδιορισμό της ύλης και, ουσιαστικά, κατάργηση της διαίρεσης χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας².

Στην οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών από την ΠΕΕΑ ελάχιστες από τις προβλέψεις του «Σχεδίου» μπορούσαν να υλοποιηθούν στις συνθήκες της Κατοχής, ενώ οι μετακατοχικές εξελίξεις δεν επέτρεψαν την εφαρμογή του.

Η Αριστερά, έπειτα από τα Δεκεμβριανά και τη Συμφωνία της Βάρκιζας, αποφάσισε να ακολουθήσει τον κοινοβουλευτικό δρόμο, να αγωνιστεί για την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση και τον σταδιακό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Έτσι, και στην εκπαίδευση το πρόγραμμα για μια σοσιαλιστική εκπαίδευση, παρά τις προσδοκίες που είχαν διαμορφωθεί με το τέλος της Κατοχής για εκπαίδευση συγχρονισμένη και προσανατολισμένη στα σύγχρονα ιδανικά της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν μπορούσε να εφαρμοστεί στις συνθήκες αυτές.

¹ Για τις εκπαιδευτικές απόψεις του περιοδικού βλ. Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χ. (2022), «Βασικές Θέσεις του Περιοδικού *Νέα Αγωγή* (1927-1928)», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ., *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Προπομπός, 56-63.

² Για μια ανάλυση του «Σχεδίου», όπως και του ρόλου του Δημήτρη Γληνού στη σύνταξή του, βλ. Τζήκας, Χ., Γρόλλιος, Γ. (2022), «Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», 1944» στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ., *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*, Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Προπομπός, 408-419.

Ωστόσο, αριστεροί διανοούμενοι και παιδαγωγοί οργάνωσαν συλλογικές προσπάθειες και θεσμούς, έδωσαν διαλέξεις και εξέδωσαν έντυπα για να συμβάλουν στην ανασυγκρότηση της χώρας και μαζί στον αλφαριθμητισμό του λαού, στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης σε προοδευτική κατεύθυνση. Τέτοιες ήταν:

- α) Εταιρεία “Επιστήμη-Ανασυγκρότηση” και περιοδικό *Ανταίος*.
- β) Εταιρεία για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και της αγραμματοσύνης στην Ελλάδα.
- γ) Εκπαιδευτικός Όμιλος.
- δ) Περιοδικό *Ελεύθερα Γράμματα*.

Ακόμη και η Εταιρεία “Επιστήμη-Ανασυγκρότηση”, που δεν φαίνεται να έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση, περιλάμβανε ανάμεσα σε 7 τομείς και εκπαιδευτικό τομέα με 11 κύκλους, που ασχολούνταν με επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες και θεματικές³.

Μέσα από τις διαλέξεις και τα δημοσιεύματα προσπαθούσαν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία είχε στραφεί πάλι προς το αντιλαϊκό σχολείο του παρελθόντος.

Ο Κώστας Π. Μαρίνης (1897-1968) ήταν λογοτέχνης και λαογράφος. Μετείχε στην Αντίσταση, συνελήφθη κατά τη διάρκεια των Δεκεμβριανών από τους Βρετανούς και μεταφέρθηκε στο στρατόπεδο της Ελ Ντάμπα,⁴ απ’ όπου απελευθερώθηκε το καλοκαίρι του 1945. Το 1949 εξορίστηκε στη Μακρόνησο. Συνεργάστηκε με τη *Νέα Εστία*, στην οποία δημοσίευσε 22 λογοτεχνικά και λαογραφικά κείμενα, και με το περιοδικό της ΕΠΟΝ *Νέα Γενιά*, όπου δημοσίευσε και το χρονικό «Πρωτοχρονιά στην Ελ Ντάμπα»⁵.

Το κείμενο που αναδημοσιεύουμε από τα *Ελεύθερα Γράμματα*⁶ βασίζεται στις επεξεργασίες της Αριστεράς για την εκπαίδευση και έχει στοιχεία της μαρξιστικής παιδαγωγικής και του σχολείου της παραγωγής. Ξεκινά με την κριτική του αστικού σχολείου που ήταν απομονωμένο από την κοινωνία. Τα πνευματικά εφόδια που έδινε ήταν ξεπερασμένα και άχρηστα για τις ανάγκες της ζωής. Το σχολείο αυτό κατάντησε

³ (1946) «Η πρώτη γενική συνέλευση των μελών της Εταιρείας “Επιστήμη-Ανοικοδόμηση”. Η λογοδοσία του Διοικητικού Συμβουλίου για τις εργασίες της Εταιρείας», *Ανταίος*, Χρόνος Β΄, αριθ. 2, 15 Σεπτεμβρίου, σ42-47. Οι κύκλοι του εκπαιδευτικού τομέα στη σ. 44.

⁴ Στην έρημο El Daba της Αιγύπτου μεταφέρθηκαν 7.672 Έλληνες με πέντε καραβιές από τις 18 Δεκεμβρίου 1944 μέχρι τις 4 Ιανουαρίου 1945. Μεταξύ των κρατουμένων στο στρατόπεδο ήταν γνωστά ονόματα όπως οι: Μίμης Φωτόπουλος, Άρης Αλεξάνδρου, Δημήτρης Χριστοδούλου, Γιώργος Βαλέτας Αλέξης Καρρέρ, Δημήτρης Μπέης, Μπάμπης Μπακάλης κ.ά.

⁵ Πληροφορίες για τον Κώστα Μαρίνη βλ. στο greekcivilwar.wordpress.com/2016/12/20/gcw-739/, makronissos.org/onomata-prosopon/marinis-p-kostas, sarantakos.com/kibwtos/neagenia.html

⁶ Μαρίνης, Κ. (1945), «Σχολείο και Κοινωνία», *Ελεύθερα Γράμματα*, *Περιοδικό της ζωντανής σκέψης* 12 (27 Ιουλίου 1945): 12-13.

έναν λαό «με θέληση και ζήλο για εργασία και προοδευτική προσπάθεια» σε «ασυγκρότητο πλήθος». Προτείνει λοιπόν ένα σχολείο-εργαστήριο της ζωής, βασισμένο σε επιστημονικές βάσεις, ανταποκρινόμενο στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, που θα καλλιεργεί την πρωτοβουλία και την επινόηση και θα κάνει την εργασία αυθόρμητη και ευχάριστη. Θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη, θα προσφέρει εργασιακές δεξιότητες μέσα στην παραγωγική εργασία στον αγροτικό και στον βιομηχανικό χώρο. Στο σχολείο αυτό θα καλλιεργείται η κοινωνικότητα, το πνεύμα «της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της αδερφωσύνης και της αγάπης». Ζυμωμένοι έτσι οι νέοι θα προωθούν σε υψηλότερα επίπεδα τον πολιτισμό και θα ανεβάζουν την παραγωγή για τη βελτίωση της ζωής όλων των Ελλήνων, χωρίς προνόμια σε βάρος των άλλων, αλλά θα προσφέρουν τις δυνάμεις τους για την προκοπή του συνόλου.

Σχολείο και Κοινωνία

Κώστας Μαρίνης

Κανονικά η κάθε φουρνιά της νέας γενιάς θα δράσει στην αυριανή κοινωνία. Γι' αυτό το αύριο λοιπόν πρέπει να την ετοιμάζει και η καλή Παιδεία. Να δίνει δηλαδή στους νέους γερή βάση για τη σημερινή πραγματικότητα και να τους προμηθεύει τα απαραίτητα εφόδια να μη βρεθούν απροετοίμαστοι για καμιά δυσκολία στη ζωή τους. Συνάμα η καλή Παιδεία πρέπει να ξυπνάει τις υλικές και τις πνευματικές δυνάμεις που κατέχει κάθε ανθρώπινο πλάσμα, να τις κινάει εξασκητικά ως που να τις βάλει οριστικά σε δημιουργική λειτουργία για το καλό του κοινωνικού συνόλου.

Η άσκηση αυτή γίνεται απ' ανάγκη και μέσα στη δράση της ζωής – μα γίνεται στα κουτούρου κι όχι μελετημένα και οργανωμένα. Κάτι παραπλήσιο μ' αυτό που κάνουν τα φυσικά όντα, που όμως ακολουθάνε μεθοδικώτερη πορεία. Πώς εκπαιδεύουνε τα μικρά τους τα πουλιά και τα ζώα; Πώς τα καταρτίζουνε τέλεια; Πώς τα κάνουν ικανά για τη ζωή και την υπερνίκηση κάθε φυσικής εναντιότητας και δυσκολίας; Τα φτάνουνε στη «δευτέρα φύση» με συστηματική κι ακοίμητη εξασκητική πορεία. Εναρχική κι επίμονη εξάσκηση μέσα στο περιβάλλο που θα ζήσουν. Στο ζωντανό περιβάλλο θα εξασκούμε και μεις τα παιδιά μας, τα φυτάνια, που θαντικαταστήσουνε τους χτεσινούς κακόκαρπους κλώνους με καινούργια πιο καλόκαρπα και παραγωγικά κλωνάρια.

Φυσικό είναι πως στα λογικά όντα πρέπει να γίνονται όλα τα σχετικά με προμελέτη, καθορισμένο πρόγραμμα, σύστημα, μέθοδο, και προνοητική για το παραμικρό τους. Τι «κορωνίς των όντων» είναι δα ο άνθρωπος αν δεν τα κανονίζει όλα πιο καλά, τέλεια, λογικά, οργανωμένα, δίχως ήσκιο και σκοτάδι παρά φως όλα και λαγάρι; Στοχαστικά και μελετημένα θα ξυπνάμε τις έμφυτες ιδιότητες του καθενός και θα κατευθύνουμε τις κάθε λογής επακόλουθες ενέργειες δημιουργικά και σκόπιμα για την ωφέλεια και την προκοπή του κοινωνικού συνόλου. Μόνο με τέτοια οργανωμένη Παιδεία η νεολαία, η ελπίδα του έθνους, θα μαθαίνει όλα τα συγκαρινά κι ανεβασμένη πια σε ανάλογο σκαλοπάτι θα μπει στη δράση με κατάλληλον εξοπλισμό για την απαιτούμενη εργασία και για παραπέρα δημιουργία όπου θαν' εξασφαλισμένες πολλές από τις πρωτυτερινές δυσκολίες, απλουστεμένος κ' ευκολότερος ο χειρισμός, λιγοστεμένος ο κόπος, πιο καλά και τελειοποιημένα όλα.

Μα... υπάρχει κ' εμποδιστικό «αλλά» στη μέση: δε γίνεται έτσι εδώ στην Ελλάδα! Εδώ το σκολειό είναι απομονωμένο, ξέμακρο από τη συγκαρινή λειτουργία, σαν το λωβιασμένο που τον ξεχωρίζουν από τους γερούς ανθρώπους. Η εργασία του δεν είχε καμιά συνάφεια και σκέψη με την εργασία και τη ζωή της κοινωνίας. Περιτυλιγμένο στ' αχνόθολα σύθαμπα, που ξεφυτρώνουν από τ' αρχαϊστικό ιδανικό και τ' αϋλομονωτικό αποτράβηγμα, ήταν όξω κι από τις ανάγκες της ζωής κι από τα διαφέροντα των νέων, που ζητούσαν εφόδια για το σύγκαιρο και για το κατόπι. Μα πού εφοδιασμός τέτιος! Παίρνανε μόνο κάποιο πασάλειμα – μόρφωση τάχα θεωρητική, στηριγμένη σε παλιού καιρού προϋποθέσεις. Μέσα σε δαύτες αχνοζούσαν, όπως το μεταξοσκούληκο μέσα στο κουκούλι. Μα τούτο δεν ήτανε πνευματικός εξοπλισμός για τη ζωή και για τη δράση της εποχής μας. Ήσαν εφοδιαστικά εξαρτήματα για τα παλιά περασμένα και πλιά ήσαν άχρηστα για το σήμερα κι ακόμα πιο άχρηστα για το αύριο, που θα δρούσαν οι νέοι...

Έτσι, παραμερισμένοι μ' επιτήδειον τρόπο από τους δρόμους της ζωής, δεν πίναμε από τους δροσερούς κρουνούς της, βρισκόμαστε διαρκώς όξω από τη ζωογόνο τροχιά της. Και μας εφτάνανε πια σ' αξιοθρήνητη κατάντια κι ως πνεύμα κι ως σώμα: εδώθε το πνεύμα στα σκολειά κουτσουρεμένο, σαν το νιόβλαστο φυτάδι κορφοκομένο από τις γίδες ή τσουρουφλισμένο από τις φωτιές και τους πάγους. Ολωσδιόλου αχρηστεμένο και παραφορτωμένο με πολλά σκύβαλα κ' ελάχιστον καρπό, σκορπισμένο μέσα σε κείνα – και ποιος μπορούσε ναν τον ξεδιαλέξει και ναν τον κάμει θεμελιακό κανόνα και βάση; Από τ' άλλο μέρος το σώμα, με την υγεία του σακατεμένη μέσα στον υγιεινότερο τόπο της οικουμένης. Κι αυτό γιατί με το να εξυμνούν παντοτινά κι ασταμάτητα το «λιτοδίαιτον» μας ξεγελούσαν κ' έτσι περσέβανε ταγαθά για ναν ταπολαβαίνει ο αποικιακός άρχος. Και το καταφέρναν

εύκολα το ξεγέλασμα, γιατί μας είχανε τη σκέψη αχρηστεμένη, περιορισμένη σε λίγα μόνο κι ατομικά, που τα συντηρούσε το ζωϊκό ένστιχτο κάθε ατόμου...

Κ' έχουνε κάμει το Λαό μας με τις ανυπολόγιστες δυνατότητες και τις απειράριθμες προϋποθέσεις για δημιουργική επινόηση και δράση, με ολοπρόθυμη διάθεση και θέληση και ζήλο για εργασία και προοδευτική προσπάθεια, με τα γερά προσόντα για ανάπτυξη κι ανελιχτική πορεία, τον είχανε καταντήσει το Λαό ασυγκρότητο πλήθος, σα μπουλούκι, που το παρασέρνει όποιο σύνθημα λάχει – ένας ομαδισμός τύπου στραβοπηγαμιού στον Άδη! Μαραμένη κάθε δημιουργική ενέργεια και δράση, πνιγμένη μέσα σε μοιρολατρικό μεσιανισμό η πρωτοβουλία, κάθε διάθεση, θέληση και ζήλος υποταγμένα σε τυφλό μμητισμό, η θεϊκή σπίθα σβησμένη με το ζύγι της σκέψης αχρηστεμένο, αντίδραση καμιά για γλυτωμό από «κείνο που θα ρθει, το κανονισμένο και το γραφτό, που δε μπορεί ναν το ξεφύγει κανένας!» Δηλαδή ζημιά με το καντάρι για το έθνος!...

Απαραίτητο λοιπόν ναλλάξουμε δρόμο για να σταματήσουν οι ζημιές του Λαού μας. Το σχολείο πρέπει να ναι στενά δεμένο με την κοινωνία. Όπως ξεραίνεται το κλαδί, σαν ξεμασκαλιστεί από το δέντρο, έτσι αχρηστεύεται και το σχολείο, σαν απομονωθεί από την κοινωνία. Όχι αποτράβηγμα λοιπόν μ' απεναντίας ανακάτεμα μέσα στη ζωή και στα φανερώματά της όλα σαν ολοζώντανο κυτταρικό συγκρότημα μέσα στη γενική οργάνωση της παραγωγικής εργασίας. Ζυμωμένο σε κάθε κοινωνική εκδήλωση να βρίσκεται περιπλεγμένο σε κάθε δράση, ναν το βλέπουμε σε όλα, καταπώς είναι το υφάδι με το στημόνι διασταυρωμένα.

Είπαμε πως τα παιδιά θα δράσουνε στην αυριανή κοινωνία και για το αύριο αυτό πρέπει να ετοιμαστούνε. Η ετοιμασία κατά κύριο λόγο θα γίνεται μέσα στην ίδια την κοινωνία. Το σχολείο θα ναι το εργαστήριο. Μα ένα εργαστήριο σε αέναη χρηστική λειτουργία για το τώρα και για το κατόπι. Πραγματικό κοινωνικό ίδρυμα, ζωντανό κύτταρο κι οργανισμός της κοινωνίας θα ναι στοργικός κι ακοίμητος παραστάτης του παιδιού στην εξελικτική του πρόοδο, θαν το υποβοηθήσει για να γίνει τέλειος άνθρωπος. Και τέλειος άνθρωπος θα γίνει μόνο μέσα στην κοινωνική λειτουργία. Με την εργασία θα μπει στην κοινωνική ζωή, θα δει τις μορφές της, θα εχτιμήσει τις αξίες της, θα γνωρίσει τους σκοπούς, θα νιώσει την αποστολή της. Θα ξεδιαλέξει τα στοιχεία της κ' έτσι θα πάρει σωστή θέση 1) υποκειμενική: σύμφωνη με τις έμφυτες προδιαθέσεις τους ο καθένας (και τότε πια θα δουλέβουν με κέφι, αυθόρμητη διάθεση, ενθουσιασμό, αμυλλικούς αναπαλμούς και λαχτάρα) και 2) αντικειμενική: εκείνο που ωφελεί το σύνολο ναν το υποβοηθούν και ναν το διαφεντέβουν κι ό,τι βλάφτει ναν το πολεμάν ως ναν το εξουδετερώσουν...

Κι αυτό θαν το πετύχουμε μέσα στην κοινωνία με τη στενή επαφή της θεωρίας με την πράξη, με την προσαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Αρχικά η σχολική τους εργασία θα ναι στραμμένη στη λύση όλων των υλικών και των πνευματικών ζητημάτων, που ναι σχετικά με τη διαβίωση των παιδιών και θα γίνονται τα βασικά επίκεντρα της πρακτικής τους ασχολίας. Σιγά σιγά, μέσα στην πορεία, θα ξεχωρίζουν τα διαφέροντα των παιδιών και θα κατατάζονται σε σχετικές ομάδες. Κι όπως θα είναι ξεδιαλεγμένα με προσοχή και κατανεμημένα θα παίρνουνε μέρος και στις διάφορες εργασίες. Θα γίνονται βοηθητικοί εργάτες στην παραγωγή της σχολικής τους περιφέρειας. Και στον υλικό και στον πνευματικό τομέα βοηθοί, συνεργοί και παραστάτες.

Κάθε φορά, στη φούρια της εργασίας, θα εντάσσονται στους μόνιμους και ειδικούς εργασιακούς ομίλους και θα βοηθούν ανάλογα με τις δυνάμεις που έχουν - οι συνθήκες της εργασίας δηλαδή, στην ειδική περίπτωση, θα ναι για παιδικούς οργανισμούς κανονισμένες. Και θα καθορίζεται βασισμένη σ' επιστημονικά δεδομένα η ένταση και η χαλάρωση του ρυθμού της δουλιάς, οι ώρες και η διάρκεια, η ανάπαυση και η ψυχαγωγία. Οι όροι της εργασίας κανονισμένοι, που να μη φέρνουνε την παραμικρή ζημιά και στρέβλωση ούτε στο σώμα ούτε στο πνεύμα. Ίσια ίσια να υποβοηθούνε την κανονική κι αρμονισμένη ανάπτυξή τους ως το ακρότατο σημείο.

Στις αγροτικές ασχολίες των κατοίκων θα βοηθούνε στον τρύγο, στο σπαρτό, στο βοτάνισμα, στα σκαλίσματα, στο θέρο, σταλώνια, στα περιβόλια, στην κηποτεχνία, στα φυτά και στα δέντρα σε συνδυασμό με τη ζωοτροφία και μελισσοκομία, στη ζωοτεχνία γενικά, στη συγκομιδή και συσκευασία των καρπών, στις μεταφορές και σταποθήκεμά τους, στη μεταξοτροφία, καπνοπαραγωγή, τυροκομία, φυτοπαθολογία, καταπολέμηση αρώστειας, ακρίδας, κάμπιας, σκουληκιών, δάκου και τα ρέστα. Η εργασία θα γίνεται ο συνδετικός κρίκος του σκολειού με την άμεση αγροτική πραγματικότητα της περιφέρειας, θα μπάζει το παιδί και θαν το συνηθάει από ξαρχής στην κοινωνικά χρήσιμη δράση, δε θαν ταφήνει να ξεστρατίζει και νακολουθάει αντικοινωνικά παραδρόμια.

Παρόμοια θα γίνονται βοηθοί, συνεργοί και παραστάτες και στις βιομηχανικές και βιοτεχνικές εργασίες. Θα μπαίνουνε μέσα στα μηχανουργεία (και τους αρέσουνε τόσο οι μηχανικές ασχολίες!) Με στοχαστική καθοδήγηση θανακατέβουνται στο λύσιμο, καθάρισμα, λάδωμα, ξαναδέσιμο και μοντάρισμα όποιας μηχανής, θα καταχτούνε σιγά σιγά τα μυστικά τους και θα ξεδιαλύνουνε πραχτικά τα μυστήρια της λειτουργίας τους, που τα θεωρούσαν κάπως υπερφυσικά ως τα τότε! Θα διαπιστώνουν εφαρμογές από τη φυσική που έχουνε μάθει, θα βλέπουνε ταποτέλεσμα και τον πολλαπλασιασμό, που γίνεται από την άλφα κίνηση κι από τη βήτα ενέργεια και θα βρίσκουνε τη λύση στα προβλήματα της τεχνικής τους.

Πλούσιο στάδιο για γνώσεις, έρευνες και μελέτες θα βρίσκουμε στην ηλεκτροπαραγωγή και κίνηση και θα ξεφωτίζει ο νους τους με τη φυσική εξήγηση που θανακαλύπτουν. Θα φουσκώνουν τα στήθια τους από ευεξία κι αυτοπεποίθηση δημιουργική κι όχι περήφανη και στείρα. Άλλο μεταλλείο για συστηματική παρατήρηση και μελέτη θα ναι η πλαστική κάθε υλικού και είδους, η κατεργασία του ξύλου, των μετάλλων, του γυαλιού και η παραγωγή των σχετικών προϊόντων για την εξυπηρέτηση του ανθρώπου με τη διακόσμηση και την ποικιλτική τους.

Σε όλα θα ναι ανακατωμένα για να γίνονται κοινωνικότερα, ναποχτούνε ομαδικότητα και θάρρος, να εξασκούνε τα φτερά τους για όποιο ανελιχτικό φτερούγισμα, να ξετυλίζουνε τις δημιουργικές τους δυνάμεις και ναν τις βάνουνε στην υπηρεσία της γενικής προόδου. Θα καλλιεργείται η πρωτοβουλία και η δημιουργική τους επινόηση, θα συμπληρώνεται ολοένα η επαγγελματική τους τελειοποίηση, θα προάγεται η ανάπτυξη του κοινωνισμού τους, του πνεύματος της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της αδερφωσύνης και της αγάπης. Με τον παιδικό τους ενθουσιασμό θαν τους ξεσηκώνουν όλους και θα δίνουνε σ' όλα χαρούμενο τόνο, αγνή κι άδολη παιδικότητα, πνεύμα δημιουργίας ποτισμένο αγαλλίαση και δροσιά και χάρη.

Ανακατεμένη πολύτροπα και ποικιλόμορφα η νεολαία σε όλα, ζυμωμένη σε κάθε παραγωγική εργασία θα παίρνει και θα δίνει. Στην αδιάκοπη ροή της ζωής εδώ θα παίρνουν διδάγματα, εκεί θα προσφέρουν επινόηση, προσπάθειες και κόπους και παντού θα συντείνουν για το ανέβασμα της παραγωγής όλο και σε ανώτερα επίπεδα, παραπάνου ποσοτικά και ποιοτικά και για την προκοπή του συνόλου - την πλουσιοπάροχη πόρεψη όλων των Ελλήνων κι όχι ενού μονάχα ή λίγων ατόμων. Ζωντανά πλάσματα, γιομάτα δύναμη, θέληση και διάθεση, θα συνεισφέρουν για τη δικαιοσύνη στην κοινωνία και δε θα ναι πια ξέχωρα κι απομοναχισμένα. Υφασμένα στερεά με τη ζωή δε θα παρασέρνονται από τανάερα κι αϋλικά νεφελώματα, σαν εκείνα του παλιού σκολειού, που ήταν όξω κι από τη ζωή κι από την κοινωνία. Δε θα πυργώνουνε πια φανταστικά και φανταχτερά σκέδια, στηριγμένα σ' ονειρικά επινοήματα ύπνου και ξύπνου. Θα κοιτάζουνε κατάματα τη Ζωή, θα πλάθουνε την πραγματικότητα με τα ίδια τους τα χέρια και με τη δημιουργική πνοή τους θαν τα προωθούν όλα...

Το πιο σπουδαίο, δε θα ναι πια μαμόθρεφτα στο σώμα και στη σκέψη, για τον εύκολο παρασερμό τους από κάθε λογής επιτήδειους τσαρλατάνους. Παιδιά της εργασίας, ψημένα στη γόνιμη θεωρία και πράξη, μαζί και στην παραγωγική ενέργεια και δράση, γερά συγκροτημένα σωματικά και ψυχικά κ' εφοδιασμένα μ' ολόπλευρο πνευματικό εξοπλισμό, που δε θαχρηστέβει τη θεϊκή φλόγα και το ζύγι της σκέψης, θα πατάνε το ένα πόδι στην άμεση πραγματικότητα με τις συγκαϊρινές ανάγκες και το

άλλο στις μελλοντικές απαιτήσεις μιας πραγματικής ανθρώπινης κοινωνίας που θα ναι μεθοδικά οργανωμένη, στοχαστικά συγκροτημένη και με σκόπιμη σε όλα λειτουργία. Με ζήλο, θέληση, γνώση κ' επιμονή θα συντείνουνε στην τελειότερη ανάπτυξή της. Θα βοηθάν ολοένα για το ανέβασμα του βιωτικού επιπέδου. Να φτάσουμε στο σημείο που όλοι θα φροντίζουνε στοργικά για όλα, κανείς δε θαπαιτεί για τον εαυτό του προνόμια σε βάρος των άλλων και θα διαθέτουμε όλες μας τις δυνάμεις για την προκοπή του συνόλου. Να οικοδομούμε αυτή την προκοπή και την πρόοδο, να βάνει ο καθένας μελετημένα το πετραδάκι του για να τελέψει το πανώριο παλάτι του νεοελληνικού πολιτισμού μας, όπου η ευημερία θα ναι γενική για όλους και η καθολική ευτυχία θα διανομίζει απλόχερα ταγαθά της!

Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης;

Δημήτρης Νικολούδης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
dnikolou@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό γράφεται σε μία περίοδο που διαμορφώνονται οι όροι για την ολοκληρωτική αποδυνάμωση κάθε στοιχείου δομημένης σχολικής συλλογικότητας και για την επιβολή ενός ρυθμιστικού σχεδίου που συρρικνώνει την παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης. Οι νέες ιεραρχικές δομές και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων στον ιδιωτικοοικονομικό ανταγωνισμό εμπεδώνουν αφ' ενός ένα πλαίσιο αυταρχικού ετεροκαθορισμού και ολοκληρώνουν, αφ' ετέρου, το μετασχηματισμό του σχολείου σε επιχείρηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, μαζί με τα ζητήματα της αξιολόγησης και της κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων, στην παιδαγωγική συζήτηση των ημερών μας κυρίαρχο ρόλο κατέχουν και τα περίφημα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που τόσο πολύ διαφήμιζε το ΥΠΕΠΘ από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Στο κείμενό μας θα επιχειρήσουμε να παρακολουθήσουμε το εγχείρημα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από κοντά, επικεντρώνοντας την προσοχή μας στις παιδαγωγικές ορίζουσες (αλλά και τις παιδαγωγικές επιπτώσεις) του όρου *δεξιότητες*, μιας και στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα η συγκεκριμένη έννοια φαίνεται να κατέχει ξεχωριστή θέση.

Το κυρίαρχο σκεπτικό

Η χρησιμοποίηση του πλέγματος των εννοιών της κριτικής ικανότητας, της αποτελεσματικότητας, της αξιολόγησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο

κοινωνικοπολιτικό μακροεπίπεδο προετοιμάζεται στη *Λευκή Βίβλο* της Ε.Ε. (1993) και ενσωματώνεται στη στρατηγική της Λισαβόνας.¹ Σύμφωνα με την οπτική αυτή, ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων συμβάλλει στην απασχόληση των εργαζομένων για πολλούς λόγους, αφού εξασφαλίζει την απαραίτητη ευελιξία στο εργατικό δυναμικό και επιτρέπει την επικαιροποίηση των προσόντων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η προσαρμογή των εργαζομένων στα νέα δεδομένα της οικονομίας διέρχεται μέσα από την καινοτόμα δράση, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα (Τσολακίδου 2017, 38). Η κριτική σκέψη, υπό μία συγκεκριμένη οπτική του όρου, ποικίλλει ανάλογα με το άτομο και τα κίνητρα που πλαισιώνουν την συμπεριφορά του. Θεωρείται μία διά βίου αναπτυσσόμενη δεξιότητα με κεντρικό χαρακτηριστικό της την ικανότητα ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων (Τσολακίδου 2017, 39). Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, με έναν νομοτελειακό τρόπο, καθιστούν κρίσιμη τη σχέση μεταξύ ανάπτυξης δεξιοτήτων και εξόδου από την οικονομική κρίση. Η σχέση αυτή διαπερνάται από το τρίπτυχο εκπαίδευση-καινοτομία-έρευνα, από την προοπτική της διά βίου μάθησης (lifelong learning) και συμπληρώνεται από τη «λατρεία» της αξιολόγησης, αφού η εκπαιδευτική αξιολόγηση σημασιοδοτείται ως κρίσιμη συνιστώσα της συνολικής στρατηγικής.

Καθώς η χώρα μας συστοιχίζει τις πολιτικές της με τους σκοπούς της Ε.Ε., η προτεραιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων, ενταγμένη στους επαναλαμβανόμενους κύκλους κατάρτισης, συνδέεται με την απασχόληση και με την προοπτική της γενικευμένης ευημερίας. Ο νόμος 3879/2010 διατυπώνει με σαφήνεια την παραπάνω πρόθεση, ώστε να οικοδομηθεί μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της εκπαίδευσης και των αναγκών της αγοράς. Η συγκεκριμένη σχέση αφορά το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, οι οποίες αποβλέπουν στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι λειτουργίες της διά βίου μάθησης ενισχύονται από τη συμβολή υπηρεσιών καθοδήγησης και δομών πιστοποίησης για την υπέρβαση του προβλήματος που δημιουργεί η έλλειψη ενός αξιόπιστου μητρώου ειδικών και επαγγελματικών προσόντων (European Commission 2021). Όμως οι πρωτοβουλίες δεν ολοκληρώνονται εδώ. Η Ε.Ε. θα χρηματοδοτήσει με μεγάλα ποσά, μέχρι το 2030, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών και τα προγράμματα κατάρτισης (training). Η οικονομική στήριξη θα διατεθεί στους τομείς της

¹ Πρόκειται για τη Σύνοδο Κορυφής τον Μάρτιο του 2000 στην πορτογαλική πρωτεύουσα για μια Ε.Ε. που θα γίνει η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου. Η Συμφωνία περιλάμβανε νομοθετικές ρυθμίσεις στον οικονομικό τομέα που απέβλεπαν στο περαιτέρω άνοιγμα των αγορών σε διάφορα αγαθά και υπηρεσίες.

επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών, της ψηφιακής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης ενός ανοιχτού δικτύου εκπαιδευτικών πόρων. Η χρηματοδότηση προβλέπει την ανάκαμψη των εκπαιδευτικών συστημάτων, στον απόηχο των επιπτώσεων της πανδημίας, μέσω της επιτάχυνσης των διαδικασιών της ψηφιακής μετάβασης. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης/κατάρτισης θα υποστηριχθεί από ομάδες ειδικών (expert groups), οι οποίες συγκροτήθηκαν τον Απρίλιο του 2021 και, τα δύο επόμενα χρόνια, θα προσφέρουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία στα κράτη-μέλη για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των κονδυλίων στον τομέα της ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (European Commission 2021a). Έτσι, η κοινωνική και η οικονομική ανάκαμψη θα επιτευχθούν μέσω επενδύσεων στην εκπαίδευση, θυμίζοντας ότι «η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» ποτέ δεν απουσίασε από την ατζέντα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη και αλλού.

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ότι οι πολιτικές για το σχολείο των διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών συγκλίνουν στις θεματικές τους κατευθύνσεις, καθώς επικεντρώνονται στις έννοιες των δεξιοτήτων, του μάνατζμεντ, της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας. Εδώ, θα παρατηρούσε κάποιος τη θεσμική αναδιάταξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και την αναβάθμιση του ρόλου ενός υπερεθνικού μηχανισμού που διαμορφώνει κοινές συντεταγμένες και γενικευμένα πρότυπα ανάμεσα στα εθνικά συστήματα (Καλημερίδης 2017, 23).

Όμως, η συγκεκριμένη στρατηγική δεν διαμορφώνεται εκτός του δεδομένου ιστορικού ορίζοντα. Θεμελιώνεται στο αφήγημα της διπολικής αντιπαράθεσης του ξεπερασμένου τυποποιημένου σχολείου με το δημιουργικό σχολείο της διαρθρωτικής υπέρβασης. Η συγκυρία θεωρείται ευνοϊκή για μια τέτοια ρητορική. Οι δεξιότητες καθιερώνονται ως βασική παιδαγωγική έννοια της επόμενης μέρας του ελληνικού σχολείου. Οι αλλαγές είναι επιταχυνόμενες και οι κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις ανοίγουν νέες προοπτικές για την εκπαίδευση. Αυτοί που εισήλθαν στο σχολείο το 2018 το 2030 θα αποτελούν το νέο εργατικό δυναμικό. Το σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για τις δουλειές που ακόμη δεν έχουν δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που ακόμη δεν έχουν ανακαλυφθεί και για να αντιμετωπίσουν προβλήματα που ακόμη δεν έχουν προκύψει. Ο ΟΟΣΑ το διατυπώνει με σαφήνεια: «η ευθύνη για την αναζήτηση λύσεων τους αφορά όλους» (OECD 2018). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι μαθητές, για να καταφέρουν να ανταποκριθούν σε ένα ασταθές περιβάλλον, πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, αυτορρύθμιση και ευελιξία. Να εκτιμήσουν την καινοτομία και να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον αλτρουισμού και ανοχής. Για τον ΟΟΣΑ δύο είναι τα κρίσιμα ερωτήματα του νέου project:

- Ποιες είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι αξίες που πρέπει να οικειοποιηθούν οι σημερινοί μαθητές για να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις;

Και

- Πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα θα δράσουν με αποτελεσματικότητα, ώστε να αναπτυχθεί ένα νέο «εκπαιδευτικό οικοσύστημα»; (OECD 2018).

Οι νέες προκλήσεις προσδιορίζονται. Οι ραγδαίες αλλαγές στο επίπεδο της γνώσης παράγουν ευκαιρίες σε όλους τους τομείς με αιχμές την καινοτόμα επιχειρηματικότητα, την βιοτεχνολογία και την τεχνητή νοημοσύνη. Ο ΟΟΣΑ προτρέπει: «Είναι η στιγμή να δημιουργηθεί ένα νέο οικονομικό μοντέλο». Σε ένα πλαίσιο έκρηξης της γνώσης, η εκπαίδευση θα κάνει τη διαφορά (OECD 2018).

Δύο παράγοντες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση. Ο πρώτος αφορά την κινητοποίηση των δυνάμεων του ατόμου και την ενθάρρυνση σχεδιασμού ατομικών projects. Ο δεύτερος συνδέεται με το γραμματισμό και τις κλασικές μαθηματικές δεξιότητες, που, όμως, τώρα αντλούν τα χαρακτηριστικά τους από το ευρύτερο πλαίσιο των ψηφιακών μετασχηματισμών και των «μεγάλων δεδομένων». Οι μαθητές θα χρειαστεί να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους σε νέες και απρόβλεπτες συνθήκες. Η ενδυνάμωσή τους προϋποθέτει την αξιοποίηση ενός ευρύτατου φάσματος γνωστικών, μεταγνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών δεξιοτήτων. Τέτοιες μπορεί να είναι η κριτική και δημιουργική σκέψη, η μάθηση της μάθησης, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ενσυναίσθηση, η δυνατότητα αξιοποίησης νέων πληροφοριών και τεχνολογιών επικοινωνίας.

Όψεις του παραπάνω πλαισίου ενσωματώνονται στη γνωστική περιοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, η οποία γίνεται στοιχείο του Ωρολογίου Προγράμματος, εξειδικεύοντας το εγχείρημα της προσαρμογής της εργασίας στο δεδομένο οικονομικό μοντέλο. Στο ίδιο πλαίσιο, η σύζευξη του παιδαγωγικού με το πολιτικό γίνεται εμφανής αν κάποιος μελετήσει προσεχτικά τις κρίσιμες θεωρητικές θεμελιώσεις του σχετικού εγχειρήματος. Να λοιπόν πώς οι εμπνευστές του τεκμηριώνουν την παιδαγωγική του αναγκαιότητα:

Πρώτον, «η στοχοθεσία των προγραμμάτων έχει προσδιοριστεί βάσει των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: δεξιότητες της ζωής (life skills), ήπιες δεξιότητες (soft skills)² και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης. Ενδεικτικά, οι σύγχρονες δεξιότητες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη

² Η έννοια των *ήπιων δεξιοτήτων* αφορά όλο το φάσμα των μεταρρυθμιστικών επιλογών του Υπουργείου Παιδείας. Το σχέδιο της κυβέρνησης για την εκπαίδευση (όλων των βαθμίδων) διατυπώθηκε στις προγραμματικές δηλώσεις από την Υπουργό Παιδείας (ESOS, 2019).

συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό» (ΙΕΠ 2021).

Δεύτερον, τα παραπάνω εξειδικεύονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- Κατηγορία *Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα*, η οποία περιλαμβάνει:
Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα).
Ψηφιακή μάθηση 21ου αιώνα (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας).
Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.
- Κατηγορία *Δεξιότητες ζωής*, η οποία αναφέρεται σε τέσσερις υποκατηγορίες:
Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμνα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)
Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα)
Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων, Πολιτειότητα)
Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (entrepreneurship) (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα)
- Κατηγορία *Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης* με σημεία αναφοράς:
Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών)
Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (media) (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο)
Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/υπολογιστική σκέψη).
- Και τέλος, την κατηγορία *Δεξιότητες του Νου*, η οποία εξειδικεύεται στα εξής σημεία:

Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων)

Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)

Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός

Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές

Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη διαμεσολάβηση).³

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ανοίξουμε μία σύντομη παρένθεση.

Τη δεκαετία του 1950 οι κυρίαρχες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις διαμορφώνονται σε ένα νέο πλαίσιο προσεγγίσεων. Εδώ, το ερώτημα που ξεπροβάλλει μέσα από τον μεταπολεμικό προβληματισμό, και φαίνεται να επωμίζεται το ιδιαίτερο βάρος του παιδαγωγικού σχεδίου, αφορά τη σχέση της διδακτικής πρακτικής και των επιλογών των δασκάλων με την ασάφεια των επιλεγμένων στόχων. Τι κάνει ένας δάσκαλος όταν βρίσκεται μπροστά σε έναν μεγάλο αριθμό στόχων στο πλαίσιο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου; Η απάντηση αναζητείται στην έννοια της *ταξινομίας*.⁴ Ένα οργανωμένο πλαίσιο αρχών και αντικειμενικών στόχων, το οποίο θα συγκροτείται από ένα σύνολο κατηγοριών. Οι κατηγορίες οργανώνονται λογικά, με εσωτερική συνάφεια, ώστε να διευκολύνουν τους δασκάλους (αλλά και τους σχεδιαστές προγραμμάτων) να προετοιμάσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους (Bloom & Krathwohl 2000, 34). Ωστόσο, η έννοια της ταξινομίας, ως ένα ειδικό πλαίσιο οργάνωσης στόχων αλλά και «αντικειμενικής» αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, πέρασε τα επόμενα χρόνια στο επίπεδο μιας αναθεωρημένης οπτικής περιλαμβάνοντας περισσότερες διαστάσεις από αυτές της πρώτης εκδοχής. Οι Anderson & Krathwohl (συνεργάτες του Bloom) υποστήριξαν πως, σε αντίθεση με την ταξινομία του Bloom, η αναθεωρημένη οπτική περνάει από τη μία διάσταση (γνωστικές λειτουργίες) σε δύο διαστάσεις (γνωστικές λειτουργίες⁵ και τύποι γνώσης⁶),

³ Τα στοιχεία αυτά μπορεί να τα αναζητήσει κάποιος στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ για τα Προγράμματα Δεξιοτήτων.

⁴ Αν και στοιχεία κριτικής αμφισβήτησης της παραπάνω παιδαγωγικής κίνησης ενσωματώνονται στο κείμενό μας, σκόπιμα αποφεύγουμε να προχωρήσουμε σε έναν συνολικό αντίλογο για τη σχέση της ταξινομίας του Bloom με τις ευρύτερες οικονομικές, κοινωνικές και επιστημονικές προϋποθέσεις ανάδυσής της, αφού αυτό αποτελεί αντικείμενο μια άλλης πραγμάτευσης. Επίσης, θεωρούμε πως η κριτική του Χαράλαμπου Νούτσου (1983) για τους διδακτικούς στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου παιδαγωγικού ρεύματος παραμένει εξαιρετικά επίκαιρη.

⁵ Πρόκειται για την γνωστή ταξινομία του Bloom: μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργία.

⁶ Στα προηγούμενα οι Anderson & Krathwohl προσθέτουν και τη διάσταση της γνώσης : πραγματολογική, εννοιολογική, διαδικαστική, μεταγνωστική. Η ανάγκη να αναθεωρηθεί ο Bloom προκύπτει από τις αλλαγές που έχουν συμβεί στην αμερικανική κοινωνία από το 1956, οι οποίες

που συναρθρώνονται μεταξύ τους, ώστε να αποσαφηνίσουν περαιτέρω τη σχέση της στοχοθεσίας με το πλαίσιο των γνωστικών λειτουργιών. Μπορεί, για παράδειγμα, μία γνωστική λειτουργία να μην αντιστοιχεί σε μία μόνο διάσταση της γνώσης (Anderson & Krathwohl 2001, 33). Η γενική αρχή που υιοθετούν οι συγγραφείς της αναθεωρημένης οπτικής θεμελιώνεται στη γνωστική ψυχολογία, αρνούμενοι, ωστόσο, οποιαδήποτε συγγένεια με το συμπεριφοριστικό πρότυπο. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η γνώση οικοδομείται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, αφού ενεργοποιούνται τα πρωθύστερα σχήματα με τα οποία το υποκείμενο της μάθησης εισέρχεται στο περιβάλλον της διδασκαλίας (Anderson & Krathwohl 2001, 41).

Το σκεπτικό της κριτικής απόρριψης

Η συσχέτιση των προαναφερθέντων με το θέμα μας είναι εμφανής. Η ανάπτυξη παραπλήσιου σκεπτικού για τον καθορισμό των κατηγοριών μια νέας ταξινόμιας συνοψίζεται στη συστηματοποιημένη κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων. Εξίσου εμφανής, όμως, είναι και η απόκλιση του νέου σκεπτικού από τις βασικές μεθοδολογικές υποδείξεις των λειτουργιστών για τους αντικειμενικούς στόχους και για τις γνωσιακές τυπολογίες που διέπουν το φάσμα των παιδαγωγικών περιεχομένων και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Η ταξινόμια των Anderson & Krathwohl καλύπτει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων που ξεκινά από τις σχολικές ρουτίνες και φτάνει μέχρι την προσφορά καινοτόμων λύσεων για πρωτότυπα προβλήματα. Για παράδειγμα, στην κατηγορία «διαδικαστική γνώση» περιλαμβάνονται τα βήματα που ακολουθούνται για την εκπλήρωση των στόχων. Σε αυτή τη θεωρητική αντιμετώπιση, η διαδικαστική γνώση δίνει έμφαση στις διαφορετικές επιλογές επί των διαδικασιών· στα μεθοδολογικά ζητήματα της γνωσιακής διαδικασίας. Αν στην περίπτωση των προαναφερθέντων γνωστικών ψυχολόγων το σχήμα αυτό περιλαμβάνει και τη γνώση των δεξιοτήτων, των τεχνικών και των μεθόδων, στην περίπτωση του ΙΕΠ το σχήμα υιοθετείται σε μια ανορθολογική, αντεστραμμένη βάση, όπου οι δεξιότητες δεν διαχέονται πλέον στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δεν αποτελούν στοιχείο του συνολικού γνωσιακού πλαισίου, αλλά απομονώνονται από τη διδασκαλία για να προβάλουν ως μια ευρύτερη παιδαγωγική αξίωση. Η διάζευξη υπονοεί ότι έχουμε ένα καινούργιο γνωστικό αντικείμενο (το Εργαστήριο Δεξιοτήτων), στο οποίο η έννοια της δεξιότητας αναγορεύεται σε αυτόνομη γνωστική περιοχή που

συμπαρασύρουν και τη θεωρητική ματιά για τις πολιτικές που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Anderson & Krathwohl 2001, xxii).

συμφιλιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα της παιδείας με την πρακτική αποτελεσματικότητα.

Ας εξετάσουμε από πιο κοντά τις θεωρητικές θεμελιώσεις του σχήματος που προτάσσει το ΙΕΠ. Αρχικά πρέπει να διακρίνουμε την κριτική μας σε δύο επίπεδα: Το πρώτο αφορά τη συνεπή στρατηγική της κυρίαρχης παιδαγωγικής οπτικής να αφομοιώνει έννοιες και θεωρήσεις που προέρχονται από προοδευτικά και ριζοσπαστικά μοντέλα ανάλυσης για την εκπαίδευση και την κοινωνία και να τις μεταφέρει σε ένα άλλο επίπεδο δυνατοτήτων. Οι έννοιες αυτές, τροποποιημένες, αξιοποιούνται σε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο και υπηρετούν έναν διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό σκοπό από αυτόν που υιοθετεί η απελευθερωτική-κριτική οπτική. Για παράδειγμα, η έννοια της κριτικής σκέψης εμπεριέχεται στην υπερκατηγορία *δεξιότητες*, που τελικά είναι τα πάντα για να καταλήξει να μην είναι τίποτα.

Έπειτα, όσο κι αν προσπαθεί το επικοινωνιακό επιτελείο του ΙΕΠ να εκλεπτύνει και να παραμορφώσει τις πραγματικές του στοχεύσεις, ο πυρήνας του σκεπτικού του παραμένει αναλλοίωτος και προσηλωμένος στη σύζευξη παιδαγωγικού-επιχειρηματικού. Οι δεξιότητες αποτελούν το όχημα για τον ριζικό μετασχηματισμό της παιδαγωγικής σχέσης που θα έχει ως χαρακτηριστικά τον κατακερματισμό της γνωστικής διαδικασίας (αφού άλλο ένα αντικείμενο προστίθεται στο σχολικό πρόγραμμα σε συνθήκες κατίσχυσης μιας «άκεντρης» μάθησης), την προσέγγιση θεμελιωδών συστημικών προβλημάτων ως επιφανειακών ζητημάτων που μία βελτιωμένη εκδοχή διαχείρισης μπορεί να αντιμετωπίσει, την ταύτιση της μάθησης και της κριτικής σκέψης με την αφομοίωση τεχνικών στοιχείων, τα οποία εντάσσονται σε ένα είδος τεχνοκρατικού αναγωγισμού (η τεχνολογία και ο τεχνολογικός γραμματισμός αναγορεύονται σε μοναδική θεραπεία όλων των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων). Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση προσεγγίζεται ως παραγωγική δύναμη που εμβαθύνει τον δεδομένο καταμερισμό εργασίας και δεν αμφισβητεί τη θεμελιώδη αντίθεση μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, μεταξύ σχεδιασμού και εκτέλεσης. Όπως είναι γνωστό, η εκπαιδευτική διαδικασία ελέγχεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος, που ενδεχομένως πολλοί να αγνοούν, το οποίο εξειδικεύεται στα σχολικά εγχειρίδια και οι εκπαιδευτικοί ως εκτελεστικά όργανα, χωρίς λόγο στο σχεδιασμό τους, καλούνται να εκτελέσουν. Με τον ίδιο τρόπο, η ανάρτηση έτοιμων σχεδίων εργασίας στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, ως έτοιμη βάση της εκπαιδευτικής πρακτικής, «διευκολύνει» και απλοποιεί τις επιλογές των εκπαιδευτικών και δεσμεύει τη διδασκαλία σε προαποφασισμένους άξονες, οι οποίοι εισάγονται στις σχολικές αίθουσες από την «κύρια είσοδο» της εκπαιδευτικής θεσμικότητας. Η έννοια της δεξιότητας εισχωρεί στον πυρήνα της οργανωμένης

διδασκαλίας και απειλεί την ίδια την οργάνωση των εμπειριών, αφού προκαλεί ένα βαθύτατο σχίσμα με τη θεωρητική σκέψη. Το Εργαστήριο Δεξιοτήτων υπηρετεί την οργάνωση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων και όχι την κατανόηση της ίδιας της πραγματικότητας, καθιστώντας τη γνωσιακή λειτουργία πλευρά της προσαρμοστικής (ή εξημερωτικής κατά μία άλλη εκδοχή) παιδαγωγικής, ώστε ο καθένας να έχει τις δικές του τεχνικές προϋποθέσεις για να σταθεί στους μετασχηματισμούς του σύγχρονου κόσμου. Τέλος, η σύλληψη του σχεδίου των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων έρχεται να προστεθεί σε ένα ήδη διαμορφωμένο έδαφος εκπαιδευτικής εντατικοποίησης που δεσμεύει τον δημιουργικό (ουσιαστικό, παιδαγωγικό) χρόνο των εκπαιδευτικών στο άρμα των αξιολογήσεων (όλων των διαδικασιών), καθιστώντας ένα από τα συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής σχέσης (όπως είναι η αξιολόγηση) σε κεντρικό πεδίο αντιπαράθεσης, υπονοώντας ότι ο έλεγχος αυτής της σχέσης δεν είναι ιδεολογική επιλογή αλλά αναπόδραστος φυσικός νόμος.

Τελικά, η τυπολογία του ΙΕΠ αντλεί τα χαρακτηριστικά της από μια αναθεωρημένη εκδοχή της ταξινομίας του Bloom, η οποία διατυπώνεται τη δεκαετία του 1990, αλλά φιλτράρεται τώρα από τα δόγματα του ΟΟΣΑ και από τις νεοφιλελεύθερες επιλογές της εποχής μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το επιστημονικό υποτάσσεται στην εργαλειοθήκη των πολιτικών σκοπιμοτήτων, η οποία επιχειρεί να ανιχνεύσει τις αναγκαίες συστημικές συνδέσεις με τις κοινωνικοοικονομικές σχέσεις εκτός εκπαίδευσης. Μερικές δεκαετίες πριν ο Χ. Νούτσος επισήμαινε πως «η στενότερη σύνδεση του σχολείου με τα νέα κοινωνικοοικονομικά αιτήματα της καπιταλιστικής ανάπτυξης θα οδηγήσει σε μια γενική αναθεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης και συνεπώς και στην εμφάνιση νέων παιδαγωγικών ιδεών» (Νούτσος 1983, 46). Το πρόβλημα του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες επανέρχεται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής αντιπαράθεσης.

Η κριτική οπτική

Πρώτ' απ' όλα, θεωρούμε κρίσιμο να εξηγήσουμε ότι η εργασία για μας αποτελεί εκείνη τη δύναμη που μετασχηματίζει τον κόσμο και ταυτόχρονα τροποποιεί και την ίδια τη συνείδηση των δρώντων υποκειμένων. Επομένως, κάθε προσέγγιση που υποβιβάζει το ρόλο της εργασίας σε τεχνική διεκπεραίωση για τη συντήρηση του δεδομένου καταμερισμού εργασίας και των κυρίαρχων συσχετισμών κοινωνικής δύναμης απλώς αναπαράγει και ενισχύει ένα οικονομικό μοντέλο στον πυρήνα του οποίου κυριαρχεί η στείρα προσαρμογή, ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός και εν τέλει

η καταπίεση και η εκμετάλλευση. Έτσι, η επίκληση των δεξιοτήτων, ως χαρακτηριστικό των διεργασιών που συμβάλλουν στην προσαρμογή της εργασίας στο μοντέλο των νεοφιλελεύθερων-νεοσυντηρητικών αναδιαρθρώσεων, ουσιαστικά υποτάσσει την εργασία και τη μάθηση σε μια νέα κοινωνική ηθική αγοραίων σκοπιμοτήτων. Αντιστρέφει τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, καθώς υπαινίσσεται ότι για τα αδιέξοδα της κεφαλαιακής συσσώρευσης ευθύνεται η αδυναμία της πρώτης να συντονίσει το βηματισμό της με τις εργοδοτικές ανάγκες. Όμως, αυτή η θεωρητική θεμελίωση δεν εγκαινιάζει μια πρωτότυπη ερμηνεία της σχέσης εκπαίδευσης παραγωγής. Βγαλμένη από το μακρινό παρελθόν, «η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» βρίσκει τη θέση της στη νέα συγκυρία. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποκτά (εκ νέου) εξαιρετική σημασία για την οικονομική ανάπτυξη στις σύγχρονες συνθήκες ανταγωνισμού. Όμως, η συγκεκριμένη προσέγγιση διέπεται από θεωρητικά αδιέξοδα και αντιφάσεις. Ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στις επιδόσεις της οικονομίας διαμορφώνεται μια περισσότερο περίπλοκη σχέση από αυτή που προβάλλει η κυρίαρχη ιδεολογία. Η επένδυση στις διανοητικές ικανότητες των ατόμων δεν συνεπάγεται με νομοτελειακό τρόπο την οικονομική υπερίσχυση μιας χώρας έναντι των ανταγωνιστών της. Όπως, πολύ σωστά, μας θυμίζει ο Wayne Au, οι οικονομίες των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας έχουν παρουσιάσει στο παρελθόν μεγάλες διακυμάνσεις, που δεν εξηγούνται από τις αυξημένες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Για παράδειγμα, επισημαίνει ο Au, στην αρχή της δεκαετίας του 1980 τα ΜΜΕ δήλωναν ότι η Ιαπωνία και η Γερμανία ξεπερνούσαν τις ΗΠΑ στις παγκόσμιες αγορές. Όμως, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 οι χώρες αυτές βυθίστηκαν σε μια παρατεταμένη ύφεση, ενώ οι ΗΠΑ απολάμβαναν μια οκταετή άνοδο των οικονομικών αποδόσεων. Οι παραγωγικοί εργαζόμενοι της δεκαετίας του 1990 ήταν οι ίδιες ομάδες που υποτίθεται ότι μία δεκαπενταετία πριν είχαν λάβει ανεπαρκή εκπαίδευση (Au 2020, 116).

Η υπαγωγή της εκπαίδευσης στον σκληρό πυρήνα του παραπάνω μοντέλου διαμορφώνει αποτελέσματα. Οδηγεί τη μορφωτική σχέση σε παρακμή, εργαλειοποιεί τη γνώση και εμπορευματοποιεί τη μάθηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εμπορευματοποιημένη εκπαίδευση καθολικοποιεί τον ανταγωνισμό απειλώντας την ίδια την ουσία του κοινωνικού δεσμού. Παράγει απομονωμένους ανθρώπινους τύπους-ιδιοκτήτες τεχνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίοι αναζητούν από μοναχικούς δρόμους ο καθένας ανταλλακτικές αξίες προσόντων, ώστε να πλασαριστούν με ευνοϊκότερους όρους στην αγορά εργασίας. Θεωρούμε πως η «αποταμιευτική» λογική του θεωρητικού προσανατολισμού των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που εφαρμόζονται στη χώρα μας (και αλλού) αντικαθιστά το ερώτημα της

γενικής παιδείας, το οποίο εμπεριέχει την κριτική συνειδητοποίηση, με το ερώτημα της αποτελεσματικότητας και της κατάρτισης. Η στρατηγική αυτή, καθώς εξειδικεύεται στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, δίνει έμφαση στις ψυχολογικές διαδικασίες απομνημόνευσης και προσαρμογής. Προωθεί ως θεμέλιο της γνώσης και της μάθησης την επιφανειακή κατάρτιση, μέσα από τυποποιημένα σχήματα κατώτερων επιπέδων οργάνωσης της σκέψης, τα οποία λειτουργούν απαγορευτικά για την ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης.

Και γιατί λοιπόν, για να επανέλθουμε στο αρχικό μας ερώτημα, *εργαστήρια δεξιοτήτων και όχι εργαστήρια γνώσης*;

Η αντίθεση είναι θεμελιώδης. Στην υπερκατηγορία δεξιότητες αντιπαραθέτουμε την ουσιαστική γνώση που συνθέτει δημιουργικά την ευρύτητα με την εξειδίκευση. Στην ανάλυση πληροφοριών, ως έσχατη λειτουργία της γνωσιακής συνθήκης, αντιπαραθέτουμε την έλλογη σκέψη που συλλαμβάνει τον αντικειμενικό κόσμο στην ιστορική του εξέλιξη. Στην έννοια της δεξιότητας, ως στοιχείου της επιχειρηματικής πρωτοβουλίας, αντιπαραθέτουμε την αξιοποίηση των δεξιοτήτων σε ένα ευρύτερο πλέγμα σχέσεων για τη χειραφέτηση των προσωπικοτήτων. Στον κατακερματισμό της γνώσης σε ψηφίδες πληροφοριών και πρακτικών αντιπαραθέτουμε τον ολόπλευρα συγκροτημένο άνθρωπο που χαρακτηρίζεται από ισορροπημένη ανάπτυξη σε πνευματικό και σωματικό επίπεδο. Αντιστρέφοντας το συλλογισμό που υπάγει την κριτική σκέψη στην κατηγορία των δεξιοτήτων, ορίζουμε την κριτική ικανότητα ως μια ευρύτερη δύναμη που αποβλέπει στη βαθιά γνώση της πραγματικότητας (κοινωνικής και φυσικής), στην καλλιέργεια της ικανότητας να διεισδύει ο ανθρώπινος νους στην ουσία των φαινομένων, αποφεύγοντας τις κατασκευασμένες ερμηνείες που ριζώνουν στην κοινωνική συνείδηση της εποχής μας. Η συγκεκριμένη σημασιοδότηση προσλαμβάνει την κριτική ικανότητα ως μέρος ενός γενικού μετασχηματιστικού εγχειρήματος που επιτρέπει τη συμμετοχή των ανθρώπων στις διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης του κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, L., Krathwohl, D. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Au, W. (2020), *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. (2000), *Ταξινομία διδακτικών στόχων*, τόμ. Α, Γνωστικός Τομέας. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

ESOS (2019), «Προγραμματικές δηλώσεις : Το σχέδιο της Κυβέρνησης για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης», <https://www.esos.gr/arhtra/63538/programmatikes-diloseis-shedio-tis-kyvernisis-gia-tis-treis-vathmides-tis-ekpaideysis> (28.2.2022).

European Commission (2021), “Lifelong Strategy in EU”, Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_en (26.2.2022).

European Commission (2021a), “European Education Area: Quality investment in education and training”, [Quality investment in education and training | European Education Area \(europa.eu\)](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_en) (1.3.2022).

OECD (2018), “The Future of Education and Skills. Education 2030”, [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (28.2.2022).

ΙΕΠ (2021) «Εργαστήρια Δεξιοτήτων: Επιμορφωτικό Πρόγραμμα», <http://www.iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs>.

Καλημερίδης, Γ. (2017), «Εκπαίδευση και υπερεθνικοί οργανισμοί: η σχέση εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής στο πεδίο του σχολείου», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία* 2: 20-30.

Νούτσος, Χ. (1983), *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Κριτική μια σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα, Γιάννινα: Δωδώνη, 46.

Τσολακίδου, Σ. (2017), «Η Ενδυνάμωση και Η Κριτική Σκέψη: Κινητήριες Δεξιότητες του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης», *Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας* 12(4): 37-44.

Οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στο Πλαίσιο της Οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης του Αναλυτικού Προγράμματος: Προτάσεις και Εφαρμογές

Σαββίδου Ιωάννα

Δασκάλα

iosabbi@gmail.com

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις πρακτικές κριτικού γραμματισμού που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση του προβληματισμού των μαθητών/τριών σε σχέση με τα κοινωνικά ζητήματα ώστε το σχολείο να μπορέσει να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής. Μέσα από μια Κριτική Έρευνα Δράσης¹ που πραγματοποιήθηκε σε μια ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου σε ημιαστική περιοχή του Νομού Καβάλας, 20 μαθητές/τριες (13 αγόρια-7 κορίτσια) μελέτησαν τοπικά κοινωνικά ζητήματα οργανωμένα σύμφωνα με τις αρχές της Οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να εντοπιστούν –ανάμεσα σε άλλα– εκείνες οι πρακτικές γραμματισμού που μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών/τριών.

Η οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το αναλυτικό πρόγραμμα αποτέλεσε μια συγκροτημένη πρόταση για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος των κοινωνικών επιστημών στις ΗΠΑ τις δεκαετίες του 1920 και του 1930. Βασικές έννοιες σε σχέση με τις οποίες οι βασικοί εκπρόσωποι της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης

¹ Πρόκειται για μια Κριτική Έρευνα Δράσης που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέα με τίτλο *Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια διδακτική πρόταση* (Σαββίδου 2021).

(George S. Counts, Harold Rugg) συγκρότησαν τη θεωρία τους για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος είναι η Δημοκρατία, ο σχεδιασμός, τα κοινωνικά προβλήματα, τα αμφιλεγόμενα ζητήματα, η τεχνολογία, η *επιστήμη* και η *τέχνη*.²

Μια σύγχρονη θεωρία για το αναλυτικό πρόγραμμα που να βασίζεται στη θεωρία της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης είναι αναγκαίο να στηρίζει την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σε μια σειρά από αρχές οι οποίες μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

- Το Αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται ύστερα από βιβλιογραφική έρευνα σε σχέση με τα σημαντικά κοινωνικά ζητήματα της εποχής
- Σχηματίζονται *Ενότητες Κατανόησης* (units of understanding) που εξετάζουν αμφιλεγόμενα ζητήματα, μέσα από την ανάδειξη συγκρουσιακών ερωτημάτων και καταλήγουν στις απαραίτητες γενικεύσεις που βοηθούν στην κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στα γεγονότα
- Οι Ενότητες Κατανόησης αποτελούν ένα ενοποιημένο μάθημα «κοινωνικών επιστημών», το οποίο συμπεριλαμβάνει στοιχεία από τα αντίστοιχα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα εμπλουτισμένο με καλλιτεχνικές δραστηριότητες
- Το περιεχόμενο των Ενοτήτων Κατανόησης περιλαμβάνει μια σειρά από ιστορικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνιολογικά γεγονότα, με στόχο την οικοδόμηση μιας νέας κοινωνίας
- Τα θέματα των Ενοτήτων Κατανόησης είναι κλιμακούμενης δυσκολίας με σκοπό τα νοήματα, οι αντιλήψεις, οι γενικεύσεις και οι στάσεις να συμβαδίζουν με την ηλικία των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/ες απευθύνονται, ώστε να συμβάλλουν στην ωρίμανσή τους
- Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να μελετούν ομαδικά, να αναζητούν και να αναλύουν τις κοινωνικές αντιθέσεις
- Η επεξεργασία των Ενοτήτων Κατανόησης έχει σκοπό την προώθηση της κριτικής έρευνας μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες μάθησης, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, σχέδια έρευνας, σχεδιασμένες επαναλήψεις και διαλογικές διαδικασίες (Rugg 1926, 1934).

Με βάση τις παραπάνω οργανωτικές αρχές σχεδιάστηκε ένα ενοποιημένο μάθημα κοινωνικών επιστημών το οποίο εφαρμόστηκε σχεδόν ολόκληρη τη σχολική χρονιά 2014-2015 (περίπου 110 διδακτικές ώρες) στις ώρες των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων. Η παρέμβαση που υλοποιήθηκε εμπλουτίστηκε από μια σειρά πρακτικών κριτικού γραμματισμού, οι οποίες νοηματοδοτούνται με βάση την

² Για τον τρόπο που οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται από τους εκπροσώπους της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης βλ. Counts 1932, 1934, 1938 και Rugg 1933.

Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική. Πρόκειται λοιπόν για πρακτικές που στο επίκεντρο έχουν πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων με σκοπό την κριτική εξέτασή της και τον μετασχηματισμό της και οι οποίες συντελούν στην *Κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας* με σκοπό την *επανεγγραφή* της (Freire 1977a). Σε κάθε περίπτωση το ενδιαφέρον στρέφεται στην εφαρμογή πρακτικών που να συντελούν μέσα από τη *συλλογική στόχασση και δράση* στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών που θα έχουν την ικανότητα να αξιολογούν ιδέες, προβλήματα και πολιτικές ώστε να αναπτύσσεται η κριτική συνειδητοποίηση όλων των εμπλεκομένων. Η κριτική συνειδητοποίηση στην παρούσα έρευνα συνδέεται με την κριτική και δυναμική αντίληψη του κόσμου που τείνει να αποκαλύψει την πραγματικότητα, να την απομυθοποιήσει και να πετύχει μια πλήρη πραγμάτωση του ανθρώπινου καθήκοντος: τη διαρκή αλλαγή της πραγματικότητας για την απελευθέρωση του ανθρώπου (Freire 1977a, 72-73· Freire 1977b, 61-63).

Μεθοδολογία

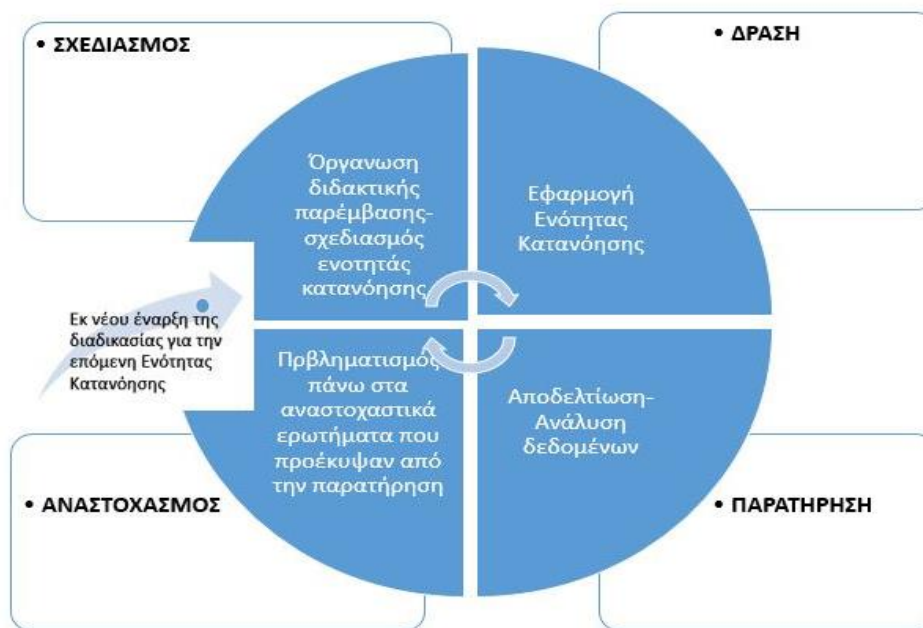
Σκοπός της έρευνας ήταν να γίνουν κατανοητά τα αποτελέσματα της εφαρμογής συγκεκριμένων παιδαγωγικών θεωριών μέσα στο πεδίο ώστε να υπάρξει ο απαραίτητος αναστοχασμός πάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό να βελτιωθούν οι συνθήκες μάθησης, η εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει η σχολική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η Κριτική Έρευνα Δράσης, η οποία, όπως αναφέρουν οι Kemmis και McTaggart, «αποτελεί μια πολιτική διεργασία καθώς εμπλέκει τα άτομα σε δράση για την επίτευξη αλλαγών που θα επηρεάσουν και άλλους ανθρώπους» (Kemmis & McTaggart 1992, στο Cohen, Manion & Morisson 2008, 391). Στην Κριτική Έρευνα Δράσης, η βελτίωση αφορά τόσο την εκπαιδευτική πρακτική όσο την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών.³

Με βάση τη σπειροειδή διαδικασία και την επαλληλία των κύκλων που προτείνεται από το μοντέλο του Kemmis οργανώθηκε η Κριτική Έρευνα Δράσης, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 1, και στην οποία η εκπαιδευτικός είχε και το ρόλο της ερευνήτριας. Η γνωστοποίηση της διπλής αυτής ιδιότητας, αλλά και η συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης αντιστοιχούν, σύμφωνα με τον Robson, στο ρόλο του *συμμετέχοντος ως παρατηρητή* (Robson 2007, 236).

³ Σχετικά με την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης βλ. Λιάμπας 2017, 440-459.

Σχεδιασμός Έρευνας Δράσης σύμφωνα με την επαλληλία των κύκλων

ΕΙΚΟΝΑ 1



Κατά το σχεδιασμό των Ενότητων Κατανόησης ακολουθήθηκε η πρόταση του Rugg για τον τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με την οποία,

«Πρώτα βρίσκουμε τα προβλήματα και τα θέματα της σύγχρονης κοινωνικής ζωής, δεύτερον εντοπίζουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν ώστε να εξεταστούν όλες οι παράμετροι των ποικίλων προβλημάτων, τρίτον επιλέγουμε τυπικά «επεισόδια» που αναδεικνύουν τα πιο σημαντικά σημεία, συλλέγουμε τα γεγονότα σε αφηγηματικές, περιγραφικές, εικονικές, στατιστικές μορφές που μας είναι απαραίτητες για να συζητήσουμε τις ερωτήσεις και τα προβλήματα και, τέταρτον, για να αποσαφηνίσουμε και να ορίσουμε τα σημαντικά θέματα ανακαλύπτουμε τις βασικές γενικεύσεις που θα καθοδηγήσουν τη σκέψη μας σχετικά με την κοινωνία» (Rugg 1923, 266).

Σχηματίστηκαν έτσι τρεις Ενότητες Κατανόησης,⁴ εκ των οποίων η πρώτη οργανώθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, ενώ κατά το σχεδιασμό των επόμενων

⁴ Οι τρεις ενότητες κατανόησης αφορούσαν: 1. την εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου στον κόλπο της Ν. Καρβάλης, 2. τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών του δημοκρατικού πολιτεύματος μέσα

δύο λήφθηκαν υπόψη και οι ιδέες και προτάσεις των μαθητών/τριών. Κάθε ενότητα συμπεριλάμβανε μια σειρά από «επεισόδια» που επιλέχθηκαν με κριτήριο την αυθεντικότητά τους, το βαθμό δυσκολίας τους, το περιεχόμενο και την ποικιλία των απόψεων που αναδεικνύονται μέσα από αυτά. Η ιδεολογία των κειμένων (γραπτών και οπτικοακουστικών) και η αντιθετική τους τοποθέτηση αποτέλεσαν ακόμα μία παράμετρο με βάση την οποία οργανώθηκε το υλικό. Σκοπός ήταν τα κείμενα να αποτελέσουν αντικείμενα κριτικής ανάγνωσης, ανάλυσης και ερμηνείας κοινωνικών προβλημάτων και καταστάσεων. Ταυτόχρονα, για την επεξεργασία του κάθε ζητήματος /προβλήματος εντοπίστηκαν οι κατάλληλες ερωτήσεις και γενικεύσεις που θα βοηθούσαν στην κριτική κατανόηση της καθημερινότητας των μαθητών/τριών και στην ανάδειξη των σχέσεων που την καθορίζουν. Παράλληλα, εφαρμόστηκαν μια σειρά από πρακτικές κριτικού γραμματισμού που έχουν σκοπό (σύμφωνα και με τις παιδαγωγικές θεωρίες που προαναφέρθηκαν) την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων που καθορίζουν την πραγματικότητα των ανθρώπων και τη χειραφέτησή τους, με τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την εφαρμογή της Κριτικής Έρευνας Δράσης αποτελούνται από:

- Αναφορές σε μορφή ημερολογίου
- Απομαγνητοφωνημένα κείμενα των διδασκαλιών
- Κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές/τριες, ομαδικά ή ατομικά, ομαδικές κατασκευές
- Συνεντεύξεις

Με τη βοήθεια των εργαλείων που προσφέρουν η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ) και η Κριτική Ανάλυση του Γραμματισμού της Σχολικής Τάξης αποδελτιώθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της Έρευνας. Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθεί να αναδειχτεί συνοπτικά στο παρόν άρθρο αφορούσε τις πρακτικές κριτικού γραμματισμού που συντελούν στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών.

Σε κάθε περίπτωση δεν επιδιώκεται η διατύπωση νόμων και γενικεύσεων αλλά η προώθηση της δημόσιας συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων γύρω από εκπαιδευτικά

από την εφαρμογή των βασικών ανθρώπινων δικαιωμάτων – Η περίπτωση του σχολείου μας και 3. την εφαρμογή και διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην τοπική κοινότητα – Η περίπτωση του καταυλισμού Ρομά του Προαστίου.

ζητήματα και προβλήματα με στόχο την προώθηση αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης, της παιδείας και της κοινωνίας.

Ανάλυση

Κείμενα με αντιθετική τοποθέτηση

Ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι τα κείμενα ή ο συνδυασμός κειμένων με αντιθετική τοποθέτηση συνέβαλαν ουσιαστικά στη συγκρότηση της σκέψης των μαθητών/τριών. Η συμμετοχή τους σε διαλογικές διαδικασίες, όπου διατυπώνονται οι απόψεις και οι θέσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τα επιχειρήματα που παρουσιάζονται στα κείμενα και εκφράζουν τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων, λειτούργησε καταλυτικά στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 1 που παρατίθεται, οι μαθητές/τριες δεν υιοθετούν άκριτα κάποια από τις απόψεις που παρουσιάζονται στο κείμενο,⁵ αντίθετα συζητούν πάνω σε αυτές ώστε να σχηματίσουν τη δική τους άποψη. Είναι πολύ σημαντικό ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη σημασία της ολόπλευρης ενημέρωσης και της άρτιας επιχειρηματολογίας τόσο για τη διατύπωση μιας άποψης όσο και για την υιοθέτησή της.

Απόσπασμα 1

Α.Α.: Εγώ κατάλαβα ότι το έκαναν οι Νιγηριανοί για να κατηγορήσουν τη Shell, επειδή δε τους δίνει ρεύμα

Β.Σ.: Πάλι εις βάρος τους είναι γιατί μολύνθηκε ο Νίγηρας...δεν πιστεύω ότι το έκαναν...όταν είδαμε το βίντεο ήταν σκουριασμένη η αντλία.

Φ.Α.: Εγώ θα πάρω το μέρος της Shell...Οι Νιγηριανοί ήθελαν να κερδίσουν λεφτά και έτσι έκαναν το πιθανό σαμποτάζ.

(...)

Α.Α.: Η γνώμη μου είναι ότι οι Νιγηριανοί κατέστρεψαν τις πετρελαιοπηγές για να κάνουν σαμποτάζ και να την πληρώσει η Shell ...στο κάτω κάτω είχαν άδεια από το κράτος.

(...)

⁵ Πρόκειται για το κείμενο «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για την πετρελαιοκηλίδα του Νίγηρα». Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://m.naftemporiki.gr/story/534958>.

Κ.Κ.: Πιστεύω ότι οι υπεύθυνοι για τη δημιουργία πετρελαιοκηλίδας στο δέλτα του Νείλου είναι η Shell. γιατί αυτοί οι Νιγηριανοί δεν έχουν συμφέρον να σπάσουν τον σωλήνα γιατί ασχολούνται με την αλιεία και τα νερά μολύνθηκαν επίσης αναγκάζονται να πίνουν μολυσμένο νερό.

(...)

Θ.Σ.: Εγώ υποστηρίζω τους κατοίκους του Νίγηρα, γιατί πιστεύω ότι ποτέ κάποιος από αυτούς δε θα πήγαινε να χαλάσει την πετρελαιοπηγή και γενικά να μην έχει μετά να φάει επειδή θα ήξερε τις συνέπειες...

Τ.Α.: Όμως κύρια η Shell είναι μια μεγάλη εταιρεία δεν θα έκανε κάτι να χαλάσει τη φήμη της.

Κ.Κ.: Θα μπορούσε όμως να εκμεταλλευτεί το όνομά της κάνοντας κάτι τέτοιο και μετά να υποστήριζε αυτό ακριβώς ότι μια μεγάλη εταιρεία δεν μπορεί να το έχει.

(...)

Τ.Π.: Η Shell είπε ψέματα ότι η πετρελαιοκηλίδα προκλήθηκε από σαμποτάζ... η Shell δε θα παραδεχόταν ότι το λάθος ήταν δικό τους... πάντα ο άνθρωπος προτιμάει να καταστρέφει το περιβάλλον για να κερδίζει λεφτά.

Α.Α.: Κυρία εγώ δε|συμφωνώ, θα έχανε η Shell λεφτά από το πετρέλαιο που χάνεται... και αν αυτός ο Νιγηριανός ενδιαφερόταν τόσο για το περιβάλλον δεν μπορούσαν να κλείσουν τη βάνα; Τόσο δύσκολο ήταν;

Ε.Σ.: Ίσως όμως η συντήρηση να κόστιζε παραπάνω.

Παρόμοια μαθαίνουν, όπως φαίνεται από το Απόσπασμα 2, να αναζητούν τον συγγραφέα των κειμένων, καθώς και την ταυτότητα των υποκειμένων που διατυπώνουν μια άποψη προκειμένου να εκφράσουν αξιολογικές κρίσεις για αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες τοποθετούν τα κείμενα που επεξεργάζονται στο ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο παρήχθησαν και το οποίο «εξυπηρετούν».

Απόσπασμα 2

Εκ.: Το φυλλάδιο της εταιρείας δε θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει και αρνητικά στοιχεία, αν υπάρχουν;

Μ.Μ.: Γιατί να βάλει και τα αρνητικά; μετά οι πολίτες μπορεί να μη θέλουν να γίνει αυτό με το φυσικό αέριο.

Α.Α.: Άμα υπήρχαν θα τα έγραφε.

Κ.Κ.: Τη συμφέρει να τα πει; Δε τη συμφέρει.

Θ.Σ.: Άμα πει κάποια κακά μετά ο πολίτης δε θα θέλει να φτιαχτεί αυτό στην Καβάλα.

Κ.Κ.: Είναι σαν μια διαφήμιση... όπως στην τηλεόραση.

Φ.Α.: Μια εταιρεία μπορεί να λέει τα πάντα για να διαφημιστεί και για να κερδίσει αυτό που θέλει.

Κ.Δ.: Όπως είπε και ο Δημήτρης.

Ε.Κ.: Μπορεί να έλεγαν ψέματα γιατί τους νοιάζει μόνο να βάλουν το φυσικό αέριο.

Α.Α.: Γιατί ένα φυσικό αέριο, είναι ένα πολύ καλό πράγμα...Αυτοί, κυρία έκαναν μετρήσεις και μέτρησαν πιο πολλά τα καλά.

Ε.Σ.: Επειδή οι επιστήμονες κοιτάν και τα θετικά και τα αρνητικά.

Φ.Α.: Κυρία εδώ λέει ότι οι επιστήμονες είναι γεωλόγοι...οπότε τους ενδιαφέρει το περιβάλλον

Κυρία, αν δεν πάρουν θέση, θα πάνε με το μέρος των ισχυρών.

Εκ: Ποιοι είναι οι ισχυροί;

Ε.Σ.: Αυτοί που θέλουν να γίνει η εξέδρα.

Εκδρομές - Επισκέψεις στο πεδίο

Στο πλαίσιο της εφαρμογής της Έρευνας Δράσης υλοποιήθηκαν δύο εκπαιδευτικές επισκέψεις. Η πρώτη (πρώτη ενότητα κατανόησης) αφορούσε την επί τόπου παρατήρηση της περιοχής όπου θα γινόταν η εγκατάσταση της πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου (κόλπος Ν. Καρβάλης), όπου οι μαθητές/τριες συζήτησαν με εκπροσώπους του τοπικού περιβαλλοντικού συλλόγου και μαθητές και μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου της περιοχής. Η δεύτερη (τρίτη ενότητα κατανόησης) πραγματοποιήθηκε στον οικισμό Ρομά της περιοχής. Εκεί οι μαθητές/τριες επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσοχή κατά τη συνομιλία τους με τους κατοίκους. Εξέφρασαν τις δικές τους ερωτήσεις και απορίες και παρατήρησαν συστηματικά την ευρύτερη περιοχή, κρατώντας σημειώσεις για αυτά που έβλεπαν. Στη δεύτερη περίπτωση, εξαιτίας της σκληρής πραγματικότητας που διαπίστωναν μπροστά στα μάτια τους, η παρατήρηση και η κατανόηση συμβάδισαν, μετασχηματίζοντας καλά εδραιωμένα στερεότυπα και γνωστικά σχήματα που είχαν οι περισσότεροι/ες από τους/τις μαθητές/τριες. Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 3 (αποτελεί μέρος διαλόγου που ακολούθησε στην τάξη με βάση τις σημειώσεις που κρατούσαν οι μαθητές/τριες), οι παρατηρήσεις των μαθητών ήταν ουσιαστικές και αποτύπωναν την πραγματικότητα με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι/ες και την οποία προσπάθησαν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν μέσα από συζήτηση.

Απόσπασμα 3

Κ.Λ.: Δεν έχουν φως, δεν έχουν έπιπλα, δεν έχουν παπούτσια, δεν έχουν φάρμακα, δεν πηγαίνουν σχολείο, είναι άρρωστοι, κάνουν μπάνιο στο κανάλι, δεν μπορούν να παίξουν με ασφάλεια.

Εκ.: Είδαμε παιδιά που θα έπρεπε εκείνη την ώρα να ήταν σχολείο και δεν ήταν...γιατί; Πιστεύετε ότι τους αφορά αυτό που γίνεται εδώ;

Κ.Κ.: Δεν κάνουν όμως και προσπάθεια.

Μ.Μ.: Αν κοιμόσουν στο πάτωμα, θα σε ενδιέφερε να κάνεις προσπάθεια;

Κ.Κ.: Δεν ξέρω... Ο Γ. όμως έρχεται κάθε μέρα.

Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες

Καθ' όλη τη διάρκεια και των τριών Ενοτήτων Κατανόησης οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε μια σειρά από καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Κάποιες από αυτές ήταν η συγγραφή θεατρικού, η δημιουργία τραγουδιού, η κατασκευή αφισών με κοινωνικά μηνύματα, η σύνθεση κολάζ με πληροφορίες. Σε όλες τις περιπτώσεις, όπως φάνηκε από το ημερολόγιο (Απόσπασμα 4), οι πρακτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες συνέβαλαν ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των ομάδων, αλλά και της ολομέλειας της τάξης. Μέσα από τις εργασίες αυτού του είδους, όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανέδειξαν τα ενδιαφέροντά τους και ανέλαβαν πρωτοβουλίες μέσα στις ομάδες.

Απόσπασμα 4

- Αρχίσαμε να οργανώνουμε την παράσταση Καραγκιόζη. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα, παρόλο το προχωρημένο της ώρας (ημ, 29-10-2014: 2-3).
- Από τις πρώτες ώρες της ημέρας τα παιδιά ρωτούσαν πότε θα συνεχίζαμε την ενασχόλησή μας με τον Καραγκιόζη (ημ, 20-10-2014: 1-2).
- Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα με τη δραστηριότητα (συγγραφής θεατρικού). Γεγονός που βοηθάει τόσο στην εμπέδωση όσο και στην επανάληψη όλων όσων είδαμε...ήταν από τις φορές που οι ομάδες λειτούργησαν και ενώ ήταν 6η ώρα τα παιδιά έγραφαν με όρεξη και φαντασία (ημ, 30-10-2014: 6-8&10-11).

- Καθ' όλη την κατασκευαστική δραστηριότητα (κατασκευή φιγούρας) τα παιδιά συνεργάζονταν άρτια μεταξύ τους, μάλιστα από τη Δευτέρα (2 μέρες πριν) ρωτούσαν πότε θα κάνουμε Καραγκιόζη (ημ, 13-11-2014: 3-5).
- Η δραστηριότητα για τη δημιουργία του τραγουδιού ήταν η πιο δημιουργική από όλες. Γεγονός που στοιχειοθετείται από τον τρόπο που δούλεψαν τα παιδιά (ημ. 26.11.2014: 3-4).

Ωστόσο αναφορικά με την επίδραση που αυτές είχαν στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησής τους είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μια τέτοια επίδραση μπορεί να γίνει αντιληπτή μόνο εφόσον οι δραστηριότητες αυτές πλαισιώνονται με τους προβληματισμούς των ίδιων των μαθητών/τριών και τους/τις επιτρέπουν να αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ενοποίηση κοινωνικών επιστημών – Κριτική διαλογική επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων

Τέλος, η εισαγωγή στη σχολική αίθουσα των προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας, ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για ζητήματα που αφορούν την κοινότητα στην οποία ζουν και κατ' επέκταση συνετέλεσε στην ανάπτυξη της συλλογικής συνείδησης έναντι της έμφασης που δίνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα στην ατομικότητα. Ο διάλογος ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες γινόταν πιο έντονος και συγκροτημένος όταν μελετούσαν θέματα που αφορούσαν την πραγματικότητα που βιώνουν. Μέσα από τη μελέτη των ζητημάτων της δικής τους καθημερινότητας αναπτυσσόταν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα κοινωνικά ζητήματα, αλλά κυρίως μέσα από το διάλογο έρχονταν σε σύγκρουση και αποδομούσαν στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με αυτά. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γινόταν εντονότερο με τη συμμετοχή τους να αυξάνεται στις διαλογικές διαδικασίες από τη στιγμή που οι ίδιοι/ες αναγνώριζαν τα κοινωνικά αυτά ζητήματα/προβλήματα ως αναπόσπαστο μέρος της δικής τους καθημερινότητας (Σαββίδου 2021, 370-371, 381). Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 5 που ακολουθεί, η συζήτηση σχετικά με τη θέση των θρησκευτικών και τον τρόπο διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο οδήγησε σε έναν δυναμικό και έντονο διάλογο, καθώς οι μαθητές/τριες μπόρεσαν στη διαδικασία να προβληματιστούν και να πάρουν θέση σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα της δικής τους καθημερινότητας.

Απόσπασμα 5

Τ.Κ.: Κυρία και το πρωί κάνουμε τη δική μας προσευχή των περισσότερων.

Α.Α.: Κυρία αφού το σχολείο είναι χριστιανικό, στην Ελλάδα είμαστε χριστιανοί.

Β.Σ.: όσοι δεν είναι χριστιανοί και δεν θέλουν ας μην τι κάνουν, γιατί είμαστε οι περισσότεροι χριστιανοί.

Κ.Κ.: Κυρία θα μπορούσαν στα θρησκευτικά να μαθαίνουν και να μη βγαίνουν έξω και να μαθαίνουν και εμείς κυρία.

Α.Α.: Στα θρησκευτικά να έχει ένα κεφάλαιο ας πούμε για τον Χριστιανισμό, τον Βουδισμό, Τον Ινδουισμό τα ήθη και τα έθιμά τους.

Κ.Λ.: Για τα ήθη και τα έθιμα μαθαίνουμε στη γεωγραφία.

Κ.Δ.: Στα θρησκευτικά να έχει ένα κεφάλαιο για κάθε θρησκεία.

Α.Α.: Και εγώ αυτό λέω.

Κ.Κ.: Να έχει πιο πολύ τον Χριστιανισμό αλλά να μαθαίνουμε για τα άλλα.

Τ.Τ.: Κυρία σε κάθε σχολείο να υπάρχει μια αίθουσα όπου εκεί να κάνουν για τη δική τους θρησκεία με τον δικό τους τρόπο.

(...)

Β.Σ.: Κυρία για τις προσευχές που είπαμε θα μπορούσαμε μια μέρα τη βδομάδα να κάνουμε και τη δικιά τους ή κυρία να κάνουμε εμείς τη δικιά μας, να φεύγουμε εμείς και να κάθονται να κάνουν τη δικιά τους.

Τ.Κ.: Να καθόμαστε κι εμείς.

Β.Σ.: Έστω...εντάξει.

Μ.Μ.: Μια φορά εμείς και μια φορά αυτοί.

Κ.Κ.: Έτσι όμως χωρίζουμε το σχολείο σε Χριστιανούς και Μουσουλμάνους.

Ε.Σ.: Και για την ιστορία...Αν ερχόταν εδώ ένας Τούρκος μαθητής δε θα ήθελε να ακούσει για την 25η Μαρτίου και κάθε χώρα το βλέπει από το συμφέρον της, την ιστορία ...δηλαδή ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν σα τον Χίτλερ εμείς τον έχουμε θεό.

Οι μαθητές/τριες μέσα από αυτές τις διαδικασίες προσέγγισαν σταδιακά τα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας με κριτικό τρόπο προχωρώντας στις απαραίτητες γενικεύσεις, συνειδητοποιώντας τη διαχρονικότητα των κοινωνικών προβλημάτων και αναζητώντας τις αιτίες διαϊωνισής τους, ενώ συσχέτιζαν την κοινωνική και οικονομική ανισότητα που επικρατεί στην κοινωνία με τις αποφάσεις που παίρνονται από οικονομικά ισχυρές ομάδες ατόμων και οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινότητά όλων των ανθρώπων της τοπικής κοινωνίας.

Επιπλέον, η μετατροπή της τάξης σε χώρο συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων σε σχέση με ζητήματα που αφορούν τη ζωή των μαθητών/τριών οδήγησε στην ανάπτυξη

μιας διαλογικής διαδικασίας που βασιζόταν στην ανταλλαγή επιχειρημάτων που ανέδειξε ολόπλευρα τις αντιφάσεις, τους περιορισμούς, τις δυνατότητες και τη δυναμική της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως και στη διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα ανταλλαγής απόψεων μέσα στη σχολική τάξη, που καθιστούσε δυνατή την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού πλαισίου και μιας διαφορετικής κατανόησης της τάξης αυτής καθαυτής.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος, που συνέβαλε στον θετικό μετασχηματισμό της σχέσης που οικοδομήθηκε ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, την εκπαιδευτικό και τη γνώση, αποτελεί ο τρόπος αντιμετώπισης των πληροφοριών. Οι πληροφορίες στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελούσαν *την πρώτη ύλη της διανοητικής εργασίας των μαθητών/τριών* (Παυλίδης 2012, 123) και όχι το τελικό αποτέλεσμα της «προσφοράς της γνώσης»,⁶ ενώ ταυτόχρονα, γίνονταν αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας μέσα από ενότητες κατανόησης και όχι στο πλαίσιο των διακριτών γνωστικών αντικειμένων. Οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες σχολίαζαν συχνά τον τρόπο με τον οποίο οι γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους. Υπήρχε η δυνατότητα, λοιπόν, απρόσκοπτα να εμβαθύνουν οι μαθητές/τριες σε έννοιες και διαδικασίες και να αναπτύσσουν πιο ολοκληρωμένα τόσο τη σκέψη τους όσο και την υποκειμενικότητά τους.

Σύνθεση προτάσεων δράσεων κοινωνικής παρέμβασης και υλοποίησής τους

Στο τέλος κάθε Ενότητας Κατανόησης όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην παιδαγωγική διαδικασία (μαθητές/τριες-εκπαιδευτικός/ερευνήτρια) συναποφάσιζαν τον τρόπο της κοινωνικής παρέμβασης, ώστε η τοπική κοινότητα να ενημερωθεί για τα ζητήματα/προβλήματα που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού. Στην πρώτη περίπτωση αποφασίστηκε η παρουσίαση μιας παράστασης Καραγκιόζη με θέμα το φυσικό αέριο. Απότοκο της δεύτερης ενότητας κατανόησης αποτέλεσε η δημιουργία του «Πολιτικού Συντάγματος» του σχολείου και της τρίτης ενότητας η συγγραφή επιστολής διαμαρτυρίας στον δήμαρχο σχετικά με τις

⁶ Σύμφωνα με τον Παυλίδη (2012, 123): «Η μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση και η σύνδεση της γνώσης με την πράξη εγγράφεται στη δραστηριότητα του σκεπτόμενου υποκειμένου, αφορά στα συγκεκριμένα προβλήματα με τα οποία αυτό αναμετράται, συνάπτεται με συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες, με την κριτική εξέταση των δεδομένων, την ερμηνεία και κατανόησή τους».

συνθήκες διαβίωσης στον καταυλισμό Ρομά. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την προβολή της στην τοπική κοινότητα αποτελεί σημαντική παιδαγωγική πρακτική, καθώς, όπως αναφέρει ο Freire (2011, 92), *μαθαίνουμε να αποφασίζουμε συμμετέχοντας από νωρίς στη λήψη αποφάσεων*.

Η ανταλλαγή απόψεων και η προετοιμασία στην τάξη για την υλοποίηση αυτών των κοινωνικών παρεμβάσεων ανέπτυξε την κριτική σκέψη και συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών, ενώ γίνονται ικανότεροι/ες στη λήψη αποφάσεων για την υποστήριξη και διεκδίκηση των απόψεων και αιτημάτων τους. Ταυτόχρονα η παρατήρηση της πραγματικότητας και η ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωσή της, καθώς και η γνωριμία και αλληλεπίδραση με άτομα που κατέχουν υπεύθυνες θέσεις στην κοινωνία συντελεί στην κριτική αποτίμηση της πραγματικότητας και των συνθηκών που τη δημιουργούν και βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν και να εκφράσουν δημόσιο λόγο. Ακόμα και στην περίπτωση που η έκβαση των διεκδικήσεων δεν έλαβε θετική ανταπόκριση, το γεγονός αυτό δεν φάνηκε να τους/τις αποθαρρύνει, αντίθετα λειτούργησε ενισχυτικά στην κατανόηση της σημασίας της ενεργητικής συμμετοχής των πολιτών στα κοινά και στην ανάγκη της κριτικής αντιπαράθεσης με όσους/ες εμπλέκονται στα κοινωνικά δρώμενα.

Απόσπασμα 6

Μ.Σ.: Κυρία άξιζε γιατί όταν θέλει κάποιος κάτι πρέπει να το διεκδικεί κιόλας, άσχετα αν γίνεται ή όχι, πρέπει να κάνει κανείς παράπονα άμα δεν κάνει κανείς παράπονα θα μείνει έτσι αλλά αν πηγαίνουν δυο τρία άτομα συνέχεια μπορεί να κάνει κάτι.

Ε.Α.: Άξιζε τον κόπο γιατί έπρεπε να πούμε τα χάλια εκεί στον μαχαλά, γιατί αλλιώς αν δεν το λέγαμε δε θα έκανε τίποτα και αν δε γίνει και τίποτα και πάλι τουλάχιστον προσπαθήσαμε.

Εκ.: Στέλιο.

85.Κ.Σ.: Άξιζε, γιατί προσπαθήσαμε αρκετά.

Εκ.: Θοδώρα.

Φ.Θ.: Άξιζε γιατί πήγαμε εκεί πέρα είπαμε τις γνώμες και βέβαια καλό θα ήταν να τα κάνει όλα αυτά.

Κ.Δ.: Εγώ λέω ότι άξιζε, γιατί τώρα αν δεν παγαίναμε εμείς δε θα έκανε τίποτα πιθανότατα, ενώ τώρα μπορεί να μπορεί να κάνει κάποια πράγματα, ενώ αν δεν πηγαίναμε εμείς το πιο πιθανόν ήταν να μην κάνει.

Κ.Κ.: Εγώ πιστεύω ότι άξιζε κυρία γιατί σίγουρα αν δεν πάει κανείς δε θα γίνει τίποτα ενώ τώρα δεν ξέρεις.

Α.Α.: Γιατί τώρα θα γίνουν;

Κ.Κ.: Εγώ θα είμαι καλά με τον εαυτό μου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε συνοπτικά ένα μέρος μιας Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε μια ΣΤ΄ Δημοτικού. Στόχος ήταν η παρουσίαση πρακτικών κριτικού γραμματισμού που συντέλεσαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών/τριών. Όπως φάνηκε και παραπάνω οι πρακτικές αυτές μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες:

- Ενοποίηση μαθήματων κοινωνικών επιστημών
- Επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων
- Επεξεργασία κειμένων ή ομάδας κειμένων με αντιθετική τοποθέτηση
- Κριτικός διάλογος
- Από κοινού σύνθεση προτάσεων δράσεων
- Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (δημιουργία τραγουδιού, συγγραφή θεατρικού, κατασκευή αφισών κτλ.)
- Εκδρομές/Παρατήρηση στο πεδίο/Συζήτηση με τα ίδια τα υποκείμενα

Οι πρακτικές αυτές για να αποτελέσουν έναυσμα μετασχηματισμού είναι αναγκαίο να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο που να ενισχύει τον κριτικό διάλογο. Η αναγνώριση του δυναμικού χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης, η ανάπτυξη ενός «κώδικα» που συγκροτείται από τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς και στη βάση του οποίου οργανώνονται και σχεδιάζονται οι καθημερινές πρακτικές, καθιστώντας *υποκείμενο της εκπαίδευσης, πρωτίτως, τη σχέση δασκάλου-μαθητή* (Freire 1987, 31) μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση αυτή. Σε κάθε περίπτωση η ενδυνάμωση της σκέψης των μαθητών/τριών και η χειραφέτησή τους προϋποθέτει οι πρακτικές αυτές να είναι ενσωματωμένες σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο αλληλοσεβασμού, προβληματισμού και κριτικής αμφισβήτησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cohen, L., Manion, L., Morisson K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Παναγιώτα Μπιθαρά, Μάνια Φιλοπούλου, Γιώργος Α. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Counts, G. (1932), *Dare The School Build a New Order?* London & Amsterdam: Southern Illinois University Press.

- Counts, G.** (1934), *The Social Foundations of Education*. USA: Charles Scribner's Sons.
- Counts, G.** (1938), *The Prospects of American Democracy*. New York: The John Day Company.
- Freire, P.** (1977a), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P.** (1977b), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Μτφρ. Τσάμης Σωτήρης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P.** (1987), «Όταν η Εκπαίδευση είναι Απελευθερωτική Πράξη», *Ανοιχτό Σχολείο* 15: 31-32.
- Freire, P.** (2011), «Για το Δικαίωμα και το Καθήκον να Αλλάξουμε τον Κόσμο», στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Robson, C.** (2007), *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Μτφρ. Νταλάκου Π. Βασιλική, Βασιλικού Κατερίνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Rugg, H.** (1923), "Do the Social Studies Prepare Pupils Adequately for Life Activities;," in National Society for the Study of Education, *The Social Studies in The Elementary and Secondary School. Twenty-second Yearbook of The National Society for the Study of Education*, pt 2. Bloomington Ill.: Public School Publishing Co.
- Rugg, H.** (1926), "A Preface to Reconstruction of American School Curriculum", *Teachers College Record* 27(7): 600-616.
- Rugg, H.** (1933), *The Great Technology: Social Chaos and the Public Mind*. New York: John Day Company.
- Rugg, H.** (1934), *Building A Science of society for the Schools, a New Social Science Program: Man and His Changing Society*. Boston: Ginn & Company.
- Λιάμπας, Α.** (2017), «Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης», στο Bryman, A., *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Μτφρ. Παναγιώτης Σακελαρίου, επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Παυλίδης, Π.** (2012), *Η Γνώση στη Διαλεκτική της Κοινωνικής Εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαββίδου, Ι.** (2021), *Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια Διδακτική Πρόταση*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χ.Ο.** (2013), «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για Πετρελαιοκηλίδα στο Δέλτα του Νίγηρα». Ανακτήθηκε από: <https://m.naftemporiki.gr/story/534958>. (10/08/2014).

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 3, Ιούνιος 2022

<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/index>



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons**

Attribution license (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).