

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης*

**Η δυνατότητα της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου
και τα προγράμματα σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

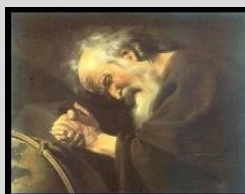
Abstract

**The possibility of educating critical thinkers
and greek primary education curricula**

The programming trajectory of both the Cross Thematic Curriculum Framework and the primary education Curricula in our country seems to be coordinated with the objectives of the philosophical-pedagogical movement Philosophy for/with children. These programs stress the importance of questioning, doubt, critical thinking and free spirit, as well as emphasize that the environment of the primary school classroom cannot but be predominantly a research environment, guided by a spirit of cooperation and solidarity. However, what the authors of the programs are bypassing is the fundamental question of whether the anthropological context – in which the pedagogical relationship between the teacher and student is structured – is encouraging students to achieve those goals.

Today even a rough look at the world established by the so-called Western society is enough to convince us that the available meanings, which the educate -via the educator- called to embody in order to be humanized, that is become a social person who fits in a society so that it can be reproduced, are not those that the authors of these programs put forward, but rather those that reflect the multifaceted crisis of modern Western societies; a crisis which makes the very identification process unsafe as nowadays setting up a self-performance of society, as a centre of meaning and value imbedded in a future story and endowed with meaning, seems impossible.

If that claim is true, it is immediately clear that bypassing this condition cannot but cancel any attempt to exit from this situation, reinforcing the dominant postmodern belief that this world is the best we can live in.



**Ελληνική
Φιλοσοφική
Βιβλιογραφία**



2011

* Ο Αλέξανδρος Θεοδωρίδης είναι Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. E-mail: atheodor@psed.duth.gr

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) όσο και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που εφαρμόζονται από το 2003 μέχρι σήμερα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση¹ προσανατολίζονται κεντρικά, τουλάχιστον στο επίπεδο της στοχοθεσίας, στη δημιουργία ενός ανθρώπου, του οποίου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά, ίσως το σπουδαιότερο, θα πρέπει να είναι η ικανότητά του να σκέφτεται κριτικά. Συναφώς, η εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζεται σε αυτό το πλαίσιο ως μια διαδικασία που πρέπει να διαμορφώνει τις συνθήκες που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Με άλλα λόγια, το πνεύμα που διέπει αυτά τα Προγράμματα Σπουδών φαίνεται να μην έχει πια καμιά σχέση με το πνεύμα που χαρακτήριζε το λεγόμενο δασκαλοκεντρικό, δηλαδή εξουσιαστικό-αυταρχικό σχολείο, που εντασσόταν λειτουργικά στην αναπαραγωγή μιας κοινωνίας ιεραρχικής, δηλαδή ταξικής, και άρα μιας κοινωνίας της ανισότητας, και απαιτούσε προς τούτο την κατασκευή κοινωνικών ατόμων που θα της αντιστοιχούσαν. Το παράδοξο, βεβαίως, είναι ότι το πνεύμα αυτό συμπίπτει με εκείνο που πλαισίωσε τα Α.Π.Σ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είχε προηγηθεί στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80. Επίσης, όμως, συμπίπτει και με το πνεύμα των υπό διαμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών (έτσι, τουλάχιστον, όπως αυτό αποτυπώθηκε μέχρι στιγμής στα επίσημα εισαγωγικά κείμενα) της προ ολίγου αναγγελθείσας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βρίσκεται πλέον καθοδόν².

Επιχειρώντας να κατανοήσουμε αυτή τη σύμπτωση, δεν βλέπουμε να εμφανίζονται παρά δύο μόνον λόγοι που να τη δικαιολογούν: ή, λοιπόν, τα εφαρμοζόμενα Προγράμματα Σπουδών, αποτυπώνοντας τις προτεραιότητες που θέτει η ελληνική κοινωνία ως προς την αγωγή των παιδιών, παραμένουν αμετάβλητα ως προς το πνεύμα που τα διέπει, καθόσον τίποτε δεν έχει αλλάξει ως προς αυτές τις προτεραιότητες, οπότε διερωτάται κανείς προς τι οι δύο τελευταίες μεταρρυθμιστικές κινήσεις, ή το πνεύμα αυτό δεν βρίσκει τρόπο να διαχυθεί και άρα τόπο να σταθεί στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ασφαλώς στην ελληνική κοινωνία, και παραμένει (χωρίς να γνωρίζουμε γιατί, εφόσον πουθενά δεν έχει εκφρασθεί κάποια σχετική κριτική) απλώς ένας πολιτικός αστέρας προσανατολισμού. Παρ' όλα αυτά, στην τελευταία εκδήλωση της επιθυμίας για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αντί να εκφρασθεί η ανάγκη να ασκηθεί κριτική, προκειμένου να κατανοήσουμε πού οφείλεται το γεγονός ότι, ενώ επιδιώκουμε να μεταρρυθμίσουμε κάτι, τα πάντα μένουν ίδια, εκφράζεται μόνον η αγωνία της απουσίας του απαιτούμενου χρόνου, προκειμένου το ελληνικό σχολείο να προσαρμοσθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας³, καθιστάμενο, εν τέλει, ένα ευφρές σχολείο της

¹ Βλ. ΦΕΚ 303B και 304B/13-3-2003 (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps>).

² Η μεταρρύθμιση αυτή φέρει τον τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής». Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Βλ. http://www.ypepth.gr/el_ec_category12785.htm. Βλ. επίσης, <http://www.opengov.gr/ypepth> (Πλαίσιο Διαβούλευσης).

³ Βλ. παραδείγματος χάριν, <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=215> (Πλαίσιο Διαβούλευσης-Το πλαίσιο αναφοράς του επιμορφωτικού προγράμματος), όπου, εν είδει χρησμού, εκτίθεται (σελ. 4) η εξής θέση, αναφορικά με τον χαρακτήρα της λεγόμενης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας: «Η Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί στις μέρες μας τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Η έλευση της

αγοράς⁴. Στο ερώτημα, βεβαίως, κατά πόσον αυτές οι απαιτήσεις θα μπορούσαν να συμπορεύονται με τις απαιτήσεις ενός δημοκρατικού σχολείου, ομολογουμένως δεν είναι εύκολο να δοθεί απάντηση⁵.

Τα Προγράμματα Σπουδών του 2003, αναγνωρίζοντας ως επιτακτική την ανάγκη να ενισχυθούν οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, προκειμένου να εδραιωθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, δεσμεύονται από πέντε κεντρικές βλέψεις που θα μπορούσαμε να τις συνοψίσουμε, τοποθετώντας στο κέντρο τη δημιουργία της προσωπικότητας ενός μαθητή συναισθηματικά ώριμου και ικανού για την άσκηση της «κριτικής-δημιουργικής» σκέψης και στην περιφέρεια αυτό το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία ετούτη· δηλαδή ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που επιδιώκει να εδραιώσει τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας που λογίζονται ως ίσα και ελεύθερα, ενώ αποδεσμεύονται από προκαταλήψεις κάθε τύπου. Αν εξαιρέσουμε δε τις αναφορές στην ανάγκη της καλλιέργειας της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη και της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, μένει να απορεί κανείς σε τι ακριβώς αναφέρονται οι συντάκτες των Προγραμμάτων, όταν για την πραγματοποίηση των παραπάνω βλέψεων θεωρούν ότι χρειάζονται «γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές», αναφορικά με ένα ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα που ξεκίνησε, όπως λένε, «με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου στις αρχές του περασμένου αιώνα και κορυφώθηκε κατά τη δεκαετία του '60 με τον Παπανούτσο»⁶.

Αυτές οι βλέψεις των Προγραμμάτων Σπουδών θεωρούμε πως κατ' ουσία συντονίζονται με τους στόχους του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά*, στον βαθμό που προσανατολίζονται στη δημιουργία ενός ανθρώπου ικανού να μαθαίνει ερευνώντας, ικανού να διαλέγεται, να στοχάζεται, να ασκεί κριτική, μέσα σε μια ομάδα, της οποίας η εργασία διαπνέεται από τις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας⁷. Μια τέτοια ομάδα, της οποίας τα μέλη μπορούν να συνεργάζονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι ασφαλώς και η πρωτοβάθμια σχολική τάξη.

Κοινωνίας της Γνώσης επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την προσωπική, κοινωνική και εργασιακή μας καθημερινότητα. Οι συνεχείς μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας νέους τρόπους επικοινωνίας, νέους κανόνες συμπεριφοράς, νέα πρότυπα και αξίες ζωής. Η έκρηξη της κοινωνικής δικτύωσης σε πλανητικό επίπεδο, ο τεράστιος όγκος και η πολλαπλότητα της προσφερόμενης ψηφιακής πληροφορίας, σε συνδυασμό με την ταχύτατη απαξίωση της γνώσης, δημιουργούν ένα πρωτόγνωρο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον». Αναφορικά με την Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας και την κριτική που έχει ασκηθεί στο ιδεολόγημα αυτό, βλ. ενδεικτικά, Ashton, D. & Green, F. (1996). Βλ. επίσης, Castells, M. (1998). Βλ. επίσης, Polanyi, K. (1983). Βλ. επίσης, Τσαούσης, Δ. (2009). Εδώ και επιπλέον σχετική βιβλιογραφία).

⁴ Βεβαίως, οι συντάκτες των επίσημων κειμένων δεν χαρακτηρίζουν έτσι το σχολείο που αρμόζει σε μια τέτοια Κοινωνία. Είναι φανερό, όμως, ότι περί αυτού πρόκειται.

⁵ Μένει να δούμε πώς οι συντάκτες των νέων προγραμμάτων σπουδών θα μπορέσουν, παραδείγματος χάριν, να εναρμονίσουν τις απαιτήσεις ενός δημοκρατικού σχολείου με τις απαιτήσεις μιας κοινωνίας που, κατειλημμένη από το πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού, υιοθετεί τους παραλογισμούς των υμνητών του πνεύματος αυτού ως προφανείς και αυτονόητους, και μάλιστα τη στιγμή που η παγκόσμια οικονομία έχει μετατραπεί σε πλανητικό καζίνο.

⁶ Βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος, σελ. 2).

⁷ Βλ. ενδεικτικά, Haynes, J. (2009). Βλ. επίσης, Lipman, M. (2003). Sharp, A. M. & Splitter, L. G. (2007). Θεοδωροπούλου, Έλ. (24_2_04)· της ίδιας, «Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας». Βλ. επίσης, Καραφύλλης, Γ. (2002). Τζαβάρας, Γ. (1995).

Αυτό που κυρίως επιδιώκεται μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 και αποτελεί τη βασική διαφορά με τα προηγούμενα είναι η αλλαγή του μοντέλου που κυριαρχούσε έως τότε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που βασιζόταν κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε πως η γνώση θα πρέπει να προσεγγίζεται διαθεματικά. Αυτή η προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψει να σχηματίσει μια δική του αντίληψη για τον κόσμο στον οποίο θα ζήσει⁸. Οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγονται σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται να σφραγίσουν τη σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία. Προς τούτο, τα Προγράμματα μεριμνούν ώστε η διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων να οργανώνεται κατά τρόπο που να επιτυγχάνονται στόχοι που ευνοούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Κεντρικές ανάμεσά τους θεωρούνται οι εξής: Η δεξιότητα της επικοινωνίας (εδώ εντάσσονται η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση, η γραφή, η επιχειρηματολογία, ο διάλογος), η δεξιότητα-ικανότητα της χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας, η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, η ικανότητα διαχείρισης πόρων, η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης, η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης και, τέλος, η ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεων, όπως και της υιοθέτησης των κατάλληλων αξιών για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων⁹.

Ισχυριζόμαστε, λοιπόν, ότι αυτές οι βλέψεις των Προγραμμάτων συντονίζονται με τους στόχους του κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά*, όχι ασφαλώς επειδή στο πλαίσιο των Προγραμμάτων εμφανίζεται ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με το όνομα 'Φιλοσοφία' που επωμίζεται την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης ενός κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου, ούτε επειδή ρητά διατυπώνεται η πρόθεση να διαχέεται το στοχαστικό πνεύμα σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, αλλά επειδή στο επίπεδο της στοχοθεσίας εμφανίζεται αυτό το ενδιαφέρον να διαπερνά τη λογική της συγκρότησης τόσο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών όσο και, ορίζοντα, όλων των Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα με έναν τρόπο εξαιρετικά φιλόδοξο. Τι συμβαίνει, όμως, ως προς την πραγματοποίηση αυτών των βλέψεων-στόχων; Επειδή ισχυριζόμαστε ότι η πραγματοποίησή τους είναι αδύνατη, οφείλουμε να δώσουμε τις απαραίτητες εξηγήσεις.

Τόσο οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και οι θεωρητικοί του φιλοσοφικού-παιδαγωγικού κινήματος *Φιλοσοφία για/με παιδιά* φαίνεται να παρακάμπτον το θεμελιώδες ερώτημα, ποιο είναι το ανθρωπολογικό πλαίσιο εντός του οποίου αρθρώνεται η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και αν το πλαίσιο αυτό ευνοεί ή όχι την επίτευξη αυτών των βλέψεων-στόχων. Το πλαίσιο ετούτο σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να το αγνοούμε, καθόσον αποτελεί την ουσιαστική συνθήκη, στην οποία οφείλει να υπακούει η διαδικασία της αγωγής. Ας σημειώσουμε δε ότι η παράκαμψη ενός τέτοιου ουσιαστικού περιορισμού έχει σοβαρές συνέπειες, καθόσον η διαπίστωση μιας αδυναμίας πραγματοποίησης των στόχων μπορεί κάλλιστα να οδηγήσει σε ψευδοκρίσεις ανθρωπολογικού περιεχομένου που την αποδίδουν σε μία εγγενή ανικανότητα του ίδιου του ανθρώπινου όντος. Λαμβάνοντας δε υπ' όψιν μας το γεγονός ότι η ίδια η μεταμοντέρνα σκέψη έχει αναλάβει το θλιβερό προνόμιο της

⁸ Βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος).

⁹ Ο.π. σελ. 6-7.

νομιμοποίησης αυτής της θέσης¹⁰, και πριν από αυτήν ή παράλληλα με αυτήν η ίδια η κοινωνική ζωή φαίνεται σήμερα να δικαιώνει, οφείλουμε να γίνουμε πάρα πολύ επιφυλακτικοί ως προς το κίνητρο των εκάστοτε θεωρητικά ενδιαφερομένων να κάνουν χρήση των εννοιών αυτών που ανήκουν στην παράδοση της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της κριτικής σκέψης, της αλληλεγγύης, του ελεύθερου φρονήματος, ενώ αυτή η παράδοση σήμερα πλήττεται θανάσιμα. Είναι πια καιρός να σκεφθούμε ότι μια τέτοια επιλογή, όταν δεν συνοδεύεται από μια προσπάθεια κατανόησης των λόγων που δυσκολεύουν την ανταπόκριση των εννοιών σε κάτι πραγματικό στην κοινωνική ζωή, εντάσσεται ακόμα και άθελά της στην προοπτική της διαπόμπευσής τους και εν συνεχεία της συρρίκνωσης ή ακόμα και της εξουδετέρωσής τους.

Παρακολουθώντας, τώρα, το πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, ερχόμαστε αμέσως αντιμέτωποι με μια βασική απορία: Γιατί γίνεται ελάχιστος άμεσος λόγος στα κείμενα για τον ρόλο του εκπαιδευτικού; Τα χαρακτηριστικά αυτού του ρόλου, ενός ρόλου καινούριου, συνάγονται αναγκαστικά από τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον ρόλο του άλλου μέλους του παιδαγωγικού ζεύγους, δηλαδή του μαθητή, για τα οποία γίνεται λόγος επαρκής. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι αυτό είναι αυτονόητο. Ωστόσο, η απόδοση ενός αυτονόητου περιεχομένου σε ένα τόσο βασικό θέμα δεν είναι κάτι αδιάφορο. Εν πάση περιπτώσει, ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του καινούριου ρόλου του οφείλει να είναι: ανοιχτός, επικοινωνιακός, συνεργατικός, δημιουργικός, στοχαστικός, αναστοχαστικός, ικανός για κριτική σκέψη, ικανός να διαχειρίζεται παιδαγωγικά μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα¹¹. Πρέπει να παραδεχθούμε, χωρίς πολλές επιφυλάξεις, ότι ένας τέτοιος ρόλος για τον εκπαιδευτικό είναι πράγματι παιδαγωγικά ιδεώδης.

Προσπαθώντας να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους δεν γίνεται επαρκής λόγος για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καταλήγουμε σε δύο, τους μόνους δυνατούς κατά την άποψή μας, στον ερμηνευτικό ορίζοντα: Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός που μας ενδιαφέρει λογίζεται ωσει παρών και, επομένως, τα χαρακτηριστικά του ρόλου του απλώς παρουσιάζονται στα σχετικά κείμενα ως κατέχοντα μια ισχύ που τα καθιστά μη αμφισβητήσιμα. Στη δεύτερη περίπτωση, εάν αυτός ο εκπαιδευτικός συνιστά ένα ζητούμενο, έναν ορίζοντα εντός του οποίου θα λάβει χώρα το ιδεώδες, τότε αναγκαία και ικανή συνθήκη για την πραγμάτωσή του δεν μπορεί παρά να είναι η ρητή διατύπωση των συνθηκών πραγμάτωσής του. Με άλλα λόγια οι συντάκτες των κειμένων θα πρέπει να μας πουν, πώς αυτός ο ρόλος θα γίνει δυνατός. Όμως κάτι τέτοιο δεν λαμβάνει χώρα στα περιεχόμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. Ίσως γιατί αυτό το πώς, δεν επιδέχεται επιστημονική απάντηση. Επιδέχεται μόνον παιδαγωγική, ηθική και πολιτική απάντηση. Δεν θεωρούμε όμως ότι αυτός είναι ένας επαρκής λόγος για να μη δίνεται η απάντηση.

Στην προκειμένη περίπτωση, αυτό που οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών ξεχνούν είναι ότι κάθε συζήτηση για έναν ρόλο συμβαδίζει αναγκαστικά με μια συζήτηση για ένα έργο. Στην περίπτωση ιδιαίτερος του κοινωνικού ρόλου που μας ενδιαφέρει εδώ και, μάλιστα, όταν αυτός εκλαμβάνεται ως παιδαγωγικά ιδεώδης, η συζήτηση για την επιτέλεσή του οφείλει, επί ποινή πλήρους ασυναρτησίας, να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας συζήτησης για το έργο, του οποίου συγγραφέας και σκηνοθέτης είναι η ίδια η κοινωνία και οι θεσμοί της, εντός των οποίων ο ρόλος αυτός οφείλει να αρθρώνεται συνεκτικά με όλους τους άλλους. Κατά πόσον

¹⁰ Βλ. επ' αυτού, παραδείγματος χάριν, Lyotard, J. F. (1974)· του ίδιου, (1993). Βλ. επίσης, Rorty, R. (1991)· Baudrillard, J. (1970)· Hayek, F. A. (1972).

¹¹ Βλ. σποράδη, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> (1. Γενικό Μέρος).

μπορούμε, όμως, να ισχυρισθούμε ότι η συνάρθρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, έτσι όπως αποτυπώνεται στο πνεύμα των Προγραμμάτων Σπουδών, με τους άλλους ρόλους που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία, είναι δυνατή;

Ακολουθώντας, μπορούμε επίσης να διερωτηθούμε, τι ακριβώς σημαίνει η απαίτηση να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός την επικοινωνιακή δεξιότητα και, συναφώς, τι σημαίνει η απαίτηση να καταστήσει ο εκπαιδευτικός και τους μαθητές του φορείς αυτής της δεξιότητας. Είναι νόμιμο να ισχυρισθούμε ότι η επικοινωνιακή δραστηριότητα, δηλαδή η αλληλοκατανόηση, αποτελεί σπουδαία στιγμή της παιδαγωγικής πράξης. Ωστόσο, η αλληλοκατανόηση δεν καθορίζει ούτε το νόημα ούτε τον σκοπό της. Θεωρούμε πως σκοπός της παιδαγωγικής πράξης δεν είναι η αλληλοκατανόηση του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου (ας μην ξεχνάμε ότι η σχέση τους είναι έντονα ασυμμετρική), αλλά η συμβολή της στην πρόσβαση του παιδαγωγούμενου στην αυτονομία του, δηλαδή στην ικανότητά του να θέτει τον εαυτό του υπό αμφισβήτηση και να τον μετασηματίζει με διαύγεια. Η ανθρωπολογία μας δείχνει ότι η επικοινωνία υπάρχει σχεδόν παντού μέσα στο ανθρώπινο πράττειν¹². Σπάνια όμως αποτελεί έναν αυτοσκοπό και είναι τελείως ανεπαρκής, προκειμένου να κάνει να αναδυθούν κριτήρια για την πράξη¹³. Αυτό μάλιστα θεωρούμε ότι θα πρέπει να το λάβουμε σοβαρά υπ' όψιν μας, όταν άθελά μας εξομοιώνουμε ή ακόμα και υποκαθιστούμε τον διάλογο με την επικοινωνία. Ως γνωστόν, άλλες είναι οι προϋποθέσεις του διαλόγου και άλλες οι απαιτήσεις του. Αρκεί να σκεφθούμε ότι ο διάλογος προϋποθέτει κατ' ουσία τη δημοκρατία, ενώ η επικοινωνία άριστα μπορεί να εφαρμοσθεί και εφαρμόζεται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας φανατικών¹⁴.

Ας σκεφθούμε, επίσης, τι ακριβώς μπορεί να είναι, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των κειμένων, ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός. Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια στην παιδαγωγική βιβλιογραφία για τη δημιουργική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ώστε να διερωτάται κανείς, παρακολουθώντας την υπερβολική χρήση του όρου, αν αποδίδεται υπό τις παρούσες ιστορικές συνθήκες ένα καινούριο νοηματικό περιεχόμενο στον όρο και η παιδαγωγική οφείλει να στρέψει το ενδιαφέρον της πάνω του. Ας υπενθυμίσουμε δε εδώ ότι η ανθρωπολογία συνέδεε πάντοτε ρητά ή άρητα τη δημιουργική ικανότητα του ανθρώπου με τη φαντασία¹⁵, και ας τονίσουμε, επίσης, ότι θα ήταν λάθος να συνδέουμε αποκλειστικά, όπως

¹² Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, Habermas, J. (1987)· του ίδιου, (1993).

¹³ Ο Habermas, μη διατηρώντας επιφυλάξεις για τις αληθινές δυνατότητες της επικοινωνίας στις συνθήκες μιας καταστροφικής ορθολογικότητας που ασκεί η κοινωνία του ύστερου καπιταλισμού, μας δίνει την εντύπωση πως η επικοινωνιακή μορφή ζωής καθαρά έλλογων και αυτοσυνειδητών ατόμων οδηγεί εντέλει σε μια συμφυλιωμένη κοινωνία, για την οποία η αλλοτρίωση, η πραγματοποίηση, η άνιση κατανομή της εξουσίας είναι παρελθόν. Βλ. την κριτική που ασκεί ο Thompson στον Habermas επ' αυτού, στο Thompson, J. B. (1984).

¹⁴ Είναι σφάλμα να θεωρούμε, όπως ο Habermas, ότι η συμμετοχή στις γλωσσικές διαδράσεις συνεπάγεται κατ' ανάγκην την αναγνώριση των συνθηκών του διαλόγου. Στην περίπτωση αυτή ξεχνούμε ότι οι συνθήκες αυτές είναι αναγκαίες μόνο γι' αυτούς οι οποίοι αποδέχονται την αξία του. Υπ' αυτήν την έννοια, και η παιδαγωγική θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν της ότι όταν ο διάλογος δεν προϋποθέτει την πραγματική δυνατότητα αμφισβήτησης της κοινωνίας, μετατρέπεται σε διαδικασία καταστολής, που πηγάζει από τη βλέψη για έλεγχο. Οφείλει, επομένως, να διερευνά με επιμέλεια τους όρους διεξαγωγής του, στοχεύοντας σε μία διακατανόηση που υπονομεύει την τυποποιημένη επικοινωνία.

¹⁵ Ξεκινώντας από τα ίχνη ενός ριζικού απορείν στην πραγματεία *Περί Ψυχής* του Αριστοτέλη, φθάνουμε διαμέσου των Στωικών, των Σκεπτικών, των Επικουρείων, στην τέταρτη *Εννεάδα* του Πλωτίνου, και από εκεί στην καντιανή Υπερβατολογική Διαλεκτική, τη φιχτιανή θεωρία της παράστασης, τη χεγκελιανή θεματοποίηση του ασυνειδήτου, τη χάιντεγκεριανή ερμηνεία του καντιανού χρόνου και τη *Φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* του Καστοριάδη. Βλ. στη σύγχρονη φιλοσοφία, Kant, I. (1971. 1974). Βλ. επίσης, Fichte, J.G. (1967)· Hegel, G.W.F. (1993)· Heidegger, M. (1978. 1953)· Castoriadis, C. (1975).

γίνεται συνήθως, την ικανότητα αυτή με τον ορθό λόγο, καθώς ένα ανθρώπινο ον μπορεί άριστα να είναι ένα εξορθολογισμένο ον, ουδόλως όμως δημιουργικό.

Η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη φαντασία μας οδηγεί να σκεφθούμε ότι για να είναι ένας παιδαγωγός δημιουργικός και για να μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν δημιουργικοί, θα πρέπει εν τέλει να μπορεί να φαντασθεί τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα σε αυτόν με έναν διαφορετικό τρόπο από τον ισχύοντα. Όμως, για να μπορούμε να είμαστε ευφάνταστοι υπ' αυτήν την έννοια, θα πρέπει και ο κοινωνικός κόσμος να είναι τέτοιος που να μας επιτρέπει να τον αμφισβητήσουμε και, ενδεχομένως, ακόμα και να τον αλλάξουμε, όπως και τον εαυτό μας μέσα σ' αυτόν, πράγμα ασφαλώς εξαιρετικά δύσκολο. Κι εδώ μπορούμε να σταθούμε, προκειμένου να δούμε αν υπάρχει ένα αντίκρισμα αυτού του αιτήματος στην κοινωνική πραγματικότητα, και να διερωτηθούμε κατά πόσον οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες πριμοδοτούν την ανομοιομορφία, υπό την έννοια της δυνατότητας μιας πραγματικής εξατομίκευσης. Και ομιλούμε για τις δυτικές κοινωνίες, διότι μόνον αυτές, εντασσόμενες στο ιστορικό ρεύμα της ελευθερίας, μπορούν να καταστήσουν την αμφισβήτηση δυνατή. Η φιλοσοφική, λοιπόν, και πολιτική κριτική των τελευταίων τουλάχιστον δεκαετιών μας έδειξαν ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες σε όλες τους τις σφαίρες, ενσαρκώνοντας έναν εξορθολογισμένο, κυριαρχικό, και σταδιακά θεαματικό και καταναλωτικό εαυτό, εισχωρούν ολοένα και περισσότερο, παρά τη ρητορική του διαφορετικού, στη φυλακή του ομοίου¹⁶. Εύκολα θα μπορούσαμε μάλλον να συμφωνήσουμε με αυτή την κριτική, αρκεί να σκεφθούμε πόσο μοιάζουμε σήμερα μεταξύ μας στο επίπεδο της επιθυμίας. Και για να κατανοήσουμε το μέγεθος του προβλήματος σε αυτή την περίπτωση, αρκεί να θυμηθούμε ότι η επιθυμία συνιστά συγκροτητική παράμετρο της ψυχικής σφαίρας και, ως γνωστόν, χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από μια ισχυρή επαναληπτικότητα.

Αυτή την αλήθεια τη διαχειρίζεται, μάλιστα, επιλεκτικά (χωρίς δηλαδή τα ηθικά και πολιτικά της συμφραζόμενα) και η μεταμοντέρνα σκέψη των καιρών μας. Γι' αυτό και μας προτρέπει, διατεινόμενη ότι θεμελιώνεται σε βεβαιότητες ανθρωπολογικού περιεχομένου, να αποδεχθούμε τελικά ότι ο καλύτερος ρόλος για τον δυτικό άνθρωπο σήμερα, μετά την κατάρρευση των απελευθερωτικών αφηγήσεων, είναι να γίνει ένας παίκτης τέτοιος που να ταιριάζει στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα, αφού μόνον έτσι θα μπορέσει να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, που δεν μπορεί, βεβαίως, να είναι άλλες από αυτές που αναγνωρίζει ως κυρίαρχες η κοινωνία¹⁷. Οφείλουμε, πράγματι, να αναγνωρίσουμε στη μεταμοντέρνα σκέψη ότι αποδίδει περίφημα το κυρίαρχο πνεύμα των δυτικών κοινωνιών και μάλιστα το νομιμοποιεί. Αν όμως αυτό είναι πράγματι το κυρίαρχο πνεύμα των δυτικών κοινωνιών, γιατί ένας εκπαιδευτικός δεν θα επιθυμούσε να μετέχει αυτού του πνεύματος; Τι θα τον έκανε να αποστασιοποιείται από αυτό ή ακόμα περισσότερο να θέλει να το πλήξει;

Αυτή ακριβώς η θέληση και η ικανότητα του ανθρώπου για αποστασιοποίηση από το υπάρχον, προκειμένου να το θέσει απέναντί του για να το στοχασθεί και, ενδεχομένως, να επιθυμήσει να το αλλάξει, πράγμα που είναι, όπως είπαμε, εξαιρετικά δύσκολο, όχι όμως ακατόρθωτο, όπως η ίδια η ιστορία μας βεβαιώνει, είναι ίδιον ενός ανθρώπου κριτικά σκεπτόμενου. Ξεχνώντας όμως και πάλι στο σημείο αυτό όλα όσα μας δείχνει η ανθρωπολογία και ομιλώντας διαρκώς και άκριτα, όπως οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών, για μια κριτική σκέψη του ανθρώπου, φθάνουμε να θεωρήσουμε ότι η σκέψη αυτή ανήκει φύσει στον άνθρωπο. Όμως το ανθρώπινο ον έγινε ικανό για μian ανακλαστική στοχαστικότητα μόνον όταν

¹⁶ Για μια σφαιρική προσέγγιση, βλ. επ' αυτού, Δεληγιώργη, Α. (1996).

¹⁷ Βλ. παραδείγματος χάριν, Rorty, R. (1982).

κατάφερε να αναδυθεί ως μια αναστοχαστική υποκειμενικότητα· όταν κατάφερε, δηλαδή, να δημιουργήσει τη φιλοσοφία και τη δημοκρατία. Έκτοτε, η δυνατότητα για κρίση και για επιλογή έγινε δυνατή για όλα τα ανθρώπινα όντα. Εξ αυτού συνάγεται ότι τα ανθρώπινα όντα, τα οποία διαπαιδαγωγούνται σε κοινωνικά περιβάλλοντα άλλα από τη δημοκρατία, -το συντριπτικότερο μέρος δηλαδή των κοινωνιών του πλανήτη-, δεν θα αναπτύξουν ποτέ τη δυνατότητά τους να στοχάζονται ανακλαστικά, δηλαδή να αμφισβητούν τις θεσμισμένες παραστάσεις της κοινότητας και κατ' επέκταση, ενδεχομένως, να τις αλλάζουν. Μπορούμε να διερωτηθούμε, τώρα, εδώ κατά πόσον οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες καθιστούν δυνατή την άσκηση της κριτικής σκέψης, δηλαδή καθιστούν δυνατό έναν προσανατολισμό των μελών τους σε μια πιθανή αμφισβήτησή τους. Ας σημειώσουμε δε, ενθυμούμενοι τον Αριστοτέλη, ότι ακόμα και η δυνατότητά μας για κρίση στο πεδίο της δράσης επιδέχεται περιορισμούς, δεδομένου ότι πολλές φορές δεν υπάρχουν αντικειμενικοί κανόνες κάθε τύπου που να μας επιτρέπουν την κρίση. Για τον λόγο αυτό ο Αριστοτέλης μιλούσε για την ανάγκη άσκησης της φρόνησης¹⁸· ανάγκη για την οποία δεν γίνεται καθόλου λόγος στα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών που αφορούν τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Κι αυτό δεν είναι καθόλου παράδοξο. Συναφώς, κι ετούτο θεωρούμε πως είναι εξίσου σοβαρό, δεν γίνεται καθόλου λόγος για δικαιοσύνη, όπως και για τις αρετές της ειλικρίνειας, της εντιμότητας ή της φιλίας, των οποίων η αναγνώριση δεν συνιστά μια απλή νοητική λειτουργία αλλά επίσης και κυρίως αίσθημα.

Τέλος, τι θα μπορούσαμε σε αυτό το πλαίσιο να σκεφθούμε αναφορικά με την επιλογή των συντακτών να προτρέψουν τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί στο καινούριο και να δεσμεύονται από το πνεύμα της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της υπευθυνότητας στο έργο τους; Οφείλουμε και εδώ να διαπιστώσουμε για άλλη μια φορά ότι, για να έχει αυτή η προτροπή ένα αντίκρισμα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να υιοθετήσουν το προτεινόμενο. Για να γίνει όμως αυτό δυνατό, θα πρέπει η επιθυμία της δεξίωσης του καινούριου, της συνεργασίας με τους άλλους, της πραγμάτωσης της αλληλεγγύης και της δέσμευσης από την υπευθυνότητα, να ενσαρκώνονται από τις αντίστοιχες υποκειμενικότητες στον κοινωνικό κόσμο, οι οποίες και θα συνιστούν ταυτιστικούς-παραδειγματικούς πόλους. Εάν όμως οι αξίες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης δεν αναγνωρίζονται, παρά μόνον υπό το πρίσμα των εκάστοτε προκυπτουσών λειτουργικών και, κατά κανόνα, κερδοφόρων συναφειών, τότε ακόμα και αν υποθέταμε ότι ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε, σε πείσμα του κυρίαρχου παραδείγματος, να επιθυμήσει την πραγμάτωσή τους, με το περιεχόμενο που αυτές απέκτησαν στο πλαίσιο της ελληνικής-δυτικής παράδοσης, η επιθυμία αυτή δεν θα είχε πού να σταθεί, αφού δεν θα μπορούσε να αντλήσει από κάπου περιεχόμενα. Μια τέτοια κίνηση, εξάλλου, έχει να αντιμετωπίσει σήμερα και τη δυσκολία να μπορεί κάποιος να αντιστέκεται διαρκώς στα αισθήματα ματαίωσης που κατά κανόνα τη συνοδεύουν.

Στο σημείο αυτό, επιστρέφοντας και πάλι στην ανθρωπολογία, οφείλουμε να επαναβεβαιώσουμε ότι το κοινωνικό άτομο δεν είναι ελευθέρως πλανώμενο· είναι πάντοτε κοινωνική κατασκευή, και, μάλιστα, θα μπορούσαμε να πούμε κατασκευή εν σειρά. Τον περιορισμό αυτόν τον παρακάμπτουμε όταν, είτε το γνωρίζουμε είτε όχι, δεσμευόμαστε από τη φιλοσοφία του υποκειμένου, δηλαδή, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, από τη μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας που είναι διαμορφωμένο πριν ή πέρα από κάθε κοινωνικο-ιστορική συνθήκη¹⁹. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν εμποδίζεται κανείς να αισιοδοξεί ότι είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου

¹⁸ Βλ. Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Β.

ανθρώπου, δηλαδή ενός ελεύθερου, δημοκρατικού τύπου κοινωνικού ατόμου, ακόμα και όταν η ελευθερία και η δημοκρατία πλήττονται θανάσιμα σε μια κοινωνία. Όμως μια τέτοια αυταπάτη, που ίσως να μην είναι απαγορευτική για τη θεωρία, όταν αυτή εθελοτυφλεί, δεν είναι χωρίς συνέπειες για την κοινωνική ζωή. Μπορεί δε κανείς να σκεφτεί πλέον βέβαια ότι θα μπορούσαν να είναι τρομακτικές, στον βαθμό που η διαπίστωση της αδυναμίας κατασκευής ενός δημοκρατικού τύπου κοινωνικού ατόμου θα μπορούσε, επαναλαμβάνουμε, εύκολα να ολισθήσει, με τη συνηγορία μέχρι ενός ορισμένου σημείου της ίδιας της ιστορίας, στο συμπέρασμα ότι το ανθρώπινο ον είναι οντολογικά ανίκανο για την ελευθερία και τη δημοκρατία. Άλλωστε, τη διάχυση αυτού του συμπεράσματος στα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής ήδη τη ζούμε στις δυτικές κοινωνίες. Μέσα από αυτή την οπτική δεν μπορούμε παρά να είμαστε επιφυλακτικοί ακόμα και για το αν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η ίδια η ισχύς ενός επιχειρήματος, που θα ήταν ικανό πολύ εύκολα να ανατρέψει μια τέτοια διαπίστωση: ότι δηλαδή στο όνομα αυτής ακριβώς της παράδοσης της ελευθερίας και της δημοκρατίας που το ανθρώπινο ον κατόρθωσε να φτιάξει, καθώς στάθηκε ικανό να δημιουργήσει και την ελευθερία και τη δημοκρατία, καθίσταται δυνατή η ίδια η συζήτηση του προβλήματος.

Γνωρίζουμε, λοιπόν, μέσα από την καστοριαδική ανθρωπολογική σκέψη ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι ένας κόσμος σημασιών, χωρίς τις οποίες δεν μπορεί να υπάρξει ανθρώπινο ον. Αυτές ορίζουν τις γενικές παραστάσεις του κόσμου, καθοδηγούν τους σκοπούς του πράττειν και δομούν τους χαρακτηριστικούς τύπους αισθημάτων μιας κοινωνίας²⁰. Οι τρεις αυτές διαστάσεις, οι οποίες μορφοποιούνται μέσα από διάφορους μεσολαβητικούς θεσμούς, ιδιαίτερα βεβαίως από αυτούς που βαρύνονται άμεσα με το καθήκον της διαπαιδαγώγησης, δηλαδή την οικογένεια και την εκπαίδευση, ενσαρκώνονται κάθε φορά από έναν ειδικό ανθρωπολογικό τύπο ατόμου. Ο Καστοριάδης μας έδειξε ότι η δεσπόμενη κοινωνική σημασία ανάμεσά τους είναι αυτή που σχετίζεται με την ίδια την κοινωνία²¹. Είναι αυτή, διά της οποίας κάθε κοινωνία γίνεται ικανή να φαντασθεί τον εαυτό της ως κάτι. Η σημασία αυτή ενσαρκώνει τόσο τη συγκεκριμένη συλλογική οντότητα όσο και τους νόμους, διά των οποίων, ασφαλώς, αυτή η συλλογική οντότητα είναι αυτό που είναι. Μέσα από αυτή την παράσταση, κάθε κοινωνία εφευρίσκει τον τρόπο να επιθυμεί και να αγαπά τον εαυτό της ως κοινωνία. Μόνο εάν τα μέλη της κοινωνίας ενστερνίζονται τον ακατάλυτο χαρακτήρα του νοήματος και της σημασίας που αυτή θεσμίζει, ετούτη η συλλογική οντότητα καθίσταται ιδεατά ακατάλυτη. Ποιο, λοιπόν, είναι αυτό το νόημα που η ελληνική κοινωνία βιώνει ως ακατάλυτο; Ποιες είναι οι σημασίες τις οποίες καλούνται διά της αγωγής να ενσαρκώσουν τα μέλη της;

Θεωρούμε πως δεν θα ήταν καθόλου υπερβολικό να ισχυρισθούμε ότι η σημερινή ελληνική κοινωνία διέρχεται τέτοια κρίση νοήματος, ώστε να δυσκολεύεται να απαντήσει αν θέλει τον εαυτό της ως κοινωνία και ως ποια κοινωνία. Με άλλα λόγια, σήμερα τίθεται εμφανώς ζήτημα κοινωνικοποίησης και τρόπου κοινωνικοποίησης, καθώς και όλων όσων αυτός συνεπάγεται για την ουσιαστική κοινωνικότητα. Και, ασφαλώς, τίθεται ακολούθως και το ζήτημα της ιστορικότητας, αφού τα πάντα βοούν ότι η ελληνική κοινωνία έχει απολέσει τη ζωντανή μνήμη της, έχει απολέσει τη δυνατότητα να διατηρεί μια σχέση ουσιαστική με το παρελθόν της

¹⁹ Στη σύγχρονη φιλοσοφία αυτή η μεταφυσική ενός ατόμου-ουσίας, έλκοντας την καταγωγή της από την αρχαία ελληνική σκέψη, αποτυπώνεται κεντρικά στην καντιανή πρακτική φιλοσοφία, την ανθρωπολογική και την παιδαγωγική σκέψη του Καντ, και φθάνει κραταιά μέχρι σήμερα, ρυθμίζοντας την πολιτική και παιδαγωγική σκέψη. Αναφορικά με την καντιανή προβληματική βλ. Kant I. (1966. 1976. 1970. 1981).

²⁰ Βλ. ενδεικτικά, Castoriadis, C. (1975. 1986. 1990. 1996).

²¹ Βλ. Castoriadis, C. (1996), σελ. 183.

και όχι υπόδουλη σε αυτό. Κι αυτό δείχνει επίσης την απώλεια του εαυτού της. Πώς λοιπόν τα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών θα μπορούσαν να εμψυχώσουν δασκάλους και μαθητές, χωρίς αυτοί να ενδιαφέρονται για μια νέα ανάληψη της κοινωνικότητας και της ιστορικότητάς τους;

Εάν οι μόνες διαθέσιμες σήμερα παιδαγωγικές σημασίες είναι αυτές της κατοχής πλούτου και ισχύος, του γοήτρου, της κατανάλωσης και της ατέρμονης διασκέδασης, σημασίες δηλαδή που δεν επιτρέπουν τη συνοχή και την επιβίωση της κοινωνίας ως μιας εστίας νοήματος και αξίας, αλλά, αντιθέτως, επιτείνουν την κατατεμάχισή της, τότε το κοινωνικό άτομο αναγκαστικά θα κατασκευάζεται διά της αγωγής μέσω αυτών ακριβώς των σημασιών. Και ένα τέτοιο κοινωνικό άτομο δεν μπορεί να είναι κριτικά σκεπτόμενο ούτε τέτοιο που να αγαπά τη δημοκρατία, αλλά ένα άτομο που έχει καταληφθεί από την *ύβριν*, καθώς το τελευταίο πράγμα που θα επιθυμούσε θα ήταν ο αυτοπεριορισμός του²². Υπ' αυτήν την έννοια, δεν υπάρχει λόγος να απορούμε που τα περιεχόμενα των Προγραμμάτων Σπουδών είναι ανίκανα να εμψυχώσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στην κατεύθυνση που, λεκτικά τουλάχιστον, αυτά επιλέγουν. Τα περιεχόμενα ετούτα δεν έχουν κανένα αντίκρισμα στην κοινωνική ζωή. Οι προτεραιότητες των Προγραμμάτων δεν αποτελούν για τα μέλη της κοινωνίας μια υπόθεση ζωτικής σημασίας. Δεν ξεχνούμε, ωστόσο, ότι ακόμα και η δυνατότητά μας να προχωρούμε σε αυτή τη διαπίστωση οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει εξαφανισθεί πλήρως αυτός ο ανθρωπολογικός τύπος ατόμου, γέννημα άλλων εποχών, που μπορεί να αποστασιοποιείται από το ισχύον και να του ασκεί κριτική. Άλλωστε η κοινωνία χάρις σε αυτόν τον τύπο ατόμου συνεχίζει να επιβιώνει.

Η παράκαμψη, λοιπόν, αυτής της ανθρωπολογικής συνθήκης, που, όπως είπαμε, είναι και παιδαγωγική και πολιτική συνθήκη, μας απομακρύνει από την αλήθεια και εν τέλει ματαιώνει κάθε προσπάθεια που, ενδεχομένως, θα ήταν δυνατόν να αρθρωθεί, προκειμένου να ανατρέψει την παρούσα κατάσταση. Αυτή η σκέψη, βεβαίως, γνωρίζουμε ότι μας τοποθετεί ενώπιον του μεγάλου προβλήματος της παιδαγωγικής και πολιτικής σκέψης και πράξης, του πώς δηλαδή μπορεί να αλλάξει κάτι, ενώ διαπαιδαγωγούμαστε ακριβώς για να το αναπαράγουμε, ή για να το πούμε αλλιώς, ενώ είμαστε αυτή η συνθήκη της αναπαραγωγής. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αν αυτό το πρόβλημα κατατείνει σε έναν φαύλο κύκλο, αυτός ο κύκλος είναι τέτοιος για μια ταυτιστική λογική και όχι για την ανακλαστική στοχαστικότητα, η οποία συνοδευόμενη από μια διαβεβουλευμένη δραστηριότητα, είναι η μόνη που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη δημιουργικότητα της ιστορίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*, Loeb Classical Library.
 Ashton, D. & Green, F., *Education, training and the global economy*, Edward Elgar, Cheltenham 1996.
 Baudrillard, J., *La société de consommation*, Denoël, Paris, 1970.
 Castells, M., *End of Millenium. The information Age: Economy, society and culture*, v. III, Blackwell, Oxford, 1998.
 Castoriadis, C., *L'Institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975.
 —, *Domaines de l'homme. Les Carrefours du labyrinthe, II*, Seuil, Paris, 1986.
 —, *Le Monde morcelé. Les Carrefours du labyrinthe, III*, Seuil, Paris, 1990.
 —, *La Montée de l'insignifiance. Les Carrefours du labyrinthe, IV*, Seuil, Paris, 1996.

²² Βλ. επ' αυτού, Theodoridis, A. (2009. 2008).

- Δεληγιώργη, Α., *Ο μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1996.
- Fichte, J. G., *La théorie de la science*, exposé 1804, (trad. par Didier Julia), Aubier, Paris, 1967.
- Hayek, F. A., *Individualism and economic order*, Herny Regnery, Chicago, 1972.
- Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel, I, II*, (trad. J.-L. Schlegel), Fayard, Paris, 1987.
- , *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*, (μτφρ. Λ. Αναγνώστου – Α. Καραστάθη), Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1993.
- Haynes, J., *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, (πρόλ.-μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009.
- Hegel, G.W.F., *Η φιλοσοφία του πνεύματος*, (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Δωδώνη, Αθήνα, 1993.
- Heidegger, M., *Είναι και Χρόνος*, (μτφρ. Γ. Τζαβάρας), Δωδώνη, Αθήνα, 1978.
- , *Kant et le problème de la métaphysique*, (introd. et trad. par Al. de Waelhens et W. Biemel), Gallimard, Paris, 1953.
- Kant, I., *Critique de la raison pure*, (trad. avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud), PUF, Paris, 1971.
- , *Critique de la raison pratique*, (trad. F. Picavet), Paris: PUF, 1966.
- , *Critique de la faculté de juger*, (trad. par A. Philonenko), Vrin, Paris, 1974.
- , *Fondements de la métaphysique des mœurs* (trad. V. Delbos), Paris: Delagrave, 1976.
- , *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Vrin, Paris, 1970.
- , *Traité de pédagogie*, (trad. par J. Barni), Hachette, Paris, 1981.
- Καραφύλλης, Γρ. «Φιλοσοφία για παιδιά και φιλοσοφίες των παιδιών», στο Καψάλης, Γ. & Κωνσταντίνου, Χ. & Κατσίκης, Α., (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, 2002, σελ. 293-311.
- Lipman, M., *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.
- Liotard, J. F., *La condition postmoderne*, Minuit, Paris, 1974.
- , *Moralités postmodernes*, Galillé, Paris, 1993.
- Polanyi, K., *La grande transformation, Aux origines politiques et économiques de notre temps*, (trad. C. Malamoud), Gallimard, Paris, 1983.
- Rorty, R., *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- , *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1982.
- Sharp, A. M. & Splitter, L. G., *Φιλοσοφία για παιδιά. Το κουκλονοσοκομείο και δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής*, (εισαγ.-μτφρ.-επιμ. Έλ. Θεοδωροπούλου), Ατραπός, Αθήνα, 2007.
- Theodoridis, A., «Humanization through liberation from the cycle of hubris: The purpose of education», in Boudouris, K. & Adam, M. (eds.) *Greek Philosophy and the issues of our age*, Vol. II, Ionia Publication, Athens, 2009, p. 218-233.
- , «The ethos of mortality as the foundation of democratic education», in Boudouris, K. & Knežević, M. (eds.), *Paideia: Education in the Global Era*, v. I, Ionia Publication, Athens, 2008, p. 238-249.
- Θεοδωροπούλου, Έλ., «Διδάσκοντας φιλοσοφία στα παιδιά» (http://www.pee.gr/e24_2_04/theodoropoyloy_elena.htm).

—, «Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας» (<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revΘΕΩΡΕΙΟ%20ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ%20ΡΕΥ%203.pdf>).

Thompson, J.B., «Rationality and Social Rationalization. An assessment of Habermas's theory of communicative action», στο *Studies in the Theory of Ideology*, Polity Press, Cambridge, 1984, σελ. 279-302.

Τσαούσης, Δ., *Η κοινωνία της γνώσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2009.

Τζαβάρας, Γ., «Ο διάλογος ως μελλοντική φιλοσοφική μέθοδος», στο Τζαβάρας, Γ., (επιμ.), *Παρόν και μέλλον της Φιλοσοφίας*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 1995, σελ. 77-84.