

Εκπαιδευτική πολιτική, «μεταμοντέρνο» και «κριτική παιδαγωγική»

Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα «όπλα της κριτικής»

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του περιεχομένου της «κριτικής παιδαγωγικής» και του «μεταμοντέρνου». Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο θεμελιώδες σημασία, για τη συζήτηση σχετικά με το μεταμοντέρνο, κείμενο του J.-F. Lyotard με τίτλο η *Μεταμοντέρνα Κατάσταση*¹. Μέσα από τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης: (α) αναδεικνύεται η αξιοποίηση από τους κριτικούς παιδαγωγούς (θεωρούμε ως σημαντικότερους τους S. Aronowitz, H. Giroux και P. McLaren) κεντρικών όρων της θεωρίας του J.-F. Lyotard και (β) προκύπτει η επιρροή των απόψεων του J.-F. Lyotard για τη διαμόρφωση της έννοιας της υποκειμενικότητας στο έργο των κριτικών παιδαγωγών.

Επομένως, προαπαιτείται η σύντομη παρουσίαση του όρου μεταμοντέρνο όπως αυτός έχει καταγραφεί στη γενική βιβλιογραφία και στο προαναφερθέν κείμενο. Επίσης, είναι απαραίτητη μια επισκόπηση των θεωρητικών αφηρητών και κατευθύνσεων της κριτικής παιδαγωγικής. Όμως, καθώς οι παιδαγωγικές θεωρίες γεννιούνται και αναπαράγονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, δηλαδή έχουν ιστορικο-κοινωνικούς προσδιορισμούς, κρίνεται αναγκαίο να μελετηθεί η σχέση («περιεχόμενο κριτικής παιδαγωγικής» - έννοια «μεταμοντέρνου») και απ' αυτή την άποψη. Με άλλα λόγια, η παρούσα εργασία θέτει έναν ακόμη στόχο: να συμβάλει στην κριτική αποτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής.

Υπογραμμίζουμε ότι πρόκειται για μια συμβολή. Η συνολική αποτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί σύνθετο εγχείρημα που περιλαμβάνει: τη μελέτη της ιστορικής διαδρομής της, την ανάλυση των θεωρητικών εννοιών που «συγχωνεύει» από τα πεδία της κοινωνικής θεωρίας, την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των εκφραστών της, τη διακρίβωση του εύρους επιρροής της και την καταγραφή/κριτική των παιδαγωγικών πρακτικών που την αξιοποιούν ως πλαίσιο αναφοράς.

Η πολυπλοκότητα του παραπάνω εγχειρήματος υπαγορεύει τη δήλωση της θεωρητικής αφηρησίας της κριτικής. Το ίδιο ισχύει ακόμα και για τη διερεύνηση πλευρών της κριτικής παιδαγωγικής. Η αντίληψη που θέτει ως πρωταρχικό πρόβλημα για την ερμηνεία της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας/κίνησης την πάλη των τάξεων σε κάθε επίπεδο (οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό) είναι το θεμέλιο της δικής μας ανάλυσης.

¹ Ο Γιώργος Γρόλλιος είναι δάσκαλος, διδάκτορας Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

Ο Γιάννης Κάσκαρης είναι δάσκαλος, Dip.Ed. (Dundee), M.Ed. (Edinburgh).

Με τις προηγούμενες εκτιμήσεις και θέσεις σχετίζεται και η πρόταξη της κριτικής προσέγγισης του καίμενου του J.-F. Lyotard, *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, στη δομή της εργασίας μας. Αν και πρόκειται για ένα ευρέως γνωστό κείμενο, η εξέταση (με τη θεωρητική αφηρησία που δηλώθηκε παραπάνω) των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων, όπως και της συγκρότησης της έννοιας της υποκειμενικότητας που περιέχει, αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση της επιρροής του J.-F. Lyotard στους κριτικούς παιδαγωγούς.

Η έννοια του «μεταμοντέρνου»

Η λέξη μεταμοντέρνο γεννήθηκε στις Η.Π.Α. στα 1975, μέσα από ορισμένα περιοδικά στο χώρο της αρχιτεκτονικής². Ο καινούργιος όρος ερχόταν σε αντιπαράθεση με τις συνήθειες του γιγαντισμού και την ψυχρότητα του φονξιοναλισμού και σταδιακά άρχισε να χαρακτηρίζει τάσεις που αναπτύχθηκαν σε άλλες τέχνες, αρχίζοντας από τη ζωγραφική και τη γλυπτική.

Ουσιαστικά η έννοια του μεταμοντέρνου³ εκφράζει την απαξίωση προς το μοντέρνο, το οποίο θεωρείται αποπνικτικό, αντιπροσωπευτικό κάποιων συνηθειών από τις οποίες πρέπει να απαλλαγούμε. Δηλαδή, στο χώρο της τέχνης το μοντέρνο θεωρείται μια κατηγορία περιοριστική, κανονιστική, για την οποία υπάρχει ελπίδα ότι θα ξεπεραστεί.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 - αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Frederic Jameson διευρύνει την έννοια της λέξης μεταμοντέρνο⁴. Την ίδια εποχή ο Jean-François Lyotard συναντάει αυτή τη λέξη και την υιοθετεί, πράγμα που θα προκαλέσει την παρέμβαση στο διάλογο διαφόρων άλλων συγγραφέων, όπως ο Jurgen Habermas και ο Richard Rorty⁵.

Αργότερα, η αντίθεση μοντέρνου—μεταμοντέρνου αρχίζει να απασχολεί όλο και περισσότερους κοινωνικούς επιστήμονες και στοχαστές. Για πολλούς γίνεται το επίκεντρο έκφρασης του προβληματισμού αναφορικά με τις σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τις προηγούμενες κοινωνίες της Δύσης, στη διάρκεια των δεκαετιών του 1980 και 1990.

Η έννοια του «μεταμοντέρνου» εκφράζει τη σύγκρουση με τα βασικά προτάγματα του Διαφωτισμού, τις ιδέες και τις αξίες που διατυπώθηκαν στην ιστορία της δυτικής σκέψης κατά την περίοδο των δύο τελευταίων αιώνων. Το πνεύμα του μεταμοντέρνου διακρίνεται από έναν έντονο εικονοκλαστικό σκεπτικισμό προς τη λογική σκέψη, την εγκυρότητα της επιστήμης και τη δυνατότητα για κοινωνική χειραφέτηση.

Στην εικόνα της μεταμοντέρνας κοινωνίας, η έννοια του Όλου, σε επίπεδο κόσμου («globalism»), συμβαδίζει με την έννοια της διάσπασης και του κατακερματισμού σε πλήθος μοριοποιημένων ενότητων, οι οποίες μεταξύ τους σχετίζονται πολύ χαλαρά, απολαμβάνοντας μεγάλους βαθμούς αυτονομίας, έτσι ώστε η αντίληψη της «κοινωνικής προόδου» να συλλαμβάνεται ως ουτοπική και επομένως ανέφικτη. Η Ιστορία, ως θεμέλιο και ερμηνεία που άνοιγε το δρόμο για μια αισιόδοξη πορεία ανάπτυξης-εξέλιξης της ανθρωπότητας, φαίνεται να έχει πάρει τέλος⁶.

Από άποψη πνευματικής παράδοσης, οι διάφορες εκδοχές των διανοητών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αντίθεση μοντέρνου — μεταμοντέρνου αποτελεί το κλειδί για την ερμη-

νεία των μεγάλων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών των ημερών μας, στηρίζονται στον ορίζοντα των θεωριών του γαλλικού (κυρίως) μεταδομισμού⁷. Ουσιαστικά ο μεταδομισμός, ασκώντας κριτική στη μονοδιάστατη κατανόηση του νοήματος και στη νομιμοποιητική λειτουργία της φιλοσοφίας, αποτελεί τη διανοητική μήτρα του μεταμοντέρνου.

Τόσο η προέλευση του μεταμοντέρνου από μια πολυσχιδή διανοητική παράδοση (μεταδομισμός), όσο και ο στόχος της κριτικής του (βασικά αξιώματα του Διαφωτισμού), δημιουργούν δυο βασικές δυσκολίες ως προς τη δυνατότητα διατύπωσης ενός ορισμού του με σημαντική ακρίβεια, περιεκτικότητα και σαφήνεια. Η πρώτη δυσκολία είναι ότι το μεταμοντέρνο δεν αποτελεί ένα επεξεργασμένο σύστημα ιδεών και θεμάτων. Περισσότερο είναι μια σύνθετη και ποικιλόμορφη αντίδραση σε αναγωγικές και απλοϊκές αποσαφηνίσεις-εξηγήσεις. Το «μήνυμα» (αν μπορεί τούτη η λέξη να χρησιμοποιηθεί για την περίπτωση του μεταμοντέρνου, για κάτι τόσο νεφελώδες εκ πρώτης όψεως) είναι η ανάγκη του προβληματισμού γύρω από τα «συστήματα σκέψης και οργάνωσης». Η δεύτερη δυσκολία ορισμού είναι ότι ο όρος μεταμοντέρνο δεν αναφέρεται σ' ένα στοιχειωδώς ενοποιημένο κοινωνικό ή/και θεωρητικό κίνημα. Μ' αυτή την έννοια, είναι πιο εύκολο να διατυπωθεί από έναν ορισμό σε τι είναι αντίθετο το μεταμοντέρνο, παρά στο τι ακριβώς είναι. Μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητό ως μια «κατάσταση σκέψης», ως ένας διαφορετικός τρόπος «θέασης» και εργασίας (Edwards & Usher, 1994, σ. 8).

Ο J.-F. Lyotard και η «μεταμοντέρνα κατάσταση»

Ο Μάης του 1968 δεν αποτελεί μόνο ένα ορόσημο στη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική ιστορία της Γαλλίας. Είναι επίσης ορόσημο για τη διαμόρφωση της σκέψης των στοχαστών του μεταδομισμού. Αυτό που η εξέγερση απέδειξε ήταν ότι οι κοινωνικές δομές δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως αυτο-δικαιωζόμενα συστήματα «επικοινωνίας» ή «συμβολικής ανταλλαγής». Οι άνθρωποι που επαναστατούν εναντίον μιας κοινωνικής δομής δεν μπορεί να είναι απλώς αποτέλεσμα της ίδιας της δομής. Τα κοινωνικά συστήματα επιβάλλονται με τη δύναμη από τα πάνω (εγκαθιδρύουν σχέσεις εξουσίας), αλλά και απορρίπτονται από τα κάτω. Οι μεταδομιστές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο στηριγμένοι στην έννοια της επιθυμίας.

Ο φιλόσοφος J.-F. Lyotard ενσαρκώνει τη σχέση ανάμεσα στη νέα φάση του μεταδομισμού και την πολιτική παράδοση μιας τάσης της γαλλικής Αριστεράς. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1950 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 ήταν μέλος της ομάδας των διανοουμένων που συμμετείχαν στην έκδοση του περιοδικού *Σοσιαλισμός ή Βαρβαρότητα*, μαζί με τους Claude Lefort και Κορνήλιο Καστοριάδη. Η ομάδα αυτή, τροτσκιστικής προέλευσης, προχώρησε σε μια εκ βάθρων κριτική στο κρατικό μοντέλο της σοβιετικής κοινωνίας, κριτική η οποία μετεξελίχθηκε σε μια συνολική άρνηση και παραιτήση από την παράδοση του μαρξισμού.

Αποχωρώντας το 1963 από την ομάδα *Σοσιαλισμός ή Βαρβαρότητα*, ο J.-F. Lyotard δίδαξε φιλοσοφία στο Πανεπιστήμιο της Nanterre και πήρε ενεργά μέρος στο αντιεξουσια-

στικό κίνημα της «22ας του Μάρτη», το οποίο διαδραμάτισε ρόλο καταλύτη στην εξέγερση του Μάη. Σύμφωνα με τον J.-F. Lyotard, «το κίνημα του '68 μας φανέρωσε σε μεγάλη κλίμακα αυτό που είχαμε σκιαγραφήσει με λέξεις και πράξεις σε μικρογραφία» (Dews, 1987, σσ. 109-111).

Το 1979, η αισιοδοξία του J.-F. Lyotard έχει αντικατασταθεί από ένα μελαγχολικό πεσοπισμό: «Αλλά όπως και να έχουν τα πράγματα, δεν τίθεται θέμα να προταθεί μια καθαρή εναλλακτική λύση στο σύστημα: όλοι γνωρίζουμε, στα τέλη αυτής της δεκαετίας του εβδομήντα, ότι μια τέτοια λύση θα του μοιάζει» (J. F. Lyotard, 1988, σ. 155).

Δεν είναι δυνατό στα πλαίσια αυτής της εργασίας να μελετηθεί η πορεία της σκέψης του J.-F. Lyotard από το 1973 μέχρι το 1979. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, ξεφεύγει από το στόχο που τέθηκε στην αρχή. Πολύ περισσότερο, δεν ανήκει στις προθέσεις μας να προχωρήσουμε σε μια αναλυτική παρουσίαση του συνολικού του έργου⁸. Όμως, είναι αδύνατο να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του (κεφαλαιώδους σημασίας) κειμένου του J.-F. Lyotard, *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* χωρίς τη γνώση των προαναφερθέντων σταθμών της πολιτικής σκέψης του.

Η *Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, παρόλο που είναι ένα «περιστασιακό γραπτό, (...) μια έκθεση αναφορικά με τη γνώση μέσα στις πιο αναπτυγμένες κοινωνίες που προτάθηκε στο Συμβούλιο των Πανεπιστημίων που συγκλήθηκε από την κυβέρνηση του Κεμπέκ, κατόπιν αιτήσεως του προέδρου του» (J.-F. Lyotard, 1988, σσ. 27-28), θα σηματοδοτήσει την έναρξη της μεγάλης συζήτησης για το μεταμοντέρνο. Ποιες είναι όμως οι θεμελιακές παραδοχές και τα συμπεράσματα αυτού του «περιστασιακού γραπτού»;

Η υπόθεση εργασίας του J.-F. Lyotard αναφέρει «ότι η γνώση αλλάζει καταστατική θέση την ίδια στιγμή που οι κοινωνίες μπαίνουν στη μεταβιομηχανική εποχή και οι πολιτισμοί στην αποκαλούμενη μεταμοντέρνα εποχή» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 29). Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η υπόθεση εργασίας στηρίζεται σε κοινωνιολογικές και πολιτισμικές μελέτες⁹. Αλλά ας δούμε με ποιες παραδοχές τεκμηριώνεται.

Σύμφωνα με τον J.-F. Lyotard, στη διάρκεια των τελευταίων 40 χρόνων «οι επονομαζόμενες ακριβείς επιστήμες και οι τεχνικές αναφέρονται στη γλώσσα: η φωνολογία και οι γλωσσολογικές θεωρίες, τα προβλήματα της επικοινωνίας και η κυβερνητική, οι μοντέρνες άλγεβρες και η πληροφορική, οι υπολογιστές και οι γλώσσες τους, τα προβλήματα μετάφρασης των γλωσσών και η αναζήτηση της συμβατότητας μεταξύ γλωσσών-μηχανών, τα προβλήματα της εγγραφής στη μνήμη των εγκεφάλων και οι τράπεζες στοιχείων, η τηλεματική και η τελειοποίηση νοσημάτων τερματικών, η παραδοξολογία» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 30).

Αν όντως αυτές είναι οι «επονομαζόμενες ακριβείς επιστήμες» (πράγμα που ο J.-F. Lyotard θεωρεί ανταπόδεικτο και δεδομένο), τότε δικαιολογείται ως ένα βαθμό η δήλωσή του ότι «το ζήτημα του κοινωνικού δεσμού, ως ζήτημα είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 57).

Χρησιμοποιήσαμε τη φράση «ως ένα βαθμό», γιατί ακόμα κι αν αυτές οι γλωσσικές επιστήμες που προαναφέρθηκαν είναι οι μόνες «ακριβείς», δε συνεπάγεται ότι ο κοινωνικός δεσμός μπορεί να συρρικνωθεί σε «γλωσσικό παιχνίδι». Βέβαια, ο J.-F. Lyotard προσπαθεί στο κείμενό του να προλάβει μια ανάλογη κριτική επισήμανση, γράφοντας: «Δεν ισχυριζόμαστε ότι ολόκληρη η κοινωνική σχέση ανήκει σε αυτή την τάξη» (εννοώντας τα γλωσσικά

παιχνίδια). Ωστόσο, όχι μόνο αφήνει εκκρεμή την ερώτηση «του υπόλοιπου» της φύσης της κοινωνικής σχέσης, αλλά στο σύνολο της *Μεταμοντέρνας Κατάστασης* αυτό το «υπόλοιπο» παραμένει απροσδιόριστο.

Την έννοια του «γλωσσικού παιχνιδιού» ο J.-F. Lyotard την υιοθετεί από τη μελέτη του έργου του Ludwig Wittgenstein. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «(...), όταν ο Wittgenstein, ξεκινώντας από το μηδέν τη μελέτη της γλώσσας, επικεντρώνει την προσοχή του στα ενεργήματα των λόγων, αποκαλεί τα διάφορα είδη αποφάνσεων, (...), γλωσσικά παιχνίδια. Με αυτόν τον όρο δηλώνει ότι καθεμιά από αυτές τις διάφορες κατηγορίες αποφάνσεων πρέπει να μπορεί να καθοριστεί με βάση κανόνες που εξειδικεύουν τις ιδιότητές τους και τη χρήση που μπορούμε να τους κάνουμε, όπως ακριβώς το σκάκι ορίζεται από μian ομάδα κανόνων που καθορίζουν τις ιδιότητες των πιονιών και τον κατάλληλο τρόπο μετατόπισής τους» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 44).

Μ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον J.-F. Lyotard, οι κανόνες των γλωσσικών παιχνιδιών δε νομιμοποιούνται από μόνοι τους, αλλά αποτελούν: (i) το αντικείμενο ρητής ή άρρητης συμφωνίας ανάμεσα στους «παίκτες», (ii) κάθε ελάχιστη τροποποίηση ενός κανόνα τροποποιεί τη φύση του παιχνιδιού και (iii) κάθε απόφαση αντιμετωπίζεται ως κίνηση που γίνεται μέσα στο παιχνίδι.

Η τελευταία παρατήρηση είναι και η κρισιμότερη, καθώς υποβαστάζει ολόκληρη τη μέθοδο του J.-F. Lyotard: «Μιλώ σημαίνει μάχομαι, με την έννοια του παίζω και τα λεκτικά ενεργήματα έχουν να κάμουν με μια γενική αγωνιστική» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 45). Στο σημείο αυτό ο J.-F. Lyotard μάς υπενθυμίζει ξανά ότι «ο ορατός κοινωνικός δεσμός απαρτίζεται από λεκτικές κινήσεις».

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι ο J.-F. Lyotard υπογραμμίζει την πλουραλιστική φύση των γλωσσικών παιχνιδιών, με στόχο να επιτεθεί στην αντίληψη του «παγκόσμιου λόγου» ως ενότητας γλώσσας/σκέψης με την πραγματικότητα. Δεν υπάρχει ένας λόγος, υπάρχουν μόνο λόγοι στον πληθυντικό αριθμό, όπου κανένα είδος λόγου δεν έχει προτεραιότητα έναντι των άλλων. Έτσι, ο «πληθυντισμός» και η «πολλαπλότητα», αναδεικνύονται σε κομβικά σημεία της ανάλυσής του.

Στηριζόμενος σε μια ακραία εκδοχή υπεράσπισης του πληθυντισμού και της πολλαπλότητας, ο J.-F. Lyotard καταλήγει στα εξής: «Μέσα στη σύγχρονη κοινωνία και στο σύγχρονο πολιτισμό, στη μεταμοντέρνα κοινωνία και στο μεταμοντέρνο πολιτισμό το ζήτημα της νομιμοποίησης της γνώσης τίθεται με άλλους όρους. Η μεγάλη αφήγηση απώλεσε την αξιοπιστία της, όποιος κι αν είναι ο τρόπος ενοποίησης που της αποδίδεται: θεωρητική αφήγηση, αφήγηση της χειραφέτησης» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 99).

Αλλά, οι μεγάλες αφηγήσεις αντλούν την ισχύ και τη νομιμοποιητική τους ιδιότητα από τη σύνδεση θεωρίας και γνώσης με την πράξη. Αυτή ακριβώς τη ζεύξη ο J.-F. Lyotard έρχεται να αποδομήσει και τελικά να καταργήσει, χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα: «Έστω μια κλειστή πόρτα. Από το Η πόρτα είναι κλειστή ως το Ανοίξτε την πόρτα δεν υπάρχει ακολουθία, με την έννοια της προτασιακής λογικής. Οι δύο αποφάνσεις έχουν να κάνουν με δύο σύνολα αυτόνομων κανόνων, που καθορίζουν διαφορετικές καταλληλότητες και συνεπώς διαφορετικές αρμοδιότητες. Εδώ το αποτέλεσμα αυτής της διαίρεσης του Λόγου σε γνωστικό και θεωρητικό, από τη μια μεριά, και πρακτικό, από την άλλη, έχει ως αποτέ-

λεσμα να πλήττεται η νομιμότητα του επιστημονικού λόγου όχι άμεσα, αλλά έμμεσα, αποκαλύπτοντας ότι αυτός είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι προικισμένο με τους δικούς του κανόνες, (...), αλλά χωρίς καμιά αποστολή ρύθμισης του πρακτικού παιχνιδιού (ούτε του αισθητικού, άλλωστε). Έτσι εξομοιώνεται με τα άλλα είδη λόγου» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 103).

Η αμφισβήτηση της κυριαρχίας των μεγάλων αφηγήσεων, ως αποτέλεσμα των παραπάνω, συνδέεται με την πολιτική απογοήτευση που διακατέχει τον J.-F. Lyotard στα 1979: «Σε αυτή την παρακμή των αφηγήσεων μπορούμε να δούμε ένα αποτέλεσμα της ανόδου των τεχνικών και των τεχνολογιών μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, που έριξε το βάρος περισσότερο στα μέσα της δράσης παρά στους σκοπούς της ή επίσης το αποτέλεσμα της επανεκδίπλωσης του φιλελεύθερου καπιταλισμού, (...), η ανανέωση αυτή εξάλειψε την κομμουνιστική εναλλακτική λύση και καταξίωσε την ατομική απόλαυση αγαθών και υπηρεσιών» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 87).

Τί απομένει λοιπόν μετά από μια τέτοιου μεγέθους και σημασίας πολιτική ήττα; Εκείνο που απομένει, εφόσον τα εγχειρήματα των μεγάλων αφηγήσεων, του Διαφωτισμού και του Μαρξισμού, απέτυχαν, είναι (i) η κατάργηση του δεσμού θεωρίας/γνώσης και πράξης (στον οποίο Διαφωτισμός και Μαρξισμός στηρίζονταν) και (ii) η ανάδειξη μιας «κλειστικής πραγματικότητας», στη θέση της αντιστοιχίας μεταξύ της πραγματικότητας και της γλώσσας (γραπτής και προφορικής, επίσημης ή ανεπίσημης). Ο κόσμος του J.-F. Lyotard είναι ένας κόσμος συμβόλων, ένας κόσμος άρνησης της λογικής, της επιστήμης, της Ιστορίας, της συλλογικής ενεργητικότητας που μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα.

Άρα, είναι ένας κόσμος χωρίς κέντρο («απο-κεντρωμένος»), όπου η συνείδηση και η γνώση περιθωριοποιούνται, εγκλείονται διαμελιζόμενες μέσα σε κάθε ξέχωρο γλωσσικό παιχνίδι. Έτσι, ο J.-F. Lyotard θεωρεί ότι η αλλαγή της «φύσης» της γνώσης στις μεταμοντέρνες κοινωνίες έγκειται στη μετατροπή της γνώσης σε πληροφορία. Βέβαια, γίνεται φανερό πως τα αποτελέσματα αυτής της μετατροπής θα είναι καθοριστικά για το μέλλον τόσο της εκπαίδευσης όσο και της παιδαγωγικής επιστήμης. Στο μέτρο που οι γνώσεις μπορούν να μεταφραστούν στη γλώσσα της πληροφορικής και στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθεί ως μνήμη, η διδασκαλία θα διεκπεραιώνεται από μηχανές, οι οποίες θα συνδέουν τις κλασικές βιβλιοθήκες και τις τράπεζες στοιχείων με τεμαχικά, που θα χρησιμοποιούν οι διδασκόμενοι. Ο J.-F. Lyotard δεν αμφισβητεί ούτε αντιτίθεται σ' αυτή την προοπτική, όταν γράφει: «Μόνο μέσα στην προοπτική των μεγάλων αφηγήσεων της νομιμοποίησης (ζωή του πνεύματος και/ή χειραφέτηση της ανθρωπότητας) μπορεί να φανεί ελαττωματική, και μάλιστα ανυπόφορη, η μερική αντικατάσταση των διδασκόντων από μηχανές. Είναι όμως πιθανό ότι αυτές οι αφηγήσεις δεν συνιστούν πλέον το κύριο κίνητρο του ενδιαφέροντος για τη γνώση. Αν το κίνητρο είναι η ισχύς, τότε αυτή η άποψη της κλασικής διδακτικής παύει να είναι καιρία» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 126).

Δεν πρόκειται για το τέλος της γνώσης. Όμως, η μετατροπή της γνώσης σε πληροφορία συνεπάγεται και μια ανθρωπολογική αλλαγή, πάντα σύμφωνα με το Γάλλο φιλόσοφο: «(...), η Εγκυκλοπαίδεια της αύριον είναι οι τράπεζες των στοιχείων. Αυτές ξεπερνούν την ικανότητα κάθε χρήστη. Είναι η "φύση" για το μεταμοντέρνο άνθρωπο» (J.-F. Lyotard, 1988, σ.127). Ο εκπληροφορισμός της γνώσης και ο μετασχηματισμός προς μια «μεταμοντέρνα φύση» του ανθρώπου στηρίζονται στην επικράτηση του κριτηρίου της αποδοτικό-

τητας, ως ρυθμιστικού παράγοντα για τη λειτουργία της εκπαίδευσης και της κοινωνίας: «Το αποτέλεσμα που πρέπει να επιτύχουμε είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά της ανώτερης εκπαίδευσης στην καλύτερη αποδοτικότητα του κοινωνικού συστήματος. Θα πρέπει λοιπόν να διαμορφώσει αρμοδιότητες που είναι απαραίτητες σε αυτή την τελευταία» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 120).

Αυτό που «απομένει» για την επιστήμη της παιδαγωγικής είναι η εκμάθηση της χρήσης των μηχανών και η μάθηση τρόπων απόκτησης των πληροφοριών («μάθηση της μάθησης»). Βέβαια, το ότι οι μαθητές θα «απαλλαγούν» από το άγχος των «μοντέρνων» αντιλήψεων για τη μόρφωση δε σημαίνει αυτόματη άρση των μορφωτικών ανισότητων. Ακόμα και αν αγνοηθεί η κοινωνική ανισότητα ως γενεσιουργός αιτία της μορφωτικής (πραγματικότητα που απουσιάζει στην «εικόνα για την πραγματικότητα» του J.-F. Lyotard), η μορφωτική ανισότητα θα αναπαράγεται στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας παιδαγωγικής. Ο J.-F. Lyotard έχει επίγνωση ότι αυτό θα συμβεί: «Ενόσω το παιχνίδι είναι ατελές από πλευράς πληροφόρησης, υπερερεί όποιος μπορεί να αποκτήσει συμπληρωματική πληροφόρηση. Αλλά στα παιχνίδια της πλήρους πληροφόρησης η καλύτερη αποδοτικότητα εξ υποθέσεως δεν μπορεί να συνίσταται στην απόκτηση ενός τέτοιου συμπληρώματος. Προκύπτει από μια νέα διάταξη των δεδομένων, που συγκροτούν καθαυτό μια “κίνηση”. Αυτή η νέα διάταξη επιτυγχάνεται τις περισσότερες φορές με τη συνάρτηση σειρών από δεδομένα, τα οποία μέχρι τότε νομίζονταν ανεξάρτητα. Μπορούμε να αποκαλέσουμε φαντασία αυτή την ικανότητα της συνολικής συνάρθρωσης πραγμάτων που πριν ήταν χωρισμένα. Η ταχύτητα είναι μία της ιδιότητας» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 127).

Συνεπώς, στη μελλοντική κοσμοεικόνα του J.-F. Lyotard η αναπαραγωγή της ανισότητας θα είναι ζήτημα δημιουργικής φαντασίας και ταχύτητας χρήσης της. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίες τρεις παρατηρήσεις: (i) Αφού ο J.-F. Lyotard δεν ερμηνεύει τη δημιουργική φαντασία με κοινωνικούς όρους, ουσιαστικά επανεισάγει τη θεωρία των «φυσικών χαρισμάτων» και της «σφραγίδας της δωρεάς», κεντρικά ιδεολογήματα της αστικής αντίληψης για τη μόρφωση και την εκπαίδευση¹⁰, ως εξηγητικές έννοιες για την «κατοχή» της δημιουργικής φαντασίας από τα άτομα. (ii) Η δημιουργική φαντασία νομιμοποιεί την αναπαραγωγή της μορφωτικής και κοινωνικής ανισότητας στη μεταμοντέρνα κοινωνία, εφόσον η τελευταία θεωρείται κυρίως γνωστική και τεχνολογική. (iii) Η έννοια της δημιουργικής φαντασίας αποτελεί τη γέφυρα διασύνδεσης παιδαγωγικής και συγκρότησης της υποκειμενικότητας στο έργο του.

Με τον τρόπο αυτό αναγορεύεται σε κεντρικό σημείο για τη συγκρότηση της σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο και τη γνώση η δημιουργική φαντασία. Όμως, καθώς ο καθορισμός του υποκειμένου δεν είναι αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών αλλά δημιουργήματα «έμφυτων ικανοτήτων» για την αξιοποίηση των πληροφοριών, ποιος είναι ο πυρήνας της ανθρωπίνης (ατομικής) υποκειμενικότητας που προσδιορίζει αυτές της ικανότητες;

Σύμφωνα με τον Μάριο Μαρκίδη: «Επιθυμία, παλίρροια των πόθων, μη αρθρωμένες σε λόγο ψυχικές εντάσεις, “Feeling” που είναι λόγος, αυλάκια που χαράζουν οι ερωτικές ορμές πάνω στη γραμματική και το συντακτικό κ.τλ κ.τλ - ασθενείς λόγω της μεταφορικότητάς τους εκφράσεις εκ προοιμίου έκθετες στην ανακρίβεια (Ρ. Κάρναπ) σαν να μην μπορούν να ζήσουν παρά μόνο δι’ ενός διαρκώς ολισθαίνοντος νοήματος. Με την πρόφαση ότι συνι-

στούν “διαφορετικό” *genre de discours*, με το δικό τους φραστικό καθεστώς και εν καταστάσει εμφυλίου πολέμου αρνούνται να συναντήσουν την καθιερωμένη αυστηρότητα των ορισμών, (...), η περιβόητη αυστηρότητα των ορισμών, λέει ο J.-F. Lyotard άν τον ερμηνεύω επαρκώς, είναι απλούστατα ένας μικρόψυχος τύραννος που συσκοτίζει το αληθινό πρόβλημα, ότι ο λόγος δεν μπορεί να έχει μια οριστική συνισταμένη» (Μαρκίδης, 1991, σ. 15)¹¹.

Τώρα μπορούμε να διακρίνουμε σαφέστερα την αντίληψη του J.-F. Lyotard για την υποκειμενικότητα: η επιθυμία ως κεντρική-συγκεφαλαιωτική έννοια νοηματοδοτεί τον πυρήνα της ανθρώπινης (ατομικής) υποκειμενικότητας και η δημιουργική φαντασία οικοδομούνται στο έδαφος της επιθυμίας συνδέει το άτομο με τη γνώση. Το σημείο αυτό είναι κρίσιμο: ο J.-F. Lyotard βασίζεται στην ψυχαναλυτική και μεταδομιστική παράδοση¹² εγκαθιδρύει μια «αγωνιστική» των λόγων αλλά και της γνώσης, αγωνιστική που εμφανίζεται τόσο στη σχέση ατόμου - κοινωνίας όσο και στη σχέση μεταξύ των σύγχρονων κοινωνιών¹³. Η αντίληψη για την υποκειμενικότητα του J.-F. Lyotard συμπληρώνει τις κοινωνιολογικές παραδοχές της ανάλυσής του.

Εδώ, αξίζει να παρατεθεί το συμπέρασμα της κριτικής του Alexander Weber για το έργο του J.-F. Lyotard. Κριτική η οποία, παρόλο που επικεντρώνεται στην παραδοχή της πολλαπλότητας των λόγων, είναι διαφωτιστική σε σχέση με την ερμηνεία των κοινωνικών προϋποθέσεων αλλά και των συνεπειών της θεωρίας του J.-F. Lyotard για την εκπαίδευση: «Η δεξιά πτέρυγα των ερμηνευτών του Δαρβίνου υποστήριζαν ότι ο αγώνας για την επιβίωση δεν τεματίζεται ποτέ και ότι κάθε παρέμβαση στο μηχανισμό της επιλογής είναι ολέθρια. Το μεταμοντέρνο “το καθετί τραβάει τον δρόμο του” αποτελεί μια εκ νέου συνάντηση με το *laissez faire* των κοινωνικών δαρβινιστών. Οι κοινωνικοί δαρβινιστές βρέθηκαν σε μια συμβιβαστική διαλεκτική μεταξύ φιλελευθερισμού και εκμετάλλευσης όταν προσπάθησαν να επιβάλλουν τους κοινωνικούς όρους για έναν απεριόριστο ανταγωνισμό. Η μεταμοντερνιστική περιφρόνηση κάθε περιορισμού, ακόμη και των παραδεκτών ορίων ενός επιχειρήματος, μπορεί να πάρει το διάπλοτο δρόμο του ολοκληρωτισμού (η αντίληψη του J.-F. Lyotard για την ισότητα όλων των λόγων, είτε έλλογων είτε ρασιστικών, δεν μπορεί να θεσμοποιηθεί πολιτικά χωρίς να μετασχηματιστεί σε τρόμο» (Weber, 1991, σ. 37). Δεν είναι δύσκολο να κατανοήσουμε, αξιοποιώντας την κριτική του Weber, τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές συνέπειες της συμβολής μιας μεταμοντέρνας θεμελίωσης της υποκειμενικότητας στην αναβίωση αντιλήψεων του κοινωνικού δαρβινισμού στις σύγχρονες κοινωνίες¹⁴.

Για την «κριτική παιδαγωγική»

Η κριτική παιδαγωγική είναι ένα ρεύμα «σκέψης και πράξης» που εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στις Η.Π.Α. και γνωρίζει μεγαλύτερη ανάπτυξη στα μέσα της επόμενης δεκαετίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αξιοποιούν μια ποικιλία διανοητικών παραδόσεων που έχουν δημιουργήσει κοινωνικά-πολιτικά κινήματα και σχολές σκέψης, όπως η Σχολή της Φρανκφούρτης, ο γαλλικός μεταδομισμός, ο μαρξισμός και ο «νεομαρξισμός», ο φεμινισμός, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές του Paulo Freire και η φιλοσοφία/πολιτική του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης των αρχών του εικοστού αιώνα.

Ουσιαστικά, η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα σύνθεσης των παραπάνω παραδόσεων, μια απόπειρα μετασχηματισμού θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που αντιτίθενται, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, στις κυρίαρχες σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές (νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές) πολιτικές, σε «ριζοσπαστική» παιδαγωγική πράξη.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι, στα πλαίσια του συγκεκριμένου εγχειρήματος, οι κριτικοί παιδαγωγοί εντάσσουν στην προβληματική τους ζητήματα που προκύπτουν από τη συζήτηση γύρω από την αντιπαράθεση μοντέρνο-μεταμοντέρνο. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις κεντρικές παραδοχές της κριτικής παιδαγωγικής, με στόχο την ανάδειξη της πρόσληψης πλευρών του έργου του J.-F. Lyotard και των αντιφάσεων που η πρόσληψη αυτή συνεπάγεται.

Οι κεντρικές παραδοχές της κριτικής παιδαγωγικής μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω: (α) Τα «νοήματα» δημιουργούν τις υπάρχουσες δομές αξιών, που τελικά ενσαρκώνονται σε κοινωνικές σχέσεις καταπίεσης, αλλοτριώσης και υποταγής (η γνώση θεμελιώνεται σε γλωσσικές σχέσεις που είναι κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένες, και μ' αυτή την έννοια η κατηγορία της γλώσσας είναι καθοριστική στη μορφοποίηση της υποκειμενικότητας). (β) Η σχέση έννοιας - αντικειμένου, σημαίνοντος και σημαινόμενου δεν είναι ποτέ σταθερή, ούτε υπερβατικά δεδομένη, αλλά διαμεσολαβούμενη από την καπιταλιστική παραγωγή, κατανάλωση και τις κοινωνικές σχέσεις. (γ) Η καταπίεση έχει πολλά «πρόσωπα», προέρχεται από τις κοινωνικές διακρίσεις φύλου, φυλής και τάξης, αλλά η επικέντρωση σε μια από αυτές τις διακρίσεις σε βάρος των άλλων παρεμποδίζει την κατανόηση της αλληλοσυσχέτισής τους. (δ) Το άτομο ταυτόχρονα δημιουργεί και δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου είναι μέρος και δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και ολοκλήρωση.

Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης ένα project που προσκαλεί τους μαθητές, σπουδαστές και εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τη σχέση ανάμεσα στις εκφραζόμενες εμπειρίες τους¹⁵ —τις παιδαγωγικές πρακτικές— τις γνώσεις που (ανα)παράγουν και στους γενικότερους κοινωνικούς-πολιτισμικούς-οικονομικούς διακανονισμούς. Η κριτική παιδαγωγική είναι συνυφασμένη με τη διερεύνηση της διαμόρφωσης των «υποκειμενικότητων» των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο των αναπτυσσόμενων καπιταλιστικών κοινωνικών σχηματισμών, αποσκοπώντας να γενικεύσει μη ρατσιστικές, μη σεξιστικές, μη ξενοφοβικές παιδαγωγικές πρακτικές, που κατευθύνονται προς την αλλαγή της ευρύτερης κοινωνικής δομής, με βάση τις αρχές της φυλετικής, εθνοτικής και οικονομικής δικαιοσύνης (McLaren, 1994, σσ. 320-321).

Μια προσεκτική εξέταση των παραδοχών που υιοθετούν, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση, οι κριτικοί παιδαγωγοί δείχνει την επιρροή της συζήτησης για το μεταμοντέρνο στο έργο τους. Συγκεκριμένα, οι δυο πρώτες παραδοχές «παραπέμπουν» στην κομβικής σημασίας θέση των «γλωσσικών παιχνιδιών» ως συνεκτικού κοινωνικού δεσμού στην ανάλυση του J.-F. Lyotard. Ωστόσο, στο έργο των κριτικών παιδαγωγών, η κοινωνία δε θεωρείται άθροισμα «μοριοποιημένων ενοτήτων» των οποίων ο κοινωνικός δεσμός είναι «γλωσσικό παιχνίδι», ούτε η πραγματικότητα θεωρείται αναντίστοιχη με την «παραγωγή» των εννοιών, αλλά οι έννοιες συγκροτούνται κοινωνικά. Πολύ περισσότερο, η κοινωνία δεν προσεγ-

γίζεται με τον «τρόπο» του J.-F. Lyotard στην παιδαγωγική πρακτική που προτείνουν οι κριτικοί παιδαγωγοί, αλλά προσεγγίζεται ως ο ένας πόλος της σχέσης που πρέπει να αναλύσουν οι μαθητές, οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί. Κατά συνέπεια, η κριτική παιδαγωγική γεφυρώνει τον πόλο του μερικού με τον πόλο του γενικού, ο οποίος νοείται ως Όλο, και ταυτόχρονα το «κοινωνικό» διαμεσολαβεί στη σχέση πραγματικότητας και εννοιών. Με άλλα λόγια, η αδιάλλακτη εναντίωση του J.-F. Lyotard στο Όλο και στη συναρμογή εννοιών και πραγματικότητας ενυπάχει σ' ένα βαθμό στις παραδοχές των κριτικών παιδαγωγών, αλλά συρρικνώνεται στην πρότασή τους για την παιδαγωγική πράξη.

Επίσης, η (τρύτη) παραδοχή της εξίσωσης της σπουδαιότητας των κοινωνικών διακρίσεων (σε επίπεδο φύλου, φυλής, τάξης) είναι, με μια έννοια, ανάλογη με τον «πληθυντισμό των λόγων» του J.-F. Lyotard. Όμως, αν και για τους κριτικούς παιδαγωγούς η εξίσωση της σπουδαιότητας των τριών κοινωνικών διακρίσεων που αναφέρθηκαν αποτέλεσε τόσο θεωρητικό στήριγμα όσο και κατευθυντήρια γραμμή σχεδιασμού της παιδαγωγικής πράξης, τελευταία τίθεται υπό αμφισβήτηση από τους ίδιους: «Παρόλο που αποδέχομαι τη σπουδαιότητα της αναγνώρισης των εννοιολογικών ορίων της μαρξιστικής ανάλυσης για την κατανόηση συγκεκριμένων πλευρών της μεταμοντέρνας κατάστασης, όπως η μη συγχρονική παραγωγή των φυλετικών, εθνοτικών και ταξικών ανισοτήτων, πιστεύω ότι οι βασικοί πυλώνες της μαρξιστικής ανάλυσης παραμένουν ανέπαφοι: η προτεραιότητα της οικονομίας και ο προσδιορισμός των αντιφάσεων και ανταγωνισμών που ακολουθούν τις δυνάμεις οι οποίες αλλάζουν τον καπιταλισμό» (McLaren, 1994, σ. 319).

Η τέταρτη παραδοχή της κριτικής παιδαγωγικής οδηγεί στο πρόταγμα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ολοκλήρωσης, πρόταγμα που εντάσσεται στον πρακτικό κοινωνικό/πολιτικό στόχο για αλλαγή της ευρύτερης κοινωνικής δομής με βάση τις αρχές της φυλετικής, εθνοτικής και οικονομικής δικαιοσύνης. Αν και το παραπάνω πρόταγμα μοιάζει με την καταληκτική απόφαση του J.-F. Lyotard στη *Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, («[...] έτσι διαγράφεται μια πολιτική, μέσα στην οποία θα αντιμετωπίζονται με σεβασμό η λαχτάρα για δικαιοσύνη και για το άγνωστο» [J.-F. Lyotard, 1988, σ. 156]), η ανάγκη για πρακτική/συλλογική δράση ωθεί και προσανατολίζει την κριτική παιδαγωγική προς το ξεπέραςμα του πολιτικού πεσσιμισμού του μεταμοντέρνου φιλοσόφου. Αποδεικτική είναι η πρόσφατα εκφρασμένη άποψη ενός σημαντικού θεωρητικού της κριτικής παιδαγωγικής: «Ως εκπαιδευτικοί πρέπει με σοβαρότητα να αναλύσουμε εξαντλητικά την άποψη του J.-F. Lyotard για την εγκατάλειψη των εννοιών της κυριαρχίας και της μεγάλης αφήγησης, ακόμη και αν συμφωνούμε μαζί του. Όσοι από εμάς παραμένουν με κάποιον τρόπο ιδεαλιστές και ουτοπικοί, προσδεμένοι στη δημοκρατική ελπίδα και γι' αυτό, σε αντίθεση με την ολοκληρωτική εγκατάλειψη κάθε μετα-διήγησης από τον J.-F. Lyotard, χρειάζεται να παραμείνουμε συντεταγμένοι σε μια ακλόνητη άποψη που αρχίζει να χτίζει γέφυρες πίστης, σύνορα από ομοιότητες και διαφορές, και να θέτει τις ηθικές σε συζήτηση, καθώς και να προσάγει την πολιτική σε όλες της φάσεις των θεωρητικών μας λόγων» (Kaprol, 1995, σ. 161).

Έτσι, η κριτική παιδαγωγική στοχεύει στην ενίσχυση της αντίστασης¹⁶ των μαθητών στις κυρίαρχες δομές/αξίες του σχολείου όπως ο ασυγκράτητος ανταγωνισμός, το κυνήγι της επιτυχίας, ο αυταρχισμός και η τεχνοκρατική αντίληψη, προσπαθώντας να μετατρέψει τα φαινόμενα απειθαρχίας (που αποτελούν ζωτικής σημασίας πρόβλημα της εκπαίδευσης

των Η.Π.Α.) σε δημιουργική δραστηριότητα. Εδώ είναι διακριτή η απόπειρα να αμφισβητηθούν τόσο η παραδοσιακή παιδαγωγική και οι σκοποί του σχολείου των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών, όσο και η ιδεολογική/πολιτική/πολιτισμική ηγεμονία που νομιμοποιεί την αναπαραγωγή τους. Μ' αυτόν τον τρόπο οι κριτικοί παιδαγωγοί θεμελιώνουν την έννοια της αντι-ηγεμονίας η οποία παίρνει δυο μορφές: η πρώτη μορφή αφορά τη συγκρότηση του νοήματος και την εναλλακτική γνώση και η δεύτερη μορφή σχετίζεται με τη σύνδεση ομάδων αντίστασης που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές υποκοιυλτούρες.

Η κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου οι εκπαιδευτικοί χάνουν τις ικανότητές τους. Η εργασία τους «περιορίζεται στις τεχνικές πλευρές της διδασκαλίας, σε εφαρμογή των κανόνων πειθαρχίας» (Kanpol, 1994, σ. 38), εμπειδώνοντας την αντίληψη του τεχνοκρατικού ορθολογισμού για τη λειτουργία των σχολικών μηχανισμών. Στο project της κριτικής παιδαγωγικής οι εκπαιδευτικοί γίνονται ικανοί να κατανοήσουν το ρόλο του κράτους στη σύγχρονη εκπαίδευση. Επαναποκτούν και ταυτόχρονα ανανεώνουν τις ικανότητές τους, όταν υποβάλλουν σε κριτική τον τεχνικό έλεγχο (ποιος και πώς αποφασίζει για τα curricula), τις σταθερές μορφές των διδακτικών μεθοδολογιών και την αναπαραγωγή των αξιών που καταπιέζουν και αλλοτριώνουν. Στα πλαίσια της επαναπόκτησης και ανανέωσης των ικανοτήτων τους, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στη διαιώνιση στερεοτύπων, βρίσκουν τρόπους για να εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές μεθοδολογίες, οικοδομούν προγράμματα σπουδών με «ανοιχτό» πνεύμα, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική σε τοπικό και κρατικό επίπεδο και δραστηριοποιούνται σε ομάδες αλληλεγγύης στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί ορίζονται ως «αναμορφωτές διανοούμενοι»¹⁷.

Οι αναμορφωτές διανοούμενοι συνδέουν το «παιδαγωγικό με το πολιτικό» προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρίες να ξαναγράψουν τις δικές τους ιστορίες με διαφορετικό τρόπο μέσα από το λόγο της κριτικής έννοιας του πολίτη και της πολιτισμικής δημοκρατίας. Συνεπώς, η εκπαίδευση είναι για τους κριτικούς παιδαγωγούς συνδεδεμένη με την παραγωγή όχι μόνο γνώσης αλλά κοινωνικών ταυτοτήτων (Giroux, 1995, σ. xi). Ακολουθώντας μια τέτοια πορεία, οι κριτικοί παιδαγωγοί κατοχυρώνουν την κοινωνική συγκρότηση της υποκειμενικότητας ως θεμελιακή παραδοχή. Γι' αυτή την προσέγγιση είναι περαιτέρω διαφωτιστική η κριτική που απευθύνει ο Peter McLaren στον J.-F. Lyotard: «Οπωσδήποτε, όταν ο J.-F. Lyotard ανάγει σε προνομιακή τη δήθεν θεωρία του επί της θεωρίας, για την τοποθέτηση της ηδονής ως αδιαμεσολάβητου χώρου της αισθαντικής αυτοανάγνωσης ή της αυτοκατανόησης και της “μεταπολιτικής σωματικής έκστασης” ή της “εμπράγματης υποκειμενικότητας”, δείχνει να στοχεύει στην αποσόβηση ερωτημάτων για τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και κατανάλωσης που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εμπειρίας» (McLaren, 1994, σ. 324).

Τώρα διαγράφεται με περισσότερη ευκρίνεια η «διαχωριστική γραμμή» ανάμεσα στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας από τον J.-F. Lyotard και την αντίστοιχη από την κριτική παιδαγωγική. Η συγκρότηση του υποκειμένου στον J.-F. Lyotard γίνεται στη βάση (κυρίως) της έννοιας της επιθυμίας, ενώ για τους κριτικούς παιδαγωγούς τίθεται ως πρόβλημα του οποίου δεσπόζουσα παράμετρος είναι ο υπερχροσδιορισμός από κοινωνικοπολιτικές διεργασίες. Δηλαδή, ο J.-F. Lyotard στηρίζεται στην ψυχαναλυτική παράδοση, ενώ η

κριτική παιδαγωγική κινείται στην κατεύθυνση μιας συνθετικής μελέτης της σχέσης ατομικού-κοινωνικού. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να ορίσουν τα πλαίσια μιας εκδοχής της κοινωνικής ψυχολογίας διάφορης από την κυρίαρχη σύγχρονη εκδοχή της κοινωνικής ψυχολογίας, για την οποία, μετά το 1970, ο P. Wexler παρατηρεί: «Ένας κεντρικός κοινωνικός ρόλος της κοινωνικής ψυχολογίας, που της απέφερε υποστηρικτές, ήταν να συντηρήσει το φιλελεύθερο κεντρικό στοιχείο της, μέσω της άρνησης και της αποφυγής του εσωτερικού αντιφατικού χαρακτήρα της. Τούτη η άρνηση ολοκληρώθηκε με αυτό που αποκαλώ “κοινωνική παραγωγή της άγνοιας”. Η κοινωνική ψυχολογία περικύκλωσε τον εαυτό της με τη νομιμοποιητική πνοή του επιστημονικού άβατου, το οποίο εδραιώνει την προστασία της, τόσο θεσμικά, όσο και μετακανονιστικά σε μεθοδολογικές διαδικασίες που ανάγουν σε αξίες την επιστημονική απομόνωση και τον εμπειρικό τελετουργισμό» (Wexler, 1983, σσ. 159-160). Απ’ αυτή την κυρίαρχη σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία, οι κριτικοί παιδαγωγοί κρατούν αποστάσεις, καθώς επιχειρούν να τεκμηριώσουν την υποκειμενικότητα των ατόμων μέσα από τη σύγκλιση περιοχών διαφορετικότητας και ομοιότητας.

Για τους κριτικούς παιδαγωγούς, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο «να διασχίζουν διαφορετικές σφαίρες κουλτούρας και να αναγνωρίζουν την πολλαπλότητα της φύσης των δικών τους ταυτοτήτων» (Giroux, 1994, σ. 167). Ο κοινωνικός και πολιτικός υπερπροσδιορισμός της υποκειμενικότητας αρθρώνεται σε δυο άξονες: (i) Τον άξονα της κοινωνικοποίησης μέσω δομών, όπως η οικογένεια, το σχολείο και ο νόμος και (ii) τον άξονα της επικοινωνίας ως αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του Άλλου, ιδιαιτερότητα που εκφράζεται με τη διαρκή κίνηση και αλλαγή (Arnonowitz, 1994, σσ. 197-198). Μ’ αυτές τις διευκρινίσεις γίνεται ακόμα καλύτερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι κριτικοί παιδαγωγοί προσεγγίζουν την έννοια της υποκειμενικότητας, αλλά και αποσαφηνίζεται η ιδιαιτερότητα των πλαισίων της εκδοχής της κοινωνικής ψυχολογίας που προτείνουν.

Παρόλο που η ψυχολογική πλευρά της θεωρίας των κριτικών παιδαγωγών διαφέρει ριζικά από την κυρίαρχη «κοινωνική ψυχολογία της άγνοιας» που γεννάει η αποσύνδεση κοινωνικού-ατομικού, η επιρροή του J.-F. Lyotard λανθάνει στο δεύτερο άξονα του προσδιορισμού της υποκειμενικότητας (η επικοινωνία ως αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του Άλλου). Η διαρκής αναζήτηση της υποκειμενικότητας στη συνεχή κίνηση/αλλαγή και η αέναη μετάβαση από τη μια σφαίρα πολιτισμικών νοημάτων σε άλλη προμοδοτούν τελικά τη γνωστική απροσδιοριστία, εφόσον δεν καταλήγουν στη συγκεκριμένη ανάλυση της μορφής που παίρνει η υποκειμενικότητα σε κάθε ιστορική συγκυρία, αλλά και επειδή αναγορεύουν σε κυρίαρχες τις έννοιες του πληθυντισμού και της πολλαπλότητας (οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, είναι «κλειδιά» στο έργο του J.-F. Lyotard).

Η εσωτερική αντιφατικότητα αποτελεί το κεντρικό πρόβλημα της κριτικής παιδαγωγικής. Εντοπίζεται, κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, στο εγχείρημα των κριτικών παιδαγωγών να εντάξουν ζητήματα που προκύπτουν από την αντίθεση μοντέρνο-μεταμοντέρνο στην οπτική τους. Η επιρροή του J.-F. Lyotard στην «ψυχολογική πλευρά» της θεωρίας τους γίνεται τροχοπέδη στη θεμελίωση μιας συστηματικής και ολοκληρωμένης κριτικής κοινωνικής ψυχολογίας, η οποία θα στοχεύει στην προσωπική χειραφέτηση στα πλαίσια μιας αντίστοιχης (γενικότερης) κοινωνικοπολιτικής χειραφέτησης. Βέβαια, η εσωτερική αντιφατικότητα της κριτικής παιδαγωγικής δεν έχει αποκλειστικά συνέπειες σε επίπεδο θε-

μελίωσης της «ψυχολογικής πλευράς» της θεωρίας της. Οι κριτικοί παιδαγωγοί βρίσκονται σε μια σχέση μόνιμης αποδοχής και αντιπαράθεσης με αξιώματα του έργου του J.-F. Lyotard. Δε θα προχωρήσουμε σε μια διεξοδική παρουσίαση αυτών των συγκλίσεων και αποκλίσεων. Θα περιοριστούμε στη σύντομη εξέταση ενός ζητήματος, καθοριστικού από την άποψη της συνολικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, στοχεύοντας να συμβάλλουμε στην κριτική αποτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής.

Το ζήτημα αυτό αφορά την αποδοχή της άρνησης των μεγάλων αφηγήσεων, με την ταυτόχρονη απόπειρα κατάρτισης ενός σχεδίου εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής. Από τη μια μεριά, οι κριτικοί παιδαγωγοί αρνούνται τις μεγάλες αφηγήσεις, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα παρόμοια με εκείνα του J.-F. Lyotard («[...] η κριτική των μεγάλων διηγήσεων είναι σημαντική γιατί μας καθιστά προσεκτικούς σ' εκείνα τα μυθικά στοιχεία του φονταμενταλισμού που προσδίδουν στην ιστορία, στην κοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις ένα απόλυτο και απροβλημάτιστο νόημα. Σ' αυτή την περίπτωση, η κριτική των μεγάλων αφηγήσεων είναι συνώνυμη με μια επίθεση σ' εκείνες τις μορφές της θεωρητικής τρομοκρατίας που αρνούνται τις δυνατότητες, τις αξίες, τον αγώνα του ανθρώπινου υποκειμένου» [Aronowitz & Giroux, 1993, σ. 69]). Από την άλλη μεριά, υποστηρίζουν την ανάγκη της κοινωνικής αναδόμησης. Είναι όμως δυνατό να προχωρήσει στην πράξη ο ευρύτερος μετασηματισμός εκπαίδευσης και κοινωνίας χωρίς συμβολή της θεωρίας; Εφόσον οι κριτικοί παιδαγωγοί αρνούνται τις μεγάλες αφηγήσεις, είναι αναγκασμένοι να καταφεύγουν στο τοπικό και το ειδικό, με ταυτόχρονες νεφελώδεις-ουτοπικές διακηρύξεις. Το «έλλειμμα» θεωρίας για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασηματισμό είναι το τίμημα της χρήσης των εννοιών του J.-F. Lyotard, είναι το τίμημα μιας εκλεκτικιστικής προσέγγισης.

Η προτεραιότητα που αποδίδουν στο ειδικό/μερικό και η στροφή προς την ουτοπία στηρίζονται σε μια μεγάλη αποσιώπηση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί «ξεχνούν» ότι στην πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών η εξουσία παραμένει συγκεντρωμένη στα οικονομικά και πολιτικά κέντρα τους (Edwards & Usher, 1994, σ. 185). Κατά συνέπεια, οι «μικρές διηγήσεις» που αναπτύσσονται σε τοπικό επίπεδο μοιάζουν να μην αφήνουν πολύ «χώρο» για τη συλλογική δράση ενάντια στην αδικία και την καταπίεση, όπως και σημαντικά περιθώρια για μια αποτελεσματική αντίσταση (Edwards & Usher, 1994, σ. 185).

Δεν είναι άσχετο με τα παραπάνω ότι οι κριτικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά στα κείμενά τους διακηρυκτικές έννοιες όπως η ενδυνάμωση και η δυνατότητα. Οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται κυρίως σε επίπεδο ατόμου, με στόχο την πραγμάτωση μιας ριζοσπαστικής δημοκρατίας. Αλλά το πρόβλημα δεν περιορίζεται στο ότι η ριζοσπαστική δημοκρατία μένει αόριστη υπόθεση. Η αοριστία της συνδέεται με την κατανόηση της κοινωνίας, κατά μείζονα λόγο, ως αθροίσματος ατόμων. Ουσιαστικά, μια τέτοια ερμηνεία της κοινωνίας, συγκεκριμενοποιεί σε σημαντικό βαθμό και το περιεχόμενο της ριζοσπαστικής δημοκρατίας. Η ουτοπία των κριτικών παιδαγωγών, παρότι εκ πρώτης όψεως φιλόδοξη, δε φαίνεται να ξεφεύγει από τα πλαίσια των θεσμών και της ιδεολογίας των φιλελεύθερων αστικών δημοκρατιών που «αγνοούν» την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και των συγκρούσεών τους και (πολύ περισσότερο) δε δέχονται την πάλη των τάξεων ως κινητήρια δύναμη της ιστορικής διαμόρφωσης των κοινωνιών. Οι κριτικοί παιδαγωγοί, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν τις λυοταρικές «σκοπέλους» των μεγάλων διηγήσεων, οδηγού-

νται στην παλιά διήγηση του ατομισμού. Η ατομική ενδυνάμωση και η επίκληση πολλών (αλλά πάντα αόριστων) δυνατοτήτων αποτελούν το διώνυμο της πολιτικής τους για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Από άποψη κοινωνιολογικής θεώρησης και συνολικής/εκπαιδευτικής πολιτικής, η κριτική παιδαγωγική συγκλίνει προς τη σκέψη του Richard Rotry¹⁸, ο οποίος δίνει μιαν απάντηση στο πρόβλημα μοντέρνο-μεταμοντέρνο, κινούμενος στις ορίζουσες της παράδοσης του αμερικανικού πραγματισμού. Ο R. Rotry ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει ανάγκη ενός μόνιμου «εμείς», ενός δια-ιστορικού και μεταφυσικού υποκειμένου για την έννοια της προόδου. Τουναντίον, το μοναδικό «εμείς» που χρειαζόμαστε είναι περιστασιακό και τοπικό. Δεν υπάρχει λόγος να μη συνεχίζουμε την προσπάθεια για μια «πραγματιστική ουτοπία», στην οποία όλες οι γνώμες και οι επιλογές θα είναι ελεύθερες, διάφανες και ανοιχτές. Αυτός ο στόχος δε θα γίνει πραγματικότητα με μια επαναστατική ρητορική της απελευθέρωσης, αλλά με μια μεταρρυθμιστική ρητορική, που θα επαγγέλεται την αύξηση της κοινωνικής ανοχής και τη μείωση της δυστυχίας. Από τη στιγμή που υιοθετούμε την ιδέα της κοινωνικής ανοχής, τίποτε δε μας εμποδίζει να πείσουμε όλο και περισσότερους ανθρώπους για να φτάσουμε σε μια παγκόσμια κοινωνία βασισμένη στους φιλελεύθερους θεσμούς.

Μ' αυτή την πραγματιστική ουτοπία, ο R. Rotry αναζητάει τη «μέση οδό» στη διένεξη μοντέρνου-μεταμοντέρνου. Αλλά ο R. Rotry, όπως και οι κριτικοί παιδαγωγοί που υιοθετούν τον πυρήνα της πολιτικής του σκέψης προτείνουντας έναν «προφητικό πραγματισμό»¹⁹, ξεχνούν ένα θεμελιώδες ζήτημα: τη συγκεκριμένη ανάλυση του προβλήματος της κρατικής εξουσίας στις ιδιαίτερες συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών μετά τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Δηλαδή, αποφεύγουν να εξηγήσουν το πώς, σε συνθήκες κρίσης του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού status αυτών των κοινωνιών, είναι δυνατό να επικυριαρχήσουν μεταρρυθμιστικές πολιτικές.

Δεν είναι τυχαίο ότι η παγκόσμια οικονομική κρίση που άρχισε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 δημιούργησε τις συνθήκες για την ηγεμονία νεοφιλελεύθερων πολιτικών, αλλά και το ότι το ρεύμα του μεταμοντέρνου συνέβαλε στην πρακτική εφαρμογή τους, νομιμοποιώντας τις ιδεολογικά²⁰. Οι κριτικοί παιδαγωγοί, αν και κατανόησαν τις συνέπειες της ανάληψης της κυβερνητικής εξουσίας από τους R. Reagan και G. Bush στις Η.Π.Α., δεν προχώρησαν σε μια συστηματική μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην οικονομική κρίση και τη νεοφιλελεύθερη πολιτική, από τη μια, και την ιδεολογία, από την άλλη. Τούτη η «έλλειψη» έχει μια καταλυτική συνέπεια: την αδυναμία ερμηνείας των θεωριών για την κοινωνία (συμπεριλαμβανομένων και των αντίστοιχων «μεταμοντέρνων»), με βάση τους κοινωνικούς/πολιτικούς όρους γέννησής τους. Συμπερασματικά, οι κριτικοί παιδαγωγοί επηρεάζονται από το κλίμα των μεταμοντέρνων παραδοχών και καταφεύγουν σ' έναν αφελή μεταρρυθμιστικό, ακριβώς επειδή δεν κατανοούν την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική κίνηση ως αποτέλεσμα και ταυτόχρονα ως «ανατροφοδοτικό» μηχανισμό της κοινωνικής κρίσης.

Βέβαια, τα όρια ενός άρθρου είναι περιοριστικά για μια ολοκληρωμένη και σε βάθος μελέτη της ουσίας και της ιστορίας της σχέσης ανάμεσα στο μεταμοντέρνο και στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση. Πολύ συνοπτικά, σε σχέση με τις αναδιαρθρώσεις που στοχεύουν στο «ξεπέρασμα» της κρίσης, μπορούμε να αναφέρουμε ότι, ο περιορισμός

της παρέμβασης του κράτους στην οικονομία και η ελαχιστοποίηση των κοινωνικών του λειτουργιών, η προώθηση υπερεθνικών συγκροτήσεων και η μαζική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, συνδέονται άμεσα με αλλαγές σε επίπεδο στόχων παραγωγής, τροποποιήσεις στις δομές των επιχειρήσεων και μεταβολές στη μορφή των εργασιακών σχέσεων. Επίσης, αλληλοσυσχετίζονται με νέα κοινωνικά φαινόμενα σε παγκόσμια κλίμακα. Ειδικότερα στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες, τέτοια φαινόμενα είναι η έμφαση στο εμπόριο και την κατανάλωση, η βιομηχανοποίηση των υπηρεσιών (ιδιαίτερα αυτών που σχετίζονται με την επικοινωνία και τον «ελεύθερο χρόνο») και η άνοδος νέων μεσοστρωμάτων²¹. Αν στα παραπάνω συνυπολογίσουμε και την ιστορικά διαμορφωμένη πραγματικότητα της μικρής δυναμικής/εμβέλειας του κινήματος των εργαζομένων στις Η.Π.Α. (με τις αντίστοιχες αδυναμίες σε θεωρητικό και πολιτικό επίπεδο που αυτή συνεπάγεται και από τις οποίες αναπαράγεται), δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε γιατί η μεγάλη διήγηση που αρνείται τις μεγάλες διηγήσεις (μεταμοντέρνο) γίνεται «μόδα» βρίσκοντας ακροατήριο και φιλόδοξους εκφραστές ανάμεσα στους διανοούμενους και αυτής της χώρας²². Η υποχώρηση των δυνάμεων της εργασίας (σε κοινωνικό-πολιτικό-ιδεολογικό επίπεδο)²³ είναι η κυριότερη αιτία που αναγορεύει το μεταμοντέρνο σε ισχυρό ρεύμα σκέψης στο χώρο των διανοουμένων και των επιστημόνων.

Το έθος του μεταμοντέρνου αποτελεί τον πολιτισμικό και θεωρησιακό/πρακτικό μανδύα των εξελίξεων των τελευταίων είκοσι ετών. Η πρόσληψη των αντιλήψεών του δεν αντανακλά απλώς και μόνο τη «διάθεση» για άρνηση της πραγματικότητας, είναι πάνω απ' όλα μια διαδικασία φυγής από την πραγματικότητα, μια απόπειρα «θεωρητικής εξαΰλωσης» της κρίσης των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών και των κινδύνων που συνεπάγεται (για το κυρίαρχο κοινωνικοπολιτικό μπλοκ εξουσίας) το ενδεχόμενο της αλλαγής του συσχετισμού ανάμεσα στις δυνάμεις του κεφαλαίου και της εργασίας, υπέρ των τελευταίων.

Ωστόσο, υπάρχει ένα ανοιχτό ερώτημα, όχι απαραίτητα γόνιμο όταν τίθεται ως δίλημμα. Το μεταμοντέρνο αποτελεί, κυρίως, μια ιδεολογία με την έννοια της ψευδούς συνείδησης ή αντιπροσωπεύει, σε επίπεδο ιδεών, μια νέα τάση του αναπτυγμένου καπιταλισμού; Το ερώτημα φαίνεται να ανάγεται σε ζήτημα εννοιολογικού ορισμού της ιδεολογίας, αλλά δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια τέτοια συζήτηση. Προκειμένου να δοθεί απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι απαραίτητο ένα πλήθος αναλύσεων για τη συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες αναδιάρθρωσης του καπιταλισμού και στην αποκρυστάλλωσή τους σε ιδεολογικές μορφές. Εργασίες που θα αναδείξουν τις πτυχές και τις παραμέτρους της συγκεκριμένης σχέσης ιδεολογίας και πραγματικότητας, αποσκοπώντας στη συγκρότηση της «ενότητας της ποικιλίας της», σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό.

Η ανάλυση που προηγήθηκε επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της «συμβίωσης» μεταμοντέρνου-κριτικής παιδαγωγικής, από την άποψη της θεμελίωσης της έννοιας της υποκειμενικότητας, έννοιας με ιδιαίτερη σημασία για την παιδαγωγική αντίληψη των κριτικών παιδαγωγών αλλά και για την εκπαιδευτική τους πολιτική. Οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα των κριτικών παιδαγωγών που εντοπίστηκαν σχετίζονται με την ανεπάρκεια της ανάλυσής τους για τη διασύνδεση του μεταμοντέρνου με την οικονομική/κοινωνική κρίση. Τελικά, οι κριτικοί παιδαγωγοί βρίσκονται αντιμέτωποι με το δίλημμα της αναθεώρησης των «όπλων

της κριτικής» τους ή της ανακύκλωσης των αδιεξόδων της. Η απάντηση σ' αυτό το δίλημμα θα κρίνει και το μέλλον (θεωρητικό και πρακτικό) του εγχειρήματός τους.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Stanley Aronowitz & Henry Giroux, *Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, R.K.P., London 1985.
- Stanley Aronowitz, *The Politics of Identity. Class, Culture, Social Movements*, Routledge, London 1992.
- Stanley Aronowitz, *Dead artists, Live Theories and Other Cultures*, Routledge, London 1994.
- Stanley Aronowitz & Henry Giroux, *Postmodern education. Politics, Culture and Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1993.
- Alexander Weber, *Η μαχητική θεωρία του λόγου του Λυοτάρ*, εισ. Μάριος Μαρκίδης, μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος, Έρραμος, Αθήνα 1991.
- Philip Wexler, *Critical Social Psychology*, R.K.P., London 1983.
- Richard Edwards & Robin Usher, *Postmodernism and Education*, Routledge, London 1994.
- Henry A. Giroux, *Disturbing Pleasures. Learning Popular cultures*, Routledge, London 1994.
- Henry A. Giroux, «Foreword», στο B. Kanpol & P. McLaren, *Critical Multiculturalism*, Bergin & Garvey, London 1995, pp. ix-xi.
- Barry Kanpol, *Critical Pedagogy. An Introduction*, Bergin & Garvey, Westport, Connecticut 1994.
- Barry Kanpol, «Is education at the end of a sovereign story or at the beginning of another? Cultural political possibilities and Lyotard», στο Michael Peters (ed.), *Education and the Postmodern Condition*, Bergin & Garvey, London 1995, pp. 147-166.
- Jean-François Lyotard, *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, εισ. Θεόδωρος Γεωργίου, μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης, Γνώση, Αθήνα 1988.
- Peter McLaren, «Critical pedagogy, political agency and the pragmatics of justice. The case of Lyotard», στο *Educational Theory*, τ. 44, αρ. 3, Καλοκαίρι 1994, pp. 319-340.
- Peter McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Routledge, London 1995.
- Olivier Revault D'Allonnes, «Μικρή ιστορία της λέξης μεταμοντέρνο», στο συλλογικό έργο *Μοντέρνο - Μεταμοντέρνο*, Σμίλη, Αθήνα 1988, σσ. 11-26.
- Αριστοτέλης Νικολαΐδης, «Προς μια μεταμοντέρνα ψυχιατρική;», στο *ΔΙΑΒΑΖΩ*, αρ. 210, 1989, σσ. 12-15.
- Χαράλαμπος Νούτσος, «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. Μια γκραμσσιανή προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών», ο *Πολίτης*, τ. 79, 1987, σσ. 67-71.
- Peters Dews, *Logics of Disintegration. Post-structuralist Thought and the Claims of Critical Theory*, Verso, London 1987.
- Σπύρος Ράσης, «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 40, 1988, σσ. 52-63.
- David Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Basil Blackwell, Oxford 1990.

Σημειώσεις

1. Jean-François Lyotard, *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα 1988.
2. Βλπ. C. Jencks, *The Language of Postmodern Architecture*, Academy Edition, London 1977.
3. Για την εισαγωγή, μελέτη και καθιέρωση του όρου «μεταμοντέρνο», βλπ. Z. Bauman, *Intimidations of Postmodernity*, Routledge, London 1992 - S. Crook, J. Pakulski, M. Waters, *Postmodernisation. Change in advanced society*, SAGE, London 1992 - A. Kaplan (ed.), *Postmodernism and its discontents. Theories and Practices*, Verso, London 1990 - A. Ross (ed.), *Universal Abandon?*, Edinburgh University Press, Edinburgh 1988 - G. Vattimo, *The End of Modernity*, Polity Press, Oxford 1988.

4. Για περισσότερα, βλπ. F. Jameson, *Postmodernism*, Verso, London 1991.

5. «Ας σταθούμε μια στιγμή σ' αυτή την αρνητική στάση απέναντι στην κατηγορία του "μοντερνισμού", που υπήρξε και το πρώτο κίνητρο του "μεταμοντερνισμού". Αυτά για τα οποία κατηγορήθηκε το "μοντέρνο", αρχίζοντας από την αρχιτεκτονική, ήταν ένα είδος απανθρωποποίησης, η συστηματική χρήση ή αναφορά στα βιομηχανικά προϊόντα - απ' όπου και πηγάζει μια επαναληπτικότητα, (...), μια ομοιομορφία εύκολη και απογοητευτική - το χάσιμο του καλλιτεχνικού ηδονισμού κ.τ.λ. (με άλλα λόγια, η αντικατάσταση των παραδοσιακών αξιών της τέχνης με αξίες οικονομικές και χρησιμοθηρικές). Το "μοντέρνο" εμφανίζεται, τελικά, σαν υποδούλωση της τέχνης στον καπιταλισμό» (Olivier Renault D'Allonnes, «Μικρή ιστορία της λέξης "μεταμοντέρνο"», στο *Μοντέρνο-Μεταμοντέρνο*, Σμίλη, Αθήνα 1988, σσ. 11-12).

6. Για μια κριτική ανάλυση των φιλοσοφικών πηγών της θεωρίας για το τέλος της ιστορίας, βλπ. P. Anderson, *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας*, μτφρ. Απόστολος Οικονόμου, Στάχυ, Αθήνα 1994.

7. Βλπ. T. Benton, *The rise and fall of structural marxism: Althusser and his influence*, Macmillan, London 1984 - H. Bloom (et al), *Deconstruction and Criticism*, R.K.P., London 1979 - M. Glucsmann, *Structuralist analysis in contemporary social thought*, R.K.P., London 1974 - E. Kurzweil, *The age of structuralism. Levi-Strauss to Foucault*, Columbia U. P., New York 1980.

8. Για μια παρουσίαση βασικών κειμένων του J.-F. Lyotard, βλπ. A. Benjamin(ed.), *The Lyotard Reader*, Basil Blackwell, Oxford 1989.

9. Χαρακτηριστικά, παρατηρεί κανείς, στις βιβλιογραφικές αναφορές, στην πρώτη υποσημείωση του βιβλίου του J.-F. Lyotard, τις εργασίες των A. Tourrain, D. Bell, I. Hassan, M. Benamou και Ch. Caramello και του δοκιμίου του M. Köhler, ως εκείνα τα κείμενα που προσδιορίζουν και περιγράφουν «τις κοινωνίες, (...) στη μεταβιομηχανική εποχή», καθώς και τους πολιτισμούς «της αποκαλούμενης μεταμοντέρνας εποχής» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 29).

10. Βλπ. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.

11. «Ορισμός της πολλαπλότητας των λόγων είναι η ίδια η πολλαπλότητα και η ασίγαστη εμφύλια διαμάχη μέσα στα σπλάχνα της πολλαπλότητας - δεν γίνεται να υπάρξει μεταλόγος ως προς τους λόγους, μια οικουμενική λογικότητα που να καλύπτει όλες τις συλλογικότητες» (M. Μαρκίδης, «Εισαγωγή - Ο J.-F. Lyotard, το laissez faire των λόγων (και η αργλοσαξωνική δυσπιστία)», στο A. Weber, 1991, σ. 16).

12. Για την αξιοποίηση της ψυχαναλυτικής παράδοσης από τον J.-F. Lyotard, βλπ. B. Readings, «From Emancipation to Obligation: Sketch for a Heteronomous Politics of Education», στο M. Peters, 1995, pp. 193 - 207.

13. «Όπως τα κράτη-έθνη πολέμησαν μεταξύ τους για να κατακτήσουν τα εδάφη, κατόπιν για να ελέγξουν τη διάθεση και την εκμετάλλευση των πρώτων υλών και των φθηνών εργατικών χεριών είναι θεμιτό να σκεφτούμε ότι στο μέλλον θα πολεμήσουν μεταξύ τους για να έχουν τον έλεγχο των πληροφοριών» (J.-F. Lyotard, 1988, σ. 34).

14. Βέβαια, κάθε αντίληψη για την υποκειμενικότητα που στηρίζεται στην ψυχαναλυτική παράδοση δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη μια αναγωγή στη βιολογία: «(...) οι Μαρξιστές επί μακρόν - εκτός εξαιρέσεων - προσήπταν στους φροϋδιστές έναν βιολογισμό, ενώ ταυτόχρονα οι κοινωνιολόγοι συνηθέστατα προσάπτουν στην ψυχανάλυση έναν ψυχολογισμό και ιδίως την έλλειψη μιας αποτίμησης και προσανατολισμού προς το κοινωνικό γίνεσθαι. Νομίζω πως και οι δύο αυτές τάσεις ενέχουν και αλήθειες αλλά και παρερμηνείες» (Αριστοτέλης Νικολαΐδης, «Προς μια μεταμοντέρνα ψυχιατρική», στο *ΔΙΑΒΑΣΩ*, αρ. 210, 1989, σ. 15). Στο ίδιο άρθρο περιλαμβάνεται και ένα «σχεδιάγραμμα» των χαρακτηριστικών της μεταμοντέρνας ψυχιατρικής.

15. Σύμφωνα με τους S. Aronowitz και H. Giroux, «οι ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητικών εμπειριών αποτελούν σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη μιας κριτικής παιδαγωγικής της σχολικής τάξης» (Aronowitz & Giroux, 1985, σ. 217).

16. «Η έννοια της αντίστασης είναι σχετικά ένας νέος προβληματισμός στην εκπαίδευση, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. (...) Οι έρευνες αυτές σχετικά με την αντίσταση έχουν προχωρήσει πέρα από τη θεωρία της αναπαραγωγής [αναφέρεται το έργο των Michael Apple και Henry Giroux], χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η θεωρία της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση χάνει την αξία της» (Ράσης, 1988, σ. 55).

17. Για την έννοια του εκπαιδευτικού ως «αναμορφωτή διανοούμενου», η οποία εντάσσεται σε μια γενική τυπολογία των εκπαιδευτικών ως διανοουμένων («αναμορφωτές», «κριτικοί», «βολεμένοι» και «ηγεμονικοί») βλπ. Aronowitz & Giroux, 1986, pp. 36-40. Βέβαια, για κάθε κοινωνικό σχηματισμό, ισχύει η παρατήρηση του X. Νούτσου: «Το κύριο ωστόσο μειονέκτημα αυτής, όπως και της προηγούμενης τυπολογίας, είναι ότι αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή που, αν και βασίζεται σε ορθή θεωρητική αφετηρία, χρειάζεται να στηριχτεί και εμπειρικά στο έδαφος της δικής μας, συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (Νούτσος, 1987, σ. 70).

18. Βλπ. R. Rorty, *Consequences of Pragmatism*, Harvester, Brighton 1982, και τα άρθρα «Habermas and Lyotard on postmodernity», στο *Praxis International*, τ. 4, 1984, pp. 32-34 και «Cosmopolitanism without emanci-

pation: a response to Lyotard», στο βιβλίο των S. Lash & J. Urry (eds.), *Modernity and Intetity*, Basil Blackwell, Oxford 1992, pp. 59-71.

19. Σύμφωνα με τον P. McLaren, ο προφητικός πραγματισμός είναι «μια προσέγγιση που αποφεύγει την παράλυση της θέλησης, η οποία χαρακτηρίζει πολλές επίκαιρες θεωρητικές οπτικές του μεταμοντέρνου» (McLaren, 1995, pp. 82-83).

20. Χαρακτηριστικά ο David Harvey αναφέρει: «Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο ξέσπασμα του μεταμοντέρνου και στο image-making του P. Ρίγκαν. Η προσπάθεια να αποδομηθούν οι παραδοσιακοί θεσμοί της ισχύος της εργατικής τάξης (τα συνδικάτα και τα πολιτικά κόμματα της Αριστεράς) και η μεταμφίεση των κοινωνικών συνεπειών της οικονομικής πολιτικής των προνομίων, αποτελούν επαρκείς αποδείξεις» (Harvey, 1990, σ. 336).

21. Περιγράφοντας τον τρόπο ζωής και τις αξίες των νέων μεσοστρωμάτων του τέλους της δεκαετίας του 1970, ο P. Bourdieu γράφει ότι τα νέα μεσοστρώματα απορρίπτουν κάθε «οριστικό, συγκεκριμένο και τελικό». Προσπαθούν να «δρατερεύσουν» από τους ανταγωνισμούς, τις ιεραρχίες, τις σχολαστικές κατηγοριοποιήσεις, τις ιεραρχίες της γνώσης και τις θεωρητικές αφαιρέσεις. Έτσι, στρέφονται σε μη νομιμοποιημένες μορφές πολιτισμών, στην καθημερινή ζωή, στην προσωπική σφαίρα και στα προβλήματα της ύπαρξης (αναφέρεται στο Edwards & Usher, 1994, σ. 190).

22. Ενδεικτικά για τη διάδοση της φιλολογίας του μεταμοντέρνου στο χώρο των επιστημών, βλπ.: H. Cox, *Religion in the secular city: Toward a postmodern theology*, Simon & Schuster, N.Y. 1984 (μεταμοντέρνο και θεολογία) - D. Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Basil Blackwell, Oxford 1990 (μεταμοντέρνο και γεωγραφία) - D. Platten, «Postmodern engineering», στο *Bolo' Bolo*, τμ. 56, τ. 6, 1986, pp. 84-86 (μεταμοντέρνο και μηχανική) - D. Widgery, «Postmodern medicine», *British Medical Journal*, 1989 (μεταμοντέρνο και ιατρική) - J.K. Wikstrom, «Moving into the postmodern world», *Journal of Forestry*, 1987 (μεταμοντέρνο και δασοπονία).

23. Σύμφωνα με τον S. Aronowitz: «(...), οι δύο τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίστηκαν από την εξαφάνιση της εργατικής τάξης από τον πολιτικό και πολιτισμικό λόγο των Η.Π.Α.» (Aronowitz, 1992, σ. 9).