

ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΑΦΟΣ

Αναλυτικό Πρόγραμμα

θεωρητικές προσεγγίσεις
και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί

Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21
I. ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ	
ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ	29
1.1. Από τις μεγάλες αφηγήσεις της νεωτερικότητας στις πολυφωνικές μετανεωτερικές αναζητήσεις	29
1.2. Η νεωτερικότητα: Ο Ορθός Λόγος ως κανονιστική αρχή	30
1.2.1. Βασικές αρχές της νεωτερικότητας	30
1.2.2. Η επιστημολογία της νεωτερικότητας	34
1.2.3. Τα προβλήματα και οι δυσανεξίες της νεωτερικότητας	35
1.3. Νεωτερικότητα και εκπαίδευση	38
1.3.1. Η συγκρότηση του μαζικού σχολείου και η «ισότητα» των μαθητών	39
1.3.2. Οι νεωτερικοί στόχοι του σχολείου	40
1.3.3. Η ορθολογιστική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: προς μια εργαλειακή ορθολογικότητα	42
1.3.4. Η εκπαιδευτική έρευνα και ο ρόλος της: η κυριαρχία του θετικιστικού ελέγχου	44
1.3.5. Κριτική	45
1.4. Οι μετανεωτερικές αναζητήσεις	47
1.4.1. Αντιθετικιστικές τάσεις ως προστάδια της μετανεωτερικής προσέγγισης	49
1.4.1.1. Η ερμηνευτική προσέγγιση ως πρόδρομη μετανεωτερική φάση	49
1.4.1.2. Η κριτική προσέγγιση: από την ερμηνευτική στη διαλεκτική κατανόηση	52
α. Η Κριτική Θεωρία: «Σχολή της Φρανκφούρτης»	52
β. Η εναλλακτική κριτική οπτική του Habermas: η γλωσσική στροφή	56
γ. Κριτική κοινωνική επιστήμη	59
δ. Κριτική εκπαιδευτική έρευνα	60

ε. Η Κριτική Παιδαγωγική ως μετανεωτερικό ρεύμα στη σύζευξή της με ριζοσπαστικά στοιχεία της νεωτερικότητας	62
1.5. Η μετανεωτερικότητα	68
1.5.1. Θεωρητικοί όροι συγκρότησής της	68
1.5.2. Το πολιτισμικό και πολιτικο-κοινωνικό της πλαίσιο	73
1.5.3. Θεμελιακές παραδοχές της μετανεωτερικότητας	75
1.6. Μετανεωτερικότητα και Εκπαίδευση: η ανάδυση ενός νέου παραδείγματος	78
1.6.1. Η ιστορικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	78
1.6.2. Η νομιμοποίηση των προσωπικών αφηγήσεων	80
1.6.3. Η προοπτική ενός ανοικτού και ευέλικτου εκπαιδευτικού πλαισίου	80
1.6.4. Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής	81
1.6.4.1. Η ανάδυση του Κριτικού Λόγου και η συλλογική οικοδόμηση της γνώσης	81
1.6.4.2. Ο υποστηρικτικός και συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού	83
1.6.4.3. Η ενίσχυση του ρόλου του μαθητή σε μια συλλογική διυποκειμενική αναζήτηση	84
1.6.4.4. Προς ένα δεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο διαβούλευσης και συνομιλίας	85
1.6.5. Επιφυλάξεις και περιορισμοί	85
1.6.5.1. Η σχετικιστική και ατομικιστική διάσταση της μετανεωτερικότητας	86
1.6.5.2. Η έμμεση υπονόμηση της πολυφωνίας από την κυριαρχία της ισχυρής φωνής	87
1.6.5.3. Η αποδόμηση του σχεδιασμού και της οργανωμένης διδασκαλίας	88
1.6.5.4. Προς μια νέα μεγάλη αφήγηση του παγκόσμιου πολιτισμού των αγορών;	89
α. Η γνώση ως εμπορεύσιμο προϊόν	89
β. Η επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο των αναγκών της αγοράς	91
1.6.5.5. Ο εργαλειακός λόγος των οικονομιών της γνώσης	92
1.6.5.6. Η υπονόμηση της πολιτικής προοπτικής	93
1.6.5.7. Η έμμεση κατασκευή μιας νέας μεγάλης αφήγησης	94
1.7. Αναζητώντας την υπέρβαση μέσα από μια προοπτική σύνθεσης. ..	96

II. ΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	99
2.1. Ορίζοντας το ΑΠ	100
2.2. Ο «ορθολογιστικός»-τεχνοκρατικός προσανατολισμός: Το ΑΠ ως προϊόν	103
2.3. Διευρύνοντας την οπτική	112
2.3.1. Από το προϊόν στη διαδικασία: Εστίαση στην πρακτική	112
2.3.2. Ο κριτικός προσανατολισμός	116
2.3.2.1. Τα ΑΠ ως ιστορικές κατασκευές	116
2.3.2.2. Παραπρόγραμμα	119
2.4. Από την κριτική διάσταση στον μετανεωτερικό αυτορρυθμιστικό μετασχηματισμό	126
2.5. Συνοψίζοντας.....	129
III. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	131
3.1. Παράμετροι συγκρότησης της θεωρίας των ΑΠ	132
3.1.1. ΑΠ: Αυτόνομο ακαδημαϊκό αντικείμενο ή διεπιστημονικό πεδίο; ..	133
3.1.2. Η εστίαση της θεωρίας: ανάπτυξη ΑΠ ή κατανόηση ΑΠ;	134
3.1.3. Σχέση θεωρίας και πράξης	136
3.1.4. Η εκπαιδευτική πράξη: Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης	137
3.1.4.1. Ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας ..	138
3.1.4.2. Ερωτήματα σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης	138
3.1.4.3. Οι αντιτιθέμενες τάσεις	139
α. Η νεωτερική στοχοθετική οπτική	139
β. Η αντιθετικιστική προοπτική του κονστрукτιβισμού ...	140
3.1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΑΠ.	142
3.1.6. Η σχολική γνώση	144
3.2. Η θεωρία του ΑΠ στο πλαίσιο των ποικίλων οπτικών	150
3.2.1. Ταξινομήσεις των θεωριών των ΑΠ (Προσανατολισμοί των ΑΠ) ...	150
3.2.1.1. Οι ταξινομήσεις των Eisner & Vallance και του Schiro ...	151
3.2.1.2. Η ταξινόμηση της Grundy	157
3.2.2. Συνοψίζοντας	159
3.3. Η εξέλιξη της θεωρίας των ΑΠ και οι επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πράξη: Συνέχειες και Ρήξεις	160
3.3.1. Η σταδιακή συγκρότηση της θεωρίας	160
3.3.2. Προνεωτερικό στάδιο	162
3.3.3. Η μετάβαση στη νεωτερικότητα	163

3.3.3.1.	Η εστίαση στα ακαδημαϊκά περιεχόμενα: κλασική παράδοση	163
3.3.3.2.	Η ανάπτυξη του παραδοσιακού-κλασικού ΑΠ	164
3.3.4.	Το νεωτερικό στάδιο: Από τα περιεχόμενα στη μέθοδο – Η ερβαριανή περίοδος	166
3.3.5.	Η πρώτη ρήξη: η μαθητοκεντρική οπτική	168
3.3.5.1.	Η συμβολή του Dewey	169
α.	Σχολείο και ζωή: Η αξιοποίηση της εμπειρίας	170
β.	Η δημοκρατική προοπτική του σχολείου	175
3.3.5.2.	Από τη θεωρία στην πράξη. Το μαθητοκεντρικό ΑΠ: η πρώτη μη γραμμική ανάπτυξη	178
α.	Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγου	178
β.	Το ΑΠ του Πειραματικού Σχολείου	182
γ.	Το ανοικτό πλαίσιο ανάπτυξης του ΑΠ	183
3.3.5.3.	Η μέθοδος project ως εναλλακτική οργάνωση του ΑΠ ..	187
3.3.6.	Η αναδίπλωση: Το επιστημονικό ΑΠ και η κυριαρχία του θετικισμού	188
3.3.6.1.	Το γραμμικό ρυθμιστικό μοντέλο ανάπτυξης	189
α.	Η κοινωνική αποτελεσματικότητα: από τα ακαδημαϊκά περιεχόμενα στις δεξιότητες	190
β.	Από τις δεξιότητες στην εξειδικευμένη επιστημονική γνώση	194
γ.	Η αποθέωση της γραμμικότητας: Το στοχοθετικό μοντέλο των σταδίων	196
3.3.6.2.	Συνοψίζοντας	200
3.3.7.	Οι εναλλακτικοί προσανατολισμοί	203
3.3.7.1.	Το Σπειροειδές Πρόγραμμα του Bruner	204
	Ο άνθρωπος: Μια πορεία μελέτης (MACOS)	207
3.3.7.2.	Η πρακτική διάσταση: θεωρητικό πλαίσιο	210
α.	Η συμβολή του Schwab	212
β.	Η συμβολή του Stenhouse	217
3.3.7.3.	Από τη θεωρία στην πράξη: Η μη γραμμική ανάπτυξη ΑΠ	223
α.	Το διαδικαστικό μοντέλο	224
	The Humanities Curriculum Project	229
β.	Το ερευνητικό μοντέλο	231

Το Διευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Περιβαλλοντικές και Σχολικές Πρωτοβουλίες»	236
γ. Ανάπτυξη ΑΠ σε επίπεδο σχολείου	239
Το παράδειγμα των ΣΔΕ	243
3.3.7.4. Η κριτική διάσταση: θεωρητικό πλαίσιο	248
α. Η συμβολή της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ..	250
β. Η δραστηκή παρέμβαση της Κριτικής Παιδαγωγικής	259
3.3.7.5. Από τη θεωρία στην πράξη: Κριτικά Μοντέλα ανάπτυξης ΑΠ	265
α. Το ΑΠ στην προοπτική της απελευθερωτικής δράσης: Η συμβολή του Paulo Freire	265
Το Διεπιστημονικό Σχέδιο Δράσης (Interdisciplinary Project)	273
Συνοψίζοντας	276
β. Πολιτισμική πρακτική και πολιτικό σχέδιο δράσης	278
3.3.8. Το μετανεωτερικό θεωρητικό πλαίσιο: η ανανοηματοδότηση	284
3.3.8.1. Από τη θεωρία στην πράξη: Η ανάπτυξη του ΑΠ στη βάση μετανεωτερικών αναζητήσεων	291

IV. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	299
4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	301
4.1.1. Η προοδευτική φάση ως αντίδραση στο περικλειστο ακαδημαϊκό πλαίσιο	301
4.1.2. Επάνοδος στο κανονιστικό πλαίσιο: Ο εκπαιδευτικός ως εντολοδόχος διεκπεραιωτής	303
4.1.3. Νέοι προσανατολισμοί στο πλαίσιο των αντιθετικιστικών οπτικών	307
4.1.3.1. Η πρακτική προσέγγιση	307
4.1.3.2. Η κριτική προσέγγιση	311
4.1.3.3. Η λογική της ανάπτυξης ΑΠ από τη βάση (εκπαιδευτικοί, μαθητές) προς την κορυφή της ιεραρχίας (διοίκηση, ειδικοί ακαδημαϊκοί)	314
4.1.4. Οι σύγχρονες μετανεωτερικές προκλήσεις	315
4.2. Ο ρόλος του μαθητή	319
4.2.1. Η νεωτερική προσέγγιση της ταυτότητας του μαθητή	319
4.2.2. Εναλλακτικές προσεγγίσεις	321
4.2.3. Η ενεργοποίηση της φωνής των μαθητών	324

4.2.3.1.	Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης: ο μαθητής ως αξιολογητής της εκπαιδευτικής δράσης και του ΑΠ	324
4.2.3.2.	Η διαπραγμάτευση του ΑΠ: ο μαθητής ενεργός συμμετέτοχος	326
4.2.3.3.	Οι μαθητές ως ερευνητές (δράσης): προς μια δραστηκή παρέμβαση	329
4.2.3.4.	Ο κριτικός προσανατολισμός: ενδυνάμωση των μαθητών στην προοπτική ανάδειξης της φωνής τους	333
4.2.4.	Κριτική	339

V. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ

ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	345
5.1. Σύγχρονο θεσμικό - εκπαιδευτικό πλαίσιο	345
5.1.1. Ο συγκεντρωτικός καθορισμός	345
5.1.2. Η κυριαρχία του στοχοθετικού μοντέλου στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ΑΠ.	347
5.1.3. Ελεγκτικό πλαίσιο δράσης	348
5.1.4. Η επίδραση των κανόνων της παγκόσμιας αγοράς	352
5.1.5. Προς μια αναπαλαιωμένη σχολική κουλτούρα: η λογική της διεκπεραίωσης	354
5.2. Στην προοπτική νέων ερευνητικών προσανατολισμών	356
5.2.1. Η ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας μέσα από μετανεωτερικές θεωρητικές αναζητήσεις	356
5.2.2. Οι νέες αντινομίες	358
5.2.2.1. Η μετανεωτερική επάνοδος στη διάκριση της θεωρίας από την πράξη	358
5.2.2.2. Το περίκλειστο πλαίσιο δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών	360
5.2.2.3. Η μετανεωτερική σχετικοποίηση	363
5.2.2.4. Η ηγεμονική κυριαρχία του βορειοαμερικανικού λόγου ..	364
5.2.3. Στην προοπτική της διαλεκτικής σύνθεσης	365
5.2.3.1. Εναλλακτικές προοπτικές με αλληλεπιδραστικό προσανατολισμό ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη ...	365
5.2.3.2. Η ανάδυση νέων συλλογικοτήτων	368
5.2.3.3. Η διεύρυνση των λόγων για το ΑΠ: στην προοπτική της διεθνοποίησης (internationalization)	370
5.2.4. Διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και η προοπτική αναβάθμισής του	374

5.2.4.1.	Η ανάγνωση του ΑΠ από τον εκπαιδευτικό: από την παθητική πρόσληψη στην αναμόρφωση και στην εναλλακτική ανάπτυξη	375
5.2.4.2.	Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και ο ρόλος της	379
5.2.4.3.	Αξιοποίηση του ποιοτικού παραδείγματος	382
α.	Η έρευνα αφηγήσεων των εκπαιδευτικών	384
β.	Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης	389
5.2.4.4.	Η συμβολή του στοχασμού: Στην προοπτική του (ανα)στοχαζόμενου επαγγελματία	393
α.	Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	397
β.	Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	400
5.2.4.5.	Συνοψίζοντας	403
5.2.5.	Το σχολείο ως πεδίο αλληλεπίδρασης της θεωρίας και της πράξης	404
5.2.5.1.	Οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης ..	405
5.2.5.2.	Το σχολείο ως φορέας εκπαιδευτικής αλλαγής	410
5.2.5.3.	Από τα αναπτυσσόμενα σχολεία στα δίκτυα συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και σχολείων	412
5.3.	Νέες επιστημονικές διερευνήσεις	415
5.3.1.	Η ανάδυση νέων ερευνητικών πεδίων	415
5.3.2.	Ερωτήματα ως προς τη γνώση και την οργάνωσή της	417
5.3.3.	Ερωτήματα ως προς το διαμορφούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο	420
5.3.4.	Ερωτήματα ως προς τον ρόλο του σχολείου	422
5.3.5.	Ερωτήματα ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού	425
ΕΠΙΛΟΓΟΣ		429
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		433

1

ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

1.1. ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΓΑΛΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥΦΩΝΙΚΕΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΕΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ

Η ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ αποτελούν δύο αντίπαλες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, δύο αντιπαρατιθέμενα ρεύματα σκέψης, που απηχούν την οπτική ή τις οπτικές με βάση τις οποίες όχι μόνο ορίζουμε και προσεγγίζουμε τον κόσμο μας, αλλά και παρεμβαίνουμε στην προσπάθειά μας να τον βελτιώσουμε. Απηχούν και ταυτόχρονα διαμορφώνουν τη στάση μας απέναντι σε αυτό τον κόσμο, την κουλτούρα μας, το ήθος μας, *«έναν τρόπο του σκέπτεσθαι και συναισθάνεσθαι, έναν τρόπο του πράττειν και συμπεριφέρεσθαι...»* (Foucault, 1988/1984: 26). Ορίζουν, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε, προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Τα φιλοσοφικά αυτά ρεύματα, που εκφράστηκαν μέσα από συγκεκριμένα κινήματα τους τελευταίους τρεις αιώνες, επηρέασαν καθοριστικά την επιστημονική εξέλιξη σε όλους τους κλάδους των κοινωνικών κυρίως επιστημών και καθόρισαν το πλαίσιο θεώρησης των αντίστοιχων τομέων του επιστητού σε μια αλληλεπιδραστική σχέση με την κοινωνική εξέλιξη, την πραγματικότητα δηλαδή που οι συγκεκριμένοι τομείς προσέγγιζαν, ερμήνευαν ή επεδίωκαν να ελέγξουν.

Είναι, λοιπόν, φυσικό να επηρεάζουν και τον τρόπο που προσεγγίζουμε την εκπαίδευση, ως θεωρία και πράξη. Διότι, καθώς αποτελούν συγκροτημένα συστήματα σκέψης, καθορίζουν αρχικά την οπτική με βάση την οποία προσεγγίζουμε τις ποικίλες παραμέτρους της εκπαίδευσης (σκοποθεσία, οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όροι διαμόρφωσης θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου, εκπαιδευτική πράξη...). Προσδιορίζουν, επίσης, το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο προβληματισμός

και διεξάγεται η συζήτηση για τη γνώση, επιστημονική και σχολική, και τους όρους εγκυρότητάς της. Διαμορφώνουν, τέλος, τρόπους θεώρησης των σύγχρονων πολιτισμικών φαινομένων, που επηρεάζουν την εκπαίδευση, αλλά και ευρύτερα τον τρόπο σκέψης μας για τη θέση και τον ρόλο μας στο ιστορικό-κοινωνικό γίγνεσθαι, μέρος του οποίου είναι και το σχολείο.

Επομένως οι φιλοσοφικές αυτές προσεγγίσεις επηρεάζουν και την εκπαιδευτική φιλοσοφία και την αντίστοιχη θεωρία, η οποία προσδιορίζει και τις οπτικές με βάση τις οποίες μελετώνται τα ΑΠ και σχεδιάζονται ή αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκροτούνται, δηλαδή, διαφορετικές οπτικές τόσο για τη θεωρητική προσέγγιση των ΑΠ όσο και για την ανάπτυξή τους στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και για τη σχέση αυτών των δύο, της θεωρίας και της πράξης.

1.2. Η ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ: Ο ΟΡΘΟΣ ΛΟΓΟΣ ΩΣ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ

1.2.1. Βασικές αρχές της νεωτερικότητας

Η νεωτερικότητα ως τρόπος κατανόησης του κόσμου, ως κουλτούρα δηλαδή σκέψης, ιστορικά ανάγεται στον Διαφωτισμό, που ως αποκρυστάλλωση μιας μακράς ιστορικής εξέλιξης τριών περίπου αιώνων σηματοδοτεί το πέρασμα από τον Μεσαίωνα σε μια νέα εποχή, και συνδέεται με τη Βιομηχανική Επανάσταση και την οργάνωση της κοινωνικής ζωής στη βάση της αναγνώρισης των ατομικών δικαιωμάτων και της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Η αναγωγή της νεωτερικότητας στον Διαφωτισμό, περίοδο κατά την οποία θεωρείται ότι συντελέστηκε και η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του (Kant, 1971: 42), συνεπάγεται την απεριόριστη πίστη στον Ορθό Λόγο, ο οποίος προβάλλεται ως ενοποιητική δύναμη αντίρροπη στη θρησκεία, που καθόριζε τη στάση των ανθρώπων κατά την προνεωτερική φάση (Hall & Gieben, 1992: 23).

Ιδεώδη του Διαφωτισμού, που θεμελίωσαν και τις νεωτερικές αρχές, ήταν η απελευθέρωση του ανθρώπου από κάθε λογής υπερβατικούς φόβους και η αμφισβήτηση της όποιας μυθολογικής ή μεταφυσικής αυθεντίας, η αυτονομία και ο αυτοπροσδιορισμός του σε ένα πλέγμα ισότιμων

και δημοκρατικών πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων, που θα του επιτρέψουν αφενός να διαμορφώσει την ταυτότητά του, πολιτική και κοινωνική, και αφετέρου να αναλάβει υπεύθυνη δράση.

Προβάλλει το ιδανικό ενός νέου Ανθρώπου, που αξιοποιεί τον Ορθό Λόγο κατά τη διερεύνηση του κόσμου του με στόχο την αποκάλυψη της απόλυτης αλήθειας και σταδιακά τη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης, όχι μόνο ως της μόνης έγκυρης αλλά και της ανώτατης μορφής γνώσης. Πρόκειται, μάλιστα, για ουδέτερη και αντικειμενική γνώση, που βασιζόμενη στην παρατήρηση και στο πείραμα οδηγεί σε στέρεες αλήθειες, οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν εφαρμογή σε όλα τα πεδία. Στο πλαίσιο των νεωτερικών βεβαιοτήτων η γνώση αυτή, ταξινομημένη σε αρχές και γενικευτικούς νόμους, θεωρείται ότι αντανακλά την αντικειμενική πραγματικότητα, που υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση και το υποκειμενικό νόημα. Οι φυσικές επιστήμες έγιναν με αυτό τον τρόπο το κανονιστικό μοντέλο για όλες τις επιστήμες, ακόμα και τις κοινωνικές (Carr & Kemmis, 1997/1986: 91). Ο άνθρωπος πίστεψε ότι αναγνωρίζοντας τη σχέση αίτιου-αποτελέσματος θα μπορούσε να ελέγξει και να κυριαρχήσει όχι μόνο στη φύση αλλά και στην κοινωνία.

Η νεωτερικότητα, λοιπόν, αποτελεί το κίνημα εκκοσμίκευσης που επιδιώκει να αποϊεροποιήσει τη γνώση και ορίζοντας ένα ορθολογικό πλαίσιο σκέψης και δράσης στηρίζει την επιστημονική σκέψη στην προοπτική αποκάλυψης της γνώσης, που θα οδηγήσει την ανθρωπότητα σε μια συνεχή και χωρίς όρια πρόοδο (Harvey, 2007/1990: 35). Ο Ορθός Λόγος επίσης, που οδηγεί στη στέρεη επιστημονική γνώση, απελευθερώνοντας τον άνθρωπο από τους παραλογισμούς του μύθου, της θρησκείας και των προλήψεων, θα του επιτρέψει να πάρει, ως ορθολογικό πλέον υποκείμενο, ατομικό ή συλλογικό, στα χέρια του τη μοίρα του και να βελτιώσει τον κόσμο του. Στόχος ήταν με την αξιοποίηση του Ορθού Λόγου να χειραφετηθεί ο άνθρωπος τόσο από τους φυσικούς καταναγκασμούς, κυριαρχώντας πάνω στη φύση, όσο και από την αυθαιρεσία της όποιας εξουσίας, μέσα από την ανάπτυξη λογικών μορφών κοινωνικής συγκρότησης και λογικών τρόπων σκέψης (Harvey, 2007/1990: 34).

Η εμπιστοσύνη, λοιπόν, στον Ορθό Λόγο και στη δυνατότητα εμπειρικής

τεκμηρίωσης της γνώσης αφενός φέρνει στο προσκήνιο της ιστορίας τον άνθρωπο και αφετέρου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και ταυτόχρονα για συνεχή πρόοδο του κυρίαρχου πλέον ανθρώπου. Γιατί ουσιαστικά η νεωτερικότητα ως κίνημα προτάσσει την προοπτική της διαρκούς γραμμικής προόδου μέσα από την ορθολογική οργάνωση της ανθρώπινης ζωής σε όλες της τις εκφάνσεις (οικονομία, εκπαίδευση, πολιτικοί θεσμοί, κοινωνική οργάνωση...), στη βάση βέβαια μιας προκαθορισμένης και πάντα προβλέψιμης δομής, που επιτρέπει και έναν ορθολογικό σχεδιασμό (Hall & Gieben, 1992).

Πρόκειται για το σχέδιο της νεωτερικότητας, όπως το αποκαλεί ο Habermas, που οργανώθηκε από τους διαφωτιστές «στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν αντικειμενική επιστήμη, καθολική ηθική, καθολικό νόμο και αυτόνομη τέχνη σύμφωνα με την εσωτερική τους λογική» (Habermas, 1983: 9). Απώτερος στόχος ήταν οι άνθρωποι, οργανώνοντας ορθολογικά την κοινωνία και την ανθρώπινη ζωή σε όλες της τις εκφάνσεις, να αξιοποιήσουν αυτούς τους τομείς, για να βελτιώσουν και την καθημερινή τους ζωή (Habermas, 1983: 9). Η αξιοποίηση, δηλαδή, του Ορθού Λόγου από τους ανθρώπους μπορεί να οδηγήσει σε διαφωτισμένη πράξη, που θα δώσει πιο ανθρωποκεντρική προοπτική στην οργάνωση της κοινωνίας και της ζωής τους. Καλύτερο, δηλαδή, μέλλον για όλους τους ανθρώπους χάρη σε μια γνώση που νομιμοποιείται από τον Ορθό Λόγο και τους παρέχει μια μορφή παντοδυναμίας, αφού τους επιτρέπει να προβλέψουν – οπότε και να ελέγξουν – όχι μόνο τους φυσικούς νόμους αλλά και την όποια κοινωνική εξέλιξη.

Με αυτό τον τρόπο βέβαια η νεωτερικότητα, στην προσπάθειά της να γκρεμίσει τους παλιούς μύθους, προτάσσοντας την ισότητα, την ελευθερία, την πίστη στον ανθρώπινο νου και στην καθολική λογική, οικοδομεί έναν καινούργιο μύθο, που, κατά τον Lyotard (1993/1979: 25-26), συνιστά τη βασική μεγάλη αφήγηση της νεωτερικότητας. Από αυτή προέκυψαν και όλες οι άλλες μεγάλες αφηγήσεις του νεωτερικού κόσμου (φιλελευθερισμός, κομμουνισμός, σταλινισμός...), τα ηγεμονικά, δηλαδή, παραδείγματα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν με συνολικό τρόπο τον κόσμο και διεκδικούν οικουμενική ισχύ. Πρόκειται για τον μύθο της συνεχούς προόδου

μέσα από την αξιοποίηση του Ορθού Λόγου και την παρεπόμενη απελευθέρωση του ανθρώπου από τα ποικίλα περιοριστικά δεσμά που εξυφάνει κάθε είδους ανορθολογική εξουσιαστική κυριαρχία.

Στην ιστορική συγκυρία της νεωτερικότητας, σε άμεση μάλιστα αλληλεξάρτηση με το ορθολογικό πρόταγμα του ενός και μοναδικού σταθερού συστήματος αναφοράς, αναδύεται και το έθνος-κράτος, πολιτικό μόρφωμα με σαφώς οριοθετημένα σύνορα αλλά και πολιτισμική ταυτότητα, που οργανώνεται στο πλαίσιο της αστικής δημοκρατίας και των σχετικών θεσμών, ανάμεσα στους οποίους είναι και η εκπαίδευση. Πρόκειται για πολιτική οντότητα με συνεκτικούς δεσμούς που διαμορφώνονται από τη συνείδηση ή τη φαντασίωση της κοινής πολιτισμικής και εθνικής καταγωγής (Ματθαίου, 2002: 46). Το έθνος-κράτος θεωρήθηκε, μάλιστα, ιδιαίτερα προοδευτικό βήμα οργάνωσης της ανθρώπινης κοινωνίας, καθώς αντικατέστησε τις παλιές αυτοκρατορίες και το φεουδαρχικό σύστημα, που υποστηριζόταν από ένα πλαίσιο δογματικών θεοκρατικών αρχών και μιας σκοταδιστικής ιδεολογίας. Κατά τον Toulmin

«ο σύγχρονος κόσμος ξεκίνησε με τη δημιουργία ξεχωριστών, ανεξάρτητων κυρίαρχων κρατών, που το καθένα τους ήταν οργανωμένο γύρω από ένα ιδιαίτερο έθνος με δική του γλώσσα και κουλτούρα, και δική του κυβέρνηση και νομιμοποιείτο ως έκφραση της βούλησης του έθνους ή των εθνικών παραδόσεων και των εθνικών αιτημάτων»

(Toulmin, 1990, στο Popkewitz & Νικολακάκη, 2012: 40).

Η εγκαθίδρυση και η νομιμοποίηση των εθνών-κρατών, η ένταξη δηλαδή του πληθυσμού στην κοινότητα του έθνους-κράτους, προϋποθέτει την έννοια της εθνικής ταυτότητας με έντονα διαφοροποιητικό χαρακτήρα και αποκλειστικού τύπου ιδεολογήματα για όλα τα υπόλοιπα έθνη (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2001: 36). Γιατί στο πλαίσιο του έθνους-κράτους το υποκείμενο, ατομικό ή συλλογικό, αυτοπροσδιορίζεται ελέγχοντας και υποτιμώντας τον όποιον εθνικό άλλο. Έτσι το έθνος-κράτος, ως μορφή πολιτικής οργάνωσης αλλά και ως ενοποιητική δύναμη στην προοπτική της συγκρότησης εθνικής ταυτότητας μέσα κυρίως από την προβολή της εθνικής ιστορίας

και της εθνικής κουλτούρας (Philippou, 2007: 250), παρεμβαίνει είτε άμεσα είτε έμμεσα σε όλες τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα συμμετέχουν στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες. Δημιουργείται με αυτό τον τρόπο ένα αξιακό σύστημα που υπερβαίνει τις κάθε λογής κοινωνικο-οικονομικές αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις, δημιουργώντας συναίνεση και συνοχή (Ματθαίου, 2002: 46).

1.2.2. Η επιστημολογία της νεωτερικότητας

Το επιστημολογικό παράδειγμα στο οποίο στηρίζεται η νεωτερικότητα είναι αυτό του θετικισμού. Ο θετικισμός «ως επιστημολογικό ρεύμα αποβλέπει στη συλλογή σταθερών και προβλέψιμων γνώσεων, ικανών να εξηγήσουν τον εξωτερικό κόσμο. Κατασκευάζει θεωρίες αποτελούμενες από γενικές προτάσεις που εκφράζουν κανονικότητες, για τις οποίες έχει επαγωγικά διαπιστωθεί ότι διέπουν τον κόσμο (νόμοι)» (Ψυχopaίδης, 1996: 544). Έτσι ο θετικισμός, με βασική αρχή πως υπάρχει μία μοναδική, αντικειμενική πραγματικότητα, συνδέεται με την επιστημονική κατανόησή της και την αντικειμενική ερμηνεία όλων των εκφάνσεων του επιστητού (Webster & Mertova, 2007: 11), μετατρέποντας συγκεκριμένες αφηγήσεις σε καθεστώτα αλήθειας. Ένας είναι ο κόσμος μας και μπορούμε να τον γνωρίσουμε με συγκεκριμένους επιστημονικούς και γι' αυτό και έγκυρους τρόπους.

Ο θετικισμός, δηλαδή, συγκροτεί ένα σύνολο από αντικειμενικές συνθήκες, που οργανώνονται με τρόπο που επιτρέπει την εμπειρική επαλήθευσή τους και έτσι οδηγεί σε γενικεύσεις κανονιστικού τύπου και στη διατύπωση νόμων που διέπουν αυτό τον αντικειμενικό κόσμο. Η ποσοτικοποίηση, ως αποτέλεσμα μέτρησης και ταξινόμησης, ο πειραματισμός και η παρατήρηση, που μπορούν επαγωγικά να οδηγήσουν σε γενικευτικούς νόμους, επιτρέπουν τη γνώση της πραγματικότητας, η οποία είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από οπτικές, ουδέτερη από ιδεολογίες. Έτσι επιτρέπεται και η πρόβλεψη, οπότε και ο έλεγχος αυτής της πραγματικότητας και κάθε διαδικασίας που αναπτύσσεται μέσα σε αυτή. Την παλιά φυσική αρμονία, που οδηγούσε στην ισορροπία, διαδέχτηκε η ανάγκη για πρόβλεψη, η οποία θα διασφάλιζε και την τάξη στον κόσμο μας. Ο έλεγχος, επι-

σημαίνει ο Doll, που αποτελεί λέξη-κλειδί για τη νεωτερικότητα, γεννήθηκε από μια θετική προσδοκία, αυτή της βελτίωσης, και έναν κρυμμένο φόβο, αυτόν της ανεξέλεγκτης εξέλιξης (Doll, 1993: 29).

Έτσι η νεωτερικότητα, συνυφασμένη με το θετικιστικό παράδειγμα, στο πλαίσιο του κινήματος του Διαφωτισμού ταυτίζεται με την πίστη στη γραμμική πρόοδο, στις απόλυτες αλήθειες και στον ορθολογικό σχεδιασμό, που θα εξασφαλίσει και ελεγχόμενη εξέλιξη (Ασημάκη κ.ά., 2011: 101).

1.2.3. Τα προβλήματα και οι δυσανεξίες της νεωτερικότητας

Αυτή, ωστόσο, η προοπτική του ελέγχου και της τακτοποίησης του κόσμου θεωρείται ότι αποτέλεσε και τη βάση της ανατροπής του οράματος της απελευθέρωσης του ανθρώπου και του ανθρωπιστικού προσώπου της νεωτερικότητας. Διότι ο έλεγχος αυτός, καθώς συσχετίστηκε και με τις ανάγκες της αγοράς σε μια βιομηχανικο-τεχνολογική κοινωνία, οδήγησε σταδιακά στη μηχανιστική τυποποίηση και στη γραφειοκρατική διεύθυνση της ανθρώπινης δράσης. Η συστηματική επιδίωξη πρόβλεψης και προκαθορισμού των αποτελεσμάτων, διαμόρφωσης δηλαδή κανονιστικών νόμων στην προοπτική που όριζαν οι νέες οικονομικές συνθήκες, περιόρισε τις δυνατότητες ελεύθερης δράσης του ανθρώπου. Η νεωτερικότητα έτσι αυτοεγκλωβίστηκε στον νευτωνικό τρόπο σκέψης της κανονικότητας και της μοντελοποίησης της σύνθετης και πολύπλοκης κοινωνικής ζωής, περιορίζοντας ουσιαστικά τη δημιουργικότητα και αμφισβητώντας την ιδιαίτερη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2009: 61).

Ο Ορθός Λόγος μετασχηματίστηκε σε εργαλειακό λόγο, που οργάνωνε την κοινωνία και την ανθρώπινη ζωή σύμφωνα με τις επιταγές της οικονομικής ανάπτυξης. Η τεχνολογική ορθολογικότητα ουσιαστικά εξέπεσε σε ορθολογικότητα της κυριαρχίας (Adorno & Horkheimer, 1986/1944: 142). Το επισημαίνει με σαφήνεια ο Bernstein, όταν συνοψίζοντας την επιχειρηματολογία του Max Weber αναφέρει:

«Οι στοχαστές του Διαφωτισμού υποστήριζαν ότι υπάρχει ισχυρός αναγκαστικός δεσμός ανάμεσα στην ανάπτυξη της επιστήμης, τη λογικότητα και την οικουμενική ανθρώπινη ελευθερία. Όμως, αν δούμε κάτω από

την επιφάνεια και την κατανοήσουμε, θα δούμε ότι η κληρονομιά του Διαφωτισμού ήταν ο θρίαμβος της... σκόπιμης-εργαλειακής ορθολογικότητας. Αυτή η μορφή ορθολογικότητας επηρεάζει και μολύνει ολόκληρη την κοινωνική και πολιτισμική ζωή περιβάλλοντας τις οικονομικές δομές, το δίκαιο, τη γραφειοκρατική διοίκηση, ακόμη και τις τέχνες. Η ανάπτυξη της [σκόπιμης εργαλειακής ορθολογικότητας] δεν οδηγεί στη συγκεκριμένη υλοποίηση της οικουμενικής ελευθερίας, αλλά στη δημιουργία ενός “σιδερένιου κλουβιού” γραφειοκρατικής ορθολογικότητας, από το οποίο δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα διαφυγής»

(Bernstein, 1985, στο Harvey, 2007/1990: 38).

Η σταδιακή διάψευση της προσδοκίας για απεριόριστη πρόοδο στην ιστορική συγκυρία του 20ού αιώνα δημιούργησε, όπως ήταν εύλογο, σοβαρές επιφυλάξεις για τη δυνατότητα ολοκλήρωσης του προγράμματος του Διαφωτισμού. Κάποιοι, μάλιστα, μίλησαν για κατάρρευσή του. Πολλά είναι τα δεδομένα που μαρτυρούν την ανατροπή αυτή και αμφισβητούν, σύμφωνα με τον Foucault (1987/1969: 42) τη συμβολή του Διαφωτισμού στη μετάβαση του ανθρώπου στην περίοδο της ωριμότητας: Οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι και οι ολέθριες συνέπειές τους (Ολοκαύτωμα, ατομική βόμβα...)· η αξιοποίηση της επιστήμης στη βιομηχανία με αρνητικές για τον άνθρωπο και τη ζωή του συνέπειες (οικολογική καταστροφή)· η ταύτιση της εγκυρότητας του Ορθού Λόγου με τις επιλογές της εκάστοτε εξουσίας και η δημιουργία -ισμών ολοκληρωτικού τύπου (ναζισμός, σταλινισμός...). Έτσι το όραμα που ήθελε την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη να αποσκοπεί στην κοινωνική πρόοδο και προοπτική φαίνεται για πολλούς να θυσιάζεται στο όνομα της εργαλειακής γνώσης, της ποσοτικοποιημένης ανάπτυξης με την επικράτηση της λογικής της αγοράς και της επιβολής μιας συγκεκριμένης ιεράρχησης της εξουσίας.

Αναφέρει σχετικά ο Harvey:

«Ο εικοστός αιώνας –με τα στρατόπεδα θανάτου και τα τάγματα θανάτου, τον милитарισμό του και τους δύο παγκοσμίους πολέμους, την απειλή του πυρηνικού ολέθρου και τις εμπειρίες της Χιροσίμα και του Ναγκα-

σάκι– θρυμμάτισε βεβαίως αυτή την αισιοδοξία. Ακόμη χειρότερα υπάρχει η αόριστη υποψία ότι το σχέδιο του Διαφωτισμού ήταν καταδικασμένο να στραφεί εναντίον του εαυτού του και να μετασχηματίσει την επιδίωξη της ανθρώπινης χειραφέτησης σε σύστημα καθολικής καταπίεσης στο όνομα της απελευθέρωσης του ανθρώπου. Αυτή ήταν η τολμηρή θέση που υποστήριξαν οι Horkheimer και Adorno στο έργο τους Η διαλεκτική του Διαφωτισμού (1972). Γράφοντας υπό τη σκιά της Γερμανίας του Χίτλερ και της Ρωσίας του Στάλιν, υποστήριξαν ότι η λογική που κρύβεται πίσω από τον ορθολογισμό του Διαφωτισμού είναι μια λογική κυριαρχίας και καταπίεσης. Ο πόθος για την κυριαρχία πάνω στη φύση συνεπαγόταν την κυριαρχία πάνω στους ανθρώπους και δεν μπορούσε παρά να οδηγήσει στην “εφιαλτική κατάσταση της κυριαρχίας πάνω στον εαυτό μας” (Bernstein, 1985: 9). Επομένως πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την εξέγερση της φύσης [...] ως εξέγερση της ανθρώπινης φύσης εναντίον της καταπιεστικής δύναμης της καθαρά εργαλειακής λογικής πάνω στον πολιτισμό και την προσωπικότητα»

(Harvey, 2007/1990: 35-36).

Η αυτονομία του ορθολογικά σκεπτόμενου ανθρώπου μέσα σε μια κοινωνία έλλογων και δημοκρατικών σχέσεων, που αποτελούσε και το νεωτερικό ιδεώδες, ακόμα και αν δεν αποδεικνύεται ουτοπία, φαίνεται να μην ολοκληρώνεται ιστορικά. Γι' αυτό όχι μόνο άρχισε να αμφισβητείται έντονα η έννοια της προόδου ως αποτελέσματος της συγκεκριμένης επιστημονικής ή τεχνολογικής ανάπτυξης, αλλά και να διερευνάται σε ποιο βαθμό αυτή η ανάπτυξη αξιοποιείται για την καθυστάθιση του ανθρώπου σε μια νέα πιο έμμεση ηγεμονία, αυτή του τεχνο-επιστημονικού ορθολογισμού, που επιβάλλουν οι κανόνες του οικονομικού ανταγωνισμού. Διότι ο νεωτερικός Λόγος, καθώς εργαλειοποιείται εστιάζοντας σε ένα προκαθορισμένο προϊόν, τίθεται στην υπηρεσία συγκεκριμένων σκοπών που στο πλαίσιο του καπιταλισμού αφορούν την οικονομική ανάπτυξη, την αποδοτικότητα (Taylor, 2006/1991: 34) και τον ιδεολογικό έλεγχο (Giroux, 1981). Μια τέτοια εξέλιξη επέτρεψε και την ολοκληρωτική αμφισβήτηση του προγράμματος του Διαφωτισμού. Οι Horkheimer και Adorno υποστηρίζουν ότι η νεωτερικότητα

τελικά δεν φαίνεται να οδήγησε στην «έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητά του», όπως διέβλεπε ο Καντ, αλλά στο «βύθισμά του σε μια νέου τύπου βαρβαρότητα» (Lyotard, 1993/1979: 10).

Παρά, λοιπόν, τα απελευθερωτικά προτάγματα του Διαφωτισμού οι ιστορικές εμπειρίες και οι κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις όχι μόνο δεν επιβεβαιώνουν την προσδοκώμενη χειραφέτηση και την ενηλικίωση του ανθρώπου (Foucault, 1988/1984: 42), αλλά αντίθετα σηματοδοτούν και μια νέας μορφής καθυπόταξη, που φανερώνει και τις δυσανεξίες της νεωτερικότητας¹: ατομικισμός, ηγεμονία εργαλειακού λόγου και συρρίκνωση της ελευθερίας από τους θεσμούς και τις δομές της βιομηχανικο-τεχνολογικής κοινωνίας (Taylor, 2006/1991: 30-44). Γι' αυτό και στο πλαίσιο αυτής της κριτικής χαρακτηρίστηκε μύθος τελικά και το θετικιστικό πρόταγμα της κατανόησης και του ελέγχου της φύσης μέσω της επιστήμης και της τεχνολογίας. Έτσι η δύναμη του Ορθού Λόγου, που για τον 18ο και 19ο αιώνα ήταν αντικείμενο θαυμασμού και ελπίδας, για τον άνθρωπο του 20ού αιώνα έγινε αντικείμενο καχυποψίας (Davies, 1996: 760).

1.3. ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι αντιλήψεις της νεωτερικότητας, που απηχούν και τη στάση μιας ολόκληρης εποχής, είχαν, όπως ήταν φυσικό, αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Το σχολείο, άλλωστε, είναι αυτό που ανέλαβε να πραγματώσει το νεωτερικό όραμα του εξορθολογισμού της κοινωνίας, διασφαλίζοντας την ισότητα και τον σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών και καλλιεργώντας το δημοκρατικό ήθος στο πλαίσιο της αναδυόμενης αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Η σχολική εκπαίδευση, από τον 19ο αιώνα και μετά, οικοδομήθηκε στον δυτικό τουλάχιστον κόσμο, στη βάση της νεωτερικής λογικής για γενίκευση της εκπαίδευσης, μόρφωση για όλους, ευημερία, δημοκρατία και κοινωνική κινητικότητα.

1 «Τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας και της κοινωνίας τους, που οι άνθρωποι βιώνουν ως απώλεια ή παρακμή, αγωγή και αν ο πολιτισμός προοδεύει» (Taylor, 2006/1991: 29).

Έτσι τόσο οι επιστημονικές ακαδημαϊκές αναζητήσεις και οι ποικίλοι θεωρητικοί προβληματισμοί που αφορούν τον χώρο της εκπαίδευσης, ήδη από την αρχή του 20ού αιώνα και καθ' όλη τη διάρκειά του, όσο και τα εκπαιδευτικά συστήματα που αναπτύχθηκαν κατά την ίδια περίοδο αποτελούσαν ουσιαστικά απάντηση, σε επίπεδο τουλάχιστον προθέσεων, στα αιτήματα του Διαφωτισμού. Η δημόσια, δηλαδή, μαζική και δημοκρατική εκπαίδευση ανταποκρινόταν στο πρόταγμα της ισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους και στην προσδοκία της απεριόριστης προόδου, της χειραφέτησης και της αυτονομίας τους. Το σχολείο με την παρεχόμενη επιστημονικά έγκυρη γνώση και κυρίως μεταδίδοντας τον ορθολογικό τρόπο σκέψης θα απελευθέρωνε τον άνθρωπο από τον φόβο και την αυθεντία και θα τον ενδυνάμωνε, ώστε να αναλάβει υπεύθυνη δράση.

Δύσκολα, πράγματι, θα μπορούσαμε να αμφισβητήσουμε τη σημαντική συμβολή του νεωτερικού τρόπου σκέψης στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε πιο ανθρώπινη και δημοκρατική προοπτική. Με κυρίαρχες τις νεωτερικές ιδέες της ισότητας, της ορθολογικής εκκοσμίκευσης και της προόδου το νεωτερικό σχολείο όχι μόνο αποδεσμευόταν από την περιοριστική θρησκευτική δογματικότητα και τον μεταφυσικό μυστικιστικό έλεγχο, αλλά διαμόρφωνε και ανώτερους σκοπούς, που θα κινητοποιούσαν τον άνθρωπο ατομικά και συλλογικά, ενδυναμώνοντας την πίστη στις δυνατότητές του και στις προκύπτουσες προοπτικές ανάπτυξής του σε ποικίλα πεδία.

Ωστόσο, και στον χώρο της εκπαίδευσης η νεωτερικότητα άρχισε να εμφανίζει σταδιακά κάποιες σοβαρές αντινομίες, απόρροια ίσως της εργαλειοποίησης του Ορθού Λόγου και της αξιοποίησής του και στον εκπαιδευτικό χώρο στο πλαίσιο άλλων μη εκπαιδευτικών σκοπιμοτήτων. Σταδιακά, μάλιστα, το νεωτερικό σχολείο δέχτηκε σοβαρή κριτική τόσο για την ιδεολογική του στόχευση όσο και για τον ρόλο που προδιέγραψε για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Το ερώτημα «τι πρέπει να διδάξουμε στο σχολείο και με ποια εφόδια να εξοπλίσουμε τη νέα γενιά» αποτελεί το κεντρικό ερώτημα κάθε προβληματισμού σχετικού με την εκπαίδευση. Στο βιβλίο αυτό ο αναγνώστης δεν θα βρει μόνο κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτό το ερώτημα αλλά και το κοινωνικο-πολιτικό και επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές διαμορφώθηκαν. Σε αυτή την προοπτική ο συγγραφέας διερευνά την εξέλιξη του διεπιστημονικού πεδίου των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε άμεση συνάρτηση με τη σημασία που αυτό είχε και έχει για την εκπαιδευτική πράξη. Προσεγγίζει έτσι στοχαστικά τις οπτικές που διαμορφώθηκαν σταδιακά, τις επιστημολογικές τους αφετηρίες και τα ιστορικά και κοινωνικά τους συμφοραζόμενα, καθώς επίσης και τις απηχήσεις τους σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικής πρακτικής.

Απώτερος στόχος αυτής της στοχαστικής περιδιάβασης και απόλξη του βιβλίου είναι η αναζήτηση μιας οπτικής, η οποία υπερβαίνοντας δικαστικά διλήμματα, διαζεύξεις και πολωτικές αντιπαραθέσεις μπορεί να μας οδηγήσει στην αναστοχαστική αναζήτηση νέων σταθερών, οι οποίες μέσα από συνεχή διαπραγμάτευση και στοχασμό θα ανοίγουν την προοπτική ενός διαφορετικού σχολείου. Ένα σχολείο στο οποίο θα έχουν θέση όλες οι φωνές και οι ποικίλες ταυτότητες οι δικές μας, εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και του όποιου άλλου μέσα στο σύγχρονο διευρυμένο επικοινωνιακό πεδίο, το οποίο σταδιακά συγκροτούν οι νέοι διανθρώπινοι, διακρατικοί και διαπολιτισμικοί όροι συνύπαρξης.

Ο **Βασίλης Τσάφος** είναι Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικών στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει διατελέσει Πάρεδρος στο Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και έχει διδάξει ως φιλόλογος καθηγητής σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπεύθυνος Έκδοσης (σε συνεργασία με την Ελένη Κατσαρού, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης) του δίγλωσσου ηλεκτρονικού περιοδικού *Action Researcher in Education*, που φιλοξενείται στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.actionresearch.gr. Έχει συγγράψει το βιβλίο *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, και σε συνεργασία με την Ελένη Κατσαρού το βιβλίο *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία – Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Έχει δημοσιεύσει άρθρα και μελέτες σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά και εκπαιδευτικά περιοδικά.

ISBN 978-960-566-494-7



ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 6494