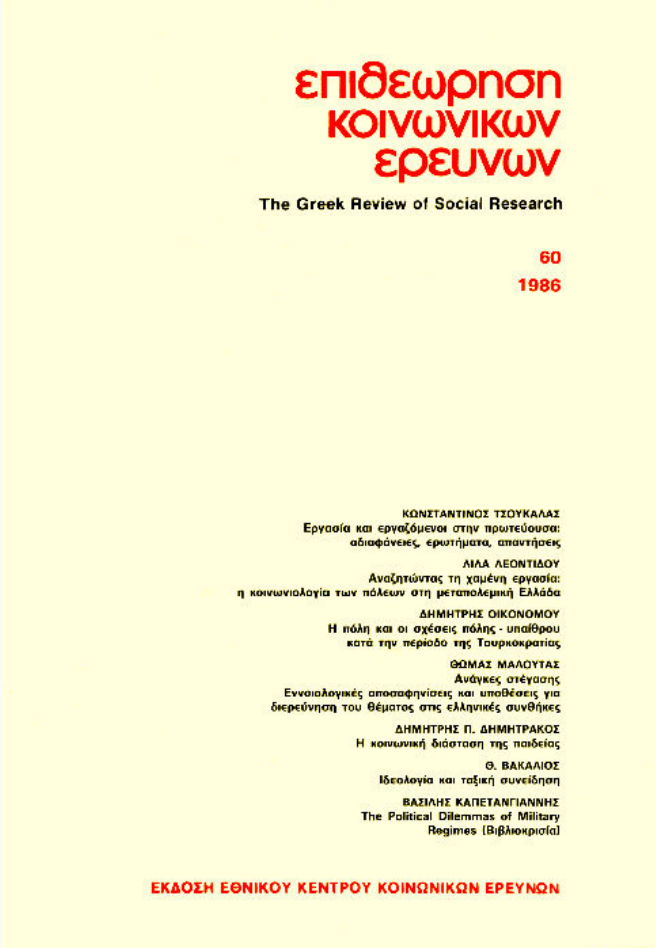
ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

The Greek Review of Social Research

Vol 60 (1986)

60



Η κοινωνική διάσταση της παιδείας

Δημήτρης Π. Δημητράκος

doi: 10.12681/grsr.908

Copyright © 1986, Δημήτρης Π. Δημητράκος

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Δημητράκος Δ. Π. (1986). Η κοινωνική διάσταση της παιδείας. *The Greek Review of Social Research*, *60*, 166–176. https://doi.org/10.12681/grsr.908

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 29/03/2024 09:34:48

Δημήτρης Π. Δημητράκος

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Μπορεί κανείς να εξετάσει την κοινωνική διάσταση της παιδείας κατά δύο διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί να μελετήσει τις κοινωνικές ανάγκες ή πιέσεις που καθορίζουν ή επηρεάζουν τα προγράμματα της παιδείας και αντίστοιχα, τις επιπτώσεις του συστήματος παιδείας στην κοινωνική αναπαραγωγή. Από την άλλη μεριά, μπορεί κανείς να εξετάσει τον τρόπο και τις συνέπειες της ενσωμάτωσης της παιδείας στην κοινωνία εφόσον δεχθεί ότι η πρωταρχική σκοπιμότητα της παιδείας είναι η παίδευση του κοινωνικού συνόλου — όποιο και αν είναι το νόημα που αποδίδεται σ' αυτήν την παίδευση. Οι άλλες σκοπιμότητες που μπορεί να εξυπηρετεί, όπως η αύξηση της συνολικής παραγωγικότητας με τη δημιουργία «ανθρωπίνου κεφαλαίου», ή η αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος, όσο σημαντικές και αν είναι, αποτελούν δευτερεύουσες σκοπιμότητες, όχι σύμφωνα με μια *αξιολόγηση* που κάνουμε εδώ, αλλά σύμφωνα με το ίδιο το νόημα και το χαρακτήρα της παιδείας.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες της κοινωνικής διάστασης της παιδείας στο φως της πρώτης προβληματικής. Οι μελέτες αυτές συνέβαλαν στο να αντιληφθούμε το ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών ως μέσων κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης αλλά συγχρόνως ως μηχανισμών αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας.[1]

---

* Ερευνητής στο ΕΚΚΕ.

1. Κύριος εκπρόσωπος της σχολής που βλέπει την παιδεία ως μηχανισμό δημιουργίας «ανθρωπίνου κεφαλαίου» είναι ο T.W. Schultz, «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, τ. 51 (1961), σ. 1-17, ανατύπωση Marc Blaug (επιμ.), *Economics of Education*, Penguin, Λονδίνο 1968, σ. 13-33. Βλ. επίσης στον ίδιο τόμο συμβολές των W.G. Bowen, «Assessing the economic contribution of education», σ. 67-100, και M.J. Bowman, «The human investment revolution in economic thought», σ. 101-136.

Όσον αφορά την εκπαίδευση ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής, κύρια πηγή είναι το M.F.D. Young και G. Whitty (επιμ.), *Society, State and Schooling*, Ringmer, Falmer Press, 1977 καθώς και M.F.D. Young, *Knowledge and Control*, Macmillan, J.-C. Passeron: *Les héritiers*, Minuit, Παρίσι 1964, και *La reproduction*, Minuit, Παρίσι 1971. Στην Ελλάδα υπάρ-

Έδειξαν, με άλλα λόγια, ότι δεν υπάρχει ευθύγραμμη σχέση ανάμεσα στην παιδεία και τους σκοπούς που υποτίθεται ότι εξυπηρετεί. Αυτό όμως δεν πρέπει να μας κάνει να ξεχνάμε ούτε τον πρωταρχικό σκοπό της παιδείας που είναι η παίδευση του κοινωνικού συνόλου –η πολιτιστική του άνοδος– και ο οποίος λειτουργεί κανονιστικά επηρεάζοντας τον προγραμματισμό της παιδείας – ούτε το συναφές πρόβλημα της ενσωμάτωσης.

Η υπερβολική –αποκλειστική σχεδόν– σημασία που δόθηκε τα τελευταία χρόνια σ' αυτήν την όψη του προβλήματος άφησε να περάσει απαρατήρητη η άλλη όψη.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο θέλω να στραφώ στην τελευταία και να εξετάσω πώς πραγματώνεται κοινωνικά η εκπαίδευση, πώς δηλαδή απορροφάται από το κοινωνικό σύνολο για να γίνει *ενεργός γνώση*.

Η απορρόφηση της παίδευσης και η μετατροπή σε μάθηση δεν είναι ούτε αυτόματη ούτε αυτονόητη διαδικασία. Μάλιστα ένα από τα κύρια προβλήματα (θεωρητικά και πρακτικά) όσον αφορά στην παιδεία στην Ελλάδα είναι η μη εξίσωση, η *αναντιστοιχία* μεταξύ παίδευσης και μάθησης, εφόσον ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικής δραστηριότητας και διανοητικής παραγωγής πέφτει στο κενό. Αυτό εξηγεί τη συνύπαρξη της ημιμάθειας και του φαινομένου της «μορφωσιολατρίας» στη χώρα μας.[2] Είναι μάλιστα αξιοπερίεργο ότι η καταγγελία της «μορφωσιολατρίας» σε επιστημονικά και δημοσιογραφικά άρθρα δεν συνοδεύεται από αναζήτηση των αιτιών της, παρά μόνο στα πλαίσια ενός κοινωνικού ντετερμινισμού: ποιοι *κοινωνικοί*, όχι γνωσιολογικοί ή παιδευτικοί παράγοντες, ευθύνονται για το φαινόμενο αυτό. Αντίθετα, αν μας απασχολούσε περισσότερο *τι σημαίνει* και τι συνεπάγεται η αναντιστοιχία μεταξύ παιδείας και μάθησης, θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε ωριμότερα και διεξοδικότερα το πρόβλημα των κοινωνικών –ή και πολιτικών, ακόμη– αιτιών του.

Για να καταλάβουμε όμως το νόημα της *αναντιστοιχίας* μεταξύ *παίδευσης* και *μάθησης*, χρειάζεται να εξετάσουμε τις γνωσιολογικές συνθήκες *αντιστοιχίας* τους: πώς και υπό ποίους όρους η παιδεία μετατρέπεται σε μάθηση. Θα το δούμε αυτό καλύτερα αν εξετάσουμε *σε τι συνίσταται* η τελευταία. Τι συμβαίνει όταν λέμε ότι οι γνώσεις απορροφήθηκαν από τον φορέα στον οποίο απευθύνονται, είτε ο φορέας αυτός είναι μία τάξη μαθητών, είτε ένα σεμινάριο φοιτητών, είτε ακόμα μια ολόκληρη κοινωνική ομάδα; Στο σημείο

χει το έργο του Κ. Τσουκαλά, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, Θεμέλιο, 1977, του Χαρ. Νούτσου, *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος 1971-73*, Θεμέλιο, 1979 και της Άννας Φραγκουδάκη, *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο, 1978.

2. Την έκφραση αυτή τη δανείζομαι από τον Κ. Τσουκαλά. Βλ. «Η ανώτατη εκπαίδευση σαν μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, τχ. 13, Μάρτιος 1975, σ. 25-27.

αυτό πρέπει να τονίσω ότι το πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής αρχής καλύπτει ευρύτερο χώρο από αυτόν που παραδοσιακά του αναγνωρίζεται και που συνήθως περιορίζεται στα πλαίσια της σχολικής και πανεπιστημιακής παιδείας.

Σε τι λοιπόν συνίσταται η μάθηση; Πότε λέμε ότι ο διδασκόμενος έμαθε πραγματικά το αντικείμενό του; Εδώ είναι που η φιλοσοφία της εκπαίδευσης είναι αρμοδιότερη στο να δώσει μια απάντηση από ό,τι είναι η ψυχολογία ή η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διότι η φιλοσοφία αποσυνδέει την ίδια τη γνώση από τους ψυχολογικούς μηχανισμούς ή τις κοινωνικές συνθήκες πρόσκτησής της. Ανάμεσα στις σύγχρονες φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ασφαλώς η φιλοσοφία του Gilbert Ryle[3] έχει επηρεάσει άλλους μεγάλους θεωρητικούς όπως τους R.S. Peters, Max Black και πιο πρόσφατα τον Israel Scheffler,[4] οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει τις συνέπειες στη μεγάλη τομή που επετέλεσε η θεωρία του Ryle που διακρίνει ανάμεσα σε δύο μορφές γνώσης: «γνώση πώς» (knowing how) και «γνώση ότι» (knowing that)[5].

Η *γνώση πώς* είναι η γνώση μιας τεχνικής και αποκτάται μέσω μιας τριβής με το αντικείμενο της διδαχής. Είναι το αποτέλεσμα μιας εθιστικής πρακτικής, που όπως όλες οι εθιστικές πρακτικές μπορεί να μαθευτεί κατά πολλούς και διάφορους τρόπους: έλλογους και άλογους, μηχανικούς ή συνειδητούς, καταναγκαστικούς ή μη καταναγκαστικούς κ.λπ. Μαθαίνοντας μια τεχνική μαθαίνουμε *πώς* γίνεται κάτι, π.χ., πώς γίνεται μια μαγιονέζα, πώς μπορούμε να ξεχωρίζουμε το μπαρόκ από το ροκοκό στην τέχνη, πώς πετυχαίνεται μια ηλεκτρόλυση νερού κ.λπ.

Η *γνώση ότι* είναι η καθεαυτό *θεωρητική γνώση:* γνώση *ότι* η μαγιονέζα περιέχει αυγό, *ότι* το μπαρόκ προηγείται ιστορικά του ροκοκό, *ότι* μία ηλεκτρόλυση νερού θα μας δώσει οκταπλάσια μάζα οξυγόνου σε σύγκριση με το υδρογονικό παράγωγο κ.λπ.

Ο διαχωρισμός που κάνει ο Ryle μεταξύ *γνώσης ότι* και *γνώσης πώς* και η αναγωγή της πρώτης στη δεύτερη μπορεί να μας βοηθήσει στην εξήγηση της αναντιστοιχίας στην οποία αναφέρθηκα προηγουμένως, μεταξύ παιδευτικής δραστηριότητας και πρόσκτησης γνώσεων. Όταν η πρώτη μεταδίδει *γνώση ότι* χωρίς να έχει σχηματιστεί το αναγκαίο γνωστικό υπόβαθρο σε

3. Βλ. ιδιαίτερα G. Ryle: «The Concept of Mind», Hutchinson, Λονδίνο 1949, επανέκδοση Penguin 1978, καθώς και «Teaching and Training» στο R.S. Peters (επιμ.), *The Concept of Education,* Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1967, σ. 105-119.

4. Βλ. Max Black: «Rules and Routines» στο R.S. Peters (επιμ.), *The Concept of Education,* ό.π., σ. 92-104, καθώς και R.S. Peters στο ίδιο, «What is an Educational Process?», σ. 1-23 και «The Aims of Education - A Conceptual Inquiry» στο R.S. Peters (επιμ.), *The Philosophy of Education,* Oxford University Press, Οξφόρδη 1973, σ. 11-57. Βλ. επίσης Israel Scheffler, *Reason and Teaching.* Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο 1973.

5. Βλ. G. Ryle, *The Concept of Mind,* Penguin 1978, σ. 46 κ.ε.

γνώση πώς τότε μπορούμε να πούμε ότι δεν ριζώνει πραγματικά. Εκφυλίζεται σε ψιττακισμό ή απλούστερα πέφτει στο κενό.

Εδώ είναι αναγκαίο να καταγγελθεί μια άλλη πλάνη όσον αφορά στην παιδεία. Πρόκειται για την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η απόκτηση γνώσεων καθορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό φορέα — οποιοσδήποτε και αν είναι αυτός, ο οποίος και επιβάλλει ή υποβάλλει στους εκπαιδευόμενους το *πρόγραμμα γνώσεων* που ο ίδιος έχει αποφασίσει να τους διδάξει, ή που άλλες εξουσίες, κρατικές, σχολικές, πανεπιστημιακές κ.λπ. επιβάλλουν «εκ των άνω».

1. ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Η αντίληψη αυτή θεωρεί την εκπαιδευτική διαδικασία σαν «εγχάραξη» γνώσεων στους εκπαιδευόμενους τους οποίους θεωρεί σαν παθητικούς δέκτες.[6] Συνδέεται η αντίληψη αυτή με αυτό που ο Καρλ Πόππερ ονομάζει «αγγειακή αντίληψη του νου».[7] Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο νους του ανθρώπου είναι ένα αγγείο με δοσμένη χωρητικότητα και περιέχει ό,τι του βάλουν μέσα. Η παιδευτική διαδικασία, όντας κατά κύριο λόγο επιβολή μιας εξουσίας στον εκπαιδευόμενο, πραγματοποιείται καταναγκαστικά.[8]

Στενά δεμένη μ' αυτή την αντίληψη είναι και η ιδέα της διδαχής μέσα από την *επανάληψη*.[9] Αυτή όμως η μέθοδος χρησιμοποιείται αποτελεσματικά

---

6. Αυτό απαντάται σε πολλές «μαρξιστικές» μελέτες γύρω από θέματα της παιδείας που είναι όμως περισσότερο φονξιοναλιστικές παρά μαρξιστικές. Βλ. ιδιαίτερα τη μελέτη των C. Baudelot και R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Παρίσι 1971, και P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *La reproduction*, Minuit, Παρίσι 1971. Ανάλογη είναι και η προσέγγιση που υιοθετείται από πολλούς Αμερικανούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Βλ. M.F.D. Young: «Knowledge and Control», Macmillan, Λονδίνο 1977 και C. Bowles και H. Gintis: «Schooling in Capitalist America», Basic Books, N. Υόρκη, 1976. Στην Ελλάδα το βιβλίο του Κ. Τσουκαλά —σημαντικό κατά πολλές άλλες πλευρές— υιοθετεί την ίδια αυτή αντίληψη της παιδείας ως «εγχάραξης» την οποία κριτικάρω εδώ. Βλ. Κ. Τσουκαλά, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, Θεμέλιο, Αθήνα 1977. Τον όρο «εγχάραξη» σαν ελληνική απόδοση του γαλλικού (ή αγγλικού) όρου «inculcation», τον δανείζομαι από τον Κ. Τσουκαλά, θεωρώντας τον καλύτερο από τον αντίστοιχο «αποτύπωση» που χρησιμοποιείται συνηθέστερα.

7. Βλ. K.R. Popper, *Objective Knowledge*, Clarendon Press, Οξφόρδη 1972, 2ο Κεφάλαιο, και κυρίως σ. 62-63.

8. Γι' αυτό και οι «φονξιοναλιστικές» αντιλήψεις ορισμένων ριζοσπαστικών κοινωνιολόγων της παιδείας εξισώνουν άκριτα την παιδεία με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Βλ. σημείωση (5). Ας σημειωθεί ότι ο Louis Althusser, ο φιλοσοφικός μέντωρ της σχολής αυτής, στο γνωστό του άρθρο του 1968 «L' ideologie et les appareils ideologiques de l' Etat» (επανέκδοση στο *Positions* του ιδίου, εκδ. Editions Sociales, Παρίσι 1976, σ. 67-126) υποστηρίζει ότι η παιδεία είναι αποτέλεσμα της μετάδοσης ιδεών για τις οποίες αποφασίζει το κράτος μέσω των «ιδεολογικών του μηχανισμών».

9. K.R. Popper, *ό.π.*, σ. 63 και 98.

ίσως σε ένα πρώτο στάδιο, όπου σκοπός της εκπαιδευτικής προσπάθειας είναι η δημιουργία ορισμένων αυτοματισμών, όχι όμως όταν επιζητείται η άσκηση μιας *έλλογης πρακτικής* εκ μέρους του εκπαιδευομένου.

Ας πάρουμε το απλούστερο αντικείμενο της παιδείας που είναι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής ενός αλφαβήτου. Αν η παιδεία ήταν απλώς εγχάραξη, θα έπρεπε να περιμένουμε ότι ο μαθητής θα αναγνώριζε μόνον τη μία και μοναδική μορφή του κάθε γράμματος που πρωτοείδε και του «αποτυπώθηκε» στο μυαλό του. Ξέρουμε όμως ότι συμβαίνει το αντίθετο: ο μαθητής όχι μόνο ξέρει να *αναγνωρίζει*, μετά από μια περίοδο εξοικείωσης με το αντικείμενό του, πολλές «εκδοχές» ενός γράμματος, αλλά και να κατασκευάζει και ο ίδιος περισσότερες από μία τέτοιες «εκδοχές». Ακριβώς για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί ο καλύτερος καλλιγράφος να αντιγράψει ορθά ένα κινέζικο ιδεόγραμμα, αν δεν γνωρίζει την κινέζικη γραφή, αν δεν έχει, δηλαδή, εξοικειωθεί με τα σύμβολά της, ώστε να μπορεί σε κάθε στιγμή να κρίνει ποια χαρακτηριστικά του κάθε ιδεογράμματος θεωρούνται βασικά. Η δυσκολία συνίσταται στο ότι τα *κριτήρια αντιστοιχίας* ανάμεσα σε διαφορετικές καμπύλες και ευθείες που συναπαρτίζουν ένα ιδεόγραμμα συνειδητοποιούνται σαν αποτέλεσμα αυτής της εξοικείωσης που επέρχεται μέσα από την παιδευτική διαδικασία. Η αρχική εντύπωση ότι η αντιστοιχία διαπιστώνεται «οπτικά» και χωρίς παιδευτική διαμεσολάβηση είναι απατηλή. Ο τρόπος με τον οποίο οφείλει κανείς να δει ένα ιδεόγραμμα είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς εκπαιδευτικής τριβής με το όποιο αντικείμενο της εκπαίδευσης, που πετυχαίνεται μέσα από την «επικοινωνιακή δραστηριότητα»[10] ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Το εκπαιδευτικό σύνολο –δάσκαλος και μαθητές– κατορθώνει να οικοδομήσει μια κοινή σφαίρα επικοινωνίας μέσω της οποίας για αυτούς που μετέχουν σ' αυτήν τη σφαίρα είναι «ολοφάνερο» ότι ένα σύμβολο είναι «το ίδιο» με ένα άλλο: π.χ. στο ελληνικό αλφάβητο το σύμβολο φ δεν είναι οπτικά ίδιο με το σύμβολο Φ, αλλά οποιοσδήποτε Έλληνας που γνωρίζει ανάγνωση και γραφή της μητρικής του γλώσσας ξέρει ότι είναι «το ίδιο», πιθανότατα μάλιστα, και να μη «βλέπει» τη διαφορά ανάμεσα στις δύο εκδοχές του ίδιου γράμματος, και έστω και αν δεν υπάρχουν άμεσα διατυπωμένοι κανόνες αντιστοιχίας ανάμεσα στα σύμβολα και τα αντικείμενά τους.

Η εκμάθηση, επομένως, ακόμη και ενός αλφαβήτου, απολήγει στην άσκηση μιας έλλογης πρακτικής και όχι μιας απλής αντιγραφής σχημάτων που αφομοιώνονται με απλή οπτική επαφή μαζί τους. Δεν μπορεί, κατά συνέπεια, να νοηθεί η εκπαίδευση σαν αποτέλεσμα μιας «εγχάραξης» στο μυαλό

10. Ο όρος είναι του J. Habermas: Kommunikatives Handeln· βλ. *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, 1968, Φραγκφούρτη, ανατύπωση 1979, σ. 237.

του εκπαιδευομένου μετά από πολλές επαναλήψεις.

Για την πραγματική μάθηση χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του διδασκομένου και αυτή εξασφαλίζεται μόνο μέσα από τη ζωντανή εργασία του εκπαιδευτή, η οποία προσπαθεί να εξισορροπήσει τη *γνώση πώς* με τη *γνώση ότι*.

Αυτή η προσπάθεια του εκπαιδευτή προϋποθέτει τη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους εφόσον αυτοί είναι ενεργά υποκείμενα. Ιδίως όταν φτάσουμε στην πιο προχωρημένη, δηλαδή την πιο συμπυκνωμένη μορφή γνώσης, που είναι η *γνώση ότι*, είναι ανάγκη να υπάρχει *συμφωνία* ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο πάνω στη θεωρητική προέκταση του ήδη γνωστού που προτείνει ο πρώτος στον δεύτερο.

2. ΚΟΛΕΓΙΑΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΓΚΡΟΤΗΜΑ

Με κανένα τρόπο δεν σημαίνει αυτό ότι ο εκπαιδευτής υποβάλλει «έμμεσα» το «εκπαιδευτικό μήνυμα»: ακόμη και αν ορισμένα αντικείμενα της παιδείας επιβάλλονται σαν «δεδομένες» αλήθειες που αποστηθίζουν οι μαθητές, με κανέναν τρόπο δεν μπορεί να εκληφθεί αυτό σαν «εγχάραξη». Π.χ. ο δάσκαλος *αρχίζει* να μαθαίνει στα παιδιά να λένε όλα μαζί «τέσσερις - τέσσερις δεκάξι», «τέσσερις-πέντε είκοσι», ή ένα τραγουδάκι, ή το αλφάβητο και *έπειτα* μπορεί να τα βάλει να κάνουν ασκήσεις πολλαπλασιασμού ή αντιγραφής. (Μπορεί επίσης να γίνει το ίδιο σε αντίστροφη σειρά). Η παιδευτική διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχει προσκτηθεί αυθεντική *γνώση ότι*, η οποία όμως προαπαιτεί τη γνώση μιας τεχνικής, δηλαδή της *γνώσης πώς*, η οποία με τη σειρά της είναι αποτέλεσμα μιας εθιστικής πρακτικής. Η τελευταία μπορεί να εξασφαλιστεί με ελεύθερες ή καταναγκαστικές μεθόδους: η προτίμησή μας για τη μια ή την άλλη δεν μας αφορά εδώ. Εκείνο που θέλω να τονίσω είναι ότι δεν πρέπει να συγχέεται ο τρόπος εκμάθησης μιας *γνώσης πώς*, που μπορεί να είναι *και* καταναγκαστικός, με την παιδευτική διαδικασία σαν επιβολή ορισμένων ιδεών από έναν εκπαιδευτικό φορέα σε παθητικό δέκτη. Η τελευταία αυτή αντίληψη είναι εντελώς λανθασμένη, όπως τονίστηκε και πιο πάνω.

Κλειδί στην αντίληψη του τι συντελείται στην παιδευτική διαδικασία είναι η ιδέα της συναίνεσης. Μ' αυτό δεν εννοώ τη συναίνεση του μαθητή να διδάσκεται από το δάσκαλο, αλλά την αποδοχή ορισμένων αρχών που χρησιμεύουν σαν κοινές προκείμενες στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο και που οικοδομήθηκαν από κοινού στα πλαίσια μιας *κολεγιακής συνεργασίας*. Το ότι η παράγωγος του $3X^2$ είναι το $6X$ είναι «πρόδηλο» σε μια τάξη όπου

όλοι έχουν μάθει να διαφορίζουν και να παραγωγίζουν και έχουν λύσει δεκάδες σχετικές ασκήσεις. Το ότι η Βρετανία κατακτήθηκε από τους Νορμανδούς το 1066 είναι κοινός τόπος για κάθε Αγγλόπουλο που έχει πάρει τα πρώτα στοιχεία σχολικής εκπαίδευσης. Το ότι ο στρόφαλος μετατρέπει την παλινδρομική κίνηση των πιστονίων ενός αυτοκινήτου σε περιστροφική είναι «προφανές» για οποιονδήποτε μηχανικό αυτοκινήτων, που έχει «δέσει» και «λύσει» δεκάδες αυτοκίνητα κ.λπ.

Όλα αυτά είναι παραδείγματα απόκτησης γνώσης μέσω της μετατροπής της *γνώσης πώς* κάνουμε κάτι σε *γνώση ότι* κάποιο πράγμα είναι έτσι και όχι αλλιώς. Και αυτή η μετατροπή γίνεται με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου που σχηματίζουν με το αντικείμενό τους ένα κοινό *εκπαιδευτικό συγκρότημα:* κάθε ανάπτυξη γνώσης γίνεται μέσω μιας διαστολής και στερέωσης αυτού του συγκροτήματος. Και επειδή, ιδίως στην ανώτερη παιδεία, η ανάπτυξη αυτή εξαρτάται κυρίως από τις κριτικές ικανότητες των μελών του που καθορίζουν και την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους, δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν τα αποτελέσματα των προεκτάσεων που δίνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η τελευταία πραγματώνεται σαν αυτοεκπαίδευση της διδασκόμενης ομάδας.

Αν δεχθούμε αυτήν την αρχή, τότε μπορεί να δοθεί μια λύση στο πρόβλημα που έθεσε, αλλά δεν έλυσε ικανοποιητικά, ο Μαρξ στην 3η «Θέση στον Φόυερμπαχ»:

> «Η υλιστική θεωρία της μεταβολής των συνθηκών του ανθρώπου και της εκπαίδευσής του ξεχνάει ότι είναι ανάγκη οι ίδιοι οι άνθρωποι να μεταβάλουν τις περιστάσεις τους και ότι πρέπει και ο εκπαιδευτής να εκπαιδευτεί».[11]

Η λύση στο ποιος θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές προσφέρεται από την έννοια της συλλογικής αυτοεκπαίδευσης εφόσον δεχθεί κανείς την αρχή του *εκπαιδευτικού συγκροτήματος* που χρησιμεύει σαν εκπαιδευτικό περιβάλλον στα μέλη του που ωστόσο το έχουν σχηματίσει τα ίδια με κοινή συνεργασία.

3. «ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ» ΚΑΙ ΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ως εδώ προσπάθησα να εντοπίσω σε τι συνίσταται η αυθεντική παιδεία, αυτή που απολήγει σε πρόσκτηση αυθεντικών γνώσεων. Κατέληξα στο ότι η αυ-

11. K. Marx, *Thesen über Feuerbach* (1845). Marx-Engels, *Werke*, Dietz Verlag, Βερολίνο 1958, τ. 3, σ. 5-6.

θεντική γνώση πραγματοποιείται όταν μετά από κοινή παιδευτική προσπάθεια σχηματίζεται ένα εκπαιδευτικό συγκρότημα, μια ένωση σε βάση κοινής εργασίας με κοινά αντικείμενα, στον ίδιο χώρο (σχολείο, πανεπιστήμιο, σεμινάριο, εργοτάξιο, λόχο στρατιωτών κ.λπ.) ανάμεσα σε άτομα που έχουν κοινές γνωστικές παραστάσεις.

Από τη στιγμή που σχηματίζεται και κρυσταλλώνεται αυτό το εκπαιδευτικό (ή γνωστικό) συγκρότημα, η περαιτέρω ανάπτυξη της γνώσης είναι συνάρτηση της αυτοεκπαίδευσης αυτού του συγκροτήματος.

Αυτό γεννά, όπως είναι εύλογο, δύο διαφορετικά προβλήματα: (α) Το πρόβλημα του status ή της «αντικειμενικότητας» της γνώσης που αναπτύσσεται (αποκτάται) μέσα από το «εκπαιδευτικό συγκρότημα». (β) Το πρόβλημα της άρθρωσης της παιδείας με την κοινωνία, μ' άλλα λόγια της σχέσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινωνία. Η εξέταση του πρώτου προβλήματος θα μας οδηγήσει στις σύγχρονες συζητήσεις πάνω στην «ανιδιοτελή», «ουδέτερη» ή την «εργαλειακή» («ινστρουμενταλιστική») αντίληψη της παιδείας και του «επιστημονικού» «αντικειμενικού» ή του «πολιτικού» συντελεστή καθορισμού του *τι μετράει* σαν αυθεντική γνώση σ' ένα κοινωνικό σύνολο.

Η εξέταση του δευτέρου προβλήματος θα μας οδηγήσει σε θέματα επικοινωνίας μεταξύ παιδευτικής σφαίρας και κοινωνίας πολιτών[12] από τη μια μεριά, και από την άλλη, στο μείζον θέμα της σχέσης κοινωνίας και κράτους σε συνάρτηση με την παιδεία.

Ας αρχίσουμε από το πρώτο πρόβλημα του status της «αντικειμενικής γνώσης». «Αντικειμενική» δεν είναι μια γνώση που δογματικά τη βαφτίζουμε έτσι μόνο και μόνο επειδή κατέχουμε μια εξουσία που μας επιτρέπει να λέμε π.χ. είτε ότι η γη κινείται γύρω από τον ήλιο είτε ότι δεν κινείται γύρω από τον ήλιο (αν δεν είναι πολιτικά ή θρησκευτικά σκόπιμο να δεχθούμε ότι πράγματι κινείται γύρω από τον ήλιο). *Αντικειμενική* θεωρείται μια γνώση που είναι μέρος του μέχρι τώρα αποδεκτού γνωστικού μας κληροδοτήματος και που μπορεί να υπάρξει και χωρίς γνωστικό υποκείμενο. Είναι το περιεχόμενο του «κόσμου 3» του Πόππερ σε αντιδιαστολή με τον «κόσμο 1» που περιλαμβάνει τα φυσικά φαινόμενα και τον «κόσμο 2» που περιέχει τις υποκει-

12. Με τον όρο «κοινωνία πολιτών» αποδίδεται εδώ ο όρος που χρησιμοποιεί ο Γκράμσι. Βλ. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, επιμ. V. Gerratana, Einaudi, Τορίνο 1975, σ. 886 και 1518. Σημαίνει το σύνολο των ιδιωτικών και μορφωτικών θεσμών που μετρούν το «βαθμό πνευματικότητας» ενός κοινωνικού συνόλου και όπου απουσιάζει ο (κρατικός) καταναγκασμός. Η «κοινωνία πολιτών» αντιπαρατίθεται στην «πολιτική κοινωνία», δηλαδή την καταναγκαστική μηχανή του κράτους, ενώ το *Κράτος* με τη διευρυμένη έννοια περιλαμβάνει και τα δύο: κοινωνία πολιτών – πολιτική κοινωνία. Μέσα από αυτήν την ολοκληρωμένη αντίληψη του Κράτους μπορεί να ασκηθεί η ηγεμονία. Βλ. Quaderni, *ό.π.*, σ. 1518 και σ. 764-5.

μενικές μας παραστάσεις. Η αντικειμενική γνώση του «κόσμου 3» έχει *υποθετικό* status αλλά δεν είναι ad hoc, δεν έχει δηλαδή ινστρουμενταλιστική χροιά.[13]

Αυτό σημαίνει ότι η γνώση που πρέπει να μεταδοθεί μέσω των εκπαιδευτικών φορέων γίνεται με βάση τον «κόσμο 3», ο οποίος μάλιστα επενεργεί στην ίδια μας τη σκέψη. Μπορεί, βέβαια, τα προγράμματα παιδείας να καταρτίζονται *και* με εξουσιαστικά κριτήρια, κριτήρια που καθορίζουν οι «αρμόδιοι» που μπορεί να είναι πολιτικά. Αλλά οι «αρμόδιοι» δεν κάνουν τις επιλογές τους αυθαίρετα. Ακριβώς επειδή ο «κόσμος 3» ασκεί ένα «πλαστικό έλεγχο»[14] στη σκέψη τους, αναδίδει *ώς ένα βαθμό* τη ρυθμιστική του αρμοδιότητα στον καθορισμό του *τι μετράει* για επιστημονική γνώση σε μια κοινωνία. Μ' άλλα λόγια, η κοινωνική αναγνώριση της λεγόμενης αυθεντικής γνώσης είναι κοινωνικό αλλά συγχρόνως και *επιστημολογικό* θέμα.[15] Ο τονισμός του ενός εις βάρος του άλλου οδηγεί σε άτοπα.

Το δεύτερο πρόβλημα που αναφέραμε είναι της άρθρωσης της παιδείας στην κοινωνία. Το γνωστικό συγκρότημα, όπως είδαμε, σχηματίζεται στην εκπαιδευτική σφαίρα μέσα από κοινή προσπάθεια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων: με την προϋπόθεση ότι η παιδευτική προσπάθεια είναι ανιδιοτελής και το περιεχόμενό της είναι η «αντικειμενική γνώση» έτσι όπως ορίσαμε την τελευταία.[16] Το ζητούμενο τώρα, είναι πόσο *αυτόνομη* είναι η εκπαιδευτική σφαίρα σε σχέση με την κοινωνία, και συγχρόνως τι επενέργειες μπορεί να έχει το εκπαιδευτικό συγκρότημα στο κοινωνικό σύνολο.

---

13. Την ανάγκη αυτή έχουν τονίσει πολλοί φιλόσοφοι που ασχολήθηκαν με την παιδεία. Πρώτος ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* (1338 α 30) λέει «ότι μεν τοίνυν έστι παιδεία τις ουχ ως χρησίμην παιδευτέον τους υιείς ουδ' ως αναγκαίαν αλλ' ως ελευθέριον». Στην εποχή μας ο Gramsci αντιτίθεται στην ινστρουμενταλιστική αντίληψη της παιδείας και επιμένει στην ανάγκη της ανιδιοτελούς παιδείας. Βλ. την κριτική που έκανε στον Charles Maurras και στον Léon Daudet, ηγέτες της γαλλικής δεξιάς το 1918, για την πρόθεσή τους να υποτάξουν τη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην παραγωγή. (A. Gramsci, *Scritti giovanili,* Einaudi, Τορίνο 1976, σ. 325-26). Βλ. επίσης, *Quaderni del carcere, ό.π.,* σ. 1531. Ένας από τους πιο σύγχρονους κριτικούς της ινστρουμενταλιστικής αντίληψης της παιδείας είναι ο Israel Scheffler (βλ. *Reason and Teaching,* ό.π., σ. 61). Ο Scheffler αντιτίθεται στην αντίληψη της παιδείας που συνδέει στενά την τελευταία με τις ανάγκες παραγωγής και βλέπει τον εκπαιδευτή ως έναν έμμεσο τεχνολόγο της παραγωγής ανθρωπίνου κεφαλαίου. Αλλά και η ίδια η αντίληψη της παιδείας ως *εργαλείου* για την πραγματοποίηση *κοινωνικών στόχων* κριτικάρεται δριμύτατα (σ. 134-5), εάν οι στόχοι αυτοί είναι εκ των προτέρων καθορισμένοι — και επομένως προστατευμένοι από την *κριτική* που η ίδια η παιδεία υποτίθεται ότι καλλιεργεί.

14. Βλ. Karl R. Popper, «Replies to my Critics» στο Paul Arthur Schilpp, *The Philosophy of Karl Popper,* Open Court, La Salle, Illinois 1974, σ. 1058. Ο «κόσμος 3» ασκεί «πλαστικό έλεγχο» (μη καταναγκαστικό, με τη μηχανιστική έννοια) στις υποκειμενικές μας παραστάσεις.

15. Δεν θα επεκταθώ στο θέμα αυτό που έχω αναπτύξει αλλού. Βλ. Δ. Δημητράκου, *Παιδεία και κοινωνική αναμόρφωση — Μια γκραμσιανή προσέγγιση,* Νεφέλη, Αθήνα 1984, σ. 68-98 και ιδίως σ. 84-85.

16. Για την «ανιδιοτελή» παιδεία βλ. A. Gramsci, *Quaderni del carcere,* ό.π., σ. 1531.

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο η εν λόγω κοινωνία είναι *ανοιχτή* διότι μόνον τότε η αυτονομία της επιστημονικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής σφαίρας μπορεί να εξασφαλισθεί.

Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει η ίδια η επιστημονική κοινότητα να λειτουργεί σαν ανοιχτή κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να πληρούνται οι εξής απαραίτητοι όροι:

1. Η επιστημονική κοινότητα πρέπει να διαπνέεται από κριτικό πνεύμα. Προϋποτίθεται, δηλαδή, ότι η επιστημονική κοινότητα δεσμεύεται από ορισμένες ρυθμιστικές αρχές που την υποχρεώνουν να αναπτύσσει παντού και πάντα κριτική δραστηριότητα.

2. Η επιστημονική κοινότητα πρέπει να αρθρώνεται με την κοινωνία πολιτών σε τρόπο που να δρα παιδευτικά πάνω της, λαμβάνοντας όμως υπ' όψη και τα σήματα που της δίνει η τελευταία. Προϋποτίθεται, δηλαδή, η ανάπτυξη μιας «επικοινωνιακής δραστηριότητας», κατά την έκφραση του Habermas (Kommunikatives Handeln) μεταξύ των μελών της επιστημονικής κοινότητας και κυρίως μεταξύ αυτής και της κοινωνίας πολιτών.

3. Τέλος, προϋποτίθεται η ύπαρξη ισόρροπης σχέσης μεταξύ πολιτικής κοινωνίας και κοινωνίας πολιτών, δηλαδή ανάμεσα στις πολιτικές και πολιτιστικές σηματοδοτήσεις της κοινωνίας στην κρατική μηχανή.

Στην κλίμακα ολόκληρης της κοινωνίας, αυτό σημαίνει τη δημιουργία ενός παιδευτικού συγκροτήματος όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος συνενώνονται μέσω του εκπαιδευτικού τους αντικειμένου και όπου το τελευταίο περιλαμβάνει έναν ολόκληρο πολιτισμό.[17] Αυτό σημαίνει ότι η γνώση, εφόσον έχει αντικειμενική και καθολική ισχύ, μπορεί να αρθρωθεί στην κοινωνία στο βαθμό που μπορεί να σχηματισθεί ένα γνωστικό συγκρότημα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και κάτω από καθορισμένες παιδευτικές συνθήκες.

Βλέπουμε έτσι πόσο μεγάλη είναι η σημασία του γνωστικού συγκροτήματος στον καθορισμό της σχέσης παιδείας και κοινωνίας. Κατά πρώτο λόγο, το γνωστικό συγκρότημα συνδέει το γνωστικό με το κοινωνικό στοιχείο της γνώσης. Κατά δεύτερο λόγο, το γνωστικό συγκρότημα συνδέει τον «κόσμο 2» των υποκειμενικών μας σκέψεων με τον «κόσμο 3», δηλαδή τον «παράγωγο κόσμο» της «αντικειμενικής» γνώσης σύμφωνα με την ποππεριανή ορολογία. Είναι, συγχρόνως, ισοδύναμα καθοριστικός με τον «κόσμο 1» *εφόσον είναι ενσωματωμένος με τη συγκεκριμένη δράση των ανθρώπων*. Κατά τρί-

17. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, ό.π., σ. 1416, 1376, 1864.

το λόγο το γνωστικό συγκρότημα διαστέλλεται μέσω της επικοινωνιακής δραστηριότητας των μελών του, η οποία πραγματοποιείται μέσω μιας οικοδομούμενης εκπαιδευτικής σφαίρας που περιλαμβάνει απώτερα έναν ολόκληρο πολιτισμό, όπως το γνωστικό συγκρότημα περιλαμβάνει ολόκληρη την κοινωνία και το σύνολο «αντικειμενικής γνώσης» που αυτή μπορεί να έχει. Η κοινωνική λειτουργία της γνώσης και ο βαθμός πνευματικότητας μιας κοινωνίας καθορίζονται από την ένταση και την έκταση αυτής της επικοινωνιακής δραστηριότητας του γνωστικού συγκροτήματος, η επέκταση του οποίου μετρά και την *ανάπτυξη της γνώσης* στο επίπεδο ολόκληρης της κοινωνίας. Αυτή η *ανάπτυξη της γνώσης*, και μάλιστα της επιστημονικής γνώσης, καθορίζει περισσότερο ίσως απ' οτιδήποτε άλλο το βαθμό και την ποιότητα της προόδου του ανθρώπου, δεδομένου ότι και άλλες εκφράσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, όπως η τέχνη ή η θρησκεία, δεν είναι άμοιρες των επιπτώσεων της προόδου της επιστήμης. Η ιστορία της τελευταίας, αποτελεί ασφαλώς το μεγαλύτερο τεκμήριο επιτυχίας του ανθρώπου στην προσπάθεια να ξεφύγει από το *καθεστώς της φύσης*. Η διαπίστωση αυτή, συνοδευόμενη από την αναγνώριση της ανάγκης *κοινωνικοποίησης* της επιστημονικής γνώσης, δηλαδή διάδοσης και ριζώματός της στο κοινωνικό σύνολο, οδηγεί στην αποδοχή της αρχής της *ανοιχτής κοινωνίας*, δηλαδή μιας κοινωνίας στην οποία εξασφαλίζονται οι θεσμικοί και πολιτιστικοί όροι πραγμάτωσης και διεύρυνσης του *γνωστικού συστήματος*. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η *ανοιχτή κοινωνία* είναι νοητή στα πλαίσια μιας τέτοιας *αισιόδοξης προοπτικής*, βαθμιαίας ανέλιξής μας μέσω της ανάπτυξης της γνώσης μας. Αντίθετα, τα ρομαντικά κατάλοιπα μιας «πολιτιστικής απαισιοδοξίας» (Kulturpessimismus) που επιβιώνουν στον αιώνα μας, πείθουν πολλούς ότι ο κόσμος μας καταστράφηκε για πάντα και μόνον η νοσταλγία του μπορεί να μας μείνει — ή χειρότερα, μόνον η επάνοδος σε μια μορφή *κλειστής κοινωνίας* μπορεί να σώσει.

Η κρίση του πολιτισμού των τελευταίων 150 ετών που μας απομακρύνει από τη θαλπωρή, τη μαγεία, την ομορφιά αλλά και τις δουλείες της *κλειστής κοινωνίας* που συνδέεται με την επιβίωση ή τη νοσταλγία της μυθικής ή μαγικής σκέψης μπορεί να μας οδηγήσει σε μια *απογοήτευση*, σ' αυτό που οι Γερμανοί ρομαντικοί ονόμαζαν Entzauberung. Η επίγνωση ότι έχουμε εισαχθεί αμετάκλητα στον κόσμο της *ανοιχτής κοινωνίας* ανοίγει μπροστά μας μια προοπτική αισιοδοξίας. Είναι μια προοπτική καθολικής επικοινωνιακής δραστηριότητας και χειραφέτησης του ανθρώπου μέσα από την ανάπτυξη της γνώσης. Είναι η προοπτική που άνοιξε ο Διαφωτισμός ως παιδευτικό και συγχρόνως ως πολιτικό πρόγραμμα. Μέσα απ' αυτήν την προοπτική η χειραφέτηση της κοινωνίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον ίδιο ρυθμό και με το ίδιο μέτρο που η γνώση της αναπτύσσεται. Η κοινωνική διάσταση της παιδείας μπορεί να εκτιμηθεί με αφετηρία αυτήν τη διαπίστωση.