

## Ανακατασκευή της σχολικής γνώσης: προς μια «παιδαγωγική της διαφοράς και της περατότητας»

Γιάννης Πεχτελίδης\*

### Περίληψη

Η σχολική γνώση και πρακτική κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης συγκεκριμένων υποκειμενικοτήτων και μορφών κοινωνικής ζωής. Υπό αυτό το πρίσμα, στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται η ανάδειξη των πρακτικών πολιτικής θέσπισης της παιδαγωγικής διαδικασίας και υποστηρίζεται ότι, η θεμελίωση της ισχύουσας σχολικής γνώσης και πρακτικής στον «ορθό λόγο» οδηγεί στην αντικειμενικοποίησή της και κατ' επέκταση σε μια αντικειμενικοποίηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Επίσης, αντλώντας από τη θεωρία της «δημοκρατικής εμπειρίας» των E. Laclau και C. Mouffe, προτείνεται μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση, η οποία προωθεί τον πλουραλισμό και αναγνωρίζει διαρκώς την περατή της φύση. Η πρόταση αυτή απορρέει από έναν προβληματισμό σχετικά με την ανάγκη ανακατασκευής της σχολικής γνώσης και πρακτικής για τη συγκρότηση δημοκρατικών ατομικοτήτων που θα διασφαλίζουν τη βιωσιμότητα των δημοκρατικών θεσμών.

### Εισαγωγή

Η επίσημη εκπαιδευτική ρητορική έχει ως στόχο να δικαιολογήσει, να νομιμοποιήσει και να θεμελιώσει την ισχύουσα σχολική γνώση και παιδαγωγική πρακτική σε μια οικουμενική και ορθολο-

---

\* Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Τ.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών.

γική βάση. Συγκεκριμένα, διαμορφώνεται ένας φιλελεύθερος λόγος περί αγωγής γύρω από καθολικές κατηγορίες όπως είναι η «κοινή ανθρώπινη φύση», το «καθολικό πρότυπο ορθολογικότητας», το «έλλογο αυτόνομο άτομο», προκειμένου να υποστηριχθεί ότι η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση όλων των παραπάνω κατηγοριών, οι οποίες εμπεριέχονται στην κατηγορία του «δημοκρατικού πολίτη»<sup>1</sup>. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου υποστηρίζεται ότι, η ισχύουσα σχολική γνώση και παιδαγωγική πρακτική είναι προϊόν ορθολογικής συναίνεσης, πέρα από εξουσία και ανταγωνισμό και άρα ότι συνιστά μια ουδέτερη και αντικειμενική διαδικασία «εκδημοκρατισμού» και «εκπολιτισμού» των νεαρών ατόμων. Η παιδαγωγική αυτή διαδικασία προτείνεται, λοιπόν, ως η βέλτιστη και η πλέον ορθολογική επιλογή για την καθοδήγηση, μόρφωση, ολοκλήρωση και, εν τέλει, χειραφέτηση του «ατόμου» και κατ' επέκταση της «κοινωνίας». Υπό αυτήν την έννοια, αφενός, αποσιωπάται η ηγεμονική και ενδεχομενική φύση αυτής της διαδικασίας, ότι δηλαδή είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτικής θέσπισης, αφετέρου, παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές γνωστικές πρακτικές εγγράφονται σε ιστορικά καθορισμένους «σχηματισμούς λόγου» ή γνωστικούς κλάδους (disciplines) και (ανα)παράγουν συγκεκριμένες μορφές υποκειμενικότητας και κοινωνικής ζωής.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσω να καταδείξω τους μηχανισμούς της εξουσίας που διέπουν τον εκπαιδευτικό θεσμό, οι οποίοι αποσιωπούνται μέσα από την υποστασιοποίηση της γνώσης, καθώς και να τεκμηριώσω την άποψη ότι, η θεμελίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας στον «ορθό λόγο» και κατ' επέκταση η «αντικειμενικοποίησή» της οδηγεί σε μια εσχατολογική και ολοκληρωτική αντίληψη των σκοπών της εκπαίδευσης των νεαρών ατόμων που έχει ως αποτέλεσμα την άρνηση της δημοκρατικής της διάστασης. Επιπλέον, θα επιχειρήσω να καταδείξω το ανυπόστατο του ισχυρισμού για τη δυνατότητα διαχωρισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας από τα διάφορα πολιτισμικά και ιδεολογικά περιεχόμενα και την εξασφάλιση της ουδετερότητάς της απέναντι σε κάθε είδους πλουραλισμό. Στη συνέχεια θα υποστηρίξω ότι, η ορθολογιστική θεμελίωση της κυρίαρχης σχολικής τάξης πραγμάτων σχετίζεται με την ανάπτυξη των εννοιών του «ιδανικού μαθητή» και του «δημοκρατικού πολίτη» οι οποίες συνδέονται με τις μετατοπίσεις στο πώς γίνεται αντιληπτή η νεώτερη έννοια του «ατόμου». Σ' αυτό το πλαίσιο, θα τονιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην παραγωγή

του εθνικού πολίτη και θα αναδειχθούν τα ιδιαίτερα ποιοτικά του χαρακτηριστικά. Τέλος, θα επιχειρήσω να διατυπώσω μια εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση που συνίσταται σε μια συνεχή και δίχως τέλος (ανα)κατασκευή ποικίλων γνωστικών περιεχομένων και πρακτικών, που αναδεικνύει και διατηρεί τις διαφορές και αναγνωρίζει διαρκώς τα όριά της, βασιζόμενος στη θεωρητική πρόταση για μια «δημοκρατική εμπειρία» των E. Laclau και C. Mouffe. Υπό αυτή τη σκοπιά και σε συνδυασμό με τις θέσεις του Foucault, θα υποστηριχθεί ο ανεκρίζωτος χαρακτήρας της εξουσίας και του κοινωνικού ανταγωνισμού στο εκπαιδευτικό πεδίο και θα τονιστεί η ανάγκη για τη συγκρότηση μορφών υποκειμενικότητας που θα διασφαλίζουν τη λειτουργικότητα των δημοκρατικών θεσμών. Η εναλλακτική αυτή παιδαγωγική θεμελιώνεται στην αμφισβήτηση του φιλελεύθερου οντολογικού ατομικισμού και στην προώθηση των κοινωνικών δικαιωμάτων.

## Παιδαγωγική εσχατολογία και ολοκληρωτισμός: ορθολογισμός αντί πολιτικής

Σύμφωνα με τη γενική εκπαιδευτική νομοθεσία και τις συνταγματικές διακηρύξεις όλα τα άτομα έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες έναντι της παιδείας και τίθεται ρητά ως στόχος η καλλιέργεια των μελλοντικών ελεύθερων, ολοκληρωμένων και ίσων δημοκρατικών πολιτών αυτής της κοινωνίας. Η κεντρική λειτουργία του σχολείου, επομένως, είναι πολιτικής τάξης, αφού στοχεύει στη διαμόρφωση του πολιτικού προσώπου της σύγχρονης εποχής. Αν και δεν έχω αμφιβολία ότι τα σχολεία θα πρέπει να προωθούν την έννοια του δημοκρατικού πολίτη, αυτή η «λειτουργία» μπορεί να αποκτήσει έναν ολοκληρωτικό χαρακτήρα. Αυτό γίνεται σαφές στο πλαίσιο του ισχύοντος φιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου στο βαθμό που ένας συγκεκριμένος περιορισμένος ιστορικός δρων, όπως είναι η ηγεμονική δύναμη που ελέγχει το κοινωνικο-πολιτικό πεδίο, παύει να μιλάει μέσα από τη δική του περιορισμένη θέση και ισχυρίζεται ότι η θέση του είναι η θέση του καθολικού. Η συγκεκριμένη ηγεμονική δύναμη δρα εν ονόματι ολόκληρης της κοινότητας και, ως εκ τούτου, ακυρώνει τη δημοκρατία, εφόσον ένας περιορισμένος κοινωνικός δρων «ενσαρκώνει» την καθολικότητα αποκλείοντας κάθε άλλη δυνατότητα<sup>2</sup>. Η ενσάρκωση αυτή φιλοδοξεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο καθο-

λικό ιδεώδες του «πολίτη» και στην ιδιαιτερότητα του «ατόμου» με ένα μόνιμο και μη αναστρέψιμο τρόπο. Υπό αυτή τη σκοπιά, η ηγεμονική δύναμη τείνει να λειτουργεί ως ένα «Παντογνωστικό-Παντοδύναμο» υποκείμενο που διατάσσει το εκπαιδευτικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πεδίο με έναν μη αναστρέψιμο τρόπο φιλοδοξώντας να ελέγξει το θεμέλιο της παιδείας και της κοινωνίας.

Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η ύπαρξη ενός χάσματος ανάμεσα στα νεαρά άτομα και στα ιστορικά τους συμφέροντα, τα οποία υποτίθεται ότι ενσαρκώνει το κράτος και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός θεσμός ο οποίος «οφείλει» να βοηθήσει τα νεαρά άτομα να βελτιώσουν την «εγγενή» ορθολογική τους φύση και να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους κατακτώντας σταδιακά το «αντικειμενικό νόημα» και κατά συνέπεια την ορθολογική τους αυτονομία, η οποία ενσαρκώνεται από τον «πολίτη». Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, επιχειρείται μια πλήρης αναπαράσταση της γνωστικής διαδικασίας «χειραφέτησης» του ατόμου διαμέσου της υπαγωγής της ολότητας του πραγματικού σε ένα υποστασιοποιημένο ενοποιημένο σύστημα κατηγοριών, φορέας του οποίου υποτίθεται ότι είναι ο εκπαιδευτικός θεσμός. Απόρροια αυτής της «πλήρους» αναπαράστασης της γνωστικής διαδικασίας είναι η ιδέα μιας αναγκαίας ακολουθίας γεγονότων, δηλαδή η ιδέα μιας αναγκαίας «λογικής» της σχολικής εκπαίδευσης στην οποία υπάγονται υποχρεωτικά για μεγάλο χρονικό διάστημα τα νεαρά άτομα προκειμένου να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις για την «αλήθεια» του κόσμου και τη «συνείδηση» (και άρα τον διακριτό ορθολογικό «εαυτό» τους) που ήδη δυνάμει φέρουν. Η εσχατολογία αυτών των υποθέσεων είναι φανερή, εφόσον ο στόχος τους είναι η ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων και ο ομαλός μετασχηματισμός τους σε πολίτες που θα διασφαλίζουν την διατήρηση μιας αρμονικής, δηλαδή χωρίς εντάσεις και ανταγωνισμούς, ορθολογικής, καθολικής, πολιτικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων<sup>3</sup>.

Με βάση αυτή την σκοπιά, το νεαρό άτομο πρέπει να γίνει «πολίτης» ακολουθώντας μια «αναγκαία ακολουθία» σταδίων, δοκιμασιών και γεγονότων κατά τη διάρκεια της σχολικής του εκπαίδευσης. Η «αναγκαία» αυτή ακολουθία υποτίθεται ότι απορρέει αλλά και καταλήγει σε ένα απώτερο θεμέλιο του πραγματικού που δεν είναι άλλο από τον «ορθό λόγο», ο οποίος θεωρείται ως μια συνείδηση που είναι ήδη συγκροτημένη, ως η αντικειμενική και ανιδιοτελής γνώση που δίνει τη δυνατότητα της ορθολογικής

επιλογής και βούλησης να ενεργούμε ανάλογα. Το περιεχόμενο ή το «είναι» της συνείδησης συνιστά την απώτερη πραγματικότητα του ατόμου και παραμένει «πάντοτε εκεί», περιμένοντας να αποκαλυφθεί. Εκείνο που διακυβεύεται σύμφωνα μ' αυτήν την αντίληψη δεν είναι η κατασκευή της πραγματικότητας, αλλά η υποτιθέμενη ορθή κατανόησή της από το νεαρό άτομο με τη βοήθεια του κράτους ή του εκπαιδευτικού θεσμού, εφόσον αυτός θεωρείται ως η ενσάρκωση του «ορθού λόγου». Στο ίδιο πλαίσιο, η ανορθολογικότητα της κοινωνίας και του ατόμου υποτίθεται ότι είναι απλώς επιφανειακή και προσωρινή, αφού πίσω από τη φαινομενικότητά της κρύβεται μια βαθύτερη ορθολογικότητα. Υπό αυτή την έννοια, η κλιμακούμενη εκπαίδευση των νεαρών ατόμων και η πνευματική πρόοδός τους ταυτίζεται με την ανακάλυψη όλο και βαθύτερων στρωμάτων αντικειμενικότητας, ενώ η ίδια η αντικειμενικότητα δεν αμφισβητείται σχεδόν ποτέ. Στην ίδια βάση υποστηρίζεται ότι, τα κριτήρια επιλογής της σχολικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών είναι ορθολογικά και έχουν καθολική ισχύ, αφού απορρέουν από το «αντικειμενικό» περιεχόμενο του πολιτισμού και της πολιτικής. Η επίκληση, όμως, της ορθολογικότητας και της αντικειμενικότητας της παιδαγωγικής γνωστικής διαδικασίας συγκαλύπτει την πολιτική της φύση και αποκρύπτει τις διαχωριστικές γραμμές, τους ανταγωνισμούς και τους αποκλεισμούς που τη χαρακτηρίζουν, αξιώνοντας ιδεολογική ουδετερότητα<sup>4</sup>. Οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι κανόνες που τις διέπουν εμπεριέχουν ηθικές δεσμεύσεις με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Τους κανόνες αυτούς τους θέτει, κυρίως, η ηγεμονική δύναμη του κοινωνικο-πολιτικού και παιδαγωγικού πεδίου, η οποία στην προκειμένη περίπτωση υπάγει υποχρεωτικά τα παιδιά σ' αυτούς και τα εξαναγκάζει να αποδεχθούν την «ορθή» ερμηνεία τους. Οι κανόνες αυτοί υποτίθεται ότι είναι απόρροια ορθολογικής συναίνεσης ανάμεσα σε ελεύθερα και ίσα άτομα και ομάδες που έχουν την ικανότητα να επιλέγουν ορθά. Οι κανόνες όμως, κατά τον Wittgenstein<sup>5</sup>, αποτελούν περιληπτική απόδοση συγκεκριμένων πρακτικών και είναι αδιαχώριστοι από ιδιαίτερες μορφές κοινωνικής ζωής. Η επιλογή των κανόνων γίνονται στη βάση αξιών, αντιλήψεων και συμφερόντων, γεγονός που συνεπάγεται την άσκηση μιας ορισμένης μορφής εξουσίας και αποκλεισμούς. Επομένως, ένας διαχωρισμός μεταξύ της παιδαγωγικής διαδικασίας και της ουσίας ή του περιεχομένου είναι αστήριχτος και, ως εκ τούτου, είναι αδύνατη η διασφάλιση της ουδετερότητάς της. Το όριο, λοιπόν, που χαράσσεται στη βάση της υποτιθέμενης «ορθολογικής

συναίνεσης» ανάμεσα στο έγκυρο και μη έγκυρο σχολικό «Αναλυτικό Πρόγραμμα» είναι πολιτικό γι' αυτό θα πρέπει να παραμένει ανοιχτό σε αμφισβήτηση<sup>6</sup>. Η παρουσίαση αυτού του ορίου ως επιταγή του «ορθού λόγου» σημαίνει ότι αντιμετωπίζουμε ως δεδομένο ό,τι θα έπρεπε να θεωρείται ως ενδεχομενική προσωρινή ηγεμονική συνάρθρωση μέσα σ' ένα ιδιαίτερο σύστημα ένταξης και αποκλεισμού. Η ουσιοκρατική αυτή στάση έχει ως αποτέλεσμα την αντικειμενικοποίηση της ταυτότητας του «μαθητή» και του «πολίτη», λόγω του περιορισμού της σε μια από τις πολλές δυνατές μορφές της. Υπό αυτήν την έννοια, οι μαθητές συχνά ταξινομούνται ιεραρχικά είτε ως ορθολογικοί, εφόσον συναινούν και συμμετέχουν ενεργά στη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, τα γνωστικά περιεχόμενα και οι πρακτικές της οποίας είναι καθορισμένα και τυποποιημένα εκ των προτέρων, είτε ως ανορθολογικοί στο βαθμό που απορρίπτουν και αντιστέκονται στις διάφορες όψεις της εκπαίδευσής τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι αντιδράσεις των μαθητών, συνήθως, αιτιολογούνται από τους φορείς του εκπαιδευτικού θεσμού ως σύμπτωμα μιας ατομικής και οικογενειακής παθολογίας και παθογένειας και όχι ως αποτέλεσμα της άσκησης μιας συγκεκριμένης μορφής εξουσίας πάνω τους<sup>7</sup>. Στη βάση αυτής της αντίληψης, οι μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τους παιδαγωγικούς κανόνες υφίστανται κυρώσεις τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, δηλαδή αποκλείονται, στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται και μειώνονται οι ευκαιρίες τους για μια επιτυχημένη σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Η άκαμπτη ιεραρχική ταξινόμηση των παιδιών αποκλειστικά με βάση την «ορθή» ή «λανθασμένη» χρήση του αντικειμενικοποιημένου σχολικού λόγου συγκαλύπτει τους κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι το φύλο, η ταξική προέλευση, η εθνότητα, κ.λπ., που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους και τα τοποθετούν σε άνισες θέσεις στο πλαίσιο των σχολικών σχέσεων εξουσίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο κοινωνικός ανταγωνισμός που παράγεται στο εσωτερικό του σχολικού πεδίου μετατοπίζεται ιδεολογικά στη σχέση αυτού του πεδίου με ένα «ανορθολογικό καταστατικό εξωτερικό» (constitutive outside)<sup>8</sup>. Η συγκρότηση θεσμικά αποδεκτών «ορθολογικών» μαθητικών ταυτοτήτων συνδέεται άρρηκτα με την ιδεολογική παραγωγή «ανορθολογικών», «μη-φυσιολογικών» ταυτοτήτων, κυρίως μέσω του στιγματισμού, της περιθωριοποίησης και της εξάλειψης εναλλακτικών θέσεων του υποκειμένου «μαθητής/τρια». Ο ηθικός χαρακτηρισμός των μαθητών που δεν συμμορφώνονται και δεν επιτελούν με επιτυχία τις «ορθολογικές» θεσμικές επιταγές ως «α-

νορθολογικών» έχει ως συνέπεια την οροθέτηση μιας εκτοπισμένης επικράτειας μη αποδεκτών, μη αναγνωρίσιμων και άρα επικίνδυνων κοινωνικών ταυτοτήτων για την κυρίαρχη θεσμική «ορθολογική» παιδαγωγική τάξη πραγμάτων. Ωστόσο, αυτός ο τόπος του «ανορθολογικού» δεν βρίσκεται απλά σε μια σχέση αντίθεσης με τον τόπο ή την επικράτεια των «ορθολογικών» ταυτοτήτων, αλλά στοιχειώνει την επικράτεια του «φυσιολογικού» και συνιστά αναγκαίο όρο αλλά και απειλή ταυτόχρονα για την ύπαρξή του. Με αυτήν την έννοια, η εκπαιδευτική «ορθολογική» γνωστική και κοινωνική τάξη πραγμάτων αυτοεπιβεβαιώνεται στο βαθμό που καταπιέζει ένα «ανορθολογικό καταστατικό εξωτερικό» που την αρνείται και την απειλεί. Αυτό όμως σημαίνει ότι η συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων δεν επιτυγχάνει ποτέ να συγκροτήσει τον εαυτό της ως αντικειμενική τάξη (αντικειμενική με την έννοια της πλήρους συγκρότησης του «είναι» της). Για να το θέσω πιο αναλυτικά, η ισχύουσα εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει σε μια καθορισμένη κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ομογενοποίηση, αλλά δεν τα καταφέρνει, γιατί οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο βαθμό που καταπιέζουν, εξαναγκάζουν, επιτηρούν αδιάκοπα και ταξινομούν ιεραρχικά τα παιδιά στη βάση υποστασιοποιημένων ηθικών εννοιολογικών διπόλων όπως «καλός-κακός μαθητής», πολλαπλασιάζουν τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές και άρα και τις αντιστάσεις, οι οποίες εξαρθρώνουν ως ένα βαθμό την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα. Κατά συνέπεια διευρύνεται το χάσμα ανάμεσα στους συγκεκριμένους δρώντες (τα νεαρά άτομα) και την υποτιθέμενη ιστορική καθολική αποστολή τους. Υπό αυτές τις συνθήκες, η «λογική» της ενσάρκωσης από τον εκπαιδευτικό θεσμό του καθολικού στόχου της ορθολογικής συγκρότησης και χειραφέτησης του ατόμου χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για να καταστεί η εκπαιδευτική πρακτική συμβατή με τη φιλελεύθερη εκκοσμημένη παιδαγωγική εσχατολογία.

Η στιγμή, επομένως, της αποτυχίας της σχολικής εκπαιδευτικής δομής προκαλεί τον κοινωνικό ανταγωνισμό, ο οποίος συνιστά το πραγματικό απειλητικό καταστατικό εξωτερικό του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου. Η ριζική ενδεχομενικότητα του παιδαγωγικού πεδίου αποκαλύπτεται στην εμπειρία του ανταγωνισμού διαφορετικών ερμηνειών και μορφών κοινωνικής ζωής, οι οποίες εισάγουν αμφιβολίες και αμφισημίες γύρω από το γνωστικό περιεχόμενο των παιδαγωγικών πρακτικών και ο εκπαιδευτικός θεσμός αποκαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό όχι ως αντικειμενική και αρμονική τάξη αλλά ως ένα σύνολο αντιθετικών δυνάμεων που

δεν υπακούν σε οποιαδήποτε ενοποιητική λογική. Συνεπώς, το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι ριζικά ιστορικό και η «αντικειμενικότητα» του αποτελεί πολιτική κατασκευή. Αν η διαδικασία αυτή ήταν αντικειμενική τότε η αρνητικότητα δεν θα είχε θέση σ' αυτή και άρα δεν θα ήταν δυνατή η παραγωγή θεωρίας, καθώς και η δημοκρατική αμφισβήτηση. Επιπλέον, αν η παιδαγωγική διαδικασία θεμελιωνόταν σε μια απώτερη ορθολογική αντικειμενικότητα, τότε αυτή η διαδικασία θα ήταν ουσιαστικά επαναληπτική, ως η ανάπτυξη ενός πράγματος που ήταν παρόν από την αρχή. Υπό αυτήν την σκοπιά, η συνάρθρωση στοιχείων (γνώσεις, πρακτικές, αντικείμενα) γύρω από συγκεκριμένες κοινωνικές διατάξεις και παιδαγωγικά θέματα είναι το πρωταρχικό οντολογικό επίπεδο της συγκρότησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο δεν προκαθορίζεται από κάποια αναγκαιότητα, αλλά συνδέεται ουσιαστικά με συγκεκριμένους κοινωνικούς αγώνες. Ως εκ τούτου, η ενδεχομενικότητα διαπερνά κάθε γνωστική πρακτική και παιδαγωγική ταυτότητα και επομένως καμία «αντικειμενικότητα» δεν συνιστά «αρχή»<sup>9</sup>.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, οι εκπαιδευτικές γνωστικές πρακτικές και οι μορφές υποκειμενικότητας που αυτές παράγουν θεωρούνται ως τα σχετικά παγιωμένα αποτελέσματα πολιτικών παρεμβάσεων. Το πολιτικό γίνεται αντιληπτό ως οι πράξεις μιας αρχικής θέσμισης της παιδαγωγικής, ενώ η παιδαγωγική ως ένα σύνολο παγιωμένων πρακτικών, οι οποίες αποκρύπτουν τα ίχνη της πολιτικής τους θέσμισης<sup>10</sup>. Όπως ήδη έχω πει, ο κυρίαρχος κοινωνικο-πολιτικός λόγος προσπάθησε να θεμελιώσει τη σχολική γνώση και εκπαιδευτική διαδικασία σε μια απόλυτη αρχή ορθολογικότητας που θα εξηγούσε κάθε επιμέρους διαδικασία, και ανήγαγε κάθε πολιτική παρέμβαση σε μια έκφραση του «ορθού λόγου», μέσω της οποίας λειτουργούν οι αναγκαίοι νόμοι του. Έτσι, λοιπόν, το πολιτικό υποβιβάστηκε σε υποσύστημα εντός του κοινωνικού και το ατομικό τέθηκε πριν το πολιτικό (π.χ. ελεύθερα και ίσα άτομα διαβουλεύονται αμερόληπτα και καταλήγουν συναινετικά σε λογικές αποφάσεις). Υπό αυτή την έννοια, ένας από τους στόχους της έρευνας στο εκπαιδευτικό πεδίο θα πρέπει να είναι το ξεσκεπάσμα της αρχικής θέσμισης του γνωστικού συγκροτήματος του Αναλυτικού Προγράμματος και γενικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω της ανάδειξης του ενδεχομενικού χαρακτήρα αυτής της συνάρθρωσης ως ένα σύστημα διαφορών.



## Ο «ιδανικός μαθητής», ο «πολίτης», το «άτομο»

Η αποδοχή της άποψης ότι η ισχύουσα παιδαγωγική διαδικασία, η σχολική γνώση και οι αξιολογήσεις-ιεραρχικές ταξινομήσεις των μαθητών, απορρέουν από μια ορθολογική και αντικειμενική σχολική τάξη πραγμάτων, πέρα από το ότι συνδέεται με την αποσιώπηση και την παραγνώριση της πολιτικής τους θέσπισης, σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό και με την κυριαρχία ενός φιλελεύθερου λόγου, ο οποίος δομείται γύρω από την υποστασιοποιημένη νεωτερική έννοια του «ατόμου». Στο πλαίσιο του φιλελεύθερου λόγου υποστηρίζεται το πρότυπο μιας κοινωνίας που συστατικά της στοιχεία είναι τα άτομα. Η κοινωνία αναπαρίσταται ως μια συμβολική ένωση μεμονωμένων νομικών προσώπων που προσπαθούν να ικανοποιήσουν τα τρέχοντα συμφέροντα και τους στόχους τους αντλώντας τη μέγιστη δυνατή ωφέλεια. Η αναπαράσταση του μοναδικού, ιδιαίτερου, αλλά καθολικού ατόμου είναι προϊόν και κληροδότημα της ευρωπαϊκής σκέψης του «διαφωτισμού»<sup>11</sup>. Με την ανάπτυξη των νεώτερων εθνών-κρατών το «άτομο» σταδιακά αναπαρίσταται ως μια αφηρημένη μονάδα και όχι τόσο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας<sup>12</sup>. Το άτομο, αποκομμένο από τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο είναι τοποθετημένο, γίνεται αντιληπτό ως η στοιχειώδης κοινωνική μονάδα στην οποία εντοπίζονται και πραγματώνονται η ελευθερία και η ορθολογικότητα<sup>13</sup>. Η φύση του ατόμου θεωρείται ως «καλή-θετική» ή τουλάχιστον εύπλαστη και το άτομο θεωρείται ως ο αποκλειστικός παραγωγός των πεποιθήσεων, απόψεων, στάσεων, συμπεριφορών και συνηθειών του. Ο «εγγενής» ορθολογισμός του ατόμου αποτελεί την πραγματική βάση για τη ρύθμιση των κοινωνικών του σχέσεων. Η αυξανόμενη και συσσωρευόμενη γνώση του για τον κόσμο θεωρείται καθοριστική για την κοινωνική και ατομική εξέλιξη, η οποία γίνεται αντιληπτή ως γραμμική και προοδευτική. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, οι μαθητές θεωρείται ότι είναι από τη φύση τους ξεχωριστά, αυτόνομα, ορθολογικά άτομα που έχουν τη δυνατότητα της κρίσης και της επιλογής. Από αυτή τη σκοπιά, την υποστασιοποίηση της έννοιας του «ατόμου» ακολουθεί η υποστασιοποίηση της έννοιας του «ιδανικού μαθητή», η οποία αποσπάται από τα κοινωνικά της θεμέλια και γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο. Σ' αυτή τη βάση, οι μαθητές ως ανεξάρτητα και αυτόνομα άτομα υποτίθεται ότι είναι τυπικά ισότιμοι φορείς δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Σύμφωνα με την Κ. Jones<sup>14</sup>, μόνο μέσω της παραγκώνισης των ιδιαιτεροτήτων (φύλο,

ταξική και εθνοτική προέλευση, κ.λπ.) τα άτομα έγιναν ίσα μεταξύ τους. Είναι τα αφηρημένα άτομα που είναι ισότιμοι πολίτες.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη της νεώτερης έννοιας του «πολίτη» και άρα και του «ιδανικού μαθητή» συνδέεται με τις μετατοπίσεις στο πώς γίνεται αντιληπτή η νεώτερη έννοια του «ατόμου». Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι, τα άτομα είναι πολίτες όταν μετέχουν εθελούσια και ορθολογικά σ' ένα «κοινωνικό συμβόλαιο» στο πλαίσιο του οποίου θα μεγιστοποιήσουν το συμφέρον τους<sup>15</sup>. Στην ευρωπαϊκή κοινωνική σκέψη συχνά χρησιμοποιείται η έννοια του «κοινωνικού συμβολαίου» προκειμένου να εξηγηθεί η διαμόρφωση του έθνους-κράτους. Η έννοια του πολίτη συνοψίζει τη σχέση ανάμεσα στο άτομο και το εθνικό κράτος<sup>16</sup>. Πρόκειται για μια έννοια η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ως μια αρχή της πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης της σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατίας. Υπό αυτήν την οπτική, η σχολική εκπαίδευση διαμορφώνεται και αναπτύσσεται ως ένα εθνικό σχέδιο και ως μια κρατική πρακτική προετοιμασίας των νέων ανθρώπων για την ενήλικη ζωή. Αυτή η προετοιμασία περιλαμβάνει τη διαπραγμάτευση με διάφορες μορφές κοινωνικής ζωής και την ομογενοποίησή τους σύμφωνα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης έννοιας του πολίτη. Η έννοια αυτή προσδιορίζει τι σημαίνει να είσαι ενήλικος σε ένα πολιτικό σύστημα. Τα σχολεία τυπικά αναμένεται να παράγουν πολίτες στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, εξοικειωμένους με μια κοινή κουλτούρα, κοινή γλώσσα, κοινή ιστορία και με μια συλλογική αντίληψη του μέλλοντος<sup>17</sup>. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αναμένεται όχι μόνο να εμφυσήσουν ομοιότητες αλλά και να τις παράγουν. Τα σχολεία επομένως παίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του τι πρέπει να είναι ο εθνικός πολίτης<sup>18</sup>. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο πολίτης είναι μέλος ενός έθνους-κράτους και ως τέτοιος ορίζεται ως ελεύθερο, ηθικό και ισότιμο ον ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις με τα άλλα μέλη του έθνους-κράτους, που σέβεται και υπακούει οικειοθελώς στους νόμους και τις επιταγές της πολιτείας, που ασκεί τα τυπικά δημοκρατικά δικαιώματα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, τα οποία εξασφαλίζουν και επιβεβαιώνουν τη συμμετοχή στα κοινά και την πολιτική εξουσία.

Στην ευρωπαϊκή κοινωνική σκέψη, συνήθως, η έννοια του «πολίτη» κατασκευάζεται ως καθολική, στην πραγματικότητα όμως εμπεριέχει εντάσεις ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, στο κέντρο και το περιθώριο, σε «εμάς» και τους «άλλους». Στην πράξη, ο «πολίτης» και ο «ιδανικός μαθητής», είναι κοινωνικές θέσεις

στις οποίες έχουν διαφορετική πρόσβαση τα μέλη διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων<sup>19</sup>. Το να γίνεις «μαθητής» και «πολίτης» σημαίνει να καταλάβεις μια θέση υποκειμένου η οποία φέρει συγκεκριμένα ταξικά, έμφυλα, εθνοτικά, κ.ά. κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την Pateman<sup>20</sup>, η κυρίαρχη έννοια του πολίτη πάντα ήδη προϋποθέτει ένα «κοινωνικό συμβόλαιο», το οποίο εγγενώς εμπερικλείει μια ανδρική και εθνοκεντρική αντίληψη. Όπως τονίζει και η K. Jones<sup>21</sup>, τα δικαιώματα του πολίτη ουσιαστικά επικεντρώνουν γύρω από τα δικαιώματα των ανδρών και, ως εκ τούτου, λανθασμένα καθολικοποιούν τις ιδιαίτερες πρακτικές μιας ομάδας ανθρώπων. Για την Yuval-Davis<sup>22</sup>, η έννοια του πολίτη δεν στηρίζεται μόνο σε μια έμφυλη αντίληψη αλλά και σε μια ευρωκεντρική. Αυτό σημαίνει ότι επιλέγονται κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά που εγγράφονται σε συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής ζωής, τα οποία βαθμιαία ουσιοποιούνται και μετατρέπονται σε κανόνα, στη βάση του οποίου αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται όλοι όσοι δεν προσαρμόζονται σ' αυτά. Η γέννηση και η ολοκλήρωση του «έλλογου αυτόνομου ατόμου», δηλαδή του «πολίτη», είναι μια διαδικασία που ενέχει την ακύρωση κάθε ιδιαιτερότητας και κοινωνικής διαφοράς που δεν συνάδει με τα ποιοτικά γνωρίσματά του. Με βάση τα πορίσματα ενός μεγάλου αριθμού ερευνών γνωρίζουμε ότι, οι κυρίαρχες ιδιότητες του «ιδανικού μαθητή» και του «πολίτη» ταιριάζουν μ' αυτές του λευκού ευκατάστατου αστού και αρτιμελούς άνδρα μιας ορισμένης εθνικής καταγωγής και θρησκευτικής πίστης<sup>23</sup>. Το κυρίαρχο αυτό πρότυπο του πολίτη όπως και η νεώτερη έννοια του έθνους-κράτους αναπτύχθηκαν στη βάση ενός κεντρικού ιδεατού διαχωρισμού ανάμεσα στη «φυσική ανθρώπινη κατάσταση» (state of nature) και την «εκπολιτισμένη» (state of culture), και κατ' επέκταση στηρίχθηκαν στις διπολικές κατηγοριοποιήσεις που ακολούθησαν τον παραπάνω βασικό διαχωρισμό, όπως είναι: σώμα-νους, συναίσθημα-λόγος, ανορθολογισμός-ορθολογισμός, συγκεκριμένο-αφηρημένο, εξαρτημένο-ανεξάρτητο, θηλυκό-αρσενικό, γυναίκα-άνδρας, παιδί-ενήλικας, μαύρος-λευκός, κ.λπ.<sup>24</sup>. Τα αντιθετικά αυτά δίπολα που διατρέχουν τη δυτική σκέψη οροθετούν, αφενός, τη διαφορετική και άνιση πρόσβαση διαφορετικών ομάδων στα καθολικά πολιτικά δικαιώματα, αφετέρου, την εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο να μετασχηματίσει τα νεαρά άτομα σε πολίτες. Στη βάση αυτού του διπολικού διαχωρισμού εκ προοιμίου οι γυναίκες, τα παιδιά, οι τσιγγάνοι, οι μετανάστες, οι ομοφυλόφιλοι, τα άτομα της εργατικής τάξης, προσδιορίζονται και τοποθετούνται σε υπο-

δεέστερες θέσεις εξάρτησης. Υπό αυτήν την έννοια, τα θηλυκά, εργατικά, παιδικά, μη αρτιμελή σώματα<sup>25</sup> υποτίθεται ότι υπολοίπονται του νου και της ορθολογικότητας και υπόκεινται στις παρορμήσεις τους και κατά συνέπεια θέτουν εμπόδια και περιορισμούς στην ανάπτυξη της αντικειμενικής, ορθολογικής και αφηρημένης σκέψης και άρα φέρονται να συνιστούν απειλή τόσο για τα ίδια όσο και την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων. Με αφετηρία αυτό το σκεπτικό, ο κυρίαρχος λόγος υποστηρίζει ότι, είναι αναγκαία η εκπαίδευση, η πειθάρχηση, η ρύθμιση και η καθοδήγησή τους στο επίπεδο του πολιτισμού, ο οποίος ενσαρκώνεται δυνάμει από τον «ιδανικό μαθητή» και τον «δημοκρατικό πολίτη»<sup>26</sup>.

### Δημοκρατικό παιδαγωγικό φαντασιακό: διαφορά και περατότητα

Στον αντίποδα της ισχύουσας παιδαγωγικής, όπως περιγράφηκε παραπάνω, είναι αναγκαία, κατά τη γνώμη μου, η διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής που θα δίνει έμφαση, αφενός, στην ανάδειξη και διατήρηση των διαφορών (πλουραλισμός), αφετέρου, στην αναγνώριση της περατής, ιστορικής και μη υπερβατικής φύσης των γνωστικών περιεχομένων και πρακτικών που συνιστούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στη βάση ενός «δημοκρατικού φαντασιακού» όπως προτάθηκε από τους Laclau και Mouffe. Το «φαντασιακό» αυτό συνιστά έναν νοηματικό ορίζοντα συγκρότησης δημοκρατικών θέσεων υποκειμένου (subject positions) και έλκει την καταγωγή του στις αρχές και αξίες της Γαλλικής Επανάστασης<sup>27</sup>. Υπογραμμίζεται ότι, οι αρχές αυτές δεν αναπαριστούν ένα συγκεκριμένο τύπο κοινωνικής τάξης που θεμελιώνεται στα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Πολίτη. Οι αρχές αυτές αποκτούν έναν οικουμενικό χαρακτήρα ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι τα δικαιώματα του «ανθρώπου» και του «πολίτη» συλλαμβάνονται ως δικαιώματα μιας αφηρημένης οικουμενικότητας που μπορεί να οδηγηθεί στις πιο διαφορετικές κατευθύνσεις<sup>28</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, οι δημοκρατικές μορφές υποκειμενικότητας δεν θεμελιώνονται οριστικά και αμετάκλητα σ' ένα καθορισμένο σύστημα αξιών και κοινωνικής οργάνωσης, αλλά αντλούν και στηρίζουν την ύπαρξή τους στη δυνατότητα αμφισβήτησης και αποδυνάμωσης της αντικειμενικότητας που μπορεί να αποδοθεί σε οποιαδήποτε οργάνωση, ταυτότητα και αξία. Η αποδόμηση των θεμελίων, των αξιών

και των μορφών κοινωνικής οργάνωσης, η ανάδειξη του επισφαλούς, ενδεχομενικού και ηγεμονικού τους χαρακτήρα συνεπάγεται τη διεύρυνση του πεδίου των εξουσιαστικών παιγνίων και κατ' επέκταση του πεδίου της ελευθερίας<sup>29</sup>. Προϋπόθεση, λοιπόν, της διαμόρφωσης δημοκρατικών μορφών υποκειμενικότητας είναι η απεριόριστη δυνατότητα αμφισβήτησης. Αν προβάλλουμε αυτό το σκεπτικό στο εκπαιδευτικό πεδίο μπορούμε να πούμε ότι, μια παιδαγωγική διαδικασία είναι δημοκρατική όταν αρνείται να αποδώσει στην ίδια της την οργάνωση τα γνωστικά περιεχόμενα και πρακτικές, καθώς και στις ίδιες της τις αξίες το κύρος ενός αντικειμενικού νοήματος. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου «δημοκρατικού φαντασιακού», κανένας κοινωνικός δρών δεν θα πρέπει να είναι σε θέση να διεκδικεί τον πλήρη έλεγχο του θεμελίου της παιδείας και της κοινωνίας ούτε να παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος της ολότητας. Η σχέση μεταξύ των κοινωνικών δρώντων είναι δημοκρατική στο βαθμό που αποδέχονται την ιδιαιτερότητα και τον περιορισμένο χαρακτήρα των αιτημάτων τους, δηλαδή όταν αναγνωρίζουν την αμοιβαία τους σχέση ως σχέση από την οποία η εξουσία είναι ανεκρίζωτη. Υπό αυτήν την έννοια, το ζητούμενο δεν είναι η εξαφάνιση της εξουσίας από το εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά πώς θα συγκροτηθούν μορφές εξουσίας που να συμβαδίζουν με τις δημοκρατικές αρχές<sup>30</sup>. Η εξουσία δεν γίνεται αντιληπτή ως μια εξωτερική σχέση μεταξύ δύο προκαθορισμένων ταυτοτήτων, αλλά ως ο παράγοντας εκείνος που διαμορφώνει τις ίδιες τις ταυτότητες<sup>31</sup>. Αντλώντας από τον Foucault<sup>32</sup>, η εξουσία δεν γίνεται αντιληπτή απλά ως μια μονοδιάστατη, κάθετη και καταπιεστική δομή κυριαρχίας, αλλά ως μια παραγωγική διπλής κατεύθυνσης σχέση, συστατική ταυτοτήτων, λόγων και κοινωνικών σχέσεων. Υπό αυτή τη σκοπιά, η συγκρότηση των μαθητών ως δυνάμει δημοκρατικών πολιτών προϋποθέτει την άσκηση μιας μορφής εξουσίας με την έννοια της καθοδήγησης (conduct) και της εξάσκησης των μαθητών σε κριτικές στάσεις και συμπεριφορές που ενισχύουν τους δημοκρατικούς θεσμούς και περιορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα της ανισότητας και της χειραγώγησης των ανθρώπων.

Συνεπώς, στο πλαίσιο μιας «παιδαγωγικής της διαφοράς και της περατότητας» η εξουσία αναγνωρίζεται ως συστατικό στοιχείο των παιδαγωγικών-κοινωνικών σχέσεων<sup>33</sup>, της σχολικής γνώσης και των μαθητικών ταυτοτήτων. Για να το θέσω διαφορετικά, η κοινωνική αντικειμενικότητα της σχολικής γνώσης και πρακτικής συγκροτείται μέσα από πράξεις εξουσίας, που σημαίνει ότι είναι πολιτική και ότι φέρει τα σημάδια του αποκλεισμού που διέπει τη

συγκρότησή της. Επομένως, το σημείο σύγκλισης ή αμοιβαίας συγχώνευσης μεταξύ της αντικειμενικότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας και της εξουσίας είναι η ηγεμονία. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική σχολική τάξη πραγμάτων είναι η έκφραση μιας ηγεμονίας, δηλαδή ενός ειδικού σχήματος σχέσεων εξουσίας και, ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική γνωστική πρακτική είναι μια πολιτική πρακτική εφόσον διαμορφώνει τις ταυτότητες των μετεχόντων στο εκπαιδευτικό πεδίο. Η εναλλακτική αυτή θεώρηση της εξουσίας αμφισβητεί τη θέση της θεωρίας της «διαβουλευτικής δημοκρατίας» σύμφωνα με την οποία όσο πιο δημοκρατική είναι μια κοινωνία τόσο πιο μικρός ο ρόλος της εξουσίας στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων<sup>34</sup>. Επίσης, η συγκεκριμένη θεώρηση έρχεται σε ρήξη με μια συμβολική αναπαράσταση της κοινωνίας ως οργανικό σώμα, δηλαδή εγκαταλείπεται το όραμα μιας αρμονικής και διάφανης δημοκρατικής κοινωνίας. Αυτό οδηγεί στην αναγνώριση ότι η συναίνεση σε ό,τι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική είναι το πρόσκαιρο αποτέλεσμα μιας προσωρινής ηγεμονίας, πρόκειται για την εδραίωση μιας μορφής εξουσίας η οποία συνεπάγεται κάποιες αποφάσεις που αποκλείουν κάποιες δυνατότητες για τις οποίες δεν θα έπρεπε να απεκδύεται κανείς τις ευθύνες του επικαλούμενος την ορθολογικότητα και την αντικειμενικότητα<sup>35</sup>. Κατ' αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται η τάση φυσικοποίησης των συνόρων της σχολικής γνώσης και πρακτικής, καθώς και η ουσιοποίηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων, γίνεται αποδεκτή η πολυφωνία και λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των εξουσιαστικών τους δομών.

Αντλώντας από την C. Mouffe η οποία ακολουθεί τον Wittgenstein<sup>36</sup>, υποστηρίζω ότι θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα ύπαρξης μιας ποικιλίας τρόπων με τους οποίους μπορεί να παιχθεί το «δημοκρατικό παιδαγωγικό παιχνίδι» αντί να επιδιώκουμε την υπαγωγή αυτής της ποικιλομορφίας σε μια ενιαία αντίληψη του «μαθητή» και κατ' επέκταση του «πολίτη». Αυτό θα συνεπαγόταν την προώθηση μιας πληθώρας τύπων «μαθητών» και «δημοκρατικών πολιτών» και την οργάνωση της εκπαίδευσης με τρόπο που θα δίνει την ευκαιρία να ερμηνεύσει και να εφαρμόσει κανείς με διαφορετικούς τρόπους τους παιδαγωγικούς κανόνες<sup>37</sup>. Η παιδαγωγική διαδικασία κατά αναλογία με τη δημοκρατική θα πρέπει να έχει έναν πλουραλιστικό χαρακτήρα, ο οποίος θα απορρέει από την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ένας μόνο ορθολογικός τρόπος να ακολουθεί κανείς αυτούς τους κανόνες. Δεν υπάρχει μια ορθή ερ-

μηνεία ενός κανόνα, την οποία υποτίθεται ότι πρέπει να αποδεχθεί κάθε ορθολογικό άτομο<sup>38</sup>. Υπογραμμίζεται βέβαια ότι είναι απαραίτητο να είμαστε σε θέση να μπορούμε να διακρίνουμε τη συμμόρφωση με τον κανόνα από την παραβίασή του, αν και είναι εξίσου αναγκαίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, να αφήσουμε ελεύθερο χώρο για τις ποικίλες πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να εκφραστεί η συμμόρφωση με τους παιδαγωγικούς κανόνες. Είναι αναγκαία, επομένως, η αναγνώριση του καταστατικού χάσματος μεταξύ των εννοιών του «ιδανικού μαθητή» και του «πολίτη» και των ταυτίσεων μαζί τους, και άρα ότι είναι σημαντικό να παραμένει πάντα ελεύθερος αυτός ο χώρος της αμφισβήτησης, αντί να επιχειρείται η κάλυψή του με την οριστική εγκαθίδρυση μιας διάφανης ορθολογικής συναίνεσης.

Στο πλαίσιο του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου, ενώ αναγνωρίζεται το «γεγονός του πλουραλισμού», δηλαδή οι ποικίλες μορφές υποκειμενικότητας και κοινωνικής ζωής στο σχολικό πεδίο, στη συνέχεια αναζητούνται οι διαδικασίες για την αντιμετώπιση αυτών των διαφορών και τον υποβιβασμό του πλουραλισμού στην «ιδιωτική» σφαίρα με το επιχείρημα της ανάγκης επιβολής «ορθολογικών» ορίων στη συμπεριφορά, στα γνωστικά περιεχόμενα και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, προκειμένου τα νεαρά άτομα να μετασχηματιστούν σε πολίτες με τη βοήθεια του «Παντογνώστη» εκπαιδευτικού θεσμού. Η μετατόπιση αυτή απορρέει και θεμελιώνεται στον κυρίαρχο φιλελεύθερο ιδεατό αλλά και πραγματικό διαχωρισμό της «δημόσιας» σφαίρας της πολιτικής από την «ιδιωτική» σφαίρα του οικονομικού και κοινωνικού φιλελευθερισμού<sup>39</sup>. Υπό αυτή την έννοια, δεν υπάρχει χώρος για πολιτικό πλουραλισμό μεταξύ διαφορετικών ηγεμονικών δυνάμεων που αγωνίζονται γύρω από το «σωστό» νόημα κενών σημαινόντων όπως «γνώση», «αγωγή», «ιδανικός μαθητής», «πολίτης». Υποτίθεται ότι, οι διαφωνίες και οι διαμάχες γύρω από τις αρχές και τα γνωστικά περιεχόμενα της παιδαγωγικής διαδικασίας εξαλείφονται μια για πάντα μέσω ενός πολιτικού συμβολαίου συναίνεσης ορθολογικών και ίσων ατόμων που διαβουλεύονται ελεύθερα στη «δημόσια» σφαίρα<sup>40</sup>. Όπως όμως υποστηρίζει η Mouffe, ο πλουραλισμός δεν είναι απλώς ένα γεγονός, δηλαδή κάτι που πρέπει, θέλοντας και μη, να υπομείνουμε ή να προσπαθήσουμε να περιορίσουμε, αλλά μια αξιολογική αρχή<sup>41</sup>. Ο πλουραλισμός είναι μια αρχή σύμφωνα με την οποία τα άτομα θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν τις ζωές τους όπως επιθυμούν, να επιλέγουν τους στόχους τους και να τους πραγματώνουν με τον

τρόπο που πιστεύουν ότι είναι ο καλύτερος<sup>42</sup>. Υπό αυτήν τη σκοπιά, κάθε δημοκρατικό παιδαγωγικό πρόταγμα θα πρέπει να βρει έναν τρόπο συσχετισμού με τον πλουραλισμό, γιατί η δημοκρατία από μόνη της δεν αρκεί για τη διασφάλιση και την υπεράσπιση της ατομικής ελευθερίας και το σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων. Η συνάρθρωση ενός δημοκρατικού λόγου με τον πλουραλισμό οδηγεί στην ακύρωση του επικίνδυνου οράματος της ομογενοποίησης και στην αποδοχή του ανεξάλειπτου των αντιπαραθέσεων και του ανταγωνισμού<sup>43</sup>. Η συνάρθρωση αυτή εμποδίζει τη «λογική» της λαϊκής κυριαρχίας που διέπει τον δημοκρατικό λόγο να γίνει τυρανική, λόγω του ότι κανείς δεν θα είναι σε θέση να μιλήσει για τη Γνώση ως μια υπερβατική και ανιστορική κατηγορία ή για το Λαό και την Κοινωνία λες και είναι μια ομοιογενής και ενιαία οντότητα με μια μοναδική θέληση και προσανατολισμό<sup>44</sup>. Η θέση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την φιλελεύθερη πολιτική παράδοση, ωστόσο, το πρόβλημα είναι ότι ο φιλελεύθερος λόγος αδυνατεί να συλλάβει τη σχέση μεταξύ του πλουραλισμού και του κοινωνικού ανταγωνισμού. Η Mouffe επαναδιατυπώνει και επανενοιολογεί τη θέση του C. Schmitt για τον πλουραλισμό ο οποίος συνεπάγεται έναν πολιτικό και κοινωνικό ανταγωνισμό, αφού η διαφωνία μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων περί ευζωίας διαχωρίζει τους ανθρώπους σε «εχθρούς» και «φίλους»<sup>45</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, δεν είναι δυνατή μια ηγεμονική συνάρθρωση χωρίς τον καθορισμό ενός ορίου, χωρίς τον ορισμό ενός «αυτοί», ωστόσο, τονίζεται ότι, η προσπάθεια της Mouffe συνίσταται στην μετατροπή του εχθρού σε αντίπαλο στο πλαίσιο μιας αγωνιστικής πλουραλιστικής δημοκρατίας. Στην περίπτωση μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής παιδαγωγικής το όριο αυτό είναι εσωτερικό και το «αυτοί» δεν αναφέρεται σε κάτι που είναι μονίμως εκτός. Η διάκριση ανάμεσα σε «εμάς» και «αυτούς» συγκροτείται πολιτικά και δεν αφορά την αναγνώριση συνόρων που προϋπάρχουν. Συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός αναπτύσσεται εντός της γνωστικής ενότητας του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος στο βαθμό που αυτή η ενότητα δεν έχει καθορισμένο περιεχόμενο και οι παιδαγωγικές ταυτότητες δεν είναι εμπειρικά δεδομένες.

Σ' αυτή τη βάση, η σχολική γνώση δεν γίνεται αντιληπτή ως αντικειμενική, αλλά ως ιστορικο-κοινωνική κατασκευή που αντανάκλα συγκεκριμένα συμφέροντα και παράγει ιδιαίτερες σκοπιές, αξίες και πεποιθήσεις. Υπό αυτήν την έννοια, αναγνωρίζεται η εξουσία ως συστατικό στοιχείο της γνώσης<sup>46</sup>. Επίσης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα παύει να θεμελιώνεται σε μια μονοσήμαντη και μη



αναστρέψιμη διάκριση του «σωστού» από το «λάθος» και, ως εκ τούτου, δεξιώνονται ως έγκυρα ποικίλα νοήματα, η ανάδειξη της ιστορικο-κοινωνικής διαμόρφωσης και εξέλιξης των οποίων θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, δεν δίνεται έμφαση στην αποδοχή και κατοχή από τους μαθητές μιας μοναδικής αλήθειας, αλλά στην ανάδειξη των ποικίλων ορθολογικοτήτων των διαφόρων νοηματικών πεδίων, των συνθηκών ανάπτυξής τους και την τεκμηρίωσή τους<sup>47</sup>. Παράλληλα είναι αναγκαία μια συστηματική εργασία αποδόμησης και προβληματοποίησης των στερεοτυπικών προβολών, των θεωρητικών σχηματισμών και των ουσιοποιημένων και ομογενοποιημένων παιδαγωγικών ταυτοτήτων, προκειμένου να αναδεικνύονται οι ιστορικές, κοινωνικές και θεσμικές διαδικασίες συγκρότησής τους, καθώς και τα αποτελέσματα εξουσίας που επιφέρουν. Αυτό συνεπάγεται και μια αλλαγή στην αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών. Η αξιολόγηση δεν επικεντρώνει στο αν οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατέχουν ένα έγκυρο, αληθές και κατοχυρωμένο γνωστικό περιεχόμενο, αλλά στο αν οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν, να αναλύσουν και να εξετάσουν κριτικά ποικίλα τεκμήρια και νοήματα με βάση τις μεθόδους της ιστορικής, πολιτικής, ανθρωπολογικής και κοινωνιολογικής θεωρίας και πρακτικής. Η ποικιλία των διαφορετικών νοηματικών συστημάτων, η συγκριτική τους ανάλυση και η συνεχής αντιπαράθεσή τους οδηγεί στην αμφισβήτηση ανυπόστατων παραδοχών και επιχειρημάτων και συνεπώς στην καλλιέργεια της «λογικής» που διέπει την επιστημονική μέθοδο και πρακτική<sup>48</sup>. Αυτός ο πλουραλισμός των ορθολογικοτήτων δεν σημαίνει ότι επιτρέπονται τα πάντα, αλλά, αντιθέτως, ότι οι διάφορες σημασιοδοτήσεις του πραγματικού υπόκεινται σε συστηματική, αναλυτική, κριτική και δυναμική επεξεργασία. Οι εντάσεις που είναι πιθανόν να προκύψουν ανάμεσα στις διαφορετικές ορθολογικότητες δεν αποσιωπούνται, αλλά θεματοποιούνται, προβληματοποιούνται και διερευνούνται κριτικά. Τονίζεται ότι, μια παιδαγωγική αυτού του τύπου έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που, ενώ αμφισβητούν τις ίδιες τους τις βεβαιότητες και πεποιθήσεις, την ίδια στιγμή δεν είναι κοινωνικά ουδέτεροι, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά στην παιδαγωγική επικοινωνία<sup>49</sup> έχοντας επίγνωση ότι η γνωστική διαδικασία είναι μια ατελής διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης και συνάρθρωσης διαφορών.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, η παιδαγωγική διαδικασία αποκτά μια δημοκρατική διάσταση όταν αναγνωρίζεται η ακαθοριστία του καθολικού ιδεώδους της «γνώσης», του «ιδανικού μαθητή» και του

«πολίτη» και απορρίπτονται όλες οι προσπάθειες οριστικής καθήλωσης του νοήματός του<sup>50</sup>. Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε όμως ότι, η ολοκληρωτική ακαθοριστία θα σήμαινε τη διάλυση του εκπαιδευτικού θεσμού, και άρα το γλίστρημα του περιεχομένου ή του σημαινόμενου κάτω από τα κοινωνικά σημαίνοντα της «γνώσης», του «ιδανικού μαθητή» και του μελλοντικού «πολίτη» θα πρέπει να καθελώνεται σε κάποιο σημείο. Μια παιδαγωγική διαδικασία απαιτεί μια συγκεκριμένη διάταξη αξιών, γνώσεων και πρακτικών, που αποκλείει τον ολικό πλουραλισμό<sup>51</sup>. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, η ανάγκη οριοθέτησης του πλουραλισμού στο βαθμό που μια δημοκρατική παιδαγωγική διαδικασία αποβλέπει στη ρήξη με ένα ευρύ πλέγμα σχέσεων υποταγής. Ο απεριόριστος πλουραλισμός συνεπάγεται μια πληθώρα ταυτοτήτων χωρίς κοινό παρονομαστή και καθιστά αδύνατη τη διάκριση ανάμεσα σε διαφορές που υφίστανται αν και συγκροτούνται ως σχέσεις υποταγής και στις διαφορές που δεν υφίστανται αλλά θα έπρεπε να υφίστανται<sup>52</sup>. Υπό αυτή τη σκοπιά, το θεμέλιο της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι αναγκαίο για να δώσει μορφή, εικόνα, και προσανατολισμό στις κοινωνικές σχέσεις, την ίδια όμως στιγμή το θεμέλιο αυτό καθίσταται αδύνατο, εφόσον οι διαφορετικές ερμηνείες των παιδαγωγικών κανόνων δεν επιτρέπουν να αποκτήσει έναν απόλυτο χαρακτήρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ενσάρκωση της καθολικότητας είναι προσωρινή και άρα το χάσμα παραμένει αγεφύρωτο ανάμεσα στην ιδιαιτερότητα και τον περιορισμό κάθε κοινωνικού δρώντος και στην ανάγκη για μια δύναμη που δρα εν ονόματι ολόκληρης της κοινωνίας.

Η εναλλακτική αυτή πρόταση (ανα)κατασκευής της σχολικής γνώσης και πρακτικής έχει ως στόχο τη διαμόρφωση μιας πληθώρας μορφών δημοκρατικών υποκειμενικοτήτων. Η πρόταση αυτή αναπτύσσεται στη βάση ενός προβληματισμού αναφορικά με την εξασφάλιση της προσήλωσης στους δημοκρατικούς θεσμούς και γενικά τη βιωσιμότητα της δημοκρατίας και η έμφαση μετατοπίζεται από την ορθολογική επιχειρηματολογία και θεμελίωση στις πρακτικές που θα εξασφαλίζουν τη διαθεσιμότητα δημοκρατικών μορφών υποκειμενικότητας<sup>53</sup>. Οι δημοκρατικοί θεσμοί διασφαλίζονται μόνο με τη συγκρότηση δημοκρατικών ταυτοτήτων. Μόνο όταν τα άτομα αναγνωρίζουν ότι η ταυτότητά τους εξαρτάται από την ύπαρξη δημοκρατικών πλουραλιστικών μορφών ζωής θα είναι έτοιμα να υπερασπίσουν αυτούς τους θεσμούς και να αγωνιστούν όταν χρειαστεί<sup>54</sup>. Το ζήτημα, επομένως, είναι πώς θα πολλαπλασιαστεί το σύνολο των πρακτικών, θεσμών, λόγων και γενικά μορ-

φών ζωής που προάγουν την ταύτιση με τις δημοκρατικές αρχές και αξίες. Υπό αυτήν την έννοια, το κύρος των δημοκρατικών θεσμών συνδέεται άμεσα, αλλά και ως ένα βαθμό, με τη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που θα στηρίζεται στη διαφορά και θα αναγνωρίζει διαρκώς τα όριά της.

Επομένως, η διαμόρφωση μιας δημοκρατικής πλουραλιστικής παιδαγωγικής προϋποθέτει την άρνηση του οντολογικού ατομικισμού της φιλελεύθερης παράδοσης, προκειμένου να συλλάβουμε το συλλογικό χαρακτήρα των πολιτικών αγώνων που ο πλουραλισμός παράγει και να επανασυνδέσουμε την πολιτική με την ηθική. Υπό αυτή τη σκοπιά, το δημοκρατικό πλουραλιστικό φαντασιακό μπορεί να αποκτήσει ένα ριζοσπαστικό χαρακτήρα στο βαθμό που θα διαμορφωθεί ένα εναλλακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα προωθεί μια διαφορετική αντίληψη του «ατόμου» και των «κοινωνικών δικαιωμάτων». Αφετηρία αποτελεί η θέση ότι «το άτομο είναι η πλασματική στοιχειώδης μονάδα μιας ιδεολογικής αναπαράστασης της κοινωνίας, είναι όμως και μια πραγματικότητα κατασκευασμένη από την ειδική εκείνη τεχνολογία της εξουσίας που λέγεται πειθαρχία»<sup>55</sup>. Στο πλαίσιο μιας μετα-δομιστικής θεώρησης υποστηρίζεται ότι, η αντίληψη του εαυτού μας ως συνεκτικής και ανεξάρτητης ατομικότητας είναι μια ψευδαίσθηση που προκαλείται από την τοποθέτηση μας στον ατομικιστικό λόγο του «διαφωτισμού»<sup>56</sup>. Σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντίληψη του αυτόνομου, μοναδικού, αλλά καθολικού, ατόμου βρίσκεται το κατασκευασμένο, αντιφατικό υποκείμενο που τελεί υπό συνεχή μετασχηματισμό<sup>57</sup>. Το υποκείμενο συγκροτείται στο πλαίσιο πολλαπλών ιστορικο-κοινωνικά παραγόμενων και μετασχηματιζόμενων λόγων, ως κοινωνικών-συμβολικών συστημάτων σχέσεων τα οποία παράγουν ποικίλα δίκτυα από θέσεις υποκειμένου (subject positions) οι οποίες καταλαμβάνονται ενεργητικά από τα «άτομα»<sup>58</sup>. Εφόσον είναι δεδομένη η συμμετοχή του υποκειμένου σε πολλούς και διαφορετικούς λόγους, η ένα προς ένα αντιστοιχία ατόμου και υποκειμένου δεν υπάρχει. Υπό αυτήν την έννοια, τα «άτομα» είναι πολλαπλά συγκροτημένα υποκείμενα, καταλαμβάνουν πολλές και διαφορετικές θέσεις υποκειμένου στο νοηματικό πλαίσιο πολλαπλών λόγων και αντίστοιχων συλλογικών πρακτικών. Το αποτέλεσμα είναι η υιοθέτηση και η επιτέλεση διαφορετικών και ίσως αντιφατικών και συγκρουμένων ρόλων και συνεπώς η διαφοροποίηση και η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά δεν ταυτίζονται απόλυτα με τον επίσημο σχολικό λόγο που συγκροτεί την παιδαγωγική τους ταυτότητα, αλλά διατηρούν μια

σχετική αυτονομία, εφόσον μετέχουν και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα και συμβολικά πεδία, όπως της οικογένειας, της παρέας, των ΜΜΕ, τα οποία οροθετούν επίσης τη βούληση και την πράξη τους. Ο/Η μαθητής/τρια, αφενός, υφίσταται την σχολική εξουσία και, ως ένα βαθμό, παράγεται-κατασκευάζεται ως παιδαγωγικό υποκείμενο, αφετέρου, είναι ένα δημιουργικό υποκείμενο της ενσυνείδητης δράσης και της επινοητικής διεργασίας. Μ' άλλα λόγια, δεν είναι ένα απολύτως αυτόνομο υποκείμενο, δεν συνιστά όμως και ένα απολύτως εξαρτημένο υποκείμενο, δηλαδή δεν είναι απόλυτη κατασκευή του εκπαιδευτικού λόγου<sup>59</sup>.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, μπορεί να αναπτυχθεί ένα εναλλακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα προωθεί γνωστικά περιεχόμενα και πρακτικές που προάγουν μια νέα αντίληψη των κοινωνικών δικαιωμάτων. Αυτή η αντίληψη θεμελιώνεται στη θέση ότι τα δικαιώματα δεν αποτελούν φυσική ιδιοκτησία του ατόμου ούτε μπορούν να δικαιολογηθούν ανεξάρτητα από μια συγκεκριμένη κοινότητα, εφόσον μόνο μέσω της συμμετοχής μας σε μια κοινότητα η οποία ορίζει τα δικαιώματα και τη δικαιοσύνη, μπορούμε να έχουμε μια αίσθηση των δικαιωμάτων και μια αντίληψη για τη δικαιοσύνη<sup>60</sup>. Με αυτήν την έννοια, τα κοινωνικά δικαιώματα πρέπει να γίνονται αντιληπτά περισσότερο ως συλλογικά παρά ως ατομικά<sup>61</sup> και, ως εκ τούτου, αν οι πολίτες επιθυμούν να απολαμβάνουν αυτά τα δικαιώματα στο μέλλον θα πρέπει να εμπλακούν ενεργητικά στις κοινοτικές δραστηριότητες και τους πολιτικούς αγώνες για την επαναδραστηριοποίηση του «κοινού καλού» (π.χ. ελευθερία-ισότητα για όλους)<sup>62</sup>. Η πολιτική κοινότητα, επομένως, σε ένα δημοκρατικό φαντασιακό θεωρείται συγκροτησιακή των δικαιωμάτων και των ιδιοτήτων του πολίτη. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να δομηθεί ένα σύνολο παιδαγωγικών κοινωνικών πρακτικών που θα στοχεύουν στη συγκρότηση ενός «εμείς», όχι όμως στη βάση μιας υποστασιοποιημένης περιεκτικής ιδέας περί ευζωίας, αλλά, αντιθέτως, στο πλαίσιο των αρχών που συνιστούν μια δημοκρατική πλουραλιστική και περατή μορφή κοινωνικής ζωής.

## Σημειώσεις

1. Strike A. Kenneth, «Ο φιλελευθερισμός, η ιδιότητα του πολίτη και το ιδιωτικό ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση», στο Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σελ.79.

2. Ο Laclau έχει αναφερθεί στο πώς η διαλεκτική της ενσάρκωσης σταδιακά επιβλήθηκε στον μαρξισμό, βλέπε Laclau E., «Εσχατολογία, Νεωτερικότητα και Δημοκρατία», στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997, σελ.193-194.

3. Αντλώντας από τον Laclau θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη συγκεκριμένη μορφή εσχατολογίας ως μια νεωτερική εκκοσμικευμένη εσχατολογία, εφόσον θεμελιώνεται στον «Ορθό Λόγο» ο οποίος παίρνει τη θέση της υπέρτατης αρχής του πραγματικού, βλέπε Laclau E., «Εσχατολογία, Νεωτερικότητα...», *όπ. παρ.*, σελ.189-198.

4. Σολομών Ι., «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α', εκδ. Ε.Μ.Ε.Α., Αθήνα, 1994, σελ.121.

5. Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές έρευνες*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1977. Επίσης βλέπε Mouffe C., «Ο Wittgenstein, η πολιτική θεωρία και η δημοκρατία», στο Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004, σελ. 147. Mouffe C., «Decision, Deliberation, and Democratic Ethos», *Philosophy Today* 41 (1), 1997, σελ. 28-29.

6. Για τον πολιτικό χαρακτήρα του ορίου που χαράσσει η «συναίνεση» ανάμεσα στο νόμιμο και το μη νόμιμο σε μια φιλελεύθερη δημοκρατία βλέπε Mouffe C., «Ο Carl Schmitt και το παράδοξο της φιλελεύθερης δημοκρατίας», στο Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004, σελ. 125.

Όσον αφορά τον τρόπο παραγωγής της έγκυρης ή μη έγκυρης γνώσης αναφέρω ενδεικτικά ότι, ο Foucault έχει ασχοληθεί με τις ιστορικές διαδικασίες συγκρότησης και ανέλιξης των διάφορων «λόγων», ιδιαίτερα αυτών που αφορούν τις επιστήμες του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, προσπάθησε να αναδείξει τις διαδικασίες ενσωμάτωσης και αποκλεισμού των διαφόρων νοημάτων, τις αρχές και τους κανόνες ιεραρχικής ταξινόμησης που ορίζουν τι μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σκέψης και τι όχι, το πώς μπορεί να κατασκευαστεί ένα αντικείμενο σκέψης, το αν είναι θεμιτό ή αθέμιτο να μιλάμε κ.λπ. Υπό αυτό το πρίσμα, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες οι πρακτικές παραγωγής της γνώσης ρυθμίζονται και περιορίζονται από καθορισμένους «λόγους» (disciplines) μέσα σε συγκεκριμένα θεσμικά, πολιτικά και οικονομικά «καθεστώτα παραγωγής αλήθειας». Συγκεκριμένα, βλέπε Foucault M., *Αλήθεια και εξουσία*, Foucault M., *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα, 1987, σελ. 36. Επίσης, Foucault M., *Η τάξη του λόγου*, εκδ. Ηριδανός, Αθήνα. Jones D., Ball S., «Ο Michel Foucault και ο Λόγος της Εκπαίδευσης», στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (επιμ.), *Πειθαρχία και...*, *όπ. παρ.*, σελ.169-178. Για το πώς προσδιορίζεται και αναπτύσσεται η κάθε γνωστική πρακτική διαφωτιστικές είναι και οι παρατηρήσεις του Τ. Κuhn σύμφωνα με τον οποίο αυτές (οι πρακτικές) υπάγονται και ρυθμίζονται από το εκάστοτε κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα το οποίο ελέγχεται από τη σχετική επιστημονική κοινότητα, βλέπε Kuhn T., *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, Σύγχρονα Θέματα*, Θεσσαλονίκη, 1981.

7. Πεχτελίδης Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η., 2005.

8. Η έννοια του «καταστατικού εξωτερικού» αντλείται από τη θεωρία του Derrida. Υπογραμμίζεται ότι, η λογική της συγκεκριμένης έννοιας διατρέχει το ύστερο έργο τόσο της Mouffe όσο και του Laclau.

9. Η ιδέα για την ριζική ενδεχομενικότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων προέρχεται από το ύστερο έργο του E. Laclau, βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997.

10. Η θέση αυτή σχετίζεται άμεσα με τη γενικότερη αντίληψη του κοινωνικού ως τα παγιωμένα αποτελέσματα πολιτικών παρεμβάσεων, όπως προτείνεται στο ύστερο έργο του Laclau.

11. Grant B., «Disciplining Students: The construction of student subjectivities» στο *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, 1997, σελ. 102.

12. Gordon T., Holland J. και Laherma E., *Making Spaces - Citizenship and Difference in Schools*, MacMillan Press LTD, 2000, σελ.10.

13. Grant B., «Disciplining Students...», *όπ. παρ.*, σελ. 102.

14. Jones K., «Citizenship in a Woman-Friendly Polity», *Sings*, no 41, σελ. 781-812.

15. Gordon T., Holland J. and Laherma E., *Making Spaces...*, *όπ. παρ.*, σελ. 9.

16. *Όπ. παρ.*

17. *Όπ. παρ.*, σελ. 19.

18. *Όπ. παρ.*, σελ. 20.

19. *Όπ. παρ.*

20. Pateman C., *The Sexual Contract*, Polity Press, Cambridge, 1988.

21. Jones K., «Citizenship in...», *όπ. παρ.*

22. Yuval Davis N., *Gender and Nation*, Sage, London, 1997.

23. Ενδεικτικά αναφέρω Dillabough J. και Arnot M., «Feminist political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education», καθώς και Gordon T., Holland J. and Laherma E., «From pupil to citizen: a gendered route», στο Arnot M. and Dillabough J. (eds), *Challenging Democracy-International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Routledge-Falmer, London and New York, 2000.

24. Gordon T., Holland J. and Laherma E., *Making Spaces...*, *όπ. παρ.*, σελ. 10.

25. Για τη μετατόπιση της συζήτησης αναφορικά με τη συγκρότηση της ταυτότητας του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη στην έννοια του σώματος βλέπε Stone L., «Embodied identity: citizenship education for American girls», στο Arnot M. and Dillabough J. (eds), *Challenging Democracy...*, *όπ. παρ.*, σελ.73-86.

26. Gordon T., Holland J. και Laherma E., *Making Spaces...*, *όπ. παρ.*, σελ. 11.

27. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and Socialist Strategy*, Verso, London, 1985 (κεφ. 1). Laclau E., «Μετά-Μαρξισμός και Θεωρία...», *όπ. παρ.*, σελ. 269-270. Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997, σελ. 137-173.
28. Laclau E., «Μετά-Μαρξισμός και Θεωρία...», *όπ. παρ.*, σελ. 271.
29. *Όπ. παρ.*
30. Mouffe C., «Εισαγωγή», στο Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004, σελ. 83.
31. Mouffe C., «Προς ένα αγωνιστικό πρότυπο δημοκρατίας» στο Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004, σελ. 183-185.
32. Σύμφωνα με τον Foucault, η εξουσία ορίζεται ως ένας τρόπος δράσης πάνω στις δράσεις των άλλων που συγκροτεί το ενδεχόμενο πεδίο δράσης τους. Αυτό σημαίνει ότι, αυτός πάνω στον οποίο ασκείται η εξουσία μπορεί να δράσει και άρα να αντισταθεί στην άσκηση της εξουσίας και συνεπώς ότι διαθέτει ένα βαθμό ελευθερίας. Foucault M., «The Subject and the Power», στο Dreyfus H.L. and Rabinow P., M. Foucault, *Beyond structuralism and Hermeneutics*, Harvester press, Brighton, Sussex, 1982, σελ. 221.
33. Mouffe C., «Προς ένα αγωνιστικό...», *όπ. παρ.*, σελ. 184.
34. *Όπ. παρ.*, σελ. 184-185. Η Mouffe θεωρεί ως βασικότερους εκπροσώπους της «διαβουλευτικής δημοκρατίας» τους J. Rawls και J. Habermas, αν και προέρχονται από διαφορετικούς ιδεολογικούς χώρους.
35. *Όπ. παρ.*, σελ. 191.
36. Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές έρευνες*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1977, σελ. 66-67. Mouffe C., «Ο Wittgenstein, η πολιτική θεωρία...», *όπ. παρ.*, σελ. 153-155.
37. *Όπ. παρ.*
38. Σύμφωνα με τον Wittgenstein, το να ακολουθείς έναν κανόνα είναι ανάλογο με το να ακολουθείς μια προσταγή. Εξασκούμαστε να υπακούμε σ' έναν κανόνα, αλλά και να αντιδρούμε σ' αυτόν με έναν ορισμένο τρόπο. Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές...*, *όπ. παρ.*, σελ. 206.
39. Η Mouffe αναπτύσσει τη συγκεκριμένη θέση στο πλαίσιο της κριτικής που ασκεί στον πολιτικό φιλελευθερισμό και την φιλελεύθερη ουτοπία της περιεκτικής δημοκρατίας όπως εκφράζεται από τον John Rawls, συγκεκριμένα βλέπε Mouffe C., «Η Δημοκρατία, η Εξουσία...», *όπ. παρ.*, σελ. 94-98.
40. *Όπ. παρ.*
41. *Όπ. παρ.*, σελ. 90.
42. Mouffe C., «Radical democracy or liberal democracy?», *Socialist Review*, Μάιος, 1990, σελ. 58.
43. *Όπ. παρ.*, σελ. 58-59.
44. Torfing J., *New Theories of Discourse - Laclau, Mouffe and Zizek*, Blackwell, 1999, σελ. 253.
45. Mouffe C., «Ο Carl Schmitt...», *όπ. παρ.*, σελ. 125-131.
46. Foucault M., «Αλήθεια και εξουσία», Foucault M., *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα, 1987. Foucault M., *The Archeology of Knowledge*, Tavistock, 1972. Carrim N., «Working With and Through Difference in

Antiracist Pedagogies», *International Studies of Education*, vol. 5, no 1, 1995, σελ. 29.

47. Giroux H., *Theory and Resistance in Education - Towards a Pedagogy for the Opposition*, Heinemann Educational Books, 2001.

48. Carrim N., «Working With and...», *όπ. παρ.*, σελ. 33.

49. Σολομών Ι. και Μακρυνιώτη Δ., «Πρότυπα και «χρήσεις» του πολιτισμού στην εκπαίδευση: προς μια παιδαγωγική της διαφοράς;», στο Πάκος Θ. (επιμ. πρακτικών συνεδρίου), *Κοινωνία δύο τρίτων*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 2000.

50 Mouffe C., «Political Liberalism, neutrality and the political», *Ratio Juris* 7 (3), 1994a, σελ. 323.

51. *Όπ. παρ.*, σελ. 324.

52. Mouffe C., «Η Δημοκρατία, η Εξουσία και το Πολιτικό», στο Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, εκδ. Πόλις, Αθήνα, 2004, σελ. 92. Laclau E., «Εσχατολογία, Νεωτερικότητα και Δημοκρατία» στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997, σελ. 191.

53. Σύμφωνα με τον Wittgenstein δεν αρκεί να συμφωνήσουμε στον ορισμό ενός όρου, χρειάζεται συμφωνία στον τρόπο χρήσης του, Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές...*, *όπ. παρ.*, σελ. 242. Mouffe C., «Ο Wittgenstein, η πολιτική θεωρία...», *όπ. παρ.*, σελ. 147.

54. Mouffe C., «Decision, Deliberation...», *όπ. παρ.*, σελ. 28.

55. Foucault M., *Επιτήρηση και Τιμωρία - Η γέννηση της φυλακής*, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1989, σελ.256.

56. Jones A., «Teaching poststructuralist feminist theory in education: student resistances», *Gender and Education* 9 (3), 1997, σελ. 261-9.

57. Carrim N., «Working With and...», *όπ. παρ.*, σελ. 27-28.

58. Η ενεργητική διάσταση του υποκειμένου ορίζεται από τους Laclau και Mouffe ως «πολιτική υποκειμενικότητα», Laclau E. and Mouffe C., *Hegemony and...*, *όπ. παρ.*, σελ. 114-122.

59. Για την ενεργητική σχέση του υποκειμένου με το λόγο βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της...*, *όπ. παρ.*, σελ.137-148 και Laclau E. and Mouffe C., *Hegemony and...*, *όπ. παρ.*, σελ. 108-109.

60. Mouffe C., «American liberalism and its critics: Rawls, Taylor, Sandel and Walzer», *Praxis International* 8 (2), 1988, σελ. 199. Torfing J., *New Theories of Discourse...*, *όπ. παρ.*, σελ. 267.

61. Mouffe C., «On the articulation between liberalism and democracy», Mouffe C., *The Return of the Political*, Verso, London, 1993.

62. Torfing J., *New Theories of Discourse...*, *όπ. παρ.*, σελ. 268.

