

## **2. Θεωρήσεις της μάθησης και πρακτικές της γνώσης. Το επιστημολογικό και γνωσιοθεωρητικό υπόβαθρο του χειρισμού της “πρότερης γνώσης”**

Στην περιγραφή των λύσεων που προτείνονται ή μπορούν, σύμφωνα με την τυπολογία που απορρέει από το αρχικό διάγραμμα, να προταθούν για τις διαδικασίες μάθησης, συμπεριλάβαμε τέσσερα στοιχεία:

α) τη θέση που κατέχουν στη σχηματική αναπαράσταση του φάσματος των δυνατών επιλογών, τη σύνδεση δηλαδή με το “γνωστικό πλαίσιο” που αποτελεί το επίκεντρο της διδακτικής τους αντίληψης (γι’ αυτό άλλωστε περιορισθήκαμε στους τρεις “ιδεατούς τύπους” που έχουν ως αφετηρία την προσχολική, τη σχολική και την επιστημονική γνώση αντίστοιχα),

β) κάποιες πρώτες ενδείξεις για την επιστημολογική τους ταυτότητα και κατά συνέπεια για τη σκοπιά, μέσα από την οποία αντιμετωπίζουν (ή θα μπορούσαν κατ’ αναλογία να αντιμετωπίσουν) τα υπόλοιπα ζητήματα της διδακτικής που παραπέμπουν στην επιστημολογία,

γ) κάποιες ακόμη χαλαρότερες ενδείξεις για το “στίγμα” τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής και των παιδαγωγικών αντιλήψεων και

δ) την “πρότασή” τους για το χειρισμό της “προσχολικής” και “έξωσχολικής” γνώσης, με βάση την οποία και τις τιτλοφορήσαμε για την παραπέρα συζήτηση.

Δεν θα στηρίξουμε εδώ με επιχειρήματα την εσωτερική συνάφεια των τεσσάρων αυτών στοιχείων, μιας και κάτι τέτοιο θα μας οδηγούσε σε μια “παρένθεση” υπερβολικά εκτενή για το πλαίσιο αυτής της εργασίας. Η επίκληση όσων έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά μ’ αυτό το θέμα και κυρίως της προτεινόμενης λογικής για την “ανάγνωση” της διδακτικής θεματικής (κι εδώ εννοούμε την υπέρβαση του στεγανού της διάκρισης μεταξύ μετάδοσης και συγκρότησης της γνώσης) αρκεί ως κατευθυντήρια υπόδειξη.

Μια τέτοια “ανάγνωση” μας παραπέμπει συγκεκριμένα στον υπό κατασκευή εριμηνευτικό άξονα, που συνδέει την εκπαιδευτική/παιδαγωγική με την επιστημολογική/γνωσιοθεωρητική και περί βιωμένου/βιωματικού κόσμου αντίληψη. Σ’ ό,τι ακολουθεί η διασύνδεση αυτή συνιστά λανθάνουσα αλλά σταθερή συν-εκτίμηση. Ενώ λοιπόν στο επίκεντρο βρίσκεται το τελευταίο από τα πιο πάνω τέσσερα στοιχεία, το οποίο είναι το πλέον πρόσφορο για την οριοθέτηση και την ανάλυση των διαφορετικών επιλογών, η κριτική επεκτείνεται κατ’ ανάγκην -έστω και άρρητα- και στα υπόλοιπα.

Ο χειρισμός της “προσχολικής”, “έξωσχολικής” ή, για να χρησιμοποιήσουμε το ακόμη πιο χαρακτηριστικό όνομα που της δόθηκε από τη σύγχρονη περί μάθησης συζήτηση, “πρότερης” γνώσης των μαθητών αποτελεί το σαφέστερο κριτήριο διάκρισης, επιστημολογικής κατάταξης και εντοπισμού της κοινωνικής “λειτουργίας” της εκάστοτε τοποθέτησης στο ζήτημα των διαδικασιών μάθησης. Οι λόγοι μπορούν να συνοψισθούν σε τρία σημεία. Μ’ αυτό το κριτήριο, πρώτον, αλληλο-οριοθετούνται οι συγκρουόμενες σχολές, σ’ αυτό συνοψίζονται οι επιμέρους διακρίσεις. Ο τρόπος με τον οποίο, δεύτερον, αντιμετωπίζεται αυτό το θεωρούμενο ως εμπειρικό “γνωστικό πλαίσιο” σε σχέση ή και κατ’ αντιπαράθεση μ’ εκείνο “της επιστήμης” αποτελεί καθαντό επιστημολογική τοποθέτηση, παραπέμπει στη (θεματοποιημένη ή μη) αποδοχή μιας επιστημολογικής “σχολής”. Ο χειρισμός, τέλος, της “πρότερης γνώσης” χαρακτηρίζει τη στάση απέναντι στο γνωστικό και πολιτισμικό περιεχόμενο του βιωματικού κόσμου και κατά συνέπεια αντανακλά το ρόλο που (έμπρακτα) ανατίθεται στη σχολική μετάδοση της γνώσης ως προς την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Τα τρία αυτά σημεία θα αποσαφηνισθούν στη συζήτηση που ακολουθεί και που αποτελεί μια κριτική προσέγγιση, ένα σύμφωνο με τα πα-

ραπάνω κριτήρια έλεγχου των προτεινόμενων λύσεων για τη διαδικασία μάθησης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εξακριβωση και (έστω και επιγραμματική) ανάλυση του επιστημολογικού, γνωσιοθεωρητικού και κοινωνιολογικού υποβάθρου αυτών των λύσεων μας επιτρέπει να επισημάνουμε και να καταγράψουμε τα ερωτήματα που θέτει η κεντρική σχέση μεταξύ επιστημονικής και “πρότερης” γνώσης. Για την απάντηση αυτών ακριβώς των ερωτημάτων θα στραφούμε στο δεύτερο μέρος προς κάποιες επιστημολογικές θεωρήσεις.

#### **α. Ενίσχυση;**

Η πρώτη από τις επιλογές που καταγράψαμε παραπάνω αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης εμφανίζει, αν και “μοντέρνα”, χαρακτηριστικά συγγενή μ’ εκείνα της παραδοσιακής ιδεαλιστικής εκδοχής της γνωσιοθεωρίας: αρνείται οποιαδήποτε αναφορά στην αντικειμενικότητα της γνώσης. Δίνοντας μια έμμεση πλην όμως σαφή λύση στο ζήτημα της μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, αρνείται στην ουσία την ύπαρξή του, την ύπαρξη δηλαδή σύνδεσης μεταξύ των δύο “γνωστικών πλαισίων”, και διαγράφει το στόχο αυτής της μετάδοσης από τον πίνακα περιεχομένων της διδακτικής παρέμβασης.

Σύμφωνα με τη σχηματική μας αναπαράσταση η επιλογή αυτή εστιάζεται στην “προσχολική γνώση”, καταλαμβάνει δηλαδή το κάτω άκρο της κλίμακας, από τη σκοπιά του οποίου και επιχειρηματολογεί αναιρώντας οποιαδήποτε σύνδεσή του με την επιστημονική γνώση. Στην ακραία του μορφή το μοντέλο της ενίσχυσης προβάλλει τα εξής επιχειρήματα:

- α) Το παιδί έρχεται στο σχολείο έχοντας συγκροτήσει ένα πρωτογενές αλλά λειτουργικό και ιδιόμορφο, υποκειμενικά οργανωμένο εννοιολογικό πλαίσιο.
- β) Το πλαίσιο αυτό είναι βιωματικά επαρκές τόσο για την παραπέρα εννοιολογική πρόσληψη και αφομοίωση δεδο-

μένων όσο και για την ανάληψη κοινωνικών ρόλων από το παιδί.

γ) Όντας επικεντρωμένο και συγκροτημένο γύρω από τον άξονα αυτού που κοινωνιολογικά μπορεί να χαρακτηριστεί ως “ατομική μορφή κοινωνικής υποκειμενικότητας”<sup>1</sup>, το πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται σε άμεση συνάρτηση με την προσωπικότητα του παιδιού.

δ) Για τον ίδιο λόγο τα διάφορα πλαίσια είναι σε τελική ανάλυση ασύμμετρα, δεν μπορούν να συγκριθούν αναμεταξύ τους, εφόσον δεν υπάρχει κοινή βάση, και -για να καταγράψουμε και την ακραία συνέπεια αυτού του επιχειρήματος- δεν μπορούν να επικοινωνήσουν ούτε να υποταχθούν σε αξίες-κανόνες<sup>2</sup>.

ε) Δεν υπάρχει, με δεδομένη τη γνωσιοθεωρητική αυτή οπτική, θεμιτό (μη εξουσιαστικό) καθολικό κριτήριο αξιολόγησης και ομολογίας κωδικοποίησης των πολλαπλών αποτελεσμάτων απόδοσης νόηματος και κατασκευής εννοιών<sup>3</sup>.

στ) Τέτοιο κριτήριο δεν υπάρχει ούτε στο επιστημολογικό επίπεδο καθαυτό, αν δεχθεί κανείς τη σχετικιστική κατάληξη της κριτικής του Feyerabend, την ισοδυναμία δηλαδή διαφορετικών ερμηνειών ως προς την εγκυρότητά τους<sup>4</sup>,

1. Βλ. M.R. Vogel, *Gesellschaftliche Subjektivitätsformen*, Frankfurt a.M. / New York 1983, σ. 67 κ.ε.
2. Μια σύντομη και σαφή παρουσίαση της “θέσης περί ασυμμετρότητας” του Feyerabend, στην οποία αναφέρεται αυτή η συζήτηση, μπορεί κανείς να βρει στο Α. Κουτούγκος, *Η σύγκρουση επιστήμης και επιστημολογίας. Θέσεις για την κρίση ορθολογικότητας στις ερμηνείες της επιστημονικής εξέλιξης*, Θεσσαλονίκη 1983, σ.78 κ.ε. Οι θέσεις του ίδιου του Feyerabend διατυπώνονται στο Feyerabend, *Ενάντια ...*, σ. 276 κ.ε.
3. Για τη σημασία αυτής της “ομολογίας” βλ. Kouzelis, σ. 211, 257 και 337 κ.ε. Βλ. ακόμα J. Ritsert, *Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik*, Frankfurt a.M. 1975, σ. 110 και τη συζήτηση στο: Habermas / Luhmann, κυρίως τις σ. 68 κ.ε. και 171 κ.ε.
4. Βλ. Feyerabend, *Ενάντια ...*, σ. 353 κ.ε. και την εκτενή ανάλυση του ζητήματος στο W.H. Newton-Smith, *The rationality of Science*, Boston / London / Henley 1981, σ. 148 κ.ε.

οπότε και καταργείται κάθε δυνατότητα νομιμοποιημένης διορθωτικής και άρα διδακτικής παρέμβασης προς κάποια κατεύθυνση “επιστημονικότητας”.

ζ) Κατ’ ουσίαν δεν υφίσταται για τη διδακτική ζήτηση “επιστημονικής γνώσης”.

Η επίδραση της γενικότερης προβληματικής αλλά και των επιμέρους θέσεων του Feysabend στην επιστημολογική προέλευση ενός τέτοιου μοντέλου είναι προφανής. Ως σημείο αναφοράς του λειτουργεί όμως και μια σχετικιστική ερμηνεία του Kuhn<sup>5</sup>. Από την ερμηνεία αυτή συνάγουμε την αντίληψη μιας, σε τελική ανάλυση, ισοδυναμίας όλων των Παραδειγμάτων που συγκροτούνται στο ίδιο πεδίο. Απουσιάζει δηλαδή, σύμφωνα μ’ αυτή την αντίληψη, κάθε κριτήριο αξιολόγησης ή διαχρονικής ταξινόμησης τέτοιων Παραδειγμάτων, κάθε κριτήριο που θα μπορούσε να αντιστοιχεί σε εκείνα των προηγούμενων επιστημολογικών Παραδειγμάτων ή της κλασικής γνωσιοθεωρίας: ο βαθμός προσέγγισης της αλήθειας, η συνεισφορά σε μια ευθύγραμμη ή τουλάχιστον προσανατολισμένη προσθετική οικοδόμηση της επιστήμης, η συμβατότητα με κάποια (διατυπωμένη ή μη - αλλά πάντως οργανική στην ιστορική πορεία της επιστήμης) αρχή ή με ένα αντίστοιχο τέλος (με τη διπλή έννοια των λέξεων αυτών) και, τέλος, η δυνατότητα επαλήθευσης ή διάψευσης<sup>6</sup>.

Η παρατήρηση αυτή μας μεταφέρει στην πλατιά συζήτηση και αντιπαράθεση ερμηνειών που ακολούθησε τη δημοσίευση της *Δομής των Επιστημονικών Επαναστάσεων* και κορυφώθηκε γύρω από το πράγματι εγγενές πρόβλημα της θεωρίας του Kuhn σχετικά με την ύπαρξη ενός τέτοιου κριτηρίου. Με δεδομένη την αδυναμία διεξοδικής ανάλυσης του ζητήματος αυτού στο πλαίσιο της εδώ θεματικής, θα αρχεσθούμε σε μια μόνο επισήμανση.

5. Βλ. Newton-Smith, σ. 121 κ.ε..

6. Για παράδειγμα βλ. K. Popper, *Objective Knowledge. An evolutionary Approach*, Oxford 1975, κεφ. 2 και κυρίως σ. 81-82.

Η σχετικιστική ερμηνεία του Kuhn υποβαθμίζει ένα κείμενο στοιχείο πραγματιστικής προσέγγισης που ενυπάρχει στην προβληματική του, παρά την αφυπνιστική για τις φυσικές κυρίως επιστήμες αντιτελεολογική και αντιθετικιστική αιχμή της: τη λειτουργική αντικατάσταση του άξονα “αλήθεια” από τον άξονα “πρόοδος”. Είναι φανερό ότι, αν και η επίκληση της επιστημονικής προόδου δε μας παρέχει ένα κριτήριο συγχρονικής επιλογής μεταξύ επιστημονικών εξηγήσεων αντίστοιχο με εκείνα που προαναφέραμε (ας θυμηθούμε μάλιστα ότι ο Kuhn επιμένει και στις μετέπειτα δημοσιεύσεις του στην αντίληψη της “ασυμμετρότητας” των Παραδειγμάτων<sup>8</sup>), μολαταύτα μας απαλ-

7. Για το ζήτημα αυτό βλ. Newton-Smith, σελ. 122-123, Β. Κάλφας, “Ριζικές ανακατατάξεις στη σύγχρονη αγγλοαξονική επιστημολογία: Ο Thomas S. Kuhn και η «στροφή» της δεκαετίας 1960-70”, εισαγωγή στο: Kuhn, Η δομή ..., σ. 38-39 και τις διατυπώσεις του ίδιου του Kuhn στο Kuhn, Η δομή ..., ό.π., σ. 242 κ.ε. και ιδιαίτερα το 6ο σημείο του υστερογράφου του 1969: T.S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a.M. 1978, σ. 216 κ.ε. Η συζήτηση για το μη τελεολογικό χαρακτήρα της περιόδου σύλληψης που παρουσιάζεται εκεί υπήρξε ευρύτατη και προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Ο Stegmüller επιχειρεί για παράδειγμα να οργανώσει λογικά τη λύση του Kuhn με τη βοήθεια της έννοιας της “αναγωγής” των απωθημένων θεωριών σ’ αυτές που τις υποκαθιστούν (W. Stegmüller, “Theoriendynamik und logisches Verständnis”, στο: W. Diederich (επ.), Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Beiträge zur diachronischen Wissenschaftstheorie, Frankfurt a.M. 1974, σ. 198 κ.ε.), κάτι που φέρνει αυτή τη σύλληψη πολύ κοντά σ’ εκείνη του Lakatos (βλ. παρακάτω σημ. 44). Άλλο ενδιαφέρον παράδειγμα είναι η προσπάθεια του Toulmin να θεμελιώσει την παραπομπή στο δαρβινισμό (παραπομπή που επιχειρεί ο Kuhn, Η δομή ..., σ. 255) ως πρότυπο μη-τελεολογικής θεώρησης της εξέλιξης: S. Toulmin, “Die evolutionäre Entwicklung der Naturwissenschaft”, στο: Diederich (επ.), ό.π., σ. 265 κ.ε.
8. Σ’ αυτό αναφέρεται το 5ο σημείο του υστερογράφου (Kuhn, Die Struktur ..., σ. 209 κ.ε.), όπως και μεγάλο μέρος της απάντησης στην κριτική του Lakatos: T.S. Kuhn, “Anmerkungen zu Lakatos”, στο: Diederich (επ.), ό.π., σ. 129 κ.ε.

λάσσει από το ριζοσπαστικό σχετικιστικό δίλημμα στη διαχρονική θεώρηση των Παραδειγμάτων. Έτσι, για τις ανάγκες της διδακτικής μπορεί να προσδιορισθεί ως αδιαφιλονίκητο πεδίο αναφοράς, τουλάχιστον σε περιόδους “κανονικής επιστήμης”, το ισχύον Παράδειγμα, το οποίο δεν ισχύει απλώς επειδή έχει επιβληθεί αλλά κυριαρχεί λόγω της συνεισφοράς του στην επιστημονική πρόοδο. Η υιοθέτηση του άξονα “πρόοδος” συνεπάγεται λοιπόν τη δυνατότητα εντοπισμού του Παραδείγματος που, εφόσον “υπερτερεί συγκριτικά”, μπορεί να λειτουργήσει ως “τέλος” της διδακτικής παρέμβασης. Στην περίπτωση αυτή θα υπάρχει συγκεκριμένη πηγή για το περιεχόμενο, άξονας αναφοράς και μέτρο σύγκρισης για την αξιολόγηση, ορισμένη εννοιολογική ακολουθία για την επιλογή των ρυθμών μετάβασης και κυρίως σαφής στόχος και σαφείς ορισμοί της επιδιωκόμενης γνώσης για την επιλογή των διαδικασιών μάθησης. Στη βάση μιας τέτοιας “ανάγνωσης” της επιστημολογικής πρότασης του Kuhn μπορούν να οικοδομηθούν επιχειρήματα που μας απομακρύνουν καθοριστικά από την επιλογή της αυστηρά “ουδέτερης” απέναντι στην επιστήμη “ενίσχυσης της πρότερης γνώσης των μαθητών”. Πριν συνεχίσουμε όμως σ’ αυτό το δρόμο, ας ξαναγυρίσουμε στη σχετικιστική θεώρηση για να δούμε και κάποια πρόσθετα χαρακτηριστικά της.

Το γνωσιοθεωρητικό αδιέξοδο, στο οποίο οδηγεί η λογική της απόλυτης μη-επικοινωνίας και μη-ισοδυναμίας των (σύμφωνα μ’ αυτή την αντίληψη) ατομικά διαρθρωμένων και διαφοροποιημένων εννοιολογικών πλαισίων των παιδιών, αποσιωπάται ή αποσοβείται προσωρινά με την έμμεση παρεμβολή μιας άλλης επιχειρηματολογίας που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε “εμπειριστική φαινομενολογία”. Πρόκειται για εκείνη τη γραμμή στήριξης του παραπάνω μοντέλου, που μας παραπέμπει στο δεδομένο των “εναλλακτικών”, όπως τα αποκαλεί η Driver, “πλαισίων”<sup>9</sup>, που χαρακτηρίζουν την προσχολική και εξωσχολι-

κή γνώση των μαθητών. Στην επιχειρηματολογία αυτή το δεδομένο των “εναλλακτικών πλαισίων” συνοδεύεται από το δεδομένο της λειτουργικότητάς τους.<sup>10</sup> Και ταυτόχρονα το καθοριστικό ζήτημα της προέλευσης, οικοδόμησης και δομής αυτής της “πρότερης” γνώσης θεωρείται και αντιμετωπίζεται συστηματικά ως μη-πρόβλημα.

Ο κεντρικός, αν και λανθάνων άξονας αυτής της γραμμής στήριξης, η επίκληση δηλαδή ενός συγκεχυμένου γνωσιοπεραγωγικού αυθορμήτου, θέμα πολυσυζητημένο στο πλαίσιο της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας τα τελευταία χρόνια, δεν είναι δυνατόν να μας απασχολήσει εδώ διεξοδικά. Θα περιορισθούμε αναγκαστικά στη διατύπωση πέντε σύντομων θέσεων, που αναφέρονται στα δυο “δεδομένα” και την ποιότητα που έμμεσα τους αποδίδεται, αντικρούοντας κατά κύριο λόγο το αυτονόητο των παραδοχών που στηρίζουν τη λογική των “εναλλακτικών πλαισίων”.

1. Στο δεδομένο της εναλλακτικής σημασιодότησης μπορεί κανείς να αντιπαραθέσει το δεδομένο της minimum

9. Αυτός είναι και ο τίτλος του άρθρου της. Βλ. Driver, σ. 93-101.
10. Εδώ η προβληματική μας θυμίζει το προσφιλέσ παράδειγμα της χουσερλιανής φαινομενολογίας για την επιστημονική λεπτομερειακή περιγραφή των κινήσεων που απαιτούνται για να φορέσει κανείς το παλτό του. Η κριτική του Husserl στο θετικισμό παρουσιάζεται αναλυτικά στο τελευταίο μεγάλο έργο του: E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie* (Husserliana, τομ. VI), Haag 1962, μέρος 1 και 2. Εξαιρετικό παράδειγμα νεο-φαινομενολογικής επιχειρηματολογίας στο ζήτημα που συζητάμε αποτελεί η εργασία του G. Böhme, “Die Verwissenschaftlichung der Erfahrung. Wissenschaftsdidaktische Konsequenzen”, στο: G. Böhme / M. von Engelhardt (επ.), *Entfremdete Wissenschaft*, Frankfurt a.M. 1979 (βλ. κυρίως σ. 122 κ.ε. για την αυτονομία της “πρότερης γνώσης” και 126 κ.ε. για τη λειτουργικότητά της). Η πρόταση του Böhme για το χειρισμό της “πρότερης γνώσης” έχει το χαρακτηριστικό τίτλο “διατήρηση και πρόσθετη μάθηση” (ό.π., σ. 132). Για τη θέση αυτή βλ. παρακάτω, κεφ. 3.



επικοινωνίας και συνεννόησης, της μερικής αλλά de facto συναίνεσης στη χρήση πλήθους συμβόλων και συμβολικών κωδικών.

2. Πέρα κι από όσα μας έχει διδάξει ο Piaget, ξέρουμε ότι και για την καθημερινή γλώσσα που υποβαστάζει τη minimum επικοινωνία ισχύει, παράλληλα με την κωδική κατάταξή της, το στοιχείο της λογικής οργάνωσής της σε άξονες κάθε άλλο παρά αυθόρμητης προέλευσης.

3. Τίποτε δεν αναδεικνύει αξιωματικά αυτό που ο Gouldner<sup>11</sup> αποκαλεί “επιστημολογία της καθημερινής ζωής” προτιμητέο έναντι μιας οποιασδήποτε άλλης επιστημολογίας ή, αντίστοιχα, τη βασική δομή και τάξη συγκρότησης εννοιών του καθημερινού Λόγου προτιμητέα έναντι οποιασδήποτε τάξης του Λόγου των επιστημών.

4. Η λειτουργικότητα των “εναλλακτικών πλαισίων” παύει να είναι επιχείρημα, έστω και χωρίς να εισαγάγει κανείς τη διάκριση ορθού και εσφαλμένου ή το λογικό κατηγορημα της μη αντιφατικότητας, εάν δεχθούμε ότι αφορά τη λειτουργικότητά τους σε ένα σ υ γ κ ρ ι μ έ ν ο μόνο πεδίο και για συγκεκριμένες δραστηριότητες: το βιωματικό πεδίο της καθημερινότητας.

5. Το υποθετικά “ατομικό” εναλλακτικό πλαίσιο εννοιών του παιδιού, που θα προωθούσε και θα ενίσχυε το υπό συζήτηση μοντέλο (και μάλιστα με τη φιλοδοξία μιας αντιαυταρχικής φιλελεύθερης διδακτικής, που προσανατολίζεται στην προσωπικότητα του μαθητή) δεν είναι “αθώο”. Εμπεριέχει από τη στιγμή της συγκρότησής του στοιχεία κυρίαρχου Λόγου, άξονες οργάνωσης και ορισμού εννοιών, προ-ταξινομημένες διακρίσεις ορθού λόγου, επιστημονικές παραδοχές -και μάλιστα δανεισμένες (λόγω ασυμμετρίας ρυθμών εξέλιξης) από παρωχημένα

11. A.W. Gouldner, *The Dialectic of Ideology and Technology. The Origins, Grammar and Future of Ideology*, London / Basingstoke 1976, σ. 58.

Παραδείγματα- καθώς και στοιχεία μιας καθορίσιμης επισημολογικής επιλογής. Οπότε η επιμονή στον αποκλεισμό “έξωθεν παρεμβάσεων” ισοδυναμεί περιέργως με μια μονοδιάστατη κατάρτιση.

Αντίστοιχη κριτική μπορεί να διατυπωθεί και αναφορικά με τις συνέπειες αυτού του μοντέλου για τη διδακτική. Θα συνοψίσουμε κι αυτή την κριτική σε έξι θέσεις, διευκρινίζοντας ότι ασκείται και στις δυο παραλλαγές της υπό συζήτηση επιλογής: τόσο στην αυστηρά ατομιστική-σχετικιστική όσο και σε κείνη που, παίρνοντας υπόψη της το κοινό πεδίο αναφοράς, την καθημερινή γλώσσα, θα έτεινε στην προώθηση και *ενίσχυση* ενός *διυποκειμενικού* εννοιολογικού πλαισίου συναρτημένου με το Λόγο της καθημερινότητας.

1. Η καθολικότερη συνέπεια της επιλογής που προτείνει *ενίσχυση* του πλαισίου “πρότερη γνώση” αφορά την ίδια τη δυνατότητα επιστημονικής συγκρότησης της διδακτικής. Στην ακραία της εκδοχή η προβληματική αυτή οδηγεί στη *de facto* απόρριψη της δυνατότητας συγκρότησης οποιουδήποτε επιστημονικού Παραδείγματος, με τη στενότερη έννοια του όρου, αυτή δηλαδή του “υποδείγματος”.<sup>12</sup> Το συμπέρασμα αυτό δεν αποτελεί υπερβολή. Η υπό συζήτηση πρόταση για τις διαδικασίες μάθησης αρνείται, όπως σημειώθηκε πιο πάνω, να προωθήσει κάποιο επιστημονικό Παράδειγμα. Αντ’ αυτού εισάγει το “ανθρωπολογικό Παράδειγμα” και την «ιδιωτική φύση της σκέψης και των νοητικών δομών»<sup>13</sup>: «*Η θεμελιωδέστερη δογματική αρχή των οπαδών της open education (ανοιχτής εκπαίδευσης) είναι η πίστη στην ατομικότητα της*

12. Για τη διάκριση βλ. Kuhn, *Die Struktur ...*, σ. 186 κ.ε. και Κάλφας, *Ριζικές ...*, σ. 31 κ.ε.

13. Η πρώτη είναι έκφραση του Power και αναφέρεται στο Driver / Easley, σ. 63, ενώ η δεύτερη ανήκει στη Solomon, σ. 32.

διαδικασίας μάθησης.»<sup>14</sup> Διατηρώντας λοιπόν μια στοιχειώδη συνοχή και συνέπεια στην επιχειρηματολογία, η πρόταση αυτή θα πρέπει να οδηγηθεί σε μια πολυδιδασκτική και, σύμφωνα με τη λογική του Feyerabend, αντιμεθοδική προσέγγιση, που θα αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ατομικά και από μια διδακτική οπτική σύμμετρη με την “ιδιωτική” εννοιολογική εξέλιξή του.

Αν και σ’ αυτή την περίπτωση θα είχαμε μια σαφή εικόνα ενός μετα-Παραδείγματος, με προφανείς φιλοσοφικές και πολιτικές προεκτάσεις, δε θα μπορούσαμε να στοιχειοθετήσουμε ούτε καν τον πυρήνα ενός “υποδείγματος” επιστημονικής εργασίας. Δεν θα μπορούσαμε όμως επίσης να διακρίνουμε και το αντίστοιχο “σύστημα” που, σύμφωνα με τον υστερότερο Kuhn, συνιστά τον “κλάδο” (στην κοινωνιολογική διάσταση του Παραδείγματος)<sup>15</sup>, εφόσον η συγκρότηση της επιστημονικής κοινότητας και οι κανόνες επικοινωνίας γύρω από το αντικείμενο εργασίας της θα αίρονταν διαρκώς εξαιτίας της ριζικής υποκειμενικότητας του ίδιου του αντικειμένου.

2. Θα αδικούσαμε βέβαια την εκτενή και ιδιαίτερα αποκαλυπτική ερευνητική εργασία που επικεντρώνεται γύρω από την υπόθεση εργασίας των “εναλλακτικών πλαισίων”, αν υποτιμούσαμε τη σημασία που άμεσα ή έμμεσα αποδίδεται στον “κοινό παρονομαστή” της διαδικασίας συγκρότησης των υποκειμενικών αυτών πλαισίων. Αν κρίνουμε από μια εκπρόσωπο αυτού του ρεύματος, τη Driver, η άμεση παραπομπή σ’ ένα τέτοιο στοιχείο κοινής αναφοράς έχει ως αποδέκτη τη θεωρία των σταδίων του Piaget, που αναφέρθηκε πιο πάνω ως επιστημολογικά θεμελιώδης για τις επιλογές στο ζήτημα των ρυθμών μετάβασης<sup>16</sup>. “Κοινός παρο-

14. J. Ramseger, *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*, Weinheim / München 1985, σ. 45.

15. Βλ. Kuhn, *Die Struktur ...*, σ. 193-194.

16. Βλ. Driver / Easley, σ. 69 κ.ε.

νομαστής” των υποκειμενικών πλαισίων είναι λοιπόν το στάδιο εξέλιξης, στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Κατά παράδοξο όμως τρόπο το δομικό μοντέλο της γενετικής γνωσιοθεωρίας δε φαίνεται να εφαρμόζεται και από την πλευρά του εκείνη που αφορά την οργάνωση της νοητικής και ιδεοληπτικής υποκειμενικότητας. Δε γίνεται δηλαδή λόγος για τους κοινούς άξονες οργάνωσης, για την κοινή μήτρα των “εναλλακτικών πλαισίων” των παιδιών. Αντίθετα, η υιοθέτηση των συμπερασμάτων του Piaget μοιάζει να περιορίζεται στη χρήση ενός λίγο πολύ εξωτερικού αντικειμενικού πεδίου αναφοράς για τη διδακτική πρακτική: προσφέρει “δείκτες περί του τι και πότε μπορεί να ενισχυθεί”. Η ίδια η διδακτική πρακτική τείνει με τη σειρά της να εκληφθεί ως σύστημα τεχνικών: “συνθήκες για την ενίσχυση της μετάβασης από στάδιο σε στάδιο”.

3. Το ίδιο σε γενικές γραμμές ισχύει και για εκείνη την έμμεση παραπομπή στο πεδίο αναφοράς “καθημερινή γλώσσα”. Τα όρια του τυχόν υποκειμενισμού των “γλωσσικών παιχνιδιών” βρίσκονται σ’ αυτό που ο υστερότερος Wittgenstein χαρακτηριστικά ονόμασε “τρόπο” ή “μορφές ζωής”<sup>17</sup>. Και δε χρειάζεται κανείς να καταφύγει στη συγγένεια του όρου αυτού με εκείνο των “μορφών και τρόπων παραγωγής” για να διαπιστώσει ότι κι εδώ έχουμε να κάνουμε με άδηλους αλλά καθοριστικούς κανόνες οργάνωσης. Η καθημερινή γλώσσα διέπεται από τέτοιους κανόνες κι οι κανόνες αυτοί αποτελούν αναγκαίο υπόβαθρο της υποκειμενικής έκφρασης. Όπως όμως σημειώσαμε και παραπάνω, σχολιάζοντας το “δεδομένο” της λειτουργικότητας των “εναλλακτικών πλαισίων”, μπορούμε να δια-

17. L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M. 1971, σ. 139 (I.241) και 363 (II.XI). Ο όρος “Lebensform” αποδίδεται στην ελληνική έκδοση ως “τρόπος ζωής” όταν πρόκειται για χρήση στον ενικό. Βλ. L. Wittgenstein, *Φιλοσοφικές έρευνες*, Αθήνα 1977, σ. 119 και 280.

κρίνουμε μια διπλή τάση του υπό εξέταση μοντέλου, που το απομακρύνει από μια συστηματική αντιμετώπιση αυτών των κοινών κανόνων οργάνωσης. Αφενός επικεντρώνει το ζήτημα της διαδικασίας μάθησης στην εναλλακτική δυνατότητα. Αγνοεί δηλαδή όλα τα στοιχεία που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εναλλαγή που χαρακτηρίζει τα “εννοιολογικά πλαίσια” ανάγεται σε μια *παράλλαξη* στη βάση ενός κεντρικού προτύπου, ενός κοινού Λόγου. Αφετέρου περιορίζει τη διδακτική παρέμβαση στα ζητήματα της πολυπλοκότητας της απόδοσης/ερμηνείας των γλωσσικών παιχνιδιών και κατά συνέπεια των τεχνικών προσέγγισής τους.

Θα πρέπει παρ’ όλα αυτά να σημειωθεί ότι η έστω και έμμεση προβολή των δύο αυτών αξόνων, της “συγκρότησης της υποκειμενικότητας” πάνω σε μια κοινή βάση, αφενός, και της “καθημερινής γλώσσας”, αφετέρου, αποτελεί και την ιδιαίτερη συνεισφορά αυτού του μοντέλου στη θεωρητική συγκρότηση της διδακτικής.

4. Σε συνδυασμό όμως μ’ αυτή την τελευταία παρατήρηση θα πρέπει να τονίσουμε ότι εδώ ακριβώς βρίσκεται το πρόβλημα. Εδώ ακριβώς θα έπρεπε να αναζητήσουμε τα στοιχεία, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον ορισμό του ιδιαίτερου αντικειμένου της διδακτικής, στην επιστημονική συγκρότηση του κλάδου, στην “επιστημολογική τομή”<sup>18</sup>. Στην κατεύθυνση μιας τέτοιας “επαναστατικής” αναδιάρθρωσης του εννοιολογικού πεδίου της διδακτικής η παραπάνω ιδιαίτερη συμβολή της φαινομενολογικής προβληματικής θα έπρεπε να ανασυνταχθεί. Θα έπρεπε δηλαδή πρωταρχικά να θεματοποιηθούν αυτές ακριβώς οι δήθεν αυτονόητες *π ρ ο ύ π ο θ έ σ ε ι ς*, που αναφέρονται στο ανθρωπολογικά “συγκροτημένο υποκείμενο” και τη “γλώσσα του”.

18. Για τον όρο αυτό βλ. παρακάτω την παρουσίαση της θεωρίας του Bachelard.

Και δεν είναι βέβαια τυχαίο το γεγονός ότι οι προσπάθειες για μια τέτοια θεματοποίηση<sup>19</sup> συγκλίνουν σε μια συγκεκριμένη προβληματική. Στο επίκεντρο αυτής της τελευταίας βρίσκεται η ανάγκη ανάλυσης της σύνδεσης μεταξύ, από τη μια, των γενετικών και κοινωνικών προκαθορισμών των μορφών υποκειμενικότητας και βιωματικής πρόσληψης και, από την άλλη, του πλαισίου οικοδόμησης των επιστημονικών εννοιών. Μ' αυτή την έννοια οι προσπάθειες εστιάζονται στη συγκρότηση μιας κριτικής θεωρίας της υποκειμενικότητας, που αποτελεί προϋπόθεση για να επιλυθεί το ζήτημα των διαδικασιών μάθησης. Η επίλυση όμως του ζητήματος σ' αυτή τη βάση προδιαγράφει μια λύση που υπακούει στη λογική μιας άλλης επιλογής για τις διαδικασίες μάθησης, μιας επιλογής που επιμένει στην κριτική αντιπαράθεση μεταξύ "πρότερος" και επιστημονικής γνώσης.

5. Η αναγωγή της διδακτικής σε ένα σύνολο τεχνικών, για την οποία έγινε λόγος πιο πάνω, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τις συνέπειες της πρώτης αυτής υπό συζήτηση επιλογής πάνω στη σχολική πρακτική. Αυτό ισχύει ακόμα κι αν δεχθούμε ότι η συνεπής επιχειρηματολογία του Feyerabend αντικαθίσταται από μια μεθοδολογία της μη-παρέμβασης ή ακόμα παραπέρα από μια μεθοδολογία βασισμένη σε πορίσματα ατομικής ψυχολογίας. Οι τεχνικές που υιοθετούνται έχουν ως αρχή (και πάλι με τη διπλή έννοια της λέξης) την ανίχνευση του συνόλου ιδεών, παρα-

19. Παρόμοιες προσπάθειες έχουν γίνει και συνεχίζονται. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν τα μοντέλα συνάθροισης των θεωριών του Piaget, του Mead και του Bernstein ή η αντίστοιχη επηρεασμένη και από το Habermas προσπάθεια του Oevermann στη Γερμανία. Βλ. U. Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*, Frankfurt a.M. 1972 και τα άρθρα του τόμου: B. Bernstein / U. Oevermann / R. Reichwein / H.Roth, *Lernen und soziale Struktur*, Amsterdam 1970. Για τη συνολική αντίληψη του Habermas βλ. J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M. 1981, κυρίως τα κεφ. 1/2, III και V.

στάσεων, αντιλήψεων και εννοιών του παιδιού μέσα από τους ερμηνευτικούς και νοηματοπαραγωγικούς συνδυασμούς της ίδιας του της γλώσσας. Αν μάλιστα αξιολογούμε σωστά τη βαρύτητα, που για παράδειγμα δίνει η Driver<sup>20</sup> στη χρήση των συνεντεύξεων, τότε φαίνεται πως οι τεχνικές αυτές συνθέτουν μια εφαρμοσμένη ψυχογνωστική ανάλυση με βάση το ζεύγος “δασκάλου-μαθητή”, που αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο υποκείμενο. Πρόκειται σ’ αυτή την περίπτωση για μια θεραπευτική πρακτική, απαλλαγμένη όμως από τα στοιχεία μεταψυχολογίας, που θα απαιτούσαν κριτήρια εξωτερικά ή αντικειμενικά, που θα ερμήνευαν το ζεύγος ως κοινωνική σχέση.

6. Το παιδαγωγικό κατηγορημα «να βοηθήσουμε τα παιδιά να δουν τα όριά τους και να αναπτύξουν τη σκέψη τους»<sup>21</sup> απαιτεί ιδιαίτερες ψυχοτεχνικές ικανότητες από την πλευρά του δασκάλου. Απαιτεί απ’ αυτόν πραγματικά πλήρη αποχή από οποιαδήποτε λειτουργία του ως “αυθεντίας”. Προϊποθέτει ένα δάσκαλο - φορέα μιάς ριζικά “αρνητικής παιδαγωγικής”, απλό και ουδέτερο “διαπραγματευτή” στην εννοιολογική “ανταλλαγή”<sup>22</sup> ή μάλλον αντι-

20. Βλ. Driver / Easley, σ. 79.

21. Βλ. Driver, σ. 99.

22. Θα μπορούσε κανείς πράγματι να προβάλει πάνω στο σχολικό σκη-  
νικό όσα ο Feyerabend σημειώνει για την «ελεύθερη ανταλλαγή ανά-  
μεσα σε παραδόσεις» (P.K. Feyerabend, Γνώση για ελεύθερους αν-  
θρώπους, Θεσσαλονίκη 1986, σ. 68). Τον (παράδοξο για αναρχική  
τοποθέτηση) ρόλο, που έμμεσα αποδίδεται στο κράτος για τη δια-  
πραγμάτευση των όρων απόσυρσης ή επαναφοράς παραδόσεων και  
για τη διασφάλιση της ελεύθερης ανταλλαγής, τον ξαναβρίσκουμε  
έτσι στο δάσκαλο που “διαπραγματεύεται” την ισοτιμία των  
“ανταλλάξιμων” εννοιών ή σημασιών. Ότι αυτός ο δάσκαλος θα  
πρέπει συστηματικά να απέχει από κάθε προσπάθεια επιβολής ερ-  
μηνειών είναι ξεκάθαρο για το Feyerabend: «*Εάν κάποιος άνθρωπος  
βρίσκουν την ευτυχία τους στο να αλληλοσφάζονται με επιμίνδυνα  
πολεμικά παιχνίδια, ας τους αφηθεί αυτή η ευχαρίστηση. Δεν μπο-  
ρώ να ανησυχώ για τέτοιες πράξεις, όσο βλέπω με πόση ψυχική  
ηρεμία και μάλιστα με πόση οργανιστική χαρά οι φιλόνηρωποι της*

παράθεση (και σύγκριση) που κυριαρχεί στη σχολική τάξη. Γιατί, σύμφωνα με την υπό συζήτηση αντίληψη, από μια τέτοια αντιπαράθεση διέρχεται αναγκαστικά η συγκρότηση επικοινωνήσιμου νοήματος εκεί όπου εκφράζονται “ιδιωτικά” μόνο δομημένες σκέψεις.<sup>23</sup>

Το εφικτό αυτής της πρότασης δεν είναι δυνατόν να μας απασχολήσει. Θα σημειώσουμε μόνο ότι τουλάχιστον ως προς το στόχο μπορούν να εγερθούν κρίσιμοι ενδοιασμοί. Οι ενδοιασμοί αυτοί αφορούν καταρχήν την κατάληξη μιας αντίστοιχης αντιαυταρχικής διδακτικής. Η κατάληξη αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί *καταφατική* (με την έννοια της αναγνώρισης-αποδοχής) για τα κοινωνικά και τα -σύμφωνα με την εκάστοτε κυριαρχούσα αντίληψη- “φυσικά” δεδομένα.<sup>24</sup> Η πρόταση αφήνει άθικτο το πρό-

---

*γενιάς μας βλέπουν τον ακρωτηριασμό των ψυχών αθώων παιδιών, ο οποίος πραγματώνεται καθημερινά στα σχολεία μας, και με πόσο σαδιστική ικανοποίηση χαιρετίζουν τη μεταμόρφωση ζωντανών, γεμάτων εμπνεύσεις, χαριτωμένων, πολυτάλαντων παιδιών σε ωχρά αντίγραφα της “ορθολογικότητας” των δασκάλων τους.» (Ο.π., σ. 132.)*

23. Βλ. Solomon, σ. 32.

24. Για τη διδακτική της πολιτικής αγωγής ο Claufen παρατηρεί χαρακτηριστικά: «Οι περισσότεροι ή λιγότερο εντατικές (δευτερογενείς) αναλύσεις γύρω από τον πολιτικό εκκοινωνισμό παιδιών, νέων και ενηλίκων δείχνουν ... ότι η πολιτική μάθηση στην καθημερινότητα (π.χ. στις οικογένειες και τις ομάδες συνομηλίκων, στο χώρο εργασίας, δια των μαζικών μέσων και διαμέσου των τρόπων λειτουργίας του πολιτικού συστήματος) οδηγεί στη διάδοση μας εν δυνάμει καταφατικής συνείδησης της καθημερινότητας, γιατί καθορίζεται κατά πρώτο λόγο από τις ιδεολογίες που δικαιολογούν τις υφιστάμενες πολιτικο-κοινωνικές σχέσεις (στις οποίες συμμετέχουν φυσιολογικο-οντολογικά, αποσπασματικο-εκλεκτικιστικά και ανιστορικά σχήματα παρατήρησης, ερμηνείας και αξιοποίησης). Η τάση που μπορεί να περιγραφεί μ’ αυτό τον τρόπο δεν αποκτά καμιά νέα ποιότητα υπό την επιρροή του επονομαζόμενου “μεταμοντέρνου” τρόπου ζωής, ο οποίος αλλάζει πρόσοψη με τις ηλεκτρονικές νέες τεχνολογίες, παρά αποκτά μια σκλήρυνση της ίδιας ποιότητας ...» (B. Claufen, “Didaktik der Sozialwissenschaften und Politische Bildung im Kontext Kritischer Theorie”, στο: Paffrath ..., σ. 165.)



βλημα της συγκρότησης των υποκειμένων και αντιμετωπίζει τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ των “ατομικών εννοιολογικών πλαισίων” ως “δεδομένη” αφετηρία. Αναίρει συνεπώς κάθε δυνατότητα κριτικής εξέτασης των κοινωνικών επιλογών και διακρίσεων που βρίσκονται στα θεμέλια της ατομικότητας, την οποία ενισχύει. Οι ενδιαασμοί αφορούν κατ’ επέκταση και την έμμεση -αλλά γι’ αυτό ακόμα πιο ολοκληρωτική- επιβολή κοινωνικών ορισμών και επιλογών (που συμπεριλαμβάνουν και την κατανομή της γνώσης), μέσα απο την “ολοκλήρωση της ατομικής προσωπικότητας”. Περιχαράσσοντας και ενισχύοντας τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν και διαφοροποιούν αυτή την τελευταία και το “εννοιολογικό πλαίσιο” που της αντιστοιχεί, η παιδαγωγική πρακτική που στηρίζεται σ’ αυτό το μοντέλο εξασφαλίζει την αναπαραγωγή και εμβάθυνση των διαφοροποιήσεων που έχουν καταρχήν “μεταβιβασθεί” στο παιδί από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο μηχανισμός αυτός αποτελεί προσφιλέθ θέμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στην πλέον διαυγή μορφή του περιγράφεται ως λειτουργία μιας “self-fulfilling prophecy” στους Bourdieu / Passeron<sup>25</sup>.

### **β. Βελτίωση;**

Έχουμε ήδη με αφορμή την προηγούμενη αντίληψη θίξει επαρκώς τα προβλήματα που σχετίζονται με την κατανόηση της φύσης του ενός πόλου, της προσχολικής δηλαδή γνώσης. Μπορούμε όμως επιπλέον να θεωρήσουμε σε κάποιο βαθμό γνωστά τα επιστημολογικά εκείνα προβλήματα που συνδέονται με τη φύση του δεύτερου πόλου, της επιστημονικής γνώσης. Σε σύγκριση μ’ αυτούς τους δύο ακραίους πόλους, το ενδιάμεσο πλαίσιο της “σχολικής επιστήμης” εμφανίζεται καταρχήν λιγότερο προβληματικό.

Η σχηματική αναπαράσταση που χρησιμοποιήσαμε μας

25. P. Bourdieu / J.-C. Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, σ. 179.