

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Peter McLaren

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Μετάφραση: *Βάσω Παππή*

[...] Η πρόκληση της κριτικής παιδαγωγικής δεν έγκειται μονάχα στη λογική συνέπεια, τη ρητορική πειστικότητα ή την εμπειρική επαλήθευση των θεωριών της. Έγκειται, μάλλον, στην ηθική επιλογή με την οποία βρισκόμαστε αντιμέτωποι ως δάσκαλοι και ως πολίτες, μια επιλογή η οποία, όπως υπέδειξε ο Αμερικανός φιλόσοφος John Dewey, αφορά τη διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας και της κοινωνίας ως εκπαιδευτικής λειτουργίας. Χρειάζεται να εξετάσουμε την επιλογή αυτή: θέλουμε τα σχολεία μας να δημιουργούν παθητικά σύνολα πολιτών που δεν παίρνουν ρίσκα ή πολιτικοποιημένους πολίτες ικανούς να αγωνιστούν για ένα πλήθος μορφών δημόσιας ζωής και πρόθυμους να ασχοληθούν με ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης; Θέλουμε να προσαρμόσουμε τους μαθητές στην υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων φροντίζοντας να γίνουν απλώς λειτουργικοί μέσα σ' αυτήν ή θέλουμε να κάνουμε τους μαθητές να μη βολεύονται σε μια κοινωνία που εκμεταλλεύεται τους εργαζόμενους, δαιμονοποιεί τους έγχρωμους, κακοποιεί τις γυναίκες, εξασφαλίζει προνόμια για τους πλούσιους, προβαίνει σε ενέργειες ιμπεριαλιστικής επιθετικότητας εναντίον άλλων χωρών, αποικιοποιεί το πνεύμα και αφαιρεί κάθε ίχνος συλλογικής κοινωνικής συνείδησης από την εθνική ψυχή; Ή μήπως θέλουμε να δημιουργήσουμε χώρους ελευθερίας στις τάξεις μας και να καλέσουμε τους

μαθητές να γίνουν φορείς μετασχηματισμού και ελπίδας; Πιστεύω ότι αυτό θέλουμε.¹

Η ανάδυση της κριτικής παιδαγωγικής

Στο πλαίσιο της επιλογής αυτής, τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει εμφανιστεί μια ριζοσπαστική θεωρία της εκπαίδευσης. Υπό τον ευρύ ορισμό της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» ή μιας «κριτικής θεωρίας της εκπαίδευσης», η κριτική παιδαγωγική εξετάζει τα σχολεία τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία. Η κριτική παιδαγωγική θέτει έναν αριθμό σημαντικών αντι-λογικών απέναντι στη θετικιστική, ανιστορική και αποπολιτικοποιημένη ανάλυση η οποία υιοθετείται τόσο από φιλελεύθερους όσο και από συντηρητικούς κριτικούς της σχολικής εκπαίδευσης – ανάλυση που είναι άμεσα ορατή στα προγράμματα κατάρτισης των παιδαγωγικών σχολών μας. Αναδεικνύοντας κατά κύριο λόγο τον κρίσιμο ρόλο που έχουν η πολιτική και η εξουσία στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, το έργο των κριτικών θεωρητικών εστιάζεται στην πολιτική οικονομία της σχολικής εκπαίδευσης, στο κράτος και την εκπαίδευση, στην αναπαράσταση των κειμένων και στην κατασκευή της υποκειμενικότητας του μαθητή.

Η κριτική παιδαγωγική θεωρία οφείλει πολλά στους ευρωπαίους προγόνους της. Ένας αριθμός κριτικών θεωρητικών της εκπαίδευσης συνεχίζουν να εμπνέονται από το έργο της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία ξεκίνησε πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στο γερμανικό Institut für Sozialforschung (Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών). Τα μέλη της ομάδας αυτής, που έγραψαν εξαιρετικά έργα φροϋδο-μαρξιστικής ανάλυσης τα οποία διαφωτίζουν ζητήματα ηθικής, περιλάμβαναν μορφές όπως ο Max Horkheimer, ο Theodor W. Adorno, ο Walter Benjamin, ο Leo Lowenthal, ο Erich Fromm και ο Herbert Marcuse. Κατά τη διάρκεια του πολέμου, ορισμένα μέλη του Ινστιτούτου διέφυγαν στις Ηνωμένες Πολιτείες εξαιτίας των διώξεών τους από τους Ναζί, αφού ήταν αριστεροί και Εβραίοι. Μετά τον πόλεμο, ανασύστησαν το Ινστιτούτο στη Φρανκφούρτη. Μέλη της δεύτερης γενιάς των κριτικών θεωρητικών, όπως ο Jürgen Habermas, έχουν από τότε απομακρυνθεί από το Ινστιτούτο και συνεχίζουν αλλού το έργο

1. Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures* (London and New York: Routledge and Kegan Paul, 1986).

που ξεκίνησαν τα ιδρυτικά του μέλη. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης χαράσσει σήμερα νέους δρόμους στην κοινωνική έρευνα και επηρεάζει ένα πλήθος από επιστημονικούς κλάδους όπως τη λογοτεχνική κριτική, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και την εκπαιδευτική θεωρία.

Η κριτική παιδαγωγική έχει αρχίσει να προσφέρει μια ριζοσπαστική θεωρία και ανάλυση της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αξιοποιεί τα νέα βήματα που γίνονται στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας και αναπτύσσει νέες κατηγορίες έρευνας και νέες μεθοδολογίες. Η κριτική παιδαγωγική, όμως, δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών. Θα ήταν ακριβέστερο να πούμε ότι οι κριτικοί θεωρητικοί ενώνονται στη βάση των στόχων τους: να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Το κίνημα αυτό αποτελεί μονάχα μια μικρή μειοψηφία μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα και τη δημόσια σχολική εκπαίδευση συνολικά, αλλά έχει μια ολοένα αυξανόμενη και προκλητική παρουσία και στα δυο πεδία δράσης.²

Θεμελιώδεις αρχές

Η κριτική παιδαγωγική συμβαδίζει με την ευαισθησία του εβραϊκού συμβόλου *tikkun*, το οποίο σημαίνει «να θεραπεύεις, να διορθώνεις και να μετασχηματίζεις τον κόσμο, όλα τα υπόλοιπα είναι ερμηνευτικά σχόλια». Παρέχει ιστορική, πολιτισμική, πολιτική και ηθική κατεύθυνση σε εκείνους που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης και τολμούν ακόμη να ελπίζουν. Ανέκκλητα δεσμευμένη στο πλευρό των καταπιεσμένων, η κριτική παιδαγωγική είναι τόσο επαναστατική όσο και οι πρώιμες απόψεις των συντακτών της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας: εφόσον η ιστορία είναι θεμελιωδώς ανοιχτή στην αλλαγή, η απελευθέρωση είναι ένας αυθεντικός σκοπός και ένας ριζικά διαφορετικός κόσμος μπορεί να γίνει πραγματικότητα.

Πολιτική

Ένα σημαντικό καθήκον της κριτικής παιδαγωγικής είναι να αποκαλύψει και να αμφισβητήσει τον ρόλο που παίζουν τα σχολεία στην πολιτική και πολιτισμική μας ζωή. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής έχουν καταλήξει να θεωρούν το σχολείο ως μια απο-

2. Δες για μια επισκόπηση και κριτική ανάλυση αυτής της βιβλιογραφίας, Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege: The Conservative Liberal, and Radical Debate Over Schooling* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1985), 69-114.

φασιστικά πολιτική και πολιτισμική δραστηριότητα. Πρόσφατες εξελίξεις στην κοινωνιολογία της γνώσης, στην πολιτισμική και συμβολική ανθρωπολογία, στον πολιτισμικό Μαρξισμό και στη σημειωτική έχουν οδηγήσει τους θεωρητικούς αυτούς να αντιμετωπίζουν τα σχολεία όχι μόνο ως χώρους διδασκαλίας, αλλά και ως πολιτισμικά πεδία δράσης όπου πολύ συχνά ένα ετερογενές πλήθος ιδεολογικών και κοινωνικών μορφών συγκρούονται μεταξύ τους σε έναν ακατάπαυστο αγώνα για κυριαρχία. Στο πλαίσιο αυτό, οι κριτικοί θεωρητικοί αναλύουν γενικά τα σχολεία με έναν διττό τρόπο: ως μηχανισμούς ταξινόμησης με τους οποίους ορισμένες ομάδες μαθητών ευνοούνται στη βάση της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του κοινωνικού φύλου, από τη μια μεριά, και ως φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης, από την άλλη.

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών. Η παραδοσιακή θεώρηση της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης ως μιας ουδέτερης διαδικασίας, αντισηπτικά απομονωμένης από τις έννοιες της εξουσίας, της πολιτικής, της ιστορίας και του πλαισίου δεν μπορεί πλέον να υιοθετηθεί με πειστικότητα. Μάλιστα, οι κριτικοί ερευνητές δίνουν προτεραιότητα στο κοινωνικό, το πολιτισμικό, το πολιτικό και το οικονομικό έτσι ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η λειτουργία της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης.

Κουλτούρα

Οι κριτικοί θεωρητικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική εκπαίδευση ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής. Η σχολική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει πάντοτε μια εισαγωγή και προπαρασκευή σε συγκεκριμένες μορφές της κοινωνικής ζωής καθώς και μια νομιμοποίησή τους. Διαπλέκεται πάντοτε με σχέσεις εξουσίας και με κοινωνικές πρακτικές και επιφυλάσσει προνομαϊκή μεταχείριση σε μορφές γνώσης που υποστηρίζουν μια συγκεκριμένη θεώρηση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Σε γενικές γραμμές, οι κριτικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι τα σχολεία δεν έπαψαν ποτέ να λειτουργούν με τρόπους οι οποίοι ορθολογικοποιούν τη βιομηχανία της γνώσης οργανώνοντάς την σε ταξικά διαφοροποιημένες κατηγορίες· αναπαράγουν την ανισότητα, τον ρατσισμό και τον σεξισμό· και κατακερματίζουν τις δημοκρατικές κοινωνικές σχέσεις, εξαιτίας της έμφασης που δίνουν στην ανταγωνιστικότητα και στον πολιτισμικό εθνοκεντρισμό.

Αν και η κριτική παιδαγωγική οφείλει πολλά σε μια μεγάλη ποικιλία ευρωπαϊκών διανοητικών παραδόσεων, αντλεί επίσης από μια αποκλειστικά

αμερικανική παράδοση η οποία ξεκινά από το κυρίαρχο ρεύμα του προοδευτικού κινήματος του John Dewey, του William H. Kilpatrick και άλλων, περνά από τα πιο ριζοσπαστικά εγχειρήματα των υποστηρικτών της κοινωνικής ανασυγκρότησης της δεκαετίας του 1920 όπως, για παράδειγμα, ο George Counts και φτάνει μέχρι τα έργα των Dwayne Huebner, Theodore Brameld και James McDonald. Για να χρησιμοποιήσω την ορολογία του Roger Simon, η *παιδαγωγική* πρέπει να διακρίνεται από τη *διδασκαλία*.

Η «παιδαγωγική» [αναφέρεται] στην έμπρακτη ενοποίηση συγκεκριμένου περιεχόμενου και σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, καθώς και σκοπών και μεθόδων αξιολόγησης. Όλες αυτές οι όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής συναντώνται στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης. Μαζί, οργανώνουν μια θεώρηση του τρόπου με τον οποίο η δουλειά ενός δασκάλου σε ένα θεσμικό περιβάλλον καθορίζει μια συγκεκριμένη στάση για το ποια γνώση αξίζει περισσότερο, τι σημαίνει να γνωρίζεις κάτι και πώς θα μπορούσαμε να κατασκευάσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων και του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η συζήτηση για την παιδαγωγική είναι συγχρόνως συζήτηση για το τι συγκεκριμένα θα μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές από κοινού μαζί με άλλους, καθώς και για την πολιτισμική πολιτική που οι πρακτικές αυτές υποστηρίζουν. Με αυτήν την οπτική, δεν μπορούμε να μιλάμε για διδακτικές πρακτικές χωρίς να μιλάμε για πολιτική.³

Οικονομία

Δυστυχώς, στη συζήτησή τους σχετικά με την «κριτική σκέψη» οι νεοσυντηρητικοί και οι φιλελεύθεροι έχουν ουδετεροποιήσει τον όρο *κριτικός* με την επαναλαμβανόμενη και ανακριβή χρήση του, αφαιρώντας τις πολιτικές και πολιτισμικές του διαστάσεις και αποδυναμώνοντας την αναλυτική του δύναμη ώστε να σημαίνει «ικανότητες σκέψης». Με τους δικούς τους όρους, η διδασκαλία περιορίζεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές για να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικών ικανοτήτων. Ελάχιστη προσοχή δίνεται στον σκοπό για τον οποίο οι ικανότητες αυτές πρέπει να καλλιεργηθούν. Το ηθικό όραμα που στηρίζει τη θεώρηση αυτή προτρέπει τους μαθητές να επιτύχουν στον σκληρό ανταγωνιστικό κόσμο των υπαρχουσών κοινωνικών μορφών.

Ορίζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία σχεδόν αποκλειστικά με όρους διαμόρφωσης ευπειθών, παραγωγικών και φιλοπάτριδων εργαζομένων, η νέα συντηρητική θεματολογία για μια «Αμερική που ανακάμπτει» παρακάμπτει

3. Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility", *Language Arts* 64, 4 (1987, April): 370.

κάθε μέριμνα για τη διαμόρφωση κριτικών και υπεύθυνων πολιτών. Αντιθέτως, οι μαθητές θεωρούνται ως εμπροσθοφυλακή της οικονομικής αναγέννησης της Αμερικής. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής έχουν απαντήσει στη Νέα Δεξιά, υποστηρίζοντας ότι η ολοένα και συχνότερη υιοθέτηση παιδαγωγικών διαχειριστικού τύπου και σχημάτων απόδοσης λόγου που ανταποκρίνονται στη λογική των απαιτήσεων της αγοράς έχει καταλήξει σε προτάσεις για χάραξη πολιτικής οι οποίες προωθούν ενεργητικά την αποειδίκευση των δασκάλων. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στον πολλαπλασιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία σχεδιάζονται υπό την εποπτεία των πολιτειών και ισχυρίζονται ότι είναι «στεγανά από τους δασκάλους» μειώνοντας δραστικά τον ρόλο του δασκάλου σε εκείνον ενός ημι-ειδικευμένου, χαμηλόμισθου υπαλλήλου. Η νεοσυντηρητική θεματολογία έχει, πράγματι, αναστείλει την προώθηση της δημοκρατίας στα σχολεία μας. Οι νεοσυντηρητικοί απορρίπτουν την άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να είναι χώροι κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης, χώροι όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται όχι μόνο για να γίνουν κριτικοί στοχαστές, αλλά και για να αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως ένα περιβάλλον στο οποίο οι ενέργειές τους θα μπορούσαν να κάνουν τη διαφορά.

Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωμένη στην πεποίθηση ότι η σχολική εκπαίδευση που προωθεί την ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση έχει *ηθική προτεραιότητα* έναντι της άρτιας κατάκτησης τεχνικών ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται πρωτίστως με τη λογική της αγοράς (αν και πρέπει να τονίσουμε ότι η ανάπτυξη ικανοτήτων παίζει οπωσδήποτε σημαντικό ρόλο). Η μέριμνα για την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής να αναλάβουν μια κοινωνικά κριτική ανασυγκρότηση του τι σημαίνει «έχω σχολική εκπαίδευση». Επισημαίνουν ότι κάθε γνήσια παιδαγωγική πρακτική απαιτεί δέσμευση στον κοινωνικό μετασχηματισμό σε αλληλεγγύη με υποτελείς και περιθωριοποιημένες ομάδες. Αυτό συνεπάγεται αναγκαστικά μια ενοϊκή στάση απέναντι στους φτωχούς και στον στόχο της απάλειψης των συνθηκών εκείνων που προκαλούν τα ανθρώπινα δεινά. Τέτοιοι θεωρητικοί στέκονται κριτικά απέναντι στην έμφαση την οποία δίνει η φιλελεύθερη δημοκρατία στον ατομισμό και στην αυτονομία από τις ανάγκες των άλλων.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής, οι αναλύσεις της σχολικής εκπαίδευσης που έχουν γίνει από φιλελεύθερους και συντηρητικούς κριτικούς ενοούν αναπόφευκτα τα συμφέροντα της κυρίαρχης κουλτούρας. Η φιλελεύθερη, ιδιαίτερα, οπτική έχει γίνει αντικείμενο οικειοποίησης από την ίδια τη λογική την οποία έχει ως στόχο να ελέγξει κριτικά. Η κριτική οπτική, αντίθετα, μας επιτρέπει να εξετάσουμε εμπειρι-

στατωμένα τη σχολική εκπαίδευση σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εξουσία και το κοινωνικό φύλο.

Οι Αμερικανοί θεωρούν παραδοσιακά ότι τα σχολεία λειτουργούν ως μηχανισμός ανάπτυξης μιας δημοκρατικής και εξισωτικής κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν κάτι διαφορετικό. Ισχυρίζονται ότι τα σχολεία δεν παρέχουν, στο πλαίσιο της ευρείας δυτικής ανθρωπιστικής παράδοσης, ευκαιρίες προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης και ότι, στην πραγματικότητα, συνήθως λειτουργούν εναντίον αυτών των ευκαιριών. Η κριτική παιδαγωγική αμφισβητεί επίσης την παραδοχή ότι τα σχολεία λειτουργούν ως σημαντικοί τόποι κοινωνικής και οικονομικής κινητικότητας. Θεωρητικοί όπως ο Michael Apple υποστηρίζουν ότι η αμερικανική σχολική εκπαίδευση έχει αθετήσει την υπόσχεσή της για εξισωτική μεταρρύθμιση και ότι, στην πραγματικότητα, δεν παρέχει ευκαιρίες σε μεγάλους αριθμούς μαθητών να ενδυναμωθούν ως κριτικοί, ενεργοί πολίτες. Αντιθέτως, υποστηρίζουν, η οικονομική ανταπόδοση της σχολικής εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλότερη για τους εύπορους από ό,τι για τους μη προνομιούχους.

Στην προσπάθειά τους να ανατρέψουν τη δημοφιλή πεποίθηση ότι τα σχολεία είναι θεμελιωδώς δημοκρατικοί θεσμοί, οι κριτικοί ερευνητές έχουν αρχίσει να αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, οι γνώσεις και οι πολιτικές εξαρτώνται από την εταιρική αγορά και την τύχη της οικονομίας. Σκοπός τους είναι να ξεσκεπάσουν την ανισότητα των ανταγωνιστικών ατομικών συμφερόντων μέσα σε μια κοινωνική τάξη πραγμάτων που εμποδίζει την πραγμάτωση των ίσων ευκαιριών. Προειδοποιούν για τον κίνδυνο να εξαπατηθούν ως παιδαγωγοί και να πιστέψουν ότι είτε οι συντηρητικοί είτε οι φιλελεύθεροι διαθέτουν μια πραγματικά προοδευτική πολιτική πλατφόρμα. Κατά την άποψή τους, δεν μπορεί να ληφθεί καμία απόφαση στη βάση διαφανών και αξιολογικά ουδέτερων κριτηρίων και δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές πρακτικές –είτε επικεντρώνονται στο ζήτημα της αριστείας είτε στην αξιολόγηση είτε στην απόδοση λόγου– που να είναι αθώες και απομονωμένες από το κοινωνικό, το οικονομικό και το θεσμικό περιβάλλον στο οποίο συντελείται η σχολική εκπαίδευση. Υποδεικνύουν, αντίθετα, ότι η σχολική εκπαίδευση πρέπει πάντοτε να αναλύεται ως πολιτισμική και ιστορική διαδικασία, κατά την οποία ορισμένες κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων φυλετικών, ταξικών και έμφυλων ομαδοποιήσεων.

Οι κριτικοί μελετητές, με άλλα λόγια, αρνούνται το καθήκον που τους αναθέτει ο καπιταλισμός ως διανοουμένων, δασκάλων και κοινωνικών θεωρητικών, να υπηρετούν παθητικά τις υπάρχουσες ιδεολογικές και θεσμικές

ρυθμίσεις των δημόσιων σχολείων. Οι θεωρητικοί αυτοί πιστεύουν ότι τα σχολεία υπηρετούν τα συμφέροντα των πλούσιων και ισχυρών, ενώ συγχρόνως ακυρώνουν τις αξίες και τις ικανότητες των μαθητών εκείνων οι οποίοι ανήκουν ήδη στις πιο ανίσχυρες κοινωνικές ομάδες: τις μειονότητες, τους φτωχούς και τις γυναίκες. Εν ολίγοις, οι παιδαγωγοί της κριτικής παράδοσης θεωρούν ότι το κυρίαρχο ρεύμα της σχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζει μια εγγενώς άδικη προκατάληψη, που οδηγεί στη μετάδοση και την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας του status quo.

Κεντρική θέση στην προσπάθειά τους να αναμορφώσουν τη δημόσια εκπαίδευση έχει η απόρριψη της έμφασης στην επιστημονική προβλεψιμότητα και στη μέτρηση που έχουν σιωπηρά εγκατασταθεί σε μοντέλα σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων και σε άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι κριτικοί θεωρητικοί αμφισβητούν τη συνήθως αδιαμφισβήτητη σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, αποκαλύπτοντας τις αδυναμίες που έχει ο ισχυρισμός του κυρίαρχου παιδαγωγικού ρεύματος ότι διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες και παρέχει πρόσβαση στην εξισωτική δημοκρατία και στην κριτική σκέψη. Οι κριτικοί ερευνητές απορρίπτουν τον ισχυρισμό ότι η σχολική εκπαίδευση συνιστά μια απολίτικη και αξιολογικά ουδέτερη διαδικασία. Στην πραγματικότητα, ο ισχυρισμός ότι τα σχολεία είναι αξιοκρατικοί θεσμοί αποτελεί εννοιολογική ταυτολογία: επιτυχημένοι μαθητές είναι εκείνοι τους οποίους επιβραβεύουν τα σχολεία. Αν τυχαίνει να είσαι επιτυχημένος, αυτό πρέπει να οφείλεται στην ατομική σου αξία. Εκείνο που λείπει από τη λογική αυτή είναι η αναγνώριση ότι οι μαθητές που διαθέτουν λευκή, εύπορη καταγωγή είναι περισσότερο ευνοημένοι έναντι άλλων ομάδων όχι στη βάση της αξίας τους, αλλά χάρη στο πλεονέκτημα το οποίο εξασφαλίζουν η οικονομική άνεση και η υψηλή κοινωνική θέση.

Η κριτική παιδαγωγική επιχειρεί να προσφέρει στους δασκάλους και στους ερευνητές καλύτερα μέσα κατανόησης του ρόλου που παίζουν τα σχολεία σε μια κοινωνία όπου υπάρχουν φυλετικοί, ταξικοί και έμφυλοι διαχωρισμοί. Στην προσπάθεια αυτή, οι κριτικοί θεωρητικοί έχουν αναπτύξει κατηγορίες ή έννοιες για να εξετάσουν τις εμπειρίες των μαθητών, τα εγχειρίδια, τις ιδεολογίες των δασκάλων και όψεις της σχολικής πολιτικής, τις οποίες οι συντηρητικές και οι φιλελεύθερες αναλύσεις αφήνουν συνήθως αδιερεύνητες. Πράγματι, η κριτική παιδαγωγική έχει αιχμηρά προσδιορίσει τις πολιτικές διαστάσεις της σχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι τα σχολεία λειτουργούν κυρίως για να αναπαράγουν τις αξίες και τα προνόμια των υπαρχουσών ελίτ. Η κριτική παιδαγωγική δεσμεύεται σε μορφές μάθησης και δράσης που διεξάγονται σε αλληλεγγύη με υποτελείς και περιθωριοποιημένες ομάδες. Εκτός από την αμφισβήτηση των θεωρούμενων ως

δεδομένων αντιλήψεων οι οποίες αναφέρονται στη σχολική εκπαίδευση, οι κριτικοί θεωρητικοί είναι αφοσιωμένοι στις χειραφετικές κατευθύνσεις της *προσωπικής ενδυνάμωσης* και του *κοινωνικού μετασχηματισμού*.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί θα ήθελαν να αποσπάσουν τη θεωρία από τους ακαδημαϊκούς και να τη συγχωνεύσουν με την εκπαιδευτική πρακτική. Πετάνε το γάντι στους οπαδούς της συντηρητικής και εταιρικής πολυπολιτισμικότητας, οι οποίοι θα ήθελαν σχολεία που να διδάσκουν απλώς στους μαθητές τη μεγάλη πολιτισμική κληρονομιά της Αμερικής.⁴ Σκοπεύουν να παρέχουν στους δασκάλους κριτικές κατηγορίες ή έννοιες με τις οποίες θα μπορούσαν να αναλύσουν τα σχολεία ως χώρους που παράγουν και μεταδίδουν εκείνες τις κοινωνικές πρακτικές οι οποίες αντανakλούν τις ιδεολογικές και υλικές επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι έχουμε ευθύνη όχι μόνο για τον τρόπο με τον οποίο δρούμε σαν άτομα μέσα στην κοινωνία, αλλά και για το σύστημα στο οποίο συμμετέχουμε. Οι κριτικοί θεωρητικοί προτείνουν αυτό που θα μπορούσε να φέρει την ταμπέλα παιδαγωγικός σουρεαλισμός: προσπαθούν να κάνουν το παράδοξο οικείο και το οικείο παράδοξο. Επιχειρούν να «σχετικοποιήσουν» τα σχολεία ως φορείς κανονικοποίησης –ως φορείς δηλαδή, που πρωτίστως νομιμοποιούν ισχύουσες κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές, προσδίδοντάς τους χαρακτήρα κανονικότητας και φυσικότητας– αποδιαρθρώνοντας και αναδιατάσσοντας τους τεχνητούς κανόνες και κώδικες οι οποίοι διαμορφώνουν την πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Σε αντίθεση με τον ανθρωπιστή που ξεκινά από το διαφορετικό για να το κάνει κατανοητό, ο θεωρητικός της κριτικής παιδαγωγικής επιτίθεται στο οικείο, διαταράσσοντας τις κοινότοπες οπτικές.⁵ Οι κριτικοί θεωρητικοί προσπαθούν να προχωρήσουν πέρα από το συμβατικό ερώτημα του τι σημαίνει σχολική εκπαίδευση, θέτοντας στη θέση του το πιο σημαντικό ερώτημα του *πώς* κατέληξε η σχολική εκπαίδευση να σημαίνει κάτι τέτοιο. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα σχολεία –τα οποία συχνά θεωρούνται φορείς κοινωνικοποίησης που βοηθούν την κοινωνία να παράγει έξυπνους, υπεύθυνους, αφοσιωμένους και ικανούς πολίτες– καταλήγουν να γίνουν παρά-

4. William J. Bennett, *What Works: Research about Teaching and Learning*. (Washington, DC: The United States Department of Education, 1986). Επίσης, Henry Giroux and Peter McLaren, «Teacher Education and the Politics of Democratic Life: Beyond the Reagan Agenda in the Era of "Good Times"», in C. C. Yeakey and G. S. Johnston (Eds.), *Schools as Conduits: Educational Policymaking during the Reagan Years* (New York: Praeger Press, υπό έκδοση).

5. James Clifford, «On Ethnographic Surrealism», *Comparative Studies in Society and History* 23, 4 (1981): 539-564.

ξενα και ενοχλητικά ιδρύματα τα οποία όχι μόνο διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα, αλλά επίσης παράγουν μη αναστοχαστικά ανθρώπινα υποκείμενα που στις καθημερινές τους δραστηριότητες εφαρμόζουν τις ιδεολογίες της κυρίαρχης κουλτούρας.

Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι ο Μαρξισμός δεν εξετάστηκε σοβαρά στη χώρα αυτή ως μέσο κοινωνικής-ιστορικής ανάλυσης. Οι Μαρξιστές θεωρητικοί και όσοι ανήκουν σε παραδόσεις ριζοσπαστικής κοινωνικής σκέψης που οφείλουν πολλά στον Μαρξισμό καταλαμβάνονται συχνά από «μαρξιστική φοβία» ως αντανακλαστική αντίδραση. Μολονότι πολλοί, αν όχι οι περισσότεροι, από τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής δουλεύουν έξω από την ορθόδοξη μαρξιστική παράδοση και δεν θεωρούν αμετάκλητα τον καπιταλισμό ως το απόλυτο κακό, επιμένουν ότι ο τύπος της εκμετάλλευσης τον οποίο εμπεριέχει έχει δημιουργήσει έναν οικονομικό ορθολογισμό που έχει εμποτίσει τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική σκέψη και συνεχίζει να συμβάλλει στην επιδείνωση μαζικών κοινωνικών προβλημάτων όπως είναι ο ρατσισμός, ο σεξισμός και οι ταξικές διακρίσεις. Για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι άνθρωποι θα έχουν λόγο στην υπεραξία την οποία παράγει η εργασία τους, οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι όσοι ευθύνονται για το είδος του καπιταλισμού που κυριαρχεί σήμερα πρέπει να υποχρεωθούν σε ηθική λογοδοσία. Είναι απαραίτητη μια νέα οικονομική ηθική η οποία θα καθοδηγήσει και εντέλει θα αναμορφώσει την οικονομική πολιτική προς το συμφέρον όλων, που θα διαθέτει το όραμα και τη δύναμη να αντιστρέψει τις απάνθρωπες επιπτώσεις του σύγχρονου καπιταλισμού.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την ίδια τη βάση της χρηματοδότησης της σχολικής εκπαίδευσης. Γιατί, ρωτούν, χρηματοδοτούνται τα σχολεία στη βάση του φόρου ιδιοκτησίας, πράγμα το οποίο εξασφαλίζει ότι τα παιδιά των εύπορων και των προνομιούχων θα κληρονομήσουν καλύτερα σχολεία ως προς τους πόρους, τους μισθούς των δασκάλων, την καθαριότητα των κτιρίων κ.ο.κ.; Γιατί οι πολιτειακές κυβερνήσεις και η ομοσπονδιακή κυβέρνηση δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πλήρη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης; Εξάλλου, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση αναλαμβάνει την ευθύνη επιχειρήσεων όπως η «Καταγίδα της Ερήμου». Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντιτίθενται στην απορύθμιση και στην υπαγωγή της σχολικής επιτυχίας στη λογική της αγοράς μέσω των νέων σχημάτων της υποτιθέμενης «γονικής επιλογής» σχολείου και του συστήματος των κουπονιών. Αν αφήσουμε την αγορά να «εξισορροπήσει» την εκπαίδευση μέσω της χορήγησης κουπονιών, αυτό θα επιδεινώσει την ανισοκατανομή των ευκαιριών μεταξύ των πλούσιων και των φτωχών μαθητών – τα σχολεία των υποβαθμισμένων

περιοχών των πόλεων θα καταρρεύσουν. «Επιλογή» σημαίνει ότι οι φτωχοί είναι «ελεύθεροι» να γίνουν φτωχότεροι, ενώ παρέχεται η «επιλογή» στους πλούσιους να γίνουν πλουσιότεροι. Επιλογή σημαίνει εκπαίδευση τύπου Jim Crow για τη δεκαετία του 1990. Τα σχήματα επιλογής θα πρέπει να βελτιώσουν τις συνθήκες των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις, διαφορετικά η κρατική χρηματοδότηση θα συρρικνωθεί λόγω της μείωσης των μαθητικών εγγραφών και πολλοί μαθητές και δάσκαλοι θα μεταφερθούν σε άλλα σχολεία. Στην πραγματικότητα, ορισμένοι κριτικοί παιδαγωγοί (συμπεριλαμβάνω τον εαυτό μου ανάμεσά τους) αμφισβητούν τα ίδια τα θεμέλια της παγκόσμιας καπιταλιστικής τάξης πραγμάτων.

Θεωρίες συμφέροντος και εμπειρίας

Θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής, όπως ο Henry Giroux, υποστηρίζουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να κατανοηθεί στη βάση μιας *θεωρίας του συμφέροντος* και μιας *θεωρίας της εμπειρίας*. Με τον όρο «θεωρία του συμφέροντος» ο Giroux εννοεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αντανακλά τα συμφέροντα τα οποία το περιβάλλουν: τις συγκεκριμένες θεωρήσεις του παρελθόντος και του παρόντος που αντιπροσωπεύουν και τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες επικυρώνουν ή απορρίπτουν. Με τον όρο «θεωρία της εμπειρίας», ο Giroux εννοεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια ιστορικά κατασκευασμένη αφήγηση που παράγει και οργανώνει τις εμπειρίες των μαθητών στο πλαίσιο κοινωνικών μορφών, όπως είναι η χρήση της γλώσσας, η οργάνωση της γνώσης σε κατηγορίες υψηλού ή χαμηλού κύρους και η επικύρωση συγκεκριμένων ειδών διδακτικών στρατηγικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα, όμως, δεν αντιπροσωπεύει μονάχα μια συνάρθρωση συγκεκριμένων συμφερόντων και εμπειριών. Διαμορφώνει, επίσης, ένα πεδίο μάχης όπου αγωνίζονται να επικρατήσουν διαφορετικές εκδοχές αυθεντίας και ιστορίας, του παρόντος και του μέλλοντος. Οι κριτικοί θεωρητικοί θέλουν να παράσχουν στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης εν γένει μια δημόσια γλώσσα η οποία όχι μόνο επικυρώνει τις φωνές των δασκάλων και των υποτελών ομάδων μέσα στο μαθητικό πληθυσμό, αλλά και συνδέει το σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης με ένα όραμα μετασχηματισμού για το μέλλον.

Πέρα από τη συμφωνία τους ότι τα σχολεία αναπαράγουν την ανισότητα και την αδικία, οι σύγχρονοι κριτικοί θεωρητικοί διαφέρουν σε πολλά σημεία των αναλύσεών τους. Το πρόσφατο έργο της κριτικής παράδοσης μπορεί γενικά να διακριθεί σε δυο κατηγορίες: *θεωρητικά θεμελιωμένες εργασίες*, όπως είναι οι δικές μου και εκείνες των Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Bill Pinar και Michael Apple, και *κριτικές εθνογραφίες και μελέτες περίπτωσης* σχολείων, όπως εκείνες των Paul Willis, Kathleen Weiler, Barry

Καπροι, του γράφοντος και άλλων, οι οποίες έχουν αρχίσει να αμφισβητούν τις κατηγορίες του κοινωνικού φύλου, της φυλής και της κοινωνικής τάξης.

Η κριτική παιδαγωγική ασχολείται με ένα πλήθος θεμάτων, πολλά από τα οποία τοποθετούνται σε διακριτά πεδία έρευνας και κριτικής. Ορισμένα από αυτά τα σχετικά νέα πεδία περιλαμβάνουν τη φεμινιστική παιδαγωγική, τον κριτικό κονστρουκτιβισμό και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί κριτικοί χρησιμοποιούν τη μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία. Τα τελευταία χρόνια, οι πολιτισμικές σπουδές είναι ένα επιπλέον πεδίο που προκαλεί όλο και εντονότερα το ενδιαφέρον ορισμένων κριτικών παιδαγωγών. Η διεπιστημονικότητα ενισχύεται ανάμεσα στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και το ενδιαφέρον για την προσέγγιση αυτή ενδέχεται να συνεχιστεί. Για παράδειγμα, ορισμένες από τις πρόσφατες εργασίες των Lankshear και McLaren⁶ αντλούν από τη μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία για να προωθήσουν την ανάλυση του γραμματισμού. Το έργο της Patti Lather⁷ συνδυάζει τη μεταμοντέρνα κοινωνική θεωρία και τη φεμινιστική θεωρία. Ο κριτικός γραμματισμός και ο γραμματισμός στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν σημαντικές νέες κατευθύνσεις οι οποίες κάνουν έντονη την παρουσία τους σε εγχειρήματα σχολικής μεταρρύθμισης, ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές. Τα όρια μεταξύ των επιστημονικών κλάδων αρχίζουν να γίνονται ασαφή και, κατά την εκτίμησή μου, αυτό θα δώσει ώθηση σε περισσότερο καινοτόμες και σημαντικές έρευνες εντός της κριτικής παράδοσης.

Η κριτική παιδαγωγική έχει πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις: την ελευθεριακή, τη ριζοσπαστική και την απελευθερωτική, καθεμία από τις οποίες έχει σημεία απόκλισης και σύγκλισης με τις υπόλοιπες. Εκτός από την παρουσίαση του δικού μου θεωρητικού έργου, το παρόν βιβλίο αντλεί κυρίως από ριζοσπαστικές οπτικές, παραδείγματα των οποίων αποτελούν τα έργα θεωρητικών όπως ο Paulo Freire και ο Henry Giroux, οι οποίοι κάνουν μια σημαντική διάκριση μεταξύ της *σχολικής εκπαίδευσης* και της *εκπαίδευσης*. Ο πρώτος όρος είναι κυρίως ένας τύπος κοινωνικού ελέγχου. Ο δεύτερος διαθέτει το δυναμικό να μετασχηματίσει την κοινωνία, με τον μαθητή να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο αφοσιωμένο στην προσωπική και την κοινωνική ενδυνάμωση.

6. Colin Lankshear and Peter McLaren (Eds.), *Critical Literacy* (Albany, NY: SUNY Press, 1993).

7. Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern* (New York and London: Routledge, 1991).

Κριτική παιδαγωγική: Μια ματιά στις βασικές έννοιες

Στην πράξη, η κριτική παιδαγωγική έχει τόσες διαφορετικές εκδοχές όσοι είναι και οι υποστηρικτές της, ωστόσο, κοινά θέματα και εννοιολογικές κατασκευές διατρέχουν πολλά από τα κείμενά τους. Παρουσίασα τα γενικά χαρακτηριστικά της κριτικής παιδαγωγικής στα προηγούμενα κεφάλαια. Στα κεφάλαια τα οποία ακολουθούν, θα σκιαγραφήσω με περισσότερες λεπτομέρειες τις σημαντικότερες κατηγορίες στο εσωτερικό αυτής της παράδοσης. Μια κατηγορία είναι απλώς μια έννοια, ένα ερώτημα, ένα ζήτημα, μια υπόθεση ή μια ιδέα που έχει κεντρική θέση στην κριτική θεωρία. Οι κατηγορίες αυτές έχουν στόχο να παράσχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσατε να ξαναδιαβάσετε τις ημερολογιακές μου καταγραφές και ίσως να κατανοήσετε καλύτερα τις θεωρίες που παράγει η κριτική εκπαιδευτική έρευνα. Οι κατηγορίες είναι χρήσιμες για τους σκοπούς της αποσαφήνισης και της επεξήγησης, αν και μερικοί θεωρητικοί κριτικοί θα υποστήριζαν χωρίς αμφιβολία ότι θα έπρεπε να είχαν συμπεριληφθεί επιπλέον έννοιες ή ότι μερικές έννοιες δεν τονίστηκαν όσο θα έπρεπε.

Η σημασία της θεωρίας

Πριν μελετήσουμε μεμονωμένες κατηγορίες, χρειάζεται να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο διερευνώνται οι κατηγορίες αυτές. Οι κριτικοί θεωρητικοί ξεκινούν από το συλλογισμό ότι *οι άνδρες και οι γυναίκες δεν είναι θεμελιωδώς ελεύθεροι και κατοικούν σε έναν κόσμο γεμάτο από αντιφάσεις και ασυμμετρίες εξουσίας και προνομίων*. Ο κριτικός παιδαγωγός επικροτεί θεωρίες που είναι, πρώτον και κύριον, *διαλεκτικές*. Θεωρίες, δηλαδή, οι οποίες αναγνωρίζουν ότι τα προβλήματα της κοινωνίας είναι κάτι περισσότερο από μεμονωμένα συμβάντα επιμέρους ελλείψεων στην κοινωνική δομή. Τα προβλήματα αυτά αποτελούν μάλλον μέρος του *διαδραστικού πλαισίου* μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Το άτομο, ένα κοινωνικό δρων υποκείμενο, δημιουργεί και συγχρόνως δημιουργείται από το κοινωνικό σύμπαν του οποίου αποτελεί μέρος. Ούτε το άτομο ούτε η κοινωνία έχουν την πρωτοκαθεδρία στην ανάλυση. Και τα δυο στοιχεία αλληλοσυνδέονται αδιάσπαστα, έτσι ώστε η αναφορά στο ένα να οδηγεί κατ' επέκταση σε παραπομπή στο άλλο. Η διαλεκτική θεωρία επιχειρεί να φέρει στην επιφάνεια ιστορίες και σχέσεις παραδεδεγμένων νοημάτων και φαινομένων, εντοπίζοντας αλληλεπιδράσεις μεταξύ πλαισίου και μέρους, εσωτερικού συστήματος και γεγονότος. Με τον τρόπο αυτόν, η κριτική θεωρία μας

βοηθά να εστιάσουμε *συγχρόνως και στις δυο όψεις μιας κοινωνικής αντίφασης*.⁸

Οι Wilfred Carr και Stephen Kemmis περιγράφουν τη διαλεκτική σκέψη ως εξής:

Η διαλεκτική σκέψη αφορά την αναζήτηση [...] αντιφάσεων (όπως η αντίφαση της ακούσιας καταπίεσης των λιγότερο ικανών μαθητών από ένα σύστημα που φιλοδοξεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν «πλήρως το δυναμικό τους»), αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο άκαμπτη ή μηχανική όσο το σχήμα θέση - αντίθεση - σύνθεση. Αντιθέτως, είναι μια ανοιχτή μορφή σκέψης που θέτει ερωτήματα και η οποία απαιτεί αναστοχαστική κίνηση μεταξύ στοιχείων όπως είναι το μέρος και το όλο, η γνώση και η δράση, η διαδικασία και το προϊόν, το υποκείμενο και το αντικείμενο, το είναι και το γίνεσθαι, η ρητορική και η πραγματικότητα ή η δομή και η λειτουργία. Κατά τη διαδικασία αυτή, μπορεί να ανακαλυφθούν αντιφάσεις (όπως, για παράδειγμα, σε μια πολιτική δομή που φιλοδοξεί να εκχωρήσει εξουσία λήψης αποφάσεων σε όλους, αλλά στην πραγματικότητα λειτουργεί για να στερήσει την πρόσβαση σε ένα τμήμα πληροφοριών το οποίο θα μπορούσε να επηρεάσει κρίσιμες για τη ζωή τους αποφάσεις). Καθώς αποκαλύπτονται αντιφάσεις, απαιτείται νέα συνθετική σκέψη και νέα συνθετική δράση ώστε να υπερβεί κανείς την αντιφατική κατάσταση πραγμάτων. Η συμπληρωματικότητα των στοιχείων είναι δυναμική: είναι ένα είδος έντασης, όχι μια στατική αντιπαράθεση μεταξύ δυο πόλων. Στη διαλεκτική προσέγγιση, τα στοιχεία θεωρούνται καταστατικά το ένα του άλλου, όχι ξεχωριστά και διακριτά. Η αντίφαση μπορεί έτσι να διακριθεί από το παράδοξο: όταν μιλάει κανείς για μια αντίφαση υπονοεί ότι μπορεί να επιτευχθεί μια νέα επίλυση, ενώ όταν μιλάει για ένα παράδοξο εννοεί ότι δυο ασύμβατες ιδέες παραμένουν αδρανώς αντιθετικές η μια ως προς την άλλη⁹ (έμφαση στο πρωτότυπο).

Η διαλεκτική φύση της κριτικής θεωρίας βοηθά τον εκπαιδευτικό ερευνητή να βλέπει το σχολείο όχι μονάχα ως ένα πεδίο κατήχησης ή κοινωνικοποίησης ή έναν τόπο διδασκαλίας, αλλά και ως πολιτισμική περιοχή που προωθεί την ενδυνάμωση και τον προσωπικό μετασχηματισμό των μαθητών. Η

8. Οι πηγές της ενότητας αυτής είναι οι εξής: Bertell Ollman, "The Meaning of Dialectics", *Monthly Review* (1986, November): 42-55· Wilfred Carr and Stephen Kemmis, *Becoming Critical: Knowing Through Action Research* (Victoria: Deakin University, 1983)· Stephen Kemmis and Lindsay Fitzclarence, *Curriculum Theorizing: Beyond Reproduction Theory* (Victoria: Deakin University, 1986)· Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press and London: Falmer Press, Ltd., 1981)· Ernst Bloch, "The Dialectical Method:", *Man and World* 16 (1983): 281-313.

9. Carr and Kemmis, *Becoming Critical*, 36-37.

δική μου έρευνα στη θρησκευτική εκπαίδευση, για παράδειγμα, έδειξε ότι το σχολείο λειτουργεί *συγχρόνως* ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών γύρω από ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και ως μέσο διατήρησης, νομιμοποίησης και αναπαραγωγής κυρίαρχων ταξικών συμφερόντων που στοχεύουν στη δημιουργία υπάκουων, πειθήνιων και χαμηλά αμειβόμενων μελλοντικών εργαζομένων.¹⁰

Μια διαλεκτική κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης μας επιτρέπει να δούμε τα σχολεία ως χώρους κυριαρχίας και *ταυτόχρονα* απελευθέρωσης. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την υπερβολικά ντετερμινιστική ορθόδοξη μαρξιστική θεώρηση της σχολικής εκπαίδευσης, που ισχυρίζεται ότι τα σχολεία αναπαράγουν απλώς ταξικές σχέσεις και ότι οι μαθητές αφομοιώνουν παθητικά δογματικές διδαχές για να γίνουν άπληστοι νεαροί καπιταλιστές. Αυτή η διαλεκτική κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης συγκρούεται επίσης με τον πυρήνα του κυρίαρχου ρεύματος της εκπαιδευτικής θεωρίας, σύμφωνα με τον οποίο τα σχολεία παρέχουν στους μαθητές τις ικανότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για να γίνουν φιλοπάτριδες, εργατικοί και υπεύθυνοι πολίτες.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι κάθε αξιολογική θεωρία για τη σχολική εκπαίδευση *πρέπει να είναι στρατευμένη*. Πρέπει, δηλαδή, να συνδέεται θεμελιωδώς με τον αγώνα για μια ποιοτικά καλύτερη ζωή για όλους μέσω της οικοδόμησης μιας κοινωνίας η οποία να βασίζεται σε σχέσεις μη εκμετάλλευσης και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Ο κριτικός παιδαγωγός δεν πιστεύει ότι υπάρχουν δυο όψεις σε κάθε ζήτημα, όπου η κάθε όψη απαιτεί εξίσου επισταμένη προσοχή. Για τον κριτικό παιδαγωγό, υπάρχουν πολλές όψεις σε ένα πρόβλημα και συχνά οι όψεις αυτές συνδέονται με συμφέροντα που υπαγορεύονται από την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο.

Ας εξετάσουμε για λίγο ένα παράδειγμα παραγωγής κριτικής θεωρίας όπως εμφανίζεται σε μια θεμελιώδη διδακτική πρακτική: την καταγραφή των διδακτικών στόχων. Στο παράδειγμα αυτό θα αντλήσω από μια σημαντική διάκριση που κάνει ο Henry Giroux μεταξύ *μικρο-* και *μακρο-*στόχων.¹¹

Η γενικευμένη χρήση συμπεριφορικών στόχων από τους δασκάλους αντανακλά την αναζήτηση για βεβαιότητα και τεχνικό έλεγχο της γνώσης και της συμπεριφοράς. Οι δάσκαλοι συχνά δίνουν έμφαση σε διαδικασίες

10. McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*.

11. Η συζήτηση αυτή σχετικά με τους μικρο- και μακρο-στόχους έχει ως πηγή το Henry A. Giroux, "Over-coming Behavioral and Humanistic Objectives", *The Education Forum* (1979, May): 409-419. Επίσης, Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Practical Learning* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988).

διαχείρισης της σχολικής τάξης, στην αποδοτικότητα και σε πρακτικές τεχνικές οι οποίες καταλήγουν να αγνοούν ένα σημαντικό ερώτημα: «Γιατί διδάσκεται η γνώση αυτή, κατ' αρχάς;» Ο Giroux αναδιατάσσει τους διδακτικούς στόχους στις κατηγορίες μακρο- και μικρο-.

Οι *μακρο-στόχοι* σχεδιάζονται έτσι ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να αντιληφθούν πως συνδέονται οι μέθοδοι, το περιεχόμενο και η δομή ενός μαθήματος με τη σημασία την οποία έχει στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η διαλεκτική προσέγγιση των διδακτικών στόχων επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν ένα ευρύ πλαίσιο αναφοράς ή κοσμοαντίληψης. Με άλλα λόγια, τους βοηθά να αποκτήσουν μια πολιτική οπτική. Οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να αποκαλύψουν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και να αναπτύξουν μια κριτική πολιτική συνείδηση.

Οι *μικρο-στόχοι* αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο του μαθήματος και χαρακτηρίζονται από το περιορισμένο εύρος των επιδιώξεών τους και από τη στενά συνδεδεμένη με το περιεχόμενο πορεία διερεύνησης που χαράσσουν. Ο Giroux μάς λέει ότι η σημασία της σχέσης μεταξύ μακρο- και μικρο-στόχων γίνεται φανερό όταν *βάλουμε τους μαθητές να αποκαλύψουν τις συνδέσεις οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος και τις νόρμες, τις αξίες και τις δομικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας*. Για παράδειγμα, οι μικρο-στόχοι της διδασκαλίας σχετικά με τον πόλεμο του Βιετνάμ μπορεί να είναι οι μαθητές να μάθουν τις ημερομηνίες συγκεκριμένων μαχών, τις λεπτομέρειες συγκεκριμένων συζητήσεων στο Κογκρέσο με θέμα τον πόλεμο και τα αίτια διεξαγωγής του πολέμου που πρόβαλε ο Λευκός Οίκος. Οι μικρο-στόχοι συνδέονται με την οργάνωση, την ταξινόμηση, την κατάκτηση και τον χειρισμό των δεδομένων. Αυτό ο Giroux το ονομάζει *παραγωγική γνώση*. Οι μακρο-στόχοι, από την άλλη πλευρά, επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών, μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων και των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών τους επιπτώσεων. Ένα μάθημα για τον πόλεμο του Βιετνάμ ή για τα πιο πρόσφατα γεγονότα της εισβολής στη Γρενάδα και της επίθεσης με την κωδική ονομασία «Καταιγίδα της Ερήμου» κατά του Ιράκ, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να θέσουν τα ακόλουθα μακρο-ερωτήματα: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις εισβολές αυτές ως αποστολών διάσωσης προς υπεράσπιση των συμφερόντων των αμερικανών πολιτών και στη συνολικότερη λογική του ιμπεριαλισμού; Κατά τη διάρκεια του πολέμου στο Βιετνάμ, ποια ήταν η σχέση μεταξύ της αμερικανικής οικονομίας και της πολεμικής βιομηχανίας; Ποιανών τα συμφέροντα υπηρέτησε καλύτερα ο πόλεμος; Ποιοι ωφελήθηκαν περισσότερο από τον πόλεμο; Ποιες ήταν οι ταξικές σχέσεις μεταξύ εκείνων που πολέμησαν και εκείνων οι οποίοι έμειναν πίσω στην πατρίδα στο πανεπιστήμιο;

Η ανάπτυξη μακρο-στόχων καλλιεργεί έναν διαλεκτικό τρόπο διερεύνησης. Η διαδικασία συνιστά μια κοινωνικο-πολιτική εφαρμογή της γνώσης, αυτό που ο Γίρουκ αποκαλεί *καθοδηγητική γνώση*. Οι θεωρητικοί της κριτικής παιδαγωγικής αναζητούν ένα είδος γνώσης το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν την *κοινωνική λειτουργία συγκεκριμένων μορφών γνώσης*. Ο σκοπός της διαλεκτικής εκπαιδευτικής θεωρίας, επομένως, είναι να παράσχει στους μαθητές ένα μοντέλο που να τους επιτρέπει να εξετάσουν τα βαθύτερα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά θεμέλια της ευρύτερης κοινωνίας.

Κριτική παιδαγωγική και κοινωνική κατασκευή της γνώσης

Οι κριτικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης θεωρούν τη σχολική γνώση ως ιστορικά και κοινωνικά θεμελιωμένη και εξαρτημένη από συμφέροντα. Η γνώση που αποκτάται στο σχολείο –ή οπουδήποτε αλλού, γενικότερα– δεν είναι ποτέ ουδέτερη ή αντικειμενική, αλλά ταξινομείται και δομείται με συγκεκριμένους τρόπους. Οι εμφάσεις και οι αποκλεισμοί της διέπονται από μια σιωπηρή λογική. Η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή βαθιά ριζωμένη σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας. Όταν οι κριτικοί θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, εννοούν ότι είναι προϊόν συμφωνίας ή συναίνεσης ανάμεσα σε άτομα τα οποία βιώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις (ταξικές, φυλετικές και έμφυλες) και τα οποία ζουν σε συγκεκριμένες χρονικές συγκυρίες. Ο ισχυρισμός ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη συνήθως σημαίνει ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε κατασκευάζεται συμβολικά από το νου μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα, το πλαίσιο, το έθιμο και την ιστορική ιδιαιτερότητα. Δεν υπάρχει ιδανικός, αυτόνομος, αυθεντικός, πρωταρχικός κόσμος στον οποίο να αντιστοιχούν αναγκαστικά οι κοινωνικές μας κατασκευές. Υπάρχει πάντοτε ένα πεδίο αναφοράς όπου τοποθετούνται τα σύμβολα. Και αυτό το συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς (λ.χ., η γλώσσα, η κουλτούρα, ο χώρος, ο χρόνος) θα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα σύμβολα παράγουν νόημα. Δεν υπάρχει καθαρή υποκειμενική διεισδυτική διαπίστωση. Δεν στεκόμαστε *μπροστά* στον κοινωνικό κόσμο. Ζούμε *μέσα* του. Καθώς αναζητούμε το νόημα των γεγονότων, αναζητούμε το νόημα του κοινωνικού. Μπορούμε στο σημείο αυτό να θέσουμε ορισμένα ερωτήματα αναφορικά με την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, όπως: Γιατί οι γυναίκες και οι μειονότητες αντιλαμβάνονται συχνά τα κοινωνικά ζητήματα με τρόπο διαφορετικό από εκείνων των λευκών ανδρών; Γιατί οι δάσκαλοι είναι πιθανότερο να αποδώσουν

αξία στις απόψεις ενός λευκού μαθητή της μεσαίας κοινωνικής τάξης, για παράδειγμα, παρά σε εκείνες μιας μαύρης μαθήτριας;

Η κριτική παιδαγωγική ρωτά πώς και γιατί κατασκευάζεται η γνώση με τον τρόπο που κατασκευάζεται, και πώς και γιατί ορισμένες κατασκευές της πραγματικότητας νομιμοποιούνται και εξυμνούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ είναι σαφές ότι αυτό δεν συμβαίνει για άλλες. Η κριτική παιδαγωγική ρωτά πώς παράγονται και βιώνονται οι καθημερινές κατανοήσεις της κοινής λογικής – οι κοινωνικές μας κατασκευές ή «υποκειμενικότητες». Με άλλα λόγια, ποιες είναι οι κοινωνικές λειτουργίες της γνώσης; Ο κρίσιμος παράγοντας εδώ είναι ότι ορισμένες μορφές γνώσης έχουν μεγαλύτερη ισχύ και νομιμοποίηση από άλλες. Σε πολλά σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών, για παράδειγμα, η φυσική και τα μαθηματικά ευνοούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα έναντι των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αν συσχετίσουμε την ανάγκη των μεγάλων επιχειρήσεων να ανταγωνιστούν στις παγκόσμιες αγορές με βάση τις επιταγές του νέου μεταρρυθμιστικού κινήματος για την επιστροφή της «αριστείας» στα σχολεία. Ορισμένα είδη γνώσης νομιμοποιούν συγκεκριμένα έμφυλα, ταξικά και φυλετικά συμφέροντα. Τα συμφέροντα ποιανών υπηρετεί η γνώση αυτή; Ποιος καταλήγει να αποκλείεται; Ποιος περιθωριοποιείται;

Ας θέσουμε το ζήτημα μέσα από περαιτέρω ερωτήματα: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τη γνώση που διδάσκεται στο σχολείο; Γιατί αποδίδουμε στην επιστημονική γνώση μεγαλύτερη αξία απ' ό,τι στην άτυπη; Γιατί υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι χρησιμοποιούν την «πρότυπη αγγλική γλώσσα»; Γιατί οι πολίτες είναι ακόμα απρόθυμοι να ψηφίσουν μια γυναίκα ή έναν μαύρο για πρόεδρο; Πώς η σχολική γνώση ενισχύει τα στερεότυπα για τις γυναίκες, τις μειονότητες και τους μειονεκτούντες; Πώς ερμηνεύεται το γεγονός ότι ορισμένες μορφές γνώσης έχουν υψηλό κύρος (όπως τα μεγάλα έργα φιλοσόφων και επιστημόνων), ενώ συνήθως η πρακτική γνώση των καθημερινών ανθρώπων ή των περιθωριοποιημένων ή των υποτελών ομάδων θεωρείται χαμηλής σημασίας και αξίας; Γιατί μαθαίνουμε για τους «μεγάλους άνδρες» στην ιστορία και αφιερώνουμε λιγότερο χρόνο στη συμβολή των γυναικών και των μειονοτήτων και στους αγώνες ανθρώπων από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις; Γιατί δεν μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα για το αμερικανικό εργατικό κίνημα; Πώς και γιατί χρησιμοποιούνται ορισμένα είδη γνώσης για να ενισχύσουν κυρίαρχες ιδεολογίες, οι οποίες με τη σειρά τους χρησιμεύουν για να συγκρατούν άδικες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες;

Μορφές γνώσης

Η κριτική παιδαγωγική ακολουθεί μια διάκριση που αφορά τις μορφές γνώσης και η οποία έχει διατυπωθεί από τον γερμανό κοινωνικό θεωρητικό Jürgen Habermas.¹² Ας εξετάσουμε την έννοια αυτή στο πλαίσιο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Οι παιδαγωγοί των κυρίαρχων ρευμάτων που εργάζονται εντός των φιλελεύθερων και συντηρητικών εκπαιδευτικών ιδεολογιών, τονίζουν την έννοια της *τεχνικής γνώσης* (παρόμοια με την *παραγωγική γνώση* του Giroux): η γνώση είναι αυτό που μπορεί να μετρηθεί και να ποσοτικοποιηθεί. Η τεχνική γνώση βασίζεται στις φυσικές επιστήμες, χρησιμοποιεί υποθετικο-επαγωγικές ή εμπειρικές αναλυτικές μεθόδους και αξιολογείται, μεταξύ άλλων, με δείκτες νοημοσύνης, επιδόσεις στην ανάγνωση και βαθμολογίες στις εξετάσεις SAT (Scholastic Assessment Test – γενικές εξετάσεις εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Όλα τα παραπάνω χρησιμοποιούνται από τους παιδαγωγούς για να κατατάξουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τους μαθητές.

Ένα δεύτερο είδος, η *πρακτική γνώση*, αποσκοπεί στον διαφωτισμό των ατόμων έτσι ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν την καθημερινή τους δράση στον κόσμο. Η πρακτική γνώση αποκτάται γενικά με την *περιγραφή και ανάλυση των κοινωνικών καταστάσεων ιστορικά ή εξελικτικά* και έχει στόχο να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν τα κοινωνικά γεγονότα που είναι εν εξελίξει. Ο φιλελεύθερος εκπαιδευτικός ερευνητής, για παράδειγμα, ο οποίος κάνει έρευνα πεδίου σε ένα σχολείο για να αξιολογήσει τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των μαθητών, αποκτά πρακτική γνώση. Το είδος αυτό της γνώσης δεν παράγεται αριθμητικά ή με την υποβολή δεδομένων σε κάποιου είδους στατιστικό εργαλείο.

Ο κριτικός παιδαγωγός, όμως, ενδιαφέρεται κυρίως για εκείνο που ο Habermas αποκαλεί *χειραφετική γνώση* (παρόμοια με την *καθοδηγητική γνώση* του Giroux), η οποία επιχειρεί να συμφιλιώσει και να υπερβεί την αντίθεση μεταξύ τεχνικής και πρακτικής γνώσης. Η χειραφετική γνώση μάς βοηθά να κατανοήσουμε πώς οι σχέσεις εξουσίας και προνομίων διαστρεβλώνουν και χειραγωγούν τις κοινωνικές σχέσεις. Αποσκοπεί επίσης στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων στις οποίες η ανορθολογικότητα, η κυριαρχία και η καταπίεση μπορούν να ξεπεραστούν και να μετασχηματιστούν

12. Δες Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests*, trans. J.J. Shapiro (London: Heinemann, 1972)· δες επίσης Jürgen Habermas, *Theory and Practice*, trans. J. Viebel (London: Heinemann, 1974). Όπως παρατίθεται στο Kemmis and Fitzclarence, *Curriculum Theorizing*, 70-72.

μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης. Με λίγα λόγια, δημιουργεί τα θεμέλια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της ενδυνάμωσης.

Κοινωνική τάξη

Η κοινωνική τάξη αναφέρεται στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις που καθορίζουν τη ζωή σε μια δεδομένη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Οι ταξικές σχέσεις αντανακλούν τους περιορισμούς και τα όρια τα οποία βιώνουν άτομα και ομάδες και αφορούν το επίπεδο του εισοδήματος, το επάγγελμα, το χώρο διαμονής και άλλους δείκτες κοινωνικής θέσης και ισχύος. Ταξικές σχέσεις είναι εκείνες που συνδέονται με την υπερεργασία, με το ποιος την παράγει και με το ποιος είναι αποδέκτης της. Υπερ-εργασία είναι η εργασία την οποία αναλαμβάνουν οι εργάτες πέρα από αυτή που είναι αναγκαία. Οι ταξικές σχέσεις σχετίζονται επίσης με την κοινωνική κατανομή της εξουσίας και τον δομικό καταμερισμό της. Σήμερα, υπάρχουν περισσότεροι διαχωρισμοί μέσα στις εργατικές τάξεις και είναι δυνατό να μιλήσουμε για τις νέες υπο-τάξεις μέσα στην αμερικανική κοινωνική δομή που αποτελούνται από τμήματα του μαύρου, του ισπανόφωνου και του ασιατικού πληθυσμού μαζί με το λευκό ηλικιωμένο πληθυσμό, τους άνεργους και τους υποαπασχολούμενους, μεγάλα τμήματα του γυναικείου πληθυσμού, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και άλλες οικονομικά περιθωριοποιημένες ομάδες.

Κουλτούρα

Η έννοια της *κουλτούρας*, με τις πολυάριθμες εκφάνσεις της, είναι ουσιαστικά σημασίας σε οποιοδήποτε εγχείρημα κατανόησης της κριτικής παιδαγωγικής. Χρησιμοποιώ εδώ τον όρο *κουλτούρα* για να δηλώσω τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μια κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί τις «δεδομένες» περιστάσεις και συνθήκες ζωής της. Εκτός από τον ορισμό της κουλτούρας ως ενός συνόλου πρακτικών, ιδεολογιών και αξιών από το οποίο αντλούν διαφορετικές ομάδες για να κατανοήσουν τον κόσμο, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε πώς μας βοηθούν τα πολιτισμικά ερωτήματα να κατανοήσουμε ποιος έχει εξουσία και πώς αυτή αναπαράγεται και εκδηλώνεται στις κοινωνικές σχέσεις που συνδέουν τη σχολική εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων. Η ικανότητα των ατόμων να εκφράζουν την κουλτούρα τους σχετίζεται με την εξουσία την οποία μπορούν να ασκούν ορισμένες ομάδες στην κοινωνική τάξη πραγμάτων. Η έκφραση αξιών και πεποιθήσεων από άτομα που μοιράζονται συγκεκριμένες ιστορικές εμπειρίες καθορίζεται από τη συλλογική τους ισχύ στην κοινωνία.¹³

13. Για μια πληρέστερη συζήτηση σχετικά με το ζήτημα της κουλτούρας, δες Enid Lee,

Η σύνδεση μεταξύ κουλτούρας και εξουσίας έχει αναλυθεί εκτενώς στην κριτική κοινωνική θεωρία κατά τα προηγούμενα δεκαπέντε χρόνια. Μπορούμε, επομένως, να παρουσιάσουμε τρεις διεισδυτικές διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας οι οποίες ρίχνουν φως στην πολιτική λογική που βρίσκεται πίσω από ποικίλες πολιτισμικές εξουσιαστικές σχέσεις. Πρώτον, η κουλτούρα συνδέεται άρρηκτα με τη δομή των κοινωνικών σχέσεων μέσα στα ταξικά, έμφυλα και ηλικιακά μορφώματα που παράγουν μορφές καταπίεσης και εξάρτησης. Δεύτερον, η κουλτούρα αναλύεται όχι απλώς ως τρόπος ζωής, αλλά και ως μορφή παραγωγής με την οποία διαφορετικές ομάδες, είτε σε κυρίαρχες είτε σε υποτελείς κοινωνικές σχέσεις, ορίζουν και πραγματώνουν τις φιλοδοξίες τους μέσα από άνισες εξουσιαστικές σχέσεις. Τρίτον, η κουλτούρα θεωρείται πεδίο πάλης στο οποίο η παραγωγή, η νομιμοποίηση και η διακίνηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης και εμπειρίας αποτελούν κεντρικά πεδία σύγκρουσης. Αυτό που έχει σημασία εδώ είναι ότι κάθε μια από αυτές τις διεισδυτικές διαπιστώσεις θέτει θεμελιώδη ερωτήματα για τους τρόπους με τους οποίους οι ανισότητες διατηρούνται και αμφισβητούνται στη σφαίρα τόσο της σχολικής κουλτούρας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.¹⁴

Κυρίαρχη κουλτούρα, υποτελής κουλτούρα και υποκουλτούρα

Τρεις κεντρικές κατηγορίες που συνδέονται με την έννοια της κουλτούρας —η κυρίαρχη κουλτούρα, η υποτελής κουλτούρα και η υποκουλτούρα— έχουν γίνει αντικείμενο εκτενών συζητήσεων στο πρόσφατο κριτικό ακαδημαϊκό έργο. Η κουλτούρα μπορεί να διακριθεί άμεσα σε «κυρίαρχες» και «υποτελείς» μητρικές κουλτούρες. Η *κυρίαρχη κουλτούρα* αναφέρεται σε κοινωνικές πρακτικές και αναπαραστάσεις οι οποίες επικυρώνουν τις κεντρικές αξίες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντα της κοινωνικής τάξης που έχει τον έλεγχο του υλικού και συμβολικού πλούτου της κοινωνίας. Οι ομάδες που βιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις σε θέση υποτελή ως προς την κυρίαρχη κουλτούρα αποτελούν μέρος της *υποτελούς κουλτούρας*. Οι *υποκουλτούρες* των ομάδων μπορούν να περιγραφούν ως τα υποσύνολα τα οποία συνιστούν τις δυο μητρικές κουλτούρες (την κυρίαρχη και την υποτελή). Τα άτομα που διαμορφώνουν υποκουλτούρες συχνά χρησιμοποιούν διακριτά σύμβολα και κοινωνικές πρακτικές, έτσι ώστε να βοηθήσουν την ανάπτυξη

Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-Racist Teaching. (Toronto: Cross Cultural Communication Centre, 1985).

14. Henry A. Giroux and Peter McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling", *Harvard Educational Review* 56 (1986): 3, 232-233. Επεξεργασμένο από το προγενέστερο έργο του Giroux.

μιας ταυτότητας έξω από εκείνη της κυρίαρχης κουλτούρας. Ως παράδειγμα, θα μπορούσαμε απλώς να αναφέρουμε την πανκ υποκουλτούρα με τις διακριτές μουσικές της προτιμήσεις, το φετιχιστικό ντύσιμο, τα μαλλιά-καρφιά και την προσπάθειά της να ακυρώσει τους κυρίαρχους κανόνες της ευπρέπειας που προωθούσαν τα μέσα ενημέρωσης του κυρίαρχου ρεύματος, τα σχολεία, οι θρησκείες και η πολιτισμική βιομηχανία. Σε γενικές γραμμές, οι υποκουλτούρες της εργατικής τάξης βρίσκονται σε υποτελή δομική θέση στην κοινωνία και πολλά από τα μέλη τους εμπλέκονται σε πράξεις εναντίωσης απέναντι στην κυρίαρχη κουλτούρα της μεσαιάς κοινωνικής τάξης. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να θυμόμαστε ότι οι άνθρωποι δεν εντάσσονται σε κουλτούρες ή κοινωνικές ομάδες, αλλά βιώνουν ταξικές ή πολιτισμικές σχέσεις ορισμένες από τις οποίες μπορεί να είναι κυρίαρχες, ενώ άλλες μπορεί να είναι υποτελείς.¹⁵

Οι υποκουλτούρες εμπλέκονται στην αμφισβήτηση του πολιτισμικού «χώρου» ή των ρωγμών που υπάρχουν στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η κυρίαρχη κουλτούρα δεν είναι ποτέ ικανή να διασφαλίσει τον απόλυτο έλεγχο των υποτελών πολιτισμικών ομάδων. Είτε επιλέξουμε να εξετάσουμε βρετανικές ομάδες υποκουλτούρας (λ.χ., την εργατική νεολαία, τους «τεντιμπόηδες», τους σκίιγκεντ, τους πανκ, τα «βίαια αγόρια», τους ρασταφαριανούς) είτε αμερικανικές ομάδες (λ.χ., λέσχες μοτοσυκλετιστών όπως οι «Άγγελοι της Κολάσεως», εθνοτικές συμμορίες του δρόμου ή συμμορίες της μεσαιάς τάξης των προαστίων), οι υποκουλτούρες είναι συχνότερα αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης παρά πραγματικά αντίπαλες. Όπως επισημαίνει ο John Muncie, αυτό συμβαίνει επειδή λειτουργούν κατά κύριο λόγο στο πεδίο του ελεύθερου χρόνου ο οποίος είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην εμπορική και ιδεολογική ενσωμάτωση.¹⁶ Οι υποκουλτούρες πράγματι παρέχουν

15. Οφείλω για τη συζήτηση αυτή σχετικά με το ζήτημα της κουλτούρας στα Raymond A. Calluori, "The Kids are Alright: New Wave Subcultural Theory", *Social Text* 4, 3(1985): 43-53· Mike Brake, *The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980)· Graham Murdock, "Mass Communication and the Construction of Meaning;", in N. Armstead (Ed.), *Reconstructing Social Psychology* (Harmondsworth: Penguin, 1974)· Dick Hebdige, *Subculture: The Meaning of Style* (London and New York: Methuen, 1979)· Ian Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler, and G. W. Dowsett, *Making the Difference: Schooling, Families, and Social Division* (Sydney, Australia: George Allen and Unwin, 1982). Επίσης, Stuart Hall and Tony Jefferson, *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* (London: Hutchinson and the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, 1980).

16. John Muncie, "Pop Culture, Pop Music, and Post-War Youth Subcultures", *Popular Culture*, Block 5, Units 18 and 19/20, The Open University Press (1981): 31-62.

μια συμβολική κριτική της κοινωνικής τάξης πραγμάτων και είναι συχνά οργανωμένες γύρω από σχέσεις που αναπτύσσονται στη βάση της κοινωνικής τάξης, του κοινωνικού φύλου, του στίλ και της φυλής. Παρά τη συχνά αδυσώπητη εκμετάλλευση της υποπολιτισμικής αντίστασης ποικίλων νεανικών ομάδων από αστικούς θεσμούς (το σχολείο, το χώρο εργασίας, το σύστημα απονομής δικαιοσύνης, τις βιομηχανίες κατανάλωσης), οι υποκουλτούρες συνήθως διατηρούν ζωντανό τον αγώνα για τον τρόπο με τον οποίο παράγονται, ορίζονται και νομιμοποιούνται τα νοήματα. Κατά συνέπεια, αντιπροσωπεύουν πράγματι πολλαπλούς βαθμούς αγώνα εναντίον της βιωμένης υποτέλειας. Πολλά κινήματα υποκουλτούρας αντανακλούν μια κρίση στο εσωτερικό της κυρίαρχης κοινωνίας, μάλλον, παρά μια ενωτική κινητοποίηση εναντίον της. Το κίνημα των χίπις, για παράδειγμα, στη δεκαετία του 1960, αντιπροσώπευε εν μέρει μια άσκηση μικροαστικού σοσιαλισμού από ριζοσπάστες της μεσαίας τάξης που είχαν ανατραφεί με ιδεαλιστικές αρχές και με τους στόχους της αναζήτησης της πνευματικής ηρεμίας και της άνεσης στον τρόπο ζωής. Αυτό συχνά απομάκρυνε την κριτική ματιά από τις δομικές ανισότητες της καπιταλιστικής κοινωνίας. Όπως υποστηρίζει ο Muncie, οι υποκουλτούρες συγκροτούν «μια κρίση στο εσωτερικό της κυρίαρχης κουλτούρας, παρά μια συνωμοσία εναντίον της κυρίαρχης κουλτούρας».¹⁷ Η νεανική αντικουλτούρα της δεκαετίας του 1960 αποτέλεσε το ιδεολογικό υλικό το οποίο γονιμοποίησε την παιδαγωγική μου, όπως παρουσιάζεται στο Δεύτερο Μέρος. Είχα μάθει τις θεμελιώδεις αρχές ενός ριζοσπαστισμού της μεσαίας τάξης που ασχολούνταν με την πολιτική της εκφραστικής ζωής και απέφευγε να εξετάσει με προσεκτικό και κριτικό τρόπο τις δομικές ανισότητες της κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

Πολιτισμικές μορφές

Οι πολιτισμικές μορφές είναι τα σύμβολα και οι κοινωνικές πρακτικές που αποτελούν έκφραση κουλτούρας, όπως εκείνες που σχετίζονται με τη μουσική, το ντύσιμο, τη διατροφή, τη θρησκεία, το χορό και την εκπαίδευση και έχουν αναπτυχθεί από τις προσπάθειες ομάδων να διαμορφώσουν τη ζωή τους μέσα στο υλικό και πολιτικό τους περιβάλλον. Η τηλεόραση, το βίντεο και οι ταινίες θεωρούνται πολιτισμικές μορφές. Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί επίσης πολιτισμική μορφή. Το μπέιζμπολ είναι πολιτισμική μορφή. Οι πολιτισμικές μορφές δεν υπάρχουν ανεξάρτητα από σύνολα δομικών στηριγμάτων τα οποία συνδέονται με τα μέσα της οικονομικής παραγωγής, την κινητοποίηση της επιθυμίας, την κατασκευή κοινωνικών αξιών, τις ασυμ-

17. Muncie, "Pop Culture", 76.

μετρίες της εξουσίας και της γνώσης, τα ιδεολογικά σχήματα, καθώς και τις ταξικές, φυλετικές και έμφυλες σχέσεις.

Ηγεμονία

Η κυρίαρχη κουλτούρα έχει την ικανότητα να ασκεί κυριαρχία πάνω σε υποτελείς κοινωνικές τάξεις ή ομάδες μέσω μιας διαδικασίας που είναι γνωστή ως *ηγεμονία*.¹⁸ Η ηγεμονία αναφέρεται στη διατήρηση της κυριαρχίας όχι με την καθαρή άσκηση ισχύος, αλλά πρωταρχικά με συναινετικές κοινωνικές πρακτικές, κοινωνικές μορφές και κοινωνικές δομές οι οποίες παράγονται σε συγκεκριμένους τόπους όπως είναι η εκκλησία, το κράτος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το πολιτικό σύστημα και η οικογένεια. Με τον όρο *κοινωνικές πρακτικές* αναφέρομαι σε όσα λένε και κάνουν οι άνθρωποι. Ασφαλώς, οι κοινωνικές πρακτικές μπορεί να επιτελούνται μέσα από λέξεις και χειρονομίες, μέσα από σημεία και τελετουργίες που οικειοποιείται κάθε άτομο ή με έναν συνδυασμό των παραπάνω. Οι *κοινωνικές μορφές* αναφέρονται στις αρχές οι οποίες παρέχουν και εξασφαλίζουν νομιμοποίηση σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές. Η κρατική νομοθεσία, για παράδειγμα, είναι μια κοινωνική μορφή που εξασφαλίζει νομιμοποίηση στην κοινωνική πρακτική της διδασκαλίας. Ο όρος *κοινωνικές δομές* μπορεί να οριστεί ως εκείνοι οι περιορισμοί οι οποίοι θέτουν όρια στη ζωή κάθε ατόμου και φαίνονται να βρίσκονται πέρα από τον έλεγχό του έχοντας τις ρίζες τους στις σχέσεις εξουσίας που κυβερνούν την κοινωνία. Μπορούμε, επομένως, να μιλήσουμε για την «ταξική δομή» ή την «οικονομική δομή» της κοινωνίας μας.

Η ηγεμονία είναι ένας αγώνας στον οποίο οι ισχυροί κερδίζουν τη συ-

18. Η ενότητα σχετικά με την ηγεμονία αντλεί από τις ακόλουθες πηγές: Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 22-26· *Popular Culture* (1981), ένα μάθημα δευτέρου επιπέδου που παρείχε το Open University, Milton Keynes, England, έκδοση: The Open University Press, Taylor and Francis (Philadelphia, PA). Πολλά μικρά βιβλία από τη σειρά αυτή υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση των εννοιών πάνω στην ιδεολογία και την ηγεμονία: Geoffrey Bourne, "Meaning, Image, and Ideology", *Form and Meaning* 1, The Open University Press, Block 4, Units 13 and 15, 37- 65· δεξ επίσης Tony Bennett, "Popular Culture: Defining Our Terms", *Popular Culture: Themes and Issues I*, Block 1, Units 1 and 2, 77-87· Tony Bennett, "Popular Culture: History and Theory", *Popular Culture: Themes and Issues II*, Block 1, Unit 3, 29-32. Άλλη μια σημαντική πηγή υπήρξε ένα μικρό βιβλίο από ένα μάθημα τρίτου επιπέδου στο Open University: *The Politics of Cultural Production*, The Open University Press, 1981. Οι σχετικές ενότητες περιλαμβάνουν: Geoff Whitty, "Ideology, Politics, and Curriculum", 7-52· David Davies, "Popular Culture, Class, and Schooling", 53-108. Δες επίσης, P. J. Hills, *A Dictionary of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1982), 166-167· και Raymond Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (London: Fontana, 1983), 144-146.

ναίνεση όσων καταπιέζονται, έτσι ώστε οι καταπιεσμένοι να καταλήγουν να συμβάλλουν άθελά τους στην ίδια τους την καταπίεση. Η ηγεμονία λειτουργούσε και κατά τη δική μου πρακτική ως δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επειδή δεν δίδασκα τους μαθητές μου να αμφισβητούν τις επικρατούσες αξίες, στάσεις και κοινωνικές πρακτικές της κυρίαρχης κοινωνίας με αμείωτα κριτικό τρόπο, η σχολική μου τάξη συντηρούσε την ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας. Η ηγεμονία αυτή αμφισβητήθηκε όταν οι μαθητές άρχισαν να αντιτίθενται στην αυθεντία μου προβάλλοντας αντίσταση και προκαλώντας αναστάτωση στα μαθήματά μου. Η κυρίαρχη τάξη διασφαλίζει την ηγεμονία –τη συναίνεση των κυριαρχούμενων– παρέχοντας τα σύμβολα, τις αναπαραστάσεις και τις πρακτικές της κοινωνικής ζωής με τέτοιο τρόπο ώστε η βάση της κοινωνικής αυθεντίας και οι άνισες σχέσεις εξουσίας και προνομίων να παραμένουν κρυφές. Διαϊωνίζοντας το μύθο της ατομικής επιτυχίας και της επιχειρηματικότητας στα μέσα ενημέρωσης, στα σχολεία, στην εκκλησία και στην οικογένεια, για παράδειγμα, η κυρίαρχη κουλτούρα εξασφαλίζει ότι οι υποτελείς ομάδες που αποτυγχάνουν στο σχολείο ή δεν τα καταφέρνουν στον κόσμο των «πλούσιων και διάσημων» θα δουν αυτή την αποτυχία με όρους προσωπικής ανεπάρκειας ή «καθαρής τύχης». Ο καταπιεσμένος κατηγορεί τον εαυτό του για τη σχολική αποτυχία – μια αποτυχία η οποία μπορεί με βεβαιότητα να αποδοθεί τόσο στις δομικές επιπτώσεις της οικονομίας όσο και στον ταξικό στη βάση του καταμερισμό της εργασίας.¹⁹

Η ηγεμονία είναι ένας πολιτισμικός εγκιβωτισμός νοημάτων, μια φυλακή γλώσσας και ιδεών, στην οποία μπαίνουν «ελεύθερα» τόσο οι επικυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι. Όπως το θέτει ο Todd Gitlin,

Τόσο αυτοί που κυβερνούν όσο και εκείνοι οι οποίοι κυβερνώνται εισπράττουν ψυχολογικές και υλικές ανταμοιβές καθώς επιβεβαιώνουν και επανεπιβεβαιώνουν την ανισότητά τους. Η ηγεμονική αντίληψη του κόσμου διαχέεται στη δημοφιλή «κοινή λογική», όπου και αναπαράγεται. Μπορεί ακόμα και να δίνει την εντύπωση ότι παράγεται από αυτή την κοινή λογική.²⁰

Η ηγεμονία αναφέρεται στην τοποθέτηση μιας υποτελούς τάξης υπό την ηθική και πνευματική ηγεσία μιας κυρίαρχης τάξης, που επιτυγχάνεται όχι μέσω του εξαναγκασμού (π.χ., απειλή φυλάκισης ή βασανισμού) ή της συνειδητής θεσμοθέτησης νόμων και ρυθμίσεων (όπως σε ένα δικτατορικό ή

19. William Ryan, *Blaming the Victim* (New York: Vintage Books, 1976).

20. Todd Gitlin, *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left* (Berkeley and London: University of California Press, 1980), 253-254.

ένα φασιστικό καθεστώς), αλλά με τη γενική επίτευξη συναίνεσης της υποτελούς τάξης στην αυθεντία της κυρίαρχης τάξης. Η κυρίαρχη τάξη δεν χρειάζεται να ασκήσει βία για την κατασκευή της ηγεμονίας, εφόσον η υποτελής τάξη προσυπογράφει ενεργά πολλές από τις αξίες και τους στόχους της κυρίαρχης τάξης χωρίς να έχει επίγνωση από πού πηγάζουν οι αξίες αυτές ή ποια είναι τα συμφέροντα τα οποία τις διαμορφώνουν.

Η ηγεμονία δεν είναι μια διαδικασία ενεργούς κυριαρχίας όσο μια ενεργή ηθική, πολιτική και οικονομική δόμηση της κουλτούρας και των εμπειριών της υποτελούς τάξης από την κυρίαρχη. Η κυρίαρχη κουλτούρα είναι ικανή να «οριοθετήσει» τους τρόπους με τους οποίους ζουν υποτελείς ομάδες και ανταποκρίνονται στο δικό τους πολιτισμικό σύστημα και στις δικές τους βιωμένες εμπειρίες. Με άλλα λόγια, η κυρίαρχη κουλτούρα έχει τη δυνατότητα να κατασκευάζει όνειρα και επιθυμίες για κυρίαρχες αλλά και για υποτελείς ομάδες παρέχοντας «όρους αναφοράς» (π.χ., εικόνες, οράματα, εξιστορήσεις, ιδανικά) σύμφωνα με τα οποία κάθε άτομο αναμένεται να ζήσει τη ζωή του. Η κυρίαρχη κουλτούρα επιχειρεί να «φτιάξει» τα νοήματα των σημείων, των συμβόλων και των αναπαραστάσεων για να προσφέρει μια «κοινή» κοσμοαντίληψη, μεταμφιέζοντας τις σχέσεις εξουσίας και προνομίων χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό ως όργανα τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κρατικούς μηχανισμούς όπως τα σχολεία, κυβερνητικούς θεσμούς και κρατικές γραφειοκρατίες. Τα άτομα εφοδιάζονται με «θέσεις υποκειμένου» οι οποίες τα διαμορφώνουν ώστε να αντιδρούν σε ιδέες και απόψεις με προδιαγεγραμμένους τρόπους.

Για παράδειγμα, οι περισσότεροι άνθρωποι στις Ηνωμένες Πολιτείες όταν τους απευθύνονται ως «Αμερικανούς», τοποθετούνται γενικά ως υποκείμενα από τον κυρίαρχο λόγο. Το να είναι κανείς «Αμερικανός» κουβαλά ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό φορτίο. Οι Αμερικανοί γενικά πιστεύουν για τους εαυτούς τους ότι είναι λάτρες της ελευθερίας, υπερασπιστές των ατομικών δικαιωμάτων, φύλακες της παγκόσμιας ειρήνης κ.λπ. Σπάνια οι Αμερικανοί αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως αντιφατικά κοινωνικά δρώντα υποκείμενα. Σπάνια θεωρούν ότι η χώρα τους υστερεί σε σχέση με άλλες βιομηχανικές οικονομίες στον κόσμο στην παροχή ασφάλειας για τους πολίτες της σε τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη, τα οικογενειακά επιδόματα και τα προγράμματα επιδότησης της στέγασης. Ως πολίτες της πλουσιότερης χώρας στον κόσμο, οι Αμερικανοί γενικά δεν αμφισβητούν τους λόγους για τους οποίους η κυβέρνησή τους δεν μπορεί να είναι περισσότερο γενναϊόδωρη απέναντι στους πολίτες της. Οι περισσότεροι Αμερικανοί θα έμεναν εμβρόντητοι αν άκουγαν να περιγράφεται η χώρα τους ως ένα «τρομοκρατικό καθεστώς» που αναπτύσσει συγκαλυμμένη πολεμική δράση

εναντίον μεσανατολικών χωρών όπως το Ιράκ. Η επικρατούσα εικόνα της Αμερικής την οποία προωθούν τα σχολεία, η βιομηχανία της διασκέδασης και οι κυβερνητικές υπηρεσίες είναι αυτή μιας καλοπροαίρετης χώρας στην οποία τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα όλων των ομάδων. Είναι μια εικόνα στην οποία οι αξίες και οι πεποιθήσεις της κυρίαρχης τάξης εμφανίζονται ως ορθές σε τέτοιο βαθμό που η απόρριψή τους θα ήταν αφύσικη, θα αποτελούσε παραβίαση της κοινής λογικής.

Κατά την ηγεμονική διαδικασία, τα καθιερωμένα νοήματα είναι συνήθως αποκαθαρμένα από αντιφάσεις, αμφισβητήσεις και αμφισημίες. Η αντίσταση, ωστόσο, διεξάγεται συνήθως στον τομέα της δημοφιλούς κουλτούρας. Στην περίπτωση αυτή, η δημοφιλής κουλτούρα γίνεται ένα πεδίο διαπραγμάτευσης στο οποίο κυρίαρχες ομάδες, υποτελείς ομάδες και ομάδες που αντιπαλεύουν τις κυρίαρχες επικυρώνουν και αγωνίζονται για πολιτισμικές αναπαραστάσεις και νοήματα. Η κυρίαρχη κουλτούρα σπάνια επιτυγχάνει σε όλες τις αναμετρήσεις. Οι άνθρωποι *πράγματι* αντιστέκονται. Οι εναλλακτικές ομάδες *πράγματι* καταφέρνουν να βρουν διαφορετικές αξίες και νοήματα για να ρυθμίσουν τη ζωή τους. Οι αντίπαλες ομάδες *πράγματι* επιχειρούν να αμφισβητήσουν τον τρόπο με τον οποίο η επικρατούσα κουλτούρα δομεί και κωδικοποιεί αναπαραστάσεις και νοήματα. Οι επικρατούσες κοινωνικές πρακτικές συναντούν, στην πραγματικότητα, αντίσταση. Τα σχολεία και άλλοι κοινωνικοί και πολιτισμικοί χώροι σπάνια βρίσκονται ολοκληρωτικά κάτω από τα δεσμά της ηγεμονικής διαδικασίας, αφού εκεί συναντούμε επίσης τον αγώνα και την αντιπαράθεση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τα σχολεία ως περιοχές συναλλαγής, ανταλλαγής και αγώνα μεταξύ υποτελών ομάδων, από τη μια πλευρά, και της κυρίαρχης ιδεολογίας, από την άλλη. Στους χώρους των σχολείων υπάρχει μια σχετική αυτονομία η οποία επιτρέπει την ανάδυση μορφών αντίστασης που διασπούν τη συνοχή της ηγεμονίας. Οι δάσκαλοι δίνουν μάχες για τα βιβλία και τις επιστημονικές πρακτικές που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν, καθώς και για τους σκοπούς και τους στόχους συγκεκριμένων μαθημάτων και προγραμμάτων.

Ένα σύγχρονο παράδειγμα της μάχης για ηγεμονία μπορεί κανείς να δει στην αμφισβήτηση της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης από τους χριστιανούς φονταμενταλιστές. Φονταμενταλιστές κριτικοί υποδαυλίζουν μια αντιπαράθεση σχετικά με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές που εκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα, από τα εγχειρίδια μέχρι τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι εξηγούν την προέλευση του ανθρώπινου είδους στα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Το σημαντικό σημείο που πρέπει να συγκρατή-

σουμε, όμως, είναι ότι η ηγεμονία βρίσκεται σε συνεχή λειτουργία: ορισμένες ιδέες, αξίες και κοινωνικές πρακτικές γενικά επικρατούν έναντι άλλων.

Δεν είναι όλες οι επικρατούσες αξίες καταπιεστικές. Και οι ίδιοι οι κριτικοί παιδαγωγοί θα ήθελαν να εξασφαλίσουν την ηγεμονία των ιδεών τους. Αυτό που αποτελεί πρόκληση για τους δασκάλους είναι να αναγνωρίσουν και να προσπαθήσουν να μετασχηματίσουν εκείνα τα αντιδημοκρατικά και καταπιεστικά στοιχεία του ηγεμονικού ελέγχου τα οποία συνήθως δομούν την καθημερινή ζωή στη σχολική τάξη με τρόπους όχι άμεσα εμφανείς. Αυτά τα καταπιεστικά χαρακτηριστικά σπάνια αμφισβητούνται, αφού η κυρίαρχη ιδεολογία ενσωματώνει τα πάντα σε τέτοιο βαθμό ώστε οι άνθρωποι να έχουν διδαχτεί να τη θεωρούν φυσική, λογική και απαραβίαστη. Για παράδειγμα, οι υποτελείς ομάδες που τάσσονται υπέρ μιας ιδεολογίας η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί ως δεξιά είναι συχνά οι ίδιες ομάδες που επλήγησαν περισσότερο από τη δωδεκαετή θητεία της Ρεπουμπλικανικής κυβέρνησης την οποία οι ίδιες εξέλεξαν. Εντούτοις το Ρεπουμπλικανικό Κόμμα κατάφερε να προβάλει τον εαυτό του ως σοβαρό, σκληρό, αντικομμουνιστικό και υπερπατριωτικό – στοιχεία που πάντοτε απευθύνονταν σε υποτελείς ομάδες στις πολιτισμικές πρακτικές των οποίων μπορεί να περιλαμβάνονται η ακρόαση κάντρι και γουέστερν μουσικής, η παρακολούθηση προγραμμάτων και εκστρατειών τηλε-ευαγγελιστών ή οι εκδηλώσεις ενθουσιασμού κατά την προβολή των βίαιων περιπετειών του Εξολοθρευτή. Όσοι επιζητούν να αποτοπώσουν τους τρόπους με τους οποίους οι εύποροι ευνοούνται έναντι των υποτελών ομάδων καταγγέλλονται ως λιπόψυχοι φιλελεύθεροι. Ποιος έχει ανάγκη τη χρήση βίας όταν η ιδεολογική ηγεμονία λειτουργεί τόσο αποτελεσματικά; Όπως έχει παρατηρήσει ο Gore Vidal για τις Ηνωμένες Πολιτείες: «Η ιδιοφυΐα του συστήματος έγκειται στο γεγονός ότι συνηθισμένοι άνθρωποι πηγαίνουν και ψηφίζουν εναντίον των συμφερόντων τους. Ο τρόπος με τον οποίο η άρχουσα τάξη μας μένει στη σκιά είναι ένα από τα μεγαλύτερα τεχνάσματα στην πολιτική ιστορία όλων των χωρών».²¹

Ιδεολογία

Η ηγεμονία δεν θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική χωρίς την υποστήριξη της ιδεολογίας. Η ιδεολογία διαπερνά το σύνολο της κοινωνικής ζωής και δεν αναφέρεται απλώς στις πολιτικές ιδεολογίες του κομμουνισμού, του σοσιαλισμού, του αναρχισμού, του ρασιοναλισμού ή του υπαρξισμού. Η ιδεολογία αναφέρεται στην *παραγωγή και την αναπαράσταση ιδεών, αξιών*

21. Gore Vidal, *Monthly Review* 19 (1986, October), όπως παρατίθεται στο Allen Fenichel "Alternative Economic Policies", *The Ecumenist* 25, 4 (1987, May-June): 49.

και πεποιθήσεων και στον τρόπο με τον οποίο αυτές εκφράζονται και βιώνονται από τα άτομα και τις ομάδες.²² Με απλά λόγια, η ιδεολογία αναφέρεται στην παραγωγή έννοιας και νοήματος. Μπορεί να περιγραφεί ως ένας τρόπος θεώρησης του κόσμου, ένα πλέγμα από ιδέες, ποικίλα είδη κοινωνικών πρακτικών, τελετουργίες και αναπαραστάσεις το οποίο τείνουμε να αποδεχόμαστε ως φυσικό και ως κοινή λογική. Είναι το σημείο συνάντησης του νοήματος με την εξουσία στον κοινωνικό κόσμο. Τα έθιμα, οι τελετουργίες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες συχνά παράγουν διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για τη θέση των ανθρώπων στην κοινωνικο-πολιτισμική ιεραρχία και, επομένως, λειτουργούν για να τους συμφιλιώσουν με αυτή τη θέση και να συγκαλύψουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας και προνομίων. Αυτό αναφέρεται μερικές φορές ως «ιδεολογική ηγεμονία».

Ο Stuart Hall και ο James Donald ορίζουν την ιδεολογία ως «τα πλαίσια σκέψης που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία για να εξηγήσουν, να μορφοποιήσουν, να κατανοήσουν ή να νοηματοδοτήσουν τον κοινωνικό και πολιτικό κόσμο [...] Χωρίς τα πλαίσια αυτά δεν θα μπορούσαμε να καταλάβουμε διόλου τον κόσμο. Αλλά με αυτά, οι αντιλήψεις μας αναπόφευκτα δομούνται σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση από τις ίδιες τις έννοιες τις οποίες χρησιμοποιούμε».²³ Η ιδεολογία περιλαμβάνει θετικές αλλά και αρνητικές λειτουργίες σε κάθε δεδομένη στιγμή: η θετική λειτουργία της ιδεολογίας είναι να «παρέχει τις έννοιες, τις κατηγορίες, τις εικόνες και τις ιδέες με τις οποίες οι άνθρωποι κατανοούν τον κοινωνικό και πολιτικό τους κόσμο, διαμορφώνουν σχέδια δράσης, φτάνουν σε μια συγκεκριμένη συνείδηση της θέσης τους στον κόσμο και δρουν μέσα σ' αυτόν». Η αρνητική λειτουργία της ιδεολογίας «αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε τέτοια οπτική είναι αναπόφευκτα επιλεκτική. Έτσι, μια οπτική οργανώνει θετικά τα «στοιχεία μιας υπόθεσης» με αυτόν τον τρόπο και κατανοεί επειδή αναπόφευκτα αποκλείει εκείνον τον τρόπο τοποθέτησης των πραγμάτων».²⁴

22. Για την ενότητα αυτή πάνω στην ιδεολογία, οφείλω πολλά στο Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1983), 143. Δες, επίσης, Stanley Aronowitz and Henry A. Giroux, *Education Under Siege* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1985)· Douglas Kellner, "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism", *Socialist Review* 8, 6 (1978): 38· Gibson Winter, *Liberating Creation: Foundations of Religious Social Ethics* (New York: Crossroad, 1981), 97. Δες επίσης: Geoff Whitty, "Ideology, Politics, and Curriculum", 7-52 και David Davies, "Popular Culture, Class, and Schooling", 53-108· Williams, *Keywords*, 153-157· Tony Bennett, "Popular Culture: Defining Our Terms", 77-87· και Geoffrey Bourne, "Meaning, Image, and Ideology", 37-53.

23. James Donald and Stuart Hall, "Introduction", in S. Donald and S. Hall (Eds.), *Politics and Ideology* (Milton Keynes: Philadelphia, The Open University Press, 1986), ix-x.

24. Donald and Hall, *Politics and Ideology*, x.

Για να κατανοηθεί πλήρως η αρνητική λειτουργία της ιδεολογίας, πρέπει να συνδέσουμε την έννοια με μια θεωρία κυριαρχίας. Η *κυριαρχία* συμβαίνει όταν σχέσεις εξουσίας που έχουν καθιερωθεί στο θεσμικό επίπεδο είναι συστηματικά ασύμμετρες: όταν δηλαδή είναι άνισες, ευνοώντας επομένως ορισμένες ομάδες έναντι άλλων. Σύμφωνα με τον John Thompson, η ιδεολογία ως αρνητική λειτουργία επενεργεί με τέσσερις διαφορετικούς τύπους: τη νομιμοποίηση, την απόκρυψη, τον κατακερματισμό και την πραγματοποίηση. Η *νομιμοποίηση* συμβαίνει όταν ένα σύστημα κυριαρχίας συντηρείται μέσω της αναπαράστασής του ως νόμιμου ή εξαιρετικά δίκαιου και άξιο σεβασμού. Για παράδειγμα, νομιμοποιώντας το σύστημα της σχολικής εκπαίδευσης ως δίκαιο και αξιοκρατικό, ως θεσμό που παρέχει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες επιτυχίας, η κυρίαρχη κουλτούρα κρύβει την αλήθεια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος –το γεγονός ότι εκείνοι οι οποίοι βοηθούνται περισσότερο από τη σχολική εκπαίδευση είναι όσοι προέρχονται από τις πιο εύπορες οικογένειες.

Η *απόκρυψη* προκύπτει όταν συγκαλύπτονται, διαψεύδονται ή συσκοτίζονται οι σχέσεις κυριαρχίας με ποικίλους τρόπους. Η πρακτική, για παράδειγμα, της θεσμοποιημένης κατάταξης των μαθητών έχει στόχο να συμβάλει στην πληρέστερη κάλυψη των αναγκών που έχουν ομάδες μαθητών με διαφορετικά επίπεδα σχολικής ικανότητας. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τρόπος ορισμού της κατάταξης των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα να αποσιωπάται η κοινωνική αναπαραγωγική της λειτουργία: η κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με τη θέση τους στην ταξική διαστρωμάτωση.

Ο *κατακερματισμός* συμβαίνει όταν η παραγωγή νοημάτων συντηρεί σχέσεις κυριαρχίας με τρόπο ώστε οι ομάδες να κατακερματίζονται και να τοποθετούνται σε θέσεις αντίπαλες μεταξύ τους. Όταν, για παράδειγμα, οι συντηρητικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης εξηγούν την πτώση του επιπέδου της αμερικανικής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της προσπάθειας που έχει προηγηθεί να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από μειονοτικές οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, αυτό έχει μερικές φορές ως αποτέλεσμα να στρέφονται εναντίον τους άλλες υποτελείς ομάδες. Αυτή η τακτική του «διαίρει και βασιλεύει» εμποδίζει τις καταπιεσμένες ομάδες να εργαστούν από κοινού για να διασφαλίσουν συλλογικά τα δικαιώματά τους.

Η *πραγμοποίηση* συμβαίνει όταν παροδικές ιστορικές καταστάσεις παρουσιάζονται ως μόνιμες, φυσικές και λογικές – σα να υπάρχουν έξω από το χρόνο.²⁵ Αυτό έχει συμβεί, σε ένα βαθμό, με το τρέχον αίτημα για ένα

25. John Thompson, "Language and Ideology", *The Sociological Review* 35, 3 (1987, August): 516-536.

εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο να έχει ως βάση την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τα «μεγάλα βιβλία», έτσι ώστε να δίνεται μεγαλύτερη πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα. Τα έργα αυτά θεωρείται ότι αποτελούν γνώση υψηλού κύρους, εφόσον η δύναμη της ιστορίας τα έχει ανακηρύξει ως τέτοια και τα έχει τοποθετήσει σε βιβλιογραφικούς καταλόγους πολιτιστικών θεσμών κύρους, όπως είναι τα πανεπιστήμια. Εδώ, ο γραμματισμός γίνεται ένα όπλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναντίον των «πολιτισμικά αγράμματων» ομάδων, των οποίων η κοινωνική τάξη, η φυλή ή το κοινωνικό φύλο κάνει τις δικές τους εμπειρίες να μη θεωρούνται αρκετά σημαντικές ώστε να αξίζει να διερευνηθούν. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, δηλαδή, η έμφαση στα μεγάλα βιβλία εκτρέπει συνήθως την προσοχή από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και από την πολιτική φύση της καθημερινής ζωής. Η διδασκαλία των μεγάλων βιβλίων είναι επίσης ένας τρόπος ενστάλαξης ορισμένων αξιών και συμπεριφορών στις κοινωνικές ομάδες ο οποίος, στη συνέχεια, παγιώνει την υπάρχουσα κοινωνική ιεραρχία. Το πιο δύσκολο έργο στην ανάλυση αυτών των αρνητικών λειτουργιών της ιδεολογίας είναι η αποκάλυψη των ιδεολογικών τους γνωρισμάτων, τα οποία υποδηλώνουν την παρουσία τους μέσα στην πραγματικότητα ως θεμελιώδη συστατικά των λειτουργιών αυτών. Οι ιδεολογικές λειτουργίες οι οποίες οχυρώνονται μέσα στην περιοχή της κοινής λογικής καταφέρνουν συχνά να αποκρύψουν το πεδίο δράσης τους.

Στο σημείο αυτό, πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι η ιδεολογία αντιπροσωπεύει ένα λεξιλόγιο τυποποίησης και μια γραμματική σχεδιασμού που επικυρώνονται και συντηρούνται από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές. Όλες οι ιδέες και τα συστήματα σκέψης οργανώνουν μια απόδοση της πραγματικότητας σύμφωνα με τις δικές τους μεταφορές, αφηγήσεις και ρητορικές. Δεν υπάρχει «βαθιά δομή», πλήρης λογική ή μεγάλη θεωρία καθαρή ως προς τη μορφή και αθώα ως προς τα αποτελέσματά της η οποία να είναι απολύτως αμόλυντη από συμφέροντα, αξίες ή αξιολογικές κρίσεις – με λίγα λόγια, από *ιδεολογία*. Δεν υπάρχει προνομιακός χώρος ασύλου απομονωμένος από την κουλτούρα και την πολιτική όπου μπορούμε να είμαστε ελεύθεροι να διακρίνουμε την αλήθεια από τη γνώμη, το γεγονός από την αξία ή την εικόνα από την ερμηνεία. Δεν υπάρχει «αντικειμενικό» περιβάλλον απαλλαγμένο από τη σφραγίδα της κοινωνικής παρουσίας.

Αν όλοι καταφέρουμε να συμφωνήσουμε ότι ως άτομα κληρονομούμε μια προϋπάρχουσα κοινότητα σημείων και αναγνωρίσουμε ότι όλες οι ιδέες, οι αξίες και τα νοήματα έχουν κοινωνικές ρίζες και επιτελούν κοινωνικές λειτουργίες, τότε μπορούμε να κατανοήσουμε την ιδεολογία αν διερευνήσουμε ποιες έννοιες, αξίες και νοήματα *συσκοτίζουν* την αντίληψή μας για

τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση μας μέσα σε δίκτυα σχέσεων εξουσίας/ γνώσης, καθώς και ποιες έννοιες, αξίες και νοήματα *αποσαφηνίζουν* την αντίληψη αυτή. Με άλλα λόγια, γιατί ορισμένα ιδεολογικά μορφώματα μας εμποδίζουν να αναγνωρίσουμε τη συνενοχή μας στη θεμελίωση ή τη συντήρηση ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και προνομίων μέσα στην κοινωνικο-πολιτισμική τάξη πραγμάτων;

Η *κυρίαρχη ιδεολογία* αναφέρεται σε μοντέλα πεποιθήσεων και αξιών που είναι κοινά για την πλειονότητα των ατόμων. Στην πλειονότητά τους οι Αμερικανοί –πλούσιοι και φτωχοί εξίσου– μοιράζονται την πεποίθηση ότι ο καπιταλισμός είναι καλύτερο σύστημα από τον δημοκρατικό σοσιαλισμό, για παράδειγμα, ή ότι οι άντρες είναι γενικά περισσότερο ικανοί να αναλάβουν θέσεις εξουσίας σε σύγκριση με τις γυναίκες ή ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι πιο παθητικές και δεμένες με το σπίτι. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το οικονομικό σύστημα απαιτεί από την ιδεολογία του καταναλωτικού καπιταλισμού να το φυσικοποιεί, κάνοντάς το συμβατό με την κοινή λογική. Η ιδεολογία της πατριαρχίας είναι επίσης απαραίτητη, έτσι ώστε η φύση της οικονομίας να διατηρείται ασφαλής και κατοχυρωμένη μέσα στην επικρατούσα ηγεμονία. Μας «ταΐζουν» αυτές τις κυρίαρχες ιδεολογίες εδώ και δεκαετίες μέσα από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, τα σχολεία και την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας.

Αντίπαλες ιδεολογίες πράγματι υπάρχουν, ωστόσο, οι οποίες επιχειρούν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες και να διαλύσουν τα υπάρχοντα στερεότυπα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η κυρίαρχη κουλτούρα μπορεί να καταφεύγει στον επιτήδειο χειρισμό εναλλακτικών και αντίπαλων ιδεολογιών, έτσι ώστε η ηγεμονία να διασφαλιστεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Για παράδειγμα, η τηλεοπτική σειρά «Μπιλ Κόσμπι» στην εμπορική τηλεόραση μεταφέρει το μήνυμα ότι σήμερα στην Αμερική υπάρχει μια κοινωνική λεωφόρος για τους μαύρους ώστε να γίνουν επιτυχημένοι γιατροί και δικηγόροι. Αυτή η θετική εικόνα των μαύρων, όμως, αποκρύπτει το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαύροι στις Ηνωμένες Πολιτείες κατέχουν υποτελή θέση ως προς την κυρίαρχη λευκή κουλτούρα σε σχέση με την εξουσία και τα προνόμια. Η κυρίαρχη κουλτούρα διασφαλίζει την ηγεμονία μεταδίδοντας και νομιμοποιώντας ιδεολογίες όπως αυτές της σειράς «Μπιλ Κόσμπι», οι οποίες αντανακλούν και διαμορφώνουν τη δημόσια αντίσταση απέναντι στα στερεότυπα, αλλά στην πραγματικότητα ελάχιστα αμφισβητούν τα πραγματικά θεμέλια της εξουσίας των κυρίαρχων ομάδων.

Η κυρίαρχη ιδεολογία συχνά ενθαρρύνει τις αντίπαλες ιδεολογίες και δείχνει ανοχή απέναντι σε εκείνες οι οποίες αμφισβητούν το ίδιο τους το σκεπτικό, αφού, απορροφώντας αντιφατικές αξίες, γίνεται πολύ συχνά ικανή

να τις εξημερώσει. Αυτό συμβαίνει επειδή ο ηγεμονικός έλεγχος του κοινωνικού συστήματος είναι τόσο ισχυρός ώστε να μπορεί σε γενικές γραμμές να αντέχει τη διαφωνία και, μάλιστα, να την εξουδετερώνει επιτρέποντας δείγματα διαμαρτυρίας. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου στα γκέτο των προαστίων, οι σχολικοί χοροί στο γυμναστήριο συχνά εξυμνούσαν τις αξίες, τα νοήματα και την απόλαυση της ζωής στο δρόμο –ορισμένα από τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν αντίπαλα– αλλά είχαν την ανοχή της διεύθυνσης επειδή συνέβαλαν στην εκτόνωση της έντασης στο σχολείο. Παρείχαν στους μαθητές λίγο συμβολικό χώρο για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Εντούτοις, δεν αποκαθιστούσαν τίποτε συγκεκριμένο σε σχέση με τη βιωμένη υποταγή των μαθητών και των οικογενειών τους σε καθημερινή βάση.

Το κεντρικό ερώτημα για τους δασκάλους οι οποίοι επιχειρούν να αποκτήσουν επίγνωση των ιδεολογιών που διαμορφώνουν τη δική τους διδασκαλία είναι: Πώς ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές γίνονται τόσο συνηθισμένες ή φυσικές στα σχολικά περιβάλλοντα ώστε οι δάσκαλοι να τις αποδέχονται ως φυσιολογικές, μη επιδεχόμενες κριτικής και αναμενόμενες; Πόσο συχνά, για παράδειγμα, οι δάσκαλοι αμφισβητούν σχολικές πρακτικές όπως είναι ο διαχωρισμός των μαθητών, η ομαδοποίησή τους με βάση τις ικανότητές τους, το ανταγωνιστικό σύστημα βαθμολόγησης, οι δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η χρήση αμοιβών και ποινών ως μηχανισμών ελέγχου; Το ζήτημα εδώ είναι να κατανοήσουμε ότι οι πρακτικές αυτές δεν παραδίδονται χαραγμένες σε πέτρινες πλάκες αλλά, στην πραγματικότητα, είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Πώς, λοιπόν, δομείται ιδεολογικά το καταστάλαγμα της σοφίας της παραδοσιακής εκπαιδευτικής θεωρίας; Τι συνιστά την καταγωγή και τη νομιμοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών που ανήκουν στην παράδοση αυτή; Σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγικές αυτές πρακτικές χρησιμεύουν στο να ενδυναμώσουν το μαθητή και σε ποιο βαθμό λειτουργούν ως μορφές κοινωνικού ελέγχου οι οποίες υποστηρίζουν, σταθεροποιούν και νομιμοποιούν τον ρόλο του δασκάλου ως ηθικού θεματοφύλακα του κράτους; Ποιες είναι οι λειτουργίες και οι επιπτώσεις της συστηματικής επιβολής ιδεολογικών οπτικών σε διδακτικές πρακτικές της σχολικής τάξης;

Στο ημερολόγιο της τάξης μου, τι χαρακτήριζε την ιδεολογική βάση των δικών μου διδακτικών πρακτικών; Πώς «το να έχεις σχολική εκπαίδευση» καθιστούσε δυνατές και συγχρόνως περιόριζε τις υποκειμενικότητες των μαθητών; Χρησιμοποιώ τη λέξη *υποκειμενικότητα* εδώ, εννοώντας μορφές γνώσης οι οποίες είναι συνειδητές, αλλά και ασυνειδητές και εκφράζουν την ταυτότητά μας ως ανθρώπινων δρώντων υποκειμένων. Η υποκειμενικότητα συνδέεται με την καθημερινή γνώση στις κοινωνικά κατασκευα-

σμένες και ιστορικά παραχθείσες μορφές της. Ως συνέχεια των προηγουμένων, μπορούμε να ρωτήσουμε: Πώς οι κυρίαρχες ιδεολογικές πρακτικές των δασκάλων βοηθούν να δομηθούν οι υποκειμενικότητες των μαθητών; Ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες αυτού του γεγονότος, είτε θετικές είτε αρνητικές;

Προκατάληψη

Προκατάληψη είναι η αρνητική προκαταβολική διατύπωση αξιολογικών κρίσεων από άτομα και ομάδες στη βάση μη αναγνωρισμένων, αβάσιμων και ανεπαρκών αποδείξεων. Επειδή αυτές οι αρνητικές στάσεις συμβαίνουν τόσο συχνά, αποκτούν το χαρακτήρα της κοινής λογικής ή της ιδεολογίας ο οποίος συνήθως χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει δραστηριότητες κοινωνικής διάκρισης.

Κριτική παιδαγωγική και σχέση εξουσίας/γνώσης

Η κριτική παιδαγωγική ασχολείται κατά βάση με την κατανόηση της σχέσης μεταξύ εξουσίας και γνώσης. Το κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα διαχωρίζει τη γνώση από το ζήτημα της εξουσίας και τη μεταχειρίζεται με έναν ατάραχα τεχνικό τρόπο. Η γνώση αντιμετωπίζεται με εξαιρετικά εργαλειικούς όρους ως κάτι που πρέπει να κατακτηθεί. Το ότι η γνώση είναι πάντοτε μια ιδεολογική κατασκευή η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα συμφέροντα και κοινωνικές σχέσεις, σε γενικές γραμμές ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το έργο του γάλλου φιλοσόφου Michel Foucault είναι κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση της κοινωνικά κατασκευασμένης φύσης της αλήθειας και την εγγραφή της σε σχέσεις γνώσης/εξουσίας. Η έννοια της «εξουσίας/γνώσης» του Foucault επεκτείνει την ιδέα της εξουσίας πέρα από τη συμβατική της χρήση από τους φιλοσόφους και τους θεωρητικούς των κοινωνικών επιστημών οι οποίοι, όπως ο Αμερικανός John Dewey, έχουν αντιληφθεί την εξουσία ως «το σύνολο των συνθηκών που είναι διαθέσιμες για να πραγματοποιηθεί ο επιθυμητός σκοπός».²⁶ Για τον Foucault, η εξουσία προέρχεται από παντού, από τα πάνω και από τα κάτω. Είναι «πάντοτε ήδη εκεί» και εμπλέκεται αξεδιάλυτα με τις μικρο-σχέσεις κυριαρχίας και αντίστασης.

26. John Dewey, in J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy* (New York: The Modern Library, 1939), 784. Δες επίσης Michel Foucault, *Power/Knowledge*, in C. Gordon (Ed.) (L. Marshall, J. Mepham, and K. Spoer, Trans.), *Selected Interviews and Other Writings 1972-77* (New York: Pantheon, 1980), 187.

Λόγος

Οι σχέσεις εξουσίας εγγράφονται σε αυτό που ο Foucault αποκαλεί λόγο ή οικογένεια εννοιών. Οι λόγοι συγκροτούνται από πρακτικές λόγου τις οποίες ο Foucault περιγράφει ως εξής:

ένα σώμα ανώνυμων ιστορικών κανόνων, καθορισμένων πάντοτε στο χρόνο και στο χώρο, που έχουν προσδιορίσει μια δεδομένη περίοδο και για μια δεδομένη κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική ή γλωσσική περιοχή, τις συνθήκες με βάση τις οποίες ενεργεί η λειτουργία της εκφοράς.²⁷

Οι πρακτικές λόγου, επομένως, αναφέρονται στους κανόνες με τους οποίους διαμορφώνονται οι λόγοι, κανόνες που καθορίζουν αυτό που μπορεί να ειπωθεί και αυτό που πρέπει να παραμείνει ανεπίπωτο, καθώς και ποιοι μπορούν να μιλούν από θέση αυθεντίας και ποιοι πρέπει να ακούν. Οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί, όπως τα σχολεία και τα σωφρονιστικά ιδρύματα, κυβερνώνται από πρακτικές λόγου.

Οι πρακτικές λόγου δεν είναι απλώς και μόνον τρόποι παραγωγής λόγου. Είναι ενσωματωμένες σε τεχνικές διαδικασίες, σε θεσμούς, σε μοντέλα γενικής συμπεριφοράς, σε μορφές μετάδοσης και διάχυσης και σε παιδαγωγικές μορφές οι οποίες τις επιβάλλουν και ταυτόχρονα τις διατηρούν.²⁸

Για την εκπαίδευση, ο λόγος μπορεί να οριστεί ως ένα «ρυθμισμένο σύστημα δηλώσεων» οι οποίες καθιερώνουν διαφορές μεταξύ πεδίων και θεωριών σχετικών με την εκπαίδευση των δασκάλων. Είναι «όχι μόνο λέξεις, αλλά ενσωματώνεται στην πρακτική θεσμών, μοντέλων συμπεριφοράς και σε μορφές παιδαγωγικής».²⁹

Με βάση αυτή την οπτική μπορούμε να θεωρήσουμε τους κυρίαρχους λόγους (όσους παράγονται από την κυρίαρχη κουλτούρα) ως «καθεστώτα αλήθειας», ως γενικές οικονομίες εξουσίας/γνώσης ή ως πολλαπλές μορφές περιορισμού. Στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, κυρίαρχο εκπαιδευτικοί λόγοι καθορίζουν ποια βιβλία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, ποιες διδακτικές προσεγγίσεις θα πρέπει να αξιοποιήσουμε (μάθηση που στηρίζεται σε στόχους, Σωκρατική μέθοδος κ.λπ.) και ποιες αξίες και πεποιθήσεις πρέπει να μεταδώσουμε στους μαθητές μας.

27. Michel Foucault, *The Archaeology Of Knowledge* (New York: Harper Colophon Books, 1972), 117.

28. Foucault, *Power/Knowledge*, 200.

29. Richard Smith and Anna Zantiotis, "Teacher Education, Cultural Politics, and the Avant-Garde", in H. Giroux and P. McLaren (Eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (Albany, NY: SUNY Press, 1989), 123.

Για παράδειγμα, οι νεοσυντηρητικοί λόγοι για τη γλώσσα στη σχολική τάξη θα θεωρούσαν τον τρόπο ομιλίας της εργατικής τάξης ελλιπώς κοινωνικοποιημένο ή ελλειμματικό. Ο φιλελεύθερος λόγος θα αντιμετώπιζε μια τέτοια ομιλία ως απλώς και μόνο διαφορετική. Παρόμοια, το να είναι κανείς πολιτισμικά εγγράμματος μέσα σε έναν συντηρητικό λόγο σημαίνει να έχει αποκτήσει βασικές πληροφορίες για την αμερικανική κουλτούρα (ημερομηνίες μαχών, αποσπάσματα από το Σύνταγμα κ.λπ.). Ο συντηρητικός λόγος επικεντρώνεται κυρίως στα έργα των «μεγάλων ανδρών». Ένας φιλελεύθερος λόγος για τον πολιτισμικό γραμματισμό περιλαμβάνει γνώση που έχει παραχθεί από την οπτική των γυναικών και των μειονοτήτων. Ένας κριτικός λόγος εστιάζει στα συμφέροντα και στις παραδοχές που διαμορφώνουν την ίδια την παραγωγή της γνώσης. Ένας κριτικός λόγος είναι επιπλέον αυτο-κριτικός και αποδομεί τους κυρίαρχους λόγους τη στιγμή κατά την οποία είναι έτοιμοι να επιτύχουν την ηγεμονία. Ένας κριτικός λόγος μπορεί, για παράδειγμα, να εξηγήσει πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση υψηλού κύρους (τα μεγάλα έργα του δυτικού κόσμου) για να διδαχθούν έννοιες οι οποίες ενισχύουν το κατεστημένο. Οι λόγοι και οι πρακτικές λόγου επηρεάζουν τον τρόπο ζωής μας ως ενσυνείδητων σκεπτόμενων υποκειμένων. Διαμορφώνουν τις υποκειμενικότητες μας (τους τρόπους με τους οποίους κατανοούμε τον κόσμο) επειδή μονάχα μέσα στη γλώσσα και μέσω του λόγου μπορεί να δοθεί νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα. Δεν έχουν όλοι οι λόγοι την ίδια βαρύτητα, εφόσον ορισμένοι επεξηγούν και δικαιολογούν την καταλληλότητα του *status quo* και άλλοι παρέχουν ένα πλαίσιο αντίστασης απέναντι σε κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές.³⁰

Αυτό αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης συζήτησής μας σχετικά με το ότι η γνώση (η αλήθεια) είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, πολιτισμικά διαμεσολαβημένη και ιστορικά τοποθετημένη. Ο Cleo Cherryholmes υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχοι λόγοι καθορίζουν τι θεωρείται ως αληθές, σημαντικό και ουσιώδες. Οι λόγοι είναι αυτό που λέγεται και παράγονται και κυβερνώνται από κανόνες και εξουσία.³¹ Η αλήθεια δεν μπορεί να ειπωθεί εν τη απουσία σχέσεων εξουσίας και κάθε σχέση εκφράζει αναγκαστικά τη δική της αλήθεια. Ο Foucault αποσπά την αλήθεια από την επικράτεια του απόλυτου. Η αλήθεια νοείται μονάχα ως μια σειρά αλλαγών στον καθορισμό του τι θεωρείται αληθές.

30. Δες Chris Weedon, *Feminist Practice and Post-Structuralist Theory* (Oxford: Basil-Blackwell, 1987).

31. Cleo Cherryholmes, *Power and Criticism: Post-Structural Investigations in Education* (New York: Teachers College Press, 1988).

Η αλήθεια είναι ένα πράγμα του κόσμου τούτου: παράγεται μονάχα λόγω των πολλαπλών μορφών περιορισμού. Και προκαλεί τακτικά αποτελέσματα εξουσίας. Κάθε κοινωνία έχει το δικό της καθεστώς αλήθειας, τη δική της «γενική πολιτική» αλήθειας: δηλαδή, τα είδη του λόγου τα οποία αποδέχεται και θέτει σε λειτουργία ως αληθή· τους μηχανισμούς και τις περιστάσεις που καθιστούν κάποιον ικανό να διακρίνει τις αληθείς δηλώσεις από τις ψευδείς, τα μέσα με τα οποία επικυρώνεται η κάθε μια· τις τεχνικές και τις διαδικασίες στις οποίες αποδίδεται αξία κατά την απόκτηση της αλήθειας· το κύρος όσων επιφορτίζονται να πουν τι θεωρείται αληθές.³²

Σύμφωνα με την άποψη του Foucault, η αλήθεια (η εκπαιδευτική αλήθεια, η επιστημονική αλήθεια, η θρησκευτική αλήθεια, η νομική αλήθεια ή οποιαδήποτε άλλη) δεν πρέπει να γίνεται κατανοητή ως ένα σύνολο «νόμων που έχουν ανακαλυφθεί» οι οποίοι υπάρχουν έξω από σχέσεις εξουσίας/γνώσης και αντιστοιχούν με κάποιο τρόπο στο «πραγματικό». Δεν μπορούμε να «γνωρίσουμε» την αλήθεια παρά μόνο μέσω των «αποτελεσμάτων» της. Η αλήθεια δεν είναι σχετική (με την έννοια ότι οι «αλήθειες», τις οποίες ένα πλήθος ατόμων και κοινωνιών επικαλούνται, είναι ίσες ως προς τις επιπτώσεις τους), αλλά *σχεσιακή* (οι δηλώσεις που θεωρούνται «αληθείς» εξαρτώνται από την ιστορία, από το πολιτισμικό πλαίσιο και από σχέσεις εξουσίας οι οποίες βρίσκονται σε ισχύ σε μια δεδομένη κοινωνία, επιστήμη, θεσμό κ.λπ.). Το κρίσιμο ερώτημα εδώ είναι ότι εάν η αλήθεια είναι *σχεσιακή* και όχι *απόλυτη*, ποια είναι τα κριτήρια που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα οποία θα καθοδηγήσουν τη δράση μας μέσα στον κόσμο; Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η *πράξη* (η εν γνώσει τελούμενη δράση) πρέπει να καθοδηγείται από τη *φρόνηση* (την προδιάθεση να δρα κάποιος ειλικρινά και ορθά). Αυτό σημαίνει, με κριτικούς όρους, ότι η δράση και η γνώση πρέπει να κινούνται στην κατεύθυνση της εξάλειψης του πόνου, της καταπίεσης και της ανισότητας, καθώς και της προώθησης της δικαιοσύνης και της ελευθερίας.

Ο Lawrence Grossberg αναφέρεται στην κριτική οπτική για την αλήθεια και τη θεωρία όταν υποστηρίζει:

Η αλήθεια μιας θεωρίας μπορεί να οριστεί μονάχα από την ικανότητά της να παρεμβαίνει στις σχέσεις οι οποίες συγκροτούν το πλαίσιο της και να μας προσφέρει μια διαφορετική και ίσως καλύτερη δυνατότητα να τις αντιμετωπίσουμε. Αν ούτε η ιστορία ούτε τα κείμενα μιλούν τη δική τους αλήθεια, η

32. Foucault, *Power/Knowledge*, 131.

αλήθεια πρέπει να κατακτηθεί· και είναι, κατά συνέπεια, αναπόσπαστη από σχέσεις εξουσίας.³³

Η κατανόηση της σχέσης εξουσίας/γνώσης εγείρει σημαντικά ζητήματα που αφορούν τα είδη των θεωριών με τις οποίες πρέπει να εργάζονται οι παιδαγωγοί και το είδος της γνώσης που μπορούν να προσφέρουν για να ενδυναμώσουν τους μαθητές. *Ενδυνάμωση* σημαίνει όχι μόνο παροχή βοήθειας στους μαθητές ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να τους καταστήσουμε ικανούς να εξασκήσουν το θάρρος εκείνο το οποίο χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων όπου αυτό είναι αναγκαίο. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να αναγνωρίσουν ότι οι σχέσεις εξουσίας αντιστοιχούν σε μορφές σχολικής γνώσης που διαστρεβλώνουν την κατανόηση και παράγουν αυτό το οποίο είναι κοινά αποδεκτό ως «αλήθεια». Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η γνώση πρέπει να αναλυθεί στη βάση του κατά πόσο είναι καταπιεστική και εκμεταλλευτική και όχι στη βάση του κατά πόσο είναι «αληθής». Τι είδους γνώση, για παράδειγμα, κατασκευάζουμε σχετικά με τις γυναίκες και τις μειονότητες στα σχολικά βιβλία; Μήπως τα κείμενα που χρησιμοποιούμε στη σχολική τάξη προωθούν στερεοτυπικές εικόνες οι οποίες ενισχύουν τις ρατσιστικές, τις σεξιστικές και τις πατριαρχικές στάσεις; Πώς μεταχειριζόμαστε τη γνώση που φέρνουν σε συζητήσεις στην τάξη και στις σχολικές τους εργασίες μαθητές οι οποίοι προέρχονται από την εργατική τάξη; Μήπως άθελά μας απαξιώνουμε τη γνώση αυτή και, επομένως, ακυρώνουμε τις φωνές των μαθητών αυτών;

Η γνώση πρέπει να εξετάζεται όχι μόνο για τους τρόπους με τους οποίους ενδέχεται να παραμορφώνει ή να διαμεσολαβεί την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους αντικατοπτρίζει τον καθημερινό αγώνα που διεξάγουν οι άνθρωποι στη ζωή τους. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι η γνώση όχι μόνο διαστρεβλώνει την πραγματικότητα, αλλά επίσης παρέχει το έδαφος για την κατανόηση των πραγματικών συνθηκών οι οποίες διαμορφώνουν την καθημερινή ζωή. Οι δάσκαλοι, επομένως, πρέπει να εξετάζουν τη γνώση ως προς τον τρόπο με τον οποίο αφενός παραμορφώνει ή περιθωριοποιεί συγκεκριμένες όψεις του κόσμου και αφετέρου προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση του πώς πραγματικά κατασκευάζεται ο κόσμος των μαθητών. Η γνώση που αποκτάται στη σχολική τάξη θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν σε ζωτικά ζητήματα τα οποία επηρεάζουν την εμπειρία τους στο επίπεδο της καθημερινής ζωής και όχι

33. Lawrence Grossberg, "History, Politics, and Postmodernism: Stuart Hall and Cultural Studies", *Journal of Communication Inquiry* 10, 2 (1987): 73.

απλώς να διαφυλάσσει τις αξίες του επιχειρηματικού πραγματισμού. Ο σκοπός της σχολικής γνώσης θα πρέπει να είναι περισσότερο χειραφετικός από το να παράγει εργαζόμενους (ανθρώπινο κεφάλαιο) και να συντελεί στη μετατροπή των σχολείων σε προπύργιο της εταιρικής ιδεολογίας.³⁴ Η σχολική γνώση πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία των συνθηκών που προωθούν τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών μέσα στην ευρύτερη κοινωνία.

Κριτική παιδαγωγική και αναλυτικό πρόγραμμα

Από την οπτική των θεωρητικών της κριτικής εκπαίδευσης, το αναλυτικό πρόγραμμα αντιπροσωπεύει πολλά περισσότερα από ένα πρόγραμμα μελέτης, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Αντιπροσωπεύει μάλλον την εισαγωγή σε μια συγκεκριμένη μορφή ζωής: *εξυπηρετεί εν μέρει την προετοιμασία των μαθητών για κυρίαρχες ή υποτελείς θέσεις στην υπάρχουσα κοινωνία.*³⁵ Το αναλυτικό πρόγραμμα εννοεί ορισμένες μορφές γνώσης έναντι άλλων και επικυρώνει τα όνειρα, τις επιθυμίες και τις αξίες που έχουν ορισμένες ομάδες μαθητών έναντι άλλων ομάδων, συχνά στη βάση διακρίσεων αναφορικά με τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο. Οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης ασχολούνται γενικά με τον τρόπο με τον οποίο περιγραφές, συζητήσεις και αναπαραστάσεις σε σχολικά εγχειρίδια, διδακτικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος, περιεχόμενα μαθημάτων και κοινωνικές σχέσεις που ενσαρκώνονται σε διδακτικές πρακτικές ωφελούν τις κυρίαρχες ομάδες και αποκλείουν τις υποτελείς. Με την έννοια αυτή, κάνουν συχνά λόγο για το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*.

Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Το *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* αναφέρεται στα *ακούσια αποτελέσματα της διαδικασίας της σχολικής εκπαίδευσης*. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν ότι τα σχολεία διαμορφώνουν τους μαθητές τόσο μέσα από τυποποιημένες μαθησιακές καταστάσεις όσο και μέσα από άλλες θεματολογίες οι οποίες περιλαμβάνουν κανόνες συμπεριφοράς, την οργάνωση της σχολικής τάξης και τις άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι δά-

34. Για περισσότερα που αφορούν τη σχέση μεταξύ εξουσίας και γνώσης, δες Kathy Borman and Joel Spring, *Schools in Central Cities* (New York: Longman, 1984); Henry Giroux, "Public Education and the Discourse of Possibility: Rethinking the New Conservative and Left Educational Theory", *News for Teachers of Political Science* 44 (1985, Winter): 13-15.

35. Δες Doug White, "After the Divided Curriculum", *The Victorian Teacher* 7 (1983, March); Giroux and McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement", 228.

σκαλοι με συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.³⁶ Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης μορφές διδασκαλίας και μάθησης στις οποίες δίνεται έμφαση στην τάξη, μηνύματα που μεταδίδονται στον μαθητή από το συνολικό φυσικό και διδακτικό περιβάλλον, δομές διακυβέρνησης, προσδοκίες των δασκάλων και διαδικασίες βαθμολόγησης.

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αφορά τους σιωπηρούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζονται η γνώση και η συμπεριφορά, έξω από τα συνηθισμένα εκπαιδευτικά υλικά και το επίσημο χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων. Είναι μέρος της γραφειοκρατικής και διαχειριστικής «πίεσης» του σχολείου – των συντονισμένων δυνάμεων που αναγκάζουν τους μαθητές να συμμορφωθούν με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τις κοινωνικές πρακτικές που σχετίζονται με την αυθεντία, τη συμπεριφορά και την ηθική. Ο διευθυντής αποβάλλει ή απλώς επιπλήττει λεκτικά τους σχολικούς παραβάτες; Είναι το έθος του γραφείου των δασκάλων φιλικό ή εχθρικό; Συμπεριφέρονται τα μέλη της διεύθυνσης και οι δάσκαλοι με σεβασμό μεταξύ τους και απέναντι στους μαθητές σε σταθερή βάση; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μας βοηθούν να ορίσουμε το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο αφορά, επομένως, τις *ανεξάρτητες από τα αντικείμενα διδασκαλίας* μορφές συμπεριφοράς που επιδρούν στους μαθητές.

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συχνά αντικαθιστά τα διακηρυγμένα εκπαιδευτικά ιδανικά και σκοπούς του δασκάλου ή του σχολείου. Γνωρίζουμε, για παράδειγμα, ότι οι δάσκαλοι ασυνείδητα δίνουν περισσότερη διανοητική προσοχή, επαίνους και ακαδημαϊκή βοήθεια στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Μια μελέτη η οποία δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Psychology Today* υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα των φλύαρων και κουτσομπόλων γυναικών είναι τόσο ισχυρά ώστε σε προβολή ταινίας που καταγράφει συζητήσεις μέσα σε σχολικές τάξεις, όταν ομάδες από μέλη της διεύθυνσης και δασκάλους ερωτηθούν ποιοι μιλούν περισσότερο, οι δάσκαλοι επιλέγουν κατά συντριπτική πλειονότητα τα κορίτσια. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, τα αγόρια στην ταινία μιλούν περισσότερο από τα κορίτσια σε αναλογία τρία προς ένα. Η ίδια μελέτη δείχνει επίσης ότι οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το κατά πόσο οι μαθητές που ανταποκρίνονται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη είναι αγόρια ή κορίτσια. Όταν τα αγόρια παίρνουν τον λόγο χωρίς να σηκώσουν το χέρι τους, για παράδειγμα, οι δάσκαλοι αποδέχονται σε γενικές γραμμές τις απα-

36. Δες τον μεγάλο αριθμό άρθρων στο H. Giroux and D. Purple (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corp., 1983).

ντήσεις τους. Τα κορίτσια, όμως, επιπλήττονται όταν δείχνουν την ίδια συμπεριφορά. Το κρυφό μήνυμα είναι: «Τα αγόρια πρέπει να έχουν μια επιθετική ακαδημαϊκή εικόνα, ενώ τα κορίτσια πρέπει να μένουν συγκρατημένα και παθητικά». Επιπλέον, οι δάσκαλοι έχουν δυο φορές περισσότερες πιθανότητες να δώσουν στα αγόρια αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκτελέσουν μια δραστηριότητα μόνα τους. Όσον αφορά τα κορίτσια, όμως, οι δάσκαλοι είναι περισσότερο πιθανό να εκτελέσουν οι ίδιοι το καθήκον που τους έχει ανατεθεί. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα αγόρια διδάσκονται την ανεξαρτησία και τα κορίτσια την εξάρτηση.³⁷

Ο σεξισμός στη σχολική τάξη ως λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος έχει ως αποτέλεσμα την χωρίς επίγνωση και ακούσια παραχώρηση εξουσίας και προνομίων στους άνδρες έναντι των γυναικών και εξηγεί πολλά από τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Αν και τα κορίτσια ξεκινούν το σχολείο έχοντας προβάδισμα έναντι των αγοριών στην ανάγνωση και στους βασικούς μαθηματικούς υπολογισμούς, μέχρι την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα αγόρια έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στις εξετάσεις SAT και στα δυο πεδία.
- Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μερικά κορίτσια είναι λιγότερο προσανατολισμένα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αν και οι βαθμοί τους μπορεί να είναι τόσο υψηλοί όσο εκείνοι των αγοριών. Τα ενδιαφέροντα πολλών κοριτσιών στρέφονται στον γάμο ή σε στερεοτυπικά γυναικεία επαγγέλματα. Ορισμένες γυναίκες ενδέχεται να αισθάνονται ότι οι άντρες αποδοκιμάζουν τις γυναίκες οι οποίες χρησιμοποιούν την ευφυΐα τους.
- Τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να επιλέξουν τα μαθήματα των μαθηματικών και της φυσικής, όπως και να συμμετάσχουν σε ειδικά προγράμματα ή σε προγράμματα για μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις στα συγκεκριμένα μαθήματα, ακόμα κι αν έχουν ταλέντο σε αυτά. Έχουν επίσης μεγαλύτερες πιθανότητες να πιστέψουν ότι είναι ανίκανα να ακολουθήσουν την κατεύθυνση των μαθηματικών και της φυσικής στο κολέγιο, καθώς και να αποφύγουν τα μαθήματα αυτά.
- Τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποδώσουν την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα, παρά σε εξωτερικούς, όπως η τύχη.

37. Myra Sadkev and David Sadkev, "Sexism in the Schoolroom of the 80's", *Psychology Today* (1985, March): 55-57.

Το σεξιστικό παιχνίδι επικοινωνίας παίζεται στη δουλειά, όπως και στο σχολείο. Όπως αναφέρουν πολυάριθμες μελέτες, συμβαίνουν τα εξής:

- Οι άντρες μιλούν πιο συχνά και διακόπτουν τις γυναίκες συχνότερα.
- Οι ακροατές θυμούνται περισσότερο όσα λένε οι άντρες ομιλητές παρά οι γυναίκες, ακόμα και στην περίπτωση κατά την οποία και οι δυο χρησιμοποιούν παρόμοιο ύφος ομιλίας και καλύπτουν ακριβώς το ίδιο περιεχόμενο.
- Οι γυναίκες συμμετέχουν λιγότερο ενεργά σε συζητήσεις. Χαμογελούν και κοιτάζουν επίμονα περισσότερο από τους άντρες. Είναι συχνότερα οι αμέτοχοι παρατηρητές σε επαγγελματικές και κοινωνικές συζητήσεις συνομηλίκων.
- Οι γυναίκες συχνά μετατρέπουν δηλωτικές προτάσεις σε ανιχνευτικά σχόλια. Αυτό το κάνουν χρησιμοποιώντας προσδιορισμούς («κάπως» ή «νομίζω») και προσθέτοντας στην ομιλία τους ρητορικές ερωτήσεις. Αυτά τα ανιχνευτικά γλωσσικά μοτίβα εξασθενίζουν την επίδραση των γυναικών και σηματοδοτούν έλλειμμα εξουσίας και επιρροής.³⁸

Βέβαια, οι περισσότεροι δάσκαλοι καταβάλλουν σκληρές προσπάθειες να μην είναι σεξιστές. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, όμως, συνεχίζει να λειτουργεί, παρά τα όσα υπαγορεύει το φανερό αναλυτικό πρόγραμμα. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί εύστοχα να συγκριθεί με ό,τι ο αυστραλός παιδαγωγός Doug White αποκαλεί *πολυεθνικό αναλυτικό πρόγραμμα*. Για τον White:

Το πολυεθνικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα άυλων καθολικών αρχών, του νου ως μηχανής επεξεργασίας πληροφοριών, των εννοιών και των ικανοτήτων χωρίς ηθικές και κοινωνικές κρίσεις αλλά με τεράστια δύναμη χειραγώγησης. Αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα προκρίνει τις αφηρημένες ικανότητες έναντι του συγκεκριμένου περιεχομένου, τις καθολικές γνωστικές αρχές έναντι των πραγματικών συνθηκών της ζωής.³⁹

Ο White μας υπενθυμίζει ότι κανένα αναλυτικό πρόγραμμα, πολιτική ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ιδεολογικά ή πολιτικά αθώο και ότι η έννοια του αναλυτικού προγράμματος συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα κοινωνικής τάξης, κουλτούρας, κοινωνικού φύλου και εξουσίας. Βέβαια, στο

38. Sadkev and Sadkev, "Sexism in the Schoolroom", 56-57. Επίσης, την τηλεοπτική εκπομπή της τηλεόρασης *Nova, The Pinks and the Blues* του 1980 (WGBH, Boston), όπως συνοψίζεται στο Anthony Wilden, "In the Penal Colony: The Body as the Discourse of the Other", *Semiotica*, 54, 1/2 (1985): 73-76.

39. White, "After the Divided Curriculum", 6-9.

πλαίσιο της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν είναι αυτός ο τρόπος με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα παραδοσιακά γίνεται κατανοητό και συζητιέται. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, επομένως, αναφέρεται σε μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία δεν ανακοινώνονται ανοιχτά στους μαθητές. Πρέπει όμως να θυμόμαστε ότι δεν είναι αναγκαστικά αρνητικές όλες οι αξίες, οι στάσεις ή οι συμπεριφορές που αποτελούν παραπροϊόντα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το ζητούμενο είναι να εντοπίσουμε τις δομικές και πολιτικές παραδοχές στις οποίες θεμελιώνεται το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και να επιχειρήσουμε να αλλάξουμε τις θεσμικές ρυθμίσεις της αίθουσας διδασκαλίας, έτσι ώστε να αντισταθμίσουμε τα πιο αντιδημοκρατικά και καταπιεστικά αποτελέσματα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως μορφή πολιτισμικής πολιτικής

Οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης βλέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα ως μορφή *πολιτισμικής πολιτικής*, δηλαδή ως μέρος της κοινωνικο-πολιτισμικής διάστασης της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο όρος πολιτισμική πολιτική επιτρέπει στον θεωρητικό της εκπαίδευσης να υπογραμμίσει τις πολιτικές συνέπειες της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από κυρίαρχες και υποτελείς κουλτούρες. Η θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος ως μορφής πολιτισμικής πολιτικής *προϋποθέτει την παραδοχή ότι οι κοινωνικές, οι πολιτισμικές, οι πολιτικές και οι οικονομικές διαστάσεις αποτελούν πρωταρχικές κατηγορίες για την κατανόηση της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης.*⁴⁰

Η σχολική ζωή γίνεται κατανοητή όχι ως ένα ενοποιημένο, μονολιθικό και σιδερένιο σύστημα κανόνων και ρυθμίσεων, αλλά ως πολιτισμική περιοχή που χαρακτηρίζεται από πολυάριθμους βαθμούς προσαρμογής, αμφισβήτησης και αντίστασης. Επιπλέον, η σχολική ζωή γίνεται κατανοητή ως μια πληθώρα από ανταγωνιστικές γλώσσες και συγκρούσεις, ως ένας χώρος όπου η σχολική τάξη συγκρούεται με τις κουλτούρες του δρόμου και όπου οι δάσκαλοι, οι μαθητές και τα μέλη της διεύθυνσης συχνά διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ορίζονται και να γίνονται κατανοητές οι σχολικές εμπειρίες και πρακτικές.

Αυτή η οπτική του αναλυτικού προγράμματος δημιουργεί συνθήκες για την προσωπική ενδυνάμωση του μαθητή ως ενεργού πολιτικού και ηθικού υποκειμένου. Χρησιμοποιώ τον όρο *ενδυνάμωση* για να αναφερθώ στη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν πως να κατακτούν κριτικά τη γνώση που υπάρχει εκτός της άμεσης εμπειρίας τους, έτσι ώστε να διευ-

40. Giroux and McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement", 228-229.

ρύνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον εαυτό τους, τον κόσμο και τις δυνατότητες μετασχηματισμού των παραδοχών που θεωρούμε ως δεδομένες σχετικά με τον τρόπο ζωής μας. Ο Stanley Aronowitz περιγράφει μια όψη της ενδυνάμωσης ως «τη διαδικασία εκτίμησης και αγάπης προς τον εαυτό μας».⁴¹ Η ενδυνάμωσή μας κατακτάται μέσα από γνώση και κοινωνικές σχέσεις οι οποίες αποδίδουν αξία στην ιστορία, στη γλώσσα και στις πολιτισμικές παραδόσεις μας. Ενδυνάμωση, όμως, σημαίνει κάτι περισσότερο από αυτοεπιβεβαίωση. Αναφέρεται επίσης στη διαδικασία με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν και να οικειοποιούνται επιλεκτικά εκείνες τις όψεις της κυρίαρχης κουλτούρας που θα τους προσφέρουν τη βάση πάνω στην οποία θα μπορέσουν να ορίσουν και να μετασχηματίσουν, παρά απλώς να υπηρετήσουν, την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Η θεμελίωση ενός αναλυτικού προγράμματος στην πολιτισμική πολιτική συνίσταται στη σύνδεση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας με ένα σύνολο καθορισμένων πρακτικών με τις οποίες οι δάσκαλοι μπορούν να αποσυνθέσουν και να εξετάσουν κριτικά τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές παραδόσεις. Πολλές από τις παραδόσεις αυτές έχουν πέσει θύματα ενός *εργαλειακού ορθολογισμού* (ενός τρόπου θέασης του κόσμου όπου οι «σκοποί» υποτάσσονται σε ερωτήματα περί των «μέσων» και τα «γεγονότα» διαχωρίζονται από ερωτήματα περί της «αξίας») ο οποίος είτε περιορίζει είτε αγνοεί τα δημοκρατικά ιδεώδη και αρχές. Οι κριτικοί θεωρητικοί επιθυμούν κυρίως να αναπτύξουν μια γλώσσα κριτικής και απομυθοποίησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλύσει τα κρυμμένα συμφέροντα και τις ιδεολογίες που επενεργούν για να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές με τρόπο συμβατό προς την κυρίαρχη κουλτούρα. Εξίσου σημαντική, ωστόσο, είναι και η δημιουργία εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, ικανών να ενδυναμώσουν τους μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Κοινωνική αναπαραγωγή: Μια κριτική οπτική

Στις προηγούμενες δεκαετίες, οι θεωρητικοί της κριτικής εκπαίδευσης έχουν προσπαθήσει να εμβαθύνουν στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία εμπλέκονται στη διαδικασία της *κοινωνικής αναπαραγωγής*. Με άλλα λόγια, έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν πώς τα σχολεία *διαϊωνίζουν ή αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις που είναι αναγκαίες ώστε να διατηρηθούν οι υπάρχουσες κυρίαρχες οικονομικές και ταξικές σχέσεις της ευρύτε-*

41. Stanley Aronowitz, "Schooling, Popular Culture, and Post-Industrial Society: Peter McLaren Interviews Stanley Aronowitz", *Orbit* (1986): 17, 18.

ρης κοινωνίας.⁴² Η κοινωνική αναπαραγωγή αφορά την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης από γενιά σε γενιά (λ.χ., μαθητές της εργατικής τάξης γίνονται ενήλικες της εργατικής τάξης· μαθητές της μεσαίας τάξης γίνονται ενήλικες της μεσαίας τάξης). Τα σχολεία αναπαράγουν τις δομές της κοινωνικής ζωής αποικιοποιώντας (κοινωνικοποιώντας) τις υποκειμενικότητες των μαθητών και καθιερώνοντας κοινωνικές πρακτικές χαρακτηριστικές της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί ρωτούν: Πώς συμβάλλουν τα σχολεία στη μεταβίβαση του στάτους και των ταξικών θέσεων της ευρύτερης κοινωνίας; Οι απαντήσεις, ασφαλώς, παρουσιάζουν τεράστιο εύρος. Ορισμένοι από τους σημαντικότερους μηχανισμούς της κοινωνικής αναπαραγωγής περιλαμβάνουν την κατανομή των μαθητών σε ιδιωτικά και όχι σε δημόσια σχολεία, την κοινωνικο-οικονομική σύνθεση των σχολικών κοινοτήτων και τον διαχωρισμό των μαθητών σε κατευθύνσεις μέσα στα σχολεία.⁴³ Μια ομάδα θεωρητικών της κοινωνικής αναπαραγωγής, γνωστοί ως *θεωρητικοί της αντιστοιχίας*, έχουν επιχειρήσει να δείξουν πως τα σχολεία αντανακλούν ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες. Σε μια πολύ γνωστή μελέτη των Bowles και Gintis,⁴⁴ οι συγγραφείς υποστηρίζουν με ντετερμινιστικούς όρους ότι υπάρχει μια *σχετικά απλή αντιστοιχία ανάμεσα στη σχολική εκπαίδευση, την κοινωνική τάξη, την οικογένεια και τις κοινωνικές ανισότητες*. Οι Bowles και Gintis ισχυρίζονται ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς κατέχουν υψηλή κοινωνικο-οικονομική θέση τις περισσότερες φορές κατορθώνουν να αποκτήσουν υψηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους, ενώ τα παιδιά των οποίων οι γονείς κατέχουν χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση αποκτούν αντιστοίχως χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους. Ωστόσο, οι δομές της σχολικής εκπαίδευσης δεν καταφέρνουν πάντοτε να εξασφαλίσουν προνόμια για τους μαθητές των ευνοημένων κοινωνικών τάξεων. Οι θεωρητικοί της αντιστοιχίας *δεν θα μπορούσαν να εξηγήσουν γιατί ορισμένα παιδιά υπερβαίνουν το στάτους των γονέων τους*. Η κοινωνική αναπαραγωγή, όπως αποδεικνύεται, είναι κάτι περισσότερο από ζήτημα οικονομικής και ταξικής θέσης. Έχει, επίσης, να κάνει με κοινωνικούς, πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες. Αυτό εισάγει στην αντιπαράθεση τους θεωρητικούς της σύγκρουσης ή

42. Δες Kemmis and Fitzclarence, *Curriculum Theorizing*, 88-89. Επίσης, H. A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*.

43. Glenna Colclough and E. M. Beck, "The American Educational Structure and the Reproduction of Social Class", *Social Inquiry* 56, 4 (1986, Fall): 456-476.

44. Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976): δες επίσης, Kemmis and Fitzclarence, *Curriculum Theorizing*, 90 και Colclough and Beck, "The American Educational Structure", 456-476.

της αντίστασης, όπως τον Henry Giroux και τον Paul Willis, οι οποίοι επικεντρώνουν περισσότερο την προσοχή τους στη μερική αυτονομία της σχολικής κουλτούρας και στο ρόλο που παίζει η σύγκρουση και η αντίφαση στην ίδια τη διαδικασία της αναπαραγωγής.⁴⁵ Οι θεωρίες της αντίστασης αντλούν γενικά από την κατανόηση της περιπλοκότητας της κουλτούρας για να ορίσουν τη σχέση μεταξύ των σχολείων και της κυρίαρχης κοινωνίας. Οι θεωρητικοί της αντίστασης αμφισβητούν το φαινομενικό ρόλο του σχολείου ως δημοκρατικού θεσμού ο οποίος λειτουργεί για να βελτιώσει την κοινωνική θέση όλων των μαθητών – συμπεριλαμβανομένων, αν όχι κυρίως, εκείνων των ομάδων που είναι υποτελείς στο σύστημα. Οι θεωρητικοί της αντίστασης ασκούν κριτική στις διαδικασίες με τις οποίες το σχολικό σύστημα αντικατοπτρίζει και συντηρεί τη λογική του κεφαλαίου, καθώς και τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές και δομές που εντοπίζονται σε μια κοινωνία ταξικών, φυλετικών και έμφυλων διαχωρισμών.

Μια από τις σημαντικότερες συμβολές στη θεωρία της αντίστασης είναι η ανακάλυψη του βρετανού ερευνητή Paul Willis ότι οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και οι οποίοι συμμετέχουν σε επεισόδια αντίστασης μέσα στη σχολική τάξη συχνά εμπλέκονται ακόμα περισσότερο στην ίδια τους την υποταγή.⁴⁶ Η ομάδα μαθητών εργατικής προέλευσης που μελέτησε ο Willis, γνωστοί ως «μάγκες», αντιστέκονταν στην ταξική καταπίεση του σχολείου απορρίπτοντας τη διανοητική εργασία υπέρ της πιο «ανδροπρεπούς» χειρωνακτικής εργασίας (πράγμα που αντανακλούσε την κουλτούρα του εργοστασίου την οποία έφεραν τα μέλη της οικογένειάς τους). Με τον τρόπο αυτό, κατά τραγική ειρωνεία, απέρριψαν τη δυνατότητα του σχολείου να τους βοηθήσει να ξεφύγουν από το εργοστάσιο αφού αποφοίτησαν από το σχολείο. Το έργο του Willis αποτελεί αξιοσημείωτη πρόοδο στην κατανόηση της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής όπως αυτή συντελείται στο πλαίσιο της αντίστασης των μαθητών. Χωρίς αμφιβολία, η κοινωνική αναπαραγωγή υπερβαίνει την κοινωνική κινητικότητα σε κάθε τάξη και γνωρίζουμε ότι στα περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα είναι απίθανο να υπάρχει μεγάλη ταξική κινητικότητα. Το έργο των θεωρητικών της αντίστασης μας έχει βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί η κυριαρχία ακόμα και όταν οι μαθητές συνεχίζουν να απορρίπτουν την

45. Δες, για παράδειγμα, Peter McLaren, "The Ritual Dimensions of Resistance: Clowning and Symbolic Inversion", *Boston University Journal of Education* 167, 2 (1985): 84-97 και Giroux, *Theory and Resistance*.

46. Paul Willis, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Westmead, England: Gower, 1977).

ιδεολογία που συμβάλλει στην καταπίεσή τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συγκεκριμένη αντίσταση δεν οδηγεί παρά μόνο στο να διασφαλιστεί ακόμα πιο κατηγορηματικά η τελική μοίρα των μαθητών αυτών.

Πώς, λοιπόν, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την αντίσταση των μαθητών; Οι μαθητές αντιστέκονται απέναντι στη διδασκαλία για πολλούς λόγους. Όπως μας υπενθυμίζει ο Giroux, δεν είναι όλες οι πράξεις κακής συμπεριφοράς των μαθητών πράξεις αντίστασης. Στην πραγματικότητα, μια τέτοια «αντίσταση» μπορεί απλώς να είναι στιγμές καταπίεσης (σεξιστικής, φυλετικής) που εγχαράσσονται από την κυρίαρχη κουλτούρα.⁴⁷ Έχω υποστηρίξει ότι το μεγάλο δράμα της αντίστασης στα σχολεία είναι μια προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών να μεταφέρουν την κουλτούρα του δρόμου μέσα στην τάξη. Οι μαθητές απορρίπτουν την κουλτούρα της σχολικής μάθησης διότι, στο μεγαλύτερο μέρος της, είναι αποσεξουαλικοποιημένη (αρνείται τον έρωτα) και εμποτισμένη με ένα πολιτισμικό κεφάλαιο στο οποίο οι υποτελείς ομάδες έχουν ελάχιστη νόμιμη πρόσβαση. Η αντίσταση στη σχολική διδασκαλία δείχνει ότι οι μαθητές είναι αποφασισμένοι να μην είναι υποκριτές απέναντι στις συνθήκες καταπίεσης που αντιμετωπίζουν. Είναι ο αγώνας που δίνουν για να μη διαγραφούν οι ταυτότητες του δρόμου τις οποίες φέρουν. Αντίσταση σημαίνει μάχη εναντίον της επιτήρησης του πάθους και της επιθυμίας. Είναι, επιπλέον, αγώνας εναντίον της καπιταλιστικής συμβολοποίησης της σάρκας. Με αυτό εννοώ ότι οι μαθητές αντιστέκονται απέναντι στη μετατροπή τους σε εργάτες εμπορεύματα των οποίων το δυναμικό αξιολογείται μονάχα ως μελλοντικών μελών της εργατικής δύναμης. Συγχρόνως, όμως, οι εικόνες της επιτυχίας που κατασκευάζονται από την κυρίαρχη κουλτούρα φαίνονται απρόσιτες για τους περισσότερους από αυτούς.

Οι μαθητές αντιστέκονται απέναντι στο «νεκρό χρόνο» του σχολείου, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις υπάγονται στις επιταγές της αγοραίας ιδεολογίας. Η αντίσταση, με άλλα λόγια, είναι η απόρριψη της αναμόρφωσής τους σε πειθήνια αντικείμενα και της αντικατάστασης του αυθορμητισμού από την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα, σε συμμόρφωση με τις ανάγκες της εταιρικής αγοράς. Με αντίστοιχο τρόπο, τα ίδια τα σώματα των μαθητών μετατρέπονται σε τόπους αγώνα και η αντίσταση γίνεται τρόπος απόκτησης ισχύος, εξύμνησης της απόλαυσης και μάχη εναντίον της καταπίεσης στη βιωμένη ιστορικότητα της στιγμής.

Ποια, λοιπόν, είναι τα «καθεστώτα αλήθειας» τα οποία οργανώνουν τον σχολικό χρόνο, τα αντικείμενα διδασκαλίας, την παιδαγωγική πρακτική, τις σχολικές αξίες και την προσωπική αλήθεια; Πώς η σχολική κουλτούρα οργα-

47. Giroux, *Theory and Resistance*, 103.

νώνει το σώμα και ελέγχει το πάθος μέσω του πολύπλοκου συστήματος επιτήρησης που διαθέτει; Πώς εγγράφονται στη σάρκα μορφές κοινωνικού ελέγχου; Πώς παράγονται στο επίπεδο του λόγου οι υποκειμενικότητες των μαθητών και οι κοινωνικές ταυτότητες από τη θεσμοποιημένη εξουσία και πώς παράγεται, την ίδια στιγμή, αυτή η θεσμοποιημένη εξουσία από τη νομιμοποίηση λόγων οι οποίοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές σαν να ήταν δεξαμενές λαγνείας και πάθους (των εκφυλισμένων ζωικών ενστίκτων); Πώς δίνεται προβάδισμα στον ορθό λόγο έναντι του πάθους έτσι ώστε να χρησιμοποιείται για να καταστέλλει τη «βάρβαρη νοοτροπία του όχλου» των μαθητών; Ποιο φάσμα ταυτοτήτων είναι διαθέσιμο σε ένα σύστημα εκπαίδευσης σχεδιασμένο να παράγει, να ρυθμίζει και να κατανέμει χαρακτήρες, να κυβερνά χειρονομίες, να υπαγορεύει αξίες και να αστυνομεύει επιθυμίες; Σε ποιο βαθμό μπορεί η κατά γράμμα τήρηση των κανόνων του σχολείου να σημαίνει ότι οι μαθητές θα χρειαστεί να παραιτηθούν από την αξιοπρέπεια και το στάτους που έχουν κατακτήσει μέσω ψυχοκοινωνικών προσαρμογών στη ζωή του δρόμου; Σε ποιο βαθμό μπορεί η συμμόρφωση με τις τελετουργίες και τις νόρμες του σχολείου να σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να στερηθούν την ταυτότητά τους ως μέλη εθνοτικών ομάδων; Όλα αυτά είναι ερωτήματα τα οποία προσπαθούν να απαντήσουν θεωρητικοί που ανήκουν στην κριτική παράδοση. Και οι απαντήσεις εμφανίζουν τόση ποικιλία όση είναι και η βαρύτητά τους.

Ορισμένες εκφάνσεις της αντίστασης των μαθητών είναι αναμφίβολα ρομαντικές: οι δάσκαλοι είναι οι «κακοί» της ιστορίας και οι μαθητές είναι αντιήρωες. Δεν με ενδιαφέρει να καταγγείλω τον δάσκαλο ούτε να επαναφέρω στο προσκήνιο τον μαθητή που αντιστέκεται ως νέο James Dean ή Marlon Brando. Προτιμώ πολύ περισσότερο την εικόνα του διανοούμενου ο οποίος αντιστέκεται που προτείνει ο Giroux, κάποιον, δηλαδή, ο οποίος ασκεί κριτική στις επικρατούσες νόρμες και στα καθιερωμένα καθεστώτα αλήθειας με τον τρόπο μιας Rosa Luxemburg ή ενός Jean-Paul Sartre.⁴⁸

Θα ήθελα να τονίσω ένα σημαντικό σημείο. Η κουλτούρα μας εν γένει (και αυτό συμπεριλαμβάνει τα σχολεία, τα μέσα ενημέρωσης και άλλους κοινωνικούς θεσμούς) έχει συμβάλει στην εκπαίδευση των μαθητών έτσι ώστε να αποκτούν ένα αληθινό πάθος για την άγνοια. Ο γάλλος ψυχαναλυτής Jacques Lacan υποστηρίζει ότι η άγνοια δεν είναι μια παθητική κατάσταση, αλλά, μάλλον, μια ενεργητική πράξη αποκλεισμού από τη συνείδηση. Το πάθος για την άγνοια που έχει μολύνει την κουλτούρα μας απαιτεί μια σύνθετη εξήγηση, μέρος του όμως μπορεί να αποδοθεί, όπως προτείνει

48. Aronowitz and Giroux, *Education Under Siege*.

ο Lacan, στην άρνηση να αναγνωρίσουμε ότι οι υποκειμενικότητες μας έχουν κατασκευαστεί μέσα από τις πληροφορίες και τις κοινωνικές πρακτικές οι οποίες μας περιβάλλουν.⁴⁹ Η άγνοια, ως μέρος της ίδιας της δομής της γνώσης, μπορεί κάτι να μας διδάξει. Μας λείπουν όμως οι κριτικές κατασκευές με τις οποίες θα μπορούσαμε να ανακτήσουμε εκείνη τη γνώση που επιλέγουμε να μη γνωρίζουμε. Μη μπορώντας να βρουν νοσηματοδοτημένη γνώση «εκεί έξω», στον κόσμο των προκατασκευασμένων εμπορικών αγαθών, οι μαθητές καταφεύγουν στην τυφλή βία ή σε μια διανοητική σύγχυση όπου ο,τιδήποτε παρουσιάζει περισσότερες απαιτήσεις από το βραδινό δελτίο ειδήσεων αντιμετωπίζεται με παραίτηση ή απελπισία. Και, ασφαλώς, η κυρίαρχη κουλτούρα είναι εκείνη η οποία επωφελείται περισσότερο από αυτήν την επιδημία εννοιολογικής αναισθησίας. Όσο λιγότεροι κριτικοί διανοούμενοι υπάρχουν για να αμφισβητήσουν τα ιδανικά της, τόσο το καλύτερο.

Ποια είναι η σημασία που έχουν όλες αυτές οι θεωρίες για το δάσκαλο στην τάξη; Παραβλέπουμε την αντίσταση; Προσπαθούμε να την αγνοήσουμε; Παίρνουμε πάντοτε το μέρος του μαθητή;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολες. Ας μου επιτραπεί όμως να σκιαγραφήσω τον σκελετό μιας πιθανής απάντησης. Πρώτον, η σχολική εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι μια διαδικασία κατανόησης του πώς παράγονται οι υποκειμενικότητες. Θα έπρεπε να είναι μια διαδικασία εξέτασης του πώς έχουμε κατασκευαστεί από τις επικρατούσες ιδέες, αξίες και κοσμοαντιλήψεις της κυρίαρχης κουλτούρας. Το σημείο το οποίο δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι εάν έχουμε φτιαχτεί, τότε μπορούμε να «ξεφτιαχτούμε» και να «ξαναφτιαχτούμε». Ποια εναλλακτικά μοντέλα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να αρχίσουμε να ανασχεδιάζουμε τον εαυτό μας και την κοινωνική τάξη πραγμάτων γύρω μας; Οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να είναι αναστοχαστικοί σε σχέση με τα ερωτήματα αυτά και να τους παρέχουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για να αρχίσουν να τα απαντούν. Η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να γίνουν διαδικασίες διερεύνησης, διαδικασίες κριτικής: πρέπει επίσης να είναι διαδικασίες κατασκευής, οικοδόμησης μιας κοινωνικής φαντασίας που να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας γλώσσας ελπίδας.

Αν η διδασκαλία πάρει τη μορφή εκείνου το οποίο ο Henry Giroux αποκαλεί «γλώσσα της δυνατότητας», τότε υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα να

49. Jacques Lacan, "Seminar XX", *Encore* (Paris: Editions du Seuil, 1975): 100. Όπως παρατίθεται στο Constance Penley, "Teaching in Your Sleep: Feminism and Psychoanalysis", in C. Nelson (Ed.), *Theory in the Classroom* (Chicago: University of Illinois Press, 1986), 135.

γίνει η μάθηση συναφής με την πραγματικότητα, κριτική και μετασχηματιστική. Η γνώση είναι συναφής με την πραγματικότητα μονάχα όταν έχει ως αφηγηρία τις εμπειρίες που φέρουν μαζί τους οι μαθητές από την περιρρέουσα κουλτούρα: είναι κριτική μονάχα όταν καταδεικνύεται ο προβληματικός χαρακτήρας (λ.χ., ρατσιστικός, σεξιστικός) των εμπειριών αυτών και είναι μετασχηματιστική μονάχα όταν οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη γνώση για να συμβάλουν στην ενδυνάμωση άλλων ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων ατόμων από την περιβάλλουσα κοινότητα. Η γνώση τότε συνδέεται με την κοινωνική μεταρρύθμιση. Μια κατανόηση της γλώσσας του εαυτού μας μπορεί να μας βοηθήσει να διαπραγματευόμαστε καλύτερα με τον κόσμο γύρω μας. Επιπλέον, μπορεί να μας βοηθήσει να αρχίσουμε να σφυρηλατούμε τα θεμέλια του *κοινωνικού μετασχηματισμού*: την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου, τη μετατροπή των ιδίων των βάσεων επάνω στις οποίες ζούμε και εργαζόμαστε.

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να κάνουν κάτι καλύτερο από το να δημιουργούν θεματολογίες δυνατότητας στις τάξεις τους. Δεν θα θέλουν όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν, αλλά πολλοί θα το κάνουν. Οι δάσκαλοι μπορεί να έχουν προσωπικά προβλήματα –το ίδιο και οι μαθητές– τα οποία θα περιορίσουν το εύρος των λόγων στην τάξη. Ορισμένοι δάσκαλοι μπορεί απλώς να είναι απρόθυμοι να λειτουργήσουν ως κριτικοί παιδαγωγοί. Η κριτική παιδαγωγική δεν εγγυάται ότι δεν θα εμφανιστεί αντίσταση. Όμως, παρέχει στους δασκάλους τα θεμέλια για την κατανόηση της αντίστασης, έτσι ώστε όποια παιδαγωγική και αν εφαρμοστεί να μπορεί να είναι ευαίσθητη στις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που κατασκευάζουν την αντίσταση, ελαττώνοντας τις πιθανότητες να κατηγορηθούν οι μαθητές ως η μοναδική γενεσιουργός αιτία. Καμιά χειραφετική παιδαγωγική δεν πρόκειται ποτέ να οικοδομηθεί με θεωρίες συμπεριφοράς οι οποίες θεωρούν τους μαθητές οκνηρούς, απείθαρχους, ελλειμματικούς ως προς τις φιλοδοξίες τους ή γενετικά κατώτερους. Μια περισσότερο διεισδυτική λύση είναι να προσπαθήσει κανείς να κατανοήσει τις δομές διαμεσολάβησης που λειτουργούν στον κοινωνικο-πολιτισμικό κόσμο και οι οποίες διαμορφώνουν την αντίσταση των μαθητών. Με άλλα λόγια, ποια είναι η ευρύτερη εικόνα; Χρειάζεται να πάψουμε να θεωρούμε ότι η χρήση της έννοιας της μαθητικής αντίστασης ανήκει αποκλειστικά στον συμπεριφοριστή ψυχολόγο ή στον ψυχολόγο του βάρθους και να την εισάγουμε στην περιοχή της κοινωνικής θεωρίας.

Πολιτισμικό κεφάλαιο

Οι θεωρητικοί της αντίστασης εστιάζουν στην *πολιτισμική αναπαραγωγή* ως λειτουργία των ταξικών διαφορών στο *πολιτισμικό κεφάλαιο*. Η έννοια

του πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία έγινε γνωστή από τον γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu, αναφέρεται στο γενικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τις γνώσεις, τις προδιαθέσεις και τις ικανότητες που μεταφέρονται από μια γενιά στην επόμενη. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει τρόπους ομιλίας, δράσης και κοινωνικοποίησης, καθώς επίσης και γλωσσικές πρακτικές, αξίες και τρόπους ένδυσης και συμπεριφοράς. Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να υπάρχει σε ενσαρκωμένη κατάσταση, ως διαρκείς προδιαθέσεις του νου και του σώματος· σε αντικειμενοποιημένη κατάσταση, ως πολιτισμικά τεχνουργήματα, όπως είναι οι εικόνες, τα βιβλία, οι τίτλοι σπουδών και άλλα υλικά αντικείμενα· και σε θεσμοποιημένη μορφή, η οποία αποδίδει πρωτογενείς ιδιότητες στο πολιτισμικό κεφάλαιο που εγγυάται. Για παράδειγμα, για πολλούς δασκάλους, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία επιδεικνύουν οι μαθητές –λ.χ., η αργοπορημένη προσέλευση, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα, η αποταμίευση, η εργατικότητα, η ευγένεια ή ένας συγκεκριμένος τρόπος ένδυσης, ομιλίας, χειρονομιών– εμφανίζονται ως φυσικές ιδιότητες που αναδύονται από την «εσωτερική ουσία» ενός ατόμου. Ωστόσο, τέτοια γνωρίσματα είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτισμικά εγγεγραμμένα και συνδέονται συνήθως με την κοινωνική θέση των ατόμων τα οποία τα επιδεικνύουν. Το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στο συλλογικό οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μιας ομάδας.⁵⁰

Εξετάζοντας τη γλωσσική επάρκεια ως ένα μεμονωμένο παράδειγμα πολιτισμικού κεφαλαίου, θεωρητικοί όπως ο Basil Bernstein ισχυρίζονται ότι η κοινωνική θέση και η οικογενειακή κοινωνικοποίηση παράγουν διακριτούς τύπους ομιλίας. Οι μαθητές εργατικής προέλευσης μαθαίνουν «περιορισμένους» γλωσσικούς κώδικες, ενώ τα παιδιά της μεσαίας τάξης χρησιμοποιούν «επεξεργασμένους» κώδικες. Αυτό σημαίνει ότι η ομιλία των παιδιών της εργατικής και της μεσαίας τάξης διαμορφώνεται από βαθύτερες ρυθμιστικές αρχές που καθορίζουν την επιλογή και τον συνδυασμό των λέξεων και των συντακτικών δομών τις οποίες χρησιμοποιούν. Αυτά, σύμφωνα με τον Bernstein, μαθαίνονται πρωταρχικά κατά τη διάρκεια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης.⁵¹ Ορισμένοι κριτικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι τα σχολεία σε γενικές γραμμές επικυρώνουν και επιβραβεύουν

50. Pierre Bourdieu, "Forms of Capital", in John G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York: Greenwood Press, 1986), 241-258. Δες, επίσης, Henry A. Giroux, "Rethinking the Language of Schooling", *Language Arts* 61, 1 (1984, January): 36 και Henry A. Giroux, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, 77.

51. Paul Atkinson, *Language, Structure, and Reproduction. An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein* (London: Methuen, 1986).

τους μαθητές που επιδεικνύουν την ταξινομημένη ως «επεξεργασμένο» κώδικα ομιλίας της «μεσαίας τάξης», ενώ υποτιμούν και απαξιώνουν τους μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα ομιλίας της «εργατικής τάξης».

Το πολιτισμικό κεφάλαιο που κληρονομούν οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα είναι σε σημαντικό βαθμό διαφορετικό από το αντίστοιχο των μειονεκτούντων μαθητών και τα σχολεία γενικά εκτιμούν και επιβραβεύουν όσους επιδεικνύουν αυτό το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο (που επιδεικνύεται συνήθως και από το δάσκαλο). Τα σχολεία *απαξιώνουν* συστηματικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών οι οποίοι κατέχουν υποτελείς κοινωνικές θέσεις. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αντανακλά το υλικό κεφάλαιο και το αντικαθιστά εν είδει συμβολικού νομίσματος που εισάγεται στο ανταλλακτικό σύστημα του σχολείου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο συμβολίζει, επομένως, την οικονομική δύναμη της κοινωνικής δομής και μετατρέπεται το ίδιο σε παραγωγική δύναμη στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Η σχολική επίδοση δεν αντιπροσωπεύει, επομένως, την ατομική επάρκεια ή το έλλειμμα ικανοτήτων των μειονεκτούντων μαθητών, *αλλά την υποτίμηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου από το σχολείο*. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι ακαδημαϊκοί τίτλοι που εξασφαλίζει το σχολείο παραμένουν αδιάρρηκτα συνδεδεμένοι με ένα άδικο σύστημα ανταλλαγής πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο εντέλει μετατρέπεται σε οικονομικό κεφάλαιο, καθώς μειώνονται όλο και περισσότερο οι πιθανότητες για τους μαθητές εργατικής προέλευσης να βρεθούν σε υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας.

Στο σχολείο του προαστιακού γκέτο όπου εργαζόμουν, οι μαθητές των οποίων το πολιτισμικό κεφάλαιο έμοιαζε περισσότερο με το δικό μου ήταν εκείνοι με τους οποίους αισθάνθηκα άνετα στην πρώτη μας επαφή και πέρασα μαζί τους το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου, καθώς και εκείνοι τους οποίους ενθάρρυνα συχνότερα να δουλεύουν πιο ανεξάρτητα. Μπορούσα να συσχετιστώ πιο άμεσα και θετικά –στην αρχή, τουλάχιστον– με εκείνους τους μαθητές των οποίων οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι ικανότητες έμοιαζαν με τις δικές μου. Οι δάσκαλοι –του γράφοντος συμπεριλαμβανομένου– κατέτασσαν εύκολα τον Buddy, τον T. J. και τον Duke στις οικονομικά μειονεκτούσες χαμηλές τάξεις και αυτό πολύ συχνά απέβαινε σε βάρος τους, ιδιαίτερα όταν ορισμένοι δάσκαλοι τους χαρακτήριζαν διανοητικά ή κοινωνικά ελλειμματικούς. Η διανοητική και η κοινωνική ανεπάρκεια δεν είχαν παρά ελάχιστα ή καθόλου να κάνουν με τη συμπεριφορά τους. Στοιχεία του χαρακτήρα και κοινωνικές πρακτικές που συνδέονταν με την κοινωνική τους τάξη είχαν να κάνουν. [...]