

# Η Κριτική Παιδαγωγική και το πρόβλημα του υποκειμένου: Επιστρέφοντας στον Αντόρνο

Θεόδωρος Βαβίτσας

Τμήμα Φιλοσοφίας και ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*vavitsast@gmail.com*

## Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε σήμερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική βρίσκεται μπροστά σε ένα μεταβατικό σταυροδρόμι. Σε ένα σταυροδρόμι, στο οποίο θα λέγαμε ότι βρίσκεται αντιμέτωπη, κυρίως, με τον ίδιο της τον εαυτό. Οφείλει, πρωτίστως, να καταστήσει σαφές εάν επιθυμεί να αποτελέσει μια κριτική των υφιστάμενων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, με σαφή στόχο τον, σοσιαλιστικής κατεύθυνσης, κοινωνικό μετασχηματισμό ή επιθυμεί να αρθρώσει έναν λόγο (discourse), ο οποίος θα θέσει ως πρώτιστο καθήκον μια φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του υπάρχοντος κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Ειδικότερα, όπως έχει επισημάνει ο Κ. Σκορδούλης (Σκορδούλης 2013, 13), τα τελευταία χρόνια η Κριτική Παιδαγωγική έχει αντικαταστήσει κατά ένα μέρος τις κλασικές μαρξιστικές αναλύσεις για την εξάρτηση και τη σχέση της εκπαίδευσης με την αναπαραγωγή του κεφαλαίου με μεταστρουκτουραλιστικές εκδοχές του μαρξισμού, οι οποίες συνεξετάζουν φύλο, φυλή και τάξη μαζί με άλλες πλευρές της ταυτότητας του υποκειμένου. Η μετατόπιση αυτή θεωρείται ως «αλλαγή ουσίας» και «διαδικασία χειραγώγησης της Κριτικής Παιδαγωγικής» (Σκορδούλης 1013).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται, επίσης, η κριτική της Π. Γούναρη και του Γ. Γρόλλιου, οι οποίοι σημειώνουν ότι αν και «η κριτική παιδαγωγική συνέβαλε με γόνιμο τρόπο στη συζήτηση των βασικών κατευθύνσεων ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, δεν μπόρεσε να τις συνδυάσει με κάποιο συγκεκριμένο στρατηγικού χαρακτήρα περιεχόμενο κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού. Με άλλα λόγια, ο κοινωνικοπολιτικός μετασχηματισμός τον οποίο επαγγελλόταν η κριτική παιδαγωγική δεν είχε σαφή χαρακτήρα» (Γούναρη & Γρόλλιος

2010, 54). Ο εν λόγω «ασαφής χαρακτήρας», τον οποίο «διαγιγνώσκουν» για την Κριτική Παιδαγωγική, θα λέγαμε ότι αιτιολογεί και την επιλογή τους να καταθέσουν τη δική τους πρόταση για την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική (πρβλ. Γρόλλιος & Γούναρη 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οφείλουμε να αναρωτηθούμε για τους λόγους που ώθησαν τους κριτικούς παιδαγωγούς να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον και τις προσπάθειές τους από την προοπτική ενός σοσιαλιστικού κοινωνικού μετασχηματισμού προς την κατεύθυνση που ευνοεί τη λογική της «φιλελεύθερης διαχείρισης» του υπάρχοντος.

Ειδικότερα, πεποίθησή μας αποτελεί η θέση ότι ένας από τους σημαντικότερους λόγους που «απομάκρυναν» τον περί Κριτικής Παιδαγωγικής στοχασμό από το μαρξισμό ήταν η ενσωμάτωση στους κόλπους της των μεταμοντέρνων ιδεολογημάτων. Προφανώς, δεν είναι στις προθέσεις μας μια εξαντλητική παρουσίαση της σχέσης μεταμοντερνισμού και Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς, αφ' ενός ένα τέτοιο εγχείρημα απέχει σημαντικά από το σκοπό του παρόντος άρθρου, αφ' ετέρου ανάλογες προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί με επάρκεια από άλλους ερευνητές (πρβλ. Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997, McLaren 1995). Επιπλέον, ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται περαιτέρω για τη μεταμοντέρνα «στροφή» της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να μελετήσει τα ίδια τα κείμενα των κριτικών παιδαγωγών που αναδεικνύουν την εν λόγω μετατόπιση της θεωρητικής αφετηρίας τους (ενδεικτικά πρβλ. Giroux 1993, 1994, 1996). Η δική μας προσπάθεια, στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου, έγκειται στην επισήμανση του γεγονότος ότι η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να επιστρέψει στις αρχές της, να επεξεργαστεί εκ νέου, με κριτικό τρόπο, τη θεωρητική της αφετηρία, δηλαδή την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Πιο συγκεκριμένα, ο P. McLaren έχει επισημάνει ότι «η κριτική παιδαγωγική θεωρία οφείλει πολλά στους Ευρωπαίους προγόνους της», καθώς οι κριτικοί παιδαγωγοί «εμπνέονται από το έργο της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φραγκφούρτης» (McLaren 2010, 280). Ωστόσο, ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που προκύπτουν στο σημείο αυτό είναι το εξής: Ο McLaren (McLaren 2010, 281-330), επιχειρώντας να αναδείξει και να επισημάνει τις «θεμελιώδεις αρχές» της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναφέρεται σε μια σειρά από ιδιαίτερα σημαντικά –κομβικά θα λέγαμε– ζητήματα, όπως η πολιτική, η κουλτούρα, η οικονομία κλπ. έννοιες οι οποίες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στις αναλύσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής. Παρ' όλ' αυτά, από την εκτενή παρουσίασή του για το ύφος, τη στόχευση, το περιεχόμενο και τα εννοιολογικά εργαλεία των προσεγγίσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής απουσιάζει μια εξέχουσα σημασία, κατά τη γνώμη μας, έννοια: η *υποκειμενικότητα*.

Πράγματι, εάν παρακολουθήσει κανείς προσεκτικά τη συζήτηση που διαδραματίζεται στο χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής θα παρατηρήσει μια πληθώρα αναφορών σε ζητήματα που αφορούν κυρίως το μακροεπίπεδο της εκπαίδευσης (πολιτική, κουλτούρα, οικονομία, κοινωνική κατασκευή της γνώσης κλπ.), κάτι που, φυσικά, είναι απολύτως θεμιτό και αναγκαίο για μια προσέγγιση η οποία στοχεύει στην ανατροπή των υπαρχόντων θεσμών. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Κ. Ράντης, αναφερόμενος στη Θεωρία της Παιδείας του Αντόρνο, αν αυτή «παρέμενε μόνο στις αντικειμενικές συνθήκες που παράγουν την κοινωνικοποιημένη ημιμόρφωση, θα ήταν ανεπαρκής με τα σημερινά δεδομένα και απλώς μια ακόμη εκδοχή του κοινωνιολογισμού» (Ράντης 2005, 53). Επιπλέον, όπως έχει επισημάνει και ο Μ. Horkheimer, αν και οι ιστορικά βασικές κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία ζωής της ανθρώπινης κοινωνίας, δεν είναι ψυχολογικές αλλά οικονομικές (Horkheimer 1996, 200), παρ' όλα αυτά δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι «τόσο οι ανθρώπινες δυνάμεις που αποβλέπουν στη διατήρηση όσο και εκείνες που στρέφονται προς την αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών έχουν την ιδιοσυστασία τους, η οποία πρέπει να ερευνηθεί από την ψυχολογία» (Horkheimer 1996, 201). Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται απορίας άξιο το γεγονός της απουσίας προσεγγίσεων και επεξεργασιών που να αφορούν στις διαδικασίες διαμόρφωσης του χαρακτήρα ή, για να το θέσουμε διαφορετικά, στους όρους συγκρότησης της υποκειμενικότητας. Αν, μάλιστα, λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι η Παιδαγωγική, από τον ίδιο το ρόλο και τη θέση της στον καταμερισμό της εργασίας των επιστημών, οφείλει να διερευνά την αγωγή, ήτοι, μεταξύ άλλων, τους τρόπους ανατροφής των νέων ανθρώπων, οι οποίοι προϋποθέτουν και αλληλοδιαπλέκονται με τη γνώση σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η ανθρώπινη υποκειμενικότητα, μπορεί να αντιληφθεί το τεράστιο κενό που εντοπίζεται εδώ και αφορά ακριβώς την έλλειψη επεξεργασιών από πλευράς Κριτικής Παιδαγωγικής αναφορικά με τους όρους συγκρότησης του υποκειμένου – και είναι ακριβώς το κενό αυτό, που θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

## **Ο Αντόρνο μετά το Άουσβιτς: Το πρόβλημα του υποκειμένου**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η έννοια της *υποκειμενικότητας* και του *υποκειμένου*, καθώς επίσης και οι όροι συγκρότησής του έχουν παραμείνει έξω από το εύρος των επεξεργασιών της Κριτικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, επισημάναμε την

αναγκαιότητα «επιστροφής» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις θεωρητικές της απαρχές, ήτοι στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης.

Ειδικότερα, η δική μας αναφορά στο πρόβλημα του υποκειμένου θα βασιστεί στις επεξεργασίες ενός εκ των σπουδαιότερων εκπροσώπων της Σχολής της Φραγκφούρτης του Τέοντορ Αντόρνο. Το έργο του Αντόρνο, θεμελιωδώς διεπιστημονικό, εκτείνεται σε όλο το φάσμα από την Αισθητική και τη Φιλοσοφία μέχρι την Κοινωνιολογία και την Ψυχανάλυση. Από την ευρύτητα της σκέψης του, βέβαια, δεν θα μπορούσαν να λείπουν επεξεργασίες για ζητήματα εκπαίδευσης. Οι θέσεις του, επί αυτών των ζητημάτων, διατυπώνονται με πιο συγκεκριμένο τρόπο στα κορυφαία σημασία για την παιδαγωγική θεωρία, και όχι μόνο, δοκίμιά του *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* (πρβλ. Adorno 2000) και, αυτό στο οποίο θα σταθούμε κυρίως στην προσέγγισή μας, *Η Εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς* (πρβλ. Αντόρνο 2017).

Πιο συγκεκριμένα, στο σύντομο αλλά σημαντικό έργο του *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*, το οποίο αποτελεί μια απομαγνητοφωνημένη ομιλία που μεταδόθηκε το 1966 από τη Ραδιοφωνία της Έσσης, οι προσπάθειες του Αντόρνο εστιάζονται στην ανάδειξη της βασικότερης «υποχρέωσης» της εκπαίδευσης: να θέσει ως σκοπό της τη μη επανάληψη του Άουσβιτς (Αντόρνο 2017, 13). Επιχειρώντας να φωτίσει όσο το δυνατόν πληρέστερα το «φαινόμενο» Άουσβιτς, ο Αντόρνο εκθέτει μια σειρά πολύ πυκνών στοχασμών, που αναφέρονται σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στη γενικότερη ερμηνεία των κοινωνικών συνθηκών και της υπόστασης του ανθρώπου στο δεδομένο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο, μέσω των οποίων μπορούν να προσδιοριστούν οι γενικότερες εκείνες τάσεις (κοινωνικές, ψυχολογικές κλπ.) που οδήγησαν την ανθρωπότητα στην επιστροφή στη βαρβαρότητα και στην τέλεση της φρίκης του Άουσβιτς. Ωστόσο, κομβικό σημείο εδώ αποτελεί η στροφή προς το υποκείμενο που πραγματοποιεί ο Αντόρνο, προκειμένου να διερευνήσει τους όρους συγκρότησης του χειραγωγικού χαρακτήρα, ο οποίος, για τον Αντόρνο (Αντόρνο 2017), αποτελεί τον τύπο χαρακτήρα που αναδύθηκε στο Άουσβιτς και ευνόησε την επιστροφή στη βαρβαρότητα. Κατά κύριο λόγο, οι όροι που συγκροτούν αυτού του τύπου το χαρακτήρα είναι για τον Αντόρνο: η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγματοποιημένη συνείδηση (Αντόρνο 2017). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι η εκπαίδευση που στοχεύει στη μη επανάληψη του Άουσβιτς, αλλά και εν γένει στην αποτροπή της καλλιέργειας των παραπάνω στοιχείων του χειραγωγικού χαρακτήρα οφείλει να συμβάλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και εν γένει της υποκειμενικότητας των μαθητών –στο μέτρο που της αναλογεί– εμφυσώντας στοιχεία τα οποία αντιτίθενται στους όρους συγκρότησης του χειραγωγικού χαρακτήρα.

Ο τρόπος εργασίας του Αντόρνο ακολουθεί μια ιδιόμορφη δομή, καθώς δημιουργεί έναν «αστερισμό» εννοιών υπό τη μορφή «διαλεκτικών εικόνων»,<sup>1</sup> τοποθετώντας στο «κέντρο» του εν λόγω «αστερισμού» την έννοια της βαρβαρότητας. Ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας τού Αντόρνο δεν είναι τυχαίος, παρά αντανακλά τη γενικότερη αντίληψή του για την «κινητικότητα» των εννοιών, μια που «η ιστορία [...] εισχωρεί σε κάθε λέξη» (Αντόρνο 2019, 44). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Αντόρνο δεν επιδιώκει να δώσει ένα μεταφυσικό «περίβλημα» στις έννοιες που χρησιμοποιεί, παρά προσπαθεί να τις εξετάσει διαλεκτικά, δηλαδή στην αλληλεπίδρασή τους τόσο με επιμέρους έννοιες (όπως η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγματοποιημένη συνείδηση) όσο και με την εξέλιξη της ίδιας της έννοιας (βαρβαρότητα) καθ' αυτήν. Έτσι, το περιεχόμενο του «αστερισμού» της έννοιας της βαρβαρότητας, όπως τον θέτει ο Αντόρνο, «συμπληρώνεται» από τις επιμέρους έννοιες της ψυχρότητας, της συλλογικοποίησης και της πραγματοποιημένης συνείδησης.

Όσον αφορά, τώρα, τις επιμέρους αυτές έννοιες, και αρχής γενομένης από την ψυχρότητα, ο Αντόρνο (2017, 45) τη θεωρεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπολογίας, της σύστασης δηλαδή των ανθρώπων έτσι όπως αυτοί είναι στην κοινωνία. Μάλιστα, για τον Αντόρνο «η συνέχιση της ζωής του [ατόμου] χρειάζεται ήδη την ψυχρότητα, τη βασική αρχή της αστικής υποκειμενικότητας, χωρίς την οποία το Άουσβιτς θα ήταν αδύνατον να συμβεί» (Adorno 2006, 435). Η ψυχρότητα έγκειται στην αδιαφορία που επιδεικνύουν οι άνθρωποι σε ό,τι συμβαίνει σε όλους τους άλλους, με την εξαίρεση να αποτελούν οι λίγοι με τους οποίους κάποιος αισθάνεται ότι είναι στενά συνδεδεμένος, ενδεχομένως δε με απτά συμφέροντα (Αντόρνο 2017, 45). Βέβαια, αξίζει να διευκρινιστεί ότι ο Αντόρνο αντιλαμβάνεται την έννοια αυτή όχι σαν κάποια βιολογική αρχή της ανθρώπινης φύσης, σαν κάτι έμφυτο που φέρει η ανθρωπότητα από τη γέννησή της, αλλά ως μια κατά βάση κοινωνικώς διαμορφωθείσα τάση, που γεννάται εντός του ανθρώπινου ψυχισμού λόγω των κοινωνικών ανταγωνισμών που βρίσκονται στη βάση της δομής κάθε κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Έτσι, το γεγονός ότι στην ανταγωνιστική καπιταλιστική κοινωνία η επιβίωση μιας ομάδας ανθρώπων (κοινωνικής τάξης), ή ενός μεμονωμένου ατόμου, εξαρτάται από την επιβολή της ομάδας αυτής, ή του ατόμου αυτού, έναντι μιας άλλης ομάδας, ή άλλων ατόμων, θρέφει και αναπτύσσει μια σειρά αντιφατικών ψυχικών μηχανισμών στο άτομο, το οποίο, αν και φύσει κοινωνικό ον, ωθείται από ένα εγωιστικό συμφέρον να λογαριάζει την ατομική του ύπαρξη και ευημερία σε αντίθεση, σύγκρουση ή/και ενάντια στο «κοινό καλό». Όλη αυτή η τάση βρίσκει τα ερείσματά της και θεμελιώνεται στην ίδια τη ροπή της κοινωνίας, η οποία

<sup>1</sup> Για την έννοια των διαλεκτικών ή ιστορικών εικόνων, πρβλ. Ράντης 2009.

προάγει και προβάλλει την ανταγωνιστικότητα, τον ατομικισμό, τον κοινωνικό δαρβινισμό, την επιβολή του ισχυρότερου κλπ. Στο σημείο αυτό, όμως, δημιουργείται μια ακόμη σημαντική αντίφαση: Το άτομο, αισθανόμενο ασφάλεια και ένα αίσθημα «ανήκειν» εντός των διαφόρων συλλογικοτήτων, έχει την τάση να ταυτίζεται πλήρως με τα μέλη της συλλογικότητας αυτής και να θεωρεί τα συμφέροντα της συλλογικότητας δικά του συμφέροντα. Έτσι, η ένταξη στην εν λόγω συλλογικότητα εντείνει, παράλληλα, το αίσθημα της ψυχρότητας του ατόμου προς τα μέλη των άλλων συλλογικοτήτων, υπό την έννοια της αδιαφορίας για τα προβλήματα που ενδέχεται να ταλανίζουν τα άτομα αυτά. Αυτή η ανικανότητα για ταύτιση με τις άλλες ομάδες θεωρείται από τον Αντόρνο ότι ήταν αναντίρρητα η σημαντικότερη ψυχολογική προϋπόθεση για το γεγονός ότι ανάμεσα σε σχετικά πολιτισμένους ανθρώπους έλαβε χώρα κάτι σαν το Άουσβιτς (Αντόρνο 2017, 46). Γι' αυτό και ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 45) καταλήγει στη θέση ότι η αδιαφορία του ατόμου για τους ανθρώπους με τους οποίους δεν μοιράζεται και δεν συνδέεται με κοινά συμφέροντα θεμελιώνεται στο έδαφος της ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Επιπλέον, ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 31-32) προκρίνει τη θέση ότι η χαρακτηριστική δομή των ανθρώπων που γέννησαν το Άουσβιτς είναι κάτι καινούριο, καθώς, από τη μία, εκπροσωπούν την τυφλή ταύτιση με τη συλλογικότητα και, από την άλλη, μπορούν με περισσή ευκολία να χειραγωγούν τις μάζες και τις συλλογικότητες, γι' αυτό και το πιο σημαντικό μπροστά στον κίνδυνο της επανάληψης του Άουσβιτς είναι να έρθει στο φως το πρόβλημα της συλλογικοποίησης, όπως το ονομάζει, καθώς και να αγωνίζεται κανείς εναντίον της τυφλής κυριαρχίας όλων των συλλογικοτήτων. Η κάθε συλλογικότητα χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς τα οποία οφείλει να ασπάζεται οποιοσδήποτε επιθυμεί να γίνει μέλος της. Στον πυρήνα της συλλογικότητας, π.χ., μπορεί να βρίσκεται μια κοινή ιδεολογία, η οποία και ενώνει ακόμη περισσότερο τα μέλη της στην προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού σκοπού. Αυτή η *a priori* συνθήκη επιβάλλει στα μέλη της συλλογικότητας την τυφλή υπακοή και πίστη στις ιδέες και τα προτάγματά της, αφαιρώντας με αυτόν τον τρόπο από τα άτομα τη δυνατότητα αυτόνομης σκέψης και αναστοχασμού έξω από το πλαίσιο που επιβάλλεται από τη συλλογικότητα, καθώς η τελευταία προσφέρει πλέον στο άτομο έναν ολοκληρωμένο, *a priori* έτοιμο και δεδομένο, τρόπο σκέψης και δράσης. Αυτή η τυφλή ταύτιση με τη συλλογικότητα, επομένως, ενέχει τον κίνδυνο της υποταγής του ατόμου μέσω της υπαγωγής του περιεχομένου του Υπερεγώ<sup>2</sup> του εξ

<sup>2</sup> Το σύνολο των θεωρητικών της Κριτικής Θεωρίας είχε αποδεχθεί τη θεωρία του Freud σχετικά με τα τρία κέντρα, τις τρεις αρχές του ψυχικού μηχανισμού του ανθρώπου: το «Αυτό», το «Εγώ» και το «Υπερεγώ» (Fromm 1996, 126). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, το Εγώ του ατόμου, το οποίο αποτελεί την ταυτότητά του, επηρεάζεται κατά τη διαμόρφωσή του τόσο από το Αυτό, το οποίο αποτελεί την

ολοκλήρου στα προτάγματα της συλλογικότητας, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο δραματικά τις δυνατότητες αντίδρασης και αντίστασης. Επί της ουσίας, οι άνθρωποι που εντάσσονται τυφλά σε συλλογικότητες μετατρέπουν τον εαυτό τους σε ένα είδος υλικού και αυτοακυρώνονται ως αυτοπροσδιοριζόμενα όντα, γι' αυτό και, όπως είναι εμφανές, είναι έτοιμοι να μεταχειριστούν και τους άλλους σαν άμορφη μάζα (Αντόρνο 2017, 35-36). Για τον Αντόρνο, επομένως, η ένταξη στη συλλογικότητα ενέχει τον κίνδυνο, ακριβώς εξαιτίας της δομής, της λειτουργίας και του λόγου ύπαρξής της, της παραίτησης του ατόμου και από την προσπάθεια ακόμη για αυτόνομη σκέψη, αφού όλα δίνονται έτοιμα από τη συλλογικότητα και το δεδομένο πλαίσió της. Επιπροσθέτως, η ένταξη σε μια συλλογικότητα προϋποθέτει και επιβάλλει τον ετεροπροσδιορισμό, μια που, ιδιαίτερα από τη στιγμή της ένταξης και έπειτα, το κριτήριο δράσης του ατόμου ανάγεται εξ ολοκλήρου στις θέσεις της συλλογικότητας. Αυτό μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό εάν αναλογιστεί κανείς την αντίφαση που δύναται να δημιουργηθεί στην περίπτωση που οι επιταγές της συλλογικότητας έρχονται σε σύγκρουση με τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου. Σε μια τέτοια κατάσταση, το άτομο είτε θα κληθεί να εγκαταλείψει τη συλλογικότητα, με ό,τι προσωπικό κόστος μπορεί να επιφέρει κάτι τέτοιο, από τη στιγμή μάλιστα που το άτομο έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με τη συλλογικότητα, είτε, μέσω της εκλογίκευσης, θα μεταβάλει τη θέση του τόσο ώστε να είναι αποδεκτή από τη συλλογικότητα. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η συλλογικότητα ευνοεί τον αφανισμό του ιδιαίτερου και του διαφορετικού χάριν της παντοδυναμίας της καθολικότητας, πολλώ δε μάλλον από τη στιγμή που η ουσία και ο συνεκτικός δεσμός της ύπαρξής της ανάγεται ακριβώς στην ομοιογένειά της στο σύνολο των ζητημάτων, με αποτέλεσμα η

---

πρωταρχική και αδιαφοροποίητη αρχή του ψυχικού μηχανισμού, σε βαθμό που να θεωρείται ότι το Εγώ αποτελεί το μέρος του Αυτό που μεταβλήθηκε υπό την άμεση επιρροή του εξωτερικού κόσμου, όσο και από το Υπερεγώ, το οποίο αρχικά ο Freud αποκαλούσε ιδανικό Εγώ ή ιδανικό τού Εγώ και ενέχει τη θέση της ηθικής συνείδησης – αν και όχι μόνο, η οποία και διαμορφώνεται κατά τις φάσεις ταύτισης του ατόμου (Fromm 1996, 126-127). Ο Fromm τροποποιώντας σε κάποιο βαθμό την έννοια της ταύτισης όπως την ανέπτυξε ο Freud, καθώς, όπως υποστήριζε, εμπεριείχε ανομοιογενή πράγματα, προσδιόρισε τρεις βασικούς τύπους ταύτισης: α) μια εμπλουτιστική, δηλαδή μια ταύτιση κατά την οποία το άτομο δέχεται μέσα του το πρόσωπο του άλλου εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το Εγώ του, β) μια πτωχευτική, κατά την οποία το πρόσωπο του ατόμου μετατοπίζεται μέσα σε έναν άλλο και γίνεται μέρος του άλλου, και γ) ένα (συνειδητό ή ασυνειδητό) αίσθημα ταυτότητας, το περιεχόμενο του οποίου συνίσταται στην ισότητα και στην αντικαταστασιμότητα του προσώπου τού ατόμου με το πρόσωπο του άλλου, επισημαίνοντας παράλληλα ότι η βάση αυτού του συναισθήματος δεν είναι τόσο οι «κοινές ιδιότητες» όσο μάλλον τα κοινά συμφέροντα (Fromm 1996, 128-129). Από την παραπάνω ανάλυση του Fromm για τη λειτουργία της ταύτισης μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε τους κινδύνους που ενέχονται από τις περιπτώσεις όπου το Υπερεγώ του ατόμου αφομοιώνει πλήρως – ή θα λέγαμε ότι συγχωνεύεται με – τις «αξίες» κάποιας συλλογικότητας και την επενέργεια που δύναται να έχει η διαδικασία αυτή για το άτομο.

οριστική απαλοιφή της δυνατότητας για αυτονομία και αντίσταση να είναι πιο πιθανή από ποτέ. Εδώ, βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Αντόρνο δεν προκρίνει την αποδόμηση των πάσης φύσεως συλλογικοτήτων μήτε επιθυμεί την «ενοχοποίηση» της συλλογικότητας καθ' αυτήν. Η υιοθέτηση μιας αποδομητικής «λογικής», θεωρώντας ότι έτσι μπορούν να λυθούν τα ανακύπτοντα από τις συλλογικότητες προβλήματα, είναι μηχανιστική, καθώς βλέπει την κοινωνία ως άθροισμα διαφορετικών μεταξύ τους μερών, όπου η «αφαίρεση» ενός «μέρους» από την «εξίσωση κοινωνία» μπορεί να επιφέρει και την επιθυμητή αλλαγή. Απεναντίας, ο Αντόρνο θέλει να επισημάνει, από τη μία, την ανάγκη ενδυνάμωσης της αυτονομίας του υποκειμένου, της ικανότητάς του για αντίσταση απέναντι στο κυρίαρχο και υπάρχον, μια που δεν βλέπει τη συλλογικότητα καθ' αυτήν ως επιζήμια και καταστροφική, σαν να είναι κάποια μεταφυσική κατηγορία, ενώ, από την άλλη, επιθυμεί να στρέψει τα βέλη του στις κυριαρχικές σχέσεις της ανταγωνιστικής κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, μια που είναι αυτές οι κυριαρχικές σχέσεις που «εσωτερικεύονται» από τις συλλογικότητες, οι οποίες, με τη σειρά τους, «προβάλλουν» στα μέλη τους όλη αυτή την «εσωτερικευμένη κυριαρχία».

Ακόμη, στην ανάλυσή του, ο Αντόρνο (2017, 37) διαπιστώνει ότι ο τύπος ανθρώπου που εμφανίστηκε να πρωταγωνιστεί στις συνθήκες βαρβαρότητας του Άουσβιτς και χαρακτήριζε τότε μόνο κάποια ναζιστικά τέρατα είναι πολύ ευρύτερα διαδεδομένος σήμερα απ' ό,τι θα μπορούσε να φανταστεί κανείς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ανθρώπων μπορεί να συναντήσει κανείς ανάμεσα σε νεαρούς κακοποιούς, αρχηγούς συμμοριών και άλλους παρόμοιους, οι οποίοι κάνουν την εμφάνισή τους καθημερινά στις σελίδες των εφημερίδων (Αντόρνο 2017). Ωστόσο, ο Αντόρνο δεν στέκεται μόνο στην παραπάνω διαπίστωση, αλλά προσπαθεί να διεισδύσει στο βάθος της χαρακτηριστικής δομής του λεγόμενου «χειραγωγικού χαρακτήρα». Όπως επισημαίνει (Αντόρνο 2017, 36-37), ο χειραγωγικός χαρακτήρας διακρίνεται από οργανωτική μανία, γενική ανικανότητα για άμεση ανθρώπινη εμπειρία, ενός ορισμένου είδους απουσία συναισθήματος, υπερβολικό ρεαλισμό – ο οποίος συνεπάγεται μια γενικότερη τάση και προσκόλληση στην, υποτίθεται, ρεαλιστική πολιτική, αν και στην πραγματικότητα αυτή η πολιτική δεν είναι τίποτε άλλο παρά παρανοϊκή, αδυναμία σκέψης κι επιθυμίας ενός κόσμου διαφορετικού απ' ό,τι είναι σήμερα, απόλυτη επιθυμία του *doing things*, να κάνει πράγματα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο αυτού του «κάνω». Εδώ όλη αυτή η πραγματιστική λογική και η προσκόλληση στην πράξη μπορούν να θεωρηθούν ότι νομιμοποιούν στις συνειδήσεις αυτών των ανθρώπων την ίδια τη φρίκη. Η ικανότητα για θεωρητική σκέψη έχει απονεκρωθεί, καθώς δεν υπάρχει λόγος για τέτοια, αφού αυτό που υπάρχει είναι η

ανάγκη για «πράξη» στο «εδώ και τώρα». Για τον Αντόρνο, αυτός ο τύπος χειραγωγικού χαρακτήρα αποτελεί έναν τύπο της πραγματοποιημένης συνείδησης, αφού οι άνθρωποι αυτού του είδους έχουν εξομοιωθεί πρώτα απ' όλα ως έναν βαθμό με τα πράγματα και στη συνέχεια, εφόσον τους είναι δυνατό, εξομοιώνουν και τους άλλους ανθρώπους με τα πράγματα (Αντόρνο 2017, 37-38). Ειδικότερα, η έκφραση «θα σε φτιάξω», που είναι δημοφιλής στον κόσμο της νεανικής αλητείας εξίσου με εκείνον των ναζί, είναι απολύτως ακριβής, καθώς ορίζει τους ανθρώπους ως πράγματα που, με μια διπλή σημασία, τα ετοιμάζει κανείς για φθορά (Αντόρνο 2017, 38).

Η χρήση από τον Αντόρνο της μαρξιστικής έννοιας της «πραγμοποίησης» δεν γίνεται τυχαία. Με αυτή θέλει να δηλώσει την αντικειμενοποίηση των ανθρώπων τόσο στο επίπεδο της γενικής αντίληψης για την έννοια «άνθρωπος» όσο και στη χρησιμοποίησή τους σαν να ήταν αντικείμενα. Η ασύνειδη ταύτιση του εαυτού με τα πράγματα έχει ως συνέπεια την εξομοίωση και των άλλων ανθρώπων με τα πράγματα, κάτι που οδηγεί στην αντιμετώπισή τους ως τέτοια. Στο βάθος του, ο χειραγωγικός χαρακτήρας είναι ένας βαθιά αλλοτριωμένος χαρακτήρας, ένας τύπος χαρακτήρα που αδυνατεί πλέον να διαχωρίσει το υποκείμενο από το αντικείμενο, εξαιτίας της στρεβλής σχέσης του εαυτού του προς την ίδια του την υποκειμενικότητα. Η παραπάνω κατάσταση είναι για τον Αντόρνο ιδιαίτερα δύσκολο να καταπολεμηθεί, γιατί οι εν λόγω χειραγωγικοί χαρακτήρες, που επί της ουσίας δεν έχουν την ικανότητα για εμπειρία, επιδεικνύουν χαρακτηριστικά μη προσβασιμότητας, τα οποία τους συνδέουν με ορισμένους ψυχικά ασθενείς (Αντόρνο 2017). Πιο συγκεκριμένα, με αυτή του τη θέση ο Αντόρνο δεν επιθυμεί να ψυχολογικοποιήσει το φαινόμενο της πραγμοποίησης ούτε να αντιμετωπίσει τους χειραγωγικούς χαρακτήρες με όρους μιας, με τη στενή έννοια, ψυχοπαθολογίας, παρά να επισημάνει το βάθος της αλλοτρίωσης που έχουν υποστεί αυτοί οι τύποι ανθρώπων και να τονίσει το γεγονός ότι οι εν λόγω παραβατικές συμπεριφορές δεν άπτονται απλώς και μόνον των δεδομένων συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα εκείνη τη δεδομένη στιγμή, αλλά αποτελούν έκφραση και αντανάκλαση μιας βαθύτερης χαρακτηρολογικής δομής, η οποία, βέβαια, έχει διαμορφωθεί μέσα στο ίδιο το πλέγμα των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, από τα θεμέλια των οποίων αναδύεται ο χαρακτήρας του ατόμου. Έτσι, επέρχεται το σημείο εκείνο κατά το οποίο ο χειραγωγικός χαρακτήρας δεν μπορεί να βιώσει την εσωτερική του κατάσταση, την εσωτερική του εμπειρία, κατά όμοιο τρόπο με τους ψυχικά ασθενείς, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, λόγω του ότι δεν επιτρέπει την πρόσβαση στα εσωτερικά του κίνητρα, να μην μπορεί να συνειδητοποιήσει καν την ύπαρξη του προβλήματος, καθιστώντας ως εκ τούτου τη λύση του αδύνατη.

Επιπλέον, εξετάζοντας περαιτέρω την έννοια της «πραγμοποιημένης συνείδησης», ο Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 41) επισημαίνει το γεγονός ότι η συνείδηση αυτή στέκει τυφλή έναντι κάθε γίνεσθαι, έναντι κάθε επίγνωσης του ότι κανείς υπόκειται και ο ίδιος σε όρους, με αποτέλεσμα να θέτει ως απόλυτο αυτό που είναι, γι' αυτό και ορίζει τη διάρρηξη αυτού του καταναγκαστικού μηχανισμού ως μια συνιστώσα η οποία θα μπορούσε να αποφέρει κάποιο κέρδος. Επί της ουσίας, σε αυτό το σημείο τίγεται η εν γένει θετικιστική αντίληψη που διέπει την αστική κοινωνία και συμβάλλει στην κατεύθυνση της αναπαραγωγής των πραγμοποιημένων συνειδήσεων, καθώς αφ' ενός η δεδομένη αντίληψη προωθεί και προωθείται από τις ίδιες τις δομές και τους μηχανισμούς της κυριαρχικής κοινωνίας, θέτοντας το «τώρα» ως το απόλυτο, την αιώνια πραγματικότητα, κάτι που με τη σειρά του ωθεί ουσιαστικά τα άτομα σε μια διαδικασία παραίτησης από κάθε σκέψη για μια μελλοντική κοινωνική οργάνωση διαφορετική από τη σημερινή, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου, αφ' ετέρου διότι μορφές σκέψης οι οποίες αντίκεινται της θετικιστικής αντίληψης, όπως η διαλεκτική σκέψη, η οποία βλέπει τα πάντα στην πολυπλοκότητα, την εξέλιξη και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, είναι ένας απαιτητικός και δύσκολος τρόπος προσέγγισης της πραγματικότητας, χωρίς δικλίδες ασφαλείας και αιώνιες αλήθειες. Μια πραγμοποιημένη συνείδηση απαιτεί τον έλεγχο των πάντων, δεν μπορεί να δεχθεί μια πραγματικότητα η οποία εξελίσσεται, αλλάζει και δεν είναι στάσιμη, καθώς μόνο μέσω της στασιμότητας και των δεδομένων καταστάσεων μπορεί να προσεγγιστεί κάποιος τρόπος που θα κατοχυρώνει την πολυπόθητη ασφάλεια, που επιζητείται στον απόλυτο βαθμό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντική για την πλήρη κατανόηση των θέσεων του Αντόρνο στο ζήτημα αυτό είναι η συμβολή του έργου του *Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα*, όπου ο Αντόρνο και οι συνεργάτες του θέτουν υπό εξέταση τα στοιχεία εκείνα του χαρακτήρα που δύνανται να οδηγήσουν στο «δυνητικά φασιστικό άτομο», κι αυτό διότι η «γνώση των δυνάμεων της προσωπικότητας που ευνοούν την αποδοχή του [του φασισμού] μπορεί εντέλει να αποδειχθεί χρήσιμη για την καταπολέμησή του» (Adorno 2021, 11), μια που είναι σαφές ότι «ο αντισημιτισμός και ο εθνοκεντρισμός δεν είναι απλά ζητήματα επιφανειακής άποψης, αλλά γενικές τάσεις των οποίων οι πηγές εδράζονται, εν μέρει τουλάχιστον, βαθιά στη δομή του ατόμου» (Adorno 2021, 46). Είναι, επομένως, σαφές ότι για τον Αντόρνο αποτελεί υψίστης σημασίας ζήτημα η αναγνώριση και η καταπολέμηση, στο επίπεδο του υποκειμένου, των δυνάμεων εκείνων που δύνανται να διαμορφώσουν χειραγωγικούς χαρακτήρες. Έτσι, η έμφαση δίνεται στην πρόληψη, προκειμένου να μην επιστρέψει η

ανθρωπότητα σε καταστάσεις όπως αυτές που σημειώθηκαν στο Άουσβιτς αλλά και αλλού – στη βαρβαρότητα.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να προβούμε σε ορισμένες παρατηρήσεις. Όταν ο Αντόρνο μιλάει για την εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς, εννοεί δύο τομείς: πρώτα απ' όλα την εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, και ιδίως στην πρώιμη, και έπειτα τον γενικό διαφωτισμό, ο οποίος δημιουργεί ένα πνευματικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κλίμα που δεν επιτρέπει την επανάληψη, δηλαδή ένα κλίμα στο οποίο γίνονται σε κάποιο βαθμό συνειδητά τα κίνητρα που οδήγησαν στη φρίκη (Αντόρνο 2017, 21-22). Εκκινώντας από την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία, οφείλουμε να σημειώσουμε το γεγονός ότι, προφανώς, ο προσδιορισμός του συγκεκριμένου ηλικιακού επιπέδου δεν είναι τυχαίος. Αυτό καθίσταται απολύτως σαφές από τη θέση του Αντόρνο (Αντόρνο 2017, 19) ότι οι χαρακτήρες στο σύνολό τους, ακόμη κι εκείνοι που διέπραξαν φρικτά εγκλήματα σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους, διαπλάθονται στην πρώιμη παιδική ηλικία, σύμφωνα με όσα είναι σε θέση να γνωρίζει η ψυχολογία του βάρθους, δηλαδή η ψυχανάλυση, και ως εκ τούτου η εκπαίδευση που θέλει να αποτρέψει την επανάληψη θα πρέπει να εστιάζει στα πρώτα παιδικά χρόνια. Ο Αντόρνο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ψυχανάλυση για να ερμηνεύσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα, γι' αυτό και το σύνολο της ερμηνείας του, όπως ακριβώς διατυπώθηκε και στα προηγούμενα σημεία που αφορούν τους υποκειμενικούς παράγοντες της βαρβαρότητας, αφορούν αρχές και παραδοχές στη βάση της ψυχανάλυσης. Ο Αντόρνο υιοθετεί, επιπλέον, και τη βασική ψυχαναλυτική θέση για τις ανθρώπινες πράξεις και τα ανθρώπινα συναισθήματα εν γένει, η οποία τα ανάγει στα βιώματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, γι' αυτό και προτείνει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και να γίνει η ουσιαστική παρέμβαση σε αυτό το ηλικιακό στάδιο. Επιπλέον, προτείνει η εκπαίδευση να λάβει σοβαρά υπόψη της μια σκέψη η οποία δεν είναι καθόλου ξένη στη φιλοσοφία, ότι δηλαδή δεν πρέπει να απωθεί κανείς το άγχος, διότι όταν το άγχος δεν απωθείται και επιτρέπει κανείς στον εαυτό του να έχει τόσο άγχος όσο αξίζει η πραγματικότητα, τότε είναι πιθανό να εξαφανιστούν κάποια από τα καταστροφικά αποτελέσματα του ασυνείδητου και μετατιθέμενου άγχους (Αντόρνο 2017, 35), κάτι που συνδέεται στενά με την εναντίωση που πρέπει να δείξει κανείς ενάντια στην απερισκεψία του ξεσπάσματος προς τα έξω του μίσους και της επιθετικότητας χωρίς αυτοστοχασμό, φτάνοντας στο σημείο ακόμη και να επισημάνει τη θέση ότι η εκπαίδευση θα είχε εν γένει νόημα μόνο ως εκπαίδευση στον κριτικό αυτοστοχασμό (Αντόρνο 2017, 19). Η εκπαίδευση οφείλει να μεταδώσει και να καλλιεργήσει στους μαθητές το «κριτικώς σκέπτεσθαι», κάνοντάς τους ικανούς να ερμηνεύουν τόσο τους εαυτούς τους, με τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις ιδέες τους

κλπ. όσο και την ίδια την εξωτερική-αντικειμενική πραγματικότητα στην ολότητα κι εξέλιξή της. Προκύπτει, επομένως, ως σαφής και επιβεβλημένη αναγκαιότητα η απομάκρυνση του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος αποκλειστικά από την επιφανειακή διερεύνηση των πρακτικών που διευκολύνουν και βελτιώνουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τη διδακτική πράξη· η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώσει τις προσπάθειές της κυρίως στην εκπαιδευτική διάσταση των κοινωνικών συνθηκών, υπό την έννοια της σε βάθος ανάλυσης της αντανάκλασης που έχουν αυτές στον ψυχισμό του ατόμου, με απώτερο σκοπό, βεβαίως, αφ' ενός την αποκρυπτογράφηση των βασικών μηχανισμών που κάνουν τους ανθρώπους ικανούς για πράξεις βαρβαρότητας, αφ' ετέρου την προστασία από τους μηχανισμούς αυτούς μέσω της διαμόρφωσης των συνθηκών εκείνων που δεν θα επιτρέπουν την επιστροφή στη βαρβαρότητα.

## **Από την επιστροφή στον Αντόρνο στο μέλλον της Κριτικής Παιδαγωγικής**

Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θελήσαμε να δώσουμε έμφαση στην έλλειψη επεξεργασιών από πλευράς Κριτικής Παιδαγωγικής στο κρίσιμο ζήτημα της διαμόρφωσης του υποκειμένου και να αναδείξουμε ορισμένες θέσεις του Αντόρνο που, κατά τη γνώμη μας, μπορούν να συμβάλουν στην έναρξη μιας συζήτησης, εντός της Κριτικής Παιδαγωγικής, γύρω από το ζήτημα αυτό.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να προβούμε σε ορισμένες καταληκτικές διευκρινίσεις-παρατηρήσεις. Αρχικά, είναι κρίσιμο να επισημανθεί εκ νέου το γεγονός ότι ο Αντόρνο βασίζει τις επεξεργασίες του στην ψυχανάλυση. Εδώ, ένα ερώτημα που μπορεί να προκύψει είναι κατά πόσο η ψυχανάλυση αποτελεί μια «κριτική επιστήμη», κατά πόσο, δηλαδή, στοχεύει και θεωρεί εφικτή την κοινωνική απελευθέρωση και, κατά συνέπεια, σε τι βαθμό μπορεί να αξιοποιηθεί από μια Κριτική Παιδαγωγική μαρξιστικών καταβολών, η οποία θέτει ως στόχο τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό είναι χρήσιμο να δούμε πώς προσλαμβάνει ο ίδιος ο Αντόρνο την ψυχανάλυση, τη χρησιμότητά της, και πώς τη χρησιμοποιεί ο ίδιος στο πλαίσιο του έργου του. Κατ' αρχάς, το ίδιο το πρόταγμα της Κριτικής Θεωρίας, όπως τουλάχιστον τέθηκε αρχικά από τον

Horkheimer<sup>3</sup> ως «διεπιστημονικός υλισμός»,<sup>4</sup> ήταν η ανάδειξη της ψυχολογίας<sup>5</sup> ως «βοηθητικής επιστήμης της ιστορίας» δίπλα στην πολιτική οικονομία και την κοινωνιολογία (Ράντης 2006, 40). Άλλωστε, όπως είχε τεθεί στο βιβλίο-σταθμός της Κριτικής Θεωρίας, στη *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*, βασική επιδίωξη των προσπαθειών των Χορκχάμερ και Αντόρνο (1996, 19) ήταν η «διάγνωση γιατί η ανθρωπότητα, αντί να περάσει σε μια αληθινά ανθρώπινη κατάσταση, βουλιάζει σε ένα νέο είδος βαρβαρότητας». Στην προσπάθεια προσέγγισης και πραγμάτευσης του παραπάνω ερωτήματος, επέλεξαν να εμμείνουν «τουλάχιστον θεματικά στο πλαίσιο των παραδοσιακών κλάδων, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της γνωσιοθεωρίας» (Χορκχάμερ & Αντόρνο 1996, 19-20). Υπό αυτό το πρίσμα, καταλαβαίνουμε ότι η ψυχανάλυση αποτελεί καταστατική αρχή της Κριτικής Θεωρίας, χωρίς την οποία η τελευταία δεν θα μπορούσε να αποκτήσει τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, οι ψυχαναλυτικές έννοιες δεν «ενσωματώνονται» άκριτα στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, αλλά υπόκεινται μια απαραίτητη «αλλαγή λειτουργίας», μια που λογίζονται ως αστικές έννοιες (πρβλ. Ράντης 2006, 39 κ.ε.). Η προσπάθεια αυτή είχε ως στόχο να ριζοσπαστικοποιήσει τις ψυχαναλυτικές έννοιες, οι οποίες στον Φρόντ είχαν λάβει μεταφυσική χροιά. Επομένως, όπως καθίσταται σαφές, η ψυχανάλυση δεν ενσωματώνεται «αυτούσια» στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας, παρά τροποποιείται με τρόπο ο οποίος να ευνοεί τις ερμηνείες που επιχειρούσαν οι θεωρητικοί της Σχολής της Φραγκφούρτης, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εννοιολογικά εργαλεία. Ως εκ τούτου, και διατηρώντας σίγουρα ορισμένες επιφυλάξεις ως προς τις θεωρητικές προκείμενες της ψυχαναλυτικής θεωρίας, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο που χρησιμοποιείται εδώ, μπορεί να συμβάλει –σε επίπεδο ανάλυσης της χαρακτηρισολογικής δομής– και να φωτίσει τις δυνάμεις εκείνες που ωθούν τα υποκείμενα στην υιοθέτηση ανορθολογικών μοτίβων συμπεριφοράς. Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι, από την πλευρά μας, δεν προκρίνουμε την εξέταση του υποκειμενικού παράγοντα από την Κριτική Παιδαγωγική αποκλειστικά με όρους ψυχανάλυσης. Κάτι τέτοιο θα «αλλοίωνε» την προσπάθεια που επιχειρείται στο παρόν άρθρο, καθώς δική μας πρόθεση δεν είναι η «ένταξη» της ψυχανάλυσης στην Κριτική Παιδαγωγική, αλλά η «επιστροφή» της τελευταίας στο κριτικό, άρα και μαρξιστικό, πλαίσιο της. Έτσι, θα ήταν χρήσιμο να τονιστεί ότι υπάρχουν μια σειρά ψυχολογικά «ρεύματα» και τάσεις, οι οποίες οφείλουν να ληφθούν σοβαρά υπόψη

<sup>3</sup> Για την απαρχή της Κριτικής Θεωρίας, πρβλ. Χορκχάμερ 1984.

<sup>4</sup> Για μια αναλυτική παρουσίαση του «διεπιστημονικού υλισμού» του Horkheimer, πρβλ. Καβουλάκος 2001).

<sup>5</sup> Με τον όρο «ψυχολογία» πάντα στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας εννοείται η ψυχανάλυση (Ράντης, 2005, 42· 2006, 25).

από μια μαρξιστικής κατεύθυνσης Κριτική Παιδαγωγική. Εδώ θέλουμε να αναφερθούμε ακροθιγώς, κυρίως, στη θεωρία του Vygotsky – καθώς, όπως έχει αναφερθεί και αλλού (πρβλ. Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 293), η Κριτική Παιδαγωγική οφείλει να «ανοίξει» διάλογο για τη συγκεκριμένη ψυχολογική θεωρία, αλλά και στα κεκτημένα της σοβιετικής ψυχολογίας στο σύνολό της, μια που στο πλαίσιο της σοβιετικής ψυχολογίας έλαβε χώρα μια ευρύτερη συζήτηση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.<sup>6</sup>

Επιπλέον, ένα ακόμη σημείο το οποίο θα θέλαμε να επισημάνουμε είναι το γεγονός ότι η «επιστροφή» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις θεωρητικές της απαρχές δεν εννοείται από εμάς αποκλειστικά και μόνο σε επίπεδο «θέσεων», αλλά περισσότερο στην επανεπεξεργασία της ίδιας της λογικής που χαρακτήριζε τις προσεγγίσεις της Κριτικής Θεωρίας. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικοί της Κριτικής Θεωρίας αναγνώριζαν την πρωτοκαθεδρία των οικονομικών συνθηκών (πολιτική οικονομία) στη διαμόρφωση των υποκειμένων, δεν στάθηκαν, τρόπον τινά, δογματικά μπροστά σε αυτή την πεποίθηση. Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει ο Κ. Ράντης (2006, 25): «Η ψυχολογία [...] ως βοηθητική επιστήμη της ιστορίας είχε ως αποστολή της τη διόρθωση ή καλύτερα την εκλέπτυνση της κριτικής της πολιτικής οικονομίας, η οποία χωρίς την αμοιβαία συνεργασία της ψυχολογίας πολύ εύκολα μπορούσε να εκφυλισθεί σε χυδαίο υλισμό, σε χοντροκομμένο οικονομισμό. Η Κριτική Θεωρία έπρεπε να αποδείξει μέσω κοινωνικοψυχολογικών κατηγοριών και με πειστικό τρόπο την εγκυρότητα της θέσης, που ανέπτυξε ο Μαρξ στο *Κεφάλαιο*, για τη μετατροπή και μετάφραση της υλικότητας σε πνευματικότητα». Αν και μετά τη δεκαετία του '40 η αντίληψη των Χορκχάμερ και Αντόρνο για την ψυχανάλυση αλλάζει, καθώς μεταβάλλεται και το παλαιό πρόταγμα περί «διεπιστημονικού υλισμού» (Χορκχάμερ & Αντόρνο 1996, 26), παρ' όλα αυτά η λογική που διέπει την αξιοποίηση της ψυχανάλυσης από την Κριτική Θεωρία δεν αλλάζει, καθώς κύριος σκοπός, σε ένα γενικότερο επίπεδο, παραμένει η ανάδειξη του τρόπου διαπλοκής της υλικότητας με την πνευματικότητα.

Κλείνοντας, θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε και πάλι την αναγκαιότητα τόσο της επαναπροσέγγισης και «επιστροφής» της Κριτικής Παιδαγωγικής στις επεξεργασίες της Κριτικής Θεωρίας όσο και της περαιτέρω ανάπτυξης προσεγγίσεων και επεξεργασιών από μέρους της πρώτης, που θα φωτίζουν το ρόλο του υποκειμένου και θα αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των διαδικασιών διαμόρφωσης της

---

<sup>6</sup> Για μια εμπειριστωμένη και πλήρη εισαγωγή στην πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky πρβλ. Δαφέρμος 2002, ενώ για το ρόλο της προσωπικότητας στη σοβιετική ψυχολογία πρβλ. Levitin 1990, Λεόντιεφ χ.χ., Δαφερμάκης και Παυλίδης 2006, Μειμάρης 2012.

υποκειμενικότητας στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό περιβάλλον, επιχειρώντας, παράλληλα, την άρθρωση ενός λόγου ο οποίος θα συμβάλλει στην προοπτική χειραφέτησης της ανθρωπότητας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T.W.** (2000), *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T.W.** (2006), *Αρνητική Διαλεκτική*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T.W.** (2021), *Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Αντόρνο, Τ.Β.** (2017), *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*. Αθήνα: Νήσος.
- Αντόρνο, Τ.Β.** (2019), *Η αργκό της αυθεντικότητας. Για τη γερμανική ιδεολογία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ.** (2010), «Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 11-62.
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π.** (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ.** (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, “μεταμοντέρνο” και “κριτική παιδαγωγική”». Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα “όπλα της κριτικής”», *Ουτοπία* 25: 101-118.
- Δαφερμάκης, Μ., Παυλίδης, Π.** (2006), «Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ως ζήτημα της παιδείας και του πολιτισμού. Μια αναφορά στο έργο των Λ. Βυγκότσκι και Α. Μακάρενκο», *Τα Εκπαιδευτικά* 81-82: 164-178.
- Δαφέρμος, Μ.** (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Fromm, E.** (1996), «Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας», στο Horkheimer, M., **Fromm, E., Marcuse, H.** (επιμ.), *Αυθεντία και Οικογένεια*. Αθήνα: Νήσος, 121-198.
- Giroux, H.** (1993), *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H.** (1994), *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
- Giroux, H.** (1996), *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth*. New York: Routledge.
- Horkheimer, M.** (1996), «Ιστορία και Ψυχολογία», στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 191-214.
- Καβουλάκος, Κ.** (2001), *Πέρα από τη μεταφυσική και τον επιστημονισμό. Ο «διεπιστημονικός υλισμός» του Max Horkheimer*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

**Levitin, K.** (1990), *Η διαμόρφωση της προσωπικότητας: θεωρία της δραστηριότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή-Ελληνικά Γράμματα.

**Λεόντιεφ, Α.** (χ.χ.), *Δραστηριότητα, Συνείδηση, Προσωπικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γερ. Αναγνωστίδη.

**McLaren, P.** (1995), *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.

**McLaren, P.** (2010), «Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

**Μεϊμάρης, Τ.** (2012), «Το ζήτημα της προσωπικότητας στην ψυχολογική θεωρία της δραστηριότητας», *Ουτοπία* 101: 99-118.

**Ράντης, Κ.** (2005), «Η Θεωρία της Παιδείας του Th. W. Adorno», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40: 42-59.

**Ράντης, Κ.** (2006), *Ψυχανάλυση και Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Ύψιλον.

**Ράντης, Κ.** (2009), «Οι διαλεκτικές ή ιστορικές εικόνες στην Κριτική Θεωρία των Χορκχάιμερ, Μπένγιαμιν και Αντόρνο», *Αξιολογικά* 22: 59-85.

**Σκορδούλης, Κ.** (2013), «Πρόλογος», στο McLaren, P., Farahmandpur, R. (επιμ.), *Για μια Κριτική Παιδαγωγική της Αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος, 11-15.

**Χορκχάιμερ, Μ.** (1984), «Παραδοσιακή και κριτική θεωρία», στο Χορκχάιμερ, Μ. (επιμ.), *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*. Αθήνα: Ύψιλον, 9-70.

**Χορκχάιμερ, Μ., Αντόρνο, Τ. Β.** (1996), *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Νήσος.