

Από την επιστημονική στη σχολική γνώση: ηγεμονία και αναπαραγωγή

Θεόδωρος Βαβίτσας

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Ακαδημαϊκός Υπότροφος Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας
vavitsast@gmail.com

Εισαγωγή

Το ζήτημα της γνώσης (θα έπρεπε να) αποτελεί ένα από τα πιο κομβικά θεωρητικά ζητήματα τα οποία απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη σήμερα. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η ένταξη των παιδιών στο σχολείο σηματοδοτεί μια θεμελιώδη αλλαγή της σχέσης τους με αυτό που αποκαλούμε «γνώση». Για την ακρίβεια, όπως έχει αναδείξει ο L. Vygotsky (2008), τα παιδιά με την ένταξή τους στο σχολείο μεταβαίνουν από έναν αυθόρμητο, μη συστηματικό και εμπειρικό τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας στον συστηματικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης. Έτσι, πραγματοποιείται μια μετάβαση από τις αυθόρμητες έννοιες στις επιστημονικές έννοιες (Vygotsky 2008, 209-353). Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι το ερώτημα «Τι είναι γνώση;» οφείλει να απασχολήσει και την παιδαγωγική.

Ο κλάδος ο οποίος είναι επιφορτισμένος με τη μελέτη της γνώσης είναι η επιστημολογία (Σκορδούλης 2014, 19). Ωστόσο, ποια είναι η σχέση της παιδαγωγικής με την επιστημολογία; Όπως έχει υποστηρίξει ο Γ. Κουζέλης (1991, 15) παρατηρείται μια άκρως περιορισμένη επίδραση της επιστημολογίας στη θεματική της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, γεγονός που αντανακλά την εν γένει υποβάθμιση της επιστημολογίας στο παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, το κύριο πρόβλημα που εντοπίζεται εδώ δεν έγκειται απλώς στην έλλειψη μιας αναγκαίας αλληλεπίδρασης, παρά στο γεγονός ότι «η έλλειψη της επιστημολογικής συνιστώσας ισοδυναμεί με απουσία συγκροτημένης αντίληψης περί γνώσης και περί της απόκτησής της» (Κουζέλης 1991, 16). Εν ολίγοις, φαίνεται να υπάρχει ένα κενό, μια

ασάφεια από πλευράς της παιδαγωγικής ως προς το «τι» είναι η γνώση, κάτι που «μοιραία» επιδρά και στο «πώς» αυτή αποκτάται.

Στις προηγούμενες παραδοχές, βέβαια, θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι σήμερα υπάρχει μια πληθώρα θεωριών μάθησης,¹ οι οποίες μελετούν το φαινόμενο της μάθησης, επιχειρούν να αρθρώσουν διδακτικές στρατηγικές και να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να καταστήσουν την παιδαγωγική διαδικασία αποτελεσματική. Παρ' όλα αυτά, αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι δεν πρέπει να συγχέουμε δύο διαφορετικά επί της ουσίας επιστημονικά πεδία, μια που η μάθηση, και το πώς αυτή επιτυγχάνεται, διερευνάται με πειραματικές μεθόδους –κατά κύριο λόγο– από την επιστήμη της ψυχολογίας, ενώ, αντίθετα, τα ζητήματα της γνώσης διερευνώνται από τη φιλοσοφία και την επιστημολογία. Πρόκειται, επομένως, για διαφορετικές «βαθμίδες» μελέτης του αντικειμένου και, επιπλέον, για διαφορετικές «πλευρές» αυτού.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα προσπαθήσουμε, αρχικά, να προσεγγίσουμε την έννοια της γνώσης. Στη συνέχεια, θα αναδείξουμε τη διαφοροποίηση της σχολικής γνώσης από την επιστημονική γνώση, προκειμένου να αναδειχθούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των εν λόγω «μορφών» της γνώσης. Τέλος, θα πραγματοποιήσουμε μια συσχέτιση των υπαρχουσών μορφών σχολικής γνώσης με την έννοια της ηγεμονίας, όπως αυτή απαντά στο έργο του Antonio Gramsci.

Από την επιστημονική γνώση...

Για να προσεγγίσουμε την έννοια της επιστημονικής γνώσης, οφείλουμε αρχικά να προσδιορίσουμε τι είναι η γνώση, τι είναι η επιστήμη, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Το συγκεκριμένο εγχείρημα ενέχει μια σειρά δυσκολιών, όπως το γεγονός ότι «η έννοια της γνώσης έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές σημασίες» (Δαφέρμος 2020, 32). Έτσι, ορισμένες φορές η γνώση ορίζεται με το στενότερο νόημα του όρου και ταυτίζεται με την επιστημονική γνώση, ενώ άλλες φορές γίνεται αντιληπτή με το ευρύτερο νόημα του όρου και λογίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου για αντίληψη, σκέψη, έκφραση και δράση (Δαφέρμος 2020, 32). Από την άλλη πλευρά, «η επιστήμη δεν αποτελεί απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά αναπτυσσόμενη, φυσικο-ιστορική διαδικασία που διαμορφώνεται στην κοινωνική ιστορία ως απόπειρα επίλυσης των κομβικών ζητημάτων που προκύπτουν στη σχέση της κοινωνίας με τη φύση, όπως

¹ Πρβλ. ενδεικτικά το βιβλίο του Bob Bates 2024, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά πάνω από 130 θεωρίες μάθησης.

επίσης και στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων με τη βοήθεια των διαθέσιμων γνώσεων, μέσων και τρόπων», ενώ «αποτελεί μορφή πνευματικής δραστηριότητας που είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή αληθούς, αντικειμενικής, τεκμηριωμένης γνώσης σχετικά με τη φύση, την κοινωνία, αλλά και την ίδια τη γνώση» (Δαφέρμος 2020, 33-34). Από τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η σχέση της γνώσης με την επιστήμη δεν είναι μια σχέση μηχανιστικής αλληλεπίδρασης, παρά πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, μια που η ήδη υπάρχουσα γνώση αποτελεί τροφοδότη της επιστήμης, ενώ παράλληλα η επιστήμη μπορεί να χαρακτηριστεί ως το συστηματικό και νοηματοδοτημένο «σώμα» της γνώσης.

Μια ακόμη, εξέχουσα σχέση είναι αυτή της γνώσης με την αλήθεια. Όπως υποστηρίζει ο Μ. Χορκχάιμερ, «κατά μία άποψη, η γνώση ποτέ δεν έχει μόνο περιορισμένη εγκυρότητα. Εδράζεται τόσο στο αντικειμενικό γεγονός όσο και στον γνώστη του γεγονότος. Κάθε πράγμα και κάθε σχέση πραγμάτων μεταβάλλεται με το χρόνο, και έτσι κάθε κρίση σχετικά με πραγματικές καταστάσεις πρέπει να χάνει την αλήθεια της με την πάροδο του χρόνου» (Horkheimer 1989, 7). Η άποψη αυτή μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή αν αναλογιστούμε τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστήμης: μια «νέα» αλήθεια έρχεται να αντικαταστήσει/τροποποιήσει μια «παλιά» αλήθεια. Όμως, αυτό που αίρεται δεν είναι η αλήθεια καθ' αυτήν, αλλά η γνώση την οποία προσεγγίζει η επιστήμη και της οποίας η αλήθεια αποτελεί μια μόνο «στιγμή». Τοποθετώντας, επομένως, την έννοια της αλήθειας στο «κέντρο», οι έννοιες της επιστήμης και της γνώσης μπορούν να ιδωθούν υπό ένα νέο πρίσμα, όπου αυτό που χαρακτηρίζει τόσο τη γνώση όσο και την επιστήμη είναι η σχέση τους ως προς την αλήθεια.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ίδια η επιστήμη, ως παραγωγός γνώσης, δεν μπορεί να λογίζεται ως κάτι «ουδέτερο» και «εξωκοινωνικό». Απεναντίας, όπως έχει επισημάνει ο Γ. Χάμπερμας, υπάρχουν τρεις κατηγορίες ερευνητικών διαδικασιών, για τις οποίες μπορεί κανείς να καταδείξει μια ειδική συνάφεια μεταξύ κανόνων, που αναφέρονται στη λογική μέθοδο, και διαφερόντων, που καθοδηγούν τη γνώση, θεωρώντας και σημειώνοντας, μάλιστα, ότι αυτό ακριβώς είναι το καθήκον μια κριτικής θεωρίας της επιστήμης, η οποία επιθυμεί να αποφεύγει τις παγίδες του θετικισμού (Habermas 1996, 358-359). Έτσι, στο αφετηριακό πλαίσιο των εμπειρικοαναλυτικών επιστημών υπεισέρχεται ένα τεχνικό, στο αφετηριακό πλαίσιο των ιστορικοερμηνευτικών επιστημών ένα πρακτικό και στο αφετηριακό πλαίσιο των κριτικά προσανατολισμένων επιστημών εκείνο το χειραφε(τη)τικό γνωστικό διαφέρον (Habermas 1996, 359). Δεν θα αναλύσουμε εδώ περαιτέρω το εκάστοτε γνωστικό

διαφέρον, ωστόσο θεωρούμε ότι καθίσταται σαφές πως και η ίδια η επιστημονική γνώση διέπεται από συγκεκριμένα γνωστικά διαφέροντα, τα οποία με τη σειρά τους αντανακλούν τις κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις των ερευνητών και καθορίζονται από συγκεκριμένα μεθοδολογικά και επιστημολογικά πλαίσια. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η σχέση γνώσης και επιστήμης αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία.

Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε τη θέση ότι «Η επιστήμη, ως μορφή εργασιακής δραστηριότητας που συνδέεται με την παραγωγή γνώσης, μπορεί να πάρει τη μορφή επαναληπτικής δραστηριότητας ή δημιουργικής δραστηριότητας σε συνάρτηση με τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, όπως αυτός διαμορφώνεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική-κοινωνική συγκυρία» (Δαφέρμος 2020, 39). Επομένως, ορισμένες «νέες» μορφές της επιστήμης, οι οποίες ενδέχεται να λογίζονται και ως εξέλιξή της, δεν είναι τίποτε άλλο παρά επαναληπτικές διεργασίες εντός του ίδιου πεδίου, καλυμμένες με νέο μανδύα.

...στη σχολική γνώση

Όπως δείξαμε προηγουμένως, η επιστημονική γνώση μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές. Ωστόσο, είναι σημαντικό, για το θέμα που πραγματευόμαστε εδώ, να διασαφηνιστεί με ποιον τρόπο, με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή της επιστημονικής γνώσης που θα διδαχθεί στα σχολεία.

Γενικά, το ζήτημα του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, αν και αυτό μπορεί να είναι σχετικά δυσδιάκριτο, ενσωματώνεται στους, επιστημολογικής υφής, προβληματισμούς της διδακτικής. Στη διδακτική, λοιπόν, επαφίεται η επεξεργασία ερωτημάτων, όπως: Α. Τι πρέπει να διδάσκεται; Β. Ως τι, ως μέρος ποιας επιστημονικής ενότητας πρέπει να διδάσκεται αυτό που επιλέχθηκε; Γ. Ποια θα πρέπει να είναι η κατανομή, ποιοι οι τρόποι προσέγγισης και παρουσίασης, ποιοι οι κυρίαρχοι άξονες και ποιος ο γενικότερος επιστημολογικός χαρακτήρας των όσων διδάσκονται; Δ. Πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται αυτό που διδάσκεται ως προς την επιστημονικότητά του ή την επιστημονική του συγκρότηση; Ε. Σε ποιο βαθμό και πώς πρέπει παράλληλα να διδάσκεται η ιστορία των επιστημών; (Κουζέλης 1991, 31-32). Επιπλέον των ερωτημάτων του περιεχομένου, τη διδακτική απασχολούν τα ερωτήματα των διαδικασιών μάθησης, της διαδοχής των ενοτήτων ή του ρυθμού μετάβασης και της αξιολόγησης (Κουζέλης 1991, 26-27). Εδώ, ιδιαίτερα στο σκέλος της οργάνωσης των διαδικασιών μάθησης, ενέχεται και «το στοιχείο της στάσης απέναντι στην αναπαραγωγή και διεύρυνση εξουσιαστικών σχέσεων: μέσα απ' αυτές τις διαδικασίες συγκροτείται και μεταδίδεται η γνώση 'ως ιδεολογία' ή 'ως εξουσία'» (Κουζέλης 1991,

24). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η γνώση που επιλέγεται φέρει τη «σφραγίδα» τόσο της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και των εξουσιαστικών σχέσεων της κοινωνίας.

Γενικά, είναι παραδεδομένο ότι «η γνώση που τώρα μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μία εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων δυνατής κοινωνικής γνώσης και αρχών. Είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου² που έρχεται από κάπου, που συχνά ανακλά τις προοπτικές και πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού μας συνόλου» (Apple 1986, 27). Από τη στιγμή, επομένως, που η γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν την αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως, αντίστοιχα, οι οικονομικοί οργανισμοί λειτουργούν με στόχο την αύξηση του οικονομικού κεφαλαίου συγκεκριμένων ομάδων (Apple 2016, 75). Εδώ βρίσκεται, από κοινωνιολογικής –και όχι μόνο– άποψης, όλη η ουσία του θεσμού της εκπαίδευσης: η επίτευξη της κοινωνικής αναπαραγωγής – με τη συμβολή και της διατήρησης της άνισης κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Σημαντική συμβολή, επίσης, στη μελέτη της γνώσης, ως προς το σκέλος της κοινωνικής αναπαραγωγής, αποτέλεσαν οι μελέτες και οι έρευνες μιας τάσης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που ονομάστηκε «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Χωρίς να υπεισέλθουμε σε μια λεπτομερή εξέταση του εν λόγω κινήματος, θα λέγαμε ότι από εδώ ξεκινά μια νέα θεώρηση της γνώσης, η οποία θεωρεί ότι η τελευταία πρέπει να λογίζεται ως κοινωνική κατασκευή (Sagur 2006, 67-68). Έτσι, το σχολείο υιοθετεί μορφές γνώσεις οι οποίες είναι ευνοϊκότερες προς τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς «τα παιδιά της εργατικής τάξης στερούνται τα εννοιολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση των μορφών της γνώσης, που κατέληξαν ιστορικά να χαρακτηρίζονται σαν σχολική γνώση» (Sagur 2006, 83). Οι προηγούμενες παραδοχές, ωστόσο, εκκινώντας από θέσεις της φαινομενολογίας, έχοντας ως στόχο να πλήξουν τον θετικιστικό αντικειμενισμό που χαρακτήριζε τις απόψεις για τη σχολική γνώση, δεν κατάφεραν να αποφύγουν τους σκοπέλους του σχετικισμού και του υποκειμενισμού. Έτσι, επί της ουσίας, αν και κάποιες φορές άρρητα, στη σχολική γνώση αντιπαραβάλλεται η βιωματική γνώση (Αλεξίου 2010, 730). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι εν λόγω προβληματικές που προωθήθηκαν, έδωσαν τη δυνατότητα διαλεκτικής θεώρησης των σχέσεων ιδεολογίας-γνώσης-κουλτούρας, αμφισβητώντας τη μηχανιστική προσέγγιση βάσης-εποικοδομήματος, που είχε υιοθετηθεί στρεβλά. Έτσι, πλέον, η ιδεολογία και η κουλτούρα γίνονται αντιληπτές ως σχετικά αυτόνομες κι όχι ως λειτουργούσες αποκλειστικά για την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, γεγονός που κατέστησε τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις στα σχολεία ως ένα

² Πιο αναλυτικά για την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, πρβλ. Bourdieu & Passeron 2014.

ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο δράσης, μια που η κουλτούρα μπορεί πλέον να θεωρηθεί ότι αναπαράγει και αναπαράγεται από τις οικονομικές ανάγκες, αλλά έρχεται και σε αντίφαση με αυτές (Apple & Weis 2010, 149).

Ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και επεξεργασία των προαναφερθεισών θέσεων διαδραμάτισε και η κριτική παιδαγωγική. Όπως έχει επισημάνει ο Η. Giroux (2024, 27-28): «Η κριτική παιδαγωγική, ως μια υπεύθυνη και αναστοχαστική πράξη, καταδεικνύει το πώς η μάθηση μέσα στην τάξη ενσωματώνει επιλεκτικά συγκεκριμένες αξίες, εμπλέκεται σε σχέσεις εξουσίας, εμπεριέχει κρίσεις ως προς το ποιο είδος γνώσης είναι σημαντικό, νομιμοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, καθορίζει την έννοια της κοινωνικής παρέμβασης και δράσης με συγκεκριμένους τρόπους και πάντα προϋποθέτει έναν συγκεκριμένο ορισμό του μέλλοντος». Επομένως, μπορούμε να συνοψίσουμε το ζήτημα της σχολικής γνώσης σημειώνοντας ότι αυτή καθορίζεται σημαντικά: α) από την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία επιβάλλει και προωθεί τις αποδεκτές αξίες και τρόπους ζωής, και β) από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην αναπαραγωγή της κοινωνίας.

Σχολική γνώση, ηγεμονία και αναπαραγωγή

Αναφερθήκαμε προηγουμένως στην επιστημονική γνώση και στους «μετασχηματισμούς» της στο πεδίο της σχολικής γνώσης. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε κριτικά την ίδια τη σχολική γνώση, αναδεικνύοντας πώς αυτή αλληλεπιδρά με την, κατά Gramsci, ηγεμονία.

Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι «οποιαδήποτε σοβαρή εκτίμηση του ρόλου της εκπαίδευσης σε μια σύνθετη κοινωνία πρέπει να έχει σαν συστατικό μέρος του προγράμματός της τουλάχιστον τρία στοιχεία και χρειάζεται να τοποθετήσει τη γνώση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό στις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες που 'καθορίζουν' αυτά τα στοιχεία» (Apple 1986, 35). Το εν λόγω τριμερές σχήμα μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια ολόπλευρης κατανόησης του ρόλου της ιδεολογίας και των συνεπακόλουθων πρακτικών της. Έτσι, οι ιδεολογίες και οι πρακτικές που δομούν όλες τις όψεις των εμπειριών της σχολικής αίθουσας πρέπει να αναλύονται μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, προκειμένου να διαφανεί πώς το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί στη σχολική αίθουσα και πώς, μέσω των κοινωνικών σχέσεων, νομιμοποιεί τα προνόμια και τη θέση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών (Aronowitz & Giroux 2010a, 207). Δεν μπορεί να θεωρηθεί, εξάλλου, ως τυχαίο το γεγονός ότι σε πολλά σχολικά εγχειρίδια η γνώση είναι κατακερματισμένη σε ξεχωριστά μέρη, τυποποιημένη για λόγους ευκολότερης διαχείρισης και κατανάλωσης

και εκδίδεται με στόχο να είναι εμπορεύσιμη για μεγάλα μαθητικά ακροατήρια (Aronowitz & Giroux 2010b, 169). Υπό αυτό το πρίσμα διαμορφώνεται και η «παιδαγωγικά λανθασμένη υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τα ίδια υλικά, τις ίδιες παιδαγωγικές και τους ίδιους τύπους αξιολόγησης» (Aronowitz & Giroux 2010b, 170). Αντίληψη η οποία, βεβαίως, διαψεύδεται από την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι «δεν πρέπει να θεωρούμε δοσμένο ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι ουδέτερη» (Apple 1986, 42). Απεναντίας, το σχολείο εκλέγει συγκεκριμένες μορφές γνώσης, οι οποίες είναι πιο εύκολα αφομοιώσιμες από συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών, και μέσα από τις διαδικασίες αυτές μπορούμε να αντιληφθούμε πλέρια τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να διαδώσουν τη μαζική και ελιτίστικη κουλτούρα στο σύνολό τους (Apple 1986, 43). Γι' αυτό άλλωστε και ο Gramsci θεωρούσε πως κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά μια παιδαγωγική σχέση, θέλοντας να επισημάνει το ρόλο της κουλτούρας ως μιας εκπαιδευτικής δύναμης για την κοινωνική και οικονομική αναπαραγωγή (Giroux 2024, 85). Σε αυτό το πλαίσιο, για τον Gramsci «η πολιτική επιβάλλεται στην καθημερινή μας ζωή μέσω της εξουσίας των παιδαγωγικών της πρακτικών, των σχέσεων και των ρητορικών της» (Giroux 2024, 82), γι' αυτό και η παιδαγωγική μπορεί να θεωρηθεί ότι «είναι στέρεα θεμελιωμένη στην ηγεμονία, στον αγώνα και στην πολιτική παιδεία» (Giroux 2024, 101).

Θεωρούμε πως πλέον καθίσταται σαφές ότι η κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα συνδέονται με τη σχολική γνώση και την παιδαγωγική σε ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ηγεμονία των κυρίαρχων πρακτικών τόσο εντός όσο κι εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Άλλωστε, το βαθύτερο νόημα της ιδεολογικής ηγεμονίας εδράζεται στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στις πολιτισμικές παραδόσεις που λειτουργούν σε μαζικό επίπεδο με στόχο τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων (Sagur 2006, 349-350). Υπό αυτό το πρίσμα, η αναγκαιότητα μετασχηματισμού της συνείδησης, η οποία είναι σημαντική για το μαρξισμό ως καθοριστικό στοιχείο της δομικής αλλαγής, επισημαίνεται και από τον Gramsci (Sagur 2006, 388) ως αναγκαία συνιστώσα στην προσπάθεια διάρρηξης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Παρ' όλ' αυτά, η μεταβολή των συνειδήσεων, προκειμένου να διαρραγεί η κυρίαρχη ιδεολογία, δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Όπως έχει καταδείξει ο Gramsci, οι δύο βασικές προϋποθέσεις της ιδεολογικής ηγεμονίας αφορούν, από τη μία, τη δημιουργία των βασικών κατηγοριών και δομών αίσθησης, που διαποτίζουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, από την κυρίαρχη οικονομική τάξη, και, από την άλλη,

την ύπαρξη μιας ομάδας «διανοουμένων» που χρησιμοποιούν και νομιμοποιούν αυτές τις κατηγορίες, κάνοντας τις ιδεολογικές μορφές να μοιάζουν ουδέτερες (Apple 1986, 31). Έτσι, τόσο η κοινωνική δράση όσο και τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά γεγονότα «καθορίζονται» όχι από προφανείς ιδιότητές τους, που μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές, αλλά παίρνουν το νόημά τους λογικά, μέσω των πολύπλοκων δεσμών και συνδέσμων τους με το πώς μια κοινωνία οργανώνεται και ελέγχεται, με αποτέλεσμα να γίνονται στοιχεία της ηγεμονίας (Apple 1986, 30). Άρα είναι και πάλι η ίδια η κυριαρχική εξουσία, η κυρίαρχη ιδεολογία και οι μηχανισμοί τους που καθορίζουν το «νόημα» και τη «λογική» που διέπει τα ίδια τα «γεγονότα» και τα «συμβάντα», τα οποία στη συνέχεια εισέρχονται ως τέτοια στη συνείδηση.

Συμπερασματικά

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η συσχέτιση της επιστημονικής και της σχολικής γνώσης, προκειμένου να αναδειχθεί η διαφοροποίηση των δύο μορφών γνώσης και να επισημανθεί ο ρόλος της ηγεμονίας, της κυρίαρχης ιδεολογίας και κουλτούρας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι σημειώσαμε την αναγκαιότητα η παιδαγωγική επιστήμη να διαλεχθεί με την επιστημολογία, προκειμένου να προσεγγίσει τα ζητήματα της γνώσης με τον δέοντα προβληματισμό, ώστε να προχωρήσει σε επεξεργασίες συστηματικές, που δεν θα χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και ασάφειες (Κουζέλης 1991). Θεωρούμε πως η συγκεκριμένη θέση καθίσταται κομβική, ιδιαίτερος αν λάβουμε υπόψη τη σημασία και τον ρόλο που κατέχει η σχολική γνώση για την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα, καθώς και για την κοινωνική αναπαραγωγή. Επιπλέον, αναδείχθηκε το γεγονός ότι η σχολική γνώση δεν αποτελεί μια «ουδέτερη» διαδικασία αφομοίωσης των επιστημονικών επιτευγμάτων, παρά καθορίζεται σημαντικά τόσο από την κυρίαρχη ιδεολογία όσο και από τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνία (Apple 1986, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, είναι σαφές ότι το σχολείο εκλέγει τις καταλληλότερες μορφές γνώσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Τέλος, αναδείχθηκε το γεγονός ότι η κυρίαρχη κουλτούρα δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα «αυτοματοποιημένης» αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας, παρά αποτελεί κι έναν πυλώνα αντίστασης στην υπάρχουσα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα το σχολείο να καθίσταται ένας χώρος αγώνα και πάλης (Giroux 2024, Apple & Weis 2010). Και είναι ακριβώς αυτός ο αγώνας που οφείλουν να δώσουν οι

αναμορφωτές παιδαγωγοί, προκειμένου να αντισταθούν στη νεοφιλελεύθερη επέλαση που τείνει να κυριαρχήσει στη δημόσια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M.W. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M.W. (2016), *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M.W., Weis, L. (2010), «Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 121-159.
- Aronowitz, S., Giroux, H.A. (2010a), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική» στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 189-220.
- Aronowitz, S., Giroux, H.A. (2010b), «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.
- Αλεξίου, Θ. (2010), «Βίωμα, Σχολική γνώση και αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική στις φαινομενολογικές και κονστρουκτιβιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις», στο Πουρκός, Μ., Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος, 725-750.
- Bates, B. (2024), *Θεωρίες μάθησης: Εφαρμογή στη διδασκαλία*. Αθήνα: Τόπος.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2014), *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δαφέρμος, Μ. (2020), *Επιστημολογία της Ψυχολογίας - Μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.
- Giroux, H.A. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Habermas, J. (1996), «Γνώση και διαφέρον», στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 351-370.
- Horkheimer, M. (1989), *Το πρόβλημα της αλήθειας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Κουζέλης, Γ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Sarup, M. (2006), *Μαρξισμός και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σκορδούλης, Κ. (2014), *Επιστημονική γνώση*. Αθήνα: Τόπος.
- Vygotsky, L. (2008), *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Young, M. (ed.). (1971), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Macmillan.