

Εκπαίδευση στο αγωνιστικό δημοκρατικό πεδίο: Με αφορμή τη ρητορική περί «καλών» και «κακών» νέων σχολικών βιβλίων

Βαγγέλης Ιντζίδης

Εκπαιδευτικός Γλωσσολόγος, Συνεργάτης Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σύμφωνα με το κίνημα των «Ισοπεδωτών» (Levellers)¹, στην Αγγλία του 17^{ου} αι., όλοι και όλες είμαστε ίσοι/ες έναντι του Θεού και επομένως η ισότητα είναι η υπερφυσική αλήθεια που αποτελεί το περιεχόμενο των «γήινων» θεσμών. Κατά συνέπεια όποιος/α δεν αισθάνεται ίσος/η με κάποιον/α άλλο/η έχει απομακρυνθεί από το Θεό, αφού δεν αντιλαμβάνεται και δεν βιώνει το περιεχόμενο του υπερφυσικού στους κοινωνικούς θεσμούς². Σε μια τέτοια γενεαλογία της ισότητας κάποιος από «εκεί, επάνω» – πολιτικός, θεολόγος, (πολιτικό, θρησκευτικό δόγμα) – εγγυάται την ισότητα ορίζοντας το περιεχόμενό της. Έτσι κάθε διεκδίκηση είναι παράλογη, αφού σύμφωνα με την ηγεμονική πρακτική και ρητορική περί ισότητας όλοι είμαστε ίσοι/ες και κατά συνέπεια - ως ίσοι/ες - δεν μπορούμε να επιζητούμε διαφορετική μεταχείριση/αντιμετώπιση. Δεν μπορούμε να αμφισβητούμε την υπερφυσική αλήθεια

¹ «Η εξισωτική διεκδίκηση επεκτάθηκε από τη θρησκεία στην πολιτική, στη διάρκεια αυτού που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε αγγλική επανάσταση (1640 – 1660). Ιδιαίτερα σε εκείνους που ονομάστηκαν Levellers (Ισοπεδωτές). Νικήθηκαν γρήγορα, όμως είχαν προλάβει να δημιουργήσουν έναν πολιτικό λόγο περί ισότητας, ως πολιτική συνέπεια της ιδέας της ισότητας έναντι του Θεού. Η ίδια η επανάσταση των Levellers είναι ένα από τα δείγματα της κίνησης μέσω της οποίας η υπερφυσική αλήθεια έρχεται να εφαρμοστεί στους γήινους θεσμούς» (Dumond, 1988:102). Κάτι ανάλογο συνέβη τον ίδιο αιώνα και στη Γερμανία. Συγκεκριμένα κατά την εξέγερση των αγροτών – χωρικών όπου ο πολιτικός λόγος εκπορευόταν από τη θεολογική σκέψη περί ισότητας του Thomas Muenzer.

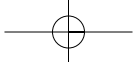
² ή μήπως έχει απομακρυνθεί από εκείνους που διεκδικούν τη θεϊκή παντοδυναμία επί της γης;

της ισότητας, δηλαδή τον υπερφυσικό της χαρακτήρα και ως εκ τούτου και τον αληθινό της.

Αλλά είμαστε ίσοι/ες; Πάντα υπάρχει ένα όριο πέραν του οποίου γίνεται σαφές ότι αρχίζει η παράβαση ενός κανόνα, ενός δικαιώματος ή μιας αρχής. Ωστόσο, μέχρι το όριο αυτό, υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι και διαφοροποιημένες διεργασίες για την πρόσληψη και πραγμάτωση ενός κανόνα, ενός δικαιώματος³. Κατά συνέπεια η ισότητα δεν εννοιολογείται με τον ίδιο τρόπο και σε κάθε πλαίσιο. Στην εγχώρια πολιτική παράδοση, στο πλαίσιο – δηλαδή – των αποφάσεων [politics], η διευθέτηση των συγκρούσεων και των διαφωνιών, συχνά νομιμοποιείται μέσω της ρητορικής περί τάξης, τακτοποίησης, και αποτελεσματικής διοίκησης με γνώμονα την ισότητα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η επικαιροποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών, σε επίπεδο περιεχομένου και σε επίπεδο δομών αφορά στη λήψη μέτρων διαχείρισης δίχως να επιτρέπονται ουσιαστικές μετατοπίσεις στον προσανατολισμό και το περιεχόμενο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις ηγεμονικές ρητορικές, που χαρακτηρίζουν οριζόντια - και όχι μόνον κάθετα - το πολιτικό μας σύστημα, κάθε μετατόπιση θα προκαλέσει ανισότητες. Κάθε αλλαγή στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης συνεπάγεται αμφισβήτηση του «κεκτημένου» στη θεσμική κατανομή της ισχύος. Και φαίνεται πως κάθε μετατόπιση σημαίνει ύβρις έναντι της υπερφυσικής αλήθειας και της μεταφυσικής ισότητας. Τιοιουτοτρόπως η ισότητα τείνει να γίνει απόλυτη ομοιότητα στο ύφος και στο περιεχόμενο. Κλισέ, στερεοτυπικές κοινοτοπίες, αμετακίνητες και ίσες μεταξύ τους, απευθύνονται σε «ίσους/ες» πολίτες εξίσου αμετακίνητους/ες. Αντί να εντοπίζουμε την έλλειψη μέριμνας στις εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις για τη διαφοροποίηση των υποκειμένων της μάθησης και των εκπαιδευτικών θεσμών, εντοπίζουμε τη δια-

³ Είναι σημαντική η προβληματική του Wittgenstein για την πολλαπλότητα της πραγμάτωσης ενός κανόνα, καθώς η ύπαρξη του κανόνα δε σημαίνει τη μία, μοναδική και μονότροπη πραγμάτωσή του. «Το να ανακαλύπτουμε έναν κανόνα», λέει ο Wittgenstein, «είναι ανάλογο με το να ακολουθείς μια προσταγή. Μας εξασκούν να υπακούμε και να αντιδρούμε σε αυτόν με ορισμένο τρόπο». [...] δεν μπορεί κανείς να απαντήσει λέγοντας ότι υπάρχει μία ορθή ερμηνεία του κανόνα, την οποία κάθε ορθολογικό άτομο θα όφειλε να αποδεχθεί. Οπωσδήποτε, πρέπει να μπορούμε να διακρίνουμε τη συμμόρφωση με τον κανόνα από την παραβίασή του. Αλλά πρέπει να αφήνουμε ελεύθερο χώρο για τις πολλές διαφορετικές πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να εκφραστεί η συμμόρφωση με τους δημοκρατικούς κανόνες» (Στο Mouffe, 2000: 153-154).



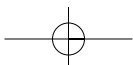
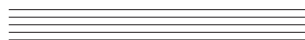
φορά κάθε μαθητή/τριας, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικής περιφέρειας ως έλλειμμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ακόμη και στάσεων με γνώμονα ένα συμπαγές, «πέραν της ιστορίας» και αποπλαισιωμένο σύνολο ικανοτήτων που κάθε φορά αναδιαρθρώνεται δίχως να επανοηματοδοτείται.

Στο όνομα μιας ισότητας, τυφλής στη διαφοροποίηση, τα νέα βιβλία κρίνονται από «παραδοσιακά» μέχρι «πρωτοποριακά» δίχως να εντάσσονται στο πλαίσιο της πολιτικής. Εννοούμε πως όλα, εφόσον είναι ίσα – και σύμφωνα με την ηγεμονεύουσα ρητορική - αδιαφοροποίητα - ή θα είναι συλλήβδην «παραδοσιακά» και άρα ίσα (και όμοια σε όλες τις όψεις τους) ή θα είναι «πρωτοποριακά» και άρα ίσα (και όμοια σε όλες τις όψεις τους). Δίχως μάλιστα να γίνεται σαφές κατά ποία έννοια η «παραδοσιακότητα» - και πώς ορίζεται - είναι πάντα(;) συγκρουσιακή με την «πρωτοπορία» - και πώς ορίζεται⁴.

Κατά συνέπεια - και ενός αγγλικανικού Θεού, εκείνου των «ισοπεδωτών», βοηθώντας - οι ρητορικές κατασκευάζουν ενδιαφέρουσες συναρθρώσεις. Στην πλειονότητα των συναρθρώσεων αυτών το αντικείμενο «σχολικό βιβλίο» προσωποποιείται, μετατρέπεται σε υπερβατολογική οντότητα, σε μια ουσία, η οποία είναι σε θέση να «καταστρέψει» το νου και την ψυχή των αναγνωστών/τριών - μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών - ή είναι σε θέση να στρέψει τις ψυχές όλων προς τις σφαίρες του «ωραίου», του «μεγάλου» και του «αληθινού»! Από μόνο του! Και κυρίως εκτός οποιουδήποτε πλαισίου. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα αντικείμενο, μια φόρμα, εντός του οποίου πρέπει να πραγματώνεται η υπερφυσική αλήθεια. Είτε πρόκειται για πολιτικό είτε για θρησκευτικό δόγμα⁵.

⁴ Μανιχαϊστικές ρητορικές είδαν το φως της δημοσιότητας περί «μαύρων» και «άσπρων» βιβλίων. Βέβαια στη χώρα μας έχουμε και άλλα χρώματα για να καλύπτουμε το μη νοητό: τα «γαλάζια» βιβλία, που προέκυψαν από «πράσινα» προγράμματα σπουδών, με «πράσινους διαγωνισμούς (άρα...!) και τα έγγραφα: «αγράμματοι» – «πράκτορες του μεγάλου κεφαλαίου» – «οπαδοί της παγκοσμιοποίησης» - «εχθροί του έθνους» - «δημιουργικοί συνάδελφοι» – πανεπιστημιακοί που «δεν έχουν ιδέα από σχολική τάξη» – δάσκαλοι/ες που ενώ έχουν ιδέα από τάξη «τι ξέρουν αυτοί/ες περισσότερο από εμάς» – «αριστεροί», «προοδευτικοί» άνθρωποι και άλλα παραληρηματικά! Εδώ έχουν φτάσει άνθρωποι που διδάσκουν αυριανούς/ές δασκάλους/-ες σε περιφερειακό πανεπιστήμιο να καλούν εκπαιδευτικούς να μην διδάξουν ένα συγκεκριμένο βιβλίο γιατί αγνοεί την επαναστατική τους μέθοδο (πασίγνωστη φυσικά σε όλο τον κόσμο). Εδώ το παραλήρημα είναι μεγαλομανιακό.

⁵ Για αυτό το λόγο παρα- εκκλησιαστικές ενώσεις διεκδικούν τη συγγραφή (ή τον έλεγχο της συγγραφής) κάθε κειμένου που εισέρχεται στην εκπαίδευση. Και για αυτό το λόγο οι κάτοχοι κάθε υπερφυσικής αλήθειας – όπως οι περιβόητοι φύλακες κάθε ερμηνευτικής του Μαρξισμού - αναγνωρίζουν ως αποδεκτά τα βιβλία που γράφουν και ελέγχουν οι ίδιοι/ες.



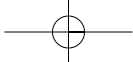
Έχουμε να κάνουμε με ρητορικές που αντιμετωπίζουν τα νέα βιβλία αποπλαισιωμένα, δηλαδή εκτός της Ιστορίας (όσον αφορά τη μελέτη της μεταπολιτευτικής εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας- για να δούμε: τι έγινε; πού ήμασταν; πού θέλουμε να πάμε; κ.ά.) εκτός της ιστορίας που βιώνουν, αναπαριστούν και βάσει της οποίας αναγνωρίζουν και αναγνωρίζονται τα μέλη κάθε κοινωνικο-πολιτισμικής πρακτικής αλλά και εκτός της ιστορίας των μεθοδολογιών και των επιστημονικών πειθαρχιών.

Σχετικά, μάλιστα, με την ιστορία των θεωριών και των διδακτικών προσεγγίσεων είχαμε και έχουμε φαινόμενα εμφάνισης μοναδικών αντιπροσώπων μιας συγκεκριμένης προσέγγισης, μιας θεώρησης⁶. Σύμφωνα με αυτούς τους «εθνικούς αντιπροσώπους θεωριών» - τις οποίες άλλοι και πάντως όχι εμείς (και όχι σε αυτή τη χώρα) δημιούργησαν - για να είμαστε ίσοι/ες πρέπει ως προς κάτι να μοιάζουμε με κάποια από τις εγχώριες «αντιπροσωπείες των θεωριών». Φαίνεται πως ό,τι δεν μας μοιάζει είναι άνισο ως προς εμάς και επομένως άξιο να ριφθεί στην πυρά. Λησμονώντας πως σε αυτό που δεν μας μοιάζει οφείλουμε τη συγκρότηση της δικής μας διαφοράς και κατά συνέπεια της δικής μας ταυτότητας⁷. Τουτέστιν, αν το βιβλίο δεν απηχεί την ερμηνευτική κατανόηση [verstehen] της δικής μας κοσμοθέασης, του δικού μας τρόπου ανάγνωσης μιας θεωρίας, τότε είναι διαφορετικό από εμάς και άρα συλλήβδην κατακριτέο. Αν πάλι μας μοιάζει τότε είμαστε υπέρ του. Αλλά για να μας μοιάζει πρέπει να το έχουμε συγγράψει εμείς. Γιατί μόνον εμείς γνωρίζουμε! Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική εφαρμογή μιας αρχής, ενός κανόνα, προφανώς δεν ισχύει. Έτσι ισχυρίζονται!

Το πρόσφατο, σχετικά, διάστημα διαβάσαμε κείμενα για τα νέα βιβλία, που θέτουν στην προβληματική τους τη σχέση των βιβλίων με την κοινωνική και πολιτική ιδεολογία. Σε αρκετές από τις διερευνήσεις αυτού του τύπου η ιδεολογία είναι κάτι ουσιοκρατικό, μια οντότητα που περιδιαβαίνει βιβλία, κοινωνία και πολιτική αδιαφοροποίητα. Αποσιωπάται το κριτικά κρίσιμο, δηλαδή οι

⁶ Όταν μάλιστα βρισκόμαστε στην περιφέρεια των εξελίξεων είναι έως και κατανοητά τέτοια φαινόμενα.

⁷ Πάρα πολλοί και πολλές οφείλουν και οφείλουμε ευγνωμοσύνη στα νέα σχολικά βιβλία επειδή ακριβώς έδωσαν την ευκαιρία να επαναδιεκδικήσουμε την ύπαρξή μας διακηρύσσοντας τη διαφορά μας/διαφορές μας αναδεικνύοντας το συγκρουσιακό στοιχείο που μας κρατά μαζί ανάμεσα σε ένα «εμείς» και ένα «αυτοί» με πολύσημες διαστάσεις (!).



τάσεις και οι έξεις⁸ που δημιουργούνται και δια των αντικειμενικών κοινωνικών δομών αλλά και δια της προσωπικής ιστορίας του κάθε μέλους αυτής της κοινωνίας. Και το επίπεδο ύψους αυτής της αποσιώπησης πραγματώνεται με την ίδια αισθητική ρητορική τόσο στους εκπροσώπους του συντηρητισμού όσο και στους εκπροσώπους της προοδευτικότητας. Οι μεν ισχυρίζονται ελευθερία στα όρια βέβαια του δικού τους δόγματος οι δε ισχυρίζονται ισότητα στα όρια βέβαια του δικού τους δόγματος.

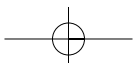
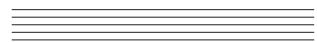
Στη θέση αυτής της αποσιώπησης θα ήταν χρήσιμη για την εκπαιδευτική πρακτική η γνώση περί του πώς απευθύνεται σε εμάς η κοινωνική δομή, κατά την αλτουσεριανή έγκληση, λόγου χάρη, πώς απευθύνεται η κοινωνική δομή σε «ανθρώπους σαν κι εμάς» ή «σε ανθρώπους σαν κι αυτούς», ποιοι είναι οι τρόποι που το υποκείμενο (κι «εμείς» και «αυτοί») αυτο-επινοείται για να ανταποκριθεί σε αυτήν την έγκληση, σε αυτό το κάλεσμα, κ.ά.

Σύμφωνα με έναν τέτοιο προσανατολισμό θα είχε ενδιαφέρον να συζητήσουμε:

- τι είδους έγκληση κατασκευάζουν τα νέα βιβλία προς τον/την εκπαιδευτικό και προς τους/τις μαθητές/τριες, πώς απευθύνονται σε αυτούς, τι έχουν κατά νου για αυτούς; Με άλλα λόγια πώς κατασκευάζεται ο/η χρήστης/τρια του εκπαιδευτικού υλικού από τους/τις συντάκτες/τριές του, ποιο/ποια εκπαιδευτικό και μαθητή/τρια κατασκευάζουν τα προγράμματα σπουδών;
- πώς κανείς θέτει στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρακτικής διεργασίες που ενδυναμώνουν και χειραφετούν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες σε μια ανοιχτή στα ενδεχόμενα διαδικασία επινόησης της υποκειμενικότητάς τους;

⁸ Δικές «μας» και δικές «τους»: αφού κατά τη συγκρότηση του Πολιτικού [the Political] στην κοινωνία όλα ανάγονται σε ένα «εμείς» και σε ένα «αυτοί». Οι έξεις, οι τάσεις και οι συνήθειες, δημιουργούνται τόσο από τις αντικειμενικές κοινωνικές δομές όσο και από την προσωπική μας ιστορία. Οι συνήθειές μας αποκτώνται από τις κοινωνικές μας θέσεις. Κατά συνέπεια αποτελούν κι αυτές μέρος της κοινωνικής διαφοράς και της κοινωνικής ανισότητας.

⁹ «Στην πολιτική μας κουλτούρα ο εαυτός που αφηγείται μιλάει από τη θέση εκείνου που έχει γίνει ήδη αντικείμενο αφήγησης και έχει εκδοθεί από τους άλλους – από τους πολιτικούς θεσμούς, από τις εννοιολογικές θεωρήσεις της ιστορικής αιτιότητας και πιθανά από τη βία. Ο αφηγητής μιλά επειδή ως δράστης είναι ήδη ο παραλήπτης αφηγήσεων, στις οποίες αυτός ή αυτή έχει εισαχθεί ως ένα πολιτικό υποκείμενο. Ο αφηγητής εγγράφει εαυτόν σε μια προφορική ιστορία επειδή ο αφηγητής έχει ήδη εγγραφεί και λειτουργήσει ως υποκείμενο σε γεμάτες δύναμη γραφές.» (Feldman: 1991: 13).

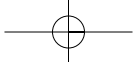


Η ιδεολογία περιγράφει τη δομή των ιδεών, συνδέεται με τις σχέσεις κυρίαρχου – μη κυρίαρχου, τη φύση της ανθρώπινης διεπίδρασης αλλά και τη φύση της κοινωνίας. Κατά συνέπεια οι Ιδεολογικές ιδέες αρκετών κριτικών σημειωμάτων για τα νέα βιβλία μετατοπίζουν την προσοχή μας μακριά από αυτό που είναι παρατηρήσιμο, δηλαδή το τοπικό πλαίσιο της σχολικής τάξης, προς ευρύτερες σφαίρες επιρροής. Παραβλέπουν το γεγονός πώς κάθε ηγεμονική πρακτική δεν επικεντρώνεται στο ένα ή στο άλλο, στη σχολική τάξη ή στην κοινωνία αλλά ενδιαφέρεται για τη σχέση καθολικού και επιμέρους (Zizek 2006), κοινωνίας και σχολικής τάξης. Θα έπρεπε, επομένως, να μας απασχολεί όχι τι κατασκευάζουν – εν γένει - τα νέα βιβλία αλλά ποιες κοινωνικές κατασκευές της καθολικότητας εισάγουν στο επιμέρους, δηλαδή στη σχολική τάξη, και πώς τις θέτουν σε κριτική επεξεργασία. Τι συμβαίνει εκεί, έξω από τη σχολική τάξη και πώς το προσεγγίζουμε, κριτικά, εδώ μέσα στη σχολική τάξη¹⁰.

Σε αντίθετες – σε σχέση με τα προηγούμενα – κατευθύνσεις κινούνται κείμενα που ασκούν κριτική στην όποια νεωτερικότητα των προγραμμάτων σπουδών και των νέων βιβλίων τονίζοντας παραπλανητικά ότι σε άλλες χώρες έχουμε επιστροφή στα «βασικά», εννοώντας προφανώς την τάση “back to the basics”. Η τάση αυτή που ξεκίνησε από την εποχή της διακυβέρνησης Ρέιγκαν, στις Η.Π.Α., επιχειρήθηκε να υιοθετηθεί από συντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά εγκαταλείφθηκε και από φιλελεύθερες κυβερνήσεις (γιατί ως γνωστόν ο φιλελεύθερος έκανε τη Γαλλική Επανάσταση κατά του συντηρητικού)¹¹ ενώ της ασκήθηκε εντονότατη κριτική από τις σοσιαλδημοκρατικές

¹⁰ Κατά συνέπεια αυτό που συμβαίνει εκεί έξω από τη σχολική τάξη – και ανάμεσα σε άλλα συμβαίνει και ο κυνικός καταναλωτισμός των πολιτών και η διαφήμιση και η συνταγή της κυρίας Βέφας και η λογοτεχνική παραγωγή και οι πολλαπλές ερμηνείες του δίκαιου και του άδικου, του ίσου και του άνισου. Ποια σχέση αναπτύσσουν με αυτά που συμβαίνουν εκεί, στην κοινωνία, τα σχολικά βιβλία; Αν είναι να τα αγνοήσουν τότε θα δεχθούμε ότι πρέπει να αγνοήσουν και κάθε προσωπική γνώμη εκπαιδευτικού που τη μοιράζεται με τους/τις μαθητές/τριες του/της γιατί η γνώμη του/της διαμορφώθηκε εκτός τάξης. Αντιλαμβάνεστε σε τι αντιδημοκρατικές μεθοδεύσεις μπορεί να οδηγήσει κάτι τέτοιο. Φυσικά στην κοινωνία συμβαίνουν πολλά. Εκείνο που αφορά τη σχολική τάξη είναι όσα διαμορφώνουν το δημοκρατικό παιδαγωγικό πλαίσιο μέχρι εκείνου του σημείου πέραν του οποίου ασκείται η προβληματική της παράβασής του. Και πώς θα ορίζουμε και μέσω της συγκρουσιακότητας αυτό το όριο της παράβασης; Αυτή η συζήτηση στη δημόσια καταναλωτική επικοινωνία είναι ως ηθική, ως διαδικασία και ως περιεχόμενο διαλόγου άγνωστη.

¹¹ The bad word L” [η κακή λέξη από Λ{ιμπεραλ}=φιλελεύθερος] που λέει και ο Πρόεδρος Μπους! Αποφεύγοντας και να την εκφέρει!

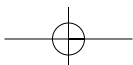
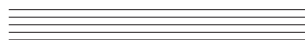


και σοσιαλιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές (κι αυτές συγκρούστηκαν με τις συντηρητικές και όχι μόνον με τις φιλελεύθερες πολιτικές).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την προσέγγιση «επιστροφή στα βασικά», το σχολείο πρέπει να μάθει στα παιδιά τη βασική τεχνική της ανάγνωσης αλλά όχι την ανάγνωση της εικόνας, όχι την ανάγνωση που κατασκευάζει και διαπραγματεύεται νόημα¹² (μόνον το βου + α = βα ή μήπως βουά!), όχι την κριτική ανάγνωση των κειμενικών ειδών, όχι την κριτική ανάγνωση των κειμένων των ΜΜΕ, έντυπων και ηλεκτρονικών, όχι την κριτική ανάγνωση των διαφημιστικών εντύπων κ.ά. Θα κατασκευάζουμε λένε αυτές οι προσεγγίσεις – και περιέργως υπερβαίνοντας την υπαρκτή διάκριση: συντηρητισμός, προοδευτισμός, μεταπροοδευτισμός – εν γένει ανθρώπους, αναβαπτίζοντας τον περιορισμό του περιεχομένου σε ανθρωπισμό. Και τούτο για να μπορούν μετά να εξάγουν ανθρώπινα δικαιώματα στον τρίτο κόσμο που απλά πρέπει να μάθει ανάγνωση και γραφή αλλά όχι ανάγνωση των τρόπων με τους οποίους βρίσκεται σε συνεχή απειλή βιολογικού και πολιτισμικού αφανισμού. Από τον ευρωπαϊκό Μεσαίωνα των «ιερών γλωσσών» (εβραϊκής, ελληνικής, λατινικής) η ανάγνωση δεν ήταν ποτέ μία τεχνική. Ήταν πάντα μια ερμηνευτική απόπειρα¹³. Ήταν και είναι η περιπέτεια αναζήτησης του νοήματος. Σύμφωνα με την προσέγγιση της «επιστροφής στα βασικά» το σχολείο πρέπει να μάθει στα παιδιά τη βασική αριθμητική των τεσσάρων πράξεων αλλά όχι πώς κατασκευάζεται η εμπειρία των αριθμών. Πρέπει να μάθει στα παιδιά αρχαία ελληνικά αλλά όχι την αρχαιοελληνική εννοιολόγηση και προσέγγιση των πραγμάτων. Να μη συγκρίνουν με βάση τη γνώση της αρχαιοελληνικής σκέψης για την ιδιώτευση των πολιτών τις σύγχρονες δημοκρατίες αλλά και την απουσία από τη δημόσια ζωή αυτών των «άφωνων εργαλείων», που δουλεύουν στη μαύρη εργασία, που τους εμπι-

¹² Η διαπραγμάτευση του νοήματος δεν είναι μια μεταφυσική έννοια. Σχετίζεται άμεσα με την επικοινωνιακή δράση σε μια κοινωνία συνεργειών, συγκρούσεων και ιδεολογικών προκρίσεων (Gee 1986).

¹³ Ο αναλφάβητος μέχρι και τον ύστερο Μεσαίωνα δεν είναι αυτός που δεν μπορεί να διοικήσει. Η πλειοψηφία των ευγενών δεν ήταν ικανοί να διαβάσουν μήτε ένα απλό κείμενο αναφοράς ενώ από την άλλη οι αναλφάβητοι δεν θεωρούνταν ότι δεν διάβαζαν. «Αυτό που διάβαζαν, όμως, δεν ήταν λέξεις αλλά ο ορατός κόσμος. Στα μάτια όλων αυτών που ήταν ικανοί να στοχαστούν, ο υλικός κόσμος σπάνια ήταν κάτι παραπάνω από μια μάσκα, πίσω από την οποία συνέβαιναν όλα τα σημαντικά πράγματα. Τον θεωρούσαν μια γλώσσα που προοριζόταν να εκφράσει μέσω συμβόλων μια βαθύτερη πραγματικότητα» (Άντερσον:1997:63).

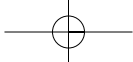


στευόμαστε τα παιδιά μας και τους λέμε αλλοδαπούς ή μετανάστες. Α! όχι! Τα παιδιά θα μάθουν να κλίνουν το ρήμα λύω και τον αόριστο β' του άγω, την ετυμολογία της λέξης δημοκρατία αλλά δεν θα γνωρίσουν τι ακριβώς νοηματοδοτούσαν με αυτές τις λέξεις οι αρχαίοι ημών πρόγονοι. Οι φερόμενοι ως «παραδοσιακοί εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί» εισηγούνται τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο σχολείο ως «βασικών», για να τα βιώσουν τα παιδιά ως ξένα, και οι ιδέες μιας τέτοιας «παραδοσιακής παρέας» θα μένουν ίδιες και αλώβητες¹⁴.

Αλλά μαθαίνοντας το βασικό «βου και α!» - ασκούμενοι μάλιστα στην καλλιγράφησή του! - μαθαίνουμε ανάγνωση; Και μόνον αν φέρουμε στο νου μας το πρωτοσέλιδο μιας εφημερίδας του 1960 και μιας σημερινής ή ένα σχολικό βιβλίο φυσικής από τις αντίστοιχες περιόδους, κατανοούμε ότι η ανάγνωση δεν είναι αυτό που ήταν κάποτε. Σήμερα το μήνυμα κατασκευάζεται με τη χρήση γλώσσας, εικόνας, διαγραμμάτων, στατιστικών πινάκων και πρέπει ο κριτικά ενεργός πολίτης να μπορεί να τα «διαβάζει» όλα αυτά. Κατά συνέπεια το σχολείο είναι εκεί για να εκπαιδεύσει πολίτες. Η νεοελληνική κοινωνία δεν ξεκινάει ποτέ ρητά από το ερώτημα τι πολίτες επιθυμεί και τι δημοκρατία επιδιώκει για να καταλήξει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πάντα σχολιάζει το τελευταίο και δεν είναι σαφές τι ρητά εννοεί ως προς τα πρώτα. Σε κάθε περίπτωση η απόσταση του ανθρώπου από τον πολίτη ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Επειδή λοιπόν η ανάγνωση είναι κάτι περισσότερο από αυτό που κάποιος και κάποιες αντιλαμβάνονται ως «βασικό», ο Ο.Η.Ε. εξαγγέλλει εκ νέου τη δεκαετία 2002-2013, ως δεκαετία των γραμματισμών. Τα νέα βιβλία – με τις όποιες ενστάσεις μπορεί να έχει κανείς – είναι βέβαιο ότι όχι μόνο δεν ενστερνίζονται τις λογικές της «επιστροφής στα βασικά», αλλά κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση, όπως και τα προγράμματα σπουδών. Και είναι εκ του πονηρού¹⁵ μερικές απόψεις της τάσης «επιστροφή στα βασικά» να μετο-

¹⁴ Προπάντων προσκολλημένες στη σεχταριστική ιδιότητα! Και άρα – σύμφωνα με το πνεύμα των αρχαίων μας προγόνων – στην κοινωνική αχρηστία! Ας δούμε τι σήμαινε γραφή και ανάγνωση, τη σχέση προφορικότητας και γραμματισμού, στην αρχαιότητα για να δούμε ποιοι ή ποιες αναλαμβάνουν να κατασκευάσουν την ελληνική αρχαιότητα προς όφελος της «παρέας» τους!

¹⁵ « Κάποιες από τις σιωπές διακόπτονταν και κάποιες άλλες διατηρούνταν από συγγραφείς που ζούσαν με στρατηγικές αστυνόμευσης ή μέσα σε αυτές τις στρατηγικές. Εμένα με ενδιαφέρουν οι στρατηγικές που έχουν στόχο να σπάσουν τη σιωπή.» (Τόνι Μόρισον, Παίζοντας στο σκοτάδι)



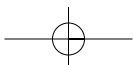
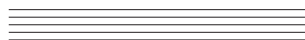
νομάζονται/μεταφράζονται, στη χώρα μας, τα «βασικά» ως «παραδοσιακές προσεγγίσεις»!

Αλλά ποιος θα ορίζει κάθε φορά το περιεχόμενο αυτών των αποπλαισιωμένων «βασικών», αφού σε κάθε εποχή - ανάλογα με το πολιτικό πλαίσιο - αυτός ο προσδιορισμός αλλάζει; Μήπως ο αγγλικανικός Θεός των «Ισοπεδωτών»; Κατά τους συντάκτες τέτοιων κειμένων τα προγράμματα σπουδών μας «είναι ομιχλώδη» επειδή προτείνουν ως στόχο της παιδαγωγικής πρακτικής «τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Λένε μάλιστα ότι αυτός είναι ένας ξεπερασμένος εκπαιδευτικός στόχος του 1960 ή ένας στρεβλός παιδαγωγικός στόχος της παγκοσμιοποίησης!¹⁶ Το «να σε μάθω πώς να ψαρεύεις και όχι να σου φέρνω ψάρια» δεν είναι καμιάς δεκαετίας! Η τάση «επιστροφή στα βασικά» - με το σκεπτικό που παρουσιάστηκε παραπάνω - κρίθηκε ως ενισχυτική του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι λίγοι θα απολαμβάνουν τα αγαθά του πολιτισμού και θα ασκούνται στις νέες απαιτήσεις της πολυτροπικής επικοινωνίας ενώ οι πολλοί ας αρκεστούν στα «βασικά» που κρύβονται πίσω από τη λέξη «παραδοσιακά». Επιπροσθέτως οι κατασκευαστές τέτοιων νοημάτων ισχυρίζονται ότι σε όλες τις χώρες επιστρέφουν στις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Λησμονούν βέβαια ότι με μία απλή κίνηση όλοι μας (και «εμείς» και «αυτοί») μπορούμε να επισκεφθούμε στο διαδίκτυο Παιδαγωγικά Ινστιτούτα και Υπουργεία Παιδείας άλλων χωρών¹⁷.

Πρόκειται, όπως έχουμε ήδη τονίσει, ακριβώς για ρητορικές που διεκδικούν να ηγεμονεύσουν ως ουσία στον ιστορικό χρόνο ενώ είναι μόνον ενδε-

¹⁶ Δεξιόθεν και αριστερόθεν η παγκοσμιοποίηση, αυτή η έννοια που ο καθένας την προσδιορίζει όπως θέλει, είναι η αιτία των δεινών μας και απειλεί από εργατικά εισοδήματα μέχρι την εθνική μας ταυτότητα. Άρα τι μπορούν να κάνουν οι πολιτικοί μας ή ακόμη χειρότερα τι μπορεί να κάνει η πολιτική, η άσκηση πολιτικής, και η συμμετοχή των πολιτών; Ας παραδώσουμε, σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, έναντι του μεγάλου κινδύνου της «έξωθεν απειλής» την ασφάλειά μας στους μεγάλους σωτήρες των υπερκομματικών και διακομματικών συντηρητικών πολιτικών με αντάλλαγμα τη σωτηρία μας. Για να καταλήξουμε μαζικά και αποτελεσματικά στο άσυλο της άγνοιας. Η παγκοσμιοποίηση δεν εμφανίζεται μόνον ως ομοιογενοποίηση των πάντων αλλά και ως πλαίσιο ανάδειξης διαρκώς διαφοροποιήσεων.

¹⁷ Και εκεί θα δούμε τι είδους «παραδοσιακές προσεγγίσεις» έχουν στον υπόλοιπο κόσμο. Ευτυχώς, δηλαδή, που υπάρχει και το διαδίκτυο. Και βέβαια το τι εννοούν αυτές οι χώρες «παραδοσιακό», εδώ - κάποιιοι/ες - μάλλον αβασάνιστα και με συγγραφικό ύφος μικρόψυχο και χολερικό θα το θεωρήσουν από «αναρχικό» μέχρι «αντιδραστικό», μέχρι «αναχρονιστικό», μέχρι «αντεθνικό». Έλεος!

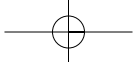


χόμενα. Και είναι γνωστό πως κάθε ηγεμονική πρακτική δημιουργεί ως τέτοια συνθήκες και κριτήρια ένταξης και συνθήκες και κριτήρια αποκλεισμού. Ή μαζί «μας» (;) ή μαζί «τους» (;). Τώρα αυτό το «μας» / εμείς και αυτό το «τους»/αυτοί - ανεξαρτήτως του τρόπου που εκατέρωθεν δαιμονοποιείται ο Άλλος, αυτός ο χρήσιμος για τη συγκρότηση της ταυτότητας και για τον οποίο έχουμε ευθύνη αναλαμβάνοντας την ευθύνη της ταυτότητάς μας και την αποφυγή της ψυχωσικής διάλυσης της ύπαρξης- φαίνεται να επιδιώκει ένα καταλυτικό πλήγμα στο/στη ρητορικά κατασκευασμένο/η αντίπαλο. Αλλά κι εδώ έχουμε συλλήβδην ίσους/ες όλους και όλες που ανήκουν στο εμείς; δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτό το «εμείς»; Είναι ίσα και αδιαφοροποιήτα όλα τα «εμείς»; Είναι ίσοι και αδιαφοροποιήτοι όλοι/ες που ανήκουν στο «αυτοί»: εκεί, στους άλλους, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις;¹⁸

Δε ζούμε, όμως, σε μια κοινωνία ισότητας, γιατί ο μισθός του δασκάλου δεν είναι ίσος με το μισθό του Χ άλλου - είτε προς τα πάνω, είτε προς τα κάτω - γιατί και εντός των δασκάλων με τον ίδιο μισθό κάποιος/α δεν έχει την ίδια πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών με έναν/μία άλλο/η...και επειδή μήτε μαθητής/τρια, μήτε γονιός (πατέρας ή μητέρα), μήτε κηδεμόνας υπάρχει που να έχει τις ίδιες ανάγκες με άλλον/η - γιατί αν τις είχε εκτός από «ίσοι» θα ήταν και «ταυτόσημοι» (!) - μήτε ίσος Σύλλογος Διδασκόντων με άλλο Σύλλογο υπάρχει, μήτε... μήτε... Καλύτερα από τον παραλογισμό της απόλυτης ισοπέδωσης προς το «καλό»¹⁹ (τα «καλά» «νέα» βιβλία, οι «καλοί» δάσκαλοι) ή της

¹⁸ Στα ελληνικά πολιτικά κόμματα σήμερα κάνουν πράξη αυτό που αποδίδουν στην παγκοσμιοποίηση. Τα μέλη τους υπακούουν στις εσωκομματικές ιεραρχίες, άρα είναι άνισα μέλη, και πρέπει να έχουν την ίδια ακριβώς γνώμη με τον αρχηγό ή το γενικό γραμματέα, κατά συνέπεια ομοιογενεμένοι. Και αυτοί είναι που θα προστατέψουν, λόγου χάρη, την εθνική μας ταυτότητα από την ομοιογενεποιητική παγκοσμιοποίηση (;) ή το εργατικό μας εισόδημα από την ισοπεδωτική παγκοσμιοποίηση; Μήπως τελικά μας ασκείται μια τρομοκρατία στο όνομα της παγκοσμιοποίησης για να αποδεκτούμε άλλες επιλογές ως ορθολογικές πραγματικότητες; Η εκπαιδευτική πολιτική των πολιτικών κομμάτων είναι κατά βάση αντιδημοκρατική. Επιδιώκει ένα σχολείο που θα ασκεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ηθική του όμοιου, ίσου, ιδιότητες που αποδίδουν στον άνθρωπο που διαμορφώνει το σχολείο και που στερούν από τον πολίτη που θα έπρεπε να εκπαιδεύει το σχολείο και που θα είναι συνειδητοποιημένος ως προς τις διαφορές και τις κοινωνικές ανισότητες. Αλλά αυτόν τον πολίτη δεν επιθυμούν ακόμη τα πολιτικά μορφώματα της δεξιάς και της αριστεράς πτέρυγας του κοινοβουλίου μας ως μέλος τους.

¹⁹ «οι καλοί δεν λένε ποτέ την αλήθεια» [Νίτσε]

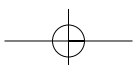
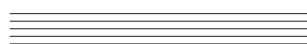


ισοπέδωσης προς το «κακό»²⁰ (τα «κακά» «νέα» βιβλία, οι «κακοί» δάσκαλοι) να λειτουργήσουμε εντός του δημοκρατικού πλαισίου σε ένα αγωνιστικό και όχι ανταγωνιστικό πεδίο. Προτείνω να εργαστούμε όχι πάνω σε ένα ανταγωνιστικό [competitive] παράδειγμα αλλά με βάση ένα αγωνιστικό [agonistic] παράδειγμα. Στην πρώτη περίπτωση η διαφορά είναι ανταγωνιστική: ο Άλλος είναι εχθρός και τον εξοντώνω. Εξοντώνω τη διαφορά βάσει της οποίας συγκροτείται και η δική μου ταυτότητα. Στο δεύτερο παράδειγμα η διαφορά είναι αγωνιστική. Ο άλλος είναι αντίπαλος. Μοιράζομαι μαζί του τον ίδιο συμβολικό χώρο. Η διαβούλευση πρέπει να αναδεικνύει την ποικιλότητα των υποχώρων [eduscapes], τις διαφορετικές δράσεις και δραστηριότητες.

Σε αυτό το αγωνιστικό πεδίο δεν επιδιώκουμε την ομοιογενοποίηση στο όνομα της ισότητας αλλά τη διαρκή, πολυποίκιλη, παραγωγική διαφοροποίηση στο όνομα της ανισότητας, την οποία ως μη παράλογοι αναγνωρίζουμε γύρω μας. Τι σημαίνει αυτό στην περίπτωση μας;

Σημαίνει πως αν δεν συμφωνούμε με τη μέθοδο - για την οποία αυτοκαλούμεθα γνήσιοι εκφραστές της, ορθόδοξοι - βάσει της οποίας ένα εκπαιδευτικό βιβλίο πραγματώνει και οργανώνει την «ύλη» των προγραμματικών στόχων, δεν το «καίμε». Διεκδικούμε στο δημόσιο χώρο της σχολικής τάξης και για να είμαι συνεπής διεκδικούμε (εμείς) και διεκδικούν (αυτοί) στους πολλαπλούς, άνισους και διαφοροποιημένους δημόσιους χώρους των σχολικών τάξεων την πολλαπλή και διαφοροποιημένη πραγμάτωση του κανόνα της ορθοδοξίας αλλά και τις ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις της ετεροδοξίας. Γιατί δεν είμαστε ίσοι και γιατί χρειαζόμαστε πολλαπλή ποικιλία μέχρι εκείνου του ορίου που η κοινωνική συνοχή είναι δυνατό να αναδιαμορφώνεται δίχως να αυτοκαταργείται. Μέχρις εκείνου του σημείου που οι κατασκευές, οι εκδοχές της οικουμενικότητας, της καθολικότητας, μπορούν να διαλέγονται με τις κατασκευές και εκδοχές του επιμέρους. Οι σχέσεις είναι και δημιουργική πηγή διαφορών. Σε ένα αγωνιστικό δημοκρατικό πεδίο δεν αναζητούμε την ναρκισσιστική ηδονή εξόντωσης του άλλου, που όταν εξοντωθεί απομένει το

²⁰ «δίχως το ηθικό κακό, η κοινωνία θα βυθιζόταν αύτανδρη» [Μαρξ, Εγκώμιον του εγκλήματος, απόσπασμα από το κεφάλαιο περί Ιδεολογίας του Κεφαλαίου] ή πρβλ. του ιδίου «περί ηθικής ομιλούν μόνον οι ανήθικοι». (σημ. δεν αντιπαρέρχομαι αβασάνιστα το σεξισμό στη χρήση της λέξης «αύτανδρη»).



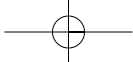
κενό, που κατείχε άλλοτε η αντιπαλότητα και η ερμηνευτική κατανόηση της ταυτότητας. Κατά συνέπεια τα νέα σχολικά βιβλία είναι κάποια από τα πιθανά εργαλεία για μια παιδαγωγική της ταυτότητας, επομένως της διαφοράς. Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να φέρει στην τάξη και εκείνο και το άλλο. Το ζήτημα δεν είναι να κρατήσουμε ένα βιβλίο στην τάξη επειδή μας βρίσκει σύμφωνο το περιεχόμενό του. Το ζήτημα είναι να αναδείξουμε την τάξη ως ένα πεδίο στο οποίο οι συμφωνίες και οι διαφωνίες, οι σχέσεις με την ορθοδοξία και την ετερότητα είναι το γνωστικό αντικείμενο. Προς ποια κατεύθυνση κινούνται σχετικά τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευσή τους;

Τα νέα βιβλία δεν είναι λειτουργικά ή δυσλειτουργικά κ.ά. εκτός της Ιστορίας και εκτός των βιωμένων ιστοριών των υποκειμένων που συνέρχονται στη σχολική τάξη. Η κριτική μας προσέγγιση πρέπει να λαμβάνει πάντα υπόψη το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών εντός του οποίου παρήχθησαν, αλλά και το πλαίσιο των Συλλόγων Διδασκόντων, των εκπαιδευτικών περιφερειών, των γειτονιών εντός του οποίου θα εφαρμοστούν. Ως παισιωμένα εκπαιδευτικά υλικά πρέπει να τα δούμε, να εξετάσουμε τις προσεγγίσεις τους²¹ και να συζητήσουμε με ποια διαδικασία ή καλύτερα με ποιες διαδικασίες, με τι τύπου εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, θα τα βγάλουμε από «τα Τάρταρα του Κακού» (!) ή θα τα προσγειώσουμε από «τα Ύψη του Καλού»²² (!).

Τα νέα βιβλία, όπως και αν τα δούμε, είτε ως ορθοδοξία είτε ως σχετική ετεροδοξία, είναι μέρος του εκπαιδευτικού φακέλου του/της εκπαιδευτικού και αποτελούν ένα θετικό βήμα προς μια κοινωνία που ξέρει να δημιουργεί

²¹ Συνδυαστική μέθοδος πολλών προσεγγίσεων στα περισσότερα βιβλία και σύμφωνα με το αντίστοιχο για κάθε μάθημα πρόταγμα των προγραμμάτων σπουδών. Για παράδειγμα, μήτε η επικοινωνιακή προσέγγιση μήτε η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής προκρίνονται έναντι άλλων προσεγγίσεων στο πρόγραμμα σπουδών.

²² Τάρταρα του κακού» και άλλες μεταφορές: Οι μύθοι όπως και οι μεταφορές προβάλλουν τους τρόπους που κατανοούμε την εμπειρία μας και δίνουν τάξη στη ζωή μας. Οι μεταφορές συγκροτούν τους μύθους της αντικειμενικότητας αλλά και τους μύθους της υποκειμενικότητας. Ανάλογα με τους μύθους της κουλτούρας εντός της οποίας δρούμε τους αντιλαμβανόμαστε ως την αλήθεια της και ως αλήθεια της ταυτότητάς μας (πρβλ. Lakoff & Johnson: 1980: 186). Στην ουσία μιλώντας έτσι για τα νέα βιβλία επιζητούμε να προσδώσουμε στην αλληλεπίδρασή μας με αυτά στοιχεία που τα θεωρούμε στοιχεία της ταυτότητάς μας. Είναι όμως;

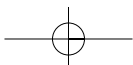
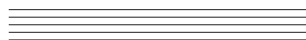


Ανοιχτά Προγράμματα Σπουδών στο όνομα της παραγωγικής διαφοροποίησης. Ένα βήμα προς την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση, ένα βήμα προς την ενσυναίσθηση του Άλλου, ένα βήμα προς τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Κι αυτό σημαίνει να προσφέρουμε σε κάθε μαθητή/τρια λαμβάνοντας υπόψη το πώς του/της παρέχεται θεσμική ενδυνάμωση από το κοινωνικό – οικονομικό και προσωπικό πλαίσιο εντός του οποίου ζει, δρα και εξελίσσεται.

Για αυτό το λόγο υπάρχει ανάγκη για μια εκπαίδευση στο αγωνιστικό δημοκρατικό πεδίο. Στο πεδίο αυτό η διαφωνία ως διαφορά εγκαθιδρύει ταυτότητα και ως συγκρουσιακότητα οργανώνει εκ νέου την ανθρώπινη συνύπαρξη. Αρκεί η διαφωνία και η διαφορά να μην αιτιολογούν οποιοδήποτε μηχανισμό εξολόθρευσης του Άλλου. Αν η διαφωνία σημαίνει εξόντωση του Άλλου, τότε τίθεται εκτός του δημοκρατικού πεδίου. Οι πρακτικές της εξόντωσης δεν αναγνωρίζουν κανένα δημόσιο θεσμό, όπως είναι η σχολική τάξη, ως θεσμό διαλόγου και εμφάνισης διαφορών. Η ομιλία προϋποθέτει τον Άλλο και εγκαθιδρύει το δημόσιο χώρο. Η παιδαγωγική σήμερα οφείλει να επεξεργαστεί εκ νέου τη σημασία της μετατροπής του πολίτη των επαναστάσεων του 18^{ου} αι. σε ιδιώτη του 19^{ου} αι. Αυτή τη διάκριση που η Arendt βρίσκει στην μετατόπιση από το *citoyen* στο *bourgeois* και σύμφωνα με την οποία «το άτομο έχοντας υπερισχύσει του πολίτη, θα υπερασπιστεί τον εαυτό του ενάντια σε μια κοινωνία η οποία με τη σειρά της «υπερισχύει της ατομικότητας». Η διεργασία αυτή περισσότερο από τις επαναστάσεις καθόρισε τη φυσιογνωμία του 19^{ου} αι. όπως συνέβη εν μέρει κι όσον αφορά τον 20 αι.» (Arendt 1965/2006:189).

Αφήνοντας πίσω μας τον 17ο αι. του κινήματος των «Ισοπεδωτών», το ζητούμενο είναι πώς θα υπάρχει χώρος, πώς θα επιτρέπουμε να υπάρχει πάντα χώρος, για αγωνιστική διαφωνία πέρα από τη διαδικασία της αλληλοεπικαλυπτόμενης συναίνεσης. Γιατί αν η ορθολογική συναίνεση αφήνει με την πρακτική υλοποίησής της πάντα χώρο και για το πάθος της διαφωνίας τότε είναι αντιφοβική²³ δημοκρατική λειτουργία.

²³ Τα φοβικά σύνδρομα καλλιεργούνται από ό,τι βρίσκεται εκτός του αγωνιστικού δημοκρατικού πεδίου.



Επισημαίνω πάντως ότι τα νέα βιβλία δεν είναι τα βιβλία των συγγραφέων είναι προϊόντα αλληλεπίδρασης συγγραφέων με συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών και συγκεκριμένες διαδικασίες και θεσμούς. Από τη στιγμή μάλιστα που αλληλεπιδρούν με εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς, κηδεμόνες τότε είναι βιβλία όλων μας. Ως προϊόντα αυτής της ευρύτερης αλληλεπίδρασης επιτρέπουν την παρέμβαση των εκπαιδευτικών, αποτελούν μέρος του φακέλου εκπαιδευτικού υλικού πάντα στο πλαίσιο του δημοκρατικού συντάγματος και του σεβασμού των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Άντερσον, Μ. (1997), *Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις Απαρχές και τη Διάδοση του Εθνικισμού*. μτφρ. Χαντζαρούλα, Π., Αθήνα: Νεφέλη
- Arendt, H. (2000), *Για την Επανάσταση*. μτφρ. Α. Στουπάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Dumond, L. (1988), *Δοκίμιο για τον Ατομικισμό*, μτφρ. Μπ. Λυκούδη, Αθήνα: Ευρύαλος
- Feldman, A. (1991), *Formation of Violence: The Narrative of the Body and Political Terror in Northern Ireland*, The University of Chicago Press, Chicago
- Gee, J-P. (1986), *Orality and Literacy*, *Telos Quarterly* 20, 719- 746
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980), *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago
- Mouffe, Ch. (2000), *Το Δημοκρατικό Παράδοξο*, μτφρ. Κιουπκιόλης, Α., Αθήνα: Πόλις
- Zizek, Sl. (2006), *Το Υψηλό Αντικείμενο της Ιδεολογίας*, μτφρ. Ιακώβου, Β., Αθήνα: Scripta