

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

### ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟΣ, ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ των Αναστάσιου Λιάμπα και Ιωάννη Κάσκαρη

Στην εργασία μας<sup>1</sup> διερευνούμε την αποδοχή του μεταμοντέρνου στην εκπαίδευση<sup>2</sup> σε συνάρτηση με τη δυνατότητα ανάδειξης μιας κριτικής παιδαγωγικής ικανής να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης και στοχασμού για τις προοπτικές του ελληνικού σχολείου.

Στη θεωρητική ανάλυση και εμβάθυνση της συζήτησης για τα ζητήματα της εκπαίδευσης δεσπόζει η υιοθέτηση της μετανεωτερικής αντίληψης για τους θεσμούς στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικές κοινωνίες, με αποτέλεσμα ως στόχος να τίθεται το να διερευνηθεί «η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, για παράδειγμα οι επιπτώσεις που προκύπτουν από το μετανεωτερικό σχολείο» (Κοσσυβάκη Φ. 2003: 13).

Είναι μια υποκειμενοκεντρική αντίληψη που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό ως ατομική οντότητα εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας, με σκοπό να «δεσμεύσει» την παιδαγωγική του παρέμβαση σ' ένα αμάλγαμα θεωρητικών θέσεων: θέσεις που δεν συγκροτούν μια ενιαία θεωρητική ερμηνεία (exegesis) για τον σχολικό θεσμό και την παιδαγωγική, παρά συναρθρώνουν στοιχεία θεωρίας από τα πεδία των φυσικών, ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Βέβαια, το συμπλήρωμα θεωρητικών δανείων δεν καταλήγει απαραίτητα στον εκσυγχρονισμό των εργαλείων ανάλυσης που μπορούν να ερμηνεύσουν και να αναπροσανατολίσουν την παιδαγωγική πρακτική, καθώς ο επιστημονικός συγκριτισμός δεν αποτελεί από μόνος του επιστημονικό παράδειγμα. Παράλληλα, η σχετικοποίηση των εννοιών και μεθόδων πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας αποσυνδέει το άτομο και τις εμπειρίες του από το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο, περιορίζοντας τη δυνατότητά του για συλλογική επεξεργασία (Αλεξίου Θ. 2002: 220)

Η παράθεση εννοιών, όρων, μοντέλων και προσεγγίσεων, όπως η ετερότητα, η «ανοχή στη διαφορετικότητα» (Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β. 1998: 110), ο «πολυπολιτισμικός πλουραλισμός» (Γκόβαρης Χ. 2001: 34), η συγκρότηση ταυτότητας, το κοινωνικό φύλο, η αναγωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο στην έκφραση των δρώντων υποκειμένων, η εμμονή στη χρήση νέων τεχνολογιών συνυφασμένων με την εκ των προτέρων αποθέωση της καινοτομίας, η έμφαση στο επικοινωνιακό αποτύπωμα της γλώσσας-σκέψης, η «κειμενική ανάλυση» και η πληθώρα πληροφοριακού υλικού στην υποστήριξη της προσφερόμενης κάθε φορά διδακτικής ενότητας, καθώς και η «πολιτισμική ερμηνεία» υφαίνουν τον καμβά όπου προβάλλονται οι τρέχουσες «διαπολιτισμικές» αναδιρθρώσεις (Γκότοβος Α. 2003) του εκπαιδευτικού τοπίου στη χώρα μας, όπως και αλλού, σηματοδοτώντας «το πέρασμα από ένα είδος εποχής σε κάποιο άλλο» (Νικολάου 2005: 69).<sup>3</sup>

Μέσω αυτοματοποιημένων μετατάξεων εκδηλώνεται ένας καταγιγισμός εννοιολογικών εργαλείων, συμβάλλοντας τόσο στη συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο, που εφαρμόζονται ανεξάρτητα από ιδεολογικές και πολιτικές αναφορές, όσο και στην απρόσκοπτη μεταβίβαση ορολογίας που παραθεωρεί την αναγκαιότητα ενός γόνιμου και κοινωνικά αφομοιούμενου διαλόγου επιστημονικών κλάδων.

Η συστηματική παρουσία του μεταμοντέρνου στην παιδαγωγική πρακτική συντελείται με τα κάθε είδους «διδασκτικά πακέτα». Είναι προκατασκευασμένα περιεχόμενα σχολικής γνώσης (σχολική γνώση που επιλέγεται και παρουσιάζεται με συγκεκριμένη προδιαγεγραμμένη μορφή) που ανάγουν τις ενδεχόμενες αναζητήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με την προσφερόμενη γνώση, καθώς και από τη σχέση προσφερόμενης γνώσης με την κοινωνία και τη φύση, σε μια τυπική φορμαλιστική διαδικασία.<sup>4</sup>

Με τον τρόπο αυτό απομακρύνεται η δυνατότητα εκπαιδευτικών και μαθητών για συστηματικές συσχετίσεις και μεταθεωρητικές αποτιμήσεις, που ενδεχομένως θα προέκυπταν αν η σύγκλιση των γνωστικών περιοχών συνέβαινε στο πλαίσιο μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας που θα τα ενσωμάτωνε στην προοπτική μιας νέας σχέσης εκπαίδευσης-κοινωνίας.<sup>5</sup>

Βέβαια, η υποδοχή του μεταμοντέρνου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνοδεύεται και από μια

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

σειρά επιφάσεων για το έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Η μεταμοντέρνα εκδοχή είναι ευπρόσληπτη και άμεσα υλοποιήσιμη από τον καθένα εκπαιδευτικό, σε σημείο που θεωρείται ότι μπορεί ο ίδιος όχι απλώς να κατανοεί το βάθος των θεωρητικών συσχετισμών αλλά να υπερβαίνει «διαδραστικά» τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης. Προτάσσει ένα πολυδύναμο πλουραλιστικό μοτίβο εκσυγχρονισμού, που προωθεί την ανάδειξη της παντοδυναμίας και της «αυτονομίας» του δασκάλου στη σχολική αίθουσα, δίχως, όμως, να γεννάει στον ίδιο μια σειρά ερωτημάτων και στοχασμών για τις επιπτώσεις της πρακτικής που εφαρμόζεται, όπως και για την ουσία της θεωρίας καθ' εαυτής.

Ο μεταμοντερνισμός στην εκπαίδευση δεν επιδρά μόνο στο έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο αλλά επιπλέον διαμορφώνει την ίδια την οργάνωση της σχολικής γνώσης, τους τρόπους μάθησης, δηλαδή επηρεάζει την κοσμοεικόνα που οικοδομούν οι μαθητές, καθώς στοχεύει «στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2005: 10)

Σήμερα, προωθείται η «διαθεματικότητα» στην προσέγγιση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, ωστόσο, στην πραγματικότητα, πρόκειται για «διεπιστημονικότητα», αφού με βάση το κάθε γνωστικό αντικείμενο καθορίζεται/ονται θέμα/τα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές. Προδιαγράφονται, έτσι, εκ των προτέρων οι διασυνδέσεις μεταξύ τους, προκαθορίζονται τα μέσα και οι σχετικές δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις που απαιτούνται από τους μαθητές για να αφομοιώσουν το γνωστικό αντικείμενο. Η ανάπτυξη της όποιας κριτικής και δημιουργικής σκέψης στοχεύει μονόπλευρα στην κατανόηση της σχολικής γνώσης, «εκφράζοντας μια μηχανιστική κατανόηση του κόσμου» (Γρόλλιος Γ. 2005: 232) Επομένως, το σχολείο, «ψευδεπίγραφα» μαθητοκεντρικό, βιωματικό, δημιουργικό, δεν μετατρέπεται σε χώρο «αυθεντικής» μάθησης, χαράς και ζωής, με τους δασκάλους και τους μαθητές πραγματικά συμμετοχούς στη μαθησιακή διαδικασία (Γρόλλιος Γ. 2003)

Η μάθηση δεν εκκινεί από τη μελέτη του ιδιαίτερου κόσμου του μαθητή με σκοπό την κριτική, συστηματική και ακριβή κατανόηση της πραγματικότητας, ώστε ο ίδιος να μπορέσει να επιδράσει μετασχηματιστικά πάνω της. Αντίθετα, έχει αφετηρία τη μεταβίβαση της «έγκυρης» σχολικής γνώσης: με συγκεκριμένο περιεχόμενο και μορφή, ιεραρχημένη και κατακερματισμένη σε διακριτά αντικείμενα, που διδάσκει στον μαθητή ορισμένες βασικές δομές οργάνωσης του αντιληπτού,<sup>6</sup> καίτοι ισχυρίζεται ότι πρόκειται για την «καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης να αναπτύσσει τις δεξιότητες για την προσαρμογή των νέων στα διαρκώς εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες» (Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2005: 8)

Οι συχνές αναφορές στα κείμενα για την εκπαίδευση πότε στις «πολλαπλές απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης<sup>7</sup> και της τεχνολογίας», πότε στον διαρκώς «μεταβαλλόμενο κόσμο», όπου οι πιέσεις και οι ανταγωνισμοί είναι διαρκείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, πότε στην «παγκοσμιοποίηση των πάντων» παρουσιάζονται σε κενό κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων. Η γενικότητα και καθολικότητα με την οποία παρουσιάζονται δεν δημιουργούν συνθήκες για περαιτέρω ανάλυση. Παραμένουν στον ορίζοντα ως αδιευκρινιστες ορίζουσες, επιδρώντας μεν καθοριστικά στην καθημερινότητα του σχολείου και της μάθησης, χωρίς, ωστόσο, οι συντελεστές του (εκπαιδευτικοί και μαθητές) να τις διερευνούν και να τους ασκούν αμφίδρομη κριτική, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η παθητικότητα και η «συναινετική» από μέρους τους διάθεση. Η επίκληση στη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, στην εργαλειοποίηση της μεθόδου «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», μετασχηματίζεται στη γνώριμη τακτική της μεταφοράς στο σχολείο γνώσεων και τεχνικών κατάρτισης, προετοιμασίας και επίλυσης προβλημάτων, ώστε το «αχρονικό», «ανιστορικό» τοπίο, πέραν των «πραγματικών συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων», να ορίζει μια «παιδαγωγική και σχολική πρακτική που απαιτεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς να αναζητούν την ουδετερότητα της σχέσης τους με το σχολείο, καθώς και την απουσία ηθικής στάσης» (Freire P. 1999: 77).

Βέβαια, η αρχική διείσδυση του μεταμοντερνισμού στις επιστήμες δεν ήταν παρά μια απόπειρα ριζικής αναδιάταξης των σχέσεων υποκειμένου-γνώσης στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, που θα προσέφερε στα υποκείμενα τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις συμπληγάδες του ολοκληρωτικού καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης αλλά και μιας κριτικής του καπιταλισμού, με υποτιθέμενο στόχο την αλλαγή νοοτροπίας σε

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

παγκόσμια κλίμακα για την εξασφάλιση της «ατομικής ευδαιμονίας».

Ειδικότερα, η εκδοχή του κριτικού μεταμοντερνισμού<sup>8</sup> ή των «μεταμοντερνιστών της αντίστασης», δίνοντας έμφαση στο δίπολο υποκειμένου-κοινωνικής οργάνωσης, εστιάζει στις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες που πλαισιώνουν τη δράση του υποκειμένου.

Ο κριτικός μεταμοντερνισμός κάτω από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής δεν αποκρίνεται απλώς σε μια κριτική πολιτισμική ερμηνεία και στον ορισμό των αλληλεπιδράσεων, αλλά ευαισθητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσω ενός πολιτικού εγχειρήματος (through a political project) το οποίο κρίνει την αυθεντία τους στο μέτρο που κατανοούν κριτικά τους ρόλους των υποκειμένων μέσα στην ιστορία. Με άλλα λόγια, ο κριτικός μεταμοντερνισμός εγκύπτει, διαμέσου μιας ηθικοπολιτικής πρακτικής, στις αλληλοκαλυπτόμενες (overlapping) εκφάνσεις και αναπαραστάσεις της εξουσίας (Giroux H. 2000: 190-191).

Ωστόσο, η στροφή της κριτικής παιδαγωγικής προς το μεταμοντερνισμό (έστω και με την ετικέτα του «μεταμοντερνισμού της αντίστασης») αλλοιώνει το περιεχόμενό της, αφού ο κριτικός μεταμοντερνισμός υπολείπεται σε θέσεις κριτικής όσο δεν «υποστηρίζει μια “δομική”, ανάλυση του κεφαλαίου, του κράτους, και των εκπαιδευτικών θεσμών», όσο δεν εμπλέκεται μέσα στις «συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές ή κοινωνικές πρακτικές», με «ορίζοντα αναφοράς την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη» (McLaren P. & Frahmmandpur R. 2005: 30, 86, 87). Συνεπώς όσο παραμένει θολό το πολιτικό πλαίσιο αναφοράς του τόσο ο κριτικός μεταμοντερνισμός θα απομακρύνεται από μια ριζοσπαστική κριτική προοπτική για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην εποχή στην οποία προβάλλεται η πολυδιάσπαση της γνώσης και του υποκειμένου ως μετανεωτερικό δεδομένο για μια εκπαιδευτική θεωρία, όπου η «χειραφέτηση» του υποκειμένου δεν εγγράφεται ως αντίσταση στις δομές αλλά ως «ενεργοποίηση» του «ευέλικτου εργαζομένου» μέσα σε αυτές (Θεριανός Κ. 2005).<sup>9</sup>

Μπορεί η μεταμοντέρνα αντίληψη για την εκπαίδευση να «συλλάβει» την ευρύτερη κοινωνική, πολιτική και οικονομική θέση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή; Ιδιαίτερα όταν απουσιάζει κάθε ίχνος συστηματικής δομικής ανάλυσης στη μετανεωτερική θεωρία από τη στιγμή που πολιτογραφήθηκε ως ρεύμα σκέψης στη θεωρητική αποκρυπτογράφηση του κόσμου; Εγγενής ανεπάρκεια, όπως επισημαίνει και ο Fredric Jameson του μεταμοντερνισμού, καθώς, διαγράφοντας τη διάκριση βάσης-εποικοδομήματος, δίνεται η εντύπωση ότι οι όροι «πολιτισμός» και «οικονομία» συγχωνεύονται σε μια αδιευκρίνιστη ενότητα (Jameson F. 1991: χxi), μειώνοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να φωτιστούν οι δομικές αλληλεξαρτήσεις, πόσο μάλλον οι αναζητήσεις επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων με όρους συλλογικότητας (Jameson F. 1991: 333). Η θεωρητική δυναμική του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση συσκοτίζει τις συναρτήσεις εκπαίδευσης, παιδαγωγικής, πολιτισμού, πολιτικής και οικονομίας.

Τον ίδιο σκόπελο απουσίας κριτικών ερωτημάτων και την ανάγκη μελέτης «με σκοπό την κατανόηση του συνολικού ιδεολογικού και παιδαγωγικού αμαλγάματος που συγκροτείται με το νέο ΔΕΠΠ [Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών]», εντοπίζει και ο Γιώργος Γρόλλιος.<sup>10</sup> Ιδιαίτερα όταν το τελευταίο αποτελεί «ένα εγχείρημα μερικής αναπροσαρμογής των λειτουργιών της εκπαίδευσης που δεν έρχεται σε άμεση αντίθεση με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κυριαρχείται τα τελευταία χρόνια από τα νεοφιλελεύθερα-νεοσυντηρητικά ιδεολογήματα», ενώ ταυτόχρονα επαγγέλλεται ένα σχολείο που οικοδομείται εντός κενού κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων, στο πλαίσιο των παραδοχών του τεχνολογικού ντετερμινισμού που υιοθετούνται στο ίδιο πρόγραμμα (Γρόλλιος Γ. 2003: 35-37).

Το συμπέρασμα είναι κοινό με τις αντιλήψεις του Stanley Aronowitz, όταν ο τελευταίος γράφει ότι οι δυνάμεις του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού, οι οποίες με ριζοσπαστικό τρόπο μετουσίωσαν την ανάλυση της κοινωνικής δομής σε ανάλυση του κοινωνικού πλουραλισμού και αντικατέστησαν την έννοια της κοινωνικής τάξης με εκείνη της κοινωνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας, όπως και την έννοια των εργασιακών σχέσεων με την έννοια της διαχείρισης των παραγωγικών δυνάμεων, αποσύρουν πλέον τα προοδευτικά τους χαρακτηριστικά σε όφελος των κυρίαρχων ηγεμονικών αντιλήψεων του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού (Aronowitz S. 2003:

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

164-165).

Επομένως γίνεται φανερό, στα όρια που επιτρέπει η οικονομία μιας εργασίας, η θέση ότι όσο τα παραδείγματα του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση<sup>11</sup> αποκλείουν την κοινωνική και πολιτική κριτική ανάλυση του περιεχομένου της, σε μια κοινωνία που αναπαράγει την ανισότητα, την αδικία και την ανέχεια (Hill D. 2002, McLaren P. 2000), όσο συγκαλύπτεται στο μανδύα της ουδετερότητας το πλέγμα εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που ορίζει την εκπαίδευση (Apple 1993),<sup>12</sup> τόσο ο μεταμοντερνισμός μετουσιώνεται από στοχαστική κριτική στις συνθήκες του ύστερου καπιταλισμού (Callinicos A. 1989, Jameson F. 1990, Cole M., Hill D., McLaren P. & Rikowski G. 2001) σε ιδανικό υποδοχέα του νεοσυντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση (Aronowitz S. & Giroux H. 1993, Giroux H. 2004, McLaren 2005).

Δύο ενδεικτικές επισημάνσεις μεθοδολογικού χαρακτήρα στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και θεωρίας είναι δηλωτικές της αντίληψης μιας κριτικά αντίπαλης ανάγνωσης της τρέχουσας ιδεολογικής και πολιτικής συγκυρίας, που αναγορεύει το μεταμοντέρνο ως το θεωρητικό υπόστρωμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαίδευση.

Η πρώτη αναφορά σχετίζεται με την έμφαση στη διαφορετικότητα, στην ετερότητα του Άλλου όπως την αποδέχονται οι μετανεωτερικές θεωρήσεις για τη νεοελληνική εκπαίδευση και το σχολείο σήμερα. Τη νοηματοδοτούν σαν ένα δίπολο του «εδώ» και του «εκεί», του «οικείου» σε αντιδιαστολή με εκείνο του «ανοίκειου», του «ξένου». Η συγκεκριμένη θέση αποσιωπά το δεσμό που υπερπληρώνει στη σύγχρονη βιομηχανική εποχή τις έννοιες της ανάλυσης, δηλαδή την αντίθεση εργασίας-κεφαλαίου, την αντιδιαστολή πλούτου και φτώχειας/εξαθλίωσης (McLaren P. & Scatamburlo V. 2005: 307).

Χαρακτηριστικό για τη μεταμοντέρνα αντίληψη είναι ότι η κριτική σε θέματα που σχετίζονται με την ενδημική φτώχεια, το ρατσισμό στα μητροπολιτικά αστικά κέντρα, την αυξανόμενη ανισότητα, το δημοκρατικό έλλειμμα και την απουσία δημόσιων χώρων έχει εξοβελιστεί από το σκεπτικό της (Giroux H. 2001b: 56-57) Εξοβελίζοντας, όμως, σύνθετα ζητήματα που αφορούν την κοινωνική οργάνωση εγκαταλείπουν κάθε προοπτική ανάλυσης με βάση μια ενιαία κοινωνική θεωρία που ξετάζει κριτικά τα συμφραζόμενα της θεωρίας και της πρακτικής.

Οι Raymond Morrow και Carlos Alberto Torres υπενθυμίζουν ότι όσο εκλείπει η προοπτική μιας ενιαίας συστηματικής κοινωνικής θεωρίας στην εκπαίδευση, που εξετάζει τα θέματα των κοινωνικών τάξεων, της σχέσης εξουσίας-σχολικής γνώσης, των ιδεολογικών μορφωμάτων που διαπερνούν την εκπαίδευση και των αιτημάτων για ισότητα και δημοκρατία, το άνοιγμα της εκπαιδευτικής θεωρίας στην κριτική των σχέσεων εκπαίδευσης-κοινωνίας θα παραμένει ανενεργό και ευπροσήγορο σε κάθε είδους θεωρητική αφέλεια και ιστορική αμνησία (Morrow R. & Torres C. 1995: 5, 444-445).

Είναι όμως οι κοινωνικές και οι πολιτικές αλληλεξαρτήσεις γύρω από τις αντιθέσεις εργασίας-κεφαλαίου, φτώχειας-πλούτου στις οποίες εμβαπτίζονται οι κοινωνικές και οι πολιτικές σχέσεις, καθώς και οι παρελκόμενες ιδεολογικές συναρμογές τους, εκείνες που μπορούν να δράσουν καταλυτικά στην κριτική της μεταμοντέρνας αντίληψης για την εκπαίδευση.

Η δεύτερη αναφορά σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Με δεδομένα: α) την ποικιλομορφία και διασπορά των μορφών επιμόρφωσης και κατάρτισής του, β) την αποτίμηση των μορφωτικών αγαθών πέρα από κάθε έννοια ενός ανθρωπισμού που προσβλέπει στην ολόπλευρη μόρφωση, καθώς διδάσκει στη σκιά του τεχνοκρατικού θετικισμού (που κυριαρχεί με τη μορφή μοντέλων αξιολόγησης αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και τεχνικοποίησης ποιοτικών χαρακτηριστικών της μάθησης), μεταδίδοντας ιεραρχημένες γνώσεις που νομιμοποιούν κοινωνικού χαρακτήρα διακρίσεις, γ) τον συγκεντρωτικό διοικητισμό και τον αποσπασματικό χαρακτήρα παροχής της εκπαίδευσης (γενικό λύκειο, ΤΕΕ, ΙΕΚ), ο ίδιος βρίσκεται μπροστά σε μια επιλογή, είτε να υπαγάγει τις θεωρητικές του αναζητήσεις για την εκπαίδευση σε μια χειραφετητική, αναστοχαστική και κριτική παιδαγωγική, που τον ενδυναμώνει μαζί με τους μαθητές του είτε να διαμορφώσει ένας έθος αποδοχής και συμμόρφωσης, που καταλήγει σε θλιβερές απολογητικές της δεσποζουσας

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

πραγματικότητας (McLaren P. & Farahmandpur R. 2005b: 22).

Ο Paulo Freire πάνω σ' αυτό το ζήτημα προσφέρει ένα ενδεικτικό παράδειγμα, όταν διευκρινίζει το λάθος που κάνουν όσοι δεν κατανοούν τις πολιτικές διαστάσεις και συνέπειες των παιδαγωγικών πρακτικών τους, αναφερόμενοι συχνά στην έννοια της συνειδητοποίησης ως μιας έννοιας αυστηρά παιδαγωγικής παρά πολιτικής (Freire P. 1985). Εξηγεί ότι αυτό συμβαίνει επειδή στοχάζονται για την εκπαίδευση ανεξάρτητα και πέρα από τους παράγοντες που τη συνιστούν. Τα θεωρητικά εργαλεία της εκπαιδευτικής τους θεωρίας διαχωρίζουν τις διεργασίες μέσα στην εκπαίδευση από τις διεργασίες μέσα στις «συγκεκριμένες κοινωνίες», ανάγοντας τα εκπαιδευτικά ζητήματα είτε σε αφηρημένες αξίες και σε ιδανικά (που οικοδομούνται μέσα στη συνείδηση των παιδαγωγών, δίχως να έχουν επίγνωση των συντελεστών που διαμορφώνουν τη συνείδησή τους) είτε σε πρακτικές στη διδασκαλία που εμφανίζονται σαν ένα ρεπερτόριο μιχγεβιοριστικών τεχνικών ή αναγορεύουν την εκπαίδευση σε εφάληριο αλλαγής της πραγματικότητας (Freire P. 1985: 169-170). Το τελευταίο μπορεί να συμβεί μόνο στην περίπτωση που η θεωρία για την εκπαίδευση ορίζεται από μια θεωρία για την κοινωνία και τον άνθρωπο, λαμβάνοντας υπόψη ότι *«δεν είναι η εκπαίδευση η οποία δίνει μορφή στην κοινωνία αλλά είναι η κοινωνία που προδιαγράφει την εκπαίδευση, ώστε να προσαρμόζεται στις αξίες που στηρίζεται η κοινωνία»* (Freire P. 1985: 170). Το γνωσιολογικό αίτημα μιας εκπαιδευτικής θεωρίας στην/για την εκπαίδευση είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από τη δυνατότητα της θεωρίας να θέτει μια σειρά ερωτημάτων (Freire P. 1999: 134-135) από τα «έξω», αλλά και να συνδέεται από τα «μέσα» με διαφορετικούς τόπους γνώσης, ισχύος, πολιτικής, κοινωνικής συγκρότησης, ώστε η εκπαιδευτική θεωρία να αποκτήσει τα γνωρίσματα μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας της πράξης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διακρίνεται ο ιστός που συνδέει άρρηκτα τις δομές με τον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή το υποκείμενο-πρόσωπο που δρα/πράττει, αλλά και στοχάζεται. Πρόκειται για έναν ιστό όπου από τη μια συντηρούνται οι πρακτικές και οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου και διανομής της εξουσίας, ώστε να συνεισφέρουν στην επικρατούσα ηγεμονική κυριαρχία, και από την άλλη «είναι εφικτές» οι δυνατότητες κριτικής αποτύπωσης των εσωτερικών αντιφάσεων, ώστε να αποκαλυφτούν οι αναπαραγωγικές λογικές και να αναπτυχθεί η δυνατότητα για πολιτική και πολιτισμική δράση (Giroux 2001: 164-166). Όσο και αν οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις εκλαμβάνουν την εκπαίδευση σαν ένα κλειστό αυτοαναφορικό σύστημα, τα αναλυτικά εργαλεία της κριτικής παιδαγωγικής μπορούν να τις ξεπεράσουν, ανατρέποντας τα σύνορα ερμηνείας που ορίζει η λογική της μετανεωτερικότητας στην εκπαίδευση (McLaren P. 2005: 35-36).

Η ειδοποιός διαφορά της χειραφετητικής κριτικής παιδαγωγικής είναι η δυνατότητα που η ίδια η θεωρία αναδύει. Η δυνατότητα διατύπωσης αναστοχαστικών ερωτημάτων και διερεύνησης των συνθηκών, των όρων και των ορίων των εννοιών που νοηματοδοτεί μέσα της, αλλά και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες θεωρητικές συστοιχίες. Η κριτική επιστήμη ορίζει, από τα θεμέλιά της, το διάλογο, τη διαλεκτική σχέση, τα μέσα της ανακατασκευής και της ανασύνθεσής της μέσα σε ένα δεδομένο αξιακό σύστημα, αλλά και σε αντιδιαστολή με αντίπαλες κοσμοθεωρίες.

Οι απόστολοι των «μεταμοντέρνων καιρών» δεν αρκεί να στοχεύουν σε ένα άτομο-μαθητή γνωστικά ώριμο ή διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο που γνωρίζει να επιλέγει καλύτερα μεταξύ προκαθορισμένων δεδομένων, αλλά στον σκεπτόμενο άνθρωπο που αναγνωρίζει το πρόσωπό του σε ένα κοινωνικό ωκεανό που πραγματώνεται σε μια δημοκρατική πορεία, διασφαλίζοντας τις δυνατότητες μια παγκόσμιας κοινωνικής μεταμόρφωσης (Callinicos A. 1989: 170-171, 174).

Στο βαθμό που οι μετανεωτερικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκλίνουν στην αντίληψη ότι οι μεταρρυθμίσεις στα σχολεία χρειάζεται να ανταποκρίνονται στη μεταβιομηχανική αγορά εργασίας και στις αναδιαρθρώσεις της νέας παγκόσμιας οικονομίας εν μέσω εθνικού και διεθνούς ανταγωνισμού ή στη σύνδεση οικονομίας και γνώσης, στη σύνθεση κοσμοπολιτικών θέσεων με δόσεις φιλελεύθερων πολυπολιτισμικών πρακτικών («η ενότητα των διαφορών»), στην πολιτική/κοινωνική πίεση για αλλαγές πολιτικών σε ζητήματα που αφορούν διακρίσεις φυλών και εθνοτήτων κ.ο.κ. ουσιαστικά συγκλίνουν σε πρακτικές όμορες της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση (McLaren 2003: 158-159).

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

Σήμερα που ο «νεοφιλελευθερισμός κυριαρχεί τόσο ως οικονομική θεωρία όσο και ως μια ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό, διασφαλίζοντας συναίνεση και συντηρώντας της σχέσεις του κεφαλαίου» (Giroux 2004: xxv), οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις για την εκπαίδευση συντελούν στην ανανέωση και τη στήριξη του συγκεκριμένου μοντέλου ανάπτυξης των κοινωνιών, δίνοντας στο νεοφιλελευθερισμό «τον αέρα της ιστορικής αναγκαιότητάς του στη σημερινή ιστορική περίοδο» (Giroux H. 2003: 54).

Συνεπώς, είναι ανάγκη να διερευνάται η έκταση στην οποία οι προαναφερθείσες αντιλήψεις για τη θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών. Και, ειδικότερα, να εξετάζονται συστηματικά οι δυνατότητες που έχει ο κριτικός μεταμοντερνισμός να γεφυρώνεται με τη χειραφετητική κριτική παιδαγωγική, η οποία προτάσσει «την απελευθέρωση του ανθρώπου», τον «εξανθρωπισμό των καταπιεστικών κοινωνικών δομών» τη «μεταλλαγή του κόσμου και της ιστορίας» (Freire P. 1977a: 34, 42), τη «συνειδητοποίηση του ανθρώπου, που στοχάζεται κριτικά» (Freire P. 1977β),<sup>13</sup> την προσέγγιση της υπαρξιακής στιγμής, όπου «συμμετέχεις» (participate) επικοινωνώντας και συναισθανόμενος τους συνανθρώπους σου (Freire P. 2003: 162-164), την ενίσχυση του «δημοκρατικού προοδευτικού σχολείου για μαθητές και εκπαιδευτικούς» (Freire P. 1998: 65, 74).

Κάποτε ο Antonio Gramsci έγραφε ότι «κάθε σχέση “ηγεμονίας” είναι αναγκαστικά μια παιδαγωγική σχέση» και ότι «η παιδαγωγική σχέση υπάρχει σ’ όλη την κοινωνία στο σύνολό της και σε κάθε άτομο σε σχέση με τα άλλα, ανάμεσα σε διανοούμενους και μη διανοούμενους, ανάμεσα σε κυβερνώντες και κυβερνώμενους, ανάμεσα σε ελίτ και απλούς οπαδούς, ανάμεσα σε διευθύνοντες και διευθυνόμενους, ανάμεσα σε πρωτοπορίες και απλούς αγωνιστές» (Gramsci A. 1973: 55).

Με βάση ετούτη την ενότητα επιστήμης και ζωής, και με το πάθος όσων αγωνίζονται, υπάρχουν ακόμη ανοικτά τα αιτήματα της ενδυνάμωσης της κριτικής προοπτικής «χωρίς να αποτελούν απλώς ρητορικές δεσμεύσεις» (Γρόλλιος Γ.: 288), προς την κατεύθυνση μιας διαλεκτικής κίνησης ξεπεράσματος των θεωρητικοπρακτικών μορφών της κυρίαρχης ηγεμονίας «στην πιο εκλεπτυσμένη τους μορφή» (Gramsci A. 1973: 136), αναζητώντας έναν στοχασμό για την εκπαίδευση που είναι και πολιτική, συμμετέχοντας σε μια πολιτική που είναι και στοχασμός για την εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφία

Αλεξίου Θανάσης (2002), *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεσμικό πλαίσιο*, Παπαζήσης: Αθήνα.

Αλεξίου Θανάσης (2005), «Ιδεολογικές συνιστώσες της “κοινωνίας της γνώσης”», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 76-77: 32-39.

Apple Michael (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετάφραση: Φώτης Κοκαβέσης, Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.

Apple Michael (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μετάφραση: Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμο: Αθήνα.

Γκόβαρης Χρήστος (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός: Αθήνα.

Γκότοβος Ε. Αθανάσιος (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμο Επιστήμες: Αθήνα.

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

Gramsci Antonio (1973), *Ιστορικός υλισμός*, μετάφραση: Τ. Μυλωνόπουλος, Οδυσσέας: Αθήνα.

Γρόλλιος Γιώργος (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 67: 30-37.

Γρόλλιος Γιώργος (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Θεριανός Κώστας (2005), «Η κριτική παιδαγωγική στην “εποχή του τρόμου” και η αναγκαία οριοθέτησή της», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 76.

Κανακίδου Ελένη, Παπαγιάννη Βούλα (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Κάτσικας Χρήστος, Πολίτου Εύα (2005), *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg: Αθήνα.

Κοσσυβάκη Φωτεινή (2003), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Παιδαγωγική Σειρά-Gutenberg: Αθήνα.

Μακρή-Μπότσαρη Ένη (2005), «Δ.Ε.Π.Σ. και αναλυτικά προγράμματα σπουδών», στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.*: Αθήνα, 8-13.

Bourdieu Pierre (1998), *Για την τηλεόραση*, μετάφραση: Κ. Διαμαντάκου & Α. Σωτηρίου, Πατάκης: Αθήνα.

Νικολάου Γιώργος (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον*. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Freire Paulo (1977α), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετάφραση: Θ. Γέρου, Κέδρος: Αθήνα.

Freire Paulo (1977β), *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μετάφραση: Σ. Τσάμης, Καστανιώτης: Αθήνα.

Aronowitz Stanley (2003), *How class works*, Yale University Press: New Haven.

Aronowitz Stanley, Giroux Henry (1993), *Education still under siege*, Bergin & Garvey: Westport.

Callinicos Alex (1989), *Against postmodernism. A Marxist critique*, Polity Press: Cambridge.

Cole Mike, Hill Dave, McLaren Peter, Rikowski Glenn (2001), *Red Chalk: On schooling, Capitalism and politics*, The Institute of Educational Policy Studies: Brighton.

Freire Paulo (1985), *The politics of liberation. Culture, power, and liberation*, Macmillan: London.

Freire Paulo (1998), *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*, Westview Press: Boulder.

Freire Paulo (1999), *Pedagogy of hope*, Continuum: New York.

Freire Paulo (2003/1973), *Education for critical consciousness*, Continuum: New York.

Giroux Henry (2000), «Postmodern education and disposable youth», στο Trifonas P. Peter (ed.), *Revolutionary pedagogies*, RoutledgeFalmer: New York, 174-195.

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

Giroux Henry (2001), *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey: Westport.

Giroux Henry (2001b), *Public spaces, private lives. Beyond the culture of cynicism*, Rowman & Littlefield: Lanham.

Giroux Henry (2003), *The abandon generation. Democracy beyond the culture of fear*, Palgrave-Macmillan: New York.

Giroux Henry (2004), *The terror of neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*, Paradigm Publishers: Boulder.

Hill Dave et al. (eds) (2002), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lexington Books: Lanham.

Jameson Fredric (1991), *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*, Verso: London.

McLaren Peter (2003), «Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education», στο Derder Antonia, Baltodano Marta, Torres D. Rodolfo (eds), *The critical pedagogy reader*, Routledge Falmer: New York, 151-184.

McLaren Peter (2005), *Capitalists & conquerors. A critical pedagogy against empire*, Rowan & Littlefield Publishers: Lanham, Maryland.

McLaren Peter & Farahmandpur Ramin (2005a), *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*, Rowman & Littlefield Publishers: Lahman, Maryland.

McLaren Peter & Farahmandpur Ramin (2005b), «Marx after post-marxism. Reclaiming critical pedagogy for the left», στο McLaren Peter et al, *Red seminars*, Hampton Press: Cresskill, New Jersey, 3-24.

McLaren & Scatamburlo-D' Annisale Valerie (2005), «The revolutionary legacy of Paulo Freire», στο McLaren Peter et al, *Red seminars*, Hampton Press: Cresskill, New Jersey, 305-308.

Morrow Allen Raymond & Torres Carlos Alberto (1995), *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, State University of New York Press: New York.

Rikowski Glenn, McLaren Peter (2002), «Postmodernism and educational theory», στο Hill Dave et al. (eds), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lexington Books: Lanham, 3-13.

Sarup Madan (1993), *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*, Harvester Wheatsheaf: London.

1. Η παρούσα εργασία στηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στο κείμενο εισήγησης με ομώνυμο τίτλο στο πλαίσιο του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, «Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006.

2. Δηλαδή, της εκδήλωσης στο επίπεδο της θεωρίας και της ιδεολογίας των ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες (Jameson F. 1991, Sarup M. 1993).

3. Βέβαια υπάρχουν και εκείνες οι «αναγνώσεις» σύμφωνα με τις οποίες οι αλλαγές που προτείνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτούν συγκεκριμένη αποτελεσματικότητα σε συνάρτηση με τις καθιερωμένες σχέσεις εξουσίας και το επίπεδο συσχετισμού των κοινωνικών δυνάμεων από τις οποίες καθορίζονται, τόσο ως



## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

λόγος όσο και ως πρακτική (Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε. 2005: 57-64).

4.Ο μεταμοντερνισμός στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν οι Glenn Rikowski και Peter McLaren, εκλαμβάνει τις μορφές παρεχόμενης εκπαίδευσης ως τεκμηριωμένη εκπαιδευτική θεωρία (Rikowski G. & McLaren P. 2002: 3).

5.Οι μεταμοντέρνες θεωρήσεις για την κοινωνία απορρίπτουν τον προσδιοριστικό ρόλο των κοινωνικών δομών στην ανάδειξη προβλημάτων, αναζητούν τη λύση τους όχι στην αλλαγή των δομών που τα δημιουργούν, αλλά στο ίδιο το άτομο, καταλήγοντας στο «μεθοδολογικό ατομισμό» (Αλεξίου Θ. 2002: 210 - 228)

6.Του μαθαίνει έναν ορισμένο τρόπο θέασης του κόσμου (της κοινωνίας και της φύσης) με βάση τον οποίο όχι μόνο κάνει τις επιλογές του, αλλά και κατασκευάζει την κατανόησή του (Bourdieu P. 1998).

7.Ο Αλεξίου αναφέρει σχετικά ότι «η “κοινωνία της γνώσης” συνιστά μια κεντρική εκδοχή της θεωρίας της “μεταβιομηχανικής κοινωνίας” και αποφαίνεται πως ο συντελεστής παραγωγής σήμερα είναι οι εκπληροφορημένες γνώσεις». Έτσι, αναδεικνύεται η γνώση σε βασική παραγωγική δύναμη, αλωθώντας και συρρικνώνοντας άλλους παραγωγικούς συντελεστές (εργασία, κεφάλαιο). Επικαλύπτεται η επιβολή της ανταγωνιστικής σχέσης στη ζωντανή εργασία και τη βασισμένη στην επιστήμη, στην πληροφορία και στη γνώση εργασία, ώστε το κεφάλαιο να διαμορφώσει μέσω των τεχνολογικών καινοτομιών τους όρους για την αέναη (επανα)σύλληψη της ανθρώπινης εργασίας (Αλεξίου 2005). Επομένως, η επίκληση των συνηθόρων της μεταμοντέρνας αντίληψης της εκπαίδευσης για τις «ανάγκες της “κοινωνίας της γνώσης” και της τεχνολογίας», σκιάζει τις πραγματικές συνθήκες όπου εντάσσονται και σηματοδοτούνται η γνώση και τα «ποικίλα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2005: 11).

8.Τον όρο τον χρησιμοποιούμε εδώ έτσι όπως αποκρυσταλλώθηκε ως «προοδευτικός μεταμοντερνισμός», στην παράδοση των Αμερικανών κριτικών παιδαγωγών και του Paulo Freire, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '90. Όρος που λειτουργούσε ως μια «ομπρέλα θέσεων» παρά ως μια συγκεκριμένη ανάλυση των σύγχρονων κοινωνιών, όρος που μπορούσε να περιγραφεί ως: α) η απόρριψη αυτάρεσκων βεβαιοτήτων της ορθόδοξης Αριστεράς, β) η κριτική του σχεταρισμού, γ) η ανοχή με την έννοια της συμβίωσης με το διαφορετικό, της μάθησης από αυτό και της καλύτερης μάχης εναντίον του ανταγωνιστικού, δ) ένας δημοκρατικός τρόπος προσέγγισης της διαμάχης, ε) ο αγώνας για την οριστική ήττα της αδικίας, με τελικό στόχο ένα δημοκρατικό σοσιαλισμό, και, στ) η επανανακάλυψη της εξουσίας και όχι η απλή απόκτηση και αυταρχική άσκησή της» (Γρόλλιος 2005: 265-266).

9.Επακόλουθο αποπολιτικοποίησης της κριτικής παιδαγωγικής είναι η αξιοποίησή της από δραστήριους εκπαιδευτικούς, χωρίς να αμφισβητούν το περιεχόμενο αλλά μόνο τις διδακτικές πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου (Θεριανός Κ. 2005).

10.Θεωρεί μάλιστα ότι για την κριτική τόσο του ΔΕΠΠ όσο και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, «η επιστημονική έρευνα δεν πρέπει να περιοριστεί στο πλαίσιο της συζήτησης για τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα του νέου προγράμματος χωρίς να ασχοληθεί με ερωτήματα που αναδεικνύουν το είδος της γενικής παιδείας που εμπεριέχει το πρόγραμμα ή τη συνοχή και την ομαλή ροή της γνώσης στο εσωτερικό και μεταξύ των δύο βαθμίδων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Γρόλλιος Γ. 2003: 36).

11.Ο Michael Apple σε μια κριτική του για το μεταμοντερνισμό στην εκπαίδευση, τον οποίο ακολούθησε για κάποια περίοδο μερίδα των κριτικών παιδαγωγών, αναφέρει

## Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική  
Αναστάσιος Λιάμπας, Ιωάννης Κάσκαρης

---

ότι υιοθετήθηκε μια «θεώρηση του πολιτισμικού εις βάρος εξίσου ισχυρών παραδόσεων ανάλυσης που βασίζονται στην πολιτική οικονομία και στο κράτος». Δόθηκε έμφαση στο «μετά-», κι έτσι λησμονήθηκαν οι «δομικές πραγματικότητες που περιορίζουν τους πραγματικούς ανθρώπους που δρουν στο πλαίσιο πραγματικών θεσμών στην καθημερινή ζωή» (Apple M. 2002: 137).

12. «Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας είναι η συσσώρευση και η χρήση αυτής της γνώσης από τους κατόχους της εξουσίας» (Apple M. 1993: 61). Ο Freire ρητά επισημαίνει ότι τα όρια κάθε πολιτιστικής και εκπαιδευτικής δράσης δεν τίθενται από την ίδια την καταπιεστική πραγματικότητα, αλλά και από τη σιωπή που επιβάλλεται από την ελίτ της εξουσίας (Freire P. 1977β: 97).

13. «Η “συνειδητοποίηση” είναι κάτι περισσότερο από μια απλή “prise de conscience”. Ενώ προϋποθέτει το ξεπέρασμα της “ψευδούς συνείδησης” [...], συνεπάγεται επιπλέον την κριτική εισαγωγή του συνειδητοποιημένου ανθρώπου σε μια απομυθοποιημένη πραγματικότητα [...], που καταγγέλλει τις απανθρωποποιητικές δομές» (Freire P. 1977: 89).