Η γνώση και η μάθηση στο εκπαιδευτικό σύστημα: από τον θετικισμό στον μεταθεμελιωτισμό και τη ριζωματική μάθηση

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Προπτυχιακού φοιτητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Πανεπιστήμιο Πατρών)

mixaliskatsimm@gmail.com

1. **Εισαγωγή**

Η παρούσα πραγμάτευση εκκινεί από την ευρύτερη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας και κατ' επέκταση τη σύλληψη της γνώσης ως κοινωνικού προϊόντος (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003· Ξανθόπουλος, 2015: 33-40· Πεχτελίδης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο παρουσιάζεται μία διαλογική σύγκριση/συζήτηση δύο μεγάλων θεωρητικών/φιλοσοφικών παραδειγμάτων, του θετικισμού και του μεταθεμελιωτισμού και αναλύεται η εμπλοκή, η προσφορά και η λειτουργία των δύο αυτών παραδειγμάτων στην εκπαίδευση (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020), ειδικά σε ό,τι αφορά τη γνώση, τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να δώσει απαντήσεις κινούμενο γύρω από έναν άξονα τριών σημείων. Αρχικά, επιχειρείται μια κριτική παρουσίαση του θετικισμού και του τρόπου με τον οποίο οι αξιώσεις του κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζοντας – καταλυτικά ίσως – τη γνώση, τη μάθηση και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί μια συζήτηση πάνω στον μεταθεμελιωτισμό ως

εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας, της γνώσης και της μάθησης. Και τέλος, θίγοντας περαιτέρω το ζήτημα του κατά πόσο, και πώς, μεταθεμελιωτισμός μπορεί να συνεισφέρει και να αναζωογονήσει τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναλύσω το (σχετικά παραγνωρισμένο και περιθωριακό στην ελληνική βιβλιογραφία) πλαίσιο της ριζωματικής μάθησης/παιδαγωγικής (Cormier, 2011· Charney, 2017· Πεχτελίδης, 2020· Brailas, 2020· Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022), αντλώντας (κυρίως) από τη θεωρία των Deleuze & Guattari (2017).

2. **Ο θετικισμός και η κυριαρχία του στην εκπαίδευση**

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί στη βάση μίας γραφειοκρατικής και τεχνοκρατικής αντίληψης για τη γνώση και τη μάθηση. Εμφορείται, με άλλα λόγια, εντόνως από – και προωθεί περαιτέρω – την πεποίθηση τόσο της διεκπαιρεωτικής χρήσης της γνώσης και της μάθησης όσο και της ουσιοκρατικής σύλληψής τους (Πεχτελίδης, 2020). Θα λέγαμε δηλαδή ότι ο προσανατολισμός του θεσμού της εκπαίδευσης είναι θετικιστικός, υπό την έννοια ότι προσανατολίζει τη γνώση και τη σκέψη προς ένα «*πρότυπο βεβαιότητας και ακρίβειας*», εξαρτώντας τες από και επιτρέποντάς τους να κινούνται με βάση, και να αντλούν νομιμοποίηση από, μια – ιδωμένη ως – αμετάβλητη και σταθερή «*εμπειρία*» κάποιων – εξίσου ιδωμένων ως – συγκεκριμένων «γεγονότων» και δεδομένων (βλ. Marcuse, 1971: 180· βλ. επίσης Μαρκούζε, 1999: 310). Ο θετικισμός λοιπόν «*έρχεται σε αντίθεση με κάθε μεταφυσική, με κάθε υπερβατισμό, με κάθε ιδεαλισμό*» αντιμετωπίζοντάς τα ως «*τρόπους σκοταδιστικής και οπισθοδρομικής σκέψης*» (Marcuse, 1971: 180):

στο βαθμό που η δοσμένη πραγματικότητα συλλαμβάνεται και μετασχηματίζεται από την επιστήμη, στο βαθμό που η κοινωνία γίνεται […] τεχνολογική, τότε, ο θετικισμός βρίσκει το μέσο όρο για την πραγματοποίηση (και την επιβεβαίωση) των εννοιών του […] Η φιλοσοφική σκέψη γίνεται […] μια σκέψη καταφατική· η

φιλοσοφική κριτική ασκείται μέσα στο κοινωνικό σύστημα κι οι όροι που δεν είναι θετικοί θεωρούνται καθαρή «θεωρία», όνειρα και ιδέες αλλόκοτες (Marcuse, 1971: 180).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος, οι Χορκχάιμερ & Αντόρνο, ασκώντας έντονη κριτική στον θετικισμό, θεωρούν ότι ο τελευταίος «*δεν άφησε απείραχτο […] το πλάσμα του εγκεφάλου υπό την πιο κυριολεκτική έννοια, την ίδια τη σκέψη*» (1996: 69), «*εξόρισε […] τη διδασκαλία των ιδεών*» (1996: 51) και αναλώθηκε «*στο κυνήγι της πληροφορίας*» (1996: 16). Ο θετικισμός είναι με άλλα λόγια η θεώρηση εκείνη που «*αναπτύσσεται γύρω από την ιδέα ότι υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα η οποία μπορεί να περιγραφεί, να αναλυθεί και να αποκαλυφθεί ή να αναπαρασταθεί όπως είναι, δηλαδή αντικειμενικά, μέσω της (επιστημονικής) γλώσσας*» (Πεχτελίδης, 2020: 47). Όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2020: 47), ο θετικισμός επιδιώκει «*να προβλέψει και συνεπώς να ελέγξει τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα*» και να βασίσει την πρόσληψή τους πάνω σε μια ισχυρή πεποίθηση ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό «*αν οι κατάλληλες διαδικασίες και τεχνικές εφαρμοστούν σωστά*», απηχώντας έτσι τη σκέψη του Φουκώ (2008: 87) ότι «*η έκδοση διαταγμάτων προς κάθε επιστήμη είναι ίδιον του θετικισμού*».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπως αυτό που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, ο θετικιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης επιχειρεί να δημιουργήσει υποκείμενα χωρίς κριτική σκέψη και ικανότητα, αφού έχει ως κέντρο του την ακλόνητη «*πεποίθηση της αντικειμενικής αναπαράστασης και αποκάλυψης του κόσμου*», την «*έγκυρη και ουδέτερη γνώση*», την «*αντικειμενική Αλήθεια*» (Πεχτελίδης, 2020: 47). Έτσι, νεκρώνει τα άτομα, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται τη διαδικασία που επιχειρείται εναντίον τους, δηλαδή την αλλοτρίωση του πνεύματός τους. Ο μαθητής αποξενώνεται από τον εαυτό και την ζωή του διότι εξαιτίας του θετικιστικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιλαμβάνεται τη γνώση ως κάτι εξωτερικό από τον ίδιο, από τον εαυτό και τη ζωή του. Χαρακτηριστικό είναι δε, το γεγονός ότι η γνώση με την οποία συναναστρέφεται και την οποία δέχεται

ο μαθητής από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει να κάνει με την προσωπική του ζωή, με τα ενδιαφέροντά του, με την οικογένειά του κλπ. (Bernstein, 1991: 84). Η «*ουσιοκρατική αυτή στάση*» του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τον Πεχτελίδη (2011: 28), «*έχει ως αποτέλεσμα την αντικειμενικοποίηση της ταυτότητας*» του/της μαθητή/τριας, επιχειρώντας να τον/την καταστήσει «*βασικό υποκείμενο*» (Πεχτελίδης, 2020: 47) του θετικισμού. Ένα υποκείμενο που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από τις οικουμενικές και καθολικές αξίες του ορθολογισμού, της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας, της αδέκαστης, ουδέτερης και ανεπηρέαστης σκέψης και κρίσης κλπ.

Η επίσημη λοιπόν «*εκπαιδευτική ρητορική*» θεμελιώνεται τόσο στις ιδέες του 'οικουμενικού' και του 'ορθολογικού' όσο και «*γύρω από καθολικές κατηγορίες όπως […] η κοινή ανθρώπινη φύση, το καθολικό πρότυπο ορθολογικότητας, το έλλογο αυτόνομο άτομο*» κλπ. (Πεχτελίδης, 2011: 21). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αντιλαμβάνεται τη γνώση και τη μάθηση ως κάτι που συμβαίνει «*στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία είναι ανοιχτή, συλλογική και κοινωνική*» (Πεχτελίδης, 2020: 128). Αντίθετα, την εκλαμβάνει και τη βασίζει σε ιδέες «*περί αληθινής και αντικειμενικής γνώσης*», η οποία υποτίθεται ότι «*αναπαριστά μια ανεξάρτητη και προϋπάρχουσα πραγματικότητα*» και, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο έρχεται να αναλάβει την «*ευθύνη της μεταβίβασης […] της αληθινής γνώσης*» στα παιδιά (Πεχτελίδης, 2020: 128-129˙ βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2011: 14-15). Όπως σχολιάζει ο Χολτ (1995: 354), «*μας έχουν […] εκπαιδεύσει ώστε να πιστεύουμε ότι η γνώση, η επιδεξιότητα και η σοφία παρέχονται στο σχολείο*» και, επιπλέον, ότι «*οι άνθρωποι θα έπρεπε να βαθμολογούνται και να ταξινομούνται ανάλογα με τα χρόνια φοίτησής τους σ' αυτό*».

Η εκπαίδευση μετατρέπεται έτσι σε ένα καθαρά πολιτικό εργαλείο της κρατικής εξουσίας, το οποίο είναι επιφορτισμένο με το καθήκον να διαχωρίζει, να διαχειρίζεται και να μεταδίδει όχι την γνώση ως κοινωνικό προϊόν αλλά μια υποτιθεμένη

αντικειμενική και «*έγκυρη γνώση*» στους μαθητές (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020: 50). Αυτή η έγκυρη γνώση «*αντανακλά*», και παράγει, «*την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου*» (Πεχτελίδης, 2020: 50). Και αυτό, σύμφωνα με τον Bernstein (1991: 63-64), συμβαίνει «*μέσα από τρία συστήματα*»: το «*αναλυτικό πρόγραμμα*», την «*παιδαγωγική*» και την «*αξιολόγηση*». Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα «*ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση*», η παιδαγωγική «*αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης*» και η αξιολόγηση «*αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου*» (Bernstein, 1991: 64).

Αυτού του τύπου η «*κατασκευή της σχολικής γνώσης*», όπως εξηγεί ο Κυριάκης (2019), δεν είναι μια ουδέτερη και «*οικουμενική*» διαδικασία που υπερβαίνει τα εκάστοτε ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια, αλλά αντίθετα υπάγεται σε αυτά και συχνά τα ενισχύει. Συγκροτείται «*μέσα από πράξεις εξουσίας*» και στοιχειοθετείται ως η «*ιδιαίτερη, ιστορική*», πολιτισμική και κοινωνικο-πολιτική «*απάντηση στο ερώτημα τι αποτελεί […] γνώση*» (Κυριάκης, 2019). Για την ακρίβεια, η «*σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων*», με βάση τον Κυριάκη (2019), αποτελεί «*τη στιγμή της σύγκλισης και συναίνεσης*» των ποικίλων «*ανταγωνιστικών λόγων*» (discourses) που επικρατούν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη, μια σύγκλιση και συναίνεση που συμβαίνει κυρίως μέσα από – και παράγει – αποκλεισμούς (Κυριάκης, 2019).

Υπό την λειτουργία αυτού του σχήματος παρεμποδίζεται η ελεύθερη ανάπτυξη του υποκειμένου (Στίρνερ, 2000: 69) μέσα από την επιχείρηση της τυποποιημένης και ομογενοποιημένης σκέψης και δράσης, ενώ η όποια αξία της φαντασίας αδυνατεί να αναγνωριστεί, και εκτοπίζεται, ή στοιχειοθετείται ως εκτοπιστέα (βλ. Marcuse, 1971: 248). Γίνεται συστηματική προσπάθεια παγίωσης μίας αρνητικά ιδιότυπης εικόνας για την ανάπτυξη του υποκειμένου. Θα μπορούσαμε δηλαδή να κάνουμε λόγο για μια *μετ' εμποδίων ανάπτυξη* του υποκειμένου, προσανατολισμένη και καθοριζόμενη από έναν εξωτερικό, και από

τα πάνω, κυρίαρχο λόγο, ο οποίος εν πολλοίς βασίζει και αντλεί τη νομιμοποίησή του μέσα από τη δημιουργία νορμών σκέψης.

3. **Η περίπτωση του μεταθεμελιωτισμού**

Στον αντίποδα της παραπάνω οπτικής (δηλαδή, του θετικισμού), υπάρχει ένας εναλλακτικός λόγος, ο λόγος του μεταθεμελιωτισμού, ο οποίος θέτοντας τις ποικίλες θεωρήσεις του αμφισβητεί τους κυρίαρχους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη γνώση και τη μάθηση (βλ. Πεχτελίδης, 2020: 48). Ειδικότερα, ο μεταθεμελιωτισμός κυοφορεί μια άλλη πρόταση, μια εναλλακτική προσέγγιση για την πραγματικότητα, και κατ' επέκταση για την γνώση και τη μάθηση, έχοντας στο επίκεντρο την ποικιλομορφία και την υποκειμενικότητα, θέτοντας το ζήτημα υπό τη οπτική μιας πιο ενεργητικής, συμμετοχικής και συνεργατικής «*ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας*» γενικότερα (βλ. Μαυρίδης, 2015: 199) και της μαθησιακής διαδικασίας ειδικότερα.

Ακολουθώντας τον Πεχτελίδη (2020: 48-51), ο μεταθεμελιωτισμός αποτελεί «*ένα σύστημα πεποιθήσεων που δίνει μεγάλη σημασία στις πολλαπλές προοπτικές, την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό, την υποκειμενικότητα, την ενδεχομενικότητα και την πολυπλοκότητα*» και συνδέεται με την θεωρία της κοινωνικής κατασκευής (βλ. Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Εκκινεί δηλαδή από την άποψη ότι τόσο η πραγματικότητα όσο και η γνώση που έχουμε για αυτή «*κατασκευάζονται κοινωνικά*» από τα υποκείμενα τα οποία βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Χαρακτηριστική είναι και η περιγραφή του Φις (2019: 458) ότι «*οι απόψεις μας για την αλήθεια και την πραγματικότητα*» δεν είναι φυσικές, «*δεν μας επιβλήθηκαν*» δηλαδή «*από τον κόσμο […] αλλά προέρχονται από τις πρακτικές κοινοτήτων με ιδεολογικά κίνητρα*», απορρέουν από τη (και στη) διαμόρφωση προτύπων και κανόνων πεποιθήσεων.

Όπως εξηγεί ο Μαυρίδης (2015: 198), «*καμία κοινωνική,*

πολιτική, φυσική ή άλλη πραγματικότητα δεν είναι απλώς και αδιαμεσολάβητα πραγματική αλλά αναφέρεται σε κάτι το οποίο δομείται από επιμέρους (ατομικά ή συλλογικά) υποκείμενα».[1]

—

4. **Ο μεταθεμελιωτισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία: προς μία ριζωματική μάθηση/παιδαγωγική**

Με βάση όλα όσα έχουν ειπωθεί ως τώρα για τον μεταθεμελιωτισμό μπορεί να συναχθεί ως ένα πρώτο συμπέρασμα η ακόλουθη θέση: από τη στιγμή που η πραγματικότητα και η γνώση αποτελούν κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές οι οποίες εργαλειοποιούνται (είτε θετικά είτε αρνητικά) από τις ποικίλες πολιτικές θεωρήσεις, τότε ο τρόπος ύπαρξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μία ελαστικότητα, μία πλαστικότητα, τόσο ως προς τις ίδιες τις θεωρητικές έννοιες όσο και ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες αυτές οι έννοιες, πρώτον, επιλέγονται και, δεύτερον, μεταδίδονται.

Η υιοθέτηση του μεταθεμελιωτισμού από μέρους της εκπαίδευσης θα σήμαινε έναν βαθύ μετασχηματισμό των κυρίαρχων λόγων που δεσπόζουν σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και τις εκπαιδευτικές/σχολικές πρακτικές. Έτσι, θα προέκυπτε μία διαδικασία γενικής «*μετατόπισης από μια στατική, παθητική και αναπαραστατική προσέγγιση της γνώσης προς μια πιο ενεργητική, συμμετοχική και ενδεχομενική*» πρόσληψή της (Πεχτελίδης, 2020: 128), έτσι που «*η γνώση*» να μη «*γίνεται αντιληπτή πλέον ως μια απόλυτα ακριβής και αντικειμενική αναπαράσταση μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας, αλλά αντίθετα*» να συλλαμβάνεται εντός των κοινωνιών διεργασιών από όπου και παράγεται (Πεχτελίδης, 2020: 128).

4.1 Η (μη σκόπιμη) συνεισφορά των Deleuze & Guattari

Στην προσπάθεια να προσεγγιστεί η κατανόηση και η οργάνωση μίας παιδαγωγικής η οποία θα βασίζεται στον μεταθεμελιωτισμό,

μπορούν να αξιοποιηθούν οι έννοιες του «*ριζώματος*» (rhizome) (Deleuze & Guattari, 2017: 15-42) και των «*γραμμών φυγής*» (lines of flight) (Deleuze & Guattari, 2017) που εισήγαγαν οι Deleuze & Guattari (2017· βλ. Πεχτελίδης, 2020: 135).

Επιχειρώντας να εξηγήσουν την έννοια του ριζώματος οι Deleuze & Guattari, 2017), την αντιπαραβάλλουν σχηματικά με την εικόνα του δέντρου (βλ. εικόνα 1) (βλ. επίσης Ιωάννου, 2017: 12-13· Newman, 2019: 248-254· Πεχτελίδης, 2020: 128-139· Ντελέζ & Παρνέ, 2022· Κίτσιου, 2024). Το δέντρο αυτό (που σχηματικά αντιπαρατίθεται στο ρίζωμα) αντιπροσωπεύει (για τις ανάγκες τις αντιπαραβολής) ένα ιεραρχικό σύστημα: έχει συγκεκριμένη και συμπαγή δομή και επίσης ένα κέντρο, έναν άξονα «*που ορίζεται από ένα σύνολο σημείων και θέσεων, από δυαδικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων σημείων και από αμφιμονοσήμαντες σχέσεις μεταξύ των ίδιων θέσεων*» (Deleuze & Guattari, 2017: 37). Αυτό το «*κεντροθετημένο σύστημα*» χαρακτηρίζεται από «*ιεραρχική επικοινωνία και προδιαμορφωμένους δεσμούς*» (Deleuze & Guattari, 2017: 37-38), δεσμούς που θεμελιώνονται «*σε μια ουσιοκρατική […] σκέψη*», σημαίνουν «*μια ουσιώδη αλήθεια, μια ενότητα ή έναν τόπο*» (Newman, 2019: 249). Σε ένα τέτοιο σχήμα, η «*σκέψη*» προσκολλάται σε έναν συγκεκριμένο «*τόπο, σε μια […] κεντρική ενότητα*» υπό τη μορφή «*αλήθειας*» ή «*ουσίας*», και αυτή η αλήθεια, και ουσία, είναι που καθορίζει την «*ανάπτυξη και την κατεύθυνση της σκέψης*» (Newman, 2019: 249). Αυτό το μοντέλο «*ακολουθεί τη διαλεκτική*» της δυαδικότητας, και μάλιστα της υπεραπλουστευμένης δυαδικότητας: «*η σκέψη οφείλει πάντοτε να ξεδιπλώνεται σύμφωνα με τους κανόνες της δυαδικής λογικής και ως εκ τούτου εγκλωβίζεται στις δυαδικές διαιρέσεις: αληθές/ψευδές, κανονικό/αντικανονικό, μαύρο/άσπρο, αρσενικό/θηλυκό, έλλογο/άλογο*» (Newman, 2019: 249).

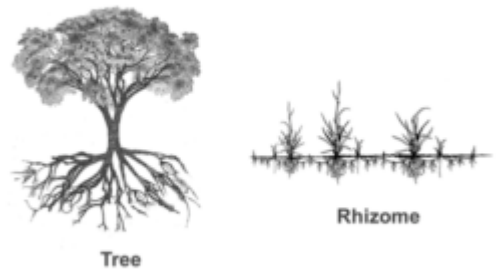
Από την άλλη, σε αντίθεση με το δέντρο, «*το ρίζωμα είναι μια αντι-γενεαλογία*» (Deleuze & Guattari, 2017: 24), «*είναι κάτι που διαφέρει πολύ από το δέντρο ή τη ρίζα, που παγιώνουν ένα σημείο, μια τάξη*» (Deleuze & Guattari, 2017: 19). Πρόκειται για μία «*μη-εξουσιαστική*» προσέγγιση της γνώσης και της σκέψης

(Newman, 2019: 248), η οποία βασίζεται στην ετερογένεια. Το ρίζωμα θεωρείται ότι είναι «*ένα σύστημα άκεντρο, μη ιεραρχικό, μη σημαίνον, χωρίς Στρατηγό, χωρίς οργανωτική μνήμη ή κεντρικό αυτόματο, αποκλειστικά προσδιορισμένο από μια κυκλοφορία καταστάσεων*» (Deleuze & Guattari, 2017: 38). Το ρίζωμα υπό αυτό το πρίσμα αμφισβητεί τη «*δενδροειδή κουλτούρα*» (Deleuze & Guattari, 2017: 29), η οποία είναι αυτή που δεσπόζει στην «*δυτική πραγματικότητα*», καθώς και σε «*ολόκληρο το δυτικό στοχασμό*» (Deleuze & Guattari, 2017: 33), και η οποία εκπέμπει «*μια θλιβερή εικόνα της σκέψης*» (Deleuze & Guattari, 2017: 30). Το ρίζωμα είναι ένα μοντέλο το οποίο «*παρακάμπτει την ουσία, τις ενότητες και τη δυαρχική λογική και αποδέχεται την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και το γίγνεσθαι […] κάτι που διαταράσσει αυτήν ακριβώς την ουσιοκρατία και τον ορθολογισμό*» (Newman, 2019: 250).

Εντός του συστήματος του ριζώματος «*υπάρχουν μόνο γραμμές*» (Deleuze & Guattari, 2017: 21-22) οι οποίες συνεχώς διαπλέκονται, διασταυρώνονται, ενώνονται, διαχωρίζονται, έτσι που στο τέλος επικρατεί μία καλώς εννοούμενη άναρχη κατάσταση (Newman, 2019: 250), μια συνεχής ανανέωση στη βάση της όποιας δεν υπάρχει προσκόλληση σε ήδη προαποφασισμένα, προδιαμορφωμένα, προκαθορισμένα και προοριοθετημένα πρότυπα, μοντέλα και σχήματα: «*μια ατέρμονη, τυχαία πολλαπλότητα συνδέσεων, η οποία, αντί να εξουσιάζεται από ένα μοναδικό κέντρο ή τόπο, είναι αποκεντροποιημένη και πληθυντική*» (Newman, 2019: 250). Δημιουργούνται νέες κατευθύνσεις και διασταυρώσεις, γραμμές φυγής οι οποίες δημιουργούν «*το πραγματικό*», τη «*ζωή*» και βρίσκουν νέα όπλα (Ντελέζ & Παρνέ, 2022: 51) και εμποδίζουν το αδιατάρακτο και ομογενοποιημένο κοινωνικό σώμα της κανονικότητας (Deleuze & Guattari, 2017: 253-254). «*Χωρίς συμμετρία […] δεν σταματούν να βγαίνουν από τα δέντρα […] δεν παύουν να διαφεύγουν, να επινοούν συνδέσεις που πηδούν από δέντρο σε δέντρο, συνδέσεις που ξεριζώνουν*» (Deleuze & Guattari, 2017: 624). Εντός του συστήματος του ριζώματος λοιπόν, δεν υπάρχουν «*αριθμήσιμα στοιχεία και εύτακτες σχέσεις*», αλλά μόνο «*σύνολα ρευστά*» (Deleuze &

Guattari, 2017: 624), διαρκώς μεταβαλλόμενα και υπό συνεχή μετασχηματισμό:

το ρίζωμα συνδέει ένα οποιοδήποτε σημείο με ένα οποιοδήποτε άλλο […] το ρίζωμα δεν μπορεί να αναχθεί ούτε στο Ένα ούτε στο πολλαπλό. Δεν είναι Ένα που γίνεται δύο […] δεν είναι κάτι πολλαπλό που προκύπτει από το Ένα ούτε κάτι στο οποίο το Ένα θα προστίθετο (ν+1). Δεν είναι φτιαγμένο από μονάδες, αλλά από διαστάσεις, ή μάλλον από κινητές κατευθύνσεις. Δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος, αλλά πάντα ένα μέσον, από το οποίο ωθεί και εκχειλίζει. Συνιστά γραμμικές πολλαπλότητες […] χωρίς υποκείμενο ούτε αντικείμενο, που μπορούν να απλωθούν σε ένα πλάνο σύστασης, και από τις οποίες το Ένα έχει πάντα αφαιρεθεί (ν-1). Μια τέτοια πολλαπλότητα δεν μεταβάλλει τις διαστάσεις της χωρίς να αλλάζει φύση η ίδια και χωρίς να μεταμορφωθεί (Deleuze & Guattari, 2017: 37).



Εικόνα 1: Δέντρο (αριστερά) και ρίζωμα (δεξιά) (Πηγή: https://kjemurray.com/rhizome-city/tlulxvdr2ahlv3o15j53vmafu8ega1)

Κάνοντας τους ανάλογους παραλληλισμούς, εύκολα μπορούμε να δούμε τον θετικισμό (βλ. ενότητα 2) ως ‘δενδροειδή’ και τον μεταθεμελιωτισμό (βλ. ενότητα 3) αντίστοιχα ως ‘ριζωματικό’. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε «αφηρημένες» και δογματικές «*γενικεύσεις, όπως η αλήθεια, η ορθολογικότητα και η ανθρώπινη ουσία*», οι οποίες «*αρνούνται την πολλαπλότητα, κόβουν και ράβουν τις διαφορές στα μέτρα τα ομοιότητας*» (Newman, 2019:

251):

σ’ ένα δένδρο, υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά: Υπάρχει ένα σημείο προέλευσης, σπόρος ή κέντρο· είναι μηχανή δυαδική ή αρχή διχοτόμησης, με τα κλαδιά του διαρκώς να διαιρούνται και να αναπαράγονται σε διακλαδώσεις, και με τα σημεία δενδροποίησής του […] είναι δομή, σύστημα σημείων και θέσεων που σταθεροποιεί όλο το δυνατό μέσα σ’ ένα δίκτυο, σ’ ένα σύστημα ιεραρχικό […] έχει ένα μέλλον και ένα παρελθόν, ρίζες και κορυφή, μια ολόκληρη ιστορία, μια εξέλιξη, μια ανάπτυξη (Ντελέζ & Παρνέ, 2022: 30).

Στη δεύτερη περίπτωση παρατηρείται μία ρευστή λειτουργία η οποία επιτρέπει –και επιτελείται μέσα από – τη διαφορά, την πολλαπλότητα, την ενδεχομενικότητα (Newman, 2019: 251· Πεχτελίδης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο του ριζώματος:

συνιστά μια μορφή σκέψης που απορρίπτει τις δυαρχίες και τις ιεραρχίες δεν επιφυλάσσει προνομιακή μεταχείριση εις βάρος ενός άλλου ούτε κυβερνάται από μία και μόνο εκτυλισσόμενη λογική. Ως εκ τούτου, θέτει εν αμφιβόλω τις αφηρημένες ιδέες που κυβερνούν τη σκέψη και που διαμορφώνουν τη βάση των διαφόρων λόγων περί γνώσης και ορθολογικότητας (Newman, 2019: 250).

4.2. Ριζωματική μάθηση/παιδαγωγική: επιστρέφοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η θεωρία των Deleuze & Guattari που παρουσιάστηκε παραπάνω, έχει επηρεάσει σημαντικά το (δι)επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. Charney, 2017: 8), στον βαθμό μάλιστα να έχει επινοηθεί από διάφορους/ες ερευνητές/τριες, μελετητές/τριες και παιδαγωγούς ο όρος «*ριζωματική μάθηση*» (Cormier, 2011). Η ριζωματική μάθηση αναφέρεται σε πρακτικές μάθησης που ξεφεύγουν «*από τα παραδοσιακά, τυποποιημένα, θεσμικά συστήματα μάθησης που έχουμε βιώσει οι περισσότεροι από εμάς και που μας έχουν γειώσει στη σκέψη μας για το πώς και πότε πρέπει να*

συμβαίνει η μάθηση» (Charney, 2017: 8). Η σύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου του ριζώματος με την την εκπαιδευτική διαδικασία – και η εφαρμογή του σε αυτή – θα σήμαινε την αρχή της ρήξης με τις απολυτότητες και τις δογματικές αντιλήψεις του θετικισμού με αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά και συνολικά ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνεται, γίνεται αντιληπτή και επιτελείται η όλη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, το εν λόγω μοντέλο «*αναφέρεται σε μια δικτυο-κεντρική αντίληψη της μάθησης*» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 93) και αντιλαμβάνεται την τελευταία «*ως ένα οικοσυστημικό φαινόμενο, ως τη συνέπεια της ενεργού συμμετοχής και συνέργειας σε ένα πολύπλοκο ζωντανό σύστημα μερών που αλληλοεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και συνεξελίσσονται*» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 92):

η ριζωματική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία επέκτασης, ανατροφής, καλλιέργειας και κατάλυσης της ανάπτυξης ενός ζωντανού δικτύου, που αποτελείται από γνώστες, ανθρώπινους και τεχνητούς, και υλικά αντικείμενα/πόρους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ως η δημιουργική ικανότητα τέτοιων ριζωμάτων να βασίζονται σε υπάρχοντες πόρους και να δημιουργούν νέες συνδέσεις, να αποκτούν νέους κόμβους και να επεκτείνονται ακόμη περισσότερο σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Brailas, 2020: 3).

«*Στο ριζωματικό μοντέλο μάθησης*», η γνώση δεν είναι καθορισμένη και καθοδηγούμενη εκ των πρότερων, αλλά αντιθέτως «*κατασκευάζεται και διαπραγματεύεται σε πραγματικό χρόνο από τις συνεισφορές όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία*» (Cormier, 2008· Πεχτελίδης, 2020: 138-139). Έτσι, η «*κοινότητα*» κατασκευάζει «*ένα μοντέλο εκπαίδευσης αρκετά ευέλικτο*» (Cormier, 2008). Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Cormier (2008), «*το ριζωματικό μοντέλο απαλλάσσει από την ανάγκη για εξωτερική επικύρωση της γνώσης, είτε από έναν/μια ειδικό είτε από ένα κατασκευασμένο πρόγραμμα σπουδών*». Υπό το πλαίσιο λοιπόν της ριζωματικής παιδαγωγικής:

η μαθησιακή δραστηριότητα δεν αναπτύσσεται γραμμικά,

προοδευτικά και προβλέψιμα από το ένα στάδιο στο άλλο. Αντίθετα, προχωράει με εφαρμογές, πειραματισμούς και δοκιμές, παρεκκλίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν *γραμμές διαφυγής* που οδηγούν σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις, όχι πάντα θετικές και ωφέλιμες, οι οποίες προκαλούνται μέσα από τις συναντήσεις με το διαφορετικό, καθώς δημιουργούνται νέες διασυνδέσεις και δοκιμάζονται νέες θεωρίες στην πράξη (Πεχτελίδης, 2020: 128) (έμφαση δική μου).

Έτσι, η γνώση δεν αποτελεί ένα στατικό, απόλυτο, απαράλλακτο και αμετάβλητο έκθεμα, μία ουσία που κρύβει εντός της αλήθεια του κόσμου και με τα κατάλληλα κλειδιά ο μαθητής θα καταστεί ικανός να την κατακτήσει και να κυριαρχήσει, αλλά αντίθετα θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για μια *απομουσειοποίηση της γνώσης*. Αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι, εξουσιαστικοί και ιεραρχικοί ρόλοι των υποκειμένων περί «*μεταδότη*» και «*δέκτη*» της γνώσης (Bernstein, 1991: 114-115· βλ. επίσης Χολτ, 1971, 1979· Φρέιρε, 1974), απορρίπτονται οι άκαμπτες παιδαγωγικές μέθοδοι, μετασχηματίζεται η μονομερής και μονοδιάστατη παραγωγή, διαχείριση και μετάδοση της γνώσης ως απαραίτητη και κοινώς λογική και ορθολογική παιδαγωγική συνθήκη και δημιουργείται μία νέα διάσταση, πιο κοινοτική, συνεργατική και συλλογική (Lenz Taguchi, 2010: 29· Πεχτελίδης, 2020). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής κοινότητας στην οποία όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες – μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί – εργάζονται ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας και δρουν από κοινού τόσο στον σχεδιασμό και την οργάνωση όσο και στην επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «*η διδασκαλία και η μάθηση που βασίζονται σε ριζωματικές αρχές […] τοποθετούν τόσο τον/την εκπαιδευτικό όσο και τον/την μαθητή/τρια σε έναν χώρο περιέργειας και ανακάλυψης*», σε «*έναν χώρο που ανοίγει ένα δρόμο για νέα σκέψη*» (Charney, 2017: 8). Στην κατεύθυνση αυτή:

μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλάζουν και συνεχώς εξελίσσονται, βρίσκονται σε μια διαδικασία γίγνεσθαι με άγνωστη δυναμική. Αυτή η λογική των συνεχώς νέων διασυνδέσεων προκαλεί γραμμές

φυγής προς νέες κατευθύνσεις και οδηγεί τους εμπλεκόμενους μακριά από την κλειστή, ταξινομική και διπολική σκέψη προς μια ανοιχτή δίχως τέρμα σκέψη (Πεχτελίδης, 2020: 137).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού:

σε μια τέτοια ριζωματική οικολογία είναι να εξουσιοδοτήσει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να δημιουργήσουν εναλλακτικές συνδέσεις, νέα δίκτυα σκέψης και νέα πρότυπα σχέσης μεταξύ τους και με άλλους διαθέσιμους ανθρώπινους, ή μη, κόμβους και πόρους μάθησης. Αλλά δεν είναι ο/η παιδαγωγός που εκπαιδεύει πραγματικά τους/τις μαθητές/τριες. Το ρίζωμα στο σύνολό του γίνεται η συσκευή διδασκαλίας, ένας πολλαπλασιαστής προοπτικών και ένας ενισχυτής συνεργειών (Brailas, 2020: 3· βλ. επίσης Charney, 2017: 40· Πεχτελίδης, 2020: 114).

Κινούμενος σε παρόμοιο μήκος κύματος, ο Χολτ (1995: 283-284) εξηγεί ότι:

τα παιδιά […] ανοίγουν τα δικά τους μονοπάτια προς το άγνωστο, μονοπάτια που ποτέ δεν θα μπορούσαμε να διανοηθούμε να ανοίξουμε για λογαριασμό τους […] όταν ακολουθούν το δικό τους ένστικτο και μαθαίνουν ό,τι τους κινεί την περιέργεια, τα παιδιά προχωρούν πιο γρήγορα και μαθαίνουν περισσότερα πράγματα από όσα θα είχαμε διανοηθεί να επιχειρήσουμε να τους επισημάνουμε ή αν τους διδάξουμε […] η μάθησή τους δεν τα περιορίζει· τα οδηγεί στη ζωή, υπό πολλές έννοιες, και τους ανοίγει πολλούς ορίζοντες. Κάθε καινούργιο πράγμα που μαθαίνουν τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν και άλλα πράγματα που πρέπει να μάθουν. Η περιέργεια τους μεγαλώνει με κάθε τι που την τροφοδοτεί. Το καθήκον μας είναι να την τροφοδοτούμε συνεχώς. Το να συντηρούμε την περιέργειά τους «τροφοδοτώντας στην σωστά» δεν σημαίνει ότι τα «ταΐζουμε» ή ότι τους λέμε πώς να θρέψουν τον εαυτό τους. Σημαίνει ότι τους παρέχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία και ποσότητα καλής

τροφής (Χολτ, 1995: 283-284).

Επομένως, οι όποιες παιδαγωγικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο του σχολείου πρέπει να επιτελούνται εντός ενός πραγματικού και όχι τύποις δημοκρατικού ιδεώδους (Πεχτελίδης, 2011, 2020), να είναι ανοικτές, διαλογικές, συλλογικές, να λαμβάνουν πάντα υπόψη τις σκέψεις όλων των μαθητών/τριών (όχι όμως από θέση υπεροχής) και να υπερβαίνουν εν πολλοίς τα στερεοτυπικά πρότυπα σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και την παιδαγωγική που επιβάλλουν οι κυρίαρχοι εκπαιδευτικοί λόγοι στα υποκείμενα. Οι όποιες δηλαδή εκπαιδευτικές διαδικασίες, σε αυτό το πλαίσιο, καλούνται να ασχοληθούν, όχι με τον εγκλωβισμό και την ψευδοκυριαρχία της γνώσης και της μάθησης, αλλά με τη «*μεταφορά της γνώσης σε πραγματικότητα […] σε ανθρώπινες συνθήκες ύπαρξης*» (Μαρκούζε, 1971: 91) και αντίστροφα. Σκοπός λοιπόν μιας τέτοιας παιδαγωγικής θα ήταν, με τους όρους του Ferrer (2022: 90), η «*απελευθέρωση των ανθρώπων από δόγματα και συμβάσεις που διασφαλίζουν την αναπαραγωγή της παρούσας αδικίας στην κοινωνία*» και επιπλέον, με τους όρους του Βανεγκέμ (1996: 17), να αφήσει το παιδί να «*προσεγγίσει τη ζωή*» και να «*μάθει να ξέρει τι θέλει*». Πρόκειται για έναν επαναπροσδιορισμό της γνώσης, της μάθησης και των εκπαιδευτικών/σχολικών πρακτικών ο οποίος «*θα σήμαινε την απελευθέρωση της σκέψης, της ερευνάς, της διδασκαλίας και της μάθησης από το υπάρχον σύστημα άξιών*» (βλ. Marcuse, 1984: 39).

5. **Συζήτηση**

Όπως ίσως έχει ήδη φανεί, το ριζωματικό μοντέλο για τη μάθηση θέτει εν αμφιβόλω όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται/παρουσιάζεται και επιτελείται η συμβατική και παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά και την προσίδια σε αυτή σύλληψη, παραγωγή, μετάδοση και λειτουργία της γνώσης. Αντλώντας από την ορολογία της Butler (2004, 2017), αυτό που υποστηρίζεται εδώ είναι ότι η ριζωματική μάθηση επιχειρεί την

πλήρη αποδόμηση των θεμέλιων της κατεστημένης μαθησιακής διαδικασίας εντός της οποίας ο μαθητής, τελεί υπό όρους «*επισφάλειας*» (Αθανασίου, 2007). Στη βάση αυτή, ο μαθητής αποτελεί το αντικείμενο ενός παιδαγωγικού οργανογράμματος εντός του οποίου δεν επιτρέπεται να έχει αυτόνομη και ανεξάρτητη φωνή και δράση, αλλά αντίθετα επιτελεί μία πάγια, καθιερωμένη και αναμενόμενη στάση και συμπεριφορά. Η ριζωματική μάθηση αποδιοργανώνει αυτή την ιεραρχική και καταναγκαστική σχέση που παράγει μορφές κοινωνικής δράσης εντός προκαθορισμένων (από τα πάνω) ορίων, δεσμεύσεων και επιλογών και δημιουργεί μία «*βιώσιμη αλληλεξάρτηση*» (Butler, 2017: 88) μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ανεξάρτητα από τις ποικίλες διαφορετικές προσεγγίσεις που σίγουρα υπάρχουν προχωρώντας σε «*μια συλλογική απόρριψη της επισφάλειας*» (βλ. Butler, 2017: 37) που κυριαρχεί και επικρατεί τόσο στο σχολικό κλίμα όσο και στις ψυχοκοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις που αναπόφευκτα απορρέουν από αυτό. Ως εκ τούτου, στη λειτουργία του ριζωματικού μοντέλου για τη μάθηση, απορρίπτεται η ατομικιστική οπτική «*προς όφελος μιας ηθικής της αλληλεγγύης*» (βλ. Butler, 2017: 34). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κανένα υποκείμενο (είτε μαθητής/τρια είτε εκπαιδευτικός), δεν μένει στην αφάνεια ή/και στα «*όρια της αναγνωρισιμότητας*» (Butler, 2017: 55). Αντίθετα, κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας απολαμβάνει την ίδια «*αναγνώριση*» (Butler, 2017) και αξία, συνάπτοντας έτσι σχέσεις δημοκρατίας, ισοτιμίας, σεβασμού, κατανόησης και αλληλεγγύης. Με αυτό τον τρόπο, αναδύεται η λειτουργία της σχολικής κοινότητας, στο «*πρότυπο*» των αξιών «*για τις οποίες αγωνίζονται*» τα μέλη της κοινότητας αυτής (βλ. Butler, 2017: 87), με τα τελευταία να «*ενσαρκώνουν μια άλλη αντίληψη για την ισότητα, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη*» και με το «*εγώ*» να «*είναι συγχρόνως και εμείς*» (βλ. Butler, 2017: 68-69).

Παρατηρούμε συνεπώς, ότι «*η αλληλεξάρτηση, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η συμμετοχή, η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και της αυτονομίας, η κίνηση, ο πειραματισμός και η ενδεχομενικότητα*» (Πεχτελίδης, 2020: 154) αποτελούν τα

βασικά συστατικά της ριζωματικής μάθησης, καθώς και το αναντίρρητο (κοινωνικό) γεγονός ότι «*η εξάρτηση του ενός από τον άλλο είναι αναπόφευκτη και αναγκαία επειδή όλοι θεωρούνται ευάλωτοι […] δεν μπορεί κανείς να επιβιώσει και να ευημερήσει χωρίς αλληλεξάρτηση και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον*» (Πεχτελίδης, 2020: 153-154).

Στο σημείο αυτό, ενδεχομένως να θεωρηθεί ότι ανακύπτουν στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης ουτοπικές ελπίδες, ανάγκες και αναζητήσεις. Για το λόγο αυτό, θα επιχειρήσω ένα – διαλογικό – ξεκαθάρισμα. Πρώτον, η – θεωρητική και πρακτική – επιδίωξη της επίτευξης της αναγνώρισης και της αλληλεξάρτησης μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας, δεν αποτελεί κατ' ανάγκη μία εγγενώς ελπιδοφόρα, ανιδιοτελή και αγαθή σπουδή. Όπως σημειώνει σχετικά και η ίδια η Butler (2017: 182) αναφορικά με την ιδέα της αλληλεξάρτησης: «*θα συνιστούσα προσοχή ως προς το εξής: δεν μπορούμε να υποθέτουμε ότι η αλληλεξάρτηση είναι μια όμορφη κατάσταση συνύπαρξης […] δεν υπάρχει τρόπος να αποσυνδέσουμε, μια και καλή, την εξάρτηση από την επιθετικότητα*». Βέβαια, το γεγονός ότι οι διαδικασίες αναγνώρισης και αλληλεξάρτησης δεν εμπίπτουν απαραίτητα και από μόνες τους σε ένα καλούπι αγάπης, φροντίδας και μοιράσματος, δεν σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν οφείλουν να επιμένουν στην τήρηση της «*παγκόσμιας υποχρέωσής*» (Butler, 2017: 148) τους να διεκδικούν και να στηρίζουν τη ζωή όλων των πλασμάτων «*με όρους ισοτιμίας*» (Butler, 2017: 145).

Δεύτερον, σίγουρα «*οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης*» αποτελούν μηχανισμούς «*κανονικοποίησης που επιβάλλονται σε ένα άτομο*» με σκοπό «*να το κάνουν να μεταβάλλει*» το «*σημείο υποκειμενικοποίησης, πάντα ψηλότερα, πάντα ευγενεστέρα, πάντα περισσότερο προσαρμοσμένο σε ένα υποτιθέμενο ιδανικό*» (Deleuze & Guattari, 2017: 165). Όμως, αυτή η (ρεαλιστική) κατάσταση, δεν πρέπει να δημιουργεί αισθήματα αποστροφής και ματαίωσης, αλλά αντίθετα να κοπιάζει και να εργάζεται εντονότερα, διορατικότερα και σοφότερα στην προσπάθεια του συλλογικού (από τα κάτω) εκπαιδευτικού (αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού)

μετασχηματισμού με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, ειρήνης και αλληλεγγύης.

Τρίτον, κάθε παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από μια απόσταση, από μια γνωστική αρρυθμία και κατά συνέπεια «*είναι ουσιαστικά, και εγγενώς, μια σχέση ασυμμετρική*» (Bernstein, 1991: 114· Ρανσιέρ, 2015: 9-33). Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται άρνηση και απόρριψη της πνευματικής δυναμικής και των γνωστικών εργαλείων των υπολοίπων, δηλαδή των μαθητών/τριών. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι το υποκείμενο εκείνο το οποίο χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ποικιλία γνωστικών σχημάτων (τόσο σε ό,τι αφορά τόσο τους προσληπτικούς μηχανισμούς όσο και τους μηχανισμούς ανταπόκρισης), κυρίως λόγω της αυξημένης ποσότητας εμπειριών που διαθέτει, αυτό δεν σημαίνει ότι του/της οφείλεται και του/της παραχωρείται η θέση του/της επιτηρητή/τριας. Όπως υποστηρίζει και ο Χολτ (1979: 45), τα παιδιά «*μπορεί να βρουν περισσότερο έξυπνα σχήματα από εκείνα που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε εμείς*». Δεν λειτουργούν δηλαδή παθητικά και απροϋπόθετα υπομονετικά, όπως λανθασμένα κυκλοφορεί στους κυρίαρχους λόγους του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αντίθετα είναι ενεργά υποκείμενα που συνεχώς απορούν και αναστοχάζονται, δοκιμάζουν και πειραματίζονται, κρίνουν και συγκρίνουν, εξερευνούν και ανακαλύπτουν (Χολτ, 1995). :

το παιδί είναι […] ανοιχτό, δεκτικό και διορατικό. Δεν αποκλείει τον εαυτό του από τον παράξενο, συγκεχυμένο και περίπλοκο κόσμο που το περιβάλλει. […] Δεν παρατηρεί κυρίως τον κόσμο γύρω του, αλλά τον δοκιμάζει, τον αγγίζει, τον ζυγίζει, τον κάνει να υποταχθεί, τον διαλύει (Χολτ, 1995: 342-343).

Τέλος, καθίσταται απολύτως κατανοητό το γεγονός ότι μία παιδαγωγική προσανατολισμένη στη θεωρία του μεταθεμελιωτισμού και του ριζώματος ενδεχομένως εγείρει αμφιβολίες και επιφυλάξεις, καλόπιστες και μη. Θα κλείσω με την απάντηση που δίνει ο Χολτ (1995: 347) σε ανάλογες αντιρρήσεις:

Δεν υπάρχουν άραγε ορισμένα πράγματα που ο καθένας οφείλει να γνωρίζει και δεν είναι καθήκον μας […] να είμαστε σίγουροι ότι τα παιδιά τα γνωρίζουν; Αυτό το επιχείρημα μπορεί να καταρριφθεί ποικιλοτρόπως […] δεν είναι δυνατόν να αποδειχθεί ότι οποιοδήποτε τμήμα γνώσης είναι ουσιώδες για τον καθένα. Είναι ενδεχομένως χρήσιμο και πρόσφορο, όχι όμως και ουσιαστικό. Επιπλέον, οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μια ορισμένη γνώση είναι ουσιώδης δεν συμφωνούν μεταξύ τους ποια είναι αυτή η γνώση […] επιπλέον, η γνώση μεταβάλλεται.

—

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (2007). Ζωή στο όριο: Δοκίμια για το σώμα, τι φύλο και τη βιοπολιτική. Αθήνα: Εκκρεμές.

Βανεγκέμ, Ρ. (1996). Το τέλος της εξάρτησης: Προειδοποίηση προς τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Μ. Λογοθέτη, Μτφρ., Α. Ζαγκούρογλου, Επιμ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος (Ι. Σολωμών, Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Brailas, A. (2020). Rhizomatic Learning in Action: A Virtual Exposition for Demonstrating Learning Rhizomes. Στο Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (σσ. 309–314). DOI: https://doi.org/10.1145/3434780.3436565.

Butler, J. (2004). Precarious life. The Powers of Mourning and Violence. New York: Verso.

Butler, J. (2017). Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης (Μ. Λαλιώτης, Μτφρ., Ρ. Σινοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Angelus Novus.

Charney, R. (2017). Rhizomatic Learning and Adapting: A Case Study Exploring an Interprofessional Team's Lived Experiences. https://aura.antioch.edu/etds/382.

Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. Innovate: Journal of Online Education, 4(5). Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: https://www.learntechlib.org/p/104239/.

Cormier, D. (2011). Rhizomatic learning – Why we teach [Blog post]. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: http://davecormier.com/edblog/2011/11/05/rhizomatic-learning-why-learn/.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2017). Καπιταλισμός και Σχιζοφρένεια 2. Χίλια Πλατώματα (Β. Πετσογιάννης, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Ferrer, F. I. (2022). Το Μοντέρνο Σχολείο: Η καταγωγή και τα ιδανικά του (Φ. Τσαλούχου, Μτφρ., Χ. Ποζίδης, Επιμ.). Αθήνα: Στάσει Εκπίπτοντες.

Ιωάννου, Ε. (2017). Ο σχεδιασμός του χώρου στα πλαίσια της Νέας Ενιαίας Κουλτούρας: η δράση της Neue Slowenische Kunst (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Κίτσιου Ρ. (2024). Αξιοποιώντας το «ρίζωμα» στην κοινωνιογλωσσολογική και την εκπαιδευτική έρευνα. Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 13(1). DOI: https://doi.org/10.12681/revmata.37703

Κυριάκης, Κ. (2019). Τί αποτελεί σχολική γνώση: Τα αναλυτικά προγράμματα ως σχέση αληθολογίας και πράξη εξουσίας. Fractal. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2024, από: https://www.fractalart.gr/ti-apotelei-scholiki-gnosi/.

Lenz Taguchi, H. (2010). Rethinking pedagogical practices in early childhood education: A multidimensional approach to learning and inclusion. Στο N. Yelland. (Επιμ.), Contemporary perspectives on early childhood education (σσ. 14-32). Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.

Μαρκούζε, Χ. (1971). Για την απελευθέρωση: δοκίμιο (Ν.

Αιγινήτης, Μτφρ.). Αθήνα: Διογένης.

Marcuse, H. (1971). Ο μονοδιάστατος άνθρωπος (Μπ. Λυκούδης, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Marcuse, H. (1984). Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας. Στο M. Marcuse, T. W. Adorno, M. Horkheimer & L. Lowenthal, (Επιμ.), Τέχνη και μαζική κουλτούρα (Ζ. Σαρίκας, Μτφρ.) (σσ. 27-47). Αθήνα: Ύψιλον.

Μαρκούζε, Χ. (1999). Λόγος και επανάσταση: Ο Χέγκελ και η γένεση της κοινωνικής θεωρίας (Γ. Λυκιαρδόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Μαυρίδης Η. (2015). Για την "κατασκευή" της κοινωνικής πραγματικότητας: μετα-φαινομενολογικες προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμου. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 15, 197–228. DOI: https://doi.org/10.12681/sas.599

Μπέρκερ, Π. Λ., & Λούκμαν, Τ. (2003). Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας (Κ. Αθανασίου, Μτφρ., Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυνιώτη, Επιμ.). Νήσος.

Μπράιλας, Α. & Παπαχριστόπουλος, Κ. (2022). Κοινότητες, ριζωματική μάθηση και μοντέλα αξιολόγησης: Μια κριτική οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές (Νοέμβριος 2021), (σσ. 90-103).

Ντελέζ, Ζ. & Παρνέ, Κ. (2022). Διάλογοι (Κ. Β. Μπούντας, Μτφρ., Δ. Τουλάτου, Επιμ.). Αθήνα: Εκκρεμές.

Newman, S. (2019). Από τον Μπακούνιν στον Λακάν: Ο αντιεξουσιασμός και η εξάρθρωση της εξουσίας (Α. Αγγελής, Μτφρ., Τ. Γκόνης & Δ. Παπαγιαννοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Κέλευθος.

Ξανθόπουλος, Χ. (2015). Συμβολές στην Κοινωνική Θεωρία της

Γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Πεχτελίδης, Γ. (2011). Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις. Της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών». Αθήνα: Gutenberg.

Ρανσιέρ, Ζ. (2015). Ο χειραφετημένος θεατής (Α. Κιουπκιολής). Αθήνα: Εκκρεμές.

Στίρνερ, Μ. (2000). Οι λανθασμένες αρχές της παιδείας μας (Α. Γαρμπή, Μτφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Φις, Σ. (2019). Συνέπειες. Στο Κ. Μ. Newton (επιμ.), Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων (Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Μτφρ.) (σσ. 451-460). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Φουκώ, Μ. (2008). Το μάτι της εξουσίας. Αθήνα: Βάνιας.

Φρέιρε, Π. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.

Χολτ, Τζ. (1971). Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά: Το σχολείο αυτός ο εχθρός (Μπ. Γραμμένος, Μτφρ.). Αθήνα: Άγκυρα.

Χολτ, Τζ. (1979). Πέρα από το Σάμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας (Β. Πανταζής & Γ. Νταλιάνης, Μτφρ., Λ. Θεοδωρακόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1995). Πώς μαθαίνουν τα παιδιά (Δ. Τσαρμακλή, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χορκχάιμερ, Μ. & Αντόρνο, Τ. Β. (1996). Διαλεκτική Του Διαφωτισμού: Φιλοσοφικά Αποσπάσματα (Λ. Αναγνώστου, Μτφρ., Γ. Κουζέλης, Επιμ.). Αθήνα: Νήσος.

[1] Η άποψη αυτή δεν αρνείται την υλική ύπαρξη της πραγματικότητας, αλλά δεν τη θεωρεί σταθερή, «δεδομένη και φυσική» (βλ. Μαυρίδης, 2015: 198· Φις, 2019: 455).