4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αι.: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γιάννα Κατσιαμπούρα, Γιώργος Γρόλλιος, Κώστας Σκορδούλης

15-17 Δεκεμβρίου 2023

ΑΘΗΝΑ

Μαράσλειο Διδασκαλείο

προπομπός

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προτάσεις

Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Γιάννα Κατσιαμπούρα, Γιώργος Γρόλλιος, Κώστας Σκορδούλης

ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΑΦΙΣΑΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ: Μυρτώ Φίλη

© 2025 Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ

ISBN 978-618-5705-35-0

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του παρόντος έργου καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε μέσο χωρίς τη γραπτή άδεια του εκδότη, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ
28ης Οκτωβρίου 53, 10433 Αθήνα
T: 210 5245264, 210 5245246
E: propobos@propobos.gr
W: propobos.gr

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 7
Γιάννα Κατσιαμπούρα, Γιώργος Γρόλλιος, Κώστας Σκορδούλης

Πηνελόπη Χριστάκου: μια παιδαγωγός του 20ού αιώνα 9
Καλυψώ Αγγελοπούλου, Γιάννα Κατσιαμπούρα

Το φαινόμενο της εξιδανικευμένης κανονικότητας και του μισαναπηρισμού στην εκπαίδευση: μία συστηματική ανασκόπηση 16
Κωνσταντία Αλεξανδρίδου, Κωνσταντίνα Κυρίμη

Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Ψυχολογία, κοινές αφετηρίες και σημεία τομής 25
Αθανάσιος Αντωνίου, Κώστας Σκορδούλης

Το Σχολείο της Κοινωνίας και η αναγκαιότητα της δημιουργίας του 29
Βασίλης Αρβανίτης, Ευαγγελία Παπαθανασίου

Εκπαίδευση στην περίοδο της Πανδημίας: Εστιάζοντας στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών 36
Νέλλη Ασκούνη, Ιωάννα Χαλβατζή, Πέτρος Χαραβιτσίδης

Η παιδαγωγική του Αντόρνο απέναντι στη βαρβαρότητα: διδάσκοντας ενάντια στην αυταρχική προσωπικότητα ... 45
Θεόδωρος Βαβίτσας

Δουλεύοντας με την ιδέα της κοινωνικής παιδαγωγικής στις γειτονιές της Αθήνας 50
Δήμητρα Γαβριηλίδου, Νάγια Κοκμοτού

Δυναμικές εννοιολογήσεις της πανεπιστημιακής επωνυμίας (university branding): Προτάσεις για μια κριτική ερευνητική ατζέντα 58
Ανδρονίκη Γακούδη, Λαμπρίνα Γιώτη

Διαγλωσσικότητα και χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της αγγλικής: Απόψεις παιδιών μέσω εκμαίευσης μεταφορών 67
Αρετούσα Γιαννακού, Αργυρώ Φασούλα

Κριτική Παιδαγωγική ή κριτικές παιδαγωγικές; Οι πολλαπλές εκδοχές και προοπτικές της κριτικότητας 77
Λαμπρίνα Γιώτη

Διδασκαλία της Φυσικής μέσα στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής: Μεθοδολογικές παρατηρήσεις 85
Αριστοτέλης Γκιόλμας, Ζωγραφιά Παπαναγιώτου, Κατερίνα Μπενίση, Βασιλική Ψωμά

Μεταρρυθμισμός και εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση ΣΥΡΙΖΑ 92
Γιώργος Γρόλλιος

Περιοδικά: «Τα Κρητικόπουλα» και «Τα Χανιωτάκια» και εκπομπή «Έκτη Βάρδια». Σύλλογος Νεανικής Δημοσιογραφίας (Κρήτης) «Τύπος και Ουσία». www.typoskaiousia.gr Δώδεκα χρόνια μαθητικής δημοσιογραφίας στην Κρήτη 98
Γιώργος Δασκαλάκης

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην ανάδειξη και αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης 104
Ιωάννης Δασκαλάκης

Από την αποκλίνουσα σκέψη στη δημιουργικότητα της αντίστασης: η χρήση της δημιουργικότητας στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας 112
Δημήτρης Δράκος

Αναδεικνύοντας την ιδεολογία των κειμένων: Ο νέος ρόλος των περιλήψεων στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού 121
Ελένη Ευφροσυνίδου, Τριανταφυλλιά Κωστούλη

«άμα ήξερα να διαβάζω θα γινόμουν δικηγόρος κι όχι νηπιαγωγός!» Συνδηλώσεις της ενσωμάτωσης των έμφυλων ανισοτήτων 131
Ελένη Δ. Ζάχου

Αναλυτικά προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας: κατασκευάζοντας τον Homo economicus στο Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα 137
Ελένη Δ. Ζάχου, Μαρίνα Σούνογλου

Δεξαμενές σκέψης και εκπαιδευτική πολιτική. Η ανάδυση νέων φορέων στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής 144
Εύη Ζευγίτη

Επιστήμη και εξωστρέφεια στη βυζαντινή διανόηση: Θεματική ανάλυση σχολικών βιβλίων 154
Βασίλειος Καθάρειος, Γιάννα Κατσιαμπούρα

Νεανικές Κουλτούρες: εξουσία και αντίσταση 163
Γιώργος Καλημερίδης

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κοινωνικής ενσωμάτωσης τωνενήλικων μελών της μουσουλμανικής μειονότητας Δ. Θράκης. Η περίπτωση της πομακικής κοινότητας Ν. Ξάνθης 170
Αθανασία Δ. Καλογεροπούλου

Ο Célestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική. Εργαλεία για την κοινωνικοποίηση και την πολιτική χειραφέτηση του μαθητή 179
Δέσποινα Καρακατσάνη

Εκπαιδευτική διαδικασία (σε φυσική, χημεία και μαθηματικά) στη σύγχρονη ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεώρηση υπό το πρίσμα της έννοιας του παραδείγματος στην επιστημολογία του Thomas Kuhn 186
Κωνσταντίνος Καραλής

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Εθνική Αντίσταση 1941-44 191
Γιάννα Κατσιαμπούρα

Η αναπαράσταση των «ανθρώπων με ειδικές ανάγκες» στα σχολικά εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου 198
Μαρία Κολτσίδα, Δήμητρα Μάρκου, Αθανάσιος Κουτσοκλένης

Η εδραίωση της αυταρχικής προσωπικότητας, μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στους κύκλους σπουδών των εργαστηρίων της Τεχνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 210
Δημήτριος Κοτσιφάκος

Διδάσκοντας ποίηση ψηφιακά: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 ετών 219
Βασιλική Κουσκούτη, Ιωάννα Χαλεπά

Η θέση των τάσεων της Αριστεράς για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 231
Γιώργος Κρεασίδης

Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική: Σύγχρονες θεωρήσεις 236
Κατερίνα Κωστή

Η θεσμική κατασκευή της αναπηρίας και ο ρόλος των Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) 244
Χριστίνα Λαζαρίδου

Η κοινωνιολογική φαντασία ως έννοια-κλειδίγια την κατανόηση της σχέσης Κριτικής Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής 259
Τάσος Λιάμπας

Σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα και εκπαίδευση. Αντιφάσεις και προοπτικές 265
Ελένη Λιβιεράτου

«Ένα κομμάτι κιμωλία κάτι γράφει αργά στον μαυροπίνακα». Εμφανείς και αφανείς αντανακλάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του '60 στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη 273
Παρασκευή Μακρίδου

Από το σχολείο της εθνικοφροσύνης στην εξέγερση του Πολυτεχνείου: Πώς οι καλύτεροι μαθητές του μετεμφυλιακού σχολείου μετατράπηκαν στη γενιά της αμφισβήτησης και του ριζοσπαστισμού 282
Δημήτρης Μαριόλης

Συγκριτική διερεύνηση των παιδαγωγικών «λόγων» που προωθούνται στους οδηγούς εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής 289
Ελένη Μερίκα, Αναστάσιος Σιάτρας

Αποστιγματίζοντας την Ωραία Ελένη και το στερεότυπο της μοιραίας γυναίκας: μετασχηματισμοί του μύθου στο παιδικό βιβλίο 299
Ευαγγελία Μουλά, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αξιολόγηση στη μικροδιδασκαλία και στη θεωρία της κριτικής συνειδητοποίησης του P. Freire: μια συγκριτική θεώρηση 310
Θωμάς Μπαμπάλης, Ελισάβετ Λαζαράκου, Κωνσταντίνα Τσώλη, Νικόλαος Αλεξόπουλος

Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις: Η περίπτωση της δημόσιας διαβούλευσης του σχεδίου νόμου υπό το πρίσμα μιας κριτικής προσέγγισης 320
Ιωακείμ Ναβροζίδης

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) για την επιμόρφωση και οι προτάσεις τους 329
Συμεών Νικολιδάκης

Η Κριτική Παιδαγωγική και ο Νεοφιλελευθερισμός 338
Παυλίνα Νικολοπούλου

Η συγκρότηση του ρατσιστικού λόγου μέσα από τα σχόλια χρηστών των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης 344
Χριστίνα Νομικού

Κριτική Παιδαγωγική & κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα: Ένα διδακτικό σενάριο υλοποίησης για τη συγκέντρωση των μαθητών/μαθητριών 355
Γεώργιος Ντεντάκης

Ατομική και κοινωνική χειραφέτηση μέσω αναδομιστικών ενοποιημένων προγραμμάτων, με βάση τη χημική εκπαίδευση. Έρευνα δράσης σε Επαγγελματικό Λύκειο 365
Ειρήνη Πανταζή

Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών: Μια προσέγγιση κριτικής εκπαίδευσης 373
Στέλιος Πανταζίδης

Η μεθερμηνεία της νομοθεσίας ως εργαλείο απόσεισης της ευθύνης για επαρκή κρατική χρηματοδότηση στη δημόσια εκπαίδευση: το παράδειγμα της παράλληλης στήριξης 383
Βασίλειος Παπαδημητρίου

Η φιλοσοφία της παιδαγωγικής Freinet και το έργο του «Σκασιαρχείου» στην Ελλάδα για την προώθησή της 389
Χαράλαμπος Παπαδόπουλος, Άννα-Μαρία Σιδηροπούλου

Επίσημη γνώση και θεσμικές πρακτικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων 394
Γεωργία Παπαδοπούλου

Τα τρία ρεύματα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα και η Κριτική Παιδαγωγική 402
Ελευθερία Παπαστεφανάκη

Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας σχετικά με τις πηγές του εργασιακού τους άγχους 410
Μαίρη Πλέσσα

Sustain_Abilities: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη αειφόρου πολιτειότητας μέσω της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας 419
Σωτηρία Ρέκλου

Ιστορική κουλτούρα και Κριτική Παιδαγωγική 425
Αιμιλία Σαλβάνου

Κριτική Παιδαγωγική: το μάθημα ως πρόσκληση 432
Μαρία Σαχπασίδη

«...παρατηρούμε από απόσταση» Η φύση στα νέα αναλυτικά προγράμματα 2023 (Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσικά) 439
Αριστείδης Σγατζός

Ρευστός ρατσισμός σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: προτάσεις κριτικού γραμματισμού 446
Ειρήνη Σκούρα, Βάσια Τσάμη, Αργύρης Αρχάκης

Αστικό περιβάλλον και καύσωνες: Από τον σχεδιασμό πόλεων στα σοβαρά εκπαιδευτικά παιχνίδια – μια κριτική ματιά 455
Μάνος Σκούφογλου, Ειρήνη Χατζαρά, Μυρτώ Κούτρα-Ηλιοπούλου, Μαρία Χριστοφοράκη, Ευαγγελία Μαυρικάκη, Αποστολία Γαλάνη

Το Συμβούλιο τάξης – Εμπειρικές αποτυπώσεις από το Νηπιαγωγείο, Δημοτικό & Γυμνάσιο 465
Παιδαγωγική ομάδα «ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ», Βασιλική Σπήτα, Ιωάννα Στεφανίδου, Στέλιος Πανταζίδης

Η παρουσία του Γκράμσι στον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα 475
Κωνσταντίνος Σούρλας, Κώστας Σκορδούλης

Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα εργαστήριο οραματισμού της σχολικής αυλής για μικρά παιδιά, βασισμένο στην κριτική παιδαγωγική του χώρου 480
Ίριδα Τσεβρένη, Ιωάννα Κύρκου, Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου

Κριτική εκπαίδευση ενηλίκων και θεραπεία των εξαρτήσεων: Η εκπαίδευση ως νόημα ζωής 489
Άννα Τσιμπουκλή

Ζητήματα πρόσληψης της σύγχρονης τέχνης από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού σχολείου 495
Λένα Τσιρίκου

Η έννοια του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων στην ιστορική της διάσταση. Μια κριτική ανασκόπηση .. 515
Σωτήρης Τσιώλης

Η τέχνη ως μεθοδολογικό εργαλείο για ένα νηπιαγωγείο το οποίο δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Διερευνώντας τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τον ρόλο των Εικαστικών Τεχνών σε ένα συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο 523
Ιωάννης Χρηστάκος, Ιωάννα Τριάντου

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε καθεστώς νεοφιλελεύθερης εναρμόνισης 530
Θεοπούλα Χρυσοχού

Εισαγωγή

Γιάννα Κατσιαμπούρα, Γιώργος Γρόλλιος, Κώστας Σκορδούλης

Για το κίνημά μας, το κίνημα της Κριτικής Εκπαίδευσης, το ζήτημα της εκπαίδευσης είναι πρωταρχικά κοινωνικό και πολιτικό. Η φυσιογνωμία της Κριτικής Εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να διαμορφώνεται, μεταξύ άλλων, με βάση την εκτίμησή της για την εκάστοτε οικονομική, κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική συγκυρία. Στην Εισαγωγή των Πρακτικών του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης που έγινε στην Αθήνα τον Δεκέμβρη του 2023, λοιπόν, επιχειρούμε μια εξαιρετικά συνοπτική εκτίμηση της παρούσας συγκυρίας, η οποία θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει στον ορθό προσανατολισμό και τη δράση στο άμεσο μέλλον, ιδιαίτερα ενόψει του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, το οποίο πρόκειται να πραγματοποιηθεί στη Θεσσαλονίκη τον Ιούλιο του 2025.

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της σημερινής συγκυρίας διεθνώς και στην Ελλάδα είναι η συνέχιση, διεύρυνση και ενδυνάμωση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης, η οποία υλοποιείται πρωταρχικά μέσω της αύξησης της εκμετάλλευσης των εργαζομένων με ποικίλους τρόπους, όπως η επέκταση του ωραρίου, οι ατομικές συμβάσεις, οι ελαστικές μορφές εργασίας και η συνεχής διαθεσιμότητά τους. Η ραγδαία άνοδος των τιμών των βασικών ειδών, η καταστροφή μέρους των μικρών επιχειρήσεων, η αύξηση της έμμεσης έναντι της άμεσης φορολογίας, η συστηματική τοκογλυφία των τραπεζών, η άνευ ορίων και όρων επέκταση του τουρισμού, η απογείωση των τιμών των ενοικίων, αποτελούν ορισμένες καίριας σημασίας συνειδητές πολιτικές επιλογές των κυβερνήσεων της Δεξιάς που επιδεινώνουν τους όρους διαβίωσης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων.

Βέβαια, η αύξηση της εκμετάλλευσης των εργαζομένων και η επιδείνωση των όρων διαβίωσης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων επέρχονται με την επιβολή μεγαλύτερης καταπίεσης μέσω της συγκρότησης αυταρχικότερης νομοθεσίας και της ενίσχυσης των κρατικών μηχανισμών παρακολούθησης και καταστολής. Στόχος των κυβερνήσεων της Δεξιάς είναι ο εκφοβισμός και η τρομοκράτηση, η επιβολή σιωπής νεκροταφείου στην κοινωνία. Οι αυτοπροβαλλόμενοι ως αντικρατιστές νεοφιλελεύθεροι, όπως έχει δείξει εμφατικά η διεθνής και η ελληνική εμπειρία της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης, είναι φανατικά υπέρμαχοι του σιδερόφρακτου κράτους ενάντια στα λαϊκά κινήματα.

Στη συνέχιση, διεύρυνση και ενδυνάμωση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης συμφωνούν και συμβάλλουν ενεργητικά, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, οι νεοφιλελεύθεροι υποστηρικτές της ελευθερίας της αγοράς, του κοσμοπολιτισμού, των ατομικών δικαιωμάτων και της ατομικής ευθύνης, οι νεοσυντηρητικοί και ακροδεξιοί οπαδοί των παραδοσιακών αξιών, του εθνικισμού, του ρατσισμού και των ποικίλων εκδοχών του ανορθολογισμού, καθώς και οι πλήρως ενσωματωμένοι στην αστική ιδεολογία και πολιτική σοσιαλδημοκράτες. Αυτή η συναίνεση στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση, η οποία ισχυροποιήθηκε στα χρόνια των μνημονίων, έχει μετατοπίσει το ελληνικό πολιτικό σύστημα προς τα δεξιά και έχει εμπεδώσει τη συντηρητικοποίηση μεγάλου μέρους των υφιστάμενων την εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων.

Στην εκπαίδευση, όπου οι δυνάμεις οι οποίες έχουν αντιταχθεί για πάνω από τρεις δεκαετίες στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση και συνεχίζουν να αγωνίζονται ενάντια στην εφαρμογή της είναι ισχυρές, αναπτύχθηκαν πρόσφατα σημαντικοί αγώνες. Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς 2023-2024, οι φοιτητές/τριες των Πανεπιστημίων κινητοποιήθηκαν με ένα κύμα καταλήψεων των Σχολών τους και μαζικών διαδηλώσεων στις μεγάλες πόλεις της χώρας, με στόχο τη ματαίωση της κυβερνητικής προσπάθειας να ιδρύσει ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Παράλληλα, στη διάρκεια της ίδιας χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απεργούσαν-απείχαν από τις διαδικασίες της ιεραρχικής από τα πάνω ατομικής αξιολόγησής τους. Οι αγώνες αυτοί έδειξαν, για ακόμα μία φορά, την αλήθεια την οποία ποικιλώνυμοι υπερασπιστές της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων προσπαθούν να ξορκίσουν ή να υποβαθμίσουν. Εννοούμε την προφανή μα τόσο σημαντική αλήθεια που υπογράμμισε σε όλο το έργο του ο μεγαλύτερος παιδαγωγός του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα Paulo Freire. Δηλαδή την αλήθεια ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική (Γρόλλιος, 2024).

Οι κυβερνήσεις της Δεξιάς χρησιμοποιούν κάθε μέσο για να επιβάλουν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στην ελληνική εκπαίδευση. Βλέποντας πως δεν μπορούν να πείσουν για τα «οφέλη» της, προσπαθούν να τρομοκρατήσουν. Εδώ και τέσσερα χρόνια, δύο υπουργοί Παιδείας σέρνουν στα δικαστήρια τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), ακόμα και την Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (ΑΔΕΔΥ), σχεδόν

κάθε φορά που προκηρύσσουν απεργία η οποία αφορά την απεργία-αποχή των εκπαιδευτικών από την ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους. Διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας καθαιρούν δεκάδες διευθυντές και διευθύντριες σχολείων για τον ίδιο λόγο. Παράλληλα, έχει εξαπολυθεί ένα κύμα πολιτικών διώξεων που αφορούν μια ευρεία γκάμα ζητημάτων. Κυρίως η συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση, αλλά και η πρόσκληση σε σχολείο ομιλητή που έχει ασχοληθεί με την τοπική ιστορία για να μιλήσει σχετικά με την απελευθέρωση της Βέροιας από τη ναζιστική κατοχή, η ζωγραφιά μαθητών με θέμα την απελευθέρωση της Παλαιστίνης, η συμμετοχή εκπαιδευτικών στο κίνημα ενάντια στους πλειστηριασμούς λαϊκών κατοικιών, στις διαδηλώσεις για τη δολοφονία του Αλέξανδρου Γρηγορόπουλου και στις κινητοποιήσεις εναντίον του διαγωνισμού PISA, ακόμα και η διατύπωση κριτικής στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, αναγορεύονται σε αιτίες πειθαρχικών διώξεων εκατοντάδων εκπαιδευτικών, τις οποίες εξαπολύουν διοικητικά στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Το κίνημα της Κριτικής Εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συμπαρασταθεί ολόπλευρα στους/στις διωκόμενους/ες εκπαιδευτικούς. Όχι μόνο γιατί στα πρόσωπά τους διώκονται οι κινηματικές πρακτικές από τις οποίες έχει και το ίδιο γεννηθεί, αλλά κυρίως γιατί είμαστε, όπως έχουμε ξεκάθαρα διακηρύξει, πρωταρχικά, ένα κίνημα, κυρίως εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, που εναντιώνεται ολόπλευρα στη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Δεν αποσκοπούμε σε καμιά περίπτωση στην ανάπτυξη κάποιας υποτιθέμενης μη κοινωνικοπολιτικής κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση την οποία διαφημίζουν οι θιασώτες της κυρίαρχης κρατικής διδακτικής. Όπως έχουμε διακηρύξει, επιδιώκουμε τη χειραφέτηση των υφιστάμενων την εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων γνωρίζοντας ότι αυτή η χειραφέτηση δεν μπορεί να προωθηθεί με αποφασιστικό τρόπο, να γίνει πράξη και να ολοκληρωθεί αποκλειστικά μόνο μέσω της αλλαγής των συνειδήσεων των ανθρώπων ή/και μέσω μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων των κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών δομών. Η δυνατότητα μιας γραμμικής πορείας κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η συσσώρευση των οποίων θα καταλήξει σε ριζικό κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό είναι ανεδαφική, όπως και η άποψη ότι η εκπαίδευση παρέχει λύσεις για όλα τα κοινωνικά προβλήματα, αποτελώντας έναν παντοδύναμο θεσμό (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα & Σκορδούλης, 2022).

Όπως δείχνει και η ανάλυση της σύγχρονης συγκυρίας που προηγήθηκε, καθώς και ουσιαστικές αναλύσεις των βασικών χαρακτηριστικών των μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών εγχειρημάτων στη χώρα μας στις δεκαετίες του 1980 και του 2010, η χειραφέτηση των υφιστάμενων την εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων απαιτεί ανατροπή της αστικής κοινωνικοπολιτικής κυριαρχίας και ριζικό κοινωνικοπολιτικό μετασχηματισμό με σοσιαλιστική κατεύθυνση. Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται υποτίμηση της αναγκαιότητας για αλλαγή των συνειδήσεων των ανθρώπων ή της αξίας λαϊκών κατακτήσεων όπως η δημόσια δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μηχανισμό διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής, αλλά και πεδίο σύγκρουσης αντιτιθέμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και αντιτιθέμενων παιδαγωγικών θεωρητικών κατευθύνσεων και παιδαγωγικών πρακτικών. Συνεπώς, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί τοποθετούνται ανοιχτά για τα ευρύτερα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, διεκδικώντας και κατακτώντας έμπρακτα την παιδαγωγική ελευθερία τους. Επίσης, προωθούν την πρωτοβουλία και τη διατύπωση αποριών και απόψεων των μαθητών και των μαθητριών τους, λειτουργώντας ως καθοδηγητές, εμψυχωτές και συνεργάτες τους. Συνδέουν τις ατομικές βιογραφίες τους, όπως και τις δικές τους, με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι ξεπερνώντας τον αφηρημένο ρητορικό παιδοκεντρισμό που συμπληρώνει τον τεχνοκρατισμό, τη λογοκοπία και το δογματισμό της συντηρητικής κρατικής διδακτικής, η οποία διακηρύσσει την κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική της ουδετερότητα, αλλά, σε τελική ανάλυση, επιδιώκει την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της συντήρησης της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα & Σκορδούλης, 2022).

Στη σύγχρονη συγκυρία, το πρόσωπο που επιχειρεί να επιβάλει η κυρίαρχη αστική κοινωνική τάξη για το δημόσιο σχολείο είναι δυστοπικό. Πρόκειται για ένα σχολείο γεμάτο γραφειοκρατικά πλάνα και δείκτες, πολύ φθηνότερο από το σημερινό, επαίτη χορηγιών και δωρεών, πιο επιλεκτικό σε βάρος εκείνων των μαθητών/τριών που προέρχονται από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις και στρώματα, ώστε να στραφούν στην (κυρίως ιδιωτική) κατάρτιση. Για να επιβληθεί ένα τέτοιο πρόσωπο για το δημόσιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ελάχιστες ελευθερίες και μηδενική συλλογικότητα, να γίνουν πειθήνιοι εκτελεστές της κρατικής διδακτικής. Στη διαμόρφωση ενός τέτοιου δυστοπικού σχολείου και τέτοιων υποταγμένων εκπαιδευτικών, το κίνημα της Κριτικής Εκπαίδευσης θα αντισταθεί με όλες του τις δυνάμεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γρόλλιος, Γ. (2024). *Τα προγράμματα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου 2003-2021*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Σκορδούλης, Κ. (2022). Εισαγωγή, στο Γ. Γρόλλιος, Γ. Κατσιαμπούρα, Ε. Ντρενογιάννη, Κ. Σκορδούλης, *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Προπομπός. https://www.eled.auth.gr/conferences-seminars/announcement-4-5-2022-pcce02/ [ανακτήθηκε στις 14/12/2024]

Πηνελόπη Χριστάκου: μια παιδαγωγός του 20ού αιώνα

Καλυψώ Αγγελοπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
kalypso.ag@gmail.com

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
katsiaioan@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Πηνελόπη Χριστάκου αποτελεί μία από τις λίγες γυναίκες εκπαιδευτικούς που πρωταγωνίστησαν στον αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις αρχές του 20ού αιώνα στην Ελλάδα. Οι παιδαγωγικές της διεκδικήσεις, το εκπαιδευτικό έργο της και η δυναμική της παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης, με αποκορύφωμα τη δράση της στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου (εφεξής Α.Δ.Π.), την καθιστούν σημαντική παιδαγωγό των αρχών του 20ού αιώνα. Υπέρμαχος του δημοτικισμού και με ανώτερες σπουδές, η Χριστάκου έμεινε στην ιστορία της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης για τη συμβολή της στο καινοτόμο για την εποχή παιδαγωγικό πρόγραμμα του Α.Δ.Π., αλλά κυρίως για την προστριβή της με τον Μητροπολίτη Δημητριάδος, η οποία οδήγησε στο οριστικό κλείσιμο του σχολείου. Η παρούσα εισήγηση στόχο έχει να παρουσιάσει τη δράση, το έργο και το παιδαγωγικό όραμα της Πηνελόπης Χριστάκου, τόσο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο και μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των επιστολών της προς τον Δελμούζο.

ABSTRACT

Pinelopi Christakou is one of the few women pedagogues who played a leading part in the struggle for educational reform that took place in Greece during the early 20th century. Her pedagogical claims, her educational work and her powerful presence in the field of education– culminating in her work in the Superior Girls' School of Volos (Anotato Parthenagogeio Volou) –make her asignificant pedagogue of her time. Christakou, a woman with high education and follower of educational Demoticism, is known for her contribution to the innovative Superior Girls' School pedagogical program but mainly for her conflict with the metropolitan bishop of Dimitriada which had as a result in the final closure of the Superior Girls' School. This paper aims to present Christakou's work and pedagogical vision both through the literature review and through the analysis of her letters to Delmouzos.

Εισαγωγή

Οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στον ελληνικό χώρο κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα, η αποτελεσματικότητα του οποίου βρισκόταν υπό διαρκή αμφισβήτηση, καθώς αδυνατούσε να ανταποκριθεί επιτυχώς στη νέα πραγματικότητα. Το γλωσσικό ζήτημα βρέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων και αποτέλεσε πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των «καθαρευουσιάνων», οι οποίοι υποστήριζαν την επικράτηση της καθαρεύουσας ως επισφράγισμα της γλωσσικής ιστορίας του τόπου, και των δημοτικιστών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι μόνο η δημοτική, η ομιλούμενη δηλαδή *φυσική* και ευρέως κατανοητή γλώσσα, μπορούσε και έπρεπε να αποτελεί την επίσημη γλώσσα του κράτους. Μέσα σε αυτό το κλίμα αντιπαλότητας, ιδρύεται το 1908 το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου, με στόχο την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών (στις οποίες συμπεριλαμβανόταν η παράλληλη χρήση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας εργασίας), οι οποίες επεδίωκαν να ανοίξουν τον δρόμο προς την εκπαιδευτική

μεταρρύθμιση. Οι επικριτές του, υπέρμαχοι της καθαρεύουσας, εκμεταλλευόμενοι το επεισόδιο που σημειώθηκε στις 10 Φεβρουαρίου του 1911 μεταξύ της φιλολόγου Πηνελόπης Χριστάκου και του επισκόπου Γερμανού Μαυρομάτη, κατηγόρησαν, τόσο την ίδια όσο και το προσωπικό του Α.Δ.Π., για αθεΐα, με αποτέλεσμα τον ξεσηκωμό της κοινωνίας του Βόλου και το άμεσο κλείσιμο του σχολείου. Τα «Αθεϊκά» και η επακόλουθη Δίκη του Ναυπλίου επιβεβαίωσαν τον συντηρητισμό της κοινωνίας και τη μεγάλη επιρροή της Εκκλησίας στην κοσμική εκπαίδευση (Katsiampoura, 2019).

Άξια, ωστόσο, προβληματισμού είναι η διαπίστωση ότι για μία παιδαγωγό σαν τη Χριστάκου, με ανώτερες σπουδές, ενεργό παρουσία και σημαντική προσφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής της και τα γενικότερα κοινωνικά ζητήματα, οι πληροφορίες που υπάρχουν είναι ελάχιστες, με την πλειονότητα των οποίων να αφορά, κατά κύριο λόγο, τη συμμετοχή της στο Α.Δ.Π. Βόλου και τα γεγονότα των «Αθεϊκών». Η παρούσα εισήγηση στόχο έχει την παρουσίαση του έργου και της προσωπικότητας της Πηνελόπης Χριστάκου, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της ανάλυσης των επιστολών της προς τον Δελμούζο και τη σύζυγό του, αλλά και της ανάλυσης ενός δημοσιευμένου άρθρου της στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Πρόκειται για τεκμήρια που χρονολογούνται το διάστημα 1910-1911. Σε συνέχεια αυτού, η δομή της εισήγησης αποτελείται από δύο διακριτά μέρη: Στο πρώτο παρουσιάζονται τα βιογραφικά στοιχεία της Π. Χριστάκου, ο τρόπος λειτουργίας του Α.Δ.Π. και τα γεγονότα των «Αθεϊκών», ενώ στο δεύτερο γίνεται ποιοτική ανάλυση των επιστολών της προς τον Α. Δελμούζο, καθώς και του άρθρου της στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Βιογραφικά στοιχεία

Η Πηνελόπη Χριστάκου γεννήθηκε στην Καλαμάτα το 1878. Φοίτησε στο Παρθεναγωγείο – Διδασκαλείο της ΦιλΕ.Κ.Π.Α.ιδευτικής εταιρείας (Αρσάκειο) στην Αθήνα και το 1895, κατόπιν εξετάσεων, απέκτησε το δίπλωμα της δημοδιδασκάλισσας της πρώτης τάξης. Παρά τις κοινωνικές συμβάσεις της εποχής σχετικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, η Χριστάκου συνέχισε τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, τις οποίες και ολοκλήρωσε το 1904, αποτελώντας την πέμπτη Ελληνίδα πτυχιούχο της Φιλοσοφικής Σχολής. Αναφορικά με την επαγγελματική της πορεία, διετέλεσε διευθύντρια του Ανωτέρου Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης κατά το διάστημα 1904-1907, ενώ το 1910 ξεκίνησε να εργάζεται στο Α.Δ.Π., όπου και ανέλαβε τη διδασκαλία των φιλολογικών και θρησκευτικών μαθημάτων των μαθητριών της Α' και της Β' τάξης, αντίστοιχα. Μετά το κλείσιμο του Α.Δ.Π. συνεργάστηκε με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, συνετέλεσε στην ίδρυση του «Σοσιαλιστικού Ομίλου Γυναικών» μαζί με την Αθηνά Γαϊτάνου-Γιαννιού (1919), και εργάστηκε στην Ελληνογαλλική Σχολή Μεταξά στη θέση της φιλολόγου ως το 1920. Η τελευταία περίοδος δραστηριοποίησής της στον χώρο της εκπαίδευσης έλαβε χώρα το διάστημα 1927-1938, κατά το οποίο ανέλαβε καθήκοντα διευθύντριας στο Αχιλλοπούλειο Παρθεναγωγείο της ελληνικής Κοινότητας του Καΐρου, από όπου εν τέλει απολύθηκε λόγω προσωπικής αντιπαράθεσης με τον πρόεδρο της κοινοτικής επιτροπής, Παρίση Μπελλένη (Χαρίτος, 2010, 135-143). Πρόκειται για μια παιδαγωγό με δημόσια παρουσία και κοινωνικά αιτήματα, χαρακτηριστικά μιας σειράς γυναικών εκπαιδευτικών της εποχής της, που πολύ συχνά υιοθετούσαν ριζοσπαστικές στάσεις ζωής.

Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου

Το Α.Δ.Π. ιδρύθηκε στον Βόλο το 1908 από τον Δ. Σαράτση, με διευθυντή τον Δ. Δελμούζο (Χαρίτος, 1986, 56). Η αποτυχία των παλαιότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών υπήρξε η βασική αιτία που οδήγησε τους εμπνευστές του στη δημιουργία του. Βασικό στοιχείο διαφοροποίησής του από τα υπόλοιπα σχολεία της εποχής ήταν ο πειραματικός-προοδευτικός του χαρακτήρας, αφού, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονταν διαφορετική στοχοθεσία, διαφοροποιημένο πρόγραμμα και καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας (Χαρίτος, 1986, 57). Ειδικότερα, στο Α.Δ.Π., τόσο το πρόγραμμα όσο και η μεθοδολογία διδασκαλίας ήταν ειδικά σχεδιασμένα από τους Σαράτση και Δελμούζο (Χαρίτος, 1989, 156). Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Γεωγραφία, Γαλλική Γλώσσα, Μουσική, Ιχνογραφία-Ζωγραφική, Γυμναστική, Οικοκυρικά, Ιστορία, Ιστορία της τέχνης, Αρχαία Ελληνικά και Νέα Ελληνικά (Χαρίτος, 1986, 88-117). Η διάρθρωση του Προγράμματος περιελάμβανε τα «θεωρητικά» μαθήματα που διδάσκονταν τις πρωινές ώρες, και τα «πρακτικά-τεχνικά», τα οποία διδάσκονταν κατά τις απογευματινές, ενώ μία φορά την εβδομάδα πραγματοποιούνταν απογευματινός περίπατος. Η διάρκεια των μαθημάτων ήταν 45 λεπτά (Χαρίτος, 1989, 156-157). Βασικό χαρακτηριστικό του Α.Δ.Π. ήταν, όπως

προαναφέρθηκε, ο πειραματικός-μεταρρυθμιστικός χαρακτήρας του, ιδιαίτερα αν συνυπολογίσει κανείς τη σαφή πρόθεση των εμπνευστών του να προωθηθεί η δημοτική γλώσσα ως βασική γλώσσα εργασίας και προφορικής έκφρασης των μαθητριών, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δελμούζος, αποτελούσε το πλέον κατάλληλο «*γλωσσικό όργανο*[…]*έτσι που* [οι μαθήτριες]*να είναι σε θέση να εκφράζουν μ' αυτό και γραπτά όλον τον ψυχικό τους κόσμο*» (Χαρίτος, 1986, 109). Κύριο μέλημα του Δελμούζου, το οποίο και φρόντισε να υλοποιήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων του Α.Δ.Π., ήταν η ενεργός συμμετοχή των μαθητριών στο μάθημα, η αμεσότητα και φυσικότητα στην έκφρασή τους αλλά και η καλλιέργεια της διαλογικής επικοινωνίας μεταξύ εκείνων και των δασκάλων τους (Δελμούζος, 1950, 34-35). Εντούτοις, ο προοδευτικός χαρακτήρας του σχολείου και των εκφραστών του δεν έτυχε ανάλογης αποδοχής, αλλά αντιθέτως αντιμετωπίστηκε με ιδιαίτερη καχυποψία και προκάλεσε τις αντιδράσεις της κοινωνίας του Βόλου, η οποία, επηρεασμένη, μεταξύ άλλων, από τη λαϊκίστικη αρθρογραφία του Δ. Κούρτοβικ στην εφημερίδα *Κήρυξ*, όπου κατηγορούσε συστηματικά τις πρακτικές που εφάρμοζε το σχολείο, δεν άργησε να ξεσηκωθεί, απαιτώντας το άμεσο κλείσιμό του (Χαρίτος, 1989, 119-120, 280-281).

Τα «Αθεϊκά» του Βόλου

Τη 10η Φεβρουαρίου του 1911, ο επίσκοπος Δημητριάδος, Γερμανός Μαυρομάτης, επισκέφθηκε δίχως προειδοποίηση το Α.Δ.Π., με σκοπό να παρακολουθήσει το μάθημα των Θρησκευτικών που παρέδιδε η Χριστάκου στις μαθήτριες της Α' τάξης (Δελμούζος, 1950, 249· Χαρίτος, 1989, 268). Σύμφωνα λοιπόν με τη μαρτυρία του Δελμούζου στη Δίκη του Ναυπλίου, η Χριστάκου υποδέχτηκε ως άρμοζε τον επίσκοπο και ζήτησε να του φέρουν καρέκλα («*Μόλις εισήλθεν η Σεβασμιότης του, η κα Χριστάκου κατελθούσα της έδρας έσπευσε προς δεξίωσίν του, ησπάσθη την χείρα του και διέταξε να φέρουν κάθισμα*»), η οποία τοποθετήθηκε στο πίσω μέρος της αίθουσας, γεγονός που προκάλεσε την ενόχληση του Γερμανού Μαυρομάτη («*Τούτο με εθορύβησε* […]*αλλά δεν είπον τίποτε*») (Χαρίτος, 1989, 268-269). Η ένταση κλιμακώθηκε με αφορμή την αρνητική απάντηση της Χριστάκου στην ερώτηση του επισκόπου για το αν οι μαθήτριες κάνουν προσευχή το πρωί (Επίσκοπος: *«Όταν αρχίζετε το πρωί δεν κάνετε προσευχήν;»* - Χριστάκου: «*Όχι, διά πολλούς παιδαγωγικούς λόγους δεν γίνεται η προσευχή από κοινού καθ' εκάστην και διά να αποφεύγεται η γινομένη ενίοτε αταξία*»), γεγονός που εξόργισε τον επίσκοπο, ο οποίος ανταπάντησε εκτοξεύοντας κατηγορίες εναντίον του σχολείου («*Τι σχολείο είναι αυτό; Γαλλικό και Γερμανικό το κάνατε*») (Χαρίτος, 1989, 269-270). Το επεισόδιο έφτασε στην κορύφωσή του όταν η Χριστάκου, σε αντίθεση με την επιστάτρια του σχολείου, αρνήθηκε να ασπαστεί το χέρι του επισκόπου, κίνηση που τον εξαγρίωσε (Επίσκοπος: «*Να χριστιανή γυναίκα! Αυτή και όχι σεις είσθε χριστιανοί*». Χριστάκου: *Μα Σεβασμιότατε, από τους τύπους εξαρτάται η ευλάβεια; Αν θέλωμεν να περιορισθώμεν μόνον εις τους τύπους, τότε διδάσκομεν την υποκρισίαν, ενώ ο σκοπός μας είναι να διδάξωμεν την κατά συνείδησιν θρησκείαν*») (Χαρίτος, 1989, 271-272). Το εν λόγω περιστατικό, οι μαρτυρίες ορισμένων μαθητριών, σύμφωνα με τις οποίες η Χριστάκου έβρισε τον επίσκοπο μετά την αποχώρησή του από το Α.Δ.Π. (Μάρτυρες κατηγορίας: «*Το κορίτσι μου, μου είπεν ότι η Χριστάκου μετά την αναχώρησίν του ύβρισε τον Δεσπότην ενώπιον των μαθητριών αποκαλέσαντα αυτόν βρωμοκαλόγηρον…*», «*Η κ. Χριστάκου εμάζευσε τα κορίτσια και έλεγε: Ακούς τον βρωμοκαλόγηρο να μας χαλάση την ησυχία;*»), και η προπαγανδιστική αρθρογραφία του Δ. Κούρτοβικ στην εφημερίδα *Κήρυξ*, η οποία διαρκώς ενέτεινε το ήδη αρνητικό κλίμα που επικρατούσε εναντίον του σχολείου, οδήγησαν στην κλιμάκωση των αντιδράσεων της κοινωνίας του Βόλου και στο επακόλουθο κλείσιμο του Α.Δ.Π., στις 2 Μαρτίου του 1911, πριν καν προλάβει να ολοκληρώσει τα τρία χρόνια λειτουργίας του (Χαρίτος, 1989, 273, 277, 281).

Τα «Αθεϊκά», όπως ονομάστηκε η περίοδος αυτή, είχαν ως σημείο εκκίνησης το κλείσιμο του Α.Δ.Π. και ολοκληρώθηκαν με την απόφαση της Δίκης του Ναυπλίου, η έκδοση της οποίας έλαβε χώρα στις 14 Απριλίου του 1914 (Χαρίτος, 1989, 267, 313). Παρά την αθώωση των δώδεκα κατηγορούμενων (Χαρίτος, 1989, 325-326), τα γεγονότα των «Αθεϊκών» αποτέλεσαν μια μαύρη σελίδα στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς ο βαθύς συντηρητισμός, η συκοφαντία και η προπαγάνδα κατόρθωσαν να υπερισχύσουν έναντι της καινοτομίας, της προοδευτικότητας και του μεταρρυθμιστικού οράματος των παιδαγωγών του Παρθεναγωγείου Βόλου.

Ανάλυση των επιστολών της Πηνελόπης Χριστάκου

Περιορισμένη είναι η βιβλιογραφία για την Πηνελόπη Χριστάκου, πράγμα παράδοξο αν αναλογιστεί κανείς την

προσφορά της στην εκπαίδευση. Τα «Αθεϊκά» και η εργασία της στο Α.Δ.Π. Βόλου συγκροτούν τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο εντοπίζονται ορισμένες μόνο αναφορές σε αυτήν και το παιδαγωγικό έργο της. Σημαντική πηγή πληροφοριών αποτελούν και οι επιστολές της προς τον Δελμούζο και τη σύζυγό του, Φροσύνη,[1] αλλά και το άρθρο της «Μια ματιά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα»,[2] μέσα από τα οποία σκιαγραφείται ο δυναμικός της χαρακτήρας, αλλά προπάντων η προοδευτικότητα, η παιδαγωγική της αφοσίωση και η αγωνιστικότητά της για ένα πιο ανθρωποκεντρικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι δεκατρείς συνολικά επιστολές της προς τον Δελμούζο και οι δύο προς τη σύζυγό του χρονολογούνται από το 1910 έως το 1911, το διάστημα δηλαδή πριν την πρόσληψή της στο Α.Δ.Π., καθώς και λίγους μήνες μετά το κλείσιμό του.

Η Πηνελόπη Χριστάκου στις επιστολές της εξέφρασε ρητά την επιθυμία να εργαστεί στο Α.Δ.Π.. Η εν λόγω επιθυμία της ενδεχομένως πήγαζε, τόσο από την προηγούμενη εργασιακή της εμπειρία, καθώς είχε ασκήσει καθήκοντα διευθύντριας στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης επι τρία συναπτά έτη, όσο και από το παιδαγωγικό της όραμα, το οποίο και θεωρούσε ότι μπορούσε να υλοποιηθεί με την αρωγή και τη συνεργασία εκπαιδευτικών όπως ο Δ. Δελμούζος. Συγκεκριμένα, σε μία από τις πρώτες επιστολές της προς τον Δελμούζο η Χριστάκου αναφέρεται στη θετική εικόνα της για τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται στο Α.Δ.Π., καθώς και στην επιθυμία της να εργαστεί σε αυτό (*«έχουσα τας αρίστας περί του τρόπου της εν αυτώ εργασίας εντυπώσεις, πολύ θα επεθύμουν να συνεργασθώ μεθ' υμών»*), τονίζοντας παράλληλα την αφοσίωση και την αγάπη της προς τη διδασκαλία (*«εστέ βέβαιος, ότι εν εμοί θα εύρητε ειλικρινή του καθήκοντος εργάτην μετά ζήλου και πραγματικής δι' αυτό αγάπης[3]»*) (Χαρίτος, 1989, 177-178).

Η Χριστάκου, όπως διαφαίνεται από την πλειονότητα των επιστολών της, έτρεφε ιδιαίτερο σεβασμό προς τον Δελμούζο, διότι στο πρόσωπό του έβλεπε τον άνθρωπο που θα μετουσίωνε σε πράξη την ιδέα για ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πλειονότητα των επιστολών της του απευθύνεται χρησιμοποιώντας την προσφώνηση «*Κύριε Διευθυντά*», παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές έχουν γραφτεί μετά το κλείσιμο του Α.Δ.Π., εκφράζοντας με τον τρόπο αυτόν την αφοσίωσή της προς το πρόσωπό του σε κάθε ευκαιρία (*«Είμαι στις διαταγές σας για οιανδήποτε δουλειά με θελήσετε»,[4] «Σ' όλα αυτά βλέπω κι αισθάνομαι, χωρίς να το πάρετε για κομπλιμέντο, ότι η παρουσία σας είναι αναγκαία για πολλά ζητήματα...»,[5]«Πιστεύσατέ με ότι σαν νάνοι μού φαίνονται, μπροστά στο άτομό σας και στο έργο σας, το καινούργιο και ολοζώντανο, όλοι εκείνοι οι μεγαλόσχημοι δάσκαλοί μας και πολυώνυμοι κ α θ η γ η τ ά δ ε s και σοφοί που μας σκότισαν το κεφάλι με τις σκουριασμένες θεωρίες των...»,[6] «Έπρεπε φαίνεται να συμβή ό,τι δυσάρεστο συνέβη, για να νοιώσουμε και μεις οι ίδιοι, αν και με πολλή πικρία ανακατωμένο, το παιδαγωγικό κατόρθωμα του κ. Δελμούζου. Γιατί περί κατορθώματος πλέον πρόκειται»,[7] «πολλοί δε και καλοί οπαδοί κάθε μέρα μας έρχονται ? μα σ' όλα αυτά λείπει ο αρχηγός και ξέρετε ποιος είναι ο φυσικός αρχηγός»,[8] «Αν όμως σεις για οποιοδήποτε ζήτημα, έ σ τ ω και ατομικό σας, κρίνετε την παρουσία μου χρήσιμη, γράψτε μου και έρχομαι αμέσως»,[9] «Είναι ανάγκη να ξεκουρασθή και επανακτήση τις δυνάμεις του*[...] *θα μπορέση το μεθεπόμενο Σεπτέμβριο να εργασθή για το πρότυπο Δημοτικό σχολείο, το οποίο πρέπει να είναι δικό του αποκλειστικώς, να έχη αποκλειστικώς τη σφραγίδα της δικής του εργασίας»[10]*) (Χαρίτος,1989, 202-267).

Οι επιστολές της Χριστάκου λειτουργούν για την ίδια και ως μέσα έκφρασης των συναισθημάτων της, τόσο των αρνητικών, που σχετίζονταν με τα γεγονότα των «Αθεϊκών», όσο και των θετικών, που αντικατόπτριζαν το θαυμασμό της στο παιδαγωγικό έργο του Δελμούζου, την αισιοδοξία της για τη συνέχιση του αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και την αγάπη της προς τις μαθήτριές της. Συγκεκριμένα, απευθυνόμενη στον Δελμούζο εκφράζει την οργή και την απογοήτευσή της για το κλείσιμο του σχολείου και τις ψευδείς κατηγορίες εναντίον του («*Πόσο φουρκίστηκα κ' εγώ με τα στρεβλά που είχε δημοσιεύσει το «Σκριπ» δεν φαντάζεσθε. Τι διαστάσεις θα λάβη η υπό-*

1. Ο συνολικός αριθμός επιστολών που διαθέτουμε με αποστολέα την Π. Χριστάκου είναι δεκαέξι, εκ των οποίων μία με παραλήπτη τον ταμία του σχολείου (Χαρίτος, 1989, 53-54).
2. Το άρθρο της Πηνελόπης Χριστάκου, «Μια ματιά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», δημοσιεύτηκε στο Γ' Τεύχος του Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τον Ιούλιο του 1911.
3. 8 Αυγούστου 1910.
4. 19 Μαρτίου 1911.
5. 24 Μαρτίου 1911.
6. 4 Απριλίου 1911.
7. 8 Απριλίου 1911.
8. 2 Μαΐου 1911.
9. 13 Μαΐου 1911.
10. 25 Ιουλίου 1911.

θεσις αυτή δε γνωρίζει κανείς ύστερα από τόσες συκοφαντίες και τη συστηματική διαστρέβλωση της αλήθειας […] *Έχω αηδιάσει με ό,τι ακούω και βλέπω»,*[11]*«Εγώ πολύ στενοχωρέθηκα, όχι βέβαια γιατί πιστεύω πως είναι δυνατό να δουλέψη το σχολειό, αλλά γιατί θέλω να μας αποδοθή η δικαιοσύνη»,*[12]χωρίς ωστόσο να χάνει τις ελπίδες και την αγωνιστικότητά της για ένα πιο προοδευτικό και μαθητοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα («*Γελοία και μωρότατα όσα συμβαίνουν μα τι να κάμωμε; θα τα υποστούμε*[…]*όσο περνάει ο καιρός τόσο, κατά λόγο αντίστροφο, αυξάνει η εκτίμησή μου για το παιδαγωγικό σύστημα* […] *πρέπει να σας δίνη τη δύναμη να περιφρονήτε τους γελοίους συκοφάντες, που γι' αυτούς ένα τέτοιο έργο είναι ό,τι το «άγιον τοις κυσί»...»,*[13] *«Προσεχώς θα έχετε το πόρισμα των δικών μου ενεργειών»*[14]) (Χαρίτος, 1989, 202-218). Παρά την καυστικότητα που χαρακτηρίζει τη γραφή της, ιδιαίτερα όταν καταπιάνεται με το ζήτημα των «Αθεϊκών», όταν κάνει αναφορές στις μαθήτριές της ο λόγος της αλλάζει, αποκαλύπτοντας μια πιο στοργική και προστατευτική πτυχή της («*Πώς μιλεί, μέσα στις αφελέστατες γραμμές των, η ωραία παιδική ψυχή τους! Εκείνο μάλιστα το γράμμα της Φιλιππίδου με τα λίγα, μα απ' την καρδιά βγαλμένα λόγια* […] *ποίημα. Πόσο βαθειά αισθάνεται αυτό το παιδί, τι όμορφα που διατυπώνει τη για το σχολειό στοργή του! "Το αγαπημένο μας σχολειό" επαναλαμβάνουν και οι δυο τους με τόση τρυφερότητα που συγκινεί την ψυχή μου βαθύτατα»,*[15] *«Λυπάμαι κατάκαρδα για την ψυχρολουσία που θα φάη ο ενθουσιασμός των παιδιών. Τα κακόμοιρα ακόμα ελπίζουν»,*[16] *«As τους γράψη δυο λόγια αν ακόμα δεν έστειλε το μεγάλο αυτό γράμμα, γιατί λιγοψύχησαν τα κακόμοιρα και μ' ερωτούν τι γίνεται ο κ. Διευθυντής και γιατί δεν τους γράφει... Κ' εγώ που έχω ξετρελλαθή μ' αυτά, πιάνω και τους γράφω γράμματα και κάρτες και τις στέλνω ειδήσεις για σας όλους και τα διαβεβαιώνω πώς θα έχουν γράμμα και από τον κ. Διευθυντήν»*[17](Χαρίτος 1989, 213-266).

Στις επιστολές της προς τον Δελμούζο, ωστόσο, γίνεται έκδηλος ο έντονα προοδευτικός της χαρακτήρας και καθίσταται εμφανές το παιδαγωγικό της όραμα για ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι παιδαγωγικές της προτάσεις και η αντίθεσή της προς τη στείρα και μηχανιστική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος προσδίδουν στον λόγο της έντονο δυναμισμό και εντυπωσιακή διαχρονικότητα, καθιστώντας την αδιαμφισβήτητα σημαντική παιδαγωγό των αρχών του 20ού αιώνα. Η Χριστάκου, σε μία από τις πρώτες της επιστολές προς τον Δελμούζο εκφράζει τη δυσαρέσκειά της απέναντι στη σύγχρονή της εκπαιδευτική πραγματικότητα, και ειδικότερα την αντίθεσή της απέναντι στην προσέγγιση που το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί όταν πρόκειται για τη μόρφωση της Ελληνίδας μαθήτριας («…*το εκπαιδευτικόν σύστημα το κρατούν εις τα εν Αθήναις ιδιωτικά Παρθεναγωγεία και τω Αρσακείω, είνε όλως αντίθετον προς τε τον χαρακτήρα μου και τας περί μορφώσεως της Ελληνίδος αρχάς μου»*[18]) (Χαρίτος, 1989, 177-178). Σε άλλη της επιστολή προς τον Δελμούζο καταδικάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που προωθεί το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι από τότε που η ίδια ήταν μαθήτρια στο Αρσάκειο της Αθήνας, είχε οδηγηθεί στη διαπίστωση ότι, παρά τις προσπάθειες των διδασκόντων και τις ικανότητες των διδασκόμενων, τα αποτελέσματα του «*κλασικού συστήματος*» διδασκαλίας όχι μόνο δεν ήταν ικανοποιητικά, αλλά «*εδέσμευον την διάνοιαν και κατέστρεφον και τα τυχόν υπάρχοντα σπέρματα αυτενεργείας»*[19] (Χαρίτος, 1989, 181-182). Επεκτείνει τον συλλογισμό της προσθέτοντας ότι μόνο αν η διάνοια των μαθητριών απαλλασσόταν από «*το σχολαστικόν φορτίον και τας αγόνους θεωρίας*» και «*αν η διδασκαλία επί το φυσικώτερον και πρακτικώτερον ετρέπετο επιβαλλομένη»* θα μπορούσαν να επιτευχθούν θετικότερα αποτελέσματα (Χαρίτος, 1989, 181-182). Τέλος, αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα των παιδαγωγικών της προτάσεων, παραθέτοντας την προσωπική της εμπειρία κατά το διάστημα που ήταν διευθύντρια στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης, όπου, όπως η ίδια περιγράφει στην επιστολή, «*παρ' όλας τας αντιδράσεις του προσωπικού του, κατορθώσασα ιδία να πατάξω τον εις τα γλωσσικά μαθήματα σχολαστικισμόν, να ελευθερώσω τας μαθήτριας από το Συντακτικόν και την Γραμματικήν και να ενδυναμώσω την νέαν ελληνικήν γλώσσαν*» (Χαρίτος, 1989, 181-182).

Η δυσφορία της απέναντι στην παιδαγωγική πραγματικότητα των αρχών του 20ού αιώνα γίνεται φανερή και σε άλλα σημεία των επιστολών της προς τον Δελμούζο, όπου δεν διστάζει να ασκήσει δριμεία κριτική στις πρακτικές που ακολουθούνταν, αντιδιαστέλλοντας παράλληλα τη σπουδαιότητα του παιδαγωγικού συστήματος του Α.Δ.Π.: «*Τι κρίμα! Άξιζε, μα την αλήθεια, να κρατηθή αυτό το σχολείο με κάθε θυσία, γιατί δίνει τον κόλαφο στο εκπαι-*

11. 19 Μαρτίου 1911.
12. 14 Απριλίου 1911.
13. 4 Απριλίου 1911.
14. 24 Μαρτίου 1911.
15. 4 Απριλίου 1911.
16. 14 Απριλίου 1911.
17. 25 Ιουλίου 1911.
18. 8 Αυγούστου 1910.
19. 20 Αυγούστου 1910.

δευτικό σύστημα όλο και το γκρεμίζει τελειωτικά! Πιστεύσατέ με ότι σαν νάνοι μού φαίνονται, μπροστά στο άτομό σας και στο έργο σας, το καινούργιο και ολοζώντανο, όλοι εκείνοι οι μεγαλόσχημοι δάσκαλοί μας και πολυώνυμοι καθηγητάδες και σοφοί που μας σκότισαν το κεφάλι με τις σκουριασμένες θεωρίες των, νεκροθάφτες μονάχα της αρχαιότητος και κλασικής παιδείας, χωρίς από τις πραγματικές ομορφιές της να φωτισθή η ψυχή τους και χωρίς να νοιώσουν τι ρόλο παίζει για το δάσκαλο η γνήσια και βαθειά για το έργο του και το μαθητή του αγάπη»,[20] *«έμαθα πως ο κ. Αλεξανδρής επιθυμεί με κάθε θυσία να ξανανοίξη το σχολειό του Βόλου. Κι έχει φυσικά δίκιο όσο κρίνει για την τελειότητα και χρησιμότητα του συστήματος αυτού μα δε λαμβάνει υπ' όψη του τον αισχρό πόλεμο του ράσου και τη βολιώτικη αδιαφορία για τόσο υψηλά έργα»,*[21] *«δεν έχω δίκιο κατόπιν όλων αυτών, να ονομάζω παιδαγωγικό κατόρθωμα την εργασία του Βόλου και να προβλέπω μεγαλύτερη επιτυχία για το άλλο σχολειό;»,*[22]χωρίς, ωστόσο, να χάνει την ελπίδα της για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «[…]*μη σας φαίνεται παράδοξο αν σας βεβαιώσω, ότι όσο περνάει ο καιρός τόσο, κατά λόγο αντίστροφο, αυξάνει η εκτίμησή μου για το παιδαγωγικό σύστημα»,*[23] *«Όσο περνάει ο καιρός και ξεκαθαρίζονται ολοένα τα πράγματα, παίρνω πολλές ελπίδες και βλέπω ότι το παιδαγωγικό εκείνο κατόρθωμα του Βόλου δεν πάει στα χαμένα»*[24] (Χαρίτος, 1989, 213-267).

Οι θέσεις αυτές της Χριστάκου αναλύονται λεπτομερέστερα στο άρθρο της «Μια ματιά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», το οποίο δημοσιεύθηκε στο Γ' Τεύχος του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου* τον Ιούλιο του 1911. Σύμφωνα με την ίδια, οι αιτίες στις οποίες οφείλεται η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος ποικίλλουν (Χριστάκου, 1911, 166). Ειδικότερα, αναφέρει ότι «*η εκπαίδευσης νοσεί»* εξαιτίας του μεγάλου όγκου μαθημάτων που συνεχώς προστίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα, και της επακόλουθης αύξησης των ωρών διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη σωματική και την πνευματική καταπόνηση των μαθητών και των μαθητριών (Χριστάκου, 1911, 167). Ξεκινώντας από τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου, ασκεί κριτική τόσο στο επικρατούν εκπαιδευτικό σύστημα και τις αντιπαιδαγωγικές του πρακτικές (καθώς, όπως ισχυρίζεται, μέσω του «*παπαγαλισμού*» μη φυσικών μορφών της γλώσσας[25] κατορθώνεται η σταδιακή «*πνευματοκτονία*» των παιδιών) όσο και στη χωροταξική παραμέληση των ιδιαίτερων αναγκών τους («*Εις δωμάτια στενά και ως επί το πλείστον ανήλια στοιβάζονται τα παιδάκια* […] *επάνω εις θρανία διά τα οποία δεν ελήφθη καν η πρόνοια να έχουν τας αναλόγους διαστάσεις διά το παιδικόν σώμα αυτής της ηλικίας!», «Αι συχναί και απλαί, χωρίς όμως να καταπονούν το παιδικόν σώμα, κινήσεις, η πολύωρος παραμονή εις το ύπαιθρον και τα κατάλληλα διά την ηλικίαν αυτήν άσματα έχουν παραμεληθή τελείως»*) (Χριστάκου, 1911, 168). Προχωρώντας στη βαθμίδα του Δημοτικού σχολείου, η Χριστάκου επανέρχεται στα ζητήματα της ακαταλληλότητας του χώρου μάθησης, υποστηρίζοντας ότι «*Πολλοί μαθητές εις στενόχωρα δωμάτια, εις μερικά δε μέρη εις πραγματικάς τρώγλας, διδάσκονται από διδασκάλους κουρασμένους με τον ίδιον επάνω κάτω τρόπον*», στην αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την οποία αποδίδει τόσο στο περιεχόμενο και την αντιπαιδαγωγική μεθοδολογία της «*αρχίζει η ανάγνωσις εις αναγνωστικά με λέξεις ως επί το πλείστον ακαταλήπτους, αρχίζει το μαρτύριον της γραμματικής με την αποστήθισιν των κανόνων της και όλα τέλος τα δυσάρεστα της γλωσσικής διδασκαλίας»,* όσο και στην ελλιπή κατάρτιση και ενσυναίσθηση μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών: «*οι περισσότεροι, παρουσιάζονται εις τον μαθητήν περισσότερον ως εχθροί ή φίλοι… Είναι παρατηρημένον ότι όσον περισσότερο αγράμματος είναι ο διδάσκαλος και μ' ελλείψεις παιδαγωγικάς, τόσον και σκαιότερος γίνεται*» (Χριστάκου, 1911, 169-170). Αναφερόμενη στο Σχολαρχείο και το Γυμνάσιο, η κριτική της στρέφεται προς τους «*κλασικόφρονες και οι οπαδούς της ακαδημαϊκής διδασκαλίας»,* καθώς μέσα από τη μηχανιστική διδασκαλία τους «*ο μικρός μαθητής του Ελληνικού σχολείου και η μικρά μαθήτρια των αντιστοίχων τάξεων του Παρθεναγωγείου μεταβάλλονται εις φοιτητάς*» (Χριστάκου, 1911, 170). Η Χριστάκου ολοκληρώνει το άρθρο της υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων ότι, προκειμένου να αντιμετωπιστεί «*η διανοητική στείρωσις και η ακαμψία εις την έκφρασιν των μαθητών, ή γραπτώς ή προφορικώς*» θα πρέπει «*να κτυπηθή η κυριωτέρα αιτία του κακού, η διγλωσσία*», καθώς με τον τρόπο αυτόν «*ο διδάσκαλος θα ημπορεί να οδηγεί τον μαθητήν του, και όταν συνθέτει εις την Νεοελληνικήν και όταν ερμηνεύη από την αρχαίαν, να μεταχειρίζεται τους ζωντανούς και όχι τους νεκρούς τύπους της γλώσσης. Θα του επιβάλλη εκείνο που απαιτεί το γλωσσικόν συναίσθημα και εις το οποίον η αρμονία μάς οδηγεί*» (Χριστάκου, 1911, 175-176).

20. 4 Απριλίου 1911.
21. 2 Ιουνίου 1911.
22. 25 Ιουλίου 1911.
23. 4 Απριλίου 1911.
24. 25 Ιουλίου 1911.
25. Αναφέρεται στη διδασκαλία της καθαρεύουσας.

Συμπεράσματα

Η Πηνελόπη Χριστάκου υπήρξε μια παιδαγωγός που υπερασπίστηκε μέχρι τέλους τις παιδαγωγικές της θέσεις και αξίες. Τα «Αθεϊκά» του Βόλου, πέρα από το γεγονός ότι αποτέλεσαν μελανή σελίδα στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σήμαναν παράλληλα και τη σταδιακή απόσυρση της Χριστάκου από τον χώρο της εκπαίδευσης. Οι λιγοστές επιστολές της προς τον Α. Δελμούζο σκιαγραφούν μια γυναίκα πιστή στην ιδεολογία της, αλλά και απόλυτα αφοσιωμένη στο παιδαγωγικό της όραμα, το οποίο περιελάμβανε, μεταξύ άλλων, την επικράτηση της δημοτικής ως γλώσσας εργασίας στο σχολείο, τη μείωση των διδακτικών ωρών του ωρολογίου προγράμματος, καθώς και τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών και μαθητριών. Οι παιδαγωγικές διεκδικήσεις της Χριστάκου αντικατοπτρίζουν τη δυστοκία του εκπαιδευτικού συστήματος να εφαρμόσει αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των καιρών, αλλά και τον προοδευτικό χαρακτήρα, την τόλμη, την αποφασιστικότητα, την αισιοδοξία και την αγωνιστικότητά της, χαρακτηριστικά που την καθιστούν, δίχως αμφιβολία, μία παιδαγωγό που συνετέλεσε με τρόπο ουσιαστικό στη διαμόρφωση της ριζοσπαστικής πρότασης για την εκπαίδευση της εποχής της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Katsiampoura, G. (2019). Orthodox Church and Science Education Policy in Modern Greece, *Advances in Historical Studies* 8, 99-106. DOI: 10.4236/ahs.2019.82007

Δελμούζος, Α. (1950). *Κρυφό Σκολειό*. Αθήνα: Institut Français d' Athènes.

Χαρίτος, Χ. (1980). *Το Παρθεναγωγείο και τα Αθεϊκά του Βόλου. Η αλληλογραφία των πρωταγωνιστών.* Βόλος: Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών.

Χαρίτος, Χ. (1986). *Το Παρθεναγωγείο και τα Αθεϊκά του Βόλου* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χαρίτος, Χ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου.* Τόμος Α'. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Χαρίτος, Χ. (1989). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου.* Τόμος Β'. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Χαρίτος, Χ. (2010). Πηνελόπη Χριστάκου: Μια πρωτοπόρος Ελληνίδα Εκπαιδευτικός, Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.), *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χριστάκου, Π. (1911). Μια ματιά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* Αριθμός Γ',166-178.(https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/22287/Arithmos%20C.pdf?sequence=16&isAllowed=y, 10 Νοεμβρίου 2023).

Το φαινόμενο της εξιδανικευμένης κανονικότητας και του μισαναπηρισμού στην εκπαίδευση: μία συστηματική ανασκόπηση

Κωνσταντία Αλεξανδρίδου
PhD(c) Ε.Κ.Π.Α./Π.Τ.Δ.Ε., Ειδική Παιδαγωγός
kostantina.aleksandridou@gmail.com

Κωνσταντίνα Κυρίμη
Εργοθεραπεύτρια
k.kyrimi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη χαρτογράφηση φαινομένων που αφορούν την αναπηρία στον τομέα της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το φαινόμενο του μισαναπηρισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Έγινε μια συστηματική ανασκόπηση προκειμένου να εξαχθούν δεδομένα σχετικά με τη μορφή της βλάβης που έχουν άτομα που τα βιώνουν, τις μορφές υπό τις οποίες τα υφίστανται, αλλά και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες όπου υφίστανται.

Η μεθοδολογική αναζήτηση βασίστηκε στο πρότυπο του πρίσματος. Αφού έγινε αναζήτηση σε τέσσερις βάσεις δεδομένων με συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά, ταυτοποιήθηκαν 383 μελέτες, από τις οποίες, κατόπιν διαλογής που ήταν βασισμένη σε ορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν οι έξι στα αποτελέσματα και την ανάλυση.

Από τη σύνθεση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών διαπιστώθηκε ότι τα ανάπηρα άτομα, ανεξάρτητα από τη βλάβη τους ή τη σχολική βαθμίδα, βιώνουν τα φαινόμενα του μισαναπηρισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Ωστόσο, οι έρευνες είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ έχουν διεξαχθεί σε μικρό αριθμό χωρών, μη συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας.

ABSTRACT

The present study aims to map phenomena related to disability in the field of education, specifically focusing on the phenomena of disablism and ableism. A systematic review was conducted to extract data regarding the nature of impairments experienced by individuals, the forms of discrimination they face, and the educational levels at which these phenomena occur.

The methodological approach was based on the prism model. After searching four databases with specific keywords, 383 studies were identified. Following a selection process based on certain eligibility criteria and exclusion criteria, six studies were included in the results and analysis.

From the synthesis and analysis of these research findings, it was observed that individuals with disabilities, regardless of the nature of their impairment or the educational level, experience the phenomena of disablism and ableism. However, the studies are limited, making it impractical to generalize the results, as they have been conducted in a small number of countries, excluding Greece.

Εισαγωγή

Η αναπηρία, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, αποτελεί κοινωνική επιτέλεση, καθώς απορρέει από θεσμοθετημένες και συστηματικές κοινωνικές πρακτικές. Η εξιδανικευμένη κανονικότητα είναι ένα σύνολο νορμών του σώματος, του πνεύματος και της συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζονται ως ιδανικά και συνδιαμορφώνουν τα κανονιστικά

πρότυπα. Έτσι τα ανάπηρα άτομα, που αποκλίνουν από αυτά, διαφοροποιούνται και καταλήγουν να θεωρούνται κατώτερα. Αποτέλεσμα είναι ο μισαναπηρισμός, δηλαδή οι πράξεις που δρουν καταπιεστικά, διαχωριστικά, κακοποιητικά προς τους ανάπηρους. Οι δύο παραπάνω έννοιες συναντώνται και στην εκπαίδευση, σε κάθε σχολική βαθμίδα, όπου παρατηρείται η «κανονικοποίηση» των ανάπηρων μαθητών/ριών-σπουδαστών/τριών και διακρίνονται από τους/ις υπόλοιπους/ες, θεωρητικά και πρακτικά. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι δομημένα για τους «ικανούς» μαθητές (σώμα, μυαλό, συμπεριφορά), δηλαδή τους μαθητές που ανταποκρίνονται στα κανονιστικά πρότυπα. Έτσι προωθούν τον μισαναπηρισμό και την εξιδανίκευση της κανονικότητας, τόσο δομικά όσο και πρακτικά.

Τα φαινόμενα του μισαναπηρισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας

Η εξιδανίκευση της κανονικότητας (ableism) είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών, πεποιθήσεων και πρακτικών, που συνθέτουν ένα πρότυπο σωματικό, όπου προωθείται ως το ιδανικό, το τέλειο. Δύο βασικά συστατικά που συναντώνται στην έννοια της εξιδανικευμένης κανονικότητας είναι η «κανονικότητα» (Campbell, 2008) και η πεποίθηση που συνοδεύει τη βλάβη με την αποκατάσταση και τη θεραπεία της (Campbell, 2009).

Οι βλάβες (σωματικές ή νοητικές), σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, δεν ταυτίζονται με αυτό που ορίζει. Έτσι, τα άτομα που δεν ταιριάζουν με το πρότυπο καταλήγουν να αντικειμενοποιούνται ως άξια λύπησης και ως εμπόδια για μια «τέλεια» κοινωνία (Mackelprang & Salsgiver, 2015). Το σώμα με βλάβη αποκλίνει από το σώμα-πρότυπο, έτσι θεωρείται υποδεέστερο (Campbell, 2009), καθώς δεν ταυτίζεται με τα χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με την εξιδανίκευση της κανονικότητας, συνδιαμορφώνουν τον πλήρη άνθρωπο (Campbell, 2001; Campbell, 2009).

Η εξιδανίκευση της κανονικότητας συναντάται σε δομικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και ατομικό επίπεδο. Το δομικό επίπεδο αφορά το πώς είναι δομημένο το δημόσιο περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των θεσμών. Για παράδειγμα, ο δομικός ικανοτισμός αφορά δημόσιους χώρους που είναι φτιαγμένοι μόνο με σκάλες, προϋποθέτοντας έτσι πως κάποιος μπορεί να τις ανέβει, ή την περιορισμένη ή απούσα πρόσβαση στην πληροφόρηση, η οποία γίνεται μόνο μέσω παραδοσιακών τρόπων (Baligeri & Lalvani, 2020; Baligeri & Sharipo, 2017; Lalvani, 2013). Σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο αντανακλάται στις κοινωνικές συνθήκες-αλληλεπιδράσεις, στον λεκτικό κώδικα, στις αξίες και τα ιδανικά που ορίζουν τον ικανό και άξιο πολίτη. Παραδείγματος χάριν, αναφέρουμε τις κανονιστικές συνθήκες που ορίζουν τον ικανό και άξιο πολίτη (ανεξαρτησία, πρότυπα ομορφιάς κ.ά.), μην παρεκκλίνοντας από το πρότυπο, αλλά και τον λεκτικό κώδικα, που χρησιμοποιείται και υπονομεύει την ταυτότητα και την αυτοαξία των ανάπηρων (Baligeri & Lalvani, 2020; Baligeri & Sharipo, 2017; Lalvani, 2013). Τέλος, αντανακλάται σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή στις πεποιθήσεις και στις αντιλήψεις του εκάστοτε ατόμου που συνοδεύονται από υποτίμηση (π.χ. αίσθημα λύπησης ή αντιλήψεις περί ανικανότητας) ή υπερεκτίμηση των ανάπηρων (π.χ. σύνδεση της βλάβης με θεϊκές διαστάσεις, όπως η αντίληψη ότι οι ανάπηροι είναι «άγγελοι επί γης») (Baligeri & Lalvani, 2020; Baligeri & Sharipo, 2017; Lalvani, 2013).

Μιλώντας για τον όρο «μισαναπηρισμός» αναφερόμαστε στον όρο disablism[1]. Όμοια με τον ρατσισμό, που βασίζεται στη διάκριση με βάση την εθνικότητα, ή τον σεξισμό, που βασίζεται σε διακρίσεις σχετικά με τη σεξουαλικότητα, έτσι και ο μισαναπηρισμός βασίζεται στις διακρίσεις που είναι συναρτώμενες με τα ανάπηρα άτομα (Goodley, 2014; Goodley, 2017; Thomas, 1999).

Ο μισαναπηρισμός αφορά τις πρακτικές της σύγχρονης κοινωνίας να αποκλείσει τα σώματα και τα μυαλά, που δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα της κοινωνικής νόρμας (Goodley, 2014). Είναι μια κατάσταση καταπίεσης, που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα με πολλές μορφές εμποδίων και διακρίσεων. Έτσι υπονομεύεται η σωματική και συναισθηματική τους ευημερία (Goodley, 2014; Oliver, 1990).

Το φαινόμενο του μισαναπηρισμού συναντάται σε πολλές μορφές. Μία από αυτές είναι τα μισαναπηριστικά εγκλήματα και η μισαναπηριστική βία, τα οποία δέχονται και υφίστανται τα άτομα λόγω της αναπηρικής τους ταυτότητας. Η μισαναπηριστική βία έχει διερευνηθεί ως φαινόμενο σε μεγάλο βαθμό από το πεδίο των Σπουδών για την Αναπηρία (Emerson & Roulstone, 2014; Thorneycroft & Asquith, 2015). Οι δύο έννοιες, ο μισαναπηρισμός και η εξιδανικευμένη κανονικότητα, συνδέονται, καθώς ο μισαναπηρισμός είναι αποτέλεσμα της εξιδανικευμένης κανονικότητας (Καραγιάννη & Κουτσεκλένης, 2023).

1. Ο όρος αυτός αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από την Γ. Καραγιάννη, στη μετάφραση του βιβλίου του Mike Oliver, με τίτλο «The politics of disablement: An sociological approach», το 2009. Η απόδοση αυτού βασίστηκε σε όρους που προϋπήρχαν, όπως ο μισανθρωπισμός και ο μισογυνισμός (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Τα φαινόμενα του μισαναπηρισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας στην εκπαίδευση

Ο μισαναπηρισμός και η εξιδανίκευση της κανονικότητας επηρεάζουν τη ζωή των ανάπηρων ατόμων σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Ένας από αυτούς είναι η εκπαίδευση. Μάλιστα, ο τομέας της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως ένας από τους τομείς όπου εμφανίζονται έντονα μισαναπηριστικές πρακτικές και συμπεριφορές (Goodley, 2014; Slee, 2011). Τα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι δομημένα με τρόπο ώστε να προωθούν τον αποκλεισμό των ανάπηρων ατόμων και να ενισχύουν την παρουσία των μη αναπήρων (Goodley, 2017). Η εξιδανίκευση της κανονικότητας και ο μισαναπηρισμός είναι φαινόμενα που μαστίζουν την εκπαίδευση, καθώς στην τελευταία επικρατεί η τάση της «κανονικοποίησης» και της διαμόρφωσης του ακαδημαϊκού προγράμματος στο πρότυπο του «ικανού» μαθητή (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023; Goodley, 2014).

Τα φαινόμενα αυτά παρατηρούνται στην εκπαίδευση σε διάφορες μορφές. Μία από αυτές είναι ο δομικός αποκλεισμός, δηλαδή το πώς είναι κατασκευασμένα τα κτίρια, οι συγκοινωνίες, το πρόγραμμα σπουδών αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Goodley, 2014; Oliver, 1990). Μια ακόμη μορφή μισαναπηρισμού, που συναντάται και στα εκπαιδευτικά πλαίσια, είναι ο ψυχοσυναισθηματικός μισαναπηρισμός (Thomas, 1999). Σύμφωνα με τον Thomas (1999), μέσω αυτού του είδους μισαναπηρισμού υπονομεύεται η ψυχολογική και συναισθηματική ευημερία του ανάπηρου ατόμου και συνδέεται με την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα. Παραδείγματα τέτοιων συμπεριφορών είναι τα επίμονα κοιτάγματα, τα μισαναπηριστικά σχόλια και οι συμπεριφορές που υποτιμούν το ανάπηρο άτομο και το καθιστούν υποδεέστερο. Μάλιστα, τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν και σε αποκλεισμό ανάπηρων μαθητών λόγω της έλλειψης προσβασιμότητας και προσαρμογών, αλλά και λόγω των μισαναπηριστικών συμπεριφορών και πρακτικών που οδηγούν σε απόρριψη ανάπηρων μαθητών εξαιτίας της βλάβης τους (Reeve, 2013). Παράλληλα, συντελείται σε δομικό επίπεδο η εξιδανίκευση της κανονικότητας. Σε άλλα παραδείγματα συγκαταλέγονται η διαχωριστική εκπαίδευση σε «γενικά» και «ειδικά» σχολεία και η έλλειψη προσαρμογών για τη φοίτηση σε «γενικά» σχολεία (Baligeri & Lalvani, 2020; Baligeri & Sharipo, 2017; Lalvani, 2013).

Επιπροσθέτως, στα σχολεία τα ανάπηρα άτομα υφίστανται μισαναπηριστική βία (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται ο μισαναπηριστικός σχολικός εκφοβισμός. Οι ανάπηροι ως άτομα που αποκλίνουν από το πρότυπο του «κανονικού», που προτάσσει η εξιδανικευμένη κανονικότητα, βιώνουν τη βία. Ωστόσο, η ευθύνη μετατοπίζεται από τα ανάπηρα άτομα και κατευθύνεται σε κοινωνικό, θεσμικό και πολιτιστικό υπόβαθρο.

Τα φαινόμενα αυτά μπορεί να οδηγήσουν τους ανάπηρους μαθητές στον αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και να προκαλέσουν την εσωτερίκευση συναισθημάτων απόρριψης και να επηρεάσουν αρνητικά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των ατόμων που τα βιώνουν (Goodley, 2017; Reeve, 2013). Σε αυτήν τη διάσταση θίγεται και η εσωτερικευμένη εξιδανίκευση της κανονικότητας που, σύμφωνα με τον David (2013), είναι η μη συνειδητή απαξίωση από ένα άτομο για την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν οι βαθμίδες εκπαίδευσης όπου έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες για το θέμα, να προσδιοριστούν τα άτομα που βιώνουν φαινόμενα μισαναπηρισμού και εξιδανικευμένης κανονικότητας στην εκπαίδευση, καθώς και να προσδιοριστούν οι μορφές που τα βιώνουν.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σχετικά με τα φαινόμενα του μισαναπηρισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας:

1. Σε ποιες βαθμίδες της εκπαίδευσης τα βιώνουν τα ανάπηρα άτομα;
2. Τι βλάβες έχουν τα ανάπηρα άτομα που βιώνουν τα φαινόμενα;
3. Σε ποιες μορφές βιώνουν τα φαινόμενα τα ανάπηρα άτομα;

Μεθοδολογία

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μία συστηματική ανασκόπηση. Πριν την έναρξη της αναζήτησης δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο αναζήτησης με κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού στα πρότυπα του PRISMA (Page et al., 2021) (βλ. Πίνακα 2). Η αναζήτηση των ερευνών στις βάσεις δεδομένων έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2023. Αναζητήθηκαν έρευνες με χρήση συγκεκριμένων σχετικών λέξεων-κλειδιά και με χρήση των λέξεων AND/OR/NOT, σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων (Google Scholar, Scopus, PubMed, ProQuest), με φίλτρο αναζήτησης την περίοδο δημοσίευσης (2013-2023). Στη μηχανή αναζήτησης του Google Scholar και τις βιβλιοθήκες του PubMed και του Proquest, συλλέχθηκαν τα πρώτα 12 αποτελέσματα από κάθε αναζήτηση. Στο Scopus συλλέχθηκαν όλα τα αποτελέσματα που ανέκυψαν από την εκάστοτε αναζήτηση. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 38 αναζητήσεις, που έδωσαν 383 αριθμό αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Αναζητήσεις στις βάσεις αναζήτησης

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ	
ΒΑΣΕΙΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ	**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ**
Google Scholar	disablism and education
	disability or disablism in education
	disablism in schools
	disablism in higher education
	disablism and schools
	disablist in school
	disablist bullying and education
	μισαναπηρισμός και εκπαίδευση
	μισαναπηριστικός εκφοβισμός στα σχολεία
	Ableisminschools
	ableism in education
Scopus	disablism and education
	disabilityand disablism in education
	disablism in schools
	disablism in higher education
	disablism and schools
	disablist in school
	disablist bullying and education
	ableism in education
	ableism in schools
ProQuest	disablism and education
	Disabilityand disablism in education
	disablism in schools
	disablism in higher education
	disablism and schools
	disablist in school
	disablist bullying and education

PubMed	disablism and education
	disabilityand disablism in education
	disablism in schools
	disablism in higher education
	disablism and schools
	disablist in school
	disablist bullying and education
	ableism and education

Πίνακας 2: Κριτήρια Ένταξης και Κριτήρια Αποκλεισμού

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ
Δημοσιευμένα 2013-2023	Να μην αναφέρεται σε μαθητές, φοιτητές ή απόφοιτους
Να αναφέρεται σε οποιαδήποτε σχολική-ακαδημαϊκή βαθμίδα	Να μην προσδιορίζονται ως ανάπηροι οι συμμετέχοντες/ουσες
Πρόσβαση VPN ή ελεύθερη πρόσβαση	
Ελληνική ή Αγγλικά	
Πρωτότυπες έρευνες	
Να αναφέρεται στο φαινόμενο του μισαναπηρισμού ή/και της εξιδανικευμένης κανονικότητας στην εκπαίδευση	

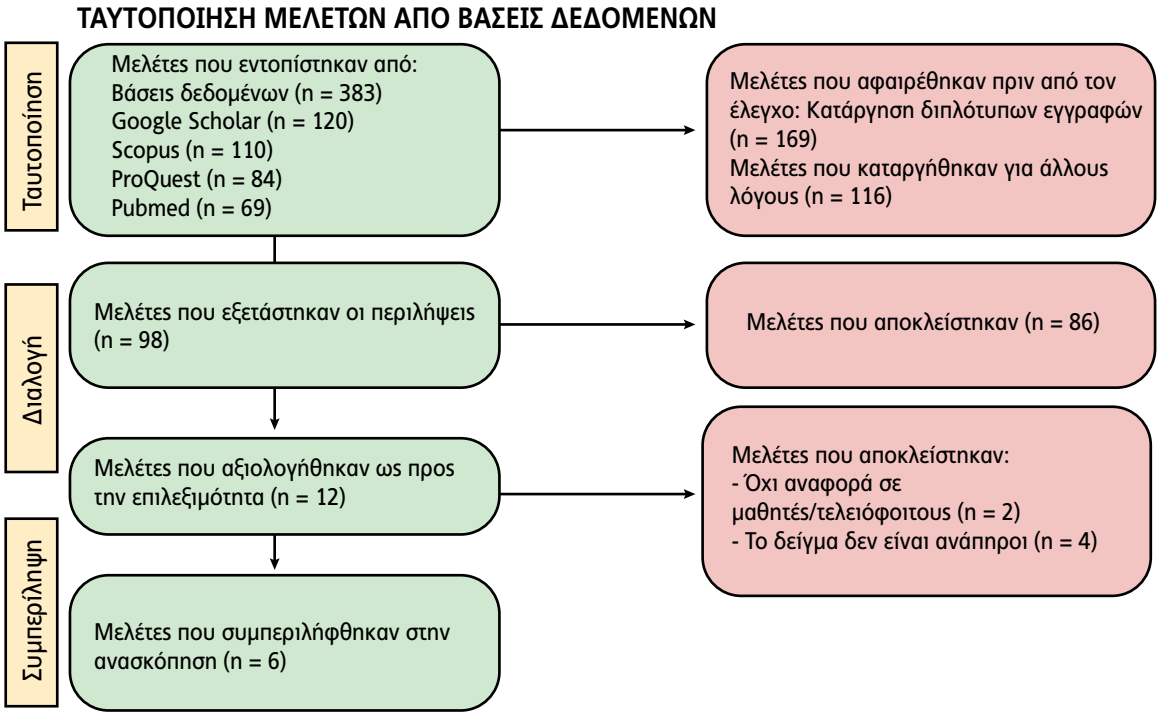
Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και τον περιορισμό της μεροληψίας οι ερευνήτριες ήταν δύο και εργάστηκαν ανεξάρτητα ως προς την επιλογή των μελετών αλλά και την εξαγωγή των δεδομένων. Σύμφωνα με το πρότυπο του PRISMA(Page et al., 2021), ακολουθήθηκαν τρία στάδια όσον αφορά την τελική επιλογή των ερευνών για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Αρχικά έγινε ταυτοποίηση των ερευνών, στη συνέχεια διαλογή και τέλος έλαβε χώρα το στάδιο της συμπερίληψης. Από την αναζήτηση ταυτοποιήθηκαν 383 μελέτες. Στο πρώτο στάδιο του ελέγχου καταργήθηκαν 169 έρευνες ως διπλότυπα, και στη συνέχεια καταργήθηκαν 116 έρευνες στις οποίες οι ερευνήτριες δεν είχαν ελεύθερη πρόσβαση ή πρόσβαση μέσω VPN. Ακολούθως, εξετάστηκαν 98 περιλήψεις και αφαιρέθηκαν 86 έρευνες, οι οποίες κρίθηκαν ως μη σχετικές με βάση τα κριτήρια ένταξης. Έμειναν 12 έρευνες, που αξιολογήθηκαν ως προς την επιλεξιμότητα, με ανάγνωση στο πλήρες σώμα του κειμένου. Από αυτές αποκλείστηκαν οι 2 γιατί δεν αναφέρονταν σε μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες ή απόφοιτους/τες, και άλλες 4 γιατί το δείγμα δεν ήταν ανάπηροι/ες, σύμφωνα με τα κριτήρια αποκλεισμού που είχαν τεθεί εξαρχής. Τελικά, έμειναν 6 έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση και εξήχθησαν δεδομένα (βλ. Πίνακα 3).

Αποτελέσματα και σύνθεση

Η μεθοδολογία και η ποιότητα των ερευνών ποίκιλλαν. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν ήταν, ως επί το πλείστον, ποιοτικές, ενώ μία ήταν ποιοτική έρευνα/ έρευνα δράσης. Η σύνθεση έγινε περιγραφικά, καθώς επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν μελέτες τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής μεθοδολογίας. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα συντέθηκε με γνώμονα τις επίσημες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως αυτές προσδιορίζονται από τον νόμο, και το δεύτερο ερώτημα με βάση το είδος της βλάβης των συμμετεχόντων/ουσών. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι τα φαινόμενα αναφέρονται σε κάθε σχολική βαθμίδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Ειδικότερα, μία έρευνα εστιάζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ktenidis, 2022), τρεις έρευνες μόνο στην τριτοβάθμια (Be, A. 2019; Hove, G. et al. 2014; Nieminen, J.H. 2022). Ενώ η έρευνα της Worth (2013) κάνει αναφορά σε κάθε σχολική βαθμίδα, στην έρευνα των Gonzalez-Calatayud et al. (2021) δεν προσδιορίζονται οι σχολικές βαθμίδες αναφοράς.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι βλάβες των ατόμων που συμμετείχαν ήταν ποικίλες. Τα άτομα

Πίνακας 3: Διάγραμμα PRISMA



αναφοράς είχαν αισθητηριακές, νοητικές, κινητικές, σωματικές βλάβες, σπάνιες παθήσεις, είναι νευροδιαφορετικοί (π.χ. ΔΕΠΥ, αυτισμός) ή είναι δυσλεκτικοί/ές. Ειδικότερα στην έρευνα της Be (2019), συμμετείχαν δύο θηλυκότητες με σπάνιες παθήσεις (μυαλγική εγκεφαλοπάθεια και εγκεφαλοϊονομυαλία). Στην έρευνα των Hove, G. et al. (2014), δεν προσδιορίζονται οι βλάβες των ατόμων που συμμετείχαν. Στην έρευνα του Ktenidis (2022) συμμετείχαν 19 άτομα με νανισμό. Στην έρευνα της Worth (2013) συμμετείχαν 28 άτομα με οπτική βλάβη. Στην έρευνα των Gonzalez-Calatayud et al. (2021) συμμετείχαν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, νοητικές βλάβες, αισθητηριακές βλάβες, κινητικές βλάβες και νευροδιαφορετικά άτομα. Τέλος, η έρευνα του Nieminen, J.H. (2022) συμπεριελάμβανε ανάπηρα άτομα, όπου οι βλάβες προσδιορίζονται στην ευρύτερη κατηγορία της αναπηρίας και της ψυχικής υγείας.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα η σύνθεση έγινε με βάση ποιοτικά στοιχεία, που παρατηρήθηκαν στις μισαναπηριστικές συμπεριφορές και τις εκφάνσεις της εξιδανικευμένης κανονικότητας, καταλήγοντας στις κατηγορίες της «βίας» (Gonzalez-Calatayud et al., 2021; Ktenidis, 2022), της «κοινωνικής περιθωριοποίησης» (Worth, N., 2013) και της «έλλειψης προσαρμογών/πρόσβασης» (Hove, G. et al., 2014; Nieminen, J.H., 2022).

Προσαρμογές και προσβασιμότητα

Η Be (2019), μέσα από την έρευνά της προσεγγίζει τα μισαναπηριστικά εμπόδια, που βασίζονται στα κανονιστικά πρότυπα, με κάποια από αυτά να αντιμετωπίζουν τους ανάπηρους φοιτητές στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διερευνά τις περιπτώσεις δύο ατόμων με σπάνια ασθένεια, σχετικά με τις εμπειρίες τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εστιάζει σε ζητήματα έλλειψης προσαρμογών και προσβασιμότητας, τα οποία δεν περιορίζονται στα δομικά ζητήματα, αλλά επεκτείνονται σε θεσμοθετικά και πολιτιστικά ζητήματα, που έχουν αποτέλεσμα τη μη ισότιμη πρόσβαση των ατόμων στην εκπαίδευση. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη για τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή των προσαρμογών και την εξασφάλιση της οικουμενικής προσβασιμότητας, καθώς η έλλειψή τους οδηγεί τους ανάπηρους φοιτητές σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους συμφοιτητές τους, αλλά και υποβιβάζονται ως ευάλωτα άτομα, τα οποία έχουν ανάγκη διαφορετικής αντιμετώπισης.

Στην έρευνα των Hove, G. et al. (2014), που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο Ghent στο Βέλγιο, έχει γίνει προσπάθεια πλαισίωσης του πεδίου των Σπουδών για την Αναπηρία και του Κοινωνικού Μοντέλου υπό το πρίσμα της εξιδανίκευσης της κανονικότητας, με στόχο την εξακρίβωση των βιωμάτων των φοιτητών σχετικά με τα κανονιστικά πρότυπα στην εκπαίδευση. Οδηγούνται στη χαρτογράφηση των κανονιστικών προτύπων βάσει των οποίων δρα

Πίνακας 4: Έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση

Συγγραφείς	Έτος	Τίτλος	Μέρος	Διάρκεια	Είδος Έρευνας	Συμμετέχοντες	Είδος Βλάβης	Βαθμίδα
Ana Bê	2019	Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses	Αγγλία & Πορτογαλία	Δ/Α	Ποιοτική έρευνα	2 θηλυκότητες, ετών 21-30	ένα άτομο με μυαλγική εγκεφαλοπάθεια & ένα άτομο με εγκεφαλοϊνομυαλγία	Τριτοβάθμια
Geert Van Hove, et.al	2014	Disclosure and the Double Bind Processes of Students with Disabilities in Institutions for Higher Education: Disability Studies Going from Studying Processes of 'Disablism' to the Study of Wider Processes of 'Ableism'	Βέλγιο	5 έτη συνεργασίας με SIHO	Ποιοτική έρευνα	αναφέρεται ο αριθμός των ατόμων που αφορά η έρευνα στο πανεπιστήμιο: Disabled status=266 Students with special disabled status =741	Δ/Α	Τριτοβάθμια
Antonios Ktenidis	2022	En/counters with disablist school violence: experiences of young people with dwarfism in the United Kingdom	Ηνωμένο Βασίλειο	2017-2019	Ποιοτική έρευνα	19 άτομα δευτεροβάθμια εκπ. ή απόφοιτοι/11-30 ετών	Νανισμός	Δευτεροβάθμια
Nancy Worth	2013	Making friends and fitting in: A social-relational understanding of disability at school	βόρεια Αγγλία	Δ/Α	Ποιοτική Έρευνα	28 άτομα 16-25 ετών, φοίτηση ειδικό ή γενικό σχολείο	Οπτική βλάβη	όλες οι σχολικές βαθμίδες
Víctor González-Calatayud, et al.	2021	Knowledge About Bullying by Young Adults With Special Educational Needs With or Without Disabilities	Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία	Erasmus+ Project "Disabuse Disablist Bullying-Experience into change providing the right support services" (2017–2019)	Ποσοτική, Έρευνα Δράσης	96 παιδιά / 52 κορίτσια 44 αγόρια	Μαθησιακές δυσκολίες ή/και αναπηρία οπτική, νοητική, κινητική βλάβη και ΔΕΠΥ	Δ/Π οι εκπαιδευτικές βαθμίδες
Juuso Henrik Nieminen	2022	Unveiling ableism and disablism in assessment: a critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations	Φιλανδία	Νοέμβρη-Δεκέμβρη 2020	Ποιοτική Έρευνα	139 προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές με τουλάχιστον 30 ECTS	Σε κατηγορίες: (1) αναπηρία 73 (2) υγεία 26 (3) ψυχική υγεία 24 (4) άλλο 17 (5) προτιμώ να μην το προσδιορίσω 8	Τριτοβάθμια

το πανεπιστήμιο, ενώ δεν εστιάζουν σε λύσεις που παρεμβαίνουν στα άτομα, αλλά σε θεσμοθετημένες αλλαγές που οδηγούν στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Η έρευνα του Nieminen, J.H. (2022) αναδεικνύει θεματικές που αφορούν την προσβασιμότητα και τις προσαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την πρόσβαση σε φοιτητικές στέγες. Θέματα τα οποία προκύπτουν και αφορούν την εξιδανικευμένη κανονικότητα στην εξεταστική διαδικασία είναι η κυριαρχία των εξετάσεων που βασίζεται στον ικανοτισμό και η κυριαρχία των ασκήσεων με γλωσσικές-κειμενικές απαιτήσεις, η έλλειψη και, σε ευρύτερο επίπεδο, η περιθωριοποίηση, η ετικετοποίηση των ανάπηρων μαθητών, καθώς και ο παραγκωνισμός τους από τους μη ανάπηρους. Μέσα από αυτά αναδύονται και τα μισαναπηριστικά θέματα: ο στιγματισμός, η μη πρόσβαση σε καταλύματα (φοιτητική στέγη), η καταπάτηση της ιδιωτικότητας (από την αποκάλυψη της βλάβης, που γίνεται μπροστά σε καθηγητές). Έτσι, οι ανάπηροι φοιτητές αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους μη ανάπηρους συμφοιτητές τους.

Κοινωνική περιθωριοποίηση

Η έρευνα της Worth (2013) εστίασε στην κοινωνικότητα, αλλά και στις μορφές κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού που βιώνουν τα τυφλά άτομα στην εκπαιδευτική τους πορεία. Όπως διαπίστωσε, υφίστανται περισσότερες από μία προσεγγίσεις των συμμετεχόντων για τον αποκλεισμό και την ένταξη. Υπάρχουν συμμετέχοντες που περιγράφουν ότι βιώνουν αποκλεισμό. Όπως σημειώνει, μια σημαντική παράμετρος, που επηρεάζει τον αποκλεισμό που βιώνουν τα τυφλά άτομα, αφορά τα δομικά στοιχεία και τις κοινωνικές νόρμες, όπως αυτά ορίζονται στα σχολικά πλαίσια από τους δασκάλους και τους μαθητές. Συν τοις άλλοις, θίγεται η υπο-εκπροσώπηση του κοινωνικού μοντέλου, με αποτέλεσμα να προάγονται μοντέλα που υποβαθμίζουν την αναπηρική ταυτότητα.

Μια χαρακτηριστική μισαναπηριστική πρακτική που αναδεικνύεται είναι η διαχωριστική εκπαίδευση σε «γενικά» και «ειδικά» πλαίσια, και πώς αυτή στιγματίζει τα ανάπηρα άτομα, παρά τα εντάσσει και τα χειραφετεί. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην έρευνα καταρρίπτεται το στερεότυπο ότι τα «ειδικά» σχολεία είναι πλαίσια διαμορφωμένα ευνοϊκά για τα ανάπηρα άτομα όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι τυφλοί συμμετέχοντες παρουσιάζουν εμπειρίες που αφορούν φιλίες, αλλά και εμπειρίες μισαναπηριστικού εκφοβισμού. Καταλήγοντας, στη συγκεκριμένη έρευνα το σχολείο λειτουργεί ως μία απεικόνιση της κοινωνίας, η οποία επηρεάζεται από τα πρότυπα της εξιδανικευμένης κανονικότητας, με αποτέλεσμα τα ανάπηρα άτομα να βιώνουν τον μισαναπηρισμό στην κοινωνική τους ζωή στα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Βία

Στην έρευνα του Ktenidis (2022) διερευνάται η βία σε νεαρά άτομα με νανισμό. Γίνεται εστίαση σε σωματική βία, πολιτισμική, συστημική, ενώ παρατίθενται και δεδομένα που αφορούν την αντίσταση σε αυτές. Η εστίαση από την πρόκληση της βίας εξαιτίας της αναπηρίας μετατοπίστηκε στην πρόκλησή της από λόγους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και θεσμικούς, καταλήγοντας έτσι στο ότι τα σχολεία είναι φορέας και κοινωνός της. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζονται απλά ως άτομα που βιώνουν τη σχολική βία, αλλά και ως άτομα που αντιστέκονται σε αυτή. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται να εγκλωβίζονται στον φαύλο κύκλο του σχολικού εκφοβισμού, αφού ακόμη και οι σχολικές στρατηγικές αντιμετώπισης φάνηκαν αναποτελεσματικές (Ktenidis, 2022).

Η έρευνα των Gonzalez-Calatayud et al. (2021), εστιάζει στον μισαναπηριστικό εκφοβισμό, που βιώνουν ανάπηρα άτομα στο σχολείο. Όπως σημειώνουν, οι ανάπηροι μαθητές είναι πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό. Μάλιστα, σημαντικό μέρος των μαθητών δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τέτοιες συμπεριφορές. Με το πέρας της παρέμβασης, τα ποσοστά αυτών μειώθηκαν.

Όπως διαπιστώνεται και από τις παραπάνω έρευνες, οι ανάπηροι μαθητές βιώνουν μισαναπηριστική βία σε διάφορες μορφές.

Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Η εξιδανικευμένη κανονικότητα και ο μισαναπηρισμός επηρεάζουν τη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή των αναπήρων

σε πολλές πτυχές. Τα φαινόμενα δεν φαίνεται να βιώνονται από τα άτομα ανάλογα με το είδος της βλάβης, αλλά βάσει της ύπαρξης της βλάβης αυτής καθαυτής. Η κάθε έρευνα έχει φωτίσει διαφορετικά σημεία του ζητήματος, προσεγγίζοντάς το μέσα από το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Οι συμμετέχοντες σε όλες τις έρευνες ήταν άτομα ανάπηρα ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν έρευνες για κάθε βαθμίδα, δεδομένου ότι απουσιάζουν έρευνες που αφορούν την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση, θεσμοθετημένες, συστηματικές αλλαγές, καθώς και ατομικές-κοινωνικές παρεμβάσεις για περιορισμό του φαινομένου.

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας συνίστανται στον όχι μεγάλο αριθμό διαθέσιμων εργασιών στην επιστημονική βιβλιογραφία. Η αναζήτηση έγινε μόνο μέσω διαδικτύου και δεν αξιοποιήθηκαν άλλα μέσα πηγών και πληροφόρησης, δεν συμπεριλήφθηκε γκρίζα βιβλιογραφία. Τέλος, οι γλώσσες αναζήτησης περιορίστηκαν σε Αγγλικά και Ελληνικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bê, A. (2019). Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. *Alter*, *13*(3), 179-191.

Campell, F. K. Refusing able(ness): A preliminary conversation about ableism. *M/C Journal, 11(3).* http://doi.org/10.5204/mcj.46

Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Springer.

David, E. J. R. (2013). *Internalized oppression: The psychology of marginalized groups* (1st ed.). Springer Publishing Company.

Emerson, E., & A. Roulstone. 2014. Developing an Evidence Base for Violent and Disablist Hate Crime in Britain: Findings from the Life Opportunities Survey. *Journal of Interpersonal Violence 29*(17), 3086-3104. DOI: 10.1177/0886260514534524

González-Calatayud, V., Roman-García, M., & Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge About Bullying by Young Adults With Special Educational Needs With or Without Disabilities. *Frontiers in psychology, 11*, 622517.

Goodley, D., & K. Runswick-Cole (2011). The Violence of Disablism. *Sociology of Health & Illness* 33 (4), 602-617. DOI: 10.1111/j.1467-9566.2010.01302.x

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.

Goodley, D. (2016). Disability studies: An interdisciplinary introduction. *Disability Studies*, 1-296.

Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction,* (2nd ed.). London. Sage.

Ktenidis, A. (2022). En/counters with disablist school violence: experiences of young people with dwarfism in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, *43*(8), 1196-1215.

Nieminen, J. H. (2023). Unveiling ableism and disablism in assessment: a critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, *85*(3), 613-636.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement.* London: Macmillan.

Oliver, M. (2004). The Social Model in Action: if I had a hammer. Στο C. B. Mercer, *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (σσ. 18-31). Leeds: The Disability Press.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (Ετος έκδοσης πρωτοτύπου, 1990) (επιμ. Γ. Καραγιάννη, μτφρ. Θ. Μπεκερίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education.* London and New York: Routledge.

Thomas, C. (1999). *Female forms: Experiencing and understanding disability.* Buckingham: Open University Press.

Thornberg, R. (2015). The Social Dynamics of School Bullying: The Necessary Dialogue between the Blind Men around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics 3*(2), 161-203. DOI: 10.3384/confero.2001-4562.1506245

Reeve, D. (2013). Psycho-emotional disablism. In C. Cameron (Ed). *Disability studies: A student's guide* (pp. 121-124). London: Sage.

Van Hove, G., De Schauwer, E., De Munck, K., Cnockaert, R., Claus, S., Schippers, A., & Lievens, S. (2014). Disclosure and the Double Bind Processes of Students with Disabilities in Institutions for Higher Education: Disability Studies Going from Studying Processes of 'Disablism' to the Study of Wider Processes of 'Ableism'. DiGeSt. *Journal of Diversity and Gender Studies*, *1*(1), 21-32.

Worth, N. (2013). Making Friends and Fitting in: A Social-Relational Understanding of Disability at School. *Social & Cultural Geography 14*(1), 103-123. DOI: 10.1080/14649365.2012.735693

Καραγιάννη, Π. (2014). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Π., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης.* [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Κριτική Παιδαγωγική και Κριτική Ψυχολογία, κοινές αφετηρίες και σημεία τομής

Αθανάσιος Αντωνίου
Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
antoniouthpsych@gmail.com

Κώστας Σκορδούλης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
kskordul@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τρέχουσα διδακτορική διατριβή στοχεύει στη μελέτη των επιστημολογικών συγκλίσεων μεταξύ των ρευμάτων της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Ψυχολογίας. Τα δύο ρεύματα μοιράζονται πολλές κοινές αναφορές, αλλά μελετούν διαφορετικά στάδια της ανάπτυξης του ανθρώπου. Τα συμπεράσματά τους, ωστόσο, βρίσκουν εφαρμογή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην εργασία και την κοινωνική ζωή. Κατόπιν της μελέτης των βασικών θεωρητικών αναφορών και των τρεχουσών ερευνητικών δεδομένων των δύο ρευμάτων προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι κοινές θεωρητικές αναφορές; Ποια θεωρητικά εργαλεία αξιοποιούνται από την κλασική βιβλιογραφία, και ποια μπορεί να είναι χρήσιμα από τις νεότερες ερευνητικές εξελίξεις;
- Ποια είναι τα συγκλίνοντα και ποια τα αποκλίνοντα συμπεράσματα των δύο ρευμάτων; Υπάρχουν άλλα επιστημονικά ρεύματα που αλληλοεπιδρούν μαζί τους; Πώς αυτά επηρεάζουν την εξέλιξη της έρευνας; Πώς τοποθετούνται προς το σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι;
- Πώς διαγράφεται το μέλλον για τα δύο ρεύματα των κριτικών επιστημών; Πώς απαντούν στις μελλοντικές προκλήσεις;

ABSTRACT

Our ongoing research project is aimed at the study of epistemological convergence points among the currents of Critical Pedagogy and Critical Psychology. The two currents share a lot of common references, but tend to study different periods of human life and activity. Their conclusions, however, can be applied not only to the educational process but also to work and social life. The study of the fundamental theoretical references and of the contemporary literature leads to the following questions:

- Which specifically are the common theoretical references? Which are the theoretical tools of the classic literature and which of them may be highlighted by contemporary research?
- Which are the specific convergent and deviant conclusions? Are other epistemological currents interacting with them and how do these interactions affect research? How do these projects stand towards the contemporary educational and social process?
- What seems to be the future for these two Critical Science currents? How do they respond to future challenges?

Μεθοδολογία

Η τρέχουσα έρευνα περιλαμβάνει μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των συμβολών των δύο θεωρητικών ρευμάτων. Στα πλαίσια αυτής, μελετώνται οι βασικές βιβλιογραφικές αναφορές των δύο ρευμάτων, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στα διάφορα ζητήματα που απασχολούν τις δύο επιστημονικές κοινότητες, καθώς και τα συμπεράσματα των μελε-

τών αυτών. Προσεχώς θα παρουσιαστεί η επίδραση των πολιτικών, οι οποίες ασκούνται τις τελευταίες δεκαετίες, στην εκπαιδευτική διαδικασία, την παραγωγική διαδικασία, το κοινωνικό γίγνεσθαι και στην ανθρώπινη ψυχολογία, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στη βιβλιογραφία των κριτικών επιστημών. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα θεωρητικά εργαλεία που επιστρατεύονται προκειμένου να μελετηθούν οι εν λόγω επιρροές.

Εισαγωγή

Τα ρεύματα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Critical Pedagogy) και της Κριτικής Ψυχολογίας (Critical Psychology) μοιράζονται πολλά κοινά θεωρητικά σημεία. Σε επίπεδο αναφορών, οι προσεγγίσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης (Fromm, Marcuse, Adorno, Horkheimer), η συμβολή της σοβιετικής ψυχολογίας (Vygotsky, Bakhtin) και το ρεύμα της «θεολογίας της απελευθέρωσης» (Paulo Freire, Ignacio Martín-Baró), καθώς και οι χεγκελιανές και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις για το υποκείμενο (Foucault, 1988), όρισαν ένα συνεκτικό πλαίσιο προβληματισμού, το οποίο εμπλούτισε το πρίσμα υπό το οποίο τέθηκαν ερευνητικά προβλήματα το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα (Serrat, 2020). Από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα, η επιστημονική κοινότητα έχει αξιοποιήσει τα εργαλεία αυτά για να ορίσει νέους τρόπους έρευνας (action research, ethnography research, narrative research κ.ο.κ.), οι οποίες επιχειρούν να προσεγγίσουν τα νέα υποκείμενα που αναδύονται, καθώς και διαφορετικές συνομαδώσεις εντός των κοινωνιών, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Parker, 2005). Η ψυχολογία μελετά και προσπαθεί να αξιοποιήσει τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, αλλά και να παράσχει τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων. Πρόκειται για κατευθύνσεις οι οποίες δίνονται σε μαζικό επίπεδο, αρχικά από την οικογένεια και μετά από την εκπαίδευση. Η μελέτη των πτυχών αυτής της διαδικασίας αποτελεί αντικείμενο συζήτησης εντός του ρεύματος της κριτικής ψυχολογίας, σε συνέχεια του έργου των Λατινοαμερικάνων κριτικών θεωρητικών (Tuleski et al., 2013).

Η Κριτική Παιδαγωγική, ανάμεσα σε άλλα ζητήματα, έχει ασχοληθεί με την επιρροή του νεοφιλελεύθερου μοντέλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις τάσεις χειραφέτησης αλλά και καταπίεσης που εμπεριέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία αυτή διαμορφώνει συνειδήσεις. Ο ρόλος των μηχανισμών της απόσπασης υπεραξίας από τον μελλοντικό εργαζόμενο και οι πολύπλευρες καταπιέσεις που ανακύπτουν αποτελούν ένα σημαντικό τμήμα αυτής της δυναμικής διαδικασίας (McLaren, 2010). Το εκπαιδευτικό μοντέλο του δυτικού κόσμου έχει δεχτεί μεγάλες πιέσεις για να προσαρμοστεί στο νεοφιλελεύθερο οικονομικό μοντέλο, με τα κριτικά ρεύματα εντός της εκπαίδευσης να υφίστανται τις μεγαλύτερες εξ αυτών. Μάλιστα, το μοντέλο εργαζόμενου-αποφοίτου της εκπαιδευτικής διαδικασίας δείχνει να επηρεάζεται σαφώς ψυχολογικά από τους νέους εργασιακούς όρους, και συγκεκριμένα από την επισφάλεια, την εξειδίκευση, την αυξημένη επιτήρηση, την έλλειψη συλλογικών δομών οργάνωσης (Ricowski, 2019).

Από τη σκοπιά της κριτικής ψυχολογίας έχουν γίνει αρκετές επισημάνσεις αναφορικά με το πώς ο κυρίαρχος λόγος «ψυχολογικοποιεί» τα κοινωνικά προβλήματα, εξατομικεύοντάς τα και αποδίδοντας ψυχολογικές αιτίες σε αντιδράσεις σχετιζόμενες με τις διάφορες καταπιέσεις αναφορικά με την εργασιακή εκμετάλλευση, τον ρατσισμό, την πατριαρχία, τα ζητήματα φύλου κ.ο.κ., αποκρύπτοντας τη σημασία των φαινομένων αυτών για το καπιταλιστικό σύστημα. Ειδικά για τους εργασιακούς χώρους, είναι σαφής η προσπάθεια που καταβάλλεται (και ακαδημαϊκά τα τελευταία χρόνια) να οριστούν ως αυθεντίες για τα προβλήματα στους εργασιακούς χώρους οι ασκούντες διοίκηση και οι ειδικοί ανθρώπινων πόρων (human resources managers), και όχι οι εργαζόμενοι και οι οργανώσεις τους (Crespo & Serrano, 2010).

Η υπέρβαση ειδικά των διακρίσεων εις βάρος των LGBTQ εκπαιδευόμενων αποτελεί ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, με τη σχετική έρευνα να εκκινεί τόσο από τις διακρίσεις εις βάρος του πληθυσμού αυτού όσο και από τις επιπτώσεις που αυτές επιφέρουν. Ιδιαίτερη αξία έχει το γεγονός ότι η συζήτηση διεξάγεται με αντίστοιχους όρους, με την προοπτική της χειραφέτησης, και από τα δύο ρεύματα (Page, 2016; Zavos, 2018). Έμφαση στο θέμα των έμφυλων διακρίσεων έχει πολλάκις δοθεί βιβλιογραφικά και από το ρεύμα της Κριτικής Ψυχολογίας, όπως και από άλλα ρεύματα της Ψυχολογίας. Μια πρόσφατη μελέτη δείχνει πως το φαινόμενο του ανδροκεντρισμού εξακολουθεί να είναι εμφανές στους ακαδημαϊκούς χώρους και αποτυπώνεται σαφώς στις αναφορές των επιστημονικών συγγραμμάτων, παρά το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνητών/τριών ψυχολόγων είναι γυναίκες. Οι φεμινιστικές προσεγγίσεις και η ανάλυση των έμφυλων διακρίσεων και στερεοτύπων συγκαταλέγονται στα κύρια σημεία τομής των δύο ρευμάτων, καθώς αυτές συχνά αφορούν και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (George et al., 2020).

Ένα μεγάλο τμήμα της βιβλιογραφίας του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής αφορά το ζήτημα των προνο-

μίων που απολαμβάνει η λευκή φυλή («white privilege»). Η ταξική διαστρωμάτωση των δυτικών κοινωνιών, οι επιρροές ομάδων συμφερόντων και οι (ενδεχομενικά) συγκεκαλυμμένες διακρίσεις που συνοδεύουν την ένταξη των μειονοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτέλεσαν και εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες. Η υπέρβαση αυτής της κατάστασης από τη σκοπιά μίας μη μεροληπτικής, δημοκρατικής και κοινωνικά δίκαιης προσέγγισης φαίνεται να απασχολεί έντονα τους παιδαγωγούς με αναφορά στις κριτικές επιστήμες (Carr, 2016).

Στον ελλαδικό χώρο, ο τρόπος διαχείρισης του προσφυγικού ζητήματος αποτελεί μία πολύ ιδιαίτερη περίπτωση μελέτης, καθώς ένας μεγάλος πληθυσμός με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο καλείται να αντιμετωπιστεί με όρους δυτικής εκπαίδευσης και ψυχολογίας. Η θεωρητικοποίηση του «τραύματος» και η αποκοπή του ζητήματος από το κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι οδηγούν σε δυνητικά προβληματικές ατραπούς, μέσα από την πρόφαση της «ψυχικής αναπηρίας» και συγκαλύπτοντας τον θεσμικό ρατσισμό (Mentinis & Kapsali, 2020). Η έννοια μιας κριτικής στάσης απέναντι στην ψυχολογία και τις σχετιζόμενες με αυτήν επιστήμες σε έναν κόσμο που αλλάζει, με διαφορετικούς κατά περίπτωση πληθυσμούς αναφοράς, αλλά και σε διαφορετικές χώρες και γεωπολιτικές συνθήκες, θέτει ως ερευνητικό καθήκον τη μελέτη παραδειγμάτων από πολλές διαφορετικές χώρες και εθνοτικές ομάδες (Dafermos, 2013).

Τα δύο ρεύματα κριτικών επιστημών δείχνουν εν πολλοίς να τέμνονται θεωρητικά, προσπαθώντας να περιγράψουν τα στάδια μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει την εκπαίδευση (και μέσα από αυτή την προσαρμογή στο κοινωνικό σύστημα) και την εργασιακή ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία αναδεικνύονται τάσεις καταπίεσης αλλά και χειραφέτησης, οι οποίες αφορούν εν πολλοίς τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του εμπλεκόμενου επιστημονικού δυναμικού. Από επιστημολογικής πλευράς, ιδιαίτερης αξίας προβληματισμοί αναπτύσσονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία μεταξύ των μαρξιστικών ρευμάτων της Κριτικής Ψυχολογίας, καθώς ο Vygotsky έδωσε με το έργο του την αφορμή για έναν κριτικό στοχασμό όσον αφορά τη θέση της επιστήμης της ψυχολογίας σε σχέση με τη φιλοσοφία, την επιστημολογία, την οντολογία και τις φυσικές επιστήμες (Toassa, 2015a,b). Μάλιστα, αξίζει να τονιστεί ο πλουραλισμός που έχει αναπτυχθεί στην πρόσφατη βιβλιογραφία, με συχνές αναφορές σε Κριτικές Ψυχολογίες (Reyet Martinez, 2020) και Κριτικές Παιδαγωγικές (Foley et al., 2015).

Σε τι αποσκοπεί να συνεισφέρει η τρέχουσα έρευνα;

Η τρέχουσα έρευνα αποσκοπεί σε τρεις, κατά κύριο λόγο, στόχους.

- Πρώτα και κύρια, στο να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ρευμάτων των κριτικών επιστημών και να αναδείξει τις σημαντικές τομές στη βιβλιογραφία, οι οποίες δημιουργούν περιθώρια για διεπιστημονική έρευνα και υπέρβαση των στεγανών μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων.
- Δεύτερον, να αναδείξει με κριτικό πνεύμα τις τάσεις καταπίεσης και χειραφέτησης που διαπερνούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά, εργασιακά και κοινωνικά μοντέλα, όπως αυτά διαμορφώνονται από τις πολιτικές των τελευταίων δεκαετιών.
- Τρίτον, να συμβάλλει στη συζήτηση για το πώς μπορούν οι κριτικές επιστήμες να συντελέσουν στην απάντηση των σύγχρονων ερωτημάτων που απασχολούν τις κοινωνίες (οικονομική κρίση, προσφυγικό ζήτημα, συνέπειες της πανδημίας).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Carr, P. (2016). Whiteness and White Privilege: Problematizing race and racism in a «color-blind» world, and in education, *International Journal of Critical Pedagogy*, *7*(1), 51-74.

Crespo, E., & Serrano., A. (2010). The Psychologisation of Work, the Deregulation of Work and the government of free will, *Annual Review of Critical Psychology*, *8*, 43-61.

Dafermos, M. (2013). How has critical psychology changed in a changing world?, *Annual Review of Critical Psychology*, *10*, 5-10.

Foley, J. A., & Morris, D., & Gounari, Panayota & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, marxist education in the United States, *Journal for Critical Education Policy Studies*, *13*, 110-144.

Foucault, M. (1988). The Subject and Power, *Critical Enquiry*, *8* (Summer 1982), 777-795.

George, M., Mulvale, S., Davidson, T., Young, J., Rutherford, A. (2020). Disrupting Androcentrism in Social Psychology Textbooks: A Call for Critical Reflexivity, *Awry: Journal of Critical Psychology*, *1*, 15-33.

McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *Inter Actions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 7*, 1-11.

Mentinis, Mihalis & Kapsali, Afroditi (2020). Trauma as method: the case of N. (in Greek), *Misfit*, *1*,43-53.

Page M. (2016). LGBTQ Inclusion as an outcome of critical pedagogy, *International Journal of Critical Pedagogy*, *7*, 115-143.

Parker I. (2005). *Qualitative Psychology. Introducing Radical Research*. Open University Press, p. 36, 71, 123-125.

Rey Fernando Gonzalez, Martinez Mitjans Albertina (2020). Chapter 4: Looking Toward a Productive Dialogue Between Cultural- Historical And Critical Psychologies*, Cultural-Historical and Critical Psychology: Common Ground, Divergences and Future Pathways.* Springer, p. 43-62. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2209-3

Rikowski, G. (2019). Education Crises as Crises for Capital. *Theory in Action*, *12*(3), 128-172. 10.3798/tia.1937-0237.1924

Serrat, O. (2020). Development of Critical Psychology.

Toassa, G. (2015). Is there a «Vygotskian Materialism»? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part 1), *Dubna Psychological Journal*, *1*, 46-57.

Toassa, G. (2015). Is there a «Vygotskian Materialism»? Ontological and epistemological concerns for a contemporary Marxist Psychology (Part 2), *Dubna Psychological Journal*, *3*, 66-80.

Tuleski, SC, Facci MGD, Barroco SMS (2013). Historical-Cultural Psychology, Marxism and Education, *Annual Review of Critical Psychology*, *10*, 184-202.

Zavos, A. (2018). Sexual Violence in Greek universities: Politics of Disclosure, Interventions and Institutional Change, *Annual Review of Critical Psychology*, *15*, 201-223.

Το Σχολείο της Κοινωνίας και η αναγκαιότητα της δημιουργίας του

Βασίλης Αρβανίτης
Δρ. Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
varvanit@ppp.uoa.gr

Ευαγγελία Παπαθανασίου
Δρ. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
eviepapapthanasiou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αλλοτρίωση της ανθρωπότητας ως συνέπεια της απόλυτης παραφοράς της πολιτικής στις οργανωμένες εκφάνσεις του αστικού κράτους έχει φτάσει σε τέτοιο βαθμό, που την κάνει να βιώνει την ίδια της την καταστροφή σαν αισθητική απόλαυση. Η αποσάθρωση των μορφών του αστικού εποικοδομήματος με αναφορά στην επιβολή του κεφαλαίου σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα, στην οικονομία και στις κυρίαρχες παραγωγικές σχέσεις πέτυχε το άτομο χωρίς συνείδηση, λόγω μηδενικής παρέμβασης στους όρους και τις προϋποθέσεις βάσει των οποίων συντελείται η κοινωνική αναπαραγωγή. Μια διαρκής υπέρβαση των ίδιων των συμμετεχόντων υποκειμένων, μέσω της εκπαίδευσης για τη μεταβολή της ίδιας της κοινωνίας, με στόχο τη σύλληψη ιδεών μιας ολότητας και την επαναφορά της δράσης και της πράξης ως συνειδητές καταστάσεις εκπορευόμενες από τη διαρκή αναζήτηση της γνώσης, θα συντελούσε με όρους αλληλεπίδρασης σε ένα σύγχρονο, αυτόνομο, δημόσιο, ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο.

ABSTRACT

The alienation of humanity as a consequence of the absolute madness of the politics in the organized aspects of the civil state has reached such a point that it has been made to experience its own destruction as an aesthetic pleasure. The decay of the forms of the civil structure with reference to the imposition of the capital on every social activity, on the economy and on the dominant production relations resulted in an individual without conscience, due to the absence of intervention on the terms and conditions upon which the social reproduction takes place.A continuous transcendence of the participant subjects themselves, through education, towards the modification of the society itself aiming at the conception of ideas of a totality and the reinstatement of action and deeds as conscious situations originating from the constant pursuit of knowledge would upon interaction terms contribute to a modern, autonomous, public, open schoolfor the whole society.

Εισαγωγή

Η εμπορευματοποίηση των πάντων και η εργαλειοποίηση του ανθρώπινου υποκειμένου ήταν, στην πραγματικότητα του βιομηχανικού καπιταλισμού, οι πιο αποτελεσματικοί, οι πιο ουσιαστικοί μηχανισμοί εκπαίδευσης και κοινωνικής αναπαραγωγής, επειδή μετασχημάτιζαν την ανθρώπινη υποκειμενικότητα μέσω της μεταμόρφωσης του τρόπου με τον οποίο η ανθρώπινη συνείδηση αντιλαμβανόταν και προσελάμβανε τον εξωτερικό κόσμο. Στον κόσμο της ολοκληρωτικής παγκόσμιας καπιταλιστικής οικονομίας, η πολιτική εξουσία μεταλλάσσεται πλέον σε ολοκληρωτική εξουσία γιατί, χωρίς περιστροφές, αντλεί την ουσία της μέσα από την οικονομία και υπάρχει για την οικονομία, όπως και για την τάξη που κυριαρχεί στο οικονομικό σύστημα. Εκεί που ο ανταγωνισμός όριζε τις συμπεριφορές των ανθρώπων στις φιλελεύθερες κοινωνίες και τον καθολικοποιούσε σαν αρνητικότητα η οποία καταγραφόταν και παρέμενε τέτοια, τώρα πλέον καθολικοποιεί γιατί έχει μετατραπεί σε ανεξάρτητη, αυθύπαρκτη δύναμη. Η αξια-

κή υποτίμηση των αποτυχημένων ανταγωνιστών δεν επιφέρει απλά την περιθωριοποίηση. Εξάλλου, σε περιόδους ύφεσης κάτι τέτοιο επαναλαμβάνεται πανομοιότυπα, επιφέρει την εκμηδένιση του υποκειμένου. Το εν λόγω υποκείμενο αδρανοποιείται, καθώς αδυνατεί να αντιληφθεί και καθηλώνεται στη διαδοχική θέαση, αδυνατώντας να αντιληφθεί τον κίνδυνο απώλειας της ζωής στην ολότητα του ορατού κόσμου. Επιθυμώντας να μιλήσουμε για το σχολείο της κοινωνίας και να το περιγράψουμε σε μια τέτοια συγκυρία, δεν θα μπορούσαμε να μη συμπεριλάβουμε το πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνίας ως αποτέλεσμα μιας πολιτικής και ιδεολογικής εξουσίας, η οποία επιβάλλει τις αξίες της και τον τρόπο λειτουργίας του κράτους, μέσω της Εκπαίδευσης. Αυτό θα επιδιώξουμε να παρουσιάσουμε, αλλά και να συνδέσουμε παρακάτω.

Ιστορική τομή: Αλλοτρίωση και η αναπαραγωγή του ανύπαρκτου υποκειμένου

Στον επίλογό του, ο Μπένγιαμιν, στο «Έργο τέχνης στην εποχή της τεχνικής αναπαραγωγιμότητάς του», από τη συλλογή κειμένων «Δοκίμια για την τέχνη», περιγράφει την αλλοτρίωση της ανθρωπότητας, ως συνέπεια της απόλυτης παραφοράς της πολιτικής στις οργανωμένες εκφάνσεις του αστικού κράτους συνολικά, να έχει φτάσει σε τέτοιο βαθμό, που την κάνει να βιώνει την ίδια της την καταστροφή σαν αισθητική απόλαυση (Benjamin, 1978, 38). Φυσικά, η έννοια της αλλοτρίωσης έχει συζητηθεί ευρέως από πολλούς φιλοσόφους. Στα κείμενα του Μαρξ, η διαδικασία της αλλοτρίωσης είναι συνυφασμένη, μέσα στην πολύχρονη ιστορική διαδρομή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, με την εξέλιξη και τη διαδικασία εμπορευματοποίησης του υλικού και του άυλου κόσμου των κεφαλαιοκρατικά οργανωμένων κοινωνιών.

Η ακραία εμπορευματοποίηση του συνόλου των αγαθών, ακόμα και εκείνων που θεωρούμε δημόσια και δωρεάν, έχει γίνει σταδιακά μέρος της καθημερινότητας και εν τέλει της ζωής μας, με αποτέλεσμα τη μετατροπή του ίδιου του ατόμου σε εμπόρευμα με όρους απόλυτα βιοπολιτικούς. Η ανάδειξη της πραγμοποιημένης ανθρώπινης ύπαρξης (Lukács, 2023, 149-191) προκύπτει όχι μόνο στη θεωρητική περιγραφή, αλλά κυρίως στο πεδίο της ζώσας πραγματικότητας, τόσο ως βιοποριστική συνθήκη όσο και ως κοινωνική σχέση, ανάλογα με τους κοινωνικούς ρόλους, τον οικονομικό πλούτο και την πολιτική εξουσία.

Για τον Άνταμ Σμιθ, το εμπόριο και οι οικονομικές σχέσεις επικαθορίζουν την ύπαρξη του κόσμου των εμπορευμάτων για τις κοινωνίες, αποτελούν την κινητήριο δύναμη ενίσχυσης και θεμελίωσης των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών, όπου η πραγμοποίηση του ανθρώπου επιτυγχάνεται μέσω της εμπορευματοποίησης της εργασιακής του δύναμης και της μετατροπής της σε μισθωτή εργασία (Smith, 2010, 59-76, 121-155). Ο καταναγκασμός της μισθωτής εργασίας μάς επιτρέπει να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους η αλλοτρίωση είναι μια εγγενής κατάσταση ανάμεσα στον άνθρωπο-υποκείμενο και στον άνθρωπο-αντικείμενο. Η συνείδηση συγκρούεται με οτιδήποτε από την ανθρώπινη δημιουργικότητα, αποκτά υλική μορφή.

Ο Χέγκελ (2001) συνδέει την αλλοτρίωση με την απώλεια της συνείδησης ως προσωρινή, ενώ την επαναφέρει όταν το υποκείμενο επανασυνδεθεί με τον εαυτό του, σε βαθμό που η αποξένωση προκύπτει ως προσωρινή κατάσταση τιμωρίας ή απώλειας της όποιας σχέσης με τον πραγματικό κόσμο. Παρ' όλα αυτά, η αλλοτρίωση, με μια μαρξική ανάγνωση, αν δεν συνδυαστεί με τον υλικό κόσμο, θα αποτιμάται ως ένα φαινόμενο κοινής αποδοχής που καθιστά το άτομο επιδεχόμενο χειραγώγησης και εκτεθειμένο στις ατομικές του επιθυμίες και στα ατομικά του συμφέροντα, απέναντι στα συμφέροντα του συνόλου.

Στη σημερινή εποχή, η ανάγνωση περί αλλοτρίωσης είναι πιο επίκαιρη παρά ποτέ. Ζούμε την απόλυτη παραφορά της πολιτικής, τόσο σε όλες τις οργανωμένες εκφράσεις του αστικού κράτους όσο και σε όλο το σύστημα της εκπαίδευσης αλλά και στην κοινωνία συνολικά. Η αλλοτρίωση δεν περιορίζεται στα πρόσωπα της αστικής κυβερνητικής εξουσίας, διαχέεται παντού και αποτελεί τη γενίκευση της ηλιθιοποίησης, θα μπορούσαμε να πούμε, ως αναπόφευκτη εξέλιξη της μετατροπής των πάντων σε τάσεις και εμπορεύματα προς κατανάλωση, από υποκείμενα των οποίων η ύπαρξη έχει ταυτιστεί με την ακόρεστη κατανάλωση ή ταύτιση χωρίς συνείδηση. Οι υλικοί όροι καθορίζουν τη συνείδηση, και οι υλικοί πάλι όροι καταργούν τη συνείδηση σαν αναπότρεπτη εξέλιξη που δεν έχει όρια στις αρνητικές της επιδράσεις. Είναι η λογική συνέχεια ενός απόλυτου παραλογισμού που, αν και εξηγείται με λογικούς τρόπους, δεν αρκούν αυτοί για να τον καταργήσουν. Πρόκειται για τη γελοιογραφική παραφορά, πιο συγκεκριμένα, του εύπιστου ή αλλιώς α-νόητου υποκειμένου (homo Credulus), που δεν είναι τίποτε άλλο από την αναμενόμενη παραμόρφωση των ιδεών και ευρύτερα των θεωριών (Unkelbach & Koch, 2019, 42-45).

Η αποσάθρωση των μορφών του αστικού εποικοδομήματος αποτελεί την αναμφισβήτητη κατάσταση στην οποία τα υποκείμενα έχουν περιέλθει, αφού ο νεοφιλελευθερισμός έχει αποτύχει να δώσει προτάσεις για το σύνολο της

κοινωνίας. Η αναμφισβήτητη πετυχημένη καπιταλιστική επέκταση με την εγκαθίδρυση του καπιταλισμού μέσω της επιβολής του κεφαλαίου σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα, στην ταξική οικονομία και στις κυρίαρχες παραγωγικές σχέσεις, πέτυχε το άτομο χωρίς συνείδηση, λόγω μηδενικής παρέμβασης στους όρους και τις προϋποθέσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Σε μια συγκυρία, όπου η αναφορά στον άνθρωπο και τις ανάγκες του είναι τουλάχιστον υποτιμημένη, ο παγιωμένος παγκόσμιος ολοκληρωμένος καπιταλισμός, σε αντίθεση με το παρελθόν, δεν επιτρέπει την εδραίωση νέων δυνάμεων, ικανών να μετατρέψουν την καταστροφή σε δημιουργία ενός καινούριου κύκλου παραγωγικής επέκτασης. Αυτή η τόσο αναγκαία διαδικασία, φαίνεται πως δεν είναι εφικτό να επαναληφθεί και να συντελέσει στην εξισορρόπηση και στην ενδυνάμωση, έτσι ώστε να επαναδιαπραγματευτούμε τον έλεγχο και τη διαδικασία της ταξικής αναπαραγωγής των αστικών κοινωνιών.

Αυτός ο ολοκληρωμένος καπιταλισμός μετατρέπει την κυριαρχία του σε ολοκληρωτική οικονομική κυριαρχία πάνω στα υποκείμενα, τα οποία ακολουθούν μοτίβα πράξεων, στα οποία έχει διαχωριστεί πλήρως το Είναι από τη Συνείδησή τους. Δεν πρόκειται μόνο για κατασταλτική επιβολή, καθώς έχει αποδειχθεί ιστορικά ότι η μαζική πειθάρχηση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, όπως και ο απόλυτος έλεγχος σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα των εκμεταλλευόμενων τάξεων (Wacquant, 2001, 401-412). Επιδιώκεται παρέμβαση στον πυρήνα, στην ουσία της ιδιοσυστασίας της υποκειμενικότητας, επανακαθορίζοντάς την συνολικά, χωρίς να περιορίζεται στην αυτονόητη υποταγή σε καθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, όπως αυτοί υπαγορεύονται από τον κυρίαρχο καταμερισμό μισθωτής εργασίας. Η ολομέτωπη επίθεση στα εργασιακά, κοινωνικά, έμφυλα, δημοκρατικά δικαιώματα δεν επιτρέπει σχεδόν καμία θετική εξέλιξη προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, πραγματικότητα που ισχύει και για την Ελλάδα. Η λύση της καταστολής και της τρομοκρατίας είναι το βασικό μέσο εκφοβισμού των πολιτών και, σε συνδυασμό με τη μεταπολιτική πραγματικότητα, καθιστά αβέβαιο το μέλλον.

Στην πραγματικότητα, ο ειδικός ρόλος του κράτους, και κατ' επέκταση η ειδική αυτονομία των διάφορων βαθμίδων της εξουσίας, καταργούνται, επειδή παύει να υφίσταται και ο ειδικός χαρακτήρας του πολιτικού. Η πολιτική ως τέτοια δραστηριότητα περνά αυτούσια στη διαχείριση της οικονομικής εξουσίας. Πλέον, η σύγκρουση είναι οντολογικού χαρακτήρα, είναι δηλαδή σύγκρουση ανάμεσα στο κυρίαρχο ατομικό πνεύμα και σε εκείνο, το κατευθυνόμενο, που έχει καταλήξει χωρίς λογική και βούληση. Πλέον, το οικονομικό υποκείμενο, εξαιτίας της ανάπτυξης και διάδοσης εντελώς νέων μορφών, νέων μηχανισμών κοινωνικής ένταξης, υπόταξης και αφομοίωσης, καταλήγει στον ομοιόμορφο άνθρωπο της μαζικής νοημοσύνης, που έχει διαχωριστεί από τη λογική, σε άβουλο και ανεύθυνο. Δεν πρόκειται για αποτέλεσμα μιας μηχανιστικής αιτιοκρατίας, είναι το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της οικονομικής αιτιοκρατίας ενός ολοκληρωτικού καπιταλισμού.

Έτσι, οι αστικές εξουσίες μεταμορφώνονται σε ολοκληρωτικές εξουσίες επειδή αντλούν την ουσία τους μέσα από την οικονομία, υφίστανται για την οικονομία και κυρίως για την τάξη που κυριαρχεί μέσα στο οικονομικό σύστημα, έστω κι αν αυτό σημαίνει την πλήρη αναίρεση μέχρι και των συνταγματικά κατοχυρωμένων αρχών. Φυσικά, δεν διευκρινίζεται ότι αυτή η ελευθερία αφορά μόνο την αγορά. Τουναντίον, οι οικονομικές σχέσεις, αυτονομούμενες, διαπαιδαγωγούν τις κοινωνίες με ολοκληρωτικά χαρακτηριστικά. Παρ' όλα αυτά, η αστική τάξη αποπειράται να παραγκωνίσει και το πολιτικό της πρότυπο, την αστική δημοκρατία. Επιλέγει να στραφεί από την τελετουργική χρήση των δικών της πολιτικών θεσμών, στην εκφασιστικοποίηση της πολιτικής της επιβολής, μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών καταστάσεων έκτακτης ανάγκης με τη χρήση θεσμικών κρατικών λειτουργιών, σε συνέχεια της αυξανόμενης οικονομικής βίας, που μέσω ενός κοινοβουλευτισμού μπορούν να ελεγχθούν (Badiou, 2005: 29-34).

Ως φυσικό επακόλουθο, ο ορθός συλλογισμός παύει πια να είναι αληθινός, επειδή δεν ερμηνεύει πλέον την πραγματικότητα στο σύνολό της. Οι απαιτήσεις της ζωής καθορίζουν τη συνείδηση και όχι το αντίθετο (Marx & Engels, 1998: 42). Η ζωή καθορίζει τη συνείδηση αλλά πάλι οι ίδιοι υλικοί όροι σαν πράξη οικονομικών σχέσεων έχουν οδηγήσει στη ζωή δίχως συνείδηση.

Έτσι, τα ανθρώπινα όντα της ανάγκης, σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα φυσικά όντα που ικανοποιούν απλώς τις ανάγκες τους, καταλήγουν να αποδέχονται απροβλημάτιστα ως ανάγκες, εκείνες που κατασκεύασε ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής. Το αλλοτριωμένο πια υποκείμενο στέκεται ανίκανο να μεταβάλλει καθοριστικά τους υλικούς όρους της πραγματικής ζωής του.

Την ίδια στιγμή έχουν αποδομηθεί ο Λόγος και η Πράξη. Πρόκειται για ένα είδος σχέσης όπου η ουσία της ανθρώπινης υπόστασης βρίσκεται στην ουσία της σκέψης και ο διαχωρισμός της σκέψης από το σκεπτόμενο Εγώ, το δίχως άλλο σημαίνει τον διαχωρισμό του ανθρώπου από την ουσία του. Το παλιό φιλοσοφικό πρόβλημα του υποκειμένου ως πρόβλημα αυτοσυνείδησης, τίθεται πλέον με τον απόλυτο τρόπο μιας αυθαίρετης αιτιοκρατίας του οικονομικού. Το πρόβλημα γίνεται καθολικό πρόβλημα τελεολογικής επανασύλληψής του. Είναι σε μια οριστική

ταυτότητα, που ο καθορισμός της θα έγκειται στην κοινωνική σχέση του και όχι στη φύση του. Η αρνητικότητα της σχέσης μεταβιβάζεται στην αρνητικότητα της δράσης του υποκειμένου, με αποτέλεσμα τη συνολικότερη άρνηση του εαυτού. Ως παράδοξος τόπος των ετεροτήτων, η φιλοσοφική κατάσταση μας καλεί σε μια πρωταρχική επιλογή της σκέψης ή της ύπαρξης, σε μια αποτίμηση της απόστασης ανάμεσα στο δίκαιο ενός συστήματος με ολοκληρωτική οικονομική οργάνωση, πολιτική μορφή και «ολοκληρωτικές αλήθειες», εμμένει σε μια υποκειμενικότητα που δεν μπορεί να αποτελέσει φορέα της πολιτικής, καθώς και στη δυνατότητα διατήρησης της αξίας της εξαίρεσης, του συμβάντος, της ρήξης (Badiou, A., 2006: 8).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ευκολότερος τρόπος να χειριστούμε το ανθρώπινο υποκείμενο είναι μέσα από την κατα-μερισμένη μισθωτή εργασία. Αναπόφευκτα, η δράση του υποκειμένου αποκόβεται από όλους ανεξαιρέτως τους ηθικούς προσδιορισμούς ή τις κατηγορικές προσταγές (Hegel, 2001:141-157). Το κεφάλαιο επεκτείνει την εξουσία του, εκτός από τα υπόλοιπα πεδία της ζωής, και στο κατεξοχήν πεδίο της οντολογικής διάστασης του ανθρώπινου υποκειμένου. Η οικονομική σχέση καταλήγει να μην είναι τίποτε άλλο, παρά μόνο η εκμετάλλευση της ανθρώπινης εργασιακής δύναμης, που λειτουργώντας απόλυτα και όχι απλά ως δραστηριότητα, καταλήγει να απορροφά και τις υπόλοιπες αναγκαίες σχέσεις των υποκειμένων, δεν τις καθορίζει αλλά τις εξαφανίζει (Marx, 1975:2).

Μιλάμε πλέον για το ανθρώπινο υποκείμενο-αντίγραφο, το οποίο έχει κατασκευαστεί για να καθορίζεται και όχι απλά να καθοδηγείται από τις πράξεις του. Είναι πάντα καθοδηγούμενες και οι επιλογές και οι ανάγκες του. Αφήνεται να πιστεύει ότι επιλέγει χωρίς να είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι οι επιλογές του είναι προαποφασισμένες (Heidegger, 1986). Σε κάθε περίοδο της ιστορίας, η ανθρωπότητα ως ολότητα δεν κατάφερε να υπερβεί την προσαρμοστικότητά της στην έννοια της ανάγκης. Ο άνθρωπος της υλικής παραγωγής και της πράξης δεν κατόρθωσε να απελευθερωθεί από την επιρροή της μισθωτής εργασίας, καθώς τον άλλαξε η σχέση αυτή, κατευθυνόμενη από τη δύναμη μιας ιδεολογίας. (Marx, 1981: 958-959). Εγκαταλείπεται η αναζήτηση της ουσίας, γιατί έτσι χάνεται και ο προσανατολισμός μέσα σε κάθε κοινωνικό χώρο, ο οποίος από φανερός και εξωτερικός, έχει μετατραπεί σε κρυφό και εσωτερικό, με τη συγκυρία να στρεβλώνει την ιστορικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης.

Όπως καταλαβαίνουμε, η ολοκληρωτική οικονομία του καπιταλισμού για το κεφάλαιο, εκτός από την παραγωγή των εμπορευμάτων και την αναπαραγωγή της εργασίας-εμπόρευμα, στοχεύει ξεκάθαρα στην παραγωγή ενός ανθρώπινου υποκειμένου νέου τύπου. Συγκρινόμενο με οποιοδήποτε άλλο υποκείμενο από το παρελθόν, το νέο αυτό υποκείμενο αδυνατεί, οριστικά και αμετάκλητα, να πράξει ριζοσπαστικά, σε τέτοιο βαθμό που θα υπερβαίνει την απλή πολιτική κριτική του αστικού κράτους για την εγγενή του βία και κυριαρχία. Παράλληλα, αδυνατεί να προσδιορίσει τις πράξεις του με όρους εξέγερσης του εαυτού του σε σχέση με τους κοινωνικούς ρόλους που το ολοκληρωτικό κράτος τού επιβάλλει με όμοιους τρόπους και αδιαφοροποίητα σε παγκόσμια κλίμακα.

Με αυτόν τον τρόπο καταργείται οτιδήποτε συλλογικό, είτε είναι διαδικασία, είτε είναι μέσο, είτε είναι πράξη αντίδρασης, και θεμελιώνεται πλήρως το ατομικό, που φυσικά μπορεί να αφορά περιγραφικά μεμονωμένες ομάδες με περιορισμένα συλλογικά συμφέροντα, τα οποία όμως δεν στοχεύουν σε κανέναν μετασχηματισμό της ισχύουσας κατάστασης, αλλά επιβραβεύουν τα ίδια τα άτομα.

Ταυτόχρονα, ο υπεραναπληρωμένος κόσμος των εικόνων που παράγουν οι κοινωνίες της αέναα τροφοδοτούμενης κατανάλωσης ήταν οργανικά συνδεδεμένος με τις ψευδείς συνειδήσεις τις οποίες κατασκευάζουν οι συγκεκριμένοι τρόποι παραγωγής, και για αυτό αντιστοιχούσαν στην πραγματικότητα μέσα στην οποία κινούνταν. Η αλλοτρίωση αυτή, σαφώς υποδηλώνει έναν πληγωμένο από την πραγματικότητα και τις συνθήκες της ψυχισμό, που οδηγεί σε αδύναμους, ευέξαπτους και καταθλιπτικούς ενήλικες και συνακόλουθα στη διαμόρφωση νεαρών ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά (Anagnostopoulos & Soumaki, 2014; Kallinikaki, 2015). Η μεταβολή-ρευστοποίηση των μορφών και η απάλειψη αυτών των δραστηριοτήτων σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες διέρρηξαν την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις βασικές συνθήκες και τις θεμελιώδεις δραστηριότητες (Economou et al., 2016).

Σε μια περίοδο όπου η καθημερινότητά μας εξαρτάται πλήρως από την εργασία μας και τις απολαβές που λαμβάνουμε για να επιβιώσουμε και να ζήσουμε, αλλά και εν δυνάμει να εξελιχθούμε, έρχεται η διαρκώς εξελισσόμενη τεχνολογική πρόοδος να διαμορφώσει νέους όρους και τρόπους λειτουργίας. Η εδραίωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχει επηρεάσει αφάνταστα την επικοινωνία, αλλά κυρίως την κοινωνικοποίηση. Νέα πρότυπα λειτουργίας και κοινωνικών δομών παρουσιάζονται διαρκώς, και μόνο με οριοθέτηση και γνώση, αλλά κυρίως κριτική προσέγγιση μπορεί κάποιος να επιλέξει και να εκμεταλλευτεί προς όφελος του συνόλου της κοινωνίας τη σύγχρονη τάση. Φυσικά, η κατάσταση αυτή επηρεάζει τους γενικούς κοινωνικούς ρόλους και τα κοινωνικά μοντέλα σε βασικά ζητήματα.

Η ίδια η πραγματικότητα έρχεται να καταδείξει την αποτυχία όλων αυτών των κοινωνικών ρόλων. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι έχει υποκατασταθεί, εν μέρει τουλάχιστον, η πραγματική κοινωνικότητα από την εικονική μορφή της, μια εξέλιξη που φέρνει πιο κοντά την αποδόμηση των πραγματικών κοινωνιών.

Επομένως, σε μία γενική συνθήκη, όπου η κρίση του υποκειμένου είναι αισθητή και διακριτή σε πολλαπλά επίπεδα, όπου το άτομο αδυνατεί όχι μόνο να έλθει σε επαφή με τη γνώση αλλά, ακόμη χειρότερα, να ορίσει τα νοητικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής και της κρίσης, και να μετατρέψει τη σκέψη σε πρακτική δράση, είναι επιτακτική η ανάγκη ο υποκειμενικός λόγος με τα χαρακτηριστικά της αυτο-αναφορικότητας και της υπερβατικότητας, να επανασυνδεθεί με την εμπειρική αντικειμενικότητα. Η ίδια η ατομικότητα σε ένα τέτοιο περιβάλλον δύναται να καταστεί παρεμβατική, συλλογική, με πράξεις που δεν επηρεάζονται από τον ιστορικό χρόνο και από εξωτερικούς παράγοντας.

Ο όρος «Πράξη», όπως έχει περιγραφεί από πολλούς φιλοσόφους, προκύπτει πιο επίκαιρα από ποτέ, ως η αναγκαία συνθήκη που πρέπει να εφαρμοστεί, προκειμένου να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός, η αλλαγή της κοινωνίας, δεδομένου ότι οι πράξεις είναι άμεσα αλληλεξαρτώμενες από την κοινωνική ζωή (McLellan, D., 1970). Επίσης, η αλλαγή του ίδιου του ατόμου αλλά και του ιστορικού κόσμου εν γένει, προκύπτει μέσα από την ανεξάρτητη, παραγωγική και αυτοδημιουργική δράση. Ουσιαστικά, η κοινωνική καθημερινότητα είναι πρακτική, αποτέλεσμα της κατανόησης των ανθρώπινων πράξεων και φυσική συνέχεια της κατανόησης του κόσμου (Marx, 1847). Αυτό θα προκύψει ως αποτέλεσμα των επαναστατικών δράσεων του υποκειμένου με κατεύθυνση τα οφέλη για το σύνολο της κοινωνίας, και ιδιαίτερα των καταπιεσμένων αδυνάτων.

Ο καθοριστικός ρόλος της κοινωνικής αναπαραγωγής και της εκπαίδευσης

Η εξέλιξη και η αυτοβελτίωση κρίνουμε ότι είναι εφικτό να επιτευχθούν μέσα από τη διαρκή και συνεχόμενη ταξική εκπαίδευση, καθώς η γνώση και η χρήση των κανόνων λογικής, σε συνδυασμό με τον ορθό λόγο της επιστήμης στο πλαίσιο της θεωρίας και της πράξης, αποτελούν τα εργαλεία για την επαναδιατύπωση βασικών ζητημάτων δομής και λειτουργίας της κοινωνίας. Με βασικό μέσο τον διάλογο, το άτομο μαθαίνει να στέκεται κριτικά απέναντι σε όσα γνωρίζει και βιώνει, που δοκιμάζει και καλείται να διαχειριστεί. Είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος ο άνθρωπος να σκεφτεί διαφορετικά, έξω από τον εαυτό του, και μέσω αυτού να είναι σε θέση να τον υποστηρίξει ταυτόχρονα, να σκεφτεί συλλογικά και να μετεξελιχθεί σε αυτοτελές, κριτικό, σκεπτόμενο πολιτικό ον, με τη χρήση του μυαλού και των αισθήσεων.

Με ένα τέτοιο δεδομένο, δεν θα μπορούσε να συμβεί η παραμικρή αλλαγή ή εξέλιξη ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο δεν έπαψε ποτέ να αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, διαμορφώνοντας μέσω αυτού, συνειδήσεις τελικά και οι ίδιες οι κοινωνίες (Althusser, 1999). Μέχρι τώρα, τα συστήματα μαζικής εκπαίδευσης πέτυχαν να υπηρετήσουν πιστά και αποτελεσματικά τις ανάγκες σε αξιοποιήσιμη εργασιακή δύναμη των μαζικών μοντέλων παραγωγής του βιομηχανικού καπιταλισμού, με έναν και μόνο σκοπό: την εργαλειακή προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης στο οικονομικό σύστημα της καπιταλιστικής αγοράς. Ο ρόλος που επιφυλασσόταν σύμφωνα με αυτόν τον προσανατολισμό στην κρατικά οργανωμένη εκπαίδευση ήταν πάντα ο ρόλος του συμπληρωματικού υποσυστήματος κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις επιταγές του συνολικού συστήματος παραγωγής.

Μόνο τα ίδια τα συμμετέχοντα υποκείμενα της εμπειρίας του σχολείου θα ήταν δυνατόν να συλλάβουν ιδέες μιας ολότητας, με στόχο να επαναφέρουν τη δράση και την πράξη ως συνειδητές καταστάσεις, εκπορευόμενες από τη συνεχή αναζήτηση της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η μεταβολή της εκπαίδευσης για τη μεταβολή της ίδιας της κοινωνίας αποτελεί προϋπόθεση, καθώς, εάν τα συστήματα εκπαίδευσης εξακολουθήσουν να λειτουργούν μονοσήμαντα, θα συνεχίσουν να αποτελούν κοινωνικούς αναχρονισμούς του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Για αυτόν τον λόγο, επιβάλλεται οι στόχοι, η οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να διαχωριστούν πλήρως από τις ανάγκες και τα συμφέροντα οποιουδήποτε οικονομικού συστήματος, εξίσου στο πεδίο της παραγωγής και της κατανάλωσης.

Το σχολείο της κοινωνίας

Επομένως, συζητάμε για την αναγκαιότητα ενός ισχυρού, σύγχρονου, αυτόνομου, δημόσιου, ανεξάρτητου, ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία, που θα απευθύνεται στο σύνολο των πολιτών. Το σχολείο αυτό οφείλει να έχει αναφορές στον σεβασμό στη διαφορετικότητα, στη συλλογική προσφορά, στην αλληλεγγύη και στον δημόσιο χώρο, με πολυποίκιλες δραστηριότητες και μόρφωση, ψυχαγωγία, κοινωνική συναναστροφή, στοιχεία τα οποία θα συντελέσουν σταδιακά στη ριζική αναμόρφωση του ατόμου. Μόνο έτσι θα καταστήσει ικανό το άτομο να επηρεάσει τη σκέψη και τη δράση των μελλοντικών υποκειμένων που θα επιδιώξουν, μέσα από αυτήν τη νέα συνθήκη, να αλλάξουν τις δομές των αστικών κοινωνιών.

Σε διαφορετική περίπτωση, όσο και να μεταρρυθμιστούν, όσο και να μετασχηματιστούν τα συστήματα εκπαίδευσης, αν εξακολουθήσουν να απευθύνονται μόνο στις υπάρχουσες ηλικίες, τις θεωρούμενες κατάλληλες ή αναγκαίες μορφωτικά, πάντα θα καταλήγουν σε αποτυχία, όσο η εκπαίδευση δεν θα παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Λαμβάνοντας ως δεδομένο το ότι οι κοινωνίες δεν πρόκειται ν' αλλάξουν, θα παραμένουν καθηλωμένες σε μορφές καταμερισμού της εργασίας και των κοινωνικών ρόλων, καταπιεστικές, άδικες, αναχρονιστικές και σε τέτοιο βαθμό ξεπερασμένες, ώστε να καθίστανται άλλος ένας σημαντικός παράγοντας παρεμπόδισης της αναγκαίας κοινωνικής μεταβολής.

Οι στόχοι, η οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αφορούν μία επεξεργασία, η οποία προφανώς δεν προκύπτει εν μία νυκτί. Απαιτεί χρόνο, μελέτη, προσωπική ενασχόληση του συνόλου των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει μεταβατικά διαστήματα και ενέργεια, προκειμένου να παραχθεί ένα αποτέλεσμα βάσει του οποίου η εκπαίδευση τελικά θα πετύχει να διαχωριστεί πλήρως από τις επιδιώξεις, τις ανάγκες και τα συμφέροντα οποιουδήποτε οικονομικού συστήματος.

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η επένδυση στην Εκπαίδευση, ακόμα και σε χώρες με σκληρό καπιταλιστικό μοντέλο, διαπαιδαγωγούν τους πολίτες τους ολιστικά, όπως συμβαίνει στη Σουηδία και στις χώρες της Σκανδιναβίας γενικότερα.

Θεωρούμε λοιπόν πως το δημόσιο σχολείο, όπως θα πρέπει να είναι στο μέλλον, θα έχει διαφορετικό μέγεθος, θα απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες των ανθρώπων και η πρόσβαση, αλλά κυρίως η συμμετοχή θα επιδιώκεται και θα προβλέπεται για όλη τη ζωή τους. Αυτό το ανοιχτό σχολείο σε όλους τους ανθρώπους και για όλες τις ηλικίες θα αγκαλιάζει το σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων, και μέσα από αυτό θα συντελούνται όλα όσα επιθυμούν οι πολίτες να διοργανώσουν σε μία γειτονιά για τη μόρφωση, την ψυχαγωγία τους και την κοινωνική τους συναναστροφή. Ο δημόσιος χώρος θα μεταβληθεί σε τμήμα της διευρυμένης κτιριακής υποδομής που θα διαθέτει κάθε σχολείο, θα είναι αναπαλλοτρίωτο περιουσιακό του στοιχείο εις το διηνεκές και σταδιακά, με βάση τις ανάγκες, θα προστίθενται νέα τμήματα δημόσιου χώρου για όλων των ειδών τις δραστηριότητες, όπως αυτές θα αποφασίζονται από τα μέλη του κάθε σχολείου. Η αυτονομία θα είναι πλήρης και καθοριστική. Οι βαθμίδες και οι διάφοροι τύποι σχολείων θα σχηματιστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε σε βάθος χρόνου, να καταλήγουν στο ένα, γενικευμένο κι εφ' όρου ζωής σχολείο. Η ποικιλία και οι διαφορετικές μορφές θα υπάρχουν στο εσωτερικό αυτής της μοναδικής και αδιαίρετης ολότητας. Η χρηματοδότηση του εν λόγω ολοκληρωμένου σχολείου, για όσο χρόνο απαιτηθεί να απαλλαγούν οι κοινωνίες από κάθε μορφή οικονομικής οργάνωσης, θα είναι δημόσια και θα γίνεται με αποκλειστική ευθύνη του κράτους. Εξυπακούεται ότι τα ποσά που θα διατίθενται για τη χρηματοδότηση θα επαρκούν να συντηρήσουν και να συντελέσουν στη διαρκή αύξηση του μεγέθους που θα πρέπει να έχει το ολοκληρωμένο σχολείο, με όλους τους πολίτες να μορφώνονται συνεχώς, να ερευνούν τη νέα γνώση, να γίνονται πανεπιστήμονες και πολυτεχνίτες, λαμβάνοντας ταυτόχρονα για αυτήν τους τη δραστηριότητα έναν κοινωνικό μισθό που θα ανταποκρίνεται στην εργασία των μελών και θα επιτρέπει την αξιοπρεπή διαβίωση. Οι νέες τεχνολογίες θα παίξουν τον ρόλο τους στην προώθηση ενός τέτοιου μοντέλου.

Με την αποδέσμευση ποσοτήτων ζωντανής εργασίας, τόσο από τη σφαίρα της παραγωγής όσο και από τη σφαίρα της κατανάλωσης και των υπηρεσιών, αναδύονται και οι όροι αποδέσμευσης της ανθρώπινης ύπαρξης ως κοινωνικής ολότητας από την ανάγκη της επιβίωσης. Αν αυτή η αναμφισβήτητη εξέλιξη συνοδευτεί και από την υποχρεωτική κατάργηση του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας, είναι προφανές ότι αποδεσμεύονται οι εργαζόμενοι άνθρωποι από την καθημερινή εργασία, με τους σημερινούς όρους. Η εργασία με όρους αλληλεγγύης θα είναι εφικτό να καλύψει τις όποιες ανάγκες υποχρεωτικής εργασίας. Αναγκαία θα είναι η συνεχής παρουσία του συνόλου των ανθρώπων σε όλες τις συλλογικές δραστηριότητες πρόσκτησης, αφομοίωσης, κατοχής της γνώσης αλλά και της έρευνας για την παραγωγή νέας γνώσης. Η προσφορά εργασίας θα συνδέεται με τη συλλογική προσφορά κοινωνικής αλληλεγγύης και των θετικών ερεθισμάτων που μπορεί να προσφέρει η εργασία ως αξία χρήσης μόνο, και σε καμία περίπτωση ως εμπόρευμα που το ιδιοποιείται κάποιος ιδιώτης.

Αν πραγματικά επιθυμούμε, τόσο στις θεωρητικές μας προσεγγίσεις όσο και στο πεδίο της πράξης ως ενεργά πολιτικά υποκείμενα, όσο ακόμη το επιτρέπουν οι αντικειμενικές συνθήκες, να ξεφύγουμε από το πλήρες αδιέξοδο ενός αβίωτου οικονομικού παρόντος, ας αποτολμήσουμε να έλθουμε σε ολοσχερή ρήξη με αυτό καθαυτό το οικονομικό πλαίσιο που καθιστά το κεφάλαιο αήττητο όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και την εκμετάλλευση της ζωντανής μισθωτής εργασίας. Ο καπιταλισμός δεν εμφανίστηκε στην ιστορία της ανθρωπότητας ως ένα κοινωνικο-οικονομικό σύστημα οργάνωσης που διαδέχτηκε ένα προηγούμενο και κάποτε στο μέλλον θα το διαδεχτεί κάποιο άλλο. Χάρη στην ικανότητα προσαρμογής του, ο καπιταλισμός καθίσταται το ύστατο σύστημα οικονομικής οργάνωσης των ταξικών κοινωνιών, αλλά όχι το τελευταίο σύστημα κοινωνικής οργάνωσης. Η απέλπιδα προσπάθεια εξεύρεσης ενός συστήματος παραγωγής που θα βασίζεται σε οικονομικούς όρους οργάνωσης της

εργασίας, δεν είναι ικανή να σπάσει τον αέναο κύκλο της εκμετάλλευσης με όρους πρωταρχικής συσσώρευσης. Τα ευέλικτα μοντέλα παραγωγής διαχέουν την πρωταρχική συσσώρευση στον πυρήνα της μισθωτής εργασίας, ανεξάρτητα από την πρόοδο των τεχνολογικών εξελίξεων ως προς την αυτοματοποίηση της παραγωγής. Συνεπώς, το ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί από το πεδίο της παραγωγής στο πεδίο της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων και ρόλων που αναλαμβάνουν τα ίδια τα υποκείμενα να διεκπεραιώσουν. Αν σε μαζική κλίμακα, με όρους αναντίρρητης πολιτικής επιβολής, μεταβληθούν οι όροι της κοινωνικής αναπαραγωγής, θα είναι αντικειμενικά δυνατόν η βούληση του συλλογικού υποκειμένου να πετύχει τη μετάβαση από τις «κοινωνίες-εργοστάσια» στις «κοινωνίες-σχολεία» ενός απελευθερωμένου ανθρώπινου υποκειμένου από τους καταναγκασμούς της ανάγκης και της άγνοιας.

Συνοψίζοντας, για το σχολείο που μελετάμε, επιβάλλεται οι στόχοι, η οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να διαχωριστούν πλήρως από τις ανάγκες και τα συμφέροντα οποιουδήποτε οικονομικού συστήματος, στο πεδίο της παραγωγής και της κατανάλωσης εξίσου. Ένα ισχυρό, σύγχρονο, αυτόνομο, δημόσιο, ανεξάρτητο, ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, που θα απευθύνεται στο σύνολο των πολιτών, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, με αναφορά στη συλλογική προσφορά, στην αλληλεγγύη και στον δημόσιο χώρο με πολυποίκιλες δραστηριότητες, μόρφωση, ψυχαγωγία, κοινωνική συναναστροφή, θα συντελέσει σταδιακά στη ριζική αναμόρφωση του ατόμου και θα το καταστήσει ικανό να επηρεάσει τη σκέψη και τη δράση των μελλοντικών υποκειμένων, τα οποία θα επιδιώξουν, μέσα από αυτήν τη νέα συνθήκη, να αλλάξουν τις δομές των αστικών κοινωνιών.

Ένα τέτοιο μοντέλο, αναμφίβολα διατρέχει τον κίνδυνο να χαρακτηριστεί από ορισμένους, με πολύ μεγάλη ευκολία, ως ουτοπικό. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι δυνατόν να αμφισβητηθεί από κανέναν το ότι, αν θέλουμε να συζητάμε και να επιδιώκουμε μία κοινωνία ισότητας και ελευθερίας, δεν υπάρχει άλλος τρόπος να επιτευχθεί αυτό, παρά μέσα από την εκπαίδευση. Δεν γίνεται να παραβλέψουμε το γεγονός ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να σπάσει ο φαύλος κύκλος των ανολοκλήρωτων προσπαθειών, να πετύχει κάποιος ουσιαστικός μετασχηματισμός. Η διαπαιδαγώγηση των ατόμων, η μη ανοχή σε παράλογες καταστάσεις και αλήθειες, η ουσιαστική δράση του ατόμου για το σύνολο, μπορούν να γίνουν πραγματικότητα μόνο μέσα από το σχολείο της κοινωνίας, για την ίδια την κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Althousser, L. (1999). *Θέσεις (1964-1975)*. Μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.

Anagnostopoulos, D. K., & Soumaki, E. (2014). Psychiatry conditions of children and adolescents in Greece of «crisis». *Synapsis, 29*, 21-29.

Badiou, A. (2005). *Περιστάσεις 1 και 2,* Μτφρ. Σάββας Μιχαήλ. Αθήνα: Άγρα.

Badiou, A. (2006). *Polemics.* Μτφρ. Corcoran Steven. London-New York: Verso Books.

Benjamin, W. (1978). *Δοκίμια για την τέχνη.* Μτφρ. Δημοσθένης Κούρτοβικ. Αθήνα: Κάλβος.

Economou, M., Angelopoulos, E., Peppou, L. E., Souliotis, K., Tzavara, C., Kontoangelos, K., Madianos, M., & Stefanis, C. (2016). Enduring financial crisis in Greece: prevalence and correlates of major depression and suicidality. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *51*(7), 1015-1024. DOI: 10.1007/s00127-016-1238-z (Ημερομηνία πρόσβασης: 2/11/2023).

Hegel, G.W.F. (2001). *Philosophy of Right*. Kitchener: Batoche Books.

Heidegger, M. (1986). *Τι είναι η φιλοσοφία; / Was ist das - die Philosophie?* Μτφρ. Βαγγέλης Μπιτσώρης. Αθήνα: Άγρα.

Kallinikaki, T. (2015). Child Protection in times of crisis in Greece. *International Journal of Social Pedagogy – Special Issue 'Social Pedagogy in Times of Crisis in Greece'*, *4*(1), 177-189. DOI: 10.14324/111.444.ijsp.2015.v4.1.013 (Ημερομηνία πρόσβασης: 5/11/2023).

Lukács, G. (2023). *Ιστορία και Ταξική Συνείδηση. Μελέτες για τη Μαρξιστική Διαλεκτική*. Μτφρ. Ευαγγελία Τόμπορη. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.

McLellan, D. (1970). *Marx before Marxism.* London: The Macmillan Press ltd.

Marx, K. (1847). *Η αθλιότητα της φιλοσοφίας*. Μτφρ. Γεωργία Δεληγιάννη-Αναστασιάδη. Αθήνα: Γερ. Αναγνωστίδη.

Marx, K. (1975). Οικονομικά *και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*. Μτφρ. Μπάμπης Γραμμένος. Αθήνα: Γλάρος.

Marx, K. (1981). *Capital: A Critique of Political Economy, Vol.3.* London: Penguin.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *The German Ideology*. New York: Prometheus Books.

Smith, A. (2010). *Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του Πλούτου των Εθνών.* Μτφρ. Χρήστος Βαλλιάνος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

Unkelbach, C., & Koch, A. (2019). Gullible but functional: Information repetition and the formation of beliefs. Στο Forgas, J., & Baumeister, R. (Eds.), *Homo Credulus: The Social Psychology of Gullibility* (pp. 42-60). New York: Guilford Press.

Wacquant, L. (2001). The penalization of poverty and the rise of neo-liberalism. *European Journal of Criminal Policy and Research, 9*(4), 401-412.

Εκπαίδευση στην περίοδο της Πανδημίας: Εστιάζοντας στον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών

Νέλλη Ασκούνη
Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.
naskouni@ecd.uoa.gr

Ιωάννα Χαλβατζή
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, απόφοιτη Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.
chalvatziioanna@gmail.com

Πέτρος Χαραβιτσίδης
Επίκουρος καθηγητής Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α.
pcharavits@ecd.uoa.gr1

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίοδος της πανδημίας επηρέασε δραματικά την εκπαιδευτική ζωή και τη σχολική πραγματικότητα. Το κλείσιμο των σχολείων όξυνε σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές ανισότητες, αποκλείοντας συγκεκριμένες ομάδες μαθητριών και μαθητών από την εκπαίδευση. Το κείμενο διερευνά τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί ενός δημόσιου σχολείου στο κέντρο της Αθήνας, με στόχο τον περιορισμό του αποκλεισμού των μαθητών και των μαθητριών τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο αναφοράς, ένα σχολείο με μακρά συμπεριληπτική παράδοση, έχει μεγάλα ποσοστά παιδιών προσφύγων/μεταναστών, προερχόμενα στην πλειοψηφία τους από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν διέθεταν τους υλικούς και πολιτισμικούς πόρους οι οποίοι στην περίοδο της πανδημίας ήταν απαραίτητοι για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβανομένης υπόψη αυτής της συνθήκης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται εξαιρετικά σημαντικός, καθώς θεωρείται ότι μέσα από την παιδαγωγική και την κοινωνική τους δράση, μπορούν να περιορίσουν τους εν λόγω αποκλεισμούς.

SUMMARY

The pandemic period had a dramatic impact on educational and school life. The closure of schools significantly exacerbated social inequalities, excluding certain groups of pupils from education. The paper explores the initiatives developed by teachers of a public school in the center of Athens, to reduce the exclusion of students from the educational process. The reference school, a school with a long inclusive tradition, has a high percentage of refugee/immigrant children, the majority of whom come from underprivileged social backgrounds, who lacked the material and cultural resources that in the pandemic period were necessary for their participation in the educational process. In this context, the role of teachers is considered to be extremely important, as they are considered to be able to reduce these exclusions through their pedagogical and social action.

1. Οι δύο συγγραφείς αυτού του κειμένου, η Ι. Χαλβατζή και ο Π. Χαραβιτσίδης, εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο της έρευνας κατά την πανδημία. Οι δράσεις του σχολείου εκείνη την περίοδο και ο απόηχος που είχαν στους γονείς αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας της Ι. Χαλβατζή, που εκπονήθηκε με την εποπτεία της Ν. Ασκούνη (Χαλβατζή, 2022).

Εισαγωγή

Η πανδημία του Covid 19 δημιούργησε πρωτόγνωρες συνθήκες σε όλα τα κοινωνικά πεδία. Στην Ελλάδα οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν, τον Μάρτιο του 2020, να προσαρμοστούν, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στην απρόβλεπτη αυτή συνθήκη με τη λήψη αναγκαίων μέτρων περιορισμού των μετακινήσεων και των συναθροίσεων. Για να συνεχιστεί η εκπαιδευτική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το σχολεία έπρεπε να διακόψουν κάθε διαδικασία μάθησης με φυσική παρουσία και να προσαρμοστούν στο μοντέλο της τηλεκπαίδευσης.

Οι αποφάσεις αυτές ελήφθησαν σε συνθήκες πανικού, με τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους, χωρίς να έχουν γνώσεις, τεχνογνωσία και εξοπλισμό που θα τους επέτρεπαν να οργανώσουν μία εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη και αποτελεσματική κατά το δυνατόν στα νέα δεδομένα. Ιδιαίτερα σε σχολεία που φοιτούσαν παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, ιδίως παιδιά μεταναστών και προσφύγων, η συνθήκη αυτή ακύρωσε τη σημαντικότερη προϋπόθεση που είχαν παιδιά και γονείς για να επιλύουν προβλήματα στην καθημερινή σχολική ζωή, δηλαδή την άμεση προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία διερευνά τα περιθώρια παρέμβασης των εκπαιδευτικών σε μια τέτοια ακραία συνθήκη, εστιάζοντας στην περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου με μεγάλο αριθμό παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Αναλύει τη λογική και τα αποτελέσματα της συλλογικής δράσης των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τις συνέπειες που είχε η τηλεκπαίδευση για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, δηλαδή τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο συγκεκριμένο σχολείο αναπτύσσονται συστηματικά τα τελευταία είκοσι χρόνια δράσεις που οδηγούν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών και μαθητριών, στηρίζοντας ταυτόχρονα τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα, την ενίσχυση των σχέσεων με τους γονείς και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση του εγχειρήματος των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου εκκινεί από τη θέση της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., 2010), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν, στο πλαίσιο της σχετικής τους αυτονομίας, στον καθορισμό των ορίων και των προϋποθέσεων που θέτει η κοινωνία, σε σχέση με τη σχολική επιτυχία όλων των παιδιών, και καταδεικνύει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς μιας ενεργητικής παρέμβασης σε μια τέτοια συνθήκη.

Πανδημία και κοινωνικές ανισότητες

Η αναστάτωση των κοινωνιών και των οικονομιών που προκλήθηκε από την πανδημία του COVID-19 επιδείνωσε την παγκόσμια «κρίση μάθησης» και φτώχειας και επηρέασε την εκπαίδευση με πρωτοφανείς τρόπους (The World Bank Group et al., 2022). Πριν από την πανδημία, το 57% των παιδιών σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος δεν μπορούσαν να διαβάσουν και να κατανοήσουν μια απλή ιστορία μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Στην Υποσαχάρια Αφρική, το ποσοστό ήταν 86%. Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων και η επακόλουθη οικονομική κρίση διόγκωσαν αυτή την ανισότητα. Η έκθεση για την παγκόσμια φτώχεια το 2022, που κυκλοφόρησε πρόσφατα από την Παγκόσμια Τράπεζα, τη UNICEF και την UNESCO, δείχνει πόσο μεγάλο ήταν το κόστος (The World Bank Group ό.π.). Παγκοσμίως, τα πρώτα 2 χρόνια της πανδημίας, τα σχολεία έκλεισαν πλήρως για περίπου 141 ημέρες κατά μέσο όρο. Όμως, στη Νότια Ασία, τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική τα παιδιά έχασαν, κατά μέσο όρο, 250 ημέρες σχολείου. Επειδή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν τις περισσότερες φορές αναποτελεσματική, οι έρευνες έδειξαν ότι το κλείσιμο των σχολείων, πιθανότατα, προκάλεσε απότομη αύξηση του φαινομένου που οι διεθνείς οργανισμοί ονομάζουν «μαθησιακή φτώχεια», σε ποσοστό περίπου 70%, και διεύρυνε τις ανισότητες στην εκπαίδευση[2]. Οι συνέπειες που προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας επηρέασαν περισσότερους/ες από 1,7 δισεκατομμύρια εκπαιδευόμενους/ες, με το 99% του ποσοστού αυτού να αφορά παιδιά των μεσαίων και των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων (Reimers, 2022:1-2). Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η περιορισμένη γνώση για τη χρήση του, η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο αλλά και ο περιορισμένος ιδιωτικός χώρος στο σπίτι δεν επέτρεψαν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλες/όλους, καθιστώντας πραγματικό τον κίνδυνο να αποκλειστούν από τη διαδικασία μάθησης παιδιά προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ, 2021), η Ελλάδα συγκαταλέγεται

2. Βλ. αναλυτικά: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf

στις χώρες με την πιο μακρά και αδιάλειπτη περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων, σε συνδυασμό με την υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, γεγονός που όξυνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες, προκαλώντας στα παιδιά των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων νέα, ανυπέρβλητα, εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η νέα αυτή μορφή διδασκαλίας απέκλεισε από την εκπαιδευτική διαδικασία παιδιά φτωχά, παιδιά Ρομά, παιδιά προσφύγων και μεταναστών/τριών που διέμεναν σε δομές φιλοξενίας, παιδιά με αναπηρίες. Η έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού ή πρόσβασης στο διαδίκτυο, η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να προσφέρει την υποστήριξη που ήταν αναγκαία για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η απουσία των κατάλληλων συνθηκών στον οικιακό χώρο, αύξησαν τον κίνδυνο σχολικής διαρροής και επί της ουσίας ακύρωσαν τη δυνατότητα συμμετοχής των συγκεκριμένων ομάδων στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (ό.π.: 12-21).

Η λύση της τηλεκπαίδευσης[3] που υιοθετήθηκε από πολλές χώρες αποτέλεσε μία αναγκαστική επιλογή στην έκτακτη συνθήκη της πανδημίας, η οποία όμως δεν παρείχε εγγυήσεις ως προς τα παιδαγωγικά/μαθησιακά αποτελέσματά της και κυρίως δεν ήταν μια επιλογή εφικτή και ισότιμη για όλο τον μαθητικό πληθυσμό. Η τηλεκπαίδευση ανέδειξε την ένταση νέων ανισοτήτων που συνδέονται με το «ψηφιακό χάσμα» λόγω της άνισης κατανομής ψηφιακών πόρων. Η μία διάσταση του ψηφιακού χάσματος αφορά την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο. Η άλλη του διάσταση αφορά τη σχέση και την εξοικείωση με τον ψηφιακό κόσμο και συναρτάται άμεσα με την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό κεφάλαιο και το είδος της εργασίας των ατόμων. Γονείς από προνομιούχα περιβάλλοντα μπορούν να προσφέρουν υλικό - τεχνολογική υποδομή και μια γενικότερη μέριμνα για ποιοτική ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα. Αντίθετα, άτομα από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, συνήθως δεν έχουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, ούτε και τις κατάλληλες γνώσεις για να υποστηρίξουν μια εποικοδομητική επαφή με τις νέες τεχνολογίες, ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός στο σπίτι (Κουτσογιάννης, 2020).

Το πλαίσιο του σχολείου

Το δημοτικό σχολείο που μελετάμε βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, σε ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της χώρας. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν μαθητές και μαθήτριες μεταναστευτικής καταγωγής σε ποσοστό περίπου 80%, ενώ υπάρχει και μεγάλο ποσοστό παιδιών προσφύγων. Πρόκειται κυρίως για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης, με περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Υπάρχει όμως και ένας αριθμός παιδιών ελληνικής καταγωγής, με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, οι οποίοι έχουν επιλέξει το σχολείο λόγω της παιδαγωγικής του στόχευσης και της συμπεριληπτικής πολιτικής που υπηρετεί.

Πρόκειται για ένα σχολείο με ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, που λειτουργεί με όρους κοινότητας και συμπεριληπτικά. Καθοριστικοί παράγοντες είναι το θετικό σχολικό κλίμα, η δημοκρατική στάση του διευθυντή, οι παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή όλων (γονιών, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών), η ρητή αντιρατσιστική στάση των εκπαιδευτικών του, καθώς και οι κοινές παιδαγωγικές αρχές και αξίες στις οποίες στηρίζουν τη δράση τους (Χαραβιτσίδης, 2013).

Βασικά χαρακτηριστικά του σχολείου είναι ο ενεργός Σύλλογος Διδασκόντων, που αποτελεί το κεντρικό όργανο διαχείρισης της σχολικής καθημερινότητας, ο ενεργός σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και η συστηματική προσπάθεια ανοίγματος στην κοινότητα. Για να καλλιεργηθεί η επικοινωνία και να εδραιωθεί η συνεργασία με τους μη ελληνόφωνους γονείς, υιοθετήθηκαν αλλαγές όπως η διερμηνεία στις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών και οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις, ενώ παράλληλα το σχολείο οργανώνει συστηματικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τους γονείς και μητρικής γλώσσας για τα παιδιά τους, επιμορφώσεις για γονείς και ενδοσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών με πρωτοβουλία των ίδιων και σε συνεργασία με φορείς. Οι δράσεις του σχολείου στο σύνολό τους παρέχονται δωρεάν, απευθύνονται σε όλες/ους και επεκτείνονται πέρα από το πρωινό ωράριο. Έτσι, πριν την πανδημία το σχολείο παρέμενε ανοιχτό τα απογεύματα οργανώνοντας μαθήματα ενίσχυσης των μητρικών γλωσσών για δίγλωσσα παιδιά και μαθήματα ελληνικών για γονείς και ενηλίκους, προβολές ταινιών, συλλογικές κουζίνες, εκπαιδευτικές δράσεις στη βιβλιοθήκη και εργαστήρια για παιδιά. Οι δράσεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, κλίμα επιτρεπτικότητας για ιδέες και πρωτοβουλίες, συναίνεση σε βασικές δημοκρατικές και παιδαγωγικές αρχές.

3. Επιλέγουμε τον όρο «τηλεκπαίδευση» αντί του «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», γιατί παραπέμπει στις αναγκαστικές και συχνά ατελέσφορες επιλογές που έγιναν υπό την πίεση της συγκυρίας, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έχει μακρόχρονη ιστορία, υποστηρίζεται από συνεκτική παιδαγωγική λογική, οργάνωση και τεχνογνωσία, κάτι το οποίο προφανώς δεν χαρακτήρισε το μοντέλο που υιοθετήθηκε την περίοδο της πανδημίας.

Η αδρή αυτή περιγραφή των χαρακτηριστικών του σχολείου φωτίζει το υπόβαθρο της παρέμβασης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στην πρωτόγνωρη συνθήκη της πανδημίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών στους χώρους εργασίας τους έχει επισημανθεί από θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι, μπορούν να αναπτύξουν έναν διάλογο «που θα ενοποιεί τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα των δυνατοτήτων», για να γίνει σαφές το τι πρέπει και το τι μπορεί ν' αλλάξει (Giroux, 2004, 61-62). Το βασικό σημείο της θεωρίας της αντίστασης, σύμφωνα με τον Giroux, επισημαίνει ο Ράσης (1988), είναι η διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης. Αυτή καταδεικνύει ότι η διαδικασία της κυριαρχίας δεν είναι στατική, ούτε ολοκληρωμένη. Οι υποτελείς δεν στέκονται παθητικά απέναντι στην κυριαρχία. Αντίθετα αντιστέκονται και η αντίσταση αυτή μας οδηγεί στο να κατανοήσουμε τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαμεσολαβούν ανάμεσα στις δικές τους εμπειρίες και στους περιορισμούς που η δομή της κυριαρχίας επιβάλλει. Αυτή η αντίσταση μπορεί να πάρει πολλές μορφές στο επίπεδο της εκπαίδευσης.

Η συζήτηση για την κριτική παιδαγωγική εργασία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, επισημαίνει ο Apple, προτρέποντας τους πολιτικά ενεργούς εκπαιδευτικούς να αγωνιστούν σε αβέβαιες συνθήκες, για να δώσουν περιεχόμενο στην εργασία τους. Παράλληλα, προτείνει οι προσπάθειες αυτές να μην περιορίζονται σε σχολεία με ειδικό καθεστώς λειτουργίας, αλλά και σε κάθε δημόσιο σχολείο, μέσα σε πραγματικές συνθήκες καθημερινής εργασίας (Apple, 2008, 137-139). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς διαθέτουν, όπως και οι άλλοι εργαζόμενοι, περιθώρια αυτονομίας, τα οποία τους επιτρέπουν να εισάγουν στη διδασκαλία τους υλικό που «ευνοεί την κοινωνική, οικονομική και φυλετική δικαιοσύνη στο σχολικό πρόγραμμα» (Apple, 1993, 134).

Αν δεν αποδεχτούμε αυτόν τον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών, αδυνατούμε να φανταστούμε μία αποτελεσματική πολιτική δουλειά στον χώρο της εκπαίδευσης. Εάν δεχτούμε ότι το σχολείο δεν είναι παρά ένα αποτέλεσμα των οικονομικών σχέσεων που υπάρχουν πέρα από αυτό, τα περιθώρια παρέμβασης παύουν να υφίστανται. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παθητικά υποκείμενα», έτοιμα να ενταχθούν σε μία κοινωνία ανισότητας. Η θεώρηση αυτή είναι λανθασμένη, γιατί οι μαθητές δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες προκατασκευασμένων μηνυμάτων, καθώς και διότι αγνοεί το γεγονός ότι οι καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις παράγουν από μόνες τους αντιφάσεις, που οδηγούν θεσμούς, όπως η παιδεία, σε κρίσεις (Apple, 1993, 32).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο κατέχει έναν βαθμό σχετικής αυτονομίας ως προς τις επιλογές του. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι «άβουλα όντα που υλοποιούν με ομοιόμορφο και παθητικό τρόπο τις επιταγές του σχολικού θεσμού. Αντίθετα, ερμηνεύουν τις επιταγές αυτές μέσα από δικά τους "φίλτρα" και τις μετασχηματίζουν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους» (Ασκούνη, 2003, 31).

Όμως, η μελέτη διαδικασιών που αναπαράγουν τις κυρίαρχες σχέσεις και η συνακόλουθη δράση ενδέχεται να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Αν το σχολείο είναι διατεθειμένο να προσφέρει τους μαθητές και στις μαθήτριές του τη δυνατότητα να αντισταθούν, «μία τέτοια διδακτική πρωτοβουλία μπορεί να αποδειχτεί πολύ σημαντικότερη από ό,τι πιστεύουμε» (Apple, 1993, 135).

Η πρώτη φάση της πανδημίας: διατηρώντας το σχολείο «ανοιχτό» στις πολλαπλές ανάγκες της κοινότητας

Το κλείσιμο των σχολείων τον Μάρτιο 2020 προκάλεσε αναστάτωση στη σχολική μονάδα, ανατρέποντας πλήρως τα δεδομένα της καθημερινής λειτουργίας. Εντελώς απροετοίμαστοι για τις πρωτόγνωρες συνθήκες της «κοινωνικής αποστασιοποίησης», για αρκετές μέρες δυσκολευτήκαμε να βρούμε τρόπους ομαδικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μας[4]. Ο Σύλλογος του σχολείου προσπάθησε να διατηρήσει τον συνεργατικό τρόπο δουλειάς, ακόμη και στις συνθήκες της κοινωνικής αποστασιοποίησης, επιχειρώντας να υλοποιήσει τον πολιτικό στόχο της έμπρα-

4. Αντί για την αποστασιοποιημένη παρουσίαση κρίνουμε πιο κατάλληλη την υιοθέτηση του α' προσώπου, δεδομένου ότι η ανάλυση αφορά την προσωπική εμπλοκή των δύο εκ των τριών συγγραφέων του κειμένου, οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε, ήταν ενεργά μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου την περίοδο της πανδημίας.

κτης αλληλεγγύης και της άμβλυνσης των αποκλεισμών των πιο αδύναμων κοινωνικά. Αρωγός στην προσπάθεια συμπερίληψης όλων των παιδιών, χωρίς εξαιρέσεις, υπήρξε το ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο αλληλεγγύης, η συναίνεση σε βασικές πολιτικές και παιδαγωγικές αρχές, η συλλογική δουλειά χρόνων, ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας του σχολείου, αλλά και το σχολικό κλίμα που είχε διαμορφωθεί μέχρι τότε.

Την περίοδο της καραντίνας, οι διαδικτυακοί Σύλλογοι Διδασκόντων υπήρξαν σταθεροί, εβδομαδιαίοι, πολύωροι και συνέχισαν με αυτόν τον πρωτόγνωρο τρόπο να αποτελούν βασικό εργαλείο διαχείρισης της λειτουργίας του σχολείου και της παιδαγωγικής μας ομάδας. Μέσα από αυτήν τη σταθερή επικοινωνία, από την πρώτη κιόλας στιγμή, μεριμνήσαμε να εντοπίσουμε αδυναμίες και ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και να υποστηρίξουμε ψυχολογικά ο/η ένας /μία τον/την άλλον/άλλη.

Όλοι οι δάσκαλοι/ες τις επόμενες μέρες, μετά το πρώτο ξαφνικό κλείσιμο των σχολείων, προσπαθήσαμε να μιλήσουμε με όλες τις οικογένειες τηλεφωνικά, για να διερευνήσουμε την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές και οι μαθήτριές μας, αλλά και τις δυνατότητες ψηφιακού εξοπλισμού που διέθετε κάθε οικογένεια.

Από τη διερεύνηση αυτή προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Το 85% των μαθητών/τριών διέθεταν ίντερνετ στο σπίτι τους.
- Το 70% όσων διέθεταν ίντερνετ ήταν μέσω δεδομένων κινητής τηλεφωνίας.
- Το 15% των μαθητών/τριών διέθετε σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- Μόνο το 7% όσων διέθεταν σταθερό υπολογιστή ήταν για προσωπική τους χρήση και δεν τον μοιράζονταν με άλλα μέλη της οικογένειας.
- Το 20% των μαθητών/τριών διέθετε tablet ή laptop. Το μεγαλύτερο ποσοστό μοιραζόταν αυτόν τον εξοπλισμό με τα αδέλφια του.
- Το 95% των οικογενειών διέθετε κινητά τηλέφωνα, αλλά μόνο ένα 20% από αυτά μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τηλεκπαίδευση, γιατί τα εν λόγω τηλέφωνα χρησιμοποιούνταν από τους γονείς για τις ανάγκες της εργασίας τους.
- Το 5% των μαθητών/τριών διέθετε εκτυπωτή.

Αφού πλέον η εικόνα ως προς τις υλικές προϋποθέσεις της ψηφιακής επικοινωνίας με τους μαθητές και τις μαθήτριές μας ήταν σαφής, προχωρήσαμε στον εντοπισμό και την καταγραφή των ευρύτερων προβλημάτων τα οποία αφορούσαν:

- Την αδυναμία επικοινωνίας με τις οικογένειες σημαντικού αριθμού μαθητών και μαθητριών.
- Τον πλήρη αποκλεισμό των παιδιών προσφύγων.
- Τις εντάσεις που εμφανίστηκαν στην εσωτερική λειτουργία των οικογενειών.
- Τα προβλήματα επιβίωσης σημαντικού αριθμού οικογενειών.
- Την εξαιρετικά δύσκολη και προβληματική επικοινωνία δασκάλων και παιδιών μικρότερων ηλικιών.

Επειδή εντοπίσαμε την αδυναμία των περισσοτέρων οικογενειών να ανταποκριθούν υλικοτεχνικά στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης, σε αυτή την πρώτη φάση του κλεισίματος των σχολείων, αποφασίσαμε να απέχουμε συνολικά από τη σύγχρονη τηλεκπαίδευση, να στέλνουμε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ασκήσεις και εργασίες, ενώ για τα παιδιά που ξέραμε ότι δεν διαθέτουν σύνδεση στο Internet αποφασίσαμε να εκτυπώνουμε το υλικό και να το πηγαίνουμε από σπίτι σε σπίτι.

Το σχολείο έμεινε ουσιαστικά «ανοιχτό» τις περισσότερες, αν όχι όλες, τις ημέρες της καραντίνας και λειτούργησε σαν σημείο συνάντησης και αλληλοστήριξης στη γεμάτη φόβο περίοδο που διανύαμε. Συναντιόμασταν εκεί σε μικρές ομάδες, τηρώντας το υγειονομικό πρωτόκολλο, ανταλλάσσαμε σκέψεις και αγωνίες, φωτοτυπούσαμε υλικό και οργανώναμε τις διανομές στα σπίτια των παιδιών κάθε Παρασκευή. Μαζί με τις ασκήσεις στέλναμε υλικά εικαστικών, όπως χρώματα, μπλοκ ζωγραφικής, πλαστελίνες, αυτοκόλλητα, τετράδια, μολύβια, γόμες και παραμύθια από τη βιβλιοθήκη. Το σχολείο μας σχεδόν «είχε αδειάσει» από υλικά και είχε μεταφερθεί στα σπίτια των μαθητών/μαθητριών μας.

Καταλυτικό συμβάν (Ανδρούσου, 2005, 74)[5], που καθόρισε την πορεία των δράσεων, υπήρξε τηλεφώνημα με μητέρα, όπου στην ερώτηση αν χρειάζεται κάποια βοήθεια με τα μαθήματα της κόρης της, η απάντηση ήταν αφοπλιστική: *«δεν ξέρω για τα μαθήματα, εδώ εμείς πεινάμε..».* Η επόμενη συγκέντρωση του Συλλόγου έγινε με κεντρικό θέμα το πώς μπορούμε να σταθούμε στις πολλαπλές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Κάθε δασκάλα/ος ανέλαβε, με διακριτικό τρόπο, να ανιχνεύσει ποιες ανάγκες έχουν δημιουργηθεί σε κάθε οικογένεια

5. Όρος δανεισμένος από τον P.Woods (1996), που αφορά ένα ιδιαίτερα σημαντικό συμβάν που καθορίζει τον τρόπο που προχωρά η εκάστοτε δράση.

λόγω της καραντίνας, όπως αν, για παράδειγμα, εργάζονταν σε *«μαύρη δουλειά»* όπως χαρακτηριστικά είπε η μία μητέρα, και άρα έχουν μείνει χωρίς τα απαραίτητα.

Εντοπίστηκαν σοβαρές ανάγκες σε 23 οικογένειες. Δημιουργήθηκε ένα ταμείο αλληλεγγύης, που υποστηρίχθηκε όχι μόνο από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, αλλά και από φίλες/φίλους του σχολείου[6]. Αμέσως οργανώθηκε μια ομάδα διανομής τροφίμων, η οποία συναντιόταν κάθε Παρασκευή στο σχολείο, έφερνε τα ψώνια και τα ταξινομούσε σε σακούλες, ανάλογα με τα μέλη της κάθε οικογένειας. Κάθε ομάδα αναλάμβανε να πάει σε 4-5 οικογένειες είδη πρώτης ανάγκης. Με τον τρόπο αυτό καταφέραμε να υποστηρίξουμε συστηματικά, σε εβδομαδιαία βάση, τις οικογένειες που είχαμε διαπιστώσει ότι είχαν τη μεγαλύτερη ανάγκη. Δεν καλύφθηκαν απόλυτα οι ανάγκες των οικογενειών, αλλά κυρίως αυτή μας η κίνηση ήταν ένας τρόπος «να σπάσουμε» τον φόβο, να φροντίσουμε ο ένας/μία τον άλλον/άλλη με όλους τους πιθανούς τρόπους, και να νιώσουμε πιο «κοντά».

Για τις οικογένειες που ζουν σε συνθήκες στέρησης και φτώχειας, όταν οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις για την επιβίωση δεν είναι δεδομένες, αναγκαστικά η εκπαίδευση παύει να είναι η πρώτη προτεραιότητα. Αυτός είναι ένας πολύ σοβαρός λόγος αποκλεισμού του παιδιού από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο στο μέτρο του δυνατού προσπάθησε να ανοίξει και να βγει εκτός των ορίων του για να βρει τα παιδιά και τις οικογένειές τους, να μείνει ανοιχτό και με τη συμβολική έννοια, ώστε να αφουγκραστεί τις ανάγκες παιδιών, εκπαιδευτικών και γονιών. Η δύναμη του συλλογικού έσπασε τον φόβο και μας επέτρεψε τη μετακίνηση στην πόλη, οδηγώντας μας στον πυρήνα της κοινότητάς μας, στο ίδιο το σχολείο. Η φυσική μας παρουσία με «κωδικό 6»[7] για «άσκοπη» αλλά ιδιαίτερα χρήσιμη ψυχολογικά, μετακίνηση, υπήρξε μια μορφή αντίστασης και σύνδεσης. Αποτέλεσε έναν οργανικό τρόπο να συνεχίσουμε τη δουλειά μας και να οργανώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο όχι μόνο έμεινε «ανοιχτό», αλλά διεύρυνε τα όριά του, μετακινούμενο έξω από τον σχολικό χώρο για να συναντήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους.[8] Η αίσθηση κοινότητας και η σχέση μεταξύ των ατόμων, που είναι βασική θέση αυτού του σχολείου, σίγουρα δεν είχαν χαθεί, μάλιστα νιώσαμε ότι ενδυναμώνονταν.

Ψηφιακές ανισότητες και διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών

Τον Ιούνιο του 2020 τα σχολεία ανοίγουν ξανά, με τα τμήματα των τάξεων να χωρίζονται στα δύο και τις/τους μαθήτριες/ές να πηγαίνουν σχολείο εκ περιτροπής[9]. Παιδιά και εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το υγειονομικό πρωτόκολλο, πρέπει να φοράνε μάσκες σε εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους, να διενεργούν rapid test σε εβδομαδιαία βάση και να διατηρούν απόσταση 1.5 μέτρων μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, απαγορεύονται οι πρωινές συγκεντρώσεις και τα κοινά διαλείμματα. Κατά τη σύντομη φάση λειτουργίας των σχολείων και σύμφωνα με τα παραπάνω, δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για κανονικότητα. Η ασταθής αυτή συνθήκη λειτουργίας των σχολείων καθ' όλη τη διάρκεια της πανδημίας συνεχίστηκε μέχρι τον Νοέμβριο του 2020, χρονική περίοδος που σηματοδοτείται από ένα εκ νέου κλείσιμο των σχολείων.

Στο πλαίσιο των τηλεφωνημάτων που έγιναν για να εξακριβώσουμε τις δυνατότητες σύνδεσης ή μη των παιδιών στην τηλεκπαίδευση κατά τη δεύτερη καραντίνα, ένας πατέρας μάς ενημέρωσε, με αίσθηση ντροπής, κλαίγοντας, ότι θα έπρεπε να διαλέξει ποιο από τα τρία παιδιά δεν θα κάνει μάθημα, αφού στο σπίτι υπήρχαν μόνο δύο κινητά τηλέφωνα. Επιβεβαιώσαμε ότι ακόμα και σε περιπτώσεις που υπήρχε δυνατότητα σύνδεσης, αυτό ίσως να μην αφορούσε όλα τα παιδιά της οικογένειας, οπότε αναδύθηκε έντονα το ζήτημα της ψηφιακής ανισότητας. Σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Bol, 2020; Foti, 2020), η αδυναμία πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους ανέστειλε την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών κατά την πανδημία, ενώ οι μεγαλύτερες δυσκολίες σε σχέση με την εκπαίδευση παρατηρήθηκαν σε παιδιά φτωχών οικογενειών και σε παιδιά προσφύγων και μεταναστών (Mseleku, 2020; Flack et al., 2020; Outhwalte, 2020). Οι ψηφιακοί πόροι και ο τρόπος που διανέμονται αναδεικνύουν νέες μορφές ανισότητας και σχέσεων εξουσίας που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία, αφού οι ψηφιακοί πόροι (όπως η

6. Τα κοινωνικά δίκτυα, ή αλλιώς «κοινωνικές συμμαχίες» (Ράσης, 1988, στο Χαραβιτσίδης, 2020:335), παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των πολιτικά ενεργών εκπαιδευτικών και στον αγώνα για ένα δικαιότερο σχολείο, υπενθυμίζοντας την αξία της συλλογικής δράσης.

7. Την περίοδο της καραντίνας οι μετακινήσεις επιτρέπονταν μόνο με την αποστολή μηνύματος στο 13033 και τη χρήση συγκεκριμένων κωδικών. Ο «κωδικός 6» αφορούσε «σωματική άσκηση σε εξωτερικό χώρο ή κίνηση με κατοικίδιο ζώο, ατομικά ή ανά δύο άτομα, τηρώντας στην τελευταία αυτή περίπτωση την αναγκαία απόσταση 1,5 μέτρων».

8. Για περισσότερα δες: Φλωροπούλου Η., 2021, *«Τα σχολεία κλείσαν, αλλά το σχολείο είμαστε τελικά εμείς»: διερευνώντας τις χωρικές επινοήσεις πέρα από τα όρια του σχολικού κτιρίου σε συνθήκες πανδημίας».*

9. Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή το μισό τμήμα και Τρίτη-Πέμπτη το δεύτερο μισό, ενώ την επόμενη εβδομάδα γινόταν το αντίστροφο.

κατοχή συσκευών και η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο) δημιουργούν ένα καινούριο πεδίο κοινωνικού ελέγχου και αποκλεισμών (Poster 1997, στο Warschauter, 2008:215).

Παρά τις οδηγίες του υπουργείου για υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, αποφασίσαμε να δούμε τις διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες της κάθε τάξης και να δράσουμε κατά περίπτωση, με μοναδικό στόχο να μην αποκλειστεί κανένα παιδί. Όπως και κατά την πρώτη φάση, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε όλες τις παραμέτρους προκειμένου να αποφασίσουμε τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχίζαμε. Πέρα από τη διερεύνηση της συνδεσιμότητας ή μη στο διαδίκτυο, έπρεπε να εξακριβώσουμε από τι είδους συσκευές συνδέονται τα παιδιά (κινητά, tablet, Η/Υ), ενώ για τις μικρές τάξεις έπρεπε να συνυπολογιστεί η δυνατότητα ή μη βοήθειας στο σπίτι από τους γονείς (ή κάποιον ενήλικα) για την καθημερινή μελέτη. Τη γονική εμπλοκή, όπως και την υλικοτεχνική υποδομή, οι εντολές του υπουργείου τις θεωρούσαν δεδομένες και αυτονόητες, κάτι όμως που δεν ίσχυε σε πολλές περιπτώσεις λόγω αντικειμενικών συνθηκών. Η πλειοψηφία των γονέων του σχολείου δυσκολευόταν με τα ελληνικά, αφού δεν ήταν η μητρική τους γλώσσα, οι συνθήκες μέσα στο σπίτι σε πολλές περιπτώσεις δεν επέτρεπαν τη συμμετοχή των παιδιών (πολλά άτομα σε μικρούς χώρους, χωρίς δυνατότητα απομόνωσης), ενώ συχνά υπήρχαν μεγάλες ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Η εικόνα και τα προβλήματα διέφεραν αρκετά από τμήμα σε τμήμα. Ήταν προφανές ότι η ομοιόμορφη λύση της τηλεκπαίδευσης ήταν αδύνατον να λειτουργήσει σε όλες τις περιπτώσεις. Μετά από συνεννόηση και συμφωνία με τους γονείς, επιλέχθηκαν διαφοροποιημένες πρακτικές, ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε τάξης. Σε τμήματα που υπήρχε 100% δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών, τα οποία όμως ήταν ελάχιστα, έγινε τηλεκπαίδευση. Σε περιπτώσεις τμημάτων όπου η πλειοψηφία είχε δυνατότητα σύνδεσης, έγιναν διαδικτυακά μαθήματα, αλλά τα παιδιά που δεν είχαν σύνδεση στο διαδίκτυο και δεν ήταν δυνατόν να τα παρακολουθήσουν υποστηρίχθηκαν με μαθήματα μέσω τηλεφώνου και συναντήσεις ατομικές με τον/τη δάσκαλο/α της τάξης στην αυλή του σχολείου ή στα σπίτια τους. Σε περιπτώσεις τμημάτων με μειωμένη δυνατότητα συμμετοχής αποφασίστηκε, έπειτα από συνέλευση με τους γονείς, να μη γίνει καθόλου τηλεκπαίδευση, αλλά να πραγματοποιηθούν τα μαθήματα σε εξωτερικούς χώρους (πάρκο γειτονιάς, στεγασμένα υπόστεγα στην είσοδο του σχολικού συγκροτήματος), σε μικρές ομάδες των 3-4 παιδιών και σε συγκεκριμένες ώρες και μέρες, τηρώντας όλα τα υγειονομικά πρωτόκολλα. Τα μαθήματα αυτά τα ονομάσαμε «κρυφά μαθήματα», αφού είχαμε επίγνωση ότι υπερβαίνουμε τις οδηγίες του υπουργείου. Έτσι μοιραστήκαμε, εκπαιδευτικοί-γονείς-παιδιά, την ευθύνη για την απόφαση. Με τα μαθήματα αυτά τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συναντούν τους\τις φίλους/ες τους και τους/τις δασκάλους/ες τους μέσα στην εβδομάδα και έτσι δεν αποκόπηκαν τελείως από το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης. Παράλληλα, τα τμήματα ένταξης και τα τμήματα υποδοχής λειτούργησαν από τις/τους εκπαιδευτικούς συστηματικά μέσα από τηλεφωνικά ραντεβού στα σταθερά τηλέφωνα (στις περιπτώσεις που υπήρχαν), κλήσεις στο viber, το what'sapp, καθώς και μέσα από ατομικά μαθήματα μέσω Webex.

Επιπροσθέτως, με τις δράσεις αυτές ασκήθηκαν και από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου ισχυρές πιέσεις προς το Υπουργείο Παιδείας και τον Δήμο για την κάλυψη αναγκών που σχετίζονται με τον ψηφιακό εξοπλισμό των παιδιών. Οι πιέσεις αυτές δεν έφεραν κανένα αποτέλεσμα, καθώς η ανταπόκριση ήταν ελάχιστη. Πιο συγκεκριμένα, διατέθηκαν στο σχολείο, στο τέλος της δεύτερης καραντίνας, τέσσερα tablet για τις ανάγκες των παιδιών όλου του σχολείου. Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι ο Σύλλογος Γονέων υποστήριξε συστηματικά αυτές τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, στάθηκε αρωγός στις προσπάθειές του και αποδέχτηκε απολύτως τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Αποτίμηση της προσπάθειας

Η αδυναμία εξασφάλισης ηλεκτρονικού εξοπλισμού, οι ελλείψεις σε είδη πρώτης ανάγκης, η φτώχεια και η ανεργία είναι στοιχεία που χαρακτήρισαν τις συνθήκες ζωής των οικογενειών πολλών μαθητών και μαθητριών του σχολείου μας την περίοδο της καραντίνας. Οι συνθήκες ζωής εντός σπιτιού επηρέασαν όχι μόνο την καθημερινότητα των οικογενειών, αλλά και τη σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η πανδημία, όπως φάνηκε, επιδείνωσε τις ήδη υπάρχουσες συστημικές ανισότητες, τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση πληθυσμών, πλήττοντας δυσανάλογα τα άτομα και επηρεάζοντας σαφώς περισσότερο τις ήδη ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αναδείχθηκε ότι η επιλογή της τηλεκπαίδευσης δεν υπήρξε μια ισότιμη διαδικασία μάθησης, ούτε μια ουδέτερη κοινωνικά επιλογή, αφού δεν εξασφάλισε την καθολική συμμετοχή των μαθητών, αφήνοντας «εκτός» τα παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι γονείς, ανάλογα με τους πόρους που διέθεταν, υλικούς και μορφωτικούς, πόρους ταξικά

προσδιορισμένους, κατάφεραν να υποστηρίξουν, περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά, τη νέα εκπαιδευτική συνθήκη. Γονείς από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, που είχαν διανύσει μεταναστευτική τροχιά και με άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική, είχαν μεγαλύτερη ανασφάλεια και αγωνία σε σχέση με την εκπαίδευση και δυσκολεύτηκαν να παράσχουν εκπαιδευτική βοήθεια στα παιδιά τους (Χαλβατζή, 2022). Επίσης, αναδύθηκε εμφατικά το ζήτημα του ψηφιακού αποκλεισμού στις πολλαπλές του όψεις, όχι μόνο τις πιο άμεσες, τις περιπτώσεις δηλαδή παιδιών που δεν είχαν τη δυνατότητα σύνδεσης για να παρακολουθήσουν τα τηλε-μαθήματα, αλλά και τις λιγότερο εμφανείς, αυτές που σχετίζονται με την απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων των γονέων, ακόμη και όταν υπάρχουν οι υλικοτεχνικές προϋποθέσεις.

Το σχολείο της παρούσας μελέτης κατάφερε μέσα από τις δράσεις του να πετύχει έναν βασικό στόχο: να μη χάσει την επαφή με τα παιδιά για όσο καιρό τα σχολεία ήταν κλειστά και να διατηρήσει μια ουσιαστική σχέση μαζί τους και με τις οικογένειές τους. Αυτό έγινε εφικτό μέσα από την υποστήριξη που τους παρείχε με τα «κρυφά μαθήματα», τις διανομές εκπαιδευτικού υλικού, τις διανομές ειδών πρώτης ανάγκης, την επικοινωνία με κάθε τρόπο, τις προσωπικές επαφές, την εστίαση στις ανάγκες κάθε παιδιού και οικογένειας και γενικότερα την ανοιχτότητα που διατήρησε. Καταλυτικός παράγοντας για τον τρόπο που, άμεσα και συλλογικά, έδρασε η σχολική κοινότητα ήταν οι ήδη διαμορφωμένοι δεσμοί και σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, δεσμοί που είχαν χτιστεί μέσα από τις πολλαπλές δράσεις που, όπως προαναφέρθηκε, ελάμβαναν χώρα πριν την περίοδο της πανδημίας στο σχολείο.

Ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου σχολείου, που δίνει χώρο, πρόσβαση αλλά και τη δυνατότητα ενός ενεργού ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτιμήθηκε θετικά στο σύνολο, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές, οικονομικές και εθνοπολιτισμικές διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας ανέδειξαν με ποικίλους τρόπους τη θετική σχέση τους με το σχολείο. Τόσο οι Έλληνες/νίδες όσο και οι μετανάστες/στριες γονείς, ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές στα επιμέρους ζητήματα, συμμετείχαν ενεργά στην επικοινωνία με το σχολείο και στήριξαν τον σχεδιασμό που αποφασίστηκε. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και οικογένειες που διέθεταν τεχνολογικό εξοπλισμό για τηλεκπαίδευση, προτίμησαν να υποστηρίξουν τη συλλογική απόφαση της ομάδας της τάξης των παιδιών τους και να μην πραγματοποιηθούν τηλε-μαθήματα, αφού δεν υπήρχε η δυνατότητα να τα παρακολουθήσει το σύνολο των παιδιών. Πρόκειται για δεδομένο που δηλώνει εμφατικά την έμπρακτη αλληλεγγύη και την αίσθηση κοινότητας που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, μέσα από την καταγραφή της συγκεκριμένης εμπειρίας, ότι όταν το σχολείο ακολουθεί έναν οργανωμένο σχεδιασμό και μία οργανωμένη δράση με σεβασμό στις πολλαπλές ταυτότητες που το απαρτίζουν, όταν λειτουργεί ως ένα ανοιχτό σύστημα όπου όλων οι εμπειρίες έχουν αξία, μπορεί να περιορίσει τους αποκλεισμούς και τις ανισότητες. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έκαναν (και συνεχίζουν να κάνουν) την προσπάθεια ενίσχυσης των κοινωνικά αδύναμων, ερχόμενοι/ες σε σύγκρουση με τη νεοφιλελεύθερη λογική που προσεγγίζει το σχολείο με όρους αγοράς, κάνοντας διακρίσεις όσον αφορά το ποιοι/ες χωράνε εντός του.

Υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, τα σχολεία μπορούν να ιδωθούν ως τόποι δυνατοτήτων εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναπτύξουν πρακτικές με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότιμη πρόσβαση και ανάπτυξη όλων των παιδιών (Χαραβιτσίδης, 2020:340), χωρίς φυλετικές, ταξικές, έμφυλες ή άλλες διακρίσεις. Το σχολείο δύναται να παίξει καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια για την άμβλυνση των ανισοτήτων, στοχεύοντας σε έναν πιο δίκαιο κόσμο, όπου όλοι και όλες θα έχουν πραγματικά ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στον κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία.* Μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση.* Μτφρ. Μ. Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Bol, T. (30 Απριλίου 2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands*. First results from the LISS Panel.

Flack, C., Walker, L., Bickerstaff, A., & Margetts, C. (2020). *Socioeconomic disparities in Australian schooling during the covid-19 pandemic.* Melbourne, Australia: Pivot Professional Learning.

Foti, P., (2020). Research in Distance Learning in Greek Kindergarten Schools During the Pandemic of Covid-19: Possibilities, Dilemmas, Limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies,* 5(*1*).

Giroux, H. (2004). Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της αλλαγής. Μτφρ. Κ. Θεριανός. *Ρωγμές εν τάξει, 15*, 60-64.

Mseleku, Z. (2020). A literature review of e-learning and e-teaching in the era of covid-19 pandemic. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, *5*(10), 588-597.

Outhwalte, L. (2020). *Inequalities in resources in the home learning environment*. CEPEO Briefing Note Series 2, Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL Institute of Education.

Reimers, F. (2022). Learning from a Pandemic. The impact of COVID-19 on Education Around the World Primary and Secondary Education During Covid-19. Στο Reimers, F., *Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*, Harvard University, Springer.

The World Bank Group, United Nations Children's Fund, Foreign, Commonwealth & Development Office, United States Agency for International Development, Bill and Melinda Gates Foundation (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022. Update*. https://www.unicef.org/reports/state-global-learning-poverty-2022 (Ημερομηνία πρόσβασης: 12/2/24).

Warschauter, M. (2003). *Technology and Social Inclusion Rethinking the Digital Divide*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Ανδρούσου, Α. (2005). *«Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλείδια (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από www.kleidiakaiantikleidia.net

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική – μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2021). *Οι εξαιρετικοί καιροί απαιτούν εξαιρετικές απαντήσεις. Έκθεση αναφοράς για τις επιπτώσεις της πανδημίας και των μέτρων για την αντιμετώπισή της στα δικαιώματα του ανθρώπου και συστάσεις προς την Πολιτεία.* Αθήνα. W: www.nchr.gr, E: info@nchr.gr (Ημερομηνία πρόσβασης: 12/2/24).

Κουτσογιάννης, Δ. (2020). Άρθρο στη διεύθυνση: https://www.esos.gr/arthra/67137/psifiaki-tehnologia-koinoniki-anisotita-kai-sholeio-skepseis-me-afetiria-tis-syzitiseis (Ημερομηνία πρόσβασης: 12/2/24).

Ράσης, Σ. (1988). Η θεωρία της αντίστασης στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, *40*, 52-63.

Φλωροπούλου, Η. (2021). *«Τα σχολεία κλείσαν, αλλά το σχολείο είμαστε τελικά εμείς»: διερευνώντας τις χωρικές επινοήσεις πέρα από τα όρια του σχολικού κτιρίου σε συνθήκες πανδημίας»*.

Χαλβατζή, Ι. (2022). *«Εδώ δεν είναι ένα κανονικό σχολείο… αυτή είναι η διαφορά»: Απόηχος των συμπεριληπτικών δράσεων ενός συλλόγου διδασκόντων στην Αθήνα την εποχή της πανδημίας, μέσα από τα μάτια μητέρων του σχολείου.*

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χαραβιτσίδης, Π. (2020). Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. Η συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, 334-348.

Η παιδαγωγική του Αντόρνο απέναντι στη βαρβαρότητα: διδάσκοντας ενάντια στην αυταρχική προσωπικότητα

Θεόδωρος Βαβίτσας
Ακαδημαϊκός Υπότροφος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vavitsast@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο ο Αντόρνο προσλαμβάνει τις έννοιες της «βαρβαρότητας» και της «αυταρχικής προσωπικότητας». Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τις επεξεργασίες του Αντόρνο στα έργα «Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα» και «Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς», θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε την «αυταρχική προσωπικότητα» ως μια έννοια κομβική και ως τον πλέον σημαντικό, δυνητικό όρο ανάδυσης της βαρβαρότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, τίθεται ένας διπλός στόχος. Από τη μία, η περαιτέρω διερεύνηση των όρων συγκρότησης και διαμόρφωσης της αυταρχικής προσωπικότητας. Από την άλλη, μια προσπάθεια συγκρότησης μιας παιδαγωγικής πρότασης, η οποία μπορεί να αποτελέσει έναν ανασταλτικό παράγοντα, ένα αντίβαρο στους όρους συγκρότησης της αυταρχικής προσωπικότητας. Έτσι, διαμορφώνεται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, συγκροτώντας μια αντι-αυταρχική παιδαγωγική πρόταση, η οποία αντίκειται στη βαρβαρότητα εν γένει.

ABSTRACT

This paper attempts to present the way in which Adorno takes up the concepts of “barbarism” and “authoritarian personality”. More specifically, drawing on Adorno's elaborations in his works “The Authoritarian Personality” and “Education after Auschwitz”, we will attempt to highlight "authoritarian personality" as a key concept and as the most important potential condition for the emergence of barbarism. In this light, a double objective is posed. On the one hand, to further investigate the conditions of constitution and formation of the authoritarian personality. On the other hand, an attempt to formulate a pedagogical proposal which can be an inhibiting factor, a counterweight to the conditions for the formation of the authoritarian personality. Thus, a pedagogical framework is formed, which can be used in everyday pedagogical practice, constituting an anti-authoritarian pedagogical proposal, which is opposed to barbarism in general.

Εισαγωγή

Ο Τέοντορ Αντόρνο θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φιλοσόφους, από αυτούς που συνέδεσαν το όνομά τους με τη λεγόμενη «Σχολή της Φραγκφούρτης», την Κριτική Θεωρία. Οι μελέτες του, θεμελιωδώς διεπιστημονικές, εκτείνονται σε όλο το φάσμα, από την Αισθητική και τη Φιλοσοφία μέχρι την Κοινωνιολογία και την Ψυχανάλυση. Από την ευρύτητα της σκέψης του, βέβαια, δεν θα μπορούσαν να λείπουν επεξεργασίες για ζητήματα εκπαίδευσης. Οι θέσεις του, επί αυτών των ζητημάτων, διατυπώνονται με πιο συγκεκριμένο τρόπο στα δοκίμιά του *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* (Adorno, 2000) και, σε αυτό στο οποίο θα δώσουμε έμφαση στην παρούσα εργασία, *Η Εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς* (Αντόρνο, 2017). Ωστόσο, μέσα από το σύνολο του έργου του Αντόρνο μπορούν να προκύψουν ιδέες, τοποθετήσεις, αλλά και ερείσματα, τα οποία είναι εφικτό να συνεισφέρουν ευρύτερα στον παιδαγωγικό αναστοχασμό.

Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα σημαντικότεραπροβλήματα – ζητήματα με τα οποία καταπιάστηκε και επεχείρησε να πραγματευτεί ο Αντόρνο, είναι αυτό της «βαρβαρότητας». Μάλιστα, δεν είναι καθόλου τυχαίο το ότι στο σπουδαιότερο, κατά κοινή ομολογία, έργο της Κριτικής Θεωρίας, στη «Διαλεκτική του Διαφωτισμού», το οποίο ο Αντόρνο συνέγραψε μαζί με τον Χορκχάιμερ, το κεντρικό ερώτημα, το οποίο διατυπώνεται στον *Πρόλογο* κιόλας του κειμέ-

νου, συνίσταται στο «γιατί η ανθρωπότητα, αντί να περάσει σε μια αληθινά ανθρώπινη κατάσταση, βουλιάζει σε ένα νέο είδος βαρβαρότητας» (Χορκχάιμερ & Αντόρνο,1996, 19). Εδώ αναδύεται ένα πρόβλημα και διαμορφώνεται μια έννοια η οποία έμελλε να παίξει καθοριστικό ρόλο στις μετέπειτα μελέτες και θεωρητικές επεξεργασίες του Αντόρνο.

Η ανάλυση που θα ακολουθηθεί στην παρούσα εργασία βασίζεται σε δύο κομβικές διαπιστώσεις του Αντόρνο. Η πρώτη αφορά τη θέση του, ότι η βαρβαρότητα, όπως αυτή εκφράστηκε στο Άουσβιτς και στα υπόλοιπα στρατόπεδα συγκέντρωσης, «γέννησε» έναν νέο ανθρωπολογικό τύπο, τον οποίο ονόμασε χειραγωγικό χαρακτήρα[1]. Ο εν λόγω τύπος «διακρίνεται από οργανωτική μανία, γενική ανικανότητα για άμεση ανθρώπινη εμπειρία, ενός ορισμένου είδους απουσία συναισθήματος, υπερβολικό ρεαλισμό» (Αντόρνο, 2017, 36). Η δεύτερη βασική υπόθεση, η οποία στηρίζει και τροφοδοτείται από την πρώτη, συνίσταται στη θέση ότι «οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές πεποιθήσεις ενός ατόμου σχηματίζουν συχνά ένα ευρύ και συνεκτικό μοτίβο, σαν να τις ένωνε μια νοοτροπία ή ένα πνεύμα, και ότι το μοτίβο αυτό είναι έκφραση βαθύτερων τάσεων στην προσωπικότητα» (Adorno, 2021, 11).

Υπό το πρίσμα όλων των παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας εργασίας συνίσταται, από τη μία, στην περαιτέρω διερεύνηση των όρων συγκρότησης και διαμόρφωσης της αυταρχικής προσωπικότητας, και, από την άλλη, στην προσπάθεια συγκρότησης μιας παιδαγωγικής πρότασης, η οποία μπορεί να αποτελέσει έναν ανασταλτικό παράγοντα, ένα αντίβαρο στους όρους συγκρότησης της αυταρχικής προσωπικότητας, καθώς και ένα αντι-αυταρχικό παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο στρέφεται ενάντια στη βαρβαρότητα.

Προσεγγίζοντας και αναλύοντας την αυταρχική προσωπικότητα

Σύμφωνα με τον Αντόρνο, η προσπάθεια πραγμάτευσης του «φαινομένου» της βαρβαρότητας είναι πολύ σημαντικό να εστιάσει στο δυνητικά φασιστικό άτομο (Adorno, 2021, 11). Αν και σημειώνει εμφατικά ότι «η επάνοδος ή η μη επάνοδος του φασισμού είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικό ζήτημα και όχι ψυχολογικό» (Αντόρνο, 2017, 23), και ότι οι πιο ουσιώδεις διαστάσεις του φαινομένου δεν θίγονται «εν γένει από την παρέμβαση του μεμονωμένου ατόμου», από την παιδεία κ.λπ. (Αντόρνο, 2017, 23), κρίνει ότι οφείλουμε να πραγματοποιήσουμε μια στροφή προς το υποκείμενο, καθώς η «γνώση των δυνάμεων της προσωπικότητας που ευνοούν την αποδοχή του [φασισμού] μπορεί εν τέλει να αποδειχθεί χρήσιμη για την καταπολέμησή του» (Adorno, 2021, 11). Εξάλλου, αν και οι ιστορικά βασικές κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες πραγματοποιείται η διαδικασία ζωής της ανθρώπινης κοινωνίας, δεν είναι ψυχολογικές αλλά οικονομικές (Horkheimer, 1996, 200), δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι «τόσο οι ανθρώπινες δυνάμεις που αποβλέπουν στη διατήρηση όσο και εκείνες που στρέφονται προς την αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών έχουν την ιδιοσυστασία τους, η οποία πρέπει να ερευνηθεί από την ψυχολογία» (Horkheimer, 1996, 201). Έτσι, θεωρώντας ότι το δυνητικά αντιδημοκρατικό άτομο είναι μια ολότητα, ο Αντόρνο υποστηρίζει ότι η ιδεολογία, ως μια οργάνωση απόψεων, στάσεων και αξιών ή, ευρύτερα, ως ένας τρόπος σκέψης για τον άνθρωπο και την κοινωνία, σχετίζεται με την προσωπικότητα, η οποία μπορεί να θεωρηθεί η ορίζουσα των ιδεολογικών προτιμήσεων (Adorno, 2021, 12, 16).

Εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι η προσωπικότητα δεν πρέπει να υποστασιοποιείται ως έσχατη ορίζουσα, καθώς δεν είναι κάτι δεδομένο εξαρχής, παρά εξελίσσεται υπό την πίεση του κοινωνικού περιβάλλοντος και δεν μπορεί ποτέ να απομονωθεί από την κοινωνική ολότητα στην οποία εντάσσεται (Adorno, 2021,16). Επιπλέον, η σύλληψη της δομής της προσωπικότητας είναι, για τον Αντόρνο, το καλύτερο εχέγγυο ενάντια στη ροπή να αποδίδονται επίμονες τάσεις του ατόμου σε κάτι «έμφυτο» εντός του (Adorno, 2021,17). Ωστόσο, η προσωπικότητα είναι μια έννοια που δηλώνει μια σχετική σταθερότητα, αν και είναι, κατά κύριο λόγο, ένα δυναμικό, μια ετοιμότητα για συμπεριφορά η οποία συνίσταται σε προδιαθέσεις, όχι η ίδια η συμπεριφορά -η συμπεριφορά που όντως συμβαίνει τελικά εξαρτάται πάντα από τις αντικειμενικές συνθήκες (Adorno, 2021,18).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω προκαταρκτικές παρατηρήσεις θα λέγαμε ότι ακόμα και όταν τα άτομα εκτίθενται σχεδόν αποκλειστικά σε ένα μόνο πυκνό μοτίβο ιδεών, διαπιστώνουμε ότι κάποια συμμορφώνονται και άλλα εξεγείρονται, με αποτέλεσμα να μπορούμε να υποθέσουμε ότι πλάι στον παράγοντα της υφιστάμενης κατάστασης υπάρχει και ένας παράγοντας προσωπικότητας (Adorno, 2021, 21). Όσον αφορά τον φασισμό, αυτός πρέπει να διασφαλίζει όχι μόνο την τρομαγμένη υποταγή αλλά και την ενεργό συνεργασία της μεγάλης πλειονότητας, γεγονός που οδηγεί τον Αντόρνο στην υπόθεση ότι η φασιστική προπαγάνδα δεν κάνει έκκληση τόσο στην ορθολογική

1. Ο χειραγωγικός χαρακτήρας αποτελεί μια μορφή, έναν υπο-τύπο της αυταρχικής προσωπικότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, λόγω του ότι η αυταρχική προσωπικότητα -όπως χρησιμοποιείται- συμπίπτει περιεχομενικά με τον υπο-τύπο του χειραγωγικού χαρακτήρα, οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες.

ιδιοτέλεια, όσο κυρίως σε συναισθηματικές ανάγκες, στους πιο πρωτόγονους και ανορθολογικούς πόθους και φόβους (Adorno, 2021, 21). Ωστόσο, προκύπτει το εξής ερώτημα: Γιατί κάποιοι άνθρωποι ξεγελιούνται τόσο εύκολα; Και ο Αντόρνο απαντά: εξαιτίας της δομής της προσωπικότητάς τους (Adorno, 2021, 21). Λόγω των από πολύ παλιά παγιωμένων μοτίβων ελπίδων και προσδοκιών, φόβων και ανησυχιών, που προδιαθέτουν προς ορισμένες πίστεις και τους κάνουν να αντιστέκονται σε άλλες, η προσπάθεια της φασιστικής προπαγάνδας γίνεται ευκολότερη, όταν υπάρχουν ήδη αντιδημοκρατικά δυναμικά στη μεγάλη μάζα του λαού (Adorno, 2021, 21-22).

Ο Αντόρνο και οι «Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα»

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο «εργασίας» του Αντόρνο στις «Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα». Ο ίδιος ο Αντόρνο επισημαίνει τα εξής: «Έγινε προσπάθεια να θέσουμε μεθόδους της παραδοσιακής κλινικής ψυχολογίας στην υπηρεσία θεωριών και εννοιών από τη νεότερη δυναμική θεωρία της προσωπικότητας, και έτσι να κάνουμε τα φαινόμενα της ψυχολογίας του βάθους πιο επιδεκτικά μαζικής – στατιστικής διαχείρισης, και ταυτόχρονα τις ποσοτικές έρευνες στάσεων και απόψεων πιο νοηματοδοτημένες ψυχολογικά» (Adorno, 2021,24). Επί της ουσίας, επρόκειτο για μια προσέγγιση η οποία αποτελεί το αντίθετο της δημοσκόπησης, καθώς αυτό που ενδιέφερε τον Αντόρνο και τους συνεργάτες του ήταν η εξής διερεύνηση: μια συγκεκριμένη άποψη, με ποιες άλλες απόψεις και στάσεις σχετίζεται; Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι για τον Αντόρνο το σημαντικό δεν ήταν η μεμονωμένη μέτρηση μιας στάσης, αλλά το εάν και με ποιο μοτίβο ενδέχεται να σχετίζεται η δεδομένη στάση (Adorno, 2021,26).

Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι επιχειρήθηκε η διερεύνηση του με ποια μοτίβα στάσεων, αξιών, βιογραφιών κ.λπ. συνδεόταν ο κάθε ιδεολογικός αστερισμός (Adorno, 2021,24). Λέγοντας «αστερισμός», εδώ οφείλουμε να κάνουμε μια διευκρίνιση: Ο τρόπος εργασίας του Αντόρνο ακολουθεί μια ιδιόμορφη δομή, καθώς δημιουργεί έναν «αστερισμό» εννοιών υπό τη μορφή «διαλεκτικών εικόνων»[2], τοποθετώντας στο «κέντρο» του εν λόγω «αστερισμού» την έννοια της αυταρχικής προσωπικότητας. Η προσέγγιση αυτή του Αντόρνο δεν είναι τυχαία, παρά αντανακλά τη γενικότερη αντίληψή του για την «κινητικότητα» των εννοιών, μια που «η ιστορία […] εισχωρεί σε κάθε λέξη» (Αντόρνο, 2019, 44). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Αντόρνο δεν επιδιώκει να δώσει ένα μεταφυσικό «περίβλημα» στις έννοιες που χρησιμοποιεί, αλλά προσπαθεί να τις εξετάσει διαλεκτικά, δηλαδή στην αλληλεπίδρασή τους τόσο με επιμέρους έννοιες όσο και με την εξέλιξη της ίδιας της «κεντρικής» έννοιας καθαυτήν. Έτσι, το περιεχόμενο του «αστερισμού» της έννοιας της αυταρχικής προσωπικότητας, όπως τον θέτει ο Αντόρνο, «συμπληρώνεται» από τις επιμέρους έννοιες του *αντισημιτισμού*, του *εθνοκεντρισμού* και του *πολιτικο-οικονομικού συντηρητισμού* (Adorno, 2021, 45).

Οι έννοιες αυτές αποτέλεσαν τους γενικότερους δείκτες για την κατάρτιση της κλίμακας Φασισμού (Φ), η οποία με τη σειρά της αποτελούνταν από επιμέρους έννοιες, καθεμιά από τις οποίες εντασσόταν οργανικά στις αρχικές έννοιες – δείκτες (του αντισημιτισμού, του εθνοκεντρισμού και του πολιτικο-οικονομικού συντηρητισμού). Ορισμένες, ενδεικτικές, επιμέρους μεταβλητές των βασικών δεικτών της κλίμακας Φ είναι ο κομφορμισμός, η αυταρχική υποταγή, η αυταρχική επιθετικότητα, η αντι-εσωστρέφεια κ.λπ. (Adorno, 2021,53). «Οι μεταβλητές αυτές θεωρήθηκε ότι σχηματίζουν από κοινού ένα ενιαίο σύνδρομο, μια λίγο πολύ ανθεκτική δομή στο άτομο που το κάνει δεκτικό στην αντιδημοκρατική προπαγάνδα. Επομένως, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η κλίμακα Φ επιχειρεί να μετρήσει τη δυνητικά αντιδημοκρατική προσωπικότητα» (Adorno, 2021, 53). Ωστόσο, ο Αντόρνο σημειώνει εμφατικά ότι «δύναται να μιλά εδώ κανείς για προσωπικότητα μόνο στον βαθμό που η συνοχή των ενοτήτων της κλίμακας μπορεί να εξηγηθεί καλύτερα με την επίκληση μιας βαθύτερης δομής, παρά με την επίκληση εξωτερικών συνδέσεων» (Adorno, 2021,54).

Προσεγγίζοντας και αναλύοντας τη βαρβαρότητα

Επιχειρώντας, τώρα, την ανάλυση και ερμηνεία της έννοιας της «βαρβαρότητας» εν γένει, όπως αυτή προσεγγίστηκε από τον Αντόρνο, αξίζει να αναφερθούμε και να σταθούμε στο σύντομο αλλά σημαντικό έργο του «Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς», μια απομαγνητοφωνημένη ομιλία που μεταδόθηκε το 1966 από τη Ραδιοφωνία της Έσσης. Εδώ, επιχειρώντας να φωτίσει όσο το δυνατόν πληρέστερα το «φαινόμενο» Άουσβιτς, ο Αντόρνο εκκινεί από την ανάδειξη της βασικότερης «υποχρέωσης» της εκπαίδευσης: να θέσει ως σκοπό της τη μη επανάληψη του Άουσβιτς (Αντόρνο, 2017, 13). Κομβικό σημείο εδώ αποτελεί η προσπάθεια του Αντόρνο να αναδείξει τους όρους συγκρότη-

2. Για περισσότερα για την έννοια των διαλεκτικών εικόνων (ή αλλιώς ιστορικών εικόνων), πρβλ. Ράντης, 2009.

σης του χειραγωγικού χαρακτήρα (Αντόρνο, 2017), ο οποίος αποτελεί έναν υπο-τύπο χαρακτήρα που περιγράφηκε από τον Αντόρνο στις «Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα» (Αντόρνο. 2017, 36) και αποτελούσε τον βασικό τύπο χαρακτήρα ανάμεσα στους βασανιστές του Άουσβιτς. Κατά κύριο λόγο, οι όροι που συγκροτούν αυτού του τύπου τον χαρακτήρα είναι για τον Αντόρνο: η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγμοποιημένη συνείδηση (Αντόρνο, 2017). Προκειμένου, λοιπόν, η εκπαίδευση να συμβάλει στη μη επανάληψη του Άουσβιτς, οφείλει να αποτρέψει την καλλιέργεια των παραπάνω στοιχείων του χειραγωγικού χαρακτήρα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και εν γένει της υποκειμενικότητας των μαθητών (στο μέτρο που της αναλογεί φυσικά), εμφυσώντας στοιχεία τα οποία αντιτίθενται στους όρους συγκρότησης του χειραγωγικού χαρακτήρα. Εδώ και πάλι ο Αντόρνο «εργάζεται» με τη μέθοδο του αστερισμού των εννοιών, μια που επιμέρους έννοιες, όπως η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγμοποιημένη συνείδηση, συνδέονται με την κεντρική έννοια της «βαρβαρότητας».

Ψυχρότητα

Όσον αφορά, τώρα, τις επιμέρους αυτές έννοιες, και αρχής γενομένης από την ψυχρότητα, ο Αντόρνο (2017, 45) τη θεωρεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπολογίας, της σύστασης δηλαδή των ανθρώπων έτσι όπως αυτοί είναι στην κοινωνία. Μάλιστα, για τον Αντόρνο, «η συνέχιση της ζωής του [ατόμου] χρειάζεται ήδη την ψυχρότητα, τη βασική αρχή της αστικής υποκειμενικότητας, χωρίς την οποία το Άουσβιτς θα ήταν αδύνατον να συμβεί» (Adorno, 2006, 435). Η ψυχρότητα έγκειται στην αδιαφορία που επιδεικνύουν οι άνθρωποι σε ό,τι συμβαίνει σε όλους τους άλλους, με την εξαίρεση να αποτελούν οι λίγοι με τους οποίους κάποιος αισθάνεται ότι είναι στενά συνδεδεμένος, ενδεχομένως δε με απτά συμφέροντα (Αντόρνο, 2017, 45).

Συλλογικοποίηση

Επιπλέον, ο Αντόρνο (Αντόρνο, 2017, 31-32) προκρίνει τη θέση ότι η χαρακτηρολογική δομή των ανθρώπων που γέννησαν το Άουσβιτς είναι κάτι καινούριο, καθώς, από τη μία, εκπροσωπούν την τυφλή ταύτιση με τη συλλογικότητα και, από την άλλη, μπορούν με περισσή ευκολία να χειραγωγούν τις μάζες και τις συλλογικότητες. Γι' αυτό, το πιο σημαντικό μπροστά στον κίνδυνο της επανάληψης του Άουσβιτς είναι να έρθει στο φως το πρόβλημα της συλλογικοποίησης, όπως το ονομάζει, καθώς και να αγωνίζεται κανείς εναντίον της τυφλής κυριαρχίας όλων των συλλογικοτήτων. Η κάθε συλλογικότητα χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς τα οποία οφείλει να ασπάζεται οποιοσδήποτε επιθυμεί να γίνει μέλος της. Αυτή η apriori συνθήκη επιβάλλει στα μέλη της συλλογικότητας την τυφλή υπακοή και πίστη στις ιδέες και τα προτάγματά της, αφαιρώντας με αυτόν τον τρόπο από τα άτομα τη δυνατότητα αυτόνομης σκέψης και αναστοχασμού έξω από το πλαίσιο που επιβάλλεται από τη συλλογικότητα, καθώς η τελευταία προσφέρει πλέον στο άτομο έναν ολοκληρωμένο, apriori έτοιμο και δεδομένο, τρόπο σκέψης και δράσης.

Πραγμοποιημένη συνείδηση

Για τον Αντόρνο, ο χειραγωγικός χαρακτήρας αποτελεί έναν τύπο πραγμοποιημένης συνείδησης, αφού οι άνθρωποι αυτού του είδους έχουν εξομοιωθεί πρώτα απ' όλα, ως έναν βαθμό, με τα πράγματα και στη συνέχεια, εφόσον τους είναι δυνατό, εξομοιώνουν και τους άλλους ανθρώπους με τα πράγματα (Αντόρνο, 2017, 37-38). Όπως αναφέραμε προηγουμένως, (Αντόρνο 2017, 36-37), ο χειραγωγικός χαρακτήρας διακρίνεται από οργανωτική μανία, γενική ανικανότητα για άμεση ανθρώπινη εμπειρία, ενός ορισμένου είδους απουσία συναισθήματος και μια απόλυτη επιθυμία του doingthings, να κάνει πράγματα, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο αυτού του «κάνω». Εν προκειμένω, όλη αυτή η πραγματιστική λογική και η προσκόλληση στην πράξη μπορούν να θεωρηθούν ότι νομιμοποιούν στις συνειδήσεις αυτών των ανθρώπων την ίδια τη φρίκη. Η ικανότητα για θεωρητική σκέψη έχει απονεκρωθεί, καθώς δεν υπάρχει λόγος για τέτοια, αφού αυτό που υπάρχει είναι η ανάγκη για «πράξη» στο «εδώ και τώρα».

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναρωτηθούμε: τι μπορεί να κάνει η παιδαγωγική σήμερα; Μπορεί να συμβάλει, με κάποιον τρόπο, στην ανάσχεση της ανάδυσης του χειραγωγικού χαρακτήρα; Τι μπορεί να αποκομίσει η παιδαγωγική πρακτική από την αξιοποίηση όλων των παραπάνω; Είναι σαφές ότι η συνθετότητα του προβλήματος που πραγματευόμαστε εδώ δεν επιδέχεται αφορισμών, με αποτέλεσμα αυτό το οποίο θεωρούμε πιο χρήσιμο και κρίσιμο να είναι η διαμόρφωση ενός πλαισίου, και όχι η διατύπωση «παιδαγωγικών εντολών». Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το γενικότερο πλαίσιο, εντός του οποίου οφείλουμε να δομήσουμε την προσέγγισή μας, είναι σημαντικό

να αποτελέσει τον «αντιθετικό πόλο», ένα αντίβαρο, μια στάση συνολικής αντίθεσης στους όρους συγκρότησης της αυταρχικής προσωπικότητας εν γένει, και του χειραγωγικού χαρακτήρα ειδικότερα. Όπως προαναφέραμε, τα βασικά χαρακτηριστικά του χειραγωγικού χαρακτήρα είναι η ψυχρότητα, η συλλογικοποίηση και η πραγμοποιημένη συνείδηση. Απέναντι σε αυτές τις ιδιότητες του χαρακτήρα, μια παιδαγωγική στραμμένη ενάντια στη βαρβαρότητα οφείλει να προτάσσει και να καλλιεργήσει στους μαθητές τις αξίες της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του αντιεθνοκεντρισμού και του διαπολιτισμικού σεβασμού, αξίες η καλλιέργεια των οποίων επιχειρείται τόσο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρβλ. Essinger, 1988; Essinger, 1990) όσο και της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρβλ. Βαβίτσας, 2023). Επιπλέον, ενάντια στις ιδιότητες που συγκροτούν μια αυταρχική προσωπικότητα (πρβλ. Adorno, 2021, 53), μια αντι-αυταρχική παιδαγωγική οφείλει να καλλιεργήσει τον αντικομφορμισμό, να προτάσσει τον κριτικό αυτοαναστοχασμό απέναντι στην αντι-εσωστρέφεια, δίνοντας έμφαση στην κριτική ανάλυση της πραγματικότητας, στη δημιουργικότητα και στη συνεργασία, αμφισβητώντας, παράλληλα, την εξουσία, το ιδεώδες της σκληρότητας, τη δεισιδαιμονία, τη στερεοτυπία και την προκατάληψη. Έτσι μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες, οι οποίες, από τη μία, δύνανται να ανακόψουν την ανάδυση της βαρβαρότητας, ενώ, από την άλλη, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο το οποίο δεν τάσσεται μόνον ενάντια στη βαρβαρότητα, αλλά έχει το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον: στη χειραφέτηση της ανθρωπότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adorno, T. W. (2000). *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Adorno, T. W. (2006). *Αρνητική Διαλεκτική*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Adorno, T. W. (2021). *Μελέτες για την αυταρχική προσωπικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehungals antirassistis che Erziehung. Στο G. Pommerin (Eds.), *Und im Ausland sind die Deutsche auchFremde*, Frankfurt, 58-72.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multi ethnischen Gesell schaften, *Die Bruecke*, *52*, 22-31.

Horkheimer, M. (1996). Ιστορία και Ψυχολογία. Στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 191-214.

Αντόρνο, Τ. Β. (2017). *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*. Αθήνα: Νήσος.

Αντόρνο, Τ. Β. (2019). *Η αργκό της αυθεντικότητας. Για τη γερμανική ιδεολογία*. Αθήνα: Νήσος.

Βαβίτσας, Θ. (2023). *Παιδαγωγική και Ετερότητα. Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

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

Δουλεύοντας με την ιδέα της κοινωνικής παιδαγωγικής στις γειτονιές της Αθήνας

Δήμητρα Γαβριηλίδου
Ψυχολόγος
skasiarxeio2014@gmail.com

Νάγια Κοκμοτού
Δασκάλα
nayakok@hotmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή θα εστιάσει στο συνεργατικό έργο της Ομάδας Κοινωνικής Παιδαγωγικής της Παιδαγωγικής Ομάδας «το Σκασιαρχείο» και στις δράσεις της τα τελευταία τρία με τέσσερα χρόνια, κυρίως στο κέντρο της Αθήνας. Η καραντίνα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού, οδήγησε κάποια μέλη του Σκασιαρχείου να αναζητήσουν νέους τρόπους επικοινωνίας και συνάντησης με τους μαθητές/τριές τους και τις οικογένειές τους, αφορμές υπέρβασης της αποστασιοποίησης, αλλά και να δημιουργήσουν χώρους εκπαίδευσης στην κοινότητα και τη γειτονιά, με πυξίδα τις αρχές της Παιδαγωγικής Freinet, ανανοηματοδοτώντας κάποιες από τις τεχνικές της. Στον Λόφο του Στρέφη, στον Λόφο Φινόπουλου, στη Φωκίωνος Νέγρη, στην Ακαδημία Πλάτωνος, στα Εξάρχεια και σε άλλες γειτονιές της Αθήνας, τα παιδιά έκαναν ραδιόφωνο, κουκλοθέατρο και Καραγκιόζη, δούλεψαν με το παραμύθι, την παιδική λογοτεχνία και τα χαϊκού, δημιούργησαν χαρακτικά και μικρά βιβλία. Η περίοδος αυτή γέννησε χρήσιμες ιδέες και ουσιαστικά συμπεράσματα για τον εμπλουτισμό της ιδέας ενός σχολείου συνεργατικού, δημοκρατικού, ανοιχτού στην κοινότητα, που υπερβαίνει τα τείχη του σχολικού κτιρίου. Η «έκτακτη ανάγκη» της πανδημίας ανέδειξε έναν νέο τρόπο συνύπαρξης και συνεργασίας εντός και εκτός των τειχών, ο οποίος επανανοηματοδότησε τα παιδαγωγικά και κοινωνικά οράματα της Ομάδας. Τέλος, υπογράμμισε τη σημασία της σύνδεσης με τα τοπικά κοινωνικά κινήματα, στο πλαίσιο της δουλειάς με βάση τις αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής, αλλά και μια ακόμη σημαντική διάσταση, την ανάγκη υπεράσπισης των δημόσιων χώρων και τη διεκδίκηση της παρουσίας της παιδικής ηλικίας σε αυτούς, δεδομένου μάλιστα ότι στην παρούσα φάση οι δημόσιοι χώροι διαρκώς συρρικνώνονται. Στο πλαίσιο αυτό, η Ομάδα Κοινωνικής Παιδαγωγικής συνεχίζει, σχεδόν τέσσερα χρόνια μετά, να συναντιέται και να οργανώνει δράσεις σε δρόμους, πλατείες και πάρκα, στοχεύοντας σε ένα σχολείο της κοινότητας, αλλά και σε μια κοινωνία ανοιχτή και συνεργατική. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον αναστοχασμό πάνω σε αυτές τις εμπειρίες, αναδεικνύουν κοινά στοιχεία μεταξύ κοινωνικής παιδαγωγικής και κριτικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This presentation will focus on the collaborative work of the Social Pedagogy Group of the Pedagogical Group "Skasiarcheio" and its actions over the last three to four years, mainly in the center of Athens. The quarantine, during the coronavirus pandemic, led some members of the Skasiarcheio to seek new ways of communicating and meeting with their students and their families, ways to overcome social distancing, but also to create educational spaces in the community and neighborhood, guided by the principles of Freinet Pedagogy, reconceptualizing some of its techniques. On Strefi Hill, Finopoulos Hill, Fokionos Negri, Plato's Academy, Exarcheia and other neighborhoods of Athens, children did radio, puppet theater and Karagiozis, worked with folktales, children's literature and haikou, created engravings and small books. This period gave birth to useful ideas and conclusions for enriching the idea of a school that is collaborative, democratic, open to the community, going beyond the walls of the school building. The "emergency" of the pandemic highlighted a new way of coexistence and cooperation inside and outside the walls, which redefined the pedagogical and social visions of the Group.

Finally, it stressed the importance of connecting with local social movements, in the context of work based on the principles of social pedagogy, but also another important dimension, the need to defend public spaces and claim the presence of childhood in them, especially given that at this stage public spaces are increasingly shrinking. In this context, the Social Pedagogy Group continues, almost four years later, to meet and organize actions in streets, squares and parks aiming at a community school, but also at an open and cooperative society. The conclusions that emerge from the reflection on these experiences highlight commonalities between social pedagogy and critical education.

Εισαγωγή

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να λειτουργήσει ως συλλογική αφήγηση της φιλοσοφίας και μέρους των δράσεων της Ομάδας Κοινωνικής Παιδαγωγικής του Σκασιαρχείου τα τελευταία χρόνια. Η ομάδα δημιουργήθηκε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της καραντίνας στην πανδημία του COVID-19, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν πλέον να συναντηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Πολλά μέλη του Σκασιαρχείου είχαν ήδη ασχοληθεί με την ιδέα ενός ανοιχτού, κοινοτικού σχολείου και αποφάσισαν να την επεκτείνουν, ενισχύοντας την με την έννοια και τις πρακτικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Επιπρόσθετος σκοπός της είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων από τις εμπειρίες που προέκυψαν κατόπιν των δραστηριοτήτων της ομάδας την τριετία 2020-2023. Μέσα από αυτήν τη διερεύνηση, επιδίωξη αποτελεί η άντληση ιδεών και προβληματισμών για τις πρακτικές εμπειρίες της ομάδας με τα παιδαγωγικά πλαίσια της παιδαγωγικής Freinet, αλλά και πέρα από αυτή, κάνοντας συνδέσεις και με το ρεύμα της κριτικής εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας από τις ιδέες του Σχολείου της Κοινότητας και της Αποσχολειοποίησης

Η ιδέα ενός σχολείου που είναι, πέρα από δημοκρατικό και συνεργατικό, ανοιχτό και συνδεδεμένο με τις ζωές και τις εμπειρίες των παιδιών, είναι εξαρχής κεντρικό στοιχείο της παιδαγωγικής Freinet. Ειδικά το «Σχολείο του λαού», το σχολείο της επαρχίας, είναι ένα σχολείο χωρίς τείχη και κλειστές πόρτες, στο οποίο τα παιδιά με τους δασκάλους και τις δασκάλες βγαίνουν εκτός, αλλά και η κοινότητα μπαίνει στο σχολείο. Αργότερα, στην πραγματικότητα των πόλεων, η ιδέα αυτή γίνεται πιο δύσκολη και συναντά νέες προκλήσεις. Οι παιδαγωγοί Freinet πειραματίζονται διαρκώς γύρω από την ιδέα του Σχολείου της Κοινότητας, σε μια λογική ενός τρίπτυχου δράσεων που αφορούν την τάξη, την αυλή και την κοινότητα. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί του Σκασιαρχείου πειραματίζονται εξαρχής με την ιδέα του σχολείου της κοινότητας. Το πολιτικό διακύβευμα στον πυρήνα αυτής της προσπάθειας είναι η αποσχολειοποίηση, δηλαδή η προσπάθεια υπέρβασης των τειχών του σχολείου προκειμένου να δημιουργηθούν δεσμοί με τις μαθητικές κοινότητες και την πραγματική ζωή. Ο κύριος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι δίνεται χώρος στους/τις μαθητές/τριες να μιλήσουν για πράγματα που έχουν σημασία για αυτούς/ές, εξερευνώντας την ιστορία των γειτονιών και των πόλεών τους και συνδιαμορφώνοντας τα οράματά τους για το παρόν και το μέλλον των κοινοτήτων τους (Freinet, 1974; Λάχλου, Μπαλτάς, Καρακατσάνη, 2017; Μπαλτάς, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, η σύνδεση των ιδεών της παιδαγωγικής Freinet με εκείνες του κοινοτικού σχολείου περιλαμβάνει την ενσωμάτωση των αρχών της μαθητοκεντρικής και βιωματικής μάθησης με μια προσέγγιση της εκπαίδευσης που είναι προσανατολισμένη στην κοινότητα, χωρίς αποκλεισμούς. Και οι δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μοιράζονται μια δέσμευση για ολόπλευρη ανάπτυξη, συνεργασία και σύνδεση μεταξύ της μάθησης και της ευρύτερης κοινότητας. Συνδυάζοντας τις αρχές της παιδαγωγικής Freinet με το μοντέλο του σχολείου της κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που όχι μόνο επικεντρώνεται στην ατομική ανάπτυξη, αλλά και εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες στη ζωή και την ευημερία της κοινότητας στην οποία ζουν. Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί μια αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, ιδιότητας του πολίτη, καθώς και μία βαθύτερη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και του ευρύτερου κοινοτικού πλαισίου (Μπαλτάς, 2020).

Όπως γράφει ο Μπαλτάς (2020), «Το σχολείο στην παιδαγωγική μας δεν είναι μόνο ένα κτίριο αλλά μια "νήσος" με διαδρομές (πεζοδρόμια, δρόμοι, πεζόδρομοι, ήπια κυκλοφορία, πράσινες διαδρομές, ιστορικοί περίπατοι μονοπάτια, ποδηλατόδρομοι, δρόμοι με αμαξίδια), με ελεύθερους και δομημένους χώρους, με πλατείες, παιδικές χαρές, λόφους και πάρκα». Ενώ σε άλλο σημείο συνεχίζει: «Αυτή είναι η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση με την παι-

δαγωγική Freinet. Η αποσχολειοποίηση χρησιμοποιείται ως αναγκαίο στάδιο διάνοιξης του θεσμού της εκπαίδευσης προκειμένου να τεθούν ζητήματα κίνησης των παιδιών στην πόλη, συγχρόνως με την επιτέλεση της γνώσης (χώρος, χρόνος, κίνηση, πραγματικότητα, ιστορικότητα, δημόσια νοήματα), μιας γνώσης που είναι μέσα/ έξω από το σχολείο. Το παιδί - γίγνεσθαι (ποδήλατο, ποιητής, επιβάτης, οδηγός, φανταστικός ταξιδιώτης, πολίτης, καταναλωτής, τουρίστας, μειοψηφία, αρχιτέκτονας, εποχούμενος, αναγνώστης, εικαστικός, πρόσφυγας) είναι το παιδί που βεβηλώνει την πόλη κάνοντάς την παιγνιώδη, βγάζοντας από τη θέση την εργαλειακή πρόσληψη των εμπορευμάτων της. Η πόλη με το νομαδικό υποκείμενο των παιδιών γίνεται περιπέτεια μάθησης που υπερβαίνει όρια, πόρτες και κατώφλια» (Μπαλτάς, 2020).

Από την άλλη, η «αποσχολειοποίηση» είναι μια έννοια που προέρχεται από τον εκπαιδευτικό φιλόσοφο IvanIllich, στο βιβλίο του 1971, «Deschooling Society». Ο Illich υποστήριξε ότι η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης στα επίσημα σχολεία ήταν αντιπαραγωγική και περιοριστική. Η αποσχολειοποίηση, κατά την άποψη του Illich, περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των παραδοσιακών υποθέσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την αμφισβήτηση της ανάγκης για υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο όρος «αποσχολειοποίηση» μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικά πλαίσια, αλλά συχνά υποδηλώνει την απελευθέρωση των ατόμων από τους περιορισμούς των παραδοσιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτή η απελευθέρωση επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στη μάθηση και τη διερεύνηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Η αποσχολειοποίηση ενθαρρύνει τη στροφή προς άτυπες και μη θεσμοθετημένες μορφές μάθησης. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη μάθηση μέσω πραγματικών εμπειριών και την επιδίωξη γνώσεων εκτός ενός επίσημου σχολικού περιβάλλοντος. Η αποσχολειοποίηση αναγνωρίζει την αξία των συνεργατικών και κοινωνικών μαθησιακών εμπειριών και έξω από το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αποσχολειοποίηση για το Σκασιαρχείο, σε αντίθεση με τη νεοφιλελεύθερη κατανόησή της, δεν σημαίνει την εξάλειψη της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά μάλλον μια επανεξέταση και έναν επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Illich, 1971; Μπαλτάς, 2020).

Η ανάγκη που οδήγησε στη δημιουργία της Ομάδας Κοινωνικής Παιδαγωγικής του Σκασιαρχείου

Το 2020, οι περιοριστικές πολιτικές που προκλήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας υπαγόρευσαν ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργήσουν διαδικτυακά. Ήμασταν όλοι/ες υποχρεωμένοι/ες να μείνουμε χωριστά ο ένας από την άλλη. Τότε αρχίσαμε να αναρωτιόμαστε πώς μπορούν οι σχολικές μας κοινότητες να μείνουν ενωμένες σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αποστασιοποίησης, καθώς και πώς θα ήταν δυνατόν οι ανισότητες που δημιούργησε η τηλεκπαίδευση να αντιστραφούν, σε μια στιγμή που πολλοί/ές από τους/τις μαθητές/τριές μας και τις οικογένειές τους είχαν τώρα ακόμη πιο περιορισμένη πρόσβαση σε βασικούς πόρους.

Αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Η νεοφιλελεύθερη, νεοσυντηρητική ατζέντα της νέας κυβέρνησης επηρέασε περαιτέρω τις τοπικές κοινωνίες και τις ζωές των μαθητών/τριών μας: η ταχεία ιδιωτικοποίηση των δημόσιων χώρων, η εμπορευματοποίηση των δημόσιων πόρων, η ποινικοποίηση της αλληλεγγύης, η απαγόρευση των δημόσιων διαδηλώσεων, οι πολιτικές διακρίσεων και η κρατική βία εναντίον πολιτών, τροφοδότησαν περαιτέρω τις υπάρχουσες ανισότητες και παραβίασαν θεμελιώδη δικαιώματα. Ως απάντηση σε αυτές τις εχθρικές πολιτικές, πολλά κοινωνικά κινήματα βάσης εμφανίστηκαν σε τοπικό επίπεδο, καθώς οι άνθρωποι διεκδικούσαν το δικαίωμά τους στην πόλη τους.

Οι δραστηριότητες της ομάδας ξεκίνησαν με την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της κοινωνικής παιδαγωγικής. Υπό τη δική μας οπτική, η κοινωνική παιδαγωγική αντλεί τα θεμελιώδη στοιχεία της μέσω της συνεργασίας με τα κοινωνικά κινήματα, της κριτικής της παραδοσιακής σχολικής εκπαίδευσης, της αποδοχής της αυτοδιαχείρισης και της υποστήριξης του κοινοτισμού. Αυτό συνεπάγεται μια σκόπιμη αντιπαράθεση και σύγκρουση με τη φτώχεια, την αδικία και την έλλειψη ελευθερίας, διαμορφώνοντας τόσο τη συγκρότηση όσο και την υποκειμενικότητα εκείνων που συμμετέχουν σε παιδαγωγικές δράσεις.

Η έννοια και η φιλοσοφία της κοινωνικής παιδαγωγικής

Ο Karl Mager θεωρείται ευρέως ως ο πατέρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, έχοντας εισαγάγει τον όρο το 1844, ως εναλλακτική λύση στην ατομικοκεντρική και συλλογική παιδαγωγική. Ο Mager έθεσε τις βάσεις για την Κοινωνική Παιδαγωγική υποστηρίζοντας τη συνεχή εκπαίδευση των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και υποστηρίζοντας την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Η έμφαση που έδωσε στην

κοινωνική κριτική ως αφετηρία υπογράμμισε την ανάγκη δέσμευσης της κοινωνίας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συνθηκών των μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων (Hämäläinen, 2003; Moss & Petrie, 2019).

Τον 20ό αιώνα, η Κοινωνική Παιδαγωγική εξελίχθηκε σημαντικά, ως απάντηση στα γεγονότα γύρω από τον Α' και τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το πεδίο της κοινωνικής παιδαγωγικής δεν αποτέλεσε ποτέ έναν μοναδικό χώρο, τόσο από την άποψη των ιδεών και των κοινών ορισμών (τόσο ακαδημαϊκών όσο και μη ακαδημαϊκών) όσο και από την άποψη της πρακτικής εφαρμογής. Οι ιδέες και οι αρχές της κοινωνικής παιδαγωγικής βρίσκονται, σε διάφορες μορφές, σε πολλές χώρες της Δυτικής και της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και σε ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής (Ucar, 2013).

Μέσα στην κοινωνική παιδαγωγική, προέκυψε μια μετασχηματιστική αντίληψη για τα παιδιά, θεωρώντας τα ως εγγενώς ισότιμα και αυτενεργούντα ανθρώπινα όντα. Επηρεασμένα από παιδαγωγούς όπως ο Korczak και από το κίνημα της Νέας Αγωγής, τα παιδιά θεωρούνται επινοητικοί, ικανοί και ενεργοί παράγοντες. Συχνά η κοινωνική παιδαγωγική αναφέρεται ως «εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοιά της», ως μια ολιστική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης των παιδιών με το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια (Moss & Petrie, 2019).

Η κοινωνική παιδαγωγική εκτείνεται πέρα από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προκειμένου να συμπεριλάβει ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών και κοινοτικών πλαισίων. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ολόκληρου του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και σωματικές πτυχές του. Η οικοδόμηση θετικών και υποστηρικτικών σχέσεων αποτελεί κεντρική πτυχή της. Όσοι/ες εμπνέονται από αυτήν, στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σεβασμού και εμπιστοσύνης, όπου τα άτομα αισθάνονται ότι εκτιμώνται και κατανοούνται. Η κοινωνική παιδαγωγική επιδιώκει να ενδυναμώσει τους ανθρώπους, ωθώντας τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δική τους ανάπτυξη και στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση μιας αίσθησης αυτενέργειας, αυτονομίας και ευθύνης. Επιπλέον, προωθεί την ένταξη, εκτιμώντας την ποικιλομορφία και αναγνωρίζοντας τα μοναδικά πλεονεκτήματα και τις συνεισφορές κάθε ατόμου. Επιδιώκει να δημιουργήσει περιβάλλοντα που είναι ανοιχτά, αποδεκτά και σέβονται τις διαφορές. Συχνά, η κοινωνική παιδαγωγική συνδέεται με τη δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Οι παιδαγωγοί μπορούν να εργαστούν για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση μίας πιο δίκαιης και ισότιμης κοινωνίας (Cameron & Moss, 2011). Επίσης, μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια προσέγγιση που συνδυάζει κοινωνικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προοπτικές για τη βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης και την αλλαγή της κοινωνίας προς το καλύτερο (Stephens, 2013).

Στον κόσμο της κοινωνικής παιδαγωγικής, θα μπορούσαμε να εντάξουμε τη σημαντική συνεισφορά εκπαιδευτικών όπως ο Freinet, ο Janusz Korczak, ο Anton Makarenko και η Helena Radlinska, αλλά και άλλων σημαντικών παιδαγωγών. Αλλά και από τη Νότια Αμερική, μέσα από ευρύτερες προσπάθειες για αποαποικιοποίηση και με βασικό στόχο την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και την προώθηση της εκπαίδευσης ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες, ξεχωρίζει ο Paulo Freire, οι ιδέες του οποίου αποτελούν πυλώνα της δουλειάς όλων όσοι εμπνέονται από την κοινωνική παιδαγωγική (Freire, 1974; Freire, 2006). Στην Ευρώπη, οι ιδέες της κοινωνικής παιδαγωγικής διαμορφώθηκαν ιστορικά κατά την περίοδο του φεμινισμού του Μεσοπολέμου, ενώ στην Ελλάδα με εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της αντίστασης. Σημαντικό παράδειγμα κοινωνικής παιδαγωγικής αποτελούν η ποικιλόμορφη δράση του ΕΑΜ και η ίδρυση της ΕΠΟΝ, με τον Μιχάλη Παπαμαύρο και τη Ρόζα Ιμβριώτη να αναδεικνύονται σε σημαντικές φυσιογνωμίες της εποχής εκείνης (Χρύσης, 2020).

Για την Ομάδα Κοινωνικής Παιδαγωγικής του Σκασιαρχείου, η κοινωνική παιδαγωγική είναι ένας τρόπος δουλειάς δίπλα και μαζί με τα παιδιά, ιδίως τα παιδιά σε κατάσταση δρόμου ή μη προνομιούχα, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο ζουν, διαμορφώνονται και εξελίσσονται. Το ζητούμενο είναι να βγει το παιδί από το συνηθισμένο του πλαίσιο, προκειμένου να συμμετέχει στην κοινωνική του εξέλιξη και στο «άνοιγμά» του προς τον κόσμο. Η Helena Radlinska χρησιμοποιεί τον όρο «κοινωνική» για να περιγράψει μια δράση «για», «με» και «μέσω» της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι συνυφασμένη με την κοινωνική αναδιαμόρφωση, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ το παραδοσιακό δίπολο εκπαιδευτικός-μαθητής/τρια (Cazzotes, 2016).

Κοινωνική παιδαγωγική και κοινωνικά κινήματα

Αν το 2010 τα πρώτα μέλη του Σκασιαρχείου ξεκίνησαν να μιλούν για ένα σχολείο συνδεδεμένο με την κοινότητα, το 2020 θα μπορούσαμε να πούμε ότι, για τους δασκάλους του Freinet, η ίδια η κοινότητα έγινε το σχολείο. Άλλωστε, οι τεχνικές Freinet έχουν χαρακτηριστικά που είναι εφικτό να ενσωματωθούν σε δράσεις των κοινωνικών κινημάτων. Περιλαμβάνουν συνελεύσεις, πρακτικά, αφίσες, συνεταιρισμούς, δράση, δημόσια σφαίρα, ραδιόφωνο,

αλληλεγγύη και αγάπη για τους θεσμούς που εμείς οι ίδιοι/ες δημιουργούμε. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, κατά τη διάρκεια και μετά την πανδημία, η συνεργατική παιδαγωγική Freinet λειτούργησε ως πυξίδα για την ομάδα κοινωνικής παιδαγωγικής, προκειμένου να σχεδιαστούν παρεμβάσεις σε ελεύθερους δημόσιους χώρους της κοινότητας, βάσει των οποίων θα καλούνταν τα παιδιά να συμμετάσχουν στη συλλογική δράση, να χρησιμοποιήσουν τη φωνή τους, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να διεκδικήσουν νέους χώρους στην πόλη.

Η σχέση μεταξύ των πρακτικών κοινωνικής παιδαγωγικής και των κοινωνικών κινημάτων χαρακτηρίζεται από μια κοινή δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη, ένταξη και ενδυνάμωση ατόμων και κοινοτήτων. Τόσο η κοινωνική παιδαγωγική όσο και τα κοινωνικά κινήματα συχνά μοιράζονται θεμελιώδεις αξίες όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, η συμμετοχικότητα και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Η κοινωνική παιδαγωγική δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση των ατόμων, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δική τους ανάπτυξη. Ομοίως, τα κοινωνικά κινήματα συχνά επιδιώκουν να ενδυναμώσουν περιθωριοποιημένες ή καταπιεσμένες ομάδες, προκειμένου να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους και να δημιουργήσουν θετικές κοινωνικές αλλαγές.

Επιπλέον, η κοινωνική παιδαγωγική προσεγγίζει την εκπαίδευση ως μετασχηματιστική δύναμη στη ζωή των ατόμων και στην κοινωνία γενικότερα. Τα κοινωνικά κινήματα συχνά αναγνωρίζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση, την αμφισβήτηση των κοινωνικών κανόνων και την προώθηση της αλλαγής. Πολλές φορές, η κοινωνική παιδαγωγική περιλαμβάνει την εργασία μέσα στις κοινότητες και την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων. Τα κοινωνικά κινήματα, επίσης, συχνά βασίζονται στην εμπλοκή της κοινότητας και στις προσπάθειες βάσης για την πραγματοποίηση αλλαγών.

Η κοινωνική παιδαγωγική λειτουργεί ως κριτική στο κυρίαρχο, παραδοσιακό, ιεραρχικό σχολικό σύστημα, ως εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση, ενώ ταυτόχρονα υπερασπίζεται το σχολείο και τον δημόσιο χαρακτήρα του. Οι εκπαιδευτικοί κοινωνικής παιδαγωγικής που δραστηριοποιούνται στις σχολικές γειτονιές τους έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές τους εκτός του επίσημου σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ελευθερία να πειραματιστούν με εκπαιδευτικά εργαλεία και προσεγγίσεις που, σε διαφορετική περίπτωση, δεν θα ταίριαζαν, ούτε θα ήταν ευπρόσδεκτες στο σχολείο. Μέσα από τη συνεργασία με κοινωνικά κινήματα, προκύπτει η δυνατότητα αξιοποίησης νέων χώρων στην κοινότητα, συνάντησης με διαφορετικούς όρους με τα παιδιά και πειραματισμών, γνωρίζοντας έτσι καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριές μας, αλλά και τις κοινότητές μας.

Όπως αναφέρει ένας Γάλλος παιδαγωγός Freinet που δουλεύει με την ιδέα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ο Laurent Ott: «Οι κοινωνικοί, υγειονομικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτισμικοί θεσμοί είναι σε κρίση. Και αυτή η κρίση είναι μη αναστρέψιμη. Το πραγματικό ερώτημα είναι: πώς να ξεφύγουμε από αυτούς; Αυτό που ωθεί, στην πραγματικότητα, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους παιδαγωγούς να βγουν από τους θεσμούς και να ψάξουν καινούριες και μεταμορφωτικές πρακτικές δεν είναι, όπως συχνά έχουμε την τάση να θεωρούμε, το αποτέλεσμα της επιθυμίας τού να επιλέγει κάποιος ανάμεσα σε πολλαπλές δυνατότητες. Σε ό,τι αφορά την εξέλιξη των κοινωνικών πρακτικών, το σημαντικό δεν είναι η θεωρία ή η προσωπική επιλογή, αντίθετα με ό,τι φανταζόμαστε και αναπαράγουμε συχνά. Όχι, αυτό που ωθεί τους θεσμούς να επαναπροσδιοριστούν, τις ομάδες να ορίσουν νέα ερωτήματα, τους κοινωνικούς φορείς να επιχειρήσουν νέες πρακτικές, οφείλεται σε μία τελείως διαφορετική επιταγή: αφορά τη συνειδητοποίηση των ορίων και των αποτελεσμάτων των δικών μας δράσεων, μας ωθεί σε ανάλογες αλλαγές. Κι αυτό ακριβώς που οδηγεί τους κοινωνικούς και παιδαγωγούς φορείς να δουλέψουν "έξω από τα τείχη", να βρίσκουν νέα μέσα και τρόπους δράσης, να ψάξουν άλλες μορφές εργασίας και συνεργασίας με το κοινό και τους επωφελούμενους, είναι αντίστοιχα η συνειδητοποίηση της δυσκαμψίας που χαρακτηρίζει την εξέλιξη των τωρινών μεθόδων παρέμβασης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών θεσμών… Δεν αποφασίζουμε να βγούμε από τους θεσμούς επιλέγοντας αυτόν τον τρόπο παιδαγωγικής έναντι κάποιου άλλου. Η παιδαγωγική μέθοδος "έξω από τα τείχη", που στο εξής θα ονομάζουμε "Κοινωνική Παιδαγωγική", δεν προσφέρεται ως εναλλακτική ή ως "ψυχικό συμπλήρωμα", ούτε είναι μια παιδαγωγική μέθοδος πιο αποτελεσματική που αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα» (Ott, 2019).

Οι δράσεις της Ομάδας την τελευταία τριετία: το παράδειγμα της γειτονιάς των Εξαρχείων

Ξεκινώντας να σχεδιάζουμε και να υλοποιούμε δράσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας στο κέντρο της Αθήνας, πολύ σύντομα ήρθαμε αντιμέτωποι/ες με κάποια σημαντικά ζητήματα που επηρέασαν περαιτέρω το έργο μας. Μια σκέψη έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα παιδιά απουσιάζουν όλο και περισσότερο από τον δημόσιο χώρο. Ταυ-

τόχρονα, οι φιλικοί προς τα παιδιά δημόσιοι χώροι στην πόλη τείνουν να γίνονται λιγότεροι. Μέσω παρεμβάσεων κοινωνικής παιδαγωγικής στην κοινότητα επιχειρήσαμε και επιχειρούμε να εντοπίσουμε επιπρόσθετους δημόσιους χώρους στην πόλη που μπορούν να προσεγγιστούν και να χρησιμοποιηθούν από παιδιά. Μερικές από τις δράσεις της ομάδας κοινωνικής παιδαγωγικής μας πραγματοποιήθηκαν σε: λόφους της Αθήνας, πάρκα-πλατείες και δρόμους, αυτοδιαχειριζόμενους κοινοτικούς χώρους και καταλήψεις, καθώς και κατά τη διάρκεια διαμαρτυριών και φεστιβάλ. Στον λόφο του Στρέφη, στον λόφο του Φινόπουλου, στη Φωκίωνος Νέγρη, στην Ακαδημία Πλάτωνος, αλλά και στα Εξάρχεια, τα παιδιά έκαναν ραδιόφωνο, κουκλοθέατρο και Καραγκιόζη, δούλεψαν με παραμύθια, παιδική λογοτεχνία και χαϊκού, δημιούργησαν χαρακτικά και μικρά βιβλία.

Η γειτονιά των Εξαρχείων αποτέλεσε μια κοινότητα στην οποία έλαβαν χώρα πολλές από τις δράσεις της ομάδας κοινωνικής παιδαγωγικής, σε σύνδεση και με τα κοινωνικά κινήματα της περιοχής. Η παρούσα ενότητα θα σκιαγραφήσει τις δράσεις της Ομάδας κοινωνικής παιδαγωγικής σε αυτή την κοινότητα. Ήδη από την άνοιξη του 2021, η ομάδα κοινωνικής παιδαγωγικής βρέθηκε στον Λόφο του Στρέφη, στις πρώτες δράσεις της Συνέλευσης για την Υπεράσπιση του Λόφου. Πρωινά του Σαββάτου τα πρώτα ραδιόφωνα του Σκασιαρχείου, «Τα θρανία της Άνοιξης» και το «Μαγικό Ραδιόφωνο», από δασκάλους σχολείων των Εξαρχείων, ανέβαιναν στον Λόφο μαζί με τους/τις κατοίκους της περιοχής. Έκτοτε, η ομάδα κοινωνικής παιδαγωγικής έχει συμμετάσχει με παιδαγωγικές δραστηριότητες στις δράσεις της Συνέλευσης. Οι σχέσεις και οι γνωριμίες με ανθρώπους της συγκεκριμένης κοινότητας, έφεραν την ομάδα κοντά στο επόμενο σημείο αναφοράς της, στη γειτονιά των Εξαρχείων. Στις αρχές του καλοκαιριού του 2021 έλαβε χώρα μια σειρά δράσεων στο Κηπάκι της Τσαμαδού, αρχικά στο πλαίσιο των δράσεων για την υποδοχή των Ζαπατίστας στην Ελλάδα. Τον Σεπτέμβριο, στον ίδιο χώρο, πραγματοποιήθηκαν δράσεις στο πλαίσιο της οικονομικής ενίσχυσης της συλλογικής κουζίνας El Chef. Μια κοινότητα ανθρώπων άρχισε να δημιουργείται, ομάδες παιδιών που συναντιούνται ξανά και ξανά στις δράσεις της ομάδας, και ψήγματα αυτοδιαχείρισης εμφανίζονται. Τα παιδιά κάνουν ραδιοφωνικές εκπομπές και φτιάχνουν έναν πρωτόλειο συνεταιρισμό. Το επόμενο διάστημα πραγματοποιήθηκαν διάφορες δράσεις στη γειτονιά των Εξαρχείων, είτε στο πλαίσιο της υπεράσπισης της πλατείας, είτε στο πάρκο Ναυαρίνου, είτε σε συνεταιριστικούς χώρους. Επόμενο βήμα, η σύνδεση της γειτονιάς, των παιδιών και των γύρω σχολείων με την ιστορία, και η αφορμή, το Πολυτεχνείο. Έτσι, στο πλαίσιο των τριήμερων εκδηλώσεων στο Πολυτεχνείο, η ομάδα κοινωνικής παιδαγωγικής στήνει ραδιοφωνικό πομπό και παιδικές δράσεις μέσα στον χώρο του Πολυτεχνείου. Έκτοτε, η ομάδα βρίσκεται κάθε χρόνο με το ραδιόφωνο, εικαστικά εργαστήρια και συμμετοχικές ξεναγήσεις στο τριήμερο του Πολυτεχνείου. Μετά από αυτόν τον πρώτο κύκλο δράσεων σε ανοιχτούς δημόσιους χώρους και σε σύνδεση με τα τοπικά κοινωνικά κινήματα, την άνοιξη του 2022 προκύπτει η ανάγκη περισσότερων ευκαιριών αλληλεπίδρασης και δράσεων στα Εξάρχεια. Αυτή η ανάγκη βρίσκει απάντηση στη γνωριμία με τον Χώρο Τέχνης Ασπάλαθος, στον οποίο εκείνη την περίοδο διοργανώθηκαν τέσσερα Σάββατα δράσεων. Στην πορεία και μέχρι σήμερα, ο Ασπάλαθος είναι ένας χώρος που φιλοξενεί την πλειοψηφία των δράσεων του Σκασιαρχείου, όχι μόνο της ομάδας κοινωνικής παιδαγωγικής. Μέσα και έξω λοιπόν από αυτούς τους τόπους των Εξαρχείων, τον Λόφο Στρέφη, την πλατεία, τον Ασπάλαθο, το Κηπάκι της Τσαμαδού, το Πολυτεχνείο και άλλους χώρους έχουν αναπτυχθεί πολλές δράσεις με τα παιδιά, οι οποίες αξιοποιούν τις ιδέες και τις τεχνικές της παιδαγωγικής Freinet. Φέτος, η χρονιά ξεκίνησε με τη συμμετοχή του Σκασιαρχείου και της ομάδας κοινωνικής παιδαγωγικής στο φεστιβάλ Σμήνος, των Εκδόσεων των Συναδέλφων, που βρίσκονται επίσης στα Εξάρχεια. Συνεχίσαμε με μία νέα ιδέα, τις Γατοδιαδρομές, προσπαθώντας να συνδέσουμε τους διαφορετικούς τόπους δράσης, με νέες ιστορίες της γειτονιάς. Αφετηρία το μνημείο και το σπίτι της Αρλέτας και προορισμός το Κηπάκι της Τσαμαδού, που έγινε για ένα βράδυ θερινό σινεμά για παιδιά.

Παράλληλα, ενώ η ομάδα αναπτύσσει αυτά τα τρία χρόνια δράσεις μέσα στην εν λόγω κοινότητα, στρέφεται και στις γειτονικές περιοχές. Έτσι, ο Λόφος Φινοπούλου, η Πλατεία Πρωτομαγιάς, η Λαϊκή συνέλευση Γκύζη-Πολυγώνου, τα κατειλημμένα Προσφυγικά ή και η Ακαδημία Πλάτωνος γίνονται νέοι κόμβοι μέσα στο ίδιο δίκτυο ή μεταξύ γειτονικών δικτύων.

Συμπεράσματα

Από τις δράσεις και τις δραστηριότητες της Ομάδας Κοινωνικής Παιδαγωγικής Σκασιαρχείου μπορούμε να βγάλουμε κάποια προκαταρκτικά συμπεράσματα για τον συνδυασμό της φιλοσοφίας της κοινωνικής παιδαγωγικής με την παιδαγωγική Freinet, ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη δημοκρατική και μαθητοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Αμφότερες οι προσεγγίσεις μοιράζονται ορισμένες κοινές αρχές, όπως η εστίαση

στην ολιστική ανάπτυξη των ατόμων, η σημασία της βιωματικής μάθησης και η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και συνεργασία. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να εμπλουτίσει τον προσανατολισμό της παιδαγωγικής Freinet στην εμπειρική μάθηση και τις δραστηριότητες της πραγματικής ζωής. Σε μια συνδυασμένη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που παροτρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δική τους εκπαίδευση, προωθώντας μια αίσθηση αυτονομίας και αυτενέργειας (Freinet, Clandfield, & Sivell, 1990).

Η παιδαγωγική Freinet συχνά περιλαμβάνει πρακτική μάθηση βασισμένη σε έργα. Η κοινωνική παιδαγωγική μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση, ενσωματώνοντας πραγματικές εμπειρίες και πρακτικές δραστηριότητες που όχι μόνο συντελούν στην ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά και προωθούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Συν τοις άλλοις, η έμφαση της κοινωνικής παιδαγωγικής στην οικοδόμηση κοινοτήτων και σχέσεων μπορεί να ενσωματωθεί στις πρακτικές Freinet. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να σχεδιάσουν δράσεις που περιλαμβάνουν συνεργασία με την τοπική κοινότητα, ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να συνδέσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με πραγματικά ζητήματα. Η παιδαγωγική Freinet είναι γνωστή για τις δημοκρατικές αρχές της, και η κοινωνική παιδαγωγική μοιράζεται αυτήν τη δέσμευση (Freinet, Clandfield, & Sivell, 1990).

Αντίστοιχα, οι εμπειρίες που προέκυψαν από τη δράση της ομάδας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις να προσεγγιστεί η κοινωνική παιδαγωγική υπό το πρίσμα της κριτικής εκπαίδευσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Kyrilo, 2020; Abdi & Misiaszek, 2022). Άλλωστε, η πρώτη δράση του Σκασιαρχείου που οδήγησε στη δημιουργία της Ομάδας Κοινωνικής Παιδαγωγικής ήταν μία εκδήλωση στις 5 Οκτωβρίου 2020, την Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών, η οποία, μεταξύ άλλων, περιείχε μια συζήτηση για τα κοινά στοιχεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Célestin Freinet και του Paulo Freire. Η κοινωνική παιδαγωγική μπορεί να συνδεθεί με τους στόχους και τη λογική της κριτικής εκπαίδευσης σε κάποια από τα σημεία που περιγράφονται στη συνέχεια.

Αρχικά, η κοινωνική παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα. Ασκεί κριτική στις κοινωνικές δομές και τα συστήματα που διαιωνίζουν την ανισότητα, με στόχο την αντιμετώπιση και την αμφισβήτηση αυτών των ζητημάτων μέσω της εκπαίδευσης. Η εν λόγω κριτική στάση ευθυγραμμίζεται με τους ευρύτερους στόχους της κριτικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να εξετάσει και να μετασχηματίσει τις κοινωνικές δομές που οδηγούν στην αδικία.

Επιπλέον, η κοινωνική παιδαγωγική υποστηρίζει συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες ανάγκες των ατόμων. Εξετάζει κριτικά τις πρακτικές αποκλεισμού και εργάζεται για τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, όπου όλοι/ες, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή την ικανότητά τους, μπορούν να συμμετέχουν και να ευδοκιμούν. Παράλληλα, συχνά συνεργάζεται με κοινωνικά κινήματα και κοινοτικές πρωτοβουλίες. Με την ενεργό ενασχόληση με κοινωνικά ζητήματα, ευθυγραμμίζεται με τον στόχο της κριτικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ευαισθητοποίησης, του ακτιβισμού και της δέσμευσης για θετική κοινωνική αλλαγή.

Η κοινωνική παιδαγωγική προωθεί τις δημοκρατικές αξίες μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων από άτομα και κοινότητες. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να ενδυναμώσει τους μαθητές και να αμφισβητήσει τις αυταρχικές εκπαιδευτικές δομές. Επιπροσθέτως, σημαντικό είναι το γεγονός ότι η κοινωνική παιδαγωγική ενθαρρύνει τις αναστοχαστικές πρακτικές, προωθώντας την αυτοκατανόηση και την ευαισθητοποίηση. Αυτός ο κριτικός αναστοχασμός συνιστά αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ευθυγραμμιζόμενος με τους στόχους της κριτικής εκπαίδευσης για να ενδυναμώσει τα άτομα στην προσπάθειά τους να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους πεποιθήσεις και προοπτικές.

Ακόμη, η κοινωνική παιδαγωγική συχνά υιοθετεί μια συνεργατική και συμμετοχική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Εκτιμά τη συμβολή και τη συμμετοχή των ατόμων, καλλιεργώντας ένα αίσθημα αυτενέργειας και συλλογικής ευθύνης. Κλείνοντας, η κοινωνική παιδαγωγική ενδέχεται να περιλαμβάνει την υπεράσπιση των δημόσιων χώρων ως βασικών περιβαλλόντων για την αλληλεπίδραση της κοινότητας, την πολιτιστική ανταλλαγή και τη συλλογική μάθηση. Αυτή η υπεράσπιση ευθυγραμμίζεται με τη δέσμευση της κριτικής εκπαίδευσης για τη διατήρηση χώρων που προωθούν τη δημοκρατική δέσμευση και την κοινή γνώση. Τέλος, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναγνωρίζει τον ρόλο των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ως ενεργών, αγωνιζόμενων πολιτών. Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο διευκολυντές της μάθησης, αλλά συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικούς αγώνες για δικαιοσύνη και ισότητα. Η ενασχόλησή τους με κοινωνικά ζητήματα εκτείνεται πέρα από την τάξη, ενσωματώνοντας τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης στους ρόλους τους ως πολίτες που συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abdi, A. A., & Misiaszek, G. W. (2022). *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education*. Palgrave Macmillan.

Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet*. Jessica Kingsley Publishers.

Cazottes, E. (2016). La pédagogie sociale de Helena Radlinska. *Spécificités*, *9*, 87-96. https://doi.org/10.3917/spec.009.008Z

Freinet, C. (1974). *Pour l'école du peuple*. Maspero.

Freinet, C., Clandfield, D., & Sivell, J. (1990). *Cooperative learning and social change: selected writings of Célestin Freinet*. Our Schools/Our Selves Education Foundation.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Επιμέλεια Γ. Κρητικός και Θ. Γέρου. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Επιμέλεια Μ. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.

Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, *3*(1), 69-80.

Illich, I. (1971). *Deschooling society* (1st Harper Colophon). Harper Colophon.

Kyrilo, J. D. (2020). Meeting the Critical Pedagogues: A North America Context (Paulo Freire and Beyond). Στο S. R. Steinberg & B. Down (Eds), *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*, pp. 273-288. SAGE Publications.

Moss. P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, *17*(3), 393–405. https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13

Ott, L. (2019). *Entrées en pédagogie sociale (l 'action éducative et sociale «hors les murs»)*, Le social enfabrique. Collection Institut Helena Randlinska, Bagneux, France (μετάφραση: Νάγια Κοκμοτού, επιμέλεια μετάφρασης: Μελίνα Τζαμτζή, υπό-έκδοση από το Σκασιαρχείο).

Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Vol. 24. BoD–Books on Demand.

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy, *Education Policy Analysis Archives, 21*(36).

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, σελ. 11-61. Αθήνα: Gutenberg.

Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., & Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.) (2017). *Célestin Freinet, Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Μπαλτάς, Χ. (2020). *Το Σχολείο της Κοινότητας με την παιδαγωγική Freinet*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Χρυσής, Σ. (2020). Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην περίοδο της Κατοχής. Η περίπτωση του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (1941-1945). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: μεταπτυχιακή εργασία.

Δυναμικές εννοιολογήσεις της πανεπιστημιακής επωνυμίας (university branding): Προτάσεις για μια κριτική ερευνητική ατζέντα

Ανδρονίκη Γακούδη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
nikigakoudi@gmail.com

Λαμπρίνα Γιώτη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
lgioti@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εμπορική επωνυμία (branding) παίζει σημαντικό ρόλο στους περισσότερους τομείς της ζωής μας: πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό, επίσημο και ανεπίσημο, ιδιωτικό και δημόσιο (Anholt, 2010; Kornberger, 2010). Για τον λόγο αυτό η έρευνα για την πανεπιστημιακή επωνυμία (university branding) καθίσταται αναγκαία. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να καλύψει μέρος του κενού στη βιβλιογραφία, προτείνοντας μια κριτική ερευνητική ατζέντα που συνδυάζει τα παρακάτω: 1) διερεύνηση του κατά πόσον οι πρακτικές πανεπιστημιακής επωνυμίας βασίζονται σε πολιτικές ή α-πολιτικές δραστηριότητες μάρκετινγκ, όπου οι πανεπιστημιακές επωνυμίες (university brands) διαμορφώνονται ως διαλεκτικές κατασκευές που βασίζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, 2) την προοπτική ότι η πανεπιστημιακή επωνυμία αναδύεται σε ένα πλαίσιο συνεχών αλλαγών, ανάλογα με τις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ του ρόλου και του σκοπού των πανεπιστημίων και των ενδιαφερόμενων μερών (ακαδημαϊκοί, φοιτητές/τριες, διοικητικό προσωπικό), 3) τα μεταβαλλόμενα όρια του τι θεωρείται δημόσιο ή ιδιωτικό σε ένα πανεπιστήμιο.

ABSTRACT

Branding plays an important role in most areas of our lives: political, social and cultural, formal and informal, private and public (Anholt 2010; Kornberger 2010). Therefore, research on university branding becomes necessary. This article attempts to fill part of the gap in the literature by proposing a critical research agenda that combines the following: 1) exploring whether university branding practices are based on political or apolitical marketing activities, where university brands are shaped as dialectical constructs based on socio-cultural interactions; 2) the perspective that university branding emerges in a context of continuous change according to the evolving relationships between the role and purpose of universities and stakeholders (academics, students, administrative staff); and 3) the changing boundaries of what is considered public or private in a university.

Εισαγωγή

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και η Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΕ) γενικότερα, χρησιμοποιούν στρατηγικές επωνυμίας (branding) για να δημιουργήσουν ισχυρές πανεπιστημιακές επωνυμίες (university brands), έτσι ώστε να συμβαδίσουν με τις νέες πραγματικότητες του 21ου αιώνα. Ο σκοπός της δόμησης πανεπιστημιακής επωνυμίας είναι πολυεπίπεδος: να βελτιώσει την αναγνωρισιμότητα του ονόματός τους, να δημιουργήσει μια εντελώς νέα εικόνα για αυτά (Paden & Stell, 2006) στις διάφορες ομάδες-στόχους (Joseph et al., 2012), να αντι-

κατοπτρίζει την ικανότητα του ΑΕΙ να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ενδιαφερόμενων μερών, καθώς και να δημιουργεί εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να παρέχει ένα συγκεκριμένο είδος και επίπεδο μόρφωσης, έτσι ώστε να βοηθά αυτές τις ομάδες-στόχους να προβούν στις καλύτερες επιλογές για τις πανεπιστημιακές σπουδές τους ή τις επιμορφωτικές ανάγκες τους (Bick, Jacobson & Abratt, 2003; Bennett & Ali-Choudhury, 2009; Sujchaphong, Nguyen & Melewar, 2017). Συνεπώς, η πανεπιστημιακή επωνυμία είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει έναν συνδυασμό προϊόντων/υπηρεσιών, επικοινωνίας και ενός υψηλού επιπέδου διδακτικού και ερευνητικού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι φαίνεται να παρέχει στους αποφοίτους ένα ορισμένο επίπεδο κοινωνικής θέσης, μια αίσθηση αναγνώρισης και ένα μέσο αυτοπροσδιορισμού (Hamann, Williams & Omar, 2007) ως φοιτητές ή απόφοιτοι- μέλη μιας συγκεκριμένης πανεπιστημιακής κοινότητας (Balmer & Liao, 2007). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ΑΕΙ που αντιτίθενται σε αυτήν τη νέα στρατηγική, βασίζοντας τον λόγο ύπαρξής τους στον παραδοσιακό ρόλο του πανεπιστημίου, με στόχο τη δημιουργία γνώσεων, την ενθάρρυνση της ανθρώπινης ανάπτυξης και κατανόησης, καθώς και την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής έρευνας (Kwong, 2000; Askehave, 2007), συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ευημερία των πολιτών της κοινωνίας, αφού, σύμφωνα με τον Dewey (1995), ο σημαντικότερος στόχος της ΑΕ είναι να διδάξει στους/στις φοιτητές/τριες πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται. Έτσι, σε πολλά πανεπιστήμια παρατηρείται σύγκρουση αξιών μεταξύ αυτών που υποστηρίζουν τον προσανατολισμό των ΑΕΙ ως δημόσιων ιδρυμάτων που προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι οποίες με τη σειρά τους επιστρέφουν στην κοινότητα μέρος της γνώσης που παράγεται, και εκείνων που πιστεύουν στον προσανατολισμό στις αξίες και τις πρακτικές της αγοράς και του μάρκετινγκ (Bodoh & Mighall, 2003; Brookes, 2003). Επιπλέον, σε πολλά πανεπιστήμια οι δραστηριότητες δημιουργίας εμπορικής επωνυμίας θεωρούνται μάλλον αμφιλεγόμενες, διότι δεν είναι σαφές πώς μπορούν να ξεχωρίσουν σε μια αγορά όπου όλοι οι ανταγωνιστές προσφέρουν την ίδια βασική υπηρεσία, δηλαδή την παροχή γνώσεων μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας. Καθώς τα πανεπιστήμια γίνονται πιο επιχειρηματικά, εστιάζουν λιγότερο στη γνώση ως δημόσιο αγαθό και περισσότερο σε αυτήν ως εμπόρευμα που πρέπει να κεφαλαιοποιηθεί σε δραστηριότητες προσανατολισμένες στο κέρδος, όπως επιμορφωτικά σεμινάρια ή εξ αποστάσεως κύκλους σπουδών. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι τα ΑΕΙ βρίσκονται, αφενός σε διαδικασίες αλλαγών που μπορεί να επιφέρουν εντάσεις και μετατοπίσεις εξουσίας σε διάφορα πλαίσια, ενώ αφετέρου, διακρίνεται μεγαλύτερη ρευστότητα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συγκρότηση της μοναδικότητας της επωνυμίας τους (Brown & Carasso, 2013; Molesworth et al., 2009).

Κατά συνέπεια, η πανεπιστημιακή επωνυμία χαρακτηρίζεται ως ένας κρίσιμος τομέας μελλοντικής κριτικής θεωρίας και πρακτικής της εμπορικής επωνυμίας γενικότερα με ένα αυξανόμενο σώμα ερευνών το οποίο, σύμφωνα με τους Williams και Omar (2014), θα πρέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης αρχής, όσο δύσκολο και αν φαίνεται να είναι αυτό λόγω των πολυάριθμων παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Διαδικασία οικοδόμησης της πανεπιστημιακής επωνυμίας: κριτική ερευνητική ατζέντα

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι είναι αναγκαία η διερεύνηση του πλαισίου στο οποίο κατασκευάζονται οι στρατηγικές πανεπιστημιακής εμπορικής επωνυμίας: βασίζονται σε απολιτικές δραστηριότητες μάρκετινγκ που εισβάλλουν σε ένα πεδίο φέρνοντας απλώς αλλαγές στη μορφή των λογότυπων, των εικόνων και των βασικών μηνυμάτων των πανεπιστημίων, ή πρόκειται για βαθιά πολιτικές, ιδεολογικές πρακτικές που επιφέρουν αλλαγές στη γνώση που προσφέρεται στα πανεπιστήμια; Μήπως αυτές οι δραστηριότητες επωνυμίας των ΑΕΙ συντελούν στην προώθηση της αλληλεπίδρασης φοιτητών-καθηγητών σε ένα εμπορικό πλαίσιο και όχι σε ένα εκπαιδευτικό; Η γνώση θεωρείται πολύτιμο αγαθό μόνο όταν συνδράμει στην προσπάθεια ανάπτυξης της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης;

Μέσω των δραστηριοτήτων οικοδόμησης εμπορικής επωνυμίας, τα πανεπιστήμια επιδιώκουν να γίνουν πιο ορατά και να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι άλλων πανεπιστημίων με τα οποία είναι ισότιμα (Shahnaz & Qadir, 2020; Kaushal & Ali, 2019; Lomer, Papatsiba & Naidoo, 2018; ElDegwy, Elsharnouby, Kortam, 2018; Williams & Omar, 2014; Pinar et al., 2011; Chapleo, 2007, 2010; Waeraas & Solbakk, 2009; Hemsley-Brown & Goonawardana, 2007; Lowrie, 2007; Melewar & Akel, 2005). Ωστόσο, η πανεπιστημιακή επωνυμία δεν είναι απλώς ένα εργαλείο μάρκετινγκ. Αντίθετα, είναι ένα εργαλείο για τη διαχείριση των νοημάτων και των πόρων που επηρεάζουν την οργανωτική εξουσία στα πανεπιστήμια, προσδίδοντάς τους μια νέα δυναμική, καθώς τα αναγκάζει να εμπλακούν στον εξωτερικό κόσμο της αγοράς (Kornberger, 2010, 144). Επομένως, μπορεί να τεθούν τα ερωτήματα: αυτή η διαχείριση, πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ ΑΕΙ και φοιτητών; Προσφέρουν τα

ΑΕΙ στους φοιτητές αρκετό χρόνο και χώρο για να οικοδομήσουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευόμενους, προτού συγκροτηθούν ως προϊόντα προς κατανάλωση στην αγορά εργασίας, ή ως επιτυχημένοι επιχειρηματίες από δημόσιες ή ιδιωτικές επιχειρήσεις; Μήπως αυτή η ιδεολογία της αγοράς στερεί από τα ΑΕΙ τη δυνατότητα να προσφέρουν μια μαθησιακή εμπειρία που μπορεί να αλλάξει τις προοπτικές ζωής των φοιτητών;

Για να αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητα της κατάστασης και να επιτύχουμε ουσιαστικές απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, προτείνουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερευνητική ατζέντα της πανεπιστημιακής επωνυμίας που συνδυάζει το πεδίο της θεωρίας της πανεπιστημιακής εμπορικής επωνυμίας με αυτό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis, CDA), επειδή οι σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο και των δύο πεδίων, αναδεικνύοντας τα θέματα εξουσίας και ιδεολογίας που αναδύονται κατά τη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων. Για τον σκοπό αυτό, ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός (Slaughter & Rhoades, 2009; Münch, 2014, 2020) βοηθά στην εξήγηση του τρόπου με τον οποίο τα ΑΕΙ μεταβάλλονται ως απάντηση στις εξωτερικές πιέσεις, σε σχέση με την παγκόσμια οικονομία της γνώσης. Συμφωνώντας με τους Rodrigues & Child (2008) ότι ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε εμπορική επωνυμία είναι μια πολιτικά-στρατηγική πράξη, υποστηρίζουμε, ως εκ τούτου, ότι η πολιτική προοπτική δεν μπορεί να λείπει από την ερευνητική ατζέντα για την πανεπιστημιακή επωνυμία προκειμένου να εξεταστούν οι βασικές επιρροές κατά τη διαμόρφωσή της.

Παρόλο που οι ερευνητικές προσεγγίσεις μάρκετινγκ έχουν μέχρι σήμερα σημαντική συμβολή στη διάκριση της εμπορικής επωνυμίας σε επίπεδο προϊόντων/υπηρεσιών (Aaker, 1996; Keller, 2001; Kotler & Keller, 2007), υποστηρίζουμε ότι οι γνώσεις αυτές δεν μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στο πλαίσιο των ΑΕΙ, επειδή δεν εστιάζουν στις κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές πτυχές της εμπορικής επωνυμίας. Τα δύο κύρια επιχειρήματα για ένα κριτικό διεπιστημονικό πλαίσιο βασίζονται, από τη μια πλευρά, στο ότι η πανεπιστημιακή επωνυμία κατασκευάζεται μέσα σε ένα πολύ ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που συνδιάζει τόσο εμπορικούς όσο και μη εμπορικούς τομείς (Balmer & Gray, 2003), αλλά ταυτόχρονα και στο ότι απαιτείται μια ανάλυση που να υπερβαίνει την κατανόηση της διαδικασίας δημιουργίας πανεπιστημιακής επωνυμίας ως μια απλή τεχνική δραστηριότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η προσέγγιση της πανεπιστημιακής επωνυμίας ως ο χώρος όπου επιτελείται η συνειδητοποίηση του ασυμβίβαστου των αξιών της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων μέσω της επανεγγραφής και του επαναπροσδιορισμού των νοημάτων και της διερεύνησης των σχέσεων όλων των εμπλεκομένων. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται η υιοθέτηση του όρου «ενδιάμεσος (ή τρίτος) τόπος», που έχει χρησιμοποιηθεί από τους γλωσσολόγους (Bassnet, 1992; Bhabha, 1994; Kramsch, 1993, 2011) ως μεταφορά για να αναφερθούν σε αυτό που στην πραγματικότητα είναι μια διαδικασία τοποθέτησης του εαυτού, τόσο εντός όσο και εκτός του λόγου των άλλων. Παράλληλα, οι αρχιτέκτονες έχουν προσεγγίσει τον ενδιάμεσο τόπο ως ενδιάμεσο χώρο μεταξύ αντίθετων στοιχείων, όπως το όλον και τα μέρη, το μέσα και το έξω, το ανοιχτό και το κλειστό, το κεντρικό και το αποκεντρωμένο (Vink, 2021). Όσον αφορά τη διαδικασία δόμησης πανεπιστημιακής επωνυμίας, προτείνεται η μελέτη της ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία οδηγεί σε αυξανόμενα επίπεδα πολυπλοκότητας, δεδομένου ότι προϋποθέτει μεγαλύτερο επίπεδο εννοιολογικής ακρίβειας από αυτό που είναι σήμερα διαθέσιμο. Έτσι, ακολουθώντας τον Kornberger που υποστηρίζει ότι η έννοια του branding μάς επιτρέπει να «σκεφτόμαστε από έξω προς τα μέσα» (2010, 22) και συμφωνώντας με τον Wegerer (2018) που προσεγγίζει τις εμπορικές επωνυμίες ως ενδιάμεσους διαμεσολαβητές, διερευνούμε τις πανεπιστημιακές επωνυμίες ως ενδιάμεσους χώρους και διαδικασίες, ταυτόχρονα, καθώς συνδέουν τους οργανισμούς/ιδρύματα με τους καταναλωτές/φοιτητές, τους καταναλωτές μεταξύ τους, τα προϊόντα με τα νοήματα και τους εργαζομένους με τους εργοδότες, σε ένα πλαίσιο όπου συνδυάζονται οι αξίες της εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους προαναφερθέντες προβληματισμούς, υποστηρίζουμε ότι υπάρχουν τρεις σημαντικοί πυλώνες πάνω στους οποίους πρέπει να βασίζεται η διαδικασία εννοιολόγησης της πανεπιστημιακής επωνυμίας, διότι, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για αυτόν τον ερευνητικό τομέα, αρκετά σημαντικά ζητήματα, όπως η κοινωνικο-πολιτισμική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, έχουν τεθεί εκτός συζήτησης.

Ο πρώτος πυλώνας σχετίζεται με το κατά πόσον οι πανεπιστημιακές επωνυμίες είναι διαλεκτικές κατασκευές που φέρουν πολιτικό ή α-πολιτικό νόημα το οποίο προκύπτει από την κοινωνικο-πολιτισμική αλληλεπίδραση. Στην παρούσα εργασία δεν συζητάμε ποιος είναι ο ιδανικός ρόλος των δραστηριοτήτων μάρκετινγκ στο πλαίσιο των ΑΕΙ, αλλά μάλλον υποστηρίζουμε ότι οι δραστηριότητες μάρκετινγκ προϊόντων ή υπηρεσιών έχουν συνδεθεί μέχρι σήμερα παραδοσιακά με α-πολιτικές, κερδοσκοπικές επιχειρηματικές δραστηριότητες και όχι με δόμηση πανεπιστημιακών επωνυμιών, οι οποίες προκαλούνται από εξελίξεις προσανατολισμένες στην αγορά, εγείροντας ερωτήματα σχετικά με τους στόχους των πολιτικών υιοθέτησής τους.

Ο δεύτερος πυλώνας σχετίζεται με την προοπτική ότι η πανεπιστημιακή επωνυμία εξελίσσεται μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο, όπου συνεχώς αναπροσαρμόζονται οι σχέσεις μεταξύ του ρόλου/σκοπού των πα-

νεπιστημίων και των αναγκών και των στόχων των διάφορων ενδιαφερόμενων μερών. Αν και τονίζεται όλο και περισσότερο η δυναμική φύση αυτών των σχέσεων, κρίνεται αναγκαίο να δοθεί έμφαση στη διαμόρφωση των εν λόγω σχέσεων στο πλαίσιο των αγορών της ευρύτερης πολιτικής οικονομίας, στην οποία εμπλέκονται συνεχώς τα δημόσια πανεπιστήμια. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό η έρευνα για την επωνυμία των ΑΕΙ να εντάσσεται σε ένα κριτικό ερευνητικό πλαίσιο που δεν εκλαμβάνει τα πανεπιστήμια ως στατικές, αμετάβλητες οντότητες, καθώς τα ενδιαφερόμενα μέρη συμμετέχουν στη διαμόρφωση σχέσεων με τα ΑΕΙ και αναλαμβάνουν όλο και πιο ενεργό ρόλο στη δημιουργία του νοήματος της πανεπιστημιακής επωνυμίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη σύνδεση μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών.

Ο τρίτος πυλώνας σχετίζεται με τα έντονα μεταβαλλόμενα όρια του τι θεωρείται σε ένα πανεπιστήμιο ως δημόσιο ή ιδιωτικό. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το δημόσιο ακαδημαϊκό πεδίο φαίνεται να μετασχηματίζεται ριζικά καθώς τα πανεπιστήμια μετατρέπονται σε επιχειρηματικούς φορείς (Münch, 2014, 2020) που παράγουν κεφάλαια από την έρευνα και τη διδασκαλία, ούτως ώστε να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή κατάταξη έναντι άλλων ανταγωνιστικών πανεπιστημίων. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα στα ΑΕΙ προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς τις απαιτήσεις της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων, ενώ και η διδασκαλία δεν στοχεύει πλέον μόνο στην πνευματική ανάπτυξη των φοιτητών, αλλά εστιάζει στην ανάπτυξη της απασχολησιμότητάς τους (Donald, Ashleigh, & Baruch, 2018).

Οι πανεπιστημιακές επωνυμίες ως πολιτικές ή α-πολιτικές κατασκευές

Ο κύριος όγκος των ερευνών που διεξάγονται σχετικά με την επωνυμία των πανεπιστημίων ακολουθεί μια διαδικασία που είναι α-πολιτική, παρά τους πολλαπλούς εμπλεκόμενους φορείς των οποίων οι αντιλήψεις σχετικά με την αποστολή και το όραμα ενός πανεπιστημίου ή τις στρατηγικές επωνυμίας που πρέπει να χρησιμοποιηθούν είναι συχνά αντικρουόμενες. Αναμφίβολα, οι εμπορικές επωνυμίες προσθέτουν αξία στον επιχειρηματικό λόγο (Kornberger, 2010), διότι, όπως το χρήμα, έτσι και αυτές ποσοτικοποιούν τα χαρακτηριστικά τους, καθώς μετατρέπουν τους πόρους τους (οικονομικό κεφάλαιο) σε κύρος (συμβολικό κεφάλαιο) (Bourdieu, 1986, 2018) και αντίστροφα, γεγονός που συμβάλλει στην περαιτέρω συσσώρευση πόρων. Όπως εξηγούν οι Hatch και Schultz, η εμπορική επωνυμία «δημιουργείται συμβολικά μέσω πράξεων ερμηνείας των ενδιαφερόμενων μερών», διατηρώντας, αναπαράγοντας αλλά και κάποιες άλλες αλλάζοντας τις κοινωνικές και πολιτιστικές σημασίες που της αποδίδονται, ανάλογα με το αν η νοηματοδότηση γίνεται μέσα στο εκπαιδευτικό ή το εμπορικό συγκείμενο (2008, 29). Έτσι, οι πρακτικές της επωνυμίας κωδικοποιούνται σε αναγνωρίσιμα γλωσσικά και σημειωτικά χαρακτηριστικά που συνιστούν τη διακριτική της φύση (Flowerdew, 2004, 585), τα οποία πρέπει να αναλυθούν σε ένα ερευνητικό πλαίσιο πέρα από τα συμβατικά, α-πολιτικά μοντέλα μάρκετινγκ που προσφέρονται μέχρι σήμερα. Η αναδιάρθρωση των πανεπιστημίων μέσω νεοφιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίες συνοδεύονται από νέες μορφές διακυβέρνησης και δημόσιας διοίκησης διεθνώς (Courtois & O'Keefe, 2015; Γουγουλάκης, 2015; Fredman & Doughney, 2012; Lorenz, 2012; Γακούδη, Γιώτη & Κοκκίνης, 2022), σημαίνει ότι μια πολιτική προοπτική για την πανεπιστημιακή επωνυμία δεν πρέπει να αναφέρεται μόνο στην οργανωτική πολιτική, αλλά οφείλει να εξετάζει τι στην πραγματικότητα είναι πιθανό να κερδίσουν ή να χάσουν οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί φορείς (Aula et al., 2015). Υπό αυτή την έννοια, η δόμηση πανεπιστημιακής επωνυμίας καθίσταται καθοριστική παράμετρος για την προώθηση της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών που προσφέρει κάθε ΑΕΙ (Gioti, 2022).

Πανεπιστημιακή επωνυμία (university branding) και φοιτητές/τριες: σχέσεις σε δυναμική και διαρκή εξέλιξη

Από την έκδοση του θεμελιώδους βιβλίου των Kotler και Fox (1985), «Strategic Marketing for Educational Institutions», μέχρι τώρα παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την έρευνα των πρακτικών μάρκετινγκ των ΑΕΙ, με τις συμβατικές έννοιες του μάρκετινγκ να εισχωρούν στον εκπαιδευτικό τομέα. Έτσι, όροι και έννοιες από τον τομέα των επιχειρήσεων έχουν κατακλύσει τα ΑΕΙ, τα οποία αρχικά προωθήθηκαν ως προϊόν που προσφερόταν στους φοιτητές ως πελάτες, ενώ αργότερα οι πρακτικές αυτές είχαν στόχο τους φοιτητές οι οποίοι προωθούνταν ως προϊόντα στους καταναλωτές-εργοδότες (Conway et al., 1994, 31). Ωστόσο, μια δεκαετία αργότερα, οι φοιτητές προσεγγίζονταν, στην Εθνική Επιτροπή Έρευνας για την Ανώτατη Εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο (1997) (γνωστή και

ως «The Dearing Report»), ως επενδυτές που επένδυαν χρόνο, προσπάθεια και χρήματα στις υπηρεσίες που παρείχαν τα ΑΕΙ. Επιπλέον, το 2005 τα βρετανικά πανεπιστήμια προτρέπονταν να υιοθετήσουν μια «πολύ πιο πελατοκεντρική και εστιασμένη προσέγγιση» (Newby, 2005, στο Ng & Forbes, 2009, 6). Θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί σε ποιο βαθμό αυτή η διαφοροποίηση ως προς την προσέγγιση των φοιτητών που σταδιακά γίνονταν πελάτες και επενδυτές, θα άλλαζε την παραδοσιακή λειτουργία των ΑΕΙ. Με ποιο τρόπο η παροχή της γνώσης ως δημόσιου αγαθού και η κάλυψη των αναγκών των φοιτητών, θα μετατρεπόταν σε παροχή υπηρεσιών προς τους φοιτητές καταναλωτές-επενδυτές μέσα σε ένα ΑΕΙ που μεταμορφωνόταν σε επιχείρηση παροχής υπηρεσιών, όπου οι φοιτητές, οι εργοδότες και η κοινωνία στο σύνολό της θεωρούνται οι συν-δικαιούχοι (Nicolescu 2009, 37-38), αποτελώντας έτσι την πελατεία των πανεπιστημίων; Αυτοί οι επιχειρηματικοί όροι και οι επιχειρηματικές έννοιες επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο διαπραγμάτευσης του νοήματός τους στο πλαίσιο των ΑΕΙ, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των πανεπιστημίων και των εσωτερικών ενδιαφερόμενων μερών τους (διδακτικό/ακαδημαϊκό προσωπικό, διοικητικοί υπάλληλοι) και των εξωτερικών ενδιαφερόμενων μερών (φοιτητές, γονείς φοιτητών, κυβερνητικές και δημοτικές αρχές, επιτροπές διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας, επαγγελματικοί φορείς, συνεργαζόμενες βιομηχανίες κ.λπ.) (Chapleo, 2004; Kantanen, 2007). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται σαφές ότι οι πολιτικές πανεπιστημιακής επωνυμίας δεν είναι συμβατικά εργαλεία μάρκετινγκ αλλά αντίθετα μετατρέπονται σε εργαλεία για τη διαχείριση των νοημάτων, αντιπροσωπεύοντας, παράλληλα, διαλεκτικούς πόρους που επηρεάζουν την οργανωτική εξουσία στην κοινωνία της γνώσης. Είναι αυτές που παίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο σε οργανισμούς, όπως τα πανεπιστήμια, προσδίδοντάς τους μια νέα δυναμική, καθώς τους αναγκάζουν να εμπλακούν με τον εξωτερικό κόσμο της αγοράς (Kornberger, 2010, 144).

Για να αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητα της κατάστασης και να επιτύχουμε ουσιαστικές απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, προτείνουμε ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερευνητική ατζέντα της πανεπιστημιακής επωνυμίας που θα συνδυάζει τη θεωρία της εμπορικής επωνυμίας (Kornberger, 2010) και την Κριτική Ανάλυση Λόγου (CDA) (Fairclough, 1993, 1995a, 1995b, 2001), έτσι ώστε να αναδειχθούν τα θέματα εξουσίας και ιδεολογίας που αναδύονται κατά τη διαδικασία δόμησής της στα ΑΕΙ.

Στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής επωνυμίας, η CDA (Fairclough, 1993, 1995a, 1995b, 2001) μπορεί να συνδράμει στον εντοπισμό των αιτιών και των συνδέσεων με τοπικά, θεσμικά και κοινωνικά ζητήματα. Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες δόμησης πανεπιστημιακής επωνυμίας είναι εφικτό να εξεταστούν ως γλωσσικές αναπαραστάσεις, εικόνες και σημεία (Kornberger, 2010). Επιπροσθέτως, η υιοθέτηση της εμπορευματοποίησης (marketization) ως ερευνητικό εργαλείο όπου δημόσιοι κοινωνικοί τομείς και πρακτικές μετατρέπονται σε αγορές (Fairclough, 1993, 2002; Mautner & Holmes, 2010), μπορεί να συντελέσει στην επεξήγηση των πρακτικών μέσα από τις οποίες μη εμπορικοί τομείς, όπως τα ΑΕΙ, αναδιαμορφώνονται στο πλαίσιο ενός μοντέλου αγοράς όπου οι φοιτητές γίνονται πελάτες μέσω μιας «αδιαμφισβήτητης [...] υιοθέτησης της αγοραίας γλώσσας σε κοινωνικούς τομείς εκτός επιχειρήσεων» (Mautner & Holmes, 2010, 3).

Μετατόπιση των ορίων της επωνυμίας στα ΑΕΙ: δημόσιος έναντι ιδιωτικού τομέα

Στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης, αν και η εκπαίδευση που προσφέρεται στα κρατικά πανεπιστήμια λειτουργεί ως δημόσιο αγαθό, επαναπροσδιορίζεται ταυτόχρονα ως ανταγωνιστικό ιδιωτικό αγαθό όταν υπόκειται στους πειθαρχικούς κανόνες της αγοράς και στις μεθόδους και τις αξίες των επιχειρήσεων. Ως αποτέλεσμα, η σχέση μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού στα ΑΕΙ επαναδιατυπώνεται, αναπλαισιώνεται και επαναδιαπραγματεύεται διαρκώς μέσω της οικειοποίησης (appropriation) των νοημάτων τους (Koller, 2008b; Mumby, 2016). Με άλλα λόγια, τόσο η λειτουργία όσο και η κουλτούρα των πανεπιστημίων αλλάζουν συνεχώς, επειδή τα όρια του τι είναι ιδιωτικό ή δημόσιο υπόκεινται σε συνεχή μεταβολή, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις των ενδιαφερόμενων μερών για τα νοήματα των παραπάνω εννοιών βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα στα οποία λαμβάνουν χώρα τέτοιου είδους διαπραγματεύσεις θα μπορούσε να είναι «η έρευνα με σύμβαση ΑΕΙ, τα δίδακτρα, τα μαθήματα που διδάσκονται στην αγγλική γλώσσα, η διαδικτυακή παροχή νέων ακαδημαϊκών προϊόντων, όπως τα μαθήματα μερικής απασχόλησης, τα μαθήματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ή οι υπηρεσίες συμβούλων» (Jessop, 2017, 856). Η επαναξιολόγηση των λειτουργιών διδασκαλίας και έρευνας, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή τους στο οικονομικό και το κοινωνικό περιβάλλον (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008), δείχνει ότι τα ΑΕΙ βρίσκονται σε διαδικασία μετατροπής μέσω της σύναψης επικερδών σχέσεων με διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς, και της ενσωμάτωσης των αντίστοιχων οραμάτων και σκοπών τους στις δικές τους πρακτικές επωνυμίας. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο, η πανεπιστημιακή επωνυμία μπορεί να προσεγγιστεί ως ένας ενδιάμεσος χώρος μεταξύ των αντίθετων

στοιχείων των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης. Η έννοια του ενδιάμεσου βασίζεται στη διμερή σχέση μεταξύ αυτών των δύο αντιφατικών πόλων που προσπαθούν να συμφιλιωθούν (εκπαίδευση και επιχειρήσεις, δημόσιος και ιδιωτικός τομέας), σε έναν εννοιολογικό χώρο όπου διαφορετικά πράγματα είναι εφικτό να συναντηθούν και να ενωθούν αφού υποστούν μια σταδιακή μετάβαση και οικειοποίηση. Στην πανεπιστημιακή επωνυμία, το *in between* αποκτά το νόημά του στα επιχειρηματικά και τα εκπαιδευτικά πλαίσια που συνθέτουν ένα ΑΕΙ. Όταν αυτές οι δύο πολικότητες συγχωνεύονται, υπάρχει περιθώριο ερμηνείας, παρέχοντας νέες αντιλήψεις και μία διαφορετική χωρική εμπειρία, επειδή πρόκειται για έναν αυτοτελή χώρο και, ως εκ τούτου, εξίσου σημαντικό με τους άλλους χώρους. Κατά συνέπεια, η έννοια του ενδιάμεσου μπορεί να δημιουργήσει ένα θεωρητικό πεδίο έρευνας που υπερβαίνει τη μελέτη των επιχειρήσεων αλλά και της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι επωνυμίες είναι «διακριτικά κατασκευασμένες ταυτότητες που προσαρμόζονται στην αλλαγή και τη σταθερότητα» (Kornberger, 2010, 104). Ενσωματώνοντας αυτή την έννοια στη θεωρία της εμπορικής επωνυμίας του Kornberger, υποστηρίζουμε ότι οι πανεπιστημιακές επωνυμίες δημιουργούν νέο νοητικό και κοινωνικό χώρο, όπου, κατά τη διάρκεια των διαδικασιών οικοδόμησής τους, η εμπορική επωνυμία λειτουργεί ως διαμεσολαβητής μεταξύ του οράματος των εσωτερικών ενδιαφερομένων, της πανεπιστημιακής ιδεολογίας και των συμφερόντων των εξωτερικών ενδιαφερομένων, βάσει της ευθυγράμμισης των σχέσεών τους, καθώς και των αντιλήψεών τους για το τι είναι ιδιωτικό και τι δημόσιο. Πρόκειται για μια συνεχή δυναμική διαδικασία όπου η εμπορική επωνυμία λειτουργεί ως διαμεσολαβητικό μέσο για την κατασκευή της μοναδικότητας μιας πανεπιστημιακής επωνυμίας, ως διάσταση διαφοροποίησης από άλλους ανταγωνιστές. Με άλλα λόγια, το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί πρακτικές εμπορικής επωνυμίας προκειμένου να δομήσει τις εσωτερικές του λειτουργίες, ενώ ταυτόχρονα η εμπορική επωνυμία εμπλέκει το πανεπιστήμιο με «τον κόσμο της αγοράς και το πλαισιώνει ως μέρος της κοινότητάς του» (Kornberger, 2010, 22). Επομένως, η πανεπιστημιακή επωνυμία δεν μπορεί να προσεγγιστεί μόνο ως μια συλλογή επιχειρηματικών εργαλείων ή ως αντανάκλαση της πολιτισμικής αλλαγής στην κοινωνία, αλλά και ως «ένα νέο είδος σκέψης» (Kornberger, 2010, 12) στα ΑΕΙ, καθώς επηρεάζεται από τον τρόπο διαχείρισης των οργανισμών, των αγορών, της παραγωγής και της κατανάλωσης γενικότερα.

Αντί επιλόγου

Το παρόν άρθρο είχε στόχο να διερευνήσει το πλαίσιο της κριτικής διαμόρφωσης της ερευνητικής ατζέντας της πανεπιστημιακής επωνυμίας, καθώς και να αναδείξει τη σημασία των παραγόντων που χαρακτηρίζουν το κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται. Η διαμόρφωση της ερευνητικής ατζέντας για την πανεπιστημιακή επωνυμία είναι εξαιρετικά σημαντική, για τους ακόλουθους λόγους: α) για να βοηθήσει τις πανεπιστημιακές αρχές να κατανοήσουν τις συνθήκες και τους περιορισμούς των διαδικασιών πανεπιστημιακής επωνυμίας, β) για τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ορισμένα πανεπιστήμια σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο εμπλέκονται περισσότερο ή λιγότερο έντονα στην πανεπιστημιακή επωνυμία, γ) επειδή οι υπεύθυνοι χάραξης επωνυμίας στα ΑΕΙ οφείλουν να διερευνήσουν τους λόγους για τους οποίους οι ακαδημαϊκοί που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά υπόβαθρα αντιδρούν ή ευθυγραμμίζονται με τις πρακτικές της πανεπιστημιακής επωνυμίας.

Καταλήγοντας, υποστηρίζουμε ότι, εάν οι πολιτικές δόμησης επωνυμίας των ΑΕΙ προσεγγίζονται ως α-πολιτικές δραστηριότητες μάρκετινγκ, κατευθύνουν τις ερευνητικές προσπάθειες μακριά από το κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται. Σε αυτό το άρθρο προτείνεται μια κριτική ερευνητική ατζέντα με πολιτική προοπτική, που συνδυάζει θεωρίες μάρκετινγκ στο ευρύτερο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας/διαλόγου (Fairclough, 2002; Lischinsky, 2018, Ng; 2018), έτσι ώστε η ανάλυση της πανεπιστημιακής επωνυμίας να μπορεί να συμβάλει στη μελέτη οργανωτικών και κοινωνικών φαινομένων που σχετίζονται με τα ΑΕΙ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity*. Free Press. ISBN13: 9780029001011.

Aaker, D. (1996). *Building Strong Brands*. Free Press. ISBN, 002900151X, 9780029001516.

Anholt, S. (2010). Definitions of place branding – Working towards a resolution. *Place Branding and Public Diplomacy 6*, 1–10. https://doi.org/10.1057/pb.2010.3

Argenti, P. A. (2000). Branding b-schools: Reputation Management for MBA programs. *Corporate Reputation Review 3*(2), 171-178.

Askehave, I. (2007). The impact of marketization on higher education genres - The international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies – 9*, 723-742. https://doi.org/0.1177/1461445607082576

Aula, H. M., Tienari, J., Wæraas, A. (2015). The University Branding Game. *International Studies of Management & Organization, 45*(2), 164-179. https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006015

Balmer, J. M. T., Gray, E.R. (2003). Corporate brands: what are they? What of them? *European Journal of Marketing 37*(7/8), 972-997. https://doi.org/10.1108/03090560310477627

Balmer, J., Liao, M.-N. (2007). Student Corporate Brand Identification: An Exploratory Case Study. *Corporate Communications: An International Journal, 12*, 356-375. https://doi.org/10.1108/13563280710832515

Bassnet, S. (1992). Writing in No Man's Land: Questions of Gender and Translation. *Ilha do Desterro 28*(2), 63-73. DOI:10.5007/%*Corpus* ID: 147337383

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture.* London/New York: Routledge. ISBN 9780415016353.

Bick, G., Jacobson, M., Abratt, R. (2003). The Corporate Identity Management Process Revisited. *Journal of Marketing Management 19*, 835-855. http://dx.doi.org/10.1362/026725703322498127

Bodoh, J. and Mighall, R. (2003). Study here because you're worth it, The Times Higher Educational Supplement, March, 23: cited in Chapleo, Ch. (2005), Do Universities Have «Successful» Brands? *International Journal of Educational Advancement* 6 (1), 54-64. DOI:10.1057/palgrave.ijea.2140233

Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. In J. G. Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–58. rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf

Bourdieu, P. (2018). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (ed.) *Knowledge, education, and cultural change*, 71-112. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351018142

Brookes, M. (2003). Higher education: marketing in a quasi-commercial service industry. *International Journal of Nonprofit Voluntary Sector Marketing, 8*(2), 134-142. https://doi.org/10.1002/nvsm.207

Brown R., Carasso, H. (2013). *Everything for sale? The marketisation of UK higher education*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-80980-1 (pbk).

Bunzel, D. L. (2007). Universities sell their brands. *Journal of Product & Brand Management, 16*(2), 152–153. DOI:10.1108/10610420710740034

Chapleo, C. (2004). Interpretation and implementation of reputation/brand management by UK university leaders. *International Journal of Educational Advancement*, *5*, 7-23.

Chapleo, C. (2007). Barriers to Brand Building in UK Universities. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Management 12*, 23-32.

Conway, T., Mackay, S., Yorke, D. (1994). Strategic Planning in Higher Education: Who Are the Customers. *International Journal of Educational Management*, 8(6), 29-36. https://doi.org/10.1108/09513549410069202

Courtois, A., O'Keefe, Th. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal of Critical Education Policy Studies 13*(1), 43-66. https://www.researchgate.net/publication/280574879

Cowell, D. (1984). *The Marketing of Services*. Heinemann. ISBN: 0434902632.

Dearing Report. (1997). Higher education in the learning society: The national committee of inquiry into higher education. Retrieved July 25, 2023, https://education-uk.org/documents/dearing1997/dearing1997.html

Dewey, J. (1995). Experience and Education. In S. B. Merraiam, (ed.) *Selected writings on philosophy and adult education* (pp 27-30). Malabar: Kriegar Publishing Company. ISBN: ISBN-0-89464-887-X

Donald, W. E., Ashleigh, M. J., Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability. *Career Development International 23*(5), 513-540. https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171

ElDegwy, A., Elsharnouby, T., Kortam, W. (2018). How sociable is your university brand? An empirical investigation of university social augmenters' brand equity. *International Journal of Educational Management, 32*. https://doi.org/10.1108/ijem-12-2017-0346

Fairclough, N. (2002). Language in new capitalism. *Discourse & Society, 13*(2), 163-166.

Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of critical discourse analysis, 5*(11), 121-138. DOI:10.4135/9780857028020.d8

Fairclough, N. (1995b). *Media Discourse*. London: Edward Arnold. ISBN: 0340632224, 9780340632222

Fairclough, N. (1995a). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis.-The-Critical-Study-of-Language.pdf

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. *Discourse & Society 4*(2), 133-168. https://doi.org/10.1177/0957926593004002002

Flowerdew, J. (2004). The Discursive Construction of a World-Class City. *Discourse & Society, 15*(5), 579-605. https://doi.org/10.1177/0957926504045033

Fredman, N., Doughney, J. (2012). Academic dissatisfaction, managerial change and neo-liberalism. *Higher Education 64*, 41-58. https://doi.org/10.1007/s10734-011-9479-y

Gakoudi A., Gioti, L., Kokkinis G. (2023). Exploring university branding in the context of university websites: the case of International Hellenic University. In K. Skordoulis, L. Gioti, & A. Laspidou (Eds), *Proceedings of Xth International*

Conference on Critical Education «Education for Social Emancipation». 182-203. ISBN: 978-960-243-741-4. Retrieved September 23/2023.

Gatfield, T., Braker, B., Graham, P. (1999). Measuring communication impact of university advertising materials. *Corporate Communications: An International Journal 4*(2), 73- 79.

Gioti, L. (2022). Δεξιότητες, επιδεξιότητες και αδιέξοδα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (Skills, competencies and dead ends of University Pedagogy). In E. Kostara (ed.) *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση* (*Skills Development in Adult Education and School Education*). Athens: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ISBN 978-960-89531-9-2. https://adulteduc.gr/wp-content/uploads/2022/10/praktika-3.pdf

Gougoulakis, P. (2015). New Public Management Regime and Quality in Higher Education. *Επιστήμη και κοινωνία (Science and society), 33* (Spring), 91-114. https://doi.org/10.12681/sas.10265

Gray, B. J., Fam, K. S., Llanes, V. A. (2003). Branding universities in Asian markets. *Journal of Product and Brand Management 12*(2), 108-120.

Hamann, D., Williams Jr, R. L., Omar, M. (2007). Branding strategy and consumer high-technology product. *Journal of Product & Brand Management, 16*(2), 98-111.

Hatch, M. J., Schultz, M. (2008). *Taking Brand Initiative: How Companies Can Align Strategy, Culture, and Identity Through Corporate Branding*. Jossey-Bass. ISBN 9780787998301.

Hemsley-Brown, J., Oplatka I. (2006). Universities in a Competitive Marketplace: A Systematic Review of the Literature on Higher Education Marketing. *International Journal of Public Sector Management*, *19*, 316-338.

Hemsley-Brown, J., Goonawardana, S. (2007). Brand harmonization in the international higher education market. *Journal of Business Research*, *60*(9), pp. 942-948.

Holt, D. (2006). Toward a sociology of branding. *Journal of Consumer Culture, 6*, 299-302. https://doi.org/10.1177/1469540506068680

Jessop, B. (2017). Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities. *High Educ*, *73*, 853–870. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6

Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, *56*(3), 303–324. http://www.jstor.org/stable/40269079

Joseph, M., Mullen E. W., Spake, D. (2012). University Branding: Understanding Students' Choice of an Educational Institution. *The Journal of Brand Management: An International Journal 20.1*(1.10),1-13. 10.1057/bm.2012.13 https://www.researchgate.net/publication/256037053_University_Branding_Understanding_Students'_Choice_of_an_Educational_Institution

Kantanen, H. (2007). Community Relationships and the Practice of Public Relations in Higher Education. *Tertiary Education and Management, 13*(1), 47-59. https://doi.org/10.1080/13583880601151254

Kaushal, V., Ali, N. (2019). University Reputation, Brand Attachment and Brand Personality as Antecedents of Student Loyalty: A Study in Higher Education Context. *Corporate Reputation Review, 23*, 254–266. https://doi.org/10.1057/s41299-019-00084-y

Keller, K. (1993). «Conceptualizing, measuring and managing Customer-Based Brand Equity», *Journal of Marketing, 57*(1), 1-22. American Marketing Association https://doi.org/10.1177/002224299305700101

Keller, K. L. (2001). Building customer-based brand equity: A blueprint for creating strong brands. Working Paper Series 01-107. Marketing Science Institute. https://www.proquest.com/scholarly-journals/building-customer-based-brand-equity/docview/194194945/se-2

Koller, V. (2008b). Identity, image, impression: Corporate self-promotion and public reactions. In R. Wodak & V. Koller (Eds.), *Handbook of communication in the public sphere* (pp. 155–180). Berlin: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110198980.2.155

Kornberger, M. (2010). *The Brand Society: How brands transform management and lifestyle*, New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0521-898263.

Kotler, P., Fox, K. (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. ISBN: 0138514038.

Kotler, P., Keller, K. (2007). *Marketing Management*. 15th edition. Pearson, Prentice Hall. ISBN 978-0-**13**-385646-0.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. ISBN, 0194371875.

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching, 44*(3), 354-367. https://doi.org/10.1017/S0261444810000431

Kwong, J. (2000). Introduction: Marketization and privatization in education. *International Journal of Educational Development, 20*, 87-92.

Lischinsky, A. (2018). Critical discourse studies and branding. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, 540-552. https://www.researchgate.net/publication/299859176_Critical_Discourse_Studies_and_Branding

Lomer, S., Papatsiba, V., Naidoo, R. (2018). Constructing a national higher education brand for the UK: Positional competition and promised capitals. *Studies in Higher Education*, *43*(1), 134-153. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859

Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry, 38*(3), 599–629. https://doi.org/10.1086/664553

Lowrie, A. (2007). Branding higher education: Equivalence and difference in developing identity. *Journal of Business Research, 60*(9), 990–999.

Mautner, G., & Kelly-Holmes, H. (2010). *Language and the Market*. Palgrave Macmillan. ISBN 9780230210608.

Mazzarol, T. (1998). Critical Success Factors for International Education Marketing. *International Journal of Educational Management, 12*(4) 163-175. http://dx.doi.org/10.1108/09513549810220623

Molesworth, M., Nixon, E., Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, *14*(3), http://dx.doi.org/10.1080/13562510902898841

Mumby, D. K. (2016). Organizing beyond organization: Branding, discourse, and communicative capitalism. *Organization 23*(6), 884–907. https://doi.org/10.1177/1350508416631164

Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. Routledge. ISBN 978-0-415-84014-9.

Münch, R. (2020). Governing the school under three decades of neoliberal reform: From educracy to the education-industrial complex. Routledge. ISBN: 9780367816063.

Ng, C., J., W. (2018). Performing brand identity: situating branding in discursive-ideological landscapes. *Consumption Markets & Culture*, *21*(2), 147-170. https://doi.org/10.1080/10253866.2017.1369970

Ng, I., Forbes, J. (2009). Education as service: the understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education, 19*(1), 38-64.

Nicholls, J., Harris, J., Morgan, E., Clarke, K., Sims, D. (1995). Marketing higher education: the MBA experience. *International Journal of Educational Management, 9*(2), 31-38.

Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education: Scope and limits. *Management & Marketing, 4*(2). Corpus ID: 167189684.

Paden, N., Stell, R. (2006). Branding options for distance learning programs: Managing the effect on University image. *International Journal of instructional Technology and Distance learning, 3*(8), 45-54. ISSN 1550-6908 https://www.itdl.org/Journal/Aug_06/index.htm

Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., Boyt, T. (2011). Utilizing brand-ecosystem for branding and building brand equity in higher-education. *International Journal of Educational Management, 25*(7), 724-739.

Rodrigues, S., Child J. (2008). The Development of Corporate Identity: A Political Perspective. *Journal of Management Studies, 45*(5), 885-911. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00750.x

Schultz, M. (2005). Corporate Branding as Organizational Change. In Schultz, M., Antorini, Y.M., & Csaba, F. F. (eds.), *Corporate Branding Purpose/People/Process*. Copenhagen Business School Press, 181-216. ISBN 8763099640

Shahnaz, A., Qadir, S. (2020). Branding the Higher Education: Identity Construction of Universities through Logos, Mottos and Slogans. *Journal of Research in Social Sciences*. DOI: https://doi.org/10.52015/jrss.8i1.67.

Slaughter, S. Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press. ISBN 10: 0801892333

Sujchaphong, N., Nguyen, B., Melewar, T. C. (2017). Towards a branding oriented higher education sector: An overview of the four perspectives on university marketing studies. *The Marketing Review, 17*(1), 87–116.

Vink, F. (2021). An investigation into the development of the Spatial concept of the in-between space in the Netherlands and Japan in the 20th century. MSc Thesis. http://resolver.tudelft.nl/uuid:51d81c1b-f6e3-4284-ba5a-30a7780d3f2c

Wæraas, A., Solbakk, M. (2009). Defining the Essence of a University: Lessons from Higher Education Branding. *Higher Education, 57*, 449-462. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9155-z

Wegerer, P. (2018). *Brands as Mediators: A differentiated View on Brand-Mediation Processes*. Ph.D Thesis. Retrieved on July 25 2023 from https://www.uibk.ac.at/smt/marketing/department/team/synopsis-final.pdf

Williams Jr. R. L., Omar, M. (2014). How branding process activities impact brand equity within Higher Education Institutions, *Journal of Marketing for Higher Education*, *24*(1), 1-10. 10.1080/08841241.2014.920567

Διαγλωσσικότητα και χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της αγγλικής: Απόψεις παιδιών μέσω εκμαίευσης μεταφορών

Αρετούσα Γιαννακού
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
giannakou.a@unic.ac.cy

Αργυρώ Φασούλα
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
antzyfa@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας υποστηρίζει την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας(Γ1) των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Ενώ κερδίζει σταδιακά έδαφος στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν ισχύει το ίδιο σε αυτό της διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Γ2). Η παρούσα μελέτη διερευνά τις πεποιθήσεις παιδιών σχετικά με τη χρήση της Γ1 κατά την εκμάθηση της αγγλικής, μέσω εκμαίευσης μεταφορών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 133 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,10-12 ετών, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται τη χρήση της Γ1 κατά την εκμάθηση της αγγλικής ως Γ2, χρησιμοποιώντας μια μεταφορά και εξηγώντας την. Οι μεταφορικές αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αξία και τη χρησιμότητα της Γ1 και υποδεικνύουν την ανάγκη για αναθεώρηση μονογλωσσικών διδακτικών προσεγγίσεων και ενσωμάτωση πρακτικών διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία για την ενίσχυση της μάθησης και τη συμβολή στη γλωσσική και την κοινωνική ισότητα.

Εισαγωγή

Η αγγλική γλώσσα διδάσκεται και μαθαίνεται επίσημα ως η πρώτη ξένη γλώσσα κατά την παιδική ηλικία σε πολλά μέρη του κόσμου, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Η διδακτική μεθοδολογία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Γ2) παραδοσιακά υποστηρίζει μονογλωσσικές προσεγγίσεις και αποθαρρύνει δίγλωσσες πρακτικές (π.χ. Rabbidge, 2019). Ωστόσο, η πρώτη γλώσσα (Γ1) δεν εξαφανίστηκε ποτέ εντελώς, ούτε έπαψε να παίζει ρόλο σε περιβάλλοντα εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν υπάρξει θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα που συνηγορούν υπέρ της συνετής ενσωμάτωσης της Γ1 στις τάξεις της Γ2 λόγω των πλεονεκτημάτων που μπορεί να επιφέρει όσον αφορά την ενίσχυση της επικοινωνίας και της αποτελεσματικότητας στην εκμάθηση της Γ2 (βλ. Shin et al., 2020; Hall & Cook, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει προταθεί ως μια ευέλικτη προσέγγιση στη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής ως Γ2 (Cezoz & Gorter, 2020; 2021, Creese & Blackledge, 2010; 2015, García & Leiva, 2012). Ωστόσο, ο ρόλος της Γ1 παραμένει ένα από τα πιο πολυσυζητημένα μεθοδολογικά προβλήματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας Γ2.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει το ζήτημα του ρόλου της Γ1 στην εκμάθηση της Γ2 από τη σκοπιά μικρότερων σε ηλικία μαθητών/τριών. Σκοπός της είναι να εξετάσει τις πεποιθήσεις παιδιών που μαθαίνουν την αγγλική ως Γ2 στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα, μέσω της εκμαίευσης μεταφορών. Η διερεύνηση των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών μιας Γ2 ως προς τη χρήση της Γ1 μέσα από το πρίσμα της διαγλωσσικότητας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόησή τους, δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση των μαθητών/τριών (Fisher, 2013). Μέχρι στιγμής δεν υπάρχει καμία μελέτη που να διερευνά πώς οι μικρότεροι

σε ηλικία μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη Γ1 στην εκμάθηση της Γ2, και πώς η εκμαίευση μεταφορών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξεταστούν οι αντιλήψεις για τη χρήση της Γ1 σε αυτό το πλαίσιο.

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Η Γ1 στην εκμάθηση της Γ2

Οι πεποιθήσεις και οι πολιτικές στη γλωσσική εκπαίδευση που υποστηρίζουν την ελαχιστοποίηση της Γ1 στην τάξη και τη μεγιστοποίηση της έκθεσης στη Γ2 θεωρούν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι γλώσσες έχουν καθορισμένα όρια και λειτουργούν ξεχωριστά η μία από την άλλη (García & Li, 2014; Hall & Cook, 2012; Rabbidge, 2019). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα διδασκαλίας μιας Γ2 συχνά αναφέρουν ένα αίσθημα ενοχής όταν επιτρέπουν τη χρήση της Γ1, θεωρώντας αυτή την πρακτική αντιεπαγγελματική και αντιπαραγωγική (π.χ. Butzkamm & Caldwell, 2009; CoMland & Neokleous, 2011; Macaro, 2009; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009). Η χρήση της Γ1 επιλέγεται «μόνο ως έσχατη λύση, ένα είδος πυροσβεστήρα σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης» (Butzkamm & Caldwell, 2009, 14). Ωστόσο, η Γ1 είναι ένα σημαντικό γνωστικό και πολιτισμικό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί ως πρωταρχικό μέσο διαμεσολάβησης, σκαλωσιάς (scaffolding) και γνωστικής υποστήριξης (Vygotsky, 1978, 1986). Η Γ1 ρυθμίζει τις γνωστικές διαδικασίες, και έτσι μπορεί να αξιοποιείται από τους μαθητές/τριες για να μεσολαβήσει στη μάθηση της Γ2.

Διαγλωσσικότητα

Η διαγλωσσικότητα νοείται ως η αξιοποίηση του ενιαίου γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/τριών, επιτρέποντας σύνθετες διαλεκτικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία γνώσης και στην ενδυνάμωση των ατόμων, επιβεβαιώνοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες και επικυρώνοντας την ταυτότητά τους. Μπορεί έτσι να ενσωματωθεί σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της εκμάθησης γλωσσών και τη δημιουργία ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος (García & Li, 2014; Li & García, 2022).

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας ομαλοποιεί τις δι-/πολυγλωσσικές πρακτικές και επιτρέπει τη δημιουργία χώρων όπου οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους στους οποίους έχουν πρόσβαση, αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και τη μεταγλωσσική επίγνωση (Cezoz & Gorter, 2021; Li, 2018; Otheguy et al., 2015), προάγοντας τη βαθύτερη και την πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου (Baker, 2011). Επιπλέον, ο Rabbidge (2019, σ. 22) υποστηρίζει ότι «η αναγνώριση της χρήσης πολλαπλών γλωσσών στην τάξη, όχι μόνο αντικατοπτρίζει την πολυγλωσσική πραγματικότητα στον κόσμο, αλλά βοηθά στην ανάπτυξη τόσο των διαπολιτισμικών ικανοτήτων όσο και της κριτικής επίγνωσης των άλλων και του εαυτού μας».

Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες της αγγλικής ως Γ2 μπορούν να θεωρηθούν ως (μελλοντικοί) δίγλωσσοι ομιλητές ή πολυδύναμοι χρήστες γλωσσών (Cook, 2002; Prada & Turnbull, 2018). Κατά συνέπεια, τα περιβάλλοντα διδασκαλίας και εκμάθησης μιας Γ2 είναι εφικτό να αναθεωρηθούν ως δι-/πολυγλωσσικά πλαίσια, τα οποία ανοίγουν χώρους για τη χρήση της γλώσσας ως επιτελεστικής πράξης που χαρακτηρίζει την αυτόνομη ικανότητα των ατόμων να κατασκευάζουν και να ερμηνεύουν νοήματα, αξιοποιώντας πόρους του συνεχούς γλωσσικού τους ρεπερτορίου (Canagarajah, 2013; García & Li, 2014; Turnbull, 2016). Αυτή η διαγλωσσική επιτέλεση, σύμφωνα με τον Canagarajah (2013, 46), αποτυπώνει τη «συνέργεια» μεταξύ των γλωσσών, αντιμετωπίζοντάς τες «ως πάντα σε επαφή και αλληλοεπηρεαζόμενες».

Η διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει μια ποικιλία γλωσσικών ή επικοινωνιακών πρακτικών που χρησιμοποιούνται δημιουργικά και δυναμικά. Παραδείγματα τέτοιων πρακτικών περιλαμβάνουν τη χρήση της Γ1 ή άλλων διαθέσιμων γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών, τη μετάφραση, τη γλωσσική διαμεσολάβηση, την αξιοποίηση σημειωτικών πόρων, τη μεταφορά στοιχείων ή πολυτροπικών στοιχείων κ.ά. Συνοπτικά, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών, ακουστικών, γλωσσικών, εξω-γλωσσικών, παρα-γλωσσικών, χωρικών και οπτικών μέσων ή/και τρόπων (Li, 2018; Tsokalidou & Skourtou, 2020).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών

Τα συστήματα πεποιθήσεων των μαθητών/τριών αποτελούν τμήμα της κουλτούρας μάθησης σε μια δεδομένη κοινωνία (Barcelos, 2003). Αναγνωρίζεται ότι οι πεποιθήσεις ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες

ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και τη μαθησιακή τους συμπεριφορά (Fisher, 2013). Επομένως, ο ρόλος τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι καθοριστικός.

Οι πεποιθήσεις κατανοήθηκαν αρχικά ως μια «μεταγνωστική λειτουργία» (Horwitz, 1987) και βασίζονται όχι μόνο στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών αλλά και στις απόψεις των «σημαντικών άλλων» (Kalaja et al., 2015; Wenden, 1986). Σύμφωνα με την Pajares (1992, 309), οι πεποιθήσεις «ταξιδεύουν μεταμφιεσμένες», δηλαδή δεν είναι πάντα συνειδητές, αφού μπορεί να μην εξετάζονται ενεργά σε μια δεδομένη στιγμή (Fisher, 2013, 373). Ο υπόρρητος χαρακτήρας ορισμένων πεποιθήσεων είναι μία από τις δύο κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχετική έρευνα. Οι πεποιθήσεις δεν είναι εφικτό να εκφραστούν πάντα εύκολα και άμεσα. Η δεύτερη πρόκληση είναι ότι οι συμμετέχοντες/ουσες τείνουν συχνά να δηλώσουν αυτό που θεωρούν κατάλληλο και όχι αυτό που πραγματικά πιστεύουν. Επομένως, είναι δύσκολο να έχουμε μια ακριβή αναφορά των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών (Ellis, 2008).

Μεταφορές

Η μεταφορά είναι σχήμα λόγου που συνδέεται εγγενώς τόσο με τη γλώσσα όσο και με τη σκέψη (Lakoff, 1993; Thibodeau, 2017). Μια μεταφορά αποτελείται από «σύγκριση μεταξύ δύο ανόμοιων εννοιών, όπου η μία έννοια πρέπει να γίνει κατανοητή με βάση την άλλη» (Ellis & Barkhuizen, 2005, 313). Οι μεταφορές είναι γνωστικοί-γλωσσικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται συχνά για την απλούστευση σύνθετων εννοιών, μέσω της ομοιότητας και της υποκατάστασης.

Οι μεταφορές αποτελούν εννοιολογικά εργαλεία για την ερμηνεία και την αντίληψη της μαθησιακής εμπειρίας (Riley, 1994), καθώς παρέχουν «παράθυρα» για την εξέταση των γνώσεων, των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών (Ellis & Barkhuizen, 2005, 313). Πολλές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει την εκμαίευση μεταφορών ως μια εναλλακτική μέθοδο για την πρόσβαση και τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τη μάθηση μιας Γ2 (π.χ. Ellis, 2002, 2008; Fisher, 2013; Kalaja et al., 2015; Kramsch, 2003). Ο Ellis (2002, 2008) προσδιορίζει την ανάλυση μεταφορών ως μια αποτελεσματική προσέγγιση των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών, καθώς προσφέρει έναν «έμμεσο» τρόπο για τη διερεύνησή τους. Το ερώτημα που προκύπτει στην παρούσα μελέτη είναι τι πιστεύουν τα παιδιά-μαθητές/τριες για τη χρήση της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής ως Γ2, όπως αυτή αναδύεται μέσα από μεταφορικές αναπαραστάσεις, στο πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αγγλική ως ξένη γλώσσα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η αγγλική γλώσσα εισήχθη για πρώτη φορά ως υποχρεωτικό σχολικό μάθημα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και διδάχθηκε αρχικά στις τρεις τελευταίες τάξεις. Η ηλικία διδασκαλίας της μειώθηκε σταδιακά στις διαδοχικές μεταρρυθμίσεις του αναλυτικού προγράμματος (Κωστούλας, 2018), με αποκορύφωμα την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο το 2020-21. Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, η αγγλική γλώσσα εισήχθη στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Από το 2020-21, διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα στην πρώτη και τη Δευτέρα και τρεις ώρες την εβδομάδα από την Τρίτη έως την έκτη τάξη του δημοτικού. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι διδακτικοί στόχοι είναι κυρίως επικοινωνιακοί. Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας εναπόκειται στους/στις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες καλούνται να λάβουν υπόψη τα κοινωνικά, πολιτισμικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών τους, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Δεδομένης της αυξανόμενης πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στα ελληνικά σχολεία, η τάξη της αγγλικής ως Γ2 θα μπορούσε να προσφέρει έναν χώρο πολυγλωσσικής επικοινωνίας και διαγλωσσικότητας (Jenkins, 2015). Το πρώτο βήμα θα ήταν να εξεταστεί ο ρόλος και η σημασία που αποδίδονται στην Γ1 στο πλαίσιο αυτό από τα παιδιά-μαθητές/τριες, και στη συνέχεια να επιχειρηθεί η χρήση της με στρατηγικό και οργανωμένο τρόπο.

Μεθοδολογία

Στόχοι

Δεδομένης της έλλειψης σχετικών ερευνών για τη διαγλωσσική χρήση της Γ1 στη διδασκαλία και την εκμάθηση της αγγλικής στην Ελλάδα, η παρούσα έρευνα επεχείρησε να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό. Η έρευνα έγινε σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου 10-12 ετών. Σε αυτή την ηλικία, τα περισσότερα παιδιά έχουν αναπτύξει ήδη

(μετα) γνωστικές δεξιότητες και αφηρημένη σκέψη, ώστε να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα θέμα και να ανταποκρίνονται εκφράζοντας τις ιδέες και τις προσωπικές απόψεις τους. Στον σχεδιασμό της εν λόγω έρευνας ελήφθη υπόψη το εννοιολογικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες. Είναι αναμφίβολο ότι η Γ1 αποτελεί μια ισχυρή βάση αναφοράς και είναι «ο σημαντικότερος σύμμαχος» που μπορεί να έχουν οι μαθητές/τριες μιας Γ2 (Butzkamm, 2003, σ. 30). Συνιστά, επομένως, ένα εξέχον σημειωτικό μέσο για τη δημιουργία νοήματος στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας.

Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη έθεσε ως στόχο να εξετάσει το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου ηλικίας 10-12 ετών τη χρήση της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως Γ2 στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

Η πρόσβαση στις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών μέσω της εκμαίευσης μεταφορών μπορεί να προσφέρει μια βαθιά κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες σκέφτονται σχετικά με τον ρόλο που παίζει η Γ1 στο πλαίσιο της αγγλικής ως Γ2, και να μας βοηθήσει να καταστήσουμε την εμπειρία της μάθησης γόνιμη και αποτελεσματική, στο μέτρο του δυνατού.

Σχεδιασμός της έρευνας

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών είναι εγγενώς πολύπλοκες και υπόκεινται σε ποικίλες ερμηνείες, χαρακτηριστικά τα οποία υποδεικνύουν ότι η ποιοτική προσέγγιση είναι καταλληλότερη (Barcelos, 2003; Ellis, 2008). Η μέθοδος συλλογής δεδομένων (εκμαίευση μεταφορών) βασίστηκε στη γραπτή έκφραση των συμμετεχόντων/ουσών. Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρητική προσέγγιση, η σκέψη δεν μπορεί να εξηγηθεί χωρίς να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται μέσω της γλώσσας. Με τη σειρά της, η γλωσσική έκφραση δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς να εκληφθεί ως εκδήλωση της σκέψης (Lantolf, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, όπως παρατηρεί η Cameron (2003), οι μεταφορές είναι γλωσσικά μέσα που όχι μόνο μας βοηθούν να εκφράσουμε έννοιες αλλά κυρίως δομούν τις ίδιες τις έννοιες.

Συμμετέχοντες και ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023, σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 133 μαθητές/τριες (73 κορίτσια και 60 αγόρια), που φοιτούσαν στην πέμπτη (N=70) και έκτη (N=63) τάξεις, ηλικίας 10-11 και 11-12 ετών, αντίστοιχα (Πίνακας 1). Εκτός από τα αγγλικά ως σχολικό μάθημα, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές παρακολούθησαν επιπρόσθετα μαθήματα αγγλικών και σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα από τη Δευτέρα δημοτικού, όπως συνηθίζεται στην Ελλάδα. Επίσης, ενώ η πλειονότητα των μαθητών/τριών είχε μεγαλώσει σε μονόγλωσσο περιβάλλον στην ελληνική γλώσσα, 18 από τους 133 συμμετέχοντες/ουσες (13,5%) είχαν διαφορετικό εθνογλωσσικό υπόβαθρο, με όλους/ες, εκτός από μία μαθήτρια, να έχουν άριστη γνώση της ελληνικής.

Πίνακας 1. Αριθμός συμμετεχόντων/ουσών ανά φύλο και τάξη

Συμμετέχοντες/ουσες	Πέμπτη τάξη	Έκτη τάξη	Σύνολο
Κορίτσια	43	30	73 54,9%
Αγόρια	27	33	60 45,1%
Σύνολο	70 52,6%	63 47,4%	133 100%

Συλλογή δεδομένων

Οι μεταφορές συλλέχθηκαν από οκτώ τάξεις δημοτικού σχολείου (τέσσερις τάξεις πέμπτης και τέσσερις τάξεις έκτης) δύο διαφορετικών δημόσιων σχολείων, που βρίσκονται στην ίδια ευρύτερη περιοχή. Η επιλογή των σχολείων αυτών έγινε λόγω της εύκολης προσβασιμότητας (δείγμα ευκολίας). Οι αρχές δεοντολογίας τηρήθηκαν σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ζητήθηκε έγκριση από τις αρμόδιες επιτροπές δεοντολογίας και τα σχολεία. Οι γονείς/κηδεμόνες

των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν γραπτή συγκατάθεση μετά από ενημέρωση. Επιπλέον, ζητήθηκε η συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών, αφού τους δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με την έρευνα.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μορφή απλής εργασίας με χαρτί και μολύβι. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν ρητά να χρησιμοποιήσουν μια μεταφορά για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη χρήση της Γ1 τους (ελληνικά) στην εκμάθηση της Γ2 (αγγλικής). Επίσης, τους ζητήθηκε να εξηγήσουν την απάντησή τους χρησιμοποιώντας μια φράση «επειδή», ώστε να είναι σαφές το νόημα που κρύβεται πίσω από τη μεταφορά (Jin & Cortazzi, 2011). Παρόλο που τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν τη γνωστική ικανότητα να ανταποκρίνονται επαρκώς σε εργασίες που περιλαμβάνουν αφηρημένη σκέψη (μεταφορικές αναπαραστάσεις), η εργασία εκμαίευσης σχεδιάστηκε γύρω από παρομοιώσεις. Οι παρομοιώσεις είναι ευκολότερα κατανοητές λόγω του ρητού γλωσσικού στοιχείου που περιέχουν («σαν») (Fisher, 2013). Οι ερευνήτριες παρείχαν οδηγίες και παραδείγματα για τις μεταφορές και τις παρομοιώσεις στα παιδιά για να τα προετοιμάσουν για το έργο συλλογής δεδομένων. Οι μαθητές/τριες με διαφορετικό εθνογλωσσικό υπόβαθρο είχαν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την εργασία αναλογιζόμενοι την (άλλη) Γ1 τους, εφόσον το επιθυμούσαν.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με βάση την προσέγγιση της θεμελιωμένης θεωρίας (Charmaz, 2014). Η θεματική κατηγοριοποίηση δεν προέκυψε από υπάρχουσες θεωρίες ή προηγούμενες σχετικές μελέτες, αλλά αναδύθηκε μέσω ερμηνευτικής προσέγγισης, η οποία αντιπροσωπεύει την προσωπική και τη θεωρητική κατανόηση του φαινομένου (Creswell & Poth, 2016). Οι μεταγνωστικές αντιλήψεις ή πεποιθήσεις των μαθητών/τριών αντιμετωπίζονται ως «θεωρίες εν δράσει», που τους βοηθούν να αναστοχαστούν σχετικά με τη διαδικασία μάθησης της Γ2 (Wenden, 1986). Η ανάλυση των μεταφορών έλαβε χώρα εστιάζοντας στην ανάλυση μεταφορών των Cameron και Low (1999). Ο τομέας-στόχος (το θέμα) των μεταφορών ορίστηκε ως η Γ1 (ελληνικά) κατά την εκμάθηση της Γ2 (αγγλικά). Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης προσδιορίστηκε ο τομέας προέλευσης (το όχημα) των μεταφορών. Λόγω της δυνητικά υψηλής πολυπλοκότητας των δεδομένων, κατά την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών, έγινε προσεκτική προσπάθεια να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν πιο πιστά η πεποίθηση που διέπει την επιλογή της μεταφοράς.

Οι Wan (2011) και Low (2015) αναφέρουν συνήθη προβλήματα που συναντώνται σε αυτού του είδους τις έρευνες. Μπορεί (α) να μη γίνει αναφορά μεταφοράς στην απάντηση, (β) να μην υπάρχει εξήγηση της μεταφοράς, (γ) να μην υπάρξει καμία απάντηση λόγω της αντιληπτής δυσκολίας του έργου. Στην παρούσα μελέτη, συγκεκριμένα, από τις 133 απαντήσεις (α) καμία αναφορά σε μεταφορά υπήρξε σε 14 (10,5%), (β) καμία παροχή εξήγησης σε 20 κατά τα άλλα έγκυρες απαντήσεις (16,5%), (γ) άκυρες απαντήσεις 12 (9%). Μόνο οι απαντήσεις στο (γ) αποκλείστηκαν από την ανάλυση. Τα δεδομένα διαχωρίστηκαν αρχικά σε τρεις γενικές κατηγορίες: μεταφορικές, μη μεταφορικές και άκυρες απαντήσεις. Στη συνέχεια, οι δύο πρώτες κατηγορίες χωρίστηκαν σε τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με το αν τα δεδομένα αποκάλυπταν μια θετική, μια αρνητική ή μια διαφορετική/ουδέτερη απάντηση. Εντός αυτών των υποκατηγοριών πραγματοποιήθηκαν θεματική ανάλυση και ερμηνεία, όπως περιγράφηκε προηγουμένως και όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

Αποτελέσματα

Επισκόπηση

Συνολικά, 107 από τις 133 απαντήσεις (80,5%) ήταν έγκυρες απαντήσεις που περιελάμβαναν μεταφορές, 14 από τις 133 απαντήσεις (10,5%) ήταν έγκυρες μη μεταφορικές απαντήσεις, και 12 από τις 133 απαντήσεις (9%) ήταν άκυρες. Εστιάζοντας στις μεταφορές, 68 από τις 107 απαντήσεις (51,5%) έδειξαν μια θετική άποψη για τον ρόλο της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής, 23 από τις 107 απαντήσεις (17%) εξέφρασαν μια αρνητική άποψη, και 16 από αυτές (12%) χαρακτηρίστηκαν ως διάφορες ή εξέφρασαν μια ουδέτερη άποψη. Στις μη μεταφορικές απαντήσεις, επτά από τις 12 (5,3%) έδειξαν θετική άποψη, τρεις από τις 12 (2,2%) αρνητική άποψη, και τέσσερις ήταν διάφορες/ουδέτερες (3%).

Οι άκυρες απαντήσεις (δηλαδή μη ολοκλήρωση της εργασίας ή άσχετες δηλώσεις) αποκλείστηκαν από την ανάλυση. Μετρώντας τόσο τις μεταφορικές όσο και τις μη μεταφορικές δηλώσεις και αποκλείοντας τις άκυρες απαντήσεις, υπήρχαν συνολικά 121 απαντήσεις (91%) που εξέφραζαν μια άποψη σχετικά με το θέμα. Συνολικά, οι θετικές απόψεις αποτέλεσαν το 56,5% (N=75) του συνόλου των απαντήσεων, ενώ οι αρνητικές απόψεις σχετικά με τη Γ1

στην εκμάθηση της Γ2 διατυπώθηκαν στο 19,5% (N=26) του συνόλου των απαντήσεων. Τέλος, συνολικά το 15% (N=20) των απαντήσεων ήταν διάφορες ή ουδέτερες.

Θεματική ανάλυση

Μεταφορές που εκφράζουν θετική άποψη για την Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής

Από τις 133 απαντήσεις, οι 68 (51,5%) αφορούσαν μεταφορές που εξέφραζαν μια θετική άποψη για τη Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, εστιάζοντας στον διευκολυντικό της ρόλο. Αναδύθηκαν εννέα θεματικές κατηγορίες, που παρουσιάζονται παρακάτω. Τα δεδομένα αφορούν τη συνέχεια της πρότασης: *Όταν μαθαίνω αγγλικά, τα ελληνικά είναι (σαν)* ....

(α) Η Γ1 ως μεταφραστής

11 μεταφορές εξέφρασαν την άποψη ότι η Γ1 είναι μεταφραστής ή μια βοηθητική γλώσσα που βοηθά τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 μέσω μετάφρασης. Οι περισσότερες από αυτές τις μεταφορές και η εξήγησή τους τόνιζαν την εγγενή σημασία και τη χρησιμότητα της Γ1. Παράδειγμα: «*Ένας μεταφραστής των αγγλικών που με βοηθάει να καταλάβω τις λέξεις, γιατί, αν δεν ξέρεις τη μητρική σου γλώσσα, τι θα καταλάβεις από την άλλη γλώσσα;*» (Μ053).

(β) Η Γ1 ως ενίσχυση/βοήθεια

10 μεταφορές αποκάλυψαν μια γενικότερη άποψη για τη Γ1 ως βοήθημα ή πηγή βοήθειας, που υποστηρίζει τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2. Η βοήθεια αφορούσε την εκμάθηση λεξιλογίου, την ανάκτηση λέξεων, την αποσαφήνιση πτυχών της αγγλικής γλώσσας, καθώς και μία συνολική βοήθεια στη μάθηση. Παραδείγματα: «*Μια πηγή βοήθειας, γιατί πρώτα σκέφτομαι μια λέξη στα ελληνικά και μετά τη βρίσκω στα αγγλικά*» (Μ049) και «*Η βοήθεια που παρέχεται από μια νεράιδα*» (χωρίς εξήγηση) (Μ014)

(γ) Η Γ1 ως οδηγός, σύμμαχος, λύτης προβλημάτων

10 μεταφορές ανέδειξαν τη θεώρηση της Γ1 ως οδηγού, δασκάλου, συμμάχου, φίλου ή λύτη προβλημάτων, με ρόλο υποβοήθησης της μάθησης. Παραδείγματα: «*Ένας δάσκαλος, γιατί σε βοηθάει να μεταφράζεις πιο εύκολα στα ελληνικά*» (Μ062), «*Ένας οδηγός που με οδηγεί στο "ταξίδι" σε κάτι καινούριο, γιατί με βοηθάει να καταλάβω τη γλώσσα*» (Μ046), «*Ένας χάρτης όταν χάνομαι. (Ο χάρτης είναι η ελληνική γλώσσα. Εγώ έχω χαθεί στους δρόμους των αγγλικών)*» (χωρίς εξήγηση) (Μ057).

(δ) Η Γ1 ως λεξικό ή χρήσιμο βιβλίο

Οκτώ μεταφορές έκαναν ρητή αναφορά στην Γ1 ως λεξικό ή χρήσιμο βιβλίο που βοηθά στην εκμάθηση της αγγλικής. Παραδείγματα: «*Ένα ανοιχτό βιβλίο που με βοηθά να βρω μια ανοιχτή πόρτα προς τη γνώση*» (χωρίς εξήγηση) (Μ025) και «*Ένα λεξικό, γιατί με τα ελληνικά καταλαβαίνω καλύτερα το λεξιλόγιο και πώς να κάνω διαλόγους*» (Μ029).

(ε) Η Γ1 ως μέσο για την πρόοδο ή την επίτευξη ενός στόχου

Επτά μεταφορές αφορούσαν τη χρήση της Γ1 ως κάποιου είδους στοιχείου που βοηθάει την πρόοδο ή την επίτευξη στόχου, χρησιμεύοντας ως βάση ή γέφυρα. Παραδείγματα: «*Σκάλες που με βοηθούν να πάω ψηλότερα, γιατί εμπλουτίζω τις γνώσεις μου*» (Μ030) και «*Μια βάση για να πατήσω, γιατί με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα την αγγλική γλώσσα συγκρίνοντας τις αγγλικές λέξεις με τις ελληνικές*» (Μ009).

(στ) Η Γ1 ως πηγή ευχαρίστησης ή ανακούφισης

Επτά μεταφορές υποδηλώνουν ότι η χρήση της Γ1 στην εκμάθηση της Γ2 συνεπάγεται κάτι εύκολο, ευχάριστο ή ανακουφιστικό. Παραδείγματα: «*Η έξοδος από τον λαβύρινθο, γιατί με βοηθάει να καταλάβω τι λένε μεταφράζοντας στο μυαλό μου*» (Μ035) και «*Μια όαση στην έρημο, γιατί δεν καταλαβαίνω κάποιες λέξεις στα αγγλικά και μου αρέσει όταν μου τις λένε στα ελληνικά*» (Μ059).

(ζ) Η Γ1 ως χρήσιμο εργαλείο

Έξι μεταφορές εξέφρασαν την άποψη ότι η Γ1 είναι ένα χρήσιμο εργαλείο ή μέσο που βοηθά ουσιαστικά στη μάθηση. Παραδείγματα: «*Οι βοηθητικές ρόδες του ποδηλάτου, γιατί με βοηθάνε να μεταφράζω και να καταλαβαίνω καλύτερα τα αγγλικά*»(Μ039), «*Το δεξί μου χέρι που βοηθά το άλλο χέρι, γιατί κάποια στοιχεία της αγγλικής γλώσσας μοιάζουν με τα ελληνικά*» (Μ033) και «*Το φανάρι που με βοηθάει να διασχίσω τον δρόμο*» (χωρίς εξήγηση) (Μ058).

(η) Η Γ1 ως τροφή ή ανάπτυξη

Πέντε μεταφορές που σχετίζονται με την ιδέα της τροφής ή την έννοια της ανάπτυξης. Παραδείγματα: «*Μέλι, γιατί καταλαβαίνω τι λένε*» (Μ063), «*Τροφή για τους ανθρώπους, γιατί πολλές λέξεις με βοηθούν στα αγγλικά*» (Μ042) και «*Ο ελληνικός σπόρος από όπου θα ξεφυτρώσουν τα πρώτα αγγλικά κλαδιά*» (χωρίς εξήγηση) (Μ015).

(θ) Η Γ1 ως φωτισμός ή βελτίωση της όρασης/ορατότητας

Τέσσερις μεταφορές επέλεξαν ως μέσο την έννοια του φωτός, του φωτισμού και της βελτίωσης της όρασης ή της ορατότητας. Παραδείγματα: «*Το φεγγάρι που σε βοηθάει να βλέπεις τη νύχτα, γιατί κάποιες αγγλικές λέξεις προέρχονται από τα ελληνικά, οπότε σε βοηθάει όπως το φεγγάρι*» (Μ036), «*Σαν να βάζω τα γυαλιά μυωπίας μου, γιατί με βοηθάει να καταλαβαίνω αγγλικά*» (Μ038) και «*όραση για τον άνθρωπο, γιατί χωρίς τα ελληνικά δεν θα είχα μάθει ποτέ αγγλικά*» (Μ037).

Μεταφορές που εκφράζουν αρνητική άποψη για τη Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής

Από τις 133 απαντήσεις, οι 23 (17%) περιείχαν μεταφορές που ερμηνεύτηκαν ως αρνητικές απόψεις σχετικά με τον ρόλο της Γ1 κατά την εκμάθηση της αγγλικής. Αναδείχθηκαν τρεις θεματικές κατηγορίες, οι οποίες υποδήλωναν ότι η Γ1 εμποδίζει τη μάθηση ή ότι είναι κάτι αδιάφορο.

(α) Η Γ1 συμβάλλει στη σύγχυση

Εννέα μεταφορές εξέφρασαν την ιδέα της σύγχυσης και του ακατανόητου σε σχέση με τη χρήση της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής. Παραδείγματα: «*Κύβος του Ρούμπικ*» (χωρίς εξήγηση) (Μ081), «*Ένας μπερδεμένος λαβύρινθος, γιατί δεν με βοηθάει καθόλου στην έκθεση*» (Μ085) και «Σαν να *προσπαθώ να ακούσω έναν κωφάλαλο, επειδή δεν μπορώ να μεταφράσω τη γλώσσα μου στην ξένη γλώσσα*» (Μ083).

(a) Η Γ1 ως κάτι ανύπαρκτο ή μη αναγνωρίσιμο

Εννέα μεταφορές μετέφεραν το νόημα της ανύπαρκτης ή μη αναγνωρίσιμης κατάστασης της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής. Παρόλο που οι μεταφορές αυτές δεν αποδίδουν έναν ρητά αρνητικό ρόλο στην Γ1, δεν αναγνωρίζουν έναν θετικό ρόλο, ούτε κάποια άλλη βοηθητική λειτουργία της γλώσσας. Μολονότι αυτή η υποκατηγορία θα μπορούσε να ενσωματωθεί στην κατηγορία των ουδέτερων απόψεων, αποφασίστηκε ότι τα δεδομένα υποδηλώνουν μια μάλλον αρνητική άποψη για το θέμα, αν και κάπως διφορούμενη. Παραδείγματα: «*Μια πηγή χωρίς νερό, γιατί εκείνη τη στιγμή δεν υπάρχει*» (Μ073), «*Μια άγνωστη γλώσσα, γιατί δεν τη χρησιμοποιώ*» (Μ072) και«*Μια αγνώριστη γλώσσα που δεν έχω ξανακούσει ποτέ, επειδή οι δύο γλώσσες είναι τόσο διαφορετικές*» (Μ075).

(b) Η Γ1 ως εμπόδιο ή δυσκολία

Πέντε μεταφορές αφορούσαν την Γ1 ως εμπόδιο ή δυσκολία στην εκμάθηση της αγγλικής. Παραδείγματα: «*Ένα βουνό που είναι δύσκολο να ανέβεις, γιατί είναι δύσκολο να έχεις στο μυαλό σου ταυτόχρονα τα αγγλικά και τα ελληνικά*» (Μ070) και «*Μια παγίδα που παγιδεύει τα αγγλικά*» (χωρίς εξήγηση) (Μ067).

Μεταφορές που εκφράζουν ουδέτερες ή διάφορες απόψεις

16 μεταφορές εξέφρασαν διάφορες, ουδέτερες ή τυχαίες απόψεις σχετικά με τη χρήση της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής. Παραδείγματα:

(α) Ουδέτερες απόψεις

Παράδειγμα: «*Σαν να ζω σε δύο διαφορετικούς κόσμους, επειδή οι δύο γλώσσες με βοηθούν και με εμποδίζουν ταυτόχρονα να τις μάθω και τις δύο*» (Μ096).

(β) Τυχαίες απόψεις

Παράδειγμα: «*Ποδόσφαιρο, γιατί ξέρω να παίζω ποδόσφαιρο*» (Μ090).

Μη μεταφορικές απαντήσεις

Οι μη μεταφορικές απαντήσεις ήταν 14 και αφορούσαν κυρίως τη χρήση επιθέτων. Επτά από αυτές εξέφρασαν μια θετική άποψη για την Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής, όπως: «*Βοηθητική, γιατί μεταφράζω τις λέξεις και μπορώ να*

καταλάβω τι σημαίνουν» (Μ112) και «*Χρήσιμη, γιατί χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να ρωτήσουμε κάτι και όταν κάποιος εξηγεί τι λέει*» (Μ108). Τρεις απαντήσεις περιείχαν αρνητικές απόψεις για την Γ1, όπως: «*(Τα ελληνικά είναι) άχρηστα*» (χωρίς εξήγηση) (Μ123). Τέλος, υπήρχαν τέσσερις μη μεταφορικές απαντήσεις που μετέφεραν ουδέτερες ή αντιφατικές απόψεις. Για παράδειγμα: «*Περιττά, αλλά μερικές φορές χρήσιμα για να περιγράψω μια λέξη ή να πω το νόημα*» (χωρίς εξήγηση) (Μ122), «*Αξέχαστα*» (χωρίς εξήγηση) (Μ132). Οι μη μεταφορικές απαντήσεις θεωρήθηκαν έγκυρες στον βαθμό που εξέφραζαν μια άποψη σχετικά με τον ρόλο της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής ως Γ2.

Συζήτηση

Η μελέτη αυτή διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά που μαθαίνουν την αγγλική ως Γ2 αντιλαμβάνονται μεταφορικά τη χρήση της Γ1 στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του δημόσιου σχολείου της Ελλάδας. Ο κύριος όγκος των δεδομένων αποτελούνταν από μεταφορές, οι οποίες θεωρούνται μια βασική κατασκευή δόμησης της ανθρώπινης σκέψης που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες σκέφτονται για το εκάστοτε θέμα. Με βάση τα ευρήματα, παρατηρήθηκε ότι η πράξη της δημιουργίας μεταφορών βοήθησε τα παιδιά να οργανώσουν την αρχική έννοια σε μικρές αφηγήσεις με εύστοχο εννοιολογικό περιεχόμενο. Αναγνωρίζονται οι περιορισμοί αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης (Fisher, 2013; Low, 2015; Wan, 2011), καθώς και το γεγονός ότι είναι πιθανό κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες να διστάζουν να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Ακόμα κι έτσι, η έρευνα αυτή παρέχει σημαντικά στοιχεία που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της εκμαίευσης μεταφορών ως μεθόδου για τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των παιδιών με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της χρήσης της Γ1 στο πλαίσιο της αγγλικής ως Γ2. Με τον τρόπο αυτό, φέρνει στην επιφάνεια τη συζήτηση σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές και λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας.

Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών/τριών αντιλαμβανόταν την Γ1 τους ως μέσο κωδικοποίησης των προηγούμενων γλωσσικών γνώσεων, τις οποίες χρειάζονται για να κατασκευάσουν την κατανόηση της νέας γλώσσας και να τη χρησιμοποιήσουν. Η άποψη που κυριάρχησε στα δεδομένα ήταν ότι η Γ1 συντελεί στην εκμάθηση της αγγλικής με σημαντικούς τρόπους, συμβάλλοντας στην αύξηση της (μετα)γλωσσικής επίγνωσης και στην ενίσχυση της μαθησιακής ανάπτυξης. Από την οπτική γωνία των παιδιών, η Γ1 είναι απαραίτητη καθώς αποσαφηνίζει τα νοήματα, διευκολύνει την πρόοδο και σχετίζεται με συναισθήματα ανακούφισης, ασφάλειας και άνεσης. Καθοδηγεί, συνοδεύει, υποστηρίζει και φωτίζει την πορεία της μάθησης. Συγκριτικά, οι αρνητικές απόψεις αποτελούσαν τη μειοψηφία των απαντήσεων.

Υπήρξε σημαντικός αριθμός αναφορών οι οποίες αναφέρονταν στην πρακτική ή τη διαδικασία της μετάφρασης και στον ευεργετικό ρόλο της Γ1 στο πλαίσιο αυτό. Οι ιδέες αυτές υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες καταφεύγουν συστηματικά στη μετάφραση, η οποία είναι μια προφανώς κοινή πρακτική που φαίνεται να υιοθετούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, πιστεύουν ότι αυτός είναι ο αναμενόμενος και πιο αποτελεσματικός τρόπος για να κατανοήσουν τη σημασία των λέξεων και μορφοσυντακτικά φαινόμενα στην αγγλική γλώσσα. Χωρίς αυτήν, μπορεί να αισθάνονται χαμένοι ή να αποθαρρύνονται. Όπως παρατηρεί η Cameron (2001), τα παιδιά απολαμβάνουν να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών γλωσσών, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές σε λέξεις και φράσεις. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι πρέπει να υπάρξει αναγνώριση της αξίας της ένταξης της Γ1 στη διδασκαλία μιας Γ2. Η μετάφραση μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο ή στρατηγική σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανότητα, με σκοπό την ενίσχυση της διαπολιτισμικής και διαγλωσσικής ευαισθητοποίησης και τη διεύρυνση του λεξιλογίου στη Γ2.

Ο στόχος της διδασκαλίας όλων των γλωσσών, και συγκεκριμένα των αγγλικών, θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της δι-/πολυγλωσσίας, αντιμετωπίζοντας τους/τις μαθητές/τριες της Γ2 ως (αναδυόμενους) δι-/πολύγλωσσους (Grosjean, 2013). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν όλους τους γλωσσικούς τους πόρους διαγλωσσικά και όχι απομονωμένα, με στόχο την ανάπτυξη (μετα)γλωσσικής επίγνωσης, τη δημιουργία νοήματος και την αλληλεπίδραση με τον κόσμο (π.χ. Cenoz & Gorter, 2020,2021; Meier, 2017). Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί πρακτικές διαγλωσσικότητας, οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται ενδυναμωμένοι και σίγουροι για τις ικανότητές τους, άρα πιο αφοσιωμένοι και κινητοποιημένοι στη μάθηση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ευκαιρίες για να χρησιμοποιείται στρατηγικά ολόκληρο το διαθέσιμο γλωσσικό ρεπερτόριο. Αυτή η προσέγγιση θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς (Li, 2018). Με τον τρόπο αυτό προωθείται και η κοινωνική δικαιοσύνη, αμφισβητώντας την κυριαρχία της γλώσσας-στόχου και αγκαλιάζοντας τον γλωσσικό πλουραλισμό.

Συμπέρασμα

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις πεποιθήσεις μικρών μαθητών/τριών σχετικά με τον ρόλο της Γ1 στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, μέσω εκμαίευσης μεταφορών. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων λειτούργησε αποτελεσματικά, εξυπηρετώντας έναν διττό σκοπό: ενθάρρυνε τα παιδιά να δομήσουν την εμπειρία μάθησής τους και εξασφάλισε πρόσβαση στις πεποιθήσεις τους. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι διαγλωσσικές πρακτικές θα πρέπει να γίνονται αποδεκτές στο πλαίσιο μιας μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της πολυγλωσσίας εκτιμά και αξιοποιεί τις (γλωσσικές) γνώσεις που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές/τριες, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητάς τους, προωθώντας έτσι τη γλωσσική και την κοινωνική ισότητα. Η παρούσα μελέτη ανοίγει το πεδίο του προβληματισμού σχετικά με τη διαγλωσσική μάθηση και την εκμάθηση της αγγλικής από παιδιά στην Ελλάδα, αλλά μπορεί εύκολα να επεκταθεί και σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις των μικρών μαθητών/τριών συμπίπτουν, σε μεγάλο βαθμό, με πρόσφατες θεωρητικές θέσεις και γλωσσικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι πεποιθήσεις αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, αφού συμβάλλουν στην επικαιροποίηση θεωριών, καλών πρακτικών και διαδικασιών χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στη μελλοντική έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In P. Kalaja, & Barcelos, A. M. F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 7–33). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, *28*(1), 29–39. https://doi.org/10.1080/09571730385200181

Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. W. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language*. Narr Dr. Gunter.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.

Cameron, L., & Low, G. (Eds.) (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge Applied Linguistics. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524704

Canagarajah, S. (2013). *Critical academic writing and multilingual students*. University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.8903

Cenoz, J., & Gorder, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, *39*, 300–311. https://doi.org/10.1111/weng.12462

Cenoz, J., & Gorder, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1111/weng.12462

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publishing.

Cook, V. (2002). Background to the L2 user. In V. Cook (Ed.). *Portraits of the L2 user* (pp. 1–28). Multilingual Matters.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, *94*(1), 103–115.

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 20–35. https://doi.org/10.1017/S0267190514000233

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design* (4th ed.). Sage Publishing.

Ellis, R. (2002). A metaphorical analysis of learner beliefs. In P. Burmeister, T. Piske, & A. Rohde (Eds.), *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*. Wissenschaftlicher Verlag.

Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning. *Asian EFL Journal, Conference Proceedings*, *10*(4), 7–25.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press.

Fisher, L. (2013). Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom. *Research Papers in Education*, *28*(3), 373–392. https://doi.org/10.1080/02671522.2011.648654

Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and learning*, *3*(2), 233–260.

García, O., & Leiva, C. (2012). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Creese & A. Blackledge (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_11

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism*. Blackwell Publishing.

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching, 45*(3), 271–308. https://doi.org/10.1017/S0261444812000067

Horwitz, E. K. (1987). Surveying Student Beliefs about Language Learning. In A. L. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119–129). Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, *2*(3), 49–85. https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003

Jin, L., & Cortazzi, M. (2011). More than a journey: Learning in the metaphors of Chinese students and teachers. In L. Jin, & M. Cortazzi (Eds.), *Researching Chinese learners: Skills perceptions and intercultural adaptations* (pp. 67–92). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230299481_4

Kalaja, P., Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.

Kostoulas, A. (2018). *A language school as a complex system: Complex systems theory in English language teaching*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b11892

Kramsch, C. (2003). Metaphor and the subjective construction of beliefs. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 109–128). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_5

Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed.) (pp. 202–51). Cambridge University Press.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1–26). Oxford University Press.

Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics 39*(1), 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Li, W., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

Low, G. (2015). Problems with metaphor elicitation techniques. In W. Wan, & G. Low, *Elicited Metaphor Analysis in Educational Discourse* (pp. 15–37). John Benjamins Publishing Company.

Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. D.-O. Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Multilingual Matters.

Meier, G. A. (2017). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, *8*(1), 131–161. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020.

Prada, J., & Turnbull, B. (2018). The role of translanguaging in the multilingual turn: Driving philosophical and conceptual renewal in language education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special Issue, *5*(2), 8–23. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.151

Rabbidge, M. (2019). *Translanguaging in EFL Contexts. A Call for Change*. Routledge.

Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (Ed.), *Self-access and the adult language learner* (pp. 7–18). Centre for information on language teaching.

Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *41*(5), 406–419. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928

Thibodeau, P. (2017). The function of metaphor framing, deliberate or otherwise, in a social world. *Metaphor and the Social World*, *7*(2), 270–290. https://doi.org/10.1075/msw.7.2.06thi

Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: bi/multilingual Educators' Perspectives. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen & Strzykala, J. *Inclusion, Education and Translanguaging* (pp. 219–235). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_13

Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: Epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–8. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1238866

Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.

Wan, W. (2011). An examination of the validity of metaphor analysis studies: Problems with metaphor elicitation techniques. *Metaphor and the Social World*, *1*(2), 261–287. https://doi.org/10.1075/msw.1.2.07wan

Wenden, A. L. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, *7*, 186–205.

Κριτική Παιδαγωγική ή κριτικές παιδαγωγικές; Οι πολλαπλές εκδοχές και προοπτικές της κριτικότητας

Λαμπρίνα Γιώτη
Επικ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ.
lgioti@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ευρεία διεθνής διάδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα είχε αποτέλεσμα σταδιακά να μεταλλαχθεί ως προς το όραμα, τη στόχευση, το περιεχόμενο και τις πρακτικές που ανέπτυξε στις απαρχές της. Σήμερα κάνουμε λόγο για κριτικές παιδαγωγικές, όχι μόνο για να καταδείξουμε την πληθώρα των μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν, αλλά και γιατί η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής που υιοθετείται, προσεγγίζεται διαφοροποιημένα, έως και ουσιωδώς ασύμμετρα, σε σύγκριση με τις αρχικές της επιδιώξεις. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε αυτές τις διαφοροποιημένες «κριτικές παιδαγωγικές» οι οποίες αντλούν από διαφορετικές εκπαιδευτικές και πολιτικές φιλοσοφίες και εκφράζουν διαφορετικές οπτικές για τη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας.

ABSTRACT

The wide international dissemination of Critical Pedagogy from the 1980s onwards has resulted in a gradual transformation of the vision, aim, content and practices that it developed in its early days. Today we speak of critical pedagogies, not only to demonstrate the plethora of methods and practices that can be applied, but also because the very concept of critical pedagogy adopted is approached in a differentiated and even substantially asymmetrical way compared to its original intentions. In this paper we will present these differentiated 'critical pedagogies' which draw on different educational and political philosophies and express different perspectives on the education-society relationship.

Εισαγωγή

Η Κριτική Παιδαγωγική (ΚΠ) αναπτύχθηκε στις απαρχές της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α., ως αντίδραση στις νεότευκτες νεοφιλελεύθερες πολιτικές που άρχισαν να εφαρμόζονται, και διαδόθηκε ευρέως σε διεθνές επίπεδο. «Πατέρας» της ΚΠ θεωρείται ο Paulo Freire. Η ευρεία διάδοση του συνθετικού έργου της απελευθερωτικής παιδαγωγικής και του ριζοσπαστικού κοινωνικού οράματος του Freire, καθώς και των ιδεών της κριτικής θεωρίας την εποχή εκείνη στη Βόρεια Αμερική, θεμελίωσαν τις ιδέες και τις πρακτικές της ΚΠ.

Ως όρος εισήχθη από τον Henry Giroux το 1983, όταν, με την άνοδο στην εξουσία των ηγετών της Νέας Δεξιάς του Ronald Reagan (1981-1989) στις Η.Π.Α. και της Margaret Thatcher (1979-1990) στη Βρετανία εγκαινιάστηκε ο νεοφιλελευθερισμός. Η ΚΠ εκφράστηκε τόσο ως ένα ευρύ, πολύπλευρο και διεπιστημονικό ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής όσο και ως ένα δυναμικό κοινωνικό κίνημα (Γιώτη, 2022; Peters, 2016; Giroux, 2011 & 2010; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Kincheloe, 2008; McLaren, 2002).

Η ΚΠ ως κίνημα εξέφρασε την ανάγκη εναντίωσης και αμφισβήτησης της νεοφιλελεύθερης κοινωνικο-πολιτικής στροφής (ιδιωτικοποίηση, η λογική της αγοράς, μέτρα λιτότητας, μείωση των δαπανών για υγεία, την εκπαίδευση και άλλους τομείς πρόνοιας, φοροελαφρύνσεις των πλουσίων, αύξηση στρατιωτικών δαπανών και κλιμάκωση ψυχρού πολέμου), που είχε αποτέλεσμα την όξυνση των ανισοτήτων μεταξύ πλουσίων και φτωχών, περιθωριοποιώντας περισσότερο τους πιο αδύναμους πληθυσμούς (Γιώτη, ό.π.; Anderson et al., 2022; Γούναρη & Γρόλλιος, ό.π.).

Ως ρεύμα σκέψης, μελετά τις σχέσεις εξουσίας και τις πολιτικές γνώσης, αλλά και τα παρεπόμενά τους στα πε-

δία της εκπαίδευσης και της κουλτούρας. Επιδίωξή της είναι η αποκάλυψη ότι η εκπαίδευση και η κουλτούρα εξαρτώνται και αντανακλούν τις δομές και τις σχέσεις εξουσίας και προνομίων που επικρατούν σε κάθε ιστορική περίοδο. Συγκεκριμένα, μελετά τον ρόλο της εκπαίδευσης, τόσο όσον αφορά τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας και προνομίων όσο και τις δυνατότητες για τον δυνητικό μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω αυτής. Προτείνει ένα εύρος παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση της διδασκαλίας με την παραγωγή γνώσης, τις σχολικές ρουτίνες, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τη σχολική κουλτούρα, σε συνάρτηση με τις ευρύτερες υλικές και κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στην κοινότητα, την κοινωνία και το κράτος (Γιώτη, ό.π.; Kesler, 2019; Γούναρη & Γρόλλιος, ό.π.; Giroux, 2011; Kincheloe, ό.π.).

Ειδικότερα, η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει να δώσει τη δυνατότητα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική επίγνωση των κυρίαρχων δομών εξουσίας, καθώς και να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής και τις βιωμένες εμπειρίες τους. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας αλλά και της επιθυμίας των εκπαιδευόμενων να αναλάβουν δράση στο πλαίσιο της πραγματικής τους ζωής, προκειμένου να αμφισβητήσουν και να χειραφετηθούν από καταπιεστικές, άδικες και αντιδημοκρατικές δομές εξουσίας. Ακριβώς για αυτόν τον λόγο, η κριτική παιδαγωγική έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου ότι μόνο στην ενήλικη ζωή, ως κατάσταση της ύπαρξης, οι άνθρωποι αυτονομούνται και δύνανται να αναλάβουν δράση για να αλλάξουν ριζικά τις συνθήκες της ζωής τους. Στην ενήλικη κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι είναι εφικτό να δεσμευτούν για μια μεταμορφωτική και απελευθερωτική πολιτική πρακτική (Γιώτη, 2024, 26; Brookfield, 2023, 20; Toka & Gioti, 2023; Allman, 2010; Welton, 1995).

Ωστόσο, η ευρεία διάδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής είχε αποτέλεσμα τη σταδιακή μετάλλαξή της ως προς το όραμα, τη στόχευση, το περιεχόμενο και τις πρακτικές που ανέπτυξε στις απαρχές της. Συχνά, μετατράπηκε σε κυρίαρχο ρεύμα σκέψης και πρακτικής, είτε απεμπολώντας τον αρχικό μετασχηματιστικό σκοπό της και υπηρετώντας την αναπαραγωγή και τη διατήρηση του υφιστάμενου κοινωνικο-πολιτικού συστήματος είτε, στην καλύτερη περίπτωση, εκδημοκρατίζοντας τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αποκτώντας όμως προσαρμοστικό χαρακτήρα, όπως έχει παρατηρηθεί ιστορικά και με άλλα ρεύματα σκέψης και άλλες θεωρίες (Anderson et al., 2022; Foley et al., 2015).

Σήμερα κάνουμε λόγο για κριτικές παιδαγωγικές, όχι μόνο για να καταδείξουμε την πληθώρα των προγραμμάτων, μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε τάξεις, σχολεία ή άλλες κοινότητες, όπως ο όρος υποδηλώνει στις περισσότερες περιπτώσεις της τρέχουσας βιβλιογραφίας (Foley et al., ό.π.; Gounari, 2020), αλλά και γιατί καθαυτή η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής που υιοθετείται, προσεγγίζεται διαφοροποιημένα, έως και ουσιωδώς ασύμμετρα, σε σύγκριση με τις αρχικές της επιδιώξεις.

Αυτές οι διαφοροποιημένες «κριτικές παιδαγωγικές» αντλούν από διαφορετικές εκπαιδευτικές και πολιτικές φιλοσοφίες και θεμελιώνονται σε διαφορετικές εκδοχές κατανόησης της οικονομικής, κοινωνικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γιώτη, 2022). Επομένως, βασίζονται σε διαφορετικές ερμηνείες του περιεχομένου της κριτικής και του κριτικού προβληματισμού που ασκούν, και συνακόλουθα σε διαφορετικές οπτικές όσον αφορά τη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας και τις προοπτικές για τον μετασχηματισμό της κοινωνικο-πολιτικής και οικονομικής δομής που αντιπροτείνουν, αντικατοπτρίζοντας ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές διαφορές (Γιώτη, ό.π.; Foley et al., 2015).

Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιάσουμε τη διάκριση μεταξύ των εκδοχών και των προοπτικών της κριτικότητας, όπως διαμορφώνονται στην ιστορική τους εξέλιξη και με βάση την προσέγγιση που ακολουθούν οι βασικές έννοιες και οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ως κριτικότητα ονομάζουμε το περιεχόμενο και τον τρόπο με τον οποίο ασκείται ο κριτικός στοχασμός ή η κριτική σκέψη. Αρχικά θα παρουσιάσουμε τις διαφορετικές πνευματικές παραδόσεις που έχουν τροφοδοτήσει τη θεώρηση και τη μεθοδολογία της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, στη συνέχεια θα τις προσεγγίσουμε ως προς τη σχέση τους με τις πολιτικές ιδεολογίες που τις ενημερώνουν, καθώς και ως προς τη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας που υπαγορεύουν. Τέλος, θα ταξινομήσουμε τις βασικές οπτικές της κριτικότητας που έχουν διαμορφωθεί, άρα τις διαφορετικές εκδοχές της κριτικής παιδαγωγικής που υποστηρίζουν με τις πολιτικές ιδεολογίες που ρητά ή άρρητα υιοθετούν.

Διανοητικές παραδόσεις της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού

Η κριτική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός αποτελούν πυρηνικό στοιχείο της Κριτικής Παιδαγωγικής, ενώ ως έννοιες έχουν καταλάβει εξέχουσα θέση τις τελευταίες δεκαετίες στο πεδίο της εκπαίδευσης γενικά και της εκπαίδευσης

ενηλίκων ειδικότερα. Όμως οι όροι αυτοί αντλούν από πολύ διαφορετικά ιδεολογικά πλαίσια, τα οποία με τη σειρά τους απορρέουν από σαφώς διαφορετικές πνευματικές παραδόσεις. Στην εργασία μας θα χρησιμοποιούμε τον όρο «κριτικός στοχασμός» και «κριτική σκέψη» εναλλακτικά, προκειμένου να μελετήσουμε τις διαφορετικές εκδοχές και τις προοπτικές τους. Σύμφωνα με τον Stephen Brookfield (στο Γιώτη, 2024, 42; Brookfield, 2009, 296), υπάρχουν τέσσερις σημαντικές παραδόσεις που ορίζουν και διερευνούν τι είναι ο κριτικός στοχασμός και η κριτική σκέψη.

Η πρώτη από αυτές, η αναλυτική φιλοσοφία, πηγάζει από τον κλασικό ανθρωπισμό που δίνει έμφαση στη λογική που απευθύνεται στον ορθό λόγο, ως τον βασικό δρόμο προς την εξερεύνηση και την κατανόηση, τόσο των ιδεών όσο και της εμπειρικής πραγματικότητας. Η αναλυτική φιλοσοφία, όπως διατυπώθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, προσεγγίζει τη στοχαστική πρακτική ως μια διαδικασία για να επιτευχθεί ένας καλύτερος τρόπος σκέψης (Elias & Merriam, 2005; Γιώτη, 2010). Βάσει αυτής της παράδοσης, όσο πιο ικανοί γίνονται οι άνθρωποι να αναγνωρίζουν λογικές πλάνες, να σκέφτονται παράπλευρα και να ανιχνεύουν αδύναμα σημεία σε μια διαβάθμιση συμπερασμάτων, τόσο αποτελεσματικότεροι είναι όσον αφορά το να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις (Brookfield, 2009, ό.π.; Γιώτη, 2024, 42). Επικεντρώνεται σε πράγματα όπως η διάκριση μεταξύ μεροληψίας και γεγονότος, γνώμης και αποδεικτικών στοιχείων, κρίσης και έγκυρου συμπεράσματος, ούτως ώστε τα άτομα να αποκτήσουν δεξιότητες ως προς τη χρήση διαφορετικών μορφών συλλογισμού (επαγωγικός, απαγωγικός, τυπικός, άτυπος, αναλογικός κ.λπ.). Αν και η αναλυτική φιλοσοφία και ο ορθολογισμός μπορεί να φαίνονται, κατά κύριο λόγο, τεχνικές προσεγγίσεις, οι οποίες ασχολούνται με τη μεθόδευση της συγκέντρωσης επιχειρημάτων και της διάσπασής τους, στην πράξη συχνά συνδέονται με έναν ηθικό σκοπό, όπως, για παράδειγμα, τον εντοπισμό της μεροληψίας, των προκαταλήψεων και της προπαγάνδας στα μέσα ενημέρωσης. Η κριτικά στοχαστική πρακτική που βασίζεται σε αυτή την παράδοση είναι δυνητικά εξίσου υποκινητική με τα πιο καίρια στοιχεία της κριτικής θεωρίας (Γιώτη, 2024, 87; Brookfield, 2015, 9).

Η δεύτερη από αυτές τις παραδόσεις είναι ο πραγματισμός, και ιδιαίτερα ο αμερικανικός πραγματισμός που εκλαμβάνει τον στοχασμό κυρίως ως την ανάλυση της εμπειρίας. Εδώ, ένας κριτικά στοχαζόμενος επαγγελματίας είναι αυτός που αναζητά συνεχώς νέες πληροφορίες, νέες κατανοήσεις των υπαρχουσών πρακτικών, καθώς και νέες προοπτικές, ώστε να μπορεί να εντοπίσει τα τυφλά σημεία στην πρακτική του. Σε αυτή την παράδοση, οι καλύτεροι στοχαστικοί επαγγελματίες είναι συνεχώς δεκτικοί ως προς την αναθεώρηση των παραδοχών τους και πρόθυμοι να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους υποστήριξης των συνεργατών τους. Ο πραγματισμός τονίζει τη σημασία του συνεχούς πειραματισμού για τη δημιουργία καλύτερων κοινωνικών μορφών και σχέσεων. Υποστηρίζει ότι σε κάθε κοινωνικό έργο, όπως, για παράδειγμα, στον εκδημοκρατισμό ενός οργανισμού, πειραματιζόμαστε, αλλάζουμε και δοκιμάζουμε συνεχώς, προκειμένου να κάνουμε ένα σύστημα να λειτουργεί αποτελεσματικότερα. Ο λόγος της «αποτελεσματικότητας», όταν γίνεται κατανοητός υπό μία πραγματιστική προοπτική, μπορεί μερικές φορές να αποσυνδεθεί από μια εργαλειακή, νεο-φορντιστική έμφαση στη βελτίωση της παραγωγής και στη μεγιστοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, και να επαναπλαισιωθεί με όρους προσωπικής και συλλογικής δράσης, ενδυνάμωσης ή διανοητικής αυτορρύθμισης (Γιώτη, 2024, ό.π.; Brookfield, 2015, 10).

Η τρίτη και τέταρτη παράδοση αντλούν από τον μαρξισμό. Η μία είναι η κλασική μαρξιστική και η άλλη η νεο-μαρξιστική παράδοση της κριτικής θεωρίας. Αμφότερες υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας προκύπτουν οι άδικες και μεγάλες ανισότητες, οι οποίες και περιθωριοποιούν σημαντικά στρώματα του πληθυσμού. Οι παραδόσεις αυτές υιοθετούν την κοινωνική τάξη ως θεμελιακή κατηγορία ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής πραγματικότητας, ενώ η φυλή, το φύλο και ο σεξουαλικός προσανατολισμός μελετώνται ως φαινόμενα που απορρέουν εξίσου από τις δομές εξουσίας και την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας.

Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων παραδόσεων διαμορφώθηκαν δύο διακριτές προσεγγίσεις που μελετούν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, και είναι αυτές που κατεξοχήν έχουν θεμελιώσει την κριτική παιδαγωγική. Η πρώτη είναι δομικός μαρξισμός, ο οποίος απορρέει από τον κλασικό μαρξισμό και έχει παράξει τις θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής, (Samuel Bowles & Herbert Gintis, Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, κ.ά.) οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση καθορίζεται από την κοινωνία. Βάσει των θεωριών της άμεσης αναπαραγωγής, η σκέψη και η κουλτούρα αποτελούν εξολοκλήρου αντανάκλαση των απαιτήσεων που καθορίζονται από την καπιταλιστική κοινωνική και οικονομική δομή. Συνεπώς, μία δράση στο πεδίο της εκπαίδευσης αδυνατεί να συνεισφέρει σε μία θεμελιακή κοινωνική αλλαγή (Γιώτη, 2010).

Η δεύτερη είναι ο ανθρωπιστικός μαρξισμός που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κριτικής θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης και παρήγαγε τις θ*εωρίες της αντίστασης, της σχετικής αυτονομίας και του βολονταρισμού* (Michael Apple, Henry Giroux, Paul Willis, κ.ά.), στο πλαίσιο των οποίων η εκπαίδευση είναι καθοριστική και όχι μόνο καθορισμένη από την κοινωνία (Γιώτη, ό.π.). Δηλαδή, θεωρούν ότι η κοινωνική δομή αποτελεί προϊόν της ανθρώπινης δραστηριότητας, που θεμελιώνεται βέβαια στην οικονομική βάση από την οποία δέχεται πιέσεις και

περιορισμούς, ωστόσο δεν είναι μία απλή αντανάκλασή της. Επομένως, ο καθορισμός διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις μορφές της ανθρώπινης δράσης που μπορούν να αλλάξουν την κοινωνική δομή. Κατ'επέκταση, η εκπαίδευση, η οποία αλλάζει τη συνείδηση των ανθρώπων, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Γιώτη, ό.π.).

Ο κριτικός στοχασμός, στο πλαίσιο των παραδόσεων αυτών γίνεται αντιληπτός ως κριτική της ιδεολογίας, η οποία αποσκοπεί στην αποκάλυψη των άνισων και ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και προνομίων που επικρατούν σε μία κοινωνία, στον εντοπισμό και την αμφισβήτηση των ηγεμονικών ιδεών που διαμορφώνουν την καθημερινή συνείδηση των ανθρώπων, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους κατανοούν την κοινωνική και τη φυσική πραγματικότητα εντός της οποίας κινούνται (Γιώτη, 2019 & 2024; Brookfield, 2015 & 2023; Allman, 2010; Welton, 1995).

Η Κριτική Παιδαγωγική, ωστόσο, έχει κυρίως επηρεαστεί από αυτήν τη δεύτερη παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα, ως φορέα αλλαγής, όπως αναδεικνύεται στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, στην ηθική και πολιτική ηγεμονία του Antonio Gramsci, και στην κριτική συνειδητοποίηση και χειραφέτηση της παιδαγωγικής της απελευθέρωσης του Paulo Freire (Γιώτη, 2022; Γρόλλιος & Γούναρη, 2010; Welton, 1995). Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το περιεχόμενο της ΚΠ που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. και συχνά αναφέρεται ως Ριζοσπαστική - Κριτική Παιδαγωγική περιλαμβάνει και οπτικές που εμπεριέχουν έναν πιο πραγματιστικό ή ανθρωπιστικό φιλοσοφικό προσανατολισμό (Peters, 2016; Foley et al., 2015). Το γεγονός αυτό, επ'ουδενί υποτιμά ή μειώνει τη σημασία της κοινωνικής και πολιτικής δέσμευσης των υποστηρικτών της, ούτε τη μαρξιστική έμπνευσή τους. Ωστόσο, η διάκριση είναι αναγκαία, γιατί συχνά η θεμελίωση του έργου των *Ριζοσπαστών* (Radicals) ή *Κριτικών* (Criticalists), όπως αυτοαποκαλούνται, δεν είναι μαρξιστική[1] (Γιώτη, 2010; Allman, 2010; Finger & Asún, 2001; Welton, ό.π.).

Για τους λόγους αυτούς, υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο της παράδοσης της κριτικής θεωρίας ο στοχασμός δεν είναι, εξ ορισμού, κριτικός. Είναι πολύ πιθανό να εξασκηθεί κάποιος στοχαστικά, ενώ «εστιάζει αποκλειστικά στα παξιμάδια και τα μπουλόνια της διαδικασίας και αφήνοντας αναμφισβήτητα τα κριτήρια, τη δυναμική των σχέσεων εξουσίας και τις ευρύτερες δομές που πλαισιώνουν ένα πεδίο πρακτικής» (Brookfield, 2009, 293-4). Ο στοχασμός είναι χρήσιμος και απαραίτητος με όρους εγγενείς, δηλαδή όταν καθιστά εφικτές την πιο ομαλή λειτουργία ενός συνόλου πρακτικών και την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Ωστόσο, αυτό δεν είναι κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός θέτει υπό αμφισβήτηση τις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να επιτρέπεται ή να προωθείται ένα σύνολο πρακτικών οι οποίες θεωρούνται τεχνικά αποτελεσματικές. Στις πρακτικές αυτές, ανάμεσα στις μικρές λεπτομέρειές τους, έχουν εμπεδωθεί οι αγώνες μεταξύ ομάδων άνισων συμφερόντων που υφίστανται στον ευρύτερο κόσμο (Γιώτη, 2024; Brookfield, 2015 & 2023).

Για να θεωρείται κριτικός ο στοχασμός, οφείλει να εστιάζει ξεκάθαρα και με σαφήνεια, στην αποκάλυψη και την πρόκληση της δυναμικής των σχέσεων εξουσίας που πλαισιώνουν τις αποφάσεις και τις ενέργειές μας, να είναι διαλεκτικός και ιστορικός. Επιπροσθέτως, οφείλει να επιδιώκει την αμφισβήτηση των ηγεμονικών παραδοχών, τις οποίες ενστερνιζόμαστε, ενώ στην πραγματικότητα λειτουργούν εναντίον των συμφερόντων μας. Αυτό καθιστά τον κριτικό στοχασμό πραγματικά κριτικό (Toka & Gioti, 2023; Kesler, 2019; Peters, 2017; Giroux, 2011; Kincheloe, 2008; McLaren, 2002; Φρέιρε,1977).

Διανοητικές παραδόσεις, πολιτικές ιδεολογίες & εκδοχές κριτικότητας

Κάθε διανοητική παράδοση διαπερνάται από μία ιδεολογία και εκφράζει μία συγκεκριμένη αντίληψη για τον άνθρωπο, για την κοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις, άρα και για τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο έκφρασης των πολιτικών θέσεων και επιλογών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, που μπορεί να είναι, σύμφωνα με τον Πολυχρονόπουλο (1992, 89-90):

- *Διατήρηση & αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής δομής & ιεραρχίας.*
- *Διατήρηση & αναπαραγωγή μέρους της εδραιωμένης κοινωνικής δομής & ιεραρχίας.*

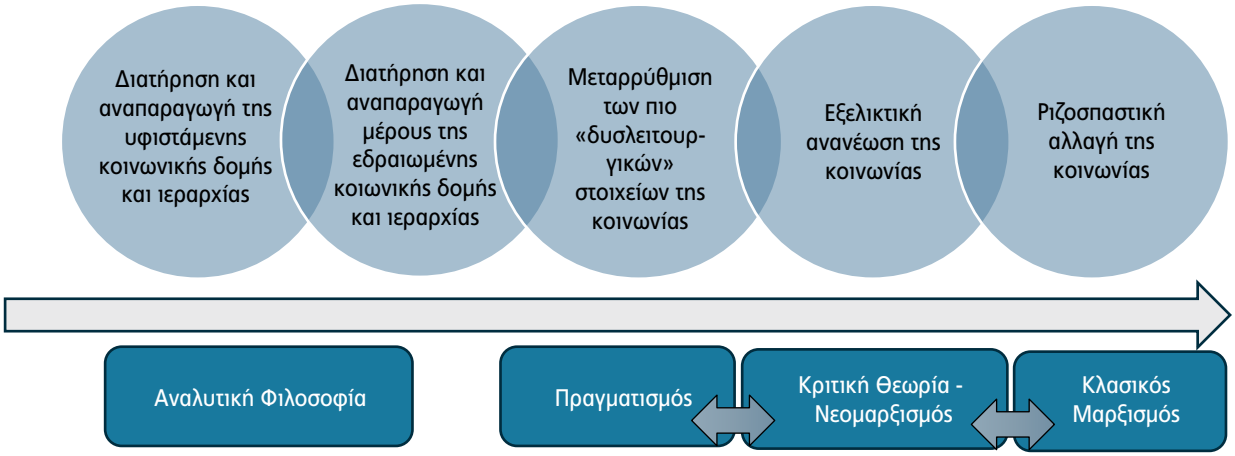
1. Έτσι, για παράδειγμα, ο όρος «μετασχηματιστικός» (transformative) του Mezirow «κριτικός» (critical) του Brookfield, «χειραφετητικός» (emancipatory) του Collins, και «διεθνιστικός» (interantionalist) του Gelpi, αλλά και άλλων, δεν αποτελούν από μόνοι τους ένδειξη μίας μαρξιστικής σκέψης (Finger & Asún, 2001, 75).

- *Μεταρρύθμιση των πιο «δυσλειτουργικών» στοιχείων της κοινωνίας.*
- *Εξελικτική ανανέωση της κοινωνίας.*
- *Ριζοσπαστική αλλαγή της κοινωνίας* (Πολυχρονόπουλος, ό.π.).

Οι παραπάνω διαφορετικοί κοινωνικο-πολιτικοί ρόλοι που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση, ως βασικό όργανο κοινωνικής πολιτικής (μάλιστα η εκπαίδευση ενηλίκων ως όργανο άσκησης και οικονομικής πολιτικής), αντιστοιχούν ταυτόχρονα σε ανάλογες πολιτικές θέσεις που είναι συγχρόνως και φιλοσοφικές: την παλινόρθωση, τη συντήρηση, την αναμόρφωση (μεταρρυθμιστική, ανανεωτική και ριζοσπαστική) (ό.π., 93). Οι παραπάνω θέσεις συμπληρώνονται και με άλλες δύο: την εκλεκτιστική, η οποία εκφράζει δυσαρέσκεια για όλες τις προαναφερόμενες θέσεις και προτείνει τον συνδυασμό τους για τη βελτίωση της κοινωνίας, όχι όμως με οργανικό αλλά με επιφανειακό τρόπο, και τη σκεπτικιστική, η οποία εκφράζει μία απαισιοδοξία, δεδομένου ότι θεωρεί ότι τίποτε ουσιαστικό δεν μπορεί να αλλάξει στην κοινωνία. Όμως, ακόμα και αν επέλθει κάποια αλλαγή, είναι αμφίβολο αν θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, οπότε και δεν προτείνει κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση (Γιώτη, 2010).

Η κριτική παιδαγωγική, αν και αντλεί, όπως προαναφέραμε, από τις μαρξιστικές παραδόσεις, θεμελιώνεται κυρίως στην κριτική θεωρία και το έργο του Paulo Freire, ενώ στη διαχρονική της εξέλιξη έχει επηρεαστεί και εμπλουτιστεί από πληθώρα άλλων θεωρητικών παραδόσεων, όπως ο μεταδομισμός, ο μεταμοντερνισμός, ο φεμινισμός, η μετα-αποικιακή θεωρία, αλλά και οι ομοφυλοφιλικές θεωρίες, ενώ έχει ενσωματώσει ζητήματα που αναδύθηκαν από τα κινήματα των ανθρώπινων και των πολιτικών δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των αναπήρων, το ρατσιστικό κίνημα κ.ά. (Γιώτη, 2022; Kincheloe, 2008; Φρέιρε, 1977). Συν τοις άλλοις, έχει επηρεαστεί και ενσωματώσει θεωρητικές συμβολές του αναρχισμού και φροϋδομαρξισμού, καθώς και διαστάσεις από το θεωρητικό έργο διανοούμενων, όπως οι Antonio Gramsci, György Lukács, Wilhelm Reich, Stuart Hall, Raymond Williams, Edward Said, Gilles Deleuze, Michel Foucault (Γιώτη, ό.π. & 2010).

Οι ορισμοί της ΚΠ που υιοθετούνται κυμαίνονται από παρεμφερείς έως και ουσιωδώς ασύμμετροι στο περιεχόμενό τους (Γιώτη, 2022; Peters, 2016). Οι διαφορές τους αντικατοπτρίζουν ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές επιλογές. Κατά συνέπεια, αντανακλούν τις διαφορετικές εκπαιδευτικές και πολιτικές φιλοσοφίες από τις οποίες απορρέουν, καθώς και τις αντίστοιχες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές δομές που προτείνουν.



Σχήμα 1. Πολιτικές ιδεολογίες και διανοητικές παραδόσεις

Στο σχήμα 1 τοποθετούνται σε ένα συνεχές οι πολιτικές ιδεολογίες που κυμαίνονται από τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής δομής και ιεραρχίας, προς τη διατήρηση και την αναπαραγωγή τμήματος της εδραιωμένης κοινωνικής δομής και ιεραρχίας, τη μεταρρύθμιση των πιο δυσλειτουργικών στοιχείων της κοινωνίας, την εξελικτική ανανέωση της κοινωνίας, έως τη ριζοσπαστική αλλαγή της κοινωνίας. Αν και τα όρια μεταξύ των διαφορετικών πνευματικών παραδόσεων δεν είναι απόλυτα και διακριτά και σε μεγάλο βαθμό κινούνται μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων, το κύριο ιδεολογικό πρόσημό τους τοποθετείται με σχετική σαφήνεια στο συνεχές. Στο εν λόγω συνεχές τοποθετούνται και οι διανοητικές παραδόσεις, με βάση την πολιτική ιδεολογία που τις διατρέχει. Η αναλυτική φιλοσοφία τοποθετείται στα δύο πρώτα άκρα, ενώ ο πραγματισμός στη μεσαία βαθμίδα, η κριτική θεωρία στην τέταρτη, και ο μαρξισμός στην πέμπτη.

Οι διαφορετικές οπτικές της «κριτικής» στην Παιδαγωγική ή οι διαφορετικές Κριτικές Παιδαγωγικές

Οι παραπάνω προσεγγίσεις και εκδοχές για την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό που περιγράψαμε στην ενότητα, είτε ως αμιγείς, είτε συνθέτοντας στοιχεία από επιμέρους πνευματικές παραδόσεις, έχουν διαμορφώσει και τις αντίστοιχες οπτικές που υιοθετούνται από διαφορετικούς υποστηρικτές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ωστόσο, διαφοροποιούνται αισθητά μεταξύ τους, κυρίως ως προς την οπτική που υιοθετούν για τον τύπο της κριτικής που υποστηρίζουν, με αποτέλεσμα σήμερα να κάνουμε λόγο για κριτικές παιδαγωγικές. Το περιεχόμενο των εννοιών και των όρων που αξιοποιούνται εκφράζει συγκεκριμένες ιδέες, αξίες και θεωρίες, που απηχούν ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές επιλογές, όπως παρουσιάζονται στο Σχήμα 1. Οι εν λόγω επιλογές στοχεύουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων πρότυπων ομαδικής συμπεριφοράς και δράσης. Θα υποστηρίζαμε ότι η/οι κριτική/ές ταξινομούνται σε τρεις ευρείες κατηγορίες, ανάλογα με την οπτική και τις αλλαγές που προτείνουν ως προς την κοινωνικο-πολιτική και οικονομική δομή (Γιώτη, 2022, 181-82; De Oliveira, Andreotti & Lynn Mario, T. M. De Souza, 2017, 272-74):

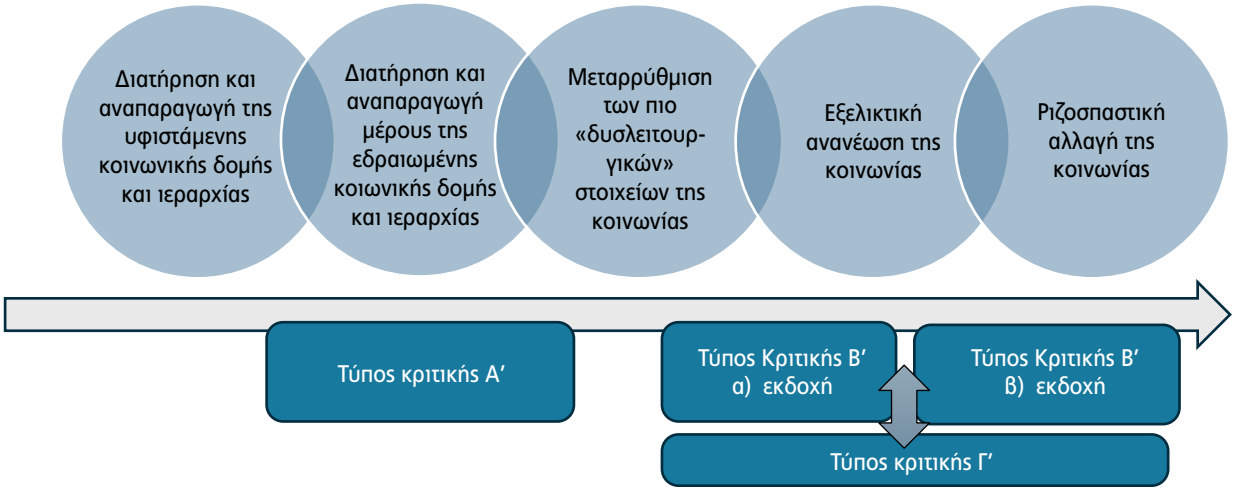
Τύπος Α.: Κριτική, σχετικά με επιμέρους διορθώσεις και επίλυση προβλημάτων, αποσκοπώντας στη συντήρηση ή/και σε ήπιες έως σημαντικές μεταρρυθμίσεις του υφιστάμενου συστήματος. Δηλαδή, επιχειρούνται η αναγνώριση και η επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν μέσα από τον καθιερωμένο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας, τα οποία παρουσιάζονται ως φυσικοποιημένες παράμετροι για το τι συνιστά πρόβλημα και τι λύση. Η προσέγγιση αυτή δεν θέτει σε ερώτηση ή και αμφισβήτηση τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεών μας για την πραγματικότητα και την ίδια καθαυτή πραγματικότητα, στον βαθμό που αντιμετωπίζει τις έννοιες και τους ορισμούς τους ως καθολικές, ουδέτερες και όχι ως την εκδοχή μίας μερίδας διανοουμένων που εκπροσωπούνται με αυτόν τον τρόπο εντός ενός κυρίαρχου συστήματος.

Τύπος Β.: Κριτική που επισημαίνει δομικές αντιφάσεις και προβλήματα, ανιχνεύοντας στον τρόπο κατασκευής των προβλημάτων, τις παραμέτρους της πραγματικότητας, οι οποίες προσλαμβάνονται ως φυσιολογικές, κανονικές και αυτονόητες. Επομένως, αναδεικνύει τις «σιωπηρές» παραδοχές και τις κυρίαρχες ιδέες και πρακτικές που τις υποστηρίζουν, όπως αυτές πλαισιώνονται κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά. Παράλληλα, αυτού του τύπου οι κριτικές καθιστούν σαφές ότι η ίδια η κοινωνική παραγωγή και διακίνηση εννοιών και ορισμών τους διαμεσολαβείται από τις σχέσεις εξουσίας και την αποσιώπηση εναλλακτικών λύσεων. Διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς την έκταση και τους σκοπούς της κοινωνικής αλλαγής και διακρίνονται σε δύο οπτικές:

α) Η μία αποσκοπεί στη διόρθωση των προβλημάτων και στην εξελικτική ανανέωση της συγκεκριμένης κοινωνικο-πολιτικής και οικονομικής δομής. Επικεντρώνεται επιλεκτικά σε παραμέτρους που χρήζουν αποδόμησης, αντιπροτείνοντας συχνά τρόπους υποκατάστασης των επικρατουσών παραδοχών με άλλες που, δεν προβληματίζουν, εξίσου, στη σχέση τους με την πραγματικότητα, αλλά επαφίενται σε προκαθορισμένες αντιλήψεις της υποκειμενικότητας ως συνειδητής, διάφανης και σταθερής.

β) Η άλλη στοχεύει στον ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό, καθώς υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται είναι εγγενή της δεδομένης δομής, δεν επιδέχονται διόρθωσης, οπότε είναι αναγκαία η δημιουργία ενός δομικά διαφορετικού συστήματος.

Τύπος Γ.: Τέλος, υπάρχει και ένας άλλος τύπος κριτικής που προτείνει να εφαρμόζεται η αποδόμηση όχι μόνο στην κριτική των κυρίαρχων λόγων, αλλά σε όλους του λόγους, ιδιαίτερα σε όσους προτείνουν εναλλακτικές απέναντι στον κυρίαρχο λόγο. Δίνεται βαρύτητα στην κεντρικότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι δρώντες, ως φορείς κοινωνικής δράσης, στη σταθερότητα των υποκειμενικοτήτων και τη δυνατότητα αναπαράστασής τους. Δηλαδή, ερευνάται ενδελεχώς πόσο σταθερές ή μεταβαλλόμενες είναι οι αναπαραστάσεις, για παράδειγμα, της τάξης, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού. Δεν θεωρούν δεδομένη την ουδετερότητα της κριτικής, αλλά ούτε και θέτουν την ίδια τη συλλογιστική τους σε αυτο-στοχασμό. Προσεταιρίζονται μία τέτοιας τάξης ρευστότητα στην οπτική τους, με αποτέλεσμα η κριτική «τους» να προσομοιάζει σε καράβι που πλέει δίχως έρμα και δίχως προορισμό.



Σχήμα 2. Πολιτικές ιδεολογίες και μορφές/εκδοχές της κριτικότητας

Ακριβώς, αυτές οι διαφορετικές μορφές κριτικής που διακινούνται είναι και ο λόγος που σήμερα δεν είμαστε σε θέση να μιλάμε για μία ενιαία σύλληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής, αλλά για διαφορετικές εκδοχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, που ουσιαστικά οδηγούν σε διαφορετικές Κριτικές Παιδαγωγικές. Στο Σχήμα 2 αντιστοιχούμε με τις μορφές κριτικότητας που υιοθετούνται στο πλαίσιο των διαφοροποιημένων, έως και εντελώς διαφορετικών Κριτικών Παιδαγωγικών, με τις πολιτικές ιδεολογίες που εκφράζουν, είτε ρητά, είτε άρρητα στον λόγο, το περιεχόμενο και τις πρακτικές τους.

Εν είδει επιλόγου

Συνεπώς, ο τρόπος που ορίζει κάποιος την Κριτική Παιδαγωγική ή/και την εκπαίδευση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ορίζει το πρόβλημα στο οποίο θα ασκηθεί κριτική (De Oliveira Andreotti & Lynn Mario, T. M. De Souza, 2017, 272). Οι ορισμοί είναι, τις περισσότερες φορές, κανονιστικοί, δεν βασίζονται απλά σε μια «τρέχουσα επιστημονική γνώση», αλλά σχετίζονται και με ηθικές επιλογές για τους τρόπους με τους οποίους διαμεσολαβεί η εκπαίδευση στις ζωές των ανθρώπων (Γιώτη, 2019 & 2010). Το γεγονός, μάλιστα, ότι η ίδια «η κριτική σκέψη» έχει γίνει ένας όρος περιπλέκει περαιτέρω τη συζήτηση, καθώς μπορεί κάποιος να πιστέψει ότι οι συναφείς όροι αναφέρονται όλοι στο ίδιο πράγμα (De Oliveira Andreotti & Lynn Mario, T. M. De Souza, ό.π.). Για να αποσαφηνιστεί αυτή η διαφορετική χρήση, μία διάκριση είναι αναγκαία ανάμεσα, αφενός σε διαφορετικούς τύπους προβλημάτων προς τα οποία ασκείται η κριτική, αφετέρου στις διαφορετικές οπτικές που προτείνονται για την προσέγγισή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allman, P. (2010). *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education* (International Issues in Adult Education).

Anderson, C. R., Binimelis, R., Pimbert, M. P., & Rivera-Ferre, M. G. (2022). Introduction to the symposium on critical adult education in food movements: learning for transformation in and beyond food movements—the why, where, how and the what next?. In *Critical Adult Education in Food Movements* (pp. 1-9). Cham: Springer Nature Switzerland.

Brookfield, S. (2023). *Προς μία κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. Επιστημονική Επιμέλεια Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής (μτφρ. Κ. Τόκα). Αθήνα: Gutenberg.

Brookfield, S. (2015). Developing a Critical Consciousness. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, *30*(2), 4-16.

Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, *12*(3), 293-304.

De Oliveira Andreotti, V., & Lynn Mario, T. M. de Souza (2017). Critical Education and Postocolonialism. In: Peters M.A. (eds), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (269-275). Springer.

Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: Learning our way out*. Zed Books.

Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, *13*(3).

Gounari, P. (2020). Introduction to the special issue on critical pedagogies. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, *12*(2).

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 331-377). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum Int. Publishing Group.

Kesler, T. (2019). Critical Pedagogy. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-10.

Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy primer (Vol. 1). Peter Lang.

McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Routledge/Falmer Press.

Peters, C. (2016). Critical pedagogy and art. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6.

Peters, M. A. (Ed.). (2017). Critical Education. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.

Toka, A. & Gioti, L. (2023). Brookfield and Mezirow on Critical Reflection: Empowering oneself, transforming society. *European Journal of Education* Studies, *10*(12), 268-286. DOI: http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i12.5120

Welton, M. R. (Ed.) (1995). *In defense of the life world: Critical perspectives on adult learning*. Suny Press.

Γιώτη, Λ. (2010). *Διά βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και Πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Μάιος 2010 (αδημοσίευτη).

Γιώτη Λ. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιώτη, Λ. (2022). Κριτική Παιδαγωγική. Στο Θ. Καραλής, & Π. Λιντζέρης, *Λεξικό εκπαίδευσης ενηλίκων* (σσ. 179-187). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γιώτη, Λ. (2024). *Το έργο του Stephen Brookfield: Θεωρία και πρακτική της κριτικά στοχαστικής μάθησης.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ISBN 978-618-86329-6-7.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας. Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Παιδαγωγία (4η έκδοση).

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Διδασκαλία της Φυσικής μέσα στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής: Μεθοδολογικές παρατηρήσεις

Αριστοτέλης Γκιόλμας
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
agkiolm@eled.auth.gr

Ζωγραφιά Παπαναγιώτου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
zogrpapan@gmail.com

Κατερίνα Μπενίση
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
catherineb509@gmail.com

Βασιλική Ψωμά
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
basilina@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τρέχουσα πολιτική και κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, διεθνώς αλλά και ειδικά στον Ελλαδικό χώρο, θεωρούμε ότι επιβάλλει τη χρήση της Κριτικής Παιδαγωγικής ***(συντομογραφία: Κ.Π.)***, ως θεωρητικό πλαίσιο και ως Πράξη στην εκπαίδευση. Η εργασία αυτή διερευνά το πώς μπορούν να εφαρμοστούν οι βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαιδευτική Πράξη. Εστίαση γίνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και - ειδικότερα - στο μάθημα της Φυσικής, που υπάγεται στα «Φυσικά» του Δημοτικού Σχολείου.

Διερευνώνται: η θέση του διδάσκοντα τη Φυσική ως «ειδικού», η βασική πτυχή της Φυσικής (για το σχολείο) ως «αντικειμενική» επιστήμη, ο ρόλος του διδάσκοντα τη Φυσική ως «agent», η «γνώση» στη Φυσική, από τη σκοπιά της Κ.Π., καθώς και η «ενδυνάμωση» στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής. Επιπροσθέτως, μελετώνται, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Φυσικής υπό το πρίσμα της Κ.Π., η χρήση του «διαλόγου», η έμφαση σε θέματα Κοινωνικής Δικαιοσύνης, η αντι-ρατσιστική και ενάντια σε κάθε μορφή «ιεραρχίας» και «ελέγχου» διδασκαλία της Φυσικής, καθώς και η επιδίωξη του «γραμματισμού» (literacy) στη Φυσική, όπως επιθυμεί να τον υλοποιήσει η Κ.Π. Τέλος, ως εφαρμοσμένη πρόταση για τη διδασκαλία της Φυσικής, σε πλαίσια Κ.Π., παρατίθεται ένα προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας, σε ενότητα των «Φυσικών» του Δημοτικού Σχολείου.

ABSTRACT

We consider that the current political and socio-economical situation, both internationally and especially in the Greek territory, requires the use of Critical Pedagogy (***abbreviation: C.P.***), as a theoretical framework and as a Praxis in education. This paper investigates how the basic principles of Critical Pedagogy can be applied within the Greek educational practice. The focus is on Primary Education and - in particular - on the Physics course, which is included in the broader topic of "Science", in the Greek Primary School.

The issues investigated here are: the position of the teacher as an "expert" in Physics, the basic aspect of Physics (for the school) as an "objective" science, the role of the Physics' teacher as an "agent", "knowledge" in Physics from the point of view of C.P., as well as the "strengthening" in the framework of the Physics' course.

In addition - in the context of the teaching of Physics in the light of C.P. - the use of "dialogue", the emphasis on Social Justice issues, the anti-racist and against any form of "hierarchy" and "control" instruction on Physics, as well as the pursuit of "literacy" in Physics, such as the latter is defined by C.P., are all topics studied in the current work

Finally, as an applied proposal for the teaching of Physics, in a K.P. framework, a proposed teaching scenario is listed, in a specific "Science" unit, taught at the Primary School.

Εισαγωγή

Σε μία εποχή μεγάλων κοινωνικο-οικονομικών κρίσεων και αναταράξεων, προκύπτει όλο και εντονότερα η ανάγκη ενσωμάτωσης της Κριτικής Παιδαγωγικής (συχνά - από εδώ και πέρα: «***Κ.Π.»***), τόσο ως θεωρητικό πλαίσιο όσο και ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης, στην Εκπαίδευση (Macrine, 2020).
Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, και ειδικότερα στην εκπαίδευση πάνω στη Φυσική, διαπιστώνει κανείς ότι αυτή στερείται, σε μεγάλο βαθμό: αναφορών στην Κοινωνική Δικαιοσύνη (Huynh et al., 2022), αναφορών στην Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη, καθώς και εκφράσεων αντιπαράθεσης με τις δομές «ιεραρχίας» («hierarchy») και τις δομές «ελέγχου» («control»), οι οποίες υφίστανται κοινωνικά, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και παγκοσμίως. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι οι ίδιες ακριβώς δομές υπάρχουν και ***μέσα*** στη Φυσική, ως σώμα επιστήμης.
Επίσης, στην ελληνική εκπαίδευση στη Φυσική, όπως διαρθρώνεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, στο ΔΕΠΠΣ, και στα Αναλυτικά Προγράμματα, για τις διάφορες τάξεις, απουσιάζουν σαφώς οι παροτρύνσεις και τα σκεπτικά για τη «χειραφέτηση» («emancipation») και την «ενδυνάμωση» («empowerment») εκπαιδευτικού και μαθητών.
Τέλος, δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες, σε σχολικά εγχειρίδια και σε Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής, συσχετίσεις με ***πολιτικές επιλογές,*** οι οποίες αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας του μαθήματος αυτού ή τις εφαρμογές της Φυσικής, ως επιστήμη, στην καθημερινή ζωή και τον κόσμο μας.

Ζητήματα

Το πρώτο κεντρικό ερώτημα που διερευνάται στην εργασία αυτή είναι το πώς μπορεί να γίνει αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης η έννοια του διδάσκοντα ως «***ειδικού»*** στη Φυσική (McLean Phillips & O' Donnell, 2021).
Στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής, η Φυσική - και οι Φυσικές Επιστήμες γενικότερα- ΔΕΝ αποτελούν ένα μεταφερόμενο και στοιβαζόμενο σώμα γνώσεων.

Άρα: Ο διδάσκων / η διδάσκουσα είναι, κατά κύριο λόγο, ένας διευκολυντής της πρόσβασης προς τη γνώση, καθώς και αυτός που εκκινεί τη διαδικασία του κριτικού ελέγχου της επιστήμης αυτής, σε επίπεδο σχολείου (King & Nomikou, 2018).

Το επόμενο κεντρικό ερώτημα που εξετάζουμε αφορά το πώς είναι εφικτό να αρθεί μέσα στην τάξη η έννοια της Φυσικής ως «***αντικειμενική»*** επιστήμη, (Wooley, Basara & Daane, 2021), αλλά και το πώς είναι δυνατόν να ενισχυθεί ο ρόλος του δασκάλου ως agent (μεσολαβητή), στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής (King & Nomikou, 2018).

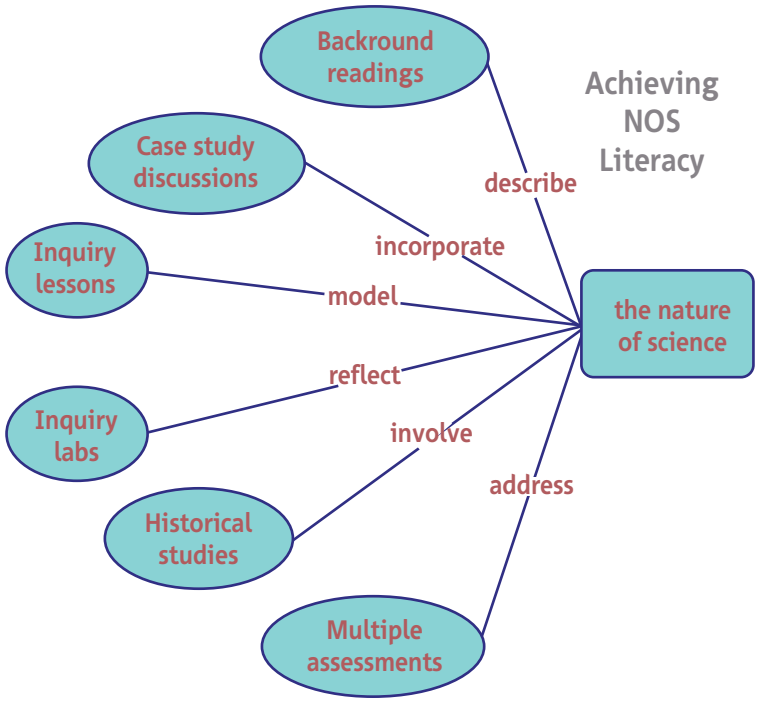
Η Φυσική **ΔΕΝ** είναι συχνά μία αντικειμενική επιστήμη, σε μεγάλο βαθμό. Το γεγονός αυτό γίνεται κατανοητό και στο επίπεδο της σχολικής επιστήμης. Πιο συγκεκριμένα, η επικράτηση απτών προτάσεων/θέσεων ανά τους αιώνες στηρίχτηκε σε πληθώρα κριτηρίων και παραγόντων, με ΕΝΑ μόνο από αυτά να είναι η ορθότητά τους, σε σχέση με τον πειραματικό έλεγχο.

Για να γίνει κατανοητό αυτό στη σχολική πρακτική, θεωρούμε πως είναι αναγκαία η εισαγωγή στοιχείων: α. Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Φυσικής, β. της «Φύσης της Επιστήμης» (Nature of Science, NoS) - και ειδικότερα εδώ της Φυσικής, μέσα στη διδασκαλία (Hansson & Leden, 2016).

Ο Wenning (2006) παραθέτει, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, τα στοιχεία εκείνα της διδακτικής πρακτικής που αφορούν τη Φύση της Επιστήμης (NoS) και οδηγούν τελικά στην κατάκτηση του «γραμματισμού», πάνω στη Φύση της Επιστήμης. Ελάχιστα από αυτά, όπως διαπιστώνει κάποιος, υλοποιούνται σήμερα σε μία σχολική τάξη Φυσικής.

Μεγάλης σημασίας για τη διδασκαλία της Φυσικής σε πλαίσιο Κριτικής Παιδαγωγικής είναι και το ζήτημα του αν ο /η εκπαιδευτικός που διδάσκει τη Φυσική σήμερα μέσα στην τάξη, μπορεί να γίνει «**συντελεστής» (agent)** της όποιας αλλαγής, τόσο στη ζωή των μαθητών όσο και στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Μία πρώτη πτυχή αυτής της αλλαγής είναι ότι, βελτιωνόμενος στη Φυσική, με κατάλληλο τρόπο, ο μαθητής /



Εικόνα 1: Οι πτυχές της διδασκαλίας για τη NoS, κατά τον Wenning, (2006), που οδηγούν σε «γραμματισμό» περί την NoS

η μαθήτρια ασκείται στο να εκφέρει γνώμη στους γύρω του, πάνω σε ζητήματα που τον/την αφορούν. Τέτοιου είδους ζητήματα είναι, π.χ., τα πυρηνικά εργοστάσια παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας, οι ανεμογεννήτριες, ο ηλεκτρισμός ως αγαθό, το νερό κ.ο.κ.

Μία δεύτερη πτυχή είναι ότι με τη μεσολάβηση του διδάσκοντα/της διδάσκουσας, ο μαθητής «ενδυναμώνεται» και υπερβαίνει τα στενά όρια σκοπών του μαθήματος που του θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στην καρδιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, άρα και όταν σχετίζεται με διδασκαλία της Φυσικής, είναι το ότι οι άλλες κουλτούρες και πολιτισμικές παραδόσεις πάνω στη Φυσική (η σινική, η αραβική κ.λπ.) είναι πλήρως ισότιμες με την ελληνική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πώς η Αραβική παράδοση στα αστρονομικά και άλλα φυσικά όργανα συνέτέλεσε στην εκπαίδευση παιδιών από χώρες της Μέσης Ανατολής σε σχολείο του Ελαιώνα (Gkiolmas, Stefanidou & Skordoulis, 2020).

Τέλος, αυτονόητο είναι για τη Φυσική και τη διδασκαλία της, το ότι δεν υπάρχει ***καμία διαφορά*** βάσει φύλου, φυλής ή κοινωνικής τάξης, ως προς την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν έννοιες της Φυσικής, να εκτελούν πειράματα ή να ερμηνεύουν καθημερινά φαινόμενα, καθώς και να μελετούν προβλήματα (Cochran et al., 2021).

Η Φυσική, ενταγμένη ως διδασκαλία στην Κριτική Παιδαγωγική, συνδέεται ευθέως με την κοινωνική δικαιοσύνη (Calabrese-Barton, 2003). Επιπροσθέτως, δεν αναπαράγει ποτέ δομές «ιεραρχίας» και «ελέγχου» (δάσκαλος-μαθητής, σωστό-λάθος-επίκριση-καθοδήγηση) (Morales-Doyle et al., 2020) και φυσικά αρνείται να υπαχθεί στο σιωπηρά επιβαλλόμενο «κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» (hidden Curriculum) (Giroux & Penna, 1979).

Η έννοια της «γνώσης» στη Φυσική, σε πλαίσια Κ.Π.

Στο όλο πλαίσιο διδασκαλίας της Φυσικής που εδώ διερευνάται, η «γνώση» στη Φυσική διαμορφώνεται, τόσο για τον/την υποψήφια εκπαιδευτικό όσο και μέσα στην τάξη, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προσδίδει στη γνώση η Κ.Π. (Nousiainen et al., 2019), και με στόχο, μεταξύ άλλων, την ενδυνάμωση («empowerment») εκπαιδευτικού και μαθητή.

Ας θυμηθούμε τα γνωστά ***αντι-FIDUROD*** χαρακτηριστικά της γνώσης, που θεωρεί αναγκαία στη διδασκαλία η Κριτική Παιδαγωγική, και βέβαια ισχύουν και για τη Φυσική στη σχολική τάξη (κατά Kincheloe, 2008). Η γνώση λοιπόν, οφείλει να **ΜΗΝ** είναι:

Τυπική (F = Formal), Μη ανιχνεύσιμη (ως προς την προέλευση) (I = Intractable),

Αποπλαισιωμένη (D = Decontextualised), Παγκοσμιοποιημένη (U = Universalistic), Αναγωγιστική (R = Reductionistic) και Μονοδιάστατη (OD = One-Dimensional).

Επίσης, βασική πτυχή της διδασκαλίας της Φυσικής, μέσα σε αυτό το πλαίσιο μάθησης, είναι και η χρήση του «διαλόγου» (Shor & Freire, 1987). Ο διάλογος στην Κ.Π. αποτελεί κεντρικό εργαλείο κριτικής ανάλυσης των όσων διδάσκονται και μαθαίνονται, καθώς και μέσο αλληλεπίδρασης και αλληλοβελτίωσης διδάσκοντα και διδασκομένου. Συν τοις άλλοις, είναι ενάντια σε κάθε μορφή ιεραρχίας και ελέγχου διδασκαλία της Φυσικής (Morales-Doyle et al., 2020), αλλά και επιδιώκει τον «γραμματισμό» στη Φυσική, όπως επιθυμεί να τον υλοποιήσει η Κ.Π. (Roth & Calabrese-Barton, 2004).

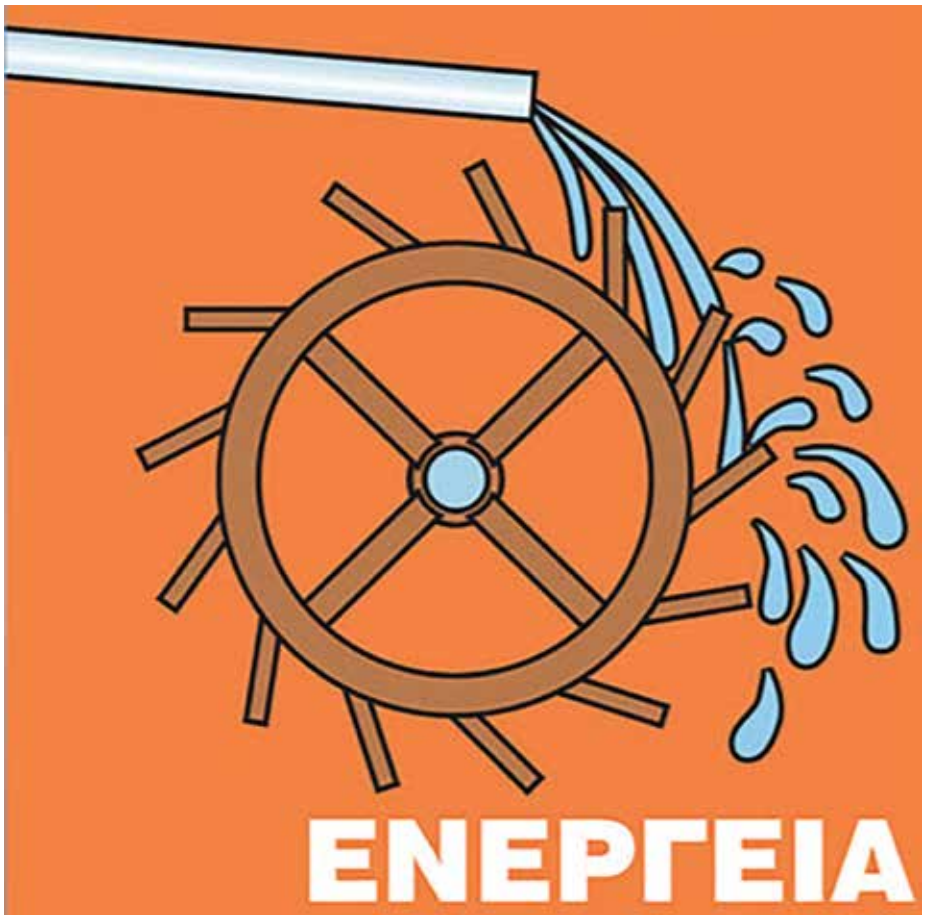
Ειδικότερα:

Ο «γραμματισμός» στη Φυσική, όπως τον επιδιώκει η Κ.Π.

Ο γραμματισμός στη Φυσική λαμβάνει μία συγκεκριμένη μορφή, μέσα στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Roth & Calabrese-Barton, 2004).Υπό την έννοια του πλαισίου αυτού: η μάθηση στη Φυσική είναι αναγκαίο να σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση των κοινοτήτων, η Φυσική οφείλει να έχει άμεση σχέση με τις καθημερινές ζωές των παιδιών, οφείλει να προάγει την κοινωνική υπευθυνότητα, καθώς και να υποβοηθά την προσωπική και τη συλλογική ανάπτυξη όσων διδάσκονται.

Εφαρμογή της σύζευξης Φυσικής και Κριτικής Παιδαγωγικής στην πράξη

Ως παράδειγμα μίας τέτοιας εφαρμοσμένης πρότασης για τη διδασκαλία της Φυσικής, σε πλαίσια Κ.Π., παρατίθεται ένα προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας, σε ενότητα των «Φυσικών» του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, επιλέγεται το 1ο Κεφάλαιο των «Φυσικών» της 6ης Δημοτικού, το Κεφάλαιο «Ενέργεια», από όπου και η Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Η πρώτη εικόνα του Κεφαλαίου «Ενέργεια», στα Φυσικά της ΣΤ΄ Δημοτικού

Αντίστοιχο Κεφάλαιο είναι και το 3ο, στα «Φυσικά» της Ε΄ Δημοτικού.

Στα πλαίσια της συσχέτισης του κεφαλαίου αυτού για την ΣΤ΄ Δημοτικού, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι διδακτικοί στόχοι τίθενται - προτείνεται να τεθούν - ως εξής:

– Να οριστεί το μέγεθος (ήδη και αυτό έχει τις δυσκολίες του).

- Να είναι σε θέση να περιγράφουν οι μαθητές ήπιες και ανανεώσιμες μορφές ενέργειας, καθώς και το γιατί εξακολουθούν το πετρέλαιο και ο άνθρακας να αποτελούν πολύ σημαντικές πηγές ενέργειας.
- Πόλεμοι με αίτιο την ενέργεια. Επί παραδείγματι Αφγανιστάν και τα κοιτάσματά του σε λίθιο (Li) : Να γνωρίζουν πώς να αντλούν οι μαθητές και μαθήτριες τη σχετική πληροφορία.
- Να μπορούν να πάρουν θέση, με επιχειρήματα, σε ενεργειακές διαμάχες ή σε διαμάχες, στον Ελλαδικό χώρο, που έχουν και ενεργειακή πτυχή, όπως οι ανεμογεννήτριες ή τα μεταλλεία της Κασσάνδρας.
- Να είναι σε θέση οι μαθητές να κάνουν αναφορές σε ιστορικά στοιχεία. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Meyer και Joule ως προσωπικότητες και ως επιστήμονες.
- Να δύνανται οι μαθητές να εκφράζουν την ενέργεια ως ΑΓΑΘΟ και να διερευνούν αν οι ΠΗΓΕΣ της και η ΧΡΗΣΗ της στο τοπικό τους περιβάλλον, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, συμβαδίζουν με τις αρχές της «δικαιοσύνης».
- Να μελετούν οι μαθητές την ενέργεια ως κάτι από το οποίο το κράτος αποκομίζει κέρδος, καθώς και να εξετάζουν υπό ποίες μορφές γίνεται αυτό.

Ενδεικτικές δραστηριότητες και ερωτήσεις από ένα τέτοιο Φύλλο Εργασίας (Φ.Ε.) θα μπορούσαν να είναι:

- «Ας απαντήσουμε [ατομικά] στο ποιες είναι σήμερα οι κυριότερες πηγές ενέργειας».
- Τι πιστεύετε [σαν ομάδα]: Τα κράτη ή οι λαοί που έχουν τις πηγές ενέργειας στο έδαφός τους, είναι και αυτά που την παράγουν; Ας το εξηγήσουμε...
- Υπάρχει δίκαιη κατανομή της ενέργειας στον πλανήτη, αλλά και στην Ελλάδα;

Έναυσμα για ένα πιθανό Project:

Διερευνήστε στο σπίτι σας και στη γειτονιά σας ΠΟΙΕΣ είναι οι κύριες μορφές ενέργειας που καταναλώνετε, και ΣΕ ΤΙ ΜΟΡΦΕΣ την καταναλώνετε.

Χωρίζουμε την τάξη σε (ενδεικτικά τρεις) ομάδες (αυτό έχει ήδη δοκιμαστεί σε δείγμα).

α. Μία ομάδα είναι εκπρόσωποι της κυβέρνησης.
β. Μία ομάδα είναι εκπρόσωποι των κατοίκων και των τοπικών συλλογικοτήτων.
γ. Μία ομάδα είναι εκπρόσωποι της κατασκευάστριας εταιρείας.

Οι ομάδες, υπό μορφή θεατρικού διαλόγου ή δρώμενου, προετοιμάζουν και διαπραγματεύονται μπροστά στην ολομέλεια της τάξης (plenary session), το ζήτημα:

«Είναι καλό να τοποθετηθούν ανεμογεννήτριες, που τρέπουν αιολική ενέργεια σε ηλεκτρική, στην περιοχή μας;»

Ως εργαλείο αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων, προτείνεται για τον ερευνητή/διδάσκοντα ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά σε διδακτικές παρεμβάσεις και που το χρησιμοποιούν η Shirley Steinberg και οι συνεργάτες της στο Πανεπιστήμιο McGill. Λέγεται «Πολλαπλότητα Ερωτήσεων» και παρατίθεται στο ***Παράρτημα***. Στηρίζεται στις μεθοδολογίες «bricolage» (Steinberg, 2006) και «mettisage» (Burke & Robinson, 2019) , που απαντώνται στην εκπαιδευτική έρευνα σε θέματα Κριτικής Παιδαγωγικής

Συμπεράσματα

Είναι πολύ σημαντική στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική, η σύζευξη της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη διδασκαλία του αντικειμένου της Φυσικής. Τα οφέλη είναι πολλαπλά, σε πολιτικό, μαθησιακό, κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε άλλες πτυχές της σχολικής και κοινωνικής ζωής, καθώς και της εκπαιδευτικής Πράξης.

Η παρούσα έρευνα θεωρούμε ότι τεκμηριώνει τη συλλογιστική αυτή, ενώ προτείνει και μέθοδο εφαρμογής της προαναφερθείσας σύζευξης σε σχολικό περιβάλλον, κάτι που δεν συναντάται ευρέως στη Βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barton, A. C. (2003). *Teaching Science for Social Justice*. Columbia: Teachers College Press.

Burke, S., & Robinson, R. (2019). Reflections on Métissage as an Indigenous research praxis. *Alter Native: An International Journal of Indigenous Peoples*, *15*(2), 150-157.

Cochran, G. L., Hyater-Adams, S., Alvarado, C., Prescod-Weinstein, C., & Daane, A. R. (2021). Social justice and physics

education. Στο: *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education: Content Areas* (σελ. 125-147). Cham: Springer International Publishing.

Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, *7*(1), σελ. 21-42.

Gkiolmas, A., Stefanidou, C., & Skordoulis, C. (2020). Critical Pedagogy and the Acceptance of Refugees in Greece. Στο Shirley Steinberg & Barry Down (Eds), *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies,* σελ. 439-452. SAGE Publishers, London, UK.

Hansson, L., & Leden, L. (2016). Working with the nature of science in Physics class: turning «ordinary» classroom situations into nature of science learning situations. *Physics Education*, *51*(5), 055001.

Huynh, T., Gray, K. E., Bauman, L. C., Hernandez, J., Seeley, L., & Scherr, R. E. (2022). Physics' teachers integrating Social Justice with Science content. Στο *Physics Education Research Conference Proceedings 2022*.

Kincheloe, J. L. (Ed.). (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy: An introduction*. Dordrecht: Springer Netherlands.

King, H., & Nomikou, E. (2018). Fostering critical teacher agency: The impact of a science capital pedagogical approach. *Pedagogy, Culture & Society*, *26*(1), 87-103.

Macrine, S. L. (Ed.). (2020). *Critical Pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities*. Springer Nature.

Nousiainen, M., Hyytinen, H., Palmgren, E., & Toom, A. (2019). How do physics teacher candidates substantiate their knowledge? An analytical framework for examining the epistemic dimensions of content knowledge in higher education. *Education Sciences*, *9*(2), σελ. 120.

Phillips, A. M., & O'Donnell, C. (2021, October). A critical examination of «expert-like» in physics education research. Στο *Physics Education Research Conference Proceedings*, σελ. 339-346.

Roth, W. M., & Barton, A. C. (2004). *Rethinking scientific literacy*. New York: Psychology Press.

Steinberg, S. R. (2006). Critical cultural studies research: Bricolage in action. In *Doing educational research*, σελ. 117-137. Brill Publishers.

Wenning, C. J. (2006). A framework for teaching the nature of science. *Journal of Physics Teacher Education Online*, *3*(3), σελ. 3-10.

Wooley, A., Basara, R., & Daane, A. (2021). Embracing subjectivity in physics to support student empowerment. Στο *Proceedings of the Physics Education Research Conference (PERC)*, σελ. 450-455.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το Εργαλείο αξιολόγησης επίτευξης των Διδακτικών Στόχων: «Πολλαπλότητα Ερωτήσεων», για διδακτικές παρεμβάσεις στηριγμένες στην Κ.Π. Εδώ, με εφαρμογή στην «Ενέργεια», από τα Φυσικά της ΣΤ΄ Δημοτικού.

Πολλαπλότητα ερωτήσεων*

- Ο/Η ερευνητής /-τρια (που είναι συχνά και ο/η διδάσκων/-ουσα τη διδακτική παρέμβαση), επιλέγει το θέμα για την έρευνά του. Εδώ πρόκειται για τη διδασκαλία **της «Ενέργειας»**.
- Κατόπιν, και με βάση τα Φύλλα Εργασίας ή και τα πιθανά Rre-testsκαι Post tests που διανέμει στους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς που μελετά, κατηγοριοποιεί και εντάσσει όλες τις απαντήσεις ***στα Δέκα (10) «κουτιά»*** (όσα του χρειαστούν) που του παρέχονται, στον Πίνακα.
- Στη συνέχεια, και αφού έχει εντάξει τις απαντήσεις σε κουτιά (πρέπει βέβαια οι ερωτήσεις να έχουν τεθεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι αρκετά τα κουτιά που περιέχουν απαντήσεις), ομαδοποιεί τις απαντήσεις ΕΝΤΟΣ ΚΑΘΕ ΚΟΥΤΙΟΥ, με βάση κοινά χαρακτηριστικά που βρίσκει. Έτσι, ο ερευνητής καταλήγει σε συμπεράσματα για την επίτευξη των στόχων της έρευνας ή/και της διδακτικής παρέμβασης.

Πίνακας 1: Οι δέκα πτυχές του μεθοδολογικού εργαλείου έρευνας «Πολλαπλότητα Ερωτήσεων»

ΦΑΙΝΟΜΕ-ΝΟΛΟΓΙΑ	ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΡΙΓΜΕΝΗ ΣΕ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ
«Με τι μοιάζει»; (Π.χ., για την ενέργεια, πώς θα μοιάζει η ηλεκτρική ενέργεια);	Τι σημαίνει;	Μελέτη σχετική με ένα συγκεκριμένο άτομο ή μία ομάδα. («Τι είναι για σένα ή και για τους γύρω σου η αιολική ενέργεια»;)	Τι μας λέει το περιεχόμενο (κείμενο, μαγνητοφωνημένος διάλογος κ.λπ.)	Μελέτη των και μέσω των αφηγήσεων (ιστορίες, γραπτές αφηγήσεις ατόμων...)
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΗΡΙΓΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ	**ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ**	**BRICOLAGE ΚΑΙ METISSAGE**	**ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑ**	**ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΑΦΗΓΗΣΗ) ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΜΕΛΕΤΗ**
Μελέτη της και διαμέσου της Τέχνης	Μπορεί να περιλαμβάνει μεθόδους όπως η εξιστόρηση, η κατασκευή παραδοσιακών πραγμάτων, η συζήτηση γύρω από μία εστία, π.χ. τζάκι, τελετές κλπ.	Δια-μεθοδολογική και διαθεματική διερεύνηση («μωσαϊκό», μεικτή έρευνα. ΟΧΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ ΜΕΙΚΤΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	Πώς και πόσο έχουν αλλάξει οι ιστορικές ερμηνείες και περιγραφές («η ιστορία της ιστορίας»)	Τι εννοώ / Τι γνωρίζω;

*Copyright:Shirley R Steinberg©

Μεταρρυθμισμός και εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση ΣΥΡΙΖΑ

Γιώργος Γρόλλιος
Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξελισσόμενη κρίση ηγεσίας και φυσιογνωμίας του Συνασπισμού της Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ) έχει ήδη αναδείξει με εμφανέστατο τρόπο τις αντιφάσεις και τα αδιέξοδα της μεταρρυθμιστικής πολιτικής του. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να μελετήσει και να υποβάλει σε κριτική βασικά στοιχεία του απολογητικού λόγου στελεχών του ΣΥΡΙΖΑ σχετικά με την κυβερνητική πολιτική την οποία άσκησαν κατά την διακυβέρνηση της χώρας την περίοδο 2015–2019, επικεντρώνοντας στην περίπτωση της εκπαίδευσης, όπου ό,τι συνέβη αυτά τα «πέντε χρόνια που άλλαξαν την Ελλάδα ήταν πράγματι κοσμογονικό», όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο τέως, πλέον, Πρόεδρος αυτού του πολιτικού χώρου. Πρόκειται για μια κριτική η οποία σκοπεύει να εξοπλίσει, θεωρητικά και πολιτικά, το κίνημα της κριτικής εκπαίδευσης απέναντι σε νέες παραλλαγές αυτής της μεταρρυθμιστικής πολιτικής.

Εισαγωγικά

Σχεδόν 125 χρόνια πριν, στην κλασική της ανάλυση με τίτλο «Μεταρρύθμιση ή Επανάσταση;», η Ρόζα Λούξεμπουργκ προσδιόρισε το όριο ανάμεσα στον σοσιαλιστικό κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό και στον μεταρρυθμισμό, που εκείνη την εποχή είχε εκφραστεί σε μια σειρά άρθρων του Έντουαρντ Μπερνστάιν, στο πλαίσιο της τότε γερμανικής σοσιαλδημοκρατίας[1].

Σύμφωνα με τον Μπερνστάιν, σκοπός των αγώνων των κοινωνικών τάξεων δεν έπρεπε να είναι η ανατροπή του κοινωνικο-πολιτικού καθεστώτος, αλλά οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις. Η σοσιαλδημοκρατία δεν όφειλε να προσανατολίζεται στον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό, αλλά στη βαθμιαία διεύρυνση του κοινωνικού ελέγχου, στη σταδιακή εισαγωγή της αρχής του συνεταιρίζεσθαι, καθώς και στον πολιτικό εκδημοκρατισμό του κράτους. Τα συνδικάτα και το κοινοβούλιο όφειλαν να προωθήσουν την επαγγελματική και πολιτική πάλη, η οποία θα αφαιρούσε σταδιακά από την κοινωνία τον καπιταλιστικό της χαρακτήρα. Αντίθετα, η Λούξεμπουργκ υποστήριζε ότι τα συνδικάτα δεν είναι σε θέση να εξαλείψουν την εκμετάλλευση αλλά μόνο να την περιορίσουν, οι συνεταιρισμοί υποτάσσονται στις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής, και ο κοινοβουλευτισμός καταργείται εάν και όταν απειλήσει τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης. Συνεπώς, η υποτιθέμενη αλυσίδα των μεταρρυθμίσεων θραύεται εύκολα, ενώ η καπιταλιστική ιδιοκτησία και το κράτος δεν εξελίσσονται προς σοσιαλιστική, αλλά προς περισσότερο καπιταλιστική κατεύθυνση. Σύμφωνα με τη Λούξεμπουργκ, μεταξύ των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων και της κοινωνικής επανάστασης υφίσταται μια αδιάσπαστη συνάρτηση: ο αγώνας για μεταρρυθμίσεις είναι το μέσο, ενώ ο αγώνας για την κοινωνική και πολιτική ανατροπή είναι ο τελικός σκοπός. Η σοσιαλδημοκρατία δεν τάσσεται εναντίον της κοινωνικής μεταρρύθμισης και δεν την αντιπαρατάσσει στην κοινωνική επανάσταση. Ο καθημερινός πρακτικός αγώνας για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, για τη βελτίωση της θέσης του εργαζόμενου λαού στο πλαίσιο

1. Στο ξεκίνημά της, η γερμανική σοσιαλδημοκρατία εμπνεόταν από τον επαναστατικό μαρξισμό, όπως και άλλα σοσιαλιστικά ή σοσιαλδημοκρατικά κόμματα του 19ου αιώνα. Το 1890 απέσπασε στις εκλογές σχεδόν το 20% των ψήφων, και στις αρχές του 20ού αιώνα αριθμούσε πάνω από 1 εκατομμύριο μέλη. Το 1912 έλαβε σχεδόν το 35% των ψήφων, συγκροτώντας τη μεγαλύτερη κοινοβουλευτική ομάδα στο γερμανικό κοινοβούλιο (110 έδρες). Καθοριστική στιγμή για την ιδεολογικο-πολιτική στροφή της μακριά από τον επαναστατικό μαρξισμό ήταν η 4η Αυγούστου 1914, όταν οι βουλευτές της (πλην του Καρλ Λίπκνεχτ) υπερψήφισαν τις πολεμικές δαπάνες για τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο στο κοινοβούλιο, θέτοντας τη σοσιαλδημοκρατία στην υπηρεσία των ιμπεριαλιστικών επιδιώξεων της γερμανικής αστικής τάξης.

του υφιστάμενου καθεστώτος, αποτελεί τον μόνο δρόμο καθοδήγησης της πάλης για επίτευξη του τελικού σκοπού, που είναι η κατάκτηση της πολιτικής εξουσίας και η κατάργηση του συστήματος της μισθοδουλείας. Ο σοσιαλιστικός τελικός σκοπός συνιστά το μοναδικό μείζονος σημασίας χαρακτηριστικό που διακρίνει τη σοσιαλδημοκρατία από την αστική δημοκρατία, μεταβάλλοντας την εργασία του εργατικού κινήματος, από μια εργασία μπαλωματή για τη διάσωση του καπιταλιστικού καθεστώτος, σε ταξικό αγώνα εναντίον του (Luxemburg, 1984).

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει από το 2017, ο ΣΥΡΙΖΑ σε καμιά περίπτωση δεν έθεσε ως σκοπό του τον σοσιαλιστικό κοινωνικό μετασχηματισμό στη διάρκεια της κυβερνητικής του θητείας[2]. Η υπογραφή που έβαλε ο Πρόεδρός του και (τότε) πρωθυπουργός Αλέξης Τσίπρας στο τρίτο μνημόνιο με την Τρόικα[3], μετά τη μεγάλη νίκη του ΟΧΙ στο δημοψήφισμα του Ιουνίου του 2015 απέναντι στις προτάσεις της, καταπατώντας ουσιαστικά τη λαϊκή εντολή, σήμαινε το τέλος των ψευδαισθήσεων. Σύμφωνα με αυτές τις ψευδαισθήσεις, τα προηγούμενα δύο μνημόνια ήταν εφικτό να καταργηθούν χωρίς ρήξη με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ελληνικό αστικό κράτος, χωρίς ρήξη με τον ιμπεριαλισμό και τον καπιταλισμό, χωρίς την προοπτική του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού (Grollios, 2019). Πρόσφατα, άλλωστε, ο ίδιος δήλωσε ότι η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ εκπλήρωσε τον «εθνικό στόχο» της μετατροπής της Ελλάδας σε μια «κανονική, ευρωπαϊκή χώρα» (Τσίπρας, 2022), η οποία, βέβαια, είναι πλήρως ενταγμένη στην καπιταλιστική-ιμπεριαλιστική αλυσίδα.

Συνεπώς, το ερώτημα που θέτουμε στο παρόν κείμενο δεν αφορά το εάν ο ΣΥΡΙΖΑ υιοθέτησε τον μεταρρυθμισμό, δηλαδή την αντίληψη ότι η συσσώρευση μεταρρυθμίσεων οδηγεί σε ριζική εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή, έναντι της σοσιαλιστικής προοπτικής: η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ότι αναμφίβολα υιοθέτησε τον μεταρρυθμισμό. Το ερώτημα που τίθεται αφορά το ποια ήταν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μεταρρυθμισμού της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό το ερώτημα αναλύεται στα εξής τρία επιμέρους ερωτήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική του ΣΥΡΙΖΑ: α) ποιος έπρεπε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, β) πώς επιδιώχθηκε να πραγματωθεί αυτός ο ρόλος, γ) ποιες ήταν οι συνέπειές της.

Ο μεταρρυθμισμός του ΣΥΡΙΖΑ στην εκπαίδευση

Εδώ είναι απαραίτητη μια διευκρίνιση. Η πρόσφατη κρίση του ΣΥΡΙΖΑ μετά τις δύο εκλογικές ήττες (από το 31,53% των βουλευτικών εκλογών του 2019, έφτασε στο 20,07% και στο 17,83% τον Μάιο και τον Ιούνιο του 2023), η παραίτηση Τσίπρα και η εκλογή του Στέφανου Κασσελάκη στη θέση του, οδήγησαν στην αποχώρηση σημαντικού αριθμού στελεχών, μελών και βουλευτών του. Οι δηλώσεις αποχώρησης των περισσότερων από όσους και όσες αποχώρησαν επικεντρώθηκαν στις διαδικασίες εκλογής του νέου Προέδρου, καθώς και στην υιοθέτηση ενός καινοφανούς για τον ΣΥΡΙΖΑ λόγου, με ακροδεξιά και συντηρητικά χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, οι περισσότεροι από όσους αποχώρησαν, όχι μόνο δεν προέβησαν σε κριτική της κυβερνητικής πολιτικής του ΣΥΡΙΖΑ, αλλά, αντίθετα, την υπερασπίστηκαν, μιλώντας για τιτάνιο έργο και συνολικό άθλο[4]. Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, προέβαλαν τα σχολικά γεύματα και απαρίθμησαν νόμους τους οποίους αποκάλεσαν «εμβληματικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση», χωρίς σχετική τεκμηρίωση, ή δήλωσαν υπερήφανοι για «τομές» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς αιτιολόγηση[5]. Ουσιαστικά, η μεγάλη πλειονότητα των αποχωρησάντων προβάλλουν ισχυρισμούς που είναι ανάλογοι με εκείνον του πρώην προέδρου του ΣΥΡΙΖΑ, σύμφωνα με τον οποίο «στην περίπτωση της εκπαίδευσης αυτό που συνέβη -για να παραφράσω τον Τζον Ριντ- στα "πέντε χρόνια που άλλαξαν την Ελλάδα" ήταν πράγματι κοσμογονικό» (Τσίπρας, 2021, σ.11).

Ο ισχυρισμός του Τσίπρα περί κοσμογονίας στην εκπαίδευση κατά τα χρόνια των κυβερνήσεών του δεσπόζει στον πρόλογο του τόμου που επιμελήθηκε ένας από τους Υπουργούς Παιδείας του ΣΥΡΙΖΑ, ο Κώστας Γαβρόγλου,

2. Για λόγους συντομίας δεν αναφέρουμε την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ ως κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ/ΑΝΕΛ (των πολιτικών κομμάτων του Συνασπισμού της Ριζοσπαστικής Αριστεράς και των Ανεξάρτητων Ελλήνων), όπως πραγματικά ήταν στο μεγαλύτερο διάστημα της θητείας της από τον Ιανουάριο του 2015 μέχρι τον Ιούνιο του 2019. Το κόμμα Ανεξάρτητοι Έλληνες συμμετείχε στην κυβέρνηση μαζί με τον ΣΥΡΙΖΑ από τον Ιανουάριο του 2015 μέχρι τα μέσα Ιανουαρίου του 2019.

3. Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και Ευρωπαϊκή Τράπεζα.

4. Βλπ. τη δήλωση αποχώρησης από τον ΣΥΡΙΖΑ 50 Πανεπιστημιακών του Α.Π.Θ., στο https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/politiki/syriza-apoxorisan-50-panepistimiakoi-tis-thessalonikis/ [ανακτήθηκε στις 23/12/2023].

5. Βλπ., αντίστοιχα, τις δηλώσεις των 50 Πανεπιστημιακών του Α.Π.Θ., όπως προαναφέρθηκε, και 37 στελεχών του Κεντρικού Συμβουλίου της Νεολαίας του ΣΥΡΙΖΑ, στο https://www.ot.gr/2023/11/25/epikairothta/politiki/neolaia-syriza-apoxorei-i-pleiopsifia-tou-kentrikou-symvouliou/ [ανακτήθηκε στις 23/12/2023].

και αποτελεί συλλογή κειμένων του ιδίου και 18 συνεργατών του στο Υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, ο επιμελητής δηλώνει ότι «οι συν-συγγραφείς αυτού του τόμου αναλύουν και αποτιμούν σχεδόν το σύνολο των παρεμβάσεών μας, και οι επισημάνσεις τους με βρίσκουν σύμφωνο» (Γαβρόγλου, 2021, σ. 21). Επομένως, γίνεται φανερό ότι ο συγκεκριμένος τόμος εκφράζει τη συλλογική απολογητική μιας υπουργικής εργασίας που αποτελεί «βαριά παρακαταθήκη για να συνεχίσουμε και να τα καταφέρουμε ακόμα καλύτερα την επόμενη φορά» (Τσίπρας, 2021, σ.12), «έναυσμα συζητήσεων για το πώς θα (πρέπει να) χειριστεί η Αριστερά τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης, πώς θα αντιμετωπίσει τις παθογένειες και πώς θα δημιουργήσει τις απαραίτητες κοινωνικές και πολιτικές συναινέσεις» (Συγγραφική Ομάδα, 2021, σ.17).

Η κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναλύσει και να κρίνει αυτή την απολογητική, προκειμένου να εξοπλιστεί θεωρητικά απέναντί της, αφού, με βάση τις αρχές της, αντιπαρατίθεται στον μεταρρυθμισμό και προσανατολίζεται στον σοσιαλιστικό κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό[6]. Τα δύο πρώτα από τα τρία επιμέρους ερωτήματα που θέσαμε σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική του ΣΥΡΙΖΑ (ποιος έπρεπε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και πώς επιδιώχθηκε να πραγματωθεί αυτός ο ρόλος) αφορούν την ανάλυση, ενώ το τρίτο (ποιες ήταν οι συνέπειες) αφορά την κριτική της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής. Ξεκινάμε με το πρώτο, με την επισήμανση ότι θα βασιστούμε σε όσα εκθέτουν οι συγγραφείς του τόμου που προαναφέραμε, θεωρώντας τα συμπληρωματικά και όχι αντιφατικά (η δήλωση του επιμελητή του τόμου ότι συμφωνεί με τις επισημάνσεις των συν-συγγραφέων του δεν είναι τυχαία).

Όσον αφορά, λοιπόν, τον ρόλο της εκπαίδευσης, στον συλλογικό απολογητικό τόμο αυτός προσδιορίζεται κυρίως με βάση τη συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη (Κωνσταντάτος & Μουντζούρογλου, 2021), στη μετατροπή της ελληνικής οικονομίας σε οικονομία έντασης γνώσης (Βεντούρας, Κυπάρος & Μπόγρης, 2021) και στην παροχή ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση, στην κοινωνική συνοχή και στην αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσίπρας, 2021).

Πρόκειται για μια λογική αναφορικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης η οποία είναι εγκλωβισμένη στην ευρύτερη λογική του κοινωνικο-οικονομικού εκσυγχρονισμού, χωρίς, όμως, όξυνση των κοινωνικών αντιθέσεων. Αυτή η εκσυγχρονιστική λογική, που στο παρελθόν είχε προβληθεί και προωθηθεί από τις κυβερνήσεις του Κωνσταντίνου Σημίτη (1996-2004), αλλά και πρόσφατα από τον Κυριάκο Μητσοτάκη, ο οποίος έθεσε ως κεντρικό άξονα των προγραμματικών δηλώσεων της νέας κυβέρνησής του τον πολυδιάστατο και πολυδύναμο εκσυγχρονισμό[7], θεμελιώνονται στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της οικονομίας, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Φυσικά, η εκσυγχρονιστική λογική βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τις βασικές θέσεις της κίνησης της κριτικής εκπαίδευσης, η οποία προτάσσει τη ριζική αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών και λειτουργιών (όπως η κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και η καθιέρωση 12χρονου δημόσιου ενιαίου δωρεάν σχολείου με πολυτεχνικό περιεχόμενο), στην κατεύθυνση της συμβολής της στον κοινωνικο-πολιτικό σοσιαλιστικό μετασχηματισμό.

Όσον αφορά το πώς θα πραγματωθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης που προαναφέραμε με βάση την εμπειρία της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ 2015-2019, η απάντηση είναι σαφής και συνδέεται με την εκσυγχρονιστική λογική: μέσω συναινέσεων των κοινωνικών και πολιτικών φορέων με την κεντρική πολιτική εξουσία. Στον συλλογικό απολογητικό τόμο, η επιδίωξη συναινέσεων θεωρείται ένα από τα μεγάλα στοιχήματα του ελληνικού πολιτικού συστήματος και των κομμάτων του, και ως μία από τις βασικές μεθοδολογικές προκείμενες για την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων (Γαβρόγλου, 2021). Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ επεδίωξε να βρει λύσεις στην εκπαίδευση με συναίνεση κατά το δυνατόν (Κωνσταντάτος & Μουντζούρογλου, 2021), και ο Υπουργός Παιδείας νομοθετούσε με την τυπική ή άτυπη συμμετοχή των εμπλεκομένων –όλα τα διαβουλευόμενα ή διαπραγματευόμενα μέρη εμπλέκονταν σε μια διαδικασία η οποία οργανωνόταν προσεκτικά, προκειμένου να εκμαιεύσει συναινέσεις (Παλαμιώτης & Ποντικοπούλου-Βενιέρη, 2021).

Όμως, η προσπάθεια εκμαίευσης συναινέσεων μάλλον απέτυχε, όσον αφορά τα συνδικάτα και τις οργανωμένες αριστερές συλλογικότητες στην εκπαίδευση. Αφενός, συγγραφείς του συλλογικού απολογητικού τόμου στρέφονται εναντίον των συνδικάτων, υπογραμμίζοντας ότι αυτά δεν διέθεταν ρεαλιστικές προτάσεις για υπαρκτά και χρονίζοντα ζητήματα, ενώ προωθούσαν, ακόμα και μέσα στη Βουλή, μαξιμαλιστικά και μη πραγματοποιήσιμα αιτήματα (Γαβρόγλου, 2021), δεν κατάφεραν να υπερβούν τις συντεχνιακές ή παραταξιακές ιεραρχήσεις που συνήθως αναστέλλουν τις μακρόπνοες επιλογές στρατηγικού τύπου (Γεωργαντάς, 2021), επέδειξαν καχυποψία και επέδειξαν πρωτοφανή πολεμική διάθεση (Κασσιανός, 2021), δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν ότι η περίοδος απαιτούσε άλλες πρακτικές και άλλες συνθέσεις (Γεωργόπουλος, 2021), και δεν είχαν τη διάθεση να συζητήσουν τη μετάβαση από

6. Για παράδειγμα, βλπ. την Εισαγωγή των Πρακτικών του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα & Σκορδούλης, 2022).

7. Βλπ. https://www.tovima.gr/print/politics/o-polydynamoscreksygxronismoscrmitsotaki/.

έναν εκπαιδευτικό διεκπεραιωτή εντολών και οδηγιών, σε έναν εκπαιδευτικό δημιουργικό συν-διαμορφωτή του παιδαγωγικού έργου (Κασσιανός, Κωνσταντάτος & Μουντζούρογλου, 2021).

Αφετέρου, συγγραφείς του συλλογικού απολογητικού τόμου στρέφονται κατά των οργανωμένων αριστερών συλλογικοτήτων στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι κατά τη διάρκεια της περιόδου 2015-2019 υπερδιεγέρθηκαν τα μαχητικά ένστικτα τμημάτων της αντι-ΣΥΡΙΖΑ αριστεράς (Γεωργαντάς, 2021), Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι συνδικαλιστές της δήθεν επαναστατικής αριστεράς πρωτοστατούσαν σε αντιδράσεις, δεν διέθεταν προτάσεις, κινδυνολογούσαν συνεχώς, ψηφοθηρούσαν και υπερασπίζονταν τη λογική τού να μην αλλάξει τίποτε, δηλαδή υιοθετούσαν μία πρακτική η οποία δεν είναι αριστερή ούτε προοδευτική, αλλά βαθιά συντηρητική (Μπαξεβανάκης, 2021). Οι αριστερές συνδικαλιστικές παρατάξεις, πάντοτε σύμφωνα με συγγραφείς του συλλογικού απολογητικού τόμου, επεδείκνυαν επιθετική συμπεριφορά, ακολουθούσαν επιθετική πολιτική, διατύπωναν μαξιμαλιστικά αιτήματα και είχαν υπερβολικές διεκδικήσεις, επιλέγοντας ως στρατηγική τη μηδενική ανοχή από την πρώτη μέρα ανάληψης καθηκόντων των στελεχών του ΣΥΡΙΖΑ στο Υπουργείο Παιδείας (Αθανασόπουλος & Πολίτης, 2021). Επίσης, όπως επισημαίνουν, οργανωμένες ομάδες της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς και του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας ευθύνονται για το γεγονός ότι ο Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία δεν είχε την έκταση και τη μορφή που αναμένονταν (Γεωργάτος, 2021).

Με βάση τα προηγούμενα, προκύπτει ότι η απάντηση στο ερώτημα για τον ρόλο της εκπαίδευσης, η οποία κυριαρχεί στον συλλογικό απολογητικό τόμο για τα πεπραγμένα των κυβερνήσεων του ΣΥΡΙΖΑ, συναρμόζεται με την απάντηση στο ερώτημα πώς θα πραγματωθεί αυτός ο ρόλος. Η εκσυγχρονιστική λογική για τον ρόλο της εκπαίδευσης που θεμελιώνεται στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της οικονομίας και της κοινωνίας δεν μπορεί να υλοποιηθεί μέσω μιας συμμαχίας με τα συνδικάτα και με τους αριστερούς πολιτικούς φορείς. Αντίθετα, είναι εφικτό να υλοποιηθεί από μια εκσυγχρονιστική ελίτ του πολιτικού περιβάλλοντος του ΣΥΡΙΖΑ, μέσω μίας διαδικασίας εκμαίευσης συναινέσεων, στην οποία συνδικάτα και αριστεροί πολιτικοί φορείς οφείλουν να υποταχθούν.

Βέβαια, πρόκειται για μια αντίληψη όσον αφορά την πραγματοποίηση αλλαγών που δεν έχει σχέση με την κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στις συγκρούσεις και όχι στη συναίνεση με την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Οι συγκρούσεις αυτές είναι αναγκαίες για την πραγματοποίηση ριζικών αλλαγών στις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες, ενώ είναι προφανές ότι προϋποθέτουν τη σύμπραξη των συνδικάτων και των πολιτικών φορέων της αριστεράς.

Περνάμε στις συνέπειες της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ 2015-2019, δηλαδή στο τρίτο επιμέρους ερώτημα που θέσαμε. Σε αυτά τα χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας προώθησε τη συναίνεση στις επεμβάσεις διεθνών οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στην ελληνική εκπαίδευση. Ο ΟΟΣΑ θεωρεί την εκπαίδευση υπεύθυνη για την κοινωνικο-οικονομική ευημερία, αντιπαρατίθεται στον συγκεντρωτισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, και τάσσεται υπέρ της λειτουργίας της ως οιονεί αγοράς. Συστήνει τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης μέσω ποσοτικών διεθνών συγκρίσεων και προκρίνει ως μείζονα σημασίας κατευθύνσεις για την εκπαίδευση την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας, της οικονομικής ανάπτυξης με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθώς και την προτεραιότητα στην απόκτηση δεξιοτήτων, έναντι της ολοκληρωμένης μάθησης. Κατά τον ΟΟΣΑ, οι μαθητές αποτελούν ακατέργαστο υλικό που πρέπει να διαμορφωθεί με βάση τις προαναφερθείσες κατευθύνσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι εκτελεστές εντολών και διαχειριστές της σχολικής τους τάξης, χωρίς επιμόρφωση στις παιδαγωγικές θεωρίες, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στην ιστορία της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2018).

Βασικό εργαλείο για τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης από τον ΟΟΣΑ αποτελεί ο διαγωνισμός PISA, ένα διεθνές μονοπωλιακό εξεταστικό υπόδειγμα το οποίο υιοθετεί τη νεοφιλελεύθερη λογική της μέτρησης δεξιοτήτων και κατασκευάζει διεθνείς συγκρίσεις και κατατάξεις (Ζευγίτη, 2018). Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ, από τους πρώτους μήνες της θητείας της, όχι μόνο δεν αμφισβήτησε αλλά προώθησε με ζήλο την πραγματοποίηση του διαγωνισμού PISA στα ελληνικά σχολεία, όπως δηλώθηκε ρητά με έγγραφη απάντηση του (τότε) Υπουργού Παιδείας, Αριστείδη Μπαλτά, σε σχετική ερώτηση στη Βουλή στα τέλη Μαρτίου 2015[8].

Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ συνέδραμε στην προσπάθεια για τη συγκρότηση μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» που προωθούσε ο ΟΟΣΑ, η οποία στην πραγματικότητα αποτελούσε ένα είδος προπόνησης για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση ήταν, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ αλλά και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το πρώτο, αποφασιστικό πολιτικό τακτικό βήμα, ενώ θα ακολουθούσαν η καθιέρωση συγκεκριμένων τρόπων ποσοτικής μέτρησης των σχολικών αποτελεσμάτων και η αποτίμηση της συμβολής του καθενός εκπαιδευτικού σε αυτά. Έτσι,

8. Βλ. https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/mpaltas.pdf.

η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ νομοθέτησε: α) την προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε ένα σύνολο στόχων που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας με την εν λόγω προσαρμογή να έπρεπε να αποτυπώνεται στον προγραμματισμό κάθε σχολικής μονάδας και στην τελική έκθεση ανατροφοδοτικής αποτίμησης, β) την εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην κατάρτιση του προγραμματισμού και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης σε περιφερειακό επίπεδο, προωθώντας τη σύστοιχη διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων και του ανταγωνισμού μεταξύ τους για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Επίσης, αναβάθμισε τη λειτουργία της «ανεξάρτητης» Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ), που αναπαράγει νεοφιλελεύθερα εκπαιδευτικά πρότυπα, όπως είναι γνωστό από την περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας (Καλημερίδης, 2018).

Ακόμη, η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ νομοθέτησε ένα νέο σύστημα για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών και τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών (το λεγόμενο προσοντολόγιο), το οποίο καθιερώνει τον συνεχή σισύφειο αγώνα δρόμου για συγκέντρωση προσόντων, με παρεπόμενο την υποβάθμιση της αξίας των πτυχίων τους. Χιλιάδες εκπαιδευτικοί εξαναγκάζονται να ανταγωνίζονται ατομικά τους συναδέλφους τους για να μπορούν να εργάζονται στην εκπαίδευση, καταβάλλοντας κατά κανόνα σημαντικά χρηματικά ποσά ούτως ώστε να εξασφαλίζουν συνεχώς πρόσθετα προσόντα, προκειμένου να αποτελούν τους ευέλικτους εκπαιδευτικούς του άκρατου ατομικισμού του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού (Καλημερίδης, 2019).

Εκτός των προαναφερόμενων νομοθετικών ρυθμίσεων του ΣΥΡΙΖΑ, σημαντικό είναι να αναφέρουμε και ορισμένα από εκείνα που δεν έκανε η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ στην εκπαίδευση. Εννοούμε, από τη μία πλευρά, τη μη αναίρεση μέτρων των προηγούμενων μνημονιακών κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ και της Νέας Δημοκρατίας που αφορούσαν τις μειώσεις μισθών, την παράταση του εργασιακού βίου και την κατάργηση της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τις χιλιάδες συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και τη συνέχιση της παύσης των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών, με συνέπεια τη διόγκωση της στρατιάς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που περιφέρονται ως εργαζόμενοι-νομάδες στις εσχατιές της χώρας. Και, από την άλλη, εννοούμε την απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας για εκτεταμένη και ουσιαστική αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων[9], με συνέπεια την ανεμπόδιστη διευρυμένη αναπαραγωγή της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: Η εμπειρία της κυβερνητικής θητείας του ΣΥΡΙΖΑ στην εκπαίδευση αποδεικνύει ότι ο μεταρρυθμισμός, δηλαδή η αντίληψη ότι η συσσώρευση μεταρρυθμίσεων οδηγεί σε ριζική εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή, είναι αδιέξοδος. Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ έδειξε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, ότι η υιοθέτηση του μεταρρυθμισμού από έναν πολιτικό φορέα που διακηρύσσει τον αριστερό προσανατολισμό του οδηγεί στην ταχεία μετατροπή αυτού του πολιτικού φορέα σε εκπρόσωπο της κυρίαρχης αστικής τάξης. Μάλιστα, ο μεταρρυθμισμός του ΣΥΡΙΖΑ στην εκπαίδευση κινήθηκε στο έδαφος της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσής της και την ενίσχυσε. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να μιλάμε για έναν μεταρρυθμισμό με σοσιαλδημοκρατική κατεύθυνση αλλά για έναν μεταρρυθμισμό με σοσιαλ-φιλελεύθερη κατεύθυνση, δηλαδή για έναν μεταρρυθμισμό στον οποίο η εκπαίδευση επιχειρηματικοποιείται, λειτουργώντας στη βάση ιδιωτικο-οικονομικών κριτηρίων, μέσω της κυβερνητικής προσπάθειας για απόσπαση συναινέσεων, συμβάλλοντας εν τέλει στον καπιταλιστικό οικονομικό και κοινωνικό εκσυγχρονισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Grollios, G. (2019). The Educational Policy of SYRIZA/ANEL Government in Greece. In P. Gounari, A. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds.), *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*. Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education, Volume 1, pp. 88-94. http://www.eled.auth.gr.

Luxemburg, R. (1984). *Μεταρρύθμιση ή Επανάσταση;* Μτφρ. Κ. Βρεττός. Αθήνα: Κοροντζής.

Αθανασόπουλος, Γ., & Πολίτης, Γ. (2021). Μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 131-150.

9. Έλλειψη την οποία αναγνωρίζουν ακόμα και συγγραφείς του απολογητικού τόμου που προαναφέραμε, όπως ο Γεωργαντάς (2021) και οι Αθανασόπουλος & Πολίτης (2021).

Βεντούρας, Ε., Κυπάρος, Α., & Μπόγρης, Α. (2021). Ενιαίος χώρος ανώτατης εκπαίδευσης. Αναγκαιότητα με ακαδημαϊκό, κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 300-317.

Γαβρόγλου, Κ. (2021). Σκέψεις για κάποιες εμβληματικές μεταρρυθμίσεις. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 21-57.

Γεωργαντάς, Η. (2021). Κοινωνικός μισθός και συλλογική κατανάλωση. Για μια νέα οικολογία της εκπαίδευσης. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 58-72.

Γεωργάτος, Σ. (2021). Ο νόμος για την ανώτατη εκπαίδευση. Τομή ή καθ' υπαγόρευσιν; Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 277-299.

Γεωργόπουλος, Π. (2021). Ιδιωτική εκπαίδευση. Σχόλια στο περιθώριο. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 229-238.

Γρόλλιος, Γ. (2018). Η παιδαγωγική των εκθέσεων του ΟΟΣΑ. *Σελιδοδείκτης, 3*, 9-14.

Ζευγίτη, Ε. (2018). Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών – Programme for International Student Assessment (PISA). Η νέα πανάκεια: «αξιόπιστα» δείγματα στατιστικής ή νεοφιλελεύθερα δήγματα πολιτικής. *Σελιδοδείκτης*, 3, 15-20.

Καλημερίδης, Γ. (2018). Για την εμπέδωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης: οι νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. *Σελιδοδείκτης*, *4*, 11-15.

Καλημερίδης, Γ. (2019). Για το προσοντολόγιο. *Σελιδοδείκτης*, *6*, 47-51.

Κασσιανός, Π. (2021). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Ένας αγώνας ενάντια στον αποκλεισμό. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 199-228.

Κασσιανός, Π., Κωνσταντάτος, Σ., & Μουντζούρογλου, Ν. (2021). Δομές υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου και επιλογή στελεχών. Από την αυθεντία του μονοπρόσωπου ρόλου, στη συλλογική και διεπιστημονική συνέργεια. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.) *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 239-254.

Κωνσταντάτος, Σ., & Μουντζούρογλου, Ν. (2021). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένα όραμα σε συμπληγάδες. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 173-198.

Μπαξεβανάκης, Δ. (2021). Επαγγελματικό λύκειο. Από σχολείο για «παιδιά ενός κατώτερου θεού» προς ένα αξιόπιστο λύκειο ελεύθερης επιλογής. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 105-121.

Παλαμιώτης, Φ., & Ποντικοπούλου-Βενιέρη, Ε. (2021). Δημόσια διοίκηση και καλή νομοθέτηση. Μια εμπειρική προσέγγιση. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 375-393.

Συγγραφική Ομάδα (2021). Εισαγωγή. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 13-17.

Τσίπρας, Α. (2021). Πρόλογος. Στο Κ. Γαβρόγλου (επιμ.), *Τα κοινά της παιδείας. Σκέψεις για το παρελθόν και το μέλλον του κυβερνητικού εγχειρήματος της αριστεράς*. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 9-12.

Τσίπρας, Α. (2022). Εθνικό είναι το αληθές. Στο Ε. Τσακαλώτος (επιμ.), *Με την πλάτη στον τοίχο. Διαπραγματεύσεις για την οικονομία και την κοινωνία 2015-2019*, Β έκδοση. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 11-13.

Περιοδικά: «Τα Κρητικόπουλα» και «Τα Χανιωτάκια» και εκπομπή «Έκτη Βάρδια». Σύλλογος Νεανικής Δημοσιογραφίας (Κρήτης) «Τύπος και Ουσία». www.typoskaiousia.gr Δώδεκα χρόνια μαθητικής δημοσιογραφίας στην Κρήτη

Γιώργος Δασκαλάκης
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.
Απόφοιτος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αθηνών (1987)
και του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός» του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.(2004).
Εκπρόσωπος Τύπου Του Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας «Τύπος και Ουσία».

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο μαθητικός τύπος αποτελεί βασική πηγή για την ιστορία των σχολείων και των γεωγραφικών ενοτήτων στις οποίες παράγεται. Στην Κρήτη, έχει καταγραφεί μία ιδιαίτερη παρουσία σχολικών και ενδοσχολικών μαθητικών εφημερίδων από το 1936 μέχρι σήμερα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα περιοδικά «Τα Χανιωτάκια» και «Τα Κρητικόπουλα» με στόχο να δοθεί άφθονο υλικό για τη δημιουργία εφημερίδων και περιοδικών σε κάθε σχολείο.

ABSTRACT

Student press is a fundamental source for the history of schools and of the geographical units within which it is produced.In Crete, a particular presence of school and inter-school student newspapers has been recorded from 1936 until today. The magazines "Ta Chaniotakia" and "Ta Kritikopoula" will be presented, with the aim to provide ample material for the creation of newspapers and magazines in each school.

Μια πρωτοποριακή παιδαγωγική εφαρμογή σε επίπεδο νομών και Περιφέρειας

Η δημιουργία ενός μαθητικού-νεανικού εντύπου προκύπτει από την ανάγκη έκφρασης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας των παιδιών και των νέων. Και αυτό αποτελεί τον πυρήνα της σκέψης από τα τέλη του 18ου αιώνα, όταν ξεκίνησαν να εμφανίζονται τα παιδικά περιοδικά σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία, Ισπανία), μέχρι σήμερα.

Στη χώρα μας, τον Σεπτέμβριο του 1836 εμφανίζεται το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό με τίτλο «Παιδική Αποθήκη, περιοδικόν σύγγραμμα εκδιδόμενον δις του μηνός διά τα παιδία της Ελλάδος υπό Δημ. Πανταζή Αθηναίου».


ΠΑΙΔΙΚΗ ΑΠΟΘΗΚΗ
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΝ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΔΙΔΟΜΕΝΟΝ ΑΝΑ ΤΟΥ ΜΗΝΟΣ
ΑΝΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟ Α. ΠΑΝΤΑΖΗ ΑΘΗΝΑΙΟΥ
ΦΥΛΛΑΔΙΟΝ 15
ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ,
ΕΚ ΤΗΣ ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΑΣ ΑΓΓΕΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ
1836.


ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ
ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟΝ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΟΜΕΝΟΝ
ΥΠΟ Γ. Ι. ΚΑΦΦΕΤΖΑΚΙ
ΤΗ ΕΓΚΡΙΣΕΙ ΤΗΣ Σ. ΑΝΩΤ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΤΟΣ Α. | ΕΝ ΗΡΑΚΛΕΙΩ 15 ΜΑΪΟΥ 1911. | ΑΡΙΘ. 3.


ΠΑΙΔΙΚΗ ΖΩΗ
ΔΕΚΑΠΕΝΘΗΜΕΡΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟΝ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΝ
ΕΚΔΙΔΕΤΑΙ ΥΠΟ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ Ο «ΚΟΡΑΗΣ»
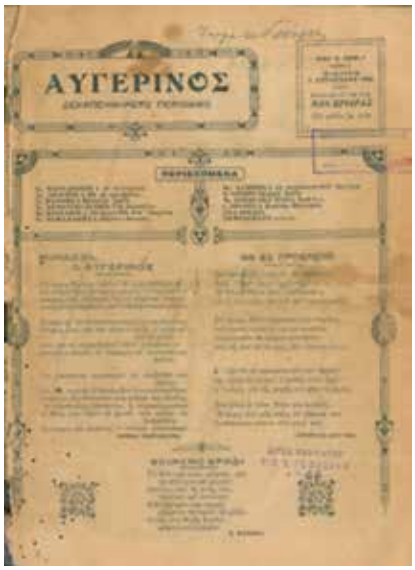
Στην Κρήτη, την περίοδο της Αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας, όταν αρχίζει να υπάρχει οργανωμένη εκπαίδευση, το πρώτο, μέχρι τώρα, καταγεγραμμένο παιδικό περιοδικό είναι η «Εφημερίς των μικρών» (6 τεύχη) και η συνέχειά του, η «Εφημερίς των παίδων» (5 τεύχη). Επρόκειτο για δεκαπενθήμερα περιοδικά, που εκδίδονταν στο Ηράκλειο το 1911 και το 1912, από τον Γ.Ι. Καφφετζάκη. Εκεί δηλώνεται ότι σκοπός του περιοδικού είναι να εξυπηρετηθεί το υψηλό έργο της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς που γίνεται στο σχολείο και την οικογένεια, κυρίως δε να το συνδέσει με τα σύγχρονα εθνικά γεγονότα και την πρόοδο των επιστημών. Να μεταδώσει γνώσεις που έχουν άμεση σχέση με τη ζωή. Η ύλη του περιλαμβάνει: Επιστολές, Ποιήματα, Διηγήματα, Ανέκδοτα, Εθνικές Σελίδες, Διαγωνισμούς, Αλληλογραφία και εικόνες. Σε συνέχειες δημοσιεύεται και μέρος μυθιστορήματος (Εκτορος Μαλλό : Χωρίς Οικογένειαν). Η εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα είναι φωτογραφίες και ανυπόγραφα σκίτσα.

Στο Ηράκλειο κυκλοφορεί το 1924, από τη Συνταγματική Νεολαία του νομού, η Βασιλόφρων Εφημερίς **«Συνταγματική Κρήτη»**. Το 1927, το Λύκειο «Κοραής» εκδίδει το παιδικό περιοδικό **«Παιδική Ζωή».** Το 1928 βγαίνει από ομάδα νέων το **«Κρητικό Λεύκωμα»,** σε ένα και μοναδικό τεύχος, ενώ το 1929 κυκλοφορεί από τις Μαθητικές Κοινότητες της Μέσης Εκπαίδευσης του Ηρακλείου, το μαθητικό περιοδικό «Πρόοδος». Στο Ρέθυμνο, το 1919 βλέπει το φως η χειρόγραφη προσωπική εφημεριδούλα **«Λιχούδης»** του 14χρονου Γιώργη Ανδρουλιδάκη, μετέπειτα σημαντικού Ρεθυμνιώτη δημοσιογράφου, ο οποίος πολύ αργότερα, σε μαρτυρία του για τα πρώτα «δημοσιογραφικά» του βήματα, έλεγε: *«…Όλοι γύρω μου ρωτούσαν: "τί τον έπιασε τον Γιώργη;". Κείνο που με είχε "πιάσει" ήταν η πρώτη ενστικτώδης εκδήλωση των κλίσεών μου, που προσδιόρισε τον μετέπειτα επαγγελματικό εγκλωβισμό μου, χωρίς τότε να το καταλαβαίνω…».* Στο Ρέθυμνο επίσης, το 1923 εκδίδεται από ομάδα νέων το φιλολογικό περιοδικό **«Αθηνά»,** με φιλόδοξους στόχους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πρωτόλεια δημοσιεύματα του Παντελή Πρεβελάκη, που ήταν αρχισυντάκτης με το ψευδώνυμο Παντελής Αποσπερίτης. Το 1930, οι μαθητικές κοινότητες του Γυμνασίου Ρεθύμνης βγάζουν τη «Μαθητική Ηχώ», με πλούσια ύλη.

Στα Χανιά, το 1923 κυκλοφορεί το μηνιαίο περιοδικό **«Λογοτεχνικές Σελίδες»** από συντροφιά νέων, με επικεφαλής τον Στέλιο Καψωμένο, αργότερα καθηγητή στο Α.Π.Θ., για να δώσουν, όπως γράφουν, *«μια γερή ώθηση των νέων στη λογοτεχνία»* και να δημιουργήσουν *«λίγη φιλολογική ώθηση στο νησί».*

Ο Αυγερινός

Έναν χρόνο μετά, τον Αύγουστο του 1924, εκδίδεται από τον Κρητικό Φιλολογικό Σύλλογο το δεκαπενθήμερο περιοδικό **«Αυγερινός»**. Επικεφαλής και υπεύθυνος ύλης ήταν ο τότε 18χρονος Εμμανουήλ Κριαράς, κορυφαίος δημοτικιστής, καθηγητής στο Α.Π.Θ. και δάσκαλος του γένους, όπως απεκλήθη. Στα 14 τεύχη του περιοδικού, βρίσκουμε διηγήματα γνωστών και νέων λογοτεχνών, ποιήματα νέων λογίων, ένα ανέκδοτο (τότε) του Κ. Καβάφη (τχ. 10), μεταφράσεις, αναλύσεις λογοτεχνικών έργων, βιβλιοκρισίες, σχόλια κ.ά., με σαφή θέση υπέρ του δημοτικισμού.



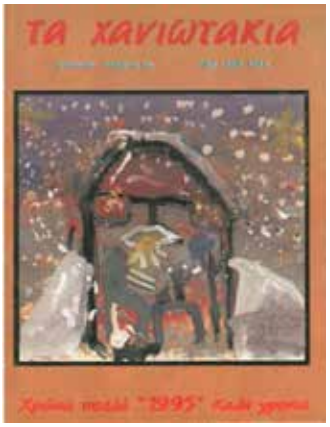


Ο μαθητικός τύπος (εφημερίδες, περιοδικά, ειδικά αφιερωματικά έντυπα κτλ.), υπήρξε ανέκαθεν ένα κύριο παιδαγωγικό εργαλείο για τα σχολεία κάθε βαθμίδας.

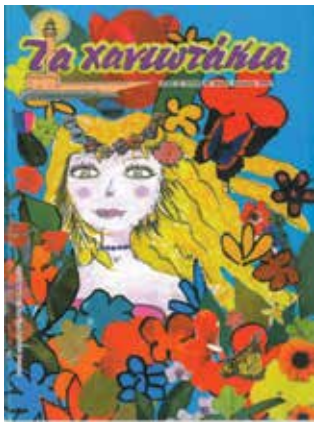
Η Κρήτη, ως περιφερειακή ενότητα έχει αυτή την ιδιαίτερη ιστορία στα μαθητικά-νεανικά έντυπα, και λόγω της ιδιαιτερότητάς της ως νησί –γεωγραφική ενότητα τεσσάρων νομών, καταδεικνύει και μια πρωτοποριακή ιστορική παρουσία στα διασχολικά έντυπα (εκδόσεις σε επίπεδο νομού-περιφέρειας).

Περιοδικό «Τα Χανιωτάκια» (φορέας έκδοσης: Σύλλογος Δασκάλων-Νηπιαγωγών Νομού Χανίων)

Στη δεκαετία του 1980 εντοπίζεται μία εκδοτική έκρηξη στον νομό Χανίων, με έναν εντυπωσιακό αριθμό μαθητικών εφημερίδων και εντύπων από σχολεία, τάξεις σχολείων ή διασχολικά. Το εναρκτήριο λάκτισμα δίνει ο Σύλλογος Δασκάλων. Τον Φεβρουάριο του 1983 έκαναν την εμφάνισή τους «Τα Χανιωτάκια», περιοδικό για παιδιά, ως τετρασέλιδο ένθετο στην εφημερίδα του Συλλόγου Δασκάλων. «Συνδικαλιστικά Νέα», υλοποιώντας μία ιδέα που ξεκίνησε «από την αγάπη και την έγνοια των δασκάλων των Χανίων για τα παιδιά». Επρόκειτο για ένα διασχολικό περιοδικό που η ύλη του ήταν γραμμένη από μαθητές των σχολείων του Νομού. Η έκδοση του περιοδικού αποτέλεσε, μεταξύ άλλων, το ερέθισμα για έντονη εκδοτική δραστηριότητα. Στην πορεία του χρόνου, τα «Χανιωτάκια» εξελίσσονται. Το λεπτεπίλεπτο τετρασέλιδο αύξαινε τις σελίδες του, απέκτησε εξώφυλλο, μεγάλωνε, ομόρφαινε, γινόταν καλύτερο και τελικά αυτονομήθηκε. Από την αρχή, η συντακτική επιτροπή προσπάθησε να ανανεώσει το περιοδικό, ξεκινώντας από την εμφάνισή του. Είμαστε ήδη στην τεχνολογία με τις offset μηχανές (1993-1994), που είχαν αντικαταστήσει τη λινοτυπία. Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε η συντακτική ομάδα στη σελιδοποίηση των 4 πρώτων τευχών, μοντάροντας τα ριζόχαρτα, ξεπερνιούνταν χάρη στο όμορφο κλίμα που επικρατούσε και τις διαρκείς αναζητήσεις για καλύτερη αισθητική με σφραγίδα ποιότητας. *Για το διάστημα 1991-1995 εκδίδονταν παράλληλα με το τεύχος των Δημοτικών σχολείων, και τα «Χανιωτάκια στο Νηπιαγωγείο». Η επιτροπή δούλευε ως εξής: Έστελνε στους μαθητές ένα γράμμα με το οποίο τους πρότεινε θέματα που θα μπορούσαν ν' ασχοληθούν, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό. Η μέθοδος απέδωσε, και ένας τεράστιος όγκος εκλεκτής ύλης συγκεντρωνόταν στα γραφεία των δασκάλων, με συνέπεια τη δυσκολία επιλογής. Οι σελίδες αναμορφώθηκαν και πολλές νέες στήλες καθιερώθηκαν: «Τα Οικολογάκια» για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, Μικροί Λογοτέχνες, Ματιές στον κόσμο, Κόκκινη κλωστή δεμένη, Αγαπημένο μου βιβλίο, Τα σχολεία δημιουργούν, Αισθητική γωνιά, Ντο ρε μι η κυρία Μουσική, Μικροί ποιητές, Διαγωνισμός κόμικς, Ιστορικά μνημεία του τόπου μας, 183 Μικρός αθλητής, Εικονοϊστορίες, Τα μουσεία μας, Ταινιοπαρουσίαση, Διάφορα αλλά όχι... αδιάφορα, Μουσικά ταξίδια, Ελάτε να παίξουμε και η Αλληλογραφία. Πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με πολλούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων και καλλιτέχνες, καθώς και συνεντεύξεις που παρουσίαζαν το έργο τους. Τίμησαν την Παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου για 3 συνεχή έτη με τριήμερες και 4ήμερες εκδηλώσεις, σε συνεργασία με την Παιδική Βιβλιοθήκη του δήμου Χανίων. Οργάνωσαν εκθέσεις βιβλίου και αποκριάτικης μάσκας και χαρταετού.







Εκδόσεις του Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας «Τύπος και Ουσία»: Περιοδικό «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 1, Νοέμβριος 2018

Από τις συμμετοχές στον διαγωνισμό επιλέχθηκαν -με μεγάλη δυσκολία, είναι η αλήθεια- τα πιο χαρακτηριστικά κείμενα που αποτέλεσαν και την ύλη του περιοδικού «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 1, τον Νοέμβριο του 2018. Ενδεικτικά σας αναφέρω από τα περιεχόμενα: - «Εκδοτικός οίκος εντός σχολείου: Γυμνάσιο Πλατανιά Χανίων». - «Η βιομηχανική κληρονομιά της πόλης του Ηρακλείου» (6ο ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου). - «Οι διαφορετικές συμμαθήτριες»: Συνέντευξη μαθητών του 5ου Γυμνασίου Χανίων σε Σύριες συμμαθήτριές τους. - «Οι δυο Βαγγελιές: Βαγγελιώ Αρμενάκη και Βαγγελιώ Φωτιάδου, δυο εικοσάχρονες ηρωίδες στο Ηράκλειο του Εμφυλίου». Ομάδα μαθητριών του Πειραματικού Λυκείου Ηρακλείου. - «Ο Πύργος του Δαμολίνου»: Τοπική ιστορία από το Λύκειο Αλικιανού Χανίων, με πηγή παρόμοιο άρθρο από το «Κρητικόπουλο» του 1935-36. - «Αλμυρές πατάτες για τους Ναζί»: Άγνωστη ιστορία της Κατοχής που καταγράφεται σε συνέντευξη μαθήτριας από τη γιαγιά της, η οποία έφυγε από τη ζωή λίγους μήνες μετά. 185 - Το σαλόνι του περιοδικού αποτελείται από 50 πρωτοσέλιδα μαθητικών εντύπων, ένα μέρος από τον συνολικό αριθμό που είχε κατατεθεί στον διαγωνισμό. - «Μαθητικά-νεανικά έντυπα της Κρήτης: Ένας αιώνας ιστορία. Παντελής Πρεβελάκης, Εμμανουήλ Κριαράς και Μιχάλης Ράπτης (Πάμπλο), μεταξύ των δημιουργών των πρώτων νεανικών εντύπων του Νησιού». Άρθρο του Γιώργου Πιτσιτάκη, αποτέλεσμα πολύχρονης έρευνας στον μαθητικό Τύπο της Κρήτης.





Περιοδικό «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 2, Μάρτιος 2022

Θεματικό τεύχος, το οποίο κυκλοφόρησε ως ένθετο με τις εφημερίδες «Πατρίς» του Ηρακλείου και «Χανιώτικα Νέα» ταυτόχρονα, στο σαββατιάτικο τεύχος τους της 19ης Μαρτίου 2022. Το τεύχος 2 του περιοδικού «Τα Κρητικόπουλα» αποτέλεσε ένα επόμενο, εξελικτικό βήμα στοχευμένης μαθητικής δημοσιογραφίας. Με βάση την πρωτό-

γνωρη για την Κρήτη επικαιρότητα του σεισμού της 27ης Σεπτεμβρίου 2021, οι μαθητές γράφουν για τις τραγικές συνέπειες στη σχολική και την καθημερινή πραγματικότητα, μία πραγματικότητα, όμως, αμείλικτη και διαχρονική. Οικογένειες μόνιμα άστεγες, αποζημιώσεις που καθυστερούν στα γρανάζια της γραφειοκρατίας, μάθημα σε προσωρινές συνθήκες που θα ισχύσουν για κάποια χρόνια και, κυρίως, σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στις οικογένειες, με κανέναν να μην ασχολείται με αυτό. Όλα αυτά αποτυπώνονται με τον πιο αυθεντικό τρόπο, μέσα από τις γραφές των μαθητών του Νηπιαγωγείου Αγιών Παρασκιών -μεταστεγασθέν μετά τον σεισμό- των Δημοτικών Σχολείων Θραψανού και 2ου Αρκαλοχωρίου, και του Γυμνασίου Αρκαλοχωρίου.

Ραδιοφωνική εκπομπή, την «Έκτη Βάρδια»

Εβδομαδιαία εκπομπή που φιλοξενούσε μαθητές που παρουσίαζαν τα έντυπά τους ή άλλες καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνταν στα σχολεία τους.

Για έξι χρόνια, οι σταθμοί Studio 19-101.9 FM και Κόκκινο Κρήτης-88.4 FM παρουσίαζαν τις μαθητικές πρωτοβουλίες μέσα από τις συχνότητές τους, στο πλαίσιο της μουσικής εκπομπής «Έκτη Βάρδια».

(Η εκπομπή σταμάτησε να πραγματοποιείται εξαιτίας των μέτρων περιορισμού της λειτουργίας των ραδιοφωνικών σταθμών κατόπιν της πανδημίας του Covid-19).

Η μελέτη των εντύπων και το αρχείο της εκπομπής αποτελούν μια καινοτόμα προσέγγιση των παιδαγωγικών εργαλείων αποτύπωσης της μαθητικής σκέψης και εν τέλει την παραγωγή συλλογικών «ημερολογίων» της σχολικής ζωής για τα σχολεία που συμμετέχουν στις πρωτοβουλίες αυτές.

Η έκδοση της εργασίας τους μέσα από το σχολικό έντυπο, η πιθανότητα βράβευσής τους και η δημόσια αναγνώριση και ανάγνωση των γραπτών τους αποτελούν ένα μοναδικό κίνητρο για συμμετοχή στα έντυπα.

Μετά από δώδεκα χρόνια συστηματικής καταγραφής και ανάδειξης των μαθητικών εντύπων της Κρήτης, θεωρούμε ότι η επικοινωνία της εμπειρίας αυτής θα συνεισφέρει με έναν πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο στις επεξεργασίες σας, στο πλαίσιο της κριτικής και κυρίως της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής.

Η διασχολική καταγραφή συνοψίζεται στις τρεις επισυναπτόμενες (στον δικτυακό τόπο: www.typoskaiousia.gr) εκδόσεις του Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας (Κρήτης) που έχουν πραγματοποιηθεί με τη συνεργασία των τοπικών εφημερίδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρχείο μαθητικών εντύπων Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας, Ηράκλειο 2012-2023. www.typoskaiousia.gr

Βαρών, Ο. (1987). *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1941-1945* (2 τόμοι). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Καρποζήλου, Μ. (1987). *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1830-1914*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Πανοπούλου, Α. (1992). *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1936-1941*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Περιοδικό «Τα Χανιωτάκια», αρχείο Συλλόγου Δασκάλων – Νηπιαγωγών νομού Χανίων. https://sepe-chanion.blogspot.com/

Πιτσιτάκης, Γ., Δασκαλάκης, Γ. (5 Απριλίου 2013). Αφιέρωμα στα 30 χρόνια του περιοδικού «Τα Χανιωτάκια» (1983-2013). Ομιλία στη Δημοτική Πινακοθήκη Χανίων.

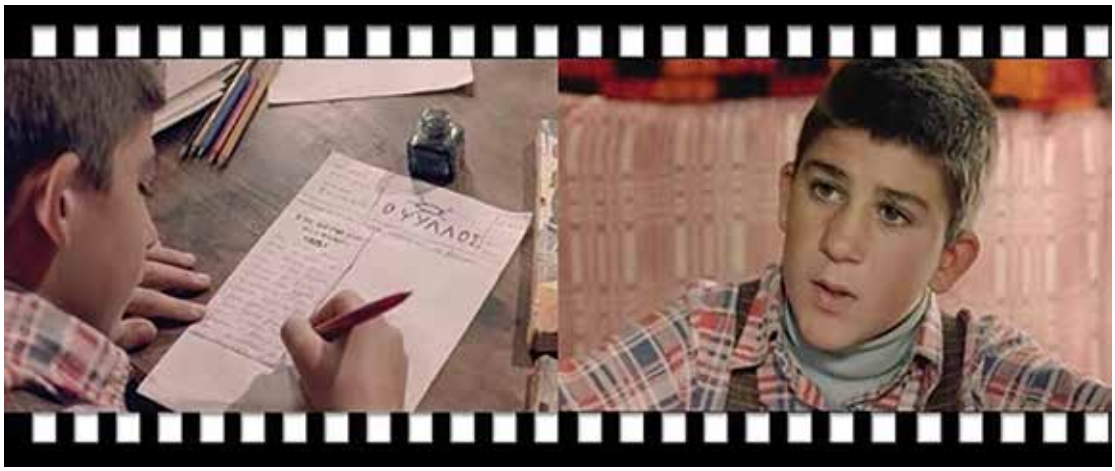
Σεργάκη, Μ. (2022). *Λασιθιώτικος* Τύπος (1900-2021). Νεάπολη Λασιθίου: Ιδιωτική έκδοση.

Τσικνάκης, Κ., Πανοπούλου, Α. (1986). *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1915-1936*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.





– Τα εξώφυλλα των τευχών 1 και 2 είναι πρωτότυπες δημιουργίες του σκιτσογράφου Μιχάλη Κουντούρη, ο οποίος δημιούργησε τη φιγούρα του σύγχρονου κρητικόπουλου-δημοσιογράφου για την αρχική εικόνα των μαθητικών εκδόσεων του Συλλόγου.



– Ο «Ψύλλος» του Δημήτρη Σπύρου, είναι το πλέον διαχρονικό σύμβολο της μαθητικής δημοσιογραφίας. Τα παιδιά που ονειρεύονται, στην Κρήτη έχουν ορθάνοιχτο τον «ουρανό» της δημόσιας γραφής και του ελεύθερου δημόσιου λόγου...
– Η εισήγηση αυτή αφιερώνεται στη Μάρθα Καρπόζηλου και τον Γιώργο Πιτσιτάκη, που με το έργο τους άφησαν σημαντικές ιστορικές παρακαταθήκες, στην έρευνα του μαθητικού Τύπου.



Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην ανάδειξη και αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Ιωάννης Δασκαλάκης
Εκπαιδευτικός (ΠΕ70)
Email: gnd1992@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, και το κατά πόσο η αξιοποίηση αυτών κατά την εκπαιδευτική πράξη συντελεί στην καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών.

Για τη διεκπεραίωση της μελέτης χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους/στις εκπαιδευτικούς και οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με το πρώτο σκέλος, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στον νομό Λακωνίας χρησιμοποιούν αρκετά τις Νέες Τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία τους, θεωρώντας ότι λειτουργούν πολύ υποστηρικτικά σε αυτήν, βελτιώνοντας μάλιστα τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην αίθουσα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. διαμορφώνουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης και προτρέπουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό σκέλος, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι η χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. συμβάλλεισημαντικά στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών/τριών. Επίσης, μέσω αυτών προάγεται αισθητά η πολλαπλή τους νοημοσύνη. Ακόμα,τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετοί/αρκετές εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν συστηματικά τις Τ.Π.Ε., ενώ συγκλίνουν οι απόψεις στο ότι ενισχύονται διάφορες μορφές νοημοσύνης (γλωσσική/λεκτική, λογικομαθηματική κ.ά.). Επιπροσθέτως, οι εργαζόμενοι/εργαζόμενες εκπαιδευτικοί στον νομό Λακωνίας πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο της νοημοσύνης τους σε διάφορους τομείς, καθώς και ότι το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λειτουργεί με γνώμονα τις Τ.Π.Ε. και την καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης μέσω αυτών.

ABSTRACT

The study examines the perceptions of educators regarding the use of ICT in the educational process and to what extent their utilization contributes to cultivating children's multiple intelligences.

To accomplish the study, questionnaires were administered to educators and their responses were analyzed using descriptive analysis.

The research results regarding the first part indicated that educators employed in the region of Laconia utilize ICT considerably in their teaching, considering it to be highly supportive, thereby enhancing the teaching practices implemented in the classroom. Additionally, participating educators believe that ICT creates a dynamic learning environment and encourages their students to utilize new technologies during the learning process.

Regarding the second research segment, the findings demonstrated that the use of ICT significally contributes to the development of student's particular inclinations. Moreover, through ICT, their multiple intelligences are notably enhanced. Furthermore, the results showed that several educators do not systematically use ICT, while opinions converge on the reinforcement of various forms of intelligence (linguistic, logical-mathematical, etc.). Additionally, educators working in the region of Laconia believe that children can improve their level of intelligence in various areas and that the national educational system should operate based on ICT and the cultivation of multiple intelligences through them.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις στον κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα, καθώς όλα αλλάζουν με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Όσον αφορά τον κοινωνικό τομέα, υπάρχουν νέα δεδομένα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και την ανάγκη για συνύπαρξη και συνεργασία. Στον οικονομικό τομέα, η τάση της παγκοσμιοποίησης οδηγεί στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση της οικονομίας των κρατών. Σχετικά με τον τεχνολογικό τομέα, οι ταχύτατες αλλαγές που υφίστανται, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), την ψηφιακή επανάσταση και την παγκοσμιοποίηση των δικτύων, μίκρυναν τον κόσμο.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι το πλαίσιο των συγκυριών σε διεθνές επίπεδο και το σύνολο των καταιγιστικών εξελίξεων σε κάθε τομέα της σύγχρονης εποχής έχουν σηματοδοτήσει και επηρεάσει καταλυτικά τη δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυσημία και πολυπλοκότητα. Από τέτοιου είδους αλλαγές δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας για μία ακόμα φορά τη στενή σχέση μεταξύ των κοινωνικών εξελίξεων και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Hughes & Kroehler, 2014). Στη σημερινή εποχή, η ανάπτυξη της τεχνολογίας με ραγδαίους ρυθμούς διευκολύνει την πρόσβαση σε διάφορες πηγές πληροφόρησης και προσφέρει νέες δυνατότητες επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, δημιουργούνται νέες απαιτήσεις για μάθηση. Η Κοινωνία της Γνώσης απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, όπως είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις νέες τεχνολογίες και στις κοινωνικές μεταβολές που λαμβάνουν χώρα, η οργάνωση και κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριών των οποίων γίνονται αποδέκτες, καθώς και το να μαθαίνει κάποιος/κάποια μόνος/μόνη του (Βοσνιάδου, 2006).

Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, προκειμένου να συμπλεύσουν με τις κοινωνικές εξελίξεις, θεωρήθηκε αναγκαίο να επαναπροσδιοριστούν ώστε η μάθηση να προσεγγιστεί με πολυθεματικό και πολυπρισματικό τρόπο. Επιπλέον, ο νέος τρόπος προσέγγισης της μάθησης θα έπρεπε να μπορεί να διεγείρει τον/την κάθε εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη, δίνοντάς του/της την ευκαιρία να αποκτήσει γνώσεις μέσα από βιωματικές εμπειρίες, οι οποίες θα αναπτύσσονταν σύμφωνα με τις αρχές της ευελιξίας, της δημοκρατίας, της αλληλεπίδρασης, της διαθεματικότητας και της διάδρασης (Σοφός & Kron, 2010).

Παρ' όλα αυτά, αναφορικά με την εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται βραδύς ο ρυθμός της εξέλιξης. Παρόλο που η εκπαιδευτική θεωρία ανανεώνεται συνεχώς με νέα παραδείγματα, όπως αυτό της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, η εκπαιδευτική πράξη έπεται αργά. Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικό ζήτημα.

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα αυτής, όπως προέκυπταν από τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. ανατράπηκαν από τις θεωρίες των Gardner (1983), Goleman (1995) και Sternberg (1996).

Η θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983) αποτέλεσε και αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και για την αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) και την αναδόμηση των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας.

Ο Goleman (1995), δεχόμενος επιρροή από τη θεωρία του Gardner, υποστήριξε ότι η επιτυχία του ατόμου σχετίζεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα του ατόμου για αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, αυτοενίσχυση, ενσυναίσθηση και διαπροσωπικές σχέσεις. Στην ουσία, η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί επέκταση της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης για τις οποίες κάνει λόγο ο Gardner.

Οι ραγδαίες εξελίξεις που υφίστανται σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο έχουν προκαλέσει μια σύγχυση στον άνθρωπο, την οικογένεια, την κοινωνία και το σχολείο. Ο ανθρώπινος πολιτισμός διέπεται από μια δύσκολη περίοδο, όπου κυριαρχεί η αμφισβήτηση των θεσμών και των αξιών. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ένα έλλειμμα κοινωνικοποίησης, με τις ατομικές αξίες να υπερτερούν έναντι των συλλογικών αξιών και οι επιπτώσεις αυτού να είναι έκδηλες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σε αυτό το πλαίσιο, ρόλος του σύγχρονου σχολείου πρέπει να επανεκτιμηθεί και να τονιστεί η ανάγκη για αναθεώρηση των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης, των προγραμμάτων σπουδών μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών, καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

Το ζητούμενο που προκύπτει αφορά το ποιος είναι ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και ποια η θέση εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών και γονέων σε αυτό. Η εκπαίδευση που παρέχεται σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς χρήζει αναβάθμισης, και η αρχή πρέπει να γίνει από την ποιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η ποιότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη βασική αλλά και από τη συνεχή επιμόρφωσή τους.

Το σχολείο στη σημερινή του μορφή προωθεί την ανάπτυξη της αριστερής πλευράς του εγκεφάλου, της ακαδημαϊκής πλευράς δηλαδή, παραμελώντας τη δεξιά πλευρά που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα. Επιπλέον, εμμένει στην παροχή πληροφοριών και την αποστήθιση πληθώρας γνώσεων, ενώ βασικό αίτημα θα έπρεπε να αποτελεί

η κριτική σκέψη. Παρόλο που ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, το σημερινό σχολείο δίνει προτεραιότητα στη γνωστική ανάπτυξη, παραμελώντας τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Βασική μέθοδος διδασκαλίας εξακολουθεί να είναι η μετωπική, με τον/τη δάσκαλο/δασκάλα να κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο. Ταυτόχρονα, ο ρόλος του/της μαθητή/μαθήτριας παραμένει παθητικός και ο ρόλος του/της συμμαθητή/συμμαθήτριας στην οικοδόμηση της γνώσης περιορίζεται.

Το σχολείο στη σημερινή του μορφή προωθεί τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό, ενώ δεν δίνει έμφαση στη συνεργασία, που αποτελεί βασική ανάγκη για το άτομο και την κοινωνία. Σύμφωνα με την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, ως τρίτος πυλώνας της εκπαίδευσης ορίζεται το να μάθουν τα παιδιά να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται (Unesco, 1996).

Τα παραπάνω καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και μετατόπισής του από το ισχύον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας στο μαθητοκεντρικό, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες γίνονται συνδημιουργοί της διδασκαλίας μαζί με τον/την εκπαιδευτικό.

Ο ρόλος του/της δασκάλου/δασκάλας είναι να συμβουλεύει και να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες, με απώτερο στόχο να τους δείξει πώς να σκέφτονται, πώς να αναζητούν τη γνώση, πώς να επικοινωνούν και να συνεργάζονται.

Το νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, λοιπόν, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, έχει καταστήσει τη μάθηση και την εκπαίδευση, βασικά συστατικά στοιχεία αφύπνισης του ατόμου, επιδιώκοντας μέσα από αυτές κάθε άνθρωπος να έχει τη δυνατότητα να μάθει εξατομικευμένα αλλά και συνεργατικά. Παράλληλα, η αλματώδης πρόοδος στον τομέα των Τ.Π.Ε. έχει συνεισφέρει στη ραγδαία εξέλιξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με τις πρώτες να έχουν ενταχθεί πλέον συστηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Καλογιαννάκης, Βασιλάκης & Ψαρρός, 2005).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εξετάσει κατά πόσο η αξιοποίηση αυτών κατά την εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών.

Επιπρόσθετος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διαφανεί κατά πόσο η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. εναρμονίζεται με την φιλοσοφία της ψηφιακής κουλτούρας, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται μία ανθρωπιστική προσέγγιση της παιδείας, η οποία έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και καλείται με σαφήνεια να ανταποκριθεί στο αίτημα της εποχής, που επιτάσσει η μάθηση να είναι πολυδιάστατη και να υπάρχει μία αμφίδρομη και δυναμική σχέση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Συν τοις άλλοις, σκοπό αποτέλεσε η διερεύνηση του κατά πόσο οι εφαρμοσμένες Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες που αποτέλεσαν το δείγμα παραπέμπουν στη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, αναπτύσσοντας μία σχέση αναλογική με αυτήν, βάση της οποίας αποτελεί η έννοια της πολλαπλότητας.

Από τους παραπάνω στόχους προέκυψαν ερωτήματα σχετικά με ποιον τρόπο είναι εφικτό να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και αν μπορεί η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη να ενισχύσει την ανάπτυξη της Πολλαπλής Νοημοσύνης των μαθητών/μαθητριών.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Την τελευταία εικοσαετία, οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν εισχωρήσει σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, παρουσιάζοντας αυξητικούς ρυθμούς και διευκολύνοντας αισθητά την εξέλιξη και την πρόοδο του ατόμου.

Οι Τ.Π.Ε. έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν καταλυτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και περιλαμβάνουν πληθώρα χαρακτηριστικών τα οποία ευνοούν τη διαδικασία της μάθησης. Χάρη στην ευελιξία και στα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά, επιτρέπουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να ενημερώνονται και να αναζητούν πληθώρα πληροφοριών, αναπτύσσοντας το κριτικό τους πνεύμα, όντας ταυτόχρονα αποδέκτες της γνώσης (Δημητρακοπούλου, 2004).

Συνάμα, οι Τ.Π.Ε. περιλαμβάνουν πολλά και σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία λειτουργούν βοηθητικά προς την εκπαίδευση. Αρχικά, επιτρέπουν την οπτικοποίηση της πληροφορίας, γεγονός που συνδράμει στη διαδικασία της μάθησης, ειδικότερα στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη αποκτά βασικές δεξιότητες σε ένα αντικείμενο. Επίσης, μέσω των Τ.Π.Ε. ενισχύονται η ενεργητική μάθηση και η εξατομικευμένη γνώση στον/στην εκάστοτε εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη, ενώ του/της δίνεται παράλληλα η δυνατότητα να ελέγχει καλύτερα τον τρόπο που επιθυμεί να μαθαίνει (Βοσνιάδου, 2006).

Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλός, δεδομένου ότι αποτελούν ταυτόχρονα γνωστικό εργαλείο, κοινωνικό φαινόμενο αλλά και μεθοδολογικό εργαλείο επίλυσης προβλημάτων (Μαλιάρας, Προκόπης, 2014). Ως γνωστικό εργαλείο, με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών επιτρέπουν την υλοποίηση των

στόχων των μαθησιακών διαδικασιών (Μαλιάρας, Προκόπης, 2014), ενώ περιορίζουν σημαντικά τον τεχνολογικό αναλφαβητισμό μέσω της διδασκαλίας του τρόπου χειρισμού τους και την εκμάθηση των βασικών λειτουργιών τους (Τσικαλάκη & Βαλατίδης, 2010).

Ως τεχνολογικό εργαλείο, επιτρέπουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αξιοποιούν και να διαχειρίζονται τα διάφορα λογισμικά (Μαλιάρας, Προκόπης, 2014), ενώ ως κοινωνικό φαινόμενο παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες να σχηματίζουν απόψεις, τόσο για την κοινωνία όσο και για το περιβάλλον γενικότερα. Παράλληλα, λειτουργούν υποστηρικτικά προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ώστε αυτοί/αυτές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, χρησιμοποιώντας την ως μεθοδολογικό εργαλείο, για την επίλυση διάφορων ζητημάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να γίνονται περισσότερο αυτόνομοι/αυτόνομες, να αποκτούν τη δυνατότητα συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, καθώς και να επιλύουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Μαλιάρας & Προκόπης, 2014).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό πως οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν καθοριστικά όσον αφορά τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, με συνέπεια οι μαθητές/μαθήτριες να ενισχύουν την αλληλεπίδρασή τους, να συμμετέχουν ενεργά σε πληθώρα ατομικών και συλλογικών δραστηριοτήτων, και να αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Βοσνιάδου, 2006).

Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν επιδιώξει ποικιλοτρόπως να ενσωματώσουν τις Τ.Π.Ε. στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξαιτίας κυρίως του γεγονότος ότι οι Τ.Π.Ε. παρουσιάζουν αυξητική τάση ως προς τη χρήση τους. Αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτή ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, με πρωτεύοντα στόχο να ξεπεραστεί ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός των παιδιών, καθώς και γίνει κατανοητή η χρήση των υπολογιστικών συστημάτων με αποτελεσματικό τρόπο. Στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες της τεχνολογίας των υπολογιστών και να μεταδίδουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν, οι οποίες θα αποτελέσουν το θεμέλιο για τη μελλοντική τους επαγγελματική πρόοδο και την αξιοποίησή τους σε κάθε τομέα της νέας ψηφιακής εποχής και της γνώσης.

Στην περίπτωση της δημοτικής εκπαίδευσης, η Πληροφορική δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκεται ο/η μαθητής/μαθήτρια σε αυτή την περίοδο της ζωής του. Κύριος σκοπός της Πληροφορικής είναι να αξιοποιήσει τις Τ.Π.Ε., τόσο ως μέσο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών όσο και ως μέσο εποπτείας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας. Μέσω της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., ο/η μαθητής/μαθήτρια αποκτά ενεργό ρόλο στη μάθηση, προάγεται η ανακαλυπτική μάθηση, ο/η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη αποκτά εσωτερικά κίνητρα για την απόκτηση γνώσεων και διευρύνονται οι ορίζοντές του/της σε πολλαπλά επίπεδα μάθησης.

Αναφορικά με την πρακτική εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, έχει διαφανεί ότι υπάρχει επιβράδυνση, τόσο ως προς την ανάπτυξη των νέων μεθόδων των Τ.Π.Ε. όσο και ως προς την αξιοποίησή τους. Η επιβράδυνση αυτή οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην ανεπάρκεια γνώσεων πολλών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, πολλοί/πολλές είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες αναφέρουν ότι οι διευθυντές/διευθύντριες δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουν, για παράδειγμα, τα εργαστήρια πληροφορικής, λόγω του φόβου καταστροφής ή δυσλειτουργίας. Στα παραπάνω εμπόδια πρέπει να προστεθεί και εκείνο το ποσοστό εκπαιδευτικών το οποίο αρνείται πεισματικά να χρησιμοποιήσει τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία του, είτε λόγω συντηρητικών αντιλήψεων, είτε λόγω μη εξοικείωσης (Ένωση Πληροφορικών Ελλάδος, 2006).

Προσδιορισμός της έννοιας της Πολλαπλής Νοημοσύνης

Ο H. Gardner, καθηγητής Ψυχολογίας, Ιατρικής και Νευρολογίας στο Harvard και στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης, ήταν αυτός ο οποίος, αφού αξιοποίησε θεωρητικά τη δυναμική των έμφυτων νοητικών κλίσεων, τις απόψεις όσον αφορά την εξέλιξη του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι δύο παράμετροι αλληλεπιδρούν, και έχοντας επίσης λάβει υπόψη την επίδραση που ασκεί το πολιτισμικό περιβάλλον, κατέληξε το 1983 στη διατύπωση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Σύμφωνα με τον Gardner, η νοημοσύνη σε κάθε άνθρωπο δεν είναι μία και μοναδική. Επίσης, η νοημοσύνη του κάθε ατόμου δεν είναι μετρήσιμη, ενώ υπάρχει δυνατότητα τροποποίησής της κατά τη διάρκεια της ζωής του. Τόνιζε τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπινου εγκεφάλου, υποστηρίζοντας πως κάθε άτομο εστιάζει και έχει κλίσεις σε

διαφορετικούς τομείς όσον αφορά την προσωπικότητά του, με τους εν λόγω τομείς να σχετίζονται με διαφορετικά τμήματα του εγκεφάλου του. Αυτά τα τμήματα του εγκεφάλου έχουν διαφορετική βαρύτητα για κάθε άνθρωπο, μιας και δεν είναι για όλους/ες το ίδιο αναπτυγμένα. Βασικό παράγοντα ανάπτυξης των ειδικότερων εγκεφαλικών τομέων αποτελεί το περιβάλλον του ατόμου. Ουσιαστικά, ο Gardner υποστήριζε ότι κάθε ανθρώπινος εγκέφαλος στηρίζεται στις βιολογικές του καταβολές, ωστόσο η νοημοσύνη δεν χαρακτηρίζεται από στατικότητα και ακαμψία, αλλά θεωρείται πως έχει ψυχοβιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι άμεσα συσχετισμένα και αλληλεπιδρούν με τις εμπειρίες του ατόμου και τα ερεθίσματα που έχει από το περιβάλλον του. Επιπλέον, συνδέονται με το αξιακό του πλαίσιο, με την κουλτούρα του και με τον τρόπο που έχει ανατραφεί (Αλαχιώτης, 2004).

Ο Gardner αναφέρεται στις πολλαπλές δεξιότητες του κάθε ατόμου, κάνοντας χρήση του όρου «Πολλαπλή Νοημοσύνη» (Κομνηνού, 2010). Υποστηρίζει μέσα από τη θεωρία του ότι η νοημοσύνη από τη φύση της είναι μία, ωστόσο χαρακτηρίζεται από πολυμέρεια και πολυπλοκότητα, στοιχεία που καταφέρνουν να εξασφαλίσουν τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να συγκροτήσει ένα εύρος ικανοτήτων που είναι πολυδιάστατες. Θεωρεί ότι κάθε ανθρώπινος εγκέφαλος χαρακτηρίζεται από πολλαπλές δυνατότητες ή, όπως αλλιώς τις αναφέρει, πολλαπλές διάνοιες, αφού η νοημοσύνη, σύμφωνα με τον ίδιο, κατανέμεται και δεν συγκεντρώνεται (Olson, 1988). Αυτές οι πολλαπλές δυνατότητες επιτρέπουν στο άτομο να δημιουργήσει προϊόντα και να λύσει προβλήματα που σχετίζονται με τις κοινωνίες στις οποίες ζει (Gardner, 2006).

Ο Gardner προσεγγίζει τις πολλαπλές δυνατότητες του ατόμου ως μονάδες που χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία και είναι διακριτές, ενώ η ανάπτυξή τους στην εκάστοτε ανθρώπινη περίπτωση είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προδιάθεση του ατόμου όσον αφορά τα κληρονομικά του χαρακτηριστικά, και στην πολιτισμική δυναμική που το χαρακτηρίζει. Αυτή η σχέση και ο τρόπος ανάπτυξής της, δυνητικά επιτρέπουν στο άτομο να προσεγγίσει τα υψηλότερα νοητικά επίπεδα.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό το ότι, για τον Gardner, η νοημοσύνη γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία που είναι δυναμική και εξελισσόμενη, η οποία συμπλέει με το αξιακό σύστημα του κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο κάθε άνθρωπος ζει και δρα (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011). Συνάμα, ο Gardner υποστηρίζει ότι δεν αποτελεί προϋπόθεση η σύμπλευση των υψηλών επιπέδων επιδόσεων σε όλες τις νοημοσύνες για τον κάθε ανθρώπινο εγκέφαλο, ενώ τόσο οι εγκεφαλικές λειτουργίες όσο και η νοημοσύνη του ανθρώπου μεταβάλλονται και εξελίσσονται, αφού στην ουσία η ανάπτυξή τους πραγματοποιείται εντός ενός συνεργατικού πλαισίου που στηρίζεται στο στοιχείο της αμοιβαιότητας και της συλλογικότητας, ως προς την ενίσχυσή τους. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο θα καταφέρει να γίνει κοινωνός της μαθησιακής ενέργειας, να αποκτήσει ποικιλόμορφη σκέψη, καθώς και ένα διευρυμένο φάσμα ικανοτήτων (Gardner & Hatch, 1989).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, υπάρχουν οχτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης. Κάθε άνθρωπος μπορεί να συνδυάσει πολλά και διαφορετικά είδη νοημοσύνης, ενώ ο συνδυασμός είναι τυχαίος και μοναδικός, με συνέπεια κάθε άτομο να διακρίνεται για τη νοητική του ποικιλομορφία. Επίσης, κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να εξελίξει επαρκώς τα είδη νοημοσύνης. Μέσω της διδασκαλίας της ενθάρρυνσης και της κατάλληλης καθοδήγησης, κάθε εκπαιδευόμενος/η έχει την ευκαιρία να φτάσει σε ένα πολύ υψηλό επίπεδο. Για τον Gardner, τα είδη της νοημοσύνης λειτουργούν στο πλαίσιο της συνεργασίας για το κάθε άτομο και πάντα βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Επιπλέον, κανένα είδος νοημοσύνης δεν μπορεί να υπάρξει μόνο του. Κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικές γενετικές καταβολές και εντάσσεται σε διαφορετικό περιβάλλον, διαθέτει διαφορετικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα και η νοημοσύνη του να εξελίσσεται.

Τ.Π.Ε. και Πολλαπλή Νοημοσύνη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) προσφέρουν πολλές δυνατότητες, συντελώντας στο να βρει εφαρμογή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. Όπως αναφέρθηκε, τόσο η νοημοσύνη όσο και η διαδικασία της μάθησης είναι έννοιες πολυδιάστατες. Ειδικότερα η μάθηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να στηρίζεται όχι απλά στη δημιουργία απομνημονευτικών τρόπων, αλλά και στην ποικιλότροπη συνεργασία των νευρώνων του εγκεφάλου του ανθρώπου. Έχοντας, λοιπόν, κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος, θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση νέων μεθόδων μάθησης, προκειμένου να ενισχυθεί όσο το δυνατό περισσότερο κάθε είδους νοημοσύνη και να αποδώσουν οι μαθητές/μαθήτριες στο έπακρο. Μέσω της εποικοδομητικής μάθησης που προάγουν οι Τ.Π.Ε., η διδακτική διαδικασία θεωρείται από τους μαθητές/μαθήτριες μία ευχάριστη διαδικασία.

Οι Τ.Π.Ε. προάγουν τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης μέσω της λεγόμενης τριπλής κωδικοποίησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν κατασκευαστεί, στην πλειοψηφία τους προσπαθούν να αξιοποιήσουν τρία

είδη νοημοσύνης, ώστε να μεταδώσουν πληροφορίες, αφού, όπως έχει αποδειχθεί, με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της μάθησης καθίσταται ευκολότερη.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουν την όξυνση της λογικομαθηματικής νοημοσύνης μέσω της μετάδοσης πληροφοριών, της χωροταξικής/οπτικής νοημοσύνης διαμέσου του εικονικού περιβάλλοντος που χρησιμοποιούν, και της λεκτικής νοημοσύνης μέσω των όρων που χρησιμοποιούν (Παπάνης, 2007).

Παράλληλα, μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. υποβοηθείται και η καλλιτεχνική δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, δίνοντας τη δυνατότητα διεξόδου σε εκείνο το τμήμα των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες αδυνατούν να εκφραστούν μέσω του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Η μάθηση μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. επιτρέπει την ικανοποίηση του σκοπού που πρέπει να υπηρετεί κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σκοπός αυτός συμπυκνώνεται στον εξατομικευμένο τρόπο προσέγγισης της γνώσης, χωρίς να αγνοείται η διδακτική ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών με άμεσο τρόπο, η οποία τους/τις παρακινεί να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε., κάθε μαθητής/τρια μπορεί να συμμετέχει σε διαφορετικές εμπειρίες για την επίτευξη ίδιου στόχου, που είναι η μάθηση. Επομένως, οι Τ.Π.Ε., με την προσφορά πολλών και διαφορετικών δυνατοτήτων, επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευόμενο/η να βιώσει πολλαπλές εμπειρίες μάθησης, ακόμα και ταυτόχρονα (Χατζηγεωργίου, 2001).

Αναλύοντας τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην ενίσχυση των διάφορων ειδών νοημοσύνης και ξεκινώντας από τη λεκτική νοημοσύνη, αξίζει να αναφερθεί πως αυτή ενισχύεται μέσω προγραμμάτων τα οποία σχετίζονται με τη γλώσσα και την καλύτερη απόδοση νοημάτων. Για παράδειγμα, η επεξεργασία κειμένου ή η λεκτική παρουσίαση εργασιών μέσω της χρήσης προγραμμάτων επεξεργασίας βίντεο, επιτρέπουν στα παιδιά με αναπτυγμένη λεκτική νοημοσύνη να την εξελίξουν (Fox & Prilleltensky, 2003).

Αντίστοιχα, η λογικομαθηματική νοημοσύνη ενισχύεται μέσω προγραμμάτων που αφορούν οικονομική διαχείριση, βάσεις δεδομένων, προγραμμάτων που προάγουν την κριτική σκέψη, καθώς και άλλων τα οποία συντελούν στην επίλυση σειράς άλλων προβλημάτων.

Συν τοις άλλοις, η χωροταξική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί μέσω της χρήσης ειδικών προγραμμάτων που αφορούν γραφικά, τρισδιάστατες απεικονίσεις και εικονικά περιβάλλοντα. Άρα, η γνώση για τους/τις μαθητές/μαθήτριες με αυτόν τον τύπο νοημοσύνης μπορεί να μεταδοθεί μέσω εικονικών περιβαλλόντων, επιτρέποντάς τους παράλληλα να κινηθούν ευέλικτα μέσα στον ψηφιακό κόσμο.

Όσον αφορά την προαγωγή της κιναισθητικής αντίληψης, οι επιστήμονες προκρίνουν τη χρήση προγραμμάτων εξομοίωσης και λογισμικών που στηρίζονται στην εικονική πραγματικότητα, καθώς και στη χρήση απτικών εργαλείων. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η μαθητής/μαθήτρια, πέρα από την καλλιέργεια των ιδιαίτερων νοητικών δεξιοτήτων του/της, καταφέρνει να μάθει μέσω της διασκέδασης. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτού του είδους τα εργαλεία είναι αρκετά δύσκολο να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη, ωστόσο μπορεί να γίνει χρήση πολλών διαδικτυακών εφαρμογών σε γνωστικά αντικείμενα όπως είναι η ιστορία, τα οποία επιτρέπουν στα παιδιά να μεταφέρονται σε άλλες εποχές (Τσιμπλή, 2012).

Η μουσική νοημοσύνη είναι εφικτό να προωθηθεί μέσω των Τ.Π.Ε., με τη χρήση προγραμμάτων τα οποία αναγνωρίζουν τους μουσικούς τόνους και διαθέτουν εφαρμογές σύνδεσης των μουσικών οργάνων με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με αυτόν τον τρόπο, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν μουσικά έργα.

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη με βάση τις Τ.Π.Ε. ενισχύεται μέσω κάθε ενέργειας που πραγματοποιεί το άτομο στον χώρο του διαδικτύου, αφού κάθε αναζήτηση αποτελεί στην ουσία μία εσωτερική διερεύνηση. Με την ενασχόλησή του στο διαδίκτυο, το άτομο αποκτά τη δυνατότητα να κωδικοποιήσει τις σκέψεις του, να αναζητήσει πληροφορίες και να εφεύρει πληθώρα εσωτερικών μηχανισμών, προκειμένου να βρει απαντήσεις σε ό,τι το απασχολεί.

Η διαπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να επιτευχθεί και με τη χρήση των Τ.Π.Ε., μιας και οι μαθητές/μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε άμεσο ή μη χρόνο, αποτελεί μόνο κάποια μορφή καλλιέργειας της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Επιπροσθέτως, η χρήση των Τ.Π.Ε. εντός της εκπαιδευτικής τάξης προάγει κατά βάση τη συμμετοχική διαδικασία.

Τέλος, μπορεί και η φυσιοκρατική/νατουραλιστική νοημοσύνη να προαχθεί μέσω των Τ.Π.Ε., ως έναν βαθμό τουλάχιστον. Για παράδειγμα, τα προγράμματα που απεικονίζουν εικονικά θέματα περιβαλλοντικού περιεχομένου, καθώς και τα προγράμματα προσομοίωσης και γεωγραφικών συστημάτων πληροφοριών, αποτελούν μερικές οπτικές ενίσχυσης αυτού του είδους νοημοσύνης με τη συμβολή των Τ.Π.Ε.

Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και των διδακτικών στρατηγικής μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε., επιτρέπει να ενσωματωθεί και να οργανωθεί η εμπειρία με έναν τρόπο απόλυτα κατανοητό. Η έμφαση που δίνει ο Gardner στις Τ.Π.Ε. και ο ρόλος που αυτές διαδραματίζουν στη διδακτική πρακτική, στηρίζονται στο γεγονός ότι στοχεύουν στην ολόπλευρη ενεργοποίηση του/της μαθητή/τριας, μέσω της χρήσης εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (Papadopoulos & Seroglou, 2009).

Ερευνητική διαδικασία

Αρχικά έγινε η ανασκόπηση της σχετικής με το ερευνητικό θέμα βιβλιογραφίας. Έπειτα διατυπώθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, και καθορίστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, έγινε μία προσπάθεια κατασκευής του ερωτηματολογίου, ώστε να εξυπηρετεί τον σκοπό και τους ερευνητικούς στόχους της έρευνας. Κατόπιν της συλλογής των ερωτηματολογίων, έλαβε χώρα η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών.

Η έρευνα περιορίζεται στον νομό Λακωνίας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα επαρκές δείγμα, στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων του νομού, με την παράκληση ο/η εκάστοτε διευθυντής/διευθύντρια να τα προωθήσει στο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, τυπώθηκαν και μοιράστηκαν 85 ερωτηματολόγια σε διάφορα σχολεία του νομού με τυχαία επιλογή, ώστε να διασφαλιστεί η μη προκατειλημμένη επιλογή των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 65(ν=76,4%) έντυπα ερωτηματολόγια και 32 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση, με την τεχνική της κατανομής συχνοτήτων (frequencies), του μέσου όρου (mean) και της τυπικής απόκλισης (standard deviation), μέσω του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 24.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εν λόγω έρευνα αφορά αποκλειστικά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 και μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λακωνίας. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν από μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου των εκπαιδευτικών του νομού.

Επίσης, επειδή μελετάται η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην ανάδειξη και αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά σχολεία δεν διαθέτουν τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, γεγονός που ενδεχομένως επηρέασε τις απαντήσεις του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα και Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας, που διεκπεραιώθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων, ήταν η μελέτη του βαθμού στον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το κατά πόσο η αξιοποίηση αυτών κατά την εκπαιδευτική πράξη συντελεί στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με το πρώτο σκέλος, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του νομού Λακωνίας χρησιμοποιούν αρκετά τις Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία τους, θεωρώντας ότι λειτουργούν πολύ υποστηρικτικά σε αυτή, βελτιώνοντας μάλιστα, χάρη σε αυτές, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Ωστόσο, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφία, οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται ανάλογα με τη βούληση των εκάστοτε εκπαιδευτικών και το επίπεδο ετοιμότητάς τους σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων (Κορωναίου, 2001). Μερικοί από τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στη χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ανεπάρκεια γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και οι συντηρητικές αντιλήψεις ορισμένων εξ αυτών ή οι αμφιβολίες που διατηρούν λόγω μη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε. Σε αυτούς τους παράγοντες προστίθεται και ο φόβος των στελεχών της εκπαίδευσης μην καταστραφούν ή φθαρούν τα εργαστήρια πληροφορικής (Ένωση Πληροφορικής Ελλάδος, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι Τ.Π.Ε. διαμορφώνουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, και οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υποστηρίζει η Βοσνιάδου (2006), οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν καθοριστικά στη δημιουργία δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να αναπτύσσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό σκέλος, σχετικά με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην ανάδειξη και ενίσχυση της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών/μαθητριών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει αρκετά στην ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων των παιδιών. Συνάμα, μέσω αυτών προάγεται η πολλαπλή τους νοημοσύνη, ωστόσο τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν λίγο τις Τ.Π.Ε. προς αυτή την κατεύθυνση. Σχετικά με το ποιες μορφές νοημοσύνης πιστεύουν πως ενισχύονται περαιτέρω, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετοί/αρκετές εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ή δεν χρησιμοποιούν συστηματικά τις Τ.Π.Ε., ενώ συγκλίνουν οι απόψεις στο ότι ενισχύονται συνδυαστικά διάφορες μορφές νοημοσύνης (γλωσσική/λεκτική, λογικομαθηματική κ.ά.). Όπως υποστηρίζει ο Παπάνης (2007), οι Τ.Π.Ε. προάγουν τη θεωρία του Gardner μέσω της τριπλής κωδικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμ-

ματα που έχουν σχεδιαστεί επιδιώκουν την καλλιέργεια τριών ειδών νοημοσύνης: της λογικομαθηματικής νοημοσύνης μέσω της μετάδοσης πληροφοριών, της χωροταξικής νοημοσύνης μέσω του εικονικού περιβάλλοντος που προσφέρουν, και της γλωσσικής/λεκτικής νοημοσύνης μέσω του λόγου που χρησιμοποιούν. Όπως επισημαίνει ο Χατζηγεωργίου (2001), μέσω των Τ.Π.Ε. υποβοηθείται και η καλλιτεχνική δημιουργικότητα των μαθητών/μαθητριών, γεγονός που συνεπάγεται ότι μέσω αυτών υπάρχει χώρος να εκφραστούν μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται ή αδυνατούν να εκφραστούν με τον γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς το σχολείο στη σημερινή του μορφή προωθεί την ανάπτυξη της αριστερής πλευράς του εγκεφάλου, της ακαδημαϊκής δηλαδή πλευράς, παραμελώντας τη δεξιά πλευρά που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν το επίπεδο της νοημοσύνης τους σε διάφορους τομείς. Για τον σκοπό αυτό, το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να λειτουργεί με γνώμονα τις Τ.Π.Ε. και την καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης μέσω αυτών. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις κατάλληλες γνώσεις για να ενισχύσουν την πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών/μαθητριών τους μέσω των Τ.Π.Ε., για αυτό απαιτείται αρκετή εκπαίδευση ακόμα προκειμένου να τα καταφέρουν.

Καταληκτικά, θετικά διακείμενος για τη χρήση των Τ.Π.Ε. με στόχο τη μετάδοση της γνώσης είναι και ο Gardner. Όπως υποστηρίζει, οι στρατηγικές που εμπεριέχουν οι Τ.Π.Ε. επιτρέπουν την προσέγγιση της ίδιας πληροφορίας υπό διαφορετικά κάθε φορά πρίσματα, γεγονός που έχει αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν τα διάφορα είδη νοημοσύνης που διαθέτουν (McLellan, 1994).

Όπως υπογραμμίζει ο Gardner (Gardner, 1983), όλοι/όλες οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες δύνανται να καλλιεργήσουν κάποιους τομείς μέσω της κατάλληλης προσέγγισης. Μέσω των Τ.Π.Ε. επιτυγχάνεται αυτή η προσέγγιση, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες τίθενται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και αποκτούν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Ως απόρροια αυτού, προάγεται η ανακαλυπτική μάθηση και διευρύνονται οι ορίζοντες των εκπαιδευόμενων σε πολλαπλά επίπεδα μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alessi, S., & Trollip, S. (2008). *Πολυμέσα και Εκπαίδευση, Μέθοδοι και ανάπτυξη*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο.* Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη. Επιστ. Επιμ. Μ. Σακελλαρίου και Μ. Κόνσολας. Αθήνα: Διάδραση.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαρυφαλάκη, Ε. (2013). *Πολλαπλή Νοημοσύνη*. Αθήνα: Διόπτρα.

Γιαβρίμης, Π. κ.ά. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννη (επιμ.), *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*, τόμος 2, σ. 633-640, Κόρινθος.

Δημητρακοπούλου, Αγγ. (2003). Διαστάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην Ελληνική Εκπαίδευση: υπάρχουσα κατάσταση και ενέργειες βελτίωσης. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου στη Σύρο. Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση, 30-41.

Κακλαμάνης, Θ. (2005). *Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, *10*, 136-139.

Κέκκερης, Γ. (2010). *Ειδικά κεφάλαια Τ.Π.Ε. στις επιστήμες αγωγής – παιδαγωγικής εφαρμογής των Τ.Π.Ε.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε.* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.

Κοτοπούλης, Θ. (2013). *Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυνηγός, Χ., & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το Μάθημα της Διερεύνησης, Παιδαγωγική αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε. Μικρόπουλος, Τ.Α. (2006). *Ο Υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο* (4η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. &, Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και Τ.Π.Ε.: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο *Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Πάτρα, σ. 585-590.

Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία *Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.

Πρέζας, Π. (2003). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Φλουρής, Γ. (2007). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις, στο *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 3.

Από την αποκλίνουσα σκέψη στη δημιουργικότητα της αντίστασης: η χρήση της δημιουργικότητας στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας

Δημήτρης Δράκος
Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. -ΕΚΠΑ
dimidrakos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εκκινώντας αρχικά από το «πείραμα των συνδετήρων»| και την «κλίμακα εναλλακτικών χρήσεων» για τη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης (divergent thinking), δίνεται έμφαση στην εμφάνιση της έννοιας της δημιουργικότητας τη δεκαετία του 1950, ως ορόσημου των αντίστοιχων κοινωνικών και υλικών μετασχηματισμών, αλλά και της ιδεολογικής βαρύτητας που της αποδόθηκε από την αναδυόμενη έρευνά της στις Η.Π.Α. Το πείραμα παρουσιάζεται ως ένα παράδοξο, όμως αυτό που αναδεικνύεται δεν είναι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε επίπεδο εγκυρότητας, αλλά το εννοούμενο ιδεολογικό πλαίσιο, η ιστορία της σημασιολογίας της έννοιας, πώς αυτή χρησιμοποιήθηκε πριν το 1950, αλλά και οι μετέπειτα αναδυόμενες και σύγχρονες τάσεις των επικαθορισμών της. Παρουσιάζεται πώς η σημερινή χρήση της έννοιας αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία του οικονομικού μοντέλου, και πώς μπορεί να διατηρεί παλαιότερες συμπαραδηλώσεις για τον αυτοπροσδιορισμό του ανθρώπινου είδους. Μέσω των εννοιών της «άυλης εργασίας» και των ιστορικών αντιστάσεων στην κυρίαρχη ιδεολογία που έφερε η έννοια κατά τη μετάβαση από τον φορντισμό, αυτές παρουσιάζονται από τους ερευνητές ως μια ομαδοποίηση συζητήσεων για μια «δημιουργικότητα της αντίστασης» (dissentive creativity) και απόρριψη του πλαισίου της, η οποία θα πρέπει να αποκτήσει περαιτέρω ορατότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

ABSTRACT

Drawing initially from the "paperclip experiment" and the "alternative uses test" to measure divergent thinking, the focus is placed on the emergence of creativity in the 1950s because of its milestone status for social and material transformations, but also because of the ideological significance attributed to it in the USA. The experiment is presented as a paradox, but what is of interest is not the interpretation of the results in terms of validity, but the ideological context, the history of the semantics of the concept and how it was used before the 1950s, as well as the subsequent emerging and contemporary trends of its manifestations. It shows how the current use of the concept reproduces the dominant ideology of the economic model and how it can maintain older connotations of the self-identification of the human species. Through the notions of 'immaterial labour' and the historical resistances to the dominant ideology that the concept introduced during the transition from Fordism, these are presented by the researchers as a grouping of debates about a 'dissenting creativity' and rejection of its context, which should gain further visibility and concrete characteristics.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αναδυόμενο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για την έννοια της δημιουργικότητας, όχι μόνο για τη μέθοδο της σημασιολογικής γενεαλογίας λέξεων–κλειδιά και την πληθώρα αναφοράς της στις επιχειρήσεις ή στον δημόσιο διάλογο (Garrett, 2021), αλλά και διότι η έρευνα πάνω στην Τεχνητή Νοημοσύνη και στο πλαίσιο δημιουργικότητας που θα της αποδώσουμε κατά τη διαδικασία «αυτόματης εκμάθησης των μηχανών»

(machine learning), χρειάζεται μια κατά το δυνατόν ευρεία επιστημονική ηθική δέσμευση και συναίνεση, ενώπιον των τεχνολογικών επαναστάσεων που διαφαίνονται στο παρόν - μέλλον (Stephensen, 2022).

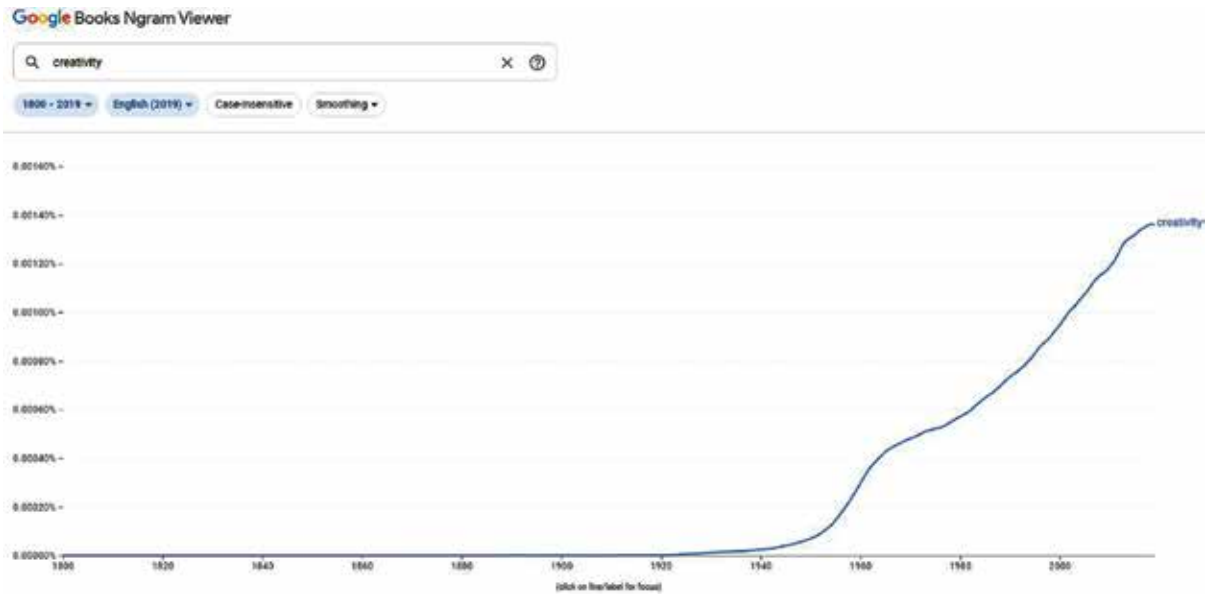
Η οπτική που προτείνεται στο παρόν άρθρο είναι ότι η δημιουργικότητα δεν ήταν πάντα παρούσα σαν έννοια στην ανθρώπινη ιστορία, όπως μια ανθρώπινη ιδιότητα ή εφεύρεση (ιδέες, πρακτικές, έργα τέχνης, κειμήλια), και εμείς θα μαθαίναμε περισσότερα πράγματα για αυτήν μέσω κάποιας εμπειρικής ή φιλοσοφικής παράδοσης. Ούτε ότι προϋπάρχει και περιμένουμε να την ανακαλύψουμε κάπου «εκεί έξω». Αντίθετα με το *τι* είναι, θα έπρεπε να διερευνήσουμε το *πώς και πού* είναι, δηλαδή εκείνες τις υλικές--κοινωνικές συνθήκες και τη διαπλοκή τους, μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα παράχθηκε, παραστάθηκε από ανθρώπους και αλληλεπίδρασε.

Μια τέτοια δυνατότητα κατανόησης δίνεται από το «πείραμα των συνδετήρων» (Land & Jarman, 1968) και την «κλίμακα εναλλακτικών χρήσεων» (Guilford, 1950) για τη μέτρηση της αποκλίνουσας σκέψης, εξαιτίας της ιδεολογικής βαρύτητας της εμφάνισης της δημιουργικότητας ως μέσο ενίσχυσης των Η.Π.Α. απέναντι στις ψυχροπολεμικές συνθήκες της δεκαετίας του 1950 (Reckwitz, 2017). Το εννοούμενο ιδεολογικό πλαίσιο, όπως αποκαλύπτεται από την ιστορία της σημασιολογίας της έννοιας και το πώς αυτή χρησιμοποιήθηκε πριν το 1950 (Williams, 1983), αλλά και οι μετέπειτα αναδυόμενες και σύγχρονες τάσεις της έρευνας, μετατοπίζουν τη συζήτηση από το πείραμα στους συγκεκριμένους υλικούς μετασχηματισμούς που σχετικοποιούν την έννοια. Η θετικότητα της έννοιας αντιπαραβάλλεται με την «άυλη εργασία» (Lazzarato, 1996) και μέσω των ιστορικών αντιστάσεων στην κυρίαρχη ιδεολογία, που η έννοια έφερε μετά το 1950, αυτές προτείνονται από τους ερευνητές σε μια ομαδοποίηση της συζήτησης για μια «δημιουργικότητα της αντίστασης» - απόρριψης του πλαισίου καταπίεσης (Garrett, 2021). Τέλος, σχολιάζονται οι συνιστώσες της ανάλυσης σε σχέση με την περαιτέρω διερεύνηση.

Για το πείραμα του 1968

Το πλαίσιο της διερεύνησης της δημιουργικότητας ως νέας περιοχής

Όταν το 1950 ο Joy Paul Guilford ανακοίνωνε, ως ο νέος πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής εταιρείας (APA), την ανάγκη επικέντρωσης των ερευνών από την ακαδημαϊκή κοινότητα πάνω στη «(Δ)ημιουργικότητα», μόνο το 0.2% των περιλήψεων των επιστημονικών άρθρων είχε αναφορά στην έννοια αυτή (Kaufman, 2009). Οι εισαγωγικοί λόγοι και το εισαγωγικό άρθρο των Προέδρων της APA φυλάσσονται και εκτίθενται στην επίσημη ιστοσελίδα της APA (www.APA.org), καθότι έχουν επηρεάσει ιστορικά τις ερευνητικές τάσεις (Stephensen, 2022). Ο Guilford έκανε τότε συστηματική αναφορά στο πνεύμα της εποχής (Zeit-geist) και, όπως και κατά τη διάρκεια του ερευνητικού του προγράμματος, εκτός των άλλων, εξήγησε ότι η Δημιουργικότητα είναι «*η λύση σε μια θανάσιμη μάχη για την επιβίωση του τρόπου ζωής μας*» σε όλους τους τομείς, το οικονομικό σύστημα, αλλά κυρίως στην καινοτομία στα οπλικά συστήματα, την εξερεύνηση του διαστήματος και το πρόβλημα του υπερπληθυσμού (Guilford, 1950, 1967; Pope, 2005). Ο ίδιος, έχοντας διατελέσει υψηλόβαθμο στέλεχος των αμερικανικών ενόπλων δυνάμεων κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου (Guilford, 1967), συνεισέφερε στις κλίμακες εισαγωγής και αξιολόγησης των στελεχών του στρατού των επόμενων δεκαετιών, προωθώντας και την έρευνά του πάνω στη νοημοσύνη/δημιουργικότητα (Kaufman, 2009). Μέχρι σήμερα, τα στρατιωτικά εγχειρίδια και η αντίληψη των ανώτερων στελεχών του στρατού των Η.Π.Α. για τη δημιουργικότητα, επικεντρώνονται στην εξεύρεση λύσεων ως επιχειρησιακή αρετή του ηγέτη που, όμως, η ιεραρχία θα αποφασίσει για τον χαρακτηρισμό της ως δημιουργικής, αντιφατικά παραδεχόμενη ότι ο συντηρητισμός του στρατού την υποδαυλίζει (Samosorn, 2021).



Εικόνα 1. Η έννοια της δημιουργικότητας (creativity) όπως παρουσιάζεται ανά εικοσαετία σε σχέση με το ποσοστό των καταχωρίσεων βιβλιογραφίας που εμφανίζεται, από το Google Books Ngram Viewer

Το μαλθουσιανό πλαίσιο του Guilford θέτει στο επίκεντρο την οικονομική και τη στρατιωτική υπεροχή, χρησιμοποιώντας τη «Δημιουργικότητα» ως πανάκεια *απέναντι* στις αλλαγές των ψυχροπολεμικών συνθηκών και στην ανεύρεση πόρων, και όχι ως μέσο *για προσαρμογή στο* ή *με το* περιβάλλον (Pope, 2005).

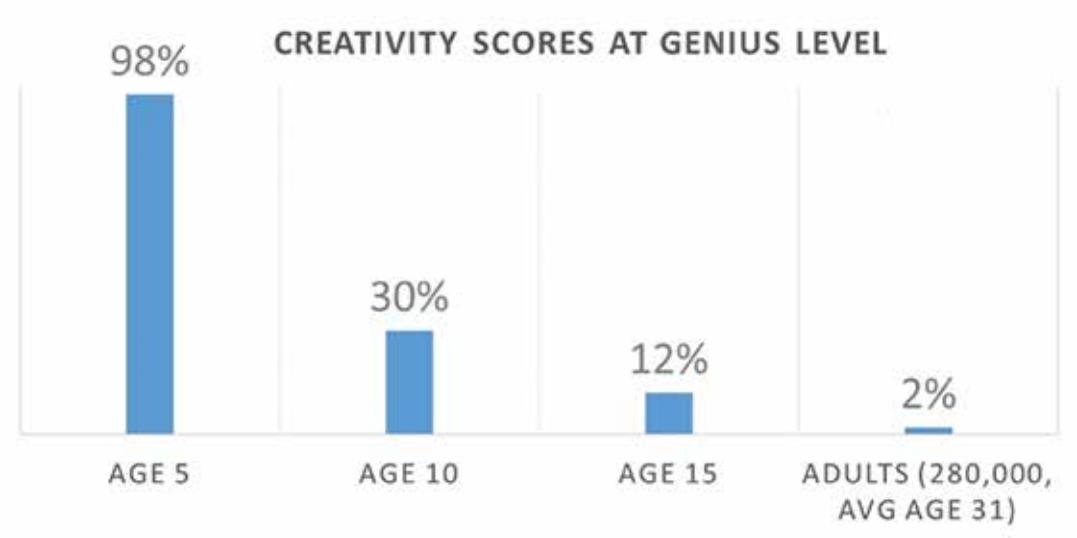
Την ίδια εποχή, στην προσωποκεντρική-ανθρωπιστική σχολή της ψυχολογίας των Carl Rogers και Abraham Maslow, με κριτήριο/στόχο την ατομική ανάπτυξη και πραγμάτωση, αναφέρεται ότι οι «ελεύθερα σκεπτόμενοι δημιουργικοί άνθρωποι», αντίθετα με τον κομφορμισμό της ΕΣΣΔ, ήταν απαραίτητοι για να μην επέλθει «η διεθνής καταστροφή, το κόστος που θα πλήρωναν οι Η.Π.Α. για την έλλειψη δημιουργικότητας» (Rogers, 1961), η οποία τελευταία «θα πρέπει να ιδωθεί σαν όπλο» απέναντι στην ΕΣΣΔ (Maslow, 1965).

Στον αντίποδα του δημοφιλούς κινήματος της «αυτοπραγμάτωσης» κινήθηκε η κριτική του Erich Fromm (1961) και της αντι-κουλτούρας που ακολούθησε, παρουσιάζοντας τη δημιουργικότητα ως αυτή τη «βαθιά ανθρώπινη ιδιότητα που ο καπιταλισμός αλλοίωσε/αλλοτρίωσε (Reckwitz, 2017).

Τα συμπεράσματα των Land και Jarman

Το πείραμα των συνδετήρων έχει ευθεία αναφορά στη συζήτηση αυτή για τη νέα περιοχή της διερεύνησης της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, με τους ψυχολόγους George Land και Beth Jarman να ανταποκρίνονται στην πρόσκληση της Εθνικής Υπηρεσίας Αεροναυτικής και Διαστήματος των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (NASA) για την επιλογή καινοτόμων μηχανικών και στελεχών της, βασιζόμενοι στην έννοια της «αποκλίνουσας σκέψης» που είχε εισάγει ο Guilford (Guilford, 1956) αλλά και στο ερευνητικό πρόγραμμά του «Δομή της Νοημοσύνης» (SOI), που είχε παράξει την αντίστοιχη «Κλίμακα Εναλλακτικών Χρήσεων» (Guilford et al., 1960) και χορηγήθηκε κατόπιν και σε παιδιά. Το ερευνητικό ερώτημα της αξιολόγησης ήταν απλό και αφορούσε πόσες χρήσεις συνδετήρων μπορεί κάποιος να βρει σε περιορισμένο χρόνο. Οι απαντήσεις στο τεστ αξιολογούνταν σε σχέση με 4 στοιχεία: *Πρωτοτυπία* (στατιστική μοναδικότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες απαντήσεις), *Ρευστότητα (πλήθος), Ευελιξία* (διαφορετικές κατηγορίες στην ομαδοποίηση απαντήσεων) και *Εμβάθυνση* (επίπεδο λεπτομέρειας).

Στην έρευνα των Land και Jarman προέκυψε το εξής αποτέλεσμα, το οποίο αποτέλεσε παράπλευρη πληροφορία και εύρημα σε σχέση με τη μεταβλητή της ηλικιακής ομάδας: Το 98% των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών είχαν υψηλό επίπεδο δημιουργικότητας. Ωστόσο, αυτό το ποσοστό μειώθηκε στο 30% για τα παιδιά ηλικίας 10 ετών, στο 12% για τα παιδιά ηλικίας 15 ετών, και στο 2% για τους ενήλικες (Land & Jarman, 1969). Στην αρχική έρευνα, μακροχρόνια, αλλά και σε κάθε επανάληψη του πειράματος από τότε με παρόμοια μεθοδολογία, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται (Land & Jarman, 1992; Amabile, 2002; Richards, 2010; Dippo, 2013), σε συνολικό δείγμα άνω των 300.000 παιδιών και ενηλίκων, ενώ η συσχέτιση της αποκλίνουσας σκέψης με τη δημιουργικότητα έχει αποδειχθεί πολλάκις (Runco et al., 2012; Newton, 2012). Το ίδιο σύστημα αξιολόγησης αποτελεί και τη βάση για τα περισσότερα αντίστοιχα σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης της δημιουργικότητας, όπως το TTCT και το RAT.



Εικόνα 2. Τα αποτελέσματα του πειράματος σε σχέση με την ηλικία

Οι Land και Jarman (1968, 1992) υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη για την καινοτομία, την επίλυση προβλημάτων και την προσωπική ανάπτυξη. Στην ανάλυσή του, ο Land στήριζε τη μείωση της δημιουργικότητας με την πάροδο του χρόνου σε διάφορους παράγοντες, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, ο πολιτισμός και οι αυτοπεριορισμοί: η πίεση συμμόρφωσης, το πλαίσιο ασφάλειας και σταθερότητας, ο ανταγωνισμός, η έλλειψη ευκαιριών για έκφραση και η εστίαση στη συγκλίνουσα σκέψη («ορθή» απάντηση, ντετερμινισμός), αντί για την αποκλίνουσα σκέψη (νέες αυθόρμητες ιδέες, δοκιμή και λάθος, τυχαιότητα), είναι αντιθετικά με την ανθρώπινη δημιουργικότητα στοιχεία. Παρόλο που αποτελεί «ένδειξη δημιουργικής δυνατότητας», η κλίμακα εναλλακτικών χρήσεων μετρά την αποκλίνουσα σκέψη και δεν αντιπροσωπεύει τη δημιουργικότητα εν γένει, γι' αυτό οι Runco et al. (2012), σε χορήγηση του εργαλείου, προτείνουν μετασχηματισμό ορολογιών όπως «νέες ιδέες», εν αντιθέσει με «δημιουργικές ιδέες», για να αποφευχθούν η αυτοαναφορά και η σύγχυση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη, ή ακόμα και η φαντασία, ως υπο-περιοχές της δημιουργικότητας, είναι εγκεφαλικές διαδικασίες, μετρήσιμες στη σύγχρονη νευροεπιστήμη (Vyshedskiy, 2019; Yoruk et al., 2014), η ίδια η δημιουργικότητα, παρότι είναι μια παντοδύναμη και σημαντική δυνατότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης (Prentice, 2000), σχετικοποιείται από το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς της και έχει περιγραφεί ως έννοια «σύνθετη», «ολισθηρή» (Prentice 2000; Philpott, 2001), με υποκείμενες δομές και αντίκτυπο «ασαφή» και «ασύλληπτα» (Burnard, 2006).

Η σχετικοποίηση της δημιουργικότητας και οι επικαθορισμοί

«Λέξη-κλειδί»

Σε μια συστηματική ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, εντοπίζονται πάνω από 120 ορισμοί για τη δημιουργικότητα, συσχετιζόμενοι με την αποκλίνουσα σκέψη, τη νοημοσύνη, την επίλυση προβλημάτων, την τέχνη, την πρωτοτυπία, τη φαντασία κ.ο.κ. (Kettler et al., 2018). Παρόλο που ερευνάται από διάφορες επιστήμες εδώ και πολλές δεκαετίες, δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί επαρκώς ως έννοια και δεν υπάρχει πλήρης σύζευξη των απόψεων (Negus & Pickering, 2004). Την απάντηση αποπειράθηκε να δώσει ο R. Williams (1983), έχοντας θεωρητικοποιήσει το πώς και γιατί κάποιες «λέξεις-κλειδιά» (keywords) αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και συνηγορούν στη διαμόρφωση ενός διαφορετικού κοσμοειδώλου, εξετάζοντας πώς μπορεί αυτή η «αντίστροφη μηχανική» να αποτελέσει ένα διανοητικό ερευνητικό πρόγραμμα αντι-ηγεμονικών στρατηγικών αντιθετικών στον καπιταλισμό (Williams, 1965). Παρότι ο ίδιος αναγνώρισε τα όρια της μεθόδου αυτής και ο P. Bourdieu (2000) αργότερα σχολίασε ότι «οι επαναστάσεις στην τάξη των λέξεων είναι ανόητο να υπονοούν ριζοσπαστικές επαναστάσεις στην τάξη των πραγμάτων», η εν λόγω μεθοδολογία πρόσφατα αναζωογονήθηκε (Garett, 2018, 2021).

Ιστορία και Ομαδοποιήσεις των αναφορών της δημιουργικότητας

Για το Oxford English Dictionary (πρβλ. και παρομοίως στα ελληνικά λεξικά), η δημιουργικότητα αναφέρεται ως

«η ικανότητα του να είναι κάποιος δημιουργικός» (creative) ή «η ικανότητα να δημιουργεί» (create). Ο Williams (1983) αποκάλυψε ότι η λέξη «δημιουργώ» είχε χρησιμοποιηθεί προηγουμένως ως «η αυθεντική θεϊκή δημιουργία» εκ του μηδενός (ex nihilo). Οι αναλύσεις για την ιδέα της δημιουργίας και το τι επιβιώνει στο παρόν κοσμοείδωλο από το παρελθόν, μπορούν να οδηγήσουν την έρευνα αρκετά πίσω, ακόμα και στην ομαδοποίηση των μοτίβων των μύθων δημιουργίας, βασιζόμενες στα παλαιο-ανθρωπολογικά ευρήματα για την ιδέα της όσμωσης μεταξύ υλικού και πνευματικού κόσμου (Pope, 2005). Από τις ελληνικές «Μούσες» (ποιείν-ποίηση) έως τον Αυγουστίνο, οι άνθρωποι από μόνοι τους δεν είχαν τη δύναμη να «φέρουν σε ύπαρξη κάτι νέο» και να κάνουν το «από, παρόν» (Brockling, 2006).

Από την ευρωπαϊκή αναγέννηση και εντεύθεν άρχισε να σχετικοποιείται θεωρητικά η κρατούσα άποψη, είτε ως η «θεϊκού δώρου της θείας πνοής, ώστε ο άνθρωπος να φαντάζεται και να δημιουργεί πράγματα πέρα από τη Φύση», από τον ποιητή sir Philip Sydney (1554-1586), είτε ως η «ποίηση ως κάλπικη» - αντιγραφή της θεϊκής ιδιότητας (John Donne, 1572-1631), ακόμα και εναντίον του W. Shakespeare, με την τελευταία ιδέα να παραμένει μέχρι τις μέρες μας μία από τις ελάχιστες αρνητικές χροιές της έννοιας, αυτή της «δημιουργικής λογιστικής» (Garrett, 2021).

Τον 18ο αιώνα πρωτοεμφανίζεται η έννοια «δημιουργικός» σε ένα δοκίμιο για τον Shakespeare (Hartley et al., 2013), συνδέεται με την τέχνη και την πρωτοτυπία και αποκτά θετικότητα, ιδέα που επίσης εξακολουθεί να υφίσταται, ευτελισμένη όμως σήμερα, όταν «παραγωγοί *και* καταναλωτές προϊόντων μαρινάρονται στη δημιουργικότητα ως καλή διαφημιστική τακτική» (Hartley et al., 2013). Μέχρι ο Guilford (1950) να δηλώσει ότι η δημιουργικότητα αφορά όλους τους ανθρώπους και ότι μαθαίνεται, η έννοια πέρασε και από το στάδιο της πρόσβασης των λίγων με αναφορά στο ταλέντο (genius) και την κληρονομικότητα (Galton, 1869; Terman, 1943).

Ο Brockling (2006) προτείνει 6 (εύληπτες από την ιστορική αναλογία στο σήμερα) μεταφορικές ομαδοποιήσεις αναφοράς: Πρώτον, σε σύνδεση με την καλλιτεχνική πράξη και τάση (καλλιτέχνης). Δεύτερον, σε σύνδεση με την εργασία και την παραγωγή (τεχνίτης - πρβλ. Arendt, 1958). Τρίτον, σε σύνδεση με επίλυση προβλημάτων και καινοτομία (εφευρέτης). Τέταρτον, σε σύνδεση με τη χειραφέτηση και την ανάδυση νέου πολιτικού πεδίου (επαναστάτης). Πέμπτον, σε σύνδεση με τη βιολογική εξέλιξη/ζωή (γονέας). Έκτον, η μεταφορά είναι αυτή του παιχνιδιού (παιδί).

Και ενώ τα παραπάνω περιγράφουν την κυρίαρχη τάση και ιδεολογία των ιστορικών περιόδων στις οποίες αντιστοιχούν, συνεχίζουν να παράγουν αποτελέσματα σήμερα και έτσι σχετικοποιούνται κατά το δοκούν με το τι χρειάζεται να συγκροτηθεί, να καταλυθεί ιστορικά και να αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας (Brockling, 2006). Είναι δυνατόν η δημιουργικότητα να επικαθορίζεται ιστορικά, χωρίς όμως να έχει σαφή ορισμό ή ουσία, ώστε να μελετηθεί το τι ακριβώς επί-καθορίζεται και να εμφανίζεται πάντοτε ως μια έννοια αφ' εαυτή;

Οι υλικοί μετασχηματισμοί ως η βάση του πλαισίου

Η μετάβαση από τον φορντισμό

Παρόλο που η μετάβαση της παραγωγής από τον Φορντισμό στον μετα-Φορντισμό στα μέσα του 20ού αιώνα άφηνε πίσω και το κυρίαρχο στερεότυπο του εργάτη αντίστοιχης πειθάρχησης ενός συστήματος μιας «άψογα ρυθμισμένης λογικής μηχανής», δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι αυτό τελείωσε ξαφνικά στον παγκόσμιο Βορά τουλάχιστον μέχρι και αργότερα από το 1970 (Reckwitz, 2017). Η μετάβαση στον μετα-φορντισμό, ή σε αυτό που ονομάζεται «ανοργάνωτος καπιταλισμός» (Lash & Larry, 1987) ή «αισθητικός καπιταλισμός» (Reckwitz, 2017), απαιτούσε από τους νέους εργάτες ευελιξία, προσαρμοστικότητα και συνεχή καινοτομία (Weeks, 2011), όμως οι πρακτικές πειθάρχησης παρέμεναν οι ίδιες, ακόμα και αν αυτές διαμεσολαβούνταν ηλεκτρονικά ή αυτοματοποιημένα (Garrett, 2021). Σε αυτήν τη μορφή συσσώρευσης κεφαλαίου, και για να αποφευχθούν συστημικές κρίσεις, η άνοδος της μελέτης της ανθρώπινης δημιουργικότητας ήταν αναγκαία ακόμα και στο επίπεδο της διαφήμισης, ούτως ώστε να δημιουργούνται φαντασιακοί κόσμοι χαρούμενης ζωής, θετικότητας κ.ο.κ., οι οποίοι θα συμπεριλαμβάνονταν στην τιμή του προϊόντος (Mouffe, 2013), για να εκπληρωθεί ειρωνικά και η ρήση του Κ. Μαρξ ότι «ο καπιταλισμός είναι ακόμα και καταστροφικά μια δημιουργική υπόθεση» (Garrett, 2021). Ακόμα και κατά τον φορντισμό υπήρχε κριτική για τη «μαζική κοινωνία» του κομφορμισμού της εργασίας στο εργοστάσιο (Arendt, 1958). Ο Reckwitz (2017) αναγνωρίζει ότι τα 4 πεδία της μετάβασης στον μετα-φορντισμό (συνθήκες βιομηχανικής εργασίας, διαχειριστική τάξη (management) Η.Π.Α., ψυχολογία της αυτοπραγμάτωσης, βιομηχανία της διαφήμισης/μόδας), είναι αυτά που απασχολήθηκαν με την «έλλειψη ή τη χρεία δημιουργικότητας» του βιομηχανικού καπιταλισμού. Για παράδειγμα, μετά την οικονομική κατάρρευση του 2008, οι κοινωνικές υπηρεσίες και συγκεκριμένοι τομείς του δημόσιου ή του τριτογενούς τομέα καταρρέουν, όχι γιατί η χρηματοδότησή τους έχει μειωθεί δραματικά λόγω των πολιτικών

λιτότητας, αλλά διότι δεν είναι αρκετά «δημιουργικοί» (Mould, 2018). Φυσικά, η υποκειμενοποίηση της δημιουργικότητας ως κοινωνικο-οντολογικής αναγκαιότητας των υλικών μετασχηματισμών του Reckwitz δεν είναι η μόνη οπτική εναντίον του «δημιουργικού αφηγήματος» (Telios, 2019).

Διαχειριστική τάξη

Βασιζόμενοι στην εργασία του Ν. Πουλαντζά (1978), για την αδυναμία της μαρξικής κοινωνιολογικής ανάλυσης στη συστηματική τοποθέτηση της διαχειριστικής τάξης (managerial class), οι L. Boltanksy και E. Chiapello (2005) υποστηρίζουν ότι η ανάδειξη της διαχειριστικής τάξης έγκειται στην προώθηση της στρατηγικής νομιμοποίησης και ενσωμάτωσης της κριτικής/αντιδράσεων από τον μεταμοντέρνο καπιταλισμό: αφενός η διαχειριστική τάξη δεν είχε συνδέσεις με την αστική τάξη και ως «νέα» είχε το ηθικό πλεονέκτημα να πείσει για την απαξίωση του παλαιού μοντέλου, διευκολύνοντας μια άνευ προηγουμένου κοινωνική κινητικότητα, αφετέρου η δημιουργικότητα, που έφερε και απαιτούσε, έπρεπε να νοηθεί ως η απόδειξη ότι στο «νέο πνεύμα» του, ο καπιταλισμός δεν βασιζόταν σε αλλοτριωτικές διαδικασίες για να αναπαράγεται, αλλά στις δημιουργικές – θετικές δυνάμεις αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου. Η εν λόγω δημιουργικότητα συνοδευόταν από μια ρητορική χειραφέτησης απευθείας αντιγραμμένη από τον Μάιο του 1968, που τώρα όμως θα διαμεσολαβούνταν από managers (Boltanksy & Chiapello, 2005). Η συζήτηση για την «πελευθερωτική δημιουργικότητα», του να είναι κάποιος μέλος της «δημιουργικής τάξης» της επισφαλούς εργασίας, αποδεικνύεται ότι πηγαίνει μαζί με τη συστηματική απαξίωση της έννοιας του δημοσίου έναντι του ιδιωτικού, με συγκεκριμένη ρητορική απελευθέρωσης για το ιδιωτικό και ανελαστικής γραφειοκρατίας για το δημόσιο (Garrett, 2021). Εξάλλου, η ευελιξία ήταν μία από τις παραμέτρους της κλίμακας των εναλλακτικών χρήσεων (Guilford, 1950). Ως εκ τούτου, οι συντάκτες δηλώνουν «ανάγκη επαγρύπνησης» για την έννοια αυτή (capitalist «watch-words»). Όμως, τι ακριβώς διαμεσολαβείται για να δοθεί το πλαίσιο έτοιμο από τους managers, συμπαρασύροντας και την ήδη υπάρχουσα θετική αντίληψη για τη διερεύνηση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας και τη δημιουργική αναγκαιότητα;

Η άυλη εργασία

Η συζήτηση θα προωθηθεί περαιτέρω από τον M. Lazzarato (1996), ο οποίος υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα πρέπει να νοηθεί ως η μετασχηματιστική δυνατότητα του ανθρώπου εν γένει, την οποία, ως νέα άυλη μορφή εργασίας, δεν «άντεξε» ο καπιταλισμός να μην ενσωματώσει στα αλλοτριωτικά και εκμεταλλευτικά καθεστώτα παραγωγής (Lazzarato, 1996): Παρόλο που αυτή πρέπει να διαμεσολαβηθεί από managers, δίκτυο και ροές, μέχρι να καταστούν εκμεταλλεύσιμες όλες αυτές οι υποκειμενικότητες, η ίδια άυλη εργασία είναι αυτή που θα δώσει το απαραίτητο πολιτισμικό περιτύλιγμα στο προϊόν, την επικοινωνιακή αμεσότητα, και θα ρυθμίσει την κανονικοποιημένη από τη διαχειριστική τάξη «παραγωγική συνεργασία», καθιστώντας τη δημιουργικότητα πλήρως ελεγχόμενη ιεραρχικά και μάλλον συλλογική παρά ατομική ιδιότητα. Αυτή η διάχυση στο πολιτικό-αντολογικό επίπεδο της παραγωγής από υποκειμενικότητες, όχι μόνο πολεμά την ατομική αυτοπραγμάτωση που προωθείται (πίσω στον φορντισμό), αλλά κυρίως καθιστά τη δημιουργικότητα μια αόριστη ζωτική δύναμη που δεν μπορεί να εστιαστεί ή να καταστραφεί, αφού αποτελεί άυλο συνεκτικό δεσμό της κοινωνίας στο ιδεολογικό επίπεδο, είναι α-ταξική και μπορεί να παράγει τον ίδιο τον μετασχηματισμό της (Lazzarato, 1996). Και εάν το μοντέλο, αφαιρετικά δοσμένο, αρχίζει και ομοιάζει με τη θεία δημιουργία προ του 18ου αιώνα, σε αυτόν τον «κύκλο της άυλης εργασίας» ο οικονομικός τομέας δεν χρειάζεται τίποτα άλλο πλέον για τον συντονισμό της νέας εκμετάλλευσης, εκτός από τον έλεγχο των τεχνολογιών των επικοινωνιών και πληροφορίας. Εφόσον η ιστορικότητα του επικαθορισμού της έννοιας με θετικό πρόσημο αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, το μόνο που θα αποτελούσε επιβεβαίωση αλλά και αντίσταση στο παραπάνω θα ήταν η απόδοση της δημιουργικότητας με τους ίδιους όρους σε παραβατικές ή αντισυστημικές συμπεριφορές (Stephensen, 2022), δηλαδή αυτές που θα όριζαν το πλαίσιο αναφοράς της δημιουργικότητας ως την απόρριψη ή ανατροπή του ίδιου του πλαισίου.

Δημιουργικότητα της αντίστασης

Αυτή η συζήτηση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις προσπάθειες και τα ερευνητικά προγράμματα που φιλοδοξούν να απελευθερωθούν αυθεντικά από τις λογικές, τις αναγκαιότητες και την καθεστηκυία τάξη του νεοφιλελεύθερου μοντέλου (Mouffe, 2013; Garrett, 2019). Αυτό καθίσταται δυνατό από την ίδια τη σχετικοποίηση της έννοιας, που γίνεται αντιληπτή σε διάφορα επίπεδα. Επομένως, διαφορετικά δίκτυα δρώντων μπορούν να παράγουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις, από ηγεμονικές έως αντι-ηγεμονικές (Eagleton, 2016). Ακόμα και σήμερα, ισχύει το παρά-

δοξο οι νεοφιλελεύθεροι γραφειοκρατικοί θεσμοί, όντας τόσο ανελαστικοί, να μπορούν να λειτουργήσουν μόνο χάρη στην πρωτοβουλία, την εφευρετικότητα και τη χαρισματικότητα εκείνων που είναι λιγότερο εγκλωβισμένοι στο πλαίσιο αυτό (Bourdieu, 2002).

Ο Garrett (2021) προτείνει ότι η «δημιουργικότητα της αντίστασης» μπορεί να θεωρητικοποιηθεί, πάνω στην αντίληψη του Μαρξ για την «αυτο-φτωχοποίηση του εργάτη/τριας, καθώς η δημιουργική δύναμη της εργασίας μετασχηματίζεται στη δύναμη του κεφαλαίου ως αλλότρια δύναμη» (Marx, 1857). Ο J. Ranciere (2012) καταγράφει τις ιστορικές ατομικές προσπάθειες εργατών να είναι «δημιουργικοί και να ονειρεύονται μια άλλη εργασία». Η αυτόνομη τάση της μαρξικής παράδοσης παίρνει την έμφαση από την παντοδυναμία του κεφαλαίου και την αποδίδει στην «αυτονομία και δημιουργικότητα της εργασίας και τη δύναμη της τελευταίας να φέρει αλλαγή" (Gill & Pratt, 2008), εφόσον διακρίνει τη συλλογική δυνατότητα των εργατών να παρακάμψουν την ιεραρχία της αξίας που ενυπάρχει στην παραγωγή και να δράσουν εκτός αυτού του πλαισίου αναγκαιότητας που «αλλοτριώνει τις δημιουργικές δυνατότητες» (Weeks, 2011), δημιουργώντας εστίες ελευθερίας «αγωνιστικής απόσυρσης» (Virno, 1996). Αναφέρουμε ως παράδειγμα την, με καρναβαλικό χαρακτήρα, κοινή διοργάνωση διαδηλώσεων σωματείων, δημοσίων υπαλλήλων και φοιτητών τον Μάρτιο του 2014 στο Δουβλίνο, ενάντια στη μείωση μισθών (Cuskelly et al., 2014).

Αντίστοιχα παραδείγματα μπορούν να θεωρητικοποιήσουν την απόρριψη του κυρίαρχου ιδεολογικού πλαισίου της δημιουργικότητας, όπως η παιδαγωγική του καταπιεσμένου του P. Freire (1970), καθότι «κατά τη διαδικασία του γραμματισμού, κάθε γυναίκα και άντρας ανακαλύπτει ότι είναι δημιουργός πολιτισμού και κάθε του πράξη μπορεί να είναι δημιουργική» (Freire, 1970). Στην ανάλυση για το πώς το «παραπλανημένο εκπαιδευτικό σύστημα καταπιέζει και στερεί τη δημιουργικότητα, τη φυσιολογική ανάπτυξη και τη γνώση από τα παιδιά, μέσω του συστήματος αρχειοθέτησης όχι μόνο των γνώσεων αλλά εν τέλει του ίδιου τους τού εαυτού» (Freire, 1970), η λύση εμφανίζεται, εξ αντιδιαστολής, ως η έμπρακτη απόρριψη του πλαισίου και του κυρίαρχου ιδεολογικού φορτίου που αυτό επιβάλλει. Παρομοίως, προς την απόρριψη του πλαισίου κινούνται, π.χ., οι παραδόσεις του De-schooling (Ililich, 1972) και Unschooling (Holt, 1978), όπως και πολλές άλλες, παρά την κριτική που έχουν δεχτεί για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε «τομείς» των αναλυτικών προγραμμάτων (Martin et al., 2011) και που, όμως, ταυτίζονται με την απόδοση των Land & Jarman (1992) για τη φθίνουσα δημιουργικότητα των ενηλίκων αποκλίνουσα σκέψη) στο εκπαιδευτικό σύστημα, τον πολιτισμό και την πίεση συμμόρφωσης.

Συμπεράσματα

Με αφόρμηση από το πείραμα των συνδετήρων και τις ιστορικές παραμέτρους της κλίμακας εναλλακτικών χρήσεων, αυτό το άρθρο προσπάθησε να συλλέξει τη βασική σημασιολογική γενεαλογία της σύγχρονης χρήσης της δημιουργικότητας και να αναδείξει, αφενός την απουσία εννοιολογικού κέντρου της, αφετέρου πώς αυτή είναι αδιαχώριστη από τους υλικούς μετασχηματισμούς που λαμβάνουν χώρα στον καπιταλισμό. Οι προεκτάσεις και τα ζητούμενα είναι πολλά και τοποθετούνται σε πολλές ερευνητικές κατευθύνσεις.

Αν και είναι τόσο προφανής η απουσία καθορισμού της έννοιας σε μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας, αυτό δεν σημαίνει ότι η αρχική μελέτη των αναφορών του εργαλείου του Guilford δεν παράγει αποτελέσματα μέχρι σήμερα στην ακαδημαϊκή έρευνα. Μάλιστα, αναμφισβήτητα δικαιολογεί την ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων στην παιδική ηλικία (πείραμα Land) και τη δυσκολία προσαρμογής τους σε έρευνες φύλου ή φυλής, όπου έχουμε πιο έντονους τους ρόλους και τον πολιτισμικό επικαθορισμό (Tsai, 2013). Δηλαδή, αν η ανάλυση για την επιθετική σχετικοποίηση της δημιουργικότητας, που συγχέεται αρχικά με την αποκλίνουσα σκέψη στον κρίσιμο μετασχηματισμό του 1950 και το συνακόλουθο εργαλείο/κλίμακα, αφορά, σε μεγάλο ποσοστό, τον λευκό δυτικό αρσενικό εργάτη και καταναλωτή της δύσης του φορντισμού, είναι αρκετά προφανές (αλλά συνιστά τραγική ειρωνεία για τους ερευνητές που δεν το αντιλαμβάνονται) το γιατί στην αραβική και την υποσαχάρια Αφρική δεν υπάρχει καμία συστηματική αναφορά στην έννοια «δημιουργικότητα» (Mpofu et al., 2006), ή γιατί τα παιδιά των Αβορίγινων στην Αυστραλία αποτυγχάνουν σε τομείς της κλίμακας δημιουργικότητας CoRT κατά την ένταξή τους στα δυτικά σχολεία (Ritchie et al., 1996), παρότι ομολογουμένως είναι πιο εναρμονισμένα στο δικό τους περιβάλλον, μέσω της εκάστοτε παράδοσης που μπορεί κάλλιστα και να μην περιλαμβάνει την έννοια αυτή.

Το φαινόμενο μείωσης του επιπέδου διάνοιας της αποκλίνουσας σκέψης των δυτικών παιδιών - ενηλίκων αποτελεί ακόμα ζητούμενο, ελλείψει βιβλιογραφίας. Όμως, ακριβώς επειδή γίνεται σε υπο-περιοχή της δημιουργικότητας, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τους ίδιους τους ερευνητές για τις αιτίες (το εκπαιδευτικό σύστημα, ο πολιτισμός και η πειθάρχηση - βασικοί άξονες της κυρίαρχης ιδεολογίας), συμφωνεί με την κατηγορία της συζήτη-

σης για τη «δημιουργικότητα της αντίστασης», καθώς οι ίδιοι οι Land και Jarman (1992) παραδέχονται τη μη χρεία πλαισίου για την εμφάνιση της ιδιότητας. Μάλιστα, στον βαθμό αυτό ταυτίζονται με, π.χ., εκπαιδευτικές αναλύσεις και παραδόσεις απόρριψής του, από τον J. J. Rousseau έως τον I. Ilich και τον P. Freire.

Επίσης, η αυταρχική θετικότητα που είδαμε να προσλαμβάνει η έννοια δύναται να αιτιολογήσει το πώς αυτονομείται για να επικαθορίσει η ίδια άλλες έννοιες οι οποίες χρησιμοποιούνται στην ομαδοποίηση «αναλγητικής δημιουργικότητας» ως «καταναλωτικού χαπιού» (Garrett, 2021), όπου ο διαλογισμός, κάποιο χόμπι ή άλλες «δημιουργικές» δραστηριότητες, είναι αυτή η «μικρή δόση δημιουργικότητας που θα μας ωθήσει να κάνουμε υποφερτή τη μοντέρνα ζωή» (BBC, 2019). Ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, η κυρίαρχη συζήτηση για την «αναλγητική δημιουργικότητα» (Garret, 2021) έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις έρευνες για τη σχολική διαρροή, το στρες και τα συναισθηματικά προβλήματα που οφείλονται στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Hogberg, 2021).

Συν τοις άλλοις, ζητούμενο εξακολουθεί να είναι το αν με την παρούσα ανάλυση για τη δημιουργικότητα των παιδιών, αυτή αποτελεί ανησυχητικό πεδίο εκμετάλλευσης (άυλη εργασία), όχι μόνο ως σύμβολο εκμάθησης της δημιουργικότητας σε σεμινάρια επιχειρήσεων ενηλίκων, αλλά κατά τον ίδιο τρόπο που λαμβάνει χώρα με άλλες ευάλωτες ομάδες, όπως συμβαίνει, π.χ., με την τέχνη των ψυχικά νοσούντων (Fromm et al., 2019).

Διαφάνηκε η ανάγκη επανανοηματοδότησης της έννοιας στο πλαίσιο της «δημιουργικότητα της αντίστασης», είτε προς την κατεύθυνση αποκάλυψης της ιδέας περί αοριστίας, όπως, για παράδειγμα, με την εισαγωγή «πολλαπλών δημιουργικοτήτων» έναντι της μοναδικότητας (Runco et al., 2012), είτε προς την κατεύθυνση επαναφοράς του παλαιότερου τύπου πολιτισμικού χαρακτήρα της έννοιας ως συλλογικής «ενδεχομενικότητας». Π.χ., προτείνεται ως «μαγματική» έννοια σύμφωνα με τον Κ. Καστοριάδη, με την οποία επανοικειοποιείται τη ριζοσπαστικότητα μέσω του συλλογικού, με σκοπό να καταστρέψει το ατομικό θεμέλιο της καπιταλιστικής υποκειμενικότητας (Telios, 2022).

Ενώ δεν έγινε εκτενής αναφορά στα νευροεπιστημονικά δεδομένα, αυτά βλέπουμε ότι εστιάζουν και ερμηνεύουν εντός του πλαισίου της κυρίαρχης και υπολειπόμενης ιδεολογίας, που ενσωματώνεται και αναπαράγεται στην έννοια ιστορικά. Όμως, όταν το κάνουν εκτός πλαισίου, την αρθρώνουν μέσω της εξελικτικής βιολογίας, της ανθρωπολογίας, ακόμα και της τέχνης, όπως, π.χ., αποδεικνύεται σε πειράματα ομοιότητας ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων μεταξύ εικαστικού δημιουργού και θεατή του έργου σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (Damasio, 2009), αλλά και της έρευνας των παλαιοανθρωπολογικών μοτίβων (Pope, 2005). Η ανάγκη για αυτού του είδους την εστίαση εκτός του κυρίαρχου πλαισίου δημιουργικότητας, δεν αφορά απλά μια ιστορική έρευνα για λέξεις-κλειδιά, αλλά πλέον θεωρείται κρίσιμη στο αναδυόμενο πεδίο της τεχνητής νοημοσύνης καθότι, όπως και η τελευταία, έτσι και η έννοια της δημιουργικότητας «εφευρέθηκε» και «δεν προϋπήρχε» (Stephensen, 2022). Παρόλο που η δημιουργικότητα προκρίνει το νέο έναντι του παλαιού, το αποκλίνον από το σύνηθες, τη διαφορετικότητα από την ομοιότητα, αυτή η διχοτόμηση είναι παραπλανητική: τα δύο στοιχεία ενυπάρχουν το ένα στο άλλο, και η στιγμή της δημιουργικής παραλλαγής κρύβεται σε κάθε επανάληψη (Brockling, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amabile, T.M. (2002). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review, 80*(9), 76-87.

Arendt, H. (1998). *The human condition*. University of Chicago (Original 1958).

Boltanski, L., & Chiapello, E. (2005). *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.

Burnard, P. (2006). Reflecting on the creativity agenda in education. *Cambridge Journal of Education, 36*(3), 313-18.

Cuskelly, K., Lavin, E., & Conneely, E. (2014). Respect social workers, NO to cheap labour! *Critical and Radical Social Work, 2*(2), 251-255.

Damasio, A. (2013). Fred Kavli Public Symposium on Creativity. *Neuroscience.* Society for Neuroscience, San Diego.

Dippo, C. (2013). Evaluating The Alternative Uses Test of Creativity. Proceedings of the National Conference On Undergraduate Research (NCUR). University of Wisconsin La Crosse, WI April 11 – 13, 2013.

Eagleton-Pierce, M. (2016). *Neoliberalism.* London: Routledge.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Fromm-Reichmann, F., & Silver, L. A. (2019). The Assets of the Mentally Handicapped: The Interplay of Mental Illness and Creativity. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 18*(1).

Fromm, E. (1961). *Marx's Concept of Man*. New York: Frederick Ungar.

Garrett, P. M. (2018). *Welfare words.* Sage.

Garrett, P.M. (2018). Getting «creative» under capitalism: an analysis of creativity as dominant keyword. *The Sociological review, 69*(1), 21-36.

Gill, R., & Pratt, A. (2008). Precarity and cultural work. *Theory, Culture & Society, 25*(7–8), 1–30.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*, 444-454.
Guilford, J.P. (1956). «The Structure of Intellect». *Psychological Bulletin, 53*(4), 267-293.
Guilford, J.P., Christensen, P.R., Merrifield, P.R., & Wilson, R.C. (1960). *Alternative Uses Manual*. Sheridan Supply Co.
Guilford, J.P. (1967). «*Joy Paul Guilford»., A history of psychology in autobiography, Vol V.* Appleton-Century-Crofts.
Hogberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science and Medicine, 270.*
Kaufman, J.C. (2009). *Creativity 101.* New York: Springer Publishing Company.
Land, G., & Jarman, B. (1992). *The Failure of Success: Why Great Companies Go Bad*. New York: Simon & Schuster.
Land, G., & Jarman, B. (1969). The Adult Abdication of Creative Potential. *Journal of Applied Behavioral Science, 5*(3), 355-369.
Lazzarato, M. (1996). Immaterial Labor. In P. Virno and M. Hardt (Eds.), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
Lazzarato, M. (2017). *Experimental Politics: Work, Welfare, and Creativity in the Neoliberal Age*. Cambridge: MIT Press.
Marx, K. (1981). *Grundrisse*. Penguin (πρωτ. 1857–8).
Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian management.* Richard D. Irwin Inc. & The Dorsey Press.
Mpofu, E., Myambo, K., Mogaji, A. A., Mashego, T.-A., & Khaleefa, O. H. (2006). African Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), The International Handbook of Creativity (pp. 456–489). Cambridge University Press.
Newton, L. (2012). *Creativity for a New Curriculum: 5–11.* London: Routledge.
Pope, R. (2005). *Creativity. Theory, History, Practice*. London: Routledge.
Philpott, C. (2001). *Learning to Teach Music in the Secondary School,* London: Routledge Falmer.
Prentice, R. (2000). Creativity: a reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal, 11*(2), 14-58.
Reckwitz, A. (2017). *The invention of creativity.* Polity.
Richards, R. (2010). *Everyday Creativity: Towards a Unified Theory of Creativity.* New York: Routledge.
Ritchie, S. M., & Edwards, J. (1996). Creative thinking instruction for aboriginal children. *Learning and Instruction 6*(1), 59-75.
Rogers, C. (1961). *Towards a theory of creativity. On becoming a person.* Houghton: Mifflin.
Runco, M., & Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal, 24*(1), 66-75.
Samosorn, A. B. (2021). *How creativity is integrated into the US Army war college curriculum as told by faculty: A qualitative case study*. University of Wisconsin–Madison.
Stephensen, J. L. (2022). Artificial creativity: Beyond the human, or beyond definition? *Transformations, 36.*
Telios, T. (2022). Resisting the creativity narrative: Cornelius Castoriades on the fundaments of capitalist subjectivity. *Symposium 23*(1).
Tsai, K. C. (2013). Examining gender differences in creativity. *The international journal of social sciences, 13*(1)*.*
Virno, P. (1996). Virtuosity and the revolution. In P. Virno & M. Hardt (Eds.), *Radical thought in Italy* (pp. 189–213). University of Minneapolis.
Vyshedskiy, Neuroscience of Imagination and Implications for Human
Evolution. *Current Neurobiology 10*(2), 89-109.
Williams, R. (1965). *The long revolution.* Pelican.
Williams, R. (1983). *Keywords*. Norton.
Yoruk, S., & Runco, M. (2014). The Neuroscience of Divergent Thinking, *Activitas Nervosa Superior 2014, 56*(1-2)*,* 1-16.

Αναδεικνύοντας την ιδεολογία των κειμένων: Ο νέος ρόλος των περιλήψεων στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού

Ελένη Ευφροσυνίδου
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια
eeuphrosynidou@gmail.com

Τριανταφυλλιά Κωστούλη
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Α.Π.Θ
kostouli@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίληψη αφηγηματικών κειμένων έχει αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης σε πολλές ψυχογλωσσολογικές έρευνες (Kintsch & van Dijk, 1983), όπου χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου. Ωστόσο, η εστίαση σε αποσπάσματα κειμένων και η κυριαρχία μιας κατεξοχήν παραγραφοποιημένης λογικής έχουν οδηγήσει σε ισχνά ερευνητικά αποτελέσματα και ανεπαρκείς διδακτικές πρακτικές. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι θέσεις και οι παραδοχές της προσέγγισης του Κριτικού Γραμματισμού μπορούν να αξιοποιηθούν για να επαναπροσδιορίσουν τη διαδικασία παραγωγής και αξιολόγησης περιληπτικών κειμένων στο σχολικό πλαίσιο. Αξιοποιώντας εργαλεία από κριτικά προσανατολισμένους κλάδους, η μελέτη υποστηρίζει ότι η κριτική οπτική παρέχει στους/τις εκπαιδευτικούς τις στρατηγικές εκείνες που εμβαθύνουν και αναδεικνύουν τη συνθετότητα των ιδεολογικών μηνυμάτων ενός κειμένου, έτσι ώστε τα περιληπτικά κείμενα να λειτουργούν ως ενδείκτες του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες διαλέγονται και τοποθετούνται στις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που το αρχικό, υπό σύνοψη, κείμενο προτείνει.

ABSTRACT

This study analyzes summaries through the premises of critically-oriented approaches to text production. The investigation of summarization strategies has been mostly undertaken by psycholinguistic research (Kintsch & van Dijk 1983). However, the emphasis on text excerpts and the adherence to paragraphs as the unit of analysis has led to limited results and inadequate teaching practices. Drawing from critically-oriented research, it is suggested that the processes related to the production and evaluation of summaries, as these are implemented in school contexts, need to be redefined. This paper discusses the strategies critical approaches suggest as necessary to be used; as illustrated, summaries work as indices to the way students engage in the critical analysis of the meanings projected by any given narrative text, they illustrate how readers navigate through the complexity of its structure and how they get positioned to the societal representations proposed by it.

Εισαγωγή: Ο Κριτικός Γραμματισμός στο σχολικό πλαίσιο

Ο Κριτικός Γραμματισμός (εφεξής ΚΓ) συνιστά μια νέα καινοτόμο προσπάθεια η οποία έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια στη γλωσσοπαιδαγωγική βιβλιογραφία με στόχο την αναμόρφωση της σχολικής πράξης μέσα από τον μετασχηματισμό της φύσης των διδακτικών πρακτικών, ούτως ώστε να αναδειχθεί η φωνή των μαθητών/τριών και να δημιουργηθούν διαλογικές κοινότητες που στηρίζονται στη συνοικοδόμηση νοημάτων (για μια μετα-ανάλυση της προσέγγισης αυτής, βλέπε Κωστούλη, 2021). Εκλαμβάνοντας τα κείμενα ως κοινωνικές πρακτικές, η εν λόγω προσέγγιση εισάγει νέα δεδομένα για τη φύση του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο ορίζεται ως μάθημα μέσω του οποίου το σχολείο συνομιλεί με την κοινωνία και μελετά τις διαδικασίες συγκρότησης «τρόπων θέασης του κόσμου» (Λόγων) (Fairclough, 2003). Οι σχετικές πρακτικές εστιάζουν στην καλλιέργεια της κατανόησης του τρόπου

με τον οποίο τα κείμενα λειτουργούν στην κοινωνική πραγματικότητα, με τελικό στόχο να καταδείξουν πώς αυτά συμβάλλουν στο να ενισχυθούν συγκεκριμένα νοήματα-Λόγοι και να προβληθούν κάποιες αναπαραστάσεις προς όφελος κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, ενώ μπορεί να αποκρύπτονται άλλες οπτικές που εντείνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Η εφαρμογή των κριτικών προσεγγίσεων ως εναλλακτικών των κειμενοκεντρικών και εν γένει των φορμαλιστικών προσεγγίσεων που κυριαρχούν στο γλωσσικό μάθημα απαιτεί την επίλυση πολλών ζητημάτων που ανακύπτουν στη σχολική πράξη. Ωστόσο, οι γλωσσοπαιδαγωγικές προτάσεις που έχουν μέχρι στιγμής διατυπωθεί φαίνεται να προσδιορίζουν τον ΚΓ ως την απλή εφαρμογή κάποιων θεωρητικών θέσεων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ), του κλάδου από τον οποίο αντλούνται τα βασικά θεωρητικά εργαλεία. Αυτά φαίνεται να εστιάζουν στη διδασκαλία επιμέρους γλωσσικών και οπτικών πόρων και δευτερευόντως στη διαμόρφωση μιας συνολικής, συστηματικής προσέγγισης που να απαντά με τρόπο αποτελεσματικό στην πολυπλοκότητα των ζητημάτων που εγείρονται καθημερινά στη σχολική πράξη. Μεταξύ των κομβικών θεμάτων που δεν έχουν τεθεί προς συζήτηση είναι αυτό που αφορά τον τρόπο προσδιορισμού (ή επαναπροσδιορισμού) των κειμενικών ειδών. Με δεδομένο ότι τα κειμενικά είδη συνιστούν τις μονάδες μέσω των οποίων διεξάγεται η επικοινωνία σε διάφορες κοινότητες, αλλά και η δόμηση αναπαραστάσεων και, επομένως, ιδεολογίας (Tardy, 2009), αξίζει να μελετηθεί πώς η προσέγγιση του ΚΓ τοποθετείται στην κυρίαρχη από την κειμενοκεντρική έρευνα πρόταση αναφορικά με τα είδη και τις κατηγοριοποιήσεις των κειμένων. Αποδέχεται ο ΚΓ τις προτεινόμενες από τη σχολή της Αυστραλίας προσεγγίσεις (βλ. Rose & Martin, 2012); Αν όχι, ποιες εναλλακτικές προτάσεις διατυπώνει στη θέση αυτών;

Υποστηρίζουμε ότι τα κειμενικά είδη, τα δομικά τους συστατικά και οι λεξικογραμματικές τους επιλογές δεν συνιστούν ουδέτερες επιλογές αλλά εργαλεία που αναδύονται μέσα από την προσπάθεια δόμησης κοινωνικών αναπαραστάσεων. Τα στοιχεία αυτά αντικατοπτρίζουν τον τρόπο διαπραγμάτευσης των ποικίλων και αντιτιθέμενων Λόγων που διαγκωνίζονται για την κυριαρχία της νοηματοδότησης ενός κοινωνικού ζητήματος. Ως εκ τούτου, η καλλιέργεια των κειμενικών ειδών δεν μπορεί παρά να μελετηθεί μέσα από ένα ιδεολογικό πλαίσιο, με τα κείμενα να αξιοποιούνται ως εργαλεία για την κατανόηση του πώς τα άτομα τοποθετούνται σε κοινωνικά ζητήματα, χρησιμοποιώντας γλωσσικούς και οπτικούς πόρους στην προσπάθειά τους να αναδείξουν συγκεκριμένες ιδέες, στάσεις και ταυτότητες.

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η περίληψη συνιστά ένα βασικό εργαλείο στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να προσεγγίσουν τα κείμενα ως ιδεολογικές δομές και να αναδείξουν την ποικιλία των νοημάτων και των θέσεων υποκειμένου που προτείνονται από αυτά. Όπως θα καταδειχθεί στην παρούσα μελέτη, η περίληψη λειτουργεί ως ενδείκτης του βαθμού κριτικής κατανόησης ενός κειμένου, καθώς και της ικανότητας των μαθητών/τριών να αξιοποιούν ποικίλους πόρους για την παραγωγή ενός μετακειμένου που απηχεί το ιδεολογικό σύμπαν του αρχικού κειμένου.

Η περίληψη ως εργαλείο για τη κριτική κατανόηση των κειμένων

Η κατανόηση κειμένων έχει μελετηθεί εκτενώς κατά τις δεκαετίες του ’80 και του ’90 από την ψυχογλωσσολογική προσέγγιση (Hidi & Anderson, 1986; (Kintsch, 1990). Κομβικής σημασίας είναι η πρόταση των Kintsh & van Dijk, 1978 και Kintsh & van Dijk, 1983, η οποία, στηριζόμενη στην έννοια του κειμένου ως σημασιολογικής δομής, προσδιορίζει την κατανόηση ενός κειμένου ως την ικανότητα απόδοσης των νοημάτων αυτού με τη μορφή μακροπροτάσεων.

Η πρόταση αυτή, που είναι γνωστή ως το *Μοντέλο της Μακροδομής (Macrostructure Model)*, εισάγει σημαντικά κριτήρια για την κατανόηση και αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής ενός περιληπτικού κειμένου, η οποία θεωρείται ότι πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- Στο επίπεδο της μικροδομής (microstructure), που αφορά την επεξεργασία κάθε πρότασης αλλά και τον προσδιορισμό της σημασιολογικής σχέσης αυτής με τις προγενέστερες προτάσεις.
- Στο επίπεδο της μακροδομής (macrostructure), που σχετίζεται με την κατανόηση των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των διάφορων θεματικών ενοτήτων.
- Στο επίπεδο της υπερδομής (superstructure), που αφορά την κατανόηση της δομής του κειμενικού είδους που το αρχικό, υπό σύνοψη, κείμενο αποτυπώνει.

Ένα περιληπτικό κείμενο για τους εν λόγω ερευνητές παράγεται μέσα από την εφαρμογή μακροκανόνων, οι οποίοι οδηγούν στη διαμόρφωση μακροπροτάσεων, δηλαδή προτάσεων που συνοψίζουν το περιεχόμενο των σημασιολογικών μονάδων του αρχικού κειμένου (Kintsch & Van Dijk, 1978). Μεταξύ των μακροκανόνων που προτάθηκαν περιλαμβάνονται οι εξής:

- Η *Διαγραφή* (Deletion): ο/η συντάκτης/τρια διαγράφει κάθε πρόταση του αρχικού κειμένου που θεωρεί ότι δεν

είναι απαραίτητη για την αναφορά της στο περιληπτικό κείμενο: Π.χ. Η Ελένη αγόρασε μία κούκλα. Η κούκλα είχε κόκκινο φόρεμα → Η Ελένη αγόρασε μία κούκλα (μετά τη Διαγραφή).

- Η *Επιλογή* (Selection): ο/η συντάκτης/τρια επιλέγει μία πρόταση, μην αναφέροντας από το αρχικό κείμενο τις προτάσεις εκείνες που θα μπορούσαν να συναχθούν από την επιλεγμένη πρόταση: Π.χ. Πήγα στη δουλειά. Λοιπόν, ξύπνησα το πρωί, ντύθηκα, έφαγα πρωινό… → Πήγα στη δουλειά (μετά την Επιλογή).
- Η *Γενίκευση* (Generalization): μία σειρά προτάσεων αντικαθίσταται από μία πρόταση που δηλώνει ένα υπερσύνολο: Π.χ. Ο Γιώργος διάβαζε Αγγλικά, η Ελένη διάβαζε Μαθηματικά → Τα παιδιά διάβαζαν τα μαθήματά τους (μετά τη Γενίκευση).
- Η *Δόμηση* (Construction): μία σειρά από προτάσεις του αρχικού κειμένου αντικαθίσταται από μία νέα πρόταση, η οποία αποδίδει τις πληροφορίες που συνάγονται από τις διαγεγραμμένες προτάσεις: Π.χ. Ξύπνησα το πρωί, ντύθηκα, έφαγα πρωινό. Μετά πήγα στο γραφείο → Πήγα στη δουλειά (εφαρμογή της Δόμησης).

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση με παιδαγωγικές συνεπαγωγές είναι αυτή των Hare & Borchardt, 1984, οι οποίοι εστίασαν στις στρατηγικές που διαφοροποιούν την «ανώριμη» (immature) από την «ώριμη» (mature) απόδοση των πληροφοριών σε ένα περιληπτικό κείμενο. Στην πρώτη περίπτωση, ο/η συντάκτης/τρια του περιληπτικού κειμένου χρησιμοποιεί διαδικασίες που φανερώνουν την εστίασή του/της στην επιφάνεια του αρχικού κειμένου. Αντίθετα, στις ώριμες περιλήψεις εντοπίζονται διαδικασίες που καθιστούν εμφανή την κατανόηση της βαθύτερης δομής του κειμένου. Με ποιον τρόπο, ωστόσο, προσδιορίζεται η βαθύτερη αυτή δομή; Η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση δεν διερευνά περαιτέρω την έννοια αυτή, ούτε αναδεικνύει τον τρόπο αξιοποίησης των μακροκανόνων που συλλαμβάνουν με αποτελεσματικό τρόπο την εν λόγω διάσταση.

Ένα ακόμη ζήτημα που έχει ελάχιστα μελετηθεί αφορά τα κριτήρια με τα οποία ορίζεται ως αποτελεσματική η οργάνωση των πληροφοριών σε ένα περιληπτικό κείμενο. Οι Li Yk & Hoey, 2014, μελετώντας τη σύνοψη δυσνόητων ειδησεογραφικών κειμένων από μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διέκριναν τρεις στρατηγικές, παρόμοιες με τους μακροκανόνες των Kintsch & van Dijk: *τη Διαγραφή (deletion) των ασήμαντων πληροφοριών, την Επιλογή (selection) συγκεκριμένων πληροφοριών, σημαντικών για τα νοήματα του αρχικού κειμένου, και την Αφαίρεση (abstraction), δηλαδή τον σχηματισμό μιας νέας πρότασης που αποτυπώνει το κοινό θέμα κάποιων επιμέρους προτάσεων του αρχικού κειμένου.* Με ποιον τρόπο, ωστόσο, οι εν λόγω στρατηγικές οργανώνονται και συγκροτούν μια αποτελεσματική περίληψη;

Συνοπτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αξιοποίηση της έννοιας των μακροκανόνων, παρά τις προσθήκες από μεταγενέστερες έρευνες, απηχεί μία κατεξοχήν σημασιολογική προσέγγιση του κειμένου, το οποίο εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο προτάσεων που μεταδίδουν ουδέτερες, ευρέως αποδεκτές και προσβάσιμες από όλους τους αναγνώστες πληροφορίες. Σε αντιδιαστολή, η παρούσα μελέτη, αντλώντας στοιχεία, θέσεις και παραδοχές από την Κριτική Ανάλυση Λόγου, προσεγγίζει το κάθε κείμενο ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή ως εργαλείο δόμησης στάσεων και αναπαραστάσεων σε κοινωνικά ζητήματα. Οι συνυποδηλώσεις της θέσης αυτής, σε σχέση με τη συνοπτική απόδοση αφηγηματικών κειμένων, διερευνώνται στη συνέχεια.

Από τη δομή ή την επιφάνεια στον ιστοριόκοσμο ενός αφηγηματικού κειμένου

Η έννοια της υπερδομής ενός αφηγηματικού κειμένου έχει προταθεί ως σημαντικό στοιχείο για τη σύνοψη αυτού. Αν και ποικίλα εργαλεία ανάλυσης της υπερδομής των αφηγηματικών κειμένων έχουν προταθεί στη σχετική βιβλιογραφία (βλέπε χαρακτηριστικά τη Γραμματική των Ιστοριών [Stein & Glenn, 1979] και το μοντέλο των [Labov & Waletsky, 1967]), ο τρόπος αξιοποίησής τους κατά τη σύνοψη των πληροφοριών δεν έχει καταδειχθεί με σαφήνεια. Σε κάθε περίπτωση, η εστίαση στη δομή ενός κειμένου και ο φορμαλιστικός τρόπος μελέτης αυτής δεν επαρκούν για την ανάδειξη των διαδικασιών που οδηγούν στην κειμενοποίηση και προβολή συγκεκριμένων νοημάτων έναντι άλλων.

Μια νέα πρόταση για τη σύνοψη των κειμένων καλείται να συλλάβει και να αποδώσει την έννοια του νοήματος, καθώς και το γεγονός ότι τα νοήματα ενός αφηγηματικού κειμένου δεν απορρέουν από τον εντοπισμό μιας σειράς κατηγοριών αλλά δομούνται μέσα από τον ιστοριόκοσμο του εν λόγω κειμένου. Η έννοια του ιστοριόκοσμου (storyworld) συνιστά μια πιο σύνθετη έννοια από αυτήν της δομής, κατάλληλη με την οπτική η οποία επισημαίνει την ανάγκη θεώρησης των κειμένων ως κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή ως εργαλείων κοινωνικής διάδρασης που αναδύονται μέσα από την ενσωμάτωση των ποικίλων τοποθετήσεων που οι ήρωες υιοθετούν σε σχέση με διάφορα κοινωνικά ζητήματα, αλλά και αυτών που ο/η αφηγητής/τρια επιλέγει απέναντι στους ήρωες (Bamberg, 1997).

Η εστίαση στην έννοια του ιστοριόκοσμου, καθώς και η μελέτη των στάσεων, ταυτοτήτων και αντιλήψεων που

δομούνται (εισάγονται, ενισχύονται ή μετασχηματίζονται) μέσω αυτού προωθεί μια πιο δυναμική προσέγγιση του κειμένου, η οποία προτείνει νέα δεδομένα, τόσο για την κριτική κατανόηση όσο και για την παραγωγή περιληπτικών κειμένων. Με βάση αυτά τα δεδομένα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου δεν απορρέει απλώς από την καταγραφή των δράσεων των ηρώων σε γραμμική και αιτιακή ακολουθία αλλά από ένα βαθύτερο επίπεδο που συνδέεται με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ήρωες διαμορφώνονται ως κοινωνικά υποκείμενα: από το πώς συμμετέχουν εντός του κοινωνικού σύμπαντος που ο/η αφηγητής/τρια συγκροτεί, από τις ταυτότητες που οι ήρωες προτείνουν για τους εαυτούς τους και τους άλλους, από το πώς διαπραγματεύονται αυτές τις ταυτότητες, από τις δράσεις και αντιδράσεις που αναπτύσσονται εξαιτίας αυτών. Με άλλα λόγια, ο ιστοριόκοσμος απηχεί μια αρχιτεκτονική οργάνωση Λόγων, η οποία, με τη σειρά της, υποδηλώνει πώς ο/η συγγραφέας αναπαριστά τον ευρύτερο διάλογο που διεξάγεται στην κοινωνία γύρω από ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα.

Με βάση αυτή την οπτική, η σύνοψη ενός κειμένου συνιστά μια απαιτητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την κριτική κατανόηση ενός αρχικού κειμένου (δηλαδή αντίληψη του τρόπου με τον οποίο ένα κείμενο συνομιλεί με την κοινωνική πραγματικότητα μέσω των θέσεων και τοποθετήσεων που προτείνει σε ένα κοινωνικό ζήτημα) και την παραγωγή ενός κειμένου που να αποτυπώνει τον ιστοριόκοσμο του αρχικού κειμένου με αποτελεσματικότητα. Εν προκειμένω, τίθεται μια σειρά από νέα ερωτήματα: Τι περιλαμβάνει η αποτελεσματική σύνοψη ενός κειμένου; Μέσα από ποιες στρατηγικές αυτή αναδύεται; Ποια είναι τα στοιχεία του αρχικού κειμένου που πρέπει να αξιοποιηθούν; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά είναι σημαντικές, δεδομένου ότι μπορεί να συνεισφέρουν στο επίπεδο του θεωρητικού προβληματισμού αλλά και στο επίπεδο της πράξης, οδηγώντας σε αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται σήμερα στις σχολικές κοινότητες.

Η παρούσα μελέτη: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Το υλικό της παρούσας μελέτης προέρχεται από μια ευρύτερη έρευνα που διεξήχθη με στόχο να καταδείξει πώς οι κριτικές προσεγγίσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην παραγωγή και ανάλυση περιλήψεων καθώς και άλλων κειμενικών ειδών (π.χ. βιβλιοπαρουσιάσεων) που αναδύονται μέσα από τη διαπραγμάτευση εκτενών αφηγηματικών κειμένων. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στα περιληπτικά κείμενα που παρήγαγαν 50 ενήλικες καθώς και 12 μαθητές/τριες ΣΤ΄ δημοτικού στη βάση ενός αφηγηματικού κειμένου. Οι μαθητές/τριες προέρχονται από μία αγροτική περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι μέτριο. Οι περιλήψεις (ως ενδιάμεσο κείμενο που θα οδηγούσαν στον τελικό στόχο, τη δημιουργία βιβλιοπαρουσιάσεων) αναδύθηκαν μέσα από ένα σύνολο διδακτικών πρακτικών που υλοποίησε η εκπαιδευτικός της τάξης με την καθοδήγηση των συγγραφέων του άρθρου αυτού, ώστε η συζήτηση να εμβαθύνει στα κριτικά νοήματα του υπό μελέτη αφηγηματικού κειμένου.

Τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση είναι τα εξής:

- *Περιγραφή περιλήψεων*: Ποιες είναι οι στρατηγικές που ενήλικες και μαθητές/τριες αξιοποιούν για τη σύνθεση των περιληπτικών τους κειμένων; Είναι σε θέση να αναγνωρίζουν/ διακρίνουν τις ταυτότητες των ηρώων που διατρέχουν τα διάφορα επεισόδια και δομούν τον ιστοριόκοσμο του αφηγηματικού κειμένου; Μπορούν να εντοπίσουν και να αποδώσουν με τρόπο αποτελεσματικό τα στοιχεία που συγκροτούν τη συνθετότητα του αφηγηματικού σύμπαντος;
- *Διδακτικές πρακτικές*: Με ποιον τρόπο τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, δηλαδή ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες, προσεγγίζουν και αναδεικνύουν τα μηνύματα ενός σύνθετου δομικά και ιδεολογικά αφηγηματικού κειμένου; Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται; Υποδηλώνουν αυτές μια κριτική στάση απέναντι στο υπό μελέτη κείμενο;

Προσεγγίζοντας τον ιστοριόκοσμο του αρχικού κειμένου

Το κείμενο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη έχει τίτλο «Το όνομά μου είναι Μπααμπούρ». Πρόκειται για ένα εκτενές αφηγηματικό κείμενο του Χάρη Μικελόπουλου, που τονίζει την αξία του σεβασμού προς το διαφορετικό και της αποδοχής αυτού. Η ιστορία χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητά της και τον πλούτο των νοημάτων, καθώς προβάλλει σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι οι λόγοι που οδηγούν στη μετανάστευση και την προσφυγιά, οι δυσκολίες της αναζήτησης και εγκατάστασης σε μια νέα πατρίδα, οι ρατσιστικές συμπεριφορές και η ξενοφοβία που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες σε έναν νέο τόπο, ο διαρκής αγώνας και το

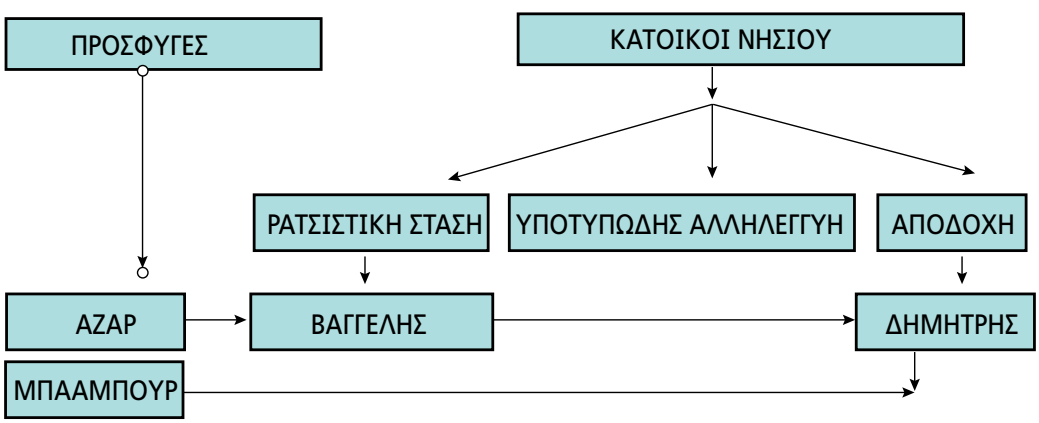
δικαίωμα αναζήτησης μιας καλύτερης ζωής, η ανάγκη της ενσυναίσθησης απέναντι στα προβλήματα των άλλων, η συμβολή της γνώσης στο ξερίζωμα των προκαταλήψεων, αλλά και η αξία της αλληλεγγύης απέναντι σε όποιον/α έχει ανάγκη. Αυτά τα μηνύματα διαμορφώνονται μέσα από τη σύνθεση πολλών επεισοδίων με αρκετούς ήρωες, πρωταγωνιστές και δευτεραγωνιστές. Αναφορά γίνεται σε συγκρούσεις και σε διλήμματα που οι ήρωες αντιμετωπίζουν, καθώς και στα συναισθήματα και τις σκέψεις που απορρέουν από αυτά. Τέλος, σημαντική κρίνεται η επιλογή του συγγραφέα να ορίσει τα Χριστούγεννα ως τον χρόνο εξέλιξης του μεγαλύτερου μέρους της ιστορίας, καθώς ο χρονότοπος αυτός συμβολίζει την αγάπη, την αλληλεγγύη και την αποδοχή. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν οι κάτοικοι ενός απομακρυσμένου νησιού της Ελλάδας θα υιοθετήσουν το μήνυμα της γιορτινής αυτής περιόδου μέσω της αλλαγής της στάσης τους απέναντι σε μια οικογένεια προσφύγων που εγκαταστάθηκε στο νησί τους.

Στο αφηγηματικό κείμενο κυριαρχούν πολλά αντιθετικά σχήματα που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των ηρώων της ιστορίας και αναδύονται από τις διαφορετικές τους τοποθετήσεις στο προσφυγικό θέμα. Μέσα από την αντίθεση «Εμείς» «Αυτοί» δομούνται ποικίλες εκφάνσεις της δράσης των ντόπιων και των προσφύγων. Το «Εμείς» δεν αναφέρεται σε μια συμπαγή ομοιογενή κοινότητα αλλά σε μια κοινότητα που αντιμετωπίζει τον προσφυγικό πληθυσμό με εξαιρετική πολυπλοκότητα. Οι τοποθετήσεις των ντόπιων εντάσσονται σε ένα συνεχές, από τις ρατσιστικές δράσεις και συμπεριφορές των κατοίκων απέναντι στους πρόσφυγες, την αποστασιοποιημένη στάση κάποιων και την υποτυπώδη αλληλεγγύη τους, μέχρι την ένθερμη υποστήριξη. Η αποδοχή και η υποστήριξη του άλλου αποδίδονται στη νέα γενιά, όπως αυτή σκιαγραφείται από τη δράση ενός παιδιού του νησιού, του Δημήτρη, και τις συνεχείς προσπάθειές του να μεταστρέψει τις απόψεις των γονέων του, και κυρίως του πατέρα του, Βαγγέλη, και να μεταδώσει σε αυτούς ένα πνεύμα αναγνώρισης και αποδοχής του διαφορετικού.

Με βάση τις αντιθέσεις που εντοπίζονται στο αρχικό κείμενο, μπορούμε να διακρίνουμε στην ιστορία δύο μακρο-επίπεδα. Το μακρο-επίπεδο 1 αφορά τις αντιθέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των ενήλικων δραστών της ιστορίας. Στην περίπτωση αυτή, εισάγονται αρχικά ως υποκείμενα οι πρόσφυγες, οι οποίοι καταφθάνουν στο νησί μετά από ένα δύσκολο και επικίνδυνο ταξίδι, ελπίζοντας ότι εκεί θα χτίσουν μία καλύτερη ζωή, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους κατοίκους του νησιού. Αυτοί παρουσιάζονται με διττό τρόπο: είτε να δείχνουν το σκληρό πρόσωπό τους απέναντι στους πρόσφυγες (με έντονη την αντίθεση ανάμεσα στον Βαγγέλη και τον Αζάρ, τους άνδρες μιας οικογένειας του νησιού και των προσφύγων, αντίστοιχα), είτε να τείνουν μία χείρα βοηθείας (ο ρόλος των γυναικών του νησιού και του ιερέα). Σταδιακά εισάγεται και ενδυναμώνεται ο ρόλος ενός παιδιού, του Δημήτρη, η δράση του οποίου είναι κομβικής σημασίας, αφού οδηγεί στη συμφιλίωση. Η ιστορία δείχνει πώς το θάρρος και η αναζήτηση της γνώσης από τη νέα γενιά συντελούν ώστε να υπερνικήσει κανείς όλα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υιοθετούν οι μεγαλύτεροι. Το μήνυμα αυτό χτίζεται μέσα από τη σταδιακή προβολή της αντίθεσης του Δημήτρη απέναντι στον πατέρα του, τον Βαγγέλη, και τη ρατσιστική στάση αυτού.

Η αντίθεση αυτή οικοδομείται στο μακρο-επίπεδο 2 της ιστορίας. Πρόσωπο σημαντικό στο χτίσιμο της αντίθεσης αυτής, που οδηγεί στην τελική ανατροπή, είναι ο παππούς του Δημήτρη, ο οποίος γίνεται συνεργάτης στο σχέδιο του εγγονού του με στόχο να συνετίσει τον γιο του, τον Βαγγέλη.

Οι αντιθέσεις που εντοπίζονται στο παραμύθι «Το όνομά μου είναι Μπααμπούρ» περιγράφονται συνοπτικά με το παρακάτω σχήμα:



Σχήμα 1: Οι αντιθέσεις που εντοπίζονται στο κείμενο «Το όνομά μου είναι Μπααμπούρ»

Με βάση την περιγραφή αυτή, καθίσταται σαφές ότι η ανάλυση δεν μπορεί να εστιάσει σε κάθε επεισόδιο της ιστορίας ξεχωριστά, αφού οι σχέσεις μεταξύ των ηρώων εξελίσσονται και ανατρέπονται καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, μέχρι την επίλυσή τους υπέρ μιας κοινωνικά δίκαιης στάσης. Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά αποτυπώνουν τη συνθετότητα αυτή στα περιληπτικά τους κείμενα, καθώς και να καταδειχθεί η συμβολή των διδακτικών παρεμβάσεων στη διαδικασία κριτικής ανάγνωσης και συγκρότησης ενός περιληπτικού κειμένου.

Ανάλυση Υλικού

Η ανάλυση των περιλήψεων κατέδειξε σημαντικές ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αξιολόγησαν το αρχικό κείμενο, καθώς και στο είδος των στρατηγικών που επέλεξαν για τη συνοπτική απόδοση του ιστοριόκοσμου αυτού. Σε γενικές γραμμές, τα περιληπτικά κείμενα των ενηλίκων φαίνεται να αναδύονται μέσα από την κριτική τοποθέτηση των συντακτών τους στον ιστοριόκοσμο του αρχικού κειμένου. Εκφράζοντας τις ποικίλες αντιθέσεις ανάμεσα στους βασικούς ήρωες της ιστορίας αλλά και στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες και ντόπιοι), τα περιληπτικά κείμενα των ενηλίκων αποτυπώνουν τα βαθύτερα σχήματα οργάνωσης που συγκροτούν το αρχικό κείμενο. Οι πληροφορίες που έχουν επιλεγεί μέσα από κάθε μακρο-επίπεδο δηλώνονται με γενικευτικό τρόπο (με τη στρατηγική της Γενίκευσης), αλλά εμπλουτισμένες με αξιολογικό πρόσημο, και συνδέονται μεταξύ τους, ενισχύοντας την παρουσίαση του κεντρικού μηνύματος αλλά και των πολλών άλλων επιμέρους κοινωνικών ζητημάτων που το αφηγηματικό κείμενο θέτει και συζητά.

Ποικίλα στοιχεία του ιστοριόκοσμου του αρχικού κειμένου συνοψίζονται με σύνθετες ονοματικές φράσεις, ονοματοποιήσεις, παρενθετικές φράσεις αλλά και αξιολογικές προτάσεις. Αν και διαφοροποιήσεις έχουν αναφανεί στον τρόπο (έντονο ή μετριασμένο) με τον οποίο ο ιστοριόκοσμος του αρχικού κειμένου ανασυγκροτείται, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ανακατασκευή αυτή εμπεριέχει αρκετές αξιολογήσεις. Στα κείμενα των ενηλίκων συναντώνται πολλά επίθετα, επιρρήματα και πολλές παρενθετικές φράσεις, μέσω των οποίων οι συντάκτες/τριες προσθέτουν στοιχεία που εκφράζουν τη δική τους στάση απέναντι σε συμπεριφορές και δράσεις των ηρώων της ιστορίας ή ενισχύουν αντίστοιχες αξιολογήσεις στις οποίες προέβη ο συγγραφέας της ιστορίας.

Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράδειγμα (1).

(1)

Ένα παιδί, με την αγνή ψυχή του μπορεί όχι μόνο να αλλάξει την γνώμη του πατέρα του αλλά και ολόκληρο τον κόσμο. *(Αναφορά στο μήνυμα της ιστορίας – Αξιολόγηση συντάκτη περίληψης)*

Στο βιβλίο αυτό ο μικρός Μπαάμπουρ μαζί με τους γονείς του εγκαταλείπουν τη **δύσκολη** ζωή τους στο **φιλοπόλεμο Αφγανιστάν** και αναζητούν μία **καλύτερη, ειρηνική** ζωή σε ένα ελληνικό νησί. *(αξιολογικά στοιχεία)*

Αφού φτάσουν εκεί ένας **νέος πόλεμος** τους περιμένει. *(Πρόταση με καταφορική λειτουργία- αξιολογική σύνοψη του τι θα ακολουθήσει)*

Οι εχθροί τους αυτή τη φορά ήταν η φτώχια, η πείνα, η καχυποψία και η αδιαφορία μίας μερίδας των ντόπιων του νησιού. *(Γενικευτική απόδοση επεισοδίων με ονοματικές φράσεις και αξιολογήσεις)*

Στη μερίδα αυτή συγκαταλέγεται και ένας ψαράς, ο Βαγγέλης, που **δίχως δεύτερη σκέψη αρνείται πεισματικά** να δώσει ένα χέρι βοηθείας στον Αζάρ, τον πατέρα του Μπαάμπουρ. *(Γενικευτική απόδοση επεισοδίων -χρήση αξιολογικών επιλογών)*

Σε αντίθεση με τον πατέρα του, ο γιος του, ο Δημήτρης, θέλει να **«αλλάξει μυαλά»** στον πατέρα του, βάζοντας **ένα λιθαράκι στην αλλαγή του κόσμου.** *(Αξιολόγηση συντάκτη περίληψης- Καταφορική λειτουργία).*

Έτσι, με τη βοήθεια του παππού του, **ενός πιο σοφού και εξίσου ταλαιπωρημένου από τη ζωή ανθρώπου,** καλούν την οικογένεια των προσφύγων σπίτι τους. Εκεί τους προσφέρουν αγάπη, ζεστασιά και σεβασμό που **μήνες έψαχναν.** *(Γενικευτική απόδοση δράσεων με φράσεις αξιολογικού περιεχομένου)*

Ο Δημήτρης, λοιπόν, τα κατάφερε όταν το πείσμα του πατέρα του υποχώρησε και τη θέση του πήραν ο σεβασμός και η αγάπη σε κάτι διαφορετικό. *(αξιολογική απόδοση του μηνύματος της ιστορίας)*

Το μήνυμα παρουσιάζεται στην αρχή και συνοψίζεται στο τέλος του κειμένου, ενώ επιλέγονται εκείνα τα στοιχεία από το αρχικό κείμενο – γεγονότα, δράσεις και αντιδράσεις ηρώων- τα οποία δομούν και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα των επιμέρους μηνυμάτων που συγκροτούν και νοηματοδοτούν το αρχικό κείμενο. Ποικίλα αξιολογικά στοιχεία αξιοποιούνται, ενώ κάποια από αυτά λειτουργούν καταφορικά, προβαίνοντας σε αξιολογήσεις των πληροφοριών που παρατίθενται στη συνέχεια. Μέσα από τη συλλειτουργία των επιλογών αυτών επιτυγχάνεται η κριτική ανασυγκρότηση του σύνθετου ιστοριόκοσμου του αρχικού κειμένου, με αναφορά σε εξελισσόμενες στάσεις, τοποθετήσεις και ταυτότητες.

Συζητώντας το νόημα του κειμένου - τα περιληπτικά κείμενα των μαθητών/τριών

Με βάση τα στοιχεία αυτά, είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τις στάσεις προς τα κείμενα που καλλιεργούνται στα παιδιά μέσα από τα διάφορα αναγνωστικά γεγονότα στην τάξη. Η διερεύνηση αυτή είναι σημαντική όχι μόνο για την κατανόηση της φύσης των συζητήσεων που διεξάγονται στις σχολικές κοινότητες αλλά και για τη σκιαγράφηση των προκλήσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή τους σε έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των κειμένων: από τη συζήτηση αυτών ως γλωσσικών προϊόντων προς τη μελέτη των κειμένων ως κοινωνικών κατασκευών. Όπως έγινε φανερό μέσα από την ανάλυση των περιλήψεων των ενηλίκων, αποτελεσματικά είναι εκείνα τα περιληπτικά κείμενα τα οποία δεν περιορίζονται στην καταγραφή των γεγονότων αλλά συγκροτούν ένα μετακείμενο που ανακατασκευάζει τη συνθετότητα του ιστοριόκοσμου του αρχικού κειμένου με κριτικό τρόπο, προβάλλοντας τη σημαντικότητα των μηνυμάτων του. Η νέα αυτή οπτική παρουσιάστηκε με σαφήνεια στην εκπαιδευτικό της τάξης. Στόχος ήταν να γίνει κατανοητός ο ρόλος των ιδεολογικών αντιθέσεων που δομούνται στο κείμενο, καθώς και των μεταβολών στη φύση των ταυτοτήτων που προβάλλονται.

Η ανάλυση των διεπιδράσεων στην τάξη που επελέγη (Στ΄ δημοτικού) κατέδειξε ότι, παρά τις εκτενείς πληροφορίες που δόθηκαν στην εκπαιδευτικό, η επεξεργασία του αρχικού κειμένου περιορίστηκε στον επιφανειακό σχολιασμό των επεισοδίων, χωρίς να αναδεικνύονται οι κοινωνικές επιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, της δράσης των ηρώων, αλλά και τα νοήματα στα οποία αυτές παραπέμπουν. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν κατεξοχήν παραθετική: εστίαζε σε κάθε επεισόδιο, χωρίς να αναδεικνύονται οι ποικίλοι τρόποι με τους οποίους τα εν λόγω επεισόδια συγκροτούσαν έναν πλούσιο κόσμο αντιθέσεων. Μάλιστα, όταν η συζήτηση στράφηκε σε σημαντικές έννοιες (όπως η προσφυγιά, η ρατσιστική στάση του ντόπιου πληθυσμού κ.λπ.), αυτές, όπως και οι κοινωνικές συνυποδηλώσεις τους, δεν συζητήθηκαν έτσι ώστε να γίνουν πλήρως αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα (2).

(2)

Δασκάλα: Το επόμενο επεισόδιο ποιο είναι;
Βάσω: Ότι ο Δημήτρης καλεί τον Μπαάμπουρ και την οικογένεια του σπίτι για τα Χριστούγεννα
Δασκάλα: Ωραία, άρα μπορούμε να πούμε ότι ο Δημήτρης είχε ένα σχέδιο, ποιο ήταν αυτό;
Σόνια: Επειδή ο Μπαάμπουρ δεν είχε κανονικό σπίτι να περάσει τις γιορτές, ήθελε να τον καλέσει σπίτι και τους βοηθήσουν
Δασκάλα: Από ποιον ζήτησε βοήθεια;
Σόνια: από τον παππού
Δασκάλα: Γιατί;
Σοφία: Γιατί λέει στο βιβλίο ότι ήξερε καλά πως είναι να ζεις χωρίς κανονικό σπίτι γιατί έτσι ζούσε παλιά και αυτός
Δασκάλα: Μάλιστα, και από ποιον κρύβουν το σχέδιο;
Δήμος: από τον πατέρα του
Δασκάλα: Γιατί;
Δήμος: Γιατί κάθε φορά που έλεγαν γι αυτούς ο πατέρας νευρίαζε

Είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κάποιος αν η φύση αυτών των συζητήσεων επηρέασε τον τρόπο συγγραφής των περιληπτικών κειμένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της ΣΤ' τάξης, παρά τις διαφορετικές γλωσσικές και κειμενικές τους δεξιότητες, υιοθέτησαν παρόμοιες στρατηγικές και γλωσσικές επιλογές κατά τη σύνθεση περιλήψεων. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των κειμένων (3) και (4).

(3)

Ο Μπαάμπουρ ήρθε με την οικογένειά του στην Ελλάδα για μία καλύτερη ζωή. Στην Ελλάδα όμως δεν ήταν όπως θα ήθελαν. Δεν είχε ο μπαμπάς του δουλειά ή ένα σπίτι για να μείνουνε. Άλλοι τους βοηθούσαν και άλλοι όχι. Μέχρι που ο Μπαάμπουρ βρήκε τον Δημήτρη που ήθελε να τους βοηθήσει. Έτσι μαζί με τον παππού του τους κάλεσε σπίτι του. Είχαν διαφορετική θρησκεία, πέρασαν όλοι όμορφα Χριστούγεννα. Στο τέλος μέχρι και ο μπαμπάς του Δημήτρη άλλαξε γνώμη.

Στα περιληπτικά τους κείμενα, οι μαθητές/τριες παρέμειναν στην επιφάνεια του κειμένου και στην καταγραφή γεγονότων με παρατακτικό ύφος, χωρίς να εισάγουν τους ήρωες με αποτελεσματικό τρόπο (βλ. [3]), ή να δηλώνουν τις σχέσεις μεταξύ τους, ή παραλείποντας γεγονότα και δημιουργώντας περιλήψεις με κενά (βλ. [3]). Το ότι τα παιδιά διέγραφαν σημαντικά στοιχεία του ιστοριόκοσμου (π.χ. τη δράση του Δημήτρη, τη σταδιακή του γνωριμία με την οικογένεια των προσφύγων, και την κατανόηση της δύσκολης κατάστασής τους), ή επέλεγαν γεγονότα χωρίς αξιολογική αναφορά σε αυτά, συνιστούν ένδειξη ότι δεν επαρκεί η χρήση κάποιων στρατηγικών (π.χ. της Διαγραφής), όπως υποστήριζε η ψυχογλωσσολογική έρευνα, χωρίς τη χρήση κάποιου κριτηρίου που να βοηθά στη διαδικασία αυτή. Η κατανόηση της αρχιτεκτονικής των μηνυμάτων που συγκροτούν το υπό μελέτη αφηγηματικό κείμενο (δηλαδή του κεντρικού μηνύματος και των ποικίλων άλλων επιμέρους μηνυμάτων) δίνει στα παιδιά το εργαλείο για να κατανοήσουν τι πρέπει να επιλέξουν και τι να διαγράψουν από το αρχικό κείμενο.

Σε άλλα κείμενα παιδιών, όπως στο (4), οι μετριασμένες επιλογές τους δεν συμβάλλουν στο να αναδειχθούν τα πολύ σημαντικά μηνύματα της ιστορίας.

(4)

Στο παραμύθι αυτό μαθαίνουμε για την ιστορία του Μπαάμπουρ που μαζί με την οικογένειά του ήρθαν στην Ελλάδα. Εκεί γνώρισε τον Δημήτρη και την οικογένειά του. Ο μπαμπάς του Δημήτρη όμως ήταν λίγο αυστηρός και δεν ήθελε την οικογένειά του Μπααμπούρ. Την παραμονή των Χριστουγέννων όμως ο Δημήτρης με τον παππού του έφεραν τον Μπααμπούρ σπίτι. Ο Μπααμπούρ πρώτη φορά έκανε Χριστούγεννα γιατί ήταν μουσουλμάνος. Ο μπαμπάς του Δημήτρη, αν και στην αρχή νευρίασε που είδε την οικογένειά του Μπααμπούρ σπίτι του στο τέλος άλλαξε γνώμη γιατί κατάλαβε ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε

Η ελάχιστη χρήση γενικεύσεων και η κυριαρχία παρατακτικού ύφους (λόγω της χρήσης συνδέσμων όπως *αλλά* και *όμως*), καθώς και η χρήση φράσεων (*Ο μπαμπάς του Δημήτρη όμως ήταν λίγο αυστηρός*) με εξαιρετικά μετριασμένο περιεχόμενο (βλ. επίσης *άλλαξε γνώμη*), οδηγούν σε υποβάθμιση των κομβικών μηνυμάτων που απορρέουν από τις αντιθέσεις που συγκροτούν το αρχικό κείμενο, δεν αναδεικνύουν τις συγκρούσεις παιδιού-γονέα σε βασικά ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, και δεν προετοιμάζουν το έδαφος για τη σημαντική αλλαγή που συντελείται και συνδέεται με την υιοθέτηση νέων τρόπων σύνδεσης με τους άλλους.

Η σύγκριση μεταξύ των κειμένων των μαθητών/τριών κατέδειξε ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Αυτές συνδέονται,

κατά κύριο λόγο, με την αξιοποίηση κάποιων περιφερειακών γλωσσικών επιλογών (π.χ. μη έντονα φορτισμένων αξιολογικών επιθέτων) και όχι με την επιλογή γλωσσικών στοιχείων που οδηγούν στη δημιουργία ενός περιληπτικού κειμένου το οποίο αναπαριστά με κριτικό τρόπο τη συνθετότητα των δράσεων και αντιδράσεων των ηρώων. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/τριες Στ΄ δημοτικού αποτύπωσαν το αρχικό κείμενο με μια παραθετική λογική, εστιάζοντας σε κάποια γεγονότα αλλά μην αναδεικνύοντας τη σημασία και τη συμβολή τους στις μεταγενέστερες εξελίξεις, υποβαθμίζοντας με τον τρόπο αυτό το κεντρικό ή τα κεντρικά μηνύματα της ιστορίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη συζήτησε τον τρόπο με τον οποίο οι θέσεις της κριτικά προσανατολισμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για τον επαναπροσδιορισμό των κειμενικών ειδών, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η έρευνα για τον σχολικό γραμματισμό προσεγγίζει ένα κειμενικό είδος (ή κειμενικό τύπο), όπως είναι η σχολική περίληψη. Αν και η περίληψη συνιστά εργαλείο που καθορίζει την κινητικότητα του μαθητικού πληθυσμού, τουλάχιστον στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα για τη φύση και τον τρόπο διδασκαλίας αυτής στηρίζεται σε συγκεκριμένες οπτικές για το κείμενο και την κατανόηση κειμένου, οι οποίες δεν ενσωματώνουν τα νέα δεδομένα που έχουν ανακύψει από τις πρόσφατες, κριτικά προσανατολισμένες εξελίξεις στη βιβλιογραφία. Πλέον, εστιάζουμε στη μελέτη των κειμένων ως κοινωνικών πρακτικών. Τα κείμενα νοούνται ως εργαλεία τα οποία μέσα από τα γλωσσικά (και οπτικά) τους στοιχεία ενεργοποιούν Λόγους από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Με βάση τη θέση αυτή, καθίσταται φανερό ότι η κυρίαρχη στο σχολικό συγκείμενο οπτική, η οποία δίνει έμφαση στη σύνοψη παραγράφων, οδηγεί σε μια περιοριστική σύλληψη των πρακτικών που υιοθετεί κανείς για τη διαμόρφωση των εγγράμματων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά και την ανάδυση της κριτικής τους στάσης απέναντι σε κείμενα. Ειδικότερα, η έρευνα σε αφηγηματικά κείμενα κατέδειξε τις εξής θέσεις:

1. Η κριτική κατανόηση συνδέεται με τον εντοπισμό του συστήματος των Λόγων που δομούνται μέσα από τον ιστοριόκοσμο του εκάστοτε αφηγηματικού κειμένου, καθώς και την εμβάθυνση στις σχέσεις, τις ταυτότητες και τις τοποθετήσεις των ηρώων μεταξύ τους.

2. Η περίληψη συνιστά ένα μετακείμενο που αποτυπώνει με συνοπτικό τρόπο το πώς ο/η συντάκτης/τρια προσδιορίζει τον διάλογο του εκάστοτε αφηγηματικού κειμένου με το πλαίσιο και το σύστημα των Λόγων που το συγκεκριμένο κείμενο ενεργοποιεί. Ως αποτελεσματικά αξιολογούνται εκείνα τα περιληπτικά κείμενα τα οποία, μέσα από την επιλογή κατάλληλων πληροφοριών, αναδεικνύουν τα βαθύτερα οργανωτικά σχήματα του αρχικού κειμένου, καθώς και τα ιδεολογικά νοήματα που συγκροτούνται μέσα από τα σχήματα αυτά.

Όπως έχει καταδειχτεί από τη μελέτη αυτή, ο τρόπος επεξεργασίας του αρχικού κειμένου και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται συνιστούν παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των κειμένων που θα παραχθούν από τα παιδιά. Η χρήση των στρατηγικών που η ψυχογλωσσολογική έρευνα έχει εντοπίσει και προτείνει, όπως η Διαγραφή ή η Γενίκευση πληροφοριών, χωρίς να υπάρχει σύνδεση αυτών με την ιδεολογική διάρθρωση ενός κειμένου, δεν φαίνεται να οδηγεί στην παραγωγή αποτελεσματικών περιληπτικών κειμένων. Υπό το φως των νέων δεδομένων, καθίσταται φανερό ότι, αφενός η θεωρητική έρευνα καλείται να προσδιορίσει τρόπους περιγραφής των αφηγηματικών κειμένων που να αναδεικνύουν τα βαθύτερα σχήματα οργάνωσής τους, αφετέρου η εφαρμοσμένη έρευνα οφείλει να καταδείξει πώς αυτά τα εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, προφανώς κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες επιμορφώσεις σε θέματα κριτικού γραμματισμού. Στη σύγχρονη κοινωνία με τις συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να διαθέτουν τις στρατηγικές εκείνες που θα τους/τις βοηθήσουν να αποκτήσουν πρόσβαση στην πολυπλοκότητα των κειμένων, καθώς και στους πόρους με τους οποίους δομούνται ταυτότητες, στάσεις και ιδεολογίες. Η παρούσα μελέτη παρουσίασε κάποια χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη της οπτικής αυτής. Είναι επιβεβλημένο να διεξαχθούν και άλλες μελέτες, προκειμένου να σκιαγραφηθούν οι στρατηγικές που μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων θα αξιοποιήσουν για τη σύνοψη σύνθετων δομικά αφηγηματικών κειμένων αλλά και ποικίλων άλλων απαιτητικών κειμένων, όπως είναι τα πληροφοριακά κείμενα, τα δημοσιογραφικά άρθρα και τα επιστημονικά κείμενα. Σε κάθε περίπτωση, η μελέτη της περίληψης συνιστά μέρος της σημαντικής προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί για την κατανόηση όλων εκείνων των παραγόντων που υποβοηθούν ή αποκλείουν τα παιδιά από την πρόσβασή τους σε στρατηγικές που είναι χρήσιμες για τη διαμόρφωσή τους σε κριτικά εγγράμματα υποκείμενα, καθώς και την πλοήγησή τους στην κοινωνία μέσα από τα κείμενα και τις διαδικασίες που αυτή αξιοποιεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. In M. Bamberg (ed.), Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, *7*, 335-342.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Hare, V., Borchardt, K. (1984). Direct instruction of summary skills, *Reading Research Quarterly*, *20*, 62-78.

Hidi, S., Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations and implication for instruction, *Review of Educational Research*, *56*(4), 473–493.

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill, *Cognition and Instruction*, *7*(3), 161–195.

Kintsch, W., van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, *85*(5), 365-394.

Kintsch, W., van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. N. York: Academic Press.

Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In Helm, J. (επιμ.), *Essays on the Verbal and Visual Art* (12-44). Seattle: University of Washington Press.

Li, Yk, Hoey, M. (2014). Strategies of writing summaries for hard news texts: A text analysis approach, *Discourse Studies*, *16*(1), 89-10.

Rose, D., Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (επιμ.), *New Directions in Discourse Processing* (53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Tardy, C. M. (2009). *Building Genre Knowledge*. West Lafayette: Parlor Press.

Κωστούλη, Τρ. (2021). *Το Γλωσσικό Μάθημα σε Τοπικά Συγκείμενα: Λόγοι, Ταυτότητες, Πρακτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

Μικελόπουλος, Χ. Β. (2013). *Το όνομά μου είναι Μπααμπούρ*. Καβάλα: Σαΐτα.

«άμα ήξερα να διαβάζω θα γινόμουν δικηγόρος κι όχι νηπιαγωγός!» Συνδηλώσεις της ενσωμάτωσης των έμφυλων ανισοτήτων

Ελένη Δ. Ζάχου
Νηπιαγωγός, Δρ. Τ.Π.Τ.Ε. Π. Αιγαίου
eleni.zachou917@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική επιλογή των γυναικών στην κατεύθυνση της ανατροφής, φροντίδας και εκπαίδευσης των νηπίων ως συνάρτηση της «φύσης» τους έχει μακρά ιστορική και ταξική πορεία. Ήδη από το 1862 εμφανίζονται τα πρώτα Παρθεναγωγεία, ενώ η Αικατερίνη Λασκαρίδου και η Καλλιρόη Παρρέν πρωτοστατούν στην εκπαίδευση των άπορων νεαρών γυναικών στους παραπάνω τομείς.

Μέχρι σήμερα, η κατασκευή του κοινωνικού ρόλου και οι προσδοκίες που φέρει αποτελούν ένα πιεστικό στερεότυπο που κατευθύνει τόσο την επιλογή του επαγγέλματος της νηπιαγωγού από τις γυναίκες όσο και τις εργασιακές τους πρακτικές. Αυτό αναδύεται κυρίως από τις συνδηλώσεις του λόγου τους, αποκαλύπτοντας αντιφάσεις μεταξύ της υπεράσπισης, του ορισμού και της διεκδίκησης της επαγγελματικής και επιστημονικής τους ταυτότητας και της αδυναμίας τους να διαφοροποιηθούν από τα έμφυλα, «μητρικά» χαρακτηριστικά που έχουν εσωτερικεύσει.

Τελικά, η επαγγελματική επάρκεια έχει τις ρίζες της στον τομέα του συναισθήματος και όχι στην επιστημονική επάρκεια. Θα αναφερθούν παραδείγματα από το εμπειρικό υλικό της διατριβής.

ABSTRACT

The professional choice of women in the direction of nurturing, caring, and educating young children has a long historical and class-based trajectory. As early as 1862, the first Parthenagogues appeared, while Ekaterini Laskaridou and Kalliroi Parren pioneered the education of underprivileged young women in these fields.

Until today, the construction of the social role and the corresponding expectations it carries, constitute a pressurized stereotype that influences and directs both women's choice of the kindergarten profession and their working practices. This emerges mainly from their discourse connotations, even when they are not consciously aware of it, revealing contradictions between the defense, definition, and assertion of their professional and scientific identity and their inability to differentiate themselves from the gendered, "maternal" characteristics they have internalized.

In the end, professional competence is rooted in the area of emotion rather than scientific proficiency. Examples from the empirical material of the thesis will be cited.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, αφενός η εξέταση της επαγγελματικής επιλογής για τις νηπιαγωγούς και το ενδεχόμενο επίδρασης σε αυτήν του μητρικού στερεοτύπου που συνοδεύει το επάγγελμα, αφετέρου ο προβληματισμός των ίδιων που αναδεικνύεται από την αντίφαση για την επάρκειά τους ως επαγγελματίες, όπως οι ίδιες τον αποτυπώνουν στον καθημερινό τους λόγο.

Εξετάζονται οι συνδηλώσεις αυτού του λόγου ως μέσο προσδιορισμού του κοινωνικού ρόλου που έχουν ενσωματώσει απέναντι στον επιστημονικό λόγο που έχουν διδαχθεί.

Ιστορική και ταξική πορεία

Η επαγγελματική επιλογή των γυναικών στην κατεύθυνση της ανατροφής, φροντίδας και εκπαίδευσης των νηπίων ως άμεση συνάρτηση της «φύσης» τους έχει μακρά ιστορική και ταξική πορεία. Ήδη από το 1864 (Χαρίτος, 1996) λειτουργούν τα πρώτα Παρθεναγωγεία, ενώ η Αικατερίνη Λασκαρίδου και η Καλλιρόη Παρρέν πρωτοστατούν στην εκπαίδευση των άπορων νεαρών και αναλφάβητων γυναικών στους παραπάνω τομείς. «Οὐδόλως ’επιλανθανόμεθα ὅτι ὡς μητέρες καὶ ὡς πολίτιδες εἴμεθα οἱ φυσικοὶ τῆς οἰκογενείας καὶ τῆς κοινωνίας στύλοι. Τίς λοιπὸν δύναται νὰ καταμεμφθῇ ἡμῶν, ἐὰν ὑπὸ τὴν ἱερὰν ταύτην ἰδιότητά μας, ἐὰν εἰς ἐπίτευξιν τῶν ἐπιβαλλομένων ἡμῖν καθηκόντων, ζητῶμεν συστηματικωτέραν ἠθικὴν καὶ πνευματικὴν μόρφωσιν, καταφεύγωμεν ὑπὸ τὴν ἱερὰν καὶ ἀπαραβίαστον σκιὰν τῆς ζωοδότιδος καὶ ἀνθρωποσωτείρας ἐργασίας;» (Παρρέν, Ετήσιον Ημερολόγιον του Έτους 1889/Το γυναικείον ζήτημα).

Το επάγγελμα της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών αφορούσε το πιο υποβαθμισμένο τμήμα του γυναικείου πληθυσμού, και η λειτουργία των Παρθεναγωγείων βασιζόταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Στην περίπτωση της Λασκαρίδου, άπορα αναλφάβητα κορίτσια αντάλλασσαν τις σπουδές τους στο διδασκαλείο υπογράφοντας «υποσχετικόν» με το οποίο δεσμεύονταν να δουλέψουν στις περιοχές όπου κρινόταν αναγκαίος ο εξελληνισμός του πληθυσμού, κυρίως από το 1897 και μετά. Οι απόφοιτές της εργάστηκαν από την Ήπειρο έως τη Θράκη, με στόχο να προωθηθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και συνακόλουθα της ελληνικής ταυτότητας σε πληθυσμούς που διαβιούσαν (πριν το 1912) στην επικράτεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά αποτελούσαν το μήλον της έριδος για διάφορα βαλκανικά κράτη, ιδίως την Ελλάδα και τη Βουλγαρία (Δημητριάδη, 2012: 52- 53).

Τα νηπιαγωγεία των αστών είχαν όχι μόνο διαφορετικό περιεχόμενο σπουδών αλλά και διαφορετικό προσωπικό. Το ελληνικό Νηπιαγωγείο, αυτή την πρώτη περίοδο λειτουργεί στη βάση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες αφορά, αφενός μεν παιδιά εύπορων οικογενειών, ικανών να πληρώνουν δίδακτρα με πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αστικής τάξης (ξένες γλώσσες, μουσική, φιλανθρωπία), αφετέρου δε, μέσω δωρεών και κληροδοτημάτων, παιδιά άπορα, ορφανά, φτωχά, ή άλλα που προέρχονταν από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα που δεν συμβιβάζονταν αναγκαστικά με το «ελληνικό εθνικό πρότυπο», με πρόγραμμα που αφορούσε την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την καλλιέργεια της θρησκευτικής πίστης και της αφοσίωσης στην πατρίδα (ο.π.:200).

Ανάμεσα στην Καλλιρρόη Παρρέν και την Αικατερίνη Λασκαρίδου φαίνεται να υπάρχουν διαφορές, τόσο όσον αφορά τα κίνητρα όσο και την τελική στόχευση για την ενθάρρυνση των νεαρών γυναικών προς την εκμάθηση του επαγγέλματος. Η πρώτη ενδιαφέρεται για τη γυναικεία χειραφέτηση, ενώ η δεύτερη εργάζεται με αφοσίωση για την υπόθεση του εθνικοφρονηματισμού. Ωστόσο, κοινό τους σημείο παραμένει ο προσανατολισμός και των δύο προς τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή, η οποία εκκινεί από την αντίληψη για τη «φύση της γυναίκας» και τη «φυσική» συμβατότητά της με τη φροντίδα της ανατροφής των παιδιών.

Αντιφάσεις, συνδηλώσεις και κοινωνικές παραδοχές σήμερα

Ο μητρικός χαρακτήρας και ρόλος του επαγγέλματος συνοδεύουν μέχρι σήμερα το επάγγελμα της νηπιαγωγού. Η αντίληψη αυτή, ενώ μπορεί να φαίνεται αντιφατική ως προς την επιστημονικότητα και την ειδική κατάρτιση που λαμβάνουν ώστε να είναι επαρκείς για την ανάθεση της διδασκαλίας των νηπίων, έχει ακριβώς εμπεδωθεί με τους επιστημονικούς όρους της «παιδοκεντρικότητας», που υποστήριξε η ψυχολογία με την παιδαγωγική επιστήμη, και εντάσσεται στο ρεύμα της Νέας Παιδαγωγικής, σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση, κυρίως των νηπίων, θα πρέπει να θέτει σε προτεραιότητα τις «ανάγκες» του παιδιού, ενώ ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός (Βιδάλη, 2009). Κατά συνέπεια, ο κυρίαρχος λόγος συγκροτεί μία εικόνα για τα χαρακτηριστικά της/του νηπιαγωγού αντίστοιχη με αυτήν της μητέρας.

Με βάση το εμπειρικό υλικό της διατριβής μου (Ζάχου, 2022), οι εργαζόμενες νηπιαγωγοί, κυρίως οι νεότερες, διατυπώνουν ρητά την παραπάνω αντίφαση, εντοπίζοντας τα αίτια στην έλλειψη ακαδημαϊκότητας σε ό,τι αφορά το γνωστικό περιεχόμενο διδασκαλίας. Τα γνωστικά περιεχόμενα στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο καθώς είναι ταξινομημένα χαλαρότερα, δυσδιάκριτα τις περισσότερες φορές, και οι διδακτικοί στόχοι επίσης παραμένουν ασαφείς σε σχέση με αυτούς της εκπαίδευσης που θα ακολουθήσει. Με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν η μεθοδολογία και η διδακτική πρακτική, που είναι προσαρμοσμένες στο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης των νηπίων σχετικά με το πώς προσλαμβάνουν τη γνώση και το είδος της γνώσης που μπο-

ρούν να αφομοιώσουν. Κατά συνέπεια, η διαφορά στο επίπεδο της νοησιαρχίας και της ακαδημαϊκότητας που διαπιστώνεται ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο φαίνεται να αποτελεί αίτιο για μια σειρά αντιλήψεων απαξίωσης όσον αφορά την εργασία των νηπιαγωγών. Η απαξίωση αυτή εκφράζεται, όπως οι ίδιες/οι αναφέρουν, τόσο από τους γονείς των μαθητών/τριών όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων, και συνοψίζεται στην κοινωνική αντίληψη ότι οι νηπιαγωγοί δεν κατέχουν την ιδιότητα του δασκάλου, άρα η εργασία τους στερείται μορφωτικών στόχων και συγκροτείται στη βάση της παιγνιώδους απασχόλησης και φροντίδας των νηπίων. Απέναντι σε αυτή την κοινωνική αντίληψη, οι νηπιαγωγοί προσπαθούν να υπεραναπληρώσουν, άλλοτε προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στο πρότυπο των ακαδημαϊκών γνωστικών περιεχομένων του δημοτικού σχολείου, όπως η εκμάθηση γραφής και τα μαθηματικά, και άλλοτε επιλέγοντας γνωστικά περιεχόμενα με βάση την κοινωνική ηγεμονία, με εξαιρετικά αμφίβολα παιδαγωγικά αποτελέσματα, προκειμένου να εντυπωσιάσουν και να πείσουν για την αξία τους ως εκπαιδευτικοί, αφού και οι ίδιες δεν αποδίδουν αξία στο κομμάτι της φροντίδας, είναι ενταγμένες στο Υπουργείο Παιδείας και τη διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας. Ωστόσο, η υπεράσπιση και η οριοθέτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής τους ταυτότητας συμβαδίζουν με την αδυναμία τους να διαφοροποιηθούν από τα έμφυλα «μητρικά» χαρακτηριστικά που έχουν ενσωματώσει: *«Τι είμαστε; Σαν επαγγελματίες τι είμαστε; Μαμάδες; Μαμάδες με πανεπιστημιακό πτυχίο;»* Γ. Β. (31/0- 4). Αυτή η αντιφατική ταυτότητα δεν συναντάται μόνο στη χώρα μας. Η επικράτηση μιας άλλης συλλογικής ταυτότητας προγενέστερης, ηγεμονικής, αυτή της μητέρας, που υπερισχύει απέναντι στην επιστημονική- παιδαγωγική, έχει ευρέως μελετηθεί (Acker,1995a). Ο David (1993) σημειώνει ότι «Ενώ οι δάσκαλοι έχουν θεωρηθεί ως μητέρες στην τάξη, οι μητέρες έχουν θεωρηθεί επίσης ως δάσκαλοι στο σπίτι». Συνδηλώσεις όπως η παραπάνω για την έννοια της μητέρας, σκιαγραφούν τις κοινωνικές παραδοχές που έχουν αφομοιώσει οι νηπιαγωγοί και με βάση τις οποίες έχουν συγκροτήσει την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και το αντικείμενο της εργασίας τους. Τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων δεν είναι αμέτοχα ως προς την κατασκευή αυτής της κυρίαρχης εικόνας. Φαίνεται πως το πρότυπο της μητέρας λανθάνει μέσα στον επιστημονικό λόγο που διδάσκεται, όπως καταγράφεται σε έρευνες άλλων χωρών (Acker, 1995b; Colley, 2006). Τα προγράμματα σπουδών συντελούν στην κυρίαρχη εικόνα μιας «μορφωμένης μητέρας» και αναφέρονται στην απόκτηση και επίδειξη μιας περσόνας ικανής για την εκτέλεση μιας περφόρμανς (επιτέλεσης) εναρμονισμένης με την κοινωνική προσδοκία (Goffman, 2006).

Οι νηπιαγωγοί, ακόμα και όταν αναρριχώνται στη διοικητική πυραμίδα της δημόσιας προσχολικής αγωγής, δεν απεμπολούν την έμφυλη θεώρηση του επαγγέλματος, και όταν στερούνται επιστημονικών επιχειρημάτων σε παιδαγωγικά θέματα, παλινδρομούν στην κατάσταση της μητρικής αντίληψης ή τη χρησιμοποιούν επενδυμένη με έναν ψυχολογικό λόγο (Ζάχου, 2022, 303). Ο παιδοκεντρισμός έντυσε με «επιστημονικά» επιχειρήματα και συσκότισε την έμφυλη διάσταση του επαγγέλματος, δίνοντας θεωρητικό υπόβαθρο στην αναγκαιότητα επίδειξης συναισθήματος, συντηρώντας τον μητρικό χαρακτήρα του επαγγέλματος (Βιδάλη, 2009; Walkerdine, 1986, 54-55). Μερικά κυρίαρχα χαρακτηριστικά αυτής της εικόνας είναι η απεριόριστη διαθεσιμότητα όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών του παιδιού, εντός και εκτός του ωραρίου εργασίας, η πάντοτε ήρεμη ψυχική διάθεση και η αταλάντευτη ψυχραιμία (Colley, 2006). Μια τέτοιου τύπου διαχείριση των συναισθημάτων εκ μέρους των εκπαιδευόμενων αποδίδει, αντίστοιχα, το συγκεκριμένο συναισθηματικό στιλ παροχής της υπηρεσίας και «γίνεται μέρος της ίδιας της υπηρεσίας, δεδομένου ότι απαιτείται να προκαλέσει ή να καταστείλει το συναίσθημα προκειμένου να διατηρήσει την εξωτερική όψη που παράγει την κατάλληλη ψυχική κατάσταση στους άλλους» (Hochschild, 1983, 6-7). Επομένως, το επιτρεπτό και αποδεκτό συναισθηματικό στιλ υπόκειται σε ακριβή προσδιορισμό και αυστηρό έλεγχο από τις κυρίαρχες ομάδες που πρόκειται να ωφεληθούν από αυτό. Με αυτόν τον τρόπο, «η συναισθηματική εργασία μετατρέπεται στο αντίθετό της. Όχι πηγή ανθρώπινου δεσμού και ικανοποίησης αλλά αποξένωσης και τελικής συναισθηματικής εξάντλησης» (Colley, 2006, 16). Οι πρακτικές της συναισθηματικής φροντίδας γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής κλίσης και αποσιωπάται το έμφυλο και ταξικό πρόσημο, καθώς και οι δομικές επιδράσεις στις υποκειμενικότητες που διαμορφώνονται. Αυτή η ευρύτατη εμπέδωση της μητρικής ταυτότητας αποτυπώνεται εύγλωττα στον λόγο της συμβούλου προσχολικής αγωγής: *«Άσε που προτιμώ έναν που αγαπάει τα παιδιά και δεν είναι νηπιαγωγός! Τη Δημητρούλα την πρόλαβες; είχε ένα τενεκέ, τον γέμιζε νερό κάθε πρωί και το ζέσταινε. Τα έλουζε τα παιδιά και τα ξεψείριαζε! Εγώ τότε επιστήμων! Μ' αυτό θα ασχοληθώ; Με 'πιάναν τα δαιμόνια… μετά από πολλά χρόνια ξέρεις πόσες φορές την έχω θυμηθεί; Α, ρε Δημητρούλα! Γιατί να μη σε γνωρίσω τώρα; Συναίσθημα και θαλπωρή…»* Α.Ψ. (47/17-26).

Εν τέλει, η επαγγελματική επάρκεια εδράζεται στην περιοχή του συναισθήματος που προηγείται και ρυθμίζει την επαγγελματική δεινότητα της νηπιαγωγού, με κύρια χαρακτηριστικά την υπομονή, την ευαισθησία, την ανεκτικότητα και την άνευ όρων αγάπη, μεταφέροντας το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης στην ιδιωτική σφαίρα του σπιτιού.

Φαίνεται ότι ισχύει και για τους άντρες νηπιαγωγούς: *«δε θέλω να φύγω.... εγώ, τα αγαπώ αυτά τα παιδιά. Τώρα θα τα χάσω... κάποια με φώναζαν μπαμπά. Το πιστεύεις; από τις πολλές ώρες που περνάμε μαζί... με έκαναν μπαμπά τους. Έτσι κι αλλιώς τον πραγματικό τους πατέρα τον βλέπουν σπάνια και κυρίως δεν παίζουν μαζί του ποτέ...»* Κ. Ψ. (30/0-4). Ωστόσο, η κοινωνική προσδοκία για τη συναισθηματική επάρκεια των αντρών νηπιαγωγών όχι μόνο απέχει από αυτήν για τις γυναίκες αλλά και δεν συνάδει με τις αρμόζουσες πρακτικές που ένας άντρας μπορεί να χρησιμοποιεί στην αλληλεπίδρασή του με τα νήπια. Έρευνες μας δείχνουν πως, αφενός οι γονείς προσεγγίζουν με καχυποψία τις πρακτικές συναισθηματικής εγγύτητας, καθώς τις εκλαμβάνουν ως ανεπίτρεπτη διαχυτικότητα εκ μέρους των αντρών νηπιαγωγών, αφετέρου οι ίδιοι οι εργαζόμενοι δείχνουν να αντιμετωπίζουν με φόβο τις πρακτικές εγγύτητας ακριβώς για τον ίδιο λόγο (Sumsion, 2000, 129-140; Hansen & Mulholland, 2005).

Παράλληλα,τη δυσαρέσκεια που εκφράζουν απέναντι στην απόρριψή τους ως επιστημόνισσες και ειδικευμένες εργαζόμενες από την κοινωνία, και κυρίως από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να τη συνδέουν με το γνωστικό περιεχόμενο του νηπιαγωγείου και όχι με την έμφυλη και ρατσιστική πρόσληψη του επαγγέλματος σε σχέση με το συναίσθημα.

Ανάμεσα στο «μαμάδες» και το «πανεπιστημιακό πτυχίο», η ηγεμονική άποψη φαίνεται να είναι η εξής: Οι νηπιαγωγοί δεν χρειάζονται πανεπιστημιακό πτυχίο για να διδάσκουν τα νήπια στο δημόσια θεσπισμένο Νηπιαγωγείο, ωστόσο η ακαδημαϊκή μόρφωση εκτιμάται, ενώ ανάμεσα στις δύο προϋποθέσεις επάρκειας στη συνείδηση της κοινωνίας και των εργαζομένων, μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η πρώτη. Η δεύτερη, η επιστημονική επάρκεια, αποτελεί αναγκαία αλλά μη ικανή συνθήκη διεκπεραιωτικής λειτουργίας απέναντι στις θεσπισμένες απαιτήσεις του κράτους.

Η θηλυκοποίηση της συναισθηματικής εργασίας

Η απεικόνιση του νηπιαγωγείου ως χώρου συναισθηματικής εγγύτητας και οικειότητας, που είναι αναπόφευκτα ψευδής, σημαίνει ότι συγχέονται παραπλανητικά μια δημόσια με μια ιδιωτική σφαίρα. Το νηπιαγωγείο ως θεσμοθετημένη βαθμίδα δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί δημόσια σφαίρα της κοινωνικής ζωής και εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να συνιστά υποκατάστατο της οικογενειακής ζωής, αλλά ούτε και θα έπρεπε να ισχύει αυτό. Αντιθέτως, υποστηρίζει την έξοδο του παιδιού στην κοινωνία των συνομηλίκων του, με την καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων να αποτελεί βασική προτεραιότητα. Η αντίληψη ότι το παιδί χρειάζεται τον στενό δυαδικό δεσμό με την/τον νηπιαγωγό ως εξακολουθητικό μοτίβο της σχέσης με τη μητέρα του, προέρχεται και πάλι από την ψυχολογία, βασική θεώρηση της οποίας είναι η ατομικότητα και όχι η αντίληψη του υποκειμένου ως μέρος του κοινωνικού συνόλου (Dahlberg et al., 1999). Στο σημείο αυτό προκύπτει άλλη μία αντίφαση του ηγεμονικού λόγου. Από τη μία πλευρά να αναφέρεται ρητά στις σκοποθεσίες των αναλυτικών προγραμμάτων του νηπιαγωγείου η σημασία της κοινωνικοποίησης του νηπίου, και από την άλλη, στο σύνολο των επιμέρους στόχων να υποστηρίζονται παιδαγωγικές πρακτικές βασισμένες στην εμπέδωση ενός ατομικού δεσμού εγγύτητας της/του νηπιαγωγού με κάθε παιδί ως μονάδα, όπως ακριβώς η μητρική σχέση. Η σύγχυση αυτή εξακολουθεί να αποτελεί ηγεμονική αντίληψη, με συνέπειες τόσο για τις εργαζόμενες όσο και για τα παιδιά. Στην πράξη, αυτό σημαίνει κατ' αρχήν την προσκόλληση των νηπίων στο πρόσωπο της/του νηπιαγωγού που αναλαμβάνει να συνεχίσει τις μητρικές πρακτικές εξυπηρέτησης του παιδιού μέσα στην τάξη. Σημαίνει την καθήλωση του παιδιού στο επίπεδο εξάρτησής του από τους σημαντικούς άλλους, καθώς και την αποδυνάμωση της ικανότητάς του να αναπτυχθεί ως κοινωνικός εαυτός. Υπό το άγρυπνο μάτι της μητέρας-νηπιαγωγού, οι συγκρούσεις της κοινωνικής ομάδας των μαθητών/τριών αποσοβούνται και το ζητούμενο κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας, πανομοιότυπο του οικογενειακού κλίματος, διατηρείται μέσα από την αόρατη πειθαρχία του περιορισμού των αλληλεπιδράσεων των μελών της ομάδας.

Η θεώρηση της νηπιαγωγού ως υποκατάστατο της μητέρας και η ανάληψη αυτού του ρόλου ενέχουν βαρύ ψυχικό φορτίο για τις εργαζόμενες, όχι επειδή τα παιδιά καταναλώνουν συναισθηματικούς πόρους, αλλά επειδή η συναισθηματική τους εργατική δύναμη ελέγχεται και αποτελεί πρόσφορο εκμεταλλεύσιμο πόρο για την αποκόμιση κερδών εκ μέρους των εργοδοτών. Κανείς δεν πληρώνει τη μητέρα για την εκπλήρωση του μητρικού της ρόλου που, υπό τη θεώρηση της «φύσης», αποτελεί καθήκον της. Επίσης, όπως και στην περίπτωση της μητέρας, έτσι και στις νηπιαγωγούς ποτέ δεν τελειώνει η εργασία τους, καθώς η αφοσίωση τους στο καθήκον της φροντίδας, το διαρκές ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες και η συναισθηματική τους ετοιμότητα, τις οδηγούν σε εντατική εργασία και προετοιμασία πέραν των ορίων και των ωρών εργασίας. Η παράμετρος της διαρκούς αφοσίωσης, σε συνδυασμό με τους διάχυτους και διφορούμενους στόχους της διδασκαλίας, έχει συνέπεια την αίσθηση ότι η επίτευξη της διδασκαλίας δεν έχει ποτέ ολοκληρωθεί. Οι νηπιαγωγοί ποτέ δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε και εάν έχει ολοκληρωθεί η εργασία τους (Hargreaves, 1994). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από το εμπειρικό υλικό της διατριβής (Ζάχου, 2022).

Η εργασία των νηπιαγωγών είναι μια ψυχικά εξαντλητική εργασία, χαμηλά αμειβόμενη, χωρίς καμιά προοπτική εξέλιξης, που κανένας άντρας μέχρι πρότινος δεν επέλεγε (Rentzou, 2013; Skelton, 2002). Το συναίσθημα ως απλήρωτη εργασία είναι γυναικείο, και η συναισθηματική εργασία συνδέεται ιστορικά με τα έμφυλα στερεότυπα που συνδέουν τη φροντίδα με τη γυναικεία «φύση».

Οι γυναίκες έχουν πολύ υψηλότερο κόστος σε αυτή την εργασία από τους άνδρες: εν μέρει επειδή η επίδειξη συναισθημάτων είναι μια αναπόσπαστη προσδοκία της «γυναικείας εργασίας», με στερεότυπα φύλου σε επαγγέλματα φροντίδας και προσωπικής εξυπηρέτησης, εν μέρει λόγω της δυσκολίας των γυναικών να ξεφύγουν από τον κοινωνικά κατασκευασμένο ρόλο του φύλου που η ανατροφή των άλλων δημιούργησε από νωρίς στην οικογενειακή ζωή, και εν μέρει επειδή οι γυναίκες πρέπει να βασίζονται περισσότερο στους συναισθηματικούς πόρους τους, ελλείψει ισότητας με τους άνδρες σε οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο (Colley, 2006; Cottingham, 2016).

Η συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή φέρει λανθάνουσες ισχυρές αντιλήψεις έμφυλων στερεοτύπων, όσο και αν, οι νεότερες κυρίως νηπιαγωγοί, εστιάζουν στη διάσταση της επαγγελματικής χειραφέτησης και της επιστημονικότητας. Όπως αναφέρει η Καντζάρα, η διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής θα μπορούσε να παρομοιαστεί με μια «εξίσωση» η οποία περιέχει τις παραμέτρους αυτού που «θέλουν», αυτού που «πρέπει», και αυτού που είναι «ικανοί» να κάνουν (Καντζάρα, 2007,49). Στην περιοχή τού «πρέπει» εδράζονται οι κοινωνικές προσδοκίες της έμφυλης θεώρησης του επαγγέλματος της/του νηπιαγωγού, και στην περιοχή των ικανοτήτων κυριαρχεί η «έμφυτη κλίση» της γυναίκας. Το να «θέλουν» να επιλέξουν ένα επάγγελμα φροντίδας και εκπαίδευσης αποτελεί συνεπαγωγή ενός λογικού οικοδομήματος, κατασκευασμένου από τις αντιλήψεις της πατριαρχίας και της κοινωνικής τάξης. Το «θέλω», η επιθυμία, αναιρείται ως βούληση και μας κάνει να υποψιαζόμαστε πως πρόκειται για μία συμβιβαστική και όχι συνειδητή επιλογή.

«... άμα ήξερα να διαβάζω θα γινόμουν δικηγόρος κι όχι νηπιαγωγός!»

Σε σχέση με το πλαίσιο, χρειάζεται να αναφερθεί ότι την παραπάνω δήλωση επέλεξε μια νηπιαγωγός που κλήθηκε να απαντήσει σε ερώτηση σχετικά με το τι νομίζει η ίδια πως πρέπει να γνωρίζει ένας μαθητής στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας όταν τελειώσει τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο.

Στο σημασιολογικό επίπεδο, η απάντησή της αυτή συνιστά ταυτόχρονα υπεκφυγή και αλληγορία ή μεταφορά. Ο δικηγόρος και η νηπιαγωγός αποτελούν δυο πόλους αντιστίξεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες και σημαντικές συνδηλώσεις. Ο δικηγόρος, ο γνώστης, αυτός που μπορεί να σκέφτεται, να διαβάζει, να αναλύει, να επιχειρηματολογεί για την ορθότητα της άποψής του και να επηρεάζει τις αποφάσεις των άλλων. Συν τοις άλλοις, ο δικηγόρος εκφράζεται με ευχέρεια και είναι ικανός να υπερασπίζεται την «άλλη άποψη». Είναι κοινωνικά καταξιωμένος, και στο παρόν συγκείμενο είναι άντρας. Στον άλλο πόλο βρίσκεται η νηπιαγωγός, φέροντας τα αντίθετα χαρακτηριστικά. Δεν ξέρει να διαβάζει με όλες τις συνδηλώσεις, δηλαδή δεν είναι ικανή να αναλύσει, να επιχειρηματολογήσει κ.λπ., και ως συνέπεια αυτής της ανικανότητας δεν έχει άποψη. Η νηπιαγωγός δεν είναι ικανή να έχει άποψη. Με αυτήν τη δήλωσή της η νηπιαγωγός επιλέγει να μην πάρει θέση για το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η δήλωση λειτουργεί ως αντιπερισπασμός που μεταθέτει την επιλογή της αυτή στο επίπεδο των ικανοτήτων μεταξύ όχι μόνο δύο επαγγελμάτων, ούτε στη δική της βούληση να αποφύγει την απάντηση, αλλά και στην αναγωγή των χαρακτηριστικών του κάθε επαγγέλματος στην έμφυλη θεώρησή τους.

Η συναδέλφισσα που έγινε νηπιαγωγός επειδή «δεν ήξερε να διαβάζει», διετέλεσε σύμβουλος προσχολικής αγωγής από το 2016 έως το 2022. Για να ανέλθει στη διοικητική ιεραρχία, προσπέλασε κάθε στάδιο του προσοντολογίου Γαβρόγλου με μεγάλη επιτυχία, γιατί ασφαλώς ήξερε να διαβάζει. Αυτό που συνδηλώνει η διατύπωση περί «δικηγόρου και νηπιαγωγού», ανάμεσα στ' άλλα, αυτό που η ίδια δεν ήθελε να ξέρει, είναι η παιδαγωγική και πολιτική ουσία αυτών που διάβαζε, όπως ακριβώς και το σύστημα που την επέλεξε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Acker, S. (1995a). Gender and Teachers work. *Review of Research in Education*, *21*, 99-162. American Educational Research Association.

Acker, S. (1995b). Carry on Caring: The Work of Women Teachers. *British Journal of Sociology of Education, 16*(1), 21-36.

Colley, H. (2006). Learning to Labour with Feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(1). DOI: 10.2304/ciec.2006.7.1.15.

Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theor Soc*, *45*, 451–470. https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

David, M.E. (1993). *Parents, Gender and Education Reform*. London, Polity Press.

Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hansen, P., & Mulholland, A. J. (2005). Caring and elementary teaching the concerns of male beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, *56*(2), March/April, 119-131 DOI: 10.1177/0022487104273761.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell/Toronto, OISE Press.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: commercialization of human feeling.* Berkeley: University of California Press.

Rentzou, K. (2013). Greek male senior high school students' attitudes and perceptions towards early childhood education and care, *International Journal of Adolescence and Youth*, *18*(1), 45-62, DOI: 10.1080/02673843.2012.655442

Skelton, C. (2002). The «feminisation of schooling» or «re-masculinising» primary education?, *International Studies in Sociology of Education*, *12*(1), 77-96. DOI: 10.1080/09620210200200084

Sumsion, J. (2000). Negotiating Otherness: A male early childhood educator's gender positioning, *International Journal of Early Years Education*, *8*(2), 129-140. DOI: 10.1080/09669760050046174

Walkerdine, V. (1986). Progressive pedagogy and political struggle, *Screen*, *27*, 54-60.

Βιδάλη, Ά. (2009). *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία: Μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δημητριάδη, Ε. (2012). Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα. Ετήσιον Ημερολόγιον του Έτους 1889 /Το γυναικείον ζήτημα: https://el.wikisource.org/wiki/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF% 83%CE%B9%CE%BF%CE%BD_%CE%97%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CE%BD_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%88%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82_1889/%CE%A4%CE%BF_%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%BD_%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1 (Ημερομηνία πρόσβασης 15/11/2023).

Ζάχου, Δ., Ε. (2022). Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. Π. Αιγαίου, Τ.Π.Τ.Ε.

Καντζάρα, Β. (2007). Στο Μαραγκουδάκη, Ε. Σιάνου, Ε. Στρατηγάκη, Μ. Καντζάρα, Β. *Φύλο και νέα επαγγέλματα*.

Χαρίτος, Γ. Χ. (1996). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.wiki/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%BF%CE%BD_%CE%97%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF%CE%BD_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%88%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82_1889/%CE%A4%CE%BF_%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CE%BD_%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1 (ημερομηνία πρόσβασης 15/11/2023)

Ζάχου, Δ., Ε. (2022). Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. Π. Αιγαίου, Τ.Π.Τ.Ε.

Καντζάρα, Β. (2007). Στο Μαραγκουδάκη, Ε. Σιάνου, Ε. Στρατηγάκη, Μ. Καντζάρα, Β. «Φύλο και νέα επαγγέλματα».

Χαρίτος, Γ. Χ. (1996). Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Αθήνα: Gutenberg.

Αναλυτικά προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας: κατασκευάζοντας τον Homo economicus στο Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα

Ελένη Δ. Ζάχου
Νηπιαγωγός, Δρ. Τ.Π.Τ.Ε., Π. Αιγαίου
eleni.zachou917@gmail.com

Μαρίνα Σούνογλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
msounogl@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τις επιμέρους γνώσεις και ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από την υποενότητα «κοινωνική και οικονομική ζωή», η οποία εντάσσεται στο δεύτερο σκέλος της ευρύτερης ενότητας: «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» του νέου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο που δημοσιεύτηκε τον Δεκέμβριο του 2021 και εφαρμόζεται από τον Σεπτέμβριο του 2022 στα νηπιαγωγεία της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, η σφαίρα της κοινωνικής ζωής παρουσιάζεται άμεσα και συνυφασμένη με την οικονομική. Μάλιστα, η έμφαση στην τελευταία, μέσα από τη λεπτομερή αναφορά στις έννοιες του κόστους, της παραγωγής και της συναλλαγής, έχει αποτέλεσμα, σημαντικά πεδία της κοινωνικής ζωής να επισκιάζονται ή να παραλείπονται, καλλιεργώντας μέσω των αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών, τον μονομερή προσανατολισμό των παιδιών προς την οικονομία. Στο παραπάνω αποτέλεσμα συντελεί η γλώσσα του προγράμματος, που διαθλώντας βασικές εννοιολογικές συνδέσεις για την πρόσληψη του κοινωνικού, μέσα από το συγκείμενο, τις ενσωματώνει στις αρχές του οικονομισμού.

ABSTRACT

In this paper we explore the particular knowledge and skills that children are expected to develop through the subsection: social and economic life which is part of the second strand of the broader unit: "Child, Self and Society" of the new kindergarten curriculum published in December 2021 and implemented from September 2022 in kindergartens across the country.

More specifically, the sphere of social life is presented directly and mainly interwoven with economic life and the emphasis on the latter, through the detailed reference to the concepts of cost, production and transaction, results in important fields of social life being overshadowed or omitted, cultivating through the respective teaching practices the unilateral orientation of children towards the economy. The language of the programme contributes to the above result, by refracting basic conceptual connections for the perception of the social, through the context, and incorporating them into the principles of economism.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η κριτική ανάλυση των επιμέρους γνώσεων και ικανοτήτων που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από την υποενότητα «κοινωνική και οικονομική ζωή», η οποία εντάσσεται στο δεύτερο σκέλος της ευρύτερης ενότητας «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» του νέου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο που εφαρμόζεται από τον Σεπτέμβριο του 2022 στα νηπιαγωγεία της χώρας. Ειδικότερα, στοχεύει στην ανάδειξη των αντιφάσεων ανάμεσα στον διακηρυκτικό λόγο του προγράμματος, σε σχέση με τη στοχοθε-

σία και τις διδακτικές πρακτικές που προτείνει για την επίτευξή τους, και στις ιδεολογικές παραδοχές που τελικά υπαγορεύουν την επιλογή τους.

Θεωρητική προσέγγιση

Αναλυτικές κατηγορίες και ερμηνευτικά εργαλεία

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος 2021 για το νηπιαγωγείο, και συγκεκριμένα το Β.2.3. πεδίο: «κοινωνική και οικονομική ζωή».

Προσεγγίζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα μέσω της ανάλυσης λόγου, όπως προσδιορίζεται στις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης κειμένου, την κοινωνιογλωσσολογία και την κριτική παιδαγωγική, με σκοπό να σκιαγραφήσουμε τις ρητές και άρρητες πεποιθήσεις και προϋποθέσεις που τίθενται, καθώς και την ιδεολογία που διατρέχει το κείμενο του προγράμματος και αφορά το παιδί στο παρόν της τάξης ως μαθητή/τρια του νηπιαγωγείου, αλλά και τις προσδοκίες που το πρόγραμμα εγείρει για το παιδί στο μέλλον, αφότου ενηλικιωθεί. Ειδικότερα, διερευνούμε τις επιμέρους γνώσεις και ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα από την υποενότητα «κοινωνική και οικονομική ζωή», η οποία εντάσσεται στο δεύτερο σκέλος της ευρύτερης ενότητας «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία».

Οι αναλυτικές κατηγορίες που χρησιμοποιούμε για την κριτική διερεύνηση του θέματος είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η κοινωνιογλωσσολογία και η κριτική παιδαγωγική.

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί για την κριτική παιδαγωγική, κείμενο πολιτικής θεωρίας που εκφράζει συγκεκριμένες ιδεολογικές παραδοχές, δεδομένου ότι συνδέει τη γνώση με τις κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, παρέχοντας μία συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου που ο/η μαθητής/μαθήτρια καλείται να κατανοήσει μέσα από μια διαλεκτική σχέση με αυτήν (Au, 2012, 29). Συνεπώς, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (2021) εντάσσεται στα προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Τα προγράμματα αυτά θεμελιώθηκαν αρχικά από τον John F. Bobbit , ο οποίος μετέφερε στην εκπαίδευση το μοντέλο του τεϊλορισμού σχετικά με την επιστημονική διοίκηση στην εργοστασιακή παραγωγή (Au, 2020, 61). Το όραμά του για την εκπαίδευση βασίστηκε στην «κοινωνική αποτελεσματικότητα» και εκφράζεται σε δύο κύριους άξονες. Ο πρώτος εξ αυτών είναι ο ορισμός απαρέγκλιτων στόχων και μεθοδολογικών οδηγιών στα αναλυτικά προγράμματα, και ο δεύτερος η δημιουργία μιας διακριτής κατηγορίας στελεχών στην εκπαίδευση που είναι σε θέση να επιλέγουν αυτούς τους στόχους και να εποπτεύουν την εφαρμογή τους μέσα στα σχολεία. Ρητά υποβιβάζει τον εκπαιδευτικό ρόλο σε εργαλειακό, λέγοντας: «Το φορτίο να βρει κανείς τις καλύτερες μεθόδους είναι υπερβολικά μεγάλο και υπερβολικά περίπλοκο για να το επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί (…). Ο (σε τελική ανάλυση) εργάτης, ο εκπαιδευτικός σ' αυτή την περίπτωση, πρέπει να είναι ειδικός στην εκτέλεση της εργασίας που παράγει το προϊόν» (Bobbitt, 1913, 52-53, στο Miller & Almon, 2009, 63).

Το μοντέλο Tyler αποτελεί την εξέλιξη των προγραμμάτων κοινωνικής αποτελεσματικότητας του Bobbit και αποτέλεσε συγκερασμό με το παιδοκεντρικό μοντέλο του Dewey (Γούναρη & Γρόλλιος, 2016, 139). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, οι μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν για έναν συγκεκριμένο και προβλεπόμενο ρόλο στην κοινωνία, και το σχολείο είναι το μέσο που κατευθύνει το μελλοντικό εργατικό δυναμικό, εφοδιάζοντας τους μαθητές με τις γνώσεις που θα χρησιμεύσουν στο εργασιακό αντικείμενο που θα τους ανατεθεί, ενώ η αξιολόγηση των ικανοτήτων - συμπεριφορών θα πρέπει να γίνεται με αποδεικτικά μέσα. Η αντίληψη αυτή προώθησε τη μέτρηση και την αξιολόγηση της νοημοσύνης (IQ) η οποία, αφενός χρησιμοποιήθηκε σε τεστ κατάταξης των μαθητών, αφετέρου ταυτίστηκε με την έννοια της σχολικής επίδοσης (Γρόλλιος, 2011, 237; Pinar, 2004, 75).

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται και ο εννοιολογικός προσδιορισμός της «ικανότητας» ιστορικά, όπως νοηματοδοτείται στο πλαίσιο των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία στη χώρα μας, για το νηπιαγωγείο, ξεκίνησαν να εφαρμόζονται από το 2003, με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (2003), του πιλοτικού προγράμματος «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (2014), του οποίου το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του 2021 συνιστά ανάπτυξη και λογική συνέχεια.

Οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος προηγούνται της διδακτικής μεθοδολογίας και της οργάνωσης των περιεχομένων. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, που εκφράζονται και έχουν ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα, στοχεύουν στην καλλιέργεια μιας σειράς συγκεκριμένων ικανοτήτων που σχετίζονται με την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή όσον αφορά συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες, που άλλοτε υπονοούνται και άλλοτε περιγράφονται ρητά, και πρόκειται να υπηρετηθούν μέσω αυτών με την εμπέδωση συνηθειών και επιθυμητών αντιδράσεων σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Γρόλλιος, 2011, 25- 56). Για αυτόν τον λόγο σχεδιάζονται από τους συντάκτες

των αναλυτικών προγραμμάτων οι κατάλληλες, καθημερινές εμπειρίες στις οποίες εκτίθεται ο μαθητής. Οι κοινωνικές λειτουργίες μεταφέρονται μέσα στην καθημερινή διδακτική πρακτική με τη μορφή καθημερινών διδακτικών στόχων, μεταφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στην κοινωνία (Ζάχου, 2022, 318).

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται κατανοητό μέσα από το συγκείμενό του. Με τον όρο «συγκείμενο» εννοούμε το σύνολο του κειμένου που περιβάλλει μια λέξη, μια πρόταση, ένα εδάφιο και επιτρέπει στον αναγνώστη να αντιληφθεί καλύτερα την έννοια ή την αξία του/της. Το συγκείμενο ερευνάται ιδιαίτερα από την κοινωνιογλωσσολογία, αποτελώντας κρίσιμο αναλυτικό εργαλείο καθώς αφορά, τόσο τις σχέσεις του κειμένου με την κοινωνία στην ιδιαίτερη ιστορική στιγμή που αυτό παράγεται όσο και τις κοινωνικές σχέσεις που απορρέουν από το ίδιο το κείμενο (Κανάκης, 2007). Επιπλέον, στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου ως μεθόδου κριτικής ανάγνωσης του κειμένου, εξετάζονται οι γεγονοτικές προϋποθέσεις και οι συνεπαγωγές (Thomas, 1995), μέσα από την παρατήρηση της συμφραστικής σημασίας των προτάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Βλέπουμε ότι ανάμεσα στην επιλογή τού τι λέγεται και του τι δεν λέγεται λανθάνουν λεξικές προϋποθέσεις, δηλωτικές γεγονότων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί.

Η κριτική παιδαγωγική αναλύει τους μηχανισμούς των κοινωνικών ανισοτήτων όπως εκφράζονται μέσα στη σχολική τάξη, με σκοπό την υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων και της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, 281). Η κριτική παιδαγωγική είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική έρευνα και την ανάλυση λόγου, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς τα μέσα να αναστοχαστούν κριτικά την εργασία τους, καθώς και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και την οικονομία, με απώτερο σκοπό να παρέμβουν σε μεταρρυθμιστική κατεύθυνση (Θεριανός, 2010, 706). Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα αντιπροσωπεύει, όπως επισημαίνει ο McLaren (2010, 317), μάλλον την εισαγωγή σε μια συγκεκριμένη μορφή ζωής. Εν τέλει, εξυπηρετεί την προετοιμασία των μαθητών για κυρίαρχες ή υποτελείς θέσεις στην υφιστάμενη κοινωνία.

Η έννοια του Οικονομισμού και η σχολική ικανότητα

Ο οικονομισμός αποτελεί ιδεολογικό και πολιτικό ρεύμα που τονίζει ιδιαίτερα την αξία του οικονομικού παράγοντα και αφορά την ανάμειξη της οικονομικής θεωρίας σε τομείς των επιστημών και της κοινωνικής ζωής με τις οποίες δεν είχε σχέση μέχρι τώρα. Η οικονομία ενσωματώνεται στα πεδία της κοινωνικής πολιτικής, ενσωματώνεται παντού, και στα αναλυτικά προγράμματα εισάγεται πλέον «και η οικονομία». «Απέτυχε ο μαθητής να μάθει να διαβάζει; ισοσκελισμός ανάμεσα στην αμοιβή του δασκάλου και των αποτελεσμάτων των τεστ» (Zak, Paul J., 2008, 158).

Πρόκειται για την εμπέδωση ενός οικονομικού φετιχισμού και ντετερμινισμού, με βάση τον οποίο επικρατεί η θεώρηση κόστους - οφέλους, με στόχο το οικονομικό κέρδος εις βάρος ανθρώπων, κοινωνιών και της ίδιας της βιόσφαιρας. Όλες οι αξίες υποβαθμίζονται σε μετρήσιμες οικονομικές και χρηματιστικές αξίες, οι γονείς και οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως πελάτες, απαιτούνται μάνατζερ, καθώς και ιδιωτικές χορηγίες και διαφημίσεις, για τη διεύθυνση και λειτουργία των σχολείων, και που οτιδήποτε αξιολογείται έχει πρωτίστως ποσοτικά χαρακτηριστικά (Μαρκόπουλος, 2016).

Κριτική Ανάλυση

Στόχοι του νέου Αναλυτικού Προγράμματος (2021)

Σύμφωνα με το πρόγραμμα (2021, 10-11), «Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας που μεταβάλλεται συνεχώς και προβάλλει ποικίλες προκλήσεις στα άτομα και στις ομάδες σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τα παιδιά από την προσχολική ηλικία υποστηρίζονται να δομήσουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον και να αναπτύξουν δράσεις με στόχο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικίλες προκλήσεις του. Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την καλλιέργεια αξιών με ανθρωπιστική βάση».

Ειδικότερα στο Β' Θεματικό Πεδίο, «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία», αναφέρονται τα εξής:

- Δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τις συνδέσεις ανάμεσα στον εαυτό τους και στους άλλους, τα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης και το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας.
- Προάγει την επεξεργασία ζητημάτων που τα απασχολούν σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τη δράση τους, ατομική και συλλογική, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν στόχους που αποσκοπούν στην αειφόρο ανάπτυξη, την προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική συνειδητοποίηση και την ευημερία.
- Εστιάζει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, προωθώντας και υποστηρίζοντας πρακτικές συναισθη-

ματικού εγγραμματισμού, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να συζητούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εμπειρία, αλλά και σε σχέση με κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που τα απασχολούν.

Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος που τίθενται στο Θεματικό Πεδίο Β.2.3. αφορούν: i. την κοινωνική συμμετοχή, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ii. την αναγνώριση και κάλυψη αναγκών, iii. την ενημέρωση και πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με συναλλαγές.

Ως προς το συγκείμενο

Αναφέρουμε παρακάτω, ενδεικτικά, μερικές διατυπώσεις του προγράμματος και επιχειρούμε μια κριτική ανάγνωση με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Ειδικότερα, στο Β.2.3. πεδίο: «κοινωνική και οικονομική ζωή»
(Α΄ μέρος- φυσιογνωμία του Νηπιαγωγείου)

- «Οι εκτιμώμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος» (σ. 4): από ποια κοινωνική σφαίρα και από ποιους εγείρονται οι κοινωνικές απαιτήσεις, ποιες ακριβώς είναι και ποιων τα συμφέροντα εξυπηρετούν. Παρατηρούμε την αντικατάσταση της ανθρώπινης κοινωνικής οργάνωσης και ιστορίας από μια απρόσωπη περιοχή ως ορίζουσα την κοινωνική πραγματικότητα του μέλλοντος, εξω- ανθρώπινη, εξω- κοινωνική, εντελώς μεταφυσική, και ταυτόχρονα με ακλόνητη και καθολική ισχύ, εν είδει θέσφατου. Ένα κέντρο εξουσίας απροσδιόριστο, που δεν κατονομάζεται αποφασίζει για τη μελλοντική κοινωνική λειτουργία. Η δράση και η συμμετοχή των υποκειμενικοτήτων και της κοινωνίας απαλείφονται. Οι άνθρωποι εμφανίζονται ως σιωπηλοί ακόλουθοι μιας κοινωνικής λειτουργίας που έχει προαποφασιστεί και την οποία δεν μπορούν να επηρεάσουν με βάση τις δικές τους ανάγκες. Μπορούν μόνο να την αποδεχτούν, να εκπαιδευτούν και να την υποστηρίξουν. Η αντίληψη αυτή συσκοτίζει τις σχέσεις εξουσίας και αποσιωπά τη δράση και την επιλογή της δράσης των ανθρώπων στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα και την προετοιμασία των μαθητών για τις μελλοντικές ανάγκες, ο Dewey επισημαίνει ότι, αφενός δεν μπορεί να είναι γνωστές είκοσι χρόνια πριν, κάτι που θα αγνοούσε τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της φοίτησής του, αφετέρου θα αποκλείσει την ευρύτητα των ανθρωπιστικών γνώσεων, αντικαθιστώντας τις με την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων (Γρόλλιος, 2011, 75- 76 και 80- 89).
- «Οι ικανότητες του 21ου αιώνα» (σ. 7): αποσιωπάται ποιοι τις έχουν προαποφασίσει και γιατί. Επίσης, αν και δεν περιγράφονται ρητά στο πρόγραμμα, υπονοούνται από το σύνολο του συγκείμενου. Η ίδια τακτική απόκρυψης και αποπροσωποποίησης των δρώντων υποκειμένων και των ιεραρχικών σχέσεων συνεχίζεται, μαζί με την προσπάθεια αποκλεισμού των κοινωνικών σχέσεων, της πάλης των τάξεων και τη διαδικασία εμπέδωσης της ηγεμονίας του κυρίαρχου πολιτικού λόγου. Οι ικανότητες του 21ου αιώνα, καθώς και η «ανταπόκριση στις ποικίλες προκλήσεις» (σ. 10), είναι αυτές που ο κυρίαρχος φιλελεύθερος πολιτικός λόγος έχει αποφασίσει για τους/τις εργαζόμενους/ες ήδη από το 1980, και στον πυρήνα τους αφορούν την «ελαστικότητα της αγοράς εργασίας» (Standing, 2022, 46- 47), αφήνοντας ως μόνη επιλογή την αποδοχή. Η έννοια της ελαστικότητας περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις, από το είδος της εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις, έως την ελαστικότητα των προσόντων – δεξιοτήτων, που αλλάζουν, όπως και οι εργαζόμενοι, για τις ανάγκες της απρόσωπης οικονομίας.
- «Η διαρκώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία» (σ.10, 23): Με την διατύπωση αυτή, το πρόγραμμα μας ενημερώνει πως η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα της συνεχούς μεταβολής. Έτσι, ως λογικό επόμενο, οι προηγούμενες μέχρι τώρα κοινωνίες δεν διέθεταν αυτή την ιδιότητα. Πρόκειται για μια επικίνδυνη αϊστορική θεώρηση, καθώς η διαρκής μεταβολή αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της κοινωνίας. Συμμετέχει με τις υπόλοιπες διατυπώσεις στη διαμόρφωση ενός κλίματος, στην κατασκευή ενός συνολικού νοήματος, μιας απεικόνισης όχι μόνο της κοινωνίας αλλά και της εποχής με την ιστορική έννοια του όρου (παραπάνω αναφέρεται συνολικά στον 21ο αιώνα), υποβάλλοντας έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής στον οποίο η σταθερότητα της εργασίας, του περιεχομένου της, του χρόνου και της αμοιβής δεν υπάρχουν πια. Κατά συνέπεια, αλλάζουν συνεχώς η ικανότητα και η καταλληλότητα των ανθρώπων για να την ασκήσουν. Η παραπάνω αντίληψη και η γλώσσα που τη συνοδεύει είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της παγκοσμιοποίησης που εμπεδώθηκε στα εκπαιδευτικά (και όχι μόνο) κείμενα. Η παγκοσμιοποίηση διατεινόταν ότι «κατάργησε τα σύνορα» μεταξύ των κρατών, μετατρέποντας τον πολίτη σε «πολίτη του κόσμου», όμως αυτό που κατάργησε είναι η έννοια του εργαζόμενου σε σταθερή εργασία, με δικαιώματα και αξιοπρεπή μισθό (Standing, 2022, 67- 69).
- «Γνωρίζει κανείς τα μέρη για να κατανοήσει το όλο» (σ. 8): Ποιο είναι το όλο; Ποια είναι η αφετηρία αυτής της

αντίληψης για την ανάγνωση της κοινωνίας και της φύσης; Στο σημείο αυτό, οι συντάκτες του προγράμματος διατυπώνουν την πιο αντιδιαλεκτική θεώρηση για την πρόσληψη του κοινωνικού, θεωρώντας ότι η κοινωνία αποτελείται από το άθροισμα των μερών της. Ειδικότερα, στην κοινωνική θεωρία το όλο δεν αποτελεί άθροισμα των μερών που το αποτελούν αλλά μια νέα ποιότητα που προκύπτει από τις σχέσεις των μερών (Δαφέρμος, 2003, 91- 106; Δαφέρμος, 2020, 34-35).

Ως προς το θεματικό πεδίο Β.2.3.

Ρήματα, συνεπαγωγές & στρατηγική χρήση των προϋποθέσεων

Στο πρόγραμμα αναφέρεται μια σειρά από στόχους σε ατομικό επίπεδο και δεν υπάρχει καμία πρόθεση να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, ώστε να γίνει κατανοητό το πώς τελικά επηρεάζουν τη διαβίωση και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Παρακάτω αναφέρουμε τις κομβικές έννοιες γύρω από τις οποίες δομούνται οι ικανότητες των μαθητών με βάση το θεματικό πεδίο Β.2.3.

- Η συναλλαγή (σ.52,57,59,67): Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι πρόκειται για εγχρήματη συναλλαγή. Για πρώτη φορά, η οικονομική συναλλαγή εντάσσεται στη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος καθαυτή, χωρίς να αφήνεται περιθώριο παρερμηνείας ή σύνδεσής της με το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών. Πρόκειται για μια δεξιότητα που στόχο έχει το παιδί ως καταναλωτή. Η έννοια της συναλλαγής και οι συνδηλώσεις της, εμπερικλείουν την εμπορευματική σχέση, τη διαμόρφωση της σχέσης του υποκειμένου με την κοινωνία στη βάση της εγχρήματης αλληλεπίδρασης, τη φετιχοποίηση του χρήματος και, κατά συνέπεια, την αλλοτρίωση. Πρόκειται για μια ικανότητα-δεξιότητα για την οποία θα αξιολογηθεί ως προς την επάρκεια ο/η νηπιαγωγός αλλά και οι μαθητές/τριες.
- Κόστος - παραγωγή - διανομή -κατανάλωση - διαφήμιση (σ. 57,58) - να προτείνουν λύσεις για τη δίκαιη κατανομή των αγαθών (σ. 58): Οι έννοιες του κόστους, της παραγωγής και της διανομής (των αγαθών) δεν μπορούν να οριοθετηθούν έξω από τις κοινωνικές σχέσεις, τις σχέσεις εργασίας και την υπαγωγή τους στο ισχύον οικονομικό σύστημα, που στην παρούσα κοινωνικο-οικονομική οργάνωση είναι ο καπιταλισμός. Έτσι, και η δίκαιη κατανομή, η κατανομή δηλαδή με βάση το δικαίωμα, δεν μπορεί παρά να λαμβάνει χώρα στη βάση της ικανότητας και της αξίας του κάθε πολίτη. Η διανομή θα είναι δίκαιη αλλά όχι ίση, μια απόδοση στους δικαιούχους αναλόγως της αξίας τους. Το γεγονός ότι επιλέγεται η λέξη «διανομή» και όχι «κατανομή», πολλώ δε μάλλον η λέξη «ισοκατανομή», αποκαλύπτει τη διάκριση ανάμεσα σε αυτούς που θα έχουν περισσότερα και σε αυτούς που θα έχουν λιγότερα ή ελάχιστα (Παυλίδης, 2003, 95).
- Εθελοντισμός (σ. 59): «… να εκτιμούν τη σημασία του» για το κοινωνικό σύνολο: Ο θεσμός του εθελοντισμού αποτελεί επιλογή του προγράμματος για τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων (φτώχεια, μεταναστευτικό, ρατσισμός, περιθωριοποίηση). Ο εθελοντισμός ως ιδεολογία συσκοτίζει τον δομικό μηχανισμό παραγωγής των προβλημάτων και «εμπεριέχει την έννοια της άμισθης εργασίας για την εκτέλεση κοινωνικών υπηρεσιών», ενώ αντικαθιστά την ταξική αλληλεγγύη με τη φιλανθρωπία. Συγκαλύπτει την ανισότητα των κοινωνικών τάξεων και αποπροσανατολίζει τα άτομα από την πολιτική συνειδητοποίηση (Πολυχρονίου, 2001).

Η χρήση των ρημάτων στις παραινετικές προτάσεις των στόχων ενέχει αφανείς συνεπαγωγές με την έννοια της δεδομένης αλήθειας. Κατά συνέπεια, όταν το παιδί πρέπει να: *διακρίνει, προσδιορίζει, αναγνωρίζει, αντιλαμβάνεται, περιγράφει, εντοπίζει, διαχειρίζεται, συσχετίζει, καταγράφει, συγκρίνει, ταξινομεί, οργανώνει, ευαισθητοποιείται, εφαρμόζει, εκτιμά, εκδηλώνει,* σημαίνει ότι το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένας εκτελεστής διαταγών από τον εκπαιδευτικό, αφαιρώντας κάθε δικαίωμα να αντιπροτείνει και να αυτενεργήσει με βάση τις δικές του ανάγκες και ιδέες. Επίσης, όλες αυτές οι ενέργειες που θα εκτελέσει το παιδί δεν του επιτρέπουν να λειτουργήσει ομαδικά, να συζητήσει, να αντιπαρατεθεί, στερούμενο έτσι τη δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή.

Συν τοις άλλοις, οι προϋποθέσεις είναι φορείς ιδεολογίας και παραμένουν σταθερές, ακόμα και υπό άρνηση (Κανάκης, 2008, 217). Οι μη δηλούμενες προϋποθέσεις για την πραγματικότητα του κόσμου (στο συγκείμενο του προγράμματος) ισχύουν τόσο για την οικονομίστικη αντίληψη του προγράμματος όσο και για την επίδειξη των συγκεκριμένων ικανοτήτων των παιδιών, καθώς και της ικανότητας διδασκαλίας των νηπιαγωγών. Έχουμε, δηλαδή, την αυθαίρετη συνεπαγωγή ότι, είτε τα καταφέρουν μαθητές & νηπιαγωγοί, είτε όχι, εναπόκειται στην προσωπική τους ευθύνη και ικανότητα.

Ουσιαστικά αναιρείται αυτό που επισημαίνεται στο εισαγωγικό προοίμιο, βάσει του οποίου «*Βασική επιδίωξη είναι τα παιδιά να αντιληφθούν τη θέση τους στην κοινωνία ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες, και να αναπτύξουν*

την ικανότητά τους να εκφράζουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους με στόχο να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν» . Σε άλλο σημείο επισημαίνεται ότι «*υποστηρίζει την ενεργό συμμέτοχή των παιδιών, ως στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη και ως στάση απέναντι στη μάθηση και στη ζωή*».

Βέβαια, παρόλο που τονίζεται η ενεργός συμμετοχή, ταυτόχρονα προτείνεται οι νηπιαγωγοί να «*Διαμορφώνουν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ικανοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να* ***προσαρμόζονται*** *στις κοινωνικές καταστάσεις και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές».*

Επομένως, υπάρχουν αντιφατικά μηνύματα τα οποία, αφενός υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή, αφετέρου απαιτούν την προσαρμογή του παιδιού ώστε να διατηρούνται η συνοχή και η συνέχεια του προγράμματος χωρίς καμία παρέκκλιση.

Συμπεράσματα

Η γλώσσα που επιλέγει το πρόγραμμα συγκροτεί έναν αόριστο λόγο που συσκοτίζει απαραίτητες εννοιολογικές συνδέσεις για την πρόσληψη του «κοινωνικού» και του «οικονομικού». Προκειμένου να καταστούν σαφείς οι παραπάνω συνδέσεις, εξετάστηκε το συγκείμενο, ώστε να αποτυπωθούν το πραγματολογικό νόημα και η ιδεολογία που οδήγησε στη συγκεκριμένη επιλογή γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, η σφαίρα της κοινωνικής ζωής παρουσιάζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική. Η έμφαση στην τελευταία, μέσα από τη λεπτομερή αναφορά στις έννοιες του κόστους, της παραγωγής και της συναλλαγής, έχει αποτέλεσμα, σημαντικά πεδία της κοινωνικής ζωής να επισκιάζονται ή να παραλείπονται, καλλιεργώντας μέσω των αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών τον μονομερή προσανατολισμό των παιδιών προς την οικονομία. Η ιδεολογία του οικονομισμού διαπερνά το σύνολο του τομέα που εξετάσαμε.

Το είδος των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων τις οποίες το πρόγραμμα θεωρεί δεδομένες, αποδεκτές και κατάλληλες προς διδασκαλία, και αφορούν την «κοινωνία του 21ου αιώνα», καθώς και οι αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές που προτείνονται για την καλλιέργεια του γνωστικού περιεχομένου, αποκαλύπτουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό του προγράμματος προς τον νεοφιλελευθερισμό, που αποτελεί ηγεμονική αντίληψη στο πεδίο της εκπαίδευσης ευρύτερα.

Η φυσιογνωμία και η ιδιαίτερη ποιότητα των σχέσεων των μαθητών/τριών που αναπτύσσονται εντός του πλαισίου της νηπιακής τάξης, μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που προτείνονται και τις μαθησιακές εμπειρίες στις οποίες εκτίθενται, είναι ατομοκεντρικές, ευθυνοκεντρικές και ανταγωνιστικές (Cabanas & Illuz, 2020, 86-133). Η περιοχή των κοινωνικών και ατομικών δικαιωμάτων δεν υποστηρίζεται επαρκώς από τις άμεσες προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες των παιδιών οι οποίες, αντί να αξιοποιούνται, φαίνεται να αποσιωπώνται.

Το πρόγραμμα ευθυγραμμίζεται αυστηρά προς την ατομοκεντρική αντίληψη και ρυθμίζει, αντίστοιχα, τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό. Αφενός «ανάγει τα κοινωνικά δεδομένα και φαινόμενα σε μη κοινωνικά, δηλαδή σε ατομικά και ψυχολογικά» (Γρόλλιος, 2022) αφετέρου καταφέρνει να τα αντικαταστήσει με τα οικονομικά.

Γι' αυτό και δεν αναφέρονται τεχνηέντως στο πρόγραμμα η έννοια της συλλογικής διεκδίκησης και των κινημάτων, η ανομοιογένεια και η σύγκρουση των ταξικών συμφερόντων, η δυνατότητα καλλιέργειας δεσμών αλληλεγγύης εντός της μαθητικής ομάδας, η ενθάρρυνση έκφρασης των βιωμάτων που φέρουν τα παιδιά στην τάξη, η ανακάλυψη της γνώσης που ενδιαφέρει τα παιδιά και, τέλος, ένα παράδειγμα κοινωνίας βασισμένο στην ισότητα.

Οι στόχοι επικεντρώνονται στην ενημέρωση και τονίζεται η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που προωθούνται, κατά κύριο λόγο, από μια μεθοδοκεντρική προσέγγιση.

Με αυτήν τη στόχευση αποκρύπτεται τελικά η σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία και τη φύση, και αντικαθίσταται από αλλεπάλληλες διαθλάσεις των εννοιολογικών συνδέσεων που αφορούν το κοινωνικό προς όφελος του οικονομισμού.

Η εγχρήματη συναλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2021 διαπερνά το σύνολο της αντίληψης του κοινωνικού. Τα εισαγωγικά χάνονται, και από το συμβολικό παιχνίδι περνάμε στον ρεαλισμό της πραγματικής οικονομικής ζωής, στο γνωστικό αντικείμενο-περιεχόμενο και την αξιολογική μέτρησή του. Η εγχρήματη συναλλαγή αποτελεί διδασκόμενη δεξιότητα που αναμένεται να αποδώσει αντίστοιχη ικανότητα (επάρκεια), που με τη σειρά της θα αποτελέσει πεδίο αξιολογικού χαρακτηρισμού για τον μαθητή. Όμως, κατά κύριο λόγο, στοχεύει στην αφομοίωση ενός προτύπου πολίτη με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το πρόταγμα του νεοφιλελευθερισμού, «ο μαθητής γίνεται επιχειρηματίας πρωτίστως του εαυτού του» (Cabanas & Illouz, 2020, 85- 90).

Για πρώτη φορά ορίζεται το κοινωνικό ως εγχρήματη συναλλαγή, φετιχοποιημένη, εμπορευματική συναλλαγή, και για πρώτη φορά το αναλυτικό πρόγραμμα κατασκευάζει το παιδί ως καταναλωτή, μέσα από μια διαδικασία που μετατρέπει το ίδιο το παιδί σε εμπόρευμα.

Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια συντεταγμένη εκπαιδευτική πολιτική επιλογή, που απορρέει από το όραμα της «*κοινωνικής αποτελεσματικότητας*» στην εκπαίδευση του Bobbitt (Au, 2021, 62).

Ακόμη και να ιδωθεί υπό μία φιλελεύθερη σκοπιά η διάρθρωση της συγκεκριμένης υποενότητας, είναι σημαντικό να αναφερθεί η άποψη του Nagel, που επισημαίνει: «Π*αρουσιάζεται αφελώς η αντίληψη ότι η ατομική ευθύνη και προσπάθεια αρκεί μονάχα για μια δίκαιη κοινωνία. Κατεξοχήν αντικείμενο της δικαιοσύνης είναι και το γεγονός ότι η ευθύνη για μια δίκαιη κοινωνία είναι σε καίριο βαθμό συλλογική*» (Nagel, 1995, 15).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Au, W. (2020). *Άνισες βάσει σχεδίου*. Εισαγωγή-επιμέλεια Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. Μτφρ. Μ. Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

Au, W. (2012). *Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. NewYork: Routledge.

Cabanas, E. Illouz, E. (2020). *Ευτυχιοκρατία: Πώς η βιομηχανία της ευτυχίας κυβερνά τη ζωή μας.* Αθήνα: Πόλις. ISBN 9789604357314

McLaren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Miller, E., Almon J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School.* USA: The Alliance for Childhood.

Nagel, T. (1995). *Equality and partiality*. Oxford University Press.

Pinar, F., W. (2004). *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Standing, G. (2022). *Το πρεκαριάτο. Η νέα επικίνδυνη τάξη.* Αθήνα: Τόπος. ISBN: 9789604994311

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*, London: Longman (μετάφραση Κ. Κανάκης): http://www.sa.aegean.gr/canakis/Courses%20offered/Pragmatics/J.%20Thomas-chapter%201.htm#_ftn1 (ημερομηνία πρόσβασης: 15/11/2023).

Zak, Paul J., (2008). Zak, Paul J. (2010-12-16). *Moral Markets: The Critical Role of Values in the Economy*. Princeton University Press. ISBN 9781400837366

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2022). Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73,* 11-24.

Γρόλλιος. Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ. (2003). Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 129, 91-106.

Δαφέρμος, Μ. (2020). *Επιστημολογία της ψυχολογίας. Μια κριτική εισαγωγή.* Αθήνα: Κριτική. ISBN 139789605863302

ΔΕΠΠΣ (2003). ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Ζάχου, Δ., Ε. (2022). Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο Νηπιαγωγείο. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή. Π. Αιγαίου, Τ.Π.Τ.Ε.

Θεριανός, Κ. (2010). Εθνογραφία και Κριτική Παιδαγωγική. Στο: Πουρκός, Μ., Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* σ. 699-724. Αθήνα: Τόπος.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). Προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542 Πρώτη Έκδοση, 2021, Αθήνα.

Κανάκης, Κ. (2007). *Εισαγωγή στην πραγματολογία: Γνωστικές και κοινωνικές όψεις της γλωσσικής χρήσης*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. ISBBN: 9789608219489

Μαρκόπουλος, Ν., Ι. (2016). Οικονομισμός και αρετολογική ηθική. Εφημερίδα των Συντακτών. https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/101743_oikonomismos-kai-aretologiki-ithiki (ημερομηνία πρόσβασης: 15/11/2023).

Παυλίδης, Π. (2003). Παιδεία & καθημερινή συνείδηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής προόδου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 132* (μέρος 2ο).

Πολυχρονίου, Χ. (2001). Η ιδεολογία του εθελοντισμού: Μια κριτική. *Θέσεις*, *77*. http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=759:category-759&catid=39&Itemid=113 (ημερομηνία πρόσβασης: 15/11/2023).

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ:295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

Δεξαμενές σκέψης και εκπαιδευτική πολιτική. Η ανάδυση νέων φορέων στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Εύη Ζευγίτη
Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
evizevgiti@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτό το άρθρο εστιάζει σε ένα αναδυόμενο φαινόμενο στην Ελλάδα: την ολοένα και πιο εμφανή και συστηματική παρουσία των δεξαμενών σκέψης (think tanks) στον δημόσιο λόγο, και εξετάζει πώς μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες δημόσιας πολιτικής. Οι δεξαμενές σκέψης, «τα υβριδικά παρενθετικά πεδία» που συνδέουν επιχειρηματικούς, ακαδημαϊκούς και κυβερνητικούς φορείς, επιζητούν να επηρεάσουν πτυχές της δημόσιας πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Το άρθρο βασίζεται σε μελέτη για τον ρόλο των ελληνικών δεξαμενών σκέψης και επικεντρώνεται στον «Οργανισμό Έρευνας και Ανάλυσης διαΝΕΟσις», που ιδρύθηκε το 2015 και άρχισε να δημοσιεύει περιεχόμενο από το 2016. Αυτή η μελέτη δείχνει πως η διαΝΕΟσις: α) έχει συνδέσει ένα δίκτυο παραγόντων από πανεπιστήμια, επιχειρήσεις και άλλους φορείς, β) δρα ως χώρος διαμεσολάβησης και ανταλλαγής κοινωνικών και γνωστικών πληροφοριών προκειμένου να αναπτυχθεί η γνώση που θα εξυπηρετήσει τη λήψη πολιτικών αποφάσεων.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore the developing trend of think tanks in Greece and examine their influence on public policy processes. Increasing their prominence and their footprint in the Greek reality, think tanks proceed with cognitive and social activities to associate ideas, individuals, and technical resources with policymaking decisions. Acting as intermediaries, they aim to shape various aspects of public policy, including education governance, through the establishment of novel political networks. The article analyses data derived by a study about diaNEOsis, a think tank established in 2015 and began publishing content in 2016. More particularly, findings indicate that diaNEOsis: a) has formed a network of stakeholders from diverse sectors, includingacademies and businesses and b) serves as a hub for social and cognitive intermediation, dedicated to generating knowledge for policy development and problem-solving.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η συμμετοχή διεθνών οργανισμών, ιδιωτικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων έχει καταστεί κρίσιμος παράγοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Kotthoff & Klerides, 2015).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εμπλοκή οργανισμών, γνωστών ως δεξαμενές σκέψης (think tanks), που υιοθετούν νέες προσεγγίσεις για την αύξηση της εμπλοκής και της επιρροής τους σε κρίσιμους τομείς της δημόσιας πολιτικής (Fontdevila, C. et al., 2019; Savage & O'Connor, 2015). Οι δεξαμενές σκέψης διενεργούν έρευνες, επικοινωνούν με άτομα και φορείς λήψης πολιτικών αποφάσεων (Plehwe, 2015), καθοδηγούνται από πολιτικές ελίτ (Savage, 2016) και χρηματοδοτούνται από υποστηρικτές της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Moschetti et al., 2020).

Αυτό το άρθρο εστιάζει στον «Οργανισμό Έρευνας και Ανάλυσης διαΝΕΟσις», μια δεξαμενή σκέψης που ιδρύθηκε το 2015 και επιδιώκει «να βελτιωθεί το παραγωγικό μοντέλο της χώρας προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικό, να ενισχυθεί η εξωστρέφειά του και να εξασφαλιστεί μια δίκαιη αξιοποίηση των βιώσιμων αναπτυξιακών ευκαιριών» (https://www.dianeosis.org/about/).

Καθώς η ερευνητική δραστηριότητα της διαΝΕΟσις περιλαμβάνει και τον τομέα της εκπαίδευσης, στόχος μας είναι να εντοπίσουμε και να περιγράψουμε πρωτοβουλίες που ενδεχομένως επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική μέσω γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών που προκύπτουν από την αμοιβαία αλληλεπίδραση ιδεών και ατόμων (Birkland, 2006).

Η διαΝΕΟσις έχει στενές συνδέσεις με τον επιχειρηματικό κόσμο, αφού δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Δημήτρη Δασκαλόπουλου, ο οποίος και καλύπτει εξολοκλήρου το κόστος λειτουργίας της. Ο Δημήτρης Δασκαλόπουλος είναι πρόεδρος της DAMMA Συμμετοχών Α.Ε., εταιρείας επενδυτικών συμμετοχών και διαχείρισης κεφαλαίων, ενώ έχει ασκήσει καθήκοντα προέδρου του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (2006 -2014) και είναι επίτιμος πρόεδρός του. Επίσης, ο Δημήτρης Δασκαλόπουλος έχει υπάρξει πρόεδρος του Συνδέσμου Ελληνικών Βιομηχανιών Τροφίμων (1999- 2006), μέλος του διοικητικού συμβουλίου του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (1996-2000), μέλος του διοικητικού συμβουλίου της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδας (2002-2010), μέλος του διοικητικού συμβουλίου του ομίλου επιχειρήσεων Μυτιληναίος Α.Ε. (2007-2013) και μέλος (1998 -2008) της Στρογγυλής Τράπεζας Ευρωπαίων Βιομηχάνων (European Round Table of Industrialists).

Το όραμα της διαΝΕΟσις, σύμφωνα με την ιστοσελίδα της, είναι να αναδειχθεί ως ο «πιο αξιόπιστος και πιο αποτελεσματικός οργανισμός έρευνας και ανάλυσης στην Ελλάδα» (https://www.dianeosis.org/about/), υποστηρίζοντας και προωθώντας τον εκσυγχρονισμό της χώρας μέσω τεκμηριωμένων προτάσεων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις μεγάλες οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του μέλλοντος.

Σε πρόσφατη συνέντευξή του, ο ιδρυτής της διαΝΕΟσις δηλώνει πως ο Οργανισμός «επιδρά γόνιμα και με ιδιαίτερη επιτυχία στον δημόσιο διάλογο (...) έχει γίνει σημείο αναφοράς για τη σοβαρή ανάλυση, με μελετημένες προτάσεις λύσης για όλα τα μεγάλα θέματα της χώρας (...) είναι το έδαφος της ελλείπουσας συναίνεσης στα ουσιώδη» (Δασκαλόπουλος, 2022).

Η διαΝΕΟσις αποτελεί μια αντιπροσωπευτική περίπτωση οργανισμού που εμφανίζει τα χαρακτηριστικά λειτουργίας χώρου κοινωνικής και γνωστικής διαμεσολάβησης.

Η κοινωνική διαμεσολάβηση αναγνωρίζεται ως συνέργεια διαφορετικών φορέων που επικοινωνούν με πυκνούς και πολύπλοκους τρόπους, συνιστώντας πολιτικά δίκτυα (Exley, 2014). Σχετικά με αυτή την πτυχή, στην ιστοσελίδα της διαΝΕΟσις επισημαίνεται πως «η ανάγκη για αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων μάς υπαγορεύει να αναπτύξουμε συνεργασίες με καταξιωμένα ερευνητικά ιδρύματα, πανεπιστήμια και άλλους φορείς σκέψης της χώρας μας και του εξωτερικού» (https://www.dianeosis.org/about/).

Η γνωστική διαμεσολάβηση εντός των πολιτικών δικτύων αναγνωρίζεται ως η διαδικασία δημιουργίας και διάδοσης της γνώσης προκειμένου να αναδιαμορφωθούν πολιτικά προβλήματα και να προωθηθούν συγκεκριμένες πολιτικές επίλυσης (Savage, 2016). Η διαΝΕΟσις επιδεικνύει, επίσης, αυτό το χαρακτηριστικό, αφού, όπως αναφέρεται στους ειδικότερους στόχους λειτουργίας της, «προσπαθούμε να εντοπίσουμε, να χαρτογραφήσουμε και να αναδείξουμε τα προβλήματα της χώρας, και στη συνέχεια να προτείνουμε εφικτές και βιώσιμες λύσεις γι' αυτά, πάντοτε με το βλέμμα στραμμένο και στις διεθνείς καλές πρακτικές» (https://www.dianeosis.org/about/).

Το άρθρο διαρθρώνεται σε εφτά κύριες ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο των δεξαμενών σκέψης, ενώ η δεύτερη παρουσιάζει έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδρασή τους στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τρίτη ενότητα περιγράφει τη μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, ενώ οι επόμενες δύο αναλύουν τα δεδομένα και χαρακτηρίζουν τη διαΝΕΟσις ως κοινωνικό και γνωστικό διαμεσολαβητή. Η έβδομη ενότητα αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της διαΝΕΟσις. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας.

Δεξαμενές σκέψης: ορισμός και δραστηριότητες

Οι δεξαμενές σκέψης, παρότι διαδραματίζουν διεθνώς τα τελευταία χρόνια σημαντικό ρόλο στα μέσα ενημέρωσης, τόσο στα έντυπα όσο και τα ηλεκτρονικά, δεν αποτελούν ένα νέο φαινόμενο, αφού είναι παρούσες στη δημόσια σφαίρα περισσότερο από έναν αιώνα (Medvetz, 2012). Ωστόσο, ο αριθμός τους έχει αυξηθεί αισθητά τις πρόσφατες δεκαετίες (McGann, 2016), καθώς οι διακηρύξεις για διαμόρφωση πολιτικής βασισμένη σε στοιχεία και όχι σε ιδεολογία δημιούργησε την ανάγκη εμπειρογνωμόνων στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση πολιτικής (Cairney, 2017). Τα πεδία ενδιαφέροντος και οι δραστηριότητες των δεξαμενών σκέψης έχουν επεκταθεί σε διάφορους οικονομικούς και κοινωνικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η μακροχρόνια λει-

τουργία τους και η διαρκής παρουσία τους δεν έχουν καταστήσει εύκολο ούτε τον ορισμό τους, ούτε την ακριβή κατανόηση του ρόλου και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση πολιτικής (Rich, 2005).

Οι δεξαμενές σκέψης, ευρισκόμενες στο μεταίχμιο των μέσων ενημέρωσης, των επιχειρήσεων, της πολιτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας (Lingard, 2016), ερευνώνται υπό ποικίλες επιστημονικές προσεγγίσεις, δυσχεραίνοντας την επίτευξη συναίνεσης σχετικά με τα κριτήρια ορισμού ενός ερευνητικού οργανισμού ως δεξαμενής σκέψης.

Ο όρος «δεξαμενή σκέψης» πρωτοεμφανίστηκε στις Η.Π.Α. μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο για να περιγραφεί το ασφαλές περιβάλλον στο οποίο υπεύθυνοι στρατιωτικών επιχειρήσεων και ειδικοί σε θέματα άμυνας θα μπορούσαν να συζητήσουν και να διαμορφώσουν την κατάλληλη στρατηγική (Abelson, 2009).

Για τον McGann (2016), οι δεξαμενές σκέψης αποτελούν μη κυβερνητικούς, μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς έρευνας, ανάλυσης και συμμετοχής στη δημόσια πολιτική. Διεξάγουν πολιτικά προσανατολισμένη έρευνα για να προσφέρουν συμβουλές που θα επιτρέψουν στους πολιτικούς και στο ευρύ κοινό να λάβουν ενημερωμένες αποφάσεις σε θέματα δημόσιας πολιτικής, τόσο εσωτερικού όσο και διεθνούς ενδιαφέροντος.

Ο Medvetz (2012), αξιοποιώντας τη θεωρία του Bourdieu για τα κοινωνικά πεδία, θεωρεί πως οι δεξαμενές σκέψης αποτελούν ασαφή δίκτυα οργανώσεων τα οποία καθορίζονται από τη διαφορετική παραγωγική δραστηριότητα της ακαδημαϊκής, πολιτικής και οικονομικής κοινότητας, καθώς και των μέσων ενημέρωσης. Υπογραμμίζει πως αυτή η ποικιλία παραγωγικών δραστηριοτήτων συνιστά την εσωτερική δυναμική των δεξαμενών σκέψης, επιτρέποντας τον έλεγχο της κυκλοφορίας της γνώσης.

Ο Pautz (2011) υποστηρίζει πως οι δεξαμενές σκέψης πρέπει να ορίζονται ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους και όχι ως προς την οργανωτική τους δομή. Θεωρεί πως οι δεξαμενές σκέψης χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο εύρος δραστηριοτήτων και ιδιοτήτων και ενδέχεται να μην έχουν διακριτά οργανωτικά γνωρίσματα.

Ο Ahmad (2008) ορίζει τις δεξαμενές σκέψης ως οργανισμούς που πραγματοποιούν έρευνες για να συνδράμουν σε πλευρές της κοινωνικής πολιτικής και να υποστηρίξουν τομείς των επιστημών, των βιομηχανιών και των επιχειρήσεων.

Επιγραμματικά, τα τελευταία χρόνια, οι δεξαμενές σκέψης, αξιοποιώντας το δημοφιλές σύνθημα «πολιτική βασισμένη σε στοιχεία» (evidence-based policy making) (Packwood, 2002), διεξάγουν έρευνες και αναλύσεις πολιτικών θεμάτων, ώστε να παραχθεί γνώση που θα επηρεάσει την κυβερνητική πολιτική και το ευρύ κοινό.

Ωστόσο, η πραγματικότητα της πολιτικής διαδικασίας υποδεικνύει πως το σύνθημα «πολιτική βασισμένη σε στοιχεία», αν και φαίνεται ελκυστικό, έχει προβλέψιμα, γραμμικά στάδια, καθώς εξυπηρετεί συγκεκριμένη πολιτική ιδεολογία (Cairney, 2018: 200).

Δεξαμενές σκέψης και εκπαιδευτική πολιτική

Η «πολιτική βασισμένη σε στοιχεία» εφαρμόζεται και στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στη λογοδοσία, την προώθηση καλών πρακτικών και τον έλεγχο των σχολείων από τους χρήστες. Αυτές οι πολιτικές μετασχηματίζουν την «κυβέρνηση σε διακυβέρνηση» και στηρίζονται στη συλλογή, την ανάλυση και τη σύγκριση δεδομένων (Ozga, 2009: 150).

Οι δεξαμενές σκέψεις μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω διάφορων μηχανισμών, όπως η έρευνα και η δημιουργία δικτύων.

Σύμφωνα με τον Rhodes (2006), τα δίκτυα πολιτικής απαρτίζονται από φορείς, είτε επίσημους, είτε άτυπους, οι οποίοι συνεργάζονται για τη διαχείριση των δεδομένων και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τις κυβερνήσεις για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή δημόσιας πολιτικής. Συμπληρωματικά, ο M. Thatcher (2004) επισημαίνει πως η μελέτη αυτών των πολιτικών δικτύων επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ορισμένοι φορείς, διαμορφώνοντας στενές σχέσεις με τις πολιτικο-διοικητικές ελίτ, συμμετέχουν ενεργά στη λήψη και την εφαρμογή αποφάσεων.

Η αυξανόμενη τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάγκη σύγκρισης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων έχουν οδηγήσει στην εμφάνιση νέων φορέων και οργανώσεων που επικεντρώνονται στην παραγωγή και τη διάδοση αριθμητικών δεδομένων, απαραίτητων για τη λήψη αποφάσεων (Delvaux & Mangez, 2008). Αυτοί οι φορείς και οι οργανώσεις προωθούν μεταρρυθμίσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς, ενώ παρέχουν κίνητρα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής απόδοσης (Scott & Jabbar, 2014).

Η διεθνής εκπαιδευτική βιβλιογραφία μελετά την επιρροή των φορέων αυτών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους κατηγοριοποιεί, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές τους, ως «διακρατικούς φορείς πολιτικής» (Lawn & Lingard, 2002), ως «ενδιάμεσους οργανισμούς» (Cooper & Shewchuk, 2015), ή ως «διεθνικές κοινότητες εμπειρογνωμόνων» (Kauko et al., 2018).

Η S. Exley (2014) διαπίστωσε πως στην αγγλική εκπαίδευση, η ιδιωτικοποίηση επηρεάζεται από πολιτικά δίκτυα με ασύμμετρη εξουσία, περιθωριοποιώντας συνδικάτα και τοπικές κυβερνήσεις.

Ο B. Lingard (2016) επεσήμανε πως η αυστραλιανή συντηρητική δεξαμενή σκέψης Centre for Independent Studies (Κέντρο Ανεξάρτητων Μελετών –CIS) επεδίωξε να έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πολιτικές συγκυρίες, με τη νεοεκλεγείσα συντηρητική κυβέρνηση να στοχεύει στον έλεγχο των κρατικών δαπανών, ενίσχυσαν την επιρροή του CIS, καθώς οι ιδεολογικές θέσεις του ευθυγραμμίζονταν με αυτές της κυβέρνησης, σε συνδυασμό με τη μείωση της κρατικής ερευνητικής δραστηριότητας.

Ο G. C. Savage (2016) εξέτασε τη συμμετοχή τριών συγκεκριμένων δεξαμενών σκέψης στην ανάπτυξη των Common Core State Standards (Κοινά Πρότυπα Πολιτειών – CCSS) στις Η.Π.Α. Αυτές οι δεξαμενές σκέψης, επικεφαλής πολιτικών ελίτ και ουσιαστικά χρηματοδοτούμενες από ιδιωτικό ίδρυμα, άσκησαν επιρροή κινητοποιώντας σημαντικές πολιτικές και οικονομικές δυνάμεις.

Οι S. Viseu & L. M Carvalho (2018, 2021) μελέτησαν την ανάδυση δεξαμενών σκέψης και φιλανθρωπικών οργανώσεων στον δημόσιο διάλογο για την πορτογαλική εκπαίδευση, και επεσήμαναν πως μέσω της κοινωνικής και γνωστικής διαμεσολάβησης που ασκούν οι συγκεκριμένοι φορείς προωθούνται και καθιερώνονται νέα δίκτυα πολιτικού αντίκτυπου.

Οι Moschetti et al. (2020), ερευνώντας την αυξημένη συμμετοχή ιδιωτικών φορέων στην ιδιωτικοποίηση όψεων της εκπαίδευσης στις χώρες της Λατινικής Αμερικής, επεσήμαναν πως νέοι φορείς, δεξαμενές σκέψης και διάφορες οργανώσεις προωθούν την ιδιωτικοποίηση και στην Ουρουγουάη.

Η επιρροή των δεξαμενών σκέψης στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι ακόμα εμφανώς ορατή, αν και ο Υπουργός Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, κ. Κυριάκος Πιερρακάκης, υπήρξε διευθυντής ερευνών του «Οργανισμού Έρευνας και Ανάλυσης διαΝΕΟσις», από την ίδρυσή του το 2015 έως και την ανάληψη των υπουργικών του καθηκόντων το 2019[1].

Η «διαΝΕΟσις», μέσω της παραγωγής ερευνών, άρθρων και αναλύσεων καλών πρακτικών (https://www.dianeosis.org/about/), λειτουργεί ως γνωσιολογική κοινότητα (Haas, 1992), αφού δεν περιορίζεται στην παραγωγή και τη διάχυση των πληροφοριών, αλλά προωθεί τη χρήση τους για τη βελτίωση της λήψης αποφάσεων σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.

Στόχος της έρευνάς μας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η διαΝΕΟσις ενδέχεται να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική, ως μέρος ενός ευρύτερου δικτύου (Ball & Exley, 2010). Για τον σκοπό αυτό, ενδιαφερόμαστε για τους φορείς και τις οργανώσεις που υπάρχουν περιμετρικά της διαΝΕΟσις, για τις συνέργειες που αναπτύσσονται, καθώς και για τους τρόπους μέσω των οποίων ο Οργανισμός αυτός παράγει, διαδίδει και χρησιμοποιεί δεδομένα και πληροφορίες για τη διατύπωση προτάσεων πολιτικής στη χώρα μας.

Συλλογή Δεδομένων και Μέθοδος Ανάλυσης

Η εστίαση στις νέες μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης και η αναγνώριση της αυξανόμενης σημασίας των νέων φορέων, που λειτουργούν σε διάφορες κλίμακες, μας ώθησαν να επιλέξουμε την εθνογραφία δικτύου (Hogan, 2016) ως τη μεθοδολογική βάση αυτής της έρευνας.

Για να κατανοήσουμε ποιοι ασχολούνται με τη διαΝΕΟσις και τις δραστηριότητές της, αναζητήσαμε πληροφορίες σχετικά με την ίδρυση, τη χρηματοδότηση και τις δράσεις της, μέσω της επίσημης ιστοσελίδας της και των λογαριασμών της στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων επικεντρώθηκε στο «ποια» είναι η διαΝΕΟσις, «πώς» λειτουργεί και «για ποιο λόγο».

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του ρόλου της διαΝΕΟσις ως κοινωνικού διαμεσολαβητή, εξετάσαμε αν και πώς επιτελεί αυτήν τη λειτουργία. Με βάση τις αρχές της ανάλυσης κοινωνικών δικτύων (Scott, 2000), εντοπίσαμε τους φορείς και οργανισμούς με τους οποίους συνδέεται, αξιοποιώντας πληροφορίες από τα βιογραφικά των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής, του Εποπτικού Συμβουλίου και της ερευνητικής ομάδας, τα οποία είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα της και στο διαδίκτυο. Επίσης, καταγράψαμε την τρέχουσα επαγγελματική τους δραστηριότητα και τις συνδέσεις τους με άλλους οργανισμούς ή άλλες εταιρείες.

Ασφαλώς, η ανάλυση αυτή δεν προσδιορίζει με ακρίβεια όλες τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσω της διαΝΕ-

1. Βλ. στο Παράρτημα 1 την ανακοίνωση της διαΝΕΟσις για την υπουργοποίηση του κ. Κυριάκου Πιερρακάκη.

Οσις, καθώς πολλά μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής και του Εποπτικού Συμβουλίου κατέχουν ρόλους σε αρκετούς οργανισμούς και φορείς. Επίσης, δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν αναλυτικά βιογραφικά κάποιων μελών.

Σχετικά με το «για ποιο σκοπό», προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε προσπάθειες της διαΝΕΟσις να επηρεάσει τη διαδικασία χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τη γνωστική διαμεσολάβηση. Για τον σκοπό αυτό, η ανάλυσή μας βασίστηκε στην ταξινόμηση του Lindquist (1990: 32-34), που διακρίνει τρία διαφορετικά είδη πληροφοριών διαμόρφωσης των διαδικασιών χάραξης πολιτικής:

- Δραστηριότητες παραγωγής πληροφοριών που περιλαμβάνουν δημιουργία, αποθήκευση και συλλογή δεδομένων, έρευνα και δημιουργία νέων δεδομένων ή δεικτών.
- Δραστηριότητες δημοσίευσης και μετάδοσης των πληροφοριών.
- Δραστηριότητες σύγκλησης, μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων ή συνεδρίων.

Χρησιμοποιώντας αυτή την ταξινόμηση, εντοπίσαμε δημοσιεύσεις, δραστηριότητες σύγκλησης και παραγωγής πληροφοριών, οι οποίες μας βοήθησαν να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαΝΕΟσις ως δημιουργό δεδομένων και αναλύσεων σχετικών με την πολιτική.

Η διαΝΕΟσις ως Κοινωνικός Διαμεσολαβητής[2]

Οι δραστηριότητες της διαΝΕΟσις επιβλέπονται από τη Συμβουλευτική Επιτροπή (Advisory Board), που αποτελείται από 43 μέλη, ενώ κατευθύνονται από το εννεαμελές Εποπτικό Συμβούλιο, πρόεδρος του οποίου είναι ο Δημήτρης Δασκαλόπουλος. Στελεχώνεται, επίσης, από μια σταθερή ομάδα ερευνητών, δημοσιογράφων και επαγγελματιών με εξειδίκευση και εμπειρία στον τομέα της πληροφορικής και της τεχνολογίας των πληροφοριών.

Τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής προέρχονται από τον ακαδημαϊκό και τον επιχειρηματικό κόσμο, καθώς και από κοινωφελή ιδρύματα, με αρκετούς από αυτούς να αρθρογραφούν σε εφημερίδες. Διακρίνονται για τις υψηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τις σπουδές τους σε διεθνώς αναγνωρισμένα πανεπιστήμια, ενώ δραστηριοποιούνται σε τομείς όπως η ακαδημαϊκή και ερευνητική δραστηριότητα, η επιχειρηματικότητα και η διακυβέρνηση, με διεθνείς και εθνικές συνεργασίες.

Οι βασικές σπουδές τους περιλαμβάνουν πανεπιστήμια όπως το ΕΚΠΑ, το Α.Π.Θ., το ΕΜΠ, το ΟΠΑ, καθώς και διεθνή, όπως το Columbia University και το Harvard University. Στις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές τους, τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής ακολουθούν εντυπωσιακή πορεία, με την παρουσία τους σε διεθνή πανεπιστήμια της παγκόσμιας ελίτ, όπως Harvard University, Cambridge University, Oxford University,Yale University, Columbia University, και ιδρύματα όπως το Max Planck Institute και το Imperial College London. Τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά τους προγράμματα, που καλύπτουν τομείς όπως η επιχειρηματικότητα, οι κοινωνικές επιστήμες, η τεχνολογία, η τέχνη και η επιστήμη, αποδεικνύουν την εξειδίκευση και την αναγνώριση στο διεθνές ακαδημαϊκό και επαγγελματικό πεδίο. Για παράδειγμα, η Bayes Business School, το Strathclyde University, το De Vlerick Business School, και το City University of NewYork, συνθέτουν ένα εντυπωσιακό δίκτυο για τις σπουδές στον τομέα των επιχειρήσεων και της οικονομίας.

Η επαγγελματική ενασχόληση των μελών της Συμβουλευτικής Επιτροπής εκτείνεται σε κορυφαία πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα, τα μέλη εργάζονται σε πανεπιστήμια όπως το ΕΚΠΑ, το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και το Πάντειο, ενώ στο εξωτερικό συνεργάζονται με ιδρύματα όπως το Harvard, το Oxford, το Πολυτεχνείο του Μιλάνου, το University of Glasgow και το Yale.

Η σύνδεση της διαΝΕΟσις με τα ακαδημαϊκά ιδρύματα της προσδίδει νομιμότητα και αξιοπιστία και αναγνωρίζεται από τα μέσα ενημέρωσης, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και το ευρύ κοινό (McDonald, 2013).

Στην Ελλάδα, τα μέλη της Επιτροπής συνδέονται με σημαντικούς οργανισμούς και φορείς που διαμορφώνουν την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική πολιτική της χώρας, όπως η ΓΣΕΒΕΕ, ο ΣΕΒ, το Ίδρυμα Σ. Νιάρχος, το Ίδρυμα Ωνάσης, το Ίδρυμα Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής, το ΙΟΒΕ και το ΕΛΙΑΜΕΠ.

Στον επιχειρηματικό τομέα, τα μέλη της Επιτροπής διατηρούν στενές σχέσεις με εταιρείες και επενδυτικούς οργανισμούς, όπως η Big Pi Ventures Capital, η Ελληνική Ζυθοποιία Αταλάντης Α.Ε., η GREEK GOLD ABEE και η Lyktos Energy Ι.Κ.Ε., ενώ συμμετέχουν ενεργά σε διοικητικά συμβούλια, όπως του ΣΕΒ, του ΕΛΙΑΜΕΠ, του ΙΟΒΕ και των Ελληνικών Χρηματιστηρίων.

2. Όλα τα στοιχεία της ενότητας προέρχονται από αναζητήσεις στο διαδίκτυο και από την ιστοσελίδα της διαΝΕΟσις https://www.dianeosis.org/

Πρόεδρος του εννεαμελούς Εποπτικού Συμβουλίου της διαΝΕΟσις είναι ο Δημήτρης Δασκαλόπουλος, ο οποίος σπούδασε Διοίκηση Επιχειρήσεων στην ΑΣΟΕΕ (τώρα Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και κατέχει MBA από το Kellogg Graduate School of Management. Εκτός από τη διαΝΕΟσις, έχει ιδρύσει τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό ΝΕΟΝ για την προαγωγή της σύγχρονης τέχνης στο ελληνικό κοινό, ενώ τον Απρίλιο του 2022 δώρισε 350 έργα της Συλλογής Δ. Δασκαλόπουλου στα μουσεία Tate, Guggenheim, MCA Chicago και ΕΜΣΤ. Για τη συμβολή του στον χώρο των τεχνών και της φιλανθρωπίας, καθώς και την προσφορά του προς τη βρετανική κοινωνία, έχει λάβει τη διάκριση OBE – The Most Excellent Order of the British Empire, με τον Χρυσό Σταυρό του Τάγματος, από τον βασιλιά Κάρολο Γ'.

Τα μέλη του Εποπτικού Συμβουλίου σπούδασαν σε αναγνωρισμένα ελληνικά και διεθνή πανεπιστήμια. Οι βασικές τους σπουδές πραγματοποιήθηκαν στο Α.Π.Θ., το Πανεπιστήμιο του Warwick και το Πανεπιστήμιο Fribourg. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζουν το Πανεπιστήμιο του Πειραιά και το ΕΚΠΑ, στα οποία φοίτησαν αρκετά μέλη.

Στις μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, τα μέλη του Συμβουλίου συνέχισαν την ακαδημαϊκή τους πορεία σε διεθνώς αναγνωρισμένα ιδρύματα που αποτελούν σημεία αναφοράς στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως το Πανεπιστήμιο του Michigan, το Oxford University, το Columbia University, το Harvard University και το Διεθνές Ινστιτούτο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο Στρασβούργο.

Τα μέλη του Εποπτικού Συμβουλίου της διαΝΕΟσις, σύμφωνα με τα επαγγελματικά τους προσόντα και τις διακρίσεις τους, κατέχουν ηγετικούς ρόλους σε σημαντικούς οργανισμούς και φορείς, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η επαγγελματική τους ενασχόληση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, θέσεις στα Διοικητικά Συμβούλια μεγάλων επιχειρηματικών και ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, όπως το Κέντρο Διεθνών Νομικών Σπουδών στο Σάλτσμπουργκ και το ALBA Graduate Business School, που ίδρυσε ο ΣΕΒ το 1992. Αρκετά μέλη συμμετέχουν στα διοικητικά συμβούλια εμβληματικών οργανισμών, όπως του ΣΕΒ, του ΙΟΒΕ, του Διεθνούς Αερολιμένα Αθηνών και της Eurobank.

Μερικά από τα μέλη του Συμβουλίου κατέχουν, επίσης, υψηλές τιμητικές διακρίσεις, όπως τον Σταυρό της Αξίας της Δημοκρατίας της Πολωνίας και το Παράσημο του Τάγματος Αριστείας του Φοίνικος της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Η δεκαμελής σταθερή ομάδα ερευνητών που εργάζεται για τη διαΝΕΟσις αποτελείται από άτομα με αξιόλογο ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Οι περισσότεροι έχουν ολοκληρώσει τις βασικές σπουδές τους στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το ΕΚΠΑ και το Πανεπιστήμιο Πειραιά, ενώ έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους σε διεθνή πανεπιστημιακά ιδρύματα, όπως το Πανεπιστήμιο του Surrey, το Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης και το University of Stirling.

Συμπερασματικά, η διαΝΕΟσις μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικός διαμεσολαβητής, αφού τα συμβουλευτικά και εποπτικά της όργανα απαρτίζονται από άτομα που προέρχονται από τον επιχειρηματικό και τον ακαδημαϊκό χώρο και αλληλεπιδρούν προκειμένου:

- «Να αναβαθμιστεί ο κοινωνικός διάλογος με τεκμηριωμένες προτάσεις.
- Να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ επιστημονικής γνώσης και πολιτικής.
- Να υποστηρίζονται οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής σε όλα τα επίπεδα, ώστε να προωθούνται οι απαραίτητες μεταρρυθμίσεις.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι κοινωνικοί εταίροι, οι επαγγελματικές οργανώσεις και οι πολίτες για τα μακροχρόνια οφέλη των αλλαγών». https://www.dianeosis.org/about/

Η διαΝΕΟσις φαίνεται πως θέλει να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που βασίζεται σε ειδικούς, και «ως παραγωγός αξιόπιστης έρευνας και εξειδικευμένου προσωπικού, ανεξάρτητα από τον βαθμό στον οποίο υπάρχει συμμόρφωση με τους επαγγελματικούς κανόνες της έρευνας κοινωνικών επιστημών» (Haas, 2007: 66).

Η διαΝΕΟσις ως Γνωστικός Διαμεσολαβητής[3]

Η διαΝΕΟσις, όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα της, απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό που περιλαμβάνει όλους εκείνους που «εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή πολιτικών: κυβέρνηση, βουλευτές, τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς επιχειρηματικότητας και εργασίας, ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα, σπουδαστές, μη κυβερνητικές οργανώσεις και ΜΜΕ». https://www.dianeosis.org/about/

Σκοπός της είναι να επηρεάσει θετικά τη δημόσια πολιτική και να συντελέσει στη βελτίωση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της χώρας, μέσω της παραγωγής και διάδοσης έγκυρης, τεκμηριωμένης γνώσης.

3. Όλα τα στοιχεία της ενότητας προέρχονται από την ιστοσελίδα της διαΝΕΟσις https://www.dianeosis.org/

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της, η διαΝΕΟσις λειτουργεί ως γνωστικός διαμεσολαβητής, διευκολύνοντας τη μετάδοση και την εφαρμογή γνώσης μεταξύ των επιστημονικών, πολιτικών και κοινωνικών πεδίων. Όπως τονίζουν οι McNutt και Marchildon (2009), οι γνωστικοί διαμεσολαβητές είναι οργανισμοί που, μέσω της παραγωγής και διάδοσης της γνώσης, διευκολύνουν τη διαμόρφωση δημόσιων πολιτικών, προσφέροντας συμβουλές και κατευθύνσεις τόσο στους κυβερνητικούς φορείς όσο και στο ευρύ κοινό.

Δραστηριότητες Δημοσίευσης και Ενημέρωσης

Η διαΝΕΟσις εκτελεί δραστηριότητες δημοσίευσης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Lindquist (1990). Ο Οργανισμός δημοσιεύει πληροφορίες σχετικά με τις έρευνές του, όπως εκθέσεις και ειδήσεις, οι οποίες είναι διαθέσιμες δωρεάν στον ιστότοπό του. Επιπλέον, τα βιβλία που εκδίδει προσφέρονται προς πώληση στην τιμή των 9€ και των 5€, καθιστώντας τη γνώση προσιτή σε ένα ευρύ κοινό.

Η παρουσία της διαΝΕΟσις σε κοινωνικά δίκτυα, όπως το Facebook (35.000 ακόλουθοι), το Google+ και το YouTube (16.500 εγγεγραμμένοι), ενισχύει τη διάδοση των δραστηριοτήτων της και την αλληλεπίδραση με το κοινό. Η διαδικτυακή της επιρροή είναι σημαντική, ενώ η παρουσία της σε εφημερίδες όπως η Καθημερινή και το Βήμα ενισχύει την αξιοπιστία και την επιρροή της στην ελληνική κοινωνία.

Δραστηριότητες Σύγκλησης και Δημόσια Διάδραση

Η διαΝΕΟσις προχωρά και σε δραστηριότητες σύγκλησης, διοργανώνοντας εκδηλώσεις και εργαστήρια (workshops) ανοιχτά και δωρεάν για το κοινό. Αυτές οι εκδηλώσεις ενισχύουν τη διαβούλευση μεταξύ πολιτικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικών φορέων και του κοινού, προσφέροντας έναν χώρο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών.

Οι δραστηριότητες σύγκλησης επιτρέπουν τη δημιουργία συνεργειών και τη διεύρυνση της επιρροής των δεξαμενών σκέψης σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας και κοινωνικής ζωής (Lindquist, 1990).

διαΝΕΟσις και ελληνική εκπαίδευση

Η διαΝΕΟσις έχει αναδειχθεί σε σημαντικό ερευνητικό παράγοντα στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση στη χώρα. Μερικές από τις κύριες δραστηριότητές της περιλαμβάνουν την ανάλυση των αποτελεσμάτων του διεθνούς προγράμματος PISA, τη διερεύνηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και την προώθηση της προσχολικής αγωγής.

Διαγωνισμός PISA

Η διαΝΕΟσις έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον διαγωνισμό PISA του ΟΟΣΑ. Έχει αναλύσει τα αποτελέσματα της χώρας μας στον PISA2015, με τη συντονίστρια καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, η οποία είναι και εθνική συντονίστρια του PISA. Σύμφωνα με τον ιστότοπο της διαΝΕΟσις, η ίδια ερευνητική ομάδα θα επαναλάβει μια αντίστοιχη ανάλυση και στα δεδομένα του 2018, επισημαίνοντας και τυχόν αλλαγές και τάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια νέα, συμπληρωματική έρευνα, που είχε προγραμματιστεί για τα μέσα του 2020.

Επαγγελματική, Τεχνική Εκπαίδευση & Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση

Η διαΝΕΟσις αναγνωρίζει την ανάγκη αναβάθμισης του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έχει εστιάσει και στην τεχνική εκπαίδευση, που αποτελεί βασικό πυλώνα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των ενηλίκων. Μέσα από σειρά ερευνών, ο Οργανισμός εξετάζει τον ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, προτείνοντας μέτρα για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στις νέες απαιτήσεις του εργατικού δυναμικού.

Η Προσχολική Αγωγή στην Ελλάδα

Η διαΝΕΟσις έχει αναλάβει την πρωτοβουλία να ξεκινήσει τη συζήτηση για την ανάγκη επένδυσης στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, η οποία θεωρείται μία από τις πιο σημαντικές επενδύσεις που μπορεί να κάνει ένα κράτος για την ανάπτυξη των μελλοντικών γενεών. Σε συνεργασία με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων, η διαΝΕΟσις έχει προτείνει νέες στρατηγικές για την ενίσχυση της προσχολικής αγωγής.

Τελικές παρατηρήσεις

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, στη χώρα μας δεν είναι ακόμα εμφανής η εμπλοκή των δεξαμενών σκέψης στις διαδικασίες διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, και ως εκ τούτου έχουν πολύ λίγο μελετηθεί όσοι από τους οργανισμούς αυτούς εντάσσουν και τον εκπαιδευτικό τομέα στα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα.

Η μελέτη μας θέλησε να φωτίσει τις κοινωνικές και γνωστικές διαστάσεις μιας δεξαμενής σκέψης που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία ενός επιχειρηματία και απαρτίζεται από ακαδημαϊκούς και επιχειρηματίες. Σε αυτήν τη δεξαμενή σκέψης, μέχρι τώρα δεν υπάρχουν μέλη συνδικαλιστικών οργανώσεων, ούτε εκπαιδευτικοί, φοιτητές ή εκπρόσωποι γονέων και μαθητών.

Οι μελέτες και οι έρευνες της διαΝΕΟσις στον εκπαιδευτικό τομέα καθιστούν εμφανές το ενδιαφέρον συμμετοχής του Οργανισμού στις διαδικασίες χάραξης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτό που πρέπει, ωστόσο, να θυμόμαστε είναι πως η διεθνής εμπειρία υποδεικνύει ότι η αυξανόμενη επιρροή των δεξαμενών σκέψης μπορεί να έχει μεγάλες επιπτώσεις στο σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abelson, D. E. (2009). *Do think tanks matter? Assessing the impact of public policy institutes*. Montreal: McGill University Press.

Ahmad, M. (2008). US Think Tanks and the Politics of Expertise: Role, Value and Impact. *The Political Quarterly*, *79*(4).

Ball, S. J., & Exley, S. (2010). Making policy with «good ideas»: Policy networks and the «intellectuals» of New Labour. *Journal of Education Policy*, *25*(2).

Birkland, T.A. (2007). Agenda Setting in Public Policy. Στο Fischer, F., Miller, G.J. & Sidney, M.S. (Eds.) *Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods*. Boca Raton: CRC Press Taylor & Francis Group.

Cairney, P. (2017). The politics of evidence-based policy-making. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*.

Cairney, P. (2018). Three habits of successful policy entrepreneurs. *Policy & Politics*, *46*(2).

Cooper, A., & Shewchuk, S. (2015). Knowledge brokers in education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally. *Education Policy Analysis Archives*, *23*, 118.

Delvaux, B., & Mangez, E. (2008). Towards a sociology of the knowledge-policy relation. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2023 από http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_english.pdf

Exley, S. (2014). Think tanks and policy networks in English education. Στο Hill, M. (Ed.), *Studying public policy: An international approach*. Bristol: Policy Press.

Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2019). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, *62*(2).

Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, *46*(1).

Haas, E. (2007). False equivalency: Think tank references on education in the news media. *Peabody Journal of Education*, *82*(1).

Hogan, A. (2016). Network ethnography and the cyberflâneur: Evolving policy sociology in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *29*(3).

Kauko, J., Suominen, O., Gorodski, V., Centeno, Piattoeva, N., & Takala, T. (2018). Established and emerging actors in the national political arenas. Στο Kauko, J., Rinne, R., & Takala, T. (Eds.), *Politics of quality in education*. New York: Routledge.

Kotthoff, H. G., & Klerides, E. (2015). Researching governance in education: Synergies and future research agendas. Στο Kotthoff, H. G., & Klerides, E. (Eds.), *Governing educational spaces. Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lawn, M., & B. Lingard (2002). Constructing a European policy space in educational governance: The role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, *1*(2).

Lindquist, E. A. (1990). The third community, policy inquiry, and social scientists. Στο S. Brooks, S.& A. Gagnon, A. (Eds.). *Social scientists, policy, and the state*. New York and London: Praeger.

Lingard, B. (2016). Think Tanks, «policy experts» and «ideas for education policy making in Australia». *The Australian Educational Researcher*, *43*(1).

McDonald, L. (2013). In their own words: US think tank «experts» and the framing of education policy debates. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *11*(3).

McGann, J. G. (2016). *The Fifth Estate: Think Tanks, Public Policy and Governanc*e. Washington: The Brookings Institution.

McNutt, K., & Marchildon, G. (2009). Think tanks and the Web: Measuring visibility and influence. *Canadian Public Policy / Analyse De Politiques*, *35*(2).

Moschetti, M., Martínez-Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, *35*(3).

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, *24*(2).

Packwood, A. (2002). Evidence-based policy: Rhetoric and reality. *Social Policy and Society*, *1*(3).

Pautz, H. (2011). Revisiting the think-tank phenomenon. *Public Policy and Administration*, *26*(4).

Plehwe, D. (2015). The politics of policy think-tanks: organizing expertise, legitimacy and counter-expertise in policy networks. Στο Fischer, F. Torgerson, D., Durnová, A. Orsini, M. (Eds.), *Handbook of Critical Policy Studies*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Rhodes, R. A. W. (2006). Policy network analysis. Στο Moran, M., Rein, M., &. Goodin, R. E. (Eds.), *The Oxford handbook of public policy*, Oxford: Oxford University Press.

Rich, A. (2005). *Think tanks, public policy, and the politics of expertise*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Savage, G. C. (2016). Think tanks, education and elite policy actors. *The Australian Education Researcher*, *43*.

Savage, G.C., & O' Connor, K. (2015). National agendas in global times: curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy*, *30*(5).

Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: Sage.

Scott, J., & Jabbar, H. (2014). The hub and the spokes: Foundations, intermediary organizations, incentivist reforms, and the poltiics of research evidence. *Educational Policy*, *28*(2).

Stone, D. (2007). Public Policy Analysis and Think Tanks. Στο Fischer, F., Miller, G.J. & Sidney, M.S. (Eds.), *Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods*. Boca Raton: CRC Press Taylor & Francis Group.

Thatcher, M. (1998). The development of policy network analyses: From modest origins to overarching frameworks. *Journal of theoretical politics*, *10*(4).

Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, *26*, 108.

Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2021). Policy Networks, Philanthropy, and Education Governance in Portugal: The Raise of Intermediary Actors. *Foro de Educación*, *19*(1).

Δασκαλόπουλος, Δ. (2022). Συνέντευξη στον Πέτρο Ευθυμίου, περιοδικό *Fortune*, 21/6/2022 https://www.fortunegreece.com/interview/dimitris-daskalopoulos-sto-fortune-aithentika-elliniko-ine-afto-pou-bori-na-stathi-os-diethnos-antagonistiko/ (Ημερομηνία προσπέλασης 25/11/2023).

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

https://www.dianeosis.org/

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

διαΝΕΟσις

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Ένα Στέλεχος της διαΝΕΟσις στο Νέο Υπουργικό Συμβούλιο

Η διαΝΕΟσις με χαρά και υπερηφάνεια εύχεται στον Κυριάκο Πιερρακάκη -μέχρι πρότινος Διευθυντή Ερευνών της και νυν Υπουργό Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης- καλή επιτυχία και δύναμη στα νέα καθήκοντά του.

Ο Κυριάκος Πιερρακάκης εντάχθηκε στο δυναμικό της διαΝΕΟσις εξ αρχής. Από τη θέση του Διευθυντή Ερευνών συντόνισε και υποστήριξε τη δραστηριότητα περίπου τριάντα ερευνητικών ομάδων, που εκπόνησαν σημαντικές μελέτες καταθέτοντας παράλληλα εκατοντάδες προτάσεις πολιτικής για θέματα όπως το φορολογικό σύστημα της χώρας, η λειτουργία του δικαστικού συστήματος, η καταπολέμηση της ακραίας φτώχειας και, βεβαίως, ο ψηφιακός μετασχηματισμός της δημόσιας διοίκησης.

Ο Κυριάκος συμμετείχε στην παρουσίαση αυτών των αποτελεσμάτων στους αρμόδιους κυβερνητικούς και πολιτικούς φορείς και στη διάχυση των ερευνητικών ευρημάτων και συμπερασμάτων σε δημόσιες εκδηλώσεις και στα ΜΜΕ. Ο ρόλος του στη διαμόρφωση του έργου της διαΝΕΟσις και της επικοινωνίας αυτού στα κέντρα λήψης αποφάσεων υπήρξε πολυδιάστατος και καταλυτικός.

Όλοι εμείς, η ομάδα της διαΝΕΟσις, είμαστε βέβαιοι πως το ήθος, η επιστημονική κατάρτιση και η εργατικότητά του θα διαφανούν και αυτήν τη φορά στα νέα και απαιτητικά καθήκοντα που αναλαμβάνει για το κοινό καλό.

Θερμά συγχαρητήρια Κυριάκο μας!

Επιστήμη και εξωστρέφεια στη βυζαντινή διανόηση: Θεματική ανάλυση σχολικών βιβλίων

Βασίλειος Καθάρειος
Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
vassiliskath@primedu.uoa.gr

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
katsiaioan@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια, η κυρίαρχη αντίληψη που περιέγραφε τη βυζαντινή επιστημονική παραγωγή ως κακέκτυπο της ελληνορωμαϊκής παράδοσης έχει αμφισβητηθεί ανοιχτά, καθώς σημαντικά ερευνητικά ευρήματα έχουν έρθει στο φως. Παράλληλα, η τακτική αλληλεπίδραση των Βυζαντινών λογίων με εταίρους τους αποκαλύπτει μία ανταλλαγή στοιχείων καινοτομίας, που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το αφήγημα της αποκλειστικής πολιτιστικής εξαγωγής του Βυζαντίου προς κράτη της γεωπολιτικής του περιφέρειας.

Παρά ταύτα, η εικόνα που σχηματίζεται για την Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, μέσω της σχολικής ιστορίας, εξακολουθεί να αναπαράγει αποκλειστικά συγκεκριμένες πτυχές της. Συντριπτικό ποσοστό των σχετικών εγχειριδίων αφορά περιστατικά εχθρότητας και εκχριστιανισμού γειτονικών λαών, με έμφαση στην πολιτιστική και πολιτική ανωτερότητα του Βυζαντίου, ενώ οι λιγοστές αναφορές στο περιεχόμενο του εν λόγω βυζαντινού πολιτισμού βρίσκονται συχνά εκτός διδακτέας ύλης. Κατά την άποψη των συγγραφέων, η διδασκαλία της εθνικής ανωτερότητας με θέσφατο χαρακτήρα, σε συνδυασμό με την περιορισμένη εμβάθυνση στον πολιτισμό, ενισχύει την καλλιέργεια σοβινιστικών αντιλήψεων.

ABSTRACT

During the last decades, the dominant perception about the Byzantine scientific production as a misprint of the Greco-Roman tradition has been openly challenged, as significant research findings have surfaced. At the same time, the regular interaction of Byzantine scholars with foreign peers reveals an exchange of innovation, standing in stark contrast to the narrative of a Byzantine cultural monopoly in its geopolitical sphere of influence.

However, the impression about the Byzantine Empire, formed through school history lessons, only represents specific historical aspects. An overwhelming percentage of the textbooks refers to incidents of hostility and christianization of neighboring peoples, with an emphasis on the cultural and political superiority of Byzantium, while the few references to the actual content of the Byzantine culture are often excluded from the curriculum. In our opinion, the teaching of a self-evident national supremacy, combined with a restricted focus to culture, reinforces the cultivation of chauvinistic notions.

Εισαγωγή

Για αρκετούς αιώνες, κυρίαρχη προσέγγιση απέναντι στη βυζαντινή επιστήμη αποτέλεσε η καταδίκη του χριστιανισμού ως μόνου υπαιτίου για το γενικευμένο κλίμα πολιτιστικής υποχώρησης που χαρακτήρισε την Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, καθώς, με βάση τις σύγχρονες επιστημολογικές αρχές, τα διανοητικά επιτεύγματα της βυζαντινής διανόησης κρίνονται ανεπαρκή (Tihon, 2020). Σύμφωνα με τον Lazaris (2020), η σύγχρονη επιστήμη χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές αρχές: οφείλει να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, να παρέχει αντικειμενι-

κές ερμηνείες σε διαφορετικά φαινόμενα, και να επαληθεύεται εμπειρικά. Κατά τη βυζαντινή εποχή δεν υπάρχουν επιστημολογικές αντιλήψεις που συμμορφώνονται με τα παραπάνω κριτήρια, τουλάχιστον όχι συστηματικά· σε αντίθεση με μεταγενέστερες αναχρονιστικές ερμηνείες, ωστόσο, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η επιστημονική εγκυρότητα κάθε γνωσιακού συστήματος της εποχής (αραβική, λατινική ή παγανιστική) κρινόταν διαφορετικά (Katsiampoura, 2022). Για τον λόγιο του Μεσαίωνα, κληρονόμο της αριστοτελικής συλλογιστικής, «επιστημονικό» θεωρείται οτιδήποτε μπορεί να εξαχθεί μέσω της λογικής.

Η απόπειρα να ερμηνεύσουμε τη βυζαντινή επιστήμη με όρους σύγχρονης επιστημολογίας χαρακτηρίζεται από παροντισμό, καθώς απαξιώνει πλήρως τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν οι Βυζαντινοί λόγιοι. Πλέον, είναι αποδεκτό ότι οι προσπάθειες κατανόησης του φυσικού κόσμου δεν είναι δόκιμο να έχουν «αφετηρία» την Επιστημονική Επανάσταση του 17ου αιώνα (Katsiampoura, 2022), αλλά ως επιστημονικές πρακτικές οφείλουμε να αναγνωρίσουμε και πληθώρα διαφορετικών δραστηριοτήτων, που ξεφεύγουν από τον σύγχρονο ορισμό, όπως η μελέτη, η διδασκαλία, η αντιγραφή, η σύνταξη εγχειριδίων και η πραγματοποίηση έρευνας, που στην πραγματικότητα γνώρισαν όλες τους ανάπτυξη σε διαφορετικές φάσεις της βυζαντινής περιόδου (Tihon, 2020).

Αναφορά στη βυζαντινή επιστημονική συζήτηση

Σε αυτό το πλαίσιο, και προς αποφυγή αναχρονισμών, είναι σημαντικό να ειπωθεί εξαρχής ότι η συζήτηση που έλαβε χώρα κατά την Ύστερη Αρχαιότητα και αφορούσε τη σχέση μεταξύ «πίστης» και «λόγου» (λογικής), δεν σχετιζόταν με τη μεθοδολογική προσέγγιση καθενός από αυτά στην παραγωγή νέας γνώσης, αλλά με την ερμηνευτική αναπλαισίωση της προϋπάρχουσας ελληνορωμαϊκής γνώσης στο πλαίσιο των χριστιανικών Γραφών, που ως «θεόπνευστα» έργα κατείχαν θέση καθολικού κύρους.

Στη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου αναδείχθηκαν δύο βασικές σχολές σκέψης, τα διακριτικά των οποίων παρουσιάζονται περιληπτικά παρακάτω: η *Σχολή της Αλεξάνδρειας*, βασισμένη στην ακαδημία της αντίστοιχης πόλης, στηρίχθηκε στην αλληγορική εξήγηση των Γραφών, οι οποίες στη συνέχεια ερμηνεύονται με την αρωγή έργων παγανιστών φιλοσόφων. Πρωτεργάτες της υπήρξαν ο Κλήμης Αλεξανδρείας (γεν. 150) και ο μαθητής του, Ωριγένης Αδαμάντιος (γεν. 185), που υιοθετούσαν το σφαιρικό κοσμολογικό μοντέλο και την πλατωνική φιλοσοφία. Την ίδια προσέγγιση ακολούθησαν και μεταγενέστεροι εκκλησιαστικοί λόγιοι, όπως οι Βασίλειος Καισαρείας και Γρηγόριος Νύσσης, διαμορφώνοντας την κυρίαρχη τάση στους κόλπους της βυζαντινής διανόησης καθ' όλη τη διάρκεια του Μεσαίωνα, καθορίζοντας ωστόσο σαφή ιεραρχική σχέση μεταξύ της επιστήμης και της θεολογίας (Nicolaidis, 2011).

Η *Σχολή της Αντιοχείας*, αντίστοιχα, βασίστηκε, κατά κύριο λόγο, στην κυριολεκτική εξηγητική ερμηνεία του θείου Λόγου, απορρίπτοντας κάθε αλληγορική ή φιλοσοφική του ερμηνεία ως αίρεση. Η Αντιόχεια αποτελούσε σημαντικό πολιτιστικό κέντρο των ανατολικών επαρχιών, όπου η μοναστική παράδοση των ερημιτών μοναχών συνετέλεσε ουσιαστικά στην κυριαρχία της κυριολεκτικής ερμηνείας. Ο Θεόδωρος Μοψουεστίας, σημαντικός εκπρόσωπός της, ήταν αυτός που διατύπωσε ένα συνεκτικό θεολογικό επιχείρημα υπέρ της επίπεδης Γης, βασισμένος σε εδάφιο της *Πεντατεύχου* (Inglebert, 2020). Ο Ιωάννης Χρυσόστομος, αντίστοιχα, παρουσίασε ένα εξαιρετικά απλό σύστημα, αποτελούμενο από μια επίπεδη Γη και έναν ημικυκλικό ουράνιο θόλο. Βάσει της θεολογίας του, οι απόπειρες του ανθρώπου να κατανοήσει τη Δημιουργία μέσω της λογικής θα ήταν ατελέσφορες, καθώς η πραγματική αλήθεια μας έχει αποκαλυφθεί ήδη μέσω του Μωυσή (Nicolaidis, 2011). Σημαντικό πλήγμα για τη Σχολή της Αντιοχείας αποτέλεσε η καταδίκη του αρχιεπισκόπου Νεστορίου από την Γ' Οικουμενική Σύνοδο (431).

Τελευταία πράξη της αντιπαράθεσης μεταξύ των σχολών σκέψης της Ύστερης Αρχαιότητας αποτελεί η σύγκρουση του Κοσμά Ινδικοπλεύστη με τον Ιωάννη Φιλόπονο, το 550 στην Αλεξάνδρεια (Inglebert, 2020). Ο δεύτερος ακολουθούσε πιστά την κοσμολογία του Βασιλείου Καισαρείας. Αναφορικά με την κίνηση των πλανητών, ισχυρίστηκε ότι ήταν αρκετή μια πρωταρχική «ώθηση» που τους δόθηκε από τον Θεό κατά τη Δημιουργία, μετά την οποία δεν χρειάζονται πλέον κινητήριο δύναμη, θέτοντας έτσι τις βάσεις για τον νόμο της αδράνειας. Παράλληλα, μέσω πειράματος, έδειξε ότι, σε αντίθεση με την αριστοτελική αρχή, τα βαρύτερα σώματα δεν πέφτουν γρηγορότερα από τα ελαφρύτερα, αποτελώντας έμπνευση έτσι για το σχετικό πείραμα του Γαλιλαίου, αιώνες αργότερα (Cohen & Drabkin, 1948).

Ως τις αρχές του 6ου αιώνα, και τη βασιλεία του Ιουστινιανού, η διδασκαλία των επιστημών δεν γνώρισε ιδιαίτερα εμπόδια. Τότε, ωστόσο, και με βάση τον Ιουστινιάνειο Κώδικα (529), οι μη χριστιανοί δεν θα είχαν πλέον το δικαίωμα να προσληφθούν ως έμμισθοι κρατικοί υπάλληλοι, γεγονός που απαγόρευσε τη διδασκαλία σε παγανιστές. Από τότε και έως τα μέσα του 9ου αιώνα, η παραγωγή, η αντιγραφή και η διδασκαλία των επιστημονικών

κειμένων ήταν αισθητά μειωμένες (Katsiampoura, 2007), για μια σειρά επιπρόσθετους λόγους, όπως οι πόλεμοι, που αποδυνάμωσαν τις επαρχιακές πόλεις, κ.λπ.

Η περίοδος αυτή συμπίπτει σχεδόν με την Έριδα των Εικόνων, καθώς, εξαιτίας του μεγέθους, της διάρκειας και της σφοδρότητας της θεολογικής διαμάχης, δεν προέκυψαν ενδεδειγμένες συνθήκες για την ενασχόληση με τις επιστήμες. Αν επιχειρηθεί μια γενική αποτίμηση της στάσης οπαδών και αντιπάλων των εικόνων απέναντι στην αρχαία γνώση, μπορούμε να αναφέρουμε συνοπτικά ότι οι οπαδοί τοποθετούσαν την έννοια του θείου πάνω από κάθε υλική πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένης της επιστήμης, ενώ οι αντίπαλοι έδιναν ιδιαίτερη σημασία και στον υλικό κόσμο, που ως δημιούργημα του Θεού επιβάλλεται να μελετηθεί και να κατανοηθεί (Nicolaidis, 2011).

Σημαντική προσωπικότητα της εποχής αποτελεί ο Λέων ο Μαθηματικός, που διηύθυνε την περίφημη Σχολή της Μαγναύρας. Σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και τη χρηματοδότησηη της σχολής διαδραμάτισε ο συναυτοκράτορας Βάρδας, που φρόντισε να τοποθετήσει στον πατριαρχικό θώκο τον αριστοκρατικής καταγωγής Φώτιο, επικεφαλής γραμματέα του αυτοκράτορα, με καθοριστική συνεισφορά στη διατήρηση της αρχαίας γραμματείας (Nicolaidis, 2011).

Η περίοδος αναβίωσης της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, που ξεκίνησε στα μισά του 9ου αιώνα, έχει ονομαστεί *Πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός*. Από τότε και στο εξής, κάθε σπουδαστής που επεδίωκε σταδιοδρομία στην κρατική γραφειοκρατία όφειλε να έχει εκπαιδευτεί στα μαθήματα του *Quadrivium*, που με αυτόν τον τρόπο έλαβε χαρακτήρα προγράμματος σπουδών για την ανώτερη βυζαντινή εκπαίδευση. Το αρχαιότερο γνωστό *Quadrivium* χρονολογείται το 1008, με την ονομασία *Εὐσύνοπτον σύνταγμα εἰς τὰς τέσσαρας επιστήμες*, και στηρίζεται στο έργο των Ευκλείδη, Πτολεμαίου, Αρχιμήδη, Πυθαγόρα, Νικόμαχου Γερασηνού και Πλάτωνα, επιχειρώντας να συγκεράσει την αρχαία γνώση με τη χριστιανική κοσμοθεωρία (Katsiampoura, 2010a).

Κατά τους 11ο και 12ο αιώνες, η μελέτη της αστρονομίας απέκτησε νέα δυναμική, μέσα από μεταφράσεις και αντιγραφές αραβικών κειμένων, ενώ παράλληλα αρκετοί αυτοκράτορες της περιόδου, καθώς και μέλη των οικογενειών τους, απασχολούσαν προσωπικούς αστρολόγους, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Συμεών Σηθ (Caudano, 2020). Την ίδια εποχή έδρασε και ο Μιχαήλ Ψελλός, ένας από τους επιφανέστερους Βυζαντινούς λογίους, με πραγματείες για τη φυσική φιλοσοφία, την αλχημεία και την αστρονομία. Εκτιμούσε ιδιαίτερα την πλατωνική φιλοσοφία, ενώ ερεύνησε εξονυχιστικά τη χαλδαιακή παράδση. Παράλληλα, ωστόσο, κατηγόρησε τους Έλληνες για πνευματική οκνηρία ως προς τη φιλοσοφική αναζήτηση του θεϊκού στοιχείου (Nicolaidis, 2011).

Κατά τη διάρκεια της δυναστείας των Κομνηνών, η άνθηση της αστρολογίας υποστήριξε αισθητά και την πρακτική της αστρονομίας. Σημαντική εξαίρεση αποτέλεσε ο αυτοκρατορικός γραμματικός Μιχαήλ Γλυκάς, ο οποίος, αξιοποιώντας επιχειρήματα των πατέρων της εκκλησίας, υποστήριξε επί Μανουήλ Κομνηνού (1143-1180) ότι η αστρολογία συνιστούσε αμάρτημα, σε αντίθεση με την αστρονομία, που ήταν αποδεδειγμένα χρήσιμη. Ωστόσο, την ίδια εποχή, ο Ιωάννης Καματηρός, σημαντικός αστρονόμος της εποχής του και μετέπειτα πατριάρχης, εκτιμούσε ιδιαίτερα την αστρολογία και συνέγραψε δύο σχετικά ποιήματα, τα οποία αφιέρωσε στον αυτοκράτορα Μανουήλ. Έργο του αποτελεί και μια πραγματεία για τη χρήση του αστρολάβου (Nicolaidis, 2011).

Στις 12 Απριλίου 1204, η κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τους σταυροφόρους επέφερε πλήγμα στις επιστήμες, καθώς οι σχολές και οι βιβλιοθήκες της πρωτεύουσας έπαψαν να λειτουργούν, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός βυζαντινών συγγραμμάτων μεταφέρθηκε στη Δυτική Ευρώπη. Καθ' όλη την περίοδο έως την ανάκτηση της Κωνσταντινούπολης, ωστόσο, η διδασκαλία της επιστημονικής γνώσης απέκτησε μεγάλη σημασία για τη διάδοχη κρατική οντότητα της Νίκαιας, αφού προέβαλε τη συνέχιση της πολιτισμικής παράδοσης (Nicolaidis, 2011). Σημαντικότερο λόγιο της περιόδου αποτελεί ο Νικηφόρος Βλεμμύδης (1197-1269), που αξιοποίησε την ελληνική γνώση για τη συγγραφή δύο προσωπικών εγχειριδίων, της *Επιτομής Λογικής* και της *Επιτομής Φυσικής* (Caudano, 2020).

Η αναγκαιότητα επιστημονικής έρευνας, που θα κάλυπτε το κενό των χαμένων χειρογράφων της Κωνσταντινούπολης, μετουσιώθηκε τελικά σε συστηματική συλλογή και αντιγραφή επιστημονικών έργων από κάθε δυνατή πηγή, σε τέτοιο βαθμό, με αποτέλεσμα, πριν την ανακατάληψη του 1261, η χαμένη γνώση να έχει σχεδόν αποκατασταθεί πλήρως (Nicolaidis, 2011).

Το κλίμα καινοτομίας και εξωστρέφειας που διαμορφώθηκε στην αυτοκρατορία της Νίκαιας επηρέασε καθοριστικά την επιστημονική εκπαίδευση στην αναστηλωμένη πλέον αυτοκρατορία, μετά το 1261, επιτρέποντας παράλληλα την ανταλλαγή επιστημονικών δεδομένων με γειτονικά κράτη και όμορους πολιτισμούς, όπως μας επιβεβαιώνει η κυκλοφορία έργων αραβικής, περσικής, λατινικής και εβραϊκής προέλευσης. Παρά τη συστηματική καλλιέργεια της πτολεμαϊκής παράδοσης στη διάρκεια και αυτής της περιόδου, βασικό κίνητρο για την εισαγωγή «ξενικής» αστρονομίας αποτέλεσε η επιθυμία μαθηματικής επιδιόρθωσης των πτολεμαϊκών κανόνων, που πλέον εμφάνιζαν σαφή σημάδια φθοράς (Katsiampoura, 2022). Η συγκεκριμένη περίοδος έμεινε γνωστή ως *Παλαιολόγεια Αναγέν-*

νηση. Οι ζυμώσεις που έλαβαν χώρα στη διάρκειά της επηρέασαν σημαντικά τη μετέπειτα ευρωπαϊκή Αναγέννηση, ιδιαίτερα μετά την άλωση και τη φυγή των Βυζαντινών λογίων στη Δύση (Caudano, 2020).

Η παλαιολόγεια αστρονομία μπορεί να διαιρεθεί σε τρία συμπορευόμενα ρεύματα: την *πτολεμαϊκή*, την *περσική* και την *εβραϊκή σχολή* (Katsiampoura, 2012). Βασικός εκφραστής της πτολεμαϊκής παράδοσης υπήρξε ο Θεόδωρος Μετοχίτης (1270-1332), που μελέτησε συστηματικά τα έργα του Κλαύδιου Πτολεμαίου και των σχολιαστών του, αφήνοντας πίσω του σημαντικό έργο στον κλάδο της αστρονομίας. Κύριο στόχο του αποτέλεσε η πλαισίωση των βασικών αρχών της πτολεμαϊκής αστρονομίας με πρακτικές τους εφαρμογές και εκτενές μαθηματικό υπόβαθρο, ούτως ώστε να γίνουν ευκολότερα κατανοητές σε ευρύτερο κοινό (Katsiampoura, 2012). Η πτολεμαϊκή παράδοση γίνεται εμφανής και στο έργο του μαθητή του, Νικηφόρου Γρηγορά. Εκείνος, μεταξύ άλλων, αξιοποίησε τη *Μαθηματική Σύνταξιν* και άλλα έργα για να προβλέψει σειρά εκλείψεων κατά τη δεκαετία του 1330, εγκαινιάζοντας έτσι μία «μόδα» που εξακολούθησε να είναι δημοφιλής έως την άλωση, επηρεασμένη άμεσα από τη μαθηματική αντίληψη του Μετοχίτη για την αστρονομία (Caudano, 2020).

Μαθητής του Γεωργίου Ακροπολίτη, έτερου σημαντικού λογίου της Νίκαιας, παράλληλα με τον Βλεμμύδη, ήταν ο Γεώργιος Παχυμέρης (1242-1310), που κατά το 1300 προχώρησε στη συγγραφή ενός ανανεωμένου *Quadrivium*, γνωστού ως *Σύνταγμα των Τεσσάρων Μαθημάτων*. Το σύγγραμμα του Παχυμέρη, ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αναφέρεται σχεδόν εξολοκλήρου στην αρχαία γνώση, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απλή μετάδοσή της, δεδομένου ότι ο συγγραφέας του επιλέγει προσεκτικά και προβάλει κάποιες από τις σημαντικότερες επιστημονικές εξελίξεις της εποχής του, επεξηγώντας παράλληλα τα αποσπάσματα που θεωρεί δυσνόητα. Επιπροσθέτως, παρέχει τη δική του προσωπική αντίληψη αναφορικά με τη διδασκαλία των επιστημών, βασισμένη στην *Πολιτεία* του Πλάτωνα, όπου αναδεικνύει τη σημασία τους στην καθημερινή ζωή. Παράλληλα, στο κεφάλαιο της αριθμητικής, επιλύεται το πρόβλημα της δευτεροβάθμιας εξίσωσης, που ανάγεται στον Διόφαντο (Katsiampoura, 2010a).

Πρόδρομο της στροφής που ακολούθησε αποτέλεσε ο Γεώργιος (ή Γρηγόριος) Χιονιάδης (1240-1320), που μετέβη στη μογγολική Περσία ώστε να μαθητεύσει στην αστρονομία. Μετά τις σπουδές του στο σημαντικό αστεροσκοπείο της *Μάραγα*, ο Χιονιάδης επέστρεψε στη βυζαντινή επικράτεια, φέροντας πλήθος χειρογράφων της περσικής αστρονομίας. Στη διάδοση του έργου του Χιονιάδη συνετέλεσε τα μέγιστα ο Μανουήλ, ιερωμένος και αστρολόγος από την Τραπεζούντα, που συνέγραψε πλήθος σχετικών κειμένων το 1336 και επιπλέον δίδαξε τον ιατρό Γεώργιο Χρυσοκόκκη (14ος αι.). Ο τελευταίος, το 1347 συνέγραψε την πραγματεία *Εξήγησις εις την σύνταξιν των Περσών,* από την οποία σώζονται σήμερα περισσότερα από πενήντα αντίγραφα, καθώς αποδείχθηκε δημοφιλέστατη (Nicolaidis, 2011). Παρά ταύτα, ο Χρυσοκόκκης υπέπεσε σε σωρεία λαθών κατά την καταγραφή των περσικών κανόνων, οδηγώντας έτσι σε εσφαλμένους υπολογισμούς, που δεν επέτρεψαν στην περσική μέθοδο να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις στην πτολεμαϊκή (Katsiampoura, 2012).

Σημαντική, παράλληλα, κρίνεται και η ανταλλαγή καινοτομίας με λατινόφωνους λογίους. Η έντονη καχυποψία που χαρακτήριζε τις σχέσεις ανατολικής και δυτικής εκκλησίας, ακόμη και πριν το σχίσμα του 1054, κορυφώθηκε με την κατάληψη της Κωνσταντινούπολης το 1204. Παρ' όλα αυτά, οι απόπειρες επανένωσης των δύο εκκλησιών επισήμως δεν έπαυσαν ποτέ. Συν τοις άλλοις, η *ησυχαστική έριδα* που είχε μεσολαβήσει ευνόησε περαιτέρω την εν λόγω ανταλλαγή, καθώς η απαξίωση των επιστημών στην Ανατολή οδήγησε σε στροφή αρκετών διανοουμένων προς την αναπτυσσόμενη Δύση (Nicolaidis, 2011).

Παράλληλα, στα τέλη του 14ου αιώνα, μεγάλο κομμάτι των Βυζαντινών λογίων ταξίδευε συστηματικά στη Δύση ώστε να λάβει μέρος σε συσκέψεις με εκπροσώπους του Πάπα, εισάγοντας σημαντικά χειρόγραφα κατά την επιστροφή στο Βυζάντιο. Ένας εξ αυτών, ο Δημήτριος Χρυσολωράς, θα μεταφράσει στα ελληνικά τους *Αλφόνσιους Πίνακες* (1380), μια σπάνια περίπτωση εισαγωγής ενός αυθεντικά λατινογενούς έργου στην ελληνική επιστήμη. Όμως, σε σημαντικό παράγοντα διεπαφής των Βυζαντινών λογίων με την καθολική Δύση αναδείχθηκαν οι Καραΐτες Εβραίοι. Χαρακτηριστικά και επιδραστικά έργα Εβραίων αποτέλεσαν το *Εξαπτέρυγον* (sic) του Immanuel ben Jacob Bonfils της Ταρασκόνα, σε μετάφραση του Μιχαήλ Χρυσοκόκκη με τίτλο *Ιουδαϊκόν Εξαπτέρυγον*, αλλά και οι *Κύκλοι* του Jacobben David Bonjorn, σε μετάφραση του Μάρκου Ευγενικού (Caudano, 2020).

Μεθοδολογία - Αποτελέσματα Θεματικής Ανάλυσης

Όπως είναι προφανές, και παρά το γεγονός ότι η ανωτέρω περιγραφή αποτελεί περιληπτική αναφορά, εστιάζοντας στον τομέα της αστρονομίας, η καλλιέργεια και η διδασκαλία της επιστήμης εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια των Μέσων Χρόνων. Άλλωστε, όπως διαφαίνεται και από την αύξηση των σχετικών δημοσιεύσεων και των ερευνη-

τικών προσπαθειών, πλέον η επιστήμη θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της βυζαντινής ιστορίας (Katsiampoura, 2022). Ορμώμενη από τη συγκεκριμένη επιστημολογική αλλαγή, η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει σε ένα καίριο ερευνητικό ερώτημα: *Έχουν τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια προσαρμοστεί στην ανωτέρω μεταστροφή του ακαδημαϊκού consensus;*

Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιείται η τεχνική της θεματικής ανάλυσης, υποκατηγορίας της ποιοτικής ανάλυσης. Αξιοποιείται στην κατηγοριοποίηση και ανάδειξη εννοιολογικών μοτίβων σε σώματα κειμένου, συγκρίνοντας τις συχνότητες εμφάνισής τους έναντι του συνόλου. Αποτελεί πολύτιμο εργαλείο κατά την απόπειρα επαγωγικής γενίκευσης του προσανατολισμού των πληροφοριών που παρέχονται σε ένα κείμενο, αποκαλύπτοντας τις αναλογικές σχέσεις μεταξύ των θεματικών αξόνων που το αποτελούν (Alhojailan, 2012).

Τα σχολικά εγχειρίδια που επιλέγονται για τη διαδικασία αντιστοιχούν στα μαθήματα της ιστορίας που αναφέρονται στη μεσαιωνική περίοδο, και αφορούν την Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου, τη Β' τάξη Γυμνασίου και τη Β' τάξη Γενικού Λυκείου. Στη θεματική ανάλυση συνυπολογίζονται αποκλειστικά οι θεματικές ενότητες που εντάσσονται στη διδακτέα ύλη του σχολικού έτους 2023-24, και μόνο όσες αφορούν την περίοδο έως το 1453, καθώς στη συνέχεια η Βυζαντινή Αυτοκρατορία έπαψε να υφίσταται ως κρατική οντότητα.

Οι τρεις θεματικοί άξονες που έχουν επιλεχθεί για τη διενέργεια της ανάλυσης είναι «Στρατιωτικές Επιχειρήσεις», «Χριστιανισμός», «Επιστήμη/Πολιτισμός». Η επιλογή τους βασίστηκε σε μοτίβα που εντοπίστηκαν κατά την προκαταρκτική ανάγνωση των Εγχειριδίων, αλλά και στο ίδιο το δίπολο εθνικο-θρησκευτικών-επιστημονικών αναφορών που διερευνάται. Ο θεματικός άξονας «Οικονομία-Καθημερινή Ζωή», παραδείγματος χάρη, που εμφανίζεται επίσης συστηματικά, δεν κρίθηκε σχετικός με τη συγκεκριμένη εργασία. Οι αναφορές στους επιλεγμένους θεματικούς άξονες, ανά ενότητα, κατηγοριοποιούνται σε δύο επίπεδα εμβάθυνσης: *Απλές Αναφορές* και *Αναλυτικές Αναφορές*. Ως Απλή Αναφορά ορίζεται η εμφάνιση της σχετικής θεματικής υπό τη μορφή λέξεων-κλειδιά, χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση. Παραδείγματος χάρη, οι εμφανιζόμενες λέξεις «στρατός», «ακρίτες», «σχολή», «εκκλησία» ή «κατάκτηση», χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση του περιεχομένου, αποτελούν Απλές Αναφορές. Ως Αναλυτική Αναφορά ορίζεται η εμφάνιση της σχετικής θεματικής σε πλήρη ανάπτυξη, είτε σε λίγες προτάσεις, είτε σε ολόκληρη την έκταση της ενότητας. Παραδείγματος χάρη, όταν περιγράφονται αναλυτικά μία στρατιωτική εκστρατεία, η διαδικασία εκχριστιανισμού ενός λαού, ή η συμβολή ενός λογίου στον τομέα του, έχουμε Αναλυτικές Αναφορές.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα παρουσιάζονται περιληπτικά ακολούθως. Οι αναλυτικοί πίνακες μπορούν να βρεθούν στο Παράρτημα, μέσω των σχετικών συνδέσμων.

Ε' Δημοτικού

Η θεματική ανάλυση έλαβε χώρα στο εγχειρίδιο ιστορίας, με τίτλο *Στα βυζαντινά χρόνια*. Τα κριτήρια συμπερίληψης στη διαδικασία πληρούν 43 θεματικές ενότητες, κατανεμημένες σε 7 κεφάλαια, ενώ τα τελικά αποτελέσματα διακρίνονται στον παρακάτω πίνακα (ποσοστό επί του συνόλου των 43):

	Στρατιωτικές Επιχειρήσεις	Χριστιανισμός	Επιστήμη/Πολιτισμός
Απλές Αναφορές	9	10	13
Ποσοστό	20.9%	23.26%	30.23%
Αναλυτικές Αναφορές	20	18	7
Ποσοστό	46.5%	41.86%	16.28%
Σύνολο Αναφορών	29	28	20
Ποσοστό	67.44%	65.12%	46.51%

Όπως είναι εύκολα διακριτό, οι αναλυτικές αναφορές σε Επιστήμη/Πολιτισμό περιορίζονται στο ένα έκτο των εντός ύλης ενοτήτων. Οι απλές αναφορές στην επιστήμη ξεπερνούν αυτές των στρατιωτικών και του χριστιανισμού, γεγονός όχι απαραίτητα θετικό, όπως θα συζητηθεί στα Συμπεράσματα. Χαρακτηριστικά, επισημαίνεται ότι σχεδόν οι μισές ενότητες αναφέρονται αναλυτικά σε στρατιωτικά ή/και θρησκευτικά ζητήματα, ενώ η αντίστοιχη αναλογία στο σύνολο αναφορών ανέρχεται στα δύο τρίτα. Ο θεματικός άξονας «Επιστήμη/Πολιτισμός» εμφανίζεται συνολικά σε λιγότερες από τις μισές ενότητες.

Β' Γυμνασίου

Η θεματική ανάλυση έλαβε χώρα στο εγχειρίδιο ιστορίας, με τίτλο *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*. Τα κριτήρια συμπερίληψης στη διαδικασία πληρούν 29 θεματικές ενότητες, κατανεμημένες σε 5 κεφάλαια, ενώ τα τελικά αποτελέσματα διακρίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

	Στρατιωτικές Επιχειρήσεις	Χριστιανισμός	Επιστήμη/Πολιτισμός
Απλές Αναφορές	8	8	9
Ποσοστό	27.59%	27.59%	31.04%
Αναλυτικές Αναφορές	17	14	4
Ποσοστό	58.62%	48.28%	13.79%
Σύνολο Αναφορών	25	22	13
Ποσοστό	86.21%	75.86%	44.83%

Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα ποσοστά της Β' Γυμνασίου σχεδόν ταυτίζονται με τα αντίστοιχα της Ε' Δημοτικού. Και σε αυτή την περίπτωση, οι απλές αναφορές σε Επιστήμη/Πολιτισμό υπερέχουν ελαφρώς, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά εντοπίζονται στην περιοχή του 30%. Οι αναλυτικές αναφορές σε Στρατιωτικές Επιχειρήσεις ή τον Χριστιανισμό αφορούν περίπου τις μισές ενότητες, και σε Επιστήμη/Πολιτισμό περίπου το ένα έβδομο. Περισσότερα από τα τρία τέταρτα των ενοτήτων αναφέρονται στους δύο πρώτους θεματικούς άξονες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τον τρίτο βρίσκεται χαμηλότερα του 50%.

Β' Λυκείου

Η θεματική ανάλυση έλαβε χώρα στο εγχειρίδιο ιστορίας, με τίτλο *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565 - 1815*. Τα κριτήρια συμπερίληψης στη διαδικασία πληρούν 17 θεματικές ενότητες, κατανεμημένες σε 4 κεφάλαια, ενώ τα τελικά αποτελέσματα διακρίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

	Στρατιωτικές Επιχειρήσεις	Χριστιανισμός	Επιστήμη/Πολιτισμός
Απλές Αναφορές	3	4	2
Ποσοστό	17.65%	23.53%	11.77%
Αναλυτικές Αναφορές	11	7	0
Ποσοστό	64.71%	41.18%	0%
Σύνολο Αναφορών	14	11	2
Ποσοστό	82.35%	64.71%	11.77%

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μόλις 2 ενότητες υπάρχει αναφορά σε Επιστήμη/Πολιτισμό, ενώ καμιά δεν χαρακτηρίζεται αναλυτική. Οι δύο πρώτοι θεματικοί άξονες εμφανίζουν ποσοστά παρόμοια με αυτά της Β' Γυμνασίου.

Συμπεράσματα

Η πρώτη βασική παρατήρηση που μπορεί να προκύψει αφορά τα συντριπτικά μεγαλύτερα ποσοστά αναλυτικών αναφορών στους θεματικούς άξονες των στρατιωτικών επιχειρήσεων και του χριστιανισμού, σε σύγκριση με την Επιστήμη/Πολιτισμό. Στόχο, ωστόσο, της συγκεκριμένης έρευνας δεν αποτελεί η απλή διαπίστωση της ερμηνείας της ιστορίας ως αποκλειστικά εθνική-θρησκευτική ιστορία, αλλά και η μελέτη του τρόπου με τον οποίο ο πολιτισμός εργαλειοποιείται υπέρ της. Για τον σκοπό αυτό, μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των απλών αναφορών.

Η πρώτη σχετική αναφορά, στην Εισαγωγή της Ε' Δημοτικού, επισημαίνει ότι «*Οι Βυζαντινοί αγωνίστηκαν για την πίστη τους, τον πολιτισμό τους, και κράτησαν την αυτοκρατορία ελεύθερη πάνω από χίλια χρόνια*». Έπειτα, στο κεφάλαιο Β', παρατηρούμε το παρακάτω απόσπασμα:

κήρυξε το Χριστιανισμό επίσημη θρησκεία και πήρε αυστηρά μέτρα κατά της θρησκείας των εθνικών[1]:

- Έκλεισε τους αρχαίους ναούς, απαγόρευσε τη λατρεία των αρχαίων θεών και όρισε, με νόμο, βαρύτατες ποινές για τους παραβάτες.
- Κατάργησε τους Ολυμπιακούς αγώνες (392 μ.Χ.), τα Ελευσίνια μυστήρια κι έκλεισε το Μαντείο των Δελφών.
- Ανέχτηκε την καταστροφή και τη λεηλασία αρχαίων ναών, μνημείων και έργων τέχνης από φανατικούς χριστιανούς.



3. Ο Θεοδόσιος Α σε νόμισμα της εποχής. Νομισματικό Μουσείο Αθηνών).

Για όλα αυτά οι χριστιανοί ονόμασαν το Θεοδόσιο «Μέγα» και τον Ιουλιανό «Παραβάτη» ή «Αποστάτη». Ο χριστιανισμός όμως τελικά επιβλήθηκε με τη διδασκαλία του και το έργο των πατέρων της εκκλησίας. Ιδιαίτερη συμβολή στην ειρηνική εξάπλωση του χριστιανισμού είχαν οι τρεις ιεράρχες, **Μέγας Βασίλειος, Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός** και **Ιωάννης ο Χρυσόστομος,** οι οποίοι συνδύασαν την αρχαία ελληνική παιδεία με τα διδάγματα της νέας θρησκείας.

Πέρα από την εμφανή αντίφαση, καθώς ο χριστιανισμός φαίνεται ταυτόχρονα να επιβάλλεται και να διαδίδεται ειρηνικά, ο συνδυασμός του με την αρχαία παιδεία παραμένει ασαφής και σχεδόν φυσιολογικός. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρεται ότι «*Οι κάτοικοι του Ανατολικού κράτους* [...] *αποδέχονταν όλοι το ρωμαϊκό δίκαιο, τη χριστιανική θρησκεία και την ελληνική γλώσσα. Ήταν τα κοινά στοιχεία που τους ένωναν*». Λοιπές αναφορές στον πολιτισμό αφορούν τα μαθήματα που διδάσκονταν στα βυζαντινά σχολεία, την αντιγραφή χειρογράφων σε μοναστήρια (Κεφάλαιο Ε), την -αποκλειστική- εξαγωγή πολιτισμού προς τους Άραβες, τον «εκπολιτισμό» των Βουλγάρων, των Σλάβων και των Ρώσων (Κεφάλαιο Δ), την υπο-χρηματοδότηση της σχολής των Αθηνών από τον Ιουστινιανό (ως λεπτομέρεια στο τέλος μιας θεματικής ενότητας αφιερωμένης στο «*όνειρό του: να φτάσει τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία στα σύνορα της Ρωμαϊκής*»), τους αρχιτεκτονικούς ρυθμούς των εκκλησιών (Κεφάλαιο Γ), και την πολιτιστική ακμή του Μυστρά κατά τον 15ο αιώνα (Κεφάλαιο ΣΤ). Σε καμία από τις ανωτέρω αναφορές δεν διευκρινίζεται το ακριβές περιεχόμενο της λέξης «πολιτισμός», που έτσι ταυτίζεται πολύ συχνά με τον χριστιανισμό. Ανεπαρκής εμβάθυνση στον πολιτισμό λαμβάνει χώρα στο Κεφάλαιο Ζ, «*Θέματα από τη Βυζαντινή Ιστορία*», που όμως δεν αναφέρεται καθόλου στην επιστήμη, αλλά περιλαμβάνει το παρακάτω απόσπασμα:

Στα χρόνια των Παλαιολόγων, κι ενώ το κράτος περνούσε περίοδο παρακμής, τα γράμματα και η εκπαίδευση παρουσίασαν σημαντική άνθηση. Ιστορικοί, συγγραφείς και δάσκαλοι, με πρώτο το **Γεώργιο Πλήθωνα-Γεμιστό** στο Μιστρά, αφιερώθηκαν στη μελέτη των αρχαίων ελληνικών γραμμάτων και στη διάσωσή τους. Ήταν η τελευταία πνευματική αναλαμπή του Βυζαντίου, λίγο πριν τη δύση του, αφού όλα αυτά κράτησαν ως την Άλωση της Πόλης από τους Τούρκους. Μετά από αυτή, πολλοί βυζαντινοί λόγιοι που κατέφυγαν στην Ιταλία, μετέφεραν εκεί χειρόγραφα με αρχαία κείμενα. Έδωσαν έτσι τη σκυτάλη της κληρονομιάς της αρχαιότητας και του Βυζαντίου στη Δύση.

Το πιο σημαντικό για τη βυζαντινή εκπαίδευση, σε όλη τη διάρκεια ζωής της αυτοκρατορίας, είναι ότι δεν περιορίστηκε στα κρατικά όριά της. Πέρασε τα σύνορά της και **έφερε το φως και τα αγαθά της στους γείτονες λαούς και σε όλη την Οικουμένη.** Κι αυτή είναι η πιο μεγάλη προσφορά της στην ανθρωπότητα.

Παρατηρείται ότι για μία ακόμη φορά, η «ευεργετική» πολιτιστική επιρροή νοείται ως θέσφατο.

Στο εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου, η πρώτη αντίφαση εμφανίζεται στο Κεφάλαιο Α, και αφορά ξανά την αλληλεπίδραση του ελληνισμού με τον χριστιανισμό. Ο Ιουστινιανός, όπως αναφέρεται, «*καταδίωξε τους οπαδούς της αρχαίας θρησκείας*» και «*ανέστειλε τη λειτουργία της Νεοπλατωνικής Ακαδημίας στην Αθήνα*». Παρά ταύτα, η Αγία Σοφία, που ο ίδιος εγκαινίασε, «*έγινε σύμβολο και πηγή έμπνευσης όχι μόνο για τον μεσαιωνικό αλλά και τον νεότερο ελληνισμό*». Εκτενέστερη αναφορά στον πολιτισμό λαμβάνει χώρα στο πρόσωπο του πατριάρχη Φώτιου, που ανανέωσε το «*Ενδιαφέρον για τους κλασικούς*», και υπό τη «*φωτισμένη ηγεσία*» του οποίου «*η βυζαντινή εκκλησία πραγματοποίησε το μεγαλόπνοο εγχείρημα του εκχριστιανισμού των Σλάβων*».

Κατά τη συζήτηση για την αλληλεπίδραση με γειτονικούς λαούς (Κεφάλαια Δεύτερο και Τρίτο), οι απλές αναφορές στον πολιτισμό είναι πάμπολλες. «*Ο εκχριστιανισμός των Σλάβων, ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα του βυζαντινού πολιτισμού, ξεκίνησε από τη Μοραβία*», «*Οι δύο αδελφοί (Κύριλλος και Μεθόδιος) οργάνωσαν τη σλαβική εκκλησία και μύησαν τους Σλάβους στο πολιτιστικό σύστημα των Ελλήνων και του Χριστιανισμού*», «*Οι*

νεοφερμένοι Σλάβοι [...] *ήρθαν σε επαφή με τους ντόπιους ελληνικούς πληθυσμούς*[...] *και επηρεάστηκαν από τον πολιτισμό τους*», «*Με τον εκχριστιανισμό των Ρώσων, μια τεράστια έκταση εντάχθηκε στη σφαίρα επιρροής της Ορθοδοξίας και του βυζαντινού πολιτισμού*». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο σχολιασμός του εξελληνισμού των Σλάβων και των Βουλγάρων. «*Οι Σλάβοι εξελληνίστηκαν σε τρία στάδια: Πρώτα υποτάχθηκαν στρατιωτικά στο Βυζάντιο, ακολούθως εκχριστιανίστηκαν και τελικά αφομοιώθηκαν κοινωνικά και εθνολογικά*». Ως προς τους Βούλγαρους, αναφέρεται ότι «*Το 864 οι Βούλγαροι δέχτηκαν τον χριστιανισμό από το Βυζάντιο* [...] *και εντάχθηκαν στη σφαίρα επιρροής του βυζαντινού πολιτισμού*». Το περιεχόμενο της λέξης «*δέχτηκαν*» γίνεται εμφανές παρακάτω: «*Ο βυζαντινός στρατός υποχρέωσε τον Βούλγαρο ηγεμόνα Βόρη να δεχτεί τον χριστιανισμό από την Κωνσταντινούπολη και να βαπτιστεί μάλιστα ο ίδιος, με ανάδοχο τον αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ' (864)*».

Το περιεχόμενο του εν λόγω πολιτισμού (όπως και των εννοιών «ελληνικός» ή «Έλληνας») παραμένει για μία ακόμη φορά ασαφές, ενώ οι μοναδικές άλλες αναφορές σε αυτόν αφορούν την επιρροή των Αράβων στη δυτική -και μόνο- επιστήμη, καθώς και τη Σχολή της Μαγναύρας. Στη θεματική ενότητα που αναφέρεται στην Άλωση, για το ζήτημα της κοσμικής πολιτιστικής κληρονομιάς αναγράφεται μόνο ότι «Το πνεύμα του Βυζαντίου μεταφέρθηκε από τους λογίους του στη Δύση», ενώ η ανάδειξη της Μόσχας σε «Τρίτη Ρώμη» περιγράφεται από πηγή, που ακολουθείται από την πρόταση «*Πέραν των Ρώσων και οι υπόλοιποι βαλκανικοί λαοί επηρεάστηκαν βαθιά από τον Βυζαντινό πολιτισμό, ενώ η Ορθοδοξία συνέβαλε στη διατήρηση της πνευματικής τους ταυτότητας στα χρόνια της Τουρκοκρατίας*».

Το Πέμπτο κεφάλαιο, με τίτλο «*Ο Πολιτισμός του Βυζαντίου*» και εκτενείς αναφορές στην επιστήμη και τον πολιτισμό, βρίσκεται σχεδόν εξολοκλήρου εκτός διδακτέας ύλης. Αντίθετα, σε επόμενα κεφάλαια, που αφορούν τον Διαφωτισμό και εντάσσονται κανονικά στη διδακτέα ύλη, η ιδεολογία και η συνεισφορά προσωπικοτήτων όπως ο Θωμάς Ακινάτης, ο Ρογήρος Βάκων, ο Τζον Λοκ και ο Ισαάκ Νεύτων αναλύονται σε ολοκληρωμένες παραγράφους.

Το εγχειρίδιο της Β' Λυκείου περιλαμβάνει δύο μόλις εντός ύλης αναφορές στον βυζαντινό πολιτισμό: ένα σχόλιο της Ελένης Γλύκατζη–Αρβελέρ σχετικά με την αντίθεση ελληνορωμαϊκού πολιτισμού και Έριδας των Εικόνων, και περιγραφή της πολιτιστικής επιρροής του Βυζαντίου μετά την Άλωση, που εστιάζει στην επιθυμία της Μόσχας να αναδειχθεί σε «*Τρίτη Ρώμη*». Το Κεφάλαιο 5, με τίτλο «*Ο Μεσαιωνικός Πολιτισμός: Γράμματα, Επιστήμες, Τεχνολογία, Τέχνη*», που αναφέρεται περιληπτικά σε επιλεγμένους Βυζαντινούς λογίους και το έργο τους, βρίσκεται εκτός διδακτέας ύλης.

Οι διακηρύξεις ανωτερότητας του βυζαντινού/ελληνικού/ελληνορθόδοξου πολιτισμού, όπως γίνεται προφανές, κάνουν διαρκώς την εμφάνισή τους, σε αντίθεση με το ακριβές περιεχόμενό του, που σχεδόν παντού δεν ορίζεται με ακρίβεια. Οι αναφορές στην επιστήμη είναι πρακτικά ανύπαρκτες, παρά το γεγονός ότι, όπως έγινε σαφές κατά την εισαγωγή, η παραγωγή της βυζαντινής διανόησης υπήρξε γόνιμη και συστηματική. Ιδιαίτερα στοχευμένη, παράλληλα, μπορεί να θεωρηθεί η οπτική της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης ελληνισμού και ορθοδοξίας. Οι σχέσεις επιστήμης-θρησκείας, διανόησης-εκκλησίας, κλασικής φιλοσοφίας-χριστιανισμού και επιστήμης-δεισιδαιμονίας υπήρξαν εξαιρετικά ρευστές εντός των έντεκα αιώνων της βυζαντινής περιόδου, χαρακτηριζόμενες άλλοτε από σύμπνοια και άλλοτε από συγκρούσεις (Katsiampoura, 2010b). Ωστόσο, η σημασία που αποδίδεται στην έννοια του «*πολιτισμού*» συντάσσεται πλήρως με το αφήγημα της αρμονικής, καθολικής και προαιώνιας συμπόρευσης του ελληνισμού και της ορθοδοξίας, τόσο σε κρατικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια του ελληνισμού ταυτίζεται συχνά, ακόμη και κατά την πρωτοβυζαντινή περίοδο, με τους ελληνόφωνους πληθυσμούς, αντί για την κλασική φιλοσοφία (που, ωστόσο, εκθειάζεται συχνά), ενώ η έννοια του «*εκπολιτισμού*» εκφυλίζεται διαρκώς προς τον διπλωματικό εκχριστιανισμό.

Η ανωτέρω ανάλυση σχετίζεται αποκλειστικά με τις αναφορές των σχολικών εγχειριδίων στον πολιτισμό. Αντίστοιχη έρευνα σε αποσπάσματα που αφορούν στρατιωτικές εκστρατείες και αμιγή θρησκευτικά ζητήματα ενδέχεται να αποδώσει περισσότερες ενδείξεις σοβινιστικής ιδεολογίας. Χαρακτηριστικά, μπορεί να αναφερθεί το παράδειγμα του χριστιανικού ιμπεριαλισμού. Σε περιπτώσεις «ξένων» κατακτήσεων, και συρρίκνωσης του βυζαντινού κράτους, τα αντίστοιχα γεγονότα περιγράφονται ως καταστροφικές επιδρομές λαών εν πολλοίς απολίτιστων. Στην περίπτωση των Βυζαντινών, αντίθετα, γίνεται λόγος για «*Βυζαντινή Εποποιία: Επικοί Αγώνες και Επέκταση της Αυτοκρατορίας*», που ακολουθείται από περιγραφές εκστρατειών με «*έντονο θρησκευτικό χαρακτήρα. Ο αυτοκράτορας εξύψωσε το φρόνημα των στρατιωτών του με φλογερές ομιλίες κατά των εχθρών του Χριστιανισμού και της Ρωμανίας*» (Β' Γυμνασίου). Στην περίπτωση των σταυροφόρων, αντίστοιχα, επισημαίνεται ότι κατά τις τρεις πρώτες Σταυροφορίες έδειξαν «*μαχητικότητα μέχρις αυταπάρνησης και γνήσιο θρησκευτικό πάθος*». Μόνο κατά την Τέταρτη Σταυροφορία, ωστόσο, «*υποχώρησαν βαθμιαία τα θρησκευτικά και κυριάρχησαν τα υλικά κίνητρα*», και οι σταυροφόροι, «*αυτοί οι υποτιθέμενοι στρατιώτες του Χριστού*», κατέλαβαν την Κωνσταντινούπολη (Β' Γυμνασίου).

Το δίδαγμα που μπορεί να εξαχθεί είναι σαφές: Όταν ελληνόφωνοι ή/και χριστιανοί κατακτητές εφαρμόζουν επιτυχημένα ιμπεριαλιστική πολιτική, αυτή ανάγεται σε θρίαμβο, ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, σε καταστροφή. Η

πλήρης νομιμοποίηση κάθε μορφής ιμπεριαλισμού, ωστόσο, μπορεί να αντληθεί αποτελεσματικά από το κατάλληλο αφήγημα, όπως η ηθική κάλυψη της «εξαγωγής πολιτισμού». Σε αυτήν του τη μετάλλαξη, ο πολιτισμός αξιοποιείται ευκολότερα υπό δύο βασικές προϋποθέσεις; πρώτον, πλήρης συμπόρευση με την εθνική γραμμή. Δεύτερον, απογύμνωσή του από κάθε συσχέτιση με το οικουμενικό και το πανανθρώπινο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. In Ibrahim, A. M. (ed.), *WEI international European academic conference proceedings, October 14-17, 2012, Zagreb, Croatia*. West East Institute.

Caudano, A. L. (2020). Astronomy and Astrology. In Lazaris, S. (ed.), *A Companion to Byzantine Science*. Leiden: Brill.

Cohen, M.R., Drabkin, I.E. (1948). *A source book in Greek science*. Massachusetts: Harvard University Press.

Inglebert, H. (2020). «Inner» and «Outer» Knowledge: the Debate between Faith and Reason in Late Antiquity. In Lazaris, S. (ed.), *A Companion to Byzantine Science*. Leiden: Brill.

Katsiampoura, G. (2010a). The Quadrivium of 1008 and Pachymeres' Syntagma: Comparing two Byzantine Quadrivia. In Del Corso, L., Pecere, O. (eds.), *Libri di scuola e pratiche didattiche dall'Antichità al Rinascimento, Atti del Convegno Internazionale di Studi Cassino, 7-10 Maggio 2008*. Cassino: Edizioni Università di Cassino.

Katsiampoura, G. (2010b). Faith or knowledge? Normative relations between religion and science in Byzantine textbooks, *Almagest, 1*(1), 113-122.

Katsiampoura, G. (2012). Astronomy in late byzantine era: a debate between different traditions, Circulation of Science and Technology. In Roca-Rosell, A. (ed.), *Proceedings of the 4th International Conference of the European Society for the History of Science, Barcelona, 18-20 November 2010*. Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica.

Katsiampoura, G. (2022). An Appraisal of the Current Status of Research on Byzantine Sciences, *Centaurus, 64*(4), 919-924.

Tihon, A. (2020). Conclusion. In Lazaris, S. (ed.), *A Companion to Byzantine Science*. Leiden: BRILL.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2007). Διάλογος δύο κόσμων: η πτολεμαϊκή σκέψη στο Βυζάντιο. Στο Γ. Βλαχάκης-Π. Φιλντίσης (επιμ.), *Οι απόψεις των φιλοσόφων της αρχαιότητας για τις φυσικές επιστήμες και οι επιδράσεις τους στη σύγχρονη σκέψη*. Ξάνθη: Ε.Ε.Φ., 145-163.

Νικολαΐδης, Ε. (2011). *Επιστήμες και Ορθοδοξία. Από τους Έλληνες πατέρες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Προπομπός.

Παράρτημα

Στους παρακάτω συνδέσμους φαίνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης ανά βαθμίδα. Με το σύμβολο «1» και ανοιχτό πράσινο συμβολίζονται οι Απλές Αναφορές, ενώ με το σύμβολο «2» και σκούρο πράσινο οι Αναλυτικές Αναφορές. Με κίτρινο επισημαίνονται οι τίτλοι των κεφαλαίων, καθώς και το σύνολο των αναφορών στο εσωτερικό τους.

Ε' Δημοτικού: https://1drv.ms/x/s!AvpIlFKNxor9gpcNmUNeatteijDe9Q?e=YOVynC

Β' Γυμνασίου: https://1drv.ms/x/s!AvpIlFKNxor9gpdei1SKjm90S3FI5w?e=sj42DW

Β' Λυκείου: https://1drv.ms/x/s!AvpIlFKNxor9gpgyHuyHXRmhJZ8yzQ?e=ODXSNr

Νεανικές Κουλτούρες: εξουσία και αντίσταση

Γιώργος Καλημερίδης
Δάσκαλος
gkalimer@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρούμε να εξετάσουμε τις σύνθετες δυναμικές (πολιτισμικές, πολιτικές, κοινωνικές) που διαμορφώνουν τη σύγχρονη συνείδηση, ταυτότητα και ιδεολογική πορεία της νέας γενιάς. Ο όρος «νεανικές κουλτούρες» μάς επιτρέπει να μετατοπίσουμε την εξέταση της ταυτότητας της νέας γενιάς και πέρα από τα όρια των εκπαιδευτικών μηχανισμών, και να διερευνήσουμε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και ιδεολογικό πεδίο, όπως οι σύγχρονες μορφές ψυχαγωγίας και κοινωνικότητας, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα επιχειρηματικά δίκτυα, τα οποία παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των νεανικών ταυτοτήτων. Εκτιμούμε ότι ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός διαμορφώνει τους πολιτισμικούς χώρους μιας «δημόσιας παιδαγωγικής» που δεν περιορίζονται στο σχολείο, αλλά περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών θεσμών και σχηματοποιήσεων. Την ίδια στιγμή, αναγνωρίζονται οι μορφές αντίστασης της νέας γενιάς σε μια σειρά πολιτισμικών πεδίων, οι οποίες διαμορφώνουν υπαρκτές τάσεις αμφισβήτησης της αστικής ηγεμονίας και της κυρίαρχης επιχειρηματικοποίησης.

ABSTRACT

In the present paper we attempt to examine the complex dynamics (cultural, political, social) that shape the modern consciousness, identity and ideological formation of the new generation. The term youth cultures allows us to shift the examination of the identity of the new generation and beyond the boundaries of educational mechanisms and to explore a wider cultural and ideological field, such as modern forms of entertainment and sociability, social media as well as business networks, which play a decisive role in the formation of young identities.. We assume that neoliberal capitalism shapes the cultural fields of a "public pedagogy" that are not limited to the school, but include a wide range of social institutions and formations. At the same time, the forms of resistance of the new generation are recognized in a series of cultural fields which form existing tendencies of questioning the capitalist hegemony and the dominant entrepreneurialism.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση θα επικεντρωθούμε στην έννοια «νεανικές κουλτούρες», προσπαθώντας να καταδείξουμε, αφενός τις νέες τάσεις ιδεολογικής κυριαρχίας του κεφαλαίου, αφετέρου τις μορφές αντίστασης της νεολαίας στο καταθλιπτικό περιβάλλον των αγορών, της εξατομίκευσης και της διάλυσης προηγούμενων μορφών κοινωνικής συλλογικότητας. Θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε τον προβληματισμό μας διαλεκτικά, για αυτό και ο τίτλος είναι «εξουσία και αντίσταση». Θέλουμε να αναδείξουμε τους πολυποίκιλους μηχανισμούς ιδεολογικής κυριάρχησης του κεφαλαίου, αλλά και τις διάσπαρτες και πιθανόν ανολοκλήρωτες μορφές αντίστασης της νέας γενιάς. Πρόκειται για ζητήματα που επιβάλλεται να βρίσκονται στον πυρήνα κάθε ριζοσπαστικού, χειραφετητικού μορφωτικού εγχειρήματος.

Ο όρος «νεανικές κουλτούρες» μάς δίνει τη δυνατότητα να εξετάσουμε πολυεπίπεδα τις σύνθετες δυναμικές (πολιτισμικές, πολιτικές, κοινωνικές) που διαμορφώνουν τη σύγχρονη συνείδηση, ταυτότητα και ιδεολογική πορεία της νέας γενιάς. Σε μεγάλο βαθμό, μας επιτρέπει να μετατοπίσουμε την εξέταση της ταυτότητας της νέας γενιάς και πέρα από τα όρια των εκπαιδευτικών μηχανισμών, και να διερευνήσουμε ένα ευρύτερο πολιτισμικό και ιδεολογικό πεδίο, όπως οι σύγχρονες μορφές ψυχαγωγίας και κοινωνικότητας, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τα επιχειρηματικά δίκτυα, που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των νεανικών ταυτοτήτων. Να ιχνηλατήσουμε την πολυ-

σύνθετη διαδικασία, τελικά, που η νέα γενιά οικοδομεί τη συνείδησή της πάνω στο έδαφος του σύγχρονου καπιταλισμού και των ταξικών του δυναμικών και αντιθέσεων. Είναι προφανές ότι όλο και πιο συχνά οι νέοι συγκροτούν εξατομικευμένες υποκειμενικότητες, αντλώντας τες, σε μεγάλο βαθμό, από τους χώρους της μουσικής, ενδυματολογικής, ψηφιακής και αθλητικής βιομηχανίας. Οι εκπορευόμενες από την αγορά διαδικασίες εξατομίκευσης έχουν αποτέλεσμα την πρόσληψη των δομικών αλλαγών και της διευρυνόμενης εκμετάλλευσης και υποταγής των νέων, ως ζητήματα προσωπικής κακοτυχίας ή ανικανότητας (Πεχτελίδης, 2012). Ωστόσο, σε αυτό το δυσοίωνο καπιταλιστικό σύμπαν δεν θα πρέπει να αποκλείσουμε μορφές κριτικής συνειδητοποίησης, αντίστασης και ενίοτε εξέγερσης.

Όπως επισημαίνει ο Χένρι Ζιρού (Giroux, H., 2004), ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός διαμορφώνει νέα πεδία μιας «δημόσιας παιδαγωγικής» που δεν περιορίζονται στο σχολείο, αλλά περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών θεσμών και σχηματοποιήσεων. Οι βαθύτατοι μετασχηματισμοί που πραγματοποιούνται στον δημόσιο χώρο παράγουν νέους παιδαγωγικούς χώρους, με τη διακριτή συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών και την αυξανόμενη συγκεντροποίηση και ηγεμονία της επιχειρηματικής εξουσίας. Η συγκεκριμένη προβληματική δεν είναι ασφαλώς καινούρια, αλλά βασίζεται στην γκραμσιανή οπτική για την ηγεμονία. Σύμφωνα με τον Γκράμσι: «Η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να περιοριστεί στις ειδικές "σχολικές σχέσεις" χάρη στις οποίες οι νέες γενιές έρχονται σε επαφή με τις παλαιότερες (..) αυτή η σχέση υπάρχει σε όλη την κοινωνία στο σύνολό της (..) κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά μια παιδαγωγική σχέση..» (Γκράμσι, Α., 1973). Η συζήτηση είναι κρίσιμη, επομένως, για όσους/ες επιδιώκουν την οικοδόμηση ενός ευρύτερου μορφωτικού προτάγματος κοινωνικής χειραφέτησης, θεμελιωμένου στη δημοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την αντικαπιταλιστική ρήξη.

Θεωρητικές προϋποθέσεις για τη μελέτη των νεανικών κουλτούρων

Είναι απαραίτητες δύο ουσιαστικές εισαγωγικές διευκρινίσεις στη βάση των οποίων προσεγγίζουμε τις «νεανικές κουλτούρες» και τη «δημόσια παιδαγωγική» του σύγχρονου καπιταλισμού. Σε καμία περίπτωση δεν έχει περιοριστεί ο ρόλος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος στην ιδεολογική διαμόρφωση της νέας γενιάς. Η πληθώρα των ιδιωτικοποιημένων ιδεολογικών και πολιτισμικών μέσων που οικοδομεί ο σύγχρονος καπιταλισμός, με σαφή στόχευση τη νεανική συνείδηση και την πολιτική της συμπεριφορά, δεν οδηγούν στην αποκρατικοποίηση ή αποθεσμοποίηση των κυρίαρχων κρατικών εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική προϋποθέτει την επίταση της κρατικής πειθαρχίας, την αυστηροποίηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού περιεχομένου αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών υποκειμένων. Οι πολλαπλοί εξεταστικοί φραγμοί, η διαρκής συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών υποκειμένων και θεσμών, η κουλτούρα της «αριστείας» ως πρόσχημα για τη νομιμοποίηση της μορφωτικής ανισότητας, και η προσπάθεια εξατομίκευσης της αποτυχίας και των ευθυνών συγκροτούν διατακτικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις προς τη νεολαία. Το κράτος διαμορφώνει όρια και συγκεκριμένους καθορισμούς στη συγκρότηση της νεανικής συνείδησης, των πολιτισμικών της πρακτικών, ακόμη και το περίγραμμα των ίδιων των αντιστάσεων της νέας γενιάς

Σε υπερεθνικό επίπεδο, ο ΟΟΣΑ, για παράδειγμα, έχει εκπονήσει το πρόγραμμα «εκπαίδευση νέων» (youth education) που αφορά τους νέους από 17 μέχρι 24 ετών. Το εν λόγω πρόγραμμα αναφέρεται στην επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση και κατάρτιση, στη συμβουλευτική και στη διαμόρφωση στόχων επαγγελματικής κατάρτισης, προτάσεις που επιδιώκει να αποτελέσουν μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών του (Mertanen, K., & Brunila, K., 2022). Η νεολαία ως κοινωνική κατηγορία παραμένει υπό την αυστηρή επιτήρηση των εθνικών και υπερεθνικών εκπαιδευτικών θεσμών, διαμορφώνοντας παράλληλα συγκεκριμένες αξιακές, ηθικές και πολιτισμικές ταυτότητες προσανατολισμού των νέων στο σύστημα της καπιταλιστικής αγοράς. Η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μέρος των νεανικών κουλτούρων, με την έννοια ότι εξυμνεί τον ατομικό ανταγωνισμό, την ικανότητα των υποκειμένων να «σκηνοθετούν τη βιογραφία τους», με την έννοια της προσαρμογής στις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς, προβάλλοντας, ταυτόχρονα, την ατομική επιβίωση ως καταστατική αρχή των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών. Πρόκειται για διαστάσεις που αποτελούν την άλλη όψη του νομίσματος. σε σχέση με τις ναρκισσιστικές κουλτούρες του facebook ή τη μετατροπή σημαντικών κοινωνικών σχέσεων, όπως η φιλία, σε ένα πάτημα επιβεβαίωσης στον υπολογιστή. Από αυτή την άποψη, η αλτουσεριανή προβληματική (Αλτουσέρ, Λ., 1994) για τους κρατικούς μηχανισμούς, σε εθνικό και μετα-εθνικό πλέον επίπεδο, συνεχίζει να διατηρεί την αξία της, παρά την προφανή αδυναμία της να συγκροτήσει μια θεωρία υποκειμενικότητας (agency), παραμένοντας στο επίπεδο των γενικών δομικών καθορισμών.

Το δεύτερο που χρειάζεται να διευκρινίσουμε και προκύπτει άμεσα από τα παραπάνω είναι ότι δεν μπορούμε

να εξετάσουμε τις νεανικές κουλτούρες έξω από το πεδίο των ευρύτερων καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων και των σύστοιχων κοινωνικών αντιθέσεων του σύγχρονου ολοκληρωτικού καπιταλισμού. Οι δυναμικές της εργασιακής επισφάλειας, το σχολείο και το πανεπιστήμιο της αγοράς, η κοινωνική περιθωριοποίηση μεγάλων τμημάτων της νεολαίας, οι κρατικές ρατσιστικές πρακτικές, η διαμόρφωση μιας μεγάλης αγοράς πολιτισμικών αγαθών αλλά και συγκεκριμένων ορισμών για τον ρόλο των φύλων αποτελούν την «υλική» βάση για την εξέταση της συνείδησης και των νέων μορφών κοινωνικότητας της νέας γενιάς. Όπως τονίζει ο Πολ Γουίλς (Willis, P., 2014), «*οι κουλτούρες που βλέπουμε δεν είναι πλήρεις, ομοιόμορφες, διαφανείς για τον εαυτό τους ή για τους άλλους, υπακούοντας μονάχα στους δικούς τους κανόνες και στις ξεκάθαρες προθέσεις των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές. Υπάρχουν δομές, όρια και επικαθορισμοί που δεν τους επιτρέπουν να προσλαμβάνουν ελεύθερα την οποιαδήποτε μορφή*».

Κατά συνέπεια, η συνειδητή πολιτικοποίηση, εξαρχής, της προβληματικής για τη νέα γενιά και την πολιτισμική της ταυτότητα και ο συνακόλουθος προσδιορισμός των δομικών πλαισίων και των σύστοιχων εξουσιαστικών σχέσεων, συγκεκριμενοποιούν τη συζήτηση για τις «νεανικές κουλτούρες» και μας προστατεύουν από απλοϊκούς εξωραϊσμούς της νεανικότητας, ως εν γένει ριζοσπαστικής. Ο συγκεκριμένος νεορομαντισμός, αν και καλών, συχνά, προθέσεων, λειτουργεί τελικά παραλυτικά. Βασίζεται στον ιδεαλιστικό αυθορμητισμό και όχι στην ανάγκη μιας συστηματικής μορφωτικής παρέμβασης και κριτικής κατανόησης των σύνθετων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαδικασιών που χαρακτηρίζουν τον ολοκληρωτικό καπιταλισμό και τις ηγεμονικές πρακτικές του, καθώς και το πολιτισμικό/ιδεολογικό αποτύπωμα όλων αυτών στη νεολαία και τη συνείδησή της.

Από την άλλη πλευρά, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος κάθε κοινωνιολογικού λειτουργισμού, δεξιού ή αριστερού, ο οποίος θεωρεί δεδομένη την προσαρμογή των υποκειμένων στις υπάρχουσες καπιταλιστικές νόρμες. Η εν λόγω προσέγγιση αγνοεί την ευρύτερη ιστορική δυναμική, ως μια διαδικασία ενεργητικής συλλογικής οικοδόμησης της ατομικής και της συλλογικής συνείδησης, μέσα ασφαλώς σε έναν δεδομένο συσχετισμό εξουσιών. Αυτή η διάσταση περιλαμβάνει και τις αντίρροπες τάσεις στην αστική ηγεμονία, καθώς και τη δυνατότητα της ριζικής αμφισβήτησής της τελευταίας. Άλλωστε, η συχνή χρήση της έννοιας της ηγεμονίας του Γκράμσι, προϋποθέτει πάντα και την επίγνωση της προβληματικής του, δηλαδή της τάσης οικοδόμησης αντι-ηγεμονικών πρακτικών, διάσταση που ενυπήρχε πάντα στον πολιτικό προβληματισμό του (Μπύσι Γκλυσμάν, 1984) .

Εν Προκειμένω, όπως τονίζει ο Ρέιμοντ Γουίλιαμς (Raymond Williams), «*η ζωντανή ηγεμονία είναι πάντα μια διαδικασία. Δεν είναι σύστημα ή δομή, παρά μόνο για χάρη της ανάλυσης.. πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς, να αναδημιουργείται και να τροποποιείται. Συνεπώς γνωρίζει επίσης αντιστάσεις, περιορισμούς, αλλοιώσεις, πιέσεις που της επιβάλλονται από έξω. Πρέπει γι' αυτό να προσθέσουμε στην έννοια της ηγεμονίας, τις έννοιες της αντίστασης στην ηγεμονία και της εναλλακτικής ηγεμονίας, οι οποίες είναι αληθινά και διαρκή στοιχεία της πραγματικότητας*» (Willliams, R., 1994).

Ανιχνεύοντας τις νεανικές κουλτούρες, όπως μουσική, γκράφιτι, αθλητικοί σύλλογοι, νέες μορφές κοινωνικότητας και συνύπαρξης, διαπιστώνουμε την προφανή απόκλιση από τον αριστερό ριζοσπαστισμό και την πολιτικοποίηση των προηγούμενων δεκαετιών, τις πιέσεις του «ηγεμονεύοντος στοιχείου», σύμφωνα με τον Γουίλιαμς, καθώς και τις πιθανότητες ενσωμάτωσης και ουδετεροποίησης των αντιστάσεων που ενυπάρχουν. Όμως, δεν μπορούμε να αρνηθούμε τη συμβολή τους στη διαμόρφωση μορφών αντίστασης ή στον εμπλουτισμό του κοινωνικού φαντασιακού. Αυτή είναι η βάση για μια παιδαγωγική προσέγγιση που αντλεί έμπνευση από την οπτική του Γκράμσι, ότι το βασικό ζητούμενο δεν είναι να εισάγουμε απλά ex novo μια επιστήμη ή πολιτική οπτική στην ατομική ζωή όλων, αλλά «*να ανανεώσουμε και να καταστήσουμε κριτική μια ήδη υπάρχουσα δραστηριότητα*» (Γκράμσι, Α., 1973).

Το εκκρεμές «υποταγή-χειραφέτηση», επομένως, πρέπει να βρίσκεται στον πυρήνα κάθε σχεδίου μορφωτικής και κοινωνικής χειραφέτησης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που συγκροτείται στο δύσκολο πεδίο της κριτικής ανάλυσης και πρακτικής και όχι στις εύκολες ιδεαλιστικές βεβαιότητες λανθασμένων εξαρχής υποθέσεων, ή στη μελαγχολία μιας αυτοεκπληρούμενης ήττας.

Η νεολαία στον σύγχρονο καπιταλισμό

Ο καπιταλισμός αντιμετωπίζει τη νέα γενιά, πρώτα και κύρια, ως μελλοντική εργατική δύναμη που πρέπει να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η νεοκλασική οικονομική θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η ανάγκη διαρκούς καταρτισιμότητας της νεολαίας αποτελούν σαφείς πολιτικές υπογραμμίσεις στον τρόπο με τον οποίο το κεφάλαιο και το αστικό κράτος βλέπουν τους νέους ανθρώπους. Στη βάση αυτών των αναγκαιοτήτων διαμορφώνεται μια κουλτούρα «διαρκούς ανεπάρκειας» των νέων μέσα στο πλαίσιο των ρευστών εργα-

σιακών σχέσεων του σύγχρονου καπιταλισμού και της αντίστοιχης ανάγκης οι νέοι να μπορούν να «σκηνοθετούν» διαρκώς την υποκειμενικότητά τους και το βιογραφικό τους, προκειμένου να επιβιώσουν οικονομικά και κοινωνικά.

Τη θέση των στέρεων επαγγελματικών ταυτοτήτων του παρελθόντος και της σχετικά ομαλής μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία καταλαμβάνει η σημερινή πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από την ασάφεια των ρόλων, από τη διαρκή μετάβαση από την εκπαίδευση στην επισφαλή εργασία, και την επιστροφή στο ατέρμονο πεδίο των σύντομων καταρτίσεων, των εμπορευματοποιημένων ψηφιακών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και των διαρκών πιστοποιήσεων. Δεν είναι απλά μια παράταση της νεανικότητας, όπου η πλειοψηφία των νέων συνεχίζει να μένει μαζί με την οικογένειά της, αλλά και μια διαρκής αναβολή συλλογικών ταυτίσεων και αντίστοιχης συλλογικής πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας και συλλογικών διεκδικήσεων στα πεδία της εργασίας, της εκπαίδευσης και των πολιτισμικών πρακτικών.

Θα αναφέρουμε, λίγο περιοριστικά, την περίπτωση του προσοντολογίου του κ. Γαβρόγλου για τους νέους εκπαιδευτικούς και τους απόφοιτους του πανεπιστημίου που σχετίζονται με σχολές που οδηγούν θεωρητικά στη δημόσια εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι είναι μια διάσταση που ενισχύει την προηγούμενη θέση, δηλαδή την αναβολή συλλογικών ταυτίσεων και συλλογικών ταυτοτήτων. Η ανάγκη συλλογής καταρτίσεων, μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και επιμορφώσεων αποτελεί πλέον τη φυσιολογική και ασφαλή συνθήκη για την εργασία στο δημόσιο σχολείο. Οι νέοι πρέπει να αποδεχτούν τη διαρκή αξιολόγησή τους, να αποδεχτούν μια κουλτούρα αξιολόγησης ως προϋπόθεση για μια έστω και επισφαλή θέση εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, η κουλτούρα αξιολόγησης γίνεται τρόπος αυτοπροσδιορισμού τους, νοηματοδότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, διαστάσεις που είναι εξ ορισμού εξατομικευμένες και ανταγωνιστικές ως προς τους εν δυνάμει συναδέλφους που μετατρέπονται σε απλούς ανταγωνιστές. Με αυτόν τον τρόπο, η νέα γενιά μοναδοποιείται, εμποδίζεται να ενταχθεί ομαλά σε ένα συλλογικό εργασιακό εμείς, και προσεγγίζει την κοινωνική και εργασιακή πραγματικότητα μέσα από ένα εξατομικευμένο πρίσμα.

Ο σύγχρονος καπιταλισμός διαμορφώνει, ή επιδιώκει να διαμορφώσει, ό,τι μπορούμε να ονομάσουμε «νεοφιλελεύθερα υποκείμενα». Οι νέοι θα πρέπει να αποδεχθούν ότι θα αντιμετωπίσουν κάθε πτυχή της ζωής τους ως μια αναζήτηση αυτο-μεγιστοποίησης στο πεδίο της αγοράς και συναφούς πειθάρχησης στις αναγκαιότητές της. Όπως σωστά έχει επισημανθεί από την Π. Γούναρη, «το "νεοφιλελεύθερο υποκείμενο" εκπαιδεύεται και κοινωνικοποιείται, ώστε να αντιλαμβάνεται τη γνώση ως εμπόρευμα, ως κάτι εξωτερικό από το ίδιο, και να εκτιμά μόνο τις "χρήσιμες" γνώσεις. Έχει έναν περιορισμένο ορίζοντα αντίληψης που συνήθως είναι ανιστορικός και στερείται ενός ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου» (Γούναρη, Π., 2021).

Αντίστοιχα, η Dianne Reary επισημαίνει ότι σήμερα οι νέοι κατηχούνται με την πεποίθηση πως μπορούν να μεταμορφώσουν τις ζωές τους εάν είναι αρκετά πειθαρχημένοι, ακολουθούν όλους τους κανόνες και μοχθούν καθημερινά πολλές ώρες. Η υπευθυνοποίηση των ατόμων, η μετατόπιση δηλαδή της ευθύνης από την κρατική πολιτική στον κάθε νέο ξεχωριστά, έχει αντικαταστήσει ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές απόπειρες και σύστοιχους συλλογικούς αγώνες αμφισβήτησης και επανόρθωσης της εξαιρετικά άνισης κατανομής πόρων (οικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών) μεταξύ διαφορετικών τάξεων (Reary, D., 2020). Οι δομικές συνθήκες μιας βαθιάς κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής κρίσης που δημιούργησε ο σύγχρονος καπιταλισμός, μεταφράζονται ως πρόβλημα ατομικών συμπεριφορών, γεγονός που δημιουργεί συγκεκριμένες πολιτισμικές ταυτότητες, πρακτικές και βιώματα για τη νέα γενιά.

Σε μεγάλο βαθμό, αυτή είναι και η υλική βάση για τον ψηφιακό κόσμο στον οποίο εισέρχεται η νεολαία. Τα παιχνίδια επιβίωσης, τα πλασματικά προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η προσωπική αυτοέκθεση στον δημόσιο χώρο αποτελούν ιδεολογικό συμπλήρωμα και αποκούμπι στον αγώνα για την εκπαιδευτική και εργασιακή επιβίωση. Προεκτείνουν έμμεσα, ιδεολογικά και πολιτισμικά, τις διατακτικές προστακτικές του συστήματος της αγοράς και την ανάγκη διαμόρφωσης πειθαρχημένων μελλοντικών εργαζομένων, πρόθυμων καταναλωτών και ατόμων απογυμνωμένων από κάθε ενοχλητική συλλογική αναφορά.

Την ίδια στιγμή, πρέπει να επισημάνουμε ότι η νεολαία απειλείται διαρκώς από τη φτωχοποίηση και την ανεργία, με την Ελλάδα να κατέχει τις πρώτες θέσεις στην Ε.Ε. (Ιωαννίδου, Γ., 2023). Η διάλυση του κοινωνικού κράτους και η επιχειρηματοποίηση του σχολείου είναι συνυφασμένες με τη ραγδαία αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την εμπέδωση του συλλογικού φόβου, καθώς γίνεται κατανοητό από τη νέα γενιά ότι θα ζήσει πολύ χειρότερα από τις προηγούμενες. Ειδικά για την Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ, το 16,9% των νέων έως 24 ετών δεν βρίσκεται ούτε στην απασχόληση, ούτε στην εκπαίδευση ή κατάρτιση. Η Ελλάδα τοποθετείται στις πρώτες θέσεις εντός της «Ε.Ε. των 28» αναφορικά με τους NEETs (young people not in education, employment or training), όπου με τον όρο NEETs περιγράφεται ο νεανικός πληθυσμός μίας χώρας, ηλικίας 15 έως 24 ετών, που απέχει από κάθε διαδικασία εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης,

δηλαδή είναι «απών» από κάθε μείζονα θεσμική μέριμνα του κοινωνικού κράτους. Συνεπώς, η ελληνική νεολαία βιώνει τον καιάδα του μορφωτικού και εργασιακού αποκλεισμού (Καλημερίδης, Γ., 2013).

Εδώ ασφαλώς προκύπτει μια μεγάλη αντίφαση ανάμεσα στη φτωχοποίηση ως υπαρκτή αντικειμενική πραγματικότητα και στον λαμπερό ιδεολογικό κόσμο των δικτύων, όπου ο εύκολος πλουτισμός και οι ελκυστικές ανέσεις ενός μυθικού κόσμου αποτελούν τις βασικές περιγραφές. Σε αυτή την προφανή κοινωνική και πολιτισμική αντίφαση όλα είναι πιθανά: αναχωρητισμός, αισθήματα προσωπικής αποτυχίας, αντιδραστικές εκδοχές κοινωνικού θυμού και συλλογικότητας. Αναφέρομαι, ειδικότερα, σε ακροδεξιές ομάδες και αντίστοιχες ιδεολογικές ομάδες που κρύβονται μέσα σε φαινομενικά αθώους αθλητικούς συλλόγους, αλλά και σε κριτική συνειδητοποίηση και αναζήτηση συλλογικοτήτων που να δίνουν ουσιαστικό νόημα στην ύπαρξη και στην κοινωνική συσχέτιση με τους συνομήλικους.

Επομένως, οι προαναφερόμενες αντικειμενικότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σύγχρονες μορφές πολιτικοποίησης της νέας γενιάς, καθώς η ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης της ατομικότητας ή η αναζήτηση ασφαλούς πολιτικού καταφύγιου σε αυταρχικές εκδοχές συλλογικότητας αλληλοτροφοδοτούν τις τάσεις αποπολιτικοποίησης, πολιτικού κυνισμού και συχνά και ποικίλες νεοφασιστικές πολιτικές ταυτότητες. Αυτή είναι μια αποφασιστική πλευρά που δεν πρέπει να υποτιμούμε ως εκπαιδευτικοί.

Γενικά, η νέα γενιά της Webex, της τηλεζωής και της καραντίνας επιδιώχθηκε να οριστεί ως γενιά απόσυρσης από τη δημόσια αντιπαράθεση σε έναν ατομισμό διαδικτύου και ανταγωνισμού. Η αναζήτηση και η συγκρουσιακή διάθεση αυτού του δυναμικού, ωστόσο, συνέχισε να τροφοδοτείται από τις υλικές συνθήκες και να προκαλεί ρήγματα στην καθημερινή πραγματικότητα με μαζικά, μαχητικά γεγονότα, πολλές φορές με εξεγερσιακά χαρακτηριστικά (Ιωαννίδου, Γ., 2023).

Πιο συγκεκριμένα, νέες μορφές πολιτικοποίησης διαμορφώθηκαν και διαμορφώνονται μέσα από νεολαϊστικά κοινωνικά κινήματα που αναζητούν συλλογικές δημοκρατικές και ανθρώπινες απαντήσεις στις ολοκληρωτικές τάσεις του συστήματος. Ο αντιρατσισμός-αντιφασισμός, η ριζική αμφισβήτηση των στερεότυπων για τις σεξουαλικές προτιμήσεις, οι πρωτότυπες μορφές εργατικής οργάνωσης πάνω στο έδαφος των ελαστικών σχέσεων εργασίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τους νέους που εργάζονται στον τομέα διανομής τροφίμων, η ιδεολογική αντίθεση στον μισογυνισμό/ σεξισμό, αλλά και η υπεράσπιση των δημόσιων αγαθών αποτελούν πραγματικότητες και υπαρκτά κοινωνικο-πολιτικά ρήγματα που διαπερνούν τις καπιταλιστικές αναγκαιότητες και τις θέτουν υπό ριζική αμφισβήτηση.

Πιθανόν, δεν πρόκειται για την κλασική πολιτικοποίηση της νεολαίας των δεκαετιών του 1960-80, αλλά ανοίγουν δημιουργικούς ορίζοντες και θέτουν επί τάπητος την ανάγκη της δημιουργικής ανασύνθεσης των επιμέρους αντιστάσεων, μέσα από την οπτική μίας συνολικότερης πολιτικής αφήγησης ρήξης, πάντα με την προϋπόθεση ότι το συνολικό εμπλουτίζεται από το επιμέρους και διαμορφώνει τον σύγχρονο νεανικό ριζοσπαστισμό του 21ου αιώνα. Η συμμετοχή χιλιάδων νέων στις αντιφασιστικές συγκεντρώσεις για τον Παύλο Φύσσα, η πάλη για τη ζωή και τα δημόσια αγαθά με αφορμή το έγκλημα στα Τέμπη ή την επέμβαση της αστυνομίας στα πανεπιστήμια, οι απρόσμενες μορφές συλλογικής αλληλεγγύης που ξεπηδούν με αφορμή τον κρατικό αυταρχισμό (π.χ. τα γεγονότα στη Ν. Σμύρνη), η ταξική μαχητικότητα της νέας εργατικής βάρδιας, αποδεικνύουν περίτρανα ότι υπάρχουν ρυάκια αναζήτησης μιας συλλογικής ελπίδας απέναντι στη δυστοπία του κρατικού πειθαρχικού ελέγχου και του νεοδαρβινισμού της αγοράς, ή στην άλλη όψη του ίδιου νομίσματος, στην καταφυγή στην ανοικτή βία του φασισμού.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο καπιταλισμός βλέπει τη νεολαία ως καταναλωτή και ως πεδίο μεγιστοποίησης κερδών, διαχέοντας ναρκισσιστικές κουλτούρες που βασίζονται σε πολιτισμικές παραδοχές οι οποίες παραπέμπουν σε τάσεις που ήδη έχουμε περιγράψει: εξατομίκευση, σεξισμός, ατομική ευθύνη και προσπάθεια αυτοεπιβεβαίωσης και ατομικής κοινωνικής ανόδου πάνω στο εξαρχής ναρκοθετημένο πεδίο των κοινωνικών ανισοτήτων. Η «ψηφιοποίηση» των ανθρώπινων σχέσεων, η μετατροπή της φιλίας από ανθρώπινη ανάγκη και ηθική αξία σε ψηφιακό «like», η διαρκής προβολή ανταγωνιστικών παιχνιδιών απόλυτης υπεροχής του ενός ή της μίας, η απόλυτη εκμηδένιση των πολλών, καθώς και η έκθεση σε πολιτισμικά προϊόντα που βασίζονται στην πολιτισμική φτήνια της μαζικής καπιταλιστικής πολιτιστικής βιομηχανίας, είναι αναμφισβήτητες πραγματικότητες.

Η στόχευση είναι, αφενός η εύκολη μεγιστοποίηση κερδών, αφετέρου η πολιτική αδρανοποίηση της νεανικής συνείδησης. Επιμένουμε, όμως, και εδώ ότι δεν πρέπει να μας διαφεύγει η νεανική αναζήτηση νέων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, η επαναφορά με νέους όρους (από την άποψη μουσικών ήχων και στιχουργικής) του πολιτικού τραγουδιού, καθώς και η διαμόρφωση νέων μορφών συλλογικής συνύπαρξης στις πλατείες και στους δημόσιους χώρους. Γενικά, η νέα γενιά αναζητεί και διεκδικεί τον δημόσιο χώρο, ως χώρο αυτόνομο από τις δυναμικές της εμπορευματοποίησης και της αστυνομικής βίας, με την τελευταία να βλέπει κάθε νεανική δημόσια συνάθροιση ως εν γένει ανατρεπτική και απειλητική. Η αναζήτηση συλλογικής νεανικής αυτονομίας και δημόσιων χώρων χωρίς εμπορευματοποιημένα χαρακτηριστικά είναι μια πραγματικότητα που αποτυπώθηκε ειδικά την περίοδο της πανδημίας,

αφήνοντας, ωστόσο, ένα ευρύτερο πολιτισμικό στίγμα για τους νέους ανθρώπους, απλά διατυπωμένο: «*μπορούμε και στα πάρκα, τελικά, να συζητήσουμε ό,τι μας προβληματίζει, να φλερτάρουμε, να βιώσουμε τη νεανικότητά μας, να διαμορφώσουμε ποικίλες μορφές συλλογικής ταυτότητας, χωρίς, απαραίτητα, τη διαμεσολάβηση του επιχειρηματικού τομέα*». Δεν είναι μια τυπική πολιτικοποίηση και συλλογική συστράτευση σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό πρόταγμα, αλλά δεν μπορούμε να την αγνοούμε ως εργαζόμενοι που καθημερινά ερχόμαστε σε επαφή με νέους ανθρώπους.

Διαφορετικά διατυπωμένο, έχει μια πολιτική αξία, χωρίς να αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό πολιτικό σχέδιο, η διεκδίκηση του δημόσιου, σε μια εποχή περιφράξεων των δημόσιων χώρων της πόλης και των έντονων ενδοαστικών ανισοτήτων, με την γκετοποίηση πολλών περιοχών των μεγάλων αστικών κέντρων. Η διεκδίκηση νέων δυνατοτήτων για τη δημιουργία κοινών στη ζωή της πόλης, και ειδικά των νέων ανθρώπων, έχει μια διακριτή πολιτική σημασία (Ζαϊμάκης, Γ., 2023).

Last but not least, ο καπιταλισμός αμφισβητεί το ίδιο το δικαίωμα στη ζωή για χιλιάδες νέους ανθρώπους, υπονομεύει το δικαίωμα στη μόρφωση, ακόμη και στην ίδια τη νεότητα, αναπαράγοντας πίσω από τους λαμπερούς «μοντέρνους καιρούς» των διεθνοποιημένων αγορών τη νεκρόφιλη κουλτούρα των εγκλεισμών και των δολοφονιών νέων ανθρώπων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κουλτούρας αποτελούν τα ναυάγια και οι πνιγμένοι μετανάστες στη Μεσόγειο, η διαβίωση σε στρατόπεδα συγκέντρωσης για χιλιάδες νέους ανθρώπους, το μοναδικό έγκλημα των οποίων είναι ότι η χώρα τους έγινε επίκεντρο ιμπεριαλιστικών επεμβάσεων και σύστοιχων πολιτικών διευθετήσεων, ο περιορισμός της εκπαίδευσης πολλών παιδιών σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, ή η απροκάλυπτη δολοφονία των νέων με βάση την εθνική καταγωγή τους και το θρήσκευμα, όπως αποδεικνύει η βία του αναμφισβήτητα ρατσιστικού γαλλικού κράτους, έστω και αν το τελευταίο, όπως και η Ε.Ε., αυτο-βαυκαλίζονται με τα «ευρωπαϊκά» ιδεώδη της δημοκρατίας και των ατομικών δικαιωμάτων.

Τέλος, οφείλουμε να το πούμε: η Παλαιστίνη αποδεικνύει, με τον πλέον δραματικό τρόπο, αυτή την πραγματικότητα. Εδώ δεν υπάρχει παιδικότητα ή νεολαία, παρά μόνο μια βίαιη ενηλικίωση σε ένα καθεστώς τρόμου και θανάτου, χωρίς δικαιώματα. Τη δεκαετία του ’60, με αρκετή πολιτική και θεωρητική αφέλεια, ένας Γάλλος κοινωνιολόγος, ο Φιλίπ Άριες, έγραφε ότι η παιδική ηλικία είναι μια επινόηση των νεότερων χρόνων, διάσταση που οδήγησε, κατά τη γνώμη του, στην ανάπτυξη ποικίλων μηχανισμών ελέγχου των νέων ανθρώπων. Δεν θα κρίνω τα συμπεράσματά του εδώ. Σήμερα βιώνουμε, ωστόσο, κάτι αντίστροφο, την κατάργηση της παιδικότητας-νεανικότητας με τις εκατόμβες πολλών χιλιάδων νεκρών παιδιών και νέων. Η νεότητα και η παιδική ηλικία είναι απαγορευμένες από την Παλαιστίνη, στη Μόρια της Λέσβου και στα σύνορα Η.Π.Α. και Μεξικού. Αν θέλαμε να μιλήσουμε για κουλτούρα εδώ, θα αναφερόμαστε, αποκλειστικά, στην κουλτούρα του θανάτου που επιβάλλεται στη νεότητα.

Ο σύγχρονος καπιταλισμός αναπαράγει και πάλι τις πιο σκοτεινές όψεις του 20ού αιώνα, μετατρέποντας τη ζωή πολλών παιδιών και νέων ανθρώπων σε ένα μεγάλο στρατόπεδο συγκέντρωσης, ή σε πολυπληθή περιθωριοποιημένα γκέτο και εργατικά προάστια, επαναφέροντας στο προσκήνιο τις παλιές ιδεολογίες και τις πολιτικές «ευαισθησίες» της ριζοσπαστικής Δεξιάς για τις φυλές ή τις κοινωνικές τάξεις που αδυνατούν να προσαρμοστούν στο «δυτικό κεκτημένο». Ένα σύγχρονο ριζοσπαστικό μορφωτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να αγνοεί τα τείχη, την περίκλειστη ζωή και τον θάνατο, τελικά, που επιβάλλει σε πολλούς νέους ανθρώπους ο ολοκληρωτικός καπιταλισμός. Αντίθετα, αποτελεί κομβικό μορφωτικό διακύβευμα στην πάλη για την κοινωνική χειραφέτηση.

Επίλογος

Κλείνω με τις αρχικές θεωρητικές προϋποθέσεις της παρούσας εισήγησης. Ο σύγχρονος καπιταλισμός έχει διαμορφώσει μια ευρεία «δημόσια παιδαγωγική» που διαπερνά το σχολείο, τις μορφές κοινωνικότητας των νέων, τον τρόπο ψυχαγωγίας τους και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Είναι μια ολοκληρωτική πραγματικότητα που διαπερνά κάθε πλευρά της ζωής των νέων ανθρώπων. Είναι μια συνεκτική και ταυτόχρονα αντιφατική ηγεμονική αφήγηση. Συνεκτική γιατί επεκτείνεται σε κάθε πλευρά της ζωής των νέων και του τρόπου με τον οποίο αυτοπροσδιορίζεται η νέα γενιά με την κοινωνική της ύπαρξη και επιχειρεί να συσχετιστεί το εγώ με το εμείς. Αντιφατική διότι συνδυάζει ένα αμάλγαμα αντιφατικών ιδεολογικών και πολιτισμικών στοιχείων, συμβατών ωστόσο με τον σύγχρονο καπιταλισμό, με ζεύγη όπως πειθαρχία– φαινομενική ελευθεριότητα και ναρκισσισμός - καταναγκασμοί της αγοράς – φαινομενικά ελεύθερη επιλογή.

Σε κάθε περίπτωση, στη «δημόσια παιδαγωγική του νεοφιλελευθερισμού» εντείνεται το σύνολο των πολιτισμικών, οικονομικών, εθνικών και έμφυλων ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι ταξικές ανισότητες, όπου τα παιδιά της εργατικής τάξης βιώνουν, με τον πιο έντονο τρόπο, τον αποκλεισμό τους από αναγκαία μορφωτικά και οικονομικά

δικαιώματα, καθώς και το δικαίωμα σε μια εργασία σταθερή και με νόημα. Τις φυλετικές και εθνικές ανισότητες, με τις περιφράξεις και τους περιορισμούς των νέων διαφορετικής εθνικότητας, είτε στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων της Ευρώπης και της Αμερικής, με την γκετοποίηση, ακόμη και την αμφισβήτηση της ίδιας της ζωής τους να αποτελούν τον κανόνα, είτε με την εξαθλίωση των παιδιών που είναι θύματα του ιμπεριαλισμού και συναθροίζονται σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. (Πιθανόν είμαστε σε μια εποχή κατά την οποία ζουν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης περισσότερα παιδιά από οποιαδήποτε άλλη ιστορική περίοδο.) Και, τέλος, τις έμφυλες διακρίσεις, όπου, παρά τον φαινομενικό «διαπροσωπικό φιλελευθερισμό», πατριαρχικές και σεξιστικές πρακτικές αποτελούν τμήμα της κυρίαρχης κουλτούρας για τις σχέσεις των δύο φύλων και για τη νέα γενιά. Η αποθέωση του ατομικισμού, η ευθυνοποίηση, η αγορά και η προβολή του λαμπερού ψηφιακού κόσμου ως τα μόνα μέσα για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας της νέας γενιάς, αδυνατούν να αποκρύψουν μια κοινωνική δομή που διαπερνάται από πολυποίκιλες διακρίσεις, ανισότητες και καταναγκασμούς, εις βάρος των νέων ανθρώπων. Τα παιδιά με τα σκυμμένα κεφάλια, όπως ονομάστηκε απαξιωτικά η γενιά που ασχολείται πολλές ώρες με το τάμπλετ της (Καραλή, Α., 2023), δεν είναι ένα ηθικολογικό ζήτημα απαξίωσης των νέων ανθρώπων, με βάση τα κριτήρια των ενηλίκων, αλλά η επιδιωκόμενη πραγματικότητα από το κεφάλαιο και η αναγκαία συνθήκη για τη διευρυμένη αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και εκμετάλλευσης.

Αυτό που μένει ανολοκλήρωτο και επείγει είναι η αντι-ηγεμονική δημόσια παιδαγωγική, σε ποιο βαθμό δηλαδή αναπτύσσεται μια δημόσια παιδαγωγική στον αντίποδα των πολιτιστικών και μορφωτικών προσταγών του κεφαλαίου. Επομένως, μιλάμε για μία συνολική μορφωτική πρόταση, που δεν μπορεί να περιορίζεται απλά στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, αλλά είναι αναγκαίο να οριοθετεί ένα ευρύ πολιτισμικό σύμπαν με διαφορετικές αξιακές και ηθικές δεσμεύσεις, ένα πρόγραμμα στη βάση των αρχών της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της συλλογικότητας. Ένα πρόγραμμα που θα προσδιορίζει νέες ψυχαγωγικές πρακτικές, πολιτισμικές προτιμήσεις, νέες κοινωνικότητες. Για να μην παρεξηγηθούμε, δεν μιλάμε για έναν πολιτισμικό διδακτισμό, των μεγάλων προς τους μικρούς, αλλά για την κριτική επεξεργασία και πολιτικοποίηση τάσεων που ήδη προσπαθήσαμε να αναδείξουμε, όχι με καταφυγή στο παρελθόν, αλλά στη βάση ενός πρωτότυπου σύγχρονου νεολαιίστικου πολιτισμού. Ένα τέτοιο μορφωτικό πρόταγμα δεν μπορεί να βρίσκεται σε ένα πολιτικό εκκρεμές, αλλά οφείλει να αποτελεί επιμέρους, αν και κρίσιμη, διάσταση της συνολικής αντικαπιταλιστικής πάλης, της προοπτικής της σοσιαλιστικής οικοδόμησης και της κομμουνιστικής χειραφέτησης. Να πολιτικοποιεί το επιμέρους στη βάση ενός συνολικού προγράμματος κοινωνικής, πολιτισμικής, πολιτικής και οικονομικής χειραφέτησης των νέων εργαζομένων, των μεταναστών και των προσφύγων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Giroux, H. (2004). Public education and the politics of neoliberalism: making the political more padagogical. *Policy future sin education, 2*(3-4).

Mertanen,K., & Brunila, K. (2022). Fragile utopias and dystopias? Governing the future(s) in the OECD youth education policies. *Globalization, Societies and Education, 2 Sep 2022*.

Reary, D. (2020). Νεοφιλελευθερισμός και υποεκπαίδευση (miseducation) της εργατικής τάξης στη Βρετανία. *Περ. Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 10*.

Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Μτφρ. Αποστολίδου Βενετία. Αθήνα: Γνώσεις.

Willis,P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*. Μτφρ. Κοσμά Υβόν. Αθήνα: Gunteberg.

Αλτουσέρ, Λ. (1994). *Θέσεις*. Μτφρ. Γιαταγάνας Ξενοφών. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γκράμσι, Α. (1973). *Ο ιστορικός υλισμός*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Γούναρη, Π. (2021). Αυταρχισμός, Τραμπισμός και Εκπαίδευση. Διδάσκοντας σε σκοτεινούς καιρούς. *Περ. Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 11-12*.

Ζαϊμάκης, Γ. (2023). Νεανικές κουλτούρες, δημιουργικές αντιστάσεις και πρακτικές του DIY στο αστικό τοπίο. *Περιοδικό Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 18-9*.

Ιωαννίδου, Π. (2023). «Σκέψεις πάνω στα ιδεολογικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των νέων». *Περ. Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 18-9*.

Καλημερίδης, Γ. (2013). Γιατί δεν θέλουν τη νεολαία στο σχολείο. *Ιστοσελίδα aristeroblog.panderiera. gr, ανάκτηση 11/9/2023*.

Καραλή, Α. (2023). Μεταμορφώσεις του χορού της νιότης. *Περ. Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 18-9*.

Μπύσι Γκλυκσμάν, Κ. (1984). *Ο Γκράμσι και το κράτος*. Μτφρ. Καστορινός Π.Δ. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πεχτελίδης, Γ. (2012). Εισαγωγή. Στο Paul Willis, *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*. Αθήνα: Gunteberg.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κοινωνικής ενσωμάτωσης των ενήλικων μελών της μουσουλμανικής μειονότητας Δ. Θράκης. Η περίπτωση της πομακικής κοινότητας Ν. Ξάνθης

Αθανασία Δ. Καλογεροπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
nasiakaloger@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν επιστημονικό πόνημα αποβλέπει στην ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης των ενήλικων μελών της πομακικής κοινότητας, με σκοπό την παροχή επιμορφωτικών κινήτρων ατομικής, εργασιακής και κοινωνικής ανέλιξης. Στα πλαίσια διεξαγωγής της έρευνας, διερευνήθηκαν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων μελών στην εκπαίδευση, τα οποία διαφοροποιούνται σε χαρακτηριστική συνάρτηση με το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, η έρευνα εστίασε στην ανάδειξη της εξελικτικής προσπάθειας της εκπαίδευσης στην κοινωνική τους χειραφέτηση και ενσωμάτωση στην τοπική κοινωνία της Ξάνθης. Η ερευνητική προσέγγιση αξιοποίησε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας, εξετάστηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην παροχή εφοδίων, με σκοπό την ατομική εξέλιξη, την εργασιακή απασχόληση και την κοινωνική ανέλιξη. Το υψηλό ενδιαφέρον συμμετοχής των γυναικών της μειονότητας οφείλεται στην πρόωρη διαρροή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση και την ανάγκη αποκατάστασης του γνωσιακού τους ελλείμματος. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσε εξίσου αρωγό κοινωνικής ενσωμάτωσης των ενήλικων Πομάκων στην τοπική κοινωνία της Ξάνθης, η οποία συντελέστηκε με την άρση της επιτηρούμενης ζώνης στις ορεινές περιοχές. Η κατάργηση της ζώνης συνέδραμε στο άνοιγμα της πομακικής κοινότητας στην τοπική κοινωνία, τον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς και στην αυξητική τάση συμμετοχής των Πομάκων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι το ότι η ίδρυση σχολείων στις ορεινές περιοχές, η εφαρμογή του μέτρου της ποσόστωσης και η δημιουργία του Σχολείου Δεύτερης ευκαιρίας και των παραρτημάτων του δημιούργησαν ευνοϊκές προοπτικές για το μέλλον και τις συνθήκες διαβίωσής τους.

ABSTRACT

This scientific work aims to highlight the social character of the education of adult members of the Pomak's community, in order to provide training incentives for individual, professional and social development. In the context of the survey, the motivations and barriers to adult participation in education were investigated, which are differentiated according to the gender of the participants. For this reason, the research focused on highlighting the evolutionary effort of education in their social emancipation and integration into the local community of Xanthi. The research approach utilized quantitative and qualitative data.

Through the conduct of the research, the role of adult education in providing tools for individual development, employment and social advancement was examined. The high interest of minority women in participation lies in their early dropout from compulsory education and the need to remedy the cognitive deficit. The role of adult education was also a contributor to the social integration of adult Pomaks into the local community of Xanthi, which was achieved with the lifting of the surveillance zone in the mountainous areas. The abolition of the zone contributed to the opening of the Pomak's community to the local community, the transformation of stereotypical perceptions and the increasing tendency of Pomaks to participate in university education. It is noteworthy that the establishment of schools in mountainous areas, the implementation of the quota measure and the creation of the Second Chance School and its branches created favorable prospects for their future and living conditions.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποβλέπει στην ανάδειξη και αποτίμηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ενσωματώσει ομαλά την ελληνική μουσουλμανική μειονότητα, και κυρίως τους Έλληνες Πομάκους, στην εργασιακή και κοινωνική πραγματικότητα. Μελετώνται τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά, που συνθέτουν τη μειονοτική τους ταυτότητα και συνδέονται άμεσα με το διακριτό γλωσσικό ιδίωμα, τις μουσουλμανικές πεποιθήσεις και παραδόσεις. Ακολούθως, μελετώνται οι λόγοι πρόωρης διαρροής ακόμα και από την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και τα σημαντικά οφέλη της αναπλήρωσης του γνωσιακού ελλείμματος μέσω της πρόσβασής τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παράλληλα, εξετάζονται ο ρόλος της ελληνικής πολιτείας και οι ιστορικές προκλήσεις ενσωμάτωσής τους στην τοπική κοινωνία, αλλά και ο τρόπος προσέγγισής τους από τον πλειονοτικό πληθυσμό, που άλλοτε λειτουργούσε στον άξονα της αποδοχής και άλλοτε στον άξονα της απόρριψής τους. Στο σημείο αυτό, ερευνάται και η πρόθεση των μειονοτικών πληθυσμών να συντελέσουν ομαλά στον κοινωνικό διάλογο και να συνυπάρξουν στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τοπικής κοινωνίας.

Οι Πομάκοι θεωρούνται γηγενείς πληθυσμοί της ορεινής περιοχής της Ροδόπης. Η παρουσία τους στην περιοχή της Θράκης συνιστούσε διαχρονικά «το μήλον της έριδος» μεταξύ Ελλάδας, Τουρκίας και Βουλγαρίας, οι οποίες διεκδικούσαν μερίδιο από την εθνοτική τους καταγωγή. Το 75% του συνολικού πληθυσμού τους κατοικεί στο τμήμα της Ροδόπης που ανήκει στη Βουλγαρία, ενώ το μεγαλύτερο μέρος εντός ελληνικού εδάφους επεκτείνεται στον Ν. Ξάνθης (Μαγκριώτης, 2003). Σύμφωνα με τη συνθήκη της Λοζάνης «περί μη ανταλλάξιμων πληθυσμών», τα μέλη της πομακικής κοινότητας αποτελούν μία εκ των τριών διακριτών πληθυσμιακών ομάδων της ελληνικής μουσουλμανικής μειονότητας και αναγνωρίζονται ως Έλληνες πολίτες (Κωστόπουλος, 2009).

Σύμφωνα με το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης Δικαιωμάτων των ανθρώπων, κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η εκπαίδευση λειτουργεί ως το απαραίτητο εφόδιο ανάπτυξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του ατόμου. Αντίστοιχα, η μη συμμετοχή του ατόμου στην εκπαίδευση συνδέεται με φαινόμενα ημιαπασχόλησης και ανεργίας, τα οποία λειτουργούν ως αίτια του κοινωνικού του αποκλεισμού (Φραγκόπουλος, 2019). Στην περίπτωση των Πομάκων, οι κοινωνικο-οικονομικές τους δυσκολίες και η απαξίωση της μητρικής τους γλώσσας αποτέλεσαν δυσλειτουργικούς παράγοντες συμμετοχής και προσαρμογής τους στην εκπαίδευση (Μαυρομμάτης, 2004). Η ανεπάρκεια και η ελλιπής οργανωτική ωρίμανση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για να ανταποκριθεί στα ιδιαίτερα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά, οδήγησαν στον πρόωρο τερματισμό της φοίτησής τους. Η δρομολόγηση και εφαρμογή του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» αποτέλεσε μια ελπιδοφόρα συλλογική προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος στις μαθησιακές τους ανάγκες. Ως κεντρική έννοια τέθηκε το πώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να αναπαράγει την ισότητα για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα γλωσσικά και πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Συνεπώς, στη βάση της διαπολιτισμικότητας, θα παρεμποδίζεται η ανάπτυξη σχέσεων κυριαρχίας και επιβολής της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μέριμνας, προβλέπεται η θέσπιση ποσοστού 0,5% χωριστών θέσεων για την εισαγωγή των Μουσουλμανοπαίδων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας. Σκοπός της νομοθετικής ρύθμισης είναι η παροχή κινήτρων συνέχισης των σπουδών, η οποία πράγματι συνετέλεσε στην αύξηση εισροών των Ελλήνων Πομάκων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στην ενίσχυση του μορφωτικού τους προφίλ.

Αίτια συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτών αναδεικνύουν την απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου ως κύριο κίνητρο των Πομάκων εκπαιδευόμενων. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η απόκτηση νέων γνώσεων, η γνωριμία με άλλους ανθρώπους και η ανάγκη αξιοποίησης της γνώσης στο περιβάλλον εργασίας τους αποτελούν κινητήριους λόγους συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Σχετικά με το εάν διαφοροποιούνται τα κίνητρα μεταξύ των δύο φύλων, τέσσερις εκπαιδευτές απάντησαν ότι είναι τα ίδια. Ωστόσο, οι υπόλοιποι τρεις υποστήριξαν ότι τα κίνητρα συμμετοχής των ανδρών σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας τους, ενώ για τις γυναίκες με τη βοήθεια των παιδιών τους στα μαθήματα. Τέλος, χαρακτηριστικά ειπώθηκε ότι «…οι γυναίκες είναι και για το απολυτήριο, όπως και για τους άνδρες, αλλά και επίσης και για να βγούνε λίγο από το κλειστό κύκλο που ζούνε κάποιες από αυτές, και αυτός είναι ένας λόγος επίσης έτσι».

Κωδικός	Απόψεις εκπαιδευτών για τα κίνητρα συμμετοχής των ενήλικων Ρομάκων στην εκπαίδευση
ΕΚΠΑΙΔ	1) Απόκτηση γνώσεων 2) Κοινωνικοποίηση
ΕΚΠΑΙΔ2	Απολυτήριο Γυμνασίου
ΕΚΠΑΙΔ3	Απολυτήριο Γυμνασίου
ΕΚΠΑΙΔ4	1) Απολυτήριο Γυμνασίου 2) Απόκτηση γνώσεων 3) Κοινωνικοποίηση
ΕΚΠΑΙΔ5	Απολυτήριο Γυμνασίου
ΕΚΠΑΙΔ6	Απόκτηση γνώσεων
ΕΚΠΑΙΔ7	1) Απολυτήριο 2) Εργασία

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευόμενων είναι πολυάριθμες και διαφορετικές μεταξύ τους. Τα κίνητρα συμμετοχής των ανδρών στην εκπαίδευση κατανέμονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες απαντήσεων. Οι δύο από τους τέσσερις επιδιώκουν με την εκπαίδευση την απόκτηση απολυτηρίου και την αξιοποίησή του στον χώρο εργασίας τους, ενώ οι υπόλοιποι εκλαμβάνουν τη συμμετοχή τους ως μια ευκαιρία για κοινωνικοποίηση, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και κατάκτηση των προσωπικών στόχων τους. Στις γυναίκες, αντίστοιχα, τα κίνητρα σχετίζονται με τον εμπλουτισμό γνώσεων, το απολυτήριο λυκείου και τη βοήθεια των παιδιών τους με τα μαθήματα. Παράλληλα, ως κίνητρα ορίστηκαν η επίτευξη των προσωπικών στόχων και η αξιοποίηση των γνώσεων σε μελλοντικά σεμινάρια, η βελτίωση των ελληνικών, καθώς και η εύρεση εργασίας. Τέλος, μία υποστήριξε πως «δεν θέλει πλέον να λέει ότι είναι του Δημοτικού», ενώ μια άλλη υποστήριξε ότι ήρθε στο ΣΔΕ, επειδή το άκουσε από τους γύρω της.

Κωδικός	Απόψεις εκπαιδευόμενων για τα κίνητρα συμμετοχής τους στο ΣΔΕ
ΕΚΣΔΕ1	Απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου – εμπλουτισμός γνώσεων
ΕΚΣΔΕ2	Εμπλουτισμός γνώσεων
ΕΚΣΔΕ3	Επίτευξη προσωπικών στόχων να το πετύχω τώρα- απόκτηση απολυτηρίου – συμμετοχή σε μελλοντικά σεμινάρια
ΕΚΣΔΕ4	Απόκτηση απολυτηρίου – Αξιοποίηση στην εργασία μου
ΕΚΣΔΕ5	Εμπλουτισμός γνώσεων – Απόκτηση απολυτηρίου – Δεν θέλω να λέω πλέον ότι είμαι του Δημοτικού
ΕΚΣΔΕ6	Υπόσχεση στον εαυτό μου, το κάνω για εμένα
ΕΚΣΔΕ7	Γιατί έχω ελεύθερο χρόνο, να γνωρίσω άτομα, να κάνω φίλους
ΕΚΣΔΕ8	Είπα να το δοκιμάσω, γιατί το άκουγα από τις φίλες μου
ΕΚΣΔΕ9	Απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου – εύρεση εργασίας
ΕΚΣΔΕ10	Απολυτήριο Γυμνασίου – αξιοποίηση γνώσεων στην εργασία
ΕΚΣΔΕ11	Αξιοποίηση γνώσεων στην εργασία – εμπλουτισμός γνώσεων
ΕΚΣΔΕ12	Να βοηθώ τα παιδιά μου με τα μαθήματα, όνειρο να συνεχίσω τις σπουδές μου, απόκτηση γνώσεων, εύρεση εργασίας
ΕΚΣΔΕ13	Εμπλουτισμός γνώσεων, να μάθω καλύτερα τα ελληνικά, να βοηθάω τα παιδιά μου με τα μαθήματά τους
ΕΚΣΔΕ14	Εμπλουτισμός γνώσεων – γιατί άκουσα τα καλύτερα για το ΣΔΕ
ΕΚΣΔΕ15	Μου αρέσει να μαθαίνω

Εμπόδια συμμετοχής τους στην εκπαίδευση

Με βάση τον ακόλουθο πίνακα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτών υποστήριξε ότι πράγματι υπάρχουν

εμπόδια στην εκπαίδευση των ενήλικων Πομάκων, με εξαίρεση μια αρνητική απάντηση συμμετέχουσας. Ως κύριο εμπόδιο θεωρείται η γλώσσα και εντοπίζεται εξίσου και στα δυο φύλα. Στη περίπτωση των ανδρών, τα εμπόδια αφορούν κυρίως την εργασιακή ενασχόληση και την απόσταση αναφορικά με όσους/ες μένουν στις ορεινές περιοχές. Συγκριτικά με τους άνδρες, στις γυναίκες εντοπίζονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η απόσταση. Επίσης, ειδική αναφορά έγινε στο ζήτημα των αναχρονιστικών αντιλήψεων για τη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση. Το απόσπασμα από τη συνέντευξη χαρακτηριστικά αναφέρει «ότι δεν τους επέτρεψαν οι γονείς τους να συνεχίσουν το σχολείο τα κορίτσια, ότι ήταν ντροπή να τα στέλνουν στο σχολείο, κάπως έτσι αισθάνονταν, έστελναν μόνο τα αγόρια και υπάρχουν περιπτώσεις τώρα που ισχύει ότι οι σύζυγοι δεν στέλνουν τις γυναίκες τους στο σχολείο, επειδή συνήθως ντρέπονται».

Κωδικός	Απόψεις εκπαιδευτών για ύπαρξη εμποδίων στην εκπαίδευση των Πομάκων
ΕΚΠΑΙΔ	1) οικογένεια 2) εργασία
ΕΚΠΑΙΔ2	1) γλώσσα 2) οικογένεια
ΕΚΠΑΙΔ3	Κανένα εμπόδιο
ΕΚΠΑΙΔ4	1) γλώσσα 2) απόσταση 3) αναχρονιστικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση 4) εργασία
ΕΚΠΑΙΔ5	Γλώσσα
ΕΚΠΑΙΔ6	1) εργασία 2) απόσταση
ΕΚΠΑΙΔ7	1) οικογένεια 2) γλώσσα

Σύμφωνα με τον πίνακα, παρουσιάζονται διάφορα εμπόδια συμμετοχής των ενήλικων Πομάκων στην εκπαίδευση. Στους άνδρες, τα εμπόδια είναι η δυσκολία στη γλώσσα (ΕΚΣΔΕ4), η οποία εντοπίζεται κυρίως στην έναρξη της φοίτησης, καθώς και η απόσταση λόγω της διαμονής στις ορεινές περιοχές (ΕΚΣΔΕ10). Αντίθετα, πέντε γυναίκες επικαλέστηκαν ως εμπόδιο τις οικογενειακές υποχρεώσεις και μία τη δυσκολία στη γλώσσα. Τέσσερις γυναίκες και δύο άνδρες απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν εμπόδια.

Κωδικός	Εμπόδια εκπαιδευόμενων στη διάρκεια φοίτησης
ΕΚΣΔΕ1	Απόσταση – έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας (στην αρχή)
ΕΚΣΔΕ2	Γλώσσα
ΕΚΣΔΕ3	Γλώσσα
ΕΚΣΔΕ4	Γλώσσα (στην αρχή κυρίως)
ΕΚΣΔΕ5	Γλώσσα (στην αρχή κυρίως)
ΕΚΣΔΕ6	Κανένα
ΕΚΣΔΕ7	Κανένα
ΕΚΣΔΕ8	οικογένεια – Σπίτι
ΕΚΣΔΕ9	Κανένα
ΕΚΣΔΕ10	Απόσταση
ΕΚΣΔΕ11	Κανένα
ΕΚΣΔΕ12	Οικογένεια
ΕΚΣΔΕ13	Οικογένεια
ΕΚΣΔΕ14	Κανένα
ΕΚΣΔΕ15	Κανένα

Οφέλη συμμετοχής σε ατομικό επίπεδο

Σχετικά με τα οφέλη συμμετοχής των ενήλικων Ρομάκων στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτές διατύπωσαν διαφορετικές απόψεις. Οι άνδρες υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση τους βοηθάει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, την ικανοποίηση των στόχων τους, την απόκτηση απολυτηρίου, την κοινωνικοποίηση, τη διεύρυνση των γνώσεων και τον μετασχηματισμό των απόψεών τους. Επιπλέον, ο ΕΚΠΑΙΔ4 επεσήμανε ότι το ΣΔΕ συμβάλλει στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων τους, μέσω της ενασχόλησης με την πληροφορική και τα μαθηματικά. Οι γυναίκες, αντίστοιχα, υποστήριξαν ότι τα κίνητρά τους ταυτίζονται με την εκμάθηση της γλώσσας και επεσήμαναν ότι είναι μια ευκαιρία διαφυγής από τα στενά όρια του χωριού τους.

Κωδικός	Απόψεις εκπαιδευτών για τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευόμενων σε προσωπικό επίπεδο
ΕΚΠΑΙΔ	Απόκτηση απολυτηρίου, Ικανοποίηση από επίτευξη στόχων, Εμπιστοσύνη στον εαυτό τους
ΕΚΠΑΙΔ2	Απόκτηση αυτοπεποίθησης, βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα (ιδίως οι γυναίκες)
ΕΚΠΑΙΔ3	Απόκτηση δύναμης, ειδικά για τις γυναίκες να μπορούν να βγουν πιο έξω από το χωριό τους
ΕΚΠΑΙΔ4	Διεύρυνση γνώσεων, βελτίωση ελληνικών, καλλιέργεια δεξιοτήτων
ΕΚΠΑΙΔ5	Βελτίωση ελληνικών
ΕΚΠΑΙΔ6	Απόκτηση αυτοπεποίθησης, ικανοποίηση από προσπάθεια, απόκτηση γνώσεων
ΕΚΠΑΙΔ7	Γίνονται πιο επικοινωνιακοί, μετασχηματισμός απόψεων, κοινωνικοποίηση, απόκτηση αυτοπεποίθησης

Τα οφέλη σε προσωπικό επίπεδο διαφοροποιούνται με άξονα τις επιμέρους επιδιώξεις των εκπαιδευόμενων. Για τους άνδρες εκπαιδευόμενους εκλαμβάνεται ως μια ευκαιρία απόκτησης νέων γνώσεων, ώστε να γίνουν καλύτεροι και να αξιοποιούν δημιουργικά τον χρόνο τους. Αντίθετα, τα οφέλη για τις γυναίκες είναι η δυνατότητα βοήθειας των παιδιών τους με τα μαθήματα, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και η διεύρυνση των γνώσεών τους.

Κωδικός	Τα οφέλη των Ρομάκων από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση σε προσωπικό επίπεδο
ΕΚΣΔΕ1	«Με βοήθησε για να μιλάω πολύ περισσότερο τα ελληνικά και να είμαι σωστός άνθρωπος απέναντι στην κοινωνία, να γνωρίζω και να καταλαβαίνω πως μπορώ να διεκδικώ οτιδήποτε χρειάζομαι για μένα τη ζωή και τα παιδιά μου»
ΕΚΣΔΕ2	«Βλέπω βελτίωση με αυτά εδώ, μάθαμε καινούρια πράγματα, γνωρίσαμε καινούριους φίλους, φίλες»
ΕΚΣΔΕ3	«…δηλαδή εγώ παλιά φοβόμουν που πήγαινα στο σχολείο γιατί ήμασταν εμείς στο χωριό, ερχόντουσαν από τη Ξάνθη καθηγητές λίγο ντρεπόμασταν λίγο αλλά τώρα που ήρθαμε εδώ και όλο το λέω και χθες το είπα εγώ παλιά όταν πήγαινα στο σχολείο, ήμουν πίσω στη γαλαρία και τώρα είμαι πρώτο θρανίο μπροστά και συνέχεια μιλάω και με το λάθος, αλλά με καταλαβαίνουν, μου εξηγούν με δίνουν ότι με καταλαβαίνουν»
ΕΚΣΔΕ4	«πήρα και άλλες γνώσεις, με βοήθησε σε αυτό»
ΕΚΣΔΕ5	«Με βοηθάει πάρα πολύ το σχολείο, γιατί τώρα καταλαβαίνω ότι κάνω κάτι καλό για μένα, ακολουθώ τα όνειρά μου»
ΕΚΣΔΕ6	«μαθαίνω πράγματα και γίνομαι κάθε μέρα που περνάει καλύτερος πιστεύω. Μου αρέσει το σχολείο, έστω και τώρα που μαθαίνουμε νέα πράγματα, νιώθω πολύ σημαντικό για μένα που δεν είμαι σε ένα καφενείο και έρχομαι στο σχολείο»
ΕΚΣΔΕ7	«Ότι μαθαίνω πράγματα και πολλά από αυτά καινούρια είναι καλό, με βοηθάει εμένα πολύ να έχω και άλλες γνώσεις»
ΕΚΣΔΕ8	«όταν μαθαίνω κάτι νέο, νιώθω μεγάλη χαρά και ικανοποίηση»

Κωδικός	Τα οφέλη των Ρομάκων από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση σε προσωπικό επίπεδο
ΕΣΚΔΕ9	«μας δώσανε την ευκαιρία, μια δεύτερη ευκαιρία να κάνουμε ένα βήμα πιο μπροστά για τον εαυτό μας και να νιώθουμε χαρά γιατί προσπαθούμε»
ΕΚΣΔΕ10	«Και ένα καλό αύριο ας πούμε ένα καλό και για τις γλώσσες και για την ομιλία και για το απολυτήριο»
ΕΚΣΔΕ11	«Με βοήθησε στα μαθηματικά, στη γνώση, στα γράμματα παντού και νιώθω και χαρά πολύ να είμαι εδώ»
ΕΚΣΔΕ12	«Γνώση κυρίως και να αυτό να μάθω νέα πράγματα»
ΕΚΣΔΕ13	«Γνώση, πιο πολλές γνώσεις να έχω και το χαρτί βέβαια πιο μετά»
ΕΚΣΔΕ14	«γιατί μαθαίνω και κάνω κάτι που πραγματικά το θέλω»
ΕΚΣΔΕ15	«μαθαίνουμε πιο καλά τη γλώσσα, τις πράξεις, την ορθογραφία με τα παιδιά βοηθάμε σπίτι όταν πάμε τις ασκήσεις»

Τα οφέλη συμμετοχής στην εκπαίδευση σε κοινωνικό επίπεδο

Όλοι οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση και ανέλιξή τους. Η επίδρασή της έγκειται στην επίλυση καθημερινών ζητημάτων, τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, τη βοήθεια των παιδιών τους και τη γνωριμία τους με νέους ανθρώπους. Επίσης, ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει ότι η εκπαίδευση επέδρασε στη συμμετοχή του στα κοινά. Τέλος, μια εκπαιδευόμενη υποστήριξε ότι πλέον μπορεί να ανοίξει τη δική της επιχείρηση, πράγμα που, όπως ανέφερε, είναι ένα κοινωνικό κατόρθωμα για τις γυναίκες της μειονότητας σε σχέση με το παρελθόν.

Κωδικός	Τα κοινωνικά οφέλη από την εκπαίδευση των Ρομάκων
ΕΚΣΔΕ1	«Το λέω αυτό γιατί δεν γνωρίζω καλά τα ελληνικά και είναι δύσκολο όταν π.χ. πάω σε ένα γιατρό, να πάω να ζητήσω ένα χαρτί… ή θα πρέπει να υπάρχει κάποιος μαζί μου σαν διερμηνέας, ακόμα και για απλά πράγματα. Αυτό δεν είναι καλό… το σχολείο μου προσέφερε πολλά, να στέκομαι στα πόδια μου, να μπορώ να κάνω τις δουλείες μου μόνη μου… Και έχω κάνει θάρρος για τον εαυτό μου! Λέω ό,τι μπορώ να τα καταφέρω. Διεκδικώ πλέον πράγματα, όταν δεν ξέρεις δεν μιλάς. Γι΄ αυτό είναι καλό η γνώση. Παλεύω μέχρι εκεί, που συναντώ τους τοίχους. Για να γκρεμίσω τον τοίχο, είναι δύσκολο»
ΕΚΣΔΕ2	«Ναι, μου αρέσει που κάνω παρέες και έχω φίλες πιο καινούριες»
ΕΚΣΔΕ3	«Με βοηθούν να κάνω νέες φίλες και πράγματα που δεν μπορούσα παλιά, εδώ μια απλή αίτηση δεν μπορούσα να τη κάνω μόνη για το δημόσιο τώρα που θέλουν»
ΕΚΣΔΕ4	«Ναι έχω ήδη κάνει φίλες και μπορώ να διαβάζω και τα παιδιά μου στα μαθήματά τους, αυτό δεν μπορούσα να το κάνω παλιά και με στενοχωρούσε»
ΕΚΣΔΕ5	«Ναι βοηθάει πολύ, έχει φτιάξει τα ΣΔΕ που μπορούμε να πηγαίνουμε να μιλάμε με άλλα άτομα εκεί να μαθαίνουμε πράγματα χρήσιμα»
ΕΚΣΔΕ6	«Πιστεύω ναι, να μπορώ να συμμετέχω κι εγώ στη κοινωνία, να έχω λόγο να μη λένε ο αγράμματος αλλά να μπορώ να κάνω πράγματα και να βοηθώ κι εγώ τους γύρω μου. Δεν θέλω να λένε ότι είμαι του Δημοτικού, θέλω κι εγώ να κάνει κάτι καλό»
ΕΚΣΔΕ7	«Ναι γιατί μου αρέσει να κάνω φίλους, είμαι κοινωνικός πολύ πιστεύω»
ΕΚΣΔΕ8	«Ναι θέλω να διεκδικώ τα δικαιώματά μου, οι άλλοι να με σέβονται να μη λένε αυτή που δεν τελείωσε το σχολείο… και αυτή ήταν η λύπη μου τόσα χρόνια ότι πλέον με το δημοτικό μόνο δύσκολα τα βγάζεις πέρα»

Κωδικός	Τα κοινωνικά οφέλη από την εκπαίδευση των Ρομάκων
ΕΚΣΔΕ9	«Όπως σκέφτομαι εγώ επειδή πιο παλιά είχε ο σύζυγος μου ένα market, μπορώ να ανοίξω τώρα κι εγώ ένα… και το λέω αυτό γιατί παλιά οι γυναίκες δεν δούλευαν, ενώ τώρα είναι πολύ φυσιολογικό μια Ρομάκα να δουλεύει να κάνει το σχολείο και να έχει και σπίτι, οικογένεια»
ΕΚΣΔΕ10	«Ναι με βοηθάει πολύ να κάνω και άλλα πράγματα, να γίνω κάθε μέρα καλύτερος άνθρωπος και να κάνω φίλους βέβαια.»
ΕΚΣΔΕ11	«γιατί τώρα που μαθαίνω πράγματα στο σχολείο κάνω και φίλους και είναι καλό μου κάνει καλό να βοηθάω και τα παιδιά μου στο σχολείο, να πηγαίνω στο δάσκαλό τους και να μπορώ να μιλήσω και να με καταλάβει τι εννοώ»
ΕΚΣΔΕ12	«Ναι γιατί γνωρίζω νέα άτομα, κάνω παρέες και δεν μένω σπίτι μαθαίνω πράγματα που παλιά για εμάς τις γυναίκες θεωρούταν κάπως σαν άσχημο να πηγαίνει μια γυναίκα στο σχολείο. Εμένα πάντα μου άρεσε το σχολείο και το λέω και στις φίλες μου να έρθουν και στην αποφοίτηση να με δουν»
ΕΚΣΔΕ13	«Ναι για να μπορώ να μιλάω κι εγώ να μπορώ να στέκομαι στα πόδια μου να μη λέω σε κάποιο μετάφρασε μου αυτό κάνε μου αυτά τα μαθηματικά, γιατί εγώ δεν μπορώ να πηγαίνω στο μανάβη και να ξέρω να βγάλω ότι η φέτα έχει τρία ευρώ και εγώ να δίνει τέσσερα και να με κλέβει… αυτό να ξέρω πιο πολλές γνώσεις»
ΕΚΣΔΕ14	«βεβαίως γιατί τώρα που μαθαίνω τη γλώσσα καλύτερα θα μπορώ να κάνω και άλλες παρέες δεν μπορούσα παλιά γιατί δεν ήξερα καλά τα ελληνικά και οι παρέες μου ήταν κορίτσια από το χωριό μου τη Μύκη ρομάκες και αυτές, τώρα και με τους καθηγητές μιλάω με όλους»
ΕΚΣΔΕ15	«Πιστεύω ότι μαθαίνεις πιο καλά να μιλάς με τους ανθρώπους γύρω σου και εάν πάρεις και το δίπλωμα είναι πιο καλό για εμένα γιατί πολλές φορές όταν λέω ότι είμαι του Δημοτικού δεν με παίρνουν στα σοβαρά και λένε ότι αυτή δεν ξέρει αλλά τώρα ελπίζω να είναι καλύτερα»

	Απόφοιτος/η Δημοτικού	Απόφοιτος/η Γυμνασίου	Απόφοιτος/η Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας	Απόφοιτος/η Λυκείου	Απόφοιτος/η ΙΕΚ	Απόφοιτος/η ΑΕΙ/ΤΕΙ	Μεταπτυχιακό	PhD
18-25	1	1	-	2	2	9	1	-
26-35	6	1	-	5	3	9	4	1
36-45	28	7	2	5	-	7	1	-
Άνω των 46	11	6	3	1	-	4	1	-
Σύνολο	46	15	5	13	5	29	7	1

Κοινωνική ενσωμάτωση ή κοινωνικός αποκλεισμός

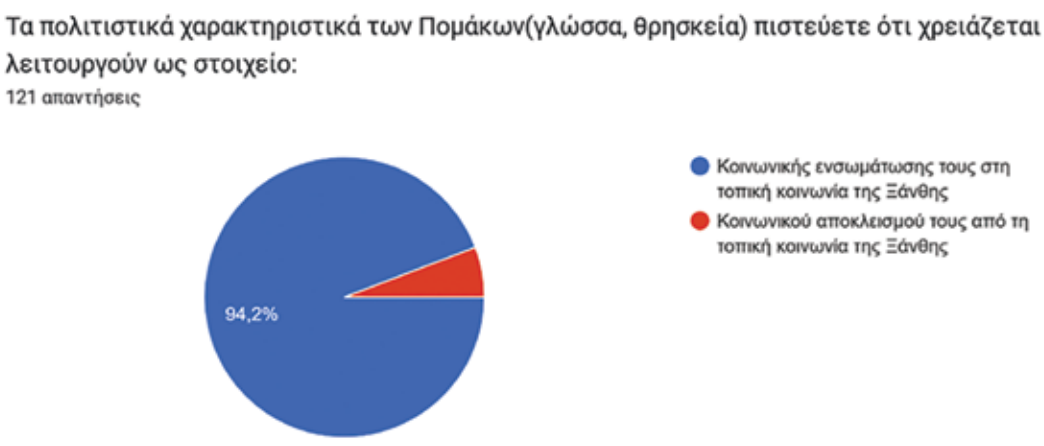
Σε ερώτηση σχετική με την αξιολόγηση των ενεργειών της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση και την κοινωνική ενσωμάτωση των Ρομάκων στην τοπική κοινωνία της Θράκης, δόθηκαν διάφορες απαντήσεις. Το υψηλότερο ποσοστό απάντησε ότι έχουν γίνει ενέργειες σε «μέτριο» βαθμό (ποσοστό 47,1 %), ενώ ακολουθούν με ποσοστό 27,3% τα άτομα που πιστεύουν ότι έχει κάνει ενέργειες σε επίπεδο «πολύ». Στη συνέχεια, ακολουθεί το ποσοστό όσων θεωρούν ότι έχει κάνει ενέργειες σε επίπεδο «πάρα πολύ» (ποσοστό 14,9%), ενώ μόλις το 10,7% θεωρεί ότι δεν έχουν γίνει «καθόλου» ενέργειες.



Οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις επικρατούσες αντιλήψεις της υπόλοιπης κοινωνίας για την Ρομακική κοινότητα διαφοροποιούνται με άξονα τις εμπειρίες του καθενός. Η μεγαλύτερη συγκέντρωση απόψεων συγκλίνει στη «μερική αποδοχή»(ποσοστό 52,5%), η οποία υπερβαίνει κατά τι τον μισό πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας. Ακολούθως, εντοπίζονται τα άτομα (ποσοστό 15,8%) που δήλωσαν ότι υπάρχουν ακόμα «στερεοτυπικές» στάσεις, και με μικρή διαφορά ακολουθούν οι επόμενοι (ποσοστό 13,3%), που δήλωσαν ότι υπάρχει «αποδοχή». Ακόμα, σε ποσοστό 10% ανέρχονται οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι υπάρχει «καχυποψία», ενώ το μικρότερο ποσοστό (8,3%) δήλωσε ότι υπάρχει «αδιαφορία».



Με βάση τον παρακάτω πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (άτομα 117, ποσοστό 94,2%) δήλωσε ότι είναι υπέρ της κοινωνικής ενσωμάτωσής τους στην τοπική κοινωνία της Ξάνθης, ενώ η μειοψηφία (4 άτομα, ποσοστό 5,8%) τοποθετήθηκε υπέρ του κοινωνικού αποκλεισμού τους.



Συμπεράσματα

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, ο ρόλος της εκπαίδευσης συνιστά αρωγό στην προσπάθεια ατομικής εξέλιξης, εργασιακής απασχόλησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ενήλικων μελών της πομακικής κοινότητας. Η κατάργηση της επιτηρούμενης ζώνης, σε συνδυασμό με τη λήψη μέτρων για την εκπαίδευσή τους, συνετέλεσε στον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών αντιλήψεών τους, με αποτέλεσμα τη σταδιακή ενίσχυση του μορφωτικού τους προφίλ. Για τις γυναίκες, που ήταν και η πλειοψηφία του δείγματος, η εκπαίδευση συνιστά το μέσο της κοινωνικής χειραφέτησής τους και προσωπικής ενδυνάμωσης, καθώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η δημιουργία οικογένειας οδήγησαν σε πρόωρη διαρροή τους από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Πλέον, οι ίδιες μέσα από την εκπαίδευσή τους προεκτείνουν τον κύκλο σπουδών τους και διεκδικούν με αξιώσεις τα εκπαιδευτικά οφέλη, τα οποία δύνανται να τους φανούν χρήσιμα σε προσωπικό, εργασιακό και κοινωνικό επίπεδο. Αντίστοιχα, για τους άνδρες επισημάνθηκε ως κύρια αιτία της πρόωρης διαρροής τους από την εκπαίδευση η ενασχόληση με την εργασία, με σκοπό τον βιοπορισμό της οικογένειάς τους. Για όλους τους συμμετέχοντες της ποιοτικής έρευνας, η φοίτηση στο ΣΔΕ συνιστά μια προσπάθειας ατομικής ανέλιξης και κοινωνικής χειραφέτησης.

Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά της έρευνας αναδεικνύουν ένα κοινωνικό χάσμα μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, γεγονός που μαρτυρά τον μετασχηματισμό της κοινωνικής δομής και των αντιλήψεων της πομακικής κοινότητας. Υψηλό ποσοστό της ηλικιακής ομάδας των 18-35 συνεχίζει τις σπουδές του πέρα από τα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διεκδικεί καλύτερες θέσεις εργασίας και μιλά καλύτερα την ελληνική γλώσσα. Το στοιχείο αυτό μαρτυρά ότι πλέον έχουν γίνει ενέργειες, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες και να παρέχει κίνητρα συνεχούς επιμόρφωσής τους. Στα πλαίσια αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποστρέφεται τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος και επικροτεί την κοινωνική ενσωμάτωσή τους στην τοπική κοινωνία της Ξάνθης, παρά το γεγονός ότι ακόμα επικρατούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για την Πομακική κοινότητα, όπως υποστηρίχθηκε ερευνητικά.

Στα πλαίσια της ομαλής κοινωνικής ενσωμάτωσής τους, οι Πομάκοι, παρά τις αφομοιωτικές τάσεις προσεταιρισμού τους από την υπόλοιπη μουσουλμανική μειονότητα, διατήρησαν και επέκτειναν με τη συλλογική τους δράση την πολιτιστική τους ταυτότητα. Μολονότι η μητρική τους γλώσσα δεν διδάσκεται στο σχολείο, έχουν καταφέρει να αφήσουν το πολιτιστικό τους αποτύπωμα στην πολυπολιτισμική πόλη της Ξάνθης. Στη βάση του μετασχηματισμού των ατομικών τους στερεοτυπικών απόψεων για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της ελληνικής κοινωνίας, συντελείται μια σταδιακή κοινωνική τους ανέλιξη, η οποία θα ευνοήσει την ποιότητα ζωής τους και την ανοικτότητα διαλόγου τους με την τοπική κοινωνία της Ξάνθης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το «Μακεδονικό της Θράκης». Κρατικοί σχεδιασμοί για τους Πομάκους (1956-2008).* Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαγκριώτης, Γ. (2003). *Πομάκοι ή ροδοπαίοι. Οι Έλληνες μουσουλμάνοι*. Αθήνα: Πελασγός.

Μαυρομμάτης, Γ. (2004). *Τα παιδιά της Καλκάντζας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλεξουδάκη, Ε. (2007). Μειονότητα και σχολική εκπαίδευση: δυναμικές ενός πεδίου που αλλάζει. Στο Δραγώνα & Φραγκουδάκη (2007). *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκόπουλος, Ι. Θ. (2019). *Κοινωνικοχωρικές σχέσεις, αναπαραστάσεις και πολιτικές της διαφοράς. Η μουσουλμανική μειονότητα και οι Πομάκοι*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ο Célestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική. Εργαλεία για την κοινωνικοποίηση και την πολιτική χειραφέτηση του μαθητή[1]

Δέσποινα Καρακατσάνη
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
dkarakat@uop.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για την ελληνική εκπαίδευση η περίοδος της κρίσης και των μνημονίων αποτέλεσε τομή. Ήταν η περίοδος της κορύφωσης νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών που είχαν ξεκινήσει να προωθούνται ήδη από τη δεκαετία του ΄90. Αλλεπάλληλες ριζικές αναδιαρθρώσεις, άμεσα συνδεδεμένες με την επιχειρηματικότητα και τις δομικές αλλαγές, σταδιακά οδήγησαν σε ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο διαμορφώθηκε, σε γενικές γραμμές, από την αντιπαράθεση ανάμεσα στα αλλεπάλληλα κύματα αναδιαρθρώσεων και στις αντιστάσεις και τους αγώνες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Απέναντι σε αυτήν τη συντηρητική αναδιάρθρωση δημιουργήθηκαν εστίες αντίστασης μέσα στον εκπαιδευτικό κόσμο. Κινήματα εκπαιδευτικών δρουν στην κατεύθυνση της προάσπισης της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Στην ανακοίνωσή μας αναζητούμε σημεία σύγκλισης και απόκλισης, σημεία επικοινωνίας και διαφοροποίησης ανάμεσα σε δύο από τα πιο σημαντικά κινήματα αντίστασης στον κόσμο της εκπαίδευσης, από τα χρόνια της κρίσης έως και τις μέρες μας. Πρόκειται για το κίνημα της Παιδαγωγικής Freinet /Θεσμικής Παιδαγωγικής και το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

ABSTRACT

During the crisis and the bailout years, Greek education experienced a significant turning point. This period marked the peak of neoliberal educational policies that had already begun to be promoted since the 1990s. A series of radical restructurings, closely linked to entrepreneurship and structural reforms, gradually led to a new educational landscape. This landscape was shaped by the confrontation between successive waves of restructuring and the resistance and struggles of the educational community.

In response to this conservative restructuring, pockets of resistance emerged within the educational sphere. Teacher movements have acted to defend the educational mission of schools. In our statement, we seek to identify points of convergence and divergence, areas of communication and differentiation, between two of the most significant resistance movements within education, from the crisis years to the present day. These are the Freinet Pedagogy / Institutional Pedagogy movement and the Critical Pedagogy movement.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μας αναζητούμε σημεία σύγκλισης και απόκλισης, σημεία επικοινωνίας και διαφοροποίησης ανάμεσα στο κίνημα της Παιδαγωγικής Freinet και στο κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται για δύο παιδαγωγικά ρεύματα, θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, τα οποία στέκουν κριτικά απέναντι στην κρατούσα σχολική κουλτούρα και στις κυρίαρχες πρακτικές της και προχωρούν στη σύνθεση ενός σώματος εκπαιδευτικών

1. Το κείμενο αυτό στηρίχθηκε σε ανακοίνωση που πραγματοποιήσαμε στο τριήμερο αφιέρωμα στον μεγάλο μεταρρυθμιστή παιδαγωγό Célestin Freinet για τα 50 χρόνια από το θάνατό του που διοργάνωσε το Γαλλικό Ινστιτούτο της Αθήνας (1-3 Δεκέμβρη 2016).

αρχών, προσανατολισμών, στοχεύσεων και πρακτικών, με σκοπό τη ρητά διατυπωμένη επιδίωξη της προάσπισης του δημοκρατικού δημόσιου βίου.

Κάθε κίνηση στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως και κάθε ρεύμα παιδαγωγικών ιδεών, σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής στην οποία γεννήθηκε και δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από αυτό. Έτσι, αναζητώντας τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης της παιδαγωγικής Freinet και της Κριτική Παιδαγωγικής, δεν λησμονούμε ότι οι διεργασίες που οδήγησαν στη γέννηση των ρευμάτων αυτών έλαβαν χώρα εντός διαφορετικών ιστορικών και κοινωνικο-πολιτικών πλαισίων. Μία επιπρόσθετη δυσκολία αποτελεί το γεγονός ότι η διαδρομή και των δύο αυτών παιδαγωγικών ρευμάτων είναι μακρά στον ιστορικό χρόνο, και η επιρροή τους εξαπλώνεται σε διεθνές επίπεδο, γεγονός που σηματοδοτεί σημαντικές αλλαγές στο ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτά τα κινήματα αναπτύχθηκαν και αναπτύσσονται. Ως αποτέλεσμα, είναι αδύνατο να αντιμετωπιστούν ως αμετάβλητα ομοιογενή συστήματα ιδεών και παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς θεμελιώδεις αλλαγές στο ιστορικό πλαίσιο επηρεάζουν τις αξίες και τις τεχνικές τους, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται στην πορεία τους περισσότερες αστάθειες παρά αμετάβλητες σταθερότητες (Houssaye, 2000, 279). Σε αυτή μας την προσπάθεια θα προσπαθήσουμε να προχωρήσουμε στη σύγκριση των δύο παιδαγωγικών ρευμάτων, στηριζόμενοι σε αυτά τα στοιχεία τους, που τα χαρακτηρίζει η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διάρκεια και σταθερότητα.

Στη θεωρητική απαρχή και των δύο παιδαγωγικών ρευμάτων βρίσκονται η αντίδραση των πνευματικών ανθρώπων στους δύο καταστροφικούς παγκόσμιους πολέμους και η προσπάθεια να μελετηθούν και να αντιμετωπιστούν σε κοινωνικό επίπεδο, τα γενεσιουργά τους αίτια. Ο Celestin Freinet, νεαρός δάσκαλος τότε, πήρε μέρος στον Α' Παγκόσμιο πόλεμο, όπου και τραυματίσθηκε σοβαρά. Η εμπειρία του πολέμου επηρέασε τις σκέψεις του καθοριστικά και του έδωσε το έναυσμα για μια επίμονη αναζήτηση επαγγελματικών, πολιτικών και πολιτιστικών εναλλακτικών λύσεων, προσανατολίζοντάς τον σε ένα επαγγελματικό και προσωπικό μέλλον ανεξαρτήτως παραδεδεγμένων κανόνων. Η στάση του εντάσσεται στη δυναμική των παλαίμαχων που καταγγέλλουν τον πόλεμο και αμφισβητούν την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων, και τον οδήγησε στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού οράματος, το οποίο διαπνεόταν από τις αξίες της ελευθερίας και της λαϊκής εκπαίδευσης.

Το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής επηρεάστηκε έμμεσα από την τραγωδία του πολέμου. Εμφανίστηκε στην Αμερική τη δεκαετία του 1980 και στηρίχθηκε στη διαλεκτική θεώρηση του φαινομένου της αγωγής, ενσωματώνοντας την Κριτική Θεωρία στον αυτοπροσδιορισμό του (Χριστιάς, 1994, 40). Η Κριτική θεωρία, ένα πλούσιο, ιδιαίτερα γόνιμο, εσωτερικά διαφοροποιημένο και, από πολλές απόψεις, αντισυμβατικό σώμα ιδεών που εμφανίστηκε στη Γερμανία στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, αποτελεί, σε έναν βαθμό, αντίδραση στις φρικαλεότητες του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Το έργο της εκτείνεται ήδη σε τέσσερις γενεές στοχαστών. Η πρώτη γενιά ήταν αστοί Εβραίοι που έζησαν την άνοδο και την κυριαρχία του ναζισμού, με την εμπειρία αυτή να καταστεί καθοριστική, τόσο για την επιλογή των ερευνητικών τους αντικειμένων όσο και για τις θεωρητικές θέσεις που διατύπωσαν. Διαπιστώνοντας ότι οι πνευματικές αξίες του δυτικού κόσμου δεν στάθηκαν ικανές να εμποδίσουν τον εκφασισμό της γερμανικής κοινωνίας και το Ολοκαύτωμα, ως αποκορύφωσή του, ασκούν οξεία κριτική στα ιδεολογικά θεμέλια της νεωτερικότητας. Ο Adorno ιδιαίτερα, ένας από τους κορυφαίους εκπροσώπους της Σχολής της Φρανκφούρτης, του οποίου η επίδραση στους κριτικούς παιδαγωγούς υπήρξε σημαντική, ασκώντας κριτική στη νεωτερικότητα και στην επιστημολογία υποστήριξε ότι η επιστημονική γνώση που παράγεται με τη βοήθεια εμπειρικών μεθόδων, σύμφωνα με τα προτάγματα του Ορθολογισμού, είναι στρεβλή ως κοινωνικά προσδιορισμένη, διότι η κοινωνία εντός της οποίας αυτή παράγεται είναι αλλοτριωμένη. Για αυτόν τον λόγο, η εν λόγω επιστημονική γνώση δεν οδηγεί στην εσωτερική απελευθέρωση του ατόμου, ούτε στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και τη δικαιότερη κατανομή αγαθών. Ξεκινώντας από αυτήν τη θέση για τη γνώση, οι κριτικοί παιδαγωγοί επεχείρησαν τη συστηματική σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική, με ρητά διατυπωμένη στόχευση να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους κοινωνικά μαθητές και να μετασχηματίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Πριν προχωρήσουμε στη σύγκριση των θεμελιακών παιδαγωγικών αρχών των δύο αυτών παιδαγωγικών ρευμάτων, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών· ως δυναμικό πεδίο δεν καθορίζεται στατικά. Ο όρος, τα τελευταία χρόνια της παρουσίας του έχει υποστεί πολλές μεταβολές από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν και χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα μεταβαλλόμενα παιδαγωγικά προβλήματα εντός των υφιστάμενων αλλαγές κοινωνικο-πολιτικών πλαισίων, και συχνά ενώνονται στη βάση των στόχων τους. Κεντρική, ωστόσο, θέση στους προβληματισμούς τους κατέχουν δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες θα αναφερθούμε: η έννοια της χειραφέτησης και ο ρόλος του δασκάλου.

Όσον αφορά τις βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Freinet, πρέπει όταν αναφερόμαστε σε αυτές, να θυμόμαστε πάντα ότι ο σκοπός του Célestin Freinet ήταν όχι η δημιουργία μίας παιδαγωγικής θεωρίας (ακόμα περισσότερο

ενός δόγματος) αλλά η ανακάλυψη πρακτικών και η εφαρμογή τους σε ένα σχολείο που θα συγκέντρωνε τα παιδιά των λαϊκών τάξεων (Houssaye, 2000, 275). Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε στο «πνεύμα» Freinet, ή μιλάμε για μία Παιδαγωγική Freinet, έμμεσα αναφερόμαστε στην ύπαρξη ορισμένων θεμελιακών αρχών που ορίζουν το πλαίσιο εντός του οποίου νοηματοδοτούνται οι τεχνικές της τάξης. Πρόκειται για θεμελιακές αρχές που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο μιας πρακτικής, και σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία Θεωρία της Παιδείας που είναι εμπλουτισμένη με μία «επιστημονική» Ψυχολογία του Παιδιού. Θα αναφερθούμε στις τρεις θεμελιακές αρχές που καθορίζουν τη φυσιογνωμία του σχολείου Freinet: Πρόκειται για ένα σχολείο: εργασίας , λαϊκό και ανοιχτό στην κοινότητα.

Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού θεσμού με το οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό περιβάλλον, εντός του οποίου η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει αποτελεσματικά, αποτελεί παραδοχή και των δύο κινημάτων. Η αναβίωση της αριστερής σκέψης στην Αμερική τη δεκαετία του 1960 και ο πολιτικός ριζοσπαστισμός που συνδέονταν, από τη μία πλευρά με κινήματα πολιτικών δικαιωμάτων και αμφισβήτησης του πολέμου του Βιετνάμ, και από την άλλη με νέες ριζοσπαστικές προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία, την οικονομία και την ιστορία, ευνόησαν την αμφισβήτηση της εκπαίδευσης ως του «μεγάλου εξισωτή» των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να αναφερόμαστε στην Παιδαγωγική, χωρίς να μιλάμε για την πολιτική, αφού η Παιδαγωγική, ως η επιστήμη που ερευνά το φαινόμενο της αγωγής, μελετά, μεταξύ άλλων, τη φύση και τη λειτουργία του σχολικού θεσμού, τον τρόπο με τον οποίο η εργασία της σχολικής τάξης καθορίζει ποια γνώση αξίζει περισσότερο, τι σημαίνει να γνωρίζεις κάτι, και με ποιον τρόπο κατασκευάζονται αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων, του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός μας (McLaren, 2010). Ερευνώντας τον τρόπο που λειτουργεί η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι η κοινωνία συγκροτείται από τις δυναμικές της κοινωνικής τάξης, της φυλής και του κοινωνικού φύλου, και κάθε ένα από αυτά τα πεδία έχει τη δική του εσωτερική ιστορία σε σχέση με τα άλλα. Η κυρίαρχη σχολική κουλτούρα λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το πεδίο αναφοράς, με αποτέλεσμα να νομιμοποιεί τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιεί και υποβαθμίζει μορφές γνώσης και εμπειρίες οι οποίες είναι εξαιρετικά σημαντικές για τις υποτελείς και καταπιεσμένες ομάδες. Μάλιστα, την ίδια ώρα, τα σχολικά προγράμματα αναπαράγουν τη διαίρεση ανάμεσα στην πνευματική και τη χειρωνακτική εργασία. Κατά συνέπεια, η συζήτηση για την Παιδαγωγική είναι ταυτόχρονα συζήτηση για την πολιτιστική πολιτική που οι σχολικές πρακτικές προβάλλουν και υπηρετούν (Λάχλου κ.ά., 2017).

Αλλά και για το κίνημα Freinet, η Παιδαγωγική συνδέεται με την πολιτική. Ως βασικό της στόχο, η Παιδαγωγική Freinet θέτει τη δημιουργία ενός λαϊκού σχολείου. Αυτή η προοπτική διακρίνει τη θεωρία και τις πρακτικές της από αντίστοιχες άλλων κινημάτων της Νέας Αγωγής στην Ευρώπη. Ο Freinet προσέγγισε τις ιδέες της Νέας Αγωγής μέσα από το πρίσμα των αναλύσεων του ταξικού σχολείου, καθώς ήταν επηρεασμένος από τις πολιτικές απόψεις των εργατικών κινημάτων σχετικά με το σχολείο. Σκοπός του ήταν να υιοθετήσει παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στην απελευθέρωση των μαθητών και των δασκάλων του ταξικού σχολείου. Ο Freinet, στη λαϊκή του εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τον όρο *«λαϊκός»,* κάνει λόγο για μια παιδαγωγική προσανατολισμένη στα λαϊκά στρώματα. Ο εν λόγω όρος εκφράζει και ένα υπόρρητο νόημα, να αποκτήσει, δηλαδή, ο λαός τη λαϊκή εκπαίδευση ως υπέρτερο θεσμό της κοινωνίας, όπως συνέβαινε και παλαιότερα με κάθε κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα που εγκαθιστούσε τον δικό του θεσμό εκπαίδευσης (Freinet, 1977). Τα άρθρα του Freinet στο *Ecole émancipée*, το οποίο αποτελούσε παιδαγωγικό όργανο της Ομοσπονδίας της Εκπαίδευσης, διαπνέονταν από τον στοχασμό του σχετικά με τη νέα λαϊκή παιδαγωγική, τον ρόλο και τη συμβολή του σχολείου στην προετοιμασία μιας κοινωνικής επανάστασης. Στην ουσία, πρόκειται για μια παιδαγωγική, η οποία μέσα από την πράξη προσλαμβάνει πολιτικές προεκτάσεις για το κοινωνικό πεδίο. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η παιδαγωγική πρακτική του Freinet μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνιο-κεντρική προσέγγιση, εφόσον στοχεύει στην επαναδόμηση της κοινωνίας, ενώ παράλληλα παραπέμπει και στην παιδοκεντρική προσέγγιση, καθώς τα ενδιαφέροντα και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού αποτελούν πρώτιστο μέλημα της διδακτικής διεργασίας (Ματσαγγούρας, 2009).

Τα δύο κινήματα αντιμετωπίζουν την πράξη της αγωγής στο σχολείο χρησιμοποιώντας διαφορετικές έννοιες και κατηγορίες για να την προσδιορίσουν, ωστόσο στο επίπεδο των στοχεύσεών τους συχνά συναντώνται. Η χειραφέτηση του ατόμου είναι, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, ο σκοπός της αγωγής. Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αυτοπραγμάτωση και για συμμετοχή στη διαμόρφωση και τη συνδιαχείριση της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής. Χειραφετημένο είναι το άτομο, όταν είναι ικανό να σκέφτεται αυτόνομα, όταν δίνει στις πράξεις το πραγματικό τους νόημα, και όταν είναι ικανό να αποδεσμεύεται από περιττές σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας. Συν τοις άλλοις, η έννοια της χειραφέτησης χρησιμοποιείται ως θεωρητική κατασκευή με την οποία οι κριτικοί παιδαγωγοί αναλύουν την κοινωνική πραγματικότητα, ούτως ώστε να προσδιοριστούν και να αποκαλυ-

φθούν οι μηχανισμοί εξάρτησης και προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις μιας ταξικής κοινωνίας. Αντιδρώντας στην υπερβολικά ντετερμινιστική ορθόδοξη μαρξιστική θεώρηση της σχολικής εκπαίδευσης, που ισχυρίζεται ότι τα σχολεία αναπαράγουν απλώς ταξικές σχέσεις και ότι οι μαθητές αφομοιώνουν παθητικά δογματικές διδαχές με αποτέλεσμα να εντάσσονται αδιαμαρτύρητα στη θέση που το κοινωνικό σύστημα τους επιφυλάσσει, η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει μια διαλεκτική κατανόηση της σχολικής τάξης που επιτρέπει να προσεγγίσουμε τα σχολεία ως χώρους κυριαρχίας και ταυτόχρονα απελευθέρωσης (McLaren, 2010).

Η παιδαγωγική έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τα εχέγγυα που είναι απαραίτητα στο άτομο για να καταστεί ικανό να αντιδράσει στις απαιτήσεις προσαρμογής που το οδηγούν στην αλλοτρίωση. Ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι, σύμφωνα με την Κριτική παιδαγωγική, η καλλιέργεια και η ενίσχυση αυτών ακριβώς των ικανοτήτων (Χριστιάς, 1994, 47). Προβάλλοντας την πολυφωνία που παρατηρείται στο εσωτερικό των επιστημονικών αντικειμένων, καθώς και την ύπαρξη διαφορετικών πολιτικών και ιδεολογικών προσεγγίσεων, ο κριτικός παιδαγωγός δίνει έμφαση στην ανάλυση των περιεχομένων της γνώσης και προσπαθεί να οδηγήσει τον μαθητή στη συνειδητοποίηση των ιστορικών, κοινωνικών και ιδεολογικών παραγόντων που καθορίζουν την παραγωγή και το περιεχόμενό της. Το σχολείο , σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, οφείλει να προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα να μετασχηματίσει ενεργητικά τον εαυτό του και να γίνει ικανός να παρεμβαίνει στην κοινωνική ζωή, είτε μεμονωμένα, είτε ως μέλος συλλογικοτήτων. Η ικανότητα του μαθητή για αυτοπραγμάτωση και για συμμετοχή στη διαμόρφωση και τη συνδιαχείριση των θεσμών της σχολικής ζωής είναι σημαντικό στοιχείο και της παιδαγωγικής Freinet.

Η αγωγή του μαθητή σε σχολείο Freinet συντελείται μέσω της πράξης, μέσω της εργασίας, σε ένα συνεργατικό σχολείο της κοινότητας. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται έχουν σκοπό να συμβάλουν στη χειραφέτηση των μαθητών και των δασκάλων του ταξικού σχολείου. Ο Freinet ενδιαφερόταν να τροποποιήσει τη σχέση των παιδιών με τη γνώση και με τον ενήλικα μέσω της προοδευτικής και ελεγχόμενης επεξεργασίας των τεχνικών που χρησιμοποιούσε μέσα στην τάξη. Σκοπός του ήταν η δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος το οποίο θα έθετε στη διάθεση του μαθητή κατάλληλα εργαλεία και ενδεδειγμένες συνθήκες, σε συνδυασμό με τη δυνατότητά του να δημιουργήσει και να ενταχθεί σε θεσμούς αυτοδιοίκησης. Επιθυμούσε να δημιουργήσει μια εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα επέτρεπε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και θα συντελούσε στην τροποποίηση της ίδιας της γνώσης.[2]. Το σχολείο Freinet αποστασιοποιείται από την τυπική, παθητική μόρφωση, χειραφετεί τους μαθητές του από τα συγγράμματα και την εξουσία του δασκάλου και ενισχύει την εποικοδομητική και αυτόβουλη δραστηριότητά τους, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η εργασία του παιδιού πληροί ανάγκες της ανθρώπινης φύσης να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να δημιουργήσει και να πραγματοποιήσει ένα σχέδιο. Πρόκειται για χειρωνακτική εργασία που δεν διαχωρίζεται ποτέ από την υψηλή πνευματικότητα που τη διαφωτίζει. Βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τη «σχολαστική» δραστηριότητα που αποτελεί απλή εξάσκηση, σύμφυτη με το σχολείο αλλά ξένη με τη ζωή. Το κίνητρο του μαθητή για δράση σε αυτό το σχολείο βασίζεται σε προσωπικούς στόχους, στην επιθυμία της επιτυχίας και στο αίσθημα της λειτουργικής χρησιμότητάς του στην ομάδα (Freinet, 1968). Οι σχολικές πρακτικές του είναι οργανωμένες γύρω από τη λογική μιας «πραγματικής εργασίας» και όχι γύρω από μία σχολαστική τυποποιημένη εργασία, και γι' αυτό διατηρούν την ικανότητά τους να κινητοποιούν τη θέληση των παιδιών και να τα εμπλέκουν ενεργητικά στη γνωστική και την κοινωνική μάθηση. [3]

Ο Freinet θεωρούσε πως το σχολείο του μέλλοντος θα είναι ένα σχολείο εργασίας στο οποίο αυτή η τελευταία θα αποτελεί την ουσία, τη μεγάλη αρχή της λαϊκής Παιδαγωγικής. Η αγωγή της εργασίας ήταν, σύμφωνα με την αντίληψη του Freinet, η ολοκλήρωση μιας φυσικής τάσης .Θιασώτης της ιδέας μιας απελευθερωμένης παραγωγικής εργασίας, υποστήριζε ότι κάθε γνώση θα πηγάζει από αυτήν με τρόπο ώστε το σχολείο να συνδεθεί με τη γενική πορεία της ζωής της κοινότητας από την οποία στις σύγχρονες κοινωνίες έχει βίαια απομακρυνθεί (Freinet, 1977).Το σχολείο, σύμφωνα με τον Freinet, πρέπει να είναι επικεντρωμένο στο παιδί-μέλος της κοινότητας. Τα διάφορα καινοτόμα ρεύματα της Νέας Αγωγής στρέφονταν εναντίον της κανονιστικού τύπου οργάνωσης του σχολείου, η οποία βασιζόταν στη μετάδοση βασικών εργαλειακών γνώσεων και σε μια ελεγχόμενη κοινωνικοποίηση και μιλούσαν για την ανάγκη μετάβασης του κέντρου βάρους της σχολικής ζωής από τον ενήλικο στο παιδί. Η επιτυχία της Παιδαγωγικής Freinet συνίσταται στο ότι ενέγραψε αυτή την αρχή στις σχολικές πρακτικές, και μάλιστα σε μία διάρκεια. Ο μαθητής του σχολείου Freinet εργάζεται στο πλαίσιο συνεργατικών μορφών οργάνωσης της σχολικής ζωής και καθορίζεται από τις απαιτήσεις της ομάδας, βιώνοντας τους ηθικούς κανόνες μέσα από τις επιταγές της εργασίας,

2. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αικατερίνη Καριώτογλου, Γιάννης Μαρκαντές, «Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του CélestinFreinet» Άρθρο σε υπό έκδοση τόμο.

3. Η. Peyronie,Παιδαγωγική Freinet σήμερα. Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής Freinet και το ζήτημα της επικαιρότητάς τους .Άρθρο σε υπό έκδοση τόμο.

ενώ σημαντικό στοιχείο της σχολικής ζωής αποτελεί η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών. Ο Freinet πιστεύει ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι ικανά να προσανατολίζονται, να ψάχνουν μόνα τους εκείνους τους τρόπους οργάνωσης που μπορούν να υπηρετήσουν την ομάδα. Το σχολείο του λαού επιβάλλεται να είναι ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο θα προετοιμάζει τους μαθητές για την πραγματική κοινωνική δημοκρατία μέσω του παραδείγματος και της δράσης. Ο δασκαλοκεντρισμός στην Παιδαγωγική αυτή κατακρίνεται, αλλά το παιδί δεν μυθοποιείται. Το θεωρητικό παιδί του Freinet δεν είναι κοινωνικά ανυπόστατο. Ανήκει στην ομάδα-τάξη, καθώς και σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα. Το παιδί γίνεται αντιληπτό ως κοινωνικό υποκείμενο, και γι' αυτό η τωρινή και η μελλοντική συμμετοχή του σε μια κοινωνική και πολιτισμική ομάδα τίθεται πάνω από την απλή συμμετοχή στην ομάδα-τάξη.

Με την κοινωνική και πολιτική αναστάτωση του 1968, επανέρχεται στο προσκήνιο, όσον αφορά τα παιδαγωγικά κινήματα, το όραμα της αυτοδιοίκησης και της αυτονομίας.Το αίτημα για αλλαγή του τρόπου ζωής και αντίληψης δημιούργησε μια νέα θεώρηση για τον θεσμό της εκπαίδευση, η οποία εκφράστηκε σε πανευρωπαϊκό επίπεδο με παραδείγματα αντι-αυταρχικής παιδαγωγικής. Η έννοια της αυτοδιοίκησης συνδέθηκε με τις παιδαγωγικές αρχές της Νέας Αγωγής και με ιδέες από τον χώρο της ελευθεριακής Παιδαγωγικής. Η παιδαγωγική αυτοκυβέρνηση, υπό αυτή την οπτική, συνιστά όργανο μιας θεσμίζουσας λειτουργίας, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ένα μέσο ανάλυσης των θεσμών, και έναν αντι-θεσμό. Η σχολική οργάνωση ως ένα κοινωνικό σύστημα, με όμοια χαρακτηριστικά με εκείνα της κοινωνίας που το περιβάλλει, συνιστά ένα αυτοδιαχειριζόμενο κίνημα που προβαίνει στη δική του θεσμική ανάλυση. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές είναι εκείνοι που αποφασίζουν για τη μόρφωσή τους και τη διαχειρίζονται (Καρακατσάνη, 2001).

Η Θεσμική Παιδαγωγική αφομοιώνει την παιδαγωγική σχέση, όπως την αντιλαμβάνεται ο Freinet, αλλά διευρύνει το περιεχόμενό της. Πέρα από την άμεση δυαδική σχέση παιδαγωγού –μαθητή, μελετά τις κοινωνικές συμπεριφορές στη σχολική πράξη, όπου διαπλέκονται αλληλεξαρτώμενες δομές και λειτουργίες του κοινωνικού συστήματος. Στη Θεσμική Παιδαγωγική, οι τεχνικές Freinet δεν είναι απλά ενεργές τεχνικές αλλά και ενθαρρύνσεις, διαμεσολαβήσεις που επιτρέπουν την οργάνωση του εκπαιδευτικού χωροχρόνου. Η διαφοροποίηση έγκειται στην προσέγγιση και αντίληψη των πρακτικών, που, ενώ κατά τον Freinet έχουν κοινωνικοποιητικό ρόλο, σύμφωνα με τους Θεσμικούς παιδαγωγούς είναι εργαλεία ανάλυσης και συνειδητοποίησης της ομάδας. Το Συμβούλιο της συνεργατικής ομάδας του Freinet μετεξελίσσεται σε μηχανισμό αυτοδιαχείρισης (Lapassade, 1971). Η ομάδα των δρώντων υποκειμένων ενεργοποιείται και αυτορυθμίζεται σύμφωνα με τη θέληση και τις ανάγκες των μελών της. Η αυτοδιαχειριζόμενη ομάδα δεν καθορίζεται από τους εξωτερικούς θεσμούς, υποστηρίζει την οργάνωση ενός σχεδίου μάθησης από διδάσκοντες και μαθητές, ενώ αξιολογεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα και τη λειτουργία του στη βάση της ισοτιμίας (Καρακατσάνη, 2001). Απώτερος στόχος της παιδαγωγικής αυτοδιοίκησης είναι η χειραφέτηση των μαθητών, που νοείται ως κριτική και αμφισβήτηση των εξωτερικών δομών της ευρύτερης θεσμικής ομάδας. Όμως, στο σημείο αυτό, η Παιδαγωγική των ομάδων Freinet διαφοροποιείται από την Κριτική Παιδαγωγική.

Η χειραφέτηση, σύμφωνα με τους κριτικούς παιδαγωγούς, προκύπτει εντός του κυρίαρχου θεσμικού πλαισίου και αφορά, κατά κύριο λόγο, την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά για την κατάσταση της εκπαίδευσης που η Πολιτεία τούς παρέχει. Όπως το θέτει ο Paulo Freire στην «Αγωγή του Καταπιεζόμενου», ένα από τα σημαντικότερα έργα της Κριτικής Παιδαγωγικής, η αγωγή πρέπει να αναπτύσσει στους μαθητές την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις συνδέσεις ανάμεσα στα προσωπικά προβλήματα και τις εμπειρίες τους, καθώς και στα κοινωνικά πλαίσια που τα περιλαμβάνουν. Στην Παιδαγωγική Freinet, η χειραφέτηση προκύπτει εντός ενός διαφορετικού θεσμικού πλαισίου από αυτό της επίσημης Πολιτείας, και αφορά τη στιγμή που μία ομάδα – τάξη, στην προσπάθειά της να αυτοδιαχειριστεί τη λειτουργία και την εργασία της και να προχωρήσει στη δική της κανονιστική ρύθμιση με τη δημιουργία των δικών της εσωτερικών θεσμών, προβαίνει σε μόνιμη ανάλυση των εξωτερικών θεσμών, ούτως ώστε να προσδιορίσει το περιθώριο αυτονομίας της από το επίσημο θεσμικό πλαίσιο (Lobrot, 1967). Οι μαθητές, επινοώντας μια σειρά τεχνικών, αναπτύσσουν εσωτερικούς, ευρέως αποδεκτούς θεσμούς και βιώνουν εμπράκτως μία άλλη μορφή θεσμικής οργάνωσης του σχολείου από αυτήν που ορίζει η επίσημη Πολιτεία. Έτσι, στη θεσμική παιδαγωγική, η χειραφέτηση του μαθητή προκύπτει μέσα από το βίωμα και την πράξη της αγωγής εντός ενός αυτοδιαχειριζόμενου συνεργατικού σχολείου που θέτει εν αμφιβόλω τις εξωτερικές δομές και την ευρύτερη θεσμική ομάδα (Καρακατσάνη, 2001, 1-2).

Τόσο το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής όσο και το κίνημα Freinet έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο του δασκάλου. Η Κριτική Παιδαγωγική, ασκώντας κριτική στους φορείς της κοινωνικής δράσης (θεσμούς), θεωρεί ότι ο ρόλος του δασκάλου, εντός ενός ταξικού σχολείου εντοπίζεται στο, αντικειμενικά, να προωθεί την αναπαραγωγή και τη σταθεροποίηση του αλλοτριωμένου ταξικού κοινωνικού συστήματος και των σχέσεων εκμετάλλευσης που αυτό παράγει.

Θεωρεί ότι η δουλειά ενός δασκάλου σε ένα θεσμικό περιβάλλον, καθώς και οι πρακτικές που ακολουθεί, προωθούν μία αξιολόγηση της γνώσης σε ανώτερη και κατώτερη, ανάλογα με τις κοινωνικές καταβολές της, και υπηρετούν συγκεκριμένες πολιτισμικές πολιτικές που παίζουν ρόλο στον αποκλεισμό των μαθητών των κατώτερων

κοινωνικών στρωμάτων από το μορφωτικό αγαθό. Σύμφωνα με τη θετικιστική εκπαιδευτική παράδοση, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ζήτημα τεχνικό που παρουσιάζει τη διδασκαλία ως ακριβές επιστημονικό εγχείρημα και τον δάσκαλο ως τεχνικό υπεύθυνο να διεκπεραιώσει προεπιλεγμένα προγράμματα διδασκαλίας και στρατηγικές, χωρίς να προβληματίζεται για τα κοινωνικά αποτελέσματα της δουλειάς του. Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι η πολιτική διαύγεια ενός δασκάλου δεν αναπληρώνει απαραίτητα τις δομικές ανισότητες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, όμως οι δάσκαλοι μπορούν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τις ανισότητες τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουνι, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Έτσι, η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύσσει μια θεωρία για τους παιδαγωγούς και τους εργάτες του πολιτισμού ως αναμορφωτές διανοούμενους. Η Κριτική Παιδαγωγική ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν «κοινότητες μάθησης» στις σχολικές τάξεις και τους προτρέπει να προσπαθήσουν να γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της κουλτούρας των μαθητών και της κουλτούρας του σχολείου. Τους παροτρύνει να επιχειρήσουν να αναπτύξουν τεχνικές στην κατεύθυνση της μείωσης των φυλετικών προκαταλήψεων, να αμφισβητήσουν τη μάθηση που προβάλλεται ως πολιτικά ουδέτερη και φυλετικά τυφλή, αλλά και να προωθήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία σε πολιτισμικά ποικιλόμορφα σχολεία, χρησιμοποιώντας πολλαπλές οπτικές και ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. «Χρειαζόμαστε μια παιδαγωγική ενάντια στις μεθόδους, που θα απορρίψει τη μηχανοποίηση της διανόησης [...] [και] θα προκαλέσει [εμάς] τους δασκάλους να προσπαθήσουμε να επανοικειοποιηθούμε την παρ' ολίγον χαμένη αξιοπρέπεια και να ανακτήσουμε την ανθρωπιά μας. Η παιδαγωγική ενάντια στις μεθόδους εμμένει στην ευφράδεια του ποιήματος του Antonio Machado, "Ταξιδιώτη, δεν υπάρχουν δρόμοι. Ο δρόμος δημιουργείται καθώς τον περπατάμε"» (Macedo, 1993, 8).

Ο Freinet μπορούσε να θεωρητικοποιεί τα πράγματα με έναν πολιτικό τρόπο και προσπαθούσε να προσαρμόσει τις ιδέες της Νέας Αγωγής στην πραγματικότητα των λαϊκών σχολείων. Αναφέρεται στη λαϊκή Νέα Αγωγή, την οποία αντιπαραθέτει στο καπιταλιστικό σχολείο, καθώς επεχείρησε να προσεγγίσει τις ιδέες της Νέας Αγωγής μέσα από μία ταξική ανάλυση. Σκοπός του ήταν να υιοθετήσει παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θα ήταν εφικτό να συμβάλουν στην απελευθέρωση των μαθητών και των δασκάλων εντός ενός ταξικού σχολείου. Ενδιαφερόταν να τροποποιήσει τη σχέση των παιδιών με τη γνώση και με τον ενήλικα, μέσω της δημιουργίας ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος το οποίο θα έθετε στη διάθεση του μαθητή κατάλληλα εργαλεία και ενδεδειγμένες συνθήκες, σε συνδυασμό με μία κατάσταση αυτοδιοίκησης. Επιθυμούσε να δημιουργήσει μία εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα επέτρεπε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και θα συντελούσε στην τροποποίηση της ίδιας της γνώσης. Η Νέα Αγωγή του Freinet οργανώνεται από τους δασκάλους, οι οποίοι εμπλέκονται σε κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες για χάρη των λαϊκών τάξεων, επιδιώκοντας να απελευθερώσουν τους μαθητές τους από τη «δουλική παιδαγωγική ορθοδοξία». Εκμεταλλεύεται τις πιο μοντέρνες παιδαγωγικές αντιλήψεις και αναθέτει στους δασκάλους (σε μια ομάδα πρωτοπόρων) την ευθύνη να οργανώσουν διαφορετικά τη διδασκαλία. Πρόκειται για ανθρώπους που έχουν συνείδηση του ρίσκου που συνεπάγεται η τροποποίηση των παραδεδεγμένων πρακτικών, και είναι διατεθειμένοι να το αναλάβουν. Αυτοί θα πρέπει να θέσουν σε εφαρμογή άλλους τρόπους διδασκαλίας, προσαρμοσμένους στους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους. Ο Freinet πιστεύει ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να γίνουν εκφραστές των σχολικών συμφερόντων των λαϊκών τάξεων. Θεωρεί, κατά συνέπεια, ότι επιβάλλεται να επιτευχθεί ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του δασκάλου: πλέον, αυτός δεν θα πρέπει να είναι ένα όργανο στην υπηρεσία του αστικού κράτους αλλά ένας ερευνητής, ο οποίος αναλαμβάνει την αποστολή να τροποποιήσει το σχολείο, για να το καταστήσει πιο δεκτικό στις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών του λαού και εναρμονισμένο με τα συμφέροντα της τάξης του. Η ανατροπή του αστικού σχολείου επιτυγχάνεται μέσα από την πάλη των τάξεων: ως τρόπος χειραφέτησης των εργαζομένων θεωρείται το έργο των ίδιων των εργαζομένων. Η δυναμική της πρωτοποριακής παιδαγωγικής σκέψης, που προϋπέθετε τη μετάβαση του κέντρου βάρους από τον ενήλικο στο παιδί, επεφύλασσε στον δάσκαλο έναν ιδιαίτερο ρόλο. Στον Freinet, ο δάσκαλος είναι ιδιαίτερα παρών στην ομάδα, και για αυτόν τον λόγο μιλάμε περισσότερο για συν-διευθυνόμενη– συνδιαχειριζόμενη, παρά για αυτοδιοικούμενη-αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση. Το παιδί επιδιώκεται να απελευθερωθεί από την αυταρχική παρουσία και την καθοδήγηση του δασκάλου, καθώς και τη σχολική ιεραρχία. Η ελευθερία βρίσκεται στο κέντρο των επιδιώξεων του Freinet . Η ελευθερία αυτή δεν σχετίζεται μόνο με την πορεία της μάθησης αλλά και με την ίδια την έκφραση. Στους μαθητές δίνεται η δυνατότητα να μιλήσουν για τη ζωή τους, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να καταθέσουν την άποψή τους σχετικά με τη σχολική ζωή. Ωστόσο, η συμμετοχή του δασκάλου δεν είναι αμελητέα. Θα πρέπει να είναι καλός ακροατής και δεκτικός, να ευνοεί την καλλιέργεια της έκφρασης και να θέτει τους όρους της περιορισμένης και της διευρυμένης επικοινωνίας (τάξη, οικογένεια, περιβάλλον).

Τελειώνοντας αυτήν τη σύντομη σύγκριση ανάμεσα στα δύο καινοτόμα παιδαγωγικά ρεύματα, θα θέλαμε να

παραθέσουμε μία ουσιώδη διαφορά που καθορίζει, ως έναν βαθμό, την φυσιογνωμία τους. Το κίνημα της Κριτικής παιδαγωγικής ξεκινά από μία φιλοσοφική θεώρηση της κοινωνικής ζωής και προσπαθεί, με βάση τις αρχές της, να μελετήσει και να αλλάξει την εκπαιδευτική πράξη, με απώτερο σκοπό να αλλάξει την ταξική κοινωνία. Το κίνημα Freinet, αντίθετα, ξεκινά από την πράξη την οποία και θεωρητικοποιεί. Ο Freinet θεωρούσε πως ήρθε η ώρα για ένα *τώρα*, για ένα δημόσιο σχολείο του λαού, χωρίς την αναμονή της μεγάλης επαναστατικής ώρας. Και αυτό το σχολείο έθεσε σε εφαρμογή. Η μεγαλύτερη αξία του έγκειται στο ότι κατάφερε να κάνει απλούς εκπαιδευτικούς σαν τον ίδιο να προβληματιστούν σχετικά με τον ρόλο που αναλαμβάνουν δημιουργώντας τους ενήλικες του αύριο, αποδίδοντας με τον τρόπο αυτό στην εκπαίδευση μια ανθρωπιστική διάσταση. Ο Freinet θεωρείται ο μοναδικός από όλους τους μεταρρυθμιστές στον χώρο της εκπαίδευσης ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα σε χιλιάδες δασκάλους να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να αναπτύξουν συλλογικά έναν προβληματισμό σχετικά με το ίδιο τους το επάγγελμα. Με τις τεχνικές τις οποίες επεξεργάστηκε μπόρεσε να αντιμετωπίσει τις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές με ρεαλιστικό τρόπο. Το γεγονός αυτό καθιστά, κατά τη γνώμη μας, την Παιδαγωγική του ικανή να μπολιάσει γόνιμα το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Μτφρ. Κ. Δεναξά-Βενιεράτου. Αθήνα: Οδυσσέας.

Freinet, E. (1968). *Naissance d' une Pédagogie populaire (Méthode Freinet*). Paris, Maspero.

Houssaye, J. (επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*. Μτφρ. Δέσποινα Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lapassade, G. (1971). *L' autogestion pédagogique*. Paris: Gauthier-Villars.

Lobrot, M. (1967). *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Gauthier Villars.

Macedo, D. (1993). «Literacy for Stupidification: The Pedagogy of Big Lies», *Harvard Educational Review, 63*(2),183-206.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π., και Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακατσάνη, Δ. (2001). «Δύο παραδείγματα σχολικής αυτοδιοίκησης στη Γαλλία: Το Πειραματικό Λύκειο του Saint-Nazaire, το Αυτοδιοικούμενο Λύκειο του Παρισιού». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 59*(1-2).

Καρακατσάνη, Δ. (2001). Η μετάβαση από το κίνημα Freinet στη Θεσμική Παιδαγωγική, *Virtual school: The sciences of education on line*, *2*(4).

Κόντου, Α. (2012). *Κριτική Θεωρία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σιδέρης.

Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Μ., & Καρακατσάνη, Δ. (2017). *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χριστιάς, Ι. (1994). *Εισαγωγή στην επιστήμη της αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εκπαιδευτική διαδικασία (σε φυσική, χημεία και μαθηματικά) στη σύγχρονη ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεώρηση υπό το πρίσμα της έννοιας του παραδείγματος στην επιστημολογία του Thomas Kuhn

Κωνσταντίνος Καραλής
Χημικός Μηχανικός – Οικονομολόγος
kkaralis@mail.ntua.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή προτείνεται η θεώρηση του τρόπου με τον οποίο διδάσκοναι τα τελευταία χρόνια η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της επιστημολογικής θεωρίας του Thomas Kuhn, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο βιβλίο του, «Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων». Όπως υποστηρίζεται στην εισήγηση αυτή, το σχήμα των δραστηριοτήτων της ομαλής επιστήμης, κατά Kuhn, στο πλαίσιο ενός εγκαθιδρυμένου παραδείγματος, μπορεί να λειτουργήσει σαν οργανωτική αρχή, φωτίζοντας τις επιμέρους πτυχές της διδασκαλίας της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών σε σχολεία και φροντιστήρια (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Υποστηρίζεται δηλαδή ότι, όπως οι επιστήμονες στο πλαίσιο της ομαλής επιστήμης ακολουθούν τις βασικές αρχές και μεθόδους της, χωρίς αμφισβήτηση, και ουσιαστικά επιλύουν γρίφους, έτσι και στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, έχει αποκατασταθεί ένα Παράδειγμα (με την έννοια του Kuhn), στο πλαίσιο του οποίου κινείται με σχετική ομοιομορφία η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων, και αποδέχεται η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών.

ABSTRACT

In this paper, it is proposed to consider the way in which physics, chemistry and mathematics are taught in Greek secondary education in recent years, in the light of Thomas Kuhn's epistemological theory, as it was presented in his book, "The Structure of Scientific Revolutions".

As argued in this paper, Kuhn's scheme of normal science activities, within an established paradigm, can act as an organizing principle, illuminating important aspects of teaching physics, chemistry and mathematics in schools and tutoring (in secondary education).

It is argued that, just as scientists in the context of regular science follow its basic principles and methods, without question, and essentially solve puzzles, so in today's Greek reality, a Paradigm (in Kuhn's sense) has been restored, and is followed with relative uniformity by the great majority of teachers, and accepted by the great majority of students as well.

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικότερες επιπτώσεις των αλλαγών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την πρώτη περίοδο του ΠΑΣΟΚ ήταν ότι, στο όνομα της διευκόλυνσης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, άρχισε η περικοπή της ύλης και η εκπαίδευση στο σχολείο συσχετίστηκε σχεδόν αποκλειστικά με τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Έτσι, η «δημοκρατική» αρχή να εξετάζεται μόνο ό,τι διδάσκεται εξελίχθηκε, περιλαμβάνοντας και το αντίθετό της, δηλαδή να διδάσκεται μόνο ό,τι εξετάζεται.

Όμως, καθώς λαμβάνουν χώρα σημαντικές διεθνείς εξελίξεις σε επιστήμη, τεχνολογία και οικονομία, σε συνδυασμό με διάφορα ανησυχητικά σημάδια, όπως αδυναμία της πλειονότητας των μαθητών και των φοιτητών στην

επίλυση προβλημάτων, και με τις χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά και στη φυσική των πρώτων ετών στα πολυτεχνεία και στα πανεπιστήμια, το πρόβλημα των στόχων, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και των παρεμβάσεων σε αυτό, γίνεται όλο και πιο σημαντικό, προϋποθέτοντας όμως ανάλυση της δομής αλλά και των πραγματικών όρων λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη συνέχεια προτείνεται μία συγκεκριμένη θεώρηση, εστιάζοντας στον τρόπο διδασκαλίας μαθηματικών, φυσικής και χημείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως έχει ουσιαστικά τυποποιηθεί τα τελευταία χρόνια, υπό το πρίσμα της επιστημολογικής θεωρίας του Thomas Kuhn, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο βιβλίο του, «Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων».

Σημασία της θεώρησης των πραγματικών όρων λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Μία από τις αιτίες που τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούν να υφίστανται, παρά τις διάφορες αλλαγές, μεταρρυθμίσεις κ.λπ., είναι το ότι αυτές αποφασίζονται χωρίς να ληφθεί υπόψη ότι θα εφαρμοστούν σε ένα σύστημα, και μάλιστα πολύπλοκο. Έτσι, έχουμε παρεμβάσεις που δίνουν «λύσεις» σε μη επαρκώς καθορισμένο πρόβλημα, με διάφορα συνθήματα περασμένων δεκαετιών, αντί για επεξεργασμένους στόχους που αφορούν το σήμερα και στοχεύουν στο αύριο. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική μας πολιτική των τελευταίων 45 χρόνων επαληθεύει το ρητό του Μισέλ ντε Μονταίν, ο οποίος από τον 16ο αιώνα μάς προειδοποίησε πως δεν υπάρχει ούριος άνεμος γι' αυτόν που δεν ξέρει πού πηγαίνει.

Για την υπέρβαση αυτής της κατάστασης απαιτείται μία ολοκληρωμένη προσέγγιση που προϋποθέτει:

- Ακριβή καθορισμό των προβλημάτων με βάση ήδη προσδιορισμένα κριτήρια και στόχους.
- Ανάλυση των συστατικών στοιχείων του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, των πραγματικών όρων λειτουργίας του και της θέσης του στην κοινωνία.
- Εκπόνηση εναλλακτικών παρεμβάσεων.

Αξιολόγηση όλων αυτών των βημάτων, ώστε να είναι εφικτός ο καθορισμός μίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σημασία των μαθηματικών, της φυσικής και της χημείας στην ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος

Τα μαθηματικά, η φυσική και η χημεία είναι χαρακτηριστικά μαθήματα στα οποία αναδεικνύονται οι παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πράγματι, τα μαθήματα αυτά (θεωρητικά τουλάχιστον) συνδυάζουν και αναπτύσσουν ίσως τις περισσότερες δεξιότητες μεταξύ των μαθημάτων που διδάσκονται στο λύκειο (θεωρητική αντιμετώπιση απλών αλλά και σύνθετων φαινομένων, με θεωρία που μπορεί να θεμελιωθεί και να οικοδομηθεί ικανοποιητικά (στο λύκειο), όπως και συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής θεώρησης με καλό επίπεδο μαθηματικών).

Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας μαθηματικών, φυσικής και χημείας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εστιάζοντας στον τρόπο που διδάσκονται τα μαθήματα αυτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα ξεκινήσουμε με την επισήμανση πως αναφερόμαστε ουσιαστικά σε ένα πολυσύνθετο πλέγμα από πεποιθήσεις, μεθόδους διδασκαλίας, τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, τυπικά προβλήματα και δεδομένη ύλη, όπου όμως η ποικιλία είναι τελικά φαινομενική.

Στην πραγματικότητα, έχει αποκατασταθεί σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, μετά την «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση», μία κανονικότητα, όπου σχεδόν όλοι λύνουν τις ασκήσεις με τον ίδιο τρόπο, υποτιμούν τη θεωρία, περιορίζοντάς την σε ένα σύνολο χρήσιμων τύπων, χωρίς αποδείξεις τις περισσότερες φορές, και μετατρέπουν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, που είναι άλλωστε και ένα από τα πρώτα ζητούμενα στην εποχή της 4ης βιομηχανικής επανάστασης (Schwab, 2016), σε μία διαδικασία σχεδόν τυπολατρικής επανάληψης προδιαγεγραμμένων κινήσεων.

Δηλαδή, η αντιμετώπιση των φαινομένων μέσα από τη θεωρία και η συνακόλουθη εξειδίκευσή της στο κάθε φορά συγκεκριμένο πρόβλημα υποκαθίστανται από τέτοιες προδιαγεγραμμένες σειρές κινήσεων που εμφανίζονται στους μαθητές, ψευδεπίγραφα, ως τρόποι σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, ενώ ουσιαστικά πρόκειται για εκμάθηση έτοιμων λύσεων και επανάληψη της εφαρμογής τους, σε παρόμοια προβλήματα, όπως σε τελετουργικό τυπικό.

Απέναντι σε αυτή την κατάσταση, υποστηρίζω ως υπόθεση εργασίας, πως η αποκατάσταση μιας τέτοιας κανονικότητας, με την επικράτηση των παραπάνω συμπεριφορών, μπορεί να εκληφθεί ως συγκρότηση και επικράτηση ενός «Παραδείγματος», με την έννοια που το όρισε ο Κουν στο περίφημο βιβλίο του, «Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων» (στο πλαίσιο του οποίου κινείται με σχετική ομοιομορφία η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων, και αποδέχεται η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών).

Φυσικά, η θεώρηση αυτή αποτελεί μια τολμηρή μεταφορά, καθώς ο Kuhn αναφέρεται στην παραγωγή και άσκηση της επιστήμης και καθόλου στη διδασκαλία της. Υποστηρίζω, όμως, ότι το σχήμα των δραστηριοτήτων της ομαλής επιστήμης, στο πλαίσιο ενός εγκαθιδρυμένου «παραδείγματος», μπορεί να λειτουργήσει σαν οργανωτική αρχή, φωτίζοντας τις επιμέρους πτυχές της διδασκαλίας των μαθηματικών, της φυσικής και της χημείας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε σχολεία και φροντιστήρια.

Το κατά Kuhn «Παράδειγμα»

Η έννοια του «Παραδείγματος» εμφανίζεται στην επιστημολογία με το περίφημο βιβλίο του Τόμας Κουν, «Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων», το 1962 (Kuhn, 2020). Η επανάσταση που έφερε η θεωρία του Κουν οφείλεται, όπως έγραψε ο καθηγητής του Οικονομικού τμήματος του ΕΚΠΑ, Γεώργιος Κριμπάς (Κριμπάς, 1979), σε τρεις παράγοντες:

- Στο ότι η εμπειρική του βάση στηρίχθηκε σε ευρύτατο χώρο, τόσο ως προς την ιστορική διάρκεια όσο και ως προς τον κύκλο των επιστημών στις οποίες αναφέρεται.
- Στην υποβάθμιση του καθαρά επιστημολογικού στοιχείου στη μεθοδολογία της επιστήμης.
- Στην αναβάθμιση του ιστορικού και του κοινωνιολογικού στοιχείου, καθώς δίνεται έμφαση στη θεώρηση της παραγωγής της επιστήμης ως μίας συλλογικής διαδικασίας.

Ομαλή επιστήμη – ανωμαλίες – επιστημονική επανάσταση

Τα βασικά στοιχεία της θεώρησης της επιστήμης και της επιστημονικής πρακτικής από τον Κουν είναι η «ομαλή επιστήμη», που συνδέεται με την έννοια του «παραδείγματος», και οι ανωμαλίες που προκύπτουν στην πορεία, οι οποίες ενδέχεται τελικά να οδηγήσουν σε κρίση του παραδείγματος που κυριαρχεί, έως ότου πραγματοποιηθεί μία επιστημονική επανάσταση με την επικράτηση ενός νέου «παραδείγματος».

Στην περίοδο της «ομαλής επιστήμης», όπου κυριαρχεί ένα συγκεκριμένο «παράδειγμα», η ερευνητική δραστηριότητα των επιστημόνων ακολουθεί παραδεδεγμένες μεθόδους, χρησιμοποιώντας γενικώς παραδεκτά άρθρα, βιβλία και επιστημονικές αυθεντίες.

Η εκπαίδευση των επιστημόνων ακολουθεί μία θεσμοθετημένη πορεία με συγκεκριμένα στάδια, και οι επιστήμονες ακολουθούν συγκεκριμένα προγράμματα έρευνας.

Εντός αυτών των προγραμμάτων, η επιστημονική έρευνα μοιάζει με διαδικασία επίλυσης γρίφων, οι οποίοι όμως έχουν νόημα ακριβώς επειδή εντάσσονται στο συγκεκριμένο παράδειγμα, το οποίο παρέχει έναν συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου και καθορίζει τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν.

Ο επιστήμονας εντός παραδείγματος, θέτει εκτός κριτικής τις αρχές και τις μεθόδους του παραδείγματος.

Μάλιστα, αυτή η αποδοχή των γενικών αρχών και κανόνων του παραδείγματος διακρίνει την ομαλή επιστήμη από την προ-επιστημονική φάση, η οποία, αντίθετα, χαρακτηρίζεται από γενικευμένη διαφωνία και διαρκή πολεμική γύρω από τα βασικά ζητήματα που απασχολούν την επιστημονική κοινότητα.

Όμως, μέσα στη συνεχή διαδικασία του puzzle solving εμφανίζονται και ορισμένοι άλυτοι γρίφοι. Αν τέτοιοι γρίφοι τείνουν να συσσωρεύονται, αρχίζουν ορισμένοι επιστήμονες να αμφισβητούν και τις βασικές αρχές του παραδείγματος, πράγμα που οδηγεί σταδιακά σε γενικευμένη σύγχυση.

Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του Βόλφγκαγκ Πάουλι απέναντι στην, κατά την άποψή του, όξυνση της κρίσης της φυσικής περί το 1924, όταν είπε σε έναν φίλο του «για την ώρα η φυσική βρίσκεται για μία ακόμη φορά σε τρομερή σύγχυση. Όπως και να 'χει, η κατάσταση παραείναι δύσκολη για μένα και θα ήθελα να είχα

γίνει ηθοποιός του κινηματογράφου ή κάτι ανάλογο και ποτέ στη ζωή μου να μην είχα ακούσει λέξη για τη φυσική» (Chalmers, 1994).

Η κρίση γίνεται πιο σοβαρή, όταν εμφανιστεί ένα αντίπαλο παράδειγμα. Μάλιστα, καθώς το παράδειγμα δίνει τον τρόπο με τον οποίο οι επιστήμονες βλέπουν τον κόσμο, δύο αντίπαλα παραδείγματα θα προσεγγίζουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Όταν τελικά εγκαταλειφθεί το ένα παράδειγμα και επικρατήσει το άλλο, έχουμε αυτό που ο Κουν έχει αποκαλέσει «επιστημονική επανάσταση».

Το «παράδειγμα» της διδασκαλίας μαθηματικών, φυσικής και χημείας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μπορούμε τώρα να εντοπίσουμε σημαντικές αναλογίες μεταξύ των χαρακτηριστικών του «Παραδείγματος» και του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται τα τελευταία χρόνια τα μαθηματικά, η φυσική και η χημεία στο Λύκειο στην Ελλάδα.

Η θεώρηση αυτή αποτελεί μια τολμηρή μεταφορά, καθώς ο Kuhn αναφέρεται στην παραγωγή και την άσκηση της επιστήμης και καθόλου στη διδασκαλία της. Όμως, το σχήμα των δραστηριοτήτων της ομαλής επιστήμης, στο πλαίσιο ενός εγκαθιδρυμένου παραδείγματος, μπορεί να λειτουργήσει σαν οργανωτική αρχή, φωτίζοντας τις επιμέρους πτυχές της διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων στο λύκειο, σε σχολεία και φροντιστήρια.

Πράγματι, όπως οι επιστήμονες στο πλαίσιο της ομαλής επιστήμης ακολουθούν τις βασικές αρχές και μεθόδους της, χωρίς αμφισβήτηση, και ουσιαστικά επιλύουν γρίφους, έτσι και στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, έχει αποκατασταθεί ένα Παράδειγμα (με την έννοια του Kuhn), στο πλαίσιο του οποίου κινείται με σχετική ομοιομορφία η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων, και αποδέχεται η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών. Εδώ πρέπει να τονίσουμε πως, μιλώντας ενδεικτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία στη φυσική, δεν μπορούμε να αγνοούμε τα φροντιστήρια και τα αντίστοιχα «βοηθήματα», που ουσιαστικά δίνουν τον τόνο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Μάλιστα, ένα απλούστατο στοιχείο που καταδεικνύει τη διαφορά παραδειγμάτων στον χώρο της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η σύγκριση των βιβλίων της δεκαετίας του ’70 (ενδεικτικά για τη φυσική: Αλεξόπουλος, Πνευματικός, Βολάνης, και για τη χημεία: Μανωλκίδης, Συμβώνης), που κατά κανένα τρόπο δεν θα μπορούσε κανείς να ονομάσει «βοηθήματα», με τα σημερινά.

Εν προκειμένω, βασικό ενοποιητικό στοιχείο, που ταυτίζεται με τον πραγματικό σκοπό ο οποίος οργανώνει γύρω του όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν και είναι η ανάγκη επιτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Οι διάφορες τεχνικές που δοκιμάστηκαν στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη (1998 – 2002), μαζί με την τυποποίηση της μορφής των θεμάτων των πανελληνίων, οδήγησαν σταδιακά σε μία εντυπωσιακή ομοιομορφία μεθόδων διδασκαλίας, που σκοπός τους είναι «να γράψουν καλά οι μαθητές».

Όπως, λοιπόν, το παράδειγμα, ως τρόπος θέασης του κόσμου, καθορίζει τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν και να ερευνηθούν, και η επιστημονική δραστηριότητα κινείται σε αυτά τα πλαίσια επιλύοντας γρίφους, η εκπαιδευτική διαδικασία στα μαθηματικά, τη φυσική και τη χημεία κινείται στο πλαίσιο των θεμάτων των πανελληνίων, συνθέτοντας ανάλογες ασκήσεις, ακολουθώντας πρακτικές ανάλογες με το puzzle solving.

Επίσης, διακρίνουμε αναλογίες και όσον αφορά τις παρατηρούμενες ανωμαλίες, όπως συμβαίνει και στην εξέλιξη της ομαλής επιστήμης. Όπως στην περίπτωση της επιστήμης, όπου σταδιακά εμφανίζονται ανωμαλίες που οφείλονται στα προβλήματα που θέτει η πραγματικότητα, τα οποία αδυνατεί να αντιμετωπίσει πλέον το επικρατούν παράδειγμα, έτσι και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού παραδείγματος που έχει επικρατήσει, η κατεύθυνση που έχει πάρει η εκπαιδευτική δραστηριότητα στα μαθήματα αυτά, παράγει μία σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων, όπως, π.χ., το μεγάλο ποσοστό φοιτητών που δεν μπορούν εύκολα να αντιμετωπίσουν τα ίδια αυτά μαθήματα στο πρώτο έτος, καθώς και μια αυξανόμενη αδυναμία επίλυσης προβλημάτων (Καραλής κ.ά., 2022).

Αυτή η συσσώρευση συνεπειών από τη μία πλευρά, σε συνδυασμό με τις νέες απαιτήσεις που θέτει η 4η βιομηχανική επανάσταση από την άλλη (Αθανασιάδου και Καραλής, 2018), οδηγεί εμφανώς σε κρίση του εκπαιδευτικού παραδείγματος.

Συμπεράσματα

Ουσιαστικά, τα παραπάνω συνθέτουν ένα πρόγραμμα έρευνας της εκπαιδευτικής πρακτικής, τη διδασκαλία της φυσικής στον χώρο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του οποίου θα πρέπει να αναλυθούν

οι περιεχόμενες εδώ κριτικές για τα επιμέρους στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βασίζονται (προς το παρόν) σε επιμέρους (αν και ευρέως αποδεκτές πλέον) εμπειρικές διαπιστώσεις.

- Άρα εδώ εντοπίζονται δύο πεδία προς έρευνα:
- Η έρευνα της πορείας προς αυτή την ομογενοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών που παρουσιάζει σημαντικές αναλογίες μεταξύ της διαμόρφωσης ενός επιστημονικού παραδείγματος (στην προ-παραδειγματική φάση) και της διαμόρφωσης του παραδείγματος το οποίο ακολουθεί η εκπαιδευτική πρακτική στη διδασκαλία των μαθηματικών, της φυσικής και της χημείας.
- Η μεθοδολογική ανάλυση των τρόπων επίλυσης που έχουν επικρατήσει στο συγκεκριμένο παράδειγμα –που οργανώνει τη ρουτίνα της επίλυσης γρίφων–, κατ' αναλογία προς την επιστημονική δραστηριότητα στην περίοδο της ομαλής επιστήμης, στο πλαίσιο του επικρατούντος επιστημονικού παραδείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Chalmers, A.F. (1994). *Τι είναι αυτό που το λέμε Επιστήμη;* Μτφρ. Γ. Φουρτούνης, Ηράκλειο: Παν. Εκδ. Κρήτης.

Kuhn, T. (2020/ 1962). *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, Μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.

Αθανασιάδου, Α., Καραλής, Κ. (2018). Εξετάζοντας τις πραγματικές συνθήκες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα» (20 με 22 Απριλίου – Σχολή Μωραϊτη).

Καραλής, Κ., Λαγογιάννη, Κ., Πολίτη, Ε. (2022). Για problem solving χωρίς προβλήματα: αντικαθιστώντας το «γιατί» με το «πώς», 19ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φυσικής (18-20 Νοεμβρίου, Λουτράκι).

Κριμπάς, Γ.Η (1979). *Θεωρία Οικονομικής Εξέλιξης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Εθνική Αντίσταση 1941-44

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκουρη καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
katsiaioan@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, τόσο ως αγωνίστριες στο κίνημα Εθνικής Αντίστασης στην Ελλάδα την περίοδο 1941-44, όταν η χώρα βρισκόταν υπό ναζιστική κατοχή, όσο και στην οργάνωση και τη λειτουργία ενός εναλλακτικού συστήματος εκπαίδευσης στις ορεινές απελευθερωμένες περιοχές.

Η εργασία εξετάζει πώς το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο ανέπτυξε μία ολοκληρωμένη κοινωνική παρέμβαση που ανταποκρινόταν στα συλλογικά αιτήματα των λαϊκών μαζών της εποχής και προοιωνιζόταν μία διαφορετική κοινωνική προοπτική. Οι κύριοι παράγοντες που μετέτρεψαν το αντιστασιακό κίνημα σε μια συνολική κοινωνική τομή στη σύγχρονη ελληνική ιστορία ήταν η πραγματοποίηση διαφορετικών μορφών κοινωνικής οργάνωσης στις απελευθερωμένες περιοχές, όπως τα δίκτυα αλληλεγγύης που δημιουργήθηκαν, και η επιχειρούμενη τότε διευθέτηση των κοινωνικών αναγκών, μέσα από νέες και πρωτότυπες μορφές κοινωνικής αυτο-οργάνωσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία παρουσιάζει το σύστημα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε από το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο στις απελευθερωμένες περιοχές, εξετάζει την οργάνωση των σχολείων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και αναδεικνύει τον ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών που οργάνωσαν, φοίτησαν και αποφοίτησαν από αυτά τα σχολεία στις δομές και τη λειτουργία της αντίστασης, καθώς και στη διδασκαλία μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και ενηλίκων.

ABSTRACT

This paper focuses on the important role played by women teachers both as fighters in the National Resistance movement in Greece in 1941-44, when the country was under Nazi occupation, and in the organization and operation of an alternative system of education in the liberated mountainous areas.

The paper examines how the National Liberation Front developed a comprehensive social intervention that responded to the collective demands of the popular masses of the time and prefigured the image of a different social perspective. The main factor that transformed the resistance movement into a comprehensive social breakthrough in modern Greek history was the realization of different forms of social organization in the liberated areas, such as the solidarity networks that were created, and the settlement of social needs that was attempted through new and original forms of social self-organization.

In this context, the paper presents the education system developed by the National Liberation Front in the liberated areas, examines the organization of schools for teacher training and, finally, highlights the role of the women teachers who organized, attended and graduated from these schools in the structures and functioning of the resistance and in the teaching of primary and secondary school students, as well as adults.

Εισαγωγή: Επαναγραφή της γυναικείας συμμετοχής

Αφετηρία αυτής της εργασίας συνιστά η θέση ότι είναι αναγκαίες η επανεξέταση και η επαναγραφή της γυναικείας παρουσίας σε κρίσιμες ιστορικές περιόδους, από τη σκοπιά των σημερινών ερωτημάτων για τους παράγοντες που απέτρεψαν ή επέτρεψαν τη συμμετοχή αυτή. Δεν προσεγγίζεται το εν λόγω θέμα ως εξαιρέσεις, ούτε με τη θεωρητική αντίληψη των «γυναικείων σπουδών», που πολλές φορές συνιστά έναν έμμεσο τρόπο αποκλεισμού των γυναικών σε έναν ιδιαίτερο τομέα που τους παραχωρεί η επίσημη ανδροκεντρική επιστήμη, σε έναν εκ νέου έμφυλο και πε-

ριχαρακωμένο χώρο, που μπορεί να ευνοεί τη διχοτομία. Ο στόχος είναι να συγκροτηθεί μια πληρέστερη εικόνα της πραγματικότητας του παρελθόντος και των παραγόντων που διαμόρφωσαν τη γυναικεία παρουσία εντός αυτής της πραγματικότητας, για να αναδειχθεί, μέσω της εκ νέου μελέτης και ανάλυσης, μια νέα θεωρία ανθρώπινων σχέσεων, μια ανάλυση της ενιαίας ανθρώπινης κοινότητας και των διαλεκτικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός της (Βαρίκα & Σκλαβενίτη, 1981), μέσα στα μεταβαλλόμενα όρια του ιδιωτικού και του δημόσιου.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα εξεταστεί η συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στην ελληνική Εθνική Αντίσταση εναντίον των ναζί την περίοδο 1941-44. Δεδομένου ότι οι ιστορικές πηγές και κυρίως οι προσωπικές μαρτυρίες, οι ερασιτεχνικές χρονογραφίες κ.λπ., με όποια ιστοριογραφικά προβλήματα συνεπάγονται (Μαργαρίτης, 1990), αναδεικνύουν το μεγάλο ποσοστό της συγκεκριμένης συμμετοχής (Αλεξίου, 1983; Γκόντζος 2007), έχει ενδιαφέρον να εξεταστούν κατ' αρχάς οι παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτήν.

Επιπλέον, είναι πολύ ενδιαφέρουσα η συμβολή των γυναικών εκπαιδευτικών στη συγκρότηση της αντίληψης για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην πάλη για εθνική και κοινωνική απελευθέρωση, αλλά και στη συγκρότηση ενός απελευθερωτικού-χειραφετητικού προγράμματος εκπαίδευσης, που ίσχυσε εν μέρει, δεδομένων των συνθηκών για ένα διάστημα, μέχρι την Απελευθέρωση και την κυριαρχία των αστικών δυνάμεων, όταν η δράση στην περίοδο της Κατοχής θα ποινικοποιηθεί από το μετα-κατοχικό κράτος, με σημαντικές συνέπειες για τα υποκείμενα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Φυσικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την περίοδο της Κατοχής και της Αντίστασης, η ιστοριογραφία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μαρτυριών, ερασιτεχνικών χρονικογραφιών κ.ο.κ., γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα μεγαλύτερης έρευνας και εναργέστερης εικόνας σε σχέση με προγενέστερες περιόδους.

Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιείται και σύντομη βιογραφική αναφορά σε συγκεκριμένα άτομα, όσο το επιτρέπουν ο χώρος και οι πηγές. Η παράθεση της βιογραφίας γίνεται υπό το πρίσμα της αφορμής για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της ζωής των ατόμων και των ιστορικών επιχειρημάτων για τον πολιτισμό, την πολιτική κ.ο.κ. Βασικά ερωτήματα σε αυτό το πλαίσιο αφορούν τη θέση που καταλαμβάνει η ατομική ζωή στη γενική εικόνα, όπως και αν αυτή διαμορφώνεται. Επίσης, σημαντική μπορεί να είναι η συμβολή μίας ατομικής βιογραφίας όσον αφορά τις μεγάλες τάσεις ή ευρύτερα θέματα. Αναμφισβήτητα, δεν υπάρχουν απλές απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, αλλά υποδηλώνουν τις δυνατότητες της βιογραφικής γραφής να επεκταθεί πέρα από τα όρια του ατόμου (Tellar, 2006).

Η θέση της δασκάλας στην ελληνική κοινωνία προπολεμικά

Για να υπάρξει μια ερμηνεία του φαινομένου του σχετικά μεγάλου αριθμού γυναικών δασκάλων στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, πρέπει να ειπωθεί ότι από τα τέλη του 19ου αιώνα οι γυναίκες των μεσοαστικών στρωμάτων, που είχαν ανάγκη να εργαστούν «αξιοπρεπώς», είχαν ως μοναδική επιλογή το επάγγελμα της δασκάλας. Κάθε οικογένεια που ενδιαφερόταν για την εξασφάλιση ενός επαγγέλματος για την κόρη και είχε οικονομικά μέσα, την οδηγούσε στην απασχόληση στον τομέα της εκπαίδευσης (Σαλίμπα, 2004).

Το επάγγελμα της δασκάλας, ωστόσο, ενώ στην κουλτούρα της εποχής οριζόταν κυρίως ως προέκταση της «γυναικείας φύσης», μετατράπηκε από τις ίδιες τις γυναίκες όχι μόνο σε μέσο για την ανεξαρτησία τους αλλά και σε μοχλό που τους επέτρεπε να μετατοπίσουν οριακά τα εμπόδια εξαιτίας των οποίων αποκλείονταν από τη δημόσια σφαίρα (Βαρίκα, 2004). Το επάγγελμα της δασκάλας, λοιπόν, συνιστούσε ένα μέσο επιβίωσης αλλά και παρείχε δυνατότητες κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Μέσα από τη διαχείριση των έμφυλων αντιφάσεων, τις εμπειρίες της επαγγελματικής ζωής και της σχέσης τους με τον δημόσιο χώρο, οι δασκάλες φαίνεται ότι επεξεργάζονται μια διαφορετική εικόνα του εαυτού τους. Η εν λόγω εικόνα τις κατέστησε ικανές να υπερβούν εν μέρει τους έμφυλους κοινωνικούς φραγμούς και περιορισμούς και να αναζητήσουν νέες μορφές δράσης και έκφρασης στη δημόσια σφαίρα. Από τα τέλη 19ου-αρχές 20ού αιώνα, οι περισσότερες από τις γυναίκες που επέβαλαν την παρουσία τους στη δημόσια σφαίρα είχαν εκπαιδευτεί ως δασκάλες και είχαν για κάποιο διάστημα ασκήσει το επάγγελμα. Η λογοτεχνία της εποχής δίνει μια ενδιαφέρουσα εικόνα της θέσης των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και των εμποδίων αλλά και των προκλήσεων που αντιμετώπιζαν (Αλεξίου, 1978).

Είναι χαρακτηριστικό και ιδιαίτερα ενδιαφέρον το μεγάλο ποσοστό γυναικών δασκάλων που συμμετείχαν στις σοσιαλιστικές-κομμουνιστικές φεμινιστικές οργανώσεις του Μεσοπολέμου. Επίσης, είναι γνωστό το γεγονός ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1920 οι δασκάλες συγκαταλέγονται στις πρώτες επαγγελματικές κατηγορίες που οργανώνονται, εξαιτίας και της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης αλλά και των έμφυλων επαγγελματικών διακρίσεων (Αβδελά & Ψαρρά, 1985). Μάλιστα, η παρουσία τους στο *Διδασκαλικόν Βήμα*, επίσημο όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, είναι αξιοπρόσεκτη (Αβδελά, 1988).

Η κατάσταση της εκπαίδευσης και του μαθητικού πληθυσμού μετά τη ναζιστική κατάκτηση

Η Ελλάδα τέθηκε υπό ναζιστική κατοχή τον Απρίλιο του 1941. Η εκπαίδευση τον πρώτο χειμώνα, το 1942, της ναζιστικής Κατοχής περιήλθε σε κατάσταση διάλυσης: Κατ' αρχάς, οι Γερμανοί επίταξαν 8.385 σχολικά κτίρια για την εγκατάσταση των στρατιωτών. Το σχολικό έτος 1941-42, τα σχολεία λειτούργησαν λιγότερο από έναν μήνα, κατά μέσο όρο (Δημαράς, 1974, Β, 85), με ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα από τις δυνάμεις κατοχής και την κατοχική κυβέρνηση,το οποίο δεν διέφερε πολύ από το προηγούμενο της δικτατορικής κυβέρνησης Μεταξά, το διάστημα 1936-1940 (Φωτεινός, 2015). Επιπλέον, είναι σημαντικό στοιχείο ότι τον ίδιο χειμώνα πάνω από 60.000 παιδιά πέθαναν από την πείνα (Φωτεινός, 2015). Από την άλλη πλευρά, υπολογίζεται ότι πάνω από 600.000 παιδιά δεν μπόρεσαν καν να φοιτήσουν σε σχολείο (Χιουρέας, 2007).

Όσον αφορά τους δασκάλους, πολλοί από αυτούς σκοτώθηκαν στον πόλεμο της Αλβανίας το 1940 ή γύρισαν από το μέτωπο ανάπηροι (Σακελλαρίου, 1984).

Αντίσταση και εκπαίδευση

Από τους πρώτους μήνες της Κατοχής, οι δάσκαλοι προσπάθησαν να οργανώσουν σωματεία, τα οποία είχαν απαγορευτεί από την προπολεμική φασιστική κυβέρνηση. Στην ίδρυση της κύριας αντιστασιακής οργάνωσης της αριστερής νεολαίας, της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων (ΕΠΟΝ), συμμετέχουν οι ριζοσπάστες δάσκαλοι και δασκάλες της προπολεμικής περιόδου. Άλλωστε, η εν λόγω οργάνωση ιδρύεται στο σπίτι των εκπαιδευτικών Παναγή και Αγνής Δημητράτου, ενώ συμμετέχουν η Ρόζα Ιμβριώτη, στην οποία θα γίνει αναφορά στα επόμενα, και η Μαρία Σβώλου, με σπουδές δασκάλας (Δημητρόπουλος & Ολυμπίτου, 2000, 25). Είναι χαρακτηριστικό ότι το ιδρυτικό κείμενο της οργάνωσης προτάσσει ως βασικό στόχο το δικαίωμα των νέων στην εκπαίδευση (ΕΠΟΝ, 1943, άρθρο 2).

Τόσο στις πόλεις όσο και στην ύπαιθρο οι δάσκαλοι συμμετέχουν «προνομιακά», σε σχέση με άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, στην Εθνική Αντίσταση. Η συμμετοχή αυτή προκύπτει και ως απόρροια του ρόλου τους και της ιδιαίτερης σχέσης των δασκάλων με τις αγροτικές κοινωνίες, ήδη από τον Μεσοπόλεμο. Από το φθινόπωρο του 1943, οργανώνονται στην ύπαιθρο σύλλογοι δασκάλων, με την προοπτική της απελευθέρωσης. Σε αυτούς, η συμμετοχή των γυναικών είναι αναλογικά πάρα πολύ μεγάλη, σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία. Ο πόλεμος, άλλωστε, του 1940, όπως κάθε πόλεμος, έδωσε περισσότερες ευθύνες στις γυναίκες και κατέστησε εμφανέστερη την παρουσία τους στην καθημερινότητα.

Η συμμετοχή των γυναικών δασκάλων στην Αντίσταση τις καθιστά διακριτή και αναγνωρίσιμη κατηγορία. Έτσι, τον Φεβρουάριο του 1943, η Κεντρική Επιτροπή του ΕΑΜ εκδίδει το φυλλάδιο *Πώς πρέπει να δουλεύει η γυναίκα στο Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*, με ειδική ενότητα για τις δασκάλες.

Σε αυτό το φυλλάδιο, ορίζονται ιδιαίτερα καθήκοντα για τη δασκάλα, σε διαφορετικά επίπεδα. Κατ' αρχάς, το φυλλάδιο τονίζει το σημαντικό και κύριο καθήκον απέναντι στη νεολαία: εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη δημιουργία συνειδητών αγωνιστών για την ελευθερία. Ταυτόχρονα, η δασκάλα θα πρέπει να διδάσκει με το προσωπικό της παράδειγμα την αντίσταση στον ναζισμό, και κυρίως να δίνει το όραμα ενός καλύτερου κόσμου που θα προκύψει μετά την ήττα των ναζί.

Δεύτερο καθήκον της δασκάλας είναι η συμμετοχή στον συνδικαλισμό και την προσπάθεια ανασυγκρότησης των συνδικαλιστικών ενώσεων. Τρίτον, ως προνομιακός ρόλος της δασκάλας ορίζεται η προσφορά μέσα από τις οργανώσεις της κοινωνικής αλληλεγγύης για τη σωτηρία των παιδιών.

Τέλος, καθήκον της δασκάλας είναι η συμμετοχή στον ένοπλο αγώνα (ΕΑΜ, 1943, 17-20).

Συνολικά, λοιπόν, όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, ο ρόλος της δασκάλας υπερβαίνει τα εκπαιδευτικά καθήκοντα και μεταβάλλεται σε έναν μετασχηματιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Ελεύθερη Ελλάδα

Η ένοπλη Αντίσταση, από το 1943 σημειώνει μεγάλες νίκες. Σε ένα μεγάλο τμήμα της ηπειρωτικής Ελλάδας το αντιστασιακό κίνημα επικρατεί και περιοχές κηρύσσονται ελεύθερη επικράτεια, συγκροτώντας την «Ελεύθερη Ελλάδα».

Στον ελληνικό χώρο, πλέον υπάρχει δυαδική εξουσία: η συνεργαζόμενη με τις γερμανικές αρχές κυβέρνηση, και η «κυβέρνηση του βουνού», των αριστερών οργανώσεων που συμμετέχουν στην Αντίσταση. Στις περιοχές της Ελεύθερης Ελλάδας θα λάβει χώρα προσπάθεια εγκαθίδρυσης θεσμών λαϊκής εξουσίας, πρωτόγνωρων για τον ελληνικό χώρο. Παραδείγματος χάριν, είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα που εφαρμόζεται το δικαίωμα ψήφου για όλους και οι γυναίκες συμμετέχουν σε εκλογικές διαδικασίες με ισότιμο δικαίωμα ψήφου και εκλογής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η καθολική ψήφος ήταν ένα από τα κύρια αιτήματα του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος προπολεμικά, στο οποίο, όπως προαναφέρθηκε, οι δασκάλες συμμετείχαν δυναμικά.

Η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Αντίστασης, που αναλαμβάνει τη διοίκηση των απελευθερωμένων περιοχών, το 1944 θα δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωση της εκπαίδευσης, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες, δεδομένου ότι το ποσοστό αγραμματοσύνης στον ενήλικο πληθυσμό υπολογίζεται στο 40-43%. Στην ΠΕΕΑ υποβάλλεται από δύο επιτροπές, του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ Αθήνας, το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας,* το οποίο και υιοθετεί (Τζήκας & Γρόλλιος, 2022). Στο πλαίσιο του Σχεδίου αυτού, το καθήκον του εγγραμματισμού αναλαμβάνουν κυρίως οι γυναίκες. Είναι χαρακτηριστικό ότι στους καταλόγους των κατά τόπους επιτροπών του ΕΑΜ βρίσκουμε μεγάλο αριθμό γυναικών δασκάλων. Επίσης, προτείνεται η επίβλεψη της υποχρεωτικής παρουσίας αγοριών και κοριτσιών σχολικής ηλικίας στο σχολείο (γιατί τα κοινωνικά ήθη αντιστέκονταν ακόμη στη συνύπαρξη αγοριών και κοριτσιών). Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι το ζήτημα της ισότιμης εκπαίδευσης των φύλων είχε αναδειχθεί σε ένα από τα βασικά αιτήματα από την ΕΠΟΝ Λέσβου, στην έκδοση *Το παλιό και το καινούργιο σχολείο* (ΕΠΟΝ Λέσβου, 1944).

Το Σχέδιο προβλέπει την υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας, επιχειρηματολογεί υπέρ του ανθρωπιστικού και δημοκρατικού χαρακτήρα που πρέπει να έχει η παιδεία, τονίζει την εισαγωγή και τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις φυσικές επιστήμες και καθιερώνει την έμφυλη ισότητα (Σωτηρίου, 1962).

Πρώτο μέλημα της Επιτροπής Παιδείας της ΠΕΕΑ είναι η ίδρυση σχολείων, σε κάθε χωριό. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η έλλειψη στελεχικού δυναμικού της εκπαίδευσης που θα εμφορούνταν από ριζοσπαστικές παιδαγωγικές αρχές.

Έτσι, προκρίνεται η προσπάθεια για την ίδρυση φροντιστηρίων, ούτως ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες διδακτικού προσωπικού. Δηλαδή, επρόκειτο για ανθρώπους που θα δίδασκαν στη συνέχεια στα πρωτοβάθμια σχολεία ως προσωρινοί/ές δάσκαλοι και δασκάλες (Μπαμπούνης, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό θα ιδρυθούν στην αρχή δύο «παιδαγωγικά φροντιστήρια», στην Ελάτη Τρικάλων και στο Καρπενήσι, υπό τη διεύθυνση ριζοσπαστών δασκάλων με ιδιαίτερη συμβολή στο προπολεμικό εκπαιδευτικό κίνημα, όπως ο Κώστας Σωτηρίου, ο Μιχάλης Παπαμαύρος και η Ρόζα Ιμβριώτη. Στη συνέχεια, ιδρύθηκαν ανάλογα φροντιστήρια και σε άλλες περιοχές (Γρεβενά, Θήβα, Μέση Μηλιά Πιερίας), με μικρότερη δυναμικότητα (Χιουρέας, 2007).

Τα φροντιστήρια αυτά λειτούργησαν από τον Ιούλιο έως τον Σεπτέμβριο του 1944, με σπουδαστές 160 νεαρά μέλη της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων, της νεολαίας της Αντίστασης (Σωτηρίου, 1962). Εκτός από τον διευθυντή/τη διευθύντρια, το καθένα στελεχωνόταν από 3-4 διδάσκοντες/ουσες, με πρόσκληση και ειδικών επιστημόνων (Ιμβριώτη, 1962). Μάλιστα, τα φροντιστήρια αυτά υιοθέτησαν τις αρχές του «ενιαίου σχολείου εργασίας».

Το Φροντιστήριο της Τύρνας – Ρόζα Ιμβριώτη

Το πιο πολυπληθές φροντιστήριο διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη, μια εκπαιδευτικός με σημαντική παρουσία στο εκπαιδευτικό και ριζοσπαστικό κίνημα του Μεσοπολέμου.

Η Ιμβριώτη είναι ένα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα γυναίκας η οποία, μέσω του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού, είχε δυνατότητα παρέμβασης στον δημόσιο χώρο και στη διεκδίκηση κοινωνικής αλλαγής.

Η Ιμβριώτη ξεκίνησε την καριέρα της το 1914, ως φοιτήτρια της Φιλοσοφικής Σχολής, διδάσκοντας στο Κυριακόν Σχολείον Εργατριών του Εργατικού Κέντρου Αθηνών. Το ίδιο διάστημα, των φοιτητικών της χρόνων, συμμετέχει ενεργά σε φοιτητική κίνηση υπεράσπισης του καθηγητή Φιλοσοφικής, Γ. Σωτηριάδη, που κατηγορείται ως αντιβασιλικός (Νούτσος, 2011). Στη δεκαετία του 1920 συμμετείχε ενεργά στο φεμινιστικό κίνημα της Ελλάδας, ως ιδρυτικό μέλος του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας. Την ίδια περίοδο συμμετέχει στο κίνημα των ριζοσπαστών εκπαιδευτικών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Διώκεται από το Μαράσλειο διδασκαλείο, ίδρυμα για την εκπαίδευση δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γιατί κατηγορείται ότι ως «κομμουνίστρια ή κομμουνίζουσα» δίδασκε το μάθημα της ιστορίας υιοθετώντας τις αρχές του ιστορικού υλισμού, δηλαδή την ιστορία της επανάστασης του 1821 με βάση την «αντεθνική» προσέγγιση του Γ. Κορδάτου. Διαβάζουμε στις πηγές της εποχής: «Το ολοφάνερο κήρυγμα της κυρίας Ιμβριώτου» αποτελεί το «κορύφωμα της αντεθνικής εργασίας» στο Μαράσλειο Διδασκα-

λείο (Νούτσος, 2011, 121). Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1930, μετά από σπουδές φιλοσοφίας και παιδαγωγικής στη Γερμανία, ιδρύει το πρώτο σχολείο ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με μια ομάδα αριστερών συνεργατών.

Στην Κατοχή, η Ιμβριώτη οργανώνεται εξαρχής στο ΕΑΜ. Στη συνέχεια, ασχολείται με τις ανάγκες της εκπαίδευσης που η αντίσταση καλείται να αναδιοργανώσει. Είναι πολύ ενδιαφέρουσα η αντίληψη που εκφράζει για τον ρόλο του Φροντιστηρίου που διευθύνει, καθώς και τον ρόλο των σπουδαστών του.

Για την Ιμβριώτη, η αποστολή του δασκάλου είναι να φτιάξει ανθρώπους, συνειδητούς και ελεύθερους. Χρέος του δασκάλου είναι να σταθεί δίπλα στον λαό, και να αναλάβει το χρέος να τον καθοδηγήσει, όπως αναφέρεται στην ομιλία της στα εγκαίνια του Φροντιστηρίου (Ιμβριώτη, 1962). Στόχος, όπως τον έθεσε η ίδια στην τελευταία μέρα του Φροντιστηρίου, μετά την ολοκλήρωσή του, είναι η συμβολή του δασκάλου, μέσω της εκπαίδευσης, στη δημιουργία μιας νέας Ελλάδας, ελεύθερης και δημοκρατικής (Ιμβριώτη, 1962).

Στην Τύρνα, παράλληλα με το Φροντιστήριο, λειτουργούσε δημοτικό σχολείο για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών αλλά και παιδικός σταθμός για τα παιδιά τους. Αξίζει να σημειωθεί το μεγάλο ποσοστό γυναικών σπουδαστριών, πολλές από τις οποίες μετά τον πόλεμο εργάστηκαν ως δασκάλες, ενώ άλλες δολοφονήθηκαν στον Εμφύλιο ή κυνηγήθηκαν από το μετεμφυλιακό κράτος, όπως η ίδια η Ιμβριώτη.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η Ρόζα Ιμβριώτη ήταν και η συγγραφέας ενός από τα δύο νέα εγχειρίδια που κυκλοφόρησαν για τα σχολεία της Αντίστασης, με τίτλο *Τα αετόπουλα* (1944).

Τα νέα εγχειρίδια ήταν απαραίτητα, προκειμένου να αντικατασταθούν τα αντίστοιχα της κατοχικής εκπαίδευσης, που χρονολογούνταν από την εποχή της δικτατορίας του Μεταξά, ήταν στην καθαρεύουσα και έβριθαν φασιστικών κειμένων και ιδεών. Τα νέα εγχειρίδια ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες της πολεμικής εποχής. Είχαν στόχο τη διαπαιδαγώγηση στις αρχές της Αντίστασης, της αυτοοργάνωσης και της λαϊκής συμμετοχής, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των παιδιών από την Αντίσταση και από τους θεσμούς της λαϊκής συμμετοχής οι οποίοι ίσχυαν στην «Ελεύθερη Ελλάδα». Όπως η ίδια υποστηρίζει αργότερα, «τίποτα δεν είναι μέσα σ' αυτό το βιβλίο φτιαχτό, φανταστικό. Όλα όσα γράφει είναι γεγονότα της καθημερινής ζωής μέσα στον εθνικοαπελευθερωτικό και απολυτρωτικό αγώνα», για να συμπληρώσει ότι το εν λόγω αναγνωστικό χρησιμοποιήθηκε και για την εκπαίδευση των αγραμματων ενηλίκων (Ιμβριώτη & Παπαμαύρος, 1962).

Εδώ φαίνεται να υπάρχει η επιρροή από το «Σχολείο Εργασίας» και την απαραίτητη γνώση της πραγματικότητας που κάθε παιδί βιώνει.

Βαγγελίτσα Κουσιάντζα

Και αν η Ρόζα Ιμβριώτη, που προέρχεται από ένα μεσοαστικό περιβάλλον, με ανώτερες σπουδές, θέσεις εργασίας και διευρυμένες, στο πλαίσιο της εποχής, δυνατότητες συμμετοχής και υπερκερασμού του διπόλου δημόσιο/ιδιωτικό, έχει βρει τη θέση της στην αντίστοιχη ιστοριογραφία, με ανάλογη ή, ορισμένες φορές, δυσανάλογη ηρωοποίηση και ιδεολογική χρήση (Παπαστεφανάκη, 2014), έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί και η ριζοσπαστικοποίηση των γυναικών δασκάλων από την πλευρά μιας γυναίκας με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και λιγότερες ευκαιρίες. Αναφέρεται ενδεικτικά η Βαγγελίτσα Κουσιάντζα, για την οποία υπάρχουν διάσπαρτες και αποσπασματικές αφηγήσεις, καθώς και μία βιογραφία (Φυτσιλής, 1997). Η περίπτωση της Κουσιάντζα έχει καταγραφεί και στη συλλογική μνήμη των κατοίκων της περιοχής, και βάσει και αυτών των αφηγήσεων γίνεται προσπάθεια ανασυγκρότησης της πορείας της. Εν προκειμένω, βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι αφηγήσεις που την αφορούν είναι μεταγενέστερες, και αντανακλούν πολλές φορές τα μετεμφυλιακά δεδομένα. Ωστόσο, το ενδιαφέρον εδώ είναι η ριζοσπαστικοποίηση μιας γυναίκας στο δεδομένο περιβάλλον της ελληνικής επαρχίας.

Η Βαγγελίτσα Κουσιάντζα γεννήθηκε σε αγροτική οικογένεια στον Παλαμά Καρδίτσας το 1918, όπου τέλειωσε το σχολείο, αποφοίτησε από το Γυμνάσιο Καρδίτσας και στη συνέχεια σπούδασε στο Διδασκαλείο της Αλεξανδρούπολης. Υπηρέτησε ως δασκάλα στα χωριά Βλοχό και Μάρκο Καρδίτσας, και στη συνέχεια στον Παλαμά. Στη διάρκεια της Κατοχής, εντάχθηκε στο ΕΑΜ και στο ΚΚΕ, όπου αναδείχθηκε στέλεχος. Παράλληλα με την πολιτική της δράση, διδάσκει ανεπίσημα στη Σέκλιζα, οργανώνει τάξεις διδάσκοντας γραφή και ανάγνωση στους αγράμματους ενήλικες, και δημιουργεί τμήματα για τις γυναίκες, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού.

Στο μετα-βαρκιζιανό κράτος, η Βαγγελίτσα περνάει στην παρανομία. Κρύβεται σε σπίτια φιλικά, «αχρωμάτιστα», που δεν κινούν τις υποψίες. Συλλαμβάνεται πρώτη φορά στη Σέκλιζα και τελικά απαλλάσσεται από τις κατηγορίες «διά βουλεύματος» (Φυτσιλής, 1997).

Σύντομα, όμως, συλλαμβάνεται εκ νέου και οδηγείται πάλι στα κρατητήρια της Καρδίτσας. Μια καρδιακή κρίση αναγκάζει τους δεσμοφύλακές της να τη μεταφέρουν στο Νοσοκομείο. Από εκεί, σε λίγες μέρες, με τη βοήθεια φίλων, συντρόφων και του προσωπικού του νοσοκομείου, δραπετεύει και φυγαδεύεται προς τα χωριά του Ίταμου (Φυτσιλής, 1997).

Καθώς εντείνεται η λευκή τρομοκρατία, πλέον το βουνό είναι η μόνη λύση. Το 1947 συλλαμβάνεται έπειτα από την τραγωδία της Νιάλας και καταδικάζεται σε θάνατο από το Στρατοδικείο Λαμίας, σε μια δίκη που έλαβε δημοσιότητα (*Λαμιακός Τύπος,* 1947). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποχαιρετιστήριο γράμμα της από τον θάλαμο μελλοθανάτων, απευθυνόμενο στη συνάδελφό της και συντρόφισσα Σωτηρία, όπου γράφει: «Εσύ να εργαστείς στο σχολείο και να δόσεις στη νεολαία να πιστέψει τι είναι κείνο που γι' αυτό εμείς πεθαίνουμε υπερήφανοι για την Ελλάδα, και πηγαίνομε ψηλά με τη συνείδησή μας καθαρή» (όπως αναφέρεται στο Φυτσιλής, 1997).

Μετά τον πόλεμο

Δυστυχώς, το έργο των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών στο πλαίσιο της εθνικής Αντίστασης δεν θα έχει συνέχεια στην ελληνική πραγματικότητα. Η οριστική ήττα της Αριστεράς στον Εμφύλιο Πόλεμο οδηγεί σε συντηρητική-εθνικιστική στροφή την εκπαίδευση στη μεταπολεμική εποχή, ενώ κάθε προοδευτικό στοιχείο εκδιώκεται από τον κρατικό μηχανισμό.

Ωστόσο, η μελέτη της περιόδου είναι πολύ σημαντική, όπως προαναφέρθηκε, γιατί πρόκειται για μια προσπάθεια εκπαίδευσης βασιζόμενη στην κοινωνική απελευθέρωση και την έμφυλη ισότητα, που θα μπορούσε να εμπλουτίσει τον διάλογο για την κριτική εκπαίδευση σήμερα, καθώς και τους όρους που είναι απαραίτητοι για τη συμμετοχή και την ενίσχυση των γυναικών. Τα πρόσωπα αυτών των γυναικών συνιστούν ένα σημαντικό πεδίο μελέτης, με τον προβληματισμό και τα ερωτήματα που τέθηκαν στα προηγούμενα, που θα πρέπει να εμπλουτιστεί με σύμμετρες περιπτώσεις από τα αντιστασιακά κινήματα άλλων χωρών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Terrall, M. (2006). Biography as Cultural History of Science, *Isis, 97*, 306-313.

Αβδελά, Έ. (1988), Η θέση της δασκάλας. Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο, *Δίνη,* 3, 46-52.

Αβδελά, Ε., Ψαρρά, Α. (1985). *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Γνώση.

Αλεξίου, Έ. (1978). *Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Ε. (1983). *Βασιλική δρυς. Το χρονικό της εκπαίδευσης*, τ. Α,Β. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βαρίκα, Ε. (2004). *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα, 1833-1907*. Αθήνα: Κατάρτι.

Βαρίκα, Ε., Σκλαβενίτη, Κ. (1981). *Η εξέγερση αρχίζει από παλιά*. Αθήνα: Εκδοτική Ομάδα Γυναικών.

Γκόντζος, Χ. (2007). Οι πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί της Αντίστασης, *Θέματα Παιδείας,* 28, 80-100.

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β. Αθήνα: Ερμής.

Δημητρόπουλος, Δ., Ολυμπίτου, Ε. (2000). *Αρχείο του Κεντρικού Συμβουλίου της ΕΠΟΝ*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας ΓΓΝΓ - Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ.

ΕΑΜ (1943). *Πώς πρέπει να δουλεύει η γυναίκα στο Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*. Αθήνα: Κεντρική Επιτροπή ΕΑΜ.

ΕΠΟΝ (1943). *Καταστατικό της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων*. Αθήνα: ΚΣ ΕΠΟΝ.

ΕΠΟΝ Λέσβου (1944). *Το παλιό και το καινούργιο σχολείο*. Μυτιλήνη: Αντιφασίστας.

Ιμβριώτη, Ρ., Παπαμαύρος, Μ. (1962). Δύο αναγνωστικά της αντιστασιακής παιδείας, *Επιθεώρηση Τέχνης,* 87-88, 472-473.

Ιμβριώτη, Ρ. (1962). Το Φροντιστήριο της Τύρνας, *Επιθεώρηση Τέχνης,* 87-88, 315-316.

Λαμιακός Τύπος (1947). Φύλλα της 22 και 25 Απριλίου.

Μαργαρίτης, Γ. (1990). Μαρξιστικές (;) καταγραφές μιας ιστορικής περιόδου: η περίπτωση της ιστοριογραφίας της Αντίστασης, 1941-44*, Ο Πολίτης,* 103, 55-58.

Μπαμπούνης, Χ. (2015). Τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια στην Ελεύθερη Ελλάδα, στο Καρύδης Σ.Χ., *Τομές στην ελληνική εκπαίδευση. Τα χρόνια του Πολέμου και της Κατοχής*. Αθήνα: 2ο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών, 65-79.

Νούτσος, Χ. (2011). *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Παπαστεφανάκη, Ε. (2014). Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο, στο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, 10, 11, 12 Οκτωβρίου 2014.

Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η παιδεία στην Αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Σαλίμπα, Ζ. (2004). *Γυναίκες εργάτριες στην ελληνική βιομηχανία και στη βιοτεχνία (1870-1922).* Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας ΓΓΝΓ-Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών ΕΙΕ.

Σωτηρίου, Κ.Δ. (1962). Το Εθνικό Συμβούλιο και η Παιδεία, *Επιθεώρηση Τέχνης, 87-88*, 300-304.

Τζήκας, Χ., Γρόλλιος, Γ. (2022). Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», 1944. Στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Η Κριτική Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Προπομπός, 408-418.

Φυτσιλής, Β. (1997). *Βαγγελίτσα Κουσιάντζα. Μια ηρωίδα του λαού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Φωτεινός, Δ. (2015). Η εκπαίδευση κατά τις δεκαετίες 1940-1950: μαζί με την πάλη για την ελευθερία και τη δημοκρατία, το αίτημα για εκπαίδευση. Στο Καρύδης, Σπ. (επιμ.). *Τομές στην Ελληνική Εκπαίδευση. Τα χρόνια του Πολέμου και της Κατοχής*. Αθήνα: 2ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, 13-35.

Χιουρέας, Τ. (2007). Η παιδεία στην Κατοχή και η συμβολή των εκπαιδευτικών στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα, *Θέματα Παιδείας, 28*, 74-76.

Η αναπαράσταση των «ανθρώπων με ειδικές ανάγκες» στα σχολικά εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού Σχολείου

Μαρία Κολτσίδα
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
marykoltsida@gmail.com

Δήμητρα Μάρκου
Εκπαιδευτικός
dkmarkou@gmail.com

Αθανάσιος Κουτσοκλένης
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΔημοκρίτειοΠανεπιστήμιο Θράκης
akoutsoklenis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) νομιμοποιούν και επισημοποιούν μια συγκεκριμένη γνώση, και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν κυρίαρχα εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης, διαδραματίζοντας έναν καθοδηγητικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Το περιεχόμενο και ο λόγος των ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων καθορίζονται από παιδαγωγικές παραδοχές οι οποίες απορρέουν και συντηρούν την κυρίαρχη ιδεολογία και επιστημολογία. Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση του Λόγου που περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος των Α', Β', Γ', Δ' Δημοτικού, και στα Φυσικά των Ε', ΣΤ' Δημοτικού, και στα αντίστοιχα ΑΠΣ, και αφορά τους αναπήρους. Η εξέταση του Λόγου γίνεται υπό το πρίσμα της υλιστικής θεωρίας, όπως αυτή εξειδικεύεται στους επιστημονικούς κλάδους των Σπουδών για την Αναπηρία και της Παιδαγωγικής της Ένταξης. Ως μέθοδος για την επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού επιλέχθηκε η Ανάλυση Λόγου, καθώς επιτρέπει την εξέταση της αναπαράστασης των αναπήρων σε πολλά επίπεδα, όπως είναι η ορολογία, οι ρητές και υπόρρητες θεωρητικές παραδοχές, οι προτεινόμενες πρακτικές κ.ά.

ABSTRACT

Curriculum legitimize and formalize a specific knowledge and textbooks are dominant teaching and learning tools, holding a guiding role in the teaching process. The content and discourse of curriculum and school textbooks is determined by pedagogical assumptions that derive from and sustain the dominant ideology and epistemology. This study attempts to investigate the Discourse about disabled people, which is contained in the school textbooks of Science education in primary school and the corresponding Curriculum. The examination of the Discourse is conducted in the light of materialist theory, as it specializes in the scientific disciplines of Disability Studies and Inclusive Education. The method of Discourse Analysis is chosen as it allows the examination of the representation of disabled people at many levels, such as terminology, explicit and implicit theoretical assumptions, proposed practices, etc.

Εισαγωγή

Η ανάλυση των αναπαραστάσεων των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια και στα ΑΠΣ των υπό μελέτη γνωστικών αντικειμένων υπαγορεύει την ανάγκη αποσαφήνισης των σχετικών κεντρικών όρων. Ξεκινώντας, με τον όρο «ανα-

πηρία» ορίζεται «*το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας, ο οποίος προκαλείται από τις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές νόρμες μιας κοινωνίας, η οποία λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη της τους ανθρώπους με βλάβες και επομένως τους αποκλείει από τις συνηθισμένες δραστηριότητες*» (Oliver et al., 2012, 16). Από την άλλη πλευρά, ως βλάβη ορίζεται «*ένα χαρακτηριστικό του μυαλοού, του σώματος ή των αισθήσεων ενός ατόμου, το οποίο είναι μακροχρόνιο και ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα νόσου, απόρροια κληρονομικότητας ή συνέπεια τραύματος*» (Oliver et al., 2012, 16). Η παραπάνω διάκριση, θεμέλιο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, διαρρηγνύει την αιτιακή σχέση μεταξύ της κατάστασης του σώματος και της κοινωνικής κατάστασης των ατόμων με βλάβες, καθώς για την τελευταία ευθύνονται η κοινωνική οργάνωση και τα αναπηροποιητικά εμπόδια του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στη βάση της παραπάνω διάκρισης, ο όρος ανάπηρος/-η, αναφέρεται στο άτομο με βλάβες το οποίο αναπηροποιείται από την κοινωνική οργάνωση και δομή.

Τα σχολικά εγχειρίδια –που μαζί με τα ΑΠΣ αποτελούν το υλικό ανάλυσης της παρούσας μελέτης– κατευθύνουν την πορεία διδασκαλίας και μάθησης και αποτελούν κύρια πηγή πληροφόρησης και γνώσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Μπονίδης, 2004). Παράλληλα, τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν ως μέσο προσαρμογής των μαθητών στην κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες (Μπονίδης, 2004), ενώ ανάλογα με το ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε ιστορικής στιγμής, τα σχολικά εγχειρίδια «*κατασκευάζουν μια πραγματικότητα με έναν συγκεκριμένο τρόπο και ταυτόχρονα ενισχύουν κάποιες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων*» (Μπονίδης, 2009, 91). Στα σχολικά εγχειρίδια, η επιλογή ή η παράλειψη συγκεκριμένου περιεχομένου, οι λεξιλογικές επιλογές και ένα σύνολο από χαρακτηριστικά του Λόγου που χρησιμοποιείται λειτουργούν ως «φακός» μέσα από τον οποίο απεικονίζεται, ως φυσικοποιημένη και αξιόπιστη, μια συγκεκριμένη ιδεολογική θέση στο εκάστοτε επιστημονικό πεδίο (Shume, 2020). Μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο που προάγει τις ηγεμονικές αντιλήψεις της κοινωνίας, τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν την «κυρίαρχη ανάγνωση» της πραγματικότητας, την «κοινωνικά *νομιμοποιημένη* γνώση», όπως το θέτει ο Apple (1990, 6).

Τα ΑΠΣ δεν είναι ανεξάρτητα από επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές, καθώς λειτουργούν ως ισχυροί παράγοντες οικονομικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων (Γρόλλιος, 2011). Τα ΑΠΣ, οι κοινωνικές σχέσεις εντός της τάξης και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και αξιολογούν τις δραστηριότητες εντός αυτής, δεν είναι ουδέτερα στη βάση τους, παρόλο που παρουσιάζονται ως τέτοια (Apple, 2012). Τα ΑΠΣ καθορίζουν τη νομιμοποιημένη μορφή σχολικής γνώσης, μια αντικειμενική και πραγματική γνώση η οποία δεν αμφισβητείται, αντανακλά συγκεκριμένες προοπτικές και πεποιθήσεις και «*φιλτράρεται επανειλημμένα μέσα από οικονομικά και ιδεολογικά κριτήρια*» (Apple, 2005, 27).

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η αναπαράσταση των ανάπηρων ατόμων στα σχολικά εγχειρίδια είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Hodkinson, 2011; Jensen et al., 2023; Niehaus 2018; Sleeter & Grant, 2003). Στις αναφορές που εντοπίζονται κυριαρχούν οι αναπαραστάσεις (οπτικές και λεκτικές) σωματικών και αισθητηριακών βλαβών, ενώ σπάνιες είναι οι αναφορές στις νοητικές και ψυχικές βλάβες (Gulya & Fehérvári, 2023; Jensen et al., 2023; Ruškus & Pocevičienė, 2006). Στον χώρο των φυσικών επιστημών, εντοπίστηκε περιορισμένος αριθμός ερευνών που εξετάζουν την αναπαράσταση των ανάπηρων ατόμων. Σύμφωνα με τη Shume (2020), η αναπαράσταση των αναπήρων μέσα από τον Λόγο των σχολικών εγχειριδίων συμπίπτει με τη θεώρηση του ατομικού-ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία. Τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας μέσω της κειμενικής και οπτικής αναπαράστασής της (Hodkinson & Ghajarieh, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει τον Λόγο που περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών και στα αντίστοιχα ΑΠΣ, και να εντοπίσει τους τρόπους με τους οποίους ο Λόγος διαμορφώνει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για τα ανάπηρα άτομα.

Μεθοδολογία

Το υπό διερεύνηση υλικό της μελέτης αυτής αφορά τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος των Α', Β', Γ', Δ' Δημοτικού, και στα Φυσικά των Ε', ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή (εφεξής: Β.Μ.) και Βιβλίο Δασκάλου (εφεξής: Β.Δ.), καθώς και στα αντίστοιχα ΑΠΣ.[1] Οι Φυσικές επιστήμες στο Δημοτικό προσεγγίζονται μέσα από τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Φυσικών. Σύμφωνα με το ΑΠΣ, «*η Μελέτη Περιβάλλοντος συνιστά έναν ενιαίο*

1. Τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος (Βιβλίο Μαθητή και Δασκάλου) και των Φυσικών (Βιβλίο Μαθητή και Δασκάλου) εμφανίζονται εντός του κειμένου εν συντομία με τις ενδείξεις Β.Μ. και Β.Δ., αντίστοιχα. Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι αναπτυγμένες παραπομπές των δύο σχολικών εγχειριδίων.

τομέα μάθησης με διεπιστημονικό χαρακτήρα, στον οποίο ενσωματώνονται στοιχεία από το φυσικό, κοινωνικό, θρησκευτικό, πολιτισμικό, ιστορικό και οικονομικό περιβάλλον» (311). Σε συνέχεια, τα Φυσικά αναπτύσσουν «*τη γνώση της οργάνωσης και των διαδικασιών του περιβάλλοντος και την απόκτηση της ικανότητας να συμμετέχει (ο/η μαθητής/-τρια) στις προσπάθειες για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει*» (506). Σκοπός των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων των μαθητών ως προς το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα (ΑΠΣ, 306), καθώς και «*η συστηματική εισαγωγή του μαθητή στις έννοιες και στον τρόπο προσέγγισης και μελέτης των φυσικών επιστημών*» (ΑΠΣ, 506). Η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αποτυπώνονται, συζητούνται και απεικονίζονται τα στοιχεία του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα οδήγησε, συνεπώς, στην επιλογή των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων προς ανάλυση.

Ως εργαλείο μεθόδου ανάλυσης των συγκεκριμένων εγχειριδίων αξιοποιήθηκε η Ανάλυση Λόγου, η οποία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση εντός συγκεκριμένων συστημάτων από λογοθετικές πρακτικές, μέσω της χρήσης της γλώσσας και της παραγωγής κειμένων (Τσιώλης, 2015). Η ανάλυση στηρίχθηκε στο δεύτερο επίπεδο του μεθοδολογικού παραδείγματος του Fairclough, που αφορά την ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής του Λόγου (1992, 1995). Στο επίπεδο αυτό πραγματοποιείται η ανάλυση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, των κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων και πρακτικών που συνθέτουν τον λόγο, των οικονομικών και θεσμικών δομών που καθορίζουν τον λόγο, και της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα στην οποία αυτός παράγεται. Το παράδειγμα αυτό επιλέχθηκε, καθώς επιτρέπει την εξέταση της αναπαράστασης των αναπήρων σε πολλά επίπεδα, όπως είναι η ορολογία, οι ρητές και υπόρρητες θεωρητικές παραδοχές, οι προτεινόμενες πρακτικές κ.ά.

Συζήτηση

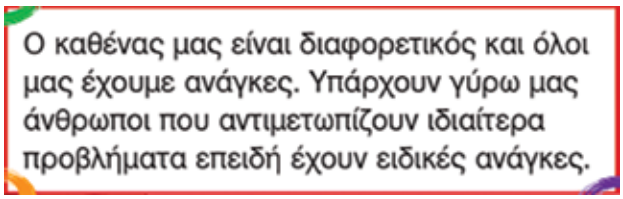
Εξετάζοντας το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της Μελέτης Περιβάλλοντος από την Α'-Δ' Δημοτικού και των Φυσικών των Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, διαπιστώθηκε πως οι αναφορές στα ανάπηρα άτομα περιορίζονται σταδιακά, καθώς αυξάνεται ο αριθμός της τάξης. Τα ανάπηρα άτομα απουσιάζουν από το κοινωνικό περιβάλλον και τον «κόσμο» τον οποίο γνωρίζουν οι μαθητές μέσα από τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα των μεγαλύτερων τάξεων. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί μία εύστοχη αποτύπωση του ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που επιδιώκεται να διδαχθεί στους μαθητές μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και τα ΑΠΣ φαίνεται να αποτυπώνουν μία πραγματικότητα που υποστυλώνεται σε τέσσερις κεντρικές θεωρήσεις: 1) την ετεροποίηση, 2) την εξιδανίκευση της κανονικότητας, 3) την προσέγγιση της αναπηρίας ως ατομικό ζήτημα, 4) την αναγκαστική ευαισθητοποίηση.

Ετεροποίηση

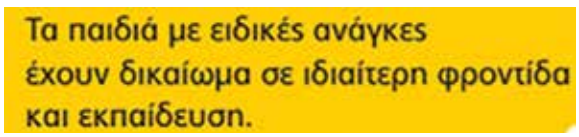
Μέσα από την ανάλυση του υλικού διαπιστώθηκε ότι οι αναφορές των σχολικών εγχειριδίων παρουσιάζουν τα ανάπηρα άτομα ως μία ανοίκεια, έξω από μας, ομάδα. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι διαμορφωμένα με τρόπο που να απευθύνονται σε μη ανάπηρα άτομα, δημιουργώντας μία ομάδα, ένα «εμείς», η οποία διαφοροποιείται από τους «άλλους», προάγοντας τη διαδικασία της ετεροποίησης (Κολτσίδα & Μάρκου, 2023). Με τον όρο «ετεροποίηση» εννοείται η ταυτόχρονη κατασκευή του εαυτού και του άλλου στη βάση μιας αμοιβαίας και άνισης αντιπαράθεσης, μέσω του προσδιορισμού κάποιου επιθυμητού χαρακτηριστικού που έχει ο εαυτός και δεν έχει ο άλλος, ή/και κάποιου ανεπιθύμητου χαρακτηριστικού που έχει ο άλλος και δεν έχει ο εαυτός (Brons, 2015). Μέσω της ετεροποίησης τίθεται ένας ανώτερος εαυτός σε αντιπαραβολή με έναν κατώτερο άλλο, ενώ η ανωτερότητα και η κατωτερότητα σχεδόν πάντα υπονοούνται (Brons, 2015).

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, οι αναφορές σε ανάπηρα άτομα λαμβάνουν χώρα σε ξεχωριστά κεφάλαια, διαχωρίζοντας ευκρινώς τους αναπήρους από τους μη αναπήρους. Στην ευρύτερη ενότητα 1, με τίτλο «Οι ανάγκες του ανθρώπου», του Β.Μ. της Α' Δημοτικού, περιλαμβάνεται το κεφάλαιο 1, «Ποιες είναι οι ανάγκες του ανθρώπου;». Στη συνέχεια, υπάρχει το ξεχωριστό κεφάλαιο 2, με τίτλο «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες» (Β.Μ. Α' Δημοτικού, 78). Παρόμοια, στην ενότητα 5, «Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου», του Β.Μ. της Β' Δημοτικού, και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «5.1 Δικαίωμα στη ζωή», το ζήτημα των δικαιωμάτων και των αναγκών των αναπήρων παρουσιάζεται σε ξεχωριστή σελίδα (Β.Μ. Β' Δημοτικού, 49). Παράλληλα, στα ΑΠΣ της Α' Δημοτικού η σχετική θεματική ενότητα αποδίδεται με τον τίτλο «*Οι Άλλοι άνθρωποι (άτομα με ειδικές ανάγκες και χαρίσματα)*» (ΑΠΣ, 314).

Στο σημείο της ανακεφαλαίωσης, στο σχετικό κεφάλαιο της Α' Δημοτικού και στο αντίστοιχο κεφάλαιο τη Β' Δημοτικού, πραγματοποιείται σαφής διάκριση μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι». Η κοινότητα της τάξης αναγνωρίζεται, μεν, ως ένα ανομοιογενές σύνολο («*ο καθένας μας είναι διαφορετικός*»), αλλά διαχωρίζεται από την ειδική κατηγορία των ανάπηρων ατόμων (Εικόνα 1). Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό «*μας*» για την αναγνώριση των μη ανάπηρων μαθητών ως το πρότυπο «εμείς», το οποίο απομονώνεται από το ιδιαίτερο «άλλο». Παρόμοια, στο παράθεμα της Β΄ Δημοτικού γίνεται ρητός διαχωρισμός μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς η φροντίδα και η εκπαίδευση των αναπήρων διαχωρίζονται από αυτές των μη αναπήρων, μέσα από την επιλογή του επιθέτου «ιδιαίτερη» (Εικόνα 2).

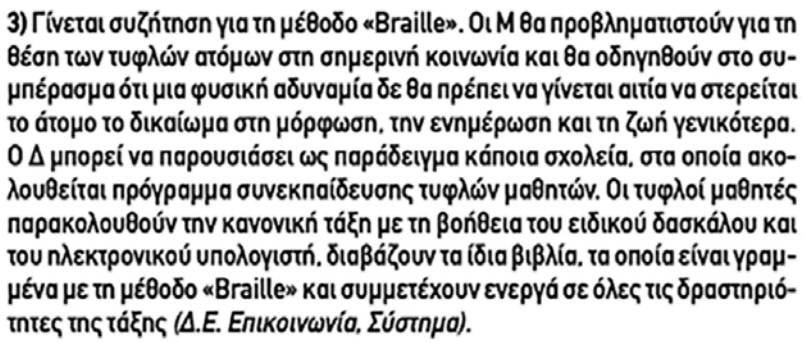

Ο καθένας μας είναι διαφορετικός και όλοι μας έχουμε ανάγκες. Υπάρχουν γύρω μας άνθρωποι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επειδή έχουν ειδικές ανάγκες.

Εικόνα 1. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 78


Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα σε ιδιαίτερη φροντίδα και εκπαίδευση.

Εικόνα 2. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 49

Η διαδικασία της ετεροποίησης αποτυπώνεται ρητά στις προτεινόμενες δραστηριότητες του Β.Δ. της Γ' Δημοτικού, στο κεφάλαιο 2 με τίτλο «Ξεπερνούμε τις δυσκολίες στην επικοινωνία», όπου προτείνεται ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει στους μαθητές προγράμματα συνεκπαίδευσης τυφλών και μη μαθητών, πραγματοποιώντας σχετική συζήτηση. Στην προτεινόμενη δραστηριότητα 3, ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει στους μαθητές σχολεία-παραδείγματα, στα οποία τυφλοί μαθητές παρακολουθούν «κανονικές» τάξεις, στο πλαίσιο προγραμμάτων «συνεκπαίδευσης» (Εικόνα 3). Στο συγκεκριμένο σημείο, η διάκριση μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι» συντελείται μέσα από τη ρητή αναφορά στη διαχωριστική εκπαίδευση, στην ύπαρξη γενικών και ειδικών σχολείων, και στην κατ' εξαίρεση συνύπαρξη των δύο ομάδων στο πλαίσιο μεμονωμένων προγραμμάτων «συνεκπαίδευσης». Παράλληλα, η ετεροποίηση επιτείνεται μέσα από τη λογοθετική επιλογή «κανονική τάξη», όπου ως «κανονική» ορίζεται η τάξη των μη ανάπηρων μαθητών.


3) Γίνεται συζήτηση για τη μέθοδο «Braille». Οι Μ θα προβληματιστούν για τη θέση των τυφλών ατόμων στη σημερινή κοινωνία και θα οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι μια φυσική αδυναμία δε θα πρέπει να γίνεται αιτία να στερείται το άτομο το δικαίωμα στη μόρφωση, την ενημέρωση και τη ζωή γενικότερα. Ο Δ μπορεί να παρουσιάσει ως παράδειγμα κάποια σχολεία, στα οποία ακολουθείται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης τυφλών μαθητών. Οι τυφλοί μαθητές παρακολουθούν την κανονική τάξη με τη βοήθεια του ειδικού δασκάλου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαβάζουν τα ίδια βιβλία, τα οποία είναι γραμμένα με τη μέθοδο «Braille» και συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης *(Δ.Ε. Επικοινωνία, Σύστημα)*.

Εικόνα 3. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, σελ. 98

Στην Ε' Δημοτικού, στην ενότητα «Ήχος», και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «Το αφτί», οι μαθητές καλούνται να μάθουν πως ο ήχος δεν αποτελεί απαραίτητο στοιχείο επικοινωνίας, ενώ γίνεται αναφορά στην επικοινωνία μέσω νοημάτων (Εικόνα 4). Τα σχολικά εγχειρίδια επιμένουν σε όλες τις τάξεις να χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό («μας»), για να ορίσουν την κοινότητα της τάξης. Ο συνδυασμός αυτής της επιλογής με την αναφορά σε ανάπηρα άτομα –στην προκειμένη περίπτωση κωφά άτομα– δημιουργεί εκ νέου τη σαφή διάκριση μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας του «εμείς» (μη ανάπηροι μαθητές) και οι «άλλοι» (ανάπηρα άτομα).



Εικόνα 4. Απόσπασμα από τα Φυσικά Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 99

Τέλος, παρατηρείται πως υπάρχουν διαφορετικοί όροι που χρησιμοποιούνται για τα ανάπηρα άτομα, τόσο στα σχολικά εγχειρίδια όσο και στα ΑΠΣ των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων. Μέσα από την ανάλυση του υλικού, εντοπίζονται αναφορές σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», «παιδιά με ειδικές ανάγκες», «άτομα με αναπηρίες», «παιδί με αναπηρία», «ΑμΕΑ», καθώς και περιγραφικοί όροι, όπως «άτομα που δεν βλέπουν», «άνθρωποι που έχουν προβλήματα όρασης, ακοής και κίνησης». Οι διαφορετικοί όροι προκαλούν σύγχυση, τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τον προσδιορισμό των αναπήρων, αναπαράγουν διαστρεβλωμένες θεωρήσεις σχετικά με την αναπηρία και τη βλάβη, και νομιμοποιούν την ετεροποίηση. Οι όροι που περιλαμβάνουν τη φράση «ειδικές ανάγκες», καθώς και οι περιγραφικοί όροι, συνιστούν ευφημισμούς και διαχωρίζουν με σαφήνεια το «εμείς» και το «άλλοι» (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Εξιδανίκευση της κανονικότητας

Η εξιδανίκευση της κανονικότητας «*λειτουργεί άλλοτε απροκάλυπτα και απροσχημάτιστα, και άλλοτε κεκαλυμμένα και ανεπαίσθητα σε δομικό, πολιτισμικό και ατομικό επίπεδο*» (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023, 74). Πιο αναλυτικά, δύο στοιχεία συναπαρτίζουν την έννοια της εξιδανίκευσης της κανονικότητας. Το πρώτο στοιχείο είναι η έννοια της «κανονικότητας» και του «κανονικού ατόμου», η οποία αναπόφευκτα οδηγεί σε διαχωρισμό μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων (Campbell, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια εφαρμόζουν με συνέπεια τη συγκεκριμένη λογική, κάτι το οποίο διαφαίνεται ρητά από τη διαδικασία της ετεροποίησης, όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Το δεύτερο στοιχείο έχει να κάνει με την πεποίθηση ότι η βλάβη, δηλαδή η απώλεια ή η έλλειψη της σωματικής, νοητικής ή/και ψυχικής ακεραιότητας, είναι ενδογενώς αρνητική και, ως εκ τούτου, θα έπρεπε να βελτιωθεί, να θεραπευτεί ή, ακόμα καλύτερα, να εξαλειφθεί (Campbell, 2009). Μέσα από την ανάλυση του Λόγου διαπιστώνεται πως τα σχολικά εγχειρίδια, ως πολιτισμικά προϊόντα, λειτουργούν ως αρωγοί στην εξιδανίκευση της κανονικότητας. Στα σχολικά εγχειρίδια η βλάβη παρουσιάζεται ρητά ως μία αρνητική διάσταση του ατόμου, όπου άλλοτε ταξινομείται συγκριτικά με τις ικανότητες των μη ανάπηρων ατόμων, άλλοτε ταυτίζεται με ατομικό πρόβλημα, και άλλοτε προβάλλεται ως μία υποδεέστερη συνθήκη.

Η αναπαράσταση της αναπηρίας ως ατομικό έλλειμμα που προκαλεί δυσκολίες και προβλήματα, παρουσιάζεται με ρητό και εμφατικό τρόπο στο Β.Δ. της Α' Δημοτικού, σύμφωνα με το οποίο «*οι αναπηρίες δεν αποτελούν παρά ένα μικρό εμπόδιο στην* ***ολότητα***[2] *ενός ανθρώπου και πως συχνά γίνονται κίνητρο για βελτίωση και αντισταθμίζονται από σημαντικά χαρίσματα και θαυμαστά έργα στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου*» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 69-70). Στην ενότητα 2, «Γνωρίζω το σώμα μου», και στο κεφάλαιο 2, «Γνωρίζω τον κόσμο με τις αισθήσεις μου», του Β.Μ. της Α' Δημοτικού προτείνεται παιχνίδι με κλειστά μάτια, το οποίο «*προβλέπει τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και καταδεικνύει πόσο* ***σημαντική*** *είναι η όραση*» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 72). Με παρόμοιο τρόπο, στην Ε' Δημοτικού οι αισθήσεις ιεραρχούνται ρητά· όραση και ακοή παρουσιάζονται ως «βασικότερες» για την επικοινωνία με το περιβάλλον και τους ανθρώπους (Εικόνα 5).

2. Η έμφαση εντός κειμένου με έντονα γράμματα πραγματοποιείται από τους συγγραφείς και δεν συμπεριλαμβάνεται στα πρωτότυπα κείμενα.



Εικόνα 5. Απόσπασμα από τα Φυσικά Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, σελ. 155

Παράλληλα, στη ΣΤ' Δημοτικού η όραση παρουσιάζεται εκ νέου ως η κατεξοχήν λειτουργία για την επικοινωνία με το γύρω περιβάλλον (*«Διαβάζουν» ακουμπώντας το χέρι τους πάνω σε ανάγλυφα γράμματα, συνδυασμούς από μικρές τελίτσες και γραμμές*) (Β.Μ. ΣΤ' Δημοτικού, 111). Με τη χρήση των εισαγωγικών στη λέξη «διαβάζουν», η διαδικασία της ανάγνωσης αποκτά μία μεταφορική έννοια, ταυτίζοντας το διάβασμα μόνο με τα βλέποντα άτομα και υπονοώντας ότι τα ανάπηρα άτομα, στην πραγματικότητα, δεν διαβάζουν. Με τα επίθετα «σημαντική» και «βασικότερη», τα σχολικά εγχειρίδια ταξινομούν τις ανθρώπινες λειτουργίες και προσδιορίζουν τα ανάπηρα άτομα ως ελλιπή ή/και μη κανονικά. Η θέση των εγχειριδίων σχετικά με τη στενή σχέση των τριών αισθήσεων με την επικοινωνία/αντίληψη του περιβάλλοντος αποτελεί μια μισαναπηρική ρητορική που βασίζεται κατ' αποκλειστικότητα στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν τα μη ανάπηρα άτομα. Η σύνδεση της κατανόησης του κόσμου με τις αισθήσεις μεταθέτει την ευθύνη της επικοινωνίας με το περιβάλλον στο άτομο, ενώ αποσιωπά την κοινωνική ευθύνη ως προς την κατανόηση ή τη μη κατανόηση του κόσμου (Κολτσίδα & Μάρκου, 2023).

Προσέγγιση της αναπηρίας ως ατομικό ζήτημα

Αναλύοντας τα σχολικά εγχειρίδια, διαπιστώθηκε πως αποτυπώνεται, είτε ρητά, είτε υπόρρητα, η αιτιακή σχέση της βλάβης με τις ανάγκες/δυσκολίες/στερήσεις/προβλήματα/αποκλεισμούς. Οι αναφορές των εγχειριδίων στα ανάπηρα άτομα πραγματοποιούνται κατ' αποκλειστικότητα συνοδευμένες με τις λέξεις «ιδιαίτερες ανάγκες», «δυσκολίες», «ιδιαίτερα προβλήματα», «πρόβλημα», «φυσική αδυναμία». Στο πλαίσιο των διδακτικών στόχων του σχετικού κεφαλαίου της Α' Δημοτικού αναφέρεται πως οι μαθητές καλούνται «*[ν]α αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες έχουν* ***ιδιαίτερες ανάγκες*** *αλλά και* ***δυσκολίες***» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 69). Στο εν λόγω κεφάλαιο, οι ανάπηροι εμφανίζονται να «αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα» και «δυσκολίες», με το αίτιο να εντοπίζεται στις ειδικές τους ανάγκες (χρήση του αιτιολογικού συνδέσμου «επειδή») (Εικόνα 6).



Εικόνα 6. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 78

Με παρόμοιο τρόπο, στις διδακτικές ενέργειες-μαθητικές δραστηριότητες που προτείνονται στο Β.Δ. της Β' Δημοτικού αναφέρεται πως «*[τ]α παιδιά συζητούν για τα* ***ιδιαίτερα προβλήματα*** *που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή όσοι έχουν προβλήματα όρασης, ακοής και κίνησης*» (Β.Δ. Β' Δημοτικού, 41). Στα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται η αιτιακή σύνδεση της βλάβης με τις ανάγκες/δυσκολίες/προβλήματα/στερήσεις. Η αιτιακή σύνδεση

δημιουργεί την εντύπωση στους μαθητές (αλλά και στους εκπαιδευτικούς, και πιο έμμεσα και στους γονείς/φροντιστές) ότι για τα παραπάνω δεινά ευθύνονται η βλάβη και οι συνέπειες της βλάβης[3] και όχι τα αναπηροποιητικά εμπόδια και η κοινωνική οργάνωση, η οποία υπολογίζει ελάχιστα ή καθόλου τα άτομα με βλάβες.

Σε άλλο σημείο των σχολικών εγχειριδίων, η βλάβη βαφτίζεται «φυσική αδυναμία», ενώ υπονοείται ότι μπορεί να αποτελεί αιτία, για να αποκλειστεί κάποιος από τη μόρφωση, την ενημέρωση και εν γένει την κοινωνική ζωή. Όπως αναφέρεται στο Β.Δ. της Γ' Δημοτικού, μέσω της συζήτησης για τη μέθοδο Braille, οι μαθητές «*θα προβληματιστούν για τη θέση των τυφλών ατόμων στη σημερινή κοινωνία και θα οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι μια* ***φυσική αδυναμία δε θα πρέπει να γίνεται αιτία*** *να στερείται το άτομο το δικαίωμα στη μόρφωση, την ενημέρωση και τη ζωή γενικότερα*» (Β.Δ. Γ' Δημοτικού, 98). Σε αυτό το πλαίσιο, η δυσκολία και ο αποκλεισμός των αναπήρων από την εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή συμβαίνουν εξαιτίας της βλάβης, συσκοτίζοντας τις δομικές αιτίες και τα αναπηροποιητικά εμπόδια του περιβάλλοντος.

Στα εγχειρίδια της Ε' Δημοτικού, η βλάβη σχετίζεται εκ νέου αιτιακά με τις δυσκολίες και τα προβλήματα (Εικόνα 7). Όπως αναφέρεται, *«[κ]άποιοι άνθρωποι έχουν πρόβλημα ακοής. Ώς ένα βαθμό* ***το πρόβλημά τους αντιμετωπίζεται με ειδικά ακουστικά****. Τα ακουστικά αυτά, που ενισχύουν την ένταση του ηχητικού κύματος, λειτουργούν με μπαταρίες»* (Β.Μ. Ε' Δημοτικού, 98).



Εικόνα 7. Απόσπασμα από τα Φυσικά, Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 98

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η αντιμετώπιση των συνεπειών της βλάβης προσεγγίζεται μέσα από την επιδιόρθωση της βλάβης ή και τη χρήση νοημάτων, τα οποία αναφέρονται ως «κινήσεις των χεριών» (Β.Μ. Ε' Δημοτικού, 99). Η επιλογή της συγκεκριμένης ορολογίας αποσιωπά την αναγνώριση της νοηματικής ως επίσημης γλώσσας της κοινότητας των Κωφών (ν.2817/2000) και ισότιμης με την ελληνική (ν. 4488/2017). Η ανακριβής αναφορά στην ΕΝΓ, η μονομερής αναφορά στις επιδιορθωτικές πρακτικές και η αιτιακή σύνδεση βλάβης-προβλήματος μεταθέτουν την ευθύνη επικοινωνίας με το περιβάλλον στα ίδια τα ανάπηρα άτομα, συσκοτίζοντας για ακόμα μία φορά τα αναπηροποιητικά εμπόδια.

Αναγκαστική ευαισθητοποίηση

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων κατέδειξε, τέλος, την αναπηρία ως αντικείμενο αναγκαστικής και επιβεβλημένης ευαισθητοποίησης. Οι στόχοι που δίνονται στα Β.Δ., καθώς και οι δραστηριότητες των Β.Μ. και οι αντίστοιχες οδηγίες στα Β.Δ. και στα ΑΠΣ, βρίθουν αναφορών σχετικά με την ανάγκη πρόκλησης ενσυναίσθησης και την επιδίωξη της ευαισθητοποίησης των μη ανάπηρων μαθητών για τα ανάπηρα άτομα.

Στους στόχους που θέτουν τα Β.Δ., καθώς και στις οδηγίες των ΑΠΣ, γίνονται επαναλαμβανόμενες και εκτεταμένες αναφορές στην ανάγκη ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης των μη ανάπηρων μαθητών προς τα ανάπηρα άτομα. Όπως αναφέρεται στους γενικούς στόχους των ΑΠΣ της Α' Δημοτικού, οι μαθητές καλούνται «*[ν]α ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες*» (ΑΠΣ, 307), ενώ στους στόχους του κεφαλαίου «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες», οι μαθητές καλούνται «*[ν]α καλλιεργούν το σεβασμό απέναντί τους και να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας μαζί τους*» (ΑΠΣ, 315).

3. Με τον όρο «συνέπειες της βλάβης» εννοούνται οι άμεσες και αναπόφευκτες επιδράσεις που έχουν οι βλάβες (σωματικές, αισθητηριακές, νοητικές, συναισθηματικές) στην ενσώματη λειτουργία των ατόμων στον κοινωνικό κόσμο. Η βλάβη και οι συνέπειες της βλάβης είναι πάντα βιο-κοινωνικές, είναι πολιτισμικά κατασκευασμένες και μπορεί να προκύψουν σε οποιαδήποτε φάση της ζωής ενός ατόμου (Thomas, 2010, 37).

Στις ενδεικτικές δραστηριότητες των ΑΠΣ στην ίδια τάξη, προτείνεται συζήτηση σχετικά με τις στάσεις που *πρέπει* να έχουν οι μαθητές προς τα ανάπηρα άτομα, προσβλέποντας εκ νέου στην πρόκληση μιας αναγκαστικής ευαισθητοποίησης: «*Συζητούν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τη στάση που πρέπει να έχουν απέναντί τους*» (ΑΠΣ, 314). Ο στόχος επαναλαμβάνεται εκ νέου στις οδηγίες των Β.Δ. της Α' και Β' Δημοτικού, όπου οι μαθητές καλούνται «*[ν]α καλλιεργήσουν θετικές στάσεις και αξίες απέναντι στους ανθρώπους αυτούς*» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 69) και «*[ν]α ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα ΑμΕΑ και στα προβλήματά τους*» (Β.Δ. Β' Δημοτικού, 41).

Οι δύο πρώτες δραστηριότητες του Β.Μ. της Α' Δημοτικού αφορούν δράσεις ευαισθητοποίησης, όπου στην πρώτη οι μαθητές καλούνται να κινηθούν σε ζευγάρια με τον έναν μαθητή με κλειστά μάτια, ενώ στη δεύτερη καλούνται να χρησιμοποιήσουν την ΕΝΓ και να μάθουν τη λέξη «ΑΓΑΠΗ» στο δακτυλικό αλφάβητο (Εικόνα 8).



Εικόνα 8. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 78

Σύμφωνα με το Β.Δ., στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές «*θα μπουν στη θέση του ατόμου που δεν βλέπει (ενσυναίσθηση) και θα αρχίσουν να προβληματίζονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει*» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 69), ενώ στη δεύτερη δραστηριότητα, η επιλογή της λέξης «ΑΓΑΠΗ» επιδιώκει να προκαλέσει τη συμπάθεια του μαθητικού πληθυσμού προς τα κωφά άτομα. Οι μη ανάπηροι μαθητές καλούνται και στις δύο περιπτώσεις να βιώσουν υποχρεωτικά συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα, αναγνωρίζοντας τα ανάπηρα άτομα, είτε ως θύματα της προσωπικής τους τραγωδίας, είτε ως ήρωες (Κολτσίδα & Μάρκου, 2023). Στο σημείο αυτό αξιοποιούμε την κριτική που έχουν δεχθεί οι ασκήσεις προσομοίωσης οι οποίες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και μη ανάπηρους μαθητές και στοχεύουν στην «ενσυναίσθηση» και την «αποδοχή της διαφορετικότητας». Οι συμμετέχοντες σε αυτές τις πρακτικές υπακούουν σε ένα «*καλοκάγαθο ανθρωπιστικό ιδεώδες*», ενώ η λογική αυτή «*φυσικοποιεί τη διαφορά κι επιβάλλει όρους ταυτότητας με ένα στατικό τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αλλά στη φαντασία των μη αναπήρων*» (Καραγιάννη, 2019, 124).

Οι εκτεταμένες αναφορές των σχολικών εγχειριδίων στην πρόκληση και ανάγκη ενσυναίσθησης των μη ανάπηρων μαθητών για τα ανάπηρα άτομα φυσικοποιούν και νομιμοποιούν τη διαφορά, υποδηλώνοντας αυθαίρετα ότι, οι μεν ανάπηροι είναι ανεπαρκείς ως προς την κοινωνική λειτουργικότητα, οι δε μη ανάπηροι ως προς την κοινωνική ενσυναίσθηση (Καραγιάννη, 2019). Η πρόκληση της ευαισθητοποίησης επιδιώκεται, ακόμη, μέσω οπτικών αναπαραστάσεων σε διάφορες ενότητες των εγχειριδίων (Εικόνα 9), όπως περιγράφεται παρακάτω στο Β.Δ. της Α' Δημοτικού: «*Στην εκτεταμένη πολυμελή οικογένεια της Άννας, το ένα από τα παιδιά βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι (ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες)*» (Β.Δ. Α' Δημοτικού, 38).



Εικόνα 9. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 29

Οι αναφορές στο Β.Δ. της Γ' Δημοτικού θέτουν εκ νέου τον κεντρικό στόχο της ευαισθητοποίησης και της πρόκλησης του σεβασμού προς τα ανάπηρα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του Β.Μ. της Γ΄ Δη-

μοτικού, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν σχετικά με την προσβασιμότητα και τα δομικά εμπόδια στο περιβάλλον (Εικόνα 10). Οι αντίστοιχοι στόχοι στο Β.Δ. είναι οι μαθητές «*να διαπιστώσουν την παράβαση και αφετέρου να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους ανθρώπους με κινητικά προβλήματα και να αναρωτηθούν για τα συναισθήματα που δημιουργούνται σ' αυτούς, καθώς ζουν και κινούνται σε μια πόλη που οι πολίτες της δεν τους σέβονται*» (Β.Δ. Γ' Δημοτικού, 28). Παρόμοια, στο κεφάλαιο 3 με τίτλο «Κυκλοφορούμε με ασφάλεια», οι μαθητές καλούνται να «*συζητήσουν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις μετακινήσεις τους τα ΑΜΕΑ και οι ηλικιωμένοι*», ενώ ως στόχοι τίθενται «*η ευαισθητοποίηση των Μ[αθητών] απέναντι στις ειδικές αυτές κατηγορίες του πληθυσμού και η διαμόρφωση στάσης σεβασμού, ώστε να μπορούμε να κυκλοφορούμε όλοι με ασφάλεια και άνεση*» (Β.Δ. Γ' Δημοτικού, 50).



Εικόνα 10. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 15

Στην Ενότητα 8 της ίδιας τάξης, και στο πλαίσιο μιας άσκησης προσομοίωσης (άσκηση 4α), οι μαθητές καλούνται να κλείσουν τα αυτιά τους και να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με χειλανάγνωση (Εικόνα 11).



Εικόνα 11. Απόσπασμα από τη Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, σελ. 137

Σύμφωνα με το Β.Δ., μέσα από την παραπάνω άσκηση οι μαθητές «*μπαίνουν στη θέση ενός κωφού ατόμου (ενσυναίσθηση) και ευαισθητοποιούνται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους*» (Β.Δ. Γ' Δημοτικού, 99). Οι στόχοι και σε αυτό το σημείο αφορούν την πρόκληση ενσυναίσθησης, καθώς επιδιώκεται «*η ευαισθητοποίηση των Μ[αθητικών] Ο[μάδων] απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία κ.ά. και η αλλαγή της στάσης τους*» (Β.Δ. Γ' Δημοτικού, 99). Στο τελευταίο σημείο επιδιώκεται η «αλλαγή της

στάσης» των μαθητών, γεγονός που καταδεικνύει πως είναι δεδομένες η αρνητική εικόνα και η ύπαρξη στερεοτύπων για τα ανάπηρα άτομα. Η εν λόγω βεβαιότητα εντοπίζεται και με τη μορφή υπόθεσης στο Β.Δ. των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού, με αφορμή τη συζήτηση σχετικά με μια αισθητηριακή βλάβη («*συζήτηση σχετική με τα προβλήματα βαρηκοΐας ορισμένων συνανθρώπων μας*»), όπου αναφέρεται πως «*[π]ροσπαθούμε να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές και να τους βοηθήσουμε να αποβάλουν ενδεχόμενα αρνητικά στερεότυπα*» (Β.Δ. Ε' Δημοτικού, 206).

Συμπεράσματα

Η παραπάνω ανάλυση κατέδειξε πως τα σχολικά εγχειρίδια και τα ΑΠΣ, μέσα από τις αναφορές, τη χρησιμοποιούμενη ορολογία, καθώς και τις προτεινόμενες πρακτικές, δημιουργούν συγκεκριμένες κειμενικές και οπτικές αναπαραστάσεις για τα ανάπηρα άτομα, κατασκευάζοντας και προσδιορίζοντας την αναπηρική ταυτότητα. Στο υπό εξέταση υλικό, οι ανάπηροι παρουσιάζονται ως μη κανονικοί «άλλοι». Σε αυτόν τον διαχωρισμό, τα ανάπηρα άτομα τοποθετούνται σε δυσμενή θέση, καθώς η βλάβη παρουσιάζεται ως μια υποδεέστερη συνθήκη της ανθρώπινης κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, η βλάβη αναπαρίσταται με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποδηλώνεται ότι σχετίζεται αιτιακά με τον κοινωνικό και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, τις στερήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι. Αυτή η τοποθέτηση των «προβλημάτων», που συνδέονται με την αναπηρία, στα ίδια τα άτομα συσκοτίζει το ότι η κοινωνία είναι οργανωμένη στη βάση των αναγκών των μη ανάπηρων ατόμων. Μέσα από τις εν λόγω αναπαραστάσεις, τα ανάπηρα άτομα εμφανίζονται ελλιπή, άτυχα και κατώτερα, σε αναζήτηση της ευαισθητοποίησης και της συμπαράστασης των μη ανάπηρων μαθητών.

Οι εν λόγω αναπαραστάσεις που αναπαράγονται και διακινούνται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και των μέσων που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν είναι ανεξάρτητες από τις ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται και εφαρμόζονται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Οι νόμοι περί της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών παράγουν και αναπαράγουν συστηματικά έναν λόγο που εξιδανικεύει την κανονικότητα. Όπως περιγράφει ο Slee (2020), «*[η] ειδική αγωγή, υπηρετώντας τις ονομαζόμενες ειδικές ανάγκες, των μη φυσιολογικών, ασθενικών και ανάπηρων παιδιών, έχει εδραιώσει την εξιδανικευμένη κανονικότητα πάνω σε τούβλα και κονίαμα, κι αυτή η εξιδανικευμένη κανονικότητα έχει διαπεράσει την οργάνωση και τον θεσμικό λόγο της εκπαίδευσης*» (95-96). Είναι ενδεικτικό ότι ο κοινός παρονομαστής των 13 κατηγοριών που περιγράφουν τους μαθητές «με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στο άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008 με τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αποτελεί η απόκλιση από το κανονικό, το πρότυπο, τη νόρμα, καθώς στον όρο περιλαμβάνονται και μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα και ανεπτυγμένες για την ηλικία τους ικανότητες, ή μαθητές που προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα, όπου έχει συμβεί παραμέληση ή κακοποίηση.

Παράλληλα, ο ίδιος ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τη δομή της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό πεδίο για την επίτευξη της ετεροποίησης των ανάπηρων μαθητών. Συγκεκριμένα, θεμέλιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί ο διαχωρισμός κανονικών μαθητών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενικών και ειδικών τάξεων, γενικών και ειδικών σχολείων, γενικών και ειδικών παιδαγωγών, γενικών και ειδικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι παραπάνω πρακτικές θεμελιώνονται στη λογική του ατομικού-ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία, το οποίο εντοπίζει τις αιτίες των εκπαιδευτικών προβλημάτων στους ίδιους τους ανάπηρους μαθητές. Η λογική του ατομικού-ιατρικού μοντέλου είναι η ακόλουθη: ο μαθητής έχει ένα «ατομικό πρόβλημα», το πρόβλημα αυτό τού προκαλεί «ατομικές ανάγκες», οι ανάγκες αυτές χρειάζονται «ατομική λύση» (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Με τη σειρά του, ο επίσημος λόγος που αρθρώνεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζεται και αναπαράγει τις τέσσερις κεντρικές θεωρήσεις που εντοπίστηκαν στην εν λόγω μελέτη. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει εκδώσει πρόσφατα έναν σχετικό οδηγό για εκπαιδευτικούς με τίτλο «Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενταξιακής κουλτούρας». Σύμφωνα με τον οδηγό, «*όλες αυτές οι διεργασίες που πραγματοποιούνται βιώνοντας καταστάσεις, μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές/τριες "ευαίσθητους/ες" απέναντι στον Άνθρωπο εν γένει, χωρίς να καλλιεργούνται διαχωριστικές γραμμές και διακρίσεις λόγω των διαφορών*» (Γελαστοπούλου κ.ά., 2020, 42). Παρ' όλα αυτά, οι δραστηριότητες ευαισθητοποίησης δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κριτικά το ζήτημα της εξιδανίκευσης της κανονικότητας, ενώ τελικά παραβλέπουν τα σημαντικότερα ερωτήματα που αφορούν τους δομικούς-συστημικούς παράγοντες οι οποίοι αναπηροποιούν τους ανθρώπους με βλάβες.

Όπως επιχειρήσαμε να εξηγήσουμε παραπάνω, η παραγωγή του συγκεκριμένου λόγου στα σχολικά εγχειρίδια είναι απολύτως συμβατή με τον λόγο που αρθρώνεται ευρύτερα στην εκπαιδευτική πολιτική και αφορά την εκπαί-

δευση των αναπήρων και τα ζητήματα της αναπηρίας. Η εκπαιδευτική πολιτική, όμως, χαράσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και επηρεάζεται με τη σειρά της από την κυρίαρχη επιστημονική τάση και τον επιστημονικό λόγο, ο οποίος αρθρώνεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εν προκειμένω, ο κυρίαρχος επιστημονικός λόγος δεν φαίνεται να στέκεται κριτικά απέναντι στις τέσσερις αναπηροποιητικές διαδικασίες που προέκυψαν από τη μελέτη μας· αντίθετα, φαίνεται να τις αποδέχεται και να τις ενισχύει. Επίσης, ο κυρίαρχος επιστημονικός λόγος είναι αυτός που διαμορφώνει τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση αυτή λαμβάνει χώρα μέσα από τη διδασκαλία στην προπτυχιακή και τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στα προγράμματα κατάρτισής τους, καθώς και στα ίδια τα ακαδημαϊκά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν (Συμεωνίδου, 2022).

Συνοψίζοντας, τα σχολικά εγχειρίδια, παραγμένα και εντασσόμενα μέσα σε ένα σύνολο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, πρακτικών και επιστημολογικών θεωρήσεων, δεν αποτελούν ουδέτερα προϊόντα. Αντιθέτως, εκφράζουν και εκφράζονται μέσα από συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις για την αναπηρία και τα ανάπηρα άτομα, οι οποίες διαφαίνονται μέσα από τις τέσσερις θεωρήσεις που εντοπίστηκαν στην παρούσα μελέτη. Η εξιδανίκευση της κανονικότητας, η θεώρηση της αναπηρίας ως ατομικό πρόβλημα, η ετεροποίηση αλλά και η διαδικασία της αναγκαστικής ευαισθητοποίησης διαμορφώνουν αναπαραστάσεις οι οποίες εν τέλει παράγουν συγκεκριμένες ταυτότητες για τα ανάπηρα άτομα, ορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd Ed.). NewYork: Routledge.

Apple, M. W. (2005). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2nd Ed.). New York: Routledge.

Brons, L. L. (2015). Othering, an analysis, *Transcience, a Journal of Global Studies, 6*(1), 69–90.

Campbell, F. A. K. (2008). Exploring internalized ableism using critical race theory, *Disability & society, 23*(2), 151–162. https://doi.org/10.1080/09687590701841190

Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. London: Palgrave Macmillan.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Gulya, N., Fehérvári, A. (2023). Addressing disability representation in EFL textbooks used in Hungarian public education, *International Journal of Educational Research Open 4*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100226

Hodkinson, A. (2011). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: the influence of electronic media in the primary school, *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(4), 252–262. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01208.

Hodkinson, A., Ghajarieh, A. B. (2014). The curious case of impairment and the school textbook, *Educational Futures, 6*(2), 54–66.

Jensen, S. M., Herrebrøden, M., Andreassen, U. R. (2023). The invisible minority: why do textbook authors avoid people with disabilities in their books? *International Journal of Inclusive Education, 27*(12), 1287–1303. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889049

Niehaus, I. (2018). How Diverse Are Our Textbooks? Research Findings in International Perspective. In Fuchs, E., Bock, A. (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 329–343. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_24

Oliver, M., Sapey, B., Thomas, P. (2012). *Social work with disabled people* (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ruškus, J.,Pocevičienė, R. (2006). What Lithuanian pupils learn about disability: Analysis of attitudes and content of textbooks, in Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Krudsen, S., Horsley, M. (eds.), *Caught in the web or lost in the textbooks?*.IARTEM, 447–457.

Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Επιμ. Α. Κουτσοκλένης, Μτφρ. Α. Κοσυφολόγλου. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Shume, T. J. (2020). Conceptualising disability: a critical discourse analysis of a teacher education textbook, *International Journal of Inclusive Education, 27*(3), 257–272. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1839796

Sleeter, C., Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York: John Wiley and Sons.

Thomas, C. (2010). Medical sociology and disability theory, in Scambler, G., Scambler, S. (eds.), *New directions in the sociology of chronic and disabling conditions: Assaults on the lifeworld.* Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 37–56. https://doi.org/10.1057/9780230297432

Γελαστοπούλου, Μ., Καλογρίδη, Β., Παπαμιχαλοπούλου, Ε., Βγαγκές, Σ., Τσαφταρίδης, Ν. (2020). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την ευαισθητοποίηση σε θέματα αποδοχής της αναπηρίας και της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενταξιακής κουλτούρας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος. (2003). http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf
Καραγιάννη, Γ. (2019). Παιδαγωγική της Ένταξης Vs Ειδική Αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Ζήση, Α. Σαββάκης, Μ. (επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας, 117–128.
Καραγιαννη, Γ., Κουτσοκλενης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226
Κολτσίδα, Μ., Μάρκου, Δ. (2023). Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες: Εντοπίζοντας τις ανάγκες των σχολικών εγχειριδίων. Στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (επιμ.), Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ., 243–262.
Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 13*, 86–122.
Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).
Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).
Νόμος 4488/2017, Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 137/Α/13-09-2017).
Συμεωνίδου, Σ. (2022). Η συμβολή των Σπουδών για την Αναπηρία στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη αντι-καταπιεστικών προγραμμάτων. Στο Καραγιάννη, Γ. (επιμ.), Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Σπουδές για την Αναπηρία: Αποδομώντας τον Μισαναπηρισμό*. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ., 112–130.ISBN: 978-960-243-733-9.
Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ., Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473–498.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β., Μπάλλα, Ε., Σταράκης, Ι. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ, Μ. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ, Μ. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π. (2015). *Μελέτη Περιβάλλοντος Γ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. Θ. (2015). *Φυσικά Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. Θ. (2015). *Φυσικά Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α., Καλκάνης, Γ. Θ. (2015). *Φυσικά Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν, Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. Καλκάνης, Θ. Γ. (2015). *Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν, Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. Καλκάνης, Θ. Γ. (2015). *Φυσικά ΣΤ ' Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Η εδραίωση της αυταρχικής προσωπικότητας, μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στους κύκλους σπουδών των εργαστηρίων της Τεχνικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Δημήτριος Κοτσιφάκος
Ηλεκτρονικός Μηχανικός
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου
Post-Doc, PhD, MSc, Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς
kotsifakos@unipi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο εντάσσεται στα πλαίσια της ερευνητικής παιδαγωγικής μεθοδολογίας, και αξιοποιεί την αλληλεπίδραση των σχετιζόμενων επιστημονικά πεδίων. Η διεπιστημονική προσέγγιση της ανάλυσης εστιάζει στις διάφορες εκδοχές εδραίωσης της αυταρχικής προσωπικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων των Ειδικοτήτων στα εργαστήρια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Ως θεμελιακό συνδετικό μοτίβο ανάλυσης και εργαλείο στοχασμού θέτουμε την κλείδα παρατήρησης από την εφαρμογή της διδακτικής πράξης στα εργαστήρια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, σε συνδυασμό με τα μεθοδολογικά εργαλεία της κοινωνιολογίας, της κλινικής και κοινωνικής ψυχολογίας, της σχολικής ψυχολογίας, στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής, με εστίαση στους κύκλους σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Με βάση τις αναλύσεις και τις παρατηρήσεις από τους χώρους διδασκαλίας και μάθησης, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση εναλλακτικών στρατηγικών και κατευθύνσεων, σχετικά με την εφαρμογή μίας χειραφετικής κοινωνικής παιδαγωγικής πολιτικής για την εκπαιδευτική κοινότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

ABSTRACT

This article is part of the research pedagogical methodology and utilizes the interaction of the related scientific fields. The interdisciplinary approach of the analysis focuses on the various versions of consolidation of the authoritarian personality at the individual and collective level through the application of the analytic programs of the Specialties in the Vocational Education and Training workshops. As a fundamental connective pattern of analysis and a tool for reflection, we set the key to observation from the application of the teaching practice in the Vocational Education and Training workshops in combination with the methodological tools of sociology, clinical and social psychology, school psychology, in the context of critical pedagogy, with a focus on Vocational Education and Training courses. Based on the analyses and observations from the teaching and learning areas, the work concludes with the presentation of alternative strategies and directions regarding the implementation of an emancipatory social pedagogic policy for the educational community of Vocational Education and Training.

Εισαγωγή. Θεωρητική τεκμηρίωση και μεθοδολογική πλαισίωση της δημοσίευσης

Το παρόν άρθρο διερευνά τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών μαθησιακών προκείμενων, κοινωνικών ταυτοτήτων και αντιλήψεων, όπως αυτές διαμορφώνονται κατά τη φοίτηση των μαθητών και των μαθητριών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Η ταξική κοινωνικο-πολιτική αντίληψη και η στάση ζωής, όπως αυτή εδραιώνεται μέσα από τη φοίτηση των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ, επιδρά στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη των κοινωνικών, μεθοδολογικών, επιστημονικών και εν τέλει φιλοσοφικών τους αντιλήψεων. Όμως, η επίδραση αυτή δεν είναι ευθεία, άμεση και γραμμική, αλλά περίπλοκη, αντιφατική και πολλαπλά διαμεσολαβημένη από την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Söllner et al., 2018). Με την παρέμβασή μας, πάντα από την πλευρά της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010), αναδεικνύουμε τη συγκεκριμένη ιστορική εποχή, το πέρασμα του 21ου αιώνα, και τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συγκυρία, την αντίθεση στην ισοπεδωτική επικράτηση του τεχνοκρατικού λόγου, των ψυχώσεων σχετικά με την τεχνολογία, τους μεσσιανικούς κόσμους «αφήγησης» στην εκπαίδευση (Trifonas, 2018), αλλά και την ισχυρή ιδεολογική επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού σε αυτήν (Neubauer, 2011). Αναφερόμαστε στις δρώσες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ιδεολογία τους, με όλες τις χαρακτηριστικές για την καθεμιά αντιφάσεις και αυταπάτες (Gaedtke, 2017), με τελικό στόχο την αμφισβήτηση και την ανατροπή τους. Σε πρακτικό-προγραμματικό επίπεδο, αναφερόμαστε ειδικά στο εκπαιδευτικό - παιδαγωγικό περιβάλλον των εργαστηρίων της ΕΕΚ, υπερβαίνοντας τις κατά συνθήκη νομοτέλειες που διέπουν τον μηχανισμό τους (Esmond & Atkins, 2022).

Το παρόν άρθρο εντάσσεται στα πλαίσια της ερευνητικής παιδαγωγικής μεθοδολογίας της Κριτικής Παιδαγωγικής, και αξιοποιεί όλα τα σχετικά επιστημονικά πεδία και την αλληλεπίδρασή τους, λειτουργώντας αναστοχαστικά (Davis et al., 2017). Το αντικείμενο της έρευνας κατατίθεται και ως μεταγνώση (Marra et al., 2017), επειδή ακριβώς αφορά τις διάφορες εκδοχές εδραίωσης της αυταρχικής προσωπικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μέσα από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων των Τομέων και των Ειδικοτήτων στα εργαστήρια της ΕΕΚ (Κοτσιφάκος, 2023). Ως κεντρικό μοτίβο ανάλυσης και εργαλείο στοχασμού με βάση τις κλείδες παρατήρησης από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, θέτουμε τα μεθοδολογικά εργαλεία της κοινωνιολογίας, της κλινικής και κοινωνικής ψυχολογίας, της σχολικής ψυχολογίας, πάντα στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής, με εστίαση στους κύκλους σπουδών της ΕΕΚ. Η διαδικασία ελέγχου των ορισμάτων περιλαμβάνει την αξιοποίηση των ερμηνειών της κριτικής των προγραμμάτων σπουδών της ΕΕΚ και των εφαρμογών τους, ώστε να χρησιμεύσουν σε πρωτογενές επίπεδο, στην ανάλυση της «προσωπικότητας» του απόφοιτου της ΕΕΚ. Η ανάλυση ξεκινά από τη θέση κατά την οποία η «τεχνική γνώση και η ταυτότητα ενός/μίας αποφοίτου» (Ηλεκτρονικός, Ηλεκτρολόγος, Μηχανολόγος, Πληροφορικός, Νοσηλευτής κ.λπ.) δεν είναι δεδομένες, αλλά κατασκευάζονται από την πρώτη στιγμή της ένταξής του/της στη σχολική μονάδα, μέσα στη συνολική εξέλιξή του ως «μηχανικός» ή ως «υπομηχανικός»(Skolnik, 2021). Η προετοιμασία για τη δουλειά στην παραγωγή αρχίζει πιθανόν από την πρώτη μέρα ένταξής του στην εκπαιδευτική βαθμίδα της τεχνικής εκπαίδευσης, χωρίς να είναι απίθανο αυτό να έχει συμβεί πολύ νωρίτερα (Bosch & Charest, 2009). Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων ερμηνεύονται με ποιοτική στάθμιση, και με βάση τα μεθοδολογικά εργαλεία που διαθέτουμε. Τέλος, βάσει των αναλύσεων και των παρατηρήσεών μας, η εργασία θα ολοκληρωθεί με μια παρουσίαση των διαφορετικών κατευθύνσεων που θα μπορούσε να ακολουθήσει η έρευνα στο μέλλον σχετικά με την εφαρμογή μίας αντισυμβατικής χειραφετικής κοινωνικής παιδαγωγικής πολιτικής για την εκπαιδευτική κοινότητα της ΕΕΚ. Το βασικό θεωρητικό αλλά και πρακτικό πλαίσιο της παιδαγωγικής μας αναφοράς σχετίζεται με την προσέγγιση ενός ολιστικού τελικού μοντέλου εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες της ΕΕΚ, το οποίο θα παρέχει ολοκληρωμένες γνώσεις σχετικά με το ποιες γνωσιακές κατασκευές και ποιες διδακτικές πτυχές διαμορφώνουν τον δημοκρατικό και κριτικό προσανατολισμό σε επαγγελματικές εκπαιδεύσεις.

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία περιστράφηκε η διεξαγωγή της αναστοχαστικής έρευνας-μελέτης ήταν τα ακόλουθα:

- Ποια είναι στα Εργαστήρια των Τομέων και των Ειδικοτήτων της ΕΕΚ, η πραγματική ροή/ακολουθία των πρακτικών που συντελούνται στο πλαίσιο του «κύκλου της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης», ο οποίος αφορά τις επιμέρους φάσεις προετοιμασίας, σχεδιασμού, υλοποίησης, διαχείρισης, παρακολούθησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών;
- Σε ποιες φάσεις, κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης και κατάρτισης προώθησης των μαθητών/τριών, εμπλέκονται οι μηχανισμοί της εγχάραξης αυταρχικής προσωπικότητας;

- Ποια είναι τα κρίσιμα σημεία, ποιες οι διαδικασίες και ποιο το θεσμικό πλαίσιο των ανωτέρω πρακτικών, βάσει των οποίων θα μπορούσαν να αντιστραφούν οι μηχανισμοί εδραίωσης της αυταρχικής προσωπικότητας στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες;
- Ποια είναι τα θετικά στοιχεία που ενδεχομένως ενυπάρχουν στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια δημοκρατική ταυτότητα μάθησης;
- Ποιες προτάσεις προκύπτουν για τη βελτίωση και διασφάλιση της μετάβασης των απόμακρων πρακτικών και των παιδαγωγικών του «κύκλου της κατάρτισης», ούτως ώστε να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί πλαίσια εγγύτερα προς τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών, διαμορφώνοντας μια ουσιαστική διαδικασία εμβάθυνσης της γνώσης από την επιφάνεια, από τα φαινόμενα, προς την ουσία της κοινωνίας;

Η μεθοδολογία της έρευνας περιέχει μια πρώτη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις φάσεις υλοποίησης των θεσμικών πλαισίων στην ΕΕΚ, καθώς και αναλύσεις περιεχομένου, οι οποίες προσδιορίζουν θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που σχετίζονται με το θέμα και αντιστοιχούν στο υλικό που προέκυψε από τη συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

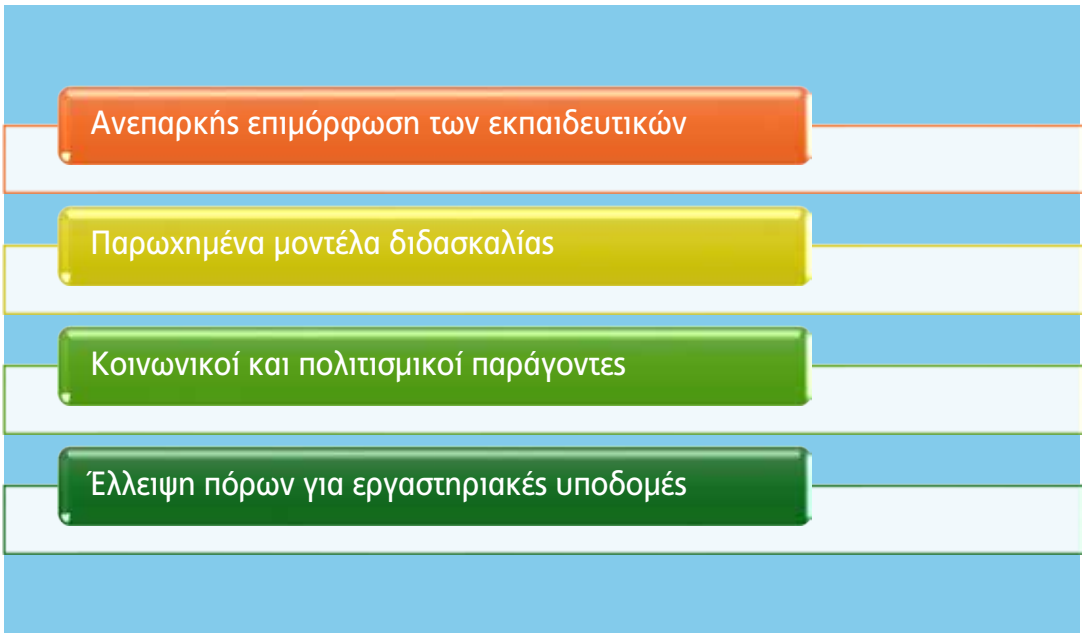
Η παρούσα δημοσίευση εκτυλίσσεται σε τρία ακόμη κεφάλαια, πέραν της Εισαγωγής. Το δεύτερο Κεφάλαιο, με τον τίτλο *«Η σύσταση της σημερινής παιδαγωγικής κρίσης και η σύνδεσή της με τη δόμηση της αυταρχικής προσωπικότητας εντός των δομών της εκπαίδευσης»*, αναφέρεται στην προσέγγιση της δόμησης της αυταρχικής προσωπικότητας εντός των παιδαγωγικών δομών γενικά. Η ανάπτυξη του δεύτερου κεφαλαίου έχει ως θεμέλιο τη δομολειτουργική προσέγγιση των Ιδεολογικών Μηχανισμών του Κράτους και περιγράφει με ποιο τρόπο εγγράφεται η αυταρχική νοοτροπία σε δομές ΕΕΚ. Το τρίτο Κεφάλαιο, με τον τίτλο «*Οι ειδικές ανάγκες υποστήριξης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης»,* ξεκινά από τα δομικά χαρακτηριστικά του τεχνικού σχολείου και επιστρέφει στο τέταρτο Κεφάλαιο, το οποίο έχει τον τίτλο *«Συμπεράσματα για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδίου μελλοντικών εργασιών στην ΕΕΚ, και για τον επανασχεδιασμό μιας ριζοσπαστικής παρέμβασης εντός των δομών της»*. Η πρόταση για τον επανασχεδιασμό μιας ολιστικής σχεδίασης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ΕΕΚ περιγράφει, αφενός συγκεκριμένες κατευθύνσεις και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς για την αντιμετώπιση της παρούσας κατάστασης, αφετέρου προτάσεις οδηγούς για τη σχεδίαση των μελλοντικών εργασιών σχετικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ΕΕΚ.

Η σύσταση της σημερινής παιδαγωγικής κρίσης και η σύνδεσή της με τη δόμηση της αυταρχικής προσωπικότητας εντός των δομών της εκπαίδευσης

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και αυταρχισμού είναι πολύπλευρες, και σε αυτό το θέμα εγγράφονται πολλές διαστάσεις με πολλαπλές παραμετροποιήσεις. Θεμελιακός στόχος της εκπαίδευσης είναι να μετριάζει και να απομονώνει αυταρχικές συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να προάγει ένα χειραφετημένο δημοκρατικό πρότυπο κοινωνικοποίησης και ένταξης. Σε γενικές γραμμές, τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία χτίζονται μέσα στις σχολικές τάξεις έχουν στόχο να επηρεάζουν τις απόψεις και τις αξίες τους με τέτοιον τρόπο, ώστε πρότυπα που σχετίζονται με τον αυταρχισμό να αποβάλλονται και να περιθωριοποιούνται, και οι στάσεις που σχετίζονται με την ανεκτικότητα της διαφορετικότητας να προάγονται. Σε γενικές γραμμές, στην εκπαίδευση, άνθρωποι και κοινωνικές ομάδες τείνουν να αλληλοεπιδρούν και να επηρεάζονται από τους συνομήλικους ή ανθρώπους με τους οποίους συσχετίζονται. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν να φοιτήσουν στην ΕΕΚ, εγκλιματίζονται στο «οικοσύστημα»της τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ ενθαρρύνονται, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους και καθηγητές/-τριες, να υιοθετήσουν τις αξίες και να συμμορφώνονται με τα πρότυπα του τεχνικού πολιτισμού. Πολύ δε περισσότερο, στις εργαστηριακές πρακτικές της ΕΕΚ, οι οποίες καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι μαθητές/-τριες ενθαρρύνονται να συνεργάζονται και να υλοποιούν καθημερινά πολλές ώρες ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Κοτσιφάκος, 2020).Το τεχνικό σχολείο και οι μαθησιακές δραστηριότητες στα εργαστήρια προωθούν αξίες και κανόνες οι οποίες «επαινούν» την ποικιλομορφία, την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, επιδιώκουν τη συνεργασία και αποβάλλουν ή περιθωριοποιούν τη μονομέρεια, τον αυταρχισμό και τη μισαλλοδοξία. Θα λέγαμε ότι ειδικά μέσα στα εργαστήρια κυριαρχεί η ομαδοσυνεργατική πρακτική, με την ομαδική εργασία να αποτελεί ένα θεμελιώδες πρότυπο αναφοράς μεταξύ ομάδων κυρίως συνομηλίκων, οι οποίοι/ες εκπαιδεύονται σε αυτά τα πρότυπα για τα τρία τουλάχιστον χρόνια της βασικής εκπαίδευσής τους, σε διάφορα αντικείμενα της Ειδικότητάς τους. Συνοψίζοντας, το νόημα της μάθησης στην ΕΕΚ

σχετίζεται με το τι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να «κάνουν» («το doing»), όπου το να «κάνεις» αναφέρεται στην άμεση εμπειρία, όπως, για παράδειγμα, την ανάληψη μιας εργασίας (μια εξειδικευμένη εργασία, μια τεχνική κατασκευή, μια παροχή εξειδικευμένης εργασίας) η οποία μπορεί να περιλαμβάνει, ή όχι, την επίλυση ενός προβλήματος ή την επίλυση μιας σύνθετης τεχνικής κατάστασης, έναν αυτοματισμό κ.λπ. Το ουσιαστικό μέρος αυτής της πρακτικής γνώσης, όταν εμπεριέχεται σε εκπαιδευτικές δομές, περιλαμβάνει μια υποκειμενική, αλλά και μία διυποκειμενική δέσμευση, ξεπερνώντας τον αποστασιοποιημένο διαχωρισμό ενός μαθητή ή μίας μαθήτριας από αυτό που βιώνει. Το πλήρες παιδαγωγικό νόημα της τεχνικής εκπαίδευσης έγκειται στο να κάνεις κάτι συγκεκριμένο, και όχι κάτι αφηρημένο, και να προσανατολίζεσαι συγκεκριμένα, πλαισιωμένα και εφαρμοστικά, παρά γενικά. Τόσο ο Dewey (1986) όσο και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί της κριτικής παιδαγωγικής (Nweke & Owoh, 2021), έδωσαν την πρωτοκαθεδρία στην ενεργητική πράξη (Mayo, 2007), χαρακτηρίζοντάς την ως τον ακρογωνιαία λίθο του νοήματος της μάθησης.

Παρ' όλα αυτά, αυταρχικές πρακτικές και διδακτικές εφαρμόζονται στα εργαστήρια της ΕΕΚ με διάφορους τρόπους (Εικόνα 1). Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι εκπαιδευτές δεν έχουν επαρκή κατάρτιση και κατανόηση σχετικά με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ή και διαχείρισης της τάξης, παρατηρείται μια τάση προς την αυταρχική διδασκαλία, ενώ όταν οι ίδιες οι εκπαιδευτικές δομές (εξοπλισμός ή διδακτικές πρακτικές) παραμένουν στάσιμες και δεν εξελίσσονται βάσει της προόδου της επιστήμης και της τεχνολογίας, επικρατεί μια αυταρχική προσέγγιση στην οργάνωση του διδακτικού έργου.



Εικόνα 1: Αιτίες για την εφαρμογή αυταρχικών πρακτικών στα εργαστήρια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Από την άλλη πλευρά, παραδοσιακές αντιλήψεις για την εκπαίδευση και την εξουσία μέσα στην τάξη μπορούν να οδηγήσουν σε αυταρχικές πρακτικές, καθώς η λανθασμένη προσέγγιση της πειθαρχίας και η απαίτηση επιβολής της τυφλής υπακοής, ενδέχεται να θεωρηθούν πιο σημαντικές από την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Τέλος, η έλλειψη πόρων, όπως εκπαιδευτικό υλικό, τεχνολογικός εξοπλισμός και υποστήριξη για την εκπαίδευση ή τις δεξιότητες της κατάρτισης, πιθανόν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε αυταρχικές πρακτικές για να διαχειριστούν την τάξη και να διδάξουν με τους περιορισμένους πόρους που διαθέτουν. Για την αντιμετώπιση τέτοιων παθητικών και αρνητικών παιδαγωγικά πρακτικών, είναι σημαντικό να υπάρχουν συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτών, καθώς και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε η διδακτέα ύλη να αντικατοπτρίζει σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Επιπλέον, η δημιουργία μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας, η οποία θα ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την ανεξάρτητη σκέψη, μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των αυταρχικών πρακτικών στα εργαστήρια της ΕΕΚ. Το πόσο σημαντικό και σε ποια κατεύθυνση θα ήταν εφικτό να κινηθούν οι ειδικές ανάγκες υποστήριξης της ΕΕΚ για τον επανασχεδιασμό μιας ριζικής σχεδίασης ουσιαστικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων, θα το εξετάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι ειδικές ανάγκες υποστήριξης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: για τον επανασχεδιασμό μιας ριζικής σχεδίασης παρεμβάσεων

Η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών της ΕΕΚ, επιβάλλεται από τον θεμελιακό προσδιορισμό της (Li & Pilz, 2023), να παρακολουθεί διαρκώς τις εξελίξεις στους χώρους της τεχνολογίας και των τεχνικών (Rasuljono'gli, 2023). Το θεμελιώδες ζήτημα της φοίτησης στα περιβάλλοντα της ΕΕΚ είναι ότι ο/η απόφοιτος, πέρα από το βασικό απολυτήριο του Λυκείου, «επενδύεται» και ένα πτυχίο Ειδικότητας. Οι συνέπειες από την παραγωγή πτυχιούχων χωρίς σύνδεση με τις πραγματικές και επικαιροποιημένες ανάγκες των κατευθύνσεών τους ή την έλλειψη επαρκούς σύνδεσης ή ικανοποιητικής κατάρτισης όσον αφορά το αντικείμενό τους, έχει ανυπολόγιστες συνέπειες για το σύνολο της κοινωνίας, και εξαιρετικά αρνητικό αντίκτυπο, στην κοινωνική ζωή. Είναι σαν να «κατασκευάζεις» ειδικευμένους με πλήρη απαξιωμένα γνωσιακά φορτία και να προσπαθείς να τους «εντάξεις» κοινωνικά. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζουν ότι οι απόφοιτοι πρέπει να μπορούν να συνεισφέρουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας μιας εξαιρετικά ανταγωνιστικής παγκόσμιας αγοράς, χωρίς όμως οι ίδιοι από τις θέσεις ευθύνης που κατέχουν είτε να προτείνουν, είτε να οργανώνουν ανάλογες εκπαιδευτικές πολιτικές, και κυρίως, χωρίς να επιμορφώνουν σχετικά το εκπαιδευτικό προσωπικό (Κοτσιφάκος, 2019). Αυτό από μόνο του αποτελεί μια ένδειξη αυταρχικής περιθωριοποίησης του κόσμου και της εκπαιδευτικής κοινότητας της ΕΕΚ συνολικά, καθώς οι πραγματικές μορφωτικές ανάγκες είτε παραγράφονται, είτε αποσιωπώνται. Επιπροσθέτως, οι μη τεχνικές δεξιότητες, που συχνά αναφέρονται ως επαγγελματικές δεξιότητες (όπως η επικοινωνία, η ικανότητα εργασίας σε ομάδες, η επαγγελματική ευθύνη και η διά βίου μάθηση), δηλαδή τα είδη ικανοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των μεγάλων προκλήσεων της επαγγελματικής και τεχνικής ταυτότητας του μέλλοντος, αποσιωπώνται συστηματικά εντός των δομών της ΕΕΚ (Κοτσιφάκος, 2018). Η κριτική σκέψη και η μεταγνώση ως απαραίτητη δεξιότητα για την αξιοποίηση και την ενσωμάτωση όλων των γνωστικών ικανοτήτων για την επίλυση προβλημάτων στους χώρους παραγωγής και την ανάδειξη του πρωτοποριακού ρόλου των δυνάμεων της εργασίας (Béres & Fook, 2019), απουσιάζουν από τις δομές εκπαίδευσης της ΕΕΚ.

Ο επείγων χαρακτήρας των διαρκών μετασχηματισμών των εκπαιδευτικών δομών της ΕΕΚ οφείλεται, αφενός στην εμφάνιση νέων αιτημάτων από την κοινωνία και νέων αναγκών από τους χώρους παραγωγής για εξειδικευμένο προσωπικό, αφετέρου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες για την εφαρμογή επαγγελματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Από την πλευρά των μετασχηματισμών του συστήματος ΕΕΚ, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της τεχνικής εκπαίδευσης είναι οι αυριανοί επαγγελματίες, αποτελούν δηλαδή το πιο ουσιαστικό κομμάτι των δυνάμεων της εργασίας, τόσο σε επίπεδο τεχνολογίας και τεχνικών (ηλεκτρολόγοι, μηχανολόγοι, ηλεκτρονικοί κ.λπ.), όσο και κατάρτισης προσωπικού για τον τομέα των υπηρεσιών (πληροφορικοί, λογιστές, οικονομολόγοι, νοσηλεύτριες κ.λπ.). Μια αντι-αυταρχική παιδαγωγική μεταρρύθμιση εντός της ΕΕΚ θα πρέπει να εφαρμόζει με ολοκληρωμένο τρόπο γενικές, αλλά και ειδικές επιστημονικές μεθόδους, συγκρίσεις, αναλύσεις παιδαγωγικού περιεχομένου και αναλύσεις ειδικών παιδαγωγικών μοντέλων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των στοιχείων που σχετίζονται με αλλαγές στα πρότυπα συμπεριφοράς, συνήθειες και προτιμήσεις των μαθητών/-τριών, αλλαγές στους μαθησιακούς στόχους και αλλαγές στις τεχνολογίες διδασκαλίας (Larionova et al., 2018). Η απουσία όλων αυτών, σε συνδυασμό με τις συνθήκες υποχρηματοδότησης και κοινωνικής αδρανοποίησης, παράγουν μια ιδιότυπη απαξίωση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην υιοθέτηση αντικοινωνικών μοντέλων και αυταρχικών συμπεριφορών.

Συμπληρώνοντας τις πολλαπλές συνέπειες από την ελλιπή υποστήριξη των υποδομών της ΕΕΚ, εστιάζουμε στα χαρακτηριστικά των καθαυτών τεχνικών και εργαστηριακών γνώσεων που ισχύουν σε αυτά τα σχολικά περιβάλλοντα. Οι γνώσεις αναφοράς στο περιεχόμενο σπουδών της ΕΕΚ, δεν σχετίζονται μόνο με την ιστορικότητα και την κατανόηση του τι έχει επινοηθεί, αλλά κυρίως με το τι θα έπρεπε να αναζητά, και αυτό που έχει παραλειφθεί: την κοινωνική και πολιτική διάσταση του περιεχομένου. Οι κοινές διαιρέσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) των Τομέων και των Ειδικοτήτων της ΕΕΚ δεν εξυπηρετούν ούτε στο ελάχιστο τις κοινωνικές, πολιτικές, ακόμη και στοιχειωδώς οικονομικές προκείμενες, καθώς το σωρευτικό σύνολο των επιμέρους γνώσεων και κατευθύνσεων είναι εξόφθαλμα αναχρονιστικό και δεν λειτουργεί σήμερα. Σε κάθε περίπτωση, η ενημέρωση των ΑΠΣ θα μπορούσε να είναι σημαντική για την πρόβλεψη της εξέλιξης των μερών, καθώς και της επίδρασης των αλλαγών συνολικά, αν σε αυτή την ενημέρωση εγγράφονταν συγκεκριμένες στοχεύσεις σε αποδεκτό όριο. Όσον αφορά τους ορισμούς των χαρακτηριστικών της τεχνικής και εργαστηριακής γνώσης, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στον καθορισμό των κανόνων εκτέλεσης, είτε πρόκειται για τις νέες μας προσπάθειες, για νέες θεματικές εισαγωγές, είτε για

την εισαγωγή προτύπων που αφορούν το «σύνολο» της γνώσης για κάθε Τομέα και για κάθε Ειδικότητα. Για παράδειγμα, η εισαγωγή μιας νέας τεχνολογίας ή μιας νέας τεχνικής προσέγγισης στα εργαστήρια της ΕΕΚ θα πρέπει να επηρεάζεται και να διαμορφώνεται από την καθημερινή διδακτική πρακτική αλλά και συνολικά, από τις προοπτικές των αποφοίτων, καθώς και τη διεπιστημονική προοπτική εκπαιδευτικών και μαθητών. Το σημείο αυτό θα πρέπει να παρακολουθεί διαχρονικά κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης της ΕΕΚ, γιατί σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς θα πρέπει διδακτικά να περιλαμβάνεται, πέρα από αυτά που κρατάμε στα «χέρια» μας ως υλικό, και αυτά στα οποία στοχεύουμε, ενώ προτείνουμε συγκεκριμένα και προφανή στοιχεία για τη χρησιμότητά τους. Εκτός από τη διαίσθηση και τη διά βίου πρακτική-βιωματική εμπειρία, επιβάλλεται επίσης να τεκμηριώνεται και σε επίπεδο εφαρμογής, η στρατηγική για την επίτευξη των στόχων. Η έλλειψη σύνδεσης με την πραγματική κατάσταση των δυνάμεων της εργασίας διαμορφώνει αυταρχικά πλαίσια λειτουργίας, καθώς οι παιδαγωγικές νόρμες λειτουργούν στο «κενό».

Αδυνατώντας να λειτουργήσει η τεχνική γνώση σε μη πραγματική βάση, αποδυναμώνει και όλες τις κρίσιμες προοπτικές λειτουργιών μεταγνώσης. Τι μπορεί μία μαθήτρια ή ένας μαθητής του τεχνικού σχολείου να σκεφτεί για το «μετά» της γνώσης που λαμβάνει, όταν το περιεχόμενό της δεν είναι λειτουργικό σε σημερινές συνθήκες ζωής και εργασίας; Η πεπαλαιωμένη τεχνική γνώση, όταν προσλαμβάνεται ως εκπαίδευση, δεν έχει περιθώρια ανάπτυξης για τον τεχνικό πολιτισμό, παρά μόνο λειτουργεί ως μουσειακή επίδειξη και αξιοποιείται αποκλειστικά για ιστορικούς λόγους. Από την άλλη πλευρά, ακριβώς επειδή η «μεταγνώση» αναφέρεται στο πώς να αναλογιζόμαστε τη δική μας σκέψη, και έχει εξέχοντα ρόλο στην κοινωνική κρίση και την κοινωνική ενταξιακή αναπλαισίωση των αποφοίτων της ΕΕΚ, η έλλειψη ή η μη λειτουργία της αποτελεί μια αυταρχική παιδαγωγική συνέπεια (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Οι εκδοχές και οι επιδράσεις στην εκπαίδευση των πεδίων μεταγνώσης

Οι σκέψεις των ανθρώπων για τις δικές τους σκέψεις μπορούν να μεγεθύνουν, να μετριάσουν, ακόμα και να αντιστρέψουν τον αντίκτυπο της πρωτογενούς γνώσης. Η έλλειψη προοπτικών στους μαθητές και τις μαθήτριες της ΕΕΚ, και κυρίως στους απόφοιτούς της, επιδρά καθοριστικά στις στάσεις ζωής τους και τη λήψη αποφάσεων, στον επικαθορισμό για τον εαυτό και τη μακροδομική ταυτότητά τους, στη βιωματική μεταγνώση, αλλά και στην διαπροσωπική μεταγνώση (Briñol & DeMarree, 2012). Κάθε ένα από τα παραπάνω, ως ορατή έλλειψη και συνέπεια της απαξίωσης των προσανατολισμών στις σπουδές και στην εργαστηριακή υποδομή για την κατασκευή της γνώσης, συνοψίζουν την απουσία χειραφετικών πολιτικών και ενσαρκώνουν, μεταξύ άλλων, δομικές προκαταλήψεις στον πνευματικό ορίζοντα των αποφοίτων (Stanton, Sebesta & Dunlosky, 2021).

Πέρα από τα πολιτικά και ιδεολογικά αναλυτικά σχήματα, τα τελευταία χρόνια έχει εκδηλωθεί και μία νεότερη εκδοχή αυταρχισμού μέσα στα σχολεία, τα οποία σηματοδοτεί και συνδέει το θέμα του αυταρχισμού με τα φαινόμενα σχολικής βίας (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος, 2024). Τόσο τα θέματα της ενδοσχολικής βίας όσο και τα συνολικότερα ζητήματα αντιμετώπισης των αυταρχικών φαινομένων μέσα στο σχολείο, είναι πολυπαραγοντικά και πολυδύναμα κοινωνικά φαινόμενα, δεν πρόκειται για τυχαία μεμονωμένα περιστατικά, αλλά ούτε είναι και άμοιρα ευθυνών.

Αναμφίβολα, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ενδοσχολικά με στρατηγικό τρόπο και με γνώμονα πάντα, τον παιδαγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα για την ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδίου μελλοντικών εργασιών στην ΕΕΚ για τον επανασχεδιασμό μιας ριζοσπαστικής παρέμβασης εντός των δομών της

Από τις πρώιμες αναφορές, τις πρώτες θεσμικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την παλαιότερη έγκυρη επιστημονική αρθρογραφία για αυτές, είχε τεκμηριωθεί ότι την κρίση στην τεχνική εκπαίδευση καθορίζει ένας ιδιότυπος ιδεολογικός ρατσισμός (Μηλιός, 1984). Άλλοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης και κοινωνιολόγοι (Poulantzas, 1968) εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικές δομές και η ΕΕΚ μέσα σε αυτές, συνεχίζουν να αποτελούν έναν θεμελιώδη ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους (Αλτουσέρ, 1999), δηλαδή ένα μέσο με το οποίο το κράτος διαμορφώνει και διαδίδει συγκεκριμένες ιδέες, αξίες και πεποιθήσεις στην κοινωνία, η οποία μακροδομικά λειτουργεί κατανεμητικά στον νεολαιίστικο πληθυσμό. Αυτό συμβαίνει και μέσω του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά κυρίως λόγω των πολιτικών που εφαρμόζονται σε αυτόν τον τομέα. Οι τρέχουσες κυβερνητικές πολιτικές χρησιμοποιούν την ΕΕΚ ως μέσο για την προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών στόχων και αξιών, όπως η οικονομική ανάπτυξη, η απασχόληση, η κοινωνική συνοχή και η ανταγωνιστικότητα της εργατικής δύναμης. Αυτό γίνεται κυρίως μέσω της προσαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, της προώθησης συγκεκριμένων επαγγελματικών τομέων ή δεξιοτήτων, καθώς και της ενίσχυσης συγκεκριμένων ιδεολογικών προσεγγίσεων εντός των ΑΠΣ της ΕΕΚ.

Ωστόσο, η ΕΕΚ δεν είναι αποκλειστικά ένα εργαλείο ελέγχου και προώθησης της κρατικής ιδεολογίας ή συγκεκριμένων ταξικών προσανατολισμών. Μπορεί να λειτουργεί και ως μέσο για την ενδυνάμωση των ατόμων και της κοινωνίας, παρέχοντας τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας και την κοινωνία γενικότερα. Επιπλέον, μέσα στα εργαστήριά της η ΕΕΚ μπορεί να προάγει την κριτική σκέψη, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, που είναι σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη μίας δυναμικής και προοδευτικής κοινωνίας. Αυτό το σημείο είναι ένας άλλος τρόπος με τον οποίο η ΕΕΚ μπορεί να επηρεάσει την τάση ενός ατόμου, ούτως ώστε να εναντιωθεί στον αυταρχισμό, καθώς έρευνες δείχνουν ότι άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι πιο πιθανό να είναι πολιτικά δεσμευμένα και ενεργά για όλη τους την πολιτική ζωή (Kükürtcü, Erkan, & Seyfeli, 2021). Γενικότερα, σε ένα άτομο, όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα πολιτικής αναφοράς, το ενδιαφέρον για τα κοινά και ο δημοκρατικός ακτιβισμός εν γένει, τόσο περιορίζονται οι πιθανότητες να εκφραστούν από αυτό αυταρχικές στάσεις και δεσποτικές συμπεριφορές (Carnevale et al., 2020).

Στο παρόν άρθρο μελετήσαμε τις σχέσεις που έχουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με τη συνολική δομή της εκπαίδευσης, και ειδικότερα εξετάσαμε ποια είναι η σημασία της ενεργοποίησης των δημοκρατικών αντανακλαστικών των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ. Εστιάσαμε στις αιτίες εμφάνισης αυταρχικών φαινομένων εντός της δομής, και μέσω της ανάλυσης εξετάσαμε τη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής. Η προστιθέμενη αξία αυτής της ανάλυσης, η οποία αποτελεί ένα τμήμα της συνολικότερης μελέτης για τη φύση και την ταυτότητα της ΕΕΚ (Makrigiannis & Kotsifakos, 2023), έγκειται στο γεγονός ότι η εμφάνιση αυταρχικών συμπεριφορών είναι αντιστρόφως ανάλογη της οργάνωσης των θετικών προτύπων και της επιδίωξης μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία συνδέονται, αφενός με τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, αφετέρου με τη στρατηγική ενίσχυσης του δημοκρατικού ήθους των μαθητών και των μαθητριών της ΕΕΚ. Ως μελέτη περίπτωσης αναδείξαμε την ταυτότητα των Εργαστηριακών Κέντρων, αλλά συνολικότερα τα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ. Η σχέση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης των αποφοίτων μελετήθηκε κυρίως από τη σκοπιά των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, και από τη συνολική εξέταση των αποτελεσμάτων επιχειρήσαμε μια εμβάπτιση στον ρόλο και την αποστολή της ΕΕΚ. Η ανάλυση απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ερευνητές, αλλά και σε κάθε πολίτη που ενδιαφέρεται για την κατανόηση των θεμάτων της εκπαίδευσης μέσα από μια κριτική οπτική γωνία. Η προστιθέμενη αξία του άρθρου έγκειται στην πρόταση για αναθεώρηση και επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και ενίσχυση των δημοκρατικών αντανακλαστικών ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κατά την παρουσίαση των κεφαλαίων δείξαμε με ποιο τρόπο λειτουργεί στα εργαστήρια της ΕΕΚ η πραγματική ροή/ακολουθία των πρακτικών, η οποία εμπεριέχει όλες τις επιμέρους φάσεις προετοιμασίας, σχεδιασμού, υλο-

ποίησης, διαχείρισης, παρακολούθησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, αναδείξαμε σε ποιες φάσεις εμπλέκονται οι μηχανισμοί της εγχάραξης αυταρχικής προσωπικότητας με τους/τις μαθητές/τριες. Επιπροσθέτως, διαπιστώσαμε τα κρίσιμα σημεία, τις διαδικασίες και το θεσμικό πλαίσιο των ανωτέρω πρακτικών, βάσει των οποίων θα μπορούσαν να αντιστραφούν οι μηχανισμοί εδραίωσης της αυταρχικής προσωπικότητας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, όταν αυτά συνδυάζονται με τα θετικά στοιχεία που ενδεχομένως ενυπάρχουν στις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές, τα οποία θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια δημοκρατική ταυτότητα μάθησης.

Μια στρατηγική ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης στις κατευθύνσεις της κριτικής παιδαγωγικής, αφορά αρχικά τη σχεδίαση στρατηγικών αντι-αυταρχικών κατευθύνσεων κατά τις οποίες οι μορφωτικές διεργασίες στα Εργαστήρια της ΕΕΚ θα σηματοδοτούν τη μετάβαση από το εμπειρικό επίπεδο στη νοητική ανασύσταση της όλης παιδαγωγικής προσέγγισης, και από το πέρασμα από το αφηρημένο, στο συγκεκριμένο. Η διάκριση των σχέσεων-πλευρών του αντικειμένου μέχρι τη διάκριση της απλούστατης σχέσης, από το όλο ως χαώδη αντίληψη της ζωντανής εποπτείας στα συστατικά μέρη κάθε ιδιαίτερης τεχνικής και τεχνολογίας των Τομέων και των Ειδικοτήτων, αλλά και η προσέγγιση από την απλούστατη σχέση-αφαίρεση στη συνθετότερη, συνιστούν δεσμευτική παρακαταθήκη για την οικοδόμηση μιας χειραφετικής παιδαγωγικής μέσα στην ΕΕΚ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Béres, L., & Fook, J. (Eds.). (2019). *Learning critical reflection: Experiences of the transformative learning process*. Routledge.

Bosch, G., & Charest, J. (Eds.). (2009). *Vocational training: international perspectives*. Routledge.

Briñol, P., & DeMarree, K. (2012). *Social metacognition*. Psychology Press.

Carnevale, A. P., Smith, N., Dražanová, L., Gulish, A., & Campbell, K. P. (2020). The Role of Education in Taming Authoritarian Attitudes. *Georgetown University Center on Education and the Workforce*.

Davis, D., Trevisan, M., Leiffer, P., McCormack, J., Beyerlein, S., Khan, M. J., & Brackin, P. (2013). Reflection and metacognition in engineering practice. In *Using reflection and metacognition to improve student learning* (pp. 78-103). Routledge.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Esmond, B., & Atkins, L. (2022). *Education, skills, and social justice in a polarising world: Between technical elites and welfare vocationalism*. Routledge.

Gaedtke, A., (2017). *Modernism and the Machinery of Madness: Psychosis, Technology, and Narrative Worlds*. Cambridge University Press.

Kükürtcü, S. K., Erkan, N. S., & Seyfeli, Y. (2021). The development of the democratic behavior scale: A validity and reliability study. *Theory and Practice in Child Development*, *1*(1), 56-70.

Larionova, A. A., Zaitseva, N. A., Anoshina, Y. F., Gaidarenko, L. V., & Ostroukhov, V. M., (2018). The modern paradigm of transforming the vocational education system. *Astra Salvensis*, *6*, 436-448.

Li, J., & Pilz, M. (2023). International transfer of vocational education and training: A literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, *75*(2), 185-218.

Makrigiannis, P., Kotsifakos, D. (2023). Designing curricula for learning outcomes as a democracy-enhancing strategy, on *Skordoulis, K., Gioti, L., Laspidou, A. Proceedings of the X International Conference on Critical Education «Education for Social Emancipation»,* ISBN 978-960-243-741-4, pp. 430 - 437, https://www.eled.auth.gr/, date of access 18/02/2024.

Marra, R. M., Kim, S. M., Plumb, C., Hacker, D. J., & Bossaller, S. (2017, June). Beyond the technical: Developing lifelong learning and metacognition for the engineering workplace. In *2017 ASEE Annual Conference & Exposition*.

Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studiesin Philosophy and Education*, *26*, 525-544.

Neubauer, R. (2011). Neoliberalism in the information age, or vice versa? Global citizenship, technology, and hegemonic ideology. *Triple C: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, *9*(2), 195-230.

Nweke, C. C., & Owoh, A. T., (2021). John Dewey and Paulo Freire: Comparative thought on experiential education. *Nnadiebube Journal of Philosophy*, *1*(1), 98-109.

Poulantzas, N. (1968). *Pouvoir politique et classes sociales.* Librairie François Maspero, Ελληνική έκδοση, Πουλαντζάς, Ν. (1975). Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις. Αθήνα:. Θεμέλιο.

Rasuljono'gli, K. S. (2023). Methods Of Professional Training of Students In The Vocational Education System. *Journal of Innovation in Education and Social Research*, *1*(4), 1-6.

Skolnik, M. L. (2021). Issues in cross-national comparisons of institutions that provide vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-19.

Söllner, M., Bitzer, P., Janson, A., & Leimeister, J. M. (2018). Process is king: Evaluating the performance of technology-mediated learning in vocational software training. *Journal of Information Technology*, *33*, 233-253.

Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J., (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, *20*(2), fe3.

Trifonas, P. P. (2018). Technocracy, Education, and the Global Imperative. In *Democracy 2.0* (pp. 3-12). Brill.

Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις*, Μτφρ.: Γιαταγάνας Ξενοφών. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοτσιφάκος, Δ, (2023). Η αναγκαία εννοιολογική ταξινόμηση των σχέσεων και του περιεχομένου των μαθησιακών αντικειμένων των Τομέων και των Ειδικοτήτων της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας και Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, για την επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της, 1ο *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη»,* Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ελευσίνας και Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Ελευσίνας. ISBN 978-618-86443-6-6.

Κοτσιφάκος, Δ. (2020). Η εργαστηριακή κατανομή των μαθητών και των μαθητριών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ως μελέτη και εφαρμογή της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, *3ο ΠΕΚΕΣ, Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο*, *Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές, 6-7 Νοεμβρίου 2020 Τόμος Ι*, σελ. 93-105, ISBN: 978-9925-588-64-0, ανάκτηση από https://3pekes-edutech.uniwa.gr/praktika/praktika-a-tomos/.

Κοτσιφάκος, Δ. (2019). Τομείς και ειδικότητες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ένας πρώτος απολογισμός στην εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μαράσλειο Διδασκαλείο ΔΕ. 5 – 7 Απριλίου, ISBN 978-618-5036-43-0.

Κοτσιφάκος, Δ. (2018). Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα σήμερα. Περιοδικό Physics News 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018*, (σελ. 13 – 15). ISSN: 2241-1127.

Λυμπέρη, Α., Κοτσιφάκος, Δ., (2024). Η βία στα σχολεία: παραμετροποίηση των αιτιών και σχεδιασμός αντιμετώπισης των φαινομένων βίας εντός της σχολικής μονάδας, *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο, Τριμηνιαία Έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, Τεύχος 59*, ISSN. 27326020.

Μηλιός Γ. (1984). Η κρίση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ένας ιδιότυπος ιδεολογικός «ρατσισμός», *Θέσεις*, Τεύχος 7, ανάκτηση από http://theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=86.

Διδάσκοντας ποίηση ψηφιακά: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 ετών

Βασιλική Κουσκούτη
ΠΕ(70), PhD, M.Sc.
vakous@gmail.com

Ιωάννα Χαλεπά
ΠΕ(70), M.Sc.
chalepoy_io@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση που αφορά μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των δέκα έως δώδεκα ετών. Η εν λόγω πρόταση βασίζεται στη θεωρία της L. M. Rosenblatt για τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και ποιήματος, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και μέσα. Ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίησή της είναι δώδεκα έως δεκατέσσερις διδακτικές ώρες, και οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές είναι η Γλώσσα-Λογοτεχνία και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει τέσσερα στάδια υλοποίησης, από την προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος έως τη δημιουργία podcast που μεταδίδονται στην κοινότητα του European School Radio. Ο διδακτικός σχεδιασμός ενσωματώνει πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνολογίες για την προώθηση της μάθησης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και την ανεξάρτητη σκέψη.

ABSTRACT

The present paper introduces an instructional proposal aimed at students aged ten to twelve, based on L. M. Rosenblatt's theory of the dynamic interaction between reader and poem, utilizing digital tools and resources. The time required for its implementation is twelve to fourteen instructional hours, focusing on the Language-Literature and Information and Communication Technologies cognitive domains. The instructional proposal comprises four implementation stages, from preparing the learning environment to creating podcasts broadcasted to the European School Radio community. The instructional design incorporates multiple teaching approaches and technologies to promote student learning and creativity in an environment that encourages active participation and independent thinking.

Εισαγωγή

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι η αισθητική απόλαυση και η ερμηνεία ποιημάτων, η ανάπτυξη γλωσσικών, επικοινωνιακών και ψηφιακών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της δημιουργικότητας, καθώς και η προώθηση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τέσσερα στάδια υλοποίησης, σύμφωνα με τη θεωρία της L. M. Rosenblatt (1998), που είναι τα εξής: το στάδιο της προετοιμασίας του μαθησιακού περιβάλλοντος, το στάδιο της αρχικής ανταπόκρισης, το στάδιο της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, και το στάδιο της έκφρασης της ανταπόκρισης. Κάθε στάδιο υλοποίησης έχει ως τελικό αποτέλεσμα ένα παραγόμενο μαθητικό ψηφιακό προϊόν. Στο πρώτο γίνεται η προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος, αξιοποιώντας πολυτροπικά κείμενα εντός της σχολικής αίθουσας, που αφορούν τη γνωριμία των μαθητών/τριών με το λογοτεχνικό είδος της ποίησης και των δημιουργών της. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες αναζητούν και ανακαλύπτουν ομαδικά πληροφορίες στο διαδίκτυο, τις οποίες

οργανώνουν σε ένα συνεργατικό ψηφιακό Padlet. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της αρχικής ανταπόκρισης, που υλοποιείται με το δεύτερο βήμα του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης (in-class), αξιοποιείται εκπαιδευτικό υλικό κατασκευασμένο από τις γράφουσες. Το εκπαιδευτικό υλικό αναρτάται στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και οι μαθητές/τριες αυτενεργούν και αλληλοεπιδρούν με αυτό. Στο τρίτο στάδιο, της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν εντός της σχολικής αίθουσας, τις πληροφορίες που προσέλαβαν από τη μελέτη του εκπαιδευτικό υλικού και συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες μετασχηματισμού ποιημάτων σε ψηφιακά comics, με τη χρήση της online ψηφιακής πλατφόρμας «Make Beliefs Comix». Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, αυτό της έκφρασης της ανταπόκρισης, οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν Podcast, το οποίο αναρτάται στη ραδιοφωνική κοινότητα European School Radio. Την ημέρα της αναμετάδοσης, οι μαθητές/τριες επικοινωνούν ζωντανά την εμπειρία τους και στο υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό του σχολείου.

Σκεπτικό διδακτικής πρότασης -επιστημονικό/γνωστικό περιεχόμενο

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου αφορά τη Συναλλακτική Αναγνωστική θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt, τη Θεωρία της Πολυτροπικότητας, τις Αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης, και το μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης. Πιο αναλυτικά:

Η Συναλλακτική Αναγνωστική θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt (transactional theory of reading), που τονίζει τη διασύνδεση του αναγνώστη και του κειμένου στη διαδικασία νοηματοδότησής του. Σύμφωνα με αυτή, ο αναγνώστης (μαθητής) και το αντικείμενο της γνώσης (κείμενο) διέπουν και διέπονται από τις αρχές της έρευνας/ανακάλυψης, με τη σημασία του κειμένου να μην είναι κάτι που απλά υπάρχει εκεί έξω, αλλά να κατασκευάζεται από τον αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Συνεπώς, ο αναγνώστης φέρει τις δικές του εμπειρίες, προκαταλήψεις και προσδοκίες στην ανάγνωση, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύει το κείμενο (Rosenblatt, 2005). Η Συναλλακτική Αναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας συνιστά, μεταξύ άλλων αναγνωστικών θεωριών, μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας, με ποικίλες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται, σύμφωνα με την Καλογήρου και τη Βησσαράκη (Καλογήρου & Βησαράκη, 2005), εύκολα εφαρμόσιμη, αποδεδειγμένα αποτελεσματική και διαθέτει ίσως τον σαφέστερο παιδαγωγικό χαρακτήρα συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναγνωστικές θεωρίες (Μαλαφάντης, 2005). Συνολικά, η θεωρία της Rosenblatt προσφέρει ένα πλούσιο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους όσον αφορά τις δυνατότητες και τις αξίες της λογοτεχνίας.

Η θεωρία της Πολυτροπικότητας (multimodality), που εισήγαγαν οι Kress & Van Leeuwen (Kress & Leeuwen, 2001). Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι διαπλέκονται και ενσωματώνονται σε μια ολότητα οικοδομώντας νοήματα και διαμορφώνοντας νέα κείμενα, με σκοπό την αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορα περιβάλλοντα. Προς την κατεύθυνση αυτή, ειδικά στις μέρες μας, στρέφει την προσοχή μας και η επιστήμη της επικοινωνίας, δηλαδή στα μέσα και στους τρόπους που χρησιμοποιούμε, «όταν η γλώσσα δεν αρκεί για να εκφραστούμε, ή δεν αρκεί μόνο αυτή και χρειάζεται να αξιοποιήσουμε κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας» (Χοντολίδου, 1999). Ως τρόποι (modes), νοούνται ο λεκτικός (λεξιλόγιο, προτάσεις), ο οπτικός (σταθερές ή κινούμενες εικόνες, χρώμα), ο ηχητικός (μουσική, ένταση, ρυθμός), ο χειρονομικός (κίνηση, γλώσσα σώματος, ρυθμός) και ο χωρικός (κατεύθυνση, τρόπος διάταξης στον χώρο) (Kress & Leeuwen, 2001, σ. 200).

Οι Αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και Μάθησης. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και η Μάθηση συνιστούν μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντικατοπτρίζει τις ατομικές ανάγκες και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αρχίζει με την κατανόηση των μαθητών ως ατόμων, συμπεριλαμβανομένων των ενδιαφερόντων τους, των δυνατοτήτων τους, των αναγκών τους και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα. Παράλληλα, προσφέρει διάφορες επιλογές στους μαθητές, όπως διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του υλικού, καθώς και διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017). Επίσης, ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και να εργάζονται με αυτονομία, καθώς χρησιμοποιεί πληθώρα μεθόδων και υλικών για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών.

Το μοντέλο διδασκαλίας της Ανεστραμμένης τάξης (Flipped classroom). Η ανεστραμμένη τάξη ανήκει στα μαθητοκεντρικά μοντέλα με επίκεντρο τον μαθητή που, με απόλυτο και συνειδητό τρόπο, συμμετέχει σε όλα τα βήματα της διαδικασίας της μάθησης (Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003). Επίσης, η ανεστραμμένη τάξη είναι ένα μοντέλο

μεικτής μάθησης (Blended learning), επειδή χρησιμοποιεί διά ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Young, 2002). Οι Estes et al. υποστηρίζουν ότι η ανεστραμμένη τάξη αποτελείται από τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής (Estes et al., 2014).Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο πριν την τάξη (pre-class), το δεύτερο μέσα στην τάξη (in-class), και το τρίτο μετά την τάξη (post-class). Στο πρώτο στάδιο, ο μαθητής οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμεί προετοιμάζεται στο σπίτι του μελετώντας το εκπαιδευτικό υλικό που του έστειλε ο εκπαιδευτικός μέσω διαδικτύου (Estes et al., 2014).

Το δεύτερο στάδιο της μεθόδου λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής αίθουσας. Στη συνέχεια, ο μαθητής εντός της αίθουσας εφαρμόζει αυτά που μελέτησε στο σπίτι, συνεργάζεται με τους συμμαθητές τους μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, αλληλοεπιδρά με στόχο την απόκτηση της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί σε ενεργητικούς δέκτες, συμμετέχοντας σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Από την πλευρά του, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε συντονιστή και καθοδηγητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ελέγχοντας τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές και ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση (Λαμπούδης κ.ά., 2021).

Στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού σεναρίου

Λαμβάνοντας υπόψη, κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου, τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας-Λογοτεχνίας και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), οι ειδικότεροι στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι:

- Η αισθητική απόλαυση από την ανάγνωση ποιημάτων και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αύξηση του βαθμού εμπλοκής των μαθητών/τριών σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.
- Η ανάπτυξη γλωσσικών, ψηφιακών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της δημιουργικότητας.
- Η ενεργός συμμετοχή και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών.
- Η ανάπτυξη της αισθητικής και συναισθηματικής καλλιέργειας, μέσω δραστηριοτήτων που ευνοούν την αισθητική απόλαυση.
- Η ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών, καθώς και των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών τους.
- Η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία, η συνεργατικότητα, καθώς και ο ψηφιακός και τεχνολογικός εγγραμματισμός.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες οργανώνονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, αναλαμβάνοντας διακριτούς ρόλους, υλοποιώντας δομημένες δραστηριότητες που στοχεύουν στο να αυτενεργήσουν. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό ρόλο, ενθαρρύνοντας τη διατύπωση ερωτημάτων, τη συμμετοχή, τη δοκιμή, τον έλεγχο και τον αναστοχασμό των μαθητών και των μαθητριών. Κατά τη διάρκεια του σεναρίου αξιοποιούνται διαδραστικός πίνακας και ως διδακτικά εργαλεία τα παρακάτω:

- Το Φωτόδεντρο για τη γνωριμία των μαθητών/τριών με τα ποιήματα στο 1ο στάδιο (προετοιμασία περιβάλλοντος).
- Το Padlet, όπου οι μαθητές/τριες καταγράφουν στοιχεία που αφορούν τους ποιητές στο 1ο στάδιο (προετοιμασία περιβάλλοντος).
- Η ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες υλοποιούν δραστηριότητες σχετικές με τα ποιήματα στο 2ο στάδιο (αρχική ανταπόκριση) και στο 4ο στάδιο (έκφραση ανταπόκρισης).
- Το Make Beliefs Comix, όπου οι μαθητές/τριες δημιουργούν ποιήματα στο 3ο στάδιο (τελειοποίηση της ανταπόκρισης).
- Το Audacity για τη δημιουργία podcast, το οποίο διαμοιράζεται μέσω sound cloud στο 4ο στάδιο (έκφραση ανταπόκρισης).
- Το European School Radio, όπου μεταδίδεται το podcast που δημιουργείται από τους/τις μαθητές/τριες στο 4ο στάδιο (έκφραση ανταπόκρισης).
- Το Canva, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες πληροφορούνται για τη ζωή και το έργο του Οδυσσέα Ελύτη στο 4ο στάδιο (έκφραση ανταπόκρισης).
- Infographics, προκειμένου να δοθούν οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες στο 1ο και στο 2ο στάδιο.

Αναλυτική περιγραφή των σταδίων υλοποίησης

1ο Στάδιο: Προετοιμασία περιβάλλοντος (4 διδακτικές ώρες)

Στο πρώτο στάδιο γίνεται η προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών. Η υλοποίηση του πρώτου σταδίου λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων και τους δίνονται προς μελέτη τα εξής ποιήματα από το σχολικό εγχειρίδιο του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Ε΄ και της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου:

«Στον κήπο» του Κωστή Παλαμά.

«Να σ΄ αγναντεύω θάλασσα» του Κώστα Βάρναλη.

«Τραγουδάκια του Φωτούλη» του Γιάννη Ρίτσου.

«Στο καλοκαίρι» του Ανδρέα Λασκαράτου.

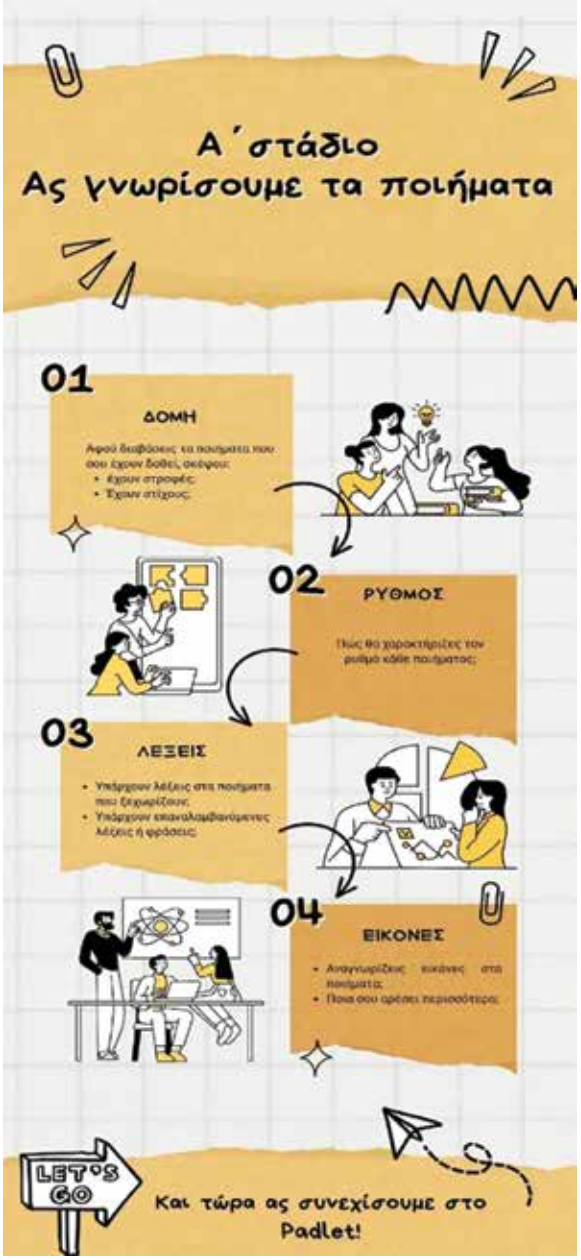


Εικόνα 1. Τα ποιήματα που αξιοποιούνται

Μετά τη μελέτη των ποιημάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες καταγράφουν ελεύθερα τις σκέψεις τους σε ένα λευκό χαρτί. Προκειμένου να αναγνωρίσουν και να ανακαλύψουν στοιχεία που σχετίζονται με τα εξωτερικά γνωρίσματα των ποιημάτων, δίνονται στοχευμένες ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό με τη μορφή infographic, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Το infographic είναι μία γραφική απεικόνιση δεδομένων και πληροφοριών με στόχο την ταχεία κατανόηση πληροφοριών. Αξίζει να τονιστεί πως η οπτική αναπαράσταση των δεδομένων διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν πιο γρήγορα την πληροφορία με έναν διασκεδαστικό τρόπο, ενισχύοντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους. Στο παρόν infographic (βλ. εικόνα 2) έχουν αντικατασταθεί οι πληροφορίες με ερωτήσεις.

Ενδεικτικά προτείνονται οι εξής:

1. Δομή του ποιήματος :«Αφού διαβάσεις τα ποιήματα που σου έχουν δοθεί, σκέψου: έχουν στροφές και στίχους;»
2. Ρυθμός του ποιήματος: «Πώς θα χαρακτήριζες τον ρυθμό κάθε ποιήματος;»
3. Λέξεις του ποιήματος: «Υπάρχουν λέξεις στα ποιήματα που ξεχωρίζουν;», «Υπάρχουν επαναλαμβανόμενες λέξεις ή φράσεις;»
4. Εικόνες του ποιήματος: «Αναγνωρίζεις εικόνες στα ποιήματα;», «Ποια σου αρέσει περισσότερο;».

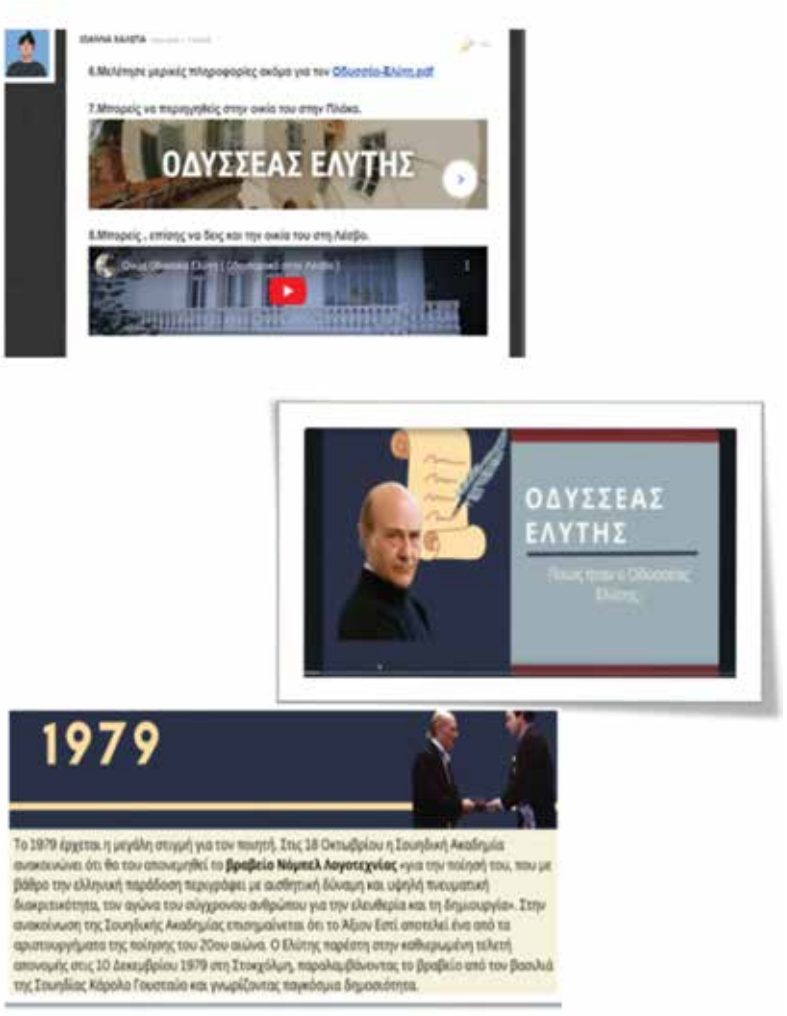


Εικόνα 2, Infographic ερωτήσεων

Έπειτα, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της στην ολομέλεια και οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για έναν από τους προτεινόμενους ποιητές. Ακολούθως, μεταφέρονται στο ψηφιακό περιβάλλον του Padlet (βλ. εικόνα 3), που είναι μια ψηφιακή πλατφόρμα συνεργατικής εργασίας και επιτρέπει στους χρήστες να μοιράζονται περιεχόμενο προσθέτοντας εικόνα, ήχο, βίντεο, συνδέσμους, καθώς και άλλα πολυμέσα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύονται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και η δημιουργικότητά τους, και διευκολύνεται η διαδικασία της αξιολόγησής τους.



Εικόνα 3. Συνεργατικό padlet



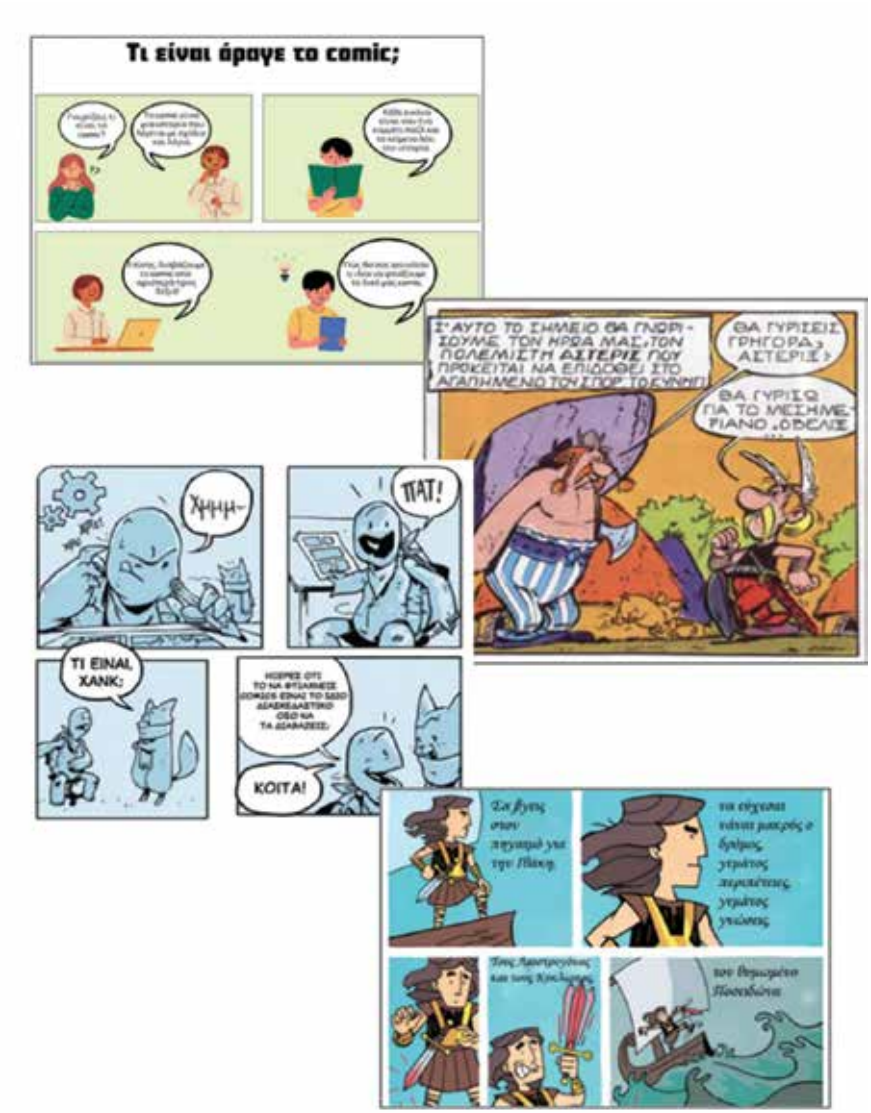
Εικόνα 4. Το Infographic με τις οδηγίες που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες και οι δραστηριότητες που έχουν δημιουργηθεί στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me

2ο Στάδιο: Αρχική ανταπόκριση μαθητών/τριών (3 διδακτικές ώρες)

Στο στάδιο αυτό, το οποίο υλοποιείται εξ αποστάσεως μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας e–me, οι μαθητές/μαθήτριες μελετούν αρχικά αναλυτικά το ποίημα «Ο ήλιος ο ηλιάτορας». Πριν τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, που έχει δημιουργηθεί για τον σκοπό αυτό, δίνεται στους/στις μαθητές/τριες infographic με οδηγίες για τον τρόπο που θα προσεγγίσουν το ποίημα.

Συγκεκριμένα, κάνουν είσοδο με τους κωδικούς τους από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο στην πλατφόρμα e-me και αναζητούν την «κυψέλη» με τίτλο «Ο ήλιος ο ηλιάτορας». Κατευθύνονται στον τοίχο της συγκεκριμένης «κυψέλης» και υλοποιούν τρεις δραστηριότητες σχετικές με το ποίημα. Η δημιουργία τριών δραστηριοτήτων είναι σκόπιμη, εφόσον κάθε μαθητής/τρια μαθαίνει με πολλούς τρόπους (modes). Η πρώτη δραστηριότητα αφορά τη μελέτη του ποιήματος, είτε από την e-me, είτε από το φωτόδεντρο. Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά την ακρόαση του ποιήματος, και η τρίτη δραστηριότητα αφορά ένα κρυπτόλεξο με λέξεις του ποιήματος. Οι μαθητές/τριες, με τις παραπάνω δραστηριότητες εξοικειώνονται περισσότερο με το ποίημα και εμβαθύνουν σχετικά με το περιεχόμενό του, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Επιπροσθέτως, στο δεύτερο στάδιο προβλέπονται δραστηριότητες προετοιμασίας που εστιάζουν στην ανάλυση και την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των comics, με σκοπό την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ομαλή μετάβασή τους στο επόμενο στάδιο (3ο Στάδιο: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης) της διαδικασίας. Στον τοίχο της «κυψέλης» αναρτώνται πληροφορίες σχετικά με το τι είναι comic, καθώς και μερικές εικόνες από τρία διαφορετικά comics, προκειμένου να οπτικοποιηθεί η πληροφορία.



Εικόνα 5. Παραδείγματα με comics

3ο Στάδιο: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης (3 διδακτικές ώρες)

Στο τρίτο στάδιο, οι μαθητές/τριες στον χώρο του σχολείου, και συγκεκριμένα στο εργαστήριο πληροφορικής, προσπαθούν να ερμηνεύσουν το ποίημα μέσα από δικές τους εμπειρίες και να κατανοήσουν τα βαθύτερα νοήματα που κρύβει. Μετά τη συζήτηση-διάλογο που αναπτύσσεται, έχουμε την ψηφιακή δημιουργία comic, μέσω της δωρεάν online πλατφόρμας «Make Beliefs Comix». Στους/στις μαθητές/τριες δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς μπορούν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό comic στην πλατφόρμα. Για το comic που δημιουργούν αντλούν εικόνες και στοιχεία από το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη, «Ο ήλιος ο ηλιάτορας». Η δημιουργία comic συνδέεται με αυτό το στάδιο, διότι οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να ερμηνεύσουν το ποίημα μέσα από τις δημιουργικές τους ικανότητες.

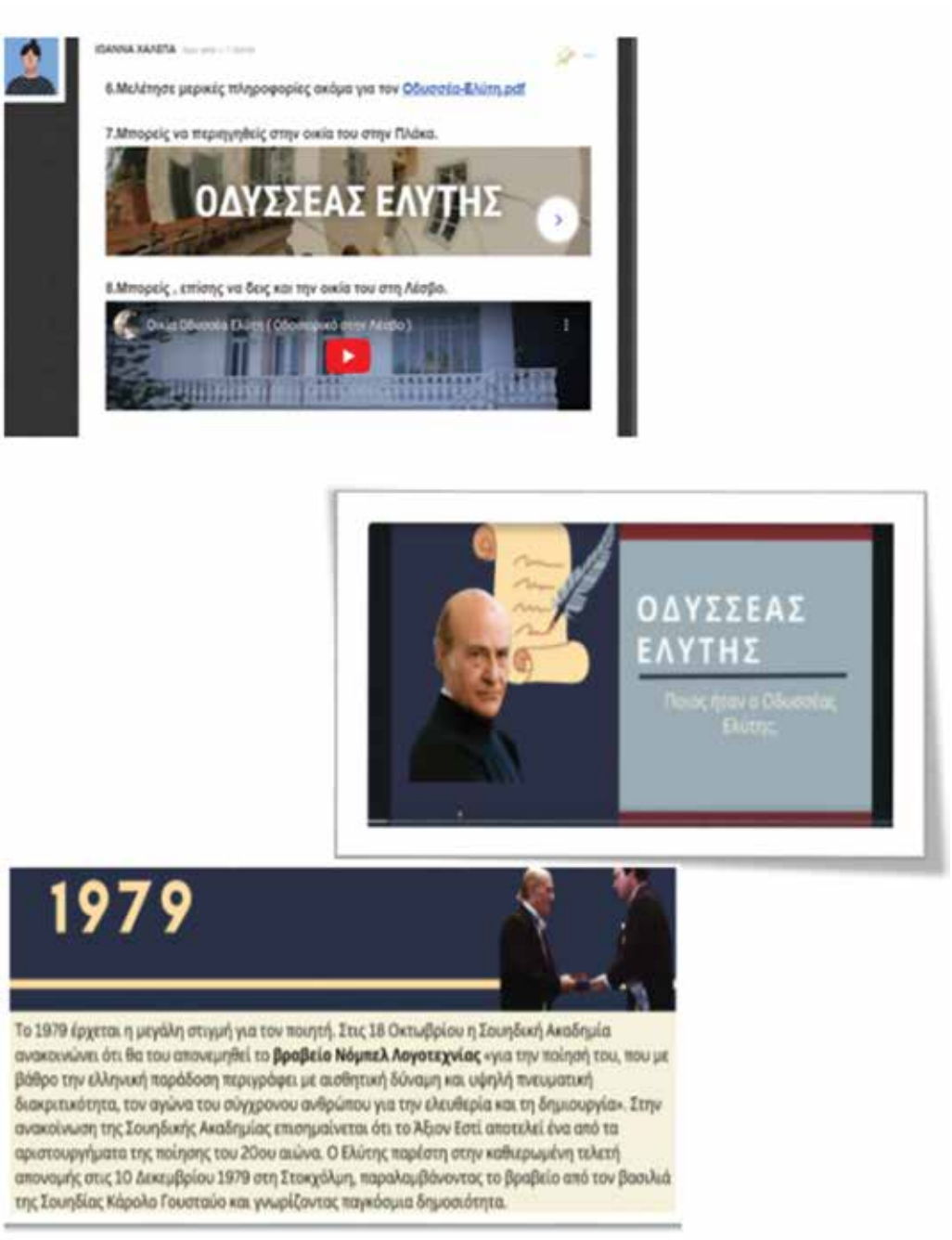


Εικόνα 6. Στιγμιότυπο της on line πλατφόρμα Make Beliefs Comix

4ο Στάδιο: Έκφραση της ανταπόκρισης (4 διδακτικές ώρες)

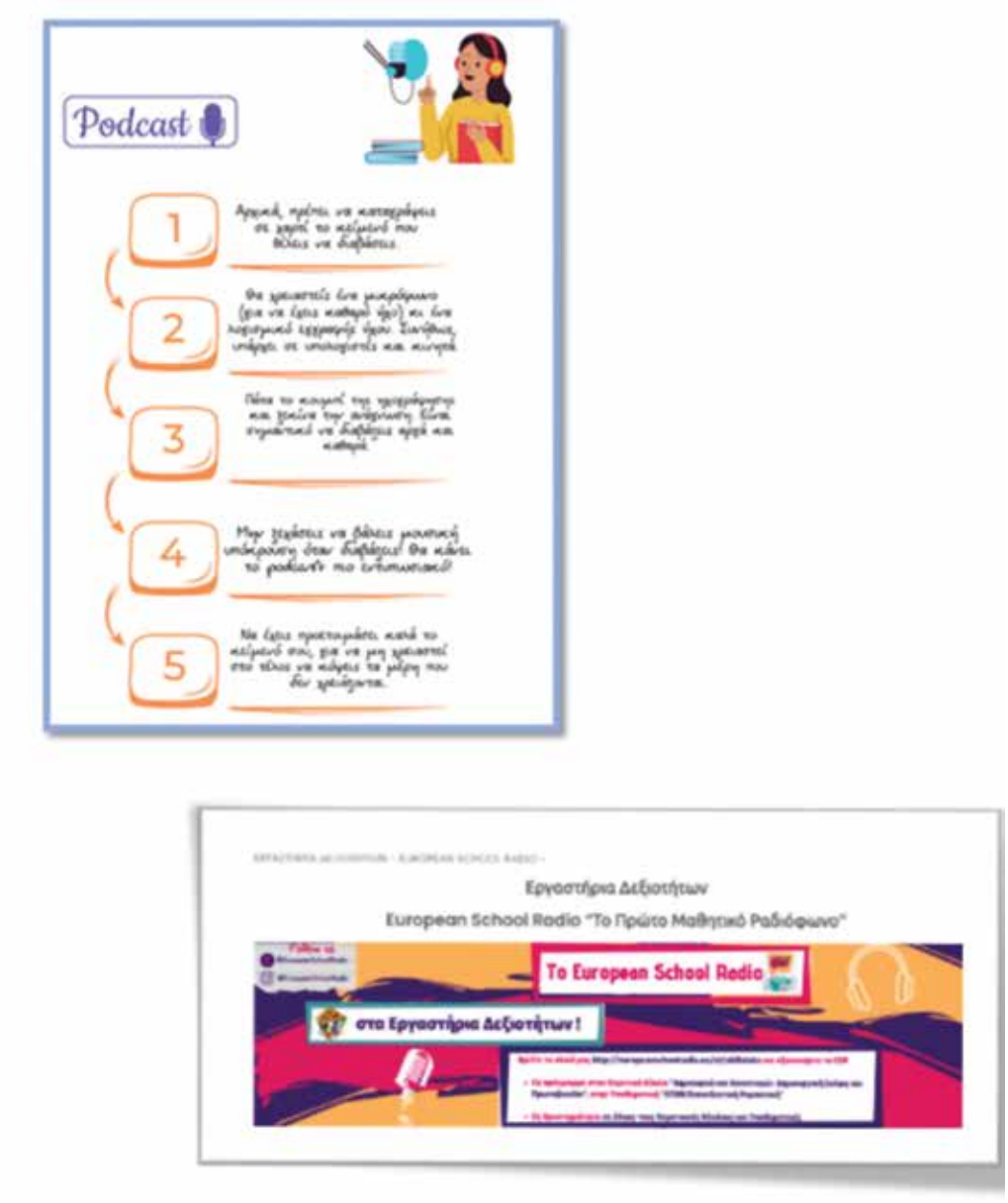
Στο τέταρτο στάδιο, οι μαθητές/τριες συνεχίζουν να εκφράζουν τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους μέσω πρόσθετων δραστηριοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Αναλυτικότερα, το στάδιο αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο υλοποιείται εξ αποστάσεως, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας e-me,

όπου οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μελετήσουν επιπρόσθετο υλικό που αφορά τη ζωή και το έργο του Οδυσσέα Ελύτη, όπως βιογραφικά στοιχεία, μελοποιημένα ποιήματα, εικονική περιήγηση στην οικία του στην Πλάκα, καθώς και βίντεο από το σπίτι του στη Λέσβο.



Εικόνα 7. Εκπαιδευτικό υλικό προς μελέτη στην e-me

Στο δεύτερο μέρος του σταδίου, οι μαθητές/τριες, εντός της σχολικής αίθουσας, χωρίζονται σε ομάδες. Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει ρόλους στα μέλη της ομάδας. Κάθε μέλος πρέπει να καταγράψει πληροφορίες από τη ζωή του νομπελίστα ποιητή, τις οποίες παρουσιάζουν ομαδικά. Στη συνέχεια τις επεξεργάζονται, δημιουργώντας ένα κείμενο με σκοπό την ανάγνωσή του και την ηχητική καταγραφή του για τη δημιουργία ενός Podcast. Οι πληροφορίες που αξιοποιούνται μπορεί να προέρχονται είτε από το αναρτημένο υλικό της e-me, είτε από το διαδίκτυο, είτε να αποτελούν σκέψεις των μαθητών/τριών. Έπειτα, πραγματοποιούνται η ηχογράφηση του κειμένου από κάθε ομάδα και η επεξεργασία του με ένα πρόγραμμα ήχου, συγκεκριμένα το Audacity. Το Podcast προωθείται προαιρετικά στο μαθητικό ραδιόφωνο European School Radio, προκειμένου να διαδοθεί πέραν των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος.



Εικόνα 8. Οδηγίες Podcast και στιγμιότυπο από το European School Radio

Αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών

Για την αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών όσον αφορά τις δεξιότητες που είχαν τεθεί στη στοχοθεσία του διδακτικού σεναρίου, δημιουργήθηκε και προτείνεται να αξιοποιηθεί κατασκευασμένη ρουμπρίκα αξιολόγησης (assessment rubric) με πέντε κριτήρια. Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης είναι μια ιδιαίτερα δυναμική και καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/τριών. Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται τα κριτήρια επίδοσης και στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης, καθώς και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται (Arter & McTighe, 2001).

Τα κριτήρια αξιολόγησης της συγκεκριμένης ρουμπρίκας που κατασκευάστηκε για τον σκοπό του διδακτικού σεναρίου εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, ψηφιακού εγγραμματισμού, στις πολυτροπικές δεξιότητες κειμένου και, τέλος, της κριτικής σκέψης. Το κάθε κριτήριο αξιολογείται με άριστα, πολύ καλά και μέτρια. Η ρουμπρίκα με τα δομικά της στοιχεία παρουσιάζονται παρακάτω (βλ. εικόνα 9).

Κριτήρια	Άριστα (3)	Πολύ καλά (2)	Μέτρια (1)
Δεξιότητες Συνεργασίας	Επιδεικνύει με συνέπεια εξαιρετική ομαδική εργασία, συμμετέχει ενεργά και συνεισφέρει ουσιαστικά στην ομάδα	Συχνά συνεργάζεται αποτελεσματικά, συνεισφέρει στην ομάδα και ενθαρρύνει την ομαδική εργασία.	Σπάνια συμμετέχει σε συνεργασία, αδιαφορεί να συνεισφέρει στην ομάδα και αποσπά την προσοχή των άλλων.
Δεξιότητες επικοινωνίας	Εκφράζει ιδέες και χρησιμοποιεί αποτελεσματικά ποικιλία ψηφιακών εργαλείων και πολυμέσων. Ακούει συνεχώς ενεργά και με σεβασμό.	Κοινοποιεί τις ιδέες με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και πολυμέσα. Ακούει ενεργά και με σεβασμό.	Δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία και πολυμέσα. Δεν ακούει ενεργά ούτε ανταποκρίνεται με σεβασμό στους άλλους

Κριτήρια	Άριστα (3)	Πολύ καλά (2)	Μέτρια (1)
Δεξιότητες Ψηφιακού Γραμματισμού	Επιδεικνύει αναπτυγμένη ικανότητα στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία και την παρουσίαση ποίησης. Πλοηγείται αποτελεσματικά και χρησιμοποιεί διάφορες ψηφιακές πλατφόρμες.	Επιδεικνύει επάρκεια στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία και την παρουσίαση ποίησης. Πλοηγείται και χρησιμοποιεί ψηφιακές πλατφόρμες με κάποια ευκολία.	Δυσκολεύεται να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τα ψηφιακά εργαλεία για τη δημιουργία και την παρουσίαση της ποίησης. Επιδεικνύει περιορισμένη κατανόηση των ψηφιακών πλατφορμών
Πολυτροπικές δεξιότητες κειμένου	Ενσωματώνει δημιουργικά και αποτελεσματικά πολλαπλούς τρόπους έκφρασης για να μεταφέρει ποιητικές ιδέες χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα.	Ενσωματώνει πολλαπλούς τρόπους έκφρασης για να μεταφέρει ποιητικές ιδέες χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα.	Προσπάθειες ενσωμάτωσης πολλαπλών τρόπων έκφρασης για τη μετάδοση ποιητικών ιδεών αλλά με περιορισμένη επιτυχία

Κριτήρια	Άριστα (3)	Πολύ καλά (2)	Μέτρια (1)
Κριτική Σκέψη	Αναλύει και αξιολογεί ποιητικά έργα με εξαιρετικά και εμβαθύνει. Παρουσιάζει σαφή επιχειρήματα. Αιτιολογεί πλήρως τις επιλογές του.	Αναλύει και αξιολογεί ποιητικά έργα ικανοποιητικά και εμβαθύνει. Παρουσιάζει ικανοποιητικά σαφή επιχειρήματα. Αιτιολογεί μερικώς τις επιλογές του.	Προσπαθεί να αναλύσει και να αξιολογήσει ποιητικά έργα αλλά με δυσκολεύεται να εμβαθύνει. Παρουσιάζει ασαφή ή αδύναμα επιχειρήματα. Δεν μπορεί να αιτιολογήσει τις επιλογές του.

Εικόνα 9. Ρουμπρίκα αξιολόγησης πέντε κριτηρίων

Επέκταση διδακτικού σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο «Διδάσκοντας ποίηση ψηφιακά: Μία διδακτική πρόταση για μαθητές/τριες ηλικίας 10-12 ετών» μπορεί να επεκταθεί θεματικά και σε άλλα πεδία, καθώς και σε μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης, είναι εφικτό να εμπλακούν εκπαιδευτικοί και άλλων ειδικοτήτων στον σχεδιασμό και την υλοποίησή του, προκειμένου να αποκτήσει τη μορφή ενός ευρύτερου project, όπως, για παράδειγμα, να ενταχθεί στο πλαίσιο του E-twinning, Erasmus+ με τη συμμετοχή και άλλων χωρών. Επιπλέον, μπορεί να ενταχθεί και στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, στην κατηγορία: Δημιουργώ και Καινοτομώ -Στον τομέα STEM/ Εκπαιδευτική Ρομποτική.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό σενάριο ενσωματώνει στον σχεδιασμό του σημαντικές θεωρίες και προσεγγίσεις. Η ενσωμάτωση της Συναλλακτικής θεωρίας της Rosen blatt διευρύνει την κατανόηση της ποίησης ως διαδικασίας ερμηνείας και αλληλεπίδρασης με το κείμενο. Οι μαθητές αναλύουν, ερμηνεύουν και μετασχηματίζουν ποιήματα με πολλούς τρόπους, και μέσω αυτής της διαδικασίας ενθαρρύνονται η προσωπική ανάπτυξη και η ανακάλυψη διαφορετικών σημασιολογικών επιπέδων. Στην τάξη, οι δραστηριότητες εστιάζουν στη σύνθεση, την ανταλλαγή απόψεων και την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης. Οι τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αξιοποιούνται στον σχεδιασμό λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών ενισχύοντας, μέσω των δραστηριοτήτων, τις ατομικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα και συνυπολογίζοντας τις ατομικές ανάγκες και τις ποικίλες ευκαιρίες για την έκφρασή τους. Οι εικόνες και οι οπτικές αναπαραστάσεις ευνοούν την κατανόηση και την αφηγηματική ικανότητα των μαθητών. Τα ψηφιακά εργαλεία ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή και δημιουργούν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τις ικανότητές τους μέσα από τη δημιουργία και τη συνεργασία. Η χρήση ρουμπρίκας αξιολόγησης διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια ως προς την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων. Αυτό ενισχύει την ποιοτική αξιολόγηση και την προώθηση της μάθησης.

Συμπερασματικά, το διδακτικό σενάριο αναδεικνύει μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ενισχύει τις δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, ενώ τους παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, μέσω διάφορων μέσων και δραστηριοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Estes, M. D., Ingram, R., Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review, 4*(7). (Ανακτήθηκε 25/11/23 απόhttps://www.hetl.org/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies/.

Kress, G., & Leeuwen, V. (2001). *Multimodal Discourse.* London: Arnold.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays.* Urbana: National Council of Teachers of English.

Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory.* Urbana: Center for the Study of Reading.

Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*, *48*(28), 33-34.

Βαλιάντη, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή.* Αθήνα: Πεδίο.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005α). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κυριαζής, Α., & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και τεχνολογίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λαμπούδης, Σ., Σιάκας, Σ., & Κορακάκης, Γ. (2021). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ανεστραμμένης τάξης. *Πρακτικά 13th Conference on Informatics in Education –Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, σσ. 361-376. Ιόνιο Πανεπιστήμιο & ΠΑ.ΠΕΙ.

Μαλαφάντης, Κ. (2005β). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-118.

Η θέση των τάσεων της Αριστεράς για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976

Γιώργος Κρεασίδης
Εκπαιδευτικός
gkreasidis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα του άρθρου αφορά την τοποθέτηση των τάσεων της Αριστεράς στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976. Η κυβέρνηση της ΝΔ και του Κωνσταντίνου Καραμανλή προχώρησε σε μια μεταρρύθμιση που σε πολλά σημεία της ταυτιζόταν με την ανάλογη απόπειρα της Μεταρρύθμισης του 1964 της κυβέρνησης του Κέντρου. Τότε, η προσπάθεια της Ένωσης Κέντρου και του Γεωργίου Παπανδρέου συνάντησε την αντίδραση της Δεξιάς, ενώ η δικτατορία του 1967-1974 την κατήργησε ολοκληρωτικά.

Μετά την πτώση της δικτατορίας, η καπιταλιστική ανάπτυξη δεν βασιζόταν στο μετεμφυλιακό συντηρητικό και αντικομμουνιστικό καθεστώς, αλλά στην προοπτική εισόδου στην ΕΟΚ, τη σημερινή Ε.Ε. Η λογική της Μεταρρύθμισης του 1964 ήταν πλέον επιλογή και της Δεξιάς, αν και όχι χωρίς αντιδράσεις.

Η Αριστερά, καθώς ήδη από το 1964 είχε προσανατολισμό σε στοιχεία δημοκρατικού εκσυγχρονισμού, συναινώντας στη φιλελεύθερη προσέγγιση, το 1976-77 στάθηκε κριτικά κυρίως όσον αφορά τους όρους εφαρμογής και λιγότερο αναφορικά με τη στρατηγική της Μεταρρύθμισης του 1976.

ABSTRACT

The subject of the article is the position of the Left tendencies on the 1976 educational reform. The government of the New Democracy party and Constantine Karamanlis proceeded with a reform that in many respects was identical to the similar attempt of the 1964 Reform of the government of the Centre. At that time, the attempt of the Centre Union and George Papandreou met with the opposition of the Right, while the dictatorship of 1967-1974 abolished it completely.

After the fall of the dictatorship, the capitalist development was based not on the post-civil war conservative and anti-communist regime but on the prospect of entry into the EEC, today's EU. The logic of the 1964 Reform was now also the choice of the Right, although not without opposition.

The Left, as already in 1964 had been oriented towards elements of democratic modernization, giving consensus to the liberal approach, in 1976-77 stood in a critique mainly of the terms of implementation and less of the strategy of the 1976 Reform.

Το 1976-77, η τότε κυβέρνηση Καραμανλή, με υπουργό Παιδείας αρχικά τον Παναγιώτη Ζέπο και στη συνέχεια τον Γεώργιο Ράλλη, επεχείρησε, με τους Ν. 309/76 για την οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης, και Ν. 576/77 για την τεχνική εκπαίδευση, να υλοποιήσει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, βασικά χαρακτηριστικά της οποίας σφραγίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα και σήμερα. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το διπλό δίκτυο γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης στη λυκειακή βαθμίδα, η οποία συνιστά την ανώτερη μέση εκπαίδευση. Η αναίρεση, το 1992-93, από τις κυβερνήσεις της ΝΔ του Κων. Μητσοτάκη και ΠΑΣΟΚ του Α. Παπανδρέου μιας εξίσου σημαντικής πλευράς της μεταρρύθμισης, η οποία αφορά τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο γυμνάσιο μέσα από δόκιμες μεταφράσεις, δείχνει σε πρώτο επίπεδο την αλλαγή του ιδεολογικού κλίματος μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Επίσης, όμως, διαφαίνεται ότι η Μεταρρύθμιση 1976, όπως έμεινε γνωστή, ήταν μια οριακή ιδεολογική επιλογή για τη συντηρητική παράταξη, που αναμετρήθηκε με την κληρονομιά του μετεμφυλιακού καθεστώτος, του οποίου υπήρξε στυλοβάτης και πολιτικός εκφραστής.

Η Μεταπολίτευση είχε δημιουργήσει νέα δεδομένα, τα οποία ο Κων. Καραμανλής και οι συνεργάτες του, όπως ο Γ. Ράλλης, αντιλαμβάνονταν. Ανάμεσα σε αυτά τα νέα δεδομένα ήταν η σταθερότητα που ζητούσε η αστική τάξη και η προσαρμογή που αναζητούσε η αναπτυξιακή της προσπάθεια, με την προοπτική μάλιστα της ένταξης στην ΕΟΚ, τη σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και το περιβάλλον της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που ξέσπασε στη δεκαετία του 1970. Η εκπαίδευση που στηριζόταν στην οπισθοδρομική «εθνική ηθική διαπαιδαγώγηση», την καθαρεύουσα, τον αντικομμουνισμό, ενώ πλητόταν και από την υποχρηματοδότηση, είχε χρεοκοπήσει και απονομιμοποιηθεί με την κατάρρευση της δικτατορίας το 1974 και την εξέγερση του Πολυτεχνείου, που συμπλήρωσε 50 χρόνια φέτος. Επρόκειτο για μία εκπαίδευση βαθιά αντιδημοκρατική, αναχρονιστική και φορμαλιστική, που άφηνε πίσω της μια κοινωνία με 1 εκατομμύριο αναλφάβητους στις ώριμες ηλικίες και ετοίμαζε ανάλογο μέλλον για τις επόμενες, όταν πάνω από τα μισά δημοτικά σχολεία ήταν μονοθέσια και διθέσια, ενώ σε κάθε δάσκαλο αντιστοιχούσαν από 40 μαθητές και πάνω. Αυτά διαπίστωνε η αιτιολογική έκθεση του Ν. 309/76 στη σχετική συζήτηση στη Βουλή (Μπουζάκης, 2002, 268-269), ο εισηγητής του οποίου, βουλευτής της ΝΔ, Κωνσταντίνος Αποσκίτης, μια δεκαετία πριν, ως εκπρόσωπος της ΕΡΕ, είχε κατακεραυνώσει τη μεταρρυθμιστική απόπειρα φιλελεύθερου εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα της Ένωσης Κέντρου το 1964, την οποία τελικά ακύρωσαν οι κυβερνήσεις της Αποστασίας και η Χούντα.

Στη μεταπολιτευτική συγκυρία, τα δύο βασικά αστικά πολιτικά ρεύματα, οι φορείς του συντηρητικού και του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού, συνεργάστηκαν και η πανίσχυρη κοινοβουλευτικά κυβέρνηση Κων. Καραμανλή ανέλαβε να υλοποιήσει μεγάλο μέρος της μεταρρυθμιστικής απόπειρας του 1964. Αυτό έγινε με τη συνεργασία της ΕΔΗΚ, το διάδοχο σχήμα της προδικτατορικής ΕΚ. Πρωταγωνιστικό ρόλο στις επεξεργασίες, αλλά και τη διαμόρφωση κλίματος συναίνεσης είχε ο βουλευτής της ΕΔΗΚ, Ε. Παπανούτσος, πρώην γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας κατά τη μεταρρυθμιστική απόπειρα της ΕΚ.

Με τον Ν. 309/76 καθιερώνεται ως γλώσσα της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων η Νεοελληνική, η οποία περιγράφεται ως δημοτική χωρίς ακρότητες. Παρότι γίνεται εμφανής ο συμβιβασμός με τις συντηρητικές απόψεις, με τις οποίες η σύγκρουση ήταν πραγματική και με πολιτικό κόστος, που παραλίγο να κοστίσει στον αρμόδιο υπουργό Γ. Ράλλη την επανεκλογή του το 1977, ένα αίτημα δεκαετιών δικαιώθηκε, καθώς η γλώσσα της εκπαίδευσης ήταν ένας κραυγαλέος αναχρονισμός. Ταυτόχρονα, μαζί με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση στο γυμνάσιο και με τη θέσπιση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που ήδη ήταν συνταγματική επιταγή από το 1975, φαινόταν να περιγράφεται μια ήττα των οπισθοδρομικών αντιλήψεων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, σύντομα θα φανεί ότι τα μέτρα αυτά ήταν αποκομμένα από άλλες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέτοιες ήταν η κάλυψη των αναγκών για την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, η εξασφάλιση του αναγκαίου αριθμού εκπαιδευτικών, ο μεγάλος αριθμός μαθητών που αναλογούσε στους διδάσκοντες, η εκπαίδευση και οι όροι εργασίας των εκπαιδευτικών. Κορυφαία επιλογή ήταν η επιβεβαίωση της αξιολόγησης διά του επιθεωρητισμού, παρά το γεγονός ότι επιχειρήθηκαν η αναδιοργάνωση, σε σχέση με το ασφυκτικό καθεστώς της Χούντας, και η μερική έστω αντιμετώπιση της μισθολογικής καθήλωσης των χαμηλόβαθμων εκπαιδευτικών. Κρίσιμα θέματα, βεβαίως, ήταν το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της παρεχόμενης γνώσης, καθώς και οι κοινωνικοί όροι μέσα στους οποίους λειτουργούσε το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό παρέμενε σκληρά ταξικό, αν και προσαρμοσμένο στις νέες πλέον ανάγκες της καπιταλιστικής ανάπτυξης και της σταθερότητας της αστικής ηγεμονίας, όπως εξάλλου ανέφεραν χωρίς περιστροφές οι εισηγητές της πλειοψηφίας για τα δυο νομοσχέδια, Κ. Αποσκίτης και Β. Κοντογιαννόπουλος, ο οποίος αργότερα θα στιγματιστεί σαν υπουργός Παιδείας ως υπεύθυνος του κρατικού αυταρχισμού εναντίον των καταλήψεων μαθητών και φοιτητών το 1990-91, που οδήγησε στη δολοφονία του εκπαιδευτικού Ν. Τεμπονέρα από στελέχη της ΝΔ. Η θέσπιση των ταξικών φραγμών που συνιστούσαν για τη λυκειακή βαθμίδα οι εισιτήριες εξετάσεις, το διπλό σχολικό δίκτυο γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στο λύκειο, η ύπαρξη τεχνικών σχολών δίπλα στα τεχνικά λύκεια (ΤΕΛ), χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις, με ακόμα πιο υποβαθμισμένο χαρακτήρα, ήταν ένα εμβληματικό μέτρο που σηματοδοτούσε το όριο, αξεπέραστο μέχρι σήμερα για όλες τις κυβερνήσεις, των μεταρρυθμίσεων και αλλαγών που επιχειρήθηκαν, ανεξάρτητα από το ιδεολογικό περίβλημα. Η έκφραση «γερασμένο νεογέννητο» (Ηλιού, 1984, σ. 182), με την οποία περιγράφηκε η Μεταρρύθμιση του 1976, δεν ήταν ούτε άδικη, ούτε άστοχη.

Η ΕΔΗΚ και ο χώρος του κέντρου στήριξαν, έστω και με επιφυλάξεις, τα νομοσχέδια, ενώ για τον εισηγητή της Ε. Παπανούτσο ήταν μια δικαίωση και συνέχεια της προσπάθειας του 1964 στην οποία είχε συμβάλει ο ίδιος αποφασιστικά (Μπουζάκης, 2002, σ. 289-298). Όμως, δεν παρέλειψε να θέσει στη συζήτηση την ανάγκη περισσότερων και πιο τολμηρών αλλαγών, όπως η κατάργηση του πολυτονικού συστήματος.

Η αριστερά επροσωπούνταν στη βουλή από το ΚΚΕ, την ΕΔΑ, το ΚΚΕ Εσωτερικού, που στις εκλογές του Νο-

εμβρίου του 1974 είχαν συγκροτήσει το βραχύβιο σχήμα της Ενωμένης Αριστεράς, η οποία εξασφάλισε 9,5% και 8 έδρες και διαλύθηκε άμεσα μετεκλογικά. Δυναμική παρουσία είχε στη βουλή και το ΠΑΣΟΚ, με 13,5% και 12 έδρες, σε έναν προσανατολισμό ριζικά διαφορετικό από τον σημερινό, έκφραση τότε ενός ριζοσπαστικού σοσιαλδημοκρατικού ρεύματος μέσα από τις αριστερές μετατοπίσεις στον χώρο του Κέντρου και τη συνεργασία με ένα δυναμικό που ανέδειξαν η Αριστερά και ο αντιδικτατορικός αγώνας.

Η ΕΔΑ του Η. Ηλιού στήριξε γενικά τη μεταρρύθμιση, την οποία περιέγραψε όπως και η ΕΔΗΚ σαν υπερκομματική, με τη λογική της υποστήριξης των θετικών μέτρων σε κατεύθυνση εκδημοκρατισμού. Από την άλλη πλευρά, έθεσε με έμφαση ζητήματα εκδημοκρατισμού, αποχουντοποίησης και απαλλαγής της εκπαίδευσης από την ασφυκτική παρουσία της Εκκλησίας και των παρεκκλησιαστικών οργανώσεων. Ως θετικά μέτρα θεώρησε τη θέσπιση της δημοτικής, την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και τις αλλαγές στον επιθεωρητισμό, ακόμα και αν αυτά συνδυάζονταν με ημίμετρα ή και αντιδραστικές επιλογές, όπως η επιμονή στην παπαγαλία, τον φορμαλισμό και την προφορική βαθμολογία, η εχθρότητα απέναντι στον μαθητικό συνδικαλισμό, οι χαμηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών, και κυρίως τα όρια που έθετε στα μορφωτικά δικαιώματα το κοινωνικό σύστημα, δηλαδή ο καπιταλισμός. Αυτά αποδέχθηκε η ΕΔΑ, χωρίς να προχωρά σε παραπέρα ανάλυση και σύνδεση με αντίστοιχες διεκδικήσεις (Μπουζάκης, 2002, σ. 305-310).

Το ΚΚΕ Εσωτερικού κινήθηκε σε παράλληλο δρόμο, ασκώντας κριτική που θα αναγνώριζε τα θετικά στοιχεία για τη δημοτική και την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση σαν κατακτήσεις που προήλθαν από τους κοινωνικούς αγώνες. Ταυτόχρονα, θα έστρεφε τα πυρά του ειδικά στον τρόπο οργάνωσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, για την οποία θεωρούσε ότι πραγματοποιείται έξω από μια αναπτυξιακή στρατηγική, υπονομευμένη από τις παθογένειες και την υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η κυρίαρχη πολιτική ήταν υποταγμένη σε ξένα μονοπωλιακά συμφέροντα, για να καταλήξει ότι το νομοσχέδιο αποτελεί ένα «εμπόδιο» για μια «ρωμαλέα αυτόνομη οικονομική ανάπτυξη της χώρας» (Θεοδώρου, 1976, σ. 45-46). Η αντίληψη του ΚΚΕ Εσωτερικού για αυτήν είχε περιγραφεί στο κείμενο στρατηγικής, «οι Στόχοι του Έθνους» (ΚΚΕ (Εσ.), 1974) τις πρώτες μέρες της Μεταπολίτευσης, όπου διαχώριζε τη στρατηγική του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού από την άμεση ανάγκη θεμελίωσης της δημοκρατίας, την οποία περιέγραφε σαν κοινοβουλευτισμό, μαζί με την προοπτική ενός εκσυγχρονισμού με στόχο την αυτοδύναμη οικονομική ανάπτυξη. Η πολιτική αυτή πρόταση με διαταξικά χαρακτηριστικά, χωρίς στρατηγικές αναφορές και με τη σοσιαλιστική προοπτική έτσι και αλλιώς να περιγράφεται σαν αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας μεταρρυθμίσεων, οδηγούσαν σε μια πολιτική παιδείας που έδινε βαρύτητα στη διεκδίκηση δημοκρατικών όρων στην εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχουν ένα αυτοτελές πλαίσιο ανάλυσης και μία προοπτική για τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Αντίστοιχα, το ΚΚΕ εκτίμησε ότι οι βασικές πλευρές της Μεταρρύθμισης του 1976 ήταν η καθιέρωση της δημοτικής και η οργάνωση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά την καθιέρωση της δημοτικής, εκτίμησε ότι ήταν ένας ελιγμός, καθώς «θέλησε να χρησιμοποιήσει την αναγκαστική υποχώρησή της σαν στοιχείο αποπροσανατολισμού της νεολαίας» (Εκπαιδευτικό Τμήμα του ΚΜΕ, 1980, 8) απέναντι σε μια πραγματικότητα που δημιουργούσε όρους ιδεολογικής υπεροχής της Αριστεράς, δεδομένου ότι η δημοτική κυριαρχούσε πλέον παντού. Το ΚΚΕ έδωσε έμφαση στους ταξικούς φραγμούς και στην πολεμική στο νομοσχέδιο για την τεχνική εκπαίδευση, την οποία ο εκπρόσωπός του, Δ. Γόντικας, στη σχετική συζήτηση στη βουλή χαρακτήρισε «αναχρονιστική, περιορισμένη, απρογραμμάτιστη» (Μπουζάκης, 2022, 397). Το ΤΕΛ ήταν, διαπίστωνε το ΚΚΕ, στην πραγματικότητα υποδεέστερο από το γενικό λύκειο, ενώ η ΤΕΣ ενίσχυε τον κατακερματισμό και τις ταξικές διακρίσεις. Όπως τόνιζε σχετική μελέτη με τις θέσεις του ΚΚΕ, «η κυβέρνηση έκανε αυτές τις "μεταρρυθμίσεις" όχι για να εξασφαλίσει σταθερή επαγγελματική αποκατάσταση στις χιλιάδες των νέων που "προσανατολίζονται" στην ΤΕΕ, όχι για να μπουν οι αστείρευτες δυνατότητες του λαού μας στην υπηρεσία της ανάπτυξης της οικονομίας μας σύμφωνα με τα συμφέροντά του, αλλά γιατί τα μονοπώλια θέλουν εργάτες και πρέπει να τους βρουν» (Βασιλάκης, 1976, 61).

Αν και το ΚΚΕ είχε στο ιδεολογικό του πλαίσιο στρατηγικές αναφορές και μιλούσε για μια ενιαία επαναστατική πορεία και διαδικασία σε δύο στάδια (αντιμονοπωλιακό-σοσιαλιστικό), δεν περιέγραφε το πλαίσιο εκπαιδευτικών διεκδικήσεων που αντιστοιχούσε στο πρόταγμα της επαναστατικής ανατροπής του καπιταλισμού. Έτσι, ήταν προσανατολισμένο σε διακηρύξεις για τον εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με διεκδικήσεις που αφορούσαν τον δωρεάν και δημόσιο χαρακτήρα, την εξασφάλιση της αναγκαίας χρηματοδότησης και των υποδομών, την εργασιακή διασφάλιση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διασφάλιση της ισοτιμίας των νέων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (ΚΚΕ, 1981).

Είναι χαρακτηριστικό ότι με αυτούς τους όρους προσέγγισης για την εκπαίδευση, οι δυνάμεις της Αριστεράς

δεν είχαν αντιπρόταση στο διπλό δίκτυο γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης που αποτελούσε την επιτομή του κατανεμητικού ρόλου του συστήματος και παγίωσης των ταξικών φραγμών. Έλειπε μια συνολική μαρξιστική ανάλυση για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης σε συνθήκες καπιταλισμού, με αποτέλεσμα η Αριστερά να περιορίζεται σε μια κριτική για τους όρους εφαρμογής των πλευρών του φιλελεύθερου εκσυγχρονισμού που είχε διακοπεί στη δεκαετία του 1960, όταν προτεραιότητα για τον αστικό κόσμο αποτελούσε η σταθερότητα του μετεμφυλιακού καθεστώτος.

Η άποψη του ΠΑΣΟΚ κινήθηκε σε ανάλογα πλαίσια, με έμφαση στα θέματα που αφορούσαν τις υποδομές και τους όρους πρόσβασης των λαϊκών στρωμάτων στην εκπαίδευση, ενώ υιοθέτησε τολμηρά αιτήματα, όπως το μονοτονικό, το οποίο και υλοποίησε σαν κυβέρνηση το 1982. Επρόκειτο για μία ανάγκη που ανέδειξε η πιο ριζοσπαστική αντίληψη του δημοτικισμού και υποστήριξε και ο Ε. Παπανούτσος στη σχετική συζήτηση στη βουλή.

Η εξωκοινοβουλευτική Αριστερά, η οποία είχε μαζική παρουσία στο φοιτητικό και μαθητικό κίνημα της εποχής, καθοριζόταν από τις συνθήκες κατακερματισμού των πολιτικών της εκφράσεων, αν και κατά βάση είχε αναφορά σε δυο βασικά ρεύματα, το τροτσκιστικό και το μαοϊκό ή «μαρξιστικό-λενινιστικό». Οι οργανώσεις της έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συγκρότηση πάνω σε ζητήματα στρατηγικής και ιδεολογικής φυσιογνωμίας. Το κυρίαρχο ρεύμα καθοριζόταν από τη στρατηγική επαγγελία του αντι-ιμπεριαλισμού, που θεωρούσε ότι η Μεταπολίτευση δεν έλυσε το θέμα της ανεξαρτησίας της χώρας από τα ιμπεριαλιστικά κέντρα, και κυρίως τις Η.Π.Α. Από την άλλη πλευρά, η πρόσληψη της κληρονομιάς της Πολιτιστικής Επανάστασης και της σκέψης του Μάο, προέκριναν μια προσέγγιση για την οποία οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί σε συνθήκες εξαρτημένου καπιταλισμού δεν άφηναν περιθώριο διεκδίκησης για το περιεχόμενο, αλλά μόνο για οικονομικές και δημοκρατικές διεκδικήσεις. Το βάρος έπεφτε στην προσπάθεια για τον πολιτικό προσανατολισμό του φοιτητικού και νεολαιίστικου κινήματος (ΠΠΣΠ, 1977, 71-94; Αντιφασιστική Αντιιμπεριαλιστική Σπουδαστική Παράταξη Ελλάδας, 1976, 2-20).

Αυτές οι προσεγγίσεις δημιούργησαν ένα πλαίσιο συγκρότησης που λειτούργησε περιοριστικά όσον αφορά την ευρύτητα των διεκδικήσεων κατά τους μαζικούς αγώνες του εκπαιδευτικού και νεολαιίστικου κινήματος στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Παράλληλα, αποτέλεσαν την ιδεολογική βάση για μια σειρά από πολιτικές επιλογές που έκαναν την Αριστερά, έστω και κατά ένα μέρος, να νομιμοποιεί ή και να υιοθετεί εκσυγχρονιστικά προτάγματα, κυρίως φιλελεύθερου προσανατολισμού, αλλά όχι μόνο. Από το πολιτικό μπλοκ των «δημοκρατικών δυνάμεων της Αλλαγής», που στήριξε τις στρατηγικές επιλογές του ΠΑΣΟΚ στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980, στη συναίνεση γύρω από τον ευρωενωσιακό εκσυγχρονισμό με αφετηρία την «Οικουμενική κυβέρνηση» υπό τον Ξ. Ζολώτα το 1989, ως την οπισθοδρομική αναδιάρθρωση των Μνημονίων της κρίσης χρέους το 2010, ήταν ορατή η συναίνεση δυνάμεων της Αριστεράς. Είναι χαρακτηριστική η κοινή θέση των κομμάτων που στήριζαν την κυβέρνηση Ζολώτα, πως «ο εκσυγχρονισμός και η ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας μας αποτελούν κύριους σκοπούς της σημερινής Κυβέρνησης οικουμενικής στήριξης. Γιατί η ίδια η υφή της Κυβέρνησης αυτής παρέχει δυνατότητες συγκλίσεων, που επιτρέπουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων», η οποία διατυπώθηκε σε κοινό κείμενο των εκπροσώπων της ΝΔ, του ΠΑΣΟΚ και του ΚΚΕ, το οποίο συμμετείχε την περίοδο 1988-1991 στον Συνασπισμό της Αριστεράς και της Προόδου (Ρήγας-Σημίτης-Κοντογιαννόπουλος, 1990, 3). Η συναίνεση αυτή στηρίχτηκε, σε πρώτη φάση, από τον βασικό κορμό της Αριστεράς, ενώ στη συνέχεια, μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», από τις δυνάμεις με αναφορά στον ευρωπαϊσμό.

Μια ιδιαίτερη μορφή έκφρασης της ηγεμονίας του αστικού εκσυγχρονισμού για την εκπαίδευση ήταν η αντίληψη που παρέπεμπε στις διεκδικήσεις που αμφισβητούσαν τους πυλώνες του στην περίοδο του σοσιαλισμού, ενώ για την παρέμβαση άμεσα στη συγκυρία περιοριζόταν σε μια λογική διεκδικήσεων στα πλαίσια ενός οικονομισμού.

Μέσα από τους κοινωνικούς αγώνες για την εκπαίδευση, αλλά και τα πολιτικά αδιέξοδα που οδηγούσαν σε κρίση και διάσπαση, ήρθε στο προσκήνιο, κατόπιν μίας βασανιστικής διαδικασίας, η λογική της ουσιαστικής ταξικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών μηχανισμών, δηλαδή με έναν τρόπο που τροφοδοτεί το πλαίσιο διεκδικήσεων των κοινωνικών αγώνων, κάτι που πρώτη φορά τη βλέπουμε μέσα από το κίνημα των φοιτητικών καταλήψεων ενάντια στον Ν. 815/78. Ο νόμος ήταν το τρίτο νομοθέτημα της Μεταρρύθμισης του 1976 και αφορούσε την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αντιπαράθεση του φοιτητικού κινήματος με την κυβέρνηση οδήγησε σε μια ιστορική νίκη, καθώς αυτή αναγκάστηκε σε αναδίπλωση και απόσυρση ενός ψηφισμένου νόμου, κάτι που έχει συμβεί ελάχιστες φορές στη μεταπολιτευτική ιστορία. Αυτή η προσέγγιση έχει τροφοδοτήσει νεολαιίστικους και εκπαιδευτικούς αγώνες, αλλά και ένα αντικαπιταλιστικό ρεύμα, πολύμορφο όσο και σταθερό στην προσπάθεια για ανάλυση και διεκδικήσεις που γεφυρώνουν την αντίσταση στην αστική στρατηγική και τον νεοφιλελευθερισμό στο σήμερα με τη στρατηγική της ανατροπής του καπιταλισμού αύριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντιφασιστική Αντιιμπεριαλιστική Σπουδαστική Παράταξη Ελλάδας (1976). *Διακήρυξη της ΑΑΣΠΕ για τους πρωτοετείς συναδέλφους*. Αθήνα: Σπουδαστικός Αγώνας.

Βασιλάκης, Μ. (1976). Νομοσχέδιο για την τεχνική εκπαίδευση: μεταρρυθμίσεις στο μονοπωλιακό μονόδρομο, *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, 10/1976, 50-69.

Εκπαιδευτικό Τμήμα του ΚΜΕ (1980). Ο ιδεολογικός διχασμός στην ελληνική εκπαίδευση και οι συνέπειές του. Στο Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, *Θέματα Παιδείας 2*, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Θεοδώρου, Μ. (1976). Το Νομοσχέδιο της Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης, *Κομμουνιστική Θεωρία και Πολιτική, 14*, 35-46.

ΚΕ του ΚΚΕ (Εσ) (1974). *Οι Στόχοι του Έθνους, στη μεταβατική φάση προς τη θεμελίωση της δημοκρατίας. Απόφαση-Διακήρυξη της ΚΕ του ΚΚΕ (Εσ.).* Αθήνα.

ΚΚΕ (1981). *Εκλογικό πρόγραμμα 1981*. Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, Β' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΠΣΠ (1977). *Υλικά 1ου Μεταδικτατορικού Συνεδρίου της ΠΠΣΠ*. Αθήνα: ΠΠΣΠ.

Ρήγας-Σημίτης-Κοντογιαννόπουλος (1990). *Προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση των ΑΕΙ.*

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική: Σύγχρονες θεωρήσεις

Κατερίνα Κωστή
Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
kosti.katerina@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κριτική Παιδαγωγική θεωρεί τη σχολική γνώση εξαρτημένη από συμφέροντα, καθώς δεν είναι ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά αποτελεί κοινωνική κατασκευή άμεσα συνδεδεμένη με την εξουσία. Γι' αυτό, ο Freire το 1970 αρνήθηκε τον αφηγηματικό χαρακτήρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και θεώρησε ότι ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στη δημιουργική δύναμη του παιδιού, εισάγοντας μια εκπαίδευση «που θέτει προβλήματα», ανοιχτή στον απελευθερωτικό διάλογο με σκοπό την κοινωνική αλλαγή. Ένα τέτοιο μαθησιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί και η εφαρμοσμένη παιδαγωγική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπου οι μαθητευόμενοι και ο εκπαιδευτικός/εμψυχωτής αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μέσα από ένα δίκτυο σχέσεων, οι οποίες αναπτύσσονται με βάση εμπειρίες, αντιλήψεις, προσδοκίες και ιδέες για τη μάθηση. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια «κριτική» προσέγγιση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών που την εφαρμόζουν, ώστε να αναδειχθεί η σύνδεσή της με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί μάθησης.

ABSTRACT

Critical Pedagogy considers school knowledge dependent on injustice, as it is not neutral and objective, but is a social construction directly linked to power. That is why Freire in 1970 rejected the narrative character of traditional education and considered that the teacher must show confidence in the creative dynamics of the child, introducing a problem-posing education that is open to liberating dialogue aimed at social change. Such a learning and teaching environment constitutes the applied pedagogy of theater in education, where students and the teacher/animator interact and collaborate through a network of relationships that develop based on experiences, perceptions, expectations and ideas about learning. In this paper, a "critical" approach to drama in education is attempted to empower the teachers who want to apply it, in order to highlight its connection with modern perceptions of learning.

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, η Κριτική Παιδαγωγική θεωρεί τη σχολική γνώση εξαρτημένη από συμφέροντα. Η γνώση αυτή, επομένως, δεν είναι ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά αποτελεί κοινωνική κατασκευή άμεσα συνδεδεμένη με την εξουσία. Στο πλαίσιο αυτό, ο Paulo Freire το 1970 δημοσίευσε το γνωστότερο βιβλίο του, την *Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου*, όπου υποστήριξε ότι το παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας είναι μια διαδικασία «κατάθεσης» γνώσης, στην οποία οι μαθητές λειτουργούν ως απλοί αποδέκτες και ο δάσκαλος ως «καταθέτης», γεγονός που διαιωνίζει την καταπίεση των αδυνάτων και τη στασιμότητα στην κοινωνία (Freire, 2009).

Κατά τον Freire (2021), η εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι μια ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών· οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή θα έπρεπε να εναλλάσσονται και μαζί να εμπλέκονται σε μια συμμετοχική διαδικασία στην οποία όλοι θα έχουν αμοιβαία οφέλη. Για τον σκοπό αυτό, ο Freire (1998) αρνείται τον αφηγηματικό χαρακτήρα της παραδοσιακής εκπαίδευσης και θεωρεί πως ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη στην εγγενή δημιουργική δύναμη του παιδιού, εισάγοντας την εκπαίδευση «που θέτει προβλήματα», η οποία στηρίζεται στον ανοιχτό και απελευθερωτικό διάλογο και την πράξη, με σκοπό την κοινωνική αλλαγή (Κωστή, 2022).

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η ανάδειξη ενός περιβάλλοντος μάθησης, αυτού της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως κατεξοχήν λειτουργίας της ελεύθερης έκφρασης για την κοινωνική αλλαγή.

Από την Παιδαγωγική του Καταπιεζόμενου στο Θέατρο του Καταπιεσμένου

Εμπνευσμένος από τον Freire, ο Augusto Boal (1979) θεωρεί ότι το θέατρο είναι μια μορφή γνώσης, και ότι αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο μετασχηματισμού της κοινωνίας (Boal, 2002), εισάγοντας το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», όπου το κοινό γίνεται ενεργός συμμέτοχος στη δράση, με στόχο να αλλάξει την πραγματικότητα στην οποία ζει (Boal, 2002). Ο Boal εισάγει ένα θέατρο απελευθερωτικό, όπου οι άνθρωποι παίρνουν την ευθύνη για τη ζωή τους, μέσα από μια διαδικασία *κριτικής συνειδητοποίησης* (πβ. Freire, 2018) και έκθεσης (Ζώνιου, 2021).

Χαρακτηριστική της απελευθερωτικής τέχνης του θεάτρου, κατά τον Boal (1979), είναι η δυνατότητα των συμμετεχόντων να σχηματίζουν, με την ενίσχυση του διαμεσολαβητή, οι ίδιοι εικόνες για να αποδώσουν συλλογικές σκέψεις, άλλοτε δηλωτικά κι άλλοτε συνυποδηλωτικά. Το Θέατρο της Εικόνας, όπως ονομάζεται η προσέγγιση αυτή, δίνει τη δυνατότητα σε όλους, είτε πρόκειται για μαθητές, είτε για ενήλικες, να γίνουν από θεατές (spectators) ενεργά μέλη (spect-actors), που εξερευνούν, αναλύουν και ανατρέπουν την πραγματικότητα, αποκτώντας ευθύνη για τη ζωή τους (Boal, 2002). Εξελισσόμενο το Θέατρο της Εικόνας, εμπλουτισμένο πια με τον λόγο, γίνεται Θέατρο της Εφημερίδας, Θέατρο της Αγοράς, ή ακόμη και Αόρατο ή Νομοθετικό Θέατρο, που αποτελούν συστατικά μέρη του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Άλκηστις, 2008).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ίσως αυτή η συνάντηση παιδαγωγικής και τέχνης βρίσκει την πιο χαρακτηριστική εκδοχή της στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (εφεξής ΔΤΕ),[1] η ένταξη της οποίας στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής είναι καίριας σημασίας, καθώς με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να τεκμηριωθούν γόνιμα ο στόχος, η έννοια και η δυναμική της στην τάξη, όπως και σε κάθε περιβάλλον μάθησης (Σέξτου, 2005).

Η Dorothy Heathcote (2012) αποτελεί ίσως το κατεξοχήν πρόσωπο που συνδέει την παιδαγωγική με τη βιωμένη εμπειρία και την τέχνη του θεάτρου στην πράξη (Wagner, 1976). Επηρεασμένη από τον Freire και τον Boal (Johnson & O' Neill, 1991), η Heathcote θεώρησε τη μάθηση και τη διδασκαλία ως ένα δίκτυο αλληλεπιδράσεων, όπου διδάσκοντες και μαθητευόμενοι συμβάλλουν στην παραγωγή νέων μορφών κατανόησης. Βασισμένη στη μεγάλη εμπειρία που είχε αποκομίσει ως εκπαιδευτικός (O'Neill, 2015), υποστήριξε πως ιδανικός δάσκαλος είναι ο διαμεσολαβητής («mediator»), αυτός που βλέπει τους μαθητές, όπως πραγματικά είναι, αποφεύγοντας τις ετικέτες και τα στερεότυπα· είναι αυτός που αναλαμβάνει το ρίσκο να αφήσει τον άνετο και δογματικό ρόλο του παραδοσιακού δασκάλου, συμμετέχοντας και ο ίδιος ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (Booth, 2012).

Η ΔΤΕ, κατά την Heathcote, κυρίως ασχολείται με τη μελέτη των ανθρώπινων διλημμάτων (Kempe, 2005) και στοχεύει στην ποιοτική κι όχι την ποσοτική εκπαίδευση (Johnson & O'Neill. 1991). Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, αναζητώντας την κατάλληλη έκφραση, για να αποδώσουν την ένταση της επικοινωνιακής περίστασης (Wagner, 1976). Από την άποψη αυτή, το δράμα δεν περιορίζεται σε μια απλή δραστηριότητα που στοχεύει να διασκεδάσει όσους συμμετέχουν ή παρακολουθούν, αλλά θέτει υψηλές προσδοκίες ως προς την ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Kempe, 2005).

Χαρακτηριστικό της ΔΤΕ, κατά τη Heathcote (2010), είναι ότι αντλεί στοιχεία από τη μοναδική καθημερινή εμπειρία του ατόμου. Η διαδικασία αυτή είναι ανοιχτή και ελεύθερη, επιτρέποντας στους μαθητές να αποφασίζουν για τα ουσιώδη στοιχεία ανάπτυξης του δράματος. Οι εμπειρίες ξεκινούν από ατομικές πεποιθήσεις και οδεύουν προς το παγκόσμιο και πανανθρώπινο. Έτσι, το δράμα γίνεται το μέσο για τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου.

Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένας κόσμος που στοχεύει στη μάθηση μέσα από τις ποικίλες απόψεις, ιδέες κι αρχές, που όλες έχουν αξία. Δεν είναι τυχαίο ότι στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζεται η «άνευ όρων θετική αμοιβαία

1. Για θέματα ορολογίας, βλ. Κωστή, 2016, 77-78. Στην παρούσα εισήγηση, οι όροι «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» ή απλώς «Δραματική Τέχνη» ή «δράμα» ή «δραματοποίηση» χρησιμοποιούνται με παρόμοια έννοια, για να δηλώσουν μια σειρά από πρακτικές που ευνοούν το παιχνίδι ρόλων και την προσποίηση ως αυθεντικά εργαλεία για τη μάθηση.

εκτίμηση» (Standal, 1954), η οποία αφορά τη βασική αποδοχή και υποστήριξη κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από το τι λέει ή κάνει.[2]

Η μάθηση στο πλαίσιο της ΔΤΕ

Τέσσερα είναι τα βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν τη μάθηση στο περιβάλλον της ΔΤΕ και τη συνδέουν (α) με τη λειτουργία του εγκεφάλου, (β) με τη βαθιά μάθηση, (γ) με τη συναισθηματική νοημοσύνη, (δ) με τη δημιουργικότητα. Ένα παράδειγμα παρέμβασης, σύμφωνο με τις αρχές μάθησης που θα αναλυθούν παρακάτω, βρίσκεται στο Παράρτημα.

(α) ΔΤΕ και μάθηση που βασίζεται στον εγκέφαλο

Σύμφωνα με τη θεωρία για τη «μάθηση που βασίζεται στον εγκέφαλο» («Brain-based Learning»), η μάθηση συμβαίνει εφόσον ο εγκέφαλος εκπληρώνει ανεμπόδιστα τις φυσικές διεργασίες του και λειτουργεί ομαλά (Tang, 2017). Τεχνικές διδασκαλίας που συνδέονται με τη βασισμένη στον εγκέφαλο μάθηση είναι η ενορχηστρωμένη εμβύθιση («orchestrated immersion»), η χαλαρή εγρήγορση («relaxed alertness») και η ενεργός επεξεργασία («active processin») (Caine & Caine, 1990).

Η μάθηση είναι εμπλαισιωμένη («contextual») γύρω από πραγματικά προβλήματα και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς το νόημα κατασκευάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης και της ερμηνείας του περιβάλλοντός τους. Οι τρόποι προσέγγισης των θεμάτων ποικίλλουν και η ανατροφοδότηση προέρχεται από τη διερεύνηση της πραγματικότητας και όχι από την αυθεντία του διδάσκοντος (Jensen, 2008).

Η μάθηση, σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, βρίσκεται πολύ κοντά στο περιβάλλον της ΔΤΕ. Ο εγκέφαλος είναι δομημένος για δράση στον πραγματικό κόσμο και μαθαίνει καλύτερα στο φυσικό του περιβάλλον, ενώ η ΔΤΕ παρέχει ακριβώς τη δυνατότητα δημιουργίας πραγματικών εμπειριών. Παράλληλα, ο εγκέφαλος λειτουργεί με πολυαισθητηριακές προσδοκίες και δέχεται τη γνώση ως πραγματική, όταν συνοδεύεται από αντίστοιχη συναισθηματική εμπειρία. Αντίστοιχα, το δράμα αποτελεί πλούσια πολυαισθητηριακή εμπειρία που ενεργοποιεί συναισθήματα. Η ΔΤΕ ενεργοποιεί τον μαθητή σωματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, διανοητικά, αισθητικά, πνευματικά, δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό περιβάλλον, κάτι που ευνοεί την πρόοδο, καθώς ο εγκέφαλος ωθεί το άτομο σε μάθηση συνολικά, αναζητώντας πρότυπα δράσης για τη δημιουργία νοήματος. Η ΔΤΕ, αντίστοιχα, εμπλέκει τους μαθητές σε συναρπαστικές, ανοιχτές καταστάσεις που ενσωματώνουν δίκτυα σχέσεων, ερωτήματα, προβλήματα, πιθανές λύσεις και αποφάσεις (Doona, 2014).

Η βίωση καταστάσεων και συναισθημάτων στο πλαίσιο του δράματος είναι πανομοιότυπη με αυτήν της πραγματικότητας. Βέβαια, στην περίπτωση του δράματος είναι αναπόφευκτη η διαμεσολάβηση της μυθοπλασίας, όμως ο εγκέφαλος έχει την τάση να αντιλαμβάνεται τη μυθοπλασία ως πραγματικότητα. Από την άποψη αυτή, κατά τη μάθηση, μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, οι μαθητές δεν υποκρίνονται ότι ζουν μια κατάσταση, αλλά στην πραγματικότητα τη βιώνουν (Vandewater, 2021).

(β) ΔΤΕ και βαθιά μάθηση

Στο περιβάλλον της ΔΤΕ, η μάθηση είναι «βαθιά» και όχι επιφανειακή, καθώς αφορά την αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων και τις συσχετίσεις των εννοιών που περιγράφουν ένα γνωστικό αντικείμενο, περιλαμβάνοντας συναισθήματα, κοινή λογική, αισθήσεις και ποικίλες άλλες συνιστώσες (Urban & Gates, 2021).

Ο πλούτος της εμπειρίας του δράματος αποτελεί ένα σημαντικό παράδειγμα βαθιάς γνώσης, από την άποψη ότι παρέχει τη μάθηση μέσα σε ένα πλαίσιο «ολιστικό» (Tang, 2022). Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τη γνώση με τρόπο άμεσο, διανοητικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, πνευματικό, εννοιολογικό, συγκεκριμένο και αφηρημένο. Είναι ακριβώς αυτή η πολλαπλότητα των όψεων και των οπτικών που φέρνει τη μάθηση πέρα από την επιφάνεια. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το δράμα καλλιεργεί πάντα την βαθιά γνώση. Αντίθετα, όταν στηρίζεται σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και απλοϊκές γραμμικές δραστηριότητες, δεν επιτρέπει στους μαθητές να μπουν σε αυτό με ενεργητικό τρόπο (Doona, 2014).

2. Η «άνευ όρων θετική αμοιβαία εκτίμηση» (unconditional positive mutual regard) είναι μια έννοια που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Stanley Standal (1954), και αργότερα επεκτάθηκε και διαδόθηκε από τον Carl Rogers (1956). Η έννοια αφορά τη βασική αποδοχή και υποστήριξη ενός ατόμου, ανεξάρτητα από το τι λέει ή κάνει, ειδικά στο πλαίσιο θεραπείας.

(γ) ΔΤΕ και συναισθηματική νοημοσύνη

Πολύ σημαντική έννοια για την προσέγγιση της μάθησης σήμερα είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2011), η οποία αφορά την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, να κάνουν διάκριση μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων, να τα ονομάζουν κατάλληλα και να χρησιμοποιούν τη συναισθηματική πληροφορία ως οδηγό σκέψης και συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος είναι συναισθηματικό ον, και η εμπειρία που αποκομίζει από τον κόσμο διαμεσολαβείται από τη συναισθηματική του φύση. Για να γνωρίσουμε τον κόσμο, πρέπει να είμαστε ικανοί να κατανοούμε τις ζωές τις δικές μας και των άλλων, οφείλουμε να αντιλαμβανόμαστε την εκάστοτε κατάσταση και να φροντίζουμε να πορευόμαστε οι ίδιοι και οι άλλοι προς τη συναισθηματική ωριμότητα (Ackley, 2016).

Ο χώρος του δράματος είναι κατεξοχήν χώρος συναισθημάτων (Doona, 2014). Η αφηγηματική ανάπτυξη του δράματος στηρίζεται σε συναισθηματικά προσδιορισμένα επεισόδια, και κατά τη διάρκειά της αναπτύσσεται ένα κατάλληλο για την περίσταση λεξιλόγιο συναισθηματικής έκφρασης, διατυπώνονται δηλώσεις συναισθηματικών αρχών, δοκιμάζονται ποικίλα συναισθήματα και άλλες οπτικές, χωρίς τους κινδύνους που είναι πιθανόν να υπάρξουν στην πραγματική ζωή (Celume et al., 2020).

(δ) ΔΤΕ και δημιουργικότητα

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος της μάθησης της ΔΤΕ είναι μια νέα διάσταση του παιδοκεντρισμού στην εκπαίδευση, η στροφή προς την έννοια της δημιουργικότητας (Robinson, 2011). Το δράμα αποτελεί μια κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει δυναμική δημιουργική έκφραση: την ανάπτυξη της αφήγησης, την παρουσίαση νέων προκλήσεων κι ανατροπών, την κάλυψη κενών στην ιστορία, και την κατανόησή της. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν να ανταποκρίνονται σε γρήγορες αλλαγές και ανατροπές, μια δεξιότητα που έχει ιδιαίτερη σημασία στον σύγχρονο, ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο μας. Και από αυτή την άποψη το δράμα δίνει τη δυνατότητα το άτομο να δοκιμαστεί και να προετοιμαστεί για την αλλαγή (Doona, 2014).

Εξάλλου, το στοίχημα της δημιουργικής παιδαγωγικής περνά μέσα από διαστάσεις, όπως είναι η συνεργασία, η παιγνιώδης διάθεση, η αυθεντική και ελεύθερη έκφραση. Βάση ενός τέτοιου μαθησιακού περιβάλλοντος αποτελεί η ΔΤΕ, η οποία ανοίγει τον ορίζοντα των μαθητών σε μια πιο απολαυστική διάσταση μάθησης, όπου όλες οι γνώμες, όλες οι ιδέες και οι ανάγκες γίνονται σεβαστές (Κωστή, 2024).

ΔΤΕ και μάθηση

Στην πράξη, λοιπόν, το δράμα ως βιωματική διαδικασία επιδιώκει τη μάθηση μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Η προσωπική αναζήτηση και διαμόρφωση νοήματος για τον κόσμο είναι κάτι που κάθε εκπαιδευτικός επιδιώκει για τους μαθητές του, και κάθε μαθητής πρέπει να ενθαρρύνεται για να το επιτύχει (Knudsen, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία γίνονται ταυτόχρονα «κοινωνοί» της ίδιας γλώσσας, ανοιχτοί στον διάλογο και ανεκτικοί στις [α]βεβαιότητες των άλλων. Η μάθηση διευκολύνεται όταν γίνονται σεβαστές όλες οι οπτικές και εφόσον απορρίπτονται οι προσπάθειες απόλυτων συμπερασμάτων (Chinyowa, 2013). Η δυνατότητα να διαπραγματευόμαστε δεδομένες απόψεις πριν τις απορρίψουμε είναι καθοριστικό στοιχείο της ανθρώπινης ωριμότητας.

Η δραματική τέχνη εκκινεί από τις προσδοκίες του διερευνητικού ανθρώπινου πνεύματος και εφαρμόζεται σε ένα περιβάλλον θετικής ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιεί μια φαντασιακή πραγματικότητα ως εκπαιδευτικό εργαλείο, με στόχο τη διερεύνηση ανθρώπινων ιστοριών μέσα σε αυτήν. Τα μαθήματα που στηρίζονται στο δράμα εμπλέκουν τους μαθητές ολιστικά, φυσικά, διανοητικά, συναισθηματικά, πνευματικά, κοινωνικά, ατομικά και ομαδικά (Goldstein et al., 2020).

Γι' αυτόν τον λόγο, το δράμα αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία άσκησης της ανθρώπινης φαντασίας και καλλιέργειας της ωριμότητας. Αντλώντας περιεχόμενο από ποικίλα πεδία, την ιστορία, τη λογοτεχνία, την επικαιρότητα, τις κοινωνικές επιστήμες, διάφορα γραμματειακά κειμενικά είδη, μεταξύ των οποίων και το ίδιο το θέατρο, αποτελεί μια κατεξοχήν «εμπλαισιωμένη» διαδικασία μάθησης (Doona, 2014).

Η μάθηση με την έννοια της κατανόησης του κόσμου είναι δυνατή μόνο όταν ο μαθητής στρέφει το ενδιαφέρον του στον εαυτό του και αναλαμβάνει την προσωπική ευθύνη απέναντι σε αυτόν. Ο μαθητής αυτός σταδιακά δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ εννοιών και φαινομένων, τα κατατάσσει σε διακριτές κατηγορίες, τα μορφοποιεί, τα συγκρίνει, τα συνειδητοποιεί, τα φαντάζεται και τα εντάσσει στην πραγματικότητα. Στο δράμα, όλες αυτές οι διεργα-

σίες είναι εφικτές μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου το νόημα για τον κόσμο δομείται, μοιράζεται και γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στην ομάδα. Έτσι, η μάθηση καθίσταται καταφύγιο της συλλογικής έκφρασης, αλλά και της προσωπικής ανάγκης για ένταξη στον κοινωνικό χώρο (Boggs et al., 2007).

Η χρήση του δράματος σχετίζεται με θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών για επαφή με τον πολιτισμό και την τέχνη, το δικαίωμα να γνωρίσει τον κόσμο μέσα από διαφορετικό οπτικό πρίσμα, το δικαίωμα για συνεργασία και αλληλεπίδραση, το δικαίωμα να αφυπνιστεί κοινωνικά, να ευαισθητοποιηθεί και να αναπτύξει κριτική σκέψη, να γνωρίσει την πολιτισμική του κληρονομιά και να πειραματιστεί μέσα σε μια δημιουργική εκπαίδευση (Σέξτου, 2007).

Καθώς οι μαθητές δομούν ενεργά τις δικές τους ερμηνείες του κόσμου, χωρίς τον φόβο του λάθους, κατακτούν βαθύτερα τις υπό συζήτηση ιδέες, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν μια αναγκαία για τη ζωή δεξιότητα, αυτή του πνευματικού θάρρους (Fines & Verrier, 1974). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να ρισκάρουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να πειραματιστούν και να στοχαστούν πάνω σε ανθρώπινα θέματα και προβλήματα, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες των επιλογών και των αποφάσεων που λαμβάνουν στο δραματικό περιβάλλον (Farris & Parke, 1993). Έτσι, αποκτούν μια αίσθηση κοινότητας και ταυτότητας, οξύνοντας τη φαντασία και την κρίση τους, ώστε να αναπτύξουν δεσμούς δικαιοσύνης και ανεκτικότητας μεταξύ τους, χωρίς ρατσιστικές ή άλλου είδους προκαταλήψεις (McGregor, 2003).

Το δράμα, επομένως, ως διαδικασία μαθητοκεντρική, κοινωνικά προσανατολισμένη και δυνητικά ικανή να ωθεί στην κατανόηση του κόσμου, θα ήταν δυνατό να θεωρηθεί ένα επαρκές παράδειγμα δημοκρατικής εκπαίδευσης. Κι επειδή ακριβώς δίνει τη δυνατότητα ανάδυσης της προσωπικής οπτικής μέσα από τη συλλογική, μπορεί να εκληφθεί ως εργαλείο για έναν δικαιότερο κόσμο (Neelands, 2009).

Επίλογος

Ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι αποτελεσματικό όσον αφορά την ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών του. Σε ένα τέτοιο σχολείο, η ΔΤΕ αποτελεί μοναδικό και καθοριστικό περιβάλλον, στο οποίο όλοι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους μέσα από ποικίλες ιδέες, οπτικές και μεθόδους.

Βέβαια, συχνά παρατηρούνται αντιρρήσεις ως προς την ένταξη του δράματος στο σχολείο. Τα αναλυτικά προγράμματα, τα ανελαστικά χρονοδιαγράμματα, οι εξετάσεις, καθώς και οι αυστηρά οριοθετημένες ειδικότητες, περιορίζουν συχνά τις επιλογές και καθιστούν το δράμα «ανασταλτικό παράγοντα» ως προς τη φρενήρη ανάγκη της κάλυψης της ύλης, όπως έχει καθιερωθεί και νοείται σήμερα. Και η αλήθεια είναι πως το δράμα λειτουργεί έξω από το πλαίσιο αυτό, έχοντας μια οπτική που σέβεται και επιδιώκει τη μάθηση όλων.

Η ΔΤΕ είναι μια παιδαγωγική της συμπερίληψης (Kempe, 2005; Κωστή, 2022) που ως τέχνη έχει τη δυναμική να ενισχύσει τη μοναδικότητα στην ομάδα και να δημιουργήσει ένα πλαίσιο συνύπαρξης και αλληλοϋποστήριξης όλων των διαφορετικών οπτικών του πολιτισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ackley, D.C. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 68*, 269-286.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed.* London: Pluto Press.

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (Transl. A. Jackson). London: Routledge.

Boggs, J. G., Mickel, A. E., & Holtom, B. C. (2007). Experiential Learning Through Interactive Drama: An Alternative To Student Role Plays. Journal of Management Education, 31(6), 832-858. https://doi.org/10.1177/1052562906294952

Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's Educational Legacy. *Drama Research, 3*(1), Testimony.

Caine, R.N., & Caine, G. (1990). Understanding a Brain Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadership 48*(2), 66-70.

Celume, MP., Goldstein, T., Besançon, M., & Zenasni, F. (2020). Developing Children's Socio-Emotional Competencies Through Drama Pedagogy Training: An Experimental Study on Theory of Mind and Collaborative Behavior. *Eur J Psychol. 16*(4), 707-726. doi: 10.5964/ejop.v16i4.2054.

Chinyowa, K. (2013). Interrogating spaces of otherness: Towards a postcritical pedagogy for applied drama and theatre. *Applied Theatre Research 1*(1), 7-16.

Doona, J. (2014). *Secondary Drama: A Creative Source Book*. London: Routledge.

Farris, P.J., & Parke, J. (1993). «To be or not to be»: What Students Think about Drama. *Clearing House, 66*(4), 231-235.
Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An Experiment in Co-operative Teaching.* London: New University Education.
Freire, P. (1998). *The Paulo Freire Reader* (A. M. Araujo Freire & D. Macedo, Eds.). New York: Cassell and Continuum.
Goldstein, T. R., Young, D. L., & Thompson, B. N. (2020). It's all critical: Acting teachers' beliefs about theater classes. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 775. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00775
Heathcote, D. (2010). Internal Coherence - a Factor for Consideration in Teaching to Learn. *The Journal for Drama in Education, 26* (1), 24-66.
Heathcote, D. (2012). The Fight for Drama - The Fight for Education. *The Journal for Drama in Education, 28*(1), Special Supplement.
Jensen, E. (2008). *Brain-based Learning: The New Paradigm of Teaching.* Thousand Oaks: Corwin, Sage.
Johnson, L., & O'Neil, C. (1991). *Dorothy Heathcote - Collected Writings on Education and Drama*. Illinois: Northwestern University Press.
Knudsen, K. N. (2018). Challenging fiction: Exploring meaning-making processes in the crossover between social media and drama in education. *International Journal of Education & the Arts, 19*(1). https://doi.org/10.18113/P8ijea1901
McGregor, G. (2003). Drama Pedagogy for Diverse Middle Level Student Populations. *Current Issues In Middle Level Education 9*(1), 37-45.
Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 173-89. DOI: 10.1080/13569780902868713
O' Neill, C. (2015). *Dorothy Heathcote in Education and Drama: Essential Writings.* London: Routledge.
Rogers, C. (1956). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
Standal, S. (1954). *The need for positive regard: A contribution to client-centred theory.* Unpublished PhD thesis, University of Chicago.
Tang, X. (2022). Creation of Drama Art Based on Deep Learning and Evolution Strategy. *Hindawi Scientific Programming Volume 2022*, Article ID 6217325. https://doi.org/10.1155/2022/6217325a
Tang, Y.-Y. (2017). *Brain-based learning and education: Principles and practice*. Elsevier Academic Press.
Urban, C. J., & Gates, K. M. (2021). Deep learning: A primer for psychologists. *Psychological Methods, 26*(6), 743–773. https://doi.org/10.1037/met0000374
Van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *SHS Web of Conferences 98 - Education and City 2020*, 02009. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009
Wagner, B. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association.
Freire, P. (2009). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
Freire, P. (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης* (Μτφρ. Μ. Τσιάκαλος). Αθήνα: Επίκεντρο.
Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη* (Μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Πεδίο.
Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία* (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ζώνιου, Χ. (2021). Από την επιτέλεση της ετερονομίας προς την επινόηση μιας θεατρικότητας της αυτονομίας – Παρουσίαση μιας εξελικτικής διαδικασίας Θεάτρου του Καταπιεσμένου, θεάτρου τεκμηρίωσης και κριτικής εθνογραφίας σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα στη Ρώμη. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 22*, 24-35.
Κωστή, Κ. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την Καλλιέργεια της ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
Κωστή, Κ. (2022). Η Παιδαγωγική και το Θέατρο των Καταπιεσμένων: Μια μελέτη περίπτωσης για την ένταξη μαθητών Ρομά στο σχολείο. *ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο ΠΕΕ, Τόμος Β΄, Βόλος, 29 Νοεμβρίου έως 01 Δεκεμβρίου 2019*, 789-798. Βόλος: ΠΕΕ.
Κωστή, Κ. (2022). Η Παιδαγωγική και το Θέατρο των Καταπιεσμένων: Μια μελέτη περίπτωσης για την ένταξη μαθητών Ρομά στο σχολείο. ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο ΠΕΕ, Τόμος Β΄, Βόλος, 29 Νοεμβρίου έως 01 Δεκεμβρίου 2019, 789-798. Βόλος: ΠΕΕ.
Κωστή, Κ. (2024). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση για δημιουργικούς μαθητές: Η πρόκληση της Δ΄ Δημοτικού. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις, εξελίξεις και προοπτικές.* Αθήνα: Πατάκης (υπό έκδοση).
Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Θεατρο-Παιδαγωγού.* Αθήνα: Καστανιώτης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ένα διδακτικό σενάριο σύμφωνα με τις αρχές της ΔΤΕ: Τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας;

Οι ειδήσεις για την απελπισμένη αναζήτηση βοήθειας και τους θανάτους προσφύγων στη θάλασσα στοιχειώνει τον Δυτικό κόσμο. Ωστόσο, δεν παύουν να ακούγονται φωνές σκεπτικισμού που υποεκτιμούν την κατάσταση και τη θεωρούν προσωρινή, και γι' αυτό αμελητέα. Όμως, για να γίνουν κατανοητά το εύρος και η σοβαρότητα του θέματος, οι κοινωνίες πρέπει να γνωρίσουν το δράμα των προσφύγων και να προβληματιστούν πάνω στο τι σημαίνει να είναι κάποιος πρόσφυγας. Αυτό αποτελεί τον βασικό μαθησιακό στόχο του παρακάτω προτεινόμενου σχεδίου μαθήματος, σύμφωνα με τις αρχές της ΔΤΕ, το οποίο απευθύνεται σε εφήβους. Πρέπει να τονιστεί πως οι δραστηριότητες που προτείνονται ενδέχεται να φέρουν την ομάδα σε δύσκολη θέση. Γι' αυτό, απαιτείται καλή γνώση και επαφή των μελών, ενώ είναι αναγκαίο να προηγηθεί μια σαφής εξήγηση για τους σκοπούς των δραστηριοτήτων και να δοθεί η εναλλακτική στα παιδιά να μη συμμετάσχουν, αν δεν το επιθυμούν. Τέλος, επιβάλλεται να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικές ασκήσεις χαλάρωσης, ώστε να αποφορτιστούν τα παιδιά.[3]

Τίτλος προγράμματος **Τι σημαίνει πρόσφυγας;**	
Διάρκεια	Μία (1) ώρα
Θέμα	Τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας
Βασικό ερώτημα	Πώς έχουν φτάσει οι πρόσφυγες ως εδώ;
Επιμέρους ερωτήματα	Είναι εύκολο να αφήσεις την πατρίδα σου; Είναι εύκολο να επιλέξεις τι αφήνεις πίσω και τι παίρνεις μαζί σου;
Στόχος	Στόχος των δραστηριοτήτων που ακολουθούν είναι να αισθανθεί ένας έφηβος τι σημαίνει να εγκαταλείπεις το σπίτι σου, να γίνεσαι πρόσφυγας, υπό συνθήκες πίεσης.
Ρόλοι για τους συμμετέχοντες	Πρόσφυγες
Ρόλος εμψυχώτριας	Ενισχυτικός και καθοδηγητικός Δασκάλα σε ρόλο (Ειντα)
Αξιολόγηση	Γραφή σε ρόλο και ανάγνωση
Πηγές	Χαρτί και στιλό Μουσική κυρίως του Ludovico Einaudi

3. Το σχέδιο που προτείνεται είχε ως έμπνευση τις προτάσεις της Liz Peadon, όπως παρουσιάζονται στη σελίδα https://sexedukation.wordpress.com/2015/09/03/teaching-empathy-for-refugees-a-lesson-plan/. Για τη δομή του σχεδίου, βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Επισημαίνεται ότι το σχέδιο αυτό έχει εφαρμοστεί πολλές φορές από τη γράφουσα σε ομάδες μαθητών Λυκείου και σε φοιτητές με πολύ χαρακτηριστικά αποτελέσματα ως προς την ενσυναίσθηση, αλλά και την εμβάθυνση στην έννοια της προσφυγιάς.

ΣΧΕΔΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	
Α. Εισαγωγή	Αφήγηση – Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός Δύσκολη ημέρα η σημερινή… βομβαρδισμός στην άλλη άκρη της πόλης. Θα κλείσουν τα σχολεία, τούς είπε ο διευθυντής. Έφυγαν… Ποιος ξέρει αν θα ξανανοίξουν και πότε… Κι αν θα έχουν το κουράγιο να γυρίσουν στα θρανία. Όταν επιστρέφεις στο σπίτι από το σχολείο σήμερα, βρίσκεις ένα σημείωμα στο τραπέζι της κουζίνας που γράφει ότι πρέπει να φύγεις το αργότερο σε μισή ώρα. Δεν ξέρεις πού πρέπει να πας, αλλά ξέρεις πως θα είναι ένα μεγάλο ταξίδι. Δεν ξέρεις αν θα γυρίσεις πίσω ή πόσο καιρό θα λείψεις. Μπορείς να έχεις μαζί σου ένα μικρό σακίδιο.
Β. Ανάπτυξη	1η δραστηριότητα (ατομική): Κάθε παιδί έχει στη διάθεσή του ένα χαρτί κι ένα στιλό: Πρέπει να αποφασίσεις ποια δέκα αντικείμενα θα πάρεις μαζί σου. Διάλεξε ό,τι θέλεις, αλλά όχι κατοικίδια. Διαθέσιμος χρόνος για την επιλογή των αντικειμένων: πέντε λεπτά Μουσικό χαλί: κάποιο μουσικό κομμάτι που υποβάλλει τη σοβαρότητα της κατάστασης (π.χ. Run του Ludovico Einaudi - https://www.youtube.com/watch?v=jfz-XDWPt-M). 2η δραστηριότητα: Στο τραπέζι της κουζίνας υπάρχουν τέσσερα εισιτήρια. Αποφάσισε ποια άλλα τρία άτομα θα έρθουν μαζί σου. Διαθέσιμος χρόνος για την καταγραφή των προσώπων: τρία λεπτά Μουσικό χαλί: κάποιο μουσικό κομμάτι που υποβάλλει τη σοβαρότητα της κατάστασης (Walk του Ludovico Einaudi - https://www.youtube.com/watch?v=p-ca1ocriv0). 3η δραστηριότητα: Πρέπει να μοιραστείς τον σάκο σου. Δεν μπορείς να πάρεις μαζί σου και τα δέκα αντικείμενα. Πρέπει να περιοριστείς στα τρία. Σβήσε επτά αντικείμενα από τη λίστα σου. Διαθέσιμος χρόνος για το σβήσιμο των αντικειμένων: τρία λεπτά Μουσικό χαλί: κάποιο μουσικό κομμάτι που υποβάλλει τη σοβαρότητα της κατάστασης (π.χ. Love is a mystery του Ludovico Einaudi - https://www.youtube.com/watch?v=guvY8Qbac7E). 4η δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο & Καυτή καρέκλα – σύντομη παρουσίαση του χαρακτήρα και ερωτήσεις από τα παιδιά στη «δασκάλα σε ρόλο Έιντα»: «Είμαι η Έιντα, πρόσφυγας από τη Συρία. Είμαι εδώ για να μάθετε ό,τι θέλετε για εμένα και για το ταξίδι μου. Είμαι 115 ετών -η πιο γηραιά πρόσφυγας από τη Συρία, λένε οι δημοσιογράφοι- και τώρα βρίσκομαι στη Λέσβο περιμένοντας το πλοίο για την Αθήνα. Το ξέρω πως οι μέρες μου είναι λίγες, αλλά έχω μια τελευταία επιθυμία, το μόνο που θέλω πλέον από τη ζωή, είναι να ξαναδώ τα παιδιά μου στη Γερμανία. Θα αναρωτιέστε πώς έφτασα μέχρι εδώ από το χωριό μου, γριά γυναίκα. Ο Άχμεντ, ένας νέος από το Κομπάνι, με κουβάλησε στην πλάτη του. Το ξέρω πως τον κούρασα. Αν δεν ήταν αυτός, κανείς δεν θα με βοηθούσε. Εγώ θα φύγω, θα έρθουν τα παιδιά μου να με πάρουν. Στη Γερμανία είναι τα παιδιά μου, θα μου δώσουν άσυλο. Για τον σωτήρα μου, όμως, φοβάμαι. Έχει τα παιδιά και τη γυναίκα του στην Αυστρία, αλλά κανείς δεν ξέρει πώς θα πάει εκεί. Ρωτήστε με ό,τι θέλετε». Διαθέσιμος χρόνος για ερωτήσεις: δέκα λεπτά [Πηγή: https://www.youtube.com/watch?v=zYgiArDgZrU] **5 δραστηριότητα: Κακά νέα. Τα έγκυρα εισιτήρια είναι τρία. Πρέπει να αφήσεις κάποιον πίσω. Πρέπει να αποφασίσεις και να του γράψεις ένα γράμμα αποχαιρετισμού, εξηγώντας του γιατί πήρες αυτή την απόφαση.** Διαθέσιμος χρόνος για τη σύνταξη της επιστολής: 10 λεπτά **Μουσικό χαλί: Μουσική που υποβάλλει σοβαρή διάθεση (π.χ.** Oltremare του Ludovico Einaudi - **https://www.youtube.com/watch?v=R8MzHqkNBwo).**
Γ. Αξιολόγηση	**6η δραστηριότητα: Η μουσική χαμηλώνει. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια. Ο δάσκαλος ακουμπά στον ώμο ένα κι αυτό διαβάζει την επιστολή του. Μπορεί να διαβάσουν και δύο ταυτόχρονα.** Διαθέσιμος χρόνος για την ανάγνωση: όσος χρειάζεται, χωρίς να υπάρξει πίεση **Μουσικό χαλί: Μουσική που υποβάλλει σοβαρή διάθεση (π.χ.** Divenire του Ludovico Einaudi - **https://www.youtube.com/watch?v=9qvglWAHDak).** **Αναγκαίο είναι, όπως αναφέρθηκε, μετά το μάθημα αυτό να συνδεθούν και πάλι τα παιδιά με το εδώ και το τώρα, ώστε να χαλαρώσουν και να αποφορτιστούν.**

Η θεσμική κατασκευή της αναπηρίας και ο ρόλος των Ειδικών Εργαστηρίων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

Χριστίνα Λαζαρίδου
Υπ. διδακτ. Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
christina.lazarid@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση λειτουργεί ως κοινωνικό εργαλείο αναπαραγωγής, μεταδίδοντας κυρίαρχες αξίες, γνώσεις και αποδεκτές ταυτότητες. Τα σχολεία κατασκευάζουν τα υποκείμενα και τα ειδικά σχολεία κατασκευάζουν τα ανάπηρα υποκείμενα, τοποθετώντας τα σε μη κανονιστικές κατηγορίες, απομονώνοντάς τα από το κοινωνικό γίγνεσθαι και οδηγώντας τα σε έναν λαβύρινθο, με την υπόσχεση πως στο τέλος του, περιμένει μία, υπό πολλές προϋποθέσεις, ένταξη. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η οργάνωση των σχολείων δημιουργεί τα εκπαιδευτικά εμπόδια που βιώνουν τα άτομα που, λόγω διάγνωσης, παραπέμπονται σε δομές της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, μελετώνται τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικές δυσκολίες παθολογικοποιούνται και φανερώνονται ως ατομική ευθύνη των ατόμων που φέρουν διάγνωση, αποπροσανατολίζοντας το ενδιαφέρον από την κριτική προς το υπάρχον γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ABSTRACT

Education functions as a social reproduction tool by transmitting dominant values, knowledge and accepted identities. Schools create their subjects and in the same way special schools create the disabled subjects, placing them in non-normative categories, isolating them from social becoming and leading them into a labyrinth, with the promise that at the end of it, inclusion awaits but only under many conditions. This study attempts to highlight the ways in which the structure of school creates the educational barriers experienced by people who, due to a diagnosis, are referred to special education schools. In particular, the Special Vocational High Schools and Special Vocational Education and Training Laboratories (E.E.E.E.K.) are studied, in which educational difficulties are pathologized and presented as the individual responsibility of people with a diagnosis, with a way that it successfully avoid to criticize the existing general education system.

Εισαγωγή

Η έννοια της αναπηρίας έχει ιστορικά δομηθεί μέσα από ορισμούς που δίνονται από τις εκάστοτε ηγεμονικές ιδεολογίες και στοχεύουν στην κατασκευή ενός *πρότυπου ανθρώπου*. Το κοινωνικά κατασκευασμένο αυτό πρότυπο εξιδανικεύεται και παρουσιάζεται ως η φυσική αλήθεια, το κανονικό, το φυσιολογικό (Thompson, όπως αναφέρεται στο Vernon & Swain, 2014), ή, με άλλα λόγια, το απολύτως ανθρώπινο (Campbell, 2009). Μέσα από την αδιαμφισβήτητη αποδοχή αυτής της κατασκευασμένης κανονικότητας, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, μυαλά και σώματα παθολογικοποιούνται και μελετώνται υπό το πρίσμα του *ελλείμματός* τους, καθώς θεωρούνται αποκλίσεις από το κοινωνικό πρότυπο και άρα κάτι λιγότερο ανθρώπινο (Campbell, 2009). Η έννοια του φυσιολογικού και κανονικού ατόμου είναι μεταβλητή, καθώς η κανονικότητα καθορίζεται μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας (Thompson, όπως αναφέρεται στο Vernon & Swain, 2014) και ταυτίζεται με τις ηγεμονικές υποθέσεις περί «σωστού, επιθυμητού και άξιου να ανήκει» (Evans, όπως αναφέρεται στο Morris, 1991, σελ. 15) που καθιστούν δυνατή την ύπαρξή της. Όμως, εκείνο που παραμένει σταθερό είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας αντιθετικής *μη κανονικής* και αρνητικά φορτισμένης κατηγορίας (Butler, 2004; Goodley, 2014; Kafer, 2013; Kimball et. al., 2018; McRuer, 2011)

με την οποία η κατασκευασμένη κανονικότητα διαρκώς συγκρίνεται και αποκτά πραγματική υπόσταση, συντηρώντας τις κοινωνικές ιεραρχίες και διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Το ατομικό-ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο στα εκπαιδευτικά συστήματα, τον ακαδημαϊκό χώρο και τις υπηρεσίες που σχετίζονται με την αποκατάσταση (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023), ταυτίζει εννοιολογικά την αναπηρία με τη βλάβη και επικεντρώνεται στην ατομική παθολογία, το έλλειμμα και τη θεραπεία (Mallett & Runswick-Cole, 2014; Oliver, 1990; Oliver, 2009b). Στον αντίποδα αυτού του ηγεμονικού σχετικά με ζητήματα αναπηρίας Λόγου βρίσκεται το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο οι έννοιες «αναπηρία» και «βλάβη» διαχωρίζονται, με τη βλάβη να υφίσταται και την αναπηρία να δημιουργείται και να επιτελείται κοινωνικά (Καραγιάννη, 2017). Οι διαφορές των δύο αντιθετικών μοντέλων βασίζονται αρχικά στον προσανατολισμό του *προβλήματος* και εν συνεχεία στη λύση του. Έτσι, το ατομικό-ιατρικό μοντέλο προβληματοποιεί[1] (Foucault, 1994) την αναπηρία και τη βλάβη ως ενιαία ταυτότητα και θέτει ως στόχο την επαναφορά των ατόμων προς την *κανονικότητα*. Αντιθέτως, το κοινωνικό μοντέλο θέτει ως πρόβλημα τα θεσμοποιημένα αναπηροποιητικά εμπόδια, τα οποία καθιστούν ανίκανα τα άτομα με βλάβη και αποδεικνύουν την αποτυχία της κοινωνίας να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του συνόλου του πληθυσμού. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, «η λύση του προβλήματος της αναπηρίας δεν τοποθετείται στην κλινική ενασχόληση με τα "σπασμένα σώματα" αλλά στη συστηματική κοινωνική αλλαγή» (Hughes, 2004, σελ. 63). Ο Λόγος που αρθρώνεται για την αναπηρία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς μέσω αυτού νομιμοποιείται η έννοια του όρου «αναπηρία», η οποία ορίζεται από την κυρίαρχη ιδεολογία και φέρει τη δύναμη να διαμορφώνει τη γνώση και τις πρακτικές που αφορούν κοινωνικά ζητήματα. Η εξιδανίκευση της κανονικότητας[2] δημιουργεί ένα πολύ στενό πλαίσιο ύπαρξης, προφυλάσσοντας στον πυρήνα της όσα άτομα καταφέρουν να χωρέσουν μέσα σε αυτό και αποκλείοντας τις εξωνορμικές ταυτότητες, σημαδεύοντάς τες ως *διαφορετικές άλλες* και αξιολογώντας την κοινωνική τους υπόσταση σύμφωνα με τα ποσοστά απόκλισής τους από το πρότυπο (Thomson, 1997). Σύμφωνα με την Garland-Thomson (2011), ο συνδυασμός πλαισίου, περιβάλλοντος και χρονικής στιγμής ύπαρξης, δημιουργεί *ταιριαστές*[3] ή *μη* θέσεις για να υπάρξουμε. Έτσι, τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία κινούμαστε έχουν την τάση να δημιουργούν *ταιριαστές* θέσεις για τα άτομα που πλησιάζουν την ταύτιση με το κοινωνικό πρότυπο, και *αταίριαστες* θέσεις για οτιδήποτε ξεφεύγει από τη νόρμα. Ιστορικά, τα ανάπηρα άτομα θεωρούνται αταίριαστα, μη προσαρμοσμένα και ακατάλληλα να υπάρξουν σε ένα πλαίσιο που δεν κατασκευάστηκε για να τα συμπεριλάβει. Ο βασικός αρνητικός αντίκτυπος αυτού του *μη ταιριάσματος* είναι ο αποκλεισμός (Garland-Thomson, 2011), ο οποίος προέρχεται εν μέρει από την κοινωνική καταπίεση που είναι ριζωμένη σε προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές, αλλά κυρίως από το κατασκευασμένο, δομημένο και στρατηγικά τακτοποιημένο περιβάλλον (Garland-Thomson, 2011). Με άλλα λόγια, η αναπηρία δημιουργείται μέσα από τις υφιστάμενες διακρίσεις (Borsay, 2014), και οι υφιστάμενες αυτές διακρίσεις δεν αποτελούν απλώς ατομικές στάσεις των μη αναπήρων αλλά θεσμοποιημένες κοινωνικές πρακτικές (Oliver, 2009a).

Κοινωνική κατασκευή και κοινωνική δημιουργία

Ο αποκλεισμός των αναπήρων από την γενική εκπαίδευση υφίσταται στην Ελλάδα ήδη από την δεκαετία του '50, όταν ξεκίνησαν να δημιουργούνται *ειδικά προσαρμοσμένα* περιβάλλοντα. Ο κλάδος των Σπουδών για την Αναπηρία, δομώντας έναν ακαδημαϊκό λόγο αντίστασης έναντι του ηγεμονικού και εμποτισμένου με τις θεωρητικές παραδοχές του ατομικού-ιατρικού μοντέλου Λόγου, ερευνά τα ζητήματα που σχετίζονται με την αναπηρία μέσα από την ιστορικοποίησή της. Κάτι τέτοιο καθιστά δυνατή, τόσο την «αναγνώριση των δομικών αδικιών» (Καραγιάννη, 2014, σελ. 24) όσο και τη νομιμοποίησή τους μέσω της «κατασκευασμένης γνώσης» (σελ. 24). Μέσω της ιστορικοποίησης καθίσταται δυνατή και η αμφισβήτηση των κυρίαρχων ανθρωπιστικών αφηγήσεων που διέπουν μέχρι και σήμερα την πορεία της ειδικής αγωγής και εμφανίζουν την άμεση σύνδεσή της με την κατασκευή του παρεκκλίνοντος (Armstrong, 2002) και την κοινωνική απομόνωση των ανάπηρων ατόμων. Στις αναλύσεις

1. Ο όρος «προβληματοποίηση» (problematization) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους «μέσα σε συγκεκριμένα συστήματα γνώσης, ορισμένες ανθρώπινες πράξεις, πρακτικές, συμπεριφορές ή χαρακτηριστικά εμφανίζονται ως συγκεκριμένα προβλήματα» (Yates, 2005, σελ. 65).

2. Ως *εξιδανικευμένη κανονικότητα* (ableism) ορίζεται το «σύνολο πεποιθήσεων, διαδικασιών και πρακτικών που παράγουν ένα συγκεκριμένο είδος εαυτού και σώματος (σωματικού προτύπου), το οποίο προβάλλεται ως τέλειο, χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους και επομένως απαραίτητο και πλήρως ανθρώπινο» (Campbell, 2009, σελ. 5).

3. Η έννοια του *αταίριαστου* (misfit) αναφέρεται στις ασταθείς αλλά πραγματικές υλικές συνθήκες που δημιουργούν μια ασυμφωνία μεταξύ του σώματος και του κόσμου, ένα μη ταίριασμα ανάμεσα στο ιστορικά αναμενόμενο και σε εκείνο που απλά *είναι*. Αναλυτικά στο Garland-Thomson, 2011.

σχετικά με την αναπηρία έχει ουσιαστική συμβολή το έργο του Foucault, καθώς μέσα από την ανάγνωσή του αναδεικνύεται η αναγκαιότητα αναθεώρησης των σύγχρονων πρακτικών και θεσμών που παρουσιάζονται ως καλοκάγαθοι και αποκαλύπτεται το σύνολο των διαδικασιών και τεχνολογιών που «ταξινομούν, ομαλοποιούν, διαχειρίζονται και ελέγχουν ανώμαλα σώματα / υποκείμενα» (Meekosha & Shuttleworth, 2009, σ. 57). Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εργαλείο κοινωνικής αναπαραγωγής, μέσω του οποίου μεταδίδονται οι κυρίαρχες αξίες και πεποιθήσεις, διανέμονται συγκεκριμένες γνώσεις και διαμορφώνονται οι κοινωνικά αποδεκτές ταυτότητες (Barton, 1986). Το σχολείο λειτουργεί ως πανοπτικός[4] χώρος (Foucault, 1995; Κτενίδης, 2022), μέσα στον οποίο τα σώματα, τα μυαλά και οι συμπεριφορές ελέγχονται διαρκώς, ταξινομούνται και πειθαρχούνται. Τα ειδικά σχολεία, τα οποία παρουσιάζονται ως ειδικά προσαρμοσμένα περιβάλλοντα που παρέχουν εκπαίδευση σε συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, έχουν ιστορικά υπάρξει χώροι ομαλοποίησης των αναπήρων που στοχεύουν στην κατά το δυνατόν επιστροφή στην *κανονικότητα* (Βλάχου κ.ά., 2012; Oliver, 1983) μέσω διαρκούς επιτήρησης και πειθάρχησης. Κύριος στόχος δεν αποτελεί η εκπαίδευση, όπως προτάσσεται (Καραγιάννη & Παπασταυρινίδου, 2018), αλλά η προσπάθεια να καταστούν τα ανάπηρα άτομα *όσο το δυνατόν πιο φυσιολογικά,* ώστε να καταφέρουν να φτάσουν τους συμμαθητές τους (Βλάχου κ.ά., 2012) και να επιβιώσουν, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο αρνείται να ελιχθεί ώστε να προσφέρει τις κατάλληλες υπηρεσίες σε ένα ποικιλόμορφο κοινό. Μέσω της ειδικής αγωγής αποκρύπτεται εύστοχα (Slee, 1997) η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά τον μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Το αφήγημα της ένταξης, τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην κοινωνική ζωή, αποτελεί μια υπόσχεση η οποία τίθεται υπό πολλές προϋποθέσεις (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012),η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από το άτομο και την προσπάθεια που το ίδιο θα καταβάλλει. Η νομιμοποίηση του αποκλεισμού των αναπήρων από την εκπαίδευση στηρίζεται στις «υποτιθέμενες ειδικές και συγκεκριμένες "ανάγκες" των ανάπηρων παιδιών, τη "δικαιοσύνη" ως προς τα υπόλοιπα παιδιά και την οικονομική βιωσιμότητα» (Armstrong, 2002, σελ. 454). Η παραπάνω ρητορική δικαιολογεί την απομάκρυνση των αναπήρων από την γενική εκπαίδευση, με στόχο την προστασία της ομαλής λειτουργίας της (Barton, 2012). Ακόμη, ως ζητούμενο τίθεται η *προστασία* των ανάπηρων παιδιών από «την άγρια και σκληρή πραγματικότητα του κόσμου» (Skrtic, όπως αναφέρεται στο Barton, 2012, σελ. 41), κάτι που αναπαράγει τη στερεοτυπική αντίληψη πως τα ανάπηρα άτομα χρήζουν διαρκούς προστασίας και νομιμοποιεί τον αποκλεισμό τους από τα *γενικά* σε *ειδικά προσαρμοσμένα* πλαίσια και περιβάλλοντα (Armstrong, 1999; Liasidou, 2008; Sibley, 1995).

Σε όλα τα παραπάνω, οι φουκωικές αναλύσεις προσφέρουν ένα σύνολο θεωρητικών εργαλείων, μέσα από τα οποία καθίστανται εμφανείς η δύναμη των Λόγων και ο ρόλος τους στην κατασκευή εμπειριών και ταυτοτήτων (Allan, 1996). Η διάκριση μεταξύ κοινωνικής κατασκευής (social construction) που προτείνει η μεταδομιστική θεώρηση, και κοινωνικής δημιουργίας ή επιτέλεσης (social creation) (Καραγιάννη, 2014, σελ. 21) που προτείνει η υλιστική θεώρηση, δεν έχει συζητηθεί επαρκώς (Oliver, 1990). Ο Oliver, βασικός εκπρόσωπος των Σπουδών για την Αναπηρία, προτείνει «να μη γίνει επιλογή ανάμεσα στις δύο οπτικές, αλλά να βρεθεί ένας δρόμος ενοποίησής τους» (Oliver, 2009a, σελ. 186). Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί τη σύνδεση των δύο αυτών θεωρήσεων για να εξετάσει κριτικά τις δομικές παραμέτρους δημιουργίας της αναπηρίας, καθώς και την εξουσία που φέρει ο Λόγος μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια για την κατασκευή των εννοιών που την παράγουν.

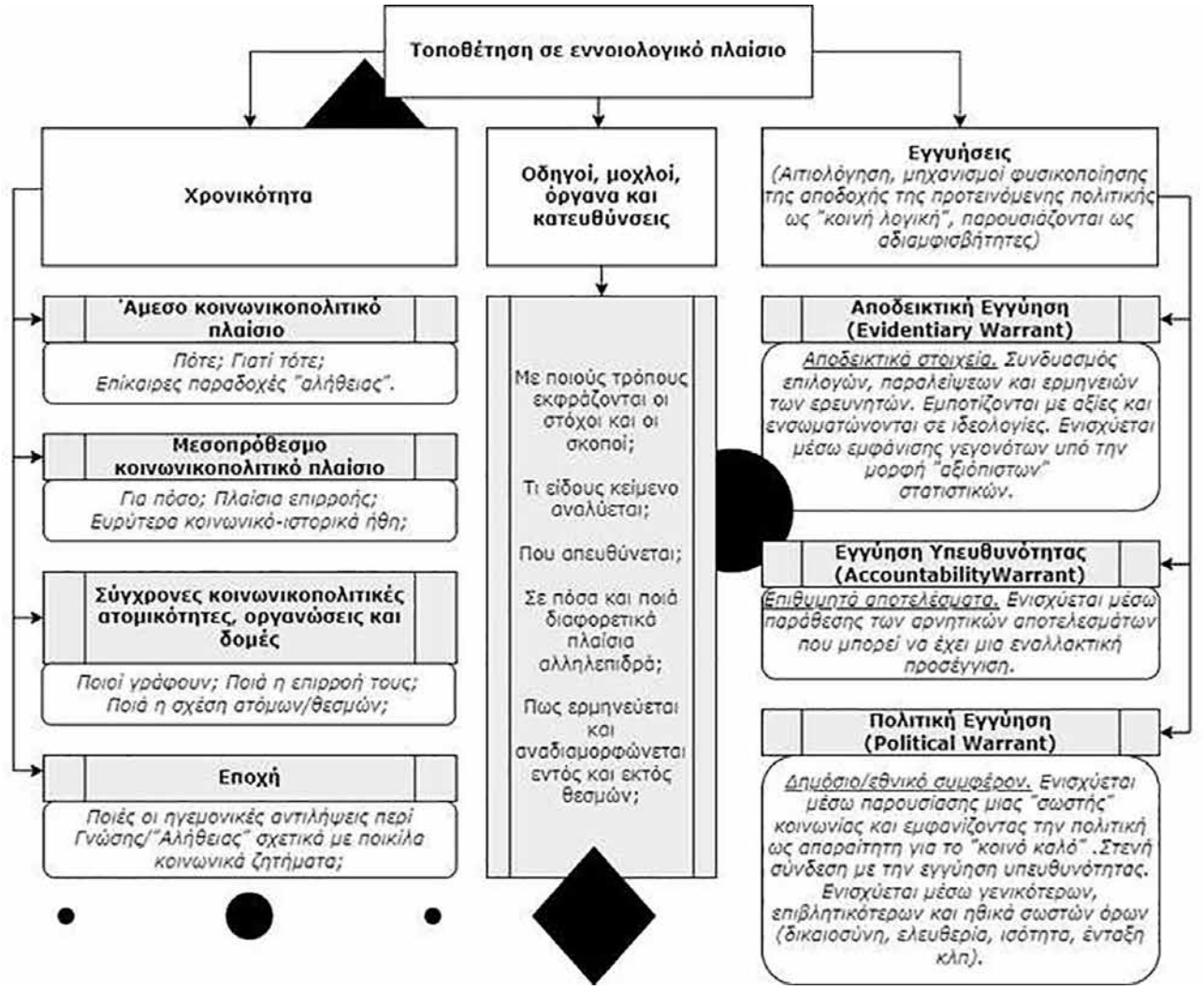
Πλαίσιο Ανάλυσης Λόγου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει το κοινωνικο-πολιτικό περιεχόμενο του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Κ., αναγνωρίζοντας την εξουσία που το ΑΠΣ φέρει ως πολιτικό κείμενο στη διαμόρφωση πολιτισμικών αναπαραστάσεων, καθώς και την επιρροή του στην κατασκευή ταυτοτήτων. Ως εργαλείο ανάλυσης επιλέχτηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου, και συγκεκριμένα το Πλαίσιο Ανάλυσης Λόγου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (CHEPDA) του Hyatt (2013), η οποία συνδυάζει στοιχεία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough και τη Φουκωική Ανάλυση Λόγου. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία δημιουργήθηκε με σκοπό να αποτελέσει εργαλείο για την κριτική ανάλυση πολιτικών κειμένων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη πολιτικών προτάσεων που σχετίζονται με ζητήματα αναπηρίας υπό το πρίσμα των Σπουδών για την Αναπηρία (Hyatt, 2013, Liasidou, 2008; VanAswegen &

4. Αναφέρεται στο αρχιτεκτονικό μοντέλο φυλακής του Jeremy Bentham, το οποίο έδινε, μέσω του σχεδιασμού του, τη δυνατότητα απόλυτου ελέγχου και επιτήρησης των κρατουμένων.

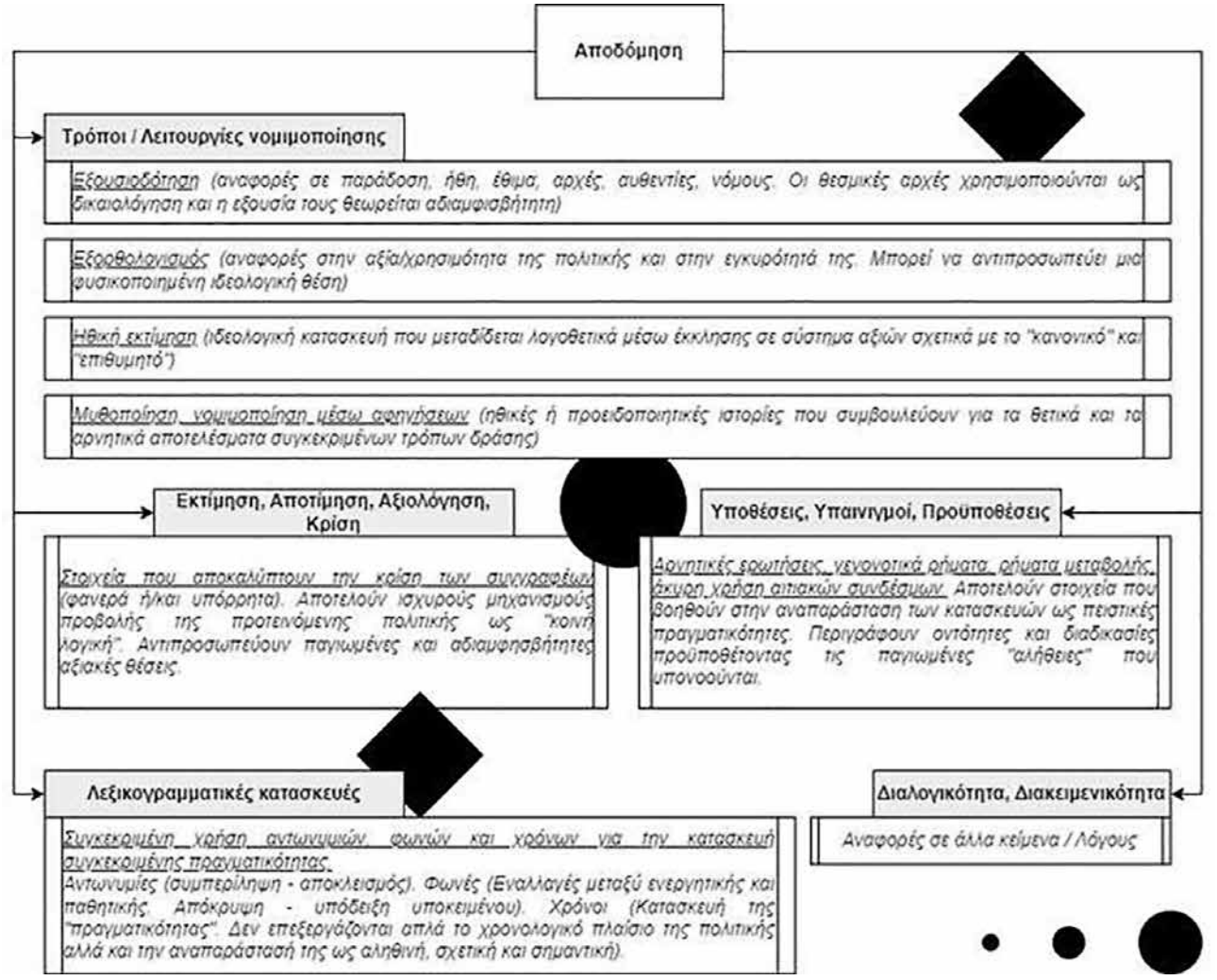
Shevlin, 2019; VanAswegen et. al., 2019). Στόχος του εργαλείου είναι να μελετήσει σφαιρικά τις διαδικασίες και τα κίνητρα που υποκινούν την πρόταση κάποιας συγκεκριμένης πολιτικής, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, εξουσίας και Λόγου, με σκοπό την ανάδειξη των προβληματικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με την αναπηρία και αναπαράγονται φυσικοποιημένες μέσα από τον θεσμικό Λόγο. Η προσέγγιση που επιλέχθηκε δεν υπονοεί πως οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές δρουν με στόχο την προβληματοποίηση των αναπήρων. Κάθε πολιτική φέρει πολιτισμικές αναπαραστάσεις και, εφόσον καλείται να διευθετήσει ένα *πρόβλημα*, η εννοιολόγηση του προβλήματος, ο Λόγος που χρησιμοποιείται για να το περιγράψει αλλά και η αποδόμηση των χαρακτηριστικών που έχουν συντελέσει ώστε εκείνο να προκύψει, έχουν εξέχουσα σημασία (VanAswegen et al., 2019).

Το μεθοδολογικό πλαίσιο του Hyatt (2013) αποτελείται από το μακρο-επίπεδο και το μικρο-επίπεδο. Στο μακρο-επίπεδο (Εικόνα 1) πραγματοποιείται η τοποθέτηση στο εννοιολογικό πλαίσιο, εξετάζονται δηλαδή το πλήρες χρονολογικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται η υπό μελέτη εκπαιδευτική πολιτική, οι μηχανισμοί, τα όργανα και οι κατευθύνσεις που χρησιμοποιούνται ώστε να διαδοθεί, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αιτιολογείται ο λόγος ύπαρξης της συγκεκριμένης πολιτικής.



Εικόνα 1. Μακρο-επίπεδο, CHEPDA Framework, contextualizing (Hyatt, 2013)

Στο μικρο-επίπεδο (Εικόνα 2) πραγματοποιείται η αποδόμηση του κειμένου και μελετώνται οι λεξικο-γραμματικές κατασκευές και οι τρόποι και λειτουργίες μέσα από τις οποίες νομιμοποιείται, ηθικά και κοινωνικά, η συγκεκριμένη πολιτική και εμφανίζεται ως *κοινή λογική* ή παγιωμένη και αδιαμφισβήτητη *αλήθεια*.



Εικόνα 2. Μικρο-επίπεδο, CHEPDA Framework, deconstructing (Hyatt, 2013)

Τα δεδομένα που αναλύθηκαν αντλήθηκαν από το ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Η δομή των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. επιλέχθηκε λόγω της πολυπλοκότητας που εμφανίζει σχετικά με τη λειτουργία της, τους σκοπούς της και τον ρόλο της, καθώς και λόγω ύπαρξης βιβλιογραφικού κενού σχετικά με τη δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση.

Εφαρμογή του CHEPDA στο ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. - τοποθέτηση σε εννοιολογικό πλαίσιο

Η διαρκής ανάγκη για διαχωρισμό δεν παρατηρείται μονάχα μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αλλά επεκτείνεται και στο εσωτερικό της δεύτερης. Έτσι, ενώ τα ανάπηρα άτομα έχουν αρχικά διαχωριστεί εξασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης, ταξινομούνται περαιτέρω βάσει της διαγνωσμένης *ικανότητάς* (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004) τους να επωφεληθούν ή όχι από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής παραπέμπονται τα άτομα για τα οποία κρίνεται πως «η φοίτηση στα σχολεία κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους» (Ν. 2817/2000, άρθρο 1, παρ. 12). Σχετικά με τη δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, προτείνονται τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.) για όσα άτομα θεωρείται πως «*επωφελούνται από* τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής, και μέσα από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση *μπορούν* να οδηγηθούν σε μεταλυκειακές δομές εκπαίδευσης και σε ανεξάρτητη ή εποπτευόμενη εργασία» (Ν. 4415/2016, άρθρο 48, παρ. 4γ), και τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης[5] (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

5. Από το 2016, αρχίζουν να εμφανίζονται στα νομοθετικά έγγραφα ως «Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (Ν. 4415/2016), ενώ από το 2019 παρατηρείται και αλλαγμένη η συντομογραφία, ώστε να παραπέμπει σε εκπαίδευση και όχι κατάρτιση, δηλαδή: Ε.Ε.Ε.ΕΚ. (Υ.Α. 71105/Δ3).

για όσα άτομα θεωρείται πως «αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση ακαδημαϊκού προγράμματος του γυμνασίου και παρουσιάζουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (παρ. 4ββ).

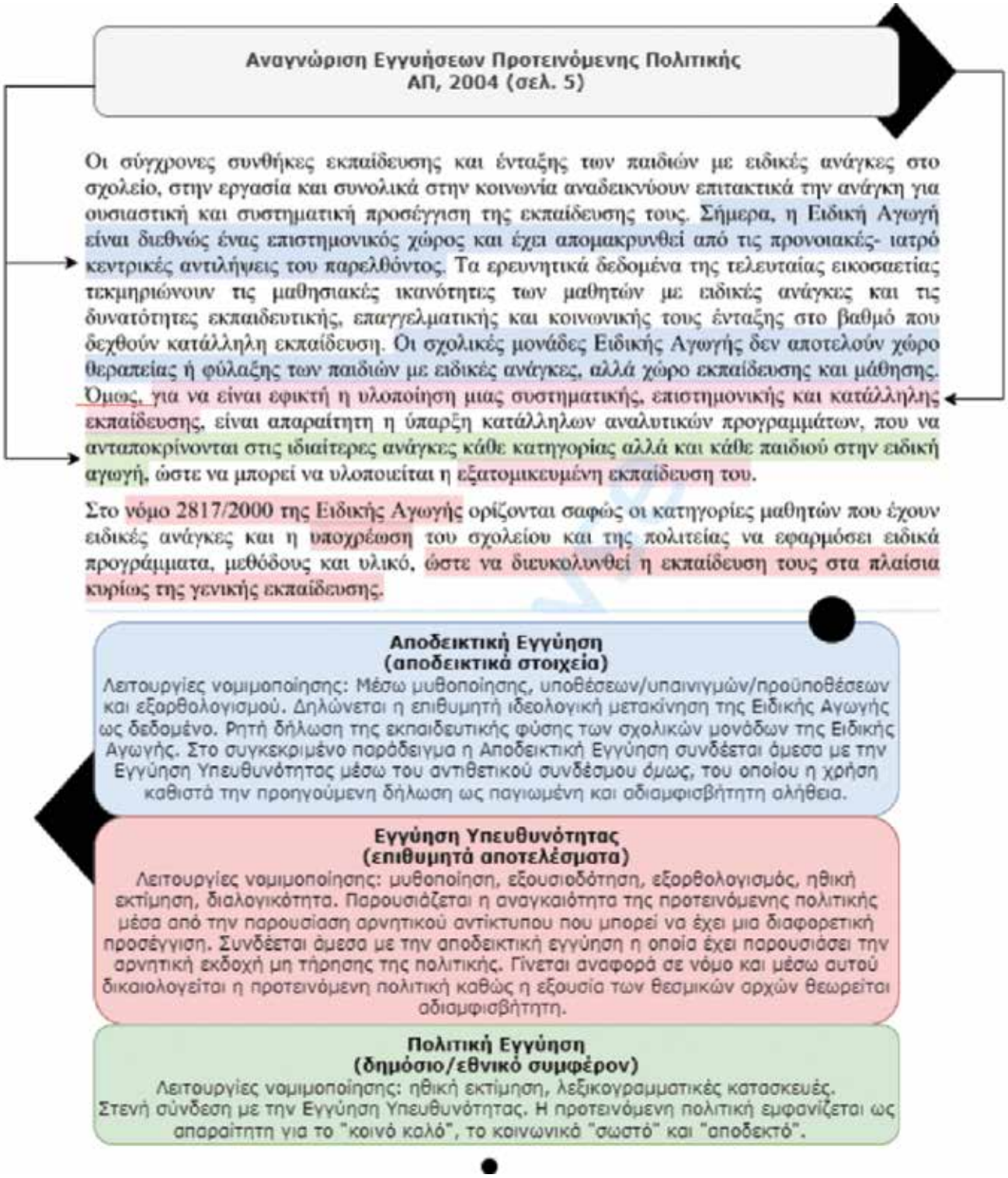
Το ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. δημιουργήθηκε στα πλαίσια του 2ου ΕΠΕΑΕΚ[6] του 'Γ ΚΠΣ[7] του ΥΠΕΠΘ[8] και υλοποιήθηκε στο διάστημα 2003 – 2004. Με τον Ν. 2817/2000 ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (άρθρο 2, παρ. 17) το οποίο αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής (άρθρο 2, παρ. 19γ). Στον ίδιο νόμο, η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Καλλιθέας μετονομάζεται σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., αποτελώντας το πρώτο Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. της Ελλάδας αλλά και το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο δομήθηκαν και λειτουργούν τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. μέχρι και σήμερα. Ως υπεύθυνος της επιστημονικής ομάδας του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ορίστηκε ο διευθυντής του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Καλλιθέας, Γεώργιος Αλεβίζος (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004, σελ. 6). Παρότι η συγγραφή του ΑΠΣ ολοκληρώθηκε, μεσολάβησαν οι βουλευτικές εκλογές του Μαρτίου 2004 και η αλλαγή κυβέρνησης αλλά και προεδρίας του τμήματος Ειδικής Αγωγής του ΠΙ. Οι αλλαγές αυτές πάγωσαν τις διαδικασίες επίσημης αποδοχής, εκτύπωσης και διάθεσης των ΑΠΣ στις σχολικές μονάδες της Ειδικής Αγωγής (Λαμπροπούλου κ.ά., 2005). Ως αποτέλεσμα, μέχρι και σήμερα τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. λειτουργούν βάσει των πιλοτικών ΑΠΣ που προτάθηκαν το 2004 και υπάρχουν αναρτημένα στον διαδικτυακό τόπο του ΠΙ, χωρίς να έχουν λάβει επίσημη νομική αναγνώριση.

Εντοπισμός προβλήματος

Η μεθοδολογία του Hyatt βασίζεται σε ερωτήσεις οι οποίες στοχεύουν στην αποδόμηση του κειμένου, ούτως ώστε να φανερωθούν ενδεχόμενες προβληματικές αναπαραστάσεις οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε προβληματικές πολιτικές. Η βασικότερη ερώτηση που τίθεται είναι το «τι εμφανίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση». Στο ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ως πρόβλημα αναδύεται η ίδια η αναπηρία, η οποία δεν διαχωρίζεται εννοιολογικά από τη βλάβη. Η αναπηρία δεν ορίζεται πουθενά στο κείμενο. Αντί ορισμού, παρατίθενται ιατρικοποιημένες μετρήσεις διάφορων βλαβών και συμπτωματολογία συμπεριφορών που αποκλίνουν από τα κοινωνικά καθορισμένα ως «κανονικά» εξελικτικά στάδια ενός ατόμου. Η έννοια του φυσιολογικού πραγμοποιείται, εμφανίζεται δηλαδή ως μια δεδομένη και ευρέως γνωστή κατάσταση η οποία δεν οφείλει να οριστεί. Μέσα από την πραγμοποίηση αυτή του φυσιολογικού, κατασκευάζεται η αναπηρία ως αντιθετική και παθολογικοποιημένη κατηγορία. Η κριτική ανάγνωση του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ανέδειξε τρία βασικά σημεία με βάση τα οποία κατασκευάζεται λογοθετικά η έννοια της αναπηρίας. Τα ανάπηρα άτομα εμφανίζονται α) υπό το πρίσμα της ετερότητας, β) ως αντιθετική κατηγορία μιας πραγμοποιημένης ιδέας του φυσιολογικού, γ) ως άτομα που χρήζουν «ειδικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος».

Από το εισαγωγικό κείμενο του ΑΠΣ, το οποίο θέτει εξαρχής τις βάσεις στις οποίες κινείται λογοθετικά το σύνολο του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., η Ειδική Αγωγή παρουσιάζεται ως η απαραίτητη παιδαγωγική λύση στο συνεχώς αναδυόμενο *πρόβλημα* της εκπαίδευσης των αναπήρων. Μέσω των λεξικο-γραμματικών κατασκευών δημιουργείται η αίσθηση μιας συνεχιζόμενης εξελικτικής πορείας της ειδικής αγωγής και δηλώνεται πως ακολουθεί πιστά τις ευρωπαϊκές επιταγές περί ένταξης (Εικόνα 3). Παρόλο που η διασφάλιση σχετικά με τη «σημαντική ανάπτυξη» (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004, σελ. 4) της ειδικής αγωγής αποτελεί την εισαγωγική πρόταση των ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και ενισχύεται στην αμέσως επόμενη σελίδα (Εικόνα 3), η κριτική ανάγνωση του συνόλου του ΑΠΣ αποδεικνύει πως η θεωρητική μετατόπιση από το ατομικό-ιατρικό μοντέλο αναπηρίας δεν έχει πραγματοποιηθεί, όπως υποστηρίζεται.

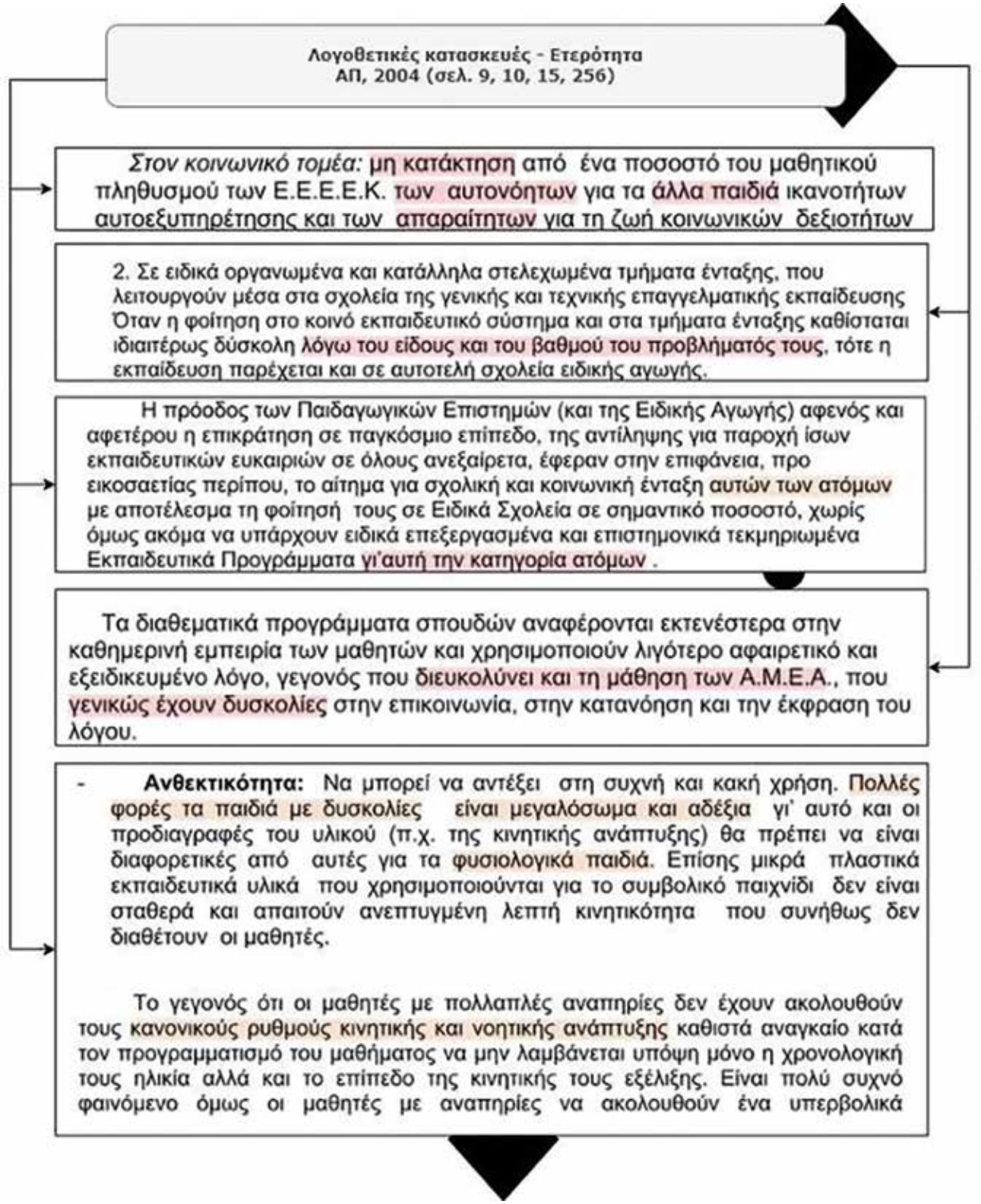
6. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
7. Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
8. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων



Εικόνα 3. Εγγυήσεις

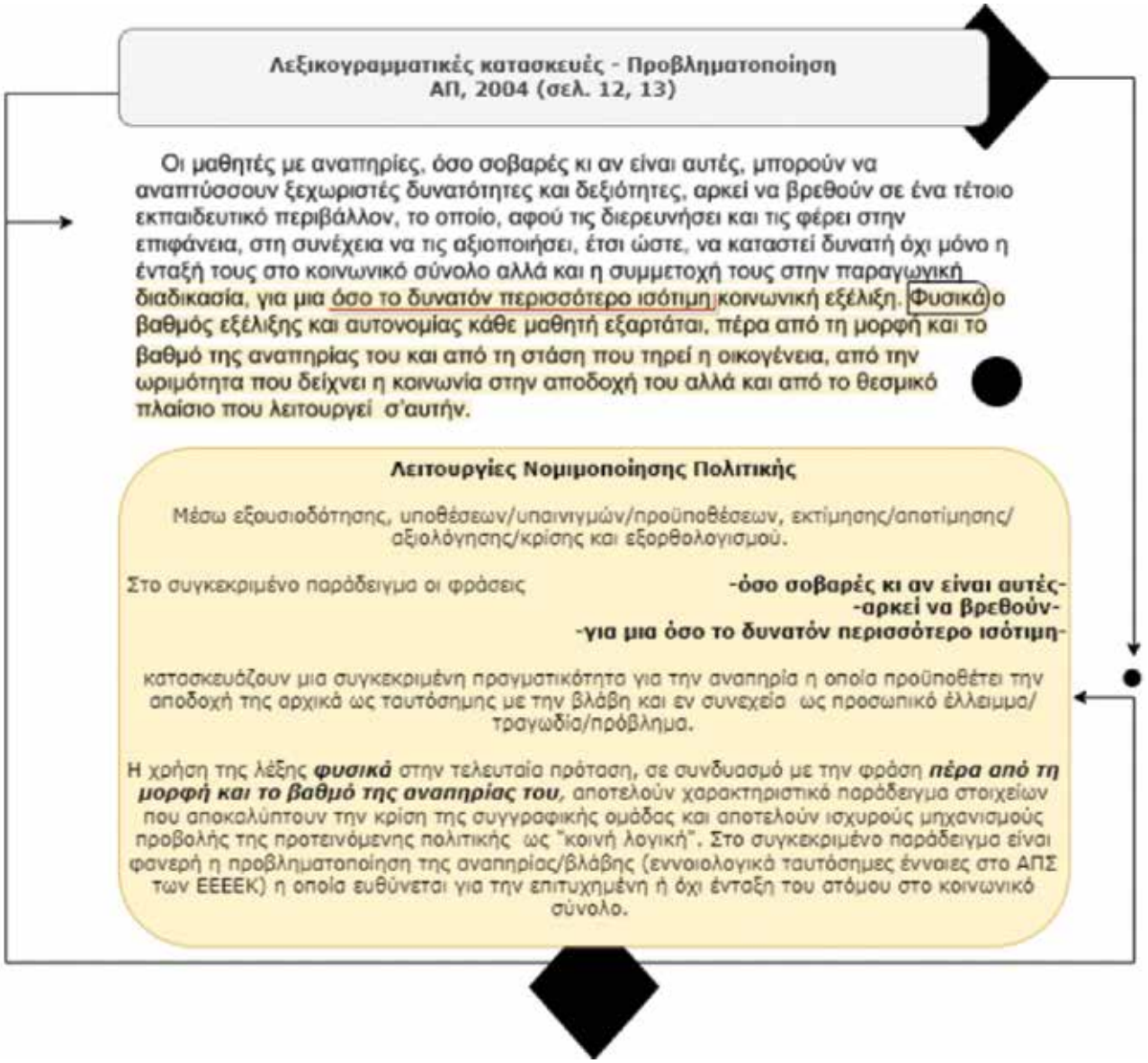
Η απουσία θεωρητικής μετατόπισης από το ατομικό-ιατρικό μοντέλο φαίνεται σε όλη την έκταση του ΑΠΣ, με κύριο χαρακτηριστικό παράδειγμα τον καθορισμό του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται. Τα ανάπηρα άτομα κατηγοριοποιούνται με χρήση ιατρικών ορισμών και ομαδοποιούνται με βάση τη διαγνωσμένη βλάβη τους, σε σημείο που τα ΑΠΣ χωρίζονται ανά κατηγορία βλάβης (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004, σελ. 6), κάθε ένα από τα οποία έχει αναλάβει ένας *ειδικός* του χώρου της ειδικής αγωγής (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004, σελ. 5-6). Τα ανάπηρα άτομα εμφανίζονται διαρκώς υπό το πρίσμα της ετερότητας (Εικόνα 4), εμφανώς διαχωρισμένα από

τα συνομήλικά τους. Ακόμη, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, τα ανάπηρα άτομα, αν και αποτελούν «ανομοιογενείς ομάδες ατόμων με διάφορες και ποικίλες αναπηρίες» (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004, σελ. 9), εξακολουθούν να παρουσιάζουν στερεοτυπικές ομοιότητες οι οποίες αποδίδονται ως αποτέλεσμα της ύπαρξης βλάβης (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2004).



Εικόνα 4. Ετερότητα

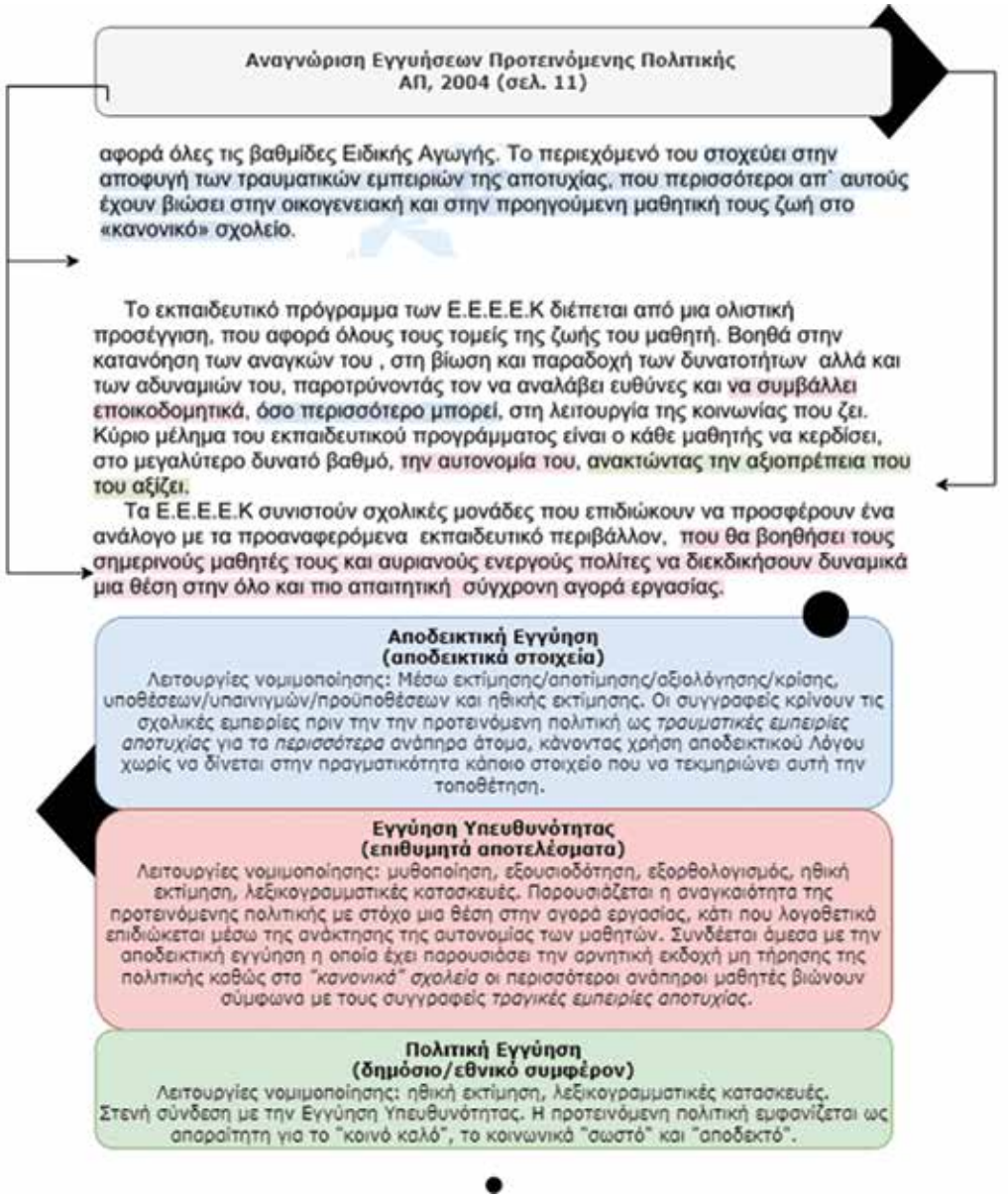
Ως πρόβλημα προς επίλυση παρουσιάζεται, μεν, η παρεχόμενη εκπαίδευση, ωστόσο, η επιτυχής λειτουργία της οφείλεται, όπως διατυπώνεται ρητά στο ΑΠΣ (Εικόνα 5), σε ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν τη βλάβη, τις στάσεις οικογένειας και κοινωνίας, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο.



Εικόνα 5. Προβληματοποίηση

Εντοπισμός λύσης

Μετά τον εντοπισμό του εμφανιζόμενου ως προβλήματος, η μεθοδολογία του Hyatt παρέχει εργαλεία ώστε να εμφανιστούν οι προτεινόμενες λύσεις που αποδεικνύουν και την ανάγκη ύπαρξης της υπό μελέτη πολιτικής. Ήδη από το εισαγωγικό κείμενο του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., είναι εμφανή και τα 3 είδη εγγυήσεων (Hyatt, 2013) και παρουσιάζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία είναι η απόκτηση αυτονομίας και η ανάκτηση αξιοπρέπειας (Εικόνα 6) των ανάπηρων ατόμων.



Εικόνα 6. Εγγυήσεις

Μέσα από τις λεξικο-γραμματικές κατασκευές, κατασκευάζεται η «πραγματικότητα» των αδικημένων αναπήρων που, λόγω βλάβης/αναπηρίας, καθίστανται σε μια *μη ταιριαστή* θέση (Garland-Thomson, 2011), στην οποία χαρακτηριστικά όπως η αξιοπρέπεια και η αυτονομία έχουν χαθεί ή δεν υπήρξαν ποτέ. Αυτή η φυσικοποιημένη πραγματικότητα καθιστά τα ανάπηρα άτομα κάτι *άλλο*, μη κανονικό και τελικά λιγότερο ανθρώπινο (Campbell, 2009), κατασκευάζοντας έτσι την αναπηρική ταυτότητα ως παθολογικοποιημένη και ενισχύοντας την πεποίθηση πως τα ανάπηρα άτομα χρήζουν φροντίδας. Εδώ κάνει την εμφάνισή της μια ρητορική φιλανθρωπίας, την οποία χρησιμοποιεί η εκπαιδευτική πολιτική για να προσθέσει αποδεικτικά στοιχεία αναφορικά με την αναγκαιότητά της. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ως «πρόβλημα» τοποθετείται το «κανονικό» σχολείο, το οποίο προκαλεί «τραυματικές εμπειρίες αποτυχίας» στα ανάπηρα άτομα. Η λύση που δίνεται και ενισχύει την ύπαρξη της προτεινόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η απομάκρυνση των ατόμων από το γενικό σχολείο και η δημιουργία ειδικών «για εκείνα» δομών. Η επιρροή του ατομικού-ιατρικού μοντέλου εξακολουθεί να πρωταγωνιστεί, καθώς η λύση φαίνεται να βρίσκεται στην «κλινική ενασχόληση με τα "σπασμένα σώματα"» (Hughes, 2004, σελ. 63) και όχι σε μια συστηματική κοινωνική αλλαγή.

Σε κάθε μάθημα του ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., ως κύριος στόχος τίθεται η ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία μέσα από διαδικασίες ομαλοποίησης της συμπεριφοράς του. Ο όρος «ενσωμάτωση» εναλλάσσεται συχνά μέσα στο ΑΠΣ με τον όρο «ένταξη», χωρίς καμία εμφανή θεωρητική διαφοροποίηση.

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 2817/2000 έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία.

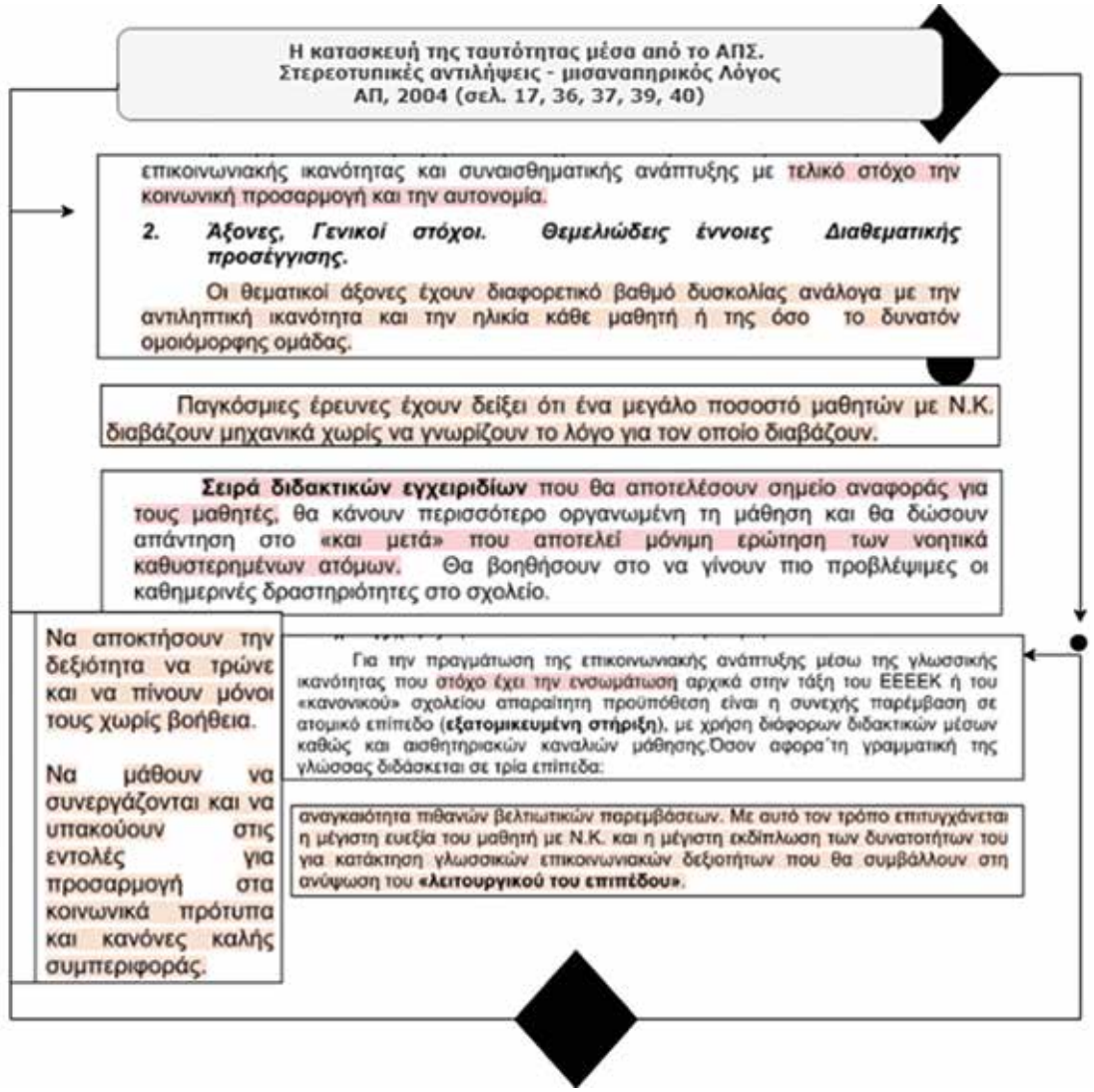
ΑΠΣ, 2004, σελ.4

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσης τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή

ΑΠΣ, 2004, σελ.5

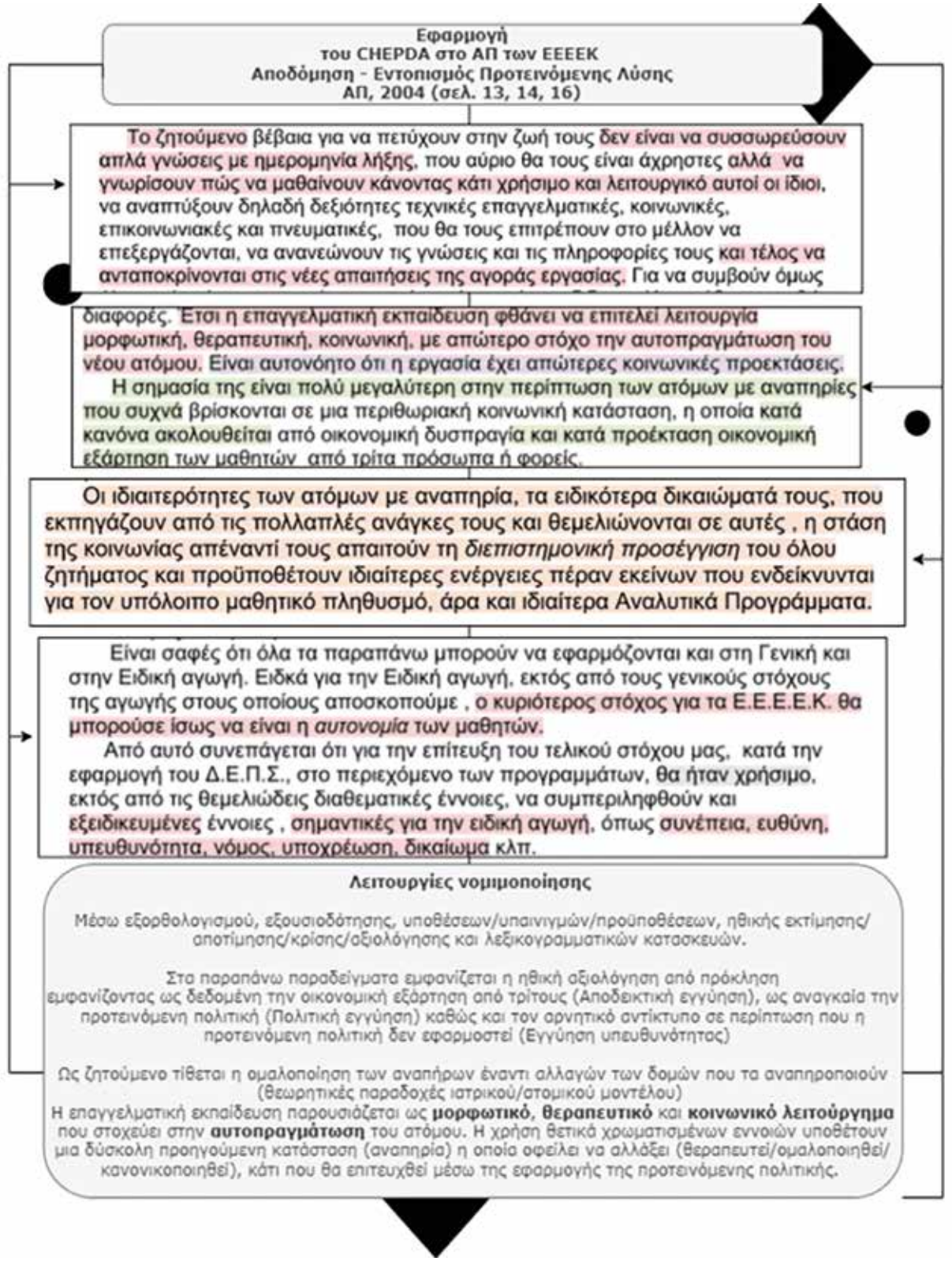
Εικόνα 7. Ένταξη/Ενσωμάτωση

Όμως, ακόμη και όταν χρησιμοποιείται η λέξη *ένταξη,* η εννοιόλογησή της αφορά την *ενσωμάτωση.* Μάλιστα, κάποιες φορές χρησιμοποιείται με την ίδια εννοιολόγηση και ο όρος *προσαρμογή*. Στο ίδιο μοτίβο εναλλαγής όρων κινείται το σύνολο του ΑΠΣ και σχετικά με τους όρους «βλάβη/αναπηρία» αλλά και με τη χρήση στερεοτυπικών και μισαναπηρικών όρων.



Εικόνα 8. Στερεοτυπικές αντιλήψεις

Σχετικά με το κύριο ζητούμενο, που είναι η αυτονομία του ατόμου, παρατηρείται μια «"εμμονική" ενασχόληση με ζητήματα πρόληψης, διάγνωσης και αποκατάστασης» (Καραγιάννη, 2022, σελ. 17), η οποία εκκινεί από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του ατομικού-ιατρικού μοντέλου και τοποθετεί τη βλάβη στο επίκεντρο. Γίνεται σαφές πως η ζητούμενη αυτονομία, στην πραγματικότητα σημαίνει ομαλοποίηση των αναπήρων, σε μια «όσο το δυνατόν» επιστροφή στην «κανονικότητα».



Εικόνα 9. Εντοπισμός Λύσης

Συμπεράσματα

Μέσω της κριτικής ανάγνωσης του αναλυτικού των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. καθίσταται εμφανής μία πολυχρησιμοποιημένη οπτική για την αναπηρία, η οποία εξακολουθεί να είναι προσκολλημένη στην ιδεολογία του ατομικού-ιατρικού μοντέλου. Παρόλο που στην Ελλάδα οι συζητήσεις για την ένταξη έχουν ξεκινήσει ήδη από το 1990, το ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. χρησιμοποιεί τον Λόγο που εκφράζεται στον πιο πρόσφατο για την εποχή νόμο περί αναπηρίας, εμφανίζοντας έτσι την κατασκευασμένη ως «κοινή αλήθεια» σχετικά με την εννοιολόγησή της. Η αναπηρία, εννοιολογικά ταυτισμένη με τη βλάβη, αναφέρεται ως ατομικό πρόβλημα του ατόμου που του «στερεί» μια εξιδανικευμένη ανθρώπινη υπόσταση, το διαχωρίζει από τα «κανονικά» άτομα και το τοποθετεί σε «αταίριαστες κοινωνικά θέσεις». Η αναπηρία εξετάζεται υπό το πρίσμα της ετερότητας, με τα ανάπηρα άτομα να γίνονται οι διαφορετικοί «Άλλοι».

Η θεσμοθέτηση των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. έλαβε χώρα το 2000, με τον νόμο 2817, ο οποίος, από άποψη γλωσσικών επιλογών, θεωρείται ο πιο ενταξιακός νόμος της Ελλάδας. Έτσι εξηγούνται οι διαφοροποιήσεις στις γλωσσικές επιλογές, οι οποίες όμως δεν εμφανίζουν και την επιθυμητή θεωρητική μετατόπιση. Συγκεκριμένα, ενώ γίνεται προσπάθεια χρήσης ενταξιακού λεξιλογίου, δεν παρουσιάζονται ενταξιακές λογικές και πρακτικές, με αποτέλεσμα η θεωρητική μετατόπιση από ιατροκεντρικές προσεγγίσεις να μην πραγματοποιείται, παρότι δηλώνεται ως δεδομένο εξαρχής. Η αυτονόμηση των μαθητών και η απεξάρτησή τους από τρίτους με σκοπό την ισότιμη ένταξη προτάσσεται ως το κύριο ζητούμενο, στοχεύοντας στην πραγμοποίηση του φυσιολογικού (Oliver, 1990). Η αυθεντία των «ειδικών προς μίσθωση» (Apple, 2010) ορίζει το κανονικό/φυσιολογικό άτομο το οποίο δεν περιγράφεται αλλά εννοείται, καθώς η παρουσίασή του συμβαίνει μέσω αντιδιαστολής με το μη κανονικό/φυσιολογικό, το ανάπηρο άτομο.

Στο ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. παρατηρείται μισαναπηρικός Λόγο, αναπαράγεται μια ευρέως χρησιμοποιημένη αφήγηση περί ικανοτήτων και ατομικής ευθύνης, και νομιμοποιείται, μέσω των φωνών των ειδικών, ο διαχωρισμός των αναπήρων από την εκπαίδευση. Προκαταβάλλει τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζοντας τους ανάπηρους μαθητές ως μια ομοιόμορφη ως προς συγκεκριμένα αρνητικά χαρακτηριστικά ομάδα, ενισχύοντας περαιτέρω την αντίληψη πως μονάχα οι ειδικοί μπορούν να ασχοληθούν/φροντίσουν/εκπαιδεύσουν τα άτομα που φέρουν διάγνωση, παρέχοντας έτσι την απόλυτη εξουσία σχετικά με τις ζωές τους στα χέρια των ειδικών. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως ο Λόγος γύρω από τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (τόσο στο επίπεδο των ΑΠΣ όσο και σε κάθε σχετικό νομικό έγγραφο που σχετίζεται με την επεξήγηση της λειτουργίας της δομής) εμφανίζει μεγάλη πολυπλοκότητα, νοηματικά κενά και ασάφεια. Συγκεκριμένα, ακολουθώντας τη νομοθετική πορεία των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., διαπιστώνεται πως η επεξήγηση της δομής πραγματοποιείται 16 χρόνια μετά την ίδρυσή τους, το 2016, και ακόμα και αυτή παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις.

Η προβληματοποίηση της ίδιας της πολιτικής που εφαρμόζεται μας βοηθά να καταλάβουμε τι ορίζεται ως πρόβλημα κάθε φορά και να οδηγηθούμε στην αμφισβήτηση της εξιδανίκευσης της κανονικότητας και του μισαναπηρισμού. Η κριτική ανάγνωση εκπαιδευτικών πολιτικών κειμένων κρίνεται απαραίτητη ώστε να διαπιστώνεται αν εμφανίζουν αναπηροποιητικό Λόγο, αναπαραστάσεις και πρακτικές, ακόμα και όταν η συγγραφική ομάδα αναγγέλλει πως τίθεται αναμφισβήτητα εναντίον τέτοιων λογικών (Βεργιώτη, 2022). Στο ΑΠΣ των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. περιγράφεται μια δομή η οποία έχει κανονικοποιητικό και θεραπευτικό χαρακτήρα και όχι εκπαιδευτικό. Κατ' επέκταση, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι ενός πολύ μεγαλύτερου παζλ, η συναρμολόγηση του οποίου εμφανίζει την παγιωμένη αλήθεια σχετικά με την αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allan, J. (1996). Foucault and special educational needs: A «box of tools» for analyzing children's experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, *11*(2), 219-234.

Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες: Συνέντευξη με τον Michael Apple. Στο Γούναρης, Π. και Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education, 3*(1), 75-87.

Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: humanitarian rationality or «wild profusion of entangled events»? *History of Education: Journal of the History of Education Society, 31*(5), 437-456.

Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap & Society 1*(3), 273-290.

Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτ, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πεδίο.

Borsay, A. (2014). Ιστορία, Εξουσία και Ταυτότητα. Στο Barnes, C., Oliver, M., Barton L. (επιμ.), *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Burris, V. (1988). Reification: A Marxist Perspective. *California Sociologist*, *10*(1), 22-43.

Butler, J. (2004). *Undoing gender.* New York: Routledge.

Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness.* London: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (1994). The Order of Things: an Archaeology of the Human Sciences. New York: Vintage Press.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. A. Shedan (Trans). Random House Inc.

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, *26*(3), 591–609.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorizing disablism and ableism.* London and New York: Routledge.

Hughes, B. (2004). Disability and the Body. In J. Swain, S. French, C. Barnes., C. Thomas (Ed.), *Disabling Barriers – Enabling Environments.* London: SAGE Publications.

Hyatt, D. (2013b). The critical higher education policy discourse analysis framework. In Huisman, J., and Tight, M. (Eds.), *Theory and Method in Higher Education*, *9*(1), Emerald, London.

Kafer, A. (2013). *Feminist, queer, crip.* Bloomington: Indiana University Press.

Kimball, E., Vaccaro, A., Tissi-Gassoway, N., Bobot, A. D., Newman, B. M., Moore, A., & Troiano, P.F. (2018). Gender, Sexuality, & (Dis)Ability: Queer Perspectives on the Experiences of Students with Disabillities. *Disability Studies Quarterly, 38*(2), 1041-5718.

Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational politics: the power toexclude. *Journal of Education Policy*, *23*(5), 483-500.

Mallett, R., & Runswick-Cole (2014). *Approachong Disability: Critical issues and perspectives.* New York: Routledge.

McRuer, R. (2011). Disabling sex: Notes for a crip theory of sexuality. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies, 17*(1), 107–117.

Meekosha, H., & Shuttleworth, R. (2009). What's so «critical» about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, *15*(1), 47-75.

Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice.* London: The Women's Press.

Oliver, M. (1983). *Social Work With Disabled People.* London: Palgrave.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstone: McMillan and St Martin's Press.

Oliver, M. (2009a). *Αναπηρία και Πολιτική*. Μτφρ. Θάλεια Μπεκερίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Oliver, M. (2009b). *Understanding Disability. From Theory to Practice.* (2nd ed.) London: Palgrave.

Sibley, D. (1995). *Geographies of Exclusion.* London: Routledge.

Slee, R. (1997). Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, *18*, 407-419.

Thomson, R.G. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature.* New York: Columbia University Press.

Van Aswegen, J., and Shevlin, M. (2019). Disabling discourses and ableist assumptions: reimagining social justice through education for disabled people through a critical discourse analysis approach, *Policy Futures in Education*.

Van Aswegen, J., Hyatt, D., & Goodley, D. (2019). A critical discourse problematization framework for (disability) policy analysis. *Qualitative Research Journal*, *19*(2), 185–198.

Vernon, A., και Swain, J. (2014). Διατυπώνοντας Θεωρίες Περί Διαχωρισμών και Ιεραρχιών: Προς μια Επικράτηση των Κοινών Στοιχείων ή της Διαφορετικότητας; Στο Barnes, C., Oliver, M., Barton, L., & Καραγιάννη, Γ. *Οι Σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Yates, S. (2005). Truth, Power, and Ethics in Care Services for People with Learning Difficulties. In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the Government of Disability (Corporealities: Discources of Disability).*United States of America: University of Michigan Press.

ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf Ημερομηνία πρόσβασης: 09/11/24

Βεργιώτη, Ε. (2022). Διερεύνηση της δυνατότητας εκπαιδευτικής αξιοποίησης ταινιών με στόχο την αποδόμηση αναπηροποιητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Στο Καραγιάννη, Γ. (επιμ.), *Σπουδές για την Αναπηρία: Αποδομώντας τον μισαναπηρισμό, 1ο Διεθνές συνέδριο Σπουδών για την Αναπηρία, Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστ.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης.* Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις: Κάλλιπος.

Καραγιάννη, Γ. (2014). Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Στο Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (επιμ.), *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Καραγιάννη, Γ., Παπασταυρινίδου, Γ. (2018). Φιλανθρωπικά ιδρύματα και ειδικά σχολεία: πειθαρχική εξουσία και εκπαίδευση αναπήρων. Στο Γ. Κατσιαμπούρα, Τ. Λιάμπας & Π. Παυλίδης (επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών: 1ο Πανελλήνιο συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, 20-22 Απριλίου 2018: Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστ.

Κτενίδης, Α. (2022). Ανάπηρα Σώματα υπό την Επιτήρηση των Βοηθών Εκπαιδευτικού στην Αγγλική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αφηγήσεις Νάνων Νέων Ανθρώπων. Στο Καραγιάννη, Γ. (επιμ.), *Σπουδές για την Αναπηρία: Αποδομώντας τον μισαναπηρισμό 1ο Διεθνές συνέδριο Σπουδών για την Αναπηρία, Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστ.

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα…. *Επιστημονική Επετηρίδα «Αρέθας»*, *3*(1), 243-262.

Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Ά/14/03/2000).

Νόμος 4415/2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Ά/06/09/2016).

Υπουργική Απόφαση 71105/Δ3, Αναθέσεις μαθημάτων στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 120/'Β/17/05/2018).

Η κοινωνιολογική φαντασία ως έννοια-κλειδί για την κατανόηση της σχέσης Κριτικής Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής

Τάσος Λιάμπας
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.
aliabas@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αξιοποιεί τον όρο «κοινωνιολογική φαντασία» του C. W. Mills ως όρο-κλειδί για να εξετάσει τη σχέση Κριτικής Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει την Κριτική Παιδαγωγική ως τη μαχητική και ανατρεπτική σχολή σκέψης που, σύμφωνα με τον Henry Giroux, επιδιώκει συστηματικά να επαναθεμελιώσει την (κοινωνική) επιστήμη της Παιδαγωγικής, αλλά και να αλλάξει τους συσχετισμούς δυνάμεων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, αναιρώντας, ταυτόχρονα, την κυριαρχία της κουλτούρας του θετικισμού που συνδυάζεται με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές ιδέες οι οποίες κυριαρχούν στην Παιδαγωγική.

ABSTRACT

The paper utilizes C. W. Mills' term "sociological imagination" as a key term to examine the relationship between Critical Pedagogy and Pedagogy. In this context the paper presents Critical Pedagogy as the militant and subversive school of thought that, according to Henry Giroux, systematically seeks to re-establish the (social) science of Pedagogy as well as to change the correlations of forces in education and society, negating at the same time the dominance of the culture of positivism combined with the neoliberal and neoconservative ideas that dominate in Pedagogy.

Η Κριτική Παιδαγωγική, η Παιδαγωγική και οι Επιστήμες της αγωγής

Το 1988, σ' ένα από τα πρώτα κείμενα που διαφώτισαν το ελληνικό κοινό για την ύπαρξη και τα βασικά στοιχεία της Κριτικής παιδαγωγικής, ο Σπύρος Ράσης, αναφερόμενος στη γέννηση της Κριτικής παιδαγωγικής, μελετώντας το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τη συνέδεσε τόσο με την ευρύτερη κριτική που ασκήθηκε μετά το τέλος του Μακαρθισμού στο κοινωνικο-πολιτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής όσο και με την αναβίωση του Μαρξισμού στις χώρες της Δύσης. Και, παράλληλα, μελετώντας το εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνέδεσε τη γέννησή της με τις κριτικές των ριζοσπαστών αναθεωρητών ιστορικών της εκπαίδευσης, των ριζοσπαστών οικονομολόγων και των ριζοσπαστών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Οι εν λόγω κριτικές κατέστησαν εμφανή την ταξική φύση της εκπαίδευσης και την αναπαραγωγική της λειτουργία στα πλαίσια των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών (Ράσης, 1988). Η Κριτική Παιδαγωγική, αντλώντας από την παραπάνω κληρονομιά και χρησιμοποιώντας τη «γλώσσα της κριτικής και της δυνατότητας», επεξεργάζεται θέσεις για την εκπαίδευση, την κοινωνία, την ιδεολογία, την πολιτική, την εξουσία, την αυθεντία, την ανισότητα, την οικονομία, την εκμετάλλευση, τις ταυτότητες και την κουλτούρα, ανοίγει νέους ορίζοντες για τον σκοπό, τη θεωρητική γνώση και την πράξη της Παιδαγωγικής για την αγωγή, τη διδασκαλία και την εκπαίδευση (Λιάμπας, 2019). Στους πρωτοπόρους παιδαγωγούς και εμπνευστές αυτής της ριζοσπαστικής τομής, που επαναθεμελιώνει την Παιδαγωγική, συγκαταλέγεται ο Henry Giroux. Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 είναι ο πρώτος που χρησιμοποιεί τον όρο «Κριτική παιδαγωγική» και σκιαγραφεί το πεδίο της (Giroux, 1983), βαθύτατα επηρεασμένος από τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire, ο οποίος με την Απελευθερωτική Αγωγή, λίγες δεκαετίες νωρίτερα, καθιστούσε την εκπαίδευση πράξη απελευθέρωσης (Φρέιρε, 1977).

Η Κριτική παιδαγωγική, από τη γέννησή της στις Η.Π.Α. βρίσκεται αντιμέτωπη με μια νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική επίθεση διαρκείας, κατά την οποία το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία με επιταχυνόμενο ρυθμό αποδιαρθρώνονται μέσα από κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές περικοπής πόρων, καθώς και από αντιδραστικές αλλαγές που επιβάλλονται στις παιδαγωγικές σχέσεις και την κουλτούρα τους. Πρόκειται για την κοινωνικο-πολιτική συγκυρία στο πλαίσιο της οποίας οι δυνάμεις του ιδιωτικού κεφαλαίου, κυριαρχώντας στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό, επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα, επιχειρούν να αναδιαρθρώσουν τη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Την υποβαθμίζουν από δημόσιο και κοινωνικό αγαθό, τη μετατρέπουν βαθμιαία σε ιδιωτικό, καθιστώντας την εμπόρευμα. Η Κριτική παιδαγωγική, δεσμευμένη στον αγώνα για κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό, επιχειρεί όχι μόνο να αντισταθεί στις συγκεκριμένες πολιτικές, αλλά και να μετασχηματίσει σχολείο και κοινωνία (Γούναρη & Γρόλλιος, 2011).

Στα καθ' ημάς, στον ευρωπαϊκό χώρο, η Παιδαγωγική (και η εκπαιδευτική της κληρονομιά), με τις όποιες διαφορές και αποκλίσεις της (νέα αγωγή, προοδευτική παιδαγωγική, ενεργητικό σχολείο), ενταγμένη στο πεδίο των Επιστημών της αγωγής (1912), με τη θέσπιση του πανεπιστημιακού κλάδου των Επιστημών της αγωγής (1967) και με την ίδρυση των πανεπιστημιακών σχολών εκπαίδευσης δασκάλων (1990), αγνοήθηκε «*ως "αντικείμενο έρευνας" αλλά και ακόμη ως απλό "αντικείμενο εργασίας"*» (Meirieu, 2021, 192). Καθώς έγινε προσπάθεια να κατοχυρωθεί η «επιστημονικότητα» των Επιστημών της αγωγής και από τον *«φόβο, μήπως, δεν θεωρηθούν αληθινές επιστήμες, πλειοδότησαν στη σχολαστική εξέταση και στον θετικισμό»* (Meirieu, 2021, 193), με την αποδοχή της κυριαρχίας της πειραματικής μεθόδου και την υπερεκτίμηση της σημασίας των ποσοτικών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, μετατρέποντας τη θεωρητική γνώση σε μια σειρά μεταβλητών, τα εμπειρικά δεδομένα περιορίστηκαν σε μετρήσιμες σχέσεις και γεγονότα, «*σε βάρος της κριτικής ανάγνωσης των έργων, της προσεκτικής παρατήρησης των πρακτικών και της αποκρυπτογράφησης των διακυβευμάτων τους*» (Meirieu, 2021, 193). Το αποτέλεσμα ήταν οι Επιστήμες της αγωγής να γίνονται ανιστορικές και μη συγκριτικές, να εστιάζουν σε μικρο-περιοχές και να κλίνουν προς τον ψυχολογισμό, θέτοντας έτσι στο περιθώριο τις προϋποθέσεις της διδασκαλίας και της αγωγής (σκοποί, διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδος, μορφή, μέσα διδασκαλίας, αξιολόγηση), καθώς και τις συνέπειές τους στη διαμόρφωση του μαθητή και στην εκπαίδευσή του στην ελευθερία (Meirieu, 2021).

Ο Charles Wright Mills και η Κοινωνιολογική φαντασία

Μία από τις σημαντικότερες κριτικές του κοινωνικο-πολιτικού καθεστώτος των Ηνωμένων Πολιτειών στη μεταπολεμική εποχή στις οποίες αναφερόταν ο Σπύρος Ράσης, εμπεριείχε το έργο του Αμερικάνου κοινωνιολόγου Charles Wright Mills. Με αυτή την έννοια, το έργο του Mills συνδέεται με τη γέννηση της Κριτικής παιδαγωγικής. Εδώ, όμως, δεν θα γίνει αναφορά σε αυτή την κριτική, ούτε στο σύνολο του έργου του Mills. Θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί, με σύντομο τρόπο, η σχέση αναλογίας που συνδέει την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως διαμορφώνεται και συγκροτείται από τον Henry Giroux στο ομώνυμο βιβλίο του, «Για την Κριτική παιδαγωγική» (2024), στο πλαίσιο της επιστήμης που μελετά συστηματικά την αγωγή και την εκπαίδευση (δηλαδή την Παιδαγωγική), με την έννοια της κοινωνιολογικής φαντασίας του Mills, στο πλαίσιο της επιστήμης που μελετά συστηματικά την κοινωνία (την Κοινωνιολογία).

Σύμφωνα με την περίφημη πραγματεία του Mills με τίτλο *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*[1], η μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες αισθάνονται πως δεν μπορούν να λύσουν τα προβλήματά τους στα πλαίσια της καθημερινότητας. Θα λέγαμε ότι η κοινωνική και η φυσική τους όραση, όσο και οι δυνάμεις τους, εστιάζουν και τους περιορίζουν στη δουλειά, στην οικογένεια και στη γειτονιά τους, ενώ τον υπόλοιπο κόσμο τον ζουν σαν παθητικοί θεατές. Σπάνια διακρίνουν, διαβλέπουν και αισθάνονται τις σχέσεις ανάμεσα στα προσωπικά τους προβλήματα, από τη μία πλευρά, και στις ιστορικές αντιθέσεις και συγκρούσεις, από την άλλη (Mills, 1985).

Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν μπορούν να συλλάβουν την αλληλεπίδραση ατόμου – κοινωνίας, άρα αδυνατούν να αντιμετωπίζουν τα προσωπικά τους προβλήματα με τέτοιον τρόπο, ώστε να επηρεάζουν τους διαρθρωτικούς μετασχηματισμούς οι οποίοι τα προσδιορίζουν. Αισθάνονται ότι οι παλαιοί τρόποι σκέψης έχουν καταρρεύσει, αλλά και πως αυτό που πάει να γεννηθεί είναι αόριστο. Επομένως, δεν πρέπει να απορούμε για τα αίσθημα της παγίδευσης και της ανημπόριας, την περιφρούρηση του εαυτού, την ηθική αναισθησία και την ιδιώτευση.

1. Σύμφωνα με τις απαντήσεις 455 εκ των 2.785 (16%) μελών της Διεθνούς Κοινωνιολογικής Ένωσης το 1998, η *Κοινωνιολογική Φαντασία* του Mills κατατάχθηκε δεύτερη (μετά το *Οικονομία και Κοινωνία* του Max Weber) μεταξύ των βιβλίων του 20ού αιώνα που είχαν τη μεγαλύτερη επιρροή στο έργο τους. Η Κοινωνιολογική Φαντασία εκδόθηκε το 1959, μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα το 1973 και κυκλοφόρησε, λόγω των συνθηκών της εποχής (επταετής δικτατορία της 21ης Απριλίου 1967), σε περιορισμένη κλίμακα. Επανεκδόθηκε ως φωτογραφική αναπαραγωγή της πρώτης έκδοσης, την οποία χρησιμοποιούμε εδώ (Mills, 1985).

Η κοινωνιολογική φαντασία είναι, για τον Mills, η ικανότητα με την οποία κάποιος συλλαμβάνει το νόημα που έχει η ιστορική πορεία για τη ζωή των ατόμων. Κατανοεί και σταθμίζει τις εμπειρίες τους, τόσο τις προσωπικές όσο και του άμεσου περιβάλλοντός τους στο πλαίσιο της εποχής τους. Επίσης, αντιλαμβάνεται καλύτερα τις δυνατότητες του καθενός, όταν συνειδητοποιεί το δυναμικό των συνανθρώπων του που ζουν σε παρόμοιες κοινωνικές συνθήκες. Επομένως, η κοινωνιολογική φαντασία μάς βοηθά να συλλαμβάνουμε την αλληλουχία μεταξύ της ιστορίας και της βιογραφίας, όπως και των διασταυρώσεων και των μεταξύ τους σχέσεων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Να αναγνωρίζουμε τα ιδιωτικά προβλήματα ως δημόσια ζητήματα και, αντιστρόφως, να διακρίνουμε την ύπαρξη δημόσιων ζητημάτων μέσα στα ιδιωτικά προβλήματα. Αυτό έχει μεγάλη σημασία σήμερα, όταν κάτω από την κυριαρχία μιας απορρυθμισμένης και ιδιωτικοποιημένης κοινωνίας, τα ποικίλα κοινωνικά προβλήματα εξατομικεύονται και αποσπώνται από τα ζητήματα δημόσιου διαλόγου και προβληματισμού. Με το δημόσιο συμφέρον να υποσκελίζεται από τα ιδιωτικά συμφέροντα και η ανάδειξη της σύνδεσης ανάμεσα στα ατομικά προβλήματα των ανθρώπων και τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες να γίνεται ολοένα και δυσκολότερη (Giroux, 2024). Με την κοινωνιολογική φαντασία μπορούμε να μετατοπιζόμαστε από τον πολιτικό τομέα στον ψυχολογικό, από τα οικονομικά της οικογένειας στον εθνικό προϋπολογισμό της χώρας, από την κουλτούρα μιας κοινωνικής δομής στη δεσπόζουσα κουλτούρα μιας αρχής, από τις υποθέσεις των εταιρικών επιχειρήσεων στις εκφάνσεις της πολιτισμικής δημιουργίας, από τους πιο απρόσωπους και απόμακρους μετασχηματισμούς στα πιο μύχια χαρακτηριστικά του ανθρώπινου εγώ, στην κατεύθυνση της γνώσης της κοινωνικής και ιστορικής σημασίας του ατόμου μέσα στην εποχή στην οποία αυτό αναπτύσσει τις ιδιότητες και το είναι του. Όταν άνθρωποι, των οποίων η σκέψη έχει διανύσει περιορισμένες τροχιές, χρησιμοποιούν την κοινωνιολογική φαντασία, αρχίζουν να συλλαμβάνουν τη σχέση μεταξύ αυτού που συμβαίνει στον κόσμο με ό,τι συμβαίνει μέσα τους. Συχνά αισθάνονται «σαν να ξυπνούν ξαφνικά μέσα σ' ένα σπίτι που απλώς νόμιζαν ότι ήξεραν» και αντιλαμβάνονται ότι τώρα μπορούν να καταλήγουν σε επαρκή συμπεράσματα, σε συστηματικές αξιολογήσεις και προσανατολισμούς. Αποκτούν έναν νέο τρόπο σκέψης, επαναξιολογούν τις αξίες, κατανοούν το πολιτιστικό νόημα των κοινωνικών επιστημών.

Όμως, η απόκτηση της κοινωνιολογικής φαντασίας δεν αποτελεί στόχο όλων των κοινωνιολόγων αφού, όπως σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες, στην Κοινωνιολογία υπάρχουν σχολές σκέψης. Ο Mills χρησιμοποιεί δύο παραδείγματα για να δείξει αυτό το γεγονός.

Αφενός, αναλύει κριτικά τη δομολειτουργική θεωρία του Talcott Parsons, όπως αυτή παρουσιάζεται στο βιβλίο του, Το *Κοινωνικό Σύστημα*. Επισημαίνει ότι ο Parsons επιλέγει ένα επίπεδο στοχασμού τόσο αφηρημένα γενικό, ώστε να μην είναι δυνατό να συνδεθεί με το επίπεδο της παρατήρησης και να αντιμετωπίσει τα εμπειρικά προβλήματα της κοινωνιολογίας μέσα στο πλαίσιο της ιστορικής πραγματικότητας στην οποία άνθρωποι και θεσμοί έχουν τις ρίζες τους. Οι δομικοί ανταγωνισμοί, οι εξεγέρσεις και οι επαναστάσεις απουσιάζουν, ενώ στην κοινωνία παρουσιάζεται να επικρατεί κάποιο είδος αρμονίας συμφερόντων ως φυσικό γνώρισμά της. Επομένως, η θεωρία του Parsons, την οποία ο Mills αποκαλεί «υψηλή θεωρία», δεν μπορεί να ασχοληθεί με την κοινωνική αλλαγή, με τις διαδικασίες της ιστορίας, καθώς γι' αυτήν «όλα είναι μεγαλειωδώς θεωρητικά».

Αφετέρου, ο Mills αναλύει βασικές πλευρές του αφηρημένου εμπειρισμού. Οι μελέτες που κατατάσσονται σε αυτή την κοινωνιολογική σχολή σκέψης αντλούν τα στοιχεία τους κυρίως από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με ομάδες ατόμων. Έχουν κεντρικό στόχο την έρευνα της κοινής γνώμης και συμπεριλαμβάνουν όχι μόνο τη συνήθη έννοια της γνώμης αλλά και στάσεις, συναισθήματα, αξίες, πληροφορίες και συναφείς δραστηριότητες. Ο τομέας αυτών των μελετών έχει γίνει τεχνικός και ποσοτικός, α-θεωρητικός, τμηματικός και λεπτομερειακός, εν ολίγοις, σαν χαρακτηριστική μπιχεβιοριστική επιστήμη, αμερικανοποιημένος.

Οι κοινωνιολόγοι του ρεύματος αυτού υιοθετούν μια πλήρως τεχνοκρατική οπτική της επιστήμης που φετιχοποιεί τις εμπειρικές έρευνες σε έναν αφηρημένο εμπειρισμό. Επιθυμούν να παρουσιάζονται ως φυσικοί επιστήμονες, περιοριζόμενοι σε μικροσκοπικές έρευνες, τα αποτελέσματα των οποίων υποτίθεται ότι μπορούν να συνδεθούν και να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη κοινωνική επιστήμη. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, οι εμπειριστές μετατρέπουν τη θεωρία σε μια σειρά μεταβλητών και περιορίζουν τα εμπειρικά δεδομένα σε μετρήσιμες σχέσεις και γεγονότα, απομονώνοντας τις έρευνες από το πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων και την ιστορική τους διάσταση. Το αποτέλεσμα είναι να μη χρησιμοποιούν τη βασική κοινωνιολογική έννοια της κοινωνικής δομής, να γίνονται ανιστορικοί και μη συγκριτικοί, να αγνοούν τους ανθρώπους που ζουν και δρουν στη συγκεκριμένη κοινωνία, να καταπιάνονται με μικρο-περιοχές και να κλίνουν προς τον ψυχολογισμό. Ο αφηρημένος εμπειρισμός, τελικά, με τη φορμαλιστική και την κενή περιεχομένου επινοητικότητά του, δεν προσφέρει καμιά ουσιώδη πρόταση ή θεωρία στην Κοινωνιολογία, όπως και η υψηλή θεωρία του λειτουργισμού, με τον φορμαλιστικό και νεφελώδη σκοταδισμό της.

Ο Henry Giroux και η Κριτική Παιδαγωγική

Ο Henry Giroux ορίζει την Κριτική παιδαγωγική ως θεωρητική και πολιτική πρακτική η οποία αντιπαρατίθεται στην κυρίαρχη προσέγγιση που αντιμετωπίζει την Παιδαγωγική ως μια απλή δεξιότητα, μια τεχνική ή μια άνευ σημασίας αποπλαισιωμένη μέθοδο διδασκαλίας. Υποστηρίζει πως δεν πρέπει να εμπεδωθεί η αντίληψη ότι η Παιδαγωγική συνιστά ένα πακέτο στρατηγικών και δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται με σκοπό τη διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου.

Για τον Giroux, η Παιδαγωγική είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένων αγώνων εντός και εκτός σχολείου και συνδέεται πάντα με το ιδιαίτερο κάθε φορά κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δηλαδή, δεν μπορεί να εφαρμοστεί ανεξαρτήτως του πλαισίου απ' όπου το σχολείο αντλεί τον μαθητικό του πληθυσμό και το συναποτελούν οι εκάστοτε μαθητές με τις κοινωνικές ομάδες και τάξεις που ανήκουν, οι εκάστοτε κοινότητες με την κουλτούρα τους, και οι εκάστοτε πόροι που διαθέτουν το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για τη διαπαιδαγώγησή τους. Η Παιδαγωγική μάς βοηθά να κατανοήσουμε πώς οι γνώσεις, η δύναμη, οι επιθυμίες και οι εμπειρίες των υποκειμένων παράγονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ταυτόχρονα, η Παιδαγωγική δεν μπορεί παρά να αποτελεί μέρος του αγώνα κατά των προκατασκευασμένων και δοσμένων νοημάτων, τρόπων έκφρασης και επιθυμιών, ιδιαίτερα καθώς αυτά επιδρούν στη διαμόρφωση των πολλαπλών, και πάντα αντικρουόμενων, εκδοχών της οντότητας που το υποκείμενο ορίζει ως «εαυτό» και της σχέσης του με την ευρύτερη κοινωνία. Η Παιδαγωγική είναι βασικό στοιχείο της πολιτικής, με την έννοια ότι συμβάλλει στη συγκρότηση κριτικών υποκειμένων. Ευνοεί τη δημιουργία μιας κουλτούρας κοινωνικού μετασχηματισμού, που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για μια δημοκρατική κοινωνία.

Η κυρίαρχη λογική για την Παιδαγωγική, όπως προαναφέρθηκε, συνίσταται στην υποβάθμισή της, τόσο σε μία απλή διδακτική μέθοδο μεταβίβασης γνώσεων όσο και σε μέσο διάδοσης μιας κουλτούρας κομφορμισμού και παθητικής αφομοίωσης γνώσεων. Η Κριτική παιδαγωγική ασκεί συνολική κριτική στην παραδοσιακή Παιδαγωγική που υποτάσσεται στην απαίτηση για τεχνική εξειδίκευση, στη λογική της εργαλειοποίησης και σε ποικίλες άλλες φονταμενταλιστικές ιδέες, οι οποίες επιβάλλονται διαγράφοντας κάθε ίχνος από τις αφηγήσεις των εκμεταλλευόμενων και κυριαρχούμενων, καθώς και την ιστορία των ταξικών αγώνων, των φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων. Η Κριτική παιδαγωγική επιχειρεί να ορίσει το σχολείο ως χώρο κοινωνικού αγώνα, να συνδέσει την παιδαγωγική πράξη με την αντίσταση, και την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυνατότητα προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής.

Η Κριτική παιδαγωγική αντιπαρατίθεται συνολικά στην κουλτούρα του θετικισμού η οποία κυριαρχεί στην Παιδαγωγική που είναι ενταγμένη στις Επιστήμες της αγωγής. Η κουλτούρα του θετικισμού περιορίζει τη θεωρία στον χειρισμό μεταβλητών της εκάστοτε έρευνας και την αποσυνδέει από την αναζήτηση της αλήθειας και της δικαιοσύνης. Αποκόπτει τα γεγονότα από το κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο και εξετάζει απομονωμένα τμήματα της κοινωνικής πραγματικότητας. Θεωρεί ότι η γνώση είναι αξιολογικά ουδέτερη και αντικειμενική, ότι δεν υπάρχουν συμφέροντα που υποστηρίζουν την επιλογή, την οργάνωση και την αξιολόγηση των γεγονότων, υποπίπτοντας στην πλάνη του αντικειμενισμού. Υπονομεύει την αξία της Ιστορίας και τη σπουδαιότητα της ιστορικής συνείδησης, αποκηρύσσει την πολιτική και αρνείται τη θεώρηση ότι η ανθρώπινη δράση πρέπει να εξυπηρετεί την ανθρώπινη χειραφέτηση. Υιοθετώντας την κουλτούρα του θετικισμού, η Παιδαγωγική αντιστρατεύεται την κριτική, ερμηνευτική και συσχετιστική-συγκριτική μεθοδολογία, καθώς και τον πολιτικό χαρακτήρα της Κριτικής παιδαγωγικής. Τελικά, υποστηρίζει την κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων, μην αμφισβητώντας τις υπαρκτές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές.

Από την προηγούμενη ανάδειξη και τη σύντομη ανάλυση της σχέσης αναλογίας που συνδέει την έννοια της Κριτικής παιδαγωγικής του Giroux στην Παιδαγωγική, με την έννοια της κοινωνιολογικής φαντασίας του Mills στην Κοινωνιολογία, προκύπτουν τα εξής:

Πρώτον, η Παιδαγωγική για τον Giroux είναι μία κοινωνική επιστήμη, όσο για τον Mills η Κοινωνιολογία. Παρ' όλες τις αμφισβητήσεις που έχει κατά καιρούς δεχτεί και συνεχίζει να δέχεται, ακόμα και από διδάσκοντες Παιδαγωγικών Τμημάτων, η Παιδαγωγική δεν μπορεί να υποκατασταθεί από ένα άθροισμα κλάδων ή τομέων άλλων επιστημών (π.χ. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική ψυχολογία), όπως εννοεί ο όρος «Επιστήμες της αγωγής» που χρησιμοποιείται αβασάνιστα από ορισμένους και ορισμένες.

Όχι μόνο διότι όσοι και όσες χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο συγχέουν τις επιστήμες με κλάδους ή τομείς επιστημών. Για παράδειγμα, η Κοινωνιολογία είναι επιστήμη με αντικείμενο το σύνολο της κοινωνίας, ενώ η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι κλάδος της Κοινωνιολογίας, αφού ασχολείται με έναν θεσμό της κοινωνίας, την εκπαίδευση.

Και όχι μόνο διότι όσοι χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια το ποιες είναι αυτές οι «Επιστήμες της αγωγής». Για παράδειγμα, η βιολογία ή η ιατρική δεν είναι Επιστήμες της αγωγής επειδή ασχο-

λούνται με τις υλικές λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου όπου θεμελιώνεται η απόκτηση γνώσεων, είναι η επιστήμη της ζωής και της υγείας, αντίστοιχα. Η μοναδική επιστήμη που έχει ως αντικείμενό της την αγωγή και την εκπαίδευση είναι η Παιδαγωγική, την οποία όμως, μάλλον, οι υποστηρικτές του όρου «Επιστήμες της αγωγής» δεν εκλαμβάνουν ως επιστήμη.

Κυρίως, η Παιδαγωγική δεν είναι σωστό να υποκαθίσταται από ένα άθροισμα κλάδων ή τομέων άλλων επιστημών όπως εννοεί ο όρος «Επιστήμες της αγωγής», αφού τότε η Κριτική παιδαγωγική, όπως την ορίζει ο Giroux, δηλαδή ως θεωρητική και πολιτική πρακτική η οποία αντιπαρατίθεται στην κυρίαρχη προσέγγιση για την Παιδαγωγική, δεν μπορεί να έχει νόημα. Όπως η κοινωνιολογική φαντασία του Mills αποτελεί μια θεωρητική και πολιτική πρακτική η οποία αντιπαρατίθεται στην κυρίαρχη προσέγγιση για την Κοινωνιολογία που προωθεί το διώνυμο δομολειτουργισμός - αφηρημένος εμπειρισμός, ανάλογα και η Κριτική παιδαγωγική, ως θεωρητική και πολιτική πρακτική, προσδιορίζεται πρωταρχικά από την αντιπαράθεσή της με την κυρίαρχη λογική για την Παιδαγωγική.

Δεύτερον, η Κριτική παιδαγωγική, όπως προσδιορίζεται από τον Giroux, δεν μπορεί παρά να αντιπαρατίθεται συνολικά στην κουλτούρα του θετικισμού. Αυτή η κουλτούρα, μετά τη δεκαετία του 1970, ενδυναμώθηκε στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της κυριαρχίας των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών ιδεών, και συνδυάστηκε με την κατάπνιξη της κριτικής σκέψης, την εξίσωση της ιδιότητας του πολίτη με την κατανάλωση, τον στιγματισμό περιθωριοποιημένων ομάδων, καθώς και την εξάλειψη κάθε στοιχείου δημοκρατίας.

Η Κριτική παιδαγωγική, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που η κυριαρχία αυτή έχει ενισχυθεί ως αποτέλεσμα της διεθνούς εκτεταμένης εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών, δεν μπορεί να διαδεχθεί με κάποιον εξελικτικό τρόπο την κουλτούρα του θετικισμού - τεχνοκρατισμού, όπως υπονοεί ο τίτλος ενός ογκώδους τόμου που υπογράφει γνωστό ανώτατο στέλεχος της ελληνικής εκπαιδευτικής ιεραρχίας το οποίο συνέβαλε ενεργητικά στην προώθηση τέτοιου είδους πολιτικών (Ματσαγγούρας, 2019). Και, βέβαια, η Κριτική παιδαγωγική, όπως προσδιορίζεται από τον Giroux, δεν είναι δυνατόν να προκύψει ως αποτέλεσμα σύνθεσης με την κουλτούρα του θετικισμού (Γρόλλιος, 2021). Η Κριτική παιδαγωγική επιδιώκει να αλλάξει τους συσχετισμούς δυνάμεων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, ανατρέποντας την κυριαρχία της κουλτούρας του θετικισμού που συνδυάζεται με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές ιδέες στην Παιδαγωγική, δεν συμβιβάζεται μαζί της.

Τελικά, με λίγες λέξεις, η Κριτική παιδαγωγική που θέλει να είναι αντάξια του ονόματός της, είναι μια μαχητική και ανατρεπτική σχολή σκέψης η οποία επιδιώκει συστηματικά να επαναθεμελιώσει την (κοινωνική) επιστήμη της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Giroux (Giroux, 2024, 266-267):

«Η ιδέα μιας ουδέτερης, αντικειμενικής εκπαίδευσης είναι σχήμα οξύμωρο. Εκπαίδευση και παιδαγωγική δεν είναι δυνατόν να υφίστανται εκτός των εκάστοτε σχέσεων εξουσίας, των αξιών και της πολιτικής. Η ηθική στην προμετωπίδα της παιδαγωγικής αξιώνει μια ανοιχτή στάση προς το έτερο, τη θέληση για συμμετοχή σε μια "πολιτική της δυνατότητας", μέσω της συνεχούς κριτικής ενασχόλησης με τα κείμενα, τις απεικονίσεις, τα γεγονότα και τις υπόλοιπες καταγραφές νοημάτων, που μεταφράζονται και αλλάζουν σε παιδαγωγικές πρακτικές τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Η παιδαγωγική δεν είναι ποτέ αθώα και, αν πρόκειται να κατανοείται και να προβληματοποιείται ως μορφή ακαδημαϊκής εργασίας, οι εργάτες του πολιτισμού έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να αντιμετωπίζουν κριτικά και να καταγράφουν τη δική τους υποκειμενική προσέγγιση στο πώς και στο τι διδάσκουν εντός και εκτός του σχολείου, αλλά και να αντιστέκονται σε όλες τις πιέσεις για απολιτικοποίηση της παιδαγωγικής, οι οποίες προτάσσουν ως επιχείρημα είτε την επιστημονική αντικειμενικότητα είτε τον ιδεολογικό δογματισμό (…) Η παιδαγωγική (…) ως μία μορφή μαχητικής ελπίδας, δεν συνιστά το αντίδοτο της πολιτικής, ούτε μια νοσταλγική επιθυμία για μια καλύτερη εποχή ή για κάποιο "άπιαστο εναλλακτικό μέλλον". Αντίθετα, αποτελεί μια "προσπάθεια να βρεθεί η γέφυρα που ενώνει το παρόν με το μέλλον μέσω εκείνων των δυνάμεων του παρόντος που μπορούν δυνητικά να το μετασχηματίσουν". Η μαχητική ελπίδα δεν είναι μια μορφή ριζοσπαστικού ή ανιστόρητου οπτιμισμού, που αγνοεί τον πραγματικό κόσμο και τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν για να επιτευχθεί οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη. Αντιθέτως, η μαχητική ελπίδα ξεκινά από το να "έρχεται αντιμέτωπη με τον κόσμο, όπως πραγματικά είναι, παρά όπως θα θέλαμε να είναι", ως μέρος μιας προσπάθειας να σκεφτούμε ένα μέλλον που δεν θα μοιάζει με το παρόν. Η μαχητική ελπίδα απορρίπτει την αυταρχική πολιτική της εποχής μας που τη χαρακτηρίζει η ρητορική του μίσους, η λογική της αναλωσιμότητας και ο πόλεμος κατά κάθε αντίλογου και κατά της δημοκρατίας. Την ίδια στιγμή, αντιστέκεται επίσης στη μετριοπάθεια και στην πολιτική των βαθμιαίων μεταρρυθμίσεων, που χαρακτηρίζουν έναν φιλελευθερισμό αφοσιωμένο στην υπεράσπιση των συμφερόντων της χρηματοοικονομικής ελίτ, ο οποίος συνέβαλε στη γένεση τεράστιων κοινωνικών ανισοτήτων, στην αποβιομηχάνιση πόλεων, στην οικονομική εξαθλίωση της εργατικής τάξης και στη δημιουργία ενός τοπίου εγκατάλειψης και υποβάθμισης, που τροφοδότησε την άνοδο του ακροδεξιού λαϊκισμού και του υπερεθνικισμού».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Giroux, H. (2024). *Για την Κριτική παιδαγωγική*. Μτφρ. Ι. Βραχωρίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (1983*). Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.

Meirieu, P. (2021). *Παιδαγωγική: Από τους Κοινούς Τόπους στις Έννοιες-Κλειδιά. Για να Τελειώνουμε (προσωρινά) με κάποιες Παρεξηγήσεις*. Μτφρ. Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Εύμαρος.

Mills, C. W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*. Μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2021). Η νεοφιλελεύθερη – νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Κριτική Εκπαίδευση, 1*, 34-71.

Λιάμπας, Τ. (2019). Οι Επιστήμες της Αγωγής και η Παιδαγωγική ως η Επιστήμη της Εκπαίδευσης μέσα από το έργο των Herbart, Dewey και Freire. Στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ.

Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ράσης, Σπ. (1988). Η Θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 40: 52-63.

Φρέιρε, Ρ. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.* Μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.

Σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα και εκπαίδευση. Αντιφάσεις και προοπτικές

Ελένη Λιβιεράτου
Υποψήφια Διδακτόρισσα Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.
elenitsaliv@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεχής τεχνολογική ανάπτυξη και η μετατροπή της επιστήμης σε κρίσιμο στοιχείο της παραγωγής καθιστούν τη μόρφωση εξόχως σημαντικό παράγοντα του συνόλου των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση δύναται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαρκή ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων των ανθρώπων.

Τουναντίον, η εργασία στον σύγχρονο κόσμο εδράζεται ολοένα και περισσότερο σε επισφαλείς, πρόσκαιρες και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, καθιστώντας αβέβαιες τις προοπτικές του ανθρώπινου βίου. Αντίστοιχα, η εκπαίδευση, που συνδέεται πλέον ουσιωδώς με την εργασία, επιχειρείται να εγκλωβιστεί σε προκαθορισμένα πλαίσια, με όρους αυστηρής εξειδίκευσης και πρακτικές μετρήσιμου αποτελέσματος, σύμφωνα με τα εκάστοτε πρότυπα και τις ανάγκες της οικονομίας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δημιουργούνται προοπτικές που δύνανται να μετασχηματίσουν ουσιωδώς το περιεχόμενο, τόσο της εργασίας όσο και της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εργασία ως πραγματικά δημιουργική δραστηριότητα, καθώς και η προοπτική ουσιαστικής ανάπτυξης των ανθρώπων, προϋποθέτουν σχέσεις αλληλεγγύης, και, κατά συνέπεια, απάδουν προς τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής.

ABSTRACT

The continuous technological development and the transformation of science into a critical production element highlight the significance of education in all human activities. Therefore, education can be crucial in developing people's creative powers.

On the contrary, work in the modern world is increasingly based on precarious, temporary, and constantly changing conditions, making the prospects of human life uncertain.Likewise, education which is now significantlylinked to work, is attempted to beconfinedwithin predetermined frameworks, with terms of strict specialization and measurable outcomes, according to the standards and demands of the economy.

Thus, there are prospects that can significantly transform both the content of work and education. However, work as a truly creative and fulfilling activity and the prospect of substantial human developmentpresupposes relations of solidarity and, consequently, opposed to the competitivecharacter of capitalistproduction relations.

Σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα και εκπαίδευση

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από βαθύτατες αλλαγές στην εργασία και την απαιτούμενη εκπαίδευση των ανθρώπων, οι οποίες προκύπτουν από τη συνεχή τεχνολογική ανάπτυξη και τη δυναμική πρόοδο της επιστήμης. Η μετατροπή της επιστήμης σε κρίσιμο στοιχείο της εργασίας των ανθρώπων, καθώς και η εκτενής αξιοποίησή της για παραγωγικούς σκοπούς, καθιστούν αναλόγως και τη μόρφωση εξόχως σημαντικό παράγοντα του συνόλου των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η διαμορφούμενη αυτή εξέλιξη, συνολικά η αλλαγή του χαρακτήρα της παραγωγής στη σύγχρονη κοινωνία, με την εφαρμογή συσσωρευμένων επιστημονικών γνώσεων, παρατηρούμε ότι αποτελεί σύμφυτη με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής τάση, και επιβεβαιώνει την διαπίστωση ότι «η αστική τάξη

δεν μπορεί να υπάρχει χωρίς να επαναστατεί αδιάκοπα τα εργαλεία παραγωγής, δηλαδή τις σχέσεις παραγωγής, δηλαδή όλες τις κοινωνικές σχέσεις. [..] Η συνεχής ανατροπή της παραγωγής, ο αδιάκοπος κλονισμός όλων των κοινωνικών σχέσεων, η αιώνια αβεβαιότητα και κίνηση, διακρίνουν την αστική εποχή από όλες τις προηγούμενες» (Μαρξ & Ένγκελς, 1984, 23).

Την περίοδο ωριμότητας της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, ο Βαζιούλιν παρατηρεί ότι η αποδοτικότητα της παραγωγής εξαρτάται όλο και περισσότερο από την ανάπτυξη των μηχανών και του συστήματος παραγωγής, και κυρίως από την ποιότητα και ποσότητα «των εργασιακών προσπαθειών που καταβάλλονται κατά την τελειοποίηση, κατά την ανάπτυξη των μέσων εργασίας» (Βαζιούλιν, 2004, 383-384). Δηλαδή, η εξέλιξη, βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη της παραγωγικής διαδικασίας αφορά πρωτίστως την επιστημονική εργασία του ανθρώπου, τη σχεδίαση και την αξιοποίηση του πλούτου των συλλογικών γνώσεων της ανθρωπότητας.

Πράγματι, παρατηρούμε την αλματώδη επιστημονική και τεχνική πρόοδο, ως αποτέλεσμα της στενής πλέον σύνδεσης εκπαίδευσης και εργασίας, με τη χρήση συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης, σύγχρονων ηλεκτρονικών δικτύων συλλογής, επεξεργασίας και μετάδοσης μεγάλου όγκου πληροφοριών, οργάνωση της εργασίας με έξυπνες μηχανές που συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων, εξέλιξη της ρομποτικής, άνοδο του βαθμού αυτοματοποίησης της παραγωγής, καθώς και τάση αύξησης της διανοητικής, επιστημονικής και διευθυντικής εργασίας των ανθρώπων. Βασικό χαρακτηριστικό των τεχνολογιών ολοκληρωμένων συστημάτων είναι η επίδρασή τους στον χώρο και τον χρόνο, αφού τα δίκτυα πληροφοριών και επικοινωνιών είναι σε θέση να λειτουργούν σε παγκόσμιο επίπεδο και σε πραγματικό χρόνο, ενώ στην έρευνα οι καινοτομίες παράγονται και επαναχρησιμοποιούνται για νέες καινοτομίες σε μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και μετατροπής των επιστημονικών γνώσεων σε παραγωγικά αποτελέσματα (Schmiede, 2006, 337-338). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παραγωγική διαδικασία μετατρέπεται ολοένα και περισσότερο σε τεχνολογική εφαρμογή της επιστήμης· το σύνολο της βιομηχανίας μετατρέπεται σε μια «τεχνολογική εφαρμογή της επιστήμης» και η παραγωγή μετατρέπεται σε διαδικασία «επιστημονικής εργασίας» (Ρίχτα, 1978, 45).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η πρόοδος της επιστήμης, της ρομποτικής ή της τεχνητής νοημοσύνης δύναται να μετασχηματίσει τον τομέα της παραγωγής, να αυξήσει την παραγωγικότητα και να μειώσει σημαντικά τον αναγκαίο εργάσιμο χρόνο, μειώνοντας παράλληλα (χωρίς, ωστόσο, να εξαλείφει) και τη φυσική – μυϊκή εμπλοκή του ανθρώπου στην παραγωγική διαδικασία, ενισχύοντας τη διανοητική – επιστημονική εργασία του.

Τούτο σημαίνει ότι κάποια επαγγέλματα και ορισμένες θέσεις εργασίας θα αλλάξουν περιεχόμενο, τόσο ως προς τα καθήκοντα όσο και ως προς τα απαιτούμενα εργασιακά προσόντα, δημιουργώντας παράλληλα νέες επαγγελματικές ειδικεύσεις και νέους κλάδους. Πολλές εργασίες ρουτίνας θα αυτοματοποιηθούν, όχι μόνο χειρωνακτικές αλλά και πνευματικές εργασίες με τυποποιημένο περιεχόμενο, ενώ θα αυξηθούν οι απαιτήσεις για ποιοτικά ανώτερη εξειδικευμένη εργασία. Πιο συγκεκριμένα, διευρύνεται το τμήμα της παραγωγικής διαδικασίας που δύναται να συντελεστεί χωρίς την άμεση εργασία του ανθρώπου, με συστήματα αυτόματων μηχανών. Κατά συνέπεια, παρατηρείται μετατόπιση της εργασιακής δραστηριότητας στην επίβλεψη, τον έλεγχο, τον σχεδιασμό και τη διεύθυνση αυτής της διαδικασίας. «Από τη στιγμή που η εργασιομηχανή εκτελεί χωρίς τη βοήθεια του ανθρώπου όλες τις κινήσεις που είναι απαραίτητες για την επεξεργασία της πρώτης ύλης και δεν χρειάζεται παρά μόνο την επίβλεψη από μέρους του εργάτη, έχουμε ένα αυτόματο σύστημα μηχανών, που ωστόσο επιδέχεται διαρκείς τελειοποιήσεις στις λεπτομέρειές του» (Μαρξ, 2002, 396).

Αυτή η διαρκώς διευρυνόμενη χρήση και αξιοποίηση επιστημονικών γνώσεων και ανακαλύψεων στη σχεδίαση και τη λειτουργία των μέσων παραγωγής, συνδέεται ολοένα και περισσότερο με την ανάγκη για σφαιρικά μορφωμένους εργαζόμενους. Τούτο σημαίνει ότι οι μεταβολές στο περιεχόμενο της εργασίας, με τον περιορισμό των μονότονων και επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, με την ενίσχυση της αυτονομίας και συνεργασίας των εργαζομένων (Castells, 2010, 265), συντελούν στην ανάδειξη ενός νέου τύπου εργαζόμενου, με φαντασία και πνεύμα πρωτοβουλίας, με επιστημονικές γνώσεις και δημιουργικό περιεχόμενο στην εργασία του.

Οι νέες τεχνολογίες και επιστημονικές ανακαλύψεις δημιουργούν διαφορετικές απαιτήσεις όσον αφορά τις εργασιακές ικανότητες των ανθρώπων, και, κατά συνέπεια, διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τους τρόπους και τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Τοιουτοτρόπως, ο κρίσιμος ρόλος της γνώσης στην επιστημονική – τεχνολογική, και άρα οικονομική πρόοδο των σύγχρονων κοινωνιών, μετασχηματίζει και την αντίληψη για την κοινωνική σημασία της εκπαίδευσης. Ο άνθρωπος, ως κύρια παραγωγική δύναμη, που δεν δύναται να αποσπαστεί από τις γνώσεις και τη δημιουργικότητά του, προϋποθέτει σήμερα οργανωμένη εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρύτερης διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Η ανάγκη αυτή για ουσιαστική μόρφωση των σύγχρονων ανθρώπων, σημαίνει ανάπτυξη των δημιουργικών τους ικανοτήτων, πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους και γνώση των μεταβολών που συντελούνται στην παραγωγή, ώστε να καταστούν ικανοί να λειτουργούν συνειδητά εντός αυτής, ως πραγματικά υποκείμενα και ρυθμιστές της.

Διαμόρφωση της εργασίας και αξιοποίηση της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό

Παρά το γεγονός ότι οι συνθήκες που διαμορφώνονται με τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας συνδράμουν στη δημιουργία μίας αισιόδοξης προοπτικής για το μέλλον της ανθρωπότητας, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι οι συνθήκες αυτές αποτυπώνουν συγκεκριμένες ιστορικές και οικονομικές σχέσεις. Το πλαίσιο της εργασίας και της εκπαίδευσης διαμορφώνεται σύμφωνα με τις κοινωνικές σχέσεις εντός των οποίων και αναπτύσσονται. «Όταν, λοιπόν, γίνεται λόγος για παραγωγή, εννοείται πάντα η παραγωγή σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της κοινωνικής εξέλιξης – η παραγωγή κοινωνικών ατόμων» (Μαρξ, 2010, 312). Δεδομένου ότι κυρίαρχος τύπος εργασιακής δραστηριότητας είναι η φυσική εμπλοκή των ανθρώπων στην παραγωγική διαδικασία, έστω και με τη μορφή της χειρωνακτικής υπηρέτησης των μηχανών, αυτό σημαίνει κοπιώδη και επιβλαβή για τη φυσική και την πνευματική ανάπτυξη του εργαζομένου διαδικασία, αφού οι δυνάμεις του, αντί να αναπτύσσονται, καταστρέφονται, και, κατ' επέκταση, η εργασία αποτελεί μια καθαρά εξωτερική του ανάγκη (Παυλίδης, 2012, 253-254). Είναι αναγκαίο να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι και η πνευματική εργασία, στον βαθμό που αναπτύσσεται και αξιοποιείται στο πλαίσιο του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (ως εξωτερική ανάγκη, με συγκεκριμένη και προκαθορισμένη σκοποθεσία), δεν δύναται να αποτελέσει εξολοκλήρου μία ελεύθερη – εσωτερική για τον άνθρωπο δραστηριότητα.

Σε αυτές τις συνθήκες, η εξέλιξη του συστήματος παραγωγής, σε συνδυασμό με τις τάσεις αυτοματοποίησης σε μια σειρά κλάδους, πραγματοποιείται στο πλαίσιο του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού, αναδιαρθρώνοντας συλλήβδην τις συνθήκες απασχόλησης των εργαζομένων. Ως εκ τούτου, η ευελιξία της ανθρώπινης εργασίας με προοπτική εξάλειψης ορισμένων θέσεων λόγω αυτοματοποίησης και η επανεκπαίδευση των εργαζομένων με ενσωμάτωση πολυλειτουργικών δεξιοτήτων ατομικής ευθύνης του καθενός, καθίστανται μείζονος σημασίας στοιχεία της κοινωνίας (Castells, 2010, 266-267). Παρά τα φαινόμενα ανάπτυξης, τις τάσεις αυτοματοποίησης της παραγωγής και ενίσχυσης του διανοητικού περιεχομένου της εργασίας, η πραγματικότητα διαμορφώνεται διαφορετικά για την πλειοψηφία των εργαζομένων. Ενώ η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, και ιδιαίτερα του ανθρώπου, διευρύνεται ταχύτατα, ενώ βελτιώνεται διαρκώς η παραγωγικότητα της εργασίας, και τεράστιες δυνατότητες εμφανίζονται για το σύνολο της κοινωνίας, ο χρόνος εργασίας παρατείνεται και οι εργασιακές συνθήκες επιδεινώνονται διαρκώς.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση ευέλικτων αυτοματοποιημένων συστημάτων, με αδιάκοπη λειτουργία του συστήματος παραγωγής, απαιτεί και συστήματα ευέλικτης εργασίας. Απαιτεί μια ευέλικτη εργατική δύναμη, ώστε δίπλα σε μια εργατική δύναμη με μόνιμη απασχόληση, να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός εργαζομένων με νέες, ευέλικτες μορφές απασχόλησης (Ναξάκης, 1997, 44-45). Πράγματι, στον παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας, δίπλα σε μια μερίδα εργαζομένων με υψηλή ειδίκευση, σταθερή απασχόληση και αντίστοιχα εργασιακά προνόμια, διαμορφώνεται ένας μεγάλος όγκος ημιειδικευμένων ή ανειδίκευτων εργαζομένων, με ελαστικές, εργολαβικές, συνολικά επισφαλείς και κάθε είδους περιστασιακές σχέσεις υποαπασχόλησης. Αυτοί έχουν μεταβλητά ωράρια και συμβάσεις ορισμένου χρόνου, έτσι ώστε η ευελιξία στην οργάνωση της παραγωγής να αντιστοιχίζεται με αυτήν στον χρόνο και χώρο εργασίας και απασχόλησης, αλλά και συνολικά με την προσαρμοστικότητα και τη διαρκή διαθεσιμότητα των εργαζομένων.

Ωστόσο, η εργασιακή επισφάλεια και οι ευέλικτες συνθήκες εργασίας δεν αφορούν κατ' αποκλειστικότητα τους ανειδίκευτους ή χαμηλά ειδικευμένους εργαζόμενους, αλλά το σύνολο των εργαζομένων, ακόμα και τους φορείς επιστημονικών γνώσεων και ειδικοτήτων, τους κατόχους υψηλής ειδίκευσης. Κατά συνέπεια, η «απασχολησιμότητα», που τείνει να καθορίζει εν συνόλω τις επιλογές των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες, συνδέεται, τελικά, με τις ικανότητες που αποκτούν, καθώς και με την ανταπόκριση αυτών στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εργασιακά καθήκοντα. Ιδιαίτερα στους τομείς υψηλής εξειδίκευσης, το ζήτημα της προσαρμογής και της απασχολησιμότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εξειδίκευση που προϋποθέτουν οι νέες αναδυόμενες εργασιακές θέσεις, με τις διαρκείς αλλαγές που συντελούνται να δρουν καταλυτικά ως προς την ταχεία απαξίωση των κεκτημένων γνώσεων των εργαζομένων (Schmiede, 2006, 342).

Η αγορά εργασίας αναζητά, κατά βάση, εργαζόμενους με δεξιότητες και γνώσεις που αντιστοιχούν στις εκάστοτε ανάγκες των τομέων της οικονομίας, για περαιτέρω παραγωγικότητα και μέγιστη κερδοφορία. Ως εκ τούτου, η γενικευμένη εφαρμογή της επιστήμης στην παραγωγική διαδικασία, η καινοτομία και η πρόοδος αποκτούν αποφασιστική σημασία στον παγκόσμιο ανταγωνισμό των σύγχρονων οικονομιών. Αντίστοιχα, τα εργασιακά περιβάλλοντα διαπνέονται εξίσου από ανταγωνισμό και αβεβαιότητα, και οι εργαζόμενοι, προκειμένου να παραμείνουν «απασχολήσιμοι», ωθούνται διαρκώς προς απόκτηση νέων, ευέλικτων και σύντομων επαγγελματικών ειδικεύσεων. «Καμιά δουλειά δεν είναι εγγυημένη [..] καμιά ικανότητα δεν είναι μόνιμα χρήσιμη [..] η πείρα και η τεχνογνωσία μόλις αποκτηθούν μετατρέπονται σε μειονέκτημα» (Bauman, 2002, 56). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαμόρφωση της εργασίας στη βάση βραχυπρόθεσμων και πρόσκαιρων επιδιώξεων, σε συνδυασμό με την τάση υποχώρησης της επαγγελματικής

απασχόλησης μεγάλης διάρκειας, αποσταθεροποιούν το σύνολο της ζωής του σύγχρονου μισθωτού εργαζόμενου. «Θέσεις εργασίας εφ' όρου ζωής δεν υπάρχουν πλέον. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας καθαυτές, έτσι όπως τις αντιλαμβανόμασταν κάποτε. Και χωρίς αυτές είναι μικρό το περιθώριο για την ανάπτυξη της ζωής βάσει κάποιου προγράμματος, για ένα μακρόπνοο σχεδιασμό και για απώτερες ελπίδες στο μέλλον» (Bauman ό.π., 79).

Οι εργαζόμενοι αναγκάζονται, κατά συνέπεια, να αναζητούν διαρκώς προγράμματα επικαιροποίησης των εργασιακών τους γνώσεων και ικανοτήτων, ανάλογα με τις εκάστοτε συγκυριακές ανάγκες της αγοράς εργασίας, σε ένα διά βίου κυνήγι πιστοποιητικών τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Αυτά τα προγράμματα ειδίκευσης και επανειδίκευσης αποτελούν, κατ' ουσίαν, επιδερμικές και ευέλικτες καταρτίσεις που συγκροτούν την ικανότητα των ανθρώπων προς εργασία ως σύνολο πιστοποιημένων προσόντων και εφήμερων δεξιοτήτων. «Εκείνο που μετράει είναι μάλλον η τεχνογνωσία και η γνώση του ίδιου του συστήματος: μόνο που η εν λόγω γνώση δεν είναι ιδιαίτερα επιστημονική και προϋποθέτει ''απλώς'' τη μύηση στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος» (Jameson, 1999, 176). Αυτού του είδους η εργασιακή σταδιοδρομία, η εξαιρετικά αβέβαιη συνθήκη εργασίας που διαμορφώνεται για την πλειοψηφία των εργαζομένων, επηρεάζει καθοριστικά και τις σκοποθεσίες τους, οι οποίες συνιστούν αναπόφευκτα βραχυπρόθεσμες και εφήμερες επιλογές στοιχειωδών γνώσεων που συγκροτούν επαγγελματικές ειδικεύσεις· για την πλειοψηφία, η σχέση προς τις γνώσεις αυτές δεν υπερβαίνει τη σκοπιμότητα της χρήσης τους (Παυλίδης, 2012, 107).

Στη διαμορφούμενη αυτή κατάσταση, η αντίληψη για το περιεχόμενο της γνώσης δεν ξεφεύγει από τα στενά όρια του μετρήσιμου αποτελέσματος και καθίσταται μια εμπορεύσιμη διαδικασία, κυριαρχούμενη από τη σκοπιμότητα της απόδοσης. «Στον οικονομισμό μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας δεν έχει θέση ό,τι δεν μπορεί να αξιοποιηθεί στην αγορά, ό,τι από μόνο του παραπέμπει πέρα από τους πρακτικούς σκοπούς της καθημερινής ζωής και δυνητικά την υπερβαίνει» (Adorno, 1990, 14).

Τοιουτοτρόπως, η στενή, πλέον, σύζευξη της επιστήμης με την παραγωγική διαδικασία, πολλώ δε μάλλον η σύνδεσή της με την επιδίωξη παραγωγικών και οικονομικά ωφέλιμων αποτελεσμάτων, τοποθετεί την εκπαίδευση στο επίκεντρο για τη συγκρότηση των εργασιακών ικανοτήτων των ανθρώπων. Η γνώση στη σύγχρονη κοινωνία επηρεάζει συλλήβδην την ανθρώπινη ζωή, αλλά προκειμένου να δημιουργηθεί και να διαδοθεί, «ενδύεται το κοινωνικό περίβλημα του εμπορεύματος, πιστοποιώντας διά της εμπορευματικής ταυτότητάς της την κοινωνική σημασία και αξία της [..] είτε με τη μορφή των αποτελεσμάτων της επιστημονικής έρευνας, είτε με τη μορφή του περιεχομένου εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αξιολογείται και εκτιμάται, προσφέρεται και αποκτάται ως εμπόρευμα» (Παυλίδης, 2012, 114-115).

Η εκπαίδευση και κατάρτιση τείνει, κατά συνέπεια, να καταστεί ατομική ευθύνη και επιλογή του καθενός, μέσω ποικίλων και ετερόκλητων προγραμμάτων διά βίου μάθησης, μορφωτικών προϊόντων ευέλικτης διάρκειας και επιδίωξης στοιχειωδών - εμπορεύσιμων δεξιοτήτων. Οι αναδιαρθρώσεις στο σύνολο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οδηγίες και κατευθύνσεις των ευρωπαϊκών οργανισμών χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτυπώνουν ακριβώς αυτή την τάση τυποποίησης και επιδίωξης συγκεκριμένων και αυστηρά προκαθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και στόχων από τα ιδρύματα όλων των βαθμίδων.

Οι οδηγίες – εκθέσεις τοποθετούν την εκπαίδευση ακριβώς στον πυρήνα των σύγχρονων κοινωνιών, αφού παρέχει στους νέους ανθρώπους τις δεξιότητες και γνώσεις που αναζητά ο επιχειρηματικός κόσμος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, 9; Malet, 2020, 19). Κατευθύνουν τα κράτη–μέλη να λειτουργούν συντονισμένα πάνω στο ζήτημα της απασχόλησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, ώστε να διαμορφωθεί ένα ειδικευμένο, καταρτισμένο και προσαρμόσιμο εργατικό δυναμικό που θα ανταποκρίνεται στις εκάστοτε οικονομικές αλλαγές (European Commission, 2014, 10).

Προωθείται, κατά βάση, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων στην ανάπτυξη και τη μετάδοση περιορισμένων και αποσπασματικών γνώσεων, μετρήσιμων επαγγελματικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν οι αυριανοί εργαζόμενοι να ανταποκριθούν στις διαρκώς ανανεούμενες απαιτήσεις της παραγωγής, καθώς και να εκπαιδευτούν βάσει όλων όσα εκτιμώνται τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ότι αντιστοιχούν στις ανάγκες και ιεραρχήσεις της αγοράς εργασίας, στη λογική της αποδοτικότητας και των μετρήσιμων αποτελεσμάτων.

Στην ίδια κατεύθυνση, η επιστημονική εργασία ως άμεση παραγωγική δύναμη της σύγχρονης κοινωνίας καλείται ολοένα και περισσότερο να προσαρμοστεί στις επιταγές της οικονομίας για εξειδικευμένη τεχνική γνώση και παραγωγικά αποτελέσματα, με άμεση εφαρμογή στην αγορά εργασίας. Οι αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα σπουδών, στην οργάνωση και αξιολόγηση της μάθησης, αλλά κυρίως η διεύρυνση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με εξωτερικούς εταίρους και επιχειρηματικούς φορείς, αποτελούν βασικές κατευθυντήριες γραμμές χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ιδρύματα (European Commission, 2012, 3· 2017, 10· 2020, 9-10). Οι συνεργασίες αυτές εκκινούν και ενισχύονται περαιτέρω με διάφορα μοντέλα επιμερισμού των δαπανών των ιδρυμάτων, με επενδύσεις και χρηματοδοτήσεις εταίρων, επιχειρήσεων και ιδιωτών (European Commission, 2012, 15). Άλλωστε, η τάση σύνδεσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τον επιχειρηματικό κόσμο, μέσω επενδύσεων και διάφορων τύπων

χορηγιών, περιορίζει a priori την ελεύθερη, προς όφελος της κοινωνίας έρευνα και δεσμεύει το περιεχόμενο, τους όρους και συνολικά τις συνθήκες διεξαγωγής της. «Η σχέση των χορηγών και των χρηστών της γνώσης με την ίδια τη γνώση τείνει και θα τείνει να προσλάβει τη μορφή της σχέσης που έχουν οι παραγωγοί και οι καταναλωτές των εμπορευμάτων με τα εμπορεύματα, δηλαδή με τη μορφή της αξίας. Η γνώση παράγεται και θα παράγεται για να πωλείται· καταναλώνεται και θα καταναλώνεται για να παίρνει αξία μέσα σε μια νέα παραγωγή: και στις δύο περιπτώσεις ο σκοπός είναι η ανταλλαγή της. Παύει να είναι αυτοσκοπός, χάνει την ''αξία χρήσης της''» (Λυοτάρ,1993, 33).

Αντιφάσεις και προοπτικές

Οι αλλαγές που συντελούνται στον χαρακτήρα της εργασίας, με τη διαρκή ανάπτυξη και πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, με τη δυνατότητα συμμετοχής των ανθρώπων στην παραγωγική διαδικασία ως ρυθμιστών και ελεγκτών αυτής, καθώς και με τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για ολόπλευρη καλλιέργεια των διανοητικών δυνάμεών τους, σκιαγραφούν μια νέα πραγματικότητα, η οποία αποτυπώνει την «τάση μετατροπής της εργασίας σε κατεξοχήν διανοητική δραστηριότητα, σε συνάρτηση με την οποία η γνώση και η μόρφωση αποκτούν καθοριστική σημασία στον ανθρώπινο βίο» (Παυλίδης, 2012, 21). Ωστόσο, η εξέλιξη αυτή δεν συνάδει προς τους στόχους της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας, ούτε όσον αφορά την εργασιακή δραστηριότητα των ανθρώπων, ούτε την παρεχόμενη εκπαίδευση που αναντίστοιχα με τις κοινωνικές δυνατότητες προάγει. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο σύγχρονος, ταχέως εξελισσόμενος κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με μια βασική αντίφαση. Αφενός, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των ανθρώπων εντός της εργασίας τους, αφετέρου οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ουσιαστική ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου. Εν προκειμένω, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η ανάπτυξη των σύγχρονων παραγωγικών δυνάμεων, πολλώ δε μάλλον της πιο σημαντικής, του ανθρώπου, δεν αποτελεί μια αυθόρμητη και ουδέτερη διαδικασία, αλλά ακολουθεί τις προτεραιότητες που θέτει το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα. Ο προσανατολισμός και οι ιεραρχήσεις της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας αποτελούν οργανικό μέρος της ανάπτυξης της σύγχρονης εργασιακής δύναμης των ανθρώπων, με την εκπαίδευση να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτή.

Στην ουσία, η αναντιστοιχία αυτή είναι σήμα κατατεθέν του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, ο οποίος από τη μία πλευρά ενισχύει την πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας, και από την άλλη αδυνατεί να αναπτύξει ολόπλευρα τις ικανότητες των ανθρώπων, σύμφωνα με το επίπεδο των σύγχρονων παραγωγικών δυνάμεων. «Βλέπουμε δύο χαρακτηριστικά φαινόμενα στους πιο προχωρημένους τομείς της βιομηχανικής κοινωνίας: απ' τη μια ο ορθολογισμός εκφράζεται στην τάση για τεχνική τελειοποίηση, από την άλλη καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια να περιορίσει αυτήν την τάση μέσα στα πλαίσια των κατεστημένων θεσμών. Η βασική αντίφαση του βιομηχανικού πολιτισμού βρίσκεται εδώ, [..] σ' αυτό που εκφράζουν τα επιτεύγματά του. Η βιομηχανική κοινωνία χρησιμοποιεί την τεχνολογία και την επιστήμη για την αποτελεσματικότερη εξουσίαση του ανθρώπου και της φύσης, για την αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων τους» (Marcuse, 1971, 46-47). Παράλληλα με τη διευρυνόμενη ανάπτυξη επιστημονικών και τεχνολογικών εφαρμογών, με τις νέες δυνατότητες που δημιουργούνται για περαιτέρω αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και ολόπλευρης επιστημονικής εκπαίδευσης των ανθρώπων, ενισχύονται η ανεργία και η ένταση της εκμετάλλευσης με νέες μορφές απασχόλησης και υποαπασχόλησης, κατ' ουσίαν, η αλλοτρίωση της εργασίας των ανθρώπων. Είναι το ίδιο το πλαίσιο της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας που εγκλωβίζει αντίστοιχα το περιεχόμενο, τη λειτουργία και τον κοινωνικό σκοπό που επιτελεί η γνώση, και τη μετατρέπει, τελικά, σε μια ανεξέλεγκτη, ανταγωνιστική δύναμη. «Η τεχνική ορθολογικότητα σήμερα είναι η ορθολογικότητα της ίδιας της κυριαρχίας. Είναι ο καταναγκαστικός χαρακτήρας της αυτοαλλοτριωμένης κοινωνίας [..] Αυτό όμως δεν μπορεί να καταλογισθεί σε κανένα νόμο κίνησης της τεχνικής ως τέτοιας, αλλά στη λειτουργία της μέσα στη σημερινή οικονομία» (Adorno & Horkheimer, 1996, 203).

Η ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας, καθώς και η τάση ολοκλήρωσης της ιστορικής διαμόρφωσης, τόσο της εργασίας όσο και της προσωπικότητας των ανθρώπων, αποτελούν θεμελιώδη γνωρίσματα της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, δεδομένου ότι, διαμορφώνοντας σε μαζική κλίμακα φορείς επιστημονικών γνώσεων, δημιουργούν συνάμα την ανάγκη ανάπτυξης του πολιτισμικού περιεχομένου της προσωπικότητας και μετατροπής της εργασίας σε δημιουργική δραστηριότητα (Παυλίδης, 2012, 87-88). Πράγματι, η αγορά εργασίας αναζητά ανθρώπους με πρωτότυπη, κριτική σκέψη, ευπροσάρμοστους σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα, με επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, με επιστημονικές γνώσεις. Αντιθέτως, το ίδιο το πλαίσιο των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων υποτάσσει τη δημιουργική εργασία της πλειοψηφίας των ανθρώπων και την καθορίζει στη βάση της μετα-

τροπής της σε εμπόρευμα, σε μετρήσιμα αποτελέσματα αποσπασμένα από το σύνολο της εργασιακής δραστηριότητας, χωρίς εγγυημένη και σταθερή απασχόληση. Κατ' ουσίαν, οι ίδιες οι εγγενώς ανταγωνιστικές κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής υπονομεύουν τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης αντίληψης των εργαζομένων για το σύνολο των διαδικασιών παραγωγής, παρά τις δυνατότητες που προκύπτουν από την τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη. «Όσον καιρό η ίδια η εργασία δεν είναι ο πλούτος του ανθρώπου, κίνητρο της εργασίας γίνεται, αντίστροφα, η μορφή του πλούτου. Το γεγονός ότι η κοινωνικά χρήσιμη δραστηριότητα, με τη μορφή μιας τέτοιας εργασίας, δεν αποτελεί για τον άνθρωπο εσωτερική ανάγκη, αλλά μονάχα μιαν εξωτερική αναγκαιότητα επιβίωσης (ίσως μιαν κοινωνική υποχρέωση), κάνει ώστε οι ανάγκες του ανθρώπου να τοποθετούνται στη σφαίρα της ιδιωτικής ζωής» (Ρίχτα, 1978, 117). Η εργασία που λειτουργεί κυρίως ως μέσο διασφάλισης της βιολογικής ύπαρξης των ανθρώπων, ως «ανάγκη επιβίωσης», και αναπτύσσεται σε προκαθορισμένα, εξωτερικά από τους ίδιους, πλαίσια, αδυνατεί αναπόδραστα να συμβάλει στην πνευματική τους ανάπτυξη, πολλώ δε μάλλον να καταστεί ουσιαστική, δημιουργική διαδικασία και οι ίδιοι πραγματικά υποκείμενα αυτής. «Η τελειοποίηση της ήδη υφιστάμενης εργασιακής διαδικασίας και η μετάβαση σε άλλη, σε νέα εργασιακή διαδικασία, από την άποψη της συμμετοχής του ανθρώπου σε αυτήν, συνιστά δημιουργία· τέτοια εργασία είναι δημιουργική εργασία» (Βαζιούλιν, 2004, 176). Τοιουτοτρόπως, όσο η εργασία των ανθρώπων λειτουργεί, κατά βάση, ως μέσο ικανοποίησης υλικών αναγκών, ούτε οι εκπαιδευτικές τους επιλογές δύνανται να ξεφύγουν από την ωφελιμιστική θέαση της μόρφωσης και της πνευματικής δημιουργίας.

Στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία η εκπαίδευση αποκτά εξέχουσα σημασία διότι συμβάλλει στην ενίσχυση του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας, και διαμορφώνεται στη βάση της απόδοσης που δύναται να προσφέρει, καθώς και των επιδιωκόμενων σκοπών που ιεραρχούν οι εκάστοτε οικονομικές ανάγκες.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, από τη στιγμή που η γνώση συνδέεται άμεσα με την εργασία του ανθρώπου, η οποία μετατρέπεται σε ανταγωνιστικό εμπόρευμα ως μισθωτή εργασία στον καπιταλισμό, αντιμετωπίζεται εξίσου με γνώμονα την εμπορευματική διάσταση, και κυρίως το οικονομικό όφελος που δύναται να προσφέρει. Η επιστημονική γνώση προσανατολίζεται βάσει της αποδοτικότητας και των αποτελεσμάτων που παράγει για τη σύγχρονη οικονομία, με το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από την αναζήτηση της αλήθειας στην αύξηση της ισχύος. «[..] το ζήτημα δεν είναι η αλήθεια, αλλά η αποδοτικότητα, δηλαδή η καλύτερη σχέση input/output [..] στον λόγο των σημερινών χορηγών κεφαλαίων η μόνη αξιόπιστη υπόθεση είναι η ισχύς. Δεν αγοράζει κανείς ειδήμονες, τεχνικούς και συσκευές για να γνωρίσει την αλήθεια, άλλα για να αυξήσει την ισχύ» (Λυοτάρ, 1993, 115). «Αν το κίνητρο είναι η ισχύς, τότε αυτή η άποψη της κλασικής διδακτικής παύει να είναι καίρια. Η ρητή ή όχι ερώτηση που τίθεται από τον επαγγελματικά προσανατολισμένο φοιτητή, από το κράτος ή από το ίδρυμα της ανώτερης εκπαίδευσης δεν είναι πια: αληθεύει; αλλά: σε τι χρησιμεύει; Μέσα στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης της γνώσης, αυτή η τελευταία ερώτηση τις περισσότερες φορές σημαίνει: μπορεί να πουληθεί; Και μέσα στο πλαίσιο της αύξησης της ισχύος: είναι αποτελεσματικό;» (Λυοτάρ ό.π., 126). Τοιουτοτρόπως, η αναγκαιότητα της μόρφωσης στη σύγχρονη κοινωνία πηγάζει, κατά κύριο λόγο, από το εγχείρημα συγκρότησης του εμπορεύματος «εργατική δύναμη», ως σύνολο ικανοτήτων και προσόντων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ικανών να παράγουν αποδοτικά και καινοτόμα. Αναπόδραστα, η έρευνα, ως οικονομικό πλεονέκτημα στον σύγχρονο κόσμο, απομακρύνει τους ανθρώπους από συλλογικές και συνεργατικές σχέσεις, δημιουργεί πεδίο ανταγωνισμού και αποξένωσης στη βάση ωφελιμιστικών επιδιώξεων. Άλλωστε, η καθοριστική σημασία της ελεύθερης διάθεσης των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τις στοχεύσεις των πολυεθνικών ομίλων που επιδιώκουν να ελέγχουν το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας και να διατηρούν με αυτόν τον τρόπο ανταγωνιστικό οικονομικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι, παρά την τάση διαμόρφωσης διανοητικού περιεχομένου στην εργασία και την καθοριστική συμβολή της γνώσης στο σύνολο των δραστηριοτήτων των ανθρώπων, η εξέλιξη αυτή προσκρούει στην εγγενή εκμεταλλευτική και ανταγωνιστική φύση της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας και συναντά εμπόδια στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των ανθρώπων, στην πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Η εργασία γίνεται αντιληπτή ως ατομική δραστηριότητα επιβίωσης και όχι ως συλλογική, διανοητική δύναμη που σχεδιάζει και ικανοποιεί τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες.

Για να καταστεί αυτό εφικτό, να είναι, δηλαδή, οι εργαζόμενοι, ως φορείς επιστημονικών ιδεών, πραγματικά υποκείμενα της εργασίας τους, απαιτείται συστηματική ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και επιστημονικού τρόπου σκέψης, τέτοιου που να δημιουργεί νέες γνώσεις και να τους εμπλέκει ενεργά στις διαδικασίες της έρευνας. Και αυτό σημαίνει συστηματική, επιστημονική και ολόπλευρη μόρφωση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα θέτει σε προτεραιότητα την πολύμορφη καλλιέργεια της ανθρώπινης προσωπικότητας, την εκπαίδευση ολοκληρωμένων ατόμων μακριά από αγοραίες και πρόσκαιρες επιλογές που συνάδουν προς τις ιεραρχήσεις της οικονομίας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παιδεία που συνδέεται με την προοπτική της κοινωνικής χειραφέτησης είναι η σκόπιμη, οργανωμένη δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη διαλεκτικού τρόπου σκέψης των ανθρώπων, στην ουσιαστική κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών εντός των οποίων διαβιούν και εργάζονται. «Οι άνθρωποι δημιουργούν την ίδια τους την ιστορία, τη δημιουργούν, όμως, όχι όπως τους αρέσει, όχι μέσα σε συνθήκες που οι ίδιοι διαλέγουν, μα μέσα σε συνθήκες που υπάρχουν άμεσα, που είναι δοσμένες και που κληροδοτήθηκαν από το παρελθόν» (Μαρξ, 2005, 15).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, η μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων αδυνατεί να συγκροτήσει ένα στέρεο επιστημονικό υπόβαθρο κατανόησης και ανάλυσης του σύγχρονου κόσμου, των ραγδαίων αλλαγών που διέπουν την παραγωγική διαδικασία με τη διαρκή συσσώρευση νέων γνώσεων και επιστημονικών ανακαλύψεων. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως διαμορφώνεται, δεν δύναται να αναπτύξει το σύνολο των πλευρών της προσωπικότητας των παιδιών, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική ικανότητά τους.

Αντιθέτως, το σύνολο των στοιχείων της ανθρώπινης προσωπικότητας δύναται να αναπτυχθεί και να διαμορφωθεί πολύπλευρα «όταν η ανθρώπινη κοινωνία ωριμάζει και όταν "αποτυπώνεται" στη διάρθρωση της προσωπικότητας η γενική διάρθρωση αυτή της κοινωνίας. Ολόπλευρα ανεπτυγμένη προσωπικότητα είναι ο άνθρωπος, η διάρθρωση της προσωπικότητας του οποίου επαναλαμβάνει τα βασικά γνωρίσματα της ώριμης ανθρώπινης κοινωνίας» (Βαζιούλιν, 2004, 284). Ο πλούτος αυτής της κοινωνίας αποτυπώνει την πλήρη και καθολική ανάπτυξη των αναγκών και ικανοτήτων των ανθρώπων, των δημιουργικών τους κλίσεων στην ολότητά τους. «Στην πραγματικότητα όμως, όταν αφαιρεθεί η στενή αστική μορφή, τι άλλο είναι ο πλούτος από τη δημιουργημένη μέσα στην καθολική ανταλλαγή καθολικότητα αναγκών, ικανοτήτων, απολαύσεων, παραγωγικών δυνάμεων κ.λπ. των ατόμων; Τι άλλο από την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης κυριαρχίας πάνω στις φυσικές δυνάμεις, τόσο εκείνες της λεγόμενης φύσης όσο και της ίδιας της ανθρώπινης φύσης; Τι άλλο από την απόλυτη ανάδειξη των δημιουργικών κλίσεων του ανθρώπου, χωρίς προϋπόθεση άλλη από την προηγούμενη ιστορική εξέλιξη, που κάνει αυτοσκοπό αυτήν τη συνολικότητα της ανάπτυξης, της ανάπτυξης δηλαδή όλων των ανθρώπινων δυνάμεων σαν τέτοιων, χωρίς προκαθορισμένο μέτρο; Όπου ο άνθρωπος δεν αναπαράγεται με κάποιο συγκεκριμένο του καθορισμό αλλά στην ολότητά του;» (Μαρξ, 1990, 367-368).

Στην ώριμη αυτή ανθρώπινη κοινωνία, ο άνθρωπος εμφανίζεται πλέον απελευθερωμένος από την άμεση, φυσική εμπλοκή του στην παραγωγική διαδικασία, ως σχεδιαστής και ρυθμιστής των αυτοματοποιημένων παραγωγικών δυνάμεων. «Σ' αυτήν τη μεταλλαγή, σαν ο μεγάλος ακρογωνιαίος λίθος της παραγωγής και του πλούτου δεν εμφανίζεται η άμεση εργασία που εκτελεί ο ίδιος ο άνθρωπος, ούτε ο χρόνος αυτής της εργασίας, αλλά η ιδιοποίηση της γενικής παραγωγικής δύναμης του ανθρώπου, η δική του κατανόηση της φύσης και ο εξουσιασμός της διαμέσου της ύπαρξης του ανθρώπου σαν κοινωνικού σώματος – μ' ένα λόγο, η ανάπτυξη του κοινωνικού ατόμου» (Μαρξ, 1990, 538). Κατ' ουσίαν, η κοινωνία αυτή αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητες και προοπτικές που προσφέρει ο κοινωνικός χαρακτήρας της εργασίας και συμβάλλει, τοιουτοτρόπως, στην ουσιαστική ανάπτυξη των ανθρώπων ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων· συνάπτεται δε αναπόδραστα με σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης «όπου η ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός είναι η προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1984, 48) και, ως εκ τούτου, είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με την κεφαλαιοκρατική κοινωνία και οικονομία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adorno, T.W. (1990). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*. Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Adorno, T.W., Horkheimer, M. (1996). *Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Νήσος.

Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Μτφρ. Γιώργος Ι. Μπαμπασάκης. Αθήνα: Ψυχογιός.

Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Chichester, West Sussex, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

European Commission (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669 (accessed: 11/02/2024)

European Commission (2014). *Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. http://aei.pitt.edu/96141/1/2020_final_report.pdf (accessed:11/02/2024)

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. https://data.europa.eu/doi/10.2797/301610 (accessed:11/02/2024)

European Commission (2017). *School development and excellent teaching for a great start in life*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248 (accessed: 11/02/2024)

European Commission (2020), *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education: input paper.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2a2b6e34-4c82-11ea-b8b7-01aa75ed71a1/language-en (accessed: 11/02/2024)

Jameson, F. (1999), *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. Μτφρ. Γιώργος Βάρσος. Αθήνα: Νεφέλη.

Malet, R. (2020). *Towards a European education – Critical perspectives on challenges ahead*, European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/652217/IPOL_STU(2020)652217_EN.pdf(accessed: 11/02/2024)

Marcuse, H. (1971). *Ο Μονοδιάστατος Άνθρωπος*. Μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Παπαζήσης.

Schmiede, R. (2006). Knowledge, work and subject in informational capitalism. Στο J. Berleur, M.I. Nurminen, & J. Impagliazzo (Eds.), *Social informatics – an information society for all? In remembrance of Rob Kling. Proceedings of the 7th International Conference «Human Choice and Computers»* (pp. 333-354). New York: Springer. https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-256166 (accessed: 11/02/2024)

Βαζιούλιν, Β.Α. (2004). *Η λογική της ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*. Μτφρ. Δημήτρης Σ. Πατέλης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυοτάρ, Ζ.Φ. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Μτφρ. Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: «Γνώση».

Μαρξ, Κ. (1990). *Βασικές Γραμμές της Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας*, Τ.Β'. Μτφρ. Διονύσης Διβάρης. Αθήνα: Στοχαστής.

Μαρξ, Κ. (2002). *Το Κεφάλαιο. Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*, Τ.Ι. Μτφρ. Παναγιώτης Μαυρομμάτης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ. (2005). *Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ. (2010). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φ. (1984). *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ναξάκης, Χ. (1997). *Η φτώχεια των εθνών: κοινωνία των δύο τρίτων ή ριζική μείωση του χρόνου εργασίας;*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.

Ρίχτα, Ρ. (1978). *Ο πολιτισμός στο σταυροδρόμι*. Μτφρ. Νίκος Καράς. Αθήνα: Ράππας.

«Ένα κομμάτι κιμωλία κάτι γράφει αργά στον μαυροπίνακα». Εμφανείς και αφανείς αντανακλάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του ’60 στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη

Δρ Παρασκευή Μακρίδου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
vivimakridou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θέση της ποίησης στην εκπαίδευση, καθώς και η διδασκαλία της μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και εφαρμογών (υποδειγματικά σενάρια διδασκαλίας, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, μελέτες για την αναγνωστική πρόσληψη του ποιητικού λόγου), αποτελούν αντικείμενο συχνής διερεύνησης και πραγμάτευσης, το οποίο συγκεντρώνει το επιστημονικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε να βαδίσουμε προς την αντίθετη κατεύθυνση: Να μελετήσουμε στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος μιας συγκεκριμένης περιόδου, εν προκειμένω της δεκαετίας του ’60, όπως αυτά αναδύονται με τη μορφή κειμενικών «αντανακλάσεων» μέσα από τον ποιητικό λόγο (σε μεμονωμένα ποιήματα ή στίχους). Ως αντικείμενο της εν λόγω μελέτης επιλέγουμε το συνολικό έργο του σημαντικού εκπροσώπου της ποιητικής Γενιάς του ’70 Αντώνη Φωστιέρη, ενώ, για την ευόδωση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, υιοθετούμε την ερμηνευτική (κειμενοκεντρική) μέθοδο. Στόχος μας είναι να απομονώσουμε ενδεικτικά σημεία του έργου στα οποία εντοπίζονται ρητές, αλλά και αφανείς, αναφορές στο εκπαιδευτικό σύστημα που ίσχυε την περίοδο κατά την οποία ο ποιητής ήταν μαθητής. Προβαίνοντας σε αυτή την αναζήτηση, αναμένουμε ότι θα αναδειχθούν στοιχεία που σχετίζονται με τους παράγοντες διαμόρφωσης της ποιητικής ιδιοσυγκρασίας του συγγραφέα, καθώς και με την ιδεολογική ταυτότητα του ποιητικού έργου.

ABSTRACT

The place of poetry in education, as well as its teaching through innovative educational practices and applications (exemplary teaching scenarios, creative writing activities, studies on the reading reception of poetic discourse), are an object of frequent investigation and realization, which attracts the scientific interest of the educational community. With this paper we attempt to go in the opposite direction: to study elements of the educational system of a specific period, in this case the 1960s, as they emerge in the form of textual "reflections" through poetic discourse (in individual poems or verses). As the object of this study we choose the entire oeuvre of the important representative of the poetic Generation of the '70s, Antonis Fostieris, while, for the success of the present research project, we adopt the hermeneutic (text-centred) method. Our aim is to isolate indicative parts of the work in which explicit, but also obscure, references to the educational system in force at the time when the poet was a student are found, a search that is expected to shed light on elements related both to the factors shaping the author's poetic temperament and to the ideological identity of the poetic work.

Εισαγωγή

Οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ της εξουσίας και της παιδείας έχουν αναδυθεί και αναλυθεί ως ένα από τα κεντρικά θέματα των εκπαιδευτικών επιστημών. Σε μία ευρύτερη έννοια, ο Habermas, μιλώντας για την κυρίαρχη εξουσία σε κάθε οργανωμένο κράτος, τονίζει τη συνύφανση αυτής με τον οργανωμένο θεσμό της εκπαίδευσης (Popkewitz-Νικολακάκη, 2011: 26). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ιδεολογίες, ως συστήματα ιδεών και κρίσεων που, σύμφωνα με τον Marx, «συνδέονται με τις μορφές δικαίου, την πολιτική, τη θρησκεία, την τέχνη και τη φιλοσοφία, ενώ αποκρυσταλλώνονται μέσα στα όρια μιας κοινωνικής ολότητας σε ορισμένη περίοδο» (Μυλωνάς, 2006: 136), αναδεικνύονται ως πειστικές θεωρίες που αποτελούν κοινό τόπο των συλλογικών βιωμάτων των ανθρώπων, αλλά και πρότυπα αξιών, επιβεβλημένα και αναπόφευκτα. Παράλληλα, οι κυρίαρχες ιδεολογίες διεισδύουν στον εκπαιδευτικό θεσμό και κατορθώνουν να διαρρυθμίζουν την κοινωνικοποιητική αποστολή του: «διαφυλάσσουν τους μύθους της κοινωνίας, διαδίδουν τις κυρίαρχες αξίες, κατανέμουν ρόλους και συμπεριφορές, επιδιώκουν την ομοιομορφία και κατασκευάζουν, εν τέλει, ταυτότητες και αποδεκτά πρότυπα πολιτών, καθώς κάθε εκπαιδευτικό σύστημα υπάγεται στον κρατικό μηχανισμό που το εισηγείται και το θεσμοθετεί, ενώ, ταυτόχρονα, η στενή σχέση ιδεολογίας και παιδείας επισυμβαίνει στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (Λαζανάς, 2011:9).

Στο σημείο αυτό εγείρεται το εξής ερώτημα: Πώς οι κυρίαρχες ιδεολογίες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική μιας δεδομένης ιστορικής περιόδου αποτυπώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα; Ως πιο εναργές και ξεκάθαρο παράδειγμα της εν λόγω αναζήτησης μπορούμε να θεωρήσουμε, μεταξύ άλλων, το βιβλίο του Ν. Καζαντζάκη, «Αναφορά στον Γκρέκο» (1961), κείμενο βαθύτατα αυτοβιογραφικό, όπου ολόκληρο το πέμπτο κεφάλαιο αφηγείται τις συχνά επώδυνες εμπειρίες του νεαρού Ν. Καζαντζάκη από το δημοτικό σχολείο στα τέλη του 19ου αιώνα, με αναφορές στις ιδιαίτερα σκληρές παιδαγωγικές μεθόδους που εφάρμοζαν οι δάσκαλοι της εποχής.

Σκοπός της εργασίας

Περνώντας από την πεζογραφία στην ποίηση, στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε μια ανάλογη ανάπλευση στον λογοτεχνικό λόγο, εν προκειμένω στην ποίηση του Αντώνη Φωστιέρη (γ. 1953), ο οποίος συγκαταλέγεται στις πιο γνωστές ποιητικές παρουσίες της Γενιάς του ’70. Στην εργασία μας επιχειρούμε τη διερεύνηση ενός ζητήματος που ανάγεται σε έναν εξειδικευμένο χώρο της Ιστορίας και αφορά τον κλάδο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια ορισμένη ιστορική στιγμή, εν προκειμένω στη δεκαετία του 1960. Αντλώντας αναφορές από τον λογοτεχνικό λόγο, και συγκεκριμένα από το συνολικό έργο τού Αντώνη Φωστιέρη, διαπιστώσαμε ότι σε αυτό εντοπίζονται ρητά σήματα που σχετίζονται με ζητήματα παιδείας και εκπαίδευσης, αλλά και πλάγιες αφανείς αντανακλάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής κατά την οποία ο ποιητής ήταν μαθητής. Έτσι, για παράδειγμα, η γνώση και η χρήση μέσα στο ποιητικό έργο της αρχαίας ελληνικής ή της λατινικής, αναφορές που σχετίζονται με τη θρησκευτική αγωγή και το γενικότερο πνεύμα του «ελληνοχριστιανισμού», αλλά και ιδιαίτερα εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. ζωολογία ή φυτολογία), αποτελούν στοιχεία που, αφενός συνδέονται με την ιστορική-βιογραφική διάσταση του λογοτεχνικού κειμένου, αφετέρου σε ένα ντετερμινιστικό πλαίσιο, μπορούν να αποδοθούν στην εκπαίδευση που έλαβε ο συγγραφέας κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Οφείλουμε, ωστόσο, να τονίσουμε ότι τα στοιχεία αυτά αποδίδουν το πνεύμα και το κλίμα των αρχών της εκπαίδευσης της εποχής και σε καμία περίπτωση δεν συνιστούν ιστορικά τεκμήρια, ενώ η παράθεσή τους στο παρόν κείμενο, λόγω των χωρικών περιορισμών, είναι ενδεικτική και όχι εξαντλητική. Τέλος, στην παρούσα εργασία, όλες οι αναφορές σε ποιήματα ή στίχους παραπέμπουν στις σελίδες του βιβλίου «Αντώνης Φωστιέρης, Άπαντα τα Ποιήματα 1970-2020», το οποίο εκδόθηκε το 2021 από τις εκδόσεις Καστανιώτη.

Η Λογοτεχνία συναντά την Ιστορία

Η «διασταύρωση» της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία προσέφερε πολυσχιδείς θεωρητικές προσεγγίσεις, αρχής γενομένης από τους Ρώσους φορμαλιστές, τον G. Bataille και τον R. Barthes, έως τον N. Frye και τον T.S. Eliot. Άλλωστε, «το έργο, ασχέτως γένους ή μορφής, αναπόδραστα αναγνωρίζεται ως μια διαδικασία αναπαράστασης, στοιχείο που το καθιστά εικόνα του κόσμου (imago mundi), εικόνα των πραγματολογικών στοιχείων (realia), των ενεργειών, των συμβόλων και των πεποιθήσεων» (Bessière, 2010: 491). Πολύ συχνά ο συγγραφέας μεταφέρει τα υλικά και τους τρόπους του μέσα στο λογοτεχνικό του έργο, ενώ ο αναγνώστης, ο επαρκής αναγνώστης, έχει την ευκαιρία να τα

αναγνωρίσει και να προχωρήσει επανεξετάζοντας το έργο από τη σκοπιά του συγγραφέα, μέσω μιας διαδικασίας «επιτελεστικής κριτικής» (Σακελλίου-Σουλτς, 2013: 19-25), σε συνδυασμό με τις δικές του προσλαμβάνουσες. Υπό αυτό το πρίσμα, θα λέγαμε ότι κάθε λογοτεχνικό έργο αποτελεί μια δομημένη «μαρτυρία» του χώρου, του χρόνου και των δεδομένων κοινωνικο-πολιτικών και πολιτιστικών εμπειριών που καταθέτει ο δημιουργός του, και τις οποίες ο αναγνώστης καλείται να ταυτοποιήσει και να ταξινομήσει.

Ομολογουμένως, πολύ μελάνι έχει χυθεί για την έννοια του ιστορικού ντετερμινισμού. Ο Δομισμός φαίνεται να αγνοεί τα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα της εποχής, δίνοντας έμφαση στις δομές των λογοτεχνικών έργων, στα στοιχεία δηλαδή που οργανώνουν τα έργα, μετατρέποντάς τα σε σύνολα με κάποια συνοχή, ενώ και οι εκπρόσωποι της Σχολής του Σικάγο συνειδητά αποκλείουν το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, υποστηρίζοντας ότι η κυριαρχία της ιστορικής προσέγγισης πρέπει να απομακρυνθεί (Shen, 2013: 150). Την ίδια αντίληψη υιοθετούν και οι εκπρόσωποι της Νέας Κριτικής (New Criticism), προβάλλοντας την αυτόνομη οντότητα του λογοτεχνικού κειμένου, την κυριαρχία του αναγνώστη, τη μελέτη των εσωτερικών σχέσεων του κειμένου, και όχι το πολιτισμικό του συγκείμενο (cultural context) (Τζιόβας, 2003: 223-4). Στον αντίποδα, η Τζούμα (1997: 115) θα εισαγάγει τον όρο «πραγματολογική αναγκαιότητα», με την έννοια της ερμηνευτικής προσέγγισης των ιστορικών και κοινωνικών παραμέτρων που διέπουν το λογοτεχνικό έργο, ενώ θα συνδέσει την παραπάνω έννοια με την ανάγκη διαλεύκανσης των σημείων που συστήνουν το «σημειακό καταστατικό» του λογοτεχνικού κειμένου, πρωτίστως ως υλικού σημείου αλλά και σε σχέση με την εξωκειμενική πραγματικότητα: τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του λογοτεχνικού κειμένου, τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η σύνδεση της ιστορικής και κοινοτικής πραγματικότητας, τη μορφή που προσλαμβάνει το πραγματολογικό γεγονός όταν γίνει λογοτεχνική πραγματικότητα. Ωστόσο, όπως προσφυώς τονίζει η Τζούμα, «για να περάσει μια ιστορική ή και κοινωνική πραγματικότητα μέσα στη λογοτεχνία, απαιτείται η έκπτωσή της από τον χώρο του γεγονότος και η μετάταξή της στον χώρο της λογοτεχνικής σημείωσης, δηλαδή στις μορφές και στις συμβάσεις που ορίζουν το λογοτέχνημα ως ιδιαίτερο έργο με τη γλώσσα πάνω στη γλώσσα».

Χωρίς αμφιβολία, από τον Όμηρο μέχρι τον Τολστόι και τον Μπαλζάκ, η λογοτεχνία πολύ συχνά αναλαμβάνει τον ρόλο του εικονογράφου της Ιστορίας δημιουργώντας ένα αυθεντικό χρονικό ίχνος, ένα σημείο Ιστορίας που σε αυτό «ο χώρος και ο χρόνος δένονται σε έναν αδιάσπαστο κόμπο» (Μπαχτίν, 2014:52). Ο Μπαχτίν, αναφερόμενος στη χρονοτοπικότητα της θέασης και της σκέψης του Γκαίτε, καταθέτει την άποψη ότι τα απεικονιζόμενα στο έργο του γεγονότα συνδέονται με τον βαθμό της ρεαλιστικής διείσδυσης στην πραγματική ολότητα του κόσμου (Μπαχτίν, 2014, 57-58).

Η ποιητική Γενιά του ’70 και το εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του ΄60

Αναμφίβολα, στην Ελλάδα, η δεκαετία του ’60 υπήρξε μια περίοδος πολιτικής αστάθειας, σφοδρών πολιτικών αντιπαραθέσεων, με τραγικό επίλογο τη δικτατορία του 1967. Τα γεγονότα αυτά (δολοφονία του Γρ. Λαμπράκη, «αποστασία» του 1965, παραίτηση του Γ. Παπανδρέου) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τομέα της ποίησης, η οποία, ξεπερνώντας την «ποίηση της ήττας» των προηγούμενων δεκαετιών, κινείται περισσότερο σε ένα κλίμα αμφισβήτησης και διαμαρτυρίας. Η μετάβαση από την επτάχρονη δικτατορία στην περίοδο της Μεταπολίτευσης το 1974, υπό τη σκιά της κυπριακής τραγωδίας και το γενικότερο μεταπολιτευτικό momentum, με τις συνακόλουθες πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις, ορίζουν το ιστορικό περίγραμμα εντός του οποίου εμφανίζεται η γενιά του ’70.

Οι νέοι ποιητές που θα συγκροτήσουν τη Γενιά του ’70, έφηβοι στη διάρκεια της δικτατορίας και ενήλικοι κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης, βιώνουν διαμεσολαβημένα τις συνέπειες της μεταπολεμικής και μετεμφυλιακής εποχής, οι οποίες αποθηκεύονται στο εξαιρετικά επιδραστικό βιωματικό υπέδαφος της παιδικής ή εφηβικής ηλικίας (Ψάχου, 2017: 994), ενώ η ενηλικίωσή τους συμπίπτει χρονικά με τον Μάη του 1968, ο οποίος αποτέλεσε καμπή για τον σύγχρονο δυτικό πολιτισμό, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αμφισβήτησης του πολιτικού συστήματος και υπογραμμίζοντας, ταυτόχρονα, την ανάγκη ριζοσπαστικοποίησής του.

Ως πρώτο ενοποιητικό στοιχείο της γενιάς των νέων ποιητών, πέρα από το χρονικό σημείο εκκίνησης της εκδοτικής τους «ορατότητας», αποτελεί η αμφισβητητική συναντίληψη του κατεστημένου, η οποία κατευθύνεται προς τις συντηρητικές αξίες, με παράλληλη μείωση του ενδιαφέροντος για το εθνικοϊστορικό πεπρωμένο, το οποίο διαμόρφωσε εν πολλοίς τη λογοτεχνία της προηγούμενης περιόδου. Ο R. Beaton θα γράψει για τους νέους ποιητές: «Με όχημα τη σάτιρα και τον αυτοσαρκασμό, απέχουν από κάθε προσπάθεια ιεράρχησης των αξιών, χτίζουν την ποίησή τους πάνω σε αντιπαραθέσεις χτυπητές και επιγραμματικές. Συχνά παρωδούν, αλλά ανθίστανται σθεναρά σε κάθε έννοια σύγκλισης ή σύνθεσης» (Beaton, 1996: 335).

Πέρα από την αμφισβήτηση και τον καταγγελτικό λόγο, δεύτερο ενοποιητικό στοιχείο των ποιητών της Γενιάς του

’70 αποτελεί το γεγονός ότι όλοι τους υπήρξαν μαθητές του Δημοτικού και του Εξατάξιου Γυμνασίου της δεκαετίας του ’60 (το οποίο αντικατέστησε το μεταξικό οκτατάξιο Γυμνάσιο), βίωσαν και υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος που πρότεινε η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή, κατά την πρώτη θητεία του ως πρωθυπουργός το 1956, διά των εισηγήσεων της επιτροπής για «τη μελέτη των προβλημάτων της παιδείας και των συναφών προς αυτήν θεμάτων», όσο και των εκπαιδευτικών αλλαγών που υπαγόρευσε η «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964», όταν η Ένωση Κέντρου του Γ. Παπανδρέου ανέλαβε την εξουσία και προσπάθησε, υπό την καθοδήγηση του Ευάγγελου Παπανούτσου και την «ιδεολογική εμπνοή του αγωνιστή λογοτέχνη Λουκή Ακρίτα» (Κυπριανός, 2009: 242), να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, παρά τις προθέσεις, η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 δεν κατάφερε να εξοβελίσει τα στοιχεία του συντηρητισμού, καθώς, με το πρόσχημα της κομμουνιστικής απειλής, επανεγκαθιδρύθηκε η κυριαρχία του παλαιού συντηρητικού συστήματος, παλινορθώθηκε η παράδοση του «ενός έθνους», καλλιεργήθηκαν τα μυθεύματα των ικανών, των χαρισματικών ή της κοινωνικά ουδέτερης εκπαίδευσης, ενώ αυτά που τελικά κατέστησαν τα πλέον ανθεκτικά στοιχεία ήταν οι αρχές της ελληνοχριστιανικής παράδοσης, η υπερβάλλουσα προγονολατρεία, οι θρησκευτικές υπερβολές και η κατήχηση (Λαζανάς, 2011: 9).

Η πτώση της κυβέρνησης Παπανδρέου τον Ιούλιο του 1965, μετά από την παρέμβαση του βασιλιά Κωνσταντίνου, θα λειτουργήσει ανασταλτικά και στον χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, τα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων θα πολτοποιηθούν το 1964, ενώ ο συντηρητισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η απουσία ουσιωδών αλλαγών θα ανακοπούν βίαια με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας το 1967 (Κυπριανός, 2009: 246).

Τρία ποιήματα για το σχολείο της δεκαετίας του ’60

«Τόσα βιβλία, να μη μπορούν/ Να διδάξουν/ Την άγνοια»
Αντώνης Φωστιέρης

Η μελέτη της ποιητικής εργασίας του Αντώνη Φωστιέρη μάς επέτρεψε να διαπιστώσουμε ότι οι αναφορές στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του αποτελούν μεταπλασμένο σε ποιητικό λόγο βιωματικό υλικό, το οποίο ανιχνεύεται, μέσω ρητών ή πλάγιων αναφορών, σε στίχους, ή και σε ολόκληρα ποιήματα. Στα σημεία αυτά, ως ισχυρή ιδεολογική σταθερά προβάλλει η πρόθεση απαξίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (προφανώς της εκπαίδευσης που έλαβε ο ίδιος ο ποιητής), αμφισβητώντας με έντονο τρόπο τις μεθόδους, τους στόχους και τις πρακτικές. Αυτά τα ιδεολογικά στοιχεία παρεισδύουν στον ποιητικό λόγο με όχημα την ειρωνεία και τον καγχασμό και ενίοτε λειτουργούν ως «δούρειοι ίπποι» βαθύτερων οντολογικών ερωτημάτων και προσωπικών στοχασμών

Ξεκινώντας από το ποίημα «Εφ' όλης της ύλης» (σ. 178), γίνεται αντιληπτή η έννοια της σχολαστικής επανάληψης της εξεταστέας ύλης, η οποία, όπως προκύπτει από την ανάγνωση του ποιήματος, χαρακτηρίζεται από πολυδιάσπαση, στυγνό γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και αναγκαστική αφομοίωση των απαιτούμενων γνώσεων. Κάθε στίχος του ποιήματος συνδέεται με ένα διακριτό αντικείμενο μελέτης της σχολικής γνώσης: Φυτολογία, Ζωολογία, Ιστορία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Φιλοσοφία, Γεωγραφία, Δίκαιο, δημοτικό τραγούδι, εφευρέσεις, αποφθεγματικό λόγο. Η «εφ' όλης» της ύλης επανάληψη, χωρίς ανάσα και με γρήγορο ρυθμό, αισθητοποιείται από την απουσία στίξης:

Δεν ξέρω από πού ν’ αρχίσω.
Τα φύλλα είναι πράσινα
Ο Έκτορας δασύνεται
Στη στεριά δεν ζει το ψάρι
Οι Αχαιοί κατέβηκαν
το δύο χιλιάδες προ Χριστού
Ο Δούναβης διασχίζει τη Βιέννη
Τα ζώδια είναι δώδεκα
Ο Έντισον εφεύρε τον φωνόγραφο
Τα πράγματα διακρίνονται σε κινητά και ακίνητα
Η φάλαινα γεννάει φαλαινάκια
Ο Μαρξ υπήρξε γόνος αστικής οικογενείας
Η αγκινάρα τρώγεται
Ο βίος βραχύς η τέχνη μακρά
Δεν ξέρω πού να σταματήσω.

Δεκαέξι χρόνια μετά τη δημοσίευση του ποιήματος, ο ποιητής θα χρησιμοποιήσει τέσσερις (4) στίχους από το ποίημα «Εφ' όλης της ύλης», ως μότο, στο ποίημα «Ανεπίδεκτος απομαθήσεως» (σ. 290), τίτλος που επανεισάγει τον ξεχασμένο, λόγω αχρησίας, όρο «απομάθηση» του Κυνικού φιλοσόφου Αντισθένη (445-365 π.Χ.): «Μαθημάτων αναγκαιότατον τα κακά απομαθείν». Η τεχνική σύγκλισης του παλιού ποιήματος με το νέο, δημιουργεί ένα δυναμικό θεματικό πεδίο που σχετίζεται με τις αντιλήψεις του συγγραφέα για την εκπαίδευση και κινείται, όπως και το προηγούμενο ποίημα, προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή την απαξίωση και υπονόμευση των γνώσεων που καταναγκαστικά και βίαια επέβαλλε η φοίτηση στο σχολείο. Συγκεκριμένα, στο ποίημα «Ανεπίδεκτος απομαθήσεως», η αναγκαιότητα της γνώσης, με την έννοια της πρωτογενούς και της δευτερογενούς αντίληψης, αντιστρέφεται, και από αξία γίνεται «Αφόρητο φορτίο ανιαρό», ενώ προβάλλει έκδηλα η επιθυμία να εξοβελιστεί από τη μνήμη η γνώση που συσσωρεύτηκε με τη μορφή πρακτικά ανενεργού γνωστικής ύλης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο και, με τη συνδρομή της λήθης, να ξεθωριάσει. Το ουσιαστικό «ύλη» τίθεται στο ποίημα με την έννοια του συνόλου των θεμάτων τα οποία συνθέτουν το γνωστικό corpus που πρέπει να διδαχτεί κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, μέσα στο συγκεκριμένο ποίημα η «ύλη», συνοδευόμενη από τη φράση «από πάνω μου», παραπέμπει αμφίσημα και στον θάνατο, με την έννοια του αποχωρισμού της ύλης (φθαρτό σώμα) από την ψυχή. Ο αποχωρισμός της ψυχής από το σώμα, ο θάνατος δηλαδή, καταδεικνύει τη ματαιότητα της μάθησης, ενώ, ομοίως, το επίθετο «στάσιμος» παραπέμπει τόσο στην επιθυμία της παραμονής στην ίδια κατάσταση, δηλαδή στη ζωή, αλλά λειτουργεί και ως σήμα της μαθητικής αποτυχίας (ο μαθητής που απέτυχε να προβιβαστεί και παραμένει στην ίδια τάξη για να την επαναλάβει).

Στο ποίημα «Η οδός προς την προφάνεια» (σ. 182), ο πρώτος στίχος του οποίου έδωσε τον τίτλο της παρούσας ανακοίνωσης, ο ποιητής θα εισάγει μια εικόνα της σχολικής ζωής (κιμωλία-μαυροπίνακα) για να περιγράψει την πορεία του φεγγαριού-κιμωλία, το οποίο διαγράφει τη διαδρομή του στον μαύρο ουρανό (μετωνυμία του μαυροπίνακα), προσημαίνοντας, άδηλα, την επιμονή του φωτός (μετωνυμία της ζωής) να διασχίζει και να φωτίζει με παροδικές επανόδους την παντακρατορία του σκότους: «Ένα κομμάτι κιμωλία κάτι γράφει αργά στον μαυροπίνακα/ Απ' τη στιγμή που θα βραδιάσει ώς την αυγή/ Την ίδια πάντα πρόταση – Τι κρίμα». Η αέναη, κυκλική πορεία του φεγγαριού, ταυτίζεται με τη σχολική επανάληψη, ως κάτι που δεν τελειώνει ποτέ, ενώ στους επόμενους στίχους, η απόρριψη του εκπαιδευτικού συστήματος και της καταναγκαστικής αρχαιομάθειας το οποίο αυτό προήγε, λαμβάνει τη μορφή αποστροφής που λειτουργεί αμφίσημα: «Κακούς δασκάλους όρισε για όλους μας η μοίρα/ Με διαβήτες χάρακες μοιρογνωμόνια/ Και ω άνδρες Αθηναίοι – ξέρετε/ Η σκολιά οδός προς την προφάνεια/ Με τι γυαλάκια λογικής είναι σπαρμένη. Ξέρετε/ Χωρίς παιδεία/ Τι παθαίνει/ Ο ανυπόδητος». Η κλητική προσφώνηση «ω άνδρες Αθηναίοι», που απαντάται κυρίως στην αρχή ρητορικών λόγων της Αττικής διαλέκτου, παραπέμπει στην αρχαιογνωστική ύλη του σχολείου, που σύμφωνα με τον ποιητή καθίσταται ατελέσφορη («Είκοσι χρόνια στα σχολειά κι εντούτοις αναλφάβητος»), με την έννοια ότι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση απομακρύνει από την ουσία της γνώσης που προσφέρουν «το βιβλίο του κόσμου» («Εικόνα με εικόνα/ Ήχο με άρωμα») και η παρατήρηση της συμπαντικής αρμονίας («Τα φωτεινά χαράγματα στο κοίλωμα του σκότους/ Τα σκοτεινά χαράγματα στην πλάκα του φωτός»). Ωστόσο, το κυρίαρχο ιδεολογικό μήνυμα του ποιήματος τοποθετείται στον στίχο «Η σκολιά οδός προς την προφάνεια», δήλωση της επίπονης διαδρομής προς την ουσία της γνώσης, η οποία δυσχεραίνεται από τον όγκο και την πολυμέρεια των γνωστικών πεδίων που υποχρεώνεται ο μαθητής να προσεγγίσει. Επίσης, αξίζει να προσεχθεί ιδιαίτερα η εσκεμμένη χρήση της ομοηχίας της λέξης *σκολιά* [skoliá] –με τη σημασία της δύσκολης, λοξής πορείας– και της λέξης *σχολειά*[skoliá] –με τη σημασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων–, που προθετικά αποδίδει στην παραγόμενη, εντός του σχολείου, γνώση την ιδιότητα της ανηφορικής και δύσβατης διαδρομής. Ως επιστέγασμα της οξείας κριτικής προς το εκπαιδευτικό σύστημα, προβάλλει ο σχεδόν αποφθεγματικός στίχος του ποιήματος «Είκοσι χρόνια στα σχολειά κι εντούτοις αναλφάβητος».

Έμμεσες αναφορές στο εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του ΄60

Η χρήση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η χρήση τύπων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, λογιότερων ή αρχαϊστικότερων, από τους ποιητές της νεότερης γενιάς (μετά το 1976 ή και μετά το 1981) αποτελεί μια μορφή «νοσταλγικής επαναχρησιμοποίησης» (Νάκας, 2014: 284). Χωρίς να απορρίπτουμε την άποψη αυτή, θεωρούμε ότι η ενσωμάτωση στον ποιητικό λόγο γλωσσικών τύπων ή και ολόκληρων αποσπασμάτων, που προέρχονται από το γλωσσικό παρελθόν, συνιστά ταυτόχρονα και απτή απόδειξη του πνέοντος συντηρητισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με το οποίο γαλουχήθηκαν, γλωσσικά, οι ποιητές/τριες της Γενιάς του '70, καθώς, όπως προκύπτει από τη μελέτη των πηγών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του 1961 το μάθημα των αρχαίων ελληνικών διδασκόταν τις περισσότερες ώρες εβδομα-

διαίως (Νούτσος, 1999: 59-68). Το ίδιο ισχύει και με τη χρήση λέξεων ή φράσεων της λατινικής γραμματείας, παρά το γεγονός ότι το μάθημα των λατινικών από το 1964, με απόφαση της κυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου, κρίθηκε παρωχημένο και θεωρήθηκε ότι δεν πληροί τις προϋποθέσεις για να συνεχίσει να συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο. Εντούτοις, αποφασίστηκε να διδάσκεται ως προαιρετικό κατά τις δύο τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, αλλά υποχρεωτικά επιλέξιμο από όλους τους μαθητές που θα έδιναν εξετάσεις εισαγωγής σε πανεπιστημιακές σχολές όπως η Φιλοσοφική, η Νομική, η Θεολογική (Ζιώγα, 2015, σσ. 57-581).

Τα δύο παραπάνω στοιχεία ανιχνεύονται στο ποιητικό έργο του Αντώνη Φωστιέρη. Η χρήση τύπων της καθαρεύουσας (σε αυτό προστίθεται και η επιμονή του ποιητή να γράφει στο πολυτονικό σύστημα) ή της λατινικής γλώσσας, θεωρούμε ότι, μέχρι ενός βαθμού, αποτελούν επιλογές που σχετίζονται με την παιδεία που ο ίδιος έλαβε κατά τη νεανική του ηλικία. Έτσι, η χρήση τύπων της αρχαίας ελληνικής εντοπίζεται συχνά σε όλο του το έργο, άλλοτε με τη μορφή λέξεων ή φράσεων (π.χ. πτερόεντα, ενεός, αισχυντηλή, ανθίστατο, προσάπτω, μηρυκάζειν, παρά θίν' αλός κ.ά.), αλλά και σε τίτλους, όπως «Καλόν εντάφιον η ποίηση» (σ. 15) ή «Ό,τι τον ποιητήν δέοι είπερ μέλλοι ποιητής είναι» (σ. 179), και σε μότο συλλογών. Π.χ., για τη συλλογή *Σκοτεινός Έρωτας* (1977) επιλέγονται τέσσερις στίχοι από την τραγωδία του Σοφοκλή, *Αίας*, χωρίς να παρατίθεται η μετάφρασή τους, άρα ο αναγνώστης καλείται να τους μεταφράσει νοερά: «*Ἰώ,/ σκότος, ἐμὸν φάος,/ ἕρεβος ὦ φαεννότατον, ὡς ἐμοί,/ ἕλεσθ᾽ἕλεσθέ μ᾽οἰκήτορα,/ ἕλεσθέ με*»). Επίσης, συναντάται σε μότο ποιημάτων, όπως συμβαίνει στο μότο του ποιήματος «Εις εαυτόν»: «κἂν τρισχίλια ἔτη βιώσεσθαι μέλλῃς,/ καὶ τοσαυτάκις μύρια, ὅμως μέμνησο,/ ὅτι οὐδεὶς ἄλλον ἀποβάλλει βίον / ἢ τοῦτον ὃν ζῇ» (Β΄, ιδ΄). Συν τοις άλλοις, βρίσκουμε στο έργο του πολλές φράσεις, στην αρχαία Ελληνική, που προέρχονται από τον φιλοσοφικό λόγο: «Γίγνεσθαι πάρος ουκ εόν» του Εμπεδοκλή, το «Ει διήρηται το εόν κινείται» του Μέλισσου, το «Ταυτό τε ζων και τεθνηκός» του Ηράκλειτου, ή τη λέξη «Ανθρωπαρέσκεια» του Θεοφύλακτου Βουλγαρίας. Ο ποιητής, σε συνέντευξή του δηλώνει σχετικά (Φωστιέρης, 2022):

> Πρόθεση (μου) δεν υπήρξε βέβαια ούτε η επίδειξη ούτε το παραξένισμα, αλλά η επιθυμία να φανεί με λειτουργικό τρόπο, με τη μείξη παλαιών και νέων λεκτικών υλικών μέσα στο σώμα των ποιημάτων, η ενότητα και συμπάγεια της γλώσσας στη διαχρονία της. Ακόμη και αν, σε μερικές περιπτώσεις, οι λέξεις είναι άγνωστες αυτές καθαυτές, πιστεύω ότι η εμφανής ετυμολογική τους καταγωγή αλλά και το νόημα των συμφραζομένων σίγουρα θα προσανατολίσουν τον αναγνώστη. Από την άλλη, μην ξεχνάτε πως η δική μας γενιά πέρασε για μεγάλο διάστημα από την εμπειρία της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας της εκπαίδευσης και του κράτους, κάτι που εντάθηκε πολύ περισσότερο στα χρόνια της χούντας. Οι εφημερίδες γράφονταν στην καθαρεύουσα και τα γελοία διαγγέλματα των δικτατόρων συντάσσονταν στην αρχαΐζουσα. Στο σχολείο μάς έβαζαν εκθέσεις «Διά την αρετήν της αποταμιεύσεως» και στο πανεπιστήμιο δίναμε τμηματικές και πτυχιακές εξετάσεις υποχρεωτικά στην καθαρεύουσα. Στα τραίνα διαβάζαμε «Μη κύπτετε έξω» και στα λεωφορεία «Μη πτύετε», στον στρατό μάς προμήθευαν «περισκελίδες» και αντί για κολατσιό τρώγαμε «προάριστον». Αν λοιπόν διασώζονται πότε-πότε κάποια καθαρευουσιάνικα ψήγματα στα γραπτά μας, δεν είναι από πόζα ή ντιλετάντισμό, αλλά πρόκειται για γλωσσικά στοιχεία βιωμένα εξ απαλών ονύχων, σπαράγματα από το απώτερο παρελθόν μας, που ώς ένα βαθμό πάντως λειτούργησαν ευεργετικά πλουτίζοντας το λεξιλογικό μας οπλοστάσιο.

Η γνώση των λατινικών

Από τη λατινική γλώσσα, στο ποίημα «Ενώπιον ακροατηρίου» (σ. 232) εντοπίζουμε τη λατινική φράση «sub specie aeternitatis», που σημαίνει «υπό την προοπτική της αιωνιότητας», ενώ στο ποίημα «Εκ του μη όντος», δίπλα σε αρχαιοελληνικές φράσεις τοποθετείται η γνωστή λατινική φράση «Nihil ex nihilo» (δηλαδή «Τίποτα από το τίποτα»), η οποία αποτελεί φιλοσοφικό αξίωμα και εκλατινισμένη εκδοχή της ρήσης του Παρμενίδη, «Ουδέν εξ ουδενός». Συναφής είναι και η χρήση της γνωστής λατινικής φράσης «Scripra manent, verba volant», η οποία αντιστρέφεται νοηματικά, λαμβάνει νέα μορφή και γίνεται «Τα γραπτά πετούν» (σ. 313), δηλαδή «Scripta volant», και «Τα λόγια μένουν» (σ. 314), δηλαδή «Verba manent» Επιπροσθέτως, στο ποίημα «Μόρσιμον» (σ. 310), αρχαιοελληνική λέξη που σημαίνει «τη μοίρα του θανάτου», το λατινικό ουσιαστικό «mors» εμπλέκεται σε ένα παιχνίδι πολυσημίας με τη λέξη «μορς» (σήματα Μορς). Το ποίημα τελειώνει με την ποιητική ομολογία της πλημμελούς γνώσης της λατινικής γλώσσας: «Δεν ξέρω σήματα καθόλου./ Μόνο ελάχιστα/ –Κι αυτά λειψά–/ Λατινικά./ Που αχρείαστα».

Ζωολογία

Οι μαθητές που θήτευσαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του '60 και στις αρχές του '70, ήρθαν σε επαφή με ένα μεγάλο εύρος γνώσεων οι οποίες σχετίζονταν με τα ζώα, καθώς η ζωολογία αποτελούσε ξεχωριστό μάθημα. Μέσω της μελέτης του βιβλίου «Εγχειρίδιον ζωολογίας» του Π.Γ. Τσιλήθρα (έκδοση του 1967), καθίσταται εμφανές το εύρος εξειδικευμένων γνώσεων το οποίο οι μαθητές εκαλούντο να μάθουν και φυσικά να αποστηθίσουν. Στο βιβλίο αυτό, στην ενότητα που έχει αντικείμενο το κουνούπι/κώνωπα, γίνεται αναφορά στα

δύο είδη του κουνουπιού: στον κοινό κώνωπα και στον ανωφελή (δηλαδή τον θηλυκό κώνωπα, που μεταδίδει το πλασμόδιο του Λαβεράν). Η κατηγοριοποίηση αυτή αξιοποιείται από τον ποιητή Αντώνη Φωστιέρη και δίνει τον τίτλο στο ποίημα «Κοινός και ανωφελής» (σ. 298). Ο εν λόγω τίτλος συνιστά αμφισημία, καθώς αναφέρεται στο κουνούπι (κώνωπα), που είναι ένα έντομο κοινό (με την έννοια της συχνής παρουσίας του παντού) και ανωφελές (με την έννοια του μη ωφέλιμου, του παρασιτικού).

Ανάλογα ισχύουν και ως προς τη γνώση που σχετίζεται με τα μηρυκαστικά ζώα. Στο ίδιο βιβλίο, η ανατομία του προβάτου παρέχεται λεπτομερώς. Παρουσιάζονται τα τέσσερα μέρη του στομάχου και η διαδικασία της λήψης τροφής που διέρχεται από τη μεγάλη κοιλία, τον κεκρύφαλο, τον εχίνο και το ήνυστρον (Τσιλήθρας, 1967, 191-192). Από την ορολογία αυτή, ο ποιητής θα δανειστεί τη λέξη «κεκρύφαλος» στο ποίημα «Κρυφός κεκρύφαλος» (σ. 288), στο οποίο η διαδικασία της μνήμης, η αναπόληση του παρελθόντος και η ανάσυρση αναμνήσεων, παρομοιάζονται με αναχάραξη από το παρελθόν στο παρόν και τανάπαλιν, διαδικασία που λειτουργεί αποτρεπτικά κατά της λήθης: «Ένας κρυφός κεκρύφαλος/ Παλινδρομώντας/ Που αναδεύει απ' την αρχή/ Τις ίδιες γεύσεις». Με μια ευρηματική αναλογία, η διαδικασία αυτή παρομοιάζεται με τη διαδικασία παλινδρόμησης της τροφής στο στομάχι («Να ζεις σαν να θυμάσαι/ Πως θυμάσαι/ Τι έζησες»), έτσι όπως αυτό συμβαίνει στα μηρυκαστικά ζώα, τα οποία χωνεύουν την τροφή τους στον κεκρύφαλο.

Θρησκευτική Αγωγή

Ένα ακόμη σήμα επενέργειας του εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του '60 στο ποιητικό έργο του Αντώνη Φωστιέρη, αποτελεί η πληθώρα των θεολογικών αναφορών, οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή άλλοτε διακειμενικών σημάνσεων και άλλοτε αθέατων υπαινιγμών. Κυρίαρχο ρόλο στις αναφορές αυτού του είδους διαδραματίζουν οι παραβολές του Ιησού, οι οποίες αναδεικνύονται σε πεδίο άντλησης ιδεών, ωστόσο αξιοποιούνται στο ποιητικό έργο κυρίως γλωσσικά και όχι διδακτικά. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η Παραβολή του Ασώτου στο ποίημα «Ο άσωτος» (σ. 176), ενώ το περιεχόμενο του ποιήματος παραπέμπει, εν μέρει, και στην παραβολή του Άφρονος Πλουσίου, με την οπτική της μάταιης συσσώρευσης του πλούτου (Κατά Λουκάν Ευαγγέλιον, 12: 13-21): «Θα εξαργυρώσω με λέξεις επίχρυσες/ Τις ράβδους σκοταδιού που σταθερά αποθήκευα/ Στα θησαυροφυλάκια του στήθους.// Θα πάρω έπειτα τους δρόμους/ Μ' εκατομμύρια ποιήματα/ Σκορπίζοντας στους τίμιους συμπολίτες μου/ Την αναπάντεχη κληρονομιά της φτώχειας» (σ. 176).

Η γλώσσα των ευαγγελικών κειμένων «ακούγεται», σαν πρωινή προσευχή, στο ποίημα «Η σκέψη ανήκει στο πένθος» (σ. 225): «[...]Πέτρινοι κύλινδροι αλέθουν συλλαβές/ Να μη μας λείψει το επιούσιο ποίημα», και ο άρτος ο επιούσιος γίνεται επιούσιο ποίημα, γλωσσική επιλογή που στοχεύει στην αξιοδότηση του παραγόμενου ποιητικού προϊόντος ως είδους πρώτης ανάγκης, όπως το ψωμί. Ομοίως, στο ποίημα «Τα γραπτά πετούν» (σ. 313), ο αναγνώστης θα αναγνωρίσει από την ευαγγελική γλώσσα τη γνωστή περικοπή της μοιχαλίδας, «ὁ ἀναμάρτητος ὑμῶν πρῶτος βαλέτω λίθον ἐπ᾽ αὐτήν» (Κατά Ιωάννην, 8,7.), η οποία παρατίθεται κατά το ήμισυ: «Ο αναμάρτητος πρώτος βαλέτω. Αυτός/ Που δεν του πέρασε ποτέ απ' το νου/ Πως τα πτερόεντα πετούν κουρνιάζουνε», ενώ στο ποίημα «Τα λόγια μένουν» (σ. 314) ανιχνεύεται, ως διακειμενικό υλικό, η φράση από τη νεκρώσιμη ακολουθία «καὶ πάλιν κατενόησα ἐν τοῖς μνήμασι καὶ εἶδον τὰ ὀστᾶ τὰ γεγυμνωμένα» (Νεκρώσιμη Ακολουθία,῾Ηχος πλ. α΄). Στο ποίημα διαβάζουμε τους στίχους: «[...] Ποια αισχυντηλή/ Λογοκρισία χωρίς ντροπή αποφάσιζε/ Μ' άλλα φορέματα κάθε φορά/ Να ντύνει τα γεγυμνωμένα και άλλαζε/ Τον ρου στην κοίτη; Έμεινα/ Πραγματικά ενεός» (σ. 314). Εν συνεχεία, στο ίδιο ποίημα, οι στίχοι «Οι αυθέντες οι αυθεντικοί ετάζοντες/ Καρδίες και όργανα λοιπά», αποτελεί επίσης διακείμενο θρησκευτικό, παράφραση του βιβλικού χωρίου «ἐτάζων καρδίας καὶ νεφροὺς ὁ Θεός» (βλ. Ψαλμούς του Δαυίδ, Κάθισμα πρώτον, Ψαλμός 7ος), ενώ στο ποίημα «Λέξη δεύτερη φύση» (σ. 158), ο αναγνώστης θα εντοπίσει στον στίχο «Ο λόγος ήταν ήδη εν αρχή», την πρώτη φράση από το Κατά Ιωάννη ευαγγέλιο «Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος», αλλά και τη μετωνυμική αναφορά στον Θεό ως κτίστη του παντός («Όμως σοφό, σοφό το κτίσμα πιο πολύ/ απ' τον μάστορη»). Τέλος, οι δύο τελευταίοι στίχοι στο ποίημα «Μη μόναν όψιν» (σ. 374) («Πίετε/ Πάντες»), παραπέμπει στα λόγια του Ιησού κατά τον Μυστικό Δείπνο. (βλ. *Κατά Ματθαίον*, 26, 26-28: «[...]λάβετε φάγετε·τοῦτό ἐστι τὸ σῶμά μου καὶ [...] πίετε ἐξ αὐτοῦ πάντες· τοῦτο γάρ ἐστι τὸ αἷμά μου»).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εισήγηση προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε στοιχεία που συνδέονται με τις κυρίαρχες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του ΄60, με κείμενο αναφοράς το ποιητικό έργο του εγνωσμένου κύρους

ποιητή της Γενιάς του ΄70, Αντώνη Φωστιέρη. Διαπιστώσαμε ότι στο ποιητικό έργο παρεισδύουν, με τη μορφή ρητών αναφορών, κρίσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση της περιόδου, η οποία, όπως συνάγεται, χαρακτηριζόταν από άκρατο γνωσιοκεντρισμό, εντατικό ρυθμό μάθησης και εξέτασης, αλλά και εμμονή με την αρχαία Ελληνική γλώσσα.

Οι αναφορές που εντοπίσαμε λειτουργούν ως μεταπλασμένο ποιητικό υλικό με κυρίαρχους τρόπους ενσωμάτωσής τους στο ποιητικό κείμενο: την αμφισημία, τη μεταφορά, την αποστροφή και τη μετωνυμία. Επί της ουσίας, διαπιστώσαμε τη σχεδόν εχθρική στάση του ποιητή προς την παρεχόμενη εκπαίδευση (της εποχής), στοιχείο που αποτυπώνεται έκτυπα στον τίτλο «Ανεπίδεκτος απομαθήσεως». Από το σύνολο των ευρημάτων αξίζει να σταθούμε στο ποίημα «Η οδός προς την προφάνεια», στο οποίο διατυπώνεται μια απροσδόκητη, σχεδόν αιρετική, άποψη: η αναγκαιότητα της γνώσης από αξία γίνεται απαξία, ή, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο ποιητής, «Αφόρητο φορτίο ανιαρό». Η άποψη αυτή επιρρωνύεται και σε άλλα σημεία της ποιητικής εργασίας, ενώ με ακλόνητη βεβαιότητα ο ποιητής γράφει: «Είκοσι χρόνια στα σχολειά κι εντούτοις αναλφάβητος» ή «Κακούς δασκάλους όρισε για όλους μας η μοίρα/ Με διαβήτες χάρακες μοιρογνωμόνια/ Και ώ άνδρες Αθηναίοι – ξέρετε» ή «Τόσα βιβλία, να μη μπορούν/ Να διδάξουν/ Την άγνοια».

Ως σημαντική, προβάλλει έκδηλα η επιθυμία να εξοβελιστεί από τη μνήμη η γνώση που συσσωρεύτηκε κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο και, με τη συνδρομή της λήθης, να ξεθωριάσει. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε, αντιλήψεις και ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση λειτουργούν αμφίσημα ως «δούρειοι ίπποι» βαθύτερων οντολογικών ερωτημάτων και προσωπικών στοχασμών. Έτσι, το ουσιαστικό «ύλη» τίθεται στο ποίημα με την έννοια του συνόλου της εξεταστέας ύλης αλλά συνδέεται και με τον θάνατο, καθώς η φράση «από πάνω μου» παραπέμπει στην έννοια του αποχωρισμού της ύλης (φθαρτό σώμα) από την ψυχή. Πρόκειται για επιλογή που εισάγει ανιμιστικές αντιλήψεις. Από την ανάγνωση και την ερμηνευτική προσέγγιση τριών ποιημάτων («Εφ' όλης της ύλης», «Ανεπίδεκτος απομαθήσεως», «Η οδός προς την προφάνεια»), αυτά που αποκομίζει ο αναγνώστης είναι η ισχυρή αμφισβήτηση, η ειρωνεία και ο σαρκασμός για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες κρίνονται ατελέσφορες, παρωχημένες και εν τέλει απορριπτέες.

Ωστόσο, παρά τις μομφές και την αρνητική στάση που εκδηλώνεται μέσα στο ποιητικό έργο ως ιδεολογική αντίληψη και πεποίθηση, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι ότι οι κυρίαρχοι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος της δεκαετίας του ΄60 και οι προτεραιότητες που αυτό έθετε, επέδρασαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της ποιητικής γραφής του Αντώνη Φωστιέρη. Ο ποιητής δεν απαρνήθηκε ποτέ το πολυτονικό σύστημα, συνέχισε να ενσωματώνει στον γλωσσικό κώδικα του έργου τύπους της αρχαίας Ελληνικής ή λόγιους γλωσσικούς τύπους, χρησιμοποίησε ως δανειοδοτική δεξαμενή θρησκευτικά στοιχεία που ομολογουμένως συνδέονται με τη χριστιανική παιδεία που κυριαρχούσε στα σχολεία όλων των βαθμίδων της δεκαετία του ΄60, ενώ το βάρος των εξειδικευμένων γνώσεων (π.χ. ζωολογία) αξιοποιήθηκε προς την κατεύθυνση του φιλοσοφικού στοχασμού (βλ. τη χρήση των όρων «κεκρύφαλος» ή «Κοινός και ανωφελής»).

Σε κάθε περίπτωση, η ιχνηλάτηση των «εκπαιδευτικών» αναφορών, η οποία επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία, θεωρούμε ότι ανοίγει ένα ευρύ πεδίο μελέτης, στη βάση του οποίου βρίσκεται η σύγκραση της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, θα ήταν ιδιαιτέρως σημαντική η συνεξέταση αναφορών που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του '60 στο έργο και άλλων ποιητών της Γενιάς του ΄70. Το τελευταίο, το τοποθετούμε στα desiderata της έρευνάς μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία. Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*. Μτφρ. Ε. Ζουργού-Μ. Σπανάκη. Αθήνα: Νεφέλη.

Bessière, J. (2010). Λογοτεχνία και αναπαράσταση. Στο Μ. Angenot, J. Bessiere, D. Fokkema et. al. (Επιμ.), *Θεωρία της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές*. Μτφρ. Τ. Δημητρούλια. Αθήνα: Gutenberg.

Popkewitz, Th-Νικολακάκη, Μ. (2011). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Shen, D. (2013). Implied author, authorial audience, and context: Form and History in Neo-Aristotelian Rhetorical Theory. *Narrative* (21.2). p. 140.

Ζιώγα, Ι. (2015*). Η διδασκαλία των Λατινικών στη Μέση Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Φιλοσοφική σχολή, τμήμα φιλολογίας. Θεσσαλονίκη.

Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (2η έκδοση). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Λαζανάς, Π. (2011). *Παιδεία και ιδεολογία: το ελληνικό παράδειγμα της δεκαετίας του '60* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών-Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας. Αθήνα.

Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια ποιητικής*. Μτφρ. Γ. Πινάκουλας. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.

Νάκας, Α. (2014). *Γλωσσοφιλολογικά, Δ΄. Μελετήματα για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία* (5η έκδοση). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Νούτσος, Χ. (1999). *Προγράμματα Μ.Ε. και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973).* Αθήνα: Θεμέλιο.

Σακελλίου, Λ. Σ. (2013). *Δημιουργική ανάγνωση, γραφή και ζωή* - Τόμος Ι. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνί*ας (3η έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζούμα, Α. (1997). Ιστορία και Λογοτεχνία. *Μνήμων* (19), 109–121. Διαθέσιμο στο https://doi.org/10.12681/mnimon.29

Τσιλήθρας, Π.Γ. (1967). *Εγχειρίδιον ζωολογίας Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Φωστιέρης, Α. (2022). «Αντώνης Φωστιέρης: συνέντευξη στον Ελπιδοφόρο Ιντζέμπελη» (Συνέντευξη του Ε. Ιντζέμπελη). Ανακτήθηκε στις 11/11/2023. Από: https://diastixo.gr/sinentefxeis/ellines/18004-antonis-fostieris-syn

Φωστιέρης, Α. (2021). *Αντώνης Φωστιέρης-Άπαντα τα ποιήματα 1970-2020*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ψάχου, Μ. (2017). «Μύθος και πραγματικότητα των γραμματολογικών προσδιορισμών για την ποιητική γενιά του '70». *Νέα Εστία* (1875), 984-996.

Από το σχολείο της εθνικοφροσύνης στην εξέγερση του Πολυτεχνείου: Πώς οι καλύτεροι μαθητές του μετεμφυλιακού σχολείου μετατράπηκαν στη γενιά της αμφισβήτησης και του ριζοσπαστισμού

Δημήτρης Μαριόλης
Δάσκαλος, διδάκτωρ Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο
jimmariolis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που πέρασαν δώδεκα χρόνια από τα θρανία του σχολείου της εθνικοφροσύνης και επιβραβεύτηκαν για τις επιδόσεις τους από το εκπαιδευτικό σύστημα με την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, αμφισβήτησαν με τη στάση τους το καθεστώς της εθνικοφροσύνης. Από τη γενιά του 1-1-4 μέχρι τα Ιουλιανά, και από τους Λαμπράκηδες μέχρι την εξέγερση του Πολυτεχνείου, οι απόφοιτοι του υπερσυντηρητικού μετεμφυλιακού σχολείου πρωτοστατούν στην αμφισβήτησή του και συμβάλλουν στις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές τομές που οδηγούν στην κατάργησή του. Πώς ερμηνεύεται αυτή η αντίφαση; Πώς από τα θρανία ενός υπερσυντηρητικού σχολείου διαμορφώνεται μια γενιά που στο τέλος της εκπαιδευτικής της διαδρομής καταλήγει στα οδοφράγματα του Πολυτεχνείου; Πενήντα χρόνια μετά την εξέγερση του Πολυτεχνείου, στόχος μας είναι να εξετάσουμε πώς ανασυγκροτήθηκαν μεταπολεμικά οι σχολικοί και οι εξωσχολικοί ιδεολογικοί μηχανισμοί, καθώς και να ελέγξουμε τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους στον μαθητικό πληθυσμό.

ABSTRACT

The students who studied twelve years at the school of National-Mindedness, were rewarded for their performance by the educational system with their admission to the University, questioned with their attitude the status of National-Mindedness. From the 1-1-4 generation to Iouliana and from the Lambrakides to the Athens Polytechnic uprising, the graduates of the ultra-conservative post-war school are leading the way in questioning it and contributing to the political, social and educational intersections that lead to its abolition. How is this contradiction interpreted? How is a generation formed from the desks of an ultra-conservative school that at the end of its educational path ends up at the barricades of the Polytechnic? Fifty years after the uprising of the Polytechnic University, our purpose is to investigate how the school and extracurricular ideological mechanisms were restructured after the war and to check the degree of their effectiveness in the student population.

Εισαγωγή

Στη μεταπολεμική περίοδο, ο απώτερος στόχος της αποεαμοποίησης της εκπαίδευσης δεν ήταν οι εκπαιδευτικοί αλλά οι μαθητές. Οι προβληματισμοί για τον ιδεολογικό φρονηματισμό των μαθητών αντανακλούν τις βαθύτερες ανησυχίες του αντιεαμικού μπλοκ για τη δυσκολία αποκατάστασης της ιδεολογικής και πολιτικής ηγεμονίας στη νέα γενιά και καθιστούν επείγουσα προτεραιότητα τη διαπαιδαγώγησή της στη βάση της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης. Η μαζική ένταξη της νεολαίας στην ΕΠΟΝ και η ευρύτατη απήχηση της αριστεράς, συνιστούν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα, ακόμα και μετά τη στρατιωτική ήττα του ΔΣΕ. Ένα ολόκληρο αξιακό σύστημα παραδοσιακών αρχών και ηθικής, υπακοής, πειθαρχίας, ευσέβειας προς την ιεραρχία και ευλάβειας προς τους μεγαλύτερους έχει κλονιστεί. Οι παιδαγωγοί και οι επιθεωρητές δεν παραλείπουν να στιγματίσουν την έλλειψη σεβασμού προς τους θρησκευ-

τικούς κανόνες και τη ροπή προς αντικοινωνικές εκδηλώσεις, κρούοντας τον κώδωνα του κινδύνου για την ηθική κρίση που διαπερνά την παιδική ηλικία και τη νεολαία. Οι προπολεμικές ισορροπίες έπρεπε να αντικατασταθούν επειγόντως, το πνεύμα κοινωνικής ανυπακοής και απειθαρχίας δεν είχε καμία θέση στην πειθαρχημένη κοινωνία που οραματίζονταν οι εθνικόφρονες. Επρόκειτο για ένα δύσκολο εγχείρημα. Πράγματι, το «ξυπόλητο τάγμα» που καθόταν στα θρανία των σχολείων του 1949, δεν ήταν μια τυχαία σχολική γενιά. Αυτά τα παιδιά πέρασαν διά πυρός και σιδήρου, γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μέσα στον πόλεμο και την κατοχή, επιβίωσαν μέσα στις πιο σκληρές συνθήκες πείνας και θανάτου, έπαιξαν με τον πόλεμο, έγιναν σαλταδόροι, τσιλιαδόροι, μικροί ήρωες και μάρτυρες σε μικρά ή μεγάλα γεγονότα, έζησαν την ιστορία ως πρωταγωνιστές, και μέτρησαν νεκρούς από το οικογενειακό, το σχολικό και το φιλικό τους περιβάλλον. Για τη διαπαιδαγώγηση – ή, αν προτιμάτε, αναμόρφωση – αυτής της μαθητικής γενιάς με βάση τα ιδεολογήματα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και τη διαμόρφωση μιας εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στα μέτρα της εθνικοφροσύνης, εκτός από την εκκαθάριση και τη διαρκή επιθεώρηση του εκπαιδευτικού σώματος, την προσήλωση στα αναλυτικά προγράμματα του 1913, τα νέα σχολικά εγχειρίδια και τον υποχρεωτικό εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών με «εθνικά» αναγνώσματα, με βάση και την εμπειρία της μεταξικής περιόδου επιστρατεύτηκε πληθώρα μικρών και μεγάλων καταναγκασμών, τελετών, παρελάσεων και εθνικών εορτών, τακτικών εκκλησιασμών, εράνων για τα «θύματα του σλαυοκομμουνισμού», υποχρεωτικής συμμετοχής στο κατηχητικό και βέβαια, ένα καθεστώς αυστηρής επιτήρησης και ελέγχου των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου. Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε πώς ανασυγκροτήθηκαν μεταπολεμικά οι σχολικοί και οι εξωσχολικοί ιδεολογικοί μηχανισμοί, και θα διερευνήσουμε τον βαθμό εμπέδωσης των εθνικόφρονων αντιλήψεων, συνεκτιμώντας την ανάπτυξη των κινημάτων της νεολαίας αλλά και των μορφών πολιτισμικής αμφισβήτησης της συντηρητικής ιδεολογίας, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του ’60, όταν δηλαδή τα παιδιά που ξεκίνησαν τη σχολική τους διαδρομή σχεδόν με το τέλος του εμφυλίου, εισήλθαν στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το σχολείο της εθνικοφροσύνης

Ο έλεγχος του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης αλλά και της κατανεμητικής της λειτουργίας συνοδεύεται από σκληρά μέτρα ελέγχου και καταστολής κάθε πρωτοβουλίας ή εκδήλωσης ριζοσπαστισμού της μαθητιώσας νεολαίας. Και ενώ για τη στοιχειώδη εκπαίδευση ισχύουν ακόμα τα αναλυτικά προγράμματα του 1912, στο πεδίο της συγγραφής, έκδοσης και κυκλοφορίας σχολικών βιβλίων που αντανακλούσαν ανταγωνιστικές παιδαγωγικές αλλά και ιδεολογικές αντιλήψεις, ήδη από τους πρώτους μήνες της απελευθέρωσης, μαινόταν ένας άλλος, ιδιόμορφος εμφύλιος. Στις αρχές του 1945, το ΚΔΓΣΕ εγκρίνει τα εγχειρίδια της μεταξικής και της κατοχικής περιόδου, έχοντας αφαιρέσει τα κείμενα και την εικονογράφηση των σελίδων που υμνούσαν το μεταξικό καθεστώς. Ακολούθως, στις 27 Ιουνίου του 1947, το Υπουργείο Παιδείας προκηρύσσει διαγωνισμό για τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Οι προδιαγραφές της προκήρυξης κινούνται σε συντηρητική κατεύθυνση όσον αφορά το περιεχόμενο, ενώ προβλέπεται ότι στις τρεις τελευταίες τάξεις τα αναγνωστικά θα περιλαμβάνουν εξίσου κείμενα της δημοτικής «του προφορικού λόγου των μορφωμένων ανθρώπων» και της καθαρεύουσας. Στην πράξη, τα κείμενα των νέων αναγνωστικών χρησιμοποιούν μια εκδοχή απλής καθαρεύουσας. Όμως, για όλα τα υπόλοιπα σχολικά βοηθητικά βιβλία, συνεχίζεται έως και τη σχολική χρονιά 1949-1950 η μεταβατική περίοδος, με τις εκπαιδευτικές ανάγκες να καλύπτονται με βοηθητικά, μη εγκεκριμένα βιβλία.

Η ανάγκη του οικονομικού συστήματος για αλλαγές στην εκπαίδευση, σύστοιχες με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, τις διαδικασίες ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ, τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ για ριζική μείωση του πρωτογενούς τομέα και αντίστοιχη αύξηση του δευτερογενούς και του τριτογενούς, για παραγωγή εξειδικευμένου και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, αλλά και η ισχυρή κοινωνική πίεση για να ανοίξουν οι πύλες της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας στα παιδιά λαϊκών κοινωνικών τάξεων, θα οδηγήσουν στη σταδιακή μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ στην αρχή της μετεμφυλιακής περιόδου λιγότεροι από 50% των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού πηγαίνουν στο Γυμνάσιο, το 1973-74 τα αντίστοιχα ποσοστά φτάνουν περίπου στο 70%. Αντίστοιχα, από το 1958 έως το 1968, μέσα σε μια δεκαετία δηλαδή, ο αριθμός των φοιτητών/τριών τριπλασιάζεται, από 24.337 σε 74.896 (ΕΣΥΕ). Επομένως, παρόλο που ο σχολικός θεσμός διατηρεί τον κατανεμητικό του ρόλο, ταυτόχρονα με την οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική κινητικότητα αυξάνεται καθώς, παρά την αντίθεση αρκετών συντηρητικών παιδαγωγών, ο μαθητικός πληθυσμός της μέσης εκπαίδευσης και το φοιτητικό σώμα διευρύνονται αριθμητικά, παρέχοντας έτσι μόρφωση και επαγγελματικά δικαιώματα σε πολύ περισσότερους νέους και νέες.

Ο ιδεολογικός και κατανεμητικός ρόλος του σχολικού θεσμού, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων είναι καθοριστικός. Ο σχολικός θεσμός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους και επιστρατεύεται στον αγώνα ενάντια στον κομμουνισμό που εγγράφεται στο διεθνές πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου. Όσον αφορά την εγχάραξη και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης, η συνταγματική κατοχύρωση του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης το 1952 εξειδικεύεται με νομοθετικά διατάγματα και εγκυκλίους, καθορίζει το περιεχόμενο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης των δασκάλων, τις οδηγίες και τις απαιτήσεις των επιθεωρητών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αποτελεί την αδιαμφισβήτητη πυξίδα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας από την Ένωση Κέντρου με τη μεταρρύθμιση του 1964, αποτελεί μια προσπάθεια να ανανοηματοδοτηθεί ο ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός και να συνδυαστεί με τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα περιοριστεί, κατά κύριο λόγο, σε θεσμικό και όχι σε συνταγματικό επίπεδο, καθώς οι πολιτικές εξελίξεις ευνόησαν τις συντηρητικές αντιμεταρρυθμιστικές δυνάμεις.

Ακριβώς επειδή η μεταρρύθμιση του 1964 αμφισβητούσε δομικά χαρακτηριστικά του μεταπολεμικού σχολείου, ανοίγοντας τις πύλες της μέσης εκπαίδευσης και των Πανεπιστημίων στις λαϊκές τάξεις, υποστηρίζοντας τη δημοτική γλώσσα, ενισχύοντας τον δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και αμφισβητώντας τον κλασικό προσανατολισμό του γυμνασίου με τη διχοτόμησή του σε δύο κύκλους, τροφοδότησε προσδοκίες στο εκπαιδευτικό σώμα, συνάντησε την κριτική υποστήριξη της αριστεράς, αλλά και την ανελέητη πολεμική της συντηρητικής παράταξης και των σταθερών προπυργίων της στην εκπαίδευση (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών).

Ωστόσο, είναι εμφανή τα όρια και οι εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνικοφροσύνης, καθώς και οι τυπικές ή άτυπες αντιστάσεις αλλά και οι τάσεις αμφισβήτησής του, ακόμα και στην πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία.

Ηθικός πανικός

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ομιλίες που εκφωνούν οι δάσκαλοι – οι οποίες εν συνεχεία αρχειοθετούνται στους ατομικούς τους φακέλους – με θέμα την παιδική εγκληματικότητα απηχούν το κλίμα του ηθικού πανικού απέναντι στη νεανική και την παιδική παραβατικότητα και ταυτόχρονα σηματοδοτούν τα όρια της εθνικόφρονης αγωγής και τις ποικίλες μορφές τυπικής ή άτυπης αμφισβήτησής της από ευρύτατη μερίδα της νεολαίας. Ως αίτια της παιδικής εγκληματικότητας αναφέρονται η έλλειψη καλής αγωγής, οι αντιζηλίες των γονέων, τα διαζύγια, ο ανήθικος βίος του/της συζύγου, η παράνομη συμβίωση (τα τέκνα της οποίας περιφρονούνται), η πείνα και οι στερήσεις, ο αλκοολισμός, τα ακατάλληλα αναγνώσματα (Μάσκα, Ταρζάν, Μικρός Ήρωας, Χτυποκάρδι κ.ά.), ο κινηματογράφος και η αστυφιλία.

Οι πολυσέλιδοι λόγοι των δασκάλων συμπεριλαμβάνουν στον όρο «εγκληματικότητα», φόνους, βιασμούς, ληστείες, διαρρήξεις, κλοπές, τις γεννήσεις εξώγαμων παιδιών, την ομοφυλοφιλία, τη σεξουαλική ελευθεριότητα, τον τεντυμποϊσμό, τη νεανική ανυπακοή. Και βέβαια, η βαθύτατη ανησυχία για την πολιτικοποίηση, τον αντικομφορμισμό, τον ριζοσπαστισμό της νεολαίας, την αμφισβήτηση των κατεστημένων ηθών, τον «κλονισμό της πατρικής εξουσίας» αλλά και η έκπληξη για τα «17χρονα παιδιά [που] επιτίθενται κατά των αστυνομικών», προδίδουν μια αίσθηση αποτυχίας των μεταπολεμικών ιδεολογικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, πρόκειται για τις μαθητικές γενιές που πέρασαν από τα θρανία του σχολείου της εθνικοφροσύνης, γαλουχήθηκαν με τα ιδεώδη του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, με τα κηρύγματα του κατηχητικού και των υποχρεωτικών εβδομαδιαίων εκκλησιασμών, με τις αμέτρητες τελετές, παρελάσεις, ομιλίες και εκδηλώσεις. Όλα αυτά μοιάζουν να σαρώνονται από ένα παγκόσμιο κύμα αμφισβήτησης που μεταφέρουν η μαζική νεανική κουλτούρα, ο φεμινισμός, ο κινηματογράφος, τα νέα μουσικά και καλλιτεχνικά ρεύματα, τα κάθε λογής έντυπα και βιβλία. Όλα αυτά ενισχύονται εξαιτίας του ότι η υπερσυντηρητική οπτική γωνία αδυνατεί να διαφοροποιήσει την εγκληματικότητα από την παραβατικότητα ή, πολύ περισσότερο, να διακρίνει τα νέα ριζοσπαστικά ρεύματα νεανικής αμφισβήτησης από τον δυτικό «υλόφρονα» τρόπο ζωής, τα νέα καταναλωτικά πρότυπα, τον εκσυγχρονισμό των ηθών. Σύμφωνα με τους ομιλητές, κινηματογράφος, τηλεόραση και θέατρο χαρακτηρίζονται «εσπεριναί σχολαί εγκλήματος», ενώ η φθοροποιός επίδραση της δυτικότροπης διασκέδασης, των νέων μουσικών ρευμάτων, «τα πάρτι και αι χορευτικαί επιδημίαι της εποχής, μάμπο, σάμπα, χούλα-χουπ, τσα-τσα, ροκ-εντ ρολλ, καν-καν επιφέρουν τεραστίας ηθικάς καταπτώσεις», οδηγώντας τους νέους «εις την ακολασίαν και τον ηθικόν βόρβορον». Επιπλέον, το προκλητικό ντύσιμο των νέων γυναικών θεωρείται η βασική αιτία της έμφυλης βίας, αφού «εις την Γαλλίαν και Ιαπωνίαν κατά 20% πυξήθηκαν

τα σεξουαλικά εγκλήματα αποδιδόμενα από την αστυνομίαν εις την μίνι φούστα» (Μαριόλης, 2022). Ακόμη και οι ομιλητές που αναγνωρίζουν ότι ο κινηματογράφος αποτελεί απαραίτητο μέσο ψυχαγωγίας και μορφώσεως, στηλιτεύουν τον «ηθικό ξεπεσμό του αμερικανικού κινηματογράφου» και υποστηρίζουν ότι πρέπει να μπει τέλος στην «κινηματογραφική ασυδοσία» και να θεσμοθετηθούν αυστηρότατα μέτρα απαγορεύσεων και λογοκρισίας, όπως η απαγόρευση εισαγωγής «ασέμνων, αστυνομικών και ληστρικών» ταινιών, η απαγόρευση παραγωγής και προβολής αντίστοιχων τέτοιων εγχώριων ταινιών, η γενικευμένη απαγόρευση εισόδου σε δημόσιους κινηματογράφους ανηλίκων κάτω των 12 ετών, αλλά και ο εφοδιασμός όλων των σχολείων με κινηματογραφικό εξοπλισμό, ώστε να χρησιμοποιείται ως μέσο εποπτικό, μορφωτικό και ψυχαγωγικό.

Οι διεθνείς παραπομπές των ομιλητών σε σχετικές έρευνες και άρθρα από τις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, τη Δυτική Γερμανία, οι αναφορές στους τεντυμπόις, στους μπλουζόν-νουάρ, σε «βραδιές οργίων» που διοργανώνονται στα δυτικά πανεπιστήμια, προκαλούν βαθύτατο αποτροπιασμό στα συντηρητικά ακροατήρια, αλλά, από την άλλη, η πραγματική επίδρασή τους στις νεανικές συνειδήσεις είναι εξαιρετικά αμφίβολη. Άλλωστε, στα τέλη της δεκαετίας του ’60, οι καιροί έχουν πια αλλάξει. Με απογοήτευση διαπιστώνεται ότι «υπάρχουν ολίγα περιοδικά χριστιανικού και θρησκευτικού περιεχομένου ως του Ερυθρού Σταυρού, της ΧΕΝ, της Αποστολικής Διακονίας κ.ά., πλην όμως αυτά τα θεωρούν ως εντροπή οι νέοι μας και οι ενήλικοι να τα διαβάσουν».

Τα όρια της ελληνοχριστιανικής κατήχησης

Το ζήτημα της εκπαίδευσης αποτέλεσε κεντρικό πολιτικό επίδικο και κομβικό σημείο του ταξικού ανταγωνισμού και της πολιτικής αντιπαράθεσης καθ’ όλη τη διάρκεια της ταραχώδους δεκαετίας του ’60. Από αυτή την άποψη, μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι ο μεταπολεμικός ιδεολογικός και πολιτικός στόχος της αποκατάστασης της αστικής ιδεολογικής ηγεμονίας στην εκπαίδευση, επετεύχθη κυρίως με όρους συμβολικής και φυσικής βίας, όπως η εκκαθάριση του εκπαιδευτικού σώματος και η περιθωριοποίηση των αριστερών ιδεών στο εσωτερικό του, αλλά ο στόχος αποεαμοποίησης της ελληνικής κοινωνίας και πειθάρχησης/γαλούχησης της νεολαίας με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, μόνο εν μέρει επετεύχθη. Αναμφισβήτητα, άλλωστε, η διάλυση και πολιτική εξουδετέρωση του εαμικού κοινωνικού μπλοκ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δεδομένου ότι μόλις 9 χρόνια μετά τον εμφύλιο, η ΕΔΑ αναδεικνύεται αξιωματική αντιπολίτευση με ποσοστό 24,42% στις εκλογές του 1958. Επίσης, η συμβολή της εκπαίδευσης στον στόχο αυτό δεν ήταν αυτή που προσδοκούσαν οι εθνικόφρονες κυβερνήσεις και οι συντηρητικοί παιδαγωγοί. Παρά τον ασφυκτικό έλεγχο διδασκόντων και διδασκομένων, παρά τον συνεχή έλεγχο των φρονημάτων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά τα στερεότυπα της εθνικόφρονης ιδεολογίας με τα οποία γαλουχήθηκαν ολόκληρες γενιές, η ανάπτυξη ενός μαζικού νεολαιίστικου και φοιτητικού κινήματος με σημαίνοντα κοινωνικό ρόλο και συμβολή στις εξελίξεις, καταδεικνύει τα όρια κοινωνικής παρέμβασης και ιδεολογικής ηγεμονίας των νικητών του εμφυλίου. Από αυτή την άποψη, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση του Mazower ότι «οι χαμένοι της ιστορίας έχουν να μας διδάξουν πιο πολλά από τους νικητές της» (Mazower, 2017). Παρά την αύρα των ματαιωμένων ελπίδων που βαραίνει την κοινωνική τους δράση και παρά την έντονη επιθυμία να αφήσουν πίσω τους τις οδύνες της δεκαετίας του ’40 και να ζήσουν έναν ομαλό και αδιατάρακτο κοινωνικό βίο, είναι το ίδιο το καθεστώς που υποδαυλίζει τα παλαιά πάθη, τροφοδοτεί τον διχασμό και οξύνει τις κοινωνικές ταξικές αντιθέσεις, ακριβώς λόγω της ανασφάλειάς του.

Ακόμα και κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, η μαζικοποίηση του φοιτητικού σώματος και η μαζική είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση νέων που προέρχονται από λαϊκές κοινωνικές τάξεις, αποτελούν το σπέρμα της αμφισβήτησης του καθεστώτος: το φοιτητικό κίνημα θα αποδειχθεί στη συνέχεια καταλύτης των πολιτικών εξελίξεων και κύριος φορέας του αντιδικτατορικού αγώνα (Λάζος, 1987). Πρόκειται για τους νέους και τις νέες που όχι απλά πέρασαν δώδεκα χρόνια από τα θρανία του σχολείου της εθνικοφροσύνης, αλλά διακρίθηκαν και επιβραβεύτηκαν για τις επιδόσεις τους από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Και εδώ ακριβώς αναδεικνύονται τα όρια της ιδεολογικής εγχάραξης και οι εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνικοφροσύνης. Οι καλύτεροι μαθητές του, ή, για να είμαστε ακριβείς, ένα σημαντικό, ενίοτε πλειοψηφικό τμήμα τους, – είναι εκείνοι που στη συνέχεια, ως ακαδημαϊκοί πολίτες πλέον, διαμορφώνουν το φοιτητικό κίνημα της δεκαετίας του ’60 που διεκδικεί τον εκδημοκρατισμό της μετεμφυλιακής κοινωνίας και αποτελεί καταλύτη των πολιτικών εξελίξεων και της ήττας της ΕΡΕ, πρωτοστατεί στα Ιουλιανά και, αργότερα, στον αντιδικτατορικό αγώνα. Είναι, δηλαδή, εκείνοι και εκείνες οι νέοι και νέες που αμφισβητούν έμπρακτα τον ιδεολογικό πυρήνα της εθνικοφροσύνης και διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ιστορική τομή της μεταπολίτευσης και την καθοριστική ήττα της εθνικοφροσύνης (Μωραϊτίδης, 2015). Πώς ερμηνεύεται αυτή η αντίφαση;

Η εκπαιδευτική διαδικασία ως διαβατήρια λειτουργία

Ένα ερώτημα που τίθεται είναι σε ποιο βαθμό το μετεμφυλιακό σχολείο ενσωμάτωσε τις αρχές του σχολείου εργασίας, και ποιες ήταν οι παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη περίοδο. Παρά τις διαφορετικές, και σε ορισμένες περιπτώσεις διαμετρικά αντίθετες, ιδεολογικές καταβολές των υποστηρικτών του, το πνεύμα του κινήματος της νέας αγωγής στηρίζεται στο θεμελιώδες αξίωμα της αυτενεργού μάθησης, της ελεύθερης μαθησιακής εργασίας των μαθητών με βάση τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα και τις φυσικές ανάγκες και κλίσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, η διδακτική μεθοδολογία προσαρμόζεται για να υπηρετήσει τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, δεν είναι μια ουδέτερη φόρμα που μπορεί πάντοτε να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό πασπαρτού, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται να υπηρετήσει προαστικές αντιλήψεις και αρχές. Στην ελληνική περίπτωση, η ελληνοχριστιανική σκοποθεσία και το αντίστοιχο περιεχόμενο, η αυταρχική δομή και λειτουργία, η επιμονή στην καθαρεύουσα οδηγούν σε ένα διδακτικό αμάλγαμα που επιδιώκει να αφομοιώσει στοιχεία της νέας αγωγής για να υπηρετήσει τους υπερσυντηρητικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, οι διδακτικοί περίπατοι, οι σχολικοί κήποι, η εφαρμογή της αρχής της εποπτείας σε ορισμένα μαθήματα, καθώς και η εφαρμογή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας και της ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης από μια μειοψηφία διδασκαλισσών και δασκάλων, δεν αρκούν για να ανανεώσουν τη σχολική πραγματικότητα. Η *Γενική Διδακτική* και η τριμερής πορεία διδασκαλίας του Εξαρχόπουλου εξειδικεύονται με τις Ειδικές Διδακτικές συντηρητικών παιδαγωγών και Γενικών Επιθεωρητών και αποτελούν το ευαγγέλιο της διδακτικής πράξης για όλη την εξεταζόμενη περίοδο. Είναι ο ασφαλής δρόμος της επιτυχίας για τους δασκάλους και το βασικό κριτήριο στις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών, καθορίζει τη σχολική καθημερινότητα. Το μεταπολεμικό σχολείο, παρά τις διακηρύξεις της κυρίαρχης παιδαγωγικής, παραμένει δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό, τα νέα διδακτικά μοντέλα αποδεικνύονται άκαμπτα και στερεότυπα, αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως εκτελεστές οδηγιών και στηρίζονται στην παραδοχή ότι είναι κατάλληλα για κάθε συνθήκη, στηρίζονται στη μηχανική μετάδοση γνώσεων και την αποστήθιση, ενώ η ρητορική της αποδέσμευσης από τον νοησιαρχικό χαρακτήρα του παλιού σχολείου παραμένει κενό γράμμα στην πράξη: «Τα ιδιότυπα θεωρητικά αμαλγάματα της μεταπολεμικής Διδακτικής δεν μπόρεσαν να μεταμορφώσουν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις» (Νούτσος, 1973). Σε τελική ανάλυση, η διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να νοείται ως μια τεχνική διαδικασία κενή περιεχομένου και πλήρως αποκομμένη από τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Περιεχόμενο και διδακτικές τεχνικές αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Επομένως, παρά τους όποιους επιμέρους και επιφανειακούς εκσυγχρονισμούς των διδακτικών μεθόδων, το παιδαγωγικό πνεύμα του σχολείου εργασίας δεν ήταν συμβατό με τα δομικά χαρακτηριστικά του μεταπολεμικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, η μηχανική, διεκπεραιωτική διαδικασία αναμετάδοσης ενός σώματος αφηρημένων γνώσεων, υπονομεύει την αποτελεσματικότητα και διεισδυτικότητα της εθνικόφρονης ιδεολογίας, την ίδια τη διαδικασία της εγχάραξης και αναπαραγωγής της. Οι μαθητές καλούνταν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις και να προσαρμοστούν στον ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας διαβατήριας διαδικασίας που θα τους εξασφάλιζε έναν τίτλο σπουδών και επαγγελματικά δικαιώματα που είχαν συνδεθεί άρρηκτα με την κοινωνική κινητικότητα και την επαγγελματική επιτυχία. Αποστηθίζουν γνώσεις και πληροφορίες, εμφανίζονται να συμπλέουν με αξίες και αρχές, οι οποίες όμως συγκρούονται με τις έντονες πολιτικές διαιρετικές τομές που διαπερνούσαν το κοινωνικό σώμα, αλλά και με τις πρωτοεμφανιζόμενες στη χώρα μας νεανικές κουλτούρες και πολιτισμικές αλλαγές. Συν τοις άλλοις, συγκρούονταν και με τις ανάγκες των μαθητών της παιδικής ηλικίας για μια μορφωτική διαδικασία που θα βρίσκεται σε αρμονία με τις μορφωτικές και κοινωνικές τους ανάγκες, με τον κοινωνικό και οικογενειακό τους βίο. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, τον σχολικό θεσμό ως μια διαβατήρια διαδικασία για την κοινωνική τους άνοδο, χωρίς απαραίτητα να προσλαμβάνουν ή να υιοθετούν τα ιδεολογικά μηνύματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ισχυρότατη τάση των λαϊκών κοινωνικών τάξεων να ωθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση, ως μοναδική πιθανότητα κοινωνικής ανόδου (Νικολαΐδου, 2020), ερμηνεύει, εν μέρει, τη δημόσια αποδοχή από τη μία πλευρά, αλλά τη σιωπηρή απόρριψη από την άλλη, των ιδεολογικών εκπαιδευτικών προταγμάτων από μια ολόκληρη μαθητική γενιά. Πρόκειται για μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα υπόθεση εργασίας που αξίζει τον κόπο να διερευνηθεί αναλυτικότερα.

Το αποτέλεσμα ήταν η μετατροπή της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας σε μια ρουτίνα που διαφοροποιούνταν ανάλογα με το μάθημα και την τάξη, κινούμενη πάντα γύρω από τους ίδιους άξονες του ελληνοχριστιανικού ιδεολογικού προσανατολισμού, του δασκαλοκεντρισμού, της νοησιαρχίας, του αυταρχισμού, της φορμαλιστικής διδακτικής μεθοδολογίας. Έξω από τον πυρήνα των «κύριων μαθημάτων», η φυσική πειραματική, η φυσική ιστορία, η μουσική και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως και μια σειρά άλλων σχολικών δραστηριοτήτωνό (π.χ. σχολικός κήπος), λειτουργώντας ως οι εξαιρέσεις στον κανόνα, επέτρεπαν ένα συγκεκριμένο όριο εισαγωγής στοιχείων της νέας αγωγής.

Τα περιθώρια ιδεολογικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο των μαθημάτων σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι κατανοητό από τους μαθητές, ήταν εξαιρετικά ασφυκτικά. Καμία απολύτως παρατήρηση, επίπληξη, καταγγελία, μαρτυρία, ή ακόμα και αναφορά σε πρωτογενείς, δευτερογενείς πηγές, ούτε στη βιβλιογραφία της ιστορίας της εκπαίδευσης, δεν αποδεικνύει το αντίθετο. Άραγε, θα μπορούσαν να υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις και να αντιμετωπίζονται με ανοχή ή και συγκάλυψη από τους επιθεωρητές; Οι επιπλήξεις και οι διώξεις δασκάλων για μια σειρά ζητημάτων (παιδαγωγικά και διοικητικά), υποδηλώνουν το ακριβώς αντίθετο. Οι επιθεωρητές δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις από το αυστηρό θεσμικό πλαίσιο. Ο παιδαγωγικός και διοικητικός έλεγχος είναι ασφυκτικός (Μαριόλης, 2023). Ωστόσο, είναι εμφανής μία έμπρακτη αμφισβήτηση πλευρών του θεσμικού πλαισίου από το διδασκαλικό σώμα, ενώ υφίσταται και ένας βαθμός παραβατικότητας. Τίποτε από αυτά, όμως, δεν αγγίζει το περιεχόμενο και την ιδεολογία του σχολείου της εθνικοφροσύνης. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς εάν τέτοιου είδους παρεμβάσεις ήταν εφικτές, πίσω από τις κλειστές πόρτες των σχολικών τάξεων. Μια τέτοια υπόθεση παραβλέπει το προφανές: στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν κλειστές πόρτες. Οι μαθητές/τριες μετατρέπονται αυτομάτως σε δέκτες και αναμεταδότες των ιδεολογικών μηνυμάτων των δασκάλων τους, επιστρέφοντας στο σπίτι τους μεταφέρουν ιδέες, εικόνες, περιγραφές της σχολικής ζωής, άρα όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, των γονέων συμπεριλαμβανομένων, έχει εικόνα για τη στάση των δασκάλων και τον προσανατολισμό της διδασκαλίας τους. Το μοναδικό περιθώριο που υπήρχε και αξιοποιούνταν στο έπακρο ήταν η συζήτηση γύρω από ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, αν και η διδακτική πράξη, με όλες τις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις της, δεν υπερβαίνει το όριο της αμφισβήτησης της τριμερούς διδακτικής πορείας. Εκεί, τα περιθώρια διαφοροποίησης ήταν θεσμοθετημένα και η όλη συζήτηση και αντιπαράθεση για το μεθοδολογικό ζήτημα έφτανε σε τέτοιο σημείο, ώστε να ενοχλούνται ιδιαίτερα ορισμένοι παιδαγωγοί και επιθεωρητές. Το φαινόμενο δεν είναι ιστορικά πρωτότυπο. Κατά τη διάρκεια της μεταξικής δικτατορίας, αριστεροί και φιλελεύθεροι παιδαγωγοί προσέφυγαν στην έκδοση του περιοδικού *Παιδαγωγική*, αποφεύγοντας επιμελώς κάθε άμεση κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική του καθεστώτος. Με αφανή εκδότη τον Κ. Σωτηρίου, το περιοδικό απέφευγε κάθε συζήτηση για το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και επικεντρωνόταν σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (π.χ. ολική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης), στοχεύοντας στη συσπείρωση των προοδευτικών δασκάλων γύρω από το προσωπείο της φαινομενικά ανώδυνης και «πολιτικά ουδέτερης» συζήτησης για τη διδακτική μεθοδολογία (Καλαντζής, 2018).

Εν προκειμένω, οφείλουμε να επισημάνουμε και κάτι ακόμη. Ο/η εκπαιδευτικός δεν διδάσκει μόνο, ούτε κυρίως, αναπαράγοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, υλοποιώντας τους διδακτικούς στόχους και παραδίδοντας το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Διδάσκει και με το παράδειγμά του, με τη στάση ζωής του, αποτελώντας πρότυπο αξιών και αρχών, όπως η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η αξιοπρέπεια, η αίσθηση δικαίου, η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών του. Ένας τέτοιος αξιακός κώδικας, ο οποίος μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να στηριχθεί σε ποικίλα αίτια, περνά απαρατήρητος, τόσο από το συντηρητικό κοινωνικό περιβάλλον όσο και από τους εποπτικούς μηχανισμούς. Επομένως, τα ίχνη που αφήνει είναι αόρατα μεν στην ιστορική έρευνα, αρκετά βαθιά δε, για να καλλιεργήσουν στάσεις ζωής και αξίες ανταγωνιστικές με τον κυρίαρχο ιδεολογικό ρόλο του σχολικού θεσμού.

Συμπεράσματα

Αυτό που παραμένει αόρατο, τόσο στο αρχειακό υλικό όσο και στις δευτερογενείς πηγές, είναι οι ανταγωνιστικοί με το σχολείο μηχανισμοί μετάδοσης της ιστορικής μνήμης, ένα «ταξικά προσδιορισμένο ήθος» (Mazower, 2017), κληροδοτημένο από την προηγούμενη γενιά. Αναφερόμαστε σε αξίες, αρχές και μνήμες που μεταδίδονται μέσα από τους οικογενειακούς κύκλους και έρχονται σε αντιπαράθεση με το σώμα των σχολικών γνώσεων και αξιών. Αν συνυπολογίσουμε τις κυρίαρχες ταξικές αντιθέσεις, τις εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνικοφροσύνης, το ισχυρό μεταπολεμικό ρεύμα πολιτιστικής αναγέννησης και άνθισης των γραμμάτων και των τεχνών, αλλά και ένα ρεύμα νεολαιίστικου πολιτικού και πολιτιστικού ριζοσπαστισμού που έπνεε από την καπιταλιστική Δύση, καθώς και από μια σειρά απελευθερωτικά, ριζοσπαστικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής και της Ασίας, μπορούμε να προσεγγίσουμε πιο διεισδυτικά τις συνθήκες διαμόρφωσης μιας νέας γενιάς, πολιτικοποιημένης με αριστερό, δημοκρατικό, προοδευτικό πρόσημο, με ισχυρές πολιτισμικές επιρροές, ανταγωνιστικές της εθνικοφροσύνης, αλλά και με τα περιορισμένα όρια ιδεολογικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Από την άλλη πλευρά, είναι αξιοσημείωτη η αντοχή αντιλήψεων και δομικών ιδεολογικών αξιών και πρακτικών του σχολείου της εθνικοφροσύνης μέχρι και τις μέρες μας. Πρόκειται για μία ανεξάντλητη και πολύτιμη δεξαμενή άντλησης ιδεολογημάτων και αξιών, αρκετά διεισδυτικών σε σημαντικά τμήματα της κοινωνίας, από πολιτικούς, ποικίλους διαμορφωτές της κοινής γνώμης, ΜΜΕ, σχολικά εγχειρίδια, καθώς και διανοούμενους του συντηρητικού χώρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Mazower, M. (2017). *Όσα δεν είπες, Ένα ρωσικό παρελθόν και το ταξίδι προς την πατρίδα. Φόρος τιμής*. Μτφρ. Παλμύρα Ισμυρίδου. Αθήνα: Άγρα.

Καλαντζής, Κ. (2018). *Στον αστερισμό του Γληνού, Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιμβριώτη, Μ. Παπαμαύρος, Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.

Λάζος, Χ. (1987). *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα, 1821-1973, Κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*. Αθήνα: Γνώση.

Μαριόλης, Δ. (2022). *Το σχολείο της εθνικοφροσύνης (1949-1974). Εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική πράξη στο δημοτικό σχολείο της μετεμφυλιακής Ελλάδας.* Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μαριόλης, Δ. (2023). *Ο Ιέραξ είναι εδώ. Επιθεωρητές και αξιολόγηση στο σχολείο της εθνικοφροσύνης (1949-1974)*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Μωραϊτίδης, Μ. (2015). *Το φοιτητικό κίνημα στην Ελλάδα. Πολιτική ριζοσπαστικοποίηση και συλλογική δράση (1956-1964)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Βόλου.

Νικολαΐδου, Σ. (2020). *Το χρυσό βραχιόλι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νούτσος, Χ. (1973). *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας).* Ιωάννινα: Δωδώνη.

Συγκριτική διερεύνηση των παιδαγωγικών «λόγων» που προωθούνται στους οδηγούς εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ελένη Μερίκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
meeleni@uth.g

Αναστάσιος Σιάτρας
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι παιδαγωγικοί «λόγοι» που προωθούνται στους Οδηγούς εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Στο πλαίσιο ποιοτικής έρευνας, πραγματοποιείται ανάλυση περιεχομένου με βάση έξι επιμέρους κατηγορίες: α) «λόγος» εκπαιδευτικής πολιτικής, β) «λόγος» περιεχομένου, γ) «λόγος» μαθησιακών εμπειριών, δ) «λόγος» διδασκαλίας, ε) «λόγος» αξιολόγησης, στ) «λόγος» συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. Από τα αποτελέσματα προκύπτει η ανάδειξη διαφοροποιημένων παιδαγωγικών «λόγων» που ενισχύουν την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων για την καθημερινή ζωή που λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των παιδιών, αλλά και την ενίσχυση του αφηρημένου ακαδημαϊκού περιεχομένου που στοχεύει στην ανάπτυξη απαιτητικών μαθησιακών ταυτοτήτων για την «επιτυχημένη» φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι «λόγοι» που υποστηρίζουν την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων στα μικρά παιδιά, θέτοντάς τα στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας στην προσχολική εκπαίδευση.

ABSTRACT

The paper aims at highlighting the pedagogical discourses promoted in the Teachers' Guides of the Institute of Educational Policy of the Greek Ministry of Education. Content analysis was implemented based on six subcategories of discourses that refer to: a) educational policy, b) content knowledge, c) learning experiences, d) teaching methods, e) educational assessment, and f) school and family collaboration. Analysis results show that differentiated pedagogical discourses emerge that enhance the development of core competences for children's daily life, as well as promoting academic content in order to form demanding learning identities for children's 'successful' attendance in kindergarten. In conclusion, we support the idea that it is important to strengthen discourses that focus on the development of basic knowledge and competences in young children, placing them at the center of learning processes in early childhood education.

Εισαγωγή

Στο πεδίο της θεωρίας των αναλυτικών προγραμμάτων καταγράφονται κριτικές προσεγγίσεις των «λόγων» που δίνουν έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από δημιουργικές διαδικασίες που άπτονται των καθημερινών αναγκών, αλλά και των «λόγων» που ενισχύουν τη χρήση απαιτητικών μαθησιακών στόχων οι οποίοι στοχεύουν στην εκμάθηση εξειδικευμένου περιεχομένου (Pechtelidis & Stamou, 2017). Στην κατεύθυνση αυτή, το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στα προγράμματα σπουδών και οι γνώσεις που αναμένεται να κατακτήσουν τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν δεσμευτικά χαρακτηριστικά για τις μαθησιακές ταυτότητες, που δεν ανταποκρίνονται στις πολύμορφες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας (Sahlberg, 2013).

Αποτελέσματα διεθνών ερευνών αναδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση της διασφάλισης υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προετοιμασία των μικρών παιδιών για τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς παρατηρείται μετάβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το παιχνίδι, τους πειραματισμούς και την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων, σε περισσότερο αποπλαισιωμένες δράσεις που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μικρών παιδιών. Καταγράφονται, δηλαδή, μετατοπίσεις στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης, καθώς και στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, όπου οι γονείς αναμένουν από τα παιδιά τους να αποκτούν εξειδικευμένες δεξιότητες που τα καθιστούν «ικανά» και «έτοιμα» να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης (Bassok, Latham & Rorem, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική διερεύνηση των «λόγων» που αναδεικνύονται στους Οδηγούς εκπαιδευτικών που αναφέρονται στην προσχολική εκπαίδευση (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Μπιρμπίλη κ.ά., 2014; Πεντέρη κ.ά., 2022α). Υποστηρίζεται ότι οι «λόγοι» μπορούν να συντελέσουν, από τη μία πλευρά, στην ανάδειξη αυστηρά ακαδημαϊκής και σχολειοποιημένης γνώσης που προωθείται μέσα από τους Οδηγούς, ενώ από την άλλη, οι παιδαγωγικοί «λόγοι» μπορούν να διαμορφώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από προσωπικές γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα των παιδιών, συνδυάζοντας με τον τρόπο αυτό την καθημερινή τους ζωή με το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι: (α) Ποια χαρακτηριστικά αναδεικνύονται στους «λόγους» περιεχομένου, μαθησιακών εμπειριών, εκπαιδευτικών πρακτικών και αξιολόγησης; (β) Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζονται στους έξι «λόγους»;

Μεθοδολογία

Κειμενικό Υλικό - Άξονες ανάλυσης περιεχομένου

Στην εργασία αναλύονται ο Οδηγός Νηπιαγωγού 2006, *«Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης»* (Δαφέρμου κ.ά., 2006), ο Οδηγός Εκπαιδευτικού 2014, *«Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών»* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014), και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού 2022, *«Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί»* (Πεντέρη κ.ά., 2022α). Για την υλοποίηση της ανάλυσης, πραγματοποιήθηκαν ταξινόμηση και ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων των Οδηγών με βάση τα κοινά τους χαρακτηριστικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, προέκυψαν οι άξονες που αναφέρονται σε έξι «λόγους» για την εκπαιδευτική πολιτική, το περιεχόμενο, τις μαθησιακές εμπειρίες, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: «Άξονες ανάλυσης περιεχομένου Οδηγών Εκπ/κών προσχολικής εκπαίδευσης»

Οδηγοί Εκπ/κού «Λόγοι»	Δαφέρμου κ.ά., 2006	Μπιρμπίλη κ.ά., 2014	Πεντέρη κ.ά., 2022α
1. Ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής	• Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (σελ. 19)	• Παιδαγωγικές αρχές προγράμματος σπουδών (σελ. 10)	• Φυσιογνωμία της προσχολικής εκπαίδευσης (σελ. 1) • Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας (σελ. 19)

2. Ο «λόγος» του περιεχομένου	• Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών (σελ. 97) • Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών (σελ. 155) • Μελέτη περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον κόσμο (σελ. 215) • Δημιουργία - έκφραση (σελ. 289) • Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (σελ. 349)	**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014** • Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (σελ.73) • Γλώσσα (σελ. 96) • Μαθηματικά (σελ. 133) • Τέχνες (σελ. 176) • Φυσική αγωγή (σελ. 214) • Φυσικές επιστήμες (σελ. 229) • Κοινωνικές επιστήμες (σελ. 263) • Τεχνολογίες πληροφοριών & επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) (σελ. 309)	**Πεντέρη κ.ά., 2022β** • Γλώσσα (σελ. 28) • Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) (σελ. 38) • Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη (σελ. 46) • Κοινωνικές Επιστήμες (σελ. 54) • Μαθηματικά (σελ. 62) • Φυσικές Επιστήμες (σελ. 74) • Τεχνολογία Κατασκευών (σελ. 87) • Κινητική Αγωγή (σελ. 92) • Τέχνες (σελ. 100)
3. Ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών	• Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια (σελ. 75) • Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη (σελ. 87)	• Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (σελ. 29) • Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (σελ. 126)	• Ανάπτυξη διδακτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο (σελ. 355) • Παραδείγματα ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων (σελ. 360)
4. Ο «λόγος» της διδασκαλίας	• Ο ρόλος της εκπαιδευτικού (σελ. 31) • Η σημασία του σχεδιασμού και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος (σελ. 57)	• Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (σελ. 29) • Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο (σελ. 40) • Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) (σελ. 142)	• Διδακτική πλαισίωση - σχεδιασμός μάθησης (σελ. 116)
5. Ο «λόγος» της αξιολόγησης	• Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σελ. 41)	• Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (αξιολόγηση) (σελ. 157)	• Αξιολόγηση (σελ. 318)

6. Ο «λόγος» της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας	• Η συνεργασία με το σπίτι (σελ. 49)	• Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (σελ. 108) • Διευκολύνοντας τις μεταβάσεις παιδιών και οικογενειών (σελ. 113) • Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (σύνδεση σχολείου - οικογένειας) (σελ. 158)	• Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας (διευκολύνοντας τα παιδιά και τις οικογένειες να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο στο νηπιαγωγείο) (σελ. 61)

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι ο *«λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής* εξετάζει τις διατυπώσεις και αναφορές που λαμβάνουν χώρα στους Οδηγούς σχετικά με τους γενικούς σκοπούς και στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι εν λόγω προσεγγίσεις διαμορφώνουν χαρακτηριστικά για τη φύση του «ικανού» παιδιού, μέσα σε ένα πλαίσιο «εύπλαστης παιδαγωγικής» διακυβέρνησης, όπου οι ικανότητες των παιδιών αξιολογούνται με σημείο αναφοράς ένα προκαθορισμένο σύνολο προδιαγραφών για την ανάπτυξη αυτόνομων και ευέλικτων υποκειμένων μάθησης (Πεχτελίδης, 2015; Πεχτελίδης, 2020). Ειδικότερα, στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006), η ανάλυση επικεντρώνεται στην ενότητα *«Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών»* (σ. 19), στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) διερευνάται η ενότητα *«Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος σπουδών»* (σ. 10), ενώ στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) μελετώνται οι ενότητες *«Φυσιογνωμία της προσχολικής εκπαίδευσης»* (σ. 1) και *«Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας»* (σ. 19).

Όσον αφορά τον *«λόγο» του περιεχομένου*, η ανάλυση εστιάζει σε αναφορές που συμπεριλαμβάνονται στους Οδηγούς αναφορικά με το περιεχόμενο των μαθησιακών στόχων. Στον εν λόγω άξονα, εξετάζεται η διαμόρφωση της παιδαγωγικής ευελιξίας που συγκροτεί μαθησιακές ταυτότητες των παιδιών, σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος για το περιεχόμενο των μαθησιακών στόχων (Pechtelidis & Stamou, 2017; Bazzul, 2012; Calabrese – Barton & Tan, 2010). Πιο συγκεκριμένα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) μελετώνται οι ενότητες *«Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών»* (σ. 97), *«Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών»* (σ. 155), *«Μελέτη περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον κόσμο»* (σ. 215), *«Δημιουργία - έκφραση»* (σ. 289), και *«Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής»* (σ. 349). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) δεν προέκυψαν αναφορές στον «λόγο» του περιεχομένου, η ανάλυση επεκτάθηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ) 2014 (ΙΕΠ, 2014) στο οποίο εξετάζονται οι ενότητες «*Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη»* (σ. 73), *«Γλώσσα»* (σελ. 96), *«Μαθηματικά»* (σ. 133), *«Τέχνες»* (σ. 176), *«Φυσική αγωγή»* (σ. 214), *«Φυσικές επιστήμες»* (σ. 229), *«Κοινωνικές επιστήμες»* (σ. 263), *«Τεχνολογίες πληροφοριών & επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)»* (σ. 309). Το ίδιο συνέβη στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α), όπου εξετάζεται το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΣΠΕ) 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022β), και πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές περιοχές *«Γλώσσα»*(σ. 28), *«Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)»* (σελ. 38), *«Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη»* (σ. 46), *«Κοινωνικές Επιστήμες»* (σ. 54), *«Μαθηματικά»* (σ. 62), *«Φυσικές Επιστήμες»* (σ. 74), *«Τεχνολογία Κατασκευών»* (σ. 87), *«Κινητική Αγωγή»* (σ. 92),*«Τέχνες»* (σ. 100).

Στη συνέχεια, από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι ο *«λόγος» των μαθησιακών εμπειριών* αναφέρεται στη διερεύνηση εμπειριών που προωθούνται στα παιδιά όσον αφορά τις σχολικές δράσεις των παιδιών, προωθώντας εφαρμογές διαφοροποιημένων μεθόδων για την ολόπλευρη ανάπτυξη, ανεξαρτήτως γνωστικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου των παιδιών (Πεχτελίδης, 2020). Ειδικότερα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) εξετάζονται οι ενότητες *«Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια»* (σ. 75) και *«Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη»* (σ. 87). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) μελετώνται οι ενότητες *«Οργανώνοντας μαθησιακές εμπειρίες* (σ. 90) και *«Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (στρατηγικές εφαρμογής, παραδείγματα εφαρμογής)»* (σσ. 128, 130). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) η ανάλυση εστιάζει στις ενότητες *«Περιεχόμενο γνωστικού αντικειμένου* (σ. 72) και *«Διδακτική πλαισίωση - σχεδιασμός μάθησης»* (σ. 116).

Σχετικά με τον *«λόγο» της διδασκαλίας*, διερευνώνται αναφορές στους Οδηγούς σχετικά με τις προωθούμενες πρακτικές διδασκαλίας. Πραγματοποιείται εστίαση στις μεθόδους διδασκαλίας μέσα από την ανάπτυξη σχολειοποιημένων πρακτικών και διαφοροποιημένων διαδικασιών που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Σιάτρας, 2013). Συγκεκριμένα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) λαμβάνονται υπόψη οι ενότητες *«Ο ρόλος της εκπαιδευτικού»* (σ. 31) και *«Η σημασία του σχεδιασμού και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος»* (σ. 57). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) εξετάζονται οι ενότητες *«Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις»* (σ. 29), *«Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο»* (σ. 40), *«Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (ο ρόλος του εκπαιδευτικού)»* (σ. 139). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) η ανάλυση επικεντρώνεται στην ενότητα *«Διδακτική πλαισίωση - σχεδιασμός μάθησης»* (σ. 116).

Αναφορικά με τον *«λόγο» της αξιολόγησης*, η ανάλυση εστιάζει σε αναφορές που γίνονται στους Οδηγούς σχετικά με το είδος της αξιολόγησης που προωθείται, αλλά και σε γενικότερους αξιολογικούς σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Στην ενότητα αυτή, διερευνάται αν η αξιολόγηση συμβάλλει σε διαδικασίες αποτίμησης ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μικρών παιδιών (Patton, 2021; Sahlberg, 2013; Freire, 2006; Weck, 1989), αλλά και αν αποτελεί μέσο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών και τις καθημερινές τους ανάγκες (Πεχτελίδης, 2020; Freire & Shor, 2011; Tomlinson, 2010; Μπιρμπίλη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) εξετάζεται η ενότητα «*Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (σ. 41), ενώ στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) η ενότητα «*Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (αξιολόγηση)»* (σ. 154). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) αναλύεται η ενότητα «*Αξιολόγηση»* (σ. 318).

Τέλος, όσον αφορά τον *«λόγο» της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας,* διερευνώνται αναφορές των Οδηγών σε συνάρτηση με την κοινωνική και πολιτισμική κουλτούρα των παιδιών, καθώς και τη συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στον άξονα αυτόν, μελετάται κατά πόσο ενσωματώνονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των οικογενειών, αλλά και κατά πόσο ενισχύεται η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την ενδυνάμωση των παιδιών (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014). Ειδικότερα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) εξετάζεται η ενότητα «*Η συνεργασία με το σπίτι»* (σ. 49). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) διερευνώνται οι ενότητες «*Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας»* (σ. 108), «*Διευκολύνοντας τις μεταβάσεις παιδιών και οικογενειών»* (σ. 113), «*Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (σύνδεση σχολείου - οικογένειας)»* (σ. 158). Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) αναλύεται η ενότητα «*Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας (διευκολύνοντας τα παιδιά και τις οικογένειες να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο στο νηπιαγωγείο)»* (σ. 61).

Αποτελέσματα

Ο «λόγος» της εκπαιδευτικής πολιτικής

Από την ανάλυση του Οδηγού Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 19) προκύπτει ότι στην ενότητα *«Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών»* παρουσιάζονται διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του «λόγου» της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς προκύπτουν στοιχεία που αναφέρονται στην προώθηση εξειδικευμένου περιεχομένου στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (π.χ. *«Πώς θα μπορούσαν τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο να εξελιχτούν σε ικανούς αυριανούς μαθητές που θα σημειώνουν επιτυχίες στο σχολείο»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 19), ενώ ταυτόχρονα ανακύπτουν παιδαγωγικοί «λόγοι» που ενισχύουν τη μάθηση μέσα από καθημερινές πρακτικές των μαθητριών/τών, όπως, π.χ., είναι το παιχνίδι (π.χ. *«να επιλέγουν ελεύθερα δραστηριότητες,* [...] *να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 19). Όσον αφορά τον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 10), στην ενότητα *«Παιδαγωγικές αρχές προγράμματος σπουδών»,* φαίνεται να ενισχύεται η παιγνιώδης και μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης, με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών (π.χ. *«το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο»*, Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 17). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 19), οι ενότητες *«Φυσιογνωμία της προσχολικής εκπαίδευσης»* (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 1) και *«Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας»*, παρουσιάζουν έναν «λόγο» εκπαιδευτικής πολιτικής που δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μικρών παιδιών για τη μάθηση (π.χ. *«Το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχει ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 3).

Ο «λόγος» του περιεχομένου

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης, υποστηρίζεται ότι στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σσ. 97, 155, 215, 289), στις ενότητες *«Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών»*, *«Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών»*, *«Μελέτη περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον κόσμο»* και *«Δημιουργία - έκφραση»*, αναδεικνύεται ο «λόγος» του ακαδημαϊκού περιεχομένου στην ανάπτυξη «ικανών» μαθητριών/τών, που ανταποκρίνονται με επιτυχία στις σχολειοποιημένες απαιτήσεις, όπως είναι η κατανόηση εξειδικευμένων εννοιών (π.χ *«διαλυτότητα, τήξη, πήξη, εξαέρωση»* (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 228). Παράλληλα, παρουσιάζονται στοιχεία που υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από οικείες στα παιδιά δράσεις, οι οποίες είναι νοηματοδοτημένες και άπτονται της καθημερινής ζωής (π.χ. *«χωρίζονται σε ομάδες* (για να παίξουν)», σ. 187). Παρομοίως, στην ενότητα *«Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής»* (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 349), φαίνεται να προωθείται περιεχόμενο που προέρχεται από τις καθημερινές ανάγκες των μικρών παιδιών (π.χ. *«την καταγραφή των δανεισμών που πραγματοποιούν* [...]*, την αρχειοθέτηση των αγαπημένων τους εργασιών»*, σ. 354). Από την ανάλυση του ΠΣΝ 2014 (ΙΕΠ, 2014), στο οποίο αναφέρεται ο Οδηγός Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014), προέκυψε ότι οι ενότητες *«Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη»* και *«Φυσική αγωγή»* (ΙΕΠ, 2014, σσ. 73, 214) εμφανίζουν στοιχεία που αφορούν το περιεχόμενο που εστιάζει στην κοινωνική, τη συναισθηματική και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών, στοχεύοντας στην επίλυση προβλημάτων (π.χ. *«να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους»*, σ. 83). Αντίθετα, οι ενότητες *«Γλώσσα», «Μαθηματικά», «Τέχνες», «Φυσικές επιστήμες», «Κοινωνικές επιστήμες» και «Τεχνολογίες πληροφοριών & επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)»* (ΙΕΠ, 2014, σσ. 96, 133, 176, 229, 263, 309), αναδεικνύουν περιεχόμενο που στοχεύει στην επικοινωνία, τη συνεργασία, το παιχνίδι και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. *«να ανακαλύψουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους (ηχεία)»*, ΙΕΠ, 2014, σ. 183), δίνοντας έμφαση στην ακαδημαϊκή προσέγγιση των μαθησιακών στόχων (π.χ. *«να διερευνούν σχέσεις ανάμεσα σε συμμεταβαλλόμενα ή αντίστροφα μεταβαλλόμενα μεγέθη σε απλές καταστάσεις»*, ΙΕΠ, 2014, σ. 148). Από την ανάλυση του ΠΣΠΕ 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022β), στο οποίο αναφέρεται ο Οδηγός Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α), προκύπτει ότι οκτώ από τις εννιά μαθησιακές περιοχές παρουσιάζουν διττή προσέγγιση του «λόγου» του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες *«Γλώσσα»*, *«Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)»*, *«Κοινωνικές Επιστήμες»*, *«Μαθηματικά»*, *«Φυσικές Επιστήμες»*, *«Τεχνολογία Κατασκευών»*, *«Κινητική Αγωγή»* και *«Τέχνες»* (Πεντέρη κ.ά., 2022β, σσ. 28, 38, 54, 62, 74, 87, 92, 100) προωθούν περιεχόμενο που ενισχύει την εκμάθηση εξειδικευμένης ορολογίας, που στόχο έχει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μικρών παιδιών (π.χ. *«να αποτυπώνουν το εσωτερικό του σώματος διαφόρων οργανισμών και να βρίσκουν ομοιότητες, διαφορές και αναλογίες στη λειτουργία τους»*, Πεντέρη κ.ά., 2022β, σ. 76). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται να ενισχύεται η βιωματική μάθηση που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από παιχνίδια και πειραματισμούς (π.χ. *«να σέβονται τα έμβια όντα και να οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για την προστασία της ζωής και της φύσης»*, Πεντέρη κ.ά., 2022β, σ. 77). Πρόκειται για μία προσέγγιση που αντιπροσωπεύει και τη μαθησιακή περιοχή *«Προσωπική και Κοινωνικο-συναισθηματική Ανάπτυξη»* (Πεντέρη κ.ά., 2022β, σ. 46).

Ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση του Οδηγού Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σσ. 57, 75), στις ενότητες *«Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος»* και *«Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια»* αναδεικνύεται η σημασία της διαφοροποιημένης μάθησης, που συνυπολογίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και στοχεύει στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *«σε περίπτωση που υπάρχουν στην τάξη παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή παιδιά με ειδικές ανάγκες, θα πρέπει ο χώρος να αντανακλά και τα δικά τους βιώματα»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 59). Αντίστοιχα, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σσ. 29, 126), όσον αφορά τις ενότητες *«Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις»* και *«Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις»*, ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών προωθεί την ανάπτυξη κριτικής νοοτροπίας στα μικρά παιδιά, διαφοροποιώντας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και ενισχύοντας την προσέγγιση θεμάτων που ενδιαφέρουν τα παιδιά (π.χ. *«απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συμμόρφωση σε κανόνες που ορίζονται από την ομάδα, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συγκρούσεων»*, σ. 129). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σσ. 355, 360), στις ενότητες *«Ανάπτυξη διδακτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο»* και *«Παραδείγματα ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων»*, ο «λόγος» των μαθησιακών εμπειριών δίνει έμφαση σε εκπαιδευτικές δράσεις που άπτονται της καθημερινής ζωής των παιδιών, μέσα από συμπεριληπτικές προσεγγίσεις (π.χ.

«Αξιοποίηση της πρώτης μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων παιδιών [...] *Ενεργητική εμπλοκή των αλλόγλωσσων γονέων στη διδακτική διαδικασία»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 364).

Σε αντίθετη κατεύθυνση συγκριτικά με τις προηγούμενες ενότητες του Οδηγού Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α), από την ανάλυση της ενότητας *«Παραδείγματα ανάπτυξης διδακτικών σεναρίων»* προκύπτει ότι παρατηρούνται ακαδημαϊκές προσεγγίσεις στις προωθούμενες μαθησιακές εμπειρίες, ενισχύοντας τη μάθηση εξειδικευμένης ορολογίας μέσα από αφηρημένες πρακτικές (π.χ. *«*[...] *στην κατανόηση και τη χρήση της κατάλληλης ορολογίας σε σχέση με* [...] *το θέμα του διδακτικού σεναρίου»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 363).

Ο «λόγος» της διδασκαλίας

Από τη διερεύνηση του Οδηγού Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σσ. 31, 57) προκύπτει ότι στις ενότητες *«Ο ρόλος της εκπαιδευτικού»* και *«Η σημασία του σχεδιασμού και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος»* παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της διδασκαλίας που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις επιθυμίες και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών (π.χ. *«Είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με* [...] *τα παιδιά και να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες θα εξελίσσουν* [...]», Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 31), αλλά και τη μύησή τους σε σχολειοποιημένες διαδικασίες, βάσει των οποίων επιχειρείται η προετοιμασία τους για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (π.χ. *«Πρωταρχικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται το να* [...] *τα μυήσουν* [...] *σε συνθήκες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 31). Αναφορικά με τον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σσ. 29, 40, 142), στις ενότητες *«Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις», «Οργανώνοντας τη μάθηση και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο»* και *«Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (ο ρόλος του εκπαιδευτικού)»,* ο «λόγος» της διδασκαλίας εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά της τάξης, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *«συζήτηση με τα παιδιά, καταγραφή των προτιμήσεών τους, κλείδες παρατήρησης, επικοινωνία με γονείς»*, Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 31). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σσ. 19, 116), στις ενότητες *«Σκοποί και στόχοι διδασκαλίας»* και *«Διδακτική πλαισίωση - σχεδιασμός μάθησης»,* ο «λόγος» της διδασκαλίας αναδεικνύει ως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές για την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες (π.χ. *«οι νηπιαγωγοί να επιλέγουν κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και κατάλληλο υλικό για να βοηθούν τα παιδιά»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 24).

Ο «λόγος» της αξιολόγησης

Εξετάζοντας τον Οδηγό Νηπιαγωγού 2003 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 41), παρατηρείται ότι στην ενότητα *«Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»,* ο «λόγος» της αξιολόγησης στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των πρακτικών που εφαρμόζονται (π.χ. *«Η αξιολόγηση* [...] *έχει εσωτερικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα* [...] *αποσκοπεί: στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, στην ανατροφοδότηση* [...] *και στη βελτίωση της* [...] *εκπαιδευτικού»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 41). Παρομοίως, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 157), στην ενότητα *«Το πρόγραμμα για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης»*, ο «λόγος» της αξιολόγησης προτείνει τη δημιουργία ατομικών φακέλων (portfolios) που περιλαμβάνουν παρατηρήσεις, σημειώσεις και σχόλια σχετικά με δράσεις, αποτυπώνοντας την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (π.χ. *«Εκτός από τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, στον ατομικό φάκελο των παιδιών μπορεί να αναφέρονται χαρακτηριστικά περιστατικά ή σχόλια των παιδιών και επισυνάπτονται έργα και σχέδιά τους»*, Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 159). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 318), στην ενότητα *«Αξιολόγηση»*, ο «λόγος» της αξιολόγησης παρουσιάζει την αξιολογική διαδικασία ως βασικό μοχλό για τη βαθύτερη μάθηση, την παροχή πληροφοριών και την καθοδήγηση της στοχοθεσίας, με σκοπό την αλλαγή και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. *«Αναφερόμαστε στην προσέγγιση της αξιολόγησης για τη μάθηση* [...] *που έχει ως βασικό σκοπό την παροχή πληροφοριών για κάθε παιδί* [...] *μοναδικό μαθησιακό του προφίλ* [...] *σε μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης και αλλαγής»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 318).

Ο «λόγος» της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Από την ανάλυση του Οδηγού Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 49) προκύπτει ότι στην ενότητα *«Η συνεργασία με το σπίτι»* παρουσιάζονται διαφοροποιημένες προσεγγίσεις μεταξύ της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, καθώς, από τη μία πλευρά, γίνονται αναφορές στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία της συνεργασίας (π.χ. *«για πολλούς γονείς επιτυχία* [...] *σημαίνει γρήγορη κατάκτηση πάγιων*

μαθησιακών επιδιώξεων [...]», Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 56), ενώ από την άλλη, ενισχύεται η επικοινωνία με στόχο να τεθεί από κοινού ένα σημείο εκκίνησης, όπως οι στόχοι και προσδοκίες για την εξέλιξη των παιδιών (π.χ. *«Την πρώτη εβδομάδα της σχολικής χρονιάς,* [...] *μία πρώτη προγραμματισμένη συνάντηση, μια συνάντηση γνωριμίας»*, Δαφέρμου κ.ά., 2006, σ. 56). Παρομοίως, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 108, 113, 158), στις ενότητες *«Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας», «Διευκολύνοντας τις μεταβάσεις παιδιών και οικογενειών»* και *«Σύνδεση σχολείου - οικογένειας»*, ο «λόγος» της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των οικογενειών στον σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών, διασφαλίζοντας τη συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. *«Η προσαρμογή των παιδιών γίνεται πιο ομαλά όταν υπάρχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που παίρνει υπόψη του τις ανησυχίες και τις ανάγκες τόσο των ίδιων όσο και των γονιών τους»*, Μπιρμπίλη κ.ά., 2014, σ. 117). Τέλος, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 61), στην ενότητα *«Διευκολύνοντας τα παιδιά και τις οικογένειες να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο στο νηπιαγωγείο»*, ο «λόγος» της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας εστιάζει στη μετάβαση των παιδιών από την πρώιμη παιδική ηλικία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, με παιχνίδια που βοηθούν στην κοινωνικοποίησή τους (π.χ. *«Ενθαρρύνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να δημιουργούν φιλίες δημιουργώντας πλαίσια στα οποία μειώνονται σημαντικά οι πιθανότητες περιθωριοποίησης ορισμένων παιδιών»*, Πεντέρη κ.ά., 2022α, σ. 64).

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των Οδηγών, παρατηρείται ότι στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού 2014 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) παρουσιάζεται διττή προσέγγιση του «λόγου» της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς φαίνεται να προωθούνται ακαδημαϊκές πρακτικές, ενώ από την άλλη, ενισχύεται η από κοινού στοχοθεσία του μαθησιακού πλάνου για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Οδηγός Εκπαιδευτικού 2022 (Πεντέρη κ.ά., 2022α) παρουσιάζει προοδευτικά ανοίγματα, ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την ενεργό εμπλοκή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τον «λόγο» του περιεχομένου, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται περιορισμένες μαθητοκεντρικές δράσεις που στοχεύουν στην κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, ενώ δίνεται έμφαση στις σχολειοποιημένες δράσεις που βασίζονται στην εκμάθηση ακαδημαϊκής ορολογίας, με στόχο την κατάκτηση εξειδικευμένων ικανοτήτων. Υπερισχύει, λοιπόν, μια αυστηρή προσέγγιση του «λόγου» του περιεχομένου και στους τρεις Οδηγούς, χωρίς να παρατηρείται διαφοροποίηση από τη συγκριτική θεώρηση.

Επίσης, προέκυψε ότι ο Οδηγός Νηπιαγωγών (Δαφέρμου κ.ά., 2006) και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014) παρουσιάζουν έναν «λόγο» μαθησιακών εμπειριών που περιορίζεται σε ακαδημαϊκές πρακτικές της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ από την άλλη, ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (Πεντέρη κ.ά., 2022α) υιοθετεί έναν παιδαγωγικό «λόγο» που στοχεύει στη συμπερίληψη και συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τον «λόγο» της διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στους Οδηγούς, παρατηρήθηκε ότι μόνο στον Οδηγό Νηπιαγωγού 2006 (Δαφέρμου κ.ά., 2006) γίνονται αναφορές στην εφαρμογή σχολειοποιημένων μεθόδων και διαδικασιών στις σχολικές δράσεις του νηπιαγωγείου, ενώ οι Οδηγοί Εκπαιδευτικών 2014 και 2022 (Μπιρμπίλη κ.ά., 2014; Πεντέρη κ.ά., 2022α) παρουσιάζουν πρόοδο στον τομέα αυτό, ενισχύοντας έναν παιδαγωγικό «λόγο» που προωθεί την εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών μεθόδων διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Οδηγών (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Μπιρμπίλη κ.ά., 2014; Πεντέρη κ.ά., 2022α), και οι τρεις παρουσίασαν ομοιότητες ως προς τον «λόγο» της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να αποκλείουν τη χρήση αξιολογικής αποτίμησης που στοχεύει στην ανάδειξη της «επιτυχούς» φοίτησης στο νηπιαγωγείο και εστιάζουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση που λαμβάνει υπόψη την αναπτυξιακή πορεία όλων των παιδιών, συμβάλλοντας στην αναδιαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Τέλος, η διερεύνηση των Οδηγών (Δαφέρμου κ.ά., 2006; Μπιρμπίλη κ.ά., 2014; Πεντέρη κ.ά., 2022α) ανέδειξε ότι ο «λόγος» της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εμπλοκή της κοινωνικο-πολιτισμικής κουλτούρας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στη συμπερίληψη των οικογενειών στις αποφάσεις σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον. Άρα, παρατηρούνται σταθερά προοδευτικά ανοίγματα από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων.

Συμπεράσματα

Στην εργασία διερευνήθηκαν οι «λόγοι» που αναδεικνύονται στους Οδηγούς εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι παιδαγωγικοί «λόγοι» που επικρατούν στους Οδηγούς προωθούν την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων ακαδημαϊκού περιεχομένου, περιορίζοντας την εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι Οδηγοί δίνουν έμφαση στην ανάδειξη της συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από παιχνίδια και πειραματισμούς σε περιεχόμενο που τα αφορά. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι υφίστανται παιδαγωγικοί «λόγοι» που ενισχύουν τη μάθηση ακαδημαϊκού περιεχομένου σε πολύ μικρές ηλικίες, όμως παρουσιάζονται και προοδευτικά ανοίγματα, εμφανίζοντας παιδαγωγικούς «λόγους» που θέτουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τα μικρά παιδιά, αναδεικνύοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του περιεχομένου που διερευνήθηκε.

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι παιδαγωγικοί «λόγοι» που υποστηρίζουν την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων στα μικρά παιδιά, θέτοντάς τα στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και αφήνοντας περιθώρια συμμετοχής και εμπλοκής των οικογενειών τους στον σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα στο πεδίο των Οδηγών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να εστιάσει στην προώθηση διδακτικών και αξιολογικών μεθόδων, όπως και του περιεχομένου που στοχεύει στη συμπερίληψη των κοινωνικών και πολιτισμικών αναγκών όλων των παιδιών, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ως μελλοντική έρευνα προτείνεται η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης και επεξεργασίας των Οδηγών από εκπαιδευτικούς σε συνθήκες διδακτικών εφαρμογών στο νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, *2*(1). https://doi.org/10.1177/2332858415616358 Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24

Bazzul, J. (2012). Οι έννοιες του λόγου και της υποκειμενικότητας στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων φυσικών επιστημών: Μια προσέγγιση με βάση το έργο του Michel Foucault, *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη, 40-41,* 55-72.

Calabrese-Barton, A., & Tan, E. (2010). "It changed our lives": Activism, science, and greening the community, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education,10*(3), 207-222.

Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (intro: Macedo, D., trans: Ramos, M.B.). New York: Continuum.

Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Patton, Q.M. (2021). *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης* (επιμ. Θ. Καραλής). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας. Ανακτήθηκε από https://www.inegsee.gr/ekdosi/ipedagogiki-tis-axiologisis/ (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Pechtelidis, I., & Stamou, G. (2017). «The "competent child" in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula», *Palgrave Communication, 3*(17065), 1-11.

Sahlberg, P. (2013). *Φινλανδικά μαθήματα: Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία;* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Weck, H. (1989). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (μτφρ. Δ. Δασκαλάκης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/1947 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://hdl.handle.net/11419/5826 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). *Ο Άγγελος και ο άλλος. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού: Επιστημονική περιοδική έκδοση της ΟΜΕΡ*, *14*, 268-276. https://doi.org/10.12681/icw.17959 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Μπιρμπίλη, Μ., Κοντοπούλου, Μ., & Χριστοδούλου, Ι. (2014). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. http://hdl.handle.net/10795/1859 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί* (2η έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών Για την Προσχολική Εκπαίδευση – Διευρυμένη Εκδοχή* (2η έκδοση). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Κάλλιπος. http://hdl.handle.net/11419/4744 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

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

Σιάτρας, Α. (2013). *Πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών και κοινωνικός αποκλεισμός: Μια παιδαγωγική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.. https: //www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35536 (Ημερομηνία πρόσβασης: 13/2/24)

Αποστιγματίζοντας την Ωραία Ελένη και το στερεότυπο της μοιραίας γυναίκας: μετασχηματισμοί του μύθου στο παιδικό βιβλίο

Ευαγγελία Μουλά
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων Δωδεκανήσου
moulaevang@gmail.com

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη σχολιάζονται κριτικά διακειμενικές εκφάνσεις του μύθου της Ωραίας Ελένης στο παιδικό βιβλίο και ανάγνωσμα, με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη, μιας κοινής, λανθάνουσας μετα-αφήγησης που επικυρώνει ή ανατρέπει την ιδεολογική πρόσληψη του μύθου διαχρονικά. Εξετάζονται συνοπτικά η θέση της γυναίκας στον ιστορικό χρόνο και η παρουσία της στη μυθοπλασία, καθώς και ο ρόλος του αρχαιοελληνικού μύθου στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων. Ακολουθεί σύντομη αναφορά στη «γυναικεία φωνή» ως ιδιαίτερη αποτύπωση της θηλύτητας μέσω της λογοτεχνίας, ενώ γίνεται αναφορά στο πώς αυτή ανανέωσε τα μυθικά αρχέτυπα, αποδομώντας τις αρνητικές συνδηλώσεις για το γυναικείο φύλο. Τέλος, γίνεται λόγος για την ιδιότητα της ομορφιάς και το απόλυτο παράδειγμα αυτής, την Ωραία Ελένη, και στη συνέχεια αναλύονται σύγχρονα κείμενα για παιδιά στα οποία η Ελένη πρωταγωνιστεί ή έχει λειτουργικό ρόλο. Τα υπό εξέταση κείμενα, στο πλαίσιο των φεμινιστικών επαναναγνώσεων των μύθων, επιχειρούν να απενοχοποιήσουν την ίδια και στο όνομά της, την ομορφιά ως ολέθρια γυναικεία ιδιότητα, αποδεικνύοντας ότι η ωραία Ελένη δεν υπήρξε παρά το εξιλαστήριο θύμα της ανδροκρατούμενης κοινωνίας για τις ανομολόγητες εξουσιαστικές της προθέσεις.

ABSTRACT

In the present study, intertextual manifestations of the myth of Helen of Troy in children's books are critically commented on, with the ultimate aim of investigating the existence or not of a common, latent meta-narrative that validates or subverts the ideological reception of the myth over time. The position of women in historical times and their presence in fiction are briefly examined, as well as the role of ancient Greek myth in the formation of gender identities. This is followed by a brief reference to the "female voice" as a particular representation of femininity through literature and how it renewed the mythical archetypes, deconstructing the negative connotations of the female gender. Finally, the quality of beauty and the ultimate paradigm of it, Helen of Troy, is discussed in fiction for children in which Helen plays a leading or functional role. The texts under examination, in the context of feminist re-readings of myths, attempt to exonerate Helen of Troy and in her name, beauty as a pernicious feminine quality, proving that beautiful Helen was nothing more than the atoning victim of the male-dominated society for its unacknowledged domineering intentions.

Εισαγωγή

Η γυναίκα ως ιστορικό υποκείμενο και ως μυθοπλαστικό πρόσωπο

Η μακραίωνη φυσικοποίηση της αρσενικής δύναμης ως συμβόλου υπεροχής, επέβαλλε στη γυναίκα μια υποβαθμισμένη θέση διαχρονικά, σε σύγκριση με το αντρικό πρότυπο. Η μετατροπή της αρσενικής κυριαρχίας σε Παρά-

δειγμα εμπόδιζε μέχρι πρόσφατα οποιαδήποτε αμφισβήτηση των έμφυλων στερεότυπων (Bourdieu, 1990), τόσο στην κοινωνία όσο και στη μυθοπλασία.

Η φύση, η γονιμότητα και η παθητικότητα ταυτίζονταν ανέκαθεν με τη γυναίκα, ενώ ο πολιτισμός, η επιστήμη και η δράση (Attebery, 2000, 134) με τον άνδρα. Η αρρενωπότητα υπήρξε συνώνυμη της λειτουργικότητας και της ατομικής δραστηριότητας, της κυριαρχίας, της περιπέτειας και της τόλμης, ενώ η θηλυκότητα της εκφραστικότητας και της συλλογικότητας, της οικογενειακής ζωής, της υποταγής και της επικοινωνίας (Feather, 1984, 606).

Από την άλλη πλευρά, η προικισμένη γυναίκα θεωρούνταν μια τερατώδης εξαίρεση, που συνδέθηκε με τη λατρεία της μητριαρχίας. Σε αυτήν αποδίδονταν μυστικιστικές, χθόνιες δυνάμεις, τις οποίες ο δυτικός πολιτισμός δαιμονοποίησε και τελικά απαξίωσε. Ο ανδρικός οριενταλισμός (Sais, 2016) φαντασιωνόταν τη γυναίκα με δύναμη ως τον Άλλο, που απειλεί τη σταθερότητα της ελεγχόμενης από τον άνδρα κοινωνίας. Η απώλεια της γυναικείας φωνής, η κατάπνιξή της από την πατριαρχική νομιμότητα και κυριαρχία στον δημόσιο χώρο, η υφαρπαγή των δικαιωμάτων της και η καταδίκη της στη μοναξιά, βαφτίστηκε αρετή. Όλο αυτό αντανακλούσε υποχρεωτικά και στα πολιτισμικά προϊόντα, και κατά συνέπεια και στη λογοτεχνία. Η τυπική μέχρι τώρα αναζήτηση της ταυτότητας εκ μέρους των γυναικείων χαρακτήρων στη λογοτεχνία συνιστούσε, τις περισσότερες φορές, ένα πνευματικό ταξίδι με σημείο επιστροφής τον εσωτερικό τους εαυτό, μακριά από τη δημόσια, κοσμική τάξη πραγμάτων (Vandergrift, 1996). Στο μυθιστόρημα ενηλικίωσης, η αρχετυπική εξέλιξη της γυναικείας μοίρας ήταν η πορεία προς την ωριμότητα, με κορύφωση τον κοινωνικό συμβιβασμό και τον τερματισμό της αναζήτησης αμέσως μετά (Pratt, 1981, 14).

Με τη φύση/αγνότητα/παράδοση να αντιπροσωπεύει όχι μόνο την ταυτότητα της γυναίκας, αλλά και την ετερότητά της, το βασίλειό της και ταυτόχρονα την εξορία της (De Beauvoir, 1953, 710-711), η γυναίκα χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον στο Bildungsroman (μυθιστόρημα ενηλικίωσης) ως το μέσο διά του οποίου ο ήρωας αποκαθιστά την επαφή του με τη φύση και αναβαπτίζεται (Pratt, 1972, 476-490), ισορροπώντας μεταξύ ατομικής φιλοδοξίας και ενός ποσοστού ευαισθησίας που τον καθιστά μεν ανθρώπινο, αλλά ποτέ ευάλωτο.

Εντούτοις, η σύγχρονη μυθοπλασία (Carpenter & Prichard, 1999, 181) επιχειρεί συστηματικά την προώθηση εναλλακτικών ιεραρχιών και την άρθρωση ενός φεμινιστικού, αντι-πολιτισμικού λόγου, που αποκαλύπτει και καταγγέλλει τις διακρίσεις του παρελθόντος (Seelinger Trites, 1997, 40).

Η ιδιαιτερότητα της γυναικείας φωνής έγινε αισθητή μετά τις δημοσιεύσεις των Ellen Moers, *Literary Women* (1976), Elaine Showalter, *A Literature of Their Own* (1977), και Sandra Gilbert-Susan Gubar, *The Madwoman in the Attic* (1979). Οι εν λόγω μελέτες απέδειξαν ότι η ετερότητα των γυναικών είναι πολιτισμικά κατασκευασμένη και όχι απόρροια βιολογικού ντετερμινισμού (Toril, 1985, 51/172). Στόχος του σύγχρονου φεμινιστικού λόγου είναι η διατύπωση μιας ενεργητικής και ενδυναμωμένης θηλύτητας, αντί της στατικής και παθητικής εκδοχής της, στη μέχρι πρόσφατη λογοτεχνική παραγωγή (Morgan, 1972, 184).

Αρχαιοελληνική μυθολογία, γυναικεία φωνή και παιδική λογοτεχνία

Πλέον, οι μύθοι είναι κοινώς αποδεκτό ότι δεν διαθέτουν κάποιο εγγενές, διαχρονικό, ή οικουμενικό νόημα, αλλά αποκτούν τη σημασία τους στο εκάστοτε παρόν της χρήσης και της πρόσληψής τους (Stephens & McCallum, 2013).

Η ιστορική εξέλιξη των μύθων και οι αλλεπάλληλες πραγματώσεις τους, τούς κάνουν να μοιάζουν με παλίμψηστο. Το είδος της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ κάθε διασκευής και του προκείμενού της ορίζεται από τις μετα-αφηγήσεις (Stephens & McCallum, 2013), δηλαδή τις ιστορικά κατασκευασμένες, εγγεγραμμένες και ενσωματωμένες στο σώμα της αφήγησης, άρρητες ιδεολογικές παρεμβολές.

Η πλειονότητα των μυθικών αφηγήσεων για παιδιά ήταν, μέχρι προσφάτως, εμποτισμένες από την κυρίαρχη δυτική μεταηθική, η οποία προσυπέγραφε και ενίσχυε την πατριαρχική, τη μισογυνική και την εθνοκεντρική αφήγηση του μοντερνισμού (Moula, 2006). Η διαχείρισή τους υπηρέτησε επί μακρόν πατριαρχικά, ιδεολογικά σχήματα, διαμορφώνοντας τη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης και των έμφυλων στερεότυπων στην Ελλάδα αλλά και σε όσους έχρισαν κατά καιρούς εαυτούς, κληρονόμους της πολιτιστικής της κληρονομιάς (Goldhill, 2003).

Η παιδική λογοτεχνία, ως εργαλείο λειτουργικής κοινωνικοποίησης, αξιοποιείται κατά κόρον για παιδαγωγικούς σκοπούς. Η ιδεολογία στα κείμενα για παιδιά υποβάλλεται με λανθάνοντα τρόπο, και τα στερεότυπα - μήτρες κοινωνικών χαρακτηριστικών μεταβιβάζονται ανεπαίσθητα και διαιωνίζονται χωρίς να συναντήσουν αντιστάσεις. Μια σημαντική πηγή πρώτης ύλης για την παιδική λογοτεχνία υπήρξαν ανέκαθεν οι αρχαιοελληνικοί μύθοι. Οι θεματικές ομοιότητες, οι αναλογίες, οι λανθάνουσες αναφορές, η επανασύνθεση και αναδιάταξη των στοιχείων των κλασι-

κών μύθων είνναι πάμπολλες στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας, παράγοντας έργα που μεταφέρουν, σχολιάζουν ή απηχούν τους αρχαίους μύθους.

Κάποτε, η αναφορά ενός ονόματος αρκούσε για να ανακληθεί στη μνήμη η μυθική του προέλευση, ακόμη και όταν το νέο χωροχρονικό πλαίσιο του παράγωγου λογοτεχνικού έργου δεν είναι συμβατό με την υπόλοιπη ιστορία (π.χ. η Αριάδνη, που αποτελεί τον κύριο χαρακτήρα των Tricksters της Margaret Mahy, διακρίνεται για την επινοητικότητά της).

Μέσα από τη διασκευαστική διαδικασία, οι μύθοι δεν παραμένουν στατικοί, αλλά εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις ευαισθησίες και τα προτάγματα του παρόντος. Μάλιστα, σε ορισμένες υπαινικτικές διασκευές κλασικών ελληνικών μύθων στη mainstream λογοτεχνία (*The Good Mother* - Sue Miller, *Dinner at Homesick Restaurant* - Anne Tyler, *Beloved* - Toni Morrison), δημιουργείται μια συγκρητιστική, πολυεπίπεδη και επί το θετικότερο γυναικεία εικόνα. Οι νέες αυτές αφηγήσεις οδηγούν σε μια βαθύτερη και πολυδιάστατη προσέγγιση των αρχαίων ηρωίδων, η οποία φωτίζει πτυχές της προσωπικότητάς τους που είχαν παραμεληθεί και αποσιωπηθεί (Δήμητρα, Δανάη, Μήδεια, αντίστοιχα).

Κατ' αναλογία, και στην παιδική λογοτεχνία που εμπνέεται από τις φεμινιστικές αρχές, οι γυναίκες αποκτούν τη φωνή που είχαν στερηθεί οι μυθικές και παραμυθιακές τους πρόγονοι (Powers, 1991, 10). Το παραμορφωμένο γυναικείο αρχέτυπο αναθεωρείται. Τα χαρακτηριστικά των γυναικών, των οποίων ο υπερφυσικά δυναμικός χαρακτήρας ή οι μαγικές τους ιδιότητες προκαλούσαν δέος και αποτροπιασμό, αμβλύνονται (Ζερβού, 2005, 96-103), και τους αναγνωρίζονται άλλοθι (Moula, 2006a). Στη βιβλιογραφία συναντώνται ευρέως συλλογές σχετικών διασκευών, όπως Vallejo Boris and Doris (1992) *Ladies, Retold Tales of Goddesses and Heroines*, Jane Yolen - Susan Guevara (2000) *Not one damsel in distress*, Barbara G. Walker (1996) *Feminist Fairy Tales*, Zipes Jack (1986) *Don't bet on the Prince*, *Contemporary Feminist Fairy Tales in North America and England*. Μέσα από το παιχνίδι των «κανόνων και των παραβάσεων» (Ζερβού, 1996), αποδομείται συστηματικά το πλήρες αρνητικών συνδηλώσεων παράδειγμα της γυναικείας φύσης, όπως είχε καλλιεργηθεί και συντηρηθεί διά των μύθων.

Ομορφιά: χάρισμα ή κατάρα; Η περίπτωση της Ωραίας Ελένης

Όπως ήδη ειπώθηκε, η γυναικεία φύση σμιλεύτηκε, από την αρχαιότητα ακόμα, ως το αρνητικό του άνδρα, με υποτιμητικές προεκτάσεις. Με εξαίρεση την Αθηνά, οι άλλες γυναικείες θεές της γνώσης συν τω χρόνω περιθωριοποιήθηκαν ή προσέλαβαν αρνητικές προεκτάσεις. Η σιωπή-αλαλία ανήχθησαν σε ιδεατές ιδιότητες των γυναικών (Knowles, 2015), σε συνδυασμό με την εργατικότητα και την υπακοή. Αντιθέτως, στον Ίαμβο των γυναικών, ο Σημωνίδης ο Αμοργίνος, ανάμεσα στους δέκα τύπους γυναικών που, κατά τα λεγόμενά του, δημιούργησε ο θεός, διακρίνει και τη γυναίκα-φοράδα, η οποία συμβολίζει την όμορφη-ματαιόδοξη γυναίκα, ως εξής:

Ωραία γυναίκα να τη βλέπουνε οι άλλοι
για όποιον την έχει συμφορά είναι μεγάλη
εκτός σε άρχοντα αν ανήκει ξιπασμένο
η σε κανέναν από μυαλό παραλυμένο.[1]

Η ομορφιά θεωρείτο ανέκαθεν προσόν της γυναικείας φύσης, αλλά ταυτόχρονα και απειλή για τη διασάλευση της επικρατούσας τάξης, όταν αυτή δεν συνοδευόταν από σεμνότητα και υποταγή. Το αρχέτυπο της εκθαμβωτικά όμορφης, και εξ ου μοιραίας γυναίκας, ακλόνητο μέχρι σήμερα, είναι αδιαμφισβήτητα η μυθική Ωραία Ελένη.

Την Ωραία Ελένη συνοδεύει μια πλούσια και αντιφατική μυθογραφική- διακειμενική παράδοση. Παρά τη θετική απεικόνισή της στην *Οδύσσεια* ως φιλόξενη οικοδέσποινα του Τηλέμαχου (ο, στ. 126-127), τη δικαιολόγηση της συμπεριφοράς της από την Πηνελόπη (ψ, στ. 218-224), αλλά και την ίδια της τη μεταμέλεια στο Ζ της *Ιλιάδας,* ή ακόμα τη μετέπειτα αθώωσή της από τον Στησίχορο (*Παλινωδία*), τον Ηρόδοτο (2.112-120 και τον Γοργία (*Ελένης Εγκώμιο*), η κυρίαρχη εικόνα της είναι αυτή που παραδίδεται στον *Αγαμέμνονα* του Αισχύλου, ως απειλή για τον συζυγικό θεσμό (στ. 62), αλλά και στην *Ηλέκτρα* του Ευριπίδη (στ. 1060-1066), όπου παραλληλίζεται με την ολέθρια και σατανική Κλυταιμνήστρα. Στη διαδικασία της συνεχούς επανασυγκειμενοποίησής της (Schaeffer, 1989, 147-150), η πολυσυζητημένη μυθική μορφή, και σε σχέση με τις δυναμικές που ανέπτυσσε με τα διάφορα κείμενα και τις εποχές, μολονότι επαναπροσδιοριζόταν συνεχώς (Goldhill, 1994), κατέληξε στιγματισμένη από τη φύση της, με κυρίαρχο στοιχείο αυτό

1. Διασκευή του ποιήματος του Σημωνίδη του Αμοργίνου από τον Δημήτρη Ε. Σολδάτο, όπως δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Τύπος Λευκαδίων» στις 13/3/2015. Αριθμ. Φύλλου 13.

της ομορφιάς της και από τη μία πλευρά, και μοναδική πράξη της, αυτήν της αποπλάνησής της από τον γοητευτικό Πάρη, με συνέπεια την εγκατάλειψη της συζυγικής της εστίας, και κατ' επέκταση την κήρυξη του Τρωικού πολέμου.

Ακόμα και σε έργα της νεότερης δραματουργίας, που διαφοροποιούνται αισθητά από τη μυθική παράδοση και τη χρησιμοποιούν μόνο ως περίβλημα για τις μορφολογικές και αισθητικές τους αναζητήσεις, όπως η *Ελένη* του Goethe, παρά τις χωροχρονικές υπερβάσεις (στη δεύτερη πράξη το σκηνικό είναι η αυλή ενός μεσαιωνικού κάστρου), η Ελένη πάλι σαγηνεύει την καρδιά ενός σπουδαίου άντρα, του Φάουστ, επισφραγίζοντας τη φήμη της ως καρδιοκατακτήτριας (Suzuki, 1994, 58-66). Η Ελένη, ως θηλυκός Πρωτέας, μεταμορφώνεται πάντα σύμφωνα με τους πόθους των ανδρών.

Στην πραγματικότητα, από τα Ομηρικά έως τα Κύπρια έπη, και από τον Ησίοδο έως τον Αισχύλο, η Ελένη παρουσιάζεται θύμα της ομορφιάς της, δόλωμα στα δίχτυα της θεάς του έρωτα και, παρά τις ευθύνες των ανόσιων πράξεών της, διατηρεί το φωτοστέφανο μιας υπερφυσικής αγνότητας (Τρωάδες Ευριπίδη, στ. 981-990), που εκπορεύεται από την ομορφιά της, η οποία ανάγεται σε ιδεοληπτικό τόπο (Από τη Μήδεια στη Σαπφώ, 1995, 123-124).

Παρ' όλα αυτά, η δεσπόζουσα και διαδεδομένη πρόσληψή της είναι αυτή του θύτη, που ενεργοποιεί αυτομάτως έναν μειωτικό, αξιολογικό συνειρμό σε βάρος της, αυτόν της μοιραίας γυναίκας που σπέρνει τον όλεθρο εξαιτίας της ομορφιάς της. Η ομορφιά, εξάλλου, συγγενεύει με μια ακόμα απεχθή ιδιότητα, αυτή της ματαιοδοξίας (Moula & Kampouropoulou, 2014), η οποία επισύρει την ηθική παρακμή.

Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η αντίληψη διαχέεται και στην pop κουλτούρα εν γένει. Π.χ., μία από τις πολλές και θρυλικές ερωτικές συντρόφους του Captain Kirk στο επικό Star Trek ήταν και η εκθαμβωτική καλλονή αλλά δολοπλόκα Elaan of Troyius, βασίλισσα του ομώνυμου πλανήτη.

Σπανίως, η θέση αυτή αμφισβητείται σε σύγχρονα πολιτισμικά προϊόντα, όπως συμβαίνει στην ταινία Helen of Troy (1956), το πρώτο έπος μεγάλης οθόνης του Τρωικού Πολέμου (Winkler, 2007, 51). Εδώ, με τη σκηνοθετική επιλογή της δολοφονίας του Μενέλαου από τον Έκτορα, σε αντίθεση με τη μυθική παράδοση, ο πόλεμος παρουσιάζεται ανούσιος. Οι Έλληνες παύουν να αγωνίζονται για την επιστροφή της Ελένης στον σύζυγό της και μάχονται για την ικανοποίηση της «εξωφρενικής απληστίας του Αγαμέμνονα για εξουσία» (Cyrino, 2007, 144).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε διασκευές ή διακειμενικές αναφορές στον μύθο της Ωραίας Ελένης για παιδιά, που επιχειρούν να την αποκαταστήσουν ηθικά και να της προσδώσουν ψυχολογικό βάθος, πνευματικές αρετές ή τουλάχιστον άγνοια κινδύνου.

Μια διχασμένη Ελένη που μαστίζεται από υπαρξιακές αγωνίες

Η Ωραία Ελένη της Μαρί Γκουντό (εκδόσεις Κέδρος, 2003) προτείνει μια ανατρεπτική, σε σχέση με την παράδοση, εικόνα της Ωραίας Ελένης. Σύμφωνα με τα παρακειμενικά δεδομένα, το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 12 ετών και άνω. Η περίληψη στο οπισθόφυλλο παραπέμπει στην τεχνική της Mainstream λογοτεχνίας και προκαλεί, μέσα από την έντεχνη διατύπωσή της, το ενδιαφέρον του επίδοξου αναγνώστη. Το ερώτημα–κλειδί με το οποίο κλείνει η περίληψη, «έφταιξε όμως πράγματι η Ελένη για όλες αυτές τις συμφορές που της έχουν αποδοθεί από την αρχαιότητα ως σήμερα;», μας συνδέει υπαινικτικά με την τραγική εκδοχή της Ευριπίδειας ηρωίδας.

Η συνοδεία της περίληψης – τύπου κινηματογραφικού προγράμματος, «η συνέχεια επί της οθόνης», με τα σε διαφορετική γραμματοσειρά κριτικά αξιολογικά σχόλια, προσθέτει στο στοιχείο του συναρπαστικού της αφήγησης και το πλεονέκτημα της επιμορφωτικής λειτουργίας, που υπερισχύει και παραδόξως κατατάσσει το βιβλίο στην κατηγορία των βιβλίων γνώσεων (!!). Με αυτό συνάδουν και τα κεφάλαια-παραρτήματα του βιβλίου (Επίλογος, Ελένη η γυναίκα με τα χίλια πρόσωπα, Η αλήθεια των μύθων, Το πεπρωμένο είναι γραμμένο στα ονόματα).

Από άποψη αφηγηματικής τεχνικής, το κείμενο ακολουθεί την πεπατημένη. Ο τριτοπρόσωπος πανεπόπτης αφηγητής, που είναι ετερο- και εξω- διηγητικός, βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τον αναγνώστη, καθώς από την αρχή κιόλας ορίζει το χρονικό σημείο απ' όπου αφηγείται την ιστορία ως υστερόχρονο των αφηγουμένων, πράγμα που του επιτρέπει να προοικονομεί, συχνά εις βάρος της απαιτούμενης για την ποιότητα της αφήγησης, απαραίτητης έκπληξης («από το μυαλό κανενός δεν θα περνούσε να την ονομάσει τότε Ελένη της Τροίας.» «Ήταν πριν από το μεγάλο πόλεμο που κράτησε δέκα ολόκληρα χρόνια … μυαλά χυμένα στο χώμα»). Παρ' όλα αυτά, η συγγραφέας αξιοποιεί την τεχνική του «ελεύθερου πλάγιου λόγου» και έτσι είναι σαν να ακούμε τη φωνή του αφηγητή, συντονισμένη με αυτήν της ηρωίδας (Ζερβού, 2005, 191). Ο ελεύθερος πλάγιος λόγος ή αφηγημένος μονόλογος είναι ένας υβριδικός μηχανισμός (Cohn, 2001, 139-192) που εξασφάλιζε ανέκαθεν στη γυναικεία γραφή τη δυνατότητα να ασκεί κριτική και να ερμηνεύει την κοινωνία, μέσα από την παρουσίαση της εστιαζόμενης γυναικείας συνείδησης, από την εποχή ακόμα

της Jane Austen (Lanser, 1992, 74) μέχρι τις σύγχρονες Αφρο-Αμερικανίδες συγγραφείς (Lanser, 1992, 200, 203). Η ετεροδιηγητική εξωτερική αφήγηση προστατεύει το περιεχόμενο και παρέχει εχέγγυα αληθοφάνειας και εγκυρότητας.

Μια παρόμοια ανατρεπτική επαναφήγηση της ιστορίας της Ελένης μέσα από την προσωπική της γυναικεία οπτική, συναντάμε ήδη πολύ νωρίτερα, από τη Sophie Chaveau (Zervou, 2005b, 3, υπ. 21), στο μυθιστόρημά της, *Memoires d' Helene* (1988), στα πλαίσια της ευρύτερης τάσης «εκθήλυνσης της αφήγησης» (Ζερβού, 2005, 89-96), στην οποία υπάγονται και άλλα πρόσφατα μυθιστορήματα, όπως η «*Πηνελοπιάδα*» της Μάργκαρετ Άτγουντ, όπου παρακολουθούμε την ιστορία την Πηνελόπης και των 12 θεραπαινίδων της, που σφάχτηκαν από τον Οδυσσέα, μέσα από την εσωτερική οπτική της ομώνυμης ηρωίδας.

Σαφώς, εδώ, δεν πρόκειται για μια διασκευή του Ευριπίδειου έργου. Καταπιάνεται με τον μύθο της Ελένης ολιστικά, από την εποχή της πρώτης της νεότητας μέχρι και τα γεράματά της. Κάνει χρήση και συνδυάζει διάφορα στοιχεία των αλλεπάλληλων επιστρωματώσεων των μύθων, που έχουν πλεχτεί γύρω από το θρυλικό όνομά της. Εκεί, όμως, που η διασκευή διαφέρει από τις προηγούμενες αλλά και από το πρωτότυπο, είναι κυρίως σε δύο διαφορετικούς χειρισμούς δεδομένων, που την αποσπούν από τα προδιαγεγραμμένα πλαίσια και μεταπλάθουν τα γεγονότα και τα πρόσωπα, καθιστώντας τα ανεπηρέαστα από την ποιητική παράδοση. Ο *Λόγος* της *Ελένης* της Γκουντό, πρώτον, αποδεσμεύεται από το ζητούμενο της Ελληνικότητας και, δεύτερον, ακυρώνει την εμπρόθετη γραφή του Ευριπίδη να αναβαπτίσει την ηρωίδα και να την απαλλάξει από τις έως τότε απαγγελθείσες σε βάρος της κατηγορίες, δημιουργώντας μια πρότυπη συνεκτική προσωπικότητα, χωρίς αντιφάσεις. Η πιο ενδιαφέρουσα πλευρά του έργου του Ευριπίδη είναι ότι μετέτρεψε την Ελένη σε μια γυναίκα ορκισμένη να αντιμετωπίσει την οντολογική της ασάφεια... αποσυσχετίζοντας την ηρωίδα από τις υπόλοιπες φαντασιακές και αρνητικές διαστάσεις της, προσδίδοντάς της ως δεσπόζουσα ιδιότητα αυτήν της Ελένης, κόρης του Δία (Austin, 1994, 8-9). Η εν λόγω διασκευή αντιθέτως, θα μπορούσε να διαβαστεί ως σύμβολο της μεταμοντέρνας κατάστασης της διασποράς του νοήματος, της απώλειας της αίσθησης κέντρου, της σύγχυσης των ορίων και της πολυπρισματικής διάθλασης της σύγχρονης εαυτότητας, ή αλλιώς, σύμφωνα με τον ορισμό του μεταμοντέρνου του Jameson (1985, 119), ως η αποσύνθεση και κατάρρευση της σχέσης μεταξύ των σημαινόντων, μια εμπειρία απομονωμένων, αποκομμένων και ασυνεχών δεδομένων, που αδυνατούν να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια συνεπή και κατανοητή ακολουθία.

Η Ελένη βρίσκεται υπό το καθεστώς μιας διπλής αντίφασης. Εντός της συνυπάρχουν τόσο μια «διπλή συνείδηση» (DuBois, 1986, 364), υπό την έννοια ότι αντιλαμβάνεται τον εαυτό της κατά τρόπο διαφορετικό από τον τρόπο που την βλέπουν οι άλλοι, όσο και μια «διχασμένη συνείδηση» (Travisano, 2000, 23), που αντανακλά την επίγνωση του διχασμού που υφίσταται στην ψυχή της. Το Εγώ της μετατρέπεται σε Έτερον, τη μία, εξαιτίας εξωτερικών κοινωνικών καταναγκασμών, και την άλλη εξαιτίας εσωτερικών ψυχικών συγκρούσεων.

Το πρώτο σημείο, όπου τα παραπάνω επιβεβαιώνονται, εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο η οικογένειά της αντιμετώπισε την προοπτική απαγωγής της κόρης από τον Πάρη. Εδώ, το οικογενειακό της περιβάλλον όχι μόνο συνεργάζεται σιωπηρά και συναινεί, αλλά ευλογεί και ενισχύει την ανάπτυξη του δεσμού τους και την εκπλήρωση του χρησμού (σσ. 21-24). Η Ελένη, όμως, παρά τη γοητεία του Πάρη, φέρεται ικανή να του αντισταθεί, καθώς τελικά η επιλογή της, που σημειωτέον έγινε χωρίς καμία σπουδή, προοιωνιζόταν τις μετέπειτα αμφιβολίες της, που αποτελούν και τη βασική ερμηνευτική στροφή όσον αφορά την απόδοση του χαρακτήρα της.

Ακόμα, στην *Ελένη* του Ευριπίδη παρακολουθούμε, εμμέσως πλην σαφώς, την αντιπαράθεση του ανώτερου Ελληνικού με τον βαρβαρικό – Αιγυπτιακό πολιτισμό. Αυτό χτίζεται σταδιακά. Η Ήρα, σε συνεργασία με τη Θεονόη, που αντιπροσωπεύει την Αθηνά, συγκρούονται με τη Φρυγική Αφροδίτη, και η επικράτησή τους αποτελεί έναν ύμνο στην ελληνική τιμή και επινοητικότητα έναντι της βαρβαρικής βαναυσότητας και κτηνωδίας (Austin, 1994, 140). Ο τιμητικός ρόλος που ο Ηρόδοτος είχε αποδώσει στους Αιγυπτίους, ως προστάτες της ηθικής τάξης, εφόσον είχαν κρατήσει την Ελένη κατά τη διέλευσή της από την Αίγυπτο με το πλοίο του Πάρη, στην ευριπίδεια διανομή ανατίθεται στους Έλληνες, στους οποίους επιστρέφεται και η δόξα για την αποκατάσταση της ηθικής ισορροπίας (Austin, 1994, 168). Επιπλέον, η λειτουργικότητα του όρου «βαρβαρικός», μείζονος σημασίας σε όλο το έργο, καθώς αναφέρεται είκοσι έξι φορές και συχνά συνδέεται με το «κρεβάτι», έγκειται στο να απαλλάξει την Ελένη από το στίγμα της όποιας συνάφειάς της με αυτό και να εξαγνίσει την εικόνα της, παρουσιάζοντάς την ως πρότυπη-άχραντη Ελληνίδα (Austin, 1994, 143, υπ.11).

Από την άλλη πλευρά, η Ελένη της εν λόγω διασκευής, όχι μόνο δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελληνίδας, αλλά ταλανίζεται από τραγικές εσωτερικές συγκρούσεις, που φέρνουν αντιμέτωπα τα αντιφατικά στοιχεία τα οποία συνθέτουν την ταυτότητά της. Σε έναν βαθμό βιώνει αυτό που ο Foucault αποκαλεί «εμπειρία Ετεροτοπίας» (Foucault, 1970, xviii), κινούμενη μεταξύ διαφορετικών οντολογικών επιπέδων που της προσδίδουν ρευστότητα, αστάθεια και εν τέλει συνειδησιακή πληθυντικότητα. Δεν φλέγεται από πατριωτικά αισθήματα, δεν υποφέ-

ρει απαχθείσα, δεν βαρυγκωμά από απέχθεια για την εξορία της. Είναι, όμως, μια γυναίκα διχασμένη ανάμεσα σε δύο πατρίδες, που αμφιταλαντεύεται βασανιστικά σε όλη της τη ζωή, χωρίς να μπορεί ποτέ η ζυγαριά των αισθημάτων της να γείρει λυτρωτικά προς μία πλευρά (σσ. 34, 35, 54, 59, 66, 78, 83 κ.ά.). Σε κρίσιμες στιγμές κλονίζεται και δεν μπορεί να ξεκαθαρίσει τι νιώθει, με αποτέλεσμα να φτάνει σε σχιζοειδή συναισθήματα. Δεν ξέρει πού ανήκει, ποιον να συμπονέσει και να υπερασπιστεί. Αυτή γίνεται η γέφυρα μέσα από την οποία οι δύο πολιτισμοί συναντιούνται και αλληλοκατανοούνται. Η καρδιά της κλείνει μέσα της τόσο την Ελλάδα όσο και την Τροία. Η Ελένη συνιστά, κατά κάποιον τρόπο, την ενσάρκωση του Alter Ego του σύγχρονου Έλληνα, ο οποίος ταλανίζεται από την απωθημένη του σχέση με το ένδοξο παρελθόν και τη διάστασή του προς το αναντίστοιχο α-κλεές παρόν του, καθώς και από τη συγκρουσιακή συνύπαρξη των αντινομικών στοιχείων της ταυτότητάς του, Ανατολής και Δύσης (Chambers, 1990, 143-158).

Ως προς αυτό το διακριτικό γνώρισμα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Μήδεια και τη μοίρα της. Η Ελένη είναι στιγματισμένη από το πεπρωμένο που είναι γραμμένο στο όνομά της. Αυτό, σύμφωνα με την ετυμολογική ερμηνεία της διασκευής, σημαίνει «αυτήν που σαγηνεύει, αλλά και αυτήν που σαγηνεύεται», ή ακόμα «αυτήν που την απάγουν. Την ξελογιάστρα». Αυτές της οι ιδιότητες προσιδιάζουν σε χαρισματικό άτομο με ιδιαίτερες «μαγικές» δυνάμεις, όπως ήταν και η Μήδεια. Επιπλέον, βιώνουν και οι δύο το ίδιο αβάσταχτο μαρτύριο της εσωτερικής ανεστιότητας. Πλάσματα αποκομμένα από την πατρίδα που τις έθρεψε, αγωνίζονται να αποκτήσουν ρίζες στη νέα τους πατρίδα, την οποία υιοθετούν για χάρη του αγαπημένου τους, αλλά ποτέ δεν καταφέρνουν να προσαρμοστούν απόλυτα.

Το ψυχικό δράμα της Μήδειας, συγγενές με το δράμα της Ελένης στο έργο της Μαρί Γκουντό, αποτυπώνει με ενάργεια και ευαισθησία στη σύγχρονη λογοτεχνία, η Κρίστα Βολφ (Ζερβού, 2005, 90). Εδώ η ηρωίδα, μιλώντας σε πρώτο πρόσωπο, παρέχει μια διαφορετική εκδοχή του πολέμου, σε αντίθεση με τη μιλιταριστική άποψη του βασιλιά πατέρα της και των πολεμιστών.

Η συνεχής ανακάλυψη από την Ελένη, όμως, κοινών στοιχείων ανάμεσα στις κουλτούρες των Αχαιών και των Τρώων, αντί να την ανακουφίσει, τη συνθλίβει, καθώς αντιλαμβάνεται ολοένα και πιο έντονα, ότι αυτή υπήρξε η αφορμή ενός, στην ουσία, «αδελφοκτόνου» πολέμου και αποτέλεσε το τέλειο άλλοθι στις επεκτατικές βλέψεις των Αχαιών. Η αυτοκριτική της είναι δριμεία, αλλά αναποτελεσματική. Την οδηγεί σε ψυχική αδράνεια και της γεννά ένα αδιέξοδο αίσθημα ματαιότητας («να βοηθήσει τους Τρώες…; Να βοηθήσει τους Έλληνες;…» «η Ελένη μοιραζόταν την τύχη των γυναικών … μα δίχως να παίρνει μέρος στο θρήνο και το πένθος τους…»). Η μόνη αναφορά που συσχετίζει το κείμενο με την τραγωδία του Ευριπίδη και λειτουργεί ως υπερκείμενο (υπό την έννοια που ισχύει στη γλώσσα της πληροφορικής - Hyper link) (Καγιαλής 2005, 77-87) το οποίο θα μπορούσε να μας συνδέσει με αυτή την υπόθεση, είναι στη σελ. 26, η υπαινικτική για τους γνώστες φράση «Η Ελένη αποχώρησε από την Αίγυπτο με νοσταλγία και με ένα αίσθημα πως, φεύγοντας, άφηνε εκεί ένα κομμάτι από τον εαυτό της». «Κάνοντας κλικ» στη φράση, θα ανακατευθυνόμασταν στη σελ. 87, και κατόπιν στις σσ. 92-93 των παραρτημάτων, όπου η διασκευάστρια αναφέρεται στην εκδοχή του Ευριπίδειου έργου και στην ιστορία της, από τον Στησίχορο μέχρι τον Σεφέρη. Δηλώνει, δε, σαφώς ότι αυτή η ερμηνεία «είναι αυτή που αγαπούσαν κυρίως οι ποιητές», υπαινισσόμενη τη διάστασή της από την όποια ιστορική αλήθεια. Η φιγούρα της Ελένης, όπως σκιαγραφήθηκε εδώ, διαφέρει από την ελληνολατρική οπτική των νεότερων χρήσεων της τραγωδίας, που –είτε μέσα από τη διδασκαλία του κειμένου στο σχολείο, είτε μέσα από τις τρέχουσες παιδικές διασκευές- προβάλλεται ως πρότυπη Ελληνίδα σύζυγος και άμωμη ηθική προσωπικότητα, η οποία μπορεί να λειτουργήσει παραδειγματικά και να προτυποποιηθεί. Το νεωτερικό στοιχείο της διασκευής έγκειται στην τήρηση ίσων αποστάσεων από οιαδήποτε αξιολογικά συμπεράσματα, στην περιγραφική αμεροληψία όσον αφορά τους αντιπάλους, και εν τέλει στην παρουσίαση της Ελένης ως τραγικής φιγούρας σε κρίση ταυτότητας, που ταλανίζεται από αμφιβολίες και αναπάντητα μέχρι το τέλος ερωτηματικά. Έτσι, η διασκευή ξεφεύγει σαφώς από την τροχιά αναζήτησης συμβόλων Ελληνικότητας και αποφετιχοποιώντας τη μυθική μορφή, τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο του σύγχρονου κόσμου για να ελέγξει τις ερμηνείες του παρελθόντος του.

Η Ωραία Ελένη ως θύμα και ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της ομορφιάς

Μια σπάνια και ίσως μοναδική περίπτωση απενοχοποίησης της ωραίας Ελένης παρατηρείται στο ευφάνταστο μυθιστόρημα για παιδιά ηλικίας 8 – 12, του Bruce Coville, *Juliet Dove, Queen of Love*, Harcourt inc., 2003. Εδώ, στον εγκείμενο μύθο της Ωραίας Ελένης, που διαπλέκεται με τη βασική αφήγηση και την τροφοδοτεί, η Ελένη απαλλάσσεται από κάθε ευθύνη, καθώς για την ακαταμάχητη γοητεία της ευθυνόταν το περιδέραιο που της είχε χαρίσει η Αφροδίτη, μέσα στο οποίο η θεά είχε φυλακίσει τον γιο της, Έρωτα, τιμωρώντας τον για την ανάρμοστη αγά-

πη του προς τη θνητή Ψυχή. Σε μια εκτεταμένη συζήτηση της ηρωίδας, Τζούλιετ, με τη βιβλιοθηκάριο, απ΄ όπου αναζητά απαντήσεις στα ερωτήματά της, ο αναγνώστης μαθαίνει την ιστορία της Ωραίας Ελένης που για χάρη της σκοτώθηκαν χιλιάδες άνδρες και αλώθηκαν κάστρα, χωρίς όμως πρόθεση ενοχοποίησής της, καθώς η ίδια παρουσιάζεται ως το απόλυτο θύμα θεϊκών ανταγωνισμών και αντιζηλιών. Αυτό το περιδέραιο, που συμπτωματικά καταλήγει στον λαιμό της Τζούλιετ, μετά από μαγική παρέμβαση της θεάς Έριδος, προκαλεί κύματα ακαταμάχητου θαυμασμού προς το πρόσωπό της και αβάστακτη δυσφορία στην ίδια, η οποία αναζητά τρόπους να απαλλαγεί από αυτό. Στην πορεία της δράσης διαπιστώνει ότι η κατάρα της ομορφιάς που κουβαλάει, μέσω του περιδεραίου, μπορεί να αρθεί και να μετουσιωθεί σε δύναμη, από τη στιγμή που θα πάψει να αποδέχεται μοιρολατρικά τη θέση στην οποία βρέθηκε. Αποφασίζοντας να υπερνικήσει τις φοβίες της, να υψώσει το ανάστημά της και να αποκτήσει φωνή, υπερασπιζόμενη κάποιον που αγαπά, και συγκεκριμένα τον πατέρα της, η κατάρα απενεργοποιείται. Από τη στιγμή που η Τζούλιετ παίρνει πρωτοβουλία και σώζει την τελευταία στιγμή τον ποιητικό διαγωνισμό που είχε οργανώσει ο πατέρας της, από τον οποίο κρινόταν το επαγγελματικό του μέλλον, το περιδέραιο χάνει τη μαγική του δύναμη. Παρ' όλα αυτά, η ίδια δεν χάνει τη γοητεία που ασκούσε στον νεαρό ανδρικό πληθυσμό, μέσα από τη δυναμική και λαμπερή προσωπικότητά της, που μόλις αναδείχθηκε. Έτσι, η ιστορία μάς μαθαίνει ότι η ομορφιά είναι μια έννοια σχετικότερη και ευρύτερη από την εξωτερική εμφάνιση, ότι μια γυναίκα μπορεί να παρέμβει στη μοίρα της, καθώς και ότι είναι ζήτημα εσωτερικής απόφασης με ποια «όπλα» θα επιλέξει να πορευτεί στη ζωή. Η Αφροδίτη, που υπήρξε η πηγή της δυστυχίας της Ωραίας Ελένης και της συμφοράς των Ελλήνων και των Τρώων, στο τέλος της ιστορίας εμφανίζεται μεταμελημένη για τη συμπεριφορά της απέναντι στον γιο της, Έρωτα, και τον απαλλάσσει από την κατάρα, αίροντας αυτομάτως και τις ενοχές από την Ωραία Ελένη, η οποία δεν υπήρξε παρά ένα πιόνι στις διαθέσεις και τα κακόβουλα σχέδιά της.

Η αθωότητα της άγνοιας

Στη σύντομη ιστορία της Lyudmila Petrushevskaya (2013), από τον συλλογικό τόμο *The new adventures of Helen: Magical Taled*, Dallas, Texas: Deep Vellum Publishing, η Ωραία Ελένη είναι και πάλι το πρωταγωνιστικό πρόσωπο, σε διαφορετικό όμως χρονότοπο. Εδώ, η Ελένη είναι αγνή και αθώα, ως νεογέννητο μωρό στην κυριολεξία, Σύμφωνα με την αφηγηματική σύμβαση, επανέρχεται στη ζωή κάθε χίλια χρόνια. Μολονότι σχηματοποιείται αμέσως στη μορφή της ενήλικης προγόνου της, το μυαλό της, άγραφος χάρτης, έχει πλήρη άγνοια καταστάσεων και κινδύνων. «Μπουσουλώντας» στη νέα πραγματικότητα, προσπαθεί μέσω της μίμησης να κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου και να προσαρμοστεί. Όμως, το πρότυπο που τυχαία υιοθετεί, είναι παντελώς ακατάλληλο (μια εκδιδόμενη γυναίκα του λιμανιού), και οδηγείται έτσι σε τραγελαφικές επιλογές. Την έλευσή της γνωρίζει μόνο ο μάγος της κωμόπολης ο οποίος, θέλοντας να προστατεύσει τον κόσμο από τον επερχόμενο όλεθρο, έχει κατασκευάσει έναν μαγικό καθρέφτη, ο οποίος μετατρέπει σε αόρατο όποιον κοιταχτεί σε αυτόν. Όμως, κατόπιν μίας στιγμιαίας έκλαμψης ενοχής, τού προσθέτει μια τελευταία πινελιά, ώστε, σε περίπτωση που σπάσει, να επανεμφανίζονται όσοι έχουν εξαφανιστεί εξαιτίας του. Αφού καταστρώνει σχέδιο για να προσελκύσει την Ελένη στην αγορά ώστε να αποκτήσει τον μοιραίο καθρέφτη, πριν συμβεί αυτό, και παρά τις εξωφρενικές στιλιστικές επιλογές της, την ερωτεύεται με την πρώτη ματιά ένας νεαρός δισεκατομμυριούχος και καθιστά σκοπό της ζωής του να την αποκτήσει. Ο έρωτας είναι αμοιβαίος αλλά η κατάληξη του τραγική, καθώς η Ελένη, με το που κοιτάζεται στον καθρέφτη, γίνεται αόρατη και ο νεαρός αδυνατεί πια να τη δει. Η ίδια τρυπώνει στη ζωή του και απολαμβάνει τις ανέσεις της αθέατη, αλλά εκείνος μαραζώνει από έρωτα και από την απουσία της. Ο μάγος, ο οποίος τρέφει συμπάθεια μόνο προς τους γέρους και τα μικρά απροστάτευτα παιδιά, ελπίζει ο νεαρός να τερματίσει τη ζωή του, αφού προηγουμένως έχει αφήσει την περιουσία του στους φτωχούς. Όταν, εξαιτίας σύμπτωσης, η Ελένη μαθαίνει ότι ο καθρέφτης ήταν η αιτία της εξαφάνισής της, αποφασίζει να εκθέσει τον αγαπημένο της σε αυτόν, ώστε να περάσει και αυτός στον κόσμο των αοράτων και επιτέλους να συναντηθούν, κάτι που γίνεται. Ο δισεκατομμυριούχος εξαφανίζεται και η τύχη του αγνοείται. Η περιουσία του δεσμεύεται από τις τράπεζες, και ο μάγος μελαγχολεί έχοντας χάσει και την αγαπημένη του παρέα, την εκδιδόμενη γυναίκα του λιμανιού, που έχει στο μεταξύ γίνει αόρατη και αυτή.

Σ' αυτήν τη μαγικού ρεαλισμού διασκευή, όπου η πραγματικότητα διαπλέκεται με τον μύθο και το παράλογο, η Ελένη αθωώνεται, καθώς δεν έχει επίγνωση της ομορφιάς της, ενώ καμία πράξη της δεν περιέχει πρόθεση. Η αφέλεια της άγνοιας την απαλλάσσει από την ευθύνη των συνεπειών των πράξεών της. Αντιθέτως, το γεγονός ότι ανάγει σε αυτοσκοπό της να ζήσει τον έρωτά της με τον δυστυχή νεαρό, προδίδει τα άδολα αισθήματά της προς αυτόν. Φυσικά, η επιλογή της να του επιβάλει τη δική της μοίρα υποδηλώνει εγωισμό, αλλά το κίνητρο του έρωτα

τη δικαιολογεί. Όσο για την ύστερη γνώση που απέκτησε σχετικά με την ιδιότητα του καθρέφτη (ότι δηλαδή, σε περίπτωση που σπάσει, επανέρχονται οι αόρατοι στον πραγματικό κόσμο), δεν την αξιοποίησε, αλλά προτίμησε την ανωνυμία και την αφάνεια, που θα εξασφάλιζαν στους ερωτευμένους την ησυχία τους.

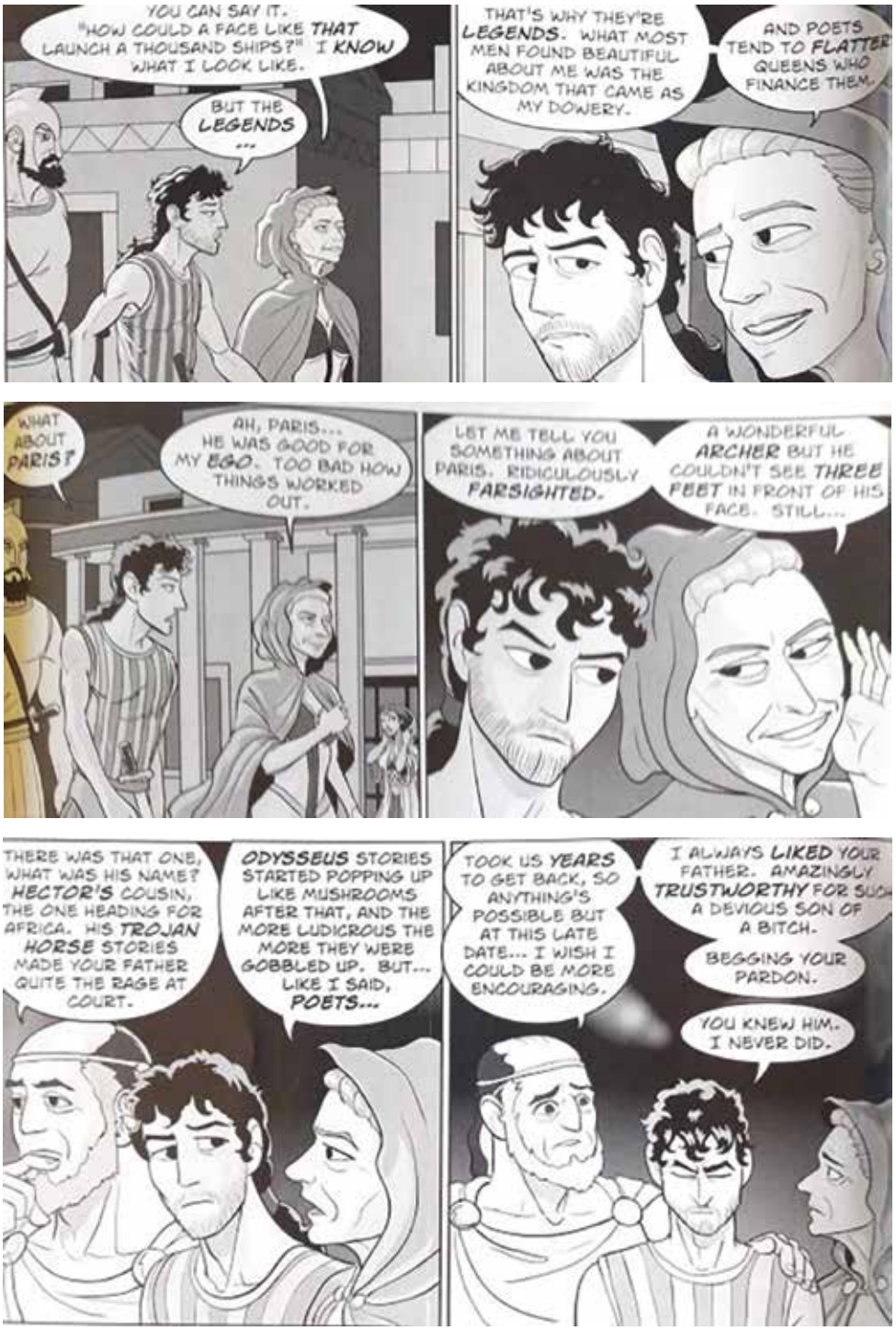
Το εφήμερο της ομορφιάς και η κατασκευασιμότητα των μύθων

Μια ακόμα Οδυσσειακή διασκευή που αξίζει να αναφερθεί, η οποία δεν επιχειρεί την αποκατάσταση της Ελένης, αλλά την απομάγευσή της, είναι η διασκευή σε graphic novel των Steven Grant, Scott Bieser (Illustrator) (2009) *Odysseus the Rebel, Big Head Press*.

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι συνεχίζει την παράδοση του C.S. Lewis's στο *After Ten Years*, απόσπασμα μυθιστορήματος, που τελικά δημοσιεύτηκε το 1966. Στο πρώτο τμήμα του, το μυθιστόρημα αφηγείται την επανένωση του Μενέλαου με την Ελένη κατά τη διάρκεια της πολιορκίας της Τροίας, καθώς και το σοκ που υπέστη από την αλλαγμένη εμφάνισή της (πιο παχουλή, ζαρωμένη, γκριζαρισμένη). Το δεύτερο μέρος διαδραματίζεται στην Αίγυπτο. Ο Lewis θέλησε να χρησιμοποιήσει την αρχαία παράδοση ότι η Ελένη δεν είχε πάει ποτέ στην Τροία, αφού οι θεοί είχαν στείλει εκεί μία κατασκευασμένη εικόνα της, με σκοπό να σχολιάσει το χάσμα μεταξύ της εικόνας του ατόμου με το οποίο είμαστε ερωτευμένοι και του πραγματικού, φυσικού ατόμου στο οποίο προβάλλεται αυτή η φαντασίωση.

Σε αυτή την περίπτωση, όμως, δεν είναι ο Μενέλαος που υφίσταται το σοκ, αλλά ο νεαρός Τηλέμαχος, που επισκέπτεται το ζεύγος Μενέλαου-Ελένης στη Σπάρτη κατά την αναζήτηση του πατέρα του (Τηλεμάχεια). Εκεί τον υποδέχεται μια γυναίκα μεσήλικας, ντυμένη απλοϊκά, χωρίς ψιμύθια ή βασιλικά διακριτικά, που του συστήνεται ως Ελένη, και ο Τηλέμαχος μένει ενεός. Ακόμα παραπέρα, όμως, διά στόματος Ελένης απομυθοποιείται σύμπασα η ηρωική-επική παράδοση, η οποία, κατά τα λεγόμενά της, πολύ λίγη σχέση έχει με την αλήθεια και πολύ μεγαλύτερη με την εξουσία, πολιτική και οικονομική. Η άρχουσα τάξη παρουσιάζεται ως έχουσα την ικανότητα να καθιερώνει τη δική της εκδοχή της αλήθειας, μέσω ακριβοπληρωμένων ποιητικών δημιουργιών, στο όνομα της υστεροφημίας των ηγεμόνων.





Συμπερασματικά

Αν και από διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικές σκοπεύσεις, όλες οι παραπάνω διασκευές ή διακειμενικές αναφορές στην Ωραία Ελένη επιχειρούν, η καθεμία με τον τρόπο της, να απενοχοποιήσουν την ίδια και στο όνομά της την ομορφιά ως ολέθρια γυναικεία ιδιότητα. Η θεωρητική αφετηρία τους είναι η παραδοχή ότι η προβολή στο γυναικείο σώμα της ανδρικής επιθυμίας και η επιβολή του ανδρικού βλέμματος ως του εσωτερικού ελεγκτή της γυναίκας (Berger, 2002), μετατράπηκαν στο προκρούστειο κρεβάτι του κοινωνικού της ρόλου, που της επέβαλλε να κυνηγά το άπιαστο όνειρο της ανδρικής αποδοχής μέσω της εμφάνισής της. Η ωραία, άβουλη, μοιραία γυναίκα που εγείρει πόθους, συνεγείρει στρατούς και εξαπολύει καταστροφές, δεν υπήρξε παρά το εξιλαστήριο θύμα

της ανδροκρατούμενης κοινωνίας για τις ανομολόγητες κυριαρχικές της επιθυμίες. Ο αναχρονιστικός - δεσπόζων πατριαρχικός λόγος που εμπότιζε τους αρχαιοελληνικούς μύθους, καθώς διασταυρώνεται με άλλους, εναλλακτικούς και μέχρι προσφάτως περιθωριοποιημένους λόγους (Cranny-Francis, 1990, 205), ανατρέπει τις συμβατικές και απο-ιστορικοποιημένες αντιλήψεις για τη γυναικεία φύση. Οι λογοτεχνικές επαναναγνώσεις των μύθων επιχειρούν να διαπραγματευτούν και να αντιπαραβάλουν στο μυθικό αρχικείμενο, ένα νέο πολιτισμικό μοντέλο, που να συγχωνεύει και να συμφιλιώνει τις παραδοχές του σύγχρονου γίγνεσθαι και της γυναικείας φωνής με τα αρχαία μυθικά αρχέτυπα (Shinn & Richard, 1986, 90). Σε αυτήν τη φιλοσοφία εντάσσονται και οι παραλλαγές της μυθικής Ωραίας Ελένης που εξετάστηκαν, οι οποίες αποπειρώνται να αναδείξουν το βάθος και την πολυδιαστατότητα της προσωπικότητάς της, ή τουλάχιστον να την αθωώσουν... ως ένοχη εξ αμελείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Attebery, B. (2000). Science Fiction and the Gender of Knowledge. In Sawyer, A., Seed, D. (eds.), *Speaking science fiction: dialogues and interpretations* Vol. 21). Liverpool University Press.

Austin, N. (1994). *Helen of Troy and her Shameless Phantom.* Ithaca and London: Cornell University Press.

Berger, J. (2008). *Ways of seeing*. Penguin UK.

Bourdieu, P. (1990). La domination masculine, A*ctes de la Recherche en Sciences sociales*. *Masculin/Féminin-2, 84*, 3-31. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

Carpenter, H., Prichard, M. (1999). *Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford University Press.

Chambers, R. (1990). Alter Ego, Intertextuality, Irony and the Politics of Reading, in Worton, M., Still, J. (eds.), *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester University Press.

Cohnm, D. (2001). *Διαφανή πρόσωπα. Αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*. Μτφρ. Δήμητρα Γ. Μπεχλικούδη. Αθήνα: Παπαζήσης.

Coville, B. (2013). *Juliet Dove, Queen of Love*. Harcourt inc.

Cranny-Francism, A. (1990). *Feminist Fiction. Feminist Uses of Generic Fiction*. New York: St. Martin's Press.

Cyrino, M.S. (2007). Helen of Troy, in Winkler, M.M. (ed.), *Troy: Homer's Iliad to Hollywood Epic*. Oxford.

De Beauvoir, S. (1952). *The Second Sex*. Knopf.

Du Bois, W.E.B. (1986). *WEB Du Bois: Writings (LOA# 34): The Suppression of the African Slave-Trade/The Souls of Black Folk/ Dusk of Dawn/Essays* (Vol. 34). Library of America.

Feather, N.T. (1984). Masculinity, femininity, psychological androgyny and the structure of values. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(3), 604-620.

Foucault, M. (1970). *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*. New York: Pantheon.

Goldhill, S. (1994). The Failure of Exemplarity, in De Jong, I. J., Sullivan, J. J. P. (eds.), *Modern critical theory and classical literature* (Vol. 130). Brill.

Goldhill, S. (2003). *Ποιος χρειάζεται τους Έλληνες; Ποιος χρειάζεται τα ελληνικά;* Μτφρ. Γιώργος Κουσουνέλος. Αθήνα: Ενάλιος.

Grant, S. (wr), Bieser, S. (Illustrator) (2009). *Odysseus the Rebel*. Big Head Press.

Jameson, F. (1985). Postmodernism and consumer society, in Foster, H. (ed.), *Post Modern Culture*. London: Pluto Press.

Knowles, A. (2015). The gender of silence: Irigaray on the measureless measure, *The Journal of Speculative Philosophy, 29*(3), 302-313.

Lanser Sniader, S. (1992). *Fiction of Authority. Women writers and Narrative Voice. I*thaca: Cornell University Press.

Lewis, C. S. (2002). *Of other worlds: Essays and stories*. Houghton Mifflin Harcourt.

Morgan, E. (1972). Humanbecoming, Form and Focus in the Neo-feminist Novel, in Cornillion, S.K. (ed.), *Images of Women in Fiction: Feminist Perspectives.* Bowling Green, Ohio: Bowling Green University Popular Press.

Moula, E., Kampouropoulou, M. (2014). Art and Fairy Tales in an interdisciplinary interplay: teaching interventions towards negotiation and subversion of gender roles and stereotypes, *Journal of Critical Education Policy Studies*.

Petrushevskaya, L. (2013). *The new adventures of Helen: Magical Tales.* Dallas, Texas: Deep Vellum Publishing.

Powers, M. A. (2000). *The heroine in Western literature: The archetype and her reemergence in modern prose*. McFarland.

Pratt, A. (1992).*Archetypal Patterns in Women's Fiction*. UMI.

Said, E. W. (2016). Orientalism, in *Social Theory Re-Wired*. Routledge.

Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu' est-ce qu' un genre littéraire*. Paris: Seuil.

Shinn, T. J., Richard, T. (1986). *Worlds within women: myth and mythmaking in fantastic literature by women* (Vol. 22). Greenwood Publishing Group.

Seelinger Trites, R. (1997). *Waking Sleeping Beauty*. Iowa: Iowa Press.

Stepehens, J., Mc Callum, R. (1999). Discourses of Femininity and the Intertextual Construction of Feminist Reading Positions,

in Clark, B.L., Higgonet, M. (eds.), *Girls, Boys, Books, Toys, Gender in Children's Literature and Culture.* Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Stephens, J., McCallum, R. (2013). *Retelling stories, framing culture: traditional story and metanarratives in children's literature*. Routledge.

Suzuki, M. (1989). *Metamorphoses of Helen, Authority, Difference and the Epic.* Ithaca and London: Cornell University Press.

Toril, M. (1985), *Sexual Textual Politics.* London and N.Y.: Methuen and co.

Travisano, T. (2000). Of dialectic and divided consciousness: intersections between children's literature and childhood studies. *Children's Literature, 28*(1), 22-29.

Vandergrift, K.E. (1996). Journey or Destination? Female voices in youth literature, in Vandergrift, K.E. (ed.), *Mosaics of Meaning: Enhancing the Intellectual Life of Young Adults through story*. Lanham, MD.: Scarecrow.

Wilkie-Stibbs, C. (2002). *The Feminine Subject in Children's Literature*. New York and London: Routledge.

Zervou, A. (2005b). Homere et les enfants de la videosphere. Instruments de recherche hybrides et reception(s) interactive(s)*, L' édition pour jeunesse entre heritage et culture de masse*. Διεθνές Συνέδριο, 25-28 Νοεμβρίου 2004. Ινστιτούτο Ch. Perrault, Πανεπιστήμιο Paris XIII, Πανεπιστήμιο Paris VII, Afreloce.

Από τη Μήδεια στη Σαπφώ. Ανυπότακτες Γυναίκες στην Αρχαία Ελλάδα. Υπουργείο Πολιτισμού, Icom–Ελληνικό Τμήμα: Καπόν.

Άτγουντ, Μ. (2005). *Πηνελοπιάδα*. Μτφρ. Λεωνίδας Καρατζάς. Αθήνα: Ωκεανίς.

Γκουντό, Μ. (2003). *Η Ωραία Ελένη*. Αθήνα: Κέδρος.

Ζερβού, Α. (1996). *Στη χώρα των θαυμάτων*. Αθήνα: Πατάκης.

Ζερβού, Α. (2005). Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις. *Σύγκριση*, 83-118.

Καγιαλής, Τ. (2005). Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση: η χρήση του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουλά, Ε. (2006). Μήδεια και Άλκηστις ή η μακραίωνη ιστορία της κατασκευής του αρνητικού γυναικείου στερεότυπου και η ανατροπή του μέσα από το παιδικό βιβλίο, *Κείμενα, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, τεύχος 4. (http://keimena.ece.uth.gr/main/t4/arthra/tefxos4/downloads/moula.pd)

Αξιολόγηση στη μικροδιδασκαλία και στη θεωρία της κριτικής συνειδητοποίησης του P. Freire: μια συγκριτική θεώρηση

Θωμάς Μπαμπάλης
Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
tbabalis@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
elazarak@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ. Ε.Ε.Κ.Π.Α
nadtso@primedu.uoa.gr

Νικόλαος Αλεξόπουλος
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
nκalex@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εξετάζει τη συμβολή της αξιολόγησης που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων, μέσω της ενεργοποίησής τους σε διαδικασίες κριτικού στοχασμού και κριτικού αυτοστοχασμού. Η μελέτη βασίζεται στην παιδαγωγική της αξιολόγησης που αναπτύχθηκε από τον P. Freire στο έργο του, *Αγωγή του Καταπιεζομένου*, όπως προσδιορίστηκε και ερμηνεύτηκε σε 10 αρχές από τον M. Q. Patton (2017). Ορισμένες από τις αρχές που εξετάζονται είναι η φύση και η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης, η διαλεκτική ενοποίηση του αναστοχασμού με τη δράση, της σκέψης με το συναίσθημα, της κριτικής ανάλυσης με την ολιστική μέθοδο, της υποκειμενικής με την αντικειμενική/διυποκειμενική εμπειρία. Η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τη συμβολή της μικροδιδασκαλίας ως τεχνικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών στην ενδυνάμωση της κριτικής συνειδητοποίησής τους σχετικά με τις διδακτικές δεξιότητες και πρακτικές που χρησιμοποιούν, καθώς και στον κριτικό μετασχηματισμό δυσλειτουργικών παραδοχών και διδακτικών πρακτικών τους.

ABSTRACT

The paper examines the contribution of the assessment that takes place in the context of microteaching to the development of the learners' critical awareness achieved through their activation in processes of critical reflection and critical self-reflection. The study is based on the pedagogy of evaluation developed by P. Freire in his study entitled *Pedagogy of the Oppressed*, as identified and interpreted in 10 principles by M. Q. Patton (2017). Some of the principles examined in the study are the nature and pedagogy of critical awareness, the dialectical integration of reflection with action, thought with feeling, critical analysis with holistic method, subjective with objective/ intersubjective experience. The study seeks to highlight the contribution of microteaching as an education and training technique for teachers/educators in strengthening their critical awareness regarding the teaching skills and practices they use as well as in the critical transformation of their dysfunctional presuppositions and teaching practices.

Εισαγωγή

Η μικροδιδασκαλία είναι μία τεχνική εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος καλείται να διδάξει, σε συγκεκριμένο χρόνο, μία περιορισμένη σε έκταση διδακτική ενότητα σε μικρό ακροατήριο συνεκπαιδευομένων του, με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Σε αυτές τις προσομοιωμένες συνθήκες σχολικής τάξης, αντικείμενο της μικροδιδασκαλίας είναι η άσκηση σε διδακτικές δεξιότητες, ξεκινώντας από μία και φθάνοντας σταδιακά σε πολλές, παρέχοντας την ευκαιρία στον ασκούμενο να αποκτήσει, να βελτιώσει ή/και να αλλάξει παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές του μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, ατομικού και ομαδικού. Πρόκειται για τη μικρογραφία ενός μαθήματος, με βασικό στοιχείο την απλοποίηση του σύνθετου και πολυδιάστατου παιδαγωγικού φαινομένου ως προς τους άξονες του διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας, του αριθμού των μαθητών, του αριθμού των διδακτικών δεξιοτήτων, καθώς και της έκτασης του διδακτικού περιεχομένου. Επίσης, η μικροδιδασκαλία είναι μία εκπαιδευτική και διδακτική τεχνική που συμβάλλει αρχικά στη συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευομένου/ασκουμένου, με βάση την οποία προσδιορίζει, συνειδητά ή μη, την παιδαγωγική και τη διδακτική του συμπεριφορά, και οδηγείται έπειτα στην επεξεργασία της. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται α. με τη συνεργασία και την υποστήριξη του επόπτη ως προς τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, β. με την ανατροφοδότηση της ομάδας, δηλαδή των μελών που αναλαμβάνουν τον ρόλο των «μαθητών» και των παρατηρητών, γ. με την αυτοανάλυση, αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας από τον ίδιο τον ασκούμενο μετά την εκτέλεσή της, και την παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας. Τέλος, η μικροδιδασκαλία είναι μία διδακτική τεχνική που προετοιμάζει τον ασκούμενο να αντιμετωπίσει προκλήσεις διδακτικής και παιδαγωγικής φύσεως και να αναπτύξει διδακτικές δεξιότητες χρήσιμες στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Καψάλης & Βρεττός, 2015; Χατζηδήμου, 2021). Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, η μικροδιδασκαλία συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των ασκουμένων, αλλά και όλων των συμμετεχόντων, ανεξαρτήτως ρόλου (Βρεττός και συν., 2002), καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την υποχώρηση του άγχους (Μπαμπάλης και συν., 2023), στην ανάπτυξη της αυτεπίγνωσης των συμμετεχόντων, κυρίως μέσα από τη φάση του αναστοχασμού, που θεωρείται η πιο ουσιώδης (Τσώλη & Λαζαράκου, 2022).

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας λαμβάνει χώρα ως αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των εκπαιδευομένων, καθώς και ως αναστοχασμός μέσω συμμετοχικού διαλόγου στην ολομέλεια. Αρχικά, στο πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης της διδασκόμενης διδακτικής δεξιότητας, οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν συνεργατικά το Φύλλο Αξιολόγησης που έχει τη μορφή κλείδας παρατήρησης και περιλαμβάνει τις κατηγορίες με βάση τις οποίες θα αξιολογηθούν στη συγκεκριμένη διδακτική δεξιότητα. Κατά τη διάρκεια της άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τον ασκούμενο συνεκπαιδευόμενό τους (ετεροαξιολόγηση) ως προς τις εκδηλώσεις τής υπό μελέτη διδακτικής δεξιότητας, όπως αποτυπώνονται στις κατηγορίες του Φύλλου Αξιολόγησης που οι ίδιοι εκπόνησαν. Αμέσως μετά το πέρας της άσκησης, ο ασκούμενος εκπαιδευόμενος καλείται να αξιολογήσει ο ίδιος αναδρομικά, ενώπιον της ομάδας, τις εκδηλώσεις της διδακτικής του συμπεριφοράς αναφορικά με τη διδακτική δεξιότητα (αυτοαξιολόγηση). Στην αντίληψη που σχηματίζει για τη διδακτική του συμπεριφορά, τον βοηθά σημαντικά η παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας του, από την οποία λαμβάνει χρήσιμη ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική του δράση. Η παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας δίνει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να αντιπαραβάλλει την αντίληψη σχετικά με τη διδακτική του συμπεριφορά με την εικόνα που αποτυπώνεται μέσω της τεχνολογίας του βίντεο. Με την ολοκλήρωση της αυτοαξιολόγησης, τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων συμμετέχουν σε διάλογο αναστοχασμού επάνω στη διδασκαλία που προηγήθηκε (Κουγιουρούκη, 2003; Kroeger et al., 2022).

Η μικροδιδασκαλία, με τη διαδικασία που αναπτύχθηκε ανωτέρω, διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα του Δ΄ εξαμήνου του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. και αποτελεί μέρος της α΄ φάσης της πρακτικής άσκησης των φοιτητών. Διδάσκεται, επίσης, σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε Π.Μ.Σ., στο ίδιο τμήμα.

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός – στόχοι

Μελετώντας τη θεωρητική προσέγγιση του P. Freire, ο M.Q. Patton (2017) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις διαδικασίες αξιολόγησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και αναπτύσσει 10 αρχές τις οποίες θα πρέπει να πληροί η παιδαγωγική αξιολόγηση. Οι αρχές αυτές αποτέλεσαν την αφετηρία του προβληματισμού της παρούσας μελέτης, στην οποία επιχειρούμε να εξετάσουμε εάν και με ποιο τρόπο η αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο

της μικροδιδασκαλίας, όπως εφαρμόζεται στα προγράμματα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., συγκλίνει με τις αρχές της αξιολόγησης κατά P. Freire, όπως αποδίδονται από τον M.Q. Patton. Απώτερος σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις δυνατότητες που δίνει η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, και κατ' επέκταση η ίδια η τεχνική στο σύνολό της, για την κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

1. Η εξέταση του βαθμού σύγκλισης ανάμεσα στην παιδαγωγική αξιολόγηση κατά P. Freire και την αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας.
2. Η διερεύνηση των στοιχείων της μικροδιδασκαλίας που συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων.
3. Η μελέτη της επίδρασης που ασκεί η δυναμική της ομάδας στην ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων και τον αναστοχασμό των ασκούμενων εκπαιδευομένων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η μελέτη είναι:

1. Ποιες συγκλίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στην αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας και στην παιδαγωγική αξιολόγηση, σύμφωνα με τη θεωρία του P. Freire;
2. Ποια στοιχεία της μικροδιδασκαλίας συντελούν στην κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων;
3. Πώς η δυναμική της ομάδας επηρεάζει την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων και τον αναστοχασμό των ασκούμενων εκπαιδευομένων;

Συγκριτική θεώρηση των παιδαγωγικών αρχών αξιολόγησης του M. Patton με την αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας

Ακολουθεί η διερεύνηση των στοιχείων σύγκλισης ανά παιδαγωγικη αρχή.

Πρώτη αρχή: Χρησιμοποιήστε την αξιολογική σκέψη για να εισαγάγετε, να αναπτύξετε και να καλλιεργήσετε την κριτική συνειδητοποίηση

Η κριτική εκπαίδευση κατά τον P. Freire, όπως εφαρμόστηκε στο εθνικό πρόγραμμα αλφαβητισμού της Βραζιλίας και στα προγράμματα συνειδητοποίησης των χωρικών της Χιλής, στοχεύει στην αφύπνιση της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων και τους καλεί να συσχετιστούν κριτικά με τον κόσμο, προκειμένου να επενεργήσουν σε αυτόν και να τον αλλάξουν (Giroux, 2010; Patton, 2017). Η αξιολογική σκέψη, υπό το πρίσμα της κριτικής συνειδητοποίησης, υπερβαίνει τον έλεγχο της εκμάθησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων αλφαβητισμού, για να επιτύχει την ουσιαστική και τη βαθιά κατανόηση του εαυτού, της θέσης στον κόσμο και τηςπαρέμβασης σε αυτόν (Gadotti, 2017).

Η μικροδιδασκαλία, στο ίδιο πνεύμα, δεν ταυτίζεται με την επίδειξη από τον «μάστορα» και την αποδοχή από τον μαθητευόμενο έτοιμων τρόπων συμπεριφοράς αλλά επιτρέπει και απαιτεί τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργική ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Καψάλης & Βρεττός, 2015, σ. 17). Δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, να τις συζητήσουν με τους συνεκπαιδευομένους τους, και να δεχτούν προτάσεις για τη βελτίωσή τους. Στο πλαίσιο του αναστοχασμού αναδεικνύονται οι παραδοχές, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προτεραιότητες και οι ιδιαίτερες νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευομένων, και τίθενται σε κριτική επεξεργασία από τα μέλη της ομάδας (Scriven, 2015; Stake, 2004). Οι κριτικές τοποθετήσεις κάθε συμμετέχοντα αναδεικνύουν την προσωπική του οπτική για την υπό εξέταση δεξιότητα, επιβεβαιώνοντας τον P. Freire όταν αναφέρει ότι η ορθή κρίση δεν είναι ποτέ ουδέτερη, αλλά πάντοτε υπό οπτική γωνία. Η έκφραση των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευομένων στην ολομέλεια συμβάλλει στην κριτική τους συνειδητοποίηση ως υποκειμένων που δύνανται να στοχαστούν και να δράσουν για να αλλάξουν τα πράγματα. Η παρακολούθηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας ωθεί με έναν διαφορετικό τρόπο τους συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Συν τοις άλλοις, τους ελευθερώνει, ως έναν βαθμό, από τους μηχανισμούς της άμυνας και της αυτοδικαιολόγησης που ενυπάρχουν σε κάθε άνθρωπο (Καψάλης & Βρεττός, 2015). Αναδεικνύοντας, μέσω του διαλόγου, πιθανές παραπλανητικές ή δυσλειτουργικές αντιλήψεις, οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να συνειδητοποιήσουν επιβεβλημένες συμβάσεις και νόρμες, προκαθορισμένους ρόλους και εγκατεστημένες νοοτροπίες, και να αναπτύξουν τη διάθεση να δρά-

σουν για να τις αλλάξουν. Υπό το πρίσμα αυτό, η διενεργούμενη αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας προσεγγίζει και συναντά την ενδυναμωτική φρεϊρική αξιολόγηση.

Δεύτερη αρχή: Η συνειδητοποίηση ενυπάρχει στις κοινότητες των ανθρώπων, όχι μόνο στα άτομα

Η καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης, κατά τον P. Freire (1974), δεν συντελείται ατομικά αλλά αποτελεί προϊόν συλλογικής δραστηριότητας. Εκείνο που έχει, ωστόσο, τη μεγαλύτερη σημασία είναι η ποιοτική διάσταση αυτής της συμμετοχής. Η ομάδα των εκπαιδευομένων δεν αρκεί να συμμετέχει απλώς στην εκπαίδευση αλλά θα πρέπει να αισθάνεται ως κοινότητα, «να ενστερνίζεται το όνειρο της ομάδας ως εντελώς δικό της» (Chianca & Ceccon, 2017). Όπως οι εκπαιδευόμενοι του P. Freire, έτσι και οι εκπαιδευόμενοι με την τεχνική της μικροδιδασκαλίας θα πρέπει να συγκροτούν ομάδα της οποίας όλα τα μέλη (επόπτης, ασκούμενοι, παρατηρητές) θα έχουν την αίσθηση της κοινότητας και τη δέσμευση των διαπροσωπικών σχέσεων (Καψάλης & Βρεττός, 2015, σ. 76). Μολονότι η αξιολόγηση στη μικροδιδασκαλία υπακούει σε προγραμματισμένη δομή, σκοποθεσία και μεθοδολογία (εν αντιθέσει με τα προγράμματα αλφαβητισμού του P. Freire, τα οποία βασίζονταν στην πρωτοβουλία των συμμετεχόντων), αφήνει ανοικτά περιθώρια ευελιξίας, πρωτοβουλίας και αυτοκαθορισμού στους εκπαιδευομένους. Έχει τον χαρακτήρα της «έρευνας από κοινού», κατά τη φράση του P. Freire, η οποία εκκινεί από τη θεωρητική ανάπτυξη της διδακτικής δεξιότητας και τη συνεργατική κατάρτιση των φύλλων αξιολόγησης και αναπτύσσεται στις επιμέρους φάσεις της με τους συμμετέχοντες να συνδιερευνούν ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος και να μοιράζονται τη διάθεση για αναζήτηση αντιλήψεων και πρακτικών που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη (Καψάλης & Βρεττός, 2015; Patton, 2017).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας προσεγγίζει και τους τέσσερις στόχους μίας «συμμετοχικής αξιολόγησης», όπως την αντιλαμβανόταν ο P. Freire: α. υπηρετεί πρωτίστως τη βελτίωση των εκπαιδευομένων στην υπό εξέταση διδακτική δεξιότητα (πραγματικός στόχος), χωρίς να εξαντλείται σε αυτήν, β. δίνει αποτελέσματα τα οποία αντανακλούν την ποικιλομορφία της σκέψης των συμμετεχόντων, ακόμα και των φωνών που φαίνονται αδύναμες, απλοϊκές ή προκατειλημμένες (φιλοσοφικός ή μεθοδολογικός στόχος), αποτελώντας μέσο κατανόησης των πρακτικών των άλλων και ακολούθως γεφύρωσης των διαφορετικών οπτικών γωνιών, γ. δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εξοικειωθούν με τη λογική της έρευνας, της τεκμηρίωσης, της επιχειρηματολογίας και της υποστήριξης της προσωπικής θέσης (διδασκαλία της λογικής και των δεξιοτήτων της έρευνας), καθώς στο πλαίσιό της προσδιορίζονται προβλήματα, προτείνονται λύσεις, αναδεικνύονται καλές πρακτικές, καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης των πρακτικών αυτών και συζητούνται προτάσεις, δ) λαμβάνει τον χαρακτήρα της «συμμετοχικής ενδυναμωτικής αξιολόγησης», στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες ενεργοποιούνται ως προς την αξιολόγηση των πρακτικών τους ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί δέκτες της κρίσης εξωτερικών κριτών (Fetterman et al., 2014; Freire, 1974; Wandersman & Snell-Johns, 2005, p. 28).

Τρίτη αρχή: Η παιδαγωγική της κριτική σσυνειδητοποίησης πρέπει να είναι διαδραστική και διαλογική

Ο P. Freire αποσυνδέει την εκπαίδευση από την «τραπεζική/αποταμιευτική» λογική του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος, η οποία μετατρέπει τον εκπαιδευόμενο σε παθητικό δέκτη και τη σχολική γνώση σε εμπόρευμα προς κατανάλωση. Αντ' αυτής προτάσσει τις αξίες του διαλόγου, της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, της ευθύνης απέναντι στην ομάδα, της δημιουργικότητας, του πλουραλισμού και της κριτικής ανασύνθεσης της εμπειρίας (Chanca & Ceccon, 2017; Freire, 1974).

Οι χειραφετητικές πρακτικές που εισηγείται ο P. Freire προωθούν την αλληλεπίδραση και τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διάλογος, ωστόσο, δεν αποτελεί διδακτική στρατηγική, ούτε μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, αλλά αναγνώριση και ανάδειξη του κοινωνικού και αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα της μάθησης (Freire, 1974). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας συνιστά ένα παράδειγμα της φρεϊρικής αυτής αντίληψης. Απομακρύνεται από τη λογική της αποστήθισης και αναπαραγωγής της αποθησαυρισμένης ακαδημαϊκής γνώσης και αποβλέπει στη συνεργατική συνδιερεύνηση με διαλογικές διαδραστικές διαδικασίες. Ζητούμενα του διαλόγου που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας είναι ο στοχασμός επάνω στη διδακτική πράξη, η αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων, η διερεύνηση καθιερωμένων πρακτικών. Η αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, σε αντιπαραβολή με τις παραδοσιακές μορφές, δίνει βήμα σε όλους, ακόμα και στις «σιωπηλές φωνές» (Patton, 2017). Κατά τον P. Freire (1974), οι συμμετέχοντες στον διάλογο δεν θα πρέπει να αναζητούν τη μέση οδό ή τη βέλτιστη λύση στα υπό εξέταση ζητήματα, αλλά να συνδιαλέγονται με τους άλλους, υπό τη δική τους πάντοτε οπτική γωνία. Παρομοίως, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας ζητά από τον ομιλούντα να αποτυπώνει τη δική του θέση επάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα, χωρίς να τον υποχρεώνει σε συναίνεση με τους άλλους.

Παρά τη διάθεση των συμμετεχόντων να βρουν έναν κοινό τόπο σύνθεσης των επιμέρους απόψεων, η οικοδόμηση συναίνεσης στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας δεν είναι πάντα δυνατή, ούτε επιβάλλεται. Τα περιθώρια για την άσκηση κριτικής παραμένουν ανοικτά, όπως ανοικτά παραμένουν και τα περιθώρια για την αποδοχή της κριτικής από τον αξιολογούμενο και τα μέλη της ομάδας (Καψάλης & Βρεττός, 2015).

Τέταρτη αρχή: Ενοποιήστε τον αναστοχασμό με τη δράση

Η παιδαγωγική προσέγγιση του P. Freire (1974) αποστασιοποιείται από τον βερμπαλισμό και από τον ακτιβισμό και επιχειρεί τη σύνδεση του κριτικού στοχασμού με την πράξη. Το πρόγραμμα της εθνικής ανοικοδόμησης μέσω της εκπαίδευσης του P. Freire συνδέει τη θεωρητική γνώση με τις τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευομένων, την κριτική αναλυτική σκέψη με τη δράση για την αλλαγή. Η δράση αυτή συνιστά αυθεντική πράξη μόνο εφόσον αποτελεί προϊόν κριτικού στοχασμού. Όπως φαίνεται, ο αναστοχασμός και ο κριτικός διάλογος προϋποθέτουν τη δράση και στοχεύουν σε αυτήν.

Ο θεωρητικός λόγος δεν μπορεί να απουσιάζει από τον κριτικό αναστοχασμό, τόσο, σύμφωνα με τον P. Freire, όσο και στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας. Ο Freire τον θέλει συγκεκριμένο και άμεσα συνδεδεμένο με την πράξη. Παρομοίως, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας στηρίζεται στη θεωρητική πλαισίωση της υπό εξέταση δεξιότητας, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της διδασκαλίας. Στη φάση του αναστοχασμού, οι συμμετέχοντες αξιολογούν κριτικά και αναπλαισιώνουν τις εμπειρικές παρατηρήσεις τους στο υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο. Όταν πρόκειται για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η ιδιότητά τους αυτή τους επιτρέπει να ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική τους πράξη με παρατηρήσεις που συλλέγονται στο πλαίσιο της άσκησης και των αναστοχαστικών συζητήσεων στην ομάδα. Για τον P. Freire, η αναστοχαστική πρακτική μετατρέπεται σε όχημα χειραφέτησης και απελευθέρωσης των εκπαιδευομένων από τα δεσμά της καταπίεσης. Για την αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, η δράση ισοδυναμεί με ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και επαγγελματική ανάπτυξη μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η φρεϊρική θεωρία συναντάται με τη μικροδιδασκαλία στο πεδίο της ανάπτυξης του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Schön, 1999). Αμφότερες μοιράζονται την κοινή αντίληψη ότι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να βγει από την «κουλτούρα της σιωπής» και να αντικρίσει κριτικά και μέσα από διεργασίες κριτικού διαλόγου, πρώτα τον δικό του κόσμο και έπειτα τον κόσμο που τον περιβάλλει, να συλλάβει τη δική του πραγματικότητα, να στοχαστεί και να δράσει σχετικά με αυτήν.

Πέμπτη αρχή: Αποτιμήστε και ενοποιήστε το αντικειμενικό με το υποκειμενικό

Σημείο εκκίνησης της κριτικής συνειδητοποίησης είναι, σύμφωνα με τον P. Freire (2022β, σ. 111), το «εδώ και τώρα» των εκπαιδευομένων, οι προβληματισμοί που γεννά η πραγματικότητα της ζωής τους. Η κριτική συνειδητοποίηση, ο αναστοχασμός και η δράση θα πρέπει να βασίζονται στην αντικειμενική πραγματικότητα, όπως όμως αυτή βιώνεται και κατανοείται υποκειμενικά. Η υποκειμενική αναπλαισίωση πραγματώνεται από το ίδιο το εκπαιδευόμενο άτομο μέσω της αυτοαξιολόγησης και αυτοκριτικής των προσωπικών του υποθέσεων και παραδοχών, ενώ η αντικειμενική αναπλαισίωση καθίσταται εφικτή μέσω του κριτικού στοχασμού και της συζήτησης των υποθέσεων και παραδοχών του άλλου, στο πλαίσιο της ορθολογικής και στοχαστικής διεργασίας που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική ομάδα (Flemming, 2018). Γίνεται φανερό ότι η υποκειμενική πλευρά δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την αντικειμενική, με την οποία βρίσκεται σε διαλεκτική ενότητα.

Σε αναλογία με τη σκέψη του P. Freire, η αξιολόγηση που συμβαίνει στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας βασίζεται στην υποκειμενική αντίληψη καθενός από τους συμμετέχοντες, η οποία τίθεται στην κρίση των συνεκπαιδευομένων, γονιμοποιείται και μετασχηματίζεται από αυτήν μέσω του διαλόγου στην ομάδα. Στις ομαδικές συζητήσεις αναστοχασμού, κάθε εκπαιδευόμενος προσέρχεται με τις προσωπικές του αντιλήψεις σχετικά με τις εκδηλώσεις της υπό εξέταση δεξιότητας. Αυτές έχουν διαμορφωθεί από τις προσωπικές του εμπειρίες, παραδοχές και προκαταλήψεις. Ο αναστοχασμός δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν τον μετασχηματισμό των προσωπικών αντιλήψεων μέσα από την οπτική και τις εμπειρίες των άλλων, και επέρχεται ένα είδος συναντίληψης μεταξύ των συμμετεχόντων. Η διυποκειμενικότητα αυτή αποτελεί την καλύτερη δυνατή εγγύηση αντικειμενικότητας. Σημεία σύγκλισης αυτής της διποκειμενικής διεργασίας αναγνωρίζουμε στη μάθηση μέσω διπλού βρόχου, κατά τον C. Argyris (1982), και στην προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον J. Mezirow (1991, p. 105). Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποστασιοποιηθούν από την εμπειρία που έχουν ενσωματώσει ως αποτέλεσμα μίμησης και συνήθειας και να τη μετασχηματίσουν κριτικά. Στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η θεωρητική πλαισίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, καθώς και η βιντεοσκόπηση της άσκησης, επικυρώνουν περαιτέρω την αξιοπιστία και εγκυρότητα της διυποκειμενικής σύνθεσης των επιμέρους απόψεων στην ομάδα. Ιδιαίτερα

η βιντεοσκόπηση ενισχύει τον «αντικειμενικό» χαρακτήρα της μάθησης, εφόσον η καταγραφή της πραγματικότητας περιορίζει τις υποκειμενικές παραμορφώσεις της, αλλά και πάλι το υποκειμενικό στοιχείο παραμένει ισχυρό, δεδομένου ότι τα παρατηρούμενα στο βίντεο αποκωδικοποιούνται και ερμηνεύονται με υποκειμενικό τρόπο κάθε φορά από τα μέλη της ομάδας (Καψάλης & Βρεττός, 2015). Κατά συνέπεια, οι καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ούτε ως αντικειμενικές ούτε ως υποκειμενικές, αλλά ενσωματώνουν τόσο την αντικειμενική όσο και την υποκειμενική πλευρά σε μία διαλεκτική σύνθεση.

Έκτη αρχή: Ενοποιήστε τη σκέψη με το συναίσθημα

Ο Freire θεωρεί ότι κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα, η συναισθηματική εγγύτητα, η χαρά και το άνοιγμα στην επιθυμία για το καλό των εκπαιδευομένων δεν μπορούν να διαχωριστούν από την επίγνωση, τη σκέψη και την επιστημονική ικανότητα. Η εκπαιδευτική πρακτική είναι αυστηρά ανθρώπινη, όπου τα συναισθήματα, οι επιθυμίες, τα όνειρα και οι συγκινήσεις δεν πρέπει να καταπιέζονται από την αυστηρότητα και την εκπαιδευτική σοβαρότητα του εκπαιδευτή, μιας και ο στόχος είναι η παραγωγή και η ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευομένων. Για τον Freire, η πραγματική διδακτική πρακτική είναι από μόνη της ένα αισθητικό και ηθικό δοκίμιο, όπου τα συναισθήματα, οι επιθυμίες, η ευαισθησία, η στοργή, η διαίσθηση και η εικασία διαπλέκονται με τη γνώση, τη σκέψη, την επιστημολογική περιέργεια και την κριτική στάση (Freire, 2022α, σ. 170). Είναι διάχυτη στο έργο του η επιμονή του στη σύνδεση των συναισθημάτων με τη λογική, κανένα από τα οποία δεν είναι ανώτερο από το άλλο, αλλά αντιθέτως είναι αδιαχώριστα και βρίσκονται σε συνεχή ισορροπία. Στην αλληλεπίδρασή μας ως ολοκληρωμένα ανθρώπινα όντα συμμετέχουν τόσο η σκέψη όσο και το συναίσθημα. Η κριτική συνειδητοποίηση του Freire περιλαμβάνει τη διδασκαλία των εκπαιδευομένων στο να σκέφτονται αξιολογικά, να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν συναισθήματα σχετικά με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα. Η κατανόηση των διασυνδέσεων ανάμεσα στη σκέψη και το συναίσθημα γίνεται εμφανής σε προσεγγίσεις αξιολόγησης, που ενσωματώνουν τις οπτικοποιήσεις, τα βίντεο, την τέχνη και τη φωτογραφία (Patton, 2017).

Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας, και ειδικότερα η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός που λαμβάνουν χώρα με το πέρας της άσκησης του ασκούμενου εκπαιδευτικού, ανταποκρίνονται στην 6η αρχή του Patton για μια ολιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση, όπου δεν υιοθετείται απλά μια μηχανιστική αντίληψη για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, αλλά προωθείται η σύνδεση της σκέψης με το συναίσθημα. Η ανασφάλεια μετατρέπεται σε ασφάλεια και ο φόβος σε θάρρος, μέσω της «μόρφωσης» (Freire, 2022α, σ. 88). Ο ασκούμενος μαθαίνει να διακρίνει πότε πρέπει να είναι ευχαριστημένος με τη διδασκαλία του και πότε όχι, μαθαίνει να ανησυχεί όταν οι μαθητές του δεν ενδιαφέρονται για το μάθημά του, και μαθαίνει να είναι σε συνεχή εγρήγορση προκειμένου να καταστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός στο έργο του (Χατζηδήμου, 2021, σ. 20). Επιπλέον, βασικό στοιχείο της μικροδιδασκαλίας που συμβαδίζει με την 6η αρχή του Patton είναι η γενναιόδωρη ενίσχυση που παρέχεται κατά τη φάση της ανατροφοδότησης, η οποία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές (π.χ. έπαινος, θετικά σχόλια, μη λεκτικές μορφές αναγνώρισης του ασκούμενου από την ομάδα) και συμβάλλει στην ανάδυση συναισθημάτων και τη συνειδητοποίηση των αξιών, των στάσεων και της προσωπικής θεωρίας των ασκουμένων. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες στη μικροδιδασκαλία (επόπτης, ασκούμενοι, παρατηρητές) αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις, ενεργοποιώντας φαινόμενα της δυναμικής της ομάδας, όπως την άσκηση και την αποδοχή κριτικής, η οποία ενέχει τόσο γνωστικό όσο και συναισθηματικό χαρακτήρα (Καψάλης & Βρεττός, 2015, σσ. 96-97).

Έβδομη αρχή: Η παιδαγωγική της κριτικής συνειδητοποίησης είναι συν-εμπρόθετη εκπαίδευση για όλους τους εμπλεκομένους, ανεξαρτήτως ρόλων

Η προβληματοθετική εκπαίδευση που προτείνεται από τον Freire με στόχο την κοινωνική αλλαγή αναφέρεται σε μια διαλεκτική σχέση συνεργασίας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που έχει στόχο να καλλιεργήσει και να «απελευθερώσει» τον εκπαιδευόμενο, σε αντίθεση με την εναποθετική-τραπεζική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται απλά ως αποδέκτες γνώσεων, και στην οποία η διδασκαλία διέπεται από στατικότητα, αποσπασματικότητα και στείρα απομνημόνευση, χωρίς να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Στην προβληματοθετική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής οφείλει να αποφύγει τον αυταρχισμό και να απεκδυθεί τον μανδύα της εξουσίας. Στην πραγματικότητα, η εξουσία του εκπαιδευτή πηγάζει μέσα από το βάθος και το εύρος της γνώσης του αντικειμένου που διδάσκει. Ένα σημείο, ωστόσο, που χρειάζεται προσοχή είναι ο κίνδυνος να θεωρηθεί ο εκπαιδευτής ως μη καθοδηγητικός. Για τον P. Freire, αυτό συνιστά μία παραπλανητική δήλωση, που αντανακλά την άποψη της κυρίαρχης τάξης. Δεν υπάρχει εκπαίδευση που να μην κατατείνει σε στόχους, άρα δεν υπάρχει εκπαίδευση χωρίς καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτής που θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θέλουν καθοδήγηση, αρνείται

στην πραγματικότητα το παιδαγωγικό, επιστημολογικό και πολιτικό έργο της διδασκαλίας και παίζει ρόλο στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης τάξης. Η καθοδήγηση, ωστόσο, που αρμόζει στον ρόλο του εκπαιδευτή, σύμφωνα με τον Freire (2009, σ. 97), περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρακτικής, και όχι την «τυφλή» υπακοή. Στο πλαίσιο αυτό, ο έλεγχος του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διεργασία περιορίζεται σημαντικά. Αμφότεροι, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι, έχουν μία κριτική παρουσία, τόσο στην παιδαγωγική όσο και στην ιστορική διαδικασία (Freire & Macedo, 1995). Επομένως, η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική δεν είναι ούτε δασκαλοκεντρική, ούτε μαθητοκεντρική. Υπερβαίνει το δίλημμα αυτό και προάγει μια ανώτερη ενότητα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η οποία βασίζεται στην κοινή συνεργατική προσέγγιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, με σαφή προσδιορισμό των ρόλων τους (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016). Η έννοια της συν-εμπρόθετης εκπαίδευσης παραπέμπει σε μια αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι, όπου, όπως οραματίζεται ο Freire (1974), «ο δάσκαλος δεν είναι πλέον απλώς αυτός που διδάσκει, αλλά αυτός που ο ίδιος διδάσκεται σε διάλογο με τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους, ενώ διδάσκονται, διδάσκουν επίσης» (Chianca & Ceccon, 2017). Αυτός ο διάλογος μπορεί να μετατοπίσει τη διαφορά ισχύος και να ισοπεδώσει την ιεραρχία, ώστε εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι να γίνονται συνδημιουργοί και οι διαπροσωπικές τους ανταλλαγές να λειτουργήσουν ως δυνάμεις που οδηγούν σε δράση και αλλαγή (Patton, 2017).

Αναλογικά με τις παραπάνω θέσεις του Freire, ο εκπαιδευτής στη μικροδιδασκαλία ασκεί κυρίως «συμβουλευτική εποπτεία» στους εκπαιδευομένους, ενεργοποιεί όλους τους συμμετέχοντες, συνεργάζεται μαζί τους, προετοιμάζουν από κοινού τις μικροενότητες, και συζητούν ζητήματα της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους. Η ποιότητα αυτής της συνεργασίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την επιτυχία της μικροδιδασκαλίας. Όλη η διαδικασία λαμβάνει χώρα σε ένα κλίμα απεριόριστης υποστήριξης, θετικής στάσης και ενσυναίσθησης από την πλευρά του εκπαιδευτή, η οποία οπωσδήποτε συμπληρώνεται από την επιστημονική του εμβάθυνση στο αντικείμενό του και την ικανότητά του για ενδεδειγμένες διαπροσωπικές σχέσεις (Καψάλης & Βρεττός, 2015). Μέσω της ανατροφοδότησης, ο εκπαιδευτής συμβάλλει στην ανάπτυξη της αξιολογικής σκέψης των εκπαιδευομένων βάσει των δεδομένων της παρατήρησης, σε μια συνεχή διαδικασία σχεδιασμού, προσαρμογής και ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες μετατρέπονται σε μια «κοινότητα αξιολόγησης», όπου ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ τους συνιστούν διαδικασία αναπροσδιορισμού των διδακτικών πρακτικών (Patton, 2017). Όλα τα μέλη της ομάδας, ανεξαρτήτως ρόλου, προσεγγίζουν κριτικά την παιδαγωγική συμπεριφορά του ασκούμενου και επιδιώκουν να αναδημιουργήσουν και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά αυτή. Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας λειτουργεί προς όφελος όλων των συμμετεχόντων, όχι μόνο του ασκουμένου, οι οποίοι, αν και δεν εκτελούν το πρακτικό μέρος, ενεργοποιούνται στις υπόλοιπες φάσεις της, δηλαδή στη διαδικασία αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και αναστοχασμού (Βρεττός και συν., 2002; Τσώλη & Λαζαράκου, 2022). Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι αναδημιουργούν την πραγματικότητα μέσα από την «πράξη» (praxis), δηλαδή τον συλλογικό στοχασμό και τη συλλογική δράση, με δέσμευση και αφοσίωση και όχι ψευδο-συμμετοχή (Patton, 2017).

Όγδοη αρχή: Η κριτική συνειδητοποίηση είναι διεργασία και έκβαση, μέθοδος και αποτέλεσμα, αναστοχασμός και δράση, αναλυτική και προσανατολισμένη στην αλλαγή

Η αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Freire, συνιστά έρευνα σε θέματα που σχετίζονται με τις βιωμένες ανάγκες των συμμετεχόντων, η οποία οδηγεί στον αναστοχασμό και από εκεί στη δράση. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας εντοπίζονται οι αντιφάσεις της συνειδητοποίησης ανάμεσα στους συμμετέχοντες, για να ακολουθήσει το δεύτερο στάδιο, που περιλαμβάνει την περαιτέρω διερεύνηση των αντιφάσεων, οπότε και οι συμμετέχοντες οδηγούνται σε μια «αντίληψη της προηγούμενης αντίληψης», σε μια «γνώση της προηγούμενης γνώσης». Τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της ομάδας, με κυρίαρχα τα στοιχεία της επικοινωνίας και της κοινής εμπειρίας μιας πραγματικότητας, όπου, όταν ο ένας αμφισβητεί τον άλλον, κάθε μέλος «αναθεωρεί», μέσω των «θεωρήσεων» των υπολοίπων, τις δικές του προηγούμενες «θεωρήσεις». Η έρευνα είναι μορφωτική και ταυτόχρονα κριτική, εστιασμένη στο όλον της πραγματικότητας και όχι στις επιμέρους οπτικές της, και προσανατολισμένη στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική αλλαγή. Κι ενώ το σύνολο της πραγματικότητας κατακερματίζεται, η περιγραφή και η ανάλυσή της από κάθε μέλος τη μετατρέπουν ξανά σε μία ολότητα μέσα από τη διαλογική διάσταση. Η κριτική συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων συντελεί σε μια βαθύτερη κατανόηση, τόσο της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και της ικανότητάς τους να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα αυτή. Η εν λόγω κατανόηση οδηγεί σε δράση με στόχο την απελευθέρωση (Patton, 2017).

Παρομοίως, η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας βασίζεται στη συνεργατική διερεύνηση ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική πράξη. Εστιάζει σε επιλεγμένες δεξιότητες, ενταγμένες, ωστόσο, στο όλον της

εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Είναι προσανατολισμένη στην κριτική αλλαγή όχι μόνο των υπό μελέτη μεμονωμένων δεξιοτήτων αλλά και του συνόλου των αντιλήψεων και πρακτικών του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Επομένως, πρόκειται για μια συνεχή διεργασία αναζήτησης, έρευνας και δέσμευσης, μια μέθοδο κατανόησης του κόσμου, όπου οι συμμετέχοντες εκφέρουν ελεύθερα την άποψή τους, επιχειρηματολογούν και τεκμηριώνουν τις θέσεις τους. Η διεργασία αυτή καταλήγει σε προτάσεις βελτίωσης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, με δυνατότητες άμεσου επανασχεδιασμού και επαναδιδασκαλίας. Συνεπώς, ως έκβαση και αποτέλεσμα, δημιουργεί μία νέα γνώση που απαγκιστρώνει τον εκπαιδευόμενο από τις αγκυλώσεις στην προσωπική του θεωρία και τον ωθεί διασταλτικά να αναλύει, να κρίνει και να μεταβάλει φαινόμενα στην εκπαίδευση με αρνητικές επιδράσεις, όπως, για παράδειγμα, οι εξουσιαστικές σχέσεις στη σχολική τάξη, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση, ο μηχανισμός της αυτοεκπληρούμενης προφητείας κ.ά. (Καψάλης & Βρεττός, 2015; Χατζηδήμου, 2021).

Ένατη αρχή: Κάθε παιδαγωγική έχει πολιτικό χαρακτήρα

Κάθε εκπαιδευτική πράξη έχει πολιτική φύση και κάθε πολιτική έχει εκπαιδευτική φύση. Η σχέση που διέπει την επιστήμη της Παιδαγωγικής και την Πολιτική είναι διαλεκτική και οι παιδαγωγικές πρακτικές εμπεριέχουν πολιτικές διαστάσεις και συνέπειες. Κάθε παιδαγωγική έχει ισχυρή πολιτική διάσταση, δεδομένου ότι αναφέρεται σε διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, οι οποίες εστιάζουν στην κοινωνική απελευθέρωση των ανθρώπων, μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξης κριτικής συνείδησης σε ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες καταπίεσης των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών. Κεντρικό ζήτημα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό, είναι ο διάλογος, ο οποίος προωθεί την ισοτιμία και στηρίζεται στον σεβασμό, στην αγάπη και στην ανοχή. Ο Freire (2022α) θεωρεί τον διάλογο αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης, ενώ αντιμετωπίζει τη στιγμή του διαλόγου ως στιγμή μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές διαστάσεις της μάθησης είναι τα μέσα για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου. Στο σύνολο, λοιπόν, της προσέγγισής του, η προσωπική ενδυνάμωση και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι διαδικασίες αλληλένδετες. Κατά συνέπεια, και η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη διαδικασία, καθώς έχει αναπόφευκτα και πολιτικό χαρακτήρα. Η εκπαίδευση, η οργάνωση του περιεχομένου της οποίας είναι πολιτική πράξη, δύναται να απελευθερώνει ή και να υποδουλώνει, και έχει ανάλογα προοδευτικό ή συντηρητικό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Ο κριτικός διάλογος είναι μια πολιτική ενέργεια, μια συνεισφορά της εκπαίδευσης στην κοινωνική δικαιοσύνη, μια δύσκολη, σύνθετη, αδιάκοπη, οδυνηρή, αλλά ταυτόχρονα χαρούμενη και προκλητική πράξη (Φρέιρε, 2023). Ο Freire, γενικεύοντας, καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι την ίδια στιγμή «πολιτικοί» και «καλλιτέχνες», και το ίδιο ισχύει και για τους αξιολογητές.

Αν και η αξιολόγηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας δεν κατατείνει σε πολιτική δράση για την αποτίναξη της καταπίεσης, εξακολουθεί να υπηρετεί τον σκοπό της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων, προσφέροντάς τους δυνατότητες διαχείρισης της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, και κατ' επέκταση αλλαγής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας μπορεί να ωθήσει τον ασκούμενο να αναλάβει εποικοδομητική δράση ως εκπαιδευτικός, εφόσον αποκτά ή/και βελτιώνει μορφές διδακτικής συμπεριφοράς και εξασκείται στην πρακτική τού να αναστοχάζεται: α) ως προς τη γνώση και την κατανόηση της ετερότητας και της διαφορετικότητας, β) ως προς βασικές κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. αναγνώριση της αξίας της πολυφωνίας, ικανότητα αμφισβήτησης της αδικίας και της προκατάληψης, σεβασμός απέναντι στα άτομα, κριτική σκέψη), γ) ως προς αξίες και στάσεις (π.χ. ενσυναίσθηση, σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και πίστη στην ικανότητα των ανθρώπων να αλλάξουν) (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Δέκατη αρχή: Η κριτική παιδαγωγική είναι θεμελιωδώς και αδιαλείπτως αξιολογική

Για τον Freire, θεμελιώδης λίθος για μια δυναμική τάξη είναι η περιέργεια. Εκείνο που έχει σημασία είναι εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι να γίνονται επιστημολογικά περίεργοι και, όταν μιλούν ή ακούν, να υιοθετούν μια στάση διαλογική, φιλοπερίεργη, ανοιχτή και όχι παθητική (Freire, 2022α, σ. 122). Ωστόσο, συχνά απουσιάζει η επιστημολογική περιέργεια, λόγω του ότι υπερισχύει η δύναμη της συνήθειας. Το κεντρικό ερώτημα που πρέπει να τίθεται στους εκπαιδευομένους είναι πώς να πείσουν τους εαυτούς τους και να τους προετοιμάζουν για την πιο συστηματική χρήση της επιστημολογικής τους περιέργειας. Επίσης, πρέπει να τους τίθεται το ερώτημα πώς, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο, αποστασιοποιούνται από την πρακτική, και πώς γίνονται επιστημολογικά περίεργοι για να καταλάβουν την πρακτική τους και τον λόγο της ύπαρξής της. Αυτό ο Freire (2009) το αποτυπώνει στη φράση «σκέψου την πράξη». Η κριτική συνειδητοποίηση είναι μία αδιάλειπτη, δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει συνεχή αξιολόγηση, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος, που δεν είναι άλλος από τη μακροπρόθεσμη και μόνιμη αλλαγή (Patton, 2017).

Για να επέλθει η κριτική συνειδητοποίηση στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας, είναι απαραίτητη η συνεχής αξι-

ολόγηση και εξάσκηση των εκπαιδευομένων στη συστηματική χρήση της επιστημολογικής τους περιέργειας. Αυτή η εν εξελίξει διεργασία θέτει τις βάσεις για την προσδοκώμενη αλλαγή (Καψάλης & Βρεττός, 2015).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, η αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας συγκλίνει σε πολλά σημεία με τη φρεϊρική αντίληψη της παιδαγωγικής αξιολόγησης, όπως αποτυπώθηκε και παραδόθηκε από τον M.Q. Patton (2017). Παραφράζοντας τον P. Freire (2022α, σ. 82), θα λέγαμε ότι η αξιολόγηση που διενεργείται στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας «δεν είναι δώρο από τους θεούς ούτε βρίσκεται στα βιβλία που έχουν γραφεί από φωτισμένους διανοούμενους», δηλαδή δεν αντλεί την εγκυρότητά της από την «ειδημοσύνη» του εκπαιδευτή και τη «σοφία» των επιστημονικών συγγραμμάτων αλλά βασίζεται στην ενεργό συμβολή όλων των εκπαιδευομένων, μέσα σε περιβάλλον κριτικού προβληματισμού και δημοκρατικού διαλόγου (Schwandt, 2015). Οι συγκλίσεις αυτής της διαδραστικής, συμμετοχικής αξιολόγησης με το φρεϊρικό αίτημα της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευομένων είναι διακριτές και αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Σε κάθε φάση της μικροδιδασκαλίας, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούν, αξιολογώντας παράλληλα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς, παρέχονται ευκαιρίες που συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίησή τους. Οι ικανότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του στοχαστικοκριτικού διαλόγου σχετίζονται με τον κριτικό στοχασμό, την κριτική σκέψη, την ετοιμότητα για αναθεώρηση, συνάμα με την αυτεπίγνωση, την ενσυναίσθηση, τη συναισθηματική εγγύτητα, και τη συνδιαλλαγή χωρίς ανταγωνισμό, νικητές και νικημένους. Οι ικανότητες αυτές αποτελούν προϋποθέσεις για τον κριτικό στοχασμό και την επιτέλεση της κριτικής μετασχηματιστικής λειτουργίας των συμμετεχόντων (Mezirow, 1991). Η δυναμική της ομάδας επιτρέπει στους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν στάσεις, αξίες και παραδοχές τους σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση. Ταυτόχρονα, παρέχει το πεδίο για τον αναστοχασμό στην πράξη αλλά και για την πράξη. Κι ενώ η μικροδιδασκαλία φαίνεται αδύναμη να στηρίξει από μόνη της το αίτημα της κριτικής εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη, μέσω της παρούσας μελέτης διαφαίνεται ότι μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση του κριτικά αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού που παρατηρεί προσεκτικά, αξιολογεί και βελτιώνει την εκπαιδευτική του πρακτική, επιδρώντας στην ανάπτυξη των μαθητών του στον μέγιστο δυνατό βαθμό, και προωθώντας, μέσω αυτών, εν δυνάμει αλλαγές και στην κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Argyris (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics*, *11*(2), 5-22.

Chianca, T. K., Ceccon, C. (2017). Pedagogy in process applied to evaluation: Learning from Paulo Freire's work in Guinea-Bissau. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation*. *New Directions for Evaluation*, 155 (pp. 79-97). Willey.

Flemming, T. (2018). Mezirow and the theory of Transformative Learning. In V. Wang (Ed.), *Critical Theory and Transformative Learning* (pp. 120-136). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-6086-9

Fetterman, D.M., Rodriguez-Campos, L., Wandersman, A., & O'Sullivan, R.G. (2014). Collaborative, participatory, and empowerment evaluation: Building a strong conceptual foundation for stakeholder involvement approaches to evaluation. *American Journal of Evaluation*, *35*(1), 144-148.

Freire, P. (1974). *Παιδαγωγική του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* Θεσσαλονίκη*:* Επίκεντρο.

Freire, P. (2022α). *Παιδαγωγική της αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική. Αθήνα:* Διάδραση.

Freire, P. (2022β). Παιδαγωγική της ελπίδας. *Αναβιώνοντας την Αγωγή του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Διάδραση.

Freire, P., & Macedo, D. (1995). A Dialogue: Culture, Language, and Race. *Harvard Educational Review, 65*(3), 377–403.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as a Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Features in Education, 8*(6), 715-721.

Gadotti, M. (2017). The global impact of Freire's pedagogy. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation,* 155 (pp. 17-30). Willey.

Kroeger, S.D., Doyle, K., Carnahan, C., & Benson, A.G. (2022). Microteaching: An Opportunity for Meaningful Professional Development. *Teaching Exceptional Children.* doi:10.1177/00400599211068372

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimentions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation*, 155 (pp. 49-77). Willey.

Schwandt, T. (2015). Reconstructing professional ethics and responsibility: Implications of critical systems thinking. *Evaluation*, *21*(4), 462-466.

Scriven, M. (2015). Evaluation revolution. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 11*(25), 14-21.

Shön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing.

Stake, R.E. (2004). How far dare an evaluator go toward saving themworld? Beyond neutrality: What evaluators care about. *American Journal of Evaluation*, *25*(1), 103-107.

Wandersman, A., & Snell-Johns, J. (2005). Empowerment evaluation: Clarity, dialogue, and growth. *American Journal of evaluation*, *26*(3), 421-428.

Βρεττός, Ι., Λαζαράκου, Ε., Σταμάτη, Ε., & Σταυρόπουλος, Γ. (2002). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το πρόβλημα του αριθμού των μελών της ομάδας και της αξιολόγησής τους. Στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν. Β., Νικόδημος, Σ., Χάρης, Κ. & Ζούκης, Ν.Δ. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα.* Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (τ. Β΄, σσ. 247-263). 2-4 Νοεμβρίου 2020. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός.

Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Αθήνα:* Gutenberg.

Καψάλης, Α., & Βρεττός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Διάδραση.

Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπαμπάλης, Θ., Κουτρούμπα, Κ., & Τσώλη, Κ. (2023). Η εφαρμογή της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας στην αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης (Επιμ.), *Προβληματισμοί και προτάσεις στον χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής επιστήμης. Τιμητικός τόμος για την Καθηγήτρια Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη* (σσ. 437-448). Αθήνα: Διάδραση.

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Αθήνα:* Τόπος.

Τσώλη, Κ., & Λαζαράκου, Ε. (2022). Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής*. Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021) (σσ. 411-425), 27-29 Ιανουαρίου 2022, Π.Ε.Ε.-Σχολή Επιστημών της Αγωγής Ε.Κ.Π.Α. Αθήνα: Διάδραση.

Φρέιρε, Π. (2023). *Η αφήγηση. Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηδήμου, Δ. (2021). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις: Η περίπτωση της δημόσιας διαβούλευσης του σχεδίου νόμου υπό το πρίσμα μιας κριτικής προσέγγισης

Ιωακείμ Ναβροζίδης
navrozidis.ioakeim@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση σήμερα είναι άμεσα εξαρτώμενη από το νεοφιλελεύθερο παράδειγμα της καπιταλιστικής οικονομίας-κοινωνίας, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο της ως Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους. Συγχρόνως, ο νέος Νόμος 4777/2021 εισάγει αυστηρές πολιτικές επιτήρησης για την περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντλώντας από την Κριτική Παιδαγωγική, η εργασία έθεσε ως στόχο της την κριτική διερεύνηση των απόψεων πολιτών αναφορικά με προβληματικές όπως είναι η προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας και η σύσταση των Ομάδων Προστασίας Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, που ανατίθεται στην Ελληνική Αστυνομία, καθώς αναδύονται στη δημόσια διαβούλευση του σχετικού Σχεδίου Νόμου. Όλα τα σχετικά σχόλια μελετήθηκαν θεματικά, ενώ εδώ παρουσιάζονται δύο (2) αποσπάσματα προς εις βάθος ανάλυση, με τη χρήση της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και κυρίως της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου κατά Fairclough. Στις αναλύσεις αναδείχθηκαν δύο πρωτεύοντες λόγοι: ένας ηγεμονικός λόγος, που κατασκευάζει το Πανεπιστήμιο ως άνδρο ανομίας, και ένας εναλλακτικός λόγος, που οικοδομεί κριτικά το Πανεπιστήμιο ως ελεύθερο, δημοκρατικό και δημόσιο χώρο.

ABSTRACT

Education is severely interconnected with the neoliberal paradigm of the capitalist economy, reassuring itself as a primary Ideological State Apparatus. Furthermore, the new Greek Law 4777/2021 introduces strict surveillance policies for the national tertiary education. Based on Critical Pedagogy, this paper aimed at critically researching on citizens' viewpoints regarding topics such as the academic freedom's protection and the newly formed Protection Groups for the Universities, assigned to the Greek Police Force, as they arise in the bill's Public Consultation forum. All relevant comments were studied categorically, while two (2) of them are analyzed in depth in this paper, drawing on the methodologies of the Qualitative Content Analysis and primarily the Critical Discourse Analysis approach by Fairclough. During the analyses, two main discourses arose: one hegemonic discourse that constructs the university as lawless space and one alternative discourse that critically constructs the university as a free, democratic and public biospace.

Εισαγωγή

Στην εποχή του «Νέου Μεσαίωνα», «των τεράτων», η εκπαίδευση εν πολλοίς ιδιωτικοποιείται και εμπορευματοποιείται, ως ανταλλάξιμο προϊόν, λειτουργώντας ως μηχανισμός διανομής γνώσεων, αξιών και εξουσιών, συντηρώντας τις ταξικές αντιθέσεις και απαντώντας στην ταυτότητά της ως Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους (Althusser, 1971; Μπονίδης, υπό έκδοση; Γρόλλιος κ.ά., 2015). Την ίδια στιγμή, ο θεσμός της αστυνομίας απαντά, διαχρονικά, στον πρωτεύοντα καταπιεστικό και κατασταλτικό ρόλο της (Althusser, 1971). Εδώ εντοπίζεται μία βασική διάσταση της αστυνομίας, η διάσταση της κυρίαρχης τεχνικής και τακτικής της κυβερνολογικής (ή κυβερνησιμότητας) προς

την εξασφάλιση της διακυβέρνησης, και συγκεκριμένα της κατιούσας συνέχειας των μορφών διακυβέρνησης του κράτους (Foucault, 2017). Ιστορικά, ο αστυνομικός θεσμός εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, ώστε να ενισχύεται τελικά η εξουσία, διά της άσκησης εξουσίας, όπως αυτή έχει μεταβιβαστεί αρχικά από την άρχουσα ελίτ, συνιστώντας συνέχεια του κρατικού μηχανισμού (Foucault, 2017).

Εκκινώντας από την περίπτωση του Νέου Νόμου 4777/2021 και αντλώντας από την Κριτική Παιδαγωγική, και ειδικότερα τη θεωρία του Louis Althusser για την ιδεολογία (Althusser, 2014; Μπονίδης, υπό έκδοση), η εργασία αυτή θέτει ως σκοπό της την κριτική διερεύνηση και ανάλυση των απόψεων των πολιτών για το Σχέδιο Νόμου 4777/2021, καθώς και τις ειδικότερες διατάξεις του αναφορικά με τις προτεινόμενες πολιτικές για την προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας και τη σύσταση και λειτουργία των Ομάδων Προστασίας Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, όπως εκφράζονται στη σχετική δημόσια διαβούλευση.

Η εργασία ξεκινά με το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και συνεχίζει με το ερευνητικό μέρος, και συγκεκριμένα τη μεθοδολογία ανάλυσης, τις αναλύσεις και τα συμπεράσματα.

Εκπαίδευση και Ιδεολογία

Διαπνεόμενο από την ατζέντα της παγκόσμιας καπιταλιστικής οικονομίας, ιδιαίτερα από τη νεοφιλελεύθερη τάση της, το σχολείο στις μέρες μας έχει χαρακτήρα κανονιστικό και ανταγωνιστικό, που προωθεί την εργαλειοποίηση των ικανοτήτων, τη μέτρηση, την ποσοτικοποίηση και αξιολόγηση της γνώσης, των δομών, όπως και των συμμετεχόντων, λειτουργώντας ως ένας μηχανισμός διανομής των γνώσεων, των εξουσιών και του κεφαλαίου, επί της ουσίας ως μηχανισμός (ανα)παραγωγής της ταξικής διαίρεσης, της οικονομικής, πολιτιστικής και κοινωνικής ανισότητας (Apple,1993; Γρόλλιος κ.ά., 2015).

Ο Giroux, αντλώντας από τη (νεο)μαρξιστική σχολή σκέψης, μιλώντας περί ιδεολογίας, αναφέρει ότι «η ιδεολογία συνιστά το σύστημα ιδεών το οποίο, μέσα από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες, στρεβλώνει την πραγματικότητα και δημιουργεί ψευδείς αναπαραστάσεις της ιστορίας, ώστε να οδηγήσει τον άνθρωπο σε συγκεκριμένη μορφή συνείδησης –η οποία καθίσταται ουσιαστικά ψευδής– προς εξυπηρέτηση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης» (Giroux, 1981). Η αναπαραγωγή και η ηγεμονία της (κυρίαρχης) ιδεολογίας καταπιέζουν την ιστορική συνείδηση του ανθρώπου, ουσιαστικά τη μνήμη της ταξικής διαίρεσης, οδηγώντας τον σε κοινωνική αμνησία (α-μνησία) (Giroux, 1981). Για τον Althusser, «*μία θεωρία των ιδεολογιών στηρίζεται εν τέλει στην ιστορία των κοινωνικών σχηματισμών, συνεπώς στην ιστορία των συναρθρωμένων –σε έναν κοινωνικό σχηματισμό– τρόπων παραγωγής, δηλαδή στην ιστορία των ταξικών αγώνων που αναπτύσσονται σε αυτούς τους κοινωνικούς σχηματισμούς*» (Althusser, 1976, 71-75). Η ιδεολογία ως το –δεσπόζον στο πνεύμα ενός ανθρώπου ή μιας κοινωνικής ομάδας– σύστημα των ιδεών και παραστάσεων, πρώτον, δεν έχει ιστορία, αλλά είναι αιώνια, ακριβώς όπως και το ασυνείδητο, δεύτερον, δεν παριστάνει απλώς το σύστημα των παραγωγικών σχέσεων που κυβερνά τις σχέσεις του ανθρώπου –έστω και αν τελικά οι ιδεολογίες προσδιορίζονται από την ταξική πάλη–, αλλά αναπαριστά τη φανταστική σχέση του ανθρώπου με τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξής του. Τέλος, έχει υλική υπόσταση που υλοποιείται πάντοτε σε έναν ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και τις διάφορες μορφές πρακτικής του (Althusser, 1976).

Οι άνθρωποι εν ιδεολογία «*δεν φαντάζονται τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξής τους, τον πραγματικό κόσμο, αλλά κυρίως αναπαριστούν τη σχέση τους με τις συνθήκες ύπαρξής τους, μία σχέση που βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε ιδεολογικής –άρα φανταστικής– παράστασης του πραγματικού κόσμου και επομένως, κάθε ιδεολογία αντιπροσωπεύει κυρίως τη φανταστική σχέση των ατόμων με τις παραγωγικές σχέσεις* (εκμετάλλευσης, καταπίεσης) *καθώς και τις παράγωγες αυτών*» (Althusser, 1976, 73-74). Η πραγμάτωση μίας ιδεολογίας επιτυγχάνεται μέσα από τους μηχανισμούς του κράτους και τις πρακτικές τους, πρώτιστα τους ιδεολογικούς μηχανισμούς και δευτερευόντως τους κατασταλτικούς. Οι κρατικοί μηχανισμοί στο σύνολό τους, κατασταλτικοί/καταπιεστικοί και ιδεολογικοί, υπηρετώντας τις κυρίαρχες ομάδες/τάξεις και τα συμφέροντα αυτών, λειτουργούν ως εργαλεία της ταξικής πάλης, με στόχο την αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και τη διαιώνιση της εκμετάλλευσης των καταπιεσμένων ομάδων (Althusser, 2014).

Μέσα από τον συνεχή έλεγχο της κοινωνικής ζωής, μέσω των κατασταλτικών και κυρίως των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, οι άρχουσες ομάδες κατορθώνουν να εξασκούν την κυριαρχία τους επί των λοιπών καταπιεσμένων ομάδων, εδραιώνοντας, νομιμοποιώντας και αναπαράγοντας έναν «κοινό νου» για όλους, μία ιδεολογία (κυρίαρχη ιδεολογία), ως απόλυτα φυσική, λογική και αυταπόδεικτη, ως αδιαμφισβήτητη, δεδομένη και αντικειμενική, στον ατέρμονο αγώνα της διαρκούς κατάκτησης της κοινής συναίνεσης (Althusser, 1976; Gramsci, 1971; Giroux,1981).

Ο Νόμος 4777/2021

Ο Νόμος υπ' αριθμόν 4777 που κατατέθηκε προς ψήφιση εντός των πρώτων μηνών του έτους 2021 φέρει τον τίτλο «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 25/ τ. Α./ 17.02.2021). Εν προκειμένω, και κατά την ανάπτυξη της παρούσας εργασίας, διερευνάται το Μέρος Β', που αναφέρεται στην προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, και ειδικότερα το Κεφάλαιο Α', «Πολιτική ασφάλειας και προστασίας των Α.Ε.Ι.» (Άρθρα 12-17), και το Κεφάλαιο Β', «Ομάδες Προστασίας Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων» (Άρθρα 18-20).

Στην πράξη, το Σχέδιο Νόμου μεταφράζεται στην παγίωση της παρουσίας των αστυνομικών δυνάμεων στο ελληνικό πανεπιστήμιο, κατά κύριο λόγο μέσα από τις υπό συζήτηση Ο.Π.Π.Ι., καθώς και μέσα από τα λοιπά αναφερόμενα όργανα, όπως αυτά θεσπίζονται σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας. Εν προκειμένω, το κρίσιμο σημείο αφορά το γεγονός ότι η παρουσία της ελληνικής αστυνομίας δεν περιορίζεται στη φυσική παρουσία του προσωπικού των αναφερόμενων ομάδων προστασίας, αστυνομικών και ειδικών φρουρών, αλλά δίνει δίοδο και παγιώνει, επί της ουσίας, μία ορισμένου τύπου ισχύ και εξουσία αυτών στον χώρο των Πανεπιστημίων, τα οποία έως προσφάτως λειτουργούσαν αυτοτελώς ως ανεξάρτητα ιδρύματα.

Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός της εργασίας συνίσταται στη διερεύνηση και ιδεολογικο-κριτική ανάλυση των απόψεων των πολιτών, ειδικότερα σε επίπεδο δημόσιου διαλόγου, ως προς τον νέο Νόμο 4777/2021, και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας και την αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος στην Ελλάδα (Μέρος Β' Σχεδίου Νόμου).

Τα ειδικότερα ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

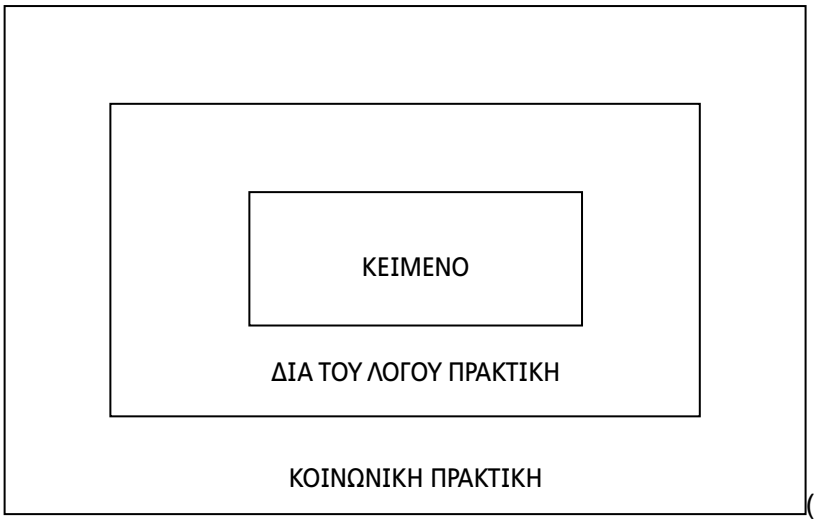
1. Ποιες είναι απόψεις των πολιτών για την ισχύουσα κατάσταση, καθώς και τις νέες πολιτικές σχετικά με την ακαδημαϊκή ελευθερία, όπως σχηματίζονται στη δημόσια διαβούλευση σχετικά με τον Νέο Νόμο 4777/2021;
2. Πώς κρίνουν οι πολίτες την εισδοχή των νεοσυσταθέντων Ο.Π.Π.Ι. στο ελληνικό πανεπιστήμιο;
3. Ποιοι λόγοι (discourses) διαφαίνονται στις παραπάνω απόψεις;
4. Πώς ερμηνεύονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης στις παραπάνω απόψεις;

Η συλλογή του υλικού και η μεθοδολογία ανάλυσης

Το υπό έρευνα υλικό αντλήθηκε απευθείας από την πλατφόρμα της Ανοικτής Διακυβέρνησης OpenGov (http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5849) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης του Υπουργείου Εσωτερικών, στη διαβούλευση του εν λόγω νομοσχεδίου (Υπουργείο Εσωτερικών της Ελλάδος, χ.χ.).

Το Σχέδιο του Νόμου 4777/2021 τέθηκε σε διαβούλευση στις 13 Ιανουαρίου 2021, από την Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νίκη Κεραμέως. Ο Νόμος αναρτήθηκε ως σχέδιο ανοιχτά στην Ανοικτή Διακυβέρνηση με τον τίτλο «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Προστασία της Ακαδημαϊκής Ελευθερίας, Αναβάθμιση του Ακαδημαϊκού Περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις», προσφέροντας τη δυνατότητα σχολιασμού έως και τις 20 Ιανουαρίου 2021. Το σύνολο των εγκεκριμένων σχολίων, το οποίο ανέρχεται στα 569 Σχόλια, αποτελεί το αρχικό ερευνητικό υλικό. Όλα τα σχόλια κατηγοριοποιήθηκαν (θέμα-περιεχόμενο), ενώ επιλέχθηκαν τελικά 7 προς εις βάθος γλωσσολογική-κειμενική ανάλυση, με την εφαρμογή της τεχνικής της πρότυπης δόμησης (Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου), ώστε τα επιλεγμένα να αποτελούν αντιπροσωπευτικά πρότυπα λόγων, σε συνάφεια με τους στόχους της έρευνας.

Ειδικότερα, τα κείμενα αναλύθηκαν με τη χρήση της μεθόδου της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, συγκεκριμένα με το μοντέλο του Fairclough. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα είδος κοινωνικής κριτικής που αντλεί από πλήθος παραδόσεων, συχνά το έργο του Foucault, ενώ, μεταξύ άλλων, από τη γλωσσολογία, ειδικότερα τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (Στάμου, 2014). Η κοινωνική κριτική, κατά την Κριτική Ανάλυση Λόγου, αξιολογεί το κοινωνικο-πολιτικό σύστημα υπό το πρίσμα μίας εναλλακτικής, και αναδεικνύει ιδεολογικές αντιφάσεις (Reisigl & Wodak, 2020).



Το μοντέλο ΚΑΛ κατά Fairclough

Για τον Fairclough, ο λόγος συνιστά έναν τρόπο θέασης της εν χρήσει γλώσσας, μέσω του οποίου (διά του λόγου) κατασκευάζονται αρχικά οι κοινωνικές ταυτότητες και οι υποκειμενικές θέσεις των ατόμων, έπειτα οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, και τελικά οι ιδέες και κάθε γνώση (Fairclough, 2003; Fairclough, 2004). Το μοντέλο του επιχειρεί την ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής διά του λόγου, με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Fairclough, 2020), είναι τρισδιάστατο, περιλαμβάνοντας α) την κοινωνική πρακτική (μακρο-επίπεδο), β) τη διά του λόγου πρακτική (μεσο-επίπεδο), γ) το κείμενο (μικρο-επίπεδο) (Fairclough, 2020; Fairclough, 2004).

Οι αναλύσεις

Από τα 7 σχόλια στα οποία έγινε η αρχική ανάλυση της έρευνας, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα 2, ως πρότυπα, λόγω περιορισμένης έκτασης. Η εστίαση γίνεται σε επίπεδο λόγων ως προς τις καταγεγραμμένες απόψεις. Επίσης, δίνεται βαρύτητα στα θέματα ανάπτυξης επιχειρηματολογίας και χρήσης στρατηγικών που επιλέγουν οι πολίτες για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους στα ζητήματα, διερευνώντας κριτικά κυρίαρχους και εναλλακτικούς λόγους και ιδεολογίες.

Το Α.Ε.Ι. ως άνδρο ανομίας και εγκληματικότητας

Ένας κυρίαρχος λόγος στα κείμενα των σχολίων αφορά την οικοδόμηση των Πανεπιστημίων ως χώρων άκρατης εγκληματικότητας, ανομίας, βίας. Ακολουθεί σχετικό πρότυπο απόσπασμα.

> *Οταν οι χωροι των πανεπιστημιων εχουν καταληξει σε αποθηκες μολοτοφ σε ανδρα διακινησης ναρκωτικων και σε ανδρα ανομιας και επικρατει μια εικονα χαους, παραβατικοτητας και βιας, όταν πολλοι φοιτητες φοβουντε πολλες φορες να πανε να παρακολουθησουν το μαθημα τους λογω της καταστασης που επικρατει ε as μη γελιομαστε!Χρειαζοντε σαφως δραστικα μετρα .Δε γινεται απο τη μια να γκρινιαζουμε για την καταστάση που εχουμε δει ουκ ολιγες φορες σε καταληψεις και σε πορειες και ταυτοχρονα να γκρινιαζουμε σε μετρα παταξης αυτων. Η μονη ελευθερια που καταπατειται ειναι η «ελευθερια» των μπαχαλακιδων και των αναρχικων! Υπερ της αστυνομευση σεντος των πανεπιστημιων και της παταξης κάθε παρανομης πραξης και διωξης αυτης!*
>
> *(Απόσπασμα 1)*

Το παραπάνω σχόλιο προσφέρεται ολόκληρο, φέροντας υπογραφή με μικρό όνομα και κεφαλαίο γράμμα, σε υποδήλωση ενδεχομένως του επωνύμου του γράφοντα (μερικώς επώνυμο σχόλιο). Η υπογραφή στο σχόλιο αναδεικνύε πιθανόν τη διάθεση του γράφοντα να προσδώσει τόνο προσωπικό, επικυρώνοντας συγχρόνως τις θέσεις που περιλαμβάνονται εντός. Το ύφος είναι γενικά άμεσο, σαν να αποτελεί μια άποψη που παρατίθεται στο πλαίσιο μιας συζήτησης. Ο λόγος είναι έντονος, καταδεικνύοντας τα διεγερμένα συναισθήματα του γράφοντα για τα υπό συζήτηση θέματα.

Ο γράφων ξεκινάει παραθέτοντας παρατακτικά στη σειρά δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις («όταν οι χώροι των πανεπιστημίων… και» εννοείται όταν «επικρατεί μια εικόνα χάους…», «όταν πολλοί φοιτητές…»), χρησιμοποιώντας τον σύνδεσμο «όταν» σε θέση αιτιολογίας εν προκειμένω και όχι σε θέση χρονική, όπως συχνά ο

σύνδεσμος χρησιμοποιείται, για να περάσει αιτιολογικά στην κύρια πρόταση που έπεται των επιρρηματικών, «ε ας μη γελιόμαστε». Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι μετά το πέρας των τριών επιρρηματικών προτάσεων, ο γράφων ξεκινάει με το επιφώνημα «ε», προσδίδοντας, έτσι, έναν τόνο αμεσότητας, συνάμα εστίασης της προσοχής αλλά και ενδεχομένως αύξησης της επίρρωσης —σαν να θέλει μετά να μας μιλήσει για κάτι που είναι δεδομένο και αντικειμενικό— και προχωρά στην ανεξάρτητη πρόταση «ας μη γελιόμαστε», όπου το ρήμα είναι σε έγκλιση υποτακτικής. Στην αποδοχή και επιβεβαίωση, τόσο της κύριας πρότασης «ε ας μη γελιόμαστε» όσο και της θέσης του επί του ζητήματος της ακαδημαϊκής ασφάλειας και προστασίας που θα ακολουθήσει, συμβάλλει σημαντικά και η θέση των προτάσεων την οποία ο γράφων έχει επιλέξει: ειδικότερα, ξεκινάει με ορισμένες δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις (όπου μάλιστα ο σύνδεσμος «όταν» λειτουργεί με έναν χαρακτήρα σαν ο γράφων να αναφέρεται σε δεδομένα και αντικειμενικά στοιχεία), περνώντας στην πορεία στην κύρια πρόταση, με έναν τρόπο σαν να οικοδομεί ευλαβικά την επίρρωση και την αντικειμενικότητα του επιχειρήματός του.

Στην πρόταση που ακολουθεί περικλείεται εν ολίγοις η άποψη του γράφοντα. Ο γράφων επιλέγει το παθητικό ρήμα «χρειάζονται» με τα δραστικά μέτρα να ακολουθούν σε θέση υποκειμένου στην πρόταση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ και η διατακτική σειρά των όρων, με το ρήμα «χρειάζονται» στην αρχή της πρότασης σε θέση θέματος (όπου τοποθετείται η γνωστή πληροφορία) και τα «δραστικά μέτρα» να ακολουθούν ως η νέα πληροφορία γύρω από την οποία οικοδομείται το σχόλιο. Καταλήγει συμπερασματικά στο αδιαμφισβήτητο για τον ίδιο γεγονός (επίρρημα «σαφώς») της ανάληψης δραστικών μέτρων, έχοντας προηγουμένως παραθέσει μία σειρά από πειστικά και αντικειμενικά —σύμφωνα με τη δική του οπτική– επιχειρήματα. Σύμφωνα με την άποψή του, τα Πανεπιστήμια έχουν μετουσιωθεί σε χώρους άκρατης εγκληματικότητας, βίας και ανομίας και οι φοιτητές φοβούνται να κυκλοφορήσουν εντός για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους. Οικοδομείται εδώ ένα Πανεπιστήμιο που ταυτίζεται με την παραβατικότητα, τη διακίνηση ναρκωτικών, την εγκληματικότητα και το χάος, όπως υπογραμμίζει ο γράφων δεικτικά, κλείνοντας την αρχική περίοδό του με στίξη θαυμαστικού.

Έχοντας επισημάνει πλέον ανοιχτά τη θέση του, στην πράξη υπέρ του Σχεδίου Νόμου, ο γράφων συνεχίζει την επιχειρηματολογία, ενδεχομένως σε μία προσπάθειά του να συνομιλήσει με αντικρουόμενες εναλλακτικές φωνές που έρχονται σε ρήξη με τον δικό του λόγο. Στην αμέσως επόμενη περίοδο διαφωνεί με τη «γκρίνια» όσων «γκρινιάζουν» για το νομοσχέδιο, λέγοντας ότι «δεν γίνεται να γκρινιάζουμε σε μέτρα πάταξης αυτών» —εδώ μάλιστα χρησιμοποιεί το απόλυτο απρόσωπο «δεν γίνεται»— τη στιγμή που «γκρινιάζουμε για την κατάσταση που έχουμε δει ουκ ολίγες φορές σε καταλήψεις και πορείες». Φαίνεται ο γράφων να έχει προχωρήσει σε μία σειρά από διάφορες λογικές για τον ίδιο υποθέσεις: αρχικά, ταυτίζει τις δημόσιες διαδηλώσεις με τις καταλήψεις και στην εικόνα αυτών χτίζει την εικόνα του Πανεπιστημίου, αυτού που απαντά στο χάος, ενώ ταυτόχρονα υποθέτει ότι «διαφωνούμε» —εδώ μάλλον υπονοείται μία γενική διαφωνία, «γκρίνια», όπως την ονομάζει, που είτε είναι καθολική, είτε πλειοψηφική— οικοδομώντας ένα κοινό «εμείς» το οποίο —αδιαμφισβήτητα και λογικά στην άποψή του— αιτείται να σταματήσει η ανομία στο Πανεπιστήμιο, χαρακτηριστικά τα οποία έχουν λίγο παραπάνω οικοδομηθεί ως βέβαια και δεδομένα. Σε επίπεδο διαπροσωπικής λειτουργίας του κειμένου, η δείξη προσώπου με την επιλογή του α' πληθυντικού προσώπου καταδεικνύει τη στόχευση του γράφοντα να δημιουργήσει μία ισχυρή σύνδεση αμεσότητας με τους καταναλωτές του κειμένου, σε μία προσπάθεια πειθούς και αποδοχής ως προς τα λεγόμενά του.

Συνεχίζει με παρόμοια ένταση, οικοδομώντας εδώ μία άλλη ταυτότητα στην οποία δίνει τον όρο «μπαχαλάκηδων» και «αναρχικών», αναφέροντας ότι η μόνη ελευθερία που καταπατείται —εννοείται με την πολιτική και τις πρακτικές του νομοσχεδίου— θα είναι αυτή των «μπαχαλάκηδων και αναρχικών». Μάλιστα, η λέξη «ελευθερία» περικλείεται εντός εισαγωγικών, ενώ η περίοδος κλείνει με θαυμαστικό, σε ένδειξη ειρωνείας του γράφοντα. Ο γράφων ολοκληρώνει το κείμενό του σχεδόν συνθηματικά, πάλι με στίξη θαυμαστικού προς επίρρωση και τονισμό της θέσης του, υπενθυμίζοντας για ακόμη μία φορά την άποψή του —ως λογική— υπέρ της «αστυνόμευσης», όπως αναφέρει, των Πανεπιστημίων και της πάταξης της παραβατικότητας. Άλλωστε, όπως έχει σημειώσει ο Foucault, ο ίδιος ο θεσμός της αστυνομίας, ο οποίος κατ' ουσίαν είναι καταπιεστικός, αλλά και οι ειδικότερες πρακτικές και τα μέσα του θεσμού αυτού, από την (καθημερινή) παρουσία του στις ζωές μας σε διάφορες διαστάσεις και εκφάνσεις, μέχρι το δικαίωμα της οπλοφορίας και του ελέγχου, γίνονται αποδεκτά και νομιμοποιούνται ακριβώς πάνω στον φόβο για τους εγκληματίες (Foucault, 2017).

Γίνεται εμφανές ότι ο γράφων αντλεί τους λόγους του από την άρχουσα συντηρητική ιδεολογία, αναπαριστώντας, έτσι, το Πανεπιστήμιο ως χώρο δράσης των «μπαχαλάκηδων» και των «αναρχικών». Σημειολογικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο γράφων γενικά επιλέγει βεβαιωτικές γλωσσικές πράξεις, χρησιμοποιώντας συχνά ρήματα γ' προσώπου συσχετιστικών διαδικασιών που αποδίδουν ιδιότητες ή ταυτότητες στα ονόματα-ουσιαστικά του κειμένου, ενδυναμώνοντας την αντικειμενικότητα των θέσεών του. Ταυτόχρονα, έχει αρκετά συναισθηματικά φορτι-

σμένο λόγο και λεξιλόγιο, φανερώνοντας υψηλή αξιολογική τροπικότητα ως προς τις αναπαραστάσεις τις οποίες οικοδομεί (το πανεπιστήμιο της ανομίας, τους μπαχαλάκηδες κ.λπ.). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί συμπληρωματικά και ο σχετικά φτωχός γραπτός λόγος του (παντελής απουσία τόνων στις λέξεις, μερικά ορθογραφικά λάθη κ.ά.).

Το Α.Ε.Ι. ως ελεύθερο δημοκρατικό δημόσιο Πανεπιστήμιο

Ένας άλλος πρωτεύων λόγος που κυριαρχεί στα σχόλια των πολιτών στο Σχέδιο του Νόμου 4777/2021, κατασκευάζει το τελευταίο ως χώρο ελεύθερης πολιτικής έκφρασης, πράξης και λόγου. Ακολουθούν σχετικό απόσπασμα και η ανάλυσή του.

Το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Α.Ε.Ι. αντιτίθεται στο σύνολο του Νομοσχεδίου θεωρώντας ότι, σε ό,τι αφορά το πνεύμα του αλλά και τα μέτρα που προτείνει, είναι βαθιά αντιδημοκρατικό και δεν συνάδει με τις αρχές που οφείλουν και πρέπει να διέπουν ένα ελεύθερο δημοκρατικό Πανεπιστήμιο.

> *Αντιμετωπίζει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ως έναν a priori χώρο ανομίας και εγκληματικότητας, όπου μόνο η αστυνομία μπορεί να παρέμβει αποτελεσματικά σε αντίθεση με αυτό που ο τίτλος υποστηρίζει ότι τάχα έρχεται να προστατεύσει την ακαδημαϊκή ελευθερία. Η σκόπιμη σύγχυση του Υπουργείου ανάμεσα στην παραβατικότητα και την εγκληματικότητα και η αδημονία της να λύσει όλα τα «προβλήματα» με μιας, φτάνει στο σημείο να «βάζει στο ίδιο σακί» θέματα καθαρά ακαδημαϊκά, όπως η λογοκλοπή, με θέματα που κινούνται στα όρια της εγκληματικότητας, όπως η εκ προθέσεως καταστροφή περιουσίας του ιδρύματος.*
>
> *(Απόσπασμα 2)*

Στο παραπάνω χωρίο παρουσιάζεται αποσπασματικά, βάσει μέγιστου δυνατού συγκείμενου σε συνάφεια με τον λόγο, η θέση που φέρεται να παίρνει το Διοικητικό Συμβούλιο της Ομοσπονδίας μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Α.Ε.Ι. Το ύφος λόγου διακρίνεται από επισημότητα και τυπικότητα (σύνταξη, γραμματική, λεξιλόγιο), αποτελώντας ενδεχομένως ένα είδος απόφασης του Διοικητικού Συμβουλίου της εν λόγω Ομοσπονδίας.

Τα μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού Πανεπιστημίων ξεκινούν αναφέροντας ρητά τη διαφωνία τους με το νομοσχέδιο. Το Δ.Σ. είναι σε θέση υποκειμένου στην αρχική περίοδο, παίρνοντας θέση ενεργητικού ρόλου, τόσο στην κύρια πρόταση της περιόδου («Το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας… αντιτίθεται…») όσο και στην ενεργητική μετοχή και τη δευτερεύουσα πρόταση που ακολουθεί («θεωρώντας ότι…»), δίνοντας έτσι μία αίσθηση ανάληψης ευθύνης των όσων εκφράζονται και τονίζοντας, συγχρόνως, σε κάποιο βαθμό, την επίρρωση και την ισχύ του σχολίου. Τα μέλη εκπαιδευτικού προσωπικού Α.Ε.Ι. καθιστούν σαφέστατη τη διαφωνία τους, με τρόπο έντονο (έντονη γλώσσα-λεξιλόγιο), αν όχι ρηξικέλευθο, αναφέροντας ότι το νομοσχέδιο είναι βαθιά αντιδημοκρατικό, τόσο σε επίπεδο πολιτικής (ως προς το πνεύμα του) όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής (ως προς τα προτεινόμενα μέτρα), σύμφωνα τουλάχιστον με τη δική τους οπτική (νοητική διαδικασία). (Τα μέλη δεν αναφέρουν ότι το νομοσχέδιο είναι αντιδημοκρατικό, αλλά ότι θεωρούν πως είναι αντιδημοκρατικό.) Συνεχίζουν στην ίδια περίοδο επισημαίνοντας ότι αυτό το «βαθιά αντιδημοκρατικό» νομοσχέδιο «δεν συνάδει με τις αρχές που οφείλουν και πρέπει να διέπουν ένα ελεύθερο δημοκρατικό Πανεπιστήμιο». Αν και εδώ συνεχίζει να προηγείται και να εννοείται ότι όσα λέγονται συνιστούν τη γνώμη και τις θεωρήσεις των μελών της εν λόγω εκπαιδευτικής κοινότητας Α.Ε.Ι. («θεωρώντας ότι…και…», νοητική διαδικασία), ταυτόχρονα ενυπάρχει πολύ ισχυρή αξιολογική τροπικότητα με πρόθεση απόρριψης και κάθετης διαφωνίας επί του νομοσχεδίου, όπως άλλωστε και λίγο παραπάνω. Ενδεικτικά είναι τα φορτισμένα επίθετα «ελεύθερο» και «δημοκρατικό» ως χαρακτηρισμοί για το Πανεπιστήμιο, κάνοντας εδώ τη λογική —και κριτική— υπόθεση ότι έτσι οφείλει να είναι το ελληνικό Πανεπιστήμιο («αρχές που οφείλουν και πρέπει να…»). Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας Α.Ε.Ι. υπογραμμίζουν ρητά ότι το νομοσχέδιο είναι αντίθετο στο δημοκρατικό πνεύμα που οφείλει να έχει το (ελεύθερο) Πανεπιστήμιο, με βεβαιωτικές γλωσσικές πράξεις μέσα από τη χρήση των αντίστοιχων ρημάτων και της σύνταξης («το νομοσχέδιο <u>δεν συνάδει</u> με τις αρχές που <u>οφείλουν</u> και <u>πρέπει να διέπουν</u> ένα ελεύθερο…»), καθώς και με τις επαναλήψεις των ρημάτων «οφείλουν» και «πρέπει» προς επίρρωση του παραγόμενου λόγου και του επιχειρήματος.

Ο λόγος στο απόσπασμα συνεχίζεται, αντιστοίχως, με παρόμοια έντονη και ισχυρή επιστημική και αξιολογική τροπικότητα και βεβαιωτικές γλωσσικές πράξεις, έχοντας σε θέση ενεργού υποκειμένου αρχικά το νομοσχέδιο καθαυτό και εν συνεχεία —και τελικά βαθύτερα— το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως εννοείται ακολούθως. Ειδικότερα στην περίοδο που ακολουθεί με λόγο επεξηγηματικό και διάθεση περιγραφική, τα μέλη της Ομοσπονδίας αναφέρουν, αντλώντας από κριτικά εναλλακτικά επιστημολογικά παραδείγματα και λόγους, ότι το Σχέδιο Νόμου, όπως εννοείται σε θέση υποκειμένου, «αντιμετωπίζει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ως έναν a priori χώρο ανομίας και εγκληματικότητας». Στον κυρίαρχο αυτόν λόγο —πρόκειται ουσιαστικά για τον ηγεμονικό λόγο που αναλύθηκε προηγουμένως—, η εγκληματικότητα, σύμφωνα με το νομοσχέδιο, μπορεί —και μάλλον πρέπει— να αντιμετωπιστεί με την παρέμβαση της αστυνομίας, όπως γράφουν και τα μέλη της εκπαιδευτι-

κής κοινότητας Α.Ε.Ι. με στηλιτευτική και σκωπτική διάθεση. Στη σκέψη αυτή, που αποτελεί την ιδεολογική βάση για την ανάπτυξη του νομοσχεδίου, όπως υπονοείται, η αστυνομική παρέμβαση νομιμοποιείται ως αναγκαία και δεδομένη, έχει φυσικοποιηθεί ενδεχομένως ως η μοναδική απάντηση στη θεωρούμενη ανομία, στην πραγματικότητα όμως η αστυνομική παρέμβαση για λόγους ακαδημαϊκής ελευθερίας είναι πλασματική, όπως αναφέρουν τα μέλη της ομοσπονδίας του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Α.Ε.Ι., με τη χρήση των σχετικών αξιολογικών επιρρηματικών προσδιορισμών («σε αντίθεση με αυτό που ο τίτλος υποστηρίζει ότι τάχα έρχεται να προστατεύσει την ακαδημαϊκή ελευθερία»). Άλλωστε, όπως έχει σημειώσει ο Foucault, η αστυνομία συνιστά έναν κατασταλτικό κρατικό μηχανισμό ως τακτική και τεχνική διακυβέρνησης (Foucault, 2017), ενώ σε κάθε περίπτωση αποτελεί πρωτεύοντα καταπιεστικό μηχανισμό του κράτους, που με μέσο κυρίως την καταστολή καταπνίγει κάθε εναλλακτική φωνή και λόγο αντίστασης στην κυρίαρχη ιδεολογία και τα συμφέροντά της (Althusser, 2014).

Τα μέλη της Ομοσπονδίας τα οποία σχολιάζουν τον Νόμο, συνεχίζουν στην τελευταία περίοδο κάπως διεισδυτικότερα και εντοπίζουν με κριτική προθετικότητα έναν βασικό «υπαίτιο» στον λόγο που κατασκευάζει τα Α.Ε.Ι. ως άνδρα εγκληματικότητας: θέτουν πια το Υπουργείο (Παιδείας) και εν συνεπεία, κατά μία έννοια, το κυβερνών κράτος (κατασταλτικό κράτος, κατά Althusser) (Althusser, 2014) στο προσκήνιο. Κειμενικά, σε θέση υποκειμένου βρίσκονται «η σκόπιμη σύγχυση» και «η αδημονία να λύσει όλα τα *προβλήματα* με μιας», ωστόσο τον πραγματικά ενεργό ρόλο έχει το Υπουργείο (Παιδείας), μέσω της δηλωμένης γενικής κτητικής («του Υπουργείου»).

Η στηλιτευτική πρόθεση της Ομοσπονδίας είναι διάχυτη, όπως διαφαίνεται μέσα από τις διάφορες σημειολογικές επιλογές στο κείμενο: αρχικά, η ίδια η πρόθεση να φέρει σε θέση υποκειμένου το Σχέδιο Νόμου (και, κατά κάποιον τρόπο, τον νομοθέτη), καθώς και το Υπουργείο Παιδείας (εμμέσως ως υποκείμενο), επομένως το κατασταλτικό κράτος και στις δύο περιπτώσεις. Έπονται οι ισχυρές βεβαιωτικές γλωσσικές πράξεις με τα κατάλληλα ρήματα, χρησιμοποιώντας συγχρόνως αρκετά το γ' ενικό πρόσωπο (π.χ. για το Σχέδιο Νόμου και τη σύγχυση του Υπουργείου), τα φορτισμένα ουσιαστικά σε χρήση («σύγχυση», «παραβατικότητα», «εγκληματικότητα», «αδημονία»), καθώς και οι συγκεκριμένοι επιθετικοί προσδιορισμοί («σκόπιμη»), όπως και οι επιρρηματικοί προσδιορισμοί («τάχα», «σε αντίθεση») που φανερώνουν αξιολογική τροπικότητα. Τέλος, έχουμε μία διάθεση ειρωνείας («τάχα», «*προβλήματα*» μέσα σε εισαγωγικά), ως απάντηση στις πολιτικές και τις πρακτικές του κυβερνώντος κράτους που φυσικοποιούνται στο όνομα του λόγου της ανομίας και της εγκληματικότητας, ενέχοντας όμως διαφορετικά κίνητρα και σκοπιμότητες, καταδεικνύοντας άπαντα την εναλλακτική φωνή που χρησιμοποιούν τα μέλη της Ομοσπονδίας για να συντάξουν τον λόγο τους.

Αναστοχασμός και συμπεράσματα

Ο Foucault, γράφοντας για τη φυλακή, την παρομοιάζει με την εκπαίδευση, εντοπίζοντας και στα δύο βιοπολιτικά παραδείγματα τη στρατηγική της επιτήρησης, με τρεις κεντρικές διαστάσεις: την ιεραρχική επιτήρηση, την κανονικοποιητική κύρωση/επιτήρηση και την εξέταση, με τέτοιο τρόπο που τελικά οι τρεις τους συμπληρωματικά νομιμοποιούν τη δυαδική αντίθεση ανάμεσα στο επιτρεπτό και το απαγορευμένο, κατακερματίζοντας τη διαφορετικότητα, όχι προς όφελος απλώς της ομογενοποίησης, αλλά ταυτόχρονα και του διαχωρισμού μέσω της τιμωρίας (Foucault, 1989). Καταλυτικό ρόλο στην εξασφάλιση της επιτήρησης, και τελικά της τιμωρίας, έχει η αστυνομία: έχοντας εξασφαλίσει το δίπολο του επιτρεπτού και του μη επιτρεπτού με την εγκαθίδρυση του λόγου της εγκληματικότητας, καλλιεργώντας και εργαλειοποιώντας τον φόβο για τον εγκληματία, μέσα από τον δημόσιο λόγο και τα μέσα ενημέρωσης, νομιμοποιείται απόλυτα η αστυνομία ως (κατασταλτικός) θεσμός, για να επιβεβαιωθεί και να αναπαραχθεί εν τέλει η άσκηση της κυρίαρχης εξουσίας ως τέτοιας (Foucault, 1989).

Είναι άξιος παρατήρησης και διερεύνησης ο συγκερασμός των δύο θεσμικών στοιχείων, της αστυνομίας και της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που ιστορικά, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, έχουν αποτελέσει πρωτεργάτες στην προσπάθεια για την ελευθερία, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Βασικό σημείο της συζήτησης αποτελεί ο Νόμος 4777/2021, που προτείνει και θεσπίζει, στην πραγματικότητα, συγκεκριμένες διατάξεις για την ακαδημαϊκή ελευθερία και το ακαδημαϊκό περιβάλλον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φέροντας τις άμεσες επιρροές, αλλά και τα διαφορικά σημεία και στοιχεία, από τον (κυρίαρχο) ευρωπαϊκό λόγο.

Εκκινώντας από τον σκοπό της κριτικής διερεύνησης των απόψεων πολιτών στον δημόσιο (δια)λόγο, και ειδικότερα στη διαβούλευση του σχετικού νομοσχεδίου, αναφορικά με τον Νόμο, κατά τις αναλύσεις εντοπίστηκαν δύο λόγοι που κυριάρχησαν: από τη μία, ο λόγος που νομιμοποιεί την τάξη του Πανεπιστημίου ως χώρου εγκληματικότητας, από την άλλη, ο λόγος που θεμελιώνει το Πανεπιστήμιο ως δημόσιο και δημοκρατικό χώρο ελεύθερης άσκησης της

έκφρασης ιδεών. Οι δύο λόγοι διαφάνηκε πως βρίσκονται σε συζήτηση, σε διαδικασία σύγκρουσης και τριβής, για την κατάκτηση της ηγεμονικής θέσης στον χάρτη της διαβούλευσης, σαν να ανήκουν ή σαν να περιγράφουν ορθότερα μια δυαδική αντίθεση, η οποία μάλλον τελικά κατασκευάζεται και αναπαράγεται μέσα από τους λόγους καθαυτούς.

Όσον αφορά την περίπτωση του λόγου του Πανεπιστημίου ως άνδρου ανομίας, οικοδομείται μία συλλογική ταυτότητα ατόμων που δρουν παραβατικά, κατά βάση εγκληματικά, θέτοντας σε κίνδυνο τόσο την (δημόσια) ιδιοκτησία όσο και την ανθρώπινη ζωή. Ο δεύτερος λόγος αντικρούει τα επιχειρήματα του πρώτου λόγου και σχολιάζει (επι)κριτικά το νομοσχέδιο στο σύνολό του, εκλαμβάνοντάς το ως αντιδημοκρατικά ελεγκτικό και θεμελιωμένο πιθανώς σε κινδυνολογίες και διαστρεβλωμένες ή μεγεθυμένες κατά το δοκούν διαστάσεις και ανάγκες, δήθεν, του ελληνικού Πανεπιστημίου. Επί της ουσίας, μέσα από την κριτική επιχειρηματολογία του δεύτερου λόγου σχολιάζεται η νομιμοποίηση της κυρίαρχης άποψης του πρώτου λόγου για την εγκληματικότητα στα Α.Ε.Ι., και επιχειρείται προσπάθεια κατάρριψής του, με την υπενθύμιση του ρόλου του Πανεπιστημίου ως δημόσιου και ελεύθερου χώρου που (καταστατικά οφείλει να) προάγει την απρόσκοπτη και δημοκρατική καλλιέργεια, τη διακίνηση ιδεών και τη μάθηση.

Αν και αμφότεροι οι λόγοι είναι πρωτεύοντες στα σχόλια των πολιτών, ο πρώτος είναι ηγεμονικός, διευρύνοντας το παράδειγμα στο γενικότερο κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο της νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής τάσης της καπιταλιστικής κοινωνίας: λόγοι, όπως αυτός της κυριαρχίας της εγκληματικότητας στο ελληνικό Α.Ε.Ι., συντηρούν και φυσικοποιούν (νεο)συντηρητικές πρακτικές, πολιτικές και ιδεολογίες, νομιμοποιώντας την κυριαρχία της εξουσίας και την εξάσκηση αυτής εκ μέρους του κατασταλτικού κρατικού μηχανισμού προς την εξυπηρέτηση της άρχουσας ελίτ· άλλωστε, ένας τέτοιος λόγος ο οποίος εξ ορισμού έχει κοινή ιδεολογική μήτρα με τον κυρίαρχο καταπιεστικό μηχανισμό, όπως αυτός εξασκείται μέσα από την πρόταση, τη θέσπιση και την εφαρμογή του υπό συζήτηση Νόμου, βρίσκεται σε θέση ιδεολογικής ηγεμονίας. Σε αντιδιαστολή, ο δεύτερος λόγος, αν και εξίσου σημαντικός επί της δημόσιας διαβούλευσης, έρχεται ως εναλλακτική φωνή, ως αντίλογος στη νεοσυντηρητική τάξη και την νεοφιλελεύθερη ηγεμονία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Althusser, L. (1976). Για την ιδεολογία (μτφρ. Α. Ελεφάντης). *Ο πολίτης: μηνιαία επιθεώρηση*, 3-4, 71-80.

Althusser, L. (1999). *Θέσεις* (μτφ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (μτφρ. Φ. Κοκαβέσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Aronowitz, S. (2017). *Ταξικές υποθέσεις: εξουσία και κοινωνικό κίνημα* (επιμ. Α. Στουπάκη, μτφ. Α. Γολέμη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Foucault, M. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία: η γέννηση της φυλακής (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππας.

Foucault, M. (2017). *Φυλακή // κυβερνολογική: δύο κείμενα* (μτφρ. Δ. Κόρος). Θεσσαλονίκη: Ακυβέρνητες πολιτείες.

McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος: στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σελ. 279-320). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Reisigl, M., & Wodak, R. (2020). Η λογοϊστορική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Στάμου (Επιμ.), *Κριτική ανάλυση λόγου: (απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* (σελ. 11-18). Αθήνα: Νήσος.

Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Toward an Investigation) Στο L. Althusser, F. Jameson & B. Brewster (Επιμ.), *Lenin and Philosophy and Other Essays* (σελ. 127-186*). New York:* Monthly Review Press.

Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism: ideology and ideological state apparatuses* (μτφ. G. M. Goshgarian). London & New York: Verso.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London & Boston: Routledge and Kegan Paul.

Aronowitz, S. (1979). The end of political economy. *Social text*, 2, 3-52.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research.* London: Routledge.

Fairclough, N. (2004). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia & London: Temple University Press.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison note books* (επιμ. & μτφρ. Quintin Hoare & Geoffrey Nowell-Smith). New York: International Publishers.

Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., & Παυλίδης, Π. (2015). Εισαγωγή. Στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης: Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης* (σελ. i-xix). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: η θεωρία, η έρευνα και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νόμος υπ' αριθμ. 4777 (ΦΕΚ 25/τ. Α./17.02.2021). *Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις*.

Στάμου, Α. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα, Β. (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: θεωρία και εφαρμογές* (σελ. 149-187). Αθήνα: Νήσος.

Υπουργείο Εσωτερικών Ελλάδος (χ.χ.). *Ανοικτή Διακυβέρνηση*. Ανακτήθηκε από http://www.opengov.gr/home/category/consultations (ημερομηνία πρόσβασης:15/11/2022)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Προστασία της Ακαδημαϊκής Ελευθερίας, Αναβάθμιση του Ακαδημαϊκού Περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις. Ολοκλήρωση Δημόσιας Διαβούλευσης.* Ανακτήθηκε από http://www.opengov.gr/ypepth/?p=5849 (ημερομηνία πρόσβασης: 10/08/2022)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ) για την επιμόρφωση και οι προτάσεις τους

Συμεών Νικολιδάκης
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Διδάσκων στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου
simosnikoli@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν κείμενο αναφέρεται στη σημασία της επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και προβάλλονται οι προτάσεις τους για τη βελτίωσή της. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε εννέα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ειδικά επαγγελματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) του Νομού Αττικής. Η εν λόγω έρευνα αφορά 89 ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν οι διευθυντές και υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές), που εργάζονται στις εν λόγω σχολικές δομές. Προβήκαμε στη μελέτη και την ανάλυση των απόψεων των δρώντων προσώπων του δείγματός μας, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους για τη σημασία της επιμόρφωσης και πρότειναν τρόπους για τη βελτίωσή της.

ABSTRACT

This article refers to the importance of training for the teachers and the special educational staff of the Unified Special Vocational High Schools - High Schools in Greece and their proposals for its improvement are presented. Furthermore, the results of a survey conducted in nine Unified Special Vocational Gymnasiums - High Schools (special vocational schools of secondary education) of the Prefecture of Attica are presented. This research concerns 89 semi-structured interviews, in which principals and vice-principals, teachers and special educational staff (psychologists, social workers, occupational therapists, speech therapists) who work in those school structures. We proceeded to study and analyze the opinions of our sample, who expressed their views on the importance of training and suggested ways to improve it.

Εισαγωγή

Η Επιμόρφωση συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση. Εξελίξεις στην τεχνολογία και στις επιστήμες της αγωγής, επιβάλλουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης, ώστε να είναι αποδοτικό το έργο των εκπαιδευτικών. Κάθε τύπος επιμόρφωσης, είτε εντός των σχολικών μονάδων (ενδοσχολική), είτε εκτός, εντάσσεται στις ευρωπαϊκές και διεθνείς προδιαγραφές του σύγχρονου σχολείου, που ανταποκρίνεται σε διαφοροποιημένες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες. Η εκπαίδευση ως θεσμός, δεν προετοιμάζει μόνο για την αγορά εργασίας, αλλά κοινωνικοποιεί άτομα, μεταδίδει κοινωνικές αξίες, διαμορφώνει κοινωνικά υποκείμενα, συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή. Σε θεωρητικό επίπεδο, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων πρέπει να κατανοούν τις σύγχρονες συνθήκες και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους (Βεργίδης, 2015).

Επομένως, οι ταχύτατες αλλαγές και η ροή πληροφοριών απαιτούν τη διαρκή προσθήκη νέων εκπαιδευτικών εργαλείων, για την κατανόηση των συνθηκών, όπως και για τα γενικότερα ζητήματα διαχείρισης αυτών των νέων

καταστάσεων, καθώς και ένταξής τους στις ενότητες του αναλυτικού προγράμματος και στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Παπαναούμ, 2000). Διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες, διαφορετικά προγράμματα επιμόρφωσης, διαφορετικές πληροφορίες αναδομούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στον παραγωγικό προβληματισμό για ζητήματα εκπαίδευσης, αλλά και για τη θέση τους μέσα στον θεσμό. Αν και θεωρείται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σταθερό, αμετάβλητο και καθορίζει, μέσω γνώσεων και αξιών, την κοινωνική αναπαραγωγή, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αναζήτηση νέου περιεχομένου γνώσης, μπορεί να συντελέσει στην επαύξηση των δομών ευκαιρίας για τα άτομα, ενισχύοντας την κοινωνική κινητικότητα, που ενσωματώνει τα δημοκρατικά προτάγματα.

Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση δημιουργεί προϋποθέσεις επίλυσης ζητημάτων, που αναδεικνύονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, διαφορετικούς στόχους, διαφορετικά κοινωνικά φύλα, με διαφορετικές δεξιότητες κ.ά. Αυτή η διαφορετικότητα θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή και στην επιμόρφωση, ότι δηλαδή η διαφορετικότητα είναι εμπλουτισμός για μια κοινωνία. Κατά συνέπεια, το μορφωτικό κεφάλαιο θα πρέπει να ανανεώνεται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι διαρκώς σε ετοιμότητα να διαχειρίζονται νέα ζητήματα και νέες καταστάσεις.

Η επιμόρφωση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφορά δηλαδή τη συγκρότηση της προσωπικότητας των δρώντων προσώπων (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές, Υποδιευθυντές, μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού) στο σχολείο, που συμμετέχουν ενεργά στα εκπαιδευτικά δρώμενα και δύνανται, συνεπώς, να κατανοήσουν σε βάθος τις σύγχρονες πολιτικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός, μέσω της επιμόρφωσης, έρχεται σε επαφή με νέες γνώσεις, που συμβάλλουν στην προσωπική του ανέλιξη και στην πρόληψη του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης (burnout). Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ο δημιουργικός του ρόλος στη διαχείριση της σχολικής τάξης, καθώς και με την εποικοδομητική συνεργασία με τους συναδέλφους του και τις αλληλεπιδράσεις γονέων, μαθητών, αλλά και με τους κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινωνία, όπου βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετεί (Jennings, 2020).

Η επιμόρφωση σε διαφορετικούς τομείς επιστημών εξυπηρετεί την επαύξηση των γνώσεων και συντελεί στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών ζητημάτων για τη συσχέτιση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με τις νέες γνώσεις. Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδράμει την προσπάθεια βελτίωσης του σχολικού θεσμού, τόσο σε γνωστικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες θεωρείται απαραίτητη, τόσο για την αξιοποίησή τους ως μέσο όσο και σε γενικότερα ζητήματα προστασίας από το διαδίκτυο: σωστή επιλογή πληροφοριακών κόμβων, αποθήκευση πληροφοριών, χρήση επικοινωνιακών εργαλείων. Η υψηλή τεχνολογία δημιουργεί νέες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Διευρυμένα πληροφοριακά δίκτυα εξειδικευμένων γνώσεων, επικοινωνιακές δυνατότητες, παρέχονται μέσω της τεχνολογίας. Αυτή η γνώση, με αξιοποίηση των βασικών τομέων επιστημών, τους οποίους κατανοεί ο εκπαιδευτικός, αποσκοπεί στην εξέλιξη του δημιουργικού του έργου, αναφορικά με τη διάχυση νέων γνώσεων στον σχολικό χώρο, δημιουργώντας συνθήκες, ώστε η γνώση να συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου που αποσκοπεί στη διαχείριση των κρίσεων, σε σχολικό επίπεδο, με την εμπλοκή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αφορά τη μελέτη του φαινομένου της μαθητικής διαρροής στα εννέα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια του Νομού Αττικής, τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων. Το δείγμα μας περιλαμβάνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των εν λόγω ειδικών δομών, δηλαδή τους διευθυντές, υποδιευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές). Για τη συλλογή των δεδομένων έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη με τη φυσική και την καθημερινή παρουσία μας στις εν λόγω ειδικές δομές. Για την εισαγωγή μας στα σχολεία προηγήθηκε έγκριση από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, και συγκεκριμένα από την Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής.

Η έρευνα αφορά ένα δείγμα με 89 συνεντεύξεις (22 άνδρες και 67 γυναίκες), στις οποίες συμμετείχαν 64 εκπαιδευτικοί (17 άνδρες και 47 γυναίκες), 6 διευθυντές (3 άνδρες και 3 γυναίκες), 7 υποδιευθυντές (2 άνδρες και 5 γυναίκες) και 12 μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (0 άνδρες και 12 γυναίκες). Το δείγμα οφείλει να είναι επαρκώς περιορισμένο, προκειμένου να καθίσταται εφικτή μια όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη ανάλυση. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, όπως προβλέπεται από την εγκριτική απόφαση, και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους στον χώρο των σχολείων. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, έλαβε χώρα γνωριμία -

εξοικείωση με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές/ υποδιευθυντές και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Τηρήθηκαν ζητήματα ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας, σε σειρά θεμάτων, όπως η γνωστοποίηση του σκοπού και του στόχου της έρευνας, η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των προσώπων που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ πενήντα και εξήντα λεπτών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπερέβαινε τη μιάμισι ώρα.

Οι απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας για τη σημασία της επιμόρφωσης

Μερικοί από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n= 6 στους 13, ποσοστό 46,15 %) των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής τονίζουν τη σπουδαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.). Υπογραμμίζουν, αφενός την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αφετέρου εστιάζουν στις δυσχέρειες που δημιουργούνται, λόγω της αδυναμίας αντιμετώπισης ιδιαίτερων παιδαγωγικών καταστάσεων. Συνδέουν την επιμόρφωση με την εξέλιξη σε όλους τους επιστημονικούς τομείς που αφορούν το συγκεκριμένο επάγγελμα, εστιάζοντας σε τομείς όπως παιδαγωγικά, ψυχολογία και τεχνικές διδασκαλίας. Υποστηρίζουν ότι μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να εναρμονιστούν και να ενημερωθούν αναφορικά με τις αποφάσεις και τα πρότυπα που καθορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Προτείνουν οι επιμορφώσεις αυτές να μην έχουν θεωρητικό και γενικό χαρακτήρα, αλλά να στοιχειοθετούνται και να υλοποιούνται στη βάση αξιοποίησης δεδομένων μέσω ερευνών (ερωτηματολόγια), με προσανατολισμό στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα ΕΝ.Ε.ΕΓΥ.-Λ., αποσκοπώντας σε μια από κοινού εξεύρεση λύσεων.

Δηλώνουν ότι η επιμόρφωση οφείλει να επικεντρώνεται σε τεχνικές Διδακτικής Μεθοδολογίας, οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να φέρουν εις πέρας τη διδακτέα ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος, κατανοώντας εις βάθος το επίπεδο της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών, με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές εκτιμούν ότι οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, που σχετίζονται με την κοινωνικοποίησή τους. Συνεπώς, δεν επαρκεί μια γνώση που να επικεντρώνεται μόνο στη θεωρία, αλλά οφείλει να εστιάζει και σε θέματα που αφορούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, όπως επιληψίες, κρίσεις πανικού, επιθετικότητα και άλλα εν γένει πρακτικά θέματα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους.

«Πρακτικά θέματα κατά δεύτερο, όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων. Όχι μονάχα στις επιληψίες, σε κρίσεις πανικού, σε κρίσεις επιθετικότητας, πρακτικά θέματα τα οποία είναι χρήσιμα στα σχολεία μας».

«Πιστεύω ότι θα έπρεπε να δουλευτεί η στάση μας απέναντι στους μαθητές, ακόμα και στους γονείς, και να προχωράμε ένα επίπεδο παραπέρα, δηλαδή όχι σε γνωστικά θέματα. Είμαστε πάρα πολύ καλά καταρτισμένοι, στο πώς θα δώσουμε τις γνώσεις που έχουμε στα παιδιά, ώστε στη βραδυθυμία που υπάρχει της κατανόησης, να μη ματαιώνονται».

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=5 στους 13, ποσοστό 38,46%) θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση αναφορικά με τις προσλήψεις εκπαιδευτικών (μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) στις μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς δεν έχουν επαρκή κατάρτιση στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολείων που διευθύνουν έχουν παρακολουθήσει ορισμένες ώρες θεωρητικής διδασκαλίας Ειδικής Αγωγής, ενώ, όταν τοποθετούνται σε τάξεις Ειδικής Αγωγής, δεν είναι πάντα εύκολη η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας που έχουν διδαχθεί, επειδή οι μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολικής τάξης προϋποθέτουν κατάλληλη και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κατά την άποψή τους, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δεν είναι αποτελεσματικοί σε επίπεδο διδασκαλίας. Δηλώνουν ότι κατανοούν αυτή την έλλειψη πρακτικής γνώσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προέρχονται από τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άρα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν στις τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

Παράλληλα, τονίζουν τις διαφορές ανάμεσα στη γενική και την ειδική εκπαίδευση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης που τυγχάνουν οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., και επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής δευτεροβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να έχουν την κατάλληλη γνώση, εντοπίζοντας τυχόν προβλήματα μαθητών στις τάξεις τους, προκειμένου να απευθυνθούν στη συνέχεια στις κατάλληλες υπηρεσίες αξιολόγησης και προσανατολισμού των συγκεκριμένων μαθητών.

«*Ναι, είναι απαραίτητη. Στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, μέσα στην τάξη, μαθητών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Εκεί νομίζω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμο, όπως επίσης και για τους μαθητές, οι οποίοι*

έχουν διάσπαση προσοχής, Δ.Ε.Π.-Υ., υπερκινητικότητα, αλλά αυτό δεν είναι εύκολο, γιατί μέσα στις τάξεις μας συμμετέχουν παιδιά με εντελώς διαφορετικές ψυχοπαθολογίες».

«Ναι, πάντοτε υπάρχει και σε θέματα συμπεριφοράς και αντιμετώπισης θεμάτων των μαθητών μας».

«Στα θέματα Ειδικής Αγωγής χρειάζονται οπωσδήποτε η τυπική εκπαίδευση και πάντα η Ειδική Αγωγή χρειάζεται, γιατί πάντα προκύπτουν ζητήματα, τα οποία κανείς δεν μπορεί να τα πει ότι τα ξέρει και κανείς δεν μπορεί να πει ότι μπορεί να τα χειρίζεται απόλυτα».

Μεγάλο ποσοστό από τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=7 στους 13, ποσοστό 53,8%) θεωρούν ότι η επιμόρφωση βοηθά περισσότερο όταν έχει βιωματικό χαρακτήρα. Υποστηρίζουν ότι με την ύπαρξη πρακτικού και βιωματικού μέρους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιούνται οι υφιστάμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών. Προσθέτουν ότι οι διοργανωτές της επιμόρφωσης οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση, στην αξιολόγησή της αλλά και στη διάχυση των αποτελεσμάτων της. Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές αναδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας βιωματικών εργαστηρίων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε και οι ίδιοι να χρησιμοποιούν αυτούς τους τρόπους που προκρίνονται από τις επιστήμες της αγωγής, θέτοντας όρια, τόσο στην απορρόφηση της θεωρίας όσο και στη χρήση της. Θεωρούν ότι οι επιμορφωτές οφείλουν να γνωρίζουν τις ελλείψεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και να μπορούν να ανταποκρίνονται σε περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα, ούτως ώστε να είναι σε θέση να παρέμβουν αποτελεσματικά σε ζητήματα που σχετίζονται με την υγεία των παιδιών, αλλά και με ακραίες συμπεριφορές ορισμένων μαθητών. Εστιάζουν, κατ' αυτόν τον τρόπο, σε μια «βιωματική εκπαίδευση», η οποία, βάσει της άποψής τους, συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., καθώς και στην προσωπική τους ανάπτυξη, μέσω των βιωματικών επιμορφώσεων.

«Η άποψή μου είναι ότι τα βιωματικά βοηθούν πολύ περισσότερο από τα σεμινάρια τα κοινά, που είσαι μόνο παρατηρητής».

«Παραδείγματος χάριν, είναι άλλο πράγμα το θεωρητικό, να γνωρίζεις τι πρέπει να κάνεις σε μια επιληπτική κρίση και άλλο να έρθει κάποιος, ο οποίος γνωρίζει, είναι γνώστης του θέματος και να σου πει, να αυτές είναι οι πέντε κινήσεις, οι τρεις, προκειμένου να μην έχεις παραπέρα προβλήματα. Όχι μονάχα στις επιληψίες, σε κρίσεις πανικού, σε κρίσεις επιθετικότητας, πρακτικά θέματα τα οποία είναι χρήσιμα στα σχολεία μας».

«Βιωματικό χαρακτήρα γιατί αν δεν δεις και περιπτώσεις, ξαναλέω, το επάγγελμα είναι ζωντανό, ο καθένας μας, είτε είναι σε Ειδικό Σχολείο, είτε σε οποιοδήποτε σχολείο, κάθε ώρα που μπαίνει για μάθημα είναι διαφορετικός, γιατί έχει διαφορετικό ακροατήριο, άρα το να μείνω μόνο στο θεωρητικό επίπεδο δεν μου λέει κάτι».

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματός μας (n=36 στους 58, ποσοστό 62,06%) θεωρούν την επιμόρφωση δεσπόζουσας σημασίας. Κατά την άποψή τους, η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και το περιεχόμενό της οφείλει να ανταποκρίνεται και να εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αναφέρονται στη διοργάνωση ορισμένων σεμιναρίων, τα οποία θεωρούν αποσπασματικά, τονίζοντας την αναγκαιότητα μιας περισσότερο οργανωμένης και δωρεάν επιμόρφωσης, σε ετήσια βάση από το Υπουργείο Παιδείας, αποφεύγοντας τις επιμορφώσεις που προϋποθέτουν ιδιωτικές δαπάνες και επιπροσθέτως έχουν στενό χρονικό περιορισμό παρακολούθησης. Επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση οφείλει να απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως των ετών υπηρεσίας, εφόσον οι εκπαιδευτικές καταστάσεις μεταβάλλονται.

Παράλληλα, θεωρούν πως πρέπει να συντελεστεί σταδιακή αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από τη συσχέτιση της επιμόρφωσης με την αξιολόγησή τους, και να μη θεωρείται έλλειψη προσόντων η μη παρακολούθηση επιμορφώσεων. Θεωρούν ότι οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί είναι εμπλεκόμενα δρώντα πρόσωπα στην εκπαιδευτική διαδικασία και, συνεπώς, επικεντρώνονται στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με την άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να υπάρξει και επιμόρφωση σε θέματα Φυσικής Αγωγής, σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις μαθητών Ειδικής Αγωγής, εφόσον αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Προσθέτουν, επίσης, πως υπάρχει ζήτηση για επιμόρφωση σε θέματα διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικά ζητήματα, με στόχο την καλύτερη συνεργασία με τους μαθητές και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Αναφέρουν ότι η πολύχρονη εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους με νεότερους συναδέλφους συμβάλλουν στην ενδεδειγμένη επίλυση των προβλημάτων, σε ό,τι αφορά το θεωρητικό περιεχόμενο των μαθημάτων, καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

«Η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με ερωτηματολόγιο θεωρώ στο συγκεκριμένο κλάδο. Στους φυσικούς, τι

ανάγκες έχετε, τι αντιμετωπίζετε και ότι οι επιστήμονες που ασχολούνται με τις αυτές τις ημερίδες και όλα αυτά, να βάλουν κάτω και να οργανώσουνε θέματα τα οποία βλέπουνε ότι ο κόσμος, ο εκπαιδευτικός κόσμος εκεί νοσεί».

«Ειδικά στο κομμάτι το δικό μας της Φυσικής Αγωγής είμαστε λίγο ξεκρέμαστοι. Με την έννοια ότι οι σύμβουλοι της Φυσικής Αγωγής μας λένε: "δεν έχουμε σχέση με την Ειδική Αγωγή". Οι σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής μας λένε: "δεν έχουμε σχέση με τη Φυσική Αγωγή", οπότε ακόμα δεν έχουμε σημείο αναφοράς, είμαστε λίγο στον αέρα!».

«Υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση, αλλά πρέπει να υπάρχει κεντρικός σχεδιασμός για επιμόρφωση. Δηλαδή να γίνονται κάποια δομημένα σεμινάρια από το ίδιο το Υπουργείο».

Μέρος των εκπαιδευτικών (n=13 στους 58, ποσοστό 22,41%) εστιάζει στην ενδοσχολική επιμόρφωση με συγκεκριμένη θεματολογία, με μέριμνα για τον χώρο διεξαγωγής της (εντός σχολείου) και τη χρονική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών (εργάσιμες ημέρες και ώρες). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι είναι ενημερωμένοι αναφορικά με την εξέλιξη των επιστημών της αγωγής, της Ε.Α.Ε, αλλά και για γενικότερα θέματα που τους αφορούν. Κατά την άποψή τους, οι μεταπτυχιακές σπουδές σε διάφορους τομείς των επιστημών της αγωγής επικεντρώνονται σε αόριστες θεωρήσεις, χωρίς πρακτικό προσανατολισμό, ενώ ταυτόχρονα αποδοκιμάζουν ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Με το μοντέλο της ενδοσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι βελτιώνεται παράλληλα η επικοινωνιακή ανταλλαγή των εκπαιδευτικών, συγκροτώντας εκ νέου την «κοινότητα», παράγοντας που πιθανόν δύναται να ενδυναμώσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Υποστηρίζουν ότι μια ανάλογη επιμόρφωση θα αντιστρέψει αυτό που παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή να προηγείται η διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων έναντι της επιμόρφωσης. Αναφέρουν ότι με την υπερίσχυση του πρακτικού έναντι του θεωρητικού μέρους στις επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες που προκύπτουν από τη συνθετότητα του ρόλου τους. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση οφείλει να επικεντρώνεται στον χειρισμό ειδικών θεμάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε με το πέρας της επιμόρφωσης να δύνανται να διαχειριστούν ορισμένα ζητήματα σε επίπεδο σχολικής τάξης και να συμβάλλουν στην εποικοδομητική συνεργασία με τους μαθητές τους.

«Για να γίνουν και όλα αυτά χρειάζονται και χρήματα και χρόνο. Ο καθένας μας έχει και οικογένεια».

«Νομίζω ότι υπάρχει πάντα ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση, γιατί η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός που πάντα εξελίσσεται και θα εξελίσσεται».

«Πρέπει να γίνονται συζητήσεις ενδοσχολικά για διάφορα θέματα που προκύπτουν».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (n=6 στους 58, ποσοστό 10,34%) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δομές της Ε.Α.Ε., ως κάτοχοι μεταπτυχιακών και εξειδικεύσεων πανεπιστημιακού επιπέδου, δεν χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση σε κανένα πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων. Επισημαίνουν, δε, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία δύνανται να επιτελέσουν και επιμορφωτικό έργο εντός των σχολικών μονάδων τους προς τους νεότερους συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση βασίζεται κυρίως στη θεωρία, και ως εκ τούτου είναι αναποτελεσματική, αφού δεν λαμβάνει υπόψη την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τη διαχείρισή της από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ή πολλά έτη υπηρεσίας και συνακόλουθη επαυξημένη εμπειρία δεν ωφελούνται ουσιαστικά από μια επιμόρφωση σεμιναριακού τύπου, δεδομένου ότι εστιάζουν στην εμπειρία που αποκτούν μέσα στη σχολική τάξη. Θεωρούν λοιπόν, ότι θα πρέπει να υπάρξει μια καθοδήγηση, που να αποβλέπει στην προσέγγιση ειδικών περιπτώσεων που συναντούν σε επίπεδο σχολικής τάξης.

«Όποια επιμόρφωση θα γίνει, θα είναι κάποια γενικά πράγματα, τα οποία είναι τόσο πολύ πια γνωστά που καταντάνε και βαρετά! Δεν υπάρχει εξιδεικευμένη επιμόρφωση».

Μερικοί εκπαιδευτικοί (n=11 στους 58, ποσοστό 18,9%) θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικής ψυχολογίας και ψυχολογίας των νέων, τονίζοντας ότι έχουν ελλείψεις αναφορικά με τις βασικές αρχές και μεθοδολογίες της σχολικής ψυχολογίας, τα ζητήματα αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικής ψυχολογίας δύναται να συντελέσει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία. Αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ενθάρρυνση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις σε προσωπικό επίπεδο, όπως αυτή του πένθους. Τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η εκμάθηση της διαχείρισης του πένθους των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ επισημαίνουν και το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout). Ως γνωστόν, οι αιτίες του burnout περιλαμβάνουν την έλλειψη κατάλληλης κοινωνικής στήριξης.

«Κατά κύριο λόγο σε θέματα ψυχολογίας, γιατί νομίζω ότι εκεί έχουμε το μεγαλύτερο θέμα. Ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη θα κληθεί να βοηθήσει και λίγο ψυχολογικά τους μαθητές τους, να τους ενθαρρύνει».

«Το δύσκολο είναι, πώς να διαχειριστείς την τάξη και τις περιπτώσεις. Θα με ενδιέφερε η ψυχική… στο burnout των εκπαιδευτικών».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (n=9 στους 58, ποσοστό 15,51%) δήλωσαν ότι συμμετέχουν σε προγράμματα ειδικής αγωγής, επιδιώκοντας την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων σε διδακτικές μεθόδους, καθώς και σε εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω των οποίων δύνανται να υποστηρίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Υποστηρίζουν ότι η πληθώρα των προβλημάτων και των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν καθιστά απαραίτητη τη διά βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ακόμα, επισημαίνουν ότι η διαρκής επικαιροποίηση των ήδη αποκτηθεισών γνώσεων ή η εντρύφηση σε συγκεκριμένα σύνδρομα και η χρήση επικαιροποιημένων μεθόδων, αποβλέπουν σε μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική κατάρτιση. Σύμφωνα με τα λόγια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, όσοι προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση και δεν έχουν γνώση ειδικής αγωγής αναγκάζονται να διαχειρίζονται εμπειρικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές με αναπηρία, καθώς παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών, χωρίς επιμόρφωση στην Ε.Α.Ε., που εργάζονται στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Τέλος, θεωρούν πως μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται και στα γενικά σχολεία, επομένως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θα επωφελούνταν από αντίστοιχες επιμορφώσεις.

«Θεωρώ ότι ανακύπτουν πάρα πολλά ζητήματα, παλαιότερα τις προηγούμενες γενιές θέλω να πω, η Ειδική Αγωγή άνοιξε, εξαιτίας του ότι υπήρχανε θέσεις εργασίας. Τότε ο κόσμος δεν ήταν επιμορφωμένος, οπότε υπάρχουν άνθρωποι που μπήκανε στην ειδική εκπαίδευση όντως από τη γενική και η προσφορά τους είναι εμπειρική στο κομμάτι αυτό. Επίσης θεωρώ και σήμερα, σήμερα ο κλάδος έχει ένα κορεσμό, γιατί έχει εμπορευματοποιηθεί. Πολλοί κάνουνε αυτήν την κατεύθυνση με την ελπίδα επαγγελματικής αποκατάστασης και όχι τόσο πολύ για αγάπη για το αντικείμενο, οπότε αυτό κάπου βγαίνει στη δουλειά».

«Πιστεύω, πως ναι! υπάρχει ανάγκη και μάλιστα επειδή συνέχεια αλλάζουν τα δεδομένα ως προς τα παιδιά, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε όλα τα σύνδρομα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού, νομίζω ότι η επιμόρφωση θα ήτανε πολύ βοηθητική!».

«Σε γενικό πλαίσιο θα ήθελα να γνωρίσω περισσότερα λίγο για τις ειδικές ανάγκες τους».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=8 στους 58, ποσοστό 13,79%) προέκριναν ως πεδίο επιμόρφωσης τη χρήση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Αναφέρουν πως αυτού του είδους η επιμόρφωση μπορεί να αποσκοπεί στη δημιουργία ψηφιακού υλικού, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Επισημαίνουν, συνεπώς, ότι δύνανται να δημιουργήσουν διαδικτυακές κοινότητες διάχυσης καλών πρακτικών, ανταλλαγής υλικού, αλλά και προσαρμοσμένων διδακτικών μεθόδων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Θεωρούν ότι με την παρακολούθηση αντίστοιχης θεματολογίας επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ενσωματώσουν γόνιμα τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. να εξοικειωθούν με το νέο ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Συν τοις άλλοις, τονίζουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας που, κατά τη διάρκεια της δικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης, δεν έτυχαν συστηματικής θεωρητικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας πρακτικής εφαρμογής και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

«Στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στη διδακτική».

«Εγώ προσωπικά θα ήθελα να επιμορφωθώ στο κατά πόσο θα μπορούσαμε να ακολουθούμε ένα πιο ελεύθερο πρόγραμμα στο κομμάτι της τεχνολογίας, τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (n=33 στους 58, ποσοστό 56,89%) υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση γενικά πρέπει να βασίζεται στη βιωματική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους ζητούν από τους επιμορφωτές να μην επικεντρώνονται σε μια διδασκαλία ακαδημαϊκού τύπου, με εισηγήσεις-παρουσιάσεις θεωρητικού υπόβαθρου, αλλά να δίνουν τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν, τόσο με τους επιμορφωτές όσο και με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στα επιμορφωτικά σεμινάρια. Υποστηρίζουν ότι η νέα γνώση επιτυγχάνεται όταν υιοθετείται, εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μια παιδαγωγική πρακτική ενσυναίσθησης, και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία και να αναβαθμίσουν τη συνολική παρουσία τους εντός της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι εμπιστεύονται τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης των Πανεπιστημίων, και ειδικά τα προγράμματα τα οποία διατίθενται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και ειδικούς φορείς που ασχολούνται με άτομα με αναπηρία, με την προϋπόθεση να πρόκειται για βιωματική εκπαίδευση. Θεωρούν πως αυτοί οι τύποι των επιμορφώσεων μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και για αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

«Βιωματικό τύπο, βέβαια το πιστεύω, ναι. Θεωρώ ότι υπάρχουν ανάγκες για επιμόρφωση».

«Το κομμάτι της επιμόρφωσης δεν πρέπει να γίνεται στο θεωρητικό επίπεδο. Αυτό που χρειάζεται πια είναι το βιωματικό επίπεδο και η εμπειρία και η πρακτική. Να συνδυαστεί βέβαια με τη βάση της θεωρίας για να ξέρουμε πού πατάμε. Ναι σίγουρα να έχει βιωματικό χαρακτήρα».

«Εξαρτάται βέβαια λίγο και ποιος φορέας την κάνει αυτή την επιμόρφωση, δηλαδή εγώ αυτή που έκανα, την έκανα επειδή ήταν με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο θεωρώ έναν αξιόλογο φορέα μαζί με το κέντρο τυφλών. Λοιπόν και επίσης είναι και μια λύση για αυτούς, οι οποίοι, δυστυχώς, λόγω οικονομικών δεν μπορούν να κάνουν μεταπτυχιακό».

Απόψεις των μελών Ε.Ε.Π. του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών Ε.Ε.Π. (n=8, στους 13, ποσοστό 61,53%) δήλωσε ότι η επιμόρφωση είναι σημαντική και απαραίτητη, ιδιαίτερα όταν αφορά ζητήματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Τονίζουν, μάλιστα, τη συστηματικότητα των επιμορφώσεων που διενεργούνται, και υπογραμμίζουν ότι έτσι θα καλυφθεί το χρόνιο έλλειμμα γνώσεων στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στις περιπτώσεις που δεν προσφέρθηκαν αντίστοιχες γνώσεις στη βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Εστιάζουν και στη δυνατότητα εισόδου στα σχολεία Ειδικής Αγωγής ατόμων με μονοετή μεταπτυχιακά, αμφισβητώντας την επάρκεια των γνώσεων που αποκτήθηκαν τον χρόνο αυτό, για την αντιμετώπιση της ιδιαίτερα απαιτητικής καθημερινότητας σε αυτά τα σχολικά περιβάλλοντα, θεωρώντας την επιμόρφωση επιτακτική ανάγκη.

«Βεβαίως, παντού υπάρχει, σε κάθε πλαίσιο και πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο ζωντανό πλαίσιο, όπως είμαστε εμείς».

«Η επιμόρφωση είναι σημαντική».

«Ναι, εγώ πιστεύω ότι γενικότερα υπάρχει ανάγκη πόσο μάλλον όταν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί, ξανά λέω έρχονται από τη Γενική εκπαίδευση, δηλαδή δεν έχουνε εμπειρία σε πλαίσια Ειδικής Αγωγής».

Από τα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=6, στους 13, ποσοστό 46,15%) που θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση, τέθηκαν και ορισμένες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, πρέπει να τηρηθεί μια επιμορφωτική προσέγγιση που αποσκοπεί στις πραγματικές σχολικές συνθήκες και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Θεωρούν απαραίτητη μια επαρκέστερη χρηματοδότηση από το κράτος, προκειμένου να επιτευχθεί συστηματική και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

«Καλό θα ήταν να είναι μια στοχευμένη επιμόρφωση στις παρούσες συνθήκες, στις παρούσες δυσκολίες, στο συγκεκριμένο προσωπικό, στη συγκεκριμένη δυναμική της ομάδας, με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκριθεί όχι μόνο στις ανάγκες των παιδιών, αλλά και στις ανάγκες του συστήματος των εκπαιδευτικών για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικό».

«Φυσικά και επικαιροποίηση γνώσεων, τα πράγματα αλλάζουν, οι τεχνολογίες των μαθημάτων αλλάζουν, η τεχνογνωσία αλλάζει, και νομίζω ότι αυτό είναι ένα κομμάτι στο οποίο είμαστε πάρα πολύ πίσω».

Από τα μέλη Ε.Ε.Π. (n=8, στους 13, ποσοστό 61,53%) δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις αναφορικά με τους τομείς που χρειάζεται να υπάρξει επιμόρφωση. Θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνει σε τομείς όπως οι εξής: Αγωγή Υγείας, Σεξουαλική Αγωγή, σχολική διαρροή, σχολικός εκφοβισμός, δομές και δίκτυα υπηρεσιών για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διδακτικό υλικό, εξατομικευμένα προγράμματα για μαθητές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

«*Σχολική διαρροή, θα μπορούσε να είναι και το κομμάτι του σχολικού εκφοβισμού*».

«*Θα μπορούσε να είναι Αγωγή Υγείας, επίσης πολύ σημαντικό*».

«*Σεξουαλική αγωγή, κάτι που κάναμε ήδη, αλλά θεωρώ ότι είναι σημαντικό να υπάρχει σε μια συνέχεια, αυτά*».

Συμπεράσματα

Οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη για όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι δεν είναι επαρκής μια σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση, διότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη στην Ειδική Εκπαίδευση. Κατά την άποψή τους, ο όρος «Ειδική Εκπαίδευση» αναδεικνύει περισσότερο τον επιστημονικό τους ρόλο, σε αντίθεση με τον όρο «Ειδική Αγωγή».

Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση σε παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς τομείς είναι απολύτως απαραίτητη για την αντιμετώπιση ορισμένων προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον (μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες συμπεριφοράς, επιθετικότητα κ.ά.), ενώ θεωρούν αναγκαία και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία, εστιασμένη στη χρήση μέσων, καθώς και την αξιοποίησή της για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Μέσα από τον λόγο των Διευθυντών διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια επιμόρφωση που βασίζεται στη βιωματική εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι μισοί Διευθυντές και Υποδιευθυντές τονίζουν ότι η βιωματική εκπαίδευση συνδέεται με την πρακτική εφαρμογή και την εμπέδωση ζητημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δύνανται, συνεπώς, να μεταβιβάσουν τη γνώση ως θεωρία και ως πρακτική στο σχολικό περιβάλλον. Βάσει της άποψής τους, μέσω της βιωματικής επιμόρφωσης δύνανται να βελτιωθούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και να συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθητών τους σε επίπεδο γνώσεων και εποικοδομητικών αλληλοδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών. Επομένως, θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι μια απαραίτητη, δυναμικά εξελισσόμενη, διαδικασία, μέσω διάφορων γνωστικών αντικειμένων και ιδεών, που αφορούν την Ε.Α.Ε.

Υπογραμμίζουν τις εξελίξεις που παρουσιάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρώντας ότι μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν την ενημέρωσή τους. Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές του δείγματός μας, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αποδοκιμάζουν μια τυπική επιμόρφωση, που βασίζεται αποκλειστικά στη θεωρία, προτάσσοντας μια επιμόρφωση που συνδυάζει τη θεωρητική με τη βιωματική προσέγγιση και λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς και το πολύπλευρο έργο που επιτελούν.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνώρισε την ανάγκη επιμόρφωσης. Επισημαίνουν ότι η αντιμετώπιση των ιδιαίτερων θεμάτων των παιδιών προϋποθέτει ειδικές γνώσεις, που εξειδικεύονται σε γνώσεις παιδαγωγικές, διδακτικής, ψυχολογίας και τεχνολογίας. Προκρίνουν ως αναγκαία τη βιωματική εκπαίδευση, τον εφαρμοσμένο λόγο των επιστημών. Προσθέτουν ότι οι επιμορφώσεις δεν πρέπει να απευθύνονται μόνο στους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους εκπαιδευτικούς με εμπειρία. Ειδικά η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, γιατί εξειδικεύεται στα θέματα του σχολείου και συσφίγγει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εκτός από την επιμόρφωση, θεωρούν σημαντικό και το mentoring, ειδικά για τους νέους συναδέλφους.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης για όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής θεωρείται απαραίτητο, ειδικά για αυτούς που προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση και εργάζονται στην ειδική αγωγή με περιορισμένα συναφή επιστημονικά προσόντα. Επίσης, η προοπτική απασχολησιμότητας στην ειδική αγωγή συχνά προσλαμβάνεται ως αρνητικό στοιχείο, καθώς η επιλογή πολλών εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε στη βάση μιας επαγγελματικής αποκατάστασης, δίχως το ανάλογο προσωπικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

Στα ιδιαίτερα ζητήματα της εκπαίδευσης, εκτός από το περιεχόμενο που προσδιορίζεται ως επιμόρφωση στην πράξη, θεωρείται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας από τους διδάσκοντες. Επίσης, εκδηλώνουν την εμπιστοσύνη τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και υπόρρητα διατυπώνουν την άποψη πως οι επιμορφωτές θα πρέπει να βελτιώσουν τους τρόπους επικοινωνίας τους με το εκπαιδευτικό ακροατήριο αναφοράς. Το θέμα της τεχνολογίας είναι μια πραγματικότητα για αυτούς, ένα εργαλείο για αναζήτηση πληροφοριών, για σχεδιασμό των μαθημάτων, αλλά και για επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στην ψυχολογία, διότι θεωρούν πως αυτή η γνώση θα επιλύσει ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική ταυτότητα των ατόμων με αναπηρία, τη σεξουαλικότητα, την παραβατικότητα κ.ά. Ως προς τα ειδικά θέματα, επισημαίνεται ότι η ψυχολογία θα συντελέσει και στην επίλυση προσωπικών τους θεμάτων, όπως, για παράδειγμα, το σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης.

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα είναι και η ταύτιση ενημέρωσης – επιμόρφωσης σε θέματα νομοθεσίας. Από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκει την απόκτηση πληρέστερης γνώσης για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους της εκπαίδευσης, τα όρια των επιλογών τους, καθώς και τις πιθανές συνέπειες. Το σημαντικό στοιχείο, που ίσως υποδηλώνει την επιφύλαξή τους για την επιμόρφωση, είναι η θεώρηση ότι μέσω των επιμορφώσεων αξιολογούνται ως ανεπαρκείς, κάτι που φαίνεται να συσχετίζεται με το ότι το αντιδιαστέλλουν με τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ή την εμπειρία τους.

Η πλειοψηφία των μελών Ε.Ε.Π. του δείγματος αποδέχθηκε την ανάγκη επιμόρφωσής της, θέτοντας ως προϋποθέσεις τη στοχευμένη και την επικαιροποιημένη προσέγγιση-στοχοθέτηση, καθώς και την οικονομική ενίσχυση από την Πολιτεία. Ως αντίβαρο της επιμόρφωσης προκρίθηκαν από τους μειοψηφούντες η εμπειρία, ο υπερκορεσμός προσόντων και η επαρκής βασική εκπαίδευση.

Ως κύριο τομέα επιμόρφωσης, τα μέλη Ε.Ε.Π. επέλεξαν την ενδοσχολική διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων του μαθητικού πληθυσμού, καθώς, εξαιτίας των ειδικοτήτων τους, είναι εκείνοι που τις διαχειρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό αφού συμβούν. Σε μικρότερα ποσοστά προτάθηκαν οι επιμορφώσεις σε ζητήματα αναπηριών και διαταραχών, όπως και η πληροφόρηση για νέους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratique*. Paris: A. Colin.

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, New York: Rowman and Littlefield.

Βεργίδης, Δ.Κ. (2015). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής», *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *29*, 97-126.

Γώγου, Λ. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; κοινωνιολογική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση,* 34-35.

Γώγου, Λ. (2020). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολιδάκης, Σ. (2023). Η Κατάρτιση των μαθητών στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια, Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαναούμ, *Ζ. (2001).* «Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου»*. στο* Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.)*, Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.*

Η Κριτική Παιδαγωγική και ο Νεοφιλελευθερισμός

Παυλίνα Νικολοπούλου
ΕΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
p.nikolop@uop.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει τις απόπειρες ομάδων που προασπίζονται νεοφιλελεύθερες οπτικές για την εκπαίδευση, να εγκολπωθούν διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες οι οποίες γεννήθηκαν στο πλαίσιο χειραφετικών κριτικών παιδαγωγικών θεωριών, ώστε να ωθήσουν την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα . Ταυτόχρονα, διερευνά την αντίσταση που προβάλλουν σε αυτές τις απόπειρες, άτομα και ομάδες που υπερασπίζονται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This article attempts to present the efforts of groups advocating neoliberal perspectives on education to adopt teaching practices and methodologies that emerged in the context of emancipatory critical pedagogical theories in order to promote entrepreneurship education. At the same time, it explores the resistance to these attempts by individuals and groups defending the public character of education.

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο στηρίζεται σε δύο διαπιστώσεις και στον προβληματισμό που αυτές συνεπάγονται.

Διαπίστωση πρώτη: Το δημόσιο σχολείο, το σχολείο των όλων, των ίσων, των διαφορετικών, σήμερα αμφισβητείται από τους υποστηρικτές νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών για την εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία βάλλει εναντίον της ιδέας ενός σχολείου δημόσιου, κοινού για όλα τα παιδιά, καθώς και στην απαίτηση που αυτό έχει για ισότητα, την οποία βαφτίζει ως «εξισωτισμό» και «ισοπέδωση». Το δημόσιο σχολείο έχει κηρυχθεί σε «κρίση» και κατηγορείται ότι είναι συγκεντρωτικό και δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Προβάλλεται η αναγκαιότητα, στο όνομα της «μοναδικότητας των ταλέντων» του κάθε παιδιού, να αφεθεί ελεύθερο να αναπτυχθεί αυθόρμητα, προστατευμένο από τις κοινωνικές απαιτήσεις, σύμφωνα με τους «φυσικούς νόμους, όπως αυτοί περιγράφονται και πιστοποιούνται από τις νευροεπιστήμες. Πρόκειται για μία ήπια, συγκαλυμμένη εκδοχή του παλαιού δόγματος της φυσικής ανισότητας των ανθρώπων, που σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνεται απροκάλυπτα (Chevarin & Chambat, 2019, 99-101).

Διαπίστωση δεύτερη: Άτομα και ομάδες που αγωνίζονται για την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, και γενικότερα για μία συλλογική κοινωνική χειραφέτηση, υιοθετούν και προβάλλουν εναλλακτικές παιδαγωγικές θεωρίες που ασκούν κριτική στις νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις του εκπαιδευτικού θεσμού. Ωστόσο, υιοθετούνται διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες οι οποίες γεννήθηκαν στο πλαίσιο χειραφετικών κριτικών παιδαγωγικών θεωριών, από ομάδες που προασπίζονται νεοφιλελεύθερες οπτικές για την εκπαίδευση.

Ο εναγκαλισμός αυτός ξαφνιάζει και προβληματίζει όσους αντιτίθενται στην υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων λογικών στην εκπαίδευση και αγωνίζονται να αναχαιτίσουν τις επιθέσεις στο δημόσιο σχολείο. Όμως σήμερα, οι προτεραιότητες και οι στοχεύσεις του νεοφιλελευθερισμού, τόσο για την οικονομία όσο και για την κοινωνία, διαφοροποιούνται σε σχέση με τις μορφές φιλελεύθερης οικονομίας προηγούμενων εποχών, με αποτέλεσμα και οι στοχεύσεις του για την αγωγή και την εκπαίδευση να είναι διαφορετικές, από όσες παρατηρήθηκαν μέχρι τώρα.

Για τις ανάγκες αυτής της ανακοίνωσης, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο «εναλλακτικές παιδαγωγικές θεωρίες»

αναφερόμαστε σε α) αυτές που προέρχονται από τον χώρο της Νέας Αγωγής, β) σε αυτές που προέρχονται από τον χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής, γνωρίζοντας βέβαια ότι δεν υπάρχουν στεγανά ανάμεσά τους. Ωστόσο, πρόκειται για δύο παιδαγωγικά κινήματα που γεννήθηκαν σε διαφορετικές ιστορικο–πολιτικές περιόδους, με διαφορετικές θεωρητικές καταβολές και συχνά διαφορετικές στοχεύσεις, που διασταυρώνονται μέσα από τις προσπάθειες των μάχιμων εκπαιδευτικών να αλλάξουν το σχολείο.

Το 2005, σύμφωνα με τις συστάσεις του ΟΟΣΑ, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε μια κοινή βάση δεξιοτήτων της οποίας η έβδομη θέση επεδίωκε την ανάπτυξη ενός «πνεύματος πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας». Αυτή η εντολή, σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να μεταφραστεί είτε α) με τη δημιουργία μίνι εταιρειών , β) ως κατάρτιση στην επιχειρηματικότητα μέσω της εκπαίδευσης στις επιχειρηματικές δεξιότητες. Αλλά ο νεοφιλελευθερισμός πηγαίνει πολύ πέρα από αυτές τις δράσεις και στοχεύει να επηρεάσει ουσιαστικότερα την αγωγή του συνόλου των μαθητών (Pereira, 2018). Οι νέες μορφές της φιλελεύθερης οικονομίας (και αυτό αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό τους) επιχειρούν να δημιουργήσουν υποκειμενικότητες που θα έχουν στόχο να γίνουν οι ίδιες επιχειρηματίες του εαυτού τους (Foucault, 2012). Από αυτό εκπορεύεται μια αντίληψη για την «εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα», που υποστηρίζει πως αυτή δεν πρέπει να προορίζεται μόνο για μελλοντικούς επιχειρηματίες, αλλά να αφορά τον αυτοπροσδιορισμό κάθε εργαζόμενου ο οποίος πρέπει να εκλαμβάνει τον εαυτό του ως επιχείρηση που διαθέτει δεξιότητες για πώληση. Ένας τέτοιου είδους αυτοπροσδιορισμός, επαγγέλλεται μια βαθύτερη μεταμόρφωση: Το τέλος της μισθωτής κοινωνίας, προς όφελος μιας νέας οικονομίας, βασισμένης στην αυτο-επιχειρηματικότητα, διαμέσου ενός κινήματος που χαρακτηρίζεται από τα μέσα με την έκφραση «umber-οποίηση» της κοινωνίας. *«Ο εργαζόμενος του μέλλοντος δεν θα υπογράφει πλέον μία μόνιμη σύμβαση εργασίας σε μια εταιρεία, αλλά θα εργάζεται " με τον τρόπο μιας κατ' ανάθεση εργασίας ", θα πρέπει μόνος του να διαχειρίζεται το ανθρώπινο κεφάλαιό του καθώς και το χαρτοφυλάκιο των δεξιοτήτων του προκειμένου να βελτιώσει την απασχολησιμότητά του, θα πρέπει ακόμη να δημιουργήσει τη δουλειά του. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να είναι ενεργός, ευαίσθητος και πάνω απ' όλα δημιουργικός, προκειμένου να γίνει πραγματικά "ο δημιουργός της απασχολησιμότητάς του"»* (Jean-YvesMas, 2019, σ.96). Η εύρεση εργασίας παύει να είναι κοινωνικό δικαίωμα και μετατρέπεται σε μία δυνατότητα που έχουν τα μέλη της κοινωνίας, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Μόνο υπεύθυνο για την ανεργία του θα είναι το ίδιο το άτομο.

Στην ανακοίνωσή μας θα εστιάσουμε στο ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής και στις προσπάθειες υιοθέτησης και οικειοποίησης ορισμένων από τις πρακτικές του με σκοπό 1) την εκπαίδευση των εργαζομένων στο πλαίσιο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των επιχειρήσεων, 2) την ανάπτυξη της «εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα» στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Εναλλακτικά εργαλεία για μια εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα

Πρόκειται για παιδαγωγικό ρεύμα, θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, το οποίο στέκει κριτικά απέναντι στην κρατούσα σχολική κουλτούρα και στις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές της και προχωρά στη σύνθεση ενός σώματος εκπαιδευτικών αρχών, προσανατολισμών, στοχεύσεων και πρακτικών με σκοπό τη ρητά διατυπωμένη επιδίωξη της προάσπισης του δημοκρατικού δημόσιου βίου. Η Κριτική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται στη διατύπωση του σκοπού και της κατεύθυνσης της αγωγής. Μελετώντας τα προβλήματα της σχολικής τάξης υπό μία συγκεκριμένη πολιτικο-κοινωνική οπτική, προτείνει ταυτόχρονα πρακτικές που είναι χαρακτηριστικές του συγκεκριμένου ρεύματος και μπορούν, κατά την γνώμη των κριτικών παιδαγωγών, να προωθήσουν τη χειραφέτηση της σχολικής κοινότητας, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (McLaren, 2010,327-328.). Πρόκειται για πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική θέση των εκπαιδευομένων και έχουν θέσει στο κέντρο της προσέγγισής τους τον διάλογο σε ομάδες, με απώτερο σκοπό να διαπλάσουν την κριτική σκέψη τους για τα προβλήματα τα οποία βιώνουν, καθώς και τον ρόλο που τους έχει επιφυλαχθεί στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα.

Ωστόσο, οι μέθοδοι και οι πρακτικές που για ρητά διατυπωμένους χειραφετικούς σκοπούς προτείνει το ρεύμα, όπως η βιωματική μάθηση ή η ομάδα συζήτησης, φαίνεται να οικειοποιούνται από το νέο πνεύμα του καπιταλισμού. Βιβλία που αποσκοπούν στην Επιχειρηματική Εκπαίδευση και τη Διαχείριση του Ανθρώπινου Δυναμικού αφιερώνουν κεφάλαια στη διδασκαλία σε ομάδες και τη βιωματική μάθηση (Martocchio, 2023,357-361).

Επομένως, δεν είναι αδύνατο, αφεαυτού του, να χρησιμοποιήσει κανείς παιδαγωγικές πρακτικές που προέρχονται από την κριτική παιδαγωγική του για εκπαίδευση στο επιχειρηματικό πνεύμα. Αυτό ισχύει περισσότερο επειδή η Κριτική Παιδαγωγική είναι προσανατολισμένη στη δράση: βασίζεται, επομένως, σε μια αρχή δράσης - αναστοχα-

σμού, μίας δράσης που μπορεί να ικανοποιήσει πλήρως τους στόχους της πρακτικής εφαρμογής που απαιτούνται από την επιχειρηματική παιδαγωγική.

Ο κόσμος της αντίστασης

Το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, ωστόσο, επιχειρεί να αποσπάσει την αγωγή από το νεοφιλελεύθερο επιχειρηματικό πνεύμα, καθώς ο εναγκαλισμός των καινοτόμων πρακτικών του από την κυρίαρχη ιδεολογία δεν γίνεται αποδεκτός και συναντά διαρκώς ισχυρότερες αντιδράσεις. Ο Paulo Freire, συζητώντας για τη φύση της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα, κάνει έκκληση για τη δημιουργία μιας Κριτικής Παιδαγωγικής που θα αγωνιστεί ενάντια σε ό,τι περιγράφει ως *νεοφιλελεύθερη μοιρολατρία* (Freire, 2021).

Η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει ότι διαθέτει από μόνη της τα εργαλεία ενάντια στην αφομοίωση από την επιχειρηματική εκπαίδευση. Πράγματι, πολλοί παιδαγωγοί του συγκεκριμένου ρεύματος τονίζουν ότι η ταυτότητά του δεν βασίζεται στις μεθόδους και τις πρακτικές του. Η προσέγγισή τους συνιστά μία παιδαγωγική αντι-μέθοδο (Bartolomé, 2010,379-405.). Η έμφαση δίνεται στην ιδεολογικο-πολιτική οπτική γωνία υπό την οποία μελετούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Αυτό είναι κάτι που επιβεβαίωσε σταθερά και ο Paulo Freire (Torres, 2007). Η Παιδαγωγική του δεν είναι ένα σύνολο τεχνικών, αλλά ένα πολιτικο-ανθρωπιστικό έργο. Άλλωστε, το συγκεκριμένο παιδαγωγικό ρεύμα δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών και ως δυναμικό πεδίο δεν καθορίζεται στατικά. Ο όρος, τα τελευταία χρόνια της παρουσίας του έχει υποστεί πολλές μεταβολές από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναζητούν και χρησιμοποιούν νέες στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τα μεταβαλλόμενα παιδαγωγικά προβλήματα εντός των μεταβαλλόμενων κοινωνικο-πολιτικών πλαισίων, και συχνά ενώνονται κυρίως στη βάση των στόχων τους. Αυτό γίνεται πιο κατανοητό αν επιστρέψουμε στο κρίσιμο ζήτημα της καταγωγής αυτού του ρεύματος, το οποίο εγγράφεται, σύμφωνα με την άποψη ορισμένων παιδαγωγών του, στη συνέχεια της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης (Κόντου, 2012).

Ένα από τα επαναλαμβανόμενα θέματα των «κριτικών παιδαγωγών» όταν αντιμετωπίζουν τις νεοφιλελεύθερος προσεγγίσεις αφορά η άρρηκτη σύνδεσή τους με την κυριαρχία του εργαλειακού λόγου. Πρόκειται για μία μορφή ορθολογισμού, η οποία ισχυρίζεται ότι αντλεί νομιμοποίηση από την επιστήμη και χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στην έρευνα σχετικά με τις μεθόδους και τα μέσα της παιδαγωγικής πράξης εις βάρος της συζήτησης των ηθικών και πολιτικών στόχων που την καθορίζουν. Ως εκ τούτου, το να περιορίσεις τον διάλογο στα μέσα της Αγωγής, θέτοντας εκτός συζήτησης θέματα που αφορούν το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτή συντελείται, καθώς και τους σκοπούς που υπηρετεί, συνιστά προνομιακό πεδίο ανάπτυξης ενός νεοφιλελεύθερου λόγου, δεδομένου ότι τα μέσα μπορούν πολύ εύκολα να εργαλειοποιηθούν και να χειραγωγηθούν από τη νεοφιλελεύθερη οικονομία (Giroux, 2024).

Η θέση τους για την κυριαρχία του πολιτικο-παιδαγωγικού λόγου έναντι των παιδαγωγικών μεθόδων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία διαφοροποίησης ανάμεσα στα καινοτόμα παιδαγωγικά ρεύματα, αλλά και ένα από τα θέματα στα οποία συγκρούονται και διαφοροποιούνται οι παιδαγωγοί τους.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί ισχυρίζονται ότι βρίσκονται σε μερική ρήξη με τη Νέα Αγωγή. Αναγνωρίζουν τη συμβολή της για μία χειραφετική απελευθερωτική Παιδαγωγική, όμως τονίζουν ότι περιορίστηκε στην αλλαγή της σχολικής πράξης, αφήνοντας εκτός των διεκδικήσεών της την κοινωνική απελευθέρωση (Pereira, 2018). Αυτή η θέση θα μπορούσε να εγείρει αντιρρήσεις. Είναι στ' αλήθεια δύσκολο να υποστηρίξεις ότι η Παιδαγωγική του Celestin Freinet δεν προωθεί και δεν στοχεύει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Υπάρχει, ωστόσο, μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ της Παιδαγωγικής του Célestin Freinet και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Célestin Freinet, όπως και ολόκληρη η Νέα Αγωγή, ξεκινά από την παραδοχή ότι οι πρακτικές μπορούν να καταστούν από μόνες τους φορείς χειραφέτησης. Ένα μαθητικό συμβούλιο έχει αποτέλεσμα από μόνο του, μία πρακτική εκπαίδευση στη δημοκρατία (Λάχλου, Καρακατσάνη, Μπαλτάς: 2017).

Αν, για τους κριτικούς παιδαγωγούς, αυτό που χαρακτηρίζει την Κριτική Παιδαγωγική, αυτό που δημιουργεί την ενότητα του συγκεκριμένου παιδαγωγικού ρεύματος, εντοπίζεται στις «πολιτικές-κοινωνικές» του οπτικές και δράσεις και όχι τις μεθόδους διδασκαλίας του (McLaren, 1989), και γι' αυτούς, όπως και για κάθε παιδαγωγικό ρεύμα, τίθεται το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο θα πετύχει τους στόχους τους. Ο τρόπος απόκτησης μίας γνώσης από τον μαθητή δεν είναι αδιάφορος. Μάλιστα, κάποιες φορές είναι δυνατόν να έχει μεγαλύτερη αξία στην παιδαγωγική πράξη και από την ίδια τη γνώση. Οι γνώσεις που επιδιώκει να προσφέρει στους μαθητές του ένας κριτικός παιδαγωγός και που θα εξυπηρετούν τον σκοπό που θέτει, δεν είναι δυνατόν να προσφέρονται, ούτε

να αποκτώνται κατά τρόπο δογματικό. Πρέπει, μέσα από τον διάλογο, να διαπλάσει κάποιος την κριτική σκέψη των μαθητών. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της μεθόδου επανέρχεται. Η σχέση των κριτικών παιδαγωγών με τις αυτενεργές μεθόδους μάθησης της Νέας Αγωγής φαίνεται μάλλον να μεταβάλλεται, και οπωσδήποτε δεν είναι ενιαία. Έτσι, ο πανεπιστημιακός Gaodotti Moacir, ο οποίος προήδρευσε του Ινστιτούτου Paulo Freire στη Βραζιλία, φαίνεται να τις θεωρεί σημαντικό συστατικό της Κριτικής Παιδαγωγικής (Pereira, 2018), ενώ άλλοι σημαντικοί κριτικοί παιδαγωγοί τις αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010,10-61). Σε κάθε περίπτωση, όμως, μόνο η επίκληση ενός πολιτικο-κοινωνικού σχεδίου, ενός σκοπού, όσο υψηλός και αν είναι, δεν αρκεί. Εδώ έγκειται η κριτική που ασκήθηκε στη Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Δεν ερευνούσε και δεν ανέλυε τη σχολική πράξη, δεν εστίαζε στη μέθοδο με την οποία θα μπορούσε να γίνει πραγματικότητα ο στόχος που έθετε για την αγωγή των μαθητών, στις συγκεκριμένες συνθήκες μιας σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα η καθημερινή πρακτική των σχολείων να αποτελεί ένα «μαύρο κουτί».

Στις σημερινές συνθήκες, οι παιδαγωγοί που φιλοδοξούν να εργαστούν για την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού δεν είναι δυνατόν, κατά τη γνώμη μας, να αρκούνται στη διατύπωση ενός σχεδίου κοινωνικο-πολιτικής χειραφέτησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, χωρίς να επεξεργάζονται και να υλοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές για την επίτευξη των στόχων τους στη συγκεκριμένη πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου. Οι μέθοδοι δεν είναι ανεξάρτητες από τους σκοπούς. Αποτελούν μία διαλεκτική ενότητα, και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. Ιδιαίτερα σήμερα, που ο νεοφιλελευθερισμός εναγκαλίζεται πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους στην προσπάθειά του να τις εντάξει στην υπηρεσία του εργαλειακού του λόγου, το μαχόμενο εκπαιδευτικό κίνημα θα έπρεπε, κατά τη γνώμη μας, να υπερασπίσει, λόγω και έργω, τη διαλεκτική ενότητα μεταξύ ενός χειραφετικού θεωρητικού προτάγματος και των καθημερινών πρακτικών που το υπηρετούν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εργασία σε ομάδες. Ως μέθοδος χρησιμοποιείται από τις επιχειρήσεις για να συντελέσει στην καλύτερη λειτουργία τους. Σε αυτήν, τα μέλη της ομάδας νοούνται ως μέλη μίας συγκεκριμένης διατεταγμένης ακολουθίας τα οποία, εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, οφείλουν να επιτύχουν έναν προ-καθορισμένο στόχο. Η ομαδική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τα άτομα της ομάδας, με σκοπό να εξασφαλιστεί η υλοποίηση του προκαθορισμένου στόχου. Τα άτομα των ομάδων αυτών δεν καθορίζουν ούτε τον σκοπό της εργασίας της, ούτε τη θέση τους στην ομάδα. Σε μεγάλο βαθμό, ετεροκαθορίζονται. Η λειτουργία της ομάδας αφορά μόνο το τελευταίο στάδιο της εργασίας, το εκτελεστικό, και η εκπαίδευση των μελών της αφορά αποκλειστικά την εξασφάλιση των όρων της ομαλής και απρόσκοπτης επίτευξης της εργασίας που τους έχει ανατεθεί. Τα μέλη της ομάδας δρουν εντός ενός αυστηρά προδιαγεγραμμένου πλαισίου, σε κανένα σημείο δεν συνδιαμορφώνουν και δεν συνδιαχειρίζονται πλευρές της εργασίας τους. Ζητήματα όπως η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσω της ενασχόλησης με τομείς της εργασίας που τους ενδιαφέρουν, όπως και ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης που μπορούν να αντλούν από την εργασία τους, δεν τίθενται παρά μόνο εμμέσως, ενώ η αξία των προγραμμάτων εκπαίδευσης κρίνεται από συγκεκριμένα απτά αποτελέσματα τα οποία «… είναι συνήθως η αυξημένη παραγωγικότητα, το χαμηλότερο κόστος και η υψηλότερη ποιότητα των προϊόντων ή των υπηρεσιών» (Martocchio, 2023, σ.365).

Η διδακτική μέθοδος της δημιουργίας ομάδων μάθησης στην κριτική παιδαγωγική συνιστά μία διαφορετική προσέγγιση. Χρησιμοποιείται από τους κριτικούς παιδαγωγούς με σκοπό να οδηγήσει τους συμμετέχοντες, μέσα από τη βιωματική μάθηση και τη διαλογική συζήτηση, στον προσδιορισμό και την αποκάλυψη των μηχανισμών κυριαρχίας, εξάρτησης και προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις μίας ταξικής κοινωνίας. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει στόχο να οδηγήσει το άτομο στην κατανόηση της αντικειμενικής του θέσης στην κοινωνική δομή και να διαπλάσει συνειδητοποιημένους ενεργούς πολίτες οι οποίοι θα αγωνίζονται για την κοινωνική απελευθέρωση εναντίον των διακρίσεων λόγω τάξης, φύλου και φυλής. Σε μία τέτοια θεώρηση, κεντρική θέση κατέχει η έννοια της χειραφέτησης του ατόμου η οποία είναι, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, ο σκοπός της αγωγής. Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για αυτοπραγμάτωση, καθώς και για συμμετοχή στη διαμόρφωση και τη συνδιαχείριση της κοινωνικής και της πολιτικής ζωής. Το χειραφετημένο άτομο είναι ικανό να σκέφτεται αυτόνομα, να δίνει στις πράξεις και τα γεγονότα το πραγματικό τους νόημα, και να αποδεσμεύεται από περιττές σχέσεις εξάρτησης και εξουσίας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μέθοδος εργασίας των ατόμων στις ομάδες διαφέρει. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα είναι ισότιμοι και έχουν τη δυνατότητα να συναποφασίσουν. Οι όροι και ο τρόπος λειτουργίας της ομάδας καθορίζονται από τα μέλη της. Η επιτυχία της κρίνεται με εσωτερικά κριτήρια που η ίδια θέτει, με βάση τη συμβολή της στην εξέλιξη και την αυτοπραγμάτωση των μελών, και όχι με βάση ένα πλαίσιο που ορίζεται έξω από αυτήν, για σκοπούς που μόνο εμμέσως αφορούν τα μέλη της. Ανάμεσά τους είναι δυνατόν

να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης, αφού η δομή της ομάδας δεν είναι ιεραρχική και η λειτουργία της στοχεύει στην κοινωνική απελευθέρωση όλων των μελών της.

Εξίσου χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της απόκτησης κριτικής σκέψης. Η απόκτηση κριτικής ικανότητας αφορά τόσο την επιχειρηματική εκπαίδευση όσο και την κριτική παιδαγωγική. Σχετίζεται άμεσα με την κατάρτιση ενός νεοφιλελεύθερου επιχειρηματία, όσο και με την κοινωνική συνειδητοποίηση ενός παιδιού από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Σε ό,τι αφορά την επιχειρηματική παιδαγωγική, μια διάσταση προωθείται πιο συγκεκριμένα: η επίλυση προβλημάτων. Είναι προφανές ότι ένας επιχειρηματίας οφείλει να διαθέτει κριτική και δημιουργική σκέψη που θα του επιτρέψει να επιλύσει επαρκώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Μπορούμε να καταλάβουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κριτική σκέψη στον κόσμο της νεοφιλελεύθερης επιχείρησης, από τις δοκιμές κριτικής σκέψης που χρησιμοποιούνται κατά την πρόσληψη στελεχών σε εταιρείες. Αυτές προέρχονται από την παράδοση της κριτικής σκέψης στη Βόρεια Αμερική, η οποία επηρεάστηκε από διαφορετικά ιδεολογικά ρεύματα, ιδιαίτερα την αναλυτική φιλοσοφία, τη μη τυπική λογική και τη γνωστική ψυχολογία. Η εκπαίδευση που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης περιλαμβάνει την εξάσκηση σε μία σειρά δεξιοτήτων συλλογιστικής, μέσω της διαρκούς επανάληψης. Πρόκειται για μία αντίληψη που κυριαρχείται από έναν εργαλειακό ορθολογισμό, που σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, παραπέμπει στον μπηχεβιορισμό (behavorisme). Επιπροσθέτως, οι γνωσιακοί έχουν αναπτύξει μεθόδους για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων στην κριτική σκέψη που αποκτήθηκαν με αυτόν τον τρόπο (Martocchio, 2023, σ.363-367).

Η αντίληψη των κριτικών παιδαγωγών για την κριτική σκέψη είναι διαφορετική (McLaren, 2010). Για να σχηματίσουν την κριτική σκέψη των μαθητών τους επικεντρώνονται στη γνώση, συνδέοντάς την με το κοινωνικό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, η έννοια της κριτικής αναφέρεται στην κριτική των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ανάλυση των συνθηκών παραγωγής. Δεν θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι να εκπαιδεύσουν τους σπουδαστές στη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, αλλά να τους μάθουν να προβληματίζονται σε σχέση με τα προβλήματα. Πιστεύουν ότι η διαμόρφωση του κριτικού πνεύματος των μαθητών είναι πράγματι ένας τρόπος για να αμφισβητήσουν τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις ακόμη και του ίδιου του προβλήματος που τίθεται, και όχι για να βρουν λύσεις όσον αφορά τη βελτίωση του νεοφιλελεύθερου συστήματος (Pereira, 2019). Αυτή η θέση παραπέμπει στην κριτική θεωρία. Σκοπός της κριτικής σκέψης δεν είναι να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων, αλλά να αμφισβητήσει το πλαίσιο των ίδιων των προβλημάτων, ούτως ώστε να προωθήσει μια μεταμόρφωση της πραγματικότητας. Για τον σκοπό αυτό, οι Κριτικοί Παιδαγωγοί δεν βασίζονται στην κατάρτιση τυποποιημένων και σταθμισμένων δεξιοτήτων, αλλά στη συζήτηση για την «κυρίαρχη γνώση», αντλώντας από γνωστικά αντικείμενα που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες και τη φιλοσοφία (Κόντου, 2012,67-91).

Συμπερασματικά

Διαφορετικό πλαίσιο και διαφορετικές μέθοδοι. Η μέθοδος υπηρετεί και αναδεικνύει τον σκοπό. Χωρίς την κατάλληλη μέθοδο, η θεωρητική επιλογή κινδυνεύει να παραμείνει γράμμα κενό, όπως και η μέθοδος χωρίς το κατάλληλο ιδεολογικό πλαίσιο κινδυνεύει να εξελιχθεί σε εργαλειακή μηχανιστική πρακτική. Όμως, η θεωρία και η μέθοδος στη διαλεκτική τους ενότητα υπηρετούν τους χειραφετικούς σκοπούς των παιδαγωγικών κινημάτων. Αναμφισβήτητα, μία τέτοια αντίληψη της παιδαγωγικής πράξης δύσκολα μπορεί να την εγκολπωθεί ο νεοφιλελευθερισμός. Και είναι αυτό το σημείο στο οποίο, κατά τη γνώμη μας, θα έπρεπε να κατατείνει η προσπάθεια όλων όσοι αγωνίζονται σήμερα για το δημόσιο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bartolomé, L.(2010). Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Chevarin, A., Chambat, G. (Hiver, 2018-2019). De Montessori aux neurosciences. *N'autre école*.

Freire, P., Freire, A., Oliveirade, W. (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης,* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Foucault, M. (2012) . *Η γέννηση της βιοπολιτικής: παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας, 1978-1979.* Αθήνα: Πλέθρον.

Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pédagogia critica. Revista Educacion, *26*(2), 51-60.

Giroux, H. (2024). *Για την Κριτική Παιδαγωγική,* Αθήνα: Gutenberg.

Macedo, D. (2000). Une pedagogia antimétodo. Una perspectiva Freiriana. *Educacion XXI*, *3*(5), 3-61.

MacLaren, P.(2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων,* Αθήνα: Gutenberg.

Martocchio, J. (2023). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού*, Αθήνα: Τζιόλας.

Mas Jean-Yves (2019). De la critique artiste du capitalisme à la critique pédagogique de l'école. In Laurence De Cock et Irène Pereira (sous la direction de), *Les Pédagogies critiques,* Paris: éditions Agone.

Pereira, I. (Février, 2018). Pédagogie entrepreneuriale et néolibéralisme - Une approche à partir de la pédagogie critique. *Revue Skhole.fr.* Ανακτήθηκε την 1/3/2024 https://pedaradicale.hypotheses.org/3534

Pereira, I. (Janvier, 2019). «Ce que la pensée critique n'est pas»: Pédagogies et néolibéralisme. *Les Cahiers de pédagogies radicales*, dossier thématique no1. Ανακτήθηκε από https://pedaradicale.hypotheses.org/3534

Torres, R.M. (2007). Les multiples Paulo Freire. *Revue EAD*. URL: https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-692007/10e-anniversaire-de-la-mort-de-paulo-freire/les-multiples-paulo-freire/ Ανακτήθηκε 1/3/2024.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων,* Αθήνα: Gutenberg.

Κόντου, Α. (2012). *Κριτική Θεωρία και Εκπαίδευση,* Αθήνα: Σιδέρης.

Λάχλου, Σ., Καρακατσάνη, Δ., Μπαλτάς, Χ. (2017). *Celestin Freinet, Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Εκδόσεις των συναδέλφων.

Η συγκρότηση του ρατσιστικού λόγου μέσα από τα σχόλια χρηστών των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης

Χριστίνα Νομικού
Δασκάλα ΠΕ70, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων ΚΥΤ Διαβατών
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ
cnomikou1@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η φονική πυρκαγιά που εκδηλώθηκε το καλοκαίρι του 2023 στον Έβρο, είχε ως ολέθρια συνέπεια την απανθράκωση δεκάδων κυνηγημένων και εγκλωβισμένων στις φλόγες μεταναστών. Τμήμα του δημόσιου λόγου που εκφράστηκε εκείνη την περίοδο εμφανίστηκε να προβάλλει ακραίες μισανθρωπικές θέσεις, παρακινώντας, μεταξύ άλλων, και σε πράξεις βίας εναντίον τους, κατηγορώντας τους, άλλοτε ευθέως και άλλοτε υπόρρητα, ως υπαίτιους για τις φωτιές. Η παρούσα μελέτη εστίασης παρακολουθεί την ηλεκτρονική συζήτηση που διαμείβεται κατά τον σχολιασμό συγκεκριμένου άρθρου του ηλεκτρονικού περιοδικού Provocateur και, με εργαλείο την Κριτική Ανάλυση Λόγου, επιχειρεί να εξετάσει τα δομικά στοιχεία του ρατσιστικού λόγου μέσω των οποίων κατασκευάζεται από τους χρήστες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) η πολλαπλή εικόνα του/της Άλλου/Άλλης. Παράλληλα, επιχειρεί να προσεγγίσει βασικά συγκροτητικά στοιχεία και του αντιρατσιστικού λόγου, όπως αυτός αρθρώνεται ως απάντηση στη ρατσιστική ρητορική.

ABSTRACT

The deadly fire that broke out this summer in Evros had as a devastating consequence the carbonization of dozens of immigrants who were chased and trapped in the flames. Part of the public discourse that was expressed at that time appeared to present extreme misanthropic positions inciting, among other things, acts of violence against them by accusing them, sometimes directly and sometimes implicitly, of being responsible for the fires. The present focus study monitors the electronic discussion that is distributed during the commenting on a specific article of the electronic magazine Provocateur and with the tool of Critical Discourse Analysis attempts to examine the structural elements of the racist discourse through which the users of the Social Networking Media (SNM) construct the multiple image of the Other. At the same time, it attempts to approach basic constituent elements of the antiracist discourse, as it is articulated in response to racist rhetoric.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα της ευρύτερης έρευνας που διεξάγεται σε μεταδιδακτορικό επίπεδο, με τελικό παραδοτέο τη δημιουργία ενός οδηγού Κριτικής Εκπαίδευσης για Πρόσφυγες και Μετανάστες. Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε αναγκαία η χαρτογράφηση και επικαιροποίηση των κυριότερων επιχειρηματολογικών και αναφορικών στρατηγικών που συνθέτουν την εικόνα του/της «Άλλου/Άλλης». Εκτός από τα κείμενα λόγου που επιλέχθηκαν προς ανάλυση, η έρευνα εστίασε και σε σχόλια χρηστών των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ). Ειδικά για τα τελευταία, βασική πηγή άντλησης δεδομένων υπήρξε το ηλεκτρονικό περιοδικό Provocateur.Η επιλογή δεν είναι τυχαία, καθώς πρόκειται για ένα περιοδικό το οποίο απευθύνεται κυρίως σε δυναμικά κοινά, παρουσιάζει ποικιλομορφία στην ύλη, και χαρακτηρίζεται συχνά από καυστικότητα, φέροντας σαφείς και συστηματικές αναφορές στον δικαιωματικό λόγο. Η ανάλυση που ακολουθεί εστιάζει στα σχόλια που συνοδεύουν το άρθρο του Κωνσταντίνου Δέδε, με τίτλο «Βόλτα στην Οχετούπολη των socialmedia για τα σχόλια κατά των μεταναστών», το οποίο δημοσιεύτηκε στις 23/8/23.

Το άρθρο καυτηριάζει τη ρητορική μίσους που εκφράστηκε διαδικτυακά αμέσως μετά την εύρεση των απανθρακωμένων σορών των μεταναστών του δάσους της Δαδιάς, οι οποίοι θεωρήθηκαν υπαίτιοι για την πυρκαγιά,

αλλά και του ρατσιστικού πογκρόμ που ακολούθησε από τον αυτόκλητο κυνηγό κεφαλών στον Έβρο, όπως αυτή αποτυπώθηκε με ιδιαίτερη ένταση στα social media εκείνης της περιόδου.

Ο συντάκτης, μεταξύ άλλων, κάνει λόγο για απώλεια κάθε έννοιας ανθρωπισμού, και στηλιτεύει την επικρότηση των βίαιων πράξεων στην περιοχή του Έβρου, αναδεικνύοντας συγχρόνως τον κίνδυνο η ηθική αποδοχή αυτών να μετατραπεί σε τυφλή εκδίκηση του όχλου ενάντια στους μετανάστες.

Θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικά ερωτήματα

Ο ρατσιστικός λόγος, σύμφωνα με τον Van Dijk (στο Αρχάκης κ.ά., 2023:53), τροφοδοτεί «κοινωνικές πρακτικές διάκρισης (…) και σχέσεις κατάχρησης εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανισμούς και θεσμούς» οι οποίες εδράζονται «σε κοινωνικά διαδεδομένες και αρνητικά προσανατολισμένες αναπαραστάσεις από ":Εμάς" για "Αυτούς"». Όπως σημειώνουν οι Αρχάκης κ.ά., (2023:54), στις πιο εμφανείς και ρητές διαστάσεις του στοχεύει στον ευθύ αποκλεισμό, «στην εκδίωξη δηλαδή του/της Άλλου/Άλλης από τα ορατά ή συμβολικά σύνορα». Στην ηπιότερη αλλά όχι και λιγότερο ανώδυνη έκφανσή του σχετίζεται με την αφομοίωσή τους. Και στις δύο περιπτώσεις ωστόσο, όπως σημειώνουν οι συγγραφείς, τα πρόσωπα και τα χαρακτηριστικά που φέρουν εγγράφονται με όρους διάκρισης και απαξίωσης.

Η ρητορική μίσους, αν και δεν έχει έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό στο ελληνικό συγκείμενο ειδικότερα σχετίζεται με την προτροπή σε βία. Ενέχει, δηλαδή, τα στοιχεία της ποινικής απαξίας και, σύμφωνα με τον αντιρατσιστικό νόμο, ποινικοποιείται το να καταφέρεται κάποιος εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με βάση τα ταυτοτικά τους χαρακτηριστικά (Κίτσου, 2023:xx).

Στον αντίποδα, ο αντιρατσιστικός λόγος «θα μπορούσε να οριστεί ως ένα σύνολο πολυκεντρικών, επικαλυπτόμενων λόγων και πρακτικών που συναποτελούν μια απάντηση στον/στους ρατσισμό/ούς με την κατασκευή ενός θετικού σχεδίου για το είδος της κοινωνίας όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αρμονία και αμοιβαίο σεβασμό» (Anthias &L loyd, 2002:16, στο Αρχάκης κ.ά., 2023:54-55).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα ερωτήματα της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Πώς εγγράφονται οι μετανάστες στους σχολιαστές του άρθρου του Provocateur;
- Ποια είναι τα επιχειρήματα που προβάλλουν;
- Πώς συγκροτείται εν τέλει η εικόνα του/της Άλλου/Άλλης μέσα από τον ρατσιστικό και τον αντιρατσιστικό λόγο;

Αναλύθηκαν συνολικά 157 σχόλια χρηστών, τα 84 εκ των οποίων καταφέρονταν ενάντια στους μετανάστες, ενώ τα 73 είχαν εμφανώς υποστηρικτικό χαρακτήρα.

Μεθοδολογία και δεδομένα έρευνας

Η μελέτη εστίασης που ακολουθεί αντλεί από την ευρύτερη θεωρητική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ). Σύμφωνα με τους Fairclough & Wodac (1997:258, στο Wodac, 2011:51), η ΚΑΛ αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, με την έννοια της συμβολής του λόγου είτε στη διατήρηση και την αναπαραγωγή του κοινωνικού status quo, είτε μέσω της συμβολής της στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού του. Ωστόσο, δεν συνιστά ένα ενιαία συγκροτημένο σώμα θεωρητικών αρχών και πειθαρχιών αλλά αντλεί κάθε φορά από ποικίλα θεωρητικά πλαίσια, σχολές σκέψης και εργαλεία, ανασυνθέτοντάς τα ανάλογα με το αντικείμενο που κάθε φορά καλείται να μελετήσει (Weiss & Wodac, 2003:7). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η Λογοϊστορική Προσέγγιση των Reisigl & Wodak (2001), καθώς κρίθηκε καταλληλότερη σε μεθοδολογικό επίπεδο, κυρίως εξαιτίας των γλωσσικών στρατηγικών που προτείνει κατά την ανάλυση.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Reisigl & Wodac (2001), οι στρατηγικές αναφοράς και κατηγόρησης σχετίζονται με τον τρόπο που αναπαρίστανται γλωσσικά οι κοινωνικοί δράστες και τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται, ενώ οι επιχειρηματολογικές στρατηγικές με τους αντίστοιχους λογικούς τόπους έχουν να κάνουν με τα επιχειρήματα και τα συμπεράσματα τα οποία αξιοποιούνται προκειμένου να τεκμηριωθεί μία συγκεκριμένη θέση.

Αναλύθηκαν συνολικά 157 σχόλια χρηστών, τα 84 εκ των οποίων είχαν αρνητική χροιά και διατυπώθηκαν από 31 χρήστες. Από αυτούς, οι 5 ήταν γυναίκες και οι 26 άντρες. Τα θετικά-υποστηρικτικά σχόλια υπέρ των μεταναστών ήταν 73, και διατυπώθηκαν από 40 χρήστες. Από αυτούς, οι 12 ήταν γυναίκες και οι 28 άντρες. Δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα οι αντιδράσεις (reactions) μέσω συγκεκριμένων συμβόλων.

Αποτελέσματα έρευνας

Οι κοινωνικοί δράστες στον Ρατσιστικό Λόγο

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι κοινωνικοί δράστες αναφέρονται με όρους α. Ιδεολογικοποίησης, β. Εγκληματικοποίησης, γ. Εθνικοποίησης, δ. Παθολογικοποίησης, ε. Κοινωνικής προβληματικοποίησης, στ. Σωματικοποίησης, ζ. Συλλογικοποίησης, η. Οικονομικοποίησης, θ. Αποθυματοποίησης (Γράφημα 1).



Γράφημα 1

Αναλυτικότερα, οι αναφορές των χρηστών σχετίζονται άλλοτε με την έμφυλη διάσταση των προσώπων, το χρώμα του δέρματος, τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, και άλλοτε εστιάζουν στην οικονομική διάσταση, με την έννοια είτε της ιδιοτέλειας και του προσωπικού οφέλους, είτε σαν μέσο διάκρισης καλών και κακών μεταναστών. Τα σχόλια αυτά εμπεριέχουν συγχρόνως και τους αντιρατσιστές, οι οποίοι μπαίνουν με δριμύτητα στο στόχαστρό τους.

Με μεγάλη συχνότητα επιδιώκουν να παρουσιάσουν τους υποστηρικτές των μεταναστών ως πρόσωπα μειωμένου νοητικού πηλίκου, αρρωστημένα και επικίνδυνα, ενώ αντίστοιχα ως επικίνδυνοι και παραβατικοί περιγράφονται σχεδόν όλοι οι μετανάστες.

Η εμμονή στα πρόσωπα των αλληλέγγυων είναι αδιάκοπη, ταυτίζοντας συχνά στις αναφορές τους τον χώρο των κοινωνικών κινημάτων, της ευρύτερης αριστεράς και του κομμουνιστικού κινήματος με την εθνική απειλή.

Προς επίρρωση των παραπάνω, και οι όροι κοινωνικής προβληματικοποίησης που επιλέγονται, όροι απανθρωποποίησης, υβριστικοί και απαξιωτικοί, οι οποίοι στηλιτεύουν την κοινωνική αδιαφορία και την απουσία ενσυναίσθησης των υποστηρικτών των μεταναστών για την εθνική τραγωδία που συντελείται στη χώρα. Μια τραγωδία για την οποία οι μετανάστες είναι εκ προοιμίου οι θύτες και όχι τα θύματα.

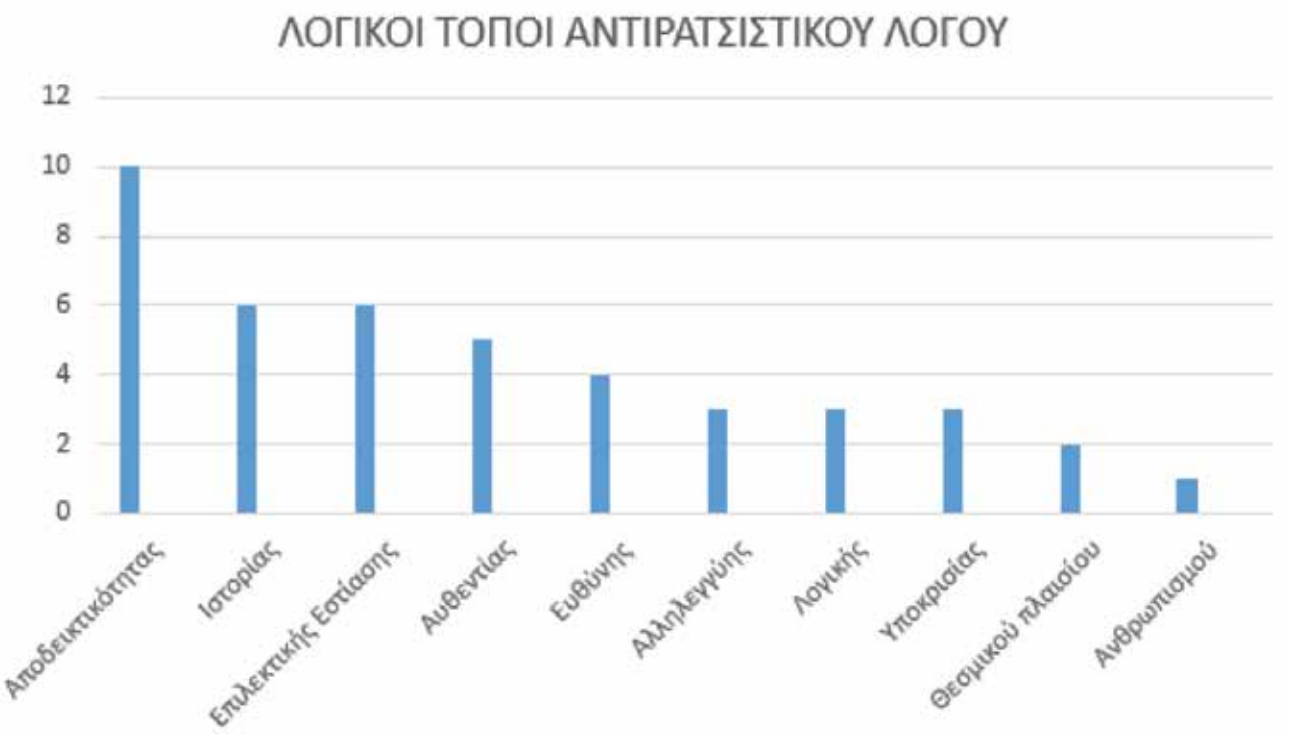
Εξίσου έντονο είναι και το δίπολο μεταξύ Ελλήνων ηρώων, πατριωτών και επικίνδυνων εισβολέων διάφορων εθνικοτήτων, βαθαίνοντας τη διάκριση μεταξύ του Εμείς και Αυτοί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ /ΚΑΤΗΓΟΡΗΣΗΣ	Λέξεις-Φράσεις	Ενδεικτικά παραδείγματα
Όροι Σωματικοποίησης	κούκλα, pride-vegan, άσπροι-μαύροι, LGBTQ κοινότητα, μαυρούληδες πολίτες, πισωγλέντηδες	«Μετανάστες....οι κακοί Έλληνες και οι μετανάστες. Γράψε για κάνα πράιντ και καμιά συνταγή βίγκαν που τα ξέρεις καλά».
Όροι Πολιτισμικοποίησης	ισλάμια, ισλάμ culture	«Νομίζεις ότι είναι φιλαράκια σου τα ισλαμια. Κάποια στιγμή ευχομαι να μην πληρώσεις ακριβά αυτή σου την ψευτοαλληλεγγύη».
Όροι Οικονομικοποίησης	νοικοκυραίοι Κινέζοι επιχειρηματίες vs μεταναστών, μπουμπούκι εθισμένο στα λαθροευρώ, πόσες ΜΚΟ έχεις	«Η γνωστή καραμέλα φασισμός ε μπουμπούκι εθισμένα στα λαθροευρω?»
Όροι Παθολογικοποίησης	λαθρογκαυλίτιδα, λαθρόγκαυλοι, βλήμα, σαλταρισμένο βλάκαμα, σάπιο μυαλό, σανό αμάσητο, σανοφάγοι, ντρόγκια, μαλ@κες, ωραία κοιμισμένη, μπουμπούκια εθισμένα στα λαθροευρώ	«Τέρμα βλήμα. Εννοείται ότι έχασα το χρόνο μου με σένα τον σαλταρισμένο βλακαμα. Δεν έχεις καμια σωτηρία ανύπαρκτε. Σου εύχομαι όλα τα μακάρι για το σάπιο μυαλό σου. Άντεγεια και μηνμεξαναενοχλήσεις».
Όροι Εγκληματικοποίησης	συνένοχοι, λαθροαγαπούληδες, λαθρομετανάστες, εμπρηστές, εισβολείς, λαθραίοι, σε σκοτώνουν και πάνε ήσυχοι για ύπνο, κακοί άνθρωποι, κάνουν εγκλήματα και φρικαλεότητες, αγνώστου ταυτότητας, μπουμπούκια εθισμένα στα λαθροευρώ	«Να μην ξεχνάμε ότι πολλοί από αυτούς τους λαθρομετανάστες έχουν δώσει δικαιώματα κάνοντας εγκλήματα και φρικαλεότητες και ότι πολλοι εξ αυτών είναι αγνώστου ταυτοτητας. Όποτε είναι παρα πολλή δικαιολογημένα αυτά τα σχόλια και οι αντιδράσεις».
Όροι Ιδεολογικοποίησης	αλληλέγγυοι, ψευτοαλληλέγγυοι, αλληλέγγυες κ@@ράδες, τα παιδιά του λαού, τα παιδιά του Περισσού, οι αριστεροί, ψευτοανθρωπιστές, ανθρωπιστές του κ@λου, κομμούνια, «Κλάρα», φασίστες όσοι διαφωνούν-οι αναγνώστες του provocateur	«Αριστεροί είναι, όχι κορόιδα». «Μήπως να παν να γαμηθουν οι ταμπελάκηδες γιατί μας έχουν ζαλίσει τα παπαρια; Όποιον διαφωνεί με την κωλοτρυ...αποψουλα τους εννοώ, τον ονομάζουν φασίστα. Μόλις αποδειχθεί ότι τελικά ο "φασιστας" είχε δίκιο, το βουλώνουν και το γυρίζουν στην LGBTQ κοινότητα, σαν να μην υπήρξε ποτέ το προηγούμενο θέμα».
Όροι Κοινωνικής Προβληματικοποίησης	αλήτη, κοπρόσκυλο, βρωμιάρης, σιχάματα, αλητεράδες, σκουπίδια, καραγκιόζης, άχρηστος, παθητικός (ε.α), πουθενάς, τρολ	«Βρε άιντε ΣΚΑΣΕ επιτέλους αλήτη. Καίγεται ο τόπος κι εσύ χτενίζεσαι».
Όροι Αποθυματοποίησης	καημένοι, ψυχούλες, κατατρεγμένα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα, φτωχαδάκια, μεταναστούληδες	«Να μην ξεχάσεις να ενημερώνεσαι καθημερινά όμως αφού είσαι διαβασμένη. Ήδη κατηγορούνται για εμπρηστικές ενέργειες οι συγκεκριμένοι 13 μιας και βρέθηκαν πάνω τους διαφορά καλούδια.Τα φτωχαδάκια».
Όροι Εθνικοποίησης	φασίστες= όσοι έχουν αγάπη για τη χώρα vs ηρώων όταν σβήνουν φωτιές/φασίστες όταν πιάνουν τους εμπρηστές, (κακοί) Έλληνες, πακιστανοσύριοι, Πακιστανοί-Έλληνες, Κινέζοι, Νιγηριανοί, Μπαγκλαντεζιανοί, Σύριοι, Πακιστανοί, Αλγερινοί, Γαλλία	«Όποιος ξενερώνει με την αλήθεια και την πραγματικοτητα , μπορεί κάλλιστα να πειραματιστεί μόνος φωνάζοντας σπίτι του 50 αγνώστους για μία μέρα, Νηγιριανους, πακιστανους, Αλγερινούς, μπαγκλαντεζιανους, Σύριους κλπ. Και ας έρθει μετά να μας πει αν ήταν όλα οκ; Ελευθέρα δοκιμάστε. Στην πραξη φαίνονται ολα, οχι στα λόγια και στα πληκτρολογια. Καλοπροαίρετα το λέω».
Όροι Συλλογικοποίησης:	Αυτοί-Εμείς, αυτοί εκεί, κακοί Έλληνες vs μετανάστες, όλοι αυτοί που ήρθαν	«Κάθε μέρα και κάτι συμβαίνει με αυτούς εκεί».

Τα επιχειρήματα του Ρατσιστικού Λόγου

Ακολουθώντας την τυπολογία της Wodac, οι λογικοί τόποι που εντοπίζονται είναι αυτοί του Κινδύνου ή της Απειλής, του Θεσμικού πλαισίου, της Επιβάρυνσης, της Αυθεντίας, της Ιστορίας, του Ορισμού, των Οικονομικών Συνεπειών και του Πολιτισμού (Γράφημα 2).



Γράφημα 2

Στις αιτιάσεις τους περιλαμβάνεται, σε συντριπτικό βαθμό, άλλοτε το αφήγημα του υβριδικού πολέμου, του οργανωμένου σχεδίου και της σκοπιμότητας αυτού, είτε ανορθολογικές γενικεύσεις οι οποίες εδράζονται σε προσωπικές αναπαραστάσεις και εμπειρίες, ενοχοποιώντας συλλήβδην τους μετανάστες.

Η επίκληση στην ποινική δίωξη που ασκήθηκε από τις εισαγγελικές αρχές συνιστά ένα επαναλαμβανόμενο επιχείρημα, το οποίο ενισχύεται μέσω της παραπομπής σε ειδησεογραφικές και μη ιστοσελίδες, προκειμένου να τεκμηριώσουν ότι οι μετανάστες ευθύνονται για τις φωτιές. Οι επιχειρηματολογικές τους στρατηγικές εμπλουτίζονται και με ιστορικά παραδείγματα άλλων χωρών, είτε για να αναδείξουν τις καταστροφικές συνέπειες που βίωσαν από την παρουσία των μεταναστών, είτε προβαίνοντας σε αξιολογικές διακρίσεις για το ποιοι λαοί αξίζουν εν τέλει τη βοήθειά μας, με την έννοια της ανταποδοτικότητας.

Οι μετανάστες θεωρούνται βάρος και λόγω της αθρόας και ανεξέλεγκτης εισόδου, ενώ ακόμα και αν πρόκειται για «νοικοκύρηδες», όπως οι Κινέζοι, δεν απουσιάζουν και σχόλια τα οποία καυτηριάζουν την οικονομική τους δραστηριότητα στην Ελλάδα, η οποία επιφέρει δυσμενή αποτελέσματα στους Έλληνες.

Επανατοποθετώντας τη συζήτηση στις υπάρχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, δεν υπάρχει χώρος στην Ελλάδα για τους μετανάστες, ενώ αναδεικνύεται ως επιχείρημα και το νομικό τους στάτους, υπό το πρίσμα της διάκρισης μεταξύ προσφύγων-μεταναστών.

Κλείνοντας, ενοχοποιούνται με αυθαίρετο τρόπο τα λειτουργικά συστήματα πολιτισμού των μεταναστών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

ΛΟΓΙΚΟΙ ΤΟΠΟΙ	Αιτιάσεις	Ενδεικτικά παραδείγματα
Τόπος του Κινδύνου/Απειλής (συντριπτική πλειονότητα σχολίων)	Α. Οργανωμένο αντεθνικό σχέδιο Β. Εμπρηστικοί μηχανισμοί σε στρατόπεδα Γ. Ύποπτη η παρουσία τους στο δάσος Δ. Εν γένει επικίνδυνοι	*«Ρίχνουμε το φταίξιμο που τους αναλογεί.... Το φταίξιμο ότι παίρνουν λεφτά και βάζουν φωτιές, το φταίξιμο ότι κλέβουν αμάξια και πηγαίνουν στο αντίθετο ρεύμα και πεθαίνει κόσμος εξαιτίας τους, το φταίξιμο ότι κλέβουν, βιάζουν και άλλα πόσα. Και τα ξέρω όλα αυτά γιατί τα ζω, κατάγομαι από πόλη της Θράκης, κάθε μέρα και κάτι συμβαίνει με αυτούς εκεί»*
Τόπος του Θεσμικού Πλαισίου	Άσκηση ποινικής δίωξης από εισαγγελέα	*«Τελικά οι "13 ψυχουλες με το φοβισμένο βλέμμα που στοίχειωσε" όλους τους λαθροαγαπουληδες, διώκονται από τον εισαγγελέα γιατί βρέθηκε στην κατοχή τους, αυτοσχέδιος εμπρηστικός μηχανισμός και προσπαθούσαν να βάλουν φωτιά!»*
Τόπος της Αυθεντίας	Τεκμηρίωση μέσω παραπομπής σε ειδησεογραφικές (και μη) ιστοσελίδες	REAL, DAILY POST GR, VRADINI.GR, ΜΑΚΕΛΕΙΟ, https://www.facebook.com/watch/?extid=CL-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&mibextid=2Rb1fB&v=1431485214339506
Τόπος της Ιστορίας	Α. Γαλλία, Β. Ανταπόδοση βοήθειας σε Σύριους όπως έκαναν κι εκείνοι στο παρελθόν	*« (...) Και οι Γάλλοι και οι σουιδοι τα ίδια με εσάς λέγανε πριν 20 χρόνια και τώρα η σουιδια είναι η πρωταθλήτρια των βιασμών και των βομβιστικωνεπιθέσεων και η Γαλλία.τα αστικά κέντρα έχουνε μετατραπεί σε γκετο».*
Τόπος της Επιβάρυνσης	Αθρόα, ανεξέλεγκτη είσοδος χωρίς κριτήρια	*«Ναι αλλά κάποιες έχουν μεγάλο ποσοστό κακών ανθρώπων και αν έχουμε εδώ 100 δεν χρειάζεται να τους κάνουμε 1000 (...)»*
Τόπος των οικονομικών συνεπειών	Μη συγκρίσιμη ανταγωνιστικότητα κινεζικού εμπορίου	*«Είναι λογικό να κλείσει το μαγαζί εν αντίθεση με τους Κινέζους που είναι πολυ δυνατοί στο εμπόριο και επειδή όταν προκειται να ανοίξουν μαγαζί σε ξένη χώρα λαμβάνουν μεγάλοι οικονομική βοήθεια από τη χώρα τους. Είναι λογικό να σε κλείσει».*
Τόπος της πραγματικότητας	Κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες Ελλάδας	*«Κι εδώ θα βρουν το καλύτερο μέλλον, αχαχα... ούτε εμείς δεν έχουμε καλό μέλλον, αλλά όταν πάμε σε άλλη χώρα για καλύτερη ζωή δε διασχίζουμε δάση, αλλά σύνορα!!* *Δεν πουλάει πια η παραμύθα!!!»*
Τόπος του Ορισμού	Δεν είναι πρόσφυγες	*«Ποιο πόλεμο ρε; έχω γνωστούς πακιστανούς και μια χαρά δουλεύουν εδώ και πάνε διακοπές στη χώρα τους!»*
Τόπος του Πολιτισμού	Θρησκευτικές, πολιτισμικές	*«Όποίος είναι πατριώτης και έχει αγάπη για την χώρα που μεγάλωσε είναι φασίστας...αλλά έτσι μας βολεύει να λεμε.... αυτοι έχουν πιστη και είναι ενωμένοι όταν θα πάρουν το πάνω χέρι θα σε δω που θα κρυφτείς...αλλά δεν απάντησες αν θα ήθελες να έχεις κάποιον άντρα από αυτούς; η στο σπίτι σου».*

Ο Αντιρατσιστικός Λόγος

Στον Αντιρατσιστικό λόγο, οι κοινωνικοί δράστες αναφέρονται με όρους Ιδεολογικοποίησης, Παθολογικοποίησης, Κοινωνικής Προβληματικοποίησης, Εθνικοποίησης, Εγκληματικοποίησης, Σωματικοποίησης, Πολιτισμικοποίησης, Πολιτικοποίησης, Οικονομικοποίησης, Συλλογικοποίησης και Θυματοποίησης (Γράφημα 3).



Γράφημα 3

Στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι φορείς του ρατσιστικού λόγου χαρακτηρίζονται ως φασίστες και ρατσιστές, ενώ συνδέονται ρητά τα αποτελέσματα των τελευταίων εκλογών με τους ψηφοφόρους του κυβερνώντος κόμματος, στιγματίζοντάς τους ως φορείς του ρατσιστικού λόγου.

Και σε αυτή την περίπτωση, τα πρόσωπα παθολογικοποιούνται. Επιλέγονται όροι οι οποίοι εδράζονται στις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, με τους κοινωνικούς δράστες να εμφανίζονται μειωμένης νοητικής εμβέλειας, αργόστροφοι, ανυπόληπτοι και χωρίς κριτική ικανότητα.

Οι όροι εθνικοποίησης σε αυτή την περίπτωση στοχεύουν στην ανάδειξη της μονομέρειας που διακατέχει τον ρατσιστικό λόγο και στην αποδόμηση του ρατσιστικού αφηγήματος που υποστηρίζει ότι μόνο οι μετανάστες ευθύνονται για τις φωτιές. Επιπροσθέτως, αξιοποιούνται για να αρθούν οι όροι εγκληματικοποίησης ή κοινωνικής προβληματικοποίησης, οι οποίοι αποδίδονται εν γένει στους μετανάστες μέσω παραδειγμάτων λαών από διαφορετικές χώρες προέλευσης.

Ποινικά κολάσιμες πράξεις αποδίδονται αποκλειστικά στον κυνηγό κεφαλών και στους φασίστες.

Για τους αντιρατσιστές, οι φορείς των ρατσιστικών σχολίων εγγράφονται ως κοινωνικό απόστημα, έχουν απολέσει τα στοιχεία εκείνα τα οποία εξυψώνουν τον άνθρωπο διαχωρίζοντάς τον από τα ζώα, καθώς τους αποδίδονται ιδιοτέλεια, αδιαφορία, χαμέρπεια και απουσία συμπόνιας. Οι γυναίκες ειδικά παρουσιάζονται ως πρόσωπα σεξουαλικά μη δραστήρια και μη ικανοποιημένα.

Συν τοις άλλοις, ζητούμενο για ορισμένους αποτελεί η επαναφορά των απολεσθεισών δημοκρατικών αρχών, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση είτε στην ταξική διάσταση του ρατσιστικού λόγου, είτε στην υποκρισία του.

Οι όροι συλλογικοποίησης, εδώ προβαίνουν σε μία υπεργενίκευση του Εμείς, με την έννοια των σταθερών και αμετάβλητων αρνητικών στοιχείων που φέρουμε ως λαός.

Κλείνοντας, αναδεικνύονται οι κακουχίες των προσφύγων, ενώ δεν λείπει και η σύγκριση μεταξύ του ελληνικού και του ιρανικού λειτουργικού συστήματος πολιτισμού[1], με όρους σκωπτικότητας (Πίνακας 3).

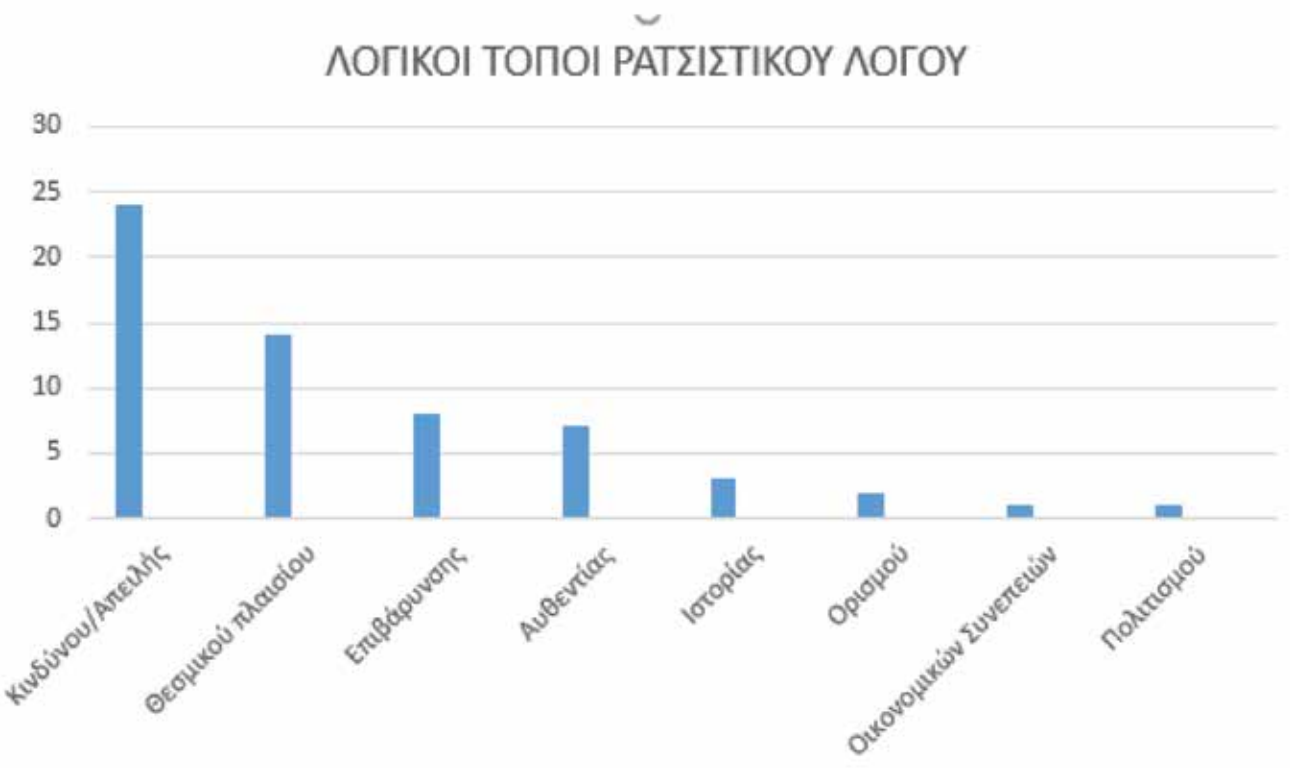
1. Ο Αλεξίου (2002:3) διακρίνει τα συστήματα πολιτισμού στη βάση του περιεχομένου τους κάνοντας λόγο για συμβολικά και λειτουργικά συστήματα πολιτισμού. Τα λειτουργικά περιλαμβάνουν τις δεξιότητες του σώματος και των χεριών, τεχνικές χειρισμού εργαλείων, μεθόδους καλλιέργειας του εδάφους, τρόπους οργάνωσης της εργασίας κ.ο.κ. Τα συμβολικά συστήματα συνδέονται με την επικοινωνιακή λειτουργία ή φέρουν μια αντιπροσωπευτική λειτουργία για τη συνείδηση (γλώσσα, ήθη, έθιμα, θρησκευτικά ή εθνικά σύμβολα).

Πίνακας 3

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΗΣΗΣ	Λέξεις-Φράσεις	Ενδεικτικά παραδείγματα
Όροι Ιδεολογικοποίησης	του 41%, του 42%, φασίστες, (Αλβανός) φασίστας, άμυαλα φασισταριά (αυτοί που βγάλαν το βλαμμένο), πρόβατα που προσκυνάνε), (προπαγάνδα κυβέρνησης), υποκατάστατο ανθρώπινου όντος ο φασίστας, φασιστάκος του απόπατου, ρατσιστάκο, δεξιοί, φασιστόμουτρα, ρατσίστρια	*«Είσαι και παρά είσαι του 42τακατό. .. Τα άλλα που λες τα ακουμε βερεσέ».* *«Εσένα το φασισταριο ρωτάω που έχεις γυρίσει τον κόσμο όλο και ξέρει .....».*
Όροι Παθολογικοποίησης	λειψός, νλίθιος, κακοί, κατινόψυχοι, κακία για σόι, μην παίρνετε άλλα ναρκωτικά, αρρωστημένα ένστικτα χειρότερου ζώου, άργησες πολύ να γίνεις κατανοητός, πάνε να διαδηλώσεις πρόβατο, πρόβατα που προσκυνάνε, παρακολούθα κάνα καρτούν, άτομα που ό,τι τους σπρώχνουν τρώνε	*«Κοίταξε επειδή είσαι αρκετά λειψός θα στο πω απλα. Αν υπάρχει κάτι που δεν αντιμετωπίζεται αυτό είναι η ηλιθιότητα. Κάνε τώρα ένα τέταρτο να το καταλάβεις. Άντε γιατί μας ζαλισες».*
Όροι Εθνικοποίησης	ελληνάρας πυροσβέστης, φιλιππινεζοι, λιβανέζοι, αιγύπτιοι, Αλβανός φασίστας, Έλληνες, Γαμοέλληνες, {σάιτ για εποχικό πυροσβέστη εμπρηστή}, μαλάκες στην Ελευσίνα που το ξεκίνησαν (εννοεί τη φωτιά στον Ασπρόπυργο)	*«Οι Έλληνες όλο και πιο κοντά στον φασισμό».*
Όροι Εγκληματικοποίησης	την Ελλάδα την καίνε οι φασίστες, διακινητής ο τύπος, άρθρα για διακινητή	*«Εν τω μεταξύ μάλλον είναι διακινητής ο τύπος».*
Όροι Κοινωνικής Προβληματικοποίησης	σπιτάκι-δουλίτσα-μικρόκοσμος, σκατάνθρωποι, ανθρώπινα σκουπίδια, δεξιά και ακροδεξιά σκουλήκια, αλητάμπουρες, η γενιά σου μας έχει καταστρέψει, αυτοί που δεν πονάνε τη χώρα, σκατόψυχη, κάμπια, κατσαρίδα	*«Ρε τράβα φάε σε κανα ακριβό μαγαζάκι. Βγάλι και καμιασέλφι κάνε και κάνα τσεκ ιν και άσε να πονάω περισσότερο από εσένα τη χώρα μου πρόβατο».*
Όροι Σωματικοποίησης	Εμμηνόπαυση, εσύ που δεν γ@@σαι, κ@ κογ@μημένη, πάπια σάλτα γ@μήσου με κάνα αγγούρι	*«Εσύ; πόσο κ@κογ@μημένη ρατσίστρια είσαι;;; Μίλησέ μου γι' αυτό...».*
Όροι Πολιτικοποίησης	(κοιτίδα) της δημοκρατίας, χώρα που γέννησε τη δημοκρατία,	*«(...) πρέπει να ξαναγίνουμε δείγμα δημοκρατίας και όχι μία μέρα που την γιορταζουνε».*
Όροι Οικονομικοποίησης	φαγητό σε ακριβό μαγαζάκι, δεξιοί κουπόνια και επιδόματα	*«Λες και οι δεξιοί δεν παίρνουν κουπόνια και επιδόματα. Άσε Σωτηράκη πες αλλού τις πίπες σου πάρε και κάνα 5 ευρω από μένα να βγάλεις καλύτερα το μήνα σου».*
Όροι Συλλογικοποίησης	Τέτοιοι είμαστε	*«Πάντα τέτοιοι ήμασταν είμαστε κ κ θα ήμαστε...καμία αλλαγή... για αυτό πάμε από το κακό στο χειρότερο».*
Όροι Θυματοποίησης	κατατρεγμένοι πρόσφυγες	*«Αν καιγόταν το σπίτι μου θα τα έβαζα με τον ανύπαρκτο κρατικό μηχανισμό και όχι με τους κατατρεγμένους πρόσφυγες που δεν φταίνε σε τίποτα».*

Οι επιχειρηματολογικές στρατηγικές του Αντιρατσιστικού Λόγου

Στον αντιρατσιστικό λόγο συναντάμε τους τόπους της Αποδεικτικότητας, της Ιστορίας, της Επιλεκτικής εστίασης, της Αυθεντίας, της Ευθύνης, της Αλληλεγγύης, της Λογικής, της Υποκρισίας, του Θεσμικού πλαισίου και του Ανθρωπισμού (Γράφημα 4).



Γράφημα 4

Οι φορείς του αντιρατσιστικού λόγου αμφισβητούν ευθέως την ορθότητα των ισχυρισμών περί εμπρηστών μεταναστών, ζητώντας μετ' επιτάσεως την τεκμηρίωσή τους με αποδεικτικά στοιχεία.

Συγχρόνως, το ένδοξο ιστορικό παρελθόν άλλοτε λειτουργεί ως ζηλευτό παράδειγμα προς κατάκτηση, και άλλοτε αμφισβητείται ως παραποιημένο και στρεβλό. Ταυτίζονται, επίσης, οι φορείς του ρατσιστικού λόγου με τους φυσικούς και πολιτικούς απογόνους των ναζί, ενώ γίνεται επίκληση και στην προσωπική προσφυγική εμπειρία.

Ο Τόπος της επιλεκτικής εστίασης εγκαλεί τους φορείς του ρατσιστικού λόγου για συνειδητή απόκρυψη ύπαρξης Ελλήνων εμπρηστών, εμπάθεια και προκατάληψη. Ενίοτε παρατηρείται προσπάθεια μετατόπισης της συζήτησης στα κοινωνικά και πολιτικά αίτια τα οποία γεννούν τη μετανάστευση, με την αντίστοιχη επίκληση στις ανθρωπιστικές αξίες.

Ακόμα, θίγεται η ασυμβατότητα της χριστιανικής θρησκείας με τον αντιανθρώπινο, εχθρικό ρατσιστικό λόγο. Για την ενίσχυση των αντεπιχειρημάτων του αντιρατσιστικού λόγου, λαμβάνει χώρα και νομική επίκληση, ενώ η τεκμηρίωση των όσων υπερασπίζονται πραγματοποιείται μέσω και της παραπομπής σε προσωπικά σάιτ και αναρτήσεις στα ΜΚΔ.

Τέλος, αναδεικνύουν την αμερόληπτη και δίχως διακρίσεις αλληλεγγύη που εκφράζουν έμπρακτα, ενώ δεν παραλείπεται και η ανάδειξη του παραλογισμού που χαρακτηρίζει τις αιτιάσεις των φορέων του ρατσιστικού λόγου (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

ΛΟΓΙΚΟΙ ΤΟΠΟΙ	Αιτιάσεις	Ενδεικτικά παραδείγματα
Τόπος της Αποδεικτικότητας	Αποδόμηση/αμφισβήτηση επικαλούμενων στοιχείων	«Μπορείς να μου δείξεις μια απόδειξη φασιστάκο;»
Τόπος της Ιστορίας	Α. Επανοικειοποίηση των αρχών της Δημοκρατίας Β. Αποδόμηση αφηγήματος περί κοιτίδας της Δημοκρατίας Γ. Ταύτιση με ιδεολογικούς απογόνους των SS/Σωστή μεριά της Ιστορίας Δ. Εισβολή στην Κύπρο/προσωπικό παράδειγμα προσφυγικής συνθήκης	«Μην αναπαράγετε...Όλοι ξέρουμε πλέον τι "καπνό φουμάρει" ο διπλανός μας. Ας κάνουμε μόνο μια απλή ερώτηση στον εαυτό μας. Αν ζούσαμε την περίοδο της κατοχής, σε ποια πλευρά θα ήμασταν. Με αυτούς που θα πολεμούσαν τους Ναζί;»
Τόπος της Επιλεκτικής Εστίασης	Προσπάθεια αποεθνικοποίησης εμπρηστών - Συνειδητή απόκρυψη - Εμπάθεια και επιλεκτικότητα προσανατολισμού οργής	«Και προς ενημέρωση σου, στην Κεφαλλονιά ο εμπρηστής ήταν Έλληνας εν ενεργεια πυροσβέστης. Αλλά αυτό δε το είδες δε το άκουσες».
Τόπος της Ευθύνης	Εγχώριες και διεθνείς πολιτικές	«Προσπαθούσε να ξεφύγει από τον πόλεμο και τη φτώχια που του έχει επιβάλλει ο δυτικός κόσμος μικρουληρατσιστακο. Μια καλύτερη ζωή για αυτόν και τα παιδιά του αναζητούσε».
Τόπος του Ανθρωπισμού		«Το να είσαι άνθρωπος τι λογίζεται;»
Τόπος της Υποκρισίας	Α. Αναντιστοιχία θρησκευτικών πεποιθήσεων και προσωπικής στάσης Β. Αφήγημα κλιματικής αλλαγής	«Χριστιανή ορθόδοξη κι εσύ ε;»
Τόπος του Θεσμικού πλαισίου	Α. Συλλήψεις και Ελλήνων Β. Αθωώσεις ηλικιωμένων	«Υπάρχουν και συλλήψεις Ελλήνων που βάζουν φωτιές». «Αναμενόμενο κ λόγο ηλικίας κ μόνο»
Τόπος της Αυθεντίας	Τεκμηρίωση μέσω παραπομπής σε προσωπικές ιστοσελίδες	FILOITEXNISFILOSOFIAS.COM (σύλληψη Έλληνα πυροσβέστη) Δημήτρης Αλικάκος: Ανατομία μιας είδησης Γιάννης Λασκαράκης: Αυθαίρετοι οικιστές Κ. Κωστόπουλος: Ο πατριώτης διακινητής
Τόπος της Αλληλεγγύης	Προσωπική στάση	«Πρώτον δεν είναι χώρα μου και πάλι τρέχω κάθε μέρα για να βοηθήσω... δεύτερον κάνω μπάνιο κάθε μέρα μετά τις βοήθειες γιατί βρωμαω καψαλίσματα από τα δέντρα που καίγονται λόγω ανικανότητας αυτών που εσύ ψήφισες μωρή κάμπια».
Τόπος της Λογικής	Ανάδειξη παραλογισμού ρατσιστικών επιχειρημάτων	«Ναι κλείσανε συμβόλαια μόλις σκάσανε εδώ... κάθε έκταση και 10 ευρώ...άι (...)».

Ρητορική μίσους εντοπίζεται αντίστοιχα και στους δύο λόγους, ισόποσα (Πίνακας 5.

Πίνακας 5

ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ		ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
«Εγώ θέλω να κάψουν την κωλοσελιδα σας πισωγλέντηδες»		«ΨΟΦΟΣ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΓΑΜΩΑΙΛΥΝΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ. ΤΩΡΑ»
«Τί λες ρε ψωφος σέ εσένα καί όλο τόσιναφι σου βρομοπουστα»		«Όσο για εσένα και όλους τους φασίστες αυτού του τόπου ελπίζω να κάνεις μαζί με το σπίτι σου».

Συζήτηση συμπερασμάτων

Ξεκινώντας από τον αντιρατσιστικό λόγο, αυτός συγκροτείται στη βάση της προσπάθειας αποδόμησης των ρατσιστικών επιχειρημάτων, υπό το πρίσμα μίας περισσότερο ορθολογικής προσέγγισης. Αιχμή της πλειονότητας των επιχειρημάτων συνιστά η αποεθνικοποίηση των όποιων παραβατικών ενεργειών, Εξ ου και η διαφοροποίηση, η οποία συναντάται ως προς το είδος και την ποικιλία μεταξύ λογικών τόπων ρατσιστικού και αντιρατσιστικού λόγου. Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει, μεν, τις επιχειρηματολογικές στρατηγικές της Wodak, εστιάζοντας στο ελληνικό συγκείμενο, ωστό σοχρειάζεται περισσότερη έρευνα για να υποστηρίξουμε ότι αυτές μπορούν να γενικευθούν.

Στον ρατσιστικό λόγο, από την άλλη πλευρά, δεσπόζει ο τόπος της απειλής από μετανάστες και αλληλέγγυους. Η ειρωνεία, οι μειωτικοί, υβριστικοί και απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί, η απώλεια των ανθρώπινων χαρακτηριστικών των προσώπων και η αναγωγή τους στη σφαίρα του απρόσωπου, αποτελούν δομικά του στοιχεία.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι τα σχόλια εναντίον των υποστηρικτών των μεταναστών είναι περισσότερα, σε σύγκριση με εκείνα τα οποία καταφέρονται εναντίον των ίδιων των μεταναστών. Η ευαισθησία, η αγάπη, ό,τι όμορφο και εξυψωτικό σε επίπεδο αξιών, ιδεών και συναισθημάτων, αποδομούνται και ποινικοποιούνται με βίαιο τρόπο, καθώς ταυτίζονται με τον κίνδυνο, την καταστροφική και ολέθρια αφέλεια αλλά και τα αντιπατριωτικά αισθήματα. Η φυσική εκδίωξη συνιστά τη μοναδική λύση για τους μετανάστες, καθώς και για όσους τους υποστηρίζουν.

Ολοκληρώνοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ρατσιστικός λόγος, όπως σημειώνει και η Κίτσου (2023:xx), «ακόμα κι αν δεν φτάνει στο επίπεδο της ποινικής καταστολής, λειτουργεί διαβρωτικά ως προς τις ομάδες-στόχους στις οποίες εναντιώνεται».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Reisigl, M., Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination. Rhetorics of racism and antisemitism*. London and New York: Routledge.

Weiss, G. Wodac, R. (ed.) (2003). *Critical discourse analysis. Theory ang interdisciplinary*. New York: Palgrave.

Wodak, R. (2011). Critical linguistics and critical discourse analysis. *Discursive pragmatics*, 8, 50-70.

Αλεξίου, Θ. (2008). Η Πολιτική Οικονομία της Διαπολιτισμικότητας. *Θέσεις,* 107, 1-8.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2023). *Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο. Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Δέδες, Κ. (2023). Βόλτα στην Οχετούπολη των social media για τα σχόλια κατά των μεταναστών. https://www.facebook.com/profile/100064631688296/search/?q=%CE%92%CF%8C%CE%BB%CF%84%CE%B1%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%9F%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B7&locale=el_GR (Ημερομηνία πρόσβασης 3/9/23)

Κίτσου, Σ. (2024). *«Βίαιες λέξεις» και ρητορική μίσους.* Αθήνα: Σημείο-Μελέτη και αντιμετώπιση της ακροδεξιάς. https://www.youtube.com/watch?v=fwSn9knkiN8&ab_channel=%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%26%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%84%CF%8E%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%91%CE%BA%CF%81%CE%BF%CE%B4%CE%B5%CE%BE%CE%B9%CE%AC%CF%82 (Ημερομηνία πρόσβασης 3/3/24)

Κριτική Παιδαγωγική & κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα: Ένα διδακτικό σενάριο υλοποίησης για τη συγκέντρωση των μαθητών/μαθητριών

Γεώργιος Ντεντάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Διοίκηση & Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση
giorgosntentes@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν πόνημα αποτελεί έναν οδηγό για τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με μια συγκεκριμένη θεματική του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, τη συγκέντρωση των μαθητών/τριών. Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο που επιχειρεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και αποτελεί μια εναλλακτική παρέμβαση. Είναι δομημένο από μία εισαγωγική συν τέσσερις διδακτικές ενότητες, απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού σχολείου και απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών πολλών ειδικοτήτων. Εισάγει τον κύκλο ως βασικό τρόπο δράσης, κίνησης και συμπεριφοράς, εμπλέκει διάφορες μορφές τέχνης στις μαθησιακές δράσεις, ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας και χαρακτηρίζεται, τόσο από την απροσδιοριστία χρόνου και χώρου όσο και από τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να μην υπάρχουν δραστηριότητες αξιολόγησης σε τυπική μορφή.

ABSTRACT

This paper is a guide for teachers on a particular topic of the hidden curriculum, student engagement. It is a teaching scenario that tries to fit into the framework of Critical Pedagogy and is an alternative intervention. It is structured by an introduction plus four teaching units, it is aimed at primary school children and requires the cooperation of teachers of many specialties.It introduces the circle as a basic mode of action, movement and behavior, involves various forms of art in learning activities, strengthens the acceptance of diversity and is characterized by both the indeterminacy of time and space and democratic decision-making. Finally, it was deemed appropriate not to have assessment activities in a formal format.

Εισαγωγή

Ο συγκεκριμένος οδηγός έρχεται να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν με επιτυχία τις παραπάνω διδακτικές ενότητες. Ασφαλώς, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παραλείψουν ή να προσθέσουν οτιδήποτε ταιριάζει σε αυτούς/ές ή τους/τις μαθητές/τριές τους. Οι παραπάνω διδακτικές ενότητες επιχειρούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σχετίζεται με μια συγκεκριμένη θεματική πλευρά του λεγόμενου κρυφού αναλυτικού προγράμματος, της συγκέντρωσης των μαθητών. Μέχρι σήμερα, οι μαθητές/τριες στοιβάζονται και κονσερβοποιούνται από την στιγμή που θα έρθουν στο σχολικό συγκρότημα, μέχρι να αποχωρήσουν. Η φαμπρικοποίηση, σαλαμοποίηση και η κελιοποίηση (Χουρδάκης, 2019) συνεχίζεται με αμείωτο ρυθμό. Έτσι, οι μαθητές/τριες από πολύ νωρίς μαθαίνουν να υπακούουν και να διαπερνά τη συνείδησή τους η καταπίεση ως ένα μοτίβο, που θα τους ακολουθεί μέχρι την ενήλικη ζωή τους, σε επίπεδο κοινωνίας, εργασίας, πολιτικής ή σχέσεων. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως εκτελεστές προαποφασισμένης και προκαθορισμένης γνώσης, ακολουθούν μια ρουτίνα και θεωρούνται αυθεντίες που δεν σηκώνουν αμφισβήτηση. Η διάρθρωση του σχολικού χώρου, όπως και του χρόνου, είναι δηλωτική της ιεραρχικής εξάρτησης της σχολικής ζωής (Μαυρογιώργος, 2000).

Γενικοί Στόχοι

Οι στόχοι του συνολικού οδηγού είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι το πρόγραμμα και το υλικό είναι σε θέση να το οργανώσουν και πλαισιώσουν με βάση τις δικές τους ανάγκες, τα βιώματα και την πραγματικότητα της ζωής. Ακόμα, οφείλουν να κατανοήσουν πως οι ανισότητες της ενήλικης ζωής ξεκινούν και καλλιεργούνται από το σχολείο, άρα έχουν χρέος να σπάσουν τα δεσμά τους, να χειραφετηθούν. Η κατηγοριοποίηση, η στρατιωτική διάταξη, το τσουβάλιασμα παιδιών δεν έχουν θέση στο σχολείο του 21ου αιώνα. Στη θέση τους εμφανίζονται έννοιες και στάσεις πραγματικής ζωής, όπως η αποσχολειοποίηση, η κριτική συνείδηση, η μετασχηματιστική μάθηση, η ενσυναίσθηση και η ενεργός πολιτειότητα.

Αυτούς τους στόχους επιδιώκει να εμπεδώσει το module, καθώς εισάγει τον κύκλο ως βασικό τρόπο δράσης, κίνησης και συμπεριφοράς, τις έντεχνες μαθησιακές δράσεις, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την απροσδιοριστία χρόνου και χώρου, έως τη μαθησιακή διαδικασία και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Ειδικά οι διάφορες μορφές τέχνης προσφέρουν χαρά, διασκέδαση, επίγνωση ταυτότητας, ενώνουν κόσμο και διαλύουν σύνορα, πλάθουν ψυχές και γυμνάζουν σώμα. Ο πολιτισμός είναι αναγκαίος όχι με ευκαιριακό και εργαλειακό τρόπο, αλλά για να γίνει κατανοητός ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και να συνδεθεί με το εκπαιδευτικό εγχείρημα μέσω της βιωματικής μάθησης. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να μην υπάρχουν δραστηριότητες αξιολόγησης σε τυπική μορφή. Η επιτυχής ολοκλήρωση των ενοτήτων διαπιστώνεται μακροπρόθεσμα, μέσω της αλλαγής νοοτροπίας και στάσης των μαθητών/τριών, του habitus, όπως αναφέρει ο Bourdieu.

Χαρακτηριστικά στοιχεία μαθητών/τριών

Το module απευθύνεται σε μαθητές/τριες Ε' τάξης δημοτικού σχολείου. Αφορά όλα τα παιδιά, χωρίς καμιά διάκριση. Μάλιστα, δεν τίθεται όριο ηλικίας με βάση τη συμβατική κατηγοριοποίηση παιδιών ανά τάξη, αλλά σε αρχικό επίπεδο το module υλοποιείται στην Ε' τάξη. Η τάξη αυτή επελέγη, καθώς οι νεοδημιουργηθείσες διδακτικές ενότητες ταιριάζουν σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για μαθητές/τριες που έχουν αναπτύξει αρκετά τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους και ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως της Κοινωνικής & Πολιτικής Αγωγής, που δρουν αλληλεπιδραστικά με τον σκοπό και τους στόχους αυτών των ενοτήτων.

Στόχοι κάθε διδακτικής ενότητας: Ενότητα «Εισαγωγή –Προετοιμασία»

Η ενότητα «Εισαγωγή – Προετοιμασία» προσφέρεται ως ευκαιρία για τους/τις μαθητές/τριες πρώτης επαφής με το υλικό. Είναι χρήσιμο η ενότητα αυτή να υλοποιηθεί συνεργατικά από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, Εικαστικών και Μουσικής, ώστε να αναλυθούν δια-θεματικά όλες οι πλευρές της ενότητας. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, στο προσκήνιο τα παιδιά. Ο χρόνος υλοποίησης ορίζεται στα 45 λεπτά, αλλά στο παρόν module ο χρόνος δεν έχει σημασία και είναι απροσδιόριστος.

Στόχοι:

- Να αντιληφθούν τη σημασία του κύκλου.
- Να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις μέσω τέχνης.
- Να εφαρμόσουν την κυκλική διάταξη ως πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και αναστοχασμού.

Μεθοδολογία & υλοποίηση:

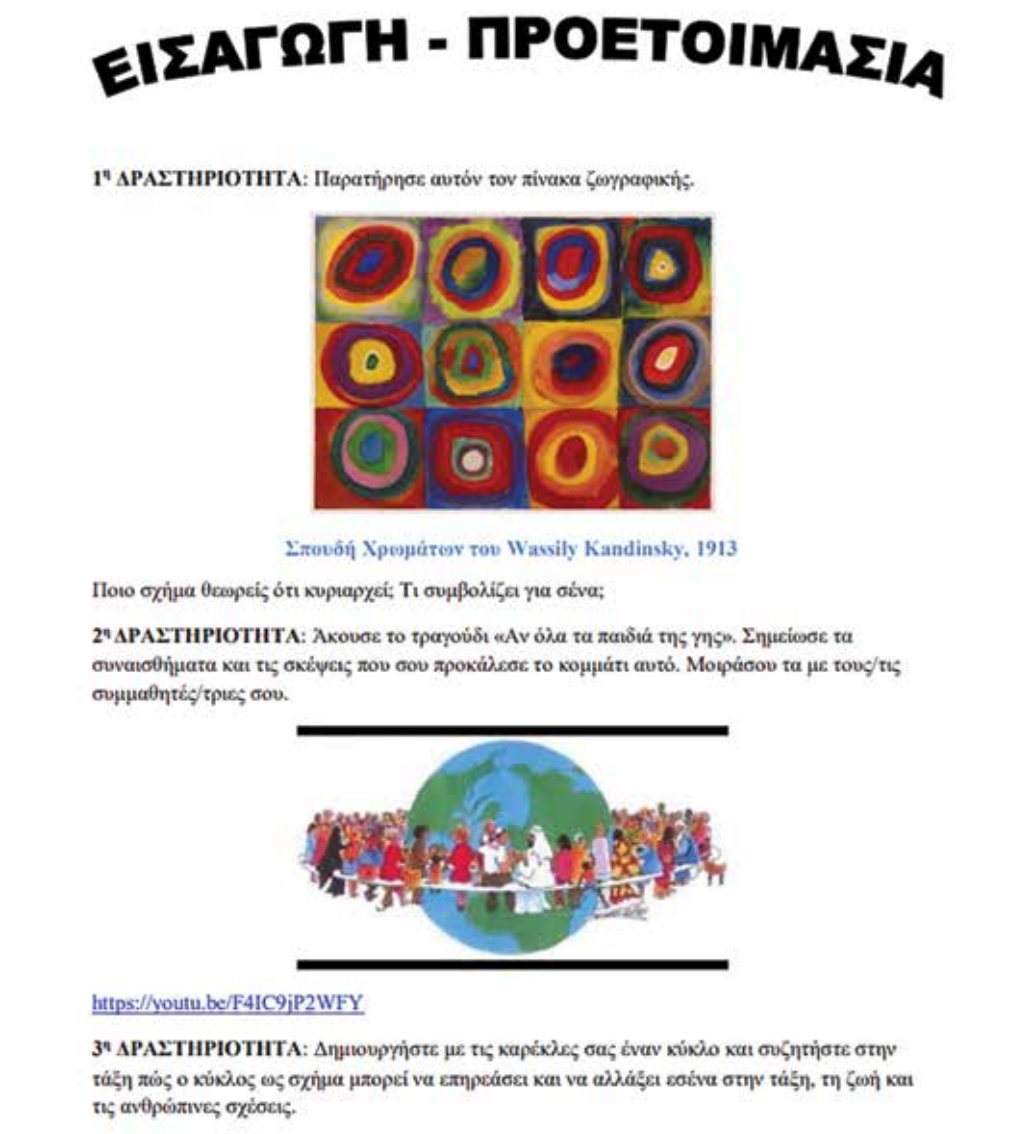
- Διερευνητικές ερωτήσεις για την εκμαίευση απαντήσεων σχετικά με τον πίνακα.
- Παρατήρηση, περιγραφή & ερμηνεία πίνακα ζωγραφικής.
- Ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης & βίωμα συναισθημάτων μέσω του τραγουδιού.
- Ενσώματος ενεργός διάλογος μαθητών/τριών & εκπαιδευτικών σε ομαδοσυνεργατικό κλίμα.

Συνοδευτικό υλικό & μέσα:

- Πίνακας ζωγραφικής ως εκτυπώσιμο υλικό ή ως προβολή στον προτζέκτορα
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Προτζέκτορας για το τραγούδι
- Φυλλάδιο για σημειώσεις παιδιών

Επιπλέον υλικό:

Δεν κρίνεται απαραίτητο.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Παρατήρησε αυτόν τον πίνακα ζωγραφικής.

Σπουδή Χρωμάτων του Wassily Kandinsky, 1913

Ποιο σχήμα θεωρείς ότι κυριαρχεί; Τι συμβολίζει για σένα;

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Άκουσε το τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της γης». Σημείωσε τα συναισθήματα και τις σκέψεις που σου προκάλεσε το κομμάτι αυτό. Μοιράσου τα με τους/τις συμμαθητές/τριες σου.

https://youtu.be/F4IC9jP2WFY

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Δημιουργήστε με τις καρέκλες σας έναν κύκλο και συζητήστε στην τάξη πώς ο κύκλος ως σχήμα μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει εσένα στην τάξη, τη ζωή και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Εικόνα 1: Το φυλλάδιο της εισαγωγικής ενότητας

1η Ενότητα «Κύκλοι σε δράση!»

Η ενότητα αυτή, σεβόμενη τη θρησκευτική πίστη όλων ανεξαιρέτως, αντικαθιστά την πρωινή προσευχή, που δεν έχει νόημα στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Είναι χρήσιμο η ενότητα αυτή να υλοποιηθεί συνεργατικά από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, αρχικά χωριστά και μετά διαταξικά. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, στο προσκήνιο βρίσκονται τα παιδιά. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής μπορεί να αναφερθεί στον ρόλο και την αξία των Ολυμπιακών αγώνων. Ο χρόνος υλοποίησης ορίζεται στα 20 λεπτά, αλλά στο παρόν module ο χρόνος δεν έχει σημασία και είναι απροσδιόριστος.

Στόχοι:

- Να εφαρμόσουν την κυκλική διάταξη ως τρόπο συγκέντρωσης & επικοινωνίας.
- Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές & κοινωνικές δεξιότητες.
- Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω τέχνης.

Μεθοδολογία & υλοποίηση:

Όλες οι δραστηριότητες προτείνεται να υλοποιηθούν αμέσως μετά την πρωινή προσέλευση, ιδανικά εξωτερικά του κτιρίου, αλλά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να καθορίσουν τον χώρο δράσης. Μέσα από ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης, τα παιδιά καλούνται να συγκεντρωθούν και να μιλήσουν για ζητήματα που έχουν νόημα για αυτά, αλλά και να αντιληφθούν στην πράξη τον ισότιμο ρόλο που λαμβάνουν, μέσω του κύκλου και του δεσίματος της ομάδας. Τέλος, μέσω της πολυπολιτισμικής εικόνας, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με το διαφορετικό.

Συνοδευτικό υλικό & μέσα:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Προτζέκτορας
- Ηχεία – μεγάφωνα
- Φυλλάδιο όλης της ενότητας

Επιπλέον υλικό:

- Video για ολυμπιακούς αγώνες: https://youtu.be/XSYlDJsRvgs
- Ομαδικά αγωνίσματα που προάγουν το ευ αγωνίζεσθαι και τον κύκλο



1.ΚΥΚΛΟΙ ΣΕ ΔΡΑΣΗ!

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Παρακολούθησε τον παρακάτω διάλογο και προσπάθησε να εφαρμόσεις τα λόγια των πρωταγωνιστών μαζί τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σου.

Βαρέθηκες κάθε πρωί στην προσευχή να στέκεσαι σαν στρατιωτάκι στη σειρά; Ας το αλλάξουμε!

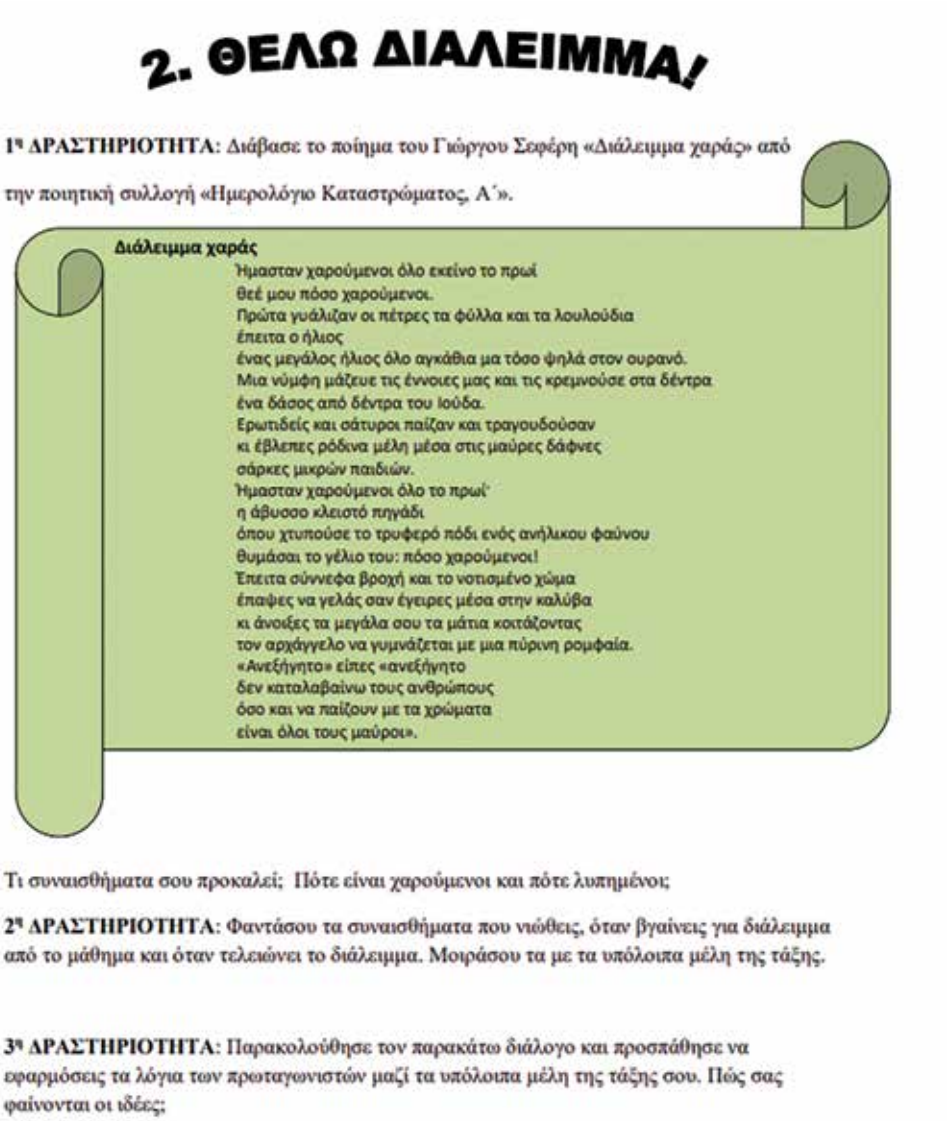
Ναι! Θα κάτσουμε κάτω όλα τα μέλη της τάξης σε κύκλο να πούμε τα νέα μας από χθες!

Να βάλουμε και λίγη μουσική να χαλαρώσουμε!

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Τώρα που συνήθισες τον κύκλο της τάξης σου, ας μεγαλώσουμε τον κύκλο κι ας ενωθούμε με έναν ακόμα κύκλο μιας άλλης τάξης. Τι λες, είσαι έτοιμ@;

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Πλέον, μπορούμε να ενωθούμε ισότιμα με όλες τις τάξεις. Δημιουργούμε τόσους κύκλους, όσες είναι και οι τάξεις του σχολείου μας. Καλέ, σαν μια ανθρώπινη ολυμπιακή σημαία μου φαίνεται εμένα, εσένα; Μην ξεχάσεις να πεις τα νέα σου και πρότεινε και κανένα τραγουδάκι!

Εικόνα 2: Το φυλλάδιο της 1ης ενότητας



2. ΘΕΛΩ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ!

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Διάβασε το ποίημα του Γιώργου Σεφέρη «Διάλειμμα χαράς» από την ποιητική συλλογή «Ημερολόγιο Καταστρώματος, Α΄».

Διάλειμμα χαράς

Ήμασταν χαρούμενοι όλο εκείνο το πρωί
θεέ μου πόσο χαρούμενοι.
Πρώτα γυάλιζαν οι πέτρες τα φύλλα και τα λουλούδια
έπειτα ο ήλιος
ένας μεγάλος ήλιος όλο αγκάθια μα τόσο ψηλά στον ουρανό.
Μια νύμφη μάζευε τις έννοιες μας και τις κρεμνούσε στα δέντρα
ένα δάσος από δέντρα του Ιούδα.
Ερωτιδείς και σάτυροι παίζαν και τραγουδούσαν
κι έβλεπες ρόδινα μέλη μέσα στις μαύρες δάφνες
σάρκες μικρών παιδιών.
Ήμασταν χαρούμενοι όλο το πρωί·
η άβυσσο κλειστό πηγάδι
όπου χτυπούσε το τρυφερό πόδι ενός ανήλικου φαύνου
θυμάσαι το γέλιο του: πόσο χαρούμενοι!
Έπειτα σύννεφα βροχή και το νοτισμένο χώμα
έπαφες να γελάς σαν έγειρες μέσα στην καλύβα
κι άνοιξες τα μεγάλα σου τα μάτια κοιτάζοντας
τον αρχάγγελο να γυμνάζεται με μια πύρινη ρομφαία.
«Ανεξήγητο» είπες «ανεξήγητο
δεν καταλαβαίνω τους ανθρώπους
όσο και να παίζουν με τα χρώματα
είναι όλοι τους μαύροι».

Τι συναισθήματα σου προκαλεί; Πότε είναι χαρούμενοι και πότε λυπημένοι;

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Φαντάσου τα συναισθήματα που νιώθεις, όταν βγαίνεις για διάλειμμα από το μάθημα και όταν τελειώνει το διάλειμμα. Μοιράσου τα με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης.

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Παρακολούθησε τον παρακάτω διάλογο και προσπάθησε να εφαρμόσεις τα λόγια των πρωταγωνιστών μαζί τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σου. Πώς σας φαίνονται οι ιδέες;

Εικόνα 3: Πρώτο μέρος της 2ης ενότητας

2η Ενότητα «Θέλω διάλειμμα!»

Η ενότητα αυτή προσφέρεται για αναδόμηση του χωροχρόνου της μαθησιακής διαδικασίας και της παρουσίας – συγκέντρωσης των μαθητών/τριών. Υλοποιείται αρχικά στο τυπικό 1ο διάλειμμα (9:40-10:00 π.μ.), αλλά με την εξοικείωση των μελών, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να αποφασίσουν τον χωροχρόνο δράσης. Υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό που είναι ο υπεύθυνος του τμήματος. Ο χρόνος υλοποίησης ορίζεται στα 20 λεπτά, αλλά στο παρόν module ο χρόνος δεν έχει σημασία και είναι απροσδιόριστος. Τέλος, μέσω της πολυπολιτισμικής εικόνας, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με το διαφορετικό.

Στόχοι:

- Να οργανώνουν τον χωροχρόνο βάσει των αναγκών τους.
- Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές, πολιτικές & κοινωνικές δεξιότητες.
- Να εφαρμόζουν δημοκρατικές αξίες και διαδικασίες.
- Να εκφράζονται μέσω λογοτεχνίας και χορού.

Μεθοδολογία & υλοποίηση:

- Διερευνητικές ερωτήσεις, ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης & βίωση, για την εκμαίευση απαντήσεων σχετικά με το ποίημα.

- Ενσώματος ενεργός διάλογος μαθητών/τριών & εκπαιδευτικών σε ομαδοσυνεργατικό κλίμα.
- Συνέλευση τάξης σε κύκλο για λήψη αποφάσεων με ανάληψη ρόλων & πρωτοβουλιών.
- Σκηνική & χορευτική παρουσία μέσω μουσικοκινητικής αγωγής.

Συνοδευτικό υλικό & μέσα:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Προτζέκτορας
- Ηχεία – μεγάφωνα
- Φυλλάδιο όλης της ενότητας

Επιπλέον υλικό:

- Παραδοσιακοί χοροί Ελλάδας: https://youtu.be/F1Cmc5vYe24



Εικόνα 4: Δεύτερο μέρος 2ης ενότητας

3η Ενότητα «Στους διαδρόμους δημιουργώ!»

Η ενότητα αυτή προσφέρεται για εναλλακτική διαρρύθμιση των διαδρόμων του σχολικού συγκροτήματος από τους/τις μαθητές/τριες. Μπορεί να υλοποιηθεί, όποτε συναποφασισθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, άρα ο χρόνος είναι σχετικός. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, στο προσκήνιο είναι τα παιδιά. Είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί Εικαστικών και Θεατρικής Αγωγής να έχουν τον πρώτο λόγο σε αυτή την ενότητα, συνεργατικά με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς. Εδώ, οι μαθητές/τριες δίνουν νόημα στους διαδρόμους για μια νέα αποστοιβαγμένη εκπαίδευση. Τέλος, μέσω της πολυπολιτισμικής εικόνας, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με το διαφορετικό.



3. ΣΤΟΥΣ ΔΙΑΔΡΟΜΟΥΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΜΕ

1η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Μελέτησε το παρακάτω ηλεκτρονικό άρθρο και συζήτησε το με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης σου.

https://www.themamagers.gr/ekpaideusi/to-dimotiko-scholeio-poy-sta-dialeimmata-paizei-chatzidaki-kai-kosmeitai-me-pinakes-toy-pikaso/

Τι ιδέες θα μπορούσαμε να πάρουμε εμείς από αυτό το σχολείο; Οι διάδρομοι του σχολείου χρησιμεύουν μόνο για να συγκεντρωνόμαστε σ' αυτούς;

2η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Παρακολούθησε τον παρακάτω διάλογο των παιδιών και εφάρμοσε τα λόγια τους.

3η ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Όπως ήδη έχουμε πει, μάθημα γίνεται παντού και μάθημα είναι το οτιδήποτε. Καλούμε τα μέλη του σχολείου να συγκεντρωθούν στον διάδρομο, για να παρακολουθήσουν τη θεατρική παράσταση ή τη γιορτή που ετοιμάσαμε ή μια ταινία, που επιλέξαμε. Πρόσεξε, όμως, εμείς θα προετοιμάσουμε το χώρο κατάλληλα! Η παράσταση ή η προβολή μπορεί να γίνουν οπουδήποτε (τοίχοι, ταβάνι, πάτωμα).

Εικόνα 5: Το φυλλάδιο της 3ης ενότητας

Στόχοι:

- Να αποκωδικοποιούν και να αναλύουν ένα ηλεκτρονικό άρθρο.
- Να αυτορυθμίζουν τον χώρο βάσει μαθησιακών αναγκών, για αποστοιβαγμό των παιδιών.
- Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.
- Να αναπτύξουν επικοινωνιακές & κοινωνικές δεξιότητες.
- Να εκφράζονται μέσω θεάτρου ή κινηματογράφου.

Μεθοδολογία & υλοποίηση:

- Διερευνητικές ερωτήσεις & ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης για τις πληροφορίες του άρθρου.
- Βίωση των αλλαγών στους διαδρόμους μέσα από ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια, έντεχνες δραστηριότητες.
- Εικαστικές παρεμβάσεις από τους/τις μαθητές/τριες με νόημα για εκείνους/ες.
- Δημιουργία θεατρικών παραστάσεων και παιχνιδιών, προβολή ταινιών.

Συνοδευτικό υλικό & μέσα:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Προτζέκτορας
- Φυλλάδιο όλης της ενότητας
- Υλικά κατασκευής, ζωγραφικής, διακόσμησης
- Σκηνικά, ενδυματολογικά, μουσικά, φωτισμού ή άλλα υλικά

Επιπλέον υλικό:

- Ενδεικτικός κατάλογος με εικαστικά έργα
- Ενδεικτικός κατάλογος με θεατρικές παραστάσεις/ταινίες

4η Ενότητα «Πάμε εκδρομή!»

Η ενότητα αυτή προσφέρεται για εξόρμηση των μαθητών/τριών στο φυσικό περιβάλλον και επαφή με ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας. Μπορεί να υλοποιηθεί όποτε συναποφασισθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, οπότε ο χρόνος είναι σχετικός. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν καθοδηγητικά, υποστηρικτικά, στο προσκήνιο βρίσκονται τα παιδιά. Υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό – υπεύθυνο του τμήματος. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να γίνουν ερευνητές, να αλληλεπιδράσουν με άλλους συνανθρώπους και να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση και η μάθηση βρίσκονται παντού, «σπάζοντας» τα δεσμά, τους τοίχους και τα κάγκελα του τυπικού σχολείου, που κρατά φυλακισμένα τα μέλη του. Δεν αποτελεί μια εξωσχολική εκδρομή, αλλά μια μετακίνηση-συγκέντρωση μελών σχολικής κοινότητας σε άλλο σημείο του φυσικού περιβάλλοντος, για εκπαιδευτικούς-μαθησιακούς λόγους. Τέλος, καλό είναι να έχουν προηγηθεί μια ενημέρωση από τον/την εκπαιδευτικό για τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας, και συζήτηση πάνω σε αυτόν, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα ποδήλατά τους με ασφάλεια. Η μετακίνηση μπορεί να υλοποιηθεί και με άλλο τρόπο, βάσει συναπόφασης των μελών της τάξης.

Στόχοι:

- Να ερευνούν προβλήματα προς κατανόηση και επίλυσή τους.
- Να συλλέγουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες χρήσιμες για εκείνους/ες.
- Να αλληλεπιδρούν με την τοπική κοινωνία μέσω εκπαιδευτικών περιηγήσεων, χωρίς αυτό να θεωρείται εξωσχολική δραστηριότητα.
- Να κινούνται και να συγκεντρώνονται στον χώρο σεβόμενοι/ες τον Κ.Ο.Κ. & την ανθρώπινη ύπαρξη.

Μεθοδολογία & υλοποίηση:

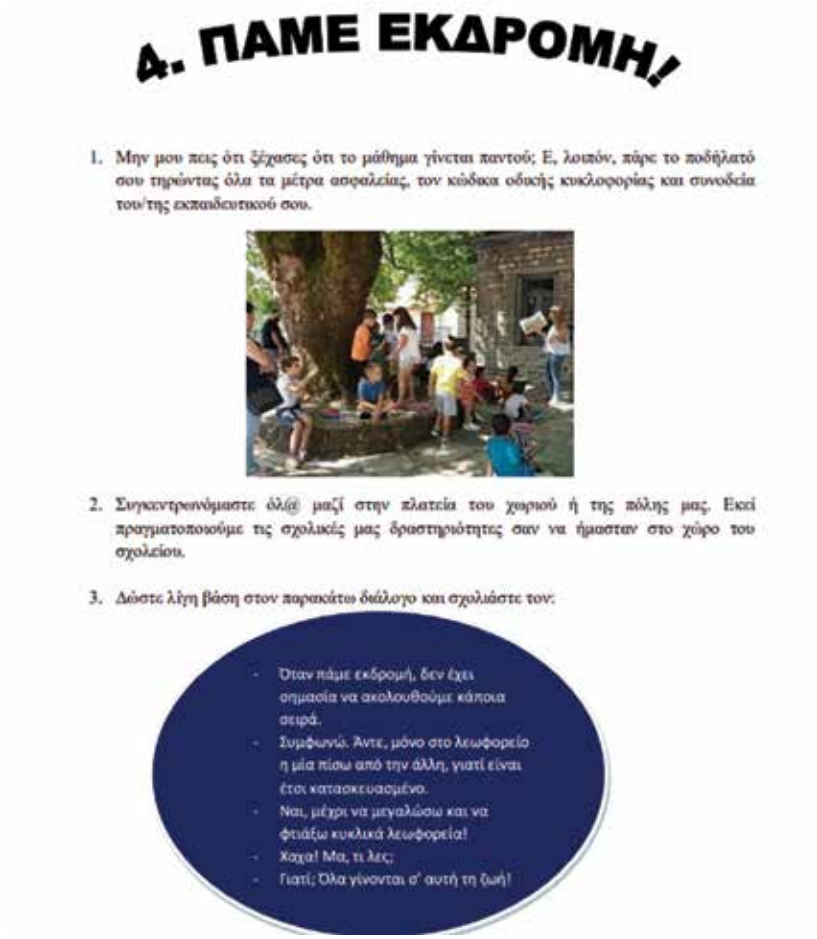
- Ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης & βίωση του προβλήματος που έχουν να επιλύσουν.
- Ενσώματος ενεργός διάλογος μαθητών/τριών & εκπαιδευτικών σε ομαδοσυνεργατικό κλίμα.
- Κυκλική εναλλακτική παρατήρηση, έρευνα και μαθησιακή διαδικασία στο φυσικό περιβάλλον.
- Συγκέντρωση μαθητών/τριών με ποδήλατα σε κυκλική πλατεία & επαφή με την κοινωνία.

Συνοδευτικό υλικό & μέσα:

- Ποδήλατο
- Φυλλάδιο όλης της ενότητας
- Φυλλάδιο για σημειώσεις και ερωτήσεις συνέντευξης

Επιπλέον υλικό:

Δεν κρίνεται απαραίτητο.



4. ΠΑΜΕ ΕΚΔΡΟΜΗ!

1. Μην μου πεις ότι ξέχασες ότι το μάθημα γίνεται παντού; Ε, λοιπόν, πάρε το ποδήλατό σου τηρώντας όλα τα μέτρα ασφαλείας, τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας και συνοδεία του/της εκπαιδευτικού σου.

2. Συγκεντρωνόμαστε όλ@ μαζί στην πλατεία του χωριού ή της πόλης μας. Εκεί πραγματοποιούμε τις σχολικές μας δραστηριότητες σαν να ήμασταν στο χώρο του σχολείου.

3. Δώστε λέξη βάση στον παρακάτω διάλογο και σχολιάστε τον:

- Όταν πάμε εκδρομή, δεν έχει σημασία να ακολουθούμε κάποια σειρά.
- Συμφωνώ. Άντε, μόνο στο λεωφορείο η μία πίσω από την άλλη, γιατί είναι έτσι κατασκευασμένο.
- Ναι, μέχρι να μεγαλώσω και να φτιάξω κυκλικά λεωφορεία!
- Χαχα! Μα, τι λες;
- Γιατί; Όλα γίνονται σ' αυτή τη ζωή!

4. Προσέξατε ότι και η πλατεία είναι κατασκευασμένη σε σχήμα κύκλου; Τι να εξυπηρετεί άραγε αυτό; Φροντίστε να πάρετε συνέντευξη ως δημοσιογράφοι από τους περαστικούς ή από τους πελάτες παρακείμενων καταστημάτων.

5. Δημιουργήστε τις ερωτήσεις που θα θέλατε να κάνετε. Καταγράψτε τις απαντήσεις.
6. Παρουσιάστε και ερμηνεύστε τις απαντήσεις που πήρατε. Σε ποια συμπεράσματα καταλήγετε;

7. Ώρα για επιστροφή! Πάρτε το ποδήλατο σας και με ασφάλεια και πάλι γυρίστε πίσω. Ε, μην ξεχνάτε τελευταίο/α τ@ εκπαιδευτικό σας. Μάλλον, κουράστηκε περισσότερο!

Εικόνα 6: Το φυλλάδιο της 4ης ενότητας

Συμπεράσματα

Ο συγκεκριμένος οδηγός για εκπαιδευτικούς αναδεικνύει την ανάγκη για μια διαφορετικού τύπου θεώρηση και αντιμετώπιση των σχολικών πραγμάτων τον 21ο αιώνα. Σκοπός αυτού του module είναι να διδάξει σιωπηρά αξίες, αντιλήψεις και στάσεις στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς, μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να υπομονεύσουν/ανατρέψουν το επίσημο πρόγραμμα και, πολύ περισσότερο, να διαμορφώσουν μια νέα παιδαγωγική κουλτούρα και κλίμα εντός τάξης και σχολείου. Οι ανεπίσημες και μη συνειδητές πλευρές μάθησης είναι ιδιαίτερα ισχυρές, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μελών της σχολικής κοινότητας, οι σχέσεις εξουσίας, το ύφος, η στάση και η κίνηση του σώματος, και φυσικά ο προφορικός λόγος, καθορίζοντας την πολιτική που εξυπηρετεί το σχολείο κάθε φορά. Επομένως, γίνεται προσπάθεια για εναλλακτική παρέμβαση, ώστε θεωρητικά και πρακτικά, η διδασκαλία να γίνει συμμετοχική, συνεργατική και ομαδική (κυκλική), και η μάθηση συν-διαμορφωτική, ενσώματη, συναισθητική και κριτική. Τέλος, οτιδήποτε (εικόνες, βίντεο, κείμενο, δραστηριότητες κτλ.) έχει ενταχθεί με βάση την παραπάνω λογική και κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Δραγάση, Ε. (2020). Εικαστική έκθεση στο «Μουσείο Πεζοδρομίου» για το ελληνικό σχολείο. *Ρεθεμνιώτικα νέα - www. rethnea.gr.* Ανακτήθηκε στις 17/3/2023 από: https://rethnea.gr/%CE%B5%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%AD%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CE%B6%CE%BF%CE%B4%CF%81/

Θεριανός, Κ. (2014). Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι. https://tvxs.gr/news/ paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy [ανάκτηση, 16/3/2023]

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2015). Η κοινωνιολογία του Pierre Bourdieu: μια passio sciendi. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 8, 229-244.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση. Στο Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 175-188). Αθήνα: Gutenberg.

Χουρδάκης, Α. (2019). Με την «Κραυγή» του Μουνκ για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. *Ρεθεμνιώτικα νέα - www. rethnea.gr*. Ανακτήθηκε στις 17/3/2023 από: https://rethnea.gr/%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%85%CE%B3%CE%AE-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%BA-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF/

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 100-130.

Εικόνα 1: https://thumbs.dreamstime.com/z/friendship-concept-different-multicultural-happy-children-flat-style-kids-group-standing-row-together-white-background-68941947.jpg https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fgr.dreamstime.com%2F%25CF%2583%25CF%2584%25CE%25BF%25CE%25BA-%25CE%25B5%25CE%25B9%25CE%25BA%25CF%258C%25CE%25BD%25CE%25B5%25CF%2582-%25CE%25BC%25CE%25B5-%25CE%25B4%25CE%25B9%-25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25AF%25CF%2589%25CE%25BC%25CE%25B1-%25CE%25B5%25CE%25BB%25CE%25B5%25CF%258D%25CE%25B8%25CE%25B5%25CF%2581%25CE%25B7%25CF%2582-%25CF%2587%25CF%2581%25CE%25AE%25CF%2583%25CE%25B7%25CF%2582-%25CE%25AD%25CE%25BD%25CF%2589%25CF%2583%25CE%25B7-%25CE%25BA%25CF%258D%25CE%25BA%25CE%25BB%25CF%2589%25CE%25BD-image11227429&psig=AOvVaw3wVbmkEbIa4Dx7HPX2D6xK&ust=1679062493961000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjRxqFwoTCMDo-oLHR4P0CFQAAAAAdAAAAABAs

Εικόνα 2: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fm.facebook.com%2Fgeografitness%2Fphotos%2F-%25CF%2583%25CE%25B1%25CE%25BD-%25CF%2583%25CE%25AE%25CE%25BC%25CE%25B5%25CF%2581%25CE%25B1-%25CF%2584%25CE%25BF-1896-%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B1%25CE%25B2%25CE%25AF%2-5CF%2589%25CF%2583%25CE%25B1%25CE%25BD-%25CE%25BF%25CE%25B9-%25CE%25BF%25CE%25BB%25CF%2585%25CE%25BC%25CF%2580%25CE%25B9%25CE%25B1%25CE%25BA%25CE%25BF%25CE%25AF-%25CE%25B1%25CE%25B3%25CF%258E%25CE%25BD%25CE%25B5%25CF%2582-%25CE%25BC%25CE%25B5%-25CF%2584%25CE%25AC-%25CE%25B1%25CF%2580%25CE%25BF-%25CE%25BC%25CE%25B9%25CE%25B1-%25CF%2580%25CE%25B1%25CF%258D%25CF%2583%25CE%25B7-1500-%25CE%25B5%25CF%2584%25CF%258E%25CE%25BD-%2F488610512508355%2F%3Flocale%3Dhi_IN&psig=AOvVaw280LzO5KowlloSvEVZOnX6&ust=1679062856796000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjRxqFwoTCMjGwOPS4P0CFQAAAAAdAAAAABAb

Εικόνα 3: https://thumbs.dreamstime.com/z/two-kids-talking-discuss-book-library-two-kids-talking-discuss-book-library-vector-157301982.jpg

Εικόνα 4: https://thumbs.dreamstime.com/z/teacher-reading-fairytale-to-kids-sitiing-carpet-childrens-education-upbringing-school-preschool-96754342.jpg

Εικόνα 5: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.athensvoice.gr%2Fepikairotita%2Fdiethni%2F581396%2Fastynomikos-synelave-dyo-6hrona-paidia-sto-sholeio-toys%2F&psig=AOvVaw0KYYT1TICdaQ51LC8Jlz2t&ust=1679069117284000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjRxqFwoTCODIwIzq4P0CFQAAAAAdAAAAABAI

Εικόνα 6: https://thumbs.dreamstime.com/z/disabled-african-american-girl-wheelchair-other-children-standing-around-desk-laptops-robot-working-school-project-123029154.jpg

Εικόνα 7: https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fm.facebook.com%2Fkyttaro.texnis.tzoumerkon%2Fposts%2F378513142858901%2F&psig=AOvVaw1NkNM9XF1dSSdKPqp1qgUe&ust=1679071764076000&source=images&cd=vfe&ved=0CA0QjRxqFwoTCLCP0v7z4P0CFQAAAAAdAAAAABAI

https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=3138

Ατομική και κοινωνική χειραφέτηση μέσω αναδομιστικών ενοποιημένων προγραμμάτων, με βάση τη χημική εκπαίδευση. Έρευνα δράσης σε Επαγγελματικό Λύκειο

Ειρήνη Πανταζή
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.02-Χημικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
ipsxoleio@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα χειραφετική έρευνα δράσης διεξήχθη σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) της Θεσσαλονίκης και αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση και την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο της Κριτικής Εκπαίδευσης. Οι δύο πρώτοι κύκλοι της εν λόγω έρευνας, σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν σε ένα τμήμα της Α΄ τάξης. Μετά τον εντοπισμό του αρχικού προβλήματος, το οποίο αφορούσε την απουσία ειρήνης στις σχέσεις των εμπλεκομένων, έλαβαν χώρα η έρευνα για τη συλλογή στοιχείων, η ιδεολογικοκριτική ανάλυση αυτών, και ο σχεδιασμός της δράσης. Στην πορεία της έρευνας διαφάνηκαν αλλαγές στις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων, ωστόσο αναδείχθηκε και νέο πρόβλημα, αυτό της καταπίεσης των εφήβων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η δεύτερη φάση σχεδιάστηκε με βάση τη χημική εκπαίδευση, ως άσκηση απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση και των νέων δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι η χημική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τη βάση κριτικής ανάγνωσης των σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων, γεγονός που ενδυναμώνει και χειραφετεί τους/τις εφήβους.

ABSTRACT

This emancipatory action research was conducted in a Vocational High School (EPAL) of Thessaloniki and aimed at empowering and critically raising students' awareness in the context of Critical Education. The first two cycles of this research were designed and developed in a class A, After identifying the initial problem, which concerned the absence of peace in the relations of those involved, theensued research for the collection of data, their ideological-critical analysisand the action planning. In the course of the research, changes in the interpersonal relationships of those involved were revealed. However, a new problem emerged, that of the oppression of adolescents during the educational process. Thus, the second phase was designed on the basis of chemical training, as an exercise in liberating education. Analysing the new research data showed that chemical education can be the basis for critical reading of contemporary social issues, which empowers and emancipates adolescents.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αναπτύσσεται σε πολυσύνθετα κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικά περιβάλλοντα, από τα οποία σαφώς επηρεάζεται. Μια κριτική, ενδυναμωτική εκπαιδευτική δράση μπορεί να καταστεί εφικτή μόνο όταν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιήσουν κριτικά την καταπίεση που υφίστανται, στο πλαίσιο των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών δομών. Έτσι, ίσως, καταφέρουν να οδηγηθούν σε μερική απελευθέρωση από τους περιορισμούς που απορρέουν από αυτές, μέσω της κριτικής ανάλυσης των υφιστάμενων κοινωνικών, επιστημονικών και εκπαιδευτικών δομών (Wulf, 2003, 117-118), αλλά και του ρόλου αυτών για τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Για να συμβεί αυτό, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι, πρωτίστως, να κατανοήσουν τον ρόλο που παίζει η σχολική εκπαίδευση στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, έτσι ώστε να επιτύχουν τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών. Αυτό σημαίνει ότι η παραδοσιακή θεώρηση της σχολικής διδασκαλίας και μάθησης ως μιας ουδέτερης διαδικασίας, απομονωμένης από τις έννοιες της εξουσίας, της πολιτικής και των κοινωνικών αντιθέσεων, δεν μπορεί

να αποτελεί επιλογή των κριτικών δασκάλων (McLaren, 2000, 279-330). Καθίσταται σαφές ότι οι δάσκαλοι οι οποίοι επιθυμούν, αφενός να βελτιώσουν τις πρακτικές τους μεταμορφώνοντας το παρόν, αφετέρου να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενδυναμωμένων πολιτών που θα συνεισφέρουν σε έναν καλύτερο κόσμο, επιλέγουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο ως «αναμορφωτές διανοούμενοι», αναπτύσσοντας την «praxis», τη διαλεκτική, δηλαδή, προσέγγιση στοχασμού και πράξης (Τσιάμη, 2013). Ειδικότερα, οι κριτικοί δάσκαλοι, μέσω της χειραφετικής έρευνας δράσης, δρουν έτσι ώστε «οι καταπιεζόμενοι, σε πρώτο στάδιο ξεσκεπάζουν τον κόσμο της καταπίεσης, και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να τον αλλάξουν» (Freire, 1974: 54). Επιλέγουν αυτή την έρευνα, γιατί είναι πολυφωνική, δημοκρατική και συντελεί στη συνειδητοποίηση και τη χειραφέτηση των εμπλεκομένων (Elliot, 1991; Carr & Kemmis, 1993). Ωστόσο, χειραφετική έρευνα δράσης διεξάγεται σπάνια στα σχολεία, ενώ στο πλαίσιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διεξάγεται σπανιότερα, ίσως επειδή η επικρατούσα αντίληψη στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, αναφορικά με τις Φ.Ε. στο σχολείο, είναι ότι αυτές θεωρούνται «ουδέτερες» και διδάσκονται αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά τους συμφραζόμενα (Πανταζή, 2019).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι δύο πρώτοι κύκλοι χειραφετικής έρευνας δράσης σε Επαγγελματικό Λύκειο, με σκοπό την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση των εμπλεκομένων, μέσω αναδομιστικών ενοποιημένων προγραμμάτων, με βάση τη χημική εκπαίδευση.

Χειραφετική έρευνα δράσης

Η ανάπτυξη της χειραφετικής έρευνας δράσης ξεκίνησε αβίαστα από πολύ νωρίς, καθώς προέκυψε ως αναγκαιότητα μετά τη συλλογή δεδομένων και την κριτική ανάλυση των υφιστάμενων συνθηκών: Πρώτον, η αναβίωση και εφαρμογή της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής ιδεολογίας οδηγεί στη συνεχιζόμενη καταπίεση όλων των ανίσχυρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεύτερον, τα Επαγγελματικά Λύκεια θεωρούνται σχολεία «δεύτερης κατηγορίας», στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες είχαν κάποιο προφίλ ελλιπούς ένταξης στο κανονιστικό σύστημα του σχολείου. Αυτή είναι θεώρηση διαχρονική και οξύμωρη, καθώς η χώρα έχει ανάγκη την παραγωγική ανασυγκρότηση και πρέπει να επενδύσει στην επαγγελματική εκπαίδευση. Τρίτον, η πλειονότητα των εργαζομένων εκπαιδευτικών σε αυτά αντιμετωπίζουν δυσμενώς την τοποθέτησή τους, γεγονός που επηρεάζει την πορεία του εκπαιδευτικού έργου. Τέταρτον, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη προσέγγιση, η φοίτηση στα ΕΠΑΛ δεν προϋποθέτει κανένα «ενδιαφέρον» για το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, οπότε καθίσταται ένας ακόμη καταναγκασμός, ο οποίος, στην καλύτερη περίπτωση, θα δώσει «εφόδια για επαγγελματική αποκατάσταση». Να σημειωθεί, τέλος, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του Επαγγελματικού Λυκείου: η πλειονότητα των μαθητών/τριών προέρχεται από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, κάποια παιδιά προέρχονται από οικογένειες της φτωχοποιημένης μεσαίας τάξης, ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά μεταναστών, τα οποία είτε ήρθαν στη χώρα μας πριν από κάποια χρόνια, είτε γεννήθηκαν εδώ και έχουν ενταχθεί στην τοπική κοινωνία, ωστόσο διατηρούν και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας καταγωγής τους, ενώ στο σχολείο φοιτούν και μαθητές πρόσφυγες ασυνόδευτοι.

«Διευκολυντικοί» παράγοντες για την ανάπτυξη της έρευνας, όπως εκτιμώ, ήταν η ενασχόλησή μου με τη Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων που υπάρχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ τάξης ΕΠΑΛ (3 ώρες εβδομαδιαίως) και ο ορισμός μου ως Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη σχολική μονάδα, θεσμός που υφίσταται στα ΕΠΑΛ.

Ο πρώτος κύκλος της έρευνας

Το πρόβλημα: Οι σχέσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπεριέχουν κουλτούρα βίας, άρα είναι αναγκαία η αλλαγή στον τρόπο αλληλεπίδρασης με τον «άλλο».

Σχεδιασμός της πρώτης φάσης

Κατά τον σχεδιασμό της πρώτης φάσης της έρευνας, έλαβα υπόψη τα δεδομένα κατά τον εντοπισμό του προβλήματος. Μετά από αναστοχασμό, προκάλεσα διάλογο στην ολομέλεια του τμήματος, για τον επανακαθορισμό κάποιων αξιών που διέπουν τη ζωή μας, όπως ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου, η εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, η ανάγκη αλληλεγγύης και η συμμετοχή στην ομάδα χωρίς διακρίσεις, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια κ.λπ. Βέβαια, καταλάβαινα ότι ο σχεδιασμός αυτός δεν θα οδηγούσε στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και καταπιέσεων, ωστόσο ήταν αναγκαία συνθήκη για να προχωρήσει η ομαλή συμβίωσή μας στην ομά-

δα της τάξης. Η δράση στην πρώτη φάση της έρευνας αποσκοπούσε σε μια άμεση αλλαγή των πρακτικών βίαιης συμπεριφοράς, τις κατανοήσεις αυτών των πρακτικών, αλλά κυρίως των λόγων που τις προκαλούν.

Α. «Δράση – αντίδραση» : Αντιδρώ σε δράσεις βίας στο περιβάλλον μου

Αυτή, κατά τον σχεδιασμό, θα ήταν η πρώτη ομαδική ειρηνιστική πρακτική. Όμως, υπήρχε δυσκολία στη σύσταση των ομάδων, καθώς μόνο δύο ομάδες δημιουργήθηκαν αυθόρμητα από παρέες μαθητών/τριών. Αρκετοί/ές δεν ήθελαν να ενταχθούν σε καμιά ομάδα, ενώ οι πρόσφυγες «απομονώθηκαν» μόνοι τους σε μια ομάδα. Έτσι, ο αρχικός σχεδιασμός τροποποιήθηκε και ξεκινήσαμε να δουλεύουμε ατομικά, με το

Γ. «Ο εαυτός μου» : Αυτό που κρατώ και αυτό που αλλάζω

και θα επιστρέφαμε, ίσως, αργότερα στο **Α.** Το πρώτο που κάναμε ήταν η παρουσίαση κάθε μαθητή/τριας στην ομάδα: όλοι/ες έπρεπε να σκεφτούν και να γράψουν ένα χαρακτηριστικό τους που τους αρέσει και θα ήθελαν οπωσδήποτε να διατηρήσουν, καθώς και ένα χαρακτηριστικό τους που θα επεδίωκαν οπωσδήποτε να το αλλάξουν κατά τη διάρκεια του χρόνου. Δυσκολεύτηκαν, όπως είπαν, να βρουν τα ζητούμενα για τον εαυτό τους, καθώς ποτέ μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν το είχαν σκεφτεί, οπότε κάποιοι/ες προτίμησαν να γράψουν για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Τα περισσότερα αγόρια, σε αντίθεση με τα κορίτσια, θαύμαζαν κάποιο εξωτερικό χαρακτηριστικό τους, ενώ η πλειονότητα των μαθητών/τριών ήθελε να αλλάξει κάποιο στοιχείο χαρακτήρα ή συμπεριφοράς. Θα μπορούσε κάποιος/α αναλυτής/τρια να ισχυρισθεί ότι το δεδομένο αυτό ανατρέπει το πατριαρχικό στερεότυπο ότι οι γυναίκες προσέχουν την εξωτερική τους εμφάνιση, επενδύουν κυρίως σε αυτή και δεν είναι ίσως «πλασμένες» ή ικανές για κάτι περισσότερο πέραν τούτου. Ωστόσο, φαίνεται επικρατέστερη η σκέψη ότι δεν υπάρχει ανατροπή στο στερεότυπο, αφού απλά τα κορίτσια απάντησαν με περισσότερη ωριμότητα, καθώς διέθεσαν και περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν. Με την πρακτική αυτή γνωριστήκαμε καλύτερα, οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν πιο άνετα, κέρδισα λίγο χρόνο για να παρατηρήσω καλύτερα το τμήμα, ενώ καταφέραμε να κάνουμε και μια ήρεμη συζήτηση, ίσως χωρίς την πίεση που υπάρχει κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Χημείας. Εν τέλει, αποδείχτηκε ότι αυτή η πρακτική έπρεπε να είναι πρώτη στον σχεδιασμό, γιατί ήταν απελευθερωτική και συνιστούσε άσκηση αυτογνωσίας.

Β. «Αχ αυτή η Χημεία!» Τι μου προσφέρει, γιατί διδάσκεται;

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στα ΕΠΑΛ φοιτούν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες είχαν κάποιο προφίλ ελλιπούς ένταξης στο κανονιστικό σύστημα του σχολείου, γεγονός που συνήθως συνοδεύεται από χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ή και σημαντικές ελλείψεις στο γνωστικό πεδίο[1]. Η Χημεία στα επαγγελματικά Λύκεια διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη και το μάθημα λογίζεται γενικής παιδείας, δηλαδή θεωρείται ότι προσφέρει γενικές γνώσεις, απαραίτητες για τη ζωή και την περαιτέρω εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την ειδικότητα που θα επιλέξει κάποιος/α. Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν αντιλαμβάνεται πώς συνδυάζεται η κοινωνική πραγματικότητα με τον κόσμο των Φυσικών Επιστημών, παρόλο που πολλές πολιτικές και οικονομικές αποφάσεις για την κοινωνία λαμβάνονται με επίκληση στις Επιστήμες αυτές. Ως εκ τούτου, μέσω της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών ασκείται μια ακόμη μορφή βίας στους/στις μαθητές/τριες, καθώς η διδασκαλία γίνεται με αυταρχική επιβολή αρχών, ερμηνειών και αντιλήψεων, χωρίς στοιχεία διαλόγου, κατανόησης, ενεργητικής συμμετοχής και αμφισβητήσεων, γίνεται δηλαδή με την αντίληψη που ο Φρέιρε ονομάζει «τραπεζική», και προφανώς δεν λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των εφήβων. Επιπλέον, η βία που ασκείται μέσω της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών γίνεται εμφανέστερη όταν η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών/τριών να «μάθουν» Φ.Ε. θεωρείται συνάρτηση της διανοητικής τους ικανότητας ή και του φύλου τους. Η τελευταία παράμετρος, βέβαια, ισχύει κυρίως για τα Γυμνάσια ή τα γενικά Λύκεια, καθώς αυτοί/ές που φοιτούν στα ΕΠΑΛ ξεκινούν τη φοίτησή τους έχοντας αποδεχτεί ότι δεν τα καταφέρνουν στα σχολεία «υψηλότερων απαιτήσεων» και πρέπει να συμβιβαστούν με αυτή την κοινωνική ανισότητα, γεγονός που καταρρακώνει την αυτοεκτίμησή τους. Όπως είναι αναμενόμενο, αυτή η συνθήκη -ίσως σε συνδυασμό και με πικρία- γίνεται πολλές φορές η αφορμή για να επικρατήσει η άποψη ότι στο ΕΠΑΛ «όλα επιτρέπονται» στους φοιτούντες, ή ότι απαιτείται ελάχιστη έως μηδενική προσπάθεια για την αποφοίτηση. Επιπροσθέτως, πολλοί/ές από αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες στερούνται βασικών γνώσεων, ενώ και οι δυνατότητες του περιβάλλοντός τους για βοήθεια είναι λίγες, λόγω της κοινωνικο-οικονομικής και μορφωτικής τους κατάστασης. Έτσι, από την πρώτη μέρα στο σχολείο η ερώτησή τους είναι «Τι μου χρειάζεται, κυρία, αυτή η Χημεία; Τι μου προσφέρει; Γιατί να διδάσκεται και να με δυσκολεύει; Εγώ θα ασχοληθώ με τη γεωπονία ή την κομμωτική ή τους υπολογιστές ή τη νοσηλευτική …». Αντί άλλης απάντησης στα ερωτήματά τους, στην ώρα

1. Χωρίς αυτό να υποδηλώνει και το αντίστροφο, ότι αυτό δεν ισχύει και για όσους/ες επιλέγουν το Γενικό Λύκειο.

της μαθήματος της Χημείας, παρακολουθήσαμε ένα βίντεο animation «Μια μέρα χωρίς Χημεία». Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες απάντησαν γραπτά στην ερώτηση «Πώς φαντάζεστε τη ζωή σας αν δεν υπήρχε η Χημεία;» Κάποιοι/ες απάντησαν συνοπτικά ότι η ζωή θα ήταν δύσκολη, καθώς δεν θα υπήρχαν απορρυπαντικά, πόσιμο νερό, φάρμακα, τρόφιμα, καύσιμα κ.λπ. Άλλοι/ες θέλησαν να δώσουν μια νότα παραμυθιού και έπλασαν ιστοριούλες. Ως σχόλια στο ημερολόγιό μου, μετά τον κριτικό αναστοχασμό με βάση και τις απαντήσεις τους, έγραψα ενδεικτικά: «Καταρχάς, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες δεν απάντησαν μονολεκτικά, αλλά θέλησαν να αναπτύξουν την άποψή τους. Ωστόσο, διαβάζοντας κάποιες από τις μικρές "ιστορίες" τους, προβληματίστηκα σχετικά με το τι καταλαβαίνει κάθε έφηβος/η ως εξέλιξη της επιστήμης, με το αν θεωρεί αυτονόητη την ισότιμη πρόσβαση όλων στα επιτεύγματα της επιστήμης-τεχνολογίας και κυρίως με τις γνώσεις που έχει αποκομίσει για βασικές αρχές της επιστήμης». Οι «ιστορίες» αυτές αποτέλεσαν το επίκεντρο της συζήτησης που ακολούθησε στο τμήμα, για να διευκρινιστεί η αξία της χημικής εκπαίδευσης, αλλά και για να συζητηθεί η πρόσβαση μιας μικρής ελίτ σε υλικά αγαθά. Δεν ακούστηκαν, ίσως, οι έννοιες «καπιταλισμός», «φιλελευθερισμός», ωστόσο έγινε αντιληπτό ότι η πλειονότητα των εργαζομένων μόλις και μετά βίας ανταποκρίνεται σε κάποιες βασικές ανάγκες, ενώ κάποιοι/ες λίγοι/ες απολαμβάνουν τα επιτεύγματα της επιστημονικής προόδου. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες, αλλά και εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτείαυτή τη συνθήκη, κάτι που δείχνει, αφενός μια επιτυχία του συστήματος, αφετέρου την ανάγκη ενδυνάμωσης των πολιτών, μικρότερων και μεγαλύτερων. Αναστοχαζόμενη σχετικά με κάποιες άλλες απόψεις μαθητών/τριών, σημειώνω ότι κάποιοι έφηβοι είδαν ένα ολιγόλεπτο βίντεο animation για παιδιά μικρότερης ηλικίας και αποτύπωσαν ό,τι είδαν, χωρίς να κάνουν ούτε μία σκέψη επιπλέον, είτε επειδή δεν έχουν συνηθίσει να σκέφτονται συνδυαστικά, είτε επειδή δεν μπορούν, είτε επειδή αδιαφορούν. Δεν υπάρχουν λάθη στα κείμενα αυτά, ωστόσο πρόκειται για μία αποτύπωση απλών εικόνων, χωρίς κανένα προσωπικό στίγμα, καμία ερμηνεία ή κανέναν συνειρμό. Για όποιον από τους παραπάνω λόγους και αν συνέβη αυτό, τα παιδιά με το προφίλ αυτό είναι ομάδα μεγάλης δυσκολίας για το εκπαιδευτικό έργο και έχουν τη μεγαλύτερη, ίσως, ανάγκη ενδυνάμωσης και χειραφέτησης. Είναι, ενδεχομένως, μια προσομοίωση εκείνης της ομάδας των ανθρώπων στην κοινωνία που δέχονται άκριτα ό,τι προβάλλει η εκάστοτε προπαγάνδα, χωρίς σκέψη και χωρίς προσωπική άποψη. Αυτή είναι εν τέλει η έννοια του χειραγωγημένου πολίτη. Βέβαια, σύμφωνα με τη «γενική φιλοσοφία του Π.Σ. της Χημείας του Λυκείου, η σύγχρονη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στην ανάπτυξη του αναγκαίου γνωστικού υποβάθρου, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της ανθρώπινης επικοινωνίας και συνεργασίας, των θετικών στάσεων στη μάθηση και στη δημιουργία ενεργών, δημοκρατικών πολιτών[2]….» Όμως, στην πραγματικότητα, η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική τείνει να μετατρέψει το σχολείο από χώρο παιδείας σε χώρο ανταγωνισμού, ατομικισμού και διαρκών φραγμών, για την ικανοποίηση των απαιτήσεων των «αόρατων, αλλά παντοδύναμων αγορών». Πιο συγκεκριμένα, μετά από την επιβολή της τράπεζας θεμάτων στις ενδοσχολικές εξετάσεις, κάθε εκπαιδευτικός, υπό την πίεση της ανάγκης για έγκαιρη ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης, δεν έχει δυνατότητα να υποστηρίξει τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του. Έτσι, η χημική εκπαίδευση καταλήγει μια άνευρη, δυσνόητη διαδικασία, χωρίς σύνδεση με τις ανάγκες της κοινωνίας.

Α. «Δράση – αντίδραση». Αντιδρώ σε δράσεις βίας στο περιβάλλον μου.

Αυτή ήταν η πρακτική που σχεδίασα αρχικά και δεν μπορέσαμε να αναπτύξουμε. Οι ομάδες, πλέον, είχαν γίνει αυθόρμητα, χωρίς τη δική μου ανάμειξη. Ακόμη και ένας στοχοποιημένος-απομονωμένος μαθητής δέχτηκε μία πρόταση για να μπει σε ομάδα[3]. Αυτό το θεώρησα ως μια πρώτη αλλαγή, καθώς στην έρευνα δράσης δεν υπάρχουν οι ποσοτικοί δείκτες, οι μετρήσιμοι, παρατηρούνται όμως ποιοτικές αλλαγές. Ο σχεδιασμός στην περίπτωση αυτή έγινε μετά από παρατήρηση στα διαλείμματα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, αλλά και μετά από κάποια μεμονωμένα επεισόδια που είχαν συμβεί ανάμεσα σε παιδιά μεταναστών και σε πρόσφυγες. Τα συμβάντα αυτά, στην αρχή τα θεώρησα οξύμωρο φαινόμενο, ωστόσο στη συνέχεια τα ερμήνευσα κριτικά, ως αντίδραση των παιδιών των μεταναστών στις διακρίσεις που είχαν βιώσει παλαιότερα, καθιστώντας την αυτοεκτίμησή τους ασταθή. Οργανώσαμε ένα βιωματικό εργαστήρι μη βίας, αποδοχής του άλλου. Μετά από την παρακολούθηση δύο επιλεγμένων, για την περίσταση, μαθητικών ταινιών μικρού μήκους, τέθηκαν τα ερωτήματα:

«Σε ποιον/ποιους θα συμβούλευες το θύμα να μιλήσει;» «Τι νιώθεις ακούγοντας την αφήγηση του θύματος;» «Τι θα έκανες στη θέση του θύματος;» « Τι θα έκανες στη θέση των θεατών;» « Γιατί πιστεύεις ότι ασκούν βία οι θύτες;»

2. http://hdl.handle.net/10795/1803 http://repository.edulll.gr/1803

3. Αυτό δεν έγινε αυθόρμητα, αλλά μετά από συζητήσεις που έκανα με 1-2 παιδιά, ως σύμβουλος σχολικής ζωής του σχολείου, εξηγώντας τους τις δυσκολίες που βιώνει ένα στοχοποιημένο-απομονωμένο παιδί. Τους ζήτησα με ενσυναίσθηση να αποφασίσουν οι ίδιοι αν θα προσπαθήσουν να αλλάξουν την κατάσταση.

Μέσω του κριτικού αναστοχασμού και της συζήτησης με κριτικούς φίλους, αναλύοντας τις απαντήσεις στα ερωτήματα, σημείωσα ως ενθαρρυντικά τα εξής: το θύμα μπορεί να ενδυναμωθεί από ανθρώπους που εμπιστεύεται, του περιβάλλοντός του. Είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι η οικογένεια, παρά τα αυξανόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει, λόγω της κοινωνικο-οικονομικής-υγειονομικής κρίσης, είναι σε πολλές περιπτώσεις σημαντικός παράγοντας στήριξης των μελών της. Παρόλο που οι γονείς δίνουν πολύωρο καθημερινό αγώνα για να ανταπεξέλθουν στην ακρίβεια της εποχής, στα αυξανόμενα έξοδα επιβίωσης, και τα μέλη της οικογένειας αποξενώνονται, καθώς συναντιούνται ελάχιστα και οι ώρες που περνούν μαζί είναι υπό τη σκιά των οικονομικών ή άλλων αδιεξόδων, συνεχίζουν αυτά να αποτελούν πυλώνα ενδυνάμωσης των παιδιών. Συν τοις άλλοις, είναι σημαντικό το γεγονός ότι στο σχολείο οικοδομούνται σχέσεις ενδυνάμωσης, παρά τα πλήγματα που δέχεται αυτό, ως προς τον παιδευτικό του χαρακτήρα. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι και το διαδίκτυο αποκτά σταδιακά την εμπιστοσύνη των παιδιών, ακόμη και για σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ενώ είναι ανησυχητική η προώθηση, από την κυρίαρχη ελίτ, των διαδικτυακών επαφών με την ταυτόχρονη απαξίωση των προσωπικών σχέσεων. Τέλος, διεφάνη από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, ότι συνήθως αναγνωρίζουν πως οι βίαιες, ρατσιστικές ή απαξιωτικές συμπεριφορές είναι προβληματικές και πρέπει να αλλάξουν. Δηλαδή, η βία, ο ρατσισμός, ο σεξισμός κ.ά. δεν είναι συνήθως θέμα άγνοιας ή ελλιπούς ενημέρωσης, αλλά είναι η βάση ενός παγόβουνου που βρίσκεται βαθιά στον/στην καθένα/καθεμιά και έχει γεννηθεί/γιγαντωθεί από στερεότυπα που βίωσε, άκουσε, ενστερνίστηκε ηθελημένα ή άθελά του/της και τις περισσότερες φορές δεν τα αναγνωρίζει ως μέρος του προβλήματος. Πραγματικά, κάποια παιδιά είναι αποδέκτες ενδοοικογενειακής βίας ή μεγάλωσαν σε περιβάλλον όπου ο πάτερ-φαμίλιας αποφάσιζε για τις ζωές όλων, ή ακόμη ζουν σε οικογένειες των οποίων τα μέλη εργάζονται σκληρά για την επιβίωση και δεν διαθέτουν τον χρόνο ή την «πολυτέλεια» να αφουγκραστούν τους προβληματισμούς των παιδιών τους. Στο παραπάνω πλαίσιο, αν προστεθούν και οι μαθησιακές δυσκολίες που ενδέχεται να συνυπάρχουν, το αποτέλεσμα είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων. Είναι πιθανό, επίσης, να έχουν δεχτεί bullying κατά τα προηγούμενα χρόνια, με συνέπεια να εκδηλώσουν ένα βίαιο ξέσπασμα σε πιο αδύναμους/ες, ή μια «ασπίδα αδιαφορίας» για ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Στις περιπτώσεις αυτές, υπάρχει μεγάλη δυσκολία παραδοχής ότι και οι θύτες, εν τέλει, είναι και αυτοί θύματα της καπιταλιστικής αναλγησίας. Όταν κάποιος/α αδύναμος/η βιώνει μια αφόρητη κατάσταση στο περιβάλλον του, είναι απίθανο να σκεφτεί, εξηγήσει, αναλύσει τι ώθησε τον θύτη να ενεργήσει με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο.

Το εργαστήρι ολοκληρώθηκε με την πρόταση της ομάδας να «φυτέψουμε ένα δέντρο ειρήνης». Το δέντρο αυτό θα ήταν διαφορετικό από αυτά της αυλής, αλλά θέλαμε να έχει εξίσου γερές ρίζες. Βρήκαμε ένα μεγάλο ξερό κλαδί και στα κλωναράκια του κρεμάσαμε λέξεις-καρπούς, όπως φιλία, ενσυναίσθηση, αγάπη, όχι βία, όχι ρατσισμός, αλληλεγγύη, ισότητα, σεβασμός κ.ά., και το τοποθετήσαμε σε κεντρική θέση στην είσοδο του σχολείου.

Δ. «Παρακολουθώ, σκέφτομαι, συζητώ, αλλάζω»: Βιωματικό εργαστήρι «Πολιτισμικής Ειρήνης».

Μετά τη γνωριμία με το θέατρο του καταπιεσμένου, σχεδιάστηκαν κάποια δρώμενα με θέμα την καταπίεση των εφήβων. Στη συνέχεια, οι ομάδες συζήτησαν, αυτοσχεδίασαν και καθεμιά ανέδειξε κάποια μορφή βίας. Από την αρχή, βέβαια, είχαμε εστιάσει σε τρεις φανταστικούς συνομηλίκους, τα πρόσωπα-ονόματα των οποίων επινοήθηκαν από τα παιδιά, καθώς και η μορφή βίας που αντιμετώπιζε καθένα από αυτά. Στην περίπτωση της Μαργαρίτας, η καταπίεση ήταν ενδοοικογενειακή, καθώς η οικογένειά της είχε γαλουχηθεί με τα πατριαρχικά στερεότυπα, ωστόσο η ομάδα παρουσίασε την ενδυναμωμένη έφηβη, η οποία διεκδικούσε ισότιμη θέση στην οικογένεια και στην κοινωνία. Του Μίλτου η καταπίεση ήταν στο ποδόσφαιρο, όπου ο έφηβος βίωνε την απαξίωση από πλευράς του προπονητή, αλλά και κάποιων συμπαικτών/τριών. Ήταν εκπληκτικό ότι η σκηνή αυτή φαινόταν βγαλμένη από το γήπεδο χωρίς προσποίηση, με απόλυτη φυσικότητα. Αυτή, όπως ειπώθηκε, είναι μια συνηθισμένη πρακτική, με την οποία ήταν όλοι και όλες εξοικειωμένοι/ες. Η ομάδα αυτή δεν επέλεξε να δείξει τον Μίλτο χειραφετημένο, αλλά τον υπερασπίστηκε κάποια μερίδα συμπαικτών του. Η υπεράσπιση, όπως μου εκμυστηρεύτηκαν, δεν γίνεται συχνά, απλά το πρόσθεσαν ως … ένδειξη καλής θέλησης. «Στο γήπεδο, κυρία, δεν αντιμιλάει κανείς στον coach», είπαν. «Αυτός ξέρει. Είναι σκληρός για να κερδίζουμε». Οι φράσεις αυτές δεν αμφισβητήθηκαν στην τάξη, θεωρήθηκαν άγραφος κανόνας, από τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο, κριτικά αναστοχαζόμενη, είδα ότι ακόμη και στην περίπτωση αυτή, που ήταν ισχυρή και φυσικοποιημένη η δομική βία, υπήρχε μια μικρή σπίθα αντίδρασης, και ο τρόπος που σκέφτηκαν για να ενδυναμωθούν ήταν να φωνάξουν πολλοί/ες μαζί «στοπ» και να αλλάξουν τον ρόλο του αυταρχικού προπονητή. Τρίτος φανταστικός συνομήλικος ήταν ο Emigliano. Ο έφηβος αναγκάστηκε να έρθει με την οικογένειά του στη χώρα μας ίσως για μια καλύτερη ζωή, και ήταν επιμελής μαθητής. Μια καθηγήτρια έδειχνε να εκτιμά τις προσπάθειες του εφήβου, και το γεγονός αυτό δημιούργησε ανταγωνισμούς. Η ιστορία που σκέφτηκαν ήταν στον αντίποδα της πραγματικότητας, δηλαδή οι μαθητές/τριες στο ΕΠΑΛ δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για

τον βαθμό, ωστόσο με λίγες λέξεις αποτύπωσαν μια άλλη αλήθεια, ότι είναι πολύ εύκολο ένας/μία καταπιεσμένος/η να αποδώσει την καταπίεσή του σε έναν/μια πιο αδύναμο/η, χωρίς να αντιλαμβάνεται τον πραγματικό υπαίτιο των προβλημάτων του. Με το θέατρο του καταπιεσμένου οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι κάποια προσωπικά τους προβλήματα απασχολούν και τους/τις συνομηλίκους τους, και υπάρχουν διάφοροι τρόποι επίλυσής τους. Επιπλέον, έγινε σαφές ότι υπάρχει αλληλοσύνδεση των προβλημάτων και είναι σημαντική η κινητοποίηση όλων για να βρεθούν λύσεις. Αναδείχθηκε η αξία της «κοινωνικής δράσης», η οποία παίζει σημαντικό ρόλο για την αποκατάσταση των αδικιών, όταν και όπου αυτές εκδηλώνονται. Εν κατακλείδι, με το θέατρο Φόρουμ αναστοχαστήκαμε κριτικά σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματά μας, αφενός, αφετέρου οδηγηθήκαμε στη βαθύτερη γνώση του εαυτού και του κόσμου (Κατσαρίδου, 2011: 53,59-60). Ήταν μια πρόβα για να μη μένουμε απαθείς, αλλά να αναλαμβάνουμε προσωπική και συλλογική δράση για τον μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών, καθώς και για την επικράτηση μιας ειρηνικής και δίκαιης κοινωνίας. Ίσως αυτός ο κύκλος είχε ανάμεικτα στοιχεία, χειραφέτησης και πρακτικής έρευνας δράσης, καθώς οι πτυχές της δράσης σχεδιάζονταν από τους/τις εκπαιδευτικούς, όμως οδήγησε σε εμφανή αλλαγή στις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, κάτι που είχε τεθεί ως πρώτη προτεραιότητα. Θεωρώ ότι ήταν μεγάλης αξίας, καθώς αποτέλεσε το πρώτο βήμα για τον μετασχηματισμό των σχέσεων στην τάξη και έθεσε τις βάσεις για να γίνει στόχευση πλέον στην άρση της «τραπεζικής» αντίληψης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Ο δεύτερος κύκλος της έρευνας

Το πρόβλημα: Ερευνώ στο περιβάλλον μου και ευρύτερα, εντοπίζω προβλήματα και αναζητώ λύσεις μέσω χημικής γνώσης.

Σχεδιασμός της δεύτερης φάσης

Για τον σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου, αξιοποίησα τον κριτικό αναστοχασμό του πρώτου κύκλου. Πιο συγκεκριμένα, είχαμε επιτύχει να μετασχηματίσουμε τις σχέσεις μας στην ομάδα, ενώ αισθητά διαφορετική είχε γίνει και η συμμετοχή όλων μας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως νέο πρόβλημα εντόπισα τον διαχωρισμό ανάμεσα στην κοινωνική χειραφέτηση και στη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Αυτό είναι θέμα που απασχολεί την κοινότητα των αναμορφωτών δασκάλων των Φυσικών Επιστημών, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν τα νεοφιλελεύθερα ιδεολογήματα, τα οποία έχουν καθιερωθεί στη συνείδηση πολλών, αλλά και στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αρκετών χωρών. Σύμφωνα με τα ιδεολογήματα αυτά, ζούμε στην κοινωνία της γνώσης και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την πλειονότητα των παιδιών (Σκορδούλης, 2014). Αυτό σημαίνει ότι η επιστημονική γνώση θα γίνει προνόμιο των λίγων, ενώ οι Φυσικές Επιστήμες θα διδάσκονται αποπλαισιωμένες από το κοινωνικό τους συγκείμενο. Ο αναστοχασμός αυτός οδήγησε στον επανασχεδιασμό του νέου ερευνητικού κύκλου, ο οποίος απέβλεπε στην ενσωμάτωση των αρχών της απελευθερωτικής εκπαίδευσης στους παιδαγωγικούς πόρους και τις πρακτικές των Φυσικών Επιστημών.

Α. «Φορώντας τα γυαλιά του χημικού»

Το ερώτημα που τέθηκε ήταν «ποιο θέμα θα ερευνούσα αν ήμουν χημικός;». Για να συνδυαστούν οι ανάγκες φοίτησης με την ενδυνάμωση των εφήβων μέσω της χημικής εκπαίδευσης, πρότεινα να εκπονηθούν ατομικές εργασίες για θέματα ενδιαφέροντος. Με τον τρόπο αυτό, αφενός οι μαθητές/τριες θα αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα απόκτησης χημικής γνώσης με βάση και τα ενδιαφέροντά τους, αφετέρου θα υπήρχε και το αντίστοιχο βαθμολογικό αποτύπωμα που απαιτείται, πέραν των υποχρεωτικών διαγωνισμάτων.

Αφού ξεπεράστηκε, σε κάποιον βαθμό, το πρώτο πρόβλημα, αυτό της ανάδειξης θεμάτων εργασίας σχετικών με την ύλη της τάξης, ανέκυψε ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα, η μέθοδος εκπόνησης μιας εργασίας. Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών/τριών θεώρησε ότι αρκεί η αντιγραφή-επικόλληση κάποιων πληροφοριών από κάποιο site, χωρίς έλεγχο αξιοπιστίας των πληροφοριών και χωρίς καμία βιβλιογραφική αναφορά. Αρχικά, υπήρξε ενθουσιασμός από όλες τις πλευρές, ωστόσο στην πορεία διαπίστωσα ότι αρκετοί/ές ήταν επηρεασμένοι από αυτά που προβάλλει η προπαγάνδα, όπως τα κλισέ προστασία του περιβάλλοντος, κλιματική κρίση, κλιματική αλλαγή, ανανεώσιμες πηγές ενέργειας κ.ά., χωρίς να αντιλαμβάνονται την ουσία του θέματος. Επιπλέον, απαιτήθηκαν πολλές ώρες για ανατροφοδότηση στον/στην καθένα/καθεμιά για διορθώσεις, αστοχίες, παραλείψεις, βοήθεια για αναζήτηση αξιόπιστης βιβλιογραφίας κ.λπ. Εν τέλει, θεωρώ ότι το εγχείρημα ήταν ενδυναμωτικό, καθώς αρκετά παιδιά έμαθαν να ερευνούν σχετικά με

τα προβλήματα που βιώνουν, καθώς και να αναζητούν λύσεις μέσω και της χημικής γνώσης. Το σημαντικότερο που κρατώ από αυτή την πρακτική είναι ότι κατά την παρουσίαση των εργασιών μπήκαν λιθαράκια για κριτική σκέψη, καθώς αντιληφθήκαμε όλοι/ες ότι αυτά που ακούμε από τους διαύλους επικοινωνίας της εξουσίας δεν πρέπει να τα αποδεχόμαστε άκριτα, αλλά να αξιοποιούμε τις όποιες γνώσεις μας για να πάρουμε τις αποφάσεις μας ως πολίτες.

Οι εργασίες που έγιναν ήταν όλες ξεχωριστές και σημαντικές. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε κάποιες ενδεικτικά:

- Για τη χρήση αλκοόλ: Έγινε συζήτηση για τις επιπτώσεις αυτής της συνήθειας στις σχέσεις, καθώς η κατάχρηση αλκοόλ συνδέεται με αύξηση των επιθετικών συμπεριφορών, για τις επιπτώσεις στην υγεία των εφήβων, αλλά και στην οδική συμπεριφορά. Παρουσίαση αυτής της εργασίας έλαβε χώρα και στα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου.
- Ζωή μετά το Τσερνομπίλ: Ήταν μία εργασία μεροληπτική, καθώς ως πηγές χρησιμοποιήθηκαν κυρίως εφημερίδες ή και ντοκιμαντέρ με στοιχεία προπαγάνδας. Στην περίπτωση αυτή, η προσέγγιση ήταν διττή, αφού, αφενός εξετάσαμε τι μπορεί να προκληθεί, ακόμη και σαν ατύχημα πέραν των πυρηνικών όπλων, από τη χρήση πυρηνικής ενέργειας, αφετέρου προβήκαμε σε προσεκτική επιλογή πηγών, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος της υιοθέτησης συγκεκριμένης προπαγάνδας.
- Καύσιμα των αυτοκινήτων: Εργασία για τους υδρογονάνθρακες, η οποία παρουσίαζε και το ενδιαφέρον των κρατών για αυτούς, ακόμη και συρράξεις.
- Ενεργειακά ποτά, και η υπερκατανάλωσή τους από τους/τις εφήβους, παρόλο που οι φορείς που ασχολούνται με το θέμα εκφράζουν τεκμηριωμένα φόβους για τις επιπτώσεις.
- Τατουάζ (δερματοστιξία). Μόδα και κίνδυνοι. Τα παιδιά αμφισβήτησαν τους κινδύνους λόγω των χρωστικών ουσιών, μιας και όλοι/ες στη showbiz κάνουν τατουάζ άφοβα, αναδεικνύοντας τη μεγάλη επιρροή που ασκούν οι προβεβλημένοι «αστέρες» της τηλεόρασης και του lifestyle, η παντοδύναμη αυτή στρατιά προπαγάνδας και χειραγώγησης, Εν τέλει, εστιάσαμε στη γενικότερη αρχή: «Δεν κάνω κάτι ακολουθώντας απλά τη μόδα ή επειδή το προτείνουν κάποιοι/ες προβεβλημένοι/ες, αλλά ερευνώ, σκέφτομαι, αποφασίζω».

Β. «Χημεία συναισθημάτων»

Αυτή ήταν μια έρευνα-εργασία που έγινε με πρωτοβουλία μιας μαθήτριας. Αναδείχθηκε η αξία αυτής της πρωτοβουλίας, καθώς ήταν ένδειξη ότι πλέον χειραφετούνται, αναγνωρίζουν τα θέλω τους και χρειάζονται τον/την εκπαιδευτικό ως στήριγμα στις δυσκολίες τους. Μιλήσαμε βιοχημικά (για ορμόνες που παράγονται στον οργανισμό, τη χημική δομή τους και κυρίως την επίδρασή τους στην ανάπτυξη, στη σεξουαλική λειτουργία και την αναπαραγωγή, στην ψυχολογική κατάσταση και στα συναισθήματα), αλλά και κοινωνικά, καθώς η ζωή του ανθρώπου είναι ένα εργαστήριο βιοχημικών και κοινωνικών διεργασιών. Η παραπάνω συζήτηση για τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων μάς ώθησε στο ακόλουθο τρίωρο βιωματικό εργαστήρι

Γ. «Άστεγος σε παγκάκι» - «Φτώχεια» : Ο ευάλωτος και οι άλλοι/ες – Θεατρικό παιχνίδι ρόλων για την ενσυναίσθηση

Με θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, οι μαθητές/τριες δέχτηκαν ερεθίσματα σχετικά με ευάλωτους ανθρώπους, και με βάση αυτά κατέθεσαν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και τις προτάσεις τους για τη βοήθεια αυτών των ανθρώπων. Σημαντική ήταν η αναζήτηση των αιτιών που οδηγούν ανθρώπους στην κατάσταση αυτή. Κάποιοι/ες ένιωσαν ενσυναίσθηση, ωστόσο λίγοι/ες φαντάστηκαν ότι μπορεί να βρεθούν στη θέση του ευάλωτου, καθώς ενδόμυχα πίστευαν, όπως εκφράστηκε στο βιωματικό εργαστήρι, ότι και ο ευάλωτος κάποια σφάλματα έκανε και βρέθηκε σε συνθήκες ένδειας, παραγνωρίζοντας ή φυσικοποιώντας τις κοινωνικές αδικίες που υφίστανται, αγνοώντας ή αθωώνοντας την εκμεταλλευτική φύση του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η νεοφιλελεύθερη θεωρία και πρακτική έχει τη δική της θεώρηση του κόσμου, και για τη διάδοση και την εφαρμογή της επιστρατεύει ένα σύνολο πολιτικών που εφαρμόζονται, για να ενισχύσουν τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς τη μετατρέπουν σε κοινό εμπόρευμα, συζητώντας στη βάση του κόστους και του οφέλους (Γρόλλιος κ.ά., 2015). Στον αντίποδα, οι κριτικοί δάσκαλοι, αξιοποιώντας ενιαιοποιημένα προγράμματα σπουδών, ποικίλους παιδαγωγικούς πόρους και ποικίλες πρακτικές, ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες για τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους, για την υιοθέτηση της ιδεολογικοκριτικής στοχαστικής πρακτικής, καθώς και για τη δράση υπέρ των καταπιεσμένων ομάδων. Για τον σκοπό αυτό, ιδιαίτερη αποδεικνύεται η συμβολή της χειραφετικής έρευνας δράσης,

ως μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης (Μπονίδης, υπό έκδοση: 143, 211-212, 123-124). Έτσι, «ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτής του αναλυτικού προγράμματος, αλλά ένας οργανικός διανοούμενος του μετασχηματισμού, που μέσα από τη διδασκαλία του θα μετασχηματίσει τις συνειδήσεις των μαθητών του» (Σκορδούλης, 2014a).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Carr, W., and Kemmis, S. (1993). *Action Research in Education.* In Hammersley, M. (επιμ.), Controversies in Classroom Research, London: Open University Press.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.

McLaren, P. (2020). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική-μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 279-330.

Wulf, C. (2003). *European Studies in Education, Educational Science Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory,* vol. 18, New York: Waxmann Munster.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., & Παυλίδης, Π. (2015). Εισαγωγή. Στο: Γ. Γρόλλιος, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (επιμ.). «*Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης*». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνέδριου για την Κριτική Εκπαίδευση, Τόμος 1., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Τόμος 1. Θεσσαλονίκη, 23-26 Ιουνίου 2014., σ. viii.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.* Ανέκδοτη Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πανταζή, Ε. Χ. (2019). *Προσέγγιση των μορφών βίας στο Γυμνάσιο: μια χειραφετική έρευνα δράσης*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.

Σκορδούλης, Κ. (2014). Προοπτικές της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αρχείο προσβάσιμο στην: http://skordoulis.blogspot.com/2014/03/blog-post.html (Ανακτήθηκε 29-10-2018)

Σκορδούλης, Κ. (2014a). Τι είναι και τι ζητάει η κριτική εκπαίδευση. Αρχείο προσβάσιμο στην: http://skordoulis.blogspot.com/2014/10/blog-post.html. (Ανακτήθηκε 11-8-2018)

Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις, *Action Researcher in Education*, *4*, 20-42.

Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών Κοινών: Μια προσέγγιση κριτικής εκπαίδευσης

Στέλιος Πανταζίδης
Δάσκαλος, Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
spantazidis@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει τη σχολική εκπαίδευση μέσα από την οπτική της λογικής και ηθικής των κοινών. Τα «κοινά» στην εκπαίδευση –ή αλλιώς τα Εκπαιδευτικά κοινά– δίνουν τη δυνατότητα προαγωγής εναλλακτικών παιδαγωγικών διαδικασιών. Στη λογική αυτή, «ανοίγει ο δρόμος» διαμόρφωσης οριζόντιων τρόπων σκέψης και δράσης, απαλλαγμένων από παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές, συνήθειες και σχέσεις. Βασική παράμετρος για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό» (ή αλλιώς να «κοινοποιηθεί») είναι να ακολουθεί την τριαδική δόμηση «πόρος–κοινότητα–κανόνες». Ουσιαστικά, ο πόρος μπορεί να λειτουργήσει ως μια αφορμή ώστε τα μέλη μιας κοινότητας (οι κοινωνοί) να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, καθώς και να θεσπίσουν κανόνες για τη συνδιαχείρισή του. Η λογική των κοινών συνδέεται με την κριτική εκπαίδευση διότι προωθούν το όραμα της κοινωνικο-πολιτικής αλλαγής και υποστηρίζουν ένα πλαίσιο επαναδιαπραγμάτευσης των καθημερινών όρων στο σχολικό περιβάλλον.

ABSTRACT

The present work aims to present school education through the lens of the logic and ethics of the commons. The "commons" in education –or otherwise Educational commons– allow for the promotion of alternative pedagogical processes. In this logic, "the way is paved" for the formation of horizontal ways of thinking and action, free from entrenched social practices, habits, and relationships. A key parameter for something to be transformed into a "common" (or to be "commonized") is to follow the triadic structure of "resource–community–rules". Essentially, the resource can serve as a pretext for the members of a community (the commoners) to collaborate, share, and trust each other, as well as to establish rules for its co-management. The logic of the commons is connected to critical education because they promote the vision of socio-political change and support a framework for renegotiating the daily terms in the school environment.

Εισαγωγή

Το πλαίσιο αναφοράς είναι ο μικρόκοσμος της σχολικής τάξης, η οποία γίνεται αντιληπτή ως δυνάμει «κοινό», ή αλλιώς ως ένας «πόρος κοινής δεξαμενής» (common-pool resource). Η σχολική τάξη εμπεριέχει «αγαθά»: άυλα (γνώση, μάθηση) και υλικά (χώρος, διάταξη σχολικών επίπλων, σχολικά εγχειρίδια). Η ύπαρξη του πόρου μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για τα μέλη μιας κοινότητας (κοινωνούς), ώστε να δράσουν συλλογικά και να συνεισφέρουν στην περαιτέρω βελτίωσή του. Βεβαίως, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό», αλλά προϋποθέτει ότι τα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί και παιδιά) αποκτούν την ιδιότητα των κοινωνών. Οι κοινωνοί συνδιαχειρίζονται ομότιμα το κοινό και θεσπίζουν κανόνες που εξασφαλίζουν την ισότιμη συμμετοχή, το κοινό όφελος και, εν γένει, την ευημερία του πόρου. Μέσα από μια Παιδαγωγική βασισμένη στη λογική των κοινών δίνεται η δυνατότητα προαγωγής εναλλακτικών παιδαγωγικών διαδικασιών για μία πιο αλληλέγγυα μορφή κοινωνίας.

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής[1], η οποία αφορά μια έρευνα δράσης που διε-

1. «Η υλοποίηση της διδακτορικής διατριβής συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο), μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 2014-2020, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας, Υποδράση 2: Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ σε υποψηφίους διδάκτορες των ΑΕΙ της Ελλάδας», στη γλώσσα σύνταξης της διδακτορικής διατριβής.

ρευνά τις εμπειρίες της συμμετοχής των παιδιών σε μια προσπάθεια κοινοποίησης και συνδιαχείρισης ενός κοινού πόρου, στην προκειμένη περίπτωση μιας Στ΄ τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου (Πανταζίδης, 2023β). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν τα θεωρητικά στοιχεία που αφορούν την οπτική των κοινών στη σχολική εκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο, μέσα από τις Παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών, είναι εφικτό να πλαισιωθεί μία νέα παιδαγωγική πρόταση κριτικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, στις πρώτες ενότητες αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες της εκπαίδευσης και των «κοινών», αναδεικνύονται οι παθογένειες της σύγχρονης σχολικής εκπαίδευσης, και ασκείται κριτική επ' αυτών. Η ανάδειξη των παθογενειών αυτών δεν επιτρέπει μόνο την κριτική, αλλά και τη δημιουργία ρωγμών, ώστε να προταθεί μία νέα οπτική για τη σχολική εκπαίδευση, βασισμένη στα Εκπαιδευτικά κοινά.

Στην τελευταία ενότητα γίνεται προσπάθεια προαγωγής μιας σύγχρονης ριζοσπαστικής παιδαγωγικής αντίληψης για τη σχολική εκπαίδευση, μέσα από τη λογική των κοινών, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αναπτύχθηκαν και προσαρμόστηκαν στο σχολικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας. Το εφαρμοσμένο μέρος γίνεται ορατό ως καλή πρακτική μιας έρευνας δράσης και όχι ως παιδαγωγικό δόγμα ή «συνταγή». Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που μπορούν να γίνουν για να εφαρμόσει ένας/μία εκπαιδευτικός τις παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές, αφού κυρίως προάγουν μια λογική, έναν δρόμο όπου θα μπορούσε κανείς/καμία να κινηθεί.

Η τραγωδία των κοινών

Η αποδόμηση της «τραγωδίας των κοινών» μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για τη βαθύτερη κατανόηση της θεωρίας των «κοινών». Η αποδόμηση αυτή ενδέχεται να ξεδιαλύνει το τοπίο σχετικά με το τι (δεν) συνιστά «κοινά». Ο όρος «τραγωδία των κοινών» αποδόθηκε από τον Garrett Hardin (1968) και χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την ανικανότητα των ανθρώπων να δράσουν συλλογικά, όσον αφορά τη διαχείριση των κοινών φυσικών πόρων. Βάσει της τραγωδίας των κοινών, «κοινά» θεωρούνται κάποια αγαθά που δεν ανήκουν σε συγκεκριμένα άτομα, αλλά σε όλες/ους.

Σε μια τέτοια περίπτωση, το παράδειγμα της αλιείας μπορεί να φανεί διαφωτιστικό. Αν υποτεθεί ότι υπάρχει ένα μικρό χωριό που εξαρτάται για τη διατροφή και την επιβίωση των κατοίκων του από την τοπική λίμνη από την οποία μπορούν να ψαρέψουν όλοι οι χωρικοί, αναμένεται να προκύψει το πρόβλημα της υπεραλίευσης. Και αυτό γιατί, εφόσον η λίμνη είναι ένας κοινός πόρος, θα επιτρέπεται στον καθένα χωρικό να ψαρεύει όσο περισσότερο μπορεί. Έτσι, όμως, σταδιακά τα ψάρια θα αρχίσουν να λιγοστεύουν μέρα με τη μέρα, και το μέλλον του χωριού θα αρχίσει να φαντάζει μη αναστρέψιμα ζοφερό. Οι πιθανές λύσεις που θα προταθούν μπορεί να είναι κρατικές (νόμοι, επιβολή κ.λπ.) ή ιδιωτικές (περίφραξη, ατομική εκμετάλλευση). Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές ότι το ζήτημα της ωφελιμιστικής και ατομικιστικής φύσης του ατόμου αντιμετωπίζεται με λύσεις τρίτων, με αποτέλεσμα οι χωρικοί να πέσουν στην παγίδα της μη εμπλοκής και της μετάθεσης της ευθύνης. Γεννάται τότε το ερώτημα αν οι λύσεις αυτές συνιστούν τις μοναδικές διεξόδους.

Σύμφωνα με τον Hardin, η εκμετάλλευση των κοινών (σκοπίμως παρατίθεται εκτός εισαγωγικών) αποφέρει, συνήθως, ατομικά πλεονεκτήματα και κοινά μειονεκτήματα. Όταν, για παράδειγμα, πάρα πολλοί άνθρωποι μοιράζονται έναν μόνο πόρο, τείνουν να τον χρησιμοποιούν υπερβολικά, παρωθούμενοι από τον ατομικιστικό ωφελιμισμό. Ωστόσο, το κόστος μιας συγκεκριμένης ενέργειας το επωμίζονται άτομα, τα οποία δεν έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους όσον αφορά τον τρόπο αξιοποίησης του πόρου αυτού.

Η «τραγωδία των κοινών» υποδηλώνει μια κατάσταση όπου ένα άτομο ενεργεί ανεξάρτητα και σύμφωνα με το δικό του συμφέρον, και συμπεριφέρεται ενάντια στα βέλτιστα συμφέροντα ολόκληρης της κοινότητας, με την εξάντληση ορισμένων κοινών πόρων. Για να περιγράψει τη συμπεριφορά των χωρικών τού παραπάνω παραδείγματος, ο Hardin βασίστηκε σε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία περιορίζεται στην αλληλεπίδραση ατόμων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Η «τραγωδία των κοινών» διαμορφώθηκε στο πλαίσιο ενός δήθεν «παραδείγματος ορθολογικής επιλογής, ή αλλιώς μιας γενικής προσέγγισης της ανθρώπινης δράσης που βασίζεται σε μια ατομικιστική κοινωνική κοσμολογία» (Locher, 2016: 308). Αυτό παρήγαγε μια απαισιοδοξία σχετικά με την ικανότητα των ανθρώπινων ομάδων να ενεργούν συλλογικά λόγω των «λαθρεπιβατών» (freeriders) (Locher, 2016).

Βάσει της σκέψης του Hardin, αν στην περίπτωση δημιουργίας μίας κοινότητας γύρω από έναν πόρο η συνεργασία των μελών αποτύχει, κανείς δεν θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τον πόρο. Τότε, ο μοναδικός τρόπος επίλυσης του προβλήματος θα συνίσταται στην εμπλοκή ενός τρίτου, είτε ιδιώτη, είτε του κράτους, που θα επιβάλλει τις εκάστοτε λύσεις «διάσωσης του πόρου».

Η «τραγωδία των κοινών» έχει συγκεκριμένο πολιτικό προσανατολισμό αφού χρησιμοποιείται ως παράδειγμα νομιμοποίησης και κανονικοποίησης της σημερινής νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής ηγεμονίας. Αναλυτικότερα, είναι μια λογική που προάγει τις ιδιωτικοποιήσεις, τη λογική της ελεύθερης αγοράς, την έμφαση στον ανταγωνισμό και το κέρδος. Επίσης, εκλαμβάνει και, επομένως, φυσικοποιεί, την ανθρώπινη φύση ως ατομικιστική, εγωιστική και ωφελιμιστική. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνεται τα άτομα και τους πόρους ως εμπορεύματα, απαξιώνει τη συλλογική δράση και εδραιώνει την κοσμοθεωρία της «μη εναλλακτικής» (Harvey, 2012). Ο τρόπος που λειτουργεί το πολιτικό και οικονομικό σύστημα –στην προκειμένη περίπτωση το νεοφιλελεύθερο– μπορεί, πέρα από ένα σύνολο ηγεμονικών λόγων και πρακτικών, να λειτουργήσει προς επίτευξη μιας αποδεκτής κοσμοθεωρίας (βλ. Bourdieu & Passeron, 2014), ή μιας αδιαμφισβήτητης ορθοδοξίας που λειτουργεί σαν να είναι η αντικειμενική αλήθεια.

Η εγκαθίδρυση μιας λογικής βασισμένης στη νεοφιλελεύθερη αγορά έχει σκοπό να επιδιώξει το μέγιστο κέρδος, αξιοποιώντας δημόσια περιουσιακά στοιχεία, από τη γη μέχρι τα αποθέματα νερού, την υγεία και την εκπαίδευση. Οι ιδιώτες έχουν ισχυρό κίνητρο να οικειοποιηθούν τα δημόσια ή κοινά αγαθά, ώστε να τα μετατρέψουν σε νέες πηγές κέρδους. Έτσι, σε διάφορες περιπτώσεις «επιτίθενται» στα κοινά αγαθά. Αυτό πράττουν όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της σημερινής νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, η οποία εντείνει τις πιέσεις προς τα δημόσια και κοινά αγαθά (Kioupkiolis, 2019).

Τα «κοινά» ως τρόπος συλλογικής δράσης

Ακόμη και σήμερα, στις κυρίαρχες σχολές σκέψης της οικονομικής επιστήμης υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία που εκλαμβάνει τα «κοινά» ως πόρους, στη χρήση των οποίων οι άνθρωποι έχουν ελεύθερη πρόσβαση. Δηλαδή, οτιδήποτε μοιράζεται δωρεάν μεταξύ των ανθρώπων θεωρείται «κοινό». Ο De Angelis (2003) επισημαίνει ότι αυτή η «πορο-κεντρική» (έμφαση στον πόρο αντί στην κοινότητα) οπτική των «κοινών» είναι πολύ περιορισμένη και ακατάλληλη. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «κοινό» οτιδήποτε αφορά τον δημόσιο ή τον κοινό πλούτο. Η εν λόγω σπάταλη χρήση των αγαθών δεν αποτελεί μια τραγωδία των κοινών, αλλά, σύμφωνα με την Ostrom, μια «τραγωδία των μη ρυθμισμένων πόρων», ή, όπως αναφέρει ο Heller (2019), μια «τραγωδία των ανεξέλεγκτων κοινών» ή των «αντι-κοινών».

Η Ostrom (1990) αμφισβητεί αυτήν τη λογική της (αποτυχίας της) συλλογικής δράσης, ισχυριζόμενη ότι τα «κοινά» δεν αποτελούν στην πραγματικότητα έναν πόρο ανοικτής πρόσβασης για όλους. Αντίθετα, πρόκειται για συλλογικά αγαθά που οι κοινωνοί διαχειρίζονται με σκοπό το αμοιβαίο όφελος. Θέλοντας να υποστηρίξει την άποψή της, διεξήγαγε πολλαπλές μελέτες περιπτώσεων προκειμένου να εντοπίσει συγκεκριμένες εμπειρικές συνθήκες που συμβάλλουν στην άνθηση της συλλογικής αυτοδιαχείρισης.

Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες, το 1990 η Elinor Ostrom διατύπωσε μία καινοτόμο υπόθεση σχετικά με την αποδόμηση της «τραγωδίας των κοινών». Στο βιβλίο της, «Governing the commons», μέσα από την εξέταση του πώς οι κοινότητες επέτυχαν ή απέτυχαν να διαχειριστούν τα κοινά, απέδειξε το αβάσιμο ορισμένων από τις υποθέσεις του μοντέλου που ανέπτυξε ο Hardin. Εξέτασε ένα συγκεκριμένο είδος κοινών αγαθών, που ονομάζει «πόρους κοινής δεξαμενής» (common-pool resources). Πρόκειται για ένα φυσικό ή ανθρωπογενές σύστημα πόρων, το οποίο οι χρήστες του (οι κοινωνοί) συντηρούν μέσα από διαδικασίες αυτοοργάνωσης, συνδιαχείρισης και συναπόφασης, προς όφελος της βιωσιμότητας του πόρου, αλλά και των κοινωνών εν γένει.

Στη φιλοσοφία και στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες, σε αντίθεση με την κυρίαρχη οικονομική επιστήμη, η έννοια των «κοινών» αναδεικνύεται διαμέσου της έννοιας των «πόρων κοινής δεξαμενής» και εφαρμόζεται στη διαχείριση φυσικών (π.χ. δάση, αλιεία, αρδευτικά συστήματα) και άυλων πόρων (π.χ. γνώση, διαδίκτυο) (Locatelli, 2019). Έμφαση δίνεται όχι στον πόρο (πορο-κεντρική προσέγγιση), αλλά στην κοινότητα (De Angelis & Σταυρίδης, 2011). Προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί κάτι ως «κοινό» είναι οι σχέσεις των ατόμων, οι πρακτικές τους, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας της κοινότητάς τους, όπως η ύπαρξη πιο ισότιμων και δίκαιων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους (De Angelis, 2003).

Τα «κοινά» αποτελούν μια δυναμική ανάμεσα στο τρίπτυχο πόρος – κοινότητα – σχέσεις/κανόνες. Το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο τρίτο στοιχείο, το οποίο συνδέεται με το ρήμα «το common/commoning», που σημαίνει «μοιράζομαι» και «κοινωνώ», και περιλαμβάνει μια ενεργητική διαδικασία που δημιουργεί και αναπαράγει τα «κοινά» (Caldwell et al., 2019).

Στη θεωρία της, η Ostrom ασκεί και ένα είδος κριτικής, βάσει της οποίας αποκαλύπτει ότι αδυνατεί να κατανοήσει τις αντιφατικές λογικές που φέρνουν τα «κοινά» σε σύγκρουση με το σύγχρονο κράτος και τις καπιταλιστικές αγορές (Kioupkiolis, 2019). Ειδικά όσον αφορά το σύγχρονο κράτος, αναφέρει ότι στον δημόσιο τομέα κυριαρχούν συγκεντρωτικές τάσεις και ιεραρχικές δομές ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων, επομένως δεν υπάρχει

«χώρος» συνδιαλλαγής των ατόμων ως ίσοι και ομότιμοι. Η κριτική αυτή αξιολογείται στο παρόν πόνημα ως καίρια και βάσιμη, διότι η έρευνα διεξάγεται σε ένα δημόσιο σχολείο, όπου δεν λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις από τους εκπαιδευτικούς και καμία απόφαση από τα παιδιά. Το σημαντικότερο ζήτημα είναι ότι καθίσταται προβληματικός ο τρόπος που γίνονται ορατοί οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες από τον δημόσιο τομέα: οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διαμεσολαβητές της κυρίαρχης γνώσης και ως εκτελεστές των αποφάσεων του εκάστοτε υπουργείου, ενώ οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές της γνώσης και ως παθητικοί δέκτες των αποφάσεων που λαμβάνονται από τα πάνω.

Η τραγωδία των μη ρυθμισμένων πόρων στην εκπαίδευση εντοπίζεται στην ανισότητα της συμμετοχής των υποκειμένων στον χώρο, στον χρόνο και τη μάθηση. Μια ενδεχόμενη μεταφορά της λογικής των «κοινών» στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης γίνεται ορατή ως ένα «υπό διαμόρφωση κοινό» (Pantazidis, 2023), ή αλλιώς ως «υβριδικό κοινό» (Pechtelidis et al., 2023), που βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δυναμική τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η σχολική εκπαίδευση, όπως είναι σήμερα, δεν γίνεται να ληφθεί υπόψη ως ένα «κοινό», άρα θα ήταν άτοπο να γίνεται λόγος για «τραγωδία των κοινών» στην εκπαίδευση. Η δημόσια εκπαίδευση, αν και αποτελεί ένα κοινό αγαθό, δεν συνιστά «κοινό», διότι τα υποκείμενα (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί) δεν λαμβάνουν τις αποφάσεις για τη συνδιαμόρφωσή του. Θα ήταν πιο εύστοχο να γίνεται λόγος για μια «τραγωδία της δημόσιας εκπαίδευσης», με τον τρόπο που αυτή δεν αναδιανέμει δίκαια τους πόρους των μορφωτικών αγαθών. Σε διαφορετική περίπτωση, και βάσει της σκέψης της Ostrom σε σχέση με τα περιβαλλοντολογικά «κοινά», θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το σχολείο και η σχολική τάξη αποτελούν μια «τραγωδία μη ρυθμισμένων πόρων».

Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται μμία αναλυτικότερη σύνδεση των «κοινών» με την εκπαίδευση και το δημόσιο σχολείο.

Η θεωρία των «κοινών» στη δημόσια εκπαίδευση

Αναμφισβήτητα, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τα «κοινά», είναι διαφορετική η εστίαση σε μια λίμνη ή σε ένα δάσος ή σε έναν ψηφιακό πόρο όπου συμμετέχει όποιος/α το επιθυμεί, και διαφορετική η εστίαση στην εκπαίδευση. Πριν από την επικέντρωση στην κοινοποίηση της εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμη η *«καθιέρωση, θεμελιωδώς, νέων τρόπων μάθησης και σκέψης σε σχέση με την παγκόσμια κοινότητα και την κοινή μοίρα των ανθρώπων»* (De Lissovoy et al., 2015: 66).

Η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών κοινών και των «κοινών» άλλου είδους, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα ψηφιακά, τα πολιτιστικά «κοινά», έγκειται στο ότι η εστίαση γίνεται στη διαδικασία της μάθησης και της δημιουργίας από κοινού, καθώς και στη βίωση της άμεσης δημοκρατίας (Pantazidis, 2023). Ο σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η καθιέρωση ενός μοντέλου κοινωνικής πρακτικής αυτοοργάνωσης και συναπόφασης για τη διακυβέρνηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (τάξη ή/και σχολείο). Τα μέλη της κοινότητας συνεργάζονται, συνδημιουργούν νέα γνώση και συμμετέχουν στη διαφύλαξη της δημοκρατίας που έχει καθιερωθεί από τα ίδια.

Τα «κοινά» στην εκπαίδευση αφορούν τη διαμόρφωση ενός πλαισίου στο οποίο αξιοποιούνται ο χρόνος και ο χώρος, ώστε οι μαθητές/ριες και ο/η εκπαιδευτικός να εκπαιδεύονται βιωματικά στη δημοκρατία, στην ισοτιμία και την αλληλεγγύη. Επιπροσθέτως, η διαχείριση της γνώσης και η εκπαίδευση καθίστανται συλλογικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικές κοινότητες οργανώνονται και συντονίζονται μεταξύ τους στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

Περισσότερα, όσον αφορά το ζήτημα αυτό, παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Συγκριτικά με άλλου είδους «κοινά», στην εκπαίδευση υπάρχουν συγκεκριμένα όρια ως προς το ποιοι μπορούν να συμμετέχουν στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Το σχολείο και η σχολική τάξη δεν αποτελούν έναν δημόσιο χώρο όπου εμπλέκεται όποιος θέλει, αλλά έχει κλειστά σύνορα. Είναι επιτακτική ανάγκη η μάθηση να υπερβαίνει τον/την μεμονωμένο/η εκπαιδευτικό και τα τείχη του σχολείου, γεφυρώνοντας τον κλειστό κόσμο της τάξης με την κοινότητα και τον δημόσιο χώρο έξω από αυτό, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρία συμμετοχής στην κοινωνία (Burton, 2021).

Μαθητές/ριες προερχόμενοι/ες από περιβάλλοντα υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου, ανταγωνίζονται μεταξύ τους στη σχολική τάξη με σκοπό να εκπαιδευτούν και να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες, ή αλλιώς να εξασφαλίσουν «περισσότερα ψάρια» (με την έννοια της περισσότερης μόρφωσης/γνώσης/συμμετοχής) από τους υπόλοιπους. Παράλληλα, άλλοι μαθητές/ριες, συνήθως με χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο, εκφράζουν αδιαφο-

ρία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, ο ανταγωνισμός και η συναισθηματική παραίτηση είναι στοιχεία που αναπτύσσονται μέσα στα σχολεία και αναπόφευκτα διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες (Klein et al., 2020).

Στο σχολικό πλαίσιο δεν προάγονται οι αξίες της κοινότητας, αλλά οι κυρίαρχες αξίες που αναφέρονται στις αξίες των λίγων, εκείνων δηλαδή που διαθέτουν τους γλωσσικούς κώδικες και το πολιτισμικό κεφάλαιο για να ανταπεξέλθουν επιτυχέστερα (Blackledge & Hunt, 2019). Έτσι, οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται, διότι ορισμένα παιδιά έχουν την ικανότητα να αυτενεργούν περισσότερο, να λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις πιο εύκολα από κάποια άλλα μέλη της ομάδας που είναι σωματικά παρόντα, αλλά ψυχοσυναισθηματικά «απόντα». Μπορεί όλα τα παιδιά να βρίσκονται κάθε μέρα στην ίδια τάξη και να έχουν ακριβώς την/τον ίδια/ο εκπαιδευτικό, αλλά οι ανισότητες μεταξύ τους εξακολουθούν να υφίστανται ή/και να οξύνονται (Nash & Lauder, 2016).

Τέλος, υπάρχει το ζήτημα της υποχρεωτικής συμμετοχής στο σχολείο, σε αντιδιαστολή με την εθελούσια συμμετοχή ως είθισται στα «κοινά». Σε κοινότητες που είναι οργανωμένες βάσει ενός δίκαιου μοντέλου συνδιαχείρισης, εάν κάποιο μέλος καταπατά επανειλημμένως τους κανόνες που τίθενται, είναι δυνατόν να απομακρυνθεί με κοινή απόφαση και με τη σύμφωνη γνώμη όλων.

Παρ' όλα αυτά, στις σχολικές μονάδες φοιτούν τα παιδιά βάσει του κριτηρίου της ηλικίας και του τόπου κατοικίας. Συνεπώς, η συμμετοχή τους αποτελεί νομική υποχρέωση των γονέων ή των κηδεμόνων τους, που καλούνται να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους θα φοιτήσει στο σχολείο της περιοχής. Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως του αν τα ίδια σέβονται τους κανόνες του πλαισίου ή όχι. Ένα παιδί δεν μπορεί να αποκλειστεί, άπαξ και διά παντός, από την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή καταπατά τους κανόνες της σχολικής τάξης, όπως θα συνέβαινε σε μία κοινότητα, αλλά δύναται, μέσα από μια συμπεριληπτική μορφή εκπαίδευσης, να μάθει να λειτουργεί με έναν πιο αλληλέγγυο και συνεργατικό τρόπο.

Η σχολική τάξη ως πόρος

Η σχολική τάξη μπορεί να γίνει ορατή ως χώρος, δηλαδή ένα χωρικά οριοθετημένο πλαίσιο, και ως χρόνος, δηλαδή ένα συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα διαφορετικών μαθημάτων. Η σχολική τάξη αξιοποιείται από τα παιδιά ως τόπος καθημερινής συνάντησης με την ιδιότητα των μαθητών/ριών (συνήθως ίδιας ηλικίας), και ενός ενήλικα με την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού. Είναι ένας χώρος όπου αναπαράγεται, μεταδίδεται και, δυνητικά, κατασκευάζεται η γνώση. Στη σχολική τάξη δημιουργούνται σχέσεις, εσωτερικεύονται αξίες, εξασκούνται δεξιότητες και κάποιες φορές παράγεται νόημα για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. «Όταν μαθητές/ριες και εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονται στην τάξη, συγκεντρώνονται για να θέσουν κάτι στο επίκεντρο της προσοχής, για να βάλουν κάτι στο τραπέζι» (Simons & Masschelein, 2015: 88).

Στη σχολική ζωή δίνεται μεγάλη έμφαση σε προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει, τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/ριες, να παραβλέψουν το γεγονός ότι η μάθηση συντελείται ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεών τους. Η λογική των μαθησιακών στόχων και των σχολικών εγχειριδίων δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/ριες την εντύπωση ότι γνωρίζουν πού βρίσκονται, ενώ στην πραγματικότητα βρίσκονται κάτω από αυταπάτες (Spendlove et al., 2010). Οι μέθοδοι μάθησης μοιάζουν περισσότερο με «τεχνικές-επαγγελματικές» προσεγγίσεις, καθώς αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία ως μέσο απόκτησης συγκεκριμένων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων και όχι ως ευκαιρία προώθησης βιωμένων εμπειριών της δημοκρατίας (Robinson & Aronica, 2015).

Η σχολική τάξη καλλιεργεί παθητική στάση στα παιδιά, τα οποία υποχρεώνονται να είναι καθηλωμένα στην καρέκλα τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Αν δεν υπακούσουν, θεωρούνται ασεβή και επιπλήττονται ή τιμωρούνται. Οι μαθητές/ριες δεν συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, δεν αποφασίζουν για βασικά θέματα σε σχέση με τον σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας και, πάνω απ' όλα, δεν έχουν λόγο στη δημιουργία του βασικού νοήματος της εκπαίδευσής τους (Ball & Collet-Sabe, 2022).

Πολλές φορές, οι δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιούνται μέσω του εξαναγκασμού και της συμβολικής βίας (Bourdieu & Passeron, 2014). Η βία αυτή απορρέει από τη δομή μιας ορισμένης περιφραγμένης κοινωνικής κατάστασης, όπως είναι η εκπαιδευτική. Η δομική συμβολική βία της επίσημης εκπαίδευσης επιβάλλει σε όλα τα παιδιά, μέσω της κοινωνικοποίησης, τις αυθαίρετες πολιτισμικές σταθερές, τους κώδικες σκέψης και αντίληψης της κυρίαρχης αστικής τάξης, αποσκοπώντας στην έμμεση καθυπόταξη και τον έλεγχό τους (Πεχτελίδης, 2020).

Η εκπαιδευτική διαδικασία είθισται να είναι ιεραρχική και να περιορίζει τις δυνατότητες που έχουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Η επίσημη εκπαίδευση είναι δομημένη ιεραρχικά,

αφού οι οπτικές, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές κάποιων ατόμων, κυρίως των ενηλίκων, έχουν μεγαλύτερη αξία σε σχέση με αυτές των παιδιών. Η αξιακή αυτή διαφοροποίηση είναι εντονότερη στις περιπτώσεις των παιδιών που αποκλίνουν από το ιδεατό, αστικό, παιδικό, αναπτυξιακό και σχολικό πρότυπο (Πεχτελίδης, 2015).

Οι καθημερινές αποφάσεις που αφορούν τους κανόνες και την πορεία του μαθήματος λαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό, αν όχι εξολοκλήρου, από έναν, τον/την εκπαιδευτικό. Άρα, στην παραδοσιακή αντίληψη της εκπαίδευσης, αυτός/ή που αποφασίζει τι θα γίνει στην τάξη είναι ο/η εκπαιδευτικός. Ο/Η εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις αναλογιζόμενος/η τον θεσμό του σχολείου, τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και τις γενικότερες πολιτικές που λειτουργούν άρρητα προς μια συγκεκριμένη πολιτική κατεύθυνση.

Σε μια εποχή, όμως, που κυριαρχείται από τεχνοκρατικά συστήματα σχολικής εκπαίδευσης, τι περιθώρια εφαρμογής υπάρχουν για μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής που χαρακτηρίζονται από ευαισθησία, ευγένεια και ανθρωπιά; Στην τεχνοκρατική εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός έχει να κάνει με «εμπορεύματα» και αναπόφευκτα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος μιας (βαριάς) βιομηχανίας. Αντίθετα, η εκπαίδευση που δομείται στην αντίληψη των «κοινών» προάγει τη σύνδεση και την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, και συμβάλλει στη ζωή τους και, κατ' επέκταση, στην ευημερία της κοινότητας (Fielding & Moss, 2011).

Η σχολική τάξη ως δυνάμει «κοινό»

Η διαμόρφωση ενός πόρου ως «κοινό» απαιτεί δράση των υποκειμένων. Με λίγα λόγια, απαιτεί τη συμμετοχή και την εμπλοκή τους στις διαδικασίες διατήρησης και ανάπτυξης του κοινού πόρου. Η ύπαρξη των ατόμων στη σχολική τάξη (στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, των παιδιών), δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υπάρχει συμμετοχική διαμόρφωσή του.

Με σκοπό να γίνει πιο κατανοητό το εγχείρημα των «κοινών» στο μικροεπίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, εξετάζεται η σχολική τάξη ως ένα «κοινό», ή αλλιώς ως ένας «πόρος κοινής δεξαμενής» (common-pool resource). Η σχολική τάξη εμπεριέχει «αγαθά»: άυλα (γνώση, μάθηση) και υλικά (χώρος, διάταξη σχολικών επίπλων, σχολικά εγχειρίδια). Η ύπαρξη του πόρου μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για τους κοινωνούς ώστε να δράσουν συλλογικά και συνεργατικά, και να συνεισφέρουν στη βελτίωσή του. Βεβαίως, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό», αλλά κάτι τέτοιο προϋποθέτει από τα υποκείμενα –εκπαιδευτικούς και παιδιά, δηλαδή, να αποκτήσουν την ιδιότητα των κοινωνών. Οι κοινωνοί συνδιαχειρίζονται ομότιμα το κοινό και θεσπίζουν κανόνες για να εξασφαλίσουν την ευημερία του πόρου.

Η ευημερία του πόρου στην παιδαγωγική πρόταση των Εκπαιδευτικών κοινών νοείται ως η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε δύο επίπεδα. Πρώτον, δύναται να ενισχύσει τα δικαιώματα των παιδιών σε σχέση με αυτά των ενηλίκων, καθιστώντας τα κοινωνικούς δρώντες με έναν ενεργό ρόλο στις επιλογές της δικής τους κοινωνικής ζωής. Δεύτερον, δύναται να ανατρέψει την πραγματικότητα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται για τους λίγους. Αυτούς, δηλαδή, που ανταπεξέρχονται καλύτερα, είτε επειδή κατέχουν τους γλωσσικούς κώδικες, είτε το πολιτισμικό κεφάλαιο, είτε επειδή είναι πιο κοντά στο αναπτυξιακό πρότυπο των τυπικών μορφών παιδικής ηλικίας (Blackledge & Hunt, 1995; Christensen & James, 2017).

Στο παραδοσιακό δίπολο «εκπαιδευτικός–μαθητής/τρια», η κάθε πλευρά έχει διαφορετικούς λόγους να βρίσκεται στο σχολείο: ο/η πρώτος/η για να διδάσκει και ο δεύτερος/η για να μαθαίνει. Με τον ορισμό της ύπαρξης του δίπολου αυτού, τίθενται τα «όρια» των εκπαιδευτικών σχέσεων, ενώ διαμορφώνονται συγκεκριμένα δικαιώματα και συγκεκριμένες ευθύνες για την κάθε πλευρά (Biesta, 2019).

Είναι ευδιάκριτος ο κομφορμισμός όσον αφορά την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/ριας. Ο ρόλος της κάθε πλευράς δεν εκφράζεται με λέξεις, κινήσεις και μέσα πειθάρχησης, αλλά από μια γενικότερη εγκαθιδρυμένη αντίληψη για τον τρόπο που οφείλουν να συμπεριφέρονται, για το τι σημαίνει δάσκαλος, τι σημαίνει μαθητής και ποια είναι τα όρια της σχέσης τους. Αυτό συνιστά περιχαράκωση και εκφράζεται μέσα από τις θεμελιωμένες και παγιωμένες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων.

Στο εναλλακτικό παράδειγμα των «κοινών» στην εκπαίδευση, οι ενήλικες και τα παιδιά είναι ισότιμοι, δεν στέκονται ο ένας απέναντι από τον άλλον, αλλά ο ένας πλάι στον άλλον. Συμμετέχουν από κοινού στη συνδιαμόρφωση της σχολικής τάξης και θέτουν υπό αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς ρόλους που τους αποδίδονται.

Οι περισσότερες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις υιοθετούν ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου/ης είναι ότι ο πρώτος έχει ορίζοντα. Με λίγα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει εξαρχής τα επιθυμητά μακροπρόθεσμα γνωστικά αποτελέσματα και αναμένει τις αντίστοιχες αλλαγές στη συμπεριφορά των δεύτε-

ρων. Αυτό συχνά οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιολογούν, κατά κύριο λόγο, το τελικό αποτέλεσμα της πρόσκτησης της γνώσης, αγνοώντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, τις δυναμικές των ομάδων, τη διάθεση για ενεργή συμμετοχή, καθώς και άλλα ζητήματα ενδεχομενικότητας και έκπληξης (Hye-Jung Lee & Cheolil Lim, 2012).

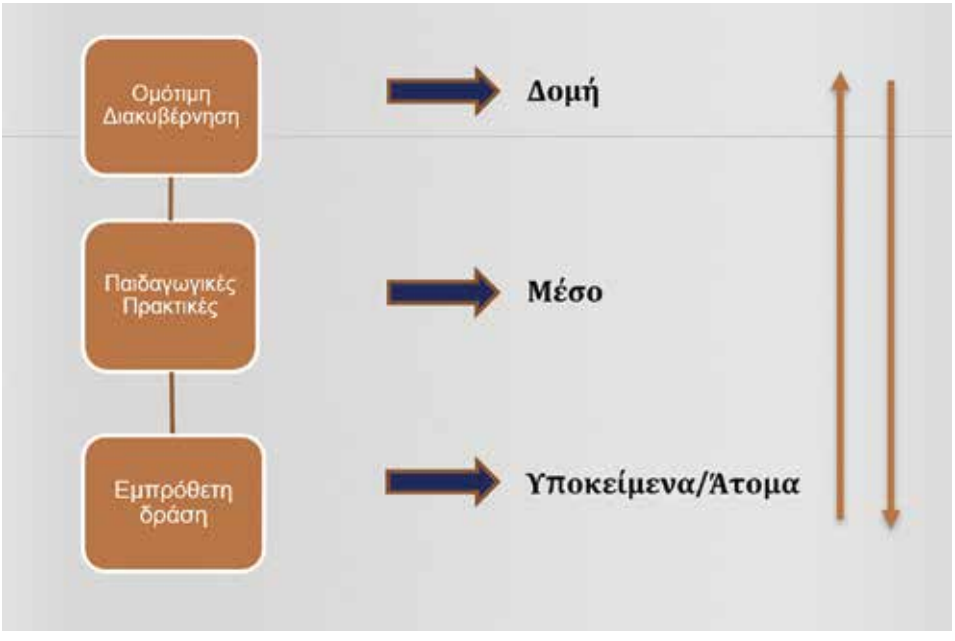
Με τη λογική των «κοινών» στην εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί ως πομπός γνώσεων και ως αξιολογητής/ρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μα ως διευκολυντής/ρια, συνοδός και κριτικός φίλος/η που προάγει πρακτικές φροντίδας για μια δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλους/ες. Αυτό υπονοεί τη δημιουργία μιας κουλτούρας συμμετοχής η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη λογική των «κοινών». Έτσι, η έννοια της δημοκρατίας δε γίνεται ορατή ως ένα κεφάλαιο σχολικού εγχειριδίου που πρέπει να διδαχτεί, αλλά ως μια βιωμένη πρακτική που κατανοείται μέσω της εμπλοκής σε αυτήν (Biesta & Lawy, 2006). Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι η/ο εκπαιδευτικός εκχωρεί σταδιακά κάποιες από τις αρμοδιότητες που παραδοσιακά του/της ανήκουν, δίνοντας περισσότερο χώρο στους μαθητές/ριες να αυτενεργήσουν.

Οι πιο ισότιμες σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήριος δύναμη του σχολικού βίου και να αποτελέσουν το βασικό συστατικό για την πραγμάτωση του δικαιώματος των παιδιών να έχουν φωνή στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους (Μόσχος & Καλησώρα, 2020; Πανταζίδης, 2020). Με τον τρόπο αυτόν, αμφισβητείται το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο που παράγουν οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης, σχετικά με τις περιορισμένες δυνατότητες των παιδιών λόγω της ηλικίας τους (Πεχτελίδης, 2020).

Στην παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών τα παιδιά γίνονται αντιληπτά ως κοινωνοί, εμπρόθετοι δρώντες, ομότιμοι (peers) και εν δυνάμει πολίτες, συμμετέχοντας ενεργά στο σχολικό γίγνεσθαι. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν διαμορφώνονται μόνο μέσα σε αυτό, αλλά, σε έναν μεγάλο βαθμό, το συνδιαμορφώνουν. Καθοριστικά στοιχεία καθίστανται, αφενός ο αναστοχασμός για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία, αφετέρου η ανάδειξη μορφών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών που βελτιώνουν τους όρους με τους οποίους αντιμετωπίζονται τα παιδιά και η παιδική ηλικία εν γένει. Συνεπώς, τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαχείριση του σχολικού χωροχρόνου και της εκπαίδευσής τους.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής του γράφοντα, η λογική των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης της εμπρόθετης δράσης των παιδιών για την ενεργή τους συμμετοχή στην αυτοδιαμόρφωση της σχολικής τάξης, δηλαδή στην ομότιμη διακυβέρνηση και τη συνδιαχείριση της γνώσης. Αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει και αντιστρόφως, καθώς οι πειραματισμοί με μορφές ομότιμης διακυβέρνησης είναι εφικτό να ενισχύσουν την εμπρόθετη δράση των παιδιών.



Σχήμα 1: Από το Υποκείμενο στη Δομή και από τη Δομή στο Υποκείμενο

Η αρχή έγινε μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των «συνελεύσεων της τάξης» και του «ομότιμου διαλόγου», τα οποία, όπως ήταν γνωστό εκ των προτέρων, αποτελούν αξιόπιστες πρακτικές ομότιμης διακυβέρνησης της σχολικής τάξης (βλ. Πανταζίδης, 2020). Αυτό που προέκυψε μέσα από τις «συνελεύσεις» και τον «ομότιμο διάλογο» ήταν η σταδιακή εκχώρηση κάποιων αρμοδιοτήτων, που παραδοσιακά ανήκουν στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, στους μαθητές/ριες. Έτσι, έλαβαν χρόνο και χώρο για αυτενέργεια, και επιφορτίστηκαν με ευθύνες για την από κοινού διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η πρακτική της «ομότιμης υπευθυνότητας», η οποία αφορά ένα πλαίσιο ρόλων και αρμοδιοτήτων για τα παιδιά, με απώτερο σκοπό να εκπαιδευτούν σε διαδικασίες συλλογικής αυτορρύθμισης.

Γενικότερα, έγινε προσπάθεια οι μαθητές/ριες να μη συμβιβαστούν στους κανόνες και τα «πρέπει» του συμβατικού σχολείου, αλλά να εκφράσουν τις πραγματικές ανησυχίες τους για ζητήματα που τα απασχολούν, καθώς και να αναλάβουν ευθύνες που απορρέουν από κανόνες που θέσπισαν τα ίδια. Οι κανόνες αναδιαμορφώνονταν συνεχώς κάθε εβδομάδα, στη συνέλευση της τάξης. Κοινή προσδοκία ήταν, από τη μία πλευρά η τήρηση των κανόνων, και από την άλλη, η διαρκής διαπραγμάτευσή τους, όπως συμβαίνει στη λογική των «κοινών» (βλ. Πανταζίδης, 2020; Πεχτελίδης, 2020).

Όσον αφορά τον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο είναι εφικτή η εφαρμογή της λογικής των «κοινών» σε ζητήματα γνώσης και μάθησης, αντιμετωπίστηκε με τη θέσπιση ενός ευέλικτου πλαισίου ενεργητικής μάθησης. Αν και, κατά το πρώτο διάστημα, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν γνώριζε το τι ήταν ωφέλιμο και τον τρόπο που θα μπορούσε να το εφαρμόσει στην τάξη, αποφάσισε να προχωρήσει σε μια στρατηγική ενεργητικής μάθησης που να προάγει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αυτοοργάνωση. Μέλημά του ήταν η αποφυγή του διδακτικού μονολόγου, της δίχως νόημα μάθησης, της αγνόησης της προσωπικής και κοινωνικής εμπειρίας των παιδιών, καθώς και της επιβολής της σχολικής ύλης ως απόλυτης αλήθειας.

Σταδιακά, λοιπόν, εντάχθηκαν και εξελίχθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούσαν ζητήματα γνώσεων, δηλαδή, «η ομότιμη μάθηση» και η «συνδημιουργία της γνώσης». Έγιναν προσπάθειες μετουσίωσης της μάθησης σε μία πράξη αλληλεγγύης και φροντίδας μεταξύ των παιδιών και παράλληλης διαμόρφωσης ενός συλλογικού χώρου μοιράσματος. Η σχολική ύλη προσαρμόστηκε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ήταν υπεύθυνος σχεδιασμού κατάλληλων δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων η μάθηση θα πρόκυπτε ως «προϊόν» εκπαιδευτικής αυτοοργάνωσης και όχι μεταβίβασης γνώσεων. Ήταν πολύ σημαντικό τα παιδιά να εμψυχωθούν για να μάθουν μαζί (Mitra et al., 2016) και να συνδημιουργήσουν γνώσεις, επιλύοντας (ρεαλιστικά) προβλήματα (Scardamalia & Bereiter, 2021), όπως το να παράξουν νέα νοήματα σε ιστορικά γεγονότα.

Με το πέρας του χρόνου, στο επίκεντρο της καθημερινότητας ετέθη ένα μοτίβο αξιοποίησης «παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών», που προέκυψε ως όρος μέσα από την παρούσα έρευνα. Οι «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» αποτελούν διαδικασίες αυτοδιαμόρφωσης μιας σχολικής τάξης με σκοπό την από-κάτω-προς-τα-πάνω προαγωγή της διακυβέρνησης και της μάθησης. Αυτές οι πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο για τη βίωση αξιών και απόκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων, άρα και για τη μεταφορά της λογικής των «κοινών» σε μια σχολική τάξη.

Στο επίκεντρο των παιδαγωγικών πρακτικών των κοινών τέθηκαν η συνδιαχείριση της γνώσης και η αυτοοργάνωση της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στο πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα καθημερινότητας αναφορικά με:

Τη μάθηση: Ο τρόπος που μπορεί να προαχθεί μία εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία μέσα από στοιχεία ενεργητικής μάθησης, ισότιμης συμμετοχής και αλληλεγγύης στον τρόπο εργασίας.

Τη διακυβέρνηση: Ο τρόπος που μπορεί να προαχθεί μια ετεραρχική οργάνωση της σχολικής τάξης με τη συμμετοχή των παιδιών. Δηλαδή, τα ίδια να συνδιαμορφώσουν τους κανόνες για τον χρόνο, τον χώρο και τις διαδικασίες εκπαίδευσης.

Συγκεντρωτικά, οι πέντε (5) βασικότερες πρακτικές με τις οποίες έλαβαν χώρα πειραματισμοί κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας με τους μαθητές/ριες κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς, ήταν:

- Οι συνελεύσεις των παιδιών: Πώς λαμβάνονται αποφάσεις με τα παιδιά.
- Ο ομότιμος διάλογος: Πώς επιτυγχάνεται ισότιμη επικοινωνία με τα παιδιά.
- Η ομότιμη μάθηση: Πώς προωθείται η αυτοοργάνωση των παιδιών στη μάθηση.
- Η συνδημιουργία της γνώσης: Πώς δημιουργείται συλλογικά η γνώση.
- Η ομότιμη υπευθυνότητα: Πώς ενεργοποιούμε διαδικασίες δέσμευσης και αυτορρύθμισης.

(Πανταζίδης, 2020, 2021, 2023α,β; Pantazidis, 2023).

Και οι πέντε πρακτικές έχουν πολιτική και παιδαγωγική αξία και δύνανται να συνεισφέρουν σε διαφορετικές πτυχές της κοινοποίησης της σχολικής ζωής. Επιπροσθέτως, προάγουν έναν δημοκρατικό χαρακτήρα, ώστε τα παιδιά να έχουν λόγο, να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του «εδώ και τώρα», και να αναγνωρίζουν όχι μόνο τα δικαιώματα, αλλά και τις υποχρεώσεις τους.

Αντί επιλόγου

Μέσα από τη λογική των «κοινών» δίνεται μια εναλλακτική οπτική της σχολικής τάξης ως κοινός πόρος, ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί από τα μέλη της, παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, δηλαδή τους κοινωνούς. Μέσω της συνδιαχείρισης του πόρου, ή αλλιώς μέσω του κοινωνείν, ανακατανέμεται η εξουσία μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, και ενδυναμώνονται τα παιδιά ως δημοκρατικοί πολίτες (Pechtelidis et al., 2023).

Η μεταφορά μιας τέτοιας λογικής στο δημόσιο σχολείο δεν νοείται ως αλλαγή από μία μορφή εκπαίδευσης σε μία άλλη, αλλά μάλλον εκλαμβάνεται ως αλλαγή στη διάταξη και τη λειτουργία των σχέσεων εξουσίας που συνθέτουν μια υβριδική δομή όπως η σχολική εκπαίδευση (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020). Ο χρόνος και ο χώρος συνύπαρξης εκπαιδευτικού και παιδιών στη σχολική τάξη συνιστούν λόγο συνεργασίας, μοιράσματος και συσχέτισης με έναν διαφορετικό τρόπο (Kemmis et al., 2014; Πεχτελίδης, 2020).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών αποτελούν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που θα μπορούσε ένας/μία εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει, ώστε να καλλιεργηθούν οι αξίες των «κοινών» ως βιώματα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και συναπόφασης. Επίσης, μπορούν να θεωρηθούν οι πυλώνες για τη διαμόρφωση της «παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών κοινών», δηλαδή μιας ριζοσπαστικής διδακτικής μεθοδολογίας για τη μεταφορά στοιχείων της λογικής των «κοινών» για τη δημοκρατία στο δημόσιο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ball, S., & Collet-Sabe, J. (2022). Against school: an epistemological critique. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *43*(6), 985-999.

Biesta, G. (2019). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. In Biesta, G. (Ed.), *Obstinate Education Reconnecting School and Society* (pp. 83-96). Brill.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, *36*(1), 63-79.

Blackledge, D. A., & Hunt, B. D. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Έκφραση.

Bourdieu, P., & Passeron]-C. (2014). *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Burton, W. (2022). Democracy and the Commons: Pedagogical Horizons for Education. *Journal of Multidisciplinary Research at Trent*, *3*(1), 18-33.

Caldwell, H., Krinsky, J., Brunila, M., & Ranta, K. (2019). Learning to common, Commoning as learning: The politics and potentials of community land trusts in New York City. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, *18*(6), 1207-1233.

Christensen, P., & James, A. (2017). *Research with Children*. Taylor & Francis: New York.

De Angelis, M. (2003). Reflections on alternatives, commons and communities. *The Commoner*, *6* (Winter), 1-14.

De Angelis, M., & Σταυρίδης, Σ. (2011). Σχετικά με το Νόημα των Κοινών, πέρα από τις Αγορές και τα Κράτη: το Commoning ως μια συλλογική πρακτική. Στο Angelis, M., Σταυρίδης, Σ., Bonefeld, W, και Συλλογικότητα Midnight Notes και φίλοι. *Commons vs Crisis* (σσ. 25-63). Rebel: Θεωρία και Ανάλυση για το Ανταγωνιστικό Κίνημα: Θεσσαλονίκη.

De Lissovoy, N., Means, A. J., & Saltman, K. J. (2015). *Toward a New Common School Movement*. Routledge: London.

Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge: London.

Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons: the population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. *science*, *162*(3859), 1243-1248.

Harvey, D. (2012). *Εξεγερμένες Πόλεις. Από το δικαίωμα στην πόλη στην επανάσταση της πόλης*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Heller M. (2019). The Tragedy of the Anticommons, In Bollier, D. and Helfrich, S. (ed.). *The wealth of the commons: a world beyond market and state* (pp. 28-34). Levellers Press: Amherst, MA.

Hye-Jung Lee, H., & Cheolil Lim, C. (2012). Peer evaluation in blended team project-based learning: What do students find important? *Journal of Educational Technology & Society, 15*(4), 214-224.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.

Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S. (2020). Mapping inequalities in school attendance: The relationship between dimensions of socioeconomic status and forms of school absence. *Children and Youth Services Review*, *118*(1), 105432.

Kioupkiolis, A. (2019). *The Common and Counter hegemonic Politics: Rethinking Social Change* . Edinburgh University Press.

Locatelli, R. (2019). *Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance*. Springer Nature: Berlin.

Locher, F. (2016). Third-world pastures: The historical roots of the commons paradigm, 1965–1990. *Quaderni Storici*, *51*(1), 303–333.

Mitra, S., Kulkarni, S., & Stanfield, J. (2016). Learning at the edge of chaos: Self-organising systems in education. In Lees, H. E., & Noddings, N. (eds.). *The Palgrave International Handbook of Alternative Education* (pp. 227-239). Palgrave Macmillan: London.

Nash, R., & Lauder, H. (2016). *Explaining inequalities in school achievement: A realist analysis*. Routledge: London & New York.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge university press.

Pantazidis, S. (2023). Introducing Pedagogical Practices of the commons in/to Critical Pedagogy. In Skordoulis, K., Gioti, L.,Laspidou, A. *Proceeding of X ICCE Education for Social Emancipation.* School of Primary Education of AUTh: Thessaloniki.

Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and Education, 28*(1), 5.

Pechtelidis, Y., Kozaris, I., Pantazidis, S., & Botonaki, A. (2023). Sowing the Seeds of Commons in Education: Three Case Studies from the Horizon Project 2020 SMOOTH. *Social Sciences*, *12*(10), 581.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up.* Penguin: London.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2021). Knowledge Building: Advancing the state of community knowledge. In Cress, U., Rosé, C., Wise, A., & Oshima, J. (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning.* Springer International Publishing: Cham.

Simons, M., & Masschelein, J. (2015). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. In *Beyond the Philosophy of the Subject* (pp. 69-88). Routledge: London and New York.

Spendlove, D., Howes, A., & Wake, G. (2010). Partnerships in pedagogy: Refocusing of classroom lenses. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 65-77.

Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία.* Πρωτοβουλία για το άρθρο 12.

Πανταζίδης, Σ. (2020). Προς μια ομότιμη διακυβέρνηση των κοινών: Παιδικές συνελεύσεις και ισότιμος διάλογος. *MusEd, 4*(1), 65-77.

Πανταζίδης, Σ. (2021). Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά. Στο Θάνος, Θ., και Ζάγκος, Γ. (επιμ.), *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικές τομές* (σσ. 505-520). Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζίδης, Σ. (2023α). Παιδαγωγικές Πρακτικές των κοινών στη σχολική τάξη. *ΕΚΤΕ: Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, 3*(1), 149-171.

Πανταζίδης, Σ. (2023β). Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών για τη Δημοκρατία στο Δημόσιο σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε. (Ελλάδα).

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.* Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών».* Αθήνα: Gutenberg.

Η μεθερμηνεία της νομοθεσίας ως εργαλείο απόσειστης της ευθύνης για επαρκή κρατική χρηματοδότηση στη δημόσια εκπαίδευση: το παράδειγμα της παράλληλης στήριξης

Βασίλειος Παπαδημητρίου
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
papadimitriou.vasileios@ac.eap.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υφιστάμενη νομοθεσία προβλέπει την εξατομικευμένη υποστήριξη κάποιων μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μέσω της παράλληλης στήριξης, κατόπιν τεκμηριωμένης εισήγησης των αρμόδιων υπηρεσιών. Αποσκοπώντας στην περαιτέρω αποδυνάμωση του υποστηρικτικού αυτού μοντέλου λόγω ανεπαρκών οικονομικών πόρων για την ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών, το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού προέβη στη μεθερμηνεία της νομοθεσίας, μέσω εγκυκλίου που αναιρούσε όσα εφαρμόζονταν τα προηγούμενα χρόνια αλλά και όσα θεωρούνταν δεδομένα από την επιστημονική κοινότητα. Ενδεικτικά, αμφισβητείται η μέχρι πρότινος δεδομένη αναλογία ενός μαθητή- μιας εκπαιδευτικού, αφού η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποστηρίζει πια το σύνολο των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε ένα ή περισσότερα γενικά σχολεία. Αυτή η πολιτική απόφαση πλήττει τα μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απειλεί με ανεργία πολλές εξειδικευμένες εκπαιδευτικούς, και αποτελεί την κερκόπορτα για την ιδιωτικοποίηση ενός κρίσιμου τομέα της εκπαίδευσης.

ABSTRACT

The parallel support model provides individualized support to students with specific disabilities and/or special educational needs enrolled in mainstream schools. However, the Ministry of Education, Religions and Sports recently reinterpreted the existing legislation through a circular overturning what was valid in previous years and what was taken for granted by the scientific community. Indicatively, the previously given ratio of one student to one teacher is now questioned, as the parallel support teacher now supports all students with disabilities and/or special educational needs enrolled in a mainstream school. This political decision revealed the State's unwillingness to secure sufficient financial resources for the unhindered implementation of the parallel support model. On the other hand, itaffects the educational rights of students with disabilities and/or special educational needs, threatens many specialized teachers with unemployment and finally opens the back door for the privatization of a critical sector of the Greek educational system.

Εισαγωγή

Νομοθεσία για Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ)

Σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (Νόμος 36992008), το γενικό σχολείο έχει την ευθύνη να προβεί σε όσες προσαρμογές είναι εφικτό, ώστε να υποστηρίξει τη φοίτηση των μαθητών[1] με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εφεξής ε.ε.α.)[2]. Επιπλέον, για κάποιους από τους μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α., προβλέπεται

1. Διευκρινίζεται ότι η χρήση του ενός γένους περιλαμβάνει την αναφορά σε πρόσωπα και των δύο φύλων. Αναλυτικότερα, επελέγη η λέξη «μαθητής» για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, και η λέξη «η εκπαιδευτικός» για όλους τους εκπαιδευτικούς.

2. Παρότι ο γράφων θεωρεί τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ε.ε.α.) συμβατό με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, τον χρησιμοποιεί διότι στην εργασία αναφέρεται σε αρκετά σημεία στην ελληνική νομοθεσία, όπου ο όρος αυτός κυριαρχεί.

υποστήριξη μέσω του μοντέλου της παράλληλης στήριξης (εφεξής ΠΣ), υπό την προϋπόθεση ότι θα εγκριθεί το αίτημα από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (εφεξής ΥΠΑΙΘΑ) (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Η ΠΣ θεσμοθετήθηκε αρχικά με τον Νόμο 2817 (2000) και ενισχύθηκε από τον Νόμο 3699 (2008). Στην παρ. 1 του άρθρου 6 του Νόμου 3699 (2008) αναφέρεται ότι η παροχή της ΠΣ καθορίζεται: α) από την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθήσει με κατάλληλη ατομική υποστήριξη το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, β) από την απουσία άλλου πλαισίου (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) στην περιοχή φοίτησης, γ) από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές έχουν αξιολογηθεί από τις διεπιστημονικές ομάδες των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (εφεξής ΚΕΔΑΣΥ) (Νόμος 48232021).

Τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν την αρμοδιότητα να συστήνουν την καταλληλότερη δομή ή/και μοντέλο υποστήριξης αλλά και τον αριθμό ωρών υποστήριξης την εβδομάδα, με γνώμονα το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας, ενώ είναι επιφορτισμένα και με τον καταρτισμό εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Ευσταθίου, 2017). Εντούτοις, τα ΚΕΔΑΣΥ έχουν δεχθεί κριτική για την ευστοχία των διαγνώσεων αλλά και για το γεγονός ότι η όλη διαδικασία πιστοποίησης συμβαδίζει πλήρως με το ατομικό-ιατρικό μοντέλο αναπηρίας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία που περνά ο μαθητής μέχρι την έκδοση της διάγνωσης είναι κλινική, επειδή επιδιώκεται να εντοπιστούν οι αποκλίσεις του ατόμου από τις νόρμες των συνομήλικων «τυπικών» συμμαθητών του. Επιπροσθέτως, η ένταξη του μαθητή σε κάποια κατηγορία αναπηρίας ή/και ε.ε.α. είναι στιγματιστική (Καραγιάννη, 2014), ενώ η πρόταση για παρακολούθηση εξατομικευμένου προγράμματος «αποκατάστασης» των δυσκολιών συνιστά απόπειρα ομαλοποίησης/κανονικοποίησης των μαθητών με διάγνωση (Καραγιάννη, 2018; Oliver, 2009), την ώρα που το σχολείο της γειτονιάς δεν προβαίνει στις αναγκαίες προσαρμογές για να διευκολύνει την εκπαίδευση όλων των μαθητών στη γενική τάξη (Βλάχου κ.ά., 2012).

Χαρακτηριστικά Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ)

Η ΠΣ είναι ένα ιδιότυπο μοντέλο υποστήριξης μιας εκπαιδευτικού προς έναν μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α.μέσα στη γενική τάξη που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μοντέλο συνδιδασκαλίας (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021), τουλάχιστον σύμφωνα με αυτά που αναφέρονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (σχετικά πρβλ. ενδεικτικά Mavropalias &Anastasiou, 2016). Είναι προϊόν της ειδικής αγωγής (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), αφού αντιμετωπίζει τον μαθητή ως φέροντα κάποιο έλλειμμα (Oliver, 2009), ενώ η αναλογία 1:1 έχει δεχθεί κριτική που συνίσταται στο ότι περισσότερο λειτουργεί ανασταλτικά παρά συμβάλλει εποικοδομητικά στην ένταξη του μαθητή στην τάξη και ευρύτερα στη σχολική ζωή (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Στον αντίποδα, η ΠΣ έχει συντελέσει στην αύξηση της ορατότητας της αναπηρίας, καθώς και στην υποχώρηση των αρνητικών στερεοτύπων για τους ανάπηρους μέσα στις γενικές τάξεις (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021), αφού όλο και περισσότεροι μαθητές με διάγνωση αναπηρίας ή/και ε.ε.α. δύνανται να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία (Παπαδημητρίου, 2023α). Για αυτόν τον λόγο, η ΠΣ θα μπορούσε να θεωρηθεί πιο «ανοικτή δομή» σε σύγκριση με το ΤΕ, και ιδιαίτερα με το ειδικό σχολείο (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020), αφού στα σχολεία της γειτονιάς, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι αντίστοιχη με εκείνη της κοινωνίας (Καραγιάννη, 2018).

Αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν την εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. στη γενική τάξη είναι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (εφεξής ΕΠΣ), οι οποίες προσλαμβάνονται ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, αποκλειστικά μέσω συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και όχι από τον τακτικό προϋπολογισμό, μολονότι καλύπτουν πάγιες και διαρκείς ανάγκες (Κουτσοκλένης & Παπαδημητρίου, 2020; Συνήγορος του Πολίτη, 2015). Η απουσία μόνιμου προσωπικού καθιστά εξαιρετικά σπάνια τη συνεργασία του ίδιου μαθητή με αναπηρία ή/και ε.ε.α. με την ίδια ΕΠΣ για δύο ή περισσότερα συνεχή χρόνια, ενώ συνήθης είναι η μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτριών στα σχολεία από την αρχή του σχολικού έτους, με συνέπεια οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. που φοιτούν σε γενικά σχολεία να στερούνται της αναγκαίας εκπαιδευτικής υποστήριξης, είτε για κάποιες ημέρες, είτε για αρκετούς μήνες (αναλυτικότερα πρβλ. Papadimitriou & Koutsoklenis, 2023). Ακόμα και όταν τοποθετηθούν, όμως, οι πιστώσεις δεν επαρκούν για την κάλυψη όλων των εγκεκριμένων αιτημάτων, με συνέπεια κάποιοι μαθητές που δικαιούνταν ΠΣ να μείνουν χωρίς κανενός είδους υποστήριξη (Παπαδημητρίου, 2023α). Τέλος, όπως ορίζεται στο καθηκοντολόγιο των ΕΠΣ και υλοποιείται ευρέως από τους διευθυντές εκπαίδευσης, μια ΕΠΣ πολλές φορές υποστηρίζει περισσότερα από ένα παιδιά που φοιτούν σε διαφορετικά τμήματα ή σχολεία (ΦΕΚ 4492007, σ.9390), με αποτέλεσμα τη μερική υποστήριξη των μαθητών που δικαιούνται ΠΣ (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

Σκοπός εργασίας: Ανάδειξη προβλημάτων από τη μεθερμηνεία ενός ξεκάθαρου νόμου

Λίγο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2023-2024 εκδόθηκε η εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023, με την οποία το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (εφεξής ΥΠΑΙΘΑ) καλούσε τους διευθυντές εκπαίδευσης να προβούν στις απαιτούμενες ενέργειες για να μειώσουν τον αριθμό των μαθητών που θα υποστηρίζονται μέσω ΠΣ. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην εγκύκλιο: «*Σε τμήμα σχολείου στο οποίο υπάρχει απόφαση έγκρισης ΠΣ για περισσότερους από έναν/μια μαθητή /τρια, αναλαμβάνει ένας/μία εκπαιδευτικός ΠΣ συνολικά την υποστήριξή τους*». Αυτή η αναπροσαρμογή είχε άμεση επίπτωση και στον αριθμό προσλήψεων ΕΠΣ, αφού στο ίδιο έγγραφο επισημαίνεται: «*Περαιτέρω, παρακαλείσθε να λάβετε υπόψη τις ανωτέρω διευκρινίσεις κατά την καταγραφή των λειτουργικών κενών για πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της με αριθμ. 88588/ΓΔ5/04-08-2023 εγκυκλίου*». Στην προσπάθεια να αιτιολογήσει λογικοφανώς τη μεθερμηνεία, η προαναφερθείσα εγκύκλιος επισημαίνει πως η ΕΠΣ «*τοποθετείται σε σχολείο/α, όχι ως «ατομικός εκπαιδευτικός» μαθητών/τριών, αλλά με σκοπό την ένταξή τους στο σχολικό γίγνεσθαι, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο*». Επιπροσθέτως, αναφέρει ότι «*η εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΠΕ) και η "εξατομικευμένη υποστήριξη" δεν σημαίνει αποκλειστική διδασκαλία με τη μορφή ένας προς έναν. Η υποστήριξη με τη μορφή 1:1 υπάρχει δυνατότητα να αποτελεί μόνο μέρος της εφαρμογής του ΕΠΕ, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο από την ομάδα σχεδιασμού του*». Από το περιεχόμενο της εγκυκλίου διαπιστώνεται, λοιπόν, πως το ΥΠΑΙΘΑ μεθερμηνεύει δίχως κανένα επιστημονικό έρεισμα τον υφιστάμενο νόμο 3699 (2008), με τρόπο που εξυπηρετεί τον δραστικό περιορισμό προσλήψεων ΕΠΣ, και κατ' επέκταση πλήττει τα μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών που δικαιούνται ΠΣ.

Τέλος, η εγκύκλιος 93506/Δ3/25-8-2023 έστειλε δύο σαφή μηνύματα πίεσης και προς τα ΚΕΔΑΣΥ, ώστε να συγχρονιστούν με τις νέες απαιτήσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΑΙΘΑ. Γι' αυτόν τον λόγο επέλεξε να αναδείξει αρχικά ως κανόνα μία, ούτως ή άλλως, σπάνια περίπτωση: «*Σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις το ΚΕΔΑΣΥ, κατά την εισήγησή του προς τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης … θα τεκμηριώνει με ειδική μνεία την αναγκαιότητα της ταυτόχρονης παρουσίας δύο (2) εκπαιδευτικών ΠΣ-Σ στο ίδιο τμήμα σχολείου».* Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που η υφυπουργός ΥΠΑΙΘΑ, κυρία Μιχαηλίδου, επέλεξε ένα τόσο ακραίο παράδειγμα σε συνέντευξή της στις 15/9/2023 στον ραδιοφωνικό σταθμό ΣΚΑΪ, για να το παρουσιάσει σαν ένα πρόβλημα που χρήζει διόρθωσης. Δήλωσε επί λέξει: «***Αυτό που γινόταν πολλές φορές παλαιότερα, ήταν ότι υπήρχαν δύο ή τρία παιδιά στο τμήμα με ανάγκες για παράλληλη στήριξη και γινόταν έτσι η παροχή ώστε να υπήρχαν 2-3 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μαζί με το δάσκαλο, σύνολο τέσσερις! Αυτό δεν είναι σωστό ούτε για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ούτε… για το ίδιο το παιδί με την αναπηρία. Το παιδί με την αναπηρία χρειάζεται κάποιον να το βοηθάει εκπαιδευτικά, δε χρειάζεται κάποιον να γίνει η σκιά του…».***(για απομαγνητοφώνηση της δήλωσης, πρβλ. The press project, 2023, από 19:45 μέχρι 20:23). Η εικόνα που παρουσίασε η υφυπουργός συνιστά διαστρέβλωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα που επικαλείται είναι εξαιρετικά σπάνιο, ενώ στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων συνέβαινε ακριβώς το αντίστροφο: μια ΕΠΣ υποστήριζε περισσότερα από ένα παιδιά σε διαφορετικές τάξεις του ίδιου ή/και άλλου σχολείου (Mavropalias & Anastasiou, 2016), όπως άλλωστε προβλέπεται και από το καθηκοντολόγιο (ΦΕΚ 4492007). Το δεύτερο μήνυμα αφορά τις ώρες που θα προτείνουν τα ΚΕΔΑΣΥ για ΠΣ. Συγκεκριμένα, η εγκύκλιος αναφέρει; «*Επίσης, ο δυναμικός και εξελίξιμος χαρακτήρας του προγράμματος σημαίνει ότι υπάρχει δυνατότητα να τροποποιούνται, ανάλογα, και οι απαιτούμενες ώρες υποστήριξης, με εισήγηση του ΚΕΔΑΣΥ*». Επομένως, καθίσταται σαφές πως το ΥΠΑΙΘΑ πιέζει τις διεπιστημονικές επιτροπές των ΚΕΔΑΣΥ να είναι στο εξής φειδωλές ως προς τις ώρες υποστήριξης που θα προτείνουν στις διαγνώσεις, θέτοντας ως προτεραιότητα τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και όχι την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που δικαιούνται ΠΣ.

Νόμος 3699 (2008) και παρερμηνείες

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη των σκόπιμων στρεβλώσεων μεθερμηνειών του εν ισχύι Νόμου 3699 (2008) που καθορίζει το πλαίσιο εφαρμογής της ΠΣ. Μέχρι και τη σχολική χρονιά 2022-2023, αδιάλειπτα η ΠΣ ερμηνευόταν ως ένα μοντέλο ατομικής υποστήριξης των μαθητών που τη δικαιούνταν βάσει των διαγνώσεων των ΚΕΔΑΣΥ. Συγκεκριμένα, στην παράγραφο 1 του άρθρου 6 του Νόμου 3699 (2008) αναφέρεται ότι η παροχή της ΠΣ καθορίζεται «*α) από την ικανότητα του μαθητή να παρακολουθήσει με κατάλληλη ατομική υποστήριξη…*». Συν τοις άλλοις, με βάση την υφιστάμενη νομοθεσία καθίσταται σαφές ότι, κατόπιν αιτήματος των γονέων, τα ΚΕΔΑΣΥ παρέχουν το δικαίωμα ΠΣ σε μαθητές, όχι σε τμήματα ή σχολεία (Νόμος 48232021). Συνεπώς, είναι πασίδηλο ότι η νέα εγκύκλιος 93506/Δ3/25-8-2023, που ισχυρίζεται ότι η ΕΠΣ «*τοποθετείται σε σχολείο/α, όχι ως "ατομικός εκπαιδευτικός"*

μαθητών/τριών, αλλά με σκοπό την ένταξή τους στο σχολικό γίγνεσθαι, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο», αντιφάσκει πλήρως με το περιεχόμενο των προαναφερθέντων χωρίων δύο εν ισχύι νόμων, ενώ δεν επαληθεύεται από κάποια επιστημονική αναφορά. Ουσιαστικά, εδώ έχει επιτελεστεί μια μεθερμηνεία του υφιστάμενου νόμου μέσω μιας εγκυκλίου, χωρίς το ΥΠΑΙΘΑ να νιώσει την υποχρέωση να προβεί σε ρύθμιση, ενδεχομένως μέσω κάποιας τροπολογίας, ώστε να εδραιώσει νομοθετικά την πρόθεσή του για αλλαγή του τρόπου λειτουργίας της ΠΣ αλλά και του καθηκοντολογίου των ΕΠΣ. Μάλιστα, η απόπειρα να τοποθετείται η ΕΠΣ σε σχολική μονάδα και όχι ανά μαθητή επιστρέφει από το χρονοντούλαπο της ιστορίας, αφού η ίδια ακριβώς πρόθεση είχε εκφραστεί σε προσχέδιο νόμου επί θητείας Αρβανιτόπουλου, το οποίο είχε αποσυρθεί μετά από έντονες αντιδράσεις (Παρεμβάσεις 2023α). Με αυτόν τον τρόπο προέκυψε μια νέα συνθήκη, αφού η μια ΕΠΣ αντιστοιχεί όχι πια σε έναν μαθητή αλλά σε τουλάχιστον ένα τμήμα/τάξη ή σχολείο, με συνέπεια είτε να τοποθετούνται όλοι οι μαθητές που δικαιούνται ΠΣ σε ένα τμήμα, είτε να υποστηρίζονται λιγότερες ώρες σε σύγκριση με το παρελθόν.

Βάσει όσων αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι προφανές πως το ίδιο το ΥΠΑΙΘΑ δεν εξασφαλίζει τη συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους μαθητές που δικαιούνται ΠΣ, αφού συναρτά την παροχή επιπλέον υποστήριξης μέσω ΕΠΣ με την ύπαρξη κονδυλίων ΕΣΠΑ (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020; Συνήγορος του Πολίτη, 2015), αντί να μεριμνά για την κάλυψη του συνολικού κόστους από τον κρατικό προϋπολογισμό, ώστε να ικανοποιούνται όλα ανεξαιρέτως τα αιτήματα ΠΣ για τον αριθμό των ωρών που προβλέπουν οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ. Επιπροσθέτως, η αναφορά στην εγκύκλιο περί δυνατότητας τροποποίησης των ωρών υποστήριξης μπορεί να εκληφθεί ως απόπειρα ελέγχου των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ που αποφασίζουν τις ώρες υποστήριξης. Είναι πρόδηλο πως μέσω αυτών των δηλώσεων επιδιώκεται ο περιορισμός του αριθμού των διαγνώσεων που προτείνουν ΠΣ ή/και η προσαρμογή προς τα κάτω του αριθμού των ωρών υποστήριξης ανά μαθητή που δικαιούται ΠΣ, με απώτερο σκοπό να απαιτούνται λιγότερες προσλήψεις ΕΠΣ.

Συνοψίζοντας, η παρέμβαση του ΥΠΑΙΘΑ μέσω της εγκυκλίου ήρθε να υπενθυμίσει πως όλη η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα υπόκειται σε λογικές δημοσιονομικού κόστους (Σολάκη, 2016). Παράλληλα, τέτοια επίσημα κείμενα, εμμέσως πλην σαφώς, εκφοβίζουν την κοινή γνώμη, συνδέοντας συνειρμικά το κόστος για εκπαιδευτικές παροχές με τον κίνδυνο για εκτροχιασμό των δημόσιων οικονομικών.

Από την άλλη πλευρά, η μεθερμηνεία του Νόμου 3699 (2008) μέσω της εγκυκλίου 93506 /Δ3/25-8-2023 μοιάζει με μια πρώιμη απόπειρα μεταφοράς των μοντέλων των ειδικών τάξεων (όπως ενδεικτικά συμβαίνει στην Αυστρία), χωρίς, όμως, τη διαρκή παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη (περισσότερα πρβλ. στο Παπαδημητρίου, 2023β). Η επιχειρούμενη σύμπτυξη πολλών μαθητών που δικαιούνται ΠΣ σε μια τάξη συνεπάγεται λιγότερες θέσεις εργασίας ΕΠΣ, αφού μέχρι πρότινος οι μαθητές κατανέμονταν σε περισσότερα τμήματα και επακόλουθα χρειάζονταν περισσότερες ΕΠΣ για τον ίδιο αριθμό παιδιών. Ταυτόχρονα, δημιουργεί εξουθενωτικές συνθήκες εργασίας για όσες εκπαιδευτικούς διδάσκουν μέσα σε αυτές τις τάξεις. Ακόμα, μειώνεται το θετικό αποτύπωμα της αύξησης της ορατότητας της αναπηρίας στο γενικό σχολείο, καθώς μέχρι πρότινος η ορθολογικότερη κατανομή των μαθητών με αναπηρία ή/και ε.ε.α. σε περισσότερα τμήματα διευκόλυνε την αλληλεπίδραση περισσότερων μη ανάπηρων μαθητών με ανάπηρους μαθητές. Με τη νέα συνθήκη αυξάνεται ο κίνδυνος να στοχοποιηθούν οι μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α., ως υπεύθυνοι για προβλήματα που ανακύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία εντός της τάξης, αφού θα ενισχυθεί η στρεβλή εικόνα, προϊόν του ατομικού—ιατρικού μοντέλου, πως η φοίτηση μαθητών με «ελλείμματα» επηρεάζει αρνητικά τη συνολική εικόνα του τμήματος. Καταλήγοντας, η εγκύκλιος δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από αυτά που υποτίθεται επεχείρησε να λύσει. Αυτό που χρειάζεται είναι η εφαρμογή μοντέλων συνδιδασκαλίας που θα περιλαμβάνει δύο σταθερές εκπαιδευτικούς (ενδεικτική παράθεση τέτοιων μοντέλων στο Mavropalias & Anastasiou, 2016).Ενδεικτικά, ο αναβιβασμός της ΕΠΣ από ατομική βοηθό σε δεύτερη ισότιμη δασκάλα μέσα στην τάξη θα ήταν ιδιαίτερα επωφελής, διότι θα ήταν εφικτή η υλοποίηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, π.χ., μέσω της εναλλαγής ρόλων, ώστε να αποφεύγεται ο στιγματισμός των μαθητών που έχουν διάγνωση.

Μια τελευταία διάσταση των συνεπειών από τη μεθερμηνεία του Νόμου 3699 (2008) ως προς την εφαρμογή της ΠΣ αφορά την ενθάρρυνση της εισόδου των ιδιωτών μέσα στο δημόσιο σχολείο, μέσω της ειδικής βοηθού. Αυτή η επιλογή συνιστά απόρροια της εσκεμμένης μη έγκαιρης κάλυψης των αιτημάτων ΠΣ, ή, ακόμα χειρότερα, της μη χορήγησης ΠΣ σε όσους μαθητές τη δικαιούνται (για ανάλυση των στρεβλώσεων σχετικά με την πρόσληψη ΕΠΣ, πρβλ. Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Αναλυτικότερα, τη σχολική χρονιά 2023-2024 υπολογίζεται πως μετά την πρώτη φάση προσλήψεων ΕΠΣ έμειναν χωρίς καθόλου υποστήριξη περίπου 6.000 μαθητές με αναπηρία ή/και ε.ε.α. (Μάστορας, 2023).Όσοι γονείς το επιθυμούν, ή όσοι εξαναγκάζονται λόγω των προβλημάτων εφαρμογής της ΠΣ, όπως προκύπτουν από τα ανωτέρω, συχνά στρέφονται στην πρόσληψη κάποιας ιδιωτικής ειδικής βοηθού, με σκοπό να παρέχουν στο παιδί τους σταθερή υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αυτό προβλέπεται νομοθετικά ήδη από τον Νόμο 3699 (2008), δηλαδή τον ίδιο νόμο που εδραίωσε την ΠΣ, και ενδυναμώθηκε από τον Νόμο 4186 (2013), όπου ουσιαστικά η ειδική βοηθός παρουσιάστηκε μεθοδευμένα σαν έσχατη λύση για την άσκηση του δικαιώματος του παιδιού να έχει υποστήριξη μέσα στη γενική τάξη (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022). Οι δύο νομοθετικές ρυθμίσεις εισήχθησαν σε περιόδους που κυβερνούσε η συντηρητική κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, η οποία φρόντισε να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την είσοδο επιχειρηματικών ή/και ιδιωτικών συμφερόντων (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης. 2022). Εντούτοις, καμία εκ των αυτοαποκαλούμενων προοδευτικών παρατάξεων που κυβέρνησαν μέχρι σήμερα, ήτοι ΠΑΣΟΚ και ΣΥΡΙΖΑ, δεν κατάργησε την ιδιωτική ειδική βοηθό. Οι ειδικές βοηθοί είναι ανασφάλιστες εργαζόμενες που δεν λογοδοτούν στον σύλλογο διδασκόντων, όπως οι ΕΠΣ (Παρεμβάσεις 2023β), αλλά αναλαμβάνουν με ευτελή (συνήθως) αμοιβή να καλύψουν ως πρόσωπα σταθερής αναφοράς συχνά όλη την γκάμα των αναγκών του μαθητή, είτε πρόκειται για μαθησιακή υποστήριξη, είτε ακόμα για αυτοεξυπηρέτηση ή χορήγηση φαρμάκων, λογοδοτώντας αποκλειστικά στους εργοδότες-γονείς (αναλυτικότερα για τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση μέσω του θεσμού της ειδικής βοηθού, πρβλ. την εμβριθή ανάλυση στο Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022, σελ. 262).

Συμπέρασμα

Η ηγεσία του ΥΠΑΙΘΑ φάνηκε να αιφνιδιάζεται ή να δυσαρεστείται από τη διαρκή αύξηση των εγκεκριμένων αιτημάτων για ΠΣ όσον αφορά το σχολικό έτος 2023-2024, αφού τα κονδύλια ΕΣΠΑ έδειχναν να μην επαρκούν για την πρόσληψη όσων ΕΠΣ απαιτούνταν για την πλήρη κάλυψη των ωρών υποστήριξης που πρότειναν οι διεπιστημονικές ομάδες των ΚΕΔΑΣΥ. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, αντί να προβεί σε νομοθετικές αλλαγές, φρόντισε, μέσω μιας εγκυκλίου, να διαστρεβλώσει όχι μόνο το περιεχόμενο του νόμου αλλά και πληθώρα επιστημονικών ερευνών, με σκοπό να μεθερμηνευτεί λογικοφανώς ο τρόπος λειτουργίας του υποστηρικτικού μοντέλου της ΠΣ. Ενδεχομένως, το ΥΠΑΙΘΑ δεν έχει προβεί σε κάποια νομοθετική ρύθμιση για να μην επηρεαστεί η χρηματοδότηση της ΠΣ μέσω των συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση κονδυλίων ΕΣΠΑ, ή προετοιμάζει κάποια νομοθετική κίνηση που θα αλλάξει άρδην επί τα χείρω το καθεστώς της ΠΣ. Την ίδια στιγμή, η άρνηση όλων των κυβερνήσεων των τελευταίων 15 ετών να εντάξουν την ΠΣ στον κρατικό προϋπολογισμό, όπως έχει ζητηθεί (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020; Συνήγορος του Πολίτη, 2015), καταδεικνύει την επιλογή τους να εφαρμόζουν, με ελάχιστα κρατικά κονδύλια, μια πολιτική που φαινομενικά έχει κοινωνικό προσωπείο.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια εξαρτάται πλήρως από τα νεοφιλελεύθερα προστάγματα κυβερνήσεων και υπερκυβερνητικών φορέων, όπως ο ΟΟΣΑ, που αξιολογούν τις ανάγκες των μαθητών με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/και ε.ε.α. όχι με εκπαιδευτικά και κοινωνικά κριτήρια αλλά με δημοσιονομικά (Σολάκη, 2016). Τέτοιες πολιτικές επιλογές οδηγούν εντέλει αναπόφευκτα, αφενός στην υποχώρηση του κοινωνικού κράτους (Γρόλλιος & Λιάμπας, 2021), αφετέρου στην εισχώρηση ιδιωτών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2022).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Koutsoklenis, A., Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education* 1-16.(doi:10.1080/13603116.2021.1942565, Ημερομηνία πρόσβασης: 8/11/2023)

Mavropalias, T., Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support haveto say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education,* 60, 224-233. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/11/2023

Nteropoulou-Nterou, E., Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts, *International Journal of Inclusive Education, 2,* 891-907. (https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/11/2023)

Papadimitriou, V., Koutsoklenis, A. (2023). The extent of late hiring in special education: are port on the Greek institution of parallel support, *International Journal of Disability, Development and Education,* 70, 1264-1274.(https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/11/2023)

The press project (2023). *Ανασκόπηση S10e03: Παράλληλη Στήριξη.* https://www.youtube.com/watch?v=F_Z97AJfzjw (Ημερομηνία πρόσβασης: 6/11/2023)

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκ-

παίδευση των ατόμων με αναπηρία, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Πεδίο.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. (2021). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας *Κριτική Εκπαίδευση, 2*, 14-29. (http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.2.2304, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/11/2023)

Εγκύκλιος 93506 /Δ3/25-8-2023. *Εγκύκλιος προϋποθέσεων και διαδικασιών: α) για την έγκριση παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης από εκπαιδευτικό, β) για την έγκριση στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και γ) για την έγκριση στήριξης από Σχολικό Νοσηλευτή, μαθητών/τριών για το διδακτικό έτος 2023-2024.* https://www.especial.gr/dieykriniseis-giathn-parallili-stirixi-to-eggrafo-toy-ypaitha-me-5-episimanseis/(Ημερομηνία πρόσβασης: 6/11/2023)

Ευσταθίου, Μ. (2017). Το νόημα και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο Αλεξανδράτος, Γ., Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ., Γεωργόπουλος, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνέδριου πανελλήνιας ένωσης σχολικών συμβούλων: το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης* (τόμος Β). https://www.pess.gr/synedria/4-synedrio/praktika-sinedriwn.html (Ημερομηνία πρόσβασης: 8/11/2023)

Καραγιάννη, Γ. (2014). Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης, στο Barnes, C., Oliver, M., Barton. L. (επιμ.), *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού* 6: 145-156 (https://tetradia-marxismou.gr/%CE%BC%CE%B1%CF%81%CE%BE%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B7%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/, Ημερομηνία πρόσβασης: 8/11/2023)

Καραγιάννη, Γ., Κουτσοκλένης, Α. (2022). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό Εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος.

Μάστορας, Ν. (2023). *Παράλληλη Στήριξη: Αφήνουν «ακάλυπτα» 6.000 παιδιά! Έντονες αντιδράσεις γονιών και εκπαιδευτικών.* https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/427067_parallili-stirixi-afinoyn-akalypta-6000-paidia-entones-antidraseis-gonion-kai (Ημερομηνία πρόσβασης: 8/11/2023)

Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4186 (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παπαδημητρίου, Β. (2023α). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, *Preschool and Primary Education*, *11*, 42-58. (https://doi.org/10.12681/ppej.29998, Ημερομηνία πρόσβασης: 9/11/2023)

Παπαδημητρίου, Β. (2023β). Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ 2017-2021, *Preschool and Primary Education, 11*, 318-334.(https://doi.org/10.12681/ppej.29613, Ημερομηνία πρόσβασης: 1/12/2023)

Παπαδημητρίου, Β., Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες της Αγωγής, 2*, 98-117.(https://doi.org/10.26248/.v2020i3.1220, Ημερομηνία πρόσβασης: 9/11/2023)

Παρεμβάσεις (2023α), *Σχολεία: Το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί δραματικές ανατροπές στην ειδική αγωγή* https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/430821_ypoyrgeio-paideias-proetoimazei-sobares-antidrastikes-anatropes-stin-eidiki-agogi (Ημερομηνία πρόσβασης: 9/11/2023)

Παρεμβάσεις (2023β), *Παρεμβάσεις ΠΕ: ΥΠΑΙΘΑ, Πιερρακάκης και Μιχαηλίδου οδηγούν σε απόγνωση γονείς μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφοβίζουν συλλόγους διδασκόντων, κατακρεουργούν μορφωτικά δικαιώματα αναπήρων.* https://www.paremvasis.gr/?p=9938 (Ημερομηνία πρόσβασης: 9/11/2023)

Σολάκη, Μ. (2016). Δαπάνες Εκπαίδευσης: Μία Συγκριτική Καταγραφή Ανάμεσα σε Ελλάδα και Ευρώπη, *Εκπαίδευση, Διά Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 575-580. (https://doi.org/10.12681/elrie.819, Ημερομηνία πρόσβασης: 9/11/2023)

Συνήγορος του Πολίτη (2015). *Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ν.3094/2003.* https://issuu.com/efsyn/docs/_-_e9d497fcb1e785 (Ημερομηνία πρόσβασης: 6/11/2023)

ΦΕΚ449 (2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων α) του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι) β) του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Η φιλοσοφία της παιδαγωγικής Freinet και το έργο του «Σκασιαρχείου» στην Ελλάδα για την προώθησή της

Χαράλαμπος Παπαδόπουλος
Δάσκαλος, πρώην Σχολικός Σύμβουλος και Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
xpapado@gmail.com

Άννα-Μαρία Σιδηροπούλου
Φιλόλογος, 9ο Γυμνάσιο Καλλιθέας «Μάνος Χατζιδάκις»
anmarsid@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο» είναι ένα σωματείο που συγκεντρώνει ανθρώπους από τον χώρο της Παιδείας, της Υγείας, του Πολιτισμού και των Τεχνών. Κυρίως απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς και έχει ως βασικό σκοπό την προώθηση της παιδαγωγικής του Σελεστέν Φρενέ (Celestin Freinet) και του σχολείου της κοινότητας. Οι ζυμώσεις για τη δημιουργία της ομάδας ξεκίνησαν το 2010. Από τότε μέχρι και σήμερα, το Σκασιαρχείο διοργανώνει δράσεις με παιδαγωγικό και πολιτιστικό προσανατολισμό, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική Freinet και πειραματισμούς με μεθόδους και τεχνικές που αναδεικνύουν την ελεύθερη έκφραση. Ιδιαίτερα με τις τεχνικές Φρενέ (το συμβούλιο τάξης, τη σχολική εφημερίδα, τα μικρά βιβλία, το ραδιόφωνο, τον κινηματογράφο, το θέατρο και τον σχολικό συνεταιρισμό), προάγεται η δημοκρατική συμμετοχή και η συνεργασία στο σχολείο. Παράλληλα, «Το Σκασιαρχείο» έχει προχωρήσει στην έκδοση βιβλίων τα οποία, μαζί με άλλα κείμενα και άρθρα, βρίσκονται δωρεάν προσβάσιμα στην ιστοσελίδα του και σε τακτική συνεργασία με την «Εφημερίδα των Συντακτών».

ABSTRACT

The pedagogic group "The Skasiarcheio" is an association that gathers people from the fields of Education, Health, Culture and the Arts. It is mainly made up of teachers and has as its main purpose the promotion of the pedagogy of Celestin Freinet and the community school.The procedures for the establishment of the group started in 2010 and since then “The Skasiarcheio” organizes activities with a pedagogical and cultural orientation, teacher training in Freinet pedagogy and teaching methods and techniques that highlight free expression of children. Especiallythroughtechniquessuch as the classassembly, the School Press, the Free Text, radio, cinema, theater and Interschool correspondence, democratic participation and cooperation of students is promotedatschool. At the same time, "Skasiarheio" has publishedsomebooks which, among other texts and articles, are freely accessible on its website.

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική Φρενέ – θεσμική παιδαγωγική έγινε ευρύτερα γνωστή στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, μέσα από τη ζωή και τις δράσεις της παιδαγωγικής ομάδας «Το Σκασιαρχείο». Βέβαια, ο Φρενέ και το έργο του είναι γνωστοί στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1930, αλλά χρειάστηκε να φτάσουμε στις μέρες μας για να γνωρίσει και στη χώρα μας την αναγνώριση και την ακτινοβολία που τυγχάνει σε διεθνές επίπεδο.

Οι ετήσιες επιμορφώσεις που οργάνωσε το «Σκασιαρχείο», σε συνεργασία με το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας, κατά την τριετία 2017-2020, προσέφεραν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν την ΠΦ-ΘΠ και να εφαρμόσουν στοιχεία της, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στις τάξεις τους. Συσσωρεύτηκε έτσι τα τελευταία χρόνια μια σημαντική εμπειρία από την εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ σε δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων,

η οποία κεφαλαιοποιήθηκε και αξιοποιείται εποικοδομητικά στην πληθώρα των βιωματικών επιμορφώσεων που συνεχίζει να προσφέρει το Σκασιαρχείο, ανταποκρινόμενο σε αιτήματα εκπαιδευτικών φορέων από όλη την Ελλάδα.

Η ίδρυση και το έργο του «Σκασιαρχείου»

Η παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο-πειραματικοί ψηλαφισμοί για ένα σχολείο της κοινότητας» πήρε το όνομά της από το ομώνυμο φιλμ (L' Ecole buissonniere, 1949) του Ζαν Πωλ λε Σανουά, που αναφέρεται στη ζωή και το έργο του μεγάλου Γάλλου παιδαγωγού Σελεστέν Φρενέ (1896 -1966).

Ξεκίνησε τη δράση του το 2010, με αφετηρία την προβολή της ταινίας, και εξελίσσεται σε ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό κίνημα που στοχεύει, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και προτάσεων, στη δημιουργία ενός δημόσιου σχολείου ελεύθερου, ανοιχτού και συνεργατικού, ενός σχολείου-κοινότητας ζωής, όπου οι τεχνικές του Σελεστέν Φρενέ, η θεσμική και η κριτική παιδαγωγική, συναντιούνται και βρίσκουν τη θέση τους.

Το 2017 το Σκασιαρχείο συγκροτείται σε παιδαγωγικό σωματείο, και από 2018 γίνεται μέλος της FINEM (Fédération internationale des mouvements d' école moderne – Διεθνής Ομοσπονδία των κινημάτων του Νέου Σχολείου). Η παιδαγωγική Φρενέ αναγνωρίζεται από την Unesco ως παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, όπως άλλωστε και το Σχολείο που ίδρυσαν ο Σελεστέν και η Ελίζ Φρενέ στη Βανς της Γαλλίας.

Παιδαγωγικές και πολιτιστικές δράσεις

Το Σκασιαρχείο έχει διοργανώσει ως σήμερα πολλές δράσεις με παιδαγωγικό και πολιτιστικό προσανατολισμό. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική Φρενέ–θεσμική παιδαγωγική, οι οποίες έχουν πάντα βιωματικό χαρακτήρα και αφορούν μεθόδους και τεχνικές που προάγουν την ελεύθερη έκφραση, τη δημοκρατική συμμετοχή και τη συνεργασία στο σχολείο («Τι νέα;», Συμβούλιο τάξης, ελεύθερα κείμενα, σχολική εφημερίδα και σχολικά έντυπα, μικρά βιβλία, ραδιόφωνο, κινηματογράφος, θέατρο, σχολικός συνεταιρισμός, παιδαγωγική αξιοποίηση της εξόδου από το σχολείο: «τάξη – αυλή-κοινότητα»). Η συνεργασία με το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας οδήγησε στην υλοποίηση σημαντικών ετήσιων προγραμμάτων επιμόρφωσης και πιλοτικής εφαρμογής της ΠΦ-ΘΠ στο δημόσιο σχολείο. Τα προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν σε Αθήνα, Κόρινθο, Τρίπολη και Ρέθυμνο επί τρεις συνεχόμενες σχολικές χρονιές (2017-2020). Αποτέλεσμα: ένας αξιόλογος αριθμός εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζει όλα αυτά τα χρόνια, λιγότερο ή περισσότερο, κάποιες από τις βασικές τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ, και έτσι έχει ήδη συσσωρευτεί ένας πολύτιμος όγκος σχετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Και οι βιωματικές επιμορφώσεις συνεχίζονται από το Σκασιαρχείο, που ανταποκρίνεται στο μέτρο των δυνατοτήτων του στα πολλαπλά αιτήματα ποικίλων φορέων από όλη την Ελλάδα.

Τα τοπικά δίκτυα και οι συνεργασίες

Το Σκασιαρχείο προωθεί τη συγκρότηση τοπικών Δικτύων που συσπειρώνουν εκπαιδευτικούς και συνεργατικά σχολεία, σε πολλά μέρη της χώρας. Τα Δίκτυα αυτά αποτελούν τόπο συνάντησης των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για την παιδαγωγική Φρενέ και προσφέρουν τη δυνατότητα ανταλλαγής προβληματισμών, εμπειρίας, γνώσεων, καλών πρακτικών και μεθόδων εργασίας. Κυρίως όμως προσφέρουν στους/στις εκπαιδευτικούς την επικοινωνία και την αίσθηση μετοχής σε μια ευρύτερη κοινότητα ατόμων που μοιράζονται το όραμα ενός άλλου σχολείου και μιας άλλης κοινωνίας. Τέτοια Δίκτυα υπάρχουν σε Αθήνα, Κόρινθο, Πάτρα, Καλαμάτα, Ρόδο, Ρέθυμνο, Χανιά, Βόλο, Ζάκυνθο.

Οι δράσεις και οι επιμορφώσεις του Σκασιαρχείου διευκολύνονται από τη συνεργασία με Πανεπιστημιακά τμήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση (ΕΚΠΑ, ΑΣΟΕΕ, Αριστοτέλειο, Πανεπιστήμια Πελοποννήσου, Θεσσαλίας, Κρήτης, Ρόδου). Συμπράξεις και στενή συνεργασία έχουν αναπτυχθεί από την ίδρυση ακόμη του Σκασιαρχείου με το Φεστιβάλ Ολυμπίας και την Κάμερα Ζιζάνιο, το Νεανικό Πλάνο και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Καίριο ρόλο στην υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην παιδαγωγική Φρενέ-θεσμική παιδαγωγική έπαιξε η παρουσία πολύ σημαντικών εισηγητών και εισηγητριών, εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων, από το

γαλλικό δίκτυο σχολείων Φρενέ (το ICEM), που ήρθαν στην Ελλάδα προσκεκλημένοι/-ες του Σκασιαρχείου και μας προσέφεραν τις γνώσεις και την εμπειρία τους.

Κοινωνική παιδαγωγική

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δράσεις που υλοποιεί το Σκασιαρχείο στο πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές δράσεις σε πάρκα και πλατείες της Αθήνας και της Κρήτης, με παιδιά όλων των ηλικιών και γονείς, με παιδιά μετανάστες και πρόσφυγες, με δημιουργικές συναντήσεις, με ιστορικούς και λογοτεχνικούς περιπάτους στο κέντρο της Αθήνας.

Οι δράσεις του σωματείου έχουν έντονη την πολιτιστική διάσταση, που κατέχει κεντρική θέση στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής Φρενέ. Ενδεικτικά, έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς συνεργασίες με το Επιγραφικό Μουσείο, το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, τον Αρχαιολογικό Χώρο του Κεραμεικού. Έχουν υλοποιηθεί αφιερώματα που αφορούν ανθρώπους της τέχνης (Κάρολος Κουν, Άλκη Ζέη), καθώς και ποικίλες συνεργασίες και δράσεις που αφορούν το παιδικό βιβλίο και την αρχιτεκτονική, ιδιαίτερα του σχολικού χώρου.

Το Σκασιαρχείο έχει προχωρήσει στην έκδοση επτά βιβλίων (μεταφράσεις και πρωτότυποι τίτλοι), τα οποία, μαζί με πληθώρα άλλων σχετικών κειμένων και άρθρων, βρίσκονται δωρεάν προσβάσιμα στη ιστοσελίδα του (https://skasiarxeio.wordpress.com/book-text-library/).

Σημαντική είναι και η συνεργασία του Σκασιαρχείου με την έγκριτη, πανελλήνιας κυκλοφορίας, «Εφημερίδα των Συντακτών». Κάθε πρώτη Τρίτη του μήνα, το φύλλο της εφημερίδας περιλαμβάνει ένα τετρασέλιδο παιδαγωγικό ένθετο με τον τίτλο «Σκασιαρχείο», που αποτελεί ένα βήμα για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, τις δράσεις και τους προβληματισμούς της. Το ένθετο κοσμείται κυρίως με εικαστικά έργα παιδιών και την ευθύνη του έχει Συντακτική Επιτροπή μελών του Σκασιαρχείου. (https://skasiarxeio.wordpress.com/book-text-library/newspaper-efsyn/)

Αρχές και αξίες της παιδαγωγικής Φρενέ

Σήμερα, καθώς η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος βαθαίνει όλο και περισσότερο με τα φαινόμενα της σχολικής διαρροής, του ανταγωνισμού, της παραβατικότητας να υφίστανται και να οξύνονται, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για μια διαφορετική παιδαγωγική, με εκπαιδευτικούς και παιδιά που συνεργάζονται σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα.

Με τον Σελεστέν Φρενέ γεννιέται μια Λαϊκή Παιδαγωγική (Σ. Φρενέ, Το σχολείο του λαού, 1969 – ελληνική μετάφραση 1979) με κέντρο το παιδί, ελεύθερη από πρακτικές χειραγώγησης, αντιπολεμική και αντιρατσιστική, που μακροπρόθεσμα μπορεί να κυοφορήσει μια κοινωνία πιο ειρηνική, πιο δημοκρατική, πιο δίκαιη. Η σχολική τάξη γίνεται ένα παιδαγωγικό περιβάλλον εφοδιασμένο με θεσμούς και κανόνες που επιτρέπουν την ολόπλευρη και τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών, του κιναισθητικού, συναισθηματικού, δημιουργικού και γνωστικού δυναμικού τους.

Τα παιδιά βιώνουν τη χαρά της πρωτοβουλίας, της ελεύθερης επιλογής, της δημιουργίας. Μέσα στην τάξη αναπτύσσονται το δημοκρατικό πνεύμα και οι αξίες της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της ισότητας για την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, των φαινομένων της βίας και της σχολικής διαρροής (Παγώνη, 2007; Reuter, 2007; Χαρίτου-Φατούρου, 2000).

Η ΠΦ-ΘΠ προσφέρει το όραμα ενός άλλου σχολείου αλλά και εργαλεία για να το πετύχουμε.

Οι τεχνικές Φρενέ

Ο θεσμός του **Συμβουλίου** (της τάξης και του σχολείου) συνιστά ένα βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τη ρύθμιση όλων των ζητημάτων της ζωής στην κοινότητα, την ειρηνική επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη της πολιτειότητας. Εκεί τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες και βιώνουν την καθημερινότητά τους ως υπόθεση συλλογική και δική τους (Μπαδικιάν, 2017).

«Τι νέα;»: μια στιγμή ανοίγματος της τάξης στη ζωή των παιδιών. Είναι ένας χρόνος κατά τον οποίο τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα μπροστά σε όλη την τάξη. Το «Τι νέα;» είναι συχνά, για ένα παιδί, μια ευκαιρία να μην αισθάνεται πια μόνο του στον κόσμο αλλά και η δυνατότητα να μοιραστεί ένα βαρύ φορτίο, επειδή ξέρει ότι εδώ θα

το υποδεχθούν μέσα σε ασφάλεια. Αυτό επιτρέπει στο παιδί να ξαναβρεί νόημα, διάθεση για ζωή μέσα στο σχολείο. Γι' αυτό τα παιδιά αγαπούν «τα νέα μας» και τα επιζητούν όταν καταλάβουν περί τίνος πρόκειται. Γίνεται η πρώτη ανάσα της μέρας, η στιγμή που το φορτίο του εξωτερικού κόσμου γίνεται ελαφρύτερο.

Ελεύθερο κείμενο: Πηγαία ανάγκη, τροφή για την πνευματική και τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών είναι η ελεύθερη έκφραση. Όλοι οι άνθρωποι, όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη και διάθεση να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με τα μέσα που διαθέτουν: σχέδιο, γραφή, λόγο… Το παιδί γράφει αυτό που θέλει, όταν θέλει, υπό τη μορφή που θέλει. Αυτό το κομμάτι ζωής, αυτή η άμεση έκφραση της ενδόμυχης σκέψης του εκτίθεται στην τάξη και βελτιώνεται μέσα από κριτικές ανταλλαγές και γόνιμη συζήτηση.

Και, καθώς πολλές φορές χρησιμοποιούνται στην αλληλογραφία, τη σχολική εφημερίδα, σε μικρά βιβλία, τα ελεύθερα κείμενα νοηματοδοτούνται από το γεγονός ότι εξυπηρετούν πραγματικές περιστάσεις της ζωής του παιδιού και της σχολικής πράξης.

Τυπογραφείο, κινηματογράφος, σχολική αλληλογραφία, βιβλιοθήκη, εργαστήρια τέχνης αποτελούν δοκιμασμένα εργαλεία και τεχνικές που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν, να ασκήσουν τη δημιουργικότητά τους και να απευθύνουν την εργασία τους σε πραγματικό κοινό (Λάχλου, Μπαλτάς, Καρακατσάνη, 2017).

Πρόκειται, τέλος, για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα, που επιδιώκει δράσεις και συνεργασίες με πρόσωπα, φορείς και δίκτυα, με έμφαση στις διαδρομές μέσα και έξω από το σχολείο, στους περιπάτους, στις επισκέψεις στη γειτονιά και την κοινότητα (Μπαλτάς, 2020). Οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοικειώνονται με τον δημόσιο χώρο και αντιλαμβάνονται ότι τους/τις αφορά. Με τις δράσεις και τη συμμετοχή στα κοινά συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον τους και ταυτόχρονα την προσωπική τους στάση απέναντι σε αυτό.

Οι τεχνικές Φρενέ είναι πολλές, αλλά συγκροτούν ένα σύμπαν, αλληλεπιδρούν και επιτρέπουν:

- Να δίνεις τον λόγο στο παιδί.
- Να του παρέχεις χρόνο και αυτονομία.
- Να εγκαθιδρύεις στην τάξη μια συνεργατική πειθαρχία και το μοίρασμα της εξουσίας.
- Να θέτεις «προβλήματα».
- Να κατακτάς γνώσεις, μέσα από την ελεύθερη έκφραση και τον πειραματισμό.

Το όραμα της παιδαγωγικής Φρενέ είναι το κάθε παιδί:

- Να εκφράζεται με θάρρος.
- Να γίνεται σιγά σιγά υπεύθυνο.
- Να μάθει να συνεργάζεται, να πειραματίζεται και να ανοίγεται στον κόσμο.
- Να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό.
- Να οικοδομεί τις γνώσεις του σε αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και τους ενήλικες.
- Να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και την αυτονομία του και να φτάνει σε μια πραγματική ανάληψη υπευθυνοτήτων, σε μια τάξη ζωντανή και ανοιχτή στον κόσμο.

Συμπεράσματα

Πρόκειται για μια πρόταση συγκροτημένη, που έχει εφαρμοστεί και εφαρμόζεται επί σειρά ετών σε σχολεία όλου του κόσμου με εξαιρετική επιτυχία. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας σε δύσκολα κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Blais, Gauchetet Ottavi, 2002; Reuter, 2007; Francomme, 2009). Το διεθνές δίκτυο των σχολείων Φρενέ αποτελεί την καλύτερη απόδειξη γι' αυτό.

Συν τοις άλλοις, αποτελεί μία πρόταση ευέλικτη, γιατί ακόμη και στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί με τον παραδοσιακό τρόπο, είναιν εφικτή η λειτουργία μίας μεμονωμένης τάξης ως τάξη Φρενέ. Ακόμη, μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει κάποιες τεχνικές και ορισμένα παιδαγωγικά εργαλεία, διαμορφώνοντας το δικό του ξεκίνημα για μια εναλλακτική παιδαγωγική που προσφέρει την απόλαυση μιας δημιουργικής, ευχάριστης και αποδοτικής εργασίας σε παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, όμως, είναι προφανές ότι η ουσιαστική επιμόρφωση και γνωριμία με τη φιλοσοφία, τις αρχές, τα εργαλεία και τις τεχνικές της παιδαγωγικής Φρενέ αποτελεί την κύρια και τη βασική προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε προσπάθειας εφαρμογής της στην εκπαίδευση.

Το να δουλεύεις με την παιδαγωγική Φρενέ, σημαίνει ότι επιτρέπεις στη ζωή να μπει στην τάξη, οργανώνεις

στιγμές διαλόγου, ανταλλαγών, παρουσιάσεων, συνεργασίας, στιγμές που τα παιδιά είναι δρώντα πρόσωπα, είναι οι πρωταγωνιστές στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Blais, M. C., Gauchet M., Ottavi D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Hachette.

Francomme, O. (2009). Histoire du mouvement Freinet. Son action international. *Revue française d'éducation compare, 5*, 159-176.

Freinet, C. (1946), *L'Ecole Moderne Française*. Paris: Editions Orphys.

Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* Αθήνα: Κέδρος.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets.* Lyon: Chronique Sociale.

ICEM (2017). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris: ESF.

ICEM (2017). *Ξεκινώντας με την παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.

Laffitte, R. et le groupe VPI (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Éd. Matrice.

Mathieu., A. (2017). Εργαλεία και τεχνικές. Στο ICEM, *Ξεκινώντας με την παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Tiberi, D. (2017). Εν είδει συμπεράσματος. Στο ICEM, *Ξεκινώντας με την παιδαγωγική Φρενέ. Γιατί; Πώς;*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une Ecole Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris: L'Harmattan.

Λάχλου, Σ., Μπαλτάς, Χ., Καρακατσάνη, Δ. (επιμ.) (2017). *Célestin Freinet, Θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις των συναδέλφων.

Μπαδικιάν, Σ.(2017). *Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet: Διαδικασίες εφαρμογής*. Αθήνα: Παιδαγωγική ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Μπαλτάς, Χ. (2020). *Το Σχολείο της Κοινότητας με την παιδαγωγική Freinet.* Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Παγώνη, Μ. (2007). «Παιδαγωγική Freinet: έρευνα γύρω από ένα νεωτεριστικό σχολείο στη Γαλλία», *Σύγχρονα θέματα*, *99*, 5-8.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού,* Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (2000). *Η βία στα σχολεία*, Έκθεση προς το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, Αθήνα.

Επίσημη γνώση και θεσμικές πρακτικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων

Γεωργία Παπαδοπούλου
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό Πανεπιστημίου Αθηνών
gepapa@pspa.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επίσημη γνώση που παρέχεται στα πανεπιστήμια, και συγκεκριμένα ο θεσμικός τρόπος με τον οποίο αυτή εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, αποτελεί την κύρια ενασχόληση της εργασίας αυτής. Με αφετηρία τη θεωρητική οπτική του M. Apple για την *επίσημη γνώση*, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο θεσμός των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων αποτυπώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη για το περιεχόμενο και τη μορφή της -επίσημης- πανεπιστημιακής γνώσης. Η έμφαση δίνεται, αφενός στις θεσμικές πρακτικές που τελικά περιορίζουν τις επιλογές συγγραμμάτων στο ένα σύγγραμμα ανά μάθημα, αφετέρου στις αντιφάσεις αυτών των πρακτικών με τα σύγχρονα κριτήρια αξιολόγησης των πανεπιστημιακών Τμημάτων. Τέλος, τα σύγχρονα ζητήματα ελέγχου της επίσημης γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή της, αναδεικνύονται μέσα από τις πρακτικές άλλων φορέων (π.χ. εκδοτικοί οίκοι).

ABSTRACT

The knowledge provided in universities and specifically the institutional way in which it is introduced in higher education in Greece is the main concern of this paper. Starting from Michael Apple's theoretical perspective on *official knowledge*, it will be explored how the institutional framework of university textbooks captures a specific perception of the content and form of official university knowledge. Emphasis is given to the practices that ultimately limit the choices of textbooks to one textbook per course and to the contradictions of these practices with the modern evaluation criteria of University Departments.Finally, the contemporary issues of control of official knowledge in higher education, both in terms of its content and form, are highlighted through the practices of other entities (eg publishers).

Εισαγωγή

Η επίσημη γνώση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα ελληνικά πανεπιστήμια εισάγεται και αποτυπώνεται θεσμικά μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και τη δωρεάν διάθεσή τους στους διδασκόμενους. Πρόκειται, επομένως, για τον θεσμικό χώρο όπου μπορούν να αναζητηθούν οι συμβολισμοί που συνοδεύουν την έννοια της επίσημης γνώσης η οποία εισάγεται στα πανεπιστήμια, και οι οποίοι συνδέονται με μια συγκεκριμένη αντίληψη, τόσο για τη γνώση (ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της) όσο και για τη σχέση της γνώσης με τη μάθηση.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής μάς επιτρέπουν να αναζητήσουμε και να αναδείξουμε τη σημασία που έχει το θεσμικό πλαίσιο εισαγωγής της γνώσης, δηλαδή οι κρατικές πολιτικές που συνοδεύουν τον τρόπο που εισάγεται η γνώση στο εκπαιδευτικό πεδίο ως θεσμική ρύθμιση της επίσημης γνώσης (Apple, 2008, 177).

Με αφετηρία τις παραπάνω θεωρητικές οπτικές, και ιδιαίτερα τις αναλύσεις των περίπλοκων πολιτικών του εγχειριδίου που τις βρίσκουμε σε αυτόν τον χώρο της πολιτειακής έγκρισης (Apple, 2008, 179), η παρούσα αναζήτηση και διατύπωση των ερωτημάτων που αφορούν τη γνώση που εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζει

στην επίσημη θεσμική πρόβλεψη των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και των νοημάτων που τα συνοδεύουν, και αναπτύσσεται στα ακόλουθα τρία επίπεδα:

Σε ένα *πρώτο* επίπεδο, η έμφαση αφορά την ανάδειξη του θεσμικού τρόπου επιλογής και εισαγωγής των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τους συμβολισμούς γύρω από τη γνώση. Τα πανεπιστημιακά συγγράμματα, και συγκεκριμένα η θεσμική δυνατότητα επιλογής/παροχής ενός (μόνο) συγγράμματος από ένα περιορισμένο σύνολο επιλογών, μπορεί να αναδείξει τις πολιτικές συμβολικού ελέγχου της παρεχόμενης γνώσης. Ιδιαίτερα, η θεσμική έμφαση στο (ένα) εγχειρίδιο/σύγγραμμα ανά μάθημα δημιουργεί μία καταρχήν αντιφατική συνθήκη, σε σχέση με τις αρχές και στοχεύσεις της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στα κριτήρια αξιολόγησης και πιστοποίησης των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων/Τμημάτων σήμερα.

Το τελευταίο αναπτύσσεται σε *δεύτερο* επίπεδο, όπου η ανάλυση στοχεύει στην ανάδειξη των αντιφάσεων που συνοδεύουν τις παραπάνω θεσμικές πρακτικές, σε σχέση με την αξιολόγηση των τμημάτων σήμερα. Οι αρχές της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), του κύριου επίσημου φορέα πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, αποτελούν τη βάση ανάδειξης των αντιφάσεων ανάμεσα στον τρόπο εισαγωγής της επίσημης γνώσης στα πανεπιστήμια και στα κριτήρια της πιστοποίησης ή αξιολόγησης των πανεπιστημιακών Τμημάτων, τα οποία αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη φοιτητοκεντρικών μεθόδων, κριτικής σκέψης και μάθησης. Μέσα από την ανάλυση αυτή, θα επιχειρηθεί μια κριτική προσέγγιση της έννοιας της γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αφετηρία την ανάδειξη των πολιτικών που αποτυπώνουν και διατηρούν μια συγκεκριμένη αντίληψη της έγκυρης γνώσης αλλά και των εσωτερικών αντιφάσεων του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου.

Τέλος, σε *τρίτο* επίπεδο, η ανάλυση θα επιχειρήσει να αναδείξει τις σύγχρονες προσπάθειες ελέγχου της γνώσης που εισάγεται στα πανεπιστήμια, οι οποίες συνδέονται με τις σύγχρονες πρακτικές των εκδοτικών οίκων. Θα αναδειχθούν ο ρόλος και η προσπάθεια των εκδοτικών φορέων να ενισχύσουν τον ρόλο τους ως προς τον καθορισμό, τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής της επίσημης γνώσης. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα σύγχρονη πρακτική, η οποία αναδύεται τα τελευταία χρόνια και αντανακλά το πεδίο του (εκδοτικού) ανταγωνισμού. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει μια σύγχρονη προσέγγιση της γνώσης και του ρόλου διδασκόντων/διδασκομένων.

Η επίσημη γνώση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: πανεπιστημιακά συγγράμματα και θεσμικό πλαίσιο

Την τελευταία δεκαετία, και συγκεκριμένα ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 2010-11, η διαχείριση και διανομή των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων πραγματοποιείται μέσω του Εύδοξου. Πρόκειται για την ηλεκτρονική υπηρεσία -βάση δεδομένων η οποία μεσολαβεί ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τους διδάσκοντες, τους διδασκόμενους και τους εκδοτικούς οίκους.

Ο Εύδοξος αποτελεί, στην ουσία, το εργαλείο εφαρμογής του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου εισαγωγής της επίσημης γνώσης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Είναι ενδιαφέρον ότι σε αυτό το πεδίο, οι διδάσκοντες καλούνται να προτείνουν συγγράμματα, ενθαρρύνοντας έτσι τη διαμόρφωση πολλαπλών επιλογών. Αντίστοιχα, οι διδασκόμενοι φαίνεται να καλούνται να *επιλέξουν*. Η έννοια της *επιλογής* είναι σημαντική στο σημείο αυτό, ιδιαίτερα ως προς τον τρόπο που αποτυπώνεται θεσμικά και υπογραμμίζεται.

«*Από τον εμφανιζόμενο κατάλογο μαθημάτων ο φοιτητής επιλέγει, πατώντας πάνω στον τίτλο τους, μόνο τα μαθήματα τα οποία έχει δηλώσει κατά την εγγραφή του και για τα οποία δικαιούται σύγγραμμα. Αυτόματα εμφανίζονται κάτω από το μάθημα τα αντίστοιχα προτεινόμενα συγγράμματα. Ο φοιτητής μπορεί να επιλέξει ένα εξ' αυτών*»[έμφαση δική μας] (Εύδοξος, 2014-2020, 10).

Η παραπάνω διαδικασία, λοιπόν, βασίζεται κατεξοχήν στην έννοια της *επιλογής*. Ωστόσο, αυτή η φαινομενικά και δυνητικά ανοιχτή διαδικασία επιλογών, συναντά τελικά στο *ίδιο* θεσμικό πλαίσιο, τον περιορισμό της. Το θεσμικό πλαίσιο επιτρέπει και ταυτόχρονα αναιρεί, τη δυνατότητα στην επιλογή της γνώσης, καθώς *μόνο ένα* σύγγραμμα τελικά παρέχεται στους διδασκόμενους μέσα από την παραπάνω διαδικασία, το οποίο δεν προκύπτει από τη δική τους επιλογή. Η κοινή πρακτική που συνοδεύει την παραπάνω θεσμική πρόβλεψη είναι η προ-επιλογή του (ενός) συγγράμματος από τον/τη διδάσκοντα/ουσα του μαθήματος, και η υπόδειξη εκείνου του μοναδικού συγγράμματος το οποίο εν τέλει θα «επιλέξουν» οι διδασκόμενοι και θα υποστηρίξει τη διδασκαλία. Το ένα και μοναδικό σύγγραμμα ανά μάθημα είναι το αποτέλεσμα μιας θεσμικής πρακτικής που, στην ουσία, ακυρώνει τις επιλογές των διδασκόντων, καθώς και τη δυνατότητα επιλογής από τους διδασκόμενους.

Θεσμικές πρακτικές και συμβολισμοί

Ο συμβολισμός που εμπεριέχεται στην παραπάνω πρακτική είναι σημαντικός. Η άσκηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως εκφράζεται μέσα από ένα πληροφοριακό σύστημα το οποίο εφαρμόζει τους όρους της διανομής της γνώσης, δεν αποτελεί απλώς μία τεχνοκρατική, διαμεσολαβητική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή ορίζει και ταυτόχρονα περιορίζει το είδος της γνώσης που εισέρχεται στα πανεπιστήμια, επιδρώντας εν δυνάμει και στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και στην αξιολόγηση φοιτητών/τριών, καθορίζοντας συνολικά την ακαδημαϊκή διαδικασία μάθησης.

Χρειάζεται να υπενθυμίσουμε εδώ ότι η διαμόρφωση της επίσημης γνώσης είναι πάντοτε μια πολιτική διαδικασία (Apple, 2008, 217). Εν προκειμένω, ο συμβολισμός των θεσμών είναι ξεκάθαρος: Ένα σύγγραμμα, μία συγκεκριμένη επίσημη γνώση ικανή να καλύψει το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος που διδάσκεται, δυνάμενη επίσης να αξιολογήσει τις γνώσεις, και να υποστηρίξει τη δημιουργική μάθηση των διδασκόμενων. Οι συμβολισμοί που συνοδεύουν αυτές τις εκπαιδευτικές πολιτικές (των εγχειριδίων) είναι σημαντικές. Συμμετέχουν στη δημιουργία του νόμιμου και αξιόπιστου, και κυρίως συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στην οργάνωση των συστημάτων γνώσης μιας κοινωνίας (Apple, 1990).

Η (μη) επιλογή της γνώσης

Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία, όχι της επιλογής συγκεκριμένων πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, αλλά κυρίως της *επιλογής* αυτής καθαυτής, ή, για την ακρίβεια, η *απουσία* της επιλογής. Η γνώση, λοιπόν, ως προκαθορισμένη επιλογή για τους διδασκόμενους, αποτέλεσμα της μίας και μοναδικής υπόδειξης των διδασκόντων, μεταφράζεται θεσμικά σε *ένα σύγγραμμα ανά μάθημα*, το οποίο τελικά θα εισαχθεί στην παιδαγωγική σχέση για να υποστηρίξει τη διαδικασία της μάθησης (διδασκαλίας και αξιολόγησης διδασκομένων).

Η έμφασή μας εδώ δεν αφορά το περιεχόμενο της μεταδιδόμενης γνώσης και τον ρόλο των πανεπιστημίων ως προς αυτό (δηλαδή στο *τι* διδάσκεται), αλλά τις έννοιες του ελέγχου, των κοινωνικών και πολιτικών μηνυμάτων που περιλαμβάνονται στη διδακτική επικοινωνία, σε όλα όσα στη θεωρητική καταγραφή αναφέρονται ως άρρητοι, έμμεσοι και κρυφοί κανόνες, εννοώντας, στην ουσία, όλα όσα δεν καταγράφονται με τη μορφή κανόνα αλλά είναι σαφή και κατανοητά από όλους τους συμμετέχοντες (Σολομών, 1994, 115). Η απουσία επιλογών είναι επίσης μια πρακτική κατανοητή από όλους τους μετέχοντες. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προτείνουν το σύγγραμμα το οποίο τελικά οι φοιτητές «επιλέγουν». Φυσικά, οι θεωρητικές αφετηρίες κατανόησης αυτών των πρακτικών συνδέονται με μια κοινωνιολογία της γνώσης και της εξουσίας, όπως αναδείχθηκαν από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Οι εν λόγω θεωρήσεις κατάφεραν, αφενός να στρέψουν την προσοχή μας στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης, αφετέρου στην επιλογή της «έγκυρης» και «ουδέτερης» γνώσης που απέκρυπτε τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται (De Queiroz, 2000, 79-80).

Κυρίως, όμως, η παραπάνω πρακτική συνδέεται με το ιδεολόγημα και την επιβίωση του πολύπαθου συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με χαρακτηριστική τη χρήση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ανά σχολικό γνωστικό αντικείμενο, κατεξοχήν στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, η γνώση αποκτά και διατηρεί ισχυρό το αντιεπιστημονικό ιδεολόγημα της μίας και μοναδικής «σωστής» εκδοχής του λόγου (Φραγκουδάκη, 2004, 55).

Οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής μάς επιτρέπουν να προσεγγίσουμε και να συσχετίσουμε την παραπάνω πρακτική με την ίδια την έννοια της γνώσης. Η γνώση που εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά, κατά κύριο λόγο, μία μόνο επιλογή από όλη τη διαθέσιμη κοινωνική γνώση. Η γνώση, δηλαδή, που μπαίνει στο εκπαιδευτικό τοπίο είναι μια επιλογή από ένα μεγαλύτερο και πολύ ευρύτερο σύμπαν γνώσεων, όπου τελικά ένα μόνο μέρος από όλη τη διαθέσιμη κοινωνική γνώση εισέρχεται στην εκπαίδευση (Apple, 1986,25). Αυτή ακριβώς η έμφαση στη σημασία της επιλογής φαίνεται να χάνεται στην παραπάνω θεσμική διαδικασία των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, όπου το ένα -πανεπιστημιακό- σύγγραμμα ανά μάθημα συμβολίζει και συνοψίζει την απουσία της έμφασης στις πολλαπλές διαθέσιμες επιλογές της κοινωνικής γνώσης.

Επιπλέον, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη πολιτική του -θεσμικού- περιορισμού της γνώσης στο ένα παρεχόμενο σύγγραμμα, στους φοιτητές/τριες συνοδεύεται ταυτόχρονα από μια περιοριστική λογική δράσης διδασκόντων και διδασκομένων. Η απουσία επιλογών σημαίνει ταυτόχρονα τη μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία καταλήγει σε μια αποξενωτική λογική, καθώς και στη σταδιακή απομάκρυνση από τον έλεγχο όσων πρέπει να εφαρμόσουν και να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πράξη (Apple, 1990; Apple, 2008, 281, 284).

Οικονομική πολιτική και διανομή της γνώσης

Η οικονομική πολιτική που ασκείται εδώ, σε σχέση με την παροχή δωρεάν συγγραμμάτων, είναι εμφανής. Στο πλαί-

σιο των περιορισμένων δυνατοτήτων μιας κρατικής οικονομικής πολιτικής, αυτή η πρακτική φαίνεται να βρίσκει την αιτιολόγησή της. Ωστόσο, οποιοδήποτε επιχείρημα και οικονομικό κριτήριο συνδεόμενο με τον παραπάνω θεσμικό περιορισμό της διανομής των συγγραμμάτων, φυσικά δεν αποτελεί μια πρακτική αποκομμένη από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο οι κοινωνικές όσο και οι οικονομικές αξίες είναι ήδη ενσωματωμένες στους θεσμούς μέσα στους οποίους βρισκόμαστε και δουλεύουμε (Apple, 1980, 27).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με μια κοινωνική και οικονομική δομή η οποία εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, και μέσα σε αυτήν βρίσκονται διδάσκοντες και διδασκόμενοι. Επομένως, είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να γίνεται αντιληπτή η εκπαιδευτική πολιτική που συνοδεύει τη γνώση, σε σχέση με την ευρύτερη αγορά που τη συνοδεύει και τις σχετικές οικονομικές πολιτικές (Apple, 1990).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της οικονομικής πολιτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έγκειται στο ότι το κρατικό μονοπώλιο στην παροχή εγχειριδίων εδώ δεν είναι τόσο ισχυρό όσο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα συναντάμε τη διαμόρφωση ενός ανταγωνιστικού πλαισίου όπου οι εκδοτικοί φορείς μετέχουν ενεργά στη διανομή της γνώσης μέσω των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων (έκδοση και παροχή συγγραμμάτων). Εδώ, η πολιτική μιας ελεύθερης αγοράς είναι εμφανής και δημιουργεί ένα σύνθετο πεδίο, όπου οι ανταγωνιστικές σχέσεις του κέρδους βρίσκονται στο επίκεντρο. Ωστόσο, οι διαδικασίες που συνοδεύουν τα διδακτικά εγχειρίδια δεν είναι μόνο οικονομικές αλλά και πολιτικές (Apple, 1989).

Επομένως, δεν θα μπορούσαμε να απομονώσουμε την εφαρμογή μιας οικονομικής πολιτικής από την εκπαιδευτική πολιτική η οποία εκφράζεται και εφαρμόζεται εδώ και συνοδεύεται από μία συγκεκριμένη αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση.

Είναι ενδεικτικό ότι, παρόλο που η ψηφιακή έκδοση των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, και ευρύτερα των βιβλίων στον χώρο των εκδόσεων, έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, δεν φαίνεται να έχει επιφέρει κάποια αλλαγή στις θεσμικές προβλέψεις ως προς τη διανομή της γνώσης όσον αφορά τα πανεπιστημιακά συγγράμματα.

Είναι, ίσως, ενδεικτικό ότι την ίδια στιγμή που ο πρόσφατος Νόμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν.4957/2020) εισάγει τον (διευρυμένο) ορισμό του διδακτικού πανεπιστημιακού συγγράμματος, ο οποίος περιλαμβάνει «κάθε έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο» (Ν. 4957/2022, αρ.285), δηλαδή την ψηφιακή έκδοσή του, είναι ασαφές αν αυτό μεταφράζεται τελικά σε ένα μαθησιακό «όφελος» για τον/την φοιτητή/τρια. Συν τοις άλλοις, δεν διασαφηνίζεται εάν, η ψηφιακή είσοδος του διδακτικού συγγράμματος καταφέρνει να διευρύνει τις επιλογές και να διαφοροποιήσει τη σχέση της μάθησης με τη γνώση.

Είναι ενδιαφέρον ότι πρόσφατα ο Σύνδεσμος Εκδοτών Επιστημονικού Βιβλίου εξέφρασε την αντίθεσή του στη διανομή ψηφιακών συγγραμμάτων (θέτοντας προϋποθέσεις τεχνογνωσίας αλλά κυρίως διασφάλισης των πνευματικών δικαιωμάτων, την αποφυγή πειρατείας και κατ' επέκταση επιβίωσης των εκδοτικών οίκων) (ΣΕΕΒΙ, 2022). Από την άλλη πλευρά, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική απαντά στους παραπάνω προβληματισμούς με «χρηματική επιβράβευση ή άλλα προνόμια προς τους εκδότες που προσφέρουν ηλεκτρονικά συγγράμματα» (αρ.285, Ν. 4957/2022), χωρίς δηλαδή να διαμορφώνει το πεδίο διασφάλισης της εισαγωγής ψηφιακών συγγραμμάτων, κυρίως όμως χωρίς να διαφοροποιείται η αντίληψη για τη διαδικασία μάθησης και προσέγγισης της γνώσης (π.χ. με πολλαπλά, πέραν του ενός,συγγράμματα ανά μάθημα).

Αξιολόγηση πανεπιστημίων και φοιτητοκεντρικές πρακτικές

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθούν οι αντιφάσεις που αναδεικνύονται ανάμεσα στην εμμένουσα περιοριστική λογική παροχής/διανομής των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και στα κριτήρια αξιολόγησης των πανεπιστημιακών Τμημάτων σήμερα. Η τελευταία αντλεί τη θεωρητική της αφετηρία από το ρεύμα της νέας διδακτικής και την έμφαση σε μια διδασκαλία μαθητοκεντρική και φιλική στις πρότερες γνώσεις των διδασκομένων (Κουζέλης, 2005, 23, 26). Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση των πανεπιστημιακών τμημάτων βασίζεται όλο και περισσότερο στις φοιτητοκεντρικές πρακτικές μάθησης, οι οποίες κερδίζουν όλο και μεγαλύτερο έδαφος, όχι μόνο στο επίπεδο των θεωρητικών αντιλήψεων για τη σύγχρονη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά διατυπώνονται και θεσμικά στα επίσημα κείμενα που συνοδεύουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η θεωρητική έμφαση στη φοιτητοκεντρική διδασκαλία διατυπώνεται και προβάλλεται πιο συστηματικά, λόγω της ποσοτικοποίησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω των πιστοποιήσεων και των αξιολογήσεων των Τμημάτων.

Συγκεκριμένα, με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΕΕ), με κύρια

αποστολή της τη διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των Τμημάτων), διατηρεί στα επίσημα κείμενα και πρότυπά της, την έμφαση στους φοιτητές και στην αναγκαιότητα να τους παρέχονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις έτσι ώστε να ενθαρρύνονται να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης (ΕΘΑΕΕ, 2019, 2020α).

Δίπλα στο υψηλό επίπεδο σπουδών, το *όραμα,* όπως αποτυπώνεται στις βασικές αρχές της ΕΘΑΕΕ, είναι η παραγωγή επιστημόνων «με δημιουργικό τρόπο σκέψης, ευρεία μόρφωση, γνώσεις αιχμής και δίκαιη ανταμοιβή και αναγνώριση των προσόντων τους στην αγορά εργασίας» (ΕΘΑΑΕ, 2020β).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η παραπάνω έμφαση στη φοιτητοκεντρική μάθηση δεν παραλείπει να συνδεθεί με την εναρμόνιση των ιδρυμάτων με τις ανάγκες μιας σύγχρονης οικονομίας και ευημερούσας κοινωνίας. Η εναρμόνιση αυτή προϋποθέτει πολύπλευρη προετοιμασία των φοιτητών, αφενός από πλευράς γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στη βάση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών, αφετέρου σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, διαχείρισης της σταδιοδρομίας και διά βίου μάθησης (ΕΘΑΑΕ, 2021, 133).

Μπορούμε να αναγνωρίσουμε στην παραπάνω διατύπωση μια τεχνοκρατική αντίληψη της κατάρτισης και των δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν οι φοιτητές/τριες σήμερα. Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται μια διδακτική προσέγγιση η οποία βασίζεται, ή καλύτερα επικαλείται τις επιρροές από το κίνημα της νέας διδακτικής και τις προτάσεις ενεργού μάθησης, όπως ενδεικτικά αποτυπώνεται στη φράση να «μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε» και συνδέεται με μια στροφή προς τις «ιδέες των παιδιών» (Κουζέλης, 2005, 21-23).

Η παραπάνω επίκληση λαμβάνει χώρα σε μια διδακτική της φοιτητοκεντρικής μάθησης, δηλαδή σε μια εκπαίδευση όπου κυριαρχούν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών και οι δυνατότητες αναστοχασμού, και δεν συμβαδίζει τελικά με θεσμικές πρακτικές που ενισχύουν τη στερεοτυπική σκέψη, την επιμονή στην αποστήθιση, την έμφαση στη μία και μοναδική εκδοχή της πραγματικότητας. Ωστόσο, ο φοιτητοκεντρικός στόχος παραμένει ξεκάθαρα διατυπωμένος στα επίσημα κείμενα της ΕΘΑΑΕ (2020α, 2020β).

Η αναφορά, δηλαδή, σε μια σύγχρονη διδακτική, όπως αποτυπώνεται στους επίσημους στόχους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αξιολόγηση των Τμημάτων, δεν συμβαδίζει με τον θεσμικό κανόνα του ενός εγχειριδίου ανά μάθημα, και γενικότερα με την πρακτική του κλειστού κειμένου και της απουσίας του διαλόγου. *Ένα* διδακτικό σύγγραμμα, λοιπόν, ένα εγχειρίδιο-οδηγός έτοιμων γνώσεων, ή καλύτερα απαντήσεων για την εξεταστική, είναι εκείνο το ένα κείμενο που εμμένει και συμβολίζει την «ορθότητα της αυθεντίας» (Κουζέλης, 2013).

Ένα από τα ερωτήματα που αναδύονται εδώ είναι αν τελικά η σύγχρονη αξιολόγηση των Τμημάτων εδραιώνεται σε μια αντίφαση ανάμεσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο, ενώ διατηρεί τις παθογένειές του, πασχίζει και έχει την αξίωση μιας σύγχρονης προσέγγισης της γνώσης (π.χ. με έμφαση στην κριτική σκέψη), ή αν τελικά πρόκειται για το σύγχρονο πρόσωπο του κυνισμού στην εκπαίδευση. Αν πρόκειται, δηλαδή, για μια πολιτική η οποία ψευδεπίγραφα και μόνο, εστιάζει στις φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις, στην κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό, ενώ το πραγματικό ζητούμενο είναι η μονόπλευρη έμφαση της εκπαίδευσης στις τεχνικές γνώσεις, στην κατάρτιση και στις δεξιότητες μιας σύγχρονης οικονομίας.

Εκδοτικοί φορείς και πρακτικές ελέγχου της γνώσης

Παράλληλα με το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, καθώς και τις πρακτικές που αναπτύσσονται γύρω από τη διαμόρφωση της επίσημης γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χρειάζεται να αναδειχθεί ο σύγχρονος, σημαντικός ρόλος των εκδοτικών φορέων στη διαμόρφωση της αντίληψης για τη γνώση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παροχή/διάθεση των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων εδραιώνεται στη θεσμική σχέση του Υπουργείου Παιδείας και των εκδοτικών φορέων της χώρας, η οποία διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες.

Ωστόσο, παράλληλα με το θεσμικό πλαίσιο, αναπτύσσονται πρακτικές που αφορούν την προσπάθεια των εκδοτικών φορέων να ελέγξουν ή να ισχυροποιήσουν τη θέση τους ως προς την παροχή της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, στο σημερινό πεδίο του ανταγωνισμού μεταξύ των εκδοτικών φορέων για τη διεκδίκηση και διανομή των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, συχνά το σύγγραμμα συνοδεύεται από μια νέα «θελκτική» για τον διδάσκοντα «διευκόλυνση»: την *έτοιμη παρουσίαση του περιεχομένου* του βιβλίου (π.χ. σε powerpoint), αλλά και την εξέταση/αξιολόγηση του μαθήματος, έτοιμη μέσα από *προ-διαμορφωμένες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής*. Πρόκειται για μια νέα πρακτική και μια νέα προσπάθεια (κάποιων εκδοτικών οίκων) να «κερδίσουν» στο ανταγωνιστικό πλαίσιο του μοναδικού συγγράμματος, το οποίο τελικά θα διατεθεί στα πανεπιστημιακά μαθήματα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια νέα πρακτική με συμβολική αξία ως προς τη προσπάθεια να ισχυροποιήσουν οι εκδοτικοί οίκοι τη θέση τους

και τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της επίσημης γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή της).

Πέρα από το θεσμικό πεδίο, οι εκδοτικοί φορείς φαίνεται να διαμορφώνουν πρακτικές με άμεση επίπτωση και συμβολική σημασία για την αντίληψη της γνώσης αυτής καθαυτής. Οι εκδοτικοί φορείς, παρεμβαίνοντας στο κείμενο και στον τρόπο παρουσίασης της γνώσης, ουσιαστικά ενεργούν ως φορείς αναπλαισίωσής της. Οι θεωρήσεις της κριτικής παιδαγωγικής και κοινωνικής αναπαραγωγής έχουν αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους η γνώση μετασχηματίζεται και αναπλαισιώνεται (Apple, 2008, 183; Bernstein, 1981). Το σημαντικό στο σημείο αυτό είναι η προσπάθεια αναπλαισίωσης της γνώσης όχι μόνο από τους διδάσκοντες/διδασκόμενους αλλά από εκδοτικούς φορείς που, ενώ ο ρόλος τους αφορά την αναπαραγωγή της γνώσης (όχι την παραγωγή της), ενεργούν ως φορείς αναπλαισίωσής της (Apple, 2008, 184).

Η παραπάνω (νέα) πρακτική των εκδοτικών οίκων, προς το παρόν είναι περιορισμένης κλίμακας αλλά είναι ενδεικτική, ίσως, της κατεύθυνσης προς την οποία επιχειρείται να στραφεί. Οι συμβολισμοί εδώ είναι πολλοί και σημαντικοί. Η εμφάνιση αυτών των νέων πρακτικών αφορά τη μετακίνηση προς μία νέα αντίληψη για τον ρόλο των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεχομένως, διαμορφώνεται μια νέα συνθήκη για τον ρόλο των διδασκόντων στα Πανεπιστήμια σήμερα. Όπως ενδεικτικά σημειώνει ο Apple, «όσο πιο ανεπαρκής είναι ο δάσκαλος, τόσο καλύτερα πρέπει να είναι τα εγχειρίδια (2008, 194). Η υποτιθέμενη «ανεπάρκεια» των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από την ανάγκη προσφοράς του καλύτερου δυνατού εγχειριδίου (Apple, 2008, 194), ή, αντίστροφα, το να προσφέρεις ένα «ικανό» σύγγραμμα, έτοιμο προς κατανάλωση, ταυτόχρονα απαξιώνει την εργασία του διδάσκοντα/εκπαιδευτικού και σημαίνει ότι τον μετατρέπεις σε έναν απλό εκτελεστή των σχεδίων κάποιων άλλων. Συνεπώς, πρόκειται για μια απαξίωση της εργασίας και του ρόλου των διδασκόντων, καθώς «η εργασία κυριαρχείται από την αντίληψη κάποιου άλλου για το τι πρέπει να γίνει» (Apple, 2008, 284-7).

Συμπληρωματικά, στο σημείο αυτό, μας ενδιαφέρει η απαξίωση όχι μόνο του επαγγέλματος των διδασκόντων, αλλά κυρίως η απαξίωση της παιδαγωγικής σχέσης, μέσα από την έμφαση στην -τεχνική- ολοκλήρωση των σπουδών με τον πιο εύκολο και ανώδυνο τρόπο για διδάσκοντες και φοιτητές αλλά αρκετά μακριά από αυτό που απαιτεί η διαδικασία της μόρφωσης, της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού.

Συν τοις άλλοις, είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι αγορές, αφενός δημιουργούνται για να ικανοποιήσουν ανάγκες, αφετέρου για να εμφανίσουν και να κατασκευάσουν νέες (Apple et al., 2010, 146). Σε αυτό το πλαίσιο, ακόμα διερευνάται ποιες είναι οι νέες ανάγκες οι οποίες ενδέχεται να δημιουργηθούν στο πεδίο της εγχώριας αγοράς, η οποία συνδέεται με ανταγωνιστικές πρακτικές για την παροχή του πανεπιστημιακού συγγράμματος. Οι εν λόγω ανάγκες αφορούν την επιβίωση των εκδοτικών οίκων, αν όχι μία σημαντική οικονομική ενίσχυσή τους.

Είναι ανοιχτό προς διερεύνηση να δούμε πώς θα διαμορφωθεί αυτή η προσφορά νέας μορφής γνώσης, καθώς και ποιες σημαντικές αλλαγές θα επιφέρει. Όπως σημειώνει ο Apple (1989), σε ένα διαρκώς αναδυόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον, η κυρίαρχη πρακτική είναι η στόχευση στο άμεσο κέρδος, γεγονός που συνοδεύεται από μικρότερο ρίσκο στις εκδοτικές επιλογές, και η κατεύθυνση είναι τελικά προς λιγότερες και πιο ασφαλείς επιλογές (Apple, 1989). Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναδειχθεί ο προβληματισμός που αφορά το ενδεχόμενο δημιουργίας ενός μονοπωλίου και ελέγχου της γνώσης από όλο και λιγότερους εκδοτικούς οίκους. Αυτήν τη στιγμή, η πλειονότητα των εκδοτικών οίκων στην Ελλάδα συμμετέχει στη διαδικασία παροχής συγγραμμάτων μέσω του Εύδοξου. Ωστόσο, μένει να δούμε ποιοι θα παραμείνουν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον πραγματικής επιβίωσης.

Σε αυτό το πλαίσιο του έντονου ανταγωνισμού, προκύπτει και ο προβληματισμός που αφορά συχνά τις επιλογές των εκδοτικών οίκων να επενδύσουν σε πρακτικές άμεσου οφέλους, σε αντιδιαστολή με την πρακτική της μακροπρόθεσμης παρουσίας τους (Apple, 1989). Σε συνδυασμό με τις θεσμικές πρακτικές, όπως αναδείχθηκαν παραπάνω, και την περιοριστική λογική που τις συνοδεύει ως προς την εισαγωγή της γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτός ο νέος ρόλος των εκδοτικών οίκων θα μπορούσε να προκαλέσει σημαντική συρρίκνωση στην αναγκαία αναστοχαστική διαδικασία της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η επίσημη γνώση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται μέσω του θεσμού των πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, συνδέεται με μια συγκεκριμένη αντίληψη για το περιεχόμενο και τη μορφή της γνώσης και της μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η παραπάνω ανάλυση επεχείρησε να αναδείξει ότι τα πανεπιστημιακά συγγράμματα, και συγκεκριμένα η θε-

σμική δυνατότητα επιλογής ενός (μόνο) συγγράμματος από ένα περιορισμένο σύνολο επιλογών, σχετίζεται με τις πολιτικές συμβολικού ελέγχου της παρεχόμενης γνώσης. Άλλωστε, το σύγγραμμα δεν αποτελεί απλώς ένα εργαλείο μάθησης αλλά και το σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ως κείμενο διατηρεί ισχυρούς συμβολισμούς όσον αφορά την έννοια της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδείξαμε, αφενός ότι μέσω αυτών των πρακτικών διατηρείται το ιδεολόγημα της μίας και μοναδικής εκδοχής του λόγου και της επιστήμης, αφετέρου ότι η περιορισμένη δυνατότητα των διδασκομένων να παρέμβουν στην επιλογή της επίσημης γνώσης δημιουργεί μια αντιφατική συνθήκη σε σχέση με την αναμενόμενη συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση αυτής της εκπαιδευτικής σχέσης.

Ιδιαίτερα, η θεσμική έμφαση στο (ένα) εγχειρίδιο/σύγγραμμα ανά μάθημα δημιουργεί μία καταρχήν αντιφατική συνθήκη σε σχέση με τις αρχές και στοχεύσεις της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στα κριτήρια αξιολόγησης και πιστοποίησης των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων/Τμημάτων.

Συγκεκριμένα, οι αρχές της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), του κύριου επίσημου φορέα πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, αποτέλεσαν τη βάση ανάδειξης των αντιφάσεων ανάμεσα στον τρόπο εισαγωγής της επίσημης γνώσης στα πανεπιστήμια και στα κριτήρια της πιστοποίησης ή αξιολόγησης των πανεπιστημιακών Τμημάτων, τα οποία αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη φοιτητοκεντρικών μεθόδων, κριτικής σκέψης και γνώσης.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος και οι αναδυόμενες πρακτικές παρέμβασης των εκδοτικών φορέων στον καθορισμό, τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής της επίσημης γνώσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Η προσπάθεια αναπλαισίωσης της γνώσης από τους παραπάνω φορείς διαμορφώνει μια νέα συνθήκη ως προς την αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον ότι εισάγεται στην παιδαγωγική σχέση διδασκομένων-διδασκόντων, η έντονη παρουσία των εκδοτικών φορέων, όπου το ποιος αναπλαισιώνει τη γνώση μοιάζει να είναι η μέγιστη διεκδίκηση.

Οι παραπάνω πρακτικές υποκρύπτουν σημαντικές αλλαγές ως προς τον ρόλο των διδασκόντων αλλά και ως προς τη διαδικασία μάθησης στα πανεπιστήμια. Οι προβληματισμοί που αναδύονται στο σημείο αυτό αφορούν, κατά κύριο λόγο, το ενδεχόμενο και τον κίνδυνο να αποκτήσει η γνώση τα χαρακτηριστικά προϊόντος γρήγορης κατανάλωσης, μακριά από οποιαδήποτε ουσιαστική αναστοχαστική διαδικασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1989). Textbook Publishing: The Political and Economic Influences, *Theory Into Practice*, *28*(4), 282–287. https://www.jstor.org/stable/1476725 , (ημερομηνία πρόσβασης: 15/2/2024)

Apple, M. (1990). The Text and Cultural Politics, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, *24*(3A), 17–33. http://www.jstor.org/stable/23768190, (ημερομηνία πρόσβασης: 15/2/2024)

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. Μτφρ. Μιχάλης Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M., Ball, S., Gandin, L.A.(eds) (2010). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.

Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model, *Language in Society*, *10*(3), 327–363. http://www.jstor.org/stable/4167260 (ημερομηνία πρόσβασης: 11/2/2024)

De Queiroz, J.M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Μτφρ. Ιφιγένεια Χριστοδούλου, Γιώργος Σταμέλος. Αθήνα: Gutenberg.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2019). Υπόδειγμα για τη σύνταξη πρότασης ακαδημαϊκής πιστοποίησης προγράμματος προπτυχιακών σπουδών. ΕΘΑΑΕ: https://www.ethaae.gr/images/announcements/21.11.2019/808-ypodeigma_protasi_pps.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 9/12/2023)

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2020α). Πρότυπο για την πιστοποίηση της ποιότητας των ξενόγλωσσων προγραμμάτων σπουδών. ΕΘΑΑΕ: https://www.ethaae.gr/images/articles/protypa_pistopoiisis/Πρότυπο_ΞΠΣ.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 11/2/2024)

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2020β). Όραμα, αποστολή, αξίες. ΕΘΑΑΕ: https://www.ethaae.gr/el/ethaae/orama-apostoli-aksies, (ημερομηνία πρόσβασης: 11/2/2024)

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2021). Ετήσια Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. ΕΘΑΑΕ: https://www.ethaae.gr/images/articles/etisies_ekthesis_HAHE/Ετήσια_Έκθεση_ΕΘΑΑΕ_2021.pdf, (ημερομηνία πρόσβασης: 11/2/2024)

Εύδοξος (2014-2020). Οδηγός χρήσης εφαρμογής φοιτητή. https://eudoxus.gr/files/User_Manual_Students.pdf (ημερομηνία πρόσβασης: 10/12/2023)

Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα*. Αθήνα: Νήσος.

Κουζέλης, Γ. (2013). Το σχολείο της αυταρχικής κοινωνίας, 13.10.2013. Ένθετα - Εφημερίδα Αυγή. https://www.avgi.gr/entheta/70513_sholeio-tis-aytarhikis-koinonias (ημερομηνία πρόσβασης: 1/12/2023)

Ν. 4957/2022. *Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 141/Α/21-7-2022).

Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο Σολομών, Ι., Κουζέλης, Γ. (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Σύλλογος Εκδοτών Επιστημονικών Βιβλίων - ΣΕΕΒΙ (2022). Οι Εκδότες αποφάσισαν ομόφωνα να μην παραδώσουν το ψηφιακό υλικό των συγγραμμάτων τους, Δελτίο Τύπου, 17/4/2022. https://www.facebook.com/adminseebi?locale=el_GRκαι https://kritiki.gr/dt-seevi-17-4-22/, (ημερομηνία πρόσβασης: 19/2/2024)

Φραγκουδάκη, Α. (2004). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα, *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 39*, 47-68.

Τα τρία ρεύματα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα και η Κριτική Παιδαγωγική

Ελευθερία Παπαστεφανάκη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
e.papastefanaki@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στις τρεις διακριτές εκφάνσεις της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα το πρώτο μισό του 20ού αιώνα: στη φιλελεύθερη, στη συντηρητική και στη σοσιαλιστική μεταρρυθμιστική σκέψη. Η καθεμιά από τις παραπάνω εκδοχές του σχολείου εργασίας περιλαμβάνει ένα σώμα θεωρητικής παραγωγής, αλλά και πρακτικών εφαρμογών, ενώ έτυχε και διαφορετικής αντιμετώπισης από την πλευρά της πολιτείας, που κυμαινόταν από την πλήρη στήριξη προς τη συντηρητική προοπτική, έως τον απόλυτο διωγμό προς τη σοσιαλιστική εκδοχή του σχολείου εργασίας. Η χρήση του όρου «σχολείο εργασίας», όπως και το περιεχόμενο των επιμέρους παιδαγωγικών εννοιών, απετέλεσαν σημεία αντιπαράθεσης μεταξύ των εκπροσώπων των ρευμάτων αυτών. Οι ιδεολογικές και πολιτικές κατευθύνσεις στη σκέψη των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών οδηγούν σε έναν διαφοροποιημένο τρόπο εφαρμογής και πρόσληψης των αρχών του σχολείου εργασίας. Η αντιπαράθεση μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής, η πρόσληψη της εθνικής ιδεολογίας και το περιεχόμενό της, η αναγνώριση της ταξικής πάλης και της προοπτικής του σοσιαλισμού, αποτέλεσαν κύρια σημεία τα οποία διαφοροποίησαν τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται το ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο της προσέγγισης των παιδοκεντρικών αρχών του σχολείου εργασίας από τη σοσιαλιστική εκδοχή του κινήματος της νέας αγωγής, καθώς και η κριτική που η κατεύθυνση αυτή αρθρώνει στα άλλα δύο ρεύματα. Οι συνισταμένες της εν λόγω κριτικής αποτελούν επίκαιρα σημεία για τη διερεύνηση των άκριτων και αποσπασματικών χρήσεων της Κριτικής Παιδαγωγικής σήμερα.

ABSTRACT

This paper concerns the three distinct manifestations of reform pedagogy that developed in Greece during the first half of the 20th century: the liberal, the conservative and the socialist. Each of these versions of labour school consists of a theoretical corpus and a series of practical applications while their treatment by the state ranged from full support of the conservative perspective to relentless persecution of the socialist version of labour school. The employment of the term labour school as well as the content of specific pedagogical concepts became the bone of contention among the representatives of these currents. The ideological and political assumptions of the reform pedagogues led to differentiations as far as the conceptualization and implementation of the labour school principles are concerned. The confrontation between the proponents of katharevousa and demotic language, the perception of national ideology and its content, the recognition of class struggle and the prospect of socialism were the key points that differentiated the reform pedagogues. In this context, the child-centered principles of the labour school advocated by the socialist version of the new education as well as the critique it waged against the competing currents acquires particular interest. The main axes of this critique can be employed today against the uncritical and fragmentary usage of Critical Pedagogy.

Εισαγωγή

Αν και τις βασικές θέσεις του σχολείου εργασίας φαίνεται να τις υιοθετούν τόσο οι δύο τάσεις που συνυπάρχουν έως το 1927 εντός του Εκπαιδευτικού Ομίλου όσο και οι «συντηρητικοί» παιδαγωγοί, το περιεχόμενο των επιμέρους εννοιών του σχολείου εργασίας και οι αρχές του υφίστανται μεταλλάξεις και προσαρμογές στην κάθε

περίπτωση. Οι παιδαγωγοί-οπαδοί της καθαρεύουσας, που θα υιοθετήσουν στοιχεία του σχολείου εργασίας, θα τα εντάξουν στη δική τους παιδαγωγική πρόταση, η οποία αποκλίνει από το πνεύμα του σχολείου εργασίας και από τις ανανεωτικές του προοπτικές και κατευθύνσεις. Για την πλειοψηφούσα τάση του Ομίλου, κατά τη διάσπασή του το 1927, η δημοτική γλώσσα και η αλλαγή της μεθόδου της διδασκαλίας δεν είναι αρκετές. Η Διακήρυξη της Διοικούσας Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση και την επικράτηση της ομάδας του Δημήτρη Γληνού, θα αναφέρει: «Η εισαγωγή των μεθόδων του σχολείου εργασίας, αίτημα που διατυπώνουν και οι καθαρευουσιάνοι παιδαγωγοί, δε φτάνει, κι αν ακόμη είναι συνδυασμένη με τη γλωσσική μεταρρύθμιση, για να δώση ουσιαστικό χαρακτήρα στη λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», 591). Μεταξύ των καθαρευουσιάνων μεταρρυθμιστών και των «συντηρητικών», όπως ονομάζει η διακήρυξη τους διαφωνούντες που αποχώρησαν με την ομάδα Δελμούζου, η νέα Διοικούσα Επιτροπή του Ομίλου δεν βλέπει παρά εξωτερικές μικρές διαφορές. Η πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την κοινωνική και την ταξική αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας. Το ιδανικό της παιδείας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε μια σοσιαλιστικά οργανωμένη κοινωνία.

Από την άλλη πλευρά, η «συντηρητική» προσέγγιση της νέας αγωγής, η οποία εκπροσωπείται κυρίως από τον Νικόλαο Εξαρχοπουλο και τον Σπυρίδωνα Καλλιάφα, θα μείνει προσκολλημένη στη χρήση της καθαρεύουσας και στον τονισμό της εθνικής και θρησκευτικής διάστασης στην αγωγή. Με την υιοθέτηση των αρχών της νέας αγωγής από τη συγκεκριμένη παιδαγωγική τάση προκύπτει ένα ιδιόρρυθμο μόρφωμα, το οποίο, αφενός επιδιώκει να ενσωματώσει στοιχεία της προβληματικής για την αυτενέργεια του παιδιού, αφετέρου τα συνδυάζει με την αποπομπή της μητρικής γλώσσας από το σχολείο, προτάσσοντας έτσι μία, θα λέγαμε, επιφανειακή εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής.

Στο άρθρο αυτό θα αναφερθούμε στις τρεις διακριτές εκφάνσεις της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής των αρχών του 20ού αιώνα, καθώς και στα σημεία διαφοροποίησής τους μέσα από τις παρακάτω θεματικές: 1. οι σκοποί και περιεχόμενο της μάθησης στο νέο σχολείο, 2. η έννοια της εργασίας, 3. το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας, 4. ο ρόλος των εκπαιδευτικών, 5. το παιδί, 6. η θρησκεία. Επιδιώκουμε να διερευνήσουμε επίκαιρα σημεία που αντλούν από την παραπάνω συζήτηση για τον προβληματισμό που αναπτύσσει η Κριτική Παιδαγωγική σήμερα.

Σκοποί και περιεχόμενο της μάθησης

Η προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού που εκπροσωπούν τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στη χώρα μας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στηρίζεται, σε μεγάλο βαθμό, στην προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία. Οι αριστεροί παιδαγωγοί, εκκινώντας από αυτό το πρόταγμα του συγχρονισμού του σχολείου και της κάλυψης των κοινωνικών αναγκών, εισάγουν στην πορεία ανάπτυξης της σκέψης τους τις παραμέτρους της ταξικής πάλης, της οικοδόμησης του σοσιαλισμού, καθώς και των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, οι καθαρευουσιάνοι παιδαγωγοί εμμένουν στην ανάγκη για εθνική διαπαιδαγώγηση και χρήση της καθαρεύουσας. Μάλιστα, ο Καλλιάφας (1945) θα προτείνει ως βασική αποστολή του σχολείου τον αυστηρό αποκλεισμό της μεγάλης μάζας των παιδιών, τα οποία δεν είναι άξια για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η εκπαίδευση, για τον Καλλιάφα (1945), πρέπει να μορφώνει ηγέτες, λίγους και εκλεκτούς, οι οποίοι θα είναι σε θέση να καθοδηγούν την κοινωνία.

Οι ελιτίστικες αυτές ιδέες καταδεικνύουν πως στη συγκεκριμένη περίπτωση, η υιοθέτηση των αρχών του σχολείου εργασίας δεν απέτρεψε τη σύνδεσή τους με βαθύτατα αντιδημοκρατικές θέσεις για τον σκοπό του σχολείου.

Η έννοια της εργασίας στη νέα αγωγή

Αναφορικά με την εργασία στο σχολείο, βασική θέση των μεταρρυθμιστών φιλελεύθερων παιδαγωγών είναι ότι η εργασία στο σχολείο οφείλει να μην έχει παραγωγικό χαρακτήρα.[1] Η εργασία στη σφαίρα της παραγωγής κατατείνει στο κέρδος ή στον μισθό και δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη σχολική εργασία. Στο σημείο αυτό οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διαφοροποιηθούν, καθώς από τη μία πλευρά θα συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνική ζωή, και από την άλλη θα αναπτύξουν τη θέση της συμμετοχής του σχολείου στην κοινωνική αλλαγή (Παπαστεφανάκη, 2020, 51). Αυτή η τοποθέτηση των αριστερών παιδαγωγών πηγάζει από την ευρύτερη θεώρηση του Κ. Μαρξ

1. Όπως ο Ed. Oertli (1925), έτσι και ο Μ. Παπαμαύρος (1932, 18) υποστηρίζει ότι η εργασία στη σύγχρονη κοινωνία είναι «κρυμμένη» στα γραφεία και τα εργοστάσια, άρα δεν ανήκει στη σφαίρα των άμεσων εμπειριών του παιδιού.

(Μαρξ, Ένγκελς, χ.χ., 27-31; Μαρξ, 2013, 366-375) για την εργασία, την παραγωγή και την εκπαίδευση (Δαφέρμος, 2004; Παπαστεφανάκη, 2021).

Το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, το οποίο συντάσσεται το 1944 από τους παιδαγωγούς του ΕΑΜ και ανακεφαλαιώνει την πορεία ανάπτυξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης της περιόδου του Μεσοπολέμου, διακηρύσσει ότι ένας από τους γενικούς στόχους της παιδείας είναι να κάνει τους πολίτες «θετικά δημιουργικούς», μέσα από τη χαρά που δίνει στο σχολείο η κατασκευή ενός δημιουργήματος πνευματικού ή υλικού (*Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας,* 1944, 2). Με αυτόν τον τρόπο, η εργασία δεν αποτελεί ένα ειδικό μάθημα, αλλά την αρχή για κάθε μάθημα (Παπαμαύρος, 1932, 15). Η εργασία υπό αυτή την οπτική εντάσσεται στο συνολικό πρόγραμμα για τη μεταπολεμική ανοικοδόμηση της χώρας, και το σχολείο συνδέεται, άμεσα και στενά, με την ανάπτυξη των επιμέρους παραγωγικών κλάδων της.

Το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς

Στην ελληνική περίπτωση, το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας ταυτίστηκε με τη σπουδή της αρχαίας γραμματείας και την επικέντρωση στη μελέτη του συντακτικού και της γραμματικής. Για τους δημοτικιστές, η απαλλαγή της ελληνικής κοινωνίας από την καθαρεύουσα θεωρείται αναγκαίος παράγοντας για την πρόοδο της ελληνικής κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός από τις αρχές του 20ού αιώνα, όπως τον αναγνωρίζει και ο Γληνός (1940) στην «Εισαγωγή» του *Σοφιστή* του Πλάτωνα (όταν θα έχει αποτιμήσει κριτικά την πορεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τους αγώνες του ενιαίου Ομίλου υπό τη σημαία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού), θα προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες όσον αφορά το να ξεφύγει, τόσο η νεοελληνική σκέψη γενικά όσο και το περιεχόμενο του ανθρωπιστικού ιδανικού στη χώρα μας, από τη στείρα αρχαιομάθεια.

Κομβικό σημείο για την αντίληψη των αριστερών παιδαγωγών αναφορικά με τις ανθρωπιστικές σπουδές θα είναι οι θέσεις που διατυπώνει ο Δ. Γληνός σε αυτό το κείμενο, στην «Εισαγωγή» του *Σοφιστή* του Πλάτωνα. Οι εν λόγω ιδέες θα εμπνεύσουν και τις θέσεις τις οποίες οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη δεκαετία του 1940. Ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει ο Γληνός τις ανθρωπιστικές σπουδές σχετίζεται με την εκάστοτε πνευματική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα της κάθε εποχής. Το πλαίσιο του αστικού κράτους δεν μπορεί να προσφέρει, σύμφωνα με τον Γληνό, μια δημιουργική ερμηνεία του αρχαίου κόσμου, να δώσει δηλαδή ένα δημιουργικό περιεχόμενο στις ανθρωπιστικές σπουδές.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο

Η θέση του εκπαιδευτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού, οδηγώντας στην ανάδυση δημόσιων λόγων, που αφορούν τις ιδιότητες του/ης καλού/ής δασκάλου/ας. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί αντικείμενο έρευνας από τους διανοούμενους εκπαιδευτικούς, συνάμα όμως αποτελεί και υποκείμενο που πράττει και αναστοχάζεται πάνω στη δράση του. Η πράξη του, ατομική και συλλογική, καθώς και ο αναστοχασμός του καλύπτουν εκείνο το επίπεδο διανοητικής προσπάθειας, στο οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να θεωρηθούν ως διανοούμενοι χαμηλής βαθμίδας, φορείς και αναμεταδότες της κυρίαρχης ιδεολογίας (Νούτσος, 1987, 67-71; Gramsci, 1972, 63).

Στο νέο σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός δεν αλλάζει ρόλο μόνο μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τις απόψεις του J. Dewey (2016), η νέα παιδαγωγική αντίληψη κάνει λόγο για έναν ενεργό κοινωνικά και πολιτικά δάσκαλο, που είναι αφοσιωμένος στο επάγγελμά του. Ο ρόλος του αναδεικνύεται στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Γρόλλιος, 2011, 76-79). Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει λόγο για την κατεύθυνση που θα πάρει το σχολείο (Ιμβριώτη, 1931, 190). Εδώ εντοπίζεται το διαφορετικό σημείο εστίασης και έντασης που αναγνωρίζουν οι δύο άλλες τάσεις ως έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις θέσεις της Αριστεράς. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι, για τον Α. Δελμούζο, ουδέτερο, πέρα από πολιτικούς φατριασμούς και κομματικά προγράμματα.[2] Η διδασκαλία, ο ρόλος του δασκάλου μέσα στο σχολείο, οι σχέσεις του με την τοπική κοινότητα, ο ρόλος του μέσα στην ελληνική κοινωνία είναι ακομμάτιστος και υπερταξικός. Αγκαλιάζει την εθνική κοινότητα ως σύνολο, στοχεύει στο γενικό καλό. Το έργο του δασκάλου, λοιπόν, δεν μπορεί παρά να είναι άσχετο με οποιαδήποτε κομματική πολιτική. Όπως έχει σημειωθεί και επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Φραγκουδάκη, 2001, 40-41), η θέση αυτή του Α. Δελμούζου έρχεται σε έντονη αντίθεση με τις δύο μεταρρυθμιστικές κινήσεις του 1917 και των ετών 1923-1925, αλλά και της μεταρρύθμι-

2. Ανάλογες θέσεις με την αξιοποίηση νεότερων εννοιών και αναλυτικών εργαλείων θα εκφραστούν και στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη της χώρας μας. Για παράδειγμα, βλ. Πηγιάκη, 2000.

σης του 1929. Είδαμε ότι η επικέντρωση των μεταρρυθμιστών στην επιμόρφωση των δασκάλων και την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών υπέρ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτέλεσε βασική στρατηγική των μεταρρυθμιστών, η οποία μάλιστα έλαβε χώρα υπό την προστασία συγκεκριμένων κυβερνήσεων βενιζελικών ή βενιζελογενών.

Έτσι, οι διαφορές μεταξύ των τριών ρευμάτων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του, έγκεινται στο γεγονός ότι οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί προτάσσουν έναν εκσυγχρονισμένο, δημοκρατικό δάσκαλο, ο οποίος είναι επικεντρωμένος στα ζητήματα του σχολείου. Οι συντηρητικοί παιδαγωγοί δεν ξεφεύγουν από τον ρόλο του δασκάλου σε σύνδεση με την εθνική διαπαιδαγώγηση και την ταύτισή του με τις αρχές και τις αξίες που εκπορεύονται από το κράτος και την εθνική ιδεολογία στις πιο αντιδραστικές της εκφάνσεις.[3] Η αριστερή παιδαγωγική πρόταση, από την άλλη πλευρά, προχωρά σε μια αναβάθμιση των πολιτικών διαστάσεων του ρόλου του. Η εμβάθυνση αυτή δεν εμπίπτει ακριβώς στα όρια του παλιού, φιλελεύθερου μεταρρυθμιστικού αιτήματος της αυτοδιοίκησης της παιδείας, αλλά το υπερβαίνει, ακριβώς γιατί στην προοπτική της Αριστεράς αναδομούνται και αναδιατάσσονται τα όρια του ευρύτερου πολιτικού οικοδομήματος, με τέτοιον τρόπο ώστε και οι «εργάτες του πνεύματος» να αναδειχτούν σε υπεύθυνη και κυρίαρχη ομάδα στη νέα επαγγελλόμενη κοινωνία (Κουταβάς, 1928, 199-204).

Το παιδί ως το κέντρο του νέου σχολείου

Ο 20ός αιώνας χαρακτηρίστηκε ως αιώνας του παιδιού (Key, 2019; Cunningham, 2016, 277-279), καθώς το ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία και την αγωγή διευρύνθηκε ιδιαίτερα. Ο άξονας τιμωρία-ανοχή, που ενυπάρχει σε όλο τον 19ο αιώνα, θα πάρει νέες προεκτάσεις με την επίδραση της Ellen Key (2019) και το κίνημα για την ελευθερία του παιδιού (Ρόμπερτσον, 1999; Cunningham, 2016, 268). Προς αυτή την κατεύθυνση, θα αξιολογηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, που τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες και την καθιστούν ιδιαίτερη.

Για τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική, ο/η μαθητής/τρια αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Το παιδί, αντίθετα με το παλιό ερβαρτιανό σχολείο, έχει τώρα τον κεντρικό και πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης. Οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί περιέγραψαν την κατάσταση του μαθητή, ο οποίος για αυτούς είναι παράλυτος μέσα στο στενό πλαίσιο του παλιού σχολείου. Αναμφίβολα, όλα αυτά σημαίνουν αλλαγές και ρήξεις με το προϋπάρχον πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Ο Α. Δελμούζος, μιλώντας για την περίπτωση του Βόλου, δηλαδή για ένα σχολείο της μέσης εκπαίδευσης, που απευθυνόταν μάλιστα σε κορίτσια αστικών οικογενειών, περιγράφει χαρακτηριστικά την κατάσταση των μαθητριών του.

Ο Α. Δελμούζος εφάρμοσε τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις του σε αρκετά μεγάλα παιδιά, που είχαν μαθητεύσει στο παλιό σχολείο, και μας περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά είχαν μάθει να συμπεριφέρονται σε αυτό, όπως και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν τη νέα κατάσταση. Έτσι, ο Α. Δελμούζος (1914, 210) σημειώνει στο έργο του, *Τρία χρόνια δάσκαλος,* ότι η ελευθερία που δίνεται στα παιδιά πρέπει να πάει μαζί με τη συναίσθηση της ατομικής ευθύνης και του καθήκοντος, καθώς οι «ραγιάδες», όταν απελευθερώνονται, είναι φυσικό να ρέπουν προς την αναίδεια. Ωστόσο, με την εφαρμογή των νέων αρχών του σχολείου εργασίας και της δημοτικής γλώσσας, οι μαθητές γίνονται «αληθινότεροι».

Σύμφωνα με τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, για να λειτουργήσει το σχολείο πρέπει να υπάρχει ένα πνεύμα δημοκρατικό μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών. Σε αυτή την κατεύθυνση, κεντρικό ρόλο κατέχει η έννοια της σχολικής κοινότητας. Την τεκμηρίωση της σχολικής κοινότητας μας τη δίνει παραστατικά ο Μ. Παπαμαύρος (1927), στο μικρό του βιβλίο με τίτλο *Η σχολική κοινότητα* (Παπαστεφανάκη, 2023, 56-59, 92). Εκεί, αντλώντας από τις εμπειρίες του από τα εξοχικά Παιδαγωγεία της Γερμανίας και το Μαράσλειο διδασκαλείο, σημειώνει ότι «κάθε σχολική Κοινότητα γεννιέται και αναπτύσσεται μόνη της και στην εξέλιξή της παίρνει δική της μορφή και έχει τη δική της ζωή και τα δικά της προβλήματα, που μπορεί να μην υπάρχουν σε καμμιά άλλη Κοινότητα. Κάθε κοινότητα δηλαδή αποχτά με τον καιρό δική της φυσιογνωμία» (Παπαμαύρος, 1927, 3). Έτσι, κατά τον Μ. Παπαμαύρο (1927, 16-34), οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται

3. Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο (1933), ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί παρά να συμμορφώνεται με τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας και την οργάνωση της εκπαίδευσης, όπως αυτή δίνεται ως κρατικός θεσμός και χωρίς να υπερβαίνει τον ορίζοντα της εθνικής διαπαιδαγώγησης. Τόσο ο ίδιος, όσο και ο διάδοχός του στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστήμιου Αθηνών, Σπυρίδων Καλλιάφας, θα αντιμετωπίσουν με εχθρότητα το κίνημα του δημοτικισμού και τις προσπάθειες του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η ταύτισή τους με το αντιβενιζελικό στρατόπεδο θα σημάνει και την υποστήριξη των αντιμεταρρυθμιστικών προσπαθειών, οι οποίες εν πολλοίς εκπορεύτηκαν από αυτό (Νούτσος, 1990, 19-105).

η σχολική κοινότητα είναι: 1) η αρχή της ανάπτυξης πλούσιας παιδικής ζωής, 2) η αρχή της περιορισμένης ελευθερίας, 3) η αρχή της αυτενέργειας, η οποία αναφέρεται στην αυτενέργεια όχι στο επίπεδο της μεθόδου διδασκαλίας αλλά στο επίπεδο της ίδιας της κοινότητας, δηλαδή τη διεργασία της ομάδας, 4) η αρχή της ικανοποίησης της ατομικής και κοινωνικής ζωής, η οποία σημαίνει ότι η καλλιέργεια της ατομικότητας πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική κοινότητα. Για τον Εξαρχόπουλο (1933), δεν είναι δεκτή η πλήρης ελευθερία των μαθητών, καθώς θεωρεί ότι υπάρχουν περιορισμοί που πρέπει να επιβάλλονται και που πηγάζουν από την εφαρμογή βασικών αρχών της διδακτικής. Για την Αριστερά, η αναγνώριση της παιδικότητας αποτελεί βασικό στοιχείο του λόγου που εκφέρει. Το παιδί αναγνωρίζεται ότι δεν είναι μικρογραφία του ενήλικα, ούτε ως προς τις ψυχικές λειτουργίες, ούτε ως προς τα ενδιαφέροντα. Κάθε παιδί πρέπει να ζήσει, σημειώνει ο A. Lunacharsky, «την παιδικότητα του, το χαρούμενο κόσμο της παιχνιδιάρικης, μα και τόσο σκόπιμης, ενεργητικότητας ορισμένης ηλικίας» (Γληνός, 1931, 5). Η θέση αυτή, βέβαια, αφορά τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα σύμφωνα με τους αριστερούς παιδαγωγούς, όσο και την υπάρχουσα (Κι εμείς τι ζητούμε; 1928, 2-3). Έτσι, το παιδί είναι φορέας του δικαιώματος για μόρφωση, άσχετα από την οικονομική του θέση. Ο ρόλος του σαν αυριανού πολίτη δεν είναι μόνο η ατομική του ανέλιξη, αλλά και η συμμετοχή του στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου, και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας (ΕΠΟΝ, 1944, 8-9). Στη μεταβατική κοινωνία, σύμφωνα με τον Ι. Ιορδανίδη, και όπως αναφέρει κατά τη συζήτηση του Σχεδίου της Διακήρυξης στον Εκπαιδευτικό Όμιλο μετά τη διάσπαση,[4] το παιδί είναι αυτό το οποίο καλείται να γίνει μαχητής: «ο μαθητής θα είνε ο μαχητής… θα μάχεται με τα σφυροδρέπανα και με τα όπλα του μαρξισμού» (Γληνός, 1929, 1).

Αν η γνώση για τους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές αποτελεί την εστία, η οποία έχει ως καύσιμη ύλη τα κέντρα ενδιαφέροντος και προσεγγίζεται μόνο μέσω της μαθητικής κοινότητας, για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς και την Αριστερά γενικότερα, το σύνολο αυτό αποτελεί μία μόνο από τις εστίες της παιδικής προσπάθειας. Η συμμετοχή στην οργανωμένη ζωή των νεανικών οργανώσεων, η πάλη για τη βελτίωση του σχολείου, το στενό δέσιμο του παιδιού με τους σκοπούς του κοινωνικού συνόλου, καθώς και η αμφίδρομη πολλαπλή σύνδεση ατόμου, κοινωνίας και ατομικής παραγωγικής προσπάθειας με την κεντρικά σχεδιασμένη οικονομική δράση της κοινωνίας, συγκροτούν ένα πολυεδρικό σύνολο, στο οποίο ο/η μαθητής/τρια αποκτά νέους κοινωνικούς δεσμούς που υπερβαίνουν κατά πολύ την αντίληψη για τη σχολική κοινότητα των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών.

Θρησκεία και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Το ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά σημεία της διαφωνίας, η οποία οδήγησε στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι καθαρευουσιάνοι παιδαγωγοί θα υπερθεματίσουν υπέρ της θρησκευτικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Μάλιστα, θα είναι αυτοί οι οποίοι θα εκτοξεύουν κατηγορίες περί αθεΐας στο αντίπαλο στρατόπεδο των δημοτικιστών (Έκθεση επιτροπείας).[5]

Η διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ των φιλελεύθερων και των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών όσον αφορά τη θρησκευτική αγωγή και τη θέση της θρησκείας στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, διαφαίνεται στις απόψεις που διατύπωσε ο Δ. Γληνός. Ειδικά για τον Δ. Γληνό και τον δυναμικό ρεαλισμό του (Γληνός, 1940, 27-28), η αξιοποίηση του παρελθόντος προς όφελος της σύγχρονης ζωής και της πορείας προς τις κατακτήσεις του σύγχρονου πολιτισμού δεν μπορεί να παρεμποδίζεται από τα στοιχεία του παρελθόντος τα οποία εκτροχιάζουν την ελληνική παιδεία και την κοινωνία από την πορεία αυτή (και τέτοιο στοιχείο είναι πρωτίστως ο ψευτο-κλασικισμός, αλλά και η θρησκεία). (Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου… 2003, 231.)

Συνδέσεις με την Κριτική Παιδαγωγική

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι παραπάνω θεματικές αποτελούν βασικά σημεία διαφοροποίησης των τριών ρευμάτων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής όσον αφορά την ελληνική περίπτωση. Η μελέτη του κινήματος αυτού και των διαφορετικών ρευμάτων που το συγκροτούν μπορεί, κατά την άποψή μας, να συνεισφέρει θετικά στους

4. Για τον Ιορδανίδη και για τις παρεμβάσεις του στον Εκπαιδευτικό Όμιλο κατά τις κρίσιμες συνεδριάσεις πριν τη διάσπασή του, βλ. Παπαστεφανάκη, 2020, 60-71.

5. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο της Επιτροπείας που καταδίκασε τα αναγνωστικά του 1917. Βλ. Σακελλαρόπουλος κ.ά., 1921.

προβληματισμούς της Κριτικής Παιδαγωγικής, ειδικά στην εποχή μας, κατά την οποία επικρατεί ένας άκριτος συγκρητισμός εννοιών που προέρχονται από διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα. Η διολίσθηση από την παιδευτική διαδικασία προς τον έλεγχο των εκροών είναι, κατά τη γνώμη μας, το κρίσιμο εκείνο σημείο το οποίο επιτρέπει στα «κενά σημαίνοντα», όπως θα έλεγε ο Laclau (1996), να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη σημασία.

Για τους εκπροσώπους της νέας αγωγής, ο μαθητοκεντρισμός συνιστά μία αρχή από την οποία ξεκινούν να οργανώσουν τη φυσική παρουσία των εκπαιδευτικών, τις τάξεις και το υλικό διδασκαλίας, τον ευρύτερο χώρο του σχολικού κτιρίου και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Όπως είδαμε, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία της νέας αγωγής είναι ότι ο μαθητοκεντρισμός συνεπάγεται και την οργάνωση της σχολικής μονάδας και της διοίκησής της γύρω από την έννοια της μαθητικής και της σχολικής κοινότητας. Παρά το γεγονός ότι η κάθε προσέγγιση και η κάθε εφαρμογή των αρχών της νέας αγωγής περιλαμβάνουν διαφοροποιήσεις αυτής της λογικής, η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη οργάνωση της εκπαίδευσης στην αντίθετη κατεύθυνση δανείζεται οργανωσιακά σχήματα από το «οπλοστάσιο» του σύγχρονου μάνατζμεντ (McLaren, 2010). Η αποτελεσματικότητα, ο έλεγχος, η λογοδοσία, η ευελιξία, είναι εδώ οι βασικές έννοιες. Ξέρουμε ότι αυτές οι έννοιες αρθρώνονται στο νεοφιλελεύθερο σχολείο ως αντίθεση με τη γραφειοκρατία, αλλά όχι τελικά ως υπέρβαση των βαθύτερων σχέσεων εξουσίας και ανισότητας, ενώ δεν έχουν, όπως στην περίπτωση της νέας αγωγής, μια σχέση εσωτερικής συνοχής και συνέχειας με καμία γνωσιολογία.

Σήμερα, στα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, στα συγγράμματα διανοούμενων παιδαγωγών, στον λόγο που εκπορεύεται από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η Ε.Ε., φαίνεται να αναγνωρίζονται ως σημαντικοί πυλώνες των κυρίαρχων προτάσεων, ο μαθητοκεντρισμός και η έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας. Εν προκειμένω, πρέπει να σημειώσουμε ότι η κριτική που κατευθύνουν οι δημοτικιστές μεταρρυθμιστές προς τη συντηρητική έκφανση του σχολείου εργασίας αποτελεί πηγή για έναν γόνιμο προβληματισμό πάνω στον τρόπο που η κυρίαρχη παιδαγωγική σήμερα επικαλείται τον μαθητοκεντρισμό. Με άλλα λόγια, αν σχολείο εργασίας και καθαρεύουσα είναι δύο πράγματα αντίθετα, αντίθετα πράγματα είναι και ο μαθητοκεντρισμός με την έμφαση των νεοσυντηρητικών στελεχών της κυρίαρχης πολιτικής στη μέγιστη προσπάθεια, στις παραδοσιακές αξίες και στον φρονηματισμό.

Ιδιαίτερη θέση και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την Κριτική Παιδαγωγική σήμερα νομίζουμε ότι κατέχουν οι επεξεργασίες της αριστερής μεταρρυθμιστικής πρότασης. Η διάσπαση του Ομίλου και η κριτική που θα κατευθύνει ο Γληνός κατά του φιλελεύθερου σχολείου εργασίας μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο ιστορικό παράδειγμα για την προσπάθεια θεωρητικής θεμελίωσης και άρθρωσης μιας εκπαιδευτικής πρότασης των καταπιεσμένων στρωμάτων της κοινωνίας. Οι ιδιαίτερες επεξεργασίες της αριστερής μεταρρυθμιστικής σκέψης θα έχουν στον πυρήνα τους την αναγνώριση της ταξικότητας της κοινωνίας, την υπέρβαση των αρχών της εθνικιστικής ιδεολογίας, και το ξεκαθάρισμα των σχέσεων με τη θρησκεία, το οποίο ο ελληνικός αστισμός έχει αφήσει άλυτο μέχρι και σήμερα. Το θεωρητικό ξεκαθάρισμα των σχέσεων με το αστικό σχολείο εργασίας θα συναντηθεί με τις επεξεργασίες του ρωσικού σχολείου εργασίας, τον πολυτεχνισμό, τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, μέσω κυρίως της παραγωγικής εργασίας και της σύνδεσης της εργασίας του σχολείου με τους τόπους δουλειάς.

Σε αυτό το πλαίσιο, και με βάση το θέμα που θέλουμε να θίξουμε εδώ, η σημαντικότερη συνεισφορά των επεξεργασιών του Εκπαιδευτικού Ομίλου και της ομάδας του Γληνού θα είναι η παραδοχή ότι η εφαρμογή του σχολείου εργασίας έχει κοινωνικά προαπαιτούμενα, καθώς και ότι η εφαρμογή μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης στον χώρο της εκπαίδευσης προϋποθέτει βαθιές κοινωνικές αλλαγές. Κύρια συνεισφορά της σοσιαλιστικής προοπτικής του σχολείου εργασίας είναι η αναγνώριση της ταξικής πάλης ως καθοριστικού παράγοντα για τη μελέτη της εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, πρόκειται για την παραδοχή ότι ουδέτερο σχολείο δεν υπάρχει, συνοδεύεται όμως -και αυτό είναι το ενδιαφέρον σημείο των επεξεργασιών του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση- από μία στρατηγική παρέμβασης των εκπαιδευτικών και στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βεβαίως, η στρατηγική αυτή ομοιάζει με τις προβληματικές των θεωριών αντίστασης (Giroux, 2010), θέτοντας ως ζητούμενο την πάλη για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε συνάρτηση με τους ταξικούς συσχετισμούς της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα, τίθεται ο προβληματισμός για τον βαθμό ελέγχου της εκπαίδευσης μέσα στις συνθήκες του αστικού κράτους. Άρα, μια βασική συνεισφορά των αριστερών μεταρρυθμιστών είναι ο προβληματισμός τους πάνω στις κοινωνικές προϋποθέσεις του παιδοκεντρισμού. Αυτή η διάσταση απουσιάζει, τόσο από τη φιλελεύθερη προσέγγιση του σχολείου εργασίας όσο και από τη συντηρητική.

Η διάσταση αυτή απουσιάζει και από τη σύγχρονη κυρίαρχη παιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή συγκροτείται από το ηγεμονεύον νεοφιλελεύθερο παράδειγμα. Αν και επιμέρους στοιχεία μπορεί να προβάλλονται και να υιοθετούνται μέσα σε ένα, κατά τα άλλα, αντιφατικό μείγμα νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών για την εκπαίδευση, η συνολική εικόνα και τα επιμέρους στοιχεία που τη συγκροτούν δημιουργούν ένα αποτέλεσμα που απέχει από τον παιδοκεντρισμό. Όπως σημειώνει ο Harvey (2007), ο νεοφιλελευθερισμός έχει την ικανότητα να αξιοποιεί αυταπόδεικτες αλήθειες του κοινού νου, και με αυτόν τον τρόπο να καταφέρνει να οικοδομήσει την

ηγεμονία του. Αναμφίβολα, μέρος αυτών των κοινών τόπων είναι και η επίκληση του παιδοκεντρισμού, της αυτενέργειας, η αξιοποίηση μεθόδων διδασκαλίας που εμπνέονται από τις παραπάνω αρχές. Αυτό, βέβαια, που σημειώνεται ως κριτική είναι ότι οι παραπάνω αρχές καταλήγουν σε έναν δασκαλοκεντρισμό, μέσω της εμμονής του νεοφιλελεύθερου σχολείου στην αξιολόγηση και τον έλεγχο των εκροών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ως βασικά σημεία διάκρισης μεταξύ της φιλελεύθερης και της σοσιαλιστικής προοπτικής του σχολείου εργασίας, δηλαδή των δύο βασικών τάσεων που επηρέασαν τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στην Ελλάδα, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα παρακάτω: Α) Η φιλελεύθερη προοπτική δεν αμφισβητεί το ευρύτερο πλαίσιο του αστικού κράτους. Αντίθετα, η προοπτική του πολυτεχνισμού συνδέεται οργανικά με την πραγματοποίηση της κοινωνικής αλλαγής προς όφελος της εργατικής τάξης. Β) Η φιλελεύθερη προοπτική δεν φτάνει να αμφισβητήσει με ριζικό τρόπο την εθνική και τη θρησκευτική αγωγή. Γ) Η εργασία στη φιλελεύθερη προοπτική μένει αυστηρά εντός του σχολείου, ενώ στη σοσιαλιστική εκδοχή του σχολείου εργασίας συνδέεται αναπόσπαστα με την παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας. Δ) Το σοσιαλιστικό σχολείο εργασίας συνδέεται άρρηκτα με την προσπάθεια αλλαγής του υφιστάμενου κοινωνικού καθεστώτος και του συσχετισμού δύναμης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Σημείο αναφοράς αποτελεί η εκπαίδευση της νέας γενιάς, της εργατικής τάξης που αποτελεί το ιστορικό υποκείμενο της κοινωνικής αλλαγής και που προβλέπεται να καταργήσει την εκμεταλλευτική κοινωνία. Η εν λόγω προοπτική απουσιάζει από το φιλελεύθερο σχολείο εργασίας, το οποίο προτάσσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανοικτό μεν για όλους, με διαφοροποιημένη δε πορεία για κάθε κοινωνική ομάδα (Παπαστεφανάκη, 2020, 188-227).

Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε ότι το σύγχρονο σχολείο το οποίο διαμορφώνεται υπό τις δυνάμεις του νεοφιλελευθερισμού, διαφέρει πολύ από την εκπαιδευτική πραγματικότητα των αρχών του 20ού αιώνα, δηλαδή την περίοδο που διαμορφώθηκε το κίνημα της νέας αγωγής. Ωστόσο, οι αρχές της νέας αγωγής θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια σταθερά για μία σύγχρονη προσέγγιση της παιδαγωγικής. Το άρθρο αυτό επιχειρεί να δείξει ότι η εφαρμογή μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από τις διακηρύξεις περί καινοτομίας και αριστείας των σύγχρονων κυρίαρχων δυνάμεων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Μάλιστα, ο παιδοκεντρισμός που φέρνει η νέα αγωγή βρίσκεται στον αντίποδα των σύγχρονων κυρίαρχων προσεγγίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cunningham, H. (2016). *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Επιμ. Μαρία Παπαθανασίου, μτφρ. Πελαγία Μαρκέτου. Αθήνα: Σμίλη.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση: Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Φώτης Τερζάκης. Αθήνα: Ηριδανός.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες αναπαραγωγής και αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μτφρ. Κώστας Θεριανός, στο Γούναρη, Π, Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Gramsci, A. (1972). *Οι διανοούμενοι*, τ. Α΄. Μτφρ. Θάνος Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής.

Harvey, D. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός: Ιστορία και παρόν*. Μτφρ. Αριάδνη Αλαβάνου. Αθήνα: Καστανιώτης.

Key, E. (2019). *The Century of the Child*. Trans. Francis Maro. New York and London: Good Press.

Laclau, E (1996). Why do empty signifiers matter to politics, in *Emancipations*. Verso, London.

McLaren, P. (2010). Κριτική παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Μτφρ. Βάσω Παππή, στο Γούναρη, Π, Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Oertli, E. (1925). *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*. Μτφρ. Ιορδάνης Ιορδανίδης. Αθήνα: [χ.έ.].

Γληνός, Δ. (18 Νοεμβρίου 1929), Ιορδανίδης, Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ122-1,1.

Γληνός, Δ. (1931). Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη, *Οι φίλοι της ΕΣΣΔ. Μηνιαίο όργανο του συνδέσμου των φίλων της ΕΣΣΔ*, *1*, 5.

Γληνός, Δ. (1940). *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ιωάν. & Π. Ζαχαροπούλου.

Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δαφέρμος, Μ. (2004). Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ, *Ουτοπία, 60*, 63-80.

Δελμούζος, Α. (1914). Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή, *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 4*, 197-283.

Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» (1927), *Αναγέννηση* 1/11-12, 578-598.

Εξαρχόπουλος, Ν. (1933). Η ενιαία διδασκαλία εν τω Πειραματικώ σχολείω, στο *Η λειτουργία του πειραματικού σχολείου 1929-30 και 1930-31. Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. Β΄. Αθήνα: Οίκος Δημητράκου.

ΕΠΟΝ (1944). *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*. Μυτιλήνη: Εκδόσεις Αντιφασίστα.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις εν Γερμανία, *Δελτίον ΟΛΜΕ 57*, 189-197.

Καλλιάφας, Σπ. (1945). *Η αναδιοργάνωσις της εκπαιδεύσεως: Πραγματεία κοινωνιολογική περί αναγεννήσεως διά της μορφώσεως αξιών πολιτικών και κοινωνικών ηγετών*. Αθήνα: Τυπ. Ανδρ. Ι. Βάρτσου.

Κι εμείς τι ζητούμε; (1928), *Ο Νέος Δρόμος, 4*, 2-3.

Κουταβάς, Δ. (1928). Δάσκαλοι και σοσιαλισμός, *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση», 9-10*, 199-204.

Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φρ. (χ.χ.). Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος, στο Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φρ., *Διαλεχτά έργα*, τ. Α΄ ([χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.), 19-58.

Μαρξ, Κ. (2013). *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*. Μτφρ. Χρήστος Μπαλωμένος, τ. Α΄. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Νούτσος, Χ. (1987). Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών, *Ο Πολίτης, 79*, 67-71.

Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Παπαμαύρος, Μ. (1932). *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*. Αθήνα: Έκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας.

Παπαστεφανάκη, Ε. (2020). *Αριστερή παιδαγωγική σκέψη στην Ελλάδα (1910-1951). Από το αστικό σχολείο εργασίας στον πολυτεχνισμό*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Παπαστεφανάκη, Ε. (2021). Το νέο σοβιετικό σχολείο (1917-1941). Η παιδαγωγική σύλληψη της εργασίας στην ΕΣΣΔ, *Ουτοπία, 135*, 135-153.

Παπαστεφανάκη, Ε. (2023). *Μεταρρυθμιστική παιδαγωγική σκέψη στην Ελλάδα (1ο μισό του 20ού αιώνα): Φιλελεύθερες, συντηρητικές και σοσιαλιστικές προσεγγίσεις του νέου σχολείου*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Πηγιάκη, Π. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας. ΟΛΜΕ, 1993-1997: Στρατηγικές εξουσίας και ιδεολογικά σύμβολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρόμπερτσον, Πρ. (1999). Το σπίτι σαν φωλιά: Μεσοαστική παιδική ηλικία στην Ευρώπη του 19ου αιώνα, στο de Mause L. (επιμ.), *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Θυμάρι.

Σακελλαρόπουλος, Σπ. κ.ά. (1921). *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως.

Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α. (1944). Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α.

Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως δημοσιεύτηκε στα Μικρά Χρονικά της Αναγέννησης [Μάιος-Ιούνιος 1927] (2003), στο Γάτος, Γ. (επιμ.), *41 γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη, Ά. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας σχετικά με τις πηγές του εργασιακού τους άγχους

Μαίρη Πλέσσα
Φιλόλογος-Ιστορικός, Μ.Α., Med.
Δ/ντρια 3ου ΓΕΛ Κορυδαλλού -«Μελίνα Μερκούρη»
marplessa@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αποτέλεσε, σε πρώτη φάση, πιλοτική έρευνα στο πλαίσιο της ενότητας «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Στη συνέχεια, το δείγμα και τα σχετικά ευρήματα διευρύνθηκαν, προκειμένου να αποτελέσει την παρούσα εισήγηση. Η έρευνα επιχειρεί, με ποιοτική προσέγγιση, να ερμηνεύσει τις απόψεις φιλολόγων του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας για τις πηγές του εργασιακού τους άγχους σε περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας και εντατικοποίησης των συνθηκών εργασίας. Η έρευνα έλαβε χώρα από τον Απρίλιο έως τον Ιούλιο του 2018, και στην ερευνητική διαδικασία έλαβε μέρος δείγμα δώδεκα φιλολόγων, που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας. Ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία με κριτήρια, ώστε να εμπλέκονται ηλικιακές ομάδες από 40 έως 60 ετών, με έτη υπηρεσίας από 10 έως 33, οι οποίοι υπηρετούν με οργανική θέση, με απόσπαση ή βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ. Η μέθοδος παραγωγής δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις δέκα περίπου ερωτήσεων και μερικών διευκρινιστικών υποερωτημάτων, ενώ για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις ιδιαιτερότητες σε σχέση με το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον της περιοχής του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας, και επιβεβαιώνουν και ερμηνεύουν περαιτέρω άλλες έρευνες ποσοτικής προσέγγισης σχετικά με τις πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι οι πηγές άγχους εντείνονται μέσα στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον κρίσης, καθώς οι μειώσεις μισθών προκάλεσαν αλλαγή του βιοτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και την αίσθηση της περαιτέρω απαξίωσης του επαγγέλματός τους. Αποδεικνύεται ότι οι αλλαγές που επήλθαν ως παρεπόμενο της οικονομικής κρίσης και η τάση για εντατικοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αυξάνουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ενώπιον νέων προκλήσεων, χωρίς όμως να αισθάνεται ότι έχει και την ανάλογη υποστήριξη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το εργασιακό άγχος.

ABSTRACT

The current study constitutes in the first place, a pilot investigation within the frame of the module "Education investigation in Praxis" of the Programme of Postgraduate Studies "Education Sciences" of the Hellenic Open University. Then the sample and the findings were extended and are presented in this study. The research is attempting by making use of a quantitive approach to interprete the opinions of philologists of the Municipality of Keratsini-Drapetsona concerning the sources of anxiety/stress in their work environment in a time of economic austerity and harsh working conditions. The research took place from April until July 2018. A sample of 12 philologists working in Senior Highschools (Lykeion) of the Municipality of Keratsini-Drapetsona participated in the research. Next, a "convenient" sampling was performed following the appropriate criteria so as involve age groups from 40 to 60 years old, who have been working for 10 to 33 years, under different working conditions.

The data production method has been carried out with interviews of approximately 10 questions and some more elucidating questions, while for the data analysis, a thematic analysis was carried out. The findings show clearly the peculiarities in connection with the economic and social environment of the Municipality of Keratsini-

Drapetsona, certify and further interprete other investigations of quantitive approach concerning working stress of educators.

What is clearly evident is that the sources of anxiety are intensified in the contemporary economic and social crisis environment, as the reductions in salaries have led to a change in the living standard of educators and have contributed to a feeling of further degradation of the educator's profession. It is proved that the changes deriving from the economic crisis and the tendency of intensification of the educator's profession augment the anxiety levels of educators. In this environment the educator faces new challenges without having the necessary and suitable support and as a result working stress is increased.

Εισαγωγή

Είναι ευρέως παραδεκτό ότι το άγχος χαρακτηρίστηκε η ασθένεια του 20ού αιώνα, ενώ στις μέρες μας ανάγεται σε θανατηφόρα επιδημία (Μαρκαντώνης, 2016). Ο όρος «άγχος» ταυτίζεται με την αγγλική λέξη stress, δηλαδή τη «θυμική ένταση του ατόμου, όταν εκείνο συναντά ένα αρνητικό γεγονός, μια δυσκολία, ένα πρόβλημα» (Μπεζεβέγκης, 2001). Στον εργασιακό τομέα δημιουργείται όταν ο εργαζόμενος αναγκάζεται να υπερβεί τις ικανότητές του για να αντιμετωπίσει τις εργασιακές του υποχρεώσεις (Μαρκαντώνης, 2016). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό λογίζεται ως ψυχολογική πίεση η οποία δημιουργείται από την αντίληψη ότι οι εργασιακές απαιτήσεις απειλούν την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού (Κάντας, 2001). Ως πηγές του άγχους θεωρούνται οι εξωτερικοί παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικές αλλαγές ή συνθήκες εργασίας και εκθέτουν τον εκπαιδευτικό σε στρεσογόνες καταστάσεις (Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002).

Πρόδρομοι της έρευνας για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών υπήρξαν οι Kyriacou and Sutcliffe (1977), οι οποίοι εντόπισαν ως πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικούς παράγοντες, και συγκεκριμένα την ανάγκη διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, την αδιαφορία των μαθητών, τις κακές εργασιακές σχέσεις, καθώς και τον ρυθμό κάλυψης της ύλης. Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι περισσότερο ευάλωτοι σε στρεσογόνες καταστάσεις είναι οι εκπαιδευτικοί με πρότυπα συμπεριφοράς τύπου Α, δηλαδή οι περισσότερο τελειομανείς χαρακτήρες, ενώ η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί προγνωστικό δείκτη εργασιακού άγχους, καθώς, όταν ανεβαίνουν τα επίπεδα ικανοποίησης, μειώνονται τα επίπεδα άγχους (Jepson & Forrest, 2006).

Ως κύριες πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών καταγράφονται οι εργασιακές συνθήκες, η οργάνωση του σχολείου, η έλλειψη υποστήριξης των εκπαιδευτικών, τόσο από το κράτος όσο και από τους γονείς, η ανεπαρκής επιμόρφωση, τα διοικητικά και εξωδιδακτικά καθήκοντα, και η αυστηρή τήρηση του προγράμματος σπουδών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006). Ειδικότερα, στην Ελλάδα η εντατικοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με τις μειωμένες αποδοχές, την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και του γενικότερου φόρτου εργασίας, επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς (Papanis & Giavrimis, 2008; Μπουζάκης κ.ά., 2011). Παρατηρείται, δε, το παράδοξο η κοινωνία, από τη μία πλευρά να επιδεικνύει χαμηλή κοινωνική εκτίμηση για τους εκπαιδευτικούς, και από την άλλη να τους καθιστά υπεύθυνους για τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλήττονται περισσότερο από το επαγγελματικό άγχος, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους πιο ευάλωτους σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών, διοικητικών εργασιών, οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και κάλυψης ύλης (Κάντας, 2001; Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί γι' αυτό είναι ότι «το έργο του δασκάλου δίνει περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργία από αυτό του καθηγητή» (Κάντας, 2001, 228).

Έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι μειωμένες απολαβές των εκπαιδευτικών αποτελούν έναν από τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπέστησαν απώλειες εισοδήματος με την εφαρμογή του ενιαίου μισθολογίου/βαθμολογίου (Ν. 4024/2011), με μειώσεις που έφθαναν μέχρι και 40% για νέους εκπαιδευτικούς. Ο συνακόλουθος περιορισμός των δαπανών και η αναπόφευκτη αλλαγή του βιοτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών επέτειναν το άγχος. Σημαντικός παράγοντας στρες αποτελεί η απαξίωση του εκπαιδευτικού, ως παρεπόμενο της οικονομικής και κοινωνικής υποβάθμισης του επαγγέλματος (Δαβράζος, 2015; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Αν και στις έρευνες των Anastasiou andι Papakonstantinou (2014) και των Κατσιούλα και Χατζηπαναγιώτου (2016), οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνονται περισσότερο ευάλωτοι στο άγχος, η έρευνα της Fisher (2011) επισημαίνει ότι οι αιτίες διαφέρουν ανάμεσα σε νέους και έμπειρους εκπαιδευτικούς: όσον αφορά τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, το άγχος προκαλείται από τις εξωδιδακτικές υποχρεώσεις, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος από την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Αντιφατικά ευρήματα σε ό,τι αφορά τις εξωδιδακτικές υποχρεώσεις ως πηγή άγχους καταγράφουν οι έρευνες των Anastasiou and Papakonstantinou (2014) και του Δαβράζου (2015), με την πρώτη να αναφέρει τον φόρτο εργασίας ως κύρια πηγή άγχους, και τη δεύτερη να καταγράφει ότι δεν συνιστά σημαντικό παράγοντα. Καταγράφεται, επίσης, ότι ο διευθυντής που εφαρμόζει το δημοκρατικό/συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης περιορίζει τα ποσοστά άγχους των εκπαιδευτικών (Κατσιούλα και Χατζηπαναγιώτου, 2016).

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο του μνημονίου στήριξης της ελληνικής οικονομίας δημιουργούν νέο περιβάλλον στα σχολεία και μεταβάλλουν τις εργασιακές σχέσεις με συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και κατάργηση οργανικών θέσεων (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014; Κατσιούλα και Χατζηπαναγιώτου, 2016), με αποτέλεσμα την αύξηση των μαθητών ανά τάξη, η οποία καταγράφεται ως πηγή εργασιακού άγχους (Fisher, 2011; Κατσιούλα και Χατζηπαναγιώτου, 2016). Από την άλλη πλευρά, παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών ή τις σχέσεις με γονείς/κηδεμόνες δεν θεωρούνται σημαντικοί (Δαβράζος, 2015; Κατσιούλα και Χατζηπαναγιώτου, 2016). Επομένως, οι κυριότερες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με την αίθουσα διδασκαλίας αλλά με τις συνθήκες εργασίας, καθώς το άγχος της επιβίωσης πλήττει την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Καθώς η δημοσιονομική κρίση και η ένταξη της Ελλάδας στον μηχανισμό στήριξης, με τη συνακόλουθη πολιτική περικοπής πόρων στην παιδεία, επέφεραν αλυσιδωτές αλλαγές στον κλάδο των εκπαιδευτικών, δημιουργείται η ανάγκη να λάβει χώρα περαιτέρω διερεύνηση των πηγών επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Νέα ερωτήματα αναδύονται, όπως οι αλλαγές που προέκυψαν στον εκπαιδευτικό χώρο (αύξηση ωραρίου των εκπαιδευτικών, πάγωμα μόνιμων διορισμών, μείωση αριθμού μεταθέσεων και αποσπάσεων, συγχώνευση σχολικών μονάδων, μετακίνηση εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου), αν δημιουργούν νέες πηγές άγχους ή αν, και με ποιον τρόπο, επιδρούν στις ήδη υπάρχουσες. Απαιτείται να ερευνηθεί περισσότερο πώς συντελεί στην αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών η εντατικοποίηση των εργασιών τους μέσα στο σύγχρονο περιβάλλον οικονομικής κρίσης και κοινωνικής ανασφάλειας.

Διατύπωση ερευνητικού στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει με ποιοτική προσέγγιση τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις πηγές του επαγγελματικού τους άγχους, και ειδικότερα των φιλολόγων που υπηρετούν σε σχολεία του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας. Οι φιλόλογοι αποτελούν το 23% περίπου των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελούν έναν από τους βασικούς κλάδους της. Παρά το ζοφερό οικονομικό περιβάλλον, τα σχολεία του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας εντάσσονται στις προτεραιότητες της δημοτικής αρχής, εξασφαλίζοντας στις σχολικές μονάδες επιχορηγήσεις για τα λειτουργικά τους έξοδα (Πόλις, 2017). Σκοπεύουμε να επιχειρήσουμε την πολύπλευρη εξέταση του φαινομένου του εργασιακού άγχους, ειδικά στη σημερινή περίοδο οικονομικής και κοινωνικής αστάθειας και υπό το πρίσμα εντολών για περαιτέρω εντατικοποίηση του επαγγέλματος, με στόχο την αυξημένη παραγωγικότητα. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρωταρχικό στοιχείο του σχολείου, το επαγγελματικό άγχος επηρεάζει άμεσα την απόδοσή τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Το πεδίο διαπραγμάτευσης της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες αντιλήψεις διατυπώνουν οι φιλόλογοι σχολείων του Δήμου Κερατσινίου-Δραπετσώνας για τα αίτια του επαγγελματικού άγχους τους;
- Ποιες πιέσεις και προκλήσεις βιώνουν οι συμμετέχοντες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους;
- Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες τις συνθήκες εργασίας και άσκησης του επαγγέλματός τους στο σύγχρονο περιβάλλον δημοσιονομικής και οικονομικής κρίσης;
- Με ποιους τρόπους οι συμμετέχοντες προσλαμβάνουν εντάσεις και συγκρούσεις που προκαλεί, ενδεχομένως, η τάση για περαιτέρω εντατικοποίηση του επαγγέλματός τους;

Σε μία κοινωνία, όπου η παγκοσμιοποιημένη αγορά κυριαρχεί, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοσθεί στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της εργασίας του[1]. Καθώς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική πλανώνται στον αέρα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξηγήσουν πώς οι επικείμενες αλλαγές επιδρούν ή συμβάλλουν στη δημιουργία άγχους.

1. Σ. Κάμτσιος και Θ. Λώλης, «Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων;», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 2016, σσ. 40-87, εδώ σσ. 68-69.

Μέθοδος

Συλλογή δεδομένων/ερευνητική διαδικασία

Επιλέξαμε ποιοτική προσέγγιση, επειδή εξετάζεται διεξοδικότερα ο χαρακτήρας του φαινομένου του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να εμβαθύνουμε στα γνωρίσματα και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων, καθώς και να αντιληφθούμε τις κοινωνικές επιδράσεις που έχουν δεχθεί (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Με αυτή την προσέγγιση είναι δυνατόν να διαμορφώσουμε μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου και να διερευνήσουμε επακριβέστερα τις απόψεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και να γίνει ουσιαστικότερη ερμηνεία των δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σε πρώτο στάδιο αποφασίσαμε να επιλέξουμε το δείγμα με βάση τις προσωπικές μας εμπειρίες, αλλά και επειδή πιστεύουμε ότι το επιλεγμένο δείγμα έχει τα γνωρίσματα και τη διάθεση να απαντήσει διεξοδικά και να μας βοηθήσει να ερευνήσουμε αποτελεσματικότερα το φαινόμενο (Ματζούκας, 2007; Creswell, 2016).

Δεδομένων του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της γραφειοκρατικής διαδικασίας που απαιτείται για την εξασφάλιση αδειών, επιλέξαμε να μην εμπλακούμε σε αυτήν τη διαδικασία και το δείγμα να απαρτίζεται από συναδέλφους με τους οποίους υπάρχει ήδη αλληλεπίδραση (Creswell, 2016).

Συμμετέχοντες (δείγμα/διαδικασία συγκρότησης)

Ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία, επειδή το συγκεκριμένο δείγμα μάς εξασφάλισε ευκολότερη πρόσβαση και εξυπηρετούσε καλύτερα τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Θεωρήσαμε, επιπλέον, ότι είναι κατάλληλο να μας δώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες και πρόθυμο να εκφράσει την άποψή του, δεδομένου ότι ο κεντρικός σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζει αριθμούς αλλά αδυνατεί να αποτυπώσει τις ανάγκες ποιότητας της εκπαίδευσης (Καραγιάννη, 2018). Το δείγμα μας αποτελείται από τους κάτωθι:

Εργαλείο συλλογής δεδομένων, εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων επιλέξαμε την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, αφενός επειδή θέλουμε να πετύχουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία συμπεριφορών και εμπειριών των συμμετεχόντων, αφετέρου επειδή προσπαθούμε να αποφύγουμε την υποβολή απαντήσεων στον συμμετέχοντα και να εξασφαλίσουμε την ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή (Κεδράκα, 2008). Εν προκειμένω, στην παρούσα έρευνα η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης προσφέρει πληθώρα πληροφοριών, προκειμένου να διευκρινιστεί αν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων συμπίπτουν με παρόμοιες ποσοτικές έρευνες (Robson, 2010).

Η καταγραφή των δεδομένων στην ημιδομημένη συνέντευξη έγινε με δέκα ερωτήσεις, κάποιες από τις οποίες κατά την πορεία επαναδιατυπώθηκαν, ώστε να γίνουν πιο σαφείς στους συμμετέχοντες, και δόθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του εργαλείου, ο ερευνητικός σχεδιασμός περιέλαβε και μία επιπλέον πιλοτική συνέντευξη, με στόχο τη επίλυση τυχόν προβλημάτων, η οποία, δεδομένου ότι διεξήχθη με επιτυχία, ενσωματώθηκε στο σώμα των δεδομένων (Μαντζούκας, 2007; Κεδράκα, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις διεξήχθηκαν με γνώμονα την ηθική, τους κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας, καθώς και με ευαισθησία απέναντι στο πρόσωπο των συμμετεχόντων. Η εγκυρότητα ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της ποιοτικής προσέγγισης, αναδείχθηκε μέσα από την προσεκτική αναδημιουργία της ερευνητικής πορείας, μέσω της ειλικρίνειας και ανιδιοτέλειας του ερευνητή, αλλά και μέσω του βάθους των απόψεων των συμμετεχόντων και του πλούτου των ευρημάτων. Πεποίθησή μας είναι ότι η έρευνά μας μπορεί να είναι χρήσιμη όσον αφορά την κατανόηση του φαινομένου του εργασιακού άγχους. Στην ποιοτική προσέγγιση, η αξιοπιστία απαιτεί προσοχή και σχολαστικότητα σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Γι' αυτόν τον λόγο, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και υπέγραψαν έντυπο συναίνεσης. Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε τα σημαινόμενα να είναι απολύτως σαφή στον συμμετέχοντα (Cohen, Manion & Morisson, 2007). Επιπροσθέτως, οι συνεντεύξεις μετά την απομαγνητοφώνηση παραδόθηκαν στους συμμετέχοντες, προκειμένου να γίνει έλεγχος από τους ίδιους ούτως ώστε να επαληθευτεί η αξιοπιστία τους (Robson, 2010).

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση ως «συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων» (Robson, 2010, 207). Σε πρώτο στάδιο, οι ηχογραφημένες συνομιλίες μετεγγράφησαν σε γραπτό κείμενο με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, σύμφωνα με τους κανόνες σημειογραφίας. Στη συνέχεια, τα κείμενα αναγνώσθηκαν προσεκτικά και

εντοπίστηκαν τα σημεία εκείνα που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Κατόπιν, ακολουθήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, δηλαδή της απόδοσης νοήματος σε εννοιολογικούς προσδιορισμούς που αφορούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σημεία των δεδομένων. Στη συνέχεια, οι κωδικοί επεξεργάστηκαν και συγχωνεύτηκαν, ώστε να προκύψουν τα θέματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, για την τεκμηρίωση των ευρημάτων μας παρατέθηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αντιστοιχούν σε αυτά (Τσιώλης, 2014).

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Από τη διαδικασία θεματικής ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει ότι η οικονομική και κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η εντατικοποίηση των συνθηκών εργασίας αποτελούν πηγή άγχους για τον κλάδο των φιλολόγων, έναν κλάδο με πολλές επιμέρους εξειδικεύσεις, με τους φιλολόγους να καλούνται να διδάξουν μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων («πανεπιστήμονες», Σ10). Η ανελαστικότητα της διδακτέας ύλης και ο μη σαφής προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος δημιουργούν κατάσταση «*κινούμενης άμμου*» (Σ1, Σ2), στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται κάθε φορά να ανταπεξέλθει.

> *«Δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια και χρονοδιάγραμμα τι ύλη έχω πότε θα τελειώσει η χρονιά, πώς θα γίνουν οι εξετάσεις και δίνονται οι οδηγίες σταδιακά το Σεπτέμβριο… Οκτώβριο. Θέλω από την πρώτη Σεπτεμβρίου να υπάρχει όλο το σχεδιάγραμμα που είναι μπροστά μου»* (Σ6).

> *«Εδώ και παιδιά τα οποία έρχονται και επιλέγουν πολλές φορές θεωρητική κατεύθυνση, δεν είναι γιατί κατέχουν τα αρχαία ή αγαπούν τα αρχαία, είναι γιατί δεν μπορούν τα μαθηματικά. Το μη χείρον. Αυτό είναι το βασικό, από κει και πέρα, προσπαθείς με αυτές τις συνθήκες να βγάλεις μία ύλη η οποία σε πιέζει. Εσύ τυπικά πρέπει να λάβεις υπόψη σου ότι έχουνε ένα α επίπεδο που δεν το 'χουν, να μπεις κατευθείαν στο κείμενο, προσπαθείς να τα κάνεις να αγαπήσουν ένα μάθημα το οποίο οι περισσότεροι το έχουν ήδη αντιπαθήσει, υπάρχει μία προκατάληψη, όλα αυτά στην πρώτη λυκείου σε πιέζουν»* (Σ8).

> *«Ο εκπαιδευτικός δεν έχει… δεν έχει πολλές πρωτοβουλίες, περιορίζεται και άρα και ο φιλόλογος περιορίζεται ασφυκτικά από τις ιεραρχικές σχέσεις που υπάρχουν μέσα στο σχολείο. Μια ιεραρχία πολλές φορές αυστηρή, ένας διοικητικός μηχανισμός εεε… καθαρά αντιδραστικός και μέσα σ' αυτές τις ιεραρχικές σχέσεις, ο εκπαιδευτικός και ειδικότερα ο φιλόλογος θα 'λεγα ότι ασφυκτιά»* (Σ12).

Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν απόψεις για μαθήματα που θα τους δημιουργούσαν άγχος στην προετοιμασία και τη διδασκαλία τους, με κυρίαρχα τη Φιλοσοφία Β΄ Λυκείου, τα Λατινικά και την Ιστορία Γενικής Παιδείας Γ΄ Λυκείου[2]. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας, ωστόσο δεν παύει σε ορισμένες περιπτώσεις να υποκρύπτει και μια γνωστική ένδεια του εκπαιδευτικού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται:

> *«Εν τω μεταξύ, μιλάς με έναν άνθρωπο που έχει τελειώσει το ΦΠΨ (γέλια)[…]Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω διδάξει ποτέ, η απροθυμία είναι από μέσα μου, εεε… γιατί θεωρώ δύσκολο να γεννήσω ενδιαφέρον στα παιδιά, έτσι μου φαίνεται. Με ενδιαφέρει η φιλοσοφία, πρόσεξε, δεν είμαι αδιάφορη απέναντι σ' αυτόν τον τομέα, αυτό με φοβίζει πάρα πολύ»* (Σ9).

> *«Αυτό ίσως πολύ παλιά ότι ο καθένας αν έχει έφεση, εγώ θα έλεγα στις ξένες γλώσσες, άρα λοιπόν από μαθητής, μάλλον δεν έχει έφεση στις ξένες γλώσσες και όταν λοιπόν διάβαζα λατινικά, παρόλο που θεωρούνταν και τότε, ίσως τότε περισσότερο ακόμα από σήμερα, ένα εύκολο μάθημα, το διάβαζα πραγματικά ως αγγαρεία δηλαδή με δυσκόλευε αυτό το μάθημα περισσότερο από τα υποτίθεται δύσκολα ως μαθητής. Από κει και πέρα και στο πανεπιστήμιο δεν είχα την καλύτερη σχέση, κατόπιν τούτου ήταν, ήμουν πάντα διεκπεραιωτής και στο πανεπιστήμιο του αντικειμένου, το διάβαζα έτσι για να περάσω […] από κει και πέρα το αρνήθηκα γιατί νόμιζα ότι θα είμαι εντελώς ανεπαρκής. […]»* (Σ5).

> *«Έχω τελειώσει κλασική φιλολογία, άρα για μένα αυτό που μου δημιουργεί μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η διδακτική της ιστορίας, ο τρόπος με τον οποίο θα διδαχτεί η ιστορία… με ωραίο τρόπο, αυτό. Δεν έχω το διδακτικό υπόβαθρο της διδακτικής»* (Σ11).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ως πηγή άγχους για τον κλάδο τους την ανάγκη εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας, ώστε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Εξαιτίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών

2. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ Λυκείου, που εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2019-20, τα Λατινικά Γ΄ Λυκείου προσφέρονται πλέον ως μάθημα επιλογής και δεν αποτελούν εξεταζόμενο μάθημα στις Πανελλαδικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, και η Ιστορία Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας δεν διδάσκεται (ΦΕΚ 1790/Β/21-5-2019).

και κοινωνικών συνθηκών (γλωσσική ιδιολέκτος, αλλοδαποί μαθητές, μαθησιακές δυσκολίες, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα), οι μαθητές αντιμετωπίζουν με δυσανεξία τα γλωσσικά μαθήματα. Παρ' όλα αυτά, στην περιοχή του Κερατσινίου οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι γονείς της περιοχής, οι οποίοι ανήκουν σε μεσαία και χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, τα οποία επλήγησαν από την οικονομική κρίση, είναι λιγότερο παρεμβατικοί και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι σε γενικές γραμμές σε καλό κλίμα, αν και δίνουν μεγάλη σημασία στα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων.

«[..]ενδιαφέρονται πιο πολύ για τα παιδιά τους, παρατηρώ ένα έντονο και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πρόοδό τους που δε συμβαίνει σε άλλες γειτονιές του Πειραιά στις οποίες έχω υπηρετήσει, όπως στη Νίκαια ή στον Κορυδαλλό που έχω άποψη, ναι νοιάζονται πολύ για τα παιδιά τους, δηλαδή είναι δίπλα μας και είτε μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων που είναι εξαιρετικά δραστήριος[…]» (Σ2).

«Επενδύουν οι οικογένειες αυτές στην πρόσβαση των παιδιών στα ανώτατα ιδρύματα, επομένως είναι περισσότερο αγχώδεις σε σχέση με το αποτέλεσμα των εξετάσεων» (Σ10).

«Κρίνει τον εκπαιδευτικό με βάση τα αποτελέσματα των εξετάσεων» (Σ12).

Οι φιλόλογοι, επίσης, πιέζονται από τους σχεδιασμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής· όλοι δήλωσαν ότι νιώθουν άγχος για την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες νιώθουν ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας γίνεται ερήμην τους και ότι οι ίδιοι καλούνται να ανταπεξέλθουν χωρίς να έχουν την απαιτούμενη επιμόρφωση.

«Αίσθηση είναι ότι είμαστε εγκαταλελειμμένοι, σε εισαγωγικά ή χωρίς πάλι, από την κεντρική διοίκηση, είμαστε πολύ αβοήθητοι στο να εκπληρώσουμε το έργο μας, διαρκώς αυτοσχεδιάζουμε και καλούμαστε να ανταποκριθούμε στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και στις απαιτήσεις που έχουν οι σύγχρονες σχολικές τάξεις, διαρκώς υπάρχει μια επιβάρυνση και εντατικοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου […] δε νομίζω ότι κεντρικά τουλάχιστον δίνεται η απαραίτητη βοήθεια και στήριξη στον εκπαιδευτικό» (Σ1).

«Αισθάνομαι διαρκώς ότι η πολιτική ηγεσία, οι αποφάσεις, όλα όσα αφορούν την παιδεία είναι αποκομμένα από την καθημερινή εκπαίδευση. Αποτέλεσμα είναι ότι αισθάνομαι ναι σα να κολυμπάω, πάρα πολλές φορές το λέω αυτό σε συζητήσεις που κάνω με ανθρώπους που δεν είναι εκπαιδευτικοί, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κολυμπάνε μόνιμα σε βαθιά νερά» (Σ9).

«Πρώτα απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί και οι φιλόλογοι απουσιάζουν παντελώς. Αντιμετωπίζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι, διεκπεραιωτές αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κανείς δε ρωτάει τον εκπαιδευτικό τι θα διδαχτεί πώς θα διδαχτεί» (Σ12).

Ιδιαίτερα πιεσμένοι από το άγχος των εξωδιδακτικών καθηκόντων δείχνουν όσοι έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας, όπως και η Σ4, η οποία κατέχει θέση υποδιευθύντριας:

«[…]έχω πάρα πολλές διοικητικές εργασίες και πρέπει να μπω και στην τάξη και δεν μπαίνω με την άνεση και τη χαλαρότητα που θα έμπαινα διαφορετικά και έχω στο μυαλό μου κάποιες εργασίες που πρέπει να γίνουν[…]» (Σ4).

«Εντάξει, πρέπει να είσαι πάρα πολύ προσεκτικός με τις απουσίες, πώς περνιούνται στο απουσιολόγιο, με την καθημερινή εεε… με τον καθημερινό έλεγχο, είναι λίγο ψυχοφθόρο, γιατί τα παιδιά λείπουν πολύ συχνά, αλλά έρχονται στις κατευθύνσεις, λείπουν στη γενική παιδεία, υπάρχει ένας αναβρασμός γενικά. Αυτό είναι πιεστικό γιατί είναι κάτι που το κάνεις καθημερινά και χρειάζεται πάρα πολλή προσοχή» (Σ11).

Όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν πιέσεις μέσα στον χώρο του σχολείου, ειδικά όταν έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία των μαθητών, αλλά και από τη διεύθυνση και τους συναδέλφους, σε περίπτωση που δεν δείχνουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού:

«Δεν ήταν πολλές οι στιγμές που το ένιωσα αυτό αλλά κυρίως το νιώθω, ε το έχω νιώσει όταν προσπαθώ να προσελκύσω το ενδιαφέρον των μαθητών και οι μαθητές είναι τελείως αδιάφοροι. Εκεί πρέπει να σκεφτώ εναλλακτικούς τρόπους για να τα προσελκύσω. Αυτό είναι λίγο αγχωτικό» (Σ7).

«Αυτό που μου 'ρχεται πιο εύκολα στο μυαλό και πιο πρόσφατα είναι όταν π.χ. αναλαμβάνω τη διεκπεραίωση ενός πολιτιστικού προγράμματος. Ή την προετοιμασία μιας εκδήλωσης ή τη διοργάνωση μιας επίσκεψης. Πράγματα τα οποία δηλαδή μπορεί να είναι πρωτοβουλίες δικές μου, αλλά ναι, εκεί αισθάνομαι μόνη μου γιατί θεωρείται δεδομένο ότι αφού είναι πρωτοβουλία δικιά σου θα το διεκπεραιώσεις μόνη σου και τέλος. Αυτό. Βεβαίως η μοναξιά δεν είναι μόνο στη διαδικασία, είναι και μετά, στην παράσταση, στην εκδήλωση, δε θα… δε θα έχουμε τη συμμετοχή… δεν έχω τη συμμετοχή που θα ήθελα να έχω» (Σ10).

Αναφερόμενοι οι συμμετέχοντες στις αλλαγές που βίωσαν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, όλοι εξέφρασαν από-

ψεις για τις περικοπές των μισθών τους αλλά και την επιδείνωση των συνθηκών εργασίας τους, με την αύξηση ωραρίου, τις συγχωνεύσεις και τις μετακινήσεις σε άλλα σχολεία, την προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης, καθώς και την αίσθηση ότι το επάγγελμά τους απαξιώνεται ακόμα περισσότερο. Μεγαλύτερο άγχος καταγράφεται σε όσους υπηρετούν λίγα χρόνια και βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ ή έρχονται στον Πειραιά με απόσπαση:

«Εν μία νυκτί βρεθήκαμε με 400 ευρώ μείον στο μισθό μας, εγώ ως διαθέσιμη … στον Πειραιά από το 2008 δεν έχω οργανική θέση και φοβόμουν ότι θα μπορούσα εύκολα να βρεθώ σε μία άλλη περιφέρεια, γιατί υπάρχει ένας τέτοιος νόμος, αν και δεν έχει ενεργοποιηθεί, θα μπορούσα να λάβω μία αυτοδίκαιη τοποθέτηση στη Σαλαμίνα που είναι πάρα πολύ μακριά από τον τόπο διαμονής μου και στο νησί θα σήμαινε αυτό έναν οικονομικό μαρασμό και μία επίταση του άγχους μου για την καθημερινή μου παρουσία» (Σ2).

«Οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων γιατί αισθανόσουν να χάνεις το έδαφος κάτω από τα πόδια σου. Η συνήθεια είναι συνώνυμο της ασφάλειας και της ηρεμίας σε ένα σχολείο. Εμμμ… αυτό όταν το στερείς από έναν εκπαιδευτικό ή του το στερείς βίαια, απότομα στο μέσο της χρονιάς για παράδειγμα, δεν είναι καλό» (Σ6).

«αισθάνθηκα ότι χειροτερεύουν τα πράγματα στο χώρο της δουλειάς μου, ότι δυσκολεύουν τα πράγματα» (Σ8)

Οι περικοπές μισθών άλλαξαν τον τρόπο ζωής των συμμετεχόντων, οι οποίοι προσπαθούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες της καθημερινότητας, χωρίς να μπορούν να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Οι μισθολογικές περικοπές τούς δημιούργησαν πόνο, θυμό, απογοήτευση, ανασφάλεια και επίταση του καθημερινού άγχους:

«Ένας εκπαιδευτικός, δεν είναι ελιτίστικο αυτό, οφείλει και πρέπει να μπορεί να πηγαίνει θέατρα χωρίς να κοιτάει συνέχεια το μισθό του, να πάει κινηματογράφο, να αγοράσει βιβλία, πράγματα τα οποία ομολογώ ότι τα έχω περιορίσει και μερικές φορές τα έχω και εξαφανίσει ακριβώς γιατί δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα για όλα αυτά τα οποία πριν την οικονομική κρίση, χωρίς να σημαίνει ότι ήταν όλα τέλεια κι ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών ήταν ποτέ πλούσιοι κτλ. παρ' όλα αυτά όμως, είχες μεγαλύτερη τέτοιου είδους δυνατότητα» (Σ5).

«Βαρύτατο πλήγμα οι μειώσεις οι οικονομικές. Πολύ βαρύ πλήγμα για μένα. Θυμάσαι που όταν εφαρμόστηκαν οι περικοπές μας παίρνανε και αναδρομικά κάποιους μήνες και για κάποιους μήνες παίρναμε πάρα πολύ λίγα λεφτά. Αυτό ήταν δηλαδή… βαρύ πλήγμα για μένα[…] Λοιπόν, εεε… κοίταξε να δεις τώρα, επειδή πραγματικά ας πούμε εμείς είμαστε λειτουργοί, αυτό βεβαίως γεννάει μια μεγάλη δυσαρέσκεια μέσα σου αλλά η δουλειά δεν αλλάζει. Έτσι, δηλαδή δεν μπορείς να πεις, τα παιδιά είναι παιδιά, δουλεύεις γι' αυτά, δεν… εντάξει η δυσαρέσκεια είναι μεγάλη, τι να πούμε, κι η γκρίνια, και μεταξύ μας και με άλλους ανθρώπους και μέσα σου, παντού» (Σ6).

«Οι πολιτικές που εφαρμόζονται έχουν μετατρέψει το σχολείο σε κόλαση. Πρώτα απ' όλα γιατί ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο φτωχός, αντιμετωπίζει σοβαρά οικονομικά προβλήματα. Τα βιωτικά προβλήματα τον απασχολούν περισσότερο. […] οικονομική κρίση έχει φέρει μεγάλη αναστάτωση και στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με την κοινωνία. Εεε… Διαμορφώνουν μια μίζερη στάση ζωής… μίζερη στάση ζωής. Εεε… δημιουργεί ένα κλίμα κανιβαλισμού, διαμορφώνει ένα κλίμα κανιβαλισμού. Εεε… δηλαδή αυτό που λέμε homo homini lupus» (Σ12).

Οι φιλόλογοι για το μέλλον διαβλέπουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα ακολουθήσει ευρωπαϊκά πρότυπα και τις επιταγές του ΟΟΣΑ, και εκτιμούν ότι θα αυξηθούν οι απαιτήσεις του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι απόψεις δύο συμμετεχόντων, οι οποίοι θα συνταξιοδοτηθούν τα επόμενα δύο χρόνια, και δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν πώς θα είναι το μέλλον στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν, όμως, ότι η αύξηση των απαιτήσεων του ρόλου του εκπαιδευτικού χωρίς υποστήριξη, υλικοτεχνικές υποδομές και επιμόρφωση θα τους προκαλέσει περισσότερο άγχος.

«Οι απαιτήσεις συνεχώς μεγαλώνουν των εκπαιδευτικών και σας είπα ότι πολλές φορές το να αντιμετωπίσεις σαν έναν μαθητευόμενο μάγο που μπορεί να λύνει όλα τα προβλήματα, να είναι τυπικά και σωστός πάντα να βρίσκει τις λύσεις χωρίς ας πούμε να υπάρχει η ανάλογη στήριξη στο έργο» (Σ1).

«Ναι. Ναι νομίζω ότι πλέον μπαίνουμε στην διαδικασία ευρωπαϊκών δεδομένων και θεωρώ ότι ναι θα υπάρχουν περισσότερες απαιτήσεις. Άλλωστε και η εποχή νομίζω ότι καλεί τις εξελίξεις, ναι νομίζω θα υπάρχουν προκλήσεις» (Σ4).

«Όμως αν οι απαιτήσεις είναι σε σχέση με ένα καλύτερο μάθημα με καλύτερη προσέγγιση των μαθητών και όλα αυτά, δεν… αυτό δεν το φοβάμαι και θα ήθελα να ανανεώνομαι» (Σ5).

«Το δημόσιο σχολείο, εάν συνεχιστεί έτσι πάει προς διάλυση, ότι η μόρφωση θα είναι ένα δευτερεύον κριτήριο για να δουλεύεις σε σχολείο, […], υπάρχει μία πορεία που απαξιώνει το δημόσιο σχολείο για να οδηγήσει και τελικά στην κατάργησή του» (Σ11).

«Από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Η οποία… διαμορφώνει χειρότερους όρους για τη λειτουργία του δημόσιου σχολείου. Και επιδιώκει να φορτώσει στον εκπαιδευτικό τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος[…] οι αλλαγές που εεε εξαγγέλλονται για το λύκειο να το κάνουν ακόμα πιο σκληρό εξεταστικό κέντρο… εεε… και επιδιώκουν να συνδέσουν ακόμα και τις επιδόσεις των μαθητών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (Σ12).

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες είναι θετικοί στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών πρακτικών και καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον είναι ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εξέφρασε αρνητικά συναισθήματα, που κυμαίνονταν από επιφυλακτικότητα και δυσπιστία έως έντονη αμφισβήτηση και δυσαρέσκεια, σε ό,τι αφορά τη μορφή, τον τρόπο αλλά και την αξιοπιστία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των ίδιων στο μέλλον:

«Μια αξιολόγηση δηλαδή που θα έχει γκρίζες ζώνες, που δε θα μπορούμε να ελέγξουμε ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι θα μας αξιολογήσουν, δε θα έχει αντικειμενικά κριτήρια, νομίζω ναι ότι θα με βρει αντίθετη. Από την άλλη όμως πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μία συνεχής αξιολόγηση για να μπορούμε να καλυτερεύουμε, για να μπορούμε να… για να μην καθόμαστε, να μην υπάρχει δυνατότητα κάποιος να βολεύεται μέσα από τη δουλειά που κάνουμε» (Σ3).

«Φοβάμαι ότι για παράδειγμα η αξιολόγηση θα γίνει αλά γκρέκα, δηλαδή με κομματικό κριτήριο. Θα σε αξιολογούν και μετά θα πέφτουν τα τηλέφωνα στους βουλευτές του κόμματος, του προσκείμενου κόμματος και θα παίρνεις άριστα» (Σ6).

«Αμφισβητώ τους ιθύνοντες της αξιολόγησης, οπότε δε θα με αγχώσει […] αλλά θα με θυμώσει όλη αυτή η διαδικασία πιστεύω» (Σ7).

«Δεν είναι κακό να γίνεται αξιολόγηση αλλά δεν εμπιστεύομαι στο κράτος που ζούμε να γίνει μία νορμάλ αξιολόγηση» (Σ9).

«Δε μου φαίνεται αντικειμενικοί τρόποι αξιολόγησης όλοι αυτοί, οπότε σαφώς και με ανησυχούν και με προβληματίζουν έντονα» (Σ11).

«Εφαρμόζονται αποτυχημένα διεθνή συστήματα που θεωρούν τον εκπαιδευτικό εμπόρευμα που μπορεί να μετρηθεί» (Σ12).

Συμπεράσματα-συζήτηση

Από τη μελέτη των ευρημάτων παρατηρούμε ότι, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αυτό καθαυτό στρεσογόνο, οι σύγχρονες συνθήκες εργασίας ως απόρροια της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης θέτουν τον εκπαιδευτικό μπροστά σε νέες προκλήσεις, οι οποίες όμως, χωρίς την ανάλογη υποστήριξη, μοιραία συντείνουν στην αύξηση του άγχους και των πιέσεων που νιώθει. Μεγαλύτερο άγχος αισθάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι, εφόσον βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ ή έρχονται με απόσπαση εντός ή εκτός ΠΥΣΔΕ και καλύπτουν λειτουργικά κενά, δεν έχουν οργανική θέση και είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν εργασιακά περιβάλλοντα. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφαίνεται το άγχος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν κατέχουν χρόνια οργανική θέση και αισθάνονται ότι βρίσκονται συνεχώς ενώπιον της δαμοκλείου σπάθης κατάργησής των οργανικών τους.

Τα ευρήματα, σε γενικές γραμμές, επιβεβαιώνουν τα πορίσματα άλλων ποσοτικών ερευνών, καθώς οι μειώσεις μισθών προκάλεσαν αλλαγή του βιοτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών και την αίσθηση της περαιτέρω απαξίωσής τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014; Δαβράζος, 2015). Αξιοπρόσεκτο είναι ότι η έρευνα της Fisher (2010) δηλώνει ότι χρειάζεται να εξεταστούν οι πηγές άγχους των νέων εκπαιδευτικών, πράγμα δύσκολο να διερευνηθεί στην Ελλάδα, καθώς οι διορισμοί νέων εκπαιδευτικών είχαν παγώσει από το 2010 έως το 2021 και οι νεότεροι καθηγητές είχαν τουλάχιστον δεκαετή υπηρεσία. Επομένως, η έρευνα καταγράφει τα εξωδιδακτικά καθήκοντα και τη μετακίνηση σε άλλα σχολεία, ως πηγή άγχους των εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία. Επιβεβαιώνεται, επίσης, ότι το συγκεντρωτικό/αυταρχικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο ασκείται χωρίς να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό, αυξάνει το άγχος. Σε τελική ανάλυση, οι αλλαγές που επήλθαν ως παρεπόμενο της οικονομικής κρίσης, και η τάση για εντατικοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διογκώνουν τα επίπεδα άγχους, καθώς ο εκπαιδευτικός νιώθει μόνος, χωρίς υποστήριξη κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του, και κατά συνέπεια αισθάνεται ότι στερείται της παιδαγωγικής ελευθερίας του (Κατσούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2016; Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anastasiou, S., Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece, *International Journal of Management in Education, 8*(1), 37-53. DOI: 10.1504/IJMIE.2014.058750.

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Fisher, M.H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers, *Current Issues in Education Vol 14* (No 1). ISSN 1099-839X, ανακτήθηκε 7-11-2017 από http://cie.asu.edu/

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 23 & 24 Μαΐου 2015*, 1173-1182. ISBN 978-960-99435-7-4.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Κάμτσιος, Σ., Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9, 40-87. DOI: 10.12681/jret.10277.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Βασιλάκη, Ε., Τρίλιβα, Σ, Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 217-229.

Καραγιάννη, Ε. (2018). *Η Εκπαιδευτική Κρίση: Εκπαίδευση ή Ποιοτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 25-2-2018 από: http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/i-ekpaideytiki-krisi-ekpaideysi-i-poiotiki-ekpaideysi

Κατσιούλα, Π., και Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016). Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς, *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας 28-30 Νοεμβρίου 2014*, Τόμος Β΄. Αθήνα: Διάδραση, 127-138.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 12-2-2018 από: http://www.adulteduc.gr

Κορδής, Ν. (2016). *Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2016 σε αριθμούς*. Ανακτήθηκε 3-1-2018 από: https://www.esos.gr/arthra/42542/i-deyterovathmia-ekpaideysi-2016-se-arithmoys

Μαρκαντώνης, Χ. (2016). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, *Νέος Παιδαγωγός 7*, 149-160. ISSN: 2241-6781.

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους. Στο Βασιλάκη, Ε., Τρίλιβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, 29-60.

Ματζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, *Ανασκόπηση Νοσηλευτική*, 46 (1), 88-98.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *4*, 72-81.

Προτεραιότητα οι σχολικές υποδομές. (2017, Νοε-Δεκ, 8). *Πόλις*, 6.

Στάγια, Δ., Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμ. 7, 56-82. DOI: 10.12681/jret.855.

Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση 33*, 195-213.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Sustain_Abilities: Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη αειφόρου πολιτειότητας μέσω της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας

Σωτηρία Ρέκλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Ed. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ψυχολόγος ΠΕ23
sreklou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας μέσω της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας, καθώς και να αναδείξει τα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του/της εκπαιδευτικού που συμβάλλουν σε αυτήν τη διαδικασία. Δεδομένου ότι η πολιτειότητα είναι έννοια δυναμική, δηλώνεται πως ο συγκεκριμένος τύπος της εντάσσεται στο Κριτικό μοντέλο. Η έρευνα βασίστηκε στη μέθοδο της κριτικά συμμετοχικής έρευνας δράσης. Πραγματοποιήθηκε παιδαγωγικό βιωματικό πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης διάρκειας 45 ωρών, με ομάδα παιδιών ηλικίας 9-10 ετών. Τα κύρια ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από κοινωνιόγραμμα και ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιμέρους δεδομένα αποτέλεσαν το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας και γραπτά τεκμήρια. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την καταλληλότητα της προτεινόμενης προσέγγισης για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας. Στοιχεία της κριτικής εκπαίδευσης στη στάση της εκπαιδευτικού αναδεικνύονται ως καθοριστικά για την επιτυχία του προγράμματος.

ABSTRACT

The paper attempts toexplore the effectiveness of the pedagogy of experiential learning on developing sustainable citizenship and to highlight the core contributingcharacteristics of educator's attitude. Since citizenship is a dynamic concept, is important to declare that sustainable citizenship is included in Critical Paradigm. The methodology is Critical Participatory Action Research and was conducted with a team of 9-10 years old children. A 45 hours pedagogical experiential program of non-formal education has been implemented. The main data of the research have been produced with pre-post sociogram and semi-structured interviews. Reflectiveeducatordi aryandwrittendocumentsareadditionaldata. Through the thematic analysis of data processing, the pedagogy of experiential learning appeared to be able to contribute to the development of sustainable citizenship. Aspects of critical education in educator's attitude seem to be pivotal to the success of the program.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας μέσω της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας, καθώς και να αναδειχθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του/της εκπαιδευτικού που συμβάλλουν σε αυτήν τη διαδικασία. Η πολιτειότητα είναι μια έννοια δυναμική που διαμορφώνεται πολιτισμικά και ερμηνεύεται σε συνάρτηση με το ιστορικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Ανάλογα με τα δικαιώματα που αναγνωρίζει στα άτομα, τις σχέσεις που προωθεί μεταξύ τους αλλά και με το κράτος, την ανάγκη για διεκδικήσεις κ.ά., οι διάφοροι τύποι της εντάσσονται σε διαφορετικά μοντέλα. Τα βασικότερα είναι το Φιλελεύθερο (Liberal), το Ρεπουμπλικανικό (Civil Republican), το Κοινοτιστικό (Communitarian) και το Κριτικό (Critical) (Hoskins et al., 2012). Ουσιαστικά, το τελευταίο λειτουργεί ως ένα μοντέλο-ομπρέλα και προωθεί τύπους πολιτειότητας, αντίθετους στα δύο πρώτα κυρίαρχα μοντέλα (Abowitz & Harnish, 2006). Θέτοντας στο επίκεντρο τις έννοιες της ενδυνάμωσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αυτές εκφράστηκαν στα κείμενα αλλά και στο παράδειγμα του Βραζιλιάνου

παιδαγωγού Paulo Freire, το κριτικό μοντέλο συνδέεται με την Κριτική Παιδαγωγική (Johnson & Morris, 2010). Από τους τύπους που εσωκλείει, αμφισβητείται η κυρίαρχη κοινωνική δομή. Επιπροσθέτως, αίτημα των κοινωνικών διεκδικήσεων αποτελεί η βελτίωσή της, κυρίως μέσω της κοινωνικής και πολιτικής ενεργοποίησης των ατόμων που θα λειτουργήσουν ουσιαστικά ως ενεργοί/ες πολίτες. Παράλληλα, οι ερμηνείες της πολιτειότητας, σύμφωνα με το Κριτικό μοντέλο προωθούν την ισότητα στις σχέσεις εξουσίας, καθώς και την ελεύθερη συμμετοχή στα κοινά από κάθε άτομο που ζει στην κοινωνία (Veugelers & deGroot, 2019). Με άλλα λόγια, σε αυτό το πλαίσιο, η ύπαρξη δημοκρατίας προϋποθέτει ενεργητικότερο κοινωνικο-πολιτικό ρόλο όλων των μελών της κοινωνίας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και στην καθημερινή αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον γύρω τους, έμψυχο και άψυχο.

Η Αειφόρος Πολιτειότητα

Στο Κριτικό μοντέλο εντάσσεται και ο τύπος που επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία, η αειφόρος πολιτειότητα (Sustainable/Sustainability Citizenship). Αρχικά, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι, παρόλο που ο όρος «αειφορία» και τα παράγωγά του, όπως το επίθετο «αειφόρος», χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον για να προωθήσουν φιλελεύθερα οικονομικά συμφέροντα, ο όρος, αξιοποιούμενος από κριτικούς θεωρητικούς, απηχεί αντίθετες νοηματοδοτήσεις. Η χρήση του από τους τελευταίους προωθεί την περιβαλλοντική προστασία. συνδυαζόμενη με άλλα χαρακτηριστικά του Κριτικού μοντέλου, όπως την κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα (Jacobs, 1999; MacGregor, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η αειφόρος πολιτειότητα αντιμάχεται φιλελεύθερες πολιτικές, όπως, π.χ., η αειφόρος ανάπτυξη, καθώς σε αυτές, πρωταγωνιστικό ρόλο για την επιδιωκόμενη περιβαλλοντική προστασία διαδραματίζουν οικονομικά κίνητρα και συμπεριφορικές λογικές, απεμπολώντας με μεγάλη επιτυχία από τη συζήτηση έννοιες όπως η πολιτική και η ηθική (Barry, 2005). Ορίζεται ως η συμπεριφορά που προασπίζεται το περιβάλλον, στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, με γνώμονα τη δίκαιη κατανομή των περιβαλλοντικών αγαθών, τις αρχές της συμμετοχικότητας και της συν-διαμόρφωσης αειφόρας πολιτικής (Dobson, 2011). Προϋποθέτει προσωπική σύνδεση του ατόμου με το περιβάλλον και κριτική απόδοση ευθυνών σε ζητήματα προστασίας του, προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση, στέρεες και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις που καθιστούν δυνατή τη συνεργασία, ούτως ώστε να υποστηριχθεί ο απαιτούμενος διαρκής προσανατολισμός στις συλλογικές διεκδικήσεις και δράσεις.

Η Παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας

Για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας, στην παρούσα εργασία αξιοποιείται η προσέγγιση της παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας, ή αλλιώς της Παρεμβαίνουσας Μη Κατευθυντικότητας (Non Directivité Intervenante - NDI), εισηγητής της οποίας είναι ο Michel Lobrot. Πρόκειται για μια Θεωρία κατανόησης ανθρώπινων λειτουργιών του ψυχισμού, μια Θεωρία ζωής αλλά και μια Ψυχοπαιδαγωγική θεωρία με πρακτική μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφορικά με την τελευταία της διάσταση, ουσιαστικά αποτελεί μια βιωματική προσέγγιση εκπαίδευσης ομάδων η οποία αξιοποιεί σημαντικό τμήμα της προσωποκεντρικής θεωρίας, και στην οποία κεντρικό ρόλο διαδραματίζει το άκουσμα της επιθυμίας των μελών.

Ο Lobrot υποστήριξε πως οι δύο βασικές ανθρώπινες επιθυμίες στις οποίες θα έπρεπε να βασίζεται και να εκκινά οποιαδήποτε προσπάθεια μάθησης είναι η ελευθερία και η επικοινωνία. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέχνη που προϋποθέτει υψηλή ποιότητας σχέσης παιδαγωγού – παιδιού (Lobrot, 2018). Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του/της εμψυχωτή/τριας της ομάδας, και θα πρέπει να είναι ένα πρόσωπο με ανεπτυγμένη αυτεπίγνωση ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και παράλληλα να έχει την ικανότητα να συνδέεται με τα πρόσωπα της ομάδας (ο.π.).

Τη σύνδεση και την επίδραση του/της εμψυχωτή/τριας αναγνωρίζει και ο Rogers, στο πλαίσιο της μη κατευθυντικής προσέγγισης των ομάδων συνάντησης (Rogers, 1991). Μάλιστα, οι τρεις βασικές προϋποθέσεις που έθεσε εκείνος ως στοιχεία απαραίτητα για την ανάπτυξη, δηλαδή α) η ενσυναίσθηση, β) η άνευ όρων θετική αποδοχή, γ) η γνησιότητα του προσώπου, προωθούνται και υποστηρίζονται και από τον Lobrot. Το επιπρόσθετο βήμα που κάνει ο τελευταίος, με επίσης μη κατευθυντική αλλά παρεμβατική προσέγγιση, συνίσταται στο ότι επιτρέπει και αναγνωρίζει στο πιο έμπειρο μέλος της ομάδας, τον/την εμψυχωτή/τρια, όχι μόνο τη συναισθηματική αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα της ομάδας αλλά και το δικαίωμα να προτείνει δραστηριότητες (Μπακιρτζής, 2006).

Η μεθοδολογία της παιδαγωγικής της βιωματικής συνοψίζεται στο τρίπτυχο που αναφέρει ο Μπακιρτζής (2005, σ. 511), «Ακούω-Προτείνω-Συνοδεύω». Ο/Η εμψυχωτής/τρια, αφού ακούσει ουσιαστικά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των προσώπων της ομάδας, προχωρά σε προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι α) υποθετικές (μπορεί, δηλαδή, η ομάδα να τις αποδεχτεί ή να τις απορρίψει), β) καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος επιλογών (Lobrot, 2015). Κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησής τους, ο/η εμψυχωτής/τρια συνοδεύει την ομάδα, δηλαδή ουσιαστικά βρίσκεται

δίπλα της, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές, όπως το καθρέφτισμα και η αναπλαισίωση (ο.π.). Τα θετικά αποτελέσματα της προσέγγισης αυτής υποστηρίζονται ερευνητικά και στην Ελλάδα (Μπακιρτζής κ.ά., 2011), αναγνωρίζοντας στην ουσιαστική επικοινωνία των προσώπων αυτό που ο ίδιος ο Lobrot ανέφερε, έναν «μεταμορφωτικό παράγοντα» που «παράγει μια νέα εμπειρία που επιτρέπει την πλήρη ανακατάταξη όλης της ψυχικής ζωής» (Lobrot, 2015, σ. 135).

Μεθοδολογία

Λόγω των χαρακτηριστικών, τόσο της αειφόρου πολιτειότητας όσο και της παιδαγωγικής προσέγγισης που εφαρμόστηκε, ως ερευνητική μεθοδολογία επιλέχθηκε η έρευνα δράση. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994), η έρευνα δράση αποτελεί μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, καθώς και μία προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Με την πάροδο των ετών, ωστόσο, αναπτύχθηκαν επιμέρους μορφές έρευνας-δράσης, τόσο στις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα όσο και στην εκπαίδευση ειδικότερα (Kemmis & McTaggart, 2005). Η μορφή της έρευνας δράσης που επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία είναι η κριτικά συμμετοχική έρευνα δράση (Critical Participatory Action Research). Αποτελεί, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, την απάντηση στις ανεπάρκειες κάποιων τύπων «εντός της σχολικής αίθουσας έρευνας δράσης» (classroom action research), στις οποίες δεν λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνική αλλαγή (Kemmis et al., 2014). Εφαρμόζεται κυρίως σε εκπαιδευτικές έρευνες για περιβαλλοντικά ζητήματα και γενικότερα σε έρευνες για την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής. Τα κύρια δεδομένα της εργασίας προέκυψαν από το κοινωνιόγραμμα και τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν πριν και μετά το τέλος της παιδαγωγικής παρέμβασης. Επιμέρους δεδομένα στην έρευνα αποτέλεσαν το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, επισημάνσεις της κριτικής φίλης, και γραπτά τεκμήρια των υποκειμένων που συμμετείχαν, αλλά και των μητέρων τους. Τα τελευταία αφορούν το προσωπικό ημερολόγιο που συμπλήρωνε κάθε παιδί στο τέλος κάθε συνάντησης, υλικό που παρήγαγε η ομάδα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, καθώς και αναφορές των μητέρων των παιδιών (τόσο για το πρόγραμμα όσο και για την επίδραση που θεωρούν ότι είχε στα παιδιά τους) στο τέλος του προγράμματος. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με θεματική ανάλυση.

Το παιδαγωγικό πρόγραμμα

Στο πλαίσιο της έρευνας έλαβε χώρα παιδαγωγικό βιωματικό πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης διάρκειας 45 ωρών, με ομάδα παιδιών ηλικίας 9-10 ετών. Πρόκειται, ουσιαστικά, για 15 τρίωρες συναντήσεις της ομάδας σε χώρο της κοινότητας τα Σαββατοκύριακα. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν σαφώς εθελοντική, με έντυπη γονική συναίνεση συμμετοχής στο πρόγραμμα αλλά και στην έρευνα.

Οι αρχικές συναντήσεις αφιερώθηκαν στο δέσιμο της ομάδας με βιωματικές δραστηριότητες σε κύκλο, ενώ για τη συνέχεια της δράσης στην κοινότητα προτάθηκε από την εμψυχώτρια και επιλέχθηκε τελικά η μεθοδολογία του Service Learning, ή αλλιώς Μάθηση μέσω Προσφοράς (ΜμΠ). Ορίζεται ως μία στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης η οποία συνδυάζει σημαντική προσφορά στην κοινότητα με διαδικασίες καθοδήγησης και ανατροφοδότησης, ώστε να εμπλουτιστεί η μαθησιακή εμπειρία, να διδαχθεί η κοινωνική υπευθυνότητα και να ενισχυθούν οι κοινότητες (Geller et al., 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα βήματα που ακολούθησε η ομάδα στις συναντήσεις της ήταν:

1. Επιτόπια χαρτογράφηση της περιοχής και επισήμανση των προβλημάτων.
2. Επιλογή αναμόρφωσης του κεντρικού πάρκου της κοινότητας ως προβλήματος προς βελτίωση.
3. Σχεδιασμός δράσεων βελτίωσης. (Αρχικά, τα παιδιά συμπεριέλαβαν και δράσεις στις οποίες κάλεσαν και τη δημοτική αρχή να συμβάλλει αλλά, καθώς εκείνη δεν ανταποκρίθηκε, αναπροσάρμοσαν το σχέδιό τους, περιοριζόμενα αποκλειστικά στις δυνατότητες της ομάδας.)
4. Οργάνωση και πραγματοποίηση της δράσεων σε μια ημέρα. (Στις δράσεις που τελικά πραγματοποιήθηκαν περιλαμβάνονται ο καθαρισμός του πάρκου, το βάψιμο της περίφραξής του, φύτευση φυτών από δωρεές που ζήτησε η ομάδα, βάψιμο σε ένα παγκάκι, και δημιουργία πινακίδας-έκκλησης για την προστασία του πάρκου.)
5. Προετοιμασία και παρουσίαση του συνολικού προγράμματος αλλά και της δράσης στην κοινότητα. (Τα ίδια τα παιδιά περιέγραψαν βήμα βήμα το μαθησιακό ταξίδι μέχρι την τελική ημέρα της δράσης.)
6. Αναστοχασμός και αποτίμηση του προγράμματος και της δράσης. (Αναστοχασμός ελάμβανε χώρα στο τέλος κάθε συνάντησης της ομάδας, αλλά η τελευταία συνάντηση αφιερώθηκε στη συνολική αποτίμηση των πεπραγμένων καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων.)

Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας μπορεί να συντελέσει

στην ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας. Μετά τη βιωματική παρέμβαση, βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών της ομάδας και ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ τους. Εντοπίστηκαν, επίσης, αναγνώριση της αξίας του μη ανθρώπινου κόσμου, διαφοροποίηση στην απόδοση ευθυνών για ζητήματα κοινότητας, και παράλληλα ενισχύθηκε η προσωπική εμπλοκή και διάθεση για ατομική αλλά και συλλογική διεκδίκηση.

Για όλα τα παραπάνω αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική η εμψυχωτική στάση της εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας, σε ερώτηση για τα στοιχεία που αναγνωρίζουν ως τα πιο σημαντικά για την, αναφερόμενη από τα ίδια, επιτυχία του προγράμματος, αναφέρθηκαν (ακολουθούν in vivo κωδικοί της ανάλυσης με αλλαγή των ονομάτων των παιδιών):

- Στη δυνατότητα ενεργητικής ακρόασης

  «*Δείξατε ότι θέλετε να μιλήσουμε και εμείς. Μας ακούγατε και μας καταλαβαίνατε (...) Άκουσα και εγώ έτσι τα άλλα παιδιά αλλά πιο πολύ χάρηκα που με άκουσαν*».
  «*Μίλησα και εγώ και με άκουσαν. Ένιωσα ότι με καταλαβαίνουν*».

- Στην άνευ όρων θετική αποδοχή (ανεκτικότητα)

  «*Όταν είπατε ότι θα μπει και ο Ηρακλής στην ομάδα στεναχωρήθηκα γιατί νόμιζα ότι δεν θα καταφέρουμε τίποτα γιατί όλο κάνει χαζομάρες. Ντάξει στην αρχή έκανε, αλλά μετά άλλαξε και χάρηκα πολύ που ήταν και στην παρουσίαση μαζί μας*».
  «*Λέγαμε αυτό που σκεφτόμασταν χωρίς να φοβόμαστε. Επειδή μας αφήνατε εσείς να το πούμε, άρχισαν να μας αφήνουν και οι άλλοι* ».
  «*Δεν ντρεπόμουν να μιλήσω. Ένιωθα πιο δυνατή*».

- Στην εμπιστοσύνη στην ομάδα

  «*Μας είπατε ότι θα δουλέψουμε ομαδικά και το κάναμε αλλά στην αρχή δεν μπορούσαμε. Μας λέγατε όμως ότι θα τα καταφέρουμε. Εγώ να πω την αλήθεια στην αρχή δεν το πίστευα. Εσείς ασχοληθήκατε μαζί μας για να μάθουμε να είμαστε αυτό που έλεγε το όνομά μας "μια γροθιά". Μετά άρχισα να πιστεύω και εγώ ότι θα τα καταφέρουμε*».

- Στην αντιστοιχία Λόγων - Πράξεων

  «*Μας είπατε ότι θα αποφασίσουμε εμείς τι θα κάνουμε και εμείς επιλέξαμε το πάρκο και τις αλλαγές. Όλα εμείς μαζί σας. Δεν είχαμε ξανακάνει τέτοιο μάθημα*».
  «*Είπατε ότι θα είμαστε ίσοι στο πρόγραμμα. Εγώ είχα μάθει να μου λένε τι να κάνω αλλά εσείς μας ρωτούσατε τι θέλουμε να κάνουμε. Αν θέλουμε να κάνουμε το ένα ή το άλλο. Θέλατε αλήθεια να σας πούμε. Ήταν πολύ ωραίο*».

- Στην ύπαρξη συγκεκριμένου πλαισίου - Όρια

  «*Ξέραμε ότι έχουμε ένα στόχο και πηγαίναμε προς αυτόν. Όταν τα αγόρια έλεγαν τα δικά τους (γέλια) εσείς θυμίζατε τι είχαμε αποφασίσει να κάνουμε όλοι μαζί. Νομίζω τα καταφέραμε γιατί δεν ξεφεύγαμε σε βλακείες».*
  Τέλος, χαρακτηριστικό για την επίδραση της στάσης της εκπαιδευτικού είναι το ακόλουθο σχόλιο μιας μητέρας στο τέλος του προγράμματος.
  «*Ασχολήθηκες (στην εκπαιδευτικό) αρκετές ώρες με τα παιδιά μας. Σε ένοιαζαν. Έμαθαν πάρα πολλά πράγματα από το πώς φερόσουν εσύ. Όχι μόνο για το περιβάλλον. Έμαθαν για τον εαυτό τους και για το πώς πρέπει να φερόμαστε στους άλλους, πώς θα πρέπει να συμπεριφερόμαστε όλοι σαν μια ομάδα. Μάθαμε και εμείς μαζί τους τι σημαίνει το "όλοι μαζί σαν μια γροθιά", γιατί αυτά δεν τα ξέραμε πιο πριν*».

Συμπεράσματα

Σύνδεση Εμψύχωσης – Κριτικής Εκπαίδευσης

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί πως η εμψυχωτική στάση της εκπαιδευτικού συνετέλεσε στην ανάπτυξη εκ μέρους της ομάδας πιο εποικοδομητικών τρόπων αλληλεπίδρασης, οι οποίοι οδήγησαν στην επίτευξη κοινών στόχων και δράσεων για την αειφορία. Ωστόσο, ο σημαντικός ρόλος που αναγνωρίζεται στην εκπαιδευτικό, όπως και όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στο κομμάτι των αποτελεσμάτων, αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της κριτικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, αναγνωρίζεται από τον Lobrot (2015) η καταλυτική σημασία της στάσης της εκπαιδευτικού για την ανάδυση ελεύθερων προσώπων σε πλήρη λειτουργία. Παράλληλα, οι κριτικοί παιδαγωγοί, αναφερόμενοι στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως αναμορφωτών διανοούμενων, υποστηρίζουν πως θα πρέπει να λειτουργούν σε εναλλακτικές δημόσιες σφαίρες –και αν αυτές απουσιάζουν, να τις δημιουργούν-, προωθώντας τις παραδόσεις και τις κουλτούρες της χειραφέτησης (Aronowitz & Giroux, 2010).

Η ενεργητική ακρόαση, το γνήσιο ενδιαφέρον και το «ακούειν» του Lobrot συνδέεται με αυτό που ο Freire ονομάζει «ταπεινοφροσύνη των εκπαιδευτικών», υποστηρίζοντας πως είναι δείγμα δημοκρατίας και καθήκον τους να ακούνε ουσιαστικά τους γύρω τους (Freire, 2009). Εμψύχωση και κριτική εκπαίδευση, προωθώντας τον σεβασμό, την ισότητα στις σχέσεις εξουσίας, την ελευθερία και τη δημοκρατία (Giroux, 2010; Lobrot, 2018), συνδέονται επίσης στο επίπεδο των αξιών.

Η θέσπιση συγκεκριμένων ορίων από τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί, σύμφωνα με το Lobrot (2018), προϋπόθεση για την ασφαλή άσκηση της ελευθερίας εκ μέρους των παιδιών, καθώς επιτρέπει τον πειραματισμό, την κριτική διερεύνηση των πιθανοτήτων για την επίλυση ενός προβλήματος, και τελικά την ανάδειξη μιας δημιουργικής επιλογής για δράση. Αυτή η μορφή οριοθέτησης που καθιστά δυνατή τη μετάβαση από τη γλώσσα της κριτικής και της ανάδειξης των προβλημάτων σε μια γλώσσα δυνατότητας και έκφρασης προτάσεων για την επίλυσή τους, υποστηρίζεται και από την Κριτική Παιδαγωγική. Είναι, με άλλα λόγια, καθήκον των εκπαιδευτικών να δώσουν στα άτομα την ευκαιρία να πειραματιστούν με θάρρος, αντιλαμβανόμενα πως η ελπίδα και η ενεργοποίηση είναι οι πιο πρακτικές επιλογές (Aronowitz & Giroux, 2010). Η δράση, τόσο στην περίπτωση της Παρεμβαίνουσας Μη Κατευθυντικότητας (Μπακιρτζής, 2006) όσο και στην Κριτική Παιδαγωγική, αναφέρεται σε παιδαγωγικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε πραγματικές συνθήκες, αντιμετωπίζοντας ρεαλιστικά και υπαρκτά προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό, μάλιστα, το πολιτικό γίνεται πιο παιδαγωγικό (Aronowitz & Giroux, 2010), καθώς ο μαθητικός πληθυσμός καλείται να μιλήσει και να διεκδικήσει ο ίδιος για την επίλυση των προβλημάτων που αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν.

Τέλος, ο Lobrot υποστήριξε πως βασικός σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας είναι η ανάδυση λειτουργικών προσώπων, δηλαδή προσώπων που διεκδικούν να ζουν ελεύθερα, σύμφωνα με τις αξίες της ισότητας και της δημοκρατίας. Την ενδυνάμωση και τις διεκδικήσεις για μια ζωή που ορίζεται από τα ίδια τα υποκείμενα επιδιώκει και η Κριτική Παιδαγωγική (Aronowitz, 2009).

Συνοψίζοντας, η Κριτική Παιδαγωγική και η προσέγγιση της Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας παρουσιάζουν πολλά και σημαντικά κοινά σημεία αναφορικά με τη στάση του/της εκπαιδευτικού. Είναι, μάλιστα, αυτά τα στοιχεία που αναγνωρίστηκαν από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας ως καταλυτικά για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας. Περαιτέρω έρευνα σε αυτή την κατεύθυνση θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abowitz, K., Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship, *Review of Educational Research 76*(4), 653–690.

Aronowitz, S. (2009). Foreword, στο Macrine, S. L. (Eds.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times: hope and possibilities,* Palgrave: Macmillan.

Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (2010). Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου, στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Barry, J. (2005). Resistance is fertile: from environmental to sustainability citizenship, στο Dobson, A. & Bell, D. (Eds.), *Environmental Citizenship*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London; New York: Routhledge.

Dobson, A. (2011), Sustainability Citizenship. *Green House*. https://www.greenhousethinktank.org/static/2011/sustainability_citizenship.pdf Ημερομηνία πρόσβασης: 12/10/2018

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Μανώλης Νταμπαράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Geller, J, Zuckerman, N., & Seidel, A. (2016). Service-Learning as a Catalyst for Community Development: How Do Community Partners Benefit From Service-Learning? *Education and Urban Society, 48*(2), 151–175.

Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy, *Policy Futures in Education, 8*(6), 715-721.

Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D., & Veugelers, W. (2012). *Participatory Citizenship in the European Union* (EACEA/2010/02). Brussels: European Commission, Europe for Citizens Programme.

Jacobs, M. (1999). Sustainable Development as a Contested Concept, στο Dobson, A. (Eds.), *Fairness and Futurity.* Oxford: Oxford University Press.

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education, *The Curriculum Journal*, *21*(1), 77 – 96.

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere, στο Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Singapore.

Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί*. Μτφρ. Ναυσικά Χαραλαμπίδου. Αθήνα: Αρμός.

Lobrot, M. (2018). *Από την ηδονή στην τρέλα*. Μτφρ. Ναυσικά Χαραλαμπίδου. Αθήνα: Αρμός.

MacGregor, S. (2006). *Beyond mothering earth: Ecological citizenship and the politics of care*. Vancouver: UBCPress.

Rogers, C. (1991). *Ομάδες Συνάντησης*. Μτφρ. Αθηνά Ντούργα. Αθήνα: Δίοδος.

Veugelers, W., & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education, στο Veugelers, W. (Eds), *Education for Democratic Intercultural Citizenship.* Boston: Brill.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, στο Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…* Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ., Ιππέκη , Β., & Γεωργόπουλος, Α. (2011). Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51*, 140-158.

Ιστορική κουλτούρα και Κριτική Παιδαγωγική

Αιμιλία Σαλβάνου
Ιστορικός, ΕΑΠ-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
emilia.salvanou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κριτική παιδαγωγική και η ιστορική κουλτούρα είναι δύο έννοιες που δεν πραγματευόμαστε σε κοινό πλαίσιο. Ωστόσο, και οι δύο έχουν αναδειχθεί τη δεκαετία του 1960, στο πλαίσιο ανανέωσης των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην κοσμογονία της εποχής, σε ό,τι αφορούσε τη διεκδίκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής ισότητας και της δικαιοσύνης. Ακόμη περισσότερο, και οι δύο μετατοπίζουν το κέντρο της συζήτησης από μια ουσιοκρατική αντίληψη για τη γνώση, στις συνθήκες παραγωγής της και στον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί. Η ανακοίνωση αυτή θα υποστηρίξει ότι αμφότερες οι έννοιες, αν και εκκινούν από διαφορετικά περιβάλλοντα και απαντούν σε διαφορετικά κοινωνικά ζητήματα, είναι χρήσιμο να εξετάζονται και ως προς τον τρόπο που συνομιλούν μεταξύ τους, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Critical pedagogy and historical culture are often examined independently, yet both concepts emerged in the 1960s amidst a transformation in social and humanistic studies. This period was marked by global movements advocating for human rights, social equality, and justice, which in turn demanded new frameworks to understand and challenge entrenched power structures. These two concepts share a core commitment to not only question the content of knowledge but also to analyze the conditions under which knowledge is produced and the role it serves in society.This presentation will argue that, although critical pedagogy and historical culture arise from different origins and respond to distinct social issues, they are highly beneficial to examine in conjunction with each other, especially within the field of historical education.

Εισαγωγή

Στην ιστορική εκπαίδευση μιλάμε συχνά για τη σημασία της ιστορικής κουλτούρας και τον τρόπο που θα πρέπει να τη συνυπολογίσουμε όταν συζητάμε για τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουμε την ιστορία. Συζητάμε, δηλαδή, για τον τρόπο που η ιστορία στον δημόσιο χώρο -ή καλύτερα, ο τρόπος με τον οποίο σχετιζόμαστε ως κοινωνία με το παρελθόν στον δημόσιο χώρο- επικαθορίζει τόσο την ιστορική κατανόηση όσο και την ιστορική σκέψη των μαθητών, και συνεπώς χρειάζεται να τη λαμβάνουμε υπόψη στους σχεδιασμούς μας. Επιμένουμε, ωστόσο, να θεωρούμε εαυτούς εκτός ιστορικής κουλτούρας. Κάνοντας αυτή την εξαίρεση, όμως, υπονομεύουμε τη βασική παραδοχή της έννοιας, ότι δηλαδή η παραγωγή της ιστορικής γνώσης και των σχετικών αφηγημάτων επιτελείται μέσα σε σχέσεις εξουσίας, τις οποίες και αναπαράγουν μέσω ενός ηγεμονικού λόγου. Δηλαδή, το κρίσιμο σημείο που θα πρέπει να συζητήσουμε, όταν αναφερόμαστε στην ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση σε σχέση με την ιστορική κουλτούρα, είναι ότι και οι δύο βρίσκονται εντός και όχι εκτός αυτής, και μάλιστα σε θεσμικά προνομιακή θέση.

Αυτή η παραδοχή συνομιλεί με την έννοια της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία επίσης αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Με καταβολές από περιβάλλοντα αυταρχισμού και αποικιοκρατίας, η έννοια συνομιλεί με τις θεωρίες του μαρξισμού και της θεολογίας της απελευθέρωσης, και εστιάζει στην αναγνώριση των σχέσεων εξουσίας μέσα στις οποίες παράγεται η γνώση, ώστε στη συνέχεια να τις νομιμοποιήσει.

Σε όσα ακολουθούν, θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνομιλούν οι δύο έννοιες και το πώς και οι δύο, μέσα από διαφορετικά μονοπάτια, συμβάλλουν στην ανανέωση του τρόπου που σκεφτόμα-

στε την ιστορική εκπαίδευση προς μία πιο κριτική κατεύθυνση, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες οικοδόμησης δημοκρατικών και συμπεριληπτικών κοινοτήτων.

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας

Έχει περάσει σχεδόν ένας αιώνας από όταν διατυπώθηκε για πρώτη φορά η έννοια της ιστορικής κουλτούρας, και μισός αιώνας από όταν εντάχθηκε στη συζήτηση για την ιστορική εκπαίδευση και τη διδακτική της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, το 1931, ο Marc Bloch δημοσίευσε στο περιοδικό *Annales* ένα άρθρο με τίτλο «Τουρισμός και ιστορική κουλτούρα», στο οποίο, με αφορμή την έκδοση ταξιδιωτικού οδηγού για περιοχές της Γερμανίας, υπογράμμιζε ότι, προκειμένου να κατανοήσουμε τον πλούτο του παρόντος, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να βλέπουμε τα πολλαπλά επίπεδα που τον έχουν διαμορφώσει (Bloch, 1931, 562).

Ξανασυναντάμε την έννοια αρκετά χρόνια αργότερα, πιο επεξεργασμένη αυτήν τη φορά. Μέχρι τη δεκαετία του 1960, οι ιστορικές σπουδές επικαθορίζονταν από την ερμηνευτική παράδοση του H. G. Gadamer, η οποία συγκροτούνταν γύρω από το ζήτημα της αναζήτησης της αλήθειας και της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας που η αναζήτηση αυτή προϋπέθετε. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η έννοια χρησιμοποιήθηκε στα γαλλόφωνα περιβάλλοντα, προκειμένου να αναφερθεί στην κουλτούρα των ανθρώπων που ασχολούνται με την ιστορία και τις πιθανές χρήσεις της. Ο Bernard Guenée, για παράδειγμα, στο έργο του, Histoire et culture historique dans l' Occident medieval (1980), φωτίζει το πώς η ιστοριογραφία στον δυτικό Μεσαίωνα δεν μπορεί να κατανοηθεί αν δεν την εντάξουμε στην ιστορική κουλτούρα της εποχής της, ενώ λίγα χρόνια αργότερα, ο Jacques Le Goff υποστήριξε ότι η ιστορική κουλτούρα αποτελεί, μαζί με την τέχνη και την καθημερινή ζωή, μία από τις όψεις του τριπτύχου που καθορίζει την κουλτούρα μίας εποχής (Le Goff, 1987, 22). Αν, ωστόσο, απόψεις όπως οι παραπάνω αποδείχθηκαν επιδραστικές στον τρόπο με τον οποίο ανανεώθηκαν οι ιστορικές σπουδές, ιδιαίτερα αν συνυπολογίσει κανείς την τομή που έφερε η σκέψη του Michael Oakshot, η έννοια της ιστορικής κουλτούρας απέκτησε ορατότητα όταν εισήλθε στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης.

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας απέκτησε ορατότητα στο περιβάλλον της ιστορικής εκπαίδευσης, απαντώντας στο αίτημα της ανανέωσης του περιεχομένου και των στόχων της. Το πέρασμα έγινε εν πολλοίς χάρη στην επιρροή της ερμηνευτικής προσέγγισης, στον πυρήνα της οποίας βρισκόταν η παραδοχή ότι η γνώση δεν μεταβιβάζεται μέσα από μια μονόδρομη σχέση από τον παραγωγό προς τον αποδέκτη, αλλά ότι ο αποδέκτης είναι και ο ίδιος συμμέτοχος στη διαμόρφωσή της (Hogan, 2015). Σε αυτή την κατεύθυνση εντοπιζόταν και η συμβολή του Erich Weniger σε ό,τι αφορά την ερμηνευτική παιδαγωγική, ο οποίος θεωρούσε ότι η ιστορική εκπαίδευση ήταν ιστορική διαδικασία που μπορούσε να αναλυθεί με τα μεθοδολογικά εργαλεία του ερμηνευτικού ιστορισμού. Υποστήριζε, με άλλα λόγια, ότι η ιστορία είναι ένα είδος κειμένου που για να το προσεγγίσει ο ιστορικός θα πρέπει να λάβει υπόψη την προθετικότητα που συνδέεται με τη δημιουργία του. Υποστήριζε ακόμη ότι κατά τη διαδικασία αυτή μπορεί κάποιος να ανιχνεύσει όχι μόνο την προθετικότητα μέσα στο κείμενο, αλλά και αυτή του αναγνώστη, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση. Στην πράξη, σήμαινε ότι η ιστορία ήταν το αποτέλεσμα μίας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στο παρελθόν και την ερμηνεία του στο παρόν, το οποίο αναμετριόταν μαζί του με όρους κατανόησης και αναστοχασμού. Στον πυρήνα αυτής της προσέγγισης βρισκόταν η αντίληψη ότι αν οι άνθρωποι μάθαιναν να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις που διαμόρφωσαν την ιστορία στο παρελθόν, θα αποκτούσαν καλύτερη αντίληψη του τρόπου που διαμορφώνονται οι εξελίξεις στην ιστορία, και, κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή στην πολιτική τους ζωή (Rüsen, 1987, 277).

Η ανανέωση αυτή επηρεάστηκε και από την ανάπτυξη της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τους Hans Robert Jauss και Wolfgang Iser (Jauss, 1982; Iser, 1978). Το κύριο ερώτημα της θεωρίας αυτής ήταν το πώς ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν οι αναγνώστες τα λογοτεχνικά έργα συντελούσε στη διαμόρφωση των νοημάτων τους. Κλόνιζαν, δηλαδή, την πεποίθηση ότι τα νοήματα που αποδίδει ο αναγνώστης στη λογοτεχνία θα μπορούσαν να αξιολογηθούν με όρους ανταπόκρισης ή απομάκρυνσης από τις προθέσεις του συγγραφέα, και έβαζαν στη συζήτηση την παράμετρο του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου της ανάγνωσης, που καταλήγει να συνδιαμορφώνει τα νοήματα του κειμένου. Η μετατόπιση από το κείμενο στην κατανόησή του ήταν επαναστατική για τις κοινωνικές επιστήμες και την ιστορία, αφού άνοιξε τον φακό για να κατανοήσουμε και μια σειρά άλλων ζητημάτων που σχετίζονταν με τη διαμόρφωση και τη νοηματοδότηση της κοινωνικής εμπειρίας. Αναδύθηκαν, για παράδειγμα, ερωτήματα που αφορούσαν το πώς κατανοούσαν το παρελθόν οι απλοί άνθρωποι σε συγκεκριμένα ιστορικά συγκείμενα, τις έμφυλες διαστάσεις της σχέσης με το παρελθόν, τον ρόλο της εμπειρίας, των αναπαραστάσεων και της διάχυσής τους, τον ρόλο των γνωσιακών εργαλείων και των συναισθημάτων κ.λπ. Στο ίδιο πλαίσιο, ανανεώθηκαν και τα ερωτήματα που αφορούσαν τη θεωρία της ιστορίας, που ενθάρρυνε πια όχι την «ανακάλυψη του πα-

ρελθόντος», αλλά την αναστοχαστική ερμηνεία των προσεγγίσεων, την υποκειμενικότητα και την ενδεχομενικότητα. Η ιστορία άρχισε σταδιακά να μετατρέπεται σε κοινωνική επιστήμη. Με λίγα λόγια, οι όροι του παιχνιδιού είχαν αλλάξει ριζικά σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους, σε ό,τι αφορούσε όχι μόνο την κατανάλωση της γνώσης, αλλά και την παραγωγή της (Λιάκος, 2001; Gallant, 2012).

Η συζήτηση αυτή πέρασε στην ιστορική εκπαίδευση αρθρωμένη γύρω από τους τρόπους που οι μαθητές διαμόρφωναν αντιλήψεις για το παρελθόν, έξω από τους θεσμούς της ιστορικής εκπαίδευσης. Η συζήτηση διεξαγόταν εντονότερα στη Γερμανία, όπου ο προβληματισμός αφορούσε κυρίως τη συνάντηση των αντιλήψεων για το παρελθόν με την πολιτική κουλτούρα (Schönemann, 2006, 182) Αυτό ήταν το πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκε η έννοια της ιστορικής συνείδησης, και το οποίο στη συνέχεια αποτέλεσε το υπόβαθρο για να διαμορφωθεί η έννοια της ιστορικής κουλτούρας. Ο όρος αποκρυσταλλώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, και η σχετική προβληματική απέκτησε κεντρική θέση στη συζήτηση τη δεκαετία του 1990 (Schönemann, 2006).

Τη σύνδεση μεταξύ ιστορικής κουλτούρας και ιστορικής συνείδησης επεσήμανε ο Jörn Rüsen. Αυτό που υποστήριξε ήταν ότι η ιστορική κουλτούρα αναφέρεται στον κοινό τρόπο που έχουν τα μέλη μιας κοινωνίας να αναμετρώνται με το παρελθόντους ή, με άλλα λόγια, ο τρόπος που αρθρώνεται, που παίρνει σάρκα και οστά, η ιστορική συνείδηση στην κοινωνική ζωή. Υποστήριξε ότι οι κοινωνίες παράγουν νόημα για το παρελθόν τους μέσα από ένα δίκτυο θεσμών, φορέων, τελετουργιών και μνημείων, καθώς και ότι το δίκτυο αυτό είναι σημαντικό, επειδή συμβάλλει στη διαμόρφωση του νοήματος για το παρελθόν όχι μόνο μέσα από τον λόγο που παράγει, αλλά και εξαιτίας της συγκρότησης και της λειτουργίας του (Rüsen, 1994, 5).

Στις ιστοριογραφικές συζητήσεις, η ιστορική κουλτούρα εισάγεται το 1993, από τον Γερμανό ιστορικό Ulrich Rauff. Η ιστορική κουλτούρα, σύμφωνα με τον Ράουφ, περιλαμβάνει όλες τις μορφές ιστορικής σκέψης και ιστορικής αναπαράστασης, όλους τους φορείς ιστορικής γνώσης και συλλογικής σκέψης, που στηρίζουν τη λειτουργία μιας κοινωνίας παράλληλα με τη σχολική και την ακαδημαϊκή ιστορία. Περιλαμβάνει όχι μόνο την ιστοριογραφία, που αντιπροσωπεύει το σύνολο των κριτικών και επιστημονικών προσεγγίσεων του παρελθόντος, αλλά όλο το πεδίο των δραστηριοτήτων και των αντικειμένων που παράγουν, μεταφέρουν και διατηρούν ιστορικά νοήματα και ερμηνείες, είτε αφορούν την εθνική κοινότητα, είτε άλλου τύπου κοινότητες. Στην ιστορική κουλτούρα συμπεριλαμβάνονται οι εθνικές γιορτές, τα μνημεία, τα κείμενα, οι εικόνες, οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα, οι τελετουργίες, η λογοτεχνία (Hadler, 2007, 274-275).

Τη δεκαετία του 2000, ο διάλογος μετατοπίστηκε στη σφαίρα των σπουδών της μνήμης και αφορούσε κυρίως το πώς θα προσεγγίσουμε το παρελθόν πέρα από τις αναπαραστάσεις του, μέσω των τόπων μνήμης και της αρχιτεκτονικής που τους δημιουργεί (Kansteiner, 2002). Τα ερωτήματα αυτά δεν είναι μόνο μεθοδολογικά. Αφορούν τον πυρήνα του τρόπου που κατανοούμε το παρελθόν, καθώς και το πώς αυτό διαμεσολαβείται από την ιστορία. Πρόκειται για θέματα που βρίσκονται στο κέντρο της ιστορικής κουλτούρας.

Οι μεθοδολογίες και τα ερωτήματα που ιστοριογραφικών ρευμάτων, ιδιαίτερα της τελευταίας 25ετίας του 20ού αιώνα, έδειξαν ότι ο τρόπος που διαμεσολαβεί το παρόν στο παρελθόν είναι αυτός που εξ ορισμού το ανακατασκευάζει κιόλας. Ωστόσο, οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξακολουθούσαν να κρίνονται με όρους ιστορικής αλήθειας. Η έκρηξη των σπουδών της μνήμης αλλά και η ανάπτυξη της βιομηχανίας της πολιτιστικής κληρονομιάς βοήθησαν να καταλάβουμε, μεταξύ άλλων, την πλαστικότητα και την υποκειμενικότητα της ματιάς μας πάνω στο παρελθόν. Το παρελθόν έπαψε πια να είναι ένα ενιαίο «κείμενο» το οποίο αποκαλύπταμε τμηματικά. Αντί γι' αυτό, μετατράπηκε σε μια δυναμική σύνθεση από θραύσματα, που δημιουργούσαν κάθε φορά αφηγήματα τα οποία είχαν νόημα για τις κοινότητες που ζούσαν με αυτά και που ταυτόχρονα συντελούσαν στη διαμόρφωση του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αποκτούσαν νόημα. Από τη μία πλευρά, για να έχει νόημα το παρελθόν, θα πρέπει με έναν τρόπο να γίνεται οικείο, από την άλλη, όμως, αυτή η οικειότητα δεν θα πρέπει να καταργεί τη δυνατότητα αποστασιοποίησης που προϋποθέτει η κριτική αντιμετώπιση. Ούτε ανοίκειο και αποστειρωμένο από συναισθήματα μπορεί να είναι το παρελθόν, ούτε όμως μπορεί η ανάγκη για οικειότητα και συναίσθημα να θολώνει τη γενική εικόνα και την κριτική απόσταση. Και στις δύο περιπτώσεις θα καταντούσε ένα παρελθόν χωρίς νόημα.

Πώς το πετυχαίνει κανείς αυτό; Πώς διαχειρίζεται κάποιος την ισορροπία ανάμεσα στο δικαίωμα στη μνήμη και στο να μετατραπεί η ιστορική αφήγηση σε κολάζ από τις επιμέρους, ασύνδετες μεταξύ τους μνήμες που δεν αφήνουν να διαφανούν τα μεγάλα διακυβεύματα του παρελθόντος; Πώς πλοηγείται κανείς ανάμεσα στην «προδοσία» και την «τυραννία» της μνήμης; Τέτοιας φύσης είναι τα σύγχρονα διλήμματα που απασχολούν την ιστορία, τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στη δημόσια εκδοχή της. Όχι μόνο το τι έγινε στο παρελθόν, αλλά το πώς μιλάμε γι' αυτό και τι νόημα αποκτά στο παρόν. Συχνά, ωστόσο, μοιάζουν οι συζητήσεις να περιέρχονται σε αδιέξοδο. Οι ιστορικοί θεώρησαν καθήκον τους να απαλλάξουν την ιστορία από την ιδεολογική της χρήση, να καταρρίψουν τους ιδεολογικούς μύθους, να μιλήσουν για χρήσεις και καταχρήσεις του παρελθόντος (Ηλιού, 1976; Λιάκος, 2012; Iggers,

2000). Εντούτοις, στην προσπάθεια να απαλλάξουν την ιστορία από τους ιδεολογικούς της μύθους, οι ιστορικοί συχνά γλιστρούσαν σε μια δεοντολογική αντίληψη για την ιστορία, αφήνοντας εκτός του πεδίου ενδιαφέροντός τους ένα ολόκληρο σύμπαν σχέσεων με το παρελθόν, που ήταν ύποπτο για ιδεολογικές παραμορφώσεις.

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας προωθεί τη συζήτηση πέρα από τις χρήσεις και τις καταχρήσεις του παρελθόντος, την αλήθεια και τη διαστρέβλωσή της, για να μελετήσει το σύνολο των σχέσεων με το παρελθόν ως πολιτισμική και κοινωνική πρακτική. Στην προσέγγιση αυτή, η ιστοριογραφία δεν τίθεται εκτός της εν λόγω δυναμικής, σε ρόλο παρατηρητή και κριτή, αλλά εντάσσεται στη σύνθεση της ιστορικής κουλτούρας, διαμορφώνοντας αλλά και απηχώντας την.

Η Κριτική Παιδαγωγική

Όσο αυτά συνέβαιναν στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., η συζήτηση είχε πάρει ελαφρώς διαφορετική κατεύθυνση στη Λατινική Αμερική, ωστόσο απηχώντας ανάλογο πυρήνα ζητημάτων. Ο Paulo Freire, παιδαγωγός με καταγωγή από τη Βραζιλία που όμως εξορίστηκε από τη χώρα όταν επιβλήθηκε η δικτατορία το 1964, καλλιεργούσε μια ευρύτερη φιλοσοφία για την παιδαγωγική, που στηριζόταν στην κοινωνική δικαιοσύνη και την απελευθέρωση. Εδώ, δεν ήταν το φάντασμα του ναζισμού που είχαν να αντιμετωπίσουν οι κοινωνίες, αλλά η πραγματικότητα της κοινωνικής ανισότητας, του αυταρχισμού, της αποικιοκρατίας και της αναπαραγωγής της θεσμικής καταπίεσης.

Όταν, κατά τη διάρκεια της εξορίας του, δέχθηκε μια θέση στο πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, είχε την ευκαιρία να αποκρυσταλλώσει τη φιλοσοφία του στην *Παιδαγωγική των καταπιεσμένων*, που εκδόθηκε πρώτα στα πορτογαλικά και μετά στα αγγλικά (1968, 1970). Στο βιβλίο αυτό, ο Freire εισάγει την έννοια της κριτικής συνείδησης, που πρότεινε ως στόχο της κριτικής παιδαγωγικής. Αν η εκπαίδευση κατόρθωνε να καλλιεργήσει την κριτική συνείδηση, θα έδινε στους καταπιεσμένους πολύ περισσότερα από την ηγεμονική γνώση που θα νομιμοποιούσε την καταπίεση: θα τους έδινε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις που είχαν διαμορφώσει τους όρους του βίου τους. Κυρίως όμως, θα τους επέτρεπε, αναγνωρίζοντάς τις, να μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν.

Ριζοσπαστική για την εποχή, η θεωρία προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον, κυρίως όταν εκδόθηκε η αγγλική μετάφραση. Ωστόσο, δεν αναπτύχθηκε σε κοινωνικό και πολιτικό κενό. Ο Freire θεωρούσε τη γνώση και τη μετάδοσή της πολιτική πράξη, κάτι που είχε εφαρμόσει εμπράκτως, τόσο πριν όσο και μετά την εξορία του, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1940. Συστηματοποιήθηκε, ωστόσο, μία δεκαετία αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, στο πλαίσιο του Movement for Popular Culture (Κινήματος για τη λαϊκή κουλτούρα) στην Βραζιλία, όταν έκανε δουλειά βάσης με τους ανθρώπους της κοινότητας που στερούνταν τα γλωσσικά εργαλεία για να εκφράσουν τις εμπειρίες τους (McLaren, Jandrić, 2018). Τότε ήταν που αναδείχθηκαν ανάγλυφα η πολιτική δύναμη της γνώσης και η δυνατότητά της να αλλάξει τους όρους καταπίεσης. Ωστόσο, σε μία κοινωνία που η καταπίεση ήταν δομική και θεσμική, ανάλογες συζητήσεις είχαν αρχίσει να γίνονται και σε άλλους κύκλους.

Η θεολογία της απελευθέρωσης, που απέκτησε τη μορφή ριζοσπαστικού θεολογικού κινήματος τη δεκαετία του 1960 στη Λατινική Αμερική, συνιστούσε μία κριτική στον συντηρητισμό της Ευαγγελικής Εκκλησίας των Η.Π.Α. και προέκρινε, αντί της φιλανθρωπίας, συστημικές αλλαγές που θα προήγαγαν την οικονομική αναδιανομή και την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο κέντρο της φιλοσοφίας της ήταν η ανάγκη να αποκτήσουν οι πιστοί συνείδηση της σημασίας της δράσης τους και να αυτονομηθούν κριτικά από τη θεσμική εκκλησία, που αποτελούσε κατεστημένο: «Να μετατραπούν από αντικείμενα σε υποκείμενα της ιστορίας» (McLaren, Jandrić, 2018: 253). Συνομιλούσε με αυτή την έννοια, σε πολλά σημεία, με τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής του Freire, γεγονός που βέβαια δεν ήταν παράδοξο, αφού και τα δύο κινήματα/ζυμώσεις επιτελούνταν σε μικρές κοινότητες που αυτο-οργανώνονταν, συζητούσαν, αποκτούσαν κοινές εμπειρίες, ενδυναμώνονταν και προετοίμαζαν την αλλαγή των όρων της πολιτικής και κοινωνικής ζωής τους. Στις κοινότητες αυτές, τα κινήματα λειτουργούσαν συμπληρωματικά: η θεολογία της απελευθέρωσης προσέφερε το πλαίσιο στο οποίο θα άνθιζε η κριτική παιδαγωγική, και αντίστροφα, η κριτική παιδαγωγική τα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία/δεξιότητες που ενδυνάμωναν τη θεολογία της απελευθέρωσης.

Πώς συνομιλούν οι δύο έννοιες;

Από τα παραπάνω προκύπτει πως, αν και οι δύο έννοιες αναπτύσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτικά περιβάλλοντα, απηχούν έναν κοινό πυρήνα φιλοσοφικής σκέψης και επιδρούν στην κατεύθυνση της ιστορικής εκπαίδευσης με παρόμοιο τρόπο. Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις κοινές τους βάσεις, αλλά

και τις ιδιαιτερότητες της κάθε έννοιας, όσον αφορά τον τρόπο που αμφισβητούν τις δομές εξουσίας, τη μετάδοση της γνώσης και την κοινωνική αλλαγή.

Τόσο η κριτική παιδαγωγική του Freire όσο και η έννοια της ιστορικής κουλτούρας προσεγγίζουν την ιστορία ως μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία. Αυτή η διαδικασία ορίζεται από έναν συνεχώς εξελισσόμενο διάλογο μεταξύ του παρελθόντος και της ερμηνείας του στο παρόν, καθώς και από τις πολιτικές προεκτάσεις που καθορίζουν το μέλλον. Η έννοια της «κριτικής συνείδησης» (conscienti zação) του Freire, για παράδειγμα, επισημαίνει την ανάγκη να συνειδητοποιήσουν τα άτομα τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις που καθορίζουν τις ζωές τους (Freire, 1970). Παρόμοια, η ιστορική κουλτούρα, όπως την κατανοεί ο Rüsen (2004), αντιλαμβάνεται τα ιστορικά αφηγήματα ως ερμηνείες που διαμορφώνονται και εξελίσσονται με βάση το παρόν και τις κοινωνικές ανάγκες. Στην καρδιά και των δύο προσεγγίσεων βρίσκεται η ιδέα ότι η γνώση δεν είναι στατική ούτε πολιτικά ουδέτερη, αλλά διαμορφώνεται από τους ανθρώπους που τη βιώνουν και την ερμηνεύουν εντός κοινωνικών πλαισίων και πεδίων πολιτικών ανταγωνισμών και ιεραρχίας.

Ένα δεύτερο σημείο επαφής είναι ότι, τόσο η κριτική παιδαγωγική όσο και η ιστορική κουλτούρα, αμφισβητούν τις σχέσεις ιεραρχίας ανάμεσα στον πομπό και τον αποδέκτη της γνώσης ή του αφηγήματος, δηλαδή θεωρούν ότι η μεταβίβαση της γνώσης γίνεται μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία που εμπλέκει και τα δύο μέρη της σχέσης. Τόσο σε ό,τι αφορά την κατανόηση του τι συνέβη στο παρελθόν όσο και στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, σημασία δεν έχει μόνο το «τι πραγματικά συνέβη», ή αντίστοιχα η γνώση που μεταδίδει ο δάσκαλος, αλλά ο τρόπος που δίνει νόημα σε αυτό η κοινωνία ή ο τρόπος που το κατανοεί ο μαθητής. Ίσα ίσα που είναι το νόημα ή, αντίστοιχα, η κατανόηση που τελικά εγγράφεται στη μνήμη, συνδιαμορφώνει ταυτότητες και εν τέλει συμβάλλει στην πορεία του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτικού βίου.

Ένα επιπρόσθετο σημείο συνάντησης των δύο εννοιών είναι ο τρόπος που εντάσσουν την εκπαίδευση και τα αφηγήματα σε συστήματα εξουσίας. Ο Freire υποστηρίζει ότι οι θεσμοί εκπαίδευσης συχνά αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας μέσω της διάχυσης της ηγεμονικής γνώσης που υποστηρίζει την κυρίαρχη ιδεολογία. (Freire, 1970). Με την κριτική παιδαγωγική θέλησε να ανατρέψει αυτήν τη συνθήκη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές αρχικά να αναγνωρίζουν αυτές τις δομές εξουσίας και στη συνέχεια να αντιστέκονται σε αυτές, δημιουργώντας εναλλακτικές αφηγήσεις της πραγματικότητας που βιώνουν. Αντίστοιχα, η ιστορική κουλτούρα αμφισβητεί τη μοναδικότητα της ιστορικής αφήγησης, αναγνωρίζοντας ότι αυτή παράγεται, κατά κανόνα, μέσα σε συστήματα από φορείς και θεσμούς που υπόκεινται και αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας. Στρέφοντας τον φακό από το τι συνέβη στο παρελθόν στον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν αποκτά νόημα στο παρόν, φωτίζει τη λειτουργία της ιστορίας στο πεδίο της πολιτικής, της κοινωνίας και του πολιτισμού, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον τρόπο που παρεμβαίνουν οι σχέσεις εξουσίας και η ιδεολογία στη διαμόρφωση των ηγεμονικών αφηγημάτων για το παρελθόν. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η μνήμη όσο και η ιστορική εκπαίδευση διαμορφώνονται μέσα σε δομές εξουσίας και ιδεολογικές ατζέντες. Αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα, οι περιθωριοποιημένες από την ηγεμονική μνήμη και αφήγηση ομάδες αποκτούν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν τις ηγεμονικές ιστορικές αφηγήσεις και να διεκδικήσουν μία πιο συμπεριληπτική και δημοκρατική διαδικασία ιστορικής κατανόησης.

Τέλος, τόσο η ιστορική κουλτούρα όσο και η κριτική παιδαγωγική στηρίζονται στην παραδοχή ότι η αναγνώριση της μνήμης, της εμπειρίας και των φωνών αυτών που «δεν έχουν φωνή» συνιστά πρακτική αντίσταση απέναντι σε ισοπεδωτικές και αφομοιωτικές πρακτικές της ηγεμονικής κουλτούρας. Με άλλα λόγια, η αναγνώριση της πολυφωνικότητας των σχέσεων με το παρελθόν, και συνεπώς της πολιτικής λειτουργίας των αφηγημάτων, υπερβαίνει το πεδίο της επιστημολογίας και εισέρχεται σε αυτό της οντολογίας, καθιστώντας ορατούς ανταγωνισμούς εξουσίας σε ό,τι αφορά την επικράτηση αφηγημάτων και καθεστώτων αλήθειας, τόσο στην Ιστορία όσο και γενικότερα στους θεσμούς της εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας υπερβαίνει τη δεοντολογική προσέγγιση της μελέτης του παρελθόντος και εστιάζει στη μελέτη της χρήσης της ιστορίας και του παρελθόντος στην πολιτική, στον τουρισμό, στα ΜΜΕ, στο διαδίκτυο, στην οικονομία, στην καθημερινή ζωή κ.ο.κ. Περισσότερο, όμως, από τη μελέτη των επιμέρους χρήσεων, η ιστορική κουλτούρα μελετά το πλέγμα που διαμορφώνεται μέσα από τις χρήσεις αυτές και το νοηματοδοτικό σύμπαν που δημιουργείται σε ό,τι αφορά το πώς αντιλαμβάνονται τα μέλη μιας κοινότητας το παρελθόν τους, καθώς και το τι αυτό σημαίνει για τον τρόπο που προσανατολίζονται στο παρόν και στο μέλλον. Υπό αυτή την οπτική, η έννοια της ιστορικής κουλτούρας μάς αναγκάζει να αναστοχαστούμε πάνω στις βασικές παραδοχές της θεωρίας της ιστορίας,

πάνω στην οντολογία της. Στο σύμπαν της ιστορικής κουλτούρας, πολλές από τις έννοιες της οντολογίας της ιστορίας που ήταν δεδομένες μπαίνουν σε μία καινούρια βάσανο. Ακόμη και σήμερα, για παράδειγμα, παραμένει κυρίαρχη η αντίληψη της γραμμικότητας του ιστορικού χρόνου, καθώς και ότι το παρελθόν διαμορφώνει, ως έναν βαθμό, το παρόν. Μήπως, όμως, θα μπορούσαμε να το σκεφτούμε αντίστροφα, και να θεωρήσουμε ότι το παρόν κατασκευάζει κάθε φορά το παρελθόν που του ταιριάζει; Είναι δεδομένη η διάκριση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, ή εξαρτάται από τις προσδοκίες που έχουμε για το μέλλον; Και αν συμβαίνει αυτό, ποιος αποφασίζει ποιο παρελθόν θα ενεργοποιηθεί κάθε φορά; Διατηρεί το παρόν τον έλεγχο του παρελθόντος ή το τελευταίο αυτονομείται;

Αυτός ο αναστοχασμός, ωστόσο, φαίνεται να μην έχει περάσει στην ιστορική εκπαίδευση, κάτι που δείχνει, άλλωστε, και η πρόσφατη έκθεση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη. Στο σχολείο, η ιστορία εξακολουθεί να διδάσκεται σαν να υπάρχει μία μοναδική αφήγηση για το παρελθόν. Πολύ συχνά αποτελεί κοινό τόπο των εθνικών πολιτικών για την παιδεία, ότι όσο περισσότερη ιστορία μάθουν τα παιδιά (εννοώντας την εθνική ιστορία), τόσο περισσότερο θα ενισχυθούν οι δεσμοί του έθνους και η συνοχή της κοινωνίας (Stuurman & Grever, 2007). Ακόμη και στον 21ο αιώνα, μέσα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και έκρηξης του λόγου για τις ταυτότητες και το δικαίωμα σε αυτές, το εθνικό παρελθόν εξακολουθεί να λειτουργεί ως τοτέμ. Πόσο λειτουργική, όμως, μπορεί να είναι, υπό αυτές τις συνθήκες, η προσκόλληση στη διδασκαλία αφηγημάτων που εναλλάσσουν στιγμές εθνικού κλέους με μια αντίληψη θυματοποίησης και διαμορφώνουν περίκλειστες ταυτότητες; Η διδακτική της ιστορίας έχει ασχοληθεί έως τώρα με την πολυπρισματικότητα στην ιστορική εκπαίδευση, με την εισαγωγή της κριτικής των πηγών στην εκπαίδευση, με τον ρόλο των άτυπων μορφών ιστορικής εκπαίδευσης, με τη μετάδοση ενός κανόνα ιστορίας, αλλά πολύ λίγο (σχεδόν καθόλου) με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τη συνάντηση παρελθόντος και παρόντος. Αυτό συμβαίνει επειδή το παρελθόν στην εκπαίδευση θεωρείται εκ προοιμίου συντελεσμένο, αντικείμενο μάθησης και κιβωτός πληροφοριών, ηθικών κατευθύνσεων και αξιών για το παρόν. Η έννοια του «ανοικτού» παρελθόντος απουσιάζει από τη σχολική Ιστορία, όπως απουσιάζει και η κατανόηση ότι η σχολική εκπαίδευση, όπως και η ακαδημαϊκή ιστορία, βρίσκονται εντός και όχι εκτός της ιστορικής κουλτούρας. Ότι, δηλαδή, η ιστορική εκπαίδευση δεν κατέχει και διαχέει την αλήθεια για το παρελθόν, αλλά τη συνδιαμορφώνει μέσα από τη συνάντησή της με τις περιρρέουσες αντιλήψεις και στάσεις με το παρελθόν. Με άλλα λόγια, ότι η ιστορία και η ιστορική εκπαίδευση συνιστούν πολιτισμικές πρακτικές τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε μόνο αν τις εκλάβουμε ως εκφράσεις της ιστορικής κουλτούρας.

Η ιστορία, όμως, δεν είναι σπονδή στο νεκρό παρελθόν, υπάρχει χάριν της ζωής. Με δεδομένη την πληθώρα, ποικιλότητα και πολυπλοκότητα της συνάντησης του παρελθόντος με το παρόν, των πολλαπλών εκφάνσεων της συνάντησης αυτής στην καθημερινότητα, αλλά κυρίως των ασαφών ορίων ανάμεσα σε όσους «παράγουν» και όσους «καταναλώνουν» την ιστορία στον δημόσιο χώρο, αν υπάρχει ένα ζητούμενο από την ιστορική εκπαίδευση σήμερα, αυτό είναι ακριβώς να μάθει στα παιδιά να πλοηγούνται στους δαιδάλους των πολλαπλών επιπέδων του χρόνου, της χρονικότητας και των συνακόλουθων νοημάτων. Πώς θα διαχειριστούν οι άνθρωποι τραυματικά και διχαστικά παρελθόντα που βαραίνουν το παρόν και που μπορεί ξαφνικά να βρεθούν στο επίκεντρο της πολιτικής και της καθημερινότητας; Πώς θα κατανοήσουμε έναν κόσμο που αλλάζει μέσα από την παγκοσμιοποίηση και τις μετακινήσεις πληθυσμών; Πόσο μπορεί το άτομο ή η κοινότητα να παρέμβει εμπρόθετα στη γενική εικόνα; Η έννοια της ιστορικής κουλτούρας επαναφέρει την ιστορία στο παρόν, τόσο σχετικά με τα μεγάλα διακυβεύματα του παρόντος όσο και με τους τεχνολογικούς όρους που διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα από το οποίο επισκεπτόμαστε το παρελθόν. Αλλά αυτή η επαναφορά περιπλέκει τον τρόπο που προσλαμβάνουμε το παρελθόν, και ακόμη περισσότερο τον τρόπο που το διδάσκουμε.

Στο σημείο αυτό αποδεικνύεται απαραίτητη η κριτική παιδαγωγική. Προτείνοντας έναν διαρκή διάλογο στην τάξη, ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης, ενδυναμώνοντάς τους ώστε να αναγνωρίσουν τις κοινωνικές και πολιτικές δομές εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία της ιστορίας δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή μετάδοση γεγονότων, αλλά να ενσωματώνει τη διαδικασία κριτικής σκέψης και την αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιστορικών αφηγήσεων, ούτως ώστε οι μαθητές να κατανοούν τη σημασία του παρελθόντος για το παρόν και να κατανοούν τις πολιτικές του επιπτώσεις. Επίσης, πρέπει να κατανοούν πώς το παρόν και το μέλλον έχουν σημαντικό ρόλο, συγκροτούν, το πώς διδάσκουμε το παρελθόν, το αφήγημα του οποίου κάθε άλλο παρά στατικό και παγιωμένο είναι.

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης είναι εντελώς διαφορετικές απ' αυτές στις οποίες ανταποκρίνονται συνήθως τα αναλυτικά προγράμματα και η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ο τρόπος που το παρελθόν εισβάλλει στο παρόν, που καθορίζει κοινωνικές και πολιτικές δυναμικές, που δημιουργεί συγκρούσεις και ορίζει το πλαίσιο νοηματοδότησης του παρόντος, απαιτεί να ξανασκεφτούμε σοβαρά όσον αφορά το πώς μαθαίνουμε ιστορία. Οι πόλεμοι ιστορίας και οι ρωγμές που δημιουργούν ανακύπτουν όχι τόσο σε σχέση με τα γεγονότα, αλλά σε

σχέση με τη νοηματοδότηση και την ερμηνεία των γεγονότων μέσα από δύο διαφορετικά προγράμματα αλήθειας: αυτό της ιστοριογραφίας και αυτό των ταυτοτήτων. Το «κλειδί» για να βγούμε από αυτόν τον επαναλαμβανόμενο κύκλο που καταλήγει, αν μη τι άλλο, στην απαξίωση του μαθήματος της Ιστορίας από τους μαθητές, είναι να μετακινηθούμε ως προς τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα δεν είναι να φορτώσουμε τα παιδιά με «περισσότερη ιστορία». Αυτό που προέχει είναι να τα μάθουμε να σκέφτονται διαφορετικά πάνω στο παρελθόν, τόσο σχετικά με το αρχικό πλαίσιο των γεγονότων όσο και με τις δεύτερες ζωές τους. Να μετακινηθούμε ως προς τον τρόπο που προσλαμβάνουμε την ιστορία ως διανοητική πειθαρχία, και να την προσεγγίσουμε περισσότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες πειθαρχίες των κοινωνικών και των πολιτισμικών επιστημών, παρά σε σχέση με τις κλασικές σπουδές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bloch, M. (1931). Tourisme et culture historique, *Annales*, *12*, 562.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Νέα Υόρκη: The Seabury Press.

Gallant, Th. (2012). Long Time Coming, Long time Gone: the Past, Present and Future of Social History, *Historein,* 12, 9-20.

Hadler, F. (2007). Geschichtskultur und Historiographiegeschicte. Στο Middell, M. (επιμ.), *Dimenisonen der Kultur- und Gesells chafts geschichte*. Leipzig: Leipziger Universitäts verlag.

Hogan, P. (2015). Gadamer and the Philosophy of Education, στο Michael Peters (επιμ.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Σιγκαπούρη: Springer.

Iggers, G. (2000) The Uses and Misuses of History. The Responsibility of the Historian, Past and Present, εισαγωγικά σχόλια στο International Congress of Historical Sciences in Oslo, Νορβηγία, 9.8.2000.

Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Λονδίνο-Χένλεϊ: Routledge & Kegan.

Jauss, H. R. (1982). *Towards an Aesthetic of Reception.* Μινεάπολη: University of Minnesota Press.

Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies, *History and Theory*, *41*, 179-197.

Le Goff, J. (1987). La culture historique. Instrument d'un avenir meilleur, *Hommes et Migrations*, 1103, 21-32.

McLaren, P., Jandrić, P. (2018). Paulo Freire and liberation theology: The Christian consciousness of critical pedagogy. *Viert eljahrsschriftfürwissenschaftliche Pädagogik*, *94*(2), 246-264.

Rüsen, J. (1987). The Didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies, *History and Theory* 26/3, 275-286.

Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, στο Rüsen, J., Grütter, Th., Füßmann Kl., (επιμ.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Κολονία: Böhlau.

Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholung sstruktur? *Geschichte, Politik undihre Didaktik*, *34*, 182-191.

Schönemann, B. (2006). Geschichtskultur als Wiederholung sstruktur? στο *Geschichte, Politik undihre Didaktik*, *34*, 182-191.

Stuurman, S., Grever, M. (2007). Introduction: Old Canons and New Histories, στο Grever, M., Stuurman S. (επιμ.), *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*. Μπεϊσινγκστόουκ: Palgrave Macmillan.

Ηλιού, Φ. (1976). *Η ιδεολογική χρήση της ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου-Ζεύγου*. Αθήνα, 1976.

Λιάκος, Α. (2012). Οι πόλεμοι της ιστορίας, στο Σεφεριάδης, Σ., Παπαδημητρίου, Δ., Μπαχάρας, Δ. (επιμ.), *Αθέατες όψεις της ιστορίας*. Αθήνα: Ασίνη.

Λιάκος, Α., (2001). Η νεοελληνική ιστοριογραφία το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα, *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδεία*ς, 76-77, 72-91.

Κριτική Παιδαγωγική: το μάθημα ως πρόσκληση

Μαρία Σαχπασίδη
Φιλόλογος/Παιδαγωγός
msachpa@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη κριτική παιδαγωγική βρίσκεται συχνά μπροστά σε επιστημολογικής υφής ερωτήματα σχετικά με τις κατευθύνσεις και τις αρχές οι οποίες πρέπει να διέπουν τη διαπαιδαγώγηση. Τόσο εντός του σχολικού θεσμού όσο και σε ό,τι εμπίπτει στην άτυπη εκπαίδευση, ο ρόλος του/της παιδαγωγού είναι κρίσιμος, αφού μέσω αυτού/ής καθίσταται εφικτή η σύνδεση της διαπαιδαγώγησης με τις ανάγκες και τις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας.

Στην παρούσα ανακοίνωση, αντλώντας μεθοδολογικά εργαλεία από την ψυχαναλυτική θεωρία και τη σύγχρονη φιλοσοφία, θα προσπαθήσω να προτείνω μια ερμηνευτική θεώρηση του μαθήματος ιδωμένου ως *πρόσκληση*. Η *πρόσκληση* νοείται εδώ στη βάση μιας διπλής απόβλεψης: αρχικά ως πρόσκληση σε ένα *παιχνίδι*, σε έναν μεταβατικό, δηλαδή, χώρο όπου, σύμφωνα με τον Winnicott, η δημιουργικότητα του υποκειμένου δύναται να ανθίσει. Διαμέσου αυτής, το άτομο επιδιώκει να ανασυστήσει τον δρόμο του προς τη *γνώση*, όπως αυτή προσλαμβάνεται εντός του παιδαγωγικού πλαισίου από τον Recalcati. Έτσι, η πρόσκληση αποβλέπει τελικά σε μια *ηθική*, με τον τρόπο που προσεγγίζειτον όρο η Butler.

Τόσο οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις στους περισσότερους τομείς της ζωής και της επιστήμης όσο και η διαδικασία συγκρότησης του σημερινού υποκειμένου, θέτουν κρίσιμα ερωτήματα για την παιδαγωγική και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ερωτήματα που φέρνουν στο προσκήνιο την πρόκληση για τη συγκρότηση μιας ηθικής του μαθήματος.

Πώς θα μπορέσει η σύγχρονη παιδαγωγική να ανασυστήσει το αφήγημά της, ώστε ο λόγος της να *προσκαλεί* στο παιχνίδι, τη γνώση και την ηθική; Στη βάση αυτής της απόπειρας αναστοχασμού γύρω από την έννοια του μαθήματος, η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτίσει τις όψεις εκείνων των ερωτημάτων που θέτουν την παιδαγωγική σχέση σε προτεραιότητα.

ABSTRACT

Contemporary critical pedagogy is often facing epistemological questions about the directions and principles that should govern education. Both within the school institution and informal education, the role of the pedagogue is crucial, since it is through him/her that the link between education and the needs and challenges of today's society becomes possible.

In this paper, drawing methodological tools from psychoanalytic theory and contemporary philosophy, I will try to propose an hermeneutic view of the lesson seen as an *invitation*. *Invitation* is understood here on the basis of a double perspective: first as an invitation to *playing*, the transitional space where, according to Winnicott, the subject's creativity can flourish. Through it, the individual seeks to reconstruct his or her path to *knowledge*, as it is perceived within the pedagogical framework by Recalcati. Thus, the *invitation* ultimately aims at an *ethics*, in the way Butler approaches the term.

Rapid technological developments in most areas of life and science among to the process of formation of the contemporary subject, raise critical questions for pedagogy and the humanities. Questions that bring to the fore the challenge of constructing an ethics of the lesson.

How can contemporary pedagogy reconstruct its narrative so that its discourse would be able to *invite to*playing, knowledge and ethics? On the basis of this attempt to reflect on the concept of the lesson, this paper attempts to illuminate aspects of those questions that put the pedagogical relationship in priority.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα αναστοχασμού πάνω στην έννοια του μαθήματος, εστιάζοντας στο πώς και το γιατί η παιδαγωγική σχέση που συστήνεται μέσα στη διαδικασία της μάθησης χρειάζεται να τεθεί εκ νέου σε προτεραιότητα. Βασικοί άξονες της θέσης αυτής αποτελούν τα πεδία της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας, της ψυχαναλυτικής σκέψης και της σύγχρονης ηθικής φιλοσοφίας που, παρά τις αποκλίσεις και τις διαφορετικές μεθοδολογίες υπό τις οποίες συστήνονται ως συστήματα σκέψης, σε κάποια σημεία τους συναντιούνται στο επίπεδο του *σχετίζεσθαι.* Η κριτική παιδαγωγική θεωρία, για παράδειγμα, ανέκαθεν αναγνώριζε στο υποκείμενο τη διαλεκτική σχέση του με τον κόσμο, όπως σημειώνει ο MacLaren: «Καταλαβαίνουμε ότι η συνείδησή μας προέρχεται από τη διαλεκτική αλληλεπίδραση με αυτόν τον κόσμο και τους άλλους ανθρώπους, οπότε πρέπει να θεωρήσουμε τη συνείδησή μας, πρώτα απ' όλα, ως κοινωνική συνείδηση. Δεν σκεφτόμαστε ανεξάρτητα από τους άλλους» (MacLaren, 2022). Αν ακολουθήσουμε το νήμα μιας τέτοιου είδους συνιστώσας, εύκολα θα οδηγηθούμε στις πτυχές εκείνες της ψυχαναλυτικής σκέψης που θέτουν υπό εξέταση το «παιδαγωγικό πεδίο» μέσα στο οποίο «η γνώση είναι ταυτόχρονα θεμελιωτής της παιδαγωγικής σχέσης και διακύβευμα νομιμότητας, συγκρούσεων, ανάλογα με τις δυνάμεις που παίζονται, δυνάμεις που παρεμβαίνουν στο επίπεδο της λειτουργίας της γνώσης, τόσο μέσα στον σχολικό χώρο όσο και σε ό,τι αυτός αντανακλά από τον εξωτερικό χώρο» (Filloux, 2011, σ. 14).Την ίδια στιγμή, τα τελευταία χρόνια μπορούμε να παρακολουθήσουμε μια εύλογη ανησυχία που προκύπτει από τις σύγχρονες κριτικοπαιδαγωγικές θεωρήσεις. Αυτή οφείλεται, όπως το εντοπίζει ο Θ. Βαβίτσας, «στο γεγονός της απουσίας προσεγγίσεων και επεξεργασιών που να αφορούν στις διαδικασίες διαμόρφωσης του χαρακτήρα ή, για να το θέσουμε διαφορετικά, στους όρους συγκρότησης της υποκειμενικότητας» (Βαβίτσας, 2022). Με άλλα λόγια, χρειάζεται ίσως να θυμηθούμε πως μέσα στο μάθημα και διαμέσου της παιδαγωγικής σχέσης, συγκροτείται η υποκειμενικότητα, και αυτό θα έπρεπε να αφορά την κριτική παιδαγωγική. Μέσα από αυτή την οδό, στην παρούσα εργασία συναντάμε κάποιες από τις βασικές ιδέες της Judith Butler, σχετικά με τον τρόπο που η ίδια αναγνωρίζει τη διάρθρωση του υποκειμένου σήμερα.

Προς σύγκλιση των διαφορετικών πεδίων που διανοίγονται, στην παρούσα εργασία προτείνεται κυρίως μια ερμηνευτική θεώρηση του μαθήματος ιδωμένου ως *πρόσκληση*. Η *πρόσκληση* νοείται εδώ στη βάση μιας διπλής απόβλεψης: αρχικά ως πρόσκληση σε ένα *παιχνίδι*, σε έναν μεταβατικό, δηλαδή, χώρο όπου, σύμφωνα με τον Winnicott, η δημιουργικότητα του υποκειμένου δύναται να ανθίσει. Διαμέσου αυτής, το άτομο επιδιώκει να ανασυστήσει τον δρόμο του προς τη *γνώση*, όπως αυτή προσλαμβάνεται εντός του παιδαγωγικού πλαισίου από τον Recalcati. Έτσι, η πρόσκληση αποβλέπει τελικά σε μια *ηθική*, με τον τρόπο που προσεγγίζει τον όρο η Butler.

Αν θεωρήσουμε πως η σύγχρονη παιδαγωγική χρειάζεται πρώτα να σταθεί απέναντι στην έλλειψη κινήτρου, στην ατονισμένη επιθυμία των ατόμων και στην απουσία της αίσθησης του ορίου των παιδιών που θεραπεύει, πώς θα μπορέσει να ανασυστήσει το αφήγημά της, ώστε ο λόγος της (discourse) να *προσκαλεί* στο παιχνίδι, τη γνώση και την ηθική; Στη βάση αυτής της απόπειρας αναστοχασμού γύρω από την έννοια του μαθήματος, η παρούσα εργασία επιχειρεί να φωτίσει τις όψεις εκείνες που θέτουν την παιδαγωγική σχέση σε προτεραιότητα.

Η Κριτική Παιδαγωγική ως θεωρητικό πλαίσιο

Κρίνεται σκόπιμο, εκκινώντας τη σκέψη μας, να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας που συνιστούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διαρθρωθεί η συγκεκριμένη εργασία, και αυτό διότι, η ίδια η κριτική παιδαγωγική θέτει τους άξονες πρόσληψης και ερμηνείας των φαινομένων που μας απασχολούν, υπό το πρίσμα μιας φιλοσοφικής θεώρησης που την ενδιαφέρει να «παρέχει ιστορική, πολιτισμική, πολιτική και ηθική κατεύθυνση σε εκείνους που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης και τολμούν ακόμη να ελπίζουν» (MacLaren, 2010). «Διαμένουμε τώρα στον πολιτισμό της αρπαγής (predatory culture). Ο πολιτισμός της αρπαγής είναι ένα πεδίο αορατότητας –των αθέατων διωκτών και των θυμάτων— [που έχει καταστεί τέτοιο] ακριβώς επειδή είναι πολύ ορατό. […] Η ζωή διάγεται ως διασκέδαση ["για πλάκα"], μέσω μιας τεχνολογίας ταχύτητας, σε προσμονή επαναλαμβανόμενων ατυχημάτων ταυτότητας και ατελείωτων διαλογικών συγκρούσεων με την αλλότητα[…]» γράφει ο Peter McLaren στο *Κριτική Παιδαγωγική και πολιτισμός της αρπαγής. Η αντιπολιτευτική πολιτική στη μεταμοντέρνα εποχή* (MacLaren, 1995). Σε αυτόν τον πολιτισμό της αρπαγής, όπως περιγράφεται από τον McLaren, θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε κάποιες από τις συνιστώσες που διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον μέχρι και σήμερα, τριάντα χρόνια μετά. Η κατάσταση *ανοσοποίησης* (Κόντου, 2012) που επιφέρει αυτή η συνθήκη πολιτισμικότητας, είναι μία από τις έννοιες που επισημαίνει η κριτική παιδαγωγική θεωρία, ως την ψυχολογική κατάσταση όπου η γνώση

γίνεται μια «χρονική κάψουλα κατεψυγμένων αναμνήσεων» (Κόντου, 2012), ο εαυτός αρνείται ή αδυνατεί να κατανοήσει (κατά το δυνατό) την ετερότητα και η γλώσσα αποτυγχάνει να «ανοίξει», όπως υπαγορεύει με τη θεώρησή του ο Giroux. Αυτό το τοπίο *ανοσοποίησης* επιμένει, εκφραζόμενο με διαφορετικούς τρόπους καθώς συμβαδίζει πάντα με τις εξελισσόμενες προσλαμβάνουσες από τη δυναμική της κοινωνικής δομής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κρίνεται ουσιώδες να τονιστεί η διασύνδεση με μια κομβική έννοια της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας, όπως αυτή θεμελιώθηκε από τους McLaren και Giroux, χωρίς να επεκταθούμε σε μια επιστημολογική ανάλυσή της. Πρόκειται για την έννοια της *επανενσάρκωσης,* η οποία, όπως περιγράφεται από την Κόντου, αναφέρεται «στη δημιουργία ενός χώρου επιθυμίας όπου τα άτομα μπορούν συνειδητά και κριτικά να προσλάβουν "νέους τύπους υποκειμενικότητας που μπορούν να φιλοξενήσουν μια πρακτική αυτο-ενδυνάμωσης και κοινωνικής ενδυνάμωσης"» (Κόντου, 2012). Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία ανάκτησης, μέσα από την ανάλυση της οποίας αναδεικνύονται οι προϋποθέσεις και η αποβλεπτικότητά της. Μια έκφανση της αποβλεπτικότητας είναι αυτό που ορίζεται από τον McLaren ως «νέα ηθική της συμπόνιας και της αλληλεγγύης» (MacLaren, 1995), ένας όρος που συνομιλεί ευθέως με βασικές θέσεις της Butler, οι οποίες θα εξεταστούν στη συνέχεια.

Έτσι, αξιοποιώντας την έννοια της *επανενσάρκωσης* του McLaren, καθώς και τις θέσεις που προκύπτουν από τη θεώρησή του επί της κριτικής παιδαγωγικής, θα πρέπει να κρατήσουμε κατά νου πως «ανεξάρτητα αν κατανοείται ή όχι, η γνώση πάντα βιώνεται» (Κόντου, 2012). Αυτή η θέση φαίνεται να διαρρηγνύεται μέσα στον πολιτισμό της αρπαγής, Έτσι, δασκάλες και μαθήτριες, παιδαγωγοί και μαθητές, δυσκολεύονται να συναντηθούν σε «μια κοινή γλώσσα» και να παράξουν νοήματα, να βρουν τρόπους να αναπαραστήσουν τον εαυτό τους, διότι αυτό προϋποθέτει α) τη ζωντανή και την ουσιαστική σχέση, β) την ύπαρξη μιας επιθυμίας. Ταυτόχρονα, το ότι η εγκατάσταση της γνώσης διαμεσολαβείται από τη νοηματοδότηση της διαδικασίας στην πορεία προς την απόκτησή της, δεν είναι ένα νέο συμπέρασμα για την παιδαγωγική επιστήμη. Παρ' όλ' αυτά, μοιάζει σαν να βρισκόμαστε σε ένα σημείο όπου η ίδια η επιθυμία των ατόμων στερείται νοήματος για τα ίδια, καθότι η σύγχρονη ζωή και τα προβλήματά της φαίνεται να την έχουν σιγάσει, ή, σύμφωνα με τα λόγια του McLaren, να την έχουν *ανοσοποιήσει* μέσα στην αορατότητά της. Έτσι, ο λόγος του παιδαγωγού, ενδεχομένως, θα πρέπει να αφυπνίσει την ίδια την επιθυμία, όχι απλώς να την προσανατολίσει προς ό,τι αξιολογεί ως σημαντικό μέσα στην παιδαγωγική διαδικασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το μάθημα, για να αποτελέσει έναν χώρο γνώσης, χρειάζεται πρώτα να γίνει το αντίβαρο αυτής της ανοσοποίησης και της αορατότητας, να γίνει η *παρουσία* απέναντι στην *απουσία* κινήτρου, επιθυμίας και ορίου. Για να επιτευχθεί αυτό, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι ο χώρος του μαθήματος χρειάζεται αρχικά να πληροί τις προϋποθέσεις ενός χώρου *παιχνιδιού*.

Πρόσκληση στο παιχνίδι του Donald Winnicott

Προχωρώντας, διευκρινίζεται πως τα στοιχεία που θα αντληθούν από κάποιες ψυχαναλυτικές θεωρίες μάς αφορούν μονάχα στον βαθμό που μπορούν να σχετιστούν με τις παιδαγωγικές προεκτάσεις που ενδεχομένως εμφανίζονται, χωρίς να παραγνωρίζεται η απουσία επισταμένης γνώσης επί της ψυχαναλυτικής πρακτικής. Αξίζει, ωστόσο, να γίνει μια επιφυλακτική προσπάθεια πλησιάσματος με την ψυχαναλυτική σκέψη. Πρώτον, διότι ως θεωρία συνεχίζει να απασχολεί το σύνολο των ανθρωπιστικών επιστημών μετά τον 20ό αιώνα, οι οποίες, άλλες λιγότερο, άλλες περισσότερο, άλλες συμφωνώντας και άλλες διαφωνώντας με τις θεωρήσεις της, αντλούν, ωστόσο, ερμηνευτικά «κλειδιά» από το φροϋδικό και μετα-φροϋδικό έργο. Δεύτερον, διότι αν σε κάτι μας προτρέπει η ψυχαναλυτική θεωρία, είναι στο να βλέπουμε «πίσω από τις λέξεις», και αυτό αποδεικνύεται χρήσιμο εφόδιο στη μελέτη της ανθρώπινης κατάστασης.

Έτσι, με τον όρο *παιχνίδι,* στην πραγματικότητα αναφερόμαστε στον όρο *παίζειν,* όπως διαμορφώθηκε από τον Βρετανό ψυχαναλυτή D.W.Winnicott στη θεωρία του περί μεταβατικών φαινομένων (Winnicott, 2019). Ως μεταβατικό φαινόμενο περιγράφεται η «ενδιάμεση [ψυχική] περιοχή» όπου, σύμφωνα με τον ψυχαναλυτή, το βρέφος μαθαίνει να διαχειρίζεται τη σχέση με το πρώτο μεταβατικό αντικείμενο, τη μητέρα. Παρατίθεται αυτούσιο απόσπασμα από *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα:*

> […]Η ενδιάμεση περιοχή στην οποία αναφέρομαι είναι η περιοχή η οποία επιτρέπεται στο βρέφος ανάμεσα στην πρωταρχική δημιουργικότητα και την αντικειμενική αντίληψη που βασίζεται στην δοκιμή της πραγματικότητας (reality testing). Τα μεταβατικά φαινόμενα αντιπροσωπεύουν τα πρώιμα στάδια της χρήσης της αυταπάτης, χωρίς την οποία δεν έχει κανένα νόημα για τον άνθρωπο η ιδέα μιας σχέσης με ένα αντικείμενο το οποίο γίνεται αντιληπτό από τους άλλους ως εξωτερικό προς αυτόν τον άνθρωπο[…](Winnicott, 2019).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Winnicott, σε αυτή την ενδιάμεση ψυχική περιοχή, ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα αναδύεται αυτό που αποκαλεί *πρωταρχική δημιουργικότητα* (Winnicott, 2019). Η πρωταρχική δημιουργικότητα

λειτουργεί, δηλαδή, ως πρακτική, καθοδηγώντας το βρέφος στις πολλαπλές *δοκιμές της πραγματικότητας*. Χωρίς να οδηγηθούμε σε βαθύτερα ψυχαναλυτικά νερά, ακολουθούμε λίγο ακόμη τη σκέψη του Winnicott για να αποσαφηνίσουμε περισσότερο την έννοια που μας αφορά.

> Για να δώσω έναν χώρο στο παίζειν έθεσα αξιωματικά έναν δυνητικό χώρο ανάμεσα στο μωρό και τη μητέρα. Αυτός ο δυνητικός χώρος ποικίλλει πάρα πολύ, ανάλογα με τις εμπειρίες ζωής που έχει το μωρό από τη μητέρα ή τη μητρική φιγούρα άνω. Αντιπαραθέτω λοιπόν αυτόν τον δυνητικό χώρο (α) στον εσωτερικό κόσμο (ο οποίος έχει σχέση με την ψυχοσωματική συνέργεια) και (β) στην πραγματική, ή εξωτερική, πραγματικότητα (η οποία έχει τις δικές της διαστάσεις, μπορεί να μελετηθεί αντικειμενικά και παραμένει στην πραγματικότητα σταθερή, όσο κι αν μοιάζει να ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση του ατόμου που την παρατηρεί).[…] Με άλλα λόγια, *καθολικό είναι το παιχνίδι* και ανήκει στην υγεία: το παίζειν διευκολύνει το μεγάλωμα και, επομένως, την υγεία · το παίζειν οδηγεί σε ομαδικές σχέσεις · το παίζειν μπορεί να είναι μια μορφή επικοινωνίας στην ψυχοθεραπεία[…] (Winnicott, 2019).

Από τις πολλαπλές προεκτάσεις που λαμβάνει αυτή η κομβική έννοια του παίζειν στη γουινικοτιανή θεωρία, αυτό που αφορά τη δική μας εργασία είναι το σημείο όπου παιχνίδι και δημιουργικότητα γίνονται τα θεμέλια ενός χώρου ανακάλυψης για το κάθε άτομο. Ο Winnicott ως παιδοψυχίατρος και ψυχαναλυτής επιμένει πως «[…]Στο παίζειν, και ίσως μόνο στο παίζειν, το παιδί ή ο ενήλικας είναι ελεύθερο/ος/η να είναι δημιουργικός» (Winnicott, 2019). Αυτή η θέση έχει σημασία, διότι, όπως δείξαμε παραπάνω, η παιδαγωγική πρακτική αναζητά τον χώρο εκείνο όπου τα άτομα θα μπορούν να «βιώσουν τη γνώση» ανεμπόδιστα. Αυτός είναι ένας ακόμη λόγος, πέρα από τις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης, που η έννοια της δημιουργικότητας απασχολεί την παιδαγωγική. Έτσι, το παιχνίδι, πέρα από αυτή καθαυτή τη δραστηριότητα, η οποία απασχολεί και τροφοδοτεί τις παιδαγωγικές πρακτικές, μπορεί τώρα να «ανοίξει» και να περιγράψει την κατάσταση εκείνη που θέτει τις προϋποθέσεις για έναν παιδαγωγικό λόγο στραμμένο προς τη δημιουργικότητα.

> […]Για να αναπτύξω όσο έχω να πω, θα χρειαστώ την ακολουθία:
>
> **a)** Χαλάρωση σε συνθήκες εμπιστοσύνης που βασίζεται στην εμπειρία.
> **b)** Δημιουργική, σωματική και ψυχική δραστηριότητα που εκδηλώνεται στο παιχνίδι.
> **c)** Το άθροισμα αυτών των εμπειριών που αποτελεί τη βάση μιας αίσθησης εαυτού.
>
> Το άθροισμα ή συνήχηση εξαρτάται από την ύπαρξη μιας ορισμένης ποσότητας αντανάκλασης πίσω προς το άτομο από τη μεριά του έμπιστου θεραπευτή (ή φίλου) ο οποίος έχει δεχτεί την (έμμεση) επικοινωνία. Σε αυτές τις ιδιαίτερα εξειδικευμένες συνθήκες, το άτομο μπορεί να συν-έλθει και να υπάρξει ως μονάδα, όχι ως άμυνα κατά του άγχους αλλά ως έκφραση του ΕΙΜΑΙ, είμαι ζωντανός, είμαι ο εαυτός μου. Από αυτήν τη θέση όλα είναι δημιουργικά.

Ο παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος συστήνει τον χώρο του μαθήματος, χρειάζεται να προσκαλεί στο παιχνίδι, στον βαθμό που προσκαλεί τα άτομα σε μια επαναδιαπραγμάτευση του ποια τελικά είναι, πώς θα έχει νόημα για αυτά να εμπλακούν στη μάθηση. Το γουινικοτιανό *παίζειν* περιγράφει το πρώτο *παίζειν*, το πρώτο παιχνίδι, υπενθυμίζοντάς μας πως σε αυτή την πρώτη κατάσταση, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, εμφανίζεται ο θαρραλέος και περιπετειώδης εαυτός μαζί με την αίσθηση του πως «όλα είναι δημιουργικά». Και άπαξ και όλα βιώνονται ως δημιουργικά, συνήθως είναι και επιθυμητά.

Πρόσκληση στη γνώση του Massimo Recalcati

Σε αυτό το σημείο θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τον όψη εκείνη του μαθήματος που μέσα από το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα προσκαλεί εν τέλει στη γνώση. Για την ακρίβεια, θα αντλήσουμε υλικό από τις ιδέες του σύγχρονου ιταλού ψυχιάτρου και ψυχαναλυτή Masimo Recalcati. Από το πλούσιο έργο του λακανικού ψυχαναλυτή, οι δύο έννοιες που αφορούν την παρούσα εργασία και σχετίζονται με το θέμα, είναι εκείνη της *γνώσης ως επιθυμία* και το *Σχολείο-Τηλέμαχος*. Έχοντας κατά νου όσα αναφέρθηκαν σχετικά με το παιχνίδι και τη δημιουργικότητα ως εννοιολογικό πλαίσιο του μαθήματος, τώρα το ερώτημα που τίθεται δύναται να διατυπωθεί ως εξής: Ποια στοιχεία πρέπει να διακρίνουν τον παιδαγωγικό λόγο ώστε να ενδυναμώσει την επιθυμία για γνώση; Διότι, για τον Recalcati, η πρόσκληση προς τη γνώση είναι, πρώτα απ' όλα, μια πρόσκληση προς την επιθυμία. Και η διορατική ματιά του για την παιδαγωγική πρακτική, όπως διαφαίνεται στο βιβλίο του, *Η Ώρα του Μαθήματος* (Recalcati, 2020), εκκινεί από την πίστη πως «Αν τα πάντα σπρώχνουν τους νέους [και τις νέες] προς την απουσία του κόσμου, προς την αυτιστική απόσυρση, προς την καλλιέργεια απομονωμένων κόσμων (τεχνολογικών, εικονικών, συμπτωματικών),

το Σχολείο παραμένει αυτό που διαφυλάσσει τον άνθρωπο, τη συνάντηση, τις σχέσεις, την ανταλλαγή, τη φιλία, τις πνευματικές ανακαλύψεις, τον *έρωτα* [eros]. Άραγε, καλός δάσκαλος δεν είναι αυτός που ξέρει να δημιουργεί καινούριους κόσμους;»(Recalcati, 2020).

Μέσα στη ρομαντική γραφή του, ο Recalcati τοποθετεί, πρώτα απ' όλα, τη βαθιά πεποίθησή του πως το σχολείο είναι (ακόμα) ικανό να επιφέρει αλλαγή και να πατήσει πόδι στον *πολιτισμό της αρπαγής,* ή σε αυτό που ονομάζει ο ίδιος στον *λόγο του καπιταλιστή.* Αρκεί να λειτουργεί ως ενθύμημα της επιθυμίας. Μέσα από τον όρο *γνώση ως επιθυμία,* υπονοείται αυτό που πιο απλά θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε ως «για να μάθω κάτι, θα πρέπει, αρχικά, να θέλω να μάθω το οτιδήποτε». Αυτή η επιθυμία αφορά την παιδαγωγική. Για τον Recalcati, όπως και γενικότερα για τον ψυχαναλυτικό λόγο, η γνώση προσλαμβάνεται ως *ερωτικό σώμα,* με την έννοια ότι πρέπει να την επιθυμήσουμε, όπως επιθυμούμε τον Άλλο.

> […]Η ουσία της διδασκαλίας συνίσταται στην ενεργοποίηση της επιθυμίας για γνώση, στη μετατροπή του ερωτικού αντικειμένου σε ερωτικό σώμα, είτε πρόκειται για ένα ποίημα του Πάσκολι είτε για την ακολουθία Φιμπονάτσι. (σελ. 112) «Γνωρίζω» δεν σημαίνει μόνο αυξάνω τις γνώσεις μου, ενδυναμώνω την κατάρτισή μου αλλά επίσης, και κυρίως, μαθαίνω να ανοίγομαι στο άνοιγμα της επιθυμίας και μέσα από αυτό σε άλλους κόσμους, διαφορετικούς από τους γνωστούς.[…] Διότι η αυθεντική διδασκαλία διέπεται πάντοτε από το σώμα, την ενόρμηση, έχοντας ως ύψιστο σκοπό της τη *μεταμόρφωση των αντικειμένων της γνώσης σε ερωτικά σώματα*.

Για τη σκέψη του Recalcati, η γνώση είναι επιθυμία και η πρόσβασή μας σε αυτήν διαμεσολαβείται από την παρουσία του Άλλου, από τον βαθμό *παιχνιδιού* που μπορεί να προσλάβει η παιδαγωγική σχέση. Αν, λοιπόν, ο παιδαγωγικός λόγος χρειάζεται να σχηματίσει αυτόν τον χώρο επιθυμίας, αυτό που καλείται να κάνει, σύμφωνα με τον Recalcati, είναι να καταστήσει λειτουργική την έλλειψή του (Recalcati, 2020, σ. 126). «Ένας δάσκαλος είναι άξιος το ονόματός του αν ξέρει να καθιστά λειτουργική την έλλειψη του Άλλου[…] και ο λόγος του μαθήματος δείχνει, ελκύει και κινητοποιεί μέσα μας μια θέληση για γνώση που δεν ικανοποιείται ποτέ από αυτά που ήδη γνωρίζουμε» (Recalcati, 2020, σ. 127). Έτσι, καθίσταται εφικτή η διατήρηση της ετερότητας (Recalcati, 2020, σ. 126), η οποία προϋποτίθεται για τη δημιουργία μιας ουσιαστικής και βαθιάς σχέσης, όπως είναι αυτή που χρειαζόμαστε στην παιδαγωγική εμπειρία. Ταυτόχρονα, η έλλειψη αυτή αφορά και κάτι ακόμη. Αφορά το ίδιο το αντικείμενο της γνώσης και τον τρόπο που ο παιδαγωγικός λόγος «ανοίγει» τον δρόμο προς αυτό. Για να επιθυμήσω να γνωρίσω κάτι, «θα πρέπει να υπάρχει κάτι κενό, μια απουσία, ένα ρήγμα», θα πρέπει να «μην τα γνωρίζω όλα». Αυτή είναι η άλλη όψη της *έλλειψης* που υπογραμμίζεται μέσα από το έργο του αναλυτή: ο παιδαγωγικός λόγος που «διαφυλάσσει το κενό ως πρώτιστη προϋπόθεση ώστε να καταστεί δυνατή η μετάδοση της γνώσης» (Recalcati, 2020). Ενδεχομένως, σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πως αυτό που περιγράφεται είναι, ίσως, το ακριβώς αντίθετο από αυτό που συμβαίνει με τα σημερινά συστήματα AI και την «παρεξήγηση» που έχει δημιουργηθεί εκεί: Το μεγάλο ζήτημα της «διαχείρισης πληροφορίας» στη σύγχρονη ζωή, συχνά τοποθετεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια θέση όπου αισθάνονται ότι «τα ξέρουν όλα», μιας και όλη η πληροφορία βρίσκεται φαινομενικά διαθέσιμη και προσβάσιμη όσο ένα ποτήρι νερό. Είναι, όμως, έτσι τα πράγματα; Μήπως η τόσο απλόχερη προσβασιμότητα προς την πληροφορία συντονίζει ως λογικό επακόλουθο την εσφαλμένη αντίληψη προς μια απέραντη πρόσβαση προς τη «γνώση»; Και πώς ο/η παιδαγωγός θα λύσει αυτή την παρεξήγηση από τη δική του/της θέση;

Σύμφωνα με τη σκέψη του Recalcati, το μάθημα θα πήγαινε ένα βήμα παραπέρα, αν ο παιδαγωγικός λόγος στεκόταν εκεί ως όριο μπροστά σε αυτή την αίσθηση πως «όλα είναι γνωστά, όλα είναι εκεί προσβάσιμα». Μέσα από τη μεταφορική χρήση των συμβόλων του Οιδίποδα, του Νάρκισσου και του Τηλέμαχου, με την έννοια *Σχολείο-Τηλέμαχος*, περιγράφεται η δομή εκείνη όπου (Recalcati, 2020, σ. 52):

> Το Σχολείο-Τηλέμαχος πραγματώνεται στη συνάντηση με έναν λόγο που ξέρει να μαρτυρά όχι μόνο ότι κατέχει τη γνώση, αλλά και ότι η γνώση μπορεί να αγαπηθεί, μπορεί να μετατραπεί σε ερωτικό σώμα. Είναι γνωστό και από την ιστορία του Τηλέμαχου ότι ο πατέρας δεν θα επιστρέψει ως ήρωας, χαρισματικός, νικηφόρος, πατέρας-μνημείο, αλάνθαστος πατέρας της εξουσίας, παρά ως κατάλοιπο του πατέρα, ως αυτό που απομένει από τον πατέρα. Στην περίπτωση των δασκάλων, δεν πρόκειται πια για την επιδίωξη του ιδεώδους του δασκάλου-αφέντη που ξέρει να λέει την τελευταία λέξη πάνω στο νόημα της ζωής, αλλά του δασκάλου-μάρτυρα που ξέρει να διανοίγει κόσμους μέσω μιας ερωτικής δύναμης του λόγου και της γνώσης στην οποία δίνει ζωή[…].

Άλλωστε, από τις χιλιάδες απαντήσεις που λαμβάνουν σήμερα άνθρωποι όλων των ηλικιών από το ChatGPT, αξίζει ίσως να αναρωτηθούμε αν ποτέ πήραν πίσω ως απάντηση το «Γιατί, άραγε, σε ενδιαφέρει να το μάθεις αυτό;». Και τι άλλο θα μπορούσε τελικά να είναι μια *πρόσκληση προς τη γνώση*, αν όχι απλά και αδιάκοπα μια πρόσκληση προς το επόμενο ερώτημα, μαζί με το γνήσιο ενδιαφέρον που γεννά μια καλή παιδαγωγική σχέση;

Πρόσκληση στην ηθική της Judith Butler

Σε αυτό το σημείο, συνδέοντας τα όσα αναφέρθηκαν στην αρχή σχετικά με τη διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου μέσα στην παιδαγωγική σχέση, οδηγούμαστε στην έννοια της ηθικής. Για τον Levinas, ως ηθική ορίζεται «ο αγώνας, ο φόβος μου να μη γίνει δολοφονική πράξη». Εκκινώντας από αυτήν τη θέση, αντιλαμβανόμαστε καταρχήν την ηθική ως μια δυναμική και εν κινήσει κατάσταση, παρά ως μια εγκατεστημένη *προτροπή προς* ένα συγκεκριμένο corpus συμπεριφορών και κανόνων. Παρ' όλ' αυτά, το ηθικό συναίσθημα διακρίνεται από μια αποβλεπτικότητα η οποία συναρτάται με την εκάστοτε θεώρηση επί της ηθικής. Για την κριτική παιδαγωγική, μια όψη της ηθικής εμφανίζεται στον όρο της *επανενσάρκωσης* του McLaren ως «ένας χώρος επιθυμίας όπου τα άτομα μπορούν συνειδητά και κριτικά να προσλάβουν νέους τύπους υποκειμενικότητας που μπορούν να φιλοξενήσουν μια πρακτική αυτο-ενδυνάμωσης και κοινωνικής ενδυνάμωσης σε συνθήκες ουσιαστικού αυτοκαθορισμού αλλά και έμπρακτης αναγνώρισης μιας νέας ηθικής της συμπόνιας και της αλληλεγγύης» (MacLaren, 2010).

Αλλά, ποια είναι τα γνωρίσματα που πρέπει να λάβει ο παιδαγωγικός λόγος ώστε να προσκαλεί σε μια τέτοιου είδους ηθική; Για να απαντήσουμε, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε κάποιες από τις απόψεις της Judith Butler, οι οποίες λειτουργούν ως κεντρικά σημεία της σκέψης που κατευθύνονται προς αυτήν τη λογική. Χωρίς να επεκταθούμε σε μια αναλυτική θεώρηση των θέσεων της φιλοσόφου, θα αξιοποιήσουμε δύο κεντρικές έννοιες από το έργο της. Πρόκειται για την έννοια *thinking body (στοχαζόμενο σώμα)* και την έννοια *griefable life* (*ζωή άξια να πενθηθεί)*(Butler, 2009).

Κάποιες χρήσιμες και αποσαφηνιστικές σκέψεις πάνω στην έννοια *thinking body*, όπως τη θεωρεί η Butler, μας οδηγούν στη σπινοζική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία «ο κοινωνικός κόσμος εγγράφεται πάνω στο σώμα και μας δίνει ένα *στοχαζόμενο σώμα:* το σώμα μπορεί μονάχα να ζήσει και να επιβιώσει χάρη στην αλληλεπίδραση» (Facundo, 2015). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η Butler προσεγγίζει την εκπαίδευση ως ένα «ερωτικό και κοινωνικό κατασκεύασμα», έναν χώρο όπου προϋποτίθεται η πραγματοποίηση μιας συνάντησης με τον Άλλο, εντοπίζοντας τη σημαντικότητα της επαφής και της επικοινωνίας ως τον δρόμο που θα «επιτρέψει στη δυναμική μας (potential) να πραγματωθεί πλήρως» (Facundo, 2015). Ταυτόχρονα, ωστόσο, μέσα από αυτό το πρίσμα θεώρησης της *ενσώματης εκπαίδευσης,* αναδεικνύεται και η σημαντικότητα του *πού στεκόμαστε μέσα στον κόσμο*, πού είμαι όταν μαθαίνω, διότι το σώμα φέρει τους περιορισμούς και τις συνιστώσες του «this body belongs in this space here and now» (Butler, 2009), διανοίγοντας έτσι τον δρόμο προς την ιστορικότητά του, ή, όπως το θέτει ο McLaren, το να είμαστε κριτικά άτομα (critical) σημαίνει να είμαστε παρόντα στην ιστορία (MacLaren, 2010). Αυτή η παρουσία στην ιστορία προϋποθέτει την αναγνώριση της σωματικότητας των ατόμων και, διαμέσου αυτής, την ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους. Για την Butler, το σώμα είναι, πρώτα απ' όλα, ένα πεδίο πολιτικής διεκδίκησης, καθότι «η εξουσία εξαλείφει τα σώματα» (Butler, 2002). Ποιο είναι, όμως, αυτό το σώμα που οφείλουμε να αναγνωρίζουμε; Είναι εκείνο που εφοδιάζεται από την ευαλωτότητα και τα όριά του. Έτσι, με τον όρο *griefable life*, η φιλόσοφος τοποθετεί την *τρωτότητα* των ατόμων στο επίκεντρο των ηθικών προταγμάτων, και στη διερώτηση «ποιες ζωές έχουν αξία» απαντά «αυτές που είναι άξιες να πενθηθούν»(Butler, 2009). Μια ζωή που είναι άξια να βιωθεί, να διατηρηθεί στη ζωή, να προασπιστεί, είναι αυτή που πενθείται, μια θέση που υπενθυμίζει πως η εξουσία δεν βλέπει σε όλες τις ζωές των ανθρώπων ανεξαιρέτως αυτό το χαρακτηριστικό. Η «πενθηταία» ζωή δίνει αξία στη ζωή, και αυτό είναι που χρειάζεται να διδάξουμε ξανά, να ενθυμήσουμε, σύμφωνα με την Butler.

Για να επιτρέψουμε, ωστόσο, τώρα μια διασύνδεση με το ερώτημα που μας απασχολεί, θα ανατρέξουμε στη συνέντευξη που έδωσε η Butler στον Facundo Giuliano, με τίτλο *(Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education,* και δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Encounters inTheory and History of Education* (Facundo, 2015). Θα σταθούμε σε πέντε βασικά σημεία που αντλούνται από τη συζήτηση αυτή: Στο ερώτημα πώς θα ανασυστήσει το αφήγημά του ο παιδαγωγικός λόγος ώστε να προσκαλεί στην ηθική, η Butler θέτει σε προτεραιότητα τα εξής (Facundo, 2015):

- Letting the interruptions happen – unpredictable
- Stay with the horror/unknown/void
- Combine emotional response and analysis to react
- Mistakes are part of the process – more humor
- See the bodies as they are
- Produce the space for thinking in a key of relative safety

Σε ορισμένα σημεία, καθίσταται αρκετά ευδιάκριτη η σύνδεση των θέσεων της Butler με τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω σχετικά με το *παίζειν* του Winnicott (ως μια συνθήκη εξερεύνησης όπου η ανάδυση της δημιουργικό-

τητας προϋποθέτει το άφημα στο «απρόβλεπτο»), ή με την οπτική του Recalcati για τη γνώση ιδωμένη ως σώμα. Με τη συνοπτική παρουσίαση των θέσεων της Butler ολοκληρώνεται αυτή η τρίπτυχη όψη ενός μαθήματος που προσκαλεί στο παιχνίδι, την επιθυμία και την ηθική.

Επίλογος

Η εργασία αυτή επεχείρησε να αναδείξει τα στοιχεία εκείνα που θα συνέθεταν ένα μάθημα ιδωμένο ως *πρόσκληση*. Αντλώντας υλικό από την κριτική παιδαγωγική, την ψυχαναλυτική θεωρία και τη σύγχρονη φιλοσοφία, έγινε μια απόπειρα να συσταθούν οι βασικοί άξονες που προσανατολίζουν τον σημερινό παιδαγωγικό λόγο προς ένα αφήγημα εστιασμένο στη δημιουργικότητα, την επιθυμία και την ηθική. Κάθε ένα από τα τρία σημεία της παραπάνω θεώρησης επιδέχεται εμβάθυνσης, αναστοχασμού και κριτικής, ώστε να καταφέρει μια σύνθεση ικανή να προσφέρει μια οπτική στα ζητήματα που απασχολούν το σύνολο της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ωστόσο, αν ο αγώνας παραμένει το «να μη γίνει ο φόβος δολοφονική πράξη», μπορούμε να υποθέσουμε πως πίσω από την επιθετικότητα και την οργή που όλο και συχνότερα εμφανίζεται στο σχολικό πλαίσιο, αν όχι πάντα, συνήθως κρύβεται ένα παιδί φοβισμένο και χαμένο μέσα στις συνιστώσες της σύγχρονης ζωής αλλά και της προσωπικής του ιστορίας. Και αυτό το παιδί είναι το πρώτο που πρέπει να προσκληθεί στο μάθημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Butler, J. (2002). *Αναταραχή φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας.* (Χ. Σπυροπούλου, Επιμ., & Γ. Θ. Καράμπελας, μτφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Butler, J. (2009). *Ευάλωτη ζωή: Οι δυνάμεις του πένθους και της βίας.* (Μ. Λαλιώτης, & Κ. Αθανασίου, μτφρ.) Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2009). *Λογοδοτώντας για τον εαυτό.* (Α. Αθανασίου, Επιμ., & Μ. Λαλιώτης, μτφρ.) Αθήνα: Εκκρεμές.

Facundo, G. (2015). (Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interviw with Judith Butler). *Encounters in Theory and History of Education, 16*, 183-199.

Filloux, J.-C. (2011). *Παιδαγωγική και Ψυχανάλυση.*(Β. Παύλου, Επιμ., & Μ. Κουνεζή, μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

MacLaren, P. (2022, Νοέμβρης 17). *Pushing boundaries: Peter McLaren on the importance of critical pedagogy inside and outside the classroom.* Ανάκτηση:Δεκέμβρης 10, 2023, από Research Outreach: 10.32907/RO-133-3604793287

MacLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era.*London: Routledge.

MacLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Β. Παππή, μτφρ., σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος.* (Τ. Γκόνης, Επιμ., Ά. Πλεύρη, & Γ. Βεσσαλά, μτφρ.) Αθήνα: Κέλευθος.

Winnicott, D. W. (2019). *Το παιχνίδι και η πραγματικότητα.* (Γ. Καλομοίρης, μτφρ.) Αθήνα: Αρμός.

Βαβίτσας, Θ. (2022). Η Κριτική Παιδαγωγική και το πρόβλημα του υποκειμένου: Επιστρέφοντας στον Αντόρνο. *Κριτική Εκπαίδευση, 3*, 17-32.

Κόντου, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

«...παρατηρούμε από απόσταση» Η φύση στα νέα αναλυτικά προγράμματα 2023 (Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσικά)

Αριστείδης Σγατζός
Δάσκαλος, Phd, μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
a.sgatzos@sa.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι αντιλήψεις για τη φύση που διατρέχουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου στα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Φυσικών και της Γεωγραφίας.

Ο άνθρωπος στα νέα αναλυτικά προγράμματα εμφανίζεται ως εξωτερικός της φύσης παρατηρητής, ή το πολύ διαχειριστής της, και όχι ως οργανικό (βιολογικό και πολιτισμικό) κομμάτι του φυσικού κόσμου. Τα αναλυτικά προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων που εξετάζονται αναπαράγουν τους δυϊσμούς φύση-άνθρωπος και φύση – πολιτισμός, φτάνοντας το πολύ μέχρι την παραδοχή και τη διαχείριση των πόλων αυτών.

Η κριτική μας στα νέα αναλυτικά προγράμματα λοιπόν, αφορμώντας από την ιστορικοποίηση και ενοποίηση του ανθρώπινου όντος με την υπόλοιπη φύση από τους Μαρξ και Ένγκελς, λαμβάνει χώρα υπό το πρίσμα σύγχρονων αντιλήψεων που εκφράζονται κυρίως στον χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, καθώς και του κινήματος της περμακουλτούρας.

ABSTRACT

In the present announcement, an attempt is made to analyze the perceptions regarding the nature that the new curricula of the Elementary School undergo in the lessons of Environmental Studies, Physics, and Geography.

In the new curricula, humans appear as external observers of nature or at most as its managers, rather than as an organic (biological and cultural) part of the natural world. The curricula of the cognitive subjects under examination reproduce the dichotomies of nature-human and nature-culture, reaching as far as the acknowledgment and management of these poles.

Our criticism of the curricula, therefore, stemming from the historicization and integration of human beings with the rest of nature by Marx and Engels, is carried out under the prism of contemporary perceptions expressed mainly in the field of Social Anthropology, as well as in the permaculture movement.

Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση γίνεται προσπάθεια να αναλυθούν οι αντιλήψεις για τη φύση που διατρέχουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Φυσικών και της Γεωγραφίας. Για την κριτική παιδαγωγική, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα κείμενο πολιτικής θεωρίας και τελικά εκφράζει συγκεκριμένες ιδεολογικές παραδοχές οι οποίες συνδέουν τη γνώση με τις κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, δημιουργώντας μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να κατανοήσουν μέσω μιας διαλεκτικής σχέσης με αυτή (Au, 2012, 29). Η μελέτη των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων έγινε στα πλαίσια της μεταδιδακτορικής μου έρευνας με τίτλο «Δουλεύουμε με τη φύση ή εναντίον της; - Μια ανθρωπολογική προσέγγιση του μετασχηματισμού

των αντιλήψεων των μαθητών ενός δημοτικού σχολείου, για τη φύση μέσα από την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού project με τις αρχές και τις μεθόδους της περμακουλτούρας (permaculture)».

Αντικείμενο της έρευνας είναι η διερεύνηση, από τη μία πλευρά, της ηγεμονικής αντίληψης για τη φύση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπως αυτή διαμορφώνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια όλων των μαθημάτων του προγράμματος, η διερεύνηση της αντίληψης για τη φύση μέσα στις οικογένειες των παιδιών (τι φέρνουν, δηλαδή, στο σχολείο από το σπίτι), καθώς και το αν και πώς αυτές οι αντιλήψεις μετασχηματίζονται μέσα από την εφαρμογή ενός παραδείγματος με άλλη φιλοσοφία για τη φύση, όπως αυτό της περμακουλτούρας (Becker, 2016; Beckie & Berezan, 2017).

Επίσης, στόχος είναι, μέσα από την ίδια τη διαδικασία της έρευνας και της σχετικής εθνογραφικής καταγραφής, να επέλθει η σύνδεση του αναστοχαστικού ζητούμενου της ανθρωπολογικής πειθαρχίας (Clifford & Marcus, 1986) και του «εκπαιδευτικού αναστοχασμού», μιας σύνθετης μεταγνωστικής διαδικασίας που ανατροφοδοτεί τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης και διαμορφώνει καθοριστικά τη βαθιά κατανόηση και τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Κουτρούμπα κ.ά., 2020, 112).

Σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο στοχεύουμε στη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της έρευνας με αντίστοιχες στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε άλλες χώρες (Lieberman & Hoody, 1998; Gruenewald, 2004; Kyburz-Graber et al., 2006), καθώς και στη δυνατότητα ένταξης της περμακουλτούρας ως μεθόδου κι εργαλείου σε αυτά της Κριτικής Παιδαγωγικής (Kahn, 2003; Γρόλλιος & Γούναρη, 2010; Σγατζός & Τσιομπάνος, 2022).

Από τον μηχανιστικό δυϊσμό στον διαλεκτικό υλισμό

Οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τη φύση και για τις σχέσεις τους με αυτήν αποτελούν αντικείμενο διαρκών φιλοσοφικών και επιστημονικών αναζητήσεων.

Ξεκινώντας από τον 16ο και τον 17ο αιώνα, κυριαρχεί στον «δυτικό κόσμο» η μηχανιστική αντίληψη της σχέσης ανθρώπου – φύσης, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του καπιταλισμού με βάση τις φιλοσοφικές και επιστημονικές αντιλήψεις των F. Bacon, I. Newton, R. Descartes.

Η σχέση ανθρώπου - φύσης γίνεται αντιληπτή, σε μεγάλο βαθμό, με έναν στατικό και ανιστορικό, θετικιστικό τρόπο, στα πλαίσια ενός δυϊσμού που εκλαμβάνει τόσο την φύση όσο και τον άνθρωπο ως αμετάβλητες κατηγορίες (Λιοδάκης, 1997: 81). Απέναντι σε αυτόν τον δυϊσμό, οι Μαρξ και Ένγκελς διακήρυξαν την ενότητα ανθρώπου φύσης (Μαρξ, 1974; Ένγκελς, 1991). «Οι άνθρωποι θα μάθουν ξανά ότι δεν αποτελούν παρά ένα πράγμα με τη φύση» τονίζει ο Ένγκελς (1975, 21). Η σχέση ανθρώπου – φύσης θα πρέπει να κατανοηθεί όχι με έναν στατικό και εν τέλει μεταφυσικό τρόπο, αλλά ως σχέση κοινωνική, ιστορική και διαλεκτική (Λιοδάκης, 1997, 82). Αυτή ακριβώς η διαλεκτική αντίληψη της σχέσης ανθρώπου – φύσης έχει ως αναπόσπαστο στοιχείο την κατανόηση πως οι εγγενείς αντιθέσεις της φύσης, της κοινωνίας και της σχέσης κοινωνίας – φύσης αποτελούν την κινητήρια δύναμη της φυσικο-κοινωνικής διαλεκτικής εξέλιξης (ο.π., 83). Τελικά, ο ίδιος ο άνθρωπος, ως κοινωνικό και βιολογικό ον, είναι προϊόν της φυσικής – βιολογικής διαδικασίας και ταυτόχρονα «δημιουργός» της φύσης (Μπιτσάκης, 1997, 50).

Από το δίπολο φύση-πολιτισμός στην Ανθρωπολογία της φύσης

Στον χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, η αντίστιξη φύση – άνθρωπος εκφράζεται μέσω του δίπολου φύση – πολιτισμός. Η Κοινωνική Ανθρωπολογία, βασισμένη σε εθνογραφικά παραδείγματα, διερεύνησε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι γνωρίζουν και σκέφτονται τον φυσικό κόσμο, κατανοούν τη θέση τους σε σχέση με αυτόν τον κόσμο, και ερμηνεύουν τους ρόλους και τις ευθύνες τους σε σχέση με άλλα όντα στον κόσμο, μέσω πολλαπλών και διαφορετικών συνδηλώσεων (Κουραβέλος, 2009).

Σήμερα, η εθνογραφική και θεωρητική βιβλιογραφία αμφισβητεί τι μπορεί να εννοούν οι άνθρωποι όταν μιλούν για τη φύση, συμπεριλαμβανομένης της ανθρώπινης φύσης (Descola & Pálsson, 1996), συγκροτώντας και οργανώνοντας, με βάση και τη γνώση τους για τη φύση, κοινωνικο-κοσμολογικές συλλογικότητες, τα κυρίαρχα καθεστώτα γνώσης και δράσης και τα όρια ταυτότητας και ετερότητας (Descola, 2001; Descola, 2012; Rival, 2012).

Η οικολογική και περιβαλλοντική προσέγγιση η οποία εντάσσει τους ανθρώπους στο πλαίσιο μιας ενεργητικής εμπλοκής με τα συστατικά του περιβάλλοντός τους (χλωρίδα, πανίδα, τοπίο), εξηγεί με μη διχοτομικούς όρους (φύση – πολιτισμός) την πολιτισμική ποικιλότητα, μέσα από την ποικιλία των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται και ενσωματώνονται στον ανθρώπινο οργανισμό, διαμέσου της πρακτικής και της εκπαίδευσης (Ingold, 2000).

Η έρευνα σήμερα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην υποκειμενικότητα και τη δράση των οργανισμών, η ζωή των οποίων εμπλέκεται με αυτήν των ανθρώπων (Kirksey & Helmreich, 2010), όπως, για παράδειγμα, οι σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και φυτών (Archambault, 2016), μυκήτων και μανιταριών (Tsing, 2012), βακτηρίων και άλλων μικροοργανισμών, μέσα και έξω από το ανθρώπινο σώμα (Lynteris, 2017; Paxson & Helmreich, 2014; Helmreich, 2014). Εθνογραφίες και μελέτες δείχνουν, τέλος, πως οι ανησυχίες για το μέλλον του φυσικού κόσμου (εξαφάνιση ειδών, κλιματική αλλαγή κ.λπ.) καθορίζουν ανθρώπους και κοινότητες όσον αφορά τον τρόπο που χτίζουν και οργανώνουν τις ζωές τους (Dow, 2016; Lockyer & Veteto, 2013).

Η οπτική της περμακουλτούρας

Το πώς φανταζόμαστε τη σχέση ανθρώπου – φύσης εμπλέκεται βαθιά σε μερικά από τα ερωτήματα που πρέπει όλοι τώρα να αντιμετωπίσουμε. «Δουλεύουμε με τη Φύση ή εναντίον της;» αναρωτιέται ο/η συντάκτης της παρουσίασης του μαθήματος «Ανθρωπολογία της Φύσης» στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης[1].

Επιλέχθηκε η παραπομπή στο curriculum του μαθήματος «Ανθρωπολογία της φύσης» του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης γιατί, θέτοντας το ως άνω ερώτημα, χρησιμοποιεί την αντίστοιχη εμφατική πρόταση της περμακουλτούρας (Mollison, 1998, 15), η οποία, ας σημειώσουμε, έχει ως γενέθλιο τόπο την Αυστραλία.

Η περμακουλτούρα ως σύστημα δημιουργήθηκε από τον Bill Mollison και τον David Holmgren τη δεκαετία του 1970, για να περιγράψει ένα ενιαίο, εξελισσόμενο σύστημα πολυετών δέντρων και αυτοσυντηρούμενων φυτών και ζώων, χρήσιμων στον άνθρωπο. Ένας εκ των βασικών στόχων της περμακουλτούρας είναι ο σχεδιασμός οικοσυστημάτων ώστε να εξασφαλίζουν στον άνθρωπο και στα ζώα του τροφή, ενέργεια, ασφάλεια και τις υπόλοιπες υλικές και μη ανάγκες του με βιώσιμο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη και συνυπολογίζοντας την άγρια χλωρίδα και πανίδα και τις ανάγκες αυτών (Powers, 2015, 6).

Οι καταστατικές αρχές που εκφράζει το κίνημα της περμακουλτούρας είναι της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού με τη φύση, της παρατεταμένης και προσεκτικής παρατήρησης και όχι της παρατεταμένης και άλογης δράσης, της προσέγγισης των ζωντανών συστημάτων για όλες τις λειτουργίες τους και όχι μόνο για την απόδοση ενός και μοναδικού προϊόντος από αυτά, και της διαχείρισης των οικοσυστημάτων με τρόπο που να τους επιτρέπει να εκδηλώνουν την ίδια τους την εξέλιξη (Mollison, 1998, 1-6) .

Οι τρεις ηθικές αρχές που θέτει το κίνημα της περμακουλτούρας σήμερα (φροντίδα για τη φύση, φροντίδα για τον άνθρωπο, αναδιανομή του πλεονάσματος), σε μεγάλο βαθμό αποτυπώνουν την αντίληψή της για τη σχέση ανθρώπου – φύσης και το πώς αυτή επηρεάζει, μέσω της παραγωγής, τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο άνθρωπος αναγορεύεται σε ένα είδος φροντιστή του πλανήτη, ένα είδος κηπουρού – δασονόμου προς αμοιβαίο όφελος φύσης και ανθρώπου (Holmgren, 2015; Veteto & Lockyer, 2013).

Άνθρωπος και φύση στα προγράμματα σπουδών

Επικεντρώνουμε την παρούσα ανακοίνωση στα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος (Α'-Δ'), Γεωγραφίας και Φυσικών (Ε', Στ'), παρόλο που στοιχεία του ενδιαφέροντός της θα μπορούσαν να ανιχνευτούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ το, θεωρητικά, «καθ' ύλην» αναλυτικό πρόγραμμα του Προγράμματος Σπουδών του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε.Α.Α.), αξίζει να μελετηθεί αυτόνομα[2]. Όσον αφορά την παρούσα ανακοίνωση, μελετήθηκαν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων από τη σκοπιά των θεωρητικών προσεγγίσεων που παρατέθηκαν στην αρχή αυτής της ανακοίνωσης. Για πρακτικούς λόγους, εδώ παρατίθενται ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα, τα οποία σχολιάζονται και αναλύονται.

Μελέτη Περιβάλλοντος: Η φύση ως αντι-κείμενο του ανθρώπου

Μελετώντας του Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος (Φ.Ε.Κ. 3023,8/5/2023τ.β'), υπό το πρίσμα που προαναφέραμε, υποστηρίζουμε ότι αναπαράγει δυϊσμούς, με πρωτεύοντα αυτόν του Φύση – Άνθρωπος. Το τοπίο στο κείμενο παρουσιάζεται αποκομμένο από σχέσεις των στοιχείων του (έδαφος, ζωή, ροές ενέργειας), ενώ η

1. https://handbook.unimelb.edu.au/2018/subjects/anth30009
2. https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2022/06/FEK-2022-Tefxos-B-02820.pdf)

«φύση» παρουσιάζεται στατικά – θετικιστικά, ως αντι-κείμενο του ανθρώπου. Η φύση είναι οντολογικά απέναντι από τον άνθρωπο. *«Η Μ.Π σκοπεύει να υποστηρίξει τους /τις μαθητές/μαθήτριες ώστε (…) να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα του γήινου οικοσυστήματος και να συμβάλλουν στην προστασία του»* (ο.π., 31212). Είναι ξεκάθαρη, νομίζω, η αλλοτριωτική διάσταση ενός τέτοιου σκοπού, όμως ταυτόχρονα η ανάδειξη αυτής της διάστασης καθίσταται πολύ δύσκολη, αφού διαχέεται μέσα σε αφηρημένες και κοινότοπες διαπιστώσεις.

Είναι ανθρωποκεντρικό, με την έννοια ότι τα πάντα εξαρτώνται από τη δράση και την ηθική στάση του ανθρώπινου πόλου έναντι του πόλου της φύσης. Π.χ., *«Να εντοπίζουν προβλήματα στο περιβάλλον του τόπου τους που σχετίζονται με παρεμβάσεις του ανθρώπου»* (ο.π, 31217). Άραγε, δεν υπάρχουν παραδείγματα για το αντίστροφο; Μια έκρηξη ηφαιστείου δεν δημιουργεί προβλήματα στο περιβάλλον;

Την ίδια στιγμή, ο άνθρωπος εμφανίζεται ως εξωτερικός παρατηρητής. Το πρόγραμμα καλεί τα παιδιά:*« Να αναφέρουν τους κανόνες για το πώς μεταχειριζόμαστε ζωντανά όντα (δεν τα πειράζουμε ποτέ, δεν τα πατάμε ποτέ, δεν τα αγγίζουμε ποτέ, απλώς τα παρατηρούμε από απόσταση»* (ο.π., 31223). Οι μαθητές και οι μαθήτριες, από μέτοχοι – κάτοικοι του κόσμου εκπίπτουν σε απλούς παρατηρητές.

Στο κείμενο ξεκάθαρα αναπαράγεται η αντίληψη που διέτρεχε και το ΑΠΣ – ΔΕΠΣ της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του 2009 (Σγατζός2022) για το «ενιαίο της ανθρωπότητας» σε επίπεδο ευθυνών, αποφάσεων και συνεπειών. Οι μαθητές καλούνται *«να συγκρίνουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά του τόπου τους με τον τρόπο ζωής και τις δραστηριότητες των ανθρώπων»* (Φ.Ε.Κ. 3023,8/5/2023τ.ß', 31212) και *«να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικά και οικονομικά βιώσιμου και δίκαιου κόσμου μέσω της ενεργού πολιτειότητας»* (ο.π.,31212), θαρρείς και είναι ίδια η ζωή σε ένα ορεινό σαλέ του Νταβός με τον Μικρό Κέχρο της ορεινής Ροδόπης.

Τέλος, στο πρόγραμμα θα συναντήσει κανείς μια ρητή, δημοσιογραφικού τύπου καταγραφή των προβλημάτων, όπως, π.χ., *«Να ερευνούν τις ανθρώπινες δραστηριότητες οι οποίες έχουν θετικές και αρνητικές επιδράσεις στον πλανήτη»* (ο.π., 31235). Απουσιάζει κάθε προτροπή ώστε να αναδυθούν μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, οι αιτίες και τα αποτελέσματα αυτών των «θετικών και αρνητικών επιδράσεων».

Γεωγραφία: Η φύση μέσα από τον φακό της ανάπτυξης

Η ίδια ρητή προσέγγιση παρουσιάζεται και στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας (ΦΕΚ 2259, 6/4/2023, τ. ß΄). Και στη Γεωγραφία, όπως και στη Μελέτη Περιβάλλοντος, ο άνθρωπος (γενικά) παρουσιάζεται ως διαχειριστής μέσα σε ένα πλαίσιο όπου η «διαχείριση» είναι το παν. *«Η σημασία του γλυκού νερού στη ζωή των ανθρώπων. Κίνδυνοι από την κακή διαχείριση»* (ο.π., 22741). Κουβέντα για τα εκατομμύρια ανθρώπων (ειδικά) που δεν έχουν πρόσβαση σε γλυκό πόσιμο καθαρό νερό, ενώ την ίδια στιγμή δισεκατομμύρια κυβικά ξοδεύονται για να ποτίζονται γήπεδα γκολφ, loans των αμερικανικών προαστίων, ρυπαίνονται και μολύνονται από βιομηχανίες. Η λέξη «διαχείριση» μάλλον συσκοτίζει τα πράγματα, αναδεικνύοντας ως εύκολη προσέγγιση τον «περιβαλλοντισμό» και τον «προστατευτισμό».

Και εδώ είναι φανερή η ατομοκεντρική αντίληψη. Το άτομο, το πρόσωπο τίθεται ως βάση της μελέτης του κόσμου. *«…η μελέτη των εννοιών του χώρου και των φαινομένων που συμβαίνουν σε αυτόν ξεκινάει από τη μικρή χωρική κλίμακα (προσωπική) και εκτείνεται μέχρι τις μεγάλες χωρικές κλίμακες (εθνικές και παγκόσμιες)*(ο.π., 22739). Μπορεί η ατομική εμπειρία να είναι για όλους/ες μας πολύτιμο εργαλείο αφόρμησης για τη διδασκαλία ενός αντικειμένου, όμως, πολύ φοβάμαι, εδώ οι συντάκτες του κειμένου δεν εννοούν αυτό αλλά αντιμετωπίζουν τον κόσμο ως μια απλή μετάβαση από το μερικό στο γενικό. Μάλιστα, χρησιμοποιούν και τον όρο «κλίμακα». Άλλο να λες ότι η εμπειρία είναι η αφόρμηση της μελέτης του κόσμου (που ενδέχεται να αναιρεθεί στην πορεία), και άλλο να τη θεωρείς το απαραίτητο πρώτο σκαλοπάτι. Το σκυλάκι του εμπειρισμού περνά κάτω από τα πόδια των συντακτών του προγράμματος, για να παραφράσουμε τον Αλτουσέρ, αποκαλύπτοντας τη θετικιστική τους προσέγγιση.

Σε ένα άλλο επίπεδο, είναι φανερή η απουσία των δυναμικών σχέσεων, της διαλεκτικής των όντων. Η σχέση τους περιορίζεται στην «αλληλεπίδραση» και την «αλληλεξάρτηση*». «Να συσχετίσουν (…) τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος»* (ο.π, 22740). Πρώτα από όλα, πού είναι τα όρια του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος; Ποιο είναι το ιστορικό όριο; Η στέπα της Ανατολίας είναι φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον; Οι εκτεταμένες δεντδοφυτεύσεις και τα δάση που δημιουργούνται από το κινεζικό κράτος, τι είναι; Και εδώ, όπως στο ζήτημα της διαχείρισης, στην ουσία φύση και άνθρωπος τοποθετούνται στους δυο πόλους μιας σχέσης σαν να είναι δύο μαγνητικοί πόλοι που είτε μονοσήμαντα θα απωθούνται, είτε θα έλκονται. Η σημερινή

συζήτηση περί «Ανθρωπόκαινου», χωρίς απαραίτητα να ενσωματώνεται ο όρος ως αναλυτική κατηγορία του προγράμματος, θα μπορούσε να του δώσει μια πιο δυναμική οπτική (Πέρρος, 2022; Foster, 2023).

Στο πρόγραμμα δεν γίνεται προσπάθεια να δοθεί καμιά εξήγηση: τα πράγματα είναι έτσι που είναι. Ας δούμε, για παράδειγμα, τη θεματική ενότητα του κλίματος, όπου στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τονίζεται: *«Να διακρίνουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος…»* (ΦΕΚ 2259, 6/4/2023, τ. β΄, 22746). Οι αιτίες μετατρέπονται σε «παράγοντες», και αυτό τελικά δείχνει απουσία εξηγητικού πλαισίου. Τα παιδιά στην Ε΄ τάξη λίγα θα καταλάβουν ….για το γεωγραφικό πλάτος της χώρας μας αν δεν έχουν διδαχθεί για την κλίση της γης, κάτι που θα γίνει του χρόνου και τελείως ασύνδετα (ελπίζουμε να δούμε τη σύνδεση στα εγχειρίδια που θα υπηρετούν το πρόγραμμα). Και από την άλλη πλευρά, πώς θα απαντηθεί το γιατί επηρεάζουν αυτοί οι παράγοντες και όχι άλλοι;

Οι όροι «τεχνοκρατισμός» και «οικονομισμός» σίγουρα θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν το πρόγραμμα. Η κομβική έννοια εδώ είναι η αειφορία. Μπορεί να είναι βγαλμένη μέσα από την παράδοση μιας φιλικής προς το περιβάλλον προσέγγισης αλλά ξεκάθαρα χρησιμοποιείται υπό το πρίσμα της περιβόητης πράσινης ανάπτυξης. Τα παιδιά καλούνται *«να αναπτύξουν δεξιότητες κινδύνων γνωρίζοντας φυσικές καταστροφές, καθώς και προστασίας του περιβάλλοντος στα πλαίσια της αειφόρου ανάπτυξης»* (ο.π., 22740). Εν προκειμένω, οι περίφημες δεξιότητες αντιμετωπίζονται τελείως τεχνοκρατικά, προς έναν, σε τελευταία ανάλυση, οικονομικό στόχο. Όσα επίθετα και αν του βάλουμε, το ουσιαστικό είναι το ουσιαστικό. Η ανάπτυξη. Ένας όρος οικονομικός και, σε τελική ανάλυση, ο φακός μέσα από τον οποίο καλούνται οι μαθητές να δουν την όποια φύση.

Φυσικά: Δημιουργία σε τελευταία ανάλυση

Το αναλυτικό πρόγραμμα των Φυσικών (Φ.Ε.Κ. 3056,9/5/2023τ.β') ακολουθεί την «παράδοση» στην αναφορά ή μη της εξέλιξης της ζωής. Η Εξέλιξη δεν εμφανίζεται πουθενά στο αναλυτικό πρόγραμμα. Μάλιστα, χάθηκε και η νύξη για την κινητήρια δύναμή της, τη φυσική επιλογή, που υπάρχει στο σημερινό εγχειρίδιο της Στ'. Αντίθετα, στα θεματικά πεδία (ο.π., 31673) αναφέρεται σε «Δημιουργία του Σύμπαντος». Εφόσον, λοιπόν, το σύμπαν «δημιουργήθηκε» (από ποιον;), εύκολα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι και η ζωή «δημιουργήθηκε». Όλη η υπόλοιπη εξελικτική πορεία, από το DNA, στο κύτταρο και από εκεί στους πολυκύτταρους οργανισμούς, στους οποίους συγκαταλέγεται και ο άνθρωπος, παραμένουν πλίνθοι και κέραμοι ατάκτως ερριμμένοι, αφού απουσιάζει η συγκολλητική ουσία που θα τα ενώνει. Μένει μόνο η «Δημιουργία» ως αρχή των πάντων!

Και εδώ ο άνθρωπος -γενικά- επιδρά στα οικοσυστήματα, φέρνει την κλιματική αλλαγή/κρίση, καθώς και την κρίση της βιοποικιλότητας, όπως και ο άνθρωπος -γενικά- υπόκειται στις επιδράσεις της κλιματικής αλλαγής. Το πρόγραμμα ζητά από τα παιδιά*: «Να αναφέρουν τις κυριότερες από τις επιδράσεις της κλιματικής αλλαγής/κρίσης στον πλανήτη μας και στον άνθρωπο»* (ο.π., 31685). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως σειρά του Netflix ανεξιχνίαστων εγκλημάτων. Ούτε κίνητρα, ούτε ένοχοι…

Συμπερασματικά…

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα υπό εξέταση Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών:

Αναπαράγουν τον κλασικό δυισμό φύση/άνθρωπος, κατατάσσοντας ανθρώπους, έμβια όντα και άβιο περιβάλλον, ταξινομώντας τα στις δύο πλευρές του δίπολου, περιορίζοντας τη σχέση τους σε μια μηχανιστική και όχι διαλεκτική αλληλεπίδραση.

Είναι ανθρωποκεντρικά, με την έννοια της ταύτισης του ανθρώπου, γενικά, όχι με το ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένο υποκείμενο, ατομικό ή συλλογικό, αλλά με το άτομο ως οικονομική μονάδα. Ο άνθρωπος ως ανθρωπότητα εμφανίζεται ως ομογενής ενιαία κατηγορία με ενιαία συμφέροντα, σε σχέση με τη φύση, και απλά οι συντάκτες του προγράμματος καλούν σε «σωστή» διαχείριση.

Ο άνθρωπος ως υποκείμενο παρουσιάζεται, είτε ρητά είτε διά των συμφραζομένων, ως παρατηρητής και όχι ως δρων, ενώ η φύση ως παθητική α-ιστορική κατηγορία, αποτέλεσμα εν τέλει μιας δημιουργίας, και όχι ως αυτορυθμιζόμενο σύστημα από τους φυσικούς νόμους (η απουσία τη Εξέλιξης της ζωής πέρα από την ξεκάθαρα ιδεολογική αιτία της, καθιστά εμφανέστερη την παραπάνω διαπίστωση).

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα παρουσιάζονται με ρηχό, δημοσιογραφικό τρόπο, με την έννοια ότι απουσιάζουν παντελώς τα αίτια, το ποιος ειδικά τα προκαλεί (ο ένοχος), το γιατί (το κίνητρο), καθώς και το αποτέλεσμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Archambault, J. S. (2016). Taking love seriously in human-plant relations in Mozambique: Toward an anthropology of effective encounters. *Cultural Anthropology, 31*(2), 244–271.

Au, W. (2012). *Education, Consciousness and the Politics of Knowing*. New York: Routledge.

Becker, M. (2016). *The Permaculture Classroom: A Systems-Based Approach*, Edutopia, https://www.edutopia.org/blog/permaculture-classroom-systems-based-approach-michael-becker (ημερομηνία πρόσβασης: 23/10/2022).

Beckie, M., Berezan, R. (2017). Engaging with Cuba's permaculture movement through transformative learning. In People's Knowledge Editorial Collective (Eds). *Everyday Experts: How people's knowledge can transform the food system Reclaiming Diversity and Citizenship Series*. Coventry: Coventry University, 203–218.

Clifford, J., Marcus, G. (eds.) (1986). *Writing culture: The poetics and politics of Ethnography*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.

Descola, P. (2001). *Anthropology of Nature: Inaugural lecture delivered on Thursday 2 March 2001*. New edition [online]. Paris: Collège de France, 2014 http://books.openedition.org/cdf/3627 (ημερομηνία πρόσβασης: 28/1/2024)

Descola, P. (2012). *Beyond nature and culture Forms of attachment*, μεταφ. Lloyd J., στο *Journal of Ethnographic Theory, 2*(1), 447–471.

Descola, P., Pálsson G., (1996). *Nature and Society. Anthropological perspectives*. London, New York: Routledge.

Dow, K. (2016). *Making a Good Life. An Ethnography of Nature, Ethics and Reproduction*. Princeton University Press.

Foster, J.B. (2023). Μαρξισμός και οικολογία: Κοινό λεξιλόγιο μιας μεγάλης μετάβασης, μτφρ. Παναγιωτοπούλου – Νίκα, Λ., *Τετράδια Μαρξισμού*, *16*, 47-60.

Gruenewald, D.A. (2004). A Foucauldian analysis of environmental education: toward the socioecological challenge of the Earth Charter. *Curriculum Inquiry*, *34*(1), 71–107.

Helmreich, Stefan (2014). *Homo microbis: The Human Microbiome, Figural, Literal, Political*. Thresholds, *42*, 52-59.

Holmgren, D. (2015). *Permaculture Principles & Pathways Beyond Sustainability*, Μτφρ. Παραθυρόφυλλος, Φ. Αθήνα: Ομάδα Μετάβασης Ακαδημία Πλάτωνος.

Ingold, Tim 2000 (2016). *Η αντίληψη του περιβάλλοντος. Δοκίμια για τη διαβίωση, την κατοίκηση και τις δεξιότητες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Kahn, R. (2003). Paulo Freire and eco-justice: Updating Pedagogy of the Oppressed for the age of ecological calamity. *Freire Online, A Journal of the Paulo Freire Institute*/UCLA.

Kirksey, E., Helmreich, S. (2010). The emergence of multispecies ethography. *Cultural Anthropology*, *25*(4), 545-576.

Kyburz-Graber, R., Hofer, K., Wolfensberger, B. (2006). Studies on a socio-ecological approach to environmental education – a contribution to a critical position in the education for sustainable development discourse. *Environmental Education Research*, *12*(1), 101–114.

Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning.* State Education and Environment Roundtable, Poway, CA.

Lockyer, J., Veteto, J. R. (2013). Environmental Anthropology. Engaging Ecotopia Bioregionalism, Permaculture, and Ecovillages (eds.). *Environmental Anthropology*, *17*. New York - Oxford: Berghahn.

Lynteris, C. (2017). Zoonotic diagrams: mastering and unsettling human-animal relations. *Journal of Royal Anthropological Institute*, *23*, 463-485.

Mollison, B. (1998). *Permaculture: A Designers' Manual*. Berkeley: Ten Speed Press.

Paxson, H., Helmreich, S., (2014). The perils and promises of microbial abundance: Novel natures and model ecosystems, from artisanal cheese to alien seas. *Social Studies of Science*, *44*(2), 165-193.

Powers, M. (2015). *The Permaculture Student*, PowersPermaculture123.

Rival, L. (2012). *The materiality of life. Revisiting the anthropology of nature in Amazonia*, Indiana 29, 127-143.

Tsing, A. (2012). Unruly edges. Mushrooms as companion species. *Environmental Humanities*, *1,* 141-154.

Veteto, J.R., Lockyer, J. (2013). Environmental Anthropology, Engaging Permaculture Moving Theory and Practice Toward Sustainability, στο Lockyer, J., Veteto, J.R. (eds.), *Environmental Anthropology. Engaging Ecotopia Bioregionalism, Permaculture, and Ecovillages Environmental Anthropology*, 17. New York - Oxford: Berghahn, 97-113.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.

Ένγκελς, Φ. (1975). Ο ρόλος της εργασίας στη μεταμόρφωση του πιθήκου σε άνθρωπο, στο *Μελέτες και άρθρα* (Α') Αθήνα: Μπάυρον.

Ένγκελς, Φ. (1991). *Η διαλεκτική της φύσης*, Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Κουραβέλος, Θ. (2009). *Κοινωνίες μοιράσματος. Οι σύγχρονοι απλοί τροφοσυλλέκτες*. Θεσσαλονίκη: Πολιτειακές εκδόσεις.

Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός αναστοχασμός: Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2020, 112-128.

Λιοδάκης, Γ. (1997). Η σχέση ανθρώπου – φύσης και η ιστορική σημασία της εργασιακής θεωρίας της αξίας, στο *Ουτοπία*, τ. 26, 79-106. Αθήνα: Στάχυ.

Μαρξ, Κ. (1974). *Χειρόγραφα 1844*, Αθήνα: Διεθνής βιβλιοθήκη.

Μπιτσάκης, Ε. (1997). Οικολογία: Μια μαρξιστική προσέγγιση, στο *Ουτοπία*, τ. 26, 23-52. Αθήνα: Στάχυ.

Πέρρος, Φ. (2022). Προσέγγιση της σχέσης ανθρώπου – περιβάλλοντος μέσα από την κοινωνική πρακτική. *Κρίστη*, 12, 101-130.

Σγατζός, Α. (2022). Μανιταρολάνδη: Διδάσκοντας την πολιτική χειραφέτηση μέσα από ένα περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό σενάριο, στο Γρόλλιος Γ., Κατσιαμπούρα Γ., Ντρενογιάννη Ε., Σκορδούλης Κ., *Η Κριτική Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Προπομπός, 376 - 380.

Σγατζός, Α., Τσιομπάνος Κ. (2022). Περμακουλτούρα: Ένα χρήσιμο εργαλείο για την Κριτική Παιδαγωγική, στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023), *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση»*, 583-594. http://www.eled.auth.gr (ημερομηνία πρόσβασης 28/4/2024).

Ρευστός ρατσισμός σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: προτάσεις κριτικού γραμματισμού

Ειρήνη Σκούρα
Υποψήφια διδακτόρισσα, Πανεπιστήμιο Πατρών
eirskour@gmail.com

Βάσια Τσάμη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
tsamibasil@gmail.com

Αργύρης Αρχάκης
Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
archakis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε ενδεικτικές προτάσεις κριτικού γραμματισμού με βάση χιουμοριστικά κείμενα που αναφέρονται σε μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς. Ειδικότερα, εστιάζουμε σε δύο ανέκδοτα τα οποία, αν και έχουν αντιρατσιστική πρόθεση, καταλήγουν να προωθούν ρατσιστικές απόψεις. Στόχος των προτάσεών μας είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η συνύπαρξη του αντιρατσισμού με τον ρατσισμό φέρνει στην επιφάνεια τον *ρευστό ρατσισμό*, ο οποίος λειτουργεί υπόρρητα και καλυμμένα σε σχέση με τον καταφανή ρατσισμό. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση ότι τα «αντιρατσιστικά» ανέκδοτα, μέσα από έναν φαινομενικά αθώο τρόπο, (ανα)παράγουν ρατσιστικές αντιλήψεις, όπως η υποτίμηση και η αφομοίωση των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αμφισβητούν αυτές τις φυσικοποιημένες αντιλήψεις και να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας, προωθώντας απόψεις και πρακτικές αντίπαλες προς τον ρατσισμό.

ABSTRACT

In this article we present indicative critical literacy proposals based on humorous texts about immigrant-refugee populations. In particular, we focus on two jokes which despite their anti-racist intention, end up promoting racist views. Theaimof these teaching proposals is for students to realize that the coexistence of anti-racism and racism in the same text leads to the emergence of*liquid racism*, which operates implicitly and covertlyin relation to the overt racism. Specifically, students couldbecome aware that "anti-racist" jokes, via a seemingly innocent way, (re)produce racist standpoints, such as the deprecation and assimilation of immigrant-refugee populations in a seemingly innocuous way. The ultimate goal is for students to question these naturalized standpointsand actively participate in aneffort to transform social reality bypromoting views and practices antagonistic to racism.

Εισαγωγή[1]

Τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy, βλ. Vasquez, 2017) αποτελεί (ή τουλάχιστον επιδιώκεται να αποτελεί) έναν από τους βασικούς διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος. Ο κριτικός γραμματισμός, ως εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, αποσκοπεί στο να συνειδη-

1. Το άρθρο αυτό βασίζεται στο Tsami et al. (2024) και εντάσσεται στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση (TRACE/HFRI-FM17-42)» το. οποίο έχει υλοποιηθεί με χρηματοδότηση από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (2019-2023).

τοποιήσουν οι μαθητές/τριες τον ρόλο που διαδραματίζουν τα κείμενα στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και να καταστούν ικανοί/ές να ανιχνεύουν τις ανισότητες που (συχνά με υπόρρητο τρόπο) διαιωνίζονται μέσω των κειμένων αυτών. Με άλλα λόγια, ένας βασικός στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση ότι τα κείμενα συχνά προωθούν, συγκαλύπτουν ή/και αποσιωπούν φαινόμενα κοινωνιογλωσσικών διακρίσεων, όπως ο ρατσισμός προς διάφορες μεταναστευτικές-προσφυγικές ομάδες (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, 193; Fairclough, 1995, 217).

Τέτοιου είδους ρατσιστικές διακρίσεις αντανακλώνται συχνά σε χιουμοριστικά κείμενα, τα οποία, μέσα από έναν διασκεδαστικό και φαινομενικά «αθώο» τρόπο, προβάλλουν «σοβαρές» πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (Tsakona, 2019, 112). Τα κείμενα αυτά μπορεί να στιγματίζουν και να «δαιμονοποιούν» απροκάλυπτα διάφορους μειονοτικούς (π.χ. μεταναστευτικούς, προσφυγικούς) πληθυσμούς (Archakis & Tsakona, 2019; Archakis & Tsakona, 2021). Οι ρατσιστικές αντιλήψεις ενδέχεται να εμφιλοχωρούν με έναν έμμεσο τρόπο, ακόμα και σε χιουμοριστικά κείμενα που εκ πρώτης όψεως φαίνεται να έχουν αντιρατσιστικές προθέσεις (Tsakona, 2019; Τσάμη κ.ά., 2021). Στην περίπτωση αυτή, τα χιουμοριστικά κείμενα καταλήγουν να συστεγάζουν τον αντιρατσιστικό και τον ρατσιστικό λόγο, αναπαράγοντας ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, τον *ρευστό ρατσισμό* (liquid racism, Weaver, 2016).

Στόχος μας, λοιπόν, στο παρόν άρθρο είναι να παρουσιάσουμε ενδεικτικές προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο τα χιουμοριστικά κείμενα που εμπεριέχουν στοιχεία ρευστού ρατσισμού θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εστιάζουμε σε δύο φαινομενικά αντιρατσιστικά ανέκδοτα, τα οποία αναφέρονται σε μεταναστευτικά-προσφυγικά θέματα. Ακολουθώντας το παιδαγωγικό *μοντέλο των πολυγραμματισμών* (multiliteraciesmodel, Kalantzis & Cope, 2012), απώτερος στόχος μας είναι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να αναλύουν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους στον φαινομενικά αντιρατσιστικό χιουμοριστικό λόγο εξακολουθεί να αναπαράγεται ο ρατσιστικός λόγος.

Θεωρητικό πλαίσιο

(Αντι)ρατσιστικός λόγος και ρευστός ρατσισμός

Ο ρατσιστικός λόγος προωθεί κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων που βασίζονται σε αρνητικά φορτισμένες αναπαραστάσεις για τον/την Άλλο/η και φυσικοποιούν την προνομιακή θέση του πλειονοτικού «εμείς» (van Dijk, 2008, 103). Οι πρακτικές αυτές εκδηλώνονται συχνά στα δυτικά έθνη-κράτη με στόχο τη διατήρηση της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας, καθώς και τη διασφάλιση της εσωτερικής τους ομοιογένειας. Συνεπώς, ο ρατσιστικός λόγος συνιστά βασικό ομογενοποιητικό εργαλείο του έθνους-κράτους, αποκλείοντας ή αφομοιώνοντας τον/την Άλλον/η στη βάση της ρατσιστικής του/της απαξίωσης. Ο αποκλεισμός, ως ακραία εκδοχή του ρατσιστικού λόγου, επιδιώκει την εκδίωξη των μεταναστευτικών-προσφυγικών πληθυσμών από τη χώρα υποδοχής. Η αφομοίωση, ως καλυμμένη μορφή του ρατσιστικού λόγου, ωθεί τις μεταναστευτικές-προσφυγικές ομάδες να υιοθετήσουν τις αξίες της πλειονοτικής κοινότητας, απεμπολώντας τα στοιχεία που σηματοδοτούν την ετερότητά τους (Αρχάκης, 2020, 53-54).

Βέβαια, η καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων κατά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο ανέπτυξε αντιστάσεις προς τον ρατσιστικό λόγο, οδηγώντας στην ανάδυση του *αντιρατσιστικού λόγου* (van Dijk, 2021, 4-5). Ο αντιρατσιστικός λόγος υπερασπίζεται «κάθε θεωρία και/ή πρακτική που επιδιώκει να αμφισβητήσει, να μειώσει ή να εξαλείψει τις εκδηλώσεις ρατσισμού στην κοινωνία» (O'Brien, 2009, 501). Προωθεί, δηλαδή, μία αντίληψη για την κοινωνία που στηρίζεται στην αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και στον αμοιβαίο σεβασμό (Anthias & Lloyd, 2002, 16).

Στη βάση των παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι ο αντιρατσιστικός και ο ρατσιστικός λόγος βρίσκονται σε μια *ιδεολογική αντιπαράθεση* (ideological debate, Blommaert, 1999, 9), καθώς ο καθένας επιχειρεί να αναπαραστήσει πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας με διαφορετικό τρόπο. Ωστόσο, η αντιπαράθεση των λόγων αυτών συχνά δεν εμποδίζει την κειμενική τους συνύπαρξη, από την οποία αναδεικνύεται ένα υπόρρητο είδος ρατσισμού, ο *ρευστός ρατσισμός* (liquid racism, Weaver, 2016). Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις, ο ρατσισμός παρεισφρέει σε αντιρατσιστικά περικείμενα και διαμορφώνει αμφισημίες που δυσχεραίνουν τον εντοπισμό και τον περιορισμό του. Ο αντιρατσιστικός λόγος μπορεί δηλαδή, φαινομενικά, να προωθεί τη γλωσσική, την πολιτισμική και την κοινωνική ποικιλομορφία, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να διαποτίζεται από ρατσιστικές θέσεις (βλ. Αρχάκης κ.ά., 2023).

Χιούμορ και ρευστός ρατσισμός

Ο ρευστός ρατσισμός συχνά προωθείται μέσω των χιουμοριστικών αναπαραστάσεων των μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων, καθώς η ευχάριστη διάσταση του χιούμορ συμβάλλει στη συγκάλυψη των ρατσιστικών μηνυμάτων. Για να διερευνήσουμε πώς αναδύεται το χιούμορ σε κείμενα ρευστού ρατσισμού, αξιοποιούμε τη *Γενική*

Θεωρία για το Γλωσσικό Χιούμορ (Attardo, 1994; Attardo, 2001; Attardo, 2020). Η συγκεκριμένη θεωρία προσεγγίζει το χιούμορ ως *ασυμβατότητα* (incongruity) ανάμεσα σε αυτό που περιμένουμε να συμβεί και σε αυτό που τελικά συμβαίνει (Attardo, 1994, 1-10). Η αντίθεση αυτή ανάμεσα στο αναμενόμενο και στο μη αναμενόμενο ονομάζεται *γνωσιακή αντίθεση* (script opposition). Όταν το κείμενο εμπεριέχει μόνο μία γνωσιακή αντίθεση που βρίσκεται στο τέλος του κειμένου, γίνεται λόγος για *ατάκα* (punchline). Όταν το κείμενο εμπεριέχει μία ή περισσότερες γνωσιακές αντιθέσεις που εντοπίζονται σε οποιοδήποτε σημείο του κειμένου (εκτός του τέλους), γίνεται λόγος για *χιουμοριστικές φράσεις* (jablines). Από την ανάλυση των χιουμοριστικών εκφωνημάτων και της ασυμβατότητας που εμπεριέχουν, αναδύεται ο *χιουμοριστικός στόχος* (target), δηλαδή το πρόσωπο ή η ομάδα σε βάρος του/της οποίου/ας στρέφεται το χιούμορ (Attardo, 1994; 224-225, Attardo, 2001, 23-24, 29, 82-83; Attardo, 2020, 144-147).

Μέσα από την ανατροπή του προσδοκώμενου, το χιούμορ αναδεικνύει ορισμένους ρητούς ή άρρητους *λόγους* (discourses), με βάση τους οποίους προσδιορίζονται η κανονικότητα και η απόκλιση. Το χιούμορ που ενισχύει τον ρατσιστικό λόγο χαρακτηρίζεται ως *ρατσιστικό χιούμορ* (βλ. Weaver, 2016). Πρόκειται για το χιούμορ που στοχοποιεί τον/την Άλλο/η, αναπαριστώντας τον/την είτε ως «κατώτερο/η» πολιτισμικά, είτε ως «απειλή» και «εθνική εισβολή» (Archakis & Tsakona, 2019; Archakis & Tsakona, 2021). Από την άλλη πλευρά, το χιούμορ που στοχεύει στην ενίσχυση του αντιρατσιστικού λόγου χαρακτηρίζεται ως *αντιρατσιστικό χιούμορ* (Weaver, 2016, 123, 133). Στις περιπτώσεις αυτές, το χιούμορ στοχοποιεί τις ρατσιστικές συμπεριφορές ως ασύμβατες στο πλαίσιο ενός πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Tsakona, 2019, 123). Το αντιρατσιστικό χιούμορ μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάδυσης του ρευστού ρατσισμού, όταν, παρά την αντιρατσιστική του πρόθεση, καταλήγει στην επιβεβαίωση και ενίσχυση των ρατσιστικών αντιλήψεων (Weaver, 2016; Tsakona, 2019; Τσάμη κ.ά., 2021).

Ανέκδοτα, ρευστός ρατσισμός και κριτικός γραμματισμός

Τα ανέκδοτα ρευστού ρατσισμού μπορούν να αποτελέσουν ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση επιχειρεί να αποκαλύψει ότι «τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα [...] αλλά δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία με σκοπό να μεταφέρουν συγκεκριμένα μηνύματα» (Vasquez, 2017, 7). Μέσα από τα μηνύματα αυτά, τα κείμενα εγκαθιδρύουν «αλήθειες» και αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014, 411; Beck, 2005, 394). Στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα «διαμορφώνεται μέσα από ιδεολογικά κατασκευασμένα κείμενα, [...] τα οποία αναπαράγονται στο πλαίσιο διαφορετικών -και συχνά ανταγωνιστικών- λόγων» (Αρχάκης, 2020, 295).

Στο πλαίσιο αυτό, τα χιουμοριστικά κείμενα ρευστού ρατσισμού μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για κριτικές συζητήσεις στην τάξη, σε σχέση με τον φυσικοποιημένο τρόπο συνύπαρξης του ρατσιστικού με τον αντιρατσιστικό λόγο. Τα χιουμοριστικά κείμενα, και ειδικότερα τα ανέκδοτα, κυκλοφορούν ευρέως και αναπαράγονται πλέον και διαδικτυακά, αποσκοπώντας στην ψυχαγωγία των ομιλητών/τριών. Ωστόσο, ο διασκεδαστικός, «μη σοβαρός» χαρακτήρας τους έχει αποτέλεσμα τα κείμενα αυτά να μη γίνονται αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στη σχολική τάξη (Τσάκωνα, 2013, 283-296). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, οι αντιλήψεις που προωθεί το εκάστοτε χιουμοριστικό κείμενο (και εν προκειμένω τα ανέκδοτα) γίνονται αντιληπτές ως φυσικές, αυτονόητες και σταθερές (ό.π., 309).

Η κριτική προσέγγιση του χιούμορ στην τάξη θα μπορούσε να συντελέσει στην αποδόμηση της ευρέως αποδεκτής ερμηνείας της πραγματικότητας, στην αποφυσικοποίηση των κατοχυρωμένων αντιλήψεων για ό,τι εκλαμβάνεται ως πραγματικό, ενισχύοντας, έτσι, τις διαφορετικές και εναλλακτικές θεάσεις του κόσμου (Tsakona, 2019; Tsakona, 2020). Κατ' επέκταση, η κριτική αξιοποίηση ανεκδότων ρευστού ρατσισμού θα μπορούσε να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες (βλ. Fairclough, 1989; Baynham, 2002; Beck, 2005; Behrman, 2006; Στάμου κ.ά., 2016):

- Να ανιχνεύουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνιογλωσσικές ανισότητες που (ανα)παράγονται ρητά ή υπόρρητα στα χιουμοριστικά κείμενα.
- Να συνειδητοποιήσουν πώς ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος μπορούν να συνυπάρχουν στο ίδιο χιουμοριστικό κείμενο.

Μεθοδολογικό εργαλείο: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Η κριτική επεξεργασία ανεκδότων ρευστού ρατσισμού στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση του μοντέλου των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies). Οι πολυγραμματισμοί παρουσιάζουν άμεση θεωρητική και μεθοδολογική σύνδεση με τις κριτικές προσεγγίσεις των κειμένων (Rogers & Trigos-Carrillo, 2017, 98). Όπως σημειώνει

χαρακτηριστικά ο Κουτσογιάννης (2017, 234), «τα όρια μεταξύ Κριτικού Γραμματισμού και Πολυγραμματισμών γίνονται όλο και πιο ασαφή, αφού οι Πολυγραμματισμοί αξιοποιούν με τρόπο ρητό τον Κριτικό Γραμματισμό».

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, καθένα από τα οποία διακρίνεται σε δύο επιμέρους φάσεις (Kalantzis & Cope, 2012, 356-358; Kalantzis & Cope, 2013, 327-338):

α) *Βιώνοντας* (experiencing): αφορά την αξιοποίηση κειμένων που σχετίζονται με το καθημερινό κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.
- *Βιώνοντας το γνωστό* (experiencing the known): οι μαθητές/τριες αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τις οπτικές των ίδιων.
- *Βιώνοντας το νέο* (experiencing the new): οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με μη γνώριμες σε αυτούς/ές καταστάσεις.

β) *Εννοιολογώντας* (conceptualizing): οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι και συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα συντελούν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων.
- *Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας* (conceptualizing by naming): οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν όρους που σχετίζονται με συγκεκριμένα ζητήματα ενός κειμένου.
- *Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας* (conceptualizing with theory): οι μαθητές/τριες επιχειρούν σύντομες θεωρητικές περιγραφές για τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι και συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα συμβάλλουν στην παραγωγή, κατανόηση και ερμηνεία ενός κειμένου.

γ) *Αναλύοντας* (analyzing): αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται.
- *Αναλύοντας λειτουργικά* (analyzing functionally): οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου.
- *Αναλύοντας κριτικά* (analyzing critically): οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται στο κείμενο και ερμηνεύουν τα κίνητρα του/της-των δημιουργού/ών του.

δ) *Εφαρμόζοντας* (applying): αφορά την προσπάθεια των μαθητών/τριών να κάνουν μία παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν.
- *Εφαρμόζοντας κατάλληλα* (applying appropriately): οι μαθητές/τριες τοποθετούν ένα κείμενο σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις.
- *Εφαρμόζοντας δημιουργικά* (applying creatively): οι μαθητές/τριες δημιουργούν δικά τους κείμενα.

Να σημειώσουμε ότι τα παραπάνω στάδια δεν συνιστούν απαραίτητα ανεξάρτητες και αυστηρά οριοθετημένες ενότητες, καθώς κατά τη διδασκαλία μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται.

Προτάσεις κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του μοντέλου των πολυγραμματισμών

Βιώνοντας

Στο *Βιώνοντας το γνωστό,* οι μαθητές/τριες μπορούν να συλλέξουν ανέκδοτα, τα οποία θα επεξεργαστούν και θα αναλύσουν κριτικά στην τάξη. Δεδομένου ότι τα ανέκδοτα αποτελούν μέρος της σχολικής και εξωσχολικής εμπειρίας των μαθητών/τριών (Τσάκωνα, 2013, 327), μπορεί να τους ζητηθεί να φέρουν στην τάξη:

- Αντιρατσιστικά ανέκδοτα μέσω των οποίων στοχοποιούνται χιουμοριστικά αποκλειστικά οι ρατσιστές/τριες πλειονοτικοί/ές.
- Ρατσιστικά ανέκδοτα μέσω των οποίων στοχοποιούνται χιουμοριστικά αποκλειστικά οι μεταναστευτικές-προσφυγικές ομάδες.

Τα παραπάνω ανέκδοτα μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράσουν τις δικές τους (χιουμοριστικές ή μη) εμπειρίες από ρατσιστικές ή/και αντιρατσιστικές συμπεριφορές.

Στο *Βιώνοντας το νέο,* οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, δύνανται να εστιάσουν σε προσχηματικά αντιρατσιστικά ανέκδοτα, στα οποία να στοχοποιούνται χιουμοριστικά τόσο οι ρατσιστές/τριες πλειονοτικοί/ές όσο και οι μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες. Προσχηματικά αντιρατσιστικά χιουμοριστικά κείμενα είναι εφικτό, επίσης, να επιλεγούν από το ψηφιακό σώμα αντιρατσιστικών κειμένων του ερευνητικού έργου TRACE (Wiki-TRACE, 2023).

Εννοιολογώντας

Στο *Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας,* οι μαθητές/τριες, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό λεξικό(π.χ. ένα wiki) στο οποίο να προσδιορίζουν τους όρους:

- μετανάστης/τρια, πρόσφυγας/ισσα,
- αντιρατσισμός, ρατσισμός, ρευστός ρατσισμός,
- ανέκδοτα, χιούμορ, χιουμοριστικές φράσεις, ατάκα.

Στο *Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας,* οι μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας τις έννοιες που κατέγραψαν στο προηγούμενο στάδιο, επιχειρούν μια σύντομη θεωρητική περιγραφή για:

- Τον ρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *αφομοίωση, αποκλεισμός, ρατσιστικό χιούμορ*.
- Τον αντιρατσιστικό λόγο και τη σύνδεσή του με τις έννοιες *ισότητα, καταπολέμηση του ρατσισμού, αντιρατσιστικό χιούμορ.*
- Τον ρευστό ρατσισμό, όπου συνυπάρχουν ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος.
- Τον τρόπο με τον οποίο το χιούμορ μπορεί να φυσικοποιεί τον ρευστό ρατσισμό.

Αναλύοντας

Στο *Αναλύοντας λειτουργικά,* οι μαθητές/τριες και ο/η εκπαιδευτικός συνεργάζονται και μελετούν πώς κωδικοποιείται το χιούμορ στα υπό εξέταση ανέκδοτα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζουν:

- τα χιουμοριστικά εκφωνήματα,
- τις χιουμοριστικές ασυμβατότητες,
- τα άτομα και τις συμπεριφορές που στοχοποιούνται ως ασύμβατα/ες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε δύο ενδεικτικά ανέκδοτα τα οποία οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αναλύσουν λειτουργικά στην τάξη. Και τα δύο κείμενα κυκλοφορούνταν επώνυμα και δημόσια στο διαδίκτυο.

Το πρώτο ανέκδοτο περιλαμβάνει τον διάλογο ανάμεσα σε δύο άτομα με καταγωγή από το Αφγανιστάν, τα οποία βρίσκονται στην Ελλάδα και προσπαθούν να αποκτήσουν χρήματα μέσω της επαιτείας:[2]

> [1]
> Δύο Αφγανοί, που είχαν χαθεί για πολύ καιρό μετά από το «πέρασμά» τους από τον Έβρο, συναντιούνται τυχαία σε κεντρικό δρόμο της Αθήνας.
> *Ο πρώτος ντυμένος σαν πρίγκιπας, κατεβαίνει από μια Μερσεντάρα τελευταίο μοντέλο.* (1)
> Ο δεύτερος, κακομοίρης, κρατώντας στα χέρια ένα πακέτο κάλτσες που προσπαθούσε να πουλήσει, λέει στον φίλο του:
> -*Βλέπω καλοπερνάς! Τι δουλειά κάνεις και τα κονομάς;* (2)
> - *Ζητιανεύω στο μετρό.*(3)
> - Μη μου λες. Και βγάζεις τόσα πολλά;
> -Σίγουρα. Δοκίμασέ το και συ! Κάθισε κοντά στα εκδοτήρια εισιτηρίων με μια πινακίδα, και θα δεις!
> Μετά από κάνα δυο μέρες, ο ταλαίπωρος, ξαναβλέπει τον πλούσιο φίλο του.
> «Α ρε Ahmed, με δούλεψες», του λέει. «Σε δυο μέρες, όλα κι όλα μάζεψα 1 ευρώ, αν και στην πινακίδα είχα γράψει: "Είμαι χωρίς δουλειά, η γυναίκα μου είναι άρρωστη και τα τρία παιδιά μου πεινάνε!"»
> «Μη λες βλακείες» —του απαντά ο Ahmed— «κοίταξε τι μάζεψα εγώ σε δύο ημέρες…» και του ανοίγει μια μεγάλη τσάντα γεμάτη με δεκάευρα.
> «Δεν είναι δυνατόν» —λέει ο άλλος απορημένος— «Τι έγραφες στην πινακίδα;»
> -*Μου λείπουν μόνο 10 ευρώ για το εισιτήριο να γυρίσω στο Αφγανιστάν.* (4)

Στο ανέκδοτο [1], οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι ο ένας από τους δύο μετανάστες-πρόσφυγες, ο Ahmed, στοχοποιείται χιουμοριστικά. Εντοπίζουν τις χιουμοριστικές φράσεις (1) και (2) και επισημαίνουν τη γνωσιακή αντίθεση *ένας μετανάστης-πρόσφυγας δεν έχει/έχει οικονομική άνεση*. Η ασυμβατότητα προκύπτει, δηλαδή, από την οικονομική άνεση του Ahmed, καθώς η αναμενόμενη εικόνα ενός/μιας μετανάστη/τριας-πρόσφυγα/ισσας είναι αυτή ενός αδύναμου ατόμου, το οποίο εργάζεται με σκοπό την εξασφάλιση των απαραίτητων αγαθών. Τη στερεοτυπική αυτή κατασκευή επιβεβαιώνει ο δεύτερος χαρακτήρας του ανεκδότου, ο οποίος αναπαριστάνεται ως «*ταλαίπωρος*» και «*κακομοίρης*».

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες εστιάζουν στη χιουμοριστική φράση (3) και εντοπίζουν τη γνωσιακή αντίθεση *ένας μετανάστης-πρόσφυγας οδηγείται στην επαιτεία για λόγους επιβίωσης/επιλέγει την επαιτεία για να πλουτίσει*. Εδώ, η ανατροπή προκύπτει από το γεγονός ότι ο Ahmed φαίνεται να εξασφαλίζει μέσω της επαιτείας έναν πολυ-

2. Στα υπό εξέταση ανέκδοτα, οι χιουμοριστικές φράσεις σημειώνονται με πλάγια γραφή και αρίθμηση. Οι ατάκες είναι υπογραμμισμένες.

τελή τρόπο διαβίωσης. Το αναμενόμενο θα ήταν η επαιτεία να του παρέχει τα στοιχειώδη αγαθά διαβίωσης και όχι να τον καθιστά πλούσιο. Μέχρι το σημείο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις παραπάνω χιουμοριστικές φράσεις, ο χιουμοριστικός στόχος είναι ο μετανάστης-πρόσφυγας Ahmed.

Ωστόσο, στο τέλος του ανεκδότου, με την ατάκα (4) ο χιουμοριστικός στόχος είναι οι πλειονοτικοί/ές. Η γνωσιακή αντίθεση εδώ προκύπτει από το γεγονός ότι οι πλειονοτικοί/ές προσφέρουν χρήματα στον Ahmed όχι από ανθρωπιστικά κίνητρα, αλλά από ενεργοποίηση των ρατσιστικών τους (προ)θέσεων (*οι πλειονοτικοί/ές προσφέρουν χρήματα από ανθρωπιστικά/ρατσιστικά κίνητρα*).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν ότι η χιουμοριστική αναπαράσταση του Ahmed και η μη χιουμοριστική αναπαράσταση του φίλου του συντελούν στην κατασκευή των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών ως:

- Αποκλεισμένων από τον δυτικό τρόπο ζωής.
- Αδύναμων που αναμένουν την προσφορά των ισχυρών πλειονοτικών.
- Μη ικανών να έχουν οικονομική ευμάρεια.
- Παραβατικών ατόμων που χρησιμοποιούν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό για να πλουτίσουν.

Από την άλλη πλευρά, στην ατάκα του ανεκδότου στοχοποιούνται οι πλειονοτικοί/ές, οι οποίοι/ες αναπαριστάνονται ως:

- Ρατσιστές/τριες που επιδιώκουν την εκδίωξη του/της Άλλου/ης από την κυρίαρχη χώρα.
- Διατεθειμένοι/ες ακόμα και να πληρώσουν για να προστατέψουν την εθνική ομοιογένεια.
- Προσχηματικά φιλάνθρωποι/ες, καθώς προσφέρουν χρήματα όχι για τη στήριξη του/της Άλλου/ης αλλά για την εκδίωξή του/της.

Το δεύτερο ανέκδοτο που θα μπορούσε να αναλυθεί λειτουργικά στην τάξη περιγράφει ένα φανταστικό περιστατικό από μια τάξη ελληνικού σχολείου. Οι κύριοι χαρακτήρες του ανεκδότου είναι ο δάσκαλος, δύο πλειονοτικοί μαθητές και ένας μειονοτικός συμμαθητής τους:

> [2]
> Ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές μετά το διάλειμμα:
> -Τι έκανες στο διάλειμμα, Γιωργάκη;
> -Έπαιζα μπάλα, κύριε.
> -Μπάλα; Α ωραία. Αν μου γράψεις σωστά τη λέξη «μπάλα» στον πίνακα θα σε αφήσω να σχολάσεις μία ώρα γρηγορότερα.
> -Εσύ Θανασάκη, τι έκανες στο διάλειμμα;
> -Εγώ, κύριε, έπαιζα στην αμμοδόχο.
> -Στην αμμοδόχο; Α, ωραία. Αν μου γράψεις σωστά τη λέξη «άμμος» στον πίνακα, θα σε αφήσω να σχολάσεις μία ώρα γρηγορότερα.
> -Εσύ Αλή, τι έκανες στο διάλειμμα;
> -*Εγκώ, κύριε, ήθελε παίξει με Γιωργάκη και με Τανασάκι, αλλά όχι παίξει μαζί μου κανένας.* (1)
> -*Τι!! Δεν έπαιζαν μαζί σου; Ντροπή! Αυτό λέγεται ρατσιστική διάκριση εις βάρος εθνικών μειονοτήτων. Άντε Αλή, αν μου γράψεις στον πίνακα σωστά «ρατσιστική διάκριση εις βάρος εθνικών μειονοτήτων» θα σε αφήσω να σχολάσεις μισή ώρα γρηγορότερα.*(2)

Στο ανέκδοτο αυτό, οι μαθητές/τριες παρατηρούν ότι ο μετανάστης-πρόσφυγας αναπαριστάνεται ως μη αφομοιωμένος Άλλος, καθώς φέρει το στερεοτυπικό μειονοτικό-μουσουλμανικό όνομα Αλή και χρησιμοποιεί γλωσσικά αποκλίνοντες από τη νόρμα τύπους. Η γλωσσική αυτή απόκλιση επιφέρει τη στοχοποίηση του μετανάστη-πρόσφυγα (βλ. χιουμοριστική φράση (1)), καθώς δημιουργεί ασυμβατότητα σε σχέση με την αναμενόμενη «πρότυπη» χρήση της γλώσσας (γνωσιακή αντίθεση *πρότυπη γλώσσα/γλωσσικά αποκλίνοντες τύποι*). Ο Αλή, χρησιμοποιώντας γλωσσικά αποκλίνοντες τύπους, δεν προβάλλεται ως «επιτυχώς» αφομοιωμένος και αντιμετωπίζεται από τους συμμαθητές του ως αποκλεισμένος. Βέβαια, εμφανίζεται πρόθυμος να αφομοιωθεί, καθώς φοιτά σε πλειονοτικό σχολείο και επιδιώκει την συναναστροφή με τους συμμαθητές του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες συζητούν τη μεταβολή στη χιουμοριστική στόχευση που επέρχεται με την ατάκα (2). Στο πρώτο μέρος της ατάκας, ο δάσκαλος εμφανίζεται να καταδικάζει τη ρατσιστική συμπεριφορά των πλειονοτικών μαθητών, διακηρύσσοντας την ισότητα μεταξύ μειονοτικών και πλειονοτικών ομάδων (βλ. *Τι!! Δεν έπαιζαν μαζί σου; Ντροπή! Αυτό λέγεται ρατσιστική διάκριση εις βάρος εθνικών μειονοτήτων*). Ωστόσο, στο δεύτερο μέρος της ατάκας (βλ. *Άντε Αλή, αν μου γράψεις στον πίνακα σωστά «ρατσιστική διάκριση εις βάρος εθνικών μειονοτήτων» θα σε αφήσω να σχολάσεις μισή ώρα γρηγορότερα*), εμφανίζεται και ο ίδιος να χρησιμοποιεί ρατσιστικές

πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγει ως διδακτική δραστηριότητα για τον Αλή την ορθογράφηση μιας απαιτητικής διατύπωσης (*«ρατσιστική διάκριση εις βάρος εθνικών μειονοτήτων»*), ενώ από τους πλειονοτικούς μαθητές ζητά την ορθογράφηση μόνο απλών λέξεων (βλ. *μπάλα, άμμος*). Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει η γνωσιακή αντίθεση *ο δάσκαλος δεν είναι/είναι ρατσιστής.* Η στάση διάκρισης του δασκάλου φαίνεται και από το γεγονός ότι η επιβράβευση των πλειονοτικών μαθητών είναι να σχολάσουν «μία ώρα γρηγορότερα», ενώ του μετανάστη-πρόσφυγα μόλις μισή ώρα νωρίτερα, παρά τη δυσκολία της δραστηριότητας που έχει να επιτελέσει.

Οι μαθητές/τριες μπορούν να καταλήξουν στη διαπίστωση ότι μέσω της χιουμοριστικής στοχοποίησης ο μετανάστης-πρόσφυγας αναπαριστάνεται ως:

- Μη αφομοιωμένος γλωσσικά και πολιτισμικά.
- Μη επιθυμητός και αποκλεισμένος από τους πλειονοτικούς.
- Άτομο που υφίσταται θεσμικές διακρίσεις.

Παράλληλα, η στοχοποίηση του μετανάστη-πρόσφυγα ενισχύεται από την αναπαράσταση των πλειονοτικών μαθητών ως ατόμων, τα οποία:

- Βρίσκονται σε ισχυρή θέση, αφού έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις κοινωνικές τους συναναστροφές.
- Έχουν ευνοϊκή μεταχείριση από τον εκπαιδευτικό.

Από την άλλη πλευρά, μέσα από την ατάκα του ανεκδότου στοχοποιείται χιουμοριστικά ο πλειονοτικός εκπαιδευτικός, καθώς προβάλλεται ως προσχηματικά αντιρατσιστής, δεδομένου ότι τα λόγια του δεν συμβαδίζουν με την πρακτική του.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, οι μαθητές/τριες μπορούν να προχωρήσουν στο στάδιο *Αναλύοντας κριτικά.* Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό μελετούν:

- Τις ρατσιστικές και τις αντιρατσιστικές αντιλήψεις που επιδοκιμάζονται ή απορρίπτονται σε καθένα από τα δύο ανέκδοτα.
- Πώς οι αντιλήψεις αυτές υποδεικνύουν τι είναι αποδεκτό και τι αποκλίνον.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν ότι η χιουμοριστική στοχοποίηση των ρατσιστών/τριών πλειονοτικών μέσα από τις τελικές ατάκες αναδεικνύει την αντιρατσιστική στάση των ανεκδότων. Ωστόσο, ο τρόπος της αναπαράστασης του/της Άλλου/ης πριν τις ατάκες δείχνει ότι τα συγκεκριμένα αντιρατσιστικά ανέκδοτα προωθούν παγιωμένα υποτιμητικά στερεότυπα για τον/την Άλλο/η. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν ότι και στα δύο ανέκδοτα ο αντιρατσιστικός λόγος συνυπάρχει με τη ρατσιστική απαξίωση του/της Άλλου/ης.

Ειδικότερα, στο ανέκδοτο [1], ο αντιρατσιστικός λόγος προωθείται καθώς οι πλειονοτικοί/ές προβάλλονται ως ρατσιστές/τριες και προσχηματικά φιλάνθρωποι/ες. Ο ρατσιστικός λόγος ενισχύεται μέσα από την αναπαράσταση του/της Άλλου/ης ως «παράνομου/ης», «αδύναμου/ης» και «ανίκανου/ης» να ανελιχθεί επαγγελματικά. Αντίστοιχα, στο ανέκδοτο [2], ο αντιρατσιστικός λόγος συνυπάρχει με τη ρατσιστική προσδοκία αφομοίωσης του/της Άλλου/ης. Η προώθηση του αντιρατσιστικού λόγου προκύπτει μέσα από τη στοχοποίηση του φαινομενικά αντιρατσιστή εκπαιδευτικού, ενώ η ενίσχυση του ρατσιστικού λόγου προκύπτει μέσα από την αναπαράσταση του/της Άλλου/ης ως «υποδεέστερου/ης» και «ανίκανου/ης» να αφομοιωθεί. Με βάση τις παραπάνω αναλυτικές διεργασίες, οι μαθητές/τριες, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, μπορούν να αποκτήσουν κριτική επίγνωση ότι τα συγκεκριμένα ανέκδοτα συνιστούν παραδείγματα ρευστού ρατσισμού, καθώς σε αυτά συνυπάρχουν ο αντιρατσιστικός και ο ρατσιστικός λόγος.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι οι παραπάνω κειμενικές αναλύσεις που προτείνουμε είναι ενδεικτικές. Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, η διδακτική διαδικασία είναι ανοιχτή σε πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών.

Εφαρμόζοντας

Στο *Εφαρμόζοντας κατάλληλα,* οι μαθητές/τριες μπορούν να μελετήσουν ποιες (χιουμοριστικές ή μη) αντιδράσεις θα προκαλούσαν τα παραπάνω ανέκδοτα σε διάφορες ομάδες παραληπτών/τριών, όπως:

- Μετανάστες/τριες
- Πρόσφυγες/ισσες
- Ρατσιστές/τριες
- Αντιρατσιστές/τριες

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες μπορούν να καταγράψουν ενδεικτικές αντιδράσεις από (κάποιες από) τις παραπάνω κατηγορίες παραληπτών/τριών, να επιχειρήσουν να τις ερμηνεύσουν και να ανιχνεύσουν αν στις αντιδράσεις αυτές αναπαράγεται ο ρατσιστικός λόγος, ο αντιρατσιστικός λόγος ή ο ρευστός ρατσισμός.

Στο *Εφαρμόζοντας δημιουργικά,* οι μαθητές/τριες μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες και να δημιουργήσουν νέα (χιουμοριστικά ή μη) κείμενα στα οποία αμφισβητούν είτε τη ρατσιστική απαξίωση του/της Άλλου/ης, είτε την αφομοίωση του/της Άλλου/ης. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να συγκρίνουν τα κείμενα που δημιούργησαν και να συζητήσουν τους (ρατσιστικούς ή/και αντιρατσιστικούς) λόγους που προωθούνται στο καθένα.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Στο παρόν άρθρο παρουσιάσαμε ενδεικτικές προτάσεις κριτικού γραμματισμού, αξιοποιώντας ανέκδοτα που συνιστούν περιπτώσεις ρευστού ρατσισμού. Κύρια επιδίωξη των εκπαιδευτικών μας προτάσεων είναι οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν χιουμοριστικά κείμενα που δείχνουν να συντονίζονται με τον αντιρατσιστικό λόγο, χωρίς ωστόσο να αποφεύγουν την αναπαραγωγή ρατσιστικών θέσεων. Για τον σχεδιασμό των προτάσεων ακολουθήσαμε το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2012; Kalantzis & Cope, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι τα ανέκδοτα αποτελούν μέρος της καθημερινής εμπειρίας των μαθητών/τριών (βιώνοντας), δώσαμε έμφαση στην κριτική επεξεργασία ανέκδοτων για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς, με στόχο την αποδόμηση των ευρέως αποδεκτών απόψεων για αυτούς. Για τον σκοπό αυτό, προτείναμε τρόπους εξοικείωσης των μαθητών/τριών με έννοιες και θεωρητικές περιγραφές σχετικές με το πώς κωδικοποιείται το χιούμορ στα ανέκδοτα, καθώς και με τις (αντι)ρατσιστικές αντιλήψεις που αναπαράγονται μέσω του χιούμορ (εννοιολογώντας). Στη συνέχεια, εστιάζοντας σε δύο ενδεικτικά ανέκδοτα ρευστού ρατσισμού, δείξαμε πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να ανιχνεύουν τις χιουμοριστικές φράσεις και τις ατάκες των κειμένων αυτών, να αναλύουν τις γνωσιακές αντιθέσεις και να εντοπίζουν τη χιουμοριστική στόχευση, τόσο των μεταναστευτικών-προσφυγικών ομάδων όσο και πλειονοτικών. Έτσι, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι το χιούμορ δημιουργεί αμφισημίες οι οποίες καθιστούν δύσκολο τον προσδιορισμό της ρατσιστικής ή της αντιρατσιστικής στόχευσης ενός κειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν επίγνωση ενός νέου είδους ρατσισμού, του ρευστού ρατσισμού, που λειτουργεί με έμμεσο τρόπο (αναλύοντας). Απώτερος στόχος μας είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από την εφαρμογή των παραπάνω διαδικασιών σε ποικίλες επικοινωνιακές και κοινωνικές περιστάσεις (εφαρμόζοντας), να αποφυσικοποιήσουν τις (ρητές ή ρευστές) ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, διαδίδοντας λόγους ανταγωνιστικούς προς τον ρατσιστικό (Αρχάκης, 2020, 307).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιοποίηση χιουμοριστικών κειμένων και οι συζητήσεις για τον (αντι) ρατσισμό και τον ρευστό ρατσισμό συχνά εκλαμβάνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς ως θέματα ακατάλληλα και επικίνδυνα για τη σχολική τάξη (Tsakona, 2019, 137). Μπορεί, δηλαδή, να θεωρηθούν «απειλή» τόσο για τους/τις μειονοτικούς/ές όσο και για τους/τις πλειονοτικούς/ές μαθητές/τριες. Πιθανώς, αυτό συμβαίνει γιατί οι πρώτοι/ες «δεν θέλουν να διακινδυνεύσουν τη σχετική αποδοχή τους», ενώ οι δεύτεροι/ες δεν επιθυμούν να απειληθεί η προνομιακή τους θέση (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015, 31).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, στην προσπάθειά τους να μην επηρεαστεί η δυναμική της τάξης, συχνά επιλέγουν θέματα που φαίνεται να είναι «ιδεολογικά ουδέτερα» (Archakis & Tsakona, 2016; Archakis & Tsakona. 2018; Τσάμη κ.ά., 2019). Ωστόσο, μια κριτική ματιά στον ίδιο τον θεσμό της εθνικής εκπαίδευσης θα βοηθούσε να συνειδητοποιήσουμε ότι αυτή η «ομαλή» και «ελεγχόμενη» ιδεολογική διαχείριση της τάξης πολλές φορές συντηρεί και φυσικοποιεί κοινωνιογλωσσικές και κοινωνιοπολιτισμικές ανισότητες (Κουτσογιάννης, 2017, 240-242).

Υπό αυτή την κριτική οπτική, θεωρούμε ότι η ανάλυση κειμένων (χιουμοριστικών ή μη) στα οποία συνυπάρχει ο ρατσιστικός και ο αντιρατσιστικός λόγος δεν πρέπει να αποφεύγεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με το πρόσχημα ότι μπορεί να οδηγήσει την τάξη σε συγκρούσεις (Parker & Bickmore, 2012). Η τοποθέτησή μας είναι ότι τέτοιου είδους κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας πολυσυλλεκτικής και πολυφωνικής αλληλεπίδρασης και ενισχύουν τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών και διαγλωσσικών περιβαλλόντων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anthias, F., Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racisms, defining the territory, στο Anthias, F., Lloyd, C. (επιμ.), *Rethinking Anti-Racisms. From Theory to Practice*. London: Routledge.

Archakis, A., Tsakona, V. (2016). Legitimizing and resistance identities in immigrant students' school essays: Towards aculturally sustaining pedagogy, *Brno Studies in English, 42*(1), 5-22.

Archakis, A., Tsakona, V. (2018). A critical literacy proposal for exploring conflict and immigrant identities in classroom – Or how *not* to sweep conflict under the multicultural classroom carpet, *Journal of Language Aggression and Conflict, 6*(1), 1-25.

Archakis, A., Tsakona, V. (2019). Racism in recent Greek migrant jokes, *Humor: International Journal of Humor Research, 32*(2), 267-287.

Archakis, A., Tsakona, V. (2021). Greek migrant jokes online: A diachronic-comparative study on racist humorous representations, *Internet Pragmatics, 4*(1), 28-51.

Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humour*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Attardo, S. (2020). *The Linguistics of Humor: An Introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού.* Μτφρ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy, *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48*(5), 392-400.

Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy, *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*(6), 490-498.

Bloomaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge.

Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Γιώργος Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική.

O'Brien, E. (2009. From antiracism to antiracisms, *Sociology Compass, 3*(3), 501-512.

Parker, C., Bickmore, K. (2012). Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns, *Journal of Teaching and learning, 8*(2), 47-64.

Rogers, R., Trigos-Carrillo, L. (2017). Intersecting intellectual trajectories: Multi literacies and critical discourse analysis, στο Serafini, F., Gee, E.(επιμ.), *Remixing Multi literacies: Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press.

Tsakona, V. (2019). Talking about humour, racism, and anti-racism in class: A critical literacy proposal,*Bulletin of the Transilvania. University of Braşov Series IV:Philology and Cultural Studies, 12*(61) (2), 111-141.

Tsakona, V. (2020). *Recontextualizing Humor: Rethinking the Analysis and Teaching of Humor*, Language Play and Creativity4. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Tsami, V., Skoura, E., Archakis, A. (2024). Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multi literacies teaching proposal about liquid racism, στο Archakis, A., Tsakona, V. (επιμ.), *Exploring the Ambivalence of Liquid Racism: In Between Antiracist and Racist Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave Macmillan.

van Dijk, T. A. (2021). *Antiracist Discourse: Theory and History of a Macro movement.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vasquez, V-M. (2017). Critical literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-20 (ημερομνία πρόσβασης 2/2024).

Weaver, S. (2016). *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking*. London: Routledge.

Wiki-TRACE. (2023). https://traceprojectwiki.miraheze.org/wiki/Αρχική_σελίδα (ημερομνία πρόσβασης 2/2024)

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον Εθνικό στον Μετα-Εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές Ταυτότητες και Κριτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2023). *Ιχνηλατώντας τη Διείσδυση του Ρατσισμού στον Αντιρατσιστικό Λόγο: Μελέτες για τον Ρευστό Ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Γκόβαρης, Χ., Μανούσου, Χ. (2015). Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου»: Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μια διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε δημοτικό σχολείο, στο Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος *Κοινωνιογλωσσικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες, Σήμερα, Αύριο: Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Στάμου, Α. Γ., Πολίτης, Π., Αρχάκης, Α. (επιμ.) (2016). *Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα*. Καβάλα: Σαΐτα.

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η «τοποθέτησή» τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 34*, 411-421.

Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β., Αρχάκης, Α. (2019). Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών, στο Μαρκόπουλος, Θ., Βλάχος, Χ., Αρχάκης, Α., Παπαζαχαρίου, Δ., Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Ρούσσου, Ά. (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 1333-1346.

Τσάμη, Β., Σκούρα, Ε., Αρχάκης, Α.(2021). Η συνύπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου σε ανέκδοτα για μεταναστευτικούς-προσφυγικούς πληθυσμούς: Μια κριτική ανάλυση του ρευστού ρατσισμού, *Γλωσσολογία/Glossologia, 29*, 59-75.

Αστικό περιβάλλον και καύσωνες: Από τον σχεδιασμό πόλεων στα σοβαρά εκπαιδευτικά παιχνίδια – μια κριτική ματιά

Μάνος Σκούφογλου
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής ΕΚΠΑ/Πανεπιστήμιο Πατρών
manosskouf@gmail.com

Ειρήνη Χατζαρά
Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ
eirchatzara@primedu.uoa.gr

Μυρτώ Κούτρα-Ηλιοπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ
myrtkout@primedu.uoa.gr

Μαρία Χριστοφοράκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ
mchrst@primedu.uoa.gr

Ευαγγελία Μαυρικάκη
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ
emavrikaki@primedu.uoa.gr

Αποστολία Γαλάνη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-ΕΚΠΑ
ligalani@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται τμήμα της μελέτης που έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος HEAT (Erasmus+). Στο πλαίσιο της μελέτης, συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν παράγοντες που επηρεάζουν την ευπάθεια (vulnerability) των πόλεων στους καύσωνες, καθώς και λύσεις αστικής πολιτικής και σχεδιασμού που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τον περιορισμό της. Παρουσιάζονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της μελέτης, και επιχειρείται μια κριτική εξέταση της θεματολογίας και των κατευθύνσεων της βιβλιογραφίας. Ταυτόχρονα, τίθενται ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορούν να γίνουν κατανοητές οι παράμετροι του προβλήματος των καυσώνων σε αστικά περιβάλλοντα, η σχετική τους σημασία και η σύνδεσή τους με τις κοινωνικές συνθήκες, με τρόπο ευσύνοπτο αλλά και κριτικό, μέσα από την περίπτωση σχεδιασμού ενός σοβαρού παιχνιδιού (serious game) για τους αστικούς καύσωνες.

ABSTRACT

The present paper constitutes a presentation of a part of the study conducted in the framework of the HEAT (Erasmus+) programme. In the study, we have compiled and classified factors affecting the vulnerability of urban areas to heatwaves, as well as the solutions of urban policy, planning and design proposed in the international literature to mitigate it. The paper presents the methodology and findings of the study and attempts a critical examination of the subjects and directions of the relevant literature. At the same time, we raise questions about how to render comprehensible the parameters of the issue of heatwaves in the urban environment, their relative importance and their interconnection with social conditions, in a manner both concise and critical, in the particular case of designing a serious game about urban heatwaves.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με τις αλυσιδωτές επιπτώσεις της κλιματικής κρίσης, ιδίως στο αστικό περιβάλλον, που παρέχει τις άμεσες συνθήκες διαβίωσης της πλειοψηφίας της ανθρωπότητας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στους καύσωνες, που οξύνονται λόγω της κλιματικής αλλαγής και εντείνονται συχνά στις πόλεις με το φαινόμενο των θερμικών νησίδων (urban heat islands) (Francesco, 2016). Για την αποφυγή των παρανοήσεων μαθητών και καθηγητών που συχνά απαντώνται στη βιβλιογραφία (Mavrikaki et al., 2023), απαιτείται μια ολιστική και κριτική προσέγγιση του φαινομένου, βασισμένη σε επιστημονικές αντιλήψεις για τον χαρακτήρα του αστικού χώρου, η οποία δεν θα παραβλέπει τους οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, τόσο ως προς τα αίτια όσο και ως προς τις επιπτώσεις των καυσώνων σε αστικά περιβάλλοντα, χάριν μιας αποκλειστικά τεχνικής προσέγγισης.

Για να αποδελτιωθούν τα χαρακτηριστικά του αστικού περιβάλλοντος που το καθιστούν περισσότερο επιρρεπές στις συνέπειες των καυσώνων, καθώς και οι λύσεις που έχουν προταθεί για την αντιμετώπισή τους μέσω του αστικού σχεδιασμού, έγινε εις βάθος έρευνα στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να απαντήσει ήταν τα ακόλουθα:

ΕΕ1: Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην ευπάθεια των πόλεων στους αστικούς καύσωνες;

ΕΕ2: Ποιες είναι οι επικρατέστερες προτεινόμενες λύσεις (μέτρα και οι αστικές πολιτικές) για την αντιμετώπιση των καυσώνων;

ΕΕ3: Ποιες αρχές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ως προς το περιεχόμενο για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών που στόχο έχουν να επικοινωνήσουν το θέμα των καυσώνων στις πόλεις και του απαιτούμενου αστικού σχεδιασμού;

Μεθοδολογία

Μεθοδολογικά, τα βήματα που ακολουθήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Επελέγησαν οι λέξεις-κλειδιά: «cities AND heatwaves», «Urban Heat Islands»
2. Επελέγησαν οι μηχανές αναζήτησης: Scopus, Taylor & Francis, Google Scholar.
3. Όσον αφορά το χρονικό εύρος, η αναζήτηση περιορίστηκε σε εργασίες που δημοσιεύτηκαν από το 2018 έως και το 2023. Σε μια περίπτωση, η οποία αφορούσε τις ανοιχτές επιφάνειες νερού, η αναζήτηση επεκτάθηκε και στην αμέσως προηγούμενη πενταετία, εξαιτίας της μη πλήρους πρόσφατης σχετικής βιβλιογραφίας.
4. Όσον αφορά τη γεωγραφική εμβέλεια, παρότι το ερευνητικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στην Ευρώπη, εξετάστηκε και ένας αριθμός εργασιών προερχόμενων από άλλες περιοχές (Κίνα, Νοτιοανατολική Ασία, Η.Π.Α., Αυστραλία), καθώς η έρευνα σε αυτές είναι πλουσιότερη, εξαιτίας και της μεγαλύτερης έντασης του φαινομένου των αστικών καυσώνων, τα δε συμπεράσματα φαίνεται πως έχουν οικουμενική εγκυρότητα.
5. Όσον αφορά τη διαδικασία της εξέτασης των ευρημάτων, οι εργασίες ταξινομήθηκαν κατά σειρά σχετικότητας. Όλες οι μηχανές αναζήτησης επέστρεψαν υπερβολικά μεγάλο αριθμό αποτελεσμάτων, κυμαινόμενο από τουλάχιστον 3.341 εργασίες (Taylor & Francis) έως πάνω από 17.000 (Google Scholar). Ωστόσο, ήταν αδύνατο να περιοριστεί η αναζήτηση συγκεκριμενοποιώντας περαιτέρω τις λέξεις ή φράσεις-κλειδιά, καθώς κάτι τέτοιο θα γινόταν με αυθαίρετα κριτήρια και θα απέκλειε υλικό που είναι σχετικό με το θέμα. Η έρευνα ξεκίνησε, επομένως, από τα άρθρα ανασκόπησης (review papers), επιλέγοντας εκείνα τα οποία επικεντρώνονταν σε παράγοντες που επηρεάζουν την ένταση των καυσώνων στις πόλεις ή/και σε πολιτικές και μέτρα για τον περιορισμό των αστικών θερμικών νησίδων (urban heat islands). Επεκτάθηκε, στη συνέχεια, σε συγκεκριμένες εργασίες οι οποίες αναφέρονται στις ανασκοπήσεις ή καλύπτουν λεπτομερέστερα παραμέτρους που επισημαίνονται στις ανασκοπήσεις. Από ένα σημείο και μετά, τα συμπεράσματα των εργασιών έτειναν να επαναλαμβάνονται, και η αναζήτηση σταμάτησε όταν ένας επαρκής αριθμός εργασιών δεν απέφερε κανέναν νέο παράγοντα. Στο τέλος, επελέγησαν 36 εργασίες, με βάση τον τίτλο, τον αριθμό των αναφορών, την περίληψη, τις λέξεις-κλειδιά, τη δομή και τα συμπεράσματά τους.
6. Για την οργάνωση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα φύλλο εργασίας στο οποίο καταγράφονται ο τίτλος, το περιοδικό δημοσίευσης, οι συγγραφείς, η ημερομηνία δημοσίευσης, η κατηγορία της εργασίας (ανασκόπηση, μελέτη περίπτωσης, μοντελοποίηση/ποσοτική ανάλυση, συγκριτική ανάλυση, πολιτικές), η γεωγραφική περιοχή έρευνας, οι υποδεικνυόμενοι παράγοντες και τα προτεινόμενα μέσα ή οι προτεινόμενες πολιτικές.

Ανάλυση και ταξινόμηση των ευρημάτων

Αφού οργανώθηκαν τα επιλεγμένα δεδομένα, τα ευρήματα που αφορούν τις δύο εξεταζόμενες παραμέτρους (χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την ευπάθεια των αστικών περιοχών στους καύσωνες, προτεινόμενες λύσεις) αντιπαραβλήθηκαν, ελέγχθηκαν για πιθανές επικαλύψεις, ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν με τρόπο που θεωρήθηκε κατάλληλος για τον σκοπό της έρευνας. Ανάμεσα στους διαφορετικούς όρους που χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση για τους ίδιους παράγοντες ή λύσεις, επελέγησαν εκείνοι που είναι οι πλέον κατανοητοί, χωρίς αυτό να αποβαίνει εις βάρος της ακρίβειας.

Παράγοντες που συμβάλλουν στην ευπάθεια στους αστικούς καύσωνες:

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταση των καυσώνων σε αστικές περιοχές ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Παράγοντες σχετιζόμενοι με τους καύσωνες σε αστικές περιοχές		Βιβλιογραφικές αναφορές
Αστική δομή και μορφολογία	Αστική επιφάνεια (Urban area/size)	Florenzio et al., 2022, Deilami et al., 2018
	Οικιστική πυκνότητα (Built-updensity)	Florenzio et al., 2022, Burbridge et al., 2021, Deilami et al., 2018; He Y. et al. 2018; Yang et al., 2019b
	Ύψη κτιρίων (Building heights)	He B-J. et al., 2019; Yang et al., 2019b; Nwakaire et al., 2020
	Λόγοσύψους/πλάτους (Aspect Ratio (Height/width))	Merlier et al., 2018
	Πυκνότητα μετώπων (Frontal Area Density)	Yang et al., 2019a; Yang et al., 2019b
	Ρυμοτομία (Street pattern)	He Y. et al., 2018; He B-J. et al., 2019
	Διαστάσεις αστικού κανάβου (Gridsize)	Yang et al., 2019a
	Συμπυκνότητα (Compactness)	Deilami et al., 2018; He B-J. et al., 2019
Επίπεδο αστικοποίησης	Βαθμός αστικοποίησης (Urban population)	Deilami et al., 2018
	Ρυθμός αστικοποίησης (Urban expansionrate)	Deilami et al., 2018; Ulpiani, 2020
	Ρυθμός αστικής ανάπτυξης (Urban development intensity)	Deilami et al., 2018
Αστικές επιφάνειες και υλικά	Στεγανές αστικές επιφάνειες (Sealed urban patches)	Florenzio et al., 2022
	Σύνθεση επιφάνειας (Surface composition)	Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020
	Πορώδες (Porosity)	Florenzio et al., 2022; Tayyebi & Jenerette, 2018; Deilami et al., 2018
	Λευκαύγεια τεχνητών επιφανειών (Human-made surfaces albedo)	Burbidge et al., 2021; Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020
	Υγρασία εδάφους (Soil moisture)	Deilami et al., 2018
	Ανοιχτές επιφάνειες νερού (Open water surfaces)	Deilami et al., 2018; Steeneveld et al., 2014
Βλάστηση	Επιφάνεια φύτευσης (Vegetation area)	Tayyebi & Jenerette, 2018; Deilami et al., 2018
	Δείκτεςβλάστησης (Vegetation Indices - NDVI etc.)	Tayyebi & Jenerette, 2018
Κλίμα και γεωγραφία	Τοπίο (Landscape)	Deilami et al., 2018
	Υψόμετρο (Elevation)	Deilami et al., 2018; Equere et al., 2021
	Απόσταση από τη θάλασσα (Distance from the sea)	Tayyebi & Jenerette, 2018
	Κλιματικός τύπος (Climate type)	Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020
	Άνεμοι (Winds)	He B-J. et al., 2019
	Καύσωνες: ένταση, συχνότητα, εποχιακή διακύμανση (Heat waves: intensity, frequency, season alvariation)	Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020

Παράγοντες σχετιζόμενοι με τους καύσωνες σε αστικές περιοχές		Βιβλιογραφικές αναφορές
Τοπικές αστικές συνθήκες	Τοπικές κλιματικές ζώνες (Local climate zones)	Yang et al., 2019b; Yang et al., 2020
	Απόσταση από το κέντρο (Proximity to the city centre)	Kyriakopoulos et al., 2022
	Απόσταση από τις ακτές (Distance to coast)	Kyriakopoulos et al., 2022
	Προσανατολισμός δρόμων (Street orientation)	Jamei Rajagopalan, 2018
	Γεωμετρία κτιρίων (Building geometry)	Merlier et al., 2018
Κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες	Χρήσεις γης (Land uses)	Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020
	Μεταφορές (Transportation)	Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020
	Αστικός μεταβολισμός (Urban metabolism)	Nwakaire et al., 2020
	Υπολειπόμενη θερμότητα (Waste heat)	Burbidge et al., 2021; Nwakaire et al., 2020
	Ρύπανση (Pollution)	Ulpiani, 2020
	Πολιτικές και στρατηγικές (Policies and strategies)	Szpak, 2020

2. Προτεινόμενες λύσεις:

Τα μέτρα και οι αστικές πολιτικές για την αντιμετώπιση των καυσώνων ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Προτεινόμενα μέτρα και πολιτικές		References
Αστικός σχεδιασμός	Οδικό δίκτυο (Road network design)	He Y. et al., 2018; Balany et al. 2020
	Λόγος ύψους/πλάτους (Aspect Ratio (Height/width))	Balany et al., 2020
	Αστικά κενά (Urban voids)	Roggema, 2018
	Pilotis (Lift-updesign)	Du et al., 2017
	Φυσικός αερισμός (Natural ventilation based design)	Song et al., 2018; Deilami et al., 2018; He B-J. et al., 2019
Πράσινες υποδομές	Αστικά πάρκα (Urban parks)	Burbidge et al., 2021, Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Balany et al., 2020; Degirmenci et al., 2021; Kong et al., 2021, Nwakaire et al., 2020
	Φύτευση δρόμων (Street trees and shrubs)	Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Balany et al., 2020; Kong et al., 2021; Nwakaire et al., 2020
	Ιδιωτικοί κήποι (Private gardens)	Deilami et al., 2018
	Πράσινες οροφές και όψεις (Green roofs and facades)	Clar & Steurer, 2021; Meerow & Keith, 2021; Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Balany et al., 2020; Mihalakakou et al., 2023; Kong et al., 2021; Nwakaire et al., 2020
	Επιλογή φυτικών ειδών (Appropriate planting design and species)	Daniel et al., 2018; Rahman et al., 2018
Μπλε υποδομές	Υδατικές επιφάνειες (Water bodies)	Meerow & Keith, 2021; Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Degirmenci et al., 2021
	Άρδευση (Irrigation)	Kong et al., 2021
	Δημόσια ύδρευση (Public water supply)	Hintz et al., 2018
	Διαβροχή επιστρώσεων (Pavement watering)	Hintz et al., 2018; Daniel et al., 2018

Προτεινόμενα μέτρα και πολιτικές		References
Γκρίζες υποδομές	Ψυχρά και υπέρψυχρα υλικά (Cool and super cool materials)	Pour et al., 2019; Deilami et al., 2018; Wang et al., 2021; Hintz et al., 2018, Santamouris & Yun, 2020; Degirmenci et al., 2021; Kong et al., 2021; Nwakaire et al., 2020
	Τεχνητός σχεδιασμός (Manmade shade)	Meerow & Keith, 2021
	Μόνωση (Insulation)	Hintz et al., 2018
	Μηχανικός αερισμός (Mechanical ventilation)	Hintz et al., 2018
	Ανακαίνιση κτιριακών κελυφών (Renovation of old buildings)	Hintz et al., 2018
	Ανακλαστικοί ή αντηλιακοί υαλοπίνακες (Reflective or shading windows)	Hintz et al., 2018
Αστικές και χωρικές πολιτικές	Επιτρεπόμενες χρήσεις (Land user egulations)	Meerow & Keith, 2021; Parsaee et al., 2019
	Κατανομή πληθυσμού (Population distribution)	Yang et al., 2019
	Κατανομή τρόπων μεταφοράς (Transport modal split)	Nwakaire et al., 2020
	Οικοδομικοί κανονισμοί (Construction regulations)	Hatvani-Kovacsa et al., 2018
	Περιορισμός υπολειπόμενης ενέργειας (Waste heat control)	Meerow & Keith, 2021
	Κανονισμοί θέρμανσης-αερισμού-κλιματισμού (Heating, ventilation, and air conditioning regulations)	Hatvani-Kovacsa et al., 2018
	Συμμετοχή και αυτοδιαχείριση (Public participation and self-management)	Burbidge et al., 2021; Parsaee et al., 2019
	Εκπαίδευση (Education/awareness)	Hintz et al., 2018, Parsaee et al., 2019
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων	Συστήματα προειδοποίησης (Warning systems)	Meerow & Keith, 2021
	Σχέδια εκτάκτου ανάγκης (Emergency plans)	Meerow & Keith, 2021
	Υπηρεσίες δημόσιας υγείας (Public health services)	Hatvani-Kovacsa et al., 2018
	Έλεγχος ενεργειακής κατανάλωσης (Energy consumption control)	Hintz et al., 2018
	Κέντρα δροσισμού (Cooling centers)	Meerow & Keith, 2021
	Κρήνες πόσιμου νερού (Drinking fountains)	Meerow & Keith, 2021
Μεθοδολογία	Ολιστική προσέγγιση (Holistic approach)	Wang, 2022
	Μοντέλα και προσομοιώσεις (Models and simulations)	Luo et al., 2022
	Προσαρμογή στις κλιματικές ζώνες (Adaptation to climatezones)	Yang et al., 2019b

Σύνοψη των ευρημάτων

Το μεγαλύτερο μέρος της υφιστάμενης σχετικής βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην αστική δομή και μορφολογία, τα υλικά και τα φυσικά στοιχεία στις πόλεις.

Οι εξεταζόμενοι παράγοντες αστικής δομής και μορφολογίας αφορούν, κατά κύριο λόγο, τον αερισμό και τον σκιασμό. Ανάμεσά τους, ορισμένοι έχουν ξεκάθαρη συμβολή στην ένταση των καυσώνων: π.χ., οι εκτεταμένες αστικές περιοχές σε συνδυασμό με υψηλές πυκνότητες (Florenzio et al., 2022; Deilami et al., 2018; Burbridge et al., 2021; He Y. Et al., 2018; Yang et al., 2019b), τα συνεχή κτιριακά μέτωπα (Yang et al., 2019a; Yang et al., 2019b) ή η υπερβολικά πολύπλοκη ρυμοτομία (He Y. Et al., 2018; He B-J. Et al., 2019). Άλλοι φαίνεται να έχουν αντιφατικά αποτελέσματα: για παράδειγμα, τα πολύ υψηλά κτίρια μπορεί να εμποδίζουν τον κατάλληλο αερισμό, αλλά και τα πολύ χαμηλά ενδέχεται να έχουν αρνητικά αποτελέσματα ως προς τον σκιασμό (He B-J. et al., 2019; Yang et al., 2019b; Nwakaire et al., 2020). Στο μακροεπίπεδο, ο ρυθμός αστικής ανάπτυξης θεωρείται επίσης πως συντελεί στην ένταση των αστικών καυσώνων (Deilami et al., 2018; Ulpiani, 2020).

Ως προς τα υλικά, η κύρια αναφορά γίνεται στη θερμοχωρητικότητα των επιφανειών. Είναι σαφές ότι δύο συγκεκριμένες ιδιότητες συσχετίζονται θετικά με τον περιορισμό των αστικών καυσώνων και των συνεπειών τους: η υψηλή λευκαύγεια (δηλαδή ηλιακή ανακλαστικότητα) των επιστρώσεων και των κτιριακών κελυφών (Burbidge et al., 2021; Deilami et al., 2018; Nwakaire et al., 2020), και το υψηλό πορώδες των τεχνητών επιφανειών (Florenzio et al., 2022; Tayyebi & Jenerette, 2018; Deilami et al., 2018).

Η φύτευση θεωρείται γενικώς πως έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τον περιορισμό των αστικών θερμικών νησίδων (Deilami et al., 2018), αλλά αυτό εξαρτάται επίσης από τον ορθό σχεδιασμό, τα είδη και την υγεία των δέντρων, θάμνων και ποωδών φυτών (όπως αυτή μετράται, για παράδειγμα, από τον Δείκτη Κανονικοποιημένης Διαφοράς Βλάστησης (Normalized Difference Vegetation Index-NDVI) (Tayyebi & Jenerette, 2018). Οι ανοιχτές επιφάνειες νερού διαπιστώνεται, επίσης, πως παίζουν θετικό ρόλο (Deilami et al., 2018), καθώς η εξάτμιση του νερού απορροφά θερμότητα και αυξάνει την υγρασία του αέρα (πράγμα το οποίο, σε συνδυασμό με τον αερισμό, μπορεί να βελτιώσει την αίσθηση δροσισμού), παρότι οι βαθιές υδάτινες μάζες μπορεί να έχουν και αντίθετα αποτελέσματα, λόγω της υψηλής τους θερμοχωρητικότητας, η οποία μπορεί να καθυστερεί την ψύξη κατά τη νύχτα (Steeneveld et al., 2014).

Οι μελέτες που συσχετίζουν τις αστικές θερμικές νησίδες με γεωγραφικά ή κλιματολογικά χαρακτηριστικά είναι μάλλον λίγες, καθώς οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι εμπίπτουν περισσότερο στη φυσική παρά στην αστική γεωγραφία.

Μια άλλη σειρά εργασιών επικεντρώνεται στο ενδο-αστικό επίπεδο, δηλαδή στη διαφοροποίηση των συνθηκών εντός του αστικού ιστού: για παράδειγμα, η εγγύτητα στη θάλασσα αναγνωρίζεται γενικώς ως παράγοντας περιορισμού των καυσώνων, ενώ το αντίθετο ισχύει για την εγγύτητα στο κέντρο της πόλης (Kyriakopoulos et al., 2022). Ο προσανατολισμός των δρόμων επηρεάζει τόσο τον αερισμό (σύμφωνα με την τοπική επικρατούσα διεύθυνση του ανέμου) όσο και τον σκιασμό (με τους δρόμους με κατεύθυνση Δύση-Ανατολή να είναι πιο εκτεθειμένοι στο φως του ηλίου από αυτούς με κατεύθυνση Βορρά-Νότο) (Jamei Rajagopalan, 2018).

Τέλος, υπάρχουν προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την ανθρώπινη δραστηριότητα στην πόλη. Αυτό μπορεί να αφορά τη ζωή στο αστικό περιβάλλον, με παράγοντες όπως η υψηλή βιομηχανική δραστηριότητα, η ρύπανση ή η μεγάλη αναλογία ιδιωτικών μετακινήσεων να αυξάνουν σαφώς τις αστικές θερμοκρασίες (Deilami et al., 2018; Nwakaire et al, 2020; Ulpiani, 2020) ή τις αστικές πολιτικές για την αντιμετώπιση της κλιματικής ;αλλαγής και των καυσώνων, συγκεκριμένα (Szpak, 2020).

Οι προτεινόμενες λύσεις αντιστοιχούν, προφανώς, στους διαπιστωμένους επιβαρυντικούς παράγοντες. Γενικά, διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: στα μέσα για την αντιμετώπιση των αιτίων των αστικών θερμικών νησίδων, και στις στρατηγικές για τη διαχείριση των επιπτώσεών τους. Στη δεύτερη περίπτωση, η βιβλιογραφία εμπίπτει περισσότερο στη διαχείριση κρίσεων παρά στις αστικές σπουδές ή την αρχιτεκτονική, παρόλο που σε περιπτώσεις όπως είναι, για παράδειγμα, η τοποθέτηση κέντρων δροσισμού ή η παροχή δημόσιων κρηνών πόσιμου νερού, τα δύο γνωστικά πεδία επικαλύπτονται.

Στην πρώτη περίπτωση, ουσιώδους σημασίας είναι οι προδιαγραφές ή τα σταθερότυπα (standards) του ρυμοτομικού και αρχιτεκτονικού σχεδιασμού (design) (He Y. Et al., 2018; Balany et al., 2020; Roggema, 2018; Du et al., 2017; Song et al., 2018, Deilami et al., 2018, He B-J. Et al., 2019), παρότι μόνο σε μικρό βαθμό μπορούν να επηρεάσουν το ήδη δομημένο αστικό περιβάλλον και προορίζονται κατά βάση για μελλοντικές επεκτάσεις ή, το πολύ, για τοπικά προγράμματα ανάπλασης. Από την άλλη πλευρά, ο αστικός σχεδιασμός (planning), με τη γενικότερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τους κανονισμούς και τις αστικές πολιτικές, τις χρήσεις γης, τις μεταφορές και συγκοινωνίες κ.λπ., θεωρείται κρίσιμος, τόσο στις υφιστάμενες όσο και στις μελλοντικές αστικές περιοχές (Meerow & Keith, 2021; Parsaee et al., 2019; Yang et al., 2019; Nwakaire et al. 2020; Hatvani-Kovacsa et al., 2018; Burbidge et al., 2021). Ορισμένοι μελετητές υπογραμμίζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης, ο οποίος εντάσσεται στο ειδικότερο ενδιαφέρον και του παρόντος ερευνητικού προγράμματος (Hintz et al., 2018; Parsaee et al., 2019).

Σε μεγαλύτερες κλίμακες, η έρευνα εστιάζει στις λεγόμενες πράσινες, μπλε και γκρι υποδομές. Οι πράσινες υποδομές αφορούν τις φυτεύσεις (Burbidge et al., 2021; Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Balany et al., 2020; Degirmenci et al., 2021; Kong et al. 2021; Nwakaire et al. 2020; Clar & Steurer 2021; Meerow & Keith 2021; Mihalakakou et al., 2023; Daniel et al., 2018; Rahman et al., 2018), οι μπλε τα υδατικά συστήματα και την κυκλοφορία νερού (Meerow & Keith, 2021; Deilami et al., 2018; Hintz et al., 2018; Degirmenci et al., 2021; Kong et al., 2021; Daniel et al., 2018), ενώ οι γκρι τα τεχνητά υλικά για τον περιορισμό της θερμοκρασίας στον εξωτερικό χώρο (επιστρώσεις, τεχνητός σκιασμός (Meerow & Keith, 2021)) ή στο εσωτερικό των κτιρίων (μόνωση και αερισμός, ανοίγματα κ.λπ.) (Hintz et al., 2018). Μεγάλο τμήμα της υφιστάμενης βιβλιογραφίας καταλαμβάνουν τα ψυχρά και υπέρψυχρα υλικά επικάλυψης, περιλαμβανομένου ενός μεγάλου εύρους καινοτομιών υψηλής τεχνολογίας (Pour et al., 2019; Deilami et al., 2018; Wang et al., 2021; Hintz et al., 2018; Santamouris & Yun, 2020; Degirmenci et

al., 2021; Kong et al., 2021; Nwakaire et al., 2020). Σε σύγκριση με τον αστικό σχεδιασμό, οι πολιτικές πράσινων, μπλε και γκρι υποδομών έχουν το πλεονέκτημα της άμεσης εφαρμοσιμότητας, παρότι θα πρέπει εύλογα να αναμένεται πως δεν έχουν καθολικά αποτελέσματα όπως μία ριζική διαδικασία αστικού επανασχεδιασμού.

Τέλος, ένας μικρότερος αριθμός εργασιών πραγματεύεται θέματα μεθοδολογίας (Luo et al., 2022; Yang et al., 2019b), υιοθετώντας, στις πιο ενδιαφέρουσες περιπτώσεις, κριτική σκοπιά (Wang, 2022).

Κριτικές παρατηρήσεις επί των ευρημάτων

Παρά τα ενδιαφέροντα ευρήματα και συμπεράσματα, η έρευνα για τα χαρακτηριστικά του αστικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με τους καύσωνες και τις πιθανές λύσεις έναντι των αστικών θερμικών νησίδων φαίνεται πως γενικά στερείται μιας ολιστικής προσέγγισης. Κατά βάση, η έμφαση δίνεται είτε σε μελέτες περίπτωσης, είτε στη διερεύνηση μεμονωμένων παραγόντων, οι οποίοι εξετάζονται μάλλον αυτόνομα, χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα για τον συνδυασμό και τη σύγκριση της επίδρασής τους. Στην καλύτερη περίπτωση, απαριθμείται απλώς μια ποικιλία παραγόντων. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της σχετικής βαρύτητας των επιμέρους παραμέτρων. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει στη μη σωστή προσέγγιση των αντιφατικών αποτελεσμάτων που μπορεί να έχουν συγκεκριμένοι παράγοντες ή συγκεκριμένες λύσεις, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη, εκτός των άμεσων, και τις έμμεσες συνέπειες των καυσώνων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά την πυκνότητα του αστικού περιβάλλοντος: γενικά, η αστική συμπυκνότητα (compactness) θεωρείται πως αυξάνει τις αστικές θερμοκρασίες, ωστόσο μια σύμπυκνη πόλη μπορεί την ίδια στιγμή να σημαίνει λιγότερο ανεξέλεγκτη αστική εξάπλωση (sprawl), πράγμα το οποίο με τη σειρά του πιθανόν να συνεπιφέρει υψηλότερης ποιότητας περιαστική βλάστηση και περιβαλλοντικές συνθήκες, με επωφελή αποτελέσματα και για τον ίδιο τον αστικό πυρήνα. Ταυτόχρονα, συντελεί στον περιορισμό των μεταφορών, που αποτελεί σημαντική συνιστώσα της ενεργειακής κατανάλωσης, και άρα υπερθέρμανσης, ιδίως όσο εξακολουθεί να υφίσταται η εξάρτηση από τα ορυκτά καύσιμα.

Θα πρέπει, επίσης, να προστεθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό της σχετικής βιβλιογραφίας ασχολείται με την εξέταση παραμέτρων, η επίδραση των οποίων είναι ήδη αρκετά γνωστή, είτε από παλιότερες έρευνες, είτε από την απλή και προφανή εμπειρία.

Τέλος, και ίσως σημαντικότερο, η σχετική έρευνα και βιβλιογραφία εξαντλείται συνήθως σε μια τεχνική προσέγγιση, διαχωρίζοντας συχνά τη θεωρία από την πρακτική, και κυρίως αποφεύγοντας κριτικές παρατηρήσεις. Οι τεχνικές προσεγγίσεις αδυνατούν να ενσωματώσουν οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι, ωστόσο, είναι μείζονος σημασίας για την κατανόηση των αστικών δομών και λειτουργιών, των αστικών θερμικών νησίδων και της κλιματικής αλλαγής εν γένει.

Το απλούστερο παράδειγμα είναι οικονομικό: δεν γίνεται σχεδόν ποτέ αναφορά στο κόστος των προτεινόμενων λύσεων, και επομένως στο κατά πόσον είναι εφικτοί ή στην κοινωνική τους μεροληψία, στον βαθμό που δεν μπορούν να εφαρμοστούν για όλες τις κοινωνικές τάξεις και εισοδηματικές ομάδες. Αντίστροφα, σπανίως αναζητούνται οι αιτίες του μη βιώσιμου τρόπου ανάπτυξης των πόλεων, οι οποίες δεν είναι απλώς τεχνικές, αλλά εδράζονται στην οικονομική λειτουργία του επικρατούντος τρόπου παραγωγής και του νομικού καθεστώτος. Αποφεύγεται να θιγούν παράμετροι όπως η πολιτική βούληση ή οι πιέσεις των ομάδων συμφερόντων.

Αν μία πόλη αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως υλικό κατασκεύασμα ή/και οικοσύστημα, αλλά όχι ως κοινωνικό φαινόμενο, τίθεται στο περιθώριο το ειδικό της αστικής (ή αστεακής / urban) συνθήκης, με συνέπεια την παραγνώριση των συνεπειών των προτεινόμενων πολιτικών στο μη οικολογικό επίπεδο. Επιστρέφουμε και πάλι στο δίλημμα μεταξύ αραιής και πυκνής πόλης: Πέραν της συζήτησης για τα περιβαλλοντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ένα υπερβολικά αραιό αστικό περιβάλλον μπορεί να έχει αρνητικές έως και διαλυτικές επιδράσεις, ευνοώντας την απομόνωση, την γκετοποίηση, το αίσθημα αλλοτρίωσης, και αποτρέποντας την κοινωνική ώσμωση, τη συνύπαρξη και, γιατί όχι, τις χωρικά πυκνωμένες αντιθέσεις, που αποτελούν την ιστορικά προοδευτική ιδιότητα της αστικής εμπειρίας. Δεν είναι τυχαίο ότι στη σύγχρονη πολεοδομική θεωρία μάλλον επικρατεί η τάση της σύμπυκνης πόλης, άρα η αραίωση των αστικών πυκνοτήτων δεν μπορεί να προτείνεται απερίσκεπτα.

Απαιτείται, επομένως, μια πιο ολιστική, συνδυαστική και κριτική μέθοδος αντιμετώπισης του θέματος από αυτήν που κυριαρχεί σήμερα στην υφιστάμενη βιβλιογραφία. Αυτό, ασφαλώς, δεν υπονοεί πως τα ευρήματα των μέχρι τώρα ερευνών είναι άχρηστα: επ' ουδενί ισχύει κάτι τέτοιο, άλλωστε η παρούσα εργασία ξεκινά ακριβώς από την προσεκτική τους εξέταση. Ωστόσο, για να έχουν την αξία και την ουσιαστική χρησιμότητα που τους αρμόζει, απαιτείται να ενταχθούν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Μεταφέροντας τη γνώση για τους αστικούς καύσωνες στα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις σχετίζονται ιδιαίτερα με το τελικό ζητούμενο του ερευνητικού προγράμματος, την ανάπτυξη ενός ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού (παιχνίδι σοβαρού σκοπού / serious game) για τους αστικούς καύσωνες και την αντιμετώπισή τους. Οι ελλείψεις της βιβλιογραφίας και της έρευνας είναι εύλογο να αντανακλώνται ευκρινέστερα σε εκπαιδευτικά προγράμματα, λογισμικά και παιχνίδια, στα οποία προστίθεται το πρόβλημα της, απαραίτητης από εκπαιδευτική σκοπιά, απλοποίησης, ομαδοποίησης και εύληπτης παρουσίασης παραγόντων. Σε αυτό το πλαίσιο, προκύπτουν μεροληψίες και κίνδυνοι πλάνης, όπως διαπιστώθηκε και από τις πρώτες προσπάθειες σχεδιασμού ενός πρωτότυπου παιχνιδιού (prototype).

Μέσα από τη γενικότερη εμπειρία, αλλά και πιο συγκεκριμένα από τα πρώτα στάδια της προσπάθειας ανάπτυξης ενός τέτοιου παιχνιδιού, εντοπίσαμε ορισμένες συνήθεις περιπτώσεις κινδύνων παρανόησης:

- Υπεραπλούστευση της επίδρασης παραγόντων. Αυτό μπορεί να προκύπτει από λανθασμένες ή στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ένα απλό παράδειγμα σχετίζεται με τα ύψη των κτιρίων, τα οποία θεωρείται συχνά ότι μειώνουν τον αερισμό των δρόμων, εμποδίζοντας τον άνεμο. Όμως, στην πραγματικότητα, παρατηρείται ότι στους δρόμους με πολύ υψηλά κτίρια εμφανίζεται το αντίθετο πρόβλημα, δηλαδή οι μεγάλες ταχύτητες ανέμου στο επίπεδο του δρόμου, λόγω του φαινομένου του στροβιλισμού.
- Έωλες ποσοτικοποιήσεις. Υπάρχει ο πειρασμός της ποσοτικοποίησης της επίδρασης επιμέρους παραγόντων, όπως, για παράδειγμα, σε βαθμούς Κελσίου θερμοκρασίας αστικού περιβάλλοντος, για λόγους κατανόησης. Ωστόσο, η μεταβολή της θερμοκρασίας από την αλλαγή ενός υλικού επίστρωσης ή της διάταξης των κτιρίων, π.χ., δεν μπορεί παρά να είναι αυθαίρετη, στον βαθμό που δεν υπάρχουν, και πιθανώς δεν μπορούν να υπάρξουν, τα αντίστοιχα μοντέλα προσομοίωσης.
- Λάθος εκτίμηση του σχετικού βάρους επιμέρους παραγόντων. Η περίπτωση αυτή σχετίζεται και με τις αυθαίρετες ποσοτικοποιήσεις.
- Παραγνώριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ περιβαλλοντικών παραγόντων. Για παράδειγμα, τα ανακλαστικά τζάμια μειώνουν τις ανάγκες κλιματισμού του κτιρίου στο οποίο ανήκουν, μπορούν να συμβάλουν όμως, ταυτόχρονα, στην αύξηση της θερμοκρασίας του περιβάλλοντος χώρου ή γειτονικών κτιρίων, λόγω του αναδιπλασιασμού της προσπίπτουσας ηλιακής ακτινοβολίας.
- Παραγνώριση της επίδρασης της μεταβολής περιβαλλοντικών παραγόντων σε άλλες αστικές παραμέτρους. Τέτοια παραδείγματα έχουν ήδη αναφερθεί. Ας ασχοληθούμε και πάλι με την περίπτωση της αραιής ή σύμπυκνης πόλης: μια απλή ιδέα θα ήταν να ζητηθεί από τον χρήστη του παιχνιδιού να αυξομειώσει τους όγκους και τα ύψη των κτιρίων σε μια δεδομένη εικονική αστική περιοχή, προκειμένου να εξακριβώσει τα αποτελέσματα αυτής της παραμέτρου στο μικροκλίμα της. Ωστόσο, η λογική αυτή ενέχει μια αθέμιτα μεγάλη αφαίρεση, εφόσον παρακάμπτει το πού θα οδηγηθεί ο πληθυσμός που απομακρύνεται, εάν μειωθούν τα μεγέθη των κτιρίων: θα μεταφερθεί σε προάστια, επιτείνοντας την αστική διάχυση, σε άλλες, πιθανώς πυκνότερες, περιοχές, στην ύπαιθρο, σε άλλες πόλεις; Μια ιδέα για την αντιμετώπιση της υπερβολικής αυτής αφαίρεσης θα ήταν να δίνεται στον χρήστη, αντί για μια γειτονιά, ένας δεδομένος πληθυσμός, καθώς και διάφορες επιλογές για την εγκατάστασή του.
- Υποτίμηση ή υπερτίμηση της συμβολής της κλιματικής αλλαγής. Το εκπαιδευτικό υλικό, επομένως και τα σχετικά παιχνίδια, θα πρέπει να υπογραμμίζει τη βαρύτητα του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής, χωρίς ταυτόχρονα να αφαιρεί τη σημασία των διαδικασιών, μοτίβων και δομών της αστικοποίησης στο φαινόμενο των αστικών θερμικών νησίδων.
- Υποτίμηση ή υπερτίμηση της συμβολής του αστικού σχεδιασμού. Αντίστροφα προς την παραπάνω περίπτωση, δεν θα πρέπει να δημιουργείται η ψευδαίσθηση πως ο χωρικός, πολεοδομικός και αρχιτεκτονικός σχεδιασμός αρκεί για να αντιμετωπίσει ένα παγκόσμιας κλίμακας φαινόμενο, όπως η ανθρωπογενής κλιματική αλλαγή, ταυτόχρονα, όμως, δεν θα πρέπει να απεκδύεται κάθε ευθύνης για την ένταση του φαινομένου των αστικών καυσώνων.

Τέλος, με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις αλλά και τη θεωρία και εμπειρία της ανάπτυξης ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών (serious games) (Athavale & Dalvi, 2018; Boyle et al., 2016), μπορούν συμπερασματικά να επισημανθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι εξαιρετικά σημαντικά για την ορθή εκπαιδευτική λειτουργία ενός παιχνιδιού για τους αστικούς καύσωνες. Πέρα, λοιπόν, από τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός παιχνιδιού που αναφέρονται στα ακόλουθα:

- Συνοπτικές και σαφείς οδηγίες.

- Εύληπτη εμπειρία και διάδραση χρήστη.
- Κατάλληλα γραφικά.

Στην περίπτωση ενός παιχνιδιού για τους αστικούς καύσωνες θα πρέπει να συμπεριληφθούν τα ακόλουθα:

- Κατανοητοί στόχοι.
- Επιλογή τροποποιήσιμων παραμέτρων.
- Συνδυαστική εξέταση παραγόντων.
- Κριτική κατανόηση των συνολικών συνεπειών κάθε παράγοντα στην πόλη.
- Ορθή κατανόηση του τρόπου ανάπτυξης των πόλεων.

Αναφορά/Ευχαριστίες: Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ με κωδικό 2022-1-EL01-KA220-SCH-000088530 και τίτλο «Heatwaves Awareness Education through Online Learning».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Amin Tayyebi, A., Jenerette, G. D. (2018). Assessing diel urban climate dynamics using a land surface temperature harmonization model, *International Journal of Remote Sensing, 39*(9), 3010-3028. (DOI: 10.1080/01431161.2018.1437292)

Athavale, S., Dalvi, G. (2018). A Method to Study Purposeful Game Design Process. Στο*IEEE 6th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*. Vienna: Institute of Electrical and Electronics Engineers.

Balany, F., Ng, A.W.M. Muttil, N., Muthukumaran, S. Wong, M.S. (2020). Green Infrastructure as an Urban Heat Island Mitigation Strategy—A Review, Water *12*(12). (DOI: org/10.3390/w12123577)

Boyle, E.A., Hainey, T., Connolly, T.M., Gray, G.,Earp, J., Ott, M. et al. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education, 94*, 178–92. (DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.003)

Burbidge, M., T. Smith Larsen, S. Feder, S. Yan (2021). Don't blame it on the sunshine! An exploration of the spatialdistribution of heat injustice across districts in Antwerp, Belgium, *Local Environment, 27*(2), 160-176. (DOI: 10.1080/13549839.2021.2005007)

Clar, C., Steurer, R. (2021). Climate change adaptation with green roofs: Instrument choice and facilitating factors in urban areas, *Journal of Urban Affairs, 45*(4), 797-814. (DOI: 10.1080/07352166.2021.1877552)

Daniel, M., Lemonsu, A., Viguié, V. (2018). Role of watering practices in large-scale urban planning strategies to face the heat-wave risk in future climate, *Urban Climate, 23*, 287-308. (DOI: org/10.1016/j.uclim.2016.11.001)

Degirmenci, K., Desouza, K.C., Fieuw, W., Watson, R.T., Yigitcanlar, T. (2021). Understanding policy and technology responses in mitigating urban heat islands: A literature review and directions for future research, *Sustainable Cities and Society, 70*. (DOI:org/10.1016/j.scs.2021.102873)

Deilami, K., Kamruzzaman, M.D. Liu, Y. (2018). Urban heat island effect: A systematic review of spatio-temporal factors, data, methods, and mitigation measures, *International Journal of Applied Earth Observation and Geoinformation, 67*, 30-42. (DOI: 10.1016/j.jag.2017.12.009)

Du, Y., Mak, C.M. Liu, J., Xia, Q., Niu, J., Kwok, K.C.S. (2017). Effects of lift-up design on pedestrian level wind comfort in different building configurations under three wind directions, *Building and Environment, 117*, 84-99 (DOI: org/10.1016/j.buildenv.2017.03.001)

Equere, V., Mirzaei, P.A., Riffat, S., Wang, Y. (2021). Integration of topological aspect of city terrains to predict the spatial distribution of urban heat island using GIS and ANN, *Sustainable Cities and Society, 69*. (DOI: org/10.1016/j.scs.2021.102825)

Florenzio, N., Guastell, G., Magni, F., Pareglio, S., Musco, F. (2022). The role of urban planning in climate adaptation: an empirical analysis of UHI in European cities, *Journal of Environmental Planning and Management, 66*(10), 2071-2089. (DOI: 10.1080/09640568.2022.2061334)

Francesco, M. (2016). Counteracting Urban Heat Island Effects in a Global Climate Change Scenario, Springer: Cham.

Hatvani-Kovacsa, G., Bush, J., Sharifi, E., Boland, J. (2018). Policy recommendations to increase urban heat stress resilience, *Urban Climate*, *25*, 51-63. (DOI: org/10.1016/j.uclim.2018.05.001)

He, B.-J., Ding, L., Prasad, D. (2019). Enhancing urban ventilation performance through the development of precinct ventilation zones: A case study based on the Greater Sydney, Australia, *Sustainable Cities and Society, 47*. (DOI: org/10.1016/j.scs.2019.101472)

He, Y., Tablada, A., Wong, N.H. (2018). Effects of non-uniform and orthogonal breezeway networks on pedestrian ventilation in Singapore's high-density urban environments, *Urban Climate, 24*, 460-484. (DOI: org/10.1016/j.uclim.2017.03.005)

Hintz, M. J., Luederitz, C., Langa, D.J. von Wehrden, H. (2018). Facing the heat: A systematic literature review exploring the transferability of solutions to cope with urban heat waves, *Urban Climate, 24*, 714-727. (DOI: org/10.1016/j.uclim.2017.08.011)

Jamei, E., Rajagopalan, P. (2018). Effect of street design on pedestrian thermal comfort, *Architectural Science Review, 62*(2), 92-111. (DOI: 10.1080/00038628.2018.1537236)

Kong, J., Zhao, Y., Carmeliet, J., Lei, C. (2021). Urban Heat Island and Its Interaction with Heatwaves: A Review of Studies on Mesoscale, *Sustainability, 13*(19). (DOI: org/10.3390/su131910923)

Kyriakopoulos, P., Caouris, Y.G., Souliotis, M., Santamouris, M. (2022). Characteristics of the urban heat island effect in the coastal Mediterranean city of Kalamata, Greece, *International Journal of Sustainable Energy*, *41*(11), 1795-1818. (DOI: 10.1080/14786451.2022.2110101)

Luo, N., Lu, X., Mortezazadeh, M., Albettar, M., Zhang, W., Zhan, D., Wangband, L., Hong, T. (2022). *Journal of Building Performance Simulation.* (DOI: 10.1080/19401493.2022.2142295)

Mavrikaki, E., Galani, A., Koutra-Heliopoulou, M., Chatzara, E., Christoforaki, M., Skoufoglou, M. (2013). Analysis of Current Climate Change Education Frameworks: Students' and Teachers' misconceptions about climate change, global warming and heatwaves, Report D2.1, Erasmus+ HEAT.

Meerow, S., Keith, L. (2021). Planning for Extreme Heat, A National Survey of U.S. Planners, *Journal of the American Planning Association, 88*(3), 319-334. (DOI: 10.1080/01944363.2021.1977682)

Merlier, L., Kuznik, F., Rusaouën, G., Salat, S. (2018). Derivation of generic typologies for microscale urban airflow studies, *Sustainable Cities and Society, 36*, 71-80. (DOI: org/10.1016/j.scs.2017.09.017)

Mihalakakou, G., Souliotis, M., Papadaki, M., Menounou, P., Dimopoulos, P., Kolokotsa, D., Paravantis, J.A., Tsangrassoulis, A., Panaras, G., Giannakopoulos, E., Papaefthimiou, S. (2023). Green roofs as a nature-based solution for improving urban sustainability: Progress and perspectives, *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* 180. (DOI: org/10.1016/j.rser.2023.113306)

Nwakaire, C. M., Onn, C.C. Yap, S.P., Yuen, C.W. Onodagu, P.D., (2020). Urban Heat Island Studies with emphasis on urban pavements: A review, *Sustainable Cities and Society, 63*. (DOI: org/10.1016/j.scs.2020.102476)

Parsaee, M.,Mastani Joybari, M., Mirzaei, P.A., Haghighat, F. (2019). Urban heat island, urban climate maps and urban development policies and action plans, *Environmental Technology & Innovation,* 14. (DOI: org/10.1016/j.eti.2019.100341)

Pour, T., Miřijovský, J., Purket, T. (2019). Airborne thermal remote sensing: the case of the city of Olomouc, Czech Republic, *European Journal of Remote Sensing, 52*, 209-2018. (DOI: 10.1080/22797254.2018.1564888)

Rahman, M. Stratopoulos, A.L.M.F., Moser-Reischl, A., Zölch, T., Häberle, K.H., Rötzer, T., Pretzsch, H., Pauleit, S. (2020). Traits of trees for cooling urban heat islands: A meta-analysis, *Building and Environment,* 170. (DOI: org/10.1016/j.buildenv.2019.106606)

Roggema, R. (2018). Design with voids: how inverted urbanism can increase urban resilience, *Architectural Science Review. 61*(5), 349-357. (DOI: 10.1080/00038628.2018.1502153)

Santamouris, M., Yun, G. Y. (2020). Recent development and research priorities on cool and super cool materials to mitigate urban heat island, *Renewable Energy, 161*, 792-807. (DOI: org/10.1016/j.renene.2020.07.109)

Song, J., Fan, S., Lin, W., Mottet, L., Woodward, H., Davies Wykes, M., Arcucci, R., Xiao., D., Debay, E., ApSimon, H., Aristodemou, E., Birch, D., Carpentieri, M., Fang, F., Herzog, M., Hunt, G.R., Jones, R.L., Pain, C., Pavlidis, D., Robins, A.G., Short, C.A., Linden, R.F. (2018). Natural ventilation in cities: the implications of fluid mechanics, *Building Research & Information, 46*(8), 809-828. (DOI: 10.1080/09613218.2018.1468158)

Steeneveld, G.J., Koopmans, S., Heusinkveld, B.G., Theeuwes, N.E. (2014). Refreshing the role of open water surfaces on mitigating the maximum urban heat island effect, *Landscape and Urban Planning 121*, 92-96. (DOI: org/10.1016/j.landurbplan.2013.09.001)

Szpak, A. (2020). Climate change adaptation plans in Polish cities – comparative analysis, *European Planning Studies, 29*(3), 493-510. (DOI: 10.1080/09654313.2020.1744528)

Ulpiani, G. (2021). On the linkage between urban heat island and urban pollution island: Three-decade literature review towards a conceptual framework, *Science of the Total Environment, 751*. (DOI: org/10.1016/j.scitotenv.2020.141727)

Wang, C., Wang, Z.-H., Kaloush, K.E., Shacat, J. (2021). Cool pavements for urban heat island mitigation: A synthetic review, *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 146*. (DOI: org/10.1016/j.rser.2021.111171)

Wang, Z.-H. (2022). Reconceptualizing urban heat island: Beyond the urban-rural dichotomy, *Sustainable Cities and Society, 77*. (DOI: org/10.1016/j.scs.2021.103581)

Yang, J., Jin, S., Xiao, X., Jin, C., Xia, J. (C,), Lia, X., Wang, S. (2019). Local climate zone ventilation and urban land surface temperatures: Towards a performance-based and wind-sensitive planning proposal in megacities, *Sustainable Cities and Society, 47*. (DOI: org/10.1016/j.scs.2019.101487)

Yang, J., Wang, Y., Xiu, C., Xiao, X., Xia, J. (C.), Jin, C. (2020). Optimizing local climate zones to mitigate urban heat island effect in human settlements, *Journal of Cleaner Production, 275*. (DOI: org/10.1016/j.jclepro.2020.123767)

Yang, J., Wang, Y., Xiao, X., Jin, C., Xia, J. (C.), Li, X. (2019). Jun Yang, Yichen Wang, Xiangming Xiao, Cui Jin, Jianhong (Cecilia) Xia & Xueming Li, *Urban Climate, 28*. (DOI: org/10.1016/j.uclim.2019.100458)

Το Συμβούλιο τάξης – Εμπειρικές αποτυπώσεις από το Νηπιαγωγείο, Δημοτικό & Γυμνάσιο

Παιδαγωγική ομάδα «ΤΟ ΣΚΑΣΙΑΡΧΕΙΟ»
skasiarxeio.wordpress.com

Βασιλική Σπήτα
Φιλόλογος
vikispita@yahoo.com

Ιωάννα Στεφανίδου
Νηπιαγωγός
ioan.stefanidou@gmail.com

Στέλιος Πανταζίδης
Δάσκαλος, Διδάκτωρ Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
spantazidis@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο ανάλυσης στην παρούσα εργασία αποτελεί η παρουσίαση του συμβουλίου τάξης μέσα από το βίωμα τριών εκπαιδευτικών στις βαθμίδες του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αντίστοιχα. Γίνεται προσπάθεια, μέσα από τα σημεία σύγκλισης των τρόπων εφαρμογής του θεσμού του συμβουλίου, να διαφανούν και οι λεπτές διαφοροποιήσεις που πιθανόν διατρέχουν τις δοκιμές των μαθητικών συμβουλίων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα. Το μαθητικό Συμβούλιο, ως βασικός θεσμός της συνεργατικής τάξης, αφορά τη συλλογική διαχείριση των σχέσεων ή/και των συγκρούσεων της τάξης, καθώς και την καλλιέργεια των κοινωνικών-ψυχοσυναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στο Συμβούλιο διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι κανονισμοί της τάξης και αποφασίζονται οι συλλογικές δράσεις και οι διάφορες υπευθυνότητες, αφού τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να σκέφτονται αυτά που τους συμβαίνουν και να τα μοιράζονται με τις/τους συμμαθήτριες/συμμαθητές και τον/την εκπαιδευτικό. Ο χαρακτήρας του Συμβουλίου, βασιζόμενος στις αρχές του διαλόγου, του αλληλοσεβασμού και της δικαιοσύνης, συμβάλλει στην καλλιέργεια της πολιτειότητας. Στα τελευταία δέκα χρόνια, μέσα από το έργο του Σκασιαρχείου, έχει συσσωρευτεί μια πολύ σημαντική εμπειρία από την εφαρμογή του θεσμού του Συμβουλίου τάξης σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο διαμοιρασμός αυτής της εμπειρίας και ο συστηματικός-διεπιστημονικός εμπλουτισμός της από τους ανθρώπους του πεδίου συνιστούν αναπόσπαστο στοιχείο της δουλειάς και δράσης της Παιδαγωγικής ομάδας του Σκασιαρχείου.

ABSTRACT

The object of analysis in this paper is the presentation of the classroom council through the eyes and experience of three teachers at the kindergarten, primary and secondary school respectively. Through common ways of implementing the institution of the classroom council, this essay attempts also to reveal the subtle differences that are likely to traverse student councils in different educational levels. The student council, as a key institution of the cooperative classroom, is concerned with the collective management of classroom relationships and/or conflicts and the cultivation of children's social-psycho-emotional and cognitive skills. In the council, classroom rules are formed and developed, collective actions and various responsibilities are decided as children enter the process of thinking about what happens to them and sharing it with their classmates and the teacher. The character of the classroom councils are based on the principles of dialogue, mutual respect, fairness and thus helps to foster citizenship. During the last ten years and through the work of “Skasiarxeio”, a very important

experience has been accumulated from the implementation of the institution of the Class Council in all levels of greek education. The sharing of this experience and the systematic inter-disciplinary enrichment by the people in the field is an integral part of the work and action of the pedagogical collectivity "Skasiarxeio".

Εισαγωγή

Οι πολλαπλές μορφές κρίσης της τελευταίας δεκαπενταετίας έχουν δημιουργήσει μια συνθήκη δημοκρατικού ελλείμματος, η οποία έχει με τη σειρά της επιτρέψει την άνοδο ακραίων νεοφιλελεύθερων, καθώς και νεοφασιστικών λόγων και πρακτικών (Κουζέλης, 2014). Σε μια κατεύθυνση αναχαίτισης των πολλαπλών μορφών βίας που υφίσταται το σύγχρονο υποκείμενο, το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει στη βάση της υπεράσπισης συνολικά των δημοκρατικών κεκτημένων, προωθώντας την ανοικτότητα, την κριτική σκέψη, τη διαλεκτική, τον αναστοχασμό, τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

Στο πλαίσιο αυτών των σκέψεων, η παρούσα εργασία έχει σκοπό να συμβάλει στη συζήτηση για το πώς μπορούμε, ως εκπαιδευτική κοινότητα, να καταστήσουμε ορατούς μέσα στις τάξεις μας τους λόγους και τις πρακτικές εκείνες που αναδεικνύουν την αξία της ζωής, της δικαιοσύνης, της ισότητας. Ο/Η κάθε συγγραφέας έχει μια μοναδική συνεισφορά για τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εκπροσωπεί. Κάθε εμπειρική αποτύπωση που εκφράζεται προσθέτει ένα «λιθαράκι» στον ευρύτερο καμβά της σκέψης και πρακτικής των συμβουλίων τάξης με την Παιδαγωγική Freinet.

Στη σχολική καθημερινότητα, η πλευρά των εκπαιδευτικών διακρίνεται από την πειθαρχική άσκηση εξουσίας και την επιβολή, ενώ αυτή των παιδιών, κυρίως από αντιστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση (βλ. Willis, 2012). Η συμβολή των συμβουλίων είναι σημαντική για τη συνδιαμόρφωση ενός πλαισίου που διασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοκατανόηση. Για αυτόν τον λόγο, οι πιο ισότιμες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/ριών είναι η βασική προϋπόθεση ώστε να συμμετέχουν οι δεύτεροι σε ζητήματα συνδιαμόρφωσης της σχολικής καθημερινότητας.

Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την εξουσία να επιβληθούν στα παιδιά λόγω της φύσης του ρόλου τους (Κατσαρού, 2020). Δεν είναι εύκολο για αυτούς/ές να παραχωρήσουν ευθύνες, αρμοδιότητες, καθώς και ένα μέρος του ρόλου που παραδοσιακά και διαχρονικά τους ανήκει. Μοιάζει, από τη μία πλευρά, να λειτουργούν ενάντια στα συμφέροντά τους, και από την άλλη να λειτουργούν υπέρ των δικαιωμάτων του παιδιού.

Βεβαίως, η ύπαρξη αμβλυμένων σχέσεων εξουσίας δεν σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός χάνει τον σεβασμό που εμπνέει ως ενήλικας, αλλά μάλλον ότι δίνει χώρο και χρόνο για να αναδειχθεί η εμπρόθετη δράση των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει, να εμψυχώνει, να θέτει όρια, να εκφράζει την εμπιστοσύνη στη σκέψη των παιδιών και τον σεβασμό στον τρόπο κατανόησης των εμπειριών τους. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική ζωή μετατρέπεται σε κάτι ενδεχομενικό και πιο παραγωγικό, καθώς αποκτά περισσότερο νόημα για τους/τις μαθητές/ριες, και κατ' επέκταση για όσους/ες εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (Πανταζίδης, 2021).

Το συμβούλιο τάξης με την Παιδαγωγική Freinet

Το Συμβούλιο τάξης είναι βασική τεχνική της Παιδαγωγικής Freinet. Αποτελεί το θεμέλιο της λειτουργίας του σχολείου αλλά και βασικό θεσμό της συνεργατικής τάξης, δεδομένου ότι κύρια επιδίωξη είναι η ανάπτυξη της συλλογικής ευθύνης, της πειθαρχίας, του αλληλοσεβασμού, της πρόληψης της βίας και, φυσικά, η καλλιέργεια της πολιτειότητας.

Με το συμβούλιο τάξης δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν θέματα που αφορούν την καθημερινή τους σχολική ζωή. Είναι, κατά συνέπεια, ένας δυναμικός τρόπος μοιράσματος απόψεων, προβληματισμών, σκέψεων και ιδεών με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, με απώτερο στόχο την εξεύρεση λύσεων ή/και την κατάληξη σε μία απόφαση, όσο το δυνατόν πιο αποδεκτή από όλες τις πλευρές.

Σημαντικό θέμα του συμβουλίου είναι και η ζωή της ομάδας. Η επίλυση συγκρούσεων, η εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων, ο σεβασμός των κανόνων τους οποίους η ομάδα από κοινού αποφασίζει, ένα πρόβλημα που προκύπτει εκτάκτως, όλα αυτά αποτελούν ζητήματα του συμβουλίου για να συζητηθούν και να επιλυθούν από τα ίδια τα παιδιά. Οι αποφάσεις εφαρμόζονται και ο καθένας και η καθεμία είναι συνυπεύθυνος/η για την τήρηση και εφαρμογή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάληψη των αρμοδιοτήτων και ευθυνών που έχουν αποφασιστεί και στις οποίες όλοι και όλες έχουν μερίδιο. Σύμφωνα με την Μπαδικιάν (2017), η συμμετοχή στη λήψη αποφάσε-

ων προϋποθέτει και την υποχρέωση της εφαρμογής τους, καθώς το συμβούλιο διακρίνεται σε τέσσερα (4) στάδια: προτείνω, συζητώ, αποφασίζω, εφαρμόζω.

Απαραίτητη συνθήκη για την ανταλλαγή απόψεων στο συμβούλιο αποτελούν οι κανόνες, οι συμφωνίες μεταξύ των μαθητών/τριών που εξασφαλίζουν ότι η συζήτηση θα είναι λειτουργική, ισότιμη και δημοκρατική. Η διάταξη των μαθητών/τριών σε κύκλο επιτρέπει την οπτική επαφή όλων με όλους και όλες και διασφαλίζει ότι όσα ακούγονται μέσα στον κύκλο παραμένουν εντός αυτού. Το συμβούλιο ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τελετουργικό, με τη χρήση σταθερών φράσεων που επιτρέπουν την ομαλή διεξαγωγή της συνέλευσης.

Κατά τη διάρκεια του συμβουλίου, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και πάντα στην κατεύθυνση να δίνει στην ομάδα όσο το δυνατόν περισσότερες πρωτοβουλίες. Αποτελεί τον/την εγγυητή/ρια των αποφάσεων και της δικαιοσύνης στην τάξη. Διατηρεί το δικαίωμα στο βέτο, καθώς είναι ο/η ενήλικας που έχει την ευθύνη της σωματικής και ψυχικής ασφάλειας των παιδιών.

Εμπειρικές αποτυπώσεις από το Νηπιαγωγείο

Μια συνηθισμένη ερώτηση που ακολουθεί μετά τη διατύπωση «Συμβούλιο στο νηπιαγωγείο» είναι: «Και τι συμβούλιο μπορεί να κάνει ένας/μία εκπαιδευτικός με τετράχρονα και πεντάχρονα;». Οι λόγοι που οδηγούν σε μια τέτοια πρώτη αντίδραση είναι κατανοητοί, στον βαθμό που το άτομο που κάνει αυτή την ερώτηση έχει τεκνοθετήσει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, βάσει των οποίων το παιδί είναι ανώριμο και ευάλωτο, υστερεί σωματικά και δεν διαθέτει εμπειρία. Επίσης, είναι πολύ πιθανό να παραβλέπονται τα αναπτυξιακά ορόσημα και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του νηπιαγωγείου.

Βάσει του οδηγού ΙΕΠ (2019), «...οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης βαθμίδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλούνται να υποστηρίξουν τα παιδιά και να αξιολογήσουν την πορεία τους σε τέσσερις βασικούς τομείς: στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας (αυτενέργεια, αυτορρύθμιση, προσωπική ενδυνάμωση), στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και αλληλοεπιδράσεών τους με άλλα άτομα (ενεργητική συμμετοχή και συμβολή σε ομαδικές δραστηριότητες, επίλυση συγκρούσεων, ενσυναίσθηση, ανάπτυξη στάσης αλληλεγγύης, υπευθυνότητας, αίσθηση δικαιοσύνης, σεβασμός στη διαφορετικότητα, δημιουργία και διατήρηση προσωπικών σχέσεων), στην ενίσχυση της επικοινωνιακής τους ικανότητας μέσα από πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς (μη λεκτική επικοινωνία, προφορικός λόγος, σύμβολα, δημιουργική έκφραση) και, τέλος, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων που τα βοηθούν να εξερευνούν και να νοηματοδοτούν το περιβάλλον τους (διερεύνηση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, δημιουργική σκέψη, μαθηματικές έννοιες, σεβασμός και φροντίδα για το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον)» (87-98).

Σύμφωνα, επίσης, με το αναβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΙΕΠ, η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα του νηπιαγωγείου ως κοινότητας μάθησης εξαρτώνται από παράγοντες που συνδέουν τη δέσμευση όλων όσοι/ες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και σκοπό έχουν τη βελτίωση, την αλλαγή και τον σεβασμό απέναντι στις δυνατότητες και τη συμβολή όλων των συμμετεχόντων/ουσών (Πεντέρη, 2021). Αυτό σημαίνει πως «η αναγνώριση, η αλληλεπίδραση και το διακύβευμα της ισότιμης συνύπαρξης των διαφορετικών χαρακτηριστικών και υπαγωγών των ατόμων κρίνονται με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ως πυλώνας ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και σχεδιασμών για το νηπιαγωγείο» (Στεφανίδου, 2021: 14).

Οι παραπάνω προσανατολισμοί φαίνεται να απέχουν πολύ από την πραγματικότητα, δεδομένου ότι τον Σεπτέμβριο μια τάξη νηπιαγωγείου μοιάζει συχνά κάπως έτσι:

(καταγραφές από το προσωπικό ημερολόγιο της γράφουσας κατά την έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς):

Σήμερα ήρθαν όλα. Τρία προνήπια έκλαιγαν πάρα πολύ για τη μαμά τους. Όταν έκλαιγαν δεν με άκουγαν, μόνο φώναζαν πολύ δυνατά και έκλαιγαν. Τα δύο είχαν πέσει κάτω στο πάτωμα όταν πήρα το ένα αγκαλιά. Ήταν και άλλα δύο ανήσυχα, που έκλαιγαν χαμηλόφωνα, μετά ηρεμούσαν λίγο και ξανάρχιζαν πάλι. Ευτυχώς έχω 5-6 παιδιά από πέρσι που με ξέρουν. Οι γονείς δύο παιδιών με ενημέρωσαν ότι ακόμα δεν έχουν αυτονομηθεί πλήρως στην τουαλέτα ή μπορεί να ζητήσουν βοήθεια. Σε ένα παιδί του έφυγαν λίγα τσίσα. Έπρεπε να του δείξω πού αλλάζουμε ρούχα. Δύο παιδιά – για διαφορετικούς λόγους το καθένα - δεν κατέχουν καθόλου τον λόγο, δύο μιλούν με ελάχιστες λέξεις και το ένα όχι καθαρά, ένα άλλο παιδί έχει σοβαρές δυσκολίες στην άρθρωση, ένα προνήπιο μοιάζει εντελώς χαμένο σαν να μην έχει καταλάβει γιατί έχει έρθει σχολείο. Άρχισα να κουράζομαι μόνη...

Αυτές οι αποσπασματικές πληροφορίες και καταγραφές από το ημερολόγιο της γράφουσας, αφορούν την πραγμα-

τικότητα μιας τάξης νηπιαγωγείου κατά τις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους. Κάπως έτσι, οι σκέψεις και οι ιδέες για απαιτητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως το Συμβούλιο τάξης, ενδεχομένως φεύγουν από το μυαλό μιας/ενός εκπαιδευτικού, γιατί φαίνεται αδύνατο σε ένα τέτοιο χάος να μπορέσει κάποια/ος να συντονίσει μια ομάδα παιδιών που αντιμετωπίζουν πληθώρα σοβαρών θεμάτων, όπως ο αποχωρισμός, η αυτονομία/αυτοεξυπηρέτηση, η εκφορά και κατανόηση/πρόσληψη του λόγου.

Εδώ, όμως, βρίσκεται και η τομή, δηλαδή εκείνο το σημείο όπου η ψυχική καταπόνηση της καθημερινότητας δεν θα αναζητήσει λύσεις στη μοναδική «αυθεντία» της/του δασκάλας/ου, η/ο οποία/ος θα ορίσει το τι, το πώς και το γιατί της εκπαιδευτικής πράξης αλλά θα βρει κουράγιο να πιστέψει ότι ακόμη και υπό αυτές τις συνθήκες, οι οποίες αμβλύνονται μέρα με τη μέρα, είναι εφικτό ο εκπαιδευτικός χρόνος και τόπος να αποτελέσει συλλογική υπόθεση και για το νηπιαγωγείο.

Η/Ο εκπαιδευτικός είναι εκεί για να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία, να καθοδηγήσει όπου κρίνει απαραίτητο, να εγγυηθεί τη δικαιοσύνη. Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται πάντα εκεί, τόσο όσον αφορά τις διαδικασίες που σχετίζονται με το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα όσο και αυτές που διαπερνούν το κρυφό αναλυτικό. Η συνέπεια των λόγων και των πρακτικών της/του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στη δέσμευση και στην τήρηση από τα μέλη της ομάδας όλων όσα συναποφασίζονται στις συνελεύσεις. Το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα με τα συμβούλια ή/και με άλλα προγράμματα που ενισχύουν στάσεις και συμπεριφορές ενημερώνει και καθιστά τα παιδιά ικανά να σκεφτούν κριτικά και να επιδράσουν άμεσα στις συνθήκες ζωής και εργασίας τους. Το κρυφό αναλυτικό συστηματοποιεί αυτήν τη γνώση και συμβάλλει στη διατήρηση ενός υγιούς και ανθρώπινου σχολικού περιβάλλοντος.

Το ηλικιακό εύρος του νηπιαγωγείου οδηγεί σε αναπροσαρμογές και τροποποιήσεις του θεσμού του Συμβουλίου τάξης. Τα έκτακτα μαθητικά συμβούλια, που συνήθως λαμβάνουν χώρα μετά τις πρώτες δύο εβδομάδες λειτουργίας του σχολείου με αφορμή ένα ζήτημα που προκύπτει μέσα από την καθημερινότητα της τάξης και αφορά την επίλυση ενός θέματος, συνιστούν την κατάλληλη ευκαιρία για το πρώτο βίωμα μιας συζήτησης οργανωμένης πάνω στις αρχές του δημοκρατικού διαλόγου. Τα έκτακτα συμβούλια, τα οποία προϊόντος του χρόνου αυξάνονται αριθμητικά και βελτιώνονται ποιοτικά, ενισχύονται, τις πρώτες εβδομάδες του Οκτωβρίου, με σταθερό πρόγραμμα και υποχρεωτικές ώρες διδασκαλίας στο ωρολόγιο του νηπιαγωγείου, με περιεχόμενο που στοχεύει στη διαμόρφωση ή/και την τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς και αποβλέπει στη βελτίωση της γνωστικής, κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής υγείας των παιδιών. Επομένως, συγκεκριμένοι παιδαγωγικοί σχεδιασμοί και έκτακτα μαθητικά συμβούλια επιχειρούν να επιλύσουν τα προβλήματα της καθημερινότητας των παιδιών στην τάξη, προτού καθιερωθούν τα τακτικά και τα εβδομαδιαία μαθητικά συμβούλια. Η διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής συνθήκης, η οποία περιλαμβάνει, επί καθημερινής βάσεως, την άσκηση των παιδιών σε βασικές αρχές διαλόγου, επικοινωνίας και πολιτειότητας, με τα παιδιά να εκτίθενται και παράλληλα να αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα σε ένα κλίμα επιτρεπτικότητας και ασφάλειας, υποστηρίζει, από τη μία πλευρά, τους ευρύτερους στόχους του νηπιαγωγείου, και από την άλλη προετοιμάζει το σύνολο των παιδιών για όσο το δυνατόν πιο ισότιμη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δράσεις. Η πραγματοποίηση του τακτικού, εβδομαδιαίου μαθητικού συμβουλίου, όπως βέβαια και κάθε άλλο σχέδιο δράσης/δραστηριότητα/εκπαιδευτική συνθήκη, πλέον δεν φαίνεται να απέχει ιδιαίτερα από τις δυνατότητες μιας τάξης ηλικιακού εύρους 4-6 χρόνων.

Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα συζήτησης από φετινό Συμβούλιο που έλαβε χώρα στις 19 Ιανουαρίου: (χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα):

Απ.: Θέλω να μάθουμε να ζωγραφίζουμε καλύτερα.
Κατ.: Και γω.
Ρου.: Και γω
Εκπαιδευτικός: Ωραία, τι μπορούμε να κάνουμε για αυτό;
Κατ: Ο παππούς μου είναι ζωγράφος.
Κως.: Ωραία, πες του να 'ρθει.
Εκπαιδευτικός: Άρα προτείνετε να βρούμε έναν ζωγράφο να έρθει και να μας δείξει πώς να ζωγραφίσουμε καλύτερα.
Ολομέλεια: Ναιαια…

Με αυτόν τον τρόπο ελήφθη μια απόφαση με ψηφοφορία, η οποία κοινοποιήθηκε στους γονείς με σκοπό να μας βοηθήσουν να βρούμε έναν/μία ζωγράφο που θα μπορούσε να μας επισκεφτεί στο σχολείο. Μία μητέρα προσφέρ-

θηκε να έρθει, καθότι γραφίστρια. Προσκλήθηκε από εμένα στο επόμενο συμβούλιο τάξης για να συνομιλήσει με τα παιδιά, να ακούσει τις ιδέες τους και να προτείνει και η ίδια τις δικές της. Μετά το δεύτερο συμβούλιο, ορίσθηκε μια ημερομηνία κατά την οποία η μαμά ήρθε στην τάξη και συνδιοργανώσαμε εργαστήρια ζωγραφικής, σύμφωνα με όσα είχαν συζητηθεί στο Συμβούλιο.

Το Συμβούλιο τάξης στο νηπιαγωγείο, πλαισιωμένο πολυπλεύρως αλλά και ως βασικός θεσμός και πυρήνας της λειτουργίας μιας τάξης, αποτελεί έναν κυρίαρχο τόπο λόγου, τον οποίο η ομάδα αποζητά και στον οποίο επανέρχεται προκειμένου να διευθετήσει τη σχολική της πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια των διαβουλεύσεων, οι διαδικασίες της εκφοράς/έκφρασης και κατανόησης των λόγων της ομάδας συγκροτούν ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες, αναδεικνύοντας την πολυφωνικότητα και μετατοπίζοντας το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον/τη δάσκαλο/α στο σύνολο των μελών μιας τάξης. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των συμβουλίων αποδέχονται, απορρίπτουν ή/και συγκρούονται με έννοιες, διαμορφώνουν στάσεις, προσδιορίζουν εαυτούς/ές, με αποτέλεσμα το ίδιο το συμβούλιο ως πρακτική να μπορεί να οδηγήσει σε προσωπικούς μετασχηματισμούς, νέες νοηματοδοτήσεις και αναγνώσεις του κόσμου που μας περιβάλλει.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη, ο λόγος δεν είναι απλά ένας κώδικας του γύρω κόσμου αλλά κοινωνική πράξη (Φραγκουδάκη, 1999: 13-17). Μάλιστα, ως κοινωνική πράξη μέσα στα μαθητικά συμβούλια διαμορφώνει και διαμορφώνεται, καθιστώντας τα υποκείμενα ικανά να αποκωδικοποιούν το εντός και το εκτός του σχολείου περιβάλλον, κατανοώντας βαθύτερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το συναπαρτίζουν.

Εμπειρικές αποτυπώσεις από το Δημοτικό Σχολείο

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται εμπειρικά ευρήματα από τη διδακτορική διατριβή (βλ. Πανταζίδης, 2023) του γράφοντος που αφορούν τη λειτουργία των συμβουλίων τάξης στο Δημοτικό σχολείο. Εν γένει, η διδακτορική του διατριβή αφορά μια έρευνα δράσης που μελετά τις εμπειρίες της συμμετοχής των παιδιών σε μια προσπάθεια συνδιαχείρισης και αυτοοργάνωσης ενός κοινού πόρου, στην προκειμένη περίπτωση μίας Στ΄ τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου.

Το εμπειρικό κομμάτι πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα από 12 Σεπτεμβρίου 2020 έως 26 Ιουνίου του 2021. Το σχολείο που προσλήφθηκε ως αναπληρωτής δάσκαλος (ΠΕ70) βρισκόταν σε μία μη αστική περιοχή της δυτικής Κρήτης και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα «συμβατικό σχολικό πλαίσιο». Το τμήμα της Στ΄1 αποτελούνταν από δεκαπέντε (15) παιδιά, εκ των οποίων τα έντεκα (11) ήταν αγόρια και τα τέσσερα (4) κορίτσια.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, οι συζητήσεις και οι ανατροφοδοτήσεις που είχε ο γράφων από το Δίκτυο Συνεργατικών Σχολείων με την Παιδαγωγική Freinet των Χανίων (σε συνεργασία με το Σκασιαρχείο) ήταν καίριας σημασίας.

Οι συνελεύσεις έλαβαν χώρα από την αρχή της σχολικής χρονιάς και αποτέλεσαν κεντρική πρακτική του εγχειρήματος. Από την πρώτη διαβούλευση με τα παιδιά, αποφασίστηκε να εφαρμοστούν η αμεσοδημοκρατική μορφή συνέλευσης και η ψηφοφορία με ανάταση χειρός. Είχε οριστεί συγκεκριμένη ημέρα διεξαγωγής μέσα στη βδομάδα, ώστε να διαρκεί από μία έως δύο διδακτικές ώρες. Ο χρόνος που αξιοποιούνταν ήταν κυρίως αυτός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Κ.Π.Α). Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικότερα ο τρόπος που διεξαγόταν η κάθε συνέλευση της τάξης.

Πριν ξεκινήσει η συνέλευση, κάθε φορά ο εκπαιδευτικός/ερευνητής υπενθύμιζε στα παιδιά τη διαδικασία, δίνοντας έμφαση στο ότι ακόμη και αν διαφωνούν, οφείλουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων και να διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα για να μπορεί να διεξαχθεί διάλογος.

Αρχικά, τα παιδιά πρότειναν τα θέματα που θα συζητηθούν, τα οποία καταγράφονταν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή στον πίνακα. Δεν υπήρχε κάποια ιεράρχηση σχετικά με το ποιο θέμα θα ετίθετο προς συζήτηση πρώτο ή δεύτερο.

Έπειτα, ελάμβανε χώρα το μοίρασμα των ρόλων. Οι κύριοι ρόλοι ήταν αυτοί του συντονιστή/ριας, του βοηθού/ών συντονιστή/ριας, και του γραμματέα. Συγκεκριμένα, αρχικά, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ρωτούσε ποιος/α θα ήθελε να αναλάβει τον κάθε ένα από αυτούς. Στη συνέχεια, λάμβανε ο ίδιος την απόφαση, έχοντας ως γνώμονα το ότι θα ήταν ωφέλιμο να περάσουν όλα τα παιδιά από τους ρόλους αυτούς, τουλάχιστον όσα από αυτά είχαν την επιθυμία να το κάνουν.

Ο ρόλος του/της συντονιστή/ριας ήταν καίριος, διότι έπρεπε να δίνει τον λόγο και να κάνει αναδιατυπώσεις και ανακεφαλαιώσεις των ιδεών. Στο κομμάτι αυτό, είχε τη βοήθεια του/της γραμματέα, ο/η οποίος/α κρατούσε σημειώσεις, συνέλεγε τις προτάσεις και έθετε ζητήματα σε ψηφοφορία. Ανάλογη βοήθεια παρείχαν και οι βοηθοί

συντονιστή/ριας, οι οποίοι/ες προσπαθούσαν να διατηρούν ένα ήρεμο κλίμα στην τάξη. Ο/Η γραμματέας έγραφε τα πρακτικά της συνέλευσης στο «τετράδιο των συνελεύσεων».

Αμέσως μετά τη διευθέτηση των ζητημάτων περί των θεμάτων συζήτησης και των ρόλων, διαφοροποιούνταν η διάταξη των θρανίων για να σχηματιστεί κύκλος, ώστε όλοι/ες να έχουν οπτική επαφή.

Τα σύμβολα που αξιοποιούνται παρακάτω είναι τα εξής:

Ε: Εκπαιδευτικός/Ερευνητής απευθυνόμενος στα παιδιά.
Μ1 έως Μ15: Οι μαθητές και οι μαθήτριες.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με αφορμή ένα κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ανέθεσε μία εργασία για το σπίτι: *«Σε ποια πλαίσια είναι απαραίτητοι οι κανόνες; Από ποιους πρέπει να μπαίνουν και γιατί;».* Ακολουθούν αποσπάσματα από τα γραπτά των μαθητών/ριών.

Μ12*: Οι κανόνες πρέπει να μπαίνουν από τον δάσκαλο.*
Μ7: *Οι μεγάλοι πρέπει να βάζουν τους κανόνες και εμείς να ακούμε για να είμαστε σωστοί.*
Μ3: *Οι κανόνες είναι κάτι που πρέπει να σεβόμαστε για να είμαστε εντάξει απέναντι στους γονείς και τον δάσκαλό μας.*

Τα παιδιά επιζητούσαν έναν/μία εκπαιδευτικό που να επιβάλλει το πειθαρχικό πλαίσιο, γιατί έτσι έμαθαν να αυτορυθμίζονται. Δεν γνώριζαν πώς να αυτορυθμιστούν χωρίς κάποια παρέμβαση τρίτου/εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επιζητούσαν προσταγές και υποταγή. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής δεν συνήθιζε να ανεβάζει τον τόνο της φωνής του για να επιβληθεί. Αρχικά, ο τρόπος με τον οποίο έγινε αντιληπτό το μοίρασμα της εξουσίας ήταν ασυνήθιστος για κάποια παιδιά.

Μ3: *Είναι περίεργο να κάνουμε πράγματα και να παίρνουμε αποφάσεις για πράγματα που πρέπει να τα κάνετε εσείς, κύριε.*

Επιπροσθέτως, τα ίδια είχαν εσωτερικεύσει τον ρόλο του μαθητή/ριας που παραμένει παθητικός/ή σε όσα συμβαίνουν και που στερείται του δικαιώματος εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων. Υποστήριζαν ότι η διαμόρφωση της λειτουργίας της τάξης ήταν ζήτημα του εκπαιδευτικού, και ότι δεν μπορεί να είναι δόκιμη οποιαδήποτε προσπάθεια συνδιαμόρφωσης.

Ο ρόλος του στις συνελεύσεις, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η παροχή βοήθειας σε διαδικαστικά ζητήματα, ενώ ενίοτε έπαιρνε τον λόγο από τον/τη συντονιστή/ρια για να εκφράσει την άποψή του. Δεν έδινε έτοιμες απαντήσεις, αλλά έκανε κάθε φορά ένα βήμα πίσω και το άφηνε στην κρίση των παιδιών.

Μ4: *Αν κάποιος παραβιάσει αυτόν τον κανόνα σε άλλο μάθημα εκτός από το δικό σας, τι θα γίνει;*
Ε: *Εσείς θα το ρυθμίσετε αυτό, όχι εγώ*.

Τα παιδιά στρέφονταν στον εκπαιδευτικό/ερευνητή για να διατυπώσουν τις προτάσεις τους στη συνέλευση και για να προτείνουν ιδέες στην ομάδας τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (βλ. συντονισμός δίχως εκπαιδευτικό). Για τον λόγο αυτό ήταν σημαντική η επανακατεύθυνσή τους στον κύκλο.

Μ2: *Εγώ προτείνω όποιος κάνει φασαρία να πηγαίνει διευθυντή* (κοιτάει εμένα).
Ε: *Μ2, είναι καλύτερο να κοιτάς τους συμμαθητές σου όταν προτείνεις κάτι.*

Οι προτάσεις και οι αποφάσεις των παιδιών λειτουργούσαν ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης για το τι θα μπορούσε να αλλάξει από την επόμενη φορά, προκειμένου το μάθημα να προσαρμόζεται, όσο είναι εφικτό, στις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους. Υπήρξαν φορές που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής χρειάστηκε να οριοθετήσει κάποιες αποφάσεις, γιατί παρατήρησε υπερβολή και εκμετάλλευση του πλαισίου από κάποια παιδιά.

Μ2: *Κύριε, δεν είναι δίκαιο. Δεν τηρήσατε την απόφαση και στο τέλος γίνεται ό,τι σας συμφέρει εσάς.*
Ε: *Οκ, Μ2. Δηλαδή, αν αποφασίζατε να μην ξανακάνουμε μαθηματικά, θα έπρεπε να γίνει αποδεκτό;*

Μέσα από τις προτάσεις που κατατέθηκαν στις συνελεύσεις, διαπιστώθηκε ότι κοινή επιθυμία των παιδιών, σε πολλές περιπτώσεις, ήταν η επικράτηση ενός κλίματος δικαιοσύνης και φροντίδας στην τάξη. Και αυτό, γιατί διαπίστωσαν ότι, λειτουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο, θα διευκολυνόταν η επίτευξη μίας πιο δημοκρατικής συνύπαρξης. Δεν ήταν λίγες οι φορές που στο πλαίσιο της συνδιαμόρφωσης τέθηκαν ζητήματα δικαιοσύνης μεταξύ τους.

Μ6: Να είναι στην επιτροπή όσοι δεν ήταν μέχρι στιγμής καμία φορά.
Μ2: Κύριε, επειδή κάποια παιδιά δεν κάνουνε καθόλου φασαρία να έχουμε να κάνουμε ατομικές ποινές. Γιατί κάποια παιδιά παίρνουν τιμωρία χωρίς να κάνουν τίποτα. Όπως ο Μ14.

Η συνέλευση μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας βιωματικός τρόπος μάθησης. Μέσα από τη στάση που όφειλαν να κρατούν κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων, έμαθαν να ακούνε και να δομούν επιχειρήματα. Για παράδειγμα,

όταν ο Μ14 ήθελε να πει κάτι αντίθετο από αυτό που υποστήριζαν τα περισσότερα παιδιά, κάποια δεν τον άφηναν να μιλήσει. Τότε πήρε θέση ο Μ1, για να «βάλει τα πράγματα στη θέση τους» και να ακουστεί η άποψη του Μ14.

Μ1: *Είμαστε δημοκρατικοί, δεν μπορούμε να στερούμε τον λόγο από τον συμμαθητή μας.*

Τα αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής δείχνουν κάτι παράδοξο: οι αντιστάσεις των παιδιών ενυπάρχουν ακόμη και σε μια συνθήκη μη συμβατικής εκπαίδευσης, την οποία τα παιδιά δήλωναν ότι απολαμβάνουν. Η γνωστή ρήση του Foucault (1982: 225), «Όπου υπάρχει εξουσία, υπάρχει αντίσταση», μπορεί να οδηγήσει στο ερώτημα: από τη στιγμή που υπήρχε μια «λεία/χαλαρή» μορφή πειθάρχησης, δεν θα έπρεπε να υπάρχει μειωμένη αντίσταση; Η αντίστασή τους δεν στράφηκε τόσο εναντίον του εκπαιδευτικού/ερευνητή, όσο εν γένει στην εξουσία του ρόλου που αντιπροσώπευε, διότι είχαν εξασκηθεί στο να βλέπουν τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό ως συγκρουσιακή και εξουσιαστική.

Εν κατακλείδι, τα παιδιά είχαν μάθει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι βαθιά πειθαρχικός και ήταν καχύποπτα όσον αφορά το εάν η εξουσία που τους αποδόθηκε ήταν πραγματική ή ένας πιο «μαλακός» τρόπος άσκησης ελέγχου.

Η αντίσταση μοιάζει να υπάρχει από τη φύση και τα όρια των ρόλων των μαθητών/ριών και του/της εκπαιδευτικού. Η αβεβαιότητα που δημιουργείται από τα όσα γνωρίζουν για το τι είναι εκπαίδευση, αλλά και από τις ενδεχόμενες πιέσεις από το περιβάλλον τους (π.χ. γονείς), έκανε τα παιδιά να αμφισβητούν την αξία της μη συμβατικής εκπαίδευσης, μίας εκπαίδευσης, δηλαδή, διαφορετικής από αυτήν που είχαν συνηθίσει.

Εμπειρικές αποτυπώσεις από το Γυμνάσιο

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με σχετική υπουργική απόφαση (την ΥΑ 23/1986/Β-619, άρθρο 3, παρ.9), προβλέπονται γενικές συνελεύσεις για τις μαθητικές κοινότητες των Γυμνασίων και Λυκείων, στις οποίες παραβρίσκεται ο/η Υπεύθυνος/η Εκπαιδευτικός του τμήματος μία (1) φορά τον μήνα, και συνέλευση του 15μελούς του σχολείου δύο (2) φορές περίπου τον χρόνο.

Παρόλο που υπάρχει η παραπάνω πρόβλεψη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που δεν ισχύει στις προηγούμενες βαθμίδες, σε μεγάλο ποσοστό οι συνελεύσεις αυτές δεν πραγματοποιούνται. Στις περιπτώσεις που εφαρμόζονται, δεν έχουν συγκροτημένη δομή (με την έννοια του τελετουργικού), δεν εκφράζουν λόγο όλοι/ες οι μαθητές/μαθήτριες, ενώ και τα θέματα διατυπώνονται από το 5μελές. Κατ' επέκταση, οι αποφάσεις έχουν τη μορφή ανακοινώσεων χωρίς διαβούλευση και δεν υλοποιούνται. Τέλος, συχνά, ο/η Υπεύθυνος/η Εκπαιδευτικός αποφεύγει την πραγματοποίηση του μηνιαίου συμβουλίου, επικαλούμενος την πίεση του χρόνου εξαιτίας του αναλυτικού προγράμματος. Επομένως, τα μαθητικά συμβούλια έρχονται στην επιφάνεια μόνο στις αρχές του σχολικού έτους, όταν πραγματοποιούνται οι μαθητικές εκλογές για την ανάδειξη εκπροσώπων.

Το συμβούλιο τάξης της παιδαγωγικής Freinet αποτέλεσε έναυσμα για πειραματισμό για τη γράφουσα, αρχικά ως υπεύθυνη τμήματος, στη συνέχεια ως υπεύθυνη μαθητικών κοινοτήτων, και τελικά ως διευθύντρια του σχολείου. Η προσπάθεια που ξεκίνησε από ένα τμήμα συστηματοποιήθηκε, με αποτέλεσμα το τρέχον σχολικό έτος (2023-2024), το συμβούλιο τάξης να πραγματοποιείται και στα εννέα (9) τμήματα του σχολείου κάθε μήνα. Προγραμματισμένα στο πρώτο πενθήμερο του μήνα, το κάθε τμήμα πραγματοποιεί συμβούλιο με τον/την Υπεύθυνο/η Εκπαιδευτικό, ενώ το τελευταίο πενθήμερο λαμβάνει χώρα το συμβούλιο των εκπροσώπων του 15μελούς, παρουσία του/της υπεύθυνου/ης των μαθητικών κοινοτήτων ή/και της Διευθύντριας.

Ένα τέτοιο εγχείρημα προϋποθέτει προγραμματισμό και οργάνωση με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, κάτι που συνέβη στο σχολείο της γράφουσας κατά το τρέχον σχολικό έτος. Πιο συγκεκριμένα, τον μήνα Σεπτέμβριο έλαβε χώρα σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών με θέμα «Το συμβούλιο τάξης της Παιδαγωγικής Freinet, Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση» από τη Διευθύντρια του σχολείου, σε συνεργασία με εκπαιδευτικό με σχετική επιμόρφωση. Πρακτική εφαρμογή στην εν λόγω επιμόρφωση ήταν τα ζητήματα των εφημεριών. Στη συνέχεια, έγινε διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία, όπου αποτυπώθηκαν σκέψεις, όπως αυτές που ακολουθούν:

Ε1: Δημοκρατικό σχολείο, σταδιακή εξάλειψη προβλημάτων.
Ε2: Ενδιαφέρουσα διαδικασία. Θα ήθελα να το δω στην πράξη.
Ε3: Χρήσιμη συμμετοχική διαδικασία, διαδικασία με δημοκρατική αναφορά, επαφή με τις αρχές της ισονομίας, δικαίωμα λόγου.
Ε4: *Ήταν καταπληκτικό, κατανόησα το θέμα και πιστεύω πως αξίζει να εφαρμοστεί ο τρόπος αυτός των συμβουλίων.*

Ε5: Μακάρι να γίνουν κατ΄ αυτόν τον τρόπο πιο περιεκτικοί και αποτελεσματικοί οι σύλλογοι διδασκόντων.
Ε6: Στην αρχή παρατήρησα ότι οι προτάσεις αφορούν πρακτικές που έχουν ξανατεθεί ή εφαρμοστεί. Στη συνέχεια διαπίστωσα ότι το συμβούλιο αφορά μια δομημένη πρόταση που υπεισέρχεται ακόμα και σε λεπτομέρειες πολύ ουσιώδεις. Μακάρι να το εφαρμόσουμε με επιτυχία.

Με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων/ουσών, τα μαθητικά συμβούλια ξεκίνησαν να υλοποιούνται σύμφωνα με τις αρχές του συμβουλίου τάξης της Παιδαγωγικής Freinet.

Για την επιτυχή υλοποίηση της απόφασης αυτής ανατέθηκαν ρόλοι και αρμοδιότητες. Ως Διευθύντρια, η γράφουσα έχει αναλάβει, μαζί με τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικό των μαθητικών κοινοτήτων, την οργάνωση και εφαρμογή της απόφασης. Δύο εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην τεχνική του συμβουλίου και την παιδαγωγική Freinet αναλαμβάνουν τη στήριξη των Υπεύθυνων Εκπαιδευτικών των τμημάτων στα πρώτα συμβούλια τάξης. Επίσης, αναρτώνται σε συγκεκριμένο έντυπο στον πίνακα των ανακοινώσεων, οι ημερομηνίες των συμβουλίων του κάθε τμήματος και του 15μελούς. Το συμβούλιο τάξης υλοποιείται και στο πλαίσιο του μαθήματος (ο χωρισμός των ομάδων και η ανάθεση εργασιών ή η υλοποίηση των θεματικών εργασιών), αλλά και των πολιτιστικών και περιβαλλοντικών προγραμμάτων του σχολείου. Ένα παράδειγμα αποτελεί η διαδικασία του συμβουλίου, βάσει της οποίας η ομάδα κινηματογράφου επιλέγει το θέμα της ταινίας, την κατανομή των αρμοδιοτήτων και τη διάχυση του τελικού προϊόντος.

Οι μαθητές/ριες φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά στην ιδέα υλοποίησης των συμβουλίων. Μάλιστα, κάποιοι/ες από αυτούς/ές είναι ήδη εξοικειωμένοι/ες με το συμβούλιο, επομένως λειτουργούν υποστηρικτικά στην όλη διαδικασία. Τα θέματα του συμβουλίου κατατίθενται επώνυμα σε ένα κουτί (θέμα/πρόβλημα, συγκεκριμένη πρόταση, επώνυμο μαθητή/ριας). Στην αρχή τα θέματα αφορούν καυγάδες ή προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και τις υπευθυνότητες/αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν τα παιδιά στο τμήμα. Στη συνέχεια, προτείνονται δράσεις εντός και εκτός τμήματος.

Καθοριστικός στην όλη διαδικασία είναι ο ρόλος του/της Υπεύθυνου/ης Εκπαιδευτικού του τμήματος. Στο πρώτο συμβούλιο αναλαμβάνει εκείνος/η τον συντονισμό του συμβουλίου και συντελεί αποφασιστικά στην εξοικείωση των παιδιών με τη διαδικασία υλοποίησής του. Στο δεύτερο συμβούλιο έχει ρόλο υποστηρικτικό και παρεμβαίνει για να υπενθυμίσει, να επαναφέρει και να διευκολύνει τη διαδικασία. Στο τρίτο συμβούλιο κάθεται στον κύκλο και είναι ισότιμο μέλος της ομάδας. Σηκώνει το χέρι για να προτείνει, συμμετέχει στις αποφάσεις. Σταδιακά, όμως, ο λόγος και η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού περιορίζονται, γίνεται παρατηρητής/ρια και διατηρεί το δικαίωμα του βέτο ως υπεύθυνος/η για τη σωματική και την ψυχική ασφάλεια των μαθητών/ριών. Τέλος, η απόφαση ορισμού δύο Υπεύθυνων Εκπαιδευτικών σε κάθε τμήμα συνετέλεσε στη σταθερή υλοποίηση του συμβουλίου.

Ο πειραματισμός στο σχολείο της γράφουσας είναι σε φάση εξέλιξης κατά το τρέχον σχολικό έτος, άρα δεν έχουν αξιολογηθεί (ποσοτικά και ποιοτικά) τα αποτελέσματα της εφαρμογής του. Ωστόσο, μια πρώτη ένδειξη είναι ότι επιλύονται συγκρούσεις και διαφορές και οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να ακούνε και να στηρίζουν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/η και να εξομαλύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

Συγκεκριμένα, έχουν αναφέρει:

Μ1: Τη φασαρία μέσα στην τάξη δεν την κάνει μόνο ο Παύλος, αλλά υπάρχουν και άλλοι μαθητές. Δεν πρέπει να μιλήσουμε και γι αυτούς;
Μ2: …έχει κάνει προσπάθεια τον τελευταίο καιρό. Ας του δώσουμε μια ευκαιρία ακόμα.

Τα παιδιά συνδιαλέγονται, επιχειρηματολογούν, εκφράζουν δομημένο λόγο, ενώ συμμετέχουν ενεργά και μαθητές/ριες που κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν έχουν φωνή. Π.χ., μαθητής με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες διατυπώνει κατά τη διάρκεια των συμβουλίων τα πιο δομημένα και λογικά επιχειρήματα και πάντα παίρνει τον λόγο.

Μία άξια αναφοράς παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι επιδιώκεται από τους/τις μαθητές/ριες η τήρηση των κανόνων του συμβουλίου, ώστε να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης αλλά κυρίως στις δράσεις που οργανώνει η τάξη.

Η: *Μαθητής ο οποίος τέθηκε εκτός κύκλου με απόφαση των παιδιών, γιατί συστηματικά δεν έπαιρνε τον λόγο σηκώνοντας το χέρι, αντέδρασε λέγοντας ότι θα ήθελε να είναι στην ομάδα γκράφιτι που αποφασίστηκε.*

Με το να γίνονται υπεύθυνοι βιβλιοθήκης, να φροντίζουν τον κήπο, να μεριμνούν για την καθαριότητα της τάξης και την οργάνωση των δράσεων του σχολείου, νοηματοδοτείται η καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο και αποκτούν δεσμούς ομάδας.

Ο/Η εκπαιδευτικός, παραχωρώντας μέρος της εξουσίας του, έρχεται πιο κοντά με τους/τις μαθητές/ριές του/της και γίνεται συνεργάτης. Καλλιεργείται η έννοια της **δ**ημοκρατίας και της άμεσης λήψης αποφάσεων και εφαρμόζεται στην πράξη. Όμως, είναι πολύ σημαντικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να έχει μια κοινωνικοπολιτική στόχευση. Η

διδασκαλία και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως αναμορφωτή/ριας διανοούμενου/ης, καθιστούν τον χαρακτήρα της εργασίας των δασκάλων κυρίαρχα πολιτικό. Σύμφωνα με τον Gramsci, οι διανοούμενοι παιδαγωγοί κρίνονται στη βάση της πολιτικής τους ιδεολογίας και στάσης, του λόγου και των παιδαγωγικών λειτουργιών που χρησιμοποιούν. Σε συμπόρευση με την παιδαγωγική θεωρία του Freire και του Gramsci, η κριτική παιδαγωγική κάνει λόγο για χρήση εκπαιδευτικών μορφών, οι οποίες θα μετατρέψουν τους μαθητές/ριες σε κριτικούς φορείς δράσης και θα επιτρέψουν τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης μέσα από καταστάσεις διαλόγου και αναστοχασμού, με αφετηρία τις προσωπικές ιστορίες των μαθητών και τη συσχέτιση αυτών με τις γνώσεις και πρακτικές της σχολικής αίθουσας (Τσάφος, 2014).

Συμπεράσματα

Μέσω της πορείας αυτής της εργασίας από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και, τέλος, στο Γυμνάσιο, επιδιώχθηκε, από τη μία πλευρά, να καταστούν σαφείς οι κοινοί τόποι του ιδεολογικοπολιτικού υποβάθρου του συμβουλίου τάξης και εν γένει της παιδαγωγικής Freinet, και από την άλλη να αναδειχθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που μπορεί να εντοπιστούν ανάμεσα σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια και διαφορετικές βαθμίδες. Οι διαδικασίες συλλογικοποίησης και συμμετοχικότητας μέσα σε περιβάλλοντα ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, είναι εφικτό να οικοδομηθούν από τις πρώτες έως τις τελευταίες σχολικές ηλικίες. Η εκχώρηση εξουσίας και ο περιορισμός του μετωπικού διαλόγου μέσα από την ισότιμη συνομιλία όλων των μελών μιας ομάδας εξασφαλίζουν τον απαραίτητο χώρο και χρόνο ώστε να ακουστούν οι φωνές όλων και να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι επιθυμίες των μαθητών/ριών.

Φαίνεται πως, και στις τρεις βαθμίδες, μέσα από τον ορισμένο εκπαιδευτικό φακό του/της κάθε εκπαιδευτικού, η διαχείριση και η προστασία της δυνατότητας επίτευξης μίας πιο δημοκρατικής εκπαιδευτικής πρακτικής, προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε βαθμίδας και ομάδας, αποτελούν τον πυρήνα των εν λόγω πειραματισμών. Τα μαθητικά συμβούλια, ως ένα βασικό εργαλείο κατασκευής πολιτικών δεξιοτήτων, ρυθμίζουν επί καθημερινής βάσεως το σύνολο της σχολικής ζωής (Carra, 2007; Μπαδικιάν, 2017), εκπαιδεύοντας παράλληλα εκπαιδευτικούς και παιδιά σε έναν λόγο που ανοίγει νέα πεδία στοχασμού και αναζητήσεων και αρθρώνεται στη βάση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Επιπλέον, τα συμβούλια θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βάσει της λογικής της πρόληψης της σχολικής βίας και της μείωσης των συγκρούσεων. Εξάλλου, η εκμάθηση μιας ουσιαστικότερης επικοινωνίας και η προώθηση της ενότητας είναι απαραίτητα στοιχεία στην Παιδαγωγική Freinet. Η έννοια της ενότητας είναι καθοριστική, καθώς συντελεί στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας των απόψεων (όχι ως περιεχόμενο, αλλά ως θέση ενός ατόμου), στην έμπρακτη ανάδειξη της αξίας της ισότητας, καθώς και της δικαιοσύνης ανάμεσα στους/στις συνομιλητές/ριες. Στη διαδικασία αυτή δεν χωράει ο εγωισμός, ούτε η επιδίωξη χειραγώγησης των ατόμων που έχουν αντίθετη άποψη (Bollier & Helfrich, 2014).

Όλα τα παραπάνω μπορούν να συνοψιστούν στο όραμα της Παιδαγωγικής Freinet για μία κοινωνία που λειτουργεί με όρους συνεργασίας και αλληλεγγύης. Η Παιδαγωγική Freinet συνιστά μία συνολική παιδαγωγική πρόταση για ένα δημόσιο, δημοκρατικό και ελεύθερο σχολείο, μέσα στο οποίο οι άνθρωποι του πεδίου δημιουργούν διαδικασίες και συνθήκες που επιτρέπουν την αυτοπραγμάτωση του ατόμου, σε πλαίσια κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης. Για το Σκασιαρχείο και την Παιδαγωγική Freinet, το τρίπτυχο τάξη-αυλή-κοινότητα συμβολίζει τη σύνδεση σχολείου-κοινωνίας και την επιδίωξη για κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Σε μία τέτοια λογική, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελούν παραγωγούς πολιτισμού, παιδείας και γνώσης, υποστηρίζοντας σταθερά, σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, τη φροντίδα, την αμοιβαιότητα και τον σεβασμό στην ανθρωπινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In Dreyfus, H., and Rabinow, P. (Eds.), *M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, (pp. 221-222). Harvester Press: Glasgow.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις: Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης.* (Επιμ. & Εισαγωγή, Γ. Πεχτελίδης). Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή στο: Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ., (Επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

ΙΕΠ (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο.* https://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigoi/1_Perigrafiki_PROSXOLIKH_NEW.pdf (27-02-2024)

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Κουζέλης, Γ. (2014). *Φασισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Νήσος.

Μόσχος, Γ., & Καλησώρα, Α. (2019). *Η Συνέλευση των Παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία.* Πρωτοβουλία για το άρθρο 12.

Μπαδικιάν, Στ. (2017), *Συνεργατικά Σχολεία με την Παιδαγωγική Freinet, διαδικασίες εφαρμογής*, ΙΤΥΕ Διόφαντος, Αθήνα.

Πεντέρη, Ε. (2021). Ενότητα: *Η φιλοσοφία και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου – Σκοπός, βασικές αρχές και λειτουργία του νηπιαγωγείου με βάση το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (powerpoint σε pdf). Από ΙΕΠ (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (ΕΑΝ) με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Πανταζίδης, Σ. (2021). *Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά.* Στο Θάνος, Θ., και Ζάγκος, Γ. (επιμ.), *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική, ερευνητικές τομές* (σσ. 505-520). Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζίδης, Σ. (2023). *Η Παιδαγωγική των Εκπαιδευτικών κοινών για τη Δημοκρατία στο Δημόσιο σχολείο.* (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Π.Ε. (Ελλάδα).

Στεφανίδου, Ι. (2022). *Το πολύγλωσσο ήθος μιας μονόγλωσσης τάξης: μια έρευνα-δράση για την ανοικτότητα και την προσέγγιση της διαφοράς στο νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Τ.Ε.Α.Π.Η.

Φραγκουδάκη, Ά. (1999). *Γλώσσα και ιδεολογία, κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Η παρουσία του Γκράμσι στον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα

Κωνσταντίνος Σούρλας
Υποψήφιος διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
kssourlas@gmail.com

Κώστας Σκορδούλης
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ
kskordul@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι δεδομένο ότι οι θεωρητικοί στοχασμοί του Α. Γκράμσι έχουν επηρεάσει, σε μεγάλο βαθμό, και σε διεθνές επίπεδο, τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση, μέρος μιας υπό συγγραφή διδακτορικής διατριβής, διερευνά την παρουσία του Γκράμσι στον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα από τις πρώτες προδικτατορικές απόπειρες μετάφρασης του έργου του, με την αξιοποίηση περιοδικών της εκπαίδευσης, όπως και περιοδικών πολιτικής θεωρίας και πολιτισμού. Η σύνθετη εξωτερική και εσωτερική πραγματικότητα, λόγω των συγκλονιστικών γεγονότων της δεκαετίας '60-'70 σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, δημιούργησε προβληματισμούς και προκάλεσε θεωρητικές αναζητήσεις στο ελληνικό κομμουνιστικό κίνημα. Σε αυτό το κλίμα, μεταξύ άλλων προκύπτει και το ενδιαφέρον για το έργο του Α. Γκράμσι. Με την έλευση της δικτατορίας, μέσα σε συνθήκες εξορίας, απαγόρευσης της πολιτικής δράσης, συγγραφείς, αγωνιστές, μέσα και έξω από τις φυλακές, ξεκινούν να μεταφράζουν αποσπάσματα από τα Τετράδια της Φυλακής. Η κατάργηση της θεσμικής λογοκρισίας που χαρακτήρισε τα χρόνια της μεταπολίτευσης συνοδεύτηκε από πληθώρα δημοσιεύσεων και δημόσιου λόγου σχετικά με τις αναγκαίες κατευθύνσεις μιας απελευθερωτικής εκπαίδευσης.

Οι απόψεις του Γκράμσι για τον ρόλο των διανοουμένων, η θεωρία της ηγεμονίας, η κριτική στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως υπερδομές εξουσίας οι οποίες ελέγχουν τις πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές πτυχές της κοινωνίας, αποτέλεσαν τμήμα της γενικότερης συζήτησης και στοιχεία του προβληματισμού του εκπαιδευτικού κινήματος απέναντι στις ολοένα και πιο αντιδραστικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Σταδιακά, και ιδιαίτερα στα χρόνια επικράτησης της νεοφιλελεύθερης αντίληψης, επέρχεται η μείωση του ενδιαφέροντος για δημόσιο λόγο, ακόμη και στο σώμα της Αριστεράς. Αλλά σε επίπεδο δημοσιεύσεων, σε κύκλους όλων όσοι εξακολουθούν να παράγουν πολιτική σκέψη για την εκπαίδευση, το έργο του Γκράμσι συνεχίζει να αναφέρεται και να αναλύεται. Την πορεία αυτή θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει η παρούσα ανακοίνωση.

ABSTRACT

It is a given that A. Gramsci's theoretical reflections have greatly influenced contemporary theories of education internationally. This paper, part of a doctoral dissertation in progress, explores Gramsci's presence in the educational discourse in Greece since the first pre-dictatorial attempts to translate his work using journals of education as well as journals of political theory and culture. The complex external and internal reality due to the shocking events of the 60s and 70s at the social, political and economic level created reflections and theoretical quests in the Greek communist movement. In this climate, among other things, the interest in the work of A. Gramsci appears. With the advent of the dictatorship, in conditions of exile and prohibition of political action, writers, militants, inside and outside the prisons, start translating extracts from the Prison Notebooks. The abolition of the institutional censorship that characterized the years of post-independence was accompanied by numerous publications and public discourse on the necessary directions of a liberating education.

Gramsci's views on the role of intellectuals, the theory of hegemony, the criticism of educational institutions as superstructures of power that control the political, economic, cultural aspects of society were part of the general debate and elements of the educational movement's reflection on the increasingly reactionary reforms in education. Gradually, and especially in the years of the prevalence of neoliberal conceptions, there has been a

decline in interest in public discourse, even within the body of the left. But at the level of publications, in circles of those who continue to produce political thought on education, Gramsci's work continues to be mentioned and analysed. This paper will attempt to outline this trajectory.

Σύντομο βιογραφικό σημείωμα του Αντόνιο Γκράμσι

Ο Αντόνιο Γκράμσι γεννήθηκε το 1891 στη Σαρδηνία της Ιταλίας. Το 1911, μέσω υποτροφίας, εγγράφεται στη σχολή Γραμμάτων του Πανεπιστημίου του Τορίνο, όπου του κέντρισε το ενδιαφέρον η επαφή με τις γλωσσολογικές σπουδές. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ασχολείται ενεργά με την πολιτική ως μέλος του Σοσιαλιστικού κόμματος Ιταλίας και δημοσιεύει πολλά κείμενα σε εφημερίδες όπως η Avantikαι η Il Grido del Popolo, τόσο για την πολιτική όσο και για ζητήματα λογοτεχνίας και πολιτισμού. Το 1919, μαζί με τον Τολιάτι, τον Τερατσίνι και άλλα μέλη του Σοσιαλιστικού κόμματος, ιδρύει το εβδομαδιαίο περιοδικό Ordine Nuovo, το οποίο θα ασκήσει μεγάλη επιρροή στο εργατικό κίνημα της πόλης του Τορίνο. Στη συνέχεια, ο Αντόνιο Γκράμσι αποτέλεσε ένα από τα ιδρυτικά μέλη του Κομμουνιστικού κόμματος της Ιταλίας, που σχηματίστηκε από την διάσπαση του Σοσιαλιστικού κόμματος, ενώ το 1924 εκλέχτηκε και Γενικός Γραμματέας του. Με την άνοδο του φασισμού στην εξουσία, το ΚΚΙ τέθηκε εκτός νόμου και ο ίδιος ο Γκράμσι οδηγήθηκε στη φυλακή, όπου παρέμεινε μέχρι το τέλος της ζωής του. Από το 1929 έως το 1935, μέσα από τη φυλακή, αντιμετωπίζοντας μάλιστα σοβαρά προβλήματα υγείας, γράφει έναν τεράστιο όγκο από άρθρα, μεταφράσεις και σημειώσεις, που εκδόθηκαν μετά τον θάνατό του (1937) . Αυτό το πλούσιο ερευνητικό έργο είναι γνωστό ως «Τετράδια της Φυλακής». Η πρώτη έκδοση των Τετραδίων της Φυλακής κυκλοφόρησε με τη μορφή θεματικών τόμων στην Ιταλία το 1947, υπό την επίβλεψη του ΚΚΙ. Πολύ αργότερα, το 1972, κυκλοφόρησε η πρώτη ολοκληρωμένη μετάφραση του έργου του στην Αγγλική γλώσσα.

Τετράδια της Φυλακής

Τα τετράδια της Φυλακής ήταν σημειώσεις πάνω στα μεγάλα ερωτήματα της στρατηγικής της επανάστασης, όπου κυριαρχεί το ζήτημα της κουλτούρας και της ιδεολογίας. Σε αυτό το πλούσιο ερευνητικό έργο μπορούμε να εντοπίσουμε και μια σειρά από παιδαγωγικές σημειώσεις που αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης στον εκπαιδευτικό διάλογο. Πρέπει να τονιστεί ότι τα τετράδια δεν αποτελούν κάποιο ενιαίο βιβλίο που αποτυπώνει με ακρίβεια τη σκέψη του Γκράμσι. Κατά συνέπεια, η διαστρέβλωση, η παρερμηνεία και η σύγχυση πάνω στο έργο του είναι, σε έναν βαθμό, δικαιολογημένες. Ο Γκράμσι έγραφε σε γλώσσα αλληγορική για να ξεπεράσει το εμπόδιο της λογοκρισίας. Δεν είχε πρόσβαση σε βιβλία, κείμενα, ούτε σε έγκαιρη ενημέρωση σχετικά με τα γεγονότα που διαδραματίζονταν. Επίσης, τα τετράδια της Φυλακής βρίσκονταν στην κατοχή και επίβλεψη του ΚΚΙ και αξιοποιήθηκαν για να αιτιολογήσουν τη στροφή στη στρατηγική και τις ιδέες του κόμματος.

Ο Γκράμσι στην Ελλάδα

Η σύνθετη εξωτερική και εσωτερική πραγματικότητα, λόγω των συγκλονιστικών γεγονότων της δεκαετίας ’60-’70 σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, όπως ο πόλεμος στο Βιετνάμ, ο Μάης του 1968, η επέμβαση στην Τσεχοσλοβακία, δημιούργησε προβληματισμούς και θεωρητικές αναζητήσεις στο ελληνικό κομμουνιστικό κίνημα. Σε αυτό το κλίμα, μεταξύ άλλων προκύπτει και το ενδιαφέρον για το έργο του Α. Γκράμσι. Το 1964 δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ένα κείμενο του Αντόνιο Γκράμσι, από το φοιτητικό περιοδικό «Σπουδαστικός κόσμος». Το κείμενο έχει τίτλο «τι είναι ο άνθρωπος» και αποτελεί απόσπασμα από τα Τετράδια της φυλακής, μεταφρασμένο από τον Μάκη Τρικούπη. Η επιλογή του κειμένου εντάσσεται σε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί στο φοιτητικό κοινό η σύγχρονη ευρωπαϊκή σκέψη σε όλες τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές πτυχές της.

Με την έλευση της δικτατορίας, μέσα σε συνθήκες εξορίας, απαγόρευσης της πολιτικής δράσης, συγγραφείς, αγωνιστές, μέσα και έξω από τις φυλακές, ξεκινούν να μεταφράζουν αποσπάσματα από τα Τετράδια της Φυλακής, τα οποία παραθέτουμε με χρονολογική σειρά:

1. Οι διανοούμενοι, εκδόσεις Στοχαστής, 1972.
2. Η οργάνωση της Κουλτούρας, εκδόσεις Στοχαστής, 1973.

3. Ιστορικός υλισμός, εκδόσεις Οδυσσέας, 1973.
4. Παρελθόν και παρόν, εκδόσεις Στοχαστής, 1974.
5. Για τον Μακιαβέλη, για την πολιτική και το σύγχρονο Κράτος, Ηριδανός[1].

Η κατάργηση της θεσμικής λογοκρισίας που χαρακτήρισε τα χρόνια της μεταπολίτευσης συνοδεύτηκε από πληθώρα δημοσιεύσεων βιβλίων και άρθρων σε περιοδικά για το έργο του Γκράμσι. Επρόκειτο για νέες, πιο «ώριμες» εκδόσεις, που βελτιώνουν την εικόνα των προηγούμενων[2]. Παρά την άνθιση των μελετών, δεν υπάρχει σημαντική παρουσία στον εκπαιδευτικό διάλογο έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Όσον αφορά τους πανεπιστημιακούς, βασική αιτία είναι ο συντηρητικός χαρακτήρας της πλειονότητας των πανεπιστημιακών τμημάτων της περιόδου (Γρόλλιος και Γούναρη, 2016).

Το 1986 εκδίδεται το βιβλίο του Φράνκο Λομπάρντι, «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Γκράμσι», από τις εκδόσεις Παρατηρητής. Το βιβλίο αυτό συνετέλεσε σε μια πιο στοχευμένη μελέτη των προβληματισμών του Γκράμσι γύρω από την εκπαίδευση, τόσο γι΄ αυτούς που ασχολούνται με την πολιτική θεωρία όσο και για τους παιδαγωγούς, γονείς, μαθητές, και αναφερόταν συχνά στα κείμενα ερευνητών που ακολούθησαν. Το επόμενο έτος (1987), ο Χαράλαμπος Νούτσος, στηριζόμενος στην γκραμσιανή «παιδαγωγική», διερευνά τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων. Οι λόγοι που τον οδηγούν στη μελέτη και την αξιοποίηση του γκραμσιανού έργου είναι:

1. Η δημοσίευση «εμπειρικών» ερευνών που επιχειρούν να επαναπροσδιορίσουν, στο επίπεδο της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής, τον ειδικό ρόλο των εκπαιδευτικών.
2. Η ίδρυση Παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών, καθώς και η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών σχολών, που προβλέπουν νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών.
3. Η προσπάθεια της πολιτικής εξουσίας να δικαιολογήσει θεωρητικά τα αυστηρά όρια που θέτει στο έργο των εκπαιδευτικών.
4. Οι αδυναμίες που εντοπίζει στην παιδαγωγική κριτική της Αριστεράς (Νούτσος, 1987).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, μέλη οργανώσεων της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς και ανεξάρτητοι αριστεροί συγκροτούν συνδικαλιστικά σχήματα που είναι γνωστά σήμερα ως «Παρεμβάσεις συσπειρώσεις», αξιοποιώντας τις εμπειρίες των απεργιών στις πανελλαδικές εξετάσεις των ετών 1988 και 1990. Παράλληλα, εκδίδονται νέα περιοδικά της εκπαίδευσης, όπως τα «Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης» και η «Εκπαιδευτική κοινότητα» (Γρόλλιος και Γούναρη, 2016). Η έντονη κριτική σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζει αυτή την περίοδο, οι αυξανόμενες αγωνιστικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και η προσπάθεια δημιουργίας ενός δικτύου επικοινωνίας αυτού του ρεύματος αντίστασης, οδήγησαν σε μια πιο συστηματική μελέτη, μεταξύ άλλων, και των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Γκράμσι.

Παραθέτουμε παρακάτω μια λίστα περιοδικών εκπαίδευσης αλλά και περιοδικών πολιτικής θεωρίας και πολιτισμού όπου εντοπίζουμε αναφορές στο έργο του Γκράμσι.

Πίνακας 1 Λίστα περιοδικών με αναφορά στον Γκράμσι

Περιοδικά εκπαίδευσης	Περιοδικά Πολιτισμού-Πολιτικής Θεωρίας
Σελιδοδείκτης, 2017-	Ουτοπία 1992-
Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, 1988-	Πολίτης 1976-2008
Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1970-2010	Αντί 1974-2008
Κριτική Εκπαίδευση, 2021-	Τετράδια 1980-1992

Κεντρικές έννοιες του γκραμσιανού έργου στον εκπαιδευτικό διάλογο

Θεωρία της Ηγεμονίας

Η έννοια της ηγεμονίας στο γκραμσιανό έργο προκάλεσε ποικίλες συζητήσεις γύρω από την ιδεολογία, το κράτος, την κουλτούρα και τη σχέση κοινωνίας και εξουσίας, ενώ κατέχει ξεχωριστή θέση και στον εκπαιδευτικό διάλογο. Η ηγεμονία λειτουργεί μέσω της κατασκευής και του ελέγχου της αντίληψης των ανθρώπων για την πραγματικότητα, ή μέσω της ψευδούς συνείδησης, με τη διάδοση της επιθυμητής κουλτούρας μέσω των θεσμών του κράτους στο πλαίσιο του καπιταλισμού (Buci-Glucksmann, 1982). Κοινές εμπειρίες, αξίες, πεποιθήσεις γίνονται αποδεκτές ως «κοινός

1. Δεν γνωρίζουμε ακριβή χρονολογία. Κυκλοφόρησε στα τέλη της δικτατορίας και επανεκδόθηκε το 2005.
2. Ο Λουκάς Αξελός είχε παρουσιάσει τη βιβλιογραφία του Γκράμσι στα ελληνικά έως το 1987 στο περιοδικό Τετράδια.

νους» ή «φυσική πραγματικότητα» από την πλειοψηφία των ανθρώπων, οι οποίοι αγνοούν τις πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της αποδοχής αυτών των χαρακτηριστικών (Gramsci, 1971). Δηλαδή, ο κοινός νους καθιστά αυτές τις εξουσιαστικές σχέσεις αόρατες, δυσδιάκριτες, οδηγώντας στη συναίνεση στην εξουσία της ηγεμονίας. Γίνεται σαφές ότι και το σχολείο αποτελεί έναν από τους θεσμούς που λειτουργούν ως πεδίο αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της αστικής εξουσίας, μέσα από τις δομές του, που αποτελούνται από κοινωνικές πρακτικές, ρουτίνες, κανόνες κ.ά.

Ο ρόλος των διανοούμενων

Κεντρικό ρόλο στη διατήρηση ή την ανατροπή της αστικής ηγεμονίας έχουν οι διανοούμενοι. Για τον Γκράμσι, οι διανοούμενοι εκπροσωπούν αντίπαλες τάξεις, διαχωρισμένοι σε «παραδοσιακούς» και «οργανικούς» (Γκράμσι,1972). Ο Γκράμσι δεν περιορίζεται στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης των διανοούμενων αλλά προτείνει και έναν νέου τύπου διανοούμενο, ο οποίος, ωστόσο, θα αποκτήσει την τελική του μορφή μετά την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων, στον Σοσιαλισμό. Επομένως, απαιτείται μια ρήξη των δεσμών της διανόησης με την αστική τάξη. Για αυτόν τον λόγο, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο κόμμα της εργατικής τάξης, το οποίο αποτελεί και τον χώρο διαμόρφωσης των οργανικών της διανοούμενων.

Αξιοποιώντας τις αντιλήψεις του Γκράμσι για τους διανοούμενους, λαμβάνει χώρα διερεύνηση από τους παιδαγωγούς της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού μηχανισμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν αντι-ηγεμονικές παιδαγωγικές στον χώρο δουλειάς τους, ώστε να τροφοδοτήσουν τους μαθητές τους με γνώσεις-δεξιότητες, αναγκαίες για να μπορούν να λειτουργούν ως κριτικά υποκείμενα, να στρέφονται ενάντια στην αδικία και να αγωνίζονται για μια κοινωνία χωρίς καταπίεση και εκμετάλλευση (Παυλίδης, 2017).

Παιδαγωγικές αντιλήψεις

Τα παιδαγωγικά ζητήματα απασχόλησαν τον Αντόνιο Γκράμσι για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, ως πατέρας, προβληματιζόταν για την ανατροφή των δύο γιών του. Δεύτερον, το σχολικό ζήτημα αποτελούσε ένα τμήμα της γενικότερης θεωρητικο-πολιτικής του αναζήτησης (Διακογεωργίου, 1994). Ο Γκράμσι άσκησε κριτική στις μεταρρυθμίσεις του υπουργού Παιδείας, Τζεντίλε, και διατύπωσε τις δικές του απόψεις, προσπαθώντας να διερευνήσει τρόπους ανόδου του επιπέδου μόρφωσης των παιδιών της εργατικής τάξης.

Παραθέτουμε κάποιες από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Γκράμσι που απασχόλησαν τον εκπαιδευτικό διάλογο.

Α) Ενιαίο σχολείο

Σύμφωνα με τον Γκράμσι, η φοίτηση στο σχολείο πρέπει να είναι δημόσιο και δωρεάν αγαθό, με παροχή στέγασης στους φοιτητές και γενικότερα τη στήριξη του κράτους, υλική και οικονομική, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών. Επιπλέον, προτείνει ένα σχολείο γενικής ουμανιστικής και διαμορφωτικής παιδείας, που θα αναπτύσσει εξίσου την ικανότητα για χειρωνακτική και διανοητική εργασία. Για τον Γκράμσι, «Η "υποχρεωτικότητα'' δεν εξασφαλίζει τη φοίτηση». Παρά τη θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στην Ιταλία, τα παιδιά των φτωχών οικογενειών εγκατέλειπαν το σχολείο. Αφενός απαιτείται να υπάρχει ουσιαστική στήριξη από το κράτος, αφετέρου η αναγκαιότητα του σχολείου πρέπει να γίνεται κατανοητή από τα ίδια τα άτομα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το πρώτο τεύχος του περιοδικού «Σελιδοδείκτης» είχε αφιέρωμα με τίτλο «Ενιαίο 12χρονο σχολείο, Δημόσιο και Δωρεάν για όλα τα παιδιά». Η πρόταση για ένα σύγχρονο ενιαίο σχολείο οικοδομείται, μεταξύ άλλων, πάνω και στις γκραμσιανές αντιλήψεις (Βουρεκάς, 2017).

Β) Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την γκραμσιανή αντίληψη, η παιδαγωγική σχέση είναι «σχέση ενεργητική και αμφίδρομη, και συνεπώς κάθε δάσκαλος είναι πάντα μαθητής και κάθε μαθητής δάσκαλος» (Νούτσος, 1988). Όμως, η παιδαγωγική σχέση είναι ανισότιμη. Ο δάσκαλος ως «ηγεμόνας» έχει στόχο τον μετασχηματισμό των εμπειριών του μαθητή. Εκπαιδευτικός και μαθητής είναι εκπρόσωποι διαφορετικής κουλτούρας και εκφραστές ενός ολόκληρου κοινωνικού συνόλου. Ο εκπαιδευτής, όμως, έχει την ικανότητα να γνωρίζει τις αντιθέσεις ανάμεσα στον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας κάθε μαθητή.

Γ) Πειθαρχία-εξαναγκασμός

Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κοπιαστική στην οποία ο μαθητής πρέπει να πειθαρχήσει. Ωστόσο, η πειθαρχία δεν ταυτίζεται με τη βίαιη επιβολή ή με μορφές υποκριτικής πειθαρχίας (Μαυρογιώργος, 2012). Πρέπει ο μαθητής να αποκτήσει αυτογνωσία και να κάνει κτήμα του τις γνώσεις, ώστε να οικοδομήσει την προσωπικότητά του. Ο Γκράμσι ασκεί κριτική στις ιδεαλιστικές τάσεις που επικροτούν τον ανεξέλεγκτο αυθορμητισμό και την απόλυτη ελευθερία του εκπαιδευόμενου. Ελεύθερο είναι το άτομο που χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και συνειδητή κατεύθυνση.

Κριτική παιδαγωγική και Γκράμσι

Η Κριτική παιδαγωγική αναπτύχθηκε ως ρεύμα κυρίως τη δεκαετία του 1980 στις Η.Π.Α., έχοντας ως θεμέλιο τις απόψεις και το έργο των Deway, Freire, Gramsci, καθώς και την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης. Η μετάφραση του έργου των Aronowitz, Giroux και Apple ανατροφοδότησε τον εκπαιδευτικό διάλογο στην Ελλάδα, με τις ιδέες και απόψεις του Γκράμσι. Ο Henry Giroux αξιοποιεί την ανάλυση του Γκράμσι για την ηγεμονία και αναπτύσσει τη Θεωρία της Αντίστασης (Giroux, 2010). Όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικά άτομα μπροστά στην κυριαρχία, αλλά μπορούν να αμφισβητήσουν και να αντιπαρατεθούν εντός του σχολικού μηχανισμού. Οι Stanley Aronowitz και Henry Giroux (2010) αξιοποιούν τις αντιλήψεις του Γκράμσι για τους διανοούμενους και αναλύουν τη μεταβαλλόμενη φύση και την κοινωνική λειτουργία των διανοούμενων στην παιδαγωγική τους διάσταση. Οι κατηγορίες, με τις οποίες αναλύουν την κοινωνική λειτουργία των διανοούμενων είναι οι εξής: α) αναμορφωτές διανοούμενοι, β) οι κριτικοί διανοούμενοι, γ) βολεμένοι διανοούμενοι, δ) ηγεμονικοί διανοούμενοι. Επικεντρώνονται στον λόγο και τον ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου σαν μέσο που θα οδηγήσει στην ατομική χειραφέτηση και την κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών και παιδαγωγών. Ακόμα, ο Michael Apple αποκαλύπτει τις δραματικές αλλαγές που προκαλούν στα σχολεία οι δεξιές μεταρρυθμίσεις και προτείνει τρόπους αντίδρασης, αξιοποιώντας τις αντιλήψεις του Γκράμσι για την ηγεμονία και τον πόλεμο θέσεων (Apple, 2002).

Μια αξιόλογη συλλογή κειμένων των βασικών εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής εκδόθηκε το 2010 από τις εκδόσεις Gutenberg. Στην εν λόγω συλλογή, την οποία επιμελήθηκαν οι Γρόλλιος και Γούναρη, μπορούμε να εντοπίσουμε στοιχεία γκραμσιανής αντίληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aronowitz, S., Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Buci-Glucksmann, C. (1982). Hegemony and consent: A political strategy. In A. Showstack Sasson (Ed.), *Approaches to Gramsci* (pp. 116-126). London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.

Lombardi, F. (1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Αθήνα: Παρατηρητής.

Αξελλός, Λ. (1987). Οι εκδόσεις του Γκράμσι στα Ελληνικά, Τετράδια, 17-18.

Βουρεκάς, Θ. (2017). Ενιαίο δωδεκάχρονο σχολείο: Μια πρόταση του παρόντος και του μέλλοντος, *Σελιδοδείκτης*, *1*, 46-49.

Γκράμσι, Α. (1972*). Οι διανοούμενοι.* Αθήνα: Στοχαστής.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (επιμ.) (2010*). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Διακογεωργίου, Α. (1994). Οι παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Γκράμσι, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 30-31.

Μαυρογιώργος, Γ. (2012). ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ: Γιατί το ζήτημα είναι σημαντικό; https://blogs.sch.gr/xpabo/2012/12/12/

Νούτσος, Χ. (1988). Η γκραμσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση. Στο *Antonio Gramsci. Πενήντα χρόνια από τον θάνατό του*, Επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παράρτημα αρ. 35, Ιωάννινα.

Νούτσος, Χ. (2021). Διδακτική και Ιδεολογία. *Κριτική εκπαίδευση*, *1*.

Παυλίδης, Π. (2017). Για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. *Σελιδοδείκτης*, *1*, 40-41.

Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα εργαστήριο οραματισμού της σχολικής αυλής για μικρά παιδιά, βασισμένο στην κριτική παιδαγωγική του χώρου

Ίριδα Τσεβρένη
Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
itsevreni@uth.gr

Ιωάννα Κύρκου
Νηπιαγωγός
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
joannakirkou9@gmail.com

Φωτεινή Γκαραγκούνη-Αραίου
Μέλος Ε.ΔΙ.Π.
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
fkaragk@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναδεικνύει το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών στη διαχείριση του άμεσου περιβάλλοντός τους και στη δυναμική του χώρου στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδυνάμωσης και χειραφέτησης. Ο χώρος δεν αξιοποιείται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα, δεν αξιοποιείται η χειραφετητική και ενδυναμωτική δυναμική που μπορεί να έχει ο χώρος στο πλαίσιο του κριτικού παιδαγωγικού παραδείγματος. Η εργασία παρουσιάζει τη μεθοδολογία εμπλοκής παιδιών στον σχεδιασμό της σχολικής τους αυλής, μέσα από την υλοποίηση εργαστηρίου οραματισμού σε νηπιαγωγείο της πόλης του Βόλου, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά οραματίστηκαν την ιδανική σχολική αυλή τους και έκαναν τα πρώτα βήματα συμμετοχής στη φροντίδα του περιβάλλοντός τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά για τη συμμετοχή των παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία. Η εργασία προτείνει βασικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εμπλέξουν τα παιδιά, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, στη διαχείριση και φροντίδα του περιβάλλοντός τους.

ABSTRACT

The studyemerges the possibilities of children's participation in the management and care of their immediate environment and the dynamics of space in the context of an educational process of empowerment and emancipation. The space is not utilized in the traditional educational process. In particular, the emancipatory and empowering potential that space can have in the context of the critical pedagogical paradigm is not utilized. The paper presents the methodology of children's involvement in the visioning and planning of their schoolyard through the implementation of an environmental education workshop in a kindergarten in the city of Volos. The children envisioned their ideal schoolyard and took the first steps to participate in caring for their environment. The results of the research are encouraging for children's participation in early childhood.The paper proposes basic pedagogical and methodological directions for teachers who wish to involve children through participatory processes in the management and care of their environment.

Εισαγωγή

Η εργασία διερευνά το δικαίωμα συμμετοχής των μικρών παιδιών στη διαχείριση του άμεσου περιβάλλοντός τους, και συγκεκριμένα του σχολικού τους χώρου, στον οποίο συναντιούνται, συνυπάρχουν και συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες καθημερινά. Επιχειρεί να φωτίσει τις δυνατότητες που έχει η συμπερίληψη του χώρου στη μαθησιακή διαδικασία, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα, αναδεικνύει τη δυναμική του χώρου στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδυνάμωσης και χειραφέτησης στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα του κριτικού παραδείγματος (Kemmis, Cole & Suggett, 1983).

Η μελέτη μας αντλεί τις θεωρητικές της βάσεις από ένα διεπιστημονικό πεδίο που περιλαμβάνει τη συνάντηση της κριτικής παιδαγωγικής με τις γεωγραφίες των παιδιών, τη συμμετοχή των παιδιών, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, και τη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση. Σκοπός αυτής της συνάντησης είναι η διαμόρφωση ενός θεωρητικού υπόβαθρου που να υποστηρίζει την εκπαίδευση και ενδυνάμωση των μικρών παιδιών, ούτως ώστε να εκφράζουν και να διεκδικούν με τις ιδέες και τη δράση τους, τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον της καθημερινότητάς τους.

Τα παιδιά, ακόμα και σε μικρή ηλικία, έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα να συμμετέχουν και να αποφασίζουν για τα ζητήματα που τα αφορούν (Hart, 1997), και ιδιαίτερα για το περιβάλλον στο οποίο ζουν, κινούνται και αναπτύσσονται στην καθημερινότητά τους. Αυτό το δικαίωμα τεκμηριώθηκε και ενδυναμώθηκε με τα σχετικά άρθρα της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αλλά και με την εξειδικευμένη έρευνα γύρω από τη συμμετοχή των παιδιών στην πρώτη παιδική ηλικία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. (Ενδεικτικά αναφέρουμε: Farini & Scollan, 2019; Mackey, 2012; Tsevreni & Tigka, 2018; Tsevreni, Tigka & Christidou, 2023.)

Πέρα, όμως, από τον ερευνητικό κόσμο, η πραγματικότητα εξακολουθεί να είναι πολύ διαφορετική και απέχει πολύ από τα επιθυμητά επίπεδα συμμετοχής των παιδιών. Η προσέγγιση της συμμετοχής των παιδιών στα ζητήματα του περιβάλλοντός τους είναι είτε ανύπαρκτη, είτε επιφανειακή. Τα παιδιά αποτελούν μία κοινωνική ομάδα που είναι αποκλεισμένη από τον χώρο, την κοινότητα, τα δίκτυα και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του περιβάλλοντός τους. Ακολουθούν προαποφασισμένες εκπαιδευτικές δράσεις και κινούνται σε σχεδιασμένους εκπαιδευτικούς χώρους, αποκομμένα από τη διαγενεακή επικοινωνία και τη συνδιαμόρφωση στο επίπεδο της κοινότητας και της πόλης (Hart, 1997).

Στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η έρευνά μας ακολουθεί και εμβαθύνει βάσει της εμπειρίας που δομείται τα τελευταία χρόνια, σε αλληλεπίδραση με νηπιαγωγεία του Βόλου και της ευρύτερης περιοχής του Νομού Μαγνησίας (Τεμπέλη & Τσεβρένη, 2020, Tsevreni & Tigka, 2018), όπου η φωνή και οι ιδέες των παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης, μέσα από την εκπαίδευσή τους στη συμμετοχή και δράση για το περιβάλλον τους (Johansson, 2009).

Παρουσιάζουμε μία εμπειρία διαμόρφωσης ενός εργαστηρίου οραματισμού της σχολικής αυλής σε ένα νηπιαγωγείο του Βόλου, μέσα από έρευνα δράσης μαζί με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό της τάξης. Μέσω της παρουσίασης και της ανάλυσης των μεθόδων του εργαστηρίου, επιθυμούμε να προτείνουμε βασικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές/ριες που επιθυμούν να εμπλέξουν τα παιδιά, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, στη διαχείριση και φροντίδα του άμεσου περιβάλλοντός τους.

Η δυναμική του χώρου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης

Η διάσταση του χώρου δεν συμπεριλαμβάνεται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Ο χώρος δεν λαμβάνεται υπόψη και δεν αξιοποιείται ως εργαλείο, μέσο και πεδίο μάθησης, συμμετοχής και δημιουργίας. Παρ' όλα αυτά, η διαμόρφωση και η ανάπτυξη των παιδιών καθορίζονται και διαμορφώνονται και από τους τόπους και τους χώρους στους οποίους κατοικούν, κινούνται και μεγαλώνουν (Orr, 2013). Τα παιδιά αποκτούν δεσμούς με τους ιδιαίτερους τόπους/χώρους του περιβάλλοντός τους (Sobel, 2013). Ιδιαίτερα, όμως, στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αξιοποιείται η χειραφετητική και ενδυναμωτική δυναμική που μπορεί να έχει ο χώρος, στο πλαίσιο του κριτικού παιδαγωγικού παραδείγματος. Η διαμόρφωση της αίσθησης του χώρου και η ικανότητά διαχείρισής του μπορούν να συντελέσουν στην ανάπτυξη υπεύθυνων και ενεργών πολιτών (Ward & Fyson, 1973).

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση αξιοποιεί τον τόπο, το τοπικό περιβάλλον και την τοπική κοινότητα, ως πεδία για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών εμπειριών και παιδαγωγικής πράξης (Greenwood, 2011; Sobel, 2013). Δίνει έμφαση στην εμπειρία από πρώτο χέρι, στην απόκτηση εμπειριών από τον πραγματικό κόσμο, στη διαμόρφωση

δεσμού με την κοινότητα και το περιβάλλον, στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής και κοινωνικής συνείδησης (Sobel, 2013). Σε αυτήν τη θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η γνώση διαμορφώνεται μέσα από αλληλεπίδραση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου, είναι διεπιστημονική, είναι βιωματική και αναδεικνύει τη σχέση του ανθρώπου με τον χώρο και την κοινότητα (Orr, 2013; Woodhouse & Knapp, 2000).

Στη σύγχρονη εποχή της επιβολής της ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών εμπειριών, ανεξάρτητα από τον γεωγραφικό και πολιτισμικό χώρο, και της αποθέωσης των υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων και του ανταγωνιστικού προβαδίσματος με σκοπό την απορρόφηση από την αγορά εργασίας, η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση προτάσσει την ιδιαιτερότητα των χαρακτηριστικών ενός τόπου ως προς τη διαμόρφωση μιας μοναδικής για κάθε εκπαιδευτική ομάδα εμπειρίας και γνώσης. Επίσης, ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε διεπιστημονικές, βιωματικές και διαγενεακές μαθησιακές διαδικασίες, με στόχο την προσέγγιση της ποιότητας ζωής και γνώσης και όχι των ποσοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Greenwood, 20011; Sobel, 2013).

Στη βασισμένη στον τόπο περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι παρατηρητές και αποταμιευτές «έτοιμης» γνώσης (Freire, 1977), αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την ενσώματη αλληλεπίδραση με την τοπική τους κοινότητα και το περιβάλλον και αποτελώντας διαμεσολαβητές της τοπικής περιβαλλοντικής αλλαγής. Πρόκειται για μία παιδαγωγική διαδικασία η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης και της ιδιότητας του πολίτη (Tsevreni & Panayotatos, 2011). Ο Greenwood (2003, 2013) επεχείρησε την ώσμωση της κριτικής παιδαγωγικής με τη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, διαμορφώνοντας την κριτική παιδαγωγική του τόπου. Πρόκειται για ένα πεδίο που, στο πλαίσιο του κριτικού παραδείγματος, αναδεικνύει και αξιοποιεί τις διαδικασίες και τις σχέσεις μεταξύ του χώρου, του περιβάλλοντος, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης. Η κριτική παιδαγωγική του τόπου μάς καλεί να αναστοχαστούμε πάνω στους παράγοντες καταπίεσης που βιώνουμε μέσα από την πολιτισμική, πολιτική, οικονομική, κοινωνική και οικολογική δυναμική του χώρου, καθώς και να επανακατοικήσουμε τον τόπο μας, δρώντας με σκοπό τη βελτίωσή του.

Η σημαντικότητα της ικανότητας οραματισμού στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση που εστιάζει στη χειραφέτηση και στη δράση, βασισμένη στις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, περιλαμβάνει τα εργαλεία του κριτικού στοχασμού, της δυνατότητας οραματισμού εναλλακτικών προοπτικών για τη μελλοντική κοινωνία και το περιβάλλον, της αναζήτησης λύσεων και της δράσης με σκοπό την αλλαγή (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους, και ιδιαίτερα για τα παιδιά, να έχουν τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον, να ανταλλάσσουν απόψεις και να συνεργάζονται για τη διαμόρφωση σεναρίων όσον αφορά το πώς θα ήθελαν να είναι το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Jensen & Schnack, 2006; Mantere, 1992; Tsevreni, 2014).

Η σημαντικότητα της δυνατότητας οραματισμού των παιδιών για μία μελλοντική, καλύτερη εκδοχή του περιβάλλοντός τους, καθώς και οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις για τον μετασχηματισμό αυτής της δυνατότητας σε ικανότητα, δεν έχουν μελετηθεί επισταμένως στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η δυνατότητα διαμόρφωσης οράματος συμπεριλαμβάνεται, ως έννοια και διαδικασία, στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Έτσι, συναντάμε την έννοια του οραματισμού στην προσέγγιση ανάπτυξης ικανότητας δράσης IVAC (investigations, visions, actions, changes) των B. B. Jensen, K. Schnack και S. Breiting. Στο πλαίσιο της προσέγγισης IVAC, τα παιδιά που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα/δράση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιλέγουν το περιβαλλοντικό ζήτημα που τα απασχολεί και ακολουθούν μία διαδικασία διερεύνησης και δράσης, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η διαμόρφωση σεναρίων για τη βελτίωση και την επίλυση του περιβαλλοντικού ζητήματος. Η προσέγγιση IVAC διαμορφώνεται και αναπτύσσεται πάνω στην ισορροπία μεταξύ τεσσάρων διαστάσεων: της γνώσης/επίγνωσης ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, της δέσμευσης και ενθάρρυνσης των παιδιών για δράση όσον αφορά την επίλυσή του, του οραματισμού των παιδιών για την καλύτερη, μελλοντική εκδοχή του περιβάλλοντος, και τη διαμόρφωση εμπειριών δράσης (Jensen, 2002; Jensen & Schnack, 2006).

Το μοντέλο ικανότητας δράσης (Tsevreni, 2011) αποτελεί μία μεθοδολογία παρόμοιου προσανατολισμού στο πλαίσιο του κριτικού παραδείγματος, και αποτυπώνει ένα μονοπάτι μετάβασης των παιδιών από την άρνηση και την αδυναμία για δράση, στη θέληση για δράση και περιβαλλοντική αλλαγή. Εν προκειμένω, η δυνατότητα και η ικανότητα δράσης βασίζονται στην έκφραση των βιωμάτων, των ιδεών και των συναισθημάτων των παιδιών

γύρω από ένα ζήτημα του περιβάλλοντός τους. Στο μοντέλο ικανότητας δράσης, η δυνατότητα διαμόρφωσης συγκεκριμένου οράματος για την επίλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, ή για τη διαμόρφωση σεναρίων βελτιωμένης εκδοχής του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών, συνιστά οργανικό τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας (Τσεβρένη, 2009).

Η σημασία της ικανότητας διαμόρφωσης εναλλακτικού οράματος συμπεριλαμβάνεται στο έργο ερευνητών/ριών του πεδίου της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για τον Huckle (1991, 1999), η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ενεργή και συμμετοχική και τα παιδιά, αξιοποιώντας τα εργαλεία της κριτικής παιδαγωγικής, και συγκεκριμένα τον κριτικό στοχασμό και τη δράση, στοχάζονται και προσεγγίζουν κριτικά τις δομές που επηρεάζουν και περιορίζουν τις ζωές τους, και αναπτύσσουν την ικανότητα διαμόρφωσης εναλλακτικού οράματος και δράσης με σκοπό την περιβαλλοντική αλλαγή. Σύμφωνα με τον Malone (2013), η ικανότητα των παιδιών να οραματίζονται και να προτείνουν τις ιδέες τους για τη διαμόρφωση γειτονιών που να είναι φιλικές προς αυτά και να τους ανήκουν, αποτελεί εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών ως ενεργών πολιτών και διαμεσολαβητών για την περιβαλλοντική αλλαγή στο παρόν και στο μέλλον.

Τέλος, σε συμμετοχικό εργαστήριο με επίκεντρο την καταγραφή του οράματος των παιδιών για την καλύτερη εκδοχή της πόλης τους, της Αθήνας, επιβεβαιώθηκε η ικανότητα που έχουν τα παιδιά να οραματίζονται ένα καλύτερο περιβάλλον, καθώς και ο πλούτος και η σημαντικότητα των ιδεών τους σχετικά με ποικίλες πτυχές της ζωής στην πόλη: την πολιτική, την κοινωνική, την περιβαλλοντική, την αισθητική (Tsevreni, 2014).

Το εργαστήριο οραματισμού

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο 11ο νηπιαγωγείο Βόλου του Νομού Μαγνησίας, όπου, μέσα από πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα μικρά παιδιά κλήθηκαν να οραματιστούν και να περιγράψουν την ιδανική σχολική αυλή όπως τη φαντάζονται, σύμφωνα με τις ιδέες και τις ανάγκες τους. Στο εργαστήριο οραματισμού συμμετείχαν δεκαοκτώ παιδιά προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα δέκα παιδιά πέντε ετών και οκτώ παιδιά έξι ετών και των δύο φύλων. Συνολικά έλαβαν χώρα τέσσερις συναντήσεις στο νηπιαγωγείο, από τις οποίες οι τρεις έγιναν τον Δεκέμβριο του 2022, ενώ η τέταρτη τον Ιανουάριο του 2023. Το ερώτημα που θέτουμε και θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο πλαίσιο της εργασίας μας είναι το εξής: «Τι συμβαίνει όταν τα μικρά παιδιά ενθαρρύνονται να οραματιστούν την καλύτερη εκδοχή του περιβάλλοντός τους;».

Η μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε το εργαστήριο οραματισμού με τα παιδιά ήταν η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης έχει σπειροειδή μορφή και αποτελεί μία ανοικτή κυκλική διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου ο κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο με επαναπροσδιορισμό του σχεδίου, δράση και αναστοχασμό (Carr & Kemmis, 1986). Η έρευνα δράσης έχει αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση, τη βελτίωση, τη διαχείριση και τη φροντίδα του περιβάλλοντός τους (Τσεβρένη & Τίγκα, 2018).

Μέσα από αυτές τις αυθεντικές εκπαιδευτικές καταστάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της κριτικής διάστασης της έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1986), τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να αναζητήσουν τρόπους αλλαγής του ζητήματος που τα απασχολεί λειτουργώντας συνεργατικά.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της συμβολής της έρευνας δράσης στη συμμετοχή των παιδιών στα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι η ενδυνάμωση της ικανότητας στοχασμού και δράσης των παιδιών στο άμεσο περιβάλλον τους (Hart, 1993). Στην προκειμένη περίπτωση, η έρευνα δράσης βοήθησε τα παιδιά να εντοπίσουν τα προβλήματα που υπήρχαν στη σχολική τους αυλή, προκειμένου να οραματιστούν τη βέλτιστη εκδοχή του περιβάλλοντός τους, να αναζητήσουν τρόπους λύσης του και να αναλάβουν δράση.

Η έρευνα δράσης συνδυάστηκε με μεθόδους συμμετοχικού σχεδιασμού, όπως ο περίπατος στην αυλή του σχολείου, η φωτογράφηση από τα παιδιά, η ατομική ζωγραφική, η συλλογική συζήτηση και η διαβούλευση (Cele, 2006; Malone, 2013; Tsevreni, 2011). Το εργαστήριο οραματισμού υλοποιήθηκε σε τρεις κύκλους έρευνας δράσης. Ο πρώτος κύκλος έρευνας δράσης βασίστηκε στη διερεύνηση του περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα, η πρώτη ημέρα ξεκίνησε με την ενημέρωση των παιδιών για τον σκοπό και τη διαδικασία του εργαστηρίου. Ακολούθησε ο περίπατος στην αυλή του σχολείου, με σκοπό τον εντοπισμό και την καταγραφή των θετικών και των αρνητικών σημείων και στοιχείων σύμφωνα με την άποψη των παιδιών. Ζητήθηκε από τα παιδιά να μιλήσουν και να επιχειρηματολογήσουν σχετικά με τα στοιχεία της σχολικής αυλής που προτιμούσαν και αυτά που θα ήθελαν να βελτιωθούν.



Εικόνα 1: Η φωτογράφηση των δύο πλευρών της αυλής του σχολείου από παιδί

Ακολούθησε η φωτογράφηση του χώρου. Δόθηκε στα παιδιά κινητό τηλέφωνο και τους ζητήθηκε να βγάλουν δύο φωτογραφίες. Την πρώτη φωτογραφία θα αποτελούσε το σημείο ή το στοιχείο που τους άρεσε στην αυλή και όπου περνούσαν τον περισσότερο χρόνο μέσα στην ημέρα, ενώ τη δεύτερη φωτογραφία θα αποτελούσε το σημείο ή το στοιχείο που δεν τους άρεσε στην αυλή του σχολείου τους και θα ήθελαν να αλλάξει. Για παράδειγμα, στην Εικόνα 1 απεικονίζονται οι δύο πλευρές της αυλής όπως φωτογραφήθηκαν από τα παιδιά. Αριστερά, απεικονίζεται η γωνιά με το δέντρο και τις ρόδες με τις οποίες τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στην αυλή. Δεξιά, απεικονίζεται η πέτρινη γωνιά της αυλής που προεξέχει του υπόλοιπου τοίχου, που τα παιδιά δεν θεωρούν ασφαλή για το παιχνίδι τους.

Ο εντοπισμός του προβλήματος είναι ένα βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ενός πραγματικά συμμετοχικού προγράμματος για τα παιδιά (Hart, 1997). Με αυτές τις δύο μεθόδους, σκοπός ήταν τα παιδιά να μπορέσουν να αξιολογήσουν την αυλή τους και έτσι να καταφέρουν να αναζητήσουν τρόπους για δράση και αλλαγή. Όμως, για να γίνει αυτό, πρώτα ήταν αναγκαίο να αναδειχθεί το όραμα των παιδιών για την καλύτερη εκδοχή του περιβάλλοντός τους. Έτσι, οδηγηθήκαμε στον δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης, ο οποίος βασίστηκε στον οραματισμό.

Τη δεύτερη και την τρίτη ημέρα του εργαστηρίου οραματισμού, η νηπιαγωγός μοίρασε λευκά χαρτιά στα παιδιά, ενώ σε κάθε τραπέζι τοποθέτησε μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Η οδηγία που δόθηκε στα παιδιά ήταν: «Θα ήθελα να κλείσετε τα μάτια σας και να φανταστείτε πώς θέλετε να γίνει η αυλή σας». Δόθηκε όσος χρόνος χρειαζόταν ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να συγκεντρωθούν και να φανταστούν την αυλή που επιθυμούσαν για το σχολείο τους. Όταν τα παιδιά ένιωσαν έτοιμα, άνοιξαν τα μάτια τους.



Εικόνα 2: Σχέδιο παιδιού για την επιθυμητή σχολική αυλή

Το κάθε παιδί ζωγράφισε την αυλή που είχε φανταστεί (Εικόνες 2 & 3). Στη συνέχεια, περιέγραψε αναλυτικά το σχέδιό του και ανέλυσε τις απόψεις και τις ανάγκες του απαντώντας σε ερωτήσεις όπως: «Θα ήθελες να μου περιγράψεις τι έχεις ζωγραφίσει;», «Γιατί αυτά τα στοιχεία που ζωγράφισες είναι σημαντικά για σένα;», «Τι σου άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχες;», «Ήταν κάτι που σε δυσκόλεψε ή δεν σου άρεσε;», «Σου φάνηκε σημαντικό που ρωτήθηκε η γνώμη σου για την αυλή του σχολείου;».

Πίνακας 1: Οι ιδέες των παιδιών για τη βελτίωση της αυλής τους

Στοιχεία της φύσης	Παιχνίδια φαντασίας	Παιχνίδια κίνησης	Τυποποιημένα παιχνίδια
Χορτάρι	Κουζίνα	Μπασκέτα	Τσουλήθρα
Χαλίκια	Σπιτάκι	Τραμπολίνο	Τραμπάλα
Χώμα	Ρόδες	Μπάλες	Κούνια
Λουλούδια	Τουβλάκια	Βατήρας για ακροβατικά	
Δέντρα		Σκάλα	
Ζώο (γάτα)		Σκοινάκι	
Νερό			
Ποτιστήρι			

Οι ιδέες των παιδιών, όπως κατηγοριοποιήθηκαν από τα ίδια, συνοψίζονται στον Πίνακα 1, όπου καταγράφονται τα διαφορετικά στοιχεία που επιθυμούν να συμπεριλαμβάνονται στην αυλή τους: στοιχεία της φύσης (φυτά, χώμα, νερό, πέτρες) και οι διαφορετικές κατηγορίες παιχνιδιών, δηλαδή παιχνίδια φαντασίας, παιχνίδια κίνησης και τυποποιημένα παιχνίδια. (Περιλαμβάνονται στοιχεία που ήδη υπάρχουν και αξιολογήθηκαν θετικά, αλλά κυρίως στοιχεία που επιθυμούν τα παιδιά στη βελτιωμένη εκδοχή της αυλής σύμφωνα με το όραμά τους.)



Εικόνα 3: Σχέδιο παιδιού για την επιθυμητή σχολική αυλή

Η επεξεργασία των έργων και των λόγων των παιδιών που έγινε από την ερευνητική ομάδα ανέδειξε τέσσερα σημαντικά στοιχεία που διαμορφώνουν το συλλογικό όραμα των παιδιών για τη σχολική αυλή: α) μία αυλή με περισσότερη ασφάλεια, β) μία αυλή με περισσότερα και διαφορετικά είδη παιχνιδιού, γ) μία αυλή με περισσότερη φύση, δ) μία αυλή με αναβαθμισμένη αισθητική, και κυρίως με περισσότερο χρώμα. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάστηκαν από την ερευνητική ομάδα στα παιδιά.

Τέλος, ο τρίτος κύκλος της έρευνας δράσης βασίστηκε στη συλλογική συζήτηση και την ανταλλαγή ιδεών των παιδιών στην τάξη, με σκοπό την ανάλυση και τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων, και τελικά τη συλλογική απόφαση για τις τελικές ιδέες αναφορικά με τη βελτίωση της αυλής. Έτσι, την τέταρτη ημέρα του εργαστηρίου οραματισμού, τα παιδιά παρουσίασαν και επιχειρηματολόγησαν πάνω στις ιδέες τους για τη σχολική αυλή.

Ακολούθησε συζήτηση μεταξύ των παιδιών και της νηπιαγωγού σχετικά με το ποιες από τις ιδέες των παιδιών θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και ποιες δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν. Σκοπός του διαλόγου ήταν να καταλήξουν και να συναποφασίσουν από κοινού τις ιδέες για την αυλή που μπορούν να πραγματοποιηθούν, καθώς

και να συζητήσουν τους λόγους για τους οποίους κάποιες από τις ιδέες των παιδιών θα έπρεπε να απορριφθούν και να μην περάσουν στο στάδιο της υλοποίησης, όπως, για παράδειγμα, ζητήματα ασφάλειας ή οι προδιαγραφές του χώρου (Εικόνα 4).

Οι ιδέες που, όπως αποφάσισε η εκπαιδευτική ομάδα, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην αυλή του σχολείου περιελάμβαναν: στοιχεία της φύσης, όπως χορτάρι για την ασφάλεια των παιδιών κατά το παιχνίδι τους, καθώς και λουλούδια και δέντρα για τη βελτίωση της αισθητικής της αυλής. Ακόμη, αποφασίστηκε η αυλή να περιλαμβάνει τυποποιημένα παιχνίδια, όπως τσουλήθρα, τραμπάλα, αλλά και κινητικά παιχνίδια, όπως σκοινάκι, μπάλες και μπασκέτα. Τα παιδιά επιθυμούσαν την τοποθέτηση νέας τσουλήθρας και τη διατήρηση της τραμπάλας. Επίσης, σημαντικός είναι και ο ρόλος των παιχνιδιών φαντασίας, όπου αποφασίστηκαν η αυλή να περιέχει ρόδες, τουβλάκια και μία κουζίνα για ελεύθερο παιχνίδι. Από τις ιδέες των παιδιών δεν έλειψε και η ανάγκη για το στοιχείο του νερού προκειμένου να ποτίζουν τα λουλούδια, όπως και το παγκάκι για να κάθονται στο διάλειμμα.

Μία από τις ιδέες των παιδιών που τελικά υλοποιήθηκαν ήταν η δημιουργία τριών μικρών κήπων από τα παιδιά, και συγκεκριμένα ενός λαχανόκηπου, ενός ανθόκηπου και ενός κήπου βοτάνων. Επίσης, τα παιδιά έφτιαξαν ταΐστρες για να προσελκύσουν τα πουλιά στην αυλή του νηπιαγωγείου.



Εικόνα 4: Διαδικασίες διαβούλευσης για την επιλογή των τελικών ιδεών

Συζήτηση και συμπεράσματα

Είναι σημαντικό για τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να οραματίζονται το μέλλον, να ανταλλάσσουν απόψεις και να συνεργάζονται στη διαμόρφωση σεναρίων για το πώς θα ήθελαν να είναι το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η κριτική παιδαγωγική του χώρου διαθέτει όλα τα εργαλεία για να διαμορφωθεί ένα δημιουργικό πεδίο οραματισμού και δράσης που να ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να ελπίζουν και να φαντάζονται ένα καλύτερο μέλλον και ένα περιβάλλον που να σχετίζεται περισσότερο με τις ανάγκες τους.

Μέσα από την υλοποίηση του εργαστηρίου οραματισμού στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και τη θετική και δημιουργική ανταπόκριση των παιδιών, επιβεβαιώθηκε η ενδυναμωτική διάσταση του χώρου. Τα παιδιά, παρατηρώντας και αξιολογώντας το περιβάλλον τους, συνειδητοποίησαν τα θετικά στοιχεία, όμως εντόπισαν και προβλήματα του χώρου που θα έπρεπε να βελτιωθούν. Εξάσκησαν την ικανότητα οραματισμού ενός καλύτερου περιβάλλοντος. Ήρθαν σε επαφή με δυσκολίες και κατανόησαν εμπόδια. Συμμετείχαν στην αλλαγή και στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους. Εκπαιδεύτηκαν να ερευνούν και να θέτουν ερωτήματα με δημοκρατικούς όρους, περνώντας έτσι σε ένα υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής και περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης (Hart, 1997).

Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χώρου στην καθημερινή πράξη στο σχολείο παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης αυθεντικών εμπειριών συμμετοχής και χειραφέτησης στη μαθησιακή διαδικασία, και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική γνώση και συνείδηση (Malone, 2018; Tsevreni et al., 2023). Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες που εμπεριέχουν τον οραματισμό, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται και συνυπάρχουν, να το φροντίσουν και να δράσουν για τη βελτίωσή του. Μέσα από τη

διαδικασία του οραματισμού, τα παιδιά βοηθήθηκαν να αποτινάξουν τον παθητικό ρόλο που αναπαράγεται στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, βοηθήθηκαν να υπερβούν τον περιοριστικό ρόλο του παρατηρητή του περιβάλλοντός τους, να διερευνήσουν ζητήματα, να λύσουν προβλήματα και να πάρουν αποφάσεις (Johansson, 2009; Mackey, 2012).

Η διαδικασία του οραματισμού φαίνεται να απελευθερώνει ένα δυναμικό δημιουργικότητας και χειραφέτησης, και να συμβάλλει στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης και της ικανότητας δράσης των παιδιών, ακόμα και στην πρώτη παιδική ηλικία. Μέσα από την κριτική παιδαγωγική του χώρου, τα παιδιά εκπαιδεύονται ως ενεργοί πολίτες με δημοκρατικές διαδικασίες στο «εδώ και τώρα», αξιοποιώντας την αισιόδοξη και τη δημιουργική ματιά που εμπεριέχει ο οραματισμός της βέλτιστης εκδοχής του κοινού μας περιβάλλοντος.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στα παιδιά, στην εκπαιδευτικό της τάξης και στη διεύθυνση του σχολείου για τη συμμετοχή και τη στήριξη της έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical, education knowledge and action research*. London: Routledge.

Cele, S. (2006). *Communicating place: methods for understanding children's experience of place*. Stockholm: Stockholm Studies in Human Geography Stockholm Universitet.

Farini, F., Scollan, A. (eds.) (2019). *Children's Self-determination in the Context of Early Childhood Education and Services. Discourses, Policies and Practices.* Springer.

Freire, P. (1970). Pedagogy *of the Oppressed*. London: The Penguin Group.

Greenwood, D. A. (2011). Why place matters: Environment, culture, and education. In *Handbook of research in the social foundations of education* (pp. 632-640). Routledge.

Greenwood, D. A. (2013). A critical theory of place-conscious education. In *International handbook of research on environmental education* (pp. 93-100). Routledge.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Hart, R. (1993). Action Research. The critical role of children's environmental education in community-based sustainable development. *Education for Development Bulletin,* 3-5.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Unicef.

Huckle, J. (1991). Education for sustainability: Assessing pathways to the future. *Australian Journal of Environmental Education, 7*, 43–62.

Huckle, J. (1999). Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: A reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education, 4,* 36–45.

Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Pro environmental Behaviour. *Environmental Education Research, 8*(3), 325-334.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 12*(3-4), 471-486.

Johansson, E. (2009). The preschool child of today – the world citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, *41*(2), 79–95.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Victoria: Deakin University.

Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*. Victorian Institute of Secondary Education. http://hdl.voced.edu.au/10707/38089

Mackey, G. (2012). To Know, to Decide, to act: The Young Child's Right to Participate in Action for the Environment. *Environmental Education Research, 18*(4), 473–484.

Malone, (2013). «The future lies in our hands»: children as researchers and environmental change agents in designing a child-friendly neighbourhood, *Local Environment: The International Journal of Justice and Sustainability, 18*(3), 372-395.

Mantere, M.-H. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching In: Piironen, L. (Ed.). *Power of Images* (pp. 17-26). Helsinki, Finland: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers.

Orr, D. (2013). Place and Pedagogy. *NAMTA Journal, 38*(1), 183-188.

Sobel, D. (2013). Place-based education: Connecting Classrooms and Community. Great Barrington, MA: Orion Society Press.

Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action

model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research,17*(1), 53–67.

Tsevreni, I. (2014). The Empowering Role of Art in a Critical Pedagogy of Place. *Children, Youth and Environments, 24*(1), 137-157.

Tsevreni, I., Panayotatos, E. (2011). Participatory creation of a place-based teaching and learning methodology for children's participation and citizenship in the urban environment. *Children*, Youth and Environments, *21*(1), 292-309.

Tsevreni, I., Tigka, A. (2018). Young children claiming their connection with nonhuman nature in their school ground. *Children, Youth and Environments, 28*(1), 119-127.

Tsevreni, I. Tigka, A., Christidou, V. (2023). Exploring children's participation in the framework of early childhood environmental education, *Children's Geographies, 21*(3), 394-409.

Ward, C., Fyson. A. (1973). *Street work: The Exploding School*. London: Routledge.

Woodhouse, J., Knapp, C. (2000), *Place-based curriculum and instruction*: *Outdoor and Environmental Education Approaches.* https://eric.ed.gov/?id=ED448012

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Τεμπέλη, Κ., Τσεβρένη, Ι. (2020). Η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου αξιοποιώντας τα υλικά της φύσης και τα έντομα. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ, 20*(65).

Τσεβρένη, Ι. (2009). Η ανάγκη για μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση, *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ,* Δεκέμβριος 2009.

Κριτική εκπαίδευση ενηλίκων και θεραπεία των εξαρτήσεων: Η εκπαίδευση ως νόημα ζωής

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκ. Καθηγήτρια, Διά βίου μάθηση, Δυναμική Ομάδας, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
atsiboukli@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο δρόμος προς τον κοινωνικό αποκλεισμό και το περιθώριο περιλαμβάνει την πρόωρη εγκατάλειψη της τυπικής εκπαίδευσης και την απώλεια της εμπιστοσύνης προς και από τους παραδοσιακούς θεσμούς. Ένας πληθυσμός που βιώνει μακρόχρονο αποκλεισμό και θεωρείται από τους πλέον υπο-εκπαιδευμένους είναι αυτός των ατόμων που κάνουν κατάχρηση παράνομων ψυχοδραστικών ουσιών, ή/και είναι έγκλειστοι σε σωφρονιστικά καταστήματα. Σημαντικό ποσοστό αυτών έχει εγκαταλείψει το σχολείο στην ηλικία των 13-15 ετών. Η περίοδος εγκατάλειψης του σχολείου συμπίπτει με την έναρξη της χρήσης παράνομων ψυχοδραστικών ουσιών. Η επανασύνδεση με την εκπαίδευση στην ενήλικη, πλέον, ζωή μπορεί να συμβεί μόνο σε ένα ασφαλές περιβάλλον μετάβασης στην αλλαγή από την εξάρτηση στην απεξάρτηση. Σε αυτό το περιβάλλον, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι τραπεζική. Μάλλον αποτελεί μέσο απελευθέρωσης από δυσλειτουργικές παραδοχές του παρελθόντος. Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της εκπαίδευσης σε θεραπευτικές δομές απεξάρτησης, αναδεικνύοντας τη σημασία μετατόπισης από την τραπεζική στην απελευθερωτική αντίληψη περί εκπαίδευσης.

ABSTRACT

The pathway to social exclusion includes early school dropout and the loss of trust in and from traditional educational institutions. One of the most excluded and under-educated groups is that of people who abuse illegal psychoactive substances or/and are incarcerated in prisons. A significant percentage of them have left school at the age of 13-15 and this time coincides with the initiation to drug use. Reconnection with education in adult life can occur in a safe environment that functions as a transitional space for drug abuse to recovery. In this environment, education is no longer considered banking, but it is rather perceived as a form of liberation. The present paper focuses on adult education programs in addiction treatment settings even highlighting the importance of moving from banking to liberating education.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην Κριτική Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη θεραπεία των εξαρτήσεων. Η προσέγγιση του θέματος είναι θεωρητική, μέσω της ανάλυσης βασικών όρων και ορισμών που αφορούν το φαινόμενο της εξάρτησης και τη σύνδεση αυτού με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς και τη δημιουργία ρήγματος με τους παραδοσιακούς θεσμούς και το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρουσιάζονται οι έννοιες της εξάρτησης και του αποκλεισμού, υπό την οπτική του στιγματισμού των ατόμων, ενώ γίνεται και μία σύντομη αναφορά στη διαδρομή της ανάπτυξης των προγραμμάτων απεξάρτησης στη Ελλάδα και διεθνώς. Αναλύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στο θεραπευτικό πλαίσιο, ως μέσο αναζήτησης νοήματος ζωής και χειραφέτησης, και αναδεικνύεται η σημασία του εκπαιδευτικού συναισθηματικού δεσμού. Η εργασία καταλήγει με τον απελευθερωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, για την προστασία της ανθρώπινης ζωής και αξιοπρέπειας.

Εξάρτηση και Αποκλεισμός

Οι εξαρτημένοι είναι οι «*αποδιοπομπαίοι τράγοι*», οι «*παρίες*» της κοινωνίας (Μάτσα, 2017). Οι λέξεις που κατά καιρούς χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο της εξάρτησης στιγματίζουν διαχρονικά τον άνθρωπο που κάνει χρήση, με αποτέλεσμα να εσωτερικεύει το στίγμα και να περιορίζεται στην αποδοχή ενός «*ψυχικά ελάχιστου εαυτού*» . Οι εξαρτημένος, ανάλογα με τον χρόνο και τον χώρο, χαρακτηρίζεται ως «*εγκληματίας*», «*ασθενής*», «*ανήθικος*». Ως κύρια αιτία της εξάρτησης αναδεικνύονται, από τον κυρίαρχο λόγο, τα «*γονίδια*» που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Bryan et.al., 2016; Raeside, 2003). Ωστόσο, καμία μελέτη έως σήμερα δεν έχει καταφέρει να αναδείξει ότι υπάρχει όντως ένα γονίδιο υπεύθυνο για την εξάρτηση. Αντίθετα, οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, οι δομικές ανισότητες, η φτώχεια, η ανισότητα και η υπο-εκπαίδευση, συνεχίζουν να εμφανίζονται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις των ατόμων που προσεγγίζουν τα δωρεάν προγράμματα απεξάρτησης, ή είναι έγκλειστοι/ες στα σωφρονιστικά καταστήματα της χώρας. Όμως, ο κυρίαρχος λόγος εξακολουθεί να είναι αδυσώπητος. Μάλιστα, όταν το εξαρτημένο άτομο είναι γυναίκα, και ιδιαίτερα μητέρα, η εξάρτησή της αιτιολογείται από την έλλειψη ηθικής, καθώς στην κυρίαρχη αντίληψη η γυναικεία ταυτότητα συνδέεται με τη φροντίδα των άλλων και τη μητρότητα. Με τον τρόπο αυτό, όμως, συχνά αποσιωπάται το γεγονός ότι η εξάρτηση δεν είναι ανεξάρτητη από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στις δυτικές κοινωνίες σε διάφορες χρονικές περιόδους (Edwards, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, οι γυναίκες που κάνουν κατάχρηση ουσιών βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις συνέπειες των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Η κυρίαρχη αντίληψη περί εξαρτήσεων αποτυπώνεται στη γλώσσα. Οι λέξεις φέρουν το δικό τους νόημα, τόσο για τα αίτια της εξάρτησης όσο και για τους τρόπους αντιμετώπισής της. Η εγκληματικότητα, η ηθική έκπτωση και η αδυναμία χαρακτήρα αναδεικνύονται ως κύρια αίτια και καλλιεργούν την κουλτούρα της ενοχής και της σιωπής στο ίδιο το άτομο, το οποίο αδυνατεί να διαρθρώσει διαφορετικό λόγο, Έτσι, καταλήγει να υιοθετεί την άποψη ότι είναι το μόνο υπαίτιο για τη συνθήκη την οποία βιώνει και ταυτόχρονα αδύναμο να ξεφύγει από αυτήν. Επομένως, στον κυρίαρχο λόγο η εξάρτηση αντιμετωπίζεται είτε ως μία καθαρά προσωπική επιλογή (εγκληματίας/ανήθικος/αδύναμος), είτε ως μία «*χρόνια υποτροπιάζουσα νόσος του εγκεφάλου*» (ασθενής) που απενοχοποιεί μεν το άτομο, αλλά ταυτόχρονα το στιγματίζει ως διά βίου άρρωστο, περιορίζοντάς του το δικαίωμα στην επιλογή για απεξάρτηση και στη χειραφέτηση. Συγκρινόμενη ως θέση με αυτήν που θεωρεί το εξαρτημένο άτομο «*εγκληματία*», η ερμηνεία της εξάρτησης ως αποτέλεσμα μίας «*χρόνιας υποτροπιάζουσας νόσου του εγκεφάλου*» εμφανίζεται ως «*προοδευτική*». Ωστόσο, εδράζεται σε μία βαθιά συντηρητική πεποίθηση περί ψυχικής υγείας και ασθένειας που υποτιμά την ύπαρξη των ψυχοκοινωνικών παραγόντων και ταυτόχρονα αφαιρεί από το άτομο τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου απεξάρτησης, αλλά και την ελπίδα για μια ζωή χωρίς εξαρτήσεις. Η αργή, χρόνια και υπόγεια διαδικασία του στιγματισμού διαπερνά την κοινωνία και τελικά οδηγεί το ίδιο το άτομο στην απώλεια της πραγματικής του ταυτότητας (Bauman, 1989), μέσω της συνολικής του ταύτισης με την εξαρτητική συμπεριφορά που πλέον το χαρακτηρίζει συνολικά, οδηγώντας το στην περιθωριοποίηση. Ο άνθρωπος μέσα από αυτόν τον μηχανισμό παύει να είναι ορατός ως αυτόνομη οντότητα. Καθίσταται «αόρατος». Η *αορατότητα* στηρίζεται σε διάφορων ειδών πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, που επιτρέπουν να περάσει απαρατήρητη η κοινωνική ανισότητα (Βαρίκα, 2013). Παράλληλα, το άτομο ενδοβάλλει το στίγμα, εσωτερικεύει την καταπίεση (Φρέιρε, 1997), δηλαδή το βαθύ αίσθημα ενοχής που αναπαράγει την πεποίθηση ότι είναι μόνο το ίδιο αποκλειστικά υπεύθυνο για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και από την οποία αδυνατεί να ξεφύγει.

Η χρήση και κατάχρηση ουσιών αφορά κυρίως τους νεανικούς πληθυσμούς. Όσο οι συνθήκες ευνοούν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες και αποκρύπτουν ότι τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα επιδεινώνονται με τη φτωχοποίηση του πληθυσμού, τόσο πιο εύκολο είναι να διαρραγούν οι κοινωνικοί δεσμοί και να οδηγηθεί το άτομο στο περιθώριο (Edwards, 2000). Όταν καλλιεργείται ένα περιβάλλον φιλικό προς τη χρήση, κάθε νέα ουσία προβάλλεται ως «*θαυματουργή*» και καθίσταται εύκολα ευρέως διαθέσιμη. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δυνατότητα ψυχικής απεξάρτησης, κοινωνικής επανένταξης και επανασύνδεσης με την εκπαίδευση είναι περιορισμένη. Η έμφαση στην ανάγκη μείωσης του κόστους θεραπείας και τα μοντέλα κόστους-οφέλους οδηγούν σε περιορισμό του κοινωνικού κράτους και σε αποπροσωποποίηση των θεραπευτικών δομών. Η ολιστική ψυχοκοινωνική στήριξη που παρέχεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων απεξάρτησης αντικαθίσταται από τη φαρμακοθεραπεία, με τη χρόνια χορήγηση υποκατάστατων, ή τη σωματική μόνο αποτοξίνωση, που αποτελεί προστάδιο της ψυχικής απεξάρτησης. Η στάση, όμως, αυτή εξακολουθεί στη βάση της να είναι για το άτομο που κάνει χρήση, τιμωρητική, καθώς μειώνει τις πιθανότητες κοινωνικής επανένταξης και επανασύνδεσης με την εκπαίδευση.

Παράλληλα, παραβλέπεται το γεγονός ότι η χρήση ουσιών ξεκινά στην περίοδο της μέσης εφηβείας. Επομένως,

όταν εμφανίζεται ως προσωπική επιλογή του ατόμου, αδυνατεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν, και ειδικά εκείνων που ορίζονται από τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, τη φτώχεια, την ανεργία, τον αποκλεισμό και τις άλλες δομικές ανισότητες. Παράλληλα, περιορίζεται το δικαίωμα του ατόμου για πρόσβαση και επιλογή σε ποιοτικά θεραπευτικά προγράμματα, καθώς περιορίζονται οι πόροι για απεξάρτηση και προωθούνται μοντέλα παρέμβασης που στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στη μείωση του κόστους (π.χ. μείωση βλάβης, βραχύχρονη σωματική αποτοξίνωση κ.λπ.).

Ωστόσο, τα φαινόμενα αυτά δεν είναι νέα. Η κυρίαρχη αντίληψη περί των αιτιών της εξάρτησης και των κατάλληλων μοντέλων θεραπείας στηρίζεται κατά βάση σε κοινωνικές, ιδεολογικές, θρησκευτικές, ψυχικές και πολιτικές παραδοχές (Mezirow, 2007). Οι άνθρωποι που κάνουν χρήση ουσιών, διαχρονικά στιγματίζονται, καθίστανται αόρατοι, αποπροσωποποιούνται, με κίνδυνο να απολέσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Τα πρόσωπα αντιμετωπίζονται ως ακόμη μία στατιστική, ένας αριθμός. Όμως, ο στιγματισμός υποτιμά τη δυνατότητά τους για αλλαγή και υποδαυλίζει την προσπάθεια για θεραπεία απεξάρτησης. Ταυτοχρόνως, η αποπροσωποποίηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που εξυπηρετεί την υποβάθμιση της δυνατότητας ανάδειξης ενός άλλου, διαφορετικού λόγου που μπορεί να τεκμηριώσει το δικαίωμα συμμετοχής του ίδιου του ανθρώπου στη θεραπεία απεξάρτησης και στην εκπαίδευση. Εάν είναι «ασθενής», αρκεί η χορήγηση υποκατάστατων. Εάν είναι «εγκληματίας», ο σωφρονισμός μπορεί να είναι η απάντηση. Επομένως, η ολίσθηση στο παρελθόν, δηλαδή σε πολιτικές και πρακτικές χημικής καταστολής ή εγκλεισμού, είναι ορατή. Σε αυτό το πλαίσιο, τα περιθώρια εφαρμογής προγραμμάτων ψυχικής απεξάρτησης και εκπαίδευσης υπό την οπτική της κριτικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένα. Ωστόσο, μέσω της λειτουργίας προγραμμάτων απεξάρτησης στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα, έχει προκύψει ότι ένας διαφορετικός λόγος είναι εφικτός, στον βαθμό που υπάρχει ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο η θεραπεία μπορεί να συλλειτουργήσει με την εκπαίδευση, με στόχο την προσωπική χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή.

Θεραπεία των Εξαρτήσεων

Η αναζήτηση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής μέσω της θεραπείας απεξάρτησης στηρίζεται σε ένα μοντέλο παρέμβασης, οι ρίζες του οποίου βρίσκονται στις προσπάθειες απεξάρτησης που κατέβαλαν από μόνα τους τα άτομα που αντιμετώπιζαν το πρόβλημα, χωρίς τη βοήθεια ειδικών. Οι ομάδες αυτοβοήθειας και αλληλεγγύης των Ανώνυμων Αλκοολικών (ΑΑ) και των Ανώνυμων Ναρκομανών (ΝΑ), που αναπτύχθηκαν μετά το οικονομικό κραχ στη δεκαετία του 1930, βασίστηκαν στην παραδοχή ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι που βίωναν την εξάρτηση έπρεπε να αναλάβουν την ευθύνη της απεξάρτησης. Οι ειδικοί, ψυχίατροι, ψυχολόγοι και άλλοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, δεν συμμετείχαν σε αυτό το εγχείρημα. Το μοντέλο αναπτύχθηκε μακριά από τους παραδοσιακούς θεσμούς, καθώς τα βιώματα των εξαρτημένων από τους συχνούς ακούσιους εγκλεισμούς σε ψυχιατρεία ή στις φυλακές, είχαν οδηγήσει στην πλήρη ρήξη και απώλεια της εμπιστοσύνης απέναντι στα παραδοσιακά συστήματα. Οι εξαρτημένοι ήταν επιφυλακτικοί απέναντι στις παραδοσιακές δομές και σε οποιονδήποτε «ειδικό». Βιωματικά είχαν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η απεξάρτηση μπορούσε να συμβεί μόνο στον βαθμό που οι ίδιοι συμμετείχαν ενεργά σε αυτήν. Έτσι, αναπτύχθηκε ένα ρεύμα αυτοβοήθειας και αλληλοβοήθειας το οποίο συνδέθηκε με τη χειραφέτηση και το ρεύμα της κοινωνικής αλλαγής, διαμέσου της ρήξης με τα παραδοσιακά ιδρυματικά συστήματα εξουσίας.

Η θεραπευτική κοινότητα αναδείχθηκε στο κύριο μοντέλο θεραπείας, τόσο για τα άτομα με πρόβλημα εξάρτησης όσο και για τα άτομα με προβλήματα μετα-τραυματικού άγχους που επέστρεφαν στην Αγγλία μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Η ίδια η κοινότητα θεωρείται το κύριο θεραπευτικό εργαλείο, καθώς μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης τα άτομα μπορούν να εξελιχθούν και να αλλάξουν.

Αρχικά, τα πιο οργανωμένα προγράμματα απεξάρτησης από τα ναρκωτικά αναπτύχθηκαν στην Καλιφόρνια στα τέλη της δεκαετίας του 1950, αρχές της δεκαετίας του 1960, και συνδέθηκαν με τα φιλοσοφικά ρεύματα και τα κοινωνικά κινήματα της εποχής για την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων (π.χ. φεμινιστικό, αντιρατσιστικό), όπως και με τις αντιπολεμικές διαδηλώσεις ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ. Οι εκπρόσωποι, ωστόσο, της παραδοσιακής προσέγγισης εξακολουθούσαν να κρατούν επικριτική στάση (Πουλόπουλος, 2004).

Στην Ευρώπη, οι θεραπευτικές κοινότητες συνδέθηκαν με το «Νέο Εκπαιδευτικό Κίνημα» της «Παιδαγωγικής Μεταρρύθμισης», που εκπροσωπείται από εκπαιδευτές και δασκάλους όπως ο Jean Piaget και η Maria Montessori, και σταδιακά εξελίχθηκαν σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό πείραμα (Broekaert et al., 2006).

Στην Ελλάδα, ο εμφύλιος και η δικτατορία καθυστέρησαν την ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών, και κατ' επέκταση αυτού του μοντέλου θεραπείας, μέχρι τη δεκαετία του 1980. Η μεταπολίτευση και η κοινωνική αλλαγή

κατέστησαν εφικτή την άρθρωση ενός διαφορετικού λόγου για την αντιμετώπιση των εξαρτημένων ατόμων εκτός ψυχιατρείου και φυλακής. Η ιδέα, επίσης, της επανασύνδεσης των εξαρτημένων ατόμων με την εκπαίδευση υιοθετήθηκε με τη δημιουργία των πρώτων θεραπευτικών κοινοτήτων, καθώς μέχρι τότε η ρήξη με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν βαθιά. Η αμφισβήτηση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος από τους θεραπευόμενους, για το οποίο ένιωθαν αποστροφή καθώς τους είχε απορρίψει και αντίστοιχα το είχαν απορρίψει και εκείνοι, κυριαρχούσε. Οι περισσότεροι είχαν εδραιώσει την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί άλλον ένα μηχανισμό καταπίεσης του ανθρώπου, που τον απομακρύνει από τις πραγματικές του ανάγκες, είναι «συναισθηματικά ανορεκτική», καθαρά «τραπεζική» (Freire, 1970) και σε πλήρη αντίθεση με τον πραγματικό κόσμο.

Η θέση αυτή ήταν κατανοητή, καθώς η κριτική εκπαίδευση τους ήταν άγνωστη, παράλληλα, όμως, υποτιμούσε τη δύναμη της εκπαίδευσης όσον αφορά την ενίσχυση της χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής. Επομένως ήταν αναγκαίο η εκπαίδευση να αποτελέσει μέρος των διαδικασιών προσωπικής αλλαγής αλλά και να συνδεθεί με τις προσπάθειες για κοινωνική αλλαγή. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί εργαλείο για ανατροπή των κοινωνικών προκαταλήψεων, καθώς και μέσο για άρση της αορατότητας του προσώπου και της απόκτησης χειραφετητικού λόγου.

Κριτική Εκπαίδευση Ενηλίκων και Νόημα Ζωής

Η εκπαίδευση ως νόημα ζωής για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της εξάρτησης, πολλοί εκ των οποίων έχουν εμπειρίες και βιώματα φυλάκισης και κοινωνικού αποκλεισμού, αποτελεί σήμερα σημαντικό συστατικό της απεξάρτησης και της κοινωνικής ένταξης. Ωστόσο, για να αναδειχθεί μέσω της εκπαίδευσης το νόημα ζωής, απαιτείται η επανόρθωση τραυματικών εμπειριών του παρελθόντος που οδήγησαν σε ρήξη με την κοινωνία και το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η επανασύνδεση στην ενήλικη ζωή είναι δύσκολη, καθώς το ρήγμα έχει ήδη εμφανιστεί στην εφηβεία. Εξάλλου, η δυσκολία του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών έχει αποτέλεσμα, ειδικά την τελευταία εικοσαετία, τον διπλασιασμό του ποσοστού των εφήβων που δηλώνει ότι δεν του αρέσει καθόλου το σχολείο (HBSC/WHO, 2018). Στην περίπτωση των εξαρτημένων, η ανάμνηση από το σχολείο είναι, ούτως ή άλλως, αρνητική, δεδομένου ότι φέρει το τραύμα της απόρριψης και το στίγμα του «*αποδιοπομπαίου τράγου*» (Παπαδοπούλου & Τσιμπουκλή, 2022; Μπασιούρη & Τσιμπουκλή, 2022; Τσιμπουκλή, 2022; Cullen & Tsiboukli, 2019; Κουτρουβίδης, 2015; Κουτρουβίδης & Κούτρας, 2007; Παπανδρέου et al., 2003; Poulopoulos et. al., 2001). Με αυτά τα δεδομένα, η γεφύρωση του χάσματος δεν είναι απλή διαδικασία, και πόσο μάλλον η απόδοση νοήματος ζωής μέσα από την εκπαίδευση. Η επανασύνδεση με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, στον βαθμό που αυτό εξυπηρετεί την τραπεζική αντίληψη, δεν έχει νόημα. Στη διαδικασία της ψυχικής απεξάρτησης, η συμμετοχή στην εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει νόημα μόνο στην περίπτωση που θα καταφέρει να ξεφύγει από τα παραπάνω στεγανά.

Η επανασύνδεση με την ουσία της εκπαίδευσης που στοχεύει στην απελευθέρωση του ανθρώπου από τα δεσμά της εξάρτησης αλλά και του συνόλου των συμπεριφορών εξάρτησης που παράγουν οι σχέσεις εξουσίας σε όλες τους τις εκφάνσεις, είναι εφικτή. Όταν η εκπαίδευση στοχεύει στην κριτική συνειδητοποίηση των όρων της εξάρτησης, των συνθηκών του αποκλεισμού και στην ενδυνάμωση του ανθρώπου, με στόχο την προσωπική και κοινωνική αλλαγή, δηλαδή όταν παύει να είναι εργαλειακή και διαχειριστική, αποκτά νόημα. Ωστόσο, για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου μπορεί να καλλιεργηθεί ο απαραίτητος εκπαιδευτικός «συναισθηματικός δεσμός» μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Η γλώσσα έχει και εδώ τη βαρύτητά της. Η λέξη «ασθενής» αντικαθίσταται από τη λέξη «μέλος», ώστε να νοηματοδοτήσει τη συμμετοχή του ίδιου του ατόμου στις αποφάσεις που το αφορούν. Η έννοια και η μεθοδολογία της κοινότητας αντικαθιστούν τα μοντέλα ιδρυματικού τύπου, όπως είναι ένα ψυχιατρείο ή μια φυλακή, όντας διαμετρικά αντίθετη στις λέξεις αλλά και στην πρακτική που ακολουθεί. Η κοινότητα αξιοποιεί την συμμετοχική έρευνα δράσης (Carr & Kemmis, 1986; Gunz, 1996; Adelman, 1993), με τη μορφή που την πρότεινε ο Paulo Freire (1970), στοχεύοντας στη χειραφέτηση, την κριτική συνειδητοποίηση των συνθηκών υπό τις οποίες γεννάται η εξάρτηση, και την ατομική και κοινωνική αλλαγή. Η έρευνα δράσης ως ολιστική προσέγγιση συνδυάζεται με τη βιωματική μάθηση δράσης, αξιοποιώντας διαφορετικά εργαλεία και ποικίλες μεθόδους, που είναι συμμετοχικά και συνεργατικά και περιλαμβάνουν ομάδες διερεύνησης (search group), ομάδες ομότιμων (peer groups), ομάδες κοινών ενδιαφερόντων, ομάδες συμβουλευτικής ομότιμων (peer consulting groups), συνάντηση κοινότητας (community meeting) και κριτικό αναστοχασμό (Emery et al., 1969; Bridger, 2001; Mezirow, 2002), προς την κατεύθυνση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Η βιωματική μάθηση δράσης στηρίζεται στην κοινοτική παρέμβαση και στα κινήματα υπεράσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπου αφετηρία της ανάλυσης των προβλημάτων είναι η ίδια η κοινότητα με

στόχευση προς τη δράση. Αξιοποιεί τη γνώση και την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών οριζόντια και όχι κάθετα. Αντιμετωπίζει κάθε μέλος της κοινότητας ως ξεχωριστή οντότητα που συμβάλλει ενεργητικά και συν-αποφασίζει για την πορεία της θεραπείας και της εκπαίδευσης. Διερευνά θέματα δημοκρατίας, ηγεσίας και ισχύος και αμφισβητεί την «αυθεντία». Η ομάδα θέτει κοινούς στόχους, ορίζει τη στρατηγική, ασκεί τον έλεγχο, αναστοχάζεται και επαναπροσδιορίζει τη λειτουργία της. Η έμφαση στην ομαδική παρέμβαση διευκολύνει τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να κατανοήσουν το βάθος των παγιωμένων παραδοχών (assumptions), γενικεύσεων, αντιλήψεων και οπτικών, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν. Έτσι, επιτυγχάνεται η *απομάθηση* (de-learning) δυσλειτουργικών παραδοχών (Heen, 2005).

Οι εκπαιδευτές/τριες δεν λειτουργούν ως «ειδικοί» που κατέχουν τη γνώση και την αυθεντία αλλά ως διευκολυντές ως προς την αλληλεπίδραση της ομάδας μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο που δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν αδυναμίες, σκέψεις και συναισθήματα. Η κριτική συνειδητοποίηση ότι κανείς δεν κατέχει ως «ειδικός» την απόλυτη αλήθεια και πως όλοι/ες εν δυνάμει είμαστε ευάλωτοι απέναντι στις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που μας περιβάλλουν, συμβαίνει βιωματικά, μέσα από τη διαδικασία της ένταξης στην κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι παράλληλα και εκπαιδευόμενος/η, κάτι που σημαίνει ότι είναι ανοικτός/ή στην κριτική και στις διαδικασίες εξέλιξης και αλλαγής, δηλαδή αλλάζει και ο/η ίδιος/α. Επίσης, η υιοθέτηση του πολιτικού ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενοι/ες μοιράζονται τη πλήρη υιοθέτηση του δικαιώματος για μία δεύτερη, τρίτη ή/και πολλές ευκαιρίες επανένταξης. Συζητούν και αναλύουν το πλέγμα των κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που αναπαράγουν τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την εξάρτηση. Συναποφασίζουν την πορεία της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο και τους στόχους της, έχοντας στο επίκεντρο την ανάγκη να μεταφέρουν ένα μήνυμα προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής. Ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων υιοθετεί τον ρόλο του πολιτισμικού ακτιβιστή και λειτουργεί ως μέλος της ομάδας. Το αποτέλεσμα που παράγεται συνδέεται τόσο με την επίτευξη των στόχων επανασύνδεσης με την τυπική εκπαίδευση όσο και με τον συλλογικό στόχο της κοινότητας για την παραγωγή κοινωνικών δράσεων που απελευθερώνουν το άτομο και ευαισθητοποιούν την κοινωνία απέναντι στο ζήτημα της εξάρτησης, με στόχο την άρση των συνθηκών αποκλεισμού.

Επομένως, οι παρεμβάσεις δεν περιορίζονται στην απόκτηση ενός απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή στην προσπάθεια ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συχνά επιτυγχάνεται και αυτός ο στόχος. Οι παρεμβάσεις, όμως, εστιάζουν στην κατανόηση του πλέγματος των σχέσεων εξουσίας που παράγουν την εξάρτηση και στην αλλαγή αυτών. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι το θέατρο, η μουσική, τα εικαστικά (π.χ. Εικαστική Έκθεση Po.PArt/Κοινότητες στη Φυλακή-Παράθυρο στην Κοινωνία, Το παγκάκι). Οι παρεμβάσεις λαμβάνουν συχνά κινηματικό χαρακτήρα, ειδικά σε περιπτώσεις όπου η λειτουργία ενός νέου θεραπευτικού προγράμματος αντιμετωπίζεται με καχυποψία από την τοπική κοινότητα (Παρέμβαση στα Λαδάδικα Θεσσαλονίκης: Χρέος μας η Ζωή), καθώς σε κάθε προσπάθεια αναδεικνύεται, για άλλη μία φορά, η ανάγκη διεκδίκησης της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης, που για το εξαρτημένο άτομο δεν είναι δεδομένη.

Επίλογος

Οι περισσότεροι εξαρτημένοι έχουν εγκαταλείψει και έχουν εγκαταλειφθεί πολύ νωρίς από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να συγκρατήσει τους έφηβους με προβλήματα συμπεριφοράς, στον βαθμό που θα λειτουργούσε ως χώρος προσωπικής ενδυνάμωσης, χειραφέτησης και αλλαγής. Ωστόσο, δεν έχει ανταποκριθεί επαρκώς σε αυτόν τον ρόλο. Επομένως, η επανασύνδεση των ατόμων με την εκπαίδευση προϋποθέτει ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου ο ρόλος της εκπαίδευσης μετατοπίζεται από την τραπεζική αντίληψη στην εξυπηρέτηση της προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής και χειραφέτησης. Στα προγράμματα απεξάρτησης, η εκπαίδευση αποκτά νόημα ζωής, στον βαθμό που προάγει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Δασκαλοπούλου, 2023) και την ελευθερία της σκέψης, ακόμη και σε συνθήκες ανελευθερίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένα μέλος της θεραπευτικής κοινότητας ΚΕΘΕΑ-Εν Δράσει που λειτουργεί στις φυλακές Κορυδαλλού:

«Μέσα από τους τοίχους της Κοινότητας μύριζε ελευθερία […] Εκεί μάθαμε πως ακόμα και στα πιο σκοτεινά σημεία του κόσμου οι σπίθες ξεπηδούν μέσα από ιδέες και ψυχές. Η κοινότητα είναι η φλόγα μας …Και μια φλόγα απλά δεν καίγεται». (Μέλη ΘΚ ΚΕΘΕΑ-Εν Δράσει, Φυλακές Κορυδαλλού).

Τελικά, η ελευθερία της σκέψης είναι μία αναγκαία συνθήκη ώστε να ανακοπεί η πορεία προς την εξάρτηση και να προστατευτεί η αξία της ζωής και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Στην πορεία αυτή, η εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να είναι απελευθερωτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action* Research, *1*(1), 7-24. (DOI: 10.1080/0965079930010102)

Bridger, H. (2001). The working conference design, στο Amado, G. & Ambrose, A. (eds.), *The Transitional Approach to Change*. London, UK: Karnac.

Broekaert, E., Vandevelde, S., Soyez, V., Yates, R., Slater, A. (2006). The third generation of Therapeutic Communities: The early development of the TC for Addictions in Europe, *European Addiction Research*, *12*, 1-11. (DOI: 10.1159/000088577).

Bryan, R., McGregor, D., Belcher, A. (2016). *Public Attitudes Towards People with Drug Dependence and People in Recovery*: Progressive Partnership: Scottish Government. (https://www.onlinelibraryaddictions.stir.ac.uk/files/2018/01/PublicAttitudes.pdf)

Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research.* London: Falmer.

Cullen, J., Tsiboukli, A. (2019). Using lifeworld analysis to co-design a new role in youth work. *Exartiseis*, *32*, 27-45.

Edwards, G. (2000). *Alcohol: the world' s favorite drug*. London: St Martin's Press.

Emery, F. E., Thorsrud, E., Trist, E. (1969). *Form and content in industrial democracy: Some experiences from Norway and other European countries*. London: Tavistock.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Gunz, J. (1996). Jacob L. Moreno and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, *4*(1), 145-148.

HBSC/WHO (2018[A1]). *Adolescent alcohol-related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002–2014: Observations from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) WHO collaborative cross-national study.* (https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)

Heen, H. (2005). About feelings in action research: An experiment in first-person inquiry, *Action Research*, *3*(3), 263–278.

Mezirow, Jack (2002). Transformative Learning: Theory to Practice, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.

Mezirow, J. (2007). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Poulopoulos, Ch., Tsiboukli, A., & Papanastasatos, G. (2001). The narrow door - path of social exclusion: the Greek Case, στο Pollo, M. (Ed.), *The narrow door - path of social exclusion: a research project by Mario Pollo* (pp. 37-122). Rome: CEIS.

Raeside, L. (2003). Attitudes of staff towards mothers affected by substance abuse, *British journal of nursing*, *12*(5), 302-310.

Βαρίκα, Ε. (2013). *Οι απόβλητοι του κόσμου: Μορφές του Παρία*. Μτφρ. Πάνος Αγγελόπουλος. Αθήνα: Πλέθρον.

Δασκαλοπούλου, Ξ.Μ. (2023). «*Αν δεν έχεις λόγο, είσαι ένα πιόνι»: Η συμμετοχή των εξυπηρετούμενων στη λήψη αποφάσεων σε ελληνικούς οργανισμούς θεραπείας της εξάρτησης από τα ναρκωτικά*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία Π.Μ.Σ. Ποινικό Δίκαιο και Εξαρτήσεις. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κουτρουβίδης, Π. (2015). *Σχολείο και χρήστες ναρκωτικών: Όταν οι απόβλητοι του εκπαιδευτικού συστήματος ξαναγυρίζουν στα θρανία.* Αθήνα: Φίλντισι.

Κουτρουβίδης, Π., Κούτρας, Β. (2007). Η σχολική πορεία εφήβων χρηστών ναρκωτικών ουσιών, σχολική προσαρμογή, σχολική αποτυχία, εκπαιδευτική επανένταξη, *Εξαρτήσεις, 12*, 42-64.

Μάτσα, Κ. (2017). *Παρίες ανάμεσα στους παρίες: Τοξικομανείς και ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Άγρα.

Μπασιούρη, Φ., & Τσιμπουκλή, Α. (2022). Δυσμενείς Εμπειρίες ζωής στην παιδική ηλικία, πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, χρήση ουσιών και αστεγία: Μία ερευνητική μελέτη ανάλυσης διαδρομών έλλειψης στέγης μέσω της βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης, *Εξαρτήσεις*, *38*, 44-62.

Μποάλ, Α. (1981). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*. Μτφρ. Ελπίδα Μπραουδάκη. Αθήνα: Θεωρία.

Παπανδρέου, Π., Τουλούμη, Γ., & Πουλόπουλος, Χ. (2003). Εγκατάλειψη του σχολείου, χρήση ουσιών και παραβατικότητα, *Εξαρτήσεις, 4*, 24-44.

Παπαδοπούλου, Ε., & Τσιμπουκλή, Α. (2022). Διά βίου μάθηση, χρήση ουσιών και σχολική διαρροή: Ανάλυση βιογραφιών ατόμων που έκαναν κατάχρηση ουσιών και διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8.* (https://doi.org/10.12681/dial.28935)

Πουλόπουλος, Χ. (2004). Η κοινωνική πολιτική για την αντιμετώπιση της εξάρτησης στην Ελλάδα: Σχεδιασμοί και αυτοσχεδιασμοί, *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 88, σελ. 33-41.

Τσιμπουκλή, Α. (2022). Διά βίου μάθηση και δυνατότητες εκπαιδευτικής επανένταξης ατόμων που κάνουν κατάχρηση ουσιών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *38*(72), 149-165.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτρφ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

Ζητήματα πρόσληψης της σύγχρονης τέχνης από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού σχολείου

Λένα Τσιρίκου
δασκάλα (ΠΕ70), θεατρολόγος
lenatsirikou@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση εστιάζουμε στο ζήτημα της πρόσληψης της σύγχρονης τέχνης από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Μελετάμε τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την τέχνη και να επιδράσουν δημιουργικά σε αυτή. Κομβική σημασία έχει η αποσαφήνιση των όρων της πρόσληψης αλλά και της σύγχρονης και της μοντέρνας τέχνης.

Παρουσιάζουμε διδακτικές μεθόδους και δράσεις που στηρίζονται σε εικαστικά έργα από τη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία, και πιο συγκεκριμένα σε έργα του Γιάννη Γαΐτη και του David Hockney, καθώς και στο καλλιτεχνικό κίνημα της arte povera.

Αναδεικνύουμε την πρόσληψη ως μια δυναμική διαδικασία που ωθεί τους μαθητές στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στην έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων, στην όξυνση της ανατρεπτικής ματιάς και της κριτικής σκέψης. Βλέπουμε τους τρόπους που οι μαθητές ενεργοποιούνται μέσω της θεατρικής έκφρασης, της δραματοποίησης, της σωματικού θεάτρου και της εικαστικής έκφρασης. Αντιλαμβανόμαστε την παιδαγωγική διάσταση της τέχνης υπό το πρίμα της κριτικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how contemporary art is perceived by primary school students. We investigate the different ways students can interact with art and the extent in which they can be influenced by it. A critical issue is to clearly define the terms of 'perception' ,modern art and contemporary art.

We present art-based activities and educational tools that are based on contemporary artworks and especially the works of Giannis Gaitis, and David Hockney, as well as the arte povera artistic movement.

We highlight how the perception of art is a dynamic process which facilitates students' creativity, allows them to express their ideas, and sharpens their critical thinking. There is a plethora of ways in which students can interact with artworks, including dramatization, physical theater, while they can also create their own artworks. In conclusion werealize the educational dimension of art, in the light of a critical pedagogical approach.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδειχθεί η δύναμη της τέχνης στη γνωστική και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι τέχνες (εικαστικά, θέατρο, μουσική, χορός κ.ά.) αποτελούν εργαλείο για τη βιωματική μάθηση· είτε ως ξεχωριστό αντικείμενο, είτε διαθεματικά, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις αισθήσεις τους, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, καθώς και να ενδυναμώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αποτελεί, λοιπόν, εξαιρετικά ενδιαφέρον ζήτημα η επίδραση που έχουν οι καλλιτεχνικές παρεμβάσεις εντός του υπάρχοντος διδακτικού πλαισίου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι καλλιτεχνικές πρακτικές να αποτελέσουν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στην παρούσα εισήγηση θα εστιάσουμε στο ζήτημα της πρόσληψης της σύγχρονης τέχνης από τους μαθητές του δημοτικού. Θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μικροί μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την τέχνη και να

επιδράσουν δημιουργικά σε αυτή. Κομβική σημασία έχει η αποσαφήνιση των όρων της πρόσληψης αλλά και της μοντέρνας και της σύγχρονης τέχνης.

Αναλυτικότερα, θα παρουσιάσουμε διδακτικές μεθόδους και δράσεις που στηρίζονται σε εικαστικά έργα σύγχρονων καλλιτεχνών. Πιο συγκεκριμένα, θα εμβαθύνουμε στο έργο του Γιάννη Γαΐτη, του David Hockney, καθώς και στον τρόπο που επεξεργάζονται τα απλά και καθημερινά αντικείμενα οι καλλιτέχνες της arte povera. Πιο συγκεκριμένα, ο Γαΐτης κατασκεύασε τα «καλλιτεχνικά όντα», τα «ανθρωπάκια» με τα οποία σχολιάζει τον σύγχρονο τρόπο ζωής. Σκοπός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι, μέσα από τα «ανθρωπάκια» του, να μεταπηδήσουμε από την εποχή που αυτά δημιουργήθηκαν, δηλαδή τη δεκαετία του 1970, και να μεταβούμε στο τώρα. Θα προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να παρατηρήσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, και εμμέσως και τις δικές τους συνήθειες και συμπεριφορές. Έπειτα, στο έργο του Hockney εμβαθύνουμε στο φυσικό οικοσύστημα και την ομορφιά του. Επιδιώκουμε να αποδράσουμε από το αστικό περιβάλλον και να μεταφερθούμε στα καταπράσινα περιβάλλοντα του καλλιτέχνη. Θα σκιαγραφήσουμε τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Τέλος, στο πλαίσιο της ενασχόλησης με το καλλιτεχνικό κίνημα της arte povera, όπου οι καλλιτέχνες ανατρέπουν την παραδοσιακή χρήση των καθημερινών προϊόντων δίνοντάς τους νέα υπόσταση που μεταφέρει μηνύματα και ιδέες, θα προσπαθήσουμε να ανατρέψουμε την κατεστημένη σκέψη και να δημιουργήσουμε νέες προοπτικές στην αισθητική αντίληψη των εικόνων.

Σκοπός της εισήγησης είναι να συστήσουμε μια παιδαγωγική διάσταση της τέχνης, να παρουσιάσουμε διδακτικές μεθόδους και δράσεις. Αξιοποιώντας, μάλιστα, το θεωρητικό υπόβαθρο της δραματικής και της εικαστικής τέχνης, θα επιδιώξουμε οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η τέχνη και η παιδαγωγική διάσταση αυτής αποτελούν θεμέλια για την κριτική εκπαίδευση. Είναι βαθιά και υπαρξιακή η ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, να καλλιεργεί την αισθητική απόλαυση των μαθητών μέσω της θέασης, ουσιαστική όξυνση της κριτικής σκέψης και παρατήρησης του κόσμου, καθώς και τη γνωστική ανάπτυξη που στηρίζεται στο βίωμα και στην αβίαστη έκφραση των συναισθημάτων.

Ζητήματα πρόσληψης της σύγχρονης τέχνης

Αφορμή για την παρούσα εισήγηση ήταν η απάντηση που δόθηκε από μια μαθήτρια πριν από πολλά χρόνια στην ερώτηση «Τι βλέπουμε εδώ;» (εικόνα 1[1]). Είναι ένα έργο του W. Kandinsky από το 1935. Η απάντηση ήταν «εδώ βλέπουμε μια ορχήστρα!». Η απάντηση φάνηκε μη αναμενόμενη και ενθουσίασε όσιν αφορά τα όρια της παιδικής φαντασίας, τα οποία, όπως φαίνεται, είναι ανεξέλεγκτα. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό το γεγονός ότι ο ίδιος ο Kandinsky μίλησε για τη σχέση χρωμάτων και μουσικής. Πίστευε ότι τα χρώματα κάποιος μπορεί να τα βλέπει και να τα ακούει. Τη δυνατότητα αυτή την ονόμασε «συναισθησία» (Kandinsky, 1981,138-139).



Εικόνα 1: Wassily Kandinsky Succession, 1935

1. Το έργο προέρχεται από την ιστοσελίδα : https://www.wassilykandinsky.net/year-1935.php Ημερομηνία πρόσβασης: 10/09/2023.

Κομβική σημασία έχει η αποσαφήνιση του όρου της *πρόσληψης*. Συναντάμε τον όρο «πρόσληψη» στην επιστήμη της θεατρολογίας, όπου μελετάται ο τρόπος με τον οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος, ο καλλιτέχνης, ο συγγραφέας, ο σκηνοθέτης, καθώς και ο θεατής, προσλαμβάνει τα αρχαία δράματα (Hardwick, 2012, 22), δηλαδή τα κατανοεί και τα επεξεργάζεται. Δανειζόμαστε τον πολυδιάστατο όρο της πρόσληψης και τον εξηγούμε ως μια δυναμική διαδικασία με παιδαγωγική διάσταση. Πιο συγκεκριμένα, μελετάμε τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής, το παιδί αντιλαμβάνεται το έργο τέχνης και το μεταφράζει βάσει του δικού του γλωσσικού κώδικα, του δικού του λεξιλογίου, καθώς και των δικών του ερεθισμάτων, και έτσι μεταφέρει τα δικά του μηνύματα.

Το κάθε έργο τέχνης δημιουργείται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πεδίου, και εντός του αισθητικού κόσμου του δημιουργού. Προκύπτει το ερώτημα πώς το έργο τέχνης αποκωδικοποιείται από τους μαθητές του δημοτικού. Με άλλα λόγια, πώς οι μαθητές που εκτίθενται σε ένα έργο τέχνης μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους άποψη εντός του ιδεολογικού και κριτικού πλαισίου; Επισημαίνουμε ότι μιλάμε για πρόσληψη όταν οι μαθητές δεν βλέπουν απλά ένα έργο, ούτε καλούνται να δημιουργήσουν ένα δικό τους μέσω της μίμησης, μιας διαδικασίας που προσομοιάζει με την αποστήθιση πληροφοριών. Για να δημιουργηθεί μια παιδαγωγική διαδικασία που βασίζεται στην τέχνη και να οδηγήσει στην πρόσληψη, οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να αισθανθούν, να βιώσουν, να αλληλεπιδράσουν, να ασκήσουν κριτική, να αποδομήσουν τις έτοιμες λύσεις και να αναδομήσουν τις δικές τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να πούμε πως εν τέλει η τέχνη γίνεται η αφορμή για ένα μαθησιακό ταξίδι όπου το αποτέλεσμα είναι πιο κοντά στον μαθητή παρά στον καλλιτέχνη.

Ακολούθως, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τα καλλιτεχνικά ρεύματα της «μοντέρνας» και της «σύγχρονης» τέχνης. Πιθανόν δημιουργείται σύγχυση μεταξύ αυτών. Σύμφωνα, λοιπόν, με την ιστορία της τέχνης, η *Μοντέρνα Τέχνη* (Modern Art) είναι το σύνολο των καλλιτεχνικών ρευμάτων που έλαβαν χώρα μεταξύ του 1860 και του 1970. Βλέπουμε να ανατρέπονται οι συμβατότητες και οι ακαδημαϊκές γραμμές του παρελθόντος. Παράλληλα, υιοθετούνται νέες μορφές και νέα εκφραστικά μέσα. Ο μοντερνισμός αποτέλεσε μια ολιστική αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν. Πρόκειται για μια άρνηση ως προς ό,τι ήταν γνωστό και καθιερωμένο (Δαββέτας, 2021, 51-52). Βίνσεντ βαν Γκογκ, Πολ Σεζάν, Πολ Γκογκέν, Ανρί ντε Τουλούζ-Λωτρέκ, Μορίς ντε Βλαμένκ και Πάμπλο Πικάσο είναι μερικοί από τους μοντέρνους καλλιτέχνες (εικόνες 2 και 3[2]).



Εικόνα 2: Maurice de Vlaminck, 1905, Resaurant de la Machine a Bougival

2. Το έργο της εικόνας 2 προέρχεται από την ιστοσελίδα: https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/restaurant-de-la-machine-bougival-8048 Ημερομηνία πρόσβασης 18/10/2023, και το έργο της εικόνας 3 προέρχεται από Warncke & Walther, 2002, 597.



Εικόνα 3: Pablo Picasso, 1962, Seated Woman with Yellow and Green Hat

Η *Σύγχρονη Τέχνη* (Contemporary Art) αρχίζει τις δεκαετίες 1960 και 1970 και φθάνει μέχρι σήμερα. Στη διάρκεια της πορείας αυτής υφίστανται τομές και ασυνέχειες. Οι καλλιτέχνες δημιουργούν νέους κώδικες, μετασχηματίζουν τους ήδη υπάρχοντες, χρησιμοποιούν νέα υλικά, καθώς και τις νέες τεχνολογίες (video art, εγκαταστάσεις, εννοιολογικά, ανεικονικά έργα, γλυπτά μεγάλων διαστάσεων, συνύπαρξη με το θέατρο και τον κινηματογράφο, performances) και δουλεύουν με αντισυμβατικό τρόπο. Μπορούμε να μιλήσουμε για μια επανάσταση στον τρόπο σκέψης, έκφρασης και δημιουργίας. Δεν υπάρχουν νόμοι, κανόνες, σημεία αναφοράς και πρότυπα (Τσιγκόγλου, 2005, 12-13). Όλα είναι ρευστά, υποκειμενικά, στηρίζονται στον ψυχισμό. Εν προκειμένω, στο πεδίο του ψυχισμού «τρυπώνει» για εμάς η παιδαγωγική διάσταση. Αλέξης Ακριθάκης, Κώστας Βαρώτσος, Takis, Νίκος Κεσσανλής, Γιάννης Κουνέλλης, Jeff Koons, Ted Harrison, Allison Katz και David Hockney είναι μερικά γνωστά ονόματα στον συγκεκριμένο χώρο.

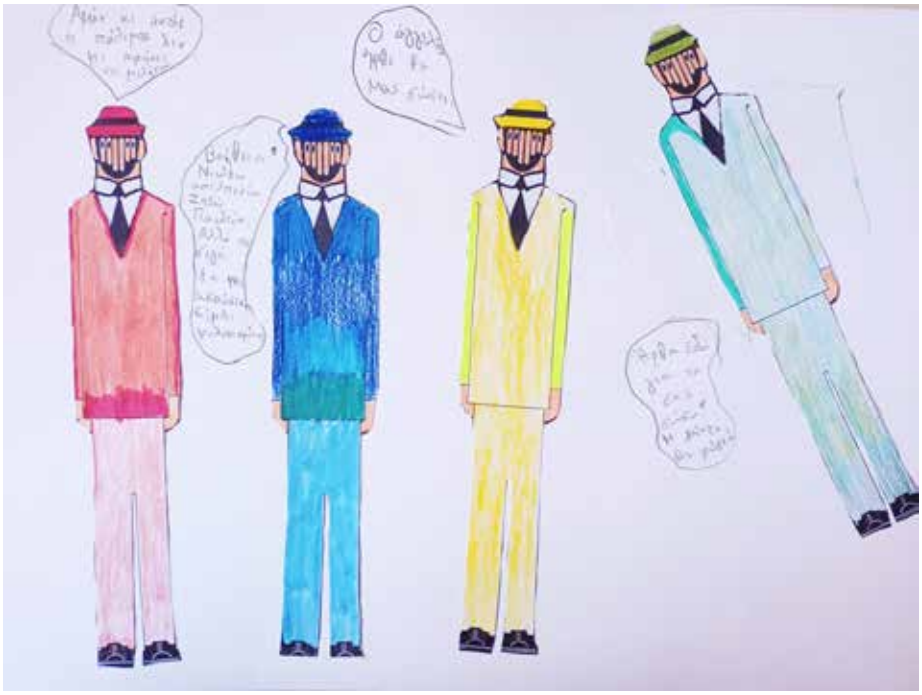
Μετά την αποσαφήνιση των δύο καλλιτεχνικών κινημάτων αλλά και της πολυδιάστατης διαδικασίας της πρόσληψης, θα εστιάσουμε στο αρχικό μας ερώτημα «*πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές τη σύγχρονη τέχνη;*». Εν συνεχεία, θα παρακολουθήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μάθησης εντός της σχολικής τάξης.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν διεξήχθησαν σε τμήμα της Δ' Δημοτικού. Το τμήμα απαρτίζεται από είκοσι τέσσερις μαθητές και μαθήτριες, η ηλικία των οποίων είναι τα 10 έτη (βλ. Παράρτημα). Οι δραστηριότητες βάσει του καλλιτεχνικού έργου του Γαΐτη ξεκίνησαν ως αφόρμηση για την ιστορική αφήγηση της 17ης Νοεμβρίου. Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα έργα του David Hockney, καθώς και αυτές που σχετίζονται με την arte povera, έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των μαθημάτων της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Ο Γιάννης Γαΐτης

Τα «ανθρωπάκια» του Γιάννη Γαΐτη αντιπροσωπεύουν τον σύγχρονο άνθρωπο. Χτίζουν την εικόνα του ανθρώπου που έχει αφομοιώσει πλήρως τα καταναλωτικά πρότυπα, ακολουθεί τη μόδα πιστά, με αποτέλεσμα την αυστηρή ομοιογένεια, και κρύβει ή έχει αλλοιώσει τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο πρόσωπο-προσωπείο, το οποίο μοιάζει με τα κάγκελα της φυλακής. Αυτός ο άνθρωπος δεν έχει συναισθήματα, τα αρνείται και δεν τα εκφράζει. Είναι ο άνθρωπος που ζούσε στη διάρκεια της επταετούς δικτατορίας, ή μήπως είναι ο άνθρωπος του τώρα; «Το πλήθος, εμείς τα απρόσωπα όμοια μέλη ενός "τέλειου" μηχανισμού παραγωγής- κατανάλωσης», αναφέρεται σε μια εύστοχη κριτική (Ζενέτος, στο Γαΐτης, 2008, 24)· «αντιπροσωπεύω το σημερινό πρόβλημα και το παρουσιάζω με σύγχρονα μέσα», λέει ο ίδιος ο καλλιτέχνης (Γαΐτης, 2008, 30) .

Αυτά τα «ανθρωπάκια» μπορούν να «αγγίξουν» τα παιδιά σήμερα; Θα τα τρομάξουν; Θα τα γοητεύσουν; Μήπως δεν τα καταλάβουν; Μήπως τα υποτιμήσουν και τα αγνοήσουν; Μήπως αυτά τα ανθρωπάκια και οι νοηματοδοτήσεις τους έπαψαν να υπάρχουν; Παρουσιάζουμε τα έργα. Αφήνουμε τα παιδιά να παρατηρήσουν τα «ανθρωπάκια». Τα καλούμε να επιδράσουν στα «ανθρωπάκια», να τα φιλοτεχνήσουν όπως επιθυμούν. Τους δίνουν τη φωνή που δεν έχουν. Συμπληρώνουν τις φράσεις «Νιώθω… Ζητώ…». Τα παιδιά συμπληρώνουν «Θέλω αγάπη… Νιώθω απελπισία… Νιώθω θυμό… Αν δεν νιώθεις, δεν ζεις… Είμαι στη φυλακή της ζωής… Είμαι ο σύγχρονος άνθρωπος». Βλέπουμε ότι τα παιδιά γράφουν μηνύματα που συνδέονται με την ιστορική περίοδο αλλά επεκτείνουν τα μηνύματα αυτά σε σύγχρονες καταστάσεις και τωρινά συναισθήματα (εικόνες 4, 5 και 6).



Εικόνα 4: Σχέδιο 1 «Ζωγραφίζω τα ανθρωπάκια και τους δίνω φωνή»



Εικόνα 5: Σχέδιο 2 «Ζωγραφίζω τα ανθρωπάκια και τους δίνω φωνή»



Εικόνα 6: Σχέδιο 3 «Ζωγραφίζω τα ανθρωπάκια και τους δίνω φωνή»

Μέχρι αυτό το σημείο συνειδητοποιούμε ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει το κεντρικό μήνυμα του καλλιτέχνη. Στη συνέχεια, στρεφόμαστε σε μία βαθύτερη διάσταση της πρόσληψης. Πιο συγκεκριμένα, ζητάμε από τα παιδιά να γίνουν παρατηρητές της σύγχρονης κοινωνίας και να δομήσουν το δικό τους ανθρωπάκι. «Τι νιώθει; Τι σκέφτεται; Τι λέει; Τι φοράει; Τι κρατάει; Ποιος είναι ο σύγχρονος άνθρωπος; Είμαι ένας από αυτούς;» είναι οι ερωτήσεις που καλούνται να σκεφτούν και να εκφράσουν εικαστικά. Δημιουργούν, δηλαδή, φιγούρες που αντιπροσωπεύουν τους σύγχρονους ανθρώπους, όπως τους συλλαμβάνουν, νοητικά και υλικά, τα παιδιά (εικόνες 7, 8, 9 και 10). Σημειώνουμε ότι εξηγήσαμε πως δεν πρόκειται για μια εύκολη διαδικασία, και για αυτό τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν τα αρχικά σχέδια και στη συνέχεια να τα εξελίξουν. Βλέπουμε, λοιπόν, ανθρώπινες φιγούρες που δίνουν έμφαση στην εξωτερική εμφάνιση με τα εντυπωσιακά ρούχα και κοσμήματα (εικόνα 8) και έχουν εθισμό στα τεχνολογικά μέσα, καθώς κρατούν κινητά ή τάμπλετ (εικόνα 7, 9 και 10). Όσον αφορά τα συναισθήματα που νιώθουν, γίνονται αναφορές στη μοναξιά, στην απομόνωση και στη δυσκολία να είναι κάποιος διαφορετικός. Αφού κατασκευάζουν τους ήρωες, τα παιδιά σηκώνονται και εκφράζουν με το σώμα τους τα ανθρωπάκια, με τη χρήση τεχνικών του σωματικού θεάτρου (αναπνοές, κινήσεις γρήγορες και αργές, κινήσεις με τα χέρια, έκφραση συναισθημάτων μέσω του σώματος κ.ά.). Τέλος, φτιάχνουν ρόλους, διαλόγους και μικρά θεατρικά δρώμενα, βάσει των τεχνικών των απλών δραματοποιήσεων.



Εικόνα 7: Σχέδιο 4 «Φτιάχνω το δικό μου ανθρωπάκι»



Εικόνα 8: Σχέδιο 5 «Φτιάχνω το δικό μου ανθρωπάκι»



Εικόνα 9: Σχέδιο 6 «Φτιάχνω το δικό μου ανθρωπάκι»



Εικόνα 10: Σχέδιο 7 «Φτιάχνω το δικό μου ανθρωπάκι»

Στην προσπάθειά μας να εξάγουμε συμπεράσματα ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παρατηρούν τη σύγχρονη κοινωνία και τον άνθρωπο που ζει σε αυτήν, διαπιστώνουμε ότι καταφέρνουν να εκφράσουν εύστοχα τον σύγχρονο τρόπο σκέψης και ζωής. Παίρνουν το μικροσκόπιο και σαν άλλοι κοινωνιολόγοι σταχυολογούν τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Έτσι, κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, τον διπλανό τους και το σύνολο. Τίθενται τα θεμέλια για την αποδόμηση της κυρίαρχης στάσης ζωής, για την όξυνση της κριτικής ματιάς, για την αντίδραση και αντίσταση στα κακώς κείμενα (καταναλωτισμός, μαζοποίηση, αποξένωση). Πιστεύουμε πως επιτυγχάνεται έμμεσος αναστοχασμός σε όσα εγώ ο ίδιος κάνω, αφού και εγώ είμαι μέλος αυτής της κοινωνίας.

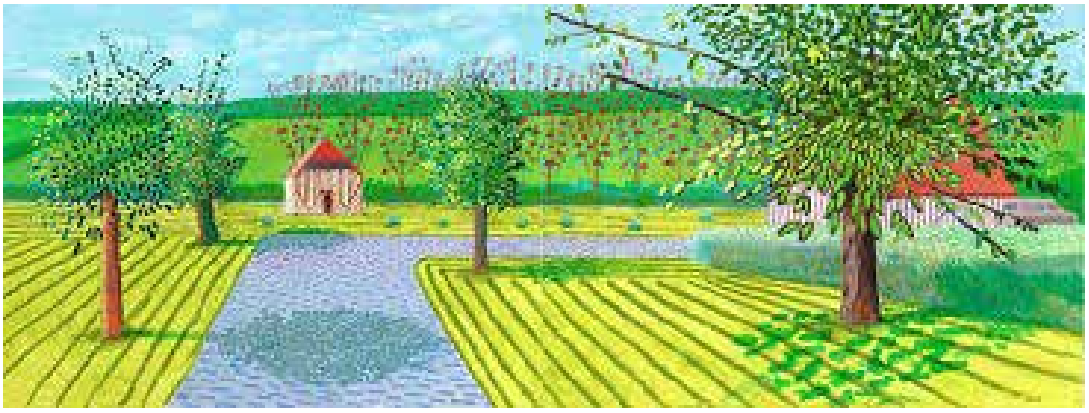
Ο David Hockney

Ο David Hockney είναι Άγγλος ζωγράφος, ένας από τους πιο επιδραστικούς σύγχρονους καλλιτέχνες. Εντάσσεται στο κίνημα της pop art. Εντυπωσιακό στοιχείο στην πορεία του είναι ότι δεν περιορίζεται στη ζωγραφική αλλά χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Δημιουργεί την «ψηφιακή τέχνη»: compute rdrawings, iphone art, digital movies, πειραματίζεται με τη φωτογραφία και το κολάζ. Στα έργα του διακρίνουμε έντονη πολυχρωμία, γραμμές, αντιθέσεις, ενώ θεματικά ασχολείται με τον σύγχρονο άνθρωπο, τη σύγχρονη αρχιτεκτονική, εστιάζοντας και στη διακόσμηση των σπιτιών. Οι άνθρωποι φαίνονται δυναμικοί, ουσιαστικά παρόντες. Επιπλέον, επιδεικνύει ιδιαίτερη αγάπη για τη φύση. Σε πληθώρα έργων του, τα δέντρα πρωταγωνιστούν, όπως και το πράσινο χρώμα κι οι αποχρώσεις του. Σύμφωνα με κριτικές, ο Hockney βρίσκει την ομορφιά παντού· το έργο του αποτελεί ωδή στη ζωή, ενώ ο τρόπος που συλλαμβάνει την ομορφιά της φύσης είναι μοναδικός (Cumming, 2021).

Με μια πρώτη ματιά θεωρούμε πως το έργο του Hockney θα είναι αγαπητό και οικείο στα παιδιά. Βλέπουμε τα έργα που έχουν ως θέμα τη φύση[3]. Προσπαθούμε να τα ενεργοποιήσουμε πολυαισθητηριακά, παρακολουθώντας

3. Τα έργα των εικόνων 11,12 και 13 προέρχονται από τη ιστοσελίδα https://www.hockney.com/home Ημερομηνία πρόσβασης: 29/11/2023

στη συνέχεια την ψηφιακή ταινία «Four seasons»[4], που δείχνει ένα δέντρο και τις αλλαγές που υφίσταται στο πέρασμα των 4 εποχών. Τα παιδιά σηκώνονται και κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Μεταφέρονται νοητικά στο θεατρικό σκηνικό που έχει έμμεσα δημιουργήσει ο καλλιτέχνης... «Τι βλέπω την άνοιξη; Μου αρέσουν τα χρώματα των ανθισμένων δέντρων; Περπατώ... Ακούω... Μυρίζω... Αισθάνομαι...».



Εικόνα 11: David Hockney, 2019,The entrance



Εικόνα 12: David Hockney, 2011,The arrival of Spring in Woldgate



Εικόνα 13: David Hockney, 2006, Woldgate Woods

Στη συνέχεια, επιστρέφουμε στα εικαστικά έργα του καλλιτέχνη. Ζητάμε να εστιάσουν με έναν σχεδόν εμμονικό

4. «Four seasons», 2011, «Three-six digital videos synchronized and presented on 36 55-inch screens to comprise a single artwork», David Hockney πηγή προέλευσης: https://www.hockney.com/works/digital/movies Ημερομηνία πρόσβασης01/11/2023

τρόπο, ώστε να παρατηρήσουν τις ενδότερες λεπτομέρειες. Δεν θέλουμε να είμαστε βιαστικοί! Έπειτα, ζωγραφίζουν τα δικά τους έργα και καταγράφουν τις σκέψεις τους: «Δεν είναι έτσι ο κόσμος γιατί έχει πολυκατοικίες και καυσαέριο», «Έτσι θα έπρεπε να είναι η Γη», «Κάποια στιγμή η πόλη θα συνεργαστεί με τη φύση, θα γκρεμιστούν τα κτίρια και ίσως γίνει αυτό που ζωγράφισα» (εικόνες 14, 15, 16, 17).



Εικόνα 14: Σχέδιο 8 «Εμπνέομαι από τον Hockney, ζωγραφίζω τη φύση»



Εικόνα 15: Σχέδιο 9«Εμπνέομαι από τον Hockney, ζωγραφίζω τη φύση»



Εικόνα 16: Σχέδιο 10 «Εμπνέομαι από τον Hockney, ζωγραφίζω τη φύση»



Εικόνα 17: Σχέδιο 11 «Εμπνέομαι από τον Hockney, ζωγραφίζω τη φύση»

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη φύση ως έναν χώρο εν τέλει εξωραϊσμένο και ωραιοποιημένο, ίσως επειδή έχουν αποκοπεί από αυτή. Από τις σκέψεις τους διαφαίνεται πως υποβόσκει μία τεράστια ανάγκη για μια ζωή συνδεδεμένη με τη φύση. Από τη συζήτηση αναδύεται ο όρος «ουτοπία», μια έννοια δύσκολη και προκλητική (εικόνες 18, 19, 20). «Η δική μου ουτοπία είναι ένα πολύχρωμο χωριό», «Είναι η φύση, είναι το πράσινο», «Η δική μου ουτοπία είναι ο καθαρός αέρας». Σηκωνόμαστε, περπατάμε, σιωπούμε, προσπαθούμε να αφουγκραστούμε τα συναισθήματά μας. Τελειώνοντας, συζητάμε τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να χτίσουμε τις δικές μας ουτοπίες, να υλοποιήσουμε τα όνειρά μας για μια καλύτερη ζωή!



Εικόνα 18: Σχέδιο 12 «Η δική μου ουτοπία»



Εικόνα 19: Σχέδιο 20 «Η δική μου ουτοπία»



Εικόνα 20: Σχέδιο 21«Η δική μου ουτοπία»

Arte Povera

Η φτωχή τέχνη (Arte Povera) αποτελεί μεταμοντέρνο κίνημα της σύγχρονης τέχνης. Συναντάμε εικαστικά έργα αλλά κυρίως εγκαταστάσεις όπου απλά, λιτά, καθημερινά, ήδη χρησιμοποιημένα αντικείμενα δομούν ένα έργο τέχνης μέσω μιας συγκεκριμένης τοποθέτησης μέσα στον χώρο. Το αντικείμενο είναι μάζα ύλης με συγκεκριμένες διαστάσεις, καθορισμένο βάρος, συγκεκριμένο όγκο, έχει χρηστική αξία και ο χρόνος επιδρά πάνω του. Στην arte povera, τα αντικείμενα επαναπροσδιορίζονται. Αυτό το αντικείμενο, που λέγεται ready-made, είναι ένα βιομηχανικό προϊόν που μεταβάλλεται σε έργο τέχνης (Δαββέτας, 2021, 111-112), γεμίζει σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες που ξεκινούν από τον δημιουργό και αναδιαμορφώνονται από τον θεατή. Σημειώνουμε πως σε αυτή την αισθητική σύλληψη προστίθεται η οικολογική διάσταση, που ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή μας, που η κλιματική κρίση καθίσταται κομβικής σημασίας για την επιβίωση. Η διαδικασία λέγεται up cycling, είναι η δημιουργική επαναχρησιμοποίηση προϊόντων.

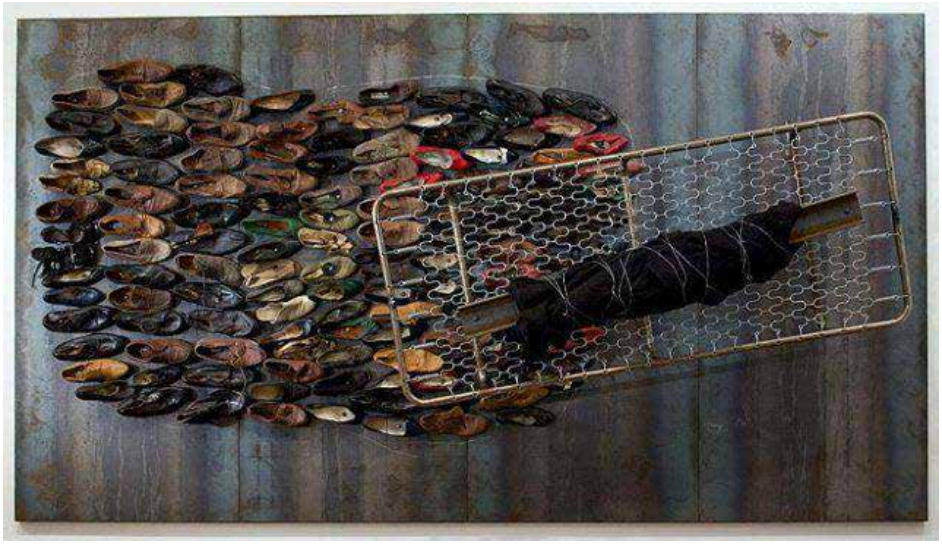
Βλέπουμε έργα του Γιάννη Κουνέλλη (Jannis Kounellis). Ο Έλληνας καλλιτέχνης, ο οποίος έζησε και δραστηριοποιήθηκε στην Ιταλία, θεωρείται ιδιαίτερα επιδραστικός και πρωτοπόρος του κινήματος της arte povera. Το εικαστικό του έργο είναι εμπλουτισμένο με πληθώρα υλικών: μέταλλα, ξύλο, έπιπλα, υφάσματα, ρούχα, καθώς εντάσσει και τη φωτιά, τον χορό, τη μουσική, κ.ά. (εικόνα 21[5]) (Minucci, 2024). Εστιάζουμε στο έργο της εικόνας 22[6]. Στο εν λόγω έργο εκτίθενται σιδερένιες πλάκες, παπούτσια, ένας σκελετός κρεβατιού, ατσάλινοι γάντζοι, δοκάρια, σύρμα και ένα παλτό. Το έργο ίσως θεωρηθεί δυσνόητο. Ωστόσο, τα παιδιά καταφέρνουν να εκφράσουν παμπολλές σκέψεις: «Είναι τα δικά του παπούτσια και καταλαβαίνει ότι έχει πάρα πολλά», «Είναι τα παπούτσια ενός τσαγκάρη που τα τοποθετεί έτσι όμορφα γιατί αγαπάει τη δουλειά του», «Είναι τα δικά μου παπούτσια, καθώς τα βλέπω γεμίζω με αναμνήσεις», «Βλέπουμε τα παπούτσια των πολιτών μιας πόλης», αναφέρουν τα παιδιά εκφράζοντας αβίαστες σκέψεις.

5. Το έργο προέρχεται από την ιστοσελίδα: https://www.anothermag.com/art-photography/11738/jannis-kounellis-fondazione-prada-venice-2019-artist-arte-povera-poor-art Ημερομηνία πρόσβασης 21/12/2023

6. Το έργο προέρχεται από την ιστοσελίδα: https://www.cheimread.com/artists/jannis-kounellis/gallery/selected-works Ημερομηνία πρόσβασης 22/12/2023



Εικόνα 21: Jannis Kounellis, 1967, Άτιτλο



Εικόνα 22: Jannis Kounellis, 2006, Άτιτλο

Δίνουμε στα παιδιά 3 πολύ απλά, καθημερινά αντικείμενα: ένα καπάκι από στιλό, ένα πλαστικό μπουκάλι και μια ιατρική μάσκα μιας χρήσης. Το τελευταίο αντικείμενο αποτελεί μια προσπάθεια αποσυμπίεσης από την περίοδο των μέτρων ενάντια στον COVID-19. Θεωρήσαμε αρκετά δύσκολο εγχείρημα να δημιουργηθούν εγκαταστάσεις. Έτσι, ζητήσαμε από τα παιδιά να κολλήσουν την εικόνα του κάθε αντικειμένου (αφορμή για συζήτηση σχετικά με την τεχνική του κολάζ) και να διανθίσουν το έργο τους, αναμορφώνοντας το ready-made προϊόν. Πρόκειται για έργα που χαρακτηρίζονται από διευρυμένη φαντασία, δημιουργικότητα και ανατρεπτική σκέψη, καθώς τα αρχικά προϊόντα αλλάζουν εξολοκλήρου την αρχική τους χρηστική υπόσταση. Τα τελικά αποτελέσματα δείχνουν πως ένα

μπουκάλι μετατρέπεται σε σταγόνα βροχής (εικόνα 23), γίνεται βάζο που φέρει λουλούδια (εικόνα 24, με τη σημείωση πως αυτή η συγκεκριμένη εικόνα θα έπρεπε να υπάρχει σε κάθε σπίτι), το μπουκάλι-βάζο φαίνεται να είναι οικεία εικόνα και επαναλαμβάνεται (εικόνα 25), το καπάκι από το στιλό μετατρέπεται σε ομπρέλα (εικόνα 26) και καράβι που ταξιδεύει στη θάλασσα (εικόνα 26).



Εικόνα 23: Σχέδιο 13 «Arte povera…αλλαγή»



Εικόνα 24: Σχέδιο 14 «Arte povera…αλλαγή»



Εικόνα 25: Σχέδιο 15 «Arte povera… αλλαγή»



Εικόνα 26: Σχέδιο 1« Arte povera… αλλαγή»



Εικόνα 27: Σχέδιο 15 «Arte povera… αλλαγή»



Εικόνα 28: Σχέδιο 16 «Arte povera… αλλαγή»

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο τελευταίο, έργο που θα μπορούσε να σχολιαστεί ως μετα-εικαστικό, χρησιμοποιώντας σχηματικά τον όρο, καθώς η ίδια η μάσκα μιλάει και μας γνωστοποιεί ότι έγινε έκθεμα της arte povera (εικόνα 28). Επισημαίνουμε ότι αυτό το έργο αποδεικνύει τη δυνατότητα των παιδιών να εξοικειώνονται εύκολα με το εξειδικευμένο λεξιλόγιο της σύγχρονης τέχνης.

Βασικά σημεία της μεθοδολογίας

Έχει ιδιαίτερη σημασία να σκιαγραφήσουμε τα βασικά σημεία της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε.

Ζητήσαμε από τους μαθητές να σταθούν μπροστά από τα έργα, να εστιάσουν και να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες. Η τεχνική της ενδελεχούς παρατήρησης παίζει σημαντικό ρόλο για την πρόσληψη της σύγχρονης τέχνης, όπως την περιγράψαμε σε προηγούμενο σημείο. Πρόκειται για μια πρακτική που αντιτίθεται στην εποχή της συνεχούς ταχύτητας και της βιασύνης. Με άλλα λόγια, προσπαθούμε να επιβραδύνουμε τους ρυθμούς και να δώσουμε έμφαση σε αυτό που βλέπουμε και βιώνουμε. Ζητάμε να αφοσιωθούμε. Άλλωστε, δεν είναι σαφές πως η ενασχόληση με την τέχνη είναι μια διαδικασία που απαιτεί εξαιρετική αφοσίωση;

Επικεντρωθήκαμε στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Εξαρχής υπογραμμίσαμε ότι σε καμία περίπτωση δεν επιθυμούμε τη δημιουργία αριστουργημάτων, τη φωτογραφική αποτύπωση μιας πραγματικότητας, ή ότι επιζητούμε τη μίμηση του εκάστοτε καλλιτέχνη, καθώς και της τεχνικής του. Αντιθέτως, τα παιδιά είναι ελεύθερα να παρατηρήσουν το πλήθος των έργων και έπειτα να εκφράσουν τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Πρόκειται για μια εργασία βαθιά συναισθηματική και μοναδική. Αυτή η δραστηριότητα δεν μπορεί να ελεγχθεί, ούτε να αξιολογηθεί.

Συμπεριλάβαμε πληθώρα διδακτικών μεθόδων. Οι λεζάντες και τα κείμενα που σχολιάζουν τα έργα γράφτηκαν μέσω της δημιουργικής και της αυτόματης γραφής. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης βοηθούν στην έκφραση. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τεχνικές δανεισμένες από τη δραματική τέχνη: δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμοί, δημιουργία μονολόγων, ρόλων και διαλόγων, καθώς και οι κινησιολογικές ασκήσεις και το σωματικό θέατρο βρίσκονται στη ραχοκοκαλιά της πρακτικής μας (Κωστή, 2016, 156-157). Οι μαθητές μεταμορφώθηκαν σε «ανθρωπάκια», «περπάτησαν» στη φύση, συζήτησαν για αυτήν, έφτιαξαν ρόλους και δραματοποίησαν σκηνές που εκμαίευσαν από τα έργα τέχνης. Μέσα από τη δραματική πράξη καλλιεργούνται η ωρίμανση και η απελευθέρωση της επικοινωνίας όλων των μελών της ομάδας (Κοντογιάννη, 2012, 72-73).

Ο αναστοχασμός βρίσκεται πάντα στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν αυτό που είδαν, αυτό που δημιούργησαν και εν τέλει βίωσαν. Γνωρίζουμε πως η αναστοχαστική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για την ύπαρξη της κριτικής διάστασης, καθώς και για την εμπέδωση της βιωματικής δράσης.

Αποτελέσματα

Όπως σε κάθε παιδαγωγική δραστηριότητα, έτσι και σε αυτές που έλαβαν χώρα και καταγράφηκαν στην παρούσα εισήγηση, είναι εξαιρετικά δύσκολη η απόπειρα για καταγραφή αποτελεσμάτων, καθώς υπάρχουν σοβαροί κίνδυνοι παρερμηνειών. Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να σχολιάσουμε κάποια βασικά σημεία που εξήχθησαν στο τέλος των δράσεων και αποτελούν σημεία αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό που σχεδιάζει, υλοποιεί, μελετά και καταγράφει τις δραστηριότητες.

Το πρώτο σημείο σχετίζεται με τη δυνατότητα έκφρασης των μαθητών. Τα παιδιά φαίνεται ότι κατάφεραν να εκφράσουν συναισθήματα, σκέψεις και απόψεις με αβίαστο τρόπο. Θεωρούμε εξαιρετικά σημαντικά τα σχόλια που έγιναν γύρω από τα «ανθρωπάκια» που σχετίζονται με την υπερκατανάλωση, την εμμονή στην τελειότητα της εξωτερικής εμφάνισης, την αποξένωση του ατόμου λόγω του εθισμού στην τεχνολογία κ.λπ. Πρόκειται για κοινωνιολογικού χαρακτήρα συμπεράσματα, που ίσως να είναι δύσκολο να αναχθούν από μαθητές μικρής ηλικίας. Αντίστοιχο ενδιαφέρον έχουν τα σχόλια για την απομάκρυνση του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση. Ίσως να είναι αποκαρδιωτικό το γεγονός πως τα παιδιά αγαπούν τόσο πολύ τη φύση και νιώθουν πως η ζωή τους είναι μακριά από αυτή. Το ζήτημα του στοχασμού γύρω από τον εαυτό και τον κόσμο είναι κυρίαρχο στην κριτική εκπαίδευση (Φρέιρε, 1974, 93).

Μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην όξυνση της κριτικής σκέψης. Τα ζητήματα που συζητήθηκαν μέσω της τέχνης και ο τρόπος που συνδιαλέχθηκαν με αυτή έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να μελετήσουν θέματα που ξεφεύγουν από το πλαίσιο του αυστηρά γνωσιοκεντρικού αναλυτικού προ-

γράμματος του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι σαφές πως τα παιδιά «διψούν» να δουν εικόνες, χρώματα, σχέδια, να ζωγραφίσουν, να μιλήσουν και να κινηθούν.

Ένα επιπρόσθετο σημαντικό σημείο της έρευνας σχετίζεται με τη σθεναρή συμμετοχή όλων των μαθητών. Το σύνολο των μαθητών κατάφεραν να έρθουν σε επαφή με το φαινόμενο της τέχνης. Παρατηρήθηκε ότι παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη. Υπάρχει μια εξαιρετική δύναμη μέσα σε αυτήν, καθώς όλοι μπορούν να πουν κάτι, να εκφράσουν μια σκέψη, να δηλώσουν μια γνώμη, να ανασύρουν ένα συναίσθημα. Αντίστοιχα, φαίνεται τα περισσότερα παιδιά να αγαπούν την εικαστική και τη σωματική έκφραση. Άλλωστε, γίνεται σαφές από την αρχή πως τα εικαστικά έργα και ό,τι περιστρέφεται γύρω από αυτά δεν έχουν «σωστό ή λάθος», δεν μπορούν να αξιολογηθούν.

Τέλος, ένα ακόμα αποτέλεσμα που σχετίζεται με το μη αξιολογούμενο φαινόμενο είναι το αίσθημα της απόλαυσης. Φαίνεται πως αναδύθηκε η αισθητική απόλαυση μέσα από τη θέαση πλήθους εικαστικών έργων των προαναφερθέντων καλλιτεχνών, ενώ αυτό που έχει περισσότερη αξία είναι πως τα παιδιά ένιωσαν χαρά κατά τη διάρκεια των δράσεων, ένιωσαν υπερηφάνεια όταν είδαν τα εικαστικά έργα τους, και ανακούφιση όταν εξέφραζαν τα συναισθήματά τους.

Συμπεράσματα

Εν τέλει, η σύγχρονη τέχνη μπορεί να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές του δημοτικού; Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση είναι καταφατική. Στην εισήγηση αυτή, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε «*πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές τη σύγχρονη τέχνη*» και να αυξήσουμε την εργαλειοθήκη των εκπαιδευτικών, δείχνοντας τρόπους με τους οποίους έργα σύγχρονης τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφραστούν, να σχολιάσουν κοινωνικά θέματα, να οξύνουν την κριτική τους σκέψη, και με αυτόν τον τρόπο να αναπτυχθούν όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικά.

Η επαφή των μαθητών με έργα σύγχρονης τέχνης συντελεί στον εκδημοκρατισμό της τέχνης συνολικά. Τα έργα δεν μένουν σε κλειστούς χώρους που προσεγγίζονται μονάχα από τις ελίτ, αντιθέτως είναι «ανοιχτά», μπαίνουν στις σχολικές τάξεις και οι μαθητές τα οικειοποιούνται. Τα έργα γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης. Η τέχνη γίνεται εργαλείο για την αποκωδικοποίηση του κόσμου και του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Η τέχνη «εξανθρωπίζει¨, βάσει του όρου του Φρέιρε, τον άνθρωπο, καθώς τον φέρνει κοντά στις ανάγκες του, στα συναισθήματά του, τον βοηθά να κατανοήσει όσα συμβαίνουν και τον προκαλεί να βρει λύσεις για τα προβλήματα, τόσο τα προσωπικά όσο και τα κοινωνικά. Τον βοηθά να έρθει κοντά με τον διπλανό του, με τον διαφορετικό άλλο. Θα μπορούσαμε να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι η τέχνη βοηθά τον άνθρωπο να δει τα «ανθρωπάκια», να αναρωτηθεί αν είναι ένα από αυτά, να φτιάξει τις δικές του ουτοπίες, να βρει ευφάνταστους τρόπους να δομήσει τη ζωή του και να ανατρέψει τις κυρίαρχες θεωρήσεις.

Μήπως, τελικά, για όλους αυτούς τους λόγους η τέχνη βάλλεται τόσο πεισματικά και δυστυχώς έχει περιορισμένο ρόλο εντός του αναλυτικού προγράμματος; Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν πως έχουν μια τεράστια δυνατότητα να εμπλουτίσουν το δύσκολο και πολυδιάστατο έργο τους, μέσω της παιδαγωγικής χρήσης της τέχνης, και μια εργαλειοθήκη που συνεχώς αυξάνεται και διανθίζεται χάρη στον πλούτο των ιδεών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cumming, L. (2021). *David Hockney: The Arrival of Spring, Normandy 2020 review – pixels at dawn* .Theguardian: https://www.theguardian.com/artanddesign/2021/may/23/david-hockney-the-arrival-of-spring-normandy-2020-review-pixels-at-dawn Ημερομηνία πρόσβασης: 27/12/2023

Hardwick, L. (2012). *Πρόσληψη ερευνητικές προσεγγίσεις*. Μτφρ. Ιωάννα Καραμάνου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Kandinsky, W. (1981). *Για το πνευματικό στην τέχνη*. Μτφρ. Μηνάς Παράσχης. Αθήνα: Νεφέλη.

Minucci, R. (2024). *Jannis Kounellis: An epic journey with no return*. Art jurnal open: https://artjournal.collegeart.org/?p=18750 (Ημερομηνία πρόσβασης: 24/2/2024).

Warncke, C.-P., Walther I. (2002). *Pablo Picasso 1881-1973. Part I The works 1890-1936*. Köln, London, Los Angeles, Madrid, Paris, Tokyo: Taschen.

Γαΐτης, Γ. (2008). *Όλοι και μόνος: Γιάννης Γαΐτης 1923-1984*. Κατάλογος έκθεσης. Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

Δαββέτας, Δ. (2021). *Μικρή ιστορία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Διόπτρα.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου.* Διδακτορική διατριβή. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
Τσιγκόγλου, Σ. (2005). *Η τέχνη στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου.* Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Παιδαγωγικής και βρίσκονται στην παρούσα εισήγηση διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2023-2024, σε ιδιωτικό δημοτικό σχολείο του κεντρικού τομέα του Δήμου Αθηνών. Συγκεκριμένα, έλαβαν χώρα σε τμήμα της Δ' Δημοτικού που φοιτούν είκοσι τέσσερις μαθητές και μαθήτριες, δώδεκα αγόρια και δώδεκα κορίτσια, ηλικίας δέκα ετών. Σημειώνουμε ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών και των μαθητριών έχουν ενημερωθεί και συναινούν στη δημοσίευση των εικαστικών έργων των παιδιών, καθώς ακόμα γνωρίζουν για τη μη δημοσίευση των ονομάτων τους.

Τα εικαστικά έργα παρουσιάζονται στην εισήγηση για αμιγώς εκπαιδευτικούς λόγους.

Η έννοια του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων στην ιστορική της διάσταση. Μια κριτική ανασκόπηση

Σωτήρης Τσιώλης
Ειδικός παιδαγωγός
Tsot2000@outlook.com.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει το ρεύμα του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων, όπως αυτό εμφανίζεται από τα μέσα του 19ου αιώνα μέχρι σήμερα. Επιπλέον, επιχειρεί να αναδείξει τους επιστημολογικούς περιορισμούς αυτής της έννοιας, στους οποίους βασίζεται η σημερινή συζήτηση για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η άποψη ότι η κοινωνική παθογένεια δημιουργεί την αναπηρία εμφανίζεται ταυτόχρονα με την εμφάνιση της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, στα μέσα του 19ου αιώνα. Η επανεμφάνισή της στις αρχές του 20ού αιώνα έγινε στο πλαίσιο του ευρύτερου κινήματος της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, και περιθωριοποιήθηκε εκ νέου με την έλευση του φασισμού στη Γερμανία. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες του ρεύματος της ενταξιακής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This paper aims to present the current of dualism in Disability Pedagogy as it appears from the mid-19th century to the present day. Furthermore, it attempts to highlight the epistemological limitations of this concept, on which the current debate on inclusive education is based.

The view that social pathogenicity creates disability appears simultaneously with the emergence of Therapeutic Pedagogy in the mid-19th century. Its reappearance in the early 20th century was in the context of the broader Reform Pedagogy movement and was marginalised again with the advent of fascism in Germany. Since the late 1960s it has been one of the key concepts of the inclusive education movement.

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση του ρεύματος του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων (Behindert en pädagogik) από τον 19ο αιώνα μέχρι σήμερα.

Πρόκειται για προσέγγιση που θεωρεί ότι οι έννοιες «βιολογικό & κοινωνικό» είναι διακριτές μεταξύ τους. Αποτέλεσε και αποτελεί ένα σημαντικό ρεύμα στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής των Αναπήρων.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις περιόδους στην ανάπτυξη του εν λόγω ρεύματος στην Παιδαγωγική των Αναπήρων: Από το 1845 μέχρι το 1863, από τα τέλη του 19ου αιώνα έως το 1933, και από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέχρι σήμερα.

Οι θεωρητικές του αφετηρίες είναι το έργο των Rousseau και Pestalozzi. Ο Rousseau θεωρεί ότι ο άνθρωπος από τη φύση του είναι ίσος με τους άλλους, ελεύθερος και καλός. Η αλλοτρίωσή του είναι αποτέλεσμα της κακής κοινωνίας, η οποία επηρεάζει αρνητικά τον άνθρωπο (Moser, 1998, 5; Καπλάνη, 2018, 174). Από την άλλη πλευρά, ο Pestalozzi υποστήριξε ότι το υποκείμενο δεν είναι το άθροισμα των επιμέρους λειτουργιών του, αλλά συγκροτείται ως ολότητα (Wild, 2007).

Πρώτη περίοδος

Από τη μέχρι στιγμής ιστορική έρευνα, η έννοια του δυϊσμού εισάγεται στην Παιδαγωγική των Αναπήρων τη δεκαετία του 1840, από τον Γερμανό παιδαγωγό Heinrich Marianus Deinhardt (Stöger, 2017), όμως παρουσιάζεται αναλυτικά στη δίτομη εργασία των Georgens & Deinhardt, με τίτλο «Θεραπευτική Παιδαγωγική» (Georgens & Deinhardt, 1861&1863).

Οι επιρροές από τους Rousseau & Pestalozzi είναι εμφανείς στο συγκεκριμένο έργο, όπου υποστηρίζεται ότι οι αιτίες της Ιδιωτείας «*είναι κοινωνικές, που σημαίνει ότι συνδέονται με την εξαγρίωση, την αποκοίμιση και την υπερδιέγερση, την οποία φέρει μαζί της η ζωή στην αστική κοινωνία*» (Georgens & Deinhardt, 1861, 201).

Παράλληλα, οι συγγραφείς της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής», βασισμένοι στην έννοια της ολότητας του υποκειμένου, υιοθετούν την έννοια του «εκφυλισμού - (Entartung)» (Premerstein, 1970, 251-253) και θεωρούν ότι είναι ταυτόχρονα νοητικός, σωματικός και ηθικός (Georgens & Deinhardt, 1858, 37). Η έννοια του εκφυλισμού αναφέρεται «*στην αλληλεπίδραση με τους κοινωνικούς παράγοντες και τις επιπτώσεις τους στη σωματική δομή, στην ιδιοσυγκρασία, στις αισθήσεις, στον χαρακτήρα, στις νοητικές και στις ηθικές καταβολές*» (Moser, 2003).

Συν τοις άλλοις, οι Georgens & Deinhardt θεωρούν ότι η Θεραπευτική Παιδαγωγική είναι κλάδος της Γενικής Παιδαγωγικής και σκοπός της είναι, εκτός από τη θεραπεία του υποκειμένου, η μεταρρύθμιση της κοινωνίας, ο «*συστηματικός αγώνας ενάντια σε απειλητικά κοινωνικά κακά*» (Georgens & Deinhardt, 1861, VI, 2). Ως απάντηση στο σχολείο της εποχής τους, από το οποίο απουσιάζουν η εργασία, το παιγνίδι και η κίνηση, προωθούν την ιδέα του Σχολείου Εργασίας, διατυπώνουν το αίτημα «*μόρφωση για την εργασία και μέσω της εργασίας*», και υποστηρίζουν τη συμφιλίωση του υποκειμένου και της κοινότητας, που οδηγεί στη δημιουργία ενός σχολείου ανάλογο με τη φύση του παιδιού που θα στοχεύει στην αρμονική του εξέλιξη (Georgens & Deinhardt, 1861:23; Hillenbrand, 1994: 68-69). Η προσέγγιση των Georgens & Deinhardt, κυρίως του Deinhardt (Stöger, 2017), υπερέβαινε κατά πολύ την εποχή τους.

Δεύτερη περίοδος

Μετά την ήττα της επανάστασης στη Γερμανία το 1848 και της Κομμούνας στο Παρίσι το 1871, καθώς και την αποτυχία των προσπαθειών του Guggenbühl στο σχολείο του Interlaken, παρατηρείται μια γενικότερη στροφή προς τις δαρβινιστικές απόψεις, την ατομική βλάβη, την ανάπτυξη μιας αυτοτελούς Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, και την αναγκαιότητα της κρατικής παρέμβασης (Jantzen, 1982; Jantzen, 1987).

Η έννοια του δυϊσμού επανέρχεται στο προσκήνιο στις αρχές του 20ού αιώνα, με βάση τις αρχές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Με αφετηρία το έργο του Trüper, στο ίδρυμα Sophienhöhe (Trüper & Trüper, 1978) προκύπτει μια σειρά προσπαθειών στη Γερμανία μέχρι το 1933 και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο.[1]

Η Μεταρρυθμιστική Θεραπευτική Παιδαγωγική των αρχών του 20ού αιώνα έχει αφετηρία την κριτική του σχολείου και την έννοια της άρρωστης κοινωνίας. Οι μεταρρυθμιστές ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι η αποτυχία του σχολείου γενικά και του Βοηθητικού Σχολείου ειδικότερα, οφείλεται στην κοινωνική παθογένεια. Σύμφωνα με τους Lagermann και Wilker, το σχολείο, αποτελώντας αντανάκλαση της άρρωστης κοινωνίας, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ανάπηρων παιδιών. Στη θέση του προτείνουν ένα σχολείο που βασίζεται στις αρχές της αυτοδιοίκησης, της σχολικής κοινότητας, της σχολικής εργασίας και του επαρκούς αριθμού προσωπικού, που δεν προσανατολίζεται στη βλάβη, αλλά αντιμετωπίζει με την ίδια αισιοδοξία το «*κανονικό*» και το νοητικά ανάπηρο παιδί. Ο Langermann ζητά να αντικατασταθεί το Βοηθητικό Σχολείο από το σχολείο της Νέας Αγωγής που θα ενσωματώνει και τους νοητικά ανάπηρους (Hillenbrand, 1994).

Σύμφωνα με τον Bakule, η θεραπευτική – παιδαγωγική εργασία συντελείται στο πλαίσιο μιας ολιστικής αγωγής που στοχεύει στη βίωση από τα παιδιά, ανάπηρα και υγιή, της χαράς, της εργασίας και του θετικά περιεκτικού ελεύθερου χρόνου, στην αυτόνομη διαχείριση της ζωής, καθώς και στην απελευθέρωση από τις εξαρτήσεις που δημιουργεί η αναπηρία. Ο Bakule είναι ο πρώτος που υποστήριξε ότι ακόμη και πολλαπλώς ανάπηρα παιδιά μπορούν, μέσω της εργασίας, να υλοποιήσουν τον στόχο της αυτονομίας στη ζωή και την εργασία (Hillenbrand, 1994).

Η διαφοροποίηση στα προηγούμενα προέρχεται από δύο κατευθύνσεις. Πρώτον από τον Bernfeld, που επηρεάζεται από την Ψυχανάλυση και τις σοσιαλιστικές ιδέες. Ο Bernfeld υποστηρίζει ότι η ελεύθερη ανάπτυξη του ανάπηρου

1. Χαρακτηριστικές είναι οι προσπάθειες των Heinrich Kielhorn, Johannes Lagermann, Louis Plaß, Karl Wilker, August Krohn & Siegfried Bernfeld στον γερμανόφωνο χώρο, και των Ovide Decroly στο Βέλγιο, Frantisek Bakule στην Τσεχοσλοβακία, Heinrich Hanselmann στην Ελβετία και της Ρόζας Ιμβριώτη στην Ελλάδα.

μπορεί να λάβει χώρα σε μια σχολική κοινότητα, που αποτελεί ένα οργανικό μορφωτικό όλο, έχει ως θεμελιακές παραδοχές την αγάπη, τη φιλία, το κοινό φρόνημα και συμπεριλαμβάνει την αγροτική οικονομία, τα εργαστήρια και το σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσει το σχολείο και την εργασιακή ζωή στην κοινότητα, διατυπώνει τις αρχές του Γενικού Ενιαίου Σχολείου και της διδασκαλίας μέσω της εργασίας, και υποστηρίζει ότι η σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τα ανάπηρα παιδιά οικοδομείται πάνω στην αρχή της συντροφικότητας και όχι της ισοτιμίας (Hillenbrand, 1994).

Ο Decroly, επίσης διαφοροποιείται, υποστηρίζοντας ότι η ανάπτυξη του ατόμου πραγματώνεται μέσω της βιολογικής τάσης για προσαρμογή στο περιβάλλον, ενώ θεωρεί ότι το σχολείο αποτυγχάνει λόγω των λανθασμένων μεθόδων. Επομένως, η σχολική μεταρρύθμιση αποσκοπεί στον μετασχηματισμό των προγραμμάτων και των πρακτικών της διδασκαλίας (Hillenbrand, 1994), η ιδέα της κοινωνίας ως οργανισμού απορρίπτεται και αναδεικνύεται η αυτονομία της Παιδαγωγικής (Hillenbrand, 1994; Husson, 1961: 28-32).

Η στροφή στην ψυχολογική έρευνα είναι η δεύτερη διαφοροποίηση του Decroly. Η Θεραπευτική Παιδαγωγική μπορεί να συγκροτηθεί βασισμένη σε μία προσανατολισμένη στην εμπειρία ψυχολογία της ανάπτυξης, ενώ η θεραπευτική – παιδαγωγική εργασία είναι εφικτό να εφαρμοστεί και στο Γενικό Σχολείο (Hillenbrand, 1994).

Τρίτη περίοδος

Τη δεκαετία του 1930, όλες αυτές οι προσπάθειες εξαφανίζονται. Ο φασισμός κατέστησε ξεκάθαρο ότι στον πυρήνα της κεφαλαιοκρατίας κρύβεται η φρίκη των μαζικών δολοφονιών και των στειρώσεων των αναπήρων, με αποτέλεσμα να γίνει αναγκαία η αναθεώρηση θεμελιακών παραδοχών της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η έννοια του δυϊσμού επανέρχεται στη συζήτηση, με άλλους όρους και διαφορετικές έννοιες αυτήν τη φορά. Αρχικά με την έννοια της «ενσωμάτωσης (Integration – Integrative Pädagogik)», και στη συνέχεια με την έννοια της «ένταξης (Inklusion – inklusive Pädagogik)», η ενταξιακή σκέψη αποτελεί σήμερα το κυρίαρχο ρεύμα στην Παιδαγωγική των Αναπήρων. Εδώ δεν θα αναφερθούμε σε όλη τη συζήτηση, αλλά θα παρουσιάσουμε κριτικά ορισμένες χαρακτηριστικές διχοτομίες της ενταξιακής σκέψης, όπως βλάβη\αναπηρία, ατομικό\κοινωνικό, κανονικότητα\αναπηρία, Ειδική Αγωγή\Παιδαγωγική της Ένταξης.

Όσον αφορά τη διχοτομία βλάβη\αναπηρία, η ενταξιακή σκέψη διακρίνει την αναπηρία από τη βλάβη. Η βλάβη θεωρείται χαρακτηριστικό του μυαλού, του σώματος ή των αισθήσεων ενός ατόμου, ενώ η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από την κοινωνική οργάνωση (Oliver et al., 2012; 16αναφ. στο Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023, 29).

Η δεύτερη διχοτομία είναι το ατομικό μοντέλο – κοινωνικό μοντέλο. Χρησιμοποιώ τον όρο «ατομικό» γιατί δεν υπάρχει, ούτε υπήρχε ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία. Όμως, θα ήταν πιο ακριβές αν χρησιμοποιούσαμε τον όρο «μοντέλο που υιοθετεί την προτεραιότητα του επιμέρους», αφού η έννοια του ατόμου έχει ως θεμελιακό υπόβαθρο τη νομιναλιστική θέση για προτεραιότητα του επιμέρους έναντι του καθολικού.

Σύμφωνα με τον Oliver, το ατομικό μοντέλο θεωρεί την αναπηρία «προσωπική τραγωδία» του ατόμου και αποδίδει την αναπηρία στη βλάβη. Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό μοντέλο θεωρεί ότι η αναπηρία απορρέει από την κοινωνική οργάνωση, δηλαδή επιτελείται κοινωνικά, μέσω των δομικών χαρακτηριστικών του καπιταλισμού, συμπεριλαμβανομένων της ιδεολογίας, της κουλτούρας, της φυλής και του φύλου, των ενεργειών ομάδων-κλειδιών και των θεσμών (Oliver, 2009; Clear & Gleeson, 2002; Barnes, 1999).

Η τρίτη διχοτομία είναι η «κανονικότητα – αναπηρία». Η εξιδανίκευση της κανονικότητας, όπως μεταφράζουν τον όρο «ableism» οι Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, ορίζεται ως «*ένα σύνολο πεποιθήσεων, διαδικασιών και πρακτικών που παράγουν ένα συγκεκριμένο είδος εαυτού και σώματος (σωματικού προτύπου), το οποίο προβάλλεται ως τέλειο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους και επομένως απαραίτητο και πλήρως ανθρώπινο*». Από την άλλη πλευρά, η αναπηρία θεωρείται ως μία κατώτερη συνθήκη και ο ανάπηρος δεν είναι σε θέση να απολαύσει το στάτους του πλήρους ανθρώπου (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023, 73).

Η τέταρτη διχοτομία είναι η Ειδική Αγωγή\Παιδαγωγική της Ένταξης. Χρησιμοποιώ εδώ τον όρο «ένταξη» γιατί η έννοια της συμπερίληψης αντιβαίνει σε θεμελιακές παραδοχές της κεφαλαιοκρατίας. Όποιος ή όποια υποστηρίζει το αντίθετο, ή αγνοεί αυτές τις θεμελιακές παραδοχές, ή ηθελημένα τις αποκρύπτει.[2]

Σύμφωνα με τους Καραγιάννη & Κουτσοκλένη, η Παιδαγωγική της Ένταξης θεωρείται παρακλάδι των Σπουδών για

2. Όπως σημειώνει ο Jantzen, «η συμπερίληψη σημαίνει πολύ περισσότερα από τη μετατροπή της προηγούμενης διαχωριστικής παιδαγωγικής. Απαιτεί ως πραγματική ουτοπία την απόρριψη κάθε μορφής αρτιμελισμού, (δηλαδή τη φασιστική άποψη για την ικανότητα) και ερμηνεύει την κοινή μάθηση ως αμοιβαία διερεύνηση, δηλαδή προτείνει μια παιδαγωγική της απελευθέρωσης» (Jantzen, 2018,

την Αναπηρία και προσεγγίζει την αναπηρία ως συλλογικό ζήτημα και όχι ως ατομικό. Η Ειδική Αγωγή εκλαμβάνεται ως ένα διαφορετικό επιστημονικό αντικείμενο από την Παιδαγωγική της Ένταξης, παρόλο που στη βιβλιογραφία, σε ορισμένες περιπτώσεις εξετάζεται μεικτά, ή σε κάποιες άλλες επιλέγεται ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση», στην προσπάθεια αφομοίωσης της ενταξιακής προσπάθειας από την Ειδική Αγωγή (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023, 219 & 244-245).

Όρια και κριτική του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων

Εύλογα προκύπτει από τα προηγούμενα ότι το ρεύμα του δυϊσμού, μέσω της αποδοχής της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων, πρώτον υπερέβη την επικέντρωση στην προτεραιότητα του επιμέρους έναντι του καθολικού που οδηγεί στο προκοινωνικό ον της εμπειριστικής – θετικιστικής προσέγγισης, δηλαδή στη Βιολογία και την Ευγονική, καθώς και στις συνεπαγόμενες έννοιες της βλάβης, της ταξινόμησης και της κατηγοριοποίησης.

Δεύτερον, πρότεινε μια σειρά λύσεων στα παιδαγωγικά προβλήματα που ανέκυπταν εξαιτίας της ανάπτυξης μίας λιγότερο ή περισσότερο διαχωριστικής εκπαίδευσης, επιδιώκοντας μέσω αυτών να βελτιώσει την κατάσταση των ανάπηρων ανθρώπων (Kluge, Liesner & Weiß, 2015).

Τρίτον, οι παιδαγωγικές προσπάθειες βασίζονται στις έννοιες της ετερογένειας, της διαφορετικότητας, της ποικιλομορφίας, των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, γιατί η εν λόγω προσέγγιση θεωρεί ότι, μέσω των προηγούμενων εννοιών, μπορεί να επιτευχθεί το απελευθερωτικό αποτέλεσμα της ένταξης στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες (Kluge, Liesner & Weiß, 2015).

Θεωρούμε εξαιρετικά χρήσιμο να σημειώσουμε εδώ ότι η κριτική που θα ακολουθήσει δεν αφορά τις προσπάθειες των ανθρώπων που επέλεξαν αυτή την προσέγγιση, και ιδιαίτερα τους Deinhardt, Wilker, Bernfeld & Bakule. Αντίθετα, αποδίδουμε ιδιαίτερη σημασία στο έργο του Deinhardt, παρ' όλες τις αδυναμίες του. Χρειάστηκε να περάσει πάνω από ένας αιώνας για να διαπιστωθεί ότι ήταν αυτός (ο παιδαγωγός) που αποτέλεσε την «ψυχή» της πρώτης προσπάθειας και όχι (ο γιατρός) ο Georgens, όπως ισχυριζόταν μέχρι σήμερα η Ιστοριογραφία της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής.

Όμως, από τα προηγούμενα προκύπτουν θεωρητικά αδιέξοδα, τα οποία το ρεύμα του δυϊσμού δεν μπορεί να τα υπερβεί χωρίς να ανατρέψει τις θεμελιακές του παραδοχές που περιγράψαμε προηγουμένως.

Η βασική αδυναμία είναι ότι το «κοινωνικό» γίνεται αντιληπτό ως διακριτή έννοια, με αποτέλεσμα τη διάρρηξη της αντιφατικής ενότητας του βιολογικού με το κοινωνικό. Οι Marx & Engels επέκριναν έντονα αυτήν τη διάκριση, σημειώνοντας ότι:

«*Μαθαίνουμε ότι η κοινωνία έχει αγριέψει και ότι για το λόγο αυτό τα άτομα που την απαρτίζουν υποφέρουν από κάθε λογής αναπηρίες. Η κοινωνία αποχωρίζεται από τούτα τα άτομα, αυτονομείται, αγριεύει για δικό της λογαριασμό, και μόνο σαν επακόλουθο αυτής της εξαγρίωσης τα άτομα υποφέρουν*» (Μαρξ & Ένγκελς, 1989, 221-222).

Η εν λόγω διάκριση οδηγεί στο πρώτο βασικό έλλειμμα της θεωρίας του δυϊσμού: την αδυναμία να κατανοηθεί ο άνθρωπος ως το σύνολο των κοινωνικών του σχέσεων, και ο αισθητός κόσμος ως πρακτική δραστηριότητα (Μαρξ, 2004). Ο άνθρωπος γενικά και ο ανάπηρος ειδικότερα προσεγγίζεται ως άτομο, ενώ η κοινωνία ως άθροισμα των επιμέρους ατόμων.

Η αδυναμία να κατανοηθεί συνολικά ο άνθρωπος έχει συνέπεια το δεύτερο βασικό έλλειμμα του δυϊσμού. Αναφερόμαστε στην αναπόφευκτη επιστροφή στη μεθοδολογική παραδοχή του ατομικού μοντέλου, δηλαδή την Τυπική Λογική τού είναι **ή** δεν είναι, καθώς και την ταυτόχρονη άρνηση ή αγνόηση της Διαλεκτικής Λογικής τού είναι **και** δεν είναι.[3] Το αποτέλεσμα είναι, αφενός η επικέντρωση στη σφαίρα της κυκλοφορίας και η υιοθέτηση της άποψης ότι μπορεί να διορθωθούν τα κακώς κείμενα χωρίς να ασκηθεί μια ριζοσπαστική και ανατρεπτική κριτική στη σφαίρα της παραγωγής, αφετέρου ο εγκλωβισμός στο καπιταλιστικό παρόν που εμποδίζει την έρευνα να ανταποκριθεί σε μία από τις βασικές αρχές της επιστήμης, τη θεωρητική προτρέχουσα σύλληψη, δηλαδή την πρόβλεψη.

Τα προηγούμενα δεν επιτρέπουν στο ρεύμα του δυϊσμού, πρώτον να κατανοήσει ότι η παραγωγή και η αναπαραγωγή είναι συνεχείς, χωρίς αυτές δεν μπορεί να υπάρξει η ανθρωπότητα (Μαρξ, 2020, 586 κ.ε.). Επομένως, η κεφαλαιοκρατία έχει ως θεμελιακή παραδοχή την ίδια της την αναπαραγωγή. Κατά συνέπεια, η επικέντρωση στη σφαίρα της κυκλοφορίας και η αγνόηση της σφαίρας της παραγωγής θέτουν στο περιθώριο την αναίρεση στο επίπεδο της παραγωγής των αστικών αξιών. Οπότε, ανάλογα με την περίοδο και τον συσχετισμό δύναμης ανάμεσα στην

315). Όταν το πρότυπο της κεφαλαιοκρατίας είναι ο όμορφος, έξυπνος, πλούσιος λευκός άντρας και όλοι οι υπόλοιποι είναι κατώτεροι, άρα και εκμεταλλεύσιμοι, η έννοια «συμπεριληπτική εκπαίδευση» είναι, το λιγότερο, αυταπάτη.

3. Για περισσότερα αναφορικά με τις διαφορές της Τυπικής και της Διαλεκτικής Λογικής, βλ. Μπιτσάκης, 2003; Βεζιρτζής, 2012; Ιλιένκοφ, 2017.

εργασία και το κεφάλαιο, παίρνονται πίσω όσα κατακτήθηκαν στα πλαίσια των δομών και των θεσμών. Ταυτόχρονα, όμως, η κεφαλαιοκρατία δεν αποτελεί έναν στατικό κοινωνικο-οικονομικό σχηματισμό. Εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, περνώντας από διάφορα στάδια εξέλιξης και γεννώντας στο εσωτερικό της το νέο που οδηγεί στην ανατροπή της.[4]

Συν τοις άλλοις, το ρεύμα του δυϊσμού, λόγω των ίδιων του των παραδοχών, αδυνατεί να εντάξει στη συλλογιστική του το γεγονός ότι ο ανάπηρος εργάτης, όπως και κάθε εργάτης στην κεφαλαιοκρατία, θεωρείται εν δυνάμει ανταλλακτική αξία, και μέσω των διαδικασιών αναπαραγωγής μετατρέπει τον ανάπηρο σε εμπόρευμα, δηλαδή σε εργατική δύναμη που μπορεί να παράγει υπεραξία. Οι συνθήκες αποκλεισμού δεν αναπτύσσονται εκτός της εργασίας, αλλά μέσω της ανάπτυξης της μισθωτής εργασίας, αφενός για να είναι οι ανάπηροι εργατική δύναμη κατώτερης ποιότητας, αφετέρου για να εμποδίζεται, μέσω του στιγματισμού τους, η ικανοποίηση των υποκειμενικών τους αναγκών. Οι ίδιες παραδοχές οδηγούν στην άποψη ότι σε συνθήκες μισθωτής εργασίας, οι ανάπηροι χαρακτηρίζονται ως ανίκανοι προς εργασία, στιγματίζονται και τίθενται στο περιθώριο, ενώ ήταν ενταγμένοι στις κοινότητες στη Φεουδαρχία. Στην πραγματικότητα, συνέβη το αντίθετο. Ενώ στη φεουδαρχία οι ανάπηροι είναι εκτός της νομοκαθεστηκυίας τάξης, στην κεφαλαιοκρατία θεωρούνται ως νομικά ίσα πρόσωπα, τα οποία μπορούν να παράγουν, υπό ορισμένες συνθήκες, υπεραξία (Jantzen, 1982:18). Όπως αναφέρει ο Μαρξ: «*Μόνο στον τρόπο παραγωγής που βασίζεται στο κεφάλαιο η ύπαρξη των απόρων εμφανίζεται σαν αποτέλεσμα της ίδιας της εργασίας, της ανάπτυξης της παραγωγικής δύναμης της εργασίας*» (Μάρξ, 1990, 460).

Επίσης, οι ίδιες παραδοχές είναι αυτές που αποτρέπουν την κατανόηση της αναπηρίας σε σχέση με τη νεκρή και τη ζωντανή εργασία. Στο μεν ατομικό μοντέλο δηλώνεται ότι η αδυναμία προσαρμογής σε ένα περιβάλλον νεκρής εργασίας οφείλεται στον ίδιο τον ανάπηρο. Αντίθετα, η ενταξιακή σκέψη θεωρεί ότι η αναπηρία παράγεται από την ήδη νεκρή εργασία, δηλαδή από προϊόντα που έχουν ήδη παραχθεί υπό συγκεκριμένους όρους παραγωγής. Η επίδραση της ζωντανής εργασίας παραμένει ζητούμενο. Αυτό, όμως, έχει συνέπεια να μην εντάσσονται ως παραδοχές της έρευνας, η εξέλιξη μέσα στον χρόνο της ζωντανής εργασίας, η ταξική πάλη στην οικονομική και πολιτική της έκφραση, ή τα όρια που θέτουν στη δράση των αναπήρων οι καθορισμένες από το ιστορικό παρελθόν συνθήκες.

Επιπροσθέτως, η αντιμετώπιση του βιολογικού ως κάτι το στατικό, στο βιολογικό δηλαδή πρότυπο, αγνοεί τη ρευστότητα του βιολογικού στην αντιφατική του ενότητα με το κοινωνικό. Όμως, όταν αγνοείται η κίνηση του ενός, η κίνηση του άλλου γίνεται αντιληπτή ως μια εξωτερική σχέση. Εγκαταλείπεται η συζήτηση για το βιολογικό στην πλευρά που υπερτονίζει τη σημασία του και η κατάληξη είναι η άλλη πλευρά του δυϊσμού, ο κοινωνιολογισμός. Η αγνόηση της αντιφατικής ενότητας του βιολογικού με το κοινωνικό οδήγησε τον Oliver να απορρίψει τον μαρξισμό και να υιοθετήσει τον μηχανιστικό υλισμό που επικρίνεται στο έργο του Μαρξ, «*Θέσεις για τον Feuerbach*».

Οι έννοιες της ατομικότητας, της διαφορετικότητας, της ετερογένειας και της ποικιλομορφίας υποκρύπτουν τη θέση ότι τα όρια του κόσμου είναι τα όρια του ατόμου, δηλαδή τη θεωρία του σολιψισμού. Όταν, όμως, τα όρια του κόσμου είναι τα όρια του ατόμου, το πού οφείλεται η βλάβη ή η αναπηρία, δηλαδή αν αποτελεί «προσωπική τραγωδία» ή «κοινωνική επιτέλεση – κατασκευή» έχει λίγη σημασία. Όταν ο άλλος\άλλη έχει κάποια βλάβη ή δυσκολία, στα πλαίσια της Τυπικής Λογικής αναπόφευκτα θα χαρακτηριστεί ως ελλιπής, με νοητική καθυστέρηση, διαφορετικός, ετερογενής, ή ποικιλόμορφος. Η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα μέσω της αναγνώρισης της ατομικής διαφορετικότητας και της έννοιας του πολίτη που έχει δικαιώματα συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, δεν μπορεί να καταργήσει τον εμπεριεχόμενο στην Τυπική Λογική αποκλεισμό, γιατί αυτός αποτελεί έκφραση μιας κοινωνικής οντολογίας και όχι έκφραση της συνείδησης.

Είτε ως «προσωπική τραγωδία», είτε ως μορφή κοινωνικής καταπίεσης, το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο συνιστούν θεωρίες που κινούνται από το εμπειρικά συγκεκριμένο στο αφηρημένο - Διάνοια. Ο «κανονικός» συνεχίζει να είναι «κανονικός» και ο ανάπηρος εξακολουθεί να είναι ανάπηρος. Ο άνθρωπος δεν μπορεί, βάσει αυτής της λογικής, να είναι και το ένα και το άλλο. Το αποτέλεσμα είναι η αδυναμία να αρθεί η αναδυόμενη στην κεφαλαιοκρατία αντίφαση «κανονικότητα – αναπηρία» και να ερευνηθεί ως ενιαίο σύνολο στην ιστορική της διάσταση.

Εν προκειμένω, γίνεται εμφανής η πολιτική αφετηρία του δυϊσμού. Όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλη εργασία μας, το ρεύμα του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων έχει αφετηρία τη σοσιαλδημοκρατία (Τσιώλης, 2019). Για αυτόν τον λόγο, βρίσκει τη νομιμοποίησή του στον μηχανιστικό υλισμό, στη φαινομενολογία, στον υπαρξισμό, στα ρεύματα του δομισμού και του μεταδομισμού, στην Κριτική Θεωρία στην πιο αστική της εκδοχή, καθώς και στις σύγχρονες μεταμοντέρνες θεωρίες. Υποστηρίζει ότι δύναται να αναιρέσει τα κοινωνικά εμπόδια που συναντούν οι ανάπηροι σε ποικίλους τομείς, όπως η ιδεολογία, η φυλή, το φύλο, τα επαγγέλματα, οι ομάδες συμφερόντων κ.ο.κ.,

4. Για περισσότερα αναφορικά με τα στάδια σχηματισμού και ανάπτυξης ενός κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού, βλ. Βαζιούλιν, 2013, 86 κ.ε..

ώστε με αυτόν τον τρόπο να πάψουν οι ανάπηροι να στιγματίζονται και να περιθωριοποιούνται. Επομένως, οδηγείται αναπόφευκτα στην υιοθέτηση της άποψης ότι ο καπιταλισμός μπορεί να γίνει καλύτερος μέσω των μεταρρυθμίσεων.

Η έννοια της κανονικότητας, δηλαδή του προτύπου, δεν προκύπτει τον 20ό αιώνα και δεν αφορά μόνο τον Δυτικό Κόσμο. Αναπτύσσεται και σε άλλες περιοχές του πλανήτη, όπως η Ινδία (Καστοριάδης, 1992, 35-37). Στην Ευρώπη τη συναντάμε στην έννοια των ενάρετων της καθολικής εκκλησίας, των εκλεκτών του προτεσταντισμού, στη διαμάχη των Sepulveda και των de las Casas,[5] στο αίτημα της τελειοποιησιμότητας του Διαφωτισμού και προφανώς της αριστείας, που τόσο πολύ αρέσκεται να μας προωθεί εσχάτως η αστική σκέψη στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Από την πλευρά της υλιστικής προσέγγισης που υιοθετεί η παρούσα ανακοίνωση, το δίπολο κανονικότητα \ αναπηρία είναι επίπλαστο· ο κάθε άνθρωπος εκλαμβάνεται, ή πρέπει να εκλαμβάνεται, ως πεδίο εν δυνάμει πραγματωμένων αντιφατικών δυνατοτήτων στα πλαίσια ευνοϊκών συνθηκών, η δε αναπηρία επιβάλλεται να προσεγγίζεται ως κοινωνική κατηγορία που συνιστά αντανάκλαση των θεμελιακών παραδοχών του εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού.

Περνώντας στη διχοτομία Ειδική Αγωγή\Παιδαγωγική της Ένταξης, οφείλουμε να επισημάνουμε αρχικά ότι όλες οι προσπάθειες που υιοθέτησαν τη διάκριση μεταξύ του κοινωνικού και του βιολογικού, μέχρι σήμερα δεν έδωσαν καμία απάντηση για την αποτυχία τους, και ως εκ τούτου δεν διατύπωσαν καμία θεωρία για τις δυσκολίες του εγχειρήματός τους.

Δεύτερον, όσο σημαντική και αν είναι η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων, αφενός αδυνατεί να ερμηνεύσει την αποτυχία του πειράματος του Guggenbühl στο Interlacken, και αφετέρου, δέσμια της Τυπικής Λογικής, δεν είναι σε θέση και δεν θέλει να προσεγγίσει τις μορφές εκπαίδευσης των αναπήρων ως ιστορικές αντιφατικές μορφές που ανταποκρίνονται στις γενικότερες αντιφάσεις της καπιταλιστικής κοινωνίας. Αυτό οδηγεί στην απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης των αναπήρων και στην αδυναμία εξήγησης του πώς η διαχωριστική εκπαίδευση μπορεί να παράγει εναλλακτικούς δρόμους, όπως το Braille, η κινηματική γλώσσα, οι εναλλακτικές μέθοδοι επικοινωνίας, ο δακτυλικός λόγος των τυφλοκωφών κτλ.

Τρίτον, σύμφωνα με τον Georg Feuser (Feuser, 2013), ο ενταξιακός λόγος συνιστά ένα παράδοξο. Από τη μία πλευρά δίνει έμφαση στο άτομο, στη διαφορετικότητα, έχει ως θεωρητικές αφετηρίες την αναγνώριση της ετερογένειας και της ποικιλομορφίας, και από την άλλη επιδιώκει να εφαρμοστεί η ένταξη σε κοινωνικές συνθήκες που προωθούν την ταξινόμηση, την επιλογή και την κατανομή, τον ανταγωνισμό, την επίδοση και τη φασιστική έννοια της αριστείας, τον ακριβή προσδιορισμό και τη μέτρηση των ικανοτήτων. Δηλαδή, όπως σημειώνει ο Basaglia: «*Σύμφωνα με ποια κριτήρια μπορεί ο αποκλεισμός και η ένταξη να πραγματοποιηθούν σε μια κοινωνία που έχει διακηρύξει την ισότητα όλων και ταυτόχρονα μιλά για τη φυσική ανισότητα όλων;*» (Basaglia, 1985, 84).

Αφήνοντας στην άκρη τις συζητήσεις του συρμού, που εκλαμβάνουν την ένταξη μόνο ως τοποθέτηση του ανάπηρου παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, το ρεύμα του δυϊσμού δεν έχει ασκήσει μέχρι στιγμής καμία ουσιαστική κριτική στον αναπαραγωγικό, ταξινομικό και κατανεμητικό ρόλο του αστικού ταξικού σχολείου. Στην πραγματικότητα, η κατάργηση της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι ο στόχος της εκπαίδευσης στην κεφαλαιοκρατία, αλλά απλώς η δικαιολόγηση της κοινωνικής ανισότητας. Επομένως, όταν η ενταξιακή σκέψη αναφέρεται στην κοινή εκπαίδευση όλων των ομάδων που επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική ανισότητα, οφείλει να αποδεχθεί ότι η ανισότητα είναι υπαρκτή, και η ανάπτυξη μιας Παιδαγωγικής που στοχεύει στην κοινή μάθηση απαιτεί την ανατροπή της. Αυτό, όμως, σημαίνει πολιτικό αγώνα για τη γενικότερη κοινωνική αλλαγή, εκτός αν κάποιος πιστεύει ότι μπορεί να εξαλείψει την κοινωνική ανισότητα χωρίς να καταργήσει τις αιτίες που τη δημιουργούν.

Ο Feuser, ένας από τους πρώτους που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη μιας ενταξιακής πρακτικής στον γερμανόφωνο χώρο, ασκεί έντονη κριτική στην ενταξιακή σκέψη. Όπως αναφέρει: «*Ο λόγος γύρω από τους όρους "ενσωμάτωση" και "ένταξη" παρουσίασε μια επιστημονικά ψεύτικη ανάπτυξη. Δημιουργήθηκε ένας ενταξιακός μύθος ο οποίος δεν εξηγεί, αλλά συσκοτίζει την πραγματικότητα και τη μετατρέπει σε ευφημισμό. Μιλάω εν προκειμένω για το ενταξιακό ψεύδος*» (Feuser, 2013).

Η επιστημονικά ψεύτικη ανάπτυξη δυσχεραίνει αισθητά την κατανόηση των αλλαγών που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως οι τεχνολογικές αλλαγές, η άνοδος της ακροδεξιάς και η επανεμφάνιση του φασισμού και της φασιστικής έννοιας της αριστείας, μέσω των απόψεων που προβάλλουν την τελειότητα και την αρτιότητα του ανθρώπινου είδους.

5. Ο Sepulveda υποστήριξε ότι: «Σύμφωνα με τον "φυσικό νόμο", οι δίκαιοι ευφυείς, ενάρετοι και ανθρώπινοι άνδρες κυριαρχούν πάνω σε όλους όσοι δεν διαθέτουν αυτά τα προσόντα. Εκείνοι που δεν διαθέτουν αυτές τις ιδιότητες είναι οι Ινδοί, οι μαύροι Αφρικανοί (negros) και οι mestizos - και φυσικά και οι γυναίκες. Πρέπει να θεωρούνται βιολογικώς κατώτεροι από τους λευκούς» (Jantzen, 2017, 96).

Το ρεύμα του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η έννοια του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων εμφανίζεται κυρίως στο έργο της Ιμβριώτη, και σε μικρότερο βαθμό στο έργο του Καλαντζή. Στο έργο της Ιμβριώτη, η βιολογική και η κοινωνική διάσταση εμφανίζονται ως διακριτές έννοιες (Ιμβριώτη, 1939, 7), ενώ ο Καλαντζής, μέσω της θεωρίας της αντιμέτρησης των βιολογικών και των κοινωνικών παραγόντων, υποστηρίζει ότι η αναπηρία αποτελεί δημιουργημένη κατάσταση, στην οποία τον τελικό λόγο έχει το περιβάλλον (Καλαντζής, 1976). Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε ορισμένες αδυναμίες της ιστοριογραφικής έρευνας για την Παιδαγωγική των Αναπήρων στην Ελλάδα. Η Ιμβριώτη και ο Καλαντζής δεν ανήκουν στο ρεύμα της εμπειριστικής – θετικιστικής παράδοσης, και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να εντάσσονται στο ρεύμα της Ευγονικής στην Ελλάδα, όπως παρουσιάζεται σε σχετικές εργασίες. Η θεμελιακή παραδοχή της ευγονικής είναι το προκοινωνικό ον της εμπειριστικής – θετικιστικής προσέγγισης, στην οποία οι κοινωνικοί παράγοντες δεν λαμβάνονται υπόψη.

Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα προηγούμενα είναι ότι σε συνθήκες αντεπανάστασης και σε βάθος χρόνου, το ρεύμα του δυϊσμού στην Παιδαγωγική των Αναπήρων θα βρεθεί σε αδιέξοδο. Οι επιθέσεις είναι εμφανείς, προερχόμενες είτε από τη θεωρία του Singer, είτε από τον ιατρικοποιητικό λόγο, είτε από την απροσδιόριστη μεταμοντέρνα θεωρία, είναι παρούσες και επηρεάζουν και εκπροσώπους της ενταξιακής σκέψης. Η εν λόγω προσέγγιση, ή θα ενσωματωθεί στο κυρίαρχο ρεύμα, υιοθετώντας την άποψη ότι η αναπηρία είναι ατομική ευθύνη και ο ανάπηρος υπεύθυνος για τον επιχειρηματικό του εαυτό, ή, μη ασχολούμενη με απόψεις του συρμού περί αποτυχίας του ιστορικού και διαλεκτικού υλισμού, θα κινηθεί προς την ουσία, δηλαδή την εργασία, υιοθετώντας τη Διαλεκτική Λογική ως μεθοδολογική αρχή, και θα συνδεθεί με την εργατική τάξη, συμμετέχοντας στην κομμουνιστική προοπτική της ανθρωπότητας. Διαφορετικά θα τεθεί, όπως και τις δύο προηγούμενες φορές, στο περιθώριο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barnes, C. (1999). «A Working Social Model? Disability and Work in the 21st Century», Paper presented at the Disability Studies Conference and Seminar. https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-Edinbrg2.pdf Ημερομηνία πρόσβασης, 30-10-2023.

Clear, M., & Gleeson, Br. (2002). Disability and materialist embodiment, *Journal of Australian Political Economy*, No 49, 34-37.

Feuser, G. (2013). «Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon», Vortrag im Rahmen der Jahrestagung 2013 der Leibniz-Sozietät mit der Thematik, Inklusion und Integration an der Universität Potsdam am 31. Mai 2013.

Georgens, D. J., Deinhardt, M. H. (1861 & 1863). *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der* Idiotenanstalten. Band 1&2, Leipzig: Friedrich Fleischer.

Hillenbrand, Cl. (1994). *Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Husson, J. (1961). Η Παιδαγωγική του Decroly, στο Husson, J., Gallien, G., Fonteyne, L., Claret, A., & Degand, J. (επιμ.), *Το σχολείο με τη ζωή για τη ζωή. Το παιδαγωγικό σύστημα Decroly*. Μτφρ.Γ. Α. Βασδέκης, Αθήναι: Δίπτυχο, 23-76.

Jantzen, W. (1982). *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI Verlag Deutsches Jungendinstitut.

Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1*. Weinheim & Basel: Beltz.

Jantzen, W. (2017). Warum Geschichte? Was und wie lernen wir aus ihr? *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 68, 87-105.

Jantzen, W. (2018). Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik, in Dederich, M., Ellinger, S., & Laubenstein, D. (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich, 315-338.

Kluge, S., Liesner, A., & Weiß, E. (2015). Editorial, in Kluge, S., Liesner, A., & Weiß, E. (hrsg), *Inklusion als Ideologie - Jahrbuch für Pädagogik*, Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Moser, V. (1998). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Moser V. (2003). *Konstruktion und Kritik – Sonderpädagogik als Disziplin.* Opladen: Leske und Budrich.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική»*. Μτφρ. Θ. Μπεκερίδου, Επιμ. Γ. Καραγιάννη, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Premerstein, R. (1969/ 1970). Zur Entstehung und Bedeutung des Begriffs -Heilpädagogik- in der Anstalt Levana. Die Idiotenerziehung in der Levana, *Heilpädagogische Forschung*, 248-255 & 436-453.

Stöger Christian (2017). *Die Idee der Demokratie von 1848. Studien zu Heinrich Deinhardts frühem Leben und Werk (1821-1851)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trüper, H., & Trüper, I. (1978). *Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland: Johannes Trüper, Leben und Werken,* 1. Aufl., Stuttgart: Clet-Cotta.

Wild, G. (2007). *Der Begriff der Ganzheitlichkeit in der Heilpädagogik. Eine kritische Untersuchung der Verwandlungsweisen und Begründungen eines zentralen Begriffs der Profession und Disziplin der Heilpädagogik*. Dissertation, Universität Hagen – Fach Erziehungswissenschaften.

Βαζιούλιν, Α. Β. (2013). *Η Λογική της Ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*. Μτφρ. Δ. Πατέλης, Αθήνα: ΚΨΜ.

Βεζιρτζής, Ν. Γ. (2012). *Μια θεμελιωμένη στη Φιλοσοφία της Πράξης Διδακτική Σειρά για τη διδασκαλία της Φυσικής στο δημοτικό σχολείο: Το παράδειγμα της Μηχανικής*. Τόμ. Α & Β, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ιλιένκοφ, Ε. (2017). *Η διαλεκτική του συγκεκριμένου και του αφηρημένου στο Κεφάλαιο του Μαρξ*. Μτφρ. Η. Χριστοφορίδης, Θεσσαλονίκη: Ένεκεν.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Καλαντζής, Κ. (1976). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Καπλάνη, Ε. (2018). *Φύση και Αγωγή στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Εξέταση των ιδεών των Ζ. Ζ. Ρουσσώ, Μ. Μοντεσσόρι, Κ. Ρότζερς και Λ. Βυγκότσκι*. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ. – Π.Τ.Δ.Ε.

Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Αθ. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης*. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226. Ημερομηνία πρόσβασης 30-1-2024

Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φ. (1989). *Η Γερμανική Ιδεολογία*. τόμ. 2, Μτφρ. Γ. Κρητικός & Κ. Φιλίνης, Αθήνα: Gutenberg.

Μαρξ, Κ. (1990). *Βασικές γραμμές της κριτικής της πολιτικής οικονομίας*. Τόμος Β, Μτφρ. Δ. Διβάρης, Αθήνα: Στοχαστής.

Μαρξ, Κ. (2004). *Θέσεις για τον Φόυερμπαχ*. Μτφρ. Γ. Μπάνας. Αθήνα: Ερατώ.

Μαρξ, Κ. (2020). *Το Κεφάλαιο. Κριτική της Πολιτικής* Οικονομίας. Τόμος 1, Μτφρ. Π. Μαυρομάτης, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μπιτσάκης, Ε. (2003β). *Η Φύση στη διαλεκτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Σ. (2019). Όρια και κριτική της ενταξιακής εκπαίδευσης, Ανακοίνωση στο 26ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΔΟΕ με θέμα: «*Δομές στήριξης του εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου για την πραγμάτωση μιας παιδαγωγικής της ένταξης και όχι του αποκλεισμού*», Γιάννενα, 30 Απριλίου – 1-2 Μαΐου. Υπό έκδοση.

Η τέχνη ως μεθοδολογικό εργαλείο για ένα νηπιαγωγείο το οποίο δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους. Διερευνώντας τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τον ρόλο των Εικαστικών Τεχνών σε ένα συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο

Ιωάννης Χρηστάκος
Αναπληρωτής Καθηγητής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ichristakos@uoi.gr

Ιωάννα Τριάντου
Μέλος Ε.ΔΙ.Π Σχολής Καλών Τεχνών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
iotriantou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο, μέσα από τις δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, είναι σε θέση να συνδέσουν τις εικαστικές δραστηριότητες με την πρώιμη παρέμβαση, σε ζητήματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδιο στην ομαλή ένταξη και την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών, συνιστούν έναν σημαντικό ερευνητικό άξονα που αφορά τη θέση που δίνεται στην Τέχνη στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μέσα από αυτή την ερευνητική διαδικασία αναμένεται να προκύψουν συμπεράσματα για την αναγνώριση της εικαστικής εκπαίδευσης ως εργαλείο που αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για τη δημιουργία ενός ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στην έρευνα που ακολουθεί, διερευνώνται οι απόψεις φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όσον αφορά τον ρόλο των Εικαστικών Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η αξία που της προσδίδεται ως μεθοδολογικό εργαλείο για την εξάλειψη των ανισοτήτων.

ABSTRACT

The training of teachers and whether, through the skills they acquire during their studies, they can connect visual activities with early intervention, in issues that could be an obstacle to the smooth integration and academic effectiveness of children, constitutes an important research axis concerning the place given to Art in the Greek Kindergarten. Through this research, it is expected that there will be conclusions for the recognition of visual education as aneffective tool for the democratization of education and the elimination of educational inequalities for the creation of an open educational environment. In the research that follows, the opinions of students of the pedagogical department of Kindergartens of the University of Ioannina are investigated on the role of Visual Arts in

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως θεσμός που διαδραματίζει, μεταξύ άλλων, και σημαντικό κοινωνικό ρόλο, αντανακλά σε κάθε εποχή τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες και αξίες της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Σε μία διαρκή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές αλλαγές, με την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία, αλλά και την κυρίαρχη

οικονομική άποψη, είναι φανερό ότι η εκπαίδευση συνιστά αντανάκλαση του κοινωνικού συνόλου, των αναγκών, των προτεραιοτήτων και των αξιών του (Ainscow et al., 2006). Με γνώμονα αυτή την παραδοχή, δεν είναι τυχαίο το επιστημονικό, κοινωνιολογικό, παιδαγωγικό, ακόμη και οικονομικό ενδιαφέρον για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, με επιστημονικές παρεμβάσεις που κάθε φορά στοχεύουν στην προσαρμογή του στις κοινωνικές ανάγκες. Το σύγχρονο σχολείο, όπως αυτό περιγράφεται από τις πρόσφατες κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οφείλει να είναι ένα σχολείο ανοιχτό, συμπεριληπτικό, προσανατολισμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή, που διακρίνεται από παιδαγωγικές διαδικασίες που απευθύνονται συνειδητά σε κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά του (φύλο, γλώσσα, ταξική προέλευση, καταγωγή), και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται (Σούλης, 2008).

Η Τέχνη και η ουσιαστική της παρουσία στο σχολείο, μπορεί να καταστούν αξιόλογα εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση, εκπαιδεύοντας τον μαθητή σε μία διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμό, σχέση που αποτελεί σημαντικό παράγοντα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Όπως έχει αποδειχθεί, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του κάθε μαθητή σχετίζονται άρρηκτα με το πολιτιστικό κεφάλαιο, όπως αυτό καλλιεργείται από την οικογένεια, ενώ η ποιότητα της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, ορίζει τη διαιώνιση ή την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 2019). Το νηπιαγωγείο έχει ως κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από μία διαδικασία εκπαίδευσης, η οποία το οδηγεί στην κατανόηση του κόσμου γύρω του και στην αποκωδικοποίησή του, στη δημιουργία πολύπλευρων εμπειριών, καθώς και στον σχηματισμό των δικών του εικόνων για όσα το περιβάλλουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία και με στοχευμένες εκπαιδευτικές ενέργειες, το νηπιαγωγείο παρεμβαίνει στα πρώτα σχολικά βήματα του παιδιού και έχει τη δυνατότητα να παρέχει εξατομικευμένη εκπαίδευση που μπορεί να δώσει λύσεις στα ενδεχόμενα εκπαιδευτικά ελλείμματα του κάθε παιδιού χωριστά (Ντολιοπούλου, 2006). Σημαντική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της θέσης που κατέχει η Τέχνη στη σχολική διαδικασία και την αναγνώρισή της ως εκπαιδευτικό εργαλείο, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός συμπεριληπτικού και ανοικτού προς τη διαφορετικότητα σχολικού περιβάλλοντος, είναι, μεταξύ άλλων παραγόντων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση, μέσω σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων με εικαστικές διαδικασίες και διάχυση, σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, μαθημάτων εικαστικών και θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν την αξία των εικαστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαγουλιώτης κ.ά., 2009).

Η έρευνα που ακολουθεί έλαβε χώρα με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όσον αφορά τον ρόλο των Εικαστικών Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την αξία που της προσδίδεται ως μεθοδολογικό εργαλείο για την εξάλειψη των ανισοτήτων. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέστησαν εμφανή την ανάγκη για ευρύτερη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με τις εικαστικές διαδικασίες, καθώς και την ανάδειξη της εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης, ως μία αυτόνομη διδακτική πρόταση για τη δημιουργία ενός ανοικτού και συμπεριληπτικού Νηπιαγωγείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες

Σύμφωνα με τη θεωρία για το πολιτισμικό κεφάλαιο του Bourdieu, οι άνθρωποι ξεκινούν την πρώτη τους εκπαίδευση στην οικογένεια, μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες και συνήθειες που ορίζονται από την κοινωνική τους τάξη (Bourdieu, 2010). Ο Bourdieu ορίζει ως habitus την κοινωνική διαμόρφωση των ανθρώπων μέσα από μηχανισμούς οι οποίοι, χωρίς να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και χωρίς εμφανείς κανόνες, καταλήγουν στην εντύπωση των κοινωνικών αντιλήψεων σε όλες τις συνήθειες του ατόμου, μέσα από μια αλληλεπίδραση με σύγχρονα αλλά και διαχρονικά κοινωνικά στοιχεία, διαμορφώνοντας τις διαφορετικές θέσεις που έχουν οι άνθρωποι στην κοινωνία (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 2014). Το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά ένα γενικότερο πλέγμα συμπεριφορών και συνηθειών, που εκτείνεται από την αισθητική και την καλλιέργεια του ατόμου έως και τη σχέση του με τον πολιτισμό και τη συμμετοχή του (ως θεατής και δημιουργός) στην εικαστική εμπειρία. Σύμφωνα με έρευνες, η διαφοροποίηση στις κοινωνικές τάξεις αφορά, εκτός του όγκου, και τη δομή του μορφωτικού κεφαλαίου, και είναι εμφανής σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών και πολιτισμικών εκφάνσεων (Bourdieu, 1999).

Η ταξική προέλευση των μαθητών, δηλαδή το οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό status, καθορίζει τις εκπαιδευτικές ανισότητες στη σχολική τάξη. Έτσι, τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα που είχαν τη δυνατότητα να τους παρέχουν ένα επαρκές μορφωτικό-πολιτισμικό κεφάλαιο εκλαμβάνουν το σχολείο ως μία φυσική συνέχεια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, για τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα

κοινωνικά στρώματα, το σχολείο αποτελεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να προσπαθήσουν σκληρά για να προσαρμοστούν. Το σχολείο αναπαράγει τις υφιστάμενες ανισότητες με το να στηρίζει και να αξιολογεί την πορεία των μαθητών με γνώμονα το πολιτισμικό - μορφωτικό κεφάλαιο, ενώ ταυτόχρονα δεν μπαίνει στη διαδικασία να το προσφέρει μέσα από μεθοδικές και συστηματικές παιδαγωγικές διαδικασίες. Έτσι, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του κάθε μαθητή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτιστικό κεφάλαιο όπως αυτό καλλιεργείται από την οικογένεια, αφού τα παιδιά, ερχόμενα στο σχολείο έχουν ήδη διαφορετικές προσλαμβάνουσες και διαφορετικού είδους και όγκου εμπειρίες, σε σχέση με τον κόσμο που τα περιβάλλει, ενώ, αντίστοιχα, η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζει τη διαιώνιση ή την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 2014).

Η παιδαγωγική αρχή της συμπερίληψης συνίσταται στο ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Booth, 2011). Για να γίνει αυτό εφικτό, πρέπει όλα τα παιδιά που μετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία, να ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και τις απαραίτητες παιδαγωγικές ενέργειες, αυτό θα διαφοροποιείται ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση (Gupta & Rous, 2016).

Η συμπερίληψη δεν είναι μία παιδαγωγική πρακτική που περιορίζεται στα όρια της σχολικής πραγματικότητας. Πρόκειται για μία φιλοσοφία εκπαίδευσης η οποία αφορά την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνία και τη δημιουργία κοινωνικών σχηματισμών, μέσα από τους οποίους εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω διαδικασιών που προσβλέπουν στην ολιστική εκπαίδευση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων των ομάδων που είναι πιο ευάλωτες στις περιπτώσεις αποκλεισμού, καθιστώντας το σχολείο έναν ανοικτό και δημοκρατικό θεσμό που μετασχηματίζει την κοινωνική πραγματικότητα προς αυτή την κατεύθυνση (Booth, 2011).

Η εικαστική αγωγή στο Νηπιαγωγείο ως μεθοδολογικό εργαλείο καταπολέμησης των ανισοτήτων

Ο ρόλος της τέχνης στην οργάνωση και στην εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι καθοριστικός. Η επαφή με την τέχνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης για τα παιδιά, τα οποία, μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες, έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να κοινωνικοποιηθούν και να επαναπροσδιορίσουν τις αρχές και τις αξίες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ένταξή τους στην κοινωνία. Συν τοις άλλοις, η τέχνη ενισχύει πολύπλευρα τη νοημοσύνη τους, καθώς προσφέρει πληθώρα συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή του σε εικαστικές δραστηριότητες, το παιδί καλλιεργεί την αισθητική του άποψη για τον κόσμο που το περιβάλλει, και έτσι χτίζει σταδιακά την ταυτότητά του (Βάος, 2008).

Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μία διττή διεργασία, η οποία ολοκληρώνεται, αφενός μεν με τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τη συμμετοχή σε μια εσωτερική ατομική πορεία, αφετέρου δε με την υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων οι οποίες δεν ακολουθούν μια προκαθορισμένη πορεία, αλλά στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, σε ερευνητικές και ανοιχτές διαδικασίες, που δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης, καθιστούν εφικτή την ευαίσθητη και τη φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης και κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο (Eisner, 2002).

Η τέχνη τείνει να αποτελέσει ένα βασικό δομικό στοιχείο στα αναλυτικά προγράμματα του σημερινού σχολείου, τόσο παγκοσμίως όσο και στην Ελλάδα. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της τέχνης έπαψε να θεωρείται ένας αφηγηματικός μονόλογος με μοναδικό στόχο την επιδερμική επαφή. Αντίθετα, εξελίσσεται σε μία δημιουργική συζήτηση των δύο μερών, με μόνο ζητούμενο να αποκτήσει ο μαθητής, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα απαραίτητα γνωστικά και αισθητικά εφόδια τα οποία θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση του κόσμου των εικαστικών τεχνών (Chapman, 1993; Βάος, 2000).

Το παιδί αυτής της ηλικίας έχει πραγματική ανάγκη να εμπλέκεται σε εικαστικές και καλλιτεχνικές διεργασίες, αφού με αυτόν τον τρόπο αποκτά τον έλεγχο των πράξεών του και γίνεται το ίδιο εξερευνητής των γνώσεων που κρύβονται πίσω από κάθε του πράξη. Ο πειραματισμός και η ανακάλυψη, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την κάθε εικαστική εμπειρία, για την ηλικία των 5-7 ετών συνιστούν στοιχεία τα οποία, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη της μαθησιακής του προσπάθειας και της ανάπτυξής του (Ντολιοπούλου 2002).

Η ενασχόληση με την Τέχνη καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του Νηπιαγωγείου ενισχύει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής της ομάδας όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Η εικαστική δημιουργία, η ελευθερία της έκφρασης, η επικοινωνία μέσα σε ένα

σύμπαν που προκύπτει από την κινητοποίηση της φαντασίας, δημιουργούν τις συνθήκες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, σε ένα ασφαλές παιδαγωγικό περιβάλλον που ευνοεί τη συμμετοχή όλων. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη λειτουργία της ομάδας, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμπλέκονται, χωρίς τον φόβο της απόρριψης, σε υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται, τόσο με την ανάπτυξη των ατομικών τους γνωστικών ικανοτήτων όσο και με την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και της δημιουργικότητας (Johnson & Johnson, 2003). Επίσης, η ενασχόληση με τις τέχνες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας εισάγει έναν νέο κώδικα επικοινωνίας που μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τη γλώσσα. Στον εν λόγω κώδικα μπορεί να έχει πρόσβαση όλη η ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση όλων και θα δημιουργηθούν θετικά συναισθήματα, τα οποία ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και εξασφαλίζουν τη συμμετοχή όλων (Fredrickson, 1998).

Οι εικαστικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα πιο αποτελεσματικό πλαίσιο μάθησης, ενισχύοντας, μέσω της πράξης και της εμπειρίας, τα κίνητρα και τις ικανότητες που το κάθε παιδί έχει, ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίζουν τις έως τότε εμπειρίες των παιδιών, και μεταφέρουν τις αξίες και το πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζουν (Πουρκός, 2009).

Η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση, δίνοντάς τους έναν κεντρικό ρόλο στην παιδαγωγική διαδικασία, είναι βέβαιο ότι μπορεί να εξομαλύνει τις διαφορές των μαθητών που προκύπτουν από το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται και να δημιουργήσει μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να επωφελούνται (Robinson, 1999).

Η έρευνα

Στόχοι και αναγκαιότητα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τη μελέτη της βιβλιογραφίας, σχετικά με την εικαστική αγωγή και τη συμβολή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντιλαμβανόμαστε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να θέσει στο περιθώριο τον μονομερή προσανατολισμό της εκπαίδευσης στη γλώσσα και τις επιστήμες και (ειδικά σε ό,τι αφορά το νηπιαγωγείο) να προσπαθήσει να αφυπνίσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, την έκφραση, τη συνεργασία και τον πολιτισμό, εισάγοντας την εικαστική πράξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κόκκος, 2011).

Ο στόχος της έρευνας βασίζεται στην παραδοχή ότι πολλές από τις απόψεις και τις στάσεις για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης αποκτώνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει ο οδηγός Σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς και η έμφαση που δίνεται σε κάποια ζητήματα (Μαγουλιώτης, Λαμπίτση, 2012).

Η έρευνα που ακολουθεί στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Π.Ι. γύρω από τη διαχείριση κάποιων περιπτώσεων μαθητών όσον αφορά τους οποίους, για διαφορετικούς λόγους, απαιτείται μία προσπάθεια για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο της έρευνας οι φοιτητές/φοιτήτριες καλούνται να πουν την άποψή τους για τη σχέση της Τέχνης με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του Νηπιαγωγείου, καθώς και να επισημάνουν τα οφέλη της ως προς τη συμμετοχή όλων σε αυτή την πραγματικότητα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός άξονας διερεύνησης της παρούσας εργασίας αφορά τη σχέση «εκπαίδευση-συμπερίληψη - Εικαστικά στο Νηπιαγωγείο», όπως αυτή εκφράζεται στις απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οι επιμέρους ερευνητικοί άξονες την μελέτης είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την κριτική παιδαγωγική, και κατ' επέκταση τον τρόπο διαχείρισης κάποιων περιπτώσεων μαθητών, όσον αφορά τους οποίους, για διαφορετικούς λόγους, απαιτείται μία προσπάθεια για την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών.
2. Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών για τη θέση των εικαστικών στο Νηπιαγωγείο και τη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών για τη θέση των εικαστι-

κών στη μαθησιακή διαδικασία του Νηπιαγωγείου, ως μεθοδολογικό εργαλείο για ένα νηπιαγωγείο το οποίο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Πληθυσμός – Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν: 62 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι φοιτούσαν στο Γ΄, το Ε΄ και το Ζ΄ εξάμηνο σπουδών.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης μας ήταν το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους φοιτητές και στις φοιτήτριες.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρεις άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα:

- Στη διερεύνηση των απόψεων για τη σύνδεση των εικαστικών με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του Νηπιαγωγείου και τον ρόλο τους.
- Στη διερεύνηση των απόψεων για το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς και του τρόπου διαχείρισης μέσα από αυτό των ιδιαίτερων περιπτώσεων σε μία τάξη.
- Στη διερεύνηση των απόψεων για το αν η Τέχνη μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης των ιδιαίτερων περιπτώσεων σε μία τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

1. Επιμόρφωση που αφορά την ενσωμάτωση των Τεχνών στην εκπαίδευση: Μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/τριών του 3ου εξαμήνου δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα/μάθημα σχετικό με την ενσωμάτωση των Τεχνών. Εν προκειμένω, παρατηρούμε ότι, όσον αφορά το ποσοστό 33,8% που απαντά όχι, το μεγαλύτερο τμήμα του (30%) συναντάται στο 3ο εξάμηνο και το υπόλοιπο 3,8% μοιράζεται στα υπόλοιπα εξάμηνα. Το ποσοστό αυτό μειώνεται αισθητά στα επόμενα εξάμηνα, όπου παρατηρούμε ότι το ποσοστό όσων έχουν παρακολουθήσει μάθημα ή επιμόρφωση σχετικά με την ενσωμάτωση των Τεχνών στην εκπαίδευση (66,2) μοιράζεται κατά 3,8 στο πρώτο εξάμηνο και το υπόλοιπο στα άλλα εξάμηνα, με μεγαλύτερη τιμή στο Ζ΄ εξάμηνο, όπου το 100% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα/μάθημα.
2. Γνώσεις γύρω από την ένταξη των εικαστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Μεγάλο ποσοστό των φοιτητών/τριών δηλώνει ότι έχει μέτρια γνώση (40%). Στο Γ΄ και το Δ΄ εξάμηνο είναι πολλοί αυτοί που δηλώνουν ότι έχουν λίγη (21,5%) ή καθόλου γνώση (7,7% -η απάντηση υπάρχει μόνο στο τρίτο εξάμηνο), στα μεγαλύτερα εξάμηνα κυριαρχεί η επιλογή «αρκετά» (21,5%), και μόνο στο Ε΄ εξάμηνο υπάρχει η επιλογή «πολλή» (9,2%).
3. Τα Εικαστικά ως μαθησιακό εργαλείο: Μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι τα εικαστικά είναι αποτελεσματικό εργαλείο κατά τη μαθησιακή διαδικασία (32,8% «πολύ» και 30% «αρκετά», 24,6% «μέτρια»), με τις περισσότερες απαντήσεις «πολύ» να υπάρχουν στα μεγαλύτερα εξάμηνα. Η απάντηση «καθόλου» συναντάται μόνο στο Γ' εξάμηνο (7,7%), και η απάντηση «λίγο» συναντάται στο Γ΄ και λιγότερο στο Ε΄ εξάμηνο (4,6%).
4. Τα κυριότερα οφέλη της ένταξης των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν τη δημιουργικότητα (92,7%), την αισθητική καλλιέργεια (50,8%) και την ευχαρίστηση (55,4%). Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα εξάμηνα.
5. Περιπτώσεις παιδιών που θεωρούνται πιο δύσκολα διαχειρίσιμες: Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν τα παιδιά ΑΜΕΑ (63,9%), τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (59%), καθώς και όσα δεν μιλούν τη γλώσσα (52,5%). Τα παιδιά που προέρχονται από στερημένα ή διαφορετικά περιβάλλοντα φαίνεται να «προβληματίζουν» λιγότερο όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισής τους (11,5%). Δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα εξάμηνα.
6. Περιπτώσεις στις οποίες ένα πρόγραμμα όπου οι Τέχνες κατέχουν κεντρικό ρόλο, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο διαχείρισης: Οι απαντήσεις διαφέρουν από αυτές της προηγούμενης ερώτησης. Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν τα παιδιά που δεν μιλούν τη γλώσσα (88,9%), κυρίως στα εξάμηνα Ε΄ και Ζ΄, ενώ στο Γ΄ εξάμηνο επικρατεί η απάντηση που αφορά τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (27%), και τα παιδιά πρόσφυγες (41,3%).
7. Γνώση μεθοδολογίας: Η πλειοψηφία θεωρεί ότι γνωρίζει τη μεθοδολογία της ένταξης των Εικαστικών ως εργαλείο διαχείρισης (61,5%). Τις λιγότερες αρνητικές απαντήσεις τις παίρνουμε από το Ε΄ εξάμηνο σπουδών (2,1%).
8. 8. Κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορεί να βοηθήσει η Τέχνη, τα παιδιά που προέρχονται από στερημένα οικονομι-

κά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, να ενταχθούν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία: Οι περισσότερες απαντήσεις είναι «Μέτρια» (26,2%) και «Αρκετά» (36,9%). Τις περισσότερες απαντήσεις «πολύ» τις συναντάμε στο εξάμηνο Ζ΄ (24,6%).

9. 9. Τι θεωρείτε ότι μπορεί να προσφέρει η Τέχνη στα παιδιά που προέρχονται από στερημένα οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία: Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούν τις ευκαιρίες συμμετοχής (80%), καθώς και τις εμπειρίες που δεν έχουν τα παιδιά από το σπίτι (52,3%). Άλλωστε, σημαντικό ποσοστό πιστεύει και στην αίσθηση που δίνει η ενασχόληση με την Τέχνη στα παιδιά ότι μπορούν να τα καταφέρουν (49,2%), απάντηση που δίνεται κυρίως από το Ζ΄ εξάμηνο.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Σε αυτή την ερευνητική διαδικασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, στην κατεύθυνση της χρησιμότητας των Εικαστικών Τεχνών όσον αφορά τη δημιουργία ενός σχολείου που είναι ανοιχτό, προσανατολισμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται. Το μέγεθος του δείγματος, όπως και το εύρος των υπό μελέτη ζητημάτων, μας οδηγούν σε αποτελέσματα τα οποία, αν και μπορούν να αποτελέσουν αφορμή ώστε να ξεκινήσει μία συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τον ρόλο της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν.

Στα αποτελέσματα της έρευνας κυριαρχεί η αίσθηση ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες θεωρούν ότι η χρησιμότητα των Εικαστικών Τεχνών στην εκπαίδευση εξελίσσεται και ισχυροποιείται, κατόπιν της συνεχούς επαφής τους με τα αντίστοιχα πεδία του οδηγού σπουδών. Συγκεκριμένα, μέσα από την εκπαίδευσή τους στα εικαστικά και τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους με μαθησιακούς στόχους που εκλαμβάνουν την εικαστική πρακτική ως καίριας σημασίας κομμάτι της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο, συνειδητοποιούν ότι τα εικαστικά στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία αποτελούν χρήσιμο εργαλείο, όχι μόνο για την έκφραση και τη συναισθηματική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη διαδικασία των σπουδών τους εξελίσσουν τις απόψεις τους για την αξία των εικαστικών στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, σε μία φάση κατά την οποία τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τον προφορικό τους λόγο και καθόλου τον γραπτό λόγο. Συν τοις άλλοις, αναγνωρίζουν, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, ότι οι εικαστικές τέχνες συνιστούν ένα μαθησιακό εργαλείο, τόσο για την επικοινωνία της γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό όσο και για την ίδια την επαφή των παιδιών με το μαθησιακό αντικείμενο.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία της διαμεσολάβησης της Τέχνης ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και το παιδί προς την κατεύθυνση μίας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που είναι ευέλικτο, και στο οποίο η μάθηση δεν είναι μία στατική διαδικασία, αλλά δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που φέρνουν το παιδί σε πραγματική επαφή με την κοινωνία και τον πολιτισμό (Angelides & Avramidou, 2010). Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητο, στους οδηγούς σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, να δίνεται έμφαση στα εικαστικά και στη σύνδεσή τους με την κοινωνία και τον πολιτισμό.

Αυτό θα επιτευχθεί αν τα εν λόγω μαθήματα κατέχουν έναν κεντρικό ρόλο, με μία συνεχόμενη ροή σε όλο το πρόγραμμα, και είναι υποχρεωτικά και όχι μαθήματα επιλογής, συνδέοντας κάθε σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις εικαστικές Τέχνες, και όχι περιορισμένα σε εργαστηριακές διαδικασίες που δεν συνδέουν ακαδημαϊκά την παιδαγωγική επιστήμη με την εικαστική πράξη (Μαγουλιώτης, Λαμπίτση 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ainscow, M., Booth, T., & Dayson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* London: Taylor & Francis.

Angelides, P., & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge & Economy: A Journal for Education and Social Enterprise*, *4*(1), 1-14.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol: CSIE (Center for Studies on Inclusive Education).

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (επιμ.-μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Στάχυ.
Bourdieu, P. (2010). *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2019). *Οι Κληρονόμοι: Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα* (πρόλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Καρδαμίτσα.
Chapman, L., H. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind,* New Haven & London: Yale University Press.
Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on Emotion,* 2, pp.300-319.
Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development.* Los Angeles: Getty Education for the Arts.
Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation, How Leaders Can Support Inclusion. *Young Children*, *5*, pp. 82-92.
Johnson, R.T., Johnson, D.W. (2003). Building acceptance of differences in the diverse classroom through cooperative learning. Στο Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου του Κυπριακού Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης,* σ. 15-35.
Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις,* (μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης.
Βάος, Α. (2000). *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση. Ιστορική Αναδρομή: Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Τέχνης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Βάος, Α. (*2008). Ζητήματα της διδακτικής των εικαστικών τεχνών.* Αθήνα: Τόπος.
Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μαγουλιώτης, Α., Λαμπίτση, Β., Βάος, Α., Ντάνης, Α. (2009). Εικαστική αγωγή: κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Μαρία Σακελλαρίου, Θωμάς Μπάκας (επιμ.) *ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.* Αθήνα: Διάδραση τ. 1, 641-651.
Μαγουλιώτης (Apostolos Magouliotis) Α., Λαμπίτση (Vasiliki Lampitsi), Β. (2012). Εικαστική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Νηπιαγωγών Ελλάδας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 11(*2), 11–21. https://doi.org/10.12681/icw.18036
Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις.* Αθήνα: Τόπος.
Σούλης, Σ., Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Gutenberg.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε καθεστώς νεοφιλελεύθερης εναρμόνισης

Θεοπούλα Χρυσοχού
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
tchrysso@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο νεοφιλελευθερισμός έχει επηρεάσει βαθιά την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, επιφέροντας σημαντικές αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων, στη διδασκαλία και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η ιδιωτικοποίηση διαδικασιών και ευθυνών, η τεχνοκρατική προσέγγιση εκπαιδευτικών ζητημάτων, η εστίαση στις δεξιότητες, ο ανταγωνισμός και η χρήση πειθαρχικών μηχανισμών, καθώς και η εργαλειακή αντίληψη της γνώσης, έχουν επανακαθορίσει τον ρόλο του δημόσιου σχολείου και την έννοια της εκπαίδευσης. Η εργασία χαρτογραφεί τους τρόπους με τους οποίους η νεοφιλελεύθερη ατζέντα έχει διαμορφώσει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και αναλύει τις αλλαγές, τις συνέπειες και τις «παράπλευρες» απώλειες που προκύπτουν. Εστιάζει, επίσης, στην ανάγκη για ριζική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη διασφάλιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και θεμελιώδους κοινωνικού δικαιώματος.

ABSTRACT

In recent decades, neoliberalism has had a profound impact on education policy in Europe, bringing about significant changes in the functioning of schools, teaching practices and the working conditions of teachers. The commodification of education, the privatisation of processes and responsibilities, the technocratic approach to educational issues, the focus on skills, competition and the use of disciplinary mechanisms, and the instrumental perception of knowledge have redefined the role of public schools and the very concept of education. This study maps the ways in which the neoliberal agenda has shaped European education policy, analysing the changes, consequences, and "collateral" damage. It also highlights the need for a radical overhaul of education policy to safeguard education as a public good and a fundamental social right.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της διαρκούς νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο αναπαραγωγής ανισοτήτων και μετατροπής κοινωνικών αγαθών σε εμπορεύματα. Ειδικά στην Ευρώπη, από τη δεκαετία του 1990 και μετά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώθηκαν από την τάση εναρμόνισης που επιβάλλει η ευρωπαϊκή ενοποίηση, με την αυτονομία των σχολικών μονάδων να αναδεικνύεται ως βασική στρατηγική αυτής της διαδικασίας. Η τελευταία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διαχειριστικές πρακτικές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ.

Η παρούσα εργασία, από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, διερευνά τη θεσμική ενίσχυση της αυτονομίας και της αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής παροχής, καθώς και τις επιπτώσεις τους στις κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες στην Ευρώπη. Συγκεκριμένα, αναλύει πώς η επιχειρηματική διαχείριση των σχολικών μονάδων, η έμφαση στον ανταγωνισμό, η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης και η προώθηση της σχολικής επιλογής συντελούν στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και στην όξυνση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων. Μέσα από αυτή την ανάλυση, αναδεικνύεται η ανάγκη για ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μετασχηματισμού του καπιταλιστικού συστήματος, εντός του οποίου λειτουργούν, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση θα συνιστά δημόσιο αγαθό και θεμελιώδες κοινωνικό δικαίωμα.

Νεοφιλελευθερισμός: Έννοια, παγκόσμια επικράτηση και κοινωνικές ανακατατάξεις

Ο νεοφιλελευθερισμός είναι μια πολιτική και οικονομική φιλοσοφία που δίνει έμφαση στο ελεύθερο εμπόριο, την απορρύθμιση, την παγκοσμιοποίηση και τη μείωση των κρατικών δαπανών. Υποστηρίζει ότι η ευημερία επιτυγχάνεται μέσω της απελευθέρωσης επιχειρηματικών ελευθεριών και δεξιοτήτων, σε πλαίσιο περιορισμένης κρατικής παρέμβασης, ισχυρών δικαιωμάτων ιδιοκτησίας κα ελεύθερων αγορών (Χάρβεϊ, 2007, 24). Για να κατανοήσουμε τη σημερινή του επιρροή, είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στις ιστορικές του απαρχές και στον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε σε παγκόσμιο φαινόμενο με βαθιές κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές επιπτώσεις.

Ιστορικές αφετηρίες, ευρωπαϊκή και παγκόσμια επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού

Ο νεοφιλελευθερισμός αναδύθηκε στις δεκαετίες του 1970 και 1980, ως απάντηση στον στασιμοπληθωρισμό (stagflation) της εποχής (συνδυασμό υψηλής ανεργίας, βραδείας ανάπτυξης και υψηλού πληθωρισμού). Αρχικά, εφαρμόστηκε στη Χιλή, υπό τη δικτατορία του Πινοσέτ (1973), και επεκτάθηκε παγκοσμίως μέσω των πολιτικών της Θάτσερ (Μεγάλη Βρετανία) και του Ρίγκαν (Η.Π.Α.). Κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, οι πολιτικές «δομικής προσαρμογής» του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) και της Παγκόσμιας Τράπεζας ώθησαν πολλές χώρες να υιοθετήσουν νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις, με τη στήριξη του εγχώριου και του διεθνούς κεφαλαίου (Armijo & Faucher, 2002; Maddison, 2008).

Στην Ευρώπη, η «Συνθήκη του Μάαστριχτ» (1992) αποτέλεσε την πρώτη σαφή στροφή προς τον νεοφιλελευθερισμό, ευθυγραμμίζοντας πλήρως τις ευρωπαϊκές πολιτικές με τη «Συναίνεση της Ουάσιγκτον» (Krugman, 2012). Αυτή η παγκόσμια εξάπλωση συνοδεύτηκε από ριζικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, συχνά μέσω της «δημιουργικής καταστροφής», ενός κεντρικού χαρακτηριστικού της νεοφιλελεύθερης πολιτικής.

Δημιουργική καταστροφή και κοινωνικές επιπτώσεις της νεοφιλελευθεροποίησης

Η διαδικασία της νεοφιλελευθεροποίησης, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, προκάλεσε εκτεταμένη «δημιουργική καταστροφή». Διατάραξε θεσμικά πλαίσια, κοινωνικές σχέσεις και μέτρα κοινωνικής πρόνοιας, ενώ επηρέασε έντονα τους τρόπους ζωής και εργασίας, τις σχέσεις με τη γη, τις αναπαραγωγικές δραστηριότητες, καθώς και τις συναισθηματικές συνήθειες (Χάρβεϊ, 2007, 25). Αν και η εξέλιξή της δεν υπήρξε γραμμική, ο νεοφιλελευθερισμός προσαρμόζεται διαρκώς στις γεωγραφικές, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, με τη ρητορική, τις πολιτικές συνεπαγωγές και τις υλικές πρακτικές του να διαμορφώνονται μοναδικά, ανάλογα με το πλαίσιο και τις εντάσεις που ανακύπτουν, τόσο από τις δυνάμεις της εργασίας όσο και από τους θεσμούς του κεφαλαίου (Brown, 2017; Henry, 2021).

Ιδίως σε περιόδους κρίσης, η «δημιουργική καταστροφή» λειτουργεί ως βασικό εργαλείο, αξιοποιώντας την αβεβαιότητα και την απόγνωση για την ενίσχυση της κυριαρχίας του κεφαλαίου. Μέσω αυτής της στρατηγικής, οι συνθήκες κρίσης εργαλειοποιούνται για την προώθηση των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων και την αναδιάρθρωση των κοινωνικών και οικονομικών δομών.

Κρίση, καταστροφή και εργαλειοποίηση στη νεοφιλελεύθερη πολιτική

Ο νεοφιλελευθερισμός, παρά τις διαφοροποιήσεις του, εξακολουθεί να αποτελεί στρατηγική του κεφαλαίου για την πτώση του μέσου ποσοστού κέρδους, επεκτείνοντας την επιρροή του σε όλους τους τομείς (Μπογιόπουλος, 2011, 75). Σε περιόδους κρίσης, οι πολιτικές του εκμεταλλεύονται την αβεβαιότητα και την απόγνωση, ανακατανέμοντας τις συνέπειες άνισα, εις βάρος της εργασίας και των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (Klein, 2007; Saltman, 2007; Fontdevila et al., 2017; Henry, 2021; Miller & Liu, 2021).

Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν μετά τον τυφώνα Κατρίνα (2005), κατά την παγκόσμια οικονομική κρίση της προηγούμενης δεκαετίας, αλλά και εξαιτίας της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης Covid-19 (Šumonja, 2021), είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα της στρατηγικής εργαλειοποίησης της καταστροφής. Με έντονα ταξικό χαρακτήρα, στόχευαν στη στήριξη του κεφαλαίου εις βάρος της εργασίας, αναδιανέμοντας πλούτο και ισχύ από την εργατική και τη μεσαία τάξη προς το κεφάλαιο (Stuckler & Basu, 2013). Επιπλέον, οι κρίσεις χρησιμοποιήθηκαν για την επέκταση και παγίωση νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών αναδιαρθρώσεων (Gounari & Grollios, 2012).

Από το TINA (There is no alternative) της Θάτσερ μέχρι τα πακέτα διάσωσης της Ευρωζώνης (Jones, 2013), ο νεοφιλελευθερισμός έχει εξελιχθεί με τρόπους που υπονομεύουν τη δημοκρατία. Τα βασικά του χαρακτηριστικά

περιλαμβάνουν τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, την ενίσχυση του κατασταλτικού ρόλου του κράτους (Γρόλλιος, 2021) και την ιδιωτικοποίηση ή εξωτερική ανάθεση (outsourcing) βασικών δημόσιων αγαθών, όπως η εκπαίδευση, οι ταχυδρομικές υπηρεσίες, οι δρόμοι και η κοινωνική πρόνοια. Παράλληλα, κάθε ανθρώπινη ανάγκη και επιθυμία μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο αγαθό - από την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και την προστασία του περιβάλλοντος, έως την εξασφάλιση περισσότερου χώρου στα αεροπλάνα (Brown, 2017, 19). Πρόκειται για την οικονομικοποίηση κάθε πτυχής της ανθρώπινης ύπαρξης, που μετατρέπεται σε εμπόρευμα με ανταλλακτική αξία (Χάρβεϊ, 2007; 61, Read, 2013; Γρόλλιος κ.ά., 2015, ix).

Η εργαλειοποίηση των κρίσεων εκτείνεται πέρα από τις οικονομικές ανακατατάξεις, επηρεάζοντας την κοινωνική συνοχή. Με την αποδόμηση της συλλογικότητας και την προώθηση του ατομικισμού ως κυρίαρχης αξίας, οι συνέπειες για τις κοινωνικές δομές είναι βαθιές και διαρκείς.

Ατομικισμός και συλλογική ευθύνη

Όπως αναδεικνύεται στη διάσημη δήλωση της Θάτσερ, «Δεν υπάρχει αυτό που λέμε "κοινωνία"». Υπάρχουν μεμονωμένοι άνδρες και μεμονωμένες γυναίκες, και υπάρχουν οικογένειες». Ο νεοφιλελευθερισμός εναντιώνεται σε κάθε μορφή συλλογικότητας, αναδεικνύοντας τον άκρατο ατομισμό και την προσωπική υπευθυνότητα (Χάρβεϊ, 2007, 49). Στόχος του είναι η εξασφάλιση ατομικών συμφερόντων, απογυμνωμένων από συλλογικούς ηθικούς στόχους που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχική δημοκρατία, ενώ προωθείται μια ατομοκεντρική κατανόηση της ευθύνης ως αποκλειστικά υποκειμενικής υπόθεσης (Brown, 2017). Κατά την πανδημία COVID-19, η έμφαση στην ατομική ευθύνη διατηρήθηκε, αλλά παρουσιάστηκε με ένα συλλογικό πρόσημο, ως μέσο «συλλογικής συμμόρφωσης και πειθαρχίας», εξυπηρετώντας τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής σε ένα περιβάλλον αυξανόμενων κοινωνικών ανισοτήτων και αυταρχικής καταστολής (Tsekeris & Zeri, 2020).

Ειδικά σε περιόδους κρίσης, τα υπευθυνοποιημένα άτομα δεν καλούνται μόνο να αναλάβουν αρμοδιότητες που κάποτε ανήκαν στο κράτος, αντικαθιστώντας τις συλλογικές παροχές ενός ανεπαρκούς κράτους πρόνοιας (Hancock, 1999, 5). Αντίθετα, με πρόσχημα την «έκτακτη ανάγκη», την «εξαίρεση» ή την «εκτροπή», απαιτούνται και «θυσίες» ως συμπλήρωμα. Αυτή η υπευθυνοποίηση αποκτά έναν τιμωρητικό χαρακτήρα, διαρρηγνύοντας το φιλελεύθερο κοινωνικό συμβόλαιο, καθιστώντας τα άτομα ευάλωτα και αναλώσιμα, και οδηγώντας σε αυτό που η Wendy Brown (2017, 189) αποκαλεί «θυσιαστικό ανθρώπινο κεφάλαιο».

Η εν λόγω στρατηγική εφαρμόστηκε κατά την οικονομική κρίση του 2008, με τα «ατίθασα» και «σπάταλα» κράτη του Ευρωπαϊκού Νότου να υφίστανται βαρύ τίμημα, ενώ η Ελλάδα αναδείχθηκε ως το πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της «θυσιαστικής» προσέγγισης εντός της Ευρωζώνης (Chrysochou, 2018).

Ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αν και διαφοροποιούνται στην εφαρμογή, ακολουθούν τάση σύγκλισης, η οποία εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως σε τοπικό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 2016). Την τάση αυτή ενισχύουν υπερεθνικοί οργανισμοί (π.χ. ΟΟΣΑ, ΔΝΤ, Παγκόσμια Τράπεζα) και επιχειρηματικοί φορείς, που από τη δεκαετία του 1990 προωθούν μια νεοφιλελεύθερη ατζέντα. Οι εν λόγω παρεμβάσεις επικεντρώνονται σε θεματικές, όπως η αξιολόγηση, η σχολική αυτονομία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας, στη βάση «μιας διακυβέρνησης μέσω δεδομένων» (governing by data) (Ozga, 2009).

Η επιχειρηματικοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό άξονα της νεοφιλελεύθερης ατζέντας, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών.

Επιχειρηματικοποίηση της εκπαίδευσης: Στόχοι και πολιτικές

Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, στο όνομα του «εκσυγχρονισμού» και της «εξυγίανσης» (Levin, 1998, 132; Gounari & Grollios, 2012), εστιάζει στην επιχειρηματικοποίηση του δημόσιου σχολείου. Η υπαγωγή του στις ανάγκες του κεφαλαίου (Ball, 1998; Apple, 2010) νομιμοποιείται μέσω ρητορικών που κατηγορούν τα «αποτυχημένα», «σπάταλα» και «γραφειοκρατικά» εκπαιδευτικά συστήματα και τους «οκνηρούς» και «ιδιοτελείς» εκπαιδευτικούς (Le Grand, 2003; Γρόλλιος, 2021).

Η επιχειρηματική προσέγγιση εκφράζεται μέσω πρακτικών όπως η σχολική αυτονομία, η γονεϊκή επιλογή, η υιοθέτηση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκηση, τα κουπόνια (vouchers), οι τυποποιημένοι στόχοι, τα πα-

νεθνικά τεστ, καθώς και η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Αυτές οι πρακτικές ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και μαθητών, εντείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες και υπονομεύοντας τις κατακτήσεις του κόσμου της εργασίας (Hill, 2009; Καλημερίδης, 2017α; Γρόλλιος, 2021).

Έτσι, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπόρευμα, προσανατολισμένο στις αρχές της προσφοράς και της ζήτησης, του κόστους και του οφέλους. Η εκπαιδευτική διαδικασία μηχανοποιείται, οι παιδαγωγικές πρακτικές ομογενοποιούνται μέσω μετρήσιμων στόχων, ενώ η γνώση κατακερματίζεται και τυποποιείται. Αυτό το μοντέλο προωθεί δεξιότητες και κατάρτιση, επικεντρωμένες στη χρηστικότητα και την απόδοση, εις βάρος μιας ολόπλευρης μόρφωσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε επιτελεστικές και διοικητικές αρμοδιότητες, και κατ' αυτόν τον τρόπο υπονομεύονται η επαγγελματική τους αυτονομία και ο παιδαγωγικός τους ρόλος (Apple et al., 2010; Γρόλλιος κ.ά., 2015, ix-xi).

Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική αυτονομία αναδεικνύεται ως κεντρική στρατηγική των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, συνιστώντας βασικό πυλώνα της επιχειρηματικοποίησης της εκπαίδευσης.

Σχολική αυτονομία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Κύριο χαρακτηριστικό της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες τρεις δεκαετίες είναι η σχολική αυτονομία (διοικητική, παιδαγωγική και οικονομική). Αν και οι εφαρμογές ποικίλλουν, ανάλογα με τις κοινωνικές αντιθέσεις, τον συσχετισμό δυνάμεων και τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Maroy, 2009), η γενική κατεύθυνση παραμένει κοινή: η ενσωμάτωση των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (ΝΔΜ) στην εκπαίδευση.

Η πολιτική αυτή επεκτείνει, και στο δημόσιο σχολείο, στρατηγικές που είχαν ήδη εφαρμοστεί για τη μείωση των δημόσιων δαπανών και την αναδιαμόρφωση της οργάνωσης και του ελέγχου των δημόσιων υπηρεσιών (Apple, 2002, 95). Αν και επίσημος στόχος αυτών των μεταρρυθμίσεων είναι η «βελτίωση» της ποιότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, υπερβαίνοντας την παραδοσιακή κρατική γραφειοκρατία των μεταπολεμικών συστημάτων, στην πράξη προωθούν το μοντέλο της σχολικής αγοράς (Maroy & VanZenten, 2009; Καλημερίδης, 2019).

Η εμπειρία της Μεγάλης Βρετανίας

Η Μεγάλη Βρετανία ήταν η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα που εφάρμοσε σε εκτεταμένη μορφή το μοντέλο των σχολικών αγορών, καθιστάμενη έτσι σημείο αναφοράς. Η μεταρρύθμιση του 1988, επί πρωθυπουργίας Θάτσερ, έθεσε τις βάσεις, εισάγοντας τη σχολική αυτονομία, την ανοιχτή εγγραφή και τα εθνικά τεστ αξιολόγησης. Παράλληλα, μέτρα όπως η αξιολόγηση και η διαφοροποίηση κανονικοποιήθηκαν στο σύστημα (Whitty, 2008).

Η μεταρρύθμιση του 1993 διεύρυνε τη διαφοροποίηση μέσω του προγράμματος «ειδικευμένων σχολείων», ενθαρρύνοντας κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει διακριτό παιδαγωγικό προφίλ. Ο στόχος ήταν η ενίσχυση της καταναλωτικής επιλογής των γονέων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέξουν σχολεία που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών τους (West & Pennell 1997, 289-290).

Η θεσμοθέτηση και εξέλιξη των ακαδημιών

Η κυβέρνηση των Εργατικών που ανέλαβε το 1997 συνέχισε την πολιτική της σχολικής επιλογής και διαφοροποίησης (West & Ylönen, 2010, 8), εισάγοντας παράλληλα τη θεσμοθέτηση ανεξάρτητων σχολείων με δημόσια χρηματοδότηση, γνωστών ως Ακαδημίες Πόλεων (city academies). Οι ακαδημίες αναδείχθηκαν σε μία από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος την τελευταία δεκαπενταετία, στο πλαίσιο του «τρίτου δρόμου» (μιας στρατηγικής συνεργασίας κράτους, επιχειρήσεων και μη κυβερνητικών οργανώσεων για την κοινωνική ευημερία (Gewirtz, 2001; Καλημερίδης, 2017α).

Αρχικά, οι ακαδημίες λειτούργησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοχεύοντας στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και των ανισοτήτων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Βασίστηκαν στην εφαρμογή ιδιωτικών πρακτικών, με τη συμμετοχή εξωτερικών χορηγών (επιχειρήσεις, εκκλησία, μη κυβερνητικές οργανώσεις ή εύποροι «φιλάνθρωποι») και ιδιωτικών πόρων στη διοίκηση των σχολείων. Είχαν πλήρη ελευθερία όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού και διοικητικών διαδικασιών, με στόχο την αναβάθμιση δημόσιων σχολείων που αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο κλεισίματος λόγω χαμηλών επιδόσεων ή μειωμένων εγγραφών.

Μετά το 2010, η κυβέρνηση συνασπισμού συντηρητικών και φιλελεύθερων επέκτεινε το πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ επέτρεψε ακόμα σε «επιτυχημένα» σχολεία να αποκτήσουν πλήρη διαχειριστική αυτονομία (Καλημερίδης, 2019). Η καπιταλιστική κρίση και η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης επιτάχυναν τη

μετάβαση στο καθεστώς αυτό. Μέχρι τον Οκτώβριο του 2023, το 80% των δευτεροβάθμιων σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία είχαν μετατραπεί σε ακαδημίες (The Education Hub, 2023).

Σήμερα, οι επιχειρηματικές παρεμβάσεις στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν οδηγήσει στη δημιουργία μονοπωλίων και νέων γραφειοκρατικών ιεραρχιών, όπως τοπικές και πανεθνικές αλυσίδες ακαδημιών. Αυτές οι εξελίξεις ακυρώνουν το νομιμοποιητικό επιχείρημα της απογραφειοκρατικοποίησης (Ritzer & Goodman, 2003) και έχουν προκαλέσει σκάνδαλα, όπως υπερτιμολογήσεις και υπέρογκες αμοιβές στελεχών, χωρίς να διασφαλίζεται ουσιαστική βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Guardian, 2014).

Σχολική αυτονομία: Πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις

Το βρετανικό παράδειγμα, όπου το σύστημα των σχολικών αγορών εφαρμόζεται ευρύτερα από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, αναδεικνύει τις σύνθετες πολιτικές της αυτονόμησης. Το μοντέλο περιλαμβάνει πολιτικές όπως η γονεϊκή επιλογή, τα κουπόνια, η αξιολόγηση μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων, η τυποποίηση πρακτικών και οι αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις, με σοβαρές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες.

Το μοντέλο στηρίζεται σε θεσμικό πλαίσιο ανταγωνιστικής κρατικής χρηματοδότησης, όπου οι αυτόνομες σχολικές μονάδες λαμβάνουν χρηματοδότηση βάσει εγγραφών και εκπαιδευτικής απόδοσης, με ανταποδοτικό τρόπο (Καλημερίδης, 2019).

Αξιολόγηση, τυποποίηση και ποσοτικά κριτήρια

Η προαναφερόμενη πρακτική επιβάλλει τη διαμόρφωση ενιαίων ποσοτικών κριτηρίων για τη σύγκριση και την ιεραρχική κατάταξη τόσο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών όσο και της επίτευξης των κεντρικά καθορισμένων στόχων απόδοσης των σχολικών μονάδων.

Η «υψηλή εκπαιδευτική απόδοση» ταυτίζεται με υψηλές βαθμολογίες των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ, καθώς και την επιτυχία των σχολείων σε αυτοαξιολογήσεις και εξωτερικές αξιολογήσεις, σύμφωνα με τους κρατικούς ορισμούς για την «αποτελεσματική εκπαίδευση». Αυτή η μορφή λογοδοσίας, εστιασμένη στην αποδοτικότητα, βασίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά κριτήρια. Τα δεδομένα δημοσιοποιούνται, συγκρίνονται και χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίηση των σχολείων σε «επιτυχημένα» και «αποτυχημένα», εντείνοντας τις ανισότητες και εδραιώνοντας άτυπες διακρίσεις εναντίον μαθητών που θεωρούνται από τις διοικήσεις λιγότερο αποδοτικοί (Whitty, 2008; Καλημερίδης, 2017α; Γρόλλιος, 2021).

Συντηρητική παιδαγωγική και τυποποίηση

Η πίεση για άνοδο των σχολικών επιπέδων, σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό των σχολείων για μαθητές και πόρους, οδηγεί στην υιοθέτηση μιας συντηρητικής παιδαγωγικής. Επιστρέφοντας στα «βασικά», τίθεται στο περιθώριο κάθε γνώση εκτός εξεταστέας ύλης, ενώ οι παιδαγωγικές πρακτικές τυποποιούνται γύρω από ό,τι είναι «χρήσιμο», δηλαδή ό,τι εξετάζεται (Au, 2020).

Η έμφαση στην τυποποίηση και την αποδοτικότητα στρέφει την εκπαιδευτική διαδικασία αποκλειστικά στην ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς, υποβαθμίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Εμπορευματοποίηση και αποκλεισμός μαθητών

Ο ανταγωνισμός και η αποτελεσματικότητα προωθούν την εμπορευματοποίηση των μαθητών. Στο πλαίσιο της διατήρησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του «επιτυχημένου» σχολείου, οι μαθητές αντιμετωπίζονται εργαλειακά (Gewirtz, 2001). Μέσα από ρητές ή άτυπες πρακτικές, αξιολογούνται για να εκτιμηθεί αν πρέπει να προσελκυστούν ή να αποκλειστούν, ανάλογα με την εμπορική ή ακαδημαϊκή τους ικανότητα να συμβάλλουν στην επίδοση και την αναγνωρισιμότητα του σχολείου (Simon, 2013; Καλημερίδης, 2017α).

Η προσέγγιση αυτή υπονομεύει τη «γενικά προσβάσιμη» και «ενιαία» εκπαίδευση, αποδυναμώνοντας το δημόσιο σχολείο. Στα λεγόμενα «επιτυχημένα σχολεία», παιδιά από εργατική τάξη, μειονότητες, οικογένειες μεταναστών, ή μαθητές με αναπηρία, συχνά θεωρούνται «βάρος», καθώς δεν ανταποκρίνονται στους κεντρικούς στόχους απόδοσης και στις απαιτήσεις κόστους (Levin & Belfield, 2005).

Σχολικός αποκλεισμός και κοινωνικές ανισότητες

Το φαινόμενο του σχολικού αποκλεισμού, είτε προσωρινό, είτε μόνιμο, είναι δύσκολο να αποτυπωθεί πλήρως, αλλά είναι πολύ πιο σοβαρό και διαδεδομένο απ' ό,τι δείχνουν οι στατιστικές. Όπως καταδεικνύουν πολλές εθνο-

γραφικές μελέτες, ο ανταγωνισμός που προκύπτει στο πλαίσιο των σχολικών αγορών, ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία και στις Η.Π.Α., έχει οδηγήσει στην υπερβολική χρήση αυστηρών πειθαρχικών μέτρων και αποκλεισμών, είτε μέσω επίσημων διαδικασιών, είτε μέσω οικειοθελούς αποχώρησης υπό την απειλή αποκλεισμού (Gillborn, 1997; Parsons, 1999). Το φαινόμενο αυτό επηρεάζει και τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η πρακτική των μόνιμων αποκλεισμών, δηλαδή της οριστικής απομάκρυνσης μαθητών από το σχολείο. Έρευνες συνδέουν τους μόνιμους αποκλεισμούς με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, αυξημένο κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, ανεργία, ακόμα και φυλάκιση (Wolf & Kupchik, 2017; Mittleman, 2018; Owens & McLanahan, 2020). Επιπλέον, καταγράφονται δυσανάλογα υψηλά ποσοστά αποκλεισμών με βάση τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία και την ταξική προέλευση, γεγονός που εντείνει τις κοινωνικές, φυλετικές και οικονομικές ανισότητες (Vasquez Heilig et al., 2019; Henry, 2021).

Ωστόσο, ο σχολικός αποκλεισμός δεν είναι ο μόνος μηχανισμός που ενισχύει τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξίσου κρίσιμος είναι ο μηχανισμός της σχολικής επιλογής, ο οποίος συχνά παρουσιάζεται ως μέσο ενίσχυσης της ελευθερίας επιλογής και βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων.

Γονεϊκή επιλογή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη διαχειριστική αυτονομία των σχολικών μονάδων και την αποκεντρωμένη παροχή εκπαίδευσης δεν περιορίζονται στη μεταβολή των διοικητικών δομών. Στην πραγματικότητα, αλλάζουν ριζικά τη σχέση των παιδιών με το σχολείο, μετατρέποντας τη μόρφωση από κοινωνικό δικαίωμα σε εμπορικό αγαθό. Στο πλαίσιο αυτό, η μόρφωση αντιμετωπίζεται ως ατομική επιλογή, με καταναλωτικούς όρους.

Παρόλο που η σχολική επιλογή προβάλλεται στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία ως μέσο προώθησης της ελευθερίας και ενίσχυσης του ανταγωνισμού για τη βελτίωση των σχολείων, η πραγματικότητα είναι πιο σύνθετη. Η γονεϊκή επιλογή ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολικών μονάδων, οδηγώντας σε ανακατανομή πόρων και χρηματοδοτήσεων, γεγονός που ευνοεί, κατά κύριο λόγο, σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις ή ισχυρότερο κοινωνικό προφίλ.

Οι κοινωνικές τάξεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άσκηση του δικαιώματος της σχολικής επιλογής. Έρευνες δείχνουν ότι η αστική και η μικροαστική τάξη, αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (ευρύτερη έξη – habitus) (Musset, 2012), βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση. Αντίθετα, οι εργαζόμενες τάξεις, οι μετανάστες και οι μειονότητες αντιμετωπίζουν δομικούς περιορισμούς, όπως η ταξική συγκρότηση του αστικού χώρου, η έλλειψη χρόνου και οι αβέβαιες εργασιακές συνθήκες, που δυσχεραίνουν την πρόσβασή τους στη σχολική επιλογή (Gewirtz et al., 1996; Καλημερίδης, 2017α).

Στη Μεγάλη Βρετανία, αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες με λιγότερο φιλελευθεροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το Βέλγιο, η Ουγγαρία, η Γαλλία, η Πορτογαλία και η Ισπανία, η άρση γεωγραφικών περιορισμών στις ζώνες εγγραφής συχνά οδηγεί σε διάσπαση του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολική μονάδα, βάσει ακαδημαϊκών, κοινωνικών και εθνικών κριτηρίων (Maroy & Van Zenten, 2009).

Ο διαχωρισμός αυτός δημιουργεί στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, πληθυσμούς υψηλής ομοιογένειας ως προς την κοινωνική και την εθνική τους σύνθεση, ενισχύοντας οριζόντιους διαχωρισμούς εντός κοινωνικών ομάδων, όπως η προτίμηση «καλών» σχολείων σε λαϊκές περιοχές με λιγότερους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής. Παράλληλα, εδραιώνει κάθετους ταξικούς διαχωρισμούς ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα επιλογής «καλών» σχολείων με μεσοαστική σύνθεση, όπου επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή κοινωνική και εθνική ομοιογένεια (Van Zanten, 2003; Benito et al., 2014; Καλημερίδης, 2019).

Τα κουπόνια ως μηχανισμός σχολικής επιλογής

Η πολιτική των εκπαιδευτικών κουπονιών, ενταγμένη στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας, αποτελεί μια ακόμη διαδεδομένη πρακτική που συνδέεται με τη σχολική επιλογή. Σύμφωνα με τη νεοφιλελεύθερη προβληματική, τα κουπόνια προβάλλονται ως μια προοδευτική πολιτική που διευκολύνει την πρόσβαση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ποιοτική εκπαίδευση. Ωστόσο, τα δεδομένα αποκαλύπτουν μια διαφορετική πραγματικότητα: τα κουπόνια αξιοποιούνται κυρίως από τα μεσοαστικά στρώματα, εξυπηρετώντας οικογένειες που, ούτως ή άλλως, θα επέλεγαν ιδιωτική εκπαίδευση.

Αντί να μειώνουν τις ανισότητες, τα κουπόνια αναδιανέμουν δημόσια χρηματοδότηση εις βάρος των δημόσιων σχολείων, μοιράζοντας περιορισμένους πόρους σε ανταγωνιστική βάση εντός των λαϊκών στρωμάτων (Bruecker, 2017; Καλημερίδης, 2017β). Στις Η.Π.Α., για παράδειγμα, αποκαλύφθηκε ότι η κρατική χρηματοδότηση μέσω

κουπονιών συχνά καταλήγει σε πρώην τσάρτερ σχολεία, τα οποία, αφού απέτυχαν στις κρατικές αξιολογήσεις, μετατράπηκαν σε ιδιωτικά σχολεία, ώστε να εξασφαλίσουν νέα κρατική χρηματοδότηση μέσω του συστήματος κουπονιών (Singer, 2017).

Παράλληλα, αντί να μειώνουν το κόστος ανά μαθητή, τα κουπόνια συχνά αυξάνουν το συνολικό εκπαιδευτικό κόστος. Τα ιδιωτικά σχολεία, που επωφελούνται από τα κουπόνια, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, καθώς λειτουργούν με χαμηλότερα έξοδα, κυρίως μέσω μειωμένων αμοιβών εκπαιδευτικών, ενώ αξιοποιούν άτυπους μηχανισμούς αποκλεισμού μαθητών υψηλού κόστους, ακόμη και αν υποχρεούνται να τους δεχτούν μέσω κλήρωσης (Levin et al., 1997; Benveniste et al., 2003; Καλημερίδης, 2017β).

Η πολιτική αυτή δεν επηρεάζει μόνο τους μαθητές αλλά και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, εντείνοντας τις ανισότητες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εργασιακές συνθήκες εκπαιδευτικών

Η διαχειριστική αυτονομία συχνά συνοδεύεται από αναδιάρθρωση στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές περιλαμβάνουν ελαστικοποίηση, κατάργηση της μονιμότητας και περιορισμό της συνδικαλιστικής δράσης, αποδυναμώνοντας τον επαγγελματικό τους ρόλο (Hursh, 2013). Επιπλέον, προωθείται ανακατανομή πόρων και προσωπικού, από σχολεία εργατικών περιοχών σε αστικές ή μεσοαστικές ζώνες, εντείνοντας τις ανισότητες.

Μελέτες αναδεικνύουν δυσμενείς συνθήκες εργασίας στις βρετανικές ακαδημίες και τα αμερικανικά σχολεία τσάρτερ, όπως αυξημένο ωράριο, απασχόληση μη πιστοποιημένου προσωπικού, και υψηλά ποσοστά εναλλαγής διδακτικού προσωπικού (Hursh, 2017; Καλημερίδης, 2017α). Ανησυχία προκαλεί και η απουσία φυλετικής ποικιλομορφίας στο διδακτικό προσωπικό. Σύμφωνα με το Albert Shanker Institute (2015), τα σχολεία τσάρτερ εγγράφουν μαύρους μαθητές σε διπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία, ωστόσο η εξάπλωσή τους σε μητροπολιτικές περιοχές συνδέεται με μείωση του αριθμού μαύρων εκπαιδευτικών, εντείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες, και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (White, 2018).

Συμπεράσματα

Η ανάλυση έδειξε ότι η σχολική αυτονομία στην Ευρώπη, υπό το πρίσμα του νεοφιλελευθερισμού, ενίσχυσε την παρέμβαση του κεφαλαίου. Οι σχολικές αγορές μετέτρεψαν τη μόρφωση από δικαίωμα σε εμπορεύσιμο αγαθό, υπονομεύοντας εργασιακά δικαιώματα και οξύνοντας τις κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες.

Η εφαρμογή πολιτικών όπως η αξιολόγηση, τα κουπόνια και η γονεϊκή επιλογή ενέτεινε τις διακρίσεις, καθιστώντας την εκπαιδευτική επιτυχία προνόμιο κοινωνικής και οικονομικής θέσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εδραιώθηκαν, ως αποτέλεσμα ενός συστήματος που προωθεί διαφοροποιημένες μορφωτικές επιλογές. Οι μαθητές αξιολογούνται με κριτήρια που περιορίζουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, ενώ το περιεχόμενο της εκπαίδευσης διαμορφώνεται βάσει αγοραίων λογικών. Η έμφαση στον ανταγωνισμό και την αποδοτικότητα διόγκωσε τις πιέσεις για μαθητές και εκπαιδευτικούς, υποβαθμίζοντας τη δυναμική και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, η νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαιδευτική πολιτική, με επίκεντρο τη σχολική αυτονομία και τις αλληλεξαρτώμενες πολιτικές της, αντί να υλοποιήσει τις υποσχέσεις για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, διεύρυνε τις ανισότητες και περιόρισε τις δυνατότητες για ισότιμη πρόσβαση στη μόρφωση. Η ανάγκη για μια κριτική αναθεώρηση αυτών των πολιτικών, υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Η κριτική παιδαγωγική μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και την ηθική δέσμευση, συμβάλλοντας στην αποδόμηση της νεοφιλελεύθερης λογικής και την οικοδόμηση ενός μέλλοντος βασισμένου στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Albert Shanker Institute (2015). *The state of teacher diversity in American education*, http://www.shankerinstitute.org/resource/teacherdiversity (Access date: 16/1/24).

Apple, M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M. (2010). *Global crisis, social justice, and education*. New York: Routledge.

Apple, M., Ball, S., Gandin, L.A. (eds.)(2010). *The Routledge international handbook of sociology of education*. London: Routledge.

Armijo, L.E., Faucher, P. (2002). We have a consensus: Explaining political support for market reforms in Latin America, *Latin American Politics and Society, 44*, 1-40.

Au, W. (2020). *Άνισες βάσει σχεδίου: Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας*. Μτφρ. Μαλαματή Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

Ball, S.J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, *34*, 119–130.

Benito, R., Alegre, M.À., Gonzàlez, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: Discourses and practices in the city of Barcelona, *Journal of Education Policy, 29*, 397-420.

Benveniste, L., Carnoy, M., Rothstein, R.(2003). *All Else Equal: Are public and private schools different?* NewYork: Routledge.

Brown, W. (2017). *Η καταστροφή του δήμου: Η λαθραία επανάσταση του νεοφιλελευθερισμού*. Μτφρ. Σώτη Τριανταφύλλου. Αθήνα: Πατάκης.

Bruecker, E. (2017). *Assessing the fiscal impact of Wiscosin's statewide voucher program*. Boulder: National Education Policy Center, https://nepc.colorado.edu/publication/funding. (Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Chrysochou, T.P. (2018). *The impact of the economic crisis in Greece on the professional lives and teaching practices of primary school teachers: A critical pedagogy approach.* PhD Thesis, Anglia Ruskin University (https://aru.figshare.com/articles/thesis/The_impact_of_the_economic_crisis_in_Greece_on_the_professional_lives_and_teaching_practices_of_primary_school_teachers_A_critical_pedagogy_approach/23761638?file=42197301 with access date: 16/1/24).

Fontdevila, C., Verger, A., Zancajo, A. (2017). Taking advantage of catastrophes: Education privatization reforms in contexts of emergency, in Koinzer, T., Nikolai, R., Waldow, F. (eds.), *Private schools and school choice in compulsory education*. Wiesbaden: Springer.

Gewirtz, S. (2001). Rethinking social justice: A conceptual analysis, in Demaine, J. (ed.) *Sociology of Education Today*. London: Palgrave Macmillan.

Gewirtz, S., Ball, S., Bowe, R. (1996). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University press.

Gillborn, D. (1997). Young, black and failed by school: The market, education reform and black students, *International Journal of Inclusive Education* 1: 65 – 87.

Gounari, P., Grollios, G. (2012). Educational reform in Greece: Central concepts and a critique, *Journal of Pedagogy, 3*, 303-318.

Guardian, (2014). A*cademy chain under fire following revelation of payments made to bosses*. https://www.theguardian.com/education/2013/jul/20/education-school-academies-michael-gove (Access date: 16/1/24)

Hancock, L. (1999). *Women, public policy and the state*. Melbourne: Macmillan.

Henry, K.L. (2021). «The price of disaster»: The charter school authorization process in post-Katrina New Orleans, *Educational Policy, 35*, 235–258.

Hill, D. (ed.) (2009). *The rich world and the impoverishment of education: Diminishing democracy, equity and workers' rights*. New York: Routledge.

Hursh, D. (2017). The end of public schools? The corporate reform agenda to privatize education, *Policy Futures in Education, 15*, 389-399.

Jones, K. (2013). *Education and Europe: The politics of austerity*. London: Radicaled books.

Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York: Picador.

Krugman, P. (2012). *End this depression now*! New York and London: W.W Norton & Co.Company.

Le Grand, J. (2003). *Motivation, agency and public policy: Of knights and knaves, pawns and queens*. New York: Oxford University Press.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education, 34*, 131-141.

Levin, H., Driver, M., Cyrus, E. (1997). Costs of an educational voucher system, *Education Economics, 5*, 265–283.

Levin, M.H., Belfield, C. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence, *American Journal of Education, 111*, 548-563.

Maddison, A. (2008). Shares of the rich and the rest in the world economy: Income divergence between nations, 1820–2030, *Asian Economic Policy Review, 3*, 67-82. (https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1748-3131.2008.00090.x, με ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around «post-bureaucratic» models of regulation, *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39*, 71–84.

Maroy, C., Van Zenten, A. (2009). Regulation and competition among schools in six European localities *Sociologie du Travail, 51*, 67-79.

Miller, R., Liu, K. (2021). After the virus: Disaster capitalism, digital inequity, and transformative education for the future of schooling, *Education and Urban Society, 55*, 533-554.

Mittleman, J. (2018). A Downward spiral? Childhood suspension and the path to juvenile arrest, *Sociology of Education*, *91*, 183–204.

Musset, P. (2012). School choice and equity: Current policies in OECD countries and a literature review, *OECD Education Working Papers, 66*, https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en (Access date: 16/1/24)

Owens, J., McLanahan, S.S. (2020). Unpacking the drivers of racial disparities in school suspension and expulsion, *Social Forces, 98*, 1548–1577.

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation, *Journal of Education Policy, 24*, 149-162.

Parsons, C. (1999). *Education, exclusion and citizenship*. London: Routledge.

Read, J. (2013). Αντίσταση στο παρόν: Προς μια κριτική του νεοφιλελευθερισμού, *Εκτός Γραμμής, 32*.

Ritzer, G., Goodman, D. (2003). *Sociological theory*. Boston: MacGraw Hill.

Saltman, K.J. (2007). *Capitalizing on disaster: Tacking and breaking public schools*. New York: Routledge.

Simon, S. (2013). Special report: Class struggle – How charter schools get students they want, *Reuters.* https://www.reuters.com/article/world/special-report-class-struggle-how-charter-schools-get-students-they-want-idUSBRE91E0HJ/ (Access date: 16/1/24)

Singer, A. (2017). Vouchers «save» failing charter schools, *HuffPost*. https://www.huffpost.com/entry/vouchers-save-failing-charter-schools_b_59c8cfefe4b0f2df5e83afdb (Access date: 16/1/24)

Stuckler, D., Basu, S. (2013). *The body economic: Why austerity kills*. New York: Basic Books.

Šumonja, M. (2021). Neoliberalism is not dead – On political implications of Covid-19, *Capital & Class, 45*, 215–227.

The Education Hub (2023). *What are academy schools and what is «forced academisation?»*. https://educationhub.blog.gov.uk/2023/05/02/what-are-academy-schools-and-what-is-forced-academisation/ (Access date: 16/1/24)

Tsekeris, C., Zeri, P. (2020). Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κοροονοϊού, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 154*, 109-128.

Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education, *International Studies in Sociology of Education, 13*, 107–124.

Vasquez Heilig, J., Brewer, T.J., Williams, Y. (2019). Choice without inclusions? Comparing the intensity of racial segregation in charters and public schools at the local, state and national levels, *Education Sciences, 9*, 1–17.

West, A., Pennell, H. (1997). Educational reform and school choice in England and Wales, *Education Economics, 5*, 285-305.

West, A., Ylönen, A. (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: School choice, finance and governance, *Educational Studies, 36*, 1-12.

White, T. (2018). Teachers of color and urban charter schools: Race, school culture, and teacher turnover in the charter sector, *Journal of Transformative Leadership & Policy Studies, 7*, 35-50.

Whitty G. (2008). Twenty years of progress? English education policy 1988 to the present, *Educational Management, Administration and Leadership, 36*, 165-184.

Wolf, K.C., Kupchik, A. (2017). School suspensions and adverse experiences in adulthood, *Justice Quarterly*, *34*, 407-430.

Γρόλλιος, Γ. (2021). Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της. *Σελιδοδείκτης*. https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/21/%CE%B7-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%8D%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%83%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B1/#_ftn3 (Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (2015). Εισαγωγή, στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*, σελ. i-xix. https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Καλημερίδης, Γ. (2017α). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία, *Σελιδοδείκτης*. https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28/%CE%BA%CF%81%CE%AC%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B7-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5/(Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Καλημερίδης, Γ. (2017β). Σχολική αυτονομία, κουπόνια και οι άγνωστες ιστορίες του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού, *Σελιδοδείκτης.* https://selidodeiktis.edu.gr/2017/12/22/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%80%CF%8C%CE%BD%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BF%CE%B9-%CE%AC%CE%B3%CE%BD/(Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Καλημερίδης, Γ. (2019). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου, *Σελιδοδείκτης*. https://selidodeiktis.

edu.gr/2019/07/09/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%80%CE%B9%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE/(Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24).

Μαυρογιώργος, Γ. (2016). Ευρωπαϊκή Ένωση και η ελληνική εκπαίδευση (1990-2015), *Εκπαιδευτική Λέσχη*. https://www.e-lesxi.gr/%ce%b5%cf%85%cf%81%cf%89%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b5%ce%bd%cf%89%cf%83%ce%b7-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%b7-%ce%b5%ce%bb%ce%bb%ce%b7%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4/(Ημερομηνία πρόσβασης: 16/1/24)

Μπογιόπουλος, Ν. (2011). *«Είναι ο καπιταλισμός, ηλίθιε». Οι υπαίτιοι της κρίσης και το «χρέος» της ανατροπής τους: Μια ευγενική απάντηση στους πραιτωριανούς των μνημονίων*. Αθήνα: Λιβάνης.

Χάρβεϊ, Ν. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός: Ιστορία και παρόν*. Μτφρ. Αριάδνη Αλαβάνου. Αθήνα: Καστανιώτης.


προπομπός