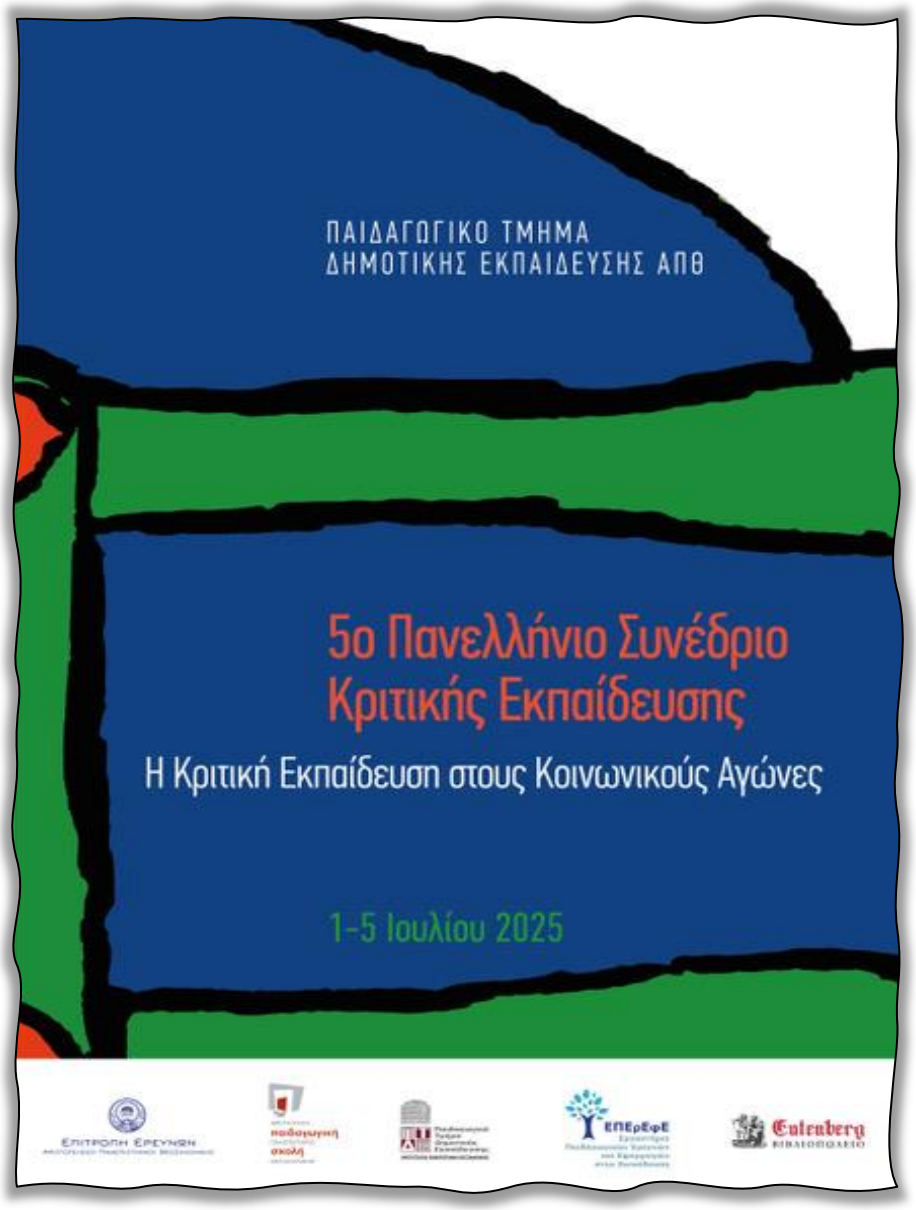
ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Επιμέλεια:

Τάσος Λιάμπας, Περικλής Παυλίδης, Κώστας Σκορδούλης



ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2026

ISBN: 978-960-243-761-2

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης

«Η Κριτική Εκπαίδευση στους κοινωνικούς αγώνες»

Επιμέλεια και πρόλογος: Τάσος Λιάμπας, Περικλής Παυλίδης, Κώστας Σκορδούλης

Συλλογή, έλεγχος και μορφοποίηση κειμένων: Ματίνα Γρόλλιου

Σελιδοποίηση και παραγωγή τόμου: Κατερίνα Τόκα

© 2026 ΠΤΔΕ -ΑΠΘ

Παιδαγωγική σχολή, Πύργος Παιδαγωγικής σχολής
Πανεπιστημιούπολη, Θεσσαλονίκη, 54124, https://eled.auth.gr

ISBN 978-960-243-761-2

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.

Πλήρης αναφορά

Λιάμπας. Τ., Παυλίδης, Π., Σκορδούλης, Κ. (2026). Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση στους κοινωνικούς αγώνες», σ.σ. ββ-γγ, http://www.eled.auth.gr/, ημερομηνία πρόσβασης.

Επιστημονική Επιτροπή

Συντονιστές: Τάσος Λιαμπας και Σκορδούλης Κώστας

Αϊδίνης Θανάσης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αλεξίου Βασίλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αλεξόπουλος Νίκος, ΠΤΔΕ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Γιώτη Λαμπρίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γκιόλμας Αριστοτέλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γουλής Δημήτρης Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γούναρη Παναγιώτα, Πανεπιστήμιο Μασαχουσέτης, Βοστώνη, ΗΠΑ
Γρόλλιος Γιώργος Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Δαφερμάκης Μανώλης, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Δεσλή Δέσποινα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζμας Αριστοτέλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ιωαννίδου Μάρθα Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κακάμπουρα Ρέα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καλογήρου Τζίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κανατσούλη Μένη, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καραγιάννη Γιώτα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κατσαρού Ελένη, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κατσιαμπούρα Γιάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κουγιουμουτζάκη Φωτεινή, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουτρουμάνος Γιώργος, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κουτσοκλένης Θανάσης, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κωστούλη Τριανταφυλλιά, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λαζαράκου Έλσα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Λενακάκης Αντώνης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Λιάμπας Τάσος, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μαλαφάντης Κώστας, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μπέτσας Γιάννης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπαμπάλης Θωμάς, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μπίμπου Ιωάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπονίδης Κυριάκος, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ντρενογιάννη Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαδημητρίου Έφη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πάτσιου Βίκυ, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Παυλίδης Περικλής, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πολίτης Τάκης, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σούνογλου Μαρίνα, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Στεφανίδου Κωνσταντίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Τσάφος Βασίλης, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Τσιούμης Κώστας, Τμήμα Φ.Π., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσιμπουκλή Άννα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Τσώλη Νάντια, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Χαραβιτσίδης Πέτρος, ΤΕΑΠΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Χαραλάμπους Δημήτρης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χριστοδούλου Μιχάλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χρονάκη Άννα, Π.Τ.Π.Ε., Παν. Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Συντονιστής: Κάσκαρης Γιάννης

Αγγελοπούλου Καλυψώ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Γρόλλιου Ματίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Καθάρειος Βασίλης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κοντόσταυλου Ειρήνη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Λασπίδου Αλίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λιβιεράτου Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μητσιάλη Αλεξάνδρα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νικολούδης Δημήτρης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νομικού Χριστίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ξεφτέρη Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μαρία Παρασκευοπούλου, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παυλίδου Έφη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χριστίνα Ποιμενίδου, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πριμεράκης Γιώργος, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σαββίδου Ιωάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σπηλιοπούλου Δάφνη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τόκα Κατερίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματούλα Τσαπατσάρη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηθεοδωρίδου Μαίρη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χριστοδούλου Άντρη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χρυσοχού Πωλίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η Κριτική εκπαίδευση στους κοινωνικούς αγώνες

Τάσος Λιάμπας, Περικλής Παυλίδης, Κώστας Σκορδούλης.....12

Ο θεσμός της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο ως εισήγηση κατά τη διερεύνηση και αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μαθητών/τριών

Αναστασίου Ουρανία & Συμεού Λοΐζος.....19

Κριτική Εκπαίδευση και φύλο: κοινωνιογλωσσική προσέγγιση στάσεων και αντιλήψεων Ελληνίδων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο. Έρευνα σε εξέλιξη

Αγγελοπούλου Νικολέτα-Καλυψώ & Κατσιαμπούρα Γιάννα.....39

Η διδασκαλία της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, ως αναβάθμιση του ρόλου τους στην ελληνική κοινωνία

Βαρδακώστας Γεώργιος & Γκιόλμας Αριστοτέλης.....61

Η εκπαίδευση ως χειραφετητική πράξη: Κριτικός στοχασμός και μετασχηματίζουσα μάθηση στην ταινία Good Will Hunting

Γιώτη Λαμπρίνα, Ευθυμιάδου Ευτέρπη & Ιωαννίδου Δήμητρα.....77

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κριτική εκπαίδευση

Γρόλλιος Γιώργος.....99

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η παρουσίασή τους ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αποδείξεις και Επιπτώσεις

Γρόλλιου Μαλαματή.....119

Ο θεατρικός διάλογος ως «ποιητική πράξη». Η μετάβαση από την ατομική σφαίρα στη συλλογική συνείδηση

Δημάκη-Ζώρα Μαρία & Καραντζούλη Αιμιλία.....132

Συντονιστικό Νηπιαγωγών: ένας πολυεπίπεδος αγώνας χειραφέτησης

Ζάχου Δ. Ελένη.....151

Στάσεις αμφισβήτησης της νεωτερικής τεχνοεπιστήμης: Παραδείγματα λουδιτών και νεο-λουδιτών

Καθάρειος Βασίλης & Κατσιαμπούρα Γιάννα.....172

Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή: Μνήμες και αναστοχασμοί

Καλαντζή-Αζίζι Αναστασία.....190

Συνάντηση του ψυχογεωγραφικού καλλιτεχνικού κινήματος με το κριτικό παράδειγμα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Καλή Άννα-Μαρία & Τσεβρένη Ίριδα.....205

Λουκία Πιστικίδου - Δρόσου: Εφαρμόζοντας τις αρχές του Σχολείου Εργασίας σε παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση

Καραβαγγέλης Ι. Χρήστος.....223

Αμφισβητώντας τα Έμφυλα Στερεότυπα στις Φυσικές Επιστήμες: Η Κριτική Παιδαγωγική ως Εργαλείο Μετασχηματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Καραγιαννίδου Ελίνα & Γκιόλμας Αριστοτέλης.....232

“Η κοινότητα των παικτών” μέσα στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων και η παιδαγωγική αξιοποίησή της

Καραντζούλη Αιμιλία, Χατζηθεοδοσίου Δημήτρης & Δημάκη-Ζώρα Μαρία.....242

Το άγχος στα Μαθηματικά στους Ενήλικους Εκπαιδευόμενους: Κριτικές Προσεγγίσεις

Κατσίδου Μαρία & Γιώτη Λαμπρίνα.....261

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας σε μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς

Κοντόσταυλου Ειρήνη Ζωή & Σκορδούλης Κώστας.....282

Τα «χρυσά βατόμουρα» της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: όψεις επιθετικότητας σε φάσεις μετάβασης

Κοτσιφάκος Δημήτριος.....302

Η πρόταση για το μοντέλο του "αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου" για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: εμπόδια και αγκυλώσεις στο υφιστάμενο νεοφιλελεύθερο θεσμικό πλαίσιο

Κοτσιφάκος Δημήτριος.....319

Επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό λόγο: Μια κριτική ανάλυση λόγου

Κουτσιμπέλη Όλγα.....340

Επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών και κριτική εκπαίδευση: Από την κριτική παιδαγωγική του Freire στην κριτική παιδαγωγική του Giroux

Κουτσιμπέλη Όλγα.....365

Η συνεισφορά της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης στην Ψυχολογία και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ψυχολόγου στην σχολική πραγματικότητα

Λαϊνάς Σωτήρης & Σουρλατζή Κατερίνα.....375

Τα σύγχρονα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σχέση τους με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

Μακρή Αγορίτσα.....398

Ο ρόλος των κοινοτικών σχολείων στην ανάπτυξη πολυγλωσσικών ταυτοτήτων των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Μαλιγκούδη Χριστίνα, Αρβανιτάκη Αποστολία & Σαμαρά Γιαννούλα.....426

Το εκπαιδευτικό κίνημα ενάντια στην αξιολόγηση

Μαριόλης Δημήτρης.....448

Παρουσίαση του βιβλίου του Δ. Μαριόλη με τίτλο: Ο Ιέραξ είναι εδώ. Επιθεωρητές και αξιολόγηση στο σχολείο της εθνικοφροσύνης 1949-1974 (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2024)

Μαριόλης Δημήτρης.....467

Διερεύνηση των ειδών και των μορφών αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο Γλωσσικό Μάθημα κατά την διδασκαλία των κειμενικών ειδών και οι τρόποι έκφρασής της

Μάρκου Δήμητρα & Εμμανουηλίδου Χριστίνα.....484

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής υπό το πρίσμα του έργου του Paulo Freire

Μπαμπάλης Θωμάς.....501

Η αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών σε τηλεοπτικά κείμενα: Μια κριτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Παναγάκη Νικολέττα.....514

Αφηγήσεις δασκάλων στα χρόνια... της αξιολόγησης

Πανταζή Ειρήνη.....535

Κριτική ανάλυση εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παπαδημητρίου Έφη & Σιαμ Μαρία.....544

Πηγές πρόσληψης του Σοσιαλιστικού Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου

Παπαστεφανάκη Ελευθερία.....564

Κριτική Συναισθηματική Ψηφιακή Εκπαίδευση: Μια Νέα Παιδαγωγική Πρόταση για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα

Παπουτσή Χαρά & Σκορδούλης Κώστας.....579

Σχολική συμπερίληψη και κοινωνική αλλαγή: Διερεύνηση στάσεων και αναπαραστάσεων προσφύγων-γονέων για το σχολείο και την κοινωνία υποδοχής

Πατσιούδη Αγάθη.....598

Η επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στον Μεσοπόλεμο: Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας

Παυλίδου Έφη.....616

Κριτική Παιδαγωγική και critical design: Συγκριτική ανάλυση για μια δημοκρατική εκπαίδευση

Πεχλιβανίδου Σοφία.....636

Παρουσίαση του βιβλίου του Δ. Πολυχρονιάδη με τίτλο: «για ν' ανέβουν ένα σκαλοπάτι» - Ελληνική Εκπαίδευση 1949 – 1963, Μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – Κοινωνικές και Ιδεολογικές Αντιδράσεις (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2024)

Πολυχρονιάδης Δημήτριος.....654

Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία της Ελλάδας

Πουλπούλογλου Νικόλαος & Μαύρου Κατερίνα.....659

Παρουσίαση του βιβλίου του Χ. Ρέππα με τίτλο: Διαφωτισμός και Επανάσταση. Η ριζοσπαστική ιδεολογία της Ελληνικής Νομαρχίας (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2021)

Ρέππας Χρήστος.....680

Αξιολόγηση, πειθάρχηση και καταστολή, η περίοδος 2020-2025

Ρέππας Χρήστος.....688

Σπέρνοντας Αξίες, Θερίζοντας Παιδεία: Η Δύναμη της Παιδαγωγικής Σχέσης

Ρίννη Ιωάννα, Γοδέβενου Ελένη & Σιόλια Μαρία Ελένη.....708

Δουλεύουμε με τη φύση ή εναντίον της,-Αναδυόμενες παιδαγωγικές μέσα από ένα σχολικό κήπο του σήμερα

Σγατζός Αριστείδης.....729

Εκπαιδευτικοί και εργαλεία παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης: Θετικές αντιλήψεις με επιφυλάξεις, περιορισμένη υιοθέτηση

Σίσκος Δημήτρης & Ντρενογιάννη Ελένη.....740

Κυρίαρχη ιδεολογία στη σχολική ιστορία από τη χούντα μέχρι σήμερα: περιοδολογήσεις των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της περιόδου 1967-2025 σε σχέση με τα περιεχόμενά τους για τον 20ό αιώνα

Σκυθιώτης Πέτρος.....763

Η βιωμένη εμπειρία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: βιογραφικές αφηγήσεις

Σούνογλου Μαρίνα & Λυτσιούση Στυλιανή.....783

Η δυναμική της φρεϊριανής σχολικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά και κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα: Η περίπτωση του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Ξάνθης

Σταθουλίδου Εύη.....801

Γυναίκες εκπαιδευτικοί την περίοδο του εμφυλίου

Τζήκας Χρήστος.....816

Ξανθίππη Βακαρέλλη - Καλαντζή και Λουκία Πιστικίδου- Δρόσου: Η ζωή, ο εκπαιδευτικός και ο αντιστασιακός αγώνας δύο διδασκαλισσών"

Τζήκας Χρήστος.....834

Πολυγλωσσία και εκπαίδευση στην πομακόφωνη μειονότητα της ορεινής Θράκης: Η οπτική των παιδιών

Τοπ Χασιμπέ & Γιαννακού Αρετούσα.....852

Ρευστός σεξισμός σε αντισεξιστικές καμπάνιες της ελληνικής δημόσιας σφαίρας:

Από την κριτική ανάλυση στην εκπαιδευτική αξιοποίηση

Τσάμη Βάσια.....873

Ξανθίππη Βακαρέλλη – Κλαντζή: Διδάσκοντας ανάγνωση σε παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση

Τσιώλης Σωτήρης.....895

Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή – Λουκία Πιστικίδου-Δρόσου: Από την προσφυγιά στην πολιτική και την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών

Τσιώλης Σωτήρης.....907

Η έννοια της ενσυναίσθησης στο έργο του Paulo Freire

Τσώλη Κωνσταντίνα, Λαζαράκου Ελισάβετ, Τσιμπουκλή Άννα & Αλεξόπουλος Νικόλαος.....911

Διαχείριση κοινωνικών κρίσεων στη σχολική κοινότητα:

Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου στο κέντρο της Αθήνας

Χαραβιτσίδης Πέτρος & Χαλβατζή Ιωάννα.....929

Εντάσσοντας τον Φρέιρε στη δυναμική και κριτική διαπραγμάτευση της εκπαίδευσης ενηλίκων Ρομά στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης

Χατζηνικολάου Άγγελος.....948

«Μετασχηματίζουσα μάθηση» και αναπηρικό κίνημα

Χατζηπέτρου Ανθή.....991

Φυσική και σχολικό εργαστήριο: αμφισβήτηση και διερεύνηση

ή συναίνεση και κοινωνική αποδοχή;

Χριστοπούλου Βασιλική.....1007

Η Κριτική εκπαίδευση στους κοινωνικούς αγώνες

Τάσος Λιάμπας, Περικλής Παυλίδης, Κώστας Σκορδούλης

Στα πρακτικά του 5ουΠανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής εκπαίδευσης, κριτικοί παιδαγωγοί, μέσα από τα έργα τους, αποτυπώνουν τόσο τις θεωρητικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτικές αναζητήσεις του Κινήματος της Κριτικής εκπαίδευσης όσο και τη συσσωρευμένη θεωρητική του γνώση. Μια γνώση η οποία τροφοδοτεί τη ριζοσπαστική-απελευθερωτική τους πράξη που στην αντιστροφή της εμπλουτίζει τη θεωρία τους. Στον τόμο των πρακτικών περιλαμβάνονται εργασίες κριτικών παιδαγωγών οι οποίες παρουσιάζουν ένα μεγάλο θεματικό εύρος με μελέτες, παρεμβάσεις ή και δράσεις που αλληλοπεριχωρούνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως η εκπαίδευση, η σχολική μονάδα, ο μαθητικός πληθυσμός, οι εκπαιδευτικοί, η παιδαγωγική σχέση, η κοινότητα του σχολείου, η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου, η αυθεντία/εξουσία του εκπαιδευτικού, το εκπαιδευτικό κίνημα, η ιεραρχική και από τα πάνω αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς, οι αγώνες για ένα δωρεάν, δημόσιο, δίκαιο, ισότιμο και δημοκρατικό σχολείο, οι μαχητικές αγωνίστριες εκπαιδευτικοί κι οι μαθητές με αναπηρίες, η διδασκαλία, η κριτική και απελευθερωτική παιδαγωγική θεωρία, η επιστημολογία της σχολικής γνώσης και πράξης, η οργάνωση, οι πόροι και οι υποδομές της λειτουργίας του σχολείο.

Στο πλαίσιο της θεωρίας και πράξης της Κριτικής εκπαίδευσης, οι κριτικοί παιδαγωγοί αναπτύσσουν έναν Λόγο κριτικής και δυνατότητας, αντάμα με τις παιδαγωγικές πρακτικές που συνδέουν, τη θεωρία με την πράξη, το «καθαρό» με το εφαρμοσμένο, *«την ανάγνωση της λέξης και του κόσμου»* (Freire,2009: 108). Το έργο τους εμπνέει και κινητοποιεί λαό και μαθητές/τριες, γιατί έχει ως προμετωπίδα τη συλλογική υπεράσπιση του σχολείου ως δημόσιου και κοινωνικού αγαθού. Σκοπός τους είναι η βελτίωση των δημιουργικών και κριτικών ικανοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τους, καθώς και η διαμόρφωση εκείνων των κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικών,

οικονομικών και εκπαιδευτικών συνθηκών, ώστε οι μαθητές/τριες να διαπαιδαγωγούνται ως δημοκρατικοί, ενεργοί πολίτες που παρεμβαίνουν και δρουν ατομικά και συλλογικά μετασχηματίζοντας την κοινωνία. Στον αγώνα τους διακρίνονται από κριτική συνείδηση, ηθικό σθένος και μορφωμένη ελπίδα προσβλέποντας αμφότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε μια κοινωνία αλληλεγγύης, ισότητας και δικαιοσύνης.

Δεδομένου ότι για τους κριτικούς παιδαγωγούς η εκπαίδευση είναι πολιτική και επομένως, είναι μη ουδέτερη, με τη θεωρία, την ατομική και κοινωνική παρέμβαση, τη δράση και το παιδαγωγικό τους έργο διαμορφώνουν και συγκροτούν στην πράξη την αντίσταση στην κοινωνική λειτουργία του καπιταλιστικού σχολείου. Καθώς, η Κριτική παιδαγωγική και εκπαίδευση ως ηθική και πολιτική πρακτική τούς προσφέρει τη γνώση, δημιουργεί την έμπνευση και καθοδηγεί την αντίστασή τους με σκοπό ένα σχολείο που υπερβαίνει την πλάνη του αντικειμενισμού και την κατεστημένη αντίληψη περί της ουδετερότητάς του. Οπλίζει την αντίστασή τους στη δημόσια παιδαγωγική που ασκεί ο σχολικός μηχανισμός, καθώς ποικιλότροπα αμφισβητούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών, τη συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά και τη νομιμοποίηση των συγκεκριμένων λειτουργιών που ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος προβάλλει ως αυτονόητο και κοινωνικά αποδεκτό σχολικό αποτέλεσμα.

Έτσι, η Κριτική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μια τεχνική πρακτική αναπαράγοντας την παραδοσιακή αντίληψη του θετικιστικού εμπειρισμού, αλλά συνιστά την ηθική και πολιτική πράξη, που καθιστά ρεαλιστική πραγματικότητα τη μάθηση, η οποία δεν αφορά απλά την επεξεργασία της προσλαμβανόμενης πληροφορίας ως επεξηγηματικής κατανόησης, αλλά τη διερευνητική και πλαισιοθετημένη διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης, ως μέρος του ευρύτερου κοινωνικού αγώνα για δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε βιώσιμη έννοια παιδαγωγικής και αντίστασης οφείλει να

επεξηγεί τόσο το πώς η γνώση, οι αξίες, οι επιθυμίες και οι κοινωνικές σχέσεις είναι συνυφασμένες πάντοτε με τις σχέσεις εξουσίας όσο και το πώς η κριτική κατανόηση μπορεί να αξιοποιηθεί, παιδαγωγικά και πολιτικά από τους μαθητές, προκειμένου να εμβαθύνουν στις αρχές της πολιτικής και οικονομικής δημοκρατίας. Στην παρούσα νεοφιλελεύθερη κοινωνικοπολιτισμική και οικονομική συγκυρία, η μεγαλύτερη πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, είναι να προσφέρουν τις συνθήκες στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν πώς η γνώση συνδέεται με τη δύναμη για αυτοπροσδιορισμό, κοινωνική χειραφέτηση, καθώς και για ατομική και κοινωνική παρέμβαση και δράση. Βασικό ζητούμενο σε αυτή την πρόκληση είναι να αναπτύξουν οι μαθητές/ήτριες τις ικανότητες, δεξιότητες, τη γνώση και την αυθεντία. Να οικοδομήσουν τις αξίες που είναι αναγκαίες, ώστε να γίνουν ικανοί/ές να θέτουν ερωτήματα και να εργάζονται πάνω στο τι σημαίνει να ζει κανείς σε μια ουσιαστική δημοκρατία. Να αναγνωρίζουν τις αντιδημοκρατικές μορφές εξουσίας και να αγωνίζονται ενάντια στις βαθιά ριζωμένες αδικίες, που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία και έναν κόσμο θεμελιωμένο σε συστημικές, οικονομικές, φυλετικές και έμφυλες ανισότητες (Giroux, 2024: 115-116).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν έμπρακτα τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του σχολείου με τα γραφειοκρατικά του πλάνα, τους ποικίλους δείκτες αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας, τις ανταγωνιστικές εξετάσεις, την προτυποποίηση, την κανονιστική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τα συστήματα ιεραρχικής λογοδοσίας εκπαιδευτικών, της ιεραρχικής και από τα πάνω αξιολόγησής τους, τις πλατφόρμες κατάταξης σχολείων, όπως και τον κομφορμισμό και συντηρητισμό των διδακτικών πακέτων με την κρατική διδακτική που τα διέπει. Οι κριτικοί παιδαγωγοί εργάζονται με μορφωμένη ελπίδα και όραμα για ένα σχολείο *«(…) που πάει μπροστά, που δεν φοβάται να ριψοκινδυνέψει, που απορρίπτει τη στασιμότητα. (…) ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή. Δεν είναι ένα σχολείο που σιωπά και παραιτείται»* (Freire, 2009: 157-158). Είναι το σχολείο κοινότητα μάθησης που διαπαιδαγωγεί μαθητές και μαθήτριες

για μια κοινωνία αλληλεγγύης, ισότητας, δικαιοσύνης και δημοκρατίας και, που, με το όραμά του κινητοποιεί και εμπνέει λαό και μαθητές, τους μορφώνει και τους εκπαιδεύει για δημοκρατική κοινωνική αλλαγή.

"Όμως, πρόκειται για ένα εγχείρημα που λαμβάνει χώρα στη δυστοπική εποχή της επέλασης του νεοφιλελευθερισμού. Σ' ένα ιδεολογικό, κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο που εδραιώθηκε την τελευταία εξαετία από τη δεξιά διακυβέρνηση της χώρας. Εντός του οποίου εξελίσσεται μια νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική επίθεση διαρκείας που ποτέ προηγουμένως δεν γνώρισε ο τόπος, καθώς:

Εμπορευματοποιούνται τα δημόσια και κοινωνικά αγαθά.

Ευνοείται η ιδιοποίηση του δημόσιου πλούτου από τα ιδιωτικά επιχειρηματικά συμφέροντα και παράλληλα, στηρίζεται και διευκολύνεται ποικιλότροπα η κερδοφορία του ιδιωτικού κεφαλαίου.

Συμπιέζεται η μισθολογική δαπάνη της μισθωτής εργασίας και διευκολύνεται η ανασφάλιστη εργασία.

Περικόπτονται οι δημόσιες κοινωνικές δαπάνες και υποχρηματοδοτείται το κράτος πρόνοιας.

Συντηρείται η υπερφορολόγηση των εισοδημάτων των εργαζομένων και η αβάσταχτη ακρίβεια των βασικών αγαθών, των υπηρεσιών και της μίσθωσης στέγης, μέσων απαραίτητων για μια αξιοπρεπή διαβίωση.

Μεγεθύνονται οι κοινωνικές ανισότητες και η ανεργία.

Φτωχοποιούνται περαιτέρω οι εκμεταλλευόμενες και καταπιεζόμενες κοινωνικές τάξεις και τα κοινωνικά στρώματα, μετατρέποντας πολλούς συνανθρώπους μας σε κοινωνικά αποκλεισμένες και απόβλητες υπάρξεις.

Παράλληλα, η δεξιά διακυβέρνηση με τις πολιτικές της αναδιαρθρώνει μαζί με την οικονομία και την κοινωνία, ταυτόχρονα, και την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

Καταργείται ο καθολικός δημόσιος χαρακτήρας της και επιβάλλεται η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων.

Αυστηροποιούνται τα κανονιστικά μέτρα για τη διάρκεια φοίτησης φοιτητών/τριών και ενδυναμώνονται άλλα με σκοπό την άσκηση πειθαρχικού ελέγχου.

Προωθείται η εμπορευματοποίηση και η επιχειρηματικοποίηση του πανεπιστημίου.

Αντίστοιχα, στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Πλήττεται ο δημόσιος χαρακτήρας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ενισχύεται η πολυτυπία της, επιπλέον με την ίδρυση ημι-δημόσιων σχολείων ΣΔΙΤ (Ωνάσεια σχολεία).

Καθιερώνονται νέες εξεταστικές διαδικασίες και πλατφόρμες αξιολόγησης σχολείων από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές και επισημοποιούνται οι συγκρίσεις και ιεραρχήσεις σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών (PISA, ενδοσχολικές εξετάσεις με τράπεζα θεμάτων, Eduquality), ανοίγοντας τον δρόμο για τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς των μαθητών (ως καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών).

Συντηρητικοποιείται η διδακτική διαδικασία, καθώς επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς μια ιεραρχική και από τα πάνω αξιολόγηση, πειθαρχική ελεγκτική – εποπτική και τιμωρητική, που καταστρατηγεί την επιστημοσύνη τους, την επαγγελματική τους ταυτότητα και την παιδαγωγική τους αυτονομία.

Ενισχύεται ο ασκούμενος γραφειοκρατικός έλεγχος στους εκπαιδευτικούς δια της ιεραρχικής και από τα πάνω αξιολόγησής τους με την αξιολόγηση-μέτρηση τόσο της επιτέλεσης των υπαλληλικών/υπηρεσιακών τους καθηκόντων όσο και της παιδαγωγικής-διδακτικής τους ικανότητας. Για τον σκοπό αυτό προσδιορίζονται, αλλά και ενισχύονται σχετικές αρμοδιότητες διευθυντών και σχολικών συμβούλων, συνεισφέροντας στη συμμόρφωση όσων αντιστέκονται τόσο στην αξιολόγηση, στην υποταγή και στον φόβο απέναντι στην τιμωρία όσο

και στην εφαρμοζόμενη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση/πολιτική στην εκπαίδευση, π.χ. εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγησή τους παραπέμπονται στα νέα πειθαρχικά με την ποινή οριστικής απόλυσης, ή εκπαιδευτικός διώκεται πειθαρχικά, γιατί οργάνωσε σε εξωσχολική καλλιτεχνική δραστηριότητα παράσταση με μαθητές για τον πόλεμο στην Παλαιστίνη. Χωρίς να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την αξιολόγηση το κάνουν περισσότερο για να διαφυλάξουν τη θέση τους ή το εργασιακό τους μέλλον, παρά για να λάβουν την ανατροφοδότηση που έχουν τόσο ανάγκη για τη βελτίωση τους έργου τους.

Διασπάται η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς δημιουργούνται μια σειρά μικρο-εξουσίες που κατανέμονται μεταξύ τους, π.χ. για θέσεις υποδιευθυντή, μέντορα κλπ., διαμορφώνοντας έτσι μια σχολική κουλτούρα τεχνητής συναδελφικότητας και κατακερματισμού (Hargreaves, 1995; Day, 2003). Καταργείται συνάμα, οποιαδήποτε δυνατότητα να λειτουργήσει το σχολείο συνεργατικά ως κοινότητα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί γίνονται ερευνητές του έργου τους και όλοι οι συνάδελφοι αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Ο απώτερος σκοπός της νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης/πολιτικής για την εκπαίδευση είναι να επιτευχθεί η αλλαγή του χαρακτήρα του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η επιχειρηματικοποίηση του και η μετατροπή του σχολείου σε εμπόρευμα ξεκινά από την εξατομίκευση του βιώματος της αξιολόγησης του/της καθενός /μιάς εκπαιδευτικού, από την κάμψη της αντίστασης του συλλογικού τους σώματος, και από τον περιορισμό της «κοινωνιολογικής τους φαντασίας» (Λιάμπας, 2025: 263).

Όμως, τα κείμενα του παρόντος τόμου φανερώνουν πώς η Κριτική παιδαγωγική και εκπαίδευση ως ηθική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική θεωρία και πράξη μπορεί να αποτελέσει ένα διαρκές ριζοσπαστικό και απελευθερωτικό εγχείρημα

για τη σχολική πράξη εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Μπορεί να συμβάλλει τόσο στην καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης, των ηθικών ιδανικών, της μορφωμένης ελπίδας, του πολιτικού θάρρους όσο και στην ανάπτυξη της δυνατότητας για τον κοινωνικό, πολιτικό, μορφωτικό αγώνα αμφότερων με σκοπό τη διαφύλαξη και ανάπτυξη του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και με όραμα τον δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Λιάμπας, Τ. (2025). Η κοινωνιολογική φαντασία ως έννοια-κλειδί για την κατανόηση της σχέσης Κριτικής Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικής. Στα πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου συνεδρίου Κριτικής εκπαίδευσης «*Η Κριτική εκπαίδευση στον 21ο αι.: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ*», ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, 15-17/12/2023, (σσ. 259-264). https://eled.auth.gr/about/conference-proceedings/

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Giroux, H. (2024). *Για την Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Hargreaves, A.,(1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: ένας στόχος αλλαγής. Στο M. Fullan & M. Hargreaves (Επ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 329-365.

Ο θεσμός της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο ως εισήγηση κατά τη διερεύνηση και αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας μαθητών/τριών

Αναστασίου Ουρανία
Υπ. Διδάκτωρ Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
oa192258@students.euc.ac.cy

Συμεού Λοΐζος
Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων- Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
l.symeou@euc.ac.cy

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, όπως αυτή εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο διερεύνησης και αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας των μαθητών/τριών πριν τη μετάβασή τους στη Δημοτική Εκπαίδευση. Η έρευνα στην οποία αναφέρεται η εργασία βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία και αξιοποιεί ημιδομημένες ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με μέλη διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (νηπιαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές/τριες, εργοθεραπευτές/τριες) και Συμβούλους Εκπαίδευσης, καθώς και «Αξιολογικές Εκθέσεις-Γνωματεύσεις» μαθητών/τριών που εκδόθηκαν από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι η επαναφοίτηση αποτελεί πιθανή εισήγηση κατά την αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας, με τους λόγους να σχετίζονται με χαρακτηριστικά που αφορούν το/την μαθητή/τρια, το οικογενειακό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας προβληματισμούς σχετικά με τον τρόπο που η εν λόγω εκπαιδευτική πρακτική ανταποκρίνεται στη μαθητική ετερογένεια.

Abstract
This study investigates the role of kindergarten retention as implemented within the Greek educational system, in the context of assessing and evaluating students' school readiness prior to their transition to primary education. The research is based on a qualitative methodology and employs semi-structured individual and group interviews with members of interdisciplinary teams from the Centers for Interdisciplinary Assessment, Counseling and Support (KEDASY), including kindergarten teachers, psychologists, social workers, speech and language therapists, and occupational therapists, as well as Education Counselors. Additionally, evaluation reports of students issued by KEDASY were analyzed. Data was processed through thematic and content analysis. Findings indicate that kindergarten retention is a possible recommendation during the evaluation of school readiness, with the reasons being linked to

characteristics concerning the student, the family environment, and the educational system, highlighting critical considerations regarding how this educational practice responds to student diversity.

Εισαγωγή

Η πρακτική της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο αποτελεί θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, με διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο, τον σκοπό και τα κριτήρια εφαρμογής της (Valbuena et al. 2021). Στην Ευρώπη, εφαρμόζεται στην πλειονότητα των χωρών, ιδίως στις οποίες η Προσχολική Εκπαίδευση έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Eurydice 2019).

Η διεθνής έρευνα αναδεικνύει αντικρουόμενα ευρήματα ως προς τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα της επαναφοίτησης στην προσχολική ηλικία. Ορισμένες μελέτες τεκμηριώνουν ότι η πρακτική αυτή δεν οδηγεί σε ουσιαστικά μαθησιακά ή αναπτυξιακά οφέλη για τους περισσότερους μαθητές/τριες (Fortner & Jenkins 2018, Goos et al. 2021), ενώ άλλες υπογραμμίζουν την απουσία σταθερών εμπειρικών τεκμηρίων σχετικά με την αποτελεσματικότητά της και τονίζουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της στο πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Vandecandelaere et al. 2015, Robertson 2021).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου της πρακτικής της επαναφοίτησης μαθητών/τριών στο Νηπιαγωγείο, όπως αυτή εφαρμόζεται και νοηματοδοτείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στη σχέση της με την έννοια της σχολικής ετοιμότητας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σχολική ετοιμότητα αποτελεί σύγχρονη έννοια που συνδέεται άμεσα με την Προσχολική Εκπαίδευση και τη μετάβαση των μαθητών/τριών στο Δημοτικό σχολείο. Δεν υφίσταται ενιαίο θεωρητικό ή πρακτικό πλαίσιο ορισμού της, καθώς η νοηματοδότησή της διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές παραδοχές που επικρατούν. Η σχολική ετοιμότητα λειτουργεί ως κριτήριο για τη μετάβαση από την Προσχολική στη Δημοτική Εκπαίδευση, με ενδεχόμενη την επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Σε διεθνές επίπεδο,

υποστηρίζεται ότι για να θεωρηθεί ένα παιδί έτοιμο για το σχολείο, θα πρέπει να έχει επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο ανάπτυξης στους επιμέρους τομείς και να διαθέτει κίνητρο για μάθηση (Key Data 2025).

Στην παρούσα εργασία, η σχολική ετοιμότητα προσεγγίζεται κριτικά, μέσα από το συνδυασμό του θεωρητικού πλαισίου της Ενιαίας Εκπαίδευσης και της μεταμοντέρνας/μεταδομιστικής προσέγγισης. Ως έννοια, νοείται κοινωνικά κατασκευασμένη και διαρκώς μεταβαλλόμενη, καθοριζόμενη από τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Η κατανόησή της προϋποθέτει εξατομικευμένη νοηματοδότηση, ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή/τρια και τις ευκαιρίες που του/της προσφέρει το σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, το επίκεντρο μετατοπίζεται στην «ετοιμότητα του σχολείου» να προσαρμόζει τις παιδαγωγικές του πρακτικές στη μαθητική ετερογένεια (Tomlinson 2014). Όπως σημειώνουν οι Bingham και Whitebread (2012, σ. 6), «κάθε παιδί είναι πάντα έτοιμο να μάθει», εφόσον το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες που ενισχύουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων.

Ο όρος Ενιαία Εκπαίδευση, όπως υιοθετείται στην παρούσα εργασία ως μετάφραση του διεθνούς όρου «Inclusive Education», αποδίδει πληρέστερα το παιδαγωγικό και φιλοσοφικό πλαίσιο που προάγει την καθολική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, χωρίς διαχωρισμούς ή αποκλεισμούς, και αναδεικνύει τον ρόλο του λόγου στη διαμόρφωση κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων (Φτιάκα 2010).

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας και υιοθετεί μια ερμηνευτική προσέγγιση, στη βάση της παραδοχής ότι η όποια προσπάθεια κατανόησης της πραγματικότητας απεικονίζει τον κόσμο ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη οντότητα, σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη, που διαμορφώνεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το ιστορικό συγκείμενο (Flick 2014). Η γλώσσα νοείται ως ενεργό μέσο παραγωγής νοήματος, καθώς αντανακλά τις σχέσεις και τις συνθήκες που συγκροτούν την κοινωνική

πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εστιάζει στην κατανόηση που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες για το υπό μελέτη φαινόμενο, στο πώς νοηματοδοτούν τη δράση τους, πώς την ερμηνεύουν και πώς τη συνδέουν με το θεσμικό και νομικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσονται. Η διερεύνηση του φαινομένου εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής προσέγγισης του Bourdieu (1977), σύμφωνα με την οποία η ανάλυση των κοινωνικών πρακτικών εστιάζει στα νοήματα που τα άτομα αποδίδουν στις δράσεις τους και στις δομημένες συνθήκες που διαμορφώνουν τις επιλογές και τις περιγραφές τους.

Το πλαίσιο της έρευνας

Σύμφωνα με το Π.Δ. 79/2017 (άρθρο 6, παρ. 7), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επανάληψη φοίτησης στο Νηπιαγωγείο για ένα επιπλέον έτος μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, εφόσον υπάρχει «γνωμάτευση» από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.), δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ή σχετική βεβαίωση από Σύμβουλο Εκπαίδευσης ότι «ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες για να φοιτήσει στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου».

Ωστόσο, η νομοθεσία δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια που τεκμηριώνουν τους λόγους αυτής της εισήγησης, ούτε τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η «σοβαρότητά» τους, αφήνοντας σημαντικό περιθώριο ερμηνευτικής ευχέρειας στους αξιολογικούς φορείς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2022) δεν περιλαμβάνει αναφορά στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας και στην πρακτική της επαναφοίτησης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ερευνητική διερεύνηση του ζητήματος στο ελληνικό πλαίσιο.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, όπως νοηματοδοτείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία αξιολόγησης και όπως αποτυπώνεται στις «Αξιολογικές Εκθέσεις- Γνωματεύσεις» μαθητών/τριών.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο ρόλος της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο;
1. Για ποιους λόγους προτείνεται η πρακτική της επανάληψης φοίτησης;
2. Ποιες εναλλακτικές πρακτικές θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με γνώμονα τη μαθητική ετερογένεια, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία;

Συλλογή Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας διδακτορικής μελέτης που υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου–Μαΐου 2023. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) από εννέα (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.) της Αττικής, της ηπειρωτικής και της νησιωτικής Ελλάδας, καθώς και Σύμβουλοι Εκπαίδευσης (Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης). Οι συμμετέχοντες/ουσες περιλάμβαναν 20 νηπιαγωγούς, 13 ψυχολόγους, 8 κοινωνικούς λειτουργούς, 7 εργοθεραπεύτριες, 5 λογοθεραπεύτριες και 7 Συμβούλους Εκπαίδευσης.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιδιώχθηκε η συνεργασία με Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. από διαφορετικά γεωγραφικά μέρη της Ελλάδας, αποστέλλοντας αίτημα συμμετοχής στην πλειονότητα των φορέων της χώρας. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν όσοι φορείς ανταποκρίθηκαν θετικά, γεγονός που εξασφάλισε ποικιλία δεδομένων με σκοπό την εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου.

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών μεθόδων. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μέλη Ε.Ε.Π., ομαδικές συνεντεύξεις με διεπιστημονικές ομάδες των Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., καθώς και συνεντεύξεις με Συμβούλους Εκπαίδευσης (Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης). Επιπλέον, αναλύθηκαν διακόσιες (200) «Αξιολογικές Εκθέσεις–Γνωματεύσεις» μαθητών/τριών που αξιολογήθηκαν από τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. με αίτημα τη διερεύνηση της σχολικής τους ετοιμότητας πριν τη μετάβασή τους στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Κύρος και Αξιοπιστία των δεδομένων

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός μεθόδων και πηγών συλλογής δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα του ερευνητικού σχεδιασμού, των μεθόδων και της διαδικασίας συλλογής δεδομένων στο σύνολό τους. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η πρακτική της «αποτίμησης ομοτίμων» (Tsiolis 2015), στο πλαίσιο της οποίας τα προκαταρκτικά ευρήματα συζητήθηκαν με ερευνητές ομότιμου γνωστικού αντικειμένου, με σκοπό την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ερμηνευτικής διαδικασίας.

Ζητήματα ηθικής και ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) με αριθμό πρωτοκόλλου 154721/Δ3–14/12/2022. Οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν αναλυτικά για το σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας και συμμετείχαν εθελοντικά και ανώνυμα, υπογράφοντας έντυπο συγκατάθεσης. Για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας, κάθε συμμετοχή κωδικοποιήθηκε με τρόπο που να επιτρέπει την αναγνώριση της ειδικότητας και της γεωγραφικής περιοχής του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μόνο από την ερευνήτρια. Η επιλογή και κωδικοποίηση των «Αξιολογικών Εκθέσεων–Γνωματεύσεων» πραγματοποιήθηκε από τα ίδια τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ., σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Ανάλυση Δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μεταγραφή όλων των συνεντεύξεων και αρχική επεξεργασία των «Αξιολογικών Εκθέσεων–Γνωματεύσεων». Σε πρώτο στάδιο, αναλύθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις και τα έγγραφα των «Αξιολογικών Εκθέσεων-Γνωματεύσεων», προκειμένου να διαμορφωθεί μια αρχική κατανόηση των βασικών θεμάτων και μοτίβων που αναδύονταν από τα δεδομένα. Σε δεύτερο στάδιο, πραγματοποιήθηκαν οι ομαδικές συνεντεύξεις, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την περαιτέρω εμβάθυνση των θεμάτων και τη διερεύνηση της συνοχής και συνέπειας των ερμηνειών που

είχαν διαμορφωθεί στο προηγούμενο στάδιο ανάλυσης. Για τις ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση, σύμφωνα με το μοντέλο των Braun και Clarke (2006), Παράλληλα, οι «Αξιολογικές Εκθέσεις–Γνωματεύσεις» αναλύθηκαν με βάση τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου (Tsiolis 2015· Schreier 2014).

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ο ρόλος της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο παρουσιάζει πολυεπίπεδο χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με διαφορετικές διαστάσεις της σχολικής και αναπτυξιακής πορείας των μαθητών/τριών.

Η επαναφοίτηση προτείνεται κυρίως σε περιπτώσεις όπου η βασική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο είναι ελλιπής και οι μαθητές/τριες δεν έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες Προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους.

Ψ2Α2: «Μία παράμετρος είναι η ελλιπής φοίτηση…»

Κατά την περίοδο της επαναφοίτησης, ο επιπλέον χρόνος θεωρείται κρίσιμος για την ενίσχυση δεξιοτήτων στους επιμέρους τομείς ανάπτυξης. Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, η πρακτική αυτή προτείνεται όταν οι μαθητές/τριες δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ελληνική γλώσσα, καθώς σε αυτές τις περιπτώσεις εκτιμάται ότι μελλοντικά θα παρουσιάσουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, η χρονική περίοδος της επανάληψης φοίτησης στο Νηπιαγωγείο λειτουργεί ως χρονικό περιθώριο για εξατομικευμένη υποστήριξη μέσω του Τμήματος Ένταξης ή της Παράλληλης Στήριξης, σε περιπτώσεις όπου η ανάγκη δεν είχε εντοπιστεί έγκαιρα, δεν είχε υλοποιηθεί ή δεν είχε ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια της βασικής φοίτησης. Ακόμα, η επαναφοίτηση επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να διαθέσει χρόνο για έναρξη ή συνέχιση θεραπειών (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχολογική υποστήριξη) εκτός σχολικού πλαισίου, όταν κρίνονται απαραίτητες για την ολόπλευρη ενδυνάμωση πριν τη μετάβαση στη Δημοτική Εκπαίδευση.

> *ΕΛΑΑ1: «…Θα σου μιλήσω για τον γλωσσικό τομέα. Πολλές φορές εισηγούμαστε επαναφοίτηση, ενώ μπορεί το παιδί να είναι γνωστικά καλό, για να του δώσουμε το χρόνο να εξελιχθεί στο λόγο του και με κάποιες θεραπείες που θα κάνει εκτός.»*

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ότι η εισήγηση επαναφοίτησης συνδέεται με μια ευρύτερη αντίληψη μαθητικής ομοιομορφίας ως προς τις ικανότητες και τον ρυθμό μάθησης, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να ανταποκριθούν στους προσδοκώμενους στόχους του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού και να συμβαδίζουν με τον μέσο όρο των δυνατοτήτων του μαθητικού συνόλου.

> *ΚΛΧ: «Ναι, γιατί αν είναι αρκετά πίσω στο λόγο και μεταβούν στο Δημοτικό θα είναι πολύ μεγάλη η ψαλίδα, που λέμε, θα είναι πολύ μεγάλη η διαφορά με το μέσο όρο της τάξης, δηλαδή θα μείνουν πολύ πίσω.»*
>
> *ΕΜ: «…Όταν ένα νήπιο είναι πολύ πίσω, αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να παραμείνει άλλη μια χρονιά για να μπορέσει να φτάσει στο επίπεδο των υπόλοιπων παιδιών….»*

Οι λόγοι για τους οποίους εφαρμόζεται η πρακτική της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, όπως προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και τις «Αξιολογικές Εκθέσεις–Γνωματεύσεις», συνδέονται πρωτίστως με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, τα οποία αναδεικνύουν την ανάγκη επαναφοίτησης. Συμπληρωματικά, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον, όπως η γλωσσική και πολιτισμική προέλευση ή το επίπεδο γονικής υποστήριξης, καθώς εκτιμάται ότι επηρεάζουν την ετοιμότητα της οικογένειας να συμβάλει ουσιαστικά στη μετάβαση του/της μαθητή/τρια στο Δημοτικό σχολείο.

> *ΕΑΑ6: Υπάρχουν και παράγοντες που αφορούν την οικογένεια και λειτουργούν συμπληρωματικά στην εισήγηση. Δηλαδή, αν ένα παιδί έχει χαμηλό μαθησιακό προφίλ, και παράλληλα προέρχεται από δίγλωσσο περιβάλλον που δεν μιλά την ελληνική γλώσσα, ή δεν στέκεται υποστηρικτικά, τότε είναι πιθανό να εισηγηθούμε επαναφοίτηση, γιατί φαίνεται ότι το*

> *περιβάλλον δεν θα μπορέσει να συμβάλλει στο να μεταβεί το παιδί επιτυχώς στο Δημοτικό.*

Επιπλέον, υπάρχουν παράγοντες που αφορούν δομικούς περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι συνεκτιμώνται κατά τη διαδικασία λήψης της εισήγησης, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η επαναφοίτηση τεκμηριώνεται.

> *ΕΑΑ1: Είναι μια ευκαιρία για όσα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες, ώστε να είναι πιο έτοιμα στο Δημοτικό και να ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητηθεί. Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού είναι απαιτητικό.*
>
> *ΈΑ1: «Έχουν αυξηθεί οι απαιτήσεις του συστήματος. Οπότε ένα παιδί με κάποιες δυσκολίες είναι πιο πιθανό να πάρει επαναφοίτηση. Δηλαδή είναι αθροιστικό το ζήτημα. Δηλαδή, ένα παιδί χωρίς δυσκολίες δεν θα πάρει επαναφοίτηση. Απλά, αν έχει δυσκολίες, η επαναφοίτηση, λόγω των απαιτήσεων, είναι ακόμα πιο πιθανή.»*
>
> *ΕΘ1: «Όσο είναι έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα, την χρειαζόμαστε (επαναφοίτηση) και επειδή στην Ελλάδα δεν αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα με ταχείς ρυθμούς, νομίζω ότι θα τη χρειαζόμαστε για πολλά χρόνια ακόμα.»*

Επισημαίνεται η απουσία πρώιμης παρέμβασης και η έλλειψη θεραπευτικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο, καθώς και η περιορισμένη δημόσια παροχή σε θεραπείες εκτός του σχολικού πλαισίου, γεγονός που καθιστά την επαναφοίτηση ένα έμμεσο μέσο υποστήριξης.

> *ΕΑΑ2: «Η επαναφοίτηση προτείνεται και σε παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να κάνουν εκτός θεραπείες. Μόνο στο ειδικό σχολείο γίνονται θεραπείες…»*

Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρονται ακόμη στην αδυναμία του Δημοτικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη μαθητική ετερογένεια, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής προσέγγισης όσο και δομών. Αυτό

αφορά, μεταξύ άλλων, μαθητές/τριες που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης ή γλωσσικές δεξιότητες, για τους/τις οποίους/ες εκτιμάται ότι το Δημοτικό σχολείο δεν διαθέτει τις κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης.

> *Ψ1Α2: «Χθες αξιολόγησα ένα παιδί, το οποίο για να πάει στην πρώτη Δημοτικού χρειάζεται παράλληλη, είναι λειτουργικός αυτισμός, αλλά την πάνα δεν την έχει βγάλει ακόμα. Έχει πολλά ατυχήματα. Και λες τι θα του δώσω. Ε.Β.Π. (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό) ή Παράλληλη Στήριξη; Και αν του δώσω Ε.Β.Π. και δεν πάει το Ε.Β.Π.; Τι θα κάνει το παιδί;»*

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι δεν διαθέτουν Τμήμα Ένταξης όλα τα Δημοτικά σχολεία, με αποτέλεσμα η παροχή υποστήριξης να εξαρτάται από τη δυνατότητα μετεγγραφής του/της μαθητή/τριας σε σχολείο που διαθέτει. Αντίστοιχα, η Παράλληλη Στήριξη δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη, καθώς παρέχεται μόνο όταν υπάρχει σχετική γνωμοδότηση από Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.

Απόσπασμα ομαδικής συνέντευξης:

> *ΛΑΑ1: «Αν το παιδί είναι χαμηλό στο λεξιλόγιο πως να πάει στο Δημοτικό;»*
>
> *ΨΑΑ2: «Θα μπορούσε να πάει, αλλά να έχει μια ανάλογη υποστήριξη.»*
>
> *ΛΑΑ2: «Ναι, αλλά δεν ξέρεις αν θα την έχει.. Αν θα έρθει η Παράλληλη..»*
>
> *ΨΑΑ2: «Άρα, πάλι έχει να κάνει με το σύστημα, και όχι με το παιδί που δεν μπορεί να πάει.»*
>
> *ΕΑΑ3: «Είναι πάντως και μια τακτική για να είναι τα παιδιά περισσότερο έτοιμα στο Δημοτικό….»*

Ακόμα, αναφέρεται ως πρόσθετη παράμετρος ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα, ο οποίος επηρεάζει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων να οργανώνουν προγράμματα μάθησης προσαρμοσμένα στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών.

ΛΔΑ1: «Όταν η τάξη έχει και 25 παιδιά, πώς η εκπαιδευτικός να ασχοληθεί με ένα παιδί;»

Παράλληλα, η επαναφοίτηση νοηματοδοτείται ως μηχανισμός γεφύρωσης μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, λειτουργώντας ως πρακτική ομαλής μετάβασης. Όπως επισημαίνουν τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., πρόκειται για μια πρακτική που συμβάλλει στην πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών στη μάθηση σε μαθητές/τριες που εμφανίζουν σχετικές ενδείξεις ήδη από το Νηπιαγωγείο.

ΛΑΑ2: Ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες είναι καλύτερα να επαναφοιτήσει στο Νηπιαγωγείο, να προετοιμαστεί καλύτερα για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο Δημοτικό. Γιατί αν πάει με δυσκολίες στο Δημοτικό είτε θα γίνει όλο και πιο δύσκολο είτε θα χρειαστεί να κάνει επαναφοίτηση στο Δημοτικό που τότε προκύπτουν κοινωνικά ζητήματα και δεν το θέλουμε. Βέβαια και επαναφοίτηση να κάνει στο Νηπιαγωγείο, δεν σημαίνει ότι θα πάει τέλεια στο Δημοτικό, αλλά θα πάει με λιγότερες δυσκολίες που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδό του.

Στα ευρήματα της έρευνας ως προς τους παράγοντες εισήγησης επαναφοίτησης σε μαθητές/τριες που κρίνεται ότι χρειάζεται, αναφέρεται η ύπαρξη ενός «χάσματος» μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου, όπως το περιγράφουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη διαδικασία αξιολόγησης. Το χάσμα αυτό συνδέεται με πολλαπλές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι οποίες επηρεάζουν τη μετάβαση των μαθητών/τριών και λαμβάνονται υπόψη στην εισήγηση της διεπιστημονικής ομάδας του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

ΛΑΑ1: Ναι! Ακριβώς! Έχει πολύ μεγάλη διαφορά το πλαίσιο του Δημοτικού με το πλαίσιο του Νηπιαγωγείου και αυξάνουν απότομα και οι απαιτήσεις και το πρόγραμμα.

ΜΔΚ2: «Ούτως η άλλως οι απαιτήσεις του Δημοτικού αυξάνονται πολύ απότομα, κυρίως σε γνωστικό επίπεδο, οπότε αν ένα παιδί δεν έχει κατακτήσει κάποια βασικά πράγματα,

> *πώς θα μπορέσει να προχωρήσει χωρίς να προκύψουν περαιτέρω δυσκολίες;»*

Επισημαίνεται ότι οι δύο βαθμίδες διαφέρουν σημαντικά ως προς το σχολικό περιβάλλον. Τα δημοτικά σχολεία είναι συνήθως μεγαλύτερα σε μέγεθος, με περισσότερους χώρους και αίθουσες, και σπάνια συστεγάζονται με τα νηπιαγωγεία. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες βιώνουν μια αισθητή αλλαγή στο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο φοίτησης κατά τη μετάβαση (Dockett & Einarsdóttir 2016). Η διαφοροποίηση αφορά και τον εξοπλισμό, καθώς τα Νηπιαγωγεία διαθέτουν χαμηλά τραπέζια και μικρές καρέκλες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενώ στα Δημοτικά χρησιμοποιούνται μεγαλύτερα θρανία που καλύπτουν το εύρος των ηλικιών μέχρι την ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

> *ΨΜ: «… Σε σχολεία που έχω δουλέψει εγώ στο εξωτερικό, τα Δημοτικά μοιάζουν αρκετά με το Νηπιαγωγείο ακόμα και στο χώρο. Εδώ, στο Νηπιαγωγείο έχουμε τα ωραία χρώματα, τα μικρά επιπλάκια, και ξαφνικά πάμε στα μεγάλα θρανία … είναι πολύ διαφορετικό το κλίμα. Οπότε, θεωρώ ότι αν υπάρχει μία απόκλιση, το παιδί στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί σε ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να αντιμετωπίσει μεγαλύτερες δυσκολίες. Επομένως, μιλώντας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η πρακτική της επαναφοίτησης χρειάζεται.»*

Όπως αναφέρεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, εξίσου σημαντική είναι η διαφορά της παιδαγωγικής προσέγγισης μεταξύ των δύο βαθμίδων. Στο Νηπιαγωγείο, η μάθηση προσεγγίζεται ολιστικά, ενώ στο Δημοτικό η διδασκαλία οργανώνεται γύρω από διακριτά γνωστικά αντικείμενα.

> *ΜΔΑ2: «Βέβαια, έχει και ένα χάσμα το Νηπιαγωγείο από το Δημοτικό. Δηλαδή, το Νηπιαγωγείο εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και τα περισσότερα θέματα προσεγγίζονται παιγνιωδώς. Στο Δημοτικό, από την πρώτη τάξη, το παιδί κάθεται για 1.5 ώρα στο θρανίο και πρέπει να παρακολουθήσει κιόλας, και να γράφει ταυτόχρονα. Οπότε και σαφέστατα,*

θεωρώ πολύ ορθά λαμβάνουμε υπόψη και το τι γίνεται στην πρώτη Δημοτικού. Δεν μπορείς να μην το λάβεις υπόψη σου, το πώς λειτουργεί η πρώτη Δημοτικού.»

Στο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε οργανωμένη διδασκαλία μεγαλύτερης διάρκειας, η οποία απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες, όπως, συμμετοχή, κατανόηση οδηγιών, αντιγραφή από τον πίνακα. Επιπλέον, το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει εκτενέστερη σχολική ύλη, γεγονός που αυξάνει τις απαιτήσεις προσαρμογής.

ΛΑΑ1: «…Το Δημοτικό είναι ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον από το Νηπιαγωγείο. Η ύλη προχωράει, το παιδί κάθεται στην καρέκλα του, αντιγράφει από τον πίνακα, πρέπει να θυμάται τι είπε η δασκάλα, να πάει στο σπίτι του να κάνει τα μαθήματά του….»

Οι διαφοροποιήσεις αυτές διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο πλαίσιο μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, το οποίο, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας στην εισήγηση της επαναφοίτησης.

ΕΜ: «Σίγουρα είναι πολυπαραγοντικό το θέμα. Δεν είναι μόνο οι εγγενείς δυσκολίες των παιδιών είναι και το σύστημα πιο απαιτητικό και όχι τόσο φιλικό θα έλεγα σε μαθητές που δυσκολεύονται. Οπότε εμείς, που αξιολογούμε, προτιμούμε να αφήσουμε ένα παιδί στο Νηπιαγωγείο, παρά να δυσκολευτεί στο Δημοτικό και να αναγκαστεί να επαναφοιτήσει στο Δημοτικό, που εκεί δημιουργούνται περισσότερα ζητήματα. Και το εξηγούμε αυτό και στους γονείς οι οποίοι βιώνουν ως αποτυχία την επαναφοίτηση, αλλά είναι καλύτερο να κάνουν στο Νηπιαγωγείο παρά στο Δημοτικό.»

Σε ερώτημα σχετικά με τις εναλλακτικές πρακτικές έναντι της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν μια σειρά προτάσεων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους/τις μαθητές/τριες, πέραν των περιπτώσεων ελλιπούς φοίτησης. Οι προτάσεις αυτές αναδεικνύουν

την ανάγκη ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα μπορεί να ανταποκρίνεται κατάλληλα στη μαθητική ετερογένεια.

> *ΕΡΑΑ3: «Εγώ θεωρώ ότι φτάσαμε σε αυτό το θεσμό γιατί δεν υπάρχει η πρώιμη παρέμβαση. Αν υπήρχε η πρώιμη παρέμβαση, νομίζω δεν θα φτάναμε να σκεφτούμε την επαναφοίτηση.»*
>
> *ΛΑΑ2: «Με το υπάρχον σύστημα, είναι δύσκολο. Θεωρώ ότι κάτι πρέπει να αλλάξει στο σύστημα ώστε αυτά τα παιδιά να μπορούν να πάνε στο Δημοτικό, με κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας. Αυτό δημιουργεί μια εξοικείωση και με την διαφορετικότητα. Δεν γίνεται να έχουν τόσα πολλά παιδιά Παράλληλη Στήριξη. Θα πρέπει όλο το σύστημα να προσαρμοστεί.»*

Προτάθηκε η παροχή θεραπευτικών προγραμμάτων (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία) εντός του γενικού σχολείου ή σε δημόσιες δομές, με δωρεάν πρόσβαση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που χρειάζονται υποστήριξη. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες τόνισαν την ανάγκη για προσαρμογή και μεγαλύτερη ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, με διαφοροποίηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες δυνατότητες των μαθητών/τριών.

> *ΕΡΘ: «Θα εισηγούμουν την εισαγωγή ειδικοτήτων και στα γενικά σχολεία. Να γίνεται παρέμβαση και στο γενικό, όχι μόνο στο ειδικό. Γιατί υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται μια μικρή υποστήριξη, δεν χρειάζονται ούτε επαναφοίτηση, ούτε να υποβάλλουμε τους γονείς στη διαδικασία να απευθύνονται σε ιδιωτικά κέντρα. Αυτοί είναι σημαντικοί παράγοντες που εισηγούμαστε την επαναφοίτηση. Επιπλέον, να υπήρχε και η πρώιμη παρέμβαση. Δηλαδή, τι πρέπει να κάνουμε για να είναι έτοιμο… όχι να παρεμβαίνουμε εκ των υστέρων.»*

Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία «μεταβατικής τάξης» ή «τάξης προετοιμασίας» μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, για παιδιά που χρειάζονται περισσότερο χρόνο προσαρμογής στο νέο μαθησιακό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν επίσης την ανάγκη ύπαρξης επιπλέον εκπαιδευτικού ανά τάξη με υποστηρικτικό ρόλο, καθώς και εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε κάθε σχολική μονάδα, εφόσον δεν είναι εφικτό να υπάρχει σε κάθε τάξη.

> *ΕΘ1: «Θα έλεγα μια τάξη προετοιμασίας, όπως έχουμε στα ειδικά σχολεία. Δεν καταλαβαίνω γιατί δεν υπάρχει και στα γενικά σχολεία, για όσους μαθητές το χρειάζονται.»*

Σε επίπεδο υποστηρικτικών δομών, προτείνεται η διεύρυνση της λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης, ώστε να μπορούν να παρέχουν εντατικό υποστηρικτικό πρόγραμμα στους/στις μαθητές/τριες που το χρειάζονται. Παράλληλα, τονίζεται ότι τόσο τα Τμήματα Ένταξης όσο και η Παράλληλη Στήριξη θα πρέπει να είναι προσβάσιμα χωρίς την προϋπόθεση γνωμάτευσης από αρμόδιο φορέα. Η απεμπλοκή της υποστήριξης από τη διαδικασία διάγνωσης δεν αφορά μόνο την αποφυγή καθυστερήσεων, αλλά και τη μετάβαση προς ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα ως αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης ποικιλομορφίας, ενισχύοντας την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Tomlinson 2014).

> *ΨΘ: «Θα έπρεπε να υπάρχει πιο εντατική στήριξη μέσα στο σχολείο. Δηλαδή το Τμήμα Ένταξης να μην ήταν επιλογή, και σίγουρα όχι για 2 ώρες της εβδομάδας. Να ήταν μια σταθερή και εντατική υποστήριξη μέσα στο σχολείο. Ή και να υπάρχει μια προβαθμίδα, κάτι που έχουν τα ειδικά σχολεία. Το να υπάρχει μια προ βαθμίδα, ώστε τα παιδιά να μην μπαίνουν στην λογική ότι επαναλαμβάνω κάτι, αλλά κάνω κάτι πρόσθετο που θα με βοηθήσει να πάω παρακάτω. Σίγουρα όμως θα πρέπει να ξαναδούμε τις απαιτήσεις που έχει το Δημοτικό, οι οποίες όσο προχωράνε τα παιδιά διογκώνονται. Αυτό θα πρέπει να το ξαναδούμε.»*

Τέλος, οι συμμετέχοντες/ουσες υπογραμμίζουν τη σημασία ενός μικρότερου αριθμού μαθητών/τριών ανά τάξη, ώστε να καθίσταται εφικτή η ουσιαστική εξατομίκευση της διδασκαλίας και η παροχή υποστήριξης που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες κάθε μαθητή/τρια.

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι η ανάλυση των διακοσίων (200) «Αξιολογικών Εκθέσεων–Γνωματεύσεων» μαθητών/τριών που αξιολογήθηκαν από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. ως προς τη σχολική τους ετοιμότητα ανέδειξε ότι σε εκατόν είκοσι μία (121) περιπτώσεις (60,5%) διατυπώθηκε εισήγηση επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο. Όλες οι περιπτώσεις επαναφοίτησης αφορούσαν μαθητές/τριες με ιατρική διάγνωση. Οι υπόλοιπες εισηγήσεις αφορούσαν μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο, με ή χωρίς υποστηρικτικές παρεμβάσεις, ή εγγραφή σε ειδικό σχολείο. Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι η επαναφοίτηση συνιστά πιθανή και συχνή πρακτική στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας.

> *ΕΑΑ2: «…..τα περισσότερα παιδιά που είναι στο φάσμα παίρνουν επαναφοίτηση και τα επαναξετάζουμε πριν το Δημοτικό για να δούμε μήπως χρειαστεί να πάνε σε ειδικό σχολείο.»*

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη στενή και λειτουργική σύνδεση της έννοιας της σχολικής ετοιμότητας με την πρακτική της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, η αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας νοηματοδοτείται και εφαρμόζεται ως στιγμιαία πράξη πιστοποίησης της ετοιμότητας των μαθητών/τριών για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό σχολείο, καθιστώντας την επαναφοίτηση μία από τις εισηγήσεις των διεπιστημονικών ομάδων των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Δεδομένου ότι η αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικό προς τη σχολική μονάδα φορέα του Υπουργείου Παιδείας, η ετοιμότητα διαμορφώνεται ως θεσμικό πλαίσιο αναφοράς, συγκροτώντας ένα σύνολο κριτηρίων και παραμέτρων που

καθορίζουν τη διαδικασία διερεύνησης και, τελικά, τη λήψη της εισήγησης για μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο ή για επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο.

Η πρακτική της επαναφοίτησης προτείνεται για λόγους που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, καθώς, σύμφωνα με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία ενίσχυσης της αναπτυξιακής και μαθησιακής τους πορείας. Ωστόσο, επισημαίνονται δομικοί περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίοι, στο πλαίσιο λήψης εισήγησης, λαμβάνονται υπόψη. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η επαναφοίτηση λειτουργεί και ως αντισταθμιστικός μηχανισμός θεσμικών αδυναμιών ως προς τη μαθητική ετερογένεια.

Τα ευρήματα της έρευνας, τόσο από τις συνεντεύξεις με τα μέλη των διεπιστημονικών ομάδων όσο και από τις «Αξιολογικές Εκθέσεις- Γνωματεύσεις» των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., αναδεικνύουν ότι μαθητές/τριες με διάγνωση λαμβάνουν εισήγηση επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο. Σε συνάρτηση με τους παράγοντες που τεκμηριώνουν την εφαρμογή της πρακτικής αυτής, οι οποίοι αφορούν κυρίως ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και, σε δεύτερο επίπεδο, δομικούς περιορισμούς, διαφαίνεται η ανεπαρκής προσαρμοστικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη συγκρότησή του στη βάση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και την ενσωμάτωσή της ως θεμελιώδους αρχής της εκπαιδευτικής πράξης. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ετοιμότητα, ως έννοια και ως θεσμός αξιολόγησης, νοηματοδοτείται μέσα από ένα περιορισμένο σύνολο κριτηρίων, τα οποία, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, συντηρούν το επιστημονικό χάσμα μεταξύ Νηπιαγωγείου και Δημοτικού και ταυτόχρονα αναπαράγουν μια οριοθετημένη εκδοχή της μετάβασης.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα δεν συμπεριλήφθηκαν αιτήματα αξιολόγησης της σχολικής ετοιμότητας ή ενδεχόμενης επαναφοίτησης που διεκπεραιώθηκαν από τους/τις Συμβούλους Γενικής Εκπαίδευσης. Ο αποκλεισμός αυτός κρίθηκε απαραίτητος,

καθώς το σχετικό έγγραφο έχει διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει μόνο τα στοιχεία του/της μαθητή/τριας και την τελική κρίση του/της Συμβούλου.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα δεν επιδιώκει να εξαντλήσει το υπό μελέτη φαινόμενο, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα είναι σύνθετη και διαρκώς μεταβαλλόμενη, γεγονός που αφήνει ανοιχτά περιθώρια περαιτέρω διερεύνησης. Μια προτεινόμενη κατεύθυνση για μελλοντική μελέτη αφορά το πώς νοηματοδοτούν οι γονείς και κηδεμόνες τον ρόλο της επαναφοίτησης στο Νηπιαγωγείο, προσφέροντας μια διαφορετική οπτική στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bingham, S., & Whitebread, D. (2012), *School Readiness: A Critical Review of Perspectives and Evidence*. (Διαθέσιμο στο: https://scholar.google.com, πρόσβαση: 8/11/2025).

Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101.

Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2016), Continuity and change as children start school. In *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research* (pp. 133-150). Cham: Springer International Publishing.

European Commission (2019), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2025), *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2025: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Flick, U. (ed.) (2014), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.

Fortner, C. K., Jenkins, J. M. (2018), Is delayed school entry harmful for children with disabilities? *Early Childhood Research Quarterly*, 44: 170–180.

Goos, M., Pipa, J., Peixoto, F. (2021), Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*,*34*, 100401.

Robertson, R. M. (2021), *To Retain or Not Retain: A Review of Literature Related to Kindergarten Retention*. Online Submission.

Schreier, M. (2014), Qualitative content analysis, στο Flick, U. (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, 170–183.

Tomlinson, C. A. (2014), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.

Tsiolis, G. (2015), Analysis of qualitative data: Dilemmas, possibilities, procedures, στο Kallinikaki, T. (ed.), *Research Methodology in Social Sciences and Education. Contribution to Epistemological Theory and Research Practice*. Athens: Pedio, 473–498.

Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., Gil, M. (2021), Effects of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451.

Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., Van Damme, J. (2015), Effects of kindergarten retention for at-risk children's mathematics development. *Research Papers in Education*, 30(3), 305-326.

Φτιάκα, Ε. (2010), *Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κριτική Εκπαίδευση και φύλο: κοινωνιογλωσσική προσέγγιση στάσεων και αντιλήψεων Ελληνίδων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο. Έρευνα σε εξέλιξη

Νικολέτα-Καλυψώ Αγγελοπούλου
Υποψήφια διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
naggelop@primedu.uoa.gr

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
katsiaioan@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Οι έμφυλες ανισότητες αποτελούν ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο με άμεσες επιπτώσεις στην ποιότητα της ζωής των ατόμων που τις υφίστανται. Παρόλο που προϋπάρχουν των καπιταλιστικών κοινωνιών, τόσο το καπιταλιστικό σύστημα όσο και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές του επιδιώκουν τη διατήρηση και διαιώνισή τους με στόχο τη μεγιστοποίηση του κέρδους. Στον αντίποδα, η κριτική εκπαίδευση οραματίζεται μία κοινωνία ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, και αντιλαμβάνεται τα σχολεία ως δομές που μπορούν να λειτουργήσουν ως τόποι αντίστασης απέναντι στις κυρίαρχες ιδεολογίες και συμφέροντα και τους/τις εκπαιδευτικούς ως αναμορφωτές διανοούμενους οι οποίοι μέσω της δράσης και κριτικής τους στάσης μπορούν να συμβάλλουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.
Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τη θεωρία της κριτικής εκπαίδευσης και του κριτικού φεμινισμού, στόχο έχει τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των Ελληνίδων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) του Ν. Αττικής ως προς το φύλο.

Abstract
Gender inequalities are a long-standing social phenomenon with direct implications for the quality of life of those who experience them. Although they predate capitalist societies, both the capitalist system and neoliberal policies seek to maintain and perpetuate them in order to maximize profits. In contrast, critical education envisions a society of equality and social justice, and sees schools as structures that can function as places of resistance to dominant ideologies and interests, and teachers as transformative intellectuals who, through their actions and critical stance, can contribute to social transformation.
Taking critical education theory and critical feminism as its point of reference, this study aims to investigate the attitudes and perceptions of Greek primary school teachers in the Attica region about gender.

Εισαγωγή

Παρά τις κατακτήσεις του φεμινιστικού κινήματος, οι έμφυλες ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται και να αναπαράγονται εντός του καπιταλιστικού συστήματος, το οποίο επιδιώκει την διαιώνισή τους καθώς συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση και συσσώρευση του κέρδους. Από την άλλη, το σχολείο, ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης, αποτελεί τόπο διαμόρφωσης και παγίωσης των αντιλήψεων των μαθητών και των μαθητριών τόσο λόγω του χρόνου που δαπανούν σε αυτό όσο και λόγω της επίδρασης των εκπαιδευτικών οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα για αυτούς/ες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των Ελληνίδων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) ως προς το φύλο. Στο πλαίσιο αυτό, η έμφυλη ισότητα εξετάζεται μέσα από το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης η οποία περιλαμβάνει στους βασικούς της στόχους την κοινωνική δικαιοσύνη και την χειραφέτηση των περιθωριοποιημένων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η παρούσα ανακοίνωση αποτελείται από τα ακόλουθα μέρη: τα ερευνητικά ερωτήματα, τις μέχρι τώρα έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο, τη χρησιμότητα της έρευνας, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η έρευνα, τη μεθοδολογία - στην οποία παρουσιάζεται συνοπτικά ο τρόπος που θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα - και τέλος, την ενδεικτική βιβλιογραφία.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την έμφυλη ισότητα και που αποδίδουν την έμφυλη ανισότητα;
2. Πώς ερμηνεύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τις δικές τους έμφυλες εμπειρίες;
3. Μπορούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν φαινόμενα ή/και πρακτικές έμφυλων διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον κι αν ναι, πώς αντιδρούν απέναντι σε αυτά;

4. Πώς αντιλαμβάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τον ρόλο του σχολείου, καθώς και του επίσημου και κρυφού αναλυτικού προγράμματος στην προώθηση ή μη της έμφυλης ισότητας;
5. Αντιλαμβάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τη σύνδεση της έμφυλης ανισότητας με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών;
6. Αντιλαμβάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την επιρροή τους ως εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση ή/και παγίωση των στερεοτύπων φύλου στους μαθητές και μαθήτριές τους, καθώς και τις επιπτώσεις αυτών στην ενήλικη ζωή των μαθητριών;
7. Πώς αντιλαμβάνονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τη σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και φύλου;
8. Ποιους τρόπους προτείνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για την καταπολέμηση της έμφυλης ανισότητας τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και γενικότερα στην κοινωνία;
9. Παρατηρείται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ευαισθητοποίηση ή/και έμπρακτη κινητοποίηση αναφορικά με την καταπολέμηση των έμφυλων διακρίσεων και την προώθηση της έμφυλης ισότητας; (παρακολούθηση μαθημάτων φύλου στις προπτυχιακές σπουδές, συμμετοχή σε ομάδες/επιτροπές σχετικές με το φύλο).

Έρευνες στο πεδίο

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων σχετικά με τη μελέτη του φύλου στην εκπαίδευση έχει ως σημείο εκκίνησης τις δεκαετίες 1970 και 1980, κατά τις οποίες η έρευνα εστιάστηκε στις εκπαιδευτικές επιλογές και τις επαγγελματικές προσδοκίες των κοριτσιών (Warrington & Younger 2000). Ορισμένα από τα πεδία που προέκυψαν αφορούσαν το περιεχόμενο του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Sadker & Sadker 1974), καθώς και τη μελέτη της ποιότητας και της συχνότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών (Kelly 1988). Μέχρι σήμερα, η έρευνα σχετικά με το φύλο

στην εκπαίδευση οδήγησε στην ανάδειξη ορισμένων κεντρικών θεματικών γύρω από τις οποίες μελετάται το ζήτημα των έμφυλων διακρίσεων στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες είναι: η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών, το περιεχόμενο επίσημου αναλυτικού προγράμματος ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, οι επιπτώσεις του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στην διαμόρφωση έμφυλων διακρίσεων, και, τέλος, η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Howe 1997 · Alan et al 2018 · Evans & Davies 2000 · Duffy et al 2001). Στην Ελλάδα αντίστοιχα, η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση ανθίζει κατά κύριο λόγο από τη δεκαετία του 1990 και μετά με βασικές θεματικές τις ακόλουθες: μελέτη και ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων (Δεληγιάννη – Κουϊμτζή 1999 · Κανταρτζή 2003 · Αλεξόπουλος 2021), ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ζιώγου-Καραστεργίου 1999 · Δαλακούρα & Ζιώγου – Καραστεργίου 2015), επαγγελματικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, και η θέση της γυναίκας στην εργασιακή ιεραρχία στην εκπαίδευση (Μαραγκουδάκη 2008 · Κελαϊδίτου 2012) και, τέλος, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο (Σαββίδου 1996 · Φρόση 2005 · Φρόση 2008 · Νατσίκου 2022).

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στον τέταρτο αυτό θεματικό άξονα και, ειδικότερα, στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, η μελέτη των οποίων χαρακτηρίζεται καίριας σημασίας, καθώς οι τελευταίοι ασκούν άμεση επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας και συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών τους (Κανταρτζή 1996 · Gilchrist & Zhang 2024). Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις των μαθητών και μαθητριών για τις ικανότητές τους βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις πεποιθήσεις των ενήλικων για αυτούς, και συγκεκριμένα των γονέων και των εκπαιδευτικών τους (Tiedemann 2000). Οι Rosenthal & Jacobson (1974) υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις, οι στάσεις, οι αξίες και οι κυρίως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοσή τους, καθώς τείνουν να υιοθετούν εκείνη τη συμπεριφορά και την επίδοση που αναμένεται από αυτούς. Ειδικότερα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών τους επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις

των κοριτσιών αμβλύνοντας το εκπαιδευτικό χάσμα, με τα κορίτσια να αποφεύγουν τα μαθήματα θετικών επιστημών και τα αγόρια να υστερούν γνωστικά σε σχέση με τα κορίτσια (Alan et al 2018 · Terrier 2016). Ωστόσο, η επιρροή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο την επίδοσή των μαθητών και των μαθητριών τους αλλά και τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις που θα διαμορφώσουν ή/και παγιώσουν οι τελευταίοι γενικότερα (Alan et al 2018).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και οι περιπτώσεις εκείνων που υποστηρίζουν θεωρητικά την έμφυλη ισότητα, συχνά δεν αντιλαμβάνονται τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις ως προς το φύλο (Κανταρτζή 1996 · Sadker & Sadker 1986).

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται σε αυτές ακριβώς τις συνειδητές αλλά κυρίως, ασυνείδητες αντιλήψεις και στάσεις των γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κινητήριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φρόση, 2005) και η δική τους αντίσταση μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης (McLaren & Farahmandpur 2005).

Χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων των Ελληνίδων γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης και του κριτικού φεμινισμού, αντίστοιχα. Αφόρμηση εκπόνησης της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε αφενός το ερευνητικό κενό αναφορικά με τη μελέτη απόψεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών σχετικά με έμφυλα ζητήματα και αφετέρου την ανάγκη διερεύνησης πιθανών έμφυλων στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με στόχο την αναζήτηση στρατηγικών μείωσης ή/και εξάλειψής τους. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική δεδομένου ότι εστιάζεται στη μελέτη στάσεων και αντιλήψεων, και ως εκ τούτου, τα αποτελέσματά της δεν δύνανται να έχουν

γενικευτικό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στις προσπάθειες προώθησης της έμφυλης ισότητας στο σχολικό πλαίσιο. Ορισμένα βασικά σημεία διαφοροποίησής της σε σχέση με παρόμοιες έρευνες είναι τα ακόλουθα:

Αρχικά, βασικό σημείο διαφοροποίησης της έρευνάς μας αποτελεί το γεγονός ότι αντλεί τα δεδομένα της από ένα ευρύ αλλά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δείγμα, δηλαδή από δασκάλες εκπαιδευτικούς. Η επιλογή δείγματος με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά βασίζεται στις ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ[1], ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στον Ν. Αττικής είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς στην αντίστοιχη βαθμίδα. Συνεπώς, η επιλογή γυναικών έναντι ανδρών στην συγκεκριμένη περίπτωση μας επιτρέπει την πρόσβαση σε ένα πιο αντιπροσωπευτικό τμήμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό σχολείο έχουν την τάση να υιοθετούν πιο παραδοσιακούς ως προς τα φύλα ρόλους, καθώς οι στάσεις και οι προσδοκίες τους αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των τελευταίων. Πιο συγκεκριμένα, τείνουν να υιοθετούν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά ως προς το φύλο τους, υιοθετώντας φροντιστική συμπεριφορά και δείχνοντας περισσότερη ανοχή απέναντι στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών (Hopf & Hatzichristou 1999).

Επιπλέον, δεύτερο σημείο διαφοροποίησης της έρευνας αφορά τα κριτήρια επιλογής του δείγματος και ειδικότερα, τον περιορισμό του στις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας - και όχι άλλης εκπαιδευτικής – βαθμίδας. Τα κριτήρια αυτά βασίζονται στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Στο Δημοτικό σχολείο ο χρόνος που οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν με ένα/μία συγκεκριμένο/η εκπαιδευτικό είναι πολύ μεγαλύτερος σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια

[1]Στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2021-2022.

εκπαίδευσης[2] και, ως εκ τούτου, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από αυτόν/ην είναι πολύ περισσότερα σε ποσότητα αλλά και διαφορετικά σε ποιότητα. Επομένως, η επιρροή των αντιλήψεων του/της εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους μαθητές/ήτριές του είναι μεγαλύτερη.

- Η μέση παιδική ηλικία (6-12 ετών) αποτελεί μία κρίσιμη περίοδο για την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του ατόμου καθώς κατά το διάστημα αυτό η αίσθηση του εαυτού δεν είναι ακόμα σταθερή (Lightfoot et al 2014). Κατά τη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά διοχετεύουν την ενεργητικότητά τους όχι μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και στην αναζήτηση της ταυτότητάς τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, με την αυτοαντίληψή τους να μετατοπίζεται από τα σωματικά χαρακτηριστικά της πρώτης παιδικής ηλικίας στα ψυχολογικά και άρα πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά (Lightfoot et al 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, το άτομο μπορεί να μάθει απλώς παρατηρώντας την συμπεριφορά κάποιου άλλου (Cervone & Pervin 2013). Στην περίπτωσή μας, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι περνούν πολύ χρόνο με τους μαθητές/ήτριές τους ενδέχεται να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους τελευταίους.

Τέλος, κεντρικό σημείο διαφοροποίησης της παρούσας εργασίας σε σχέση με παρόμοιες έρευνες αποτελεί η θεωρητική θεμελίωσή της η οποία βασίζεται στις προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης καθώς και στον κριτικό φεμινισμό. Ειδικότερα, βασική θέση της έρευνάς μας αποτελεί η θέση αφενός ότι η εκπαίδευση (πρέπει να) έχει χειραφετική δράση (Freire 1977), και αφετέρου ότι το φύλο αποτελεί πτυχή της ανθρώπινης ταυτότητας η οποία σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές δομές και πρακτικές (Katsiampoura 2024).

Συνεπώς, η γυναικεία φωνή και εμπειρία δεν μελετάται περιφερικά αλλά αντίθετα, αποτελεί τον πυρήνα της ερευνητικής διαδικασίας, δεδομένου ότι γίνεται αντιληπτή ως άμεση πηγή αυθεντικής γνώσης με ουσιαστικές

[2]Σύμφωνα με τον ν. 1566/1985, άρθρο 13, το ωράριο του/της εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε 4θέσιο και πάνω σχολείο κυμαίνεται από 21 έως 24 ώρες εβδομαδιαία, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας του/της.

χειραφετικές προοπτικές, καθώς μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση μεταξύ του προσωπικού με το πολιτικό (Weiler 1991 · Griffiths 2003: 81, όπως αναφέρεται στο Ledwith 2010).

Κριτική παιδαγωγική και εκπαίδευση

Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα «ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις ΗΠΑ» (Γρόλλιος & Γούναρη 2010, 11), με βασικούς εκπροσώπους τον Henry Giroux και τον Stanley Aronowitz, και με στόχο την αλλαγή των θεωρήσεων που επικρατούσαν για την σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 158-159). Η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν και εμπλέκονται με την οικονομική και κοινωνική τους πραγματικότητα, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως πολιτική και ηθική πρακτική (Kirylo et al 2010 · Darder & Mirón 2006) και εξετάζει το σχολείο ως μέρος της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας (Kincheloe 2008).

Το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού, Paulo Freire, αποτελεί σημείο αναφοράς για τους κριτικούς παιδαγωγούς. Ο Freire αντιλαμβάνεται ως απώτερο σκοπό του ατόμου την εξανθρώπισή του, σκοπός που δύναται να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα μέσω της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/ήτριες (Freire 1977).

Η κριτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση η οποία «μελετά τις υπάρχουσες σχέσεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία, τα σχολεία, την ανώτατη εκπαίδευση και την άτυπη εκπαίδευση και στόχο έχει την κοινωνική αλλαγή στα πλαίσια μιας αντικαπιταλιστικής κοινωνίας» (Mathison & Wayne Ross 2022, 129). Έχει τις θεωρητικές της βάσεις στην Κριτική θεωρία, τον μαρξισμό, τη δημοκρατία και τον αναρχισμό και μελετά την πραγματικότητα ως ένα πλέγμα αλληλένδετων και δυναμικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, εστιάζεται όχι μόνο στην ατομική αλλά και στη συλλογική και απαλλαγμένη από την καπιταλιστική λογική συνειδητοποίηση, η οποία λειτουργεί κατασταλτικά για το άτομο (Mathison & Wayne Ross 2022 · Darder 2015).

Η εκπαίδευση στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού

Σύμφωνα με τους Giroux & Aronowitz (1986) στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του καπιταλισμού αποτελεί η παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου το οποίο «θα υπακούει στις ιδεολογικές και οικονομικές απαιτήσεις του Κεφαλαίου» (Hill 2003). Για τον νεοφιλελευθερισμό, ο οποίος αποτελεί εκδήλωση του καπιταλισμού, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με όρους αγοράς και συνεπώς, ως ένα προϊόν προς αγορά ή πώληση του οποίου η αξία εξαρτάται άμεσα από την οικονομική του απόδοση (Apple et al 2009 · Apple 2000).

Στο ίδιο αυτό πλαίσιο, το έργο του/της εκπαιδευτικού προλεταριοποιείται, καθώς ο διαχωρισμός μεταξύ γνώσης και εξουσίας του/της στερεί τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σχετικών με την εκπαίδευση και παράλληλα τον περιορίζει σε απλό εκτελεστή του αναλυτικού προγράμματος (Giroux 1983 · Giroux 1988). Οι πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την τυποποίηση και από-ειδίκευση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης και την ιδιωτικοποίηση των σχολείων (Apple 1997, όπως αναφέρεται στο McLaren & Fischman 1998 · Darder & Mirón 2006 · Giroux & Giroux 2006 · Weiler 2007).

Η εκπαίδευση στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική αποτελεί η δημιουργία εκείνων των συνθηκών οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κριτική συνειδητοποίηση και τον μετασχηματισμό της πραγματικότητάς τους (Kumar 2018).

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την περίπτωση αντιμετωπίζονται ως *αναμορφωτές διανοούμενοι* οι οποίοι αναδεικνύουν τη διττή φύση της εξουσίας και στέκονται κριτικά απέναντι στις ιδεολογίες που προωθεί τόσο το επίσημο όσο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Giroux 1985). Επιπλέον, σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται την πολιτική διάσταση του εκπαιδευτικού τους έργο, να στοχάζονται κριτικά τους σκοπούς του σχολείου (Giroux 2003) και να υπερασπίζονται το τελευταίο ως δημόσιο αγαθό (Giroux & Aronowitz 1986).

Κριτική Επαναστατική Παιδαγωγική

Στόχος της κριτικής επαναστατικής παιδαγωγικής είναι η ανάδειξη ορισμένων πτυχών της κριτικής παιδαγωγικής οι οποίες στην πιο φιλελεύθερη εκδοχή της αποσιωπώνται, όπως είναι οι έννοιες του ιμπεριαλισμού και η αξιακή μορφή της εργασίας (Moraes 2003). Το σημείο διαφοροποίησής της από τη φιλελεύθερη εκπαίδευση είναι ότι η κριτική επαναστατική παιδαγωγική υποστηρίζει την κατάργηση του κεφαλαίου ως κοινωνική σχέση και την αντικατάστασή του με μια σοσιαλιστική εναλλακτική (McLaren & Farahmandpur 2005). Τέλος, στόχος της είναι η εκ νέου νοηματοδότηση της δημόσιας ζωής, η οποία θα είναι απαλλαγμένη πλέον από την ιδιωτικοποίηση, την επιχειρηματικοποίηση και την εταιρικοποίηση που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες (Moraes 2003).

Κριτικός Φεμινισμός

Ο κριτικός φεμινισμός αποτελεί μία προσέγγιση η οποία εστιάζεται σε ζητήματα εξουσίας, στις επιπτώσεις των έμφυλων σχέσεων και στον τρόπο (ανα)παραγωγής της έμφυλης ιδεολογίας μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου (Katsiampoura 2024). Αποτελεί μία διεπιστημονική θεωρία η οποία υποστηρίζει την επανεξέταση των υπαρχουσών αντιλήψεών μας αναφορικά με ζητήματα όπως είναι η γνώση, η εξουσία και οι τρόποι ενδυνάμωσης (Katsiampoura 2024 · Gale de Saxe 2016). Στο πλαίσιο αυτό, η γυναικεία καταπίεση μελετάται ως μέρος ενός ευρύτερου πλέγματος καταπιεστικών σχέσεων, τις οποίες συντηρεί και διαιωνίζει ο καπιταλισμός με στόχο το κέρδος. Η γυναικεία καταπίεση, δηλαδή, ερμηνεύεται από τη σκοπιά της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής σύμφωνα με την οποία ο ρόλος της γυναίκας στις καπιταλιστικές κοινωνίες περιορίζεται στην αμισθί δημιουργία και διατήρηση του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, η οργάνωση της κοινωνικής αναπαραγωγής στις καπιταλιστικές κοινωνίες βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στους έμφυλους ρόλους με αποτέλεσμα τη γυναικεία καταπίεση (Arruzza et al 2019).

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ο κριτικός φεμινισμός αποτελεί «μία μεθοδολογία για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκονται στη διαδικασία επανεξέτασης των

τρόπων αντίστασης, ενδυνάμωσης και εμπειριών εντός των εκπαιδευτικών θεσμών» (Gale de Saxe 2012).

Η προσέγγιση της έρευνας βασίζεται στη θεωρητική σύζευξη μεταξύ των θέσεων της κριτικής επαναστατικής παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας του κριτικού φεμινισμού, και συγκεκριμένα στην κριτική φεμινιστική επαναστατική παιδαγωγική που προτείνει η Katsiampoura (2024).

Μεθοδολογία

Δεδομένου ότι η εν λόγω διατριβή βρίσκεται σε εξέλιξη, στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην πιλοτική φάση της έρευνας καθώς και αυτή που πρόκειται να ακολουθηθεί στο κυρίως ερευνητικό μέρος. Η έρευνά μας κατατάσσεται στις ποιοτικές έρευνες καθώς διερευνά τις πεποιθήσεις και στάσεις των υποκειμένων με στόχο την πληρέστερη κατανόηση της κοινωνικής τους πραγματικότητας (Αθανασίου 2007 · Flick et al 2004). Επιπλέον, η ποιοτική προσέγγιση ενδείκνυται στην φεμινιστική έρευνα καθώς δίνει τη δυνατότητα στις γυναίκες να εκφράσουν τις εμπειρίες τους μέσω της δικής τους οπτικής (Epstein Jayaratne & Stewart 1991).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις καθώς αφενός, παρέχουν ευελιξία και αφετέρου παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τις στάσεις και τις αντιλήψεις του (Smith 1995).

Η ανάλυση των δεδομένων θα βασιστεί στα μεθοδολογικά εργαλεία της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (εφεξής ΠΑΠ) και της (Φεμινιστικής) Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής ΦΚΑΛ). Σύμφωνα με τον Krippendorff (2019), η Ανάλυση Περιεχομένου αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές ερευνητικές μεθόδους ανάλυσης στο χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών και χρησιμοποιείται συχνά σε έρευνες των κλάδων της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας μεταξύ άλλων (Mayring 2004). Στόχος της είναι «η περιγραφή του νοήματος ενός ποιοτικού υλικού με συστηματικό τρόπο» (Schreier 2012). Από την άλλη, η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί μια προσέγγιση η οποία «μελετά τον τρόπο με τον οποίο η κατάχρηση της κοινωνικής

εξουσίας και η ανισότητα εφαρμόζονται, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται μέσω του κειμένου και της ομιλίας στο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο» (Van Dijk 2015, 466). Η τριγωνοποίηση που προσφέρει ο συνδυασμός των δυο αυτών μεθόδων στόχο έχει την πιο ενδελεχή κατανόηση των δεδομένων και ως εκ τούτου, τη διασφάλιση του υψηλού βαθμού εγκυρότητας της έρευνας.

Τέλος, η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε στην πιλοτική έρευνα ήταν δειγματοληψία χιονοστιβάδας ενώ η δειγματοληψία που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην κυρίως έρευνα είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Ειδικότερα, για την πιλοτική έρευνα επιλέχθηκαν δασκάλες που εργάζονται σε σχολεία στα οποία είχαμε πρόσβαση και εκείνες με τη σειρά τους μας έφεραν σε επαφή με άλλες δασκάλες του Νομού Αττικής. Στην κυρίως έρευνα θα πραγματοποιηθεί σκόπιμη δειγματοληψία. Ειδικότερα, η σκόπιμη δειγματοληψία με ένα ανομοιογενές - πλην δυο βασικών χαρακτηριστικών (φύλο και επάγγελμα) - δείγμα, επιλέχθηκε με στόχο την ανάδειξη ενός όσο το δυνατόν μεγαλύτερου εύρους στάσεων και αντιλήψεων (Flick 2017). Όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος αυτό ορίστηκε στις πενήντα (50) συνεντεύξεις από δασκάλες που εργάζονται σε δημόσια, ιδιωτικά και πειραματικά σχολεία του Ν. Αττικής.

Τα επόμενα στάδια της έρευνας είναι τα ακόλουθα: διεξαγωγή συνεντεύξεων, απομαγνητοφώνηση, ανάλυση των δεδομένων μέσω ΠΑΠ και (Φ)ΚΑΛ και παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασίου, Λ. (2007), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής* (2η έκδ.). Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.

Alan, S., Ertac, S., & Mumcu, I. (2018), Gender Stereotypes in the Classroom and Effects on Achievement. *Review of Economics and Statistics 100*(5), 876-890. https://www.jstor.org/stable/26616246.

Αλεξόπουλος, Χ. (2021), *Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα μαθήματα της Γλώσσας*

και της Μελέτης Περιβάλλοντος των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού: σχολικά εγχειρίδια, απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Apple, M. (2000), *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2η έκδ.). New York: Routledge.

Apple, M., Au, W., Gandin, L. (2009), Mapping Critical Education, στο Apple, M., W. Au, W., & Gandin, L. (επιμ.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge.

Arruzza, C., Bhattacharya, T., & Fraser, N. (2019), *Feminism for the 99%: A Manifesto.* London: Verso.

Αφιέρωμα στον μαρξισμό και φεμινισμό [Σύνταξη]. (2022), *ΚΡΙΣΗ: εξαμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση,* (11), 7-27. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Cameron, D. (2018), *Φεμινισμός, παρελθόν και παρόν ενός κινήματος*. Μτφρ. Φιλώτας Δήτσας. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Cervone, D., & Pervin, L. (2013), *Θεωρίες Προσωπικότητας*. Μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Βασίλης Κομπορόζος. Αθήνα: Gutenberg.

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.

Δαλακούρα, Α., & Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2015), *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές

Ακαδημαϊκές Εκδόσεις (https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-764, Ημερομηνία πρόσβασης: 24/11/24).

Darder, A., & Mirón, L. (2006), Critical Pedagogy in a Time of Uncertainty: A Call to Action, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 6(1): 5-20 (https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1532708605282814, Ημερομηνία πρόσβασης: 10/10/24)

Darder, A. (2015), *Freire and Education.* New York: Routledge.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999), Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου», στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1999), Φεμινιστικές τάσεις στην κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στο Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση κα Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Delmar, R. (1986), What is feminism? στο Mitchell, J. & Oakley, A. (επιμ.), *What is Feminism?* Oxford: Blackwell. https://www.sfu.ca/~decaste/OISE/page2/files/DelmarFeminism.pdf.

Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001), Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles* 45: 579-593 (https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014892408105,Ημερομηνία πρόσβασης: 20/10/24).

Epstein Jayaratne, T. & Stewart, A. (1991), Quantitative and Qualitative Methods in the Social Sciences: Current Feminist Issues and Practical Strategies, στο Fonow,

M., & Cook, J. (επιμ.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as lived Research.* Bloomington: Indiana University Press.

Erickson, F. (2018), A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research, στο Denzin, N., & Lincoln, I. (επιμ.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5η έκδ.). Los Angeles: SAGE Publications.

Evans, L., & Davies, K. (2000), No Sissy Boys Here. A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading Textbooks, *Sex roles* 42: 255-270 (https://doi.org/10.1023/A:1007043323906, Ημερομηνία πρόσβασης: 5/6/24).

Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (2004), What is Qualitative Research? An Introduction to the Field, στο Flick, U., von Kardorff, E., & Stenike, I., *A Companion to Qualitative Research.* Los Angeles: SAGE Publications.

Flick, U. (2017), *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Μτφρ. Νίκος Ζιώγας. Αθήνα: Προπομπός.

Freire, P. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.* Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2022), *Παιδαγωγική της Αυτονομίας.* Επιμ. Μαρία Νικολακάκη. Αθήνα: Διάδραση.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999), Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Gale de Saxe, J. (2012), Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education, *The Journal for Critical Education Policy Studies* 10: 183-

201(https://www.semanticscholar.org/paper/Conceptualizing-Critical-Feminist-Theory-and-Saxe/cd67cd19c9ddf31dcac72a446100cee297d3170c, Ημερομηνία πρόσβασης: 30/4/25).

Gale de Saxe, J. (2016), *Critical Feminism and Critical Education*. New York: Routledge.

Gilchrist, E., & Zhang, K. (2024), Gender Stereotypes in the UK Primary Schools: Student and Teacher Perceptions. *International Journal of Educational Reform, 33*(3), 270-294. Doi: 10.1177/10567879221114889.

Giroux, H. (1983), Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, *Harvard Educational Review* 53(3): 257-293 (https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED263/Giroux%20Theories%20of%20Reproduction%20and%20Resistance%20in%20the%20New%20Sociology%20of%20Education%201983%20HER.pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 3/10/24).

Giroux, H. (1985), Critical Pedagogy and the Resisting Intellectual, Part II, *Phenomenology + Pedagogy* 3(2): 84-97 (https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/download/14976/11797, Ημερομηνία πρόσβασης: 30/11/24)

Giroux, H., & Aronowitz, S. (1986), *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling.* New York: Routledge.

Giroux, H. (2003), Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle, *Educational Philosophy and Theory,* 35(1): 5-16 (https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1469-5812.00002, Ημερομηνία πρόσβασης: 3/6/24).

Hill, D. (2003), Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance, *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1): 1-50 (http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-1-01.pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/12/24).

Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999), Teacher gender-related influences in Greek Schools, *British Journal of Educational Psychology* 69*:* 1-18 (https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709999157527, Ημερομηνία πρόσβασης: 10/2/25).

Howe, C. (1997), *Gender and Classroom Interaction*. Edinburgh: SCRE Publication.

Κανταρτζή, Ε. (1996), Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δυο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88: 39-48.

Κανταρτζή, Ε. (2003), *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Katsiampoura, G. (2024), From Critical Feminist Theory to Critical Feminist Revolutionary Pedagogy, *Advances in Applied Sociology* 14: 175-185 (10.4236/aasoci.2024.144012, Ημερομηνία πρόσβασης 12/2/25),

Κελαϊδίτου, Μ. (2012), *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Kelly, A. (1988), Gender differences in teacher – pupil interactions: a meta-analytic Review, *Research in Education* 39: 1-23 (https://www.proquest.com/docview/1307450980?sourcetype=Scholarly%20Journals, Ημερομηνία πρόσβασης: 10/1/25).

Kenway, J., & Modra, H. (2013), Feminist Pedagogy and Emancipatory Possibilities, στο Luke, C., & Gore, J. (επιμ.), *Feminisms and Critical Pedagogy.* New York: Routledge.

Kincheloe, J. (2008), *Critical Pedagogy Primer* (2η έκδ.). New York: Peter Lang.

Kirylo, J., Thirumurthy, V., Smith, M., & McLaren, P. (2010), Issues in Education: Critical Pedagogy: An Overview, *Childhood Education*, 86(5): 332-334 (https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420. Ημερομηνία πρόσβασης: 10/3/25).

Krippendorff, K. (2019), *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (4η έκδ). Los Angeles: SAGE Publications.

Kumar, R. (2018), Educational Project of Social Justice: The Possibilities of Intervention Against the Pedagogical Hegemony of Capitalism, στο McLaren, P., & SooHoo, S. (επιμ.), *Radical Imagine-nation: Public Pedagogy & Praxis.* New York: Peter Lang.

Ledwith, M. (2010), Antonio Gramsci and Feminism: The elusive nature of power, στο Mayo, P. (επιμ.), *Gramsci and Educational Thought.* New Jersey: Wiley Blackwell.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2014), *Η ανάπτυξη των παιδιών.* Μτφρ. Μαργαρίτα Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.

Mathison, S., & Wayne, R. (2022), Critical Education, στο Maisuria, A. (Επιμ.), *Encyclopaedia of Marxism and Education.* Leiden: Brill.

Mayring, P. (2000), Qualitative Content Analysis, *Forum Qualitative*

Sozialforschung 1(2): 1-10 (https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis, Ημερομηνία πρόσβασης: 3/4/25).

Mayring, P. (2004), Qualitative Content Analysis, στο Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (επιμ.), *A Companion to Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008), Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005), *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

McLaren, P., & Fischman, G. (1998), Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization, *Teacher Education Quarterly* 25(4): 125-133 (http://www.jstor.org/stable/23478171?origin=JSTOR-pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 5/2/25).

McLaren, P. (2001), Che Guevara, Paulo Freire, and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy, *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*,1(1): 108-131(https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/153270860100100112, Ημερομηνία πρόσβασης: 5/9/24).

Moraes, M. (2003), The path of dissent: An interview with Peter McLaren, *Journal*

of Transformative Education 1(2): 117-134 (https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344603001002004?icid=int.sj-abstract.citing-articles.16, Ημερομηνία πρόσβασης: 9/10/24).

Νατσίκου, Κ. (2022), Έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση: οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα των Μαθηματικών, στο Θάνος, Θ., & Κογκίδου, Δ. (επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Νόμος 1566/1985, άρθρο 13, παρ. 7α, Το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf.
Παπαγεωργίου, Γ. (2004), *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: Gutenberg.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974), Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development, στο Rubin, Z. (επιμ.), *Doing Unto Others.* New Jersey: Prentice-Hall. https://people.wku.edu/steve.groce/RosenthalJacobson-PygmalionintheClassroom.pdf.

Σαββίδου, Τ. (1996), Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων: εμπειρική έρευνα στους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στα Δωδεκάνησα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (86): 35-46 (https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1680, Ημερομηνία πρόσβασης: 4/2/25).

Sadker, M., & Sadker, D. (1974), Sexism in Education: Reality and Response. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 1974, Chicago, Illinois (σ.1-14) (https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092839.pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 12/10/24).

Sadker, M., & Sadker, D. (1986), Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School, *The Phi Delta Kappan,* 67(7): 512-515 (https://eric.ed.gov/?id=EJ334253, Ημερομηνία πρόσβασης: 9/1/25).

Schreier, M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice.* Los Angeles: SAGE Publications.

Smith, J. (1995), Semi-Structured Interviewing and Qualitative Analysis, στο Smith, J., Harré, R., & Van Langenhove, L. (επιμ.), *Rethinking Methods in Psychology.* Los Angeles: SAGE Publications.

Terrier, C. (2016), Boys Lag Behind: How Teachers' Gender Biases Affect Student Achievement, IZA Discussion Papers, 10343. Institute for the Study of Labor (https://www.econstor.eu/bitstream/10419/149202/1/dp10343.pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 20/3/25).

Tiedemann, J. (2000), Parents' Gender Stereotypes and Teachers' Beliefs as Predictors of Children's Concept of Their Mathematical Ability in Elementary School, *Journal of Educational Psychology* 92(1): 144-151 (https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.144, Ημερομηνία πρόσβασης: 2/3/25).

Van Dijk, T. (2015), Critical Discourse Analysis, στο Tannen, D., Hamilton, H., & Schiffrin, D. (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis.* New Jersey: Wiley-Blackwell.

Warrington, M. & Younger, M. (2000), The Other Side of the Gender Gap, *Gender and Education* 12(4): 493-508 (https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250020004126, Ημερομηνία πρόσβασης: 25/2/25).

Weiler, K. (1991), Freire and a Feminist Pedagogy of Difference, *Harvard*

Educational Review 61(4): 449-474 (https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/61/4/449/31511/Freire-and-a-Feminist-Pedagogy-of-Difference?redirectedFrom=PDF, Ημερομηνία πρόσβασης: 4/10/24).

Weiler, K. (2007), Critical Pedagogy in a Time of War, *Stud Philos Educ* 27: 375-380 (https://doi.org/10.1007/s11217-007-9080-0, Ημερομηνία πρόσβασης: 3/29/24).

Φρόση, Λ. (2005), *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Εφαρμογή της μεθόδου «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Φρόση, Λ. (2008), Εκπαιδευτικοί και φύλο: Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Πρακτικές, στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Λ. (επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Η διδασκαλία της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, ως αναβάθμιση του ρόλου τους στην ελληνική κοινωνία

Γεώργιος Βαρδακώστας
Υποψήφιος Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
gvardako@eled.auth.gr

Αριστοτέλης Γκιόλμας
Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής της Φυσικής, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
agkiolm@eled.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τη διδασκαλία της Φυσικής στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας, υποστηρίζοντας ότι η ενσωμάτωση επιστημονικών γνώσεων στο διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την αναβάθμιση του ρόλου τους στην κοινωνία. Παρά το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία εφαρμόζουν το ίδιο πρόγραμμα φυσικής με τα Γυμνάσια και τα Λύκεια, διαφαίνεται η ανάγκη για προσαρμοσμένες διεπιστημονικές προσεγγίσεις που θα συνδυάζουν τις αρχές της ακουστικής, της μηχανικής και του ηλεκτρομαγνητισμού με την καλλιτεχνική δημιουργία και αισθητική αντίληψη.
Η εργασία βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της διεπιστημονικής μάθησης, αναφερόμενη σε διεθνείς θεωρίες (π.χ. Beane, Repko, Klein) οι οποίες προωθούν τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών πεδίων για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Μέσα από την ανάλυση της τρέχουσας εκπαιδευτικής πρακτικής στα Μουσικά Σχολεία, εντοπίζονται οι περιορισμοί που προκύπτουν από την εφαρμογή ενός γενικού προγράμματος φυσικής χωρίς προσαρμογές στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με μουσικό υπόβαθρο.
Προτείνονται δράσεις όπως η ανάπτυξη ενιαίων διδακτικών μονάδων, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και η δημιουργία συνεργατικών δικτύων μεταξύ επιστημόνων και εκπαιδευτικών, με στόχο τη μετατροπή των Μουσικών Σχολείων σε κέντρα ολιστικής εκπαίδευσης όπου η επιστήμη και η τέχνη αλληλοσυμπληρώνονται. Τελικά, η εισήγηση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διεπιστημονική ενσωμάτωση της Φυσικής όχι μόνο ενισχύει το επιστημονικό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά προάγει και την καινοτομία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, καθιστώντας τα Μουσικά Σχολεία πυλώνες πολιτιστικής και πνευματικής ανάπτυξης.

Abstract
This paper examines the teaching of Physics in Greek Music Schools, arguing that integrating scientific knowledge into their curricula can serve as a catalyst for enhancing their societal role. Although Music Schools currently implement the same Physics curriculum as general education institutions (Gymnasia and Lyceums), there is a clear

need for tailored interdisciplinary approaches that combine the principles of acoustics, mechanics, and electromagnetism with artistic creativity and aesthetic perception.
The study draws on the theoretical framework of interdisciplinary learning, referencing internationally recognized theories (e.g., by Beane, Repko, and Klein) that advocate for the integration of different fields of knowledge to bolster critical thinking and creativity. By analyzing current educational practices in Music Schools, the study identifies limitations arising from the application of a generic Physics curriculum that does not address the specific needs of students with a musical background.
The paper proposes actions such as developing integrated teaching modules, organizing professional development seminars for educators, and creating collaborative networks among scientists and teachers, aiming to transform Music Schools into centers of holistic education where science and art complement each other. Ultimately, the study concludes that the interdisciplinary integration of Physics not only enriches students' scientific competencies but also fosters innovation, critical thinking, and creativity, positioning Music Schools as pivotal institutions in cultural and intellectual development.

Εισαγωγή

Τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην εκπαιδευτική και πολιτιστική ζωή της χώρας, λειτουργώντας ως φορείς διατήρησης και διάδοσης της μουσικής παράδοσης, αλλά και ως πλατφόρμες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κοινωνικής συνείδησης. Η αναγνώριση του ρόλου τους ως φορείς πολιτιστικής κληρονομιάς και κοινωνικής μεταμόρφωσης καθιστά επιτακτική την αναζήτηση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες να ενισχύουν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την καλλιτεχνική διάσταση της εκπαίδευσης. Η διεπιστημονική προσέγγιση, όπως την υποστηρίζουν οι θεωρητικοί Beane και Klein (Klein 1990), αποδεικνύεται ότι ενισχύει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλέγμα γνώσεων.

Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της Φυσικής στα Μουσικά Σχολεία μέσω της διεπιστημονικότητας, παρουσιάζεται ως μια καινοτόμος προσέγγιση, μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη συνδυαστική δύναμη επιστημονικών και καλλιτεχνικών γνώσεων. Στην παρούσα εισήγηση, η φυσική, ως επιστήμη που εξηγεί τους νόμους της φύσης, προτείνεται να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενίσχυση της διαθεματικής μάθησης, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά και να εφαρμόζουν δημιουργικές λύσεις σε πολύπλοκα προβλήματα.

Επιπρόσθετα, η μουσική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να προάγει κοινωνικές αλλαγές, μέσω της ανάπτυξης αισθητικής κρίσης και κοινωνικής συνείδησης. Η σύνδεση αυτή, όταν ενισχυθεί από τη διεπιστημονική ενσωμάτωση της Φυσικής, δημιουργεί ευκαιρίες για την αναμόρφωση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση ενός νέου, ολιστικού μοντέλου μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να διερευνήσει:

1. Ποιες είναι οι υπάρχουσες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Φυσικής σε περιβάλλοντα μουσικής εκπαίδευσης,
2. Με ποιους τρόπους μπορεί η ενσωμάτωση της Φυσικής να ενισχύσει τις διεπιστημονικές δεξιότητες και την κριτική σκέψη των μαθητών, και
3. Ποιες καινοτόμες μεθοδολογίες μπορούν να εφαρμοστούν για την αναβάθμιση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων στην ελληνική κοινωνία.

Με μια συνδυαστική μεθοδολογία που περιλαμβάνει τόσο την ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας όσο και την αξιολόγηση των τρεχουσών διδακτικών πρακτικών, η μελέτη στοχεύει να εντοπίσει τα δυνατά σημεία αλλά και τις προκλήσεις που συνοδεύουν αυτήν την εκπαιδευτική καινοτομία. Ο στόχος είναι η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που συνδυάζει τα οφέλη της επιστημονικής και της καλλιτεχνικής παιδείας, συμβάλλοντας έτσι στην συνολική ανάπτυξη των μαθητών και στην αναβάθμιση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων στην κοινωνία.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η δομή της οργανωμένης εκπαίδευσης διαμορφώθηκε για να μεταδίδει τη συσσωρευμένη γνώση στις επόμενες γενιές, με σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική τους προετοιμασία. Η εκπαίδευση οργανώθηκε σύμφωνα με τη λογική της εξειδίκευσης και του καταμερισμού της εργασίας, όπως προέκυψε από τη βιομηχανική επανάσταση, και βασίστηκε στα πρότυπα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική γνώση παρουσιάζεται σε απλοποιημένη μορφή και ως ανεξάρτητα μαθήματα, ενώ η επιλογή και η χρονική κατανομή των μαθημάτων εξαρτάται τόσο από την παιδαγωγική αξία όσο και από τη χρηστικότητά τους σε κάθε εποχή (Ματσαγγούρας 2002).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσαρμόστηκε σε αυτή τη λογική, με έμφαση στην εξειδίκευση κατά επιστημονικό πεδίο και βαθμίδα. Ωστόσο, αυτός ο κατακερματισμός της γνώσης οδήγησε σε διδακτικές πρακτικές που ευνοούν τη μονολογική διδασκαλία (Ματσαγγούρας 1994), την παθητική αποστήθιση και την απόκτηση ασύνδετων και συχνά αδρανών γνώσεων. Τονίζεται πως η προσφερόμενη γνώση είναι συχνά αποκομμένη από τα βιώματα των μαθητών και προσανατολισμένη στις εξετάσεις, γεγονός που εμποδίζει την κατανόηση της συνολικής σημασίας της για τη ζωή τους (Μπίκος 2015).

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εισήγησης στοχεύει στο να θέσει τις βάσεις για την κατανόηση της διεπιστημονικής σύνδεσης μεταξύ της Φυσικής και της Μουσικής εκπαίδευσης στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Μέσω της ανάλυσης βασικών εννοιών και θεωριών, επιδιώκεται να αποκαλυφθεί πώς η ενσωμάτωση της Φυσικής μπορεί να ενισχύσει τις κριτικές και δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών, οδηγώντας σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο.

Η Φυσική ως επιστήμη και η σύνδεσή της με τη μουσική

Η Φυσική αποτελεί θεμελιώδη επιστήμη, που μελετά τους νόμους της φύσης και τις αλληλεπιδράσεις, που διαμορφώνουν το σύμπαν. Σε αυτό το πλαίσιο, παρατηρούνται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων και της μουσικής (Rossing et al. 2002), καθώς οι αρχές της ακουστικής, των συχνοτήτων και της αρμονίας διέπονται από μαθηματικά και φυσικά μοντέλα (Konar 2019). Για παράδειγμα, οι νόμοι που διέπουν τον ήχο (Berg & Stork 1995) εξηγούν όχι μόνο τη συμπεριφορά των μουσικών οργάνων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται τους ήχους (Roederer 2009; Eleanor, et al. 2025). Παράλληλα, η εφαρμογή των μαθηματικών σχέσεων και των φυσικών νόμων στη μουσική δημιουργεί ένα πεδίο συνάντησης μεταξύ της τέχνης και της επιστήμης, προσφέροντας ένα πλούσιο πεδίο για διεπιστημονική έρευνα (Benson 2006).

Διδακτικές προσεγγίσεις της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο 1824/30-12-1988 (ΦΕΚ 296/τ.Α΄/-30-12-1988), που επικύρωσε την Υ.Α. με αριθμό 3345/ (ΦΕΚ 649/τ.Β΄/07-09-1988), τα Μουσικά Σχολεία επικεντρώνονται στη μουσική παιδεία παρέχοντας παράλληλα και μια ολοκληρωμένη γενική παιδεία, εφαρμόζοντας τα προγράμματα σπουδών, που ισχύουν και για τα Γενικά Γυμνάσια και Λύκεια. Ωστόσο, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις απαιτούν μια πιο ολιστική προσέγγιση, που θα συνδυάζει την καλλιτεχνική διαπαιδαγώγηση με τις επιστημονικές γνώσεις. Σύμφωνα με τις θεωρίες της διεπιστημονικής μάθησης, οι μαθητές και οι μαθήτριες ωφελούνται από τη συνδυαστική διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών πεδίων, που ενισχύει την κριτική τους σκέψη και την ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων (Αλαχιώτης 2002; Beane 1997; Repko 2006; Μπουρδή 2006).

Στην πράξη, η εφαρμογή διδακτικών μεθοδολογιών που συνδυάζουν πειραματικές δραστηριότητες στη Φυσική με δημιουργικές ασκήσεις στη Μουσική έχει αποδειχθεί ότι δημιουργεί δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν τόσο επιστημονικές δεξιότητες όσο και καλλιτεχνική έκφραση (Bequette & Bequette 2012; David & Pilecki 2018). Ειδικότερα, η ένταξη εργαστηριακών πειραμάτων ακουστικής -όπως η μέτρηση συχνοτήτων και η καταγραφή ηχητικών κυμάτων- σε έργα σύνθεσης και ερμηνείας, ενθαρρύνει τον μαθητή να αντιληφθεί βιωματικά τις φυσικές αρχές πίσω από τον ήχο (Rossing et al. 2002).

Παράλληλα, έρευνες στον χώρο της διεπιστημονικής εκπαίδευσης υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ανασχεδιασμού των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να ενσωματωθούν πρακτικές που προάγουν την ολιστική ανάπτυξη του μαθητή, όπως η επίλυση σύνθετων προβλημάτων σε ομάδες και η δημιουργία μαθησιακών προϊόντων (π.χ. ηχογραφήσεις, ψηφιακές παρουσιάσεις) που συνδυάζουν φυσική ανάλυση και μουσική δημιουργία (Yakman 2008; Bequette & Bequette 2012).

Γνωστικές και διεπιστημονικές διαστάσεις της διδασκαλίας της φυσικής σε μαθητές με μουσικό υπόβαθρο

Η ενσωμάτωση της διαθεματικής διδασκαλίας της Φυσικής στα Μουσικά Σχολεία δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων, αλλά και στη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των μαθητών (Jacobs 1989). Η διεπιστημονική μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη του συνδυασμού λογικής και δημιουργικής σκέψης, επιτρέποντας στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα της φύσης με έναν πολυδιάστατο τρόπο. Μέσω της συνδυασμένης διδασκαλίας, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά όρια της γνώσης, όπως η ικανότητα σύνθεσης καινοτόμων ιδεών και η συνεργασία σε ομαδικά έργα (Drake & Reid 2018).

Επιπλέον, οι γνωστικές διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά την αντιμετώπιση πολύπλοκων φυσικών φαινομένων, όταν ενσωματώνονται με την αισθητική εμπειρία της μουσικής, οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία του περιβάλλοντος (Hallam 2010). Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάζουν θεωρητικές γνώσεις με πρακτική εφαρμογή, ενισχύοντας έτσι την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα με μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση (Hetland & Winner 2001).

Επίσης, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων απαιτεί την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη συνύπαρξη διαφόρων γνωστικών πεδίων (Desimone 2009). Η μεταρρύθμιση αυτή, όπως υποδεικνύουν και οι σύγχρονες έρευνες, οδηγεί σε ένα μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προωθώντας την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που απαντά στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας (Penuel et al. 2007).

Η Διδασκαλία της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας

Τρέχουσα κατάσταση και ομοιότητες με τα σχολεία γενικής παιδείας

Παρά το γεγονός ότι τα Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα έχουν ως αντικείμενο την εξειδικευμένη μουσική εκπαίδευση, το πρόγραμμα διδασκαλίας της Φυσικής δεν διαφέρει από αυτό που εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και Λύκεια (Βαρδακώστας

2021). Η υιοθέτηση ενός ενοποιημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο προσανατολίζεται στην ενιαία εφαρμογή του εθνικού προγράμματος, οδήγησε στο ότι οι μαθητές και στα δύο περιβάλλοντα διδάσκονται τα ίδια βασικά θέματα της φυσικής, Αυτή η ομοιότητα αντανακλά τόσο την κεντρική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα όσο και την έλλειψη εξειδικευμένων προσαρμογών, που θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών με μουσικό υπόβαθρο.

Προβλήματα και προκλήσεις

Η ομοιόμορφη εφαρμογή του προγράμματος της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία δημιουργεί ορισμένες προκλήσεις. Καθώς το εκπαιδευτικό περιεχόμενο δεν προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, που έχουν ήδη εντρυφήσει στη μουσική, υπάρχει ο κίνδυνος να μην αξιοποιηθούν πλήρως οι διεπιστημονικές δυνατότητες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αντίληψη και την εφαρμογή των φυσικών εννοιών μέσω της μουσικής. Ειδικότερα:

4. Απουσία διασύνδεσης θεματικών ενοτήτων: Η μη ύπαρξη διαμορφωμένων διδακτικών ενοτήτων, που να συνδέουν άμεσα τις φυσικές έννοιες με τη μουσική, εμποδίζει την ανάδειξη κοινών στοιχείων, όπως οι μαθηματικές σχέσεις που διέπουν τη λειτουργία των μουσικών οργάνων.

5. Περιορισμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: Οι παραδοσιακές μεθοδολογίες διδασκαλίας της φυσικής επικεντρώνονται σε θεωρητικές εξηγήσεις και πειραματικές δραστηριότητες, που δεν λαμβάνουν υπόψη το δημιουργικό και αισθητικό υπόβαθρο των μαθητών σε μουσικά σχολεία.

Αυτές οι προκλήσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, ώστε να συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της επιστημονικής μελέτης με την καλλιτεχνική και αισθητική διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης.

Δυνατότητες και προοπτικές για μια διεπιστημονική προσέγγιση

Η εφαρμογή μιας διεπιστημονικής προσέγγισης στη διδασκαλία της φυσικής στα Μουσικά Σχολεία μπορεί να μετατρέψει μια αυστηρά θεωρητική και πειραματική

διαδικασία σε μια ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία. Η ενσωμάτωση μεθόδων που θα συνδέουν την ακουστική, τη θεωρία της μουσικής και τις βασικές αρχές της φυσικής, θα μπορούσε να ενισχύσει τόσο την κατανόηση των φυσικών φαινομένων όσο και να αναπτύξει την αισθητική και δημιουργική διάσταση των μαθητών.

Μεταξύ των προτάσεων για βελτίωση είναι:

6. Διαμόρφωση ενιαίων διδακτικών ενοτήτων: Δημιουργία ενιαίων μαθησιακών ενοτήτων, που συνδυάζουν πειραματικές δραστηριότητες φυσικής με ασκήσεις, που αναδεικνύουν τη μουσική και την ακουστική (Jacobs 1989). Αυτό θα επιτρέψει στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις φυσικές αρχές μέσα από παραδείγματα που έχουν άμεση εφαρμογή στη μουσική εκπαίδευση (Drake & Reid 2018).
7. Εκπαίδευση και ενημέρωση εκπαιδευτικών: Η παροχή επιμορφωτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερώνονται για τις νέες διεπιστημονικές προσεγγίσεις και να αναπτύσσουν δημιουργικές διδακτικές μεθοδολογίες (Desimone 2009).
8. Συνεργασία με ειδικούς και ερευνητές: Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, επιστημόνων και μουσικών μπορεί να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την καινοτομία στη διδακτική διαδικασία (Wenger 1998), επιτρέποντας την ανάπτυξη διεπιστημονικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις (Darling-Hammond et al. 2017).

Η εφαρμογή τέτοιων μέτρων θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια ουσιαστική αναβάθμιση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων, μετατρέποντάς τα από φορείς μουσικής και γενικής παιδείας σε κέντρα ολιστικής εκπαίδευσης, που ενσωματώνουν τις επιστημονικές γνώσεις ως μέσο ανάπτυξης κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.

Συνολική εικόνα και μελλοντικές προοπτικές

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα απαιτεί μια συνεχή ανανέωση και προσαρμογή των διδακτικών μεθοδολογιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις. Στην παρούσα φάση, η διδασκαλία της

φυσικής στα Μουσικά Σχολεία ακολουθεί τα ίδια πλαίσια, που ορίζονται για τα γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, κάτι που υποδεικνύει μια ανάγκη για διαφοροποίηση και εξειδίκευση. Η διεπιστημονική προσέγγιση, που εδράζεται στις θεωρίες των Beane, Repko και Klein, προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη ενός προγράμματος που θα μπορούσε να ενσωματώσει την επιστημονική ακρίβεια με την καλλιτεχνική έκφραση.

Στο μέλλον, η εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου θα συμβάλει στην ανάδειξη των Μουσικών Σχολείων ως χώρων καινοτομίας, όπου η φυσική διδασκαλία θα λειτουργεί ως εργαλείο για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της επιστημονικής προσέγγισης των μαθητών. Η υιοθέτηση προσαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών τομέων αναμένεται να οδηγήσει σε ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο που θα συνεισφέρει στην αναμόρφωση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων στην κοινωνία.

Η αναβάθμιση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων μέσω της διδασκαλίας της φυσικής

Η διαθεματική ενσωμάτωση της διδασκαλίας της φυσικής ως μέρος του διδακτικού προγράμματος στα Μουσικά Σχολεία ανοίγει νέες προοπτικές για την αναβάθμιση του ρόλου τους στην κοινωνία. Μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση, η διδασκαλία της φυσικής μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο, που όχι μόνο εμπλουτίζει το επιστημονικό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά και ενισχύει την κριτική τους σκέψη, τη δημιουργικότητα και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν σύνθετα προβλήματα. Αυτή η μετάβαση προωθεί το Μουσικό Σχολείο από έναν παραδοσιακό φορέα μουσικής παιδείας σε ένα δυναμικό κέντρο καινοτομίας και ολιστικής εκπαίδευσης.

Ολοκληρωμένη μαθησιακή εμπειρία ως κύριο όχημα αναβάθμισης

Η συνδυασμένη διεπιστημονική διδασκαλία της φυσικής και της μουσικής επιτρέπει τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος. Μέσω πειραματικών εργαστηρίων που συνδέουν φυσικά φαινόμενα, όπως η ακουστική

και οι μηχανικές ιδιότητες των μουσικών οργάνων, με εφαρμοσμένες μουσικές δραστηριότητες, οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες που ενισχύουν τόσο τις επιστημονικές όσο και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες. Αυτή η προσέγγιση προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα μέσα από τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Προτάσεις για την αναδιαμόρφωση του προγράμματος

Για την επίτευξη μιας ουσιαστικής αναβάθμισης, προτείνονται οι εξής δράσεις:

9. Δημιουργία ενιαίων διδακτικών ενοτήτων: Ανάπτυξη διεπιστημονικών μαθησιακών ενοτήτων, που ενσωματώνουν τις βασικές αρχές της φυσικής με εφαρμογές στην ακουστική και τη μουσική. Τέτοιες μονάδες θα περιλαμβάνουν πειραματικές δραστηριότητες, θεωρητικές εξηγήσεις και ομαδικές εργασίες, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τις φυσικές αρχές μέσα από πρακτικά παραδείγματα που σχετίζονται με τη μουσική.
10. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων για καθηγητές, ώστε να ενημερώνονται για τις νέες διεπιστημονικές προσεγγίσεις και να αποκτούν δεξιότητες ενσωμάτωσης της φυσικής στη μουσική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή είναι κρίσιμη για την επιτυχή μετάβαση σε ένα προσαρμοσμένο πρόγραμμα.

Η Διεπιστημονική προσέγγιση ως μέσο ενίσχυσης της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης

Η διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία ενοποιεί τα επιστημονικά δεδομένα με την αισθητική αντίληψη της μουσικής, λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών. Ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν ένα πολυδιάστατο σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων. Σύμφωνα με τις θεωρίες των Repko και Beane η εφαρμογή τέτοιων διεπιστημονικών πρακτικών ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συνδυάζουν αναλυτική σκέψη και δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

Συνεργασία και εκπαιδευτική καινοτομία

Η αναμόρφωση των προγραμμάτων στα Μουσικά Σχολεία απαιτεί μια συνεκτική προσέγγιση μέσω της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, επιστημόνων και επαγγελματιών του χώρου της μουσικής. Η δημιουργία συνεργατικών δικτύων και η ανταλλαγή εμπειριών σε συνεδριάσεις και εργαστήρια μπορούν να διευκολύνουν την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός για την προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, μετατρέποντας τα Μουσικά Σχολεία σε κέντρα διεπιστημονικής έρευνας και καινοτομίας.

Συνολική εικόνα και μελλοντικές προοπτικές

Η ενσωμάτωση της φυσικής στη μουσική εκπαίδευση έχει τη δυναμική να μεταμορφώσει τα Μουσικά Σχολεία σε ολιστικά εκπαιδευτικά κέντρα που συνδυάζουν την επιστήμη με την τέχνη. Μέσω της υιοθέτησης διεπιστημονικών προσεγγίσεων, οι μαθητές αποκτούν όχι μόνο επιστημονικές γνώσεις, αλλά και τις δεξιότητες για να εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις δημιουργικά, αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η αναμόρφωση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα αναβάθμισης του ρόλου των Μουσικών Σχολείων, καθιστώντας τα προπομπούς εκπαιδευτικής καινοτομίας, και συμβάλλοντας στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της Φυσικής στα Μουσικά Σχολεία, αν και προς το παρόν υλοποιείται σύμφωνα με το ίδιο εθνικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται και στα Γυμνάσια και Λύκεια, παρουσιάζει τεράστια δυναμική για την αναβάθμιση της ολιστικής εκπαίδευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η διεπιστημονική προσέγγιση συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και στην ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων. Παράλληλα, η ανάλυση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας καταδεικνύει πως το υφιστάμενο

πρόγραμμα σπουδών της Φυσικής δεν αξιοποιεί πλήρως τις διεπιστημονικές δυνατότητες που προκύπτουν από τη συνύπαρξη επιστήμης και μουσικής.

Συμπεράσματα

11. Διεπιστημονικό περιβάλλον: Ο συνδυασμός της διδασκαλίας της Φυσικής με τη μουσική εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες που ξεπερνούν τα στενά όρια των μεμονωμένων μαθημάτων. Η θεωρητική και πρακτική ενσωμάτωση των δύο πεδίων μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα τους να συνδυάζουν αναλυτική σκέψη με δημιουργική επίλυση προβλημάτων.

12. Αναγκαιότητα προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών: Η υιοθέτηση ενός προσαρμοσμένου προγράμματος, που θα ενσωματώνει άμεσα έννοιες της φυσικής με εφαρμογές στην ακουστική και τη μουσική, αναδεικνύεται ως κρίσιμης σημασίας. Αυτό θα επιτρέψει την καλύτερη αξιοποίηση των διεπιστημονικών δυνατοτήτων, καθιστώντας τα Μουσικά Σχολεία χώρους καινοτομίας και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.

Προτάσεις

1. Ανασχεδιασμός μαθησιακών ενοτήτων:

13. Προτείνεται ο επανασχεδιασμός των διδακτικών ενοτήτων ώστε να περιλαμβάνουν ενότητες που ενσωματώνουν τη θεωρία της Φυσικής με πειραματικές και εφαρμοσμένες δραστηριότητες σχετικές με τη μουσική.

14. Η δημιουργία διαδραστικών εργαστηρίων και ομαδικών projects θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν πρακτικά τις αρχές της φυσικής μέσω παραδειγμάτων, που σχετίζονται με τα μουσικά όργανα και τις ακουστικές ιδιότητες.

2. Επιμόρφωση και ενημέρωση εκπαιδευτικών:

15. Η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων για τους καθηγητές αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή ενσωμάτωση της διεπιστημονικής προσέγγισης.

16. Μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εφαρμόζουν νέες μεθοδολογίες που ενσωματώνουν τόσο την επιστημονική ακρίβεια όσο και την καλλιτεχνική δημιουργικότητα.

3. Συνεργασία μεταξύ διαφόρων επαγγελματικών κύκλων:

17. Η δημιουργία συνεργατικών δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών, επιστημόνων και επαγγελματιών του χώρου της μουσικής μπορεί να διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών και την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

18. Τέτοιες συνεργασίες θα ενισχύσουν τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

4. Διεξαγωγή ερευνητικών μελετών:

19. Προτείνεται η διεξαγωγή περιπτωσιακών μελετών και ερευνητικών δράσεων που θα αξιολογούν τις επιπτώσεις της διεπιστημονικής διδασκαλίας στην απόδοση και την ανάπτυξη των μαθητών.

20. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών θα προσφέρουν πολύτιμα δεδομένα για την συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή τους στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων αναμένεται να οδηγήσει σε μια ουσιαστική αναβάθμιση του ρόλου των Μουσικών Σχολείων, μετατρέποντάς τα σε κέντρα καινοτομίας και ολιστικής εκπαίδευσης που θα συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας. Με τη συνδυαστική διδασκαλία της Φυσικής και της Μουσικής, οι μαθητές αποκτούν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής με δημιουργικότητα και κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beane, J. A. (1997), *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education.* Teachers College Press.

Benson, D. (2006), *Music: A Mathematical Offering.* Cambridge University Press.

Bequette, J. W., Bequette, B. (2012), A Place for Art and Design Education in the

Stem. *Art Education, 65*(2). doi:http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2012.11519167

Berg, R. E., & Stork, D. G. (1995), *The Physics of Sound.* New Jersey: Prentice Hall.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017), *Effective Teacher Professional Development.* Palo Alto: CA: Learning Policy Institute.

David, S. A., & Pilecki, T. (2018), *From STEM to STEAM: Brain-Compatible Strategies and Lessons That Integrate the Arts.* Corwin. doi:https://doi.org/10.4135/9781544357393

Desimone, L. M. (2009), Improving Impact Studies of Teachers' Professional. *Educational Researcher, 38*(3): 181-199. doi:https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018), Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research, 1*(1), σσ. 31-50. doi:DOI: 10.30777/APJER.2018.1.1.03

Eleanor, H. E., Kim, J. C., Demos, A. P., Roman, I. R., Tichko, P., Palmer, C., Large, E. W. (2025), Musical neurodynamics. *Nature Reviews Neuroscience, 26*: 293-307.

Hallam, S. (2010), The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3): 269-289. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0255761410370658

Hetland, L., & Winner, E. (2001), The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. *Arts Education Policy Review, 102*(5): 3-6.

doi:http://dx.doi.org/10.1080/10632910109600008

Jacobs, H. (Επιμ.), (1989), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation.* Alexandria, United States of America: Association for Supervision and Curriculum.

Klein, J. T. (1990), *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice.* Detroit: Wayne State University Press.

Konar, S. (2019), The Sounds of Music: Science of Musical Scales. *Resonance, 24*(8): 891–900. doi:doi:10.1007/s12045-019-0851-z

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., Gallagher, L. P. (2007), What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal, 44*(4): 921-958. doi:https://doi.org/10.3102/0002831207308221

Repko, A. F. (2006), Disciplining Interdisciplinarity: The Case for Textbooks. *Issues in Integrative Studies, 24*, σσ. 112-142.

Roederer, J. G. (2009), *The Physics and Psychophysics of Music: An Introduction.* Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-0-387-09474-8

Rossing, T. D., Wheeler, P. A., & Moore, R. F. (2002), *The Science of Sound.* Addison-Wesley.

Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Yakman, G. (2008), STEAM Education: an overview of creating a model of

integrative education. *Pupils' Attitudes Towards Technology.*

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2002), Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*: 7-18.

Βαρδακώστας, Γ. (2021), *Απόψεις των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων για τη λειτουργία των σχολείων τους.* Μεταπτυχιακή διατριβή, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Διοίκησης Εφοδιαστικής Αλυσίδας, Κατερίνη.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1994), *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(7): 19-36.

Μπίκος, Κ. (2015), Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Συνέδριο Διεπιστημονικές, Προσεγγίσεις της Διεπιστημονικότητας*, *4*: 55-64. Θεσσαλονίκη.

Μπουρδή, Μ. (2006), Η προοπτική της διεπιστημονικότητας. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα:Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.* Ιωάννινα.

Η εκπαίδευση ως χειραφετητική πράξη: Κριτικός στοχασμός και μετασχηματίζουσα μάθηση στην ταινία Good Will Hunting.

Γιώτη Λαμπρίνα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
lgioti@eled.auth.gr

Ευθυμιάδου Ευτέρπη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
efthimiadouefi@gmail.com

Ιωαννίδου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
dimitra_ioannidou@outlook.com

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εστιάζει στην αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας «Good Will Hunting» (1997) ως εργαλείο κατανόησης του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης με βάση τη θεωρητική προσέγγιση των Stephen Brookfield και Jack Mezirow. Μέσα από τα στάδια της στοχαστικής διεργασίας του πρωταγωνιστή, αναδεικνύονται οι κοινωνικο-οικονομικές προκλήσεις και οι κυρίαρχες ιδεολογικές παραδοχές που επηρεάζουν την κοσμοθεωρία του, διαμορφώνοντας την οπτική του για τον εαυτό του, τις σπουδές και την επαγγελματική του πορεία. Εξετάζονται τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα και τα γεγονότα που πυροδοτούν την αναστοχαστική διεργασία, καθώς και οι σταδιακές αλλαγές στις απόψεις και τις νοητικές συνήθειες του ήρωα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημασία των ανθρώπινων σχέσεων, καθώς και στη σύγκρουση αντίθετων ιδεολογικών προσεγγίσεων περί επιτυχίας, που αναδεικνύουν την αξία της αυθεντικής μάθησης και της αυτογνωσίας. Η ενασχόληση με την ταινία αναδεικνύει πως οι προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις μπορούν να γίνουν πεδίο ανάπτυξης κριτικού στοχασμού, υπογραμμίζοντας τη συμβολή των πεδίων της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και της κριτικής παιδαγωγικής, μέσω της τέχνης του κινηματογράφου, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας, την καλλιέργεια της κριτικής-αναστοχαστικής σκέψης και της προώθησης της ενδυνάμωσης και χειραφέτησης των εκπαιδευόμενων.

Abstract
The present paper focuses on the utilization of the film Good Will Hunting (1997) as a tool for understanding critical reflection and transformative learning -according to the theoretical approach of Stephen Brookfield and Jack Mezirow. Through the stages of the protagonist's reflective process, the study highlights the socio-economic challenges and

dominant ideological assumptions that influence his worldview, shaping his perceptions of self, education, and professional trajectory. The analysis explores the disorienting dilemmas and triggering events that initiate the process of reflection, as well as the gradual changes in the character's perspectives and habitual ways of thinking. Particular emphasis is placed on the significance of human relationships as well as on the conflict between opposing ideological conceptions of success, which illuminate the value of authentic learning and self-awareness. Engaging with the film demonstrates that personal and social challenges can become fertile ground for the development of critical reflection, highlighting the contribution of the fields of adult education and critical pedagogy—through the art of cinema—to the enhancement of self-awareness, the cultivation of critical and reflective thinking, and the promotion of empowerment and emancipation among learners.
Λέξεις κλειδιά: κριτικά στοχαστική μάθηση ενηλίκων, κριτικός στοχασμός, μετασχηματίζουσα μάθηση, δυσλειτουργικές παραδοχές, κινηματογράφος στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο κινηματογράφος, ως πολιτισμικό προϊόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Giroux (2001), φέρει παιδαγωγική ισχύ, προσφέροντας ένα γόνιμο πεδίο για τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, αξιών και κοινωνικών αντιλήψεων, αλλά και για την ανίχνευση των καταπιεστικών δυνάμεων που ασκούνται στα άτομα από την κυρίαρχη ιδεολογία, σύμφωνα με τη χειραφετητική-απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει πώς η ταινία «Good Will Hunting» (1997) μπορεί να αξιοποιηθεί για την κατανόηση και ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Brookfield 2023· Γιώτη 2024· Mezirow 1991), αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι προσωπικές εμπειρίες και οι ανθρώπινες σχέσεις μπορούν να πυροδοτήσουν την αναθεώρηση δυσλειτουργικών παραδοχών και, συνακόλουθα, να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη, την ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων. Η ταινία προβάλλεται ως παράδειγμα για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αντίστασης, μετασχηματισμού και προτροπής για ανάληψη ατομικής και κοινωνικής δράσης.

Ο κριτικός στοχασμός και η μετασχηματίζουσα μάθηση υπό το πρίσμα της οπτικής του Stephen Brookfield και του Jack Mezirow

Θα εξετάσουμε τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του Stephen Brookfield και του Jack Mezirow για τον κριτικό στοχασμό και τη μετασχηματίζουσα

μάθηση, οι οποίοι αμφότεροι επηρεάστηκαν από το έργο του Paulo Freire και την Κριτική Θεωρία, ενώ αξιοποίησαν ένα σημαντικό εύρος σχετικών ερευνών στο έργο τους. Ο Stephen Brookfield επηρεάστηκε και από τον Jack Mezirow, ωστόσο ανέπτυξε σχεδόν παράλληλα με αυτό τη δική του θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση για τον κριτικό στοχασμό και τη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Το έργο και των δύο έχει κοινά σημεία, όμως έχει και σημαντικές διαφοροποιήσεις στην οπτική του.

Ο Brookfield υιοθετεί από τον Freire τη ριζοσπαστική και χειραφετική διάσταση της σκέψης, καθώς και την έμφαση στη συλλογική δράση ως μοχλό της κοινωνικής αλλαγής. Από τον Mezirow, αντιστοίχως, ενσωματώνει τη σημασία της ανάλυσης των θεμελιωδών παραδοχών και των πλαισίων αναφοράς, όπως και την αντίληψη ότι ο κριτικός στοχασμός συνιστά μια εξελικτική διαδικασία που εκτυλίσσεται σε στάδια. Ωστόσο, μεταξύ των δύο στοχαστών διαπιστώνονται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις. Ο Brookfield εστιάζει περισσότερο στη σύνδεση των παραδοχών με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τα συμφέροντα που αυτές εξυπηρετούν, θεωρώντας την κριτική σκέψη πρωτίστως ως πολιτική πράξη και όχι απλώς ως ατομική διεργασία. Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων προϋποθέτει συλλογική κοινωνική δράση. Αντιθέτως, ο Mezirow, παρότι αναγνωρίζει τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές, προσεγγίζει την πολιτική διάσταση του μετασχηματισμού περισσότερο ως προσωπική επιλογή. Ως εκ τούτου, η θεωρία του διακρίνεται για τον ατομοκεντρικό της χαρακτήρα και τη μικρότερη σύνδεση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Γιώτη 2024· Toka & Gioti 2023).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), προϋπόθεση για τη μετασχηματίζουσα μάθηση και ταυτόχρονα μέσω για να οδηγηθούμε σε αυτήν είναι ο κριτικός στοχασμός και ο κριτικός αυτοστοχασμός πάνω στις παραδοχές μας, ώστε να επανεκτιμήσουμε τον τρόπο που θέτουμε προβλήματα και τον τρόπο με τον οποίο προσανατολιζόμαστε στο πώς προσλαμβάνουμε, γνωρίζουμε, πιστεύουμε, αισθανόμαστε και δρούμε. Οι παραδοχές συνιστούν το σύνολο των αντιλήψεών μας για τον κόσμο, οι οποίες και έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από την παιδική μας ηλικία και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωή μας, δια μέσου της διαδικασίας της

κοινωνικοποίησης και πολιτισμοποίησης και συχνά αποτελούν εσωτερικευμένα ασυνείδητα στερεότυπα με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας (ό.π., p. xiii). Αυτές συγκροτούν τα πλαίσια αναφοράς μας που συντίθενται από τις νοητικές συνήθειες (οι οποίες είναι υπονοούμενες, σιωπηρές και ανεπίγνωστες) και τους νοηματικούς συσχετισμούς-απόψεις οπτικές (οι οποίες είναι ρητές και σαφείς καθότι είμαστε ενήμεροι για αυτές) (Mezirow 1998).

Ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον Mezirow (1991):

- Εμπεριέχει μία κριτική των παραδοχών πάνω στις οποίες οι πεποιθήσεις μας οικοδομήθηκαν,
- Κάνει εφικτό για εμάς να διορθώσουμε στρεβλώσεις στις πεποιθήσεις μας και λάθη στην επίλυση προβλημάτων
- Ενδυναμώνει τον προοπτικό μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών νοητικών μας συνηθειών και πρακτικών.

Μέσω του κριτικού στοχασμού μπορεί να μετασχηματιστεί η υπάρχουσα γνώση, ώστε να επιτευχθεί μία νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική), καθώς μέσω της κριτικής αυτόνομης σκέψης μπορεί κάποιος να συνειδητοποιήσει πώς και γιατί οι παραδοχές που διατηρεί περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αισθάνεται τον κόσμο γύρω του. Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει ότι η στοχαστική αυτή επεξεργασία περιλαμβάνει δέκα στάδια, τα οποία περιγράφουν την πορεία από την αμφισβήτηση έως την εσωτερίκευση μιας νέας οπτικής, τα οποία είναι τα εξής:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτοεξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή)
3. Κριτική αξιολόγηση των υφιστάμενων παραδοχών
4. Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων και τρόπων δράσης
6. Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης
7. Απόκτηση στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης

8. Δοκιμή των νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις
10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.

Συνοψίζοντας, η διαδικασία ξεκινά από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα ή από ένα συμβάν πυροδότησης και καταλήγει στην αναδιαμόρφωση των παραδοχών και της στάσης του ατόμου, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την κατανόηση της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού (Mezirow 1991, 1997).

Για τον Brookfield, από την άλλη πλευρά, οι όροι *κριτική σκέψη* και *κριτικός στοχασμός* χρησιμοποιούνται σχεδόν συνώνυμα και αναφέρονται στη διαδικασία αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας (Γιώτη 2024). Ο Brookfield αντιλαμβάνεται τον κριτικό στοχασμό ως μια συνεχή, συναισθηματική και ορθολογική διεργασία, η οποία επηρεάζεται από θετικές αλλά και αρνητικές εμπειρίες και καθίσταται μετασχηματίζουσα όταν οδηγεί σε ριζική αλλαγή σκέψης ή δράσης. Προτείνει μια διεργασία μέσω της οποίας αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός, η οποία εκκινεί με τον εντοπισμό των παραδοχών, την ανάλυση και αμφισβήτησή τους, και στη συνέχεια τη διερεύνηση του πλαισίου που οδήγησε στη διαμόρφωσή τους. Στο σημείο αυτό ενεργοποιείται ο προβληματισμός και η αναζήτηση εναλλακτικών ερμηνειών της πραγματικότητας, οδηγώντας σε έναν συνεχή διάλογο σχετικά με την εγκυρότητα και τη λειτουργικότητα των παραδοχών. Ο Brookfield (2023) συνδέει άρρηκτα τον κριτικό στοχασμό με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ορίζοντάς τον ως μια σκόπιμη διαδικασία αναθεώρησης των παραδοχών που καθοδηγούν την πράξη. Υποστηρίζει ότι ο ουσιαστικός κριτικός στοχασμός προϋποθέτει τη μετάβαση στην ενηλικιότητα, καθώς μόνο τότε το άτομο διαθέτει την αναγκαία αυτογνωσία και εμπειρία για να επανεξετάσει τα πλαίσια σκέψης του. Κατά τον κριτικό στοχασμό αμφισβητούνται και αναπλαισιώνονται παραδοχές που έχουν υιοθετεί άκριτα και γίνεται προσπάθεια για αναγνώριση της κυρίαρχης ιδεολογίας και για υιοθέτηση εναλλακτικών οπτικών (ό.π.). Ο

κριτικός στοχασμός αποκτά πραγματικό νόημα μόνο όταν οδηγεί σε αλλαγή της πράξης, με την αλλαγή αυτή να ευθυγραμμίζεται με τις αναθεωρημένες παραδοχές και τις νέες αξιακές τοποθετήσεις του ατόμου (Γιώτη 2024).

Όπως προαναφέραμε, η διαφορά στην προσέγγιση της οπτικής του κριτικού στοχασμού και της προοπτικής της μετασχηματίζουσας μάθησης μεταξύ Brookfield Mezirow έγκειται στο ότι ο πρώτος, συγκλίνοντας με τον Freire, υποστηρίζει εμφατικά ότι ο κριτικός στοχασμός διαθέτει σαφή πολιτική διάσταση, στοχεύοντας στη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή, πιστεύοντας ότι δεν νοείται ουσιαστικός μετασχηματισμός μόνο σε ατομικό επίπεδο, αν αυτός δεν συνδεθεί με την ανάληψη δράσης για αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών και του πλαισίου εντός του οποίου ζει. Ο δεύτερος θεωρεί ότι ο μετασχηματισμός αποσκοπεί στην προσωπική ενδυνάμωση και επαφίεται στο άτομο αν θελήσει να συνδέσει τον μετασχηματισμό του με την ανάληψη δράσης για κοινωνικοπολιτική αλλαγή, καθότι ο έσχατος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων για αυτόν είναι ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει επίγνωση του δυναμικού του και να γίνει περισσότερο χειραφετημένος, κοινωνικά υπεύθυνος και αυτόνομος μανθάνων (Γιώτη 2024· Mezirow 1997· Toka & Gioti 2023).

Αμφότεροι, θεωρούν καταλυτικό τον ρόλο του εκπαιδευτή για την πρόκληση του κριτικού στοχασμού και την επίτευξη μίας νέας μετασχηματίζουσας οπτικής. Ωστόσο, η διαφοροποίησή τους τοποθετεί την οπτική του Brookfield στο πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς συνδέει τον κριτικό στοχασμό με την κριτική της ιδεολογίας (Γιώτη 2024· Mezirow & ass. 2000). Για τον λόγο αυτό αξιοποιεί δύο ακόμη έννοιες-κλειδιά στο έργο του: την *ιδεολογία* και την *ηγεμονία*. Με τον όρο «ιδεολογία», αναφέρεται στα σύνολα πεποιθήσεων που παρουσιάζονται ως φυσικά ή αυτονόητα, αλλά στην πραγματικότητα νομιμοποιούν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες. Αντίστοιχα, με τον όρο «ηγεμονία» περιγράφει τη διαδικασία μέσα από την οποία εμπεδώνεται η κυριαρχία της εξουσίας μέσω της αποδοχής των κυρίαρχων αξιών από τα ίδια τα υποκείμενα (Brookfield 2006, 2023).

Μέσα από τον κριτικό στοχασμό, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποστασιοποιηθούν από αυτά τα κυρίαρχα σχήματα σκέψης, να αναγνωρίσουν

τις ιδέες της κυρίαρχης τάξης και να αναπτύξουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας και να ασκηθούν στη δημοκρατία (Brookfield 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων υπερβαίνει τα στενά διδακτικά όρια και καθίσταται και πολιτικός. Ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίζει και να αποδομεί τις σχέσεις εξουσίας, να συνδέει θεωρία και πράξη, και να καλλιεργεί έναν εκπαιδευτικό χώρο ως τόπο αντίστασης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Οι σύγχρονες δυτικές δημοκρατίες δεν είναι κατ' ανάγκη ισότιμες κοινωνίες, αλλά χαρακτηρίζονται από οικονομικές ανισότητες, ταξικές διακρίσεις και μορφές ρατσισμού (ό.π.). Ωστόσο, η κριτική θεωρία και η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως τις νοηματοδοτεί ο Brookfield, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα χειραφέτησης και οχήματα μετασχηματισμού αυτής της πραγματικότητας (Γιώτη 2024).

Η κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου και ως πολιτιστικού εργάτη

Σύστοιχη με την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής, η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί να γίνει όχημα κοινωνικής αλλαγής, και εξαιτίας αυτού αμφότερες θεωρούν ότι είναι ζωτικής σημασίας η φιλοσοφία και η ιδεολογία από την οποία εκκινεί ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (2010), η τεχνοκρατική ορθολογικότητα που διέπει τη διοίκηση και οργάνωση των δημόσιων σχολείων, επηρέασε και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντάς τους περισσότερο ως εκτελεστές και διεκπεραιωτές των Α.Π., παρά ως σκεπτόμενους, κριτικούς και αναστοχαζόμενους μελετητές και επαγγελματίες. Ο διαχωρισμός της σύλληψης από την εκτέλεση που υποστηρίζει η συγκεκριμένη τεχνοκρατική ιδεολογία, αλλά και η τυποποίηση και ο κατακερματισμός της γνώσης με στόχο τη διαχείρισή της και την αποδοτικότερη διδασκαλία της, είναι παράγοντες που υπονομεύουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθιστώντας τον παθητικό αποδέκτη αυτού του τύπου επαγγελματικής γνώσης-δηλαδή, ειδικευμένο τεχνικό εφαρμογής και εκτέλεσης άνωθεν κατασκευασμένων αναλυτικών προγραμμάτων. Η λογική της τεχνοκρατικής ορθολογικότητας απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από τη συμμετοχή στη

διαμόρφωση και κριτική αξιολόγηση των Α.Π. και αφαιρεί τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την επίδραση συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών συμφερόντων σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής (Aronowitz & Giroux 2010, σελ. 164-168, στο Γούναρη και Γρόλλιος). Περιορίζει, δηλαδή, τη συμβολή του εκπαιδευτικού σε έναν καλά καταρτισμένο μεταδότη και αξιολογητή κατακερματισμένης και ποσοτικοποιημένης γνώσης, στη βάση εφαρμογής μιας *διαχειριστικής παιδαγωγικής*.

Αντίθετη σε αυτή τη λογική *αποειδίκευσης* των εκπαιδευτικών τοποθετείται η επαναθεώρηση της φύσης της εργασίας τους και επαναδόμησή της με θεμέλιο την θέαση των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων (Aronowitz & Giroux 2010· Giroux 2024). Η οπτική αυτή, του εκπαιδευτικού ως διανοούμενου, αρχικά δηλώνει πως η φύση της εργασίας του είναι διανοητική, άρα προϋποθέτει την ελεύθερη αξιοποίηση του νου του (της διάνοιάς του) σε όλη την παιδαγωγική διαδικασία- απαιτείται η ενεργός και υπεύθυνη συμμετοχή του στη σύλληψη και τον σχεδιασμό των Α.Π., στη διαμόρφωση περιεχομένων, στόχων αλλά και συνθηκών εκπαίδευσης. Ωστόσο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δρουν εντός του θεσμικά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, δεν απολαμβάνουν πλήρη ελευθερία και αυτονομία ως προς τον τρόπο συμμετοχής τους - μια συνειδητοποίηση που εμπεριέχεται στη θεώρησή τους ως διανοούμενων, αφού υποδηλώνει τη στάση τους ενάντια στο επιβεβλημένο εκπαιδευτικό σύστημα και την ετοιμότητά τους να εξετάσουν τις ιδεολογικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εργασίας τους. Σαφώς η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων συμπεριλαμβάνει και τη θεώρηση της παιδαγωγικής θεωρίας ως κοινωνικής θεωρίας και πρακτικής, που νομιμοποιεί και αναπαράγει ειδικές φυλετικές, έμφυλες και ταξικές ιδεολογίες, συντηρώντας συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις στην σχολική τάξη και στη μετέπειτα ζωή. Ο εκπαιδευτικός ως διανοούμενος, επομένως, χρειάζεται να συνειδητοποιεί την ύπαρξή του ως πολιτικού υποκειμένου (Freire 2009), τέτοιου που με την πρακτική του διεγείρει κριτικά τη συνείδηση των μαθητών και συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των «μύθων που μας αλλοιώνουν» (Freire 2009, σελ. 148).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Henry Giroux (1992), οι κριτικοί παιδαγωγοί χρειάζεται να επεκτείνουν την αντίληψή τους για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική επιστήμη πέρα από το πλαίσιο του σχολείου. Στο πλαίσιο των παγκοσμιοποιημένων νεοφιλελεύθερων απειλών, υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης ενός ολιστικού- διεπιστημονικού τρόπου σκέψης, που να διασυνδέει την παιδαγωγική με την κριτική θεωρία, τις πολιτισμικές σπουδές, τα μέσα επικοινωνίας και τη δημοκρατία, έτσι που να παράγεται μία γλώσσα ικανή να κατανοήσει τις νέες παγκόσμιες μορφές εξουσίας, αλλά και να τις αντιμετωπίσει· «μια γλώσσα που να είναι ταυτόχρονα κριτική και ελπιδοφόρα — μια γλώσσα της κριτικής αλλά και της δυνατότητας» (Giroux 2013· Trend 2012). Κομβικό ρόλο σε αυτό το εγχείρημα διαδραματίζουν οι διανοούμενοι, οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί, που ως πολιτιστικοί εργάτες (cultural workers) μπορούν να δράσουν συλλογικά, με κοινό στόχο την αντίσταση στις σύγχρονες αντιδημοκρατικές απειλές (Giroux 2013):

> *Οι πολιτιστικοί εργάτες, με αυτή την έννοια, ενεργοποιούν ένα σχέδιο του οποίου ο στόχος είναι να κινητοποιήσει γνώσεις και επιθυμίες που ενδέχεται να συμβάλουν σημαντικά στη μείωση των βαθμών καταπίεσης στη ζωή των ανθρώπων»* (Giroux 1992, όπως αναφέρεται στον Trend 2012, σ. 617).

Ο πολιτιστικός εργάτης, όπως τον προσδιορίζει ο Henry Giroux, είναι μια σύνθετη και δυναμική μορφή ακτιβιστή, που υπερβαίνει τους παραδοσιακούς ρόλους του εκπαιδευτικού, του καλλιτέχνη ή του διανοούμενου. Αποτελεί φορέα κριτικής συνείδησης και κοινωνικού μετασχηματισμού, δρώντας ενεργά στον δημόσιο χώρο για τη διάρρηξη των κυρίαρχων ιδεολογιών και την ανάδειξη εναλλακτικών μορφών γνώσης και έκφρασης (Trend 2012). Ο Giroux, αξιοποιώντας θεωρητικά εργαλεία, όπως αυτά του Bourdieu, ασκεί κριτική στην «υψηλή κουλτούρα», που επιβάλλεται ως αποκλειστικό πρότυπο αξιών και αρχών, υποκρύπτωντας τη βασική του λειτουργία ως μηχανισμού αναπαραγωγής της εξουσίας και του κοινωνικού διαχωρισμού (Trend 2012). Ο πολιτιστικός εργάτης, επομένως, δρα δημιουργικά και κριτικά ως φορέας κοινωνικής αλλαγής, γεφυρώνοντας την τέχνη, την παιδαγωγική και την πολιτική και στοχεύοντας στη μείωση της

καταπίεσης, την αμφισβήτηση της «υψηλής κουλτούρας» και την προώθηση μιας δημοκρατικότερης κοινωνίας. Προς την κατεύθυνση αυτή η τέχνη και ιδιαίτερα ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσουν ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας και ως εγχείρημα μετασχηματισμού της οπτικής των εκπαιδευομένων.

Η συμβολή του κινηματογράφου στον κριτικό στοχασμό

Σύμφωνα με τον Giroux (2008), ο κινηματογράφος, όταν εστιάζει στην εκπαίδευση, αν και αυτοπροσδιορίζεται ως πεδίο ψυχαγωγίας, συνιστά ο ίδιος έναν επιδραστικό παιδαγωγικό χώρο με ισχυρό πολιτικό και ιδεολογικό χαρακτήρα. Αυτό γιατί, ως μορφή πολιτισμικής παραγωγής, δημιουργεί «καθεστώς ταύτισης» και διαμορφώνει τη σκέψη του θεατή σχετικά με τον τρόπο που κατανοεί τον ρόλο, τη σημασία, το περιεχόμενο και τον σκοπό της εκπαίδευσης (Giroux 1992, 2008). Μέσω των αναπαραστάσεων που επιλέγει να προβάλλει, η βιομηχανία του κινηματογράφου ευθυγραμμίζεται με συγκεκριμένες ιδεολογίες - συχνά της κυρίαρχης εξουσίας, οι οποίες εκτίθενται ως προφανείς και αδιαμφισβήτητες και άρα νομιμοποιούνται στις συνειδήσεις των θεατών (Giroux 2008). Ο τρόπος που αποτυπώνει ιδέες γύρω από ευρύτερα ζητήματα όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, ο ρατσισμός και η δημοκρατία, κινητοποιούν και νομιμοποιούν συγκεκριμένα είδη ταυτοτήτων, επιθυμιών και μορφών δράσης, ακόμη πιο επιδραστικά συγκριτικά με τον βαθμό που το κάνει η ίδια η εκπαίδευση (Giroux 2008).

Ο Giroux (2008) θεωρεί πως για τους παραπάνω λόγους χρειάζεται να θέτουμε τις ταινίες υπό κριτική και να εξετάζουμε τόσο το τι δείχνουν ή τι ιδεολογικά μηνύματα κρύβουν, όσο και το πώς δημιουργήθηκαν, τι προκαταλήψεις ενισχύουν, ποιες φωνές αποκλείουν και πώς επηρεάζουν το τι θεωρείται ορατό ή εφικτό στην κοινωνία.

Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τον κινηματογράφο, μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν κουλτούρα κριτικού στοχασμού και την ικανότητα, αλλά και προδιάθεση, να αμφισβητούν τις επίσημες «αλήθειες» και να αναζητούν την

πηγή και τον λόγο των κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών μηνυμάτων που τους προσφέρονται.

Η ταινία «Good Will Hunting» ως ένα εγχείρημα προώθησης του κριτικού αναστοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης

Περίληψη της ταινίας και λόγοι επιλογής της

Κατόπιν της παραπάνω ανάλυσης των θεωρητικών παραμέτρων του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως τις διατυπώνουν ο Brookfield και οι στοχαστές που τον επηρέασαν, είναι σκόπιμο να δούμε πώς οι έννοιες αυτές μπορούν να ζωντανέψουν μέσα από την αφήγηση και να αποτυπωθούν σε παραστατικά παραδείγματα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Όσο θεωρητικές κι αν φαίνονται οι προηγούμενες αναλύσεις, αποκτούν πραγματικό νόημα όταν ενσαρκώνονται μέσα από τις ιστορίες των ανθρώπων, όπως αυτές παρουσιάζονται ακόμη και μέσω της τέχνης του κινηματογράφου. Ο κινηματογράφος, εξάλλου, προσφέρει ένα γόνιμο πεδίο διερεύνησης των ατομικών και κοινωνικών διεργασιών μετασχηματισμού, μέσα από τις οποίες ο θεατής μπορεί να αναγνωρίσει, να αναστοχαστεί και να επανανοηματοδοτήσει δικές του εμπειρίες. Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκε η ταινία «Good Will Hunting», καθώς προσφέρει εύφορο έδαφος για τη διερεύνηση της μετασχηματίζουσας μάθησης και του κριτικού στοχασμού μέσα από την πορεία του κεντρικού ήρωα.

Πριν τη συσχέτιση με τη θεωρία, αξίζει να παρουσιαστεί συνοπτικά το πλαίσιο της ταινίας. Βρισκόμαστε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Κεντρικός ήρωας είναι ο Γουίλ, ένας νεαρός εργάτης με εξαιρετικό ταλέντο στα μαθηματικά. Έχοντας βιώσει κακοποίηση και εγκατάλειψη στην παιδική του ηλικία, κουβαλά βαθιά ψυχικά τραύματα και προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που επηρεάζει καθοριστικά την αυτοαντίληψή του, τις επιλογές του και τη στάση του απέναντι στη ζωή και τη γνώση. Εργαζόμενος ως καθαριστής στο MIT, ο Γουίλ επιλύει ένα δύσκολο μαθηματικό πρόβλημα, γεγονός που προσελκύει το ενδιαφέρον του καθηγητή Τζέρι. Όταν αργότερα αντιμετωπίζει ποινικές συνέπειες, ο Τζέρι του προσφέρει την ευκαιρία να συνεργαστούν στα μαθηματικά και να παρακολουθήσει

ψυχοθεραπεία, ώστε να αποφύγει τη φυλάκιση. Έτσι, ο Γουίλ ξεκινά μια πορεία αυτογνωσίας και εσωτερικού μετασχηματισμού, καθοδηγούμενος από δύο πρόσωπα-κλειδιά: τον ψυχοθεραπευτή Σον και τη φοιτήτρια Σκάιλαρ, με την οποία αναπτύσσει μια ουσιαστική συναισθηματική σχέση.

Σε αυτό το σημείο, η ταινία μετατρέπεται σε ένα παράδειγμα μετασχηματίζουσας μάθησης, που διερευνά ζητήματα ταυτότητας, τραύματος, προσωπικής ανάπτυξης και, κυρίως, την αξία της ανθρώπινης σύνδεσης. Παράλληλα, αναδεικνύει και ζητήματα εκπαιδευτικών παραδοχών, καθώς οι καθοδηγητές του ήρωα –ο Τζέρι και ο Σον– είτε ευθυγραμμίζονται είτε αντιστέκονται στην κυρίαρχη ιδεολογία, προσφέροντας διαφορετικά πρότυπα σχέσης εκπαιδευτή–εκπαιδευόμενου.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ταινίας έγινε επειδή προσφέρει ένα πολυεπίπεδο πεδίο κριτικής ανάλυσης, στο οποίο διασταυρώνονται ζητήματα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης, ανισότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση, εσωτερικευμένης ιδεολογίας και κυρίαρχων αντιλήψεων περί επιτυχίας. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί πώς ο εκπαιδευόμενος μετασχηματίζει σταδιακά την κοσμοθεωρία του έπειτα από μία πορεία οριακών καταστάσεων, διλημμάτων, συνειδητοποίησης των συνθηκών ζωής του και εν τέλει αλλαγή οπτικής γωνίας, υπό την επιρροή των δύο καθηγητών του.

Τέλος, τίθενται κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν τόσο την ατομική ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλίας για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και τη ζωτική σημασία της παιδαγωγικής σχέσης με έναν δάσκαλο ο οποίος ασκείται στον κριτικό αναστοχασμό των δικών του παραδοχών. Με άλλα λόγια, η ταινία αναδεικνύει τον διττό μετασχηματισμό: εκείνον του εκπαιδευόμενου, αλλά και εκείνον του ίδιου του εκπαιδευτή που παραμένει ανοιχτός στην αμφισβήτηση των δικών του πεποιθήσεων.

Εμπόδια στη Μάθηση

Η πλοκή της κινηματογραφικής ταινίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα εμπόδια που συναντά ο πρωταγωνιστής (Γουίλ) στη μάθηση, λόγω του πολιτισμικού κεφαλαίου, των διαφορετικών εμπειριών, γλωσσικών πρακτικών και

κουλτούρας που πηγάζουν από την ταξική καταγωγή του. Η χαρισματική ευφυΐα του τού ανοίγει πόρτες που αποκαλύπτουν το χάσμα το οποίο καλείται να υπερβεί ένα παιδί χαμηλής κοινωνικής τάξης, προκειμένου να ενταχθεί και να επιτύχει σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δομημένα σύμφωνα με τις αξίες και τις προδιαγραφές της κυρίαρχης ιδεολογίας. Τα εμπόδια στη μάθηση λόγω ταξικής καταγωγής έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι προβάλλεται μία ψευδαίσθηση ισότητας στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να παραβλέπονται πολιτισμικές και κοινωνικές ανισότητες (Aronowitz & Giroux 2010). Έτσι, παιδιά όπως Γουίλ, εισερχόμενα σε εκπαιδευτικά συστήματα που συναλλάσσονται με, αξιολογούν και ιεραρχούν τα μέλη τους στη βάση των πολιτιστικών σταθερών των κυρίαρχων τάξεων, δεν αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στο περιεχόμενο και το ύφος του σχολείου και σταδιακά εγκαταλείπουν.

Επιπλέον, εμπόδιο στη μάθηση για τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων αποτελεί η αντίσταση προς την εξουσία και την αυθεντία των δασκάλων, ως πεποίθηση που πηγάζει από την αντισχολική κουλτούρα που αυτά αναπτύσσουν (Willis 1977, όπως αναφέρεται στους Blackledge & Hunt 1994). Σύμφωνα με αυτήν, τα παιδιά που γαλουχούνται στις αξίες και τα αισθήματα της εργατικής τάξης, οι οποίες είναι αντίθετες με αυτές του σχολείου, θεωρούν την εξουσία των δασκάλων αυθαίρετη, με αποτέλεσμα να αντιστέκονται και να απορρίπτουν το σχολείο (Willis 1977, όπως αναφέρεται στους Blackledge & Hunt 1994). Θέλοντας, λοιπόν, να αντισταθούν σε οτιδήποτε είναι άνωθεν καθορισμένο και επιβεβλημένο, περιφρονούν και απέχουν από την απόκτηση γνώσεων και τίτλων σπουδών, έτσι που αποδέχονται υποτελείς ρόλους εντός του σχολείου και αργότερα στον επαγγελματικό στίβο, και άρα συντελούν στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων (Blackledge & Hunt 1994). Η αντισχολική κουλτούρα, αν και εκκινεί από μία διάθεση αντίστασης και ανατροπής της σχολικής εξουσίας, καταλήγει ως αυτοκαταδίκη να στερεί από τα παιδιά της εργατικής τάξης την πιθανότητα σχολικής επιτυχίας και άρα συναινεί και αναπαράγει το κυρίαρχο σύστημα σχέσεων εξουσίας και συνιστά εμπόδιο στη μάθηση και την -μέσω αυτής- αναρρίχηση σε υψηλότερες κοινωνικές, επαγγελματικές και οικονομικές θέσεις.

Εμπόδιο, ακόμη, στη μαθησιακή του πορεία αποτελεί η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του πρωταγωνιστή. Τα τραυματικά παιδικά βιώματα και οι κακοποιητικές συμπεριφορές από τον θετό του πατέρα, έχουν δομήσει έναν χαρακτήρα συναισθηματικά απομονωμένο, καχύποπτο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και φόβο αποτυχίας και εγκατάλειψης. Οι παγιωμένες αντιλήψεις και δυσλειτουργικές παραδοχές, που πηγάζουν από τα παραπάνω, καθορίζουν ως αυτόματος πιλότος τις επιλογές και αποφάσεις του πρωταγωνιστή, στερώντας του τη δυνατότητα εξέτασης, αναστοχασμού και κριτικής ανάλυσής τους.

Αντιμαχόμενες Ιδεολογίες

Στη συγκεκριμένη κινηματογραφική ταινία, προσφιλείς στην κυρίαρχη ιδεολογία είναι οι απόψεις του καθηγητή Τζέρι, ο οποίος αφού ανακαλύπτει τον ταλαντούχο Γουίλ, προσπαθεί να τον εντάξει σε μία ακαδημαϊκή πορεία, που στοχεύει στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα. Ανάμεσα στις παραδοχές του ανιχνεύεται η κυρίαρχη αντίληψη πως η επιτυχία ισούται με εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων στον επαγγελματικό στίβο. Ειδικότερα, οφείλει κανείς να αξιοποιεί το ταλέντο του για την επαγγελματική του πρόοδο και μάλιστα το κυνήγι αυτό της επαγγελματικής επιτυχίας δύναται να επισκιάζει άλλες πτυχές της ζωής, ειδάλλως κρίνεται ως παραίτηση και άρα αποτυχία. Επιπλέον, ο καθηγητής Τζέρι υπερασπίζεται στην ιεράρχηση των επαγγελμάτων σε υψηλού και χαμηλού κύρους και πιέζει τον Γουίλ να αρπάξει την ευκαιρία για να βγει από τη μιζέρια των δεύτερων. Υπογραμμίζει την πεποίθησή του ότι ως αυθεντία γνωρίζει το καλό του μαθητή του και το επιδιώκει ακόμη και παρεμβατικά, νομιμοποιώντας την εξουσία που ασκεί ως θεμιτό μέσο για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού.

Στον αντίποδα ο καθηγητής-ψυχίατρος Σον υιοθετώντας μία ανθρωπιστική-προσωποκεντρική προσέγγιση και έχοντας ο ίδιος διέλθει από διαδικασία κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, ωθεί και τον Γουίλ προς αυτή την κατεύθυνση. Υποστηρίζει πως η επιτυχία στη ζωή δεν ταυτίζεται με την επαγγελματική καταξίωση, αλλά αφορά στην εύρεση του νοήματος της ζωής κυρίως μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις. Θεωρεί πως η αληθινή σύνδεση απαιτεί

εμπιστοσύνη και ευαλωτότητα και πως όλοι οι άνθρωποι στην ιστορία τους έχουν βιώσει τον πόνο, ο οποίος αποτελεί σημείο συνάντησης, επαφής και αλληλεγγύης που θεραπεύει. Ο καθηγητής Σον θεωρεί πως η αξιολόγηση μίας επαγγελματικής θέσης ως υψηλού κύρους είναι απλώς μία κοινωνική κατασκευή και αμφισβητεί την αυθεντία, καθώς πιστεύει πως δεν υπάρχει έτοιμη λύση που να δίνεται έξω από τον άνθρωπο που την αναζητά.

Παραδοχές

Η κυρία εστίαση μας, ωστόσο, αφορά στον εντοπισμό και συζήτηση των δυσλειτουργικών παραδοχών του Γουίλ, έτσι ώστε να παρατηρήσουμε μετέπειτα πώς τις θέτει σε κριτικό στοχασμό, τις αναθεωρεί και μετασχηματίζει τη σκέψη αλλά και τη δράση του. Βασική τέτοια παραδοχή του πρωταγωνιστή συνιστά η πεποίθηση ότι η προσωπική ευτυχία επηρεάζεται αρνητικά από την επιδίωξη επαγγελματικής επιτυχίας. Συγκεκριμένα πιστεύει πως η αξιοποίηση του ταλέντου του επαγγελματικά στοχεύει σε προσωπικό όφελος και συνεπάγεται την υποταγή του στην τάξη πραγμάτων όπως έχει δομηθεί από την κυρίαρχη κουλτούρα. Η υποτίμηση της επιδίωξης επαγγελματικής επιτυχίας αντανακλά έναν ακλόνητο ηθικό χαρακτήρα ανθρώπου πιστού στα ήθη της λαϊκής κοινωνικής του τάξης. Η υποτίμηση αυτή είναι εργαλείο αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας και της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων παρόμοια με την αντισχολική κουλτούρα.

Σύμφωνα με τον Γουίλ, το σύστημα είναι εχθρικό και καταπιεστικό και εμπερικλείει διαδικασίες εκμετάλλευσης των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Δεν υπάρχει αξιοκρατική ανέλιξη και κοινωνική κινητικότητα παρά εκμετάλλευση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των ανθρώπων των χαμηλότερων στρωμάτων. Ενδεικτικά, ο Γουίλ υποστηρίζει ότι η εργασία σε γραφείο ή σε υψηλόβαθμη θέση θα τον μετέτρεπε σε πειραματόζωο. Το να παραμείνει σε ένα τεχνικό επάγγελμα όντας ευφυής και χαρισματικός αποτελεί πράξη δήλωσης πίστης στις αξίες της λαϊκής καταγωγής του. Ως παιδί που γαλουχήθηκε στις αξίες και τα αισθήματα της εργατικής τάξης, οι οποίες είναι αντίθετες με αυτές του σχολείου, θεωρεί την εξουσία των καθηγητών του αυθαίρετη με αποτέλεσμα να

αντιστέκεται και να απορρίπτει καθολικά τις συμβουλές των καθηγητών ακόμη κι αν είναι ευεργετικές για τον ίδιο.

Σε προσωπικό επίπεδο η παγιωμένη από τα παιδικά βιώματα πεποίθηση ότι δεν αξίζει να αγαπηθεί συνοδεύει κάθε απόπειρα για ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού με τους άλλους. Για αυτόν οι ανθρώπινες σχέσεις είναι πηγή πόνου και προδοσίας και η εμπιστοσύνη αφορά λίγα άτομα, ενώ είναι ανέφικτη με νέες γνωριμίες. Η καχυποψία και η επιφυλακτικότητα στις σχέσεις προστατεύει τον άνθρωπο από το να πληγωθεί ή να προδοθεί.

Οριακές καταστάσεις: Συμβάντα πυροδότησης

Αξίζει ακόμη να εστιάσουμε σε ορισμένες κομβικές στιγμές του Γουίλ, τα λεγόμενα «συμβάντα πυροδότησης», που λειτουργούν ως οριακές καταστάσεις και ενεργοποιούν τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού. Τα γεγονότα αυτά λειτουργούν σαν σπινθήρες αλλαγής, προκαλώντας ρήγμα στις μέχρι τότε παραδοχές του ήρωα και πυροδοτώντας τη διαδικασία εσωτερικής αναθεώρησης.

1. Η στιγμή που αποφασίζει να λύσει το μαθηματικό πρόβλημα.
   Η αποκάλυψη των ικανοτήτων του σηματοδοτεί την αρχή μιας νέας πορείας, καθώς οδηγεί τον Γουίλ να αναθεωρήσει τις παραδοχές του σχετικά με την αξιοποίηση του ταλέντου του και να αντιμετωπίσει για πρώτη φορά τη δυνατότητα μιας διαφορετικής επαγγελματικής και προσωπικής προοπτικής.

2. Η λεκτική διαμάχη με τον φοιτητή του Χάρβαρντ.
   Ο Γουίλ, υπερασπισμένος τον φίλο του, αποκαλύπτει την πνευματική του οξυδέρκεια μέσα από μια πολιτικοοικονομική τοποθέτηση. Η στιγμή αυτή τον φέρνει αντιμέτωπο με το ερώτημα τι συνιστά πραγματική γνώση -η τυπική, θεσμική εκπαίδευση ή η προσωπική, βιωματική αναζήτηση. Παράλληλα, αμφισβητεί την κοινωνικά καθιερωμένη αντίληψη περί αυθεντίας και κύρους.

3. Ο διάλογος με τον ψυχοθεραπευτή Σον. Στις πρώτες συνεδρίες ο Γουίλ διατηρεί ειρωνική και αμυντική στάση, όμως ο Σον σταδιακά τον οδηγεί σε μια βαθιά αντιπαράθεση με τα τραύματά του. Η κορυφαία στιγμή έρχεται όταν ο ψυχοθεραπευτής «διαρρηγνύει» την άμυνά του, αποκαλύπτοντας το χάσμα ανάμεσα σε αυτόν που είναι και σε αυτόν που προσποιείται πως είναι. Το γεγονός αυτό πυροδοτεί μια ουσιαστική αναθεώρηση της αυτοεικόνας του και της συμπεριφοράς του.

4. Η συζήτηση με τον παιδικό του φίλο. Ο φίλος του τον παρακινεί να αξιοποιήσει τις ικανότητές του και να αναζητήσει μια καλύτερη ζωή, απελευθερωμένος από τον φαύλο κύκλο του περιβάλλοντός του. Η φιλία αυτή λειτουργεί ως καθρέφτης των δυνατοτήτων του, αλλά και ως πρόκληση να αναλάβει προσωπική ευθύνη για την πορεία του.

5. Η σχέση του με τη Σκάιλαρ. Η συναισθηματική σύνδεση μαζί της τον φέρνει για πρώτη φορά αντιμέτωπο με την πιθανότητα της αγάπης και της ευαλωτότητας. Η σχέση αυτή λειτουργεί ως δοκιμασία εμπιστοσύνης και ως ευκαιρία για να υπερβεί τους φόβους της εγκατάλειψης και της απόρριψης που κουβαλά από το παρελθόν.

6. Η σύγκρουση ανάμεσα στον Τζέρι και τον Σον. Η αντιπαράθεση των δύο καθοδηγητών, εκπροσώπων διαφορετικών ιδεολογιών, λειτουργεί ως συμβολικός καθρέφτης της εσωτερικής σύγκρουσης του ίδιου του Γουίλ: από τη μία, η λογική της αριστείας και της κοινωνικής αναγνώρισης, και από την άλλη, η αυθεντικότητα, η αποδοχή και η προσωπική ελευθερία. Μέσα από αυτή τη σκηνή, ο ήρωας καλείται να επαναπροσδιορίσει τι σημαίνει για εκείνον επιτυχία και ποιο είναι το πραγματικό νόημα της ζωής.

Αν αναλογιστούμε την πορεία του χωρίς αυτά τα «συμβάντα πυροδότησης», γίνεται φανερό ότι ο μετασχηματισμός του δεν θα είχε λάβει χώρα. Κάθε ένα από αυτά τα γεγονότα λειτούργησε ως αφετηρία κριτικού στοχασμού, ωθώντας τον

να αμφισβητήσει τα αυτονόητα, να επανεξετάσει τις πεποιθήσεις του και, τελικά, να μετασχηματίσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του.

Οριακές καταστάσεις: Αποπροσανατολιστικά Διλήμματα

Τα αποπροσανατολιστικά διλήμματα είναι οι κρίσιμες καταστάσεις και γεγονότα που προκαλούν αμφισβήτηση των προσωπικών πεποιθήσεων αξιών και παραδοχών. Το αρχικό δίλημμα που αντιμετωπίζει ο Γουίλ είναι όταν χρειάζεται να αποφασίσει σχετικά με τη φυλάκιση του ή την αποδοχή της πρότασης του καθηγητή Τζέρι για εξάσκηση στα μαθηματικά και έναρξη ψυχοθεραπείας. Η παραδοχή που ενεργοποιείται εδώ είναι αν διαλέγοντας το δεύτερο προδώσει τις ταξικές καταβολές του και υποταχθεί στην εξουσία του καθηγητή. Σε όλη τη διάρκεια της ταινίας, ο πρωταγωνιστής παρουσιάζει μια συνεχή εσωτερική σύγκρουση ανάμεσα στην τάση του για συναισθηματική απομόνωση, την καχυποψία και τις παγιωμένες του παραδοχές σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, και στην ανάγκη του για εμπιστοσύνη, αποδοχή και αναγνώριση της προσωπικής του αξίας ως άξιου να αγαπηθεί. Οι αλληλεπιδράσεις του με τον καθηγητή και τη σύντροφό του λειτουργούν ως καταλυτικοί παράγοντες επαναδιαπραγμάτευσης των πεποιθήσεών του γύρω από την ευαλωτότητα και το συναισθηματικό ρίσκο που συνεπάγεται η δέσμευση και η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Όλα αυτά μέσα και από τον φακό, τη βοήθεια και την υποστήριξη του καθηγητή Σον, τον βάζουν σε μία διαδικασία κριτικού στοχασμού των παραδοχών του με κεντρικό ζήτημα τη διατήρηση τους και παραμονή στην ζώνη άνεσης (comfort zone) ή την αναθεώρηση τους και την ανάληψη ευθύνης για τις μελλοντικές του αποφάσεις, που απαλλαγμένες από στρεβλές πεποιθήσεις και βαρίδια του παρελθόντος ίσως τον οδηγήσουν στην ευτυχία.

Σταδιακές αλλαγές απόψεων και νοητικών συνηθειών

Ο μετασχηματισμός του πρωταγωνιστή εκφράζεται μέσα από σταδιακές αλλαγές, τόσο στις απόψεις του όσο και στις νοητικές του συνήθειες. Όσον αφορά

τις απόψεις του, αποδέχεται και ασχολείται ενεργά με τα μαθηματικά, συνεργαζόμενος με τον καθηγητή που του εξασφαλίζει την αποφυλάκιση. Επιλέγει να ρισκάρει συναισθηματικά, δεσμευόμενος με τη Σκάιλαρ, και αποδέχεται τη θεραπευτική σχέση με τον Σον, που λειτουργεί ως μέντορας και καθοδηγητής.

Σχετικά με τις νοητικές του συνήθειες, από την αρχική άρνηση και το σαμποτάζ, προχωρά σε σταθερή συμμετοχή στις συνεδρίες, ενώ επίσης καλλιεργεί εμπιστοσύνη, ακόμη και απέναντι σε πρόσωπα εξουσίας, κάτι που αρχικά του φαινόταν αδιανόητο. Κομβική στιγμή για τον Γουίλ είναι όταν ο Σον στον διάλογό τους επαναλαμβάνει τη φράση «Δεν φταις εσύ». Αυτή αποτελεί κορυφαία στιγμή κάθαρσης για τον Γουίλ που αναγνωρίζει το βαθύ προσωπικό του τραύμα, λυγίζει και αφήνεται σε ένα λυτρωτικό κλάμα, σηματοδοτώντας την πρώτη ουσιαστική απελευθέρωση από τα ψυχολογικά δεσμά του παρελθόντος.

Τελικά ο Γουίλ επιλέγει να αξιοποιήσει το ταλέντο του, χωρίς όμως να παραβλέπει τις σχέσεις και τη σύνδεση με τους άλλους. Απορρίπτει την άμυνα και την απομόνωση που τον προστάτευαν. Έτσι, επισφραγίζεται η πορεία αναστοχασμού και μετασχηματισμού του ήρωα, ο οποίος κατορθώνει να αλλάξει όχι μόνο σκέψεις και απόψεις, αλλά ολόκληρο το πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο, αποκτά πλέον μια πιο ώριμη και αυθεντική στάση απέναντι στη ζωή, συνειδητοποιώντας τι θέλει ο ίδιος από τη ζωή του και δεν ακολουθεί απλώς όσα του λέει ο περίγυρός του ή όσα του υπαγορεύουν οι εσωτερικευμένες στρεβλές παραδοχές του.

Αντί συμπερασμάτων

Η παρούσα εργασία δημιουργήθηκε με την ελπίδα να προσφέρει ένα δείγμα του τρόπου με τον οποίο η ανάλυση μίας κινηματογραφικής ταινίας και ο διάλογος που προκύπτει από αυτή, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Η κινηματογραφική ταινία δεν αποτελεί απλώς αφηγηματικό υλικό, αλλά μετατρέπεται σε μία πρόσκληση προς τους εκπαιδευόμενους για συμμετοχή σε ανοιχτό διάλογο, στον οποίο συντελείται αναγνώριση των παραδοχών, των συναισθημάτων αλλά και των πράξεων των

ηρώων και αναστοχασμός επί αυτών, με τρόπο που να καλλιεργεί την προσωπική νοηματοδότηση και ερμηνεία, καθώς η συζήτηση για τη θέση και δράση των κινηματογραφικών ηρώων παρακινεί τους εκπαιδευόμενους και τις εκπαιδευόμενες να επεξεργαστούν και προσωπικές πεποιθήσεις τους σε μία δια αντιπροσώπου σύνδεση θεωρίας και πράξης. Τα ερωτήματα που τίθενται και απαντώνται σε σχέση με τον κινηματογραφικό ήρωα τούς ενθαρρύνουν να θέτουν αντίστοιχα ερωτήματα στον εαυτό τους, προάγοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ο διάλογος είναι ένα ισχυρό μέσο για την καλλιέργεια της ενεργού συμμετοχής των συνομιλητών, αλλά και την ανάπτυξη μιας πιο αυτοκριτικής και αναστοχαστικής στάσης (Rosenblatt, 2004, όπως αναφέρεται στην Τεφτίκη 2018).

Ο εκπαιδευτικός ως διανοούμενος αλλά και ως πολιτιστικός εργάτης, αξιοποιώντας τον κινηματογράφο, ενδυναμώνει τον χειραφετικό λόγο των εκπαιδευομένων του, εξασκώντας τους στην αναγνώριση, κριτική και αμφισβήτηση της κυρίαρχης ή της εσωτερικευμένα κυρίαρχης ιδεολογίας.

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε ένα εγχείρημα για την αξιοποίηση ταινιών ως παιδαγωγικών εργαλείων που προσφέρουν γόνιμο πεδίο για τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων, αξιών και κοινωνικών αντιλήψεων, αλλά και για την ανίχνευση των καταπιεστικών δυνάμεων, σύμφωνα με τη χειραφετητική-απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Blackledge, D., & Hunt, B. (1994), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφ.). Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Brookfield, S. D. (2005), *The power of critical theory for adult learning and teaching.* Open University Press.

Brookfield, S. (2006), *The Skillful teacher: on trust, technique, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass (2nd ed.).

Brookfield, S. (2023), *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία* (Επιμ. Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής, μτφρ. Κ. Τόκα). Gutenberg.

Γιώτη, Λ. (2024), *Το έργο του Stephen Brookfield. Η θεωρία και η πρακτική της κριτικά στοχαστικής μάθησης.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), (2010), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.

Freire, P. (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν* (Τ. Λιάμπας, Επιμ.). Εκδ. Επίκεντρο.

Giroux, H. A. (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Giroux, H. A. (2001), *Breaking into the movies: Pedagogy and the politics of film. JAC, 21*(3): 583–598. https://www.jstor.org/stable/20866426

Giroux, H. A. (2008), Hollywood film as public pedagogy: Education in the crossfire. *Afterimage, 35*(5): 7–13.

Giroux, H. A. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική* (Επιμ. Α. Λιάμπας, μτφρ Ι. Βλαχωρίτου.). Gutenberg.

Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997), Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education, 1997*(74): 5-12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Mezirow, J. (1998), On critical reflection. *Adult education quarterly, 48*(3), 185-198. https://doi.org/10.1177/074171369804800305

Mezirow, J. and associates (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Okafor, A., Collado Ruano, J., Curca, M., & van Staveren, C. (2013), *A critical interview with Henry Giroux*. *Global Education Magazine*. (January 30th 2013). Global Education Magazine: School Day of Non-Violence and Peace. Ημερομηνία πρόσβασης: 3/5/2025 https://globaleducationmagazine.com/global-education-magazine-2/

Τεφτίκη, Ε. Δ. (2018), Οι αισθητικές πτυχές της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ποιητικό και εικαστικό υπερρεαλισμό: μία διερεύνηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων μαθητών στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου.[Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly. Ημερομηνία πρόσβασης: 10/3/2025 https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49939/19052.pdf?sequence=1

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

Trend, D. (2012), *Henry Giroux and the arts*. *Policy Futures in Education, 10*(6): 616–624.Ημερομηνία πρόσβασης: https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.6.616

Van Sant, G. (Σκηνοθεσία). (1997). *Ο ξεχωριστός Γουίλ Χάντινγκ (Good Will Hunting)* [Ταινία]. Miramax Films.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κριτική εκπαίδευση

Γιώργος Γρόλλιος
Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ του ΑΠΘ
grol@eled.auth.gr

Περίληψη
Στο παρόν άρθρο, εξετάζω κριτικά ορισμένες όψεις των όσων έχουν γραφτεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία από υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θέτοντας ερωτήματα τα οποία αφορούν τη θεωρητική προέλευση, την ιστορική διαδρομή και τους κοινωνικοπολιτικούς, καθώς και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της. Αφετέρου, με βάση αυτή την εξέταση προτείνω την τοποθέτηση που πρέπει να διατυπώσει το κίνημα της κριτικής εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Abstract
In this paper, I am critically examining some options of what has been written in the Greek bibliography by followers of the differentiated instruction, posing questions that refer to its theoretical origin, its history and its sociopolitical and educational purposes. On the basis of the aforementioned examination, I am proposing the thesis that the movement for critical education must support concerning differentiated instruction.

Εισαγωγή

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζεται στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του 2021, ενώ δεν εντοπιζόταν ως συγκεκριμένος όρος στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας του 2003, πλην δύο αναφορών στους αλλοδαπούς μαθητές και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο ΑΠΣ της Γλώσσας. Συγκεκριμένα, προβλέπεται σε 3 από τα 8 ΠΣ (των μαθημάτων της Γεωγραφίας, της Γλώσσας και των Μαθηματικών) ως μια σημαντική κατεύθυνση της διδακτικής τους πλαισίωσης, σε 2 απλώς αναφέρεται (ΠΣ των μαθημάτων των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος) και σε 3 δεν αναφέρεται (ΠΣ των μαθημάτων της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Φυσικών). Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αναθεωρημένες εκδοχές των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου του 2023 είναι οι τελικές και κατά πάσα πιθανότητα αυτές θα χρησιμοποιηθούν για τη συγγραφή των εγχειριδίων διδασκαλίας, η

διαφοροποιημένη διδασκαλία προβλέπεται σε 4 από τα 8 ΠΣ, δηλαδή στα μισά του συνόλου τους, αφού περιλαμβάνεται και στην αναθεωρημένη εκδοχή του ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία προβλέπεται στα δεκαπέντε (15) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ, αφού στα ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Λυκείου, της Φυσικής του Λυκείου, της Χημείας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου δεν εντοπίζεται (Γρόλλιος 2025α, Γρόλλιος 2025β).

Με βάση τα προηγούμενα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται ότι κατακτά μια σημαντική θέση στο συνολικό πλαίσιο της κρατικής διδακτικής αφού προβλέπεται σε δέκα εννέα (19) από τα είκοσι εννέα (29) ΠΣ της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή περίπου στο εξήντα πέντε επί τοις εκατό τους (65%) και, συνεπώς, η κριτική προσέγγισή της είναι αναγκαία.

Στην παρούσα εισήγηση, αφενός, θα εξετάσω κριτικά ορισμένες όψεις των όσων έχουν γραφτεί στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία από υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που ταυτίζεται με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας η οποία «αφορά στις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών του» (Παπαδοπούλου 2015, 132) με βάση (συνήθως) το ενδιαφέρον, την ετοιμότητα για μάθηση και το μαθησιακό προφίλ τους. Τονίζω ότι θα κρίνω τα λεγόμενα για την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας κυρίως εκείνων των υποστηρικτών της που θεωρούν (ρητά ή άρρητα) ότι η συστηματική εφαρμογή αυτής της θεωρίας μπορεί να αναμορφώσει ριζικά τη διδασκαλία και συνεπώς την εκπαίδευση, χωρίς να θέτουν ερωτήματα για την κοινωνικοπολιτική κατεύθυνση αυτής της αναμόρφωσης. Συνεπώς, δεν θα ασχοληθώ στο παρόν κείμενο με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως σύνολο διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν προβλήματα τα οποία ανακύπτουν στις σχολικές τάξεις, χωρίς, όμως, να τη θεωρούν ως θεωρία που πρέπει να εφαρμοστεί συστηματικά και μπορεί να αναμορφώσει ριζικά τη διδασκαλία και συνεπώς την εκπαίδευση. Αφετέρου, με βάση την εξέταση την

οποία σκιαγράφησα προηγουμένως, θα προτείνω την τοποθέτηση που προτείνω πως πρέπει να διατυπώσει το κίνημα της κριτικής εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σημερινή συγκυρία.

Κριτική όψεων των ισχυρισμών των υποστηρικτών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Το πρώτο ερώτημα που θέτω είναι τι έχουν μέχρι σήμερα γράψει (ή δεν έχουν γράψει) οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη θεωρητική προέλευσή της. Με βάση τη μελέτη (κυρίως) των ελληνόγλωσσων βιβλίων και άρθρων τα οποία αναφέρω στη βιβλιογραφία, η πρώτη παρατήρηση που προκύπτει είναι η σπανιότητα τέτοιου είδους αναφορών που δεν είναι αόριστες. Παραδείγματα αόριστων αναφορών είναι η αναφορά του Αργυρόπουλου (2013, 28) ο οποίος επισημαίνει ότι το περιεχόμενο της διαφοροποίησης «διαμορφώνεται συνεχώς υπό το πρίσμα θεωριών, κοινωνικών αλλαγών, εφαρμογών της τεχνολογίας και ερευνητικής τεκμηρίωσης» και της Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2020, 18), που ισχυρίζεται ότι «η Διαφοροποίηση δεν είναι μια τεχνική ούτε μια διδακτική μέθοδος αλλά παιδαγωγική θεωρία με ισχυρό φιλοσοφικό υπόβαθρο, η οποία εφαρμόζει και επεκτείνει βασικές παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές αρχές».

Σε μία από τις ελάχιστες συγκεκριμένες αναφορές για τη θεωρητική προέλευση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι Βαλιαντή κ.ά. (2020, 131) θεωρούν ότι αυτή εστιάζεται στο άτομο και στο δικαίωμα του κάθε μαθητή για προσωπική, ακαδημαϊκή επιτυχία και ευτυχία. Συνεπώς, όπως αναφέρουν, «[Ε]πιγραμματικά, θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τη φιλοσοφική βάση της Διαφοροποίησης στον Φιλελευθερισμό».

Οι Βαλιαντή κ.ά. (2020) ορθά τοποθετούν τη φιλοσοφική βάση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στον φιλελευθερισμό, αφού η σημαντικότερη διεθνώς εισηγήτριά της, δηλαδή η Carol Tomlinson, την ορίζει ως έναν τρόπο σκέψης «*για τη διδασκαλία και τη μάθηση που συνηγορεί να ξεκινούμε από εκεί όπου βρίσκονται τα άτομα παρά ένα προκαθορισμένο πλάνο δράσης το οποίο αγνοεί την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ*» (Tomlinson 1999,

108). Πρόκειται, βέβαια, για ένα απόσπασμα από βιβλίο της Tomlinson όπου κυριαρχεί η λογική του μεθοδολογικού ατομικισμού, η οποία ανάγει τα κοινωνικά δεδομένα και φαινόμενα σε μη-κοινωνικά, δηλαδή σε ατομικά και ψυχολογικά. Η ετοιμότητα για μάθηση, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ νοούνται αποκλειστικά ως ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν προσδιορίζονται πρωταρχικά από την κοινωνική και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Όμως, μερικές σελίδες μετά, οι ίδιες γράφουν ότι «[Η] θεωρία του κοινωνικού οικοδομισμού (Vygotsky 1978) η οποία εστιάζεται στη μεγιστοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης τους, στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης, αποτελεί τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας» (Βαλιαντή κ.ά. 2020, 134). Παρεμφερείς απόψεις με τις οποίες συνδέουν τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του Vygotsky με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διατυπώνουν η Παντελιάδου (2013) και η Παπανδρέου (2020), ενώ ο Τοκατζόγλου υπερθεματίζει γράφοντας ότι «[Η] προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθοδηγείται από τη θεωρία της κοινωνικο-πολιτιστικής μάθησης του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky» (2019, 19).

Με δεδομένο, όμως, ότι το έργο του Vygotsky δεν έχει καμία σχέση με τον φιλελευθερισμό αλλά εντάσσεται στο σύνολό του στο εγχείρημα της θεμελίωσης μιας σοσιαλιστικής ψυχολογίας και ευρύτερα στην προώθηση του σοσιαλιστικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού, είναι προφανώς αστήρικτη η σύνδεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μαζί του. Οι υποστηρικτές της απλώς αναπαράγουν την ευρέως διαδεδομένη προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το έργο του Σοβιετικού ψυχολόγου για αλλότριους από τους δικούς του σκοπούς[1].

Σε μία άλλη σχετική με τη θεωρητική προέλευση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκεκριμένη αναφορά, οι Φιλιππάτου & Βεντίστα (2017) γράφουν ότι για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός Προγράμματος Σπουδών το οποίο να χαρακτηρίζεται από σαφείς διδακτικούς στόχους που να προσδιορίζουν τι χρειάζεται ο μαθητής να γνωρίζει,

[1]Σχετικά με τον χαρακτήρα του έργου του Vygotsky, βλπ Dafermos, 2018.

να κατανοήσει και να μπορεί να εφαρμόζει. Δεν είναι δύσκολο, λοιπόν, να γίνει αντιληπτό ότι συνδέουν άρρηκτα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών.

Την ίδια σύνδεση κάνουν, με διαφορετικούς τρόπους, οι Βακαλούδη & Δαγδιλέλης (2014) οι οποίοι συνδέουν τη διαφοροποίηση διδασκαλιών της Ιστορίας με την αξιοποίηση ΤΠΕ για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητά τους σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης κατά τα σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011, η Βαλιαντή (2015) που συνδέει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την αποτελεσματική μάθηση για όλους τους μαθητές σε συνδυασμό με την υπέρβαση των ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και η Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2020, 25) η οποία γράφει ότι «[Η] ανάγκη για διδασκαλία με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και όχι τις ισοπεδωτικές προδιαγραφές των σχολικών εγχειριδίων είναι ό,τι σημαντικότερο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν για αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ετοιμότητας».

Στο σημείο αυτό γίνεται φανερή η σημαντικότερη εσωτερική θεωρητική αντίφαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από τη μια μεριά συνδέεται άρρηκτα με τη θεμελίωση του Προγράμματος Σπουδών σε σαφείς στόχους όπως προβλέπει η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών ενώ, από την άλλη, η ευθυγράμμιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή προβάλλει ένα είδος μαθητοκεντρικής ρητορικής. Βέβαια, δεν είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτό ότι η μαθητοκεντρική ρητορική πρωταρχικά εξυπηρετεί την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, αφού η επίτευξη των στόχων είναι το βασικό στοιχείο το οποίο προωθεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Το δεύτερο ερώτημα που θέτω είναι τι έχουν μέχρι σήμερα γράψει (ή δεν έχουν γράψει) οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ιστορική διαδρομή της. Κατά κανόνα, δεν αναφέρονται στο πότε και πού εμφανίστηκε, καθώς και σε ποιες κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές και εκπαιδευτικές

συνθήκες. Ούτε αναφέρονται στο πότε και με ποια μορφή συγκροτήθηκε, καθώς και στο εάν, πού και πώς εφαρμόστηκε από την κρατική πολιτική εξουσία, δηλαδή στο εάν, πού και πώς εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της κυρίαρχης-κρατικής διδακτικής. Αυτά αποτελούν προβλήματα τα οποία οι αναγνώστες των κειμένων των υποστηρικτών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να λύσουν μόνοι τους. Με δυο λόγια, οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν παρουσιάζουν κάποια συστηματική παρουσίαση της ιστορικής διαδρομής της.

Για παράδειγμα, οι Ακριτίδης & Τοκατζόγλου (2019) συμφωνούν με την Tomlinson ότι οι τάξεις ήταν ανέκαθεν μεικτές ως προς το μαθησιακό στυλ, την επίδοση και τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών (που όμως δεν λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη), αλλά, σήμερα, με τις αλλαγές που υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνονται υπόψη. Οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως οι προηγούμενοι, συνήθως, δεν κάνουν καν τον κόπο να αναφέρουν ποιες είναι αυτές οι εκπαιδευτικές αλλαγές και, πολύ περισσότερο, οι κοινωνικοπολιτικές.

Εξαίρεση αποτελεί η Ιωαννίδου-Κουτσελίνη που αναφέρεται στους παράγοντες οι οποίοι συντείνουν στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «[Ο]ι ραγδαίες αλλαγές στις διάφορες κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα με τη συνεχιζόμενη εισροή μεταναστών στα σχολεία, η διακηρυγμένη θέση για περιορισμό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και μείωση του αναλφαβητισμού, η πολιτική της ενσωμάτωσης στις τάξεις των παιδιών με αναπηρίες-μαθησιακές δυσκολίες και η ανάγκη για ενδυνάμωση των πολύ ικανών-χαρισματικών παιδιών (…), αναδεικνύουν την ανεπάρκεια του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εφαρμογή της διαφοροποίησης» (2020, 13). Η ίδια, μαζί με τον Πυργιωτάκη, εντοπίζει χρονικά την ενίσχυση της διαφορετικότητας στην Ελλάδα και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μετά το 1990 (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης 2015), παρομοίως με την Παντελιάδου η οποία την τοποθετεί 20 ή 30 χρόνια πριν τη δημοσίευση του δικού της κειμένου όπου αποδίδει αυτή την ενίσχυση περίπου στους ίδιους παράγοντες (Παντελιάδου 2013).

Οι Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης κάνουν μια σύντομη αναδρομή στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση την επίδοση ή άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, θρησκεία, ηλικία) και αναφέρουν αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία η μέθοδος streaming (ομαδοποίηση των μαθητών σε σταθερές ομοιογενείς ομάδες με βάση την επίδοση σε όλα τα μαθήματα) δεν βελτίωσε τις επιδόσεις των μαθητών και είχε διφορούμενα αποτελέσματα, όπως και η μέθοδος setting (ομαδοποίηση των μαθητών σε μεταβαλλόμενες ομοιογενείς ομάδες με βάση την επίδοση κατά μάθημα). Δηλαδή, οι έρευνες διέψευσαν την υπόθεση ότι οι ομοιογενείς ομάδες μαθητών επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις από τις ετερογενείς. Επίσης, αναφέρουν ότι η εξατομίκευση της διδασκαλίας της δεκαετίας του 1970 «είχε ως αποτέλεσμα την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την αποσπασματική καλλιέργεια δεξιοτήτων» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης 2015, 99). Παρομοίως, ο Φύκαρης (2013) κάνει μια σύντομη αναδρομή στη μετάβαση από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ομαδοποίηση των μαθητών με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά την οποία υπέβαλε σε κριτική ο Hopf (1982) στη διαφοροποιημένη διδασκαλία της δεκαετίας του 1990, για την οποία παραπέμπει στην Tomlinson.

Η πιο συγκροτημένη (σε σύγκριση με τις προηγούμενες) αναφορά στην ιστορική διαδρομή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας διατυπώθηκε από τον Θεοφιλίδη το 2009. Σύμφωνα με αυτή, η ιστορική διαδρομή της χωρίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο, στις αρχές του 20ου αιώνα, «το σπέρμα για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάγεται στο κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής, όπως διαμορφώθηκε από τον Αμερικανό φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey και τους μαθητές του» (Θεοφιλίδης 2009, 267), ενώ την ίδια περίπου χρονική περίοδο αναπτύχθηκαν τρία σχήματα εσωτερικής διαφοροποίησης: τα σχέδια Dalton, Winnetka και Iena. Στο δεύτερο στάδιο, το οποίο εντοπίζεται κυρίως στη δεκαετία του 1960, με βάση τα ψυχομετρικά ευρήματα των μπιχεβιοριστών ψυχολόγων «[Γ]ια να λυθεί το πρόβλημα της διαφορετικότητας αναζητήθηκαν λύσεις στηριγμένες στην ομοιογένεια» (Θεοφιλίδης 2009, 268) και εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι streaming και setting, ενώ, στο ίδιο στάδιο, λίγο αργότερα, προωθήθηκαν

η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η προγραμματισμένη μάθηση. Στο τρίτο στάδιο, που ξεκινά από τη δεκαετία του 1990, η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρεται σε περιεχόμενο, διαδικασία και αποτέλεσμα, χρησιμοποιεί ευέλικτα σχήματα οργάνωσης των μαθητών τα οποία δεν αποκλείουν τη συνεργασία και προσανατολίζεται στον κάθε μαθητή για να τον βοηθήσει με κατάλληλη καθοδήγηση και αποτελεσματικά μέσα να κατακτά με τον δικό του ρυθμό διδακτικούς στόχους. Μάλιστα, ο Θεοφιλίδης, στο ίδιο βιβλίο του, υποστηρίζει ότι τρεις (3) μεταφράσεις βιβλίων της Tomlinson (το 2003, το 2004 και το 2006) στις οποίες έχει συμμετάσχει ο ίδιος αποτελούν σημείο αναφοράς για την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια παρόμοια αναφορά στην ιστορική διαδρομή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κυρίως ως προς το πρώτο και τρίτο στάδιο που εντοπίζει ο Θεοφιλίδης, κάνουν και οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2013).

Δεν θα κρίνω αναλυτικά τις αναφορές στην ιστορική διαδρομή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας του Θεοφιλίδη, καθώς και των Κασσωτάκη και Φλουρή, οι οποίες συνδέουν τη θεωρία της φιλελεύθερης κοινωνικοπολιτικής μεταρρύθμισης του Dewey με τα σχέδια Dalton και Winnetka αγνοώντας την κριτική του William Kilpatrick (δηλαδή του πιο σημαντικού μαθητή του Dewey) για τη λογική αυτών των σχεδίων. Σύμφωνα με τον Kilpatrick, δεν υπήρχε καθολική συμφωνία για εκείνα που ο Carleton Washburne, εμπνευστής του σχεδίου Winnetka, θεωρούσε κοινά θεμελιώδη, δηλαδή για το περιεχόμενο του πρώτου μισού (διαφοροποιημένου για κάθε μαθητή) μέρους του Προγράμματος Σπουδών. Το σχέδιο Winnetka υπέθετε λανθασμένα, παρομοίως με το σχέδιο Dalton, ότι η εκπαίδευση συνίσταται κυρίως σε μάθηση προκαθορισμένων αντικειμένων για εξεταστικούς σκοπούς (Γρόλλιος 2025α). Ούτε θα σχολιάσω αναλυτικά την παντελή έλλειψη προσπάθειας ερμηνείας των σταδίων της ιστορικής διαδρομής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βάση ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών μεταβολών.

Εκείνο που είναι πολύ περισσότερο εντυπωσιακό είναι ότι στις αναφορές αυτές, όπως και στις άλλες των υποστηρικτών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τις οποίες παρέθεσα προηγουμένως, δεν υπάρχει ούτε ένα ψήγμα από τα

χαρακτηριστικά στοιχεία της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης που έχει προσδιορίσει τις κυρίαρχες κρατικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα. Οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν εξετάζουν, λοιπόν, ούτε καν με στοιχειώδη επάρκεια την πιο πρόσφατη ιστορική διαδρομή της, αφού δεν αναφέρουν τίποτε για τη σχέση της με τη δραστική περικοπή της κρατικής χρηματοδότησης, με την αντικατάσταση της προβληματικής της ισότητας και της εμβάθυνσης της μόρφωσης από την προβληματική της αποτελεσματικότητας και των τυποποιημένων μετρήσεων, με την έμφαση στην αξιολόγηση και ιεράρχηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών, με την προώθηση του ατομικισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους μαθητές και με την προτεραιότητα στις δεξιότητες έναντι της γενικής μόρφωσης.

Το τρίτο ερώτημα που θέτω είναι οι κοινωνικοπολιτικοί και εκπαιδευτικοί σκοποί της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Δηλαδή, θέτω το ερώτημα ποιο είναι το κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό όραμα το οποίο εξυπηρετεί. Σ' αυτό το ερώτημα, οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν δίνουν κάποια ουσιαστική απάντηση, εκτός από το να χρησιμοποιούν με αόριστο τρόπο τις έννοιες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης όπως προαναφέρθηκε (Βαλιαντή 2015) ή να χρησιμοποιούν με εξίσου αόριστο τρόπο την έννοια κάποιας μελλοντικής κοινωνίας την οποία θα διαμορφώσουν τα σημερινά παιδιά: «[Η] διαφοροποίηση διδασκαλίας/ μάθησης θα συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να μάθουν μέσα από τη διάγνωση των αναγκών τους και την κατάλληλη στήριξη. Ακόμη μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα ταλέντα τους, ούτως ώστε να διαμορφωθεί μια νέα κοινωνία η οποία θα στηρίζεται στη γνώση και στην κοινωνική συνοχή» (Κουτσελίνη 2009, 4). Παρομοίως, οι Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017, 17) πιστεύουν ότι η «ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση» για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, επειδή προωθεί την ισότητα ολιστικά, «μπορεί να επιτύχει ταυτόχρονα την υπέρβαση των ανισοτήτων».

Με άλλα λόγια, οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αναγνωρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί μέρος του εποικοδομήματος των παραγωγικών δυνάμεων και των παραγωγικών σχέσεων και συνεπώς δεν μπορεί να αλλάξει από μόνο του τον χαρακτήρα της κοινωνίας. Επομένως, καλλιεργούν τον φιλελεύθερο μύθο της παντοδυναμίας της αγωγής. Στρέφουν την προσοχή τους στο παιδί και αναδεικνύουν τη σημασία του ενδιαφέροντος και της δραστηριότητας για τη μάθηση, αλλά δεν διαθέτουν μια αντίπαλη στην κυρίαρχη αστική κοινωνικοπολιτική θεωρία.

Κανείς από τους υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αναφέρεται στο ζήτημα της κυρίαρχης ιδεολογίας την οποία αναπαράγει η εκπαίδευση, αποφεύγοντας συστηματικά να αμφισβητήσουν τους σκοπούς και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, ένα είδος αγνωστικισμού για να αποφύγουν τα σημαντικά ερωτήματα και σε τελική ανάλυση αποδέχονται την κοινωνική αδικία υιοθετώντας τον ρόλο των παρατηρητών του κοινωνικού δράματος, όπως χαρακτηριστικά υπογράμμισε ο George Counts σχεδόν έναν αιώνα πριν (το 1932) για τους οπαδούς του μαθητοκεντρισμού εκείνης της εποχής στις ΗΠΑ (Counts 1978).

Οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποφεύγουν συστηματικά να τοποθετηθούν έναντι των σύγχρονων κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών, παρά το ότι ορισμένοι αποστασιοποιούνται από ορισμένες πλευρές της κυρίαρχης διδακτικής, όπως, για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, από τη χρήση των εγχειριδίων διδασκαλίας (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 2020). Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζεται σαν μια «ουδέτερη» προσέγγιση, η οποία, αδιαφορεί για κρίσιμα ζητήματα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως οι πολλαπλές απόπειρες ιδιωτικοποίησης ή η περιστολή των ελευθεριών των εκπαιδευτικών με το πρόσφατο πρωτοφανές στη μεταπολιτευτική ελληνική ιστορία κύμα αυταρχικών πειθαρχικών διώξεων εναντίον τους. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία την οποία προβάλλουν οι υποστηρικτές της παρουσιάζεται σα να μην εντάσσεται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο και, βέβαια, σα να μην έχει κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό.

Στα κείμενά τους, δεν ασχολούνται με τη δόμηση, τη λειτουργία και τον χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, δεν ασχολούνται με την κυρίαρχη πολιτική και την κυρίαρχη ιδεολογία, ούτε καν με τη δόμηση, τη λειτουργία και τον χαρακτήρα της ελληνικής (ή της κυπριακής) εκπαίδευσης, την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και την αντίστοιχη ιδεολογία. Το τι συμβαίνει στις σχολικές αίθουσες μοιάζει να είναι ανεξάρτητο από το τι συμβαίνει έξω από αυτές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι για τους υποστηρικτές της μια διδακτική προσέγγιση η οποία διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό, της οποίας το πρώτιστο μέλημα είναι να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας[2].

Η αποτελεσματικότητα είναι εκείνος ο σκοπός που πρέπει να χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα Σπουδών, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους εκπαιδευτικούς. Η διαφοροποίηση οφείλει να την εξυπηρετεί. Έτσι, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενδύεται τον μανδύα της κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής ουδετερότητας, δηλαδή προβάλλεται ως μια τεχνοκρατική προσέγγιση για τη διδασκαλία που όχι μόνο δεν αντιτίθεται στην κυρίαρχη λογική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, αλλά τις ενισχύει. Έτσι, σε ένα πρόσφατο βιβλίο στο οποίο παρουσιάζονται εννέα (9) διδακτικά σενάρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας για να μεταδοθούν σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς «εμπειρικά τεκμηριωμένες γνώσεις και ιδέες με άμεση εφαρμογή στην καθημερινή πράξη» (Παπαδημητρίου 2025, 11), όλα τα σενάρια επιδιώκουν την επίτευξη σαφών στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών είτε του 2003 είτε/και του 2021, δηλαδή στόχων οι οποίοι θεμελιώνουν την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας[3].

[2]Σύμφωνα με τις Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη (2020) η διαφοροποιημένη παιδαγωγική εμφανίζεται συχνά ως ειδική μέθοδος με εργαλειακό χαρακτήρα που περιορίζεται σε τεχνικά ζητήματα και στρατηγικές, αλλά η συζήτηση γι' αυτά δεν είναι επαρκής εάν δεν περιλαμβάνει τις αλλαγές σε επίπεδο δομής, λειτουργίας και στόχων της εκπαίδευσης.

[3]Βέβαια, σενάρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιδιώκουν την επίτευξη στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 είχαν εμφανιστεί νωρίτερα. Για παράδειγμα, βλπ Καραγεωργίου, 2013.

Τους υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν φαίνεται να απασχολούν ερωτήματα για τη σχέση των ατομικών προβλημάτων της ετοιμότητας για μάθηση των μαθητών με τις κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες που διαπερνούν τη μεγάλη πλειονότητα των σχολικών τάξεων, ερωτήματα για τη σύνδεση των ατομικών ενδιαφερόντων και των ατομικών τρόπων που βλέπουν τον κόσμο οι μαθητές με αυτές τις ανισότητες και με την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και ερωτήματα για το εάν μπορούν να ληφθούν όλα τα προηγούμενα σοβαρά υπόψη όταν η διδασκαλία στα σχολεία θεμελιώνεται σε προκαθορισμένους συμπεριφοριστικού τύπου διδακτικούς στόχους.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η συμπερίληψη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο περίπου εξήντα πέντε τοις εκατό (65%) των νέων ΠΣ της ελληνικής εκπαίδευσης δεν αμφισβητεί σε καμιά περίπτωση τη διπλή τυραννία της επίτευξης των διδακτικών στόχων και της βαθμολόγησης των μαθητών ως μορφής αποτύπωσης της αξιολόγησης. Μη προωθώντας ένα διακριτά διαφορετικό κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό, η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαδραματίζει στα ΠΣ ένα συμπληρωματικό ρόλο ενίσχυσης της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας με μια ρητορική η οποία επιχειρεί να θέσει στο απυρόβλητο τη σχέση των προβλημάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών με τον κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου.

Ούτε, βέβαια, μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο το γεγονός ότι ένας από τους πρώτους που πρότεινε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση ομοιογενείς ομάδες μαθητών στη μεταπολιτευτική ελληνική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000, παρά την προηγούμενη δημοσίευση βιβλίου (Hopf 1982) στο οποίο επικρινόταν με βάση πληθώρα ερευνών η διαφοροποίηση των μαθητών με βάση τις επιδόσεις τους (streaming και setting), ήταν ο τότε καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, εδώ και δώδεκα (12) χρόνια Πρόεδρος της Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και βασικός εκπρόσωπος της κυρίαρχης κρατικής διδακτικής Ηλίας Ματσαγγούρας. Συγκεκριμένα, πρότεινε την εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης των ονομαζόμενων από τον ίδιο παιδιών Υψηλών Ικανοτήτων

Μάθησης (ΥΨΙΜ) σε ανομοιογενείς σχολικές τάξεις στις οποίες θα εντάσσονταν ομοιογενείς ομάδες ΥΨΙΜ 4-6 μελών. Οι ΥΨΙΜ θα επιλέγονταν με κριτήριο, μεταξύ άλλων, τις επιδόσεις τους σε τεστ νοημοσύνης (Ματσαγγούρας 2008α, Ματσαγγούρας 2008β), προωθώντας, βέβαια, τη λογική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αφού, όπως έχει δείξει ο Au (2020), τα τεστ νοημοσύνης συνδέονται στενά μαζί της.

Η τοποθέτηση της κριτικής εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πριν σχεδόν μια δεκαετία, μαζί με την Παναγιώτα Γούναρη είχαμε καταθέσει την πρόταση της απελευθερωτικής κριτικής παιδαγωγικής στο πλαίσιο του κινήματος της κριτικής εκπαίδευσης (Γρόλλιος & Γούναρη 2016). Παρακάτω, θα αξιοποιήσω αυτή την πρόταση, την οποία ονομάσαμε απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική επειδή θεμελιώνεται κυρίως στην απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire και στην παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής που συγκροτήθηκε στις ΗΠΑ από τους Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren και Stanley Aronowitz, για να εισηγηθώ την ξεκάθαρη τοποθέτηση την οποία πρέπει να διατυπώσει η κριτική εκπαίδευση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη σημερινή συγκυρία.

Η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική δεν αποτελεί γραμμική προέκταση μίας και μοναδικής θεωρητικής κοινωνικοπολιτικής παράδοσης, αλλά τα βασικά της θεωρητικά θεμέλια ανήκουν στη μαρξιστική παράδοση. Συγκεκριμένα χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρεις έννοιες για να αναλύσει τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες και τις σχέσεις ανάμεσά τους: την εκμετάλλευση, την ταξική πάλη και την ανισόμετρη ανάπτυξη. Η χρησιμοποίηση αυτών των εννοιών είναι απαραίτητη ώστε να μπορεί να αναλύει τις κοινωνικές δομές και λειτουργίες και να αναγνωρίζει τη θεμελίωση των διαμαχών για την εκπαίδευση σε αντίστοιχες αντιφάσεις.

Οι υποστηρικτές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, εφόσον δεν αξιοποιούν την έννοια της εκμετάλλευσης, είναι επόμενο να μην αναγνωρίζουν το ότι το σχολείο αποτελεί μέρος του εποικοδομήματος των παραγωγικών δυνάμεων και

των παραγωγικών σχέσεων και συνεπώς δεν μπορεί να αλλάξει από μόνο του τον χαρακτήρα της κοινωνίας. Επομένως, δεν είναι παράξενο ότι καλλιεργούν τον φιλελεύθερο μύθο της παντοδυναμίας της αγωγής. Επίσης, αφού δεν αξιοποιούν την έννοια της ταξικής πάλης, δεν θέτουν στο επίκεντρο της προσοχής τους τις δυνατότητες τις οποίες προσφέρει το σχολείο για την αμφισβήτηση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας.

Θεμελιώδες ζήτημα για την απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική είναι οι κοινωνικοπολιτικοί σκοποί της, όπως για κάθε παιδαγωγική. Στρατηγικός κοινωνικοπολιτικός σκοπός της είναι η κατάργηση της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης, που απαιτεί τη δημιουργία μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας στην οποία αλλάζουν οι εκμεταλλευτικές παραγωγικές σχέσεις με κατεύθυνση τη μετατροπή της σε μια ένωση ισότιμων συνεταιρισμένων παραγωγών. Στη σοσιαλιστική κοινωνία, η παραγωγή αγαθών δεν είναι αυτοσκοπός που εξυπηρετείται από την επιδίωξη της ατομικής συσσώρευσης πλούτου. Οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι σχέσεις κυριαρχίας και η ανάγκη των κρατικών λειτουργιών γίνεται όλο και περισσότερο ανάμνηση, αφού οι ίδιοι διαχειρίζονται κάθε πλευρά της ζωής τους. Ο καθένας αμείβεται ανάλογα με την εργασία του. Σε όλους παρέχονται επαρκείς υπηρεσίες υγείας, κοινωνικής πρόνοιας και ασφάλειας. Η δημοκρατία επικρατεί στους χώρους εργασίας και σε κάθε τομέα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Ο στρατηγικός κοινωνικοπολιτικός σκοπός της απελευθερωτικής κριτικής παιδαγωγικής προσδιορίζει τον στρατηγικό παιδαγωγικό σκοπό της. Αυτός είναι η διαμόρφωση ανθρώπων που χαρακτηρίζονται από ισόρροπη σωματική, γνωστική, ηθική και καλλιτεχνική ανάπτυξη. Ανθρώπων που κατακτούν επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και ικανότητες οι οποίες αναφέρονται στους βασικούς κλάδους παραγωγής, καθώς και ακαδημαϊκές και γενικές γνώσεις που προσφέρουν ευρεία και ουσιαστική ανθρωπιστική μόρφωση. Ανθρώπων οι οποίοι προσεγγίζουν ιδανικά όπως η αλληλεγγύη, η συντροφικότητα, η αυτοθυσία για το δημόσιο συμφέρον και η γενναιότητα της υπέρβασης του ατομικισμού, εκτιμούν και απολαμβάνουν τις καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης.

Ο στρατηγικός κοινωνικοπολιτικός σκοπός της απελευθερωτικής κριτικής παιδαγωγικής προωθείται μέσω μεταβατικών προγραμμάτων που έχουν τακτικό χαρακτήρα και αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας. Η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική αφενός μπορεί να διαμορφώσει τις θέσεις του μεταβατικού προγράμματος για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Αφετέρου, μπορεί να επεξεργαστεί εκείνες τις πρακτικές που θα διαπαιδαγωγήσουν τις εκμεταλλευόμενες και καταπιεζόμενες κοινωνικές τάξεις για να κάνουν το πρόγραμμα δική τους υπόθεση.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως φιλοσοφία ή παιδαγωγική θεωρία, ανεξάρτητα αν τους δηλώνει ή όχι, έχει κοινωνικοπολιτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, παρά το ότι οι υποστηρικτές της προσπαθούν να ενδυθούν τον μανδύα της ουδετερότητας. Ο κεντρικός παιδαγωγικός σκοπός της, όπως έγινε φανερό προηγουμένως, είναι η ενίσχυση της οπτικής για την κοινωνική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης γενικά και για τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών ειδικότερα, μέσω της συμπλήρωσής της με μια μαθητοκεντρική ρητορική. Πρόκειται για έναν παιδαγωγικό σκοπό ο οποίος εξυπηρετεί τον κοινωνικοπολιτικό σκοπό της συντήρησης και της αναπαραγωγής της σύγχρονης κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

Δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός ότι οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν ασχολούνται με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Ούτε είναι τυχαίο το ότι α) δεν προβάλλουν, όπως η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική, την ανάγκη του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης με την ουσιαστική συμμετοχή των διδασκόντων, των μαθητών και των άλλων εργαζομένων στη διοίκηση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, με την εκλογή και δυνατότητα ανάκλησης των ανώτερων οργάνων της εκπαιδευτικής διοίκησης από σώματα αντιπροσώπων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και με τον συλλογικό προγραμματισμό της παιδαγωγικής εργασίας από τους διδάσκοντες, β) δεν υποστηρίζουν την αλλαγή της δομής της εκπαίδευσης, αλλαγή η οποία θα πρέπει να θεμελιωθεί στο υποχρεωτικό, ενιαίο, δημόσιο και δωρεάν δωδεκάχρονο σχολείο και στην κατάργηση του διπλού δικτύου γενικής-τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς και της

ιδιωτικής εκπαίδευσης και γ) δεν θέτουν ζήτημα αλλαγής του περιεχομένου της εκπαίδευσης ώστε αυτό να προκύπτει από τη συστηματική έρευνα των θεμάτων τα οποία έχουν ζωτική σημασία για τους μαθητές, των θεμάτων που έχουν ζωτική σημασία για τις εκμεταλλευόμενες και καταπιεζόμενες κοινωνικές τάξεις και ομάδες, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν ουσιαστικές σχέσεις με την πολιτισμική παρακαταθήκη της ανθρωπότητας αναγνωρίζοντας σε αυτά τα θέματα το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο και τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Οι υποστηρικτές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν σε σημεία των υπαρχόντων Προγραμμάτων Σπουδών για να θέτουν τα κρίσιμα κοινωνικά προβλήματα, τα προβλήματα των εργαζομένων, της δημοκρατίας, της χώρας στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης. Ούτε καν προτείνουν τα αντικείμενα της διδασκαλίας να διδάσκονται συνδεδεμένα με το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο ώστε οι μαθητές να καταλάβουν ότι ο κόσμος που παρουσιάζεται σαν δεδομένος στην πραγματικότητα φτιάχνεται και, ακριβώς γι' αυτόν το λόγο, μπορεί να αλλάξει. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει καμιά σχέση με την έννοια-κλειδί της απελευθερωτικής παιδαγωγικής, την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης που πρωταρχικά σημαίνει κατανόηση των βιωμένων περιστάσεων και του συνόλου της πραγματικότητας, καθώς και συλλογική δράση για τον μετασχηματισμό τους.

Σε τελική ανάλυση, λοιπόν, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αμφισβητεί το βασικό δόγμα της σύγχρονης κυρίαρχης συντηρητικής παιδαγωγικής σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση πρέπει να μένει αμόλυντη από την πολιτική και επομένως η συζήτηση των κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων είτε θα πρέπει να αποφεύγεται είτε να απαγορεύεται. Αντίθετα, η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να θέτουν και να συζητούν ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στους σκοπούς, στο περιεχόμενο και στους τρόπους διδασκαλίας, είναι αναγκαίο να είναι διανοούμενοι που κατανοούν τη σχέση των παιδαγωγικών θεωριών με ζητήματα εξουσίας και ιδεολογίας.

Συμπέρασμα

Με βάση τα προηγούμενα, από θεωρητική άποψη, η ξεκάθαρη τοποθέτηση της απελευθερωτικής κριτικής παιδαγωγικής απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως αυτή προβάλλεται από εκείνους τους υποστηρικτές της στην ελληνική βιβλιογραφία που τη θεωρούν (ρητά ή άρρητα) ως μια θεωρία η χρήση της οποίας αναμορφώνει ριζικά τη διδασκαλία χωρίς να θέτουν ερωτήματα για την κοινωνικοπολιτική κατεύθυνση αυτής της αναμόρφωσης, δεν μπορεί παρά να είναι αντιπαραθετική. Και επίσης αντιπαραθετική πρέπει να είναι απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και η τοποθέτηση του κινήματος της κριτικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ακριτίδης, Ν. & Τοκατζόγλου, Μ. (2019), *Η διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως Παιδαγωγικός προσανατολισμός στο ΠΣ του ΜτΘ*, στο Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών Τομ.3-Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική εκπαίδευση, εκπαίδευση για το μέλλον.

Αργυρόπουλος, Β. (2013), Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Au, W. (2020), *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας*. Μτφρ Μαλαματή Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

Βακαλούδη, Α. & Δαγδιλέλης, Β. (2014), Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών, *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση* 7(1-2): 59-75.

Βαλιαντή, Σ. (2015), Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της, *Επιστήμες Αγωγής* 1: 7-35.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή.* Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020), Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη, *Επιστήμες Αγωγής* 1: 129-148.

Γρόλλιος, Γ. (2025α), *Τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου 2003-2021.* Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2025β), Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Κριτική Εκπαίδευση* 6: 56-71.

Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Counts, G. (1978), *Dare the School Build a New Social Order?* Southern Illinois University Press.

Dafermos, M. (2018), *Rethinking cultural-historical theory. A dialectical perspective to Vygotsky.* Singapore: Springer.

Hopf, D. (1982), *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. Μτφρ Βασιλική Δεληγιάννη-Κουιμτζή. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2009), *Ρωγμές στο παγόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020), Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* 6: 12-29.

Καραγεωργίου, Η. (2013), Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας της Γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, στο

Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013), *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσελίνη, Μ. (2009), *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας* στο Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015), *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κοινωνιολογική, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση.* Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2008α), Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πολιτικές, παραδοχές και πρακτικές, στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008β), Επιλογή και οργάνωση παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης: Κριτήρια και φορείς επιλογής, οργανοτικο-διδακτικά σχήματα, στο Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2013), Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: Μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδημητρίου, Β. (2025), *Διαφοροποίηση διδασκαλίας στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Β. (2015), Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Λεξικό της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Παπανδρέου, Μ. (2020), Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* 6: 77-96.

Τοκατζόγλου, Μ. (2019), *Η χρήση των Τ.Π.Ε. στον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τη συμπερίληψη μαθητών στο γενικό σχολείο*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Τομέας Πρακτικής Θεολογίας και Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Tomlinson, C. A. (1999), *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Τσερμίδου, Λ. & Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2020), Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών, *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης* 6: 209-238.

Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο. Α. (2017), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 68: 147-183.

Φύκαρης, Ι. (2013), Η νοηματοδότηση της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας, στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η παρουσίασή τους ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αποδείξεις και Επιπτώσεις

Μαλαματή Γρόλλιου
Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ., εκπαιδευτικός
matigrol@hotmail.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία, βασισμένη σε έρευνα γύρω από την παρουσία του κριτικού γραμματισμού στα Μέσα στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, επιχειρεί να αναδείξει και να συζητήσει ένα μείζον ζήτημα που αφορά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: την παρουσίασή τους ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία παρουσιάζει τα δεδομένα που οδηγούν στο συμπέρασμα περί ύπαρξης κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερων Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, εξηγεί πού βασίζεται και σε τι εξυπηρετεί η εν λόγω έλλειψη σύνδεσής τους με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα, κι εντέλει συζητά τις επιπτώσεις που έχει η συγκεκριμένη αντιμετώπισή τους για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και για την ευρύτερη ελληνική κοινωνία.

Abstract
Based on research related to the presence of critical media literacy in the curriculum and school textbooks, this paper aims at highlighting and discussing a major issue that concerns the way in which Mass Media are presented in the school textbooks of greek primary education, that is as socioeconomically, politically and ideologically objective. More specifically, this paper presents the data proving that Mass Media are presented as socioeconomically, politically and ideologically objective in greek primary school's textbooks, explains the basis and purpose of such presentation and finally discusses its consequences for students, teachers and the greek society in general.

Γραμματισμός στα Μέσα και ο κίνδυνος του σχετικισμού

Σύμφωνα με τον Kellner, η κατανόηση των Μέσων και της κοινωνίας της πληροφορίας «είναι κάτι πολύ πιο πολύπλοκο από μια αναγωγική ιδέα του απλώς να βρούμε την αλήθεια. Αντί να κρίνουμε τις πληροφορίες με δυαδικούς όρους, είτε ως αληθινές είτε ως ψεύτικες, οι διδασκόμενοι χρειάζεται να μάθουν να αναζητούν το πλαίσιο, να ψάχνουν για πολλαπλές πηγές, διαφορετικές οπτικές

και διάφορους τύπους ενδείξεων, να εφαρμόζουν τη μέθοδο του τριγωνισμού σε τυχόν ευρήματα και προκαταλήψεις ώστε να είναι σε θέση να εκτιμούν και να κατανοούν τις πληροφορίες όσο το δυνατόν καλύτερα και πληρέστερα» (Kellner & Share 2019, xvi).

Συνεπώς, ένας από τους πιο μεγάλους κινδύνους που αντιμετωπίζει ο γραμματισμός στα Μέσα είναι ο σχετικισμός, κι αυτό γιατί στη μελέτη των Μέσων και των μηνυμάτων είναι εύκολο να πέσει κανείς στην παγίδα θέσεων όπως «όλα είναι ίσα» και πως βρισκόμαστε σε μια περίοδο «μετα-αλήθειας», οι οποίες αποπροσανατολίζουν και αποσπούν την προσοχή των ανθρώπων από το γεγονός ότι τα Μέσα «συνεχίζουν να ασκούν ολοένα και περισσότερη επιρροή στη διαμόρφωση της κουλτούρας, στη διάδοση ιδεών και τον καθορισμό του δημόσιου λόγου» (Kellner & Share 2019, xv). Από μία άποψη μπορεί δηλαδή η ερμηνεία των μηνυμάτων των Μέσων να είναι μια απαιτητική διαδικασία, αυτό δε σημαίνει όμως πως απλουστευτικά μοντέλα γραμματισμού των Μέσων όπως η κατάταξη ενός κειμένου σε «ψέμα» ή «αλήθεια» συνεισφέρουν στο να κατανοήσουμε την κουλτούρα των Μέσων και να μάθουμε να ζούμε μαζί τους αποτελεσματικά αλλά και κριτικά.

Γραμματισμός στα Μέσα και Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα

Γραμματισμός στα Μέσα και κριτικός γραμματισμός στα Μέσα δεν είναι ακριβώς οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Ligocki:

…καθίσταται φανερό πως υπάρχουν σαφείς διαφορές ανάμεσα στο τι αποκαλούμε γραμματισμό στα Μέσα και στο τι ονομάζουμε κριτικό γραμματισμό στα Μέσα. Όταν μάλιστα ζούμε σε μια εποχή που ο Jerry Davich της Chicago Tribune αποκαλεί «εποχή της μετα-αλήθειας», μια εποχή που «περιλαμβάνει τη χρήση των προσωπικών μας πεποιθήσεων, απόψεων και συναισθημάτων ως προκατειλημμένα σημεία αναφοράς για την ερμηνεία και τον προσδιορισμό πληροφοριών που επισήμως αποκαλούμε ειδήσεις» (Chicago Tribune, 2017), τότε βρισκόμαστε σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης για κριτικό γραμματισμό στα Μέσα.
(Ligocki 2017, 2)

Για τον κριτικό γραμματισμό στα Μέσα η κριτική εξέταση και επεξεργασία των μηνυμάτων των Μέσων με βάση θεμελιώδεις έννοιες και καίρια κριτικά ερωτήματα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο, χωρίς όμως να επαρκεί για μια πλήρη, σφαιρική, ουσιώδη και ουσιαστική εμπειρία μαζί τους. Αυτό που ενδείκνυται και χρειάζεται είναι η υποστήριξη των διδασκομένων ώστε να χρησιμοποιούν τα Μέσα για να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες την ώρα που στοχάζονται και αναλογίζονται πάνω σε ερωτήματα και ζητήματα κοινού, νοήματος, αντιπροσώπευσης, πραγματικότητας και ηθικής (RobbGrieco & Hobbs 2013).
Αυτή η επιδίωξη της αποκάλυψης και της αλλαγής προς μια κοινωνία δικαιοσύνης και δημοκρατίας είναι που διαφοροποιεί ριζικά την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στα Μέσα. Τα ποικίλα ρεύματα σκέψης που συναντώνται εντός του και τον διαμορφώνουν βρίσκουν στον κριτικό γραμματισμό στα Μέσα την απαραίτητη ισορροπία για να αναδειχθούν και να συνενωθούν σε ένα σύνολο συμπεριληπτικής κριτικής ανάλυσης και ριζοσπαστικής αλλαγής στην κατεύθυνση για κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία.

Σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και Κριτικός Γραμματισμός στα Μέσα: Η έρευνα

Κεντρικό ερώτημα και υλικό

Το βασικό ερώτημα της έρευνας αναφέρεται στην παρουσία του κριτικού γραμματισμού στα Μέσα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με δεδομένο ότι η διδασκαλία στο συγκεντρωτικό σύστημα της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται πρωταρχικά στα αναλυτικά προγράμματα, η εφαρμογή των οποίων είναι υποχρεωτική εφόσον αυτά αποτελούν νομικά κείμενα που δημοσιεύονται σε Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ), καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια, στα τετράδια εργασιών και τα βιβλία του δασκάλου τα οποία χρησιμοποιούνται στα σχολεία και συγγράφονται στη βάση των αναλυτικών προγραμμάτων, ο προσδιορισμός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών, των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), των σχολικών εγχειριδίων, των τετραδίων εργασιών και των βιβλίων του δασκάλου ως ερευνώμενου υλικού για τη μελέτη της παρουσίας

του κριτικού γραμματισμού στα Μέσα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποδεικνύεται εύλογος.

Τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, τετράδια εργασιών και βιβλία του δασκάλου που ερευνώνται αφορούν τα μαθήματα της Γλώσσας, της Μελέτης του Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Φυσικής και των Μαθηματικών τα οποία διδάσκονταν στο Δημοτικό Σχολείο κατά τη σχολική χρονιά 2019 - 2020 (χρόνος διεξαγωγής της έρευνας) και είναι τα μαθήματα εκείνα που αναλαμβάνει κυρίως ο εκπαιδευτικός της τάξης, μιας και εκείνος είναι που μπορεί να κάνει ευκολότερα συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων αλλά και να αναπτύξει ουσιώδεις σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίες είναι απαραίτητες για τον κριτικό γραμματισμό στα Μέσα.

Μέθοδος ανάλυσης και μονάδα ανάλυσης

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιείται είναι η δόμηση περιεχομένου οπότε εντοπίζοντας στο υλικό χωρία σχετικά με την έρευνα, αποδελτιώνοντας και ταξινομώντας τα βάσει συστήματος κατηγοριών, περιγράφονται και παραφράζονται τα δελτία που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία. Επίσης, στην έρευνα γίνεται χρήση και της τυπικής δόμησης με περιγραφική ανάλυση των αποδελτιωμένων αναφορών.

Μονάδα ανάλυσης συνιστά το θέμα, το οποίο θεωρείται η καταλληλότερη μονάδα στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και συνίσταται σε μια δήλωση, μια διαβεβαίωση, μια ιδέα, ένα επιχείρημα που σχετίζεται με τον κριτικό γραμματισμό στα Μέσα. Το θέμα στην πιο απλή μορφή του μπορεί να περιλαμβάνεται σε μια πρόταση, αλλά μπορεί και να εκτείνεται σε μία ή περισσότερες περιόδους και παραγράφους εκφράζοντας ένα ολοκληρωμένο νόημα (Μπονίδης 2004).

Τα Μέσα ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα: Αποδείξεις

Η ανάλυση του υλικού και συγκεκριμένα η μελέτη των κατηγοριών προσπόρισε

αποτελέσματα που σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ένα από τα συμπεράσματα αυτά συμπυκνώνεται στο ότι στο υλικό που ερευνήθηκε τα Μέσα παρουσιάζονται ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα, με την παρουσίαση αυτή να θεμελιώνεται στα παρακάτω σημεία.

Αποσιώπηση ιδιωτικού χαρακτήρα Μέσων

Το γεγονός ότι τα Μέσα αποτελούν κατά κανόνα ιδιωτικές επιχειρήσεις, η ύπαρξη και ανάπτυξη των οποίων θεμελιώνεται στην κερδοφορία τους, αποσιωπάται. Αυτό προκύπτει από το ότι δεν υπάρχει παρά μόνο μία αναφορά σε ιδιωτικό τηλεοπτικό σταθμό [Γλώσσα ΣΤ τχ.Α, σ.65 (ΤΕ)], ενώ τα ιδιωτικά Μέσα κυριαρχούσαν στο ελληνικό ραδιοτηλεοπτικό τοπίο κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990 και στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 2000.

Υποβάθμιση οικονομικής λειτουργίας και ιεραρχικής οργάνωσης των Μέσων

Η οικονομική λειτουργία και η ιεραρχική οργάνωση των Μέσων περιορίζεται σε αναφορές δευτερευούσης σημασίας όπως οικονομικά ζητήματα που αφορούν την αύξηση διαφημιστικών πωλήσεων [Μελέτη Γ σ.79 (ΒΔ)], την εμπορική χρήση διαδικτύου [Γλώσσα Δ τχ.Γ, σ.60 (ΒΜ)], την αγορά παιδικών προγραμμάτων [Γλώσσα Ε, τχ.Γ, σ.53 (ΒΜ)], το κόστος παρακολούθησης μιας κινηματογραφικής ταινίας στον κινηματογράφο [Μαθηματικά Ε σ.56 (ΒΜ) και Μαθηματικά Ε τχ.Α, σ.17 (ΤΕ)] ή το κόστος σύνδεσης στο διαδίκτυο [Μαθηματικά Ε τχ.Α, σ.35 (ΤΕ)]), ενώ παράλληλα απουσιάζουν αναφορές στην ιεραρχική οργάνωση της εργασίας για την παραγωγή εκπομπών ή ταινιών, οπότε όσοι εργάζονται στο χώρο των Μέσων αναφέρονται μονάχα ως επαγγελματίες που συνεργάζονται [Μελέτη Δ σ.96 (ΒΔ) και Γλώσσα Ε τχ.Γ, σ.50 (ΒΜ)], χωρίς να γίνεται η παραμικρή αναφορά σε εργοδότες και υψηλόβαθμα στελέχη.

Απουσία ειδησεογραφίας πολιτικής θεματολογίας

Ειδήσεις που αφορούν την πολιτική εξουσία, τα πολιτικά κόμματα, τις κοινωνικές οργανώσεις και κινήματα, καθώς και τις κοινωνικοπολιτικές αντιπαραθέσεις και

συγκρούσεις απουσιάζουν ηχηρά από την ειδησεογραφία που προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη μοναδική σαφή σχετική αναφορά να γίνεται στο απόσπασμα από εκπομπή της 16ης Νοεμβρίου 1973. Απόσπασμα το οποίο συνοδεύεται από σχετικές ερωτήσεις που αφορούν τους αποδέκτες και το περιεχόμενο του μηνύματος, καθώς και από σύσταση για συζήτηση του αγώνα των φοιτητών στο Πολυτεχνείο στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκε η εκπομπή [Γλώσσα Δ τχ.Α, σ.54 (ΒΜ)].

Έλλειψη αναφορών σε μορφές ιδεολογίας

Στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνεται έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς σε μορφές ιδεολογίας και αντίστοιχων πρακτικών που διαπερνούν τις άλλες λειτουργίες τους (μόρφωση, εκπαίδευση, ψυχαγωγία και διασκέδαση, διαφήμιση). Τα σημεία που βρίσκουμε με πολύ έμμεσο τρόπο να παραπέμπουν σε ζητήματα ιδεολογίας περιορίζονται σε ασαφείς διατυπώσεις περί επιρροής των Μέσων στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης (π.χ. δραστηριότητα στην οποία προτείνεται η επιλογή ενός επίκαιρου θέματος, η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται τόσο από τον έντυπο όσο και από τον ηλεκτρονικό τύπο και η συζήτηση σχετικά με το πώς αυτός ο τρόπος παρουσίασης επηρεάζει την κοινή γνώμη [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.3972]) καθώς και περί προβολής συνήθως αρνητικών και αποπροσανατολιστικών από τις καθιερωμένες ηθικές αξίες προτύπων. Το τελευταίο μάλιστα φανερώνεται από διατυπώσεις που παραινούν να συζητείται στη σχολική τάξη η αρνητική λειτουργία των Μέσων στην προβολή των πολιτιστικών ιδεωδών [Θρησκευτικά Ε σ.61 (ΒΔ)] και προτείνουν να γίνονται αναφορές στα πρότυπα που προβάλλουν τα Μέσα, δηλαδή στο ότι κάποιοι θυσιάζουν αξίες και ιδανικά για να αποκτήσουν εφήμερη δόξα και όχι το αντίστροφο [Θρησκευτικά Ε σ.87 (ΒΔ)].

Προβολή ποικιλίας, πολυφωνίας και κρατικού ελέγχου ως επαρκών εγγυήσεων εγκυρότητας και αντικειμενικότητας

Η ποικιλία και πολυφωνία των Μέσων μαζί με τον έλεγχο που ασκεί το κράτος σ' αυτά προβάλλονται ως επαρκείς εγγυήσεις της υποτιθέμενης εγκυρότητας και

αντικειμενικότητάς τους, εφόσον υπεύθυνα για τις παραβιάσεις τους θεωρείται ότι είναι μόνον άτομα και σε καμιά περίπτωση οι πολύμορφες σχέσεις των Μέσων με την οικονομική και πολιτική εξουσία. Η συγκεκριμένη παρατήρηση αντιστοιχεί σε σημαντικό μέρος του ερευνώμενου υλικού, οπότε, αρχικά, το ΕΣΡ προβάλλεται έντονα ως εγγυητής της προστασίας των πολιτών από τα κακώς κείμενα της τηλεόρασης και τα φαινόμενα διαφθοράς των δημοσιογράφων. Αυτό καταδεικνύεται από το ότι «οι δημοσιογράφοι δεν μπορούν να παρουσιάζουν τις ειδήσεις με όποιον τρόπο επιθυμούν» και γι' αυτόν το λόγο υπάρχει το ΕΣΡ το οποίο ελέγχει τις περιπτώσεις παραβίασης της δημοσιογραφικής δεοντολογίας [Αγωγή σ.57 (ΒΔ)] και παρέχει οδηγίες στους πολίτες για να ελέγχουν το πώς να αλληλεπιδρούν με τα Μέσα, όπως στην περίπτωση των οδηγιών που αφορούν τις διαφημίσεις παιχνιδιών [Αγωγή Ε σ.57 (ΒΜ)]. Παράλληλα, προβάλλεται η άποψη πως τα Μέσα πρέπει να παρέχουν «κατά το δυνατόν αντικειμενική πληροφόρηση και ενημέρωση» μέσα από την πολυφωνία, άποψη η οποία συνδέεται με το ότι «πολλές φορές, όμως, προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε. θέματα που παραβιάζουν ατομικά δικαιώματα, παραπληροφορούν ή δυσφημούν ανθρώπους» και γι' αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητη η τήρηση των κανόνων που έχουν θεσπιστεί από την Πολιτεία [Αγωγή ΣΤ σ.61 (ΒΜ)].

Τα Μέσα ως κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα: Διαπιστώσεις και Επιπτώσεις

Η παρουσίαση των Μέσων ως ουδέτερων οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραπέμπει στη φιλελεύθερη - πλουραλιστική και λειτουργιστική προσέγγιση για τα Μέσα η οποία υπερασπίζεται την υπάρχουσα συνολική κοινωνική τάξη πραγμάτων και τη συνδεδεμένη μαζί της λειτουργία των Μέσων.

Η εξέλιξη των Μέσων παρουσιάζεται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου, χωρίς συστηματική προσέγγιση του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού της πλαισίου, παραπέμποντας στην προσέγγιση του τεχνολογικού ντετερμινισμού ο οποίος υπερασπίζεται και αυτός την υπάρχουσα συνολική κοινωνική τάξη πραγμάτων και τη συνδεδεμένη μαζί

της λειτουργία των Μέσων.

Η τεχνολογική πρόοδος που συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Μέσων δεν αποτελεί αντικείμενο συστηματικής προσέγγισης. Οι γνώσεις οι οποίες προσφέρονται για την ιστορία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Μέσων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι φτωχές και αποσπασματικές, με τα σχολικά εγχειρίδια να στρέφονται περισσότερο στην πληροφόρηση των μαθητών για παλαιότερες μορφές επικοινωνίας, στη σύγκρισή τους με τις σύγχρονες, καθώς και στην παράθεση ιστορικών πληροφοριών για το διαδίκτυο [Γλώσσα Δ τχ.Γ, 282 σ.60-61 (ΒΜ)] και το ραδιόφωνο [Γλώσσα Δ τχ.Β, σ.56 (ΤΕ)]. Πιο δημιουργικά ανακαλύπτουν την ιστορία των Μέσων οι μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού, όπου προτείνεται να συγκεντρώσουν πληροφορίες και εικόνες από την εγκυκλοπαίδεια για το ραδιόφωνο και την τηλεόραση που έχουν εξελιχθεί με την ανάπτυξη της τεχνολογίας [Γλώσσα ΣΤ τχ.Β, σ.46 (ΒΜ)]. Σε κάθε περίπτωση, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες που επιδρούν στα Μέσα και, αντιστοίχως, δέχονται επιδράσεις από εκείνα, απουσιάζουν.

Έλλειψη σύνδεσης με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα παρατηρείται και στην πραγμάτευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Μέσων. Ειδικότερα, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις τεχνικές διαστάσεις τους και λίγη έως καθόλου σε θέματα που αφορούν την αλληλεπίδραση των Μέσων με τους ανθρώπους, όπως είναι οι τρόποι συμμετοχής του κοινού, η ανάπτυξη της φαντασίας και η συγκρότηση κοινωνικών δεσμών.

Έτσι, αποκρύπτονται οι σύγχρονες σχέσεις άνισης αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της οποίας τα Μέσα συγκροτούν την εικόνα του κοινού τους και το ρόλο της ιδεολογίας, των πολιτικών απόψεων και των ατομικών συμφερόντων των ανώτερων στελεχών τους, που συνδέονται με τα συμφέροντα των Μέσων ως επιχειρήσεων, καθώς και με τα άμεσα - επιμέρους συμφέροντα των ιδιοκτητών του Μέσου το οποίο διευθύνουν, αλλά και με τα μακροπρόθεσμα - συνολικά συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης που προσδιορίζουν το πλαίσιο της λειτουργίας των Μέσων με βάση την κρατική νομοθεσία και την εποπτεία της λειτουργίας τους. Οι τεχνολογικές μεταβολές αναγορεύονται σε αποκλειστικό παράγοντα που προσδιορίζει την ιστορία των Μέσων, προασπίζοντας, με αυτόν



τον τρόπο την ιδεολογική και πολιτική ουδετερότητά τους.

Στο υλικό αποτυπώνεται κυρίως η έμφαση την οποία αυτό δίνει στην απόκτηση δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή των μαθητών - αυριανών εργαζομένων στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες ανάγκες της τεχνολογίας, της οικονομίας και της κοινωνίας. Κατά κανόνα πρόκειται για δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών και κατανόησης των βασικών χαρακτηριστικών κειμένων (κυρίως ειδησεογραφικών και διαφημιστικών), δεξιότητες κατασκευής και ανακατασκευής τους, καθώς και κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας, δηλαδή πρωτίστως νοητικές δεξιότητες προσαρμογής στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα και όχι δημιουργίας/πειραματισμού για τον μετασχηματισμό της.

Η κριτική στάση για τα Μέσα την οποία διακηρύσσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν αφορά παρά ελάχιστα τα ίδια τα Μέσα. Αφορά ως επί το πλείστον τη χρήση τους από τους μαθητές, την οποία καλούνται να ρυθμίσουν, με βάση ένα σύνολο σχετικών κανόνων που παρέχει το σχολείο ή/και οι γονείς. Το ζητούμενο για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική λειτουργία των Μέσων, αλλά να μετατρέψει την ευθύνη για τις επιπτώσεις που θεωρεί ότι δημιουργούν (ανθυγιεινές συνήθειες, καταναλωτισμός, εξάρτηση, κοινωνική απομόνωση, σπατάλη ελεύθερου χρόνου, επιθετικότητα, βία) σε ατομική ευθύνη των μαθητών και των γονέων τους. Μ’ αυτόν τον τρόπο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσδιορίζει τον γραμματισμό στα Μέσα ως μέσο πρόληψης των αρνητικών συνεπειών και άμυνας εναντίον των αρνητικών επιρροών τους, αποπλαισιώνοντας και υπεραπλοποιώντας τη σύνθετη σχέση των ανθρώπων μαζί τους και δαιμονοποιώντας τα.

Για να το επιτύχει αυτό, το υπό έρευνα υλικό διαμορφώνει μεθοδικά και με πλούσιες αναφορές ένα πλαίσιο πρακτικών το οποίο ρυθμίζεται από συγκεκριμένους κανόνες χρήσης των Μέσων για τους μαθητές. Οι κανόνες αυτοί αφορούν κυρίως την τηλεόραση (χρόνος παρακολούθησης, χαρακτήρας εκπομπών και καταλληλότητά τους ανά ηλικία, συστηματικός έλεγχος από γονείς) και το διαδίκτυο, με τη διαφορά ότι εδώ προστίθενται κι άλλοι κανόνες

που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών (αποφυγή αποκάλυψης προσωπικών στοιχείων και κωδικών σε αγνώστους, διαγραφή ηλεκτρονικών μηνυμάτων αγνώστου αποστολέα). Πιο αναλυτικά, βλέπουμε στο υλικό να γίνονται αναφορές στην ανάπτυξη προβληματισμών και τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στην τηλεόραση, το ραδιόφωνο και το διαδίκτυο [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.4043] με αναγνώριση από μεριάς των μαθητών κανόνων παρακολούθησης της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.4048] και [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.4054-4055], όπως και των κινδύνων που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο μαζί με τα πλεονεκτήματα που αυτό προσφέρει [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.4062-4063] και [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.3965]. Η εν λόγω στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος βρίσκει έκφραση στα σχολικά εγχειρίδια, όπου παρατηρούμε ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της αυτορρύθμισης των μαθητών με την αρωγή και εποπτεία των γονέων και δασκάλων τους μέσα από συζήτηση [Μελέτη Γ σ.143 (ΒΜ)], παράλληλη παρακολούθηση και σχολιασμό εκπομπών [Μελέτη Γ σ.144 (ΒΜ)], σύνταξη «συμβολαίου» παρακολούθησης/χρήσης [Γλώσσα Δ τχ.Γ, σ.62 (ΒΜ)], συζήτηση και πρόταση κανόνων παρακολούθησης [Γλώσσα Δ τχ.Β, σ.58 (ΤΕ)], [Μελέτη Δ σ.142 (ΒΜ)], ακόμη και αξιολόγηση της καταλληλότητας κινηματογραφικών ταινιών [Γλώσσα ΣΤ τχ.Α, σ.66 (ΤΕ)].

Για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Μέσα δεν μπορούν να αλλάξουν ριζικά, αφού μια τέτοια αλλαγή απαιτεί ριζικές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που θα αφορούν τον πυρήνα του επιχειρηματικού χαρακτήρα τους, άρα το μόνο εφικτό είναι η αλλαγή των τρόπων με τους οποίους τα άτομα χρησιμοποιούν τα Μέσα. Σ' αυτό το σημείο, ο γραμματισμός στα Μέσα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν αναγνωρίζει ότι οι λειτουργίες των Μέσων προσδιορίζονται από τις κυρίαρχες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις, συσχετισμούς δύναμης και συγκρούσεις, αλλά τα παρουσιάζει να βρίσκονται σε μια κατάσταση ισορροπίας με το κοινό, το οποίο τελικά τα χειρίζεται σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και προδιαθέσεις, δεδομένου ότι διαθέτει τη δυνατότητα να επιλέγει τι θα παρακολουθήσει. Μάλιστα, τη δυνατότητα αυτή του κοινού βρίσκουμε να επικαλείται συστηματικά το ερευνώμενο υλικό. Η παρακολούθηση τηλεόρασης

και η περιήγηση στο διαδίκτυο προβάλλονται συστηματικά ως δραστηριότητες τις οποίες επιλέγουν τα παιδιά και που μπορούν να αντικαταστήσουν με άλλες, με τη λέξη «επιλογή» να εκφράζεται ρητά [Μελέτη Γ σ.100 (ΒΔ) και [Μελέτη Β σ.45 (ΤΕ)]. Επίσης, οι αναφορές στις επιλογές και προτιμήσεις του κοινού πάνω στο είδος των εκπομπών που παρακολουθεί είναι αρκετά συχνές με την ίδια τη συγγραφική ομάδα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Ε΄ δημοτικού να δηλώνει ότι «Όπως οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά δικαιούνται να παρακολουθούν στην τηλεόραση αυτά που τους αρέσουν, όπως, για παράδειγμα, κινούμενα σχέδια, ταινίες για παιδιά και νέους κτλ» [Γλώσσα Ε τχ.Γ, σ.52 (ΒΜ)]. Έτσι, μπορεί να παρουσιάζεται η επιρροή που ασκούν οι διαφημίσεις που προβάλλονται στα Μέσα και η ύπαρξη πολλών φωνών που «δε λένε όλη την αλήθεια», όμως την ίδια στιγμή τονίζεται η δυνατότητα των ανθρώπων να επιλέγουν οι ίδιοι τις ειδήσεις και τα μηνύματα στα οποία θα δώσουν βάση, με τους μαθητές να προχωρούν χαρακτηριστικά σε δραστηριότητες όπου γράφουν τις δικές τους προτάσεις για «να ενημερωνόμαστε πολύπλευρα για το θέμα που μας ενδιαφέρει» [Μελέτη Δ σ.144 (ΒΜ)]. Όλες οι παραπάνω επιλογές είναι άλλωστε εκείνες που, σύμφωνα με τα σχολικά εγχειρίδια, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη λειτουργία των Μέσων [Αγωγή σ.56 (ΒΔ)].

Με τον σκληρό οικονομικό ανταγωνισμό του σύγχρονου καπιταλιστικού συστήματος να έχει θέσει ουσιαστικά το σχολείο στην εξυπηρέτηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, ο λειτουργικός γραμματισμός, οριζόμενος ως ένα σώμα διακριτών δεξιοτήτων και γνώσεων οικειοποιήσιμο από τα άτομα για λόγους κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής προσαρμογής, εξασφάλισης της ατομικής επαγγελματικής επιτυχίας και συμβολής στη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη, γενικά έχει «κερδίσει» μια θέση στο σύγχρονο σχολείο. Πρόκειται για μια οπτική για τον γραμματισμό η οποία αποδυναμώνει τη σχέση γραμματισμού - πολιτικής, ενισχύοντας την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και επεκτείνοντας την ημιμάθεια.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για το γραμματισμό στα Μέσα στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, με την κυριαρχία της οπτικής που δίνει έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή των μαθητών -

αυριανών εργαζομένων στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες ανάγκες της τεχνολογίας, της οικονομίας και της κοινωνίας.

Η έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων και τη ρύθμιση της χρήσης των Μέσων από τους μαθητές, τα μορφωτικά ελλείμματα για την ιστορία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Μέσων, καθώς και η παρουσίασή τους ως οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερα, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του γραμματισμού στα Μέσα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μάλιστα, ο εν λόγω γραμματισμός προωθείται κυρίως μέσω δραστηριοτήτων αντικειμενικού τύπου που στη μεγάλη τους πλειονότητα αντιστοιχούν σε διδακτικούς στόχους οι οποίοι διατυπώνονται στα οικεία βιβλία του δασκάλου και πραγματοποιούνται ατομικά. Στις δραστηριότητες κυριαρχούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό εκείνες οι οποίες, με βάση την ιεραρχία της ταξινομίας των διδακτικών στόχων του γνωστικού τομέα των Bloom & Krathwohl, θεωρούνται κατώτερες (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή).

Η κυριαρχία δραστηριοτήτων που στη μεγάλη τους πλειονότητα αντιστοιχούν στις κατώτερες κατηγορίες διδακτικών στόχων, σε συνδυασμό με το ότι αυτές οι δραστηριότητες ως επί το πλείστον πραγματοποιούνται ατομικά και καταλήγουν σε απαντήσεις αντικειμενικού (κλειστού) τύπου, προκρίνει τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι δεν προωθούν τη συλλογική διερεύνηση και μάθηση στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εν πολλοίς περιορίζεται στη μεταβίβαση προκατασκευασμένων πακέτων γνώσεων και ικανοτήτων στους μαθητές. Εκείνοι καλούνται να δίνουν σύντομες τυποποιημένες απαντήσεις αντικειμενικού τύπου, που, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες οι οποίες καταλήγουν σε απαντήσεις μη αντικειμενικού (ανοικτού) τύπου, καλλιεργούν ένα δογματικό και τυποποιημένο τρόπο σκέψης χρησιμεύοντας κυρίως στη μέτρηση της επίτευξης των στόχων και στην ιεραρχική κατάταξή τους σε βαθμολογικές κλίμακες. Ο εκπαιδευτικός αναγορεύεται σε αποκλειστικό οργανωτή της διδασκαλίας και κριτή της επίτευξης των διδακτικών στόχων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των μαθητών για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον αναστοχασμό της διδασκαλίας του. Οι δυνατότητες για διάλογο, ομαδική

εργασία, ελεύθερη έκφραση, ανταλλαγή και κριτική εξέταση απόψεων, καθώς και για παραγωγή πολλαπλών απαντήσεων στη σχολική τάξη, περιθωριοποιούνται, αφού κυριαρχούν μονόλογοι του εκπαιδευτικού και ερωτήσεις προς τους μαθητές που οδηγούν σε τυποποιημένες ατομικές και κλειστές απαντήσεις. Οι τρόποι διδασκαλίας που προκρίνει η κυριαρχία δραστηριοτήτων οι οποίες στη μεγάλη τους πλειονότητα αντιστοιχούν στις κατώτερες κατηγορίες διδακτικών στόχων που ως επί το πλείστον πραγματοποιούνται ατομικά και καταλήγουν σε απαντήσεις κλειστού τύπου, δείχνουν ότι η διακήρυξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περί διαμόρφωσης κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι στην τηλεόραση, το ραδιόφωνο και το διαδίκτυο [ΦΕΚ 303/13-3-2003, τχ. Β, σ.4043] δεν μπορεί να υλοποιηθεί με βάση το υλικό που ερευνήθηκε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Kellner, D. & Share, J. (2019), *The Critical Media Literacy Guide: Engaging Media and Transforming Education*. Leiden, Boston: Brill Sense.

Ligocki, D. T. (2017), So what IS critical media literacy? The differences between media literacy and critical media literacy (Paper presentation). *Annual Critical Media Literacy Conference,* Savannah, GA, USA.

Μπονίδης, Κ. (2004), *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής Έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

RobbGrieco, M. & Hobbs, R. (2013), *A Field Guide to Media Literacy Education in the United States*. Media Education Lab. Ανακτήθηκε από: https://mediaeducationlab.com/news/field-guide-media-literacy-education-united-states

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης
«Η Κριτική Εκπαίδευση στους Κοινωνικούς Αγώνες»
1-5 Ιουλίου 2025

Ο θεατρικός διάλογος ως «ποιητική πράξη». Η μετάβαση από την ατομική σφαίρα στη συλλογική συνείδηση

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
mzora@primedu.uoa.gr

Αιμιλία Καραντζούλη
Δρ.Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
e.karantzouli@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία διερευνά τον θεατρικό διάλογο ως ποιητική πράξη που συνδέει τη γλώσσα, την ιδεολογία και την παιδαγωγική εμπειρία. Εκκινώντας από την *Ποιητική* του Αριστοτέλη και τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναδεικνύεται ο διάλογος ως μέσο ανάπτυξης ενσυναίσθησης, κριτικού στοχασμού και συλλογικής συνείδησης. Στο πλαίσιο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), ο διάλογος μετατρέπεται σε εργαλείο ελεύθερης έκφρασης και ενεργητικής ακρόασης, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να επιχειρηματολογούν, να διαχειρίζονται διλήμματα και να "μπαίνουν στη θέση του άλλου" υπό το πρίσμα του "θεατρικού εάν". Η θεατρική πράξη λειτουργεί ως εργαστήριο κριτικού γραμματισμού και κοινωνικού μετασχηματισμού, ενώ ο λόγος και οι λέξεις μετατρέπονται σε φορείς ιδεών και αξιών που είναι δυνατόν να αποκωδικοποιηθούν, να αναλυθούν και να επαναξιοποιηθούν σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, με νέους ορίζοντες κατανόησης και ηθικής ευθύνης, ιδιαίτερα σε μία εποχή επικράτησης των κειμενογράφων Τεχνητής Νοημοσύνης. Ο θεατρικός διάλογος προτείνεται τελικά ως μια πράξη συλλογικής ποίησης και παιδαγωγικής ελευθερίας.

Abstract
This paper examines theatrical dialogue as a poetic act that bridges language, ideology, and pedagogical experience. Drawing on Aristotle's Poetics and the framework of Critical Pedagogy, it highlights dialogue as a means of cultivating empathy, critical reflection, and collective consciousness. Within the context of Theatre in Education (TiE), dialogue becomes a tool for free expression and active listening, enabling students to argue, face dilemmas, and imaginatively "step into another's shoes" through the lens of the "theatrical if". Theatrical practice thus operates as a laboratory of critical literacy and social transformation, where language functions as a vehicle for ideas and values that can be decoded, reinterpreted, and recontextualized across communicative settings. In an age shaped by Artificial Intelligence and algorithmic language models, theatrical dialogue reclaims the human capacity for meaning, empathy, and ethical responsibility. Ultimately, it is proposed as an act of collective poetry and pedagogical freedom.

Εισαγωγή

Ο διάλογος, «*λόγος μεταξύ, δια*», σημαίνει και αναδεικνύει τη συνομιλία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα πρόσωπα, τη λεκτική ανταλλαγή γλωσσικών μηνυμάτων, σημείων που αποκωδικοποιούνται και διαμορφώνουν νοήματα, εξωτερικεύουν τη βούληση και καθιστούν δυνατή την επικοινωνία. Αποτελεί δηλαδή τη θεμελιώδη μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα έναν από τους πυρήνες της θεατρικής πράξης και βασικό μορφολογικό χαρακτηριστικό των δραματικών κειμένων. Ο διάλογος, ωστόσο, ως έννοια δεν εκφράζεται μόνο μέσω της ανταλλαγής λόγου. Πολύ περισσότερο είναι μια βαθιά κοινωνική και ηθική διεργασία που προϋποθέτει ακρόαση, κατανόηση και διάθεση "μετακίνησης". Στον φιλοσοφικό στοχασμό, από τον Σωκράτη έως τον Αριστοτέλη, ο διάλογος αναδεικνύεται ως ο κατεξοχήν τρόπος αυτογνωσίας και συλλογικού στοχασμού. Η φράση «ὁ δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ» (*Απολογία Σωκράτους* 38a) συνοψίζει την ανάγκη του ανθρώπου να εξετάζει τον εαυτό του· ωστόσο, αυτή η αυτογνωσία δεν είναι ποτέ αμιγώς ατομική. Συντελείται μέσα από τη σχέση, την ανταλλαγή και την κοινωνική αλληλεπίδραση - στοιχεία που ορίζουν και την ουσία του διαλόγου και της θεατρικής πράξης.

Στα *Πολιτικά*, ο Αριστοτέλης υπογραμμίζει ότι ο λόγος είναι αυτό που καθιστά τον άνθρωπο πολιτικό ον: μέσω αυτού αποκαλύπτεται τι είναι δίκαιο και άδικο, ωφέλιμο ή βλαβερό (1252a, 10–20). Η δυνατότητα της λεκτικής επικοινωνίας είναι, επομένως, θεμέλιο της κοινωνικής συμβίωσης και της δημοκρατίας. Στην *Ποιητική* και τη *Ρητορική*, ο φιλόσοφος προχωρεί ένα βήμα παραπέρα, αναγνωρίζοντας στον διάλογο τον κατεξοχήν τρόπο αναπαράστασης της ανθρώπινης πράξης και σκέψης. Το ιαμβικό μέτρο, όπως σημειώνει, είναι ο καθημερινός λόγος των ανθρώπων· η ποίηση, επομένως, δεν απομακρύνεται από τη ζωή, αλλά την αναστοχάζεται και την ανασυνθέτει.

Αυτή η θεώρηση αποτελεί το σημείο εκκίνησης της παρούσας μελέτης. Αντιμετωπίζουμε τον θεατρικό διάλογο όχι μόνο ως μορφολογικό χαρακτηριστικό του δράματος, αλλά ως *ποιητική πράξη* — μια διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο συναντά τον «άλλον», δοκιμάζει όρια, αναμετριέται με αξίες και διαμορφώνει συνείδηση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, και ειδικότερα

του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Theater in Education - TiE), ο διάλογος αποκτά διττή λειτουργία: δραματουργική και παιδαγωγική. Από τη μια, αποτελεί μηχανισμό κατανόησης των κινήτρων και συναισθημάτων των χαρακτήρων· από την άλλη, γίνεται εργαλείο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, της επιχειρηματολογίας και της δημοκρατικής παιδείας.

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στην ανάδειξη του διαλόγου ως γέφυρας μεταξύ ποίησης και πράξης, προσωπικής έκφρασης και συλλογικής επίγνωσης. Επιδιώκεται η ανάδειξη της μετασχηματιστικής λειτουργίας της θεατρικής γλώσσας μέσα στην τάξη, καλλιεργώντας ταυτόχρονα έναν χώρο συνάντησης, στοχασμού και συμπερίληψης. Ο θεατρικός διάλογος, μέσα από την παιδαγωγική του εφαρμογή, μετατρέπεται σε ηθική και πολιτισμική "χειρονομία": μια ποιητική πράξη που οδηγεί από την ατομική σφαίρα στη συλλογική συνείδηση.

Τα πολυάριθμα αισθητικά εφέ του θεατρικού λόγου

Ο θεατρικός λόγος, όπως επισημαίνει ο Pierre Larthomas (1997), αποτελεί ένα σύνθετο σημειωτικό πεδίο, όπου η σύζευξη του ρητού και του άρρητου, του λεκτικού και του νοούμενου, διαμορφώνει μια εμπειρία πολλαπλών αισθητικών επιπέδων. Η γλώσσα στο θέατρο δεν περιορίζεται στη σημασιολογική της διάσταση· λειτουργεί ταυτόχρονα ως ήχος, ρυθμός, σιωπή, κίνηση και παρουσία. Ο Larthomas θεωρεί ότι ο δραματικός λόγος παράγει ένα πλήθος «αισθητικών εφέ» που προσλαμβάνονται από τον θεατή μέσα από ακουστικά και οπτικά σήματα, ερμηνευόμενα σύμφωνα με τον ορίζοντα προσδοκιών του (1997). Έτσι, ο θεατρικός διάλογος καθίσταται φορέας νοημάτων και συναισθημάτων, αλλά και χώρος "ερμηνευτικής διαπραγμάτευσης" μεταξύ σκηνής και κοινού.

Η προβληματική αυτή ανάγεται ήδη στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη, όπου το δράμα ορίζεται ως μίμηση πράξεως «δι' ἐλέου καὶ φόβου» (1449b, 24). Για τον Αριστοτέλη, η μίμηση δεν είναι αντιγραφή της πραγματικότητας αλλά αναπαράσταση των πιθανών πράξεων, εκείνων δηλαδή που αποκαλύπτουν το ανθρώπινο ήθος και τη συλλογική εμπειρία. Η ίδια η δομή του διαλόγου συγκροτεί έναν χώρο λογικής και ηθικής διερεύνησης, όπου οι αντιθετικές αξίες αποκτούν δραματική υπόσταση μέσω της σύγκρουσης των λόγων (*Πολιτικά*

1252a, 10–20). Το γεγονός ότι ο Αισχύλος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (*Ποιητική* 1449a, 4), εισήγαγε δεύτερο υποκριτή, καθιστώντας τον διάλογο κεντρικό μηχανισμό του θεάτρου, δείχνει πως η ίδια η μορφή του δράματος γεννήθηκε από την ανάγκη για αντιπαράθεση φωνών, για τη μετάβαση από τον μονόλογο στη συλλογική σκέψη.

Η θεατρική γλώσσα, επομένως, υπερβαίνει τη λεκτική επικοινωνία, συνιστά πράξη, δηλαδή *ποίησιν*, με την αριστοτελική έννοια της δημιουργίας. Μέσα από τον ρυθμό, το ύφος και τη δραματουργική σύγκρουση, η γλώσσα αποκτά αισθητική και ηθική λειτουργία. Το θέατρο συνιστά ένα «πολιτισμικό φαινόμενο» που συμπυκνώνει την κοινωνική εμπειρία και προσφέρει τη δυνατότητα αναστοχασμού της (Γραμματάς 2017). Έτσι, τα "αισθητικά εφέ" του θεατρικού λόγου δεν είναι απλώς τεχνικά γνωρίσματα, αλλά μηχανισμοί κοινωνικού νοήματος, μέσα από τους οποίους το κοινό καλείται να βιώσει, να συγκρίνει και να αναστοχαστεί.

Η Κριτική Παιδαγωγική έρχεται να συναντήσει αυτή τη θεώρηση της γλώσσας ως πράξης. Ο Paulo Freire (1976, 2003) τόνισε ότι «η λέξη είναι πράξη και στοχασμός μαζί», καθώς μόνο όταν ο άνθρωπος ονομάζει τον κόσμο, μπορεί να τον μετασχηματίσει. Στο πλαίσιο αυτό, ο διάλογος δεν είναι εργαλείο μετάδοσης γνώσης αλλά σχέση αμοιβαίας συνειδητοποίησης (Freire 1977· Shor 1992). Η επικοινωνία αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα όταν ο λόγος ενσωματώνει την εμπειρία, την αμφισβήτηση και την επιθυμία για αλλαγή (McLaren 2003· Morrow & Torres 2002). Η "παιδαγωγική του διαλόγου" μεταφράζεται, συνεπώς, σε "αισθητική του διαλόγου", καθώς η λέξη γίνεται δράση και η φωνή γίνεται έκφραση συνείδησης.

Η θεατρική πράξη, ερμηνευμένη υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί μία παιδαγωγική πράξη με βαθιά ηθική διάσταση. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (Theatre in Education – TiE) αξιοποιεί τη δραματική φόρμα ως πεδίο βιωματικής μάθησης. Η γλώσσα των ρόλων, των συγκρούσεων και των διλημμάτων ενεργοποιεί μια πολυαισθητηριακή παιδαγωγική που εμπλέκει το σώμα, το συναίσθημα και τη σκέψη, ενώ ο διάλογος, ως βασικός άξονας αυτής της διαδικασίας, επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να κατανοούν τον κόσμο όχι μέσω της πληροφορίας,

αλλά μέσω της συμμετοχής. Το "θεατρικό εάν" λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο υπόθεσης και στοχασμού, ανοίγοντας τον δρόμο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ηθικής κρίσης (Δημάκη-Ζώρα 2023), ανοίγοντας ταυτόχρονα ένα πεδίο μη πεπερασμένων δυνατοτήτων διαμόρφωσης συνθηκών και πεδίων δράσης.

Από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο διάλογος αποτελεί μηχανισμό αποδυνάμωσης της παθητικής μάθησης και προώθησης της δημοκρατικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η σκηνική συνθήκη, όπου οι διαφορετικές φωνές συνυπάρχουν και συγκρούονται, συνιστά μικρογραφία της κοινωνίας, καθώς ο λόγος που εκφέρεται - αν και δραματικός - έχει πραγματική δύναμη, γιατί δοκιμάζει όρια και αποκαλύπτει προθέσεις (Γραμματάς 2017· Freire 1985). Όπως ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι ο λόγος «δηλοῖ τὸ δίκαιον καὶ τὸ ἄδικον», έτσι και η θεατρική/δραματική γλώσσα προσκαλεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να σκεφτούν με όρους ηθικής ευθύνης και κοινωνικής συνείδησης.

Η αλληλεπίδραση λόγου και ιδεολογίας στο θέατρο υποδηλώνει ότι κάθε λέξη φέρει ιστορία. Οι δραματικοί χαρακτήρες δεν είναι μεμονωμένες φωνές αλλά φορείς κοινωνικών θέσεων και αξιών. Η ανάλυση των διαλόγων αποκαλύπτει τις αντιφάσεις και τις ασυνείδητες δομές εξουσίας που διέπουν την επικοινωνία (Karantzouli 2021). Έτσι, η μελέτη του θεατρικού λόγου μπορεί να λειτουργήσει ως "εργαστήριο κριτικού γραμματισμού", ενθαρρύνοντας την ανάγνωση πίσω από τις λέξεις – το "κάτω κείμενο" όπως συχνά το συναντούμε στη θεατρική ορολογία, την κατανόηση των κοινωνικών συμφραζομένων και την αναγνώριση της διαφορετικότητας.

Η πολυπλοκότητα των αισθητικών εφέ του θεατρικού λόγου, τέλος, συνδέεται με τη σχέση μορφής και ήθους. Ο ρυθμός, η παύση, η ένταση, ο τόνος και η σιωπή λειτουργούν ως ισότιμα στοιχεία λόγου· καθένα τους συμβάλλει στη διαμόρφωση του νοήματος. Η δραματουργική γλώσσα αναδεικνύει το "σώμα της φωνής" – το ηχητικό αποτύπωμα της σκέψης – και μετατρέπει την ακρόαση σε ενεργό διαδικασία (Fischer-Lichte 2008). Έτσι, ο θεατρικός διάλογος συνιστά

αισθητικό γεγονός, ηθικό συμβάν και παιδαγωγική εμπειρία ταυτόχρονα, ένας χώρος όπου ο λόγος γίνεται πράξη και η πράξη μεταμορφώνεται σε ποίηση.

Ο Λόγος ως Πράξη

Μέσα από τη θεατρική συνθήκη, η γλώσσα παύει να είναι στατική, αποκτά "σωματικότητα", πρόθεση και ρυθμό, γίνεται πράξη διανοητική, αισθητική και κοινωνική ταυτόχρονα. Στην ουσία, ο διάλογος καθίσταται εργαλείο επανανοηματοδότησης της εμπειρίας, διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης και συλλογικής διαπραγμάτευσης του νοήματος (Austin 1962· Butler 2021).

Στην προοπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο λόγος εκλαμβάνεται ως πράξη ελευθερίας και όχι ως απλή μετάδοση, ενώ η λέξη εκλαμβάνεται ως μέσο ένωσης σκέψης και πράξης, κάνοντας τον άνθρωπο συνδημιουργό του κόσμου (Freire 1977b, 1985) και τη θεατρική πράξη διαδικασία συνειδητοποίησης και αλλαγής, μέσω της οποίας το υποκείμενο κατονομάζει και αναμορφώνει την εμπειρία του (Shor 1992· McLaren 1989). Η πολυφωνία του θεατρικού λόγου (Γραμματάς 2015) από την άλλη ενεργοποιεί τον/την θεατή ή τον/την μαθητή/τρια ως συμμετέχοντα/ουσα στη δημιουργία νοήματος - όχι ως παθητικό/η αποδέκτη/τρια. Με τον τρόπο αυτό, ο διάλογος αποκτά γνωσιακή, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση (Searle 1969).

Η θεωρία της δημιουργικής σκέψης έρχεται να φωτίσει αυτή τη λειτουργία από μια νέα σκοπιά. Ο Sullivan (2015) τονίζει ότι η δημιουργικότητα δεν είναι παρακολούθημα της γνώσης, αλλά μορφή γνώσης καθαυτή - ένας τρόπος να «σκέφτεσαι με τα χέρια, τη φωνή και το συναίσθημα». Αντίστοιχα, ο Ewy (2018) και οι Fuchs & Medved (2019) υποστηρίζουν ότι η δημιουργική διαδικασία ενεργοποιείται όταν το άτομο επιτρέπει στον εαυτό του να μεταβαίνει από την ανάλυση στη σύνθεση, από τη λογική στο φαντασιακό. Στο πλαίσιο αυτό, ο θεατρικός διάλογος λειτουργεί ως ο χώρος όπου ο λόγος γίνεται ταυτόχρονα εργαλείο αναστοχασμού (Butler 2021) και πειραματισμού.

Αναφορικά με το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αξίζει μία αναφορά στην ανθρωποκεντρική διαδικασία για τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η οποία στη βιβλιογραφία περιγράφεται ως *Design Thinking* (Wible 2020) και

αναδεικνύει τη σημασία της ενσυναίσθησης και της επαναληπτικής δημιουργίας ως βασικών δεξιοτήτων του/της σύγχρονου/ης μαθητή/τριας. Στη θεατρική διαδικασία αυτές οι αρχές είναι σύμφυτες, καθώς κάθε θεατρική εμψύχωση, αυτοσχεδιασμός ή ακόμα και η διαμόρφωση μίας σκηνής αποτελούν διαδικασία δοκιμής, αναθεώρησης και ανασχηματισμού. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια διαδικασία συλλογικής κατασκευής νοήματος, στην οποία η γλώσσα είναι τόσο αντικείμενο όσο και μέσο διερεύνησης. Η διαλογική αυτή μορφή μάθησης προωθεί όχι μόνο τη δημιουργικότητα αλλά και την κριτική επίγνωση, εφόσον προϋποθέτει ακρόαση, αναστοχασμό και ηθική ευθύνη (Freire 1985· Wible 2020).

Η μετασχηματιστική δυναμική του θεατρικού διαλόγου ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τη σύνδεση του λόγου με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Όπως σημειώνουν οι Szorc & Kunat (2019), η δημιουργικότητα προϋποθέτει συναισθηματική επίγνωση, την ικανότητα δηλαδή του υποκειμένου να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του ως δημιουργικό υλικό. Στη θεατρική πράξη, η έκφραση δεν είναι συναισθηματική εκτόνωση, αλλά διαδικασία "συναισθηματικού γραμματισμού", μια μορφή μάθησης που συνδέει την κατανόηση με την ευαισθησία και επομένως την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Συνεπώς, όταν μιλούμε για τον λόγο ως πράξη στο πλαίσιο της θεατρικής και παιδαγωγικής πράξης, δεν αναφερόμαστε απλώς σε ρητορική δεξιότητα, αλλά πολύ περισσότερο κάνουμε λόγο για μια ολιστική μορφή δημιουργικής νόησης (Austin 1962), όπου το "σκέπτεσθαι", το "αισθάνεσθαι" και το "πράττειν" συγκλίνουν. Μέσα από την αξιοποίηση του θεατρικού διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες είναι δυνατόν να συναντηθούν όχι σε ένα πεδίο διδασκαλίας, αλλά σε ένα πεδίο εμπειρίας.

Συνοπτικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο θεατρικός λόγος, ως δημιουργική και κοινωνική πράξη, ανοίγει τον δρόμο για μια νέα μορφή παιδαγωγικής σχέσης, η οποία δεν θεμελιώνεται στη μετάδοση της γνώσης αλλά στην από κοινού παραγωγή νοήματος (Searle 1969). Στο θέατρο, η διαδικασία αυτή αποκτά απτό, σχεδόν χειροπιαστό χαρακτήρα, καθώς κάθε φράση, κάθε παύση, κάθε ρυθμός

του λόγου νοηματοδοτείται και γίνεται αφορμή για αναστοχασμό και ανάπτυξη περαιτέρω συζήτησης και προβληματισμού. Η σκηνική πράξη μετατρέπεται έτσι σε χώρο ηθικής και συναισθηματικής διερεύνησης, όπου η γλώσσα ενεργοποιεί το φαντασιακό (Sedgwick 2003) και προσκαλεί τον/την μαθητή/τρια να σταθεί απέναντι στο άλλο πρόσωπο, να "μπει στη θέση του άλλου". Αυτή η μετάβαση από τη δημιουργική πράξη του λόγου στο "θεατρικό εάν" σηματοδοτεί τη στιγμή όπου η γλώσσα γίνεται βίωμα και ο διάλογος μεταμορφώνεται σε παιδαγωγική εμπειρία.

Το θεατρικό «εάν» και η ενσυναίσθηση

Αν ο διάλογος αποτελεί τον πυρήνα της θεατρικής πράξης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τότε το φανταστικό πλαίσιο του «εάν» αποτελεί το πλαίσιο/τη συνθήκη όπου αυτός δομείται, αναπτύσσεται και τελικά διαμορφώνεται. Τόσο στη σκηνική όσο και στην παιδαγωγική διαδικασία, το «εάν» δεν λειτουργεί ως υπόθεση ρητορική, αλλά ως ένας χώρος δοκιμής του πιθανού, του ενδεχομένου, αυτού που θα μπορούσε να συμβεί. Επιτρέπει τη μετάβαση από τη βεβαιότητα στην αναζήτηση, από την πραγματικότητα στη δυνατότητα, καθώς, μέσα από αυτό, το θέατρο καθιστά εφικτή μια μορφή σκέψης που δεν περιορίζεται στο γεγονός, αλλά εστιάζει στη συνθήκη, στο πώς θα μπορούσε να είναι.

Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να δράσουν μέσα σε μια θεατρική συνθήκη - ακόμη και καθημερινή - όπου αναλαμβάνουν να λειτουργήσουν σαν να «είναι κάποιος άλλος» και να «δράσουν αλλιώς», δεν μιμούνται απλώς συμπεριφορές, πολύ περισσότερο ενεργοποιούν μια διαδικασία ηθικής και συναισθηματικής διερεύνησης, μέσα από την οποία η εμπειρία αποκτά συμβολική διάσταση. Το θεατρικό «εάν» δημιουργεί έναν ασφαλή ενδιάμεσο χώρο, όπου η δοκιμή, η αποτυχία και η αναθεώρηση είναι επιτρεπτές (Δημάκη-Ζώρα 2023), ενώ η ενσυναίσθηση δεν διδάσκεται ως έννοια, αλλά καλλιεργείται βιωματικά.

Η θεατρική αυτή "υποθετικότητα", όταν αξιοποιείται παιδαγωγικά, προσφέρει τη δυνατότητα για αναστοχαστική αποστασιοποίηση, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τη δράση ενός άλλου, αποκτούν επίγνωση του ρόλου και της θέσης τους. Αυτή η μετατόπιση δεν είναι

αισθητική μόνον, αλλά βαθύτατα γνωσιακή και πολιτισμική. Η δομή του «εάν» συνδέει την αναπαράσταση με τη συνείδηση και η σκηνική πράξη γίνεται έτσι τρόπος κατανόησης του εαυτού μέσα στον κόσμο.

Ο θεατρικός διάλογος, σε αυτό το πλαίσιο, μετατρέπεται σε εργαλείο γνωστικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, τις συγκρούσεις και την επιχειρηματολογία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού - όχι μόνο στο επίπεδο της γλώσσας, αλλά και στο επίπεδο της στάσης απέναντι στα πράγματα (Shor 1992). Η ίδια η διαδικασία ανάπτυξης διαλόγου γίνεται κατ΄ αυτόν τον τρόπο από μόνη της ένα σχολείο δημοκρατίας (Sedgwick 2003), καθώς ο καθένας έχει φωνή, αλλά ταυτόχρονα έχει και την ευθύνη να ακούσει.

Η εμπειρία της δράσης "πάνω στη σκηνή" με την έννοια της "θεατρικής συνθήκης" -ακόμη και αν συντελείται σε μια σχολική αίθουσα- δεν είναι ατομική, αλλά κοινή, καθώς το νόημα δεν προϋπάρχει, αλλά κατασκευάζεται από κοινού. Το θέατρο αποτελεί συνεπώς «πράξη κοινωνικής αυτογνωσίας», ένα πεδίο όπου η προσωπική φωνή συναντά τη φωνή του άλλου (Γραμματάς 2017). Μέσα από αυτή τη συνάντηση δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια και ανάδειξη της συμπερίληψης, της αλληλεγγύης και του αισθήματος της ευθύνης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια της ενσυναίσθησης με τη σειρά της δεν εμφανίζεται ως συναισθηματική αντίδραση, αλλά ως μια μορφή κριτικής συνειδητότητας. Το παιδί που "μπαίνει στη θέση του άλλου" δεν συγκινείται απλώς, αλλά πολύ περισσότερο μαθαίνει να κατανοεί τη συνθήκη, να εμβαθύνει στις αιτίες, να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου νου και της έκφρασης των σκέψεων και των αναγκών μέσα από τη συμπεριφορά, τη δράση. Θα μπορούσαμε έτσι να πούμε ότι η θεατρική εμπειρία λειτουργεί ως προσομοίωση του κοινωνικού βίου, ως ένα ιδιαίτερο "εργαστήριο" όπου το συναίσθημα συναντά τη σκέψη και η πράξη τη φαντασία.

Επιπλέον, το θεατρικό «εάν» και η διαμόρφωση θεατρικής συνθήκης αποκτούν ιδιαίτερη επικαιρότητα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, όπου τα εργαλεία της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) και η Ψηφιακή Επικοινωνία στην καθημερινότητά μας μεταβάλλουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον διάλογο και

την αποτύπωση και επικοινωνία των σκέψεών μας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Ενώ οι αλγόριθμοι και τα ψηφιακά μέσα είναι σε θέση να αναπαράγουν τον τύπο της συνομιλίας, η θεατρική διαδικασία έρχεται να υπενθυμίσει το περιεχόμενό της: την πρόθεση, τη συγκίνηση, τη συνάντηση. Μπορούμε ίσως να διατυπώσουμε την αισιόδοξη σκέψη πως το θεατρικό «εάν» μπορεί ακόμα να αντιστέκεται στην αυτοματοποίηση του λόγου, κρατώντας ζωντανή τη δυνατότητα του ανθρώπου να φαντάζεται τον εαυτό του αλλιώς και να στοχάζεται πάνω σε διαφορετικές συνθήκες, πράξεις και κυρίως στα συναισθήματα που δημιουργούνται μέσω αυτών (Fischer-Lichte 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας, ο θεατρικός διάλογος, ως ποιητική πράξη, δεν επιδιώκει να επιλύσει συγκρούσεις αλλά να τις φωτίσει. Δημιουργεί τις συνθήκες για να ακουστούν οι φωνές, να κατανοηθούν οι διαφορές και να συγκροτηθεί μια κοινή εμπειρία νοήματος (Nicholson 2005). Εκεί ακριβώς βρίσκεται η παιδαγωγική του δύναμη, στο γεγονός ότι δεν διδάσκει το “τι” να σκεφτούμε, αλλά “πώς” να σκεφτούμε.

Εφαρμογές του θεατρικού διαλόγου στη σχολική πράξη: από τη θεωρία στην παιδαγωγική πράξη

Ο διάλογος, όταν εισέρχεται στο σχολικό πλαίσιο μέσω της θεατρικής πράξης, δεν αποτελεί μια επιπλέον τεχνική, αλλά πυρήνα της μαθησιακής εμπειρίας. Ενώ μέσα από τη σκηνική διαδικασία, ο λόγος αποκτά σώμα, ρυθμό και παρουσία, μετατρέπεται σε ζωντανό υλικό σκέψης και κατ’ αυτόν τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία παύει να είναι μονόδρομη, αντιθέτως μετατρέπεται σε μια ανοιχτή ανταλλαγή εμπειριών, σε έναν χώρο όπου η σκέψη γεννιέται μέσα από την “ανθρώπινη σχέση”. Όπως επισημαίνει ο Freire (1977a, 1985), ο διάλογος είναι η συνθήκη της ελευθερίας και χωρίς αυτόν, η εκπαίδευση καταντά μηχανισμός επιβολής. Στο θέατρο, αυτό αποκτά μορφή χειροπιαστή, καθώς κάθε λόγος ανήκει σε κάποιον, κάθε πρόταση εμπεριέχει θέση και ευθύνη και κάθε παύση κρύβει ακρόαση.

Η εφαρμογή του θεατρικού διαλόγου στη σχολική πράξη δεν αποσκοπεί στη δημιουργία ηθοποιών, αλλά κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών με

ενσυναίσθηση (Sedgwick 2003). Στην πράξη αυτή, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται στην τέχνη της ακρόασης και της συνδημιουργίας, σε μια συνεχή διερεύνηση του ερωτήματος: «πώς μπορεί ο λόγος να συνδέει αντί να χωρίζει;». Η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται με τον τρόπο αυτό σε χώρο καλλιέργειας δημοκρατίας, κριτικού στοχασμού και συνειδητοποίησης του εαυτού μέσα από το συλλογικό.

Ο διάλογος ως εργαστήριο ρητορικής, συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης

Μία από τις πιο ουσιαστικές μορφές εφαρμογής του θεατρικού διαλόγου στο σχολείο είναι η ανάπτυξη ρητορικού λόγου μέσα από την πραγμάτευση ή/και τη δραματοποίηση κοινωνικών διλημμάτων (Nicholson 2005). Οι μαθητές/τριες καλούνται να δράσουν μέσα από ρόλους, να αναπτύξουν επιχειρήματα, να υπερασπιστούν θέσεις που δεν ταυτίζονται κατ' ανάγκην με τις προσωπικές τους απόψεις. Η διαδικασία αυτή μεταφέρει τον διάλογο από το πεδίο της αντιπαράθεσης στο πεδίο της κατανόησης (Boal 1992). Δεν έχει σημασία να πείσει κανείς τον άλλο, αλλά πολύ περισσότερο έχει σημασία να ακούσει, να κατανοήσει το πώς και το γιατί του άλλου (Butler 2021) και πολλές φορές να το εκφράσει και να το υποστηρίξει ακόμα και αντίθετα από τα δικά του προσωπικά πιστεύω. Να υποδυθεί τον άλλο δηλαδή και να σκεφτεί τι θα έλεγε "εάν" ήταν αυτός.

Μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να οργανωθεί γύρω από ένα απόσπασμα δραματικού ή άλλου λογοτεχνικού ή/και ειδησεογραφικού κειμένου ή ένα πραγματικό κοινωνικό ζήτημα που απασχολεί τη σχολική κοινότητα. Παράδειγμα συνθήκης: «Ένας συμμαθητής σου κατηγορείται άδικα, για κάτι που στην πραγματικότητα έχει κάνει ο καλύτερός σου φίλος». Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν διαφορετικές στάσεις: το παιδί που αδικείται, το παιδί που έχει πράξει στην πραγματικότητα ενάντια στους κανόνες του σχολείου, τον υπερασπιστή, τον κατήγορο, τον παρατηρητή, τον δάσκαλο, άλλα μέλη της κοινότητας. Μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων, ενώ η δραματική

απόσταση δημιουργεί ασφάλεια για να ειπωθούν "δύσκολες" σκέψεις και θέσεις (Boal 1992).

Η αξία της δραστηριότητας αυτής δεν εντοπίζεται στο γνωστικό της αποτέλεσμα, αλλά κυρίως στη συναισθηματική της λειτουργία. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να κατονομάζουν συναισθήματα, να αναγνωρίζουν τις προθέσεις των άλλων, να αντιλαμβάνονται το συναίσθημα πίσω από τις λέξεις, να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές και τα ποικίλα συναισθήματα που δημιουργούνται προς όλες τις κατευθύνσεις. Οι Szorc & Kunat (2019) υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προϋπόθεση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, καθιστώντας το θέατρο -με τη διαλογική του φύση- ένα ιδανικό πεδίο για την καλλιέργειά της.

Μετά τη δράση, η φάση του αναστοχασμού αποκτά καθοριστική σημασία. Ο/η εκπαιδευτικός δεν "διορθώνει", αλλά καθοδηγεί τη συνειδητοποίηση μέσα από ερωτήσεις διερεύνησης όπως: «Πώς ένιωσες όταν χρειάστηκε να υποστηρίξεις κάτι με το οποίο διαφωνούσες;», «Ποιο επιχείρημα σε έκανε να δεις διαφορετικά το θέμα;», «Τι σημαίνει για σένα να ακούγεσαι και τι να ακούς;» κ.ά.

Η συζήτηση αυτή, ριζωμένη στην αρχή του Freire "μαθαίνω μέσα από τη συνάντηση", μετατρέπει τη θεατρική πράξη σε διαδικασία συλλογικής επίγνωσης.

Το «θεατρικό εάν» ως ανοιχτό πεδίο ηθικού και κοινωνικού στοχασμού

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το θεατρικό "εάν" λειτουργεί ως ένα είδος πειραματικού χώρου σκέψης, όπου τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν κοινωνικά και ηθικά διλήμματα χωρίς να κινδυνεύουν. «Εάν ήσουν στη θέση του…» γίνεται αφετηρία για μια σειρά δραστηριοτήτων που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ζητήματα όπως η φιλία, η ευθύνη, η διαφορετικότητα ή η αδικία κ.ά.

Τέτοιες δραστηριότητες μέσα σε θεατρική συνθήκη συνδέονται στενά με τις αρχές του Design Thinking (Wible 2020) -στο οποίο αναφερθήκαμε ήδη- στη βάση της μεθοδολογίας του οποίου η επίλυση προβλήματος δεν σημαίνει εύρεση "σωστής" απάντησης, αλλά δημιουργία εναλλακτικών τρόπων κατανόησης, καθώς η δραματική δοκιμή ("ας το παίξουμε αλλιώς") λειτουργεί ως εργαλείο ανατροπής, αποκαλύπτοντας τις υποκείμενες δομές των κοινωνικών

αντιλήψεων. Η παιδαγωγική αξία του "εάν" βρίσκεται στη δυνατότητα να καλλιεργεί τη φαντασία και μέσω αυτής την ικανότητα να προβλέπουμε τις συνέπειες των πράξεών μας και να σκεφτόμαστε με βάση τη θέση του άλλου.
Μέσα από τέτοιου είδους αυτοσχεδιαστικές ασκήσεις, ο διάλογος αποκτά υπαρξιακή διάσταση, γίνεται πράξη αυτοπροσδιορισμού, χώρος όπου το "εγώ" και το "εμείς" συναντιούνται δημιουργικά. Στην οπτική του Freire όπως έχει έως τώρα προσεγγιστεί, αυτό είναι το σημείο όπου ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης γνώσης και γίνεται συγγραφέας της δικής του πραγματικότητας (Freire 1977b· McLaren 2003).

Ο διάλογος ως δημιουργική γραφή και ως πεδίο κοινωνικής συνείδησης

Μια τρίτη μορφή εφαρμογής αφορά τη συγγραφή θεατρικών διαλόγων από τους ίδιους τους μαθητές. Εδώ η δημιουργική γραφή συναντά τον κριτικό γραμματισμό, αφού η συγγραφή θεατρικών έργων από παιδιά δεν είναι απλώς παιγνιώδης διαδικασία, αλλά μια πράξη νοηματοδότησης του κόσμου μέσα από το βλέμμα τους (Δημάκη-Ζώρα 2023). Οι μαθητές/τριες, γράφοντας, μαθαίνουν να συγκροτούν λόγο, να ορίζουν θέσεις και να αναγνωρίζουν αξίες.
Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει μια θεματική (π.χ. "μια μέρα χωρίς ηλεκτρισμό", "μια κοινωνία χωρίς κανόνες") και να ζητήσει από κάθε ομάδα να δημιουργήσει έναν σύντομο διάλογο (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη 2023). Οι χαρακτήρες, το ύφος, το λεξιλόγιο, αλλά ακόμα και οι παύσεις αποτελούν στοιχεία ρητορικής και νοηματικής διερεύνησης. Μετά τη συγγραφή, οι μαθητές/τριες διαβάζουν ή δραματοποιούν τα κείμενά τους, αναζητώντας τα σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησης, ενώ μπορούν να προχωρήσουν και σε πιο βαθιά διερεύνηση των συνθηκών και των κινήτρων των χαρακτήρων μέσα από τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Theater in Education - TiE).
Αυτή η διαδικασία συνδέεται με όσα αναφέρει ο Sullivan (2015) για την UnEssay πρακτική, σύμφωνα με την οποία η γνώση αποκτά αξία όταν μετασχηματίζεται δημιουργικά. Το θέατρο, ως κατεξοχήν πολυτροπική τέχνη, επιτρέπει στον/στη μαθητή/τρια να «σκεφτεί με το σώμα και τη φωνή του». Στο τέλος, οι διάλογοι

των παιδιών λειτουργούν ως καθρέφτες της συλλογικής τους ταυτότητας, καθώς αποτυπώνουν τις κοινωνικές και ηθικές τους αναζητήσεις (Boal 1992).

Η διαδικασία αυτή ενισχύει και τη μεταγνωστική επίγνωση -την ικανότητα να συνειδητοποιεί κανείς «πώς σκέφτεται». Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν ότι ο λόγος τους έχει δύναμη, ότι οι λέξεις μπορούν να περιγράψουν, να αλλάξουν, να θεραπεύσουν. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο παύει να είναι χώρος επιβολής κανόνων και γίνεται χώρος διαμόρφωσης πολιτισμικής συνείδησης (Γραμματάς 2017).

Από τη σχολική σκηνή στην κοινωνία

Το πιο ουσιαστικό βήμα του θεατρικού διαλόγου σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο γίνεται όταν τα στοιχεία που τον διαμορφώνουν -αλλά και το ίδιο το τελικό αποτέλεσμα- εξέρχονται της αίθουσας και επιστρέφουν στην κοινότητα. Μέσα από θεατρικά δρώμενα, παραστάσεις, ηχογραφήσεις ή διαλόγους-podcasts, οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιστορίες τους στο σχολείο, σε γονείς, σε τοπικούς φορείς. Η πράξη αυτή συνιστά μια μορφή πολιτισμικής συμμετοχής, καθώς μεταφέρει τη σχολική εμπειρία στον δημόσιο χώρο (Fischer-Lichte 2008).

Η εμπλοκή της κοινότητας μετατρέπει με έναν επιπλέον τρόπο το θέατρο σε εργαλείο δημοκρατίας. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να παρουσιάζουν τις θέσεις τους δημόσια, να συζητούν, να δέχονται την κριτική, να τροποποιούν τη σκέψη τους (Nicholson 2005). Εδώ εδράζεται και η ουσία της παιδαγωγικής σκοπιάς του Freire, σύμφωνα με την οποία ο λόγος αποτελεί πράξη κοινωνικής ευθύνης και όχι μέσο πειθούς.

Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί εδώ ως εμψυχωτής/τρια, όχι ως σκηνοθέτης/τρια (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη 2023). Δημιουργεί συνθήκες εμπιστοσύνης, επιτρέπει την αβεβαιότητα, ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα, καθώς ο διάλογος δεν στοχεύει στην ομοφωνία, αλλά στη συνείδηση της πολλαπλότητας. Όπως σημειώνει ο Wible (2020), η παιδαγωγική πράξη δεν πρέπει να αποζητά την "τελειότητα" της λύσης, αλλά τη γονιμότητα της συζήτησης.

Η εμπειρία αυτή προσφέρει στους μαθητές μια βαθιά επίγνωση του τι σημαίνει να συμμετέχεις σε μια κοινωνία. Μαθαίνουν ότι ο λόγος δεν είναι απλώς

επικοινωνία, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί διαδικασία δημιουργίας σχέσης, μια πράξη ευθύνης και ηθικής επιλογής. Τέλος, το ίδιο το σχολείο, μέσα από τη θεατρική πράξη, μεταμορφώνεται σε χώρο συλλογικής ποίησης, όπου οι φωνές πολλών γίνονται μία, χωρίς ταυτόχρονα να χάνουν τη μοναδικότητά τους.

Συμπεράσματα-Αναστοχασμός

Ο θεατρικός διάλογος, από τη φύση του, βρίσκεται στο όριο ανάμεσα στη σκέψη και στην πράξη, ανάμεσα στην «ποίηση» και στην παιδαγωγική. Η διερεύνησή του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αποκαλύπτει πως η γλώσσα δεν είναι απλώς το μέσο με το οποίο μιλάμε για τον κόσμο, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τον δημιουργούμε. Μέσα από τη θεατρική εμπειρία, ο λόγος αποκτά σώμα, πρόσωπο και ευθύνη, γίνεται πράξη κατανόησης και συμμετοχής. Οι μαθητές/τριες, συμμετέχοντας ενεργά στη δημιουργία και στην ερμηνεία διαλόγων, δεν μαθαίνουν μόνο να εκφράζονται, αλλά πολύ περισσότερο μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να ακούν, να σκέφτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν ηθική θέση απέναντι στο κοινό καλό. Το σχολείο, όταν αγκαλιάζει τον διάλογο ως ποιητική και παιδαγωγική πράξη, μεταμορφώνεται σε κοινότητα «δημιουργίας νοήματος», σε τόπο όπου η γνώση, το συναίσθημα και η φαντασία συνυφαίνονται σε μια νέα μορφή δημοκρατικής αγωγής. Σε μια εποχή όπου οι «διάλογοι» των αλγορίθμων αντικαθιστούν τις ανθρώπινες συνομιλίες, το θέατρο μάς υπενθυμίζει την ανυπέρβλητη αξία της παρουσίας -της ματιάς, της σιωπής, της απάντησης που γεννιέται από το βλέμμα του άλλου. Ο θεατρικός διάλογος είναι, τελικά, μια πράξη ποιητικής αντίστασης και παιδαγωγικής ελπίδας, ένας τρόπος να φανταστούμε ξανά τον κόσμο, μαζί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αριστοτέλης. (χ.χ), *Πολιτικά Ι-ΙΙΙ* (Π. Λεκατσάς, Μετ.). Ζαχαρόπουλος.

Αριστοτέλης. (2004), *Ρητορική* (Δ. Λυπουρλής, Μετ.). Ζήτρος.

Αριστοτέλης. (2008), *Ποιητική* (Δ. Λυπουρλής, Μετ.). Ζήτρος.

Austin, J. L. (1962), *How to Do Things with Words.* Oxford University Press.

Boal, A. (1992), *Games for Actors and Non-Actors* (A. Jackson, Trans.). Routledge.

Butler, J. (2021), *Excitable Speech: A Politics of the Performative.* Routledge

Chirico, A., Glaveanu, V. P., Cipresso, P., Riva, G., Gaggioli, A. (2018), Awe Enhances Creative Thinking: An Experimental Study. *Creativity Research Journal*, *30*(2): 123–131. https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446491

Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2023), Γράφοντας θεατρικά έργα για παιδιά και εφήβους: είδη, τρόποι της γραφής, προκλήσεις. Στο Ν. Γκάτσου, Α. Δούκα, Ι. Καραμαλή κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»* (σσ. 513–525). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. https://www.academia.edu/125405095/Γράφοντας_θεατρικά_έργα_για_παιδιά_και_εφήβους_είδη_τρόποι_της_γραφής_προκλήσεις

Davis, C. (2021, March 1), AI: When a robot writes a play review — An eerie glimpse of the future. *The Times.* https://www.thetimes.com/culture/theatre-dance/article/ai-when-a-robot-writes-a-play-review-an-eerie-glimpse-of-the-future-09b0ff509

Ewy, M. E. (2018), Creative Thinking. In *Military Personnel As Innovators: An Unrealistic Expectation?* (pp. 3–10). Air University Press. http://www.jstor.org/stable/resrep25778.8

Fischer-Lichte, E. (2008), *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics.* Routledge.

Freire, P. (1977a), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μετ.). Ράππα.

Freire, P. (1977b), *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, Μετ.). Καστανιώτης.

Freire, P. (1985), *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation.* Bergin and Garvey Publishers.

Fuchs, C., & Medved, P. (2019), Creative Invention: The Art of Research and Writing. In G. Veach (Ed.), *Teaching Information Literacy and Writing Studies: Volume 2, Upper-Level and Graduate Courses* (pp. 93–104). Purdue University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv15wxqwx.12

Γραμματάς, Θ. (2015), *Το Θέατρο ως Πολιτισμικό Φαινόμενο.* Παπαζήσης.

Γραμματάς, Θ. (2017), *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία.* Διάδραση.

Johnson, L.L., Sieben, N., & O'Neill, P. (2016), Reframing Readiness – Minding the GapQ Reframing Writing as Creative Problem-Solving. *English Journal, 106*(1): 80-83. https://doi.org/10.58680/ej201628750

Karantzouli, E. (2021, November 6), The Transmission and Reception of the Values of the Ancient Greek Culture in Theater via "Digital Dialogue". https://doi.org/10.5281/zenodo.5883335

McLaren, P. (1989), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York and London: Longmans.

Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change.* Teachers College Press. https://www.scribd.com/doc/256389734/Reading-Freire-and-Habermas

Nicholson, H. (2005), *Applied Drama: The Gift of Theatre.* Palgrave Macmillan.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173438

Sedgwick, E. K. (2003), *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity.* Duke University Press.

Shor, I. (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change.* The University of Chicago Press.

Sullivan, P. (2015), The UnEssay: Making Room for Creativity in the Composition Classroom. *College Composition and Communication*, *67*(1): 6–34. http://www.jstor.org/stable/24633867

Szorc, K., & Kunat, B. (2019), The Importance of Emotional Intelligence in the Creative Activity of Students. In M. Kowalczuk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions* (1st ed., pp. 368–380). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.28

Τζαμαργιάς, Τ., & Καραντζούλη, Α. (2023), Ο δάσκαλος ενορχηστρωτής, εμψυχωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες και συγκλίνουσες πρακτικές στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σσ. 102–115). Αθήνα: Gutenberg.

Wible, S. (2020), *Using Design Thinking to Teach Creative Problem Solving in Writing Courses. College Composition and Communication, 71*(3): 399–425. https://doi.org/10.58680/ccc202030501

Zipes, J. D. (2003), *Political Children's Theater in the Age of Globalization. Theater, 33*(2): 3–25. https://read.dukeupress.edu/theater/article/33/2/3/24020/Political-Children-s-Theater-in-the-Age-of

Συντονιστικό Νηπιαγωγών: ένας πολυεπίπεδος αγώνας χειραφέτησης

Ελένη Δ. Ζάχου
Νηπιαγωγός
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Τ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας & Ιστορίας
Π. Αιγαίου

Περίληψη
Το άρθρο διερευνά τη σχέση των νηπιαγωγών με τον συνδικαλισμό, εστιάζοντας στην ιστορική πορεία συγκρότησης του Συντονιστικού Νηπιαγωγών (2007) και τη συμβολή του στη συσπείρωση των εργαζομένων στην προσχολική εκπαίδευση. Μέσα από αφηγήσεις ζωής και αρχειακό υλικό, αναλύονται οι πολλαπλές πτυχές της συλλογικής δράσης, καθώς και η διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας των νηπιαγωγών. Το θεωρητικό πλαίσιο συνδυάζει την κοινωνική ιστορία και τον ριζοσπαστικό φεμινισμό, αναδεικνύοντας τις άρρητες έμφυλες, ταξικές και θεσμικές διακρίσεις στον χώρο του συνδικαλισμού. Αναδεικνύεται η ανάγκη για έναν συλλογικό λόγο που αμφισβητεί την ηγεμονία και επιδιώκει τη θεσμική και επαγγελματική αναγνώριση των νηπιαγωγών ως ισότιμων εκπαιδευτικών. Το Συντονιστικό αναδύεται ως μορφή αντίστασης και ενδυνάμωσης απέναντι σε έναν ιστορικά περιθωριοποιημένο κλάδο.

Abstract
This paper explores kindergarten teachers' relationship with unionism, focusing on the historical development of the Kindergarten Teachers' Coordinating Committee (2007) and its role in organizing preschool education workers in Greece. Drawing on life narratives and archival material, the analysis sheds light on the multiple dimensions of collective action and the formation of a shared professional identity. The theoretical framework combines social history with radical feminist theory, emphasizing the intersection of gender, class, and institutional power in union spaces. The study highlights the structural exclusions and hegemonic representations that persist in the field of education. It underscores the necessity of constructing kindergarten teachers as a collective subject capable of challenging domination and claiming institutional and professional recognition. The Coordinating Committee emerges as a space of resistance and empowerment in a historically marginalized sector.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της μεταδιδακτορικής μου έρευνας, στην οποία διερευνώ πώς οι νηπιαγωγοί –ως εργαζόμενες σε ένα έντονα θηλυκοποιημένο επάγγελμα– συναρθρώνουν τη συνδικαλιστική τους δράση με την έμφυλη υποκειμενικότητά τους. Υιοθετώντας τη λογική της «ενσώματης υποκειμενοποίησης» (Skeggs 2004, 10- 25), εστιάζω στον τρόπο με τον οποίο τα

σώματα, οι εμπειρίες και οι λόγοι των νηπιαγωγών εγγράφονται και (ανα)σημασιοδοτούνται εντός θεσμικών και συμβολικών σχέσεων εξουσίας.

Το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης συγκροτείται από τρεις αλληλένδετους άξονες:

Την Κριτική Κοινωνική Θεωρία, μέσω της οποίας εξετάζονται οι αναδιαρθρώσεις του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, η παραγωγή επισφαλών μορφών εργασίας και η απόκρυψη των έμφυλων και θεσμικών σχέσεων εξουσίας. Η κριτική θεωρητική προσέγγιση επιτρέπει την αποδόμηση ηγεμονικών λόγων και την ανάδειξη της δυνατότητας των νηπιαγωγών να συγκροτήσουν νέα συλλογικά πολιτικά υποκείμενα και μορφές χειραφέτησης (Giroux 2002, Γρόλλιος κ.ά. 2014, 9- 12).

Τον Ριζοσπαστικό Φεμινισμό, που προσεγγίζει το φύλο ως δομική κατηγορία ανάλυσης, καθοριστική τόσο για τη διαμόρφωση των αιτημάτων όσο και για την κατανόηση των ορίων του αγώνα (Davis 1983, 34-40; Vukoičić 2017, 33- 48).

Την Κοινωνική και Προφορική Ιστορία, η οποία δίνει έμφαση στη φωνή των «αφανών» και συμβάλλει στην ανάδειξη εμπειριών που αποσιωπούνται από τα κυρίαρχα ιστορικά και θεσμικά αρχεία (Portelli 1997, 67; Thompson 2002, 45–48, 104; Μπούσχοτεν 2021, 31).

Το ερευνητικό υλικό περιλαμβάνει δώδεκα σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις, εκ των οποίων οι έξι πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Μαΐου–Αυγούστου 2024 με μέλη του σημερινού πυρήνα του Συντονιστικού Νηπιαγωγών, ενώ οι υπόλοιπες αντλούνται από σώμα πενήντα αφηγήσεων ζωής που συνέλεξα στο πλαίσιο της διδακτορικής μου έρευνας το 2022. Μεθοδολογικά, ακολουθώ την προσέγγιση της «συμφωνίας της μνήμης» (Passerini 198, 1-9, 50- 75), αντιμετωπίζοντας τις αφηγήσεις όχι ως απλά αποθέματα πληροφοριών, αλλά ως επιτελεστικές πράξεις μέσα από τις οποίες οι νηπιαγωγοί επαναδιαπραγματεύονται την ταυτότητά τους και επανανοηματοδοτούν την έννοια του «αγώνα» στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής εργασίας.

Στο πεδίο αυτών των αφηγήσεων διασταυρώνονται η προσωπική εμπειρία, το συλλογικό βίωμα και οι θεσμικές μορφές εξουσίας. Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει την ιστορική πορεία συγκρότησης του Συντονιστικού Νηπιαγωγών

και τη συμβολή του στην ανάπτυξη ενός λόγου χειραφέτησης και συλλογικής αντίστασης μέσα σε ένα πεδίο θηλυκοποιημένης, συμβολικά απαξιωμένης και κοινωνικά υποτιμημένης εργασίας (Χατζηστεφανίδου 2015, 270–275; Bourdieu 1991, 87,162, Βαμβακούση 2020, 95-102).

Ιστορικό συγκείμενο

Η κατανόηση της συνδικαλιστικής κινητοποίησης των νηπιαγωγών προϋποθέτει τη διερεύνηση του ιστορικού συγκείμενου εντός του οποίου συγκροτείται το επαγγελματικό και θεσμικό τους πλαίσιο. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ιδίως μετά την κατάργηση της επετηρίδας, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εισέρχεται σε μια φάση νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, η οποία επιφέρει βαθιές τομές τόσο στους όρους πρόσβασης στο επάγγελμα όσο και στη συνολική λειτουργία του δημόσιου σχολείου (Γρόλλιος 2025, 169- 172). Στο πλαίσιο αυτό, επιβάλλονται μέτρα που συρρικνώνουν τα εργασιακά δικαιώματα, ενισχύουν την επισφάλεια και μεταφέρουν την ευθύνη της επαγγελματικής επιβίωσης στους/στις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Το νηπιαγωγείο, ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πλήττεται κατεξοχήν από αυτές τις εξελίξεις. Η ιστορική του πορεία χαρακτηρίζεται από αποσπασματικές και «συμπτωματικές» θεσμικές παρεμβάσεις, χωρίς συνολικό στρατηγικό σχεδιασμό (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος 2002, 59). Η απουσία πολιτικής βούλησης για την ουσιαστική θεσμική ενίσχυση του νηπιαγωγείου οδηγεί σε μια σωρευτική επιδείνωση των συνθηκών εργασίας, με κάθε νέα αλλαγή να επικαλύπτει και να πολλαπλασιάζει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 έως σήμερα, οι νηπιαγωγοί εργάζονται υπό δυσμενείς συνθήκες, χωρίς επαρκή θεσμική υποστήριξη και συχνά με αόρατο ή περιθωριοποιημένο ρόλο στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Συντονιστικό Νηπιαγωγών (Σ.Ν.) εμφανίζεται ως μια συλλογικότητα εργαζομένων νηπιαγωγών στα δημόσια νηπιαγωγεία, με σαφή συνδικαλιστικό προσανατολισμό. Η επίσημη συγκρότησή του πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2007, ως αποτέλεσμα της ανάγκης για αυτοοργανωμένη έκφραση, σε αντιδιαστολή προς τις παραδοσιακές, ιεραρχικές

δομές της συνδικαλιστικής εκπροσώπησης. Σύμφωνα με τη διακήρυξή του, το Σ.Ν. λειτουργεί με οριζόντιες διαδικασίες βάσης και συνελευσιακή δομή, ενώ απαρτίζεται από νηπιαγωγούς—μέλη της ΔΟΕ—οι οποίες/οι, με αίσθηση συλλογικής ευθύνης, επεξεργάζονται, αναδεικνύουν και διεκδικούν αιτήματα που αφορούν την προσχολική αγωγή και τις συνθήκες εργασίας των συναδέλφων τους.

Το Συντονιστικό συγκροτείται ως απάντηση σε έναν διπλό αποκλεισμό: αφενός, στην υποτίμηση της προσχολικής εκπαίδευσης ως «κατώτερης» βαθμίδας και, αφετέρου, στην υποεκπροσώπηση των νηπιαγωγών εντός των θεσμικών οργάνων του συνδικαλιστικού κινήματος. Η δράση του εδράζεται στην πεποίθηση ότι, παρά τις επιμέρους διαφορές, «υπάρχουν πολλά πράγματα που μας ενώνουν»—όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στη δημόσια διακήρυξή του—διαμορφώνοντας έτσι έναν νέο, συλλογικό λόγο για την εκπαιδευτική εργασία, με άξονα την ενδυνάμωση του δημόσιου νηπιαγωγείου.

Αφηγήσεις και μοτίβα

Έμφυλες ιεραρχίες και η άρρητη ηγεμονία

Η ανάλυση του αφηγηματικού υλικού ανέδειξε επαναλαμβανόμενα μοτίβα εμπειριών, αντιλήψεων και πρακτικών, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες που αποτέλεσαν ερμηνευτικό πλαίσιο για τη σύνδεση τους με τις θεωρητικές παραδοχές της έρευνας και την βιβλιογραφία. Οι κατηγορίες αυτές δεν συγκροτούν στατικές ταξινομήσεις, αλλά πεδία έντασης και διαπραγμάτευσης, μέσα από τα οποία διαφαίνονται οι μορφές εξουσίας που διαπερνούν τη συλλογική ζωή του Συντονιστικού (Thompson & Bornat 2017, 11, 32- 34).

Άρρητη ηγεμονία και οικιακές μεταφορές

Η έμφαση στην «οριζοντιότητα» και τη «συλλογικότητα» που δηλώνεται ρητά στον δημόσιο λόγο του Συντονιστικού λειτουργεί, σύμφωνα με τις αφηγήσεις, και ως μηχανισμός προστασίας της ήδη συγκροτημένης εσωτερικής ιεραρχίας. Η ταυτότητα του κέντρου λήψης των αποφάσεων παραμένει άρρητη και

απροσδιόριστη. Οι διαδικασίες είναι, τυπικά, ανοιχτές, αλλά η πρόσβαση σε αυτές φαίνεται να προϋποθέτει τη γνώση άγραφων κανόνων. Το πρότυπο αυτό συγκροτεί έναν πολιτισμικό κώδικα που παραπέμπει στον ιδιωτικό, οικιακό τρόπο εξουσίας: ένα πλαίσιο που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην προσωπική σχέση και στις άρρητες ιεραρχίες (Pateman 1998, 20- 23, 207- 210), συνιστώντας έναν χώρο συμβολικής εξουσίας σύμφωνα με τον Bourdieu (2001, 32, 45- 50).

Γενεαλογική ιεράρχηση του αγώνα

Ένα δεύτερο ισχυρό μοτίβο αφορά τη γενεαλογική ιεράρχηση της συμμετοχής. Οι «παλιές» –όπως αποκαλούνται από τις ίδιες και τις νεότερες συναδέλφους– εμφανίζονται ως φορείς αυθεντίας και νομιμοποίησης του συλλογικού λόγου. Η φράση «εμείς σας δώσαμε τη δίχρονη υποχρεωτική» εκφράζει αυτή τη θεματοφυλακή της ιστορικότητας του αγώνα. Έτσι, ο λόγος της εμπειρίας αποκτά κανονιστική λειτουργία, συγκροτώντας ιεραρχίες όχι μόνο ηλικιακές ή χρονικές, αλλά και αξιακές. Ο μητρικός και παιδαγωγικός λόγος λειτουργεί ως μηχανισμός εξουσίας, αποδίδοντας δικαίωμα λόγου ανάλογα με τη διάρκεια, την προσφορά ή την αφοσίωση (bell hooks 1994, 42; Alcoff 1991, 12–15; Scott 1991, 790, 794). Το φύλο εδώ δεν λειτουργεί ως χαρακτηριστικό του υποκειμένου, αλλά ως κατηγορία που καθορίζει τη δυνατότητα συμμετοχής και αποδοχής μέσα στη συλλογικότητα.

Επιτελεστικότητα του «ανήκειν» και η εξουσία της εμπειρίας

Ένα τρίτο μοτίβο αναδεικνύει την επιτελεστική διάσταση του «ανήκειν» στο Συντονιστικό. Η φράση «αν δεν ήσουν εκεί, δεν μπορείς να καταλάβεις» εμφανίζεται ως ένας μηχανισμός αποκλεισμού μέσω της συναισθηματικής αυθεντίας. Το ανήκειν δεν αποτελείται μόνο από τη συμμετοχή, αλλά και από την τελετουργική επιβεβαίωσή της. Η εμπειρία εδώ δεν αποτελεί απλώς αφήγηση, αλλά εργαλείο οριοθέτησης και πειθάρχησης που μέσα από την αναπαραγωγή της ως «κληρονομιάς», συγκροτεί άρρητες μορφές εξουσίας – όχι ανοιχτά ηγεμονικές, αλλά δρώντες μέσω πειθούς, συναισθηματικής σύνδεσης και κανονικοποίησης (Rich 1976, 88; Bordo 1993, 100).

Η μετάδοση εμπειρίας ως καθοδήγηση ή της φροντίδα μπορεί να λειτουργεί ως εργαλείο ενσωμάτωσης των νέων μελών στον ήδη υπάρχοντα λόγο, δημιουργώντας μια οριοθετημένη και ελεγχόμενη μορφή συμμετοχής. Η επιτελεστική αυτή αναπαραγωγή, ενώ σηματοδοτεί ένταξη, ταυτόχρονα παγιώνει έμφυλες και επαγγελματικές ιεραρχίες (Vergès 2023, 42 ; Butler 2022, 77).

Έμφυλες αντιφάσεις και αποσιωπήσεις στον συνδικαλιστικό λόγο

Παρότι το Συντονιστικό Νηπιαγωγών έχει συμβάλει καθοριστικά στην ανάδειξη και υπεράσπιση των εργασιακών δικαιωμάτων των νηπιαγωγών, στις αφηγήσεις διαφαίνεται μια σταθερή αποσιώπηση της έμφυλης διάστασης των συνθηκών εργασίας και της επαγγελματικής απαξίωσης που βιώνουν. Η σιωπή αυτή δεν αποτελεί απλώς έλλειψη λόγου, αλλά συγκροτείται ως ενεργός επιλογή αποπολιτικοποίησης του φύλου, το οποίο, αν και θεμελιώδες στη συγκρότηση του επαγγέλματος, συχνά παραμένει αόρατο στον δημόσιο λόγο της συλλογικότητας (Καραμεσίνη 2021, 22; Κανταράκη κ.ά. 2020, 12).

Αποσιώπηση του φύλου

Η θεσμική υποτίμηση της προσχολικής εκπαίδευσης και η χαμηλή επαγγελματική αναγνώριση των νηπιαγωγών είναι φαινόμενα που η φεμινιστική θεωρία έχει αναλύσει ως αποτέλεσμα του έμφυλου καταμερισμού της εργασίας και της ιστορικής διάκρισης ανάμεσα στην «παιδαγωγική» και τη «φροντίδα» (Weeks 2011, 37-40). Ωστόσο, στις αφηγήσεις των συμμετεχουσών, το φύλο σπανίως αναδεικνύεται ως πολιτική κατηγορία ή ως αντικείμενο κριτικής. Αντιθέτως, κυριαρχεί ένας ουδέτερος λόγος περί «εκπαιδευτικών» ή «εργαζομένων», που ενώ φαίνεται συμπεριληπτικός, στην πράξη υποκαθιστά και αδρανοποιεί το έμφυλο στοιχείο της καταπίεσης και της υποτίμησης (Hochschild & Machung 2012, 26, 45).

Ενσωμάτωση της έμφυλης διάκρισης

Η διαπίστωση «εγώ στις κινητοποιήσεις μόνο δασκάλους βλέπω γύρω μου, δε βλέπω νηπιαγωγούς!» λειτουργεί ως ένδειξη της εσωτερίκευσης της θεσμικής απαξίωσης του επαγγέλματος, αλλά και της απροθυμίας να αναγνωριστεί η έμφυλη διάσταση αυτής της απουσίας. Το φύλο δεν αναλύεται ως δομή (Risman 2004, 433) που οργανώνει τη θέση των νηπιαγωγών στο εκπαιδευτικό και συνδικαλιστικό πεδίο, αλλά αποσιωπάται μέσα σε γενικόλογες κατηγορίες όπως «συλλογικότητα» ή «εκπαιδευτική κοινότητα». Η πρακτική αυτή –συμβατή με την κυρίαρχη θεσμική ρητορική– συμβάλλει στη διατήρηση της ανισότητας μέσα από την αναπαραγωγή της ως ουδετερότητας (Bartky 1990, 22- 24; Bourdieu 1991, 172; Fraser 2013, 67- 68). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην πλειοψηφία των συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς εκτός του Συντονιστικού ο έμφυλος χαρακτήρας του επαγγέλματος αναφέρεται εμφατικά πρώτος (Ζάχου 2022, 286- 294; Ζάχου 2023, 131- 136). Ο έμφυλος παράγοντας όταν αναφέρεται, εκφράζεται μέσω μιας αδιέξοδης λογικής συνεπαγωγής, όπου η έμφυλη υποτίμηση χρησιμοποιείται ταυτόχρονα ως πρωτογενές αίτιο και αναπόδραστο αποτέλεσμα αποκλείοντας τη δυνατότητα υπέρβασης, νομιμοποιώντας την παθητικότητα ή την αποχή από τη συλλογική δράση, αφού η αλλαγή εμφανίζεται ανέφικτη (Fraser 1995, 69- 70, 78; Bourdieu 2001, 35- 37, 103- 104; Briskin 2011, 224-226, 234-235).

Ατομικοποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό μοτίβο που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις αφορά τη δυσκολία εντοπισμού μιας συγκροτημένης επαγγελματικής ταυτότητας. Στην ερώτηση για το αν οι διδακτικές πρακτικές βασίζονται ή όχι σε μια φροντιστική, «μητρική» προσέγγιση, η απάντηση «υπάρχουν όλα τα προφίλ, εξαρτάται από την προσωπικότητα» αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο το έμφυλο στοιχείο μετατοπίζεται από τη σφαίρα του κοινωνικού στο ατομικό. Η επαγγελματική ταυτότητα δεν αναγνωρίζεται ως ιστορικά διαμορφωμένη εντός πλαισίων που επιβάλλουν συγκεκριμένες μορφές ενσώματης, φροντιστικής εργασίας, αλλά ως ζήτημα προσωπικής ιδιοσυγκρασίας.

Η αντίληψη αυτή αποκρύπτει τις κοινωνικοποιητικές διεργασίες που αναπαράγουν την εικόνα της νηπιαγωγού ως «φυσικής φροντίστριας», ένα στερεότυπο στενά συνδεδεμένο με τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας και την ιστορική συγκρότηση του επαγγέλματος (Skeggs 1997, 95- 100). Η απόδοση του επαγγελματικού ρόλου σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας συσκοτίζει τις υλικές και συμβολικές συνθήκες που τον συγκροτούν και δυσχεραίνει τη δυνατότητα συλλογικής διεκδίκησης αλλαγής.

Αποπολιτικοποίηση και ηγεμονική ομοιομορφία: η στρατηγική της συναίνεσης

Η συναινετική ρητορική που υιοθετείται στον λόγο του Συντονιστικού Νηπιαγωγών αναδεικνύεται μέσα από τις αφηγήσεις ως κομβικό μοτίβο, το οποίο αν και συνέβαλε στην ενίσχυση της συλλογικότητας, λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός αποπολιτικοποίησης. Το φαινόμενο αυτό αναφέρεται από την Scott (1996, 3-5, 18) ως «αναμενόμενο παράδοξο» των κινηματικών υποκειμένων: ενώ το αίτημα για ενότητα εκφράζεται ως όρος ενδυνάμωσης, καταλήγει να επιβάλλει σιωπή στην εσωτερική διαφωνία και την κριτική.

Η στρατηγική του «κοινού νου»

Η επιλογή αποκλεισμού παραταξιακών διαφοροποιήσεων και προβολής ενός λόγου ενότητας στη βάση του «κοινού νου» λειτουργεί ως πολιτική στρατηγική συνοχής και κοινής στόχευσης. Η επαναλαμβανόμενη ρητορική «τα αιτήματα είναι κοινά» δρα επιτελεστικά, παράγοντας προσωρινή συσπείρωση γύρω από ευρέως αποδεκτά αιτήματα (Lorde 2007, 112). Η απουσία ρητής διαφοροποίησης και η αποφυγή ρήξεων απονευρώνουν τον πολιτικό χαρακτήρα της δράσης, ενισχύοντας έναν κανονιστικό λόγο που καθορίζει τι θεωρείται «αποδεκτό» ή «συλλογικό». Αντί να προάγεται η πολυφωνία και η διαθεματική κατανόηση της καταπίεσης, παράγεται μια ομοιογενής αφήγηση που εξομαλύνει εντάσεις και αποκρύπτει τις διαφοροποιήσεις (Carbin & Edenheim 2013, 234-235, 240, 242).

Ηγεμονία μέσω αυτοπεριορισμού

Η επιμονή σε αιτήματα που «δεν ενοχλούν» τις συντηρητικές παρατάξεις και η αποφυγή θεμάτων όπως η έμφυλη διάκριση ή η δομική απαξίωση της έμφυλης εργασίας συγκροτούν έναν στρατηγικά αυτοπεριορισμένο λόγο. Παρά την πρόθεση διατήρησης ενότητας, στην πράξη λειτουργεί ως μορφή ηγεμονίας νομιμοποιούμενη μέσω συναίνεσης. Το ριζοσπαστικό παρελθόν παραμερίζεται, ενώ προβάλλεται μια συλλογικότητα συμβατή με κυρίαρχους θεσμικούς λόγους. Η εξέλιξη αυτή συνιστά, όπως επισημαίνει η Mouffe (2000, 72), μια μορφή συμβολικής συμφιλίωσης με το καθεστώς εξουσίας που η συλλογικότητα υποτίθεται ότι αντιπαλεύει. Ο πολιτικός λόγος εξομαλύνεται, η επιτελεστικότητα της αντίστασης μετατοπίζεται σε επίπεδο διορθωτικών παρεμβάσεων και η δυνατότητα συγκρότησης ενός λόγου ρήξης περιορίζεται δραστικά.

Διαχείριση της ήττας: μορφές εσωτερίκευσης και ορθολογικοποίησης

Ένα από τα πιο ενδεικτικά μοτίβα που αναδύθηκαν από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών αφορά τους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτείται η ήττα και οι οπισθοχωρήσεις του συλλογικού αγώνα. Η ερμηνευτική πλαισίωση της ήττας παρουσιάζει πολυπλοκότητα: αποτυπώνεται ως συμβολική νίκη, ως καθησυχαστική εξομάλυνση, ή ακόμη και ως αναπόφευκτη συνέπεια ενός γενικότερου ιστορικού πλαισίου.

Η ήττα ως νίκη

Παρά τις θεσμικές επιβαρύνσεις — όπως η αύξηση του ωραρίου — που οδήγησαν σε υποβάθμιση των όρων εργασίας, πολλές νηπιαγωγοί αναφέρουν αυτές τις εξελίξεις ως νίκες, στο βαθμό που «το επάγγελμα μπήκε επιτέλους στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης». Η φράση «τουλάχιστον τώρα έχουμε θεσπισμένο ωράριο» λειτουργεί ως καθησυχαστική ορθολογικοποίηση και μηχανισμός εσωτερίκευσης της ήττας. Μέσα από μια ερμηνεία που μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την υλική επιδείνωση στην αναγνώριση της ύπαρξης, διαφαίνεται μια επιτελεστικότητα συμβιβασμού με το υπάρχον, παρά αμφισβήτησής του (Ahmed 2014, 85- 86).

Η ήττα ως γενική ιστορική συνθήκη

Ένας δεύτερος τρόπος αφήγησης της ήττας εστιάζει στην ιστορική της κανονικότητα, με φράσεις όπως: «κανείς εργαζόμενος δεν έχει νίκες στις μέρες μας λόγω του νεοφιλελευθερισμού». Αυτή η γενίκευση λειτουργεί ως αμυντικός μηχανισμός, αποσυνδέοντας τις συγκεκριμένες ήττες από τις έμφυλες και ταξικές τους ρίζες. Η αναγωγή σε έναν ευρύτερο, αδιαφοροποίητο καμβά κοινωνικής καταπίεσης επιτρέπει την αποφυγή ριζικής πολιτικοποίησης της έμφυλης εμπειρίας, μετατρέποντας τη διαφορά σε αφηρημένη κατηγορία.

Σύμφωνα με τον Aronowitz (1992, 12- 13), αυτή η στρατηγική εξουδετέρωσης της διαφοράς επιτρέπει στα υποκείμενα να αποφύγουν τη σύγκρουση με τις παγιωμένες, ηγεμονικές αναπαραστάσεις, ακόμη και όταν συμμετέχουν σε ριζοσπαστικούς λόγους. Σύμφωνα με τη Fraser (1997, 42) τέτοιου είδους αφηγήσεις σηματοδοτούν μορφές ασυνείδητης ενσωμάτωσης του κυρίαρχου λόγου, ο οποίος αντιμετωπίζει τις έμφυλες ανισότητες όχι ως δημόσια και πολιτικά ζητήματα πρώτης γραμμής, αλλά ως δευτερεύοντα ή ιδιωτικά.

Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη επαναπολιτικοποίησης της ήττας, όχι μόνο ως εμπειρίας ματαίωσης, αλλά και ως κρίσιμου πεδίου ανάδυσης της έμφυλης και επαγγελματικής ταυτότητας των νηπιαγωγών.

Η επιτελεστικότητα της σιωπής: η απουσία ως έμφυλη πράξη

Στο πλαίσιο της έρευνας, ένα ιδιαίτερα διαφωτιστικό περιστατικό αφορά την απουσία. Νηπιαγωγοί υπέδειξαν άνδρα συνάδελφο, ενεργό μέλος του Συντονιστικού και των Παρεμβάσεων, ως πιθανό συμμετέχοντα. Αν και αρχικά αποδέχθηκε, δεν ανταποκρίθηκε στις επανειλημμένες προσπάθειες επικοινωνίας. Ήταν η μοναδική άρνηση συμμετοχής ανάμεσα σε όλες τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς για τον συνδικαλισμό, περιλαμβανομένων και άλλων ανδρών.

Η απουσία αυτή συνιστά επιτελεστική πράξη (Taylor 2003, 19-22, 25, 30-31).

Η σιωπή αποτελεί μέρος ενός ενσώματου, ιστορικά καθορισμένου ρεπερτορίου πρακτικών με έμφυλο φορτίο. Η αποχή από την αφήγηση, ιδίως όταν συνεπάγεται ευαλωτότητα και προσωπική έκθεση, λειτουργεί ως κανονιστική έμφυλη πρακτική που αναπαράγει ιεραρχίες. Παράλληλα, η σιωπή γίνεται

μηχανισμός προστασίας της έμφυλης ταυτότητας, ιδιαίτερα όταν η εικόνα του «άντρα φεμινιστή» απειλεί το κοινωνικά αποδεκτό ανδρικό πρότυπο.

Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η παρουσία γυναίκας ερευνήτριας εντείνει αυτή τη δυναμική (Lefkowich 2019, 210 ; Schwalbe & Wolkomir 2001, 210, 213- 215; Koivunen 2010, 591). Η έμφυλη διαφορά μεταξύ ερευνήτριας και συμμετέχοντα αναπαράγει το ανδροκεντρικό κανονιστικό πλαίσιο. Ο άντρας νηπιαγωγός επιλέγει να αποσυρθεί από την αφηγηματική έκθεση, διατηρώντας τον έλεγχο της εικόνας του και τη συμβολική ιεραρχία φύλου.

Όπως επισημαίνει ο Goffman (1959, 22–25, 122), η αποχώρηση από το προσκήνιο συνιστά στρατηγική διαχείρισης εντυπώσεων και σιωπηλή άσκηση εξουσίας πάνω στο πώς (δεν) παρουσιάζεται το υποκείμενο. Εδώ, η σιωπή λειτουργεί ως αποστασιοποίηση από τις έμφυλες προσδοκίες της συλλογικότητας του Συντονιστικού και ως άρνηση ταύτισης με μια προϋπάρχουσα φεμινιστική αφήγηση που το υπερβαίνει.

Η απουσία καθίσταται έτσι παραγωγική, καθώς φέρει ίχνη των έμφυλων δυναμικών που την παράγουν. Αναδεικνύεται ως κρίσιμο σημείο πρόσβασης στην κατανόηση των ορίων της ανδρικής συμμετοχής στη φεμινιστική πολιτική, ιδίως όταν η τελευταία λαμβάνει μορφή βιωματικής αφήγησης.

Θέση της ερευνήτριας και αναστοχασμός: η τριπλή οικειότητα

Η θέση μου ως ερευνήτρια συγκροτείται από τριπλή οικειότητα: κοινό φύλο, επαγγελματικό πεδίο και πολιτικοσυνδικαλιστικό προσανατολισμό με τις συμμετέχουσες. Αυτή η κοινότητα εμπειριών υπήρξε κρίσιμη για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και την εμβάθυνση των αφηγήσεων. Ο προβληματισμός για την υποβάθμιση του ρόλου των νηπιαγωγών ήταν και δικός μου προβληματισμός, ενώ οι αντιλήψεις που εκφράζονταν συχνά αντηχούσαν και δικές μου εμπειρίες (Dinçer 2019, 3733, 3735-3736).

Η μακροχρόνια εγγύτητά μου προς τη συλλογικότητα, ήδη από τα πρώτα της βήματα, και η συμμετοχή μου στο ίδιο επαγγελματικό και πολιτικό πεδίο, συνιστούν σημαντικά στοιχεία της ερευνητικής μου θέσης. Ωστόσο, ο θεωρητικός εξοπλισμός της έρευνας και η διαρκής αναστοχαστική διεργασία, με επίκεντρο

την ανάλυση του φύλου ως δομικής κατηγορίας, μου επέτρεψαν να παίρνω αποστάσεις από τις κοινές παραδοχές και να αναγνωρίζω αντιφάσεις και υπεκφυγές τις οποίες και εγώ είχα κάποτε υιοθετήσει. Η ενσωμάτωση του φύλου στην αναλυτική διαδικασία δεν με οδήγησε μόνο στην κριτική αποτύπωση των αφηγήσεων των άλλων, αλλά και σε μια διαδικασία αυτοκριτικής κατανόησης, που διεύρυνε την ερμηνευτική μου ικανότητα (Thurairajah 2019, 137).

Η τριπλή οικειότητα, σε αυτό το πλαίσιο, δεν λειτούργησε ως εμπόδιο αλλά ως όχημα, που μέσα από την αποστασιοποιημένη επεξεργασία και τη θεωρητική εστίαση, επέτρεψε μια εις βάθος κατανόηση των νοημάτων και των μηχανισμών που συγκροτούν τη συλλογική εμπειρία των νηπιαγωγών εντός και εκτός αγώνα (Harding 1991, 119, 130, 134, 141).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αφηγήσεων ανέδειξε τρεις βασικούς άξονες που συγκροτούν τον πυρήνα της συζήτησης και συνομιλούν ουσιαστικά με τα θεωρητικά εργαλεία της ριζοσπαστικής φεμινιστικής θεωρίας και της κριτικής κοινωνικής θεωρίας. Οι άξονες αυτοί δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά διαπλέκονται, αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις, τις δυνατότητες και τα όρια που διατρέχουν τη συγκρότηση του συλλογικού υποκειμένου στο πλαίσιο του Συντονιστικού Νηπιαγωγών.

Διαπιστώνεται συστηματική απουσία του έμφυλου παράγοντα, βασικού στοιχείου της κοινωνικής και πολιτικής αορατότητας του επαγγέλματος. Η αποσιώπηση αυτή απορρέει από τον φόβο ότι η ανάδειξή του θα αποδυναμώσει τα συλλογικά αιτήματα. Αν και η θηλυκοποίηση του επαγγέλματος αποτελεί θεμελιώδη λόγο υποτίμησης, το φύλο δεν εγγράφεται ρητά στον διεκδικητικό λόγο, δείχνοντας τη δυσκολία ενσωμάτωσης του φεμινιστικού λόγου σε ένα πεδίο διστακτικό απέναντι στην πολιτική της έμφυλης διαφοράς (Yarrow 2015, 481, 484, 488; Dickerson et. al. 2024, 8- 12). Επιπλέον τόσο η αποσιώπηση του φύλου από το Συντονιστικό όσο και η διαπιστωτική του επίκληση από τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς εκφράζουν την ίδια δομική αδυναμία: την αδυναμία νοηματοδότησης του φύλου ως εργαλείου πολιτικής ανάλυσης και

μετασχηματισμού. Ο έμφυλος παράγοντας εγκλωβίζεται σε έναν φαύλο κύκλο, όπου η υποτίμηση παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως αίτιο και αποτέλεσμα, αναπαράγοντας τη συμβολική βία και παγιώνοντας την κανονικότητα που νομιμοποιεί είτε την αποχή από συλλογική δράση είτε τη συμμετοχή με όρους απάλειψης της έμφυλης ταυτότητας. (Andersson 2018, 59- 61, 78- 79).

Αναδεικνύεται η δυσκολία ριζοσπαστικοποίησης του πολιτικού υποκειμένου, καθώς η αποπολιτικοποίηση των αιτημάτων μέσω συναινετικών λόγων ενότητας («μας ενώνουν πολλά») οδηγεί σε ομογενοποιητική λογική που παραμερίζει διαφορές. Έτσι, η στρατηγική της συσπείρωσης τελικά αποδυναμώνει την κριτική δυναμική και εμποδίζει τη συγκρότηση υποκειμένου ικανού να αρθρώσει ριζοσπαστικό λόγο απέναντι στην πολλαπλή υποτίμηση που βιώνει (Elomäki & Ylöstalo 2021, 754, 758; Edenheim & Rönnblom 2016, 62-63, 70, 75).

Ο αγώνας του Συντονιστικού προκάλεσε ρωγμές στο κυρίαρχο σύστημα νοηματοδότησης. Μέσα από τη διεκδίκηση δημόσιας παρουσίας, υποκείμενα ιστορικά αποκλεισμένα από την πολιτική σφαίρα απέκτησαν φωνή και πολιτική υπόσταση, συγκροτώντας ένα νέο συλλογικό υποκείμενο και καταγράφοντας έμφυλη κοινωνική ιστορία. Η θεσμική αναγνώριση και η συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση των αιτημάτων τους συνιστούν ουσιαστικές νίκες του κινήματος που εγγράφεται στο πεδίο της έμφυλης κοινωνικής ιστορίας.

Η ένταξη της έμφυλης διάστασης στον συλλογικό λόγο και τη συνδικαλιστική πρακτική ενισχύει τη ριζοσπαστικοποίηση της συλλογικότητας, επιτρέποντας τη συγκρότηση πολιτικών υποκειμενικοτήτων που αντανακλούν τις πραγματικές εμπειρίες γυναικών και αντρών νηπιαγωγών, ανοιχτών στη φεμινιστική κριτική. Μια τέτοια προοπτική δεν αποδυναμώνει αλλά βαθαίνει τον αγώνα, ριζώνοντάς τον ιστορικά και μετασχηματίζει τη στρατηγική του με στόχο την ισότητα. (Brown & Stern 2018, 60, 62; Ailwood et.al. 2022, 56- 57, 60).

Η φράση μιας συναδέλφου, «απόκτησα οντότητα γιατί πριν το Συντονιστικό δεν ήμουν τίποτα», αποτυπώνει με άμεσο τρόπο το διακύβευμα του αγώνα και τη μετασχηματιστική δύναμη της συλλογικής συγκρότησης. Συμπυκνώνει την εμπειρία νηπιαγωγών που παρέμεναν αόρατες —ως επαγγελματίες, πολιτικά

υποκείμενα και ιστορικά πρόσωπα— και λειτουργεί ως πολιτικό τεκμήριο της συλλογικής δύναμης που ανατρέπει τη σιωπή και την ατομική διαχείριση της υποτίμησης. (Loose & Starecheski 2018, 269, 273, 279).
Η ιστορία που κατέγραψαν οι ίδιες μέσα από τον λόγο και τη δράση τους αποτελεί σημαντική όψη της έμφυλης ιστορίας του επαγγέλματος στη πορεία της συγκρότησης του συλλογικού υποκειμένου (Sangster 1994, 9, 24).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ahmed, S. (2014), *The Cultural Politics of Emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press. ISBN139780748691135

Ailwood, J., Lee, I.-F., Arndt, S., Tesar, M., Aslanian, T. K., Gibbons, A., & Heimer, L. (2022), Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics and pedagogies of care and education in the early years. *Critical Studies in Education, 63*(1), 44–63. https://doi.org/10.1177/14782103211064440

Alcoff, L. M. (1991), The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, (20), 5–32. https://doi.org/10.2307/1354221

Andersson, R. (2018), *Gender mainstreaming as feminist politics: A critical analysis of the pursuit of gender equality in Swedish local government* (Örebro Studies in Political Science No. 41). Örebro University.https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1186325/FULLTEXT01.pdf

Βαμβακούση (2020), «Οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί παράγοντες»(ISBN: 978-960-93-8629-1)

Βαν Μπούσχοτεν, Ρ. (Επιμ.). (2021),*Προφορική ιστορία και αντι-αρχεία: Φωνές, εικόνες και τόποι*. Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας.

Bartky, S.L. (1990), Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203825259

bell hooks. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. ISBN-10:0415908078

Bordo, S. (1993), *Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body*. University of California Press. ISBN-13: 978-0520081665

Bourdieu, P. (1991), *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press. ISBN: 9780674510418

Bourdieu, P. (2001), Masculine domination. Stanford University Press.

Briskin, L. (2011), *Trade unions, collective agency and the struggle for women's equality: Expanding the political empowerment measure*. In V. Moghadam, S. Franzway, & M. Fonow (Eds.), *Making globalization work for women: Women workers' social rights and trade union leadership* (pp. 213–243). State University of New York Press. ISBN 9781438439600

Brown, A. E., Stern, M. (2018), *Teachers' Work as Women's Work: Reflections on Gender, Activism, and Solidarity in New Teacher Movements*. *Feminist Formations, 30*(3), 172–197. https://doi.org/10.1353/ff.2018.0046

Butler, J. (2022), *Η δύναμη της μη βίας: Ένας ηθικοπολιτικός δεσμός*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. ISBN-13: 978-9602215532

Carbin, M. & Edenheim, S. (2013), "The intersectional turn in feminist theory: A dream of a common language?" European Journal of Women's Studies, 20(3), 233-248. DOI: 10.1177/1350506813484723

Γρόλλιος, Λ., Λιάμπας, Π., Παυλίδης, Χ. (2014), Νεοφιλελευθερισμός και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στα Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση:*Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης*(σελ. 2-15). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Davis, A. Y. (1983), *Women, race & class*. Vintage Books. ISBN-13: 978-0394713519

Dickerson, M. K., Fenech, M., Stratigos, T. (2024), Emotional labour while working with families: Potential affordances for supporting early childhood educators' wellbeing.*Contemporary Issues in Early Childhood*,*0*(0).https://doi.org/10.1177/14639491241252753(Πρόσβαση: 12/05/25)

Dinçer, P. (2019), Being an Insider and/or Outsider in Feminist Research: Reflexivity as a Bridge Between Academia and Activism. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(4), 3728-3745. https://doi.org/10.33206/mjss.532325

Edenheim, S., Rönnblom, M. (2016), Representations of equality : Processes of depoliticization of the citizen-subject. In Gendered citizenship and the politics of representation (pp. 61–83). Retrieved from https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-70134 (Πρόσβαση: 055/10/2025)

Elomäki, A., Ylöstalo, H. (2021), From promoting gender equality to managing gender equality policy. *International Feminist Journal of Politics, 23*(5), 741–762. https://doi.org/10.1080/14616742.2021.1880289 tandfonline.com+2tandfonline.com+2tandfonline.com+2

Fraser, N. (1995), From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New Left Review*, 212, 68–93.

Fraser, N. (2013), *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. VersoBooks. ISBN-13: 978-1781681449

Ζάχου Ε. Δ., (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.

Ζάχου, Ε. Δ. (2023), «Άμα ήξερα να διαβάζω θα γινόμουν δικηγόρος κι όχι νηπιαγωγός!» Συνδηλώσεις των έμφυλων ανισοτήτων. *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Κριτική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Giroux, H. A. (2002), *Νεοφιλελευθερισμός, νεολαία και κοινωνική δικαιοσύνη*. Ανακτήθηκε από SelfHelp.gr: http://selfhelp.gr/neoliberalism-youth/ (Πρόσβαση: 10/05/2025)

Goffman, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books. ISBN 9780241547991

Harding, S. (1991), *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press. ISBN 0801497469

Hochschild, A. R., Machung, A. (2012), *The second shift: Working families and the revolution at home* (20th Anniversary Edition). Penguin Books.

Καραμεσίνη, Μ. (2021), Γυναίκες, φύλο και εργασία στην Ελλάδα.Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος. ISBN-13: 978-9605891237

Koivunen, T. (2010), Practicing power and gender in the field: Learning from interview refusals. *Gender & Society*, 24(5), 577–598. https://doi.org/10.1177/0891241610379015

Lefkowich, M. (2019), When women study men: Gendered implications for qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. https://doi.org/10.1177/1609406919872388

Loose, S. K., Starecheski, A. (2018), Oral history for building social movements, then and now. In K. Srigley, S. Zembrzycki, & F. Iacovetta (Eds.), *Beyond women's words: Feminisms and the practices of oral history in the twenty-first century* (pp. 269–282). Routledge. ISBN 9780815357711

Lorde, A. (2007), *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press. ISBN: 9781580911863

Mouffe, C. (2000), *The democratic paradox*. Verso. ISBN 978-1844673551.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2002), *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Passerini, L. (1987), *Fascism in Popular Memory: The Cultural Experience of the Turin Working Class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pateman, C. (1988), *The sexual contract*. Polity Press. ISBN-13: 978-0745604353

Portelli, A. (1997), *The battle of Valle Giulia: Oral history and the art of dialogue*. Madison: University of Wisconsin Press. ISBN: 9780299155043

Rich, A. (1976), *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. W. W. Norton & Company. ISBN-13: 978-0393301576

Risman, B. J. (2004), *Gender as a social structure: Theory wrestling with activism. Gender & Society, 18*(4), 429–450. https://doi.org/10.1177/0891243204265349

Ritzer, G., Stepnisky, J. (2020), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία* (2η έκδ.). Εκδόσεις Κριτική

Sangster, J. (1994), Telling our stories: feminist debates and the use of oral history. Women's History Review, 3(1), 5–28. https://doi.org/10.1080/09612029400200046

Schwalbe, M. L., Wolkomir, M. (2001), Interviewing men. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp. 203–219). Sage. https://doi.org/10.4135/9781412973588.n14

Scott, J. W. (1991), The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17(4), 773–797.https://doi.org/10.1086/448612

Scott, J. W. (1996), *Only paradoxes to offer: French feminists and the rights of man*. Harvard University Press.

Skeggs, B. (1997), *Formations of class & gender: Becoming respectable*. Sage Publications. ISBN 978-0761955122.

Skeggs, B. (2004), *Class, Self, Culture*. London: Routledge.

Συντονιστικό Νηπιαγωγών. (2007), https://syntonistikonip.blogspot.com/

«Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Ε., & Τσιώγκας, Π. (2020), *Κατά φύλο επαγγελματικός διαχωρισμός (κάθετος και οριζόντιος): Διακρίσεις και ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση*[Έκθεση]. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ).https://www.kethi.gr/sites/default/files/attached_file/file/2020-09/1.%20%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%20%CF%86%CF%8D%CE%BB%CE%BF%20%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%B

4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CF%89%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20(%CE%BA%CE%AC%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B6%CF%8C%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BF%CF%82)%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf

Taylor, D. (2003), The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas. Duke University Press. ISBN -13 978-0822385318

Thompson, P. (2002), *Οι φωνές από το παρελθόν. Προφορική ιστορία* (Μετ. Κ. Παπαεμμανουήλ). Αθήνα: Πλέθρον.

Thompson, P., & Bornat, J. (2017), *The voice of the past: Oral history* (4th ed.). Oxford University Press. ISBN: 9780199335468

Thurairajah, K. (2019), Uncloaking the Researcher: Boundaries in Qualitative Research.*Qualitative Sociology Review*,*15*(1), 132–147. https://doi.org/10.18778/1733-8077.15.1.06

Vergès, F. (2023), *Μια φεμινιστική θεωρία της βίας*. Εκτός Γραμμής. ISBN-13: 978-6188460591

Vukoičić, J. (2017), Radical feminism as a discourse in the theory of conflict. *Sociološki Diskurs*,*3*(5), 33–45.https://doi.org/10.7251/SOCEN1305033V

Weeks, K. (2011), *The problem with work: Feminism, Marxism, antiwork politics, and postwork imaginaries*. Duke University Press.

Yarrow, A. (2015), *Beyond professionalism: Classed and gendered capital in childcare work*. *Early Years*, 35(4), 476–489. https://doi.org/10.1177/1463949115616322

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2015), *Ιστορία της προσχολικής αγωγής: Ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, πρακτικές ανατροφής, θεσμοί φροντίδας και εκπαίδευσης*(Τόμος Α΄). Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Στάσεις αμφισβήτησης της νεωτερικής τεχνοεπιστήμης: Παραδείγματα λουδιτών και νεο-λουδιτών

Βασίλης Καθάρειος
Υποψήφιος Διδάκτορας, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
vassiliskath@primedu.uoa.gr

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
katsiaioan@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Κεντρικό ζήτημα της παρούσας εργασίας αποτελούν οι διαφορετικές στάσεις αμφισβήτησης της νεωτερικής τεχνοεπιστήμης, με επίκεντρο το ιστορικό κίνημα των λουδιτών, που αποδόθηκε από μετέπειτα συγγραφείς και ιστορικούς είτε ως μια πρώιμη στάση τεχνοφοβικής αντίστασης ή ως εκρομαντικευμένη απόπειρα ανατροπής των «δαιμονικών» μηχανών. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις διαμορφώνουν μια εναλλακτική ερμηνεία· οι λουδίτες, στην πραγματικότητα, αποτελούσαν στην πλειοψηφία τους εξειδικευμένους εργάτες, με επίγνωση των πιθανών συνεπειών της εκβιομηχάνισης για την πολιτική τους ισχύ. Η δράση τους δεν εκκινούσε από μεταφυσικές φοβίες, αλλά από επιθυμία πολιτικής χειραφέτησης. Παρά ταύτα, η αρχετυπική εικόνα ενός εξαγριωμένου όχλου είχε επικρατήσει, όπως αποδεικνύεται από λογοτεχνικά έργα και αντιτεχνολογικά μανιφέστα του 19ου και 20ού αιώνα, οδηγώντας σε έναν αυτόκλητο τεχνοφοβικό «νεο-λουδισμό». Στόχο της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη των υλικών και ιδεολογικών παραγόντων πίσω από τα δύο άκρα του φάσματος (τεχνοφοβία-τεχνοντετερμινισμός), με σκοπό την άσκηση κριτικής και την παρουσίαση εναλλακτικών προταγμάτων αντίστασης.

Abstract
The following paper is centered around the different stances of questioning modern technoscience, with a focus on the historical movement of the Luddites, described by later writers and historians as either an early movement of technophobic resistance, or a romanticized attempt to overthrow the «demonic» machines. Modern research has uncovered an alternative interpretation; the Luddites, in fact, were mostly skilled workers, aware of the possible consequences of industrialization to their political power. Their actions were not motivated by metaphysical phobias, but by desire for political emancipation. Nevertheless, the archetypal image of an enraged mob had already been established, as evidenced by literary works and anti-technological manifestos of the 19th and 20th centuries, leading to a self-proclaimed technophobic «neo-Luddism». The aim of this paper is to highlight the material and ideological factors behind the two ends of the spectrum (technophobia-technodeterminism), with the aim of exercising criticism and presenting alternative resistance initiatives.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια αναδρομή στην ιστορία του λουδητικού κινήματος, όπως και αντίστοιχων που ακολούθησαν κατά τις επόμενες δεκαετίες. Καθώς ελάχιστες είναι οι διαθέσιμες πληροφορίες για την εσωτερική οργάνωση του κινήματος, τα κίνητρά του μπορούν να αναζητηθούν είτε σε επιστολές των ίδιων των λουδιτών (Binfield 2015), είτε σε μεταγενέστερες ερμηνείες της δράσης τους. Σημαντική συνεισφορά στην εν λόγω προσέγγιση αποτελεί η διεξοδική έρευνα του Steven E. Jones, καθηγητή βρετανικής λογοτεχνίας, με τίτλο *Against technology: From the Luddites to neo-Luddism* (2013). Η έρευνα του Jones εστιάζει στην απεικόνιση των λουδητικών κινημάτων μέσω της τέχνης, πραγματοποιώντας εύστοχη περιοδολόγηση και αξιοποιώντας πληθώρα ιστορικών πηγών. Παρά ταύτα, ο Jones δεν επιτυγχάνει μια συνεκτική ερμηνεία του πολιτικού προτάγματος των λουδιτών, ακολουθώντας μια εν πολλοίς ιδεαλιστική προσέγγιση της τεχνοφοβίας. Μια καλύτερη κατανόηση, αλλά και κριτική των μετέπειτα κινημάτων, μπορεί να επιτευχθεί χάρη σε συγγραφείς που επιχείρησαν υλιστικές προσεγγίσεις, όπως οι E.P. Thompson και Enzo Traverso, συνεισφορές των οποίων αναφέρονται στη συνέχεια.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από μια μελέτη του συγκεκριμένου ιστορικού φαινομένου αφορούν τους πραγματικούς στόχους των ιστορικών λουδιτών, την επιρροή της μυθοπλασίας που τους αφορά στα μετέπειτα τεχνοφοβικά κινήματα, αλλά και τα χαρακτηριστικά μιας συντονισμένης και εστιασμένης κριτικής κατά της σύγχρονης τεχνοεπιστημονικής κανονικότητας.

Ποιοι ήταν οι λουδίτες;

Το κίνημα των λουδιτών έδρασε στην Μεγάλη Βρετανία στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος ραγδαίας αυτοματοποίησης της κλωστοϋφαντουργίας, κατά τα πρώτα στάδια της Βιομηχανικής Επανάστασης. Παρέμεινε ενεργό για την περίοδο 1811-1817, με έμφαση στις διετίες 1811-12 και 1816-17. Χαρακτηρίστηκε από ομάδες ατόμων, συχνά μεταμφιεσμένων, που φέροντας μεγάλες σιδερένιες σφύρες εισέβαλαν σε εργοστάσια κλωστοϋφαντουργίας, διαλύοντας τα μηχανήματα. Από απειλητικές επιστολές που απέστειλαν σε ιδιοκτήτες σχετικών

επιχειρήσεων, αλλά και τοπικούς φορείς, γίνεται σαφές ότι επρόκειτο για εργαζόμενους στον χώρο της υφαντουργίας, που θεωρούσαν τις μηχανές απειλή για το επάγγελμα και τον κλάδο τους (Binfield 2015). Οι επιθέσεις έλαβαν χώρα φαινομενικά αυθόρμητα, παρότι πληροφορίες έκαναν λόγο για μυστικά οργανωτικά συμβούλια, που αξιοποιούσαν συχνά κωδικοποιημένη γλώσσα. Οι λουδίτες ισχυρίζονταν ότι δρούσαν υπό τις εντολές ενός προσώπου ονόματι Ned Ludd, που αποκαλούσαν συχνά «λοχαγό» ή «βασιλιά», η πραγματική ταυτότητα του οποίου δεν έχει επιβεβαιωθεί. Οι ομάδες αυτές έδρασαν κυρίως στις περιοχές του Yorkshire και του Lancashire, παρότι οι δραστηριότητές τους επεκτάθηκαν. Εκτός όσων αναφέρθηκαν, λίγα μπορούν να είναι γνωστά με βεβαιότητα για τη δομή και την οργάνωση του κινήματος (Jones 2013).

Πριν την αναφορά στη διαδικασία αναγωγής των λουδιτών στη σφαίρα του μύθου, θα επιχειρηθεί η σύνδεση των πρακτικών τους με το υλικό τους υπόβαθρο, σε μια προσπάθεια κατανόησης των πολιτικών τους κινήτρων. Αντί προλόγου, οφείλει να σημειωθεί, σύμφωνα με τις νεότερες μελέτες, ότι η αυτοματοποίηση καθαυτή δεν αποτελεί απρόσωπη δύναμη απειλής για την εργατική τάξη, η οποία μπορεί δυνητικά να την αξιοποιήσει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της παραγωγικότητάς της (Pasquinelli 2023). Τα ζητήματα εκμετάλλευσης στην κεφαλαιοκρατική οικονομία προκύπτουν αφενός λόγω της απομάκρυνσης του εργάτη από το επίκεντρο της εργασίας, παραδίδοντας τα πρωτεία στη μηχανή και τον ιδιοκτήτη της, και αφετέρου λόγω της ίδιας της φύσης της μηχανής ως κρυσταλλωμένη εργατική γνώση, που εκφυλίζει τις δεξιότητες των εργατών και αποδίδει το κοινωνικό υπερπροϊόν στην κεφαλαιοκρατική τάξη (Pasquinelli 2023). Ο ίδιος ο Marx, αναφερόμενος στους λουδίτες, έκρινε τις πρακτικές τους ως μια ανώριμη μορφή αγώνα, που αντί να αμφισβητήσει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής αμφισβήτησε ευθέως τα μέσα παραγωγής, έχοντας όμως προοπτική ωρίμανσης (Traverso 2021).

Ακόμη και ο Marx, ωστόσο, απέχοντας κάποιες δεκαετίες από το λουδητικό κίνημα, είχε σαφώς επηρεαστεί από το αφήγημα που είχε σχηματιστεί γύρω του. Κατά τον ιστορικό E.P. Thompson, αντίθετα, η πρακτική του λουδιτών απείχε πολύ από μια γενικευμένη επίθεση κατά της αυτοματοποίησης. Η συντριπτική

πλειοψηφία των λουδιτών εργαζόταν στις κλωστοϋφαντουργικές μηχανές, κατέχοντας σχετική εξειδίκευση και κρίνοντας θετικά την αρωγή τους, ενώ μεγάλο μέρος τους είχε εξαιρετική καλλιέργεια. Οι παρεμβάσεις τους, στην πραγματικότητα, στόχευαν με σχεδόν χειρουργική ακρίβεια τις βιομηχανίες όπου η χρήση των μηχανών οδηγούσε σε χαμηλότερους μισθούς και εκφυλισμό της τέχνης τους, αποφεύγοντας συνειδητά τα εργασιακά περιβάλλοντα όπου η αυτοματοποίηση δρούσε υπέρ των εργατών. Τα κίνητρά τους περιορίζονταν αποκλειστικά στη διατήρηση της αυτοματοποιημένης τους γνώσης εντός της σφαίρας του συλλογικού τους συμφέροντος (Traverso 2021).

Με ποιον τρόπο, ωστόσο, επρόκειτο να επηρεάσουν οι λουδίτες τα μελλοντικά εργατικά -και μη- κινήματα; Ο ιστορικός Eric Hobsbawm χαρακτήρισε μεν τις μεθόδους τους ως την «πρώτη συλλογική διαπραγμάτευση μέσω εξέγερσης», έκρινε όμως ότι η διαδικασία μυθοποίησής τους είχε ως αφετηρία τους ίδιους. Η προσωπικότητα του επικεφαλής τους Ned Ludd, λόγου χάρη, που κατά πάσα πιθανότητα δεν ανταποκρίνεται σε ιστορικό πρόσωπο ή αποδόθηκε κατά καιρούς σε διαφορετικά, παραλληλίστηκε σκόπιμα με τη θρυλική μορφή του Ρομπέν των Δασών, συμπεριλαμβανομένης και της υποτιθέμενης κοινής τους καταγωγής από το Δάσος του Sherwood. Η θέση που κατείχαν στο λαϊκό θυμικό οι «ευγενείς» ληστρικές ομάδες ενίσχυσε σημαντικά το ηθικό πλεονέκτημα των λουδιτών, καλλιεργώντας ένα προφίλ εκδικητών με το ιερό καθήκον της εξάλειψης κάθε ανισότητας, όπως διακρίνεται και στην πληθώρα ποιημάτων και τραγουδιών που συνέγραψαν. Παράλληλα, οι σιδερένιες εργατικές σφύρες που χρησιμοποιούσαν, λαμβάνοντας κατά τύχη το όνομα *Σφύρες του Ενώχ*, λόγω του ονόματος του εργοστασίου κατασκευής, προσέδωσαν βιβλικές διαστάσεις στις επιδρομές τους (Jones 2013, Binfield 2015).

Οι λουδίτες στη βικτωριανή λογοτεχνία

Για να διαπιστωθεί το μέγεθος αναγωγής τους σε μύθο, ωστόσο, είναι αναγκαίο να μελετηθεί η εικονογραφία βικτωριανών λογοτεχνικών έργων που είτε συνδέονται άμεσα με το λουδικό κίνημα, είτε μνημονεύονται συστηματικά από νεο-λουδίτες ως λουδικά. Στα ποιήματα του William Blake, λόγου χάρη,

εντοπίζονται αναφορές σε «σκοτεινούς σατανικούς μύλους» που απομακρύνουν τον λαό του Λονδίνου από τα «καταπράσινα λιβάδια» της Αγγλίας. Ο Λόρδος Βύρων υπήρξε ο πρώτος ποιητής που αναφέρθηκε ευθέως στους λουδίτες· στην πραγματικότητα τους υπερασπίστηκε κατά την παρθενική του ομιλία στην Βουλή των Λόρδων, ενώ στο ποίημά του *Το προσκύνημα του Childe Harold* τους εκθειάζει ως ευγενείς και ηρωικούς επαναστάτες ενάντια στην καθεστηκυία τάξη, κατ' αντιστοιχία με τους Καρμπονάρους ή τους Έλληνες, αλλά και υποκινούμενους από υψηλά ιδανικά ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής (Jones 2013).

Πληθώρα μυθιστορημάτων και θεατρικών έργων, αντίστοιχα, δεν επηρέασαν απλώς την εικόνα της κοινής γνώμης για τους λουδίτες, αλλά ακόμη και την επίσημη ιστοριογραφία. Το μυθιστόρημα *Shirley* της Charlotte Brontë (1849) παρουσιάζει την -κατά τον E. P. Thompson- τυπική πατερναλιστική βικτωριανή αντίληψη, που απεικονίζει τους λουδίτες ως παραστρατημένους από την πείνα και την ανέχεια. Αντίστοιχα πατερναλιστική -ή και ανοιχτά απαξιωτική- στάση κράτησαν και μεταγενέστερα έργα, όπως το *The Risings of the Luddites* του Frank Peel (1878), το *Through the Fray: a Tale of the Luddite Riots* του G. A. Henty (1886) και το *Scarlea Strange or, a Luddite's daughter* του Alfred Colbeck (1893). Εξαίρεση αποτελεί η νουβέλα των D. F. E. Sykes και G. H. Walker *Ben O'Bill's: The Luddite* (1895), που υπερασπίζεται τα κίνητρα και τα ηθικό διαμέτρημα των λουδιτών, χωρίς όμως να παραλείψει την αναπαραγωγή του στερεοτύπου των κοντόφθαλμων παραστρατημένων επαναστατών.

Το βασικότερο, ωστόσο, λογοτεχνικό έργο που αποκαλείται συστηματικά «λουδητικό» είναι ο *Frankenstein* της Mary Shelley. Ο φρανκενσταϊνικός μύθος έχει δώσει σάρκα και οστά στην μερίδα των νεο-λουδιτών που επιλέγουν αυστηρά αντι-τεχνολογική στάση, θεωρώντας το μυθιστόρημα προειδοποίηση κατά της τεχνολογίας. Μια ματιά, ωστόσο, στην αντιμετώπιση της ίδιας της συγγραφέως απέναντι στο τεχνολογικό φαινόμενο, σκιαγραφεί μια αρκετά διαφορετική εικόνα. Με βάση την συναναστροφή της με τον Percy Shelley και τον Λόρδο Βύρωνα, αντίκριζε πιθανόν με συμπάθεια το λουδητικό κίνημα, παραχωρώντας το κίνητρο για την ερμηνεία του Πλάσματος του *Frankenstein* ως

προσωποποίηση του καταπιεσμένου σκλάβου που εξεγείρεται. Επιπρόσθετα, η επιφανειακή ανάγνωση του έργου της Shelley αγνοεί πλήρως την παράλληλη και ενθουσιώδη συναναστροφή της με την τεχνολογική πρωτοπορία της Βικτωριανής Αγγλίας, καθιστώντας την τεχνοφοβική ερμηνεία του έργου της αμφίβολη. Η εν λόγω οπτική απορρίπτει πλήρως το ζήτημα των κοινωνικών σχέσεων, εστιάζοντας σε περιγραφή της τεχνολογίας ως μια απόκρυφη δύναμη που έχει πλέον ξεφύγει από τον ανθρώπινο έλεγχο, προσωποποιημένη στο Πλάσμα (Jones 2013). Είναι εμφανές ότι η εσφαλμένη ανάγνωση του κειμένου ως νεο-λουδητικό μανιφέστο εδράζεται στην ίδια ακριβώς στρέβλωση που χαρακτηρίζει το λουδητικό κίνημα.

Όπως θα διαπιστωθεί και στη συνέχεια, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της βικτωριανής περιόδου είχαν διαμορφώσει ήδη τις βασικές κατευθύνσεις του μετέπειτα αντι-τεχνολογικού ακτιβισμού. Είτε επρόκειτο για νοσταλγία προς ένα βουκολικό παρελθόν, για αδιάκριτες τεχνοφοβικές αντιλήψεις ή ανάμεικτα συναισθήματα προς τους μυστηριακούς εξεγερθέντες, οι διαφορετικές προσεγγίσεις αγνοούν τόσο τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, όσο και την διαλεκτική τους συσχέτιση με την τεχνολογία, οδηγώντας σε ντετερμινιστικές αναγνώσεις άνευ ουσίας.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Οι πρώτες απόπειρες αντίστασης απέναντι στη νέα φάση του «γνωστικού» (cognitive) καπιταλισμού, με αφετηρία τη δεκαετία του 1960 και επίκεντρο τη συλλογική νοημοσύνη και τα δίκτυα πληροφοριών, είχαν αμιγώς πολιτικό υπόβαθρο (Jones 2013, Pasquinelli 2023). Η ανάπτυξη της τεχνολογίας σε μικροσκοπικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τα αθέατα ηλεκτρονικά σήματα που αξιοποιούσε, της προσέδωσαν χαρακτήρα οικουμενικής δύναμης με εξειδίκευση στον κοινωνικό έλεγχο· δεν αποτελεί πλέον την αυτόνομη δύναμη της βικτωριανής εποχής, αλλά έναν παντεπόπτη οφθαλμό. Η αντίσταση απέναντι στις τεχνοκρατικές ελίτ αναδείχθηκε σε κυρίαρχο πρόταγμα, που στηριγμένο στην οικουμενικότητα του νέου εχθρού όφειλε να βάλλει διαρκώς κατά πάντων, οδηγώντας σε μια αφαιρετική αίσθηση δέους και φόβου, που καθόρισε τις

τεχνοφοβικές αντιλήψεις από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Οι νέοι αυτοί «λουδίτες», κατ' επέκταση, κινητοποιήθηκαν με αρκετά διαφορετικό τρόπο σε σύγκριση με το ιστορικό κίνημα· ενώ οι λουδίτες του 1811 πρόβαλαν στρατηγική αντίσταση ενάντια στις μηχανές, οι νεο-λουδίτες κινήθηκαν, στην πλειοψηφία τους, στη σφαίρα των θεωριών συνομωσίας και της φοβικής εσωστρέφειας (Jones 2013).

Δόκιμη, ωστόσο, κρίνεται η αναφορά σε τοπικά κινήματα που χάραξαν διαφορετική πορεία, από τα οποία μπορούν ενδεχομένως να αντληθούν χρήσιμες προσεγγίσεις. Η αφετηρία, παραδόξως, εντοπίζεται στο ποίημα του Richard Brautigan «All Watched Over by Machines of Loving Grace», που εκδόθηκε το 1967, και στο εσωτερικό του εμφανίζεται η πρώτη αναφορά στα *Cyborgs* (Cybernetic Organisms). Αντί της τυπικής τεχνοφοβικής αντίληψης της εποχής του, ωστόσο, ο Brautigan περιγράφει μια ουτοπία, όπου άνθρωποι, ζώα και μηχανές κατοικούν σε πλήρη αρμονία. Το ποίημα μπορεί μεν να εντάσσεται σε ένα γενικότερο φαινόμενο αφελούς συγκερασμού της τεχνολογίας με ανατολικές θρησκευτικές παραδόσεις, παράγοντας υβρίδια χαρακτηριστικά της περιόδου των χίπις, αλλά το ηθικό του δίδαγμα αποτέλεσε σημαντική πηγή έμπνευσης για το μέλλον. Το 1972, στο Πανεπιστήμιο του Berkeley, μια ομάδα ακτιβιστών ανακοίνωσαν την δημιουργία ενός νέου project, με τίτλο *Loving Grace Cybernetics*, επηρεασμένοι από το ποίημα του Brautigan, ως μια προσπάθεια να «*αξιοποιήσουν την δύναμη του υπολογιστή προς όφελος της κοινότητας*». Χωρίς να το γνωρίζουν, αποτέλεσαν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της αντι-κουλτούρας της δεκαετίας του '60, και του μετέπειτα κινήματος των *Hackers* (Jones 2013).

Σημαντικό παράγοντα της εν λόγω μετάβασης αποτέλεσε ο Stewart Brand, συγγραφέας και ακτιβιστής, που την περίοδο 1968-1972 εξέδιδε το περιοδικό *Whole Earth Catalog*, με κεντρικές θεματικές την οικολογία, την αυτάρκεια, την εναλλακτική εκπαίδευση και την εκμάθηση χρήσιμων κατασκευαστικών δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, ο Brand δεν δίστασε να εφαρμόσει τις εν λόγω αρχές και στο χώρο των υπολογιστών, καθιερώνοντας τον όρο *hacker*. Παράλληλα, σε μια περίοδο όταν περίπου δέκα εκατομμύρια Αμερικανοί ζούσαν σε αυτόνομες κοινότητες, υποστήριξε τη δημιουργία και χρήση εναλλακτικών τεχνολογικών

συσκευών, όπως αυτοσχέδιοι ανεμόμυλοι και ηλιακά πάνελς, που θα επέτρεπαν σε όσους το επιθυμούσαν να ξεφύγουν από το επίσημο δίκτυο εκμετάλλευσης ορυκτών καυσίμων. Με αυτό τον τρόπο, ο άνθρωπος θα είχε τη δυνατότητα να υπονομεύσει την κυρίαρχη τεχνολογία, «βάζοντας βόμβα» (sic) στα θεμέλια της κυρίαρχης τεχνοκουλτούρας, που θα υπέπιπτε έτσι στην αχρηστία και τον εκφυλισμό (Jones 2013).

Κατά την ίδια περίοδο, το 1974, εκδόθηκε το βιβλίο του Ted Nelson *Computer Lib*. Αξιοποιώντας πληθώρα εικαστικών τεχνικών, ο Nelson εξέφρασε την αντίθεσή του στην τάση της εποχής να αποδίδει κάθε παθογένειά της στην αφαιρετική έννοια του υπολογιστή. Το πραγματικό πρόβλημα, όπως υποστηρίζει, οφείλεται στο «σύστημα» και τις μεγάλες επιχειρήσεις, που κατέχουν τους υπολογιστές, ενώ οι άνθρωποι οφείλουν να οικειοποιηθούν την τεχνολογία ώστε να αντιστρέψουν την αλλοτρίωσή της και να ενδυναμωθούν (Tsay 2009). Η προσέγγιση του Edward Abbey, στο μυθιστόρημά του *The Monkey Wrench Gang*, ήταν ελαφρώς διαφορετική, εισάγοντας τον όρο οικο-λουδισμός, και γνωρίζοντας ευρεία αποδοχή στους κύκλους της ριζοσπαστικής οικολογίας. Ήταν αφιερωμένο στον Ned Ludd, ηγέτη των λουδιτών, και περιέγραφε μια σειρά πράξεων δολιοφθοράς σε περιβαλλοντικά επιβλαβείς τεχνολογίες. Κεντρική θεματική αποτελούσε η αντίθεση μεταξύ των φιλο-τεχνολογικών hackers και των νεο-λουδιτών, εκ των οποίων ο Abbey υποστηρίζει τους δεύτερους, χωρίς ωστόσο να θεωρεί τις δυο υποκουλτούρες ασυμβίβαστες (Jones 2013).

Στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού, το ζήτημα του αυτοματισμού (μηχανική αυτονομία) οδήγησε σε αναπόφευκτη σύγκρουση με την κοινωνική αυτονομία, ωθώντας σε αναθεώρηση την ίδια την έννοια της αυτονομίας. Ως «αυτο-νομία» ορίζεται η ικανότητα του υποκειμένου να ορίζει δικούς του κανόνες στην ύπαρξή του, ενώ παράλληλα, κατά τον Ludwig Wittgenstein, η έννοια της υπακοής σε κανόνες φέρει διαφορετική ερμηνεία για έναν άνθρωπο και μια μηχανή (Jones 2013). Για το κίνημα του ιταλικού *εργατισμού* (ή *αυτονομισμού*), η αυτονομία των μηχανών αποτελεί απάντηση στα αιτήματα κοινωνικής χειραφέτησης, ωθώντας τους εργάτες να την επανοικειοποιηθούν. Αντίστοιχες θέσεις, επίσης στα τέλη της δεκαετίας του ‘60, εξέφρασε και ο πολιτικός φιλόσοφος Mario Tronti, που κατ’

ουσίαν αντέστρεψε την παραδοσιακή μαρξιστική θέση ότι η καπιταλιστική ανάπτυξη κινητοποιεί την εργατική αυτοργάνωση, υποστηρίζοντας, αντίστοιχα, ότι οι εργατικοί αγώνες ασκούν εξίσου σημαντική επιρροή. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη του αυτοματοποιημένου κοινωνικού ελέγχου κινητοποιήθηκε από μια περίοδο εκτεταμένων κοινωνικών αγώνων, που στις ΗΠΑ κορυφώθηκαν μεταξύ του 1933 και του 1947 (Pasquinelli 2023).

Τέλη Εικοστού Αιώνα - Αρχές Εικοστού Πρώτου

Παρά τις πολλά υποσχόμενες υποκουλτούρες των δεκαετιών του 1960 και του 1970, αλλά και την κορύφωση της υποκουλτούρας των hackers κατά τη δεκαετία του 1980, το φρανκενσταϊνικό αφήγημα είχε παραμείνει ζωντανό, πραγματοποιώντας περιοδικές επανεμφανίσεις. Η σταδιακή μετατροπή της ανθρώπινης κοινωνίας σε κοινωνία της πληροφορίας υποστήριξε μεν τον απογαλακτισμό από την αφαιρετική έννοια του υπολογιστή ως απόμακρη δύναμη καταστολής, οδηγώντας ωστόσο σε ανάδειξη της σύγχρονης τεχνολογίας ως «απροσπέλαστο μεγαλείο» (sublime), που περικλείει τον σύγχρονο άνθρωπο είτε το αντιλαμβάνεται είτε όχι (Jones 2013).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ταινία *The Truman Show*, του 1998, όπου ο φαινομενικά φυσιολογικός κόσμος του πρωταγωνιστή αποτελεί στην πραγματικότητα ένα σεναριογραφημένο reality show, εποπτευόμενο πλήρως από μικρόφωνα και κάμερες. Βασικό γνώρισμα των πεποιθήσεων τεχνολογικού «μεγαλείου» είναι η πίστη σε ένα αόριστο σύστημα που διοικεί ολόκληρο τον κόσμο παρασκηνιακά, αποκρύπτοντας διασυνδέσεις μεταξύ -φαινομενικά- ασύνδετων γεγονότων. Η αντίληψη αυτή είχε νοηματοδοτηθεί από τον συγγραφέα Thomas Pynchon στο έργο του *Το Ουράνιο Τόξο της Βαρύτητας* (1973), που περιέγραφε ένα αντίστοιχο δίκτυο. Στο μετέπειτα άρθρο του με τίτλο «Is it OK to be a Luddite?», που δημοσιεύθηκε το 1984 στους *New York Times*, ο Pynchon πραγματοποίησε μια ευνοϊκή αναδιατύπωση της ιστορίας των λουδιτών, υποστηρίζοντας ότι οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία θα απαιτήσουν αποκλειστικά νεο-λουδικές αποκρίσεις (Pynchon 1984, Jones 2013).

Όπως γίνεται εμφανές, οι τεχνολογικές υποκουλτούρες που χαρακτήρισαν το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες· τους hackers, που οικειοποιήθηκαν τις νέες τεχνολογίες, υπό την προϋπόθεση της αυτονομιστικής και χειραφετικής χρήσης τους, και τους νεο-λουδίτες, που σε αντίθεση με τους παλαιούς λουδίτες, αλλά σε πλήρη συμφωνία με την πολιτιστική εικόνα που είχε επικρατήσει για εκείνους, απέρριπταν κάθε μορφής τεχνολογία ως εγγενώς αρνητική, υποκινούμενοι άλλοτε από την οικολογία, και άλλοτε από την αναγωγή της τεχνολογίας σε απρόσωπη δύναμη καταστολής. Κοινό τους χαρακτηριστικό, αλλά και κοινή τους πεποίθηση, ήταν η ύπαρξη ενός πανίσχυρου τεχνοκρατικού συστήματος, που όφειλε πάση θυσία να αμφισβητηθεί. Παρά την αρχική αμηχανία, που ώθησε την κοινή γνώμη σε πλήρη δυσπιστία απέναντι στην ψηφιακή τεχνολογία, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο συγκερασμός των hackers, της τεχνολογικής διάχυσης και της *cyberpunk* επιστημονικής φαντασίας έδειχνε να ευνοεί την προβολή καινοτόμου και στρατηγικής αντίστασης. Ένα μέρος της, στην πραγματικότητα, οδήγησε στην έκρηξη των τεχνολογικών start-up εταιρειών της δεκαετίας του ‘90 (Jones 2013).

Η νεο-λουδητική ιδεολογία επρόκειτο να αναγεννηθεί, από τα μέσα της δεκαετίας του ‘90 και έπειτα, παίρνοντας αρκετά πιο ριζοσπαστική μορφή. Πριν από την αναφορά στην εν λόγω χρονική περίοδο, και με αφορμή την παράγραφο που προηγήθηκε, η σύνδεση της υποκουλτούρας του 1980 με την ιδεολογία που έδωσε ζωή στην επανάσταση των *Μεγάλων Δεδομένων* μπορεί να διερευνηθεί πιο αναλυτικά.

Όπως αναφέρθηκε, η φιλοτεχνολογική αντισυστημική δράση είχε ως αφετηρία ορισμένα παρακλάδια της υποκουλτούρας των χίπις, κατά τη δεκαετία του 1960, για να οδηγηθεί εν τέλει στην χειραφετητική επανοικειοποίηση που πρέσβευαν οι hackers, δύο δεκαετίες αργότερα. Τόσο οι ίδιοι, φέροντας έντονη δυσπιστία απέναντι στην κεντρική κυβέρνηση και το «σύστημα», όσο και μια ομάδα νεότερων ηλικιακά επιχειρηματιών και επενδυτών, φέροντας έντονη επιθυμία απαλλαγής από τον κεντρικό έλεγχο, εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο τον πολιτικό και οικονομικό φιλελευθερισμό της πολιτείας Καλιφόρνια, οδηγώντας σε μία έκρηξη νεοφυών επιχειρήσεων τεχνολογίας· πρόκειται για την απαρχή του

επονομαζόμενου *Silicon Valley*. Σε συνδυασμό με την ουτοπική επιστημονική φαντασία, που διαμόρφωσε σε μεγάλο βαθμό τα πλάνα και τις φιλοδοξίες των νέων κεφαλαιοκρατών, το ιδεολογικό παράγωγο της επιχειρηματικής τους συνύπαρξης αποδείχθηκε εκρηκτικό. Αποτελεί ένα κράμα αναρχισμού, επιχειρηματικής δραστηριότητας εκτός ορίων και τεχνολογικού ντετερμινισμού, με κοινό παρονομαστή την ισχυρή πίστη στις τεχνολογίες πληροφορίας. Η εν λόγω μείξη αποκαλείται συχνά *Καλιφορνέζικη Ιδεολογία* (*Californian Ideology*), και οι θιασώτες της πρεσβεύουν τη σχεδόν αναπόφευκτη εξέλιξη της ανθρωπότητας προς μια τεχνολογική ουτοπία, τοποθετώντας τους ίδιους στο ρόλο της πρωτοπορίας (Barbrook & Cameron, όπως αναφέρονται στον Lindgren 2023). Η ακράδαντη πίστη στον ουτοπικό ιστορικό τους ρόλο, ωστόσο, δεν επιτρέπει κανενός είδους κριτική ανάλυση, προσανατολίζοντας πλήρως τις δραστηριότητές τους στη μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε μια ελεύθερη αγορά ροών δεδομένων. Επιπρόσθετα, η μετεξέλιξη των νεοφυών επιχειρήσεων σε κολοσσούς (π.χ. Meta, Amazon, Google, Microsoft, SpaceX), με συμφέρον τη διατήρηση παρά την ανατροπή του status quo, μπορεί να ερμηνεύσει τη συστηματική μεταστροφή του σχετικού κλάδου προς την αντιδραστική συνωμοσιολογία και την άκρα Δεξιά (Garrison 2022). Ως μια μορφή τεχνολογικής θρησκευτικής πίστης, η *Καλιφορνέζικη Ιδεολογία* καθοδηγεί πλήρως την ερευνητική δραστηριότητα σε υπερεθνικό μονοπωλιακό επίπεδο, μετατρέποντας τον τεχνολογικό ντετερμινισμό σε δόγμα. Κατά τον Jathan Sadowski, κριτικό θεωρητικό της τεχνολογίας, βασικό προϊόν της Silicon Valley δεν αποτελεί η ίδια η τεχνολογία, αλλά η σχετική ιδεολογία (Lindgren 2023). Ο Langdon Winner (1997), αντίστοιχα, χρησιμοποιεί τον όρο *Κυβερνοελευθερισμός* (*Cyberlibertarianism*).

Η επιστροφή στα νεο-λουδητικά κινήματα θα ξεκινήσει από μια ακόμη αναφορά στον Edward Abbey, συγγραφέα του *The Monkey Wrench Gang*, που το 1990 προχώρησε στην έκδοση ενός sequel, με τίτλο *Hayduke Lives!*. Στις σελίδες του, ένας περιβαλλοντικός ακτιβιστής διαλύει ένα από τα δόντια ενός εκσκαφέα με μια σιδερένια εργατική σφύρα. Η εν λόγω αλληγορία αποτελεί μεν αναφορά στους λουδίτες και το συμβολικό τους όπλο, διατηρώντας ωστόσο επαφή με τον

κυβερνοακτιβισμό του 1990, βασισμένο σε δολιοφθορά μικρής έκτασης μέσω ιών και κυβερνοεπιθέσεων. Το 2002, ωστόσο, ένας διαφορετικός νεο-λουδίτης πραγματοποίησε σε άρθρο του μια εναλλακτική ερμηνεία της. Τα δόντια, όπως έγραψε, αποτελούν απλώς τη «γροθιά» του εκσκαφέα, η ήττα του οποίου θα απαιτούσε χτυπήματα στον πυρήνα του, την ίδια την «μηχανή». Ο εκσκαφέας συμβολίζει το παγκόσμιο τεχνολογικό οικοδόμημα, που αποτελεί αποκλειστικό υπαίτιο για την τρέχουσα κοινωνική κατάσταση, και οφείλει να καταστραφεί (Jones 2013).

Ο συγγραφέας του άρθρου ονομάζεται Theodore Kaczynski, γνωστός ως *Unabomber*, και την περίοδο εκείνη εξέτιε ποινή ισόβιας κάθειρξης. Σε μια περίοδο 18 ετών, ο Kaczynski είχε αποστείλει δεκαέξι δέματα με εκρηκτικούς μηχανισμούς, μέσω ταχυδρομείου, σε πρόσωπα που θεωρούσε υπεύθυνα για την ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας, οδηγώντας σε τρεις νεκρούς και είκοσι τρεις τραυματίες. Το άρθρο είχε δημοσιευθεί από το περιοδικό *Green Anarchy*, με διευθυντή τον -αυτοαποκαλούμενο- νεο-λουδίτη John Zerzan. Αναπαράγοντας την οπτική του Michel Foucault, έκρινε ότι τα εργοστάσια και ο αυτοματισμός είχαν δημιουργηθεί με αποκλειστικό στόχο τον κοινωνικό έλεγχο, και ήταν χρέος κάθε πραγματικού λουδίτη να αμφισβητήσει έμπρακτα το «αποικιακό» τους σύστημα. Το πολιτικό αφήγημα πίσω από την πρακτική του Kaczynski πλέον διαφαίνεται, αλλά για να αποκαλυφθεί πλήρως απαιτείται αναφορά σε μια ακόμη πολιτική οργάνωση που τον υποστήριξε. Το *Earth Liberation Front (ELF)*, σε διαδικτυακή προκήρυξη του 2001, ισχυρίστηκε άμεση σύνδεσή του με τους ιστορικούς λουδίτες, που «εξαγριωμένοι με την απειλή της βιομηχανικής επανάστασης απέναντι στη ζωή και την παράδοση» έβλαψαν τα εργοστάσια της βικτωριανής Αγγλίας. Κοινώς, θεωρείται δεδομένη μια αντιδραστική πολιτική αφετηρία, που -όπως αναδείχθηκε- οικοδομήθηκε μεταγενέστερα, και ταυτίζεται περισσότερο με τους νεο-λουδίτες, μεγάλο μέρος των οποίων επέδειξε συμπάθεια προς το πρόσωπο του Kaczynski. Άρθρο του 1996 στον *Economist*, χαρακτηριστικά, τον αποκαλεί «χαμένο τους ηγέτη», που όμως «ποτέ δεν εντάχθηκε σε αυτούς».

Πώς, ωστόσο, μπορεί να ερμηνευθεί η διαφαινόμενη αναγέννηση της νεο-λουδητικής τεχνοφοβίας κατά τις αρχές του αιώνα; Μια σημαντική καλλιτεχνική της έκφραση εμφανίζεται στην ταινία *The Matrix*, του 1999· το σενάριό της μεταφέρει το κοινό δύο αιώνες στο μέλλον, όπου η βιοχημική ενέργεια των ανθρώπων χρησιμοποιείται αποκλειστικά ως πηγή ενέργειας. Τα κωματώδη ανθρώπινα όντα βρίσκονται συνδεδεμένα σε περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας (το Matrix), σε μια -σχεδόν- τέλεια προσομοίωση της κοινωνίας του 2001, διαβιώντας το σύνολο της ζωής τους σε έναν ανύπαρκτο κόσμο. Μόνο μια πεφωτισμένη ομάδα hackers έχει κατορθώσει να διαφύγει από το Matrix, και επιχειρεί να αμφισβητήσει τις πανίσχυρες μηχανές.

Οι σκηνοθέτιδες, αδελφές Wachowski, ανέφεραν ως βασική τους έμπνευση το δοκίμιο *Ομοιώματα και Προσομοίωση*, του Jean Baudrillard, το οποίο και μοίρασαν στους πρωταγωνιστές πριν από το σενάριο. Σύμφωνα με αυτό, η εμμονή του ύστερου καπιταλισμού με τις προσομοιώσεις κάθε μορφής έχει οδηγήσει σε μια κοινωνία «κενών» σημαινόντων, βυθίζοντας τις νεότερες γενιές σε άγνοια ως προς την αληθινή φύση της υλικής κοινωνίας, και τελικά του ίδιου του ανθρώπου. Βασική φοβία του σύγχρονου νεο-λουδητισμού, κατ' επέκταση, αποτελεί η προοδευτική αδυναμία διαχωρισμού του ανθρώπου από την τεχνολογική του ύπαρξη, σηματοδοτώντας την επιστροφή του φρανκενσταϊνικού μύθου περί απρόσωπης τεχνολογίας που έχει υπερκεράσει τον δημιουργό της και τον καθοδηγεί, αντί για το αντίθετο (Baudrillard & Glaser 1994).

Ο φόβος για ένα παντοδύναμο τεχνοκρατικό σύστημα, ωστόσο, αναπτύχθηκε σε στενή διαλεκτική σχέση με το alter ego του, την πιθανή τεχνολογική κατάρρευση της κοινωνίας. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας ερμηνεύθηκε ως προοίμιο απεριόριστης προόδου, στη διάρκεια του οποίου η παγκοσμιοποιημένη τεχνολογική υποδομή οδήγησε σε πρωτοφανή επίπεδα διαβίωσης, αλλά και εξάρτησης. Ως αποτέλεσμα, η έκρηξη της σχετικής χρηματιστηριακής φούσκας το 1999, αλλά και οι επιθέσεις της 11/9/2001, έφεραν για πρώτη φορά το ευρύ κοινό -του δυτικού κόσμου- σε επαφή με την ευαλωτότητα ενός status quo που θεωρούσε πλέον κανονικότητα. Η νεοφυής σχέση εξάρτησης εξελίχθηκε σε τρόμο, καθώς κακόβουλες επιθέσεις από hackers,

που ως πανίσχυροι νεο-λουδίτες θα κατέλυαν παρασκηνιακά τη διεθνή τάξη, φάνταζαν προοδευτικά πιο πιθανές. Εκ του αποτελέσματος, το κλίμα γενικευμένης φοβίας δεν αποδείχθηκε δικαιολογημένο· η ίδια η παρουσία του, ωστόσο, ήταν αρκετή ώστε να πυροδοτήσει νεο-λουδητικές αντιδράσεις εστιασμένες στην πλήρη τεχνολογική απεξάρτηση, αλλά αποκομμένες πλήρως από την υλική συνιστώσα της τεχνολογίας (Jones 2013).

Πώς, ωστόσο, διαμορφώνεται το ιδεολογικό τους υπόβαθρο; Όσα αναφέρθηκαν νωρίτερα, σε συνδυασμό με τα γραπτά του ίδιου του Kaczynski, μπορούν να διαμορφώσουν την απάντηση. Στο αντιτεχνολογικό μανιφέστο του Kaczynski *Industrial Society and its Future*, η τεχνολογία περιγράφεται ως μια αυτόνομη αφαιρετική δύναμη, η δικτυακή φύση της οποίας δεν επιτρέπει το διαχωρισμό των «καλών» μερών της από τα «κακά». Η σωτηρία της ανθρωπότητας εξαρτάται από την πλήρη καταστροφή της, με έμφαση στα δίκτυα υποδομών και επικοινωνιών, αλλά και της «βιομηχανίας προπαγάνδας», με έμφαση στην εκπαίδευση και την ψυχαγωγία (Kaczynski 1995). Τα συμπεράσματά του παραπέμπουν έντονα στην ύστερη «Βιομηχανία Κουλτούρας» των Adorno και Horkheimer· μια αντιδιαλεκτική ερμηνεία της ηγεμονικής κουλτούρας, που μεταφέρει το πεδίο μάχης στον ευρύτερο πολιτιστικό χώρο, καταλήγοντας πιθανώς στην τρομοκρατία. Η εν λόγω προσέγγιση δεν αφιερώνει παρά ελάχιστη σημασία στην τεχνολογική βιομηχανία ή τους εργάτες της, εστιάζοντας αντίθετα στην αξιακή δυσφορία μιας κοινωνίας της τεχνολογίας (Adorno & Horkheimer 2019).

Συνακόλουθο προβληματισμό αποτελεί η ύπαρξη ή μη ουσιαστικών διαφοροποιήσεων του Kaczynski από τους «μετριοπαθείς» νεο-λουδίτες, που δεν προχώρησαν σε αντίστοιχες ενέργειες. Το 1999, οι Kevin Robins και Frank Webster υποστήριξαν στο δοκίμιό τους *Times of the Technoculture* ότι υπάρχουν πλέον «αρκετοί εναλλακτικοί τρόποι» να αποτελεί κανείς λουδίτη, εκφράζοντας διαφωνίες με τη συντριπτική πλειοψηφία, αποδίδοντάς τη σε φοβικό συντηρητισμό, πλήρη άρνηση της βιομηχανικής νεωτερικότητας, εμμονή με παραδοσιακές αξίες (οικογενειακή/αγροτική ζωή), αλλά και στην αντίληψη της τεχνολογίας ως απρόσωπη ηγεμονική δύναμη. Αντ' αυτού, καλούν σε

αντικαπιταλιστική δράση αντάξια των ιστορικών λουδιτών, που επιχείρησαν να προβάλουν αντίσταση κατά του καπιταλιστικού ορισμού της ανάπτυξης, και όχι της αφαιρετικής έννοιας της αλλαγής. Παρόλα αυτά, ακόμη και η δική τους προσέγγιση καταλήγει μετα-μαρξιστική, καθώς, παρά το κάλεσμά τους σε δράση, επιτυγχάνουν να την ορίσουν αποκλειστικά μέσω συμβολικών όρων («όπως κι αν ορίζεται, δεν μπορούμε να υπάρξουμε χωρίς λουδισμό»). Ο ακτιβισμός που προτείνουν παραμένει πλαισιωμένος στη μοναχική πάλη του υποκειμένου ενάντια στο «σύστημα» (Robins & Webster 2003).

Πρώτα συμπεράσματα

Η εν πολλοίς ιδεαλιστική και πολιτιστική φύση της σύγχρονης αντιτεχνολογικής δυσφορίας δεν προέκυψε αδικαιολόγητα· από το 1811 ως σήμερα, η τεχνολογία έχει πάψει να παραπέμπει σε δημιούργημα που καθοδηγείται από τον άνθρωπο, αλλά εμφανίζεται ως δύναμη βίαιης προσαρμογής του ανθρώπινου όντος στο υβριδικό τεχνοκρατικό του μέλλον. Η εν λόγω δυσφορία, ωστόσο, αποτελεί απλώς επίφαση της αλλοτρίωσης· ο ίδιος ο Marx είχε αναφερθεί στην επιβλητική συνθετότητα των κοινωνικών σχέσεων του εργοστασίου, σε συνδυασμό με τις φυσικές δυνάμεις που τις υποκινούν, ως φορέα εργατικής αποξένωσης (Marx 2016). Οι κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν λειτουργήσει ενισχυτικά, βαθαίνοντας το χάσμα μεταξύ ανειδίκευτων και εξειδικευμένων τεχνολογικά εργατών, και μεταφέροντας τις επιβλητικές φυσικές δυνάμεις από τις μηχανές ατμού και τα γρανάζια στην κλίμακα του νανόμετρου και του *Big Science*. Η υπέρβαση της εσωστρεφούς τεχνοφοβίας, μέσω επιστροφής στο υλικό υπόβαθρο του αυτοματισμού ως σχέση παραγωγής, αποτελεί πρωταρχικό στόχο της διαμόρφωσης κριτικής στάσης απέναντι στη νεωτερική τεχνοεπιστήμη.

Συμπεράσματα

Πώς, ωστόσο, θα μπορούσε να οικοδομηθεί μια αποτελεσματική στάση μη τεχνοφοβικής αντίστασης; Ο προγραμματισμός, λόγου χάρη, πιο «ηθικών» αλγορίθμων δεν επαρκεί, καθώς αντίστοιχες απόπειρες δημιουργίας κανονιστικών πλαισίων έχουν αποτύχει να επιλύσουν τα πολιτικά ζητήματα στο

πυρήνα της αυτοματοποίησης. Αντίθετα, τα εγγενή χαρακτηριστικά κάθε τεχνολογίας μπορούν να αμφισβητηθούν αποτελεσματικά μόνο μέσω επιστροφής στη μήτρα κοινωνικών σχέσεων που κωδικοποιεί (εν προκειμένω τεχνοντετερμινιστικών και νεοφιλελεύθερων) (Pasquinelli 2023). Εναλλακτικές τεχνολογίες οφείλουν να εδράζονται στις επιθυμητές κοινωνικές σχέσεις. Η αμφισβήτηση του αυτοματισμού δεν μπορεί να αποκοπεί από το πολιτικό πρόταγμα της χειραφέτησης, υπό την έννοια της απο-σύνδεσης του υποκειμένου από τις πεπαλαιωμένες κοινωνικές σχέσεων που κρυσταλλώνονται σε αυτόν.

Πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η σταδιακή αποπραγμοποίηση (κατά Lukács) της τεχνολογίας από την τεχνοντετερμινιστική ή/και μεταμοντέρνα ερμηνεία που της προσδίδει χαρακτήρα απροσπέλαστης ηγεμονικής ισχύος. Με αυτό τον τρόπο, το υλικό της υπόβαθρο πρόκειται να αποκαλυφθεί, εστιάζοντας την αμφισβήτηση στην μονοπωλιακή και τεχνοκρατική της αξιοποίηση. Κάθε τεχνολογικό προϊόν δεν αποτελεί ομοιογενές αντικείμενο, αλλά συλλογή τεχνικών και κοινωνικών επιλογών που το συνδιαμορφώνουν σε στρώματα. Η ανάδειξη ενός τεχνήματος ως παλίμψηστο εκθέτει τόσο υποκείμενες υλικότητες, όσο και μη αξιοποιημένες κατά την τελική του διαμόρφωση ενδεχομενικότητες (Feenberg 2023).

Κατάλληλο ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο αποτελεί η μέθοδος της *Έρευνας Δράσης* (A*ction Research*), συνδυάζοντας αποτελεσματικά θεωρία και πρακτική μέσα από μικρές συμπεριληπτικές ομάδες ερευνητών και ασκούμενων, που μέσα από κύκλους δραστηριοτήτων διαγιγνώσκουν από κοινού το πρόβλημα, χαράσσουν δράση, και παράγουν αναστοχαστικά συμπεράσματα (Avison et al. 1999). Η μελέτη, λόγου χάρη, ιστορικών παραδειγμάτων τόσο τεχνοφιλικής όσο και τεχνοφοβικής ιδεολογίας παρέχει τη δυνατότητα ανάλυσης και σχολιασμού. Σχετικές ερευνητικές απόπειρες περιλαμβάνουν την πλατφόρμα *Turkopticon* της Lilli Irani, με στόχο την πλατφόρμα ενοικίασης micro-workers *Amazon Mechanical Turk*, την έρευνα του Adam Harvey που αποκάλυψε σημαντική υφαρπαγή δεδομένων από εφαρμογές αναγνώρισης προσώπου, αλλά και το έργο της ινδικής κολεκτίβας *Politically Mathematics*, που επανοικειοποιείται τα μαθηματικά ως μέσο πολιτικής πάλης, αναλύοντας τις δυσανάλογες οικονομικές

συνέπειες των μοντέλων εξάπλωσης της COVID-19 στα φτωχότερα λαϊκά στρώματα (Pasquinelli 2023). Παρά τον μετέπειτα μετασχηματισμό της, η υποκουλτούρα των hackers, όπως δραστηριοποιήθηκε κατά τις δεκαετίες 1960-1980, μπορεί να μας παραχωρήσει την έμπνευση για μια νέα κουλτούρα χειραφετικής εφευρετικότητας.

Τα ανωτέρω, όπως είναι προφανές, αποτελούν μόνο το πρώτο βήμα· προτάσεις όπως αυτή του Frederic Jameson, που κάνουν λόγο για πλήρη κολεκτιβοποίηση κάθε βάσης δεδομένων (Pasquinelli 2023), ανήκουν σε μια διαφορετική συζήτηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. W., Horkheimer, M, (2019), The culture industry: Enlightenment as mass deception, στο *Philosophers on Film from Bergson to Badiou: A Critical Reader*: 80-96. New York: Columbia University Press.

Avison, D. E., Lau, F., Myers, M. D., Nielsen, P. A. (1999), Action research, *Communications of the ACM* 42(1): 94-97.

Baudrillard, J., Glaser, S. F. (1994), *Simulacra and simulation (Vol. 312)*. Ann Arbor: University of Michigan press.

Binfield, K. (επιμ.) (2015), *Writings of the Luddites*. Baltimore: Jhu press.

Feenberg, A. (2023), Μια Κριτική Θεωρία της Τεχνολογίας, στο Κόκκινος, Χ., Πατηνιώτης, Μ. (επιμ.), *Φιλοσοφία της Τεχνολογίας: μια κριτική επισκόπηση*: 235-280. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ροπή.

Jones, S. E. (2013), *Against technology: From the Luddites to neo-Luddism*. Abingdon: Routledge.

Kaczynski, T. J. (1995), *Industrial society and its future*.

Lindgren, S. (2023), *Critical theory of AI*. Cambridge: Polity.

Marx, K. (2016). Economic and philosophic manuscripts of 1844, στο Longhofer, W., & Winchester, D. (επιμ.), *Social theory re-wired*: 152-158. New York: Routledge.

Pasquinelli, M. (2023), *The eye of the master: A social history of artificial intelligence*. Verso Books.

Pynchon, T. (1984), Is it OK to be a Luddite?. *New York Times 28, 1984*.

Traverso, E. (2021), *Revolution: An intellectual history*. Verso Books.

Tsay, M. Y. (2009), *Citation analysis of Ted Nelson's works and his influence on hypertext concept*, Scientometrics, 79(3): 451-472.

Winner, L. (1997), Cyberlibertarian myths and the prospects for community, *ACM Sigcas Computers and Society,* 27(3): 14-19.

Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή: Μνήμες και αναστοχασμοί

Αναστασία Καλαντζή –Αζίζι
ομοτ. καθ. Κλινικής Ψυχολογίας / ΕΚΠΑ
kalantzi@psych.uoa.gr

Περίληψη
Η ανακοίνωση αυτή έχει ως στόχο την περαιτέρω διαφώτιση του επιστημονικού και κοινωνικού – πολιτικού έργου της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή σε συνάρτηση με την προσωπικότητα της. Στο πρώτο μέρος (1911-1950) παρουσιάζονται πιθανές επιδράσεις στην διαμόρφωση της προσωπικότητας της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή. Πηγές πληροφοριών σχετικά με τα πρώτα 40 χρόνια της ζωής της αποτελούν βιβλία, ομιλίες, προφορικές μαρτυρίες όσων την γνώρισαν, όπως και κάποια χειρόγραφα. Στο δεύτερο μέρος (1950-1977) κυριαρχούν οι προσωπικές μνήμες της συγγραφέως της ανακοίνωσης και κόρης της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή και αφηγήσεις φίλων και συγγενών. Στο τέλος γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης πτυχών της προσωπικότητας της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή, τόσο με το παιδαγωγικό της έργο, όσο και με την κοινωνική – πολιτική της δράση. Το κείμενο εμπλουτίζεται με μια σειρά φωτογραφιών.

Abstract
The following presentation aims to further illuminate the scientific and social – political work of Xanthippi Vakarelli – Kalantzi in connection with her personality. In the first part (1911- 1950) possible effects on the formation of the personality of Xanthippi Vakarelli – Kalantzi are being presented. Sources of information regarding the early years of her life include books, speeches, oral testimonies from those who knew her, as well as some manuscripts. The second part (1950-1977) is dominated by the personal experiences of the author of the presentation – who is also Xanthippis Vakarelli – Kalantzi's daughter - along with accounts from friends and relatives. In the end, an attempt is made to connect aspects of Xanthippis Vakarelli – Kalantzi's personality, both with her pedagogical work and with her social and political activity. The text is enriched with a series of photographs.

Εισαγωγή

Το επιστημονικό όπως και το κοινωνικό - πολιτικό έργο ενός ατόμου είναι απόρροια ιδιοσυγκρασιακών καταβολών και βιωμάτων - κυρίως της παιδικής ηλικίας - αλλά και κοινωνικών συμβάντων. Η δική μου παρουσίαση έχει ως στόχο να συμβάλει στην περαιτέρω διαφώτιση του επιστημονικού και κοινωνικού - πολιτικού έργου της Ξανθίππης Βακαρέλλη- Καλαντζή σε συνάρτηση με την προσωπικότητά της. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη- Καλαντζή υπήρξε Μητέρα μου.

Στο πρώτο και εκτενέστερο μέρος της ομιλίας μου θα καλυφθεί η περίοδος 1911-1950 και θα ακολουθήσει η περίοδος 1950-1977, όταν δηλαδή αρχίζουν να ξεδιπλώνονται οι δικές μου προσωπικές μνήμες.

1911-1950

Πηγές σχετικά με τα πρώτα χρόνια της ζωής της Μητέρας μου, αποτέλεσαν το βιβλίο της κόρης της αδελφής της, Ουρανίας Αναστασίας Πιτσέλη - Τσικοπούλου (1999), διάφορες προφορικές μαρτυρίες όσων την γνώριζαν αυτή την περίοδο και διηγήσεις όπως και γραπτά κείμενα του συζύγου της Κωσταντίνου Καλαντζή (1977) και της φίλης της Λουκίας Πιστικίδου –Δρόσου (1991).

Η Μητέρα μου γεννήθηκε στο Νεοχώρι της Ανατολικής Θράκης. Βίωσε για πρώτη φορά την προσφυγιά όταν οι γονείς της, οι δύο κόρες τους, η Ξανθίππη και η Ουρανία και ο αδελφός της Απόστολος, νεογέννητο βρέφος τότε, αναγκάστηκαν εσπευσμένα - πιθανώς το 1915 - να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους για να σωθούν από τους Τσέτες (Πιτσέλη – Τσικοπούλου 1999). Κατέληξαν στην Κομοτηνή, όπου έμειναν ένα χρόνο. Ξαναγύρισαν στο Νεοχώρι για ένα διάστημα και στη συνέχεια μετακόμισαν στη Σηλυβρία της Ανατολικής Θράκης. Εκεί γεννήθηκαν και τα δύο αδέλφια της, ο Χρήστος και ο Απόστολος. Το 1922, με την ανταλλαγή των πληθυσμών, η οικογένεια εγκαταστάθηκε στο Τζουμά, χωριό της Πτολεμαΐδας. Από την πρώτη εποχή της εγκατάστασης στο Τζουμά, υπάρχει μια φωτογραφία της με την Μητέρα της και τα τρία από τα αδέλφιά της.



Φωτογραφία 1.Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή με την Μητέρα της και τα τρία αδέλφια της,Τζουμάς, 1924;

Η Μητέρα της, Αναστασία Βακαρέλλη το γένος Χριστίδη, μια καλομαθημένη αστή, αναγκάστηκε να προσαρμοστεί στην σκληρή καθημερινότητα μιας αγρότισσας. Θεωρώ ότι ο ειδικός τρόπος που διαχειριζόταν τα συναισθήματα η γιαγιά μου, είχε μια καθοριστική επίδραση πάνω στην Μητέρα μου. Όταν πχ η γιαγιά μου πληροφορήθηκε ότι η μεγάλη της κόρη πάσχει από φυματίωση, δεν έδειξε σε κανέναν την στεναχώρια της, πήγε μόνη στα αμπέλια, φώναξε, έκλαψε, καταράστηκε τον Θεό και στο τέλος του ζήτησε να την συγχωρέσει (Πιτσέλη – Τσικοπούλου 1999, σελ. 73). Μετά γύρισε στο σπίτι, αφιερώθηκε στις καθημερινές εργασίες και στο μεγάλωμα των παιδιών της. Πέθανε το 1938 από εγκεφαλικό.

Θεωρώ, λοιπόν ότι αυτός ο τρόπος αντίδρασης της γιαγιάς μου, υπήρξε πρότυπο για την Μητέρα μου στην αντιμετώπιση δυσκολιών και αντιξοοτήτων καθ΄όλη την διάρκεια της ζωής της. Πιστεύω επίσης ότι και για το έντονο ενδιαφέρον της Μητέρας μου, όσον αφορά την χειραφέτηση των γυναικών και την ισότητα των φύλων, έπρεπε να έπαιξε, η σχετική στάση της γιαγιάς μου, αλλά και του παππού μου. Μεγάλωσαν δηλαδή όλα τα παιδιά τους ισότιμα, δίνοντας μάλιστα ιδιαίτερη

προσοχή στην απόκτηση εφοδίων για την επαγγελματική αποκατάσταση των δύο θυγατέρων τους. Το επάγγελμα - ως «βραχιόλι» όπως λέγανε τότε - μπορεί να εξασφαλίσει το μέλλον τους και όχι η αποκατάσταση μέσω γάμου.

Ο πατέρας της, Γιάννης Βακαρέλλης, ήταν ένας πράος χαρακτήρας θυμόσοφος, εξωστρεφής και αγαπητός στις παρέες. Έχαιρε εκτίμησης και εμπιστοσύνης από όλους. Υπήρξε μάλιστα πρόεδρος του Νεοχωρίου πριν την πρώτη προσφυγιά. Παρά το γεγονός ότι από ευκατάστατος έμπορας και μαγαζάτορας εξαναγκάστηκε να γίνει μεροκαματιάρης, ποτέ δεν κατηγόρησε τον τουρκικό λαό για τις συμφορές της προσφυγιάς, αλλά έλεγε συχνά «δεν φταίνε οι λαοί για τους πολέμους, αλλά τα μεγάλα συμφέροντα και οι κυβερνήσεις». Ο παππούς μου πέθανε το 1951, σε βαθιά γεράματα στην Καισαριανή. Πιθανώς αυτή η άποψη του Πατέρα της Μητέρας μου, να υπήρξε η απαρχή της κατανόησης ιστορικών γεγονότων που οδηγούν σε πολεμικές συρράξεις, βασικό στοιχείο της σοσιαλιστικής ιδεολογίας, που ακολουθούσε η Μητέρα μου αργότερα.

Οι γονείς της Μητέρας μου θεωρούνταν ένα υποδειγματικό ζευγάρι. Η μεγάλη διαφορά ηλικίας δεν εμπόδιζε καθόλου την επικοινωνία μεταξύ τους. Η κοινή έγνοια και ειλικρινής φροντίδα για όλα τα παιδιά τους, διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις, ώστε όλα τα μέλη της οικογένειας να αναπτύξουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με γνώμονα την αλληλοβοήθεια. Το να νοιάζεσαι λοιπόν τον συνάνθρωπό σου, να φροντίζεις ιδιαίτερα αυτόν που έχει ανάγκη, όσα δηλαδή βίωνε η Μητέρα μου καθημερινά στο πλαίσιο της οικογένειάς της, πιστεύω ότι συνδιαμόρφωσαν και τις κοινωνικές της ευαισθησίες, οι όποιες υπήρξαν και βασικός παράγοντας της ιδεολογίας της και της ένταξης της στο ΚΚΕ.

Για τα πρώτα σχολικά χρόνια της Μητέρας μου, δεν έχουμε καμιά πληροφόρηση, μόνο ότι στο Δημοτικό υπήρξε πολύ καλή μαθήτρια. Σχετικά με την φοίτησή της στο Γυμνάσιο Αρρένων Κοζάνης και στο εκεί τριτάξιο Διδασκαλείο, υπάρχει μόνο η ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου - Δρόσου (1991), με την οποία βρέθηκαν μαζί στο Οικοτροφείο Θηλέων Κοζάνης. Η Λούκια Πιστικίδου - Δρόσου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η Μητέρα μου ξεχώριζε για τις άριστες επιδόσεις στα μαθήματα, ότι την αναγνώριζαν όλοι σε όλους τους τομείς και ότι από τότε έδειχνε να εξελίσσεται σε μια προσωπικότητα με ισχυρή βούληση, μεγάλες

οργανωτικές ικανότητες και ορθολογισμό στην σκέψη. Οι δύο φωτογραφίες που ακολουθούν, είναι μια από κάποια σχολική εκδήλωση και μια από την αποφοίτηση της.



Φωτογραφία 2. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή σε σχολική εκδήλωση, Γυμνάσιο Αρρένων Κοζάνης, 1927;



Φωτογραφία 3. Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή - αποφοίτηση, Γυμνάσιο Αρρένων Κοζάνης, 1928.

Μετά την αποφοίτησή της από το Διδασκαλείο το 1928, η Μητέρα μου υπηρέτησε σε Σχολείο της περιφέρειας της Πτολεμαΐδας. Σ΄αυτό το σημείο θα αναφερθώ σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, ενδεικτικό για τον ορθολογικό τρόπο, που

προετοίμασε την άφιξη της στο Δημοτικό Σχολείο όπου πρωτοδιορίστηκε. Επειδή ήξερε ότι ως μια δασκάλα νέα, 18 ετών, ενός μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου σε ένα χωριό, όπου πιθανώς να κυριαρχούσαν δυσπιστία και στερεοτυπικές αντιλήψεις, ως προς το φύλο, δεν θα τα έβγαζε πέρα εύκολα, οργάνωσε την άφιξή της με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπνεύσει σεβασμό, έκοψε λοιπόν τα μαλλιά της πολύ κοντά, φόρεσε μπλε ταγιέρ, άσπρο πουκάμισο και έβαλε γραβάτα. Μάλιστα, πολλοί νόμιζαν ότι ήταν ο καινούργιος δάσκαλος (Πιτσέλη - Τσικοπούλου 1999, σελ. 131). Το 1932 μετατίθεται η Μητέρα μου στη Θεσσαλονίκη και η οικογένειά της την ακολουθεί. Τότε ήταν που δραστηριοποιήθηκε συνδικαλιστικά και εξελίχθη σε ηγετικό στέλεχος της Αριστερής Παράταξης των δασκάλων Μακεδονίας- Θράκης (Πιστικίδου – Δρόσου 1991).

Το 1935, έρχεται στην Αθήνα για διετή μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο. Από αυτήν την εποχή, υπάρχει μόνο μια φωτογραφία με την αδελφή της, Ουρανία.



Φωτογραφία 4. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή με την αδελφή της Ουρανία Πιτσέλη,1935;

Στην Αθήνα, φοιτά σε Σεμινάρια σημαντικών διανοητών παιδαγωγών και φιλοσόφων της Αριστεράς, όπως ο Δ. Γληνός, ο Κ. Σωτηρίου, ο Μ. Παπαμαύρου (Καλαντζής 2018) κα. Γνωρίζει επίσης την μεγάλη παιδαγωγό Ρ. Ιμβριώτη, η οποία την συμπεριέλαβε στην πρώτη ομάδα δασκάλων που στελέχωσαν το

Πρότυπο Ειδικό Σχολείο της Καισαριανής, από την αρχή της λειτουργίας του, την άνοιξη του 1937. Τον Σεπτέμβριο του 1937 αποσπάται στο Ειδικό Σχολείο και η Λουκία Πιστικίδου - Δρόσου. Η αρχική τους γνωριμία στο Οικοτροφείο Θηλέων Κοζάνης, μετατρέπεται σε στενή φιλία. Μαζί συμμετέχουν σε όλα τα πολιτικά και επιμορφωτικά δρώμενα εκείνης της περιόδου. Θυμάμαι τις διηγήσεις της Λουκίας, όταν πια ήμουν φοιτήτρια και λαχταρούσα να μάθω λεπτομέρειες για το παρελθόν των γονέων μου. Η σημαντικότερη συνάντησή μας, όπου έμαθα πολλά, ήταν ένα διήμερο γύρω στο 2003, όταν η Λουκία μας επισκέφθηκε στο σπίτι μας και μας έφερε δώρο το νέο βιβλίο της, με μνήμες από την προσφυγιά της οικογένειάς της και την δική της επαγγελματική και πολιτική πορεία (Λουκία Πιστικίδου- Δρόσου 2003), όπως και ένα κέντημα της Μητέρας της, από την Προύσσα. Όλες οι αναμνήσεις της Λουκίας από την εποχή εκείνη, ήταν γεμάτες θετικά συναισθήματα. «Ήταν τα πιο δημιουργικά και ευτυχισμένα χρόνια της ζωής μας», έλεγε και ξαναέλεγε.

Γύρω στο 1936, γνωρίστηκε η Μητέρα μου με τον Πατέρα μου, Κώστα Καλαντζή, ο οποίος φοιτούσε επίσης στην Μετεκπαίδευση και δραστηριοποιούνταν στους ίδιους πνευματικούς και ιδεολογικούς κύκλους. Τα κοινά ιδεολογικά και παιδαγωγικά τους ενδιαφέροντα, τους έφεραν κοντά και το 1938, παντρεύτηκαν. Συνυπηρέτησαν μάλιστα, στο Ειδικό Σχολείο Καισαριανής από την ίδρυσή του. Σιγά, σιγά έχτισαν μια πολύ ζεστή, συναισθηματική σχέση, βασισμένη στην ισοτιμία, την ειλικρίνεια, την κατανόηση για τις ανάγκες του άλλου όπως και την αλληλοϋποστήριξη. Η Λουκία, μου περιέγραφε την λατρεία, που έδειχνε ο ένας για τον άλλο. Ανέφερε δε, χαρακτηριστικά «ο Κώστας- δηλ. ο Πατέρας μου- δεν θα είχε αυτήν την λαμπρή επιστημονική εξέλιξη, αν δεν είχε την άοκνη και συνεπή υποστήριξη από την Μητέρα μου». Ο συναισθηματικός πλούτος και η τρυφερότητα που αισθανόταν η Μητέρα μου για τον Πατέρα μου, αντικατοπτρίζεται στα λιγοστά γράμματα που του έστελνε, όταν ήταν εκείνη το καλοκαίρι στον Τζουμά κι εκείνος παρέμενε στην Αθήνα (Βακαρέλλη - Καλαντζή 1938). Οι γονείς μου παντρεύτηκαν το 1938 και εγκαταστάθηκαν στην Καισαριανή (Χρυσοστόμου Σμύρνης 83), απέναντι σχεδόν από το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο.

Όσον αφορά το παιδαγωγικό ταλέντο της Μητέρας μου, που εκφράζεται στην δουλειά της στο Ειδικό Σχολείο Καισαριανής, με την χαρισματική καθοδήγηση της Ρόζας Ιμβριώτη, υπάρχει δημοσιευμένο υλικό (Καλαντζής και Βακαρέλλη Καλαντζή, 1973 και Τσιώλης, υπό δημοσίευση).

Επίσης για την δράση της στην Καισαριανή, από την αρχή της ίδρυσης του ΕΑΜ και ως μέλος του ΚΚΕ κατά την διάρκεια της Κατοχής και του εμφυλίου, υπάρχουν κάποια ντοκουμέντα στο Αρχείο Εθνικής Αντίστασης του Δήμου Καισαριανής, όπως και στο χειρόγραφο του Κ. Καλαντζή (1977) και την ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου (1991). Η Λουκία μάλιστα γράφει χαρακτηριστικά: «Έκλεισε μέσα στην ψυχή της τον Καισαριανιώτικο λαό και ο λαός την αγάπησε. Την έκανε ίνδαλμά του. Η «Πιπίτσα, η δασκάλα με τα γκρίζα μαλλιά», όπως την αποκαλούσαν, έγινε θρύλος. Όλα τα σπίτια ήταν ανοιχτά γι΄ αυτήν. Μοναδική στο να συζητά, να πείθει, να εμψυχώνει, να οργανώνει τον πολύμορφο αγώνα» (Πιστικίδου – Δρόσου 1991).

Αυτήν την περιγραφή της Λουκίας, που πιθανώς να είχε υποκειμενικό χαρακτήρα, ενισχύει μια απρόσμενη συνάντηση, που είχα το 2001. Τυχαία γνώρισα στην Νέα Μάκρη Αττικής, την Έφη Κουλίτσου, κόρη του αντιστασιακού Θόδωρου Κουλίτσου, ο οποίος ως αντάρτης ο ίδιος στην Καισαριανή, είχε συνεργαστεί με την Μητέρα μου (14 Ιστορίες Αντίστασης, 2018). Κανονίστηκε λοιπόν, σύντομα μια συνάντηση στο σπίτι μας μαζί με τον πατέρα της. Ήταν μια πολύ συγκινητική βραδιά. Ο Θόδωρος περιέγραψε την δράση της Μητέρας μου, με λόγια θαυμασμού. Θυμάμαι αυτολεξεί και μια φράση του: «Όσο η Πιπίτσα είχε υπεύθυνη θέση στο ΚΚΕ, δεν υπήρξε ούτε ένα έκτροπο. Αυστηρή, δίκαιη και με διορατικότητα. Είχε το χάρισμα του αρχηγού, ενέπνεε σε όλους σεβασμό». Είπαμε να ξανασυναντηθούμε σύντομα, μια συνάντηση όμως που δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, διότι μια πολύ σοβαρή ασθένεια μέλους της οικογένειάς μου, με αποσυντόνισε για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ακολουθεί μια φωτογραφία των γονέων μου, της 18ης Μαΐου του 1944.

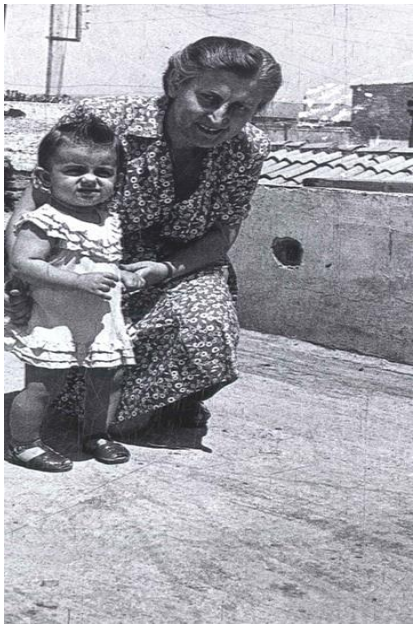


Φωτογραφία 5. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή με τον σύζυγό της Κωνσταντίνο Καλαντζή, Αθήνα, 18 Μαΐου 1944

Έχω την εντύπωση ότι σ΄ αυτή την φωτογραφία αποτυπώνονται τα συναισθήματά τους εκείνης της περιόδου. Φαίνονται ήρεμοι και αισιόδοξοι. Υποθέτω ότι ήταν έτοιμοι να συνεχίσουν τον αγώνα για την οικοδόμηση του κοινού τους οράματος, την δημιουργία δηλαδή, της σοσιαλιστικής Ελλάδας. Που να φαντάζονταν τις τραγικές εξελίξεις…

Δεν θα αναφερθώ στα όσα υπέστησαν οι γονείς μου κατά την διάρκεια του εμφυλίου και μετά, αλλά θα επισημάνω ένα διάστημα δύο έως τριών μηνών, γύρω στον Οκτώβρη του 1945, όπου έζησαν στην παρανομία, κλεισμένοι στο υπόγειο της φίλης τους Κορνηλίας. Το 1946 γεννήθηκα εγώ. Το σπίτι μας ήταν απέναντι από το Σκοπευτήριο. Η πολιτική ατμόσφαιρα ήταν πολύ βαριά: διώξεις αριστερών, έκτακτα Στρατοδικεία, εκτελέσεις. Η Μητέρα μου όμως βρήκε το κουράγιο κα κατέγραψε με λεπτομέρειες την ανάπτυξή μου (6/1946 – 10/1947), σε ένα τετραδιάκι «Σημειώσεις για την πορεία της ανάπτυξης της Μπέμπας». Σίγουρα είχε την πρόθεση να συνεχίσει τις περιγραφές, αλλά όπως γράφει στην τελευταία σελίδα των σημειώσεων μετά τον Οκτώβριο του 1947, «… σταματώ γιατί μας παραπήραν οι δουλειές…» (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1946-1947).

Από εκείνη την εποχή, διασώθηκε και μια φωτογραφία στην ταράτσα του σπιτιού μας, στην Καισαριανή. Πρέπει να ήμουν 1,5 ετών.



Φωτογραφία 6. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή με την κόρη της Αναστασία Καλαντζή – Αζίζι, αρχές του 1948.

Θα αναφέρω επίσης και ένα παράδειγμα οικονομικού ορθολογισμού και προνοητικότητας, που χαρακτήριζαν την Μητέρα μου. Βρισκόμαστε λοιπόν πιθανώς, το 1948/1949, όταν ο Πατέρας μου αναλαμβάνει την κοινωνικοποίηση ενός εφήβου, του Λεωνίδα, ο οποίος βρισκόταν στο φάσμα του Αυτισμού, με στοιχείο Asperger. Η οικογένειά του ανήκε στην μεγαλοαστική κοινωνία των Αθηνών. Ο Πατέρας μου αμοιβόταν με χρυσές λίρες, τις οποίες όμως η Μητέρα μου δεν εξαργύρωσε. Το 1950-1953 βρέθηκε ο Πατέρας μου στη Βιέννη για σπουδές. Πριν φύγει είχαν συμφωνήσει να χρησιμοποιηθούν οι λίρες για την κάλυψη των εξόδων των σπουδών του. Η Μητέρα μου όμως κάλυψε τα έξοδα σπουδών του κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα. Αργότερα, όταν αποφάσισαν να αγοράσουν διαμέρισμα στην Νέα Σμύρνη, αξιοποιήθηκαν οι λίρες ως προκαταβολή.

1950-1977

Και τώρα, λίγο πολύ, αρχίζουν οι δικές μου προσωπικές μνήμες. Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να πω δύο λόγια για την Μητέρα μου, ως Μητέρα. Δεν θυμάμαι να στερήθηκα αγάπη και φροντίδα, παρά το γεγονός ότι η Μητέρα μου εκτός από το Σχολείο, παρέδιδε ιδιαίτερα μαθήματα και έλειπε πολλές ώρες από το σπίτι.

Μπορεί να μην ήταν πολύ εκδηλωτική, αλλά την τρυφερότητά της την έδειχνε έμμεσα π.χ. στις σημειώσεις για την ανάπτυξή μου ή όπως έλεγε η σπιτονοικοκυρά μας, η κα Ζωή, «με τον γλυκό τρόπο που με νανούριζε». Μάλιστα μου έλεγε αργότερα, ότι «είχε πολύ καλή φωνή». Κανείς δεν την είχε ακούσει να τραγουδάει, ούτε πριν ούτε μετά.

Ξεκάθαρες προσωπικές μνήμες που να συνδέονται με την Μητέρα μου τα «πέτρινα χρόνια», μετά το 1950, δεν έχω. Πάντως βίωνα το έντονο βαρύ πολιτικό κλίμα. Την Μητέρα μου, όπως και τον Πατέρα μου, πρέπει να είχε επηρεάσει πολύ σοβαρά, η όλη κατάσταση στο ΚΚΕ. Κυρίως η εκτέλεση του Ν. Πλουμπίδη, με τον οποίο, όπως και με τη γυναίκα του, είχαν φιλικές σχέσεις. Κράτησαν όμως τις όποιες αμφιβολίες και τις απογοητεύσεις για τον εαυτό τους. Ακόμα κι εγώ, δεν μπόρεσα να μάθω περισσότερα, όταν ενήλικη πια, τους ρωτούσα επίμονα για την γνώμη τους σχετικά με τις διάφορες πολιτικές εξελίξεις και ειδικότερα αυτές που διαδραματίζονταν στα πλαίσια του ΚΚΕ. Πάντως ποτέ δεν κατηγόρησαν συντρόφους, ούτε άσκησαν κριτική δημόσια. Το ποιος επηρέασε ποιον σε σχέση με την στάση τους απέναντι στα πολιτικά δρώμενα, δεν μπόρεσα να καταλάβω. Πάντως υπήρχε σύμπνοια μεταξύ τους.

Η Μητέρα μου - όπως και ο πατέρας μου- αφιερώθηκε στο παιδαγωγικό της έργο με αφοσίωση. Η μητέρα μου έλεγε συχνά «τις σοσιαλιστικές ιδέες για κοινωνική ευημερία και δικαιοσύνη, για ισότητα κα, μπορείς να τις υποστηρίξεις με πολλούς και διάφορους τρόπους. Με την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδιών στο Σχολείο πχ, μπορούμε να δημιουργήσουμε σκεπτόμενους πολίτες, προϋπόθεση για την οικοδόμηση μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας».

Μετά την εγκατάστασή μας στην Νέα Σμύρνη, αποσπάστηκε η Μητέρα μου στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Παλαιού Φαλήρου. Για το εξαιρετικό της εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα στα πλαίσια πια του κοινού Σχολείου, υπάρχουν πολλά ντοκουμέντα από αυτήν την εποχή (Καλαντζής και Βακαρέλλη – Καλαντζή 1973). Θυμάμαι το ενδιαφέρον της για κάθε μαθητή. Πολλές φορές συζητούσε με τον πατέρα μου για θέματα που προέκυπταν με ορισμένους μαθητές. Έφερνε επίσης στο σπίτι, κάθε εβδομάδα, μεγάλες σακούλες από το Σχολείο γεμάτες με τετράδια εκθέσεων, που

τις διόρθωνε με προσοχή, ώρες ολόκληρες. Έπρεπε να είχε τουλάχιστον 50 μαθητές στην τάξη της, όπως μαρτυρεί η επόμενη φωτογραφία.



Φωτογραφία 7. Α' Τάξη του Β' Δημοτικού Σχολείου Π. Φαλήρου (δασκάλα τάξης, Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή) 1956.

Το 1964 συνταξιοδοτήθηκε η Μητέρα μου. Συνέχισε να κάνει κάποια ιδιαίτερα μαθήματα. Το χουντικό πραξικόπημα του Απρίλη του 1967 όπως και η διάσπαση του ΚΚΕ τον Φεβρουάριο του 1968, αναβίωσαν στους γονείς μου μνήμες του εμφυλίου, όπως και σχετικούς προβληματισμούς και διλλήματα. Αυτά τα χρόνια έβλεπα τους γονείς μου μόνο τα καλοκαίρια, γιατί αρχικά σπούδαζα και μετά εργαζόμουν στη Βιέννη. Με ρωτούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στο εξωτερικό, σχετικά με τον Μάιο του 1968 και την εξέγερση των φοιτητών, τι γράφει ο ξένος τύπος για την Χούντα κα. Από τις τότε συζητήσεις μας έβγαλα το συμπέρασμα ότι οι γονείς μου έμειναν ακλόνητοι σε σχέση με τα σοσιαλιστικά ιδεώδη. Οι φιλίες τους παρέμειναν σταθερές, ακόμη και αν κάποιοι σύντροφοι από το ΚΚΕ εντάχθηκαν σε νέες μορφές κομμάτων ή πολιτικών ομάδων. Η φιλία τους πχ με την Λουκία και τον άνδρα της Ζαχαρία Δρόσο, πέρασε μια κρίση αλλά ήταν παροδική. Ακολουθεί μια φωτογραφία της Μητέρας μου με τον Πατέρα μου.



Φωτογραφία 8. Η Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή με τον σύζυγό της Κ. Καλαντζή , 1970;

Η Μητέρα μου περιόριζε τις όποιες επαγγελματικές της δραστηριότητες σταδιακά. Κουραζόταν εύκολα. Είχαν εμφανιστεί και τα πρώτα συμπτώματα της σοβαρής ασθένειας της- καρκίνος στομάχου- . Καταλάβαμε το πόσο υπέφερε, πολύ αργά. Δεν μιλούσε για να μην στεναχωρήσει κανέναν, τον Πατέρα μου με την ευαίσθητη υγεία του. Εμένα που ήμουν στο εξωτερικό… Ακόμη και στην τελευταία φάση της ζωής της δεν παραπονέθηκε ποτέ. Απεβίωσε τον Μάιο του 1977.

Φθάνοντας στο τέλος της ομιλίας μου, θα ήθελα να τονίσω ότι προσπάθησα όσο πιο «αντικειμενικά» ήταν εφικτό, να διαφωτίσω βασικές πτυχές της προσωπικότητας της Μητέρας μου. Μιας γυναίκας πρότυπο, με οργανωτικές δεξιότητες, διορατικότητα και ορθολογισμό στην σκέψη και παράλληλα με μεγάλη ενσυναίσθηση για όλους και πρόθυμη να συνδράμει στις ανάγκες των άλλων.

Υπηρέτησε σε όλη της την ζωή την ιδεολογία της, τον Σοσιαλισμό, αρχικά ως αγωνίστρια στην Κατοχή και τον εμφύλιο. Θεωρώ μάλιστα ότι και η επιτυχημένη επαγγελματική της πορεία ως Δασκάλα, όπως και η αγάπη της για τους μαθητές της, εκπορεύονταν από το σοσιαλιστικό ιδεώδες για τον άνθρωπο. Το τραύμα της διάσπασης της Αριστεράς, το έκλεισε μέσα της και το μετουσίωσε σε παιδαγωγική- κοινωνική δράση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βακαρέλλη – Καλαντζή Ξ. (1938), Αλληλογραφία με τον Κ. Καλαντζή, χειρόγραφο, Αρχείο Κ. Καλαντζή.

Βακαρέλλη – Καλαντζή Ξ. (1946-1947), Σημειώσεις για την εξέλιξη της Μπέμπας τους πρώτους 17 μήνες (6/1946-10/1947), χειρόγραφο, Αρχείο Α. Καλαντζή – Αζίζι.

Καλαντζής Κ. και Βακαρέλλη – Καλαντζή Ξ. (1973), *Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του παιδιού*. Αθήνα: εκδ. Βιβλιοπωλείο Α. Καραβία.

Καλαντζής Κ. (1977), Ξανθίππη Βακαρέλλη Καλαντζή,1911- 1977, χειρόγραφο, Αρχείο Κ. Καλαντζή.

Καλαντζής Κ. (2018), Στον Αστερισμό του Γληνού: Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιβριώτη, Μ. Παπαμαύρος, Αθήνα: Τόπος (πρωτότυπη έκδοση 1985, Αθήνα, Δίπτυχο).

Πιστικίδου – Δρόσου Λ. (2003), *Αναμνήσεις- Προύσσα – Προσφυγιά και ένα επίμετρο*. Αθήνα: εκδ. Κόσμος.

Πιστικίδου – Δρόσου Λ. (1991), Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή, Ομιλία στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Καισαριανής, με αφορμή συμπλήρωσης 14 χρόνων από το θάνατο της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή.

Πιτσέλη- Τσικοπούλου Α. (1999), Τζουμά, το χωριό που το έλεγαν Ευτυχία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης Σ. (υπό δημοσίευση). Διδάσκοντας ανάγνωση σε παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση με την ιδεοπτική μέθοδο, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαιδευσης, Θεσσαλονίκη, 1.-5. Ιούλιου, 2025.

14 Ιστορίες Αντίστασης (2018), Κατάλογος Ομότιτλης Έκθεσης, 12.10.2018, Κεφ. 11, σελ. 60-65, (αναφορά στον Θεόδωρο Κουλίτσο), Αθήνα, Δήμος Αθηναίων.

Συνάντηση του ψυχογεωγραφικού καλλιτεχνικού κινήματος με το κριτικό παράδειγμα στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Άννα Μαρία Καλή
Υποψ. Διδακτόρισσα, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kali@uth.gr

Ίριδα Τσεβρένη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
itsevreni@uth.gr

Περίληψη
Η εργασία διερευνά τη συνάντηση δύο θεωρητικών προσεγγίσεων: της ψυχογεωγραφίας, όπως αναπτύχθηκε από την Καταστασιακή Διεθνή, και του κριτικού παραδείγματος στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Μέσα από την ψυχογεωγραφία προτείνεται μια παιγνιώδης και ανατρεπτική αλληλεπίδραση με το αστικό περιβάλλον, εστιάζοντας στην ενσώματη εμπειρία και στις συναισθηματικές και καλλιτεχνικές χαρτογραφήσεις. Μέσα από την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση επιδιώκεται η χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και η ενεργός συμμετοχή τους στην περιβαλλοντική αλλαγή. Συνδυάζοντας τις δύο προσεγγίσεις, δημιουργείται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που ενισχύει την σχέση των εκπαιδευόμενων με το αστικό περιβάλλον μέσω της βιωματικής εξερεύνησης και του κριτικού στοχασμού . Η συνάντηση της ψυχογεωγραφίας με την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση παίρνει σάρκα και οστά μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ερευνητικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μία ομάδα μικρών παιδιών περιπλανήθηκε στην πόλη με βάση τις αρχές του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, συμμετείχε σε ομαδικές, αναστοχαστικές συζητήσεις και στη δημιουργία ψυχογεωγραφικού χάρτη, ανακαλύπτοντας νέες όψεις του αστικού περιβάλλοντος.

Abstract
This paper explores the intersection of two theoretical frameworks: psychogeography, as developed by the Situationist International, and the critical paradigm in environmental education as it has evolved over recent decades. Psychogeography proposes a playful and subversive engagement with the urban space, emphasizing embodied experience, affective perception, and creative mapping as tools for understanding and reimagining the city. The critical paradigm in environmental education seeks learners' emancipation

and active participation in processes of social and ecological transformation, shifting the focus from knowledge transmission to experiential and participatory learning. Merging these frameworks, the study proposes a pedagogical approach that encourages children to engage critically and sensorially with their urban surroundings. The convergence of psychogeography and critical environmental education is illustrated through the implementation of an action research project with young children in the city of Volos, Greece, where participants engaged in psychogeographical walks, reflective group discussions, and the creation of a collective psychogeographical map, discovering new perspectives of urban environment.

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου που συνδέει την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση με την ψυχογεωγραφία, καθώς και να παρουσιάσει αυτή τη συνάντηση μέσα από μία εφαρμογή ψυχογεωγραφικού περιπάτου στην προσχολική εκπαίδευση. Η εργασία εδράζεται στην παιδαγωγική της πόλης, όπου το αστικό περιβάλλον προσεγγίζεται ως πεδίο μάθησης, συμμετοχής και μετασχηματισμού, δίνοντας έμφαση στην αντιμετώπιση της αποξένωσης των παιδιών από τον δημόσιο χώρο (Hart 2011, Τσεβρένη 2021, Ward 1978). Επιδιώκει να αναδείξει πώς η βιωματική, ενσώματη και συναισθηματική εμπλοκή με την πόλη μπορεί να ενισχύσει τη σχέση των παιδιών με το οικείο περιβάλλον τους, συνδέοντας τον μικρόκοσμο της γειτονιάς των παιδιών με καθημερινά ζητήματα δημοκρατίας, δικαιοσύνης και βιωσιμότητας (Καλή & Τσεβρένη, 2024).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση: Βασικές παιδαγωγικές αρχές

Μέσα από την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από τη στείρα μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών για το περιβαλλοντικό ζήτημα στην ενδυνάμωση και συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ζητήματα που αφορούν το άμεσο περιβάλλον τους (Tsevreni & Papayotatos 2011, Τσεβρένη κ.ά. 2019) με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση της κριτικής συνειδητοποίησης (Fien 1999, Fien & Tilbury 2002, Freire 1977).

Κεντρική έννοια της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ο κριτικός στοχασμός και η δράση (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Μέσα στους κόλπους της

θεωρίας και πράξης της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί από ερευνητές/τριες του πεδίου σημαντικές ικανότητες τις οποίες μπορούν να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, όπως η ικανότητα δράσης (Jensen & Schnack 1997), ο αναστοχασμός (Wals & Jickling 2002), η ενεργός συμμετοχή (Hart 1997), η ενδυνάμωση (Barrett 2006, Jensen & Schnack 1997), η χειραφέτηση (Hart 1992, Hart 1997) και η μετασχηματιστική δράση (Sterling 2001, Freire 1977). Οι έννοιες αυτές συγκροτούν και διέπουν τον βασικό θεωρητικό πυρήνα του κριτικού παραδείγματος στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι βασικές αρχές της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αντιπαρατίθενται σε τεχνοκρατικές ή γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις που αποπολιτικοποιούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τα αποσυνδέουν από τις κοινωνικές τους διαστάσεις (Luke, 2001).

Στο αστικό περιβάλλον, η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση συντάσσεται με μία παιδαγωγική φιλοσοφία που προτάσσει την επανασύνδεση με τον δημόσιο χώρο, την ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών, και την καλλιέργεια ικανοτήτων παρατήρησης, συνεργασίας και δράσης (Γεωργόπουλος 2014, Tsevreni 2011, Ward 1978,). Η βιωματική, οικοκεντρική και ολιστική μάθηση «μαζί με» και όχι «για» το περιβάλλον ενισχύει τη συναισθηματική και ενσώματη σύνδεση με τον τόπο (Smith & Sobel 2010), καλλιεργεί την ικανότητα αναστοχασμού και συμμετοχής, και θέτει τα θεμέλια για μια κριτική κατανόηση του οικείου αστικού περιβάλλοντος, όπου η γνώση προκύπτει μέσα από τη δράση, τη συνεργασία και την αίσθηση του ανήκειν (Δημητρίου 2014, Gruenewald 2003, Smith & Sobel 2010). Η πόλη αναγνωρίζεται ως ένα δυναμικό πεδίο σχέσεων, νοημάτων και συγκρούσεων, όπου η μάθηση συντελείται βιωματικά και συλλογικά (Smith & Sobel 2010, Tsevreni & Papayotatos 2011).

Ψυχογεωγραφία: Ανακαλύπτοντας τις «ατμόσφαιρες» της πόλης μέσα από την περιπλάνηση

Η ψυχογεωγραφία, όπως διαμορφώθηκε από την Καταστασιακή Διεθνή, ένα καλλιτεχνικό-ακτιβιστικό κίνημα πολιτικοποιημένων καλλιτεχνών και διανοούμενων που έδρασαν τις δεκαετίες 1950 και 1960 στη Γαλλία, συνιστά μια

ριζοσπαστική πρόταση για την ανάγνωση και τη βίωση της πόλης. Ο Guy Debord (1958/2006) ορίζει την ψυχογεωγραφία ως τη μελέτη των ειδικών επιδράσεων που μπορεί να έχει το αστικό περιβάλλον στα συναισθήματα και στις συμπεριφορές μας. Οι καταστασιακοί θεωρούσαν ότι το αστικό τοπίο είναι ένα πεδίο διαρκούς κοινωνικής και πολιτικής διαπραγμάτευσης, ανάμεσα στον άνθρωπο, στην πόλη και στις κυρίαρχες δομές της καπιταλιστικής κοινωνίας (Debord 1971/2020).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η σκέψη των καταστασιακών μετέτρεψε το περπάτημα στην πόλη σε μια πράξη καλλιτεχνικής αντίστασης και επανανοηματοδότησης του αστικού χώρου. Έτσι, πρότειναν μια ριζοσπαστική μεθοδολογία παρατήρησης, αποδόμησης των κανονιστικών πλαισίων και δημιουργίας νέων τρόπων βιωματικής κατανόησης του αστικού περιβάλλοντος (Careri 2017, Chardronnet 2003, Ντεμπόρ, 1957/1998), την περιπλάνηση (“derive”).

Η τεχνική του *dérive*, της περιπλάνησης, είναι η παιγνιώδης, μη-γραμμική περιπλάνηση στην πόλη κατά την οποία κατασκευάζονται καταστάσεις, ικανές να αποδομήσουν τις κυρίαρχες χωρικές νόρμες και να ανοίξουν χώρους δημιουργίας, συνάντησης και κριτικής για όλους/ες στην πόλη (Coverley 2006, Knabb 2006). Η περιπλάνηση, που στη βιβλιογραφία ορίζεται και ως «ψυχογεωγραφικός περίπατος» ή «ψυχογεωγραφικό παιχνίδι» (Καλή 2021, Τσεβρένη & Καλή 2022α), έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν μία εναλλακτική κίνηση, αλληλεπίδραση και δημιουργία μαζί με το αστικό περιβάλλον.

Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος είναι αυθόρμητος, τυχαίος και απελευθερωμένος από τις προκαθορισμένες πιθανές διαδρομές στο αστικό περιβάλλον. Οι περιπατητές/τριες κινούνται χωρίς συγκεκριμένο προορισμό, ακολουθώντας τα αισθητηριακά και συναισθηματικά ερεθίσματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της περιπλάνησής τους. Ο ρυθμός τους μπορεί να είναι αργός και στοχαστικός, επιτρέποντας την ελεύθερη παρατήρηση λεπτομερειών στον χώρο που συχνά παραμένουν αόρατες στην καθημερινή κίνηση στην πόλη. Ακόμη, η περιπλάνηση στην πόλη μπορεί να περιλαμβάνει παύσεις, αλλαγές κατεύθυνσης, συλλογή ή καταγραφή εντυπώσεων και στοιχείων, ενώ συχνά συνοδεύεται από

αναστοχασμό ή δημιουργική αποτύπωση (π.χ. σχέδιο, φωτογραφία, βιντεογράφηση, ηχογράφηση, χάρτης) (Parry 2019, Τσεβρένη & Καλή 2022β). Όπως σημειώνει ο Parry, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί να ιδωθεί ως ένας «συλλογικός περίπατος» (2019), ένα συμμετοχικό δρώμενο που παράγει κοινές εμπειρίες και γνώση μέσα από την εμπειρία και τη συλλογικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι «ψυχικές ατμόσφαιρες» της πόλης, δηλαδή οι μεταβαλλόμενες συναισθηματικές ποιότητες που απορρέουν από τη αστική χωρική διάταξη, τη χρήση και τις σχέσεις ανάμεσα σε πολίτες και περιβάλλον (Chtcheglov, 1953), αποτέλεσαν για τους καταστασιακούς βασικό υλικό για την κατασκευή καταστάσεων, που ήταν η ψυχή και ο πυρήνας της ψυχογεωγραφικής έρευνας και δράσης (Ντεμπόρ 1957/1998, Μάρκου 2019). Κατά τον Sadler (1998), η έννοια της «ατμόσφαιρας» αποτελεί για τους καταστασιακούς το θεμέλιο της ψυχογεωγραφίας και της κατασκευής καταστάσεων. Ο Sadler εξηγεί ότι για τους καταστασιακούς, οι ατμόσφαιρες δεν είναι στατικές ιδιότητες του αστικού περιβάλλοντος, αλλά πολύ περισσότερο συναισθηματικά φορτισμένες και μεταβαλλόμενες εμπειρίες που διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με αυτό (1998).

Πρόκειται, λοιπόν, για τη συνειδητή «κατασκευή» στιγμών καλλιτεχνικής δημιουργίας κατά τη διάρκεια της περιπλάνησης στην πόλη, με σκοπό την ανατροπή της παθητικής θέασης του αστικού χώρου. Οι περιπατητές/τριες δεν κινούνται απλώς μέσα στην πόλη, αλλά σχεδιάζουν ή προκαλούν συνθήκες που τους επιτρέπουν την γέννηση νέων συναισθηματικών, αισθητηριακών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με αυτή.

Μέσα από την κατασκευή καταστάσεων οι περιπατητές/τριες προσεγγίζουν την κοινωνική αλλαγή (Ντεμπόρ 1957/1998), μετατρέποντας το αστικό περιβάλλον σε ένα πεδίο πειραματισμού και δημιουργίας, όπου κυριαρχούν στοιχεία περφόρμανς (Μάρκου 2019) ενώ βρίσκονται σε απόλυτη αλληλεπίδραση με αυτό (Careri 2017, Coverley 2006). Η αναφορά στην περφόρμανς, σε αυτό το πλαίσιο, δεν αφορά σε μια θεατρική καλλιτεχνική πράξη, αλλά πιο πολύ σε μια ενσώματη και επιτελεστική εμπλοκή του ανθρώπου με τον αστικό ιστό, όπου μέσα από το

περπάτημα, διαμορφώνεται μια κοινωνική στάση και μια σχέση αλληλεπίδρασης μαζί του (Parry 2019).

Έτσι, οι ειδικές επιπτώσεις του αστικού περιβάλλοντος στα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων, όπως ανέφεραν οι καταστασιακοί, μετατρέπονται σε κίνητρο για τον επαναπροσδιορισμό του (Parry 2019). Μέσα από τέτοιες δημιουργικές/καλλιτεχνικές πρακτικές, οι περιπατητές/τριες εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, μέσω μιας ενσώματης τοποθέτησης του εαυτού τους στον χώρο, που πολλές φορές μπορεί να λειτουργήσει ως μια ανοιχτή πρόσκληση συμμετοχής των ανθρώπων που θα έρθουν σε επαφή με αυτές (McKenzie 2001, Wiegmink 2011). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο/η καθένας/καθεμιά γίνεται δημιουργός συνδιαμορφώνοντας το νόημα της πόλης εκείνη τη στιγμή, ανακαλύπτει τον αστικό χώρο και επανασυστήνεται μαζί του (Careri 2017, Debord 1958/2006, Τσεβρένη 2021).

Οι «στιγμές ζωής» που δημιουργούνται, σήμερα μπορούν να απαθανατιστούν με ποικίλους τρόπους (π.χ. φωτογραφία, βιντεογράφηση, ηχογράφηση, σχέδιο κ.ο.κ.) και να διαμορφώσουν ψυχογεωγραφικούς χάρτες, είτε αναλογικά είτε ψηφιακά, που να εμπεριέχουν αυτές τις συναντήσεις των περιπατητών/τριών με την πόλη αναδεικνύοντας τις ψυχικές «ατμόσφαιρες» της περιπλάνησης (βλ. ενδεικτικά Καλή 2021, Καλή κ.ά. 2021, Kim 2021).

Σημεία συνάντησης της ψυχογεωγραφίας και της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Έπειτα από την παρουσίαση των δύο βασικών θεωρητικών αξόνων πάνω στους οποίους βασίζεται η παρούσα εργασία, παρατηρείται ότι οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν κατά πολύ σε βασικά στοιχεία όπως: η ενεργός συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία και η ενδυνάμωση/χειραφέτηση των συμμετεχόντων/ουσών να δρουν αυθόρμητα, όπως επιθυμούν, κάθε φορά. Παράλληλα, αναδεικνύονται διαφοροποιήσεις και στοιχεία που καθιστούν γόνιμη αυτή τη συνάντηση, υπογραμμίζοντας τη σημαντικότητά της.

Για παράδειγμα, η ψυχογεωγραφία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα χρήσιμο εργαλείο βιωματικής διερεύνησης του αστικού περιβάλλοντος (μέσω της περιπλάνησης, της ανάδυσης των ψυχικών ατμοσφαιρών της πόλης, μέσω της κατασκευής καταστάσεων κ.ο.κ.) με βασικό στόχο την άμεση αλλαγή της μονότονης και προκαθορισμένης καθημερινότητας στην πόλη (Ντεμπόρ 1957/1998). Μέσω αυτής της ματιάς, φωτίζονται περαιτέρω οι κεντρικές ιδέες της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η παιδαγωγική της πόλης, εστιάζοντας αποκλειστικά στο εδώ και τώρα της αστικής εμπειρίας. Υιοθετώντας την προσέγγιση των καταστασιακών, η πόλη παύει να αντιμετωπίζεται απλά ως ένα ποικιλόμορφο σκηνικό προς αξιοποίηση, αλλά αποκτά τη δυναμική ενός δρώντος υποκειμένου που επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τους/τις περιπατητές/τριες.

Ακόμη, μέσα από την περιπλάνηση και την αναζήτηση των «ψυχικών ατμοσφαιρών» της πόλης, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μετατρέπεται σε ένα δημιουργικό εργαλείο στο πλαίσιο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, φέρνοντας το παιχνίδι, την παρατήρηση και τη δράση στο άμεσο περιβάλλον των εκπαιδευόμενων. Σε αυτό το σημείο, η ψυχογεωγραφία συναντά την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση, επεκτείνοντας τη μαθησιακή εμπειρία από τον κριτικό αναστοχασμό και τη δράση προς την ενσώματη, αισθητηριακή και συναισθηματική εμπλοκή με τον τόπο. Η μάθηση αποκτά χαρακτηριστικά βιωμένης εμπειρίας του τόπου, μια από τις βασικές αξίες του κριτικού παραδείγματος, επιτρέποντας στους/ις εκπαιδευόμενους/ες να βιώσουν την πόλη ως χώρο συν-δημιουργίας, συνύπαρξης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, διαμορφώνοντας περιβαλλοντική συνείδηση (Γεωργόπουλος, 2014).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί να λειτουργήσει ως πρακτική βιωματικής και αισθητηριακής μάθησης, όπου το σώμα, ο νους και το περιβάλλον συναντώνται σε μια βιωματική και συλλογική εμπειρία. Με τη συνένωση αυτών των δύο προσεγγίσεων, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο παιδαγωγικής πράξης που ενώνει το πολιτικό και το αισθητηριακό, το κριτικό και το συναισθηματικό, προσφέροντας νέες προοπτικές για την εκπαίδευση στην

πόλη και για την ανάπτυξη μιας κριτικής και βιωματικής σχέσης με τον τόπο (Gruenewald 2003, Smith & Sobel 2010, Tsevreni 2011).

Η δημιουργική και πολιτική διάσταση της ψυχογεωγραφίας προσφέρει επιπλέον δυνατότητες για τον εμπλουτισμό της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ως καλλιτεχνική και πειραματική πρακτική, η ψυχογεωγραφία επαναφέρει τη φαντασία, την αισθητηριακή παρατήρηση και τη δημιουργικότητα επεκτείνοντας το πεδίο της μάθησης καθιστώντας τα ουσιώδη στοιχεία της κριτικής και βιωματικής εμπλοκής με το αστικό περιβάλλον. Η κατασκευή καταστάσεων και η δημιουργία ψυχογεωγραφικών χαρτών λειτουργούν ως μορφές καλλιτεχνικής διερεύνησης, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες παράγουν οι ίδιοι/ες γνώση, νοηματοδοτούν εκ νέου την πόλη και μοιράζονται συλλογικά τις εμπειρίες τους (Coverley 2006, Sadler 1998).

Παράλληλα, ο έντονος επιτελεστικός και βαθιά πολιτικός χαρακτήρας του ψυχογεωγραφικού περιπάτου μετατρέπει την περιβαλλοντική δράση σε βιωματική, ενσώματη και επιτελεστική εμπειρία. Από τη μια, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος στην πόλη μέσα από καλλιτεχνικές και δημιουργικές προσεγγίσεις, μετατρέπεται σε μια πράξη παρέμβασης που αποκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας και ανισότητας στον αστικό χώρο (Parry 2019, Sadler 1998). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ψυχογεωγραφία προσφέρει στην κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση νέα μέσα για τη χειραφέτηση και τη δράση. Από την άλλη, ο ψυχογεωγραφικός περίπατος διαθέτει έναν βαθιά πολιτικό χαρακτήρα, κληρονομημένο από την Καταστασιακή Διεθνή, που προσφέρει στην κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση ένα μονοπάτι κριτικής συνειδητοποίησης (Freire 1977) και χειραφέτησης, όπου η τέχνη συναντά την καθημερινή ζωή και δράση.

Με τη δημιουργία ψυχογεωγραφικών χαρτών, οι συμμετέχοντες/ουσες αναστοχάζονται και συν-δημιουργούν την κοινή τους εμπειρία εκφράζοντας σκέψεις, συναισθήματα και ιδέες που διαμορφώθηκαν κατά τον περίπατο. Οι χάρτες αυτοί δεν έχουν σκοπό να αποτυπώσουν ρεαλιστικά την εκάστοτε διαδρομή, αλλά πιο πολύ να αποδώσουν τα συναισθήματα, τις σχέσεις, τα βιώματα και τις «ατμόσφαιρες» που αναδύθηκαν. Ο ψυχογεωγραφικός χάρτης γίνεται το μέσο ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να συν-δημιουργήσουν την πόλη

τους μέσα από ένα πρίσμα ελευθερίας, ενσυνειδητότητας και κριτικού στοχασμού. Με τον τρόπο αυτό, η ψυχογεωγραφία και η κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση συναντώνται δημιουργικά στη διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής πράξης που είναι ταυτόχρονα πολιτική, χειραφετητική και δημιουργική.

Εξετάζοντας αυτή τη θεωρητική συνένωση, διαμορφώνεται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο όπου η πόλη λειτουργεί ως ένα ανοιχτό περιβάλλον μάθησης και δράσης, με τα συναισθήματα και τις αισθήσεις των περιπατητών/τριών να συνυφαίνονται με τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης και τη δράση με σκοπό την περιβαλλοντική αλλαγή.

Εφαρμογή ψυχογεωγραφικού περιπάτου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Στην παρούσα εργασία, η συνάντηση των δύο θεωρητικών αξόνων όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος παίρνουν σάρκα και οστά μέσα από την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε ένα νηπιαγωγείο της πόλης του Βόλου κατά το σχολικό έτος 2024–2025, με τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος αποτέλεσε το κεντρικό εργαλείο της εφαρμογής, και η εφαρμογή του βασίστηκε σε στοιχεία τυχαιότητας (Καλή 2021), αισθητηριακής εστίασης (Καλή κ.ά. 2021, Parry 2019) και δημοκρατικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων (π.χ. ομαδικές ψηφοφορίες, από κοινού επιλογές διαδρομών κ.ά.), ώστε τα παιδιά να διαμορφώνουν ενεργά την πορεία της διαδρομής, αλλά και τα επόμενα βήματα. Το αστικό περιβάλλον προσεγγίστηκε μέσα από την παρατήρηση και βίωση ήχων, μυρωδιών και εικόνων της πόλης, ενώ αναδύθηκαν ατμόσφαιρες συνδυαστικά με πρακτικές καταγραφής (φωτογραφίσεις, «ημερολόγια φύσης» (Καλή & Τσεβρένη 2022, Tsevreni 2021), σύντομες σημειώσεις) και καλλιτεχνική αναπαράσταση της εμπειρίας μέσω ενός συλλογικού ψυχογεωγραφικού χάρτη.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα παιδιά συμμετείχαν σε δύο ψυχογεωγραφικούς περιπάτους διάρκειας περίπου 40–45 λεπτών ο καθένας, στο κοντινό περιβάλλον του σχολείου τους. Πριν από αυτούς, τα παιδιά συμμετείχαν σε ομαδικές συζητήσεις, μέσα από τις οποίες μοιράστηκαν

τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για τους τρόπους που κυκλοφορούν στην πόλη, τι τους αρέσει όταν περπατούν σε αυτή, αλλά και το πώς θα ήθελαν να είναι η πόλη σχεδιασμένη.

Ο πρώτος περίπατος οργανώθηκε με κανόνες συλλογικής περιπλάνησης που πρότειναν τα ίδια τα παιδιά (όπως η ρίψη κέρματος ή οι ομαδικές ψηφοφορίες), επιτρέποντάς τους να έχουν λόγο στις αποφάσεις. Κατά τη διάρκειά του, τα παιδιά παρατηρούσαν, φωτογράφιζαν και σχολίαζαν στοιχεία της πόλης που τους έκαναν εντύπωση: στενά δρομάκια, ζώα, χρώματα, ήχοι και μυρωδιές. Μετά τον πρώτο ψυχογεωγραφικό περίπατο, ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση, όπου αναδύθηκαν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που περπάτησαν στην πόλη, αλλά και προβληματισμοί σχετικά με το τι άλλο θα ήθελαν να κάνουν στο πλαίσιο της περιπλάνησής τους στον αστικό ιστό. Η συζήτηση οδήγησε στον επανασχεδιασμό του περιπάτου, και τα παιδιά διαμόρφωσαν εκ νέου τους κανόνες περιπλάνησής τους ώστε να περιλαμβάνονται οι επιθυμίες της ομάδας.

Ο δεύτερος ψυχογεωγραφικός περίπατος διαμορφώθηκε κατά βάση ακολουθώντας τον κανόνα της ψηφοφορίας καθώς τα παιδιά, λόγω της οικειότητάς τους με την πρακτική του «τυχαίου» περιπάτου, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να αποφασίζουν κατευθείαν όταν κάποιο ερέθισμα εμφανιζόταν. Κατά τον περίπατο αυτό, τα παιδιά συνέλεξαν φύλλα, λουλούδια, καρπούς από το πάρκο για να εμπλουτίσουν το ημερολόγιο της φύσης, ενώ πέρασαν ξανά από αγαπημένα σημεία της προηγούμενης περιπλάνησης για να τα ξαναδούν.

Στις αναστοχαστικές συζητήσεις που ακολούθησαν, τα παιδιά ανακάλεσαν τις εμπειρίες τους και τις αποτύπωσαν στο ημερολόγιο της φύσης, το οποίο εμπλουτίστηκε με υλικά που συλλέχθηκαν κατά τους περιπάτους και σχέδια των παιδιών στον ψυχογεωγραφικό χάρτη που δημιούργησαν ομαδικά. Ο χάρτης που δημιουργήθηκε ανέδειξε ατμόσφαιρες, στιγμές και συναισθήματα, λειτουργώντας ως μορφή καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής τεκμηρίωσης.

Η αναστοχαστική προσέγγιση και ανάλυση της παραπάνω εφαρμογής φωτίζει βασικές διαστάσεις της παιδικής εμπειρίας στην πόλη, οι οποίες παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα της εργασίας.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Μέσα από την εφαρμογή του ψυχογεωγραφικού περίπατου με τα παιδιά στην πόλη αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία ικανά να τεκμηριώσουν αυτή τη θεωρητική συνάντηση της ψυχογεωγραφίας με την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η μέθοδος του ψυχογεωγραφικού περιπάτου διαμόρφωσε μια «εργαλειοθήκη» για τα μικρά παιδιά που συμμετείχαν στην εφαρμογή, με απλές διαδικασίες παρατήρησης, περιπλάνησης και πρακτικές συλλογικής χαρτογράφησης και δημιουργίας των «ατμοσφαιρών» της πόλης. Η ανάδυση των υποκειμενικών βιωμάτων των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής γνώσης και συνείδησης και να φωτίσει νέους ορίζοντες (Τσεβρένη & Καλή, 2022α).

Συγκεκριμένα, μέσα από κανόνες ομαδικής περιπλάνησης με τυχαία επιλογή που τέθηκαν στην ολομέλεια, όπως η ρίψη κέρματος ή οι ομαδικές ψηφοφορίες, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη διαμόρφωση της διαδρομής, βιώνοντας στην πράξη διαδικασίες λήψης αποφάσεων στον χώρο της γειτονιάς τους. Η περιπλάνηση ενέπνευσε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν άμεσα με το αστικό περιβάλλον, αγγίζοντας σημεία που τους έκαναν εντύπωση (π.χ. παλιός τηλεφωνικός θάλαμος, ψηφιδωτό εκκλησίας κ.ο.κ.), εστιάζοντας στις έντονες μυρωδιές της πόλης (π.χ. ψημένο ψωμί, βρώμικο νερό σιντριβανιού, λουλούδια κ.ά.), παρατηρώντας σημεία που τους προκάλεσαν εντύπωση (π.χ. γάτα στο δρόμο, φυτά κ.ά.) και συλλέγοντας υλικά για το ημερολόγιο της φύσης (π.χ. νεράντζια, λουλούδια, πεσμένα φύλλα κ.ά.). Ακόμη, μέσα από τη φωτογράφιση σημείων ενδιαφέροντος, τα παιδιά παρήγαγαν τεκμήρια της εμπειρίας τους στην πόλη, καθιστώντας ορατά τα «αόρατα» στοιχεία που τα απασχόλησαν.

Ακόμη, μέσα από τον χειραφετητικό χαρακτήρα του ψυχογεωγραφικού περιπάτου, τα παιδιά περιπλανήθηκαν στη γειτονιά του σχολείου χωρίς προκαθορισμένη πορεία, αλλά ακολουθώντας μια ελεύθερη διαδρομή που διαρκώς συναποφασιζόταν και αναδιαμορφωνόταν από τα ίδια. Η εφαρμογή ανέδειξε τον ψυχογεωγραφικό περίπατο ως μορφή χειραφετητικής παιδαγωγικής πράξης, που ενισχύει τη φωνή των παιδιών και τα ενθαρρύνει να

γίνουν ενεργά υποκείμενα που παίρνουν αποφάσεις. Μέσα από τους περιπάτους που υλοποιήθηκαν τα παιδιά εξέφρασαν τις σκέψεις και τις απόψεις τους στην ολομέλεια, ακούστηκαν και λήφθηκαν υπόψη για κάθε επόμενη κίνηση στην πόλη. Έτσι, δόθηκε η αφορμή για να συμμετάσχουν σε ουσιαστικές δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν άμεσα, οικοδομώντας το δικό τους περιβάλλον (Γεωργόπουλος κ.ά. 2011).

Ανάμεσα στους δύο περιπάτους που πραγματοποιήθηκαν, έγινε ομαδική αναστοχαστική συζήτηση, όπου τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες και τις ανάγκες τους επανασχεδιάζοντας τον επόμενο περίπατο, κάνοντας αλλαγές στους κανόνες περιπλάνησης με βάση τις επιθυμίες τους και τους προβληματισμούς τους για το πώς μπορούν να περπατήσουν ξανά στην πόλη διαφορετικά. Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος ως εκπαιδευτικό εργαλείο προσέφερε στα παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με ζητήματα και όψεις της πόλης, που υπό άλλες συνθήκες δεν θα προσέγγιζαν (Back, 2017).

Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος των μικρών παιδιών στην πόλη, μέσα από τον κριτικό και δημιουργικό του χαρακτήρα, διαμόρφωσε τις συνθήκες για ελεύθερο πειραματισμό και δημιουργική αλληλεπίδραση με το αστικό περιβάλλον. Η εργασία καταδεικνύει πως η συνάντηση της ψυχογεωγραφίας με την κριτική περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει ένα γόνιμο έδαφος για τον εμπλουτισμό της διδακτικής μεθοδολογίας στο πεδίο της κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της «5ης Προκήρυξης ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για Υποψήφιους/ες Διδάκτορες» (Αριθμός Υποτροφίας: 19359)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Back, L. (2017), Marchers and Steppers: Memory, City and Walking, in Bates C., Rhys-Taylor, A. (eds.), *Walking through social research* (pp. 20-37). London: Routledge.

Barrett, M. J. (2006), Education for the environment: action competence, becoming, and story. *Environmental Education Research* 12(3–4): 503–511.

Careri, F. (2017), *Walkscapes*. USA: Culicidae Architectural Press.

Chardronnet, E. (2003), *Μια σύντομη ιστορία της Ενιαίας Πολεοδομικής αντίληψης και της Ψυχογεωγραφίας*, Διάλεξη στο φεστιβάλ Τέχνη και Επικοινωνία: αρχιτεκτονική των μέσων, μτφρ. Μάνος Κορνελάκης, Ρίγα, Μάιος 2003.

Chtcheglov, I. (1953), Formulary for a New Urbanism. (https://www.bopsecrets.org/SI/Chtcheglov.htm, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Coverley, M. (2006), *Psychogeography*. UK: Oldcastle Books.

Debord, G. (1958/2006), Theory of the Dérive, in Knabb, K. (ed.), *Situationist International Anthology* (4th ed.), pp. 62–66. Berkeley: Bureau of Public Secrets.

Debord, G. (1971/2020), *Ο άρρωστος πλανήτης*. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.

Δημητρίου, Α. (2014), Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 6(51). (www.peekpemagazine.gr, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Fien, J. (1999), Education, Sustainability and Civil Society, *Australian Journal of Environmental Education* 15/16: 129–131.

Fien, J., Tilbury, D. (2002), The global challenge of sustainability, in Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J. & Schreuder, D. (eds.), *Education and Sustainability: Responding to the global challenge*, pp. 1–12. Gland: IUCN.

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Γεωργόπουλος, Α., Καραγεωργάκης, Σ. & Λιθοξοΐδου, Λ. (2011), Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως χώρος ζύμωσης παραδειγματικών αλλαγών, στο Θεοδωροπούλου Ε. κ.ά. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική*, σσ. 159–182. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργόπουλος, Α. (2014), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4): 3-12. (www.doi.org/10.3102/, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Hart, R. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Papers inness92/6, Innocenti Essay.

Hart, R. (1997), *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. UNICEF.

Hart, R. (2011), *Τα παιδιά συμμετέχουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Jensen, B. B., Schnack, K. (1997), The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research* 3(2): 163–178.

Καλή, Α. Μ. (2021), *Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και διερεύνησης στο αστικό περιβάλλον*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Καλή, Α. Μ., Καρδούλια Κ. Ν., Τσεβρένη, Ι. (2021), Εξερευνώντας το Μοσχάτο: Αξιοποιώντας το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι στο αστικό περιβάλλον. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και*

στον πολιτισμό (www.conferencedu.weebly.com, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Καλή, Α. Μ., Τσεβρένη, Ι. (2022), Αξιοποιώντας το ημερολόγιο της φύσης σε πρακτικές ψυχογεωγραφικού παιχνιδιού: ένα νέο παιδαγωγικό εργαλείο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό* (www.conferencedu.weebly.com , Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Καλή, Α. Μ., Τσεβρένη, Ι. (2024), Ψυχογεωγραφικοί περίπατοι στον πανεπιστημιακό χώρο: αναδεικνύοντας τις χειραφετικές και δημιουργικές πτυχές της περιπλάνησης στη διαδικασία της διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής γνώσης. *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (www.pee.gr, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Kim, M. (2021), The pedagogical effects of psychogeographic urban exploration and mapping, *Geography*, 106(2): 92-100 (https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919412, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Knabb, K. (2006), *Situationist International Anthology*. Berkeley: Bureau of Public Secrets.

Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε. (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.

Luke, T. W. (2001), Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? *Educational Philosophy and Theory*, 33(2): 187-202.

Μάρκου, Μ. (2019), Μικρή αναδρομή στην καταστασιακή ψυχογεωγραφία, στο Τσακίρη, Ε., Γιαννούδης, Σ. (επιμ.), *Χανιά. Ψυχογεωγραφικός Χαρτογραφικός Οδηγός της Παλιάς Πόλης*, σσ. 153–171. Αθήνα: ΤΕΧΝΟΓΡΑΜΜΑmed.

McKenzie, J. (2001), *Perform or Else*. NY: Routledge.

Ντεμπόρ, Γ. (1957/1998), *Έκθεση περί της κατασκευής καταστάσεων και των συνθηκών οργάνωσης και δράσης της διεθνούς καταστασιακής τάσης*. Αθήνα: Ελεύθερος τύπος.

Parry, B. (2019), Peripatopolis – performance methods of the International Peripatetic Sculptors Society, in Davis, S., Snepvangers, K. (eds.), *Embodied and Walking Pedagogies*, pp. 143–163. Champaign, IL: Common Ground Research Networks.

Sadler, S. (1998), *The Situationist City*. London: MIT Press.

Smith, G., & Sobel, D. (2010), *Place-Based Education. Oxford Research Encyclopedia of Education*. UK: Routledge.

Sterling, S. R. (2001), *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Totnes: Green Books for the Schumacher Society

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., 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): 293–309

(http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.21.1.0293, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Τσεβρένη, Ι. (2021), Παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ενδυνάμωσης της σχέσης των μικρών παιδιών με τον φυσικό κόσμο, στο Παπαβασιλείου, Β. κ.ά. (επιμ.), *Βιοποικιλότητα, Κοινωνική Πολιτισμική Πολυποικιλότητα*, σσ. 106–118. Αθήνα: Διάδραση.

Τσεβρένη, Ι., Δημοπούλου, Μ., Χαρλαμπίτα, Ά. & Κοκκινοπλίτη, Ν. (2019), Τα μικρά παιδιά συμμετέχουν, αποφασίζουν και δρουν για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους: συλλέγοντας εμπειρίες κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το ελληνικό σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ,* 18(62).

Tsevreni, I. (2021), Nature journaling as a holistic pedagogical experience with the more-than-human world. *The Journal of Environmental Education* 52(1): 14–24.

Τσεβρένη, Ι., Καλή, Α. Μ. (2022α), Διερευνώντας τις δυνατότητες αξιοποίησης του ψυχογεωγραφικού παιχνιδιού στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στο Κανταρτζή, Ε., Παπαδημητρίου, Γ. (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό, Αθήνα 29-31 Οκτωβρίου 2021* (σ. 77-88). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μητροπολιτικό Κολλέγιο, Greek Cultural Institute

Τσεβρένη, Ι., Καλή, Α. Μ. (2022β), Πρόσκληση σε έναν συμμετοχικό και οικοκεντρικό περίπατο στην πόλη. *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 183*: 76-88.

Wals, A. E. J., & Jickling, B. (2002), "Sustainability" in higher education: From doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 3(3): 221–232.

Ward, C. (1978), *The Child in the City*. London: Bedford Square Press.

Wiegmink, P. (2011), Performance and Politics in the Public Sphere. *Journal of Transnational American Studies*, 3(2). (https://doi.org/10.5070/T832011638, Ημερομηνία πρόσβασης: 22/10/25)

Λουκία Πιστικίδου - Δρόσου: Εφαρμόζοντας τις αρχές του Σχολείου Εργασίας σε παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση

Καραβαγγέλης Ι. Χρήστος
Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
x.karavagelis@gmail.com

Περίληψη
Η συμβολή της Λουκίας Πιστικίδου-Δρόσου στην αγωγή παιδιών με μέτρια νοητική καθυστέρηση συνδέεται στενά με το έργο της στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και στο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το Στουπάθειο», καθώς και με τη θεωρητική συμβολή του Κώστα Καλαντζή. Η παιδαγωγική της προσέγγιση βασίστηκε στις αρχές του σχολείου εργασίας και της βιωματικής μάθησης, δίνοντας έμφαση στη χειρωνακτική εργασία, την εμπειρία και τη σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή.
Κεντρικό στοιχείο του προγράμματος αποτέλεσε η δημιουργία σχολικού κήπου και μικρής φάρμας, μέσα από τα οποία τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικοποίησης, υπευθυνότητας και επικοινωνίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα παρέμενε ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε παιδιού, χωρίς διαχωρισμό σε τυπικά μαθήματα. Στόχος της Πιστικίδου-Δρόσου ήταν η ενίσχυση της αυτονομίας, της αυτοεκτίμησης και της χαράς της συμμετοχής, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως χώρο ζωής και ουσιαστικής παιδαγωγικής εμπειρίας.

Abstract
Loukia Pistikidou-Drosou's contribution to the education of children with moderate intellectual disabilities is closely connected to her work at the Model Special School of Athens and the Therapeutic Pedagogy Center "Stoupateio," as well as to the theoretical framework developed by Kostas Kalantzis. Her pedagogical approach was grounded in the principles of Reform Pedagogy and the "school of work," emphasizing experiential learning through meaningful manual activities linked to everyday life.
A central element of her educational practice was the creation of a school garden and a small animal farm, through which children developed self-care skills, responsibility, communication, and social interaction. The curriculum was flexible and adapted to the needs and abilities of each child, without rigid subject divisions. Learning was treated as a unified process inseparable from lived experience. Pistikidou-Drosou's main goal was to strengthen autonomy, self-esteem, and active participation, viewing the school not as a place of segregation but as a living environment that offered children meaningful experiences and opportunities for personal growth.

Η συμβολή της Λουκίας Πιστικίδου-Δρόσου στην αγωγή των μέτρια νοητικά καθυστερημένων παιδιών δεν μπορεί να ιδωθεί ξεχωριστά από την εργασία της στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (στο εξής ΠΕΣΑ). Ουσιαστικά η εργασία της

στο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «το Στουπάθειο» αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης εργασίας της στο ΠΕΣΑ. Επίσης η εργασία της δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς τη γνώση της συνολικής εργασίας που συντελέστηκε στο ΠΕΣΑ ούτε ξεχωριστά από τη συμβολή του Κώστα Καλαντζή στην αγωγή των αναπήρων παιδιών. Όπως η ιδία η Πιστικίδου-Δρόσου σημειώνει το αναλυτικό πρόγραμμα του Στουπάθειου περιγράφεται αναλυτικά στην Ειδική Διδακτική των Ειδικών Σχολείων του Καλαντζή (Καλαντζής 1973).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Πιστικίδου-Δρόσου, όπως αυτή καταγράφεται στο συλλογικό τόμο που επιμελήθηκε η Ιμβριώτη με τίτλο *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*, (Ιμβριώτη 1939), η Προβαθμίδα απευθύνεται σε παιδιά με πολύ βαθιά νοητική καθυστέρηση, τα οποία – ανεξάρτητα από την ηλικία τους – βρίσκονται σε τόσο χαμηλό πνευματικό επίπεδο, ώστε κρίνεται απαραίτητο πρώτα να προετοιμαστούν κατάλληλα, προκειμένου να μπορέσουν να δεχτούν κάποια μορφή διδασκαλίας.

Όπως αναφέρει τα παιδιά της Προβαθμίδας μιλούσαν ασυνάρτητα, χρησιμοποιώντας μόνο δυο-τρεις αποσπασματικές λέξεις. Τα περισσότερα παρουσίαζαν βαριές διαταραχές λόγου και έντονη διάσπαση προσοχής (Ιμβριώτη 1939, 151).

Το πλαίσιο εργασίας της βασιζόταν στις αρχές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Σχολείο Εργασίας) (Πιστικίδου-Δρόσου, 42)

Όπως αναφέρει, αξιοποίησε κυρίως τα γεωργικά εργαλεία για τον κήπο, κάτι που προκάλεσε μεγάλη όρεξη για εργασία στους μαθητές. Δημιουργήθηκε και οργανώθηκε ένας κήπος στο σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές, με αποτέλεσμα η Προβαθμίδα να αποκτήσει τον δικό της λουλουδόκηπο. Τα παιδιά φρόντιζαν καθημερινά τον κήπο, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε και μια μικρή φάρμα ζώων. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία τα παιδιά ανέπτυξαν την έννοια της φροντίδας και της ευθύνης, οδηγούμενα σταδιακά προς την αυτονομία. Η εργασία κατανεμήθηκε, ώστε πολλά παιδιά να έχουν αναλάβει το δικό τους κομμάτι, ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν και της προσωπικής συνεισφοράς. Επιπλέον, η σωματική τους άσκηση επιτυγχανόταν φυσικά μέσω της ενασχόλησης με τον κήπο (Πιστικίδου-Δρόσου 1939, 161–163).

Η πρακτική αυτή αποτέλεσε κομβικό στοιχείο του διδακτικού προγράμματος, καθώς μέσα από την εργασία και τη χειρωνακτική απασχόληση, τα παιδιά κατακτούσαν δεξιότητες ζωής και καλλιεργούσαν την επικοινωνία μεταξύ τους. Η Πιστικίδου-Δρόσου, ακολουθώντας τις αρχές του σχολείου εργασίας, έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη βιωματική μάθηση, ώστε τα παιδιά να μάθουν μέσα από πράξεις που έχουν νόημα για την καθημερινότητά τους (Πιστικίδου-Δρόσου 1939, 161–163).

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο είχε και η συνεργασία μεταξύ μαθητών, η οποία ενίσχυε την κοινωνικοποίηση και καλλιεργούσε το πνεύμα ομαδικότητας. Η προσέγγιση αυτή έθετε στο επίκεντρο όχι μόνο την εκπαίδευση με την κλασική έννοια, αλλά κυρίως την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτενέργειας των παιδιών.

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι η συγκεκριμένη εργασία δεν περιοριζόταν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά είχε και βαθύτατο παιδαγωγικό χαρακτήρα: στόχευε στο να προσφέρει στα παιδιά εμπειρίες επιτυχίας, χαράς και δημιουργίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης ζωής. Η Πιστικίδου-Δρόσου καταλήγει ότι, όσα παιδιά φοίτησαν τακτικά στο σχολείο παρουσίασαν αξιοπρόσεκτη βελτίωση σε κάθε επίπεδο. Στη διάπλαση του χαρακτήρα τους βοήθησε η όλη σχολική εργασία και ζωή. Η πνευματική ηλικία των παιδιών ήταν κατά μέσο όρο 5 χρόνια και 4 μήνες και στο τέλος του σχολείου έφτασε στα 6 χρόνια και 4 μήνες και ο δείκτης νοημοσύνης από 62 που ήταν ανέβηκε στο 66.

Στη συνέχεια η εισήγησή μας αναφέρεται στη συμβολή της Πιστικίδου – Δρόσου στο Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής το Στουπάθειο. Βέβαια η εισήγηση μας περιορίζεται μόνο στη μονογραφία της για το Στουπάθειο.

Η Πιστικίδου-Δρόσου δημοσίευσε και κάποιες άλλες μικρές εργασίες σε περιοδικά της εποχής κυρίως στο περιοδικό «Απροσάρμοστο Παιδί». Μια πιο αναλυτική παρουσίαση των απόψεων της για την αγωγή των αναπήρων και κυρίως για το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών σχολείων για παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση - ασκήσιμα δεν μπορεί να γίνει αυτή τη στιγμή γιατί το αρχείο της είναι ακόμη ακαταλογογράφητο και ως εκ τούτου δύσκολα προσβάσιμο.

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των βασικών παιδαγωγικών αρχών της Πιστικίδου–Δρόσου, αξίζει να αναφερθούμε στις απόψεις του Καλαντζή, πρώτου διευθυντή του Στουπαθείου, ο οποίος διαμόρφωσε το αναλυτικό και διδακτικό πρόγραμμα του Κέντρου Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Ο Καλαντζής διατύπωσε μια ολιστική θεώρηση για την αγωγή των ανάπηρων παιδιών όπως αυτή περιγράφεται στη μονογραφία του *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων.*

Σύμφωνα με τον ίδιο, το σχολείο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται απλώς ως χώρος διδασκαλίας αλλά ως μια οργανική ενότητα – ένα σύνολο όπου όλα, έμψυχα και άψυχα στοιχεία, συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση και στη θεραπευτική υποστήριξη των μαθητών. Αυτή η θεώρηση συνοψίζεται στην αρχή του *Spiritus Logi*: το σχολικό τοπίο, τα κτίρια, οι αίθουσες, τα έπιπλα, τα όργανα και το προσωπικό – από τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό ως τον κλητήρα και την καθαρίστρια – αποτελούν ένα ενιαίο θεραπευτικό–παιδαγωγικό σύνολο. Όπως ένα καλλιτεχνικό έργο χαρακτηρίζεται από ενότητα ύφους, έτσι και το σχολείο χρειάζεται το δικό του «στυλ» παιδαγωγικής πράξης, που δεν είναι τυπικό ή μηχανικό αλλά φέρει τη ζωντανή σφραγίδα της προσωπικότητας και της ψυχής των παιδαγωγών (Τσιώλης 2021, 56).

Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία, ο Καλαντζής συνέχισε την πορεία που είχε χαράξει η Ιμβριώτη και την ανέπτυξε περαιτέρω. Ο Καλαντζής κατανοεί τη διδακτική ως διαμεσολαβημένη ολότητα, δηλαδή ως ένα σύνολο γενικών και ειδικών διδακτικών αρχών, που απευθύνονται στο παιδί στο περιβάλλον και στον παιδαγωγό και δεν κατανοούνται ανεξάρτητα η μια από την άλλη, αλλά συγκροτούν ένα σύνολο όπου η κάθε αρχή εμπεριέχει όλες τις υπόλοιπες (Τσιώλης 2021, 70).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πρότεινε μια ολιστική παιδαγωγική σύνθεση με βασικά χαρακτηριστικά: την αφομοίωση παιδαγωγικών αρχών όπως το συναίσθημα, η εργασία και η εμπειρία· την έμφαση στη διασύνδεση του σχολείου με τη γειτονιά και την τοπική κοινότητα, απορρίπτοντας την ιδέα της απομόνωσης· την επιλογή ενός συλλογικού–κοινοτικού τρόπου λειτουργίας· την αναγνώριση του ρόλου και της αυτονομίας του ειδικού παιδαγωγού· και τέλος τον δρόμο των καλών τεχνών

όχι απλώς ως εκπαιδευτική μέθοδο αλλά ως δημιουργική δραστηριότητα που ολοκληρώνει την προσωπικότητα του παιδιού (Τσιώλης 2021, 56).

Η Πιστικίδου–Δρόσου ακολουθεί μια παρόμοια φιλοσοφία. Όσον αφορά το αναλυτικό και διδακτικό πρόγραμμα δεν καθορίζεται αυστηρά αλλά προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε ομάδας και του κάθε παιδιού, ξεκινώντας από το οικείο και προχωρώντας σταδιακά στο πιο σύνθετο και στο άγνωστο. Στόχος είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή και το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών (Τσιώλης 2021, 35).

Οι βασικοί τομείς του προγράμματος περιλαμβάνουν την αυτοεξυπηρέτηση, την κοινωνικοποίηση, τη γενική κινητικότητα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της γλώσσας και την αγωγή των αισθήσεων. Δεν υπάρχει διαχωρισμός σε τυπικά μαθήματα, γιατί για τα παιδιά αυτά η μάθηση είναι αδιαχώριστη από τη ζωή και την πράξη. Έτσι, το πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ενιαία και όχι κατακερματισμένα (Τσιώλης 2021, 78).

Η αυτοεξυπηρέτηση στοχεύει στην ανάπτυξη αυτονομίας ως προς τις βασικές προσωπικές ανάγκες, όπως η υγιεινή. Η γλωσσική ανάπτυξη στοχεύει στην επικοινωνία με τους άλλους και στην κατανόηση του περιβάλλοντος. Η κοινωνικοποίηση βοηθά το παιδί να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας, ενώ η νοητική ανάπτυξη στηρίζεται κυρίως στην αγωγή των αισθήσεων. Σημαντικός στόχος είναι και η καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων, που συμβάλλει όχι μόνο στη φυσική ανάπτυξη αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Τέλος, το πρόγραμμα περιλαμβάνει πρακτικές γνώσεις χρήσιμες για την καθημερινή ζωή και το άμεσο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Τσιώλης 2021, 90).

Η Πιστικίδου-Δρόσου τονίζει πως όλα αυτά δεν πρέπει να διδάσκονται χωριστά, αλλά ως ένα ενιαίο σύνολο που συνδέεται με τα βιώματα και τις ανάγκες του παιδιού. Στόχος δεν είναι να καλυφθεί μια συγκεκριμένη ποσότητα ύλης αλλά να καλλιεργηθεί η προσωπικότητα του παιδιού και να το βοηθήσει να βρει μια θέση στον κόσμο που το περιβάλλει (Τσιώλης 2021, 43).

Κεντρικό στοιχείο στο έργο της αποτελεί η βαθιά κατανόηση και αποδοχή της μοναδικότητας του κάθε παιδιού. Η Πιστικίδου-Δρόσου τονίζει την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και τις δυσκολίες κάθε

μαθητή και να σχεδιάζει τη διδασκαλία με βάση αυτές. Παράλληλα, αναδεικνύει τη σημασία της αναζήτησης δραστηριοτήτων που δεν είναι απλώς ευχάριστες, αλλά ταυτόχρονα λειτουργικές και προσαρμοσμένες στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, ώστε να διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή τους (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 82).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικοποίησης, τις οποίες η συγγραφέας δεν αντιλαμβάνεται ως δευτερεύοντες στόχους, αλλά ως πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην αναπαραγωγή γνώσεων, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτονομία, την κοινωνική προσαρμογή και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 78).

Βασικός άξονας της παιδαγωγικής της Πιστικίδου-Δρόσου είναι η εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας: η μάθηση οργανώνεται γύρω από τη χειρωνακτική εργασία και την πράξη, ώστε να αποκτά άμεσο νόημα και να συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που περιγράφεται με ιδιαίτερη ζωντάνια στο βιβλίο είναι η δημιουργία ενός σχολικού κήπου και μιας μικρής φάρμας και στο Κεντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής το Στουπάθειο. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις αυτής της προσπάθειας – από τη φροντίδα των φυτών έως τη διανομή εργασιών και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης για συγκεκριμένα κομμάτια του κήπου (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 42).

Μέσα από αυτή τη συλλογική και βιωματική διαδικασία, τα παιδιά δεν βελτίωσαν μόνο πρακτικές δεξιότητες· καλλιέργησαν επίσης την προσοχή τους, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους και ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες που ενίσχυσαν τη συνεργασία και την αίσθηση του ανήκειν. Η συμμετοχή στην εργασία του κήπου αποτέλεσε ένα ζωντανό παράδειγμα του πώς η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να συνδέεται οργανικά με την καθημερινότητα των παιδιών, να αποκτά λειτουργικό χαρακτήρα και να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 68).

Η προσέγγιση της Πιστικίδου–Δρόσου αναδεικνύει τελικά έναν διαφορετικό τρόπο για την αγωγή των μέτρια νοητικά καθυστερημένων παιδιών: όχι ως προσπάθεια συμμόρφωσης σε τυπικά πρότυπα, αλλά ως διαρκή αναζήτηση ευκαιριών για συμμετοχή, δημιουργία και μικρές νίκες που αποκτούν μεγάλη αξία για τα ίδια τα παιδιά (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 91).

Η εργασία στο Στουπάθειο όπως και η εργασία στο ΠΕΣΑ βασίστηκε στην ιδέα του σχολείου εργασίας όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την πράξη (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 24). Η εργασία δεν αποτελούσε απλώς μέσο απασχόλησης, αλλά εργαλείο ανάπτυξης του λόγου, της ενίσχυσης της προσοχής, της καλλιέργειας της συνεργασίας και της διαμόρφωσης αίσθησης ευθύνης στους μαθητές (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 56).

Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, τα παιδιά έμαθαν να βλέπουν τον καρπό των προσπαθειών τους και να χαίρονται γι' αυτόν. Η χαρά της δημιουργίας λειτουργούσε ως κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια, με αποτέλεσμα η μάθηση να γίνεται μια ζωντανή και ουσιαστική εμπειρία (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 73).

Παράλληλα βασική παιδαγωγική αρχή της εργασίας στο Στουπάθειο, ήταν ο σεβασμός της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Η διδασκαλία ξεκινούσε πάντα από τις πραγματικές δυνατότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, με αποδοχή της καθυστέρησης ή της διαφορετικότητάς του χωρίς επικρίσεις. Η στάση αυτή καλλιεργούσε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, θεμελιώδες για κάθε παιδαγωγική σχέση (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 89).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δινόταν στην ενίσχυση της αυτενέργειας και της αυτονομίας (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 61). Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να φροντίζουν προσωπικά αντικείμενα και χώρους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μοίρασμα του σχολικού κήπου σε μικρά «ατομικά κομμάτια ευθύνης», ώστε κάθε παιδί να έχει τον δικό του χώρο να φροντίζει, να νιώθει ότι συμβάλλει ουσιαστικά και ότι το έργο του έχει νόημα και αξία (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 85).

Ταυτόχρονα, οι ομαδικές εργασίες και οι κοινές δραστηριότητες είχαν ως στόχο την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης και της συνεργασίας. Τα παιδιά μάθαιναν να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας, να αλληλοβοηθιούνται και να αισθάνονται

ότι ανήκουν σε μια κοινότητα που σέβεται και αναγνωρίζει την προσπάθεια του καθενός (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 94)

Σημαντικός ήταν και ο ρόλος της ανάπτυξης του λόγου και της επικοινωνίας μέσα από πραγματικές εμπειρίες. Η γλώσσα δεν διδασκόταν θεωρητικά, αλλά μέσα από την πράξη: τα παιδιά μάθαιναν να ονομάζουν τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν, να περιγράφουν τις εργασίες τους και να εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα για αυτά που έκαναν. Με αυτό τον τρόπο, η γλώσσα γινόταν εργαλείο επικοινωνίας και κοινωνικής συμμετοχής (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 34).

Καθοριστικό στοιχείο στην παιδαγωγική προσέγγιση του Στουπάθειου ήταν η ύπαρξη ενός σταθερού καθημερινού προγράμματος, που προσέφερε ασφάλεια και σιγουριά στα παιδιά. Η σταθερότητα αυτή, σε συνδυασμό με τη σχέση εμπιστοσύνης που δημιουργούνταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτελούσε θεμέλιο για κάθε βήμα προόδου (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 47).

Τέλος, η χαρά της δημιουργίας και της συμμετοχής δεν ήταν απλώς ένα αποτέλεσμα της δουλειάς, αλλά κεντρικός στόχος. Μέσα από την καθημερινή πράξη, τα παιδιά δεν μάθαιναν μόνο πρακτικές δεξιότητες αλλά και να νιώθουν περήφανα για τον εαυτό τους, να χαίρονται και να αποκτούν αυτοπεποίθηση. Έτσι, η μάθηση μετατρεπόταν σε μια διαδικασία που έφερνε νόημα και χαρά στη ζωή τους (Πιστικίδου-Δρόσου 1982, 29).

Κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι το Στουπάθειο δεν ονομάστηκε ποτέ ειδικό σχολείο και δεν επιδιώχθηκε ποτέ να αποτελέσει ένα σχολείο γκέτο. Αντίθετα όπως σημείωνε ο Καλαντζής, στην ομιλία του στα εγκαίνια του σχολείου επιδιώχθηκε με αργά αλλά και σταθερά βήματα να γίνει ένα αληθινό σχολείο, ένα εργαστήριο μαθητείας για τη ζωή, ανοιχτό στη ζωή, στημένο μέσα στη ζωή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ιμβριώτη, Ρ. (επιμ.) - (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών»*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α.Ε..

Καλαντζής, Κ., (1973), *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων για νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείο Α. Καραβία.

Πιστικίδου, Λ. «Προβαθμίδα». Στο: Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία, σ. 151-180.

Πιστικίδου–Δρόσου, Λ. (1982). *Το ασκήσιμο νοητικά καθυστερημένο παιδί*. Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων.

Πιστικίδου–Δρόσου, Λ. (2003). *Αναμνήσεις Προύσα Προσφυγιά και ένα επίμετρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

Τσιώλης, Π. Σ. (2021). *Η συμβολή του Κωνσταντίνου Καλαντζή στη διαμόρφωση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων για την αγωγή των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα*». Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αμφισβητώντας τα Έμφυλα Στερεότυπα στις Φυσικές Επιστήμες: Η Κριτική Παιδαγωγική ως Εργαλείο Μετασχηματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ελίνα Καραγιαννίδου
Υπ. Διδακτόρισσα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
ekaragib@eled.auth.gr

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

Περίληψη
Τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών εμφανίζονται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τις επιστήμες. Οι σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν ότι αυτές οι προκαταλήψεις ενισχύουν την αντίληψη πως οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία είναι καταλληλότερες για τα αγόρια, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες συμμετοχής των κοριτσιών σε αυτούς τους τομείς. Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της Κριτικής Παιδαγωγικής που στηρίζεται στο έργο των Freire και Giroux ως φιλοσοφικό και πρακτικό πλαίσιο για την αμφισβήτηση και τον μετασχηματισμό των έμφυλων στερεοτύπων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία υποστηρίζει πως η υιοθέτηση της κριτικής συνείδησης και της απελευθερωτικής εκπαίδευσης μπορεί να ανατρέψει το «τραπεζικό μοντέλο» μάθησης, δημιουργώντας ένα πιο δίκαιο, ισότιμο και χειραφετητικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου.

Abstract
Gender stereotypes in Science Education appear from early childhood and play a crucial role in shaping students' perception of Science and Technology. Contemporary research indicates that these biases reinforce the perception that Science and Technology fields are more suitable for boys, thus limiting girls' opportunities for participation. This paper explores the role of Critical Pedagogy based on the work of Freire and Giroux as a philosophical and practical framework for challenging and transforming gender stereotypes in Primary Education. This papers argues that the adoption of critical consciousness and liberatory education can overturn the "banking model" of education, fostering a fairer, more equitable, and emancipatory learning environment for all students, regardless of gender.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως καθρέφτης της κοινωνίας, αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο αναπαράγονται αλλά και αμφισβητούνται οι δομικές ανισότητες. Μεταξύ των ανισοτήτων αυτών τα έμφυλα στερεότυπα στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών συνιστούν ένα χρόνιο και βαθιά ριζωμένο ζήτημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εμφάνιση των έμφυλων στερεοτύπων στα επιστημονικά πεδία λαμβάνει χώρα από την πρώιμη παιδική ηλικία και επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση της αντίληψης που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τον ρόλο τους στις επιστήμες (Gonzalez et al. 2023; Botman & Moore 2008; Master et al. 2021) . Η παραπάνω επικρατούσα αντίληψη, η οποία συχνά ενισχύεται από το σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία, υποστηρίζει ότι οι Φυσικές Επιστήμες είναι τομείς καταλληλότεροι για τα αγόρια (Bian et al. 2017). Αυτό έχει ως άμεσο αποτέλεσμα τον περιορισμό των ευκαιριών για τα κορίτσια να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτούς τους τομείς, συμβάλλοντας στη διαιώνιση του χάσματος των φύλων στους τομείς STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) (Bian et al. 2017; Master & Meltzoff 2020; Makarova et al. 2019) .

Ο επιστημονικός λόγος, όπως μεταδίδεται στην εκπαιδευτική πράξη, είναι συχνά ανδροκεντρικός και έμφυλα προσδιορισμένος (Brotman & Moore 2008; Bian et al. 2017) . Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η γνώση στις Φυσικές Επιστήμες δεν είναι ουδέτερος, αλλά αντανακλά και ενισχύει τις υπάρχουσες δομές εξουσίας, οδηγώντας έτσι είτε στην αναπαραγωγή είτε στην ανατροπή των κοινωνικών στερεοτύπων και βάζοντας το σχολείο στο κέντρο αυτού του διλήμματος (Garavan 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire 1970) ως ένα αναγκαίο και ισχυρό εργαλείο για τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, διερευνάται πώς η εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να οδηγήσει στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων, ενθαρρύνοντας την κριτική συνείδηση και την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Βασική θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η γνώση δεν είναι ποτέ ουδέτερη καθώς υπηρετεί είτε την απελευθέρωση είτε την

καταπίεση. Επομένως, απαιτείται η υιοθέτηση ενός παιδαγωγικού μοντέλου που να προωθεί την κριτική σκέψη και τη χειραφέτηση σε αντίθεση με το παραδοσιακό «τραπεζικό μοντέλο» εκπαίδευσης.

Τα Έμφυλα Στερεότυπα στις Φυσικές Επιστήμες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία κρίσιμη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζει τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών (Brotman & Moore 2008). Η εμφάνιση αυτών των στερεοτύπων σε τόσο πρώιμο στάδιο είναι ιδιαίτερα ανησυχητική, καθώς επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητές τους στους τομείς των Φυσικών Επιστημών πριν καν διαμορφώσουν σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό (Gonzalez et al. 2023).

Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, τα στερεότυπα αυτά λειτουργούν ως «φίλτρα» μέσα από τα οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τις δυνατότητες των φύλων στις επιστήμες (Liccardo et al. 2025). Για παράδειγμα, η αντίληψη ότι τα αγόρια είναι «από τη φύση τους» πιο ικανά στα Μαθηματικά, στη Φυσική ή στην Τεχνολογία ενώ τα κορίτσια κλίνουν προς τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες είναι μία προκατάληψη που ενισχύεται τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να αποθαρρύνονται από νεαρή ηλικία να ασχοληθούν με τις Φυσικές Επιστήμες ακόμη και όταν επιδεικνύουν ενδιαφέρον ή ταλέντο σε αυτές (Brotman & Moore 2008).

Το σχολείο συχνά συμβάλλει στην ενίσχυση αυτού του φαινομένου μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος», δηλαδή των άγραφων κανόνων, των στάσεων και των προσδοκιών που μεταδίδονται ασυνείδητα ή ενσυνείδητα από τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά εγχειρίδια και το ευρύτερο περιβάλλον της τάξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το γεγονός ότι τα σχολικά βιβλία ή οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρουσιάζουν τους επιστήμονες ως άνδρες ή χρησιμοποιούν «ανδροκρατική» γλώσσα (Kollmayer et al. 2018), το μήνυμα που λαμβάνουν τα παιδιά είναι σαφές: ο χώρος των φυσικών επιστημών είναι ανδροκεντρικός. Η επιστημονική γνώση και ο επιστημονικός λόγος αποκτούν

έτσι μία διάσταση που είναι στενά συνδεδεμένη με το αρσενικό φύλο και ορισμένες κοινωνικοοικονομικές τάξεις (Garavan 2008; Bian et al. 2017) . Αυτή η στερεοτυπική αναπαράσταση επηρεάζει την αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητριών στους επιστημονικούς τομείς (Master & Meltzoff 2020), οδηγώντας στον αυτο-αποκλεισμό τους από την επιστημονική δραστηριότητα.

Η επίγνωση ότι η επιστήμη μπορεί να αναπαράγει έμφυλα στερεότυπα είναι το πρώτο βήμα για την ανατροπή τους. Η παραπάνω αναπαραγωγή δεν θεωρείται τυχαία καθώς συνδέεται με την ιστορική εξέλιξη της επιστήμης ως θεσμού που έχει διαμορφωθεί κυρίως από άνδρες, συχνά αγνοώντας ή υποβαθμίζοντας τη συμβολή των γυναικών και άλλων ομάδων (Charlesworth & Banaji 2019). Επομένως, η απλή παράθεση γεγονότων ή επιστημονικών εννοιών κατά την διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών δεν είναι αρκετή. Απαιτείται μια ριζική αλλαγή στην παιδαγωγική προσέγγιση ώστε να αναδειχθούν οι έμφυλες και κοινωνικές διαστάσεις της επιστημονικής γνώσης και πρακτικής στο οποίο η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι σημαντική.

Κριτική Παιδαγωγική και Φυσικές Επιστήμες

Η Κριτική Παιδαγωγική, όπως θεμελιώθηκε από τον Paulo Freire (1970) και αναπτύχθηκε από θεωρητικούς όπως ο Henry Giroux και η Bell Hooks, παρέχει το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο για την ανατροπή των έμφυλων στερεοτύπων.
Η βασική αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ότι η γνώση δεν είναι ουδέτερη. Αντιθέτως, κάθε μορφή γνώσης φέρει πολιτικό πρόσημο και υπηρετεί είτε την απελευθέρωση είτε την καταπίεση (Freire 1970). Στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών αναδεικνύεται η σημασία της κριτικής ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο η επιστημονική γνώση δημιουργείται, διαδίδεται και χρησιμοποιείται στην κοινωνία (Hooks 1994).
Σύμφωνα με το «τραπεζικό μοντέλο» του Freire, ο εκπαιδευτικός «καταθέτει» γνώση στον μαθητή, ο οποίος θεωρείται παθητικός δέκτης. Αυτή η διαδικασία αναπαράγει εξουσιαστικές σχέσεις, όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει την απόλυτη αυθεντία και γνώση και ο μαθητής απλώς απομνημονεύει. Σε ό,τι αφορά τα έμφυλα στερεότυπα, το «τραπεζικό μοντέλο» λειτουργεί αναπαράγοντας τις

υπάρχουσες κοινωνικές προκαταλήψεις. Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το περιεχόμενο των μαθημάτων ως ουδέτερο συμβάλλει στο να αγνοούνται οι έμφυλες διακρίσεις και οι ανδροκεντρικές πτυχές του επιστημονικού πεδίου. Έτσι, το μοντέλο αυτό ενισχύει σιωπηρά την αντίληψη ότι ορισμένοι τομείς «ανήκουν» σε ένα φύλο, ενώ αποκλείουν άλλο (Brotman & Moore 2008).

Αντίθετα με το «τραπεζικό μοντέλο», η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει την «εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας» (Hooks, 1994). Η Hooks (1994) τονίζει τη σημασία της χειραφετητικής εκπαίδευσης η οποία αμφισβητεί τις δομές καταπίεσης που βασίζονται στο φύλο, τη φυλή και την τάξη έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης.

Η Κριτική Παιδαγωγική επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τη σύνδεση μεταξύ των προσωπικών τους εμπειριών και των ευρύτερων κοινωνικών δομών. Στην περίπτωση των Φυσικών Επιστημών αυτό σημαίνει ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναρωτηθούν: *«Ποιοι ασχολούνται με την Επιστήμη;»*, *«Ποιες επιστημόνισσες έχουν αγνοηθεί από την ιστορία;», «Πώς επηρεάζουν οι προσωπικές (έμφυλες) προσδοκίες το ενδιαφέρον μου για την επιστήμη;», «Πώς η επιστημονική γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων όπως η έμφυλη ανισότητα;».*

Μέσω αυτής της διαδικασίας αμφισβήτησης και προβληματισμού η παιδαγωγική πράξη μετατρέπεται σε ένα εργαλείο μετασχηματισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες παύουν να είναι απλοί αποδέκτες πληροφοριών και γίνονται ενεργοί «παραγωγοί» γνώσης και κριτικής σκέψης, ικανοί να ανατρέψουν τα στερεότυπα. Η εκπαίδευση γίνεται με τον τρόπο αυτό μια συλλογική προσπάθεια για τη δημιουργία μιας χειραφετημένης κοινωνίας βασισμένης στην ισότητα, την αλληλεγγύη και τη δικαιοσύνη (Master & Meltzoff 2020).

Η Παιδαγωγική Πράξη ως Μετασχηματισμός: Προτάσεις Εφαρμογής

Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στην πράξη απαιτεί μία ριζική αλλαγή του προσανατολισμού τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και του τρόπου διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο στόχος δεν είναι απλώς η προσθήκη γυναικείων προτύπων αλλά η αποδόμηση του ίδιου

του πλαισίου που επιτρέπει στα στερεότυπα να ενισχύονται (Makarova et al. 2019).

Αναθεώρηση του Περιεχομένου και του Προγράμματος

Ένας από τους βασικούς άξονες της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής είναι η κριτική ανάγνωση του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό περιλαμβάνει την:

1. *Ανάδειξη Επιστημόνων/Επιστημονισσών:* Η διδασκαλία πρέπει να συμπεριλαμβάνει συστηματικά ιστορίες γυναικών επιστημονισσών και επιστημόνων από διαφορετικά κοινωνικά, φυλετικά και ταξικά υπόβαθρα, όχι ως απλά παραδείγματα, αλλά ως κεντρικά πρόσωπα στην εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης (Liccardo et al. 2025). Η παρουσίαση των επιτευγμάτων τους πρέπει να συνοδεύεται από κριτικό διάλογο και αναστοχασμό σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η συμβολή τους έχει συχνά παραγκωνιστεί ή αγνοηθεί από τον κυρίαρχο επιστημονικό λόγο (Charlesworth & Banaji 2019).
2. *Κριτική Ανάλυση της Γλώσσας:* Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι στη χρήση της γλώσσας αποφεύγοντας τον ανδροκεντρικό ή στερεοτυπικό λόγο (Kollmayer et al. 2018) και ενθαρρύνοντας τη χρήση συμπεριληπτικής γλώσσας. Η γλώσσα πρέπει να αντικατοπτρίζει την ισότιμη συμμετοχή και των δύο φύλων στους επιστημονικούς ρόλους.
3. *Σύνδεση με την Κοινωνία:* Το επιστημονικό περιεχόμενο πρέπει να συνδέεται με τα ζητήματα της πραγματικής ζωής και τις κοινωνικές αδικίες. Η γνώση γίνεται έτσι ένα εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων και όχι απλώς ένας αυτοσκοπός (Master & Meltzoff 2020).

Διαλογική Μέθοδος και Συμμετοχή

Η Κριτική Παιδαγωγική απορρίπτει τη μονολογική διδασκαλία και προωθεί τη διαλογική μάθηση. Ο διάλογος αποτελεί το κεντρικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (Freire 1970). Έτσι, είναι σημαντικής σημασίας να ενισχυθούν:

1. *Η Προβληματοκεντρική Μάθηση (Problem-Posing Education):* Αντί για το «τραπεζικό μοντέλο», εφαρμόζεται η μέθοδος όπου οι μαθητές έρχονται ενώπιον ενός προβλήματος. Αυτό το πρόβλημα πρέπει να προέρχεται από την πραγματικότητα και τη καθημερινότητα των μαθητών και μαθητριών και να τους αφορά. Στην περίπτωση των έμφυλων στερεοτύπων, το πρόβλημα μπορεί να είναι η διερεύνηση της έλλειψης γυναικών σε θέσεις επιστημονικής ηγεσίας ή η κριτική ανάλυση των παιχνιδιών STEM που διατίθενται στην αγορά και απευθύνονται σε μεγάλο βαθμό σε αγόρια.
2. *Η Καλλιέργεια Κριτικής Συνείδησης:* Μέσω του διαλόγου, οι μαθητές/τριες αρχίζουν να «διαβάζουν τον κόσμο» κριτικά. Ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις προκαταλήψεις τους, να τις αναλύσουν συλλογικά και να κατανοήσουν πώς διαμορφώνονται από τις κοινωνικές δομές. Με τον τρόπο αυτό, η τάξη αποκτά ένα δημοκρατικό βήμα διαλόγου και αναστοχασμού όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί και να διευκολύνει και όχι να επιβάλλει τη δική του άποψη.
3. *Η Παιδαγωγική της Συνεργασίας:* Η ομαδική εργασία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών πρέπει να δομηθεί με τρόπο που να αμφισβητεί τους παραδοσιακούς έμφυλους ρόλους εντός της ομάδας. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει ώστε να διασφαλίσει ότι τα κορίτσια θα αναλαμβάνουν ρόλους «τεχνικούς» στα πειράματα, ενώ τα αγόρια θα αναλαμβάνουν ρόλους «παρουσιαστών». Στόχος είναι η αποδόμηση της αντίληψης ότι ορισμένες εργασίες είναι «αρσενικές» και άλλες «θηλυκές».

Η Χειραφετική Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή/τριας

Η Κριτική Παιδαγωγική απαιτεί την οικοδόμηση μιας παιδαγωγικής σχέσης που καθιστά τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές ενεργά υποκείμενα τόσο της μάθησης όσο και της συλλογικής προσπάθειας για μια χειραφετημένη κοινωνία. Αυτό απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να υιοθετήσει μία στάση μέσα από την οποία θα: 1) Μαθαίνει διδάσκοντας συνενώνοντας διαλεκτικά την θεωρία με την πράξη και 2) Αναπτύσσει αναστοχαστικά την κριτική-

επιστημονική του/ης παρουσία εμπλουτίζοντας το παιδαγωγικό του/ης έργο και θέτοντας σε διαρκή αμφισβήτηση τις δικές του/ης προκαταλήψεις και πρακτικές.

Συμπεράσματα

Τα έμφυλα στερεότυπα στις Φυσικές Επιστήμες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνιστούν έναν σημαντικό φραγμό στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Η Κριτική Παιδαγωγική αναδεικνύεται ως το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση, αλλάζοντάς την ριζικά.

Η υιοθέτηση των αρχών του Freire (1970) για την κριτική συνείδηση και της Hooks (1994) για την εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας, επιτρέπει την ανατροπή του «τραπεζικού μοντέλου» και τη δημιουργία μιας παιδαγωγικής πράξης που είναι ταυτόχρονα κριτική, διαλογική και μετασχηματιστική. Ο τελικός στόχος είναι η οικοδόμηση μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί ως «δημοκρατικό βήμα διαλόγου», όπου η γνώση υπηρετεί την απελευθέρωση και όπου όλοι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως φύλου, μπορούν να γίνουν ενεργά υποκείμενα της συλλογικής προσπάθειας για μια κοινωνία βασισμένη στη δικαιοσύνη.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής για την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων στις φυσικές επιστήμες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Για τη μελλοντική έρευνα κρίνεται αναγκαία η εμπειρική διερεύνηση των αποτελεσμάτων των κριτικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε πραγματικές συνθήκες τάξης.

Αναλυτικότερα, η έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί:

- Στην ποιοτική ανάλυση του διαλόγου στην τάξη, ως βασικού δείκτη ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης.
- Στη μελέτη της επίδρασης που έχει η αναθεώρηση του ανδροκεντρικού επιστημονικού λόγου στην αυτο-αντίληψη των μαθητριών στις φυσικές επιστήμες.
- Στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε

να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στις καθημερινές τους πρακτικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bian, L., Leslie, S.J. Cimpian, A. (2017), Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, *Science* 355: 389-391.

Brotman, J. S., Moore, F. M. (2008), Girls and Science: A Review of Four Themes in the Science Education Literature, *Journal of Research in Science Teaching* 45(9): 971-1002.

Charlesworth, T.E.S., Banaji, M.R. (2019), Patterns of Implicit and Explicit Attitudes: I. Long-Term Change and Stability From 2007 to 2016, *Psychological Science* 30: 174-192.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Herder and Herder.

Garavan, M. (2008), Opening up Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed, στο M. Garavan (επιμ.) *Reflections on the Pedagogy of the Oppressed. Ideas and Application*.

González-González, C.S., Violant-Holz, V. & del Castillo-Olivares Barberán, J.M. (2023), Gender Roles and Gender Stereotypes in Childhood Education: A Pilot Study, *Learning and Nonlinear Elements in Technology (LNET)* 448-454.

Hooks, B. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Kollmayer, M., Pfaffel, A., Schober, B. & Brandt, L. (2018), Breaking Away From the Male Stereotype of a Specialist: Gendered Language Affects Performance in a Thinking Task, *Frontiers in Psychology* 9: 985.

Liccardo, A., Gargano, A. & Pastena, A. (2025), The Gender of Science: A Scientific Analytically-Based Project to Enhance Secondary School Students' Awareness of Gender Stereotypes in STEM, *Education Sciences* 15: 270.

Makarova, E., Aeschlimann, B. & Herzog, W. (2019), The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations, *Frontiers in Education* 4: 60.

Master, A. & Meltzoff, A.N. (2020), Cultural Stereotypes and Sense of Belonging Contribute to Gender Gaps in STEM, *International Journal of Gender, Science and Technology* 12: 153-177.

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης
«Η Κριτική Εκπαίδευση στους Κοινωνικούς Αγώνες»
1-5 Ιουλίου 2025

"Η κοινότητα των παικτών" μέσα στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων και η παιδαγωγική αξιοποίησή της

Αιμιλία Καραντζούλη
Δρ.Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
e.karantzouli@primedu.uoa.gr

Δημήτρης Χατζηθεοδοσίου
Σκηνοθέτης, Διπλωματούχος Τ.Θ.Σ.-Ε.Κ.Π.Α,
dimisiou@gmail.com

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αν.Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
mzora@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία προτείνει τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης του συγκερασμού Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων (RPGs) και Θεατρικών Τεχνικών, ώστε να αναδειχθεί η δυναμική των «κοινοτήτων παικτών» που συγκροτούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Εστιάζει στο "παίζειν", στον αυθορμητισμό και στα χαρακτηριστικά του homo ludens, υπενθυμίζοντας ότι η παιχνιδοποίηση οφείλει να υπηρετεί την αφήγηση, τον ρόλο και την ευθύνη. Στο σημερινό ψηφιακό οικοσύστημα, η ανάγκη για συμμετοχή, βίωμα, συνεργασία και δημοκρατικό ήθος καθιστά τον συγκερασμό RPG–Θεάτρου στην Εκπαίδευση ιδιαίτερα γόνιμο. Τα RPGs καλλιεργούν έκφραση, πρωτοβουλία, ανάληψη ρόλων και λήψη αποφάσεων, ενώ η «διπλή υπόσταση» παίκτη–περσόνας ενεργοποιεί κριτικό αναστοχασμό. Όταν πρόσωπο, παίκτης και περσόνα συμπλέκονται δημιουργικά, αναδύονται κοινότητες που επιδιώκουν κοινούς στόχους και διαθεματικές διερευνήσεις. Υπό τη θεωρία της ροής, αυτή η πρακτική θεμελιώνει ατομικό και, κατ' επέκταση, κοινωνικό μετασχηματισμό στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία σήμερα, όπως αναδεικνύεται μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις και παραδείγματα.

Abstract
This paper proposes pedagogical ways of combining Digital Role-Playing Games (RPGs) and Theatre-in-Education techniques to highlight the dynamics that emerge within "player communities" formed through learning. It focuses on *play*, spontaneity, and the characteristics of the *homo ludens*, emphasizing that gamification should serve narrative, role-taking, and responsibility rather than external rewards. In the contemporary digital ecosystem, the need for participation, lived experience, collaboration, and democratic ethos renders the synthesis of RPGs and theatre in education particularly fertile. RPGs foster expression, initiative, and decision-making, while the "dual nature" of the player–

persona activates critical reflection. When the person, the player, and the persona intersect creatively, new communities emerge that pursue shared goals and cross-disciplinary inquiry. Drawing on *flow theory*, this practice provides the foundation for personal—and, by extension, social—transformation within schools and the wider educational context.

Εισαγωγή

Οι μορφές επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και μάθησης των παιδιών και των νέων έχουν σήμερα επηρεαστεί καθοριστικά από τη ραγδαία εξάπλωση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ψηφιακές κοινότητες αποτελούν πλέον καθημερινό τόπο συνάντησης, έκφρασης και συμμετοχής, έναν τόπο όπου το παιχνίδι λειτουργεί όχι μόνο ως ψυχαγωγική δραστηριότητα, αλλά και ως χώρος πραγμάτευσης της ταυτότητας και της συλλογικής δράσης (Prensky 2009· Waskul & Lust 2004). Οι μαθητές της "Generation Alpha", της ανερχόμενης "Generation Beta" και των επόμενων ψηφιακών γενεών αντιμετωπίζουν – ή θα κληθούν να αντιμετωπίσουν – τη μάθηση ως διαδραστική εμπειρία που εμπλέκει συναίσθημα, συνεργασία και δημιουργία. Όπως επισημαίνει η UNESCO (2023), η παιδαγωγική πρόκληση του 21ου αιώνα δεν είναι η πρόσβαση στην πληροφορία, αλλά η μετατροπή της ψηφιακής συμμετοχής σε συνειδητή, δημιουργική και δημοκρατική μάθηση.

Ένα προνομιακό πεδίο για αυτή τη μετάβαση αποτελούν τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων (Digital Role-Playing Games - RPGs), στα οποία - σε αντίθεση με τα συμβατικά παιχνίδια - ο/η παίκτης/τρια δεν παρακολουθεί απλώς μια αφήγηση, αλλά τη συνδιαμορφώνει, αναλαμβάνοντας ρόλους και αποφάσεις που επηρεάζουν την εξέλιξη του εικονικού κόσμου. Η ενεργητική αυτή εμπλοκή μετατρέπει τον/την παίκτη/τρια σε υποκείμενο της δράσης, γεγονός που συνδέεται με βαθιές παιδαγωγικές προεκτάσεις που φέρνουν στο επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια, τις ανάγκες, τις κλίσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του/της. Η διαδικασία αυτή, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι σε μεγάλο βαθμό προσεγγίζει και τη θεατρική πράξη, όπου ο/η μαθητής/τρια, μέσα από τη συνθήκη του ρόλου, αποκτά φωνή, ευθύνη και επίγνωση των επιλογών του/της. Έτσι, τα RPGs μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαστήριο κριτικής συνείδησης, όπου το "παίζειν" μετατρέπεται σε πράξη στοχασμού και μετασχηματισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο, με κεντρικό άξονα την Κριτική Παιδαγωγική, η παρούσα εργασία αντλεί έμπνευση από τον Paulo Freire (1993), ο οποίος θεμελίωσε τη μάθηση ως πράξη διαλόγου, συνειδητοποίησης και χειραφέτησης. Ο Freire εισήγαγε την έννοια των "παραγωγικών θεμάτων" (generative themes), δηλαδή των εμπειριών που απορρέουν από την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών και μπορούν να μετατραπούν σε μαθησιακά κέντρα νοήματος. Στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, αυτές οι εμπειρίες θα μπορούσαμε να πούμε πως αποκτούν μια μορφή δραματική, καθώς ο/η μαθητής/τρια αντιμετωπίζει ηθικά διλήμματα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και συνδιαμορφώνει κοινότητες που λειτουργούν με κανόνες, αφήγηση και συνεργασία, στοιχεία που παραπέμπουν σε ένα μικρο-μοντέλο δημοκρατικής κοινωνίας.

Επιπλέον, η παιδαγωγική δυναμική των "κοινοτήτων των παικτών" συνδέεται άμεσα με την έννοια της συλλογικότητας και της βιωματικής γνώσης. Όπως σε μια σχολική τάξη, αλλά και σε μία θεατρική ομάδα, έτσι και στις διαδικτυακές κοινότητες των RPGs, τα μέλη μοιράζονται στόχους, συναισθήματα και ευθύνες. Μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά, να αναστοχάζονται πάνω στις πράξεις τους και να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από τη σχέση και τη δράση (Prensky, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μετάβαση από τον ατομικό στον συλλογικό ρόλο μεταμορφώνει τη μάθηση σε δημιουργική πράξη συμμετοχής.

Συνεπώς, η συνάντηση του ψηφιακού παιχνιδιού ρόλων με το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) δεν αποτελεί απλώς μια τεχνολογική καινοτομία, αλλά πολύ περισσότερο μία στοχευμένη παιδαγωγική πράξη. Συνδυάζει τη βιωματική, σωματική και συναισθηματική εμπλοκή του θεάτρου με την αφήγηση, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των RPGs (Τιμπλαλέξη 2014). Στόχος είναι η δημιουργία ενός υβριδικού μαθησιακού πλαισίου, όπου το ψηφιακό και το θεατρικό στοιχείο συνυπάρχουν (Καραντζούλη 2025) για να ενισχύσουν τον κριτικό στοχασμό, την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συνείδηση, διαμορφώνοντας σύγχρονες "παιγνιώδεις κοινότητες".

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει αυτήν ακριβώς τη δυνατότητα, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι «κοινότητες παικτών» έχουν τη δυναμική να μετασχηματιστούν σε κοινότητες μάθησης, όπου ο ρόλος γίνεται φορέας

νοήματος και η παιγνιώδης εμπειρία αποκτά παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Ο Homo Ludens και η αξία του παιχνιδιού

Ο Johan Huizinga (1950) στο έργο *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*, εισήγαγε την ιδέα ότι το παιχνίδι δεν αποτελεί απλώς ένα μέσο διασκέδασης, αλλά πολύ περισσότερο είναι στην ουσία του ένα θεμελιώδες πολιτισμικό και γνωστικό φαινόμενο. Το παιχνίδι προηγείται του πολιτισμού, καθώς μέσα από αυτό ο άνθρωπος μαθαίνει να εφευρίσκει, να συμβολίζει και να δημιουργεί κανόνες, εν ολίγοις να νοηματοδοτεί τον κόσμο του (Domingues et al. 2024). Η έννοια του homo ludens, του «ανθρώπου που παίζει», αποκαλύπτει τον βαθύ δεσμό μεταξύ της δημιουργικότητας, της φαντασίας, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης.

Ως προς την Παιδαγωγική Επιστήμη και Θεωρία, αυτή η προοπτική ενισχύεται από σύγχρονες προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως χώρο αυθορμητισμού και πειραματισμού (Περπερίδης 2024), καθώς αυτό είναι σε θέση να προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο όπου οι μαθητές/τριες μπορούν χωρίς φόβο να αναλάβουν ρίσκα, να αποτύχουν, να επινοήσουν εναλλακτικές λύσεις και να βιώσουν τη χαρά της ανακάλυψης, στοιχεία που αντιστοιχούν στις βασικές αρχές της ανακαλυπτικής, βιωματικής και δημιουργικής μάθησης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι η μετάβαση του παιχνιδιού στον ψηφιακό χώρο δεν αλλοιώνει τη φύση του, αντίθετα, τη διευρύνει. Τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων (RPGs) αποτελούν νέα μορφή "δραματουργίας της εμπειρίας", όπου οι παίκτες/τριες συνδημιουργούν αφηγήσεις και νοηματοδοτούν εμπειρίες και καταστάσεις (Domingues et al. 2024). Η ελευθερία του παιχνιδιού, κατά τον Huizinga (1950), βρίσκεται ακριβώς στην αυτονομία του κόσμου που το ίδιο δημιουργεί. Ακριβώς αυτή η διαδικασία της διαμόρφωσης νέων κόσμων ισχύει και για τα RPGs, που είναι σε θέση να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να μπουν σε "δυνητικούς κόσμους" και να στοχαστούν παίζοντας.

Η θεωρία της ροής (Csikszentmihalyi)

Ο Mihály Csikszentmihalyi (1990) ανέπτυξε τη θεωρία της «ροής» (flow theory) για να περιγράψει την ψυχολογική κατάσταση της πλήρους απορρόφησης και εστίασης που βιώνει ένα άτομο όταν συμμετέχει σε μια δραστηριότητα με ενθουσιασμό, συγκέντρωση, αλλά και εσωτερικό κίνητρο. Η «ροή» κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελεί συνθήκη ενεργητικής μάθησης, όπου ο χρόνος φαίνεται να «εξαφανίζεται» και η εμπειρία γίνεται αυταξία.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η θεωρία της ροής προσφέρει έναν ισχυρό «φακό ερμηνείας» της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε παιχνίδια ρόλων ή θεατρικές δράσεις (Oliveira & Hamari 2025). Και στις δύο περιπτώσεις, το υποκείμενο δεν επιτελεί μια εργασία με εξωτερική επιβολή, αλλά συμμετέχει σε μια διαδικασία που το ίδιο έχει συν-επιλέξει και που του παρέχει σαφείς στόχους, άμεση ανατροφοδότηση και αίσθηση προόδου. Σύμφωνα με τον Gee (2003) και τον Prensky (2009), τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν τέτοιες συνθήκες ροής, επιτρέποντας στους μαθητές να βυθίζονται σε αυθεντικά σενάρια επίλυσης προβλημάτων, να αναπτύσσουν στρατηγική σκέψη και να βιώνουν τη μάθηση ως ζωντανή εμπειρία.

Στα RPGs, η αφήγηση, η πρόκληση και η συνεργασία είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ταυτόχρονα, να δώσουν δηλαδή την ευκαιρία για μια ολιστική εμπλοκή που συνιστά, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, προϋπόθεση για τη βαθύτερη δημιουργικότητα και προσωπική ανάπτυξη. Η ίδια διαδικασία ισχύει και στη θεατρική συνθήκη, όπου η κατάσταση «ενσάρκωσης του ρόλου» (embodied flow) δημιουργεί το κατάλληλο πεδίο για ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης (Baía Reis & Ashmore 2022). Συνεπώς, η θεωρία της ροής φαίνεται να αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς για το παιχνίδι, το θέατρο και τη μάθηση, προσφέροντας ένα ψυχοπαιδαγωγικό υπόβαθρο για τη σύνθεση των δύο αυτών πρακτικών.

Η Κριτική Συνειδητοποίηση του Freire

Η παιδαγωγική θεμελίωση της παρούσας μελέτης αντλείται από τον Paulo Freire (1993) και την έννοια της Κριτικής Συνειδητοποίησης, σύμφωνα με την οποία η

εκπαίδευση όχι μόνο δεν είναι ουδέτερη, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί μία πολιτική πράξη που στοχεύει στην απελευθέρωση και στη μεταμόρφωση του υποκειμένου. Ο Freire αντιτάχθηκε στο «παραδοσιακό μοντέλο» διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/τριες αποτελούν «δοχεία» γνώσης, προτείνοντας ένα διαλογικό μοντέλο, όπου οι εμπειρίες των μαθητών/τριών αποτελούν το σημείο εκκίνησης της μάθησης. Τα «παραγωγικά θέματα» (generative themes) που οι μαθητές/τριες φέρουν στην τάξη –για τα οποία έκανε λόγο στη θεωρία του- γίνονται το μέσο με το οποίο ο/η εκπαιδευτικός αναζητά τις λέξεις, τις εικόνες και τις πράξεις που προκύπτουν, ώστε η γνώση αφενός να αναδύεται από τον κόσμο τους και αφετέρου να συνδέεται με την κοινωνική τους εμπειρία.

Στο πλαίσιο των RPGs, η προσέγγιση αυτή του Freire αποκτά μια νέα πολυδιάστατη μορφή, καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε αφηγήσεις όπου αντιμετωπίζουν ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά διλήμματα, αναλαμβάνουν ρόλους και αποφάσεις που τους βοηθούν να αναγνωρίσουν τις δικές τους θέσεις στον κόσμο (Myers et al. 2023). Ο διάλογος μεταφέρεται έτσι σε ένα περιβάλλον διαδραστικό, στο οποίο η γνώση προκύπτει πρωτίστως από τη συνεργατική δράση.

Η σύνδεση Freire–Θεάτρου είναι ιστορικά και θεωρητικά τεκμηριωμένη, καθώς ο Augusto Boal ανέπτυξε το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» εμπνευσμένος από την παιδαγωγική θεωρία του Freire. Παρόμοια, το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) δεν έπαψε στιγμή να προωθεί τη συνειδητοποίηση μέσω της δράσης και της ενσυναίσθησης. Όσον αφορά την ψηφιακή εποχή, τα RPGs φαίνεται να είναι σε θέση να προσφέρουν ένα νέο μέσο για να επανενεργοποιηθεί αυτή η Κριτική Παιδαγωγική Πράξη μέσα από τον ρόλο, το παιχνίδι και την κοινότητα.

Συνολικά, οι τρεις θεωρητικοί άξονες που αναπτύχθηκαν στην παρούσα υποενότητα -ο Homo Ludens, η Θεωρία της Ροής και η Κριτική Συνειδητοποίηση- συγκλίνουν στην αντίληψη της μάθησης ως δρώσας εμπειρίας. Εν κατακλείδι, το παιχνίδι δεν αποτελεί απλή μέθοδο, αλλά οντολογική στάση απέναντι στη γνώση, καθώς η πράξη του «παίζειν» μετατρέπεται σε τρόπο κατανόησης και αλλαγής/μετασχηματισμού του κόσμου.

Κριτικό-Πολιτικό Υπόβαθρο: εξουσία, ιδεολογία και θεσμοί του παιχνιδιού

Αν προσεγγίσουμε τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων (RPGs) με πολιτικούς όρους, οι κανόνες τους δεν είναι ποτέ απλώς «μηχανισμοί παιχνιδιού». Στη μαρξιστική παράδοση, οι θεσμοί και οι κανόνες που ρυθμίζουν τη συλλογική ζωή λειτουργούν ως μηχανισμοί αναπαραγωγής της κυρίαρχης εξουσίας: καθορίζουν ποιος νομιμοποιείται να αποφασίζει, ποια συμπεριφορά θεωρείται αποδεκτή και ποια μορφή δράσης αποκτά αναγνώριση (Μαρξ 2023). Με αυτή τη ματιά, οι δομές ενός παιχνιδιού -οι ρόλοι που γίνονται διαθέσιμοι στους/στις παίκτες/τριες, οι όροι «επιτυχίας», τα συστήματα ανταμοιβής- κωδικοποιούν σχέσεις ισχύος και πειθαρχίας.

Ο Althusser (1971) δίνει ένα ακόμη πιο λεπτό εργαλείο γι' αυτό: τους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους (Ideological State Apparatuses). Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, θεσμοί όπως το σχολείο, τα μέσα ενημέρωσης ή οι τεχνολογικές πλατφόρμες δεν επιβάλλουν μόνο κανόνες «εξωτερικά», αλλά συγκροτούν τα ίδια τα υποκείμενα «εσωτερικά», μέσω προσφώνησης (interpellation): μας καλούν να δούμε τον εαυτό μας μέσα από ρόλους, αφηγήσεις και αξίες που ορίζει ήδη το σύστημα (Althusser 1971). Στα RPGs αυτή η προσφώνηση υλοποιείται σε πολύ συγκεκριμένα σημεία: στα reward systems και τα level-ups που καθορίζουν τι μετρά ως πρόοδος, στους ρόλους μέσα στην ομάδα (π.χ. tank, healer, DPS) που μοιράζουν ευθύνη και κύρος, και στα αφηγηματικά μοτίβα «ήρωας–αποστολή–ανταμοιβή» που παρουσιάζουν ορισμένες μορφές ισχύος ως φυσικές ή αυτονόητες (Althusser 1971; Gee 2003). Με άλλα λόγια, το ίδιο το παιχνίδι λειτουργεί ως apparatus, οριοθετεί «σωστή» συμπεριφορά και εγκαθιστά ιεραρχίες.

Αυτό το σημείο είναι κομβικό για την εκπαιδευτική χρήση των RPGs, καθώς αυτή η προσέγγιση διευρύνει την παιδαγωγική πρακτική. Καθώς ως τώρα έχουμε επιχειρήσει να αναδείξουμε τη μάθηση ως διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης και συλλογικής δράσης (Freire 1993) και τον ρόλο του/της μαθητή/τριας αλλά ως ενεργού συντελεστή της πράξης και όχι ως παθητικού θεατής (Boal 2008), στο σημείο αυτό επιδιώκουμε ένα ακόμα βήμα διατυπώνοντας την άποψη ότι η

κριτική πράξη δεν αφορά μόνο το περιεχόμενο του παιχνιδιού (την ιστορία, τα διλήμματα, τους ρόλους), αλλά και τους ίδιους τους θεσμούς του παιχνιδιού ως μορφές εξουσίας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες δεν καλούνται απλώς να «παίξουν» ή να εκφραστούν μέσω του ρόλου, αλλά να αναγνωρίσουν πώς τα ίδια τα συστήματα ανταμοιβής, οι ιεραρχίες και οι κανόνες συμμετοχής τούς «διαμορφώνουν» ως υποκείμενα μέσα σε μια μικρο-κοινωνία, και να δοκιμάσουν συλλογικά να τα αναδιαμορφώσουν (Althusser 1971· Gee 2003· Μαρξ 2023).

Από το Παιχνίδι Ρόλων στη Διδακτική Αξιοποίηση των RPGs

Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων (Role-Playing Games - RPGs) αποτελούν ένα από τα πιο ενδιαφέροντα φαινόμενα του σύγχρονου πολιτισμού της μάθησης, καθώς όπως ήδη ειπώθηκε είναι σε θέση να συνδυάσουν αφήγηση, ταυτότητα/ρόλο, δράση και συνεργασία. Ο/Η παίκτης/τρια δεν λειτουργεί ως απλός/η παρατηρητής/τρια, αλλά πράττει, επιλέγει και "καθορίζει" τη συνέχεια της ιστορίας. Αυτή η μετατόπιση από την παθητική παρακολούθηση στην ενεργό συμμετοχή συνιστά μια σημαντική παιδαγωγική στιγμή, καθώς ο/η μαθητής/τρια γίνεται φορέας νοήματος, ικανός/η να δημιουργεί, να αναστοχάζεται και να συνδιαμορφώνει την εμπειρία του/της.

Όπως αναφέρουν οι Waskul & Lust (2004), το παιχνίδι ρόλων δημιουργεί ένα «πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτότητας», όπου ο παίκτης, το πρόσωπο και η περσόνα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, η έννοια του χαρακτήρα δεν αντιπροσωπεύει απλώς τη μάσκα, αλλά μετατρέπεται σε διάμεσο κατανόησης του εαυτού. Άλλωστε, η σχέση μεταξύ παίκτη/τριας και avatar εμπλέκει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις, ενώ το ίδιο το παιχνίδι λειτουργεί ως χώρος ενσυναίσθησης και κριτικού στοχασμού. Αυτή η «διπλή υπόσταση» του/της μαθητή/τριας -ως φυσικού προσώπου και ως δραματικού χαρακτήρα– μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι αποτελεί το σημείο συνάντησης των RPGs με το Εκπαιδευτικό Θέατρο.

Στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE), ο ρόλος συνιστά παιδαγωγικό εργαλείο, γιατί επιτρέπει στο παιδί να πειραματιστεί με τρόπους σκέψης, στάσεις και

συναισθήματα (Heathcote 1984· Παπαδόπουλος 2010). Παρόμοια, στα RPGs ο/η μαθητής/τρια, υιοθετώντας ρόλους και λαμβάνοντας αποφάσεις, εξασκείται στη διαχείριση ηθικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διλημμάτων, καθώς ο ρόλος δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο αφήγησης, αλλά ως κεντρικός άξονας πράξεων επιλογής και ευθύνης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα σύγχρονο πεδίο παιδαγωγικής θεατρικότητας.

Η έννοια της παιχνιδοποίησης (gamification), όπως την ορίζουν οι Deterding et al. (2011), αναφέρεται στην ενσωμάτωση στοιχείων παιχνιδιού σε μη παιγνιώδη περιβάλλοντα, με στόχο την ενίσχυση του κινήτρου. Ωστόσο, η απλή χρήση συστημάτων επιβράβευσης (badges, points, leaderboards - PBLs) συχνά φαίνεται να εγκλωβίζει τον/την μαθητή/τρια σε εξωτερικά κίνητρα, με αποτέλεσμα να χάνει τη βαθύτερη παιδαγωγική της διάσταση. Αντίθετα, το Game-Based Learning (GBL) – όπως το προτείνει ο Prensky (2009)- προωθεί τη διαδικασία της μάθησης μέσα από ολιστικά παιγνιώδη περιβάλλοντα που καλλιεργούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, συνεργασία, αλλά και δημιουργικότητα.

Στην περίπτωση των RPGs, το Game Based Learning βρίσκει την πιο πλήρη του έκφραση, καθώς οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλους σε μία φανταστική αφηγηματική ιστορία με στόχους, συνέπειες και συναισθηματικές αντιδράσεις. Ένα RPG, όπως το *This War of Mine* ή το *Undertale*, μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο ηθικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης, καθώς οι παίκτες βιώνουν καταστάσεις όπου οι αποφάσεις τους έχουν κοινωνικό και ψυχολογικό αντίκτυπο, μετατρέποντας το μάθημα σε χώρο πειραματισμού με τις κοινωνικές και ηθικές αξίες (Gee 2003).

Παράλληλα, η παιδαγωγική αξία των RPGs ενισχύεται όταν συνδυαστούν με θεατρικές τεχνικές (Τιμπλαλέξη 2014). Η θεατρική διαδικασία επιτρέπει την ενσώματη κατανόηση, καθώς ο ρόλος «ταξιδεύει» από την οθόνη στο σώμα και στη φωνή του/της μαθητή/τριας, όπου το ψηφιακό στοιχείο μετασχηματίζεται σε βίωμα. Οι μαθητές/τριες μπορούν να επεκτείνουν τα σενάρια των παιχνιδιών τους σε θεατρικές δραστηριότητες, να οργανώσουν «συνεντεύξεις με τον χαρακτήρα», να αναπαραστήσουν ηθικά διλήμματα μέσα από θέατρο forum ή να συνθέσουν σκηνές θεάτρου-ντοκουμέντο βασισμένες στις εμπειρίες του

παιχνιδιού (Καραντζούλη 2023). Με τον τρόπο αυτό, η ψηφιακή κοινότητα γίνεται κοινότητα στοχασμού, όπου η γνώση αποκτά αισθητική, συναισθηματική και κοινωνική διάσταση.

Σε κάθε περίπτωση, η διδακτική αξιοποίηση των RPGs δεν περιορίζεται στην ψυχαγωγία, αλλά είναι εξαιρετικά σημαντικό να εντάσσεται σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθησίας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, η καλλιέργεια δημοκρατικού ήθους μέσω κοινοτήτων με κοινούς κανόνες και αξίες, αλλά και η προαγωγή της πολυτροπικής μάθησης, όπου το σώμα, η φαντασία και η τεχνολογία συνυπάρχουν.

Παραδείγματα τέτοιας πρακτικής μπορούν να αντληθούν από ψηφιακά παιγνιώδη περιβάλλοντα όπως το *Classcraft* ή το *Minecraft Education Edition*, όπου οι μαθητές/τριες οργανώνονται σε ομάδες, σχεδιάζουν αποστολές και μαθαίνουν να λειτουργούν συλλογικά, με βάση αξίες όπως η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα (UNESCO 2023). Όταν οι εμπειρίες αυτές συνδυάζονται με τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (TiE), το αποτέλεσμα δεν μπορεί να είναι άλλο από ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο βιωματικής μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες «παίζουν για να καταλάβουν» και όχι για να ανταγωνιστούν.

Επιπλέον, η «κριτική» διάσταση των RPGs καθιστά το μέσο πρόσφορο για παιδαγωγικές που στοχεύουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η συμμετοχή σε ηθικά και κοινωνικά σενάρια επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι μηχανισμοί εξουσίας, οι ιδεολογίες και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις μέσα στο παιχνίδι (Darvesh et al. 2020). Τέλος, η αναστοχαστική συζήτηση που ακολουθεί των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων -όπως ακριβώς στο θέατρο φόρουμ και στο TiE- οδηγεί με τη σειρά της στην Κριτική Συνειδητοποίηση (Freire 1993).

Επομένως, το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τα RPGs για να μετατραπεί σε χώρο όπου οι «κοινότητες παικτών» γίνονται κοινότητες μάθησης, δημιουργίας και ευθύνης. Όπως υπογραμμίζει ο Gee (2003), η παιδαγωγική αξία δεν βρίσκεται στο

παιχνίδι καθεαυτό, αλλά στην κοινότητα πρακτικής που συγκροτείται γύρω από αυτό, μετατρέποντας τη μάθηση σε συλλογική πράξη.

"Κοινότητες των παικτών": μια ερμηνευτική προσέγγιση

Η «κοινότητα των παικτών» δεν είναι απλώς μια ψηφιακή συλλογικότητα, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο. Λειτουργεί ως «κοινότητα πρακτικής» (community of practice), όπου οι δεξιότητες και ο τρόπος σκέψης οικοδομούνται μέσα από τη συμμετοχική δράση και την κοινή επίλυση προβλημάτων, μετατρέποντας τους/τις παίκτες/τριες σε συν-δημιουργούς του περιεχομένου και όχι παθητικούς/ες καταναλωτές/τριες (Gee 2003).

Ωστόσο, όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ανάλυση, οι κοινότητες αυτές συγκροτούνται εντός προκαθορισμένων συστημάτων κανόνων. Τα RPGs δεν είναι ουδέτερα. Λειτουργούν ως ιδεολογικοί μηχανισμοί (Althusser 1971; Μαρξ 2023), καθορίζοντας ποιος έχει ισχύ και πώς αναγνωρίζεται η «επιτυχία» μέσω μηχανισμών όπως τα *reward systems* και τα *level-ups*. Οι παίκτες/τριες συχνά εσωτερικεύουν μια λογική ποσοτικοποίησης της αξίας τους («πόντοι–κατάταξη»), δημιουργώντας μια παιδαγωγική ένταση: η ίδια κοινότητα που καλλιεργεί το αίσθημα του «ανήκειν» λειτουργεί ταυτόχρονα ως μηχανισμός πειθάρχησης και σύγκρισης.

Η ένταση αυτή κορυφώνεται με την παιχνιδοποίηση (gamification), η οποία εξάγει τη λογική αυτή στην εκπαίδευση, την εργασία και τις ψηφιακές πλατφόρμες. Εδώ, η συμμετοχή μετατρέπεται σε παραγωγικό πόρο: η προσοχή, η δημιουργικότητα και τα δεδομένα των χρηστών γίνονται εμπόρευμα, με τους ίδιους να λειτουργούν ως άμισθοι παραγωγοί περιεχομένου (Fuchs 2014; Fuchs & Schreier 2011). Η οικονομική κλίμακα του φαινομένου είναι τεράστια, με την παγκόσμια αγορά gamification να προβλέπεται ότι θα αγγίξει τα 190,87 δισ. δολάρια έως το 2034 (Precedence Research 2025). Παράλληλα, οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες είναι υπαρκτές, με την αναγνώριση του «Gaming Disorder» (WHO, 2020) να υπογραμμίζει τους κινδύνους της εξάρτησης από εξωτερικά κίνητρα (Darvesh et al. 2020).

Συνεπώς, η παιδαγωγική πρόκληση δεν είναι απλώς «να εντάξουμε παιχνίδια στη μαθησιακή διαδικασία». Απαιτείται η δημιουργία ενός χώρου για κριτική ανάγνωση των ίδιων των μηχανισμών του παιχνιδιού: ποιος γράφει τους κανόνες, πώς κατανέμονται οι ρόλοι και πώς αναπαράγονται στερεότυπα. Η απάντηση δεν βρίσκεται στην απλή μεταφορά μηχανισμών ή το "hack" ενός έτοιμου μηχανισμού, αλλά στον ριζικό ανασχεδιασμό (redesign): το παιχνίδι πρέπει να μετατραπεί σε έναν κοινό χώρο όπου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ξαναγράφουν τους κανόνες και θεσπίζουν συλλογικές μορφές ευθύνης. Αυτή η μετάβαση, όπως τη διατυπώνει η κριτική παιδαγωγική του Freire (1993), μετατρέπει την εκπαίδευση σε πράξη χειραφέτησης. Τότε, η «κοινότητα των παικτών» παύει να είναι ένα δεδομένο του παιχνιδιού και γίνεται ένα συνειδητά σχεδιασμένο εργαστήριο δημοκρατίας μέσα στην τάξη.

Σύζευξη RPG και Θεάτρου στην Εκπαίδευση: ώρα για δράση

Η σύζευξη των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων με το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TiE) δημιουργεί ένα νέο παιδαγωγικό υβριδικό περιβάλλον, όπου η τεχνολογία, η αφήγηση και το σώμα συναντώνται για να παραγάγουν εμπειρίες μάθησης που είναι ταυτόχρονα γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές.
Σε κάθε περίπτωση, η κοινή βάση των δύο πρακτικών είναι ο ρόλος, είτε υπό το πρίσμα του "μαγικού εάν" είτε δίνοντας στον/στην παίκτη/τρια πράξη, ευθύνη και δυνατότητα αφήγησης. Όταν οι δύο αυτές φόρμες συνδυαστούν, είναι σε θέση να παράγουν μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία που κινητοποιεί τον νου, το συναίσθημα και τη φαντασία (Karantzouli 2023).

Από το Ψηφιακό στο Ενσώματο Παίξιμο

Στα ψηφιακά RPGs, οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με avatars, δημιουργούν ιστορίες και δοκιμάζουν εναλλακτικές εκβάσεις· ωστόσο η εμπειρία παραμένει σε οθόνη. Η εισαγωγή θεατρικών τεχνικών (π.χ. θεάτρου φόρουμ, θεάτρου ντοκουμέντο, τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης) επιτρέπει τη μεταφορά της αφήγησης στο σώμα και στον "υλικό κόσμο". Η δράση από εικονική γίνεται βιωματική, καθώς οι μαθητές/τριες υποδύονται τους χαρακτήρες που

δημιούργησαν ψηφιακά, απαντούν σαν περσόνες, αναστοχάζονται ως πρόσωπα. Αυτή η μετατόπιση από την ψηφιακή αφήγηση στη δραματική πράξη καλλιεργεί ενσυναίσθηση, αναστοχασμό και συνειδητοποίηση, τα τρία στοιχεία δηλαδή που θεμελιώνουν τη μετασχηματιστική μάθηση (Mezirow 1991).

Στο ίδιο πλαίσιο το ψηφιακό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος χώρος μεταξύ βιώματος και τεχνολογίας, καθώς οι μαθητές/τριες πειραματίζονται με ταυτότητες χωρίς να απειλούνται, γιατί δρουν μέσα σε ασφαλές πλαίσιο ενός υποθετικού «εάν». Ταυτόχρονα, η θεατρική διάσταση δίνει φωνή και σώμα στα avatars, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να μη σταματά στην οθόνη, αλλά μετατρέπεται σε κοινό βίωμα.

Από την «Εικονική» στη Θεατρική Σκηνή: Τα παραδείγματα

Το *Bubble Jam* - που έλαβε χώρα στη στέγη του Ιδρύματος Ωνάση την ακαδημαϊκή χρονιά 2018-2019 - αποτελεί ένα από τα πιο καινοτόμα παραδείγματα ψηφιακού θεάτρου-παιχνιδιού. Οι «θεατές» συμμετείχαν μέσω κινητών τηλεφώνων σε μια ζωντανή, πολυμεσική αφήγηση που εκτυλισσόταν σε chatroom. Δεν υπήρχαν ηθοποιοί ή σκηνικά, παρά μόνο η συλλογική δράση των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι/ες καθοδηγούνταν από έναν «κοινό κώδικα» μέσα στο cloud. Μία τέτοια εμπειρία όπως είναι φυσικό καταργεί τη διάκριση θεατή–παίκτη–ηθοποιού, εισάγοντας την έννοια του συμμετοχικού δράστη (Baía Reis & Ashmore 2022). Από παιδαγωγικής σκοπιάς, το *Bubble Jam* αποκαλύπτει πώς η τεχνολογία μπορεί να γίνει χώρος κοινωνικού στοχασμού, διερευνώντας την ταυτότητα, την αποξένωση και τη συλλογικότητα στο ψηφιακό περιβάλλον.

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα RPGs – όπως ήδη ειπώθηκε - έχουν ήδη ενσωματωθεί με επιτυχία σε δραστηριότητες που συνδυάζουν ψηφιακό παιχνίδι και συνεργατική μάθηση. Στο *Classcraft*, για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλους ηρώων μέσα σε μια αφήγηση που προχωρεί με βάση τις αξίες και τις συμπεριφορές της τάξης (συνεργασία, σεβασμός, υπευθυνότητα). Η πρόοδος της ομάδας εξαρτάται από τη συλλογική στάση, όχι από τον ανταγωνισμό, ενώ οι «πειθαρχικές» δομές του παιχνιδιού μπορούν να μετατραπούν σε δημοκρατικούς μηχανισμούς αυτορρύθμισης. Αντίστοιχα, στο

Minecraft Education Edition, οι μαθητές/τριες δημιουργούν κόσμους μέσα στους οποίους εξερευνούν ιστορικά, περιβαλλοντικά ή κοινωνικά ζητήματα - για παράδειγμα, ανακατασκευάζουν μια αρχαία πόλη ή σχεδιάζουν μια «πόλη του μέλλοντος» βασισμένη σε αρχές βιωσιμότητας και ισότητας. Η θεατρική αναπαράσταση των ρόλων (π.χ. οι «αρχιτέκτονες», οι «πολίτες», οι «ηγέτες») μετατρέπει τη δραστηριότητα σε παιχνίδι δημοκρατίας.

«Πόλη της Ελευθερίας» και Game Jams: Προτάσεις Εφαρμογής

Η «Πόλη της Ελευθερίας» είναι μια εξελισσόμενη προσομοίωση κοινωνίας και διακυβέρνησης που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του «ΤεχνοθΑΙάτρου». Λειτουργεί ταυτόχρονα ως ενεργό ερευνητικό εγχείρημα και ως αναδυόμενη μέθοδος για τη μελέτη της συλλογικής λήψης αποφάσεων, της μεταγνώσης και της σχέσης εκπαίδευσης–τεχνητής νοημοσύνης (Χατζηθεοδοσίου 2025).

Η κεντρική αρχή ανατρέπει τη συμβατική προσέγγιση: οι μαθητές/τριες δεν παίζουν έναν ρόλο, αλλά λειτουργούν ως «δημιουργοί» της πόλης. Μπορούν να εισάγουν κοινωνικά ζητήματα (π.χ. φορολογία, μετανάστευση, δημόσια τάξη), να θεσπίζουν ή να καταργούν νόμους, να διαμορφώνουν θεσμούς διακυβέρνησης, ακόμα και να μεταβάλλουν τις συνθήκες ζωής των κατοίκων (εργασία, εισόδημα, δικαιώματα). Κάθε απόφαση που καταγράφεται στη «Βίβλο Νόμων» γίνεται δεσμευτική, παραμένει όμως ανά πάσα στιγμή αναθεωρήσιμη από την ίδια τη μαθητική κοινότητα.

Απέναντί τους, οι κάτοικοι της πόλης δεν είναι παθητικοί χαρακτήρες, αλλά «αυτόνομοι πράκτορες» Τεχνητής Νοημοσύνης με σταθερή ταυτότητα: επάγγελμα, οικονομική κατάσταση, προσωπικές απόψεις και προτεραιότητες. Οι «πράκτορες» αυτοί αντιδρούν στις αποφάσεις των μαθητών/τριών, διαφωνούν, διαπραγματεύονται και συμμαχούν, δημιουργώντας έτσι μια ζωντανή πολιτική αρένα.

Η διακυβέρνηση της πόλης είναι επίσης ευμετάβλητη. Μπορεί να πάρει τη μορφή άμεσης δημοκρατίας, εκλεγμένου συμβουλίου ή ακόμη και μοναρχίας, και μπορεί να ανατραπεί εάν η κοινότητα κινητοποιηθεί. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν εάν οι αποφάσεις τους νομιμοποιούνται, αν προκαλούν αντίσταση ή αν οδηγούν

σε αυταρχικές εκτροπές. Το ζητούμενο δεν είναι να «μάθουν τους θεσμούς», αλλά να κατανοήσουν βιωματικά τι σημαίνει να παράγεις θεσμούς και να ζεις μέσα σε αυτούς.

Σε αυτό το σημείο, η «Πόλη της Ελευθερίας» υλοποιεί δύο κρίσιμες ιδέες: πρώτον, ότι οι θεσμοί είναι φαντασιακές, ιστορικές κατασκευές που μπορούν να αναδιατυπωθούν συλλογικά (Καστοριάδης 2010), και δεύτερον, ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης και ανάληψης πολιτικής ευθύνης (Freire 1993).

Τεχνολογικά, η πόλη υλοποιείται ως web-based περιβάλλον πολλαπλών «πρακτόρων» ΤΝ, που βασίζονται σε τοπική εκτέλεση της οικογένειας μοντέλων Gemma 3 (3δις παράμετροι). Αυτή η αρχιτεκτονική επιτρέπει τον ασφαλή πειραματισμό σε σχολικό περιβάλλον, χωρίς εξάρτηση από εξωτερικό cloud, και την άμεση προσαρμογή των κανόνων του κόσμου (Google DeepMind 2025).

Η ίδια αρχή εφαρμόζεται και σε συμπυκνωμένες ασκήσεις στην τάξη, υιοθετώντας τη μεθοδολογία των Game Jams. Σε αυτά, οι μαθητές/τριες καλούνται, σε περιορισμένο χρόνο, να σχεδιάσουν έναν μικρόκοσμο/παιχνίδι από το μηδέν (θεσμούς, κανόνες, διαδικασίες λογοδοσίας), να τον θέσουν σε λειτουργία και να παρατηρήσουν πού δυσλειτουργεί ή «σπάει». Λειτουργώντας ως μια μορφή ταχείας πρωτοτυποποίησης (rapid prototyping) κοινωνικών συστημάτων, τα Game Jams ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και τη μάθηση μέσω της πρακτικής εφαρμογής (Preston et al. 2012). Η άσκηση αυτή συμπυκνώνει τη θεμελιώδη ιδέα του εγχειρήματος, οι μαθητές/τριες δεν «παίζουν» έναν προκαθορισμένο κόσμο, αλλά τον θεσπίζουν συλλογικά και λογοδοτούν για τις συνέπειές του.

Συμπερασματικά

Η σύζευξη των Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, όπως αναλύθηκε, υπερβαίνει τη μεθοδολογική καινοτομία. Προτείνει μια ριζική παιδαγωγική μετατόπιση: από την απλή συμμετοχή και ένταξη σε έναν προκαθορισμένο κόσμο, προς την κριτική ανάγνωση και τον συλλογικό ανασχεδιασμό των ίδιων των κανόνων του. Μέσα από αυτή την πράξη, η

«κοινότητα των παικτών» παύει να είναι ένας χώρος πειθάρχησης και μετατρέπεται σε ένα ζωντανό εργαστήριο δημοκρατίας. Η παιδαγωγική πρόκληση του 21ου αιώνα δεν είναι να παίξουμε καλύτερα τον κόσμο που μας δίνεται, αλλά να μάθουμε να τον φτιάχνουμε δικαιότερα, αρχίζοντας από το ίδιο το παιχνίδι.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. Στο *Lenin and philosophy and other essays*. Monthly Review Press.

Baía Reis, A., & Ashmore, M. (2022). From video streaming to virtual reality worlds: an academic, reflective, and creative study on live theatre and performance in the metaverse. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, *18*(1): 7–28. https://doi.org/10.1080/14794713.2021.2024398

Boal, A. (2008). *Theater of the Oppressed* (μετ. Charles A., Maria-Odilia Leal McBride και Emily Fryer). Pluto Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Darvesh, N., et al. (2020). Internet gaming disorder: A systematic review. *Systematic Reviews*, 9(68), 1–14. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01329-2

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments* (pp. 9–15).

Domingues, J. M., Filipe, V., Carita, A., & Carvalho, V. (2024). *Understanding the impact of perceived challenge on narrative immersion in video games: The role-*

playing game genre as a case study. *Information*, 15(6): 294. https://doi.org/10.3390/info15060294

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed* (μετ. Myra Bergman Ramos). Continuum.

Fuchs, C. (2014). *Digital labour and Karl Marx*. Routledge.

Fuchs, C., & Schreier, M. (2011). Customer empowerment in new product development. *Journal of Product Innovation Management*, 28(1): 17–32.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Google DeepMind. (2025). *Gemma 3 technical report*. Google DeepMind.

Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama* (L. Johnson & C. O'Neill, Eds.). Hutchinson.

Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A study of the play-element in culture*. The Bacon Press.

Καραντζούλη, Α. (2023). *Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.* (Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ). ΕΑΔΔ. http://hdl.handle.net/10442/hedi/55292

Καραντζούλη, Α. (2025). Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία: ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας. *Education & Theatre, 25*: 36–47. https://doi.org/10.12681/edth.37316

Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* (μετ. Χαλικιάς Σωτήρης, Σπαντιδάκης Κώστας, Σπαντιδάκη Γιούλη). Κέδρος.

Μαρξ, Κ. (2023). *Η Δεκάτη Όγδοη Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*. Αντίποδες.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Myers, C., Piccolo, L., & Collins, T. (2023). Democratising Digital Educational Game Design for Social Change. *Journal of Learning for Development*, *10*(1): 55–74. https://doi.org/10.56059/jl4d.v10i1.714

Oliveira, W., & Hamari, J. (2025). Flow Experience in Gameful Approaches: A Systematic Literature Review, Scientometric Analysis, and Research Agenda. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *41*(20): 13113–13139. https://doi.org/10.1080/10447318.2025.2470279

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου.* Ιδιωτική Έκδοση.

Περπερίδης Γιάννης. 2024. Βίωμα και τεχνολογική ανατρεπτικότητα σε αναλογικά και ψηφιακά αστικά περιβάλλοντα. *Αυτόματον: Περιοδικό Ψηφιακών Μέσων και Πολιτισμού,* *3*(1): 86–108. https://doi.org/10.12681/automaton.38847

Precedence Research. (2025, April 17). *Gamification market size, share, and trends 2025 to 2034*. Precedence Research.

Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι.* Μεταίχμιο.

Preston, J. A., Chastine, J., O'Donnell, C., Tseng, T., & MacIntyre, B. (2012). Game jams: Community, motivations, and learning among jammers. *International Journal of Game-Based Learning*, 2(3): 51–70.

Τιμπλαλέξη, Ε. (2014). *Αναλογικά και ψηφιακά παιχνίδια ρόλων: Η μαθησιακή και θεατρική διάσταση* (Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ). ΕΚΤ. 10.12681/eadd/36265

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023). *Technology in Education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report*. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Waskul, D., & Lust, M. (2004). Role-Playing and Playing Roles: The Person, Player, and Persona in Fantasy Role-Playing. *Symbolic Interaction, 27*(3): 333–356. https://doi.org/10.1525/si.2004.27.3.333

World Health Organization. (2020). *Gaming disorder*. World Health Organization.

Χατζηθεοδοσίου, Δ. (2025). *Το ΤεχνοθΑΙατρο και η Μεταγνώση*. Στο Ι. Σπαντιδάκης, Κ. Ντίνας, Β. Χατζηνικήτα, & Ε. Γρίβα (Επιμ.), Γλώσσα, Εκπαίδευση και Τεχνητή Νοημοσύνη (σσ. 1029–1051).

Το άγχος στα Μαθηματικά στους Ενήλικους Εκπαιδευόμενους: Κριτικές Προσεγγίσεις

Μαρία Κατσίδου
Υποψήφια Διδάκτορας – Μαθηματικός,
maria_katsidou@yahoo.gr

Λαμπρίνα Γιώτη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ- ΑΠΘ
lgioti@eled.auth.gr

Περίληψη
Σκοπός της εργασίας μας είναι να γίνει κριτική ανασκόπηση του φαινομένου του άγχους των ενηλίκων για τα Μαθηματικά (MA - Math anxiety) στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Ειδικότερα, στόχος της είναι να διερευνήσει κριτικά τα εμπόδια που πιθανόν να αντιμετωπίζουν οι ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/οι κατά την εκμάθηση των Μαθηματικών, καθώς και να αναδειχθούν οι ψυχολογικές, συμπεριφορικές και γνωστικές συνέπειες του (MA) στη ζωή τους σε κάθε πλαίσιο. Η έρευνά μας δεν επισημαίνει απλώς το φαινόμενο, παράλληλα επικεντρώνεται σε κριτικές προσεγγίσεις που το αναλύουν και το οριοθετούν. Ακόμη, κάνει διακριτούς τρόπους ενδυνάμωσης των ενήλικων εκπαιδευόμενων μέσα από χειραφετικές και αναστοχαστικές πρακτικές. Συνολικά, επισημαίνονται δυσάρεστες αναμνήσεις που συνδέονται με τα Μαθηματικά και αναδεικνύονται μέθοδοι μετασχηματισμού τους. Συνεπώς, επισημαίνονται οι μέθοδοι που βοηθούν στην τροποποίηση του άγχους για τα Μαθηματικά (MA) σε ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά (MR – Math Resilience) και εντέλει σε μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC – Math Confidence). Συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην απόκτηση θετικών εμπειριών σε αυτά, οπότε εξαλείφουν την αίσθηση της απειλής και παράλληλα αλλάζουν την οπτική τους και οδηγούνται σε κοινωνική ενδυνάμωση.

Abstract
The purpose of this paper is to critically review the phenomenon of adult Math anxiety (MA) in Second Chance Schools (SCS). In particular, to carry out a critical investigation of the obstacles that adult learners may face when learning Mathematics, as well as to highlight the psychological, behavioral and cognitive consequences in their lives at every level. Our research won't just highlight the phenomenon of (MA) but at the same time will focus on critical approaches that analyze and interpret it. It will also distinguish ways of empowering adult learners through emancipatory and reflective practices. Overall, unpleasant mathematical memories will be highlighted and methods for transforming them will be highlighted, so that they can modify Math anxiety (MA) into Math Resilience (MR) and ultimately into Math Confidence (MC). In this way, contributing to the trainees having a good experience with Mathematics, so that they eliminate the sense of

threat, but also that they can transform their perspective and be led to social empowerment.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί συνέχεια του ερευνητικού μου ενδιαφέροντος για τα Μαθηματικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και προέκυψε από την ανάγκη να επισημανθούν όχι μόνο οι ατομικές, αλλά και οι δομικές αιτίες του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η ενασχόλησή μου ως εκπαιδεύτρια και η προηγούμενη ποιοτική έρευνά μου για τη μαθητικοφοβία ανέδειξαν πως το άγχος για τα Μαθηματικά (MA - Math Anxiety) δεν μπορεί να αναλυθεί αποκομμένο από κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που το γεννούν και το αναπαράγουν (Κατσίδου 2016). Αντικείμενο της εργασίας είναι η κριτική διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενες/οι κατά τη μαθηματική εκπαίδευση, όχι ως ατομικά ελλείμματα, αλλά ως αποτέλεσμα παιδαγωγικών πρακτικών που συχνά στερούνται ενσυναίσθησης, κοινωνικής συνείδησης και αναστοχασμού. Εστιάζουμε στη διαδικασία υιοθέτησης της αρνητικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά, εντοπίζοντας πώς το σχολείο και η κοινωνία αναπαράγουν μορφές αποκλεισμού που εντείνουν το MA και υπονομεύουν τη μαθηματική υπόσταση των εκπαιδευομένων.

Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν τρόποι ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων μέσα από χειραφετικές, αναστοχαστικές πρακτικές που ενισχύουν τη μαθηματική ανθεκτικότητα (MR - Math Resilience) και την αυτοπεποίθηση (MC - Math Confidence) (Brookfield 2023). Παράλληλα, εξετάζουμε κατά πόσο τα ΣΔΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι αντίστασης, όπου οι εκπαιδευόμενοι «επανατοποθετούν» τον εαυτό τους όχι ως «ανίκανους» αλλά ως φορείς μαθηματικής σκέψης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Εκπαίδευση Ενηλίκων – Κριτικές αποσαφηνίσεις της έννοιας και της πράξης

Η ενηλικιότητα δεν αποτελεί απλώς βιολογικό ή νομικό ορόσημο, αλλά σύνολο δυνατοτήτων για αυτοπροσδιορισμό, υπευθυνότητα και κοινωνική πρακτική

(Rogers 1999, Κόκκος 2008, Γιώτη 2024). Αυτές οι δυνατότητες, όμως, δεν προσφέρονται εξίσου σε όλες/ους, επηρεάζονται από το κοινωνικό κεφάλαιο, τις ανισότητες και τη μορφή της εκπαίδευσης στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη, αποτελεί είτε εργαλείο αναπαραγωγής ανισοτήτων είτε πεδίο αντίστασης και χειραφέτησης (Brookfield 2005, Freire 2006). Η/Ο ενήλικη/ος εκπαιδευόμενη/ος στα ΣΔΕ ενσαρκώνει αυτή τη δυναμική φέρει ιστορία αποκλεισμού, αλλά και την επιθυμία να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό της/του ως σκεπτόμενο και έλλογο υποκείμενο.

Η εκπαιδευτική εμπειρία δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσης, αλλά σύγκρουση πρότερων αρνητικών εμπειριών με μια νέα, απελευθερωτική παιδαγωγική (Κόκκος 2008, Brookfield 2023). Η/Ο εκπαιδεύτρια/τής δεν είναι αυθεντία, αλλά «συνταξιδιώτης» στη διερεύνηση εμπειριών, ενισχύοντας αναστοχαστικά τη συνείδηση και τη φωνή των εκπαιδευομένων.

Η ενεργός συμμετοχή, η αποδοχή λαθών, η συνεργατικότητα και η στοχαστική μάθηση συνιστούν εργαλεία που προάγουν όχι μόνο τη γνωστική ενδυνάμωση, αλλά και την κοινωνική απελευθέρωση (Χατζηθεοχάρους 2010). Η μάθηση είναι αυθεντική όταν συνδέεται με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τους επιτρέπει να επανερμηνεύσουν το παρελθόν ως διαδρομή ανθεκτικότητας και ελπίδας.

Τα ΣΔΕ δεν αποτελούν απλώς θεσμό συμπερίληψης, αλλά χώρους κοινωνικού μετασχηματισμού, όπου άτομα με εμπειρίες αποκλεισμού αποκτούν μαθησιακή φωνή, διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους και διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή στον δημόσιο χώρο.

Αριθμητικός Γραμματισμός – Μαθηματικά ως Πράξη Ενδυνάμωσης

Ο Αριθμητικός Γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) δεν είναι απλώς ένα μάθημα, αποτελεί πεδίο με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Δεν αφορά μόνο αριθμητικά προβλήματα, αλλά κυρίως την ικανότητα των ενηλίκων να ερμηνεύουν τον κόσμο μέσα από τα Μαθηματικά, να διεκδικούν δικαιώματα, να αποτρέπουν τον αποκλεισμό και να ελέγχουν τη ζωή τους.

Ως Αριθμητισμός ορίζεται η ικανότητα διαχείρισης ποσοτικών δεδομένων στην καθημερινότητα, από τον οικογενειακό προϋπολογισμό έως την κατανόηση στατιστικών ή χρεώσεων (Tout 2020, Gal et al. 2020). Όμως, η ικανότητα αυτή δεν διαμορφώνεται σε ουδέτερο πεδίο, επηρεάζεται από μορφωτικό υπόβαθρο, κοινωνική τάξη, φύλο και παλιές αρνητικές εμπειρίες (Yasukawa et al. 2018).

Η προσέγγιση του Αριθμητισμού ως Κοινωνική Πρακτική (NSP – Numeracy as Social Practice) εντάσσει τα Μαθηματικά στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής και των πολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευομένων. Μαζί με τα εθνομαθηματικά, που αναδεικνύουν μαθηματικές γνώσεις παραγόμενες εκτός σχολικού πλαισίου (Zhang & Zhang 2010), προσδίδεται πολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευόμενες/οι δεν μαθαίνουν απλώς Μαθηματικά, αλλά αναγνωρίζουν τη μαθηματική σκέψη που ήδη ενσωματώνουν στην πράξη τους.

Σε σύνδεση με τις χειραφετικές θεωρήσεις των Freire και Brookfield, αυτή η προσέγγιση ενδυναμώνει τις/τους ενήλικες/ους να επαναπροσδιορίσουν τη μαθηματική τους ταυτότητα, όχι ως μη ικανοί, αλλά ως σκεπτόμενα υποκείμενα που μαθαίνουν μέσα από εμπειρία, στοχασμό και πράξη.

Ωστόσο, το Μαθηματικό Άγχος (ΜΑ) παραμένει εμπόδιο. Για πολλές/ούς, η επαφή με τα Μαθηματικά ανασύρει τραυματικές αναμνήσεις. Το άγχος αυτό δεν είναι μόνο προσωπικό, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο, επηρεαζόμενο από προκαταλήψεις, στερεότυπα και ανεπαρκή μαθησιακά περιβάλλοντα (Brookfield 2023). Η άρση του απαιτεί παιδαγωγικές που αποδομούν τον φόβο, αναγνωρίζουν το συναίσθημα ως μέρος της μάθησης και καλλιεργούν τη συλλογική νοηματοδότηση.

Συνεπώς, η ανάπτυξη Αριθμητισμού στα ΣΔΕ δεν αφορά μόνο τεχνικές δεξιότητες. Είναι πράξη ενδυνάμωσης, που συνδέει τη μαθηματική σκέψη με την αυτοπεποίθηση, την κοινωνική συμμετοχή και την ικανότητα για μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή.

Κριτικός Αναστοχασμός του Άγχους για τα Μαθηματικά (MA - Math Anxiety)

Ποιο είναι το αποτύπωμα του Μαθηματικού Άγχους (MA) στα άτομα; Το MA συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα όταν το άτομο εκτίθεται σε μαθηματικές δραστηριότητες. Πρόκειται για μια συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει ανησυχία, ένταση, φόβο, απογοήτευση ή ακόμη και πανικό, επηρεάζοντας την ικανότητα ουσιαστικής εμπλοκής με τα Μαθηματικά (Maloney & Beilock 2012, Ishak et al. 2020, Vargas 2021). Συχνά έχει τις ρίζες του σε παλαιότερες τραυματικές εμπειρίες αποτυχίας, απόρριψης ή έλλειψης υποστήριξης στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Το MA μπορεί να προκληθεί ακόμη και με την απλή θέαση αριθμών ή την ιδέα μιας μαθηματικής πρόκλησης, πυροδοτώντας έναν φαύλο κύκλο αποφυγής και ανασφάλειας (Robertson & Claesgens 1983, Preis & Biggs 2001). Η αποστασιοποίηση αυτή μειώνει τη μαθηματική έκθεση, περιορίζει την αριθμητική ικανότητα και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, το Μαθηματικό Άγχος δεν περιορίζεται σε ψυχολογικό επίπεδο, αλλά συχνά σωματοποιείται. Σωματικές αντιδράσεις όπως ταχυκαρδία, υπεραερισμός, μυϊκή ένταση ή ναυτία είναι συχνές (Budhathoki et al. 2022). Σύγχρονες νευροβιολογικές μελέτες δείχνουν αυξημένα επίπεδα κορτιζόλης και ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τον σωματικό πόνο, όταν άτομα με υψηλό MA εκτίθενται σε μαθηματικά ερεθίσματα (Sajjad et al. 2024).

Η επιστημονική κοινότητα αντιμετωπίζει πλέον το MA ως μορφή μαθησιακής «φοβίας», που αναστέλλει τη μαθησιακή εμπλοκή και οδηγεί σε περιθωριοποίηση μαθητών όλων των ηλικιών. Το Μαθηματικό Άγχος δεν κάνει διακρίσεις, εκδηλώνεται σε παιδιά, εφήβους, ενήλικες και ηλικιωμένους, καθιστώντας το διαγενεακό και καθολικό φαινόμενο (Hunt & Maloney 2022). Η αναγνώριση και κατανόησή του είναι κρίσιμη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ιδίως στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπου η ψυχολογική ενδυνάμωση και η αποκατάσταση της αυτοπεποίθησης αποτελούν κεντρικούς στόχους.

Η ανάγκη παρέμβασης είναι επιτακτική, τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχολογικά. Η κριτική παιδαγωγική αναδεικνύει τη σημασία της αποδοχής, του διαλόγου και της ενδυνάμωσης, ώστε οι εκπαιδευόμενες/οι να επανεμπλακούν ενεργά στη μάθηση, μετατρέποντας τον φόβο σε δυνατότητα (Freire 2006, Brookfield 2005, Brookfield 2023).

Τα Μαθηματικά είναι τελικά υπόθεση λίγων «χαρισματικών» ατόμων

Το Μαθηματικό Άγχος (ΜΑ) στις/στους ενήλικες εκπαιδευόμενες/ους σχετίζεται άμεσα με τη φύση των Μαθηματικών, τη γλώσσα και τον φορμαλισμό τους, που συχνά προβάλλονται ως περίπλοκα και αποστασιοποιημένα από την καθημερινότητα (Τουμάσης 2004). Παράλληλα, στερεότυπα όπως ότι τα Μαθηματικά είναι «γένους αρσενικού» ενισχύουν μια ελιτίστικη εικόνα, όπου η επιτυχία θεωρείται προνόμιο των «ταλαντούχων» (Budhathoki et al. 2022, Twelve math myths 1999).

Το ΜΑ, ωστόσο, δεν οφείλεται μόνο σε ακαδημαϊκούς παράγοντες. Κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, όπως η ταξική, έμφυλη και πολιτισμική ανισότητα, επηρεάζουν βαθιά τη μαθηματική εμπειρία (Κόκκος 2008). Εκπαιδευόμενες/οι από μειονεκτικά περιβάλλοντα αποκλείονται συχνά, καθώς οι εμπειρίες τους δεν αναγνωρίζονται ως «έγκυρη» γνώση (Brookfield 2023). Η παραδοσιακή διδασκαλία, εστιασμένη στην επίδοση και την αποφυγή του λάθους, ενισχύει την απόσταση από τα Μαθηματικά (Σαρακινού 1999).

Η ατομική διάσταση είναι καθοριστική, χαμηλή αυτοεκτίμηση, παλιές αποτυχίες και περιορισμένο μορφωτικό υπόβαθρο οδηγούν σε ψυχολογική εξουθένωση (Αποστολοπούλου 2011, Γκικάκη-Ποντατζή 2007). Η εσωτερίκευση στερεοτύπων από «σημαντικούς άλλους» ενισχύει την αμφιβολία, ειδικά στις γυναίκες (Budhathoki et al. 2022).

Η μαθησιακή εμπειρία είναι συχνά παθητική και απρόσωπη, ενισχύοντας τη μαθηματική ανασφάλεια. Ο περιορισμένος χρόνος, η πίεση της εξέτασης και η απουσία υποστήριξης επιτείνουν το άγχος. Παρότι επικαλούμαστε την «ισότητα ευκαιριών», το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, όπως δείχνει ο Bourdieu με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (Φραγκουδάκη

2001). Το σχολείο αποτυπώνει την κοινωνική προέλευση ως επίδοση, νομιμοποιώντας τον αποκλεισμό.

Τα Μαθηματικά δεν καλύπτουν ισότιμα τις ανάγκες όλων, αλλά διατηρούν τις υπάρχουσες κοινωνικές ιεραρχίες (Williams & Choudry 2016, Ernest 2024). Το ΜΑ είναι συνέπεια του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, όπως αυτός διαμορφώνεται από το σχολικό habitus (Κόκκος 2008, Νόβα-Καλτσούνη 2010). Η τυποποιημένη διδασκαλία ενισχύει την παθητικότητα, στερώντας από τους εκπαιδευόμενες/ους τη δυνατότητα μετασχηματιστικής δράσης. Η αντιμετώπιση του ΜΑ προϋποθέτει μια χειραφετική παιδαγωγική, που αναγνωρίζει την υποκειμενικότητα και τη φωνή των εκπαιδευομένων, απελευθερώνοντάς τους από τον φόβο και τη σιωπή.

Ψυχολογικές, συμπεριφορικές και γνωστικές συνέπειες του Μαθηματικού Άγχους στη ζωή των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ

Το Μαθηματικό Άγχος (ΜΑ) δεν έχει μόνο γνωστικές, αλλά και έντονες ψυχολογικές και συμπεριφορικές προεκτάσεις, επηρεάζοντας την αυτοεικόνα και την καθημερινότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Σε ψυχολογικό επίπεδο, οι εκπαιδευόμενες/οι βιώνουν έντονα συναισθήματα απογοήτευσης, έντασης και απόρριψης. Συχνά αποστασιοποιούνται από το μάθημα λόγω ανασφάλειας και της αίσθησης ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες ή προετοιμασία. Νιώθουν δέος απέναντι στις/στους διδάσκουσες/οντες, ενώ τα Μαθηματικά αντιμετωπίζονται περισσότερο ως απειλή παρά ως ευκαιρία (Magnate 2022, Budhathoki et al. 2022, Florence 2022). Αντίθετα, η επιτυχία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και διευρύνει τις δυνατότητες. Συμπεριφορικά, το ΜΑ υπονομεύει κίνητρο, συγκέντρωση, ενδιαφέρον και αίσθηση ικανότητας (Vargas 2021). Ενισχύεται η πεποίθηση προσωπικής ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοεκτίμησης. Νομοτελειακά η κατάσταση οδηγεί στη δημιουργία ενός Κύκλου Αποφυγής, αρνητική στάση, αποφυγή, ανεπαρκής προετοιμασία, χαμηλή επίδοση που εξελίσσεται σε αδιέξοδο (Preis & Biggs 2001).

Σε γνωστικό επίπεδο, ενισχύονται λανθασμένες αντιλήψεις για τα Μαθηματικά ως δυσπρόσιτο και «αντρικό» πεδίο, αναπαράγοντας έμφυλα στερεότυπα (Vargas 2021). Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτοπεποίθησης και επίδοσης είναι αμοιβαία (Chan & Tang 2020). Όταν οι γνώσεις φαίνονται απρόσιτες, ενεργοποιούνται αμυντικοί μηχανισμοί που ενισχύουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και οδηγούν σε απομόνωση, μειωμένες επαγγελματικές ευκαιρίες και αποφυγή βασικών καθημερινών δραστηριοτήτων (Gal et al. 2020).

Γενικά, παρατηρείται αυξημένο άγχος και συναισθηματική αστάθεια, που επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή όσο και τη συνολική λειτουργικότητα των εκπαιδευομένων (Cohen et al. 2021).

Τρόποι ενδυνάμωσης των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων μέσα από χειραφετικές και αναστοχαστικές πρακτικές

Ο μετασχηματισμός των αρνητικών εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα Μαθηματικά και η βελτίωση της σχέσης τους με το μάθημα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση της/του εκπαιδεύτριας/τή. Καίρια είναι η προώθηση της ανοικτότητας, της δημοκρατικότητας και της συμπερίληψης, μέσα από μια εγκάρδια και ενθαρρυντική προσέγγιση, όπου κάθε εκπαιδευόμενη/ος αντιμετωπίζεται ισότιμα, ανεξάρτητα από τις διαφορετικότητες και τα ελλείμματά της/του.

Η εκπαιδευτική πρακτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και η πολιτισμική καταγωγή, εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές τεχνικές που τις ενισχύουν (Resek & Rupley 1980, Spikell 1993, Norwood 1994). Αυτή η στάση αντανακλά τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, όπου η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, αλλά πολιτικοποιημένη, με στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και τη συνειδητοποίηση και τη μετατροπή της καταπιεστικής εμπειρίας στα Μαθηματικά σε εργαλείο προσωπικής και κοινωνικής ανάτασης (Freire 1970).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευόμενες/οι αισθάνονται ότι αξιολογούνται και συμπεριλαμβάνονται ισότιμα, νιώθουν αποδοχή και εμπλοκή, γεγονός που εξασφαλίζει την ολοκληρωτική συμμετοχή και ένταξή τους στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η/ο εκπαιδεύτρια/τής λειτουργεί ως φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες και ενισχύοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευόμενων.

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που παρέχει ίσες ευκαιρίες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε εκπαιδευόμενης/ου, αποτρέπει την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και προάγει την επιτυχία για όλες/ους (Roos 2019). Πρόκειται για μια πρακτική εκπαιδευτικής "αντίστασης" που στοχεύει στην άρση των ανισοτήτων μέσω μιας κριτικά αναστοχαστικής και χειραφετικής προσέγγισης.

Είναι επίσης απαραίτητο η εκπαιδευτική διαδικασία να ενσωματώνει το λάθος ως φυσικό και ουσιαστικό μέρος της μάθησης, αποφεύγοντας την υπέρμετρη αξιολόγηση της ταχύτητας επίλυσης, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της εκμάθησης. Μέσα από μια ενθαρρυντική και υποστηρικτική στάση, η/ο εκπαιδεύτρια/τής επισημαίνει ότι το λάθος δεν αποτελεί αποτυχία, αλλά αναγκαίο βήμα προς την επιτυχία. Η εδραίωση αυτής της αντίληψης μπορεί να υποστηριχθεί με παραδείγματα γνωστών επιστημόνων και προσωπικοτήτων των γραμμάτων, που κατάφεραν να διακριθούν παρά τις αρχικές λανθασμένες υποθέσεις τους (Bell 1986, Voolich 1993, Διονυσοπούλου 2009, Budhathoki et al. 2022). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η μαθηματική ανθεκτικότητα (MR) και η αυτοπεποίθηση στα Μαθηματικά (MC), καθώς η αποδοχή του λάθους γίνεται το πρώτο βήμα προς την επίτευξη του στόχου.

Παράλληλα, το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο της/του διδάσκουσας/οντα και η ειλικρινής αγάπη και φροντίδα για το αντικείμενο λειτουργούν ως πρότυπο για τις/τους εκπαιδευόμενες/ους (Wani 2020), ενώ η διαδραστική και μαθητοκεντρική προσέγγιση, σε συνδυασμό με τη σύνδεση των Μαθηματικών με την καθημερινή ζωή, ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή και τη βαθύτερη κατανόηση. Η επιλογή βραχυπρόθεσμων στόχων διασφαλίζει την αίσθηση επιτυχίας και την πρακτική εφαρμογή στην καθημερινότητα, ενώ η κριτική και αναστοχαστική σκέψη βοηθά τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να αναπτύσσουν πολιτική και κοινωνική συνείδηση, κατανοώντας ότι τα Μαθηματικά δεν είναι

απλώς τύποι προς αποστήθιση, αλλά εργαλεία ερμηνείας και αλλαγής της πραγματικότητας.

Ακόμη, είναι σημαντικό να αποφεύγεται η τιμωρητική διάθεση στην επιλογή των Μαθηματικών, ώστε να μη συνδέονται με αρνητικές αναμνήσεις, ενώ η προώθηση της απτικής αντίληψης των μαθηματικών εννοιών μέσω κατάλληλων υποκινητών και τεχνολογικών μέσων διευκολύνει την κατανόηση και την εμπέδωση των γνώσεων.

Καίρια σημασία έχει η υποβολή απλών, κλειστού τύπου ερωτήσεων χαμηλών απαιτήσεων, ώστε όλες/οι οι διδασκόμενες/οι να έχουν πραγματικές ευκαιρίες επιτυχίας, καθώς και η παροχή δεύτερων ευκαιριών σε τεστ (Juhler et al. 1998). Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, όπου ξεπερνιούνται πρότερα «στενάχωρα» συναισθήματα που σχετίζονται με την αποτυχία (ό.π.). Εξίσου σημαντική είναι η επιβράβευση κάθε προσπάθειας στα Μαθηματικά και η σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την καθημερινή πραγματικότητα. Η επιμέλεια και η φροντίδα της/του διδάσκουσας/οντα λειτουργούν ως κινητήριος δύναμη και παράδειγμα για όλες/ους (Budhathoki et al. 2022). Η θετική πρόθεση της/του εκπαιδεύτριας/τή επηρεάζει άμεσα το κλίμα της τάξης, καθιστώντας τις/τους εκπαιδευόμενες/ους θετικά διακείμενες/ους και διαθέσιμες/ους στη μαθησιακή διαδικασία (Robertson & Claesgens 1983, Resek & Rupley 1980, Spikell 1993, Norwood 1994, Θεοδωρακοπούλου 2004, Γκικάκη – Πονστατζή 2007, Κατσίδου & Γιώτη 2020). Η αντίστοιχη λεκτική συμπεριφορά και στάση της/του διδάσκουσας/οντα ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, βοηθώντας τους να νιώθουν σιγουριά και άνεση (Budhathoki et al. 2022). Σε περιπτώσεις δυσκολιών, κατάλληλη τεχνική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί η αποτύπωση των αρνητικών συναισθημάτων και του μεγέθους της μαθηματικής αγωνίας (Florence 2022).

Επίσης, αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που εστιάζει στη δημιουργία νοήματος μέσω κριτικού στοχασμού και όχι μόνο στις σωστές απαντήσεις (Robertson & Claesgens 1983, Resek & Rupley 1980, Spikell 1993, Norwood 1994, Iossi 2007, Jackson 2008, Blazer 2011, Παυλίδου 2012, Ιωάννου 2013, Shrestha 2017).

Εξίσου σημαντικό είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενες/οι με ΜΑ να αναγνωρίζονται από την οικογένεια τους και από στενό κοινωνικό τους περιβάλλον, στο πλαίσιο υποστήριξής τους προκειμένου να επιλέξουν κατάλληλες τεχνικές μελέτης που θα βοηθήσουν και θα είναι το θεμέλιο για την εξάλειψη του ΜΑ (Κατσίδου & Γιώτη 2020).

Η λειτουργικοποίηση των μαθηματικών εννοιών, δηλαδή η σύνδεσή τους με την καθημερινότητα προάγει το μάθημα και του παρέχει ουσιαστική οντότητα, ενώ παράλληλα κινητοποιεί το σύνολο των εκπαιδευομένων, επιτυγχάνοντας την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη (El-Kafafi 2011). Απώτερος στόχος της διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι η δημιουργία ενεργών, ευσυνείδητων πολιτών, κατάλληλων να διακρίνουν τις εναλλακτικές εκδοχές των καθημερινών καταστάσεων και να επιλέγουν συμπεριφορές που προάγουν και θεμελιώνουν μια πιο δίκαιη κοινωνία (Shrestha 2017).

Η επιλογή δημοκρατικών μεθόδων όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση εξαλείφει τον ανταγωνισμό, διασφαλίζει τη συνεργασία των μελών, ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει και εξελίσσει την κριτική σκέψη (Ιωάννου 2013). Οι έμπρακτες δραστηριότητες (Harper & Daane όπως αναφέρεται στην Iossi 2007, σελ. 32) βοηθούν στη συγκέντρωση και στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών.

Επίσης, η πραγματοποίηση βασικών πράξεων με αριθμομηχανή υποβαστάζει τις/τους εκπαιδευόμενες/ους, επειδή τις/τους παρέχει σιγουριά στο υπολογιστικό μέρος, επίσης διασφαλίζει την ορθότητα και την ταχύτητα, και τους βοηθά στο να επικεντρωθούν στην κατανόηση της διαδικασίας επίλυσης (Robertson & Claesgens 1983, Κατσίδου & Γιώτη 2020).

Άξιο λόγου είναι ότι η υποστήριξη και η ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων από την οικογένεια και τους συνεκπαιδευόμενες/ους της είναι αναντικατάστατη, μιας και η αποδοχή, η εκτίμηση, και η παρότρυνση από το στενό οικογενειακό περιβάλλον ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθηση και διαμορφώνουν καλή ψυχοσύνθεση των εκπαιδευόμενων (Χατζηγεωργίου 1988, Voolich 1993, Σπηλιωτοπούλου 2003, Διονυσοπούλου 2009).

Η δύναμη που αντλούν από την αποδοχή και την αλληλεγγύη τις/τους απελευθερώνει, ώστε να συμμετέχουν ολοκληρωτικά, χωρίς να αισθάνονται

συστολή. Οι στόχοι που θέτουν είναι αναγκαίο να είναι ρεαλιστικοί, και κυρίως να νιώθουν ότι η συμβολή τους είναι σημαντική, ότι έχουν ηθική υποχρέωση να αλληλεπιδρούν θετικά.

Με όλα αυτά, οι αρνητικές και δυσάρεστες εμπειρίες μπορούν να αναστραφούν και να δώσουν τη θέση τους σε μία πιο δημιουργική εμπειρία με τα Μαθηματικά, όπου η/ο εκπαιδευόμενη/ος δεν θα αισθάνεται απειλή αλλά δυνατότητα μετασχηματισμού και κοινωνικής ενδυνάμωσης.

Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας σχετικά με το ΜΑ στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ

Ποιος όμως είναι ο σκοπός της έρευνάς μας; Καίριο είναι να διερευνηθεί, πρωτίστως πώς αποτυπωνόταν το άγχος για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους των ΣΔΕ κατά το παρελθόν. Αν και κατά πόσο ο κριτικός μετασχηματισμός που αφορά τον στοχασμό στη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού θα μπορούσε να έχει τέτοια απήχηση ώστε να μετασχηματίσουν τις αρνητικές τους εμπειρίες. Επομένως, να μεταβούν από το άγχος για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στη μαθηματική ανθεκτικότητα (MR) και τελικά στη μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC).

Επομένως, οι απώτεροι στόχοι της μελέτης είναι να γίνει διακριτό τι συνετέλεσε και κατέληξαν στο να έχουν (ΜΑ) οι ενήλικες/οι εκπαιδευόμενες/οι και με ποιον τρόπο αυτό επηρέασε τη ζωή τους. Ακόμη, να διερευνηθεί αν και με ποιον τρόπο κατά τη διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού, ο κριτικός μετασχηματιστικός στοχασμός βοηθά στο να αλλάξουν συνολικά οι εκπαιδευόμενες/οι στάση έναντι των Μαθηματικών και να είναι πιο δεκτικοί σε αυτό.

Ερευνητικά Ερωτήματα:

1)Ποια είναι η διαδρομή του άγχους για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους των ΣΔΕ συγκεκριμένα ποια ήταν τα αρνητικά βιώματα που δημιούργησαν αντίστοιχες πεποιθήσεις για τη μαθηματική παιδεία στο παρελθόν και ποιες είναι οι συνέπειες του (ΜΑ) στη ζωή τους;

2) Πώς έχει συμβάλει η Κριτικά αναστοχαστική διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στις/ους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/ους του ΣΔΕ στον κριτικό μετασχηματισμό των εμπειριών τους στα Μαθηματικά και στην υιοθέτηση θετικών πεποιθήσεων γι' αυτά;

3) Ποια ήταν τα θετικά βιώματα που οδήγησαν στη μετάβασή, για τους ενήλικες/ους εκπαιδευόμενες/νους του ΣΔΕ, από το άγχος για τα Μαθηματικά (ΜΑ) στην ανθεκτικότητα στα Μαθηματικά (MR) και εντέλει στη μαθηματική αυτοπεποίθηση (MC);

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Καίριο είναι να επισημανθούν αρνητικά βιώματα που σχετίζονται κυρίως με τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο παρελθόν. Αυτά θα εντοπιστούν για να αναζητηθούν και να εφαρμοστούν κατάλληλες χειραφετικές και αναστοχαστικές μέθοδοι ανάσχεσης των τραυματικών εμπειριών. Εξίσου σημαντική είναι επίσης η ανάδειξη των συνεπειών στην καθημερινή ζωή των ενήλικων εκπαιδευόμενων των ΣΔΕ, τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο με στόχο τη θεραπευτική παρέμβαση και αποκατάσταση της. Αναμένεται να αποκαλυφθεί αν οι συνέπειες συνδέονται με τη δημιουργία του ΜΑ και με ποιον τρόπο το προκαλούν. Η στοχοθεσία είναι να κατανοηθεί αν υπάρχει αναλογική σχέση και διαδρομή προς το ΜΑ, με στόχο τον μετασχηματισμό του.

Σημαντικό είναι να διαφανεί κατά πόσο η μετασχηματιστική διδασκαλία του Αριθμητικού Γραμματισμού στα ΣΔΕ αντιμετωπίζει τις συνέπειες του ΜΑ. Απαραίτητο είναι να αναδειχθούν οι χειραφετικές και αναστοχαστικές μέθοδοι που θα άρουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις, εδραιώνοντας τα Μαθηματικά με πιο ευχάριστη και χαρούμενη όψη στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Το Μαθηματικό Άγχος (ΜΑ) είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με βαθιές ρίζες στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, τα στερεότυπα και την έλλειψη υποστηρικτικών πλαισίων, έχοντας έτσι κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις.

Τα άτομα με ΜΑ εμφανίζουν σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα, τα οποία επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και τη λειτουργικότητά τους, οδηγώντας συχνά σε αποφυγή των Μαθηματικών. Το ΜΑ δεν περιορίζεται στη σχολική εμπειρία, αλλά διαμορφώνεται από κοινωνικές ανισότητες, φύλο, πολιτισμικό κεφάλαιο και προκαταλήψεις. Αντί να το αντιμετωπίσει, το σχολείο συχνά ενισχύει το άγχος μέσω ανταγωνισμού και των κλειστών πλαισίων του, παγιώνοντας την αντίληψη ότι τα Μαθηματικά είναι για λίγους χαρισματικούς, αποκλείοντας όμως μεγάλο μέρος των εκπαιδευόμενων από ενεργή μαθηματική συμμετοχή.

Για την αντιμετώπιση του ΜΑ, απαιτούνται παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την αποδοχή του λάθους, τη συνεργασία, τη διαφοροποίηση, την πολιτισμική συνείδηση και τον αναστοχασμό, ενισχύοντας έτσι τη μαθηματική ανθεκτικότητα και αυτοπεποίθηση. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να λειτουργούν ως φορείς κοινωνικής δικαιοσύνης, προωθώντας ισότητα και ενσυναίσθηση στην τάξη.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Αριθμητικός Γραμματισμός αποκτά κεντρικό ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, καθώς δεν αποτελεί απλώς δεξιότητα υπολογισμών, αλλά ικανότητα ανάγνωσης και ερμηνείας του κόσμου μέσω μαθηματικών εννοιών. Η θεώρηση του Αριθμητισμού ως κοινωνική πρακτική (NSP) και η ενσωμάτωση των εθνομαθηματικών προσδίδουν στην εκπαιδευτική διαδικασία βαθύτερη πολιτισμική και κοινωνική διάσταση. Έτσι, τα ΣΔΕ μετατρέπονται σε χώρους μαθηματικής επαναδιαπραγμάτευσης και ενδυνάμωσης, διδάσκοντας τον Αριθμητικό Γραμματισμό με κριτικά αναστοχαστική προσέγγιση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αποστολοπούλου, Β. (2011), *ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: Άγχος και στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών: Η σημασία τους στη μαθηματική εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο* [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Bell, J. (2007), *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blazer, C. (2011), Strategies for reducing math anxiety. Information Capsule. Research Services, Miami - Dade County Public Schools, 1102: 1-8.

Brookfield, S. D. (2005), The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2023), Προς μία Κριτικά Στοχαστική Διδασκαλία (Επιμ. Λ. Γιώτη & Θ Καραλής, μτφρ. Κ. Τόκα). Αθήνα: Gutenberg.

Budhathoki, B., Acharya, B., Belbase, S., Kshetree, M., Khanal, B. & Panthi, R. (2022), High School Students' Mathematics Anxiety: Discouragement, Abuse, Fear, and Dilemma Induced through Adults' Verbal Behavior. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(6): 247 – 269.

Chan, N., & Tang, J. (2020), Teasing apart the effects of maths anxiety and test anxiety on arithmetic performance. *Human Behavior and Brain*, 1(4): 67-70. https://www.researchgate.net/publication/343984619_Teasing_apart_the_effects_of_maths_anxiety_and_test_anxiety_on_arithmetic_performance (Retrieved: 01/06/2025)

Γιώτη, Λ. (2024), *Το έργο του Stephen Brookfield: Θεωρία και Πρακτική της Κριτικά Στοχαστικής Μάθησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Γκικάκη – Πονστατζή, Α.(2007), *Το άγχος των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά της καθημερινής ζωής και της σχολικής αίθουσας: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε)* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Πάτρα.

Cohen, L., Korem, N. & Rubinsten, O. (2021), Math Anxiety Is Related to Math Difficulties and Composed of Emotion Regulation and Anxiety Predisposition: A

Network Analysis Study. *Brain Sciences*, 11, 1609. http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11121609 (Retrieved: 01/06/2025)

Διονυσοπούλου, Ε. (2009), *Διερεύνηση – σύγκριση στάσεων ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Η περίπτωση του Σ.Δ.Ε Ιωαννίνων* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Πάτρα.

El-Kafafi, S. (2011), Why is it hard to engage Students? Investigating epistemological theories underlying teaching and learning mathematics. *World Journal of Science*, Technology and Sustainable Development, 8(1): 41–53. https://doi.org/10.1108/20425945201100003 (Retrieved: 01/06/2025)

Ernest, P. (2024), The ethics of authority and control in mathematics education: From naked power to hidden ideology. *In Ethics and Mathematics Education: The Good, the Bad and the Ugly* (pp. 199-249). Cham: Springer Nature Switzerland.https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-58683-5_12 (Retrieved: 01/06/2025)

Florence, G. (2022), Maths Anxiety – And How to Overcome it. *Significance*, Volume 19(1): 34–35. https://doi.org/10.1111/1740-9713.01612 (Retrieved: 01/06/2025)

Freire, P. (2006), *Η αγωγή του καταπιεσμένου* . Μτφρ. Μαντζαβίνος. Αθήνα: Ράππα.

Gal, I., Grotloschen, A., Tout, D. & Kaiser, G. (2020), Numeracy, adult education, and vulnerable adults: a critical view of a neglected field. *ZDM Mathematics Education*, 52: 377-394. http://dx.doi.org/ 10.1007/s11858-020-01155-9 (Retrieved: 01/06/2025)

Hunt, T. E and Maloney, E. A 2022. *Appraisals of previous maths experiences play an important role in maths anxiety. Annals of the New York Academy of Sciences. pp. 143-154.* https://doi.org/10.1111/nyas.14805 (Retrieved: 01/06/2025)

Θεοδωρακοπούλου, Ε. (2004), *Στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών Για τα Μαθηματικά Τον Καθηγητή μαθηματικών Το Μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ιωάννου, Μ. (2013), *Διερεύνηση των στάσεων και των Γνώσεων στα Μαθηματικά των Ενήλικων Εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Πάτρα.

Iossi, L. (2007), Strategies for reducing math anxiety in post – secondary students. In S.M. Nielsen & M.S. Plakhotnik (Editors), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 30-35). Miami: Florida International University. http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1257&context=sferc (Retrieved: 01/06/2025)

Ishak, N. H. F. B., Yusoff, N. F. B. M., & Madihie, A. (2020), *Resilience in mathematics, academic resilience, or mathematical resilience?: An overview*. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 34-39https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9220 (Retrieved: 01/06/2025)

Jackson, E. (2008), Mathematics Anxiety in Student Teachers. *Practitioner Research in Higher Education*, 2(1): 36-42.

Juhler, S. M., Rech, J. F., From, S. G., & Brogan, M. M. (1998), The effect of optional retesting on college students' achievement in an individualized algebra course. *The Journal of Experimental Education*, 66(2): 125-137.

Κατσίδου, Μ. (2016), *Ο Αριθμητικός Γραμματισμός και η συμβολή του στην αντιμετώπιση της μαθηματικοφοβίας των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η περίπτωση του ΣΔΕ Γιαννιτσών και παραρτήματος Έδεσσας* [Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία]. ΕΑΠ, Πάτρα.

Κατσίδου, Μ., & Γιώτη, Λ. (2020), *Ο Αριθμητικός Γραμματισμός και η συμβολή του στην αντιμετώπιση της μαθηματικοφοβίας των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ): Η περίπτωση του ΣΔΕ Γιαννιτσών και παραρτήματος Έδεσσας*. Στο Σ. Σοφοκλέους (Επιμ.), *Γραμματισμοί και σύγχρονη κοινωνία: Ταυτότητες, κείμενα, θεσμοί* (σσ. 187–204). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf [ISBN: 978-9963-0-9202-4] (Πρόσβαση: 01/06/2025)

Κόκκος, Α. (2008), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Α', Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Magnate, F. (2022), Relationship between Mathematics Performance and Anxiety. *International Journal on Integrated Education*, 5(6): 385-389.

Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012), Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(8): 404–406. http://dx.doi.org/ 10.1016/j.tics.2012.06.008 (Retrieved: 01/06/2025)

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
Norwood, K. S. (1994), The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94: 248-254.

Preis, C. & Biggs, B. (2001), Can Instructors Help Learners Overcome Math Anxiety? *ATEA Journal*, 28(4): 6-10.

Resek, D. and Rupley, W.H. (1980), Combating Mathophobia with a conceptual approach toward mathematics. *Educational studies in Mathematics*, 11: 423-441.

Robertson, D. F., & Claesgens, J. (1983), *Math anxiety: Causes and solutions. Paper presented at the meeting of the Minnesota Vocational Summer Conference of Area Vocational-Technical Institutes, Minneapolis, Minn*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 238 711).

Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Roos, H. (2019), Inclusion in mathematics education: An ideology, a way of teaching, or both?. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1): 25-41. https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-018-9854-z (Retrieved: 01/06/2025)

Sajjad, M., Dr. Naz B. & Dr. Bagum M. (2024), Analyzing Math Anxiety and Math Performance Relationship under Various Theories at School Level. *International Journal of Social Science Archives*, 7(1): 173 – 185.

Σαρακινού, Ε. (1999, Νοέμβριος), Άγχος για τα Μαθηματικά και επίδοση. Μια σύντομη αναδρομή στην θεωρία και στην έρευνα. Εισήγηση *στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Λάρισα*.

Shrestha, A. (2017), *Perceptions of Female Students and Teachers on Mathematics Classroom Practices* [Non published Dissertation]. Kathmandu University, Dhulikhel, Nepal

Spikell, M. (1993), *Teaching mathematics with manipulatives: A resource of activities for the K-12 teacher*. Boston: Allyn and Bacon.

Σπηλιωτοπούλου, Β. (2003, Νοέμβριος), Απόψεις και συναισθήματα ενηλίκων για τα Μαθηματικά. *Εισήγηση στο 20ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας, Βέροια*.

Τουμάσης, Μ. (2004, Ιανουάριος), Μαθηματικοφοβία: Μία απειλή για την κοινωνία. *Εισήγηση σε Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδείας*, Πάτρα.

Tout, D. (2020), Critical connections between numeracy and mathematics. Department of Education and Training.

https://research.acer.edu.au/learning_processes/29 (Retrieved: 01/06/2025)
Tout, D. , Demonty, I., Dvez-Palomar, J., Geiger, V., Hoogland, K., & Maguire, T. (2021), *PIAAC numeracy: An assessment framework for the second cycle of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies.* OECD Publishing.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-assessment-frameworks-for-cycle-2-of-the-programme-for-the-international-assessment-of-adult-competencies_7653da72/4bc2342d-en.pdf (Retrieved: 01/06/2025)

Twelve math myths (1999), Retrieved June 01, 2024 from https://uaf.edu/deved/math/help-for-math-anxiety/12-math-myths/ (Retrieved: 01/06/2025)

Φραγκουδάκη, Α. (2001), Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση (κεφ.2). Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σελ. 81 - 165). Πάτρα: ΕΑΠ.

Vargas, R.A. (2021), A literature review on math anxiety and learning mathematics: A general overview. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(5), 102-108. http://dx.doi.org/ 10.33495/jerr_v9i5.21.112 (Retrieved: 01/06/2025)

Voolich, E. (1993), Using biographies to humanize the mathematics class. *ArithmeticTeacher*, 41: 16-19.

Wani, U. (2020), Math Anxiety: Cases, Symptoms and Strategies to Reduce. *Proceedings of the 9th National Conference on Mathematics Education, NCERT, RIE & Bhopal*, December 2020. ISBN No. 978-81-952542-3-1.

Williams, J. & Choudry, S. (2016). Mathematics capital in the educational field: Bourdieu and beyond. *Research in Mathematics Education*, 18(1): 3-21. http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2016.1141113 (Retrieved: 01/06/2025)

Χατζηγεωργίου, Α. (1988, Δεκέμβριος), *Τα Μαθηματικά από την σκοπιά μαθητών λυκείου. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, Ιωάννινα.

Χατζηθεοχάρους Π. (2010), Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Έργο: "Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης", Αθήνα.

Yasukawa, K., Rogers, A., Jackson, K., & Street, B. V. (2018), Numeracy as social practice*. In Mathematics Education and Society Conference (p. 145).*

Zhang W. & Zhang Q. (2010), Ethnomathematics and its Intergration within the Mathematics Cirriculum. *Journal of Mathematics Education,* 3(1): 151-157.

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας σε μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς

Ειρήνη Ζωή Κοντόσταυλου
Υποψήφια διδάκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
eirkont@primedu.uoa.gr

Κώστας Σκορδούλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
kskordul@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής διδακτικής ενότητας για τον Κριτικό Ψηφιακό Γραμματισμό σε φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την κατανόηση, ανάλυση και αξιολόγηση ψηφιακού περιεχομένου. Η ενότητα συνδύασε θεωρητική κατανόηση, ανάλυση παραδειγμάτων και ανάπτυξη πρακτικών εργαλείων, σε εργαστηριακό περιβάλλον, και συμμετείχαν 14 φοιτητές/τριες. Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω ερωτηματολογίων και συστηματικής παρατήρησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γνώσεις των φοιτητών/τριών βελτιώθηκαν σημαντικά μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ανέπτυξαν κριτική ανάλυση του ψηφιακού οικοσυστήματος, όπως αποτυπώθηκε τόσο στα ερωτηματολόγια όσο και στις παρατηρήσεις. Η πιλοτική εφαρμογή επιβεβαιώνει ότι ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός αποτελεί ένα κρίσιμο εργαλείο για την προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια κριτικών ψηφιακών εγγράμματων πολιτών, ενισχύοντας τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ψηφιακή πολιτειότητα, τη χειραφέτηση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Abstract
This paper presents the results of a pilot implementation of a teaching unit on Critical Digital Literacy for students of the Department of Primary Education at the National and Kapodistrian University of Athens. The study aimed to investigate students' knowledge and skills regarding the understanding, analysis, and evaluation of digital content. The unit combined theoretical understanding, case study analysis, and the development of practical tools in a laboratory setting, with the participation of 14 students. Data were collected through questionnaires and systematic observation. The results showed that students' knowledge significantly improved following the educational intervention, while they developed a critical analysis of the digital ecosystem, as reflected in both the questionnaires and the observations. The pilot implementation confirms that critical digital literacy is a crucial tool for preparing future educators and fostering critically digitally literate citizens, strengthening the connection between education, digital citizenship, empowerment, and social justice.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, η φύση της πληροφορίας έχει μεταβληθεί ριζικά. Οι πληροφορίες διακινούνται διαρκώς μέσω διαδικτύου και ψηφιακών μέσων, καθιστώντας απαραίτητη την ικανότητα αναγνώρισης, αξιολόγησης και κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων (Darvin 2017). Ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει δεξιότητες να γίνουν ικανότητες, όπως η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών, η επεξεργασία πληροφοριών και η υπεύθυνη χρήση των ψηφιακών μέσων, αποτελώντας ένα κεντρικό ζήτημα για τους/ις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες καλούνται να καλλιεργήσουν στους/ις μαθητές/τριες δεξιότητες κριτικής σκέψης, κριτική συνείδηση και ικανότητες ενεργού συμμετοχής στον ψηφιακό κόσμο.

Ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός, ειδικότερα, αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν περιεχόμενο στον ψηφιακό χώρο, έχοντας παράλληλα κριτική επίγνωση των πληροφοριών που κατακλύζουν την καθημερινότητά τους. Σε ένα περιβάλλον, όπου οι πηγές ποικίλλουν σε εγκυρότητα και οι ροές πληροφορίας είναι αδιάκοπες, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή σε μια ενημερωμένη και δημοκρατική κοινωνία (Gounari 2009).

Η ραγδαία εξάπλωση των ψηφιακών μέσων έχει αναδείξει την ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων πρόσληψης, ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου στους μαθητές/τριες. Παρ' όλα αυτά, διεθνείς μελέτες επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού παραμένει συχνά περιορισμένη ή αποσπασματική (Frau-Meigs et al. 2017). Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης που θα ενισχύουν τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό των μελλοντικών/ουσών εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας παράλληλα στην καλλιέργεια ψηφιακής και ενεργού πολιτειότητας στους/στις μαθητές/τριες.

Πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει την ανάλυση κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, την

αναγνώριση σχέσεων εξουσίας και την καλλιέργεια στάσεων που προάγουν τη δημοκρατία, τη χειραφέτηση και την κοινωνική δικαιοσύνη (White & Cooper 2015). Υποστηρίζει έτσι τόσο τους/ις εκπαιδευτικούς όσο και τους/ις μαθητές/τριες να προσεγγίζουν κριτικά τον ψηφιακό κόσμο, αναπτύσσοντας κοινωνική συνείδηση και ικανότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων πολιτισμικών αφηγήσεων (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα 2024).

Αξιοποιώντας τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης και των πολυπολιτισμικών σπουδών, η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του μαθήματος «Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός», το οποίο απευθύνεται σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς, και αξιολογεί το επίπεδο κριτικού ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του ΕΚΠΑ. Η μελέτη εντάσσεται σε μια ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια που αποσκοπεί στη διερεύνηση των αναγκών και στην ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού μέσω της εφαρμογής του εξαμηνιαίου αυτού μαθήματος.

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός και κριτική εκπαίδευση

Στην ψηφιακή εποχή, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις και ευκαιρίες που σχετίζονται με τη διαχείριση, την αξιολόγηση και την παραγωγή πληροφοριών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες επηρεάζουν όχι μόνο τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες κατανοούν και συμμετέχουν στην κοινωνική πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο της κριτικής εκπαίδευσης, καθώς συνδέει την ψηφιακή δεξιότητα με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, κοινωνικής ευαισθησίας και ενεργού συμμετοχής.

Η έννοιά του συνδέεται στενά με τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης, η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην προώθηση της ελευθερίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνει ο Giroux (1989), η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή μεταφορά γνώσεων, αλλά αποσκοπεί στην κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών ως υπεύθυνων πολιτών στον δημόσιο χώρο. Κάθε εκπαιδευτική

πρακτική αποτελεί πολιτική πράξη και οφείλει να δημιουργεί τις συνθήκες για την κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας, συμπεριλαμβανομένης της ψηφιακής διάστασης της ζωής.

Η ψηφιακή τεχνολογία, παρά τις σημαντικές δυνατότητες που προσφέρει στην επικοινωνία, στη γνώση και στη μάθηση, ενέχει ταυτόχρονα ποικίλους και πολυάριθμους κινδύνους που σχετίζονται με την αξιοπιστία, την ασφάλεια και την υπεύθυνη χρήση της. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης ψηφιακής εποχής είναι η παραπληροφόρηση και η διάδοση ψευδών ειδήσεων. Παρά την πρωτοφανή πρόσβαση στη γνώση και στην ενημέρωση που παρέχουν τα ψηφιακά μέσα, ταυτόχρονα αναπαράγουν ψευδές ή παραποιημένο περιεχόμενο, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η ταχύτητα διάδοσής τους, η δυσκολία διάκρισής τους από αξιόπιστες πηγές και η επιρροή τους στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών καθιστούν επιτακτική την ενίσχυση του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού (Barker & Jane 2022).

Με βάση τα παραπάνω, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός γίνεται εργαλείο αποκάλυψης σχέσεων εξουσίας, ταξικών, έμφυλων και φυλετικών ανισοτήτων, καθώς και των πολιτισμικών αναπαραστάσεων που αναπαράγονται στα ψηφιακά μέσα. Η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική πράξη προϋποθέτει από τους/ις εκπαιδευτικούς τη χρήση διδακτικών στρατηγικών που ενθαρρύνουν τον κριτικό αναστοχασμό και την αμφισβήτηση κυρίαρχων ιδεολογιών, όπως επισημαίνεται από τη θεωρία της κριτικής εκπαίδευσης (Σκορδούλης & Κατσιαμπούρα 2019). Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εντοπίζουν ψηφιακές ανισότητες και να κατανοούν πως οι τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναπαράγουν κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις, ενισχύοντας τη μετασχηματιστική δράση της εκπαίδευσης (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα 2024).

Ψηφιακή πολιτειότητα

Με τη ραγδαία εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας και τις συνεχείς αλλαγές στους τρόπους επικοινωνίας και συμμετοχής, αναδύεται η ανάγκη κατανόησης της ψηφιακής πολιτειότητας, δηλαδή των ρόλων, ευθυνών και δεξιοτήτων για

υπεύθυνη και κριτική πλοήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Στο πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης, ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός ενισχύεται από αυτή την έννοια, προωθώντας την απόκτηση κοινωνικής συνείδησης και υπευθυνότητας, καθώς και συμμετοχή στον δημόσιο χώρο.

Σύμφωνα με τον Ribble (2015), ψηφιακή πολιτειότητα σημαίνει υπεύθυνη και ασφαλή χρήση των ψηφιακών μέσων, με ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και συμμετοχής σε ψηφιακά περιβάλλοντα με ηθικό και δημοκρατικό τρόπο. Ο ψηφιακός πολίτης χρησιμοποιεί τεχνολογίες για ενημέρωση, επικοινωνία, δημιουργία και κοινωνική συμμετοχή, με επίγνωση των συνεπειών. Η εκπαίδευση για την ψηφιακή πολιτειότητα στοχεύει στην υπεύθυνη συμμετοχή, στην κριτική κατανόηση και στην κοινωνική ευαισθησία, σύμφωνα με την κριτική εκπαίδευση (Gounari 2009).

Η σημασία της ψηφιακής πολιτειότητας είναι κρίσιμη, καθώς οι τεχνολογίες εμπεριέχουν κινδύνους, όπως παραπληροφόρηση, παραβίαση προσωπικών δεδομένων και ψηφιακή βία, ενώ το ψηφιακό χάσμα περιορίζει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση (Darvin 2017). Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί αξίες δημοκρατίας, δικαιοσύνης και σεβασμού στη διαφορετικότητα (Ohler 2010), ενθαρρύνοντας διάλογο, κριτική ανάλυση και ενεργή συμμετοχή.

Η έννοια του ψηφιακού ακτιβισμού αναδεικνύει τη διάσταση της δράσης στον δημόσιο χώρο μέσω κοινωνικών δικτύων, διαδικτυακών καμπανιών και ψηφιακών κοινοτήτων (Greijdanus et al. 2020; Ozkula 2021). Το διαδίκτυο προσφέρει ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στα κοινά, υπό την προϋπόθεση ότι παραμένει ασφαλές και συμπεριληπτικό. Η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί δεξιότητες χρήση των μέσων, κριτική επίγνωση, κοινωνική ευαισθησία και δράση, επιβεβαιώνοντας τον ρόλο της ως πεδίου ενδυνάμωσης και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός και πολυπολιτισμικές σπουδές

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και αναστοχασμού στον ψηφιακό χώρο αποκτά ιδιαίτερη σημασία,, όταν εξετάζεται μέσα από το πρίσμα των πολυπολιτισμικών σπουδών, οι οποίες παρέχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που

ενισχύει τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, προωθώντας την αναγνώριση της ετερότητας, την ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία και την κριτική αποδόμηση των κυρίαρχων αφηγήσεων, ενισχύοντας την μετασχηματιστική διάσταση του ψηφιακού γραμματισμού (Barker & Jane 2016).

Στο ψηφιακό περιβάλλον, οι πολιτισμικές αναπαραστάσεις λειτουργούν συχνά ως μηχανισμοί εξουσίας, αναπαράγοντας τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες και αποκλεισμούς. Η ανάλυση αυτών των αναπαραστάσεων αποκτά κομβικό ρόλο, καθώς επιτρέπει την αποκάλυψη των δομών εξουσίας που διαμορφώνουν τη δημόσια, τη σχολική και την κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τις παγκόσμιες διαδικασίες. Οι πολυπολιτισμικές σπουδές παρέχουν στους/ις εκπαιδευτικούς εργαλεία για να κατανοήσουν πως τα μέσα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων (Giroux 2010a), ενώ η κριτική παιδαγωγική αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις για την προώθηση της δικαιοσύνης και την αποκάλυψη των σχέσεων κουλτούρας και εξουσίας.

Η εκπαίδευση των μελλοντικών/ουσών εκπαιδευτικών με αυτή την προσέγγιση εστιάζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη ρευστή φύση των δεδομένων και την κοινωνική διαμόρφωση αξιών και αναπαραστάσεων. Η έλευση νέων τεχνολογιών, όπως η τεχνητή νοημοσύνη, ενισχύει την αναγκαιότητα αυτής της κριτικής προσέγγισης, αφού τα συστήματα αυτά εκπαιδεύονται με βάση προϋπάρχοντα δεδομένα, τα οποία εμπεριέχουν ιστορικά και πολιτισμικά στερεότυπα (Καθάρειος & Κατσιαμπούρα 2025). Έτσι, η χρήση ψηφιακών εργαλείων χωρίς κριτική συνείδηση μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή προκαταλήψεων και αποκλεισμών.

Με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ικανότητες να εντοπίζουν και να αμφισβητούν ψηφιακές αναπαραστάσεις που αναπαράγουν ανισότητες, ενώ παράλληλα διαμορφώνουν στρατηγικές διδασκαλίας που προάγουν την ισότητα, την πολυπολιτισμική κατανόηση και την κριτική συμμετοχή των μαθητών/τριών στο ψηφιακό περιβάλλον. Μέσα από δραστηριότητες, όπως η ανάλυση πηγών, η επαλήθευση των πληροφοριών και η σύγκριση διαφορετικών αφηγήσεων, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν παραπλανητικά ή μεροληπτικά μηνύματα και να αξιολογούν την

αξιοπιστία τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στον δημόσιο διάλογο, εφαρμόζοντας στην πράξη τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν η εφαρμογή του μαθήματος σε μικροεπίπεδο, με στόχο τον έλεγχο της καταλληλότητας της μεθοδολογίας αλλά και της ανταπόκρισης των φοιτητών/τριών, προκειμένου να αποτελέσει τη βάση για τη μελλοντική υλοποίηση της έρευνας σε ευρύτερη κλίμακα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, ανάλυσης και αποδόμησης παραπληροφόρησης, καθώς και στην κριτική επεξεργασία του ψηφιακού περιεχομένου, ενισχύοντας παράλληλα την ψηφιακή πολιτειότητα των φοιτητών/τριών και τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό των μελλοντικών/ουσών εκπαιδευτικών.

Το μάθημα διεξήχθη στο Εργαστήριο Πληροφορικής του Τμήματος, με κάθε φοιτητή/τρια να έχει πρόσβαση σε υπολογιστή και στον προσωπικό του/της λογαριασμό στην ηλεκτρονική τάξη (Eclass). Μέσω αυτής της πρόσβασης, οι φοιτητές/τριες εκπονούσαν τις δραστηριότητες που προτείνονταν στο πλαίσιο του μαθήματος και αναζητούσαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, όπως η αξιολόγηση της αξιοπιστίας άρθρων ή διαδικτυακών πηγών.

Για την πιλοτική εφαρμογή επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, καθώς η χρήση της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης εξασφαλίζει μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου (Creswell 2016). Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του εργαστηριακού μαθήματος «Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός», το οποίο εντάχθηκε στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2024-2025.

Η πιλοτική έρευνα λειτούργησε υποστηρικτικά για τη βελτίωση του συνολικού ερευνητικού σχεδιασμού, καθώς συνέβαλε στον εντοπισμό και την αποσαφήνιση ζητημάτων που απαιτούσαν περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να ενσωματωθούν και να αναπτυχθούν στην κύρια φάση της έρευνας (Mills 2017).

Πλαίσιο παρατήρησης

Σκοπός του μαθήματος ήταν να εφοδιάσει τους/ις φοιτητές/τριες με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την κατανόηση και την κριτική ανάλυση ψηφιακού περιεχομένου. Η πρωτοτυπία του μαθήματος έγκειται στην εργαστηριακή προσέγγιση, συνδυάζοντας θεωρητική κατανόηση με την πρακτική ανάλυση περιπτώσεων παραπληροφόρησης, παρέχοντας εργαλεία και τεχνικές για την αναγνώριση και αντιμετώπιση ψευδών πληροφοριών.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η διδακτική ενότητα «Περισσότεροι βασικοί όροι και ορισμοί – Ψηφιακή πολιτειότητα», η οποία επικεντρώνεται στην παρουσίαση και στην ανάλυση θεμελιωδών εννοιών που σχετίζονται με τον ψηφιακό γραμματισμό. Η επιλογή της συγκεκριμένης ενότητας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς περιελάμβανε κομβικές έννοιες του ψηφιακού γραμματισμού, όπως το *ψηφιακό χάσμα*, η *ψηφιακή πολιτειότητα* και ο *ψηφιακός πολίτης*. Οι έννοιες αυτές αποτελούν θεμελιώδεις άξονες για την εις βάθος κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και συνιστούν την αφετηρία για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Παράλληλα προσφέρουν ευκαιρίες για την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την ικανότητά τους να προσεγγίζουν τον ψηφιακό κόσμο με επίγνωση και αναστοχαστική διάθεση (Τζιμογιάννης 2017).

Η ενότητα δομήθηκε σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, βασισμένες στη Θεωρία της Διασυνδεμένης Συνεργατικής Μάθησης της Harasim (2017), η οποία περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις: α) δημιουργία ιδεών, β) οργάνωση ιδεών και γ) σύγκλιση ιδεών. Το περιεχόμενο περιελάμβανε την παρουσίαση και ανάλυση εννοιών, όπως η *ψηφιακή πολιτειότητα*, ο *ψηφιακός πολίτης* και ο *ψηφιακός ακτιβισμός*, που συνδέονται με την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή στον ψηφιακό δημόσιο χώρο (Dahlgren 2013· McCaughey 2014, Barker & Jane 2016). Επιπλέον, εξετάστηκαν ζητήματα ασφάλειας και προστασίας δεδομένων, όπως το *ηλεκτρονικό ψάρεμα (phishing)*, το *ψηφιακό αποτύπωμα* και η *επαλήθευση πληροφοριών* (Chen et al. 2019· Parker 2022· Alkhalil et al. 2021). Παρουσιάστηκαν επίσης οι έννοιες της *φθηνοπαραποίησης (cheapfake)* και της

βαθυπαραποίησης (deepfake), οι οποίες σχετίζονται με την τροποποίηση ψηφιακού περιεχομένου και τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία ψευδών ή παραπλανητικών δεδομένων (Whittaker et al. 2023).

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την προβολή σύντομου βίντεο για την έννοια του ψηφιακού πολίτη, που λειτούργησε ως αφόρμηση για διάλογο και ανταλλαγή ιδεών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν θεωρητικές αναλύσεις των ορισμών και δραστηριότητες, όπως η δραστηριότητα *«Προσδιορισμός λογαριασμών τρολ»*, όπου οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να διακρίνουν αυθεντικά και ψεύτικα προφίλ κοινωνικών δικτύων, εντοπίζοντας χαρακτηριστικά παραπλάνησης. Ακολούθησαν δραστηριότητες αναγνώρισης φαινομένων ηλεκτρονικού ψαρέματος και συζητήσεις γύρω από στρατηγικές πρόληψης, καθώς και ανάλυση εννοιών, όπως *κυβερνοεκφοβισμός, φίλτρο φυσαλίδων(filter bubble)* και *μασκάρεμα (cloaking).* Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες, οι φοιτητές/τριες ανέπτυξαν δεξιότητες αναγνώρισης, αξιολόγησης και κριτικής ανάλυσης ψηφιακών δεδομένων, ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και επιβεβαιώνοντας τον ρόλο του μαθήματος ως χώρου κριτικής συνείδησης και ενεργού ψηφιακής πολιτειότητας.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 14 φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, οι οποίοι/ες παρακολούθησαν το μάθημα «Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός» ως μάθημα ελεύθερης επιλογής, διαθέσιμο σε φοιτητές/τριες που είχαν ολοκληρώσει το πρώτο έτος σπουδών. Από τους συμμετέχοντες/ουσες, οι 11 ήταν γυναίκες και οι 3 άνδρες. Ως προς το εξάμηνο φοίτησης, 6 φοιτητές/τριες βρίσκονταν στο τέταρτο εξάμηνο, ένας/μία στο πέμπτο, ενώ οι υπόλοιποι/ες 7 ήταν επί πτυχίω. Σε σχέση με το επίπεδο εξοικείωσης με τις ψηφιακές τεχνολογίες, σύμφωνα με τα δεδομένα ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε στην αρχή του μαθήματος, το 92,2% των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε ότι δεν διαθέτει κάποια πιστοποίηση σχετική με το αντικείμενο, το 57,1% ανέφερε μέτριο επίπεδο εξοικείωσης με τις ψηφιακές τεχνολογίες, ενώ το 14,3% δήλωσε υψηλό βαθμό εξοικείωσης. Αναφορικά με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, το

78,6% των φοιτητών/τριών τα αξιοποιεί κυρίως για σκοπούς επικοινωνίας, ενώ το 50% τα χρησιμοποιεί και για ακαδημαϊκές δραστηριότητες, όπως η αναζήτηση βιβλιογραφίας και η συγγραφή εργασιών.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής δομημένης παρατήρησης, κατά την οποία οι ερευνητές/τριες λειτουργούσαν ως παθητικοί/ές παρατηρητές/τριες, χωρίς να εμπλέκονται άμεσα στη διδακτική διαδικασία. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στη βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η μη συμμετοχική δομημένη παρατήρηση επιτρέπει την αντικειμενική καταγραφή συμπεριφορών, δεξιοτήτων και αλληλεπιδράσεων, χωρίς την παρέμβαση του/της παρατηρητή/τριας στο πλαίσιο της μελέτης (Creswell, 2016). Η παρατήρηση οργανώθηκε γύρω από προκαθορισμένους άξονες, ώστε να διασφαλίζεται η συστηματική συλλογή των δεδομένων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Συμπληρωματικά, τα ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων προελέγχου (pre-test) και μεταελέγχου (post-test), που βασίζονταν στο ευρωπαϊκό πλαίσιο DigComp και αποσκοπούσαν στη μέτρηση των ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών πριν και μετά την εφαρμογή της διδακτικής ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα συνδύασε την αντικειμενική παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας με την ποσοτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης.

Άξονες παρατήρησης

Η διαμόρφωση των θεματικών αξόνων στηρίχθηκε σε ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία αναγνωρίζει τη σημασία της πολυεπίπεδης και ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης για τον ψηφιακό γραμματισμό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης της παραπληροφόρησης, όπως οι ψευδείς ειδήσεις και οι παραποιημένες πληροφορίες, που αποτελούν κρίσιμα ζητήματα του σύγχρονου ψηφιακού περιβάλλοντος (Fallis 2015).

Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται καθοριστική για την αποτελεσματική μάθηση, καθώς προάγει όχι μόνο

την κατανόηση των εννοιών αλλά και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η συμμετοχική μάθηση ενισχύει την αλληλεπίδραση, ενθαρρύνει τον προβληματισμό και διευκολύνει την επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών (Freeman et al. 2014). Επιπλέον, η ενεργός εμπλοκή αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των φοιτητών/τριών, επιτρέποντάς τους να συνδέσουν το θεωρητικό περιεχόμενο με πραγματικές καταστάσεις (Helsper 2012).

Η εμπλοκή και η αλληλεπίδραση συνιστούν ουσιώδεις παράγοντες για τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στο ψηφιακό οικοσύστημα, καθώς ενισχύουν την ικανότητα των φοιτητών/τριών να αξιολογούν και να επαναπλαισιώνουν τις πληροφορίες με βάση τεκμηριωμένα κριτήρια (Facione 2011). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική αξιολόγηση και τον αναστοχασμό θεωρούνται κρίσιμες για την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης απέναντι στο ψηφιακό περιεχόμενο (Merchant 2007, Pangrazio 2016). Σε αυτό το πλαίσιο ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός παρέχει στους φοιτητές/τριες και στους/ις εκπαιδευτικούς τα μέσα να σκέφτονται κριτικά, να αποκτούν κοινωνική συνείδηση και να αμφισβητούν τις ανισότητες και τις αδικίες που εκφράζονται στον ψηφιακό χώρο (Funk et al. 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαμορφώθηκαν επτά βασικοί άξονες παρατήρησης, οι οποίοι αποτέλεσαν τη βάση για τη συγκρότηση του φύλλου παρατήρησης και την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

1. Εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις
1. Συμμετοχή στο μάθημα
2. Ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη προβληματισμού
3. Αλληλεπίδραση
4. Κατανόηση του ψηφιακού οικοσυστήματος
5. Κατανόηση και ανάλυση παραδειγμάτων παραπληροφόρησης
6. Δεξιότητες για την κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμό.

Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας με βάση τους άξονες παρατήρησης

Εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις

Ο άξονας αυτός συνδέεται άμεσα με το ερωτηματολόγιο προελέγχου (pre-test), καθώς αποτυπώνει το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών πριν από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης. Στο ερωτηματολόγιο προελέγχου (pre-test) εντοπίστηκαν σημαντικά κενά σε κρίσιμες πτυχές του ψηφιακού γραμματισμού. Σχετικά με την παραπληροφόρηση, οι φοιτητές/τριες εμφάνισαν μέτρια γνώση ως προς την αναγνώριση ψευδών ειδήσεων και την *επαλήθευση πληροφοριών*, με 8 στους 14 να δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν εφαρμόζουν πρακτικές ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών. Αναφορικά με το *ψηφιακό αποτύπωμα*, 9 στους 14 ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν πλήρως πώς να το ελέγχουν ή να το περιορίζουν, ενώ όσον αφορά το *ηλεκτρονικό ψάρεμα (phishing*), 9 στους 14 δήλωσαν ότι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ή να αποφύγουν κακόβουλα μηνύματα και απόπειρες εξαπάτησης.

Στο ερωτηματολόγιο μεταελέγχου (post-test), το οποίο χορηγήθηκε μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η πλειονότητα των φοιτητών/τριών δήλωσε ότι γνώριζε τους περισσότερους βασικούς όρους του ψηφιακού γραμματισμού σε επίπεδο «καλά» έως «πολύ καλά». Συγκεκριμένα, 10 στους 14 ανέφεραν γνώση των όρων *ψηφιακό αποτύπωμα*, *ψηφιακό χάσμα* και *τρολ*, ενώ 9 στους 14 δήλωσαν γνώση των όρων *πληροφοριακή υπερφόρτωση* και *επαλήθευση πληροφοριών*. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες διαθέτουν γενική εξοικείωση με τη βασική ορολογία, αν και παραμένουν περιθώρια εμβάθυνσης και σύνδεσης των όρων με πρακτικές δεξιότητες και κριτική αξιολόγηση. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων pre-test και post-test δείχνει συνολική βελτίωση στις γνώσεις και δεξιότητες των φοιτητών/τριών. Καταγράφηκε θετική διαφορά στους μέσους όρους των δύο μετρήσεων, ενώ τα περισσότερα ζητήματα παρουσίασαν αύξηση στις απαντήσεις *«Πολύ»* και *«Πάρα πολύ»* στο post-test. Οι περιοχές με τη μεγαλύτερη πρόοδο ήταν η ασφάλεια και προστασία δεδομένων, η αναγνώριση ψευδών ειδήσεων, η κριτική αξιολόγηση πηγών πληροφόρησης και ο διαχωρισμός σκόπιμης και μη σκόπιμης παραπληροφόρησης.

Συμμετοχή στο μάθημα

Ο άξονας της συμμετοχής κατέδειξε ότι η εμπλοκή των φοιτητών/τριών εξελίχθηκε σταδιακά. Αρχικά, κάποιοι/ες φοιτητές/τριες παρέμεναν παθητικοί/ές, ενώ άλλοι/ες συμμετείχαν άμεσα, ειδικά, όταν η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου συνδέθηκε με πρακτικά παραδείγματα και διαδραστικές δραστηριότητες. Η κινητοποίηση ενισχύθηκε ιδιαίτερα σε δραστηριότητες, όπως η ανάλυση λογαριασμών τρολ ή η συζήτηση για το ηλεκτρονικό ψάρεμα, όπου σχεδόν όλοι/ες οι φοιτητές/τριες συμμετείχαν ενεργά, μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες, συνδυάζοντας τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες.

Ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ανάπτυξη προβληματισμού

Ο άξονας αυτός εξετάζει τον βαθμό ενεργού εμπλοκής των φοιτητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή κατά πόσο εξέφρασαν απορίες, προβληματίστηκαν ή περιορίστηκαν σε παθητική παρακολούθηση. Στην αρχή της διδασκαλίας, η συμμετοχή ήταν επιλεκτική, με ορισμένους/ες φοιτητές/τριες να εμπλέκονται άμεσα και άλλους/ες πιο επιφυλακτικούς/ες. Οι διδάσκοντες/ουσες παρότρυναν τη συμμετοχή μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων, ενισχύοντας τον διάλογο. Καθώς το περιεχόμενο γινόταν πιο διαδραστικό και συνδεόταν με την καθημερινότητα των φοιτητών/τριών, η εμπλοκή αυξήθηκε σημαντικά. Οι συμμετέχοντες/ουσες έφεραν προσωπικά παραδείγματα, συνδέοντας τις νέες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, γεγονός που ενίσχυσε τη βαθύτερη κατανόηση. Επιπλέον, αρκετοί/ές προώθησαν τον προβληματισμό με ουσιαστικές παρεμβάσεις, εμπλουτίζοντας τη συζήτηση και προάγοντας τη συμμετοχική μάθηση.

Αλληλεπίδραση

Ο άξονας της αλληλεπίδρασης επικεντρώνεται στο κατά πόσο οι φοιτητές/τριες αλληλοεπιδρούσαν τόσο με τους/ις διδάσκοντες/ουσες όσο και μεταξύ τους, με έμφαση στη συνεργασία και στην ανταλλαγή απόψεων. Αρχικά, η συμμετοχή ήταν περιορισμένη και βασιζόταν κυρίως σε ερωτήσεις των διδασκόντων/ουσών. Καθώς όμως η συζήτηση προχωρούσε, η αλληλεπίδραση

γινόταν πιο αυθόρμητη και δημιουργική, με τους/ις φοιτητές/τριες να ανταλλάσσουν απόψεις για τον ψηφιακό πολίτη και να συζητούν τους ηλικιακούς περιορισμούς στα κοινωνικά δίκτυα, αναδεικνύοντας διαφορές ανάμεσα σε επίσημες ρυθμίσεις και πραγματικές πρακτικές χρήσης. Στη δραστηριότητα «Προσδιορισμός λογαριασμών Τρολ», οι διαφωνίες σχετικά με την αξιολόγηση των προφίλ προκάλεσαν γόνιμο διάλογο και ενίσχυσαν τη συνεργασία.

Κατανόηση του ψηφιακού οικοσυστήματος

Ο άξονας αυτός εστιάζεται στην κατανόηση εκ μέρους των φοιτητών/τριών του ψηφιακού οικοσυστήματος, των βασικών του λειτουργιών και των επιπτώσεων στην καθημερινή ζωή. Μέσα από βιωματικές συζητήσεις και ανταλλαγή εμπειριών, οι φοιτητές/τριες ανέδειξαν ποικίλες όψεις του φαινομένου της ψηφιακής πολιτειότητας, τονίζοντας την ανάγκη για υπεύθυνη και συνειδητή παρουσία στο διαδίκτυο. Μια φοιτήτρια, για παράδειγμα, επισήμανε τη σημασία του σεβασμού και της προσοχής στο τι μοιράζεται κανείς δημόσια, καθώς η άγνοια γύρω από τις επιπτώσεις της ψηφιακής έκθεσης μπορεί να οδηγήσει σε προσωπικές ή κοινωνικές συνέπειες. Άλλη φοιτήτρια υπογράμμισε την ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας του ψηφιακού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές/τριες να μάθουν να κινούνται με ασφάλεια, κριτική σκέψη και αίσθημα ευθύνης στον ψηφιακό κόσμο. Στην ενότητα για τον κυβερνοακτιβισμό, αναδείχθηκαν μορφές συμμετοχής και διαμαρτυρίας μέσω του διαδικτύου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις ηλεκτρονικές συλλογές υπογραφών σε πλατφόρμες. Συνολικά, η ενασχόληση με αυτές τις έννοιες ενίσχυσε τη συνειδητοποίηση των φοιτητών/τριών για τη σημασία του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού, προετοιμάζοντας τους/τις να διαχειριστούν με μεγαλύτερη επάρκεια τις προκλήσεις του ψηφιακού περιβάλλοντος.

Κατανόηση και ανάλυση παραδειγμάτων παραπληροφόρησης

Ο άξονας αυτός εστιάζει στην ικανότητα των φοιτητών/τριών να εντοπίζουν, να κατανοούν και να αναλύουν παραδείγματα παραπληροφόρησης στον ψηφιακό χώρο. Στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε η δραστηριότητα

«*Προσδιορισμός λογαριασμών Τρολ*», κατά την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες εξέτασαν διαδικτυακά προφίλ και αναγνώρισαν στοιχεία που υποδηλώνουν παραπλανητική δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και αντιμετώπισης παραπληροφόρησης. Μέσα από τη συζήτηση και τις προσωπικές εμπειρίες των φοιτητών/τριών σχετικά με το ηλεκτρονικό ψάρεμα, έγινε σαφής η χρήση τεχνικών εξαπάτησης, παρέχοντας πρακτικό πλαίσιο για την έγκαιρη ανίχνευσή τους και την πρόληψη απάτης. Επιπλέον, ενισχύθηκε η ψηφιακή εγρήγορση, συμβάλλοντας στην προστασία των χρηστών/τριών από κακόβουλες πρακτικές στο διαδίκτυο.

Δεξιότητες για την κριτική αξιολόγηση και αναστοχασμό

Ο άξονας αυτός επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής αξιολόγησης και αναστοχασμού των φοιτητών/τριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός ήταν να γίνει κατανοητό κατά πόσο οι συμμετέχοντες/ουσες αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης του ψηφιακού περιεχομένου, εκφράζοντας απόψεις και προβληματισμούς γύρω από κρίσιμα ζητήματα του ψηφιακού κόσμου. Σχετικά με το ψηφιακό αποτύπωμα, αναδείχθηκε η ανάγκη προσεκτικής διαχείρισης προσωπικών δεδομένων. Στη συζήτηση για τον ψηφιακό πολίτη υπογραμμίστηκε ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, παρατηρώντας παράλληλα την έλλειψή του σε σχόλια στα κοινωνικά δίκτυα. Όσον αφορά το ψηφιακό χάσμα, επισημάνθηκαν οι ανισότητες στην πρόσβαση στο διαδίκτυο λόγω οικονομικών διαφορών, γεγονός που οδήγησε σε κριτικό αναστοχασμό για την ισότιμη συμμετοχή και τα οφέλη στον ψηφιακό κόσμο. Τέλος, αναδείχθηκε η δυσκολία κατανόησης του ψηφιακού περιεχομένου, καθώς οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι «ξέρουμε να διαβάζουμε, αλλά όχι να κατανοούμε σωστά», ενισχύοντας έτσι τον προβληματισμό για την κριτική κατανάλωση ψηφιακών πληροφοριών.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των επτά αξόνων της παρατήρησης προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών/τριών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παρά την ευρεία εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τις ψηφιακές τεχνολογίες σε λειτουργικό επίπεδο, εντοπίστηκαν σημαντικά κενά σε πιο εξειδικευμένες έννοιες και δεξιότητες του ψηφιακού γραμματισμού, όπως η κριτική αξιολόγηση περιεχομένου και η κατανόηση των μηχανισμών παραπληροφόρησης (Hobbs 2017). Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαίδευση που καλύπτει όχι μόνο τη βασική χρήση των ψηφιακών μέσων, αλλά και την κριτική κατανόηση και αξιολόγησή τους (Tomczyk & Fedeli 2022).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση απέδειξε ότι η συνδυασμένη προσέγγιση θεωρίας και πράξης συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και κριτικής στάσης απέναντι στον ψηφιακό κόσμο. Η πιλοτική εφαρμογή του μαθήματος ανέδειξε την ανάγκη ενσωμάτωσης αντίστοιχων μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ψηφιακή πολιτειότητα. Ο ψηφιακός γραμματισμός συνιστά κρίσιμη δεξιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση, καθώς διαμορφώνει τις βάσεις της ψηφιακής πολιτειότητας.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν ρόλο-κλειδί στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων στους/ις μαθητές/τριες, γεγονός που καθιστά αναγκαία την κατάλληλη προετοιμασία τους. Η ένταξη μαθημάτων «Κριτικού Ψηφιακού Γραμματισμού» σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική, καθώς αυτά δεν αφορούν μόνο την τεχνική χρήση των μέσων, αλλά τη διαμόρφωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων πολιτών, σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα, αν και περιορίστηκε σε μικρό δείγμα φοιτητών/τριών και επικεντρώθηκε στην υλοποίηση μίας μόνο διδακτικής ενότητας, παρείχε πολύτιμα αποτελέσματα. Η ερευνητική διαδικασία προβλέπεται να συνεχιστεί και στα επόμενα τρία ακαδημαϊκά εξάμηνα, με στόχο τη συγκέντρωση

περισσότερων δεδομένων. Η ανάγκη για συνέχιση της έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα ενισχύει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016), καθώς οι πιλοτικές μελέτες αποτελούν βασικό στάδιο της εκπαιδευτικής έρευνας, επιτρέποντας τον αρχικό έλεγχο μεθοδολογικών επιλογών και προσφέροντας πολύτιμες ενδείξεις, ακόμη και αν τα αποτελέσματα είναι περιορισμένα (Cohen, Manion & Morrison 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alkhalil, Z., Hewage, C., Nawaf, L., & Khan, I. (2021). Phishing attacks: A recent comprehensive study and a new anatomy. *Frontiers in Computer Science*, 3.

Barker, C., & Jane, E. (2022). *Πολιτισμικές σπουδές. Θεωρία και πρακτική*. Τζιόλας.

Chen, Y. J., Chen, Y. M., Hsu, Y. J., & Wu, J. H. (2019). Predicting consumers' decision-making styles by analyzing digital footprints on Facebook. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, 18(02): 601–627. https://doi.org/10.1142/S0219622019500019

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018*). Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.

Dahlgren, P. (2013). *The Political Web: Media, Participation and Alternative Democracy*. Palgrave Macmillan.

Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital literacy. In S. Thome & S. May., (Eds), Language, Education, and Technology. *Encyclopedia of Language and Education*, 17-30. Springer.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Fallis, D. (2015). What is disinformation? *Library Trend*, 63(3): 401–426.

Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe Cross-Country Comparisons,* Routledge.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23): 8410-8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Funk, S., Kellner, D., & Share, J. (2015). *Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy* (Issue November 2020). https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9667-9.ch001

Giroux, H. A. (1989). *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*. The University of Minnesota Press.

Giroux, H. A. (2010a). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6): 715–721. https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715

Giroux, H. (2010b). Κάνοντας πολιτισμικές σπουδές: Η νεολαία και η πρόκληση της παιδαγωγικής. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.

Gounari, P. (2009). *Rethinking Critical Literacy in the New Information Age*. Critical Inquiry in Language Studies, 6(3): 148–175.

Greijdanus, H., de Matos Fernandes, C. A., Turner-Zwinkels, F., Honari, A., Roos, C. A., Rosenbusch, H., & Postmes, T. (2020). The psychology of online activism and social movements: Relations between online and offline collective action. *Current Opinion in Psychology, 35*: 49–54. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.03.003

Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.

Helsper, E. (2012). *A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion.* Communication Theory, 22(4): 403–426. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01403.x

Hobbs, R. (2017). *Create to learn: Introduction to digital literacy.* Wiley-Blackwell.

McCaughey, M. (Ed.). (2014*). Cyberactivism on the participatory web* (Vol. 34). New York: Routledge.

Mills, G. E., Gay, L.R., & Airasian, P. W. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα: Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι- εφαρμογές.* Προπομπός.

Ohler, J. (2010). *Digital Community, Digital Citizen.* Corwin Press.

Ozkula, S. M. (2021). What is digital activism anyway? Social constructions of the "digital" in contemporary activism. *Journal of Digital Social Research, 3*(3): 60–84. https://doi.org/10.33621/jdsr.v3i3.44

Pangrazio, L. (2016). *Reconceptualizing critical digital literacy*. Discourse, 37(2): 163–174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Parker, P.M. (2022). *The 2023-2028 World Outlook for Identity Verification*. ICON Group International, Inc.

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Savage, J. & Barnett, A. (2015). Digital literacy for primary teachers. Routledge.

Tomczyk, Ł., & Fedeli, L. (2022). Digital Literacy for Teachers. Springer.

White, R., & Cooper, K. (2015). What is Critical Literacy? In R. White & K. Cooper (Eds), Democracy and its discontents: Critical literacy across global contexts, 21-35, SensePublisers.

Whittaker, L., Mulcahy, R., Letheren, K., Kietzmann, J., & Russell-Bennett, R. (2023). Mapping the deepfake landscape for innovation: A multidisciplinary systematic review and future research agenda. *Technovation, 125*, 102784. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2023.102784

Καθάρειος, Β., & Κατσιαμπούρα, Γ. (2025). Η γενικευμένη νόηση στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Μια κριτική προσέγγιση. *Κριτική Εκπαίδευση* 6: 72-89.

Κοντόσταυλου, Ε., & Κατσιαμπούρα, Γ. (2024). Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός: Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση* 5: 32-43.

Σκορδούλης, Κ., & Κατσιαμπούρα, Γ. (2019). Πολιτισμικές και κριτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των φυσικών επιστημών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 36 (68):178-193.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση*. Κριτική.

Τα «χρυσά βατόμουρα» της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: όψεις επιθετικότητας σε φάσεις μετάβασης

Δημήτριος Κοτσιφάκος
Ηλεκτρονικός Μηχανικός, απόφοιτος ΠΕΣΥΠ - ΑΣΠΑΙΤΕ,
(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc)
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου

Περίληψη
Τα «Χρυσά Βατόμουρα» ως θεσμός διεξάγεται την παραμονή της απονομής των βραβείων Όσκαρ, και έχει ως στόχο να «βραβεύσει» τις χειρότερες ταινίες του έτους, σαν ένα είδος «αντιβραβείων» των Όσκαρ. Μετά την ψήφιση και την εφαρμογή του νόμου 5130, Αριθμ.102791/ΓΔ4 της 10 Σεπτεμβρίου του 2024, ρυθμίστηκαν με ακρίβεια τα παιδαγωγικά μέτρα για την χρήση των κινητών και των βιντεοσκοπήσεων στους χώρους μάθησης: η δημοσιοποίηση σωματικών και ψυχοβιομετρικών προσωπικών δεδομένων, ειδικά όταν αυτή γίνεται με σκοπό τη διαπόμπευση ή τον εκφοβισμό του θύματος, ή σε περίπτωση κατά την οποία η ανάρτηση του βίντεο εμπίπτει και στον νόμο περί εκφοβισμού (bullying) ή διαδικτυακής παρενόχλησης. Παρ' όλα αυτά, ομάδες μαθητών και μαθητριών εκφράζουν συνειδητά ή ασυνείδητα εμπράκτως την αντίθεση τους σε αυτήν βιντεογραφώντας συστηματικά, σωρεία παραβατικών συμπεριφορών, κατά τις οποίες διαπράττουν βανδαλισμούς κάθε μορφής. Ως συνέχεια, και για επιβεβαίωση όλων αυτών των πράξεων, αναρτούν αυτές τις βιντεοσκοπήσεις, συνήθως σε κλειστές ομάδες χρηστών. Το ενδιαφέρον από άποψη κοινωνικής ψυχολογίας είναι ότι αυτός «διαγωνισμός» των βιντεογραφημένων περιστατικών έχει πάρει διαστάσεις άτυπου ανταγωνισμού σε σχολεία και ομάδες μαθητών και μαθητριών, οι οποίες διαγωνίζονται για την χειρότερη συμπεριφορά. Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε βιντεογραφημένες επιθετικές συμπεριφορές ομάδων μαθητών και μαθητριών, όπως αυτές έχουν σημειωθεί το τελευταίο διάστημα σε χώρους μάθησης, ειδικά μετά την απαγόρευση και την επιβολή μίας αυστηρότερης νομοθεσίας για την χρήση κινητών στα σχολεία. Η εισήγηση, κάνοντας χρήση μεταγνωστικών μεθοδολογιών και συστημικής ανάλυσης, αποτυπώνει τον αντίκτυπο της επιβολής ενός περιοριστικού μέτρου, όπως αυτού της χρήσης των κινητών στην νέα γενιά, προτείνοντας ειδικά αναλυτικά εργαλεία στάθμισης, και αποτιμώντας τις συνέπειες αυτής της επιβολής.
Λέξεις-κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, όψεις επιθετικότητας, φάσεις μετάβασης, αυταρχικές πολιτικές

Abstract
The Golden Raspberry Awards are held on the eve of the Oscars and aim to "reward" the worst films of the year, as a kind of "anti-Oscar." Following the passing and implementation of Law 5130, No. 102791/ΓΔ4 of September 10, 2024, educational measures for the use of mobile phones and video recording in learning environments

were precisely regulated: the disclosure of physical and psychometric personal data, especially when this is done for the purpose of shaming or intimidating the victim, or in cases where the posting of the video also falls under the law on bullying or cyberbullying. Nevertheless, groups of students at high schools consciously or unconsciously express their opposition to this by systematically filming a series of delinquent behaviors, during which they commit vandalism of all kinds. As a follow-up and to confirm all these acts, they post these videos, usually in closed user groups. What is interesting from a social psychology perspective is that this "competition" of videotaped incidents has taken on the dimensions of informal competition in schools and groups of students, who compete for the worst behavior. This presentation refers to videotaped aggressive behaviors of groups of high school students, as they have been observed recently in learning environments, especially after the ban and enforcement of stricter legislation on the use of mobile phones in schools. Using metacognitive methodologies and systemic analysis, the presentation captures the impact of imposing restrictive measures, such as those on the use of mobile phones by the younger generation, proposing specific analytical weighting tools and assessing the consequences of this enforcement.
Keywords: Education, aspects of aggression, transition phases, authoritarian policies

Εισαγωγή

Το τελευταίο διάστημα, το ελληνικό σχολείο, και ιδίως οι μαθησιακές δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), με την ευρεία διάδοση των ατομικών συσκευών πρόσβασης στο διαδίκτυο, και την πλήρη αποδοχή των εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης (facebook, Tik-tok, x κ.λπ.), βιώνουν ένα ιδιότυπο φαινόμενο που συνδυάζει τη βία, την ψηφιακή κουλτούρα και την κοινωνική ανασφάλεια. Ομάδες μαθητών και μαθητριών βιντεοσκοπούν και αναρτούν σκηνές βανδαλισμών ή επιθετικών συμπεριφορών, συχνά σε κλειστά δίκτυα χρηστών. Η έκφραση «ομάδες μαθητών και μαθητριών» δεν πρέπει να παρερμηνευτεί ως γενίκευση ή στιγματισμός μιας συγκεκριμένη εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά εξυπηρετεί την ανάλυση ως κατεύθυνση της μελέτης περιπτώσεων, όπου κοινότητες νέων που αισθάνονται την εφαρμογή περιοριστικών διατάξεων «πρωταγωνιστούν» σε αρνητικές και παραβατικές συμπεριφορές εντός των εκπαιδευτικών δομών.

Η παρούσα μελέτη δανείζεται την ονοματοθεσία για τα αντιβραβεία του κινηματογράφου «τα Χρυσά Βατόμουρα», τα οποία δίνονται πριν την τελετή των Όσκαρ, και αφορούν την βράβευση των χειρότερων ταινιών. Η μελέτη έχοντας αυτή την αναφορά ως αφόρμηση, προσιδιάζει αυτόν τον άτυπο ανταγωνισμό ταινιών με την βιντεογράφηση μέσω κινητών της πιο «εντυπωσιακής»

παραβατικής πράξης και συμπεριφοράς μεταξύ ανηλίκων στα σχολεία, η οποία κυκλοφορεί σε «κλειστές» ή ευρύτερες ομάδες χρηστών του διαδικτύου. Ο συμβολισμός των διαδικασιών βράβευσης των χειρότερων ταινιών δανείζει το «τελετουργικό» του για τα αντιβραβεία του κινηματογράφου, στις βιντεογραφήσεις παραβατικών συμπεριφορών μαθητών και μαθητριών, οι οποίες κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, και έχουν μάλιστα την μορφή ενός άτυπου ανταγωνισμού μεταξύ τους, για το ποια συμπεριφορά θα είναι η χειρότερη. Πριν την ανάπτυξη της ανάλυσης θα πρέπει να τονιστεί ξανά ότι οι συμπεριφορές αναφοράς αφορούν δείγματα μαθητικών ομάδων της δευτεροβάθμιας ΕΕΚ και ότι πρόκειται για παρατηρούμενο κοινωνικό φαινόμενο, όχι καταγραφή πραγματικών περιστατικών από συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Πρέπει να καταστεί σαφές ότι η συγκεκριμένη εργασία δεν στοχεύει στην απόδοση ευθυνών σε εκπαιδευτικές κοινότητες γενικά ή ειδικά, αλλά στην κατανόηση των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται σε περιβάλλοντα περιορισμού της ελευθερίας έκφρασης των νέων.

Για την συνολικότερη προσέγγιση σε όσα αναφερόμαστε, η πράξη της βιντεοσκόπησης καθίσταται εδώ ένα σύγχρονο τελετουργικό αναγνώρισης: μια μορφή κοινωνικής παρουσίας που υποκαθιστά τον παιδαγωγικό δεσμό και έχει παρεισφρήσει βίαια εντός της σχολικής ζωής. Η ψήφιση του πρόσφατου Νόμου 5130/2024 και της Υπουργικής Απόφασης 102791/ΓΔ4/2024, με την οποία ρυθμίστηκε αυστηρά η χρήση κινητών τηλεφώνων και η βιντεοσκόπηση σε σχολικούς χώρους, ανέδειξε μια σειρά από νέες εντάσεις. Ενώ ο νομοθέτης επιδίωξε την προστασία προσωπικών δεδομένων και τη διαφύλαξη της παιδαγωγικής ασφάλειας, η εφαρμογή του νόμου φαίνεται να οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Οι μαθητές και μαθήτριες αντιδρούν μετατρέποντας την απαγόρευση σε συμβολικό θέαμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εκτεθειμένοι στον κίνδυνο ποινικής δίωξης για ενέργειες που ως τώρα θεωρούνταν καθαρά παιδαγωγικές. Η σχολική καθημερινότητα αρχίζει να λειτουργεί μέσα σε ένα καθεστώς αβεβαιότητας και φόβου.

Επιχειρώντας μία πρώτη βιβλιογραφική ανασκόπηση του συγκεκριμένου πεδίου η κατάσταση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί μέσω των θεωρητικών εργαλείων που

προσφέρει ο Michel Foucault (1977), ο οποίος αναλύει τη μετάβαση από την πειθαρχική στην κανονιστική εξουσία. Η σκέψη του Foucault για την ανάλυση μας είναι καθοριστική, γιατί δείχνει ότι η εξουσία δεν εκφράζεται μόνο μέσω της απαγόρευσης, αλλά κυρίως μέσω της εσωτερίκευσης του ελέγχου. Ο/η εκπαιδευτικός που αποφεύγει να επιβάλει παιδαγωγικό μέτρο από φόβο νομικών συνεπειών δεν υποτάσσεται σε εξωτερική εντολή, αλλά λειτουργεί μέσα από την εσωτερική λογοκρισία του πειθαρχημένου σώματος. Η συμβολή του Paul Rabinow (1996) στην ανάλυση μας είναι επίσης κρίσιμη, καθώς αναλύει τη βιοπολιτική ως την τεχνολογία με την οποία το κράτος ρυθμίζει τη ζωή μέσω των πρακτικών γνώσης και επιτήρησης. Οι σχολικές τάξεις των ΕΠΑΛ γίνονται πεδία βιοπολιτικής διαχείρισης, όπου ο φόβος της ποινικοποίησης επιτελεί την ίδια λειτουργία που άλλοτε είχε η φυσική πειθαρχία. Οι μαθητές και μαθήτριες δεν ελέγχονται πλέον μέσω πειθαρχικής «τιμωρίας», αλλά μέσω της διαρκούς ορατότητας, του ψηφιακού βλέμματος, του φόβου της καταγραφής. Η σκέψη του Paulo Freire (2009), αν και βρίσκεται σε σχετική απόσταση από την νέα ψηφιοποιημένη πραγματικότητα, προσφέρει το παιδαγωγικό αντίβαρο σε αυτήν την εξουσιαστική δομή. Ο Freire στις επιστολές του (2009), επιμένει ότι η εκπαίδευση είναι πράξη ελευθερίας και όχι προσαρμογής. Η βιντεοσκόπηση, ως πράξη προβολής της μαθητικής απείθειας, μπορεί να ερμηνευθεί ως διαστρεβλωμένη εκδοχή του διαλόγου που ζητά ο Freire: ένας λόγος χωρίς ακρόαση, μια «αντίδραση χωρίς παιδαγωγική». Η απουσία διαλόγου και εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και μαθητών/-τριών μετατρέπει τον εκπαιδευτικό χώρο σε πεδίο σύγκρουσης και επίδειξης ισχύος.

Ο Henry Giroux (2010) την προηγούμενη δεκαετία, τόνιζε τη σημασία της κριτικής παιδαγωγικής ως πράξης κοινωνικής χειραφέτησης και πολιτικής ευθύνης. Η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Giroux (2015), είναι μορφή δημόσιας διανόησης, όχι απλής τεχνικής. Η εφαρμογή αυστηρών ποινικών ρυθμίσεων στους εκπαιδευτικούς υπονομεύει αυτήν ακριβώς την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, φαινόμενο ήδη γνωστό από τις προηγούμενες δεκαετίες (Apple 2002). Ο φόβος, ως μορφή κοινωνικής πειθαρχίας, λειτουργεί ενάντια στο κριτικό φρόνημα, καθώς μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε γραφειοκρατικό διαχειριστή

ρίσκου. Ο Peter McLaren (1998) υποστηρίζει ότι η κριτική παιδαγωγική πρέπει να αντιστέκεται σε κάθε μορφή θεσμικού αυταρχισμού, επαναφέροντας το σχολείο στον πυρήνα της κοινωνικής δημοκρατίας. Αυτή η θέση έχει ιδιαίτερη αξία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες βρίσκονται συνήθως και στα μεγαλύτερα ποσοστά τους, σε περιβάλλον κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτο (Κοτσιφάκος 2019). Ο αυταρχισμός της νομικής επιτήρησης εντείνει τα αισθήματα αδικίας και αποξένωσης, οδηγώντας σε απώλεια νοήματος του παιδαγωγικού έργου. Από την πλευρά της κοινωνικής ψυχολογίας, η «τυπική» πλέον θεωρία των φάσεων μετάβασης των εφήβων (Erikson 1968) ήδη έχει επισημάνει στις προηγούμενες δεκαετίες, ότι η ανάγκη για ταυτότητα και αναγνώριση αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εφηβείας. Η προβολή βιντεοσκοπημένων πράξεων επιθετικότητας λειτουργεί ως υποκατάστατο κοινωνικής αποδοχής, ιδίως όταν η σχολική κοινότητα δεν προσφέρει θετικά πρότυπα επιβεβαίωσης. Έτσι, το «Χρυσό Βατόμουρο» δεν είναι απλώς χιούμορ ή πρόκληση, αλλά η κραυγή για ορατότητα σε ένα σχολικό περιβάλλον που αποσύρει τη φροντίδα του, και σε μια εκπαίδευση η οποία σε καμία των περιπτώσεων δεν αποτελεί διάδρομος της χειραφέτησης και πρακτική της ελευθερίας (Hooks 2014).

Εικόνα 1: Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Η εισήγηση ως παιδαγωγική – κοινωνιοψυχολογική μελέτη έχει ως βασικό στόχο να αναλύσει τους τρόπους με τους οποίους η ποινικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης στις ημέρες μας διαμορφώνει μια νέα μορφή σχολικής εξουσίας, μετατοπίζοντας το επίκεντρο από την παιδαγωγική στη νομική επιτήρηση. Η έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει τις συνέπειες αυτής της μετατόπισης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας ΕΕΚ και να προτείνει τρόπους θεσμικής και παιδαγωγικής προστασίας των εκπαιδευτικών (Εικόνα 1). Το βασικό επιστημονικό ερώτημα είναι το πώς ο φόβος της ποινικής δίωξης μετασχηματίζει τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, και με ποιους τρόπους η μεταβάλλεται η «ψυχολογική» στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και μαθήτριες. Ένα δεύτερο ερώτημα αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι

μαθητές και μαθήτριες επανερμηνεύουν το σχολικό πλαίσιο μέσω των πράξεων βιντεοσκόπησης, μετατρέποντάς το σε σκηνή αυτοπαρουσίασης και «αντίστασης» με βάση τα δικά τους πρότυπα. Ένα τρίτο ερώτημα εξετάζει πώς ο/η εκπαιδευτικός, υπό συνθήκες θεσμικής ανασφάλειας, αναπροσαρμόζει τον ρόλο του και την επαγγελματική του ταυτότητα, αλλά και πώς μπορεί τελικά να αντισταθεί στην χειραγώγηση του κρατικού λόγου. Η μελέτη ερευνητικά, αναδεικνύει το σχολείο ως πεδίο παραγωγής λόγου και εξουσίας, θυμίζοντας ξανά την κατανεμητική λειτουργία του ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Αλτουσέρ 1977). Πολιτικά, επιδιώκει να θέσει τη βάση για επαναπροσδιορισμό του θεσμικού ρόλου του εκπαιδευτικού και την κατοχύρωση της παιδαγωγικής του αυτονομίας (Πουλαντζάς 1984).

Το άρθρο οργανώνεται ως εξής: η επόμενη ενότητα παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναλύονται οι έννοιες της βιοπολιτικής, της πειθαρχίας και της παιδαγωγικής ελευθερίας και συνδέονται με την θεωρητική φαρέτρα της κριτικής παιδαγωγικής. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση με ανάλυση των εργαλείων και των διαδικασιών. Στο εμπειρικό μέρος εξετάζονται, πάντα ανώνυμα και με βάση την προστασία προσωπικών δεδομένων επιλεγμένες περιπτώσεις σχολείων με βάση ποιοτικά δεδομένα. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, όπου απαντώνται διεξοδικά τα επιστημονικά ερωτήματα, αποτιμώνται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντικές μελέτες.

Θεωρητικό πλαίσιο, η βιοπολιτική, η πειθαρχία και η παιδαγωγική «ελευθερία» στο σχολικό περιβάλλον

Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας μελέτης, η οποία αποτελεί μέρος της αρθρογραφίας για την βία στα σχολεία σήμερα (Λυμπέρη & Κοτσιφάκος 2024), προτείνεται ως μια συνολικότερη μεθοδολογική πρόταση για την παρακολούθηση των σχολικών φαινομένων στα σχολεία. Η πρόταση θεμελιώνεται από την ανάγκη κατανόησης της ποινικοποίησης της παιδαγωγικής πράξης ως κοινωνικού και θεσμικού φαινομένου, το οποίο αναδιαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας, επικοινωνίας και ευθύνης μέσα στη σχολική κοινότητα των

ΕΠΑΛ και όχι μόνο. Η διερεύνηση του φαινομένου δεν μπορεί να περιοριστεί στατικά σε ποσοτικές μεταβλητές, καθώς αφορά κυρίως συμβολικές και λόγιες μορφές εξουσίας που εκφράζονται μέσα από γλώσσες, θεσμούς και παιδαγωγικές πρακτικές. Για τον λόγο αυτό, επιλέγεται ένα σύνθετο ποιοτικό μεθοδολογικό σχήμα που συνδυάζει την ανάλυση λόγου, την ανάλυση εκπαιδευτικής πολιτικής και εκτιμήσεις μελετών περίπτωσης. Ο στόχος είναι να διερευνηθεί με ποιους τρόπους ο φόβος της ποινικής δίωξης μετασχηματίζει την καθημερινή σχολική πράξη, πώς διαχέεται στους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, και πώς επιδρά στην παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών.

Οι μελέτες περίπτωσης επιλέγονται ως στρατηγική, επειδή επιτρέπουν μέσω δειγματοληψίας την εις βάθος κατανόηση των σύνθετων μηχανισμών που συνδέουν το θεσμικό πλαίσιο, τις σχολικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των μελών της κοινότητας. Χωρίς να περιοριστούμε σε αυτό ένα Επαγγελματικό Λύκειο μπορεί να λειτουργήσει ως μικρογραφία του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΕΚ, καθώς ως δομή συγκεντρώνει ποικιλία κοινωνικών συνθηκών, μορφών μαθητικής συμπεριφοράς και διοικητικών προκλήσεων (Κοτσιφάκος 2025). Τα δεδομένα συλλέγονται από επίσημα διοικητικά έγγραφα, πρακτικά συνεδριάσεων συλλόγων διδασκόντων, εγκυκλίους, παιδαγωγικές αναφορές, πάντα εντός πλαισίου υπηρεσιακού απορρήτου, τα οποία συνδυάζονται με καταγραφές περιστατικών που δημοσιοποιήθηκαν στον τύπο, σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες ή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και έχουν συζητηθεί εντός των εκπαιδευτικών κοινοτήτων.

Εικόνα 2: *Τα αναλυτικά εργαλεία της έρευνας*

Η ανάλυση των δεδομένων στηρίχθηκε σε κωδικοποίηση θεματικών κατηγοριών, με σκοπό να αναδειχθούν τα πρότυπα λόγου και δράσης που συγκροτούν τη νέα «πειθαρχική κανονικότητα» στα σχολεία. Ως προς τα συγκεκριμένα αναλυτικά εργαλεία επεξεργασίας των δεδομένων (Εικόνα 2), προτείνουμε τα εξής:

Αναλυτικό εργαλείο 1: Εννοιολογικός χάρτης εξουσίας–πειθαρχίας

Το πρώτο εργαλείο επιχειρεί να αποτυπώσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των θεσμικών μορφών ελέγχου και των μικρομηχανισμών πειθαρχίας που διαμορφώνονται μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Ο εννοιολογικός χάρτης οργανώνει τις σχέσεις μεταξύ κράτους, εκπαιδευτικής διοίκησης, διεύθυνσης σχολικής μονάδας, συλλόγου διδασκόντων και μαθητών/μαθητριών. Αναπαριστά τα πεδία όπου οι εξουσίες τέμνονται ή αλληλοεπικαλύπτονται, αποκαλύπτοντας τις περιοχές όπου η παιδαγωγική πράξη υποκαθίσταται από διοικητική συμμόρφωση. Μέσω αυτού του εργαλείου γίνεται δυνατή η εννοιολογική απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο η πειθαρχία, ως μορφή εξουσίας, παρεισφρέει στις πρακτικές της εκπαίδευσης, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε χώρο επιτήρησης και ρυθμισμένου λόγου. Ο χάρτης χρησιμοποιείται τόσο ως αναλυτικό εργαλείο όσο και ως εργαλείο ερμηνείας των δομικών συνθηκών υπό τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν.

Αναλυτικό εργαλείο 2: Πίνακας μετασχηματισμού παιδαγωγικών πρακτικών σε διοικητικές πράξεις

Το δεύτερο εργαλείο επικεντρώνεται στη διαδικασία με την οποία οι παιδαγωγικές αποφάσεις, που στο παρελθόν ανήκαν στη σφαίρα της εκπαιδευτικής αυτονομίας, μετατρέπονται σταδιακά σε διοικητικές πράξεις υποκείμενες σε ποινική ή πειθαρχική κρίση. Ο πίνακας συστηματοποιεί τις περιπτώσεις όπου μια παιδαγωγική πράξη (π.χ. αποκλεισμός από δραστηριότητα, επιβολή μέτρου πειθαρχίας), μετασχηματίζεται σε αντικείμενο νομικής αμφισβήτησης. Κάθε γραμμή του πίνακα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο γεγονός, με πεδία όπως: α) το είδος της παιδαγωγικής παρέμβασης, β) ο τρόπος που αυτή ερμηνεύτηκε νομικά, και γ) η διοικητική ή η δικαστική της κατάληξη. Η συστηματική αντιπαραβολή των πεδίων αποκαλύπτει την υποχώρηση του παιδαγωγικού λόγου έναντι του ποινικού και τη συνεπαγόμενη μετατόπιση της ευθύνης από το επίπεδο της κοινότητας στο επίπεδο του ατόμου. Έτσι, η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως χώρος παραγωγής «νομικής ανασφάλειας», όπου η παιδαγωγική κρίση υποκαθίσταται από τη νομική διαχείριση.

Αναλυτικό εργαλείο 3: Πίνακας συχνότητας θεματικών αναφορών

Το τρίτο εργαλείο στοχεύει στη χαρτογράφηση των βασικών θεματικών που αναδύονται στον λόγο των εκπαιδευτικών, των διευθυντών/διευθυντριών και των γονέων. Οι έννοιες «φόβος», «βία», «ευθύνη» και «νομιμότητα» λειτουργούν ως κεντρικές κατηγορίες ανάλυσης. Ο πίνακας συχνότητας αποτυπώνει τη συχνότητα και το πλαίσιο εμφάνισης κάθε θεματικής, επιτρέποντας τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο φόβος της ποινικής δίωξης επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις αποφάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσω αυτής της ανάλυσης αναδεικνύεται η σταδιακή εσωτερίκευση της πειθαρχίας, η οποία οδηγεί σε παθητικότητα και αυτολογοκρισία. Η μεθοδολογική επιλογή του πίνακα συχνότητας συμβάλλει στην οπτικοποίηση των μοτίβων λόγου που διατρέχουν διαφορετικά επίπεδα του σχολικού συστήματος, δείχνοντας πώς ο φόβος αποκτά συστημική μορφή.

Αναλυτικό εργαλείο 4: Πλαίσιο διατύπωσης προτάσεων πολιτικής

Το τέταρτο εργαλείο συνιστά τη γέφυρα μεταξύ της ερευνητικής ανάλυσης και της εφαρμοσμένης πολιτικής πρότασης. Αποσκοπεί στην αποτύπωση ενός συνεκτικού πλαισίου θεσμικών παρεμβάσεων που θα αποκαταστήσουν την ισορροπία μεταξύ νομικής ευθύνης και παιδαγωγικής ελευθερίας. Το εργαλείο αυτό οργανώνεται σε τρία επίπεδα: νομοθετικό, διοικητικό και παιδαγωγικό. Στο πρώτο επίπεδο, επισημαίνεται η ανάγκη για σαφή οριοθέτηση της διοικητικής και της ποινικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο, προτείνεται η ανάπτυξη μηχανισμών διαμεσολάβησης και υποστήριξης. Στο τρίτο, τονίζεται η σημασία της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης και της ενίσχυσης της επαγγελματικής κουλτούρας συνεργασίας. Το πλαίσιο αυτό λειτουργεί ως αναλυτικό εργαλείο σύνθεσης και προσανατολισμού προς τη διατύπωση προτάσεων πολιτικής που έχουν βάση στα ευρήματα της μελέτης.

Συνολικά μιλώντας για την εσωτερική ενότητα των τεσσάρων εργαλείων αποτίμησης των σχολικών φαινομένων για την βία και την πειθάρχηση, εκτιμούμε ότι και τα τέσσερα προτεινόμενα εργαλεία συνδέονται με την προηγούμενη ανάλυση, καθώς η ποιοτική και ερμηνευτική προσέγγιση,

συνδυάζει την ανάλυση λόγου, την ανάλυση πολιτικής και την μελέτη περιπτώσεων, επιτρέποντας μια ολιστική κατανόηση του φαινομένου. Τα εργαλεία σχεδιασμού λειτουργούν όχι μόνο ως μέσα ανάλυσης αλλά και ως πλαίσια στοχασμού για τον ίδιο τον ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία. Το μεθοδολογικό πλαίσιο δεν επιδιώκει να αποδώσει αιτιότητα, αλλά να αναδείξει τις διαδικασίες μέσω των οποίων η εξουσία, ο φόβος και η ευθύνη παράγονται και αναπαράγονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, το άρθρο φιλοδοξεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός νέου παραδείγματος ερευνητικής και θεσμικής σκέψης για την παιδαγωγική ελευθερία και τη δημοκρατική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογική προσέγγιση και εμπειρικά δεδομένα

Η εμπειρική καταγραφή των φαινομένων βασίζεται στις δημόσιες αναφορές επιλεγμένων περιπτώσεων σχολικών μονάδων, οι οποίες εξετάζονται ανώνυμα, με πλήρη σεβασμό στην προστασία προσωπικών δεδομένων και στη δεοντολογία της έρευνας. Το υλικό προέρχεται από διοικητικά έγγραφα, πρακτικά συλλόγων διδασκόντων, παιδαγωγικές εκθέσεις, δημοσιευμένες αναφορές στον τοπικό και τον εθνικό τύπο, αλλά και το διαδίκτυο, σε συνδυασμό με αναλύσεις και δηλώσεις εκπαιδευτικών και γονέων που έχουν δημοσιοποιηθεί χωρίς προσωπικά στοιχεία. Οι περιπτώσεις αυτές δεν αναλύονται ως μεμονωμένα περιστατικά, αλλά ως ενδεικτικά παραδείγματα μιας ευρύτερης θεσμικής μετατόπισης, όπου η παιδαγωγική λειτουργία συρρικνώνεται υπό το βάρος του φόβου της ποινικής ευθύνης.

Σε πρόσφατες χαρακτηριστικές περιπτώσεις, σε σχολική μονάδα του Νομού Μαγνησίας, σε μονάδα του Αλμυρού και αλλού, διευθύντριες βρέθηκαν αντιμέτωπες με τη διαδικασία του αυτοφώρου μετά από μήνυση γονέα, είτε λόγω αποκλεισμού μαθήτριας από σχολική δραστηριότητα (Βουρλιώτης 2025), είτε για αυταρχική συμπεριφορά (Βουρλιώτης 2025), είτε για ένα σωρό άλλους λόγους. Στην περίπτωση της Μαγνησίας, συγκεκριμένα, και παρότι η ενέργεια της διευθύντριας στηρίχθηκε στις διατάξεις του Εσωτερικού Κανονισμού

Λειτουργίας, το περιστατικό αναδείχθηκε σε συμβολικό παράδειγμα της ρήξης μεταξύ παιδαγωγικής ευθύνης και νομικής λογοδοσίας.

Αντίστοιχες περιπτώσεις, αν και λιγότερο ορατές, καταγράφονται σε άλλες σχολικές μονάδες, όπου ο φόβος των εκπαιδευτικών για νομικές συνέπειες οδηγεί σε σταδιακή αποχή από την άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου και σε μετακύλιση ευθυνών προς τις διευθύνσεις εκπαίδευσης. Η αναλυτική καταγραφή αυτών των περιπτώσεων αποκαλύπτει ότι η «ποινικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης» δεν είναι απλώς μεμονωμένο γεγονός, αλλά σταδιακή διαδικασία θεσμικής εσωτερίκευσης της πειθαρχίας, όπου η παιδαγωγική κρίση υποχωρεί υπέρ του νομικού αντανακλαστικού.

Μία άλλη όμορη ομάδα περιπτώσεων αφορά το φαινόμενο των βιντεογραφήσεων μέσα στις σχολικές μονάδες την σχολική περίοδο 2024-2025. Η πραγματικότητα των περιστατικών ανέδειξε ότι τα παιδαγωγικά μέτρα πλέον μπορεί να μετατραπούν και σε ποινικά αδικήματα (Πλέσσα 2025), φαινόμενο το οποίο εμφανίστηκε μετά την αυστηροποίηση του νομοθετικού πλαισίου για τη χρήση κινητών τηλεφώνων (Ν. 5130/2024), και αποτελεί εμβληματική έκφραση της σύγκρουσης μεταξύ πειθαρχίας και αντίστασης στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στο σχολείο. Από τις περιφέρειες εκπαίδευσης, και ανά συγκεκριμένη περιοχή, ζητήθηκε μέσω διαδικτυακής φόρμας, η ποσοτική καταγραφή των ποινών για την χρήση κινητού, ανά περιφέρεια και ανά σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, βιώνουν αυτή τη συνθήκη ως διπλή πίεση: αφενός, να εφαρμόσουν τον νόμο, και αφετέρου, να διαφυλάξουν τη σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα ΕΠΑΛ, ως σχολικοί χώροι με υψηλότερη κοινωνική ανομοιογένεια, αναδεικνύονται έτσι σε πεδία όπου η βιοπολιτική διαχείριση της συμπεριφοράς συγκρούεται με την ανάγκη της παιδαγωγικής ελευθερίας. Η καθημερινή πραγματικότητα μέσα στα σχολεία, αλλά και το εμπειρικό υλικό, αποτυπώνει τη συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στην υπακοή και την αυτονομία, στην πειθαρχία και τη δημιουργικότητα, δείχνοντας ότι ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα συνολικά λειτουργούν πλέον μέσα σε ένα καθεστώς «θεσμικής ευαλωτότητας». Η ανάλυση των περιπτώσεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται, καθώς ο

παιδαγωγός καλείται να είναι ταυτόχρονα λειτουργός, διαμεσολαβητής, νομικός γνώστης και διαχειριστής κρίσεων.

Συμπεράσματα

Η συμβολή της μελέτης είναι θεωρητική και ερευνητική, αλλά κατά βάθος είναι κατ' εξοχήν πολιτική. Θεωρητικά, επιχειρήσαμε να φωτίσουμε τη σύνδεση της βιοπολιτικής με την εκπαιδευτική πράξη, και να προτείνουμε ένα πλαίσιο κατανόησης της εξουσίας πέρα από τη διοικητική οπτική. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική και συνδύασε την παρουσίαση μελετών περίπτωσης με την ανάλυση λόγου. Τα εργαλεία τα οποία αξιοποιήσαμε περιλάμβαναν την χαρτογράφηση θεματικών πεδίων, τη συστηματική ανάλυση δημοσιευμένων δεδομένων και νομοθεσίας με τη συγκριτική αντιπαραβολή και με τα διεθνή πρότυπα πολιτικής για την πειθαρχία και την επιτήρηση στα σχολικά περιβάλλοντα. Τα πρώτα συμπεράσματα δείχνουν ότι η νομική αυστηροποίηση έχει οδηγήσει σε «διοικητική παθητικότητα» των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προτιμούν να αποφεύγουν αποφάσεις από φόβο κυρώσεων. Παράλληλα, οι μαθητές και μαθήτριες μεταφράζουν την επιβολή των κανόνων ως πρόκληση και αναπαράγουν την επιθετικότητα ως μέσο αναγνώρισης. Με αυτή την τάξη πραγμάτων η παιδαγωγική σχέση χάνει το στοιχείο της εμπιστοσύνης και αντικαθίσταται από έναν αμοιβαίο έλεγχο.

Όλα τα παραπάνω περιστατικά αναφοράς αλλά και πολλά ακόμη από διεθνείς αναφορές των τελευταίων χρόνων ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες (Szillis-Kappelhoff 1993), αποτελούν συγκλονιστικές μαρτυρίες για τη σωματική και ψυχική εξάντληση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της διαρκούς σύγκρουσης ανάμεσα στις παιδαγωγικές ευθύνες και στα θεσμικά ή νομικά όρια που τίθενται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παράθεση των καθημερινών περιστατικών, συντονίζεται με δεκάδες άλλες μαρτυρίες εκπαιδευτικών, από όλων των τύπων των σχολικών μονάδων, οι οποίες δεν είναι απλώς προσωπικές εμπειρίες, αλλά ένα κοινωνιολογικό τεκμήριο της φυσικής εξόντωσης που μπορεί να υποστεί ένας λειτουργός όταν η νομοθεσία, αντί να στηρίζει, τον εκθέτει. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει με ενάργεια ένα σχολικό περιβάλλον όπου η παιδαγωγική

πράξη έχει μετατραπεί σε αγώνα επιβίωσης. Οι κανονισμοί, αντί να λειτουργούν ως πλαίσιο προστασίας, καθίστανται μηχανισμοί ακινητοποίησης, εμποδίζοντας την ουσιαστική παιδαγωγική διαχείριση των κρίσεων. Η αδυναμία του θεσμού να προσφέρει στήριξη οδηγεί σε εσωτερική εξουθένωση: ο/η εκπαιδευτικός αναγκάζεται να αντιμετωπίζει μόνος και χωρίς εργαλεία ακραίες συμπεριφορές, ψυχολογικές πιέσεις, απειλές, ακόμη και επιθέσεις. Η αναφορά στην ανεπάρκεια των κανονισμών να επιτρέψουν διαχωρισμό τμημάτων ή παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού καταδεικνύει πώς η νομοθετική ακαμψία οδηγεί σε ανθρωποφαγική κανονικότητα — όπου η καθημερινή διδασκαλία εξαντλεί σωματικά και πνευματικά.

Το σώμα του/της εκπαιδευτικού γίνεται τόπος επιβολής του συστήματος: η υπέρταση, το άσθμα, η κόπωση, οι κρίσεις υγείας, δεν είναι απλώς βιολογικές παρενέργειες, αλλά βιοπολιτικές επιπτώσεις ενός πλαισίου που διαχειρίζεται την παιδαγωγική ως γραφειοκρατία. Η παρατεταμένη έκθεση σε βία, απειλές και απαξίωση οδηγεί σε σωματική φθορά, μετατρέποντας τον/την παιδαγωγό από υποκείμενο γνώσης σε αντικείμενο επιτήρησης και τιμωρίας. Ο φόβος των γονέων, η πίεση της κοινότητας και η έλλειψη θεσμικής προστασίας απογυμνώνουν τον λειτουργό από το δικαίωμα της ασφάλειας. Η εκπαίδευση παύει να είναι χώρος μάθησης και γίνεται χώρος επιβίωσης, όπου η υγεία του/της εκπαιδευτικού αποτελεί το τίμημα της κοινωνικής ανοχής στη θεσμική αδράνεια. Οι καθημερινές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών προεικονίζουν τα όσα βιώνονται από αυτούς σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο, και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού: η ποινικοποίηση της παιδαγωγικής πράξης, η νομική ευαλωτότητα, οι αντιφατικές εντολές των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους και η ανυπαρξία δομών ψυχολογικής υποστήριξης δημιουργούν συνθήκες ψυχικής και φυσικής φθοράς. Η αυστηροποίηση της νομοθεσίας χωρίς ανάλογη ενίσχυση των μηχανισμών στήριξης συνιστά, τελικά, πέρα από την επιβολή πειθάρχησης των μαθητών και των μαθητριών και νομοθετική βία εις βάρος των εκπαιδευτικών. Κάθε νέα εγκύκλιος που επιβάλλει πειθαρχία χωρίς να εξασφαλίζει παιδαγωγική ελευθερία προσθέτει ένα ακόμη επίπεδο ελέγχου στο σώμα και στο πνεύμα του δασκάλου.

Η «φυσική εξόντωση» δεν είναι «μεταφορά», αλλά ένα κοινωνικό γεγονός σε εξέλιξη: εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από ψυχοσωματικά προβλήματα, εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση αναρρωτικών αδειών οι οποίες πολλαπλασιάζονται, εκπαιδευτικοί που επαγγελματική τους ταυτότητα διαλύεται κυριολεκτικά. Η νομοθεσία, σχεδιασμένη με προληπτική λογική, αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι η παιδαγωγική πράξη είναι μία πολυδύναμη και πολύπλευρή ανθρώπινη σχέση, και όχι μία γραμμική διαδικασία. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε διαχειριστή κρίσεων χωρίς θωράκιση, σε υποκείμενο πειθαρχίας χωρίς δικαίωμα λάθους. Οι εξιστορήσεις αυτές, σε συνδυασμό με τις καθημερινές αφηγήσεις από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτουν ένα θεμελιώδες παράδοξο: ενώ οι νόμοι στοχεύουν στη διατήρηση της «τάξης» και της «νομιμότητας» στο σχολείο, στην πράξη διαβρώνουν το ίδιο το θεμέλιο της παιδαγωγικής — την εμπιστοσύνη. Το αποτέλεσμα είναι ένας σιωπηλός επαγγελματικός αφανισμός: λειτουργοί που σταδιακά χάνουν τη φωνή τους, το ενδιαφέρον τους και, τελικά, την υγεία τους, εγκλωβισμένοι σε ένα πλαίσιο που τιμωρεί την ευθύνη και επιβραβεύει τη συμμόρφωση.

Η παρούσα εργασία, ακόμη και ως έκθεση πρόβλεψης για το σχολικό έτος 2025 – 2026 επιμένει να προτείνει την ενσωμάτωση της έννοιας του «σχολείου ως θεραπευτικού χώρου» και όχι «τιμωρητικού», τουλάχιστον για «τραυματικές» εμπειρίες, και κοινωνικές παθογένειες. Η πρόταση, ακόμη και αν φαντάζει ουτοπική, αφορά την υιοθέτηση μίας ολοκληρωμένης βιοκοινωνικής οπτικής στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να εγκαταλείπει τις σοβαρές επιφυλάξεις για τις εν γένει εξωτερικές θεσμοθετημένες παρεμβάσεις. Οι εκπαιδευτικοί με βάση τα εργαλεία και τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής οφείλουν να βρουν τρόπους να αντισταθούν στην ισοπέδωση και στον κοινωνικό κατακερματισμό όπως αυτός τείνει να εφαρμοστεί εντός των σχολικών κοινοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλτουσέρ, Λ. (1977), Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. *στο*

Αλτουσέρ, Λ. (1977), Θέσεις, Αθήνα, σ, 96.

Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο. ISBN 9789603754206

Βουρλιώτης Λ., (2025), *Πρωτοφανές: Περιπολικό της ΕΛΑΣ συνέλαβε διευθύντρια έξω από σχολείο!, ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση* https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/495074_protofanes-peripoliko-tis-elas-synelabe-dieythyntria-exo-apo-sholeio?amp

Βουρλιώτης Λ., (2025), *Στο αστυνομικό τμήμα διευθύντρια Λυκείου μετά από καταγγελία για κατάχρηση εξουσίας,* ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/494400_sto-astynomiko-tmima-dieythyntria-meta-apo-kataggelia-gia-sholiko-ekfobismo-kai

Erikson, E. (1968), *Identity: Youth and Crisis.* New York: W.W. Norton & Company, ISBN -39-311-9

Freire, P. (2009), Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν, επιμέλεια Λιάμπας Τ., ISBN 9789606647918

Freire, P. (2009), Αγωγή του Καταπιεζόμενου. Μτφρ. Κρητικός Γ., Αθήνα: Κέδρος, ISBN 9789600412925

Foucault, M. (1977), Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York: Vintage Books.

Giroux, H. (2010), Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ.63- 120).Αθήνα: Guttenberg.

Giroux, H. A., & Χρίστου Μ. (2015). Πολιτισμικές σπουδές, διανοούμενοι και νεολαία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *29*, 19–35. https://doi.org/10.12681/sas.863

Hooks, B. (2014), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. ISBN 9780415908078, https://doi.org/10.4324/9780203700280

Κοτσιφάκος Δ., (2025), Η εδραίωση του αυταρχικού παιδαγωγικού λόγου, μέσα από τις πολιτικές υποχρηματοδότησης των εργαστηρίων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας «Οι αθέατες πλευρές της ενδοσχολικής βίας. Προσεγγίσεις & καλές πρακτικές».* https://confdipekor.sites.sch.gr/

Κοτσιφάκος, Δ. (2019). Παράμετροι Εκπαίδευσης Χαρισματικών Παιδιών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *9*, 305-315.

Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024). Η ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα: η δυναμική του σχολείου. *Τριανταφυλλίδου, Παρθένα (επιμ.) Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, ΤΟΜΟΣ Β', ISBN: 978-618-87508-1-4, SET: 978-618-87508-3-8, 25-26 Μαΐου 2024. Κατερίνη: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερία*

McLaren, P. (1998), Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. New York: Longman.
Ν. 1566/1985 (Άρθρο 11 παρ. ΣΤ'): Καθορίζει τον Σύλλογο Διδασκόντων ως συλλογικό διοικητικό όργανο.

Πλέσσα Μ., (2025), Η νομική μοναξιά του εκπαιδευτικού: Όταν τα παιδαγωγικά μέτρα γίνονται ποινικά αδικήματα ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/494548_i-nomiki-monaxia-toy-

ekpaideytikoy-otan-ta-paidagogika-metra-ginontai-poinika?utm_source=chatgpt.com

Πουλαντζάς Ν., (1984). *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό,* Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Rabinow, P. (1996), Essays on the Anthropology of Reason. Princeton: Princeton University Press.

Szillis-Kappelhoff, B., (1993), Σχολικές τάξεις; Μονάδες Εντατικής Θεραπείας, ανάκτηση από https://neoplanodion.gr/2025/09/01/sxolikes-taxeis/, Die Zeit, φ. 44/1993, 29 Οκτωβρίου, μετάφραση Αζέλης, Α., (2025), στο διαδικτυακό περιοδικό *Νέο Πλανόδιο*

Υ.Α. 109697/ΓΔ4/2024 (ΦΕΚ Β 5387/26.09.2024): Θεσπίζει τον Πρότυπο Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας.

Υ.Α. 102791/ΓΔ4/10-09-2024 (ΦΕΚ Β 5130): Καθορίζει τα παιδαγωγικά μέτρα και τη χρήση κινητών τηλεφώνων στα σχολεία.

Η πρόταση για το μοντέλο του "αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου" για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: εμπόδια και αγκυλώσεις στο υφιστάμενο νεοφιλελεύθερο θεσμικό πλαίσιο

Δημήτριος Κοτσιφάκος
Ηλεκτρονικός Μηχανικός, απόφοιτος ΠΕΣΥΠ - ΑΣΠΑΙΤΕ,
(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc)
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου

Περίληψη
Η παρούσα ερευνητική μελέτη πεδίου εξετάζει το μοντέλο μετάβασης προς ένα «αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο» στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εντός του πλαισίου της αυξανόμενης ανάγκης για ουσιαστική αποκέντρωση και ενίσχυση της θεσμικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των προϋποθέσεων, των δυνατοτήτων και των περιορισμών εφαρμογής της αυτοδιαχείρισης στα τεχνικά σχολεία, με ενδεικτικές αναφορές σε καλές πρακτικές που εφαρμόσαμε στο 1ο Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν, αφενός, στο πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη ένα μοντέλο αυτοδιαχείρισης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και, αφετέρου, στα εμπόδια που θέτει το υφιστάμενο συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο. Η μεθοδολογική προσέγγιση συνδυάζει βιβλιογραφική επισκόπηση και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων πεδίου, επιτρέποντας τη σύγκριση θεωρητικών προσεγγίσεων και πραγματικών συνθηκών λειτουργίας. Ως εργαλεία σχεδιασμού χρησιμοποιούνται η εννοιολογική χαρτογράφηση και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της πράξης (παιδαγωγική, διοικητική κ.λπ.), για τη συστηματοποίηση των εννοιών, των ρόλων και των δυναμικών που συγκροτούν την έννοια του «αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου». Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η υλοποίηση ενός τέτοιου μοντέλου προϋποθέτει ριζική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου, επαναπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων, αναβάθμιση του ρόλου των διευθυντικών και τεχνολογικών στελεχών και, κυρίως, μετασχηματισμό της διοικητικής και παιδαγωγικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση της συλλογικής ευθύνης και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Η μελέτη αναδεικνύει την ανάγκη σύνδεσης των σχολικών δομών με τις δυνάμεις της εργασίας, τα συνδικάτα και τους τοπικούς φορείς, επισημαίνοντας ότι η αυτοδιαχείριση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης έτσι ώστε η ανανέωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης να συμβάλει στην οικονομικοτεχνική αναβάθμιση της ζωής στην χώρα. Η θεωρητική συμβολή της εργασίας συνίσταται στη διατύπωση ενός προσαρμοσμένου μοντέλου αυτοδιαχειριζόμενης σχολικής μονάδας, το οποίο επιχειρεί να συνδέσει την παιδαγωγική πράξη με τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις της εργασίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου εκπαιδευτικής δημοκρατίας και συλλογικής ευθύνης.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, νεοφιλελεύθερο θεσμικό πλαίσιο**,** πλαίσιο εκπαιδευτικής δημοκρατίας και συλλογικής ευθύνης.

Abstract

This field research study examines the model of transition to a "self-managed school" in Vocational Education and Training, within the context of the growing need for effective decentralization and strengthening of the institutional autonomy of school units. The purpose of the research is to investigate the conditions, possibilities, and limitations of applying self-management in technical schools, with indicative references to good practices that we implemented at the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios. The main research questions focus on the one hand, on how a self-management model can be implemented in practice in Vocational Education and Training and, on the other hand, on the obstacles posed by the existing centralized institutional framework. The methodological approach combines a literature review and analysis of empirical field data, allowing for a comparison of theoretical approaches and actual operating conditions. Concept mapping and educational action planning (pedagogical, administrative, etc.) are used as design tools to systematize the concepts, roles, and dynamics that constitute the concept of a 'self-managed school'. The findings indicate that implementing such a model necessitates a comprehensive review of the institutional framework, a redefinition of responsibilities, an upgrade in the roles of managerial and technological staff, and, above all, a transformation of the administrative and pedagogical culture towards collective responsibility and participatory decision-making. The study emphasizes the importance of aligning school structures with labor forces, trade unions, and local authorities, highlighting that self-management can catalyze the renewal of vocational education and training, thereby contributing to the country's economic and technical development. The theoretical contribution of the study involves formulating an adapted model of a self-managed school unit, which aims to link pedagogical practice with the social and economic forces of labor, thereby contributing to the development of a new framework for educational democracy and collective responsibility.

Keywords: Vocational Education and Training, neoliberal institutional framework, framework of educational democracy, and collective responsibility.

Εισαγωγή

Το μοντέλο για την δόμηση και την μετάβαση σε ένα «αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο» δεν παρουσιάζει μόνο θετικά ή αρνητικά επιχειρήματα, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αλλά και διαφορετικά σκεπτικά για την υλοποίηση του. Για την ελληνική περίπτωση και πέραν μίας γραμμικής αναγωγής και αιτιολόγησης για το συγκεκριμένο θέμα, αναφερόμαστε στα πλαίσια περιχαράκωσης του θεσμικού πλαισίου που επιβάλλεται από τα ίδια τα δεδομένα. Η εισήγηση, εστιάζει στην σημασία της ουσιαστικής αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων στα σχολεία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) για τα στελέχη της (διευθυντές, υποδιευθυντές, στελέχη, τομεάρχες, υπεύθυνοι εργαστηρίων,

προσωπικό εργαστηρίων), σε συνδυασμό με την θεσμοθέτηση της οικονομικής αυτοτέλειας. Η οικονομική αυτοτέλεια των τεχνικών σχολείων ως εγχείρημα απαιτεί την ριζική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου και την διαμόρφωση κατάλληλων κανόνων, ώστε να επιτρέπεται πέρα από την επιβίωση, η «ανάπτυξη» των «αυτοδιαχειριζόμενων» τεχνικών σχολείων. Αν έχει κάποιο νόημα να μιλήσουμε για το "μοντέλο" ενός "αυτοδιαχειριζόμενου τεχνικού σχολείου" για την ΕΕΚ, θα αναφερόμασταν σε ένα σχολείο που λειτουργεί με μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σε θέματα διοίκησης, οργάνωσης, οικονομικής διαχείρισης, εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεργασιών με την αγορά εργασίας και με τις ίδιες τις δυνάμεις της εργασίας, την καθαυτό εργατική τάξη, τα συνδικάτα και τους επαγγελματικούς φορείς. Ως προς τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου σχολείου θα σημειώναμε την αυτονομία στη διοίκηση και την διάθεση των ανθρώπινων πόρων, την οικονομική σχετικά με την διαχείριση των εργαστηριακών πόρων, την σύνδεση με την αγορά εργασίας και ιδιαίτερα με τις δυνάμεις της εργασίας, τα συνδικάτα και τους επαγγελματικούς φορείς, για μία πραγματική προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, την αναβάθμιση των ρόλων των τεχνολόγων εκπαιδευτικών, την συμμετοχή των τοπικών κοινωνιών τους δήμους, τα επιμελητήρια και τους τοπικούς φορείς, για την ανάπτυξη προγραμμάτων και υποδομών.

Δυστυχώς, όπως καταγράφεται στην σημερινή πραγματικότητα αυτές οι κατευθύνσεις όχι μόνο δεν είναι εφικτές αλλά διαπιστώνουμε μία ισχυρή κεντρικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών, τους πόρους και τη στελέχωση λαμβάνονται κυρίως από το Υπουργείο Παιδείας, περιορίζοντας την ευελιξία των σχολείων, την απουσία πραγματικής αποκέντρωσης σχετικά με τη διαχείριση των τεχνικών σχολείων, την αφόρητη υποχρηματοδότηση σε συνδυασμό με την έλλειψη οικονομικής αυτοτέλειας, και πλήθος άλλων μικρών και μεγάλων προβλημάτων, από την συντήρηση των κτηρίων και των εργαστηρίων, μέχρι την αγορά αναλωσίμων για τις εργαστηριακές ασκήσεις, τα οποία δυσχεραίνουν αφόρητα τη λειτουργία του. Πέρα από αυτά, διαπιστώνουμε μία καθιερωμένη γραφειοκρατία με δεκάδες

θεσμικούς περιορισμούς, ψυχολογία παραίτησης και παντελής απουσία κουλτούρας αυτοδιαχείρισης, αλλά και δυσκολία στην ενσωμάτωση αναπτυξιακών πλάνων στην ίδια την δομή του τεχνικού σχολείου.

Το παρόν άρθρο, πέραν της παρούσης εισαγωγής αναπτύσσεται σε τρία βασικά μέρη: το επόμενο μέρος αφορά την επικαιροποίηση της επισκόπηση σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας, το τρίτο κεφάλαιο αφορά μία πρώτη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος στην ελληνική βιβλιογραφία, και το τελευταίο μέρος αφορά τα συμπεράσματα.

Επικαιροποίηση της Επισκόπηση Σύγχρονης Διεθνούς Βιβλιογραφίας

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία για την αυτονομία των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα στο πεδίο της ΕΕΚ, αποκαλύπτει μια πολυσύνθετη και ενίοτε αντιφατική πραγματικότητα, όπου οι πολιτικές της αποκέντρωσης και της αυτοδιαχείρισης διασταυρώνονται με τις λογικές της λογοδοσίας και του νεοφιλελεύθερου ελέγχου. Η φαινομενική απελευθέρωση των σχολείων μετατρέπεται σε εργαλείο πειθάρχησης και ελέγχου, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καλούνται να αυτορυθμιστούν βάσει δεικτών απόδοσης. Το υπόδειγμα αυτό προβάλλεται ως «εκσυγχρονιστική μεταρρύθμιση», ενώ στην πράξη επανεισάγει συγκεντρωτικές μορφές διακυβέρνησης μέσω των μηχανισμών αξιολόγησης και συγκριτικής κατάταξης.

Στις ημέρες μας το μοντέλο “School Autonomy with Accountability” (SAWA), δηλαδή η Αυτονομία των σχολείων με Λογοδοσία, αποτελεί ένα διεθνές πρότυπο εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδυάζει την αποκέντρωση της σχολικής διακυβέρνησης με μηχανισμούς αξιολόγησης και ελέγχου των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη τρέχουσα σχετική βιβλιογραφία (Verger et al. 2024), το μοντέλο SAWA προωθεί την ιδέα ότι τα σχολεία πρέπει να διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων —όπως στη διαχείριση πόρων, στο πρόγραμμα σπουδών και στο ανθρώπινο δυναμικό— ενώ ταυτόχρονα οφείλουν να λογοδοτούν για την αποδοτικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, κυρίως μέσα από δείκτες επίδοσης και συστήματα αξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της

καινοτομίας και της διαφάνειας στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα πρόσφατα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εφαρμογή του διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα, και οι θεσμικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες επηρεάζουν καθοριστικά τα αποτελέσματά του. Έτσι, ενώ σε ορισμένα πλαίσια το SAWA συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας και της υπευθυνότητας, σε άλλα έχει συνδεθεί με την ενίσχυση ανισοτήτων και την υπερβολική έμφαση σε μετρήσιμα αποτελέσματα εις βάρος ευρύτερων παιδαγωγικών στόχων.

Η ανάλυση του Nir (2024), προσθέτει μια σημαντική διάσταση στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εντός ενός πλαισίου αυτονομίας. Ο συγγραφέας διερευνά κατά πόσο η σχολική αυτονομία μπορεί να ενισχύσει τη συνεχή μάθηση και την παιδαγωγική καινοτομία, ή αντίθετα, να τις περιορίσει μέσω της επιβολής διοικητικών προτύπων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αυτονομία είναι γόνιμη μόνο όταν συνοδεύεται από κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης. Όταν όμως συνδέεται με ανταγωνιστικά μοντέλα απόδοσης και εξωτερική λογοδοσία, μετατρέπεται σε εργαλείο ατομικοποίησης και επαγγελματικής πίεσης. Αυτή η ένταση μεταξύ επαγγελματικής ελευθερίας και τεχνοκρατικής εποπτείας συνιστά κεντρικό μοτίβο σε όλη τη σχετική βιβλιογραφία και αντικατοπτρίζει το παράδοξο του νεοφιλελεύθερου «εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού».

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Larey (2024), υπογραμμίζει τη βαθιά επίδραση του νεοφιλελευθερισμού στην κατεύθυνση και τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο συγγραφέας δείχνει πως οι αρχές της αγοράς – αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, μέτρηση αποτελεσμάτων – έχουν ενσωματωθεί στις πολιτικές της σχολικής αυτονομίας, μετασχηματίζοντας τα σχολεία σε οργανισμούς που λειτουργούν με επιχειρηματική λογική. Αυτή η ιδεολογική στροφή έχει επιφέρει την αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, αποδυναμώνοντας τις δημοκρατικές της λειτουργίες. Η σχολική μονάδα, υπό το πρόσχημα της «αυτοδιαχείρισης», καλείται να υιοθετήσει πρακτικές στρατηγικού σχεδιασμού, διαχείρισης πόρων και αξιολόγησης που προσομοιάζουν σε επιχειρησιακά μοντέλα, καθιστώντας το σχολείο περισσότερο

εργαλείο πολιτικής αποδοτικότητας παρά χώρο κριτικής σκέψης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Η συμβολή του Esper (2024), φωτίζει τη μακροϊστορική διάσταση των πολιτικών σχολικής αυτονομίας, εξετάζοντας την εξέλιξή τους σε διάφορα εθνικά περιβάλλοντα. Μέσα από παραδείγματα από χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπως η Κολομβία, ο συγγραφέας καταδεικνύει ότι η έννοια της αυτονομίας συνδέθηκε ιστορικά με τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και την είσοδο ιδιωτικών φορέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η «αυτονομία» λειτούργησε ως μεταβατικό σχήμα από τον κρατικό παρεμβατισμό στην αγοραία ρύθμιση, νομιμοποιώντας την αποχώρηση του κράτους από τη χρηματοδότηση και τη διασφάλιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού. Η ανάλυση αυτή αναδεικνύει τη διττή φύση της αυτονομίας: ως λόγου χειραφέτησης και ως μηχανισμού καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης.

Η εργασία των Frommberger και Lange (2024), παρέχει μια συνολική αποτύπωση των σύγχρονων εξελίξεων στην ΕΕΚ, εστιάζοντας στην ιδεολογική μετατόπιση των πολιτικών της VET προς την αγορά εργασίας. Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι, παρότι η ΕΕΚ προβάλλεται ως μοχλός κοινωνικής ένταξης, στην πράξη υιοθετεί ιδεολογίες που ενισχύουν τον κατακερματισμό και την περιθωριοποίηση των εργαζομένων. Η «αυτονομία» των επαγγελματικών σχολών, υπό καθεστώς περιορισμένης χρηματοδότησης, οδηγεί σε άνιση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, επιτείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτή η διαπίστωση καθιστά σαφές ότι οι πολιτικές αποκέντρωσης δεν είναι ουδέτερες, αλλά αποτυπώνουν την αναπαραγωγή ταξικών και θεσμικών σχέσεων εξουσίας.

Στο ίδιο πνεύμα, η μελέτη των Siliņa-Jasjukeviča et al., (2025), εξετάζει τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών VET με την εκπαιδευτική καινοτομία και τη μεταφορά δεξιοτήτων στην πράξη. Η συστηματική ανασκόπηση δείχνει ότι τα προγράμματα ανάπτυξης έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα όταν δεν συνοδεύονται από θεσμική υποστήριξη και κουλτούρα συνεργασίας. Η αυτονομία, αν δεν εδράζεται σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης και σε δημοκρατική λήψη αποφάσεων, μετατρέπεται σε μορφή διοικητικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών. Οι συγγραφείς

υπογραμμίζουν ότι η αυτοδιαχείριση στην ΕΕΚ μπορεί να ευδοκιμήσει μόνο όταν υποστηρίζεται από ενδοσχολικά δίκτυα ανταλλαγής γνώσης και κοινοτήτων πρακτικής, κάτι που αντιστρατεύεται τις ατομοκεντρικές νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις.

Η συμβολή της Magerøy (2023), εστιάζει στη διάσταση της δημοκρατίας και της συμμετοχικής διακυβέρνησης στο σχολείο, αναδεικνύοντας το παράδειγμα της «συνεκτίμησης» (co-determination) στο νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη δείχνει ότι οι μορφές δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη και καλλιεργούν μια κουλτούρα διαλόγου και συνεργασίας. Σε αντίθεση με τα συγκεντρωτικά μοντέλα λογοδοσίας, η συμμετοχική αυτονομία ενδυναμώνει τα σχολεία ως κοινότητες μάθησης. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει ένα εναλλακτικό πλαίσιο στο κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο μοντέλο, προτείνοντας μια μορφή αυτοδιαχείρισης που στηρίζεται στην παιδαγωγική δημοκρατία και όχι στην αγορά.

Η μελέτη της ομάδας του García-Baños, (2024), συμβάλλει στον εμπλουτισμό της συζήτησης μέσα από τη σύγκριση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις παιδαγωγικές και ψηφιακές πρακτικές στην ΕΕΚ. Οι συγγραφείς δείχνουν ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχεδιασμού και της υλοποίησης μαθημάτων παραμένει περιορισμένη, καθώς δεσμεύεται από τις απαιτήσεις ψηφιακής αξιολόγησης, την τεχνολογική επιτήρηση και τις προσδοκίες της αγοράς εργασίας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η τεχνολογική καινοτομία δεν οδηγεί αυτόματα σε παιδαγωγική ελευθερία, αλλά ενίοτε ενισχύει νέες μορφές ελέγχου και τυποποίησης. Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την κριτική θεώρηση της αυτονομίας ως φαινομενικής και όχι ουσιαστικής απελευθέρωσης.

Η ανασκόπηση του Kronqvist Håård (2025), επικεντρώνεται στη θέση των διευθυντών σχολείων μέσα σε νεοφιλελεύθερα περιβάλλοντα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι ηγέτες των σχολείων βρίσκονται αντιμέτωποι με αντιφατικές απαιτήσεις: από τη μία καλούνται να επιδείξουν ηγετική πρωτοβουλία και διαχείριση πόρων, και από την άλλη υπόκεινται σε έντονη διοικητική πίεση και λογοδοσία. Αυτή η κατάσταση

δημιουργεί ένα παράδοξο «περιορισμένης αυτονομίας», όπου οι ηγεσίες ασκούν διαχείριση χωρίς πραγματική εξουσία. Ο διευθυντής μετατρέπεται σε διαμεσολαβητή μεταξύ πολιτικών αποφάσεων και σχολικής πραγματικότητας, γεγονός που αντικατοπτρίζει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης σε μηχανισμό διακυβέρνησης μέσω ευθυνών και στόχων.

Συνολικά, οι παραπάνω διεθνείς μελέτες σκιαγραφούν ένα σύνθετο τοπίο, όπου η έννοια της σχολικής αυτονομίας λειτουργεί ως πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα σε δύο λογικές: την τεχνοκρατική, νεοφιλελεύθερη προσέγγιση που ταυτίζει την αυτονομία με τη λογοδοσία και τη μετρήσιμη αποδοτικότητα, και την παιδαγωγική-δημοκρατική προσέγγιση που τη συνδέει με τη συλλογική ευθύνη, τη συμμετοχή και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η θέση της σχολικής ηγεσίας μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο τοπίο είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Η κριτική βιβλιογραφία δείχνει ότι οι διευθυντές και τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα παράδοξο: να επιδείξουν ηγεσία, να διαχειριστούν πόρους και να αναλάβουν ευθύνες χωρίς να διαθέτουν ουσιαστική αυτονομία λήψης αποφάσεων. Οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις μετατοπίζουν την ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου από το κεντρικό κράτος στις σχολικές μονάδες, χωρίς όμως να συνοδεύουν αυτή τη μεταβίβαση με αναγκαία θεσμική ενδυνάμωση. Έτσι, οι διευθυντές εγκλωβίζονται σε ένα καθεστώς «περιορισμένης αυτοδιοίκησης», όπου η λογοδοσία, οι δείκτες απόδοσης και οι εξωτερικές αξιολογήσεις υπερισχύουν έναντι των παιδαγωγικών προτεραιοτήτων και της δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής, η κατάσταση αυτή ερμηνεύεται ως στοιχείο του ευρύτερου πλαισίου καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης, όπου η αυτονομία λειτουργεί περισσότερο ως ρητορική παρά ως ουσιαστικός μοχλός μετασχηματισμού.

Ως γενικό συμπέρασμα των προηγουμένων προκύπτει ότι η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την ΕΕΚ σχετικά με το αντικείμενο του άρθρου, αποκαλύπτει τις σημαντικές επιπτώσεις των πολιτικών αυτονομίας στις παιδαγωγικές πρακτικές και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μελέτες για τις ψηφιακές και παιδαγωγικές πρακτικές στην VET αναδεικνύουν

ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών παραμένει συχνά περιορισμένη από τεχνοκρατικά πρότυπα, ψηφιακές πλατφόρμες παρακολούθησης και ανάγκες που υπαγορεύονται από την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, η σχέση αυτονομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίζεται διττή: ενώ η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση εκπαιδευτικής καινοτομίας, οι πολιτικές λογοδοσίας συχνά περιορίζουν τις δυνατότητες αυτές, ενισχύοντας γραφειοκρατικές πρακτικές και απομονώνοντας τους εκπαιδευτικούς από συλλογικές διαδικασίες μάθησης. Η βιβλιογραφία για τα συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην VET επισημαίνει ότι η κουλτούρα συνεργασίας, η ενδυνάμωση και η συλλογική δράση αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την ουσιαστική λειτουργία της αυτονομίας αλλά το ερώτημα σχετικά με το πώς θα δομηθούν αυτά παραμένει ακέραιο. Τέλος, οι μελέτες που εστιάζουν σε συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης και στη δημοκρατική λειτουργία των σχολείων προσφέρουν μια εναλλακτική προοπτική στην κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη αντίληψη. Μοντέλα όπως η «συνεκτίμηση» (co-determination) αναδεικνύουν τη δυνατότητα συγκρότησης σχολικών κοινοτήτων που λειτουργούν στη βάση της συλλογικής ευθύνης, της συμμετοχής και του διαλόγου.

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Για την κατάσταση τη εκπαίδευσης στη Ελλάδα το ερώτημα εστιάζεται αρχικά στο κατά πόσο υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Λαζαρίδου & Αντωνίου 2017). Πέρα όμως από αυτά τα περιθώρια και τις ελληνικές ιστορικές καταβολές του ζητήματος (Μπουρνάζος 2002), η συζήτηση γύρω από την αυτονομία των σχολικών μονάδων, και ειδικότερα η προοπτική ενός «αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου» στην ΕΕΚ προσκρούει σε μια θεμελιώδη θεωρητική και πολιτική δυσκολία: τη σκόπιμη σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες αποσυγκέντρωση (deconcentration), αποκέντρωση (decentralization) και αυτονομία (autonomy). Η σύγχυση αυτή δεν αποτελεί απλώς εννοιολογική ασάφεια, αλλά λειτουργεί ως βασικό εργαλείο διατήρησης της συγκεντρωτικής διοικητικής λογικής του κράτους (Πουλαντζάς 1984), επιτρέποντας την

προσαρμογή των πολιτικών ρυθμίσεων στις εκάστοτε νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμιστικές στοχεύσεις. Καθώς η εκπαίδευση και η ανάπτυξη στην Ελλάδα συνιστούν, κατά τον Πεσμαζόγλου (1989), δύο μεγέθη που κινούνται ασύμπτωτα και χωρίς πραγματική σύγκλιση, η συζήτηση για την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δομών περιπλέκεται από το γεγονός ότι η αποσυγκέντρωση λειτούργησε ιστορικά ως μεταβίβαση εκτελεστικών και διαχειριστικών αρμοδιοτήτων προς τις περιφερειακές ή ενδιάμεσες βαθμίδες διοίκησης, χωρίς ουσιαστική μεταβίβαση εξουσίας, πόρων ή δυνατότητας στρατηγικής λήψης αποφάσεων. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα ένα διαχρονικό φαινόμενο «κατανεμημένης ευθύνης χωρίς κατανεμημένη εξουσία», όπου οι σχολικές μονάδες και τα στελέχη τους φορτώνονται με αυξημένες απαιτήσεις εφαρμογής, συμμόρφωσης και λογοδοσίας, αλλά δεν διαθέτουν την αντίστοιχη θεσμική αυτονομία ή υλική υποστήριξη για να σχεδιάσουν, να αποφασίσουν και να ενεργήσουν ως πραγματικά αυτόνομοι οργανισμοί. Έτσι, το θεσμικό πλαίσιο που εμφανίζεται ως αποκέντρωση παραμένει στην ουσία βαθιά συγκεντρωτικό, μετατρέποντας την αυτονομία σε μια ρητορική επιτελεστικότητα που συγκαλύπτει την αναπαραγωγή των ίδιων κεντρικών μηχανισμών εξουσίας. Αντίθετα, η αποκέντρωση θα προϋπέθετε την πραγματική μεταφορά πόρων, αρμοδιοτήτων και ευθύνης στα σχολεία και στις τοπικές κοινότητες, κάτι που ουδέποτε εφαρμόστηκε σε ουσιαστικό βαθμό. Η αυτονομία, τέλος, θα συνιστούσε την ανώτατη μορφή αυτής της πορείας, με τις σχολικές μονάδες να διαθέτουν πλήρη δυνατότητα καθορισμού εκπαιδευτικής πολιτικής, πόρων, προγραμμάτων και στρατηγικών ανάπτυξης.

Όμως, όπως δείχνει η ιστορική επισκόπηση της διοίκησης της εκπαίδευσης από το 1833 μέχρι σήμερα, αυτή η ιεράρχηση των εννοιών δεν υπήρξε ποτέ πραγματικό αντικείμενο συστηματικού σχεδιασμού, αλλά αντιθέτως, αποτέλεσε εργαλείο πολιτικής ευελιξίας, όπου οι όροι χρησιμοποιούνταν κατά περίπτωση με τρόπο που εξυπηρετούσε τη διατήρηση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του συστήματος, μέσα στην συνολικότερη κατανεμητική και ιδεολογική λειτουργία των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (Αλτουσέρ 1977). Η ελληνική βιβλιογραφία γύρω από τον νεοφιλελεύθερο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης,

τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την περιορισμένη λειτουργική αυτονομία των σχολικών μονάδων, συγκροτεί ένα συνεκτικό θεωρητικό υπόβαθρο που επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των σύγχρονων μεταρρυθμίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η συμβολή του Γαλάνη (2021), είναι χαρακτηριστική, καθώς αναλύει τις ιδεολογικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση από την διαμόρφωση ενός νέου μοντέλου πειθάρχησης και λογοδοσίας σύμφωνα με τις επιταγές του νεοφιλελευθερισμού. Η ανάλυσή του καθιστά σαφές ότι η απόσυρση του κράτους από βασικές ευθύνες ενισχύει τους μηχανισμούς ελέγχου ενισχύοντας τα ταξικά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου. Η ιστορική και ιδεολογική ανάγνωση της ελληνικής εκπαίδευσης από τον Νούτσο (2011), προσφέρει ένα βαθύτερο υπόβαθρο για την κατανόηση των θεσμικών αγκυλώσεων. Ο συγγραφέας τεκμηριώνει ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί μια πρόσφατη εξέλιξη, αλλά εγγράφεται στη μακρά διάρκεια του ελληνικού κράτους, λειτουργώντας ως ιδεολογικός και μηχανιστικός πυλώνας της αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η σύγχυση των εννοιών «αποσυγκέντρωση», «αποκέντρωση» και «αυτονομία» αποκτά σαφή πολιτική διάσταση, καθώς αποτυπώνει τη βούληση του κράτους να διατηρεί το πραγματικό κέντρο λήψης αποφάσεων στα χέρια του, ενώ ταυτόχρονα μεταφέρει τις ευθύνες στα σχολεία.
Από την δική του οπτική, με ενάργεια και συνέπεια, ο Μηλιός (1984), αναλύει τις μεταλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος υπό το πρίσμα κοινωνικών και ιστορικών δομών, επισημαίνοντας τον τρόπο με τον οποίο κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα συναρθρώνεται με τις εκάστοτε ιδεολογικές προτεραιότητες της πολιτείας. Η επισήμανση αυτή βοηθά στη θεμελίωση της άποψης ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από τις ιστορικές μορφές εκπαιδευτικής εξουσίας. Σε παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο, ο Τσουκαλάς (1975), παρέχει μια ανάλυση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών ως φορέων αναπαραγωγής των κοινωνικών ιεραρχήσεων, προσφέροντας ένα ισχυρό σχήμα κατανόησης της εκπαιδευτικής διοίκησης ως εργαλείου ιδεολογικής επικράτησης.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο Γρόλλιος (2021), εξετάζει τον νεοφιλελευθερισμό ως ένα πλέγμα πολιτικών που αναδιαμορφώνουν την εκπαίδευση, προωθώντας την εμπορευματοποίηση, την ανταποδοτικότητα και την ατομική ευθύνη. Το έργο του ενισχύει τη θέση ότι η αυτονομία που προωθείται σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια δημοκρατική χειραφέτηση των σχολείων, αλλά μια διαδικασία ενίσχυσης των μηχανισμών αγοράς σε βάρος του συλλογικού χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο Μαυρογιώργος (1999), από την πλευρά της κριτικής πολιτικής της εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι η σχολική αυτονομία, όταν εντάσσεται σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές, λειτουργεί ως τεχνολογία διακυβέρνησης και όχι ως εργαλείο δημοκρατικής μεταρρύθμισης. Η συμβολή του είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η αυτονομία μετατρέπεται σε μηχανισμό λογοδοσίας.

Η θεωρητική εμβάθυνση συνεχίζεται με την Κοσσυβάκη (2003), η οποία εξετάζει τον ρόλο, τις προσδοκίες, τις προοπτικές, αλλά και τα όρια του/της εκπαιδευτικού στο σύγχρονο ελληνικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας έναν αντισταθμιστικό λόγο απέναντι στον τεχνοκρατισμό και τη νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Δαφέρμος (2003), εισφέρει την οπτική της ιστορικο-πολιτισμικής ψυχολογίας, τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική πράξη επηρεάζεται βαθιά από τις κοινωνικές δομές και ότι κάθε μεταρρύθμιση πρέπει να νοηθεί ως μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού. Ο Ανδρέου (1998), σε μια πρώιμη αλλά καίρια συμβολή για το ιστορικό ζήτημα συγκεντρωτισμού / αποκέντρωσης, αναλύει τις πραγματικές μορφές και τα όρια της διοικητικής αποκέντρωσης, καταδεικνύοντας ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ουδέποτε υπήρξε αποκεντρωμένο, παρά τις επανειλημμένες πολιτικές εξαγγελίες. Η παρατήρηση αυτή παραμένει επίκαιρη, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συζήτησης για την αυτοδιαχείριση σχολείων ΕΕΚ. Τέλος, ο Μαυρικάκης (2018), προσφέρει μια επικαιροποιημένη προσέγγιση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ ο Κυρίδης (2015) εστιάζει στις κοινωνικές ανισότητες και στον τρόπο που αυτές αναπαράγονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, εμπλουτίζοντας τη συζήτηση για την κοινωνικοπολιτική διάσταση της αυτονομίας.

Συνολικά, η ελληνική βιβλιογραφία προσφέρει ένα ισχυρό θεωρητικό οπλοστάσιο για να κατανοηθεί η εννοιολογική και πολιτική ασάφεια γύρω από την πρόταση για την αυτονομία των σχολικών μονάδων, η οποία αποτελεί δομική πτυχή των σύγχρονων μεταρρυθμιστικών αφηγήσεων. Η ιστορική επιμονή του συγκεντρωτισμού, η νεοφιλελεύθερη μετατόπιση των ευθυνών στις σχολικές μονάδες και η διαχρονική χρήση της αυτονομίας ως ρητορικού μηχανισμού, συνθέτουν ένα πλαίσιο που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την υιοθέτηση ενός πραγματικά αυτοδιαχειριστικού μοντέλου στην ελληνική ΕΕΚ. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόταση για ένα «αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο» στην ΕΕΚ συναντά πολλαπλές αντιφάσεις. Παρά τις διακηρύξεις περί εκσυγχρονισμού, καινοτομίας και ενίσχυσης της σχολικής πρωτοβουλίας, το θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει βαθιά δεσμευμένο σε μηχανισμούς κεντρικού ελέγχου. Η χρηματοδότηση, η στελέχωση, τα προγράμματα σπουδών και οι διοικητικές διαδικασίες καθορίζονται σχεδόν αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας, αφήνοντας ελάχιστο περιθώριο πραγματικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Η εισαγωγή πολιτικών που φέρουν τον τίτλο «αυτονομία» συνήθως αφορά την ανάθεση επιπρόσθετων ευθυνών στα σχολεία – όπως η αυτοαξιολόγηση, η διαχείριση δεικτών επίδοσης ή η αναζήτηση εξωτερικών συνεργασιών – χωρίς όμως την αντίστοιχη μεταφορά πόρων ή εξουσιών. Έτσι, η αυτονομία μετατρέπεται σε «λογική επιτήρησης», όπου οι σχολικές μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν σαν μικρές μονάδες διοίκησης χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία. Στην ΕΕΚ τα προβλήματα αυτά επιτείνονται λόγω της χρονίζουσας υποχρηματοδότησης, της ανυπαρξίας οικονομικής αυτοτέλειας και της αυξημένης ανάγκης σύνδεσης με την αγορά εργασίας, που απαιτεί ένα επίπεδο ευελιξίας και στρατηγικού σχεδιασμού που το υπάρχον σύστημα δεν επιτρέπει.

Κατά συνέπεια, η συζήτηση για την αυτοδιαχείριση στην ΕΕΚ δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς την αποσαφήνιση των όρων και την αναγνώριση των θεσμικών και ιδεολογικών αγκυλώσεων που συντηρεί το νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Ο όρος «αποκέντρωση» συχνά χρησιμοποιείται προσχηματικά για να νομιμοποιήσει πολιτικές που μεταφέρουν στα σχολεία ευθύνες χωρίς αντίστοιχη ενίσχυση, ενώ η «αυτονομία» προβάλλεται ως μέσο εκδημοκρατισμού, την ίδια

στιγμή που η ουσία της περιορίζεται μέσα από μηχανισμούς λογοδοσίας και αξιολόγησης. Η αποσυγκέντρωση παραμένει η κυρίαρχη πρακτική, ενώ η πραγματική αποκέντρωση ή αυτονομία δεν προωθούνται ποτέ σε τέτοιο βαθμό που να απειλούν τη δομικά συγκεντρωτική αρχιτεκτονική της ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι, η ελληνική πραγματικότητα αποκαλύπτει ότι η θεωρητική σύγχυση δεν είναι τυχαία: αποτελεί μέρος μιας βαθύτερης πολιτικής στρατηγικής που επιτρέπει στο κράτος να υιοθετεί τη ρητορική της αυτονομίας ενώ συντηρεί την κεντρική του εξουσία. Η προοπτική ενός αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου στην ΕΕΚ παραμένει περισσότερο μια παιδαγωγική φιλοδοξία παρά μια θεσμική δυνατότητα, απαιτώντας ριζική αναθεώρηση των διοικητικών δομών, ουσιαστική μεταφορά εξουσιών και θεμελίωση μιας νέας κουλτούρας δημοκρατικής συμμετοχής.

Συμπεράσματα

Η έννοια της «σχολικής αυτονομίας» συνιστά έναν από τους πλέον κρίσιμους άξονες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται άμεσα με τη μετάβαση από τα κλασικά μοντέλα δημόσιας διοίκησης στο πλαίσιο του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (New Public Management). Όπως επισημαίνουν ο Apple (2020), η αυτονομία δεν λειτουργεί ουδέτερα, αλλά αντιθέτως, εντάσσεται σε ένα ιδεολογικό και πολιτικό σχέδιο αναδιάρθρωσης της δημόσιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των αρχών της αγοράς, της αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν ως «αυτόνομες» διοικητικές οντότητες, αναλαμβάνοντας ευθύνες διαχείρισης και λογοδοσίας, ενώ στην πραγματικότητα υπόκεινται σε αυστηρούς μηχανισμούς ελέγχου και αξιολόγησης. Η ρητορική της αυτονομίας, όπως καταδεικνύουν οι Milner και Ydesen (2024), λειτουργεί ως ιδεολογικό κάλυμμα για τη μεταφορά επιχειρηματικών πρακτικών στη σχολική κουλτούρα, προωθώντας τη μετάλλαξη του σχολείου από δημόσιο κοινωνικό θεσμό σε οργανισμό παραγωγής «ανθρώπινου κεφαλαίου».

Η εκπαιδευτική αυτονομία, υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί συστατικό στοιχείο του καπιταλιστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, καθώς προωθεί την

εμπορευματοποίηση της γνώσης και την αποπολιτικοποίηση του σχολείου. Ο Steiner-Khamsi και οι συνεργάτες του (2024), τεκμηριώνουν ότι η σχολική αυτονομία συνδέεται στενά με τις πολιτικές λογοδοσίας και με την αναδόμηση της σχολικής ηγεσίας σε όρους μάνατζμεντ. Στην πράξη, η «ελευθερία» των σχολείων συνοδεύεται από εντατικοποίηση του ελέγχου και αυξανόμενη εξάρτηση από δείκτες επίδοσης και εξωτερική αξιολόγηση. Στο πλαίσιο αυτό, η σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται μέσω της πειθαρχικής λειτουργίας της αυτονομίας: οι σχολικές κοινότητες καλούνται να ανταγωνιστούν για πόρους, μαθητές και κοινωνική αναγνώριση, υπονομεύοντας τον δημόσιο και συλλογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Η κριτική παιδαγωγική, αναλύοντας τα όρια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, υποστηρίζει ότι η σχολική αυτονομία μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο δημοκρατικής ανασυγκρότησης μόνο όταν συνδέεται με κοινωνικές δυνάμεις, με τους εργαζόμενους, με συνδικάτα και με θεσμούς που ενισχύουν τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αντίθετα, όταν εντάσσεται στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, η αυτονομία καταλήγει να λειτουργεί ως μηχανισμός κανονικοποίησης και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας, συρρικνώνοντας τα περιθώρια δράσης των σχολικών μονάδων και ενισχύοντας τη θεσμική εξάρτηση και τις ανισότητες. Ο κριτικός παιδαγωγικός λόγος, όπως αναπτύσσεται από μάχιμους θεωρητικούς (Καλημερίδης 2016), αποκαλύπτουν τη βαθύτερη ιδεολογική λειτουργία της σχολικής αυτονομίας ως μηχανισμού υποταγής και πειθάρχησης των εκπαιδευτικών υποκειμένων στις κανονιστικές αρχές του νεοφιλελευθερισμού. Η αυτονομία, αντί να σηματοδοτεί απελευθέρωση, συχνά μετατρέπεται σε μέσο αναπαραγωγής της εξουσίας μέσω της «εσωτερίκευσης» της λογικής της αγοράς από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση, οδηγεί σε μετατόπιση της ευθύνης για τις κοινωνικές αποτυχίες από το κράτος στους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και στις σχολικές μονάδες, αποδυναμώνοντας τη συλλογική δράση και τη δημοκρατική συμμετοχή. Η παιδαγωγική πράξη, υπό τις

συνθήκες αυτές, κινδυνεύει να απωλέσει τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα και να περιοριστεί σε εργαλείο παραγωγής μετρήσιμων αποτελεσμάτων.

Στο ελληνικό συγκείμενο, οι πολιτικές της σχολικής αυτονομίας εντάσσονται στη συνολικότερη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του δημόσιου τομέα και ειδικότερα της εκπαίδευσης. Παρά τις εξαγγελίες περί αποκέντρωσης και ενδυνάμωσης των σχολείων, η πραγματικότητα παραμένει βαθιά συγκεντρωτική, ενώ οι μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης και λογοδοσίας λειτουργούν ως εργαλεία ελέγχου και κανονικοποίησης. Η υιοθέτηση της λογικής της «αυτονομίας» χωρίς δημοκρατικό έλεγχο και συλλογική συμμετοχή ενισχύει τον τεχνοκρατικό και ιεραρχικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κριτική παιδαγωγική, με τη ριζοσπαστική της παράδοση, προτείνει μια εναλλακτική κατεύθυνση: την επανανοηματοδότηση της αυτονομίας ως δημοκρατικής συλλογικής αυτοδιαχείρισης, ως πρακτικής που ενισχύει την παιδαγωγική ελευθερία, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση του σχολείου με τις κοινωνικές δυνάμεις της εργασίας και της κοινότητας. Μέσα από αυτή τη ματιά, η αυτονομία παύει να είναι εργαλείο αγοραίας αποτελεσματικότητας και μετατρέπεται σε θεμέλιο εκπαιδευτικής δημοκρατίας και κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η σύγχρονη συζήτηση γύρω από την αυτονομία των σχολικών μονάδων και ειδικότερα της ΕΕΚ τοποθετείται σε ένα σύνθετο πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο, όπου οι θεσμικές αγκυλώσεις συνδέονται άμεσα με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η αυτονομία δεν αποτελεί ουδέτερο τεχνικό εργαλείο διοίκησης, αλλά εντάσσεται σε ένα ιδεολογικό σχέδιο μετασχηματισμού της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ιστορική και πολιτική ανάλυση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων δείχνει πως η αποκέντρωση και η «ευελιξία» των σχολείων συχνά συνοδεύονται από περιορισμούς, μηχανισμούς λογοδοσίας και μεταφορά ευθυνών από το κράτος στις σχολικές μονάδες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταρρυθμίσεις της ΕΕΚ σε διεθνές επίπεδο, όπως καταγράφονται στη σχετική αρθρογραφία, αποκαλύπτουν μια ιδεολογικά κατευθυνόμενη διαδικασία που αναμορφώνει τις δομές της επαγγελματικής εκπαίδευσης ώστε να

ευθυγραμμιστούν με τις ανάγκες της αγοράς και τη λογική της αποδοτικότητας, επιτείνοντας τις πιέσεις που ήδη ασκούνται σε ένα υπόχρηματοδοτούμενο και θεσμικά ασφυκτικό περιβάλλον. Η σύγκλιση αυτών των προσεγγίσεων, υπό άλλες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, θα μπορούσε να προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση του «αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου» όχι ως τεχνικό μοντέλο διοίκησης, αλλά ως κοινωνικό και παιδαγωγικό εγχείρημα αναδημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης και επανανοηματοδότησης της σχέσης της με την εργασία και την κοινωνία. Από την πλευρά της Κριτικής Παιδαγωγικής στα όσα εξαγγέλλονται σήμερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί τον αυστηρά συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, με ορισμένες αποσυγκεντρωμένες δομές, αλλά με περιορισμένη πραγματική αποκέντρωση. Η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και η αποκέντρωση της διοίκησης, ακόμη και αν αποφασιστούν νομοθετικά δεν θα μπορούσαν να συμβάλουν στο ελάχιστον στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην καλύτερη ανταπόκριση στις τοπικές ανάγκες, τουναντίον θα επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τις ευθύνες των μεσαίων στελεχών. Η σημερινή κατάσταση καταδεικνύει ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει μεγαλύτερη και εντονότερη εναπόθεση ευθυνών στην μεσαία κλίμακα της ιεραρχίας.

Από την μεριά μιας άλλης εναλλακτικής προοπτικής η μετάβαση σε ένα αυτοδιαχειριζόμενο μοντέλο στην ΕΕΚ θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και τη σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τον κόσμο της εργασίας. Για να συμβεί αυτό απαιτείται ριζική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου σε συνδυασμό με την επανεκπαίδευση των στελεχών για την αλλαγή νοοτροπίας, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια του κεντρικού ελέγχου, της γραφειοκρατίας και της οικονομικής εξάρτησης από τις γραφειοκρατικές αγκυλώσεις. Κυρίως όμως, πάνω από όλα απαιτείται μία γνήσια λαϊκή βούληση ανατροπής της υπάρχουσας κατάστασης, η οποία θα επιβάλλει μια πολυδύναμη διαφορετική εκπαιδευτική και παιδαγωγική πραγματικότητα. Οι δομές και οι ενεργοί πρωταγωνιστές της ΕΕΚ αν και δεν είναι οι μόνοι είναι ίσως από τους πιο κρίσιμους συντελεστές εγγύησης μίας τέτοιας μετάβασης, αν και όπου υπάρξει.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλτουσέρ, Λ. (1977), Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. *στο*

Αλτουσέρ, Λ. (1977), Θέσεις, Αθήνα, σ, 96.Εκδ. Θεμέλιο.

Ανδρέου, Α. (1998). Ζητήματα *Διοίκησης της εκπαίδευσης,* εκδ: Βιβλιογονία.

Apple, M. W. (2020). Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος του Κριτικού Μελετητή/Ακτιβιστή. *Education Sciences*, *2020*: 9-25.

Γαλάνης Β. (2021). Νεοφιλελευθερισμός και εκπαίδευση, Δ*ιεθνές Επιστημονικό Ηλεκτρονικό Διαδικτυακό Περιοδικό "C.V.P. Παιδαγωγικης & Εκπαιδευσης"*, ISSN : 2241-4665

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. http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.1.2241

Δαφέρμος, Μ. (2003). Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (129): 91-106.

Esper, T. (2024). Changing paradigms: a historical analysis of school autonomy and accountability policies in Colombia. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(3): 233-247.

Frommberger, D., & Lange, S. (2024). Vocational Education and Training (VET) in Different. *International Journal of Vocational Education Studies: Vol. 1, Issue*

1/2024: Vocational Education and Training (VET) in Different National Contexts: Between Marginalisation, Ideology, and Reforms, *1*(1), 5.

García-Baños, B.;Cuesta Soto, F.;Del Val Noguera, E.;Catalá Civera, JM. (2024). Teaching Digital Competence in the Instructional Design of a Dialogic Learning Environment. *Iris Journal of Educational Research.* 3(3). https://doi.org/10.33552/IJER.2024.03.000564

Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού, 2.* https://rb.gy/gv5ege

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

Kronqvist Håård, M. (2025). How school leaders navigate neoliberal education reform: A scoping review. *Education Policy Analysis Archives*, *33*. https://doi.org/10.14507/epaa.33.8807

Κυρίδης, Α., (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Β΄ έκδοση Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Εκδόσεις Α.Ε., ISBN13: 9789606020155

Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *17*(68).

Larey, D. P. (2025). Neoliberalism and the changing direction of schools: an edupreneurial leadership approach. *International Journal of Educational Management*, *39*(8): 41-56.

Magerøy, S. M. (2023, December). Rethinking education for democracy: a study of co-determination in a Norwegian school. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1321034). Frontiers Media SA.

Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία: Διαχρονικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. *Education Sciences*, *2018*(3): 28-45.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού,* τ. Β΄ (σσ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π

Μηλιός Γ. (1984). *Εκπαίδευση και Εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*, Εκδ. Θεωρία

Milner, A. L., & Ydesen, C. (2024). Producing accountability with autonomy in Denmark and England: the analytical potential of assemblage theory with critical realism in comparative education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(3): 219-232.

Μπουρνάζος Σ. (2002). Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος, στην "*Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα", επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ,* ενότητα Α: Οι απαρχές, 1900-1922, Βιβλιόραμα, Αθήνα, σ. 191-280.

Nir, A., Bogler, R., Inbar, D., Zohar, A., & Ben-David, A. (2024). Promoting 21st-century pedagogy: can school autonomy and school-based professional development processes make a difference? *Education Inquiry*, 1-24.

Νούτσος, Π. (2011). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Εκδ. Θεμέλιο. ISBN13 9789603100560

Πεσμαζόγλου, Σ. (1989). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης.* Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Πουλαντζάς Ν., (1984). *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό,* Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Iliško, D., & Surikova, S. (2025). *Promoting Effective Vocational Education and Training Teacher's Professional Development and Its Transfer to Practice: A Systematic Review.* Education Sciences, 15(5): 596. https://doi.org/10.3390/educsci15050596, *Special Issue Supporting Teaching Staff Development for Professional Education.*

Steiner-Khamsi, G., Jóhannesdóttir, K., & Magnúsdóttir, B. R. (2024). The school-autonomy-with-accountability reform in Iceland: Looking back and making sense. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(3): 180-198.

Τσουκαλάς Κ. (1975). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, Ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα,(1830-1922).* Αθήνα. Εκδ. Θεμέλιο.

Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M., & Camphuijsen, M. (2024). School autonomy with accountability as a cross-national policy model: diverse adoptions, practices, and impacts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *10*(3): 167-179.

Επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό λόγο: Μια κριτική ανάλυση λόγου

Κουτσιμπέλη Όλγα
Υπ. Διδάκτωρ Συγκριτικής-Διεθνούς Εκπαίδευσης & Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΤΔΕ ΑΠΘ
okoutsi@eled.auth.gr

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της κατασκευής, (ανα)συγκρότησης και προβολής των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, στον λόγο της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, και συγκεκριμένα στον λόγο της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη συγκριτική κριτική ανάλυση λόγου, συνολικά έξι κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής, τριών κειμένων της ΕΕ και τριών κειμένων του ΟΟΣΑ, κυρίως μέσω της κριτικής θεωρίας του Fairclough, τα οποία λειτουργούν ως μη ανταγωνιστικοί ηγεμονικοί λόγοι. Παράλληλα, τα συγκεκριμένα κείμενα προβάλλουν ποικίλες και αντιφατικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών: α) για την μεν ΕΕ σχετιζόμενες με τις παραδοσιακού και νεωτερικού τύπου ταυτότητες, σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, το σχολικό περιβάλλον, ως περιβάλλον εργασίας και συνεργατικό χώρο εργασίας και β) για τον δε ΟΟΣΑ ως μετα-νεωτερικού τύπου ταυτότητες, άμεσα σχετιζόμενων με την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης», ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης» και ως «κατόχων γνωσιο-κεντρικών» και «ικανο-κεντρικών» ταυτοτήτων. Εν τέλει, θεωρούμε ότι τόσο ο ευρωπαϊκός, όσο και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος δρουν μη ανταγωνιστικά μεταξύ τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπληρωματικών, κυρίαρχων και ηγεμονικών λόγων (ανα)συγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Επομένως, θεωρούμε τις προβαλλόμενες και επιβαλλόμενες ταυτότητες του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, ως «ταυτότητες νομιμοποίησης», οι οποίες απέχουν από τις «μετασχηματιστικού» τύπου ταυτότητες των αφηγηματικών προσεγγίσεων.

Abstract
The aim of this research was to investigate the construction, (re)construction and projection of teachers' professional identities in the discourse of European and international educational policy, and specifically in the discourse of the EU and the OECD, through critical discourse analysis. The research focused on the comparative critical discourse analysis of a total of six educational policy texts, three EU texts and three OECD texts, mainly through Fairclough's critical theory, which function as non-competitive hegemonic discourses. At the same time, the specific texts highlight various and contradictory professional identities of teachers: a) for the EU, related to traditional and modern identities, in relation to the teaching subject, the school environment, as a work environment and a collaborative workplace, and b) for the OECD, as post-modern identities, directly related to the representation of teachers as "knowledge workers", as "lifelong learning professionals" and as "holders of knowledge-centered" and

"competence-centered" identities. Ultimately, we consider that both the European and international educational discourses act non-competitively with each other, contributing to the creation of complementary, dominant and hegemonic discourses for the (re)construction of teachers' professional identities. Therefore, we consider the projected and imposed identities of European and international educational discourse as "legitimizing identities", which are distinct from the "transformational" type identities of narrative approaches.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αντλεί από τον χώρο της συγκριτικής παιδαγωγικής, σε επαφή με το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διεθνούς εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό και διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο. Σκοπός ήταν η διερεύνηση της (ανα)κατασκευής των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) των κειμένων του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (discourse), σε σύγκριση με τα αντίστοιχα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου (discourse). Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε σε τρία κείμενα του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου της ΕΕ (Ευρωπαϊκής Επιτροπής) και τρία κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης).

Κριτική ανάλυση ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου

Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος αναπαρίσταται μέσω των τριών αναλυθέντων κειμένων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ως συμπαγής εκπαιδευτικός ηγεμονικός λόγος (Fairclough 2020), ο οποίος διακρίνεται ως εξής: α) βρίσκεται σε διαρκή επαφή με άλλους ηγεμονικούς λόγους και κυρίως με τον επιστημονικό/τεχνοκρατικό λόγο, από τον οποίο δανείζεται πολλές εκπαιδευτικές ή άλλες μεταφορές, όπως για παράδειγμα η επιστημονική δομή των κειμένων του, β) βρίθει των λεγόμενων «ηχηρών λέξεων» (buzz words) (Ζμας 2007), όπως για παράδειγμα «αποτελεσματικότητα, ικανότητα, αυτονομία, έλεγχος, αξιολόγηση», γ) απαρτίζεται από ένα «δίκτυο» (network) συναφών κειμένων, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «ενιαίο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο», εφόσον τα ίδια τα κείμενα της ΕΕ «συνομιλούν» μεταξύ τους, συγκροτώντας κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω της «καταφανούς διακειμενικότητας» (manifest intertextuality) και της «συστατικής διακειμενικότητας» (constitutive

intertextuality) (Fairclough 1992), και δ) βρίσκεται σε διαρκή επαφή, «διαλογικότητα» (dialogism) (Bahktin 1981) και «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Fairclough ό.π.), με κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως για παράδειγμα του ΟΟΣΑ (OECD), συγκροτώντας ηγεμονικούς εκπαιδευτικούς λόγους για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών και, επομένως, για τη συγκρότηση και ανασυγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως «διά βίου επαγγελματιών».

Ασφαλώς μέσω της χρήσης στοιχείων της «τροπικότητας» (modality) (Halliday, 1994), των ποικίλων «λεξικοποιήσεων» (lexicalization) (Fairclough 1992) και των κοινωνιογλωσσολογικών «υφοποιήσεων» (Van Dijk 2008) των κειμένων, επιχειρείται η λεγόμενη «φυσικοποίηση» (Fairclough 1992) των εκπαιδευτικών διαδικασιών και η διάχυσή τους, για παράδειγμα ως «καλών πρακτικών» (best practices) ή ως «δεξαμενών σκέψης» (think tank) (Ζμας 2007), ώστε να εδραιωθούν ιδεολογικά ως επαναλαμβανόμενες «πολιτικά και εκπαιδευτικά ορθές πράξεις».

Η σημειωτική δεικτικότητα των αναλυθέντων κειμένων, συμβάλλει στην κατασκευή μη γλωσσικών δεικτικών διαδικασιών κατασκευής των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η συνάρθρωση γνώσης και εξουσίας συντελεί στη λεγόμενη «διακυβέρνηση» (governmentality) κατά Foucault (1991), από την οποία προκύπτει η έννοια της «διακυβέρνησης» (governance), ως «ηχηρή λέξη» των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι «συμβουλευτικές παραινέσεις» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μέσω κυρίως των «καλών πρακτικών», όπως ήδη συζητήθηκε, λειτουργούν ως «κανονιστικά πρότυπα», υποβάλλοντας και επιβάλλοντας ιδέες και τρόπους σκέψης. Αποτελεί ζητούμενο η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς των επιβολών (determinations) που τους τίθενται, αλλά και των επιλογών (choices), οι οποίες τους προσφέρονται κάθε φορά (Blommaert 2005, 98).

Συγκεκριμένα, στα τρία αναλυθέντα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται σύμφωνα με τον εξής πίνακα:

European Commission, (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Education and Training.* Brussels, July 2013. **1ο κείμενο ΕΕ** **Ο εκπαιδευτικός ως:**	«ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», «παιδαγωγός», «στοχαστικο-κριτικός» εκπαιδευτικός, «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση» VS «τεχνικός της εκπαίδευσης/κατάρτισης (training)», «τεχνικός της μάθησης», «διεκπεραιωτής της μάθησης», «εξειδικευμένος τεχνικός διδακτικών εφαρμογών», «επιχειρηματίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων»
European Commission, (2015). *Shaping Career-Long Perspectives on Teaching. A guide on Policies to Improve Initial Teacher Education. Education and Training 2020-Schools Policy.* Brussels, October 2015. **2ο κείμενο ΕΕ** **Ο εκπαιδευτικός ως:**	«ενδοσχολικός εκπαιδευτής», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «εκπαιδευτικός-ηγέτης», «εκπαιδευτικός-επιχειρηματίας», «επαγγελματίας-υπεράνθρωπος», «εκπαιδευτικός σουπεργούμαν», «αποταμιευτής γνώσεων και ικανοτήτων», «αυτο-επιμορφούμενος», «συνεργατικά συμμετέχων σε επαγγελματικές κοινότητες», «συνεργατικά συμμετέχων σε ενώσεις εργοδοτών», «δρών σε επίπεδο τοπικών αρχών», «δρών σε επίπεδο διακυβέρνησης», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «απλός πάροχος εκπαιδευτικών υπηρεσιών», «εκπαιδευτικός-πολυτεχνίτης», «διά βίου εκπαιδευόμενος», «διά βίου ποιοτικά εκπαιδευόμενος», «σύνδεσμος θεωρίας και πρακτικής», «διευκολυντής επαγγελματικής ανάπτυξης», «ελεγκτής», «επόπτης» και «ποιοτικός αξιολογητής»

European Commission, (2017). *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations. Education and Training.* Brussels, September 2017. **3ο κείμενο ΕΕ** **Ο εκπαιδευτικός ως:**	«συνεργατικός εταίρος», «έχων την ικανότητα διαμοιρασμού ικανοτήτων», «διά βίου συν-εκπαιδευόμενος», «ρυθμιστής μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας», «έχων ήθος και όραμα», «δια-βίου εκπαιδευόμενος»

Πίνακας 1: Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στα αναλυθέντα κείμενα της ΕΕ

Οι επαγγελματικές, λοιπόν, ταυτότητες των εκπαιδευτικών μοιάζει να διαφέρουν στα αναλυθέντα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σχέση με τις αφηγηματικές αναλύσεις της ταυτότητας, τύπου Φρυδάκη (2015), όπως έχει ήδη συζητηθεί, διότι στην περίπτωσή μας δεν «χτίζουν» οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις ταυτότητές τους. Αντιθέτως, «άλλοι» τις «χτίζουν» για αυτούς. Επομένως, οι αναπαραστάσεις των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών δεν εκλαμβάνονται «ως επιλογή», αλλά ως «επιβολή» του κυρίαρχου και ηγεμονικού λόγου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η οποία «χτίζει» ουσιαστικά την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ως λόγο και ως πρακτική (Πασιάς & Παντίδης 2019).

Στα αναλυθέντα κείμενα της ΕΕ τονίζεται ιδιαίτερα η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως «δια βίου εκπαιδευόμενου», εφόσον τα σχολεία προσδιορίζονται ως «οργανισμοί που μαθαίνουν» (schools as learning organisations), εννοιακή μεταφορά (conceptual metaphor) (Lakoff & Johnson, 1980), προερχόμενη από το πεδίο της οικονομίας, της επιχειρηματικότητας και της αγοράς (Κουτσιμπέλη 2023, 163). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως «διακειμενική», «ρευστή», «μεταλλασσόμενη», αλλά και «καθοδηγούμενη», μέσω ποικιλίας κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και των συνομιλιών τους, μέσω συνεχών αλλαγών, αλλά και μέσω «υπακοής» σε ρυθμιστικά και κανονιστικά πρότυπα «διεθνών επιχειρημάτων». Στον πίνακα που προηγήθηκε

(πίνακας 1), αναπαρίστανται εν συντομία ορισμένες από τις «προτεινόμενες»/«προβαλλόμενες» επαγγελματικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από τον κόσμο της οικονομίας και της επιχειρηματικότητας, και μάλιστα σε «συνομιλία» με διεθνείς οργανισμούς, για παράδειγμα η παράθεση κειμένου των ΟΟΣΑ/UNICEF (OECD & UNICEF 2016b, 5), που «παρεισφρύει» στον εκπαιδευτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ 2017, 41), δημιουργώντας έναν «υβριδικό» λόγο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα: α) οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε διαρκή αναπροσδιορισμό και ρευστότητα (Flores & Day 2006) και β) φαίνεται να καταργείται το όριο μεταξύ των προσωπικών και των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών (Goodson & Cole 1994, 88; Day & Kington 2008), εφόσον οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στους πολλαπλά αντιφατικούς ρόλους που τους αποδίδονται, είναι αναγκασμένοι «να περικόπτουν» από την προσωπική τους ταυτότητα (χρόνο, χρήμα, διάθεση). Επιπλέον, καθίσταται σαφές ότι η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επομένως, και στις επαγγελματικές τους ταυτότητες, σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με το ότι οι τελευταίες επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Wenger 1998, 149).

Οι συντελούμενες αλλαγές είναι μεγάλες και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πολλαπλά νέους ρόλους και συχνά αντιφατικούς μεταξύ τους, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «κρίση ταυτότητας» στους εκπαιδευτικούς (Thomas & Beauchamp 2011, 762). Οι «υπαγορευόμενες παιδαγωγικές» (Wink 2014, 80), στοιχειώνουν κατά κάποιο τρόπο το έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο βέβαια από την φύση του είναι πολλαπλό ως διδακτικό, παιδαγωγικό και συμβουλευτικό.

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία, έχει συζητηθεί η άποψη για «πιθανή μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών σε μετα-φορντικούς εργάτες και υπηρεσιακούς διεκπεραιωτές πολιτικών αποφάσεων» (Hodkinson 1997 στο Ζμας 2009, 10). Η θέση αυτή, μοιάζει να επιβεβαιώνεται στις όψεις των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, διότι πλέον «απο-επαγγελματικοποιούνται»

(deprofessionalization) και καθίστανται «απλοί πάροχοι εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Η συλλογική επαγγελματικότητα χάνεται προς όφελος της ατομικής επαγγελματικότητας, επομένως δίνεται «χώρος» στην αποδυνάμωση του επαγγέλματος. Ζητούμενο παραμένει η «συλλογική διαχείριση της επαγγελματικής αυτονομίας», ως πυλώνας στήριξης του επαγγέλματος.

Ο «λόγος» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, επομένως, και για τις ταυτότητές τους παραμένει ηγεμονικός και τεχνοκρατικός. Την ίδια στιγμή, φαίνεται να απομακρύνεται από τις ερμηνευτικού και χειραφετικού τύπου προσεγγίσεις.Ωστόσο, η απομάκρυνση αυτή φαίνεται να περνά μέσω των ερμηνευτικών και χειραφετικών προσεγγίσεων, διότι «δανείζεται» τον «λόγο» τους (discourse), μιλώντας για παράδειγμα για «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» ή για «αυτονομία». Μάλιστα, η τελευταία ως «έννοια-ομπρέλα» περιλαμβάνει και χειραφετικές και ρυθμιστικές προσεγγίσεις, η αυτονομία ως χειραφετική πρακτική, αλλά και ως κανονιστική πρακτική νεοφιλελεύθερου τύπου.

Επιπλέον, στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία, έχει συζητηθεί η άποψη ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι εκείνη, η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους (Ματσαγγούρας 2019, 145). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την έννοια της ποιότητας, αλλά και της συνακόλουθης λογοδοσίας (accountability). Αυτό που αναδύεται από την κριτική ανάλυση λόγου των τριών αναλυθέντων κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ο «νέος επαγγελματισμός», κατά Hargreaves (1994, 424), στον οποίο σημειώνεται «απομάκρυνση από την παραδοσιακή ατομική αυτονομία του εκπαιδευτικού και μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς και μαθητές/τριες, στο πλαίσιο των οποίων κυριαρχεί η διαπραγμάτευση» (Whitty 2015). Ζητούμενο παραμένει «ποιος» ελέγχει την διαπραγμάτευση, με ποια μέσα και για ποιους σκοπούς.

Κριτική ανάλυση διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος αναπαρίσταται μέσω των τριών αναλυθέντων κειμένων της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, ως συμπαγής εκπαιδευτικός ηγεμονικός λόγος (Fairclough 2020), ο οποίος διακρίνεται ως εξής: α) βρίσκεται σε διαρκή επαφή με άλλους ηγεμονικούς λόγους και κυρίως με τον επιστημονικό/τεχνοκρατικό λόγο από τον οποίο δανείζεται πολλές εκπαιδευτικές ή άλλες μεταφορές, όπως για παράδειγμα η επιστημονική δομή των κειμένων του, β) βρίθει των λεγόμενων «ηχηρών λέξεων» (buzz words) (Ζμας 2007), όπως για παράδειγμα «αποτελεσματικότητα, ικανότητα, αυτονομία, έλεγχος, αξιολόγηση», γ) απαρτίζεται από ένα «δίκτυο» (network) συναφών κειμένων, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για «ενιαίο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο του ΟΟΣΑ», εφόσον τα ίδια τα κείμενα του ΟΟΣΑ «συνομιλούν» μεταξύ τους συγκροτώντας κυρίαρχες ιδεολογίες μέσω της «καταφανούς διακειμενικότητας» (manifest intertextuality) και της «συστατικής διακειμενικότητας» (constitutive intertextuality) (Fairclough 1992), και δ) βρίσκεται σε διαρκή επαφή, «διαλογικότητα» (dialogism) (Bahktin 1981) και «διακειμενικότητα» (intertextuality) (Fairclough ό.π.) με κείμενα ευρωπαϊκών οργανισμών, όπως για παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ), συγκροτώντας ηγεμονικούς εκπαιδευτικούς λόγους για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών και, επομένως, και για την συγκρότηση και ανασυγκρότηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως «διά βίου επαγγελματιών».

Συγκεκριμένα, στα τρία αναλυθέντα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται σύμφωνα με τον εξής πίνακα:

OECD, (2016a). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013.* (Education Working Papers No. 138). Paris: OECD/CERI.	«εργαζόμενος της γνώσης», «εισηγητής δεικτών, αξιολόγησης και επίδοσης», «λάτρης των αριθμών, της στατιστικής και των κατατάξεων», «προωθητής των αποτελεσμάτων των αριθμών»,

https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en **1ο κείμενο ΟΟΣΑ** **Ο εκπαιδευτικός ως:**	«επαγγελματίας γραφειοκρατίας και επιτελεστικότητας», «τεχνοκράτης-εκπαιδευτικός» (technocrat), «δρών στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης» (governance of education), «αξιολογητής στη λογοδοσία» πρακτικών του ΟΟΣΑ, «εγγυητής της ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality assurance), «ελεγκτής λογοδοσίας», «υπεύθυνος ανάπτυξης τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου», «εισηγητής του νέου διευθυντισμού», «εργαζόμενος σε clusters» (ομάδες εργασίας), «επαγγελματίας ελεγχόμενης πειθαρχίας», «επαγγελματίας που εργάζεται/αξιολογείται από ομοτέχνους/ομοτίμους» (peer review), «επαγγελματίας περιορισμένης επαγγελματικότητας»
OECD, (2020a). *Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD data.* (Education Working Papers No. 235). Paris: OECD/CERI. https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en	«επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «επαγγελματίας επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», «συνεργατικά εργαζόμενος επαγγελματίας», «αναδυόμενος ηγέτης» στον χώρο της εκπαίδευσης, «εργαζόμενος της γνώσης», «ελεγκτής», «διαχυτής» και «αποδέκτης» πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «τεχνοκράτης ιδεολόγος» (technocrat), «διασφαλιστής ποιότητας» (quality

2ο κείμενο ΟΟΣΑ **Ο εκπαιδευτικός ως:**	assurance), «αξιολογητής ποιότητας» (quality assessment), «εγκαθιδρυτής τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας», «προωθητής επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale), «εισηγητής κουλτούρας ελέγχου» (audit culture), «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενης στις «νέες ταξινομίες της γνώσης», «κάτοχος» της νέας γνώσης, «φορέας» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, «αξιολογητής» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, «εκπαιδευτής» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, «συμμέτοχος στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, «ενεργός πολίτης» και «κριτικός διανοούμενος» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής
OECD, (2020b). *Innovating Teachers' Professional Learning Through Digital Technologies.* (Education Working Papers No. 237). Paris: OECD/CERI. https://dx.doi.org/10.1787/3329fae9-en	«κάτοχος άυλων περιουσιακών στοιχείων», «γνωσιο-κεντρική» και «ικανο-κεντρική» επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, «εργαζόμενος υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «έχων εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασιζόμενες

3ο κείμενο ΟΟΣΑ **Ο εκπαιδευτικός ως:**	δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «έχων εμπλοκή σε ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «έχων ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «έχων επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency), «εργαζόμενος της γνώσης», «επιτελεστική επαγγελματική ταυτότητα», «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και «επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας» VS «μετασχηματιστικές ταυτότητες» εκπαιδευτικών

Πίνακας 2: Οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ

Στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών απηχούνται ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης», ως «επαγγελματιών επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», ως «συνεργατικά εργαζομένων επαγγελματιών» και ως «αναδυόμενων ηγετών» στον χώρο της εκπαίδευσης. Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται πλέον αποκλειστικά με τη σχολική τάξη και τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά σχετίζονται με τις διαστάσεις της διαχείρισης του ευρύτερου επαγγελματικού σχολικού χώρου, στον οποίο έχουν εισαχθεί οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνεχούς βελτίωσης, έννοιες προερχόμενες κατά κύριο λόγο από το discourse της οικονομίας και της αγοράς, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης» στις κοινωνίες

και τις οικονομίες της γνώσης (knowledge-based societies/economies) (Πασιάς 2015).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία «κατασκευάζουν», επομένως, τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τις «μαθησιακές ταυτότητες των μαθητών/τριών», ορίζοντας μάλιστα ολόκληρες σχολικές μονάδες ως «οργανισμούς που μαθαίνουν» (schools as learning organisations). Η εννοιολόγηση αυτή μάλιστα εντάσσεται στις λεγόμενες «εννοιακές μεταφορές» (conceptual metaphors) (Lakoff & Johnson 1980), εφόσον τα σχολεία αντιμετωπίζονται: α) ως οργανισμοί και β) ως οργανισμοί «που μαθαίνουν», σαν να ήταν τα ίδια «άνθρωποι ή μαθητές/τριες που μαθαίνουν». Μάλιστα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι μέσω της χρήσης των «εννοιακών μεταφορών», «διαμεσολαβείται η παγκοσμιοποίηση σε τοπικό επίπεδο» (Demossier 2011, 687).

Η «αναπαράσταση», λοιπόν, των εκπαιδευτικών ως «επαγγελματιών συνεχούς μάθησης» φαίνεται, όπως έχει ήδη συζητηθεί, να «ταιριάζει» με την «αναπαράσταση» των μαθητών/τριών ως «υποκειμένων συνεχούς μάθησης» και όλα αυτά μαζί φαίνονται να εντάσσονται στην «αναπαράσταση» του σχολείου ως «οργανισμού συνεχούς μάθησης». Επομένως, ο κυρίαρχος και ηγεμονικός λόγος του ΟΟΣΑ μέσω της χρήσης γλωσσικών και εννοιακών διαδικασιών, όπως η «εννοιακή μεταφορά» (Lakoff & Johnson 1980), «φυσικοποιεί» και «νομιμοποιεί» (Fairclough 1992), αμφίβολες εκπαιδευτικές πρακτικές και μάλιστα διεθνοποιώντας τες.

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη εννοιακή μεταφορά, ενυπάρχει σαφώς η σύνδεσή της με τον λόγο (discourse) σύνδεσης της εκπαίδευσης και της «οικονομίας της γνώσης» (Fairclough & Wodak 2008). Τα προαναφερθέντα στοιχεία εκλαμβάνονται στα πλαίσια σύνδεσης της εκπαίδευσης με πολιτικές νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης (neoliberal governmentality) (Rojo & Del Percio 2019) και με πρακτικές του λεγόμενου «μεσοποιημένου λόγου» (mediatized discourse) (Castells 2009), εφόσον τα συμπεράσματα των προαναφερθέντων διεθνών ερευνών, συχνά «μιντιοποιούνται», προκειμένου να διαχυθούν σε μεγαλύτερο βαθμό στους αποδέκτες της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά την επιφανειακή πολυφωνία (polyphony) των κειμένων, τη διαλογικότητα και τη διακειμενικότητά τους, όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία συγκλίνουν στην κατασκευή ενός τελικά «μονοφωνικού» (monophony) (Bakhtin 1981) και μονοδιάστατου λόγου (discourse), εφόσον όλες οι υπόλοιπες «φωνές» (voices) των υπολοίπων δρώντων (actors) έχουν απορροφηθεί από το «νεωτερικό παράδειγμα» των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, ως «διά βίου μανθανόντων». Επιπλέον, τα προαναφερθέντα στοιχεία συντελούν στην κατασκευή του λεγόμενου «χαλαρού νόμου» (soft law), όπως είναι εδώ οι «αναφορές» των ερευνών του ΟΟΣΑ. Οι τελευταίες λειτουργούν έμμεσα ως «συστάσεις», ως «έλεγχος» και ως «αξιολόγηση» εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, συν-κατασκευάζοντας μέσω της λεγόμενης «Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού», «πρότυπα πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης» (multi-level governance system) (Πασιάς 2015, 237).

Σε επίπεδο, επομένως, συγκρότησης και ανασυγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε ότι στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ οι εκπαιδευτικοί μέσω των συγκεκριμένων ταυτοτήτων αναπαρίστανται ως «τεχνοκράτες ιδεολόγοι» (technocrats), «διασφαλιστές ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητές ποιότητας» (quality assessment), «εγκαθιδρυτές τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας» (Πασιάς 2005), «προωθητές επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale) και «εισηγητές κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) (Strathern 2000). Εν τέλει, η συνολική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναπαρίσταται ως «διαμορφωτή μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενης στις «νέες ταξινομίες της γνώσης» και στο λεγόμενο «ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης» (competence-based) (Πασιάς 2015, 253-254).

Σύμφωνα με τον Πασιά (ό.π., 272-273), «ο εκπαιδευτικός αποτελεί πεδίο αιχμής των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης», ως «κάτοχοι» της νέας γνώσης, ως «φορείς» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες, ως «αξιολογητές» της διαδικασίας και του αποτελέσματος

της μάθησης, ως «εκπαιδευτές» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως «συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως «ενεργοί πολίτες» και «κριτικοί διανοούμενοι» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής. Τα λεγόμενα «άυλα περιουσιακά στοιχεία» των εκπαιδευτικών, αποτελούν το επαγγελματικό τους κεφάλαιο, το οποίο δομείται στη βάση του «γνωστικού τους κεφαλαίου» (knowledge capital), κατασκευάζοντας επιπλέον την «γνωσιο-κεντρική» (knowledge-based) ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ως «εργαζόμενου της γνώσης» (knowledge worker) (Πασιάς 2015, 259).

Στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ, συχνά εμφανίζονται όροι-buzz words, όπως «αποτελεσματική ψηφιακή μάθηση» (effective online learning), «εργαζόμενοι υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασιζόμενες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency) κλπ. (OECD 2020b, 19-25). Στα προαναφερθέντα παραδείγματα, οι εκπαιδευτικοί εξισώνονται με εργαζόμενους της γνώσης άλλων ειδικοτήτων (ό.π., 19), εφόσον «στις μετα-καπιταλιστικές κοινωνίες, οι κοινωνικές τάξεις σχηματίζονται με βάση τους «εργάτες των γνώσεων» και τους «εργάτες των υπηρεσιών» (Drucker 2000).

Συμπεράσματα συγκριτικής κριτικής ανάλυσης ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου

Από την προαναφερθείσα ανάλυση των κειμένων του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, προκύπτουν σαφώς σημεία σύγκλισης/απόκλισης των δύο λόγων. Καταρχήν, τα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ αποτελούν ασφαλώς «ισχυρότερα» κείμενα από άποψη πειθούς σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, διότι για παράδειγμα, παραπέμπουν σε συμπαγέστερο δίκτυο εσωτερικών και εξωτερικών κειμένων ή ενσωματώνουν επιτυχέστερα τα «συγκριτικά πλεονεκτήματα» άλλων χωρών. Δεύτερον, τα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ συμπεριλαμβάνουν επιτυχέστερες περιπτώσεις υφοποίησης ή

προφορικοποίησης (Van Dijk 2008), επομένως και οικειοποίησης του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου σε σχέση με τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό, διότι για παράδειγμα αποτελούν περιπτώσεις προσωπικής εκπόνησης (συγγραφείς) αναφορών, μελετών κλπ. Τρίτον, στα αναλυθέντα κείμενα του ΟΟΣΑ, διαπιστώνεται «εντονότερη» συνομιλία, διαλογικότητα (dialogism) (Bakhtin 1981) και διακειμενικότητα (intertextuality) (Fairclough 1992), μεταξύ των δικτύων κειμένων στα οποία αναφέρονται ή τα οποία ενσωματώνουν, σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, κυρίως διότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις «αυτοαναφορικότητας» των κειμένων του ΟΟΣΑ σε σύγκριση με τα αντίστοιχα κείμενα της ΕΕ, τα οποία σαφώς διακρίνονται από μικρότερο βαθμό «αυτοαναφορικότητας» του δικτύου τους και μεγαλύτερο βαθμό αναφοράς σε «εξω-δικτυακά» κείμενα, με κυρίαρχα τα κείμενα του ΟΟΣΑ. Τέλος, στα «εσω-κείμενα» του κειμενικού δικτύου του ΟΟΣΑ διαπιστώνεται μεγαλύτερος βαθμός «σύγκρισης» σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, διότι για παράδειγμα, συμπεριλαμβάνονται «ισχυρές» από κειμενική άποψη στατιστικές αναλύσεις και «ισχυρότερες» μελέτες περίπτωσης από άποψη πειθούς.

Ασφαλώς, τα αναλυθέντα κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ «εγκιβωτίζουν» και «ενσωματώνουν» τους λόγους και τις πρακτικές του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου, μέσω για παράδειγμα των ποικίλων «εννοιολογοποιήσεων» (conceptualizations), όπως η «ικανο-κεντρική» (competence-based) και η «γνωσιο-κεντρική» (knowledge-based) ταυτότητα του εκπαιδευτικού, έννοιες μη συγκροτημένες στον αντίστοιχο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, παρά το γεγονός της εκτενούς αναφοράς σε «σαφή οριοθετημένα προσόντα» (competences), σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2007). Κατά όμοιο τρόπο, στα ισχυρότερα κείμενα του ΟΟΣΑ σε σχέση με τα αντίστοιχα της ΕΕ, προβάλλονται «ισχυρότερες» επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, σχετιζόμενες με την «κοινωνία και την οικονομία της γνώσης» (Τσαούσης 2007), για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «εργαζόμενος της γνώσης», ως «έχων επιτελεστική ταυτότητα», ως «έχων επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και ως «έχων επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας» (OECD 2020b).

Συμπερασματικά, τα αναλυθέντα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συγκροτούν τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως άμεσα συσχετιζόμενο:

Α) Με τις παραδοσιακού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τις διδακτικές και τις παιδαγωγικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (για παράδειγμα, «ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», «παιδαγωγός», «στοχαστικο-κριτικός» εκπαιδευτικός, «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση») και μάλιστα σε αντίθεση με τις νεωτερικές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (για παράδειγμα «τεχνικός της εκπαίδευσης/κατάρτισης (training)», «τεχνικός της μάθησης», «διεκπεραιωτής της μάθησης», «εξειδικευμένος τεχνικός διδακτικών εφαρμογών», «επιχειρηματίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων») (ΕΕ 2013).

Β) Με τις νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν άμεσα το σχολικό περιβάλλον ως περιβάλλον εργασίας (για παράδειγμα, «ενδοσχολικός εκπαιδευτής», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «εκπαιδευτικός-ηγέτης», «εκπαιδευτικός-επιχειρηματίας», «επαγγελματίας-υπεράνθρωπος», «εκπαιδευτικός-σουπεργούμαν», «αποταμιευτής γνώσεων και ικανοτήτων», «αυτο-επιμορφούμενος», «συνεργατικά συμμετέχων σε επαγγελματικές κοινότητες», «συνεργατικά συμμετέχων σε ενώσεις εργοδοτών», «δρων σε επίπεδο τοπικών αρχών», «δρων σε επίπεδο διακυβέρνησης», «εκπαιδευτικός-ερευνητής», «απλός πάροχος εκπαιδευτικών υπηρεσιών», «εκπαιδευτικός-πολυτεχνίτης», «διά βίου εκπαιδευόμενος», «διά βίου ποιοτικά εκπαιδευόμενος», «σύνδεσμος θεωρίας και πρακτικής», «διευκολυντής επαγγελματικής ανάπτυξης», «ελεγκτής», «επόπτης» και «ποιοτικός αξιολογητής») (ΕΕ 2015).

Γ) Με τις νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι κυρίως άμεσα συσχετιζόμενες με τον σχολικό χώρο, ως συνεργατικό χώρο εργασίας και διά βίου μάθησης (για παράδειγμα, «συνεργατικός εταίρος», «έχων την ικανότητα διαμοιρασμού ικανοτήτων», «διά βίου συν-εκπαιδευόμενος», «ρυθμιστής μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας», «έχων ήθος και όραμα», «διά βίου εκπαιδευόμενος») (ΕΕ 2017).

Από την άλλη πλευρά, τα αναλυθέντα κείμενα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου του ΟΟΣΑ συγκροτούν τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως άμεσα συσχετιζόμενο:

Α) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με την «κοινωνία και την οικονομία της γνώσης», με την αντίληψη των ρόλων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών της γνώσης και των αριθμών και κυρίως με την αναπαράσταση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εσω-ταυτοτήτων» των ιδεολογικών αναπαραστάσεων των ίδιων των κειμένων του ΟΟΣΑ, (για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «εργαζόμενος της γνώσης», «εισηγητής δεικτών, αξιολόγησης και επίδοσης», «λάτρης των αριθμών, της στατιστικής και των κατατάξεων», «προωθητής των αποτελεσμάτων των αριθμών», «επαγγελματίας γραφειοκρατίας και επιτελεστικότητας», «τεχνοκράτης-εκπαιδευτικός» (technocrat), «δρων στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης» (governance of education), «αξιολογητής στη λογοδοσία» πρακτικών του ΟΟΣΑ, «εγγυητής της ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality assurance), «ελεγκτής λογοδοσίας», «υπεύθυνος ανάπτυξης τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου», «εισηγητής του νέου διευθυντισμού», «εργαζόμενος σε clusters» (ομάδες εργασίας), «επαγγελματίας ελεγχόμενης πειθαρχίας», «επαγγελματίας που εργάζεται/αξιολογείται από ομοτέχνους/ομοτίμους» (peer review), «επαγγελματίας περιορισμένης επαγγελματικότητας») (OECD 2016a).

Β) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με τις έννοιες της «διά βίου μάθησης» και του «νέου διευθυντισμού», (για παράδειγμα, οι επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «επαγγελματίας επίτευξης κοινωνικού κύρους και καριέρας», «συνεργατικά εργαζόμενος επαγγελματίας», «αναδυόμενος ηγέτης» στον χώρο της εκπαίδευσης, «εργαζόμενος της γνώσης», «ελεγκτής», «διαχυτής» και «αποδέκτης» πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής μάθησης, «επαγγελματίας συνεχούς μάθησης», «τεχνοκράτης ιδεολόγος» (technocrat), «διασφαλιστής ποιότητας» (quality assurance), «αξιολογητής ποιότητας» (quality assessment),

«εγκαθιδρυτής τεχνολογιών επιτήρησης, επιτέλεσης, θέασης και λογοδοσίας», «προωθητής επιχειρηματικής λογικής» (entrepreneurial rationale), «εισηγητής κουλτούρας ελέγχου» (audit culture), «διαμορφωτής μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας», βασιζόμενης στις «νέες ταξινομίες της γνώσης», «κάτοχος» της νέας γνώσης, «φορέας» μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες, «αξιολογητής» της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, «εκπαιδευτής» των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, «συμμέτοχος στην αναπαραγωγή» σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, «ενεργός πολίτης» και «κριτικός διανοούμενος» της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής) (OECD 2020a).

Γ) Με τις μετα-νεωτερικού τύπου επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι άμεσα συσχετιζόμενες με τις έννοιες της «γνωσιο-κεντρικής» και της «ικανο-κεντρικής» θεώρησης των εκπαιδευτικών ταυτοτήτων και μάλιστα άμεσα συσχετιζόμενων με την αγορά εργασίας και με τον χώρο εργασίας (για παράδειγμα, οι επαγγελματικές ταυτότητες του εκπαιδευτικού ως «κατόχου άυλων περιουσιακών στοιχείων», κατόχου «γνωσιο-κεντρικής» και «ικανο-κεντρικής» επαγγελματική ταυτότητας, «εργαζόμενου υψηλών ικανοτήτων» (high-skilled workers), «έχοντα εμπλοκή σε τεχνολογικά-βασιζόμενες δραστηριότητες μάθησης» (engagement in technology-based learning activities), «έχοντα εμπλοκή σε ανοιχτή/εξ αποστάσεως μάθηση» (open/distance education), «έχοντα ετοιμότητα μάθησης» (readiness to learn), «έχοντα επάρκεια γραμματισμού» (literacy proficiency), «εργαζόμενου της γνώσης», «έχοντα επιτελεστική επαγγελματική ταυτότητα», «έχοντα επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με την αγορά εργασίας» και «έχοντα επαγγελματικές ταυτότητες σχετιζόμενες με τον χώρο εργασίας»), και μάλιστα σε αντίθεση με τις «μετασχηματιστικές ταυτότητες» των εκπαιδευτικών (OECD 2020b).

Από την ανάλυση των κειμένων του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, φάνηκε να εκλείπουν οι «μετασχηματιστικές ταυτότητες», όπως αναπτύσσονται

αρχικά στην μετασχηματιστική θεωρία της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στον Mezirow (2000), και όπως εφαρμόζονται ερευνητικά στις αφηγηματικού τύπου κατασκευές της ταυτότητας (Αρχάκης 2019; Φρυδάκη 2015). Οι όποιες περιορισμένες αναφορές στις μετασχηματιστικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, γίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές να «ενσωματώνονται» στις κυρίαρχες ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «εργαζομένων της γνώσης», ως «επαγγελματιών διά βίου μάθησης» και ως «επαγγελματιών επιτελεστικότητας» (performativity) (OECD 2020b).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι «διδακτικο-κεντρικές», «παιδαγωγικο-κεντρικές» και «συμβουλο-κεντρικές» επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ως «ειδικός του γνωστικού αντικειμένου», ως «δάσκαλος», ως «υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης» και ως «στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση» (Φρυδάκη 2015), να περνούν σε δεύτερη μοίρα και να αφορούν μόνο τις αφηγηματικές κατασκευές της ταυτότητας και τις αυτο-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρά τις προβαλλόμενες, επιθυμητές και επιβαλλόμενες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, όπως αναπαρίστανται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (Κουτσιμπέλη 2023, 174· Koutsimpeli forthcoming).

Με αυτή την έννοια, θεωρούμε ότι τόσο ο ευρωπαϊκός όσο και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος, δρουν μη ανταγωνιστικά μεταξύ τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία συμπληρωματικών κυρίαρχων και ηγεμονικών λόγων, κατά τη διαδικασία (ανα)συγκρότησης των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Επομένως, θεωρούμε τις προβαλλόμενες και επιβαλλόμενες ταυτότητες του ευρωπαϊκού και διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου ως «ταυτότητες νομιμοποίησης» (legitimizing identities) και όχι ως «ταυτότητες αντίστασης» (Κουτσιμπέλη 2023, ό.π.), κατά τη διάκριση Castells (2010).

Οι επιβαλλόμενες, λοιπόν, ταυτότητες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως «ταυτότητες νομιμοποίησης», διότι «εισάγονται από τους κυρίαρχους θεσμούς μιας κοινωνίας για να διευρύνουν και να εκλογικεύσουν την κυριαρχία τους πάνω στους κοινωνικούς δράστες» (Castells 2010, 8). Σε κάθε περίπτωση, στον ενιαίο

ευρωπαϊκό και διεθνή εκπαιδευτικό λόγο των αναλυθέντων κειμένων, απουσιάζουν οι λεγόμενες «προβολικές ταυτότητες» (project identities) των εκπαιδευτικών, οι οποίες «αναδύονται όταν οι κοινωνικοί δράστες κατασκευάζουν μια νέα ταυτότητα, η οποία επαναπροσδιορίζει τη θέση τους στην κοινωνία και με τον τρόπο αυτό, επιδιώκουν τον μετασχηματισμό του συνόλου της κοινωνικής δομής» (ό.π.).

Από την άλλη πλευρά, διαμορφώνονται επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια ενός «πολλαπλού ανήκειν» (Παύλου 2004, 83), δηλαδή υβριδικές ταυτότητες που περιλαμβάνουν σε μικρότερο βαθμό τις νεωτερικές προσεγγίσεις ταυτοτήτων, όπως τις «διδακτικο-κεντρικές», «παιδαγωγικο-κεντρικές» και «συμβουλο-κεντρικές» επαγγελματικές ταυτότητες και σε μεγαλύτερο βαθμό τις μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις ταυτοτήτων, όπως τις «γνωσιο-κεντρικές» και «ικανο-κεντρικές», οι οποίες αναλυόμενες στο εφαρμοσμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ενδεχομένως συμπεριλαμβάνουν επαγγελματικές ταυτότητες του τύπου «επιχειρηματο-κεντρικές», «επιτελεστικο-κεντρικές», «ποιοτικο-κεντρικές» και «λογοδοσιακο-κεντρικές» (Κουτσιμπέλη 2023, 175).

Τα νέα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης, μάθησης και, επομένως, επαγγελματικής (ανα)συγκρότησης των εκπαιδευτικών σχετίζονται, όπως συζητήθηκε και προηγουμένως, με τη διά βίου μάθηση, τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διαχείριση ετερογενών περιβαλλόντων μάθησης και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιάς 2012). Η επικυριαρχία της οικονομικής και τεχνοκρατικής θεώρησης της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη τεχνολογιών διαχείρισης, ελέγχου, επιτελεστικότητας και λογοδοσίας συν-κατασκευάζουν τις υβριδικές αντιφατικές ταυτότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών, ως «πεδίο πάλης» μεταξύ αντίρροπων δυνάμεων. Τα προαναφερθέντα σαφώς δημιουργούν αντιφάσεις και ρήγματα, τόσο στην αυτο-αντίληψη των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και στην ετερο-παρουσίαση των συγκεκριμένων ταυτοτήτων από τους δρώντες και σχεδιαστές της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής,

δημιουργώντας εν τέλει «επαγγελματίες ελεγχόμενης πειθαρχίας», παρά «επαγγελματίες επιστημονικής ελευθερίας και κοινωνικής χειραφέτησης» (Πασιάς 2015, 279).

Βιβλιογραφικές Α:ναφορές

Αρχάκης, Α. (2019), *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πατάκης.

Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic imagination*: *Four essays by M.M. Bakhtin.* Austin: University of Texas Press.

Blommaert, J. (2005), *Discourse: A critical introduction.* New York: Cambridge University Press.

Castells, M. (2009), *Communication power.* Oxford: Oxford University Press.

Day, C. & Kington (2008), Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture and Society,* 16(2): 7-23.

Demossier, M. (2011), Beyond terroir: Territorial construction, hegemonic discourses and French wine culture. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 17(3): 685-705.

Drucker, P. (2000), *Μετακαπιταλιστική κοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

European Commission, (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Education and training.* Brussels, July 2013.

European Commission, (2015), *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education. Education and Training 2020-Schools policy.* Brussels, October 2015.

European Commission, (2017), *Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Education and Training.* Brussels, September 2017.

Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2020), Μια Διαλεκτική-σχεσιακή προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου στην κοινωνική έρευνα. Στο Σ. Μπουκάλα & Α. Γ. Στάμου (επιμ.). *Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα* Αθήνα: Νήσος.

Fairclough, N. & Wodak, R. (2008), The Bologna process and the knowledge-based economy: Critical discourse analysis approach. In R. Jessop (ed.). *Economy in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.

Flores, M.A. & Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teachers' identities. *Teaching and Teacher Education*, 22(1): 19-232.

Foucault, M. (1991), Governmentality. In G. Burchel, C. Gordon & P. Miller (eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality.* London: Harvester Wheatsheaf.

Goodson, I. & Cole, A. (1994), Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1): 25-31.

Halliday, M. (1994), *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.

Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in postmodern age.* New York: Teachers College Press.

Κουτσιμπέλη, Ό. (2023), *Διεθνής εκπαιδευτικός λόγος και επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών: Μια κριτική ανάλυση λόγου.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Βόλος: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.38315

Koutsimpeli, O. (forthcoming). Teachers' professional identities in European and international discourse: Critical discourse analysis. *XIII ICCE, International Conference on Critical Education. Critical Education in Times of War.* Aristotle University of Thessaloniki, School of Primary Education. Thessaloniki, 1-5 July 2025.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980), *Metaphors we live by.* Chicago: Chicago University Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2019), *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη & διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Mezirow, J. (2000), Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow (ed.). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

OECD, (2016a), *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013.* (Education Working Papers No. 138). Paris: OECD/CERI. https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en

OECD, (2016b), *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers.* (Education Working Papers, No. 137). Paris: OECD/UNICEF. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

OECD, (2020a), *Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD data.* (Education Working Papers No. 235). Paris: OECD/CERI. https://dx.doi.org/10.1787/247b7c4d-en

OECD, (2020b), *Innovating Teachers' Professional Learning Through Digital Technologies.* (Education Working Papers No. 237). Paris: OECD/CERI. https://dx.doi.org/10.1787/3329fae9-en

Πασιάς, Γ. (2005), Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (5): 13-49.

Πασιάς, Γ. (2012), Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη της γνώσης. Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Πεδίο.

Πασιάς, Γ. (2015), *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιάς, Γ. & Παντίδης, Σ. (2019), *Η ιδέα της Ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παύλου, Μ. (2004), Οι μετανάστες «σαν κι εμάς»: Όψεις της απόκρισης στο μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική.

Rojo, M. L. & Del Percio, A. (2019*), Language and neoliberal governmentality*. London/New York: Routledge.

Strathern, M. (Ed.) (2000), *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.

Thomas, L. & Beauchamp, C. (2011), Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4): 762-769.

Τσαούσης, Δ. Γ. (2007), *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Van Dijk, T. A. (2008*), Discourse and power.* Houndmills: Palgrave Macmillan.

Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Whitty, G. (2015), "Teacher professionalism: What next?" https://www.researchgate.net/publication/268270952

Wink, J. (2014), *Κριτική παιδαγωγική*. Κ.Γ. Καρράς (επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Φρυδάκη, Ε. (2015), *Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας.* Αθήνα: Κριτική.

Επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών και κριτική εκπαίδευση: Από την κριτική παιδαγωγική του Freire στην κριτική παιδαγωγική του Giroux

Κουτσιμπέλη Όλγα
Υπ. Διδάκτωρ Συγκριτικής-Διεθνούς Εκπαίδευσης & Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΤΔΕ ΑΠΘ
okoutsi@eled.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία συζητούνται ζητήματα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως ταυτόχρονα ζητήματα της κριτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών συζητούνται, όπως αναπτύσσονται: α) στην κριτική παιδαγωγική του Freire, β) στην κριτική παιδαγωγική του Giroux και γ) στη συγκριτική συν-εξέταση των θέσεών τους. Επιπλέον, διερευνώνται στοιχεία μετάβασης από τον πρωτόλειο λόγο του Freire, στον δομημένο και επεξεργασμένο λόγο του Giroux, ως λόγου που εγκιβωτίζει στοιχεία του προηγούμενου.

Abstract
In this paper, issues of teachers' professional identities are discussed as simultaneous issues of critical education. Specifically, teachers' professional identities are discussed as they are developed: a) in Freire's critical pedagogy, b) in Giroux's critical pedagogy and c) in the comparative co-examination of their positions. Furthermore, elements of transition from Freire's primitive discourse to Giroux's structured and elaborated discourse, as a discourse that encapsulates elements of the former, are explored.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συγκριτική ανάλυση και συζήτηση των αναδυόμενων επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών: α) στην κριτική παιδαγωγική του Freire, β) στην κριτική παιδαγωγική του Giroux και γ) στη συγκριτική συν-εξέτασή τους. Στην κριτική παιδαγωγική του Freire, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν εκλαμβάνονται στη βάση της λεγόμενης «τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η συσσώρευση γνώσεων, οι οποίες ενδεχομένως θα χρησιμοποιηθούν αργότερα, όπως ακριβώς οι τραπεζικές καταθέσεις. Αντιθέτως, στην κριτική παιδαγωγική του Freire, στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η λεγόμενη «προβληματίζουσα παιδεία», η οποία

συμβάλλει στη διαμόρφωση της εξέλιξης των ενεργειών, για τη βελτίωση της πραγματικότητας, αναπτύσσοντας μια κριτική συνείδηση για την πραγματικότητα και μια κριτική παρέμβαση επί της πραγματικότητας.

Από την άλλη πλευρά, στο κριτικό έργο του Giroux επαναθεμελιώνεται η παιδαγωγική, αποτελώντας τον πρώτο θεωρητικό παιδαγωγό που χρησιμοποιεί τον όρο «κριτική παιδαγωγική» και σκιαγραφεί το πεδίο της, βαθύτατα επηρεασμένος από το έργο του Freire. Σύμφωνα με τον Giroux (2024, 118), «κάθε παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει μια ορισμένη αντίληψη του μέλλοντος, ιεραρχεί συγκεκριμένες μορφές ταυτοτήτων έναντι άλλων και υποστηρίζει επιλεγμένες μορφές κοινωνικών σχέσεων». Εξάλλου, κατά τον Giroux (2024, 280), «η παιδαγωγική είναι πάντα ένας αδιάκοπος αγώνας για την κοινωνική παρέμβαση και δράση, τις ταυτότητες, τις επιθυμίες και τις αξίες».

Κριτική παιδαγωγική και επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών: η περίπτωση Freire

Στην κριτική παιδαγωγική του Freire (1974, 80-89), οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών δεν εκλαμβάνονται στη βάση της λεγόμενης «τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης» (banking concept of education), σύμφωνα με την οποία στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η συσσώρευση γνώσεων, οι οποίες ενδεχομένως θα χρησιμοποιηθούν αργότερα, όπως ακριβώς οι τραπεζικές καταθέσεις (Νικολακάκη 2022, 36). Αντιθέτως, στην κριτική παιδαγωγική του Freire (1974, 89-90), στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η λεγόμενη «προβληματίζουσα παιδεία» (problem-based education), η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση της εξέλιξης των ενεργειών για τη βελτίωση της πραγματικότητας, αναπτύσσοντας μια κριτική συνείδηση για την πραγματικότητα και μια κριτική παρέμβαση επί της πραγματικότητας.

Βασική αρχή της προαναφερθείσας «προβληματίζουσας παιδείας» αποτελεί η ισότητα μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, στοιχείο που εκλαμβάνεται ως μετασχηματιστικό των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται στην περίπτωση αυτή ως «μεταδότες γνώσεων», αλλά ως «δημιουργοί δυνατοτήτων για την παραγωγή ή

την κατασκευή της γνώσης» (Freire 2022, 68). Επομένως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στην περίπτωση αυτή δεν εκλαμβάνονται ως «τραπεζικών καταθετών των γνώσεων», «καταπιεστών των μαθητών/τριών» και «απανθρωπιστών». Αντιθέτως, οι επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών εκλαμβάνονται ως «ανθρωπιστών», «εξανθρωπιστών», «επαναστατών παιδαγωγών» (Freire 1974, 82). Με άλλα λόγια, ο «προβληματίζων παιδαγωγός» αναδύεται ως η βασική επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, σε αντιδιαστολή με τον «τραπεζικό παιδαγωγό» (Freire 1974, 90).

Κριτική παιδαγωγική και επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών: η περίπτωση Giroux

Από την άλλη πλευρά, στο κριτικό έργο του Giroux επαναθεμελιώνεται η παιδαγωγική, αποτελώντας τον πρώτο θεωρητικό παιδαγωγό που χρησιμοποιεί τον όρο «κριτική παιδαγωγική» και σκιαγραφεί το πεδίο της, βαθύτατα επηρεασμένος από το έργο του Freire (Λιάμπας 2024, 17). Σύμφωνα με τον Giroux (2024, 118), «κάθε παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει μια ορισμένη αντίληψη του μέλλοντος, ιεραρχεί συγκεκριμένες μορφές ταυτοτήτων έναντι άλλων και υποστηρίζει επιλεγμένες μορφές κοινωνικών σχέσεων». Εξάλλου, «η παιδαγωγική είναι πάντα ένας αδιάκοπος αγώνας για την κοινωνική παρέμβαση και δράση, τις ταυτότητες, τις επιθυμίες και τις αξίες» (Giroux 2024, 280). Για τον Giroux, η παιδαγωγική δεν αποτελεί «ένα πακέτο» στρατηγικών και δεξιοτήτων, το οποίο χρησιμοποιείται με σκοπό τη διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου, αντιθέτως η παιδαγωγική συμβάλλει στη συγκρότηση κριτικών υποκειμένων (Λιάμπας 2024, 19), επομένως και στη συγκρότηση των κριτικών επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, στην πολιτική θεώρηση του Giroux στο ζήτημα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, θα λέγαμε ότι υπερτερεί ως όρος-ομπρέλα η επαγγελματική ταυτότητα «εργάτες του πολιτισμού» (Giroux 2024, 112), η οποία με τη σειρά της αναπλαισιώνει από τον αντίστοιχο όρο του Freire «εργάτες του πολιτισμού» (Freire 2009). Αναμφίβολα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η

μεταφραστική αναπλαισίωση του όρου «εργάτες του πολιτισμού», ως βασική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Όπως συζητείται και στο κεφάλαιο των αναπλαισιώσεων της παρούσας διατριβής, το βιβλίο του Freire (2009), με αρχικό τίτλο «Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach», αναπλαισιώνεται μεταφραστικά στο ελληνικό συγκείμενο ως «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», απαλείφοντας εντελώς τη βασική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως «εργατών του πολιτισμού». Το γεγονός αυτό έχει προεκτάσεις στην πρόσληψη των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, βάσει της κριτικής παιδαγωγικής του Freire και ενδεχομένως αποτυπώνει ήδη τις «προσλήψεις» του έργου του Freire στην Ελλάδα -για εκτενείς αναφορές στις «προσλήψεις» της απελευθερωτικής και κριτικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα, βλ. Γρόλλιος & Γούναρη (2016).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη κριτική θεώρηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως «εργατών του πολιτισμού», επανα-πλαισιώνεται κριτικά μέσω του έργου του Giroux (2024, 214) και των μεταφραστικών του αναπλαισιώσεων. Σύμφωνα με τον Giroux (2024, 125), οι εκπαιδευτικοί ως «εργάτες του πολιτισμού», χρειάζονται έναν νέο πολιτικό και παιδαγωγικό Λόγο, μια «γλώσσα δυνατότητας», προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εργασίας τους. Εξάλλου, για τον Bourdieu (2007, 91), δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ των «επιστημόνων-κεφαλαιοκρατών» (scientists capitalists) και των «επιστημόνων-εργατών» (scientists workers). Για τον λόγο αυτόν άλλωστε, ότι δηλαδή ο Bourdieu δεν συμπεριλαμβάνει στο έργο του μια θεωρία της εκμετάλλευσης, έχει δεχτεί έντονη κριτική.

Για τον Giroux (2024, 27), οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων οφείλουν να αναγνωρίζονται ως «δημόσιοι διανοούμενοι», οι οποίοι επιθυμούν να συνδέουν την παιδαγωγική με τα προβλήματα της δημόσιας ζωής, δεσμεύονται σε ανιδιοτελείς και θαρραλέους κοινωνικοπολιτικούς αγώνες, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα ανάληψης κοινωνικής ευθύνης. Επιπλέον, «η κριτική παιδαγωγική φέρνει στο προσκήνιο τον αγώνα για τη συγκρότηση της ταυτότητας» εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, διότι «η ταυτότητα είναι ό,τι διακυβεύεται

σε κάθε βιώσιμη έννοια πολιτικής οργάνωσης» (Hall 1997, 291). Με άλλα λόγια, η ευθύνη των «δημόσιων διανοούμενων» συνίσταται στη σύνδεση των ποικίλων εμπειριών που παράγουν τη γνώση, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές αξίες στο σχολείο, με την ποιότητα της ηθικής και πολιτικής ζωής στην ευρύτερη κοινωνία (Giroux 2024, 155).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας την επαγγελματική τους ταυτότητα ως «δημόσιοι διανοούμενοι», οφείλουν να αναλάβουν υπεύθυνα την επαγγελματική τους ταυτότητα ως «δημόσιοι παιδαγωγοί», στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, υιοθετώντας έναν λόγο «δυνατότητας», δηλαδή έναν λόγο σύνδεσης της κατανόησης με τη δέσμευση και του κοινωνικού μετασχηματισμού με την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής δικαιοσύνης, άρα έναν λόγο «αντίστασης» (Giroux 2024, 285-287). Προκειμένου, να «επιτύχουν» κοινωνικά οι προαναφερθείσες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, απαιτείται: α) η «μορφωμένη ελπίδα» (educated hope), ως το αποτέλεσμα της μορφωτικής διαδικασίας, και β) η «μορφωμένη επιθυμία» (educated desire), ως συλλογική συνείδηση του αγώνα νέων μορφών κοινοτήτων (Giroux 2024, 287).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως «μετασχηματιστές της γνώσης» μάλλον, παρά ως «αφομοιωτές της γνώσης» ή ως «μεταδότες της γνώσης» του φιλελεύθερου παραδείγματος. Στη δεύτερη περίπτωση, τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών υποβαθμίζονται και οι ίδιοι υποβιβάζονται σε «τεχνικούς εφαρμογής» (Giroux 2024, 28-33). Εξάλλου, η κουλτούρα του θετικισμού και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (hidden curriculum) (Apple 1971, 22-70; Giroux 1983, 47-61), ως άρρητος κανονιστικός Λόγος του σχολείου, έχει υπονομεύσει την κριτική φύση της παιδαγωγικής, υποβαθμίζοντας την εκπαίδευση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως «κριτικών δημόσιων διανοούμενων» (Giroux 2024, 76).

Επιπλέον, η αντίληψη του εκπαιδευτικού έργου ως «μορφή διανοητικής δραστηριότητας», «κατασκευάζει» στη νεότερη κριτική παιδαγωγική τέσσερις τύπους διανοουμένων (Παυλίδης 2022, 28), επομένως τέσσερις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως εξής: α) οι «αναμορφωτές διανοούμενοι», οι οποίοι προωθούν χειραφετικές παραδόσεις και κουλτούρες, β) οι «κριτικοί

διανοούμενοι», οι οποίοι υιοθετούν κριτική στάση σε υπάρχοντες θεσμούς και τρόπους σκέψης, θεωρώντας τη μέρος της επαγγελματικής τους θέσης ή υποχρέωσή τους ως διανοουμένων, γ) οι «βολεμένοι διανοούμενοι», οι οποίοι υποστηρίζουν ασυνείδητα την κυρίαρχη κοινωνία και δ) οι «ηγεμονικοί διανοούμενοι», οι οποίοι υποστηρίζουν συνειδητά το status quo, παρέχοντας στις κυρίαρχες ομάδες και τάξεις μορφές ηθικής και διανοητικής ηγεσίας (Aronowitz & Giroux 1985 στο Παυλίδης 2022, 28-29).

Στην προαναφερθείσα, ωστόσο, τυπολογία των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών «ως διανοούμενων», δεν είναι σαφές, κατά τον Παυλίδη (2022, 29), από ποιες κοινωνικοπολιτικές σχέσεις, συμφέροντα και διαδικασίες προκύπτει η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ως «αναμορφωτών», «κριτικών», «βολεμένων» ή «ηγεμονικών» διανοούμενων. Εξάλλου, από τη συγκεκριμένη τυπολογία των Aronowitz & Giroux (1985), απουσιάζει εντελώς η έννοια των «οργανικών διανοουμένων» κατά Gramsci (Giroux 1999, 19), ως ταυτότητα που επιτελούν οι διανοούμενοι κατά τη συγκρότηση της ιδεολογίας των κοινωνικών τάξεων και της εξασφάλισης της ηγεμονίας τους (Παυλίδης 2022, 30).

Ωστόσο, κατά τον Giroux (2024, 97), ο Gramsci δεν είχε καμία πρόθεση να επιτρέψει το σχολείο να παράγει μια κουλτούρα που εξυπηρετεί την καταπιεστική αυθεντία και την κρατική εξουσία, ούτε να υπερασπιστεί την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών και των διανοούμενων σε αυτό που εκείνος ονόμαζε «επαΐοντες της διαδικασίας νομιμοποίησης» (Said 1983, 172), ως «αντι-ταυτότητα» θα λέγαμε σήμερα στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών «οργανικοί διανοούμενοι», έργο των οποίων αποτελεί «η αποκάλυψη των κοινωνικών συμφερόντων που κρύβονται πίσω από την εξουσία» (Giroux 2024, 97). Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως «διανοούμενων» υποβιβάζεται σε: α) ταυτότητα «εξειδικευμένου τεχνικού» και β) ταυτότητα «υπερασπιστή της κυρίαρχης κουλτούρας» και «υποτακτικού της καταπιεστικής κρατικής εξουσίας» (Giroux 2024, 104).

Μάλιστα, στον Giroux (2024, 123), γίνεται διάκριση μεταξύ δύο τύπων επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών: α) των ταυτοτήτων που βασίζονται σε δημοκρατικές αξίες και β) των ταυτοτήτων που διαμορφώνονται

από τον ανταγωνιστικό, εγωκεντρικό ατομικισμό, ο οποίος αποθεώνει την ιδιοτέλεια, το κυνήγι του κέρδους και την απληστία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επανεξετάσουν τον αποφασιστικό ρόλο που μπορούν να αναλάβουν στη δημόσια υποχρεωτική και ανώτατη εκπαίδευση, προκειμένου να αντισταθούν στην επιχειρηματικοποίηση και γραφειοκρατικοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Άρα, η αναδυόμενη επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε αυτή την περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί ως «αντιστεκόμενοι σθεναρά στην υποβάθμιση των ταυτοτήτων τους σε «απλούς τεχνικούς» και σε «υποτακτικούς των επιχειρήσεων»». Θεωρούμε και αυτές τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «αντι-ταυτότητες», υπό την έννοια της αντιθετικότητας προς τις άνωθεν επιβαλλόμενες ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Αντί αυτού, οι «προοδευτικοί εκπαιδευτικοί» μπορούν να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους ως «αφοσιωμένοι δημόσιοι διανοούμενοι», «οι οποίοι έχουν την ικανότητα να διδάξουν στους μαθητές/τριες έναν Λόγο κριτικής και δυνατότητας», ως προϋπόθεση κοινωνικής παρέμβασης και δράσης. Ένας τέτοιος επαναπροσδιορισμός του νοήματος, καθιστά τους εκπαιδευτικούς «κριτικούς διερευνητές/τριες θεμελιωδών σχέσεων μεταξύ γνώσης και εξουσίας, μεταξύ παιδαγωγικών πρακτικών και κοινωνικού αντίκτυπου και μεταξύ αυθεντίας και κοινωνικής-πολιτικής ευθύνης» (Giroux 2024, 123-124).

Αντιθέτως, οι επιθυμητές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οφείλουν κατά τον Giroux (2024, 124), να αναδύονται ως «αμφισβητίες σειράς κυρίαρχων βεβαιοτήτων και πολιτικών», οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω μεταξύ άλλων σε: α) «αμφισβητίες της επιχειρηματικής κουλτούρας, η οποία ορίζει τους διανοούμενους ως υπαλλήλους πολυεθνικών», β) «αμφισβητίες της αυξανόμενης επαγγελματικοποίησης της εκπαίδευσης» και γ) «αμφισβητίες της αυξανόμενης επιχειρηματικοποίησης της εκπαίδευσης». Η βασική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ως βασικοί «εργάτες του πολιτισμού» και ως «κριτικών φορέων παρέμβασης και δράσης» (Giroux 2024, 260), εξειδικεύεται στους «έχοντες τη δυνατότητα να επιδρούν στο ποιες γνώσεις και ταυτότητες παράγονται, εντός συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων» (Giroux 2024, 214).

Για τον Giroux (2024, 130), «η εκπαίδευση μετατρέπεται απλώς σε ζήτημα επαγγελματικής κατάρτισης και αποκόπτεται από κάθε έννοια εξουσίας, κριτικής ή δημιουργικής διερεύνησης». Έτσι, η παιδαγωγική υποβιβάζεται σε ζήτημα προσωπικής προτίμησης, ατομικής επιλογής και επαγγελματικής κατάρτισης. Τέλος, για τον Giroux (2024, 106), οι θέσεις του Gramsci για την εκπαίδευση και την πολιτική λειτουργία των εκπαιδευτικών ως «οργανικών διανοούμενων», όπως συζητήθηκαν προηγουμένως, προσφέρουν ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο εξέτασης του νοήματος και της λειτουργίας της δημόσιας υποχρεωτικής και ανώτατης εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αυτή, στις μέρες μας, υπονομεύει τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «διανοούμενων-φορέων τέχνης και πολιτισμού», αποδίδοντάς τους απλώς μια «διακοσμητική ταυτότητα», από κοινού με την επαγγελματική ταυτότητα «υπερασπιστές των επιχειρηματικών συμφερόντων».

Συμπεράσματα

Η διαδρομή της συν-εξέτασης των θέσεων των δύο κορυφαίων κριτικών παιδαγωγών, σχετικά με τα ζητήματα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, φανερώνει: α) τη σημαντικότητα και β) την πολυπλοκότητα του θέματος. Από την προφητική και απευκταία «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» του Freire (1974), περνάμε στην επιθυμητή «προβληματίζουσα παιδεία». Από τις απευκταίες για την κριτική εκπαίδευση επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «τραπεζικών καταθετών των γνώσεων», «καταπιεστών των μαθητών/τριών» και «απανθρωπιστών», περνάμε στις επιθυμητές επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών στο κριτικό έργο του Freire, ως «ανθρωπιστών», «εξανθρωπιστών», «επαναστατών παιδαγωγών» και ως «εργατών πολιτισμού» (Freire 2009).

Έχοντας ως βάση την προαναφερθείσα κατά Freire (2009) επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως «εργατών πολιτισμού», ο Giroux (2024), συνεχίζει και ανανεώνει το έργο του, εκκινώντας από τη βασική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως «δημόσιων διανοούμενων» Giroux (2024, 27) και «κριτικών δημόσιων διανοούμενων» (Giroux 2024, 76). Επιπλέον, το έργο του

Giroux περί επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, συνομιλεί με το αντίστοιχο των Aronowitz & Giroux (1985) και του Gramsci (Giroux 1999).
Ταυτόχρονα, ο Giroux (2024, 123), δεν περιορίζεται στις κατά Freire απευκταίες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι η σύγχρονη θεώρηση των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών: α) ως «εξειδικευμένων τεχνικών» και β) ως «υπερασπιστών της κυρίαρχης κουλτούρας» και «υποτακτικών της καταπιεστικής κρατικής εξουσίας», υποβαθμίζει το έργο των εκπαιδευτικών.
Οι επιθυμητές, κατά Giroux, επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών ως «προοδευτικών εκπαιδευτικών», ως «αφοσιωμένων δημόσιων διανοούμενων», ως «αμφισβητιών» και ως «κριτικών φορέων παρέμβασης και δράσης», παράγονται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων στις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης. Επομένως, θεωρούμε ότι έχει επέλθει «μετάβαση» στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο από τον πρωτόλειο παιδαγωγικό λόγο του Freire στο δομημένο και επεξεργασμένο παιδαγωγικό λόγο του Giroux, ο οποίος ωστόσο ενσωματώνει βασικά στοιχεία του προηγούμενου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M.W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange* 2 (4): 22-70.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling.* London: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (2007). *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός.* Θ. Παραδέλλης (μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.

Γρόλλιος, Γ.Δ. & Γούναρη, Π. (2016). *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Γ. Κρητικός (μτφ.). Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Τ. Λιάμπας (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Freire, P. (2022). *Παιδαγωγική της αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική.* Μ. Νικολακάκη (επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.

Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education*. *A pedagogy for the opposition.* London: Heinemann Educational Books.

Giroux, H.A. (1999). Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational Theory*, 49(1).

Giroux, H. A. (2024). *Για την κριτική παιδαγωγική.* Τ. Λιάμπας (επιμ.). Ι. Βραχωρίτου (μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Hall, S. (1997). Subjects in history: Making diasporic identities. In L. Wahneema (ed.). *The house that race built*. New York: Pantheon.

Λιάμπας, Τ. (2024). Εισαγωγή του επιμελητή. Στο Τ. Λιάμπας, (επιμ.). Ι. Βραχωρίτου, (μτφ.). Η. Α. Giroux. *Για την κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μ. (2022). Πρόλογος της επιμελήτριας. Στο Μ. Νικολακάκη (επιμ.). *Παιδαγωγική της αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική*. Αθήνα: Διάδραση.

Παυλίδης, Π. (2022). *Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης».* Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.

Said, E. (1983). *The world, the text and the critic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Η συνεισφορά της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης στην Ψυχολογία και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του ψυχολόγου στην σχολική πραγματικότητα

Σωτήρης Λαϊνάς
Ψυχολόγος, Δρ. Ψυχολογίας
lainas@psy.auth.gr

Κατερίνα Σουρλατζή
Ψυχολόγος, MSc
katerinasure@gmail.com

Περίληψη
Τα κριτικά ρεύματα της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης και της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας, αναπτύχθηκαν ως απόρροια των αδιεξόδων των κυρίαρχων ρευμάτων της Ψυχολογίας να απαντήσει με επάρκεια στα σύγχρονα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Οι προσεγγίσεις αυτές, επηρεασμένες από την Απελευθερωτική Παιδαγωγική, προτείνουν μια διαλεκτική κατανόηση της σχέσης ατόμου και κοινωνικού πλαισίου, προωθώντας έννοιες όπως η κριτική συνειδητοποίηση, η ιστορικότητα, η ενδυνάμωση και η χειραφέτηση. Το παραδοσιακό μοντέλο ψυχολογικής παρέμβασης, όσον αφορά στην εφαρμογή του στο σχολείο, παραμένει ατομοκεντρικό, αποκομμένο από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και προσανατολισμένο στη θεραπεία αντί στην πρόληψη. Η παρούσα εργασία διερευνά την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στο σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες εφαρμογής των κριτικών ψυχολογικών ρευμάτων. Εξετάζονται οι κοινές αρχές και πρακτικές τους και τίθενται νέα ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο της Ψυχολογίας στο σχολείο, με στόχο μια πιο κοινοτική και χειραφετητική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Abstract
Contemporary Psychology, in its effort to overcome the crisis of its dominant scientific paradigm, has developed critical frameworks such as Liberation Psychology and Critical Community Psychology. Influenced by Freirean Pedagogy, these approaches promote a dialectical understanding of the relationship between the individual and the social context, emphasizing concepts such as critical consciousness, empowerment, and emancipation. In contrast, the traditional model of psychological intervention, especially in schools, remains individual-centered, detached from its sociocultural background, and focused on treatment rather than prevention. This paper explores the need to redefine the relationship between Psychology and Education within the school environment, highlighting the potential of critical psychological approaches. It examines their shared principles and practices, as well as the new questions they raise regarding the role of

Psychology in schools, aiming toward a more communal and emancipatory educational reality.

Εισαγωγή

Η επιστήμη της Ψυχολογίας, προκειμένου να συγκροτήσει εναλλακτικές προτάσεις που ξεπερνούν τα αδιέξοδα του κυρίαρχου επιστημονικού της παραδείγματος, στράφηκε σε κριτικές προσεγγίσεις άλλων επιστημών, αναπτύσσοντας επιμέρους ριζοσπαστικά ρεύματα. Χαρακτηριστικό είναι αυτό της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης, το οποίο αντλώντας στοιχεία από την Κριτική Εκπαίδευση, απέκτησε έναν κριτικό προσανατολισμό και προσέφερε ελπιδοφόρες προοπτικές, τόσο σε επίπεδο κατανόησης των αιτιών των σύγχρονων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όσο και σε επίπεδο αποτελεσματικότερων πρακτικών στην αντιμετώπισή τους. Παρά τη μακρόχρονη συνεργασία της επιστήμης της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, σήμερα ο επαναπροσδιορισμός αυτής της σχέσης παραμένει εξαιρετικά σημαντικός, κυρίως όσον αφορά σε γνώση και εφαρμογές στον χώρο του σχολείου.

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα η παρουσία ειδικών ψυχολόγων συχνά συνδέεται με το κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ατομοκεντρική παρέμβαση και την αποπλαισίωση των ψυχολογικών προβλημάτων από το κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Αυτό το επιστημονικό παράδειγμα εστιάζει στην ύστερη φάση της παρέμβασης (θεραπεία- αντιμετώπιση) και όχι στην πρόληψη, μεταφέρει όλη την ευθύνη της παρέμβασης στους τεχνογνώστες ειδικούς, υπερασπίζεται με έμφαση την προβληματική έννοια της ουδετερότητας της επιστήμης και αντιμετωπίζει ως μη επιστημονική ή δευτερεύουσας σημασίας την αναφορά στην κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατική συμμετοχή και ενεργή στάση των άμεσα ενδιαφερόμενων σε όλα τα στάδια των υλοποιούμενων παρεμβάσεων. Οι εν λόγω παρεμβάσεις, παρά την αποδεδειγμένα χαμηλή αποδοτικότητά τους και τα συνοδά προβλήματα που δημιουργούν, τείνουν να αναπαράγονται και στον χώρο του σχολείου, καταλήγοντας έτσι στην επικράτηση λογικών άκρατης

ψυχολογικοποίησης των ανθρώπινων συμπεριφορών και παθητικοποίησης των άμεσα ενδιαφερόμενων και εμπλεκόμενων στο πεδίο.

Στον αντίποδα αυτών των πρακτικών, η Ψυχολογία της Απελευθέρωσης και η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία, αναζητούν τη διαλεκτική σχέση ατόμου-σχολικής πραγματικότητας και ανοίγουν το πεδίο για την ανάδειξη εννοιών όπως η κριτική συνειδητοποίηση, η ανασυγκρότηση και ενδυνάμωση της κοινότητας και η χειραφέτηση.

Το ιστορικό πλαίσιο της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης

Η Ψυχολογία της Απελευθέρωσης αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική κυρίως τη δεκαετία του 80 στο Σαν Σαλβαδόρ, μέσα σε συνθήκες εμφυλίου πολέμου, έντονων οικονομικών ανισοτήτων, γενικευμένης βίας και καταστολής, ακραίας πόλωσης και κυβερνητικής διαφθοράς. Στόχος της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης ήταν να συνεισφέρει ως επιστήμη στον μετασχηματισμό των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών καταπίεσης, ανισότητας και φτώχειας που επικρατούσαν στην περιοχή και να υπερβεί την αδυναμία της «δυτικής» Ψυχολογίας να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις ανάγκες και τα αδιέξοδα της πλειοψηφίας του σαλβαδοριανού λαού (Martín Baró 1996).

Καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του ρεύματος έπαιξαν, το κίνημα της Θεολογίας της Απελευθέρωσης, οι απο-αποικιακές θεωρίες και η Απελευθερωτική Παιδαγωγική, η οποία αναπτύχθηκε από τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire (Burton & Guzzo 2020). Οι επιστήμες της απελευθέρωσης (Θεολογία, Παιδαγωγική, Φιλοσοφία) στις χώρες της Λατινικής Αμερικής συνέδεσαν την έννοια της «απελευθέρωσης» με μια διαδικασία κοινωνικής ρήξης, που επιδιώκει την ανατροπή τόσο των συνθηκών ανισότητας και καταπίεσης, όσο και των θεσμών και των πρακτικών που τις παράγουν (Montero & Sonn 2009). Από την πλευρά της Παιδαγωγικής, η απελευθερωτική πράξη συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης της πραγματικότητας. Πρόκειται για μια διαδικασία που απευθύνεται στις καταπιεσμένες και αποκλεισμένες ομάδες της κοινωνίας, με στόχο την σταδιακή επίγνωση των συγκεκαλυμένων κοινωνικοπολιτικά και ιστορικά

διαμορφωμένων μηχανισμών καταπίεσης, την παρέμβαση σε αυτούς, καθώς και την κοινοτική ενδυνάμωση και ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικής ταυτότητας (Freire 1972/1968). Η κριτική συνειδητοποίηση και ο διάλογος, η δέσμευση απέναντι στην ανάδειξη της φωνής των καταπιεσμένων, η αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας καταπίεσης στην προσπάθεια κατανόησης της μεγαλύτερης εικόνας της κοινωνίας, ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης του ειδικού (δασκάλου) με τον-μη ειδικό (μαθητή), η συμμετοχική έρευνα-δράσης και η έμφαση στην κοινοτική παρέμβαση που εισήγαγε η Απελευθερωτική Αγωγή αποτέλεσαν κεντρικά σημεία, πάνω στα οποία βασίστηκε η πράξη της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης (Burton & Guzzo 2020).

Παρότι αντίστοιχες επιδιώξεις και πρακτικές είχαν εισαχθεί νωρίτερα και από άλλους κλάδους της ψυχολογίας, όπως η Κοινοτική Κοινωνική Ψυχολογία και η Πολιτική Ψυχολογία, η ιδέα μιας Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης πρωτοεμφανίστηκε από τον Ignacio Martin-Baró, με τη δημοσίευση του άρθρου «Προς μια Ψυχολογία της Απελευθέρωσης» στο περιοδικό, Bulleting of Psychology, το 1986 (στο Montero & Sonn 2009). Ο Baró ήταν ιησουίτης ιερέας, θεολόγος της απελευθέρωσης, κοινωνικός ψυχολόγος, κοινωνιολόγος και επικεφαλής του Τμήματος Κοινωνικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κεντρικής Αμερικής (UCA), ο οποίος δολοφονήθηκε για τις θέσεις και την ακτιβιστική δράση του από τον Σαλβαδοριανό Στρατό το 1989 (Martín Baró 1996).

Ο ίδιος αναζήτησε τον τρόπο που μια επιστήμη (όπως η Ψυχολογία) θα μπορούσε να αποστασιοποιηθεί από τη μονοδιάστατη εστίαση στο άτομο και τη δήθεν «αντικειμενικότητα», που εισήγαγε ο δυτικός επιστημονισμός, και αντ' αυτού να αναπτύξει μια νέα επιστημολογία και πράξη που θα συνεισφέρει στον ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας ανατρέποντας την οικονομική εκμετάλλευση και την πολιτική καταπίεση (Sloan 2002). Αυτή η νέα επιστημολογία και πράξη θα αναθεωρούσε και θα επανεξέταζε τις θεωρίες και πρακτικές του κυρίαρχου μοντέλου της ψυχολογίας υιοθετώντας την οπτική και τη φωνή των καταπιεσμένων ανθρώπων της κοινωνίας. Παράλληλα, θα κατανοούσε τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα λαμβάνοντας υπόψη τις σχέσεις εξουσίας, την ιστορικότητα, τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και το

πλαίσιο (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό) και θα κατηύθυνε την παρέμβασή της στην ανατροπή της αδικίας, στην κοινωνική αλλαγή και την εξασφάλιση της ικανοποίησης των αναγκών πρωτίστως των περιθωριοποιημένων ομάδων (Burton 2013).

Η κριτική στο παραδοσιακό μοντέλο της Ψυχολογίας

Για τους ψυχολόγους της απελευθέρωσης το κυρίαρχο μοντέλο της Ψυχολογίας από τις αρχές του 20ου αιώνα. συνδέθηκε με ένα επάγγελμα που τοποθετούταν στην υπηρεσία των συμφερόντων της κυρίαρχης τάξης της καπιταλιστικής κοινωνίας. Με την επέκταση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και αναπαραγωγής της ζωής, η επιστήμη της Ψυχολογίας έφτασε σε αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Λατινικής Αμερικής, ως μια αποικιακή γνώση και εδραιώθηκε ως ένα ισχυρό ιδεολογικό εργαλείο στη διάθεση του καπιταλισμού, το οποίο θα βοηθούσε τους ανθρώπους να προσαρμοστούν και να συμμορφωθούν σε αυτόν τον νέο τρόπο ζωής (Burton & Guzzo 2020).

Ως ένα ρεύμα που αρνείται τη διαιώνιση ενός άδικου κοινωνικού συστήματος και υποστηρίζει ότι η προσωπική αλλαγή συμβαίνει παράλληλα με την αλλαγή σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, δεν αποτελεί έκπληξη ότι η Ψυχολογία της Απελευθέρωσης αμφισβήτησε έντονα το μοντέλο της παραδοσιακής επιστήμης της ψυχολογίας (ακόμα και τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας) (Martín Baró 1996· Sloan 2002). Κεντρικά σημεία της κριτικής που άσκησε παρατίθενται παρακάτω:

Το κυρίαρχο παράδειγμα της Ψυχολογίας παρεμβαίνει στο άτομο, ψυχολογικοποιεί, και εστιάζει στη διαχείριση του συμπτώματος και στην απόκτηση δεξιοτήτων που το βοηθούν στην προσαρμογή.

Η μονοσήμαντη έμφαση στο άτομο και στις δυνατότητές του για προσωπική αλλαγή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πλαίσιο, ενισχύει έναν ιδιότυπο «ψυχοκεντρισμό», ο οποίος εν τέλει θεωρεί το άτομο ως αποκλειστικά υπεύθυνο για ότι του συμβαίνει και το περιβάλλον ως αμετάβλητο (Rimke 2020). Κατ' αυτόν τον τρόπο, προάγεται ένα αφήγημα που παγιώνει τη δυσμενή κοινωνική συνθήκη ως κάτι φυσικό και μετατοπίζει την ευθύνη στο άτομο, το οποίο

καλείται να γίνει ανθεκτικότερο και προσαρμοστικότερο. Εφόσον τα κίνητρα, οι συμπεριφορές και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των αποκλεισμένων ανθρώπων μελετώνται και ερμηνεύονται ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις πολιτισμικές συνθήκες της ζωής τους, τότε καταλήγουν να ψυχολογικοποιούνται και να εξατομικεύονται.

Αντίθετα, στην Ψυχολογία της Απελευθέρωσης επίκεντρο της ανάλυσης και παρέμβασης είναι το κοινωνικό πλαίσιο και η ενδυνάμωση της ικανότητας της καταπιεσμένης κοινότητας για συλλογική δράση. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι η ζωή του ανθρώπου αναπτύσσεται και εκπληρώνεται μέσα σε ένα σύνθετο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να ερμηνευτούν αποκλειστικά ως μια ατομική κατάσταση (προσωπικότητα) (Martín Baró 1996). Αντιθέτως, εξετάζονται μέσα απ' την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με ένα πολιτικό-κοινωνικό σύστημα, το οποίο για να μπορέσει να διατηρήσει και να αναπαραγάγει την εξουσία του, ακυρώνει την κοινωνική δικαιοσύνη, προάγει συστηματικά τον ατομισμό, και αναδεικνύει την αλλοτρίωση ως βασικό συστατικό της υπόστασής του.

Το ψυχολογικό πρόβλημα, επομένως, δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά είναι η απόρροια της λειτουργίας μιας αλλοτριωτικής κοινωνίας και υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα εσωτερικεύονται και αντανακλώνται στις συμπεριφορές των ανθρώπων (Sloan 2002). Στην περίπτωση των πιο καταπιεσμένων ομάδων, το βίωμα αυτών των προβληματικών καταστάσεων της κοινωνίας, -όπως η εκμετάλλευση, ο φόβος, ο κυνισμός , η δομική βία, ο ρατσισμός κ.α.-, σε συνδυασμό με τη στέρηση των μέσων και των εργαλείων για την επίλυσή τους, συμβάλλουν στην καταδυνάστευση της ανθρώπινης ύπαρξης και συχνά στην ανάπτυξη παθητικών και συμμορφωτικών μοτίβων συμπεριφοράς (Martín Baró 1996).

Ο ρόλος της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης είναι να παράγει τα εργαλεία, τα οποία, αντί να επιδιώκουν την ατομική αλλαγή, θα ανοίξουν ένα πεδίο δυνατοτήτων και θα ανατρέψουν τους κοινωνικούς μηχανισμούς και τις ψυχολογικές διεργασίες που συντηρούν την «κουλτούρα της σιωπής» (Freire 1972/1968), και την «κουλτούρα της φτώχειας» (Martín Baró 1996). Μέσω της

κριτικής συνειδητοποίησης και της από-ιδεολογικοποίησης, ανατρέπεται η μοιρολατρική στάση απέναντι στη ζωή και αναιρείται το αφήγημα της κυρίαρχης ιδεολογίας που κατηγορεί το θύμα για την ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων (Martín Baró 1996 · Burton & Kagan 2009). Οι διαδικασίες αυτές δεν αποτελούν ατομικό ψυχολογικό καθήκον, αλλά ένα κοινοτικό-συλλογικό που περιλαμβάνει την αποκατάσταση της ιστορικής μνήμης, καθώς γίνεται κατανοητό ότι ο τρόπος που είναι δομημένη η κοινωνία, δεν είναι αποτέλεσμα της φύσης αλλά της ιστορίας και άρα μπορεί να αλλάξει (Martín Baró 1996). Η ανάκτηση της ιστορικής μνήμης μαζί με την κοινοτική οπτική στο πλαίσιο του απελευθερωτικού στόχου, συνδέει τη θεραπεία των «ατομικών» προβλημάτων με την ελπίδα και τις κοινοτικές αρετές, την ενδυνάμωση και αναδόμηση μιας νέας -συλλογικής- ταυτότητας και την ανάπτυξη λαϊκών μορφών πολιτικής οργάνωσης και δράσης (Martín Baró 1996).

Η υπεράσπιση της επιστημονικής ουδετερότητας

Ως απάντηση στην υπεράσπιση της ουδετερότητας, η Ψυχολογία της Απελευθέρωσης παίρνει μια ξεκάθαρη θέση υπέρ της πιο ευάλωτης πλευράς της κοινωνίας και τοποθετεί τα προβλήματα στο πλαίσιο της σχέσης καταπιεστών και καταπιεσμένων, αξιοποιώντας τις θεωρίες και τις πρακτικές της προς όφελος των καταπιεσμένων (Burton 2013). Όπως υποστήριζε ο Baró, «δεν είναι μόνο η πράξη της παραδοσιακής Ψυχολογίας που την κάνει να παίρνει πολιτική θέση, περισσότερο είναι αυτό που δεν κάνει» (Martín Baró 1996), καθώς αποδέχεται σιωπηρά τις ανισότητες της κοινωνίας και αρνείται να δει τον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπαράγονται στις μεθόδους, τις αναλύσεις και τις πρακτικές της. Η αμφισβήτηση της επιστημονικής ουδετερότητας για τους ψυχολόγους της απελευθέρωσης, συνδέεται περισσότερο με ένα ηθικό καθήκον και μια πολιτική δέσμευση προς την υιοθέτηση ενός ψυχολογικού λόγου απαλλαγμένου από τις αποικιοκρατικές λογικές των κυρίαρχων χωρών και την ανάδειξη της εμπειρίας και της φωνής των λαϊκών μαζών και των μη προνομιούχων ανθρώπων. Η εναλλακτική πρόταση είναι μια Ψυχολογία από τα κάτω, στην οποία κεντρική θέση θα κατέχουν οι ανάγκες, οι στόχοι και οι εμπειρίες των καταπιεσμένων· θα

είναι μια Ψυχολογία ιστορική, μη ατομικιστική και θα τοποθετεί τις αιτίες των κινήτρων και των συμπεριφορών στις κοινωνικές σχέσεις εντός του πολιτισμικού και κοινωνικοπολιτικού πλαισίου (Martín Baró 1996).

Ο ψυχολόγος ως ειδικός-παντογνώστης

Για την Ψυχολογία της Απελευθέρωσης ο ρόλος του ψυχολόγου επανακαθορίζεται. Ο ψυχολόγος δεν παρουσιάζεται πλέον ως παντογνώστης, ουδέτερος, ειδικός με έτοιμα εργαλεία, όπως ορίζει το παραδοσιακό μοντέλο της Ψυχολογίας, καθώς αυτό θα αναπαρήγαγε τις σχέσεις εξουσίας και θα προωθούσε την παθητικότητα των ανθρώπων απέναντι στα προβλήματά τους. Αντίθετα ο ψυχολόγος καλείται να αμφισβητήσει τα προνόμια και το επαγγελματικό του κύρος και να κάνει μια συνειδητή επιλογή ως προς τα συμφέροντα που επιθυμεί να εξυπηρετήσει με το έργο του (Sloan 2002). Ένας ψυχολόγος της απελευθέρωσης τάσσεται με τον κόσμο που αδικείται και καταπιέζεται, μαθαίνει την ιστορία και τον πολιτισμό του και συμβάλλει στην ενδυνάμωσή του για ανάληψη συλλογικής δράσης και αυτοδιαχείρισης των προβλημάτων του (Kagan et al. 2011). Ο ρόλος του, συνεπώς, γίνεται πιο περιφερειακός και παίρνει τη μορφή ενός συνεργάτη των ανθρώπων που βιώνουν ψυχική οδύνη και καταπιέζονται. Μέσα από την ανάδειξη των φωνών που παραγκωνίζονται και την προώθηση κοινοτικών αξιών και πρακτικών, γεννιούνται νέα εργαλεία και προοπτικές που επιτρέπουν στους ανθρώπους να μετασχηματίσουν τη ζωή τους και να επιτύχουν τη χειραφέτησή τους (Kagan et al. 2011). Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται την πλήρη απόρριψη των εργαλείων της κυρίαρχης Ψυχολογίας· αντίθετα, αξιολογούνται κριτικά και, όπου χρειάζεται, αναθεωρούνται, ώστε να εξυπηρετούν τις ουσιαστικές ανάγκες των ανθρώπων και να τους βοηθούν να απελευθερωθούν από τους μηχανισμούς και τις ψυχολογικές διεργασίες που διαιωνίζουν την καταπίεσή τους (Burton & Kagan 2009).

Η Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: οι αναδυόμενες προκλήσεις και η σημασία του εμπλουτισμού των πρακτικών παρέμβασης.

Οι προσεγγίσεις της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης και της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας[1] συμβάλλουν καθοριστικά στις προσπάθειες για πληρέστερη ερμηνεία και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στο χώρο του σχολείου, καθώς διευρύνουν την οπτική των αιτιών των προβλημάτων από το άτομο και την οικογένεια στο ευρύτερο πλαίσιο (σχολικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό). Ταυτόχρονα θέτουν ως προτεραιότητα την πρόληψη των ζητημάτων αυτών, δίνοντας έμφαση στην επανασύσταση της σχολικής κοινότητας και στέκονται κριτικά στις κυρίαρχες νοσολογικές/ ατομοκεντρικές λογικές παρέμβασης. Εμπλουτίζουν επίσης τις χρησιμοποιούμενες μεθοδολογίες που δίνουν έμφαση στη διάγνωση, την ατομική/ οικογενειακή συμβουλευτική και τα ατομικά σχέδια παρέμβασης, προτείνοντας καταρχάς τον αναστοχασμό επί των επιμέρους εργαλείων, ως βασική στάση των ψυχολόγων στο χώρο του σχολείου.

Οι προσεγγίσεις αυτές μελετούν κριτικά το κατά πόσο οι μεθοδολογίες, που χρησιμοποιούνται, λειτουργούν με άξονα τη χειραφέτηση και την ισότιμη εμπλοκή των υποκειμένων. Διευρύνουν την κατανόηση των ζητημάτων, αξιοποιώντας τη γνώση που προκύπτει από τους άμεσα ενδιαφερόμενους/ες και προτάσσουν τη μεθοδολογία της συμμετοχικής έρευνας - δράσης ως βασικό εργαλείο για την παρέμβαση εντός της σχολικής κοινότητας. Προωθούν επίσης, τη διάσταση της συνηγορίας των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ως βασική συνιστώσα του ρόλου του ψυχολόγου στο σχολείου και υποστηρίζουν ότι οι ψυχολόγοι στο σχολείο, πέρα από την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών, οφείλουν να διευκολύνουν τη συλλογική δράση και την ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας. Τέλος εμπλουτίζουν τους στόχους των παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε δράσεις που επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική δικαιοσύνη και

[1]Η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία, ειδικά στον ευρωπαϊκό χώρο, αποτελεί τη συνέχεια της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης (Kagan et al 2011). Για αυτό το λόγο στη συνέχεια του κειμένου χρησιμοποιείται ο όρος Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία αδιαφοροποίητα και για την Ψυχολογία της Απελευθέρωσης.

την ισότητα (Ζαφειρίδης κ.α. 1995˙ Ζαφειρίδης 1998, 2001β˙ Μπαϊρακτάρης 2004˙ Bird 1999· Evans et al. 2017˙ Fine & Burns 2003˙ Prilleltensky & Nelson 2017˙ Riemer et al. 2020˙ Sabnis & Proctor 2022˙ Sarason 1997, 2003˙ Watkins 2019). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην παρούσα ενότητα, η συνεισφορά της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου ως συνέχεια ή ως διακριτή αντίληψη των λογικών παρέμβασης που βασίζονται στα κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας στο σχολείο.

Πίνακας 1. Η συνεισφορά της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου σε συνάρτηση με τις κυρίαρχες προσεγγίσεις της Ψυχολογίας.

Διάσταση	**Κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου**	***Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία***
Πεδίο εστίασης	Ο μαθητής ως άτομο και η σχολική του προσαρμογή	Το σχολείο ως σύστημα και η σύνδεσή του με την ευρύτερη κοινότητα
Επίπεδο παρέμβασης	Ατομικό ή επίπεδο μικρής ομάδας (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι)	Συστημικό, κοινοτικό και θεσμικό / Σχολική κοινότητα ως σύστημα
Αντίληψη προβλημάτων	Εντοπίζονται κυρίως στο άτομο (παιδί / έφηβο) ή στην οικογένεια	Προκύπτουν από τις σχέσεις ατόμου – περιβάλλοντος και σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες και τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας/ δύναμης
Ακολουθούμενες μεθοδολογίες	Ψυχομετρικά τεστ, ατομική/ οικογενειακή συμβουλευτική, ατομικά σχέδια παρέμβασης	Αναστοχαστικότητα για τις υφιστάμενες λογικές παρέμβασης, σύνδεση με σύγχρονη γνώση που εκπορεύεται και από τα κινήματα των άμεσα ενδιαφερομένων, συμμετοχική έρευνα δράση, συνηγορία
Ρόλος επαγγελματία	Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών μέσα στο σχολείο	Διευκόλυνση συλλογικής δράσης και κοινωνικών αλλαγών
Βασικός στόχος	Η σχολική επιτυχία και συναισθηματική στήριξη του μαθητή	Η κοινωνική αλλαγή, η ισότητα και η ενδυνάμωση των κοινοτήτων, η χειραφέτηση όλων των εμπλεκομένων

Σε αυτό το πλαίσιο, η μεθοδολογία της συμμετοχικής έρευνας – δράσης αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου υπό το πρίσμα της Ψυχολογίας της Απελευθέρωσης και της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας. Πρόκειται για μια μεθοδολογία που επίσης έχει κοινές ρίζες με τα κριτικά ρεύματα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας που αναπτύχθηκαν στην Λατινική Αμερική (Fals – Borda 2001˙ Kagan & Burton 2000). Η συμμετοχική έρευνα – δράσης εμπλέκει τους/τις άμεσα ενδιαφερόμενους/ες σε όλες τις φάσεις μιας παρέμβασης, από την ανάδειξη των αναγκών, στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της παρέμβασης, στην αξιολόγησή της και τον επανασχεδιασμό της. Ταυτόχρονα η συμμετοχική έρευνα – δράσης προάγει μια σειρά αξιών που εκδημοκρατίζουν τις παρεμβάσεις, μειώνοντας την απόσταση ανάμεσα σε ειδικούς και αποδέκτες των υπηρεσιών τους και με αυτό τον τρόπο ενισχύουν τη βιωσιμότητα αυτών των παρεμβάσεων. Οι αξίες αυτές σχετίζονται με τον πρωταγωνιστικό ρόλο των άμεσα ενδιαφερομένων σε όλα τα στάδια της παρέμβασης, την επικράτηση μιας κουλτούρας διαλόγου και διαφάνειας, την έμφαση στην τοπικότητα και στη συσχέτιση με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, την ενίσχυση της συμμετοχής και την ουσιαστική συνδιαμόρφωση των δράσεων (Λαϊνάς 2013˙ Kagan Siddiquee Burton, 2008˙ Montero 2000).

Προσεγγίζοντας τις παρεμβάσεις για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στο χώρο του σχολείου υπό το πρίσμα της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας

Με βάση την προαναφερθείσα προβληματική, στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η προσέγγιση δύο φαινομένων υπό το πρίσμα τόσο των κυρίαρχων ρευμάτων της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου, όσο και του ρεύματος της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας. Το πρώτο φαινόμενο είναι αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Στο φαινόμενο αυτό η προσέγγιση των δύο ρευμάτων είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετική, τόσο ως προς την κατανόηση του, όσο και ως προς την αντιμετώπισή του. Το δεύτερο φαινόμενο αφορά στην ένταξη στη σχολική κοινότητα νευροδιαφορετικών μαθητών/ρίων. Σε αυτό το φαινόμενο τα δύο

ρεύματα, παρόλο που έχουν εμφανείς διαφορές, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά.

Το παράδειγμα του σχολικού εκφοβισμού

Η αύξηση κρουσμάτων βίας μεταξύ παιδιών και εφήβων είναι ένα σημαντικό κοινωνικό ζήτημα εντός και εκτός του σχολείου. Στο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα από τα ζητήματα που απασχολούν ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα (Andreou et al. 2021). Η αντίληψη για το σχολικό εκφοβισμό, όπως έχει δημιουργηθεί από τα κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας, δεν γίνεται αποδεκτή από σημαντικό μέρος της επιστημονικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός, αναφορικά με την ατομοκεντρική προσέγγιση που ακολουθείται και με την αποπλαισίωση των συμπεριφορών από το ευρύτερο πλαίσιο. Ένα σημαντικό μέρος της κριτικής, η οποία ασκείται στα κυρίαρχα ρεύματα, αφορά στην αδυναμία τους να αναγνωρίσουν και να αναδείξουν τη συστημική και θεσμική ρίζα της βίας στο σχολείο. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις εστιάζουν στο άτομο ή στο οικογενειακό του περιβάλλον και αδυνατούν να συμπεριλάβουν το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, που πολλές φορές παράγει ή και κανονικοποιεί τη βία. Αναζητούν οι κυρίαρχες προσεγγίσεις της Ψυχολογίας τις αιτίες σε προσωπικά/ ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη ενσυναίσθησης, ή σε οικογενειακά προβλήματα και δεν μελετούν τις διαμορφωμένες σχέσεις εξουσίας και τις πολιτισμικές πρακτικές, που αποκλείουν άτομα και κοινότητες και οδηγούν σε κανονικοποίηση των βίαιων συμπεριφορών. Οι κριτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν ταυτόχρονα τον ηθικό πανικό που δημιουργείται γύρω από το πρόβλημα και τον κίνδυνο αποπροσανατολισμού από τα υπόλοιπα πολύ σοβαρά προβλήματα του σχολείου (Μπαϊρακτάρης 2011, 2013˙ Νικολαΐδης & Θάνου 2024˙Horton 2018b).

Παρόμοιες διαφορές στα δύο ρεύματα παρατηρούμε και αναφορικά με την αντιμετώπιση του φαινομένου, τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας των παρεμβάσεων, όσο και σε επίπεδο μεθοδολογιών παρέμβασης. Οι στόχοι των κυρίαρχων ρευμάτων της Ψυχολογίας αφορούν στην τροποποίηση των ατομικών

συμπεριφορών των εμπλεκομένων, δίνουν έμφαση σε ατομικές ή ομαδικές παρεμβάσεις συμβουλευτικής και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και εφαρμόζουν εξειδικευμένα στον σχολικό εκφοβισμό προγράμματα πρόληψης. Επιφυλάσσουν για τους ψυχολόγους κυρίως ένα ρόλο παρέμβασης σε κρίση (σε ύστερη φάση δηλαδή).

Από την άλλη πλευρά, οι κριτικές προσεγγίσεις της Κοινοτικής Ψυχολογίας θέτουν ως στόχο την ανάδειξη και το μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας, εντός και εκτός σχολικής κοινότητας. Προτάσσουν επίσης τις συλλογικές δράσεις στη σχολική κοινότητα με έμφαση στη φωνή των μαθητών/ριών, αξιοποιούν αντιεραρχικές διαδικασίες στις δράσεις που προτείνουν και αξιοποιούν τη διαπολιτισμική και φεμινιστική παιδαγωγική. Ταυτόχρονα βλέπουν τον ψυχολόγο ως σύμμαχο και διευκολυντή των συλλογικών διαδικασιών, οι οποίες στοχεύουν στο μετασχηματισμό της σχολικής κοινότητας. Σε επίπεδο δράσεων πρόληψης προτείνουν ενδυνάμωση των συλλογικών διαδικασιών των μαθητών/ριών, όπως για παράδειγμα συμμετοχικά εργαστήρια κατά της βίας, του ρατσισμού, των ανισοτήτων και άλλων σχετικών θεμάτων (Νικολαΐδης & Θάνου 2024· Horton 2018a· Olsson et al. 2017· Prilleltensky & Nelson 2017). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι προσεγγίσεις των δύο ρευμάτων σε διάφορα επίπεδα ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Πίνακας 2. Προσεγγίζοντας το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υπό το πρίσμα των κυρίαρχων ρευμάτων της Ψυχολογίας και της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας.

Διάσταση	**Κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου**	**Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία**
Εστίαση	Στο άτομο: (όροι που χρησιμοποιούνται: Θύτης, θύμα, μάρτυρες)	Στο πλαίσιο (βλ. σχολικό, κοινωνικό) που παράγει ή κανονικοποιεί την κακοποίηση/ βία
Αντίληψη του προβλήματος	Ατομική δυσλειτουργία ή έλλειψη δεξιοτήτων (π.χ. έλλειψη ενσυναίσθησης, χαμηλή αυτοεκτίμηση)	Δομικό πρόβλημα εξουσίας, αποκλεισμού και πολιτισμικών πρακτικών που κανονικοποιούν τη βία

Στόχοι παρέμβασης	Αλλαγή στη συμπεριφορά των εμπλεκομένων	Μετασχηματισμός των σχέσεων, της κουλτούρας και της εξουσιαστικής δομής του σχολείου
Μέθοδοι	Συμβουλευτική, κοινωνικές δεξιότητες, ποινές/κανόνες	Συλλογική δράση, φωνή των μαθητών/ριων, αντιιεραρχικές διαδικασίες, διαπολιτισμική και φεμινιστική παιδαγωγική
Ρόλος του ψυχολόγου	Παρέμβαση ως ειδικός σε μεμονωμένες περιπτώσεις	Σύμμαχος και διευκολυντής συλλογικών διαδικασιών μετασχηματισμού εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών
Παράδειγμα παρέμβασης	Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού, οριοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς, ποινές	Ενδυνάμωση συλλογικών διαδικασιών των μαθητών, Συμμετοχικά εργαστήρια κατά της βίας, του ρατσισμού, αναγνώριση των κοινωνικών προνομίων και του ρατσισμού.

Το παράδειγμα της ένταξης νευροδιαφορετικών μαθητών/ριών

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, της ένταξης στη σχολική κοινότητα νευροδιαφορετικών μαθητών/ριών, παρατηρούμε ότι τα κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας και η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες όμως μπορούν υπό όρους να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Σε μια τέτοια περίπτωση η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία είναι πιθανό να λειτουργήσει επανορθωτικά σε σχέση με προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί από τα κυρίαρχα ρεύματα (Botha 2022).

Τα δύο ρεύματα έχουν σημαντικές διαφορές καταρχάς στο που εστιάζουν, όταν μελετούν το φαινόμενο της νευροδιαφορετικότητας. Τα κυρίαρχα ρεύματα δίνουν έμφαση στο ίδιο το άτομο[2]. Η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία από την άλλη πλευρά δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον γύρω από το/τη μαθητή/ρία. Ταυτόχρονα αντλεί γνώση για το ζήτημα από τις κριτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών, όπως το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, αλλά και από την εμπειρία των κοινοτήτων των ίδιων των

[2]Η έμφαση στο άτομο γίνεται συνήθως με ιατροκεντρικό τρόπο, χωρίς αναφορές στη γνώση που προκύπτει από τα κινήματα των άμεσα ενδιαφερομένων ή άλλων κριτικών προσεγγίσεων. Για παράδειγμα δεν είναι σύνηθες να υιοθετείται ο όρος νευροδιαφορετικότητα και ούτε όσα αυτός ο όρος κομίζει.

νευροδιαφορετικών ατόμων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εμπειρία των άμεσα ενδιαφερομένων, η οποία συγκροτεί ένα σημαντικό σώμα γνώσης, στέκεται κριτικά στην κυρίαρχη επιστημονική αντίληψη και ανοίγει νέους δρόμους διερεύνησης των ζητημάτων (Botha, Dibb, & Frost 2020, Botha 2021).

Όσον αφορά στην αντίληψη του ζητήματος οι κυρίαρχες προσεγγίσεις εστιάζουν στις ατομικές δυσκολίες, που αντιμετωπίζει ένα νευροδιαφορετικό άτομο στο χώρο του σχολείου στην επικοινωνία, στην κοινωνικότητα και σε άλλους τομείς. Αντίθετα οι κριτικές προσεγγίσεις εστιάζουν περισσότερο στις συνθήκες αποκλεισμού που δημιουργούνται και στα εμπόδια, που υπάρχουν για τα νευροδιαφορετικά άτομα, ώστε να ενταχθούν και να συμμετάσχουν ισότιμα. Ταυτόχρονα αξιοποιούν σύγχρονες οπτικές, όπως του Milton (2012), που αφορά στις αμφίδρομες δυσκολίες κατανόησης και διαφορετικής οπτικής, οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ νευροτυπικών και νευροδιαφορετικών ατόμων. Η στοχοθεσία των παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου από τα κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας αφορά στην προσαρμογή του νευροδιαφορετικού /ης μαθητή/ρίας στο σχολικό πλαίσιο, ενώ οι κριτικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας από τις αρχές της Κοινοτικής Ψυχολογίας (Botha 2022), στοχεύουν στο μετασχηματισμό του σχολείου, ώστε να είναι περισσότερο ευέλικτο και προσβάσιμο και να μη λειτουργεί με στιγματιστικό τρόπο.

Ενώ οι προσεγγίσεις των δύο ρευμάτων αναφορικά με την κατανόηση του φαινομένου είναι σε σημαντικό βαθμό αντιθετικές, οι προσεγγίσεις τους, όσον αφορά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν, μπορούν να είναι συμπληρωματικές. Τα κυρίαρχα ρεύματα δίνουν έμφαση στη διάγνωση και αξιολόγηση του κάθε μαθητή/ριας, προκειμένου να παραχθεί σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Οι προσεγγίσεις της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στον εμπλουτισμό των μεθοδολογιών διάγνωσης και παραγωγής εξατομικευμένων πλάνων παρέμβασης, με τις σύγχρονες αντιλήψεις που γεννιούνται από τα κινήματα των νευροδιαφορετικών (Botha 2022). Με την ίδια λογική οι κριτικές προσεγγίσεις εμπλουτίζουν τα ατομικά πλάνα παρέμβασης με περισσότερο ομαδικές δράσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες τόσο των

νευροδιαφορετικών, όσο και των νευροτυπικών μαθητών/ριών (Milton 2012· Dibb, & Frost 2020· Botha 2021). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι προσεγγίσεις των δύο ρευμάτων σε διάφορα επίπεδα ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου ένταξης νευροδιαφορετικών μαθητών/ριών.

Πίνακας 3. Προσεγγίζοντας το φαινόμενο της ένταξης νευροδιαφορετικών μαθητών/ριών υπό το πρίσμα των κυρίαρχων ρευμάτων της Ψυχολογίας και της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας.

Διάσταση	**Κυρίαρχα ρεύματα της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου**	**Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία**
Εστίαση	Στο νευροδιαφορετικό μαθητή/ρια με έμφαση στην επιμέρους διάγνωση που τον/τη συνοδεύει (π.χ. αυτισμός)	Στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον γύρω από το μαθητή/ρια. Αντλεί γνώση από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και από την κοινότητα των νευροδιαφορετικών ατόμων.
Αντίληψη του προβλήματος	Εστίαση σε ατομικές δυσκολίες (π.χ. δυσκολία στην επικοινωνία, κοινωνικότητα κ.α.)	Συνδέεται περισσότερο με τον αποκλεισμό, τα εμπόδια που υπάρχουν και τη μη συμπερίληψη (έμφαση στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας)
Στόχοι παρέμβασης	Η προσαρμογή στο υφιστάμενο σχολικό πλαίσιο	Μετασχηματισμός του σχολείου, ώστε να είναι ευέλικτο, προσβάσιμο και να μη λειτουργεί στιγματιστικά
Παρεμβάσεις	Διάγνωση/ αξιολόγηση, εξατομικευμένο πρόγραμμα, συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στις σύγχρονες προσεγγίσεις (βλ. Νευροδιαφορετικότητα), συμμετοχή γονέων, Συμπεριληπτική κουλτούρα
Θέση του μαθητή/ριας	Εξειδικευμένη υποστήριξη (συνήθως ατομική ένας με ένα)	Συμμετοχικές δράσεις με όλους τους εμπλεκόμενους

Συμπεράσματα

Η συζήτηση για τη συμβολή της επιστήμης της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου είναι ιδιαίτερα επίκαιρη, υπό το φως του αυξημένου αριθμού ψυχολόγων, που πλέον υπηρετούν στα δημόσια σχολεία στη χώρα. Στο παρόν κείμενο αναδεικνύεται με βάση τις αρχές της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας ένα πλαίσιο παραγόντων που εμπλουτίζουν ή και διαφοροποιούν τις οπτικές και τις

πρακτικές της Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου. Ένας πρώτος βασικός παράγοντας είναι ο αναστοχασμός επί των χρησιμοποιούμενων μεθοδολογιών στο πεδίο του σχολείου. Ειδικότερα η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία θέτει σε κρίση την ατομοκεντρική και πολλές φορές ιατροκεντρική αντίληψη των παρεμβάσεων των ψυχολόγων στο χώρο του σχολείου. Αντιστέκεται στην άκρατη ψυχολογικοποίηση των συμπεριφορών των μαθητών/ριών και προτείνει ένα διαφορετικό πλαίσιο ερμηνείας των ζητημάτων, που προκύπτουν από τη συσχέτισή τους με το ευρύτερο πλαίσιο, κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό (Evans et al. 2017˙ Prilleltensky & Nelson 2017). Επίσης η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία αναδεικνύει, όπως και η Κριτική Παιδαγωγική, ότι οι θεσμοί της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας, δεν είναι ουδέτεροι, αλλά προϊόντα, τουλάχιστον οι κυρίαρχες εκφάνσεις τους, των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας και των δομών, που παράγουν οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες (Γρόλλιος & Γούναρη 2016˙ Παυλίδης 2004˙ Kagan et al. 2011).

Με βάση αυτούς τους προβληματισμούς προτείνεται ένα διαφορετικό πλαίσιο για το ρόλο των ψυχολόγων στα σχολεία και τις ακολουθούμενες μεθοδολογίες παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται ως βασική στόχευση των παρεμβάσεων η ενότητα, δηλαδή η ενεργή σχολική κοινότητα που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους ψυχολόγους και η ενδυνάμωσή της για δράση. Η δράση αυτή οφείλει, μέσα από το συλλογικό και συμμετοχικό χαρακτήρα, αφενός να προάγει τις αρχές της συνεργασίας, της αμοιβαιότητας και του γνήσιου ενδιαφέροντος και αφετέρου να αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει το σχολείο για να σταθεί κριτικά απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία που διαπερνά την εκπαίδευση (Ζαφειρίδης κ.α 1995˙ Γρόλλιος & Γούναρη 2016˙ Prilleltensky & Nelson 2017).

Η Κριτική Κοινοτική Ψυχολογία μας υπενθυμίζει ότι το σχολείο δεν είναι ένα κλινικό περιβάλλον, όπου αναζητούμε διαρκώς να διαγνώσουμε και να αντιμετωπίσουμε προβλήματα, αλλά μια ενεργή κοινότητα που διευκολύνει την μάθηση και την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του ψυχολόγου οφείλει να είναι ρόλος περιφερειακός, υποστηρικτικός, ρόλος συνηγορίας και διευκόλυνσης των πρωτοβουλιών, που αναπτύσσονται στη

σχολική κοινότητα. Οφείλει να δίνει έμφαση στην πρόληψη των ζητημάτων μέσω της συμβολής του στην ανάπτυξη κοινοτικού κλίματος και να αποφεύγει τον υπαρκτό κίνδυνο παθητικοποίησης των εκπαιδευτικών. Η παθητικοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει, όταν πολλά από τα ζητήματα που δημιουργούνται και επί της ουσίας απαιτούν παιδαγωγική αντιμετώπιση, παραπέμπονται ως «ατομικά» ή προβλήματα «σχέσεων» στον «ειδικό» ψυχολόγο προς επίλυση και δεν επιλύονται εντός της σχολικής τάξης/ κοινότητας[3].

Μία διαφορετική εκπαίδευση των ψυχολόγων στο χώρο του σχολείου, με τις αρχές της Κριτικής Κοινοτικής Ψυχολογίας, μας οδηγεί στην διαμόρφωση ψυχολόγων που δίνουν έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και στην ενίσχυση του κοινοτικού κλίματος. Κατά συνέπεια χρειαζόμαστε ψυχολόγους που αποτελούν οργανικό μέρος αυτής της σχολικής κοινότητας και όχι μεταφερόμενους «διαγνώστες» και «πυροσβέστες» από σχολείο σε σχολείο. Ψυχολόγους, δηλαδή, που αναγνωρίζουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Παιδαγωγικής και των παιδαγωγών στο χώρο του σχολείου και θέτουν την επιστήμη τους στην υπηρεσία των στόχων του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andreou, E., Tsermentseli, S., Anastasiou, O., Kouklari, E. C. (2021), Retrospective accounts of bullying victimization at school: Associations with post-traumatic stress disorder symptoms and post-traumatic growth among university students. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *14*(1), 9-18.

Bird, L. (1999), Towards a more critical educational psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, *1*(1), 21-33.

[3]Δεν ακυρώνεται η ενασχόληση με ζητήματα που απαιτούν εξειδίκευση και παραπομπή κάποιες φορές σε αρμόδιους φορείς. Επισημαίνεται όμως ο κίνδυνος ζητήματα που αφορούν κατά κύριο λόγο την παιδαγωγική και τη διαχείριση της τάξης, να ονοματίζονται ως ατομικά ψυχολογικά προβλήματα και να παραπέμπονται κατευθείαν σε «ειδικό».

Botha, M. (2021), Academic, activist, or advocate? Angry, entangled, and emerging: A critical reflection on autism knowledge production. *Frontiers in Psychology*, *12*, 727542.

Botha, M. (2022), Community psychology as reparations for violence in the construction of autism knowledge. In: *The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies* (pp. 76–93). Routledge.

Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2020), "Autism is me": an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, *37*(3), 427–453.

Burton, M. (2013), *Liberation psychology: A constructive critical praxis. Estudos de Psicologia (Campinas), 30*, 249–259.

Burton, M., & Guzzo, R. (2020), *Liberation psychology: Origins and development.* In L. Comas-Díaz & E. T. Rivera (Eds.), *Liberation psychology: Theory, method, practice, and social justice* (pp. 17–40). American Psychological Association.

Burton, M., & Kagan, C. (2009), *Towards a really social psychology: Liberation psychology beyond Latin America.* In M. Montero & C. Sonn (Eds.), *Psychology of liberation: Theory and applications* (pp. 51–72). Springer.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ιστορικές διαδρομές και προοπτικές.* Αθήνα: Gutenberg

Evans, S. D., Duckett, P., Lawthom, R., & Kivell, N. (2017), Positioning the critical in community psychology. In M. A. Bond, I. Serrano-García, C. B. Keys, & M. Shinn (Eds.), *APA handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts, and emerging challenges* (pp. 107–127). American Psychological Association.

Fals-Borda, O., (2001), Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In: P., Reason and H. Bradbury (eds.) *Handbook of Action research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 27 -37). London: Sage.

Fine, M., & Burns, A. (2003), Class notes: Toward a critical psychology of class and schooling. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 841-860.

Freire, P. (1972), *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder. (Original work published 1968)

Ζαφειρίδης, Φ. (2001), Ψυχική υγεία και καπιταλιστική ανάπτυξη. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 203 – 209). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ. (2001β), Η πρόληψη της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών ως κοινωνική και πολιτική ευθύνη. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 222 – 226). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ., (1998), Πρόληψη των ναρκωτικών. Οι αθέατες όψεις του προβλήματος. Ιατρικά θέματα, 10. Στο Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές Κοινότητες, Ομάδες Αυτοβοήθειας* (σελ. 188 – 192). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ζαφειρίδης, Φ., Ζιώγου- Καραστεργίου, Ρ., & Χαρίτου- Φατούρου, Μ. (1995), Ένα σχολείο πρόληψης των ναρκωτικών αλλά και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Στο: Ζαφειρίδης, Φ. (2009), *Εξαρτήσεις και Κοινωνία. Θεραπευτικές κοινότητες, ομάδες αυτοβοήθειας* (σελ. 178 – 187). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Horton, P. (2018α), Towards a critical educational perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, *38*(4), 302-318.

Horton, P. (2018β), School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(14), 1444–1453.

Kagan, C. and Burton, M. (2000), Prefigurative action research: an alternative basis for critical psychology? *Annual review of Critical Psychology, 2,* 73-88.

Kagan, C., Burton, M., Duckett, P., et al. (2011), *Critical community psychology.* BPS Blackwell.

Kagan, C., Siddiquee, A, Burton, M., (2008), Action Research. In: C. Willig and W.Stainton-Rogers (Eds), The SAGE *Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 32-53). London: Sage Publications Ltd.

Λαϊνάς, Σ. (2013), Ψυχοκοινωνικές Παρεμβάσεις και Αυτοβοήθεια στον τομέα των Εξαρτήσεων. Το παράδειγμα του Προγράμματος Προαγωγής Αυτοβοήθειας στο Α.Π.Θ. Διδακτορική διατριβή.

Martin-Baro, I. (1986), *Hacia una psicología de la liberación. Boletín de Psicología (UCA), 22*, 219–231.

Martín-Baró, I. (1996), *Writings for a liberation psychology* (A. Aron & S. Corne, Eds.). Harvard University Press.

Milton, D. E. (2012), On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & society*, *27*(6), 883-887.

Montero, M. (2000), Participation in Participatory Action Research. *Annual Review of Critical Psychology,* 2, 131-143.

Montero, M., Sonn, C. C. (2009), *About liberation and psychology: An introduction.* In C. Sonn & M. Montero (Eds.), *The psychology of liberation: Theory and application* (pp. 1–11). Springer.

Montero, M., Sonn, C. C. (2009), *Psychology of liberation: Theory and application.* Springer.

Μπαϊρακτάρης, Κ. (2004), Ψυχοκοινωνικά συστήματα και πολιτικές: κατασκευή, διαχείριση και αναίρεση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Μ. Δικαίου & D. Berkeley (επιμ.), *Οργανισμοί: ζητήματα έρευνας και ανάπτυξης στις σύγχρονες κοινωνίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαϊρακτάρης, Κ. (2011), Ενδοσχολική Βία: η ψυχολογικοποίηση στην εκπαίδευση. Εισήγηση στην ημερίδα "Σχολεία Συνεργατικής Μάθησης και Πρόληψης" που διοργάνωσε το Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ σε συνεργασία με τους Δήμους Θεσσαλονίκης και Νεάπολης Συκεών στις 12 Μαρτίου 2011. Διαθέσιμη: https://www.youtube.com/watch?v=6esU8U6wT28&list=PL8xFwQ1vbwujUTM-CmDDY7yuEysMnztKn&index=3

Μπαϊρακτάρης, Κ. (2013), Ο εκφοβισμός στα σχολεία και η βία της φτώχειας. Εφημερίδα των Συντακτών, 31/9/2013.

Νικολαϊδής, Γ. & Θάνου, Ε. (2024), Χτίζουμε τείχος προστασίας για κάθε παιδί. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα 902.gr: https://www.902.gr/eidisi/neolaia-paideia/365559/htizoyme-teihos-prostasias-gia-kathe-paidi

Olsson, G., Låftman, S. B., Modin, B. (2017), School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International journal of environmental research and public health*, *14*(12), 1607.

Παυλίδης, Π., (2004), Το γίγνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* 41, 65-88.

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2017), *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. Bloomsbury Publishing.

Riemer, M., Reich, S. M., Evans, S. D., Nelson, G., & Prilleltensky, I. (Eds.), (2020), *Community psychology: In pursuit of liberation and wellbeing*. Bloomsbury Publishing.

Rimke, H. (2020), *Self-help, therapeutic industries, and neoliberalism.* In *The Routledge international handbook of global therapeutic cultures* (pp. 37–50). Routledge.

Sabnis, S. V., & Proctor, S. L. (2021), Use of critical theory to develop a conceptual framework for critical school psychology. *School Psychology Review*, *51*(6), 661-675.

Sarason, S. B. (1997), The public schools: America's Achilles heel. *American Journal of Community Psychology*, *25*(6), 771-785.

Sarason, S. B. (2003), American psychology and schools: A critique. *American Journal of Community Psychology*, *32*(1-2), 99-106.

Sloan, T. (2002), *Psicología de la liberación: Ignacio Martín-Baró. International Journal of Psychology, 36*, 353–357.

Teo, T. (2010), What is epistemological violence in the empirical social sciences? *Social and personality psychology compass,* 4(5), 295-303.

Τα σύγχρονα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σχέση τους με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής

Μακρή Αγορίτσα
Εκπαιδευτικός, Μέλος ΣΕΠ Ε.Α.Π.
makri.agoritsa@ac.eap.gr

Περίληψη
Σε μία εποχή στην οποία η κοινωνία διέπεται από διαρκείς ανακατατάξεις και μετασχηματισμούς, καταβάλλονται απόπειρες για τροποποιήσεις σε πλείστους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής συμπεριλαμβανομένου και της εκπαίδευσης. Δεσπόζουσα θέση κατέχει η ρητορική για την επικράτηση δημοκρατικών θεσμών και βιωσιμότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η υφιστάμενη κατεύθυνση διαιωνίζει χρόνιες εκπαιδευτικές πρακτικές που απομακρύνουν από τον πολυπόθητο μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου. Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει και η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία εφαρμόζει ένα κοινωνικοπολιτικό σύστημα με πυλώνες έννοιες όπως η διεθνοποίηση, ο άκρατος ανταγωνισμός, η ασθματική παραγωγή γνώσης, η αποτελεσματικότητα, η βελτίωση και η λογοδοσία. Παρά την ορατή μετατόπιση από την εκπαιδευτική διοίκηση στην εκπαιδευτική ηγεσία, η τελευταία εξακολουθεί να εγκολπώνεται διοικητικές ρυθμίσεις, κανονιστικά σχήματα και ιεραρχικές δομές από “πάνω προς τα κάτω” παραγκωνίζοντας την αναγκαιότητα για επικράτηση μοντέλων που θα συμβάλουν στη μετάβαση σε γνησιότερες μορφές εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα, επιχειρείται η σκιαγράφηση των υπαρκτών σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία ωστόσο δύνανται να υιοθετήσουν αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Έπονται καταληκτικές πρακτικές συνεπαγωγές, οι οποίες προτείνεται να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων προετοιμασίας των ηγετών εκπαίδευσης με προσανατολισμό που να εμπίπτει σε ολιστικά και περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα κριτικής δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Abstract
At a time when society is undergoing constant upheavals and transformations, attempts are being made to make radical changes in most areas of economic, social, and political life, including education. Rhetoric about the prevalence of democratic institutions and the sustainability of education is prominent. However, the current direction perpetuates chronic educational practices that move away from the much-desired transformation of the modern school. A dominant role is also played by the contemporary educational leadership, which implements a socio-political system with concepts such as internationalisation, extreme competition, unstructured knowledge production, efficiency, improvement, and accountability as its pillars. Despite the visible shift from educational administration to educational leadership, the latter continues to encapsulate top-down administrative regulations, normative schemes, and hierarchical structures, bypassing the need for the prevalence of models that will contribute to the transition to more genuine forms of democratisation of education. In this light, an attempt is made to outline the existing contemporary models of educational leadership, which nevertheless can adopt principles of Critical Pedagogy. Concluding, practical implications are drawn, which are proposed to be used when designing educational

leadership preparation programs with an orientation that falls within holistic and more pluralistic models of critical democratic educational leadership.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο μέσα από έναν κυκεώνα διαρκών μετασχηματισμών καλείται να διαπαιδαγωγήσει τους νέους και τις νέες, ώστε να σέβονται τις θεμελιώδεις αξίες της δημοκρατίας, της πλουραλιστικής σκέψης, του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και της ενσυναίσθησης προς τις ευάλωτες ομάδες. Το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη ενός, δημοκρατικού σχολείου που να αφουγκράζεται τα κελεύσματα της εποχής. Προς αυτή την κατεύθυνση οφείλουν να εργαστούν εκπαιδευτικοί και ηγέτες της εκπαίδευσης επιδεικνύοντας δημοκρατική συνείδηση, ώστε οι μαθητές/τριες να αναδειχθούν σε κριτικά σκεπτόμενους φορείς δημοκρατικών αλλαγών.

Παράλληλα, σήμερα οι άνθρωποι καλούνται να μεταβούν από τον σύγχρονο στον μεταμοντέρνο κόσμο όπου η πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία είναι πιο ανοιχτή και διαθέσιμη, ώστε να ανταποκριθούν σε μια νέα τάξη πραγμάτων στην παγκόσμια οικονομία. Οι ανεξέλεγκτοι ρυθμοί της τεχνολογικής προόδου έχουν επιφέρει τεράστιες αλλαγές στα οικονομικά δεδομένα και τις πολιτιστικές νόρμες. Πάραυτα, ο στόχος είναι οι μαθητές/τριες να λάβουν ποιοτική εκπαίδευση που να ικανοποιεί τα πρότυπα εστιάζοντας στη μείωση της εκπαιδευτικής ανισότητας και στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος για αποτελεσματικότητα (Pakdeesan & Lapcharoen 2024). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να αντιληφθούν ότι το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αποστασιοποιηθεί από το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι και να ενθαρρύνουν την ανθρωποκεντρική παιδεία, τη δικαιοσύνη και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Πάραυτα διαπιστώνεται ότι τα σύγχρονα ηγετικά στελέχη έχουν υιοθετήσει έναν ρόλο αμιγώς διεκπεραιωτικό λειτουργώντας ως γραφειοκρατικοί διαχειριστές και εκτελεστικά όργανα της κεντρικής εξουσίας προωθώντας συντηρητικές νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές. Τα υφιστάμενα μοντέλα ηγεσίας χαρακτηρίζονται από έναν δεσπόζοντα συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατική κουλτούρα και εναρμονίζονται με την τεχνοκρατική συνειδητότητα και τη

διαιώνιση των ιεραρχικών δομών. Στον αντίποδα, καλούνται να προβάλουν τεκμηριωμένο και ισχυρό λόγο αντίστασης και προοπτικής που αρθρώνεται μέσα από προοδευτικές κοινωνικές θεωρίες, των οποίων πρωταρχικός στόχος είναι η υπεράσπιση και η ανάδειξη του ανθρωποπλαστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Παπαδόπουλος 2015). Τέτοια κατεύθυνση εντοπίζεται σε ριζοσπαστικού χαρακτήρα παιδαγωγικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις, οι οποίες ασπάζονται την Κριτική Θεωρία και εναντιώνονται στις επικρατούσες σχολές σκέψης. Αυτές οι προσεγγίσεις οραματίζονται εις βάθος αλλαγές και κοινωνικό μετασχηματισμό (McLaren 2010). Για το λόγο αυτό υπάρχει χρεία υιοθέτησης σύγχρονων μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία δύνανται να εισηγηθούν σημαντικές αλλαγές προκειμένου να καθοδηγήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες προς τη δημιουργία προϋποθέσεων κριτικής χειραφετικής εκπαίδευσης και διαμόρφωσης δημοκρατικών πολιτών.

Βάσει της ανωτέρω προβληματικής, η παρούσα μελέτη εκκινεί με την οριοθέτηση των όρων εκπαιδευτική διοίκηση και εκπαιδευτική ηγεσία. Ακολουθεί σύντομη επισκόπηση των θεμελιωδών αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής με στόχο την ανάδειξη του πολυσχιδούς ρόλου των σύγχρονων μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη σχέση τους με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις του ιδεολογικού-φιλοσοφικού, παιδαγωγικού και κοινωνικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Τέλος, παρουσιάζονται κατευθυντήριες γραμμές για το πώς είναι δυνατόν να υιοθετηθούν ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά ενός ολιστικού μοντέλου κριτικής δημοκρατικής ηγεσίας για την ενδυνάμωση των μελλοντικών ηγετών μέσα από προγράμματα προετοιμασίας τους, ώστε να ενδυναμωθούν κατάλληλα και να αναλάβουν τα ηνία της εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: εννοιολόγηση και ρόλος των σύγχρονων στελεχών εκπαίδευσης

Η έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση, διαχείριση και ηγεσία έχει αναπτυχθεί αλματωδώς τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η διοίκηση ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο συνιστά τη σπουδαιότερη δραστηριότητα ενός οργανισμού, διότι σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο προγραμματίζονται, οργανώνονται,

παρωθούνται και συντονίζονται οι πόροι (ανθρώπινοι, υλικοί) και τα μέσα που διαθέτει ένας οργανισμός (έμψυχο δυναμικό, εξοπλισμός, κεφάλαια, κλ.π) για την υλοποίηση κοινών στόχων και σκοπών για ένα συγκεκριμένο χρόνο και με το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική διοίκηση αφορά κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκοντας την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών, όπως του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Κατσαρός 2008). Η έννοια της ηγεσίας είναι ευρύτερη, υπό το σκεπτικό ότι αναφέρεται στην ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα ανθρώπων στοχεύοντας στην υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων (Robbins & Judge 2018). Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά μία ομαδική λειτουργία αλληλεπίδρασης δύο ή περισσότερων ανθρώπων αποσκοπώντας στην επιρροή ως προς τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολικό περιβάλλον (Lumby & Coleman 2016). Περιλαμβάνει επίσης τη διαχείριση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των πράξεων των ανθρώπων για να επηρεάσει τους άλλους προς μια προτιμώμενη κατεύθυνση (Diamond & Spillane 2016) και αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των ηγετών και εκείνων με τους οποίους εργάζονται, η οποία εδράζεται στα κίνητρα και την αμοιβαία δέσμευση. Οδηγεί τους ανθρώπους στη δράση ενεργοποιώντας τους να προβληματιστούν σχετικά με τις αξίες και τις αντιλήψεις που αποτελούν τη βάση της πρακτικής τους (Krüger & Scheerens 2012).

Συνεπώς, η ηγεσία της εκπαίδευσης εμπερικλείει την έννοια της επιρροής και διαφοροποιείται από τη διοίκηση, καθώς δρα καταλυτικά με στόχο τη θέσπιση πολιτικών για αλλαγή και μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σε σχέση με το επιθυμητό, το δυνατό και το αναγκαίο (Harris 2005), ενώ η διοίκηση ασχολείται με την οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Παρά τις διαφορές, πρόκειται για δύο έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες, εφόσον ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι η αποτελεσματική διαχείριση της υπάρχουσας

κατάστασης και της καθημερινότητας, ενώ η εκπαιδευτική ηγεσία διαπνέεται από κάποιο όραμα και αποβλέπει σε οργανωσιακή αλλαγή.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος των σχολικών ηγετών είναι πολυσύνθετος λόγω των επανειλημμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αυξημένων απαιτήσεων με ποσοτικό παρά ποιοτικό πρόσημο, καθώς παρά την εισαγωγή φαινομενικών καινοτομιών, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι εγκλωβισμένη σε ένα καθαρά ιεραρχικό γραφειοκρατικό τεχνοκρατικό μοντέλο προσωποπαγούς διοίκησης και σε απαρχαιωμένες πρακτικές προβάλλοντας την αξίωση το σχολείο να διοικείται με όρους των επιχειρήσεων. Ωστόσο, σήμερα υφίσταται αναγκαιότητα απομάκρυνσης της ηγεσίας από τη "χαρισματική" φύση της που οδηγεί σε υψηλή εργασιακή απόδοση και ύπαρξης πλουραλιστικών μοντέλων για ένα πιο δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο με ενδυναμωμένα και εμπλεκόμενα όλα τα μέλη του (Sergiovanni 2001). Βέβαια, καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνιστά η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό και τα περιθώρια εφαρμογής σύγχρονων δημοκρατικών μορφών ηγεσίας φαντάζουν ουτοπία, καθώς η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται άνωθεν με σκοπό την προώθηση της κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας.

Παρά τη φαινομενική ενίσχυση της αυτονόμησης, της αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας, της εξωστρέφειας του σχολείου και της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης, το κυρίαρχο μέλημα παραμένει ποσοτικό με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να υπάρξει διασύνδεση με την απασχολησιμότητα και την αγορά εργασίας. Στο επίπεδο του δημόσιου εκπαιδευτικού λόγου κυριαρχούν οι έννοιες της "λογοδοσίας", της "αποδοτικότητας", της "αποτελεσματικότητας", της "ανταγωνιστικότητας", της "καινοτομίας" και της "αριστείας". Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε δείκτες παραγωγικότητας και στην ορθολογική διαχείριση των πόρων ενώ εισάγονται έννοιες του τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων στη διοίκηση του δημόσιου σχολείου (Παπακωνσταντίνου 2012). Οι παραπάνω έννοιες αποδυναμώνουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα του σχολείου και

περιθωριοποιούν τις δημοκρατικές φωνές για συμμετοχή, ίσες ευκαιρίες και προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών.

Πάραυτα, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού η εποχή του ηγέτη - αυταρχικού δυνάστη έχει παρέλθει, ενώ οι τρέχουσες επιστημονικές έρευνες αφορούν πιο κριτικές δημοκρατικές μορφές ηγεσίας, σύμφωνα με τις οποίες οι ηγέτες κατανέμουν ρόλους και αρμοδιότητες σε όλα σχεδόν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο στόχος είναι η ανασυγκρότηση του σχολείου και των δομών της κοινωνίας.

Οι εισηγητές της παραπάνω θεώρησης εντάσσονται στο ριζοσπαστικό κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς θέτουν υπό αμφισβήτηση τη φαινομενικά παραχωρούμενη αυτονομία και βάλλονται κατά της διαιώνισης του υφιστάμενου κοινωνικοπολιτικού συστήματος και της κουλτούρας της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι κριτικοί παιδαγωγοί στο μεγαλύτερο σύνολό τους απορρίπτουν την ιδέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας θεωρώντας ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται στα σχολεία κατόπιν ερευνητικής διαδικασίας και ανάλογα με το σχολικό συγκείμενο, το προφίλ των μαθητών/τριών και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Παρόλα αυτά, η θεωρητική και φιλοσοφική προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής ασκεί εμφανείς επιρροές και στον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω.

Κριτική Παιδαγωγική - Βασικές φιλοσοφικές παραδοχές και αρχές

Στον αντίποδα των θετικιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του κόσμου βρίσκεται η Κριτική Παιδαγωγική, της οποίας οι κύριες πηγές του θεωρητικού της υποβάθρου εδράζονται στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης. Η έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής πρωτοεμφανίστηκε στη βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1970 με το βιβλίο - σταθμό του Paulo Freire “Η αγωγή του καταπιεζόμενου” (Freire 1970), ενώ διεξοδικός επιστημονικός διάλογος αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και συνεχίστηκε ως τις αρχές της δεκαετίας του 2000 με τις επιστημονικές εργασίες κορυφαίων κριτικών παιδαγωγών, όπως του Apple, του

Beane, του Shor, του Aronowitz και των πιο ριζοσπαστικών, όπως του Giroux και του McLaren.

Η Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι απλά μία μέθοδος ή μία Σχολή Σκέψης, αλλά ένα ολόκληρο σύστημα αξιών, τρόπος ζωής και κοσμοθεωρία. Βρίσκεται στον αντίποδα των θεωριών της παραδοσιακής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κάτι ουδέτερο προς κατανάλωση και το σχολείο ως φορέα κατακερματισμού της γνώσης και μετάδοσης δεξιοτήτων στους μαθητές που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ευρύτερη κοινωνία. Αφορά μια σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση που αποσκοπεί στην απόρριψη του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού, το μετασχηματισμό του κοινωνικού γίγνεσθαι, την επικράτηση του διαλόγου και της κοινωνικής δικαιοσύνης (McLaren 2010).

Η Κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει να επιφέρει κοινωνικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης. Καθοδηγούμενη από το πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, στοχεύει στον μετασχηματισμό άδικων, αντιδημοκρατικών ή καταπιεστικών κοινωνικών θεσμών και σχέσεων καλώντας τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν κριτικά και να ενεργήσουν πάνω στις καταστάσεις που βιώνουν. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια δημοκρατική διδακτική διαδικασία συν-κατασκευάζοντας και συν-δημιουργώντας γνώση με τους/τις μαθητές/τριες (Dami 2019, όπ. αναφ. στον Dami 2024, σ. 1).

Ανάμεσα στις πρωταρχικές αξίες της περιλαμβάνονται το όραμα για δικαιοσύνη και ισότητα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αφοσίωσή της στην ανακούφιση του ανθρώπινου πόνου, την πεποίθησή της ότι η εκπαίδευση εμπεριέχει μία εγγενώς πολιτική χροιά και τη δέσμευσή της να προάγει το σεβασμό (Kincheloe 2008). Ως εκ τούτου, εμπλέκεται σε μια δημοκρατική διαδικασία όπου αποσιωπώνται οι ιεραρχικές δομές και αντί αυτού παρέχονται ελευθερία και ίσες ευκαιρίες για τη διαμόρφωση συλλογικής γνώσης (Freedman 2007). Υπό αυτές τις διαμορφούμενες συνθήκες στην τάξη, ο κριτικός διάλογος εκτιμάται και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας είναι οριζόντια και όχι μονόδρομη και κάθετη. Όταν υφίσταται τέτοια οργάνωση, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί από τους/τις

μαθητές/τριες. Αυτό στοχεύει στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της δράσης, που εφοδιάζει τους εκπαιδευόμενους με βαθιά επίγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας επιτρέποντάς τους να ενεργήσουν στις δυνάμεις γύρω τους και να αναδημιουργήσουν (Darder et al. 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση προωθεί τις ισότιμες σχέσεις εξουσίας, ενισχύει τις φωνές των μαθητών/τριών και καλλιεργεί την κριτική επίγνωση για την προώθηση της χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής.

Βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη κριτικού διαλόγου και η κριτική ενδυνάμωση που κατέχουν περίοπτη θέση στη φιλοσοφική σκέψη της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους/τις μαθητές/τριες κρίνεται αναγκαία, καθώς σε ένα ασφαλές περιβάλλον αποκτούν πρωτοβουλίες και είναι σε θέση να συλλογίζονται ελεύθερα και να συζητούν κρίσιμα ζητήματα που θεωρούνται "ριζοσπαστικά" και "αμφιλεγόμενα" σχετικά με τη θεώρηση και την ερμηνεία τους για τον κόσμο (Jeyaraj & Gandolfi 2022). Μια οριζόντια σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας βρίσκεται σε αντίθεση με την "τραπεζική" έννοια της εκπαίδευσης όπως την εννοεί ο Freire (2005). Αυτή η ιδέα θεωρείται ως μια μορφή καταπίεσης που απανθρωποποιεί τα άτομα περιορίζοντας τη δημιουργική τους δύναμη και την κριτική τους συνείδηση καθώς θεωρεί τους/τις μαθητές/τριες ως άδεια δοχεία. Αντιθέτως, ο Freire εισάγει την έννοια της "προβληματίζουσας" εκπαίδευσης ως απάντηση στην "τραπεζική" εκπαίδευση που ενεργοποιεί την κύρια αποστολή του εκπαιδευτικού συμβάλλοντας στην "εξανθρώπιση" του καταπιεζόμενου, στη χειραφέτηση και στην απαλλαγή από τις δυνάμεις της αυταρχικής και κυρίαρχης ιδεολογίας (Freire 1977). Για να επιτύχει το άτομο την επίτευξη της "εξανθρώπισής" του, επιβάλλεται να απομακρυνθεί από την "κουλτούρα της σιωπής", η οποία επικρατεί στην κατάσταση απανθρώπισης και επιβάλλεται από την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων. Συνεπώς, η "προβληματίζουσα" εκπαίδευση σχετίζεται με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire, έχει ανθρωποπλαστικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα, απευθύνεται στους καταπιεζόμενους και τους παρακινεί στην ανάληψη χειραφετικής δράσης, ως αποτέλεσμα της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire & Shor 2011).

Η φρεϊριανή κριτική συνειδητοποίηση δεν προέρχεται από τον αφοριστικό ρόλο της κυρίαρχης γνώσης και κουλτούρας, αλλά οι μανθάνοντες θα πρέπει να είναι σε θέση να μελετήσουν κριτικά τα νοήματα όντας έτοιμοι να κατασκευάσουν αναπαραστάσεις του εαυτού τους, των άλλων και του κοινωνικού περιβάλλοντος, με σκοπό την κατανόηση της θέσης τους στο σύγχρονο κόσμο. Για τον Freire η προοπτική του κοινωνικού μετασχηματισμού δεν είναι μια τυχαία ή μια αντιδραστική ανατροπή της άρχουσας τάξης πραγμάτων, αλλά μια ευγενής επιδίωξη να επιβεβαιωθεί η ανθρώπινη διάσταση του ατόμου και να ανακτήσει τη συνείδηση και την ανεξαρτησία του. Η παιδαγωγική του Freire προσκαλεί τους παιδαγωγούς να αγκαλιάσουν τον αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό και προτρέπει για την ανάπτυξη της χειραφετικής συνείδησης, μέσω μιας κριτικής πρακτικής που απαιτεί τη συνεχή συμμετοχή μας ως πολιτιστικοί πολίτες και υποκείμενα του κόσμου (Darder 2023). Η έννοια της συνείδησης παραπέμπει στην κατανόηση της κριτικής επίγνωσης και τη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης ως ιστορικού φαινομένου και ως ανθρώπινης κοινωνικής διαδικασίας από την οπτική των εκπαιδευτικών που δύνανται να λειτουργήσουν ως ακτιβιστές και επαναστάτες ηγέτες. Προκειμένου να επιτευχθεί η κριτική συνειδητοποίηση και ο διάλογος κρίνεται αναγκαία η ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, η οποία συνιστά μία πολυεπίπεδη αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής. Όσοι υπερασπίζονται την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης στοχεύουν στο να ενδυναμώσουν τα άτομα με στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους και να συνεισφέρουν στη δημιουργία πιο δίκαιων και υγιών κοινωνιών (VeneKlasen & Miller 2002).

Επιπλέον, τους κριτικούς παιδαγωγούς απασχόλησε και το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας που επικρατεί στους σχολικούς χώρους, που θεωρούνται δεδομένα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Ιδιαίτερα ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των εκπαιδευομένων κρίνεται αδιαπραγμάτευτος. Για το λόγο αυτό ο McLaren (2010) εισηγείται ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει και να επεξεργάζεται τις ατομικές του προκαταλήψεις σε σχέση με τις μειονότητες. Παρομοίως, ο νεομαρξιστής Gramsci στην ανάλυση των κειμένων του για την εκπαίδευση κάνει λόγο για την

“κατασκευή” της ταυτότητας και αναλύει την εσωτερίκευση της φυλής, του φύλου, της κοινωνικής τάξης και τη δημιουργία κυρίαρχων και περιθωριοποιημένων ταυτοτήτων (Giroux 2024). Συνεπώς, απαιτείται ευαισθητοποίηση και προσεκτική διαχείριση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα που άπτονται της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας σε σχέση με την ιδεολογία, την εθνικότητα, τη θρησκευτική πίστη, το φύλο, τη γλωσσική ιδιομορφία και το χρώμα του δέρματος. Η ουσία ήταν η υιοθέτηση μίας παιδαγωγικής που θα αντιμετώπιζε τον Άλλον όχι ως κάτι το διαφορετικό και το “εξωτικό”, αλλά θα επιδίωκε να ερμηνεύσει τη διαφορά με κριτικό τρόπο εντός των κοινωνικών σχέσεων και των πολιτισμικών πρακτικών (Γούναρη & Γρόλλιος 2010).

Η φιλοσοφική σκέψη της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι τόσο διαφορετική όσο και οι πολλοί υποστηρικτές της, ωστόσο κοινά θέματα και θεωρητικές κατασκευές διατρέχουν πολλά από τα γραπτά τους. Ο κριτικός παιδαγωγός υποστηρίζει θεωρίες που χαρακτηρίζονται διαλεκτικές, δηλαδή θεωρίες που αναγνωρίζουν τα προβλήματα της κοινωνίας ως κάτι περισσότερο από απλά μεμονωμένα γεγονότα ατόμων ή ελλείψεις στην κοινωνική δομή. Η διαλεκτική φύση της κριτικής θεωρίας δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ερευνητή να αντιμετωπίσει το σχολείο όχι απλώς ως ένα πεδίο κατήχησης ή κοινωνικοποίησης ή χώρο διδασκαλίας, αλλά και ως ένα πολιτιστικό πεδίο που προάγει την ενδυνάμωση και την αυτο-μεταμόρφωση των μαθητών/τριών (McLaren 2023). Η διαλεκτική κατανόηση της σχολικής εκπαίδευσης επιτρέπει τα σχολεία να ειδωθούν ως τόποι κυριαρχίας και απελευθέρωσης.

Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και η σχέση τους με την Κριτική Παιδαγωγική

Η ηγεσία της εκπαίδευσης στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού και του νέου μανατζεραλισμού που διέπει την εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αγορά εργασίας, τον άκρατο ανταγωνισμό και την αποτελεσματικότητα (Deem 2021) διαιωνίζοντας τα κλασσικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι ηγέτες έχουν μετατραπεί σε τεχνικούς και όχι σε επαγγελματίες (Wamba 2021) και η υποταγή

τους στους μηχανισμούς της αγοράς εξακολουθεί να μην επιτρέπει περιθώρια για την επιδίωξη της ισότητας, της ηθικής και των αξιών κοινωνικής δικαιοσύνης (Jarvis 2014). Αυτή τη στρέβλωση ως προς την πραγματική έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας έρχονται να αλλάξουν τα σύγχρονα μοντέλα της, τα οποία δύνανται να εφαρμόσουν αρκετές από τις φιλοσοφικές προεκτάσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής που συζητήθηκαν.

Κριτική ή χειραφετική ηγεσία

Η κριτική ή χειραφετική ηγεσία έχει τις ρίζες της στη Σχολή της Φρανκφούρτης και μέσα από το θεωρητικό φακό της κριτικής θεωρίας αναδύεται τα τελευταία χρόνια λόγω των μυριάδων προκλήσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η εκπαιδευτική ηγεσία και που σχετίζονται με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό status quo. Η ιδέα των κριτικής ηγεσίας λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι δυνάμεις εξουσίας, ενθαρρύνει μια ποικιλία ταυτοτήτων, συνδέσεων και συγκρούσεων και ανοίγει το δρόμο για μελλοντική οργανωτική ανάπτυξη. Προκειμένου να επιτευχθεί η δικαιοσύνη και η ισότητα στην εκπαίδευση, η κριτική ηγεσία διαχειρίζεται διαφορές και ανισότητες που προκύπτουν από παραλλαγές στην κουλτούρα, την εθνικότητα και το χρώμα (Shah 2022). Η Gunter (2001) τη συνδέει με την ιδέα της απελευθερωτικής ηγεσίας και την περιγράφει ως ανοιχτή απελευθερωμένη ηγεσία που εντοπίζει την κοινωνική αδικία και επιχειρεί τη δίωξη των κυρίαρχων δομών εξουσίας διαπνεόμενη από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας (Santamaría & Santamaría 2015) και εδώ έγκειται και η συσχέτισή της με την Κριτική Παιδαγωγική του Freire.

Οι Pakdeesan και Lapcharoen (2024) συναινούν ότι οι κριτικοί ηγέτες αποδεσμεύονται από την ηγεσία με την αυστηρή έννοια του όρου, εναντιώνονται και προνοούν για τις καταπιεστικές συνθήκες δομών εξουσίας που θα οδηγούσαν σε κοινωνική αδικία και μεριμνούν για εκπαιδευτική ισότητα, προσδίδοντας μία ηθική διάσταση στην έννοια. Οι ίδιοι μελετητές εντοπίζουν τέσσερα χαρακτηριστικά της κριτικής ηγεσίας:

α) την *ηθική της ηγεσίας* που συνάδει με τη δικαιοσύνη στη λήψη αποφάσεων, επικεντρώνεται στις πρακτικές ισότητας, στη δημιουργία ευκαιριών και στην προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, κατανοεί την ανισορροπία των δυνάμεων και αντίκειται στους νόμους της άδικης μεταχείρισης,

β) την *ισχύ* υπό την έννοια της αναγνώρισης του πώς αναπτύσσονται οι σχέσεις εξουσίας ως αποτέλεσμα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε μια ιεραρχική δομή, τη συνειδητοποίηση του θετικού τρόπου χρήσης της εξουσίας και της καλλιέργειας σχέσεων με το ανθρώπινο προσωπικό, ώστε η οριζόντια δύναμη να αξιοποιηθεί προς μείωση της υφιστάμενης καταπίεσης,

γ) την *πολιτισμική ποικιλομορφία*, σύμφωνα με την οποία υφίσταται σεβασμός στη διαφορετικότητα των ανθρώπων, τις φυλές, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, το φύλο, τη γλώσσα και το χρώμα του δέρματος.

δ) τον *παράγοντα της αλλαγής* που συνεπάγεται την πρόσβαση, τη δημοκρατία και τη συμμετοχικότητα όλων στις διεργασίες λήψης αποφάσεων και την υποστήριξη της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ωστόσο, ο μετασχηματισμός στην εκπαίδευση με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής ενεργοποιείται μέσω του εξανθρωπισμού και του εκδημοκρατισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της κριτικής σχολικής ηγεσίας, η οποία παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να μετατραπούν σε παράγοντες αλλαγής.

Συμμετοχική ή συναλλακτική ή κατανεμημένη ηγεσία

Η συμμετοχικότητα παραπέμπει στην αναγκαιότητα για την ύπαρξη του μοντέλου της συμμετοχικής ή συναλλακτικής ή κατανεμημένης ηγεσίας, κεντρική φιλοσοφία της οποίας είναι η ιδέα της εμπλοκής με την έννοια ότι τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εμπλέκονται ενεργά κατά τρόπο ώστε ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής. Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών ή/και των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αυτή εδράζεται στον έντονο συγκεντρωτισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι κατευθύνσεις είναι δεσμευτικές και απόλυτες χωρίς να

παρέχεται υψηλός βαθμός ευελιξίας, με σκοπό να υιοθετηθούν καινοτόμες πρακτικές που θα οδηγήσουν στην εκπαιδευτική αλλαγή. Βέβαια, η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών ή και μαθητών/τριών δεν συνιστά εύκολη υπόθεση, καθώς προϋποθέτει την ύπαρξη δημοκρατικών σχολείων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως δέσμευση στο σκοπό, κατανόηση της κουλτούρας για τη δημοκρατία, ικανότητα συνεργασίας, υπομονή, επιμονή και εμπιστοσύνη στην αποστολή του δημοκρατικού σχολείου.

Η επικράτηση δημοκρατικών δομών και διαδικασιών μέσω των οποίων διεξάγεται η σχολική ζωή απαιτεί επαγγελματίες εκπαιδευτικούς αφοσιωμένους στην ιδέα των δημοκρατικών σχολείων για να είναι σε θέση να τα υπερασπιστούν. Όλες αυτές οι διαπιστώσεις σχετίζονται με τη φιλοσοφική προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς οι Apple και Beane (2007) ισχυρίζονται ότι παρά τις όποιες δημοκρατικές διδακτικές μεθόδους υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί και όσες πιέσεις και αν ασκήσουν για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, δεν υπάρχει πιθανότητα επιτυχίας εάν ο ηγέτης αντισταθεί στην όλη ιδέα. Επιπρόσθετα, οι ηγέτες οφείλουν να προχωρούν στη σωστή κατανομή της εξουσίας έτσι ώστε να ασκείται με συλλογικό τρόπο και με αύξουσα σειρά, δηλαδή από τα "κατώτερα" ως προς την ιεραρχία στρώματα προς τα "ανώτερα" (Gupta et al. 2016).

Δημοκρατική ηγεσία και ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη

Η δημοκρατική ηγεσία συνιστά ένα μοντέλο το οποίο συνάδει με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η βασική αρχή της δράσης της είναι η δημοκρατία και η συνεργασία, απαραίτητη προϋπόθεση των οποίων είναι η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης στον σχολικό οργανισμό, όπως ισχυρίζεται και η Κριτική Παιδαγωγική. Όταν η εμπιστοσύνη μετατρέπεται σε θεμέλιο λίθο των σχέσεων δασκάλου-μαθητή, οι δάσκαλοι και κατ' επέκταση και οι ηγέτες δύνανται να παρέχουν μία ασφαλή βάση για τους εκπαιδευόμενους ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και να αναδειχθεί η φωνή τους. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη καλλιεργείται όταν οι ηγέτες εκδηλώνουν ενσυναίσθηση, συμπεριφέρονται ηθικά και δίνουν προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Schaubroeck et al. 2011). Το

σχολείο ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα καλείται να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας και να δημιουργήσει μία κουλτούρα σεβασμού με τη συνέργεια και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων.

Η δημοκρατία ως ιδεώδες και στάση ζωής στην εκπαίδευση υποστηρίχθηκε από τον Freire, ο οποίος στην εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση στη Βραζιλία υιοθετεί τις "ομάδες διαβούλευσης" του Γερμανού στοχαστή Habermas και αναγνωρίζει την ελευθεροστομία στις ομάδες των καταπιεζόμενων. Η δημοκρατία σύμφωνα με τον Habermas αντανακλά πολύ περισσότερα από την πλειοψηφία στην εκπροσώπηση, διότι οι πολιτικές αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από ενδελεχή γόνιμο διάλογο και επικοινωνιακές διαδικασίες, στις οποίες οι εμπλεκόμενοι είναι οι πολίτες που εκπροσωπούνται από όλες τις κοινωνικές ομάδες (Morrow 2019). Όπως συζητήθηκε, ο διάλογος αποτελεί θεμελιώδη πολυεπίπεδη αρχή στη φιλοσοφική σκέψη των κριτικών παιδαγωγών και βασικό μοχλό για τη διαμόρφωση των συνθηκών που αναμένεται να καταστήσουν δυνατό τον μετασχηματισμό των δομών καταπίεσης στο σχολείο. Σε ένα δημοκρατικό σχολείο αίρεται η αντίφαση δασκάλου και μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες παύουν να συμπεριφέρονται ως ευπειθείς ακροατές, αλλά χαρακτηρίζονται ως κριτικοί στοχαστές και συν-δημιουργοί της πραγματικότητας, ενώ ο δάσκαλος όντας απελευθερωτικός ηγέτης δεν χειραγωγεί τους/τις μαθητές/τριές του (Freire 1997).

Τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την τάση για υπεράσπιση των δημοκρατικών αρχών στην εκπαίδευση ενστερνίζεται και το μοντέλο της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η στάση του ηγέτη απέναντι στην αναγνώριση των κοινωνικών αδικιών και η προσπάθεια αποκατάστασής τους διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην άμβλυνση της μισαλλοδοξίας που πηγάζει από στερεοτυπικές προκαταλήψεις που διαιωνίζονται (Starratt 1991). Το σχολείο όντας ένα αναπόσπαστο τμήμα της δοκιμαζόμενης από πλείστες κρίσεις κοινωνίας επηρεάζεται και το ίδιο. Ως εκ τούτου οι ηγέτες οφείλουν να απελευθερώσουν τις δημιουργικές δυνάμεις τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την εξάλειψη των ρατσιστικών διαθέσεων και των κοινωνικών

ανισοτήτων παρέχοντας ένα πιο δίκαιο σχολείο και στοχεύοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Wang 2015).

Συμπεριληπτική ηγεσία και ηγεσία που υπηρετεί

Επιπλέον, ο ρόλος μίας δημοκρατικής ηγεσίας είναι να ασπάζεται και να προωθεί τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και κουλτούρα (Gupta et al. 2016) και να λειτουργεί και ως ηγεσία που υπηρετεί. Οι σχολικοί ηγέτες ενθαρρύνονται να συμπεριλάβουν και τους ηγέτες των μαθητών/τριών στις συναντήσεις της σχολικής ομάδας ηγεσίας, ώστε να εισακούγονται και οι φωνές των εκπαιδευομένων. Πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση ηγεσίας που εμπλέκει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη με το σχολικό συγκείμενο δίνοντας χώρο για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργώντας συνεργατικά δίκτυα για την ύπαρξη αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και της δημιουργίας ισχυρών δεσμών που θα αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια συμπεριληπτικών πρακτικών (Gupta et al. 2016). Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου θα βρει έναν πολύτιμο συμπαραστάτη και σύμβουλο στο πρόσωπο του ηγέτη που θα καθοδηγεί τα βήματά τους κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Ο συμπεριληπτικός ηγέτης αναλαμβάνει διάφορες πρωτοβουλίες με στόχο την εξάλειψη ρατσιστικών διαθέσεων, κοινωνικών αδικιών και κοινωνικού αποκλεισμού. Για αυτό πρέπει να διαθέτει προσωπικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές ευαισθησίες και ηθικές αξίες, όπως προσήνεια, ειλικρινές ενδιαφέρον, συναισθηματική νοημοσύνη και ενεργητική ακρόαση ενισχύοντας τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την υπεράσπιση των μη προνομιούχων (Arar et al. 2017). Στην έρευνα των Boske et al. (2017) εμφανής ήταν η ανάγκη των ηγετών για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κριτικής συνείδησης και της αυτογνωσίας για την προσέγγιση των περιθωριοποιημένων ατόμων.

Η στόχευση δεν πρέπει να αφορά μόνο στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και στις δεξιότητές του, αλλά και στην οικοδόμηση της γνώσης σχετικά με τον Άλλον, τον διαφορετικό, την ισότητα και την αντίληψη περί των πολιτικών αλλά και ηθικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ώστε να εξαλείψει την

αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και να φροντίζει για την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής (Forde & Torrance 2017). Η συμπεριληπτική ηγεσία προσιδεάζει με την ηγεσία που υπηρετεί, καθώς όπως υποστηρίζουν οι Liden et al. (2014) οι ηγέτες που υπηρετούν τους άλλους τείνουν να κερδίζουν το σεβασμό και το θαυμασμό από τους υφισταμένους τους, οι οποίοι ενδεχομένως να παρακινηθούν ώστε να γίνουν μιμητές της συμπεριφοράς των ίδιων των ηγετών τους.

Με όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις συναινεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία αντιτάσσεται ενάντια στις κατηγοριοποιήσεις, στην ταμπελοποίηση και στους αποκλεισμούς και εναντιώνεται στον κόσμο που διαιωνίζει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κυρίαρχης τάξης, τις φυλετικές, εθνικές, θρησκευτικές, ταξικές και σεξουαλικές ταυτότητες. Ο McLaren (1995) επισημαίνει στα κείμενά του την πολιτική φύση της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα για αναγνώριση της ετερότητας σε όλο τα φάσμα της κοινωνίας συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, ενώ ο Giroux (1988d) εξαίρει την έμφαση στις διαφορετικές μνήμες, οικογένειες, αισθήματα, γλώσσες και κουλτούρες των μαθητών/τριών. Υπό το σκεπτικό αυτό και οι ηγέτες οφείλουν να είναι ανοιχτόμυαλοι και αποδέκτες της ποικιλομορφίας των διαφορετικών κοσμοθεωριών και ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων τους.

Ωστόσο, ο Giroux (2010) κάνει λόγο για την επικρατούσα παιδαγωγική της καταστολής που ορίζει τους μαθητές από τις ελλείψεις τους και όχι σε σχέση με τις δυνάμεις τους, πείθοντάς τους ότι οι μόνοι άνθρωποι που γνωρίζουν οτιδήποτε είναι οι ειδικοί-προερχόμενοι από την τάξη των ελίτ και των σημερινών ηγετών των επιχειρήσεων, οι οποίοι ενσαρκώνουν τα νέα μοντέλα ηγεσίας κάτω από το καθεστώς του νεοφιλευθερισμού. Εμποτίζονται με την ιδέα ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν δικαιώματα και ότι τα δικαιώματα ανήκουν αποκλειστικά στους κατέχοντες την εξουσία, γεγονός που αντιτίθεται σε κάθε σεβασμό προς τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη. Μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον αδυνατεί να γίνει λόγος για οποιαδήποτε αλλαγή, ιδιαιτέρως στα πλαίσια ενός γραφειοκρατικού συστήματος όπου η οργάνωση του σχολείου, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι ώρες εκπαίδευσης και οι σχέσεις μεταξύ

των εμπλεκομένων λειτουργούν εντελώς στερεοτυπικά και διεκπεραιωτικά (Μακρή κ.ά. 2024).

Ηθική ηγεσία

Για να είναι σε θέση οι ηγέτες της εκπαίδευσης να επιτύχουν την εδραίωση δημοκρατικών θεσμών πρέπει να είναι πρωτίστως οι ίδιοι ηγέτες που διακατέχονται από ηθική συνείδηση, δέσμευση και ηθικές αξίες. Νοουμένου ότι η ηγεσία ασκεί επιρροές, μπορεί να ασκήσει ηθική επιρροή σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Cherkowski et al. 2015). Η Langlois (2011) ορίζει την ηθική ηγεσία ως μέρος ενός συστήματος δράσεων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μελών του οργανισμού σχετικά με το δεοντολογικό κώδικα και την αναζήτηση συν-αντίληψης και συν-κατανόησης με τα υπόλοιπα μέλη για τις επαγγελματικές πρακτικές που θα εφαρμοστούν, μέσω βαθύτερου αναστοχασμού για την επίτευξη ηθικής συνείδησης.

Οι Treviño et al. (2000) ανέδειξαν ορισμένα χαρακτηριστικά των ηθικών ηγετών, όπως ακεραιότητα, ειλικρίνεια και αξιοπιστία και συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως ανοικτότητα, σεβασμός, λήψη αποφάσεων με αντικειμενικό και δίκαιο τρόπο, σύμφωνα με κανόνες και αξίες και γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Οι Brown και Treviño (2006) πρόσθεσαν ορισμένα ακόμη χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η φροντίδα, η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η διαφάνεια, η ταπεινότητα, η εμπιστοσύνη, η αναστολή ισχύος, οι ισορροπημένες αποφάσεις και η επικοινωνία μηνυμάτων για ηθικές πεποιθήσεις και πράξεις. Από αυτό συνάγεται ότι οι ηθικοί ηγέτες καθορίζουν τους κανόνες και τους κώδικες συμπεριφοράς, αποτελούν υγιή και αποδεκτά ηθικά πρότυπα για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς και είναι άνθρωποι της δράσης πράττοντας όσα διατείνονται και διασφαλίζοντας ότι επικοινωνούν το ηθικό τους όραμα.

Επιπλέον, η ηθική ηγεσία συνάδει και με το δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο, αναδεικνύοντας το κοινό όραμα, στο οποίο μετέρχονται όλοι οι εμπλεκόμενοι και διαποτίζεται από τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, του σεβασμού και των ηθικών και πνευματικών αρετών (Δημητρίου 2015). Σχετίζεται με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής που υπερασπίζονται οι κριτικοί στοχαστές Freire (1998)

και Giroux (2006), υπό την έννοια ότι θεωρούσαν πολύ σημαντική την εις βάθους ανάλυση του παραδείγματος της δικαιοσύνης, προκειμένου τα δικαιώματα, οι νόμοι και οι αρχές της δικαιοσύνης να τηρούνται. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ηθική ηγεσία όταν συνίσταται στην επαγρύπνησή της να φωτίζει εάν υφίστανται δίκαιοι νόμοι, κανονισμοί και κανόνες, εάν προστατεύονται τα συνταγματικά δικαιώματα, εάν επιτρέπεται οποιαδήποτε διάκριση και εάν προστατεύονται τα δικαιώματα όλων. Η ηθική ηγεσία που εδράζεται στην Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην ανάλυση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο την εξάλειψη της αδικίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Εάν όμως εντοπίζονται αυτές οι συνθήκες, οι ηγέτες οφείλουν να δημιουργήσουν κουλτούρα εμπιστοσύνης όπου όλοι να αισθάνονται άνετα να διαμοιραστούν όσα μπορούν να βελτιωθούν και να προκαλούν συζητήσεις με την ανάδειξη όλων των απόψεων.

Επομένως, η ηθική διάσταση της ηγεσίας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη ηθικών αρχών στο σχολείο, καθώς οι ηθικοί ηγέτες λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα καθοδηγούν προς τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη.

Συμπεράσματα - Πρακτικές συνεπαγωγές

Η εκπαιδευτική ηγεσία συνιστά μία πολυπαραγοντική έννοια που ενσωματώνεται σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια και έρχεται σε επαφή με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Σύμφωνα με τους μετριοπαθείς αλλά και τους πιο ριζοσπάστες κριτικούς παιδαγωγούς, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να αμφισβητήσουν και να αποποιηθούν το τεχνοκρατικό παράδειγμα, να αντισταθούν και να αναδειχθούν σε πρωτοπόρους οραματιστές, προχωρώντας σε πρακτικές ενέργειες για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και της κοινωνίας. Καθήκον τους είναι να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές και ηγετικές πρακτικές επιδιώκοντας να "μεταμορφώσουν" τους/τις μαθητές/τριες σε ενεργούς πολίτες με δημοκρατικό φρόνημα. Για να επιτευχθεί αυτό επιβάλλεται να βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, η εκπαιδευτική διαδικασία να βρίσκεται υπό κριτική

διαπραγμάτευση και συζήτηση και να αναπτύσσονται πρακτικές που να επικυρώνουν τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων μερών. Επιπλέον, προτείνεται να ασπάζονται έστω και ορισμένες από τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Είναι εμφανής ο ισχυρισμός των Mansfield et al. (2012) ότι οι δημοκρατικές πρακτικές, η Κριτική Παιδαγωγική και η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι κρίσιμα συστατικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας που ενισχύουν τις φωνές των εκπαιδευομένων και την ηγετική ικανότητα ακόμη και σήμερα. Η γνήσια ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών/τριών απαιτείται να τίθεται ως προτεραιότητα και να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις μιας σχολικής κουλτούρας που να καλλιεργεί αυτή την έξη μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Αυτή η πρακτική έρχεται σε αντίθεση με την υιοθέτηση του "τραπεζικού" μοντέλου στην εκπαίδευση την οποία αμφισβήτησε ο Freire (1970). Ο εκπαιδευτικός παύει να αντιπροσωπεύει τον μοναδικό "ιδιοκτήτη" της γνώσης, παραδίδοντας περιεχόμενο και μεταδίδοντας δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες. Με τον τρόπο αυτό συρρικνώνεται η δημιουργική και κριτική συνείδηση των μαθητευομένων. Για τον Freire, αυτή η μέθοδος καλλιεργεί μια "κουλτούρα σιωπής", όπου οι μαθητές δεν έχουν καμία φωνή για να εμπλακούν και να αμφισβητήσουν τις αντιφάσεις και τα ζητήματα που ενσωματώνονται στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Σε μια τάξη που θέτει προβλήματα, το ζωτικό στοιχείο είναι ο δημοκρατικός διάλογος όπου όλοι μαζί αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τη γνώση και τη συν-οικοδομούν (Freire 1970).

Ο κριτικός διάλογος και η επικοινωνία διαδραματίζουν λυτρωτικό ρόλο στην αφύπνιση της κριτικής συνείδησης του ατόμου που φαίνεται να έχει μνημειώδη σημασία για την επίτευξη αυθεντικής κοινωνικής αλλαγής. Επομένως, τα προγράμματα προετοιμασίας των σχολικών ηγετών θα πρέπει να μεριμνήσουν ώστε οι ηγέτες της εκπαίδευσης να ενδυναμωθούν με πρακτικές ενσωμάτωσης γόνιμου διαλόγου και εποικοδομητικών συζητήσεων σε όλες τις εκφάνσεις του σχολικού βίου.

Η ώθηση της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι να συμβάλει σε μια ουσιαστική δημοκρατία, στη βάση της οποίας επικρατεί διάλογος που επιτρέπει τον κριτικό

προβληματισμό και τη συνακόλουθη δράση. Απηχώντας τις αντιλήψεις του Freire, οι Lac και Cumings Mansfield (2018) ισχυρίζονται ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζει τους εκπαιδευομένους ως πιθανούς συν-δημιουργούς της γνώσης και κατ' επέκταση συν-ηγέτες με την ανάληψη ηγετικού ρόλου εντός της τάξης. Για το λόγο αυτό οι ίδιοι ερευνητές εξαίρουν τη σημαντικότητα του ρόλου των πανεπιστημιακών προγραμμάτων προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών, προκειμένου να ενθαρρυνθούν δεσμεύοντας τους μαθητές ως συν-ηγέτες. Τέτοια προγράμματα οφείλουν να ενδυναμώνουν τα μελλοντικά διευθυντικά στελέχη με την ικανότητα καθοδήγησης των εκπαιδευομένων και του προσωπικού για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη για μία πιο δημοκρατική και δίκαιη σχολική εκπαίδευση.

Τα προγράμματα προετοιμασίας θα μπορούσαν να δώσουν βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των ανερχόμενων σχολικών ηγετών, ώστε να εφαρμόσουν τις εξής πρακτικές:

- Να αναπτύξουν διασυνδέσεις και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες θα συμβάλουν στην οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων αποσκοπώντας στη μείωση της καταπίεσης και την ανάπτυξη κλίματος δικαιοσύνης και αγαστών σχέσεων επικοινωνίας και αδερφοσύνης.
- Να επιτρέπουν τον ευγενή διάλογο, τη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων για τη χάραξη πολιτικής στο σχολείο, ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να είναι συν-ηγέτες.
- Να προωθούν την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή και τη συλλογική ευθύνη για οτιδήποτε λαμβάνει χώρο στο σχολείο.
- Να ενεργοποιηθούν και να αντιδράσουν ώστε να επέλθει ουσιαστική αλλαγή στα προγράμματα σπουδών για ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό σχολείο.
- Να ενθαρρυνθούν για την απόκτηση ενός πολυπολιτισμικού κριτικού ηγετικού στυλ προκειμένου να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα των ατόμων και να προωθήσουν την ισότητα και την ελεύθερη έκφραση ιδεών.

- Να δημιουργήσουν τις συνθήκες για την καθοδήγηση και την ανάπτυξη κινήτρων των εκπαιδευτικών, ώστε να υποστηρίξουν την ελεύθερη έκφραση του εαυτού.
- Να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης, της δράσης και της συνεργασίας εντός και εκτός σχολείου.
- Να επιδεικνύουν κοινωνικές ευαισθησίες και να δίνουν προτεραιότητες στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.
- Να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν διδακτικές μεθόδους που θα ενισχύσουν την ενεργό συμμετοχή, το ομαδικό πνεύμα και το διάλογο.
- Να αποτελούν ηθικό πρότυπο και να παρωθούν τους/τις μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε ανεξάρτητα και φωτισμένα άτομα με ενδιαφέρον για την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.
- Να μεριμνούν για την ανάπτυξη της δημοκρατικής ιδιότητας των μαθητών/τριών ως μελλοντικών ενηλίκων πολιτών που θα αναπτύξουν κριτική συνείδηση και κριτικό προβληματισμό για τα τεκταινόμενα στον κοινωνικό και πολιτικό βίο.
- Να φιλτράρουν και να εξετάζουν κριτικά οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία και να την ενσωματώνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με το τοπικό σχολικό συγκείμενο.
- Να ερευνούν το κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο, καθώς και το γλωσσικό υπόβαθρο του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να αξιοποιούν θετικές πτυχές των διαφορετικών ταυτοτήτων προς όφελος των ανθρώπων και του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Είναι προφανές ότι οι ανωτέρω πρακτικές μπορούν να αξιοποιηθούν παρά το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα τυχόν εμπόδια που θα ορθωθούν εξαιτίας της γραφειοκρατίας και της αντίδρασης των επίσημων φορέων για οτιδήποτε επιχειρεί να ανατρέψει την υπάρχουσα τάξη στην εκπαίδευση. Επιπλέον, προσδοκάται ότι θα προβληματίσουν και θα

πυροδοτήσουν τον επιστημονικό διάλογο ανάλογα την οπτική γωνία από την οποία βλέπει κανείς τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M.W., & J.A. Beane (2007), Schooling for Democracy, *Principal Leadership, 8*(2): 34-38.

Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017), A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *47*(2): 192-206.

Boske, C., Osanloo, A., & Newcomb, W. S. (2017), Exploring empathy to promote social justice leadership in schools. *Journal of School Leadership*, *27*(3): 361-391.

Brown, M., & Treviño, L. (2006), Ethical Leadership: A Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6): 595-616.

Cherkowski, S. L., Walker, K. D., & Kutsyuruba, B. (2015), Principals' moral agency and ethical decision-making: Towards transformational ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *10*(5).

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010), Εισαγωγή, στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.

Dami, Z. A. (2024), Integrative model of servant leadership style and critical pedagogy: Answers to school leadership of neoliberalism. *Management in Education*, 08920206241266731.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R.D. (Eds.) (2003), *The Critical Pedagogy Reader*. NY: Routledge.

Darder, A. (2023), Conscientizaçao: Awakening critical consciousness, in Darder, A., Hernandez, K., Lam, K.D., Baltodano, M. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 98-122). New York: Routledge.

Deem, R. (2021), Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education 37*(1): 7–20.

Δημητρίου, Λ. (2015), Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 7*: 87-101.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016), School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in education*, *30*(4): 147-154.

Forde, C. & Torrance, D. (2017), Social justice and leadership development. *Professional Development in Education, 43*(1): 106-120.

Freedman, E.B. (2007), Is teaching for social justice undemocratic? *Harvard Educational Review 77*(4): 442-528.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Bloomsbury Publishing PLC.

Freire, P. (2005), *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum.

Freire, P., & Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giroux, H. A. (2006), *America on the edge: Henry Girioux on Politics, Education, and Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (1988d), The hope of radical education: a conversation with Henry Giroux. *Journal of Education, 170*(2): 91-101.

Giroux, H.A. (2010), *Youth in a Suspect Society: democracy or disposability*. New York: Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική.* Μτφρ. Ιωάννα Βραχωρίτου. Αθήνα: Gutenberg.

Gunter, H. (2001), Critical approaches to leadership in Education. *Journal of Educational Enquiry, 2*(2): 94-108. https://www.researchgate.net/publication/44837831

Gupta, S. S., Rous, B. S., & Schertz, H. (2016), Understanding change and implementation: How leaders can support inclusion. *YC Young Children*, *71*(2): 82-91.

Harris, A. (2005), Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, *19*(2): 10-12.

Jarvis, D.S.L. (2014), Regulating higher education: quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education—a critical introduction. *Policy and Society 33*(3): 155-166.

Jeyaraj, J.J., & Gandolfi, F. (2022), Empowering students for social justice through a critical pedagogy inspired framework of servant leadership. *Pedagogy, Culture & Society, 30*(2): 169-184.

Κατσαρός, Ι. (2008), Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα*, *9*: 88-108.

Kincheloe, J.L. (2008), *Critical Pedagogy Primer*. (Vol. 1). New York: Peter Lang.

Krüger, M., & Scheerens, J. (2012), Conceptual perspectives on school leadership, in Scheerens, J. (ed.), *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies* (pp. 1-30). Dordrecht: Springer Netherlands.

Lac, V. T., & Cumings Mansfield, K. (2018), What do students have to do with educational leadership? Making a case for centering student voice. *Journal of Research on Leadership Education*, *13*(1): 38-58.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2014), Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. *Academy of management journal*, *57*(5): 1434-1452.

Langlois, L. (2011), *The anatomy of ethical leadership: To lead our organizations in a conscientious and authentic manner.* Athabasca University Press.

Lumby, J., & Coleman, M. (2016), *Leading for equality: Making schools fairer*. UK: Sage.

Μακρή, Α., Μουστακάκη, Γ., & Νίνου, Β. (2024), Η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής υπό το πρίσμα της σχολικής διοίκησης: μία πρόταση εφαρμογής σε επίπεδο σχολικής μονάδας. *Μέντορας, 22*(1): 233-267.

Mansfield, K.C., Welton A., Halx M. (2012), Listening to student voice: Toward a more inclusive theory for research and practice, in Boske, C., Diem S. (eds.), *Global leadership for social justice: Taking it from field to practice* (Vol. 14, pp. 21-41). Leeds: Emerald Group.

McLaren, P. (2010α), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση, στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 279-330). Μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (1995), White Terror and Oppositional Agency, in Sleeter, C. & McLaren,P.L. (eds.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 33-70). State University of New York Press.

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

McLaren, P. (2023), Critical pedagogy: A look at the major concepts, in Darder, A. Hernandez, K., Lam. K.D., Baltodano, M. (eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 75-97). New York: Routledge.

Morrow, R. (2019), Rereading Freire and Habermas: Philosophical Anthropology and Reframing Critical Pedagogy and Educational Research in the Neoliberal Anthropocene, in Torres, C.A. (eds.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (pp. 241-274). New York: John Wiley and Sons.

Pakdeesan, T., & Lapcharoen, S. (2024), Critical Leadership of School Administrators Under the Office of Primary and Secondary Education Service Area in Loei Province. *Community and Social Development Journal*, *25*(2): 95-107.

Παπαδόπουλος, Κ. (2015), Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής στις σύγχρονες συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης: Η συμβολή του κριτικού παιδαγωγού Peter McLaren. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 3*(3): 145-170.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012), Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, *141*: 25-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013), *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2018), *Essentials of organizational behavior*. UK: Pearson.

Santamaría, L.J., & Santamaría, A.P. (2015), Counteracting educational injustice with applied critical leadership: Culturally responsive practices promoting sustainable change. *International Journal of Multicultural Education*, *17*(1): 22-42.

Schaubroeck, J., Lam, S.S., & Peng, A.C. (2011), Cognition-based and Affect-based Trust as Mediators of Leader Behavior Influences on Team Performance. *Journal of Applied Psychology, 96*(4): 863–871.

Sergiovanni, T. (2001), *Leadership: What's in it for Schools?* UK: Routledge Falmer.
Shah, A. (2022), *Handbook of Plastics Testing Technology*. New York: John Wiley and Sons.

Starratt, R. J., (1991), Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 27*(2): 185-202.

Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000), Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California management review*, *42*(4): 128-142.

VeneKlasen, L., & Miller, V. (2002), Power and empowerment. *PLA notes*, *43*: 39-41.

Wamba, N. (2021), School leadership in the era of neoliberalism. *Psychologie a její kontexty, 12*(2): 23-38.

Wang, F. (2015), Conceptualizing social justice. *Journal of Educational Administration, 53*(5): 667-681.

Ο ρόλος των κοινοτικών σχολείων στην ανάπτυξη πολυγλωσσικών ταυτοτήτων των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Χριστίνα Μαλιγκούδη
Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.-Δ.Π.Θ.
cmaligkoudi@gmail.com

Αποστολία Αρβανιτάκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, απόφοιτη Π.Μ.Σ. «Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς» Ε.Α.Π.
apostoliaarv13@hotmail.com

Γιαννούλα Σαμαρά
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Διαπολιτισμικά Περιβάλλοντα» Π.Δ.Μ.
giannasam23@hotmail.com

Περίληψη
Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο τα κοινοτικά σχολεία (community schools) αξιοποιούν και αναδεικνύουν τις πολυγλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ή, αντιθέτως, εμμένουν και καλλιεργούν μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των εθνοτικών γλωσσών. Τα βασικά εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις με τους ιθύνοντες δύο κοινοτικών σχολείων, τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών και τους γονείς των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και οι επιτόπιες παρατηρήσεις των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως είναι έντονες οι μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, δίνοντας μεγαλύτερη αξία στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης παρά στην ενίσχυση της πολυγλωσσικών πόρων των μαθητών/τριών και στην ανάδειξη της πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας.

Abstract
The purpose of this study is to investigate the extent to which community schools utilize and highlight their students' multilingual identities in the educational process or, conversely, whether they adhere to and promote monolingual and monocultural approaches in the teaching of ethnic languages. The main research tools included interviews with the administrators of two community schools, the schools' teachers, and the students' parents, as well as classroom observations. The findings of the study

revealed that both teachers and parents tend to adopt strong monolingual and monocultural approaches, placing greater emphasis on maintaining the language and culture of the country of origin rather than fostering students' multilingual resources and promoting their multicultural identities.

Εισαγωγή

Η παράλληλη ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε μειονοτικές ή μειονοτικοποιημένες γλώσσες ως επιστημονικού πεδίου, σε συνδυασμό με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για ζητήματα ταυτότητας καθώς και διδασκαλίας και μάθησης των γλωσσών, έχει ενισχύσει τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα κοινοτικά ή συμπληρωματικά σχολεία (community schools) (Leeman 2015). Τα κοινοτικά σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση, τη διαπραγμάτευση και τη διαχείριση των γλωσσικών, κοινωνικών και μαθησιακών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών, του προσωπικού και των γονέων που εμπλέκονται στη δίγλωσση κοινωνικοποίηση των παιδιών τους (Creese & Martin 2006).

Εφόσον υιοθετηθεί μια «ευέλικτη δίγλωσση» προσέγγιση στα κοινοτικά σχολεία, τα σχολεία αυτά μπορούν να αναδείξουν και να ενδυναμώσουν τις πολύγλωσσες και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών τους και να θεωρηθούν ως ασφαλείς χώροι μάθησης και διδασκαλίας (Creese et al. 2006). Ο όρος «ασφαλείς χώροι» είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς τα μέλη των μειονοτικών/μειονοτικοποιημένων γλωσσικών ομάδων συχνά δεν τυγχάνουν ευνοϊκής μεταχείρισης από τα μέλη της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, που κυρίως υποστηρίζουν και προωθούν την αποκλειστική χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Hall et al. 2002).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο γλωσσικός προσανατολισμός δύο κοινοτικών σχολείων, του αρμενικού και του βουλγαρικού κοινοτικού σχολείου στην Αλεξανδρούπολη και στην Καβάλα αντίστοιχα ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά. Πιο αναλυτικά, η εστίαση μετατοπίζεται στην ανάδειξη ετερογλωσσικών ή μονογλωσσικών πρακτικών που ακολουθούνται στα εν λόγω κοινοτικά σχολεία, ενώ παράλληλα ανιχνεύονται οι στάσεις των γονέων απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους.

Θεωρητικό μέρος

Κριτική επισκόπηση όρων

Στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών ο όρος «μητρική γλώσσα» είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στη βιβλιογραφία και στα επίσημα κείμενα, ωστόσο έχει δεχθεί σημαντική κριτική από τη σύγχρονη έρευνα (Χατζηδάκη 2020). Πολλοί/ές μελετητές/τριες θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνεται πλέον στις πολυγλωσσικές πραγματικότητες του σύγχρονου κόσμου, καθώς δεν μπορεί να εκφράσει με ακρίβεια την πολύπλοκη γλωσσική ταυτότητα των ατόμων. Επιπλέον, ο όρος κρίνεται προβληματικός και λόγω της ετυμολογίας του, αφού αναφέρεται αποκλειστικά στη μητέρα, παραλείποντας το ρόλο του πατέρα (Υψηλάντης & Μουτή 2015). Ως εναλλακτική, προτείνεται η χρήση του όρου «πρώτη γλώσσα» (first language ή Γ1), ο οποίος θεωρείται πιο ουδέτερος και συνδέεται άμεσα με την έννοια της «δεύτερης γλώσσας», διευκολύνοντας έτσι τη γλωσσολογική διάκριση (Υψηλάντης & Μουτή 2015). Σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα, η πρώτη γλώσσα νοείται ως η γλώσσα που αποκτάται φυσικά από τη γέννηση, χρησιμοποιείται με τη μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας και της αίσθησης του «ανήκειν» (Χατζηδάκη 2020· Baker 2001· Κατσιμαλή 2015). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση κρίνεται ανεπαρκής για τις πολυγλωσσικές κοινωνίες του σήμερα, όπου τα άτομα συχνά εκτίθενται σε περισσότερες από μία γλώσσες από πολύ μικρή ηλικία. Έτσι, η αυστηρή οριοθέτηση της «μητρικής» ή «πρώτης» γλώσσας θεωρείται πλέον αδύνατη ή παρωχημένη (Χατζηδάκη 2015· Κατσιμαλή 1999). Οι Brutt-Griffler και Varghese (2004) υπογραμμίζουν ότι ο όρος «μητρική γλώσσα» φέρει πολιτικό φορτίο, του οποίου η χρησιμότητα μειώνεται καθώς οι παγκόσμιες γλωσσικές πραγματικότητες μεταβάλλονται. Τέλος, όπως σημειώνει η Σκούρτου (2011), δεν υπάρχει πλέον ένας απόλυτος ή σταθερός όρος που να μπορεί να αποδώσει με αυθεντία την έννοια της πρώτης ή μητρικής γλώσσας στις σύγχρονες, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες.

Η δεύτερη γλώσσα (Γ2) ακολουθεί χρονικά την απόκτηση της πρώτης γλώσσας και κατακτάται είτε στη χώρα που έχει θεσμικό ρόλο είτε σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Μουτή 2023). Σε αντίθεση με την Γ2, η ξένη γλώσσα (ΞΓ) δεν

κατακτάται στο «φυσικό» της περιβάλλον και έχει ως βασικό στόχο την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας (Υψηλάντης & Μουτή 2015).

Η κοινοτική γλώσσα είναι η ζωντανή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ ομιλητών και ομιλητριών μιας δεδομένης γλωσσικής κοινότητας. Στην παρούσα εργασία συνειδητά δεν αξιοποιείται ο όρος «γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς» (heritage language), καθώς σύμφωνα με τη Gounari (2014) ο ορός αυτός παρουσιάζει τη γλώσσα ως στατική με την ίδια να αφορά μόνο το παρελθόν και όχι το παρόν ή το μέλλον

Τέλος, ο όρος «διγλωσσία» αναφέρεται στις επικοινωνιακές (γραπτές ή/και προφορικές) δεξιότητες των ανθρώπων ανεξαιρέτως του επιπέδου γλωσσομάθειας, με απώτερο σκοπό την επικοινωνία σε ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία συχνά επιτυγχάνεται με την χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών (Χατζηδάκη 2020). Κρίνεται σαφές, όπως αναφέρει ο Grosjean (1985, 1989 όπως αναφέρεται στη Διακογιώργη 2023), ότι για να χαρακτηριστεί κάποιος/α δίγλωσσος/η, δεν είναι απαραίτητο να διαθέτει ισορροπημένη ευχέρεια στις γλώσσες του γλωσσικού του/της ρεπερτορίου.

Δίγλωσσοι μαθητές/τριες στην Ελλάδα

Τα ελληνικά σχολεία αδιαμφισβήτητα σήμερα είναι πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά (Μάγος 2022; Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2023). Στα ελληνικά σχολεία παρατηρούνται, σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2020), δύο βασικές κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών/τριών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους γηγενείς δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, που έχουν δηλαδή ελληνική καταγωγή και εκτός από τα ελληνικά μιλούν και άλλες γλώσσες στο οικογενειακό ή/και κοινωνικό τους περιβάλλον (όπως για παράδειγμα, οι Ρομά, οι Μουσουλμάνοι/ες της Θράκης και οι διαλεκτόφωνοι/ες). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς επίσης και τα παιδιά από μεικτούς γάμους (Χατζηδάκη 2020).

Η ελληνική πολιτεία έχει μεριμνήσει ως ένα βαθμό για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό στα σχετικά εκπαιδευτικά μέτρα που έχουν θεσπιστεί για την ανάπτυξη της ελληνομάθειάς

τους κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα (Δαμανάκης 1998). Ειδικότερα, τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και οι Δομές Υποδοχής Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (οι οποίες συγκροτήθηκαν με την προσφυγική κρίση του 2015) είναι τα βασικά μέτρα που έχουν θεσπιστεί για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Ειδικότερα, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φοιτά μεγάλο ποσοστό μη γηγενών μαθητών/τριών. Τίθενται σε εφαρμογή εμπλουτισμένα τα αναλυτικά προγράμματα των τυπικών σχολείων προσανατολισμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, προωθώντας κατά αυτόν τον τρόπο την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μητακίδου, Δανιηλίδου & Τουρτούρα 2007; Λιάμπας & Τουρτούρας 2010). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έχουν ως σκοπό τους την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους και την ενίσχυση της ελληνομάθειας. Οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ κατηγοριοποιούνται σε δύο τμήματα. Στις τάξεις υποδοχής Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με χαμηλό ή ανύπαρκτο επίπεδο ελληνομάθειας, ενώ στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο γνώσης της ελληνικής. Στο πλαίσιο των ΤΥ Ι ΖΕΠ τα μαθήματα πραγματοποιούνται για μία σχολική χρονιά σε εντατικούς ρυθμούς και ακολουθεί η φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ που διαρκούν δύο έτη και λαμβάνουν χώρα άλλοτε μέσα στην τυπική τάξη με παράλληλη διδασκαλία και άλλοτε εκτός αυτής (Χατζηδάκη, 2020· Νόμος 3879/2010). Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων στις περισσότερες περιπτώσεις λειτουργούν με μειωμένο ωράριο (2-3 ώρες/ημέρα) για 3-5 μήνες της σχολικής χρονιάς, ενώ παρατηρείται σχολική διαρροή και έλλειψη προσωπικού. Η ασταθής στελέχωση δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηδάκη 2020· Μαλιγκούδη 2023). Η χαμηλή συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών στις ΔΥΕΠ οφείλεται ως έναν βαθμό στην έλλειψη ενημέρωσης και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς (Χατζηδάκη 2020). Ωστόσο, αυτά τα μέτρα έχουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ελληνομάθειας των δίγλωσσων παιδιών και όχι την ενίσχυση των πρώτων τους γλωσσών και της γενικότερης διγλωσσίας τους.

Ετερογλωσσικές προσεγγίσεις ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας

Η διαγλωσσικότητα (translanguaging) αποτελεί μια ετερογλωσσική προσέγγιση που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη και παράλληλα έναν όρο-ομπρέλα που

εμπεριέχει γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που αξιοποιούν οι δίγλωσσοι/ες για να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν νοήματα (Harrison 2021). Στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, οι γλώσσες αποτελούν ένα συνεχές που ξεπερνάει τα όρια των καθορισμένων γλωσσών (named languages) (Τσοκαλίδου 2017). Οι δίγλωσσοι/ες αξιοποιούν τη διαγλωσσικότητα επιτελώντας την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας με σχετική δημιουργικότητα στη σύνδεση των γλωσσικών και πολιτισμικών πόρων τους (Τσοκαλίδου 2017).

Κάποια από τα οφέλη της διαγλωσσικότητας είναι ότι καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ισοδύναμους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αξιοποιούν στην επικοινωνία τους το σύνολο των γλωσσικών τους πόρων. Παράλληλα, μπορεί να προωθήσει τον εγγραμματισμό των γλωσσών και των γλωσσικών ποικιλιών, ακόμα και αν οι ίδιες αποτελούν μειονοτικές/μειονοτικοποιημένες γλώσσες (Χατζηδάκη 2020). Ταυτοχρόνως, ενθαρρύνει τους μαθητές να δομούν ιδέες και νοήματα στις γλώσσες που νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα και με αυτό τον τρόπο τους δίνεται χώρος να ενισχύσουν τις διπολιτισμικές ταυτότητές τους (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2023).

Η πραγμάτωση της διαγλωσσικότητας και η προώθηση των πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων στα κοινοτικά σχολεία έγκειται στην ευέλικτη διγλωσσία (Harrison 2021). Στα κοινοτικά σχολεία οι γλώσσες των μαθητών/τριών αντιμετωπίζονται άλλοτε ως διακριτά συστήματα και άλλοτε με σχετική ευελιξία, όταν δηλαδή αξιοποιούνται όλοι οι γλωσσικοί πόροι του ατόμου. Από τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να έχουν μια κατάρτιση ως προς τις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν τους δίγλωσσους/σες και να τις αξιοποιούν (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2023).

Κοινοτικά σχολεία

Τα κοινοτικά σχολεία (community language schools) συναντώνται στη βιβλιογραφία με όρους όπως Σαββατιανά σχολεία (Saturday schools), σχολεία γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς (heritage language schools) (όρος ιδιαίτερα διαδεδομένος στις ΗΠΑ και στον Καναδά, βλ. ενδεικτικά Aravossitas 2017·

Aravossitas & Oikonomakou 2020) ή συμπληρωματικά σχολεία (complementary/supplementary schools, βλ. ενδεικτικά Hall, Ozerk, Zylfiqar & Tan 2002). Τα σχολεία αυτά δεν λειτουργούν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και οργανώνονται πρωτίστως εθελοντικά από μεταναστευτικές εθνοτικές ομάδες. Δεν έχουν πλήρες ωράριο, αντιθέτως λόγω της συμπληρωματικής τους λειτουργίας στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών στη χώρα υποδοχής, τα μαθήματα των κοινοτικών σχολείων πραγματοποιούνται σε ώρες μη τυπικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, δηλαδή τα Σαββατοκύριακα ή/και τα απογεύματα. Στόχος τους είναι η εκμάθηση της γλώσσας της εκάστοτε κοινότητας, καθώς και η επαφή με βασικούς πυλώνες του πολιτισμού της χώρας καταγωγής (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2023).

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται έρευνες, οι οποίες στοχεύουν στη χαρτογράφηση των κοινοτικών σχολείων στο ελληνικό συγκείμενο (Μαλιγκούδη 2014 & Maligkoudi et. al forthcoming) και δείχνουν ότι λειτουργούν δεκάδες κοινοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας που έχουν οργανωθεί από διάφορους μεταναστευτικούς συλλόγους.

Εμπειρικό μέρος

Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι/ες στο αρμένικο κοινοτικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης (Αρβανιτάκη 2023) και στο βουλγαρικό κοινοτικό σχολείο της Καβάλας (Σαμαρά 2024) αξιοποιούν και αναδεικνύουν τις πολυγλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ή, αντιθέτως, εμμένουν και καλλιεργούν μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των εθνοτικών γλωσσών, δηλαδή της αρμενικής και της βουλγαρικής γλώσσας αντίστοιχα. Συνεπώς, τα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- Αξιοποιούνται μονογλωσσικές ή ετερογλωσσικές προσεγγίσεις από εκπαιδευτικούς και γονείς παιδιών που φοιτούν σε κοινοτικά σχολεία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων σχετικά με την διγλωσσία των παιδιών τους και αν θεωρούν ότι αναπτύσσονται οι διπολιτισμικές ταυτότητές τους μέσα

στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων;

Η μικροεθνογραφία αποτελεί ένα είδος εθνογραφίας περιορισμένο σε εύρος χρονικού διαστήματος που συναντάται στις ποιοτικές έρευνες. Αναλυτικότερα, μελετά μία συγκεκριμένη πτυχή ενός θέματος που αφορά μία εθνοτική ομάδα. Αυτό το είδος έρευνας εφαρμόστηκε και στις δύο έρευνες που αποτελούν την πηγή των δεδομένων που αφορούν την παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν παθητικές επιτόπιες παρατηρήσεις και ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς των δύο προαναφερθέντων κοινοτικών σχολείων. Οι ερευνήτριες διέθεταν έναν οδηγό συνέντευξης που ήταν ευέλικτος και τροποποιούνταν ανάλογα με την απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών (Bryman 2017). Χρήσιμη για την ερευνητική διαδικασία ήταν και η τήρηση ημερολογίου.

Αρμένικο κοινοτικό σχολείο	**Βουλγάρικο κοινοτικό σχολείο**
2 εκπαιδευτικοί	**2** εκπαιδευτικοί
1 Υπεύθυνος Σχολείου	**1** Υπεύθυνη Σχολείου
10 Γονείς	**2** Γονείς
	1 Γενική Υπεύθυνη βουλγαρικών κοινοτικών σχολείων Ν. Καβάλας

Πίνακας συμμετεχόντων

Η επεξεργασία του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων έγινε με θεματική ανάλυση. Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση έπεται της συλλογής ποιοτικών δεδομένων και συνεπάγεται την ταξινόμησή τους σε θεματικά πεδία/κατηγορίες μέσω της κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης 2008). Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε και κριτική ανάλυση λόγου στο υλικό των συνεντεύξεων. Η κριτική ανάλυση λόγου είναι ο συνδυασμός της μικρο-ανάλυσης ενός κειμένου και του κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο παράγονται τα κείμενα (Στάμου 2014).

Η διαχείριση της διγλωσσίας από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στο αρμένικο και βουλγαρικό κοινοτικό σχολείο στοχεύουν, μέσα από το εκπαιδευτικό τους έργο, να μεταδώσουν στις νεότερες γενιές τη γλώσσα κληρονομιάς και τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινότητάς τους. Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου προέκυψαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις μονογλωσσικές τους ή/και ετερογλωσσικές τους θεωρήσεις και εφαρμογές.

Αρχικά διαφαίνεται πως οι περισσότερες εκπαιδευτικοί τόσο στο βουλγαρικό όσο και στο αρμένικο κοινοτικό σχολείο ακολουθούν μονογλωσσικές προσεγγίσεις ως προς τη διαχείριση της διγλωσσίας. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των ερευνητριών στη διδακτική πράξη αξιοποιούνται και οι γλωσσικοί πόροι των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός στο βουλγαρικό κοινοτικό σχολείο υποστήριξε στη συνέντευξη πως η βουλγαρική αποτελεί τη «μητρική» γλώσσα των παιδιών, χωρίς απαραίτητα να είναι η πρώτη γλώσσα τους. Με άλλα λόγια εκδηλώνεται μια προκατάληψη που σχετίζεται με την υπεροχή της βουλγαρικής έναντι της ελληνικής στα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών. Ταυτοχρόνως, αναφερόμενη στη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιεί το επίρρημα «δυστυχώς». Η επιλογή της συγκεκριμένης λέξης καταδεικνύει μια αρνητική στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στην χρήση της διαγλωσσικότητας που, ωστόσο, φαίνεται να την χαρακτηρίζει ως μία αυθόρμητη διαδικασία κατά την διδασκαλία.

ΕΑ: «Χρησιμοποιώ ακουστικές ασκήσεις, αν και είναι η μητρική τους γλώσσα οπότε έτσι και αλλιώς γνωρίζουν… υποσυνείδητα έχει στο μυαλό τους η γλώσσα αυτή και καταλαβαίνουν κάποια πράγματα. Αλλά το λεξιλόγιο μιλάμε, βασικά μιλάμε και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα … στην αρχή μιλάμε και τις δύο γλώσσες. Δεν μπορούμε να μιλάμε βουλγάρικα δυστυχώς».

Την ίδια άποψη σχετικά με τη διαγλωσσικότητα στη μαθησιακή διαδικασία στο αρμένικο κοινοτικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης φαίνεται πως ενστερνίζεται και η εκπαιδευτικός του αρχάριου τμήματος του σχολείου. Συγκεκριμένα, η

εκπαιδευτικός φαίνεται πως ταυτίζεται με την εκπαιδευτικό του βουλγαρικού τμήματος, επιλέγοντας και η ίδια λέξεις-κλειδιά με αρνητική χροιά. Η εκπαιδευτικός-Ε2 χρησιμοποιώντας στον λόγο της λέξεις όπως «αναγκάζονται» και «τουλάχιστον» φαίνεται πως πιστεύει στο θεώρημα της «ξεχωριστής διγλωσσίας». Ειδικότερα με την επιλογή του ρήματος «αναγκάζονται» γίνεται αντιληπτή η επιθυμία της οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την αρμενική γλώσσα στο μάθημα, ακόμα και αν αυτή η χρήση γίνεται μέσα σε ένα αναγκαστικό πλαίσιο, θεωρώντας πως με τον τρόπο αυτόν θα διευκολυνθεί η γλωσσική εκμάθηση.

Ε2: *«…Εγώ απλά τους λέω ότι εγώ δεν ξέρω πολύ καλά ελληνικά. Έτσι αναγκάζονται και σκέφτονται και μιλάνε μαζί μου αρμένικα. Αυτός είναι ο σκοπός μας, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα να μιλάνε αρμένικα».*

Ωστόσο, και τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού Ε2 του αρμενικού κοινοτικού σχολείου φαίνεται πως δοκιμάζονται στην πράξη, μέσα στην πραγματικότητα της σχολικής της τάξης, όπως και στο βουλγαρικό σχολείο. Αναλυτικότερα, σε μια τάξη αποτελούμενη από μικρούς/ές σε ηλικία μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες διακατέχονται από διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας της αρμενικής, η εκπαιδευτικός διαφαίνεται πως κάνει συχνά χρήση της ελληνικής, γεγονός που από πλευράς της εκπαιδευτικού δεν κατακρίνεται αυστηρά. Άλλωστε, και η ίδια δείχνει μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας που επιλέγει ότι αποδέχεται την διγλωσσία των μαθητών της, κάνοντάς την να λειτουργήσει ως «γέφυρα» μάθησης. Ειδικότερα, σε απόσπασμα που καταγράφηκε κατά την παρακολούθηση του μαθήματος εντοπίζεται η παρουσία της διαγλωσσικότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας του λεξιλογίου. Η εκπαιδευτικός-Ε2 στην προσπάθεια της εκμάθησης λέξεων επιδιώκει την εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων των μαθητών/τριών της προκειμένου να επιτευχθεί πλήρως η κατανόηση της νέας γνώσης. Το παρακάτω απόσπασμα επιβεβαιώνει τα παραπάνω:

Η Ε2 κατά την διδασκαλία του γράμματος բ δείχνει μέσα από το βιβλίο εικόνες που απεικονίζουν λέξεις που αρχίζουν από αυτό το γράμμα. Ακολουθεί ο εξής διάλογος:
Ε2: «Πώς λένε το բաղիկ (πάπια) στα ελληνικά;»
Μ (όλοι μαζί): «Πάπια»
Ε2: «Ապրես. Ինչպե՞ս է հունարենով կոչվում բալը: (Μπράβο. Το κεράσι πώς λέγεται στα ελληνικά;»
Μ1: «բալ είναι κεράσι (κεράσι)».
Ε2: «Ապրես (Μπράβο). Բողկ (ραπανάκι) τι σημαίνει στα ελληνικά;»
Μ (όλοι μαζί): «Παντζάρι (λάθος απάντηση, καθώς μπερδεύτηκαν από την εικόνα)».
Ε2: «սխալ (λάθος) είναι ραπανάκι».

Επίσης, ένα παράδειγμα θετικής αντιμετώπισης της εφαρμογής ετερογλωσσικών προσεγγίσεων εντοπίζεται σε παράθεμα συνέντευξης από τη δεύτερη εκπαιδευτικό του βουλγαρικού κοινοτικού σχολείου της Καβάλας. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δηλώνει πως της αρέσει να αξιοποιείται η διαγλωσσικότητα από τους μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία της και αναφέρει πως και η ίδια με τους/τις μαθητές/τριες κάνει συνδυασμούς των γλωσσών, μια διαδικασία που, όπως αναφέρει, την χαίρεται πολύ. Αυτή η θέση μάλιστα, επιβεβαιώνεται και από σχετική παρατήρηση των διδασκαλιών της. Ειδικότερα, η εν λόγω εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες (ελληνικά και βουλγάρικα), για να διδάξει γραμματική και ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις γλώσσες. Συνεπώς, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός όχι μόνο εκφράζει θετική στάση για τη διαγλωσσικότητα, αλλά παράλληλα φαίνεται και να την αξιοποιεί στη διδακτική πράξη, όπως επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση.

ΕΒ: «Να πω όχι, κάπου κάπου εμένα μου αρέσει αυτό (να γίνονται συνδέσεις με τα ελληνικά) επειδή είναι και πιο μεγάλα, αυτοί μαθαίνουν εμένα ελληνικά πιο καλά, και έτσι κάνουμε έναν συνδυασμό πολύ ωραίο και το χαίρομαι αυτό!»

Η διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών/τριών από τους γονείς τους

Η διαχείριση της διγλωσσίας των παιδιών στο πλαίσιο των οικογενειακών γλωσσικών πολιτικών (βλ. Spolsky 2004) πραγματοποιείται με διάφορους

τρόπους. Ως προς τους γονείς και των δύο σχολείων εντοπίστηκαν ποικίλες πεποιθήσεις σχετικά με τη διγλωσσία.

Η Γ1Β, μητέρα παιδιού που φοιτά στο βουλγαρικό κοινοτικό σχολείο, χαρακτηρίζει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ως «το καλύτερο» εφόδιο για κάθε παιδί. Η χρήση της λέξης «μητρική» εκδηλώνει την ιδεολογική ταύτιση της δικής της γλώσσας με τη γλώσσα του παιδιού και την ταύτιση του συγκεκριμένου όρου με αυτόν της πρώτης γλώσσας. Η συγκεκριμένη λέξη είναι συναισθηματικά φορτισμένη χωρίς απαραίτητα να ανταποκρίνεται στην πραγματική πρώτη γλώσσα του παιδιού. Εν συνεχεία, αξιοποιεί και την λέξη «πλούτος» αναφερόμενη στην μητρική γλώσσα, υπογραμμίζοντας τη θετική της στάση για την διατήρησή της.

Γ1Β: «Εννοείται αφού η μητρική γλώσσα είναι η βουλγάρικη, εννοείται ότι είναι το καλύτερο για κάθε παιδί {...} Είναι πλούτος, εννοώ οτιδήποτε να μάθει...»

Η Γ2Β, δεύτερη μητέρα παιδιού που φοιτάει στο βουλγαρικό σχολείο αρχικά δηλώνει ότι «δυστυχώς» μιλάει στα παιδιά της στα ελληνικά περισσότερο σε σχέση με τα βουλγαρικά. Η χρήση του συγκεκριμένου επιρρήματος («δυστυχώς») υποδηλώνει ότι η ίδια είναι υπέρμαχος της μονογλωσσίας και εκφράζει μία δυσαρέσκεια σχετικά με τον παραγκωνισμό της βουλγαρικής. Η άποψη της συγκεκριμένης μητέρας αποτυπώνει την ανησυχία της ότι το επίπεδο γνώσης της βουλγαρικής γλώσσας θα μειωθεί, καθώς δεν τη χρησιμοποιούν πλέον στο οικογενειακό περιβάλλον.

Γ2Β: Τώρα πλέον, πριν τους μιλούσα μόνο βουλγαρικά, όταν ήταν και πιο μικρά τα μεγάλα. Τώρα δυστυχώς, τους μιλάω και στα ελληνικά δυστυχώς ... το λέω με την άποψη ότι ε ... τώρα δεν πηγαίνουμε ... όχι να ξεχάσουν τα βουλγαρικά ... απλά πριν μιλούσαμε πιο πολύ στα βουλγάρικα στο σπίτι. {...}

Αντίθετη άποψη με τις παραπάνω μητέρες φαίνεται πως έχει η Γ9Α, μητέρα του αρμένικου κοινοτικού σχολείου. Η αναφερόμενη μητέρα πρόκειται για μία γυναίκα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, η οποία φαίνεται πως αποδέχεται την αυτενέργεια του παιδιού της, καθώς δηλώνει πως η αρμένικη γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «μητρική» για την ίδια και όχι για το παιδί της. Η μητέρα

επιθυμεί και επιδιώκει να μην κατηγοριοποιείται το παιδί της με βάση μία συγκεκριμένη γλωσσική ταυτότητα. Τα λεγόμενά της έρχονται να επιβεβαιώσουν την αυτενέργεια που επιδιώκει για το παιδί της.

Γ9Α: «Κοιτάξτε δεν ξέρω αν είμαι σωστή (παύση), θεωρώ την αρμένικη γλώσσα δικιά μου μητρική γλώσσα, όχι του μικρού, επειδή ο μικρός γεννήθηκε και μεγαλώνει εδώ, η μητρική του γλώσσα είναι η ελληνική γλώσσα και αργότερα αργότερα όταν θα μεγαλώσει και θα έχει σπουδές, δεν πιστεύω να πάει να σπουδάσει στην Αρμενία ή κάτι που να τον γυρίσει πίσω εκεί που εγώ ήμουνα. Θα προχωρήσει πιο μπροστά στη ζωή του σε άλλα μέρη, στην Ευρώπη σε άλλα μέρη».

Από το παραπάνω απόσπασμα αξίζει να γίνει μία επιπλέον αναφορά στο γλωσσικό προγραμματισμό και προσανατολισμό της παρούσας μητέρας (Γ9Α). Η μητέρα κάνει αντιληπτό πως με την αυτενέργεια που προσδίδει στο παιδί της θέλει το ίδιο να είναι ανοιχτό προς άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, γεγονός που επιβεβαιώνει κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στην Ευρώπη.

Ως προς το πλαίσιο της οικογενειακής χρήσης της γλώσσας των γονέων παρατηρείται εναλλαγή κωδίκων σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις ανάμεσα στα μέλη των δίγλωσσων οικογενειών. Όπως αναφέρει η Γ2Β, μητέρα παιδιού που φοιτά στο βουλγαρικό σχολείο, είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά να χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, η μητέρα δηλώνει ότι η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα με παιγνιώδη τρόπο διευκολύνει μια «μυστική» επικοινωνία με τα παιδιά της για να μην γίνουν αντιληπτοί/ές από τον γενικό πληθυσμό.

Γ2Β: Ε τώρα αυτό σου λέω, τώρα περισσότερο ελληνικά τους μιλάω. Γενικώς μιλούσαν μόνο βουλγαρικά και αυτό σας λέω όταν είμαστε κάπου έξω και δεν θέλουμε να καταλάβουν οι άλλοι τι θέλουν ή κάτι να μου πούνε τέλος πάντων μου λένε βουλγαρικά, που εντάξει δεν μπορώ να πω ότι είναι κάτι πολύ καλό.

Ως προς τη ρητή και συνειδητή χρήση και αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας μία μητέρα Γ2Β βουλγαρικής καταγωγής απάντησε σε σχετική ερώτηση πως δεν την αξιοποιεί ρητά, αλλά αναπόφευκτα ακολουθείται από τα ίδια της τα παιδιά. Η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια αυθόρμητη δράση των παιδιών, αλλά δεν

αξιοποιείται από τη μητέρα. Παράλληλα, σε μετέπειτα αναφορά της ίδια μητέρας στη διαγλωσσικότητα χρησιμοποιεί τον όρο «πείραμα», καθώς δεν βρίσκει λόγο για να την ακολουθήσει συνειδητά αφού *«δεν πρέπει να επιβάλλεται»*. Αποδεικνύεται λοιπόν από τα λεγόμενα, ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η διαγλωσσικότητα είναι μία αυθόρμητη επιλογή και όχι κατά βάση συνειδητή.

Γ2Β: Έχουν μεγάλη οικειό… τόσο μεγάλη οικειότητα με τες με τις δύο γλώσσες που δηλαδή κάνουν τέτοιες συνδυασμούς … δεν το κάνουν όμως επειδή δεν ξέρουν την λέξη ή άλλη. Απλά πολλές φορές μας βγαίνει έτσι αυθόρμητα και γελάμε πιο πολύ με αυτό το πράγμα. {…}
Γ2Β: …. Δεν έχω κάνει τέτοια <u>πειράματα</u> να πω την αλήθεια (ήπιο γέλιο). Ε … θεωρώ ότι αυτοί μόνοι τους θα το βρουν αυτό το πράγμα και δεν πρέπει να επιβάλλεται αυτό από έξω.

Η παρουσία της διαγλωσσικότητας εμφανίζεται και στα αποσπάσματα των γονέων του αρμένικου κοινοτικού σχολείου. Οι γονείς επιδιώκουν με διαγλωσσικές πρακτικές την ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών τους. Με τρόπους όπως την εναλλαγή κωδίκων προκειμένου να επέλθει η πλήρης κατανόηση και εκμάθηση εννοιών που συναντούν στο σχολικό πλαίσιο και τη διατύπωση της ζητούμενης εκδοχής στην αρμένικη γλώσσα, οι γονείς καταφέρνουν να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους διαγλωσσικές πρακτικές. Τα παρακάτω αποσπάσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τα προαναφερθέντα.

Γ3Α: «Ας πούμε την μικρή προσπαθώ να διαβάζω παραμυθάκια και στα ελληνικά και στα αρμένικα. Βλέπουμε κάτι και λέω π.χ. Αυτό είναι σκυλάκι και την ρωτάω στα αρμένικα πως λέγεται. Όταν τους μαλώνω, δεν ξέρω γιατί τους μαλώνω στα ελληνικά (γέλιο)».
Γ7Α: «Συνήθως στο σπίτι χρησιμοποιούμε πάρα πολύ τα αρμένικα, δηλαδή σε όλες τις συζητήσεις, τα μαθήματα φυσικά τα κάνουμε στα ελληνικά. Πολλές φορές όμως όταν χρειάζεται να αναλύσουμε έννοιες, χρησιμοποιούμε και την αρμένικη γλώσσα για να το καταλάβουνε αν δεν καταλάβουνε στα ελληνικά. Ή αν μια λέξη δεν καταλαβαίνουνε στα ελληνικά, χρησιμοποιούμε πάλι τα αρμένικα».

Ως προς την αποτελεσματικότητα της δράσης του σχολείου στην κατάκτηση της βουλγαρικής αλλά και της ανάπτυξης των διπολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών, η μητέρα Γ2Β έδωσε σαφείς απαντήσεις. Όπως η ίδια αναφέρει, η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου δεν ξεκινά ουσιαστικά από το σχολείο. Τονίζει εμφατικά ότι το σχολείο δεν προάγει τη γλωσσομάθεια και έχει δευτερεύοντα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, αναφερόμενη στο σχολείο, η μητέρα σημειώνει ότι λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την εκμάθηση της γλώσσας, χωρίς όμως να συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ταυτοτήτων των παιδιών. Με άλλα λόγια, εκφράζει τον προβληματισμό της σχετικά με το κατά πόσο το σχολείο αποτελεί χώρο όπου μπορούν να ανθίσουν οι διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών.

Γ2Β: Ε … τους βοηθάει ε … απλά δεν νομίζω ότι η βάση την δίνεται στο σχολείο …{...}. Δηλαδή εμένα ήρθαν έτοιμα εδώ {….}. Τα παιδιά που δεν ξέρουνε καλά βουλγαρικά έχουν μια αρνητικότητα, γιατί δεν καταλαβαίνουν τα πάντα. {...}το βουλγάρικο σχολείο βοηθάει να μάθουν βουλγαρικά, όμως δεν τους βοηθάει να είναι δίγλωσσα. {...}.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων οδηγεί σε δύο κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την διαχείριση της διγλωσσίας από τους εκπαιδευτικούς και ακολούθως, ο δεύτερος άξονας αφορά την διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών από τους γονείς τους.

Ως προς την πρώτη κατηγορία των αποτελεσμάτων που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς, εντοπίζεται η χρήση άλλοτε μονογλωσσικών και άλλοτε ετερολογλωσσικών προσεγγίσεων και στα δύο κοινοτικά σχολεία. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενώ εκφράζονταν μέσα από γλωσσικές τους επιλογές ως υπέρμαχοι της μονογλωσσίας (με αισθητά παραδείγματα τη χρήση των λέξεων: «δυστυχώς» και «αναγκάζονται» στο λόγο τους), εντούτοις φαίνεται στη διδακτική πράξη ότι οι μαθητές/τριες τους αξιοποιούσαν τη διαγλωσσικότητα. Όπως διαφαίνεται από έρευνα που

πραγματοποίησε η Solovova (2019) σε ρωσικό κοινοτικό σχολείο της Πορτογαλίας, υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που συνειδητά διατηρούν ξεχωριστά και διακριτά τα γλωσσικά συστήματα, ακολουθώντας αυστηρά μια μονογλωσσική προσέγγιση. Η παραπάνω στάση ταυτίζεται με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, όχι ωστόσο με τις προσεγγίσεις που ακολούθησαν εν ώρα διδασκαλίας.

Παρόλα αυτά, μία συμμετέχουσα της μελέτης εξέφρασε τόσο στα λεγόμενά της όσο και στη διδακτική πράξη θετική στάση απέναντι στη διαγλωσσικότητα, αξιοποιώντας την συνειδητά. Αντίστοιχο παράδειγμα εκπαιδευτικού εντοπίζεται και σε ιταλικό κοινοτικό σχολείο (Silvestri 2024) όπου εκπαιδευτικοί δημιουργούσαν ένα κλίμα διαγλωσσικότητας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς εντοπίζεται και σε ένα τσέχικο κοινοτικό σχολείο (Gogonas & Maligkoudi 2020). Οι ερευνητές της συγκεκριμένης περίπτωσης αποδίδουν το φαινόμενο αυτό στις διαφορετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας-στόχου.

Όσον αφορά την διγλωσσία των παιδιών τους, μητέρες του βουλγαρικού σχολείου φαίνεται πως αναγνωρίζουν τη διγλωσσία ως πλούτο. Ωστόσο, διακρίνεται μία τάση να ταυτίζουν την πρώτη τους γλώσσα ως «μητρική» γλώσσα των παιδιά τους και παράλληλα δηλώνουν αρνητική στάση απέναντι στον παραγκωνισμό της βουλγαρικής έναντι της ελληνικής. Αντιθέτως, μητέρα του αρμένικου σχολείου ενθαρρύνει την αυτενέργεια του παιδιού της να επιλέξει την γλωσσική ταυτότητα που το εκφράζει. Παρόμοια αντίθεση γίνεται αντιληπτή σε έρευνα των Bergroth και Palviainen (2017), όπου σχετικά με τις δίγλωσσες ταυτότητες των παιδιών άλλοι γονείς διαφαίνονται ως αρνητικοί και άλλοι αναγνωρίζουν την αυτενέργεια των παιδιών (agency).

Ως προς την αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας στο πλαίσιο των οικογενειακών γλωσσικών πολιτικών, οι γονείς εντοπίζουν τη χρήση διαγλωσσικότητας από τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της διαγλωσσικότητας στην καθημερινή πράξη συντελούνται μέσα από την χρήση της εναλλαγής κωδίκων αναλόγως της επικοινωνιακής περίστασης αλλά και τη χρήση μετάφρασης για

επεξήγηση και για να εξασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση της νέας γνώσης από το παιδί (Τσοκαλίδου 2017). Σχετικά με τη συνειδητή χρήση της διαγλωσσικότητας οι γονείς και των δύο σχολείων κυμαίνονται προς ουδέτερες έως αρνητικές στάσεις. Οι ουδέτερες στάσεις μερικών γονέων διαφαίνονται από το γεγονός ότι απλώς εντοπίζουν τη διαγλωσσικότητα και την αξιοποιούν χωρίς να τις αποδίδουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Επιπρόσθετα, οι αρνητικές στάσεις της μειονότητας των γονέων, ως προς τη χρήση της διαγλωσσικότητας εκφράζονται μέσα από τον χαρακτηρισμό που ταυτίζει τη διαγλωσσικότητα με τη λέξη «πείραμα». Σε σχετική έρευνα των Maligkoudi και Gogonas (2024) σε τσεχικό κοινοτικό σχολείο ανιχνεύονται επίσης παραδείγματα μητέρων μαθητών που εκδηλώνουν μία επιφύλαξη απέναντι στην διαγλωσσικότητα.

Καταληκτικά, η απάντηση στο ερώτημα εάν τα κοινοτικά σχολεία συμβάλλουν δραστικά στην ανάπτυξη των διπολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών τους, απαντάται μερικώς από την πλευρά των γονέων. Πιο αναλυτικά, γονέας της έρευνας εξέφρασε έναν προβληματισμό σχετικά με το γεγονός ότι το κοινοτικό σχολείο στο οποίο φοιτάει το παιδί του λειτουργεί ως βοηθός για την εκμάθηση της γλώσσας κληρονομιάς, αλλά δεν αναπτύσσει την διπολιτισμική ταυτότητα του παιδιού της. Αυτό εκτιμάται πως οφείλεται στην έλλειψη της εφαρμογής ευέλικτης διγλωσσίας. Αντίστοιχες έρευνες (Çavuşoğlu 2019· Cushing et al. 2021· Maligkoudi & Gogonas 2024· Silvestri 2024) επιβεβαιώνουν και αναδεικνύουν τη σημασία της προώθησης της διαγλωσσικότητας και γενικότερα των ετερογλωσσικών προσεγγίσεων στα κοινοτικά σχολεία, για την ουσιαστική και ολιστική (γλωσσική, κοινωνική, γνωστική) ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aravossitas, T., Oikonomakou, M. (2020), New directions for Greek education in the diaspora: Teaching heritage language learners in Canada. In *Language diversity in Greece: Local challenges with international implications* (pp. 235–253). Springer International Publishing.

Αρβανιτάκη, Α. (2023), *Η διερεύνηση του αρμένικου κοινοτικού σχολείου Αλεξανδρούπολης* [Πτυχιακή εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/16528

Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση* (Μ. Δαμανάκης, Επιμ. & Εισαγ.; Ε. Μπαρτζινόπουλος, Μτφ.). Gutenberg.

Bergroth, M., Palviainen, Å. (2017), Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua, 36*(4): 375–399.

Brutt-Griffler, J., Varghese, M. M. (2004), Introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2–3): 93–101. https://doi.org/10.1080/13670050408667804

Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ.; Π. Σακελλαρίου, Μτφ.). Gutenberg.

Çavuşoğlu, Ç. (2019), Standard language ideologies: The case of Cypriot Turkish in Turkish schools in London. *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1687711

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., Martin, P. (2006), Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education, 20*(1): 23–43.

Creese, A., Martin, P. (2006), Interaction in complementary school contexts: Developing identities of choice – An introduction. *Language and Education, 20*(1): 1–4. https://doi.org/10.1080/09500780608668707

Cushing, I., Georgiou, A., & Karatsareas, P. (2021), Where two worlds meet: Language policing in mainstream and complementary schools in England.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1933894

Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Gutenberg.

Διακογιώργη, Κ., Σελίμης, Σ., Παπαδοπούλου, Δ., & Ανδρέου, Γ. (2023), *Διγλωσσία: Γλωσσική ανάπτυξη και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.* Gutenberg.

Gogonas, N., Maligkoudi, C. (2020), 'Mothers have the power!': Czech mothers' language ideologies and management practices in the context of a Czech complementary school in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25*(5): 1782–1793. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799324

Gounari, P. (2014), Rethinking heritage language in a critical pedagogy framework. In *Rethinking heritage education* (pp. 254–268).

Hall, K. A., Özerk, K., Zulfiqar, M., & Tan, J. E. (2002), 'This is our school': Provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal, 28*(3): 399–418.

Harrison, K. (2021), 'In Ukrainian, please!': Language ideologies in a Ukrainian complementary school. *Languages, 6*(4): 179. https://doi.org/10.3390/languages6040179

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Κριτική.

Κατσιμαλή, Γ. (1999), Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών:*

Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις (σσ. 221–310). Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών.

Κατσιμαλή, Γ. (2015), Η διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους: Εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (Επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας* (σσ. 1–10). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Leeman, J. (2015), Heritage language education and identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics, 35:* 100–119.

Λιάμπας, Τ., & Τουρτούρας, Χ. (2010), Διαπολιτισμικά λύκεια Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* (57): 79–102.

Μάγος, Κ. (2022), *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Μαλιγκούδη, Χ. (2014), Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 295–305). https://tinyurl.com/34asae8b

Maligkoudi, C., & Gogonas, N. (2024), *Attitudes towards translanguaging practices in the context of a Czech complementary school in Greece.* In A. Welp & R. F. Maciel (Eds.), *Transformative practices in translanguaging classrooms* (pp. 81–101). Editora Zouk.

Maligkoudi, C., Gogonas, N., & Magos, K. (forthcoming), Minority language maintenance and identity formation in the context of complementary schools in Greece. *The Journal of Mediterranean Studies.*

Μητακίδου, Σ., Δανιηλίδου, Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007), Διαπολιτισμικά σχολεία: Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1109–1117), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μουτή, Ά., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2023), *Πολυγλωσσία και ειδικά θέματα εκπαιδευτικής γλωσσολογίας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. https://doi.org/10.57713/kallipos-189

Νόμος 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας,* ΦΕΚ Α 163/21.09.2010.

Σαμαρά, Γ. (2024), *Η δομή και η λειτουργία του βουλγαρικού κοινοτικού σχολείου Καβάλας* [Πτυχιακή εργασία]. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/18904/1/SamaraG_2024%20.pdf

Silvestri, C. (2024), Complementary schools as 'breathing spaces': Identity, multilingualism and critical pedagogies in heritage language education. *Language and Education, 39*(2): 470–488. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2404089

Σκούρτου, Ε. (2011), *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Gutenberg.

Solovova, O. (2019), Opening up ideological spaces for multilingual literacies at the margins of the Portuguese education system? Ethnographic insights from a Russian complementary school. *International Journal of the Sociology of Language, 2019*(259): 161–190. https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2043

Spolsky, B. (2004), *Language policy.* Cambridge University Press.

Στάμου, Α. Γ. (2014), Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149–187).

Trifonas, P. P., Aravossitas, T. (2017), Heritage and language: Cultural diversity and education. In *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1–23). Springer.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017), *SiDaYes. Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα / Beyond bilingualism to translanguaging.* Gutenberg.

Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Ά. (2015), *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Στιλ και στρατηγικές μάθησης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος. https://doi.org/10.57713/kallipos-535

Χατζηδάκη, Α. (2015), Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ éveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ. 90–100). Gutenberg–Δαρδανός.

Χατζηδάκη, Α. (2020), *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.* Πεδίο.

Χατζηδάκη, Α., Μαλιγκούδη, Χ. (2023), *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.* Κάλλιπος. https://doi.org/10.57713/kallipos-359

Το εκπαιδευτικό κίνημα ενάντια στην αξιολόγηση

Δημήτρης Μαριόλης
Δάσκαλος, Διδάκτωρ Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο,
jimmariolis@gmail.com

Περίληψη
Αυτή η εργασία επιδιώκει να προσεγγίσει, να αναλύσει και να αναδείξει τι πραγματικά διακυβεύεται πίσω από τη σφοδρότατη μάχη της αξιολόγησης που μαίνεται εδώ και πέντε χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τα εξής ζητήματα: Τι είναι η αξιολόγηση και ποιους στόχους υπηρετεί; Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση; Και πως τεκμηριώνεται ότι πράγματι είναι αντίθετοι/ες, στην πλειοψηφία τους; Γιατί η θέση που προβάλει την αξιολόγηση εντός εισαγωγικών μιλάει με τη γλώσσα του αντιπάλου, αποδέχεται πλήρως το αφήγημά του και δεν βοηθά τον αγώνα των εκπαιδευτικών; Ποια χαρακτηριστικά και ποιες μορφές έχει πάρει ο πόλεμος ανάμεσα στην κυβέρνηση και τους εκπαιδευτικούς; Πόσοι είναι τελικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν παραπεμφθεί σε πειθαρχικό λόγω της συμμετοχής τους στη απεργία-αποχή; Τι προβλέπει το νέο πειθαρχικό δίκαιο; Ποιους στόχους είχε θέσει η κυβέρνηση στην αρχή αυτής της διαπάλης και τι πέτυχε;

Abstract
The goal of this paper is to explore, analyse, and highlight what is truly at stake behind the intense controversy over evaluation that has unfolded in public education over the past five years. Within this framework, it examines the following questions: What is evaluation and what purposes does it serve? Why do teachers oppose it, and how can it be demonstrated that the majority indeed disagree with it? Why does the position that accepts “evaluation” within the boundaries of the dominant narrative effectively adopt the language of its opponents and fail to support teachers’ collective struggle? What features and forms has the conflict between the government and the teaching profession assumed? How many teachers have ultimately been referred to disciplinary bodies due to their participation in the strike-abstention, and what does the new disciplinary framework provide? Finally, what goals did the government initially set in this confrontation, and to what extent have they been achieved?

Εισαγωγή

Ευχαριστώ το ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης για το βήμα που μας δίνει να αρθρώσουμε το δικό μας λόγο εντός του οργανωμένου θεσμικού πλαισίου του 5ου πανελλήνιου συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έχει τη δική του αυταξία καθώς αποτελεί έμπρακτη απόδειξη ότι το Δημόσιο Πανεπιστήμιο, παρά τον ανηλεή πόλεμο που έχει υποστεί από τις πολιτικές των κυβερνήσεων και των

διεθνών οργανισμών, μπορεί, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, έμπρακτα, να αμφισβητήσει την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Πάμε τώρα στο θέμα μας.

Η Ελευθερία Παλαιστίδου, δασκάλα στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ταύρου, κλήθηκε σε έγγραφη απολογία διότι ανήρτησε στο χώρο του σχολείου, μια εικαστική δημιουργία των μαθητών και μαθητριών της για την ειρήνη, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται και το αίτημα για ελευθερία στην Παλαιστίνη. Σύμφωνα λοιπόν με την προϊστάμενη αρχή, η συνάδελφος υπέπεσε στο παράπτωμα της «παράβασης υπαλληλικού καθήκοντος», γιατί έπραξε αυτό που είναι δικαίωμα αλλά και χρέος όλων των εκπαιδευτικών: να μιλήσει στα παιδιά για το δικαίωμα των λαών να ζουν ελεύθερα και ειρηνικά στη χώρα τους, αντί καθημερινά να δολοφονούνται από τις βόμβες, τη δίψα, την πείνα και τις αρρώστιες!

Το πρωταρχικό ερώτημα που επιδιώκει να προσεγγίσει αυτή η εισήγηση είναι: τι πραγματικά διακυβεύεται πίσω από τη σφοδρότατη μάχη της αξιολόγησης;

Εδώ θα μου επιτρέψετε μια θεωρητική αναφορά, απαραίτητη για την ανάλυση που θα ακολουθήσει.

Τι είναι οι εκπαιδευτικοί; Είναι υπάλληλοι οι οποίοι οφείλουν να εφαρμόζουν τη νομοθεσία; Ναι, είναι υπάλληλοι και γι΄αυτό έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις, γι' αυτό και τα σωματεία τους οφείλουν να θέτουν πολύ ψηλά όλα τα δικαιώματα που πρέπει να έχει ο εργαζόμενος: μισθούς αξιοπρέπειας, σταθερή και μόνιμη εργασία, ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα κλπ.

Όμως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο υπάλληλοι. Είναι επιστήμονες και παιδαγωγοί. Είναι αυτοί που διαμεσολαβούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μάλιστα, ενίοτε τις ακυρώνουν στην πράξη ή αλλάζουν τη νοηματοδότησή τους. Αυτή η διάσταση δεν πέρασε ποτέ απαρατήρητη από την εξουσία που απαιτούσε πάντα να επιβάλει τον απόλυτο έλεγχό τους. Και δεν πρέπει να περνάει απαρατήρητη ούτε από εμάς τους ίδιους. Ο επιστημονικός, παιδαγωγικός και κοινωνικός μας ρόλος λειτουργεί εντός του σχολικού θεσμού και των περιορισμών του και πάντα υπό την ηγεμονία της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, αλλά πάντα αποτελεί σημαντικότατο παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 1993).

Εκκινώντας λοιπόν από αυτήν τη βασική παραδοχή θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τα εξής ζητήματα:

1. Τι είναι η αξιολόγηση και ποιους στόχους υπηρετεί;
2. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση; Και πως τεκμηριώνεται ότι πράγματι είναι αντίθετοι/ες, στην πλειοψηφία τους;
3. Ποια χαρακτηριστικά και ποιες μορφές έχει πάρει ο πόλεμος ανάμεσα στην κυβέρνηση και τους εκπαιδευτικούς;
4. Πόσοι είναι τελικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν παραπεμφθεί σε πειθαρχικό λόγω της συμμετοχής τους στη απεργία-αποχή; Τι προβλέπει το νέο πειθαρχικό δίκαιο;
5. Ποιους στόχους είχε θέσει η κυβέρνηση στην αρχή αυτής της διαπάλης και τι πέτυχε; Τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή στα σχολεία;

Τι είναι η αξιολόγηση και ποιους στόχους υπηρετεί;

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει μετατραπεί σε κεντρικό πολιτικό επίδικο από την κυβέρνηση, ενώ το πραγματικό δίλημμα είναι σχολείο για λίγους ή σχολείο για όλους. Η αξιολόγηση, σύμφωνα με δήλωση του πρωθυπουργού (ΥΠΑΙΘΑ 2025) όπου αναφέρθηκε εκτενώς στους «αρνητές της» οι οποίοι «δεν έχουν θέση στην εκπαίδευση» και εκτενέστερα στον «ιμάντα» κοινωνικής κινητικότητας - «ανελκυστήρα τον αποκάλεσε η κυρία Ζαχαράκη στην ίδια συνάντηση - μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και της αναπτυσσόμενης πολυτυπίας του, συνδέεται με την αλληλένδετη έννοια της αξιοκρατίας, βασική σταθερά της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας. Άλλωστε, η αξιοκρατία νοηματοδοτείται κάθε φορά από το συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Σήμερα για παράδειγμα, η αξιοκρατία νοηματοδοτείται ως εξής: η πρώην προϊσταμένη της Διεύθυνσης Εσωτερικού Ελέγχου του ΟΠΕΚΕΠΕ, Παρασκευή Τυχεροπούλου που εντόπισε σωρεία παρατυπιών, έχει καθαιρεθεί από τη θέση της, ενώ έχουν ήδη κινηθεί τρεις πειθαρχικές διαδικασίες σε βάρος της από τον ΟΠΕΚΕΠΕ και παράλληλα της έχει κατατεθεί και μήνυση. Παρά το γεγονός ότι για πολλές από τις παρατυπίες που εντόπισε σε βάρος των φορολογουμένων σχηματίστηκαν δικογραφίες και έχουν ήδη παραπεμφθεί σε

δίκες εμπλεκόμενα πρόσωπα. Ένα μειοψηφικό αλλά συμπαγές και σεβαστό ποσοστό του κοινωνικού σώματος έχει αποδεχθεί πλήρως αυτού του είδους την αξιοκρατία και την υπερασπίζεται με πάθος, πολύ απλά γιατί υπερασπίζεται τα ταξικά και υλικά του συμφέροντα.

Από την άλλη πλευρά, απέναντι στον βομβαρδισμό των εντεταλμένων «δημοσιογράφων» περί αξιοκρατίας, κάποιες ανακοινώσεις αλλά και αρκετοί εκπρόσωποι της ΔΟΕ μιλάνε για «αξιολόγηση» εντός εισαγωγικών (ΔΟΕ 2025α), ισχυρίζονται σαφώς ότι η αξιολόγηση που εφαρμόζεται τώρα δεν είναι αξιολόγηση. Θα προσπαθήσω να εξηγήσω γιατί η συγκεκριμένη θέση μιλάει με τη γλώσσα του αντιπάλου, αποδέχεται το αφήγημά του, επιχειρεί να συσπειρώσει τα στελέχη και τα υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης και ένα τμήμα του κλάδου κυρίως φοβικό και συντηρητικό σε μια γραμμή συναίνεσης, μια γραμμή που θα εκλιπαρεί για διαπραγμάτευση την εξουσία. Μάταια, οι εποχές των διαπραγματεύσεων πέρασαν ανεπιστρεπτί, μαζί με την απόλυτη μετάλλαξη και συντριβή της σοσιαλδημοκρατίας. Κι ακόμα πιο μάταια. Αυτή είναι η αξιολόγηση και μάλιστα όχι στη χειρότερη εκδοχή της, υπάρχουν και πιο δυστοπικές εκδοχές. Σύμφωνα με τον Michael Freeden (Freeden 1996) κάθε ιδεολογία έχει μια κεντρική έννοια στον πυρήνα της. Γύρω από αυτήν στοιχίζονται και συνέχονται οι συγγενείς έννοιες. Για παράδειγμα, θα μπορούσε βάσιμα να ισχυριστεί κανείς ότι η πυρηνική έννοια της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας είναι η απρόσκοπτη και ελεύθερη λειτουργία της αγοράς. Γύρω από αυτήν συνέχονται οι συγγενείς έννοιες του νεοφιλελευθερισμού. Οτιδήποτε αποτελεί εμπόδιο στην ελεύθερη λειτουργία της αγοράς, όπως για παράδειγμα τα συνδικάτα ή μια νομοθεσία που απαγορεύει σε εταιρείες αθλητικών ειδών να προβάλουν με drones διαφημίσεις πάνω από την Ακρόπολη θεωρούνται ανεπίτρεπτες στρεβλώσεις που πρέπει στην καλύτερη περίπτωση να παρακαμφθούν, ακόμα καλύτερα να ισοπεδωθούν. Συγγενείς ιδέες, είναι για παράδειγμα η διάλυση των δομών και των συλλογικοτήτων που αμφισβητούν έμπρακτα τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και εδώ είναι που ο νεοφιλευθερισμός, που δεν τυγχάνει ιδιαίτερης δημοφιλίας ως καθαρή ιδεολογία, τέμνεται με τον νεοσυντηρητισμό και τις δικές του συγγενείς ιδέες.

Ας περάσουμε στην έννοια της αξιολόγησης. Στον πυρήνα της βρίσκεται η έννοια της αξιοκρατίας. Κάποιοι είναι περισσότερο άξιοι από κάποιους άλλους, αυτό μπορεί και πρέπει να ελεγχθεί, να μετρηθεί, να διαπιστωθεί και αυτοί οι άξιοι να ενισχυθούν, να ανέλθουν κοινωνικά, να έχουν κίνητρα. Και γιατί είναι κακό αυτό; Ας δούμε πως λειτουργεί σήμερα στην εκπαίδευση, πρώτα απ' όλα στο εκπαιδευτικό σώμα. Η σημαντικότερη αντίφαση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ότι ενώ ισχυρίζεται ότι βελτιώνει τους όρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι καλές εκθέσεις αξιολόγησης για αυτούς που απεχθάνονται θανάσιμα να διδάσκουν παιδιά είναι το αξιόπιστο εισιτήριο για τον πολυπόθητο «ανελκυστήρα» που θα τους απομακρύνει από τη «ζούγκλα του μαυροπίνακα». Έτσι, η εκπαίδευση στερείται τις υπηρεσίες των «θεωρητικά» αξιότερων εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν πλέον να περάσουν σε ρόλο αξιολογητή και να αξιολογούν εκείνους οι οποίοι (σε αντίθεση με τους αξιολογητές τους) αγαπούν να διδάσκουν παιδιά. Δεδομένου τώρα ότι οι πλέον αλλεργικοί στις αίθουσες διδασκαλίας που επιθυμούν να κάνουν «καριέρα», δηλαδή να φύγουν όσο πιο μακριά γίνεται από τη σχολική τάξη, είναι οι πρώτοι ένθερμοι οπαδοί της αξιολόγησης η οποία λειτουργεί ως μια καλοστημένη επιθεώρηση με τις σχετικές πρόβες και προσυνεννοήσεις να έχουν προηγηθεί, είναι σχεδόν αδύνατον να μην ανταποκριθεί κανείς στα κριτήρια αυτής της στημένης διαδικασίας. Εκτός αν η διαδικασία στηθεί έτσι ώστε να αποτύχει ο αξιολογούμενος, θα ξημερώσουν και αυτές οι μέρες και τότε θα ισχύει ο ίδιος κανόνας: αν ο αξιολογητής σου στοχεύει να αποτύχεις τότε θα είναι σχεδόν αδύνατον να μην αποτύχεις. Αρκετά πιο θαρραλέα διατυπώθηκαν οι παραπάνω αλήθειες που όλοι οι επαΐοντες στην εκπαίδευση γνωρίζουν από πρώτο χέρι, από τον δημοσιογράφο Λευτέρη Χαραλαμπόπουλο, ο οποίος υποστήριξε ότι «η αντιπαράθεση δεν αφορά το ότι κάποιοι θέλουν να κάνουν ό,τι θέλουν, αλλά το ερώτημα του εάν θα μπορούν να τους αφήσουν να κάνουν τη δουλειά τους με τον καλύτερο τρόπο» και συνέχισε ακόμα πιο αποκαλυπτικά: «όποιος ξέρει την κατάσταση στο δημόσιο, γνωρίζει ότι συνήθως οι επίορκοι υπάλληλοι, οι πραγματικά κακοί υπάλληλοι, συνήθως φροντίζουν να τα πάνε καλά με τους προϊσταμένους τους και δεν «εκτίθενται» σε κινήσεις όπως η άρνηση της αξιολόγησης. Αντιθέτως, αυτοί που τώρα

κινητοποιούνται συνήθως είναι και καλοί στη δουλειά τους ιδίως στην εκπαίδευση» (Χαραλαμπόπουλος 2025).

Ας μιλήσουμε τώρα για το μαθητικό σώμα. Όπως ήδη αναφέραμε, στον πυρήνα της αξιολόγησης βρίσκεται η έννοια της αξιοκρατίας. Όσο κι αν φαίνεται περίεργο σήμερα που προσεγγίζουμε αυτά τα ζητήματα κάτω από τη βαριά σκιά της ηγεμονίας του νεοφιλελευθερισμού/νεοσυντηρητισμού, πολλές δεκαετίες πριν, η αξιοκρατία πρωτοεμφανίστηκε ως μια αρνητικά φορτισμένη έννοια. Το 1958 εκδόθηκε το βιβλίο του Michael Young, *The rise of Meritocracy* (Freeden 1996). Πρόκειται για ένα δυστοπικό δοκίμιο το οποίο ασκούσε κριτική στο μεταπολεμικό τριμερές βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο μαθητικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήριο τις εξετάσεις στο τέλος της στοιχειώδους εκπαίδευσης, κατηγοριοποιούνταν σε τρεις τύπους σχολείων, το ακαδημαϊκό, το τεχνικό και το σύγχρονο γυμνάσιο. Στο βιβλίο του ο Young περιγράφει μια δυστοπική εξέλιξη της βρετανικής κοινωνίας όπου κυριαρχεί μια αριστοκρατία ταλέντων, ενώ εμφανίζεται ένας πολιτικός διπολισμός ανάμεσα στους συντηρητικούς και τους λαϊκιστές, έως το έτος 2034, όπου ξεσπάει μια λαϊκή εξέγερση. Ο Young έζησε αρκετά για να δει την αξιοκρατία να προωθείται από τον θατσερισμό και, ακολούθως, το 2001 να νοηματοδοτείται θετικά από το κόμμα των Εργατικών υπό τον Τόνι Μπλερ. Προφητικό όσο αφορά την ανάδυση του ακροδεξιού λαϊκισμού, δεκαετίες πριν εμφανιστεί ο Τραμπ, το συγκεκριμένο βιβλίο ασκεί ακόμη ιδιαίτερη επιρροή σε διανοητές όπως ο Daniel Narkovits, καθηγητής της έδρας Guido Calabresi στη Νομική Σχολή του Yale, ο οποίος σε πρόσφατη συνέντευξή του στην Καθημερινή, υποστηρίζει ότι η αξιοκρατία κάθε άλλο παρά εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, αντίθετα αναπαράγει την ανισότητα, ακριβώς επειδή δουλεύει: «Ακριβώς επειδή τα παιδιά των εύπορων γονέων επιτυγχάνουν αποδεδειγμένα υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της μεσαίας τάξης, λόγω της άνισης πρόσβασης στην εκπαίδευση». Όπως πολύ σωστά επισημαίνει, «όχι μόνο δεν πέτυχες όπως ο διπλανός σου, η ευθύνη είναι και δική σου. Αν ήσουν λίγο πιο έξυπνος, λίγο πιο σκληρά εργαζόμενος ή λίγο πιο ενάρετος, θα είχες προχωρήσει μπροστά. Αυτό το είδος ηθικής επίθεσης σε ανθρώπους που έχουν αποκλειστεί γεννάει μέσα τους θυμό και αγανάκτηση. Την ίδια ώρα,

έρχεσαι και λες στους πλούσιους ότι αξίζουν να είναι μπροστά από τους άλλους, και αυτό γεννάει αυταρέσκεια» (Markovits 2025). Αυτή η κοινωνική πόλωση λιπαίνει το έδαφος πάνω στο οποίο ανθίζει ο τραμπισμός και η alt right ακροδεξιά. Το όλο και πιο σύνθετο εξεταστικό σύστημα το οποίο αντιστοιχεί σε μια πιο πολύπλοκη κατηγοριοποίηση σχολείων, με τα ωνάσεια να προστίθενται στην εξίσωση, η μαζική εξαγορά ιδιωτικών σχολείων από ξένα πανίσχυρα funds, η Τράπεζα Θεμάτων, η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής, τα ποικίλα μέτρα καταστολής και διώξεων μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών αποτελούν πλευρές της συνολικής εικόνας ριζικής αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στο δόγμα της κοινωνικής αναπαραγωγής αλλά και της ιδεολογικής συμμόρφωσης. Μια νέα αριστοκρατία αναδύεται πίσω από το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας. Μια νέα γενιά γόνων εύπορων οικογενειών, η οποία ανεξάρτητα από τις σχολικές της επιδόσεις θα σπουδάσει στα καλύτερα πανεπιστήμια, ανεξάρτητα από τους νόμους προσφοράς και ζήτησης εργασίας θα βρει αμέσως την καλύτερα αμειβόμενη θέση εργασίας. Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης επομένως είναι ο πειθαναγκασμός των εκπαιδευτικών σε αυτήν την κατεύθυνση και της επιβολής πολύ πιο σκληρών ταξικών φραγμών.

Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση;

Οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση διότι έχουν συνειδητοποιήσει τους πραγματικούς στόχους της κυβερνητικής πολιτικής. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγεται η ενοχοποίηση τους για όλες τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες με μαθηματική ακρίβεια οδηγούν στη σχολική αποτυχία: τα 25άρια τμήματα, η έλλειψη υποδομών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, οι διδακτικοί στόχοι, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο υπεύθυνος είναι ο/η εκπαιδευτικός. Το παραμικρό συμβάν μπορεί να τον οδηγήσει σε πειθαρχικό και σε υπηρεσιακές περιπέτειες.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, είναι αντίθετοι με την αξιολόγηση διότι η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία δεν μπορεί ούτε πρέπει να ποσοτικοποιηθεί, να καταμετρηθεί και να καταταχθεί σε αξιολογικές κλίμακες. Και μόνο η είσοδος του επιθεωρητή στη σχολική τάξη αλλάζει τα πάντα. Ούτε μπορεί ούτε πρέπει να

ποσοτικοποιηθεί, να καταμετρηθεί και να χωρέσει σε κλίμακες σύγκρισης η μεταδοτικότητα, ο συναισθηματικός δεσμός εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων, η μακροπρόθεσμη καλλιέργεια κριτικής και ελεύθερης σκέψης, η μόρφωση ως μια δυναμική διαδικασία, η συστολή ή η κοινωνικότητα των παιδιών, η δυναμική κάθε σχολικής τάξης, οι ιδιαιτερότητές της. Μια στιγμιαία φωτογραφία ενός πειραματόζωου το οποίο αναστατώνεται στη θέα του φωτογράφου είναι το πλέον αναξιόπιστο δείγμα για την πραγματική δουλειά που γίνεται μέσα σε μια τάξη.

Κάθε διαδικασία νεοεπιθεωρητισμού, σε διεθνές επίπεδο, αποτελεί εργαλείο διάλυσης του δημόσιου σχολείου, κατηγοριοποίησης των μαθητών, υποταγής των εκπαιδευτικών στην εργοδοσία και της παιδαγωγικής στο management, ευτελισμού του κύρους των εκπαιδευτικών σε σημείο που το επάγγελμα να βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης και να αναζητείται μάταια διδακτικό προσωπικό. Και όλα τα παραπάνω συμβαίνουν σκόπιμα, δηλαδή αποτελούν κεντρικό στόχο της αξιολόγησης.

Και πως τεκμηριώνεται ότι πράγματι είναι αντίθετοι/ες, στην πλειοψηφία τους;

Ας αναφέρουμε μερικές ασφαλείς ενδείξεις:

Α. Η συμμετοχή στα ενιαία κείμενα ξεπέρασε τις 3.700 σχολικές μονάδες την πρώτη σχολική χρονιά που αξιοποιήθηκε αυτή η μορφή αγώνα και παραμένει σε υψηλά επίπεδα.

Β. Η συμμετοχή στις απεργιακές κινητοποιήσεις και τα συλλαλητήρια υπήρξε πρωτοφανής.

Γ. Η συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την ατομική αξιολόγηση ξεπερνούσε το 70-75% των νεοδιόριστων και έφτανε σε ποσοστά πάνω από 90% στο σύνολο των εκπαιδευτικών το σχολικό έτος 2022-23.

Δ. Ωστόσο, η πλέον ασφαλής ένδειξη είναι όσα συνέβησαν τον Μάρτιο του 2024. Όταν για δέκατη φορά η απεργία-αποχή της ΔΟΕ κρίθηκε παράνομη και καταχρηστική, η πλειοψηφία του ΔΣ αποφάσισε ότι δεν μπορεί να συνεχιστεί ο αγώνας με αυτή τη μορφή. Και τότε συνέβη το απρόβλεπτο! Ένας κύκλος γενικών

συνελεύσεων τις οποίες η ίδια η βάση οργάνωσε, σάρωσε κυριολεκτικά τη χώρα. Για πρώτη φορά μετά την απεργία του 1997, δηλαδή μετά από 27 χρόνια, οι Γενικές Συνελεύσεις και η Ολομέλεια Προέδρων είχαν απαρτία και με συντριπτική πλειοψηφία αποφάσισαν και δέσμευσαν το ΔΣ της ΔΟΕ να επαναπροκηρύξει την απεργία-αποχή (ΔΟΕ 2024).

Ποια χαρακτηριστικά και ποιες μορφές έχει πάρει ο πόλεμος ανάμεσα στην κυβέρνηση και τους εκπαιδευτικούς;

Η κυβέρνηση από την πλευρά της, από το Μάρτιο του ’24 και μετά, σταδιακά ολίσθησε σε εξαιρετικά αυταρχικές μεθόδους, οδηγώντας επί της ουσίας σε έναν ανορθόδοξο πόλεμο χαρακωμάτων. Δεν ξαναπήγε την απεργία-αποχή στα δικαστήρια. Ξεκίνησε μια εκστρατεία του φόβου με μία εγκύκλιο του ΓΓ του ΥΠΑΙΘ που, παρ’ ότι γνώριζε πως είναι παντελώς αναρμόδιος να κρίνει την απεργία της ΔΟΕ, δήλωσε πως τόσο η συγκεκριμένη απεργία-αποχή όσο και όποιες άλλες κηρυχθούν στο μέλλον (!) θα είναι παράνομες και όσοι συμμετέχουν σε αυτές θα διωχθούν!

Μέσα στο Πάσχα του 2025, ο ίδιος ο πρωθυπουργός επισκέφτηκε το υπουργείο παιδείας για να δηλώσει «Συζητήσαμε την πορεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και νομίζω ότι εδώ πρέπει να είμαστε ειλικρινείς ότι είναι μια καινούργια διαδικασία, η οποία ακόμα δεν έχει φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Και εδώ θέλω να είμαι πολύ σαφής, ειδικά για την κατηγορία εκείνων των εκπαιδευτικών που αρνούνται επί της αρχής να αξιολογηθούν. Η θέση μας εδώ είναι ξεκάθαρη και η κατεύθυνση που έχω δώσει στο Υπουργείο πολύ σαφής: εάν κάποιος αρνείται επί της αρχής να αξιολογηθεί, δεν πρέπει να έχει θέση στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης» (ΥΠΑΙΘΑ 2025).

Η δήλωση Μητσοτάκη αποτελεί δημόσια παραδοχή αποτυχίας της κυβέρνησης να επιβάλλει την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σώμα. Αποτελεί αντιδημοκρατική εκτροπή που επιχειρεί να τρομοκρατήσει τους εκπαιδευτικούς. Διότι η φράση «επί της αρχής» παραπέμπει στο φρόνημα και όχι σε πράξεις και το φρόνημα εδώ και 51 έτη δε διώκεται σε αυτή τη χώρα. Διότι η συμμετοχή σε νόμιμα κηρυγμένη

απεργία δεν αποτελεί αδίκημα ούτε μπορεί να κριθεί η νομιμότητα αυτής σε αναρμόδια πειθαρχικά συμβούλια.

Από τη δική μας πλευρά, την πλευρά του εκπαιδευτικού κινήματος, έχει ένα ενδιαφέρον ότι ακολουθήσαμε κι εμείς τακτικές ανορθόδοξου πολέμου. Η απεργία-αποχή από ένα δευτερεύον υπηρεσιακό καθήκον είναι μια τέτοια μορφή που δεν είχε μέχρι τώρα παράδοση στο εργατικό κίνημα της χώρας μας.

Τέτοια μορφή αποτελούν και τα ενιαία κείμενα τα οποία δυστυχώς δέχθηκαν σφοδρότατη κριτική και από ρεύματα της εκπαιδευτικής αριστεράς. Ωστόσο, σήμερα, 4 χρόνια μετά από την αξιοποίησή τους, το αποτέλεσμα συνοψίζεται σε όσα ο ίδιος ο πρωθυπουργός ομολογεί: δεν τα κατάφεραν. Δεν κατηγοριοποίησαν τα σχολεία ούτε πέρασαν καμία κουλτούρα αξιολόγησης. Και πέρα από αυτό, τα ενιαία κείμενα έχουν και μία ακόμα αξία χρήσης: Κλείνοντας την 4η χρονιά των εκδηλώσεων και δράσεων των ενιαίων κειμένων, μεταξύ άλλων, έχουν γίνει 46 Εκδηλώσεις με 137 εισηγήσεις, στις οποίες συμμετείχαν 70 Πανεπιστημιακοί, 32 Εκπρόσωποι φορέων, συνδικάτων, παιδαγωγικών ομάδων. Διεξήχθησαν 10 Έρευνες με συμμετοχή άνω των 10.000 εκπαιδευτικών και άνω των 3.000 σχολικών μονάδων (ΔΟΕ 2025β).

Από εκεί και πέρα και εκτός από τις απεργίες, τα συλλαλητήρια, τις καταλήψεις Διευθύνσεων εκπαίδευσης, τις παραστάσεις διαμαρτυρίας, τις συναυλίες αλληλεγγύης, το εκπαιδευτικό κίνημα σκλήρυνε τη στάση του προχωρώντας και σε διαγραφές στελεχών εκπαίδευσης στις περιπτώσεις όπου επιχείρησαν να καταστρατηγήσουν δικαιώματα των συναδέλφων.

Ωστόσο, η σημαντικότερη προσπάθεια του εκπαιδευτικού κινήματος είναι η μεγάλη καμπάνια προς τους γονείς και την κοινωνία. Αποκλεισμένοι από τα ΜΜΕ, πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων, αξιοποιώντας τα κοινωνικά δίκτυα, οργάνωσαν δράσεις αλληλεγγύης και ενημέρωσης στις πύλες των σχολείων όταν σχολάνε τα παιδιά, μαζί με Συλλόγους και Ενώσεις Γονέων. Μια εξαιρετική πρακτική ανοίγματος του σχολείου στη γειτονιά του και απεύθυνσης σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ανταπόκριση σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε συγκινητική από την πλευρά των γονέων.

Τέλος, αξιοσημείωτη υπήρξε η αυτοοργάνωση της βάσης των εκπαιδευτικών, τόσο εντός των πρωτοβάθμιων σωματείων τους όσο και με άτυπες ομάδες viber (που προσφέρουν άμεση ενημέρωση σε χιλιάδες εκπαιδευτικούς πανελλαδικά) και συλλογικότητες που συγκροτήθηκαν είτε πανελλαδικά είτε τοπικά.

Παραπομπές σε πειθαρχικά για συμμετοχή στην απεργία-αποχή στην α/θμια εκπαίδευση.

Στοιχεία: Σύλλογοι ΠΕ, ανακοινώσεις Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.
Επεξεργασία: Δ. Μαριόλης, Ιούνιος 2025

Διεύθυνση	Πειθαρχικά
Α Αθήνας	313
Β Αθήνας	17
Γ Αθήνας	0
Δ Αθήνας	65
Πειραιάς	28
Α. Αττική	0
Δ. Αττική	90
Βοιωτία	10
Φθιώτιδας	0
Φωκίδας	14
Ευρυτανίας	0
Αιτωλοακαρνανίας	17
Εύβοιας	50
Κορινθίας	20
Αχαΐας	34
Αργολίδας	8
Αρκαδίας	0
Ηλείας	5
Λακωνίας	5
Μεσσηνίας	9
Κυκλάδες	8
Χανιά	8
Ρέθυμνο	0
Ηράκλειο	3
Λασίθι	0
Κέρκυρα	29
Ζάκυνθος	7
Κεφαλονιά	15
Λευκάδα	0
Ρόδος/Κως	14
Σάμος	0
Χίος	11
Λέσβος-Λήμνος	40
Λάρισα	25
Μαγνησίας	3
Καρδίτσας	4
Τρίκαλα	1
Άρτα	14
Ιωάννινα	5
Πρέβεζας	8
Θεσπρωτίας	5
Έβρου	20
Ροδόπης	3
Ξάνθης	6
Δράμας	1
Καβάλας	20
Ημαθίας	25
Πιερίας	11
Κιλκίς	2
Πέλλας	12
Σέρρες	0
Αν. Θεσσαλονίκη	85
Δυτ. Θεσσαλονίκη	32
Χαλκιδικής	17
Κοζάνης	16
Καστοριάς	0
Φλώρινας	0
Γρεβενών	1
	1136

Πόσοι είναι τελικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν παραπεμφθεί σε πειθαρχικό λόγω της συμμετοχής τους στη απεργία-αποχή; Τι προβλέπει το νέο πειθαρχικό δίκαιο;

Με βάση τα στοιχεία που έχουμε συλλέξει από διάφορες πηγές, ως επί το πλείστον από τους Συλλόγους Π.Ε., τον Ιούνιο του 2025, οι παραπομπές σε πειθαρχικό για συμμετοχή στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση φτάνουν τις 1.136. Εδώ θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι σε ολόκληρες Διευθύνσεις με υψηλή συμμετοχή στην απεργία-αποχή δεν έχουν ασκηθεί διώξεις μέχρι στιγμής. Όπως επίσης, το γεγονός ότι εκκρεμούν εκατοντάδες μονομερή πρακτικά αξιολογητών που, το πιθανότερο, το αμέσως επόμενο διάστημα θα εξελιχθούν σε πειθαρχικές διώξεις. Με βάση το γεγονός ότι τα στοιχεία από τη δευτεροβάθμια είναι ελλιπέστατα, μπορούμε να κάνουμε μια επισφαλή εκτίμηση ότι οι παραπομπές σε πειθαρχικά εκεί κυμαίνονται γύρω στις 400, επομένως, με το τέλος του σχολικού έτους 2024-25 έχουμε αθροιστικά γύρω στις 1.500 παραπομπές σε πειθαρχικά για συμμετοχή στην απεργία-αποχή, αριθμός πραγματικά πρωτοφανής και μη διαχειρίσιμος. Εδώ θα πρέπει βέβαια να προσθέσουμε δεκάδες πειθαρχικές διώξεις εκπαιδευτικών διότι αγωνίζονται ενάντια στην αξιολόγηση ή καταγγέλλουν αντιεκπαιδευτικά μέτρα, με κορυφαία περίπτωση την προσωρινή αργία που έχει υποστεί η συνάδελφος Χρύσα Χοτζόγλου.

Η κυβέρνηση, ως απάντηση στον μεγάλο αριθμό των πειθαρχικών που η ίδια υποχρεώθηκε να εξαπολύσει ενάντια στο εκπαιδευτικό κίνημα, υποχρεώνεται να διολισθήσει σε ένα αδιανόητα αυταρχικό πειθαρχικό «δίκαιο» προς συμμόρφωση των ανυπάκουων. Το νέο πειθαρχικό «δίκαιο» δεν έρχεται για να βάλει τάξη στο δημόσιο, δεν έρχεται για να κατατροπώσει τις παθογένειες του δημόσιου τομέα τις οποίες οι ίδιες οι κυβερνήσεις διαμόρφωσαν με τις πολιτικές τους εδώ και δεκαετίες. Δεν έρχεται για να πιάσει τον καταχραστή, τη διευθύντρια σχολείου που κάνει ότι της καπνίσει, δεν έρχεται να πατάξει τις ρατσιστικές, κακοποιητικές, σεξιστικές συμπεριφορές. Όλα αυτά τα έχουμε δει τα προηγούμενα χρόνια και διαπιστώσαμε πως όλοι/ες οι

παραπάνω, όταν και εάν ενοχλήθηκαν, έπεσαν στα μαλακά, γιατί ήταν παιδιά του συστήματος και το σύστημα προσέχει τα παιδιά του.

Το νέο πειθαρχικό «δίκαιο» έρχεται για τον ευσυνείδητο δημόσιο υπάλληλο, για την εργατική δασκάλα, για τον γιατρό που μάχεται για το νοσοκομείο του. Έρχεται να τρομάξει και να αλυσοδέσει όλους και όλες τους εκπαιδευτικούς που κρατούν όρθια τα σχολεία σε δύσκολες συνθήκες, τους ήρωες γιατρούς της πανδημίας, τον εργαζόμενο που μοχθεί, αγωνίζεται παλεύει για το δίκιο το δικό του και τα λαϊκά δικαιώματα.

Ας δούμε όμως συγκεκριμένα τι προβλέπει το νομοσχέδιο για το ζήτημα της αξιολόγησης:

Η «άρνηση» της αξιολόγησης σε δύο διαδοχικές αξιολογικές περιόδους, μπορεί να επισύρει την τιμωρία της οριστικής παύσης καθώς θεωρείται ισοβαρές αξιόποινο αδίκημα με την άρνηση του Συντάγματος τις πράξεις κατά της γενετήσιας ελευθερίας κ.α. Άρθρο 12

Έτσι, αυστηροποιούνται συνολικά οι ποινές που αφορούν στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης καθώς στο άρθρο 8 του ν. 4940/2022 (Α' 112), περί γενικών αρχών συστήματος αξιολόγησης, προστίθεται ότι «η άρνηση ή η παράλειψη υπαλλήλου να συμμετάσχει, να διευκολύνει ή να προβεί σε ενέργεια που αφορά στον προγραμματισμό, στην αξιολόγηση, στη στοχοθεσία, στις μετρήσεις, στις επιμορφώσεις ή οποιαδήποτε άλλη διαδικασία που προβλέπεται από τον παρόντα νόμο σχετικά με την απόδοση, την αποτελεσματικότητα ή την ποιότητα των υπηρεσιών του δημοσίου, συνιστά πειθαρχικό παράπτωμα, το οποίο τιμωρείται» με ποινή όχι μικρότερη των δύο μισθών ενώ η διαδοχική επανάληψή της όπως ήδη αναφέραμε, μπορεί να οδηγήσει σε οριστική παύση . Άρθρο 61. Βεβαίως, όλα τα παραπάνω καμία επίπτωση δεν μπορεί να έχουν για έναν απεργό σε μία δίκαιη διαδικασία πιστής εφαρμογής των συνταγματικών διατάξεων και όλου του σχετικού νομικού πλαισίου. Ωστόσο, το μόνο που μπορεί να διασφαλίσει αυτή τη δίκαιη διαδικασία είναι ο μαζικός αγώνας των εκπαιδευτικών και η κοινωνική του απήχηση.

Ποιους στόχους είχε θέσει η κυβέρνηση στην αρχή αυτής της διαπάλης και τι πέτυχε;

Η μάχη της αξιολόγησης είναι η πλέον μακρόχρονη και σκληρή αναμέτρηση που έχει δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην εκπαίδευση. Η τελευταία κίνηση του Υπουργείου, με τα ωνάσεια σχολεία, αποδεικνύει όσα ως τώρα υποστηρίξαμε: η αξιολόγηση αποτελεί κινητήριο άξονα της αποδόμησης του δημόσιου δωρεάν σχολείου, αναδεικνύεται ως αιχμή του δόρατος των αναδιαρθρώσεων και της κυβερνητικής επίθεσης ενάντια στη ζωντανή εκπαίδευση. Ποια είναι η έκβαση αυτής της μάχης; Ας κάνουμε μια ψύχραιμη αποτίμηση, περισσότερο ποιοτική, μετά από πέντε χρόνια διακυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας. Τι πέτυχε από όσα σχεδίαζε; Όταν μάλιστα άσκησε πολιτική με παντελή απουσία αντιπολίτευσης στο κεντρικό πολιτικό σκηνικό;

Υπενθυμίζουμε τους προεκλογικούς κυβερνητικούς στόχους για την α/θμια και β/θμια εκπαίδευση:

1. Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης σε «εξαιρετικούς», «πολύ καλούς», «ικανοποιητικούς», «μη ικανοποιητικούς» και παραπομπή των τελευταίων προς «επιμόρφωση» από προγράμματα του ΙΕΠ (θεσμοθετήθηκε με τον 4823/21).
2. Σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη (δεν θεσμοθετήθηκε καν).
3. Κατηγοριοποίηση σχολείων μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης σχολικής μονάδας, τη βαθμολόγησή της από τους συμβούλους/αξιολογητές, τα αποτελέσματα των πανεθνικών εξετάσεων σε Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού σε όλες τις σχολικές μονάδες και τη δημοσίευση όλων των παραπάνω στην ιστοσελίδα κάθε σχολικής μονάδας (θεσμοθετήθηκε με το ν.4692/20).
4. Εφαρμογή πανεθνικών εξετάσεων στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού σε όλες τις σχολικές μονάδες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, με την προοπτική να επεκταθούν και σε άλλα μαθήματα και σε άλλες τάξεις και να δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα σε πανεθνικό επίπεδο, επίπεδο περιφέρειας αλλά και σε κάθε σχολική μονάδα

5. Γονεϊκή επιλογή σχολείων, κατακερματισμός των τύπων σχολείων, ένταση των ταξικών φραγμών μέσω της ενίσχυσης των ιδιωτικών σχολείων, της αύξησης των απαιτούμενων οικογενειακών δαπανών, της αύξησης των εξεταστικών φραγμών (δεν θεσμοθετήθηκε καν).

Προφανώς, το Υπουργείο έχει προχωρήσει την ατομική αξιολόγηση, έχει ρίξει προγεφυρώματα, απλώνοντας σε μια σειρά επαρχίες το δίχτυ της αξιολόγησης σε συναδέλφους με 20 και 25 χρόνια προϋπηρεσίας. Από την άλλη, σύμφωνα με δημοσιεύματα των κονδυλοφόρων της δεξιάς στις εφημερίδες μεγάλης κυκλοφορίας, το Υπουργείο Παιδείας έχει κάνει μια τρύπα στο νερό: η ατομική αξιολόγηση μοιάζει περισσότερο με μια διαδικασία ιδιότυπης «εξαγοράς» παρά με την αξιολόγηση που σχεδίαζαν, ακόμα κι αυτοί που αξιολογούνται χαρακτηρίζονται όλοι εξαιρετικοί ή πολύ καλοί, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται το πνεύμα της κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών και, το κυριότερο, να μην παραπέμπονται προς «επιμόρφωση» στα χρηματοδοτούμενα από την ΕΕ προγράμματα του ΙΕΠ οι «μη ικανοποιητικοί» (esos.gr 2025). Τα ίδια λένε και οι εκθέσεις του ΙΕΠ για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μιλώντας για «πανομοιότυπα κείμενα». Όσο για τις πανεθνικές εξετάσεις στην Στ΄ Δημοτικού και τη Γ΄ Γυμνασίου, τη ναυαρχίδα της κατηγοριοποίησης, ακόμα δεν έχει τολμήσει το Υπουργείο να εφαρμόσει τον ίδιο του το νόμο, την πανεθνική υλοποίησή τους σε όλες τις σχολικές μονάδες. Ακόμα και στο επιλεγμένο «αντιπροσωπευτικό δείγμα» σχολικών μονάδων, λόγω των αντιστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων το 22% των μαθητών της πρωτοβάθμιας απέχει – τα συμπεράσματα που επιμένει να εκμαιεύει το ΙΕΠ μετά από τέτοιο ποσοστό αποχής είναι ενδεικτικά της αντιεπιστημονικής του προσέγγισης.

Το πεδίο όμως όπου έχει καταγραφεί το μεγαλύτερο Βατερλό του Υπουργείου είναι αυτό των ιδεών. Αν οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ μιλούσαν για εμπέδωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, τι θα πρέπει να πούμε σήμερα; Η άποψη ότι με την αξιολόγηση το σχολείο μπορεί να γίνει καλύτερο μόνο ως ανέκδοτο ακούγεται στο εκπαιδευτικό σώμα, καθώς οι αξιολογικές διαδικασίες συνδέονται ευθέως με τον καταναγκασμό, τα πειθαρχικά, τις απειλές, την αυθαιρεσία, τους εκβιασμούς, τις ανοιχτές πλέον συναλλαγές του τύπου κάτσε-να-σε-αξιολογήσω-και-θα-σε-

βαθμολογήσω-ως-εξαιρετική. Γνωρίζουν πολύ καλά οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση δε θα εξαντλείται σε μια διαδικασία καταναγκασμού και θεατρικής παράστασης, αλλά θα διαποτίζει κάθε στιγμή μιας ανυπόφορης εκπαιδευτικής πραγματικότητας γεμάτης ταπεινώσεις, προσβολές, ευτελισμό του παιδαγωγικού τους κύρους από στελέχη που αποφεύγουν την τάξη και το μάθημα ως το χειρότερο μαρτύριο και μισούν τη συναναστροφή με τα παιδιά.

Την ίδια στιγμή, οι εξαγγελίες Πιερρακάκη για το διευθυντή που πλέον θα γράφεται με Δ κεφαλαίο, για την εξαφάνιση των αρμοδιοτήτων των Συλλόγων Διδασκόντων, τα ωνάσεια και τα νέα πρότυπα σχολεία, καταδεικνύουν μια δυναμική που δεν πρέπει να αγνοήσουμε, ακριβώς για να την αντιμετωπίσουμε με επιτυχία. Δεν πρέπει να φανταζόμαστε τη μετάβαση από το παραδοσιακό συντηρητικό δημόσιο δωρεάν σχολείο στο σχολείο της αγοράς ως ένα ξαφνικό γύρισμα του διακόπτη από τη θέση Α στη θέση Β. Η σχολική κανονικότητα των αρχών της δεκαετίας του ’90 δεν κατέρρευσε σε μια στιγμή, είχε αρχίσει να διαβρώνεται από την κλιμακούμενη επίθεση του νεοφιλελευθερισμού που από το 1996 εμφανιζόταν με το προσωπείο του εκσυγχρονισμού, με το νόμο 2525/97, τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και την κατάργηση της επετηρίδας, τις αλλεπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις μιας αξιολόγησης που όμως την μπλόκαρε το εκπαιδευτικό κίνημα, τη μετατροπή του Λυκείου σε εξεταστικό κέντρο, τα νέα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και ακολούθως, το 2006, τα νέα σχολικά βιβλία που αύξησαν την ύλη, απογείωσαν την εντατικοποίηση και επέβαλαν ένα τεχνοκρατικό περιεχόμενο ενώ πίσω από το προσωπείο μιας ψευδεπίγραφης διαθεματικότητας αναπαρήγαγαν το νοησιαρχικό σχολείο, τον πολυκατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων χωρίς καμία απολύτως σύνδεση μεταξύ τους, ως να πρόκειται για ψηφίδες ατάκτως ερριμμένες επί των κεφαλών των παιδιών. Σε όλα τα παραπάνω η πανδημία και τα δύο lockdown με τον εγκλεισμό αλλά και τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα που δημιούργησε η παρατεταμένη διακοπή της σχολικής λειτουργίας (με τα οποία ποτέ δεν ασχολήθηκε το υπουργείο, όχι λόγω ανικανότητας αλλά ακριβώς λόγω προτεραιοτήτων), ο ελάχιστος χρόνος που απομένει πλέον στους γονείς να ασχοληθούν ουσιαστικά με τα παιδιά τους, η μάγευση του παιδικού νου από τη γοητεία της οθόνης και τα

ακραία και ευρέως διαδεδομένα φαινόμενα εθισμού, τα νέα κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά μιας νέας μαθητικής γενιάς όπου η απόσταση διδασκόντων και διδασκόμενων μοιάζει να γίνεται απροσπέλαστη.

Τι να κάνουμε λοιπόν;

1. Μια ολόκληρη γενιά σταδιακά αποχωρεί από την εκπαίδευση. Χαρακτηριστική

   Μια νέα γενιά αγωνιστών/στριών εμανίζεται. Με άλλα χαρακτηριστικά, άλλες προσλαμβάνουσες, άλλα αναλυτικά εργαλεία σκέψης. Αυτή η γενιά διαμορφώνει τη συνείδησή της και μια νέα αίσθηση συλλογικότητας μέσα από αυτή τη μάχη στην οποία συμμετέχει με όλη της την ψυχή.
2. Η δημόσια δωρεάν παιδεία πρέπει να γίνει κεντρικό πολιτικό επίδικο για τις εκμεταλλευόμενες κοινωνικές τάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να πρωταγωνιστήσουμε και σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να τοποθετήσουμε το επίδικο της αξιολόγησης. Διαφορετικά θα βρεθούμε σε εξαιρετικά δύσκολη θέση.
3. Δεν ξεχνάμε ούτε στιγμή τον παιδαγωγικό μας ρόλο. Κλειδώνω μανταλώνω κι ο κλέφτης είναι μέσα. Τι είναι; Ο ήλιος της παιδαγωγικής ελευθερίας. Τα αντιπολεμικά δεκαήμερα. Οι σχολικές γιορτές τέλους. Ειρήνη, πόλεμος, αλληλεγγύη, Παλαιστίνη, όχι στη γενοκτονία. Ζωγραφιές, ποιήματα, χοροί, τραγούδια, παιδικές φωνές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και Εξουσία.* Μτφρ. Φώτης Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

ΔΟΕ (2024), *Ο αγώνας ενάντια στην αντιεκπαιδευτική – αντιεπιστημονική «αξιολόγηση» συνεχίζεται. Απόφαση της Ολομέλειας των Προέδρων των Συλλόγων Εκπαιδευτικών Π.Ε. για κήρυξη νέας απεργίας – αποχής. Δεν υποχωρούμε. Υπερασπιζόμαστε τη δημόσια εκπαίδευση*. Αντλήθηκε από: https://doe.gr/%ce%bf-%ce%b1%ce%b3%cf%8e%ce%bd%ce%b1%cf%82-

%ce%b5%ce%bd%ce%ac%ce%bd%cf%84%ce%b9%ce%b1-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b1%ce%bd%cf%84%ce%b9%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%84%ce%b9/ (πρόσβαση: 20-6-2025).

ΔΟΕ (2025α), *Ο πρωθυπουργός της ακρίβειας, της συγκάλυψης και της αναξιοκρατίας μιλά για «αξιολόγηση» και απολύσεις.* Αντλήθηκε από: https://doe.gr/%CE%BF-%CF%80%CF%81%CF%89%CE%B8%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%BA%CF%81%CE%AF%CE%B2%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%85%CE%B3%CE%BA/ (πρόσβαση: 20-6-2025).

ΔΟΕ (2025β), Οι Δράσεις στο πλαίσιο των ενιαίων κειμένων. Αντλήθηκε από: http://doe.gr/%CF%83%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CF%89%CE%BD/ (πρόσβαση: 20-6-2025).

Ιστοσελίδα esos.gr (2025), *Μόνο για 6 από τους 22.000 η αξιολόγηση κρίθηκε μη ικανοποιητική.* Αντλήθηκε από: https://www.esos.gr/arthra/93570/axiologisi-mono-gia-6-apo-stoys-22000-ekpaideytikoys-i-axiologisi-krithike-mi (πρόσβαση: 20-6-2025).

Markovits, D. (2025), *Πώς η αξιοκρατία έχει γεννήσει ανισότητα*. Αντλήθηκε από: https://www.kathimerini.gr/world/563571268/ntaniel-markovits-stin-k-pos-i-axiokratia-echei-gennisei-anisotita/ (πρόσβαση: 20-6-2025).

Freeden, M. (1996), *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach.* Oxford: *Clarendon Press.*

Χαραλαμπόπουλος, Λ. (2025), *Το πρόβλημα της χώρας δεν είναι η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων*. Αντλήθηκε από: https://www.in.gr/2025/05/23/editorial/provlima-tis-xoras-den-einai-monimotita-ton-dimosion-ypallilon/ (πρόσβαση: 20-6-2025).

Young, M. (1958), *The rise of Meritocracy.* London: Thames and Hudson.

ΥΠΑΙΘΑ (2025), *Ενημερωτικό σημείωμα για την επίσκεψη του Πρωθυπουργού Κυριάκου Μητσοτάκη στο Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού*. Αντλήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/news/61351-25-04-25-enimerotiko-simeioma-gia-tin-episkepsi-tou-prothypourgoy-kyriakou-mitsotaki-sto-ypourgeio-paideias-thriskevmaton-kai-athlitismoy (πρόσβαση: 20-6-2025).

Παρουσίαση του βιβλίου του Δ. Μαριόλη με τίτλο: Ο Ιέραξ είναι εδώ. Επιθεωρητές και αξιολόγηση στο σχολείο της εθνικοφροσύνης 1949-1974 (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2024)

Δημήτρης Μαριόλης

Δάσκαλος, διδάκτωρ Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο,

jimmariolis@gmail.com

Περίληψη

Στην εποχή του επιθεωρητισμού, όταν ένας δάσκαλος δεχόταν αιφνιδιαστική επίσκεψη επιθεωρητή, ειδοποιούσε τους/τις συναδέλφους των γειτονικών σχολείων χρησιμοποιώντας το συνθηματικό «ο ιέραξ είναι εδώ». Σε μια ιδιαίτερα κρίσιμη συγκυρία και ενώ η μάχη ενάντια στην αξιολόγηση μαίνεται, η αναδρομή στην ιστορία της εκπαίδευσης αποτελεί μια προειδοποίηση για τη σκοτεινή εποχή της νέας αξιολόγησης και αναδεικνύει την αξία του αγώνα για την ακύρωσή της και την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου. Με αυτή την έννοια, το σύνθημα «ο ιέραξ είναι εδώ» δεν υπενθυμίζει απλώς μια γλαφυρή πλευρά της ιστορίας της εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα σήμα κινδύνου στη ζωντανή εκπαίδευση, ανασύροντας στην επιφάνεια τις συλλογικές μνήμες, επιχειρώντας να τις συνδέσει με τις παρούσες συνθήκες. Στο παρόν βιβλίο επιχειρείται να ανασυσταθεί η τελευταία περίοδος του επιθεωρητισμού, μέσα από την έρευνα 214 ατομικών υπηρεσιακών φακέλων δασκάλων και την επεξεργασία 2000 εκθέσεων αξιολόγησης. Επιχειρείται επίσης μια πρώτη σύγκριση του επιθεωρητισμού με την προωθούμενη αξιολόγηση.

Abstract

During the era of school inspection, when a teacher received an unexpected visit from a school inspector, he would immediately alert his colleagues in nearby schools with the coded message “the hawk is here.” In today’s particularly critical moment, as the struggle against the evaluation system intensifies, looking back at the history of education serves as a warning about the dark era this new evaluation threatens to usher in, while highlighting the importance of the fight to overturn it and to defend public schooling. In this sense, the phrase “the hawk is here” is not merely a vivid anecdote from the history of education. It functions as a warning signal within living educational practice, bringing collective memories to the surface and attempting to connect them with present circumstances. This book attempts to reconstruct the final period of the inspection regime through the study of 214 individual service files of teachers and the analysis of 2,000 evaluation reports. At the same time, the book offers an initial systematic comparison between the historical inspection system and the contemporary evaluation model now being promoted.

Εισαγωγή

Η επιθεώρηση της 21ης Φεβρουαρίου του 1961 στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Σουφλίου πρέπει να ήταν μια δοκιμασία για γερά νεύρα, τόσο για τους μαθητές

όσο και για τον δάσκαλο Κ.Β. της Στ΄ τάξης (Μαριόλης 2023). Σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης που συντάσσει ο αρμόδιος επιθεωρητής, ο Κ.Β. δεν τηρεί βιβλίο διδασκόμενης ύλης, οι μαθητές του είναι άτακτοι και απείθαρχοι, με χαμηλές επιδόσεις, η διδασκαλία του προδίδει ότι δεν προσήλθε προετοιμασμένος, η σχολική του αίθουσα ακατάστατη, με βιβλία και χαρτιά «ατάκτως ερριμμένα», ενώ από το άγρυπνο μάτι της αξιολόγησης δεν διαφεύγουν δύο μελανοδοχεία «με λίαν εμφανή την επ' αυτών κόνιν». Επιπλέον, ο επιθεωρητής υποβάλλει τους μαθητές σε ένα τεστ με προβλήματα γεωμετρίας και αριθμητικής, όπου διαπιστώνει ότι μόνο μία μαθήτρια κατορθώνει να ανταποκριθεί. Η ταραχή που προκάλεσε η επιθεώρηση στον δάσκαλο δεν περνάει απαρατήρητη, αντιθέτως χρησιμοποιείται και αυτή εναντίον του: «μάλλον καταλαμβάνεται από ανησυχίαν κατά την επιθεώρηση», διαπιστώνει ο επιθεωρητής.

Ο επιθεωρητής, στην έκθεση επιθεώρησης του σχ. έτους 1960-1961 που συντάσσει για τον δάσκαλο, είναι πραγματικά καταπέλτης. Τα πιθανά κίνητρα της αρνητικής στάσης του καταγράφονται στο τέλος της έκθεσης επιθεώρησης. Δύο μήνες πριν, είχε λάβει ανώνυμη επιστολή με την οποία ο άγνωστος αποστολέας καταφερόταν εναντίον του διευθυντή του σχολείου. Ο επιθεωρητής, επιστρατεύοντας ικανότητες γραφολόγου και συνδυάζοντας όλες τις σχετικές ενδείξεις και πληροφορίες, θα διαλευκάνει το μυστήριο, συμπεραίνοντας ότι αποστολέας της ανώνυμης επιστολής είναι ο δάσκαλος Κ.Β., ο οποίος πλέον βαρύνεται με το αμάρτημα της υπέρβασης της διοικητικής ιεραρχίας με μεθόδους αδόκιμες. Καθώς όμως το παράπτωμα του δασκάλου δεν μπορεί να αποδειχθεί αλλά μόνο να αναφερθεί ως εκτίμηση, ο επιθεωρητής μετέρχεται άλλων μεθόδων τιμωρίας και πειθάρχησης. Επισκέπτεται το σχολείο και επιθεωρεί τον Κ.Β. εξαντλώντας κάθε αυστηρότητα, αποκαλύπτοντας κάθε παράλειψη, στηλιτεύοντας κάθε αδυναμία, υποβάλλοντας τους μαθητές σε γραπτό διαγώνισμα και το δάσκαλο σε μια πρωτοφανή δοκιμασία.

Η καταγραφή της μακράς περιόδου του επιθεωρητισμού στη συλλογική μνήμη του εκπαιδευτικού σώματος αποτελείται από μια ατελείωτη αλυσίδα τέτοιων περιπτώσεων, συνδέεται άρρηκτα με αρνητικά συναισθήματα, δημιουργεί

ευαίσθητα αντανακλαστικά και – δρώντας συμπληρωματικά με άλλους παράγοντες – ενισχύει τις ισχυρές αντιστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε κάθε περίπτωση που επιχειρείται η επαναφορά της αξιολόγησης, με τελικό αποτέλεσμα, την ακύρωσή της στην πράξη. Για να επιστρέψουμε στην εποχή του επιθεωρητισμού, σύμφωνα με τις μαρτυρίες επιθεωρητών και στελεχών εκπαίδευσης, όταν ένας/μία δάσκαλος/α δεχόταν αιφνιδιαστική επίσκεψη επιθεωρητή, φρόντιζε, είτε τηλεφωνικά είτε με άλλο μέσο, να ειδοποιεί τους/τις συναδέλφους των γειτονικών σχολείων χρησιμοποιώντας το γλαφυρότατο συνθηματικό «ο ιέραξ είναι εδώ» ή «ο ιέραξ έρχεται» (Μαριόλης 2022). Το ίδιο το σύνθημα αλλά και οι σχετικές πρακτικές, διαδεδομένες ήδη από την προπολεμική περίοδο, είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό του επιθεωρητή – από μια άποψη συνιστούν δείγματα συναδελφικής αλληλεγγύης και τακτικών επαγγελματικής επιβίωσης εντός ενός ακραία ανταγωνιστικού, αυταρχικού και ασφυκτικού εκπαιδευτικού πλαισίου εποπτείας. Το απλό αυτό σύνθημα ενεργοποιούσε μια σειρά αμυντικούς μηχανισμούς που, στην πράξη, ακύρωναν το πλεονέκτημα αιφνιδιασμού του επιθεωρητή. Τα υπόλοιπα είναι λίγο πολύ γνωστά. Όπως γνωστές και ευρύτατα διαδεδομένες είναι οι μαρτυρίες για τους μαθητές των «πίσω θρανίων» που τους έστελνε ο δάσκαλος στο σπίτι, για τις ατελείωτες ώρες προετοιμασίας των παιδιών σε συγκεκριμένα μαθήματα για την ημέρα της κρίσεως και άλλα παρόμοια. Με δυο λόγια, το σχολείο προετοιμαζόταν για να παρουσιάσει την καλύτερη δυνατή εικόνα στον επιθεωρητή. Τι μας ενδιαφέρουν όμως όλα αυτά σήμερα;

Έχει ειπωθεί ότι η ανασύνθεση του παρελθόντος σημαίνει την απόκτηση μιας ανάμνησης σε μια στιγμή κινδύνου· αιωρείται εδώ ένας υπαινιγμός: κοιτώντας κανείς προς τα πίσω μπορεί να διαισθανθεί αυτό που πρόκειται να έλθει (Benjamin 2014). Με αυτή την έννοια, το σύνθημα «ο ιέραξ είναι εδώ» δεν αποτελεί απλώς μια γλαφυρή πλευρά της ιστορίας της εκπαίδευσης. Νοηματοδοτείται εκ νέου, εκπέμποντας σήμερα ένα σήμα κινδύνου στη ζωντανή εκπαίδευση, ανασύροντας στην επιφάνεια τις συλλογικές μνήμες, συνδέοντάς τις

με τις παρούσες συνθήκες όπου επιχειρείται να επιβληθεί το πιο σκληρό και αυταρχικό μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολείων.

Στη σημερινή κρίσιμη εκπαιδευτική και πολιτική συγκυρία και ενώ η μάχη του εκπαιδευτικού κινήματος ενάντια στην αξιολόγηση μαίνεται, η αναδρομή στην ιστορία του κλάδου και ιδιαίτερα στην τελευταία περίοδο του επιθεωρητισμού αποτελεί μια προειδοποίηση για τη σκοτεινή εποχή της νέας αξιολόγησης και αναδεικνύει την αξία του αγώνα για την ακύρωσή της και την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου.

Στο παρόν βιβλίο επιχειρείται να ανασυσταθεί η τελευταία περίοδος του επιθεωρητισμού, μέσα από την έρευνα 214 ατομικών υπηρεσιακών φακέλων δασκάλων και την επεξεργασία 2.000 εκθέσεων αξιολόγησης. Επιχειρείται επίσης μια πρώτη σύγκριση του επιθεωρητισμού με την προωθούμενη αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών.

Το πρώτο ερώτημα που διερευνάται είναι οι στόχοι του επιθεωρητισμού και της αξιολόγησης καθώς και η σύγκριση της στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής πολιτικής της μεταπολεμικής περιόδου με την αντίστοιχη σημερινή.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά την ανάλυση των μεθόδων και των χαρακτηριστικών του επιθεωρητισμού. Με ποιους τρόπους ο επιθεωρητισμός, οι ελεγκτικοί – εκπαιδευτικοί και μη εκπαιδευτικοί– μηχανισμοί, η ίδια η ύπαρξη του υπηρεσιακού ατομικού φακέλου του δασκάλου και των εποπτικών και αξιολογικών διαδικασιών, λειτουργιών και δραστηριοτήτων που κατέγραφε, καθόριζαν την υπαλληλική συμπεριφορά και εξέλιξή του και σε ποιο βαθμό επηρέαζαν τη διδακτική του πράξη αλλά και τις κοινωνικές του σχέσεις, τον οικογενειακό του βίο, την ίδια του τη ζωή και την καθημερινότητα, μεταξύ αυτών και τον ιδεολογικό και κοινωνικό του ρόλο εντός και εκτός σχολείου. Η διερεύνηση αυτού του ερωτήματος φωτίζει από μια διαφορετική πλευρά τη σχολική καθημερινότητα καταδεικνύοντας πως οι κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές, διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του μεταπολεμικού σχολείου, αυτού που ορίζεται ως σχολείο της εθνικοφροσύνης.

Τα δεδομένα των ατομικών υπηρεσιακών φακέλων μάς επιτρέπουν να μελετήσουμε πώς κινήθηκαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από τα χρόνια του εμφυλίου έως την πτώση της δικτατορίας, μέσα στο πλαίσιο που έθετε το τρίγωνο εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία - κυρίαρχη παιδαγωγική - επιθεωρητές.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σύγκριση με το θεσμικό πλαίσιο που προωθείται σήμερα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, τόσο από την κυβέρνηση όσο και από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ.

Αξιολόγηση, τότε και τώρα

Το ερώτημα εάν η αξιολόγηση του ν.4823 είναι επαναφορά του επιθεωρητισμού, κατά τη γνώμη μας, δεν έχει νόημα. Ακριβώς γιατί ισχύει το ακριβώς αντίστροφο. Ο επιθεωρητισμός ήταν μια ιδιαίτερα σκληρή μορφή αξιολόγησης με συγκεκριμένες στοχεύσεις, που αναπροσαρμόστηκαν μεταπολεμικά, για να υπηρετήσουν την κατάσταση έκτακτης ανάγκης που επέβαλε το μετεμφυλιακό κράτος, δηλαδή τη συνεισφορά της εκπαίδευσης στην αποεαμοποίηση του πληθυσμού και την ηγεμονία της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης (Νούτσος 2003). Για παράδειγμα, αν σήμερα οι κεντρικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η μείωση των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ιδιωτικοποίηση της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, η όξυνση των ταξικών φραγμών και η κατηγοριοποίηση των σχολείων με βάση το αγγλοσαξονικό πρότυπο, η πλήρης υποδούλωση του εκπαιδευτικού σώματος μέσω της αξιολόγησης είναι απαραίτητη ακριβώς γιατί οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμεσολαβούνται από τους εκπαιδευτικούς και δεν μπορούν να εφαρμοστούν ερήμην τους. Μερικές από τις διαφορές με την εποχή του επιθεωρητισμού είναι η ψηφιοποίηση των αξιολογικών δεδομένων και η άμεση εποπτεία της λειτουργίας των σχολείων μέσω των πληροφορικών συστημάτων, το απίστευτα γραφειοκρατικό σύστημα αξιολόγησης (με πλείστες δυσλειτουργίες και αντιφάσεις), το ιδιότυπο μείγμα υπερσυντηρητικού περιεχομένου, αποστήθισης και ταυτόχρονα στόχευσης στις δεξιότητες και όχι στις γνώσεις, η ιδεολογία και η πολιτική του

νεοφιλελευθερισμού/νεοσυντηρητισμού, που προσφέρει μια σταθερή βάση για να οικοδομηθούν νέες σύνθετες ιεραρχικές δομές. Κατά τα λοιπά, οι αναλογίες είναι σαφείς και σε μερικές περιπτώσεις ξεπερνούν σε φαιδρότητα ακόμα και τις πιο γκροτέσκες στιγμές των εκθέσεων αξιολόγησης του επιθεωρητισμού. Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μια όλο και πιο ακριβή υπόθεση για τη λαϊκή οικογένεια, η μείωση της κοινωνικής κινητικότητας καθίσταται κεντρικός στόχος, η αυθαιρεσία και ο αυταρχισμός συνοδεύουν τη νέα αξιολόγηση ήδη από τα πρώτα της βήματα, καταγγέλλονται περιπτώσεις όπου οι νέοι σύμβουλοι-αξιολογητές απαιτούν από τις αξιολογούμενες νηπιαγωγούς να κάνουν «πρόβα» το διδακτικό σχέδιο που θα παρουσιάσουν, η διδασκαλία τεμαχίζεται σε δεκάδες άξονες, κατηγορίες και υποκατηγορίες, που εντελώς αυθαίρετα ο αξιολογητής καλείται να συμπληρώσει σε ένα 45λεπτο. Όσο για το κτιριακό και την υλικοτεχνική υποδομή, εύκολα μπορεί κανείς να κάνει αντίστοιχους συνειρμούς διαβάζοντας την είδηση για το θάνατο του δασκάλου το 1961, που έπεσε από τη στέγη του σχολείου του ενώ την επισκεύαζε, με σημερινά γεγονότα, όπως ο θάνατος του μαθητή στις Σέρρες, ο σοβαρός τραυματισμός φοιτητή που έπεσε από το παράθυρο του ΑΠΘ κατά τη διάρκεια μαθήματος, τα ταβάνια που καταρρέουν σε σχολεία και πανεπιστήμια.

Επειδή, όμως, ο κεντρικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πάντοτε οι μαθητές/τριες, έχει μια σημασία να εκτιμήσουμε τον βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου της εθνικοφροσύνης αλλά και τις θεσμικές και άτυπες αντιστάσεις της ζωντανής εκπαίδευσης στην εποχή του επιθεωρητισμού. 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 ήταν καθοριστικός στη μεταπολεμική περίοδο. Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ακόμα, είναι ιδιαίτερα υψηλά. Ωστόσο, 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

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 χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων θα οδηγήσουν στη σταδιακή μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ στην αρχή της μετεμφυλιακής περιόδου λιγότεροι από 50% των μαθητών της Στ΄ Δημοτικού πηγαίνουν στο γυμνάσιο, το 1973-74 το αντίστοιχο ποσοστό φτάνει 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). Επομένως, παρ' ότι 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 αυξάνονται παρέχοντας έτσι μόρφωση και επαγγελματικά δικαιώματα σε πολύ περισσότερους νέους και νέες.

Ο σχολικός θεσμός αποτελούσε 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 και αποτελεί την αδιαμφισβήτητη πυξίδα της εκπαιδευτικής πολιτικής. 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 διδασκαλικό σώμα, συνάντησε την κριτική υποστήριξη της αριστεράς και της ΔΟΕ αλλά και την ανελέητη πολεμική της συντηρητικής παράταξης και των σταθερών προπυργίων της στην εκπαίδευση (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών).

Ωστόσο, είναι εμφανή τόσο τα όρια, οι εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνικοφροσύνης όσο και οι τυπικές ή άτυπες αντιστάσεις αλλά και οι τάσεις αμφισβήτησής του, ακόμα και στην πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία. Δεν είναι τυχαίο ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης αποτέλεσε κεντρικό πολιτικό επίδικο και κομβικό σημείο του ταξικού ανταγωνισμού και της πολιτικής αντιπαράθεσης σε 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 μόνο εν μέρει επετεύχθη, και πάντως η διάλυση και πολιτική εξουδετέρωση του εαμικού κοινωνικού μπλοκ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. 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, 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.

Ακόμα και κατά τη διάρκεια της δικτατορίας η μαζικοποίηση του φοιτητικού σώματος και η μαζική είσοδος στην τριτοβάθμια νέων που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις αποτελεί 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.

Ένα ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα μελέτη είναι σε ποιο βαθμό το μετεμφυλιακό σχολείο ενσωμάτωσε τις αρχές του σχολείου εργασίας και ποιες ήταν οι παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές των δασκάλων στη συγκεκριμένη περίοδο. Παρά τις διαφορετικές 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. Η Γενική Διδακτική και η τριμερής πορεία διδασκαλίας του Εξαρχόπουλου εξειδικεύεται με τις Ειδικές Διδακτικές συντηρητικών παιδαγωγών και γενικών επιθεωρητών και αποτελεί 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 δασκάλους 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 (Νούτσος 1973). 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. 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 χαμηλότερων στην κοινωνική ιεραρχία 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, αλλά και τη σιωπηρή απόρριψη, από την άλλη, των ιδεολογικών εκπαιδευτικών προταγμάτων από μια ολόκληρη μαθητική γενιά.

Τα περιθώρια ιδεολογικής παρέμβασης των δασκάλων στο περιεχόμενο των μαθημάτων, σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι κατανοητό από τους μαθητές, ήταν εξαιρετικά ασφυκτικά. Ωστόσο, υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός έμπρακτης αμφισβήτησης πλευρών του θεσμικού πλαισίου από το διδασκαλικό σώμα, όπως επίσης, υπάρχει και ένας βαθμός παραβατικότητας. Εδώ όμως οφείλουμε να επισημάνουμε και κάτι ακόμη. Ο/η δάσκαλος/α 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.

Σε κάθε περίπτωση, η επιθεώρηση δεν είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τον επιθεωρούμενο, καθώς από την υποκειμενική κρίση που διαμορφώνει ο επιθεωρητής σε λίγες ώρες κρίνεται το σύνολο της υπαλληλικής πορείας των δασκάλων. Βασικό κριτήριο για την κρίση του επιθεωρητή είναι το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, η συμπεριφορά τους, η γενικότερη εικόνα τους, δηλαδή ο/η δάσκαλος/α κρίνεται με βάση τις επιδόσεις και το επίπεδο των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις δασκάλων που υπερασπίζονται τις μεθοδολογικές επιλογές τους, δικαιολογούν τις αδυναμίες των μαθητών τους επικαλούμενοι κυρίως κοινωνικούς παράγοντες, αμφισβητούν τις εκθέσεις των

επιθεωρητών και τη βαθμολογία τους ασκώντας ενστάσεις ή διαμαρτυρόμενοι στα συνδικαλιστικά τους όργανα.

Ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, οι δάσκαλοι με τον κοινωνικό τους ρόλο αναβαθμισμένο, ακριβώς λόγω της πολύπλευρης συμβολής τους στην ανάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν ήταν πλέον φορείς ριζοσπαστικών ιδεών, αποτελούσαν όμως κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, φορείς οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού και μεταδότες αξιών και συμπεριφορών αστικοποίησης. Έχουν σπουδάσει σε μεγάλες πόλεις, ο μισθός τους και επομένως η κατανάλωσή τους αλλά και οι νέες νοοτροπίες του αγροτικού πληθυσμού μεταβάλλουν τα παραδοσιακά μοντέλα του αντιπραγματισμού, το ντύσιμό τους, η συμπεριφορά τους, η καταγεγραμμένη διάθεσή τους να φύγουν, να πάρουν μετάθεση σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο, οι επισκέψεις τους στην κοντινή πόλη, νόμιμες ή παράνομες, η εμπλοκή τους με τις αγροτικές εργασίες και η εισαγωγή νέων αγροτικών πρακτικών, οι συναναστροφές της δασκάλας με τις γυναίκες του χωριού αμφισβητούν δεδομένα, συνήθειες και ήθη. Οι δάσκαλοι και δασκάλες της μεταπολεμικής περιόδου διεκδικούν, τόσο σε συλλογικό (απεργίες, διαμαρτυρίες ΔΟΕ και συλλόγων) όσο και σε ατομικό επίπεδο (αιτήσεις μετάθεσης, έμπρακτη αμφισβήτηση της παραμονής στην έδρα του σχολείου κ.λπ.) ένα άλλο, αξιοβίωτο επίπεδο ζωής. Η έλξη που ασκούν τα φώτα της πόλης είναι πολύ πιο ισχυρή από τους σχεδιασμούς και τη στοχοθεσία του κράτους, των συντηρητικών παιδαγωγών και των επιθεωρητών για την παραμονή τους στην ύπαιθρο και την συμβολή τους στην αναδιαμόρφωση μιας ιδεατής αγροτικής ζωής των κοινοτήτων της υπαίθρου, με περιορισμένα όρια εκσυγχρονισμού. Η μετάθεση σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο συνδέεται μονοσήμαντα με τη ριζική βελτίωση των όρων εργασίας και διαβίωσης στο συλλογικό συνειδητό του εκπαιδευτικού σώματος. Η εντατικοποίηση, ο ανύπαρκτος ελεύθερος χρόνος, ο απίστευτος φόρτος διδακτικών καθηκόντων, σχολικών υποχρεώσεων και εξωσχολικών δραστηριοτήτων υπερβαίνει τις αντοχές των δασκάλων, αμφισβητείται ακόμα και το πρότυπο της αξίας της σκληρής εργασίας – μόνη αποτελεσματική λύση φαντάζει η φυγή προς τις πόλεις, όπου τα εξωσχολικά καθήκοντα είναι πολύ λιγότερα. Και όλα τα παραπάνω παρ’ ότι είχαν απόλυτη επίγνωση ότι η

προσωπική τους ζωή, οι κοινωνικές τους σχέσεις, οι φιλίες τους, οι συμπεριφορές τους, ο οικογενειακός τους βίος, η καθημερινότητά τους εντός και εκτός σχολείου βρίσκονταν διαρκώς κάτω από το μικροσκόπιο του επιθεωρητισμού.

Το χάσμα ανάμεσα στα ιδεολογικά προτάγματα του σχολείου της εθνικοφροσύνης και στη σκληρή πραγματικότητα, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, η αντίθεση ανάμεσα στις υπέρογκες απαιτήσεις και τον υπερμεγέθη κοινωνικό ρόλο και την εργασιακή εντατικοποίηση, από τη μία, και στις πενιχρές οικονομικές αποδοχές, από την άλλη, τροφοδοτεί τη δυσαρέσκεια στο εκπαιδευτικό σώμα και ερμηνεύει πώς ένας συντηρητικός πλέον κλάδος εργαζομένων με φιλοκυβερνητική ηγεσία θα προχωρήσει στη μεγάλη απεργία του 1957 και θα συγκρουστεί με την κυβέρνηση Καραμανλή. Η επόμενη μεγάλη απεργία του 1963 έχει άλλα χαρακτηριστικά και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού κινήματος και των διεκδικήσεων για την παιδεία, συνεχίζει όμως να τροφοδοτείται η δυσαρέσκεια των δασκάλων από την παραπάνω αντίθεση. Η επιστράτευση των απεργών από την κυβέρνηση Καραμανλή θα σηματοδοτήσει και την οριστική ρήξη του κλάδου με την κυβέρνηση της ΕΡΕ. Μέχρι και το πραξικόπημα της 21ης Απριλίου 1967 ο κλάδος των δασκάλων μέσα από τα συλλογικά του όργανα θα αποτελέσει έναν από τους σταθερούς υποστηρικτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι άτυπες μορφές αντίστασης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στα υπηρεσιακά έγγραφα, πίσω από τους στερεότυπους κώδικες επικοινωνίας, κάτω από την ομοιόμορφη επιφάνεια των «λαμβάνω την τιμήν να αναφέρω» και των «ευπειθέστατος», κινούνται τα υπόγεια ρεύματα της συμπεριφοράς και των τακτικών επιβίωσης των εκπαιδευτικών: η προσαρμογή, η αλλαγή στάσης, η υποταγή και η πειθάρχηση, η υπομονή, η διακριτικότητα, η μετάθεση ευθυνών, η απολογητική διάθεση, η παραδοχή του λάθους και η συγγνώμη, η επιμονή στο δίκαιο ενός αιτήματος και η σθεναρή διεκδίκησή του. Η πτώση της δικτατορίας αποτελεί σαφέστατα μια ιστορική τομή για την εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1976 θέτει και θεσμικά το τέλος του σχολείου της εθνικοφροσύνης, ωστόσο θα χρειαστούν μια σειρά ριζικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, όπως η κατάργηση του επιθεωρητισμού το 1982, για να αλλάξει οριστικά σελίδα η εκπαίδευση.

Το περιβόητο 1982 αποτελεί σήμερα το έτος μηδέν για τους υποστηρικτές της νέας αξιολόγησης, αφού επικαλούνται την έλλειψή της, για να δικαιολογήσουν όλα τα δεινά του εκπαιδευτικού συστήματος λανσάροντας το σύνθημα «44 χρόνια χωρίς αξιολόγηση είναι αρκετά». Ο θεσμός του επιθεωρητή καταργείται από την κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ με το ν. 1304/82. Θεσπίζεται ο διαχωρισμός της διοικητικής εποπτείας από την παιδαγωγική καθοδήγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, έργο του οποίου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τον νόμο 1566/85 προβλέπεται επίσης ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Επί της ουσίας, οι συγκεκριμένες διατάξεις επιχειρούσαν να διασφαλίσουν τη συνέχεια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με τον απαραίτητο εκσυγχρονισμό της διαδικασίας αλλά και της στοχοθεσίας. Ωστόσο, η δυναμική του εκπαιδευτικού κινήματος ήταν εκείνη που κατέστησε ανενεργές αυτές τις διατάξεις και κατέκτησε την κατάργηση του επιθεωρητισμού. Πέρα από το αίτημα της ΔΟΕ για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου με αποκλειστικό έργο αυτός να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδευτικό έργο.

Η δεκαετία του ’90 συνιστά αλλαγή παραδείγματος, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Προωθούνται ριζικές αναδιαρθρώσεις που εισάγουν στην εκπαίδευση ιδέες και αντιλήψεις άμεσα συνδεδεμένες με την επιχειρηματικότητα. Μετρησιμότητα, αποτελεσματικότητα, πιστοποίηση, αύξηση ύλης, συμπύκνωση χρόνου, ποσοτικοποίηση, συγκρισιμότητα, αξιολόγηση, ανταγωνισμός είναι στοιχεία αλεπάλληλων αναδιαρθρωτικών εγχειρημάτων που επιδιώκουν να διαμορφώσουν ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο. Αυτή η εξέλιξη προωθείται τόσο από κυβερνήσεις, όσο και από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως το ΔΝΤ και ο ΟΟΣΑ. Η αγορά και όχι το κράτος πρόνοιας είναι πλέον ο κυριότερος διαχειριστής των κοινωνικών σχέσεων. Σε αυτό το νέο πλαίσιο, μετά τη δολοφονία Τεμπονέρα, την ήττα της ΝΔ το 1990-91 από το μαθητικό και φοιτητικό κίνημα και την απόσυρση των αντιεκπαιδευτικών

μέτρων Κοντογιαννόπουλου, η επόμενη ολοκληρωμένη προσπάθεια για την επιβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γίνεται από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ το 1997, επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη, με τον ν. 2525/97. Από τότε και μέχρι τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές όλες οι ψηφισμένες νομοθετικές διατάξεις και τα προεδρικά διατάγματα που προώθησε το υπουργείο Παιδείας για την αξιολόγηση ακυρώθηκαν από τους αγώνες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όλα τα μοντέλα αξιολόγησης που νομοθετήθηκαν μετά από το 1997 (και έμειναν στα χαρτιά λόγω των σθεναρών αντιστάσεων που πρόβαλαν οι εκπαιδευτικοί και τα σωματεία τους), όπως και το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή ο ν. 4692/2020, η Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-1-2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων» και ο ν. 4823/2021 για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διακρίνονται από μια σειρά κοινά χαρακτηριστικά, όπως:

- Η ποσοτικοποίηση ποιοτικών παραμέτρων, ο αυθαίρετος κατακερματισμός ποιοτικών στοιχείων και παραμέτρων της σύνθετης εκπαιδευτικής διαδικασίας –στην οποία υπεισέρχεται και πλήθος εξωσχολικών παραγόντων (μορφωτικ-οικονομικό επίπεδο οικογένειας κ.λπ.)– σε επιμέρους λειτουργίες και διαδικασίες που, πάντα με την ίδια αυθαίρετη μεθοδολογία, απομονώνονται, ποσοτικοποιούνται και καταμετρώνται με αριθμητικές κλίμακες.
- Η συγκρισιμότητα, δηλαδή η δυνατότητα σύγκρισης των ποσοτικών δεδομένων, είτε σε χρονολογικές σειρές είτε ανά εκπαιδευτικό, ανά σχολική μονάδα, ανά εκπαιδευτική περιφέρεια κ.λπ.
- Ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες και η κατηγοριοποίησή τους.
- Η πλήρης συμμόρφωση και πειθάρχηση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης και κατ’ επέκταση σε κάθε κυβερνητικό μέτρο, ανεξάρτητα εάν αυτό λειτουργεί σε βάρος της παιδαγωγικής τους υπόστασης και των μαθητών τους.

- Η μετατόπιση της κρατικής ευθύνης για τη χρηματοδότηση, τη συντήρηση και τη γενική κατάσταση των κτιρίων και των σχολικών υποδομών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η αξιολόγησή τους με βάση τα αποτελέσματά τους στον τομέα αυτόν.
- Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με κριτήριο και τη χρηματοδότησή τους από τρίτους, δηλαδή από ιδιώτες.
- Η απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν δωρεάν εργασία με αντάλλαγμα μόρια αξιολόγησης.
- Η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών τους και η ενοχοποίησή τους για όλες τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η σύνδεση της βαθμολογικής, μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις τους στην ατομική αξιολόγηση, είτε άμεσα είτε ως εξαγγελία σε επόμενη φάση. Επίσης, η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται περίπου όπως το καθαρτήριο των καθολικών: αποτελεί την μοιραία κατάληξη όσων αποτύχουν στη δοκιμασία της ατομικής αξιολόγησης και χαρακτηριστούν ανεπαρκείς.

Σε κάθε περίπτωση, η προωθούμενη αξιολόγηση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των συντηρητικών-νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων και στοχεύει στην πειθάρχηση των εκπαιδευτικών και στην απρόσκοπτη εφαρμογή των εκπαιδευτικών επιλογών και στόχων της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής. Στη σημερινή συγκυρία, η αξιολόγηση συνδέεται με συγκεκριμένη στοχοθεσία που προωθούν υπερεθνικοί οργανισμοί και υπηρετεί η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων: (α) με μια δέσμη μέτρων (Τράπεζα Θεμάτων, ΕΒΕ, νόμος-πλαίσιο για ΑΕΙ κ.ά.) που αποσκοπούν στη μείωση των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στη μείωση των αποφοίτων, (β) με τη λειτουργία του δημόσιου σχολείου με όρους επιχείρησης και (γ) με την αναπαραγωγή ενός ιδεολογικού αμαλγάματος υπερσυντηρητισμού και νεοφιλελευθερισμού.

Επομένως, από το 1982 μέχρι και σήμερα, 43 ολόκληρα χρόνια, η κλωστή της συνέχειας του επιθεωρητισμού παραμένει κομμένη, οι διαδικασίες

επιθεώρησης/αξιολόγησης των εκπαιδευτικών νομοθετούνται αλλά δεν εφαρμόζονται. Αν αναλογιστούμε πόσες δεκαετίες χρειάστηκαν για να απαλλαγούν οι εκπαιδευτικοί από το φόβητρο του επιθεωρητή, μπορούμε να αντιληφθούμε το μέγεθος του επίδικου της σημερινής σφοδρότατης αντιπαράθεσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Benjamin W. (2014), *Θέσεις για τη φιλοσοφία της ιστορίας*. Αθήνα: Λέσχη Κατασκόπων 21ου αιώνα.

Λάζος Χ. (1987), *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα, 1821-1973, Κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*. Αθήνα: Γνώση.

Mazower M. (2017), *Όσα δεν είπες, Ένα ρωσικό παρελθόν και το ταξίδι προς την πατρίδα. Φόρος τιμής*. Μτφρ. Παλμύρα Ισμυρίδου. Αθήνα: Άγρα.

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.

Νούτσος Χ. (2003), Ο Δρόμος της Καμήλας και το Σχολείο – Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944 – 1946. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Διερεύνηση των ειδών και των μορφών αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο Γλωσσικό Μάθημα κατά την διδασκαλία των κειμενικών ειδών και οι τρόποι έκφρασής της

Δρ. Δήμητρα Μάρκου
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ)
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης -ΑΠΘ
dimitramarkoy@eled.auth.gr

Χριστίνα Εμμανουηλίδου
Απόφοιτη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης -ΑΠΘ
christineemflo@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης στο μάθημα της Γλώσσας, με έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την αξιολόγηση στη διδακτική τους πρακτική. Η μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία, αξιοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν την αξιολόγηση ως μια διαμορφωτική και υποστηρικτική διαδικασία που προάγει τη μάθηση, τον αναστοχασμό και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Ωστόσο, επισημαίνονται δυσκολίες που αφορούν τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο, την έλλειψη επιμόρφωσης και τα ασαφή κριτήρια αξιολόγησης. Συνολικά, η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών, μαθητοκεντρικών μορφών αξιολόγησης, με έμφαση στην ανατροφοδότηση, τον διάλογο και τη συνεργατική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Abstract
This study examines the perceptions of primary school teachers regarding assessment practices in the subject of Language, with a particular focus on the teaching of text genres. The aim is to investigate how teachers conceptualize assessment and to record the methods they apply in their instructional practice. The research is based on a qualitative methodology, using semi-structured interviews. The findings indicate that teachers perceive assessment as a formative, supportive, and collaborative process that enhances learning, reflection, and students' active participation. However, challenges were identified concerning limited instructional time, lack of professional training, and the absence of clear assessment criteria. The study highlights the need to promote alternative, learner-centered forms of assessment that emphasize feedback, dialogue, and student involvement in the learning process

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τίθενται οι βάσεις για τη μετέπειτα μαθησιακή πορεία των παιδιών, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στη μέτρηση των γνωστικών αποτελεσμάτων, αλλά εκτείνεται και στη διαμόρφωση στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας, η αξιολόγηση αποκτά έναν ιδιαίτερο παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με την ικανότητα των μαθητών να εκφράζονται, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ενεργά στον κοινωνικό διάλογο μέσα από την κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών, η οποία εισάγεται συστηματικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, επιδιώκει να καλλιεργήσει στους μαθητές την ικανότητα να κατανοούν και να παράγουν διαφορετικούς τύπους λόγου (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό). Η αξιολόγηση σε αυτό το πλαίσιο αποκτά διπλή λειτουργία: αφενός ελέγχει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές κατακτούν τις απαιτούμενες γλωσσικές και κειμενικές δεξιότητες, αφετέρου λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τη δημιουργική χρήση της γλώσσας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η διαδικασία αυτή, ωστόσο, δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε μονοδιάστατη˙ επηρεάζεται από τις αντιλήψεις, τις παιδαγωγικές επιλογές και τις προσωπικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ταλαντεύονται ανάμεσα σε διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης. Από τη μία πλευρά, κυριαρχούν ακόμη παραδοσιακές μορφές, όπως οι γραπτές δοκιμασίες και η έμφαση στην ορθότητα, που συνδέονται με την αποτίμηση της επίδοσης. Από την άλλη πλευρά, αναπτύσσονται εναλλακτικές πρακτικές, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση και η ποιοτική ανατροφοδότηση, οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και στη στήριξη του μαθητή ως ενεργού υποκειμένου. Αυτές οι δυο λογικές – οι παραδοσιακή και η καινοτόμα- συχνά συνυπάρχουν στο ελληνικό σχολείο, δημιουργώντας ένα σύνθετο πεδίο εφαρμογών και προκλήσεων.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών εκπαιδευτικών γύρω από την αξιολόγηση στο μάθημα της Γλώσσας καθίσταται κρίσιμη για πολλούς λόγους. Πρώτον, αποκαλύπτει το πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τον ρόλο τους, όχι μόνο ως μεταδότες γνώσεων αλλά και ως διαμεσολαβητές της μάθησης. Δεύτερον, επιτρέπει την κατανόηση των στρατηγικών που υιοθετούν για να ενισχύσουν τους μαθητές, ιδιαίτερα σε ένα πεδίο τόσο απαιτητικό όσο η διδασκαλία και παραγωγή κειμένων. Τρίτον, συμβάλλει στην ανάδειξη καλών πρακτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας και κατ' επέκταση, της σχολικής επίδοσης.

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τις μορφές και τα είδη αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο μάθημα της Γλώσσας, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Ειδικότερα, αποσκοπεί στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «αξιολόγηση» στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος;
- Ποιες μορφές και πρακτικές αξιολόγησης υιοθετούν κατά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών;
- Με ποιους τρόπους επιλέγουν να παρέχουν ανατροφοδότηση και να υποστηρίζουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους;

Η δομή της εργασίας αναπτύσσεται ως εξής: στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στην έννοια, τους σκοπούς και τις μορφές της αξιολόγησης, καθώς και στη θέση της στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γλώσσας. Στο επόμενο μέρος περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας και το προφίλ των συμμετεχόντων. Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, οργανωμένη σε θεματικούς άξονες, ενώ στο τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και προτείνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

Συνολικά, η εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο γύρω από τον ρόλο και τις πρακτικές της αξιολόγησης στη γλωσσική διδασκαλία, αναδεικνύοντας τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θεμελιώδες εργαλείο βελτίωσης της μάθησης. Δεν είναι απλώς μια τεχνική πράξη μέτρησης ή καταγραφής επιδόσεων, αλλά μια πολύπλευρη παιδαγωγική διαδικασία που συνδέεται άρρηκτα με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Όπως επισημαίνουν οι Κωνσταντίνου Χ.Ι. και Κωνσταντίνου Ι.Χ. (2017), η αξιολόγηση συνιστά κοινωνικό και παιδαγωγικό φαινόμενο που συνοδεύει κάθε ανθρώπινη προσπάθεια, ατομική ή συλλογική. Η διατύπωση του Howsman ότι *«όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση»* αποτυπώνει την διαχρονικότητα της έννοιας αυτής, υπογραμμίζοντας πως η ανάγκη αποτίμησης και αναστοχασμού είναι έμφυτη στην ανθρώπινη φύση (οπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ. 2017).

Σύμφωνα με τον Scriven (1967), η αξιολόγηση ορίζεται ως η διατύπωση τεκμηριωμένων κρίσεων σχετικά με την αξία ενός αντικειμένου, ενώ οι Stufflebeam και Shinkfield (1985) τη θεωρούν μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων. Παρόμοια, οι Worthen και Sanders (1973) προσδιορίζουν την αξιολόγηση ως τη συστηματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος ή μιας δράσης.

Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν είναι μια απλή πράξη μέτρησης ή σύγκρισης, αλλά μια πολυδιάστατη διαδικασία που εμπεριέχει την ερμηνεία, τη διατύπωση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, βελτίωσης και αυτορρύθμισης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η αξιολόγηση συμβάλλει στον εντοπισμό αναγκών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Όπως επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (2002), η αξιολόγηση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ουδέτερη» διαδικασία, αλλά ως βαθιά παιδαγωγική πράξη που συνδέεται με αξίες, στόχους και προθέσεις. Κάθε μορφή αξιολόγησης αντανακλά τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση, τον ρόλο του μαθητή και τη φύση της γνώσης.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, η οποία είναι ενσωματωμένη και στον χώρο της εκπαίδευσης, αναφέρεται ως «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» ή «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και συνιστά μια πολυσύνθετη έννοια, καθώς υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων σχετικά με τον ορισμό, το περιεχόμενο και την λειτουργία της (Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ. 2017). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Bloom (1971), η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, χρήσιμων για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη βελτίωση της μάθησης. Ενώ για τους Black και William (1998), η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία που περιλαμβάνει στο εύρος της όλες τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στη συλλογή χρήσιμων και ωφέλιμων πληροφοριών για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μορφές της αξιολόγησης

Μία από τις πρώτες και πιο βασικές διακρίσεις σχετικά με τις μορφές της αξιολόγησης, προέρχεται από τους Noizet και Caverni (1977), οι οποίοι ξεχώρισαν δυο βασικές μορφές: τη συνεχή και την αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση.

Η συνεχής αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή διαχρονικά (Κασσωτάκης 2013). Επικεντρώνεται όχι μόνο στο αποτέλεσμα αλλά και στη διαδικασία της μάθησης, δίνοντας έμφαση στις προσπάθειες, στις αλλαγές και στη σταδιακή εξέλιξη του μαθητή. Η συνεχής αξιολόγηση παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του και να στηρίζει τους μαθητές του αποτελεσματικά.

Αντίθετα, η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση εστιάζει σε μια μόνο χρονική στιγμή, συνήθως στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή περιόδου. Σκοπός της είναι να αποτιμήσει το τελικό αποτέλεσμα και όχι τη μαθησιακή πορεία. Παρότι συμβάλλει στην αποτύπωση της επίδοσης, δεν παρέχει επαρκείς ευκαιρίες παιδαγωγικής παρέμβασης ή βελτίωσης κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Από τις πιο διαδεδομένες διακρίσεις είναι αυτή που προτάθηκε από τον Bloom (1969), ο οποίος διέκρινε την αξιολόγηση σε διαγνωστική ή αρχική, σε διαμορφωτική – σταδιακή και σε τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Η διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment) πραγματοποιείται πριν από την έναρξη μια ενότητας ή ενός προγράμματος διδασκαλίας και στοχεύει να προσδιορίσει το αρχικό επίπεδο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών (Λιάμπας 2023). Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει τυχόν ελλείψεις, αλλά και να αναγνωρίσει τις δυνατότητες και τις κλίσεις κάθε μαθητή. Τα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προκειμένου να προσαρμοστεί το περιεχόμενο, ο ρυθμός και οι μέθοδοι διδασκαλίας στις πραγματικές ανάγκες της τάξης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Λιάμπας 2023). Ο κύριος σκοπός της είναι να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές κατανοούν τι έχουν κατακτήσει και σε ποια σημεία χρειάζονται βελτίωση, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη βαθμολόγηση, αλλά στη βελτίωση της μάθησης και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η τελική αξιολόγηση (summative assessment) πραγματοποιείται στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, ενός τετράμηνου ή σχολικού έτους. Σκοπός της είναι να εκτιμήσει τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων και να αποτιμήσει συνολικά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (Λιάμπας 2023).

Χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Η αποτελεσματικότητα και η παιδαγωγική αξία της αξιολόγησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητά της. Στο πλαίσιο αυτό, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τρία βασικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει κάθε αξιόπιστη διαδικασία αξιολόγησης: εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα.

Η εγκυρότητα (validity) αναφέρεται στο κατά πόσο η αξιολόγηση μετρά αυτό που πραγματικά σκοπεύει να μετρήσει. Ένα εργαλείο ή μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη όταν οι δραστηριότητες και τα κριτήριά της ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί. Η απουσία σαφών και αντιστοιχισμένων στόχων οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα και παιδαγωγικές αποφάσεις.

Η αξιοπιστία (reliability) αφορά τη σταθερότητα και συνέπεια των αποτελεσμάτων. Μια αξιολόγηση θεωρείται αξιόπιστη όταν παρέχει παρόμοια αποτελέσματα υπό τις ίδιες συνθήκες. Η ύπαρξη σαφών κριτηρίων και διαφανών διαδικασιών είναι προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας (Κασσωτάκης 2013).

Τέλος, η αντικειμενικότητα (objectivity) συνδέεται με την ουδετερότητα και αμεροληψία εκείνου που αξιολογεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει προσωπικές προκαταλήψεις, συναισθηματικές επιρροές ή προσδοκίες που μπορεί να αλλοιώσουν την κρίση του (Κασσωτάκης 2013). Η αντικειμενικότητα ενισχύεται μέσα από τη χρήση σαφών κριτηρίων, τα οποία γνωστοποιούνται στους μαθητές.

Τεχνικές της αξιολόγησης

Ο όρος τεχνικές αξιολόγησης αναφέρεται στα διάφορα μέσα, μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί η αξιολογική διαδικασία. Οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες: στις παραδοσιακές τεχνικές και στις αυθεντικές ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα από τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017) στο παρακάτω διάγραμμα:

Παραδοσιακές	Εναλλακτικές - Αυθεντικές

1. Παρατήρηση 2. Γραπτές εξετάσεις 3. Προφορικές εξετάσεις 4. Τεστ 5. Ερωτηματολόγιο 6. Συνέντευξη	7. Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ή Ατομικό δελτίο μαθητή – Ρούμπρικα (Rubric) 8. Φάκελος υλικού ή εργασιών – Πορτφόλιο (Portfolio) 9. Συστηματική παρατήρηση (ψυχομετρικά και κοινωνιομετρικά τεστ) 10. Αυτοαξιολόγηση 11. Ετεροαξιολόγηση 12. Συνθετικές δημιουργικές εργασίες – Πρότζεκτ (Project) 13. Παιδαγωγικό ημερολόγιο

Διάγραμμα 1.1: Μορφές τεχνικών αξιολόγησης

Πηγή: Κωνσταντίνου Χ.Ι. & Κωνσταντίνου Ι.Χ., 2017.

Μεθοδολογία

Ερευνητική προσέγγιση

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να εξεταστούν και να αναδειχθούν οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε, διότι εστιάζει στην κατανόηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τις υποκειμενικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Creswell 2013).

Ως ερευνητικό εργαλείο, επιλέχθηκε η ημι- δομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία στην ποιοτική έρευνα και βασίζεται σε μία σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αναφέρονται ως οδηγός συνέντευξης. Οι ερωτήσεις γίνονται σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους, ωστόσο η σειρά των ερωτήσεων ενδέχεται να επηρεαστεί από την ροή της συζήτησης. Δεδομένου ότι η διαδικασία της συνέντευξης έχει τη μορφή συζήτησης, ο τρόπος με τον οποίο απαντούν οι συνεντευξιαζόμενοι είναι ευέλικτος, ενώ μπορεί να προκύψουν και ερωτήσεις, οι οποίες δεν υπήρχαν εξαρχής στο πλάνο της συνέντευξης (Bryman 2016).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης μελέτης, συνιστά η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις μορφές και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

21. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αξιολόγησης;
22. Ποιες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης εφαρμόζουν στο Γλωσσικό μάθημα;
23. Εντάσσονται από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονες μορφές και εργαλεία αξιολόγησης;
24. Πως υλοποιείται η αξιολόγηση στο γλωσσικό μάθημα;
25. Με ποιον τρόπο αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Η διατύπωση αυτών των ερωτημάτων στοχεύει στην αποκάλυψη όχι μόνο των πρακτικών αλλά και της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο.

Δείγμα και Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται από πέντε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται ως δάσκαλοι σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, το δείγμα περιλαμβάνει τέσσερις γυναίκες και έναν άνδρα, με ηλικίες που κυμαίνονται από 53 έως 58 έτη. Οι εν λόγω εκπαιδευτικού διαθέτουν σημαντική εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από 24 έως 37 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι υπεύθυνοι για την διδασκαλία στις τάξεις Δ’ και ΣΤ’ Δημοτικού.

Σε ότι αφορά το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, όλοι οι εκπαιδευτικού έχουν αποφοιτήσει από διάφορες Παιδαγωγικές Σχολές της Ελλάδας (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Επιπλέον, δύο από τους εκπαιδευτικούς κατέχουν μεταπτυχιακό, ενώ ένας κατέχει διδακτορικό. Οι περισσότεροι έχουν επίσης εμπλουτίσει την κατάρτισή τους μέσω παρακολούθησης προγραμμάτων διδασκαλείου ή σεμιναρίων.

Περιγραφή εργαλείου συλλογής δεδομένων

Η ημι- δομημένη συνέντευξη οργανώθηκε σε τέσσερις κεντρικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας εστιάζει στην ερμηνεία του όρου «αξιολόγηση», με στόχο την κατανόηση της προσωπικής αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία της αξιολόγησης. Ο δεύτερος άξονας, αφορά την πρακτική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί την υλοποιούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στην εφαρμογή της αξιολόγησης κατά το Γλωσσικό μάθημα ενώ ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει κάποιες γενικές ερωτήσεις και προεκτάσεις γύρω από την έννοια της αξιολόγησης.

Πρώτος άξονας – Ερμηνεία του Όρου «Αξιολόγηση»

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, ερμηνεύουν και ορίζουν την αξιολόγηση, σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με την ερμηνεία του όρου, τον ρόλο και την χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ορίσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν μια αξιολόγηση πετυχημένη, ενώ τέλος ρωτήθηκαν σχετικά με το αν οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως μια διαδικασία απλής αποτίμησης του γνωστικού αντικειμένου και μόνο ή αν πρόκειται για μια διαδικασία ή οποία πρέπει να εστιάζει και κάπου αλλού.

Δεύτερος άξονας – Εφαρμογή της Αξιολόγησης

Ο δεύτερος άξονας, αφορά την πρακτική εφαρμογή και υλοποίηση της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν το πότε, πόσο συχνά, με ποιον τρόπο και σε ποια γνωστικά αντικείμενα πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Επίσης, εξετάζονται οι μορφές και οι τεχνικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά την μαθησιακή διαδικασία κι αν πρόκειται για παραδοσιακές ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Τέλος, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τα κριτήρια με βάση τα οποία διεξάγεται η αξιολόγηση, ενώ εξετάζεται

και το αν λαμβάνονται υπόψιν στη διαδικασία αυτή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μαθητών.

Τρίτος άξονας – Γλωσσικό Μάθημα

Ο συγκεκριμένος άξονας εστιάζει στην εφαρμογή της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τις τεχνικές αξιολόγησης, τον τρόπο αποτύπωσης της μαθητικής επίδοσης, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης στην ορθογραφία και στην παραγωγή λόγου. Επιπλέον, διερευνάται η χρήση της τεχνολογίας κατά την αξιολογική διαδικασία, όπως και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η αξιολόγηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Τέταρτος άξονας – Προεκτάσεις Αξιολογικής Διαδικασίας

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις που αφορούν την έννοια της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς και το αν εφαρμόζουν τεχνικές και μορφές αξιολόγησης που απορρέουν από την προσωπική τους εμπειρία ή αν ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στις αλλαγές που ενδεχομένως θα πραγματοποιούσαν στο ισχύον αξιολογικό σύστημα και εξέφρασαν τη γνώμη τους σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης. Τέλος, η τελευταία ερώτηση αναφερόταν στα επτά κριτήρια αξιολόγησης του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν εκείνο που θεωρούν σημαντικότερο.

Ανάλυση και Συζήτηση Ευρημάτων

Πρώτος άξονας - Ερμηνεία του Όρου «Αξιολόγηση»

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια αποσπασματική και τελική διαδικασία, αλλά ως μία συνεχής διαμορφωτική πορεία που συνοδεύει τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν περιορίζεται στη βαθμολόγηση των μαθητών, αλλά στοχεύει κυρίως στη

βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της συστηματικής παρακολούθησης της προόδου και της παροχής συνεχούς ανατροφοδότησης. Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση ενσωματώνεται οργανικά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, καθώς επηρεάζει και εμπλέκει κάθε δραστηριότητα που συντελείται στο πλαίσιο της τάξης.

Παράλληλα, θεωρούν πως η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικογενειακό πλαίσιο κάθε μαθητή, αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επηρεάζουν τη μαθησιακή του πορεία. Τέλος, υπογραμμίζουν ότι η παιδαγωγική ελευθερία του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός ενισχυτικού και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική και ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης.

Δεύτερος άξονας – Εφαρμογή της Αξιολόγησης

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι τεχνικές και οι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν διαμορφώνονται ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας, τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους και τις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει μία ενιαία μέθοδος αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα· αντίθετα, η επιλογή των εργαλείων εξαρτάται από το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν. Αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ποικίλες μορφές αξιολόγησης, όπως προφορικές εξετάσεις, γραπτές ασκήσεις, παροχή ανατροφοδοτικών και ενισχυτικών σχολίων, καθώς και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού εκ μέρους των μαθητών. Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τη χρήση του φακέλου μαθητή (portfolio), τον οποίο θεωρούν χρήσιμο εργαλείο για τη συστηματική παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας και την ανάδειξη της ατομικής προόδου.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνουν υπόψη ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγονται η προσπάθεια και η συμμετοχή του

μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ο διαθέσιμος χρόνος για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, καθώς και το κοινωνικό, πολιτισμικό και μαθησιακό του υπόβαθρο. Όπως υπογραμμίζουν, στόχος είναι η αξιολόγηση να είναι δίκαιη και αντικειμενική, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στη μέτρηση της επίδοσης, αλλά λειτουργεί ως εργαλείο υποστήριξης της μάθησης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, προκύπτει ότι το ζήτημα της βαθμολογικής κλίμακας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις. Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι η τυποποιημένη βαθμολογική αποτύπωση συχνά δεν αντανακλά επαρκώς την πραγματική πρόοδο, την προσπάθεια ή τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Επιπλέον, αναφέρουν πως η πίεση που δέχονται από τους γονείς, είτε για υψηλότερες βαθμολογίες είτε για ειδική μεταχείριση, δημιουργεί πρόσθετο άγχος και περιορίζει την αντικειμενικότητα της διαδικασίας. Η έλλειψη χρόνου αναδεικνύεται επίσης ως σημαντικό εμπόδιο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αφιερώσουν τον απαιτούμενο χρόνο για την εξατομικευμένη αξιολόγηση κάθε μαθητή. Τέλος, η εκτεταμένη χρήση βοηθημάτων από τους μαθητές θεωρείται παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την αξιοπιστία της αξιολόγησης, καθώς ενδέχεται να αλλοιώνει την αυθεντικότητα των αποτελεσμάτων.

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση, αυτά περιλαμβάνουν το γνωστικό επίπεδο και την τάξη φοίτησης, τη συμμετοχή και τη συνέπεια του μαθητή, καθώς και τη συνολική μαθησιακή του πορεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Παράλληλα, εξετάζεται και ο βαθμός υποστήριξης που δέχεται ο μαθητής από το οικογενειακό του περιβάλλον, στοιχείο το οποίο μπορεί να επηρεάζει τη μαθησιακή του απόδοση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν διαφοροποιημένη αξιολόγηση, προσαρμόζοντας τα κριτήρια και τις απαιτήσεις στις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκουν μια πιο δίκαιη και ουσιαστική αξιολόγηση, που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία.

Τρίτος άξονας – Γλωσσικό μάθημα

Αναφορικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη χρήση μιας ποικιλίας τεχνικών και εργαλείων, τα οποία αποσκοπούν στην ολόπλευρη αποτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα ανάγνωσης, η οποία θεωρείται θεμελιώδης για την κατανόηση και την περαιτέρω ανάπτυξη του λόγου. Παράλληλα, αξιολογείται η παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από εκθέσεις, μικρά κείμενα και δημιουργικές δραστηριότητες, καθώς και η προφορική έκφραση μέσω συζητήσεων, παρουσιάσεων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την αυθόρμητη επικοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης την εφαρμογή δραστηριοτήτων, εργασιών, κουίζ και διαδραστικών εργαλείων, προκειμένου να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να αξιολογούνται διαφορετικές πτυχές των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Παρατηρείται μια ισορροπία μεταξύ της προφορικής και της γραπτής αξιολόγησης, γεγονός που επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση των επιδόσεων και της προόδου των μαθητών. Τέλος, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την προτίμησή τους προς την ποιοτική αξιολόγηση, την οποία θεωρούν πιο ουσιαστική και αντιπροσωπευτική, σε αντίθεση με την ποσοτική αποτίμηση που περιορίζεται σε αριθμητικά αποτελέσματα και δεν αντικατοπτρίζει πλήρως τη μαθησιακή πορεία του μαθητή.

Από τα ευρήματα προκύπτει, ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης αξιολόγησης στο γλωσσικό μάθημα, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή για δίγλωσσους μαθητές, καθώς και σε περιπτώσεις όπου διαπιστώνονται διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης.

Επιπλέον, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη χρήση της τεχνολογίας ως μέσου ενίσχυσης και εκσυγχρονισμού της αξιολογικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διαδραστικά κουίζ, ηλεκτρονικές ασκήσεις, ψηφιακές πλατφόρμες και βίντεο, μέσα που συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στη σύνδεση της αξιολόγησης με τα ενδιαφέροντά τους. Μέσω αυτών των εργαλείων, η διαδικασία γίνεται πιο ελκυστική, βιωματική και συμμετοχική, ενώ παράλληλα προσφέρεται άμεση ανατροφοδότηση, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Συνολικά,

υπογραμμίζεται ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας και η διαφοροποίηση της αξιολόγησης συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευέλικτου και σύγχρονου πλαισίου, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Τέταρτος άξονας – Προεκτάσεις Αξιολογικής Διαδικασίας

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, τόσο για τον μαθητή όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται η παρακολούθηση της πορείας της τάξης, η αναγνώριση των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και η αναθεώρηση όσων χρειάζονται βελτίωση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο αυτοβελτίωσης, επαναπροσδιορισμού και ενίσχυσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τις πηγές γνώσης και επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν προέρχονται τόσο από την προσωπική τους εμπειρία, όσο και από επιμορφωτικά σεμινάρια ή ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους. Παράλληλα, σημειώνεται ότι, αν και τηρούν τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, επιλέγουν να λειτουργούν με σχετική αυτονομία, προσαρμόζοντας τις μεθόδους τους στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης τους.

Όσον αφορά τις προτάσεις βελτίωσης, οι συμμετέχοντες εκφράζουν την επιθυμία να καταργηθεί ή να τροποποιηθεί η αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι δεν αποτυπώνει ουσιαστικά την πρόοδο και τις δεξιότητες των μαθητών. Αντιθέτως, υποστηρίζουν την υιοθέτηση μιας περιγραφικής και πιο αναλυτικής μορφής αξιολόγησης, η οποία θα αναδεικνύει την ατομική πορεία και τις δυνατότητες κάθε παιδιού. Επιπλέον, επισημαίνουν την ανάγκη για δωρεάν, συστηματική και πρακτικά προσανατολισμένη επιμόρφωση στο αντικείμενο της αξιολόγησης, με έμφαση στην εφαρμογή και όχι μόνο στη θεωρητική διάσταση.

Τέλος, αναφορικά με τα επτά κριτήρια αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί δεν ξεχωρίζουν κάποιο ως σημαντικότερο· αντιθέτως, θεωρούν ότι όλα είναι εξίσου

απαραίτητα και αλληλένδετα. Παράλληλα, τονίζουν την ανάγκη για μια πιο ουσιαστική, δίκαιη και παιδαγωγικά προσανατολισμένη αξιολόγηση, η οποία θα υποστηρίζει τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των τεσσάρων αξόνων καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση, όπως την αντιλαμβάνονται και την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί μια συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία που υπερβαίνει τη βαθμολογία και εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ποικίλες τεχνικές και μορφές αξιολόγησης, τις οποίες προσαρμόζουν στους διδακτικούς στόχους, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και στο συνολικό επίπεδο της τάξης. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όπως η πίεση του χρόνου και οι περιορισμοί της βαθμολογικής κλίμακας, επιδιώκουν μια δίκαιη, διαφοροποιημένη και ποιοτική αξιολόγηση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Τέλος, αναδεικνύεται η ανάγκη για ουσιαστική και δωρεάν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της αξιολόγησης, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και στην ενίσχυση του παιδαγωγικού τους ρόλου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Black, P., & Wiliam, D. (1998), Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York, NY: McGraw-Hill.

Creswell, J. W. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ. & Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2013), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2002), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι., & Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Τ. (2023), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο δημοτικό σχολείο: Θεωρητική θεμελίωση και προοπτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

Scriven, M. (1967), The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985), *Systematic evaluation.* Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1973), *Educational evaluation: Theory and practice.* Columbus, OH: Charles Merrill.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής υπό το πρίσμα του έργου του Paulo Freire

Θωμάς Μπαμπάλης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
tbabalis@primedu.uoa.gr

Εισαγωγή

Έτος 2025. Ο παγκόσμιος πληθυσμός ανέρχεται σε πάνω από 8 δισεκατομμύρια ανθρώπους, καθένας από τους οποίους ζει τη δική του προσωπική ιστορία και πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, οι 8 δισεκατομμύρια ζωές αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις όσο ξένες κι απόμακρες κι αν καμιά φορά φαίνονται. Κλιματική κρίση, πυρηνικές απειλές, τεχνολογική αποσταθεροποίηση, πόλεμοι, συγκρούσεις είναι παγκόσμια προβλήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους και επηρεάζουν το μέλλον του ατόμου προσωπικά και του πλανήτη συνολικά. Ο παγκοσμιοποιημένος κόσμος μας ασκεί τεράστια επίδραση στην προσωπική μας ζωή.

Σήμερα, λοιπόν, περισσότερο από ποτέ η κοινωνία μας έχει ανάγκη από ενεργούς, ενημερωμένους, κριτικά στοχαζόμενους και υπεύθυνους πολίτες, εφοδιασμένους με δεξιότητες ζωής, ώστε να μπορούν να συνεισφέρουν στις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες της. Οι παραπάνω δεν αναπτύσσονται αφ' εαυτού, αλλά αποτελούν αντικείμενο εκπαίδευσης αρχικά από τους γονείς στην οικογένεια και έπειτα, συνεπικουρικά ή και σε κάποιες περιπτώσεις πρωταρχικά, από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο (Τσώλη & Μπαμπάλης 2023). Το τελευταίο προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που αναπτύσσουν ολόπλευρα τα παιδιά μέσω ενεργών, συμμετοχικών και βιωματικών μεθόδων και τεχνικών σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων και του περιβάλλοντός τους με συμπόνοια, κατανόηση και δικαιοσύνη (Brookfield 2023).

Υπάρχει πλέον μια ανάγκη για ριζική αλλαγή της νοοτροπίας και των πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση. Αυτό αφορά τόσο στο ερώτημα του τι

κάνουμε - και γιατί το κάνουμε - όσο και στον τρόπο που το κάνουμε. Η αλλαγή αυτή υποστηρίζεται, επίσης, από την έκκληση για μια ισορροπημένη ανάπτυξη των διαφορετικών σκοπών της εκπαίδευσης από τους οποίους: i) η προετοιμασία για τη μετάβαση στον εργασιακό βίο και ii) η ανάπτυξη και διατήρηση μιας ευρείας βάσης γνώσεων - φαίνεται να είναι στην πρώτη γραμμή της τρέχουσας εκπαιδευτικής λογικής και πρακτικής. Αν και αναγνωρίζεται η σημασία αυτών των υποχρεώσεων, κρίνεται επιτακτικό να εστιάσουμε περισσότερο σε δύο άλλους σκοπούς: iii) την εκπαίδευση ως προετοιμασία κριτικών και ενεργών πολιτών στις περίπλοκες και δημοκρατικές κοινωνίες του σήμερα και του αύριο με σκοπό την *ενσωμάτωση*, που βασίζεται στο τρίπτυχο *απόφαση, επιλογή* και *παρέμβαση* στην πραγματικότητα, καθώς και iv) τη χειραφετητική διδασκαλία με μια «προοδευτική» οπτική για την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση και ολοκλήρωση (Freire 2022α; Τσώλη & Μπαμπάλης 2023).

Κι ενώ τα θεμέλια για την ανάδειξη της αξίας των δεξιοτήτων ζωής και της εκπαίδευσης σε αυτές έχουν τεθεί αιώνες θα λέγαμε πριν, μόλις πρόσφατα εντάχθηκαν επίσημα και συστηματικά στην ατζέντα της εκπαίδευσης και της διδακτικής πράξης ανά τον κόσμο. Με τον όρο «δεξιότητες ζωής» (life skills) νοούνται διάφορες διαπροσωπικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην υπεύθυνη λήψη συνειδητών αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων, στην ενσυναίσθηση, στην αντιμετώπιση καθημερινών δυσκολιών και προκλήσεων και στην αυτορρύθμιση, με απώτερο σκοπό την επίτευξη μίας ευτυχισμένης ζωής. Μπορεί να αφορούν προσωπικές ενέργειες, ενέργειες προς τους άλλους και ενέργειες προς το περιβάλλον. Εν συντομία, «*μπορούν να οριστούν ως οι ικανότητες για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά που επιτρέπει στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και προκλήσεις της καθημερινής ζωής*» (Babalis, & Tsoli 2017; WHO 1997).

Κεντρικό ερώτημα της παρούσας εισήγησης αποτελεί κατά πόσο οι θεμελιωτές της Κριτικής Παιδαγωγικής, και ειδικότερα ο Freire, αν και δεν χρησιμοποίησαν τον όρο δεξιότητες ζωής, τις θεωρούσαν σημαντικά στοιχεία της παιδαγωγικής

και διδακτικής πρακτικής, προκειμένου να επιτευχθεί η ατομική και κοινωνική παρέμβαση και δράση (Giroux 2024), καθώς και η δημιουργία μιας διαπαιδαγωγητικής κουλτούρας, όπως έλεγε ο Wolin (2008, 260-261), εννοώντας «ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και πρακτικών που καλλιεργούν την ισότητα, τη συνεργασία και την ελευθερία». Μελετώντας το πλήθος των ταξινομιών των δεξιοτήτων ζωής (CASEL 2020; Iowa State University 2012; Partnership for 21st Century Skills 2008, n.d.; OECD 2018; UNESCO 2020; UNICEF 2017; WHO 2020), φαίνεται ότι, αν και υπάρχουν μοναδικά χαρακτηριστικά σε καθεμία από αυτές, όλες περιλαμβάνουν κοινές διατομεακές δεξιότητες, όπως η κριτική και η δημιουργική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία και η συνεργασία, η προσωπική και κοινωνική ευθύνη.

Αυτές τις δεξιότητες θα επιχειρήσουμε να αναζητήσουμε στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, και ειδικότερα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε ποια είναι η θέση τους στην εκπαίδευση, όπως αναδεικνύεται μέσα από το έργο και τη θεωρία του Paulo Freire. Η αφήγηση μιας προσωπικής του εμπειρίας στο βιβλίο του *Παιδαγωγική της αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική* (2022α) θα αποτελέσει την αφόρμηση αυτού του εγχειρήματος. Επιλέγουμε την προσωπική εμπειρία, διότι ως ένας από τους τέσσερις φακούς του κριτικού στοχασμού (1. Η ματιά των εκπαιδευόμενων, 2. Οι αντιλήψεις των συναδέλφων, 3. Η θεωρία, 4. Η προσωπική εμπειρία), παρέχει σημαντικά μαθήματα (Brookfield 2023). Ακολουθεί η περιγραφή της προσωπικής του εμπειρίας με συνοπτικό τρόπο:

«Είχα πρόσφατα στην φαβέλα της Ολίντα μια συζήτηση, την οποία θα χαρακτήριζα υποδειγματική, με έναν νεαρό εκπαιδευτή .... Πορευόμασταν, ο Danilson Pinto και εγώ, με πνεύμα ανοιχτό στον κόσμο, περίεργοι, δεκτικοί, στα δρομάκια μιας φαβέλας .... Μάρτυρες του ανθρώπινου πόνου, αναρωτηθήκαμε γύρω από διάφορα προβλήματα. Τι πρέπει να κάνουμε, ως εκπαιδευτές, όταν εργαζόμαστε σε ένα τέτοιο πλαίσιο; Υπάρχει πραγματικά κάτι που μπορούμε να κάνουμε; Πώς να το κάνουμε; .... Σταματάμε στη μέση μιας στενής γέφυρας που μας επιτρέπει να διασχίσουμε τη φαβέλα προς ένα λιγότερο ρημαγμένο κομμάτι της δημοφιλούς γειτονιάς. Κοιτάξαμε από ψηλά έναν μολυσμένο, άψυχο βάλτο, του οποίου η λάσπη, όχι το νερό,

πνίγει τις τρώγλες, που είναι σχεδόν βυθισμένες σε αυτή. «Πέρα από τις τρώγλες», μου είπε ο Danilson, «υπάρχει κάτι χειρότερο: μια μεγάλη έκταση όπου εναποτίθενται τα δημόσια απορρίμματα. Οι κάτοικοι όλου αυτού του περιβάλλοντος "ψάχνουν" στα σκουπίδια τι να φάνε, τι να φορέσουν, τι τους κρατάει ζωντανούς». Σε αυτόν τον φρικτό χώρο υγειονομικής ταφής, πριν από δύο χρόνια μια οικογένεια αφαίρεσε από ιατρικά απόβλητα κομμάτια από ένα ακρωτηριασμένο στήθος, με τα οποία ετοίμασε το κυριακάτικο γεύμα της. Ο Τύπος ανέφερε το γεγονός, το οποίο παρέθεσα τρομοκρατημένος και γεμάτος δίκαιο θυμό στο τελευταίο μου βιβλίο». (σ. 111-112).

Οι δεξιότητες ζωής στο έργο του Paulo Freire

Ο Freire πιστεύει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι και καταπιεσμένοι από την κυρίαρχη τάξη, όπως οι κάτοικοι αυτής της φαβέλας, διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα την οποία οι ίδιοι βιώνουν. Γι' αυτό, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευομένους, ώστε να καταφέρουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να δράσουν με σκοπό την εξέγερση και την κοινωνική αλλαγή, που θα επιτευχθεί με τη συνειδητοποίησή τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Freire 1974). Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σύμφωνα με τον Mezirow (1991) επικρατεί μια σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες «κριτική σκέψη» και «κριτικός στοχασμός», καθώς θεωρούνται ταυτόσημες, ενώ δεν είναι. Ειδικότερα, η κριτική σκέψη αναφέρεται «στη νοητική διαδικασία που κινητοποιείται κατάλληλα από τη λογική» (Κουλαϊδής 2007· Μιχαηλίδης 2020· Ξανθάκου 2011). Από την άλλη, ο «κριτικός στοχασμός» αναφέρεται σε μία ορθολογική διεργασία με στόχο την επανεξέταση της αξιοπιστίας των παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει στο παρελθόν υπό το πρίσμα των τρεχουσών εμπειριών μας. Επομένως, η έννοια του «κριτικού στοχασμού» είναι έννοια υπερκείμενη της «κριτικής σκέψης», δηλαδή την εμπεριέχει αλλά και την υπερβαίνει, καθώς προχωράει ένα βήμα παραπέρα θέτοντας υπό αμφισβήτηση τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας (Κόκκος 2019). Για τον Freire, η εκπαίδευση πρέπει να προκαλεί τους εκπαιδευομένους να

σκέφτονται κριτικά, σεβόμενη ταυτόχρονα την κατανόηση του κόσμου από τους ίδιους, ενώ η διδασκαλία του περιεχομένου δεν πρέπει να διχοτομείται από τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί με την κριτική σκέψη να βελτιώσει και τη δική του πρακτική, η οποία έπεται αναφορικά με την τρέχουσα ή την παλιότερη πρακτική. Η ανεκτικότητα, η ανοιχτότητα, η ειλικρίνεια, η περιέργεια, η ταπεινότητα και η κριτική σκέψη αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού που ξεκινά αυθεντικά την πρακτική της διδασκαλίας χωρίς να παραγνωρίζει έμπρακτα την αξιοπρέπεια, την αυτονομία, την εν εξελίξει ταυτότητα των εκπαιδευομένων του (Freire 2022α, Freire 2022β).

Στη θεωρία του Φρέιρε (2023) που θέτει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή διακρίνονται δύο είδη εκπαίδευσης:

α) η εναποθετική-τραπεζική εκπαίδευση, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζονται απλά ως αποδέκτες γνώσεων. Η διδασκαλία διέπεται από στατικότητα, αποσπασματικότητα και στείρα απομνημόνευση και δεν στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και

β) η προβληματοθετική εκπαίδευση, κατά την οποία υπάρχει μια διαλεκτική σχέση συνεργασίας εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει και να «απελευθερώσει» τον εκπαιδευόμενο. Το άτομο δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά προετοιμάζεται να αντιμετωπίσει τον κόσμο ως μια εξελικτική διεργασία, στην οποία μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει αλλαγές.

Επομένως, η κριτική σκέψη δημιουργεί τις συνθήκες για τη μετάβαση του εκπαιδευομένου, την «αναβάθμισή» του, από την κατάσταση της «αφελούς περιέργειας», που χαρακτηρίζει την κοινή λογική και καταλήγει σε γνώση που βασίζεται καθαρά στην εμπειρία σε εκείνη της «επιστημολογικής περιέργειας», που υπερβαίνει την κοινή λογική και ενθαρρύνει τη δημιουργική ικανότητα των εκπαιδευομένων.

Παρά το γεγονός ότι η εναποθετική-τραπεζική εκπαίδευση «σκοτώνει» τη δημιουργικότητα των εκπαιδευομένων (Robinson 2011), η δημιουργική δυναμική της προβληματοθετικής εκπαίδευσης που προωθεί και εξασκεί τη

σύγκριση, την αμφισβήτηση, την επαναστατική αμφιβολία, την περιέργεια και το ρίσκο, σε συνδυασμό με τη διάθεση από την πλευρά του εκπαιδευομένου για ανυποταξία μπορούν να συμβάλλουν στην *ανοσία όχι στην αλλαγή*, όπως περιγράφουν στο βιβλίο τους οι συγγραφείς Robert Kegan & Lisa Lahey (2009), αλλά στην *ανοσία* στην ανοησία, τον μαρασμό, τον αυταρχισμό, την παθητικότητα και τους ευρύτερους περιορισμούς και αρνητικές επιπτώσεις της εναποθετικής-τραπεζικής εκπαίδευσης (Freire 2022α). Με λίγα λόγια, μπορούν να συμβάλλουν στη *δεκτικότητα στην αλλαγή*.

Δυστυχώς, ο αρχηγοκεντρισμός, η διδακτική εξουσία και η ευχαρίστηση της εντολής αποκλείουν οποιαδήποτε ελπίδα ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευομένων, όπως φαίνεται στην παρακάτω ιστορία του Flavio, του γιου του Claudius Ceccon, ενός θαυμαστού Βραζιλιάνου σκιτσογράφου (Freire 2022β, 220-221).

«Μια μέρα ο Flavio επέστρεψε στο σπίτι απογοητευμένος και πληγωμένος, γιατί -όπως εκμυστηρεύτηκε στον πατέρα του- η δασκάλα του του έσκισε μια ζωγραφιά του, μια δημιουργία του που τον έκανε να νιώσει ότι σκίζει ταυτόχρονα ένα κομμάτι του εαυτού του, τη δημιουργικότητά του. Προβληματισμένος και απορημένος ο πατέρας πήγε να βρει τη δασκάλα, για να συζητήσει μαζί της τι είχε συμβεί. Η δασκάλα μίλησε στον πατέρα με επαινετικά λόγια για τον γιο του, δίνοντας έμφαση στο ταλέντο του και την ικανότητά του για ελευθερία. Πριν δώσει τον λόγο στον πατέρα, του έδειξε τις ζωγραφιές που έφτιαξαν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, οι οποίες ήταν πανομοιότυπες μεταξύ τους και απεικόνιζαν μία μαύρη γάτα, βλέποντας ένα μικρό άγαλμα γάτας που τους είχε φέρει η δασκάλα στην τάξη. Όταν ο πατέρας ρώτησε για ποιον λόγο δεν τους έφερε στην τάξη μια αληθινή γάτα που θα περπατούσε, θα έτρεχε και θα πηδούσε, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα και την ελευθερία στα παιδιά να την επαναπροσδιορίσουν, ώστε να καινοτομήσουν, η δασκάλα απάντησε κατηγορηματικά ότι αυτό θα ήταν καλό μόνο για το ζωντανό, έξυπνο και ελεύθερο πνεύμα του Flavio, ο οποίος είχε ζωγραφίσει μια γάτα με διαφορετικά χρώματα που δεν θα μπορούσε να υπάρχει, και όχι για τα υπόλοιπα παιδιά. Στο σημείο αυτό, η δασκάλα μοιράστηκε τη δική της προσωπική εμπειρία από όταν ήταν παιδί και κάθε φορά που έπρεπε να κάνει μία επιλογή, να λάβει μία

απόφαση ή να φτιάξει μία δημιουργία, την έπιανε τρόμος. Οπότε, κατέληξε λέγοντας: Δεν μπορούσα να δεχτώ τη ζωγραφιά του. Θα ήταν επιβλαβές όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για τους άλλους, και μάλιστα πολύ πιο επιβλαβές για αυτούς παρά για εκείνον'».

Ο κομφορισμός και η μοιρολατρία, ο φόβος του λάθους, του ρίσκου και της αλλαγής, η τελειομανία, η αυθαίρετη αποδοχή της αυθεντίας δημιουργούν έναν ασφυκτικό κλοιό στην εκπαίδευση που παρεμποδίζει την ελευθερία, την περιέργεια, τη δημιουργικότητα, την επιθυμία των εκπαιδευομένων για πνευματική περιπέτεια (Ξανθάκου 2011).

Αν η εκπαίδευση δεν είναι ικανή να αναπτύξει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των κατοίκων της φαβέλας στην Ολίντα, πώς μπορεί να επέλθει η «συνειδητοποίηση», η πολιτική δράση και η κοινωνική αλλαγή; Αν δεν τους δοθεί η ευκαιρία και η δυνατότητα να διαλογιστούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τους ίδιους τους εαυτούς τους μέσα στο κοινωνικό-πολιτιστικό γίγνεσθαι, πώς θα μετουσιωθεί η στιγμή του διαλόγου σε στιγμή μετασχηματισμού, προϋπόθεση για την ύπαρξη μιας κοινωνίας, η οποία προάγει την αξιοπρέπεια και την ελευθερία του ατόμου;

Βέβαια, εκτός από τις δεξιότητες της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, για να επιτευχθούν τα παραπάνω, χρειάζονται και οι δεξιότητες της λήψης απόφασης, της επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης.

Η πρακτική του εκπαιδευτικού απαιτεί μία δήλωση θέσης, μία απόφαση, μία επιλογή, μία ρήξη. «*Είμαι δάσκαλος υπέρ της εντιμότητας, κατά της αναίδειας, υπέρ της ελευθερίας, κατά του αυταρχισμού, υπέρ της εξουσίας, κατά της ελευθεριότητας, υπέρ της δημοκρατίας, κατά της δικτατορίας της δεξιάς ή της αριστεράς. Είμαι δάσκαλος υπέρ του συνεχούς αγώνα ενάντια σε κάθε μορφή διάκρισης, ενάντια στην οικονομική κυριαρχία των ατόμων ή των κοινωνικών τάξεων*», έλεγε ο Freire (2022α, 137).

Για κάθε απόφαση υπάρχουν και οι αντίστοιχες συνέπειες, περισσότερο ή λιγότερο αναμενόμενες. Για τον λόγο αυτό, η διαδικασία λήψης απόφασης συνιστά μία υπεύθυνη διαδικασία και ένα παιδαγωγικό καθήκον πάνω στο οποίο

θεμελιώνεται και η αυτονομία του εκπαιδευομένου. Η εκπαίδευση οφείλει να ενισχύει το δικαίωμά του στην ελευθερία απόφασης. Μόνο αποφασίζοντας μαθαίνει κάποιος πώς να παίρνει αποφάσεις. Οι πολλαπλές εμπειρίες ενθαρρύνουν τόσο τη λήψη αποφάσεων όσο και την υπευθυνότητα, δηλαδή εμπειρίες που σέβονται την ελευθερία.

Στενά συνδεδεμένη με τη δεξιότητα της λήψης απόφασης είναι και αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας που ακολουθείται και στις δύο περιπτώσεις περιλαμβάνει τη δράση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της (Sternberg 2011). Ο Argyris (1997) εντοπίζει μια αναντιστοιχία ανάμεσα στην ενστερνισμένη θεωρία, δηλαδή τι λέει κάποιος ότι θα κάνει ή ότι σκέφτεται να κάνει, και στη θεωρία που αντιπροσωπεύει το τι πραγματικά κάνει. Ο ίδιος συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν επίγνωση αυτής της αναντιστοιχίας, κυρίως όταν έρχονται αντιμέτωποι με θέματα που τους δυσκολεύουν (Παυλάκης, στο Κόκκος 2019.). Στο πλαίσιο αυτό, οι Argyris & Schön (1978) εισάγουν τους όρους single-loop learning (μάθηση απλού βρόγχου) και double-loop learning (μάθηση διπλού βρόγχου), οι οποίοι παραπέμπουν σε δύο διαφορετικούς τρόπους μάθησης που στηρίζονται στην επίλυση προβλήματος. Η πιο συνηθισμένη μορφή μάθησης είναι η μάθηση απλού βρόγχου, η οποία προσανατολίζεται στην επίλυση ενός προβλήματος και τη βελτίωση του συστήματος χωρίς να το αλλάζει, ακολουθώντας πιστά συγκεκριμένες οδηγίες και συσχετίζοντας την αιτία με το αποτέλεσμα. Η μάθηση διπλού βρόγχου περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από την απλή επίλυση ενός προβλήματος, υιοθετώντας μία κριτική στάση αμφισβήτησης των υποδόριων πρότερων παραδοχών, πεποιθήσεων και αξιών των εκπαιδευομένων, ενδεχομένως παγιωμένων στην εξέλιξη του χρόνου. Η επίλυση προβλημάτων με την εφαρμογή της μεθόδου διπλού βρόγχου βοηθά στο παράδειγμά μας τον κάτοικο της φαβέλας να συνειδητοποιήσει ότι η κατάστασή του δεν είναι αμετάκλητη. Επίσης, συμβάλλει στην κατανόηση και συνειδητοποίηση από μέρους του όχι μόνο της ατομικής αλλά και της κοινωνικής ευθύνης που τον οδήγησε σε αυτήν την κατάσταση. Οι άνθρωποι έχουν αφενός την ευθύνη να δημιουργήσουν έναν πιο δίκαιο κόσμο, ωστόσο υπάρχουν και

γενετικοί, πολιτιστικοί, ή ταξικοί προκαθορισμοί, οι οποίοι μας καθιστούν άτομα *περιορισμένα* αλλά όμως όχι *προκαθορισμένα,* όπως πίστευε ο Freire (2022α). Οι ίδιες οι δομές των κοινωνιών και ο τρόπος λειτουργίας τους είναι υπεύθυνες για την κατάσταση των κατοίκων της φαβέλας στην Ολίντα και όχι οι ίδιοι, ως αποτυχημένα άτομα (Freire 2022β).

Τέλος, η σημασία της επικοινωνίας είναι θεμελιώδης. Η πραγματική επικοινωνία στηρίζεται στη δέσμευση του πομπού να ακούσει το συμπέρασμα, την αμφισβήτηση, τη δημιουργικότητα του δέκτη. Ειδάλλως, επικοινωνία δεν υπάρχει. Στο πλαίσιο κάθε επικοινωνίας γεννιούνται και συναισθήματα. Ο Freire στην ιστορία μας ένιωσε τον δίκαιο θυμό, έναν θυμό που διαμαρτύρεται κατά της αδικίας, της ανεντιμότητας, της αδιαφορίας, της εκμετάλλευσης και της βίας. Και όπως θέτουμε όρια στην επικοινωνία, έτσι πρέπει να θέτουμε και όρια στον θυμό, ώστε να μην μετατραπεί σε οργή και μίσος. Η απλότητα μας κάνει περισσότερο ανθρώπους.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, συμπερασματικά, φαίνεται ότι η ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης που υιοθετεί στο έργο του ο Freire (2022α, 2022β) συνδέεται στενά με τις δεξιότητες ζωής, γιατί αμφότερες:

- σέβονται τον εκπαιδευόμενο ως άνθρωπο (ενσυναίσθηση και επικοινωνία),
- υποστηρίζουν την αυτονομία και την προσωπική ανάπτυξη (προσωπική ευθύνη και λήψη απόφασης),
- προάγουν τον διάλογο και τη συνεργασία (επικοινωνία και επίλυση προβλήματος),
- προετοιμάζουν ευσυνείδητους, υπεύθυνους πολίτες (προσωπική και κοινωνική ευθύνη) και
- αναπτύσσουν πολυλογική σκέψη των εκπαιδευομένων (κριτική και δημιουργική σκέψη).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Argyris, C. (1997), Learning and Teaching: A Theory of Action Perspective, *Journal of Management Education* 21(1): 9-26 (https://doi.org/10.1177/105256299702100102).

Argyris, C., & Schon, D. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017), *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Brookfield, S. (2023), *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία.* Μτφρ. Κατερίνα Τόκα. Επιμ. Λαμπρίνα Γιώτη. Αθήνα: Ελληνικές Εκδόσεις.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020), *CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Available at https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/ (2/7/2025).

Freire, P. (1974), *Παιδαγωγική του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2022α), *Παιδαγωγική της αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική.* Διάδραση.

Freire, P. (2022β), Παιδαγωγική της ελπίδας. *Αναβιώνοντας την Αγωγή του Καταπιεζομένου*. Διάδραση.

Giroux, H. (2024), *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. NY: Bloomsbury Publishing.

Iowa State University (2012), *Targeting life-skills model.* Available at: https://extension.purdue.edu/4-H/about/impact-targeting-life-skills.html (28/7/2025).

Kegan, R., & Lahey, L. (2009), *Ανοσία στην Αλλαγή.* Αθήνα: Διάδραση.

Κόκκος, Αλ. (2019), *Διευρύνοντας τη Θεωρία του Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimentions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Μιχαηλίδης, Γ. (2020), *Διδάσκοντας την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο: θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Ξανθάκου, Γ. (2011), *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία* (επιμ. Γ. Ξανθάκου, F. Mönks, & M. Καΐλα). Αθήνα: Διάδραση.

OECD - Organization for Economic Cooperation and Development (2018), *Social and Emotional Skills: Well-Being, Connectedness and Success.* OECD.

Partnership for 21st Century Skills (P21) (2008), *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* Paris: OECD/CERI.

Robinson, K. (2011), *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας. Αθήνα:* Εν πλῳ.

Sternberg, R. (2011), *Γνωστική Ψυχολογία.* Μτφρ. Ιωάννα Βραχωρίτου. Αθήνα: Διάδραση.

Τσώλη, Κ., & Μπαμπάλης, Θ. (2023), *Δεξιότητες ζωής: θεωρία και_εφαρμογές για εκπαιδευτικούς και γονείς.* Αθήνα: Διάδραση.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020), *21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education?* GPE (Global Partnership for Education) Report. Available at https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf (2/7/2025).

UNICEF - United Nations Children's Fund (2017), *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. Jordan: UNICEF. Available at https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf (2/7/2025).

Φρέιρε, Π. (2023), *Η αφήγηση. Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου.* Αθήνα: Επίκεντρο.

WHO - World Health Organization (1997), *Life skills education for children and adolescents in schools.* Geneva: World Health Organization.

WHO - World Health Organization (2020), *Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases- Introduction.* Geneva: World Health Organization. Available at https://www.who.int/publications/i/item/97-8924-000484-9 (2/7/2025).

Wolin, S. (2008), *Democracy Incorporated: managed democracy and the specter of inverted totalitarianism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Η αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών σε τηλεοπτικά κείμενα: Μια κριτική διδακτική πρόταση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Νικολέττα Παναγάκη
Διδακτόρισσα Κοινωνιογλωσσολογίας
nikoletta.pan@gmail.com

Περίληψη
Η συνύπαρξη των πλειονοτικών πληθυσμών με μεταναστευτικές ή/και προσφυγικές ομάδες συχνά συνοδεύεται από σχέσεις ανισότητας που αποτυπώνονται σε κείμενα της επικαιρότητας. Έτσι, αναδύονται, μεταξύ άλλων, λόγοι που υπαγορεύουν τη διάκριση των Άλλων, όπως ο *ρατσιστικός λόγος* (racist discourse), και λόγοι που προσχηματικά υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, όπως ο *ανθρωπιστικός λόγος* (humanitarian discourse). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, προτείνω τη διδακτική αξιοποίηση τηλεοπτικών κειμένων της επικαιρότητας που αναπαριστάνουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες υπό το πρίσμα των παραπάνω λόγων. Ακολουθώντας το παιδαγωγικό μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies), προτείνω οι μαθητές/τριες να μελετήσουν αποσπάσματα ειδησεογραφικών εκπομπών που αναφέρονται στην είσοδο των προσφύγων/ισσών στη χώρα και τη φοίτησή τους στα σχολεία (*βιώνοντας*), να εξοικειωθούν με έννοιες που θα χρησιμεύσουν στην κριτική ανάλυση των κειμένων αυτών (*εννοιολογώντας*) και να εντοπίσουν πώς οι αναπαραστάσεις των προσφύγων/ισσών διέπονται από και ταυτόχρονα προωθούν συγκεκριμένους λόγους που υπαγορεύουν τη διάκριση, την περιθωριοποίηση (ρατσιστικός λόγος) ή τη θυματοποίηση (ανθρωπιστικός λογος) των προσφύγων/ισσών (*αναλύοντας*). Τέλος, μέσα από τη δημιουργία δικών τους κειμένων θα μπορέσουν να αμφισβητήσουν τους παραπάνω λόγους και να προωθήσουν την αλληλεγγύη και την ισότητα (*εφαρμόζοντας*).

Abstract
The coexistence of majority populations with immigrant and/or refugee groups is frequently marked by unequal power relations, which are reflected in current affairs texts. Thus, discourses emerge that either construct the Other through exclusionary practices, such as racist discourse, or ostensibly advocate for their rights, such as humanitarian discourse. The purpose of this presentation is to explore how television news texts representing refugees through these discursive lenses can be pedagogically employed in the classroom. Drawing upon the multiliteracies framework, I propose that students engage with television excerpts from news broadcasts that display seemingly opposing perspectives regarding refugees' entry into the country and their integration into public education (experiencing), familiarize themselves with conceptual tools that support the critical analysis of such texts (conceptualizing), identify how representations of refugees are shaped by, and simultaneously reinforce, discourses that reproduce discrimination and marginalization (racist discourse) or victimization (humanitarian discourse) of refugees (analyzing). Finally, by producing their own texts,

students will be encouraged to contest these discourses and promote values of solidarity and equality (applying).

Εισαγωγή

Οι μετακινήσεις μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών οδηγούν στη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών και τη συνακόλουθη αμφισβήτηση των συμβολικών εθνικών ορίων των χωρών υποδοχής. Σε αυτές τις συνθήκες, συχνά δημιουργούνται σχέσεις ανισότητας μεταξύ των πλειονοτικών πληθυσμών και των μεταναστών/τριών ή προσφύγων/ισσών, οι οποίες αντανακλώνται και στα κείμενα της επικαιρότητας (Παναγάκη κ.ά. 2023). Έτσι, αναδύονται, μεταξύ άλλων, *λόγοι* (discourses) που υπαγορεύουν τη διατήρηση της εθνικής ομοιογένειας, όπως ο *ρατσιστικός λόγος* (racist discourse), και λόγοι που προσχηματικά υπερασπίζονται τα δικαιώματα των μετακινούμενων πληθυσμών, όπως ο *ανθρωπιστικός λόγος* (humanitarian discourse).

Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος μου είναι να προτείνω πώς μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη τηλεοπτικά κείμενα της επικαιρότητας που αναπαριστάνουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες υπό το πρίσμα του ρατσιστικού και του ανθρωπιστικού λόγου. Ακολουθώντας το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies, Kalantzis & Cope 2012), η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στην ενδυνάμωση των κριτικών αντανακλαστικών των μαθητών/τριών και στη συνειδητοποίηση ότι τα τηλεοπτικά κείμενα προωθούν λόγους που περιθωριοποιούν τους/τις πρόσφυγες/ισσες ή καλλιεργούν ηγεμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών της πλειονοτικής ομάδας και των προσφύγων/ισσών. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αναπτυχθεί ο *κριτικός γραμματισμός* (critical literacy) των μαθητών/τριών, ο οποίος αποτελεί την ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να κατανοούμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, «αντιμιλώντας στο κείμενο» (Curdt-Christiansen 2010, 185). Με λίγα λόγια, ο κριτικός γραμματισμός αφορά τη συνειδητοποίηση ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά (ανα)παράγουν ρητά ή υπόρρητα συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 411).

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζω το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η παρούσα διδακτική πρόταση, ενώ, στη συνέχεια, εξετάζω τη

μεθοδολογία που ακολουθώ στον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Ακολουθεί η παρουσίαση της πρότασης διαρθρωμένη με βάση τις τέσσερεις γνωσιακές διεργασίες, σύμφωνα με το μοντέλο των πολυγραμματισμών. Τέλος, στα συμπεράσματα συνοψίζω τα βασικά σημεία της πρότασης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο παρόν άρθρο εστιάζω σε λόγους, δηλαδή σε αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, των κοινωνικών σχέσεων και των ταυτοτήτων (Fairclough 1993, 134-139), οι οποίοι αναπαράγονται σε σχέση με προσφυγικές ομάδες και διαμορφώνουν για αυτές συγκεκριμένες εικόνες, αξίες και πεποιθήσεις (βλ. Archakis 2016, 4-5, Blommaert & Rampton 2012). Ένας κυρίαρχος λόγος που αναπαράγεται για τους/τις πρόσφυγες/ισσες είναι ο ρατσιστικός λόγος, ο οποίος ενσαρκώνει την υπεράσπιση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας του έθνους-κράτους, προβάλλοντας την «ανωτερότητά» του (Βεντούρα 2004, 180). Ο ρατσιστικός λόγος νομιμοποιεί την άνιση μεταχείριση των «άλλων», καθώς αυτοί/ές αναπαριστάνονται συχνά ως «απειλή» που «πρέπει» να αντιμετωπιστεί άμεσα. Συγκεκριμένα, μέσω του ρατσιστικού λόγου, οι «άλλοι/ες» κατασκευάζονται ως παράνομοι/ές, εγκληματίες, τρομοκράτες, ως ανήθικοι/ες ή επικίνδυνοι/ες λόγω της θρησκείας τους. Επιπλέον, κατασκευάζονται ως απειλή για τα σύνορα, την εθνική ομοιογένεια, την αγορά εργασίας, την ιδιοκτησία, την υγεία και τη ζωή των πλειονοτικών (βλ. ενδεικτικά Figgou 2015, Gilbert 2013, Goodman et al. 2017, Haynes et al. 2006). Ταυτόχρονα, ο ρατσιστικός λόγος απαξιώνει τη διαφορετικότητα των «άλλων», τους/τις οποίους/ες αποδέχεται μόνο στην περίπτωση της απέκδυσης των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών τους (Αρχάκης 2020, 51-55).

Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες οι εκδηλώσεις ρατσισμού συχνά απορρίπτονται και προωθούνται οι αρχές της αποδοχής του/της «άλλου/ης», της ισότητας και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Henry 2010, 575-576). Επιπλέον, στις περισσότερες δυτικές χώρες έχουν ψηφιστεί νόμοι που προστατεύουν τις μεταναστευτικές, τις προσφυγικές και γενικότερα τις μειονοτικές ομάδες (βλ. Φουντεδάκη 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται

ο ανθρωπιστικός λόγος, ο οποίος προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και απορρίπτει τις διακρίσεις και τις ανισότητες σε βάρος των ομάδων αυτών (Χουλιαράκη 2017, 21, Αρχάκης 2020, 56). Ωστόσο, ο ανθρωπιστικός λόγος, υποστηρίζει την προστασία των μεταναστευτικών και των προσφυγικών ομάδων φαινομενικά (Αρχάκης 2020, 56, Chouliaraki 2013, 3). Με λίγα λόγια, δεν υπερασπίζεται ουσιαστικά το συμφέρον των ομάδων αυτών και την προώθηση της ισότητας όσον αφορά τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες (Chouliaraki 2013). Ο ανθρωπιστικός λόγος περιβάλλεται με το ένδυμα της φιλευσπλαχνίας, της ανοχής και της φιλανθρωπίας, ενώ δεν επιδιώκει να επιφέρει αλλαγές ώστε να βελτιωθούν ουσιαστικά οι βιοτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές συνθήκες για τους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες και να γίνουν ανεξάρτητοι/ες και αυτοσυντηρούμενοι/ες. Αντίθετα, αποσκοπεί σε συγκεκριμένα ηθικά (π.χ. φήμη, αναγνώριση, δημοφιλία) ή υλικά (π.χ. οικονομικό κέρδος) οφέλη για την ισχυρή ομάδα και θέτει τις μειονοτικές ομάδες υπό εξάρτηση και επιτήρηση (Chouliaraki 2013, 2021, Λέκκα & Πανουτσόπουλος 2016, 52-53, McGoey 2012, Τρουμπέτα 2012, 209). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η ανθρωπιστική προσφορά διασημοτήτων η οποία συχνότατα αποτελεί ωφελιμιστική ενέργεια αυτοπροβολής και η συμμετοχή τους σε καμπάνιες ευαισθητοποίησης έναντι υψηλής αμοιβής (βλ. Chouliaraki 2013). Επομένως, ο ανθρωπιστικός λόγος, με υποκριτικό τρόπο διακηρύττει την υποστήριξη και τον σεβασμό των μειονοτικών ομάδων, αλλά στην πραγματικότητα ενισχύει την εξουσία και τα προνόμια των πλειονοτικών. Αποτελεί, λοιπόν, μια συγκαλυμμένη μορφή ρατσισμού πίσω από το προσωπείο της φιλανθρωπίας.

Μεθοδολογία

Όπως ανέφερα νωρίτερα, ο κριτικός γραμματισμός αφορά την ικανότητα να μελετάμε και να κατανοούμε ένα κείμενο, συνειδητοποιώντας ότι δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο, αλλά (ανα)παράγει ρητά ή υπόρρητα ηγεμονικές σχέσεις (Curdt-Christiansen 2010, 185, Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 411). Επομένως, αναπτύσσοντας τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών, ενεργοποιούνται τα κριτικά αντανακλαστικά τους ώστε να είναι σε θέση να

ανιχνεύουν, να αμφισβητούν και πιθανόν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές/γλωσσικές/πολιτισμικές ανισότητες (Fairclough 1989, 239, Baynham 2002, 305, Behrman 2006, 491).

Οι πολυγραμματισμοί συνδέονται τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά με τις κριτικές προσεγγίσεις (Rogers & Trigos-Carrillo 2017, 98) και είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό μοντέλο για την εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού. Άλλωστε τα όρια μεταξύ κριτικού γραμματισμού και πολυγραμματισμών γίνονται όλο και πιο ασαφή (Κουτσογιάννης 2017, 221).

Ειδικότερα, το μοντέλο των πολυγραμματισμών περιλαμβάνει τις εξής γνωσιακές διαδικασίες: το *βιώνοντας* (experiencing) που αφορά την αξιοποίηση κειμένων από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών, το *εννοιολογώντας* (conceptualizing) που αφορά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών/τριών του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένοι όροι και γλωσσικά φαινόμενα συμβάλλουν στην οργάνωση και την κατανόηση των κειμένων, το *αναλύοντας* (analyzing) που περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση και ερμηνεία των κειμένων στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται και το *εφαρμόζοντας* (applying) που αφορά τη μεταφορά ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο ή/και τη δημιουργία ενός νέου κειμένου σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Cope & Kalantzis 2009, Kalantzis & Cope 2012).[1]

Η διδακτική πρόταση

Βιώνοντας

Ξεκινώντας από το βιώνοντας προτείνω την αξιοποίηση τηλεοπτικών κειμένων της επικαιρότητας που αναφέρονται σε προσφυγικά θέματα. Συγκεκριμένα, εντόπισα, μέσω αναζήτησης στην ιστοσελίδα Youtube, 103 τηλεοπτικά αποσπάσματα, που προβλήθηκαν στην τηλεόραση από τον Οκτώβριο του 2015 έως τον Μάρτιο του 2019. Τα αποσπάσματα αυτά προέρχονται από

[1]Καθεμία από τις παραπάνω διεργασίες μπορεί να διακριθεί σε δύο επιμέρους (βλ. ενδεικτικά Kalantzis & Cope 2012). Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου, στην παρούσα μελέτη δεν διακρίνω τις επιμέρους φάσεις.

ειδησεογραφικές εκπομπές, έχουν τη μορφή ρεπορτάζ και αποτυπώνουν απόψεις πολιτών ή τοπικών φορέων για την εγκατάσταση των προσφύγων/ισσών στην περιοχή τους ή τη φοίτηση των ανήλικων προσφύγων/ισσών στα σχολεία των παιδιών τους. Πρόκειται για κείμενα που έχουν (ανα)δημοσιευτεί από δημοφιλή ΜΜΕ, όπως η τηλεόραση και το διαδίκτυο και γι' αυτό θεωρώ ότι ανήκουν στην ευρύτερη κοινωνιοπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών/τριών. Από τα 103 αποσπάσματα διαπίστωσα ότι τα 61 προβάλλουν αρνητικές οπτικές για τους/τις πρόσφυγες/ισσες, ενώ τα υπόλοιπα 42 προβάλλουν θετικές ή μάλλον ανεκτικές θέσεις για τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Από τα παραπάνω ρεπορτάζ επέλεξα δύο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, ένα από την κάθε κατηγορία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σε αυτά τα 103 αποσπάσματα δεν εντοπίστηκαν κείμενα αμιγώς αντιρατσιστικά, δηλαδή κείμενα που αποδέχονται και αντιμετωπίζουν ισότιμα τους/τις πρόσφυγες/ισσες (βλ. Παναγάκη κ.ά. 2023α). Το εύρημα αυτό, δηλαδή η εξαιρετικά περιορισμένη εμφάνιση αμιγώς αντιρατσιστικών κειμένων στη δημόσια σφαίρα επιβεβαιώνουν και προηγούμενες συναφείς έρευνες (βλ. ενδ. van Dijk 2012, Gilbert 2013, Goodman κ.ά. 2017, Αρχάκης κ.ά. 2023α, βλ. επίσης Archakis & Tsakona 2024).

Ειδικότερα, το ένα απόσπασμα αφορά τις διαμαρτυρίες γονέων έξω από σχολείο που οι ίδιοι/ες έχουν κλειδώσει για να εμποδίσουν την έλευση των προσφύγων/ισσών μαθητών/τριών. Οι εν λόγω γονείς εμφανίζονται να δικαιολογούν την πράξη τους, προβάλλοντας επιχειρήματα, όπως ο ήδη μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών του σχολείου και ο φόβος μετάδοσης ασθενειών (Sinanis 2016). Το δεύτερο απόσπασμα αναφέρεται στην πρόθεση του προέδρου και των κατοίκων ενός χωριού να φιλοξενήσουν ασυνόδευτα προσφυγόπουλα (Flash TV 2019).

Εννοιολογώντας

Όπως ανέφερα νωρίτερα, το εννοιολογώντας αφορά τη συνειδητοποίηση των όρων και των φαινομένων που συμβάλλουν στην οργάνωση και κατανόηση των κειμένων, των όρων δηλαδή που θα χρειαστούν οι μαθητές/τριες κατά την ανάλυση των κειμένων. Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, σε συνεργασία με τον/την

εκπαιδευτικό, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα wiki και να περιγράψουν σύντομα κοινωνικές έννοιες, όπως ο ρατσιστικός λόγος και ο ανθρωπιστικός λόγος, και κειμενογλωσσολογικές έννοιες, όπως η κριτική ανάλυση λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να περιγράψουν τον ρατσιστικό λόγο, ο οποίος ενσαρκώνει την υπεράσπιση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας του έθνους-κράτους, προβάλλοντας την «ανωτερότητά» του (Βεντούρα 2004, 180). Ο ρατσιστικός λόγος νομιμοποιεί την άνιση μεταχείριση των «άλλων», καθώς αυτοί/ές αναπαριστάνονται συχνά ως «απειλή» που «πρέπει» να αντιμετωπιστεί άμεσα. Ταυτόχρονα, ο ρατσιστικός λόγος απαξιώνει τη διαφορετικότητα των «άλλων», τους/τις οποίους/ες αποδέχεται μόνο στην περίπτωση της απέκδυσης των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών τους (Αρχάκης 2020, 51-55).

Όσον αφορά τον ανθρωπιστικό λόγο, οι μαθητές/τριες μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και υποστηρίζει την προστασία των μεταναστευτικών και των προσφυγικών ομάδων φαινομενικά (Αρχάκης 2020, 56, Chouliaraki 2013, 3). Επομένως, ο ανθρωπιστικός λόγος, με υποκριτικό τρόπο διακηρύττει την υποστήριξη και τον σεβασμό των μειονοτικών ομάδων, αλλά στην πραγματικότητα ενισχύει την εξουσία και τα προνόμια των πλειονοτικών. Αποτελεί, λοιπόν, μια συγκαλυμμένη μορφή ρατσισμού πίσω από το προσωπείο της φιλανθρωπίας.

Ακόμα, οι μαθητές/τριες μπορούν να περιγράψουν κειμενογλωσσολογικές έννοιες, όπως η Κριτική Ανάλυση Λόγου και τη σχέση του μικρο-επιπέδου ανάλυσης των κειμένων με το μακρο-επίπεδο ανάλυσης των κοινωνικών δομών με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι στο μικρο-επίπεδο αναλύουμε τις γλωσσικές επιλογές των κειμενικών παραγωγών ενώ, στο μακρο-επίπεδο εντοπίζονται οι λόγοι, δηλαδή οι αναπαραστάσεις του κόσμου υπό συγκεκριμένη οπτική γωνία (Archakis 2016, Fairclough 1993).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες για να μπορέσουν να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστάνονται οι πρόσφυγες/ισσες στα υπό εξέταση τηλεοπτικά κείμενα μπορούν να αντλήσουν συγκεκριμένα εργαλεία από την

κριτική ανάλυση λόγου και ειδικότερα να αξιοποιήσουν ορισμένες από τις στρατηγικές λόγου που προτείνουν οι Reisigl & Wodak (2001). Ειδικότερα, μπορούν να αξιοποιήσουν τις στρατηγικές αναφοράς και κατηγόρησης με τις οποίες εξετάζεται πώς αναφέρονται και κατηγοριοποιούνται οι πρόσφυγες/ισσες, δηλαδή πώς αναπαριστάνονται γλωσσικά και τι χαρακτηριστικά τους αποδίδονται. Οι μαθητές/τριες, λοιπόν, μπορούν να εννοιολογήσουν τις εξής στρατηγικές αναφοράς/κατηγόρησης:

- *Σωματοποίηση* (somatization): η γλωσσική αναπαράσταση των κοινωνικών δραστών/τριών εστιάζει σε χαρακτηριστικά του σώματος ή στην κατάσταση της υγείας τους (π.χ. *μεγαλόσωμος/η, άρρωστος/η*).
- *Κοινωνική προβληματικοποίηση* (social problematization): οι κοινωνικοί/ές δράστες/τριες αναπαριστάνονται ως πρόβλημα, εμπόδιο ή απειλή.
- *Πολιτισμικοποίηση* (culturalization): οι κοινωνικοί/ές δράστες/τριες αναφέρονται και κατηγοριοποιούνται με βάση την εθνότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία τους κλπ. (π.χ. *ελληνική γλώσσα, μουσουλμάνος/α*).
- *Θυματοποίηση* (victimization): οι κοινωνικοί/ές δράστες/τριες αναπαριστάνονται ως ευάλωτα ή εξαθλιωμένα άτομα (π.χ. *πεινούν, σκοτώνονται*).

Επιπλέον, μπορούν να εξετάσουν τα επιχειρήματα που προβάλλονται στα τηλεοπτικά κείμενα για να υποστηρίξουν οι ομιλητές/τριες τις απόψεις τους σε σχέση με τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Για τον σκοπό αυτό μπορούν να εννοιολογήσουν ορισμένες από τις επιχειρηματολογικές στρατηγικές που προτείνουν οι Reisigl και Wodak (2001). Με τις επιχειρηματολογικές στρατηγικές αναλύονται τα επιχειρήματα που επιστρατεύουν οι κειμενικοί/ές παραγωγοί για να υποστηρίξουν την άποψή τους (Reisigl & Wodak 2001, 45, 74-75) μέσω των *τόπων* (topoi/loci). Οι τόποι αποτελούν «συμπερασματικούς κανόνες» που συνδέουν την προκείμενη ή τις προκείμενες με το συμπέρασμα (Reisigl & Wodak 2001, 75-80). Οι μαθητές/τριες μπορούν να εννοιολογήσουν και στη συνέχεια να αναλύσουν τους εξής τόπους:

- *Τόπος του κινδύνου ή της απειλής* (topos of danger or topos of threat): αν κάποια ενέργεια ή απόφαση εγκυμονεί κάποιον κίνδυνο, πρέπει να σταματήσει ή να απορριφθεί.

1. *Τόπος της επιβάρυνσης* (topos of burdening): αν κάποιο άτομο, κάποιος θεσμός ή μια χώρα επιβαρύνεται από ορισμένα προβλήματα, τότε θα πρέπει να γίνουν ενέργειες ώστε να περιοριστεί αυτή η επιβάρυνση.
2. *Τόπος της ευθύνης* (topos of responsibility): αν το κράτος ή μια ομάδα ανθρώπων είναι υπεύθυνο/η για κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, οφείλει να το διαχειριστεί και να βρει τις κατάλληλες λύσεις.
3. *Τόπος του ανθρωπισμού* (topos of humanitarianism): αν κάποια ενέργεια ή απόφαση συνάδει ή όχι με τα ανθρώπινα δικαιώματα ή με τις ανθρωπιστικές αξίες (με την έννοια της φιλανθρωπίας), θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ή να απορριφθεί, αντίστοιχα.
4. *Τόπος των αριθμών* (topos of numbers): αν τα αριθμητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν έναν συγκεκριμένο λογικό τόπο (από τους παραπάνω), πρέπει να γίνουν ή να μη γίνουν συγκεκριμένες ενέργειες.

Οι μαθητές/τριες, έχοντας κάνει αυτές τις εννοιολογήσεις, στη συνέχεια στο αναλύοντας θα μπορούν στο μικρο-επίπεδο να μελετήσουν ποιες στρατηγικές λόγου χρησιμοποιούν οι ομιλητές/τριες για να κατασκευάσουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Αντίστοιχα, στο μακρο-επίπεδο, θα μπορούν να αναλύσουν πώς τοποθετούνται οι ομιλητές/τριες απέναντι σε ρητές ή άρρητες κοινωνικές παραδοχές και εν προκειμένω πώς τοποθετούνται απέναντι στον ρατσιστικό και τον ανθρωπιστικό λόγο.

Αναλύοντας

Το αναλύοντας, όπως ανέφερα, αφορά την κριτική ερμηνεία των κειμένων εντός του κοινωνιοπολιτισμικού πλαισίου όπου παράγονται.

Στο απόσπασμα 1, γονείς είναι συγκεντρωμένοι έξω από ένα δημοτικό σχολείο, όπου πρόκειται να φοιτήσουν προσφυγόπουλα. Ένας γονιός προχωρεί προς την αυλόπορτα του σχολείου, στέκεται μπροστά της και κοιτά την κάμερα:[2]

(1)

Δημοσιογράφος: Τι πρόκειται να κάνετε εδώ;

Γονέας 1: Δεν είναι ρατσιστικό αυτό που θα κάνουμε, αλλά επιτέλους η πολιτεία πρέπει να βρει μια λύση. Το σχολείο κλειδώνει τώρα.

((Ο ομιλητής περνάει μια αλυσίδα στην αυλόπορτα του σχολείου και κλειδώνει με λουκέτο. Οι υπόλοιποι γονείς χειροκροτούν.))

Γονείς: [Έτσι. Έτσι. Μπράβο. Μπράβο.]

Γονέας 2: Έχουμε αποφασίσει όλοι οι γονείς ομό:::φωνα:: να βάλουμε λουκέτο στο σχολείο. Κανένας δε θα φέρει τα παιδιά: του μέχρι να λυθεί το θέ:μα:.

[…]

Γονέας 3: Δεν έχουμε πρόβλημα με τα παιδάκια που είναι για να έ::ρθουν. Το πρόβλημα μόνο είναι ότι η πολιτεία έχει αφήσει ό:::λο αυτό το βάρος στο νησί μας. Εμείς ό,τι μπορούμε κάνουμε και:: πρέπει να δοθεί άμεσα μία λύση. Δεν είναι η λύση να έρθουν ό:λα τα παιδιά αυτά σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία και πρώτο το δικό μας που επέ:λεξαν.

---

[2]Για τις ανάγκες της ανάλυσης των δύο τηλεοπτικών αποσπασμάτων, αξιοποιώ τα παρακάτω σύμβολα απομαγνητοφώνησης (βλ. Παυλίδου 2006: 215-217):

(( ))
Μεταγλωσσικά σχόλια και πρόσθετες πληροφορίες από τη συγγραφέα
[…]
Παράλειψη κειμένου
[ ]
Επικαλυπτόμενα εκφωνήματα
(.)
Παύση
Υπογράμμιση
Εμφατικός τονισμός
:
Επιμήκυνση συλλαβής
,
Εξακολουθητική-μη τελική επιτόνιση
.
Καθοδική-τελική επιτόνιση
;
Ανοδική επιτόνιση

Γονέας 2: Δεν έχουμε ενημερωθεί, όπως α::: ούτε οι γονεί::ς ούτε εγώ σαν πρόεδρος έχω ενημερωθεί. Έ:πρεπε πριν γίνει οτιδήποτε: να:::: μας καλέσουνε και θα βρίσκαμε μία λύ::ση.

[…]

Γονέας 2: Καλό: ήτανε να μην μας πιάσουν προ τετελεσμένου γεγονό:τος.

Γονέας 1: Το σχολείο μας έχει εκατόν σαράντα δύο παιδιά και έχει μόνο τέσσερις τουαλέτες, προσφυγικές τούρκικες και βρύσες. Μιλάμε για θέμα υγιεινής. Τα παιδιά μας θα αρρωστήσουνε, θα πεθάνουν τα παιδιά μας.

Γονέας 3: Δεν υπάρχει το::: εμβόλιο της φυματίωσης. Τα παιδιά μας εδώ και τρία χρόνια δεν μπορούμε εμείς οι ίδιοι οι γονείς να το βρούμε για να εμβολιάσουμε τα δικά μας τα παιδιά. Αυτά τα παιδιά πώς θα έρθουν;

Γονέας 2: Δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα με τα παιδιά:. Προς θεού::. μά::να είμαι κι εγώ:: τους καταλαβαί:νω, αλλά: προφυ/οφείλω να διαφυλάξω τα δικά μας παιδιά:.

Στο παραπάνω κείμενο οι μαθητές/τριες μπορούν αρχικά να εντοπίσουν τις στρατηγικές αναφοράς/κατηγόρησης. Ειδικότερα, μπορούν να εντοπίσουν τις εκφράσεις που αναπαριστάνουν τους/τις πρόσφυγες/ισσες μέσω της σωματοποίησης ως φορείς ασθενειών καθώς, όπως αναφέρεται, πρόκειται για *θέμα υγιεινής*. Αυτό, μάλιστα, που ανησυχεί τους γονείς είναι η έλλειψη εμβολίων καθώς τα παιδιά προσφυγικής καταγωγής ενδεχομένως να είναι φορείς σοβαρών μεταδοτικών ασθενειών (*Δεν υπάρχει το::: εμβόλιο της φυματίωσης*). Έτσι, τα παιδιά τους κινδυνεύουν να αρρωστήσουν ή ακόμα να χάσουν τη ζωή τους (*Τα παιδιά μας θα αρρωστήσουνε, θα πεθάνουν τα παιδιά μας*). Χρέος, λοιπόν, των γονέων είναι να προστατέψουν τα παιδιά τους (*να διαφυλάξω τα δικά μας παιδιά:*) μην επιτρέποντας την είσοδο των ανήλικων προσφύγων/ισσών στο σχολείο.

Ταυτόχρονα, οι ομιλητές/τριες αξιοποιούν την αναφορά/κατηγόρηση μέσω της κοινωνικής προβληματικοποίησης, ενισχύοντας περαιτέρω τον ρατσιστικό λόγο. Ειδικότερα, φαίνεται να θεωρούν την κατάσταση προβληματική λόγω του μεγάλου αριθμού των προσφύγων/ισσών που έχουν φτάσει στο νησί τους και των προσφυγόπουλων που πρόκειται να φοιτήσουν στο σχολείο των παιδιών τους (*όλο αυτό το βάρος, όλα τα παιδιά αυτά*). Η κατάσταση, λοιπόν, που

περιγράφεται φυσικοποιεί την έντονη ανησυχία των γονέων για την υγεία των παιδιών τους.

Εξετάζοντας τις επιχειρηματολογικές στρατηγικές, οι μαθητές/τριες μπορούν να εντοπίσουν τον τόπο του κινδύνου ή της απειλής σύμφωνα με τον οποίο τα προσφυγόπουλα αναπαριστάνονται ως απειλή για την υγεία και τη ζωή των πλειονοτικών παιδιών.

Τόπος του κινδύνου ή της απειλής	**Αν κάποια ενέργεια ή απόφαση εγκυμονεί κάποιον κίνδυνο, πρέπει να σταματήσει ή να απορριφθεί**
Προκείμενες	έχει μόνο τέσσερεις τουαλέτες, προσφυγικές τούρκικες και βρύσες.
	Μιλάμε για θέμα υγιεινής. Τα παιδιά μας θα=αρρωστήσουνε, θα πεθάνουν τα παιδιά μας
	δεν υπάρχει το::: εμβόλιο της φυματίωσης
Συμπέρασμα	πρέπει να δοθεί άμεσα μία λύση

Πίνακας 1: Τόπος του κινδύνου ή της απειλής

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι γονείς επικαλούνται τον μεγάλο αριθμό των μαθητών/τριών που ήδη φοιτούν στο σχολείο σε συνάρτηση με τον δυσανάλογα μικρό αριθμό χώρων υγιεινής. Έτσι, αν έρθουν περισσότεροι/ες μαθητές/τριες -και μάλιστα, σύμφωνα με τη δήλωσή τους, φορείς ασθενειών-, η κατάσταση θα επιβαρυνθεί ακόμα περισσότερο. Επομένως, ο τόπος των αριθμών επιβεβαιώνει τον τόπο της επιβάρυνσης και ενισχύει την άποψη ότι τα προσφυγόπουλα πρέπει να μείνουν μακριά από το σχολείο.

Τόπος της επιβάρυνσης	**Αν κάποιο άτομο, κάποιος θεσμός ή μια χώρα επιβαρύνεται από ορισμένα προβλήματα, πρέπει να τα περιορίσει και όχι να τα αυξήσει προσθέτοντας νέα.**
Προκείμενες	Το σχολείο μας έχει εκατόν σαράντα δύο παιδιά και έχει μόνο τέσσερις τουαλέτες, προσφυγικές τούρκικες και βρύσες

Συμπέρασμα	Δεν είναι η λύση να έρθουν ό:λα τα παιδιά αυτά σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία και πρώτο το δικό μας που επέ:λεξαν

Πίνακας 2: Τόπος της επιβάρυνσης

Τόπος των αριθμών	**Αν τα αριθμητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν έναν συγκεκριμένο λογικό τόπο, πρέπει να γίνουν ή να μη γίνουν συγκεκριμένες ενέργειες.**
Προκείμενες	Το σχολείο μας έχει εκατόν σαράντα δύο παιδιά και έχει μόνο τέσσερεις τουαλέτες, προσφυγικές τούρκικες και βρύσες
Συμπέρασμα	Δεν είναι η λύση να έρθουν ό:λα τα παιδιά αυτά σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία και πρώτο το δικό μας που επέ:λεξαν

Πίνακας 3: Τόπος των αριθμών

Επιπλέον, στο πλαίσιο του τόπου της ευθύνης φαίνεται να δίνεται έμφαση στην αναπαράσταση των προσφύγων/ισσών ως προβλήματος που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης από την πολιτεία, η οποία ευθύνεται για την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί.

Τόπος της ευθύνης	**Αν το κράτος ή μια ομάδα ανθρώπων είναι υπεύθυνο/η για κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, οφείλει να το διαχειριστεί και να βρει τις κατάλληλες λύσεις.**
Προκείμενες	η πολιτεία έχει αφήσει ό:::λο το βάρος στο νησί μας
	Δεν είναι η λύση να έρθουν ό:λα τα παιδιά αυτά σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία και πρώτο το δικό μας που επέ:λεξαν
Συμπέρασμα	επιτέλους η πολιτεία πρέπει να βρει μια λύση

Πίνακας 4: Τόπος της ευθύνης

Σε αρκετά διαφορετικό κλίμα, στο απόσπασμα 2, ο πρόεδρος ενός άλλου χωριού μιλά για την επικείμενη φιλοξενία ασυνόδευτων προσφυγόπουλων:

(2)

Δημοσιογράφος: Κύριε Γεωργίου βρισκόμαστε έξω από τη μαθητική εστία Πενταλόφου που διαχρονικά φιλοξενεί (.) πολύ κόσμο.

Πρόεδρος: Ακριβώς όπως το λέτε. Φιλοξενεί παιδιά που φοιτούν στα σχολεία του Πενταλόφου. (.) Α::: αυτή τη στιγμή φιλοξενούμε παιδιά από τη γειτονική χ:ώρα, την Αλβανία. Ως κοινοτικό συμβούλιο, όμως, αποφασίσαμε πριν τρία χρόνια περίπου να φιλοξενήσουμε και παιδιά προσφυγόπουλα. (.) Είμαστε στο τέλος αυτής της διαδικασίας και είμαστε ευτυχείς που το πετύχαμε, ένα:: έργο δύσκολο, ήθελε πολλές μελέτες. Αγωνιστήκαμε πάρα πολύ αλλά τα καταφέραμε όμως, πάντα με τη στήριξη όλων και θα φιλοξενήσουμε σε λίγες μέρες, πιστεύω σε δεκαπέντε με είκοσι μέρες, σαράντα προσφυγόπουλα. […]

Δημοσιογράφος: Και να πούμε ότι τα σαράντα προσφυγόπουλα θα είναι από τη Συρία ή:: δε γνωρίζουμε ακόμη τη χώρα;

Πρόεδρος: Δεν ξέρουμε από ποια χώρα θα είναι, αλλά δε: δε μας ενδιαφέρει, η κοινωνία του Πενταλόφου στηρίζει όλα τα παιδιά:. Ήδη το έχει αποδείξει έμπρακτα και με τα παιδιά που φέραμε από την Αλβανία, τα ’χει αγκαλιάσει αυτά τα παιδιά:. Πιστεύω και είναι συγκινητικό που το λέω ότι έτσι θα αγκαλιάσουμε και τ’ άλλα σα να ’ναι δικά μας παιδιά.

Στο δεύτερο απόσπασμα, οι μαθητές/τριες μπορούν να εντοπίσουν την αναφορά/κατηγόρηση μέσω της πολιτισμικοποίησης η οποία αξιοποιείται με την αναφορά στις χώρες καταγωγής των παιδιών (*από την Αλβανία, από τη Συρία*), οριοθετώντας τη «διαφορετική» εξω-ομάδα. Επιπλέον, μπορούν να εντοπίσουν την αναφορά/κατηγόρηση μέσω της θυματοποίησης, καθώς τα παιδιά μεταναστευτικής και προσφυγικής καταγωγής θυματοποιούνται με τη συχνή επανάληψη του ρήματος *φιλοξενεί/φιλοξενήσουμε* (αναφέρεται τέσσερεις φορές στο απόσπασμα) και το ρήμα *στηρίζει*, με τα οποία τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται ευάλωτα και αδύναμα. Ταυτόχρονα, τα μέλη της εσω-ομάδας κατασκευάζονται ως φιλάνθρωπα και γενναιόδωρα, καθώς επιχειρούν να δείξουν ότι αποδέχονται και βοηθούν τα προσφυγόπουλα και γενικά τα άτομα διαφορετικής καταγωγής, όπως φαίνεται και από την πολύχρονη φιλοξενία παιδιών από την Αλβανία (πρβλ. Παπαταξιάρχης 2015, Papataxiarchis 2022). Ωστόσο, αυτού του τύπου η θετική αντιμετώπιση βασίζεται στις άνισες σχέσεις

εξουσίας. Οι δύο ομάδες είναι εμφανώς διαχωρισμένες σε ισχυρή εσω-ομάδα και σε ευάλωτη εξω-ομάδα και αυστηρά οριοθετημένες.

Σε αυτό το απόσπασμα αξιοποιείται και ο τόπος του ανθρωπισμού, με τον οποίο δίνεται έμφαση στη φιλανθρωπία, φυσικοποιώντας τις άνισες κοινωνικές σχέσεις μεταξύ πλειονοτικών και προσφύγων/ισσών.

Τόπος του ανθρωπισμού	**Αν κάποια ενέργεια ή απόφαση συνάδει ή όχι με τα ανθρώπινα δικαιώματα ή με τις ανθρωπιστικές αξίες (με την έννοια της φιλανθρωπίας), θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ή να απορριφθεί, αντίστοιχα.**
Προκείμενες	αποφασίσαμε πριν τρία χρόνια περίπου να φιλοξενήσουμε και παιδιά προσφυγόπουλα
	Αγωνιστήκαμε πάρα πολύ
	η κοινωνία του Πενταλόφου στηρίζει όλα τα παιδιά
	Πιστεύω και είναι συγκινητικό που το λέω ότι έτσι θα αγκαλιάσουμε και τ' άλλα σα να 'ναι δικά μας παιδιά
Συμπέρασμα	είμαστε ευτυχείς που το πετύχαμε, θα φιλοξενήσουμε σε λίγες μέρες, πιστεύω σε δεκαπέντε με είκοσι μέρες, σαράντα προσφυγόπουλα

Πίνακας 5: Τόπος του ανθρωπισμού

Συνδέοντας, τώρα τις παραπάνω γλωσσικές επιλογές με τις ευρύτερες κοινωνικές παραδοχές και αναπαραστάσεις του κόσμου στο μακρο-επίπεδο, οι μαθητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν ότι η έντονη προσφυγική κινητικότητα βιώνεται ως απειλή και ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας με σκοπό την υπεράσπιση της εθνικής καθαρότητας και τη διατήρηση της εθνικής ομοιογένειας (βλ. Σκούρτου 2002, Haynes κ.ά. 2006). Κατασκευάζονται, έτσι, αρνητικές αναπαραστάσεις απέναντι στην ετερότητα, περιορίζοντας τα δικαιώματα των προσφύγων/ισσών και φυσικοποιώντας τις διακρίσεις εις βάρος τους. Παράλληλα, η φιλανθρωπία επιβεβαιώνει τις άνισες σχέσεις πλειονοτικών και προσφύγων/ισσών, αναδεικνύοντας ποιοι/ές βρίσκονται σε ισχυρή και ποιοι/ές σε επισφαλή θέση. Επομένως, αν και φαινομενικά διαφέρουν, τα δύο αποσπάσματα φαίνεται να υποτιμούν τους/τις πρόσφυγες/ισσες και να αναπαράγουν ανισότητες με περισσότερο ή λιγότερο εμφανή τρόπο.

Εφαρμόζοντας

Το τελευταίο στάδιο των πολυγραμματισμών, το Εφαρμόζοντας αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή, τη δημιουργία ενός κειμένου και την ένταξή του σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να επιχειρήσουν μια παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν, δημιουργώντας ένα πρωτότυπο κείμενο. Οι μαθητές/τριες μπορούν να υποδυθούν τους δημοσιογράφους και τους γονείς ή πολίτες μιας κοινότητας υποδοχής προσφύγων/ισσών και να δημιουργήσουν τα δικά τους βίντεο στα οποία θα αποφεύγουν συνειδητά την αναπαραγωγή του ρατσιστικού και του ανθρωπιστικού λόγου και θα προωθούν την ισότητα και την αλληλεγγύη.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα διδακτική πρόταση αποβλέπει στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών ώστε να καταστούν ικανοί/ές να ανιχνεύουν στοιχεία του ρατσιστικού και του ανθρωπιστικού λόγου. Ειδικότερα, ακολουθώντας το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών, αξιοποιώ τηλεοπτικά κείμενα της επικαιρότητας που αφορούν πρόσφυγες/ισσες και ανήκουν στην ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών/τριών (βιώνοντας). Στη συνέχεια, προτείνω την εννοιολόγηση συγκεκριμένων κοινωνικών (π.χ. ρατσιστικός λόγος, ανθρωπιστικός λόγος) και κειμενογλωσσολογικών (π.χ. Κριτική Ανάλυση Λόγου, μικρο-επίπεδο, μακρο-επίπεδο, στρατηγικές λόγου) όρων (εννοιολογώντας) οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν στην κριτική ανάλυση των κειμένων (αναλύοντας). Τέλος, προτείνω την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων, στα οποία οι μαθητές/τριες θα αποφεύγουν συνειδητά την αναπαραγωγή του ρατσιστικού και του ανθρωπιστικού λόγου (εφαρμόζοντας).

Στόχος μέσα από μια πιθανή εφαρμογή της παραπάνω πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση ότι τα τηλεοπτικά κείμενα συχνά αναπαράγουν ανισότητες μέσω του ρατσιστικού και/ή του ανθρωπιστικού λόγου. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις μπορούν να ενισχύσουν τα κριτικά αντανακλαστικά των μαθητών/τριών ώστε να εντοπίζουν σε αυτά τα κείμενα και

γενικότερα σε κείμενα της δημόσιας σφαίρας τα στοιχεία του ρατσιστικού και του ανθρωπιστικού λόγου και να τα αμφισβητούν. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες θα αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα στα οποία εκτίθενται και θα συμμετέχουν ενεργά στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Να σημειώσω, τέλος, ότι η εν λόγω διδακτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε τάξεις του δημοτικού όσο και σε μεγαλύτερες τάξεις, προσαρμόζοντας κατάλληλα τις δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Archakis, A. (2016), National and post-national discourses and the construction of linguistic identities by students of Albanian origin in Greece, *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 35 (1): 57-83.

Archakis, A., V. Tsakona, V. (επιμ.) (2024), *Exploring the Ambivalence of Liquid Racism*. Amsterdam: John Benjamins.

Αρχάκης, Α. (2020), *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Β. Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2023), *Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Baynham, M. (2002), *Πρακτικές* γραμματισμού. Μτφρ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Behrman, E. H. (2006), Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 49 (6): 490-498.

Βεντούρα, Λ. (2004), Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα, στο Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συνοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 174-204.

Blommaert, J., Rampton, B. (2012), Language and superdiversity, *MMG Working Papers*. Max Planck Institute for the study of Religious and Ethnic Diversity. (https://www.mmg.mpg.de/181077/paper?page=2, Ημερομηνία πρόσβασης 2/10/25)

Chouliaraki, L. (2013), *The ironic spectator. Solidarity in the age of post-humanitarianism.* Cambridge: Polity Press.

Chouliaraki, L. (2021), Victimhood: The affective politics of vulnerability, *European Journal of Cultural Studies* 24(1): 10-27.

Cope, B., Kalantzis, M. (2009), Multiliteracies, new literacies, new learning, *Pedagogies* 4 (3): 164-195.

Curdt-Christiansen, X. (2010), Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy, *International Journal of Educational Research* 49: 184-194.

Fairclough, N. (1989), *Language and power.* London, New York: Longman.

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

Figgou, L. (2015), Constructions of 'illegal' immigration and entitlement to citizenship: Debating an immigration law in Greece, *Journal of Community and Applied Social Psychology* 26: 150-163.

Flash TV. (6 Μαρτίου 2019), *Μέχρι τέλη Μαρτίου 40 προσφυγόπουλα στον Πεντάλοφο Βοΐου*, Youtube (https://bit.ly/3OodIdB, Ημερομηνία πρόσβασης: 27/3/2019).

Gilbert, L. (2013), The discourse production of a Mexican refugee crisis in Canadian media and policy, *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39(5): 827-843.

Goodman, S., Sirriyeh, A., McMahon, S. (2017), The evolving (re)categorization of refugees throughout the "refugee/migrant crisis", *Journal of Community and Applied Social Psychology* 27 (2): 105-114.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012), *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haynes, A., Devereux, E., Breen, M. (2006), Fear, framing and foreigners: The othering of immigrants in the Irish print media, *International Journal of Critical Psychology* 16: 100-121.

Henry, P. J. (2010), Modern racism, in Levine, J. M., Hogg, M. A. (επιμ.), *Encyclopedia of group processes and intergroup relations*. Los Angeles: Sage, 575-577.

Kalantzis, M., Cope, B. (2012), *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017), *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη).

Λέκκα, Β., Πανουτσόπουλος, Γ. (2016), Ανάμεσα στα σύνορα: Μετασχηματισμοί των μηχανισμών ελέγχου και διαχείρισης της μετανάστευσης, στο Λάγιος, Θ.,

Λέκκα, Β. Πανουτσόπουλος, Γ. (επιμ.), *Διάχυση συνόρων, χάραξη σωμάτων, σημεία καταγραφής*. Αθήνα: Εκδόσεις futura, 9-80.

McGoey, L. (2012), Philanthrocapitalism and its critics, *Poetics* 40: 185-199.

Παναγάκη, Ν., Αρχάκης, Α., Τσάκωνα, Β. (2023), Η αναπαράσταση των προσφύγων σε τηλεοπτικά αποσπάσματα της επικαιρότητας. στο Yoka, L., Kourdis, E. (eds.), *Signs of Europe: Discourses, mythologies, politics of representation. Selected Proceedings from the 12th International Conference of the Hellenic Semiotics Society*. Thessaloniki: The Hellenic Semiotic Society, 58-71.

Reisigl, M., Wodak, R. (2001), *Discourse and discrimination. Rhetoric of racism and antisemitism*. London, New York: Routledge.

Rogers, R., Trigos-Carrillo, L. (2017), Intersecting intellectual trajectories: Multiliteracies and critical discourse analysis, in Serafini, F., & Gee, E. (eds.), *Remixing multiliteracies: Theory and practice from New London to New Times*. New York, NY: Teachers College Press, 91-105.

Sinanis, J. (8 Οκτωβρίου 2016), *8 sxoleio prosfigopoula*, Youtube. (https://bit.ly/37u8Eng, Ημερομηνία πρόσβασης: 7/2/2019).

Σκούρτου, Ε. (2002), Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος* 4: 11-20.

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης, Σ. (2014), Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η "τοποθέτηση" τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 411-421.

Τρουμπέτα, Σ. (2012), Πρόσφυγες και φιλανθρωπικός ανθρωπισμός: Ο προσδιορισμός του προσφυγικού υποκειμένου μεταξύ προστασίας, καταστολής και σωματοποίησης, στο Τρουμπέτα, Σ. (επιμ.), *Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα: Διαβάσεις και μελέτες συνόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 185-214.

Φουντεδάκη, Π. (2016), Νομικός πολιτισμός και αντιρατσιστικός νόμος: Από την ιδιοτυπία των ΗΠΑ και το βρετανικό πρότυπο στην ελληνική οπτική, *Σύγχρονα Θέματα* 132-133: 40-51.

van Dijk, T.A. (2012), The role of the press in the reproduction of racism, in Messer, M., Schroeder, R., Wodak, R. (επιμ.), *Migrations: Interdisciplinary perspectives*. Vienna: Springer, 15-29.

Χουλιαράκη, Λ. (2017). *Ο ειρωνικός θεατής: Η αλληλεγγύη χτες και σήμερα*. Μτφρ. Γεώργιος Καράμπελας. Αθήνα: Νήσος.

Αφηγήσεις δασκάλων στα χρόνια... της αξιολόγησης

Ειρήνη Πανταζή
Εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χημικός
Υπ. Διδακτόρισσα ΠΤΔΕ, Α.Π.Θ
ipsxoleio@gmail.com

Περίληψη
Κατά τα τελευταία χρόνια ο νεοφιλελευθερισμός επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την εκπαιδευτική πολιτική. Το μορφωτικό αγαθό γίνεται δικαίωμα για λίγους, ενώ τα παιδιά των κοινωνικοοικονομικά ευάλωτων οικογενειών, θα αποκτούν «ήπιες δεξιότητες». Επιπλέον, τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών αμφισβητούνται ή και καταπατούνται. Όλα αυτά οδηγούν σε κατηγοριοποίηση σχολείων, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, ώστε να διαχωρίζεται η κοινωνία σε πολίτες διαφορετικών «ταχυτήτων». Οι εκπαιδευτικοί ενώ βιώνουν όλα τα παραπάνω, καλούνται και μέσω της αξιολόγησής τους να τα νομιμοποιήσουν και να τα εφαρμόσουν. Αρκετοί/ές συνάδελφοι/ισσες προσχωρούν στην αξιολόγηση, για τους λόγους τους. ωστόσο, υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιδρούν στις νεοφιλελεύθερες επιταγές και ορθώνουν το ανάστημά τους. Έτσι, ακολουθώντας τις αποφάσεις των σωματείων τους, δηλώνουν απεργία-αποχή από κάθε διαδικασία αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης σχολείων και δασκάλων. Στην παρούσα εισήγηση καταγράφονται αφηγήσεις δασκάλων που καταδικάζουν το κυρίαρχο αφήγημα, ενώ γίνεται και η προσπάθεια ιδεολογικοκριτικής ανάλυσης των απόψεών τους, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Abstract
In recent years, neoliberalism has directly and indirectly affected educational policy. The educational good becomes a right for a few, while the children of socio-economically vulnerable families will acquire "soft skills". In addition, the labor rights of teachers are questioned or even violated. All this leads to the categorization of schools, students, teachers and families, so that society is divided into citizens of different "speeds". Teachers are also called upon through their evaluation to legitimize and implement them. Several colleagues join the evaluation, for their reasons. However, there is a group of teachers who react to neoliberal imperatives and stand up. Thus, following the decisions of their unions, they declare a strike-abstention from any process of evaluation and categorization of schools and teachers. In this paper, the views of teachers who resist the dominant narrative are recorded and analyzed in an ideological-critical way, in the light of Critical Pedagogy.

Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια στη ζωή του σχολείου εμφανίζονται όλο και περισσότερες πολιτικές και ιδεολογικές διαφωνίες, ακόμη και συγκρούσεις, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί μέρος του ευρύτερου πλαισίου θεσμών της

κοινωνίας. Αυτό επηρεάζει την καθημερινότητα όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, μιας και δημιουργούνται αναταραχές, κυρίως, από την επιβολή όλο και αυταρχικότερων μέτρων σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές/τριες (Apple & Weis 2010, 121-129). Έτσι, εγείρονται σημαντικά ερωτήματα για τη σχολική εκπαίδευση: το ζητούμενο στα σχολεία είναι η δημιουργία πολιτών που αντιμετωπίζουν παθητικά τις προκλήσεις της δημόσιας ζωής ή πολιτικοποιημένων πολιτών πρόθυμων να ασχοληθούν με την καταπίεση των κοινωνικά ευάλωτων; Η επιδίωξη είναι να γίνουν οι μαθητές/τριες λειτουργικοί στην υπάρχουσα κοινωνική τάξη ή οραματιστές/στριες της κοινωνικής δικαιοσύνης; Εν τέλει, η σχολική τάξη μπορεί να είναι εργαστήρι μετασχηματισμού της κοινωνίας ή μια ομάδα υπάκουων συνεχιστών της άδικης κοινωνικής διαστρωμάτωσης; (McLaren 2010, 279-290). Οι πρώτοι που έρχονται αντιμέτωποι με τα ερωτήματα αυτά είναι οι δάσκαλοι σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Καθένας/καθεμιά, ανάλογα με την ιδεολογία από την οποία αντλεί τις αξίες της ζωής του, επιλέγει εάν θα γίνει απλός αναμεταδότης πληροφοριών των γνωστικών αντικειμένων, εάν θα αποκαλύπτει τη σχέση γνώσης-εξουσίας-δύναμης, εάν μέσω της διδασκαλίας του θα μεταφέρει την πρόκληση για κοινωνική δικαιοσύνη, εάν, τέλος, θα «κρυφτεί» πίσω από την πολυσυζητημένη ουδετερότητα της επιστήμης. Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι οι δάσκαλοι έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών, εφόσον πρώτα κατανοήσουν οι ίδιοι/ες ότι η σχολική διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία διαχωρισμένη από τις έννοιες της εξουσίας, πολιτικής, ιστορίας και του γενικότερου πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα. Όμως, ο νεοφιλελευθερισμός στερεί τη δυνατότητα ελεύθερης σκέψης στον δάσκαλο, θέτει αυστηρό πλαίσιο στη δράση του εντός και εκτός τάξης. Επιπλέον, ο δάσκαλος, πλέον, υφίσταται μεγάλη πίεση να αποτιμά τις ενέργειές του αποκλειστικά με μετρήσιμους δείκτες, ώστε να εναρμονίζεται με τις πρακτικές της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό νομοθετήθηκε η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και η ατομική αξιολόγηση των δασκάλων. Η εκπαιδευτική κοινότητα αρχικά αντέδρασε, ωστόσο στην πορεία διχάστηκε, λοιδορήθηκε μέσω κοινωνικού αυτοματισμού και απειλήθηκε.

Τα χρόνια της αξιολόγησης

Με το θεσμικό πλαίσιο του Ν. 4823/2021 καθορίστηκε η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι για κάθε δάσκαλο υπάρχουν τα πεδία αξιολόγησης Α1, Α2 και Β. Αρχικά, ο αξιολογούμενος ετοιμάζει ένα πολυσέλιδο βιογραφικό σημείωμα, το οποίο ανεβάζει στην ειδική πλατφόρμα. Στη συνέχεια, πραγματοποιεί προπαρασκευαστικές συναντήσεις με τον σύμβουλο της ειδικότητάς του και ετοιμάζει δύο διδασκαλίες, τις οποίες παρακολουθεί και αξιολογεί ο σύμβουλος, στη βάση μετρήσιμων δεικτών. Ωστόσο, η σχολική διδασκαλία είναι στιγμή μοναδική, ανεπανάληπτη και πολυπαραγοντική. Ο σύμβουλος, πλέον, δεν έχει τον ρόλο επιστημονικού συνεργάτη και κριτικού φίλου που συνεργάζεται, λέει τη γνώμη του, βοηθάει τον εκπαιδευτικό, αλλά παρακολουθεί ως επιθεωρητής δύο διδασκαλίες σκηνοθετημένες. Ο δάσκαλος στις διδασκαλίες αυτές δεν σκέφτεται τον Γιώργο, τη Μαρία, τον Νίκο που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και θέλουν τον χρόνο τους για να κατανοήσουν την ενότητα, αλλά προχωρά με βάση το χρονοδιάγραμμα. Δεν βλέπει τα δακρυσμένα μάτια της Καίτης που περνάει δύσκολα στο σπίτι και ψάχνει τα μάτια του/της δασκάλου/ας της για να αντλήσει παρηγοριά, αλλά φροντίζει να ανταποκριθεί σε κάθε μετρήσιμο δείκτη, γιατί η ενσυναίσθηση δεν καταγράφεται. Τέλος, ο/η δάσκαλος/α νιώθει το κενό μέσα του/της, καθώς δεν άγγιξε καμιά παιδική/εφηβική χορδή, είναι αγχωμένος/η και αισθάνεται ξένο/η τον ίδιο του/της τον εαυτό. Για μια «επιτυχημένη αξιολόγηση» είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, να δοθεί το κατάλληλο υλικό, όπως προβλέπεται από τον σχεδιασμό, παραγνωρίζοντας τις υπόλοιπες παραμέτρους της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Είναι προφανές, ότι δεν υπάρχει χώρος για αυτό που οραματίζεται ο Freire, ένα σχολείο-περιπέτεια «που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, αγαπά, φαντάζεται, αγκαλιάζει με πάθος και λέει ναι στη ζωή» (Freire 2006). Στη συνέχεια, ακολουθεί η αξιολόγηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε ανάλογο πλαίσιο. Η ενέργεια αυτή όμως φέρνει αντιμέτωπους τους διευθυντές με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς χάνεται η συναδελφική σχέση και χτίζεται μια κουλτούρα φόβου, πίεσης και σιωπής, προκειμένου ο αξιολογούμενος να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Επιπλέον, η εμπειρία έχει δείξει ότι το παιδαγωγικό κλίμα στον Σύλλογο Διδασκόντων χαλάει, καθώς εμφανίζεται ανταγωνισμός, αλλά και διαχωρισμός ανάμεσα σε όσους δέχονται την αξιολόγηση και σε όσους αντιδρούν στην νεοφιλελεύθερη εντολή. Τα σωματεία των εκπαιδευτικών έχουν προκηρύξει απεργία-αποχή από τη διαδικασία αξιολόγησης, μια νόμιμη μορφή απεργίας, ώστε να καταφέρουν οι δάσκαλοι να ορθώσουν το ανάστημά τους απέναντι στη νεοφιλελεύθερη λαίλαπα.

Αφηγήσεις δασκάλων

Μια μεγάλη ομάδα δασκάλων και στις δύο βαθμίδες προσχώρησε στην ατομική αξιολόγηση. Κάποιοι πείστηκαν από την προπαγάνδα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα ότι κάθε σωστός δάσκαλος οφείλει να αξιολογηθεί, ώστε η κοινωνία να μην θεωρεί τους ανθρώπους του κλάδου τεμπέληδες. Αρκετοί φοβήθηκαν τις συνέπειες της ανυπακοής, δεν εμπιστεύθηκαν το σωματείο τους και προσχώρησαν σε μια διαδικασία με την οποία διαφωνούσαν, χωρίς ελεύθερη επιλογή στην ουσία. Μερικοί, χωρίς δεύτερη σκέψη, αποφάσισαν ότι είναι μια ευκαιρία ανάδειξής τους, αδιαφορώντας για αυτά που θα ακολουθήσουν, όπως η κατηγοριοποίηση σχολείων, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποιοι δάσκαλοι ακολουθώντας το παράδειγμα της Αντιγόνης οδηγούνται στον Κρέοντα της εποχής τους και δηλώνουν ότι οι ηθικοί νόμοι πρέπει να γίνονται σεβαστοί, ακόμη κι αν αντιτίθενται στους νόμους του κράτους. Αγωνίζονται για το δημόσιο σχολείο, για τη μόρφωση των μαθητών/τριών τους, δε συναινούν στην υποβάθμιση του δημόσιου αγαθού και την ιδιωτικοποίησή του. Επιπλέον, αγωνίζονται για τα εργασιακά δικαιώματά τους, τα οποία αμφισβητούνται ή και καταπατούνται.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται οι αφηγήσεις δασκάλων για την απόφαση που κλήθηκαν να πάρουν σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Δασκάλα 1: «Συμμετέχω στην απεργία-αποχή γιατί δεν θέλω να συμμετέχω σε αυτή την παρωδία της αξιολόγησης που έχει σκοπό να μας εξευτελίσει και να μας υποτάξει. Μας θέλουν με το κεφάλι σκυφτό, πειθήνια και άβουλα όργανα, να εκτελούμε εντολές άνωθεν … Αγαπώ τη δουλειά μου και την κάνω με

ευσυνειδησία … Θα παλέψω μέχρι τέλους να κρατήσω την αξιοπρέπειά μου σαν εκπαιδευτικός, θα προσπαθήσω να μείνω με το κεφάλι ψηλά … Ακούω τις απειλές τους, όμως με τη βοήθεια του Θεού, πιστεύω θα τα καταφέρουμε … »

Η εκπαιδευτικός 1 έχει αντιληφθεί ότι η αξιολόγηση δεν έχει στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, αλλά είναι ο τρόπος να φιμώσουν τις φωνές που απαιτούν τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα των μαθητών/τριών τους. Κάνει το λειτούργημά της με τον καλύτερο τρόπο που μπορεί, όμως θέλει να πορεύεται με το πνεύμα ελεύθερο, περήφανη για το έργο της και αξιοπρεπής. Φοβάται για το μέλλον της, όπως οι περισσότεροι που αντιστέκονται, κάνει την προσευχή της στον Θεό και ελπίζει. Δεν έχει ασχοληθεί με την Κριτική Παιδαγωγική, δεν έχει διαβάσει τους κριτικούς θεωρητικούς, ωστόσο στην πράξη είναι κριτικά σκεπτόμενη.

Δασκάλα 2: «Είμαι απεργός. Σε αυτή τη δυστοπική για όλους μας συγκυρία, είμαι απεργός. Συνεχίζω να πορεύομαι τον δρόμο του αγώνα μαζί με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές μου, που αρνούνται να υπογράψουν δήλωση μετανοίας…Είναι τα αντιλαϊκά, αντιεκπαιδευτικά μέτρα και ο πρωτόφαντος αυταρχισμός της κυβέρνησης, που παραπέμπουν σε άλλες ζοφερές εποχές και πυροδοτούν τις ανυποχώρητες διεκδικήσεις μας και τη συλλογική δράση των σωματείων μας. Δεν διαπραγματευόμαστε την αξιοπρέπεια του κλάδου, διαφυλάσσουμε τα εργασιακά μας δικαιώματα, επιβάλλουμε ως προτεραιότητα τα μαθησιακά δικαιώματα των μαθητών μας. Για να μπορούμε να τους κοιτάμε στα μάτια, για να επιτελούμε το λειτούργημά μας, όπως η συνείδησή μας υπαγορεύει. Γιατί εμείς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουμε και όταν αγωνιζόμαστε… Εμείς όμως δεν θα συναινέσουμε, δεν θα υποταχθούμε. Δεν θα επιτρέψουμε να τεθεί υπό αμφισβήτηση το συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμά μας στην απεργία. Η απεργία-αποχή της ΑΔΕΔΥ, που προκηρύχθηκε τον περασμένο Ιούλιο, είναι σε πλήρη ισχύ. Η ατομική αξιολόγηση δεν θα περάσει. Κι ας μας εκφοβίζουν. Κι ας επιχειρούν να μας απομονώσουν, για να μας καταστήσουν χειραγωγήσιμους. Μας απειλούν ότι θα μας παραπέμψουν σε πειθαρχικά. Αν το ατόπημά μας είναι η συμμετοχή μας στην απεργία, τότε τα πειθαρχικά τους είναι

η δική μας παντιέρα, γιατί αυτοί αυθαιρετούν, αυτοί παρανομούν… Σε πείσμα των καιρών παλεύουμε να παραμείνουμε όρθιοι και θα παραμείνουμε όρθιοι.»

Ο λόγος της εκπαιδευτικού 2 είναι διαφορετικός. Στην ουσία αγωνίζεται με την εκπαιδευτικό 1 για τον ίδιο σκοπό, την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου και της αξιοπρέπειας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, αντλούν από διαφορετική ιδεολογία. Η 1η αφηγήτρια δεν αναφέρει το σωματείο, θέλει να έχει συναγωνιστές/στριες για να φοβάται λιγότερο, όμως η αφήγησή της παραπέμπει περισσότερο σε ατομική υπέρβαση των δυσκολιών. Η 2η μιλάει κυρίως συλλογικά, έχει συνδικαλιστική δράση κι έχει μάθει να διεκδικεί σε συλλογικούς αγώνες και απεργίες. Με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν έχει ασχοληθεί και η 2η δασκάλα, ωστόσο έχει ριζοσπαστικοποιηθεί μέσω των διεκδικήσεων. Είναι φορέας μετασχηματισμού της κοινωνίας για τα εκπαιδευτικά θέματα, αλλά και συνολικότερα. Κατανοεί ότι ο φιλελευθερισμός είναι η συνισταμένη πολλών συνιστωσών.

Ερευνήτρια: Πώς πέρασε η φετινή σου χρονιά σε σχέση με αυτό το καινούριο που υπάρχει για μας για την αξιολόγηση;

Δασκάλα 3: «Δύσκολα πέρασε αυτή η χρονιά, με άγχος, εεε …, συνέχεια το τι γίνεται σε όλη την Ελλάδα να παρακολουθούμε, να μας πιέζουν από το σχολείο ότι πρέπει να αξιολογηθούμε … να μας πιέζουν οι υπόλοιπες υποχρεώσεις που έχουμε, οι οικογενειακές, έδινε και το παιδί μου πανελλήνιες, ήταν πιο πιεσμένη όλη η κατάσταση … ίσως αυτό ήταν και καλό γιατί έφευγε το μυαλό, σε κάποιες στιγμές, από την αξιολόγηση».

Ερευνήτρια: Τι σε ενοχλεί στην αξιολόγηση;

Δασκάλα 3: «Βέβαια … και στο σχολείο εγώ δεν το είδα να δουλεύει αυτό … το πράγμα … δηλαδή κάθε μέρα ερχόταν κάποιος, είτε σύμβουλος είτε … ο διευθυντής κι έπρεπε να αλλάξει το ωράριο του σχολείου για να βολεύει να μπει σε αίθουσα να μπορέσει να παρακολουθήσει κάποιον άλλο συνάδελφο…

Όλο αυτό νομίζω και τα παιδιά τα έβγαζε από το πρόγραμμα, αλλά κι εμείς οι ίδιοι ξέραμε ότι θα ρθούμε και θα έχουμε κάποιες ώρες και τελικά είχαμε άλλες ώρες…

Η πίεση … η πίεση με ενοχλεί πάρα πολύ … Έπρεπε κάτι να γίνει, πιστεύω… λόγω της κοινωνίας. Η κοινωνία έχει θέμα με τους εκπαιδευτικούς, γιατί έχουν τις άδειες, πιστεύω… υπάρχει ένα μένος …»

Ερευνήτρια: Με τους άλλους συναδέλφους υπάρχει κάποια διαφορά;

Δασκάλα 3: «Το κλίμα στο σχολείο σίγουρα έχει αλλάξει [μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης]. Νομίζω ναι … σαν τα μαύρα πρόβατα κάπως… σαν οι άνθρωποι που δεν θα έχουν δουλειά αύριο… ίσως…μου δίνεται και μία αίσθηση (και σε άλλους συναδέλφους που δεν έχουμε αξιολογηθεί) ότι κάποιοι " μαζεύουν λόγια" να μεταφερθούν κάπου αλλού ή …εμείς το βλέπουμε έτσι; Μπορεί κι εμείς να γίναμε επιφυλακτικοί στους υπόλοιπους… Σαν ομάδα (απεργών) δεθήκαμε παραπάνω και θεωρούμε τους άλλους λιγόψυχους … Με κρατάει η ομάδα για να μην κάνω πίσω, θεωρώ ότι τους κρατάω [στηρίζω] κι εγώ, θεωρώ ότι αν γίνουν ένας λιγότερος θα είναι λιγότερο ασφαλείς…»

Τρεις αφηγήσεις, τρεις κόσμοι. Τι τους ενώνει; Τι τους χωρίζει; Είναι εύκολες οι συμμαχίες; Η 3η αφηγήτρια αφενός, εκφράζει με απλά λόγια την πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα στα σχολεία. Σύλλογοι διχασμένοι, επιφύλαξη για τον διπλανό, σιωπή που εκφράζει συναισθήματα χωρίς λόγια. Η δασκάλα αυτή δεν είχε φαντασθεί ότι θα έρχονταν στιγμή που θα έπρεπε να υπερασπισθεί το δημόσιο σχολείο με αυτοθυσία. Τα προβλήματα στη ζωή του σχολείου έρχονται να προστεθούν στα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός. Κι όμως, τα άλλα προβλήματα την κάνουν να «ξεχνάει» την πίεση που βιώνει επειδή συμμετέχει στην απεργία-αποχή και αντιστέκεται. Τα λόγια της είναι συγκλονιστικά, οι απεργοί φοβούνται ακόμη και για τη θέση εργασίας τους. Η 3η εκπαιδευτικός χωρίς να έχει διαβάσει σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική παρουσιάζεται να έχει αντιληφθεί την πραγματικότητα της καταπίεσης και η συνειδητοποίηση αυτή μπορεί να γίνει κινητήριος δύναμη για να μετατραπεί σε φορέα μετασχηματισμού της κοινωνίας (Γρόλλιος 2005, 129-135). Στην 3η αφήγηση λέγονται όλα αυτά τα μικρά μα πολύ σημαντικά που δεν αναφέρουν ίσως οι συνδικαλιστές. Άλλαξε η ζωή όλων στο σχολείο, έχει ανατραπεί το πρόγραμμα για να εξυπηρετηθεί το υπέρτατο καθήκον της αξιολόγησης, φιλίες χρόνων δοκιμάζονται, λόγια μπορεί να «μεταφέρονται».

Γίνεται αναφορά, όμως, σε μια σπουδαία κατάκτηση των απλών δασκάλων-απεργών, συγκροτούν ομάδα αλληλοστήριξης και ενδυνάμωσης. Με άλλα λόγια είναι κριτικοί φίλοι, σύμμαχοι σε μια δύσκολη συγκυρία κι αυτό θα οδηγήσει στη ριζοσπαστικοποίησή τους, θα γίνουν ακούσια ή εκούσια κριτικοί παιδαγωγοί.

Στον αντίποδα, υπάρχουν απόψεις εκπαιδευτικών που προσχώρησαν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

«Η αξιολόγηση αναπαράγει ένα συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και ανταγωνιστικό σχολείο …»

«Ένιωσα φόβο, άγχος, … απήργησα … υπέκυψα … αναγκάστηκα να σιωπήσω, ενώ μέσα μου ούρλιαζα …»

«Τολμώ να πω ότι αρχικά ήμουν υπέρμαχος της αξιολόγησης… Θεωρούσα ότι θα βοηθούσε τη δική μου επαγγελματική εξέλιξη (νέα στον χώρο της εκπαίδευσης), τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τελικά, διαπίστωσα πως τις περισσότερες φορές αφορά «ημέτερους … Είναι μια καλοστημένη παράσταση με τους εκπαιδευτικούς σκηνοθέτες και ηθοποιούς και τους μαθητές κομπάρσους… Σήμερα … δεν ξέρω γιατί προσχώρησα στην αξιολόγηση… Ίσως με κατακυρίευσε ο φόβος … Ίσως θεώρησα ότι δεν υπάρχει άλλος δρόμος …»

«Την πρώτη χρονιά έκανα απεργία-αποχή…ήμουν η μόνη στο σχολείο…σαν νεοδιόριστη είχα ανασφάλεια… Φέτος αποφάσισα να συμμετέχω στη διαδικασία αυτή από φόβο …κι έχοντας τύψεις για τη στάση μου αυτή (έπραξα αντίθετα με τη συνείδησή μου)…».

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι πολλοί προσχώρησαν στην αξιολόγηση από φόβο, χωρίς να πιστεύουν ότι θα βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένιωσαν τύψεις, αναγκάστηκαν να σιωπήσουν, ενώ μέσα τους «ούρλιαζαν». Δεν πίστεψαν στη συλλογική δύναμη, δεν σκέφτηκαν ότι ενωμένοι οι εργαζόμενοι έχουν δύναμη. Αποδομούν τη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης, όμως το ρήγμα με την ομάδα απεργών σχηματίστηκε και είναι βαθύ. Ίσως το νοσηρό αυτό κλίμα στους Συλλόγους Διδασκόντων ήταν μια νίκη της νεοφιλελεύθερης πολιτικής, παρόλο που η αξιολόγηση δεν έχει την ευρεία αποδοχή του κλάδου.

Εν κατακλείδι, κάποιοι δάσκαλοι αντιστέκονται στη νεοφιλελεύθερη πολιτική και είναι σημαντικό να αντέξουν, να ενδυναμωθούν ‘ώστε να γίνουν οι φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού για να εδραιωθεί μια ειρηνική και κοινωνικά δίκαιη παγκόσμια τάξη (Μπονίδης υπό έκδοση, 141-147).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. & Weis, L. (2010), Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: Μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή, στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

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

Freire, P. (2006), *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* Επιμ. Τάσος Λιάμπας. Μτφρ. Ν. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.

McLaren, P. (2010), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση, στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

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.

Κριτική ανάλυση εγχειριδίων για τη γλωσσική διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Έφη Παπαδημητρίου
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
fpapadim@eled.auth.gr

Μαρία Σιάμ
Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
mariasiam@eled.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάλυση των γλωσσικών επιλογών των εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αντίληψης που προωθούν τα σχολικά βιβλία σχετικά με τη φύση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης, τον ρόλο/ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών και τις σχέσεις των συγγραφέων των εγχειριδίων με τους/τις αναγνώστες/-τριές τους. Η προσέγγιση των εγχειριδίων επιχειρείται υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough 1991; 1995, 2003) αξιοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία την αναπαραστατική και διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994). Η ανάλυσή μας αποκαλύπτει μια μείξη ηγεμονικού και ισότιμου Λόγου που αντανακλά τον πολυφωνικό χαρακτήρα των γλωσσικών εγχειριδίων.

Abstract
This study focuses on the analysis of the language choices of the textbooks of Modern Greek Language in the third grade of High School. The objective of the present research is to investigate into the perspective the textbooks promote about the nature of language learning and teaching, the role/identities of teachers and students and the relationships of the authors of the textbooks with the readers. The textbooks approach is based on Critical Discourse Analysis (Fairclough 1991· 1995· 2003) utilizing as research tools the ideational and interpersonal function of language from Halliday's Systemic Functional Grammar (1994). Our analysis reveals a mixture of equality and hegemonic Discourse which reflects the polyvocal character of the language textbooks.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (στο εξής ΚΑΛ) του Fairclough (1991· 1995· 2003) η γλώσσα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία, αφού επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται

από αυτή. Η ΚΑΛ επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας, μέσα από τη φυσικοποίηση ιδεολογιών και τη μετατροπή τους σε κοινή λογική (Fairclough 1995, 27)[1]. Ο Fairclough ορίζει την ΚΑΛ ως μία απόπειρα συνδυασμού της γλωσσολογίας με τις κοινωνικές θεωρίες, που αντικατοπτρίζεται στη διττή νοηματοδότηση της έννοιας του λόγου. Συγκεκριμένα, ο «λόγος» με πεζό λ ως αφηρημένο όνομα αναφέρεται στη γλώσσα όπως αυτή χρησιμοποιείται σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο (π.χ. ο λόγος της εκπαίδευσης), ενώ ο «Λόγος» με κεφαλαίο Λ ως αριθμητό δηλώνει τους τρόπους αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας από ποικίλες υποκειμενικές οπτικές και θέσεις (π.χ. ηγεμονικός Λόγος) (Fairclough 2003, 124[2]· Gee 2005, 26[3]).

Για την ανάλυση του λόγου ως κειμένου, η ΚΑΛ αξιοποιεί εργαλεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday (1994). Η ΣΛΓ προσεγγίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα σημασιών που πραγματώνονται με την επιλογή συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων. Διαφορετικές επιλογές πραγματώνουν διαφορετικά νοήματα και, συνεπώς, διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Λύκου 2000).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη γλωσσική ανάλυση δύο εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου με σκοπό τη διερεύνηση των οπτικών τους. Ειδικότερα, προσεγγίζοντας τα εγχειρίδια ως επίσημα επιστημονικά και παιδαγωγικά κείμενα επιχειρούμε να διερευνήσουμε τους Λόγους, δηλαδή τις αναπαραστάσεις-οπτικές που εκφράζονται σε αυτά σχετικά με α) τη φύση της

[1]A characteristic of a dominant IDF (Ideological Discursive Formation) is the capacity to "naturalize" ideologies, i.e. to win acceptance for them as non-ideological "common sense".
[2]I see discourses as ways of representing aspects of the world … Different discourses are different perspectives on the world.
[3]Η διάκριση στον λόγο με πεζό λ και στους Λόγους με κεφαλαίο Λ αποτελεί πρόταση του Gee (2005, 26): "Such socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, … I will refer to as "Discourses", with a capital "D". … I will reserve the word "discourse", with a little "d", to mean language-in-use …. Big "D" Discourses are always language *plus* "other stuff".

γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, β) τους ρόλους και τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών και γ) τις σχέσεις της συγγραφικής ομάδας των εγχειριδίων και των αναγνωστών/-τριών-εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών στους/στις οποίους/-ες απευθύνεται.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday στο πλαίσιο της ΚΑΛ

Η Κριτική Ανάλυση του Λόγου (ΚΑΛ) ορίζεται ως η μελέτη των κειμένων εντός των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων τους (Fairclough 1995). Αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday 1978) και ως μέσο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough 1991). Η ΚΑΛ αποσκοπεί στην ανίχνευση ιδεολογιών όχι μόνο σε ό,τι ρητά αναφέρεται στα κείμενα, αλλά και σε ό,τι αποσιωπάται, θεωρούμενο ως ήδη γνωστό ή δεδομένο (Fairclough 2003, 40). Στόχος της είναι η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ γλώσσας, κειμένων και κοινωνικών δομών (Halliday 1978). Ωστόσο, η ΚΑΛ έχει δεχτεί κριτική κυρίως ως προς τον τρόπο ερμηνείας της κειμενικής ανάλυσης, καθώς υποστηρίζεται ότι τα συμπεράσματα των ερευνητών/-τριών αντανακλούν τις δικές τους οπτικές και διέπονται από υποκειμενικότητα. Απαντώντας στις παραπάνω επικρίσεις ο van Dijk (1993, 252) υποστηρίζει ότι η επιστήμη και, κατ' επέκταση, η ερευνητική διαδικασία δε μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απόλυτα αντικειμενική δραστηριότητα, αλλά ως κοινωνική πρακτική ενταγμένη σε δεδομένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό επιδίωξή της αποτελεί η ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων σε τρία επίπεδα: α) την περιγραφή (description), η οποία αφορά στην ανάλυση του κειμένου (π.χ. λεξικογραμματικές επιλογές), β) την ερμηνεία (interpretation), η οποία αφορά στις πρακτικές επικοινωνίας, δηλαδή στη σύνδεση του κειμένου με το περικείμενο (context) στο οποίο παράγεται και προσλαμβάνεται και γ) την επεξήγηση (explanation), η οποία αναφέρεται στις σχέσεις του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή με τις κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας (Fairclough 1991, 26) μέσα από τις

αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζει (Στάμου 2014, 164-170).

Η περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων αξιοποιώντας τη συστημική-λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday (1994). Ο Halliday (1994, 179) προτείνει ότι τα γλωσσικά νοήματα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες που ονομάζονται μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική (ideational function), τη διαπροσωπική (interpersonal function) και την κειμενική (textual function). Η αναπαραστατική μεταλειτουργία αφορά στην αναπαράσταση της εμπειρίας για τον κόσμο, στην κατασκευή μιας εκδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας. Η διαπροσωπική σχετίζεται με τη σχέση του/της ομιλητή/-ήτριας ή συγγραφέα με τον/την ακροατή/-άτρια ή αναγνώστη/-τρια, ενώ η κειμενική αφορά στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου. Είναι η πηγή για τη διατήρηση της σχέσης με το περιβάλλον: τόσο το κείμενο που προηγείται ή έπεται όσο και το πλαίσιο περίστασης (Halliday 1985 στο Παπαδημητρίου 2010, 10-11).

Η αναπαραστατική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (transitivity), το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες (processes), δηλαδή τις πράξεις (ενέργειες, καταστάσεις, συναισθήματα κ.ά.), που πραγματώνονται σε λεξικογραμματικό επίπεδο με ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις και τους/τις μετέχοντες/-ουσες (participants), δηλαδή τις οντότητες και τα αντικείμενα που συνδέονται με τις διαδικασίες και πραγματώνονται γλωσσικά με ουσιαστικά. Με το σύστημα αυτό αποδίδεται η αιτιότητα, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι μετέχοντες/-ουσες συνδέονται με τις διαδικασίες (Halliday 1994, 106-109). Οι διαδικασίες (processes) διακρίνονται από τον Halliday (1994, 109-144) σε «υλικές» (material), «νοητικές» (mental), «συσχετιστικές» (relational), «λεκτικές» (verbal), «συμπεριφορικές» (behavioural) και «υπαρκτικές» (existential). Ειδικότερα, οι υλικές αφορούν διαδικασίες του κάνω (π.χ. τοποθετώ). Οι νοητικές αφορούν διαδικασίες του αισθάνομαι (π.χ. σκέφτομαι, φοβάμαι, βλέπω). Οι συσχετιστικές είναι διαδικασίες του είμαι και του έχω, οι οποίες δηλώνουν είτε σχέσεις ταυτοποίησης ανάμεσα σε δύο οντότητες

(ταυτοποιητικές[4] ή αναγνωριστικές[5]) ή απόδοσης αξιολογικών χαρακτηριστικών σε μια οντότητα (συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικών[6] ή κατηγορικές[7]). Οι λεκτικές αφορούν διαδικασίες του λέω (π.χ. λέω, υποστηρίζω), ενώ οι συμπεριφορικές διαδικασίες του συμπεριφέρομαι (π.χ. αναπνέω) και οι υπαρκτικές του υπάρχω.

Η διαπροσωπική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου (mood), το οποίο περιλαμβάνει τις γλωσσικές πράξεις (speech acts), την τροπικότητα (modality) και την προσωπική δείξη (person deixis). Οι γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται από τους/τις συνομιλητές/-ήτριες σύμφωνα με την κατάταξη του Searle (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011, 170· Χατζησαββίδης 2012, 439-440· Κανάκης 2014, 60-64) μπορεί να είναι βεβαιωτικές ή αποφαντικές (assertive or representatives), κατευθυντικές (directives), δεσμευτικές (commissives), εκφραστικές (expressives) και διακηρυκτικές (declaratives)[8].. Με τις αποφαντικές δηλώνεται από τον/την ομιλητή/-ήτρια η αλήθεια του περιεχομένου του εκφωνήματός του/της (π.χ. δηλώσεις, υποθέσεις, διαβεβαιώσεις), ενώ με τις κατευθυντικές ο/η ομιλητής/-ήτρια προσπαθεί να πείσει ή να κατευθύνει τον/τη συνομιλητή/-ήτριά του να κάνει κάτι (π.χ. να διατάζει, να προτρέπει, να συμβουλεύει).

Η τροπικότητα (modality) αφορά στη στάση του/της ομιλητή/-ήτριας απέναντι στα λεγόμενά του/της. Η στάση αυτή μπορεί να αφορά στον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή/της ομιλήτριας σε σχέση με αυτά που λέει (επιστημική τροπικότητα: epistemic modality) (Lyons 1990, 793-4) ή στον βαθμό επιτακτικότητας με την οποία ζητάει κάτι από τον συνομιλητή/την συνομιλήτριά του/της (δεοντική τροπικότητα: deontic modality) (ό.π., 823). Ο Halliday διακρίνει τρεις βαθμούς σε κάθε τροπικότητα: την υψηλή, τη μεσαία και τη χαμηλή τροπικότητα, επιστημική (modalization) ή δεοντική (modulation). Στην επιστημική οι τρεις βαθμοί είναι: η υψηλή επιστημική τροπικότητα, που εκφράζει βεβαιότητα (certainty) (π.χ.

[4]Σύμφωνα με τη μετάφραση της Γιαννούλας Γιαννουλοπούλου στο Halliday & Martin 2004, 94-96.
[5]Σύμφωνα με τη μετάφραση των Στάμου και Χρονάκη 2007, 33.
[6]Βλ. Halliday & Martin (Μτφρ. Γιαννουλοπούλου) 2004, 95.
[7]Βλ. Στάμου και Χρονάκη 2007, 33.
[8]Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκαν μόνο οι δύο πρώτες για τις οποίες δίνονται ορισμοί.

γνωρίζω), η μεσαία που εκφράζει πιθανότητα (probability) (π.χ. νομίζω, πιστεύω) και η χαμηλή που εκφράζει δυνατότητα (possibility) (π.χ. φαντάζομαι). Στη δεοντική τροπικότητα διακρίνονται οι ίδιοι βαθμοί. Ειδικότερα, η υψηλή δεοντική τροπικότητα εκφράζει υποχρέωση (π.χ. πρέπει να), η μεσαία εκφράζει επιδίωξη, στόχο (π.χ. θα, σκοπεύω να) και η χαμηλή εκφράζει ό,τι επιτρέπεται (π.χ. μπορώ, επιτρέπεται να) (Halliday 1994, 88-91· 357-363).

Τέλος, το σύστημα του τρόπου περιλαμβάνει και την προσωπική δείξη, η οποία πραγματώνεται γλωσσικά με την επιλογή προσώπου αντωνυμιών και ρημάτων. Οι προσωπικές, κτητικές και δεικτικές αντωνυμίες, καθώς και το ρηματικό πρόσωπο δηλώνουν στη συνομιλία τρεις ρόλους: τον/την ομιλητή/-ήτρια, τον/την συνομιλητή/-ήτρια και αυτόν/-ή που δε συμμετέχει στη συνομιλία (Lyons 1990, 574· 636-639· Μπέλλα 2001, 64-73· Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005, 593-601).

Υλικό και Μεθοδολογία

Το κειμενικό υλικό

Το corpus της έρευνάς μας αποτελούν τα δύο εγχειρίδια (του «βιβλίου μαθητή» και των «τετραδίων εργασιών») της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου, που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανεμήθηκαν το 2006 στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Γυμνάσιο» του Γ΄ Κ.Π.Σ. Το βιβλίο μαθητή/-ήτριας είναι ένα βιβλίο 154 σελίδων, που περιέχει οκτώ θεματικές ενότητες: «Η Ελλάδα στον κόσμο», «Γλώσσα - Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου», «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί», «Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες», «Ειρήνη – Πόλεμος», «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών», «Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές» και «Μπροστά στο μέλλον». Κάθε ενότητα είναι δομημένη με τον ίδιο τρόπο και περιέχει υποενότητες με κείμενα, ασκήσεις και δραστηριότητες. Το βιβλίο μαθητή/-ήτριας συνοδεύει και ένα τετράδιο εργασιών 76 σελίδων με την ίδια διδακτική μεθοδολογία και με τις ίδιες θεματικές ενότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν επιπλέον κείμενα και ασκήσεις, που «βοηθούν στην

εμπέδωση των γλωσσικών δομών που μελετήθηκαν στο βιβλίο του μαθητή» (Βιβλίο εκπαιδευτικού γ΄ γυμνασίου 2006, 20).

Το πλαίσιο της ανάλυσης

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην κριτική διερεύνηση και ανάλυση των γλωσσικών επιλογών των δύο εγχειριδίων, τα οποία θα αντιμετωπιστούν ως ιδεολογικά κείμενα που με τις επιλογές τους (π.χ. εκφραστικές διατυπώσεις) εκφράζουν την τοποθέτηση των συγγραφέων τους απέναντι στη βιβλιογραφία της γλωσσοδιδακτικής και αντανακλούν τις οπτικές τους για τις πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας στην κοινωνική της διάσταση (Κωστούλη & Στυλιανού 2015).

Η προσέγγιση αυτή επιχειρείται υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough (1991· 1995· 2003). Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται αντλούνται από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και εστιάζουν στην αναπαραστατική και στη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας. Οι ιδεολογίες που προβάλλουν τα εγχειρίδια σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση, καθώς και οι ταυτότητες των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών θα διερευνηθούν με την ανάλυση της αναπαραστατικής λειτουργίας, δηλαδή με την ποσοτική καταγραφή και ανάλυση των διαδικασιών και των μετεχόντων/-ουσών τους. Οι ρόλοι και οι σχέσεις ανάμεσα στους/στις συγγραφείς των εγχειριδίων και των αναγνωστών/τριών τους θα διερευνηθούν με την ανάλυση της διαπροσωπικής λειτουργίας και συγκεκριμένα με τα εργαλεία της δείξης προσώπου, της τροπικότητας και των γλωσσικών πράξεων που εντοπίζονται στα κείμενα των εγχειριδίων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

Η κριτική ανάλυση λόγου του βιβλίου μαθητή/-ήτριας εστιάζει στα επιμέρους τμήματα του βιβλίου, που είναι οι προοργανωτές, δηλαδή τα σύντομα κείμενα που υπάρχουν στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας και προϊδεάζουν το αναγνωστικό κοινό για το περιεχόμενο και την οργάνωσή της, τα θεωρητικά κείμενα για τα γλωσσικά φαινόμενα, καθώς και οι ασκήσεις και δραστηριότητες

που περιλαμβάνονται σε κάθε ενότητα του βιβλίου. Στο τετράδιο εργασιών αναλύονται οι προοργανωτές, καθώς και οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες.

Προοργανωτές

Από την ανάλυση των προοργανωτών στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας προκύπτει ότι από τη σκοπιά της αναπαραστατικής λειτουργίας κυριαρχούν οι νοητικές διαδικασίες σε ποσοστό 49%, με τις οποίες τονίζονται οι εσωτερικές διεργασίες των παιδιών (π.χ. ***Θα σκεφτούμε*** *σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και τη θέση της στον σύγχρονο κόσμο …*), ενώ ακολουθούν οι υλικές γύρω στο 33%, με τις οποίες αναπαριστάνονται ως δρώντα πρόσωπα δραστηριοτήτων (π.χ. ***Θα ασκηθούμε*** *στη σωστή χρήση του υποταγμένου λόγου…*) και οι λεκτικές σε ποσοστό περίπου 18% με τις οποίες αναπαριστάνονται ως παραγωγοί λόγου (π.χ. ***Θα μιλήσουμε*** *για τη φτώχεια, την αδικία, την καταπίεση και τα άλλα βάσανα του κόσμου μας…*).

Αναφορικά με τη δείξη προσώπου η αποκλειστική χρήση του συλλογικού-εγκλειστικού *εμείς* εκφράζει την προσωπική συμμετοχή των συγγραφέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί μια αίσθηση αλληλεγγύης των συγγραφέων του εγχειριδίου με τους/τις αποδέκτες/-τριες μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικούς συνεισφέροντας με τον τρόπο αυτό στη δημιουργία σχέσης ισοτιμίας μεταξύ τους.

Από την ανάλυση της διαπροσωπικής λειτουργίας προκύπτει ότι κυριαρχούν (σε ποσοστό περίπου 93%) οι γλωσσικές πράξεις που δηλώνουν μεσαία επιστημική και δεοντική τροπικότητα (π.χ. ***Θα μάθουμε*** *τον ρόλο και τη σημασία των βουλητικών, των ειδικών και ενδοιαστικών προτάσεων …* ***Θα μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να αξιοποιούμε*** *τα είδη των ερωτηματικών προτάσεων …*), ενώ περιορισμένη (περίπου 7%) είναι η χρήση γλωσσικών πράξεων χαμηλής δεοντικής τροπικότητας (π.χ. ***Θα έχουμε την ευκαιρία να εκφράσουμε*** *τα όνειρα και τις προσδοκίες αλλά και τους φόβους και τις αγωνίες που νιώθουμε όλοι…*). Οι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων εκφράζουν, εκτός από την πιθανότητα απόκτησης δεξιοτήτων και την πρόθεσή τους σχετικά με τις αναμενόμενες δεξιότητες των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, η χρήση

γλωσσικών πράξεων χαμηλής δεοντικής τροπικότητας, αν και πολύ περιορισμένη, δηλώνει μεγαλύτερα περιθώρια διαπραγμάτευσης της γνώσης από τους/τις μαθητές/-ήτριες.

Αναφορικά με τους προοργανωτές του τετραδίου εργασιών, αυτό που εντοπίζεται είναι η αποκλειστική χρήση ονοματοποιήσεων (π.χ. *Παρατακτική και υποτακτική* ***σύνδεση*** *των προτάσεων)*, οι οποίες αναφέρονται στα γλωσσικά φαινόμενα σε αντίθεση με το βιβλίο μαθητή/-ήτριας, όπου τα ίδια θέματα δηλώνονται με τη χρήση ρημάτων-διαδικασιών. Η διαπίστωση αυτή δικαιολογείται εν μέρει από τον χαρακτήρα του τετραδίου εργασιών, που, όπως δηλώνεται από τις συγγραφείς του, αποσκοπεί «στην εμπέδωση των γλωσσικών δομών που μελετήθηκαν στο Βιβλίο του Μαθητή» (ό.π., 20). Ωστόσο, η αποκλειστική χρήση ονοματοποιήσεων για να δηλωθούν διαδικασίες υποβαθμίζει τη δράση των παιδιών και υπογραμμίζει το αποτέλεσμα, δηλαδή τα περιεχόμενα μάθησης (Phillips & Jorgensen 2009, 155).

Κείμενα θεωρίας

Η ανάλυση των κειμένων θεωρίας περιλαμβάνει την ανάλυση τόσο των κειμένων όσο και των τίτλων τους. Στα κείμενα θεωρίας οι τίτλοι είναι διατυπωμένοι με τη χρήση κυρίως ρημάτων-νοητικών διαδικασιών (σε ποσοστό περίπου 93%) με μετέχοντα πρόσωπα το κάθε παιδί ξεχωριστά σε πρώτο πρόσωπο ενικού (π.χ. *μαθαίνω ότι/για*). Ελάχιστες είναι οι υλικές διαδικασίες (σε ποσοστό περίπου 7%) με χρήση ονοματοποιήσεων (π.χ. *ορθογραφία*). Η γλωσσική αυτή επιλογή των συγγραφέων του συνδυασμού των νοητικών διαδικασιών με τη χρήση του α΄ ενικού προσώπου (*μαθαίνω, συμπεραίνω, διαπιστώνω, τι πρέπει να γνωρίζω, οι πρώτες μου γνώσεις για, τα συμπεράσματά μου*) δείχνει την αντίληψή τους για την ενεργοποίηση εσωτερικών διαδικασιών των παιδιών κατά τη διαδικασία της μάθησης ως αυτόνομης και ατομικής διαδικασίας. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι στους τίτλους των θεωρητικών κειμένων αναδεικνύεται η ατομική μαθησιακή ενεργοποίηση των παιδιών (π.χ. *μαθαίνω ότι*) σε αντίθεση με τους προοργανωτές στους οποίους υπογραμμίζεται η μάθηση ως συλλογική διαδικασία (π.χ. *θα μάθουμε ότι*).

Από τη σκοπιά της διαπροσωπικής λειτουργίας, παρατηρούμε την κυριαρχία των αποφαντικών γλωσσικών πράξεων (σε ποσοστό περίπου 91%) με χρήση της οριστικής ενεστώτα (π.χ. *μαθαίνω ότι*), οι οποίες ισοδυναμούν με έμμεσες κατευθυντικές πράξεις μεσαίας δεοντικής τροπικότητας, που δηλώνουν την πρόθεση των συγγραφέων σχετικά με τις αναμενόμενες γνώσεις των παιδιών. Ελάχιστες (σε ποσοστό περίπου 9%) είναι οι πράξεις υψηλής δεοντικής τροπικότητας (π.χ. *τι πρέπει να γνωρίζω*), οι οποίες δηλώνουν την υποχρέωση απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων. Και στις δύο περιπτώσεις η εκτεταμένη χρήση οριστικής ενεστώτα και η περιορισμένη χρήση υποτακτικής παραπέμπουν στο ατελές ποιόν ενέργειας, που παρουσιάζει τη διαδικασία μάθησης ως συνεχιζόμενη ή επαναλαμβανόμενη.

Αναφορικά με τα κείμενα θεωρίας, οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστάνονται κυρίως (σε ποσοστό περίπου 38%) ως δρώντα πρόσωπα υλικών διαδικασιών (π.χ. *Σε κάθε περίπτωση που μιλάμε ή γράφουμε* ***δημιουργούμε*** *ένα μικρό ή μεγάλο σύνολο προτάσεων*) και λιγότερο συχνά (σε ποσοστό περίπου 13%) ως λέγοντα πρόσωπα λεκτικών (π.χ. *Όταν* ***εκφράζουμε*** *μια κρίση … καλό είναι να τη* ***διατυπώνουμε*** *με σαφήνεια…*) και σπανιότερα (σε ποσοστό περίπου 7%) ως μετέχοντα πρόσωπα νοητικών συνήθως στο α΄ πληθυντικό (π.χ. *πρέπει να* ***σκεφτούμε****…*). Σημαντικό είναι και το ποσοστό των συσχετιστικών διαδικασιών (περίπου 35%), κυρίως των αναγνωριστικών (σε ποσοστό περίπου 29%), με μετέχοντα υποκείμενα την επιστήμη της γλώσσας και τα επιμέρους στοιχεία της για τη διατύπωση ορισμών και την απόδοση ταυτοτικών χαρακτηριστικών (π.χ. *Οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις* ***είναι*** *δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις*) και σπανιότερα (σε ποσοστό περίπου 6%) των κατηγορικών για την απόδοση αξιολογικών χαρακτηριστικών (π.χ. *η υποτακτική μπορεί να* ***είναι*** *η πιο κατάλληλη για να…*). Τέλος, εντοπίστηκαν και λίγες περιπτώσεις (περίπου 7%) υπαρκτικών διαδικασιών με μετέχοντα υποκείμενα στοιχεία της γλώσσας (π.χ. ***υπάρχουν*** *λέξεις, προτάσεις*) που αξιοποιούνται κατά την περιγραφή διαφόρων γλωσσικών φαινομένων.

Όσον αφορά στη δείξη προσώπου, σημαντικό είναι το ποσοστό (περίπου 34%) του α΄ πληθυντικού προσώπου (εγκλειστικό *εμείς*) που εκφράζει τη συμμετοχή

και των συγγραφέων στο τι κάνουμε με τη γλώσσα, ενώ μικρό (περίπου 6%) είναι το ποσοστό του α΄ ενικού, που δηλώνει την ατομική ενεργοποίηση του/της κάθε μαθητή/-ήτριας. Κυρίαρχη (σε ποσοστό 60%) είναι η χρήση του γ΄ προσώπου για την απόδοση χαρακτηριστικών (ταυτοτικών και αξιολογικών) στην επιστήμη της γλώσσας.

Αναφορικά με τη διαπροσωπική λειτουργία στα θεωρητικά κείμενα, είναι σημαντικό το ποσοστό της υψηλής τροπικότητας (περίπου 38%), το οποίο παραπέμπει σε εξουσιαστικό Λόγο. Συγκεκριμένα, οι ισχυρές αποφαντικές γλωσσικές πράξεις (π.χ. *Η σημασία της κάθε λέξης* ***δεν είναι*** *δεδομένη και αναλλοίωτη.*) παρουσιάζουν την πληροφορία ως δεδομένη και αδιαπραγμάτευτη, και οδηγούν στη φυσικοποίηση της επιστημονικότητας των θεωρητικών κειμένων (Fairclough 1991), προσδίδοντας στο βιβλίο το κύρος της αυθεντίας. Παράλληλα, με τις ισχυρές κατευθυντικές (π.χ. *Για να την καταλάβω σωστά,* ***πρέπει να λάβω υπόψη μου***) φαίνεται ο ισχυρός διδακτικός έλεγχος που επιτελούν τα κείμενα θεωρίας, επομένως και ο ισχυρός βαθμός εξουσίας (Ηγεμονικός Λόγος). Ωστόσο, με τη χρήση μεσαίας και χαμηλής τροπικότητας (σε ποσοστό περίπου 62%) υπερισχύει ο σχετικά πιο ισότιμος Λόγος (π.χ. *Με μια ερωτηματική πρόταση* ***μπορούμε*** *επίσης* ***να ζητήσουμε*** *από τον ακροατή μας να κάνει κάτι για μας …)*, με τον οποίο προσφέρονται περιθώρια διαπραγμάτευσης της επιστημονικής γνώσης παραπέμποντας σε πιο συμμετρικές σχέσεις μεταξύ των συγγραφέων των κειμένων και του μαθητικού κοινού (Λόγος Ισοτιμίας).

Ασκήσεις και δραστηριότητες

Στην κριτική ανάλυση λόγου των εκφωνήσεων ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιείται η άσκηση/δραστηριότητα, καθώς οι ασκήσεις και δραστηριότητες εκλαμβάνονται όχι ως αποπλαισιωμένες προτάσεις, αλλά ως ευρύτερα εκφωνήματα στο κειμενικό τους συγκείμενο.

Στο επίπεδο της μεταβιβαστικότητας καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν τα ρήματα με αποδέκτη/-τρια τον/τη μαθητή/-ήτρια, δηλαδή οι διαδικασίες με μετέχοντα υποκείμενα το μαθητικό κοινό, είτε στο α΄ (π.χ. *πότε χρησιμοποιούμε*) είτε στο β΄ πληθυντικό (π.χ. *τι νομίζετε*) είτε στο γ΄ πρόσωπο ενικού (π.χ. *ένας*

μαθητής να υποδυθεί) ή πληθυντικού (π.χ. *οι ομάδες να ετοιμάσουν*) στη συνολική εκφώνηση της άσκησης ή δραστηριότητας. Από την ανάλυση της αναπαραστατικής λειτουργίας προκύπτει ότι στις εκφωνήσεις των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων και των δύο εγχειριδίων κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό (περίπου 68% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 72% στο τετράδιο εργασιών) οι υλικές διαδικασίες (π.χ. *γράψτε, προσπαθήστε να δημιουργήσετε*), έπονται με σημαντικά μικρότερη παρουσία (περίπου 20% και 16% αντίστοιχα) οι νοητικές (π.χ. *μπορείτε να σκεφτείτε, νομίζετε*), ακολουθούν σε ακόμη μικρότερο βαθμό (περίπου 11% και 12% αντίστοιχα) οι λεκτικές (π.χ. *μπορείτε να πείτε, συζητήστε*), ενώ ελάχιστη παρουσία έχουν οι συσχετιστικές (π.χ. *είστε*) και οι συμπεριφορικές διαδικασίες (π.χ. *να ονειρευτούμε, να γελάσουμε*). Η κυριαρχία των υλικών διαδικασιών που εντοπίζεται δικαιολογείται από το κειμενικό είδος των εγχειριδίων, καθώς με την εκτεταμένη χρήση τους η γλωσσική διδασκαλία αναπαριστάνεται ως μια δραστηριότητα με την οποία κάνουμε πράγματα. Παράλληλα, οι νοητικές διαδικασίες αναδεικνύουν τις εσωτερικές διεργασίες και την αυτονομία των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η χρήση λεκτικών, σε πολύ μικρότερο ποσοστό, αναπαριστάνει τον ρόλο τους ως παραγωγών προφορικού και γραπτού λόγου. Η κατανομή των διαδικασιών αναδεικνύει επίσης την εστίαση του τετραδίου εργασιών σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εμπέδωση των γλωσσικών φαινομένων και πολύ λιγότερο στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, γεγονός που συνάδει με τη δήλωση των συγγραφέων του για ασκήσεις που «βοηθούν στην εμπέδωση των γλωσσικών δομών που μελετήθηκαν στο βιβλίο του μαθητή» (Βιβλίο εκπαιδευτικού γ΄ γυμνασίου 2006, 20).

Σε όλες τις παραπάνω διαδικασίες και στα δύο εγχειρίδια τα μετέχοντα πρόσωπα είναι οι μαθητές/-ήτριες ως ομάδα συντριπτικά συχνότερα στο β΄ πληθυντικό πρόσωπο (περίπου 91% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 98% στο τετράδιο εργασιών), ενώ απουσιάζει παντελώς η χρήση του β΄ ενικού προσώπου. Σε επίπεδο διαπροσωπικής λειτουργίας, όσον αφορά στη δείξη προσώπου, η γλωσσική αυτή επιλογή των συγγραφέων των βιβλίων προσδίδει έναν έντονα διαδραστικό χαρακτήρα στα εγχειρίδια και δείχνει την αντίληψή τους για την

εμπλοκή του μαθητικού κοινού σε δραστηριότητες ως ομάδα-τάξη, ενώ σε πολύ μικρό ποσοστό (περίπου 6% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 1,5% στο τετράδιο εργασιών) οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστάνονται με ρητές αναφορές στο τρίτο πρόσωπο ως μέλη ομάδων σε δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικές, κυρίως στις διαθεματικές. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι σε όλες τις αναφορές των βιβλίων στο μαθητικό κοινό χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος (π.χ. *βιβλίο μαθητή, οι μαθητές*). Αξίζει να σημειωθεί και ένα πολύ μικρό ποσοστό (περίπου 3% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 0,5% στο τετράδιο εργασιών) χρήσης του α΄ πληθυντικού, το οποίο περιλαμβάνει το μαθητικό κοινό μαζί με τις συγγραφείς του εγχειριδίου και αποτελεί στοιχείο εμπλοκής-συμμετοχής των συγγραφέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (συλλογικό-εγκλειστικό εμείς). Παράλληλα, η απουσία αναφορών στους/στις εκπαιδευτικούς δείχνει ότι η φωνή των εγχειριδίων δε φαίνεται να διαφοροποιείται από τη φωνή του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α λειτουργεί ως εκφωνητής/-ήτρια[9] της φωνής της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων.

Η ανάλυση της διαπροσωπικής λειτουργίας εστιάζει επίσης στις γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται στις εκφωνήσεις των ασκήσεων και δραστηριοτήτων των δύο εγχειριδίων. Από την ανάλυσή τους εντοπίστηκαν κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις, οι οποίες έχουν διαδραστικό χαρακτήρα, αφού προσανατολίζονται στους/στις αναγνώστες/-τριες και τους ζητούν συγκεκριμένες ενέργειες. Ειδικότερα, εντοπίζονται γλωσσικές πράξεις ισχυρής δεοντικής τροπικότητας (σε ποσοστό περίπου 40% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 36% στο τετράδιο εργασιών), οι οποίες λειτουργούν ως οδηγίες-ισχυρές υποδείξεις διδακτικού ελέγχου στο μαθητικό κοινό (π.χ. ***Διαβάστε*** *τα κείμενα 10 και 11 που ακολουθούν,* ***παρατηρήστε*** *την απουσία συνδετικών λέξεων και* ***σκεφτείτε*** *για ποιους λόγους μπορεί να συμβαίνει αυτό.* ***Σχεδιάστε*** *ατομικά ή ομαδικά μια αφίσα για την αναγγελία μιας έκθεσης*). Με αυτές ενισχύεται ο εξουσιαστικός ρόλος των εγχειριδίων ως φορέα γνώσης και αυθεντίας, καθώς

[9]Σύμφωνα με τη διάκριση που κάνει ο Goffman (1981) στην έννοια του ομιλητή κατά την παραγωγή ενός εκφωνήματος σε εντολέα (principal), συντάκτη (author) και εκφωνητή (animator) (στο Κουτσογιάννης 2011).

περιορίζονται τα περιθώρια διαπραγμάτευσης στους/στις αποδέκτες/-τριες. Συνεπώς, οι μαθητές/-ήτριες αντιμετωπίζονται ως διεκπεραιωτές/-ώτριες μιας προκαθορισμένης διαδικασίας και η σχέση τους με τις συγγραφείς είναι ασύμμετρη (ηγεμονικός Λόγος). Αυτές όμως που κυριαρχούν (σε ποσοστό περίπου 55% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 60% στο τετράδιο εργασιών) είναι οι οδηγίες μεσαίας δεοντικής τροπικότητας, οι οποίες ασκούν λιγότερο διδακτικό έλεγχο στο μαθητικό κοινό σε σχέση με τις ισχυρές υποδείξεις της αυθεντίας, καθώς αφήνουν σημαντικά περιθώρια επιλογών (π.χ. *Ποια γνωστά σύμβολα αναγνωρίζετε στο σκίτσο; Συμμερίζεστε τα συναισθήματα που εκφράζει αυτό το τραγούδι;)*[10]. Τέλος, υπολείπεται κατά πολύ (σε ποσοστό περίπου 5% στο βιβλίο μαθητή/-ήτριας και 4% στο τετράδιο εργασιών) η χρήση των κατευθυντικών χαμηλής δεοντικής τροπικότητας (π.χ. ***Μπορείτε να σκεφτείτε και να καταγράψετε*** *λέξεις που έχουν την ίδια ιδιότητα με τις υπογραμμισμένες λέξεις του κειμένου;* ***Μπορείτε να βρείτε*** *παραδείγματα από την Ιστορία που αποδεικνύουν όσα αναφέρει ο συγγραφέας…;*), με τις οποίες προσφέρονται μεγαλύτερα περιθώρια επιλογών ως προς τον τρόπο πρόσληψης και διαχείρισης της γνώσης και επομένως προβάλλεται μια πιο ισότιμη σχέση μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών/-τριών (Λόγος ισοτιμίας). Σε γενικές γραμμές, με τη χρήση κατευθυντικών γλωσσικών πράξεων μεσαίας και χαμηλής δεοντικής τροπικότητας υπερισχύει (σε ποσοστό περίπου 60% και 64% στα δύο εγχειρίδια) ο σχετικά πιο ισότιμος Λόγος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς όμως να μπορούμε να αγνοήσουμε ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 40% και 36% αντίστοιχα) του εξουσιαστικού ρόλου του εγχειριδίου με την αντίστοιχη χρήση κατευθυντικών ισχυρής δεοντικής τροπικότητας. Πάντως και στα δύο εγχειρίδια ο ηγεμονικός Λόγος της αυθεντίας εντοπίζεται στο ένα τρίτο περίπου

[10]Οι ερωτήσεις με οριστική εντάχθηκαν στις κατευθυντικές μεσαίας δεοντικής τροπικότητας, καθώς «η ερώτηση χαρακτηρίζεται ως δυναμική μορφή επικοινωνίας, αφού υπό κανονικές συνθήκες ο ομιλητής υποχρεώνει τον συνομιλητή να δώσει μια κατάλληλη απάντηση σε σχέση με το περιεχόμενό της». Οι ερωτήσεις ασκούν όμως λιγότερο έλεγχο, καθώς ο /η ομιλητής/-ήτρια ελέγχει μεν το επικοινωνιακό γεγονός ως προς το περιεχόμενο της ερώτησης και το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται, αλλά δεν ελέγχει την απάντηση, καθώς το ακριβές περιεχόμενο της απάντησης είναι απρόβλεπτο (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2005, 401) αφήνοντας περιθώρια επιλογής και διαπραγμάτευσης στον/στην ακροατή/-άτρια.

των δραστηριοτήτων αφήνοντας έτσι χώρο για την ανάπτυξη πιο ισότιμων παιδαγωγικών σχέσεων (Λόγος Ισοτιμίας).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Εστιάζοντας στην ανάλυση των ασκήσεων και δραστηριοτήτων των δύο εγχειριδίων το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι από τη σκοπιά της αναπαραστατικής λειτουργίας οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ως δρώντα πρόσωπα υλικών διαδικασιών, οι οποίες αναπαριστάνουν τη γλώσσα ως βιωματική δραστηριότητα, ενώ η χρήση νοητικών διαδικασιών τονίζει τις εσωτερικές τους διεργασίες και επομένως και την αυτονομία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σπανιότερα αναπαριστάνονται ως παραγωγοί λόγου με τη χρήση λεκτικών διαδικασιών.

Αναφορικά με τη δείξη προσώπου, η συντριπτική χρήση του δεύτερου πληθυντικού προσώπου στην εκφώνηση των δραστηριοτήτων και ασκήσεων δείχνει την αντιμετώπιση του μαθητικού κοινού ως ομάδας-τάξης. Περιορισμένη είναι η χρήση του γ΄ προσώπου με το οποίο οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστάνονται ως μέλη ομάδων σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, καθώς και η χρήση του α΄ πληθυντικού (του συλλογικού εγκλειστικού εμείς), που αποτελεί στοιχείο συμμετοχής των συγγραφέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι παρατηρούνται έμφυλες διαστάσεις στον λόγο και των δύο εγχειριδίων, καθώς δεν χρησιμοποιούνται εξίσου τα δύο γένη, αρσενικό και θηλυκό, αλλά μόνο το αρσενικό σε συνάρτηση με το μαθητικό κοινό. Παράλληλα, η απουσία αναφορών στους/στις εκπαιδευτικούς δείχνει ότι η φωνή των εγχειριδίων δε φαίνεται να διαφοροποιείται από τη φωνή του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/-α λειτουργεί ως εκφωνητής/-ήτρια της συγγραφικής ομάδας των βιβλίων.

Στο διαπροσωπικό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης και των δύο βιβλίων, εντοπίστηκε ένας συνδυασμός εξουσιαστικών γλωσσικών πράξεων στις οποίες οι μαθητές/-ήτριες αντιμετωπίζονται ως διεκπεραιωτές/-ώτριες μιας προκαθορισμένης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και λιγότερο εξουσιαστικών πράξεων, σε μεγαλύτερο ποσοστό, στις οποίες οι μαθητές/-ήτριες

αντιμετωπίζονται σχετικά ισότιμα από τις συγγραφείς των δύο βιβλίων. Παρατηρείται δηλαδή μία μείξη ηγεμονικού και ισότιμου Λόγου, που αντανακλά τον πολυφωνικό χαρακτήρα των εγχειριδίων.

Έχοντας υπόψη την κριτική που έχει ασκηθεί στην ΚΑΛ αναφορικά με την υποκειμενικότητα της κειμενικής ανάλυσης θεωρούμε σημαντικό να καταστήσουμε σαφές ότι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις δικές μας επιστημονικές παραδοχές και τα συμπεράσματα της κειμενικής ανάλυσης αποτελούν αποτέλεσμα της δικής μας ανάγνωσης και ερμηνείας. Γι' αυτό τον λόγο, με τη χρήση παραθεμάτων από τα εγχειρίδια επιδιώκουμε αφενός να φωτίσουμε τη δική μας ανάγνωση και ερμηνεία τους, και αφετέρου να παράσχουμε τη δυνατότητα στους αναγνώστες και στις αναγνώστριες να προχωρήσουν στις δικές τους αναγνώσεις και ερμηνείες, αναγνωρίζοντας ότι το κείμενο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η πρότασή μας συνίσταται στην αξιοποίηση του παραπάνω ερευνητικού εργαλείου της ΚΑΛ από τους/τις εκπαιδευτικούς, που είναι οι ενδιάμεσοι αποδέκτες/τριες του εκπαιδευτικού υλικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανιχνεύουν το είδος ιδεολογίας που μεταδίδουν τα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια με την οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και των ταυτοτήτων των μαθητών/-τριών ως εγγράμματων υποκειμένων. Παρά τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ως προς τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου, ιδιαίτερα του ενός υποχρεωτικού, το οποίο αντιμετωπίζεται ως ένα είδος αυθεντίας, η θέση του στη συνείδηση μαθητών/-τριών, γονέων και εκπαιδευτικών είναι κυρίαρχη και κατ' επέκταση είναι καθοριστική και η συμβολή του στη φυσικοποίηση συγκεκριμένων τρόπων διδασκαλίας και μάθησης. Σ' αυτό το πλαίσιο και εν όψει της εισαγωγής στα σχολεία του πολλαπλού/εναλλακτικού βιβλίου, θεωρούμε χρήσιμη την αξιοποίηση της κριτικής ανάλυσης των εγχειριδίων ως εργαλείου που θα βοηθήσει τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να αναστοχαστούν ποιες παιδαγωγικές πρακτικές προωθεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό, ποιες ταυτότητες των ίδιων και των παιδιών καλλιεργεί και ποια μαθησιακή κουλτούρα προωθεί μέσα στην τάξη,

ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναδιοργανώνουν τις πρακτικές τους με απώτερο στόχο να ενθαρρύνουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στη σχολική γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκολώνη, Β. & Στάμου, Α. (2014), «Μια κριτική ανάλυση του λόγου του σχολικού βιβλίου της Στ΄ τάξης του δημοτικού για τις φυσικές επιστήμες: Κατασκευάζοντας παιδαγωγικές σχέσεις», στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.),-*Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, Δράμα, Νοέμβριος 2013 (http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/Γκολώνη%20%26%20Στάμου.pdf, 1/7/2022).

Fairclough, N. (1991), *Language and power*. London and New York: Longman.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis. The Critical Stydy of Language*. London & New York: Longman.

Fairclough, N. (2003), *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2014), Critical Discourse Analysis, στο Gee, J.P., Handford, M. (επιμ.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge.

Gee, J.P. (2005), *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. London & New York: Routledge.

Halliday, M.A.K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of Language and meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994), *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (2004), *Η γλώσσα της επιστήμης.* Μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κανάκης, Κ. (2014), Αρχή της συνεργασίας και γλωσσικές πράξεις, στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα, Β. (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές.* Αθήνα: Νήσος.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. *Τετράδιο Εργασιών.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά Α., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2006), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κλαίρης, Χ., Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2005), *Γραμματική της νέας Ελληνικής: δομολειτουργική, επικοινωνιακή* (4η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011), Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου, στο Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κωστούλη, Τ. & Στυλιανού, Μ. (2015), Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδακτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου,

στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. (επιμ.). *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης»*.

Λύκου, Χ. (2000), «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του MAK Halliday». *Γλωσσικός Υπολογιστής 2* (http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles, 1/7/2025)
Lyons, J. (1990), *Semantics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Μπέλλα, Σ. (2001), *Η δείξη στη Νέα Ελληνική.* Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Φιλολογίας.

Παπαδημητρίου, Φ. (2010), Εισαγωγικό σημείωμα στην ελληνική έκδοση, στο Kress G., van Leeuwen T. (2010), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Επιμ.: Παπαδημητρίου, Φ., Μτφρ: Γ. Κουρμεντάλα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009), *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στάμου, Α. & Χρονάκη, Α. (2007), Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α, *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 5: 25-45.

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*. Αθήνα: Νήσος.

Van Dijk, T. (1993), Principles of Critical Discourse Analysis*. Discourse & Society*. 4: 249-283.

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2011), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: θεωρητικές βάσεις και περιγραφή*. Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Πηγές πρόσληψης του Σοσιαλιστικού Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου

Ελευθερία Παπαστεφανάκη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη
Το παρόν άρθρο εξετάζει την πρόσληψη του σοσιαλιστικού σχολείου εργασίας στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο, εστιάζοντας στις πηγές διάδοσής του και στη σύνδεσή του με τις εκπαιδευτικές και πολιτικές εξελίξεις της εποχής. Το σοσιαλιστικό σχολείο εργασίας, γνωστό και ως «Πολυτεχνική Εκπαίδευση» ή «Πολυτεχνισμός», αποτέλεσε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωμάτωνε τις αρχές της ταξικής πάλης και της σοσιαλιστικής παραγωγής, βρίσκοντας εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της πρώιμης Σοβιετικής Ένωσης. Ωστόσο, οι αρχές του σοσιαλιστικού σχολείου εργασίας δεν περιορίστηκαν στην ΕΣΣΔ, αλλά αποτέλεσαν και τη βάση για τη διαμόρφωση προγραμμάτων διεκδίκησης και αγώνα εντός των αστικών κρατών. Στην Ελλάδα, η πρόσληψη και η επεξεργασία της Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης βασίστηκε σε τρεις κύριες πηγές: τον κομματικό τύπο και τις εκδόσεις του ΣΕΚΕ/ΚΚΕ, τη στροφή του Δημήτρη Γληνού προς τον μαρξισμό και τη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση του 1927. Ο κομματικός τύπος προέβαλε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της Σοβιετικής Ένωσης ως μέρος μιας συνολικής αφήγησης κοινωνικής και επιστημονικής προόδου. Ο Γληνός, μέσα από το έργο του, ενσωμάτωσε τις αρχές του σοσιαλιστικού σχολείου εργασίας, συνδέοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τον αγώνα για κοινωνική αλλαγή. Παράλληλα, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος μετά τη διάσπαση του 1927 αποτέλεσε έναν χώρο θεωρητικής επεξεργασίας αυτών των παιδαγωγικών ιδεών, επιδιώκοντας να συνδυάσει τις αρχές του πολυτεχνισμού με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Abstract
This paper examines the reception of the socialist labor school in Greece during the Interwar period, focusing on the sources of its dissemination and its connection to the educational and political developments of the time. The socialist labor school, also known as Polytechnical Education or Polytechnicism, constituted an educational model that incorporated the principles of class struggle and socialist production, finding application in the educational system of the early Soviet Union. However, the principles of the socialist labor school were not confined to the USSR; they also served as the basis for the formulation of programs of struggle and demands within bourgeois states. In Greece, the reception and elaboration of Polytechnical Education relied on three main sources: the party press and publications of SEKE/KKE (the Socialist Labour Party of Greece/Communist Party of Greece), Dimitris Glinos's turn toward Marxism, and the activities of the Educational Association (Ekpaideftikos Omilos) after its split in 1927. The party press presented the educational reforms of the Soviet Union as part of a broader narrative of social and scientific progress. Through his writings, Glinos integrated the principles of the socialist school of labor, linking educational reform with the struggle for social change. At the same time, the Educational Association, after the 1927 split, became a space for the theoretical elaboration of these pedagogical ideas,

seeking to combine the principles of Polytechnicism with the reform pedagogical thought in Greece.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την πρόσληψη της Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Η Πολυτεχνική εκπαίδευση υπήρξε μια διακριτή τάση του «Κινήματος της Νέας Αγωγής». Στα χρόνια του Μεσοπολέμου και σε σύνδεση με το «Κίνημα της Νέας Αγωγής» και την έντονη εκπαιδευτική κίνηση της περιόδου, η οποία περιλαμβάνει κυρίως τη δράση των εκπροσώπων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, του κύριου φορέα διατύπωσης του αιτήματος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα την περίοδο 1910-1927, αναπτύσσεται ένας λόγος που παρουσιάζει τις αρχές και την εφαρμογή της Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης. Ο λόγος αυτός αρθρώνεται από μερίδα οπαδών του Κινήματος της Νέας Αγωγής και της δημοτικής γλώσσας, οι οποίοι τη μεσοπολεμική περίοδο θα στραφούν προς τον κομμουνισμό.

Η Πολυτεχνική Εκπαίδευση, ή αλλιώς το «Ρωσικό Σχολείο Εργασίας», απετέλεσε την παιδαγωγική πρόταση της νεαρής τότε Σοβιετικής Ένωσης και των δυνάμεων της Τρίτης Διεθνούς, της Κομιντέρν.[1] Αν και προϋπόθεση για την εφαρμογή της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, όπως υποστηριζόταν τότε από τους εκπροσώπους του συγκεκριμένου παιδαγωγικού ρεύματος, ήταν η ανατροπή του καπιταλισμού και η μετάβαση στον σοσιαλισμό, οι αρχές της πολυτεχνικής εκπαίδευσης παρουσιάζονταν ως εφαρμόσιμες και εντός του πλαισίου των αστικών κρατών ως πρόγραμμα πάλης των ανά χώρα κομμουνιστικών κομμάτων και σχεδιασμού των επιμέρους προγραμματικών θέσεων και στόχων των κομμάτων αυτών. Η παρουσίαση των αρχών και των τρόπων εφαρμογής της στην Ελλάδα κατά τη μεσοπολεμική περίοδο έλαβε χώρα εν μέρει από τον κομματικό τύπο και εν μέρει από τους στοχαστές και παιδαγωγούς οι οποίοι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο προσέγγιζαν ιδεολογικά το Κομμουνιστικό Κόμμα και

[1]. Η Τρίτη Διεθνής ή Κομιντέρν δημιουργήθηκε μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση (1919) ως διάδοχο σχήμα της Δεύτερης Διεθνούς. Κέντρο και σημείο αναφοράς της υπήρξε το Κομμουνιστικό Κόμμα των Μπολσεβίκων και οι λενινιστικές αρχές. Σταδιακά ένας αριθμός και άλλων κομμουνιστικών κομμάτων θα προσχωρήσει στην Τρίτη Διεθνή, η οποία θα εξελιχθεί σε κύριο όργανο καθοδήγησης του κομμουνιστικού κινήματος διεθνώς κατά τη μεσοπολεμική περίοδο.

διατύπωσαν τις παιδαγωγικές τους θέσεις επικαλούμενοι το ρωσικό σχολείο εργασίας. Κορύφωση της διαδικασίας αυτής αποτέλεσε για την ελληνική περίπτωση, η περίοδος της Κατοχής, κατά την οποία οι παιδαγωγοί οι οποίοι συμμετείχαν στο ΕΑΜ διατύπωσαν την εκπαιδευτική πρόταση της ΠΕΕΑ εμπνεόμενοι από την Πολυτεχνική Εκπαίδευση.

Η διερεύνηση της διαδικασίας μέσω της οποίας γίνεται γνωστή η πολυτεχνική εκπαίδευση στη χώρα μας κατά τη μεσοπολεμική περίοδο αναδεικνύει τρεις κύριες πηγές πρόσληψης και επεξεργασίας του ρωσικού σχολείου εργασίας και του προβληματισμού που το συνοδεύει. Η πρώτη πηγή είναι ο Τύπος και οι εκδόσεις του ΚΚΕ. Από την επικράτηση των μπολσεβίκων στη Ρωσία διαπιστώνουμε ότι το νεαρό ΣΕΚΕ και στη συνέχεια το ΚΚΕ που το διαδέχθηκε θα φροντίσει για την παρουσίαση των επιτευγμάτων και των κατακτήσεων του νεαρού καθεστώτος. Η οικονομική πρόοδος, η κοινωνική ευημερία και οι κατακτήσεις στη σφαίρα των επιστημών και της τεχνολογίας θα πλαισιώνουν τις όποιες αναφορές στην παιδεία. Δεύτερη πηγή πρόσληψης του Πολυτεχνισμού είναι η δράση και ο στοχασμός του Δημήτρη Γληνού μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Καρπός της μεταστροφής του Γληνού και της συνεργασίας του με τους κομμουνιστές –μιας μεταστροφής η οποία θα σημάνει τη λεγόμενη κίνηση από τον «Μιστριώτη στον Λένιν» (Ίδρυμα Γληνού 1936),[2] σύμφωνα με τη διατύπωση που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο Γληνός για να μιλήσει για τη διαδρομή που διέγραψε από Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου το 1917 σε μέλος της ΚΕ του ΚΚΕ προς το τέλος της ζωής του, θα είναι οι επεξεργασίες του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπασή του το 1927, καθώς και η θεωρητική παραγωγή του Γληνού κατά τη δεκαετία του 1930. Αυτή την περίοδο, ο Γληνός θα γνωρίσει καλύτερα τη σοβιετική πραγματικότητα και την παιδαγωγική της θεωρία. Σε σύνδεση με το παραπάνω σημείο, η σύντομη πορεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά το 1927, ο οποίος θα αποτελέσει την

[2]. Πρόκειται για χειρόγραφο σχεδιάγραμμα, το οποίο αποτελεί μέρος σημειωμάτων και σχεδιαγραμμάτων που συνέταξε το 1936 ο Δ. Γληνός με σκοπό την έκδοση μιας δίτομης συλλογής κειμένων του, η οποία δεν πραγματοποιήθηκε ωστόσο λόγω της επιβολής της Δικτατορίας της 4ης Αυγούστου. Για την έκδοση που σχεδίαζε ο Δ. Γληνός, βλ.: Μπουμπούς 2019, 14 (σημ. 2). Για την πορεία του Γληνού προς τα αριστερά, βλ. ενδεικτικά: Ηλιού 1983, Γληνός 1986, Μπιτσάκης 1983, Τερζής 1981.

τρίτη πηγή πρόσληψης του Πολυτεχνισμού στην Ελλάδα, θα συγκροτήσει ένα τόπο δεξίωσης των ιδεών και των θέσεων οι οποίες πλαισιώνουν το περιεχόμενο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

Ο κομματικός τύπος και οι εκδόσεις

Μία από τις κύριες πηγές μέσα από τις οποίες γίνεται γνωστός ο πολυτεχνισμός στην Ελλάδα είναι ο Τύπος και οι εκδόσεις του ΚΚΕ. Η διαδικασία μπολσεβικοποίησης του Κόμματος και ο σχετικός καταστατικός όρος της υπεράσπισης της Σοβιετικής Ένωσης (Eley 2010, 471-478, Δάγκας 2003, 155-201), θα έχουν ως συνέπεια να παρουσιάζονται συχνά από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* και τα *Επίσημα Κείμενα* του Κόμματος άρθρα τα οποία αφορούν τη Σοβιετική Ένωση. Βέβαια, τα άρθρα αυτά δεν μας αποκαλύπτουν πολλά πράγματα για τις ίδιες τις αλλαγές οι οποίες ελάμβαναν τότε χώρα στην πολιτική και κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της χώρας αυτής, καθώς έτειναν να προβάλλουν κυρίως τις θετικές όψεις των ενεργειών της κρατικής και κομματικής ηγεσίας. Στόχος τους ήταν αφενός να αντικρούσουν την αντισοβιετική προπαγάνδα του «αστικού τύπου» και, αφετέρου, να προβάλουν τα κατορθώματα, τις νίκες και τη νέα οργάνωση της ζωής στην «πρώτη σοσιαλιστική χώρα του κόσμου».

Ο πολιτικός λόγος του ΚΚΕ, και ειδικά αυτός ο οποίος αφορά την εκπαίδευση, μας επιτρέπει να συλλάβουμε τον τρόπο σύνδεσης των επιμέρους σημείων της πολυτεχνικής εκπαίδευσης με τον πολιτικό λόγο και την πρακτική δράση του κόμματος αυτού.[3] Η αλήθεια είναι ότι οι αναφορές στην παιδεία και η θεωρητική επεξεργασία και προβολή των επιμέρους εκπαιδευτικών θεμάτων δεν κατέχουν

[3]. Ο *Ριζοσπάστης,* ειρωνευόμενος την αντιδραστικότητα των Ελλήνων πολιτικών και των κυβερνήσεων, αναφέρει για τα «ιδανικά» προσόντα του Υπουργού Παιδείας: «*Μέλος του συλλόγου παλαιοημερολογιτών για την αναστήλωση της χειμαζομένης Ορθοδοξίας, την ανύψωση του εθνικού ιδανικού, την καταδίωξη του κομμουνισμού, την ανόρθωση της βασιλείας, την εξολόθρευση των μαλλιαρών...*» (Κόκκινες πινελιές... 1927). Το παραπάνω ειρωνικό σχόλιο είναι ενδεικτικό της εικόνας της συντήρησης την οποία προβάλλει ο *Ριζοσπάστης*. Είναι φανερό ότι η περιγραφή του «ιδανικού» Υπουργού Παιδείας δεν απέχει από εκείνο το κοινωνικό μπλοκ το οποίο αντιστάθηκε στις προσπάθειες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Άλλωστε, τα Μαρασλειακά με την εμπλοκή του θρησκευτικού παράγοντα δεν απέχουν ιδιαίτερα από το 1927, έτος δημοσίευσης του παραπάνω σχολίου.

κυρίαρχη θέση στον κομμουνιστικό κομματικό τύπο. Η μεσοπολεμική *ΚΟΜΕΠ* ασχολείται ελάχιστα με εκπαιδευτικά ζητήματα, επικεντρώνοντας την προσοχή της σε ευρύτερα θεωρητικά θέματα ή σε ζητήματα για τον συνδικαλισμό, τα οποία στο πλαίσιο της μορφωτικής δουλειάς του Κόμματος ήταν γνωστά ως «επαγγελματική τακτική» (Το ΚΚΕ 1974).

Από τον όγκο των εκδόσεων μεταφρασμένων βιβλίων από το Κόμμα τα οποία αφορούν την πολυτεχνική εκπαίδευση, μπορούμε να ξεχωρίσουμε τα έργα: *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν* (1921) του A. Lunacharsky, *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)* (1927), *Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ*. Το τελευταίο αυτό βιβλίο το διαφημίζει ο *Ριζοσπάστης* προτρέποντας τους αναγνώστες του να το διαδώσουν στους δασκάλους, τους μαθητές, τον λαό (Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια… 1934). Συναντάμε ακόμα το μυθιστόρημα του Ν. Όγκνεφ *Το ημερολόγιο του μαθητή Κώστα Ριάμπτσεφ (η ζωή των παιδιών στην ΕΣΣΔ)* (Σοβιετική λογοτεχνία 1933). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές αναφορές του Κόμματος θα πυκνώσουν με την έκδοση του περιοδικού *Νέα Αγωγή*, η οποία παρουσιάζει την οπτική των αριστερών εκπαιδευτικών από το 1927 και έπειτα, ενώ ιδιαίτερη σημασία έχουν οι εντυπώσεις τις οποίες δημοσίευσαν ο Κ. Βάρναλης και ο Δ. Γληνός έπειτα από την επίσκεψή τους στην ΕΣΣΔ, την οποία πραγματοποίησαν στο πλαίσιο του 1ου Συνεδρίου των σοβιετικών λογοτεχνών στη Μόσχα.[4] Το ογκώδες αυτό υλικό παρουσιάζει όψεις και πλευρές της θεωρίας του πολυτεχνισμού καθώς και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής στην ΕΣΣΔ.

Αν θέλαμε να κωδικοποιήσουμε τα σημεία τα οποία παρουσιάζουν στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό τα παραπάνω έργα θα μπορούσαμε να πούμε ότι:

α) δίνουν τις στοιχειώδεις αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας και της λογικής των αναλυτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης κατά την πρώτη φάση εφαρμογής της

β) τονίζουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με ένα πλέγμα κοινωνικών παροχών και εξασφάλισης ευκαιριών μάθησης για όλους. Αν και το πλέγμα αυτό

[4]. Βλ. ενδεικτικά: Γληνός 1934, 14–16 Δεκεμβρίου, Γληνός 1934, 19–24 Δεκεμβρίου, Βάρναλης 2014.

ομοιάζει με τις ρυθμίσεις του μεταπολεμικού κράτους-πρόνοιας, είναι αλήθεια ότι η θεμελίωση, οι απολήξεις και η λογική των παροχών στην περίπτωση της ΕΣΣΔ[5] έχουν μια διαφορετική αφετηρία, η οποία ορίζει και ένα διαφορετικό κοινωνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης

γ) παρουσιάζουν την οργάνωση της μάθησης και τη διαπλοκή της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία της κοινωνίας

δ) παρουσιάζουν, έστω και με ελλιπή τρόπο, τη μέθοδο διδασκαλίας της πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

Μια συνοπτική παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, όπως αυτή άρχιζε να διαμορφώνεται στην ΕΣΣΔ κατά την πρώτη φάση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της θεσμών τη δεκαετία του 1920, μας δίνει και ο *Ριζοσπάστης*, ήδη από το 1925, γνωστοποιώντας με αυτό τον τρόπο στο ευρύτερο ελληνικό κοινό τις εξελίξεις και τις θέσεις της σοβιετικής παιδαγωγικής (Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσσική νεολαία 1925). Στο άρθρο με τίτλο «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσσική νεολαία» παρουσιάζεται παραστατικά, εκτός των άλλων, η σημασία την οποία έχει η οργανωμένη νεολαία για την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Γενικά, ο πολυτεχνισμός θα αγκαλιάσει σφιχτά τις επιμέρους εξωσχολικές και περισχολικές δραστηριότητες των νέων, ενορχηστρώνοντας την όλη κίνηση μέσα από τις κομματικές οργανώσεις. Αυτό το τελευταίο σημείο μπορεί να ερμηνεύσει και την έντονη παρέμβαση της σοβιετικής πολιτικής εξουσίας στο σχολείο.

Η παιδεία σε αυτό το πλαίσιο είναι σφιχτά δεμένη με την κοινωνική ζωή, οργανικά συνδεμένη με τους απώτερους στόχους της οικοδόμησης του σοσιαλισμού, της επίτευξης των στόχων της κομματικής και κρατικής εξουσίας.

Εκτός από τα παραπάνω, αν θέλουμε να αναφερθούμε στις επιμέρους θεματικές τις οποίες συναντάμε στον κομματικό τύπο της εποχής του Μεσοπολέμου σε σχέση με την παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, μπορούμε να σημειώσουμε τις παρακάτω: την ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας, τη θέση του δασκάλου, την κοινωνική κάλυψη του δικαιώματος όλων στη μόρφωση, τη

[5]. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση του κράτους πρόνοιας στην ΕΣΣΔ, βλ.: Fitzpatrick 2002, 227-235.

μέριμνα για τα «προβληματικά» παιδιά, για το σχολικό κτίριο και τις συνθήκες διαβίωσης του παιδιού, καθώς και για την προσχολική αγωγή και το πλέγμα των ιδρυμάτων που θα βοηθούν τη μητέρα στην ανατροφή του παιδιού. Η προβολή της παιδείας γίνεται πάνω σε δύο βασικές γραμμές: από τη μια πλευρά, καταδεικνύεται η μέριμνα για το παιδί και για τις σπουδές του από την άλλη, υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και η ανάγκη συγχρονισμού/συντονισμού των οικονομικών της αναγκών με το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ελληνική Αριστερά θα αρθρώσει ένα παρόμοιο λόγο όσον αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, τη σύνδεση της οικονομικής αυτής ανάπτυξης με την εκβιομηχάνιση και τελικά τη σύνδεση της εκβιομηχάνισης με τη συνολική πολιτιστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη.

Η συμβολή του Δημήτρη Γληνού στην πρόσληψη του πολυτεχνισμού στην Ελλάδα

Η στροφή του Δημήτρη Γληνού προς τις σοσιαλιστικές ιδέες θα τον οδηγήσει προς τη διερεύνηση του σοβιετικού σχολείου και της πολυτεχνικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του Δ. Γληνού στη διαδικασία ανάδυσης της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης τον Μεσοπόλεμο και η επίδραση που ασκεί στις εκπαιδευτικές προτάσεις της Αριστεράς τη δεκαετία του 1940 μπορεί να διαπιστωθεί με δύο τρόπους: πρώτον, μελετώντας το υλικό και την παιδαγωγική κίνηση του Μεσοπολέμου, τα γεγονότα της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τα κείμενα του Γληνού·[6] δεύτερον, μέσα από τη σημασία που του απέδωσαν οι διανοούμενοι του ΕΑΜ.[7] Κατά μία άποψη άλλωστε, το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*

[6]. Μάλιστα, στο Αρχείο Γληνού εντοπίζουμε ενδεικτικά χειρόγραφα για τις συζητήσεις στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τις θέσεις των μελών του όσον αφορά την κατεύθυνση του Ομίλου μετά τη διάσπαση και το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Ενδεικτικό είναι ότι πρώτος ο κομμουνιστής Ιορδανίδης (και όχι ο ίδιος ο Γληνός) θα θέσει το ζήτημα της μεταβατικής περιόδου όσον αφορά τα αιτήματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου, δηλαδή τα αιτήματα που, κατά την αντίληψη των κομμουνιστών, αφορούν όχι τον τελικό στόχο της σοσιαλιστικής κοινωνίας, αλλά τα ενδιάμεσα προς αυτήν στάδια (Ίδρυμα Γληνού 1929).

[7]. Βλ. ενδεικτικά: Βουρνάς 1975.

(1944) αποτελεί άμεση αντανάκλαση των επεξεργασιών του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπασή του και του περιοδικού *Αναγέννηση*. Έτσι, ο Γληνός θα αποτελέσει τον πρώτο και τον σημαντικότερο παιδαγωγό και παλαιό πρωταγωνιστή του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο οποίος θα συνδέσει το αίτημα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την επανάσταση και τον σοσιαλισμό.

Ήδη από το 1926, ο Δ. Γληνός, μετά τις αλλεπάλληλες αποτυχίες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αρχίζει να προβληματίζεται για τις δυνατότητες πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών. Το 1926 στην «Ελληνική αρρώστεια» διαπιστώνει την καθυστέρηση της κυρίαρχης τάξης στην Ελλάδα και, μέσω του λεγόμενου «δημιουργικού ιστορισμού»[8] και της δύναμης του εκσυγχρονισμού, κάνει λόγο για μια «υπέρβαση της κρίσης» (Γληνός 1971, 109-123). Την περίοδο πριν τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, θα κινηθεί προς τα Αριστερά, εγκαταλείποντας πλέον την πίστη του στην ανανεωτική δύναμη του βενιζελισμού. Από το 1930 θα ενστερνιστεί τον κομμουνισμό, για να προσχωρήσει τελικά στο ΚΚΕ το 1936.

Για τον κομμουνιστή Γληνό, η αλλαγή του κοινωνικού καθεστώτος με τη νίκη της εργατικής τάξης θα επιτρέψει ώστε η τεχνοεπιστήμη να βρει τον κατάλληλο τόπο δεξίωσης για την οριστική λύση των προβλημάτων της χώρας. Η επιστήμη, η παιδαγωγική θεωρία και ο κόσμος της εκπαίδευσης πρέπει λοιπόν να αρθρώσουν το αίτημα της κοινωνικής αλλαγής.

Σημαντική στιγμή κατά την οποία η κομμουνιστική Αριστερά θα διατυπώσει συγκροτημένα τον παιδαγωγικό της λόγο είναι η περίοδος της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σύγκρουση των δύο τάσεων μέσα στον Όμιλο. Την περίοδο μετά τη διάσπαση του Ομίλου θα υπάρξει μια φάση σταδιακής διαφοροποίησης της ιδεολογικής πορείας των μελών του και προσέγγισης αριστερών θέσεων. Η στροφή αυτή, όπως σημειώνει εύστοχα ο Δ. Χαραλάμπους (1987, 123-124), τροφοδοτείται τόσο από τα κατορθώματα της ΕΣΣΔ μέσα στη

[8]. Την έννοια του δημιουργικού ιστορισμού την εισάγει ο Γληνός και αφορά τις δυνατότητες πρόσληψης του παρελθόντος από κάθε συγκεκριμένη κοινωνία σε συνάρτηση με τον ρόλο των κοινωνικών τάξεων. Η δημιουργική ενασχόληση με το παρελθόν μέσω της δημιουργικής μετουσίωσης των αξιών του παρελθόντος με σκοπό τη γονιμοποίηση του παρόντος γίνεται αντικείμενο μελέτης από τον Γληνό κυρίως στο έργο του *Έθνος και γλώσσα*. Βλ.: Γληνός 1922, 23-38.

δεκαετία του 1920, και από την προστασία την οποία παρέχει στους διανοούμενους και τους καλλιτέχνες, όσο και από τις εγχώριες, τις εσωτερικές απογοητεύσεις των Ελλήνων δημοτικιστών. Ο Α. Δελμούζος τα αμέσως μεταπολεμικά χρόνια θα αποδώσει τη μεταστροφή του Γληνού στις αλλεπάλληλες αποτυχίες που σημείωσε η προσπάθεια να εφαρμοστεί η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Έτσι, στο έργο του *Παιδεία και Κόμμα* αναφέρει ότι «*είναι αλήθεια ότι το Γληνό, τον είχε βαθιά κλονίσει η διπλή διακοπή της μεταρρυθμιστικής εργασίας. Είχε αρχίσει ν' αμφιβάλη για την επιτυχία νέας επανάληψης*» (Δελμούζος 1947, 51).

Τα χρόνια που ακολουθούν φαίνεται ότι ο Δ. Γληνός εμπλουτίζει και συστηματοποιεί τόσο τις αντιλήψεις του για τον μαρξισμό όσο και τις γνώσεις του για το ρωσικό σχολείο εργασίας. Εκτός από τις επεξεργασίες του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση του 1927, στις οποίες συμμετέχει ο Γληνός, δύο ακόμα σημαντικά γεγονότα τον καθιστούν προνομιακό γνώστη του σοβιετικού παιδαγωγικού στοχασμού. Το πρώτο είναι η συνάντησή του με τον Α. Lunacharsky στην Αθήνα το 1931 (Γληνός 1931). Κατά τη συνάντηση αυτή, πληροφορείται τόσο για τη λογική και τους στόχους του σοβιετικού εκπαιδευτικού συστήματος και την υφή των μεθόδων διδασκαλίας στη Σοβιετική Ένωση όσο και για την αλλαγή που έλαβε χώρα με την απομάκρυνση του Lunacharsky από τη θέση του Λαϊκού Κομισάριου της Παιδείας και την υιοθέτηση ενός πιο «παραδοσιακού» τρόπου οργάνωσης της εκπαίδευσης. Σημαντική στιγμή για τη διαμόρφωση της οπτικής του θα είναι και η επίσκεψή του στη Σοβιετική Ένωση το 1934, με αφορμή το 1ο Συνέδριο των σοβιετικών λογοτεχνών στη Μόσχα. Στα άρθρα που θα δημοσιεύσει με τις εντυπώσεις του από τη Σοβιετική Ένωση[9] αναφορικά με την εκπαίδευση, θα επικεντρωθεί στα παρακάτω: α) στη μέριμνα για το παιδί και τη μητέρα β) στη σύνδεση της παραγωγής με την επιστήμη γ) στην παρουσίαση του σοβιετικού σχολείου. Μπορεί λοιπόν να υποστηριχθεί, ότι αυτά τα άρθρα ομοιάζουν σε σημαντικό βαθμό με τις βασικές θεματικές που παρουσιάζονται στον *Ριζοσπάστη* και

[9]. Βλ. ενδεικτικά: Βλ. ενδεικτικά: Γληνός 1934, 14–16 Δεκεμβρίου, Γληνός 1934, 19–24 Δεκεμβρίου.

αφορούν τη σοβιετική ζωή και το σχολείο. Επίσης, αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ο Γληνός φρόντισε να φέρει μαζί του ένα όγκο βιβλίων από τη Σοβιετική Ένωση (Θεριανός & Μπουμπούς 2019, 99-107), τα οποία εμπλούτισαν τις γνώσεις του για την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος μετά τη διάσπαση του 1927

Μετά τη διάσπασή του, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος βασίζεται πλέον στις αρχές της μη οργανικής σύνδεσης με κανένα πολιτικό κόμμα και της καταπολέμησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των αστικών κομμάτων. Επίσης, διακηρύττει ότι, σε ό,τι αφορά τις πολιτικές ομάδες που αποδέχονται την αρχή της πάλης των τάξεων, θα τηρήσει τάση διαφωτιστική, χωρίς όμως μια μόνιμη και οργανική σύνδεση (Σωμερίτης 1978, 159). Παρά τη γενικότητα της σοσιαλιστικής ταυτότητας του Ομίλου κατά την εν λόγω την περίοδο, αυτός κινείται προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, οι οποίες φαίνεται να αντλούν από το σοβιετικό παράδειγμα και την επαναστατική πολιτική του Κόμματος των Μπολσεβίκων. Έτσι, η *Αναγέννηση* διακηρύσσει ότι στόχος του Εκπαιδευτικού Ομίλου είναι το αταξικό σχολείο, αν και αυτό το τελευταίο θα είναι ίσως ανάγκη να περάσει «*από μια νέα περίοδο ταξικότητας, από την περίοδο της προλεταριακής δικτατορίας, όπως γίνεται στη Ρωσία σήμερα*» (Σχόλια… 1928).

Στον *Νέο Δρόμο* του 1929 θα δημοσιευτεί το Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπασή του (Γληνός 1929, 1-15), το οποίο περιλαμβάνει αναλυτικά τις κατευθυντήριες γραμμές, τα αιτήματα και το πρόγραμμά του στην περίοδο αυτή. Θεωρούμε ότι το Σχέδιο αυτό είναι από τα σημαντικότερα κείμενα που καταδεικνύουν την πρόσληψη των αρχών της πολυτεχνικής εκπαίδευσης από τον Γληνό και τους παιδαγωγούς του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά το 1927, η οποία ανάγεται πλέον σε μια συστηματικά διατυπωμένη παιδαγωγική θεωρία με αναφορές στην εγχώρια κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο Σχέδιο αυτό ζητείται η ριζική αναμόρφωση της παιδείας, γεγονός που απαιτεί τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο, το κείμενο του Σχεδίου δίνει την προοπτική της οργανωμένης μορφής της παιδείας στη σοσιαλιστική κοινωνία. Σε αυτή τη νέα κοινωνία θα ισχύει το εννιάχρονο σχολείο εργασίας με συνεκπαίδευση, στο οποίο θα φοιτούν τα παιδιά από 6-15 ετών. Εν προκειμένω, οι αναφορές για το σχολείο εργασίας δεν διαφοροποιούνται εσωτερικά σε σχέση με τη φιλελεύθερη πρόταση του σχολείου εργασίας.[10] Ωστόσο, το Σχέδιο εκτός από τα χρόνια της υποχρεωτικής φοίτησης του παιδιού τονίζει επιπλέον ότι «*το παιδί ως τα 15 χρόνια παρέχει στο σχολικό εργαστήριο την εργασία του*» (Γληνός 1929, 3). Το σημείο αυτό μαζί με τη συνολική επικέντρωση του κειμένου στη σημασία της εργασίας και στον ρόλο της για την ανθρώπινη προσωπικότητα και τον σοσιαλισμό μας παραπέμπει σε μια νέα αντίληψη για το σχολείο, η οποία διαφοροποιεί το εσωτερικό περιεχόμενο των συστατικών στοιχείων της έννοιας του σχολείου εργασίας. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η κατεύθυνση αυτή προσεγγίζει τον πολυτεχνισμό με την έμφαση που αυτός δίνει στη σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας, τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την εργασία στους διάφορους κλάδους παραγωγής. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παραπάνω αιτήματα αφορούν τη σοσιαλιστική κοινωνία, δεν είναι αιτήματα δηλαδή που μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός της υφιστάμενης κοινωνίας. Στο Σχέδιο διατυπώνονται και άμεσα αιτήματα του Ομίλου για τη ριζική λαϊκή μεταρρύθμιση μέσα στις σημερινές αντικειμενικές συνθήκες της κοινωνίας, η οποία κατά τους συντάκτες είναι ταξική και εκμεταλλευτική.

[10]. Ως βασικά σημεία διάκρισης μεταξύ της φιλελεύθερης και της σοσιαλιστικής προοπτικής του σχολείου εργασίας στην Ελλάδα μπορούμε να θεωρήσουμε 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 εντός του σχολείου αυστηρά, ενώ στη σοσιαλιστική εκδοχή του σχολείου εργασίας συνδέεται αναπόσπαστα με την παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας. Δ) Η πολυτεχνική εκπαίδευση 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 προοπτική αυτή 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).

Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι ως βασικές πηγές πρόσληψης του πολυτεχνισμού στη χώρα μας κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου αναδεικνύονται ο κομματικός τύπος και οι εκδόσεις του ΣΕΚΕ/ΚΚΕ, η πορεία του Δημήτρη Γληνού προς τα Αριστερά και η δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση του 1927. Τη δεκαετία του 1940 και στο πλαίσιο της δράσης του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ, οι παιδαγωγοί οι οποίοι θα στρατευτούν στο ΕΑΜ και θα αναλάβουν το εκπαιδευτικό έργο της ΠΕΕΑ θα εμπνευστούν κατά κύριο λόγο από το έργο του Δημήτρη Γληνού. Η συστηματοποίηση των νέων ιδεών των παιδαγωγών οι οποίοι είχαν ενταχθεί κατά τη μεσοπολεμική περίοδο στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και οι οποίοι τη δεκαετία του 1940 στράφηκαν στο ΕΑΜ φαίνεται να λαμβάνει χώρα μετά το τέλος της δεκαετίας του 1940 (Νούτσος 1994, 83-87), αν λάβουμε υπόψη μας τη δημοσίευση στη δεκαετία του 1950 των δύο σημαντικών παιδαγωγικών έργων *Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση* της Ρόζας Ιμβριώτη (1955) και *Σύστημα νέας παιδαγωγικής* του Μιχάλη Παπαμαύρου (1961).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάρναλης, Κ. (2014), *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ.* Αθήνα: Αρχείο.

Βουρνάς, Τ. (1975), *Δημήτρης Γληνός: Ο δάσκαλος του Γένους, ο στοχαστής, ο αγωνιστής.* Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδη.

Γληνός, Α. Δ. (1986, 12 Νοεμβρίου), Από τον Μυστριώτη στον Λένιν: Μερικοί προβληματισμοί του νεαρού Δημήτρη Γληνού. *Ριζοσπάστης*, σσ. 4–5.

Γληνός, Δ. (1922), *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα.

Γληνός, Δ. (1929), Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου. *Ο Νέος Δρόμος*, 9: 1–15.

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: 4–6.

Γληνός, Δ. (1934, 14–16 Δεκεμβρίου), Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση. *Νέος Κόσμος*, αρ. 10 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α].

Γληνός, Δ. (1934, 19–24 Δεκεμβρίου), Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού. *Νέος Κόσμος*, αρ. 13 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α].

Γληνός, Δ. (1971), Η ελληνική αρρώστεια. Στο *Εκλεκτές σελίδες* (τ. 2, σσ. 109–123). Αθήνα: Στοχαστής. (Πρώτη δημοσίευση 1926).

Δάγκας, Α. (2003), Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος, ελληνικό τμήμα της Κομμουνιστικής Διεθνούς. Στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: 1922–1940. Ο Μεσοπόλεμος* (τ. 2, μέρος 2ο, σσ. 155–201). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Lunacharsky, A. V. (1921), *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν* (μτφρ. Α. Σίδερις). Αθήνα: Σοσιαλιστικόν Εργατικόν Κόμμα (Κομμουνιστικόν).
Δελμούζος, Α. (1947), *Παιδεία και Κόμμα.* Αθήνα: Αλικιώτης.

Eley, G. (2010), *Σφυρηλατώντας τη δημοκρατία: Ιστορία της Αριστεράς στην Ευρώπη* (τ. 2, επιμ. Σ. Μαρκέτος, μτφρ. Α. Κατσικερός). Αθήνα: Σαββάλας.

Fitzpatrick, S. (2002), *The commissariat of enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky, October 1917–1921*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ηλιού, Φ. (1983), Από τον Μιστριώτη στον Λένιν. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Φιλοσοφίας (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (σσ. 11–23). Αθήνα: Gutenberg.

Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ. (1934, 14 Ιανουαρίου), *Νέος Ριζοσπάστης*, σ. 2.

Ιμβριώτη, Ρ. (1955), *Ανθρωπιστική παιδεία: Γενική και πολυτεχνική μόρφωση.* Αθήνα: Συνεργατική.

Ίδρυμα Γληνού. (1929, 18 Νοεμβρίου), *Αρχείο Δημήτρη Γληνού*, Φάκελος ΙΘ122-1, *Ιορδανίδης* [Δ. Γληνός], σσ. 1–2.

Ίδρυμα Γληνού. (1936), Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Κ/154, *Βαδίζοντας προς τ' αριστερά ή Προχωρώντας προς τ' αριστερά ή Πηγαίνοντας προς τ' αριστερά ή Πορεία προς τ' αριστερά (Σχεδιάγραμμα)* [Δ. Γληνός].

Θεριανός, Κ. & Μπουμπούς, Γ. Δ. (2019), Μια βαλίτσα βιβλία: Παρατηρήσεις με αφορμή ένα αναγνωστικό των Ελλήνων της ΕΣΣΔ σε φωνητική γραφή. Στο Γ. Δ. Μπουμπούς (επιμ.), *Για το παρόν και το μέλλον του ελληνισμού: Μελέτες για τον Δημήτρη Γληνό* (σσ. 97–105). Αθήνα: Τόπος.

Κόκκινες πινελιές: Θέσεις και προσόντα. (1927, 13 Αυγούστου), *Ριζοσπάστης*, σ. 3.
Μπιτσάκης, Ε. (1983), Δ. Γληνός: Από τον αστικό στον σοσιαλιστικό ανθρωπισμό. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Φιλοσοφίας (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (σσ. 24–37). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουμπούς, Γ. Δ. (2019), Δημήτρης Γληνός: Ένας οικείος και άγνωστος μαρξιστής διανοούμενος και μαχητής; Στο Γ. Δ. Μπουμπούς (επιμ.), *Για το παρόν και το μέλλον του ελληνισμού: Μελέτες για τον Δημήτρη Γληνό* (σσ. 11-20). Αθήνα: Τόπος.

Νούτσος, Π. Χ. (1994), *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974: Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής "ορθοδοξίας" και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956–1974)* (τ. 4). Αθήνα: Γνώση.

Παπαμαύρος, Μ. (1961), *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Παπαστεφανάκη, Ε. (2020), *Αριστερή παιδαγωγική σκέψη στην Ελλάδα (1910–1951): Από το αστικό σχολείο εργασίας στον πολυτεχνισμό*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Π.Ε.Ε.Α. (1944), *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.* Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α.

Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσσική νεολαία. (1925, 4 Ιανουαρίου), *Ριζοσπάστης*, σ. 5.

Σοβιετική λογοτεχνία. (1933, 2 Ιουλίου), *Νέος Ριζοσπάστης*, σ. 2.

Σχόλια: Το ταξικό σχολείο. (1928), *Αναγέννηση*, 6: 287.

Σωμερίτης, Σ. (1978), *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού 1932–1935*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τερζής, Ν. Π. (1981), Από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο στο ΚΚΕ: Η πορεία του Δημ. Γληνού μετά το 1927. *Ο Πολίτης*, 42: 36–39.

Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα). (1927), Αθήνα: [χ.έ.].

Το ΚΚΕ. (1974), Το μορφωτικόν έργον του Κόμματός μας: Ο κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος. Στο *Επίσημα Κείμενα* (τ. 1, 1918–1924, αρ. 62, σ. 174). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1987), *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κριτική Συναισθηματική Ψηφιακή Εκπαίδευση
Μια Νέα Παιδαγωγική Πρόταση για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα

Χαρά Παπουτσή
Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ,
xarapap@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Σκορδούλης
Ομότιμος Καθηγητής, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ,
kskordul@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Στον 21ο αιώνα, τα ψηφιακά περιβάλλοντα έχουν μεταμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/ριες μαθαίνουν, αισθάνονται και αλληλεπιδρούν. Τα συναισθήματα πλέον διαμεσολαβούνται κατά πολύ από οθόνες, emojis και διαδικτυακές αλληλεπιδράσεις, δημιουργώντας νέες μορφές συναισθηματικών εμπειριών που διαμορφώνουν την ταυτότητα και την επικοινωνία. Η παρούσα εργασία εισάγει την έννοια της Κριτικής Συναισθηματικής Ψηφιακής Εκπαίδευσης, ενός παιδαγωγικού πλαισίου που συνθέτει πέντε θεωρητικούς άξονες: κριτικός ψηφιακός γραμματισμός, κριτική παιδαγωγική, συναισθηματική νοημοσύνη και ψηφιακά συναισθήματα, πολιτισμική/κριτική θεωρία των μέσων ενημέρωσης για το συναίσθημα και συναισθηματική υπολογιστική. Τονίζοντας τη διασταύρωση αυτών των προοπτικών, η εργασία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αγκαλιάσει τις συναισθηματικές διαστάσεις του ψηφιακού πολιτισμού προκειμένου να καλλιεργήσει κριτικά συνειδητούς, συναισθηματικά ευφυείς και κοινωνικά υπεύθυνους πολίτες. Παρουσιάζονται πρακτικές στρατηγικές διδασκαλίας, με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών όχι μόνο ως ενημερωμένων ψηφιακών χρηστών, αλλά και ως συναισθηματικών, κριτικών και δημοκρατικών παραγόντων στη σύγχρονη κοινωνία. Το προτεινόμενο παιδαγωγικό μοντέλο δίνει έμφαση στην κριτική ενσυναίσθηση, την αναστοχαστική εμπλοκή με τα ψηφιακά συναισθήματα και την ηθική χρήση της τεχνολογίας.
Λέξεις–Κλειδιά: Κριτική παιδαγωγική; Κριτικός Ψηφιακός γραμματισμός; Συναισθηματική νοημοσύνη; Ψηφιακά συναισθήματα; Συναισθηματική υπολογιστική; Κριτική εκπαίδευση

Abstract
In the 21st century, digital environments have transformed the way students learn, feel and interact. Emotions are now largely mediated by screens, emojis and online interactions, creating new forms of emotional experiences that shape identity and communication. This paper introduces the concept of Critical Emotional Digital Education, a pedagogical framework that synthesizes five theoretical axes: critical digital

literacy, critical pedagogy, emotional intelligence and digital emotions, cultural/critical media theory of emotion and emotional computing. Highlighting the intersection of these perspectives, the paper argues that education must embrace the emotional dimensions of digital culture in order to cultivate critically aware, emotionally intelligent and socially responsible citizens. Practical teaching strategies are presented, aiming to empower students not only as informed digital users, but also as emotional, critical and democratic agents in modern society. The proposed pedagogical model emphasizes critical empathy, reflective engagement with digital emotions and the ethical use of technology.
Keywords: Critical pedagogy; Critical Digital literacy; Emotional intelligence; Digital emotions; Affective computing; Critical education

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα, η εκπαίδευση διαμεσολαβείται ολοένα και περισσότερο από ψηφιακά περιβάλλοντα, τα οποία δεν επηρεάζουν μόνο τις γνωστικές διαδικασίες μάθησης, αλλά και τις συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών (Turkle 2015). Τα ψηφιακά μέσα μετατρέπονται σε πεδία όπου οι μαθητές/ριες μαθαίνουν, εκφράζονται και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, ενώ ταυτόχρονα βιώνουν συναισθήματα όπως άγχος, ενθουσιασμό, φόβο ή απομόνωση (Papacharissi 2015). Η εκπαίδευση, εάν θέλει να ανταποκριθεί σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, δεν μπορεί να παραμένει ουδέτερη απέναντι στη συναισθηματική διάσταση του ψηφιακού κόσμου.

Οι μαθητές/ριες του σήμερα μαθαίνουν, επικοινωνούν και βιώνουν συναισθήματα κατά πολύ μέσω των ψηφιακών μέσων. Η αλληλεπίδρασή τους στα κοινωνικά δίκτυα, στα παιχνίδια ή στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες εμπεριέχει συναισθηματικά φορτία που άλλοτε ενισχύουν τη μάθηση και άλλοτε οδηγούν σε φαινόμενα άγχους, μοναξιάς ή τοξικότητας (Benski & Fisher 2014; Cottingham 2017). Η παράβλεψη αυτής της διάστασης από την εκπαίδευση ισοδυναμεί με την εγκατάλειψη των μαθητών/ριών σε ένα τοπίο γεμάτο συναισθηματικές παγίδες, όπως το cyberbullying, το fear of missing out (FOMO) και η διάχυση του ψηφιακού άγχους (Giumetti & Kowalski 2022; Hoge et al. 2017; Milyavskaya et al. 2018).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει φωτίσει σημαντικές πτυχές του φαινομένου. Η κριτική παιδαγωγική έχει αναδείξει το ρόλο της εκπαίδευσης ως χειραφετητικής πράξης που αμφισβητεί τις κοινωνικές ανισότητες και ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/ριες (Freire 1970; Giroux 2011; hooks 1994). Ο κριτικός ψηφιακός

γραμματισμός δεν αφορά μόνο την τεχνική χρήση των εργαλείων, αλλά τη δυνατότητα των μαθητών/ριών να κατανοούν, να αμφισβητούν και να μετασχηματίζουν τον ψηφιακό λόγο που τους περιβάλλει (Kellner & Share 2019). Στο πλαίσιο αυτό, το συναίσθημα δεν μπορεί να παραμένει «αόρατο» ή ιδιωτικό· αποτελεί κομβικό στοιχείο της κοινωνικής συμμετοχής, της πολιτικής ταυτότητας και της μαθησιακής εμπειρίας (Zembylas 2018).

Ωστόσο, ενώ υπάρχει εκτενής έρευνα για τον ψηφιακό γραμματισμό και ξεχωριστά για τα συναισθήματα στην εκπαίδευση, ελάχιστες μελέτες προχωρούν στη συστηματική σύνθεση αυτών των δύο πεδίων. Η συναισθηματική διάσταση της ψηφιακής εμπειρίας αντιμετωπίζεται είτε ως «παράπλευρη» της γνωστικής μάθησης είτε ως πεδίο ψυχολογικής υποστήριξης και όχι ως αντικείμενο κριτικής παιδαγωγικής πράξης (Benski & Fisher 2014; Cottingham 2017).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό αυτό κενό, προτείνοντας μια ενιαία θεωρητική και παιδαγωγική σύνθεση με τίτλο «Κριτική Συναισθηματική Ψηφιακή Εκπαίδευση». Η πρόταση αυτή βασίζεται στη διασταύρωση πέντε θεωρητικών αξόνων: (α) του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού, (β) της κριτικής παιδαγωγικής, (γ) της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ψηφιακών συναισθημάτων, (δ) της πολιτισμικής/κριτικής θεωρίας του συναισθήματος και της τεχνολογίας, και (ε) της συναισθηματικής υπολογιστικής. Μέσα από αυτή τη σύνθεση, επιδιώκεται να αναπτυχθεί ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο που καλλιεργεί πολίτες όχι μόνο τεχνολογικά ικανούς, αλλά και κριτικά συνειδητούς και συναισθηματικά ευφυείς.

Θεωρητικοί Άξονες της Προτεινόμενης Προσέγγισης

Κριτικός Ψηφιακός Γραμματισμός

Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει εξελιχθεί από την έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ προς μια πιο σύνθετη κατανόηση που περιλαμβάνει την κοινωνική, πολιτισμική και κριτική διάσταση. Ο κριτικός ψηφιακός γραμματισμός αφορά την ικανότητα των μαθητών/ριών να διαχειρίζονται, να αναλύουν, να αποκωδικοποιούν, να ερμηνεύουν και να κρίνουν τις πληροφορίες των ψηφιακών περιεχομένων, καθώς και την ικανότητα να

δημιουργούν και να αναπτύσσουν ψηφιακό περιεχόμενο (Pangrazio 2016). Η χρήση της τεχνολογίας δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει ιδεολογία, ισχύ και κοινωνικές σχέσεις (Kellner & Share 2019). Οι μαθητές/ριες καλούνται να μάθουν πώς να αποδομούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από ψηφιακά μέσα, να αναγνωρίζουν φαινόμενα παραπληροφόρησης, ψευδών ειδήσεων, ρητορικής μίσους και έμφυλων ή φυλετικών στερεοτύπων που αναπαράγονται στον ψηφιακό λόγο (Ilomäki et al. 2023). Ο κριτικός γραμματισμός επομένως έχει σαφή πολιτική και παιδαγωγική διάσταση: στοχεύει όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και τη μετασχηματιστική δράση (Gutiérrez-Ujaque 2024). Επιπλέον, η έννοια του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης (conscientização) του Freire (1998), καθώς καλεί τους/τις μαθητές/ριες να μετασχηματίζουν όχι μόνο τις γνωστικές τους δεξιότητες, αλλά και τον κοινωνικό τους ρόλο μέσα στα ψηφιακά οικοσυστήματα. Η συναισθηματική διάσταση είναι κρίσιμη, διότι κάθε ψηφιακή πράξη – από την ανάρτηση μιας φωτογραφίας μέχρι την επιλογή ενός emoji – εμπεριέχει υποκειμενικότητα και συναίσθημα. Η κατανόηση αυτής της διάστασης αποτελεί προϋπόθεση για ουσιαστικό κριτικό ψηφιακό γραμματισμό (Κοντόσταυλου & Κατσιαμπούρα 2024).

Κριτική Παιδαγωγική

Η κριτική παιδαγωγική, όπως θεμελιώθηκε από τον Freire (1970), και άλλους ερευνητές/τριες, π.χ. την hooks (1994) και τον Giroux (2011), αντιμετωπίζει τη μάθηση ως πράξη ελευθερίας. Αποτελεί πολιτικό και ηθικό εγχείρημα που στοχεύει στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας και στην ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών πολιτών. Ο Freire (1970/2000) υποστήριξε ότι η μάθηση δεν είναι ποτέ ουδέτερη· είτε αναπαράγει σχέσεις καταπίεσης είτε τις αμφισβητεί. Η hooks (1994) μίλησε για την «εκπαίδευση ως πράξη ελευθερίας», προτείνοντας μια παιδαγωγική που βασίζεται στη φροντίδα, την αγάπη και τη συμμετοχή. Ο Giroux (2011) ανέδειξε το ρόλο του εκπαιδευτικού ως «διανοούμενου του μετασχηματισμού» που δεν περιορίζεται στη μετάδοση

γνώσης, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικών και δημοκρατικών υποκειμένων.

Η σύνδεση της κριτικής παιδαγωγικής με την ψηφιακή εκπαίδευση είναι κρίσιμη, καθώς τα ψηφιακά μέσα αποτελούν νέες μορφές «πολιτισμικής αναπαράστασης» και πεδία όπου η εξουσία και η ιδεολογία διασταυρώνονται με το συναίσθημα (Masood & Haque 2021). Μέσα στο ψηφιακό πλαίσιο, η κριτική παιδαγωγική μας βοηθά να αναλύσουμε πώς η εξουσία και η ιδεολογία εκφράζονται μέσα από τα ψηφιακά μέσα και πώς αυτές οι δομές επηρεάζουν τις συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών (Ciesiołkiewicz 2025). Ο συνδυασμός κριτικής παιδαγωγικής και κριτικού ψηφιακού γραμματισμού οδηγεί σε μια εκπαίδευση που ενδυναμώνει τους μαθητές/ριες όχι μόνο γνωστικά, αλλά συναισθηματικά και πολιτικά (Gutiérrez-Ujaque 2024). Έτσι, η κατανόηση και η αποδόμηση των ψηφιακών συναισθημάτων αποτελεί βασικό βήμα για την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ψηφιακά Συναισθήματα

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman 1995; Mayer et al. 2001) εστιάζεται στην ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης, έκφρασης και ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της ΣΝ συνδέεται με καλύτερη σχολική επίδοση, βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις και αυξημένη ανθεκτικότητα (Năstasă et al. 2022).

Στο ψηφιακό περιβάλλον, ωστόσο, τα συναισθήματα αποκτούν νέες μορφές και δυναμικές. Τα ψηφιακά συναισθήματα (digital emotions) εκφράζονται μέσω emojis, memes, hashtags, ή ακόμα και μέσω της συχνότητας των αναρτήσεων (Papacharissi 2015). Ο Cottingham (2024) περιγράφει τα «νεοσυναισθήματα» (*neomotions*), δηλαδή νέες μορφές συναισθηματικής εμπειρίας που έχουν αναδυθεί αποκλειστικά μέσα στα ψηφιακά περιβάλλοντα, όπως το FOMO (fear of missing out) ή το anxiety από τα «typing dots». Αυτά τα συναισθήματα δεν είναι αμελητέα, καθώς επηρεάζουν τη γνωστική εμπλοκή, τη συγκέντρωση και την ψυχική υγεία των μαθητών (Gordon, & Mendes 2021).

Η εκπαίδευση οφείλει να εντάξει την ψηφιακή συναισθηματική νοημοσύνη (digital emotional intelligence), δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα στο ψηφιακό πλαίσιο, με υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση και ψηφιακό ήθος (Audrin & Audrin 2023).

Πολιτισμική/Κριτική Θεωρία του Συναισθήματος και της Τεχνολογίας

Η θεωρία του συναισθήματος έχει μετακινηθεί από ψυχολογικές προσεγγίσεις που το θεωρούν ατομική εμπειρία προς πιο πολιτισμικές και κοινωνιολογικές οπτικές που αναδεικνύουν τη συλλογική και πολιτική διάστασή του (Ahmed 2013; Illouz 2007). Το συναίσθημα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει ταυτότητες, σχέσεις και πολιτικές στάσεις.

Στο ψηφιακό περιβάλλον, τα συναισθήματα γίνονται ορατά, μετρήσιμα και κυκλοφορούν σε μαζική κλίμακα. Η Papacharissi (2015) εισήγαγε τον όρο «affective publics» για να περιγράψει πώς οι ψηφιακές εκφράσεις συναισθήματος (hashtags, likes, comments) συγκροτούν συλλογικότητες και πολιτική δράση. Ο Peyton (2014) δείχνει ότι το «like» δεν είναι πια ιδιωτική εκδήλωση συμπάθειας, αλλά δημόσια πράξη με κοινωνικό και πολιτικό βάρος.

Η εκπαίδευση οφείλει να διδάσκει στους/στις μαθητές/ριες πώς τα συναισθήματα στα ψηφιακά περιβάλλοντα είναι πολιτισμικά φορτισμένα και πώς μπορούν να αναλυθούν κριτικά ώστε να αποφευχθεί η παθητική αναπαραγωγή ιδεολογιών. Ο Zembylas (2019) και ο Ahmed (2025) ενσωματώνουν τη συναισθηματική διάσταση στην κριτική παιδαγωγική, που αντιμετωπίζει τη συναισθηματική καλλιέργεια ως πρακτική με ηθικές και πολιτικές διαστάσεις.

Συναισθηματική Υπολογιστική

Η συναισθηματική υπολογιστική (affective computing), όρος που εισήγαγε η Picard (1997), αφορά τη σχεδίαση συστημάτων ικανών να ανιχνεύουν, να ερμηνεύουν και να ανταποκρίνονται στα ανθρώπινα συναισθήματα. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, τέτοια συστήματα χρησιμοποιούνται σε προσαρμοστικές πλατφόρμες μάθησης, εκπαιδευτικούς πράκτορες ή ακόμη και εφαρμογές που

αναλύουν εκφράσεις προσώπου και βιομετρικά δεδομένα για να εκτιμήσουν τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Vistorte et al. 2024).

Αν και αυτές οι τεχνολογίες υπόσχονται πιο εξατομικευμένη μάθηση, εγείρουν σοβαρά ηθικά ερωτήματα. Όπως επισημαίνει ο Williamson (2017), τα δεδομένα συναισθηματικής παρακολούθησης ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για επιτήρηση, κατηγοριοποίηση και κανονικοποίηση των μαθητών, δημιουργώντας νέες μορφές εκπαιδευτικής βιοπολιτικής. Η εκπαίδευση επομένως δεν μπορεί να περιοριστεί στην τεχνική χρήση τέτοιων εργαλείων, αλλά πρέπει να καλλιεργεί κριτική επίγνωση των κοινωνικών, ηθικών και πολιτικών τους συνεπειών.

Παιδαγωγική Πρόταση

Η προτεινόμενη παιδαγωγική πρόταση της Κριτικής Συναισθηματικής Ψηφιακής Εκπαίδευσης (ΚΣΨΕ) συνιστά σύνθεση των πέντε θεωρητικών αξόνων που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο: του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού, της κριτικής παιδαγωγικής, της συναισθηματικής νοημοσύνης και των ψηφιακών συναισθημάτων, της πολιτισμικής/κριτικής θεωρίας του συναισθήματος και της τεχνολογίας, καθώς και της συναισθηματικής υπολογιστικής. Η σύνθεση αυτή αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού πλαισίου που αναγνωρίζει το συναίσθημα όχι ως δευτερεύουσα ή ατομική διάσταση της μάθησης, αλλά ως κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένο (Zembylas 2016).

Ο όρος «κριτική» δηλώνει τη ριζωμένη στην παράδοση του Freire, της hooks και του Giroux θεώρηση της εκπαίδευσης ως πράξης ελευθερίας, που αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας και καλλιεργεί τη χειραφέτηση των μαθητών/ριών. Ο όρος «συναισθηματική» αναδεικνύει την κεντρικότητα των συναισθημάτων στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ ο όρος «ψηφιακή» δηλώνει το σύγχρονο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εμπειρίες των μαθητών/ριών συγκροτούνται μέσω τεχνολογικά διαμεσολαβημένων αλληλεπιδράσεων. Η «εκπαίδευση», τέλος, παραπέμπει στη συστηματική προσπάθεια διαμόρφωσης πολιτών ικανών να σκέφτονται, να νιώθουν και να δρουν με ενσυναίσθηση και κριτική συνείδηση στον ψηφιακό κόσμο.

Η ΚΣΨΕ μεταφράζεται σε διδακτικές πρακτικές που δύναται να στοχεύουν αφενός στην ανάλυση των ψηφιακών κειμένων και των συναισθηματικών τους διαστάσεων, αφετέρου στην καλλιέργεια της κριτικής ενσυναίσθησης και του συναισθηματικού αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να αναλύουν ποικίλα ψηφιακά περιεχόμενα, όπως memes, βίντεο από πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης ή σχόλια κάτω από ειδήσεις, εστιάζοντας όχι μόνο στη γλωσσική και οπτική τους διάσταση, αλλά και στο συναίσθημα που εκφράζεται και στους ιδεολογικούς μηχανισμούς που τα συνοδεύουν. Η ανάλυση αυτή επιτρέπει στους/στις μαθητές/ριες να αναγνωρίζουν πώς οι πλατφόρμες ενισχύουν συγκεκριμένα συναισθήματα και πώς αυτά συνδέονται με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα (Settanni & Marengo 2015).

Παράλληλα, καλλιεργείται η κριτική ενσυναίσθηση, η οποία υπερβαίνει την απλή ταύτιση με τον/την άλλο/η και συνδέει την αναγνώριση των συναισθημάτων με την κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών τους αιτίων και με τη δράση (Damianidou & Phtiaka 2016; McKinney-Lepp 2022). Για παράδειγμα, μέσα από προσομοιώσεις συνομιλιών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή μέσα από την ανάλυση περιπτώσεων ψηφιακής βίας, οι μαθητές/ριες καλούνται να εξετάσουν τα συναισθήματα από διαφορετικές οπτικές και να δημιουργήσουν αντι-αφηγήσεις που αναδεικνύουν περιθωριοποιημένες φωνές.

Εξίσου σημαντικός είναι ο συναισθηματικός αναστοχασμός, ο οποίος επιτρέπει στους/στις μαθητές/ριες να στοχαστούν πάνω στις δικές τους ψηφιακές εμπειρίες και στο πώς αυτές επηρεάζουν την αυτοαντίληψη, τις σχέσεις και την ευεξία τους (Perry et al. 2015). Η καταγραφή προσωπικών «συναισθηματικών ημερολογίων» σχετικά με την καθημερινή χρήση των ψηφιακών μέσων, καθώς και οι συλλογικές συζητήσεις στην τάξη για το πώς η αναζήτηση αποδοχής μέσω likes επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, ενισχύουν τη συναισθηματική επίγνωση και την κριτική σκέψη.

Η ΚΣΨΕ ενσωματώνει, επίσης, δράσεις που προάγουν την ψηφιακή ευεξία και αυτορρύθμιση, όπως εργαστήρια αναγνώρισης και διαχείρισης του ψηφιακού άγχους ή εκπαιδευτικά σχέδια δράσης στα οποία οι μαθητές/ριες προτείνουν κανόνες για υγιή και υπεύθυνη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

(Roffarello & De Russis 2023; Wadley et al. 2020). Η δημιουργική παραγωγή ψηφιακού λόγου αποτελεί ακόμη έναν πυλώνα της πρότασης: οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να δημιουργούν podcasts, βίντεο ή εναλλακτικά σύμβολα έκφρασης συναισθημάτων, με στόχο όχι μόνο την καλλιτεχνική δημιουργία, αλλά και την ανάπτυξη ενός κριτικού και ενσυναισθητικού ψηφιακού ήθους.

Συνολικά, η ΚΣΨΕ στοχεύει στη διαμόρφωση μαθητών/ριών που είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν και να αναλύουν κριτικά τα συναισθήματα που κυκλοφορούν στον ψηφιακό χώρο, να καλλιεργούν κριτική ενσυναίσθηση συνδέοντας το προσωπικό με το κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, να αναπτύσσουν στρατηγικές ψηφιακής ευεξίας και να δρουν δημιουργικά και μετασχηματιστικά στον ψηφιακό λόγο. Πρόκειται για μια διαθεματική παιδαγωγική πρόταση που μπορεί να ενσωματωθεί σε όλα τα μαθήματα, προσφέροντας στους/στις μαθητές/ριες τα εφόδια για να γίνουν όχι απλώς τεχνικά ικανοί, αλλά και κριτικά συνειδητοί και συναισθηματικά ευφυείς πολίτες της ψηφιακής εποχής (Tabatabaeiii et al. 2024).

Συζήτηση

Η πρόταση της Κριτικής Συναισθηματικής Ψηφιακής Εκπαίδευσης διαφοροποιείται από τις υπάρχουσες προσεγγίσεις που εστιάζουν είτε κατά κύριο λόγο στις γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες του ψηφιακού γραμματισμού είτε στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πιο ψυχολογικό πλαίσιο. Οι περισσότερες πρωτοβουλίες ψηφιακής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ικανοτήτων πληροφορικής ή στη χρήση των ΤΠΕ για βελτίωση της μαθησιακής απόδοσης (Alenezi et al. 2023). Αντίστοιχα, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εστιάζουν στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη την ιδιαίτερη συναισθηματική δυναμική του ψηφιακού περιβάλλοντος (Cefai et al. 2018).

Η ΚΣΨΕ διαφοροποιείται καθώς επιχειρεί να συνθέσει αυτές τις οπτικές και να ενσωματώσει το συναίσθημα στο κέντρο της κριτικής παιδαγωγικής πράξης. Το συναίσθημα δεν αντιμετωπίζεται ως «προσωπικό» ή «δευτερεύον» στοιχείο της

μάθησης, αλλά ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο (Leach & Bou Zeineddine 2021) που διαμορφώνει συλλογικές ταυτότητες, διαμορφώνει συμπεριφορές, επηρεάζει την ψηφιακή ευεξία και την πολιτική συμμετοχή (Goldenberg & Gross 2020). Η πρόταση εστιάζει σε μια εκπαίδευση που προετοιμάζει μαθητές/ριες να έχουν κριτική συνείδηση και ενσυναίσθηση και να είναι ικανούς/ές να αναστοχάζονται για τις συναισθηματικές πρακτικές που αναπαράγονται στον ψηφιακό λόγο.

Μελέτη π.χ. με φοιτητές/ριες στην Κίνα διαπίστωσε ότι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) και οι ικανότητες αυτορρύθμισης αποτελούν μεσολαβητικούς παράγοντες ανάμεσα στην ανθεκτικότητα και την συναισθηματική εμπλοκή στη διαδικτυακή μάθηση (Ge 2025). Επίσης, άλλη έρευνα δείχνει ότι ο συνδυασμός του ψηφιακού γραμματισμού και της αυτορρύθμισης ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργώντας μια ολιστική στρατηγική «ψηφιακά ρυθμιζόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης» για την αποτελεσματική μείωση του ακαδημαϊκού στρες (Ibrahim et al. 2024).

Παράλληλα, η έρευνα των Erstad et al. (2024) τονίζει τη σημασία των ψηφιακών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (digital social and emotional skills, D-SEL) ως κεντρικών στοιχείων της μάθησης στην ψηφιακή εποχή, τόσο εντός όσο και εκτός του τυπικού σχολικού πλαισίου. Επιπλέον, η μελέτη των Stolba et al. (2024) αποδεικνύει ότι θετικά συναισθήματα ενισχύουν την εμπλοκή και τη συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, αλλά και ότι η αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων είναι εξίσου σημαντική για τον σχεδιασμό υποστηρικτικών ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Τονίζεται, ταυτόχρονα, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καθοριστική στη διαδικτυακή μάθηση και την οικοδόμηση κοινότητας, επισημαίνοντας την ανάγκη κατανόησης του τρόπου δημιουργίας συναισθηματικά υποστηρικτικών ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Ωστόσο, η εφαρμογή μιας τέτοιας πρότασης δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Αρχικά, τίθεται το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αναλυτικά προγράμματα στις περισσότερες χώρες παραμένουν στην ουσία τους προσανατολισμένα σε γνωστικές δεξιότητες και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, αφήνοντας

ελάχιστο χώρο για τη συστηματική καλλιέργεια των συναισθημάτων (OECD 2019). Αυτό συνάδει με ευρήματα ότι οι πολιτικές εκπαίδευσης μετά την πανδημία προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες πραγματικότητες, αλλά συχνά χωρίς επαρκείς πόρους ή κατευθύνσεις για τη συναισθηματική διάσταση (Butler et al. 2024). Στην ΚΣΨΕ αναγνωρίζεται ότι η συναισθηματική διάσταση είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική.

Επιπλέον, προκύπτουν ζητήματα που αφορούν το ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν «ψηφιακό άγχος» και δυσκολίες στη διατήρηση της σχέσης με τους/ις μαθητές/τριες κατά τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως και υβριδική εκπαίδευση (Chiu 2025). Επιπλέον, η επάρκεια ψηφιακών δεξιοτήτων δεν επαρκεί από μόνη της, αλλά απαιτείται επιμόρφωση που να συμπεριλαμβάνει δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων και επικοινωνίας στο ψηφιακό περιβάλλον (Owens & Hudson 2021). Η ΚΣΨΕ προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι εμψυχωτής/ρια, συντονιστής/ρια και κριτικός/ή διανοούμενος/η που φροντίζει να αναδείξει τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών/ριών.

Επίσης, υπάρχουν περιορισμοί που σχετίζονται με τις ανισότητες πρόσβασης και τη διαφορετική ψηφιακή κουλτούρα των μαθητών/ριών. Η εμπειρία των ψηφιακών συναισθημάτων δεν είναι ίδια για όλους. Διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη, την εθνοτική ταυτότητα και την πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους (Livingstone & Helsper 2007). Αυτό σημαίνει ότι η ΚΣΨΕ οφείλει να είναι ευαίσθητη στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και να αποφεύγει την αναπαραγωγή νέων μορφών αποκλεισμού.

Τέλος, δεν μπορούν να αγνοηθούν οι ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις της συναισθηματικής υπολογιστικής και της χρήσης τεχνολογιών που συλλέγουν και αναλύουν συναισθηματικά δεδομένα. Η εκπαίδευση οφείλει να αναρωτηθεί γύρω από το ποια συναισθήματα θεωρούνται «επιθυμητά» και ποια «προβληματικά» και να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/ριες να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πρακτικές επιτήρησης που συνοδεύουν τέτοιες τεχνολογίες (Williamson 2017).

Συνοψίζοντας, η ΚΣΨΕ προτείνει μια νέα παιδαγωγική κατεύθυνση που υπερβαίνει τις αποσπασματικές προσεγγίσεις, θέτοντας στο επίκεντρο τη

σύνδεση γνώσης, συναισθήματος και κριτικής δράσης. Για να καταστεί όμως εφαρμόσιμη, απαιτείται αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης της ψηφιακής συναισθηματικής νοημοσύνης, μελέτη σχετικά με την αναγνώριση, κατανόηση και διαχείριση των ψηφιακών συναισθημάτων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο της ψηφιακής εποχής.

Συμπεράσματα

Στον 21ο αιώνα, η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε έναν κόσμο όπου η μάθηση, η επικοινωνία και η συναισθηματική εμπειρία διαμεσολαβούνται σε μεγάλο βαθμό από τα ψηφιακά μέσα. Η παράβλεψη αυτής της διάστασης αφήνει τους μαθητές εκτεθειμένους σε φαινόμενα όπως το ψηφιακό άγχος, το FOMO ή η διαδικτυακή βία, χωρίς τα απαραίτητα εργαλεία για να τα κατανοήσουν και να τα διαχειριστούν κριτικά. Η πρόταση της Κριτικής Συναισθηματικής Ψηφιακής Εκπαίδευσης (ΚΣΨΕ) επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, προτείνοντας μια παιδαγωγική σύνθεση που ενώνει τον κριτικό ψηφιακό γραμματισμό, την κριτική παιδαγωγική, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα ψηφιακά συναισθήματα, την πολιτισμική θεωρία του συναισθήματος και τη συναισθηματική υπολογιστική.

Η βασική συμβολή της ΚΣΨΕ είναι ότι τοποθετεί το συναίσθημα στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, όχι ως δευτερεύουσα ή αποκλειστικά ψυχολογική διάσταση, αλλά ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που καθορίζει την εμπλοκή, τη δράση και τη συμμετοχή των μαθητών/ριών. Έτσι, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων ή στην καλλιέργεια γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων, αλλά επιδιώκει τη διαμόρφωση πολιτών που μπορούν να συναισθάνονται, να αναστοχάζονται και να δρουν με κριτική συνείδηση στο ψηφιακό πεδίο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ahmed, A. (2025), Towards an affective approach to critical thinking pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 1-16.

https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/1554480X.2025.2451793

Ahmed, S. (2013), *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge.

Alenezi, M., Wardat, S., & Akour, M. (2023), The need of integrating digital education in higher education: Challenges and opportunities. *Sustainability*, *15*(6): 4782. https://doi.org/10.3390/su15064782

Audrin, C., & Audrin, B. (2023), More than just emotional intelligence online: introducing "digital emotional intelligence". *Frontiers in Psychology*, *14*, 1154355. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154355

Bensky, T., & Fisher, E. (Eds.). (2014), *Internet and emotions* (Vol. 22). New York: Routledge.

Butler, D., Leahy, M., Charania, A., Gedara, P. M., Keane, T., Laferrière, T., .Nakamura, K., Ueda, H. & Bocconi, S. (2024), Aligning digital educational policies with the new realities of schooling. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*(4): 1831-1849. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09776-9

Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018), *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (pp. 1-139). Publications Office of the European Union/EU bookshop.

Chiu, Y. Y. (2025, January), Transformative learning: Reflection on the emotional experiences of schoolteachers during and after the pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1486449). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1486449

Ciesiołkiewicz, K. (2025), The Role of Critical Pedagogy in Searching for a New Model of Digital Education in Poland. In: Tomczyk, Ł. (eds) New Media Pedagogy: Research Trends, Methodological Challenges, and Successful Implementations. NMP 2024. Communications in Computer and Information Science, vol 2537. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95627-0_5

Cottingham, M. D. (2016), Theorizing emotional capital. *Theory and society*, *45*(5): 451-470.

Cottingham, M. D. (2024), Neo-emotions: An interdisciplinary research agenda. *Emotion Review*, *16*(1): 5-15. https://doi.org/10.1177/17540739231198636

Damianidou, E., Phtiaka, H. (2016), A critical pedagogy of empathy: making a better world achievable. Pedagogies: An International Journal, 11(3): 235-248. https://doi.org/10.1080/1554480X.2016.1195741

Drigas, A., Papanastasiou, G., Skianis, C. (2023), The school of the future: The role of digital technologies, metacognition and emotional intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, *18*(9): 65. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i09.38133

Erstad, O., Černochová, M., Knezek, G., Furuta, T., Takami, K., Liang, C. (2024), Social and Emotional Modes of Learning Within Digital Ecosystems: Emerging Research Agendas. *Technology, Knowledge and Learning*, *29*(4): 1751-1766. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09775-w

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1998), *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Bloomsbury Publishing PLC.

Ge, D. (2025), Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: a perspective based on self-regulated learning theory. *BMC psychology*, *13*(1): 326. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02631-1

Giroux, H. A. (2011), *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group

Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022), Cyberbullying via social media and well-being. *Current opinion in psychology*, *45*, 101314. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314

Goldenberg, A., & Gross, J. J. (2020), Digital emotion contagion. *Trends in cognitive sciences*, *24*(4): 316-328.

Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam.

Gordon, A. M., & Mendes, W. B. (2021), A large-scale study of stress, emotions, and blood pressure in daily life using a digital platform. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *118*(31), e2105573118. https://doi.org/10.1073/pnas.2105573118

Gutiérrez-Ujaque, D. (2024), Towards a critical digital literacy and consciousness in higher education: the emancipatory role of critical digital pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, *19*(3): 337-371. https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2379787

Hoge, E., Bickham, D., Cantor, J. (2017), Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, *140*(Supplement_2): S76-S80. https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G

hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*.

Ibrahim, R. K., Al Sabbah, S., Al-Jarrah, M., Senior, J., Almomani, J. A., Darwish, A., Albannay, F. Al Naimat, A. (2024), The mediating effect of digital literacy and self-regulation on the relationship between emotional intelligence and academic stress among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, *24*(1): 1309. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06279-0

Illouz, E. (2007), *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Polity.

Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., Mundy, D., Romero, M., Romeu, T., Gouseti, A. (2023), Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, *11*(3), e3425. https://doi.org/10.1002/rev3.3425

Kellner, D., Share, J. (2019), *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education* (Vol. 2). Brill.

Κοντόσταυλου, Ε. Ζ., Κατσιαμπούρα, Γ. (2024), Κριτικός ψηφιακός γραμματισμός-Για τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην ψηφιακή γνώση. *Κριτική Εκπαίδευση*, (5). http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.5.2564

Leach, C. W., Bou Zeineddine, F. (2021), A systems view of emotion in socio-political context. *Affective Science*, *2*(4): 353-362. https://doi.org/10.1007/s42761-021-00051-z

Masood, M. M., Haque, M. M. (2021), From critical pedagogy to critical digital pedagogy: A prospective model for the EFL classrooms. *Saudi journal of language studies*, *1*(1): 67-80. https://doi.org/10.1108/SJLS-03-2021-0005

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001), Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion, 1, 232-242. http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232

McKinney-Lepp, M. (2022), Nurturing Empathy through Critical Media Literacy and Design Thinking: Partnering Pedagogy to Build Community.

Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., & Koestner, R. (2018), Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motivation and emotion*, *42*(5): 725-737. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5

Năstasă, L. E., Cocoradă, E., Vorovencii, I., Curtu, A. L. (2022), Academic success, emotional intelligence, well-being and resilience of first-year forestry students. *Forests*, *13*(5): 758. https://doi.org/10.3390/f13050758

OECD. (2019), An OECD learning framework 2030. In *The future of education and labor* (pp. 23-35). Cham: Springer International Publishing.

Owens, J. K., Hudson, A. K. (2021), Prioritizing teacher emotions: Shifting teacher training to a digital environment. *Educational Technology Research and Development*, *69*(1): 59-62. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09921-y

Pangrazio, L. (2016), Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *37*(2): 163-174. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836

Papacharissi, Z. (2015), *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford University Press.

Papacharissi, Z. (2015), *Affective publics: Sentiment, technology, and politics*. Oxford University Press.

Perry, L., Stoner, L., Schleser, M., Stoner, K. R., Wadsworth, D., Page, R., & Tarrant, M. A. (2015), Digital media as a reflective tool: creating appropriate spaces for students to become introspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *45*(2): 323-330. https://doi.org/10.1080/03057925.2014.993237

Peyton, T. (2013), Emotion to Action?: Deconstructing the ontological politics of the "like" button. In *Internet and emotions* (pp. 113-128). Routledge.

Picard, R. W. (1997), *Affective Computing*. MIT Press.

Roffarello, A. M., De Russis, L. (2023), Teaching and learning "digital wellbeing". *Future Generation Computer Systems*, *149*: 494-508. https://doi.org/10.1016/j.future.2023.08.003

Settanni, M., & Marengo, D. (2015), Sharing feelings online: studying emotional well-being via automated text analysis of Facebook posts. *Frontiers in psychology*, *6*, 1045. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01045

Stolba, A., Hope, A., Branch, J., Manoj, P., Trinier, J., Behboudi, A., vanOostveen, R. & Childs, E. (2024), Beyond content delivery: harnessing emotional intelligence for community building in fully online digital spaces. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1): 48. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00481-2

Tabatabaeiii, S., Bella, B., & Victor, B. (2024), Social media, Memes and Digital Emotional Contagion: Critical Thinking and Emotional Intelligence for Digital Citizenship Education i. *Al-Noor Journal for Humanities*, *2*(4). https://doi.org/10.69513/jnfh.v2.n4.en20

Turkle, S. (2015), *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin.

Vistorte, A. O. R., Deroncele-Acosta, A., Ayala, J. L. M., Barrasa, A., López-Granero, C., & Martí-González, M. (2024), Integrating artificial intelligence to assess emotions in learning environments: a systematic literature review. *Frontiers in psychology*, *15*, 1387089. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387089

Wadley, G., Smith, W., Koval, P., & Gross, J. J. (2020), Digital emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, *29*(4): 412-418. https://doi.org/10.1177/0963721420920592

Williamson, B. 2017. Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice. London: Sage.

Zembylas, M. (2016), Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of science education*, *11*(3), 539-550. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y

Zembylas, M. (2018), Reinventing critical pedagogy as decolonizing pedagogy: The education of empathy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *40*(5): 404-421. https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570794

Σχολική συμπερίληψη και κοινωνική αλλαγή: Διερεύνηση στάσεων και αναπαραστάσεων προσφύγων-γονέων για το σχολείο και την κοινωνία υποδοχής

Αγάθη Πατσιούδη
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70,
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
agathipts@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση στάσεων και αναπαραστάσεων στις τάξεις των προσφύγων-γονέων για το σχολείο και την κοινωνία υποδοχής, με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας αυτής. Διεξάγεται σε δείγμα Σύριων προσφύγων-γονέων (N=20), που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία πέντε έτη και τα παιδιά τους φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Με γνώμονα τις θεωρίες περί επιπολιτισμοποίησης και τη σύνδεσή τους με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, την κοινωνική ταυτότητα και τη γονική εμπλοκή, διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένες συνεντεύξεις και κατόπιν αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων, διαμορφώθηκε μία εικόνα των στάσεων, των αντιλήψεων και του νοήματος που προσδίδουν στη λογική και στις πρακτικές της σχολικής συμπερίληψης. Ακόμα, διερευνήθηκαν εμπόδια και αναδυόμενες συγκρούσεις στο πλαίσιο αυτό. Εν τέλει, σκιαγραφήθηκε η σημασία που οι συμμετέχοντες προσδίδουν στην έννοια της συμπερίληψης και ο τρόπος που πιστεύουν πως θα επηρεάσει στο μέλλον την πορεία των παιδιών και τη δική τους εντός της κοινωνίας υποδοχής.
Λέξεις-κλειδιά: επιπολιτισμοποίηση, πρόσφυγες-γονείς, συμπερίληψη, γονική εμπλοκή, αναπαραστάσεις, κοινωνική αλλαγή, κοινωνία υποδοχής

Abstract
The purpose of the current study is to investigate the attitudes and representations in the classes of refugee parents regarding their children's inclusion in the general education system of the host country. It is conducted on a sample of Syrian refugee parents (N = 20), who live permanently in Greece for the last four years and their children attend Greek school. Based on the theories of acculturation and their connection with social representations, social identity and parental involvement, face-to-face semi-structured interviews were conducted and then analyzed using interpretive phenomenological analysis. Through the discourses of the participants, an image was formed about the attitudes, perceptions and the meaning they give to the logic and practices of inclusion. Obstacles and emerging conflicts were also explored in this context. Finally, the importance that the participants attach to the concept of inclusion and the way they believe that it will affect the children's and their own future course within the host society was outlined.

Keywords: acculturation, refugee parents, inclusion, parental involvement, representations, social change, host country

Εισαγωγή

Στην πολυπολιτισμική ελληνική σχολική πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών, όπου η κουλτούρα, ως φίλτρο αντίληψης και κατασκευής της πραγματικότητας, υπεισέρχεται στις σχέσεις και διαμορφώνει κοινωνικές θέσεις και ταυτότητες, γεγονός αποτελεί η ανάδυση συγκρούσεων στις τάξεις των γονέων (Rothman 2014). Για το σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα αλληλομετασχηματιστικών σχέσεων, η σύγκρουση αποτελεί συχνότατο φαινόμενο (Tauriac et al. 2013). Καθοριστικά για την προάσπιση δικαιωμάτων και συμφερόντων των παιδιών αναδεικνύονται ο γονικός ρόλος και η εμπλοκή, όπως διαμορφώνονται από τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις τους (George & Curtner-Smith 2018). Η δε υιοθέτηση της συμπεριληπτικής λογικής στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση στοιχειοθετεί πεδίο όπου οι πρόσφυγες-γονείς διαμορφώνουν πεποιθήσεις, υιοθετούν πρακτικές, υπερκερνούν εμπόδια και συγκρούσεις και οραματίζονται το μέλλον τους στην κοινωνία υποδοχής (Goedert et al., 2019).

Στην παρούσα έρευνα διερευνούνται στάσεις, αναπαραστάσεις και αναδυόμενες συγκρούσεις στις τάξεις των γονέων-προσφύγων με αφορμή τη συμπερίληψη των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η σημασία της συμπερίληψης των παιδιών στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία υποδοχής για τους πρόσφυγες-γονείς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως προς αυτήν. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου νοηματοδότησης των πρακτικών συμπερίληψης, αλλά και των εμποδίων και συγκρούσεων που αναδύονται εντός του συμπεριληπτικού πλαισίου. Τέλος, επιχειρείται η αποτύπωση των πεποιθήσεων των γονέων για τον αντίκτυπο της συμπερίληψης στα μελλοντικά βήματα (εκπαίδευση, επαγγελματική επιτυχία, κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικές σχέσεις κ.ο.κ.) στην κοινωνία υποδοχής των ίδιων και των παιδιών τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Επιπολιτισμοποίηση, προσαρμογή και ταυτότητα

Η επιπολιτισμοποίηση αφορά στις αμοιβαίες μεταβολές που προκύπτουν όταν άτομα ή ομάδες από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται σε άμεση και διαρκή επαφή (Motti-Stefanidi et al. 2012). Συνδέεται τόσο με την επιθυμία διατήρησης της ταυτότητας όσο και με αυτή της επαφής με την εξωομάδα και την κοινή συμμετοχή στην κοινωνική καθημερινότητα (Böhm et al. 2020), γεγονός που οδηγεί τους νεοφερμένους στην υιοθέτηση μίας στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης (Berry 2011): α) την *αφομοίωση*, β) τον *διαχωρισμό*, γ) την *εναρμόνιση/ενσωμάτωση* ή δ) την *περιθωριοποίηση*.

Η επιπολιτισμοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την *προσαρμογή* των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής, την αλλαγή, δηλαδή, στη συμπεριφορά τους, ώστε να ανταποκριθούν στον «πολιτισμικό κλονισμό» που συνεπάγεται η διαδικασία αυτή (Motti-Stefanidi et al. 2012). Η προσαρμογή αφορά στην ψυχολογική (αίσθηση ευμάρειας, αυτοπεποίθησης κ.ο.κ.) και στην κοινωνικοπολιτισμική σφαίρα (νέα γλώσσα κ.λπ.) (Berry 2011) και εξαρτάται από τις διαστάσεις και τα πεδία της επιπολιτισμοποίησης (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo 2017).

Η προσαρμογή των προσφύγων συντελείται στο συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το γνωστικό πεδίο (Sam & Berry 2010). Το πρώτο συνδέεται με την έννοια του επιπολιτισμικού στρες και τις διεργασίες που μεσολαβούν μεταξύ αυτού και της αντιμετώπισής του (coping) (Marinucci & Riva 2020), ενώ φαίνεται να εξαρτάται από την ηλικία, το φύλλο και τον βαθμό κοινωνικής υποστήριξης των νεοφερμένων (James et al. 2019 · Παπαστεργίου & Τάκου 2013). Η συμπεριφορική συνιστώσα αφορά στη συμμετοχή στις παρατηρήσιμες πλευρές της κουλτούρας υποδοχής, σε κοινωνιοψυχολογικούς παράγοντες (λ.χ. τύποι-επάρκεια επικοινωνίας) και σε πολιτισμικές διαφορές (στυλ, νόρμες, αξίες) (Berry 2011). Για να επιτευχθεί η πολιτισμική ενδυνάμωση, οι πρόσφυγες χρειάζονται συγκεκριμένες ικανότητες διαπραγμάτευσης στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό τοπίο (π.χ. γνώση της γλώσσας) (Tauriac et al. 2013). Το γνωστικό πεδίο συνδέεται με την πρόσληψη πληροφοριών από τους νεοφερμένους για τον εαυτό και την ομάδα τους με όρους κατηγοριοποίησης,

σύγκρισης και ταύτισης (Axta et al. 2018 · Hogg et al. 2017). Εμφανής είναι στο πεδίο αυτό η σύνδεση με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας των Tajfel και Turner (2004), κατά την οποία το «ανήκειν» σε μια ομάδα δημιουργεί αίσθηση ευημερίας, η τάση κατηγοριοποίησης μας βοηθά να ταυτιστούμε με συγκεκριμένες ομάδες και να διαχωριστούμε από άλλες και η σύγκριση και θετική προκατάληψη για τις αρετές της ομάδας μας αυξάνει την αυτοεκτίμησή μας (Leonardelli & Toh 2015). Η εναρμόνιση της διπλής ταυτότητας, οι ταυτότητες υπό υποτίμηση-απειλή και ο καθορισμός της ταυτότητας σε σχέση με την εθνική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία επιπολιτισμοποίησης ερευνώνται στο πεδίο αυτό (Reitz et al. 2016 · Χρυσοχόου 2011).

Στάσεις και αναπαραστάσεις προσφύγων ως προς την επιπολιτισμοποίηση

Οι πρόσφυγες ως κοινωνικά υποκείμενα νοηματοδοτούν τα ανοίκεια γεγονότα εντάσσοντας, πέραν των υλικών, και συμβολικούς παράγοντες και δομώντας αναπαραστάσεις μέσα από κατηγορίες που διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Staerklé et al. 2012). Οι αναπαραστάσεις αυτές χαράσσουν τα σύνορα που ενώνουν ή χωρίζουν την ομάδα τους από τις άλλες ομάδες μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό και κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο (Χρυσοχόου 2011). Ο ρόλος των αναπαραστάσεων, επομένως, αναφορικά με τις σκέψεις, τις διαδικασίες και τα φαινόμενα που συνιστούν την επιπολιτισμοποίηση ως εμπειρία κατασκευής νοημάτων είναι καίριος, καθώς μέσω αυτών διαμορφώνονται οι στάσεις και οι προσδοκίες για τις κοινωνικές σχέσεις, το παρόν και το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής (James et al. 2019 · Reitz et al. 2016 · Sam & Berry 2010).

Ερευνητικά καταγράφονται στάσεις και αναπαραστάσεις του προσφυγικού πληθυσμού σχετικά με την κοινωνία υποδοχής, τόσο αρνητικής όσο και θετικής χροιάς. Η Dryden-Peterson (2017) εντοπίζει πως η προσπάθεια για αλλαγές στην κατοικία, στην εργασία, ακόμα και στη χώρα παραμονής (περιβάλλον) αντικατοπτρίζει την επιθυμία τους να διατηρήσουν την κινητικότητά τους, καθώς φοβούνται πως θα πάψουν να προσπαθούν για κάτι καλύτερο (εφησυχασμός). Ένα ακόμα ζήτημα που τίθεται από τους πρόσφυγες είναι η

απειλή της ταυτότητάς τους ή η υποτίμηση των παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας τους (Reitz et al. 2016), καθώς πλευρές του κοινωνικού βίου (εκπαίδευση, θρησκεία, ψυχαγωγία, εργασία) δεν φαίνεται να τις αντανακλούν. Παράλληλα, φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων, εντείνουν, σύμφωνα με τους Kang & Bodenhausen (2015), την ανησυχία τους για περιθωριοποίηση ή αφομοίωση από την κοινωνία υποδοχής. Σε συνδυασμό με τις πρακτικές δυσκολίες συμμετοχής στις παρατηρήσιμες πλευρές της κοινωνικής ζωής (λ.χ. γλωσσικός κώδικας) και το αίσθημα ελλιπούς υποστήριξης οι πρόσφυγες φοβούνται ότι θα θεωρηθούν ανίκανοι να προσαρμοστούν, φτάνοντας σε αυτό που οι Marinucci & Riva (2020) χαρακτηρίζουν πολιτισμική οδύνη. Τέλος, ανησυχούν για το ζήτημα της πιθανής δημιουργίας χάσματος ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής (επιπολιτισμική «παραφωνία»), γεγονός που αυξάνει το αίσθημα υποτίμησης της εθνικής τους ταυτότητας, το άγχος και τον φόβο περιθωριοποίησής τους (James et al. 2019).

Στην αντίπερα όχθη, οι De Vroome et al. (2014) εντοπίζουν στους πρόσφυγες στάσεις και αναπαραστάσεις που συνδέονται με την επιστροφή στην κανονικότητα και την απαλλαγή από το στίγμα της ανημπορίας και των περιορισμών για τους ίδιους και μελλοντικά για τους απογόνους τους. Φαίνονται, επίσης, να θεωρούν την εγκατάσταση σε ένα μονιμότερο χώρο διαμονής, τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση και την ένταξη στην αγορά εργασίας ως στάση λειτουργικότητας, απαλλαγής από περιορισμούς και διευκόλυνσης της κοινωνικοποίησής τους (Lavie-Ajayi & Slonim-Nevo 2017). Παράλληλα, η συμπεριφορική συνιστώσα της επιπολιτισμοποίησης (γλώσσα, επάρκεια επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης) αποτελεί επιλογή και επένδυση που συνδέεται με την ασφάλεια, το κοινωνικό status και την αποδοχή από τις εξω-ομάδες, ενώ πολλές φορές αποκτά και έμφυλη δυναμική (Bailey & Williams 2018). Τέλος, οι Guimond et al. (2014) καταδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στα επιτεύγματα προσαρμογής των προσφύγων στην κοινωνία υποδοχής με το αίσθημα ελπίδας και θετικής προσδοκίας για το μέλλον.

Συμπερίληψη και γονική εμπλοκή στην κοινωνία υποδοχής

Η γονική εμπλοκή σχετίζεται με τρεις βασικούς παράγοντες: α) το οικογενειακό συγκείμενο, β) τις προσωπικές απόψεις και γ) την πρόσκληση από το σχολείο για εμπλοκή (Dryden-Peterson 2017). Στην περίπτωση των προσφύγων-γονέων η εμπλοκή παρουσιάζει προκλήσεις, καθώς όλα τα παραπάνω στοιχεία φιλτράρονται από τις διαδικασίες επιπολιτισμοποίησης, τόσο συμπεριφορικά όσο και ψυχολογικά (Sapountzis & Vikka 2015). Αρχικά, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης φαίνεται να αποκλείει την άμεση εμπλοκή, λόγω της μη γνώσης της γλώσσας (Dryden-Peterson 2017). Έπειτα, σημαντικός είναι ο ρόλος των δασκάλων και του κλίματος της σχολικής κοινότητας, που συνδέεται άμεσα με το πρόσωπό τους (Γεωργίου 2011). Έχει φανεί ότι η θετική αλληλεπίδραση με τους δασκάλους, ενισχύει την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους γονείς και την κοινότητα του σχολείου, οι πρόσφυγες-γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και βιώνουν ανταπόκριση στις δυσκολίες τους (Dryden-Peterson 2017). Ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμησή τους, η γονική αποτελεσματικότητα και οι θετικές γονικές συμπεριφορές, το αίσθημα συνεισφοράς στην κοινωνία υποδοχής, η αίσθηση ελευθερίας και ασφάλειας και οι προσδοκίες για το μέλλον (George & Curtner-Smith 2018). Έτσι, η επιπολιτισμοποίηση συνδέεται με την περαιτέρω τροποποίηση της γονικής συμπεριφοράς και εμπλοκής, ενισχύοντας τις θετικές γονικές συμπεριφορές και την γονική αποτελεσματικότητα (Χατζησωτηρίου 2014). Η λογική, επομένως, της συμπερίληψης των παιδιών-προσφύγων στη γενική εκπαίδευση της κοινωνίας υποδοχής συνδέεται με τον βαθμό εμπλοκής των γονέων τους (George & Curtner-Smith 2018). Ο ρόλος των γονέων διαμορφώνεται από τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις τους, οι προβληματισμοί τους στοιχειοθετούν τη σημασία των συμπεριληπτικών πρακτικών που ακολουθούνται στην κοινωνία υποδοχής, αναδεικνύουν εμπόδια και συγκρούσεις και διαμορφώνουν πεποιθήσεις για τη μελλοντική τους πορεία (Goedert et al. 2019 · Χατζησωτηρίου 2014).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και συγκεκριμένα η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένων συνεντεύξεων (Alase 2017), καθώς αποτελεί μια ευαίσθητη και ελαστική μέθοδο απέναντι στον εξίσου ευαίσθητο πληθυσμό των συμμετεχόντων (Noon 2018). Επιπλέον, από τη στιγμή που προσεγγίσαμε μικρό αριθμό συμμετεχόντων για να κατανοήσουμε τα υπό μελέτη ζητήματα, η συγκεκριμένη μέθοδος επέτρεψε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα και να αναδείξουμε την εμπειρία των προσφύγων γονέων (Pietkiewicz & Smith 2014), όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και τη νοηματοδοτούν, εμβαθύνοντας σε αυτήν (Miller et al. 2018). Παράλληλα, η προσέγγιση αυτή δεν παραβλέπει ούτε υποτιμά την υποκειμενικότητα του ερευνητή, αλλά την εντάσσει στην έρευνα ως δεδομένο και αντικείμενο ανάλυσης (Miller et al. 2018). Άλλωστε, σκοπός της έρευνας είναι να διαμορφώσουμε μια εικόνα για το υπό μελέτη θέμα και όχι να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι πρόσφυγες γονείς, δέκα άνδρες και δέκα γυναίκες, μεταξύ των οποίων δεν υπάρχει δεσμός γάμου ή συμβίωσης, με μέσο όρο ηλικίας τα 29,1 έτη. Όλοι οι συμμετέχοντες ζουν στην Ελλάδα για διάστημα τεσσάρων ετών, ενώ έχουν εγκατασταθεί σε δικό τους χώρο εδώ και τουλάχιστον δύο χρόνια με τη βοήθεια ΜΚΟ. Τα παιδιά όλων των συμμετεχόντων φοιτούν σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής, στις περιοχές του Κορυδαλλού, της Δραπετσώνας και των Πετραλώνων, όπου και διαμένουν μαζί με τους συμμετέχοντες γονείς τους.

Σε όλες τις περιπτώσεις πραγματοποιήθηκαν αρχικά δύο επαφές με τον κάθε συμμετέχοντα, παρουσία αραβόφωνου μεταφραστή-συνεργάτη και, κατά περίπτωση, διαμεσολαβητή-σχολικού συμβούλου, και, επιπλέον, δόθηκε ενημερωτικό έντυπο μεταφρασμένο και στην αραβική γλώσσα, το οποίο διασφάλιζε τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και την τήρηση του απορρήτου σε σχέση με όλα τα προσωπικά τους στοιχεία και με την πρόσβαση

στα καταγεγραμμένα δεδομένα. Τέλος, παρεχόταν ξεχωριστό έγγραφο συγκατάθεσής συμμετοχής και πλήρους ενημέρωσης επί των δεοντολογικών ζητημάτων.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε διαμορφωμένη σχολική αίθουσα, διήρκεσε περίπου 60 λεπτά, με παρόντα, κατά περίπτωση, συνεργάτη μεταφραστή, για να διασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων στη μητρική τους γλώσσα και η ακριβής αποτύπωσης όσων συζητήθηκαν. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό λόγο, μεταφράστηκαν στα ελληνικά και, έπειτα, εκ νέου στα αραβικά και ελέγχθηκαν βάσει του μαγνητοφωνημένου κειμένου, ώστε να διασφαλισθεί η ακρίβεια της καταγραφής των δεδομένων, ενώ τα ονόματα των συμμετεχόντων αντικαταστάθηκαν με ψευδώνυμα.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η ευελιξία της οποίας επιτρέπει την ελεύθερη προσθαφαίρεση ερωτήσεων, την αξιοποίηση διευκρινιστικών ή παροτρυντικών ερωτήσεων και, γενικότερα, την αξιοποίηση των απαντήσεων κατά περίπτωση, ώστε να προχωρά η διαδικασία με τέτοιον τρόπο που οι απόψεις των ερωτηθέντων να προκύπτουν ελεύθερα (Pietkiewicz & Smith 2014). Επιπλέον, βοηθά στην εγκαθίδρυση σχέσης μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, επιτρέπει στον ερευνητή να διατηρήσει την οριοθέτησή του απέναντι στο άνοιγμα στον άλλον, ενώ συγχρόνως στοχεύει στην ανάδειξη της εμπειρίας του ατόμου ως προς το υπό μελέτη θέμα και όχι στην υπόδειξη συγκεκριμένων απαντήσεων (Alase 2017). Ο οδηγός της συνέντευξης σχεδιάστηκε ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προκειμένου οι ερωτήσεις να είναι συναφείς με το υπό μελέτη θέμα και να βοηθούν στην εξέλιξη των αφηγήσεων.

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση διεξήχθη με βάση τις κατευθυντήριες και τα στάδια που προτείνει ο Smith και οι συνεργάτες του (Noon 2018). Αρχικά, έγινε προσεκτική μελέτη της καθεμίας απομαγνητοφωνημένης και καταγεγραμμένης συνέντευξης ξεχωριστά, με σκοπό τη γενική κατανόηση του

εκάστοτε κειμένου ως συνόλου (Miller et al. 2018). Ακολούθησε προσεκτική ανάλυση, με σκοπό να αναδυθούν κάποια κεντρικά θέματα και τα υποθέματά τους, η οποία δομήθηκε βάσει τριών επιπέδων σχολιασμού (περιγραφικά, γλωσσικά, ερμηνευτικά σχόλια) (Alase 2017). Έπειτα, αναπτύχθηκε ερμηνευτική αφήγηση, με αναφορά σε αποσπάσματα προς υποστήριξη των αναδυόμενων θεμάτων και υποθεμάτων, ακολούθησε επιβεβαίωσή τους με επανάληψη της μελέτης του υλικού και, τελικώς, η ερμηνευτική αφήγηση και τα αποσπάσματα από τα λόγια των συμμετεχόντων ακολούθησαν την πορεία των θεμάτων και υποθεμάτων (Miller et al. 2018).

Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση

Εκ της μελέτης των συνεντεύξεων, προκύπτουν τα κάτοθι πέντε κύρια θέματα, τα οποία αναλύθηκαν στα υποθέματά τους:

Θέμα 1ο: Δυσκολίες και προκλήσεις στην κοινωνία υποδοχής

- 1.1 Στρες, ανασφάλεια και φόβος
- 1.2 Γλώσσα και επικοινωνία
- 1.3 Υποτίμηση ταυτότητας και περιθωριοποίηση
- 1.4 Υποστήριξη από την ενδοομάδα και την κοινωνία υποδοχής

Θέμα 2ο : Τα παιδιά στο σχολείο της κοινωνίας υποδοχής

- 2.1 Επαναδιαπραγμάτευση ταυτότητας
- 2.2 Γλώσσα και προσαρμογή
- 2.3 Από την ανημποριά στην κανονικότητα
- 2.4 Αποδοχή και λειτουργικότητα

Θέμα 3ο : Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γονική εμπλοκή

- 3.1 Ο ρόλος του δασκάλου
- 3.2 Γονική αποτελεσματικότητα
- 3.3 Συνεισφορά στην κοινότητα

Θέμα 4ο : Επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης

- 4.1 Η εναρμόνιση
- 4.2 Ο διαχωρισμός

Θέμα 5ο : Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής

5.1 Παραμονή και ενσωμάτωση

5.2 Ασφάλεια και ενότητα

5.3 Status και κοινωνική ανέλιξη

Συζήτηση

Σημασία της συμπερίληψης

Οι πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας θεωρούν τη συμπερίληψη των παιδιών τους σημαντική, αρχικά, για την ψυχική και πνευματική τους ευεξία. Με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη συναναστροφή τους με παιδιά (συμμαθητές, μαθητές άλλων βαθμίδων) και ενηλίκους (δασκάλους, προσωπικό του σχολείου, γονείς συμμαθητών) εντός της χώρας υποδοχής, αντιμετωπίζουν τον φόβο και το άγχος που επέφεραν οι συνθήκες του πολέμου και της προσφυγιάς που βίωσαν σε αυτή την ηλικία (Dryden-Peterson 2017). Οι συνθήκες ζωής τους εξομαλύνονται, διευρύνουν τους ορίζοντές τους (γλώσσα, τύποι-επάρκεια επικοινωνίας, σχολική γνώση, αξίες, ήθη και νόρμες της κοινωνίας υποδοχής), συνάπτουν κοινωνικούς δεσμούς και αποκτούν «εργαλεία» ομαλού επαναπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους (Marinucci & Riva 2020 · Reitz et al. 2016).

Για τους ίδιους τους συμμετέχοντες-γονείς η συμπερίληψη γίνεται όχημα αλληλεπίδρασης εντός και εκτός της σχολική κοινότητας (γονείς, δάσκαλοι κ.ά.). Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες (γλωσσική επάρκεια), η συμπεριληπτική λογική φαίνεται να τους ωθεί σε θετική συναναστροφή, να τους κάνει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και να βιώνουν ανταπόκριση στις προσπάθειές εμπλοκής και συνεισφοράς τους στον κοινωνικό βίο (Dryden-Peterson 2017 · George & Curtner-Smith 2018). Η γονική εμπλοκή, μάλιστα, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τη συμμετοχικότητά τους ως γονείς στη σχολική καθημερινότητα και την αίσθηση κοινωνικής αποδοχής και ασφάλειας (George & Curtner-Smith 2018).

Τέλος, η σημασία της συμπερίληψης για τα προσφυγόπουλα και τους γονείς τους αντανακλάται στην προσαρμογή τους και στην επιλογή στρατηγικής επιπολιτισμοποίησης (Berry 2011 · Goedert et al. 2019). Τα λεγόμενα των

συμμετεχόντων καταδεικνύουν την επιθυμία για εναρμόνιση και, συνεπώς, αλληλεπίδραση της ταυτότητας που φέρουν και της ομάδας τους με άλλες ομάδες (Guimond et al. 2014). Η σημασία, άλλωστε, που προσδίδουν στη συμπεριληπτική λογική, πιθανόν να αποτελεί για τους πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας και έναν από τους λόγους που συντέλεσαν στο να αποδεχτούν τη συμμετοχή τους στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Στάσεις, αναπαραστάσεις και νόημα των συμπεριληπτικών πρακτικών

Στον λόγο των συμμετεχόντων-γονέων αναδείχτηκε, αρχικά, το ζήτημα της επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας. Μέσω της εκπαίδευσής τους τα παιδιά καλούνται καθημερινά να εντάξουν στο ρεπερτόριό τους στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής (Hogg et al. 2017), που γίνονται αντικείμενο εσωτερικών διεργασιών, σύγκρισης και σύγκρουσης με την υπάρχουσα ταυτότητά τους και, εν τέλει, νοηματοδοτούν τη στάση και την αντίληψή τους για τον εαυτό και τον κόσμο με νέους όρους (Reitz et al. 2016). Για τους γονείς, που υποβάλλονται σε αντίστοιχες διαδικασίες, η προσπάθεια επανεφεύρεσης του κοινωνικού εαυτού εγείρει ανησυχίες σχετικά με το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά τους, που δείχνουν να προσαρμόζονται ταχύτερα στα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και με πιθανή περιθωριοποίηση και υποτίμηση των ίδιων και της ταυτότητάς τους (James et al. 2019).

Η πλειονότητα, ωστόσο, των γονέων του δείγματος προσδίδει θετικό πρόσημο στη συμπεριληπτική λογική. Θετική στάση διαμορφώνουν και ως προς την εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά και την προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, η υποστηρικτική ή απόμακρη στάση των δασκάλων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα δόμησης αναπαραστάσεων (Sapountzis & Vikka 2015). Επιβεβαιώνεται στο δείγμα μας ότι στα μάτια των γονέων οι δάσκαλοι είναι το σχολείο και το πρόσωπο της κοινωνίας υποδοχής (Sam & Berry 2010).

Παράλληλα, η συμπερίληψη επαναφέρει σταδιακά τις οικογένειές τους, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά τους, σε συνθήκες κανονικότητας (De Vroome et al. 2014). Μέσω του σχολείου, επιβεβαιώνουν τη σύνδεση με την κοινωνία και μπαίνουν σε

διαδικασία συναναστροφής, συμμετοχής και συνεισφοράς. Εν τέλει, εκφράζουν αισθήματα αποδοχής και αναγνωρίζουν την λειτουργικότητα των παιδιών τους και των ίδιων στην πράξη, καθώς και τη διάθεση για ομαλότητα και απαλλαγή από τους περιορισμούς, παρά τις ενυπάρχουσες δυσκολίες (Lavie-Ajayi & Slomin-Nevo 2017).

Εμπόδια και συγκρούσεις

Το πρώτο εμπόδιο που οι συμμετέχοντες-γονείς εντοπίζουν αφορά στη γλωσσική και επικοινωνιακή τους επάρκεια. Η προσπάθεια εκμάθησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά, αλλά κυρίως για τους γονείς, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό και απαιτεί προσπάθεια και κόπο. Παράλληλα, δημιουργεί ζητήματα εμπλοκής και αρωγής στο μαθησιακό έργο των παιδιών τους, στην επαφή και συναναστροφή με τους δασκάλους και τον κοινωνικό περίγυρο (Dryden-Peterson 2017).

Ένα ακόμα ζήτημα είναι το αίσθημα της έλλειψης επαρκούς υποστήριξης από την κοινωνία υποδοχής, κυρίως σε θέματα που αφορούν κρατικές υπηρεσίες, περίθαλψη, κοινωνική αλληλεγγύη και κατανόηση (James et al. 2019). Μερικοί από αυτούς αναφέρονται σε περιπτώσεις όπου αισθάνονται την απουσία υποστηρικτικού κλίματος και εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, από εκπαιδευτικούς απόμακρους, που δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες τα παιδιά τους καλούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και το υπόβαθρο που φέρουν.

Τέλος, σύγκρουση εγείρει το ζήτημα επαναπροσδιορισμού ταυτότητας και παραδοσιακών ρόλων της κουλτούρας καταγωγής (Böhm et al. 2020). Η διαδικασία αυτή φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους γονείς του δείγματός μας, από τον πρώτο καιρό της παραμονής τους στην Ελλάδα, ενώ συνυπάρχει το στρες και το αίσθημα της ανασφάλειας, κυρίως για τους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες, τις γυναίκες-συμμετέχουσες και εκείνους που αισθάνονται την ελλιπή υποστήριξη τόσο της κοινωνίας υποδοχής όσο και της ενδοομάδας (Marinucci & Riva 2020).

Το μέλλον στην κοινωνία υποδοχής

Οι πρόσφυγες-γονείς του δείγματός μας βλέπουν το μέλλον υπό το πρίσμα της διπλής ιδιότητάς τους. Ως πρόσφυγες, επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα υποδοχής και να χτίσουν μία ασφαλή και αρμονική ζωή. Βλέπουν την οικογένειά τους στο μέλλον απαλλαγμένη από κακουχίες και τα παιδιά τους απαλλαγμένα από τον φόβο και την ταλαιπωρία, να ζουν με αγάπη και ενότητα (Goedert et al. 2019). Φυσικά, προτιμούν η οικογένεια να μην χρειαστεί να χωριστεί ή να μετεγκατασταθεί εκ νέου, εκτός της περίπτωσης σπουδών ή εργασίας των παιδιών εκτός Ελλάδας. Ως γονείς, προσδοκούν την μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους, που θα τους εξασφαλίσει άνετη, ισορροπημένη και ευχάριστη ζωή. Επιθυμούν τα παιδιά τους να αποκτήσουν αξίες, εφόδια και συμπεριφορές μέσω της οικογένειας και του σχολείου (ισορροπία ερεθισμάτων κουλτούρας καταγωγής και υποδοχής) και να ανελιχθούν κοινωνικά (George & Curtner-Smith 2018). Οι ίδιοι βλέπουν τη μελλοντική τους θέση και πορεία στην κοινωνία υποδοχής συνυφασμένη με αυτή των παιδιών τους.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η έρευνα αυτή αναδεικνύει την εμπειρία επιπολιτισμοποίησης και προσαρμογής των προσφύγων-γονέων και των παιδιών τους, με αφορμή τη συνθήκη συμπερίληψης των τελευταίων στην ελληνική γενική εκπαίδευση, εμβαθύνοντας σε αυτήν μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων. Παράλληλα, μέσα από τη συζήτηση των ευρημάτων, ενισχύονται δεδομένα που αφορούν στις κοινωνιοψυχολογικές συνιστώσες των ανωτέρω διαδικασιών, αναφορικά με τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις που δομούν οι πρόσφυγες εντός της κοινωνίας υποδοχής, συναρτήσει του γονικού ρόλου τους. Συγχρόνως, φωτίζονται τα εμπόδια και οι συγκρούσεις που αναδύονται από κοινωνιοψυχολογικής πλευράς στο πεδίο της ελληνικής κοινωνίας υποδοχής, στο οποίο εντάσσεται η καθημερινή μαθητική και γονική σχολική ζωή και πράξη. Τέλος, καταγράφονται οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες για το μέλλον στην ελληνική κοινωνία, μέσα από το διπλό φίλτρο της προσφυγικής και της γονικής ιδιότητας των ομιλούντων.

Αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας αυτής μπορεί να υπάρξει τόσο σε πρακτικό επίπεδο από δασκάλους, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους και διευθυντές εκπαίδευσης για τη σύσταση προγραμμάτων και δράσεων για γονείς και παιδιά, όσο και σε επίπεδο θεσμικό για την εγχάραξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών αλληλεγγύης και συμπερίληψης των προσφυγικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alase, A. (2017), The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5: 9-19. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9

Axta, J. R., Moranb, T. & Bar-Ananb, Y. (2018), Simultaneous ingroup and outgroup favoritism in implicit social cognition. *Journal of Experimental Social Psychology, 79*: 275–289. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.007

Bailey, L. & Williams, S.J. (2018), The ethical challenges of researching refugee education. *Qualitative Research Journal*, 18 (4): 359-370. https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00010

Berry, J. W. (2011), Immigrant acculturation: Psychological and social adaptations. In: A. E. Azzi, X. Chryssochoou, B. Klandermans & B. Simon (Eds.), *Identity and participation in culturally diverse societies. A multidisciplinary perspective,* 279–295. Chichester- Oxford, England: Wiley- Blackwell.

Böhm, R., Rusch, H. & Baron, J. (2020), The psychology of intergroup conflict: A review of theories and measures. *Journal of Economic Behavior & Organization, 178*, 947-962. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2018.01.020

De Vroome, T. Martinovic, B., & Verkuyten, M. (2014), The Integration Paradox: Level of Education and Immigrants' attitudes towards Natives and the host society.

Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, *20* (2): 166–175. https://doi.org/10.1037/a0034946

Dryden-Peterson, S. (2017), Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47 (1): 14-24. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935

George, M. & Curtner-Smith, M. D. (2018), Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*, 35-45. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0225

Goedert, C., Albert, I., Barros, S. & Ferring, D. (2019), Welcome or not? – Natives' security feelings, attachment and attitudes toward acculturation of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations, 69*: 24–31. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.001

Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014), Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, *25* (1): 142-188. https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578

Hogg, M.A., Abrams, D. & Brewer, M. B. (2017), Social identity: The role of self in group processes and intergroup relations. *Group Processes and Intergroup Relations, 20* (5): 570-581. https://doi.org/10.1177/1368430217690909

James, P., Iyer, A., & Webb, T. L. (2019), The impact of post-migration stressors on refugees' emotional distress and health: A longitudinal analysis. *European Journal of Social Psychology*, 49: 1359–1367. https://doi.org/10.1002/ejsp.2589

Kang, S. K. & Bodenhausen, G. V. (2015), Multiple Identities in Social Perception and Interaction: Challenges and Opportunities. *Annual Review of Psychology, 66* (1): 547-574. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015025

Lavie-Ajayi, M., & Slonim-Nevo, V. (2017), A qualitative study of resilience among asylum seekers from Darfur in Israel. *Qualitative Social Work, 16*: 825–841. https://doi.org/10.1177/1473325016649256

Leonardelli, G. J. & Toh, S. M. (2015), Social Categorization in Intergroup Contexts: Three Kinds of Self-Categorization. *Social and Personality Psychology Compass, 9* (2): 69-87. https://doi.org/10.1111/spc3.12150

Marinucci, M. & Riva, P. (2020), Surrendering to social emptiness: Chronic social exclusion longitudinally predicts resignation in asylum seekers. *British Journal of Social Psychology*, 60 (2): 429-447. https://doi.org/10.1111/bjso.12410

Miller, R.M., Chan, C.D. & Farmer, L.B. (2018), Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Approach. *Counselor Education and Supervision*, *57* (4): 240-254. https://doi.org/10.1002/ceas.12114

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012), Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth*, 117–158. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008

Noon, E.J. (2018), Interpretive phenomenological analysis: An appropriate methodology for educational research. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6(1): 75–83. https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304

Παπαστεργίου, Β. & Τάκου, Ε. (2013), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα – Έντεκα μύθοι και περισσότερες αλήθειες*. Αθήνα/Βρυξέλλες: Έκδοση του Ιδρύματος Ρόζα Λούξεμπουργκ.

Pietkiewicz, I. & Smith, J. (2014), A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, *20* (1): 7-14. https://doi.org/10.14691/CPPJ.20.1.7

Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2016), Me, us, and them: Testing sociometer theory in a socially diverse real-life context. *Journal of Personality and Social Psychology, 110*, 908. https://doi.org/10.1037/pspp0000073

Rothman, J. (2014), From Intragroup Conflict to Intergroup Cooperation: Intersectionality and Social Change. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, *37*: 107-123. https://doi.org/10.1108/S0163-786X20140000037004

Sam, D. L. & Berry, J. W. (2010), Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science, 5*(4): 472–481. https://doi.org/10.1177/1745691610373075

Sapountzis, A. & Vikka, K. (2015), Psychologization in talk and the perpetuation of racism in the context of the Greek school. *Social Psychology of Education*, *18*: 373–391. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9258-6

Staerklé, C. T., Likki, T., & Scheidegger, R. (2012), A normative approach to welfare attitudes. In: Svallfors, S. (Ed.), *Contested Welfare States: Welfare Attitudes in Europe and Beyond*, 81–118. Stanford: Stanford University Press.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (2004), The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost, J. T. & Sidanius, J., *Political Psychology*, 276-293. Psychology Press.

Tauriac, J. J., Kim, G. S., Lambe Sariñana, S., Tawa, J. & Kahn, V. D. (2013), Utilizing Affinity Groups to Enhance Intergroup Dialogue Workshops for Racially and Ethnically Diverse Students. *The Journal for Specialists in Group Work, 38* (3): 241-260. https://doi.org/10.1080/01933922.2013.800176

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014), Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα: Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χρυσοχόου, Ξ. (2011), *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας.* Αθήνα: Πεδίο.

Η επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών στον Μεσοπόλεμο: Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας

Έφη Παυλίδου
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
pavlidou_efi@yahoo.co.uk

Περίληψη
Το ιστορικό συγκείμενο του ελληνικού Μεσοπολέμου χαρακτηρίζεται από πολιτική αστάθεια, τεταμένες διπλωματικές σχέσεις, οξυμένα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, αναζητήσεις νέου ιδεολογικού προτάγματος, μετά την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας, καθώς και από προσπάθειες συγκρότησης σύγχρονου αστικού κράτους. Στο πλαίσιο αυτό, η σλαβοφωνία στη μεθόριο της Φλώρινας αποτελούσε σοβαρή πρόκληση για τις ελληνικές αρχές, οι οποίες επεδίωκαν να προβάλλουν την εικόνα ενός εθνικά ομοιογενούς κράτους. Η εκπαίδευση αναδείχθηκε σε κύριο μηχανισμό πολιτισμικής και εθνικής ομογενοποίησης, αναθέτοντας στους εκπαιδευτικούς ρόλο «εθναποστόλου».
Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Φλώρινα κατά τον Μεσοπόλεμο. Αξιοποιώντας εκθέσεις επιθεωρητών, αναλύονται τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και η αξιολόγησή τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αποτίμηση της διδακτικής και διοικητικής τους επάρκειας, καθώς και της κοινωνικής και εθνικής τους δράσης.
Εφαρμόζοντας την ιστορική ερμηνευτική μέθοδο επιδιώκεται να απαντηθούν τα ερωτήματα: α) ποιος ήταν ο επιδιωκόμενος τύπος εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις εθνικές και πολιτικές στοχεύσεις του κράτους και β) σε ποιον βαθμό οι δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις αυτές.

Abstract
The historical context of interwar Greece is characterized by political instability, strained diplomatic relations, acute socio-economic problems, the search for a new ideological vision, following the collapse of the “Great Idea,” as well as efforts to establish a modern bourgeois nation-state. In this context, the presence of Slavic-speaking populations in the borderland of Florina posed a significant challenge for the Greek authorities, who sought to project the image of a nationally homogeneous state. Education emerged as the principal mechanism of cultural and national homogenization, attributing to teachers the role of “national apostles.”
This paper examines the professional and social identity of primary school teachers in Florina during the interwar period. Using mainly inspectors’ reports, it analyzes their demographics, their academic qualifications and official evaluations, with particular emphasis on their teaching and administrative competence, as well as their social and national activity. Employing the historical-interpretative method, it seeks to answer two central questions: a) what was the intended type of teacher according to the national and political aims of the state, and b) to what extent teachers fulfilled these expectations.

Εισαγωγή

Στις ξενόφωνες περιοχές και ειδικότερα στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Φλώρινας, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως «εθναπόστολοι», οι οποίοι όφειλαν, εμφορούμενοι από «έρωτα» προς το επάγγελμα, σύμφωνα με τα λόγια του επιθεωρητή Κων/νου Ιωαννίδη, να πετύχουν τον γλωσσικό εξελληνισμό όχι μόνο των μαθητών και μαθητριών τους, αλλά και του σλαβόφωνου πληθυσμού της ευρύτερης περιοχής, ώστε να παραδώσουν στην Πατρίδα «αρτίους πολίτας, πιστούς στρατιώτας και φανατικούς Έλληνας» (Παυλίδου 2021, 168-169). Έργο εξαιρετικά δυσχερές και δυσανάλογο προς τις δυνατότητές τους, αν ληφθεί υπόψη, αφενός, το ιστορικό συγκείμενο του Μεσοπολέμου και, αφετέρου, η κυριαρχία της σλαβοφωνίας και τα κοινωνικά της ερείσματα.

Με βάση τις εκθέσεις των επιθεωρητών, επιχειρείται η σκιαγράφηση της επαγγελματικής και κοινωνικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με την επίγνωση ότι τα συγκεκριμένα τεκμήρια αντανακλούν, ως ένα βαθμό, τις υποκειμενικές αξιολογήσεις και τις πολιτικές πεποιθήσεις των συντακτών τους, οι οποίοι, ως όργανα της κρατικής διοίκησης, είχαν την ευθύνη για την εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις εκάστοτε ιδεολογικές και διοικητικές επιταγές της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994: 272-273). Για τη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης εικόνας αξιοποιήθηκαν δεδομένα από τις εκθέσεις έξι διαφορετικών επιθεωρητών της περιόδου 1921-1940, του Κων/νου Ιωαννίδη, του Μιλτιάδη Σλαβάρο, του Ηλία Πετρόπουλου, του Άγγελου Γιούρση, του Σταύρου Βασιλακόπουλου και του Αλέξανδρου Αλεξόπουλου.

Σύμφωνα με το κανονιστικό Διάταγμα του 1915 (ΦΕΚ Α΄168/5-5-1915), οι εκθέσεις των επιθεωρητών όφειλαν να παρουσιάζουν με σαφήνεια τη σωματική και πνευματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, την ευσυνειδησία του, την επιστημονική του κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική του ικανότητα, τη συμπεριφορά του στον χώρο του σχολείου, τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία, καθώς και πληροφορίες για τον ιδιωτικό του βίο. Ωστόσο, από το

σχολικό έτος 1930-1931 και εξής, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τυποποιείται και στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια.

Δημογραφικά δεδομένα – Ακαδημαϊκά προσόντα

Στην απαρχή της περιόδου του Μεσοπολέμου η εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας βρέθηκε σε δυσχερή θέση λόγω των πολεμικών επιχειρήσεων που είχαν προηγηθεί στην πεδιάδα Φλώρινας - Μοναστηρίου, γεγονός που εν πολλοίς λειτούργησε ανασταλτικά όχι μόνο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917, αλλά και για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης γενικότερα (Μπουζάκης 2001, 70-71).

Οι πολεμικές συγκρούσεις της δεκαετίας 1913-1922, σε συνδυασμό με την επιστράτευση δασκάλων και την απώλεια μέρους αυτών στο πεδίο των μαχών, καθώς και η ενσωμάτωση των Νέων Χωρών δημιούργησαν τεράστιες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Η έλευση των προσφύγων αλλά και η σταδιακή αύξηση της φοίτησης των ντόπιων παιδιών - με την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης - ενίσχυσαν περαιτέρω την πίεση για στελέχωση των σχολείων. Προς θεραπεία του προβλήματος επιχειρήθηκε, ήδη από το σχολικό έτος 1913-1914, η ίδρυση μονοτάξιων Διδασκαλείων (Μπουζάκης & Τζήκας 2002, 48-49) με στόχο την ταχεία κατάρτιση νέων δασκάλων και την άμεση εξασφάλιση διδακτικού προσωπικού. Παράλληλα, επιλέχθηκε η λύση της αναζήτησης εκπαιδευτικών μεταξύ των προσφύγων. Ωστόσο, λόγω της απώλειας των τίτλων σπουδών, δόθηκε η δυνατότητα διορισμού σε όσους μπορούσαν να βεβαιώσουν την κατοχή τους μέσω μαρτυρίας δύο ατόμων ή μέσω διαφόρων πιστοποιητικών. Συχνά το αναξιόπιστο αυτό σύστημα είχε ως αποτέλεσμα τον διορισμό ατόμων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι διορισθέντες δεν γνώριζαν καν την ελληνική γλώσσα (Αντωνίου 2002, 65· Κρητικός 2007, 361,368).

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται η αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας κατά την εξεταζόμενη περίοδο, όπως αυτή προκύπτει από τις εκθέσεις των

επιθεωρητών (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, φ. 30, φ. 33, φ. 35, φ. 38, , φ. 42):[1]

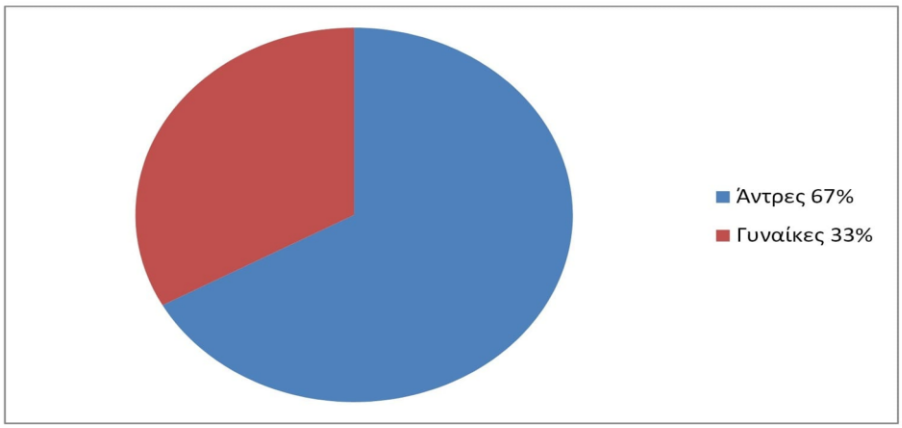
Πίνακας 1
Εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας την περίοδο 1921-1940

Σχολικό έτος	*Εκπαιδευτικοί*	*Δάσκαλοι*	*Δασκάλες*	*Νηπιαγωγοί*	*Πρόσφυγες*
1921-1922	*145*	*90*	*40*	*15*	
1922-1923	*143*	*80*	*45*	*18*	*7*
1927-1928	*178*	*107*	*33*	*38*	*28*
1930-1931	*219*	*110*	*30*	*69*	*50*
1935-1936	*196*	*78*	*62*	*56*	
1939-1940	*225*	*93*	*65*	*57*	

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, από το σχολικό έτος 1927-1928 και εξής καταγράφεται σαφής ανοδική τάση στον αριθμό των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Ελ. Βενιζέλου κατά την περίοδο 1928-1932, η οποία, με βασικό άξονα την καθιέρωση της εξαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιδίωκε συνειδητά, μεταξύ άλλων, την αφομοίωση των ξενόφωνων πληθυσμών στις ακριτικές και εθνικά προσδιοριζόμενες ως «επικίνδυνες» περιοχές (Μαυρογορδάτος 2003, 19). Παράλληλα, διαπιστώνεται η αξιοποίηση σημαντικού αριθμού προσφύγων ως διδασκόντων. Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της περιόδου, οι άνδρες διατηρούν την πλειοψηφική τους παρουσία στο σώμα των δασκάλων· σε ποσοστιαία βάση οι δάσκαλοι ανέρχονται στο 67%, ενώ οι δασκάλες περιορίζονται στο 33% (Πίνακας 2).

[1]Τα στοιχεία που αντλούνται από τις εκθέσεις των σχολικών επιθεωρητών παρουσιάζουν ενίοτε ορισμένες αποκλίσεις, γεγονός που οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως στο ότι οι επιθεωρητές πιθανόν δεν επιθεωρούσαν κάθε χρόνο το σύνολο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους ή δεν κατέγραφαν πάντοτε όλα τα αξιολογικά κριτήρια ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, σώζονται ελλιπή τεκμήρια λόγω απώλειας σελίδων των εκθέσεων ή φθοράς υλικού.

Πίνακας 2
Ποσοστιαία αναλογία φύλου δασκάλων



Σε ό,τι αφορά την καταγωγή, οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν τόσο από διάφορες περιοχές της Ελλάδας όσο και από περιοχές εκτός αυτής, όπως το Μοναστήρι και η Τουρκία, κάτι που καταδεικνύει τις πολιτικές και εθνολογικές μεταβολές στον χώρο των Βαλκανίων, ως συνέπεια των πολεμικών επιχειρήσεων που προηγήθηκαν. Ενδεικτική εικόνα της κατανομής αυτής παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3
Καταγωγή Εκπαιδευτικών

Έτος	Φλώρινα	Δυτική Μακεδον.	Μέρη Ελλάδας	Μοναστήρι	Τουρκία	Ρωσία	Άλλα μέρη
1927-1928	*25*	*5*	*61*	*33*	*23*	*3*	*7*
1930-1931	*29*	*3*	*37*	*46*	*35*	*5*	*8*
1935-1936	*44*	*12*	*39*	*40*	*51*	*1*	*9*
1939-1940	*49*	*10*	*41*	*8*	*29*		*5*

Όπως προκύπτει από τα διαθέσιμα στοιχεία, ενισχύεται σταδιακά η παρουσία ντόπιων εκπαιδευτικών, εξέλιξη που συνδέεται άμεσα με την ίδρυση Διδασκαλείων (μονοτάξιου και εξατάξιου) στη Φλώρινα κατά το σχολικό έτος 1926-1927 (Μπουζάκης & Τζήκας 2002, 51, 55· Ηλιάδου-Τάχου 2006, 136-143). Η αξιοποίηση ντόπιων, σλαβόφωνων εκπαιδευτικών εντάσσεται στην προσπάθεια του ελληνικού κράτους να καλλιεργήσει στενότερους δεσμούς

μεταξύ των σχολείων και της τοπικής κοινωνίας, με απώτερο στόχο τον γλωσσικό εξελληνισμό των κατοίκων. Αντίστοιχα η ένταξη προσφύγων στο εκπαιδευτικό σώμα φανερώνει, αφενός, την ανάγκη στελέχωσης των σχολείων και, αφετέρου, τον διττό ρόλο της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής ενσωμάτωσης και συγχρόνως ως μέσου εθνικής ομογενοποίησης.

Τα στοιχεία για την εκπαιδευτική κατάρτιση των δασκάλων και των διδασκαλισσών καταδεικνύουν ποικιλία ιδρυμάτων αποφοίτησης και, ως εκ τούτου, ανομοιογένεια ως προς τα ακαδημαϊκά τους προσόντα. Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, στον οποίο, για λόγους συντομίας, δεν έχουν συμπεριληφθεί, ορισμένα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως δημοτικά σχολεία, ημιγυμνάσια, Ιερατικές σχολές κ.ά.. Επίσης, σε ό,τι αφορά τα Διδασκαλεία, δεν έχει γίνει διάκριση ανάμεσα στα μονοτάξια, τριτάξια ή πολυτάξια, προκειμένου να αποδοθεί συνοπτικά η γενική εικόνα του μορφωτικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4
Εκπαιδευτικό ίδρυμα αποφοίτησης δασκάλων

Σχολικό έτος	Παιδαγ. Ακαδημ.	Διδ/λείο	Υποδ/λείο	Παρθ/γείο	Γ/σιο	Τάξεις Γ/σίου	Βεβαίωση
1922-1923		*22*	*9*		*2*		*92*
1927-1928		*58*	*3*	*16*	*15*	*17*	*34*
1930-1931		*88*	*7*	*14*	*14*	*8*	*27*
1935-1936		*110*	*4*	*13*	*6*	*2*	*2*
1939-1940	*25*	*98*	*3*	*6*	*6*		*2*

Τα παρατιθέμενα στοιχεία αναδεικνύουν πρωτίστως την προσπάθεια του ελληνικού κράτους να καλύψει άμεσα τις οξείες ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό σε μια ακριτική περιοχή με έντονα εθνοτικά χαρακτηριστικά. Γι' αυτό και σημειώνεται η παρουσία δασκάλων με σπουδές μόνο σε γυμνασιακές τάξεις ή με σπουδές αναγνωρισμένες με ένορκες βεβαιώσεις και πιστοποιητικά. Συγχρόνως καταγράφεται η σταδιακή μετάβαση από μία ελλειμματική και χαοτική κατάσταση ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών σε ένα πιο συγκροτημένο και επαγγελματικό εκπαιδευτικό σώμα, το οποίο θα μπορούσε να στηρίξει την πολιτική της εθνικής ολοκλήρωσης μέσω της εκπαίδευσης.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Μέχρι και το 1928, το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές αποτελούσε ο βαθμός επίτευξης του γλωσσικού εξελληνισμού των σλαβόφωνων μαθητών και μαθητριών τους, καθώς και των σλαβόφωνων κατοίκων. Η δυσκολία αυτού του εγχειρήματος αποτυπώνεται στην περιγραφή του επιθεωρητή Σλαβάρο σχετικά με τις συνθήκες ζωής των εκπαιδευτικών στις ξενόφωνες κοινότητες κατά το σχολικό έτος 1921-1922 (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, 117). Όπως αναφέρει, η ζωή των δασκάλων στις εν λόγω περιοχές ήταν δυσχερής και πολύπαθη, καθώς κόχλαζαν τα φυλετικά πάθη και μίση και ο Έλληνας δάσκαλος αντί να απολαμβάνει εκτίμηση και σεβασμό, συχνά αντιμετωπιζόταν με εχθρότητα. Κινδύνευε, μάλιστα, να πέσει θύμα πάσης φύσεως συκοφαντιών και ραδιουργιών, με σκοπό να καταστεί αφόρητη η παραμονή του και να αναγκασθεί έτσι να αποχωρήσει, «προς μεγάλην χαράν των κατοίκων», καθώς η εξέλιξη αυτή θα οδηγούσε στο κλείσιμο του σχολείου. Η δε ζωή των διδασκαλισσών ήταν «μαρτυρική», όχι μόνο για τους παραπάνω λόγους, αλλά και εξαιτίας των ηθικών κινδύνων στους οποίους ήταν εκτεθειμένες (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, 117).

Παρά το γεγονός ότι οι επιθεωρητές αναγνώριζαν τις αντίξοες συνθήκες στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (όπως η αντίδραση των ξενόφωνων κατοίκων, η υποστελέχωση των σχολείων, οι ποικίλες υλικοτεχνικές ελλείψεις, η ακαταλληλότητα των σχολικών βιβλίων, το γλωσσικό ζήτημα κ.ά.), εντούτοις έκριναν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ανταποκριθεί στο έργο τους. Η αδυναμία αυτή αποδιδόταν είτε στη μορφωτική και παιδαγωγική τους ανεπάρκεια είτε στην αμφίβολη ποιότητα του ήθους τους και τη μη κατανόηση της αποστολής τους στα ξενόφωνα μέρη (Παυλίδου 2021, 188-190, 193, 230-238).

Σε γενικές γραμμές εκτιμούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν την κατάλληλη εκπαίδευση, για να διδάξουν γρήγορα και μεθοδικά την ελληνική γλώσσα σε παιδιά που την αγνοούσαν τελείως. Πιο αποδοτική κατηγορία εκπαιδευτικών ήταν οι απόφοιτοι των Διδασκαλείων και των Υποδιδασκαλείων, οι οποίοι

δίδασκαν μεθοδικότερα και αποτελεσματικότερα από τους άλλους, έχοντας επίγνωση του ρόλου τους, καθώς και της αποστολής του σχολείου στη συγκεκριμένη περιφέρεια. Επίσης, ήταν οι πιο δεκτικοί στη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917. Αντίθετα, οι εκ των γυμνασίων αναγνωρισμένοι δημοδιδάσκαλοι, όπως αυτό του Μοναστηρίου (γνωστό για την εμμονή του στον κλασικισμό και την απέχθειά του στη δημοτική γλώσσα) αντιμετώπιζαν εχθρικά τη μεταρρύθμιση και έμεναν προσκολλημένοι στους αρχαίους τύπους. Οι υπόλοιποι δάσκαλοι, όσοι ήταν κατώτερων βαθμίδων, έπρεπε, κατά τον επιθεωρητή, να απαλλαγούν το ταχύτερο δυνατό από τα καθήκοντά τους. Οι απόφοιτες του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου, οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά την εποχή της εθνικής δράσεως στα διάφορα διεκδικούμενα χωριά ως νηπιαγωγοί, με στόχο τη μετάδοση της ελληνικής γλώσσας, θεωρούνταν πλέον ακατάλληλες να εργαστούν ως δασκάλες (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, 108-109).

Σε ό,τι αφορά το ήθος και την κοινωνική τους δράση διατυπώνονταν αιτιάσεις εκ μέρους των επιθεωρητών για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εξαιτίας παθών, όπως ποτό, χαρτοπαιξία ή ερωτικών περιπετειών. Για παράδειγμα σε έκθεση του επιθεωρητή τον Ιούνιο του 1918, οι περισσότερες δασκάλες του δημοτικού σχολείου θηλέων στην πόλη της Φλώρινας θεωρούνταν αμφιβόλου ηθικής, εξαιτίας των συναναστροφών και των σχέσεων που είχαν συνάψει με ξένους στρατιώτες. Έτσι, όμως, αμαύρωναν την εικόνα της «εθνικής αποστόλου» με την άμεμπτη ηθική που όφειλαν να έχουν, προκειμένου να αποτελέσουν αφενός παράδειγμα για τις ξενόφωνες μητέρες και αφετέρου να σφυρηλατήσουν το Εθνικό Μεγαλείο της Ελλάδας. Γι' αυτό ο επιθεωρητής ζήτησε τη μετάθεση όλου του προσωπικού και την αντικατάστασή του από δασκάλες της Παλαιάς Ελλάδας (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, 94-95).

Σε έκθεση του επιθεωρητή Μιλτιάδη Σλαβάρου για το σχολικό έτος 1922-1923, επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν το διδασκαλικό επάγγελμα ως πάρεργο, ενώ κύριο μέλημά τους ήταν η εκμετάλλευση των αμαθών χωρικών. Παραμελώντας, σύμφωνα με τον επιθεωρητή, την υψηλή αποστολή

τους, έγιναν «[…] *μάστιξ των χωρικών και αποτέλεσαν μετά του χωροφύλακος την μάλιστα μισηθείσαν επίγειον δυάδα».* Πολλοί εμπλέκονταν στις κοινοτικές υποθέσεις, καλλιεργώντας διχόνοια μεταξύ των κατοίκων, ενώ ορισμένοι παρενέβαιναν ακόμα και σε οικογενειακές υποθέσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η περίπτωση μιας δασκάλας, η οποία προφυλακίστηκε, γιατί έκανε λαθρεμπόριο.

Στην ίδια έκθεση ο επιθεωρητής αναφέρεται στην καταγωγή των εκπαιδευτικών, καθώς και στο αμφισβητήσιμο, κατά την κρίση του, εθνικό τους φρόνημα. Ειδικότερα, σημειώνει ότι οι περισσότεροι είχαν στρατολογηθεί από τη σερβοκρατούμενη περιφέρεια του Μοναστηρίου και ότι ανάμεσά τους περιλαμβάνονταν άτομα υπό την επιρροή των κομιτάτων. Επίσης, κάνει λόγο για εκπαιδευτικούς οι οποίοι, ενώ αρχικά δήλωναν Έλληνες, μεταβλήθηκαν στη συνέχεια σε Σέρβους ή Αλβανούς δασκάλους, «μισθοδοτούμενοι αδρότατα». Κυρίως, όμως, κατά τον επιθεωρητή, η ομογλωσσία των εκπαιδευτικών με τους ντόπιους κατοίκους απέβαινε εις βάρος του σχολείου, γιατί ευνοούσε τη χρήση του σλαβόφωνου ιδιώματος στην καθημερινή επικοινωνία. Για όλους τους παραπάνω λόγους, εισηγούνταν την απομάκρυνσή τους από την εκπαιδευτική περιφέρεια (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 30, 7,67-68).

Ο επιθεωρητής Ηλίας Πετρόπουλος, ο οποίος υπηρέτησε στην εκπαιδευτική περιφέρεια Φλώρινας κατά τα έτη 1925-1928, διαφοροποιείται από τους προγενέστερους επιθεωρητές ως προς την επιμονή του στην «εθνική εργασία» και στην «εθνική αποστολή» των δασκάλων, καθώς και ως προς τα μέτρα που έλαβε για την εφαρμογή τους. Αρχικά διαπιστώνει και αυτός, όπως και οι προκάτοχοί του, το χαμηλό επίπεδο κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού, το οποίο, κατά πλειονότητα, προερχόταν από το Μοναστήρι ή από γυμνάσια της Μικράς Ασίας και αποκτούσε τη διδασκαλική ιδιότητα με βεβαιώσεις μαρτύρων. Επέκρινε την αδυναμία των διδασκόντων να εξουδετερώσουν τον σλαβισμό, την ανικανότητά τους να αντιληφθούν τις υποδείξεις του και να βελτιώσουν την απόδοσή τους, καθώς και φαινόμενα χρηματισμού τους από τους χωρικούς, με αντάλλαγμα τη

μη εφαρμογή του νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησης (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 30).

Στο πλαίσιο αυτό ο επιθεωρητής ζήτησε - και πέτυχε - την απόλυση 46 εκπαιδευτικών (23 δασκάλων, 17 διδασκαλισσών και 6 νηπιαγωγών) για ποικίλους λόγους, όπως προχωρημένη ηλικία, επαγγελματική ανεπάρκεια, ανάρμοστη συμπεριφορά, εκμετάλλευση των κατοίκων, άγνοια υπηρεσιακών και εθνικών υποχρεώσεων (ΓΑΚ, ΚΥ, ΥΠΕΠΘ (αταξινόμητο), Θ. 182, κ. 1, 05-07-1926). Το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού προσωπικού αντικαταστάθηκε, με αποτέλεσμα να δηλώνει το 1928, με έκδηλη ικανοποίηση, ότι ο αριθμός των πτυχιούχων εκπαιδευτικών στην περιφέρειά του είχε ανέλθει στους 120 επί συνόλου 198, γεγονός που αποτελούσε ένδειξη βελτίωσης της ποιότητας του προσωπικού (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 33).

Επιπλέον, απαγόρευσε στους εκπαιδευτικούς τη χρήση της σλαβομακεδονικής διαλέκτου τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην επικοινωνία τους με τους χωρικούς, καθιστώντας τους υπεύθυνους για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας εντός κι εκτός σχολείου. Ύστερα από την εφαρμογή αυτών των μέτρων, ο επιθεωρητής βεβαίωνε ότι τα σχολεία του είχαν μεταβληθεί σε «διαμορφωτήρια» ελληνικής ψυχής και ελληνικής γλώσσας (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 32 & 33).

Η σημασία που απέδιδε ο Πετρόπουλος στην «εθνική εργασία» αποτυπώνεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά περιστατικά. Στο χωριό Βέρμπανη, για παράδειγμα, στηλίτευσε την αδιαφορία του δασκάλου, όχι τόσο επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριές του αδυνατούσαν να δείξουν την Ελλάδα στον χάρτη, όσο γιατί, όταν ρωτήθηκαν από τον επιθεωρητή για την εθνικότητά τους, μόνο ένας από τους ενενήντα τρεις απάντησε ότι ήταν Έλληνας. Παρ' όλο που ο επιθεωρητής αναγνώρισε ότι η συγκεκριμένη κοινότητα ήταν πατρίδα των κομιτατζήδων -δύο κάτοικοι μάλιστα είχαν συμμετάσχει σε βομβιστική ενέργεια στη Φλώρινα και εκτελέστηκαν - και μολονότι αντιλαμβανόταν τον φόβο του δασκάλου να αναπτύξει εθνική δράση, δεν δίστασε να χαρακτηρίσει την εργασία του «προδοτική και εγκληματική» και να τον καλέσει ή να αλλάξει στάση ή να

αποχωρήσει από την υπηρεσία (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 31).

Ως πρότυπο δασκάλου και «τέλειο εθνικό εργάτη» παρουσίαζε ο Πετρόπουλος τον δάσκαλο στην Κλομπούκιστα, ο οποίος, όπως σημείωνε, εργαζόταν με ζήλο για τη μόρφωση των μαθητών του και την αφομοίωση των κατοίκων, εφαρμόζοντας «καινοτόμα μέτρα»· αντικαθιστούσε τα σλαβικά ονόματα των μαθητών με ελληνικά, ενώ είχε προμηθευτεί και μπάλα ποδοσφαίρου, για να «συγκεντρώνει τους εφήβους της κοινότητος, [και] να τους συνηθίζει εις την Ελληνικήν γλώσσαν» (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 31).

Κατά το σχολικό έτος 1930-1931, ανέλαβε καθήκοντα σχολικού επιθεωρητή ο Άγγελος Γιούρσης,[2] ο οποίος διακρινόταν για το ιδιαίτερο ήθος με το οποίο ασκούσε το έργο του, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, και όχι αποκλειστικά στην εθνική εργασία του δασκάλου, αποφεύγοντας παράλληλα αυθαίρετους ή υπερβολικά αξιολογικούς σχολιασμούς. Σύμφωνα με την έκθεσή του, όλο το διδακτικό προσωπικό εργάσθηκε «ευόρκως», επιτυγχάνοντας ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα σε γλωσσικό και μορφωτικό επίπεδο, με ελάχιστες εξαιρέσεις δασκάλων και νηπιαγωγών. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά, «τόσον ο γλωσσικός όσον και γενικώτερον ο Εθνικός αφομοιωτικός […] σκοπός του δημοτικού σχολείου της περιφερείας μας εξυπηρετείται επιτυχώς χάρις εις την εργατικότητα, την Εθνικήν συνείδησιν και τας επιμόνους προσπαθείας των Δημοδ/λων και των νηπιαγωγών μας».

Ας σημειωθεί ότι από αυτό το σχολικό έτος και εξής, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε σε πέντε παραμέτρους: α. Γενική μόρφωση, β. Διδακτική ικανότητα, γ. Διοικητική ικανότητα, δ. Φιλοπονία και ε. Κοινωνική εμφάνιση και δράση. Με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν από τον επιθεωρητή «επαρκείς» ως προς τη διδακτική και διοικητική τους ικανότητα, «επιμελείς» ως προ τη φιλοπονία και «καλοί» ως προς την κοινωνική τους εμφάνιση και δράση. Επίσης, κατείχαν τη διδακτέα ύλη,

[2] Ο Άγγελος Γιούρσης είχε διατελέσει μέλος του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. και είχε απολυθεί από τη δικτατορία του Πάγκαλου.

αλλά υστερούσαν σε γενικές γνώσεις και σε ευρύτερη παιδεία (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 34).

Η θετική αυτή εικόνα αποτυπώνεται και στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 5α
Αξιολογικές αναφορές ανά κριτήριο
(α) Γενική μόρφωση, β) Διδακτική ικανότητα, γ) Διοικητική ικανότητα)

Γενική μόρφωση	**Εκπ/οί**	**Διδακτική ικανότητα**	**Εκπ/οί**	**Διοικητική ικανότητα**	**Εκπ/οί**
		Άρτιος	*1*		
Κατέχει την ύλη	*142*	*Δεξιός*	*1*	*Λίαν δεξιός*	*1*
Δεν κατέχει την ύλη	*12*	*Ικανός*	*43*	*Δεξιός*	*53*
Αμόρφωτος	*1*	*Καλός*	*1*	*Επαρκής*	*87*
		Επαρκής	*87*	*Ολίγον/ Μόλις επαρκής*	*12*
		Μέτριος	*18*	*Μέτριος*	*11*
		Ανεπαρκής	*4*	*Ανεπαρκής*	*3*

Πίνακας 5β
Αξιολογικές αναφορές ανά κριτήριο
(δ) Φιλοπονία, ε) Κοινωνική εμφάνιση και δράση)

Φιλοπονία	**Εκπ/οί**	**Κοινωνική εμφάνιση - Δράση**	**Εκπ/οί**
Λίαν φιλόπονος	*8*	*Πολύ καλός*	*22*
Φιλόπονος κι εργατικός	*5*	*Καλός*	*111*
Φιλόπονος	*39*	*Μέτριος*	*20*
Επιμελής	*89*	*Κακός*	*1*
Αμελής	*12*		
Φυγόπονος	*1*		

Το νέο στοιχείο που περιλαμβάνεται στην αξιολόγηση του επιθεωρητή αφορά την κομμουνιστική δράση των εκπαιδευτικών. Όπως διαβεβαιώνει ο ίδιος, τέτοιο ενδεχόμενο δεν υφίστατο ούτε ως σκέψη μεταξύ των δασκάλων της περιφέρειάς του. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως και προϊστάμενοι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, φέρονται να ενίσχυαν τις απόψεις των στρατιωτικών και άλλων αρχών περί κομμουνισμού κάποιων δασκάλων, επιδιώκοντας έτσι να επιδείξουν εύκολο πατριωτισμό ή/ και να εξασφαλίσουν τη δική τους προαγωγή. «Αλλοίμονον δε τότε εις το πρόσωπον εις βάρος του οποίου γίνονται αι επιθέσεις[…]» (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 34). Η αναφορά αυτή του επιθεωρητή περί κομμουνισμού συνδέεται προφανώς με το πολιτικό κλίμα της εποχής και τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις της βενιζελικής κυβέρνησης, όπως το «Ιδιώνυμο» του 1929 (ΦΕΚ 245/25-07-1929, Ν. 4229) και τον «Διαλυτικό Νόμο» του 1931 (ΦΕΚ 53/ 06-03-1931, Ν. 4879).

Παρόμοια ήταν και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον επιθεωρητή Σταύρο Βασιλακόπουλο για το σχολικό έτος 1935-1936. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί κατείχαν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά στερούνταν ευρύτερων εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Ως προς το διδακτικό τους έργο κρίνονταν, κατά κανόνα, «επαρκείς» - μόνο δύο χαρακτηρίζονταν «ανεπαρκείς» – και διοικητικά από «επαρκείς» έως «δεξιοί». Σχετικά με τη φιλοπονία οι περισσότεροι χαρακτηρίζονταν «επιμελείς», ενώ ως προς την κοινωνική τους εμφάνιση και συμπεριφορά αξιολογούνταν από «πολύ καλοί» έως «εξαίρετοι». Στην κοινωνική τους δράση η μεγάλη πλειοψηφία θεωρήθηκε «καλή», 21 εκπαιδευτικοί «πολύ καλοί» και μόλις 5 «κακοί».

Ο συγκεκριμένος επιθεωρητής δεν φαίνεται να ασκούσε ιδιαίτερα πίεση στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη εθνικής δράσης. Παρότι καταλόγιζε ευθύνες στο διδακτικό προσωπικό, όχι μόνο του συγκεκριμένου σχολικού έτους αλλά και των προηγουμένων, για την περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, όπως και για τις ελλείψεις στην πατριδογνωσία και στα φρονηματιστικά μαθήματα, αναγνώριζε όμως και τη βελτίωση που είχε επέλθει στην ποιότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, επαινούσε ορισμένους δασκάλους για την εθνικιστική τους στάση και για το εθνικό τους έργο, ωστόσο οι σχετικές αναφορές παραμένουν περιορισμένες.

Αντίθετα, στις οδηγίες που έδινε στους διδάσκοντες, αφού υπογράμμιζε την ανάγκη εντατικής και ευσυνείδητης εργασίας, επικεντρωνόταν στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας τους, στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών και μαθητριών τους, στην αντιμετώπιση προβλημάτων υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και προμήθειας εποπτικού υλικού. Παράλληλα, τόνιζε τη σημασία ίδρυσης σχολικών βιβλιοθηκών και σχολικών κήπων, αποφεύγοντας αναφορές στην υποχρέωση ανάληψης εθνικής δράσης (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 38).

Κατά το σχολικό έτος 1939-1940, ο επιθεωρητής Αλέξανδρος Αλεξόπουλος έδινε έμφαση στη διδακτική ικανότητα, στο ήθος και στη δράση των εκπαιδευτικών. Την ίδια χρονιά η αξιολογική διαδικασία διαφοροποιήθηκε ελαφρώς, καθώς βασίστηκε σε έξι κριτήρια: α) Επιστημονική κατάρτιση, β) Διδακτική ικανότητα, γ) Διοικητική ικανότητα, δ) Ευσυνειδησία, ε) Συμπεριφορά και στ) Σχολική και εξωσχολική δράση.

Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν «επαρκείς» επιστημονικά, διδακτικά και διοικητικά, «ευσυνείδητοι» στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, ενώ ως προς τη σχολική και εξωσχολική δράση, κρίθηκαν στην πλειονότητά τους ως «εργατικοί» και μόνο 16 ως «αδιάφοροι» και 2 ως «αδρανείς». Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί είχαν συλληφθεί για κομμουνιστική δράση.

Στους Πίνακες 6α και 6β παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι αξιολογικές κρίσεις του επιθεωρητή για τους εκπαιδευτικούς που επιθεώρησε τη συγκεκριμένη χρονιά:

Πίνακας 6α
Αξιολογικών αναφορές ανά κριτήριο
(α) Επιστημονική κατάρτιση, β) Διδακτική ικανότητα, γ) Διοικητική ικανότητα)

Επιστημονική κατάρτιση	Εκπ/οί	Διδακτική ικανότητα	Εκπ/οί	Διοικητική ικανότητα	Εκπ/οί
		Άρτιος	2		
Λίαν ικανός /Δεξιός	4	Λίαν ικανός /Δεξιός	3	Λίαν δεξιός	15
Ικανός	23	Ικανός	36	Δεξιός	34
Επαρκής	98	Επαρκής	88	Επαρκής	71
Σχετικώς επαρκής	1	Σχετικώς επαρκής	1	Ολίγον/ Μόλις επαρκής	12
Ολίγον/ Μόλις επαρκής	12	Ολίγον/ Μόλις επαρκής	10	Μέτριος	15
Μέτριος	8	Μέτριος	7	Μετριότατος	1
Μετριότατος	2	Μετριότατος	2	Ανεπαρκής	3
Ανεπαρκής	2	Ανεπαρκής	2		

Πίνακας 6β
Αξιολογικές αναφορές ανά κριτήριο
(δ) Ευσυνειδησία, ε) Συμπεριφορά και στ) Σχολική και εξωσχολική δράση)

Ευσυνειδησία	Εκπ/οί	Συμπεριφορά	Εκπ/οί	Δράση	Εκπ/οί
Λίαν ευσυνείδητος	38	Εξαίρετος	34	Επωφελής	20
Ευσυνείδητος	80	Λίαν αξιοπρεπής	1	Δραστήριος	44
Καλός	21	Αξιοπρεπής	72	Λίαν εργατικός	1
Αδιάφορος	10	Κοσμία	28	Εργατικός	56
Ασυνείδητος	2	Μετρία	13	Αξιοπρεπής	1
		Αναξιοπρεπής	6	Ολίγον εργατικός	11
				Αδιάφορος	16
				Αδρανής	2

Το νέο στοιχείο που περιλαμβάνεται στην έκθεσή του αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (Ε.Ο.Ν.). Όπως προκύπτει, η συμμετοχή τους δεν ήταν η προσδοκώμενη, καθώς από τους 225 περίπου εκπαιδευτικούς μόνο οι 75 ήταν μέλη της Οργάνωσης, εκ των οποίων οι 30 ήταν βαθμοφόροι. Από αυτούς μάλιστα μόνο οι 50 διακρίνονταν για την ενθουσιώδη εργασία τους στις δραστηριότητες της Ε.Ο.Ν. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν ληφθεί υπόψη ότι το 1939 Υπουργός Παιδείας ήταν ο ίδιος ο Ι. Μεταξάς (από τις 29-11-1938), γεγονός που σηματοδοτούσε την εντατικοποίηση της προσπάθειας, αφενός, για πλήρη έλεγχο του εκπαιδευτικού μηχανισμού και, αφετέρου, για προώθηση του εγχειρήματος της Ε.Ο.Ν. στο σχολείο (ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 42).

Μολαταύτα υπήρχαν εκπαιδευτικοί, θιασώτες του μεταξικού καθεστώτος, οι οποίοι ανέλαβαν ενεργό ρόλο στην «εθνική διαπαιδαγώγηση» της νεολαίας μέσω διαλέξεων, αρθρογραφίας στον Τύπο και δημόσιων ομιλιών σε διάφορες τελετές. Ο Τύπος δημοσίευε εγκωμιαστικά σχόλια για τις «διδασκαλίες» αυτών των εκπαιδευτικών-διαφωτιστών: «Και την εβδομάδα αυτήν συνεχίσθησαν αι προς τα μέλη της Εθνικής Νεολαίας διδασκαλίαι εις το Γ΄ Δημ. Σχολείον με μεγαλείτερον ζήλον και ενθουσιασμόν. Ούτω την παρελθούσαν Δευτέραν ωμίλησεν υπέροχα και διδακτικώτατα ο ακούραστος Επιθεωρητής των Δημ. Σχολείων κ. Αλέξ. Αλεξόπουλος με θέμα «Ηθική διαπαιδαγώγησις». […] Την Πέμπτην ο κ. Στέργιος Τριανταφυλλίδης διευθυντής του Ε΄ Δημ. Σχολείου ανέπτυξεν γλαφυρώτατα το θέμα του η Ιστορία με σαφήνειαν καταπληκτική» (*Μακεδονική*, αρ. φύλλ. 458, 21-01-1938).

Σε γενικές όμως γραμμές η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο μεταξικό καθεστώς δεν φαίνεται να υπήρξε η αναμενόμενη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έφτασαν σε επίπεδο μαζικής αντίδρασης. Άλλωστε η διάλυση των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων καθιστούσε δυσχερή την οργανωμένη μαζική αντίσταση. Σύμφωνα με μαρτυρίες μαθητών της εποχής αλλά και από έκθεση του Γ. Θ. Φεσσόπουλου, πρώην επικεφαλής της Υπηρεσίας Άμυνας του Κράτους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνήθως εκτελούσαν το έργο που τους επιβαλλόταν περισσότερο με δυσφορία παρά με ενθουσιασμό (Αγγελής 2006, 141).

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα του Μεσοπολέμου αποκαλύπτει την έντονη πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και την προσπάθεια του κράτους να εντάξει τον εκπαιδευτικό μηχανισμό σε ένα ευρύτερο σχέδιο ελέγχου και αφομοίωσης των σλαβόφωνων πληθυσμών. Οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή αυτής της σύνθετης και απαιτητικής διαδικασίας. Όπως φαίνεται από τις εκθέσεις των επιθεωρητών, αναμένονταν να επιδείξουν πειθαρχία, φιλοπονία και ηθική ακεραιότητα, ενεργώντας ως φορείς εθνικής συνείδησης και γλωσσικού εξελληνισμού, συμβάλλοντας στην ομογενοποίηση των ξενόφωνων πληθυσμών και στην εμπέδωση του εθνικού φρονήματος στις ακριτικές περιοχές. Ωστόσο, το έργο αυτό το επιτελούσαν συχνά μόνοι, χωρίς την κατάλληλη κρατική υποστήριξη ή τα αναγκαία εφόδια, προκειμένου να ανταποκριθούν στο εθνοποιητικό έργο που τούς είχε ανατεθεί.

Η πολυτυπία που παρατηρείται στο εκπαιδευτικό προσωπικό σε ό,τι αφορά τους τίτλους σπουδών του (Γυμνάσια, Παρθεναγωγεία, Διδασκαλεία, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, κ.ά.) φανερώνει μεγάλη διαφοροποίηση και απόκλιση προσόντων, τόσο ως προς τις βασικές σπουδές τους στη γενική εκπαίδευση όσο και ως προς τη διάρκεια και το επίπεδο της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Για τη διαμόρφωση, ωστόσο, ουσιαστικής παιδαγωγικής συνείδησης απαιτούνταν μακρόχρονη φοίτηση σε σχολές με σαφή προσανατολισμό στη δημοτική εκπαίδευση και όχι μια ολιγόχρονη, μονοετής κατά κανόνα, επαγγελματική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, τα μονοτάξια Διδασκαλεία αντικαταστάθηκαν σταδιακά από σχολές πολυετούς φοίτησης, όπως τα πολυτάξια Διδασκαλεία και, αργότερα, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Μπουζάκης & Τζήκας 2002, 58-59). Απαιτούνταν, επίσης, μεταξύ άλλων, ειδικές γνώσεις και διδακτική μεθοδολογία, σε συνδυασμό με κατάλληλα βιβλία και αναλυτικά προγράμματα, προκειμένου να διδάξουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες την ελληνική γλώσσα σε ξενόφωνα παιδιά που δεν τη μιλούσαν. Η σταδιακή βελτίωση των σπουδών τους συνέβαλε αναμφίβολα στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, επιτυγχάνοντας, στην καλύτερη περίπτωση, τη διγλωσσία των σλαβόφωνων παιδιών παρά την πλήρη γλωσσική αφομοίωσή τους.

Οι αναφορές των επιθεωρητών στο ήθος και τη δράση των εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζονται με κριτική ματιά, καθώς αντανακλούν τις ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνικές παραδοχές της εποχής, αλλά και την προσωπική στάση του εκάστοτε επιθεωρητή (Γκόλια κ.ά 2005, 45). Αν και ορισμένες αυστηρές κρίσεις στόχευαν στη διαμόρφωση ενός «ηθικού προτύπου δασκάλου», εντούτοις συχνά παρέβλεπαν τις ιδιαίτερα δυσμενείς συνθήκες εργασίας, όπως την κοινωνική απομόνωση, τις οικονομικές δυσκολίες, καθώς και την ψυχολογική ή πολιτισμική πίεση που βίωναν οι εκπαιδευτικοί στην παραμεθόρια περιοχή της Φλώρινας, όπου η μετάθεση ή η απόσπαση ισοδυναμούσε συχνά με εξορία.

Συνεπώς η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποτιμηθεί αυτοτελώς, χωρίς να ληφθούν υπόψη τα εθνικά και πολιτικοκοινωνικά προτάγματα της εποχής, όπως και το ευρύτερο πλαίσιο ιδεολογικού ελέγχου και πειθάρχησης που επιβλήθηκε στον εκπαιδευτικό χώρο και ευρύτερα στην κοινωνία, ιδιαίτερα από το 1929 και μετά (Τζήκας 2005, 239-252). Υπό αυτό το πρίσμα, ορισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών – όπως η αποχή από την εθνική δράση σε περιοχές με έντονο σλαβόφωνο στοιχείο (π.χ. Βέρμπανη) ή η τυπική, άτονη συμμετοχή σε εθνικές και προπαγανδιστικές δραστηριότητες – δύνανται να ερμηνευθούν περισσότερο ως στρατηγικές προσαρμογής και επιβίωσης μέσα σε ένα αυστηρά ελεγχόμενο και πολιτικά φορτισμένο δημόσιο περιβάλλον, παρά ως αποδείξεις ηθικής ή ιδεολογικής έκπτωσης, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και τέτοια φαινόμενα.

Εντέλει, οι εκπαιδευτικοί στην περιφέρεια της Φλώρινας κατά τον Μεσοπόλεμο βρέθηκαν εγκλωβισμένοι ανάμεσα στο καθήκον του «εθναποστόλου» και στη σκληρή πραγματικότητα του δασκάλου, ο οποίος αγωνιζόταν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας δύσκολης και αντίξοης καθημερινότητας, υπηρεσιακής και κοινωνικής. Ο ρόλος τους ως φορέων της εθνικής ιδεολογίας υπήρξε περισσότερο επιβαλλόμενος παρά βιωμένος. Μολαταύτα, μέσω του έργου τους στα σχολεία, συνέβαλαν σταδιακά στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στη δημιουργία ενός πλαισίου εθνικής συνείδησης, έστω και μερικώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελής, Β. (2006), *«Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα...»*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Λιβάνης –Νέα Σύνορα.

Αντωνίου, Ηρ., Χρ. (2002), *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΑΚ, ΚΥ, ΥΠΕΠΘ (αταξινόμητο), Θ. 182, κ. 1, Έκθεσις του επιθεωρητού των δημοτικών σχολείων Φλωρίνης Ηλ. Πετρόπουλου περί των κρινομένων ως ακαταλλήλων διά την εκπαιδευτικήν και εθνικήν υπηρεσίαν διδασκάλων της περιφερείας ταύτης, Φλώρινα 05-07-1926.

ΓΑΚ Φλώρινας, Αρχείο Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, φ. 29, φ. 30, φ. 31, φ. 32, φ. 33, φ. 34, φ. 38, φ. 42.

Γκόλια, Π., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Κασίσου, Στ., Κυρίδης, Αργ., Φωτιάδης, Κ. (2005), Δάσκαλοι «φρενοπαθείς» και διδασκαλίες «κωμωδίες». Η αξιολόγηση των δασκάλων και των διδασκαλισσών της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Φλώρινας από τους επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης (1926-1967), στο *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, στο https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5877 (Ημερομηνία πρόσβασης: 14/7/2025)

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006), *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κρητικός, Γ. (2007), Ένταξη προσφύγων και «σταθερότητα» στον ελληνικό χώρο μέσω της εκπαίδευσης (1922-1932), στο Ανδρέου, Α., Ηλιάδου - Τάχου, Σ. (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου.* Πρακτικά Συνεδρίου, 22-24 Ιανουαρίου 2004. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακεδονική, αρ. φύλλ. 458, 21-01-1938

Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (2003), Οι εθνικές μειονότητες, στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μπουζάκης, Σ. (2001), *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. (2002), *Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παυλίδου, Έ. (2021), *Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών στην Ελλάδα την περίοδο 1912-1940.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τζήκας, Χρ. (2005), Ο ιδεολογικός έλεγχος των εκπαιδευτικών στο μεσοπόλεμο: Από τη δημοκρατία του Βενιζέλου στη δικτατορία του Μεταξά, στο Ανδρέου, Α., Ηλιάδου - Τάχου, Σ. (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου.* Πρακτικά Συνεδρίου, 22-24 Ιανουαρίου 2004, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΦΕΚ 168/ 05-05-1915, Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων, 16-04-1915.

ΦΕΚ 245/25-07-1929, Ν. 4229, Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών, 24-07-1929.

ΦΕΚ 53/ 06-03-1931, Ν. 4879, Περί υπαλληλικών οργανώσεων, 06-03-1931.

Κριτική Παιδαγωγική και critical design: Συγκριτική ανάλυση για μια δημοκρατική εκπαίδευση

Πεχλιβανίδου Σοφία
Υπ. διδάκτωρ του Εργαστηρίου Βιομηχανικού Σχεδιασμού του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σοχλής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ./ εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
pechlisn@gmail.com

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη συγκριτική ανάλυση της κριτικής παιδαγωγικής και του critical design ως προς το περιεχόμενο των δύο όρων και τη δυνατότητα συνέργειάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κριτική παιδαγωγική και το critical design διατυπώθηκαν τον 20ο αιώνα με κύριους εκφραστές τον Paulo Freire και τους A. Dunne και F. Raby αντίστοιχα. Τόσο η κριτική παιδαγωγική, όσο και το critical design, εμφορούνται από την ιδέα της αμφισβήτησης ως μέσου για την διαμόρφωση ενός δικαιότερου, δημοκρατικότερου και συνολικά καλύτερου κόσμου.
Η κριτική παιδαγωγική επιμένει πως η εκπαίδευση οφείλει να είναι πολιτική πράξη συνυφασμένη με την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να μπορεί να την επηρεάσει προς όφελος των πολιτών. Αντίστοιχα, το critical design υποστηρίζει πως ο σχεδιασμός δεν αποσκοπεί στην κάλυψη των καταναλωτικών αναγκών όπως αυτές διαμορφώνονται στη βιομηχανία, αλλά στην διαμόρφωση συνείδησης για τον λόγο και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται αυτές οι ανάγκες των πολιτών- καταναλωτών.

Abstract
This study examines the comparative analysis of Critical Pedagogy and Critical Design, focusing on the conceptual content of the two terms and their potential synergy within educational practice. Critical Pedagogy and Critical Design emerged in the 20th century, articulated primarily by Paulo Freire and by Anthony Dunne and Fiona Raby, respectively. Both frameworks are grounded in the notion of questioning dominant assumptions as a means of shaping a more just, democratic, and overall improved society.
Critical Pedagogy asserts that education must constitute a political act closely intertwined with social reality, so that it may actively influence it for the benefit of citizens. Similarly, Critical Design contends that design should not merely respond to consumer needs as defined by industrial production, but rather cultivate awareness regarding the origins, purposes, and mechanisms through which such needs are constructed and expressed by citizens-as-consumers.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, διατηρώντας παράλληλα

τον ρόλο της ως θεσμού που προάγει τη δημοκρατία και την κριτική σκέψη. Δύο προσεγγίσεις που προσφέρουν θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση είναι η κριτική παιδαγωγική και το critical design.

Η άσκηση κριτικής παιδαγωγικά και σχεδιαστικά και η θεώρηση ότι η πραγματικότητα μπορεί να είναι διαφορετική από την υπάρχουσα είναι οι βασικές ομοιότητες της κριτικής παιδαγωγικής και του critical design. Βάσει αυτών των κοινών σημείων προτείνεται η ερευνητική τους ανάλυση και η διερεύνηση του αν και σε ποιο βαθμό μπορούν να λειτουργήσουν μαζί θεωρητικά και πρακτικά εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιδιώκεται, επομένως, η εξαγωγή συμπερασμάτων για τη συνάφεια μεταξύ κριτικής παιδαγωγικής και κριτικού σχεδιασμού, την αναγκαιότητα εφαρμογής τους στη διδακτική πρακτική και την επιδραστικότητα που μπορούν να έχουν στην κοινωνικοπολιτική και συνειδησιακή αλλαγή.

Κύριο μέρος

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αφορά την συγκριτική μελέτη και ανάλυση των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής, όπως αυτή εδραιώθηκε τον 20ο αιώνα, και του κριτικού σχεδιασμού (critical design) όπως αυτός διαδέχτηκε το ιταλικό Radical design και διατυπώθηκε επίσης τον 20ο αιώνα ως ξεχωριστός όρος του design από τους A. Dunne και F. Raby, καθώς και πώς μπορούν να λειτουργήσουν μαζί στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνοντας ένα μοντέλο εκπαίδευσης, που θα αποδεσμευτεί από τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της παρεχόμενης παιδείας και θα λειτουργήσει ως εφαλτήριο, αλλά και ως αποτελεσματικός διαμεσολαβητής, προς μια δημοκρατικότερη μαθησιακή διαδικασία.

Ο κύριος εμπνευστής της κριτικής παιδαγωγικής, όπως αυτή διατυπώθηκε ως θεωρία για την εκπαίδευση και παρουσιάστηκε επίσημα στο βιβλίο του με τίτλο «Η αγωγή του καταπιεζόμενου», υπήρξε τον 20ο αιώνα ο Paulo Freire, ο οποίος αναφέρθηκε στην αναγκαιότητα ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαγκιστρωθεί από τον καπιταλιστικό προσανατολισμό της αριστείας και της σύνδεσής της αποκλειστικά με την αγορά εργασίας, δημιουργώντας έτσι μια εκπαίδευση με πολιτικό χαρακτήρα και περιεχόμενο που

θα οδηγήσει τους εμπλεκομένους με αυτή στην ουσιαστική ελευθερία (Giroux H., 2010, Satterthwaite J. 2015). Ο Freire, με άλλα λόγια, επεσήμανε την αναγκαιότητα εκδημοκρατισμού της παρεχόμενης παιδείας και εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στράφηκε έντονα προς την οριζόντια και καθολική εφαρμογή μοντέλων που συνδέονται με την οικονομία και την περαιτέρω ισχυροποίηση των ήδη ισχυρών, καθιστώντας την εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό, προνόμιο της εκάστοτε ελίτ (Giroux 2010, Duarte 2006). Επιπλέον, για τον Freire η εκπαίδευση οφείλει να είναι πολιτική πράξη συνυφασμένη με την καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, ώστε να μελετάει τα προβλήματα και να δίνει λύσεις, που θα οδηγούν στην απελευθέρωση του νου και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής για το σύνολο της ανθρωπότητας (Giroux 2010). Η παιδαγωγική που προτείνει ο Freire, επομένως, αποτελεί μια βαθιά πολιτική παιδαγωγική με βασική ιδέα την ανάληψη ευθύνης, την ουσιαστική συμμετοχή του ανθρώπου στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και την απελευθέρωση του πνεύματος από τα εμπόδια του καπιταλιστικού συστήματος που οδηγούν στην πνευματική υποδούλωση, αφού το κέρδος είναι εκείνο για το οποίο θυσιάζονται αξίες όπως η ελευθερία, η ευθύνη και η δημοκρατία (Giroux 2010, Mclaren 2020). Η ευθύνη, όπως την ορίζει ο Freire στην παιδαγωγική του σκέψη, δεν σημαίνει ότι ο άνθρωπος αποσύρεται από την πολιτική, αλλά ότι ουσιαστικά ενστερνίζεται τη σημασία της πολιτικής σκέψης και δράσης ως μέρος ενός δημοκρατικού σχεδίου, στο οποίο η παιδαγωγική γίνεται το πρώτο μέλημα που θα δημιουργήσει αυτήν την κουλτούρα και φορείς που θα καταστήσουν δυνατό τον εκδημοκρατισμό συνολικά ξεκινώντας από την εκπαίδευση, που έτσι κι αλλιώς ενέχει τον ρόλο του διαμορφωτή για κάθε κοινωνία εντός της οποίας παρέχεται ως αγαθό (Giroux 2010).

Ο κριτικός σχεδιασμός (critical design) εμφανίζεται νωρίτερα από την κριτική παιδαγωγική με προπομπό του το radical design που διατυπώθηκε στην Ιταλία περίπου στα μέσα του 20ου αιώνα αναδεικνύοντας τότε κοινωνικές αξίες και ασκώντας κριτική στις αρχές του μοντερνισμού στο design, ανοίγοντας με αυτόν τον τρόπο το δρόμο για το critical design που εκφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε ως όρος στο τέλος του 20ου αιώνα από τον A. Dunne στο βιβλίο του με τίτλο

Hertzian tales. Ως όρος, το critical design αναφέρεται στην ανάγκη της κριτικής αμφισβήτησης των δεδομένων και στερεοτυπικών αντιλήψεων και αρχών με βάση τις οποίες διαμορφώνεται ο σχεδιασμός των αντικειμένων της καθημερινής μας ζωής. Το critical design αποτελεί μία στάση απέναντι στον σχεδιασμό, μια διαφορετική αντίληψη για το πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα (Loewe 2019). Ένας βασικός λόγος για τον οποίο το critical design θεωρείται σημαντικό είναι διότι προκαλεί τους ανθρώπους να σκεφτούν, να αμφισβητήσουν, να κρίνουν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα για να προκύψουν νέα συμπεράσματα, νέοι τρόποι χρήσης των αντικειμένων, αλλά και αντίληψης των πραγματικών αναγκών συνολικά. Ο επιδραστικός Ιταλός σχεδιαστής Enzo Mari, ο οποίος ασχολήθηκε έντονα με την κριτική του design, υποστήριζε ότι όπως σε κάθε πνευματική διαδικασία, έτσι και στο design τα σημαντικά αντικείμενα προκύπτουν μέσα από την αμφισβήτηση. Αμφισβητώντας ένα έργο, λοιπόν, προκύπτει -κατά τον Mari- η εξέλιξη, η ολοκλήρωσή του μέσα από την απόρριψη όλων των εκδοχών που θα μπορούσε να είναι κάτι, αλλά δεν είναι. Το critical design αποτελεί, λοιπόν, δικλείδα ασφαλείας για την πρόοδο του design ευρύτερα, εφόσον εκκινεί μια διαδικασία επαναξιολόγησης των αντικειμένων του σύγχρονου κόσμου και τρόπου ζωής, αναδιαμόρφωσης των προτάσεων για το πώς θα μπορούσαν να είναι τα αντικείμενα, αν σκεφτόμασταν διαφορετικά (Dunne 1999). Δεδομένου ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε, πλέον, είναι ιδιαίτερα περίπλοκος σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους, το design οφείλει να υπηρετεί αυτήν την πολυπλοκότητα και να συνεισφέρει στην περαιτέρω εξέλιξη και διαρκή ανατροφοδότηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι καταναλωτικές ανάγκες, οι κοινωνικές σχέσεις και οι αλλαγές που συντελούνται πολιτικοοικονομικά (Dunne 1999). Το critical design συνιστά έναν τρόπο να ιδωθεί η πραγματικότητα υπό διαφορετικό πρίσμα. Πέρα από τα στενά όρια του εφαρμοσμένου σχεδιασμού, προτείνει μια διαφορετική λογική από εκείνη της μαζικής παραγωγής, μαζικής κουλτούρας και μαζικής κατανάλωσης των χρηστικών αντικειμένων.

Καθίσταται σαφές ότι τόσο η κριτική παιδαγωγική όσο και το critical design επιδιώκουν την κοινωνική αλλαγή, την εποικοδομητική αμφισβήτηση και

αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν η παιδεία, η εκπαίδευση, η παραγωγή και η αγορά. Κατ΄ επέκταση οι αποφάσεις για την πορεία του σύγχρονου πολιτισμού λαμβάνονται βάσει των επιταγών της παρεχόμενης παιδείας και της κατανάλωσης αγαθών και αντικειμένων που σχεδιάζονται και παράγονται ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των καταναλωτών- πολιτών. Γι' αυτό, άλλωστε, η μελέτη των δύο αυτών κριτικών θεωριών του 20ου αιώνα κρίνεται σκόπιμη στο ερευνητικό πεδίο, προκειμένου να εξεταστεί η χρησιμότητα και η δυνατότητα συνέργειας στον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αξιών. Αν ο Paulo Freire υποστηρίζει ότι η παιδεία είναι εκείνη που διαμορφώνει την πολιτική σκέψη, άρα και την δημοκρατική ή μη πορεία της κοινωνίας, τότε οι A. Dunne και F. Raby επιχειρούν να προβληματίσουν τους ανθρώπους ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανάγκες και τα καταναλωτικά μοντέλα εστιάζοντας στην κριτική των εκάστοτε επιλογών των πολιτών.

Το κύριο ερώτημα, συνεπώς, που προκύπτει είναι πώς μπορεί η κριτική παιδαγωγική και το critical design να συνδιαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα προάγει την κριτική σκέψη και αμφισβήτηση στα πράγματα είτε πρόκειται για διατυπωμένες θεωρίες μάθησης είτε για παραγόμενα αντικείμενα του σύγχρονου design.

Ερευνητικά ερωτήματα

Κύριο ερευνητικό ερώτημα:

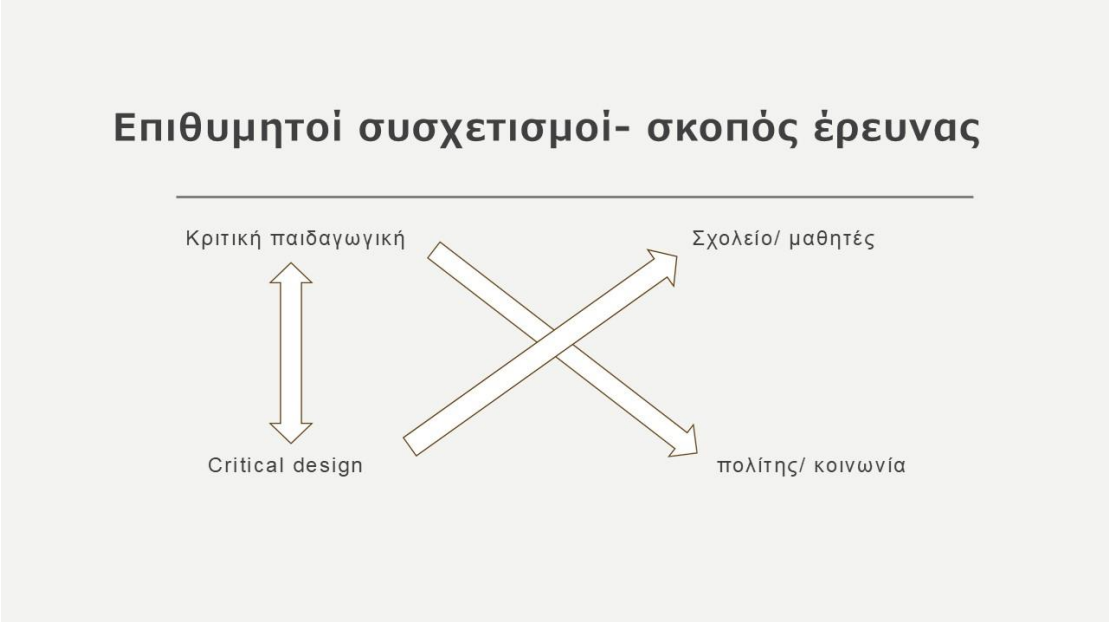
Πώς συνδέονται η κριτική παιδαγωγική με το critical design και σε ποια σημεία τους; Μπορεί η συνέργεια κριτικής παιδαγωγικής και critical design στην εκπαίδευση -ή και η αμοιβαία τους ανατροφοδότηση- να συντελέσει στην δημιουργία ενός καλύτερου μοντέλου ζωής μέσα από την κριτική -και βαθύτερα πολιτική- σκέψη των μαθητών για το αύριο;

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι λόγοι οδήγησαν στην διατύπωση της κριτικής παιδαγωγικής; Μπορεί να συντρέχουν σήμερα αντίστοιχοι λόγοι;

10. Ποιοι λόγοι συνετέλεσαν ιστορικά, κοινωνικά και πολιτικά στην εμφάνιση του critical design;

11. Ποιες είναι οι ομοιότητες και διαφορές του critical design σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εναλλακτικές προσεγγίσεις του design; (affirmative, conceptual, radical, speculative design)
12. Μπορούν η κριτική παιδαγωγική και το critical design να συνυφάνουν ένα δημοκρατικότερο μοντέλο διδασκαλίας με στόχο την κριτική αναδιαμόρφωση του κόσμου;
13. Πώς μπορούν τα αντικείμενα του critical design να αποτελέσουν εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά;



Πειραματικό στάδιο - πιλοτική εφαρμογή στην διδασκαλία

Στο πειραματικό στάδιο της έρευνας πρόκειται να σχεδιαστεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση, που θα αφορά μαθητές και μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό μορφή project. Σκοπός του εν λόγω εγχειρήματος είναι η επιλογή αντικειμένων του critical design και η παρουσίασή τους στην σχολική τάξη, ώστε να προκληθεί συζήτηση και προβληματισμός στα παιδιά σχετικά με τον τρόπο και τον λόγο για τον οποίο σχεδιάστηκαν και παρήχθησαν τέτοια αντικείμενα. Οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών θα καταγραφούν αναλυτικά με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για το πώς αντιλαμβάνονται τη σημασία του design στη ζωή τους και την κοινωνία ευρύτερα, αλλά και πώς μπορεί η μάθηση

να επιτευχθεί μέσω του κριτικού σχεδιασμού. Ειδικότερα, στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση προτείνεται η διδασκαλία μέσω του critical design σε επίπεδο αντικειμένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη. Συνδέοντας, επομένως, στην πράξη κριτική παιδαγωγική και critical design πρόκειται να διασαφηνιστεί αν και σε ποιο βαθμό οι δύο θεωρίες του 20ου αιώνα έχουν ρόλο στο σχολικό περιβάλλον και αντίκτυπο στην σύγχρονη κοινωνία, όσον αφορά την επίδραση που δυνητικά ασκούν στη διαμόρφωση συνειδήσεων. Η πιλοτική εφαρμογή σε ρεαλιστική συνθήκη και εκπαιδευτική πρακτική συνιστά ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο της έρευνας, εφόσον η συγκριτική μελέτη της κριτικής παιδαγωγικής και του critical design αφορά την συγκρότηση ενός νέου τρόπου σκέψης. Τα παιδιά αποτελούν την μέλλουσα γενιά πολιτών που θα κληθεί να πάρει αποφάσεις. Γι' αυτόν τον λόγο είναι αναγκαία η ύπαρξη του πειραματικού μέρους της έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης θα ακολουθήσει η καταγραφή, ανάλυση και η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων με στόχο τη συνδυαστική και ερμηνευτική εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία και θα συμπεριληφθούν στην διατριβή.

Ενδεικτικός κατάλογος μελετών περίπτωσης- case studies που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα και στην διδασκαλία:





Donna chair (Gaetano Pesce, 1969).

Μια πολυθρόνα που παραπέμπει σε γυναικεία φιγούρα μαζί με μία μπάλα σύμβολο των δεσμών της γυναίκας. Η χρήση της αλυσίδας δεν είναι τυχαία.



Meetspace (by Pinelopi Papadimitraki, design award 2019)

Πόσο εύκολα θα έρχονταν σε δια ζώσης διάδραση οι άνθρωποι που ξέρουν ότι διαφέρουν πριν καν γνωριστούν προσωπικά;



Το Risk Watch (A. Dunne, F. Raby, 2007-08)

Το ρολόι που αντί να μετράει το χρόνο μετράει το πολιτικό ρίσκο της χώρας στην οποία βρίσκεται ο κάτοχός του.

Πόση σημασία έχει να μετράμε τον χρόνο;



The ring robot (A. Dunne, F. Raby, 2007)

Ένα δαχτυλίδι- ρομπότ που είναι ανεξάρτητο και φροντίζει να βρίσκεται στο μέρος με το λιγότερο ισχυρό ηλεκτρομαγνητικό πεδίο.



The sentinel robot (A. Dunne, F. Raby, 2007)

Ένα ρομπότ που λειτουργεί με σάρωση αμφιβληστροειδούς, αλλά χρειάζεται περισσότερο χρόνο βλεμματικής επαφής προκειμένου να σιγουρευτεί ότι μπορεί ο θεατής να έχει πρόσβαση στα δεδομένα του.

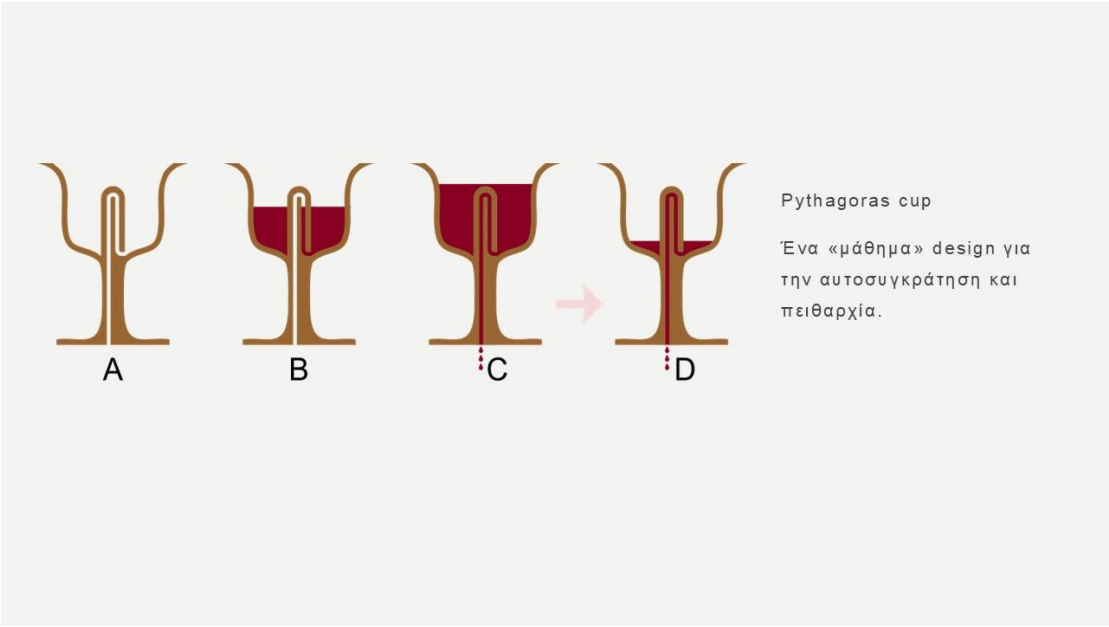
Τι σχέση θα μπορούσαμε να έχουμε με ένα ρομπότ που το κοιτάμε τόση ώρα στα «μάτια»;



The needy one (A. Dunne, F. Raby, 2007)

Ένα πανέξυπνο ρομπότ που όμως για να μετακινηθεί χρειάζεται τον ιδιοκτήτη του και τον ειδοποιεί κάθε φορά που θέλει να αλλάξει θέση.

Τα ρομπότ μας ελέγχουν ή τα ελέγχουμε;



Συμπεράσματα

Η μελέτη της κριτικής παιδαγωγικής είναι σημαντική σήμερα περισσότερο από ποτέ, δεδομένου του προσανατολισμού που φαίνεται να έχει επιλεγεί σε παγκόσμιο επίπεδο για την παρεχόμενη παιδεία και εκπαίδευση. Η απομάκρυνση από την κριτική οπτική, η αποδοχή και προοδευτική επικράτηση όσων απορρίπτουν τις χειραφετητικές δυνατότητες της δημοκρατικής μάθησης, που δεν συνδέεται αποκλειστικά με την αγορά εργασίας, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση σκεπτόμενων πολιτών που θα αντιστέκονται και θα διεκδικούν ένα καλύτερο μέλλον κοινωνικά, πολιτικά και ηθικά, καθιστά επιτακτική την αναζήτηση λύσεων στην κριτική παιδαγωγική. Ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί σήμερα η κριτική παιδαγωγική αναδεικνύοντας στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνοντας διαφοροποίηση της παρεχόμενης παιδείας τίθεται προς διερεύνηση. Επομένως, στόχος παραμένει η δημιουργία ενός δημοκρατικού μοντέλου που θα εκπληρώνει τις ανάγκες των μαθητών και θα τους κάνει σκεπτόμενους ενήλικες, που θα αναλαμβάνουν ευθύνη για τη διαφύλαξη της ελευθερίας σε όλα τα επίπεδα.

Αντίστοιχα, το critical design αποτελεί μια ερευνητική πρακτική στο ευρύτερο πεδίο του σχεδιασμού που αναδεικνύει προβλήματα, εγείρει ερωτήματα και προκαλεί συζητήσεις, λειτουργεί ως διαμορφωτής κουλτούρας και μοντέλων

συμπεριφοράς και τροφοδοτεί ζυμώσεις σχετικά με τον κόσμο, τα αντικείμενα, τις αντιλήψεις, συνήθειες και ανάγκες του κάθε ανθρώπου προβάλλοντας την ανάγκη αλλαγής και προσαρμοστικότητας, ώστε να γίνει ο κόσμος καλύτερος (Liamadis 2018). Πρόκειται, δηλαδή, για έρευνα που αφορά τον ίδιο τον σχεδιασμό, αλλά και την κοινωνία συνολικά, προσδίδοντας πολιτική χροιά σε όσα σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται ως αντικείμενα στο δομημένο περιβάλλον. Κριτική παιδαγωγική και κριτικός σχεδιασμός, επομένως, αποτελούν παράλληλους δρόμους, οι οποίοι ναι μεν αφορούν διαφορετικά επιστημονικά πεδία, αλλά ο σκοπός τους είναι κοινός και η σύνδεσή τους ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αν αναλογιστεί κανείς πού θα μπορούσε να οδηγήσει μια τέτοια σύμπραξη στην εκπαιδευτική πρακτική, άρα και στην κοινωνική αναδιάρθρωση που επιτυγχάνεται μέσω αυτής.

Εφόσον, λοιπόν, στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία δεν υπάρχει αναφορά που να συγκρίνει ή να συνδέει την κριτική παιδαγωγική με τον κριτικό σχεδιασμό και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν συνδυαστικά να λειτουργήσουν στην παιδαγωγική πρακτική, αλλά και στην κοινωνική πολιτική που αναπόφευκτα επηρεάζει και επηρεάζεται από την εκάστοτε παρεχόμενη παιδεία, κρίνεται σκόπιμη η συγκεκριμένη έρευνα και η ανάλυση των αποτελεσμάτων που μπορεί να προκύψουν.

Σε έναν κόσμο που συνηθίζει στη βία, στον ιμπεριαλισμό, στην καταστροφή και στον θάνατο, είναι υποχρέωσή μας να μιλήσουμε, να αγωνιστούμε, να εμπνεύσουμε στα παιδιά, στους πολίτες που αύριο θα κληθούν να αποφασίσουν για όσα εμείς αποτύχαμε να διαχειριστούμε, την ελπίδα ως μια επαναστατική πράξη, μια απόδειξη ότι η ενσυνείδητη ζωή και η δικαιοσύνη δεν είναι ουτοπία, αλλά πολιτική δήλωση και επανάσταση!

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bardzell, J. & Bardzell, S. (2013), *What is "Critical" about Critical Design?*. Paris, France: Changing Perspectives.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.

Burdek, B. E. (2005), *Design: History, Theory and Practice of Product Design*. Basel: Birkhäuser.

Conran, T. (1996), *Design*. London: Conran Octopus.

Diller, E. & Scofidio, R. (2002), *Blur: The Making of Nothing*. New York: Harry Abrams.

Dourish, P. (2001), *Where the Action Is: The Foundations of Embodied Interaction*. Cambridge, MA: MIT Press.

Duarte, E. (2006), Critical Pedagogy and the Praxis of Worldly Philosophy. *Journal of Philosophy of Education 40* (1):105-114.

Dubberly, H., Pangaro, P. & Haque, U. (2009), What is Interaction? Are there different types?. Interactions, v.XVI.1.

Dunne, A. & Raby, F. (2013), *Speculative Everything: Design, Fiction and Social Dreaming*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dunne, A. (1999), *Hertzian Tales: Electronic Products, Aesthetic Experience and Critical Design*. RCA CRD Research Publications.

Dunne, A. (2005), Hertzian Tales: Electronic Products, Aesthetic Experience and Critical Design. Cambridge, MA: The MIT Press.

Dunne, A., & Raby, F. (2002), The Placebo project. *Symposium on Designing Interactive Systems*.

Flexner, A. (1939), *The Usefulness of the Useless Knowledge*. Harpers, (179),

Freire, P. (1968), *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Modern Classics.

Freire, P. (1985), *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. London: Bloomsbury Academic.

Freire, P. (1996), *Pedagogy of Freedom*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (1999), *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press.

Giroux, H. (2010), Paulo Freire and the crisis of the Political. *Power and education,* vol. *2* (3). Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.2304/power.2010.2.3.335.

Giroux, H. (2010), Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, vol. 8 (6). Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715 .

Giroux, H. (2011), *On critical Pedagogy*. Bloomsbury.

Giroux, H. (2023), *Insurrections: Education in an Age of Counter-Revolutionary Politics.* Bloomsbury Academic.

Gonsher, I. . Beyond design thinking: an incomplete design taxonomy. Διαθέσιμο στο: http://www.cd-cf.org/.

https://www.domusweb.it/en/design/gallery/2022/09/07/when-design-is-critical-the-legacy-of-radical-design-through-20-projects.

https://www.domusweb.it/en/design/2012/02/22/states-of-design-10-social-design.html

https://www.domusweb.it/en/design/2011/08/31/states-of-design-04-critical-design.html

https://enzomari.com/

https://disegnojournal.com/newsfeed/enzo-mari-was-a-universe

https://www.domusweb.it/en/speciali/domusfordesign/2021/from-enzo-mari-to-the-right-to-repair-can-we-still-design-autonomously.html

https://www.domusweb.it/en/from-the-archive/2012/08/11/the-enzo-mari-method.html

https://www.designboom.com/art/enzo-mari-falce-e-martello-sickle-hammer-galleria-milano-09-25-2020/

https://www.danesemilano.com

Ito, J. (2017), Can design advance science, and can science advance design?. Design and Science.

Kahane, J. (2015), *The Form of Design: Deciphering the Language of Mass Produced Objects*

Kenya, H. (2007), *Designing Design*, Switzerland: Lars Müller Publishers.

Kenya, H. (2015), *Ex-Formation*. Switzerland: Lars Müller Publishers., Διαθέσιμο στο: https://www.lars-mueller-publishers.com/ex-formation.

Λιαμάδης, Γ. (2003), Η γλώσσα των πραγμάτων: τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης ως φορείς νοημάτων (The Language of Objects: Industrial Products as conveyors of meanings), *Η΄ Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Γλώσσα και τη Διδασκαλία της «Παγγλωσσία»*, Θεσσαλονίκη.

Λιαμάδης, Γ. (2013), *Πολιτισμός της Αυτοκίνησης: Design & Styling*, Studio University Press.

Λιαμάδης, Γ. (2018), Το design και το περιβάλλον είναι το μέλλον μας. LarissaNet, Τεύχος 21.

Liamadis, G. (2013), Researching Design Pedagogies in different levels and fields of Education: Towards a New Ideology in the Agenda of Design Education. στο *6th International Student Triennial Symposium Connecting the Dots*, Faculty of Fine Arts, Marmara University, Salt Galata, Istanbul.

Liamadis, G. (2014), The Synergy of Science and the Arts as a Precondition of a Creative Approach in Design, 2nd Conference "Designing Creative Synergies 2014", Dissemination Center for Research Results (KE.D.E.A.) AUTH, Thessaloniki.

Liamadis, G. (2017), Two-way Transformations of Pedagogical and Architectural Discourse: Designing the mobile science lab and demonstration room in "NOESIS". Thessaloniki.

Liamadis, G. (2018), Conceptual design as culture generator for circular economy. Ecocity Forum “Circular economy in Smart Cities”. Thessaloniki.

Locke, J. (1989), An Essay Concerning Human Understanding, Book IV: Of Knowledge and Probability

Loewe, S. (2019), Toward a Critical Design Thinking: Propositions to Rewrite the Design Thinking Process. Διαθέσιμο στο: https://quod.lib.umich.edu/

Marenko, B. & Brassett, J. (2015), Deleuze and Design. Deleuze Connections.

Mclaren, P. (2020), The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 52*(12): 1243-1248. Διαθέσιμο στο: DOI: 10.1080/00131857.2019.1686963.

Merleau-Ponty, M. (1965), *The Phenomenology of Perception*. London, UK: Routledge, (Original work published 1945).

Mitrović, I. (2015), Introduction to Speculative Design Practice – Eutropia, a Case Study. Croatian Designers Association, Arts Academy.

Mumford, L. (1977), *Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht.* In: *fischer alternativ.* Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Mumford, L. (1997), *Art and Technics*. ΝΗΣΙΔΕΣ.

Ordine, N. (2017), *The Usefulness of the Useless*. Paul Dry Books.

Papadimitraki, P. (2018), Silicone Valley. Breaking Techno-Mediated Habit. University at Buffalo, The State University of New York.

Papadimitraki, P. (2019), Networked living. Conference on Computation, Communication, Aesthetics & X. Milan, Italy.

Papanek, V. (2005), *Design for the real world*. Academy Chicago Publishers.

Pillan, M., Varisco, L., Bertolo, M. (2017), Facing Digital Dystopias: A Discussion about Responsibility in the Design of Smart Products. Διαθέσιμο στο: http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.71121.

Satterthwaite, J. (2015), Paulo Freire, Pedagogy of commitment. *Power and education, vol. 7* (3). Διαθέσιμο στο: https://doi.org/10.1177/1757743815607027.

Tonkinwise, C. (2014), How We Intend to Future: Review of Anthony Dunne and Fiona Raby, Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming, Design Philosophy Papers, 12:2, 169-187.
www.dunneandraby.co.uk

Παρουσίαση του βιβλίου του Δ. Πολυχρονιάδη με τίτλο: «για ν' ανέβουν ένα σκαλοπάτι» - Ελληνική Εκπαίδευση 1949 – 1963, Μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – Κοινωνικές και Ιδεολογικές Αντιδράσεις (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2024)

Δημήτριος Πολυχρονιάδης

Δάσκαλος, Φιλόλογος – Ιστορικός, Δρ Νεότερης & Σύγχρονης Ιστορίας του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας του ΠΑΝΤΕΙΟΥ Παν/μιου Πολιτικών & Κοινωνικών Επιστημών

dimpol1968@gmail.com

Περίληψη

Παρουσίαση των βασικών στοιχείων και της δομής του βιβλίου με έμφαση στην περιοδολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που ασκήθηκαν την περίοδο 1949 – 1963 από τις κυβερνήσεις της περιόδου αλλά και των κοινωνικών αγώνων που αναπτύχθηκαν την ίδια περίοδο συμβάλλοντας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, η εφαρμογή των οποίων συνέβαλε στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και στην επιβολή της δημόσιας δωρεάν παιδείας για όλους στα 1964. Η καθιέρωση της Δημόσιας – Δωρεάν Παιδείας για όλους τους Έλληνες στα 1964 αποτελεί μια κατάκτηση με την οποία ενισχύθηκε και ενισχύεται η κοινωνική κινητικότητα μέσω της συμμετοχής στην εκπαίδευση πλατιών στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας.

Abstract

Presentation of the main elements and structure of the book, with an emphasis on the periodization of the educational policies implemented during the period 1949–1963 by the governments of that era, as well as the social struggles that developed during the same period and contributed to the shaping of educational policies. The implementation of these policies helped to reduce social inequalities and led to the establishment of free public education for all in 1964. The establishment of free public education for all Greeks in 1964 represents an achievement that strengthened—and continues to strengthen—social mobility through the participation of broad segments of Greek society in education.

Το συγκεκριμένο βιβλίο με τον τίτλο: «Για ν' ανέβουν ένα σκαλοπάτι», Ελληνική Εκπαίδευση 1949 – 1963, Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική – Ιδεολογικές και κοινωνικές αντιδράσεις, βασίζεται στην διδακτορική διατριβή του συγγραφέα, η οποία εκπονήθηκε στο τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του ΠΑΝΤΕΙΟΥ Πανεπιστήμιου Πολιτικών & Κοινωνικών Επιστημών και

εξετάζει τις προσπάθειες που σημειώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της ελληνικής κοινωνίας της περιόδου 1949 – 1963, ώστε ν' ανοίξει η Δημόσια Εκπαίδευση σε πλατιά λαϊκά στρώματα δια της μετατροπής της σε κοινωνικό αγαθό δωρεάν παρεχόμενο σε όλους τους πολίτες – κατοίκους της χώρας.

Η φιλοδοξία του συγγραφέα δεν είναι άλλη από την προσπάθειά του να συμβάλλει θέτοντας ένα μικρό λιθαράκι στην επιστημονική έρευνα και την ανάπτυξη της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης μέσα από την ερευνητική προσπάθεια που γίνεται στα Δημόσια Ελληνικά Πανεπιστήμια, τα οποία συνεχίζουν να αντιστέκονται στην ισοπεδωτική υποβάθμιση που βιώνουν, εξαιτίας των κυβερνητικών πολιτικών, παράγοντας έρευνα υψηλής ακαδημαϊκής ποιότητας στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο – μελέτη εξετάζονται: α) η αέναη διαπάλη μεταρρύθμισης και αντίδρασης και των συγκεκριμένων μορφών που παίρνει, β) η στόχευση της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση ώστε να δοθεί προτεραιότητα στο πολιτικά σκόπιμο, σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τον πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης, γ) το καταθλιπτικό βάρος που ασκεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ο «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός», όπως ορίζεται από τον συνταγματικό νομοθέτη στο άρθρο 15 του Συντάγματος του 1952, δ) την ανάπτυξη και μαζική επικράτηση κοινωνικών αγώνων και αιτημάτων για το άνοιγμα της Δημόσιας Εκπαίδευσης σε πλατύτερα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού διεκδικώντας την μετατροπή της Παιδείας σε κοινωνικό αγαθό δωρεάν παρεχόμενο σε όλους από την πολιτεία, ε) την καταγραφή των διατυπωμένων απόψεων των πολιτικών σχηματισμών της εποχής σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των κοινωνικών – εκπαιδευτικών διεκδικήσεων που οδηγούν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.

Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε, να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε, όσο ήταν δυνατό, όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνθέτουν τη διαμόρφωση και οικοδόμηση του μεταπολεμικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας καθώς και της ιδεολογίας που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές επιλογές των νεοελλήνων.

Σε όλη τη διάρκεια της περιόδου 1949 – 1963 η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια μεγάλου μέρους των εμπλεκόμενων με αυτήν να οικοδομήσουν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, με δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα που θα ανταποκρίνεται στις βασικές ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής ανασυγκρότησης της χώρας και του λαού μετά το τέλος της δεκαετίας των πολέμων και των καταστροφών, δηλ. της δεκαετίας του 1940 – 1950.

Με δεδομένο ότι μετά τον αιματηρό εμφύλιο πόλεμο και την ήττα της αριστεράς, δεν επιτρέπονται περιθώρια για δημοκρατικά ανοίγματα, η διάθεση αυτή του μεγαλύτερου κομματιού των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση θα μετατραπεί και θα προβληθεί ως επιτακτική ανάγκη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό της χώρας, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, στη βάση των χρόνιων ελλείψεων και αγκυλώσεων που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαίδευση, ως συνέπεια των συνεχών μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων της περιόδου του μεσοπολέμου, οι οποίες δε θα οδηγήσουν την ελληνική εκπαίδευση στον αστικό εκσυγχρονισμό της πριν από το 1964, χρονιά που η Ε. Κ. θα εφαρμόσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ν.Δ. 4379/1964.

Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις αντικατοπτρίζονται στην επίσημη κρατική πολιτική για την εκπαίδευση της περιόδου 1949 – 1963. Τομή αποτελεί το Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία των ΕΑΜ – ΕΠΟΝ – Π.Ε.Ε.Α. που κατατίθεται στα 1944 και με το οποίο επιχειρείται από το Ε.Α.Μ. να λυθεί ολοκληρωτικά το πρόβλημα του αστικού εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε προοδευτική βάση, ύστερα από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1930.

Οι πολιτικές αντιπαραθέσεις και ανταγωνισμοί, κάτω από το βάρος των εξελίξεων της εμφύλιας σύρραξης, θα επιτείνουν τα προβλήματα και τις αγκυλώσεις και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα θα σηματοδοτηθούν από την εγκαθίδρυση σύστοιχων ιδεολογικού και πολιτικού χαρακτήρα ρυθμίσεων που αφορούν το περιεχόμενο και τη λειτουργία του σχολείου, ώστε αυτός να ταυτίζεται και να επιτελεί τον αναπαραγωγικό του ρόλο στο πλαίσιο της επίσημης κρατικής – πολιτικής ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης.

Με αυτές τις πρακτικές οι αστικές πολιτικές δυνάμεις επεδίωξαν από κοινού να εξασφαλίσουν αφενός τη συντριβή των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων και της ιδεολογίας της ΕΑΜικής Αριστεράς και αφετέρου τη διευρυμένη αναπαραγωγή της εξουσίας τους μέσω της ιδεολογικής και επιμεριστικής λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού τον οποίο ήλεγχαν απόλυτα.

Οι κοινωνικές αντιδράσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται και οι ιδεολογικές συγκρούσεις που αναδύονται από αυτές εξηγούν τα πολιτικά αποτελέσματα που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενός μαζικού λαϊκού διεκδικητικού κινήματος το οποίο θα διεκδικήσει και θα επιβάλλει την οικοδόμηση ενός δημόσιου & δωρεάν παρεχόμενου σε όλους εκπαιδευτικού συστήματος με την μεταρρύθμιση του 1964.

Στην ανάδειξη των κοινωνικών και πολιτικών διεκδικήσεων των πολιτικών υποκειμένων της περιόδου 1949 – 1963 θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό τα ιδεολογήματα περί κοινωνικής κινητικότητας μέσω της απόκτησης μέσης και ανώτερης – ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία είναι κυρίαρχα την περίοδο αυτή στις συνειδήσεις των νεοελλήνων, μέσα σε ένα περιβάλλον καπιταλιστικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των λαϊκών τάξεων, στο πλαίσιο των διεθνών πολιτικών ανταγωνισμών μεταξύ Η. Π. Α. – Ε. Σ. Σ. Δ. και του ψυχρού πολέμου που κυριαρχεί την περίοδο αυτή.

Στο βιβλίο γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί και ν' αποδειχθεί στοιχειοθετημένα ότι η θεσμοθέτηση της Δημόσιας και Δωρεάν Παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθιερώθηκε όχι μόνο και κυρίως ως προϊόν πολιτικής παραχώρησης της κυβέρνησης της Ενώσεως Κέντρου και του πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου, τον οποίο έγκριτα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας χαρακτηρίζουν ως « τον πολιτικό της Παιδείας», αλλά πρώτα και κύρια ως αποτέλεσμα της πίεσης και των ιδιαίτερα σκληρών και πολύχρονων αγώνων της ελληνικής κοινωνίας (μαθητών – εκπαιδευτικών – φοιτητών) της περιόδου 1949 – 1963, δηλαδή της γενιάς των ανθρώπων της χώρας μας που ακριβώς μετά την λήξη του εμφύλιου πολέμου δεν είχαν απολύτως τίποτα από την άποψη των κοινωνικών δικαιωμάτων και πολιτικών ελευθεριών και διεκδίκησαν και κατέκτησαν τα πάντα.

Σ' αυτούς τους ανθρώπους και στους αγώνες τους χάρη στους οποίους το αγαθό της παιδείας μετατράπηκε σε κοινωνικό αγαθό δωρεάν παρεχόμενο σε όλους από την πολιτεία αφιερώνεται το βιβλίο αυτό ως μικρή συμβολή στην έρευνα και την θεραπεία της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης με την ευχή να διαβαστεί και μελετηθεί από όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους, διότι κατά την ταπεινή μου άποψη τα γεγονότα που περιγράφονται σε αυτό το βιβλίο οφείλουν να τα γνωρίζουν όλοι οι Έλληνες πολίτες και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί.

Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία της Ελλάδας

Πουλπούλογλου Νικόλαος
Υπ. Διδάκτωρ Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
np192228@students.euc.ac.cy

Μαύρου Κατερίνα
Καθηγήτρια, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
K.Mavrou@euc.ac.cy

Περίληψη
Με τη θεσμοθέτηση του παραδείγματος της ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education), η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία φοιτά στα γενικά σχολεία. Η εξέλιξη αυτή έχει οδηγήσει στη μετατόπιση του ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από διαχωριστικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, με σκοπό την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας εντός της γενικής τάξης. Υπάρχει όμως περιορισμένη βιβλιογραφία σχετικά για το πώς νοηματοδοτείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με ζητήματα ενιαίας εκπαίδευσης, ούτε αντίστοιχα υπάρχει συναίνεση για τον ρόλο και τα προσόντα του. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη νοηματοδότηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία της Ελλάδας. Ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιείται η ανάλυση του αρχειακού υλικού της επίσημης εκπαιδευτικής νομοθεσίας της Ελλάδας (νόμοι, εγκύκλιοι, τροποποιητικές αποφάσεις) που αφορούν στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιείται ο συνδυασμός της θεματικής ανάλυσης και της κριτικής ανάλυσης λόγου, με βάση το μοντέλο του Fairclough (2013). Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν νομοθετικές ασάφειες ή σιωπές που επηρεάζουν τον ρόλο και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, διαμορφώνοντας άτυπες ιεραρχίες και προκλήσεις που αποδυναμώνουν την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης.
Λέξεις κλειδιά: Ενιαία Εκπαίδευση, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, κριτική ανάλυση λόγου.

Abstract
Since the legislative establishment of the inclusive education paradigm, the majority of students with disabilities now attend general mainstream education schools. This development has shifted the role of special education teachers away from exclusively working in segregated educational settings toward supporting learning within mainstream classrooms. Nevertheless, there is limited literature on how the role of secondary special education teachers is conceptualized in relation to inclusive education, and there is no consensus on their role or required qualifications. This study

investigates how the role of secondary special education teachers is constructed through the analysis of official Greek educational legislative and policy documents. Data were collected from archival materials including laws, ministerial circulars and amendments concerning the duties and responsibilities of special education teachers. The analysis combined thematic analysis with critical discourse analysis, drawing on Fairclough's (2013) model. The findings highlight legislative ambiguities and silences that shape the role and positioning of special education teachers, creating informal hierarchies and challenges that weaken the effective implementation of inclusive education.
Keywords: inclusive education, special education teacher, critical discourse analysis

Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο, η ενιαία εκπαίδευση (inclusive education) έχει αναδειχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε κυρίαρχο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως αποτέλεσμα, πολλές χώρες προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις που ενσωμάτωσαν τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση (UNESCO 2021· Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης 2020· Παπαδημητρίου 2023).

Η μετάβαση προς το σχολείο της ενιαίας εκπαίδευσης επέφερε σημαντική μετατόπιση στον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Από την παραδοσιακή τους απασχόληση σε διαχωρισμένα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καλούνται πλέον να υποστηρίζουν μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία στη γενική τάξη, σε συνεργασία με τους/τις ομολόγους τους (Florian & Black-Hawkins 2011). Η μετάβαση αυτή συνοδεύτηκε από την ανάθεση πολυδιάστατων ρόλων, καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναμένεται να καθοδηγούν την παιδαγωγική ανάπτυξη, να συντονίζουν εκπαιδευτικές πρακτικές και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του οράματος αλλαγής των σχολείων (Klang et al. 2017· Pearson, Mitchell & Rapti 2015· Vlachou, Didaskalou & Kontofryou 2015). Η μετατόπιση αυτή δεν συνοδεύτηκε από σαφή και συστηματικό επαναπροσδιορισμό του επαγγελματικού τους ρόλου.

Παρά τη διεθνή αποδοχή της ενιαίας εκπαίδευσης ως παιδαγωγικό παράδειγμα, στη βιβλιογραφία καταγράφεται περιορισμένη διερεύνηση και έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το πώς νοηματοδοτείται και οριοθετείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στο σχολείο της ενιαίας εκπαίδευσης (Naraian 2010· Messiou & Ainscow 2020). Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει κυρίως στην πρακτική εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, χωρίς να αναλύει

επαρκώς τον θεσμικό λόγο που συγκροτεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Το κενό αυτό αναδεικνύεται εντονότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι ιδιαίτερες σχολικές δυναμικές, η εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων και η οργανωτική δομή διαφοροποιούν ουσιαστικά τις προκλήσεις της ενιαίας εκπαίδευσης σε σχέση με την πρωτοβάθμια (European Agency 2003, 2006· Pearce & Forlin 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα εστιάζει στο ελληνικό παράδειγμα, με στόχο τη διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, συζητώντας το στη βάση των θεωριών γύρω από τη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball 1993), της κριτικής παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, όπως προέκυψαν από το θεωρητικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα το κεντρικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνα είναι: Με ποιον τρόπο η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία της Ελλάδας νοηματοδοτεί τον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball 1993), είναι ουσιαστικός άξονας στην εξέταση των πολιτικών και των θεσμών για την ενιαία εκπαίδευση, οι οποίες/οι διαμορφώνονται και εφαρμόζονται μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Όπως υποστηρίζει ο Slee (2014), στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό δικαίωμα και η εκπαίδευση ως «μαθητεία στη δημοκρατία» (p.217). Ωστόσο, το νεοφιλελεύθερο ρεύμα μετασχηματίζει αυτήν την οπτική, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την ισότητα προς την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα, μέσω μηχανισμών λογοδοσίας και μέτρησης (Apple 2006, 2007). Σε αυτή τη διαχειριστική λογική, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών εκλαμβάνονται ως πλεονάζοντες πόροι (Καραγιάννη 2017) και το κράτος αποσύρει σταδιακά την ευθύνη του, προωθώντας το μοντέλο του «αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου» (Peters 2001). Επεκτείνοντας αυτή τη λογική, οι

Ball και Youdell (2008) αναδεικνύουν ότι αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις παρουσιάζονται ως εκσυγχρονισμός, αλλά στην πραγματικότητα εισάγουν αρχές της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση, θεμελιώνοντας μορφές λανθάνουσας ιδιωτικοποίησης. Η μετατόπιση αυτή, από την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό προς την εκπαίδευση ως ιδιωτικό προϊόν, προσδίδει ιδιαίτερο θεωρητικό βάρος στις συζητήσεις για την ενιαία εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις εννοιολογικές αντιθέσεις που τη διαπερνούν.Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται και νοηματοδοτείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής εντός των γενικών σχολείων αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον/την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής όχι ως απομονωμένο/απομονωμένη «ειδικό», αλλά ως μέλος μιας συνεργατικής κοινότητας μάθησης που καθοδηγεί την παιδαγωγική ανάπτυξη, συντονίζει πρακτικές και συμβάλλει στη διαμόρφωση στρατηγικών ενιαίας εκπαίδευσης, μέσα από τη συζήτηση για την επιδιωκόμενη διαφορετικότητα (Carter et al. 2015· Klang et al. 2017· Messiou & Ainscow 2020, 2021). Η οπτική αυτή συνάδει με τις θεωρητικές θέσεις των Ainscow (1998, 2007, 2016, 2020), Booth (1996, 2009), Florian (2015, 2019) και Slee (2013, 2019, 2020), οι οποίες προτάσσουν τη συνεργασία και τον ανασχεδιασμό των σχολικών πρακτικών μέσα από την καλλιέργεια κουλτούρας ενιαίας εκπαίδευσης. Στον πυρήνα αυτών των θεωρήσεων βρίσκεται ο αναπροσδιορισμός της ειδικής αγωγής μέσω της διατήρησης και ενίσχυσής της εντός του γενικού σχολείου, σε περιβάλλον συνεργασίας και διαμοιρασμού γνώσης.

Ωστόσο, στη βιβλιογραφία παραμένει ανοιχτό το ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο η ειδική αγωγή συνδέεται με την ενιαία εκπαίδευση. Ορισμένοι ερευνητές/ορισμένες ερευνήτριες θέτουν το ζήτημα εάν η ειδική αγωγή λειτουργεί ως διευκόλυνση ή ως εμπόδιο για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης (Florian 2019· Hornby & Kauffman 2023· Kauffman & Hornby 2025). Η παρούσα έρευνα δεν υιοθετεί μια συγκρουσιακή θεώρηση, αλλά στηρίζεται στην προσέγγιση ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που απορρέουν από την ειδική αγωγή μπορεί να εμπεριέχονται και να αξιοποιούνται εντός του γενικού σχολείου (Florian 2019· Ζώνιου-Σιδέρη 1998), παρέχοντας τις αναγκαίες

υποστηρίξεις χωρίς τη διατήρηση διαχωριστικών πλαισίων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, και μέρος μεγαλύτερης έρευνας εστιάζει στη διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου που ρυθμίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η ανάλυση αρχειακού υλικού της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας της Ελλάδας. Το υλικό περιλάμβανε Νόμους, Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκυκλίους του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., δηλαδή κείμενα που καθορίζουν, ρυθμίζουν ή τροποποιούν τον επαγγελματικό ρόλο, τα καθήκοντα και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η συλλογή του αρχειακού υλικού κάλυψε την περίοδο από το 2007, όταν θεσπίστηκε το βασικό καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (ΦΕΚ. 449/2007), έως το 2024, ώστε να αποτυπωθεί η εξέλιξη και οι τροποποιήσεις του. Η συγκρότηση του αρχειακού υλικού βασίστηκε στη θεσμική ισχύ και στη συνάφεια των κειμένων με τον σκοπό της έρευνας. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, συγκροτήθηκε τελικό σώμα ανάλυσης που περιλάμβανε: Έξι (6) νόμους [Ν. 3699/2008· Ν. 4547/2018· Ν. 4823/2021· Ν. 4692/2020· Ν. 4452/2017· Ν. 4186/2013], δύο (2) υπουργικές αποφάσεις [Υ.Α. 27922/Γ6/2007· Υ.Α. 48275/Δ3/2019], ένα (1) ΦΕΚ [ΦΕΚ 449/2007] και τρεις (3) εγκυκλίους [Αρ. Πρωτ. 36380/Δ3/2019· Αρ. Πρωτ. 48132/Δ3/2021· Αρ. Πρωτ. 159362/2020]. Η πρόσβαση στο υλικό έγινε μέσω ελεύθερων και δημόσιων πηγών στο διαδίκτυο, καθώς τα έγγραφα αυτά αποτελούν δημόσιες διοικητικές πράξεις.

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006) με την κριτική ανάλυση λόγου, στηριγμένη στο μοντέλο του Fairclough (2013), το οποίο προσαρμόστηκε μερικώς στις ανάγκες και στον σκοπό της παρούσας έρευνας. Η θεματική ανάλυση λειτούργησε ως εργαλείο συστηματικής οργάνωσης, επιτρέποντας τον περιορισμό της πολυπλοκότητας των δεδομένων (Τσιώλης 2018) και τον εντοπισμό θεμάτων που απαντούσαν στο ερευνητικό ερώτημα. Αφού

συγκροτήθηκαν τα θέματα, η κριτική ανάλυση λόγου αξιοποιήθηκε για τη σε βάθος διερεύνηση των λανθανόντων νοημάτων και των ιδεολογικών μηχανισμών που συγκροτούν το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Fairclough1995). Για την ενίσχυση της φερεγγυότητας και της εμπιστευσιμότητας της έρευνας εφαρμόστηκε η πρακτική της «αποτίμησης ομοτίμων», μέσω συζήτησης των αναλυτικών βημάτων και των ευρημάτων με άλλους ερευνητές/άλλες ερευνήτριες (Τσιώλης 2014).

Αποτελέσματα & Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τρεις (3) θεματικές περιοχές, οι οποίες παρουσιάζονται πιο κάτω. Υιοθετώντας κριτική προσέγγιση στην ανάλυση, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και συζητούνται παράλληλα, στη βάση του θεωρητικού υποβάθρου της έρευνας.

Εργασιακό Πλαίσιο Απασχόλησης

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατηγοριοποιούνται θεσμικά σε τέσσερις (4) διακριτές ομάδες, ανάλογα με το πλαίσιο εργασιακής τους απασχόλησης: α) στα Τμήματα Ένταξης, β) στην Παράλληλη Στήριξη–Συνεκπαίδευση, γ) στα Ειδικά Σχολεία και δ) στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Ν. 3699/2008). Παρά το γεγονός ότι τα τυπικά προσόντα πρόσληψης είναι κοινά για όλες τις κατηγορίες, οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα καθήκοντά τους διαφοροποιούνται θεσμικά, όπως προκύπτει από συναφείς υπουργικές αποφάσεις και νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 27922/Γ6/2007· Ν. 48275/Δ3/2019· Ν. 3699/2008· Ν. 4547/2018). Η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι ουδέτερη· το ίδιο το νομοθετικό πλαίσιο συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας (άτυπης) ιεραρχίας αρμοδιοτήτων και κύρους. Όπως προκύπτει από τις σχετικές διατάξεις, οι εκπαιδευτικοί των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και των Τμημάτων Ένταξης διαθέτουν αυξημένες δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων που συνδέονται με την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021· Ν. 4547/2018· ΦΕΚ 449/2007). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι:

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην

> ***ΕΑΕ που υπηρετούν στα ΚΕΣΥ***[3] *{...}: αα) υλοποιούν ενημερωτικές-**επιμορφωτικές συναντήσεις** με εκπαιδευτικούς και μαθητές για την ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία εξέτασης μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ββ)* ***κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών πανελλαδικών εξετάσεων παρίστανται στα ειδικά εξεταστικά κέντρα και υποστηρίζουν το έργο των αρμόδιων επιτροπών*** (Ν. 4547/2018, αρ. 51, παρ. 7, έμφαση του ερευνητή).
>
> *(**Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης**) **αξιολογούν** τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις προτάσεις οι οποίες έχουν υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων.{...} 2. **Ενημερώνουν**, σε συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου, τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή σχετικά με τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες να γίνουν για να φοιτήσει στο Τ.Ε. {...}. **Πληροφορούν και συμβουλεύουν** τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής* (ΦΕΚ 449/2007, σελ 9390· Ν. 4547/2018, αρ. 11, έμφαση του ερευνητή).

Ο φαινομενικά τεχνοκρατικός διαμοιρασμός αρμοδιοτήτων, όπως υποστηρίζει ο Fairclough (1995), μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός φυσικοποίησης των σχέσεων εξουσίας και έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (Florian 2021· Florian & Linklater 2010). Η νομοθεσία προωθεί μια εσωτερική ιεραρχία στον κλάδο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, νομιμοποιώντας κλίμακες εξειδίκευσης (Ainscow, Booth & Dyson 2006) και παρουσιάζοντας ορισμένους/ορισμένες ως «πιο κατάλληλους» για παρεμβάσεις. Αυτό ενισχύει την αναπαραγωγή ανισοτήτων, με τους/τις εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης να επηρεάζονται περισσότερο, δεδομένου του ότι ο θεσμός στελεχώνεται αποκλειστικά από αναπληρωτές/αναπληρώτριες (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης 2020). Στη σχετική νομοθεσία αναφέρεται ότι:

> *Αναπληρωτές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλήρους ή*

[3]Τα ΚΕ.Σ.Υ. (Κέντρα Συμβουλευτικής Υποστήριξης) ήταν η παλαιότερη θεσμική ονομασία των σημερινών ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης).

> *μειωμένου ωραρίου που* ***προσλαμβάνονται στο πλαίσιο προγραμμάτων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση που χρηματοδοτούνται εν όλω ή εν μέρει από την Ευρωπαϊκή Ένωση μπορούν να διατίθενται με απόφαση Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης εντός της Περιφέρειας για την κάλυψη επειγουσών και άμεσων αναγκών*** *του ίδιου ή άλλων προγραμμάτων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση που χρηματοδοτούνται εν όλω ή εν μέρει από την Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη σύμφωνη γνώμη των ιδίων και των αρμόδιων Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης* (Ν. 4692/2020, αρ. 51, έμφαση του ερευνητή).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στον θεσμό της παράλληλης στήριξης–συνεκπαίδευσης εμφανίζει θεσμική ευελιξία, καθώς μπορεί να τροποποιείται για την κάλυψη «επειγουσών και άμεσων αναγκών». Ωστόσο, ούτε στο σχετικό νομοθετικό πλαίσιο ούτε σε συναφείς εγκυκλίους αποσαφηνίζονται τα κριτήρια με τα οποία ορίζονται οι ανάγκες αυτές. Όπως επισημαίνει ο Fairclough (2013), η αδιαφάνεια του λόγου μπορεί να λειτουργεί ως μηχανισμός νομιμοποίησης ή απονομιμοποίησης σχέσεων εξουσίας.

Τοποθέτηση Εκπαιδευτικών σε Εκπαιδευτικά Πλαίσια

Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, πέρα από τους εσωτερικούς διαχωρισμούς που απορρέουν από τη θεσμική κατηγοριοποίηση ρόλων, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν και έναν εξωτερικό διαχωρισμό, ο οποίος συνδέεται με τις διαδικασίες τοποθέτησής τους. Όπως αναφέρει η σχετική νομοθεσία:

> ***Οι τοποθετήσεις σε θέσεις των Τμημάτων Ένταξης πραγματοποιούνται μετά την κάλυψη όλων των κενών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της οικείας περιοχής μετάθεσης****. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν υποβάλλουν αίτηση προτίμησης για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., κατατάσσονται σε σειρά με βάση τις λιγότερες μονάδες μετάθεσης. {…}.* ***Στη συνέχεια εξετάζονται οι προτιμήσεις για τοποθέτηση σε θέσεις των Τμημάτων Ένταξης****.* (Ν. 4692/2020, αρ. 48,

έμφαση του ερευνητή).

Παράλληλα, όπως ορίζεται στις ισχύουσες ρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή υποχρεούνται να υπηρετήσουν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. για τουλάχιστον τρία (3) έτη (Ν. 3699/2008, αρ. 16). Το αρχειακό υλικό ανέδειξε ακόμη ότι ο θεσμικός χαρακτήρας του διαχωρισμού ενισχύεται έμμεσα και από την απουσία διασφάλισης της παρουσίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία, ακόμη και σε περιπτώσεις φοίτησης παιδιών με αναπηρία. Στις περιπτώσεις αυτές προβλέπονται άλλες εναλλακτικές ρυθμίσεις , όπως φαίνεται παρακάτω:

> *Αν ύστερα από την κατανομή των μαθητών σε τμήματα της ίδιας τάξης* ***προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών του προηγούμενου εδαφίου είναι ανώτερος του ενός (1), ο αριθμός των μαθητών του τμήματος μπορεί να μειώνεται και να υπολείπεται συνολικά κατά τρεις (3) μαθητές*** *από το μέγιστο προβλεπόμενο από τις ισχύουσες διατάξεις αριθμό μαθητών ανά τμήμα* (Ν. 4452/2017, αρ. 11, παρ. 1, έμφαση του ερευνητή).

Η αντικατάσταση της παρουσίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μέτρα όπως η μείωση του αριθμού μαθητών/μαθητριών ανά τάξη δεν διασφαλίζει την ουσιαστική υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι, από το 2018 και μετά -οπότε η Ελλάδα αναγνώρισε θεσμικά την ενιαία εκπαίδευση (Ν. 4547/2018, αρ. 2)- η νομοθεσία δεν φάνηκε να ενθαρρύνει ή να διευκολύνει την ίδρυση δομών ειδικής αγωγής εντός των γενικών σχολείων. Ενδεικτικά, την περίοδο 2018–2024 εκδόθηκαν μόνο δύο (2) σχετικές εγκύκλιοι (Αρ. Πρωτ. 36380/Δ3, 2019· Αρ. Πρωτ. 48132/Δ3, 2021) με αντικείμενο την «υποβολή προτάσεων για ίδρυση, κατάργηση τμημάτων ένταξης σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Η περιορισμένη αυτή νομοθετική δραστηριότητα υποδηλώνει ότι η ίδρυση τμημάτων ένταξης δεν αντιμετωπίζεται ως κεντρική προτεραιότητα για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι ο θεσμός αυτός αποτελεί συχνά τη μοναδική μορφή υποστήριξης που παρέχεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Vlachou 2006· ΕΣΑμεΑ

2019).

Στο πλαίσιο της έμμεσης αποδυνάμωσης των δομών ειδικής αγωγής των γενικών σχολείων, η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας με αρ. πρωτ. 159362/2020, που εκδόθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19, προέβλεπε τη μετακίνηση (αναπληρωτών) εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τα Τμήματα Ένταξης προς τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής. Παρακάτω παρουσιάζεται το κυρίως κείμενο της εγκυκλίου, με διατήρηση αυτούσιων των μορφολογικών χαρακτηριστικών (έντονη-bold γραφή, όπου χρησιμοποιήθηκε).

> *Για όσο χρονικό διάστημα και σε όσες περιοχές τελεί* ***σε αναστολή η διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία των σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Γενικής Εκπαίδευσης****, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης δύνανται, λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες λειτουργικές ανάγκες των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.),* ***να προβούν σε τροποποίηση των αποφάσεων τοποθέτησης*** *των προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα Τμήματα Ένταξης, ανεξαρτήτως φορέα χρηματοδότησης,* ***προκειμένου εκείνοι να τοποθετηθούν σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.*** (Εγκύκλιος, αρ. πρωτ. 159362/2020).

Η συγκεκριμένη ρύθμιση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού που ο Ball (1993) περιγράφει ως ερμηνεία και εφαρμογή πολιτικών με σαφές ιδεολογικό και αξιακό φορτίο, καθώς στην προκειμένη περίπτωση η εγκύκλιος φαίνεται να οδηγεί σε σιωπηρή αναστολή της λειτουργίας μιας δομής με χαρακτηριστικά ενιαίας εκπαίδευσης, προκειμένου να ενισχυθεί με προσωπικό το πλαίσιο των ειδικών σχολείων. Η χρήση αμφίσημων γλωσσικών επιλογών, όπως το ρήμα «δύνανται», αποτυπώνει την ιδεολογική λειτουργία του λόγου (Fairclough 2013), καθώς συγκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας και μεταθέτει την ευθύνη λήψης αποφάσεων στους Διευθυντές/στις Διευθύντριες Εκπαίδευσης, χωρίς την ύπαρξη θεσμοθετημένων μηχανισμών λογοδοσίας. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται μια ιεραρχική λογική στη λήψη αποφάσεων, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης που θεμελιώνονται στη συνεργασία και στη συλλογική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (Messiou & Ainscow 2021).

Επαγγελματική Αναγνώριση

Στο παρόν μέρος εξετάζονται διατάξεις που όπως προέκυψε από την ανάλυση φαίνεται να επιτρέπουν την ανάθεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είτε σε άλλους επαγγελματίες χωρίς την απαραίτητη εξειδίκευση (Ν. 3699/2008, αρ. 6), είτε ακόμη και σε ιδιώτες βοηθούς που επιλέγονται και χρηματοδοτούνται από τους γονείς/κηδεμόνες (Ν. 3699/2008, αρ. 7, παρ. 4). Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

> *Η υποστήριξη του μαθητή* ***μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή*** *κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση στήριξης από σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου* (Ν. 4186/2013, αρ. 28, παρ. 18, Ν.4452/2017, αρ. 11, παρ. 3, έμφαση του ερευνητή).

Σε πρώτο επίπεδο, η νομοθεσία (Ν. 4186/2013· Ν. 4452/2017) φαίνεται να ενισχύει τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία, παρέχοντας στους γονείς/κηδεμόνες τη δυνατότητα να εισηγούνται και να διαθέτουν υποστηρικτικό προσωπικό. Η πρόβλεψη αυτή, σε συμφωνία με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN 2006), μπορεί να θεωρηθεί θετική προσαρμογή που προάγει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας - στοιχείο κρίσιμο για την ενιαία εκπαίδευση (Ainscow 2016). Ωστόσο, σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, η ρύθμιση υποδηλώνει μετατόπιση της ευθύνης από το κράτος προς τις οικογένειες. Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου, οι γλωσσικές επιλογές («μπορεί», «διαθέτει») αποκαλύπτουν σχέσεις εξουσίας που κανονικοποιούν τη μεταβίβαση υποχρεώσεων (Fairclough 1995). Όπως επισημαίνει ο Apple (2007), τέτοιες μεταρρυθμίσεις, αν και προβάλλονται ως ενδυνάμωση και κοινωνική δικαιοσύνη, συχνά υπονομεύουν τη δημοκρατική φύση της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η αποσιώπηση της κρατικής υποχρέωσης ενισχύεται μέσω μιας ρητορικής «δυνατοτήτων», που εμφανίζεται ως δικαίωμα και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μηχανισμός ιδιωτικοποίησης· μια διαδικασία η οποία συχνά παρουσιάζεται ως κανονικότητα αλλά και ως

προϋπόθεση για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2008).

Παράλληλα, η ανάλυση έδειξε ότι η νομοθεσία τείνει να παρουσιάζει τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως επαγγελματίες που δύνανται να αντικατασταθούν από άτομα χωρίς αντίστοιχη εξειδίκευση. Ειδικότερα, σε περίπτωση ανεπαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προβλέπεται ότι η παράλληλη στήριξη–συνεκπαίδευση μπορεί να υλοποιείται μέσω ανάθεσης των σχετικών καθηκόντων σε άλλους επαγγελματίες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

> *Μπορεί να συμμετέχουν και οι λοιποί εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ60 και ΠΕ70, καθώς και εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04* (Ν. 3699/2008, αρ.6).

Η δυνατότητα αντικατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από μη εξειδικευμένο προσωπικό δεν συνιστά μόνο ζήτημα επαγγελματικής αναγνώρισης, αλλά εντάσσεται σε μια ευρύτερη λογική υποβάθμισης του θεσμικού ρόλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Όπως προκύπτει από την ανάλυση του αρχειακού υλικού, η υποβάθμιση αυτή αντανακλάται και στον περιορισμό των δυνατοτήτων τους να διατυπώνουν προτάσεις ή να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που άπτονται του πεδίου. Ενδεικτικά στη νομοθεσία αναφέρεται ότι:

> ***Στα ΤΕ μπορούν να φοιτούν*** *και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα,* ***κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ΕΑΕ****.* (Ν. 3699/2008, αρ. 6, έμφαση του ερευνητή).
>
> *Η κατά τα προηγούμενα εδάφια μείωση (των παιδιών ανά τμήμα)* ***πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του αρμόδιου Διευθυντή Εκπαίδευσης****. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης κατά τη διατύπωση της εισήγησης* ***λαμβάνει υπόψη του σχετική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και γνώμη του σχολικού συμβούλου*** (Ν. 4452/2017, αρ. 11, έμφαση του ερευνητή).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν φαίνεται να ενσωματώνονται ουσιαστικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, με συνέπεια ο ρόλος τους να περιορίζεται κυρίως στην εφαρμογή και όχι στη διαμόρφωση πολιτικών. Η προτεραιότητα που δίνεται στις απόψεις ανώτερων διοικητικών στελεχών αναπαράγει λογικές ελέγχου, εναρμονισμένες με τεχνοκρατικές αντιλήψεις κοινωνικής αποτελεσματικότητας και λογοδοσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζεται ως ουδέτερη και μετρήσιμη διαδικασία, γεγονός που συχνά οδηγεί στην υιοθέτηση τυποποιημένων λύσεων εις βάρος της επαγγελματικής κρίσης και της εμπειρικής γνώσης των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος 2025· Au 2009).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Συνοπτικά, όπως προέκυψε από την ανάλυση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των κανονιστικών ρυθμίσεων (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, ΦΕΚ, εγκύκλιοι), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να μη συγκροτούν μια ενιαία επαγγελματική ομάδα, μέσα στα κείμενα πολιτικής, αλλά κατηγοριοποιούνται θεσμικά σε διαφορετικούς ρόλους με διακριτές αρμοδιότητες. Η θεσμική αυτή κατηγοριοποίηση επηρεάζει τον βαθμό επαγγελματικής αναγνώρισης και τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής τους στη γενική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα παράγει εσωτερικούς διαχωρισμούς και άτυπες ιεραρχίες εντός του ίδιου του κλάδου. Οι διαχωρισμοί αυτοί εμφανίζονται ως «ουδέτερες» διαφοροποιήσεις, λειτουργώντας όμως στην πράξη ως μηχανισμοί αναπαραγωγής σχέσεων εξουσίας (Apple 2016) και περιορίζοντας την επαγγελματική αυτονομία και το πεδίο ευθύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας αφορά στην ανάδειξη της θεσμοθετημένης προτεραιότητας τοποθέτησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα ειδικά σχολεία, γεγονός που περιορίζει την παρουσία τους στη γενική εκπαίδευση και διαιωνίζει τον διαχωρισμό μεταξύ των δύο πλαισίων. Η πολιτική αυτή αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, δημιουργεί μια κλιμακωτή αρχιτεκτονική στα σχολεία (Slee 2013) και περιορίζει τη δυνατότητα των

εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να συμβάλλουν ενεργά στην υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης, καθώς η ένταξή τους στα γενικά σχολεία καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες και όχι από επαγγελματική επιλογή.

Παράλληλα, τα δεδομένα κατέδειξαν την υποβάθμιση του θεσμικού ρόλου και της επαγγελματικής αναγνώρισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς παραμένουν αποκλεισμένοι από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ταυτόχρονα παρουσιάζονται ως επαγγελματίες που μπορούν να αντικατασταθούν από άλλες ειδικότητες, συχνά χωρίς αντίστοιχη εξειδίκευση. Οι συνθήκες αυτές φάνηκε να παραπέμπουν σε διαδικασίες λανθάνουσας ιδιωτικοποίησης των δημόσιων δομών της (ενιαίας) εκπαίδευσης - όπως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από τη μετατόπιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών από την πολιτεία προς τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ainscow, M. (1998, January), *Reaching out to all learners: Opportunities and possibilities* [Keynote presentation]. North of England Education Conference, Bradford, England.

Ainscow, M. (2007), Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs, 7*(1): 3-7.

Ainscow, M. (2016), Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers*. Journal of Professional Capital and Community, 1*(2): 159–172.

Ainscow, M. (2020), Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. Prospects, 49*: 123–134.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Apple, M. W. (2006), Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal, 1*(1): 21–26.

Apple, M. W. (2007), Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education, 58*(2): 108–116.

Apple, M. W. (2016), *Εκπαίδευση και εξουσία.* Επίκεντρο.

Au, W. (2009), Social studies, social justice: W (h) ither the social studies in high-stakes testing? *Teacher Education Quarterly, 36*(1): 43-58.

Ball, S. J. (1993), What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies, 13*(2): 10–17.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2008), *Hidden privatisation in public education*. Institute of Education, University of London.

Booth, T. (1996), A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education, 26*(1): 87–99.

Booth, T. (2009), Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 236–250). Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2): 77-101.

Carter, E. W., Moss, C. K., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M. E., & Vincent, L. B. (2015), Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children, 48*(1): 9–18.

Γρόλλιος, Γ. (2025), *Τα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου* 2003-2021. Gutenberg.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003), *Inclusive education and classroom practices* (C. J. W. Meijer, Ed.). Author.

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 36380/Δ3/07-03-2019. Υποβολή προτάσεων για ίδρυση, κατάργηση Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 48132/Δ3/27-04-2021. Υποβολή προτάσεων για ίδρυση Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 159362/Ε1/20-11-2020. Τροποποίηση τοποθέτησης αναπληρωτών εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.).

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1998), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Ελληνικά Γράμματα.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2006), *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη: Παροχές στη μετα-πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τόμος 2)* [Μτφρ. Μ. Κυριαζοπούλου]. Οντένσε: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

Fairclough, N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.

Fairclough, N. (2013), *Language and power* (2nd ed.). Routledge.

Florian, L. (2015), Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.), *Inclusive pedagogy across the curriculum* (Vol. 7, pp. 11–24). Emerald Group Publishing.

Florian, L. (2019), On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8): 691–704.

Florian, L. (2021), The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (pp. 89–105). Verlag Barbara Budrich.

Florian, L., & Linklater, H. (2010), Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education, 40*(4): 369-386.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011), Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5): 813–828.

Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2023), Special education's zombies and their consequences. *Support for Learning, 38*(3): 135–145.

Καραγιάννη, Γ. (2017), *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Gutenberg.

Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2025), Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. *Support for Learning, 40*: 172–183.

Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017), Enacting the role of special needs educator–six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3): 391–405.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020), Inclusive inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal, 46*(3): 670–687.

Messiou, K., & Ainscow, M. (2021), Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2): 23–37.

Naraian, S. (2010), General, special and… inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education, 26*(8): 1677–1686.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4452/2017. Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4186/2013. Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020), Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014–2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής, 23*(2):98–117.

Παπαδημητρίου, Β. (2023), Μελέτη για τους μαθητές και τις μαθήτριες που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: Ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Preschool and Primary Education, 11*(2): 318–334.

Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας ΕΣΑμεΑ. (2019), *5ο δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Pearce, M., & Forlin, C. (2005), Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education, 29*(2): 93–105.

Pearson, S., Mitchell, R., & Rapti, M. (2015), "I will be 'fighting' even more for pupils with SEN": SENCOs' role predictions in the changing English policy context. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(1): 48–56.

Peters, M. (2001), Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective. *The Journal of Educational Enquiry, 2*(2): 58-71.

Slee, R. (2013), How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education, 17*(8): 895-907.

Slee, R. (2014), Inclusive schooling as an apprenticeship in democracy. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 217-229). London, UK: Sage.

Slee, R. (2019), Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education, 23*(9): 909–922.

Slee, R. (2020), *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα* (Α. Κοσυφόγλου, Μτφρ.; Α. Κουτσοκλένης, Επιμ.). Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018), Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές–Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

UN. (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.

UNESCO. (2021), *Global Education Monitoring Report: Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και σε προγράμματα ειδικής αγωγής.

Υπουργική Απόφαση 48275/Δ3/2019), Τροποποίηση της υπ' αριθ. 27922/Γ6/8-3-2007 υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 449/Β'/2007).

Vlachou, A. (2006), Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of the system. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1): 39–58.

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015), Role of special/support teachers in Greek secondary schools: Enhancing inclusive education? *International Journal of Inclusive Education, 19*(7): 730–746.

ΦΕΚ Β' 449/3-4-2007. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β', Αρ. Φύλλου 449, 3 Απριλίου 2007.

Παρουσίαση του βιβλίου του Χ. Ρέππα με τίτλο: Διαφωτισμός και Επανάσταση. Η ριζοσπαστική ιδεολογία της Ελληνικής Νομαρχίας (Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2021)

Χρήστος Ρέππας
Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
chrreppas@gmail.com

Το 2021 κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Κ.Ψ.Μ το βιβλίο μου για την Ελληνική Νομαρχία, ένα επαναστατικό έργο των αρχών του 19ου αιώνα που εμπνέεται από τις ιδέες του ευρωπαϊκού διαφωτισμού και αποτελεί μια καθοριστική συμβολή στη διαμόρφωση επαναστατικού πνεύματος στην ελλαδική κοινωνία της εποχής όπως επίσης και ριζοσπαστικής πολιτικής σκέψης στα πλαίσια του κινήματος του νεοελληνικού διαφωτισμού.

Το κίνημα του νεοελληνικού διαφωτισμού, που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες του 18ου αιώνα και τις πρώτες του 19ου, ανάμεσα σε δύο μεγάλα και καθοριστικά γεγονότα για τη συγκρότηση του ελληνικού έθνους, τη συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή (1774) και την επανάσταση του 1821, αποτέλεσε τον ιδεολογικό καταλύτη της ελληνικής ανεξαρτησίας. Στο πλαίσιο αυτού του κινήματος αναπτύχθηκε μια καινούργια συνείδηση και θεώρηση του κόσμου, στηριγμένη στον ορθό Λόγο, στην ιδέα των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, του κοινωνικού συμβολαίου και της έννοιας της επιστημονικής προόδου που αποτέλεσε και την ιδεολογική βάση των μεγάλων αλλαγών που οδήγησαν στην Επανάσταση και στη συγκρότηση του εθνικού (αστικού) κράτους.

Ο Διαφωτισμός είναι το ιδεολογικό αποτέλεσμα των μεγάλων κοινωνικών, πολιτικών και πνευματικών αλλαγών που γνωρίζει η Ευρώπη από την Αναγέννηση και μετά και τον 18ο αιώνα οι οποίες αποκρυσταλλώνονται σ' ένα συγκροτημένο ρεύμα επαναστατικών ιδεών κριτικής στον παλιό κόσμο της απολυταρχίας, της φεουδαρχίας και της εξουσίας της Εκκλησίας. Είναι το πνευματικό κίνημα της ανερχόμενης αστικής τάξης που, μέσω των θεωριών του

κοινωνικού συμβολαίου, πραγματοποιεί τη συμμαχία με τον λαό και οδηγεί στις μεγάλες επαναστάσεις της νεωτερικής εποχής, την Αγγλική (Ένδοξη Επανάσταση 1688), την Αμερικανική Επανάσταση του 1776, και τη μεγάλη Γαλλική Επανάσταση του 1789.

Το σημείο τομής είναι ασφαλώς η μεγάλη Γαλλική Επανάσταση του 1789 και η επίδρασή της σ' ολόκληρη την απολυταρχική και φεουδαρχική Ευρώπη, με τις ελπίδες που γέννησε σ' όλους τους καταπιεσμένους λαούς των απολυταρχικών καθεστώτων της Ευρώπης αλλά και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

Η Γαλλία είναι αυτή που με την επανάσταση του 1789 ανέτρεψε μια εδραιωμένη φεουδαρχική μοναρχία ήδη από την Αναγέννηση και «εγκαθίδρυσε μια καθαρή κυριαρχία της αστικής τάξης σε τέτοια κλασική μορφή που δεν έφτασε καμιά άλλη χώρα της Ευρώπης» (Παπανικολάου 1996, 120). Και οι δύο αυτές επαναστάσεις «δεν ήταν η νίκη μιας συγκεκριμένης τάξης της κοινωνίας πάνω στην παλιά πολιτική πραγμάτων, ήταν η διακήρυξη της πολιτικής τάξης πραγμάτων για τη νέα ευρωπαϊκή κοινωνία. Σ' αυτές τις επαναστάσεις νίκησε η αστική τάξη, αλλά η νίκη της αστικής τάξης ήταν τότε νίκη μιας νέας κοινωνικής τάξης πραγμάτων, η νίκη της αστικής ιδιοκτησίας πάνω στη φεουδαρχική, της εθνικότητας πάνω στον τοπικισμό, του ανταγωνισμού πάνω στη συντεχνία, της διανομής πάνω στα πρωτοτόκια, της κυριαρχίας του ιδιοκτήτη γης πάνω στην κυριάρχηση του ιδιοκτήτη από τη γη, του διαφωτισμού πάνω στη δεισιδαιμονία, της οικογένειας πάνω στο οικογενειακό όνομα, της βιομηχανίας πάνω στην ηρωική τεμπελιά, του αστικού δικαίου πάνω στα μεσαιωνικά προνόμια» (Μαρξ 1990, 24).

Αντίστοιχα στον ευρωπαϊκό χώρο (νοτιοβαλκανικό, μικρασιατικό) της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας η αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, από τα μέσα του 17ου αιώνα με το πέρασμα του εμπορίου στα χέρια των χριστιανικών και εβραϊκών πληθυσμών, τη δημιουργία εμπορικών δικτύων, τη μεγάλη ανάπτυξη της εμπορικής ναυτιλίας κατά την περίοδο των Ναπολεόντειων Πολέμων, έχει ως αποτέλεσμα την εμπορευματοποίηση της παραγωγής, τη συγκρότηση εθνικής συνείδησης στους ελληνόφωνους χριστιανικούς πληθυσμούς και την εμφάνιση ανερχόμενης αστικής τάξης στο προσκήνιο της

κοινωνίας. Φορείς της εισαγωγής των νέων παραγωγικών σχέσεων είναι οι χριστιανικοί πληθυσμοί που στις συναλλαγές τους χρησιμοποιούν τη γλώσσα του Πατριαρχείου. Είναι ακόμα Αρμένιοι και Εβραίοι που κι αυτοί κατέχουν μέρος της εμπορικής δραστηριότητας. Η ενασχόληση αυτών των πληθυσμών με το εμπόριο είναι εύκολη σε σχέση με τους μουσουλμανικούς πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν σ' αυτό τον τομέα τις απαγορεύσεις της θρησκείας τους. Στο πλαίσιο της οικονομικής οργάνωσης της Αυτοκρατορίας ο έμπορος είναι ο μόνος από τα επαγγέλματα που μπορεί να σχηματίσει ένα είδος κεφαλαίου.

Από τον 18ο αιώνα και μετά το εμπόριο περνάει αποφασιστικά στα χέρια των Ελλήνων, των Αρμενίων και Εβραίων (Inalcik 1979, 523). Η εμπορική δραστηριότητα από την πλευρά των Οθωμανών εμπόρων δεν οδηγεί σε μια καπιταλιστικού τύπου συσσώρευση στην κρίσιμη ιστορικά περίοδο των μεγάλων μετασχηματισμών που φέρνει ο 18ος αιώνας.

Μέσω των ελληνικών παροικιών της Ευρώπης αλλά και των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών θα φτάσουν στον ελληνικό χώρο και ειδικά εκεί που υπάρχουν εμπορικά κέντρα, οι ιδέες του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Η έλευση και διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού θα συνδεθεί με την αύξηση της οικονομικής και πολιτικής δύναμης της τάξης των Φαναριωτών από τον ΙΖ' αιώνα, οι οποίοι διαχειρίζονται πολιτικά και διοικητικά θέματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.

Η αποδοχή και μεταφορά στα βαλκανικά εδάφη των ιδεών του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού σχετίζεται με τις νέες πολιτικές ανάγκες του καινούργιου κοινωνικού υποκειμένου: διαμόρφωση μιας κοσμικής εθνικής συνείδησης που στηρίζεται στα ιδεολογικά πρότυπα της Δύσης (αστική ιδεολογία της Γαλλικής Επανάστασης), δημιουργία εθνικών κρατών στη θέση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Τσουκαλάς 1977, 43-44).

Καθοριστικός σταθμός στη διαμόρφωση της πολιτικής σκέψης του Νεοελληνικού Διαφωτισμού είναι η έκδοση του ανώνυμου κειμένου της Ελληνικής Νομαρχίας ήτοι Λόγος περί Ελευθερίας.

Η Ελληνική Νομαρχία εκδίδεται το 1806 στην Ιταλία, αν η σχετική χρονολογική και τοπική υπόδειξη του έργου είναι σωστή και δεν ακολουθείται και εδώ ο συνωμοτικός κανόνας, όπως στην περίπτωση του προσώπου του συγγραφέα.

Όσο και αν ο συγγραφέας του έργου παραμένει ακόμα και σήμερα άγνωστος και συνεχίζει ν' αποτελεί μια τολμηρή πρόκληση για την ιστορική και φιλολογική έρευνα δύο αιώνες μετά, είναι γνωστά τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα που δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για τη συγγραφή ενός τόσο μεγαλόπνοου έργου. Το σημείο τομής είναι, ασφαλώς, η μεγάλη Γαλλική Επανάσταση του 1789 και η επίδρασή της σ' ολόκληρη την απολυταρχική και φεουδαρχική Ευρώπη, τις ελπίδες που γέννησε σ' όλους τους καταπιεσμένους λαούς των απολυταρχικών καθεστώτων της Ευρώπης, αλλά και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Το έργο αφιερώνεται στη μνήμη του Ρήγα στον οποίο ο «Ανώνυμος» αναφέρεται με σεβασμό και θαυμασμό, γνωρίζει το επαναστατικό και συγγραφικό του έργο, την προτίμησή του στη λαϊκή γλώσσα και χαρακτηρίζει τον Ρήγα «ο της Ελλάδος ελευθερωτής», παραγνωρίζοντας, ωστόσο, την αναφορά του Ρήγα και στην ανάγκη απελευθέρωσης και των άλλων λαών της Βαλκανικής. Το γεγονός της εκτεταμένης και τιμητικής αναφοράς που υπάρχει στο έργο για τον Ρήγα ενισχύει την άποψη ότι ο άγνωστος συγγραφέας πιθανόν προέρχεται από τον κύκλο του ή τον γνώρισε σε κάποια περίοδο και είναι συνεχιστής της επαναστατικής του δράσης. Ώστόσο ο «Ανώνυμος», και πρέπει να το επισημάνουμε, δεν επαναλαμβάνει το πολίτευμα του Ρήγα, η σκέψη του είναι πρωτότυπη και προσανατολίζεται στις αρχές που πρέπει να διέπουν το πολίτευμα του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, χωρίς να το περιγράφει συγκεκριμένα με τη μορφή ενός συνταγματικού σχεδίου.

Το έργο, από τη μια, ενσαρκώνει τη φιλελεύθερη επαναστατική ιδεολογία της συγκρότησης ενός εθνικού (αστικού) κράτους, εκφράζει ιδεολογικά τη συγκεκριμένη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης στην εποχή του συμπυκνώνοντας με περιεκτικό και συγκεκριμένο τρόπο την αντίληψη του Νεοελληνικού Διαφωτισμού για την ιστορική πορεία των Ελλήνων ως έθνους. Από την άλλη, προτείνει με άμεσο και συγκεκριμένο τρόπο την επανάσταση ως μέσο για τη συγκρότηση εθνικού κράτους. Η πρόταση της επανάστασης ως άμεσης, αναγκαίας και μόνης εφικτής λύσης για τη δημιουργία ανεξάρτητου εθνικού (αστικού) κράτους διαγράφεται ξεκάθαρα μέσα από το έργο και εκφράζει εκείνα τα κομμάτια της νεοδιαμορφωμένης αστικής τάξης, των

αγροτών, των βιοτεχνών που βιώνουν με τον πιο καταπιεστικό τρόπο την αντίθεση της οικονομικής τους λειτουργίας και της κοινωνικής τους ύπαρξης με τον ασιατικό δεσποτισμό.

Το «στοχάσου και αρκεί» είναι το βασικό απόφθεγμα το οποίο βρίσκεται στην αρχή του κειμένου και δηλώνει την προσπάθεια του συγγραφέα να κάνει τους υπόδουλους Έλληνες να σκεφτούν πάνω στα πραγματικά αίτια της κατάστασής τους. Δηλώνει ακόμα ο «Ανώνυμος» με το απόφθεγμα αυτό την πίστη του στη δυνατότητα της ανθρώπινης σκέψης και κατ΄ επέκταση της λογικής να χαράξει δρόμους για την έξοδο από τη δυστυχία και την κατάπτωση. Από την άποψη αυτή θα πρέπει να παραλληλιστεί με την εμβληματική φράση του Διαφωτισμού, όπως την είχε διατυπώσει ο Kant, «sapere aude» («να έχεις το θάρρος να μεταχειρίζεσαι τον δικό σου νου»).

Ο άνθρωπος θεωρείται λογικό ον το οποίο έχει μια κλίση προς το καλύτερο και στην αναζήτηση καλύτερων καταστάσεων, στις οποίες θέλει να ζήσει («Ανωνύμου του Έλληνος» 1980, 14). Στο σημείο αυτό έχουμε αναφορά από τον «Ανώνυμο» στην έννοια της τελειοποιησιμότητας που εισάγεται στη φιλοσοφία του γαλλικού Διαφωτισμού από τον Ρουσσώ με τον «Λόγο του για την Ανισότητα». Με τον όρο αυτό, ο Ρουσσώ εννοεί μια διακριτή ανθρώπινη ιδιότητα, την οποία δεν διαθέτουν τα άλλα πλάσματα του ζωικού βασιλείου, παρά μόνο ο άνθρωπος, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη φύση δεν είναι στατική αλλά εξελίξιμη και τείνει προς την τελειότητα. Την ιδέα της εξέλιξης και την τάση προς την τελειοποίηση τη βρίσκουμε και στο κείμενο του «Ανώνυμου» χωρίς την έκταση και το βάθος που γνωρίζει η διαπραγμάτευσή της από τον Ρουσώ. Ενώ ο Ρουσσώ**5** θεωρεί ότι η ανθρώπινη αυτή ιδιότητα έχει μια διπλή όψη, ότι είναι ταυτόχρονα αιτία της ευτυχίας και των δεινών που γνωρίζει ο άνθρωπος, ο «Ανώνυμος» παραμένει απλά στη διαπίστωση ότι έχει απλά την τάση προς την αναζήτηση του καλύτερου.

Με μια μικρή επιστολή που υπάρχει στην αρχή του έργου ο «Ανώνυμος» ξεκαθαρίζει τι είναι και από ποιους πρέπει να διαβαστεί το έργο του. Λέει ότι γράφει μια διεξοδική επιστολή προς «τους Έλληνας» την οποία δεν θα πρέπει να μπουν στον κόπο να διαβάσουν όσοι προφέρουν το όνομα της Ελλάδας χωρίς ν΄

αναστενάζουν. Στη συνέχεια του έργου καταγγέλλεται η οθωμανική τυραννία και οι συνεργοί της και παράλληλα ο άγνωστος συγγραφέας της καταθέτει τη δική του πρόταση για το πολίτευμα του ελευθέρου ελληνικού κράτους. Η ευτυχία του ανθρώπου συνδέεται με το πολίτευμα με το οποίο το κράτος κυβερνά τον λαό. Ο «Ανώνυμος» είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός και ξεκάθαρος σ΄ αυτό το σημείο: «Η ευτυχία κρέμαται από την διοίκησιν, η οποία ημπορεί να μας καταστήσει ευτυχείς μόνον τότε, όταν αρέσκη των περισσοτέρων» («Ανωνύμου του Έλληνος» 1980, 13).

Η θέση αυτή έχει μια σειρά σοβαρές ιδεολογικές και πολιτικές συνέπειες και εισάγει μια νέα θεώρηση των κοινωνικών και πολιτικών πραγμάτων της εποχής. Πρώτα απ' όλα, η έννοια της ευτυχίας είναι πλέον μια εκκοσμικευμένη έννοια και έχει χάσει τη μεταφυσική και θεολογική της διάσταση, συνδέεται στενά με την πολιτική κατάσταση του κράτους και άρα και η ίδια έχει πολιτική διάσταση· είναι το κράτος με το συγκεκριμένο πολίτευμά του που μπορεί να την προσφέρει στους πολίτες του και προϋπόθεση αυτής της προσφοράς είναι η κρατική εξουσία να είναι αποδεκτή από τα περισσότερα μέλη της. Η τελευταία διαπίστωση εισάγει έναν καινούργιο τρόπο νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας, διαφορετική απ' αυτήν που ίσχυε στο κράτος τους ασιατικού δεσποτισμού και στη φεουδαρχική Δύση. Η εξουσία νομιμοποιείται με την αποδοχή της από τον λαό και όχι με την άσκησή της από τον μονάρχη «ελέω Θεού».

Η κριτική που ασκεί στο οθωμανικό κράτος και στις κυρίαρχες τάξεις του υπόδουλου ελληνισμού είναι καταλυτική και δεν αφήνει περιθώριο άλλο από την ανατροπή της οθωμανικής εξουσίας και των κοινωνικών της στηριγμάτων μέσα στους υπόδουλους Έλληνες. Συνειδητοποιεί σωστά την κοινωνικοπολιτική συγκυρία της εποχής του, ότι είναι μια εποχή επαναστάσεων και βαθιών κοινωνικοπολιτικών μετασχηματισμών στον βαλκανικό χώρο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας· γι' αυτό και η προσοχή του στρέφεται στο παράδειγμα της Σέρβικης Επανάστασης που είναι μια πράξη των λαϊκών μαζών της Σερβίας και όχι στις κινήσεις ηγεμόνων, όπως ο Ναπολέοντας, που παρά τις ελπίδες γέννησε η κάθοδός του στα Επτάνησα και η εκστρατεία στην Αίγυπτο, τ' αποτελέσματά τους ήταν απογοητευτικά για τους λαούς της Ανατολής. Στο σημείο αυτό ο

«Ανώνυμος» είναι πολύ πιο μπροστά όχι μόνο από τον Κοραή αλλά και από τον ίδιο τον Ρήγα. Οι πηγές σκέψης του «Ανώνυμου» είναι ο γαλλικός Διαφωτισμός με τον Ρουσσώ και τον Μοντεσκιέ κύριους εμπνευστές των πολιτικών του ιδεών, είναι οι ιδέες ενός πρώιμου σοσιαλισμού που στη Γαλλική Επανάσταση θα επεξεργαστεί και θα προβάλει ο Γράκχος Μπάμπεφ με την Εταιρεία των Ίσων και στη συνέχεια στην Ιταλία ο Φίλιππος Μπουναρότι, είναι ο Μακιαβέλι απ' τον οποίον ο «Ανώνυμος» παίρνει τη θεωρία του για τη φθορά των πολιτευμάτων και ο Αριστοτέλης με την κατάταξη των πολιτευμάτων, αλλά και από την αριστοτελική σύλληψη της έννοιας της πόλης ως χώρου πραγμάτωσης της υπόστασης του ανθρώπου και εξασφάλισης σ' αυτόν της «αληθούς ευδαιμονίας». Είναι όμως εκ διαμέτρου αντίθετος με τον Αριστοτέλη στο ζήτημα της δουλείας.

Η ελληνική Αρχαιότητα λειτουργεί ως πηγή έμπνευσης για τον «Ανώνυμο» αλλά και ως αφετηρία της ιστορικής συνέχειας του έθνους που ζει κάτω από διάφορους κατά καιρούς κατακτητές, στους οποίους εντάσσει τους Μακεδόνες, τους Ρωμαίους, το θεοκρατικό Βυζάντιο και τη σύγχρονη σ' αυτόν οθωμανική κατάκτηση. Στον τρόπο πρόσληψης της Αρχαιότητας βλέπουμε τη συγκρότηση, σε μια πρώτη μορφή της ιδεολογίας της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους, η οποία ωστόσο είναι διαφορετική από τη ρομαντική της εκδοχή που διαμορφώθηκε από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά. Στην κριτική του Βυζαντίου ακολουθεί τις θέσεις του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και δεν το εντάσσει καθόλου στο σχήμα της τρισχιλιετούς ιστορικής συνέχειας του Στα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού, όπως και του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, περιλαμβάνονται η πίστη στη δύναμη του ορθού Λόγου, στη δυνατότητα να εξελίσσεται και, με τη χρήση του νου, να ευτυχεί. Τον Διαφωτισμό ως θεώρηση της ζωής τον χαρακτηρίζει η αισιοδοξία. Η ιδέα της βελτίωσης μέσω του ορθού Λόγου τον κάνει να βάλει ψηλά στις ιεραρχήσεις του τα θέματα της παιδείας και της αγωγής και να εμποτίσει το περιεχόμενο αυτών των λειτουργιών μ' ένα καινούργιο ριζοσπαστικό πνεύμα. Το νέο περιεχόμενο της παιδείας περιλαμβάνει τη διδασκαλία των μαθηματικών και της φυσικής με βάση την επιστημονική επανάσταση που πραγματοποιείται στην ευρωπαϊκή ήπειρο από την Αναγέννηση και μετά. Η επανάσταση αυτή είναι που θα θεμελιώσει τη βασική αντίληψη του

Διαφωτισμού ότι ο άνθρωπος με βάση τη χρήση του ορθού Λόγου μπορεί να ελέγξει την πραγματικότητα και να κατακτήσει την ευτυχία. Στο πρόγραμμα του Διαφωτισμού οι θετικές επιστήμες έχουν μια μεγάλη ιδεολογική βαρύτητα καθώς οι εξελίξεις και τα συμπεράσματά τους αποτελούν τα θεμέλια των βασικών του αρχών.

Στηρίζει ακόμα την ανανέωση του περιεχομένου της παιδείας στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών και των εθνικών ιδιωμάτων, πράγμα που θα πυροδοτήσει στην ελληνική πραγματικότητα τη διαμάχη για το γλωσσικό ζήτημα (Κοραής, Κοδρικάς, Βηλαράς, Χριστόπουλος κ.ά.), στηρίζει την ελεύθερη κριτική έρευνα και εισάγει την ιδέα της ανεξιθρησκίας με την περίφημη «Επιστολή για την ανεξιθρησκία» του J. Locke και το αντίστοιχο δοκίμιο του Βολταίρου που η νεοελληνική σκέψη γνώρισε σε μετάφραση του κληρικού Ευγένιου Βούλγαρη. Στα χαρακτηριστικά του Νεοελληνικού Διαφωτισμού ο Π. Κονδύλης εντάσσει «την εσωτερική του διαφοροποίηση και τη διακλάδωσή του σε τάσεις, οι οποίες, μολονότι συμμαχούν εναντίον της παραδοσιακής θεολογικής κοσμοθεώρησης, ωστόσο την απορρίπτουν σε διαφορετικούς βαθμούς έντασης, δείχνονται δηλ. συμφιλιωτικότερες ή ριζοσπαστικότερες και ανάλογα τοποθετούνται στα οντολογικά, γνωσιοθεωρητικά ή κοσμολογικά ζητήματα» (Κονδύλης 1988, 12).

Αξιολόγηση, πειθάρχηση και καταστολή, η περίοδος 2020-2025

Χρήστος Ρέππας
Εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
chrreppas@gmail.com

Περίληψη
Το άρθρο αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 2019 – 2025 η οποία εφαρμόστηκε από το κυβερνόν πολιτικό κόμμα της Νέας Δημοκρατίας. Εδώ επιχειρείται να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά και οι προσανατολισμοί του με την ανάλυση του νόμου 4829/21 μέσα από τον οποίο θεσπίστηκε η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Λαμβάνεται υπ' όψιν ότι αυτή η πολιτική έχει νεοφιλελεύθερο και νεοσυντηρητικό χαρακτήρα και μέσα απ' αυτό αρχίζουν βαθύτερες αλλαγές για το σχολείο που το μετατρέπουν σε σχολείο της αγοράς – επιχειρηματικότητας.

Abstract
This article refers to the educational policy of the period 2019 – 2025 which is practiced by the political ruling party of New Democracy. Here it is attempted to be located the characteristics and the orientations of it by the analysis of the law 4829/21 in which is enacted the individual assessment of the teachers. It is considered that this policy has neoliberal – neoconservative character and through this deeper changes for school are beginning, which are converting it to a business – market school.

Η Προϊστορία των νεοφιλελευθέρων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στην ελληνική εκπαίδευση

Στο διάστημα των έξι χρόνων που η κυβέρνηση της Ν.Δ βρίσκεται στην εξουσία έχουν προωθηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης σοβαρές από την άποψη του κοινωνικοπολιτικού τους προσανατολισμού τομές. Πρόκειται για τομές μεγάλου βάθους που αλλάζουν τον μέχρι σήμερα χαρακτήρα του σχολείου και του Πανεπιστημίου, στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος , όπου η επιχειρηματική λογική θα «χρωματίζει» τη λειτουργία τους, το περιεχόμενό τους και τον προσανατολισμό τους.

Από το 2019 και μετά εξελίσσεται ένα νέο κύμα νομοθετικών πρωτοβουλιών στον εκπαιδευτικό χώρο με συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό στίγμα , νεοσυντηρητικό – νεοφιλελεύθερο. (Γ.Γρόλλιος – Τ. Λιάμπας, 2021) Το νέο αυτό

κύμα έχει τα χαρακτηριστικά μιας εντεινόμενης μεταρρυθμιστικής πρωτοβουλίας που προσπαθεί να κερδίσει το χαμένο χρόνο άλλων αντίστοιχων πρωτοβουλιών που από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 , στην αναμέτρησή τους με το εκπαιδευτικό κίνημα στέφθηκαν από απανωτές αποτυχίες. Ένας ορισμένος κοινωνικοπολιτικός συσχετισμός δυνάμεων (1990-2019) καθυστέρησε αρκετά και σε ορισμένες περιπτώσεις ακύρωσε νεοφιλελεύθερα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα[1] που σε άλλες ευρωπαϊκές , αμερικανικές και ασιατικές χώρες έχουν εδραιωθεί από την αρχή έως και όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου.

Το σκηνικό επιβολής καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην ελληνική εκπαίδευση είναι ένα σύνολο προσπαθειών που ξεκινούν από τις αρχές της δεκαετίες του 1990 και είναι απότοκο των μεγάλων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που γίνονται στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα με καταλύτη την κρίση υπερσυσσώρευσης του κεφαλαίου. Αυτό οδηγεί στη διάλυση της μεταπολεμικής σοσιαλδημοκρατικής συναίνεσης στον δυτικό καπιταλιστικό κόσμο και την κυριαρχία των αγορών και του νεοφιλελευθερισμού. Είναι μια νέα ιστορικά εποχή στην οποία ο καπιταλισμός αποχτά ολοκληρωτικά χαρακτηριστικά, εντάσσει ουσιαστικά μια σειρά κοινωνικές λειτουργίες στην κερδοφορία του κεφαλαίου και τις μετατρέπει σε εμπορεύματα. Η τάση αυτή του μετασχηματισμού είναι πανευρωπαϊκή και παγκόσμια.

Ιστορικά για την περίπτωση της εκπαίδευσης ξεκινάει από τη θατσερική Αγγλία του τέλους της δεκαετίας του 1980 με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988.Η μεταρρύθμιση αυτή αποτέλεσε και το πρότυπο για τη διάχυση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών στην υπόλοιπη Ευρώπη, μέσω εκθέσεων και παρεμβάσεων Διεθνών Οργανισμών , Παγκόσμια Τράπεζα και ο Ο.Ο.Σ.Α. Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται στη Μ.Βρετανία αλλά και σε άλλες χώρες(Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία, κ.α) κάτω από την ηγεμονία των ιδεών της ιδιωτικοποίησης, η ιδέα της αυτονομίας των σχολείων. Ένας ορισμένος

[1] Για το ρόλο των εκπαιδευτικών κινημάτων βλ. Γ.Γρόλλιος – Τ. Λιάμπας , (2021), Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας , chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ikee.lib.auth.gr/record/343747/files/2304-2507-1-PB.pdf και Γ. Καλημερίδης, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Ν.Δ Πειθαρχικός Έλεγχος και αγορά. https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/08C/

συνδυασμός της παιδοκεντρικής θεωρίας που κυριαρχούσε την εποχή εκείνη στα σχολεία της Μ.Βρετανίας με τις νεοφιλελεύθερες θέσεις για ελευθερία της επιλογής οδήγησε στην ιδέα της αυτονομίας των σχολείων. Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές *«η πρόσβαση όλων των παιδιών σε επαρκή εκπαίδευση δεν σημαίνει ότι όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται σε κρατικά σχολεία.»* (Α. Περπερίδου, 2024, 74) Σύμφωνα με την αντίληψη της αυτονομίας τα ίδια τα σχολεία είναι αυτά που θα πρέπει ν' αποφασίζουν για το ύψος των μισθών των εκπαιδευτικών και για το ύψος των διδάκτρων των μαθητών.(Α. Περπερίδου , 2024, 74). Είναι φανερό ότι η ιδέα της αυτονομίας εκφράζει τη λογική της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης και στηρίζεται από τη μια στο σύστημα των κουπονιών που επεξεργάστηκε ως μηχανισμό χρηματοδότησης των σχολείων ο θεμελιωτής του νεοφιλελευθερισμού M.Friedman και στην γονεϊκή επιλογή σχολείου. [2]

Πολιτικά ο νεοφιλελευθερισμός εκφράζει την απάντηση του κεφαλαίου στην κρίση υπερσυσσώρευσης του συστήματος, που ξεκινά από το 1973. Η απάντηση αυτή περιλαμβάνει τη ανατροπή ιστορικών εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων, τη διάλυση της σταθερής και μόνιμης εργασίας, την επέκταση της ελαστικής, την εμπορευματοποίηση δημόσιων κοινωνικών αγαθών και την ένταξη κάθε πλευράς της κοινωνικής ζωής στην απελευθερωμένη από τον κρατικό παρεμβατισμό της σοσιαλδημοκρατικής περιόδου, καπιταλιστική αγορά. Εκφράζει ακόμα τη στρατηγική της διεθνοποίησης του κεφαλαίου που αναδύεται μέσα από την κρίση και αποτελεί την προσπάθεια για το ξεπέρασμά της. Η πλήρως απελευθερωμένη αγορά είναι ο απόλυτος ρυθμιστής της οικονομίας , των εργασιακών σχέσεων αλλά και δημόσιων κοινωνικών αγαθών (υγεία, παιδεία, μεταφορές) που με την ένταξή τους στον μηχανισμό της μετατρέπονται σε εμπορεύματα.

Ιδεολογικά ο νεοφιλελευθερισμός γίνεται κυρίαρχη ιδεολογία μέσα από τον μετασχηματισμό του περιεχομένου βασικών εννοιών όπως η δημοκρατία, η ελευθερία αλλά και η ίδια η εκπαίδευση. Οι έννοιες αυτές νοηματοδοτούνται

[2] Για μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής αυτονομίας . Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. Τετράδια Μαρξισμού . τ.χ. 2. Σελ. 364-380.

διαφορετικά από τη νοηματοδότησή που είχαν στην προηγούμενη ιστορική περίοδο της σοσιαλδημοκρατικής συναίνεσης. Από πολιτικές έννοιες που είχαν να κάνουν με τη διεκδίκηση και τη διεύρυνση δικαιωμάτων μετατρέπονται σε οικονομικές και καταναλωτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες έχουμε τη διεκδίκηση επιθυμιών.[3]

Μια σειρά αστικά μεταρρυθμιστικά επιχειρήματα με την στήριξη και την επεξεργασία τους από διεθνείς οργανισμούς του κεφαλαίου , όπως ο Ο.Ο.Σ.Α και η Ευρωπαϊκή Ένωση, θα επιχειρηθεί να νομοθετηθούν και να μετασχηματίσουν θεσμικά το τοπίο της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α το 1995 , που αποτέλεσε τη «θεωρητική» βάση της μεταρρύθμισης του 1997, η έκθεση του 2011 , επί Υπουργίας της Άννας Διαμαντοπούλου, το Προεδρικό Διατάγματα 152/2013 , επί Υπουργίας Κ. Αρβανιτόπουλου , τους νόμους 4547/17 και 4589/19 του ΣΥΡΙΖΑ και τη έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α της εποχής «*Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα*». Μ΄ αυτές τις θεωρητικές του παρεμβάσεις και με τους σχεδιασμούς – προτάσεις του προς τις κυβερνήσεις της εποχής αμφισβήτησε το δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση και στον δωρεάν χαρακτήρα της , επιχείρησε τη διάλυση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών και άνοιξε το δρόμο για τη ισχυροποίηση της ελαστικής εργασίας, πρότεινε την ίδρυση ιδιωτικών ΑΕΙ, κατήγγειλε τη συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών , θεώρησε υψηλές τις μορφωτικές απαιτήσεις των ελληνικών οικογενειών για τα παιδιά τους. Διακηρυγμένος στόχος για την εκπαίδευση από την κυβέρνηση της Ν.Δ, που

[3] Για την ανάδυση του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση , την κοινωνία και την πολιτική. βλ. M.Apple , Η Επίσημη Γνώση , εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, και γενικότερα D.Harvey (2007), Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Θεωρία, εκδ. ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Νικολούδης, Δ.(2011). «Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών», Θέσεις, τχ. 117, Keith Dixon (2000), Οι Ευαγγελιστές της αγοράς. , εκδ. ΠΑΤΑΚΗ, Αθήνα, Μπάμπης Γεωργούλας (2017), Μετασχηματισμοί της Εκπαίδευσης , Σύγχρονη Ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας, εκδ. ΤΟΠΟΣ, Αθήνα, Δοξιάδης, Κ. (2021). Νεοφιλελευθερισμός και νεοτερική εξουσία: καπιταλισμός, βιοπολιτική, ακροδεξιά. Αθήνα: Νήσος, Κράουτς, Κ. (2014). Ο περίεργος μη θάνατος του νεοφιλελευθερισμού. Αθήνα: Εκκρεμές., Αθανάσιου Θεοδωρίδη. Νεοφιλελευθερισμός και Υποκείμενο, , Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα, Νοέμβριος 2024, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και πολιτικών επιστημών. σ Το νέο μάνατζμεντ της ψυχής, Brown, W. (2017). Η καταστροφή του δήμου: Η λαθραία επανάσταση του νεοφιλελευθερισμού. Αθήνα: Πατάκης., Dardot, P., & Laval, C. (2022). Ο νέος λόγος του κόσμου: Ένα δοκίμιο για τη νεοφιλελεύθερη κοινωνία. Αθήνα: Angelus Novus.

περιλαμβάνεται και στο πρόγραμμά της είναι η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς.(Χρ. Ρέππας, ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ, 21,2024,16) Ο στόχος αυτός δεν έχει γίνει σήμερα πραγματικότητα γιατί δεν έχουν προχωρήσει σε βάθος μια σειρά αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου. Δηλαδή η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που μέσω της δημοσιοποίησης των επιδόσεων θα προωθούσε τη συγκριτική κατάταξη τους και θα επέτρεπε τη λειτουργία μηχανισμού γονεϊκής επιλογής. Παράλληλα προϋποθέτει τη μετατροπή των σχολείων σε αυτόνομες μονάδες που θα βρίσκονται σε σχέση ανταγωνισμού μεταξύ τους τόσο για την προσέλκυση οικονομικών πόρων όσο και μαθητικής πελατείας. (Χρ. Ρέππας, ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ ,21, 2024,17).Προς τη κατεύθυνση υλοποίησης της ελεύθερης επιλογής σχολείου λειτουργεί η δημιουργία πρότυπων και πειραματικών σχολείων και η δημιουργία των Ωνάσειων Σχολείων.

Αξιολόγηση και εκπαιδευτική αναδιάρθρωση. Η σημερινή συγκυρία

Η επιβολή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση σήμερα είναι στρατηγικού χαρακτήρα επιλογή για την αστική εκπαιδευτική πολιτική και για την καπιταλιστική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων , την υπαγωγή τους δηλ. και ουσιαστικά στις σημερινές απαιτήσεις του κεφαλαίου. Ένας επιχειρηματικός τύπος σχολείου δεν μπορεί παρά ν' απαιτεί τη διαφοροποίηση (μαθητών) και τη χειραγώγηση και υποβάθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Την ίδια τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική που έχει συγκεκριμένο ταξικό πρόσημο(ουσιαστική υπαγωγή της εκπαίδευσης στην καπιταλιστική κερδοφορία) και σαφές ιδεολογικοπολιτικό στίγμα (νεοφιλελεύθερο/νεοσυντηρητικό) απαιτεί τον ιεραρχικό έλεγχο μέσω τυποποιημένων και προκαθορισμένων στόχων, την υποκατάσταση της γνώσης από τη δεξιότητα για τη μεγάλη πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού , την ποσοτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και της διδασκαλίας και την εισαγωγή τεχνοκρατικών δεικτών για τη μέτρηση και ιεραρχική κατάταξή τους. Επιπλέον καθοριστικό στοιχείο της στερέωσης αυτών των αλλαγών είναι η κυριαρχία της

κουλτούρας της υποταγής και της συμμόρφωσης στα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας απέναντι σε κάθε τάση κριτικής ενατένισης της πραγματικότητας , διεκδίκησης της ολότητας της γνώσης και κατανόησης της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα.

Η ιστορική αυτή καθυστέρηση βαραίνει συνολικά για την αναδιάρθρωση του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και διαμορφώνει τα βασικά χαρακτηριστικά της ακολουθούμενης πολιτικής από το ΥΠΑΙΘ προς τα σχολεία , τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό κίνημα. Ο ακραίος κρατικός αυταρχισμός προς τον κόσμο της εκπαίδευσης δεν είναι ένα συγκυριακό φαινόμενο, απλό αποτέλεσμα των σημερινών δυσκολιών που αντιμετωπίζει σήμερα στην εφαρμογή της η πολιτική αυτή , είναι πρώτιστα προσπάθεια να κερδηθεί ο χαμένος χρόνος σε μια συγκυρία που κρίνεται ευνοϊκή για την εφαρμογή της νεοσυντηρητικής πολιτικής.

Επιπλέον η περίοδος της πανδημίας δεν επέφερε τα αναμενόμενα στην κρατική εξουσία όσον αφορά την προώθηση των επιδιωκόμενων αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση , όπως έγινε σε άλλες χώρες όπου λειτούργησε καταλυτικά το δόγμα του σοκ και στους χώρους της εκπαίδευσης. Καταλυτικός παράγοντας γι' αυτό ήταν και είναι η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού κινήματος με βάθος αναλύσεων για τον χαρακτήρα των επερχόμενων αλλαγών με ταξικό προσανατολισμό στους στόχους του και συστηματική , καθημερινή επαφή με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς που αμφισβητεί έμπρακτα αυτή την πολιτική και επιδιώκει την ανατροπή της. Το κίνημα αυτό ήταν κίνημα βάσης και αναδύθηκε μέσα από τις Γενικές Συνελεύσεις των πρωτοβάθμιων σωματείων και συνεχίστηκε με τον πανελλαδικό συντονισμό τους.

Από τον πρώτο καιρό της ανάδειξης στην εξουσία της Ν.Δ τα δείγματα της αυταρχικής γραφής και νεοσυντηρητικού προσανατολισμού ήταν σαφή. Κατάργηση του Πανεπιστημιακού Ασύλου (άρθρο 64, ν. 4623/2019) με δυνατότητα εισόδου αστυνομικών δυνάμεων στις πανεπιστημιακές σχολές χωρίς έγκριση των πρυτανικών αρχών, δημιουργία στη συνέχεια σώματος πανεπιστημιακής αστυνομίας , δυνατότητα στους αποφοίτους των ιδιωτικών

κολλεγίων για διορισμό στην εκπαίδευση , ενώ το 20% της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων θα εξαρτάται από την αξιολόγησή τους. Καθιέρωση της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής στα Πανεπιστήμια , επαναφορά της διαγωγής στα απολυτήρια των γυμνασίων , αύξηση των εξεταζομένων μαθημάτων , αντικατάσταση της κοινωνιολογίας από τα Λατινικά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Καθοριστικής σημασίας για την προώθηση νεοσυντηρητικών και νεοφιλελευθέρων αλλαγών στην εκπαίδευση είναι η ψήφιση των νόμων 4692/2020 και 4823/21. Οι νόμοι αυτοί αποτελούν τη συνέχεια με πιο αυταρχικούς όρους των αντίστοιχων νόμων της δεκαετίας του 2010-20 και μετά με ανάλογο περιεχόμενο προτάσεων και προσανατολισμών.

Ο νόμος 4692/20 εισάγει μια σειρά τομές που ανοίγουν το σκηνικό της αναδιάρθρωσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.[4] Δημιουργία εργαστηρίων δεξιοτήτων , η σημείωση της διαγωγής στους τίτλους σπουδών, η δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων (διαβαθμισμένης δυσκολίας) , η δημιουργία πρότυπων και πειραματικών σχολείων με σαφή προσπάθεια διαφοροποίησης του μαθητικού πληθυσμού, εισαγωγή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη λειτουργία του σχολείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ μεριμνά για την προσέλκυση δωρεών , χορηγών και κάθε είδους παροχών) και εισάγει νέα μορφή συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου (σε αντικατάσταση του άρθρου 47 του ν. 4547/2018). Διαμόρφωση Ομάδων για την αξιολόγηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας τόσο σε διοικητικό – οργανωτικό όσο και παιδαγωγικό – διδακτικό επίπεδο.

«*Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει θέματα που θα επιλέξει , συγκεκριμένους στόχους για τη βελτίωση του διδακτικού – εκπαιδευτικού έργου , καθώς και της οργανωτικής – διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας , σχεδιάζει τις απαιτούμενες δράσεις για την επίτευξή των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες και εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιήσουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας και ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί*

[4] Για το νόμο 4692/20 , Χρ. Ρέππας , (2020) Νεοφιλελευθερισμός , αγοραίο σχολείο και αξιολόγηση(Ν.4692/20) Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία σελ. 10-15

*την υλοποίηση αυτών των στόχων.»*Ο προγραμματισμός υλοποιείται σε διάφορες φάσεις καθ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και το έργο των διαφόρων φάσεων και η έκθεση τελικής αποτίμησης αναρτώνται σε ειδική πλατφόρμα του ΙΕΠ.

Ακόμα ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πειθάρχηση στους στόχους της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, υποβάθμιση της εργασίας, άρση της μονιμότητας , εργασιακό σώμα σε ομηρεία. Η αξιολόγηση ανάγεται , στις διάφορες μορφές της , σε στρατηγικού χαρακτήρα εργαλείο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και της ίδιας της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης. Είναι το βασικότερο εργαλείο με το οποίο μπορούν να υλοποιηθούν οι στόχοι της ιδιωτικοποίησης – εμπορευματοποίησης του σχολείου. Περιλαμβάνει την εντατική αξιολόγηση του μαθητικού πληθυσμού καθ όλη τη διάρκεια της διαδρομής του στη σχολική εκπαίδευση με στόχο την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου , την κοινωνική – ταξική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού και τη στροφή μεγάλου μέρους μαθητών προς την κατάρτιση /μαθητεία. Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που μετακυλά την ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ίδια τη σχολική μονάδα, εξαναγκάζοντάς την να λειτουργήσει ανταγωνιστικά κατά το επιχειρηματικό πρότυπο. Εξετάσεις διαγνωστικού επιπέδου σε εθνικό επίπεδο (PISA) για την κατηγοριοποίηση των σχολείων και μέσω της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων να οδηγηθούμε στην ελεύθερη επιλογή σχολείου που είναι διακηρυγμένος στόχος της σημερινής κυβέρνησης και του προγράμματος της Ν.Δ. Όσο κι αν η πολιτική της σχολικής αυτονομίας εμφανίζεται ως καθεστώς αυτονομίας και ελευθερίας δεν πρόκειται για κάτι τέτοιο. Είναι ανοιχτή αμφισβήτηση της έννοιας της δημόσιας εκπαίδευσης και μηχανισμός επιβολής του επιχειρηματικού προτύπου στη λειτουργία του σχολείου. Σχολείο που θα λειτουργεί κατά τον τρόπο που θα λειτουργούν οι επιχειρήσεις και θα καλύπτει τις ανάγκες του μέσω της αγοράς. (χορηγοί, εμπορευματοποίηση των χώρων του κ.λ.π).

Νεοφιλελευθερισμός , κράτος και αγορά

Ο νεοφιλελευθερισμός, όπως έχει αποδείξει ο M.Apple, σε αντίθεση με τον κλασσικό φιλελευθερισμό χρησιμοποιεί τον κρατικό παρεμβατισμό για να πετύχει τους στόχους του. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει «*Ενώ ο κλασσικός φιλελευθερισμός αντιπροσωπεύει μια αρνητική αντίληψη της κρατικής εξουσίας, με την έννοια ότι το άτομο έπρεπε να θεωρηθεί ως ένα αντικείμενο που πρέπει ν' απελευθερωθεί από τις κρατικές παρεμβάσεις ο νεοφιλελευθερισμός έχει καταλήξει να αντιπροσωπεύει μια θετική αντίληψη που παίζει το κράτος για τη δημιουργία μιας κατάλληλης αγοράς, παρέχοντας τις προϋποθέσεις, τους νόμους και τους θεσμούς που απαιτούνται για τη λειτουργία της. Ο κλασσικός φιλελευθερισμός θεωρεί ότι το άτομο έχει μια αυτόνομη, ανθρώπινη φύση που μπορεί να εξασκήσει την ελευθερία. Στο νεοφιλελευθερισμό το κράτος επιδιώκει να δημιουργήσει ένα άτομο που είναι ένας ανταγωνιστικός και εφευρετικός επιχειρηματίας.» (Apple, 2002, 100)* Η μετατροπή των υποκειμένων σε ανταγωνιστικούς και εφευρετικούς επιχειρηματίες έχει ως βασικές προϋποθέσεις την ύπαρξη και τη λειτουργία ισχυρών και αποτελεσματικών μηχανισμών ελέγχου και επιτήρησης και τη δημιουργία τυποποιημένων δεικτών αποτελεσματικότητας. Στα πλαίσια αυτά , σημειώνει ο Apple , «στις νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις λειτουργούν δύο τουλάχιστον αλληλένδετες δυναμικές , οι «ελεύθερες» αγορές και η αυξημένη επιτήρηση.» (Apple,2002, 116) Το εκτεταμένο θεσμικό πλαίσιο εξετάσεων και η δημιουργία ισχυρών μηχανισμών αξιολόγησης παρέχει τη βάση το εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει σε επιχειρηματική βάση. Τη θεσμική βάση αυτού του μετασχηματισμού τη διαμορφώνει το κράτος.

Η κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού είναι συνυφασμένη με τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου ανθρώπου, του άνθρωπου – καταναλωτή που η συνείδησή του και η συμπεριφορά του διαποτίζονται από τον ωφελιμισμό και την ιδιοτέλεια. Χαρακτηρίζεται από την αγοραία ορθολογικότητα, στην κυριαρχία της οποίας η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο μετασχηματισμός που συντελείται σε σχέση με το κράτος είναι ότι νεοφιλελεύθερο(αστικό) κράτος είναι κράτος υπό την επιτήρηση της αγοράς. Μετασχηματίζονται επίσης και οι όροι νομιμοποίησης

της κυριαρχίας. Η εκπαίδευση παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στη νομιμοποίηση αυτή με την προσπάθεια για την εσωτερίκευση των αγοραίων αξιών από τους μαθητικούς και φοιτητικούς πληθυσμούς, χάνοντας τον δημοκρατικό της χαρακτήρα. (Α. Γεωργούλας, 491-493)

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές του ανοίγματος στις αγορές μπορούν όχι μόνο να συνυπάρχουν αλλά να συνδέονται οργανικά με παραδοσιακές συντηρητικές αστικές αξίες που αφορούν το έθνος, τη θρησκεία, την οικογένεια και όλη την παραδοσιακή κοινωνική τάξη πραγμάτων, για την οποία προωθείται μια εξιδανικευμένη εικόνα ενός ιδανικού παρελθόντος που κινδυνεύει να διαλυθεί εξαιτίας της κρίσης αλλά και της δράσης ριζοσπαστικών κινημάτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία και της επιρροής των ιδεών τους. Αυτό μπορεί να διαμορφώσει μια αντιφατική πολιτική και κοινωνική συμμαχία ανάμεσα νεοφιλελεύθερους και νεοσυντηρητικούς κύκλους και δημιουργεί ισχυρές βάσεις για την κυριαρχία των πολιτικών της αγοράς στην εκπαίδευση. Στους ισχυρούς ελεγκτικούς και πειθαρχικούς μηχανισμούς που διαμορφώνει το νεοφιλελεύθερο αστικό κράτος οι νεοσυντηρητικοί προσβλέπουν στη στερέωση των αξιών τους τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό προσβλέπουν στον αυστηρό έλεγχο και τη χειραγώγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών το έργο των οποίων περιβάλλουν με τη μέγιστη ανεμπιστοσύνη και οι δύο πλευρές. Με την ανάπτυξη αυταρχικών συστημάτων αξιολόγησης και ανάλογων μηχανισμών πειθαρχικών μηχανισμών ελέγχου η κάθε πλευρά επιδιώκει την επίτευξη των δικών της στόχων.

Μέσω συστημάτων αξιολόγησης που διαμορφώνονται από την πολιτική εξουσία, προωθούν την εξάρτηση της οικονομικής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Τα δημόσια ιδρύματα και τα σχολεία εκβιάζονται έτσι να προσχωρήσουν στη λογική της αγοράς για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Αν στο σύστημα της «*εσωτερικής αξιολόγησης του εσωτερικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας*» που η δομή του είναι συγκεντρωτική, γραφειοκρατική και τεχνοκρατική προσθέσουμε και την κατάργηση των σχολικών επιτροπών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης τότε βλέπουμε να δικαιώνεται η άποψη του M.Apple για τη σχέση κρατικού συγκεντρωτισμού και προσανατολισμού προς την αγορά.

Χαρακτηριστικό της λογικής του κρατικού συγκεντρωτισμού που διέπει την όλη διαδικασία είναι ότι «οι άξονες – αναφορές του συλλογικού προγραμματισμού και των σχεδιασμένων δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, οι τρόποι προσέγγισής τους καθώς και ο τύπος και το ειδικότερο περιεχόμενο της έκθεσης της παρ. 9 δύνανται να καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από πρόταση της Α.ΔΙ.Π.Π.ΔΕ και του Ι.Ε.Π» (ν.4692/20, αρθ.33.παρ.10) . Είναι δε χαρακτηριστικό ότι η επιβολή τέτοιων πολιτικών χαρακτηρίζεται από την αποδυνάμωση της συλλογικότητας και της δημοκρατίας μέσα στο σχολείο , την ενίσχυση της μονοπρόσωπης εξουσίας του διευθυντή, ο οποίος μετατρέπεται σε οικονομικό μάνατζερ, αυτονομείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ δεκαετίες μετά ξαναγυρίζουμε στο παλιό πριν το 1982 πρότυπο όπου συνενώνονται στο πρόσωπό του διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες.

Κυρίαρχη πρακτική αναδεικνύεται ο διοικητισμός, η άνοδος λεπτομερών και αυταρχικών πρακτικών ελέγχου και επιτήρησης που επιβάλλονται από τα ανώτερα κλιμάκια τη διοίκησης προς τις σχολικές μονάδες, σε βάρος της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου και μια εξοντωτική γραφειοκρατία, ηλεκτρονικής κυρίως μορφής, που κάνει τη σχολική καθημερινότητα διστοπική. Ο διοικητισμός αναδεικνύεται σε μηχανισμό καθημερινής διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, ισχυρό μηχανισμό επιτήρησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Είναι ενισχυμένος όμως και στα ενδιάμεσα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης στα οποία ασκείται ασφυκτικός έλεγχος με νέους θεσμούς επιτήρησης (Επόπτες ποιότητας Εκπαίδευσης, Περιφερειακοί Επόπτες , Συμβούλιο Συμβούλων Εκπαίδευσης, πλάι στους παραδοσιακούς θεσμούς εποπτείας και ελέγχου. Με το νόμο 4823/21 ο διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης ανασυγκροτήθηκε σε αυταρχική βάση για να μπορέσει να προωθήσει την επιβολή της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η επιβολή αυτή γίνεται σε συνθήκες ανοιχτής και μαζικής αμφισβήτησης της από το εκπαιδευτικό σώμα και έλλειψης ηγεμονίας που θα της έδινε τη

δυνατότητα ν' αποκτήσει συναίνεση. Κυρίως όμως είναι ο βασικός μηχανισμός καταστολής των αντιστάσεων με την ενεργοποίηση της πειθαρχικής εξουσίας που διαθέτει. Οι πρακτικές της με την πολιτική κάλυψη μπορεί να κινούνται από αυθαιρεσίες σε εργασιακά δικαιώματα Πρόκειται για μια γραφειοκρατία στελεχών που οικονομική και κοινωνική της υπόσταση είναι ταυτισμένη με τη μόνιμη παραμονή της στον διοικητικό μηχανισμό και άρα με την αποδοχή και την άκριτη προώθηση των στόχων της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα οι ενισχυμένες πρακτικές ελέγχου και επιτήρησης οδηγούν στην καθημερινή συμπλήρωση δεικτών και άλλων στοιχείων σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες πρακτικές που οδηγούν συνήθως σε επαγγελματική εξουθένωση και σε απαξίωση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες της περιόδου 2020- 2025

Την ψήφιση του νόμου 4692 /20 ακολούθησε καινούργιος νόμος , ο 4823/21, που νομοθέτησε την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και προσπάθησε ν' αντιμετωπίσει την καθολική αμφισβήτηση της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης από τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αμφισβήτηση εκφράστηκε με την κήρυξη απεργίας – αποχής από τις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης μέσω δήλωσης συνταγμένης από τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες που καταχωρείται στα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων. Εκείνη την περίοδο το Υπουργείο Παιδείας και η κυβέρνηση δεν είχαν νομικά όπλα για την καταστολή της απεργίας – αποχής.

Με τον νόμο 4823/21 εισάγονται νέοι θεσμοί ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, όπως του Περιφερειακού Επόπτη Εκπαίδευσης , το Περιφερειακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και του Επόπτη Ποιότητας σε επίπεδο Διεύθυνσης.(αρ.4,4823/21) Ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας ασκεί παιδαγωγική εποπτεία και συντονισμό μεταξύ των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης, των ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ και τα ΚΕ.Π.Ε.Α. Μεριμνά για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και για την εφαρμογή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και της Διεθνούς Σύμβασης

για τα Δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, ενώ οργανώνει σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης επιμορφωτικά σεμινάρια σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π,την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, τα Α.Ε.Ι και επιστημονικούς φορείς της τοπικής Αυτοδιοίκησης. Συντάσσει ανά έτος εκθέσεις για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου καθώς και για την αποτίμηση της συμβολής του για την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή της αρμοδιότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται στο έργο του από τον Περιφερειακό Διευθυντή, Εκπαίδευσης, το Ι.Ε.Π και τη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το νόμο οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας διατηρούν την επιστημονική ευθύνη των σχολικών μονάδων αλλά όχι και την παιδαγωγική, εκτός από έκτακτες περιστάσεις. Την παιδαγωγική ευθύνη έχει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης για μια συγκεκριμένη ενότητα σχολικών μονάδων στη βαθμίδα στην οποία έχει κατανεμηθεί.

Ο Περιφερειακός Επόπτης Εκπαίδευσης έχει και πειθαρχικές αρμοδιότητες για συγκεκριμένες περιπτώσεις απ' αυτές που προβλέπει ο Δ.Υ.Κ , *«για τα πειθαρχικά παραπτώματα των περ. ι) και κη) της παρ. 1 του άρθρου 107 του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων ν.π.δ.δ.(ν. 3528/2007, Α'26) των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκλειστικά για ζητήματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων τους ως Εποπτών»* ενώ *ασκεί* εποπτεία και έλεγχο στο έργο των Συμβούλων Εκπαίδευσης. Ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης έχοντας ως βασικό καθήκον, όπως και Περιφερειακός Επόπτης ποιότητας, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής «*συντάσσει εκθέσεις για τον τριμηνιαίο και ετήσιο προγραμματισμό του έργου του και αποτιμά ανά έτος τη συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή αρμοδιότητάς του, σύμφωνα με το άρθρο 57.Οι εκθέσεις προγραμματισμού εγκρίνονται από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης και πρόσβαση σε αυτές έχουν ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και το Ι.Ε.Π*» (ν. 4823/21)

Η Εισαγωγή Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης και Διεύθυνσης Εκπαίδευσης δημιουργεί ένα ακόμη επίπεδο στην γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης , που απηχεί τη λογική και την ιδεολογία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και αποσκοπεί στην αποτελεσματική διάχυση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλα τα κλιμάκια της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για την άσκηση ασφυκτικού ελέγχου σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την πειθάρχηση όλων των φορέων της εκπαίδευσης. Ακόμη ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης επωμίζεται καθαρά με το νέο νομοθετικό πλαίσιο καθαρά αξιολογικό – ελεγκτικό ρόλο που είναι κυρίαρχος και αποκλειστικός , ανατρέποντας οριστικά το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο της δεκαετίας του 1980 υλοποιήθηκε με την κατάργηση των παραδοσιακών επιθεωρητών και την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου. (ν.1304/82).

Σήμερα εισάγεται ένα μοντέλο κάθετου και αυταρχικού ιεραρχικού ελέγχου που μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς της πράξης σε απλά εκτελεστικά όργανα της κυρίαρχης (αστικής) εκπαιδευτικής πολιτικής και της κρατικής διδακτικής. Το μοντέλο αυτό δεν απαιτεί συναίνεση, αλλά άκριτη συμμόρφωση και υποταγή. Στο πλαίσιο αυτό απαξιώνεται κάθε έννοια παιδαγωγικής ελευθερίας και δημοκρατίας, η διοίκηση θεωρείται ένα άθροισμα οργανωτικών σχέσεων επιβολής των ανώτερων κλιμακίων στα κατώτερα και η διδασκαλία μια αποτελεσματική εφαρμογή των εντολών και κατευθύνσεων της κείμενης νομοθεσίας.

Η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης κρίνεται ως υποχρεωτική και ως υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας.[5] Στον ορισμό της αξιολόγησης υιοθετείται ένας πολιτικά ουδέτερος,

[5] Στο άρθρο 56 παρ. 3 του ν. 4823/2021 το καθήκον της αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως «μείζονος σημασίας» για τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για έναν πρωτοφανή, για τα δεδομένα του υπαλληλικού δικαίου, χαρακτηρισμό και, ταυτόχρονα, για μία εντελώς άστοχη διατύπωση, που πρέπει να προβληματίσει τον ερμηνευτή του δικαίου ως προς την τελολογία του νόμου. Ο επιθετικός προσδιορισμός «μείζων» παρατίθεται στον συγκριτικό βαθμό: Αυτό σημαίνει ότι το καθήκον της αξιολόγησης είναι σημαντικότερο από άλλα καθήκοντα που η έννομη τάξη αναθέτει στον εκπαιδευτικό. Η αποτίμηση της συμμετοχής στην αξιολόγηση ως καθήκοντος μείζονος σημασίας, όμως, σημαίνει ότι ο νομοθέτης προκρίνει αυτό έναντι του εκπαιδευτικού και

τεχνοκρατικός ορισμός η οποία « *αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την αρχή της αμεροληψίας και αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής απόδοσης τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές.*» ενώ «*η παράλειψη στελέχους της εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικού ή ... να λάβει μέρος ή να διευκολύνει ή να προβεί ατομικώς ή συλλογικώς ως μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων ... σε επιβαλλόμενη από το νόμο ή απλώς προβλεπόμενη συνιστά ειδικό πειθαρχικό παράπτωμα το οποίο τιμωρείται με τις πειθαρχικές ποινές του άρθρου 109 Δ.Υ.Κ όχι κατώτερη του προστίμου ίσου με τις αποδοχές ενός μηνός*». Οι διατάξεις αυτές αποτελούν την πρώτη αποφασιστική προσπάθεια από πλευράς της πολιτικής εξουσίας το κύμα της απεργίας αποχής που συνεχίζονταν τότε με μαζικούς ρυθμούς.

Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα με τετράβαθμη κλίμακα στην οποία το έργο της διαβαθμίζεται από εξαιρετικό , πολύ καλό , ικανοποιητικό και μη ικανοποιητικό ως προς τα δύο πεδία: α. γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου, β. Α2 Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης. Β. υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Από τα κριτήρια αυτά υπάρχει η διαγραφή και αγνόηση των δύο βασικών καθοριστικών παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο , το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική πολιτική. Ουσιαστικά πρόκειται για πρόκειται για μετάθεση της ευθύνης στο επίπεδο της βάσης , για απενοχοποίηση των δύο παραπάνω παραγόντων. [6]

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται , σύμφωνα με το άρθρο 66 του νόμου, από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου , για το παιδαγωγικό κλίμα και τη

διοικητικού έργου, για τα οποία αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (!). Η λογική αντίφαση —που καθιστά, σε μεγάλο βαθμό, τον νόμο δυσεφάρμοστο— είναι παραπάνω από προφανής.
Ακρίτας Καϊδατζής / Χαράλαμπος Απ. Κουρουνδή / Βασίλης Π. Τσιγαρίδας Ερμηνευτικά και συνταγματικά ζητήματα από τις διατάξεις του ν. 4823/2021 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών —ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗ— ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ, Τόμος 84ος, Τεύχος 4, Έτος 2025

[6] Για τη λειτουργία της αξιολόγησης με βάση το νόμο 4823/21 Ακρίτας Καϊδατζής / Χαράλαμπος Απ. Κουρουνδή / Βασίλης Π. Τσιγαρίδας Ερμηνευτικά και συνταγματικά ζητήματα από τις διατάξεις του ν. 4823/2021 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών , οπ. παρ.

διαχείριση της τάξης από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της Σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο. Σε σχέση με προηγούμενα σχέδια αξιολόγησης στο σημερινό νόμο υπάρχει εμπλοκή του Διευθυντή του Σχολείου στο παιδαγωγικό πεδίο με την αποκλειστική αξιολόγηση απ' αυτόν του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό και του Συμβούλου Εκπαίδευσης στο διοικητικό πεδίο σε σχέση με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας του εκπαιδευτικού. Ο νόμος υιοθετεί το παραδοσιακό σχήμα της διάκρισης σε γενική και ειδική διδακτική που η ιστορική και μεθοδολογική του αφετηρία βρίσκεται στην εβαρτιανή παιδαγωγική. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου σχήματος προδιαγράφει και το ποια είδη διδασκαλίας θ' αποτελούν και τις «καλές πρακτικές» ή θα ενσαρκώνουν την «αριστεία» από την πλευρά της εκπαιδευτικής διοίκησης και της πολιτικής εξουσίας.

Κρατική πολιτική και αντιστάσεις : Η απεργία – αποχή από την εφαρμογή της αξιολόγησης

Η πολιτική εξουσία σήμερα χρησιμοποιεί ως βασικό όπλο για την επιβολή αυτής της πολιτικής το φόβο και την καταστολή.[7] Δεν έχει καμιά συναίνεση για τις αποδοχές της αυτές στο εκπαιδευτικό σώμα ούτε και φαίνεται ότι μπορεί ν' αποχτήσει. Η προσπάθεια αυτής της πολιτικής περνάει μέσα από συγκεκριμένες φάσεις , τρεις φάσεις : α. μία αρχική που έχει να κάνει με την ψήφιση του ν. 4692/20 και την καθολική αμφισβήτησή όχι μόνο από τα εκπαιδευτικά συνδικάτα αλλά και από τους Συλλόγους Διδασκόντων των Σχολείων με όπλο την

[7] Θα αναφέρουμε εδώ από τις εκατοντάδες πειθαρχικές διώξεις και τις παραπομπές στα πειθαρχικά συμβούλια , τις συνεχείς καταφυγές στα πολιτικά δικαστήρια από το Υπουργείο Παιδείας για την κήρυξη της απεργίας αποχής ως παράνομης και καταχρηστικής με βάση το νόμο 4808/2021 και τις εκφοβιστικού και απειλητικού χαρακτήρα «εγκυκλίους» των Γενικών Γραμματέων του Υπουργείου Παιδείας για το θέμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην απεργία –αποχή από τις διαδικασίες της ατομικής αξιολόγησης. Για τις νομικές διαστάσεις των διώξεων της απεργίας αποχής βλ. Καρούζος Γιάννης - Στόικου Ελευθερία (2021) Η δικαστική τύχη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,https://www.syntagmawatch.gr/trending-issues/h-dikastikh-tyxh-ths-aksiologhshs-twn-ekpaideytikwn/

απεργία αποχή, προκηρυγμένη από τις εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες. Στη φάση αυτή υπάρχει πλήρης αδυναμία της κυβέρνησης να ελέγξει την αντίσταση των σχολείων.

Β.Η δεύτερη φάση ξεκινάει με την ψήφιση του αντισυνδικαλιστικού νόμου. 4808/21 που περιορίζει ασφυκτικά την άσκηση απεργιακού δικαιώματος και καθιστά αδύνατη στην πράξη την άσκησή του. Η απεργία αποχή από τις διαδικασίες της αξιολόγησης είναι από τα πρώτα θύματα αυτής της πολιτικής και αυτό εκφράστηκε με τις συνεχείς καταφυγές του Υπουργείου Παιδείας στα δικαστήρια για την κήρυξη της απεργίας αποχής παράνομης και καταχρηστικής αλλά και με συνεχείς επαναπροκηρύξεις από τις εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και την ΑΔΕΔΥ. Η τακτική αυτή απέδωσε κάποια λίγα αποτελέσματα, ειδικά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι διαπιστωτικές πράξεις διορισμού των οποίων ανακλήθηκαν για να μπουν στο καθεστώς της αξιολόγησης. Η επιβολή της αξιολόγησης ξεκίνησε από ένα από τα πιο αδύναμα κομμάτια του εκπαιδευτικού κλάδου. Τους νεοδιόριστους. Δεν απέδωσε όμως τίποτε ως προς τον στόχο του Υπουργείου να βάλει οριστικό τέλος στην Απεργία – Αποχή και στην αντίσταση κατά της αξιολόγησης.

Γ. Από το καλοκαίρι του 2024 έχουμε αλλαγή τακτικής και αναβάθμιση της καταστολής από πλευράς Υπουργείου Παιδείας με ενεργοποίηση του άρθρου 56.4 του νόμου 4823/21. Μαζικές παραπομπές στα πειθαρχικά για την άσκηση συνταγματικού δικαιώματος, όπως είναι αυτό της απεργίας αποχής που έχει μετατραπεί, στα πλαίσια της αυταρχικής πολιτικής του Υπουργείου, από δικαίωμα σε πειθαρχικό παράπτωμα. Ο αριθμός της παραπομπής στα πειθαρχικά είναι πρωτοφανής για όλη τη διάρκεια της μεταπολίτευσης. Σύμφωνα με ορισμένες δημοσιογραφικές πληροφορίες ξεπερνούν τα 2.000.[8] Υπάρχει αποφασιστικότητα του Υπουργείου να προχωρήσει στην εμπέδωση του φόβου και στην καταστολή των αντιστάσεων μέσω της πειθαρχικής διαδικασίας και των καθαιρέσεων στελεχών. Η παραπομπή στα πειθαρχικά γενικεύτηκε και εκτός από τις συνδικαλιστικές διώξεις , έχει πάρει τη μορφή πολιτικών και ιδεολογικών

[8] Βασίλης Κεσαλίδης , Πειθαρχικές διώξεις στην εκπαίδευση, https://rproject.gr/article/peitharhikes-dioxeis-stin-ekpaideysi,

διώξεων , διώξεων που έγιναν σε εκπαιδευτικούς για τη διεκδίκηση μορφωτικών δικαιωμάτων των μαθητών τους και για οποιοδήποτε θέμα της σχολικής καθημερινότητας.

Τελευταίο όπλο για την αναβάθμιση της πειθαρχικής εξουσίας είναι η μεγάλης έκτασης αλλαγή του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα (ν. 3528/07) και η δημιουργία ενός νέου πειθαρχικού δικαίου ,(ν.5525/25) ιδιαίτερα αυταρχικού που θεωρεί λόγο απόλυσης από την υπηρεσία εκπαιδευτικού τη μη συμμετοχή στην αξιολόγηση, μεγαλώνει τις πειθαρχικές ποινές και αυξάνει τις προϋποθέσεις για να τεθεί κάποιος σε δυνητική (κυρίως) και αυτοδίκαιη αργία.

Η δήλωση Μητσοτάκη κατά την επίσκεψη του στο Υπουργείο Παιδείας (25/4/2025) ότι «*Η θέση μας είναι ξεκάθαρη και η κατεύθυνση που έχω δώσει στο υπουργείο πολύ σαφής: εάν κάποιος αρνείται επί της αρχής να αξιολογηθεί, δεν πρέπει να έχει θέση στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης*»[9] είναι από τη μια παραδοχή της μέχρι τώρα αποτυχίας να προχωρήσει μια θεμελιώδης πλευρά της πολιτικής του στην εκπαίδευση και αποτελεί προσπάθεια να ενταθεί ο κρατικός αυταρχισμός για την επιβολή της. Με τη δήλωση ξεκινά η νομοθετική διαμόρφωση του νέου πειθαρχικού δικαίου.

Η προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είτε αυτή αφορά την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είτε την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εξελίχθηκε σε μια μάχη δικαστικού και διοικητικού καταναγκασμού σε βάρος των εκπαιδευτικών και αναίρεσης θεμελιακών δικαιωμάτων και ελευθεριών, με πρώτο και βασικό το δικαίωμα της απεργίας, το οποίο η κρατική πολιτική προσπαθεί να το μετατρέψει σε πειθαρχικό παράπτωμα. Η συνδικαλιστική δράση ακόμη έχει τεθεί στο στόχαστρο και ποινικοποιείται με τη χρήση αόριστων όσο και αντιδημοκρατικών διατάξεων του Δημοσιοϋπαλληλικού Κώδικα όπως αυτή της «αναξιοπρεπούς συμπεριφοράς εντός ή εκτός υπηρεσίας» που χρησιμοποιούνται συστηματικά από τη διοίκηση της εκπαίδευσης για την καταστολή των αντιστάσεων στη νεοφιλελεύθερη πολιτική του κράτους αλλά και για τη φίμωση κάθε διαφορετικής και αντίθετης

[9] https://www.esos.gr/arthra/93060/k-mitsotakis-osoi-arnoyntai-tin-axiologisi-den-ehoyn-thesi-sto-systima-ekpaideysis-me

με τις απόψεις της εξουσίας φωνής. Στο υπόβαθρο αυτών αυταρχικών πρακτικών υπάρχει η αδυναμία της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής να πείσει το εκπαιδευτικό σώμα για τους προσανατολισμούς της και να καταστεί ηγεμονική σ' αυτό το κρίσιμο πεδίο. Το κενό ηγεμονίας επιχειρείται να καλυφθεί με τον αυταρχισμό και την κυριαρχία του φόβου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μεταίχμιο

Apple, M. (2008), *Η επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Γεωργούλας, Μπ. (2017), *Ο Μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, Σύγχρονη Ιδεολογία και ιδεολογίες συμβολικής κυριαρχίας*. ΤΟΠΟΣ

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. (2021), Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας Κριτική Εκπαίδευση Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ikee.lib.auth.gr/record/343747/files/2304-2507-1-PB.pdf

Harvey D. (2007), *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και Κριτική*. Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.

Νικολούδης, Δ. (2011), Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών, *Θέσεις* 117.

Καλημερίδης Γ.(2012), Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία περ. ΘΕΣΕΙΣ , 119

Καλημερίδης, Γ. (2016). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Τετράδια Μαρξισμού* 2: 364-380.

Καλημερίδης, Γ. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της ΝΔ: Πειθαρχικός έλεγχος και αγορά https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/08/

Καϊδατζής, Α., Κουρουνδής, Χ. Απ., Τσιγαρίδας, Β. Π. (2025), Ερμηνευτικά και συνταγματικά ζητήματα από τις διατάξεις του ν. 4823/2021 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών —ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗ— ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ, Τόμος 84ος, Τεύχος 4, Έτος

Περπερίδου, Α. (2024), Η πολιτική της αυτονομίας στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Μεγάλης Βρετανίας και η απήχηση στην Ελλάδα , Θεσσαλονίκη Π.Τ.Δ.Ε – ΑΠΘ

Ρέππας, Χρ, (2020), Νεοφιλελευθερισμός, αγοραίο σχολείο και αξιολόγηση(Ν.4692/20) *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*: 10-15

Ρέππας, Χρ. (2024), Η ελεύθερη επιλογή σχολείου ως ολοκλήρωση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*: 16-21

Σπέρνοντας Αξίες, Θερίζοντας Παιδεία: Η Δύναμη της Παιδαγωγικής Σχέσης

Ρίννη Ιωάννα
Ειδική παιδαγωγός, MSc ΠΕ70.50
joari.das@gmail.com

Γοδέβενου Ελένη
Ειδική παιδαγωγός, MEd ΠΕ71
egodevenou@yahoo.gr

Σιόλια Μαρία Ελένη
Ειδική παιδαγωγός, MEd ΠΕ71
marisiolia@yahoo.gr

Περίληψη
Το παρόν άρθρο εξετάζει τη δύναμη της παιδαγωγικής σχέσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό της ρόλο στην πορεία της μάθησης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο, αναλύονται οι βασικές διαστάσεις μιας αποτελεσματικής παιδαγωγικής σχέσης, όπως η συναισθηματική διάσταση, η αμοιβαιότητα, η διαπροσωπική επικοινωνία κι η διαδραστική μάθηση. Παρουσιάζονται επίσης παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην ενίσχυση των σχέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική σχέση δεν αποτελεί μόνο πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και μέσο διαμόρφωσης ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών.
Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική σχέση, διαδραστική μάθηση, συνεργατική μάθηση, αμοιβαιότητα, δημοκρατία, ισότητα, εκπαιδευτικά εργαλεία

Abstract
This article examines the power of the pedagogical relationship in contemporary educational practice, highlighting its decisive role in the learning process and in the students' holistic development. Within a theoretical and practical framework, the fundamental dimensions of an effective pedagogical relationship are analyzed, such as the emotional dimension, reciprocity, interpersonal communication, and interactive learning. The article also presents pedagogical practices that aim to strengthen relationships within the educational community. It concludes with the belief that the pedagogical relationship constitutes not only the core of the educational process but also a means of shaping free, responsible, and democratic citizens.

Εισαγωγή

Σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις πολλαπλασιάζονται, η ανάγκη για ένα σχολείο με αξίες, φροντίδα και ανθρωπιστική διάσταση καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ (Freire 2011). Η παιδαγωγική δεν έχει καμία αποστολή, κανένα νόημα παρά μόνο αν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ανθρώπων (Ζίβκοφ 1974, Darder 2020).

Έτσι, η παιδαγωγική της σύνδεσης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί ένα κεντρικό ζήτημα στην σύγχρονη εκπαίδευση. Αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά, ώστε να μπορούν να αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά με τους άλλους και να χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης. Η παιδαγωγική σύνδεση δημιουργεί τα θεμέλια για μία ουσιώδη παιδαγωγική σχέση, η οποία με τα σειρά της αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ορίζοντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση και η ανάπτυξη.

Ως πρωταρχική σχέση διάδρασης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Cole & Cole 2002), διαμορφώνει ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, όπου η ανταλλαγή γνώσεων, αξιών και εμπειριών καθορίζει την πορεία της μάθησης και εν τέλει την παιδεία που παρέχεται στον μαθητή.

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της εργασίας ετούτης είναι να αναδειχθεί η παιδαγωγική σχέση ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της μάθησης. Η ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποτελούν προτεραιότητες για την αποτελεσματική μετάδοση γνώσεων. Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι να:

- αναδειχθεί η σημασία της παιδαγωγικής σχέσης στην ανάπτυξη των παιδιών και
- να παρουσιαστούν αξιόπιστοι μέθοδοι για την προώθησή της.

Ορισμός

Η παιδαγωγική σχέση είναι κατ' αρχήν μία διαπροσωπική σχέση, από τις πρώτες και βαθύτερες που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Cole & Cole 2002). Αναπτύσσεται ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον μαθητή με σκοπό την αγωγή, τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι αμοιβαία, δυναμική και αρκετά ιδιαίτερη σχέση, αφού ανακαλείται συχνά από τους μαθητές και στην ενήλικη ζωή (Woolfolk 2007).

Η παιδαγωγική σχέση δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπική τους ταυτότητα και εκπαιδευτική εμπειρία, εξασκούμενοι ταυτόχρονα σε γνώσεις, δεξιότητες και ανακαλύψεις.

Βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής παιδαγωγικής σχέσης

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η παιδαγωγική σχέση αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία της μάθησης. Η ενίσχυση της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής κι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποτελούν προτεραιότητες για την αποτελεσματική εκπαίδευση. Βασικά στοιχεία που καλλιεργούν αποτελεσματικές παιδαγωγικές σχέσεις είναι τα εξής:

Σκοπός της μάθησης

Στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα σκοπός της μάθησης ήταν να παρέχουμε πληροφορίες στο παιδί για να αναπτυχθεί γνωστικά, να αποκομίσει γνώσεις και πληροφορίες με βάση αποκλειστικά την ηλικία του (Reble 2012). Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική σχέση, η απόκτηση γνώσεων εξακολουθεί να κυριαρχεί στους αναπτυξιακούς στόχους των παιδιών.

Ωστόσο οι στόχοι εμπλουτίζονται: τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν στοχεύουν στη γνωστική ανάπτυξη μόνο, αλλά στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Σκοπός είναι να προωθηθούν δεξιότητες ζωής, όπως η

κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις προσωπικές τους αξίες και να διαμορφώσουν μία ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα. Αυτοί οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της καλλιέργειας ουσιωδών παιδαγωγικών σχέσεων.

Συναισθηματική διάσταση

Η παιδαγωγική σχέση έχει αρχικά μία έντονη συναισθηματική διάσταση. Για να είναι ουσιαστική και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών προϋποθέτει εμπιστοσύνη, σεβασμό και αποδοχή του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Woolfolk 2007).

Η παιδαγωγική σχέση είναι θεμελιωμένη στην αγάπη: Αγάπη προς τη μάθηση γενικότερα και τα μαθησιακά αντικείμενα ειδικότερα, αγάπη προς το παιδί με την αρχέγονη έννοια του όρου, αλλά και αγάπη προς την κοινωνία, αφού για μία υγιή κοινωνία προετοιμάζουμε τους μαθητές μας (Darder 2020). Εξάλλου, μαθητές που έχουν την τύχη να βιώνουν υγιείς παιδαγωγικές σχέσεις στην σχολική τους πορεία νιώθουν συναισθήματα ασφάλειας, αποδοχής και ειλικρίνειας στο μαθησιακό τους περιβάλλον, πράγμα που συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας υγιούς περιέργειας για τη μάθηση και τον κόσμο γενικότερα. Αυτό μεταφέρεται και στην ενήλικη ζωή, δημιουργώντας σκεπτόμενους πολίτες.

Διαπροσωπική επικοινωνία

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, οι μαθητές δεν μπορεί παρά να αισθάνονται άνετα να εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους (Χατζηχρήστου 2011). Η ουσιαστικά ασφαλής παιδαγωγική σχέση δημιουργεί ένα περιβάλλον διαδραστικής μάθησης, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων.

Μέσω του διαλόγου και της ενεργητικής ακρόασης, ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο αληθινός διάλογος αναδύει νέα νοήματα στην κατανόηση των μαθησιακών αντικειμένων και έτσι δημιουργούνται δυνατότητες για σκέψη, συναίσθημα και

δράση. Για την καλλιέργεια του ενεργού διαλόγου χρησιμοποιούνται ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και έτσι τους δίνεται χώρος και χρόνος να ακουστεί η φωνή τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το κλειδί στις σχέσεις είναι η επικοινωνία κι ο διάλογος που δεν είναι μόνο ανταλλαγή απόψεων αλλά κι ανταλλαγή καρδιών. Αφού χωρίς τον διάλογο η ζωή μας θα ήταν αδειανή γιατί το να ζεις, σημαίνει να συμμετέχεις σε διάλογο, να θέτεις ερωτήσεις, να συμφωνείς, να διαφωνείς να επενδύεις τον εαυτό σου στον διαλεκτικό ιστό της ανθρώπινης ζωής.

Διαδραστική μάθηση

Μια υγιής παιδαγωγική σχέση κι η διαδραστική μάθηση συνδέονται στενά, καθώς αλληλο-ενισχύονται και αλληλοϋποστηρίζονται. Όταν η σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή βασίζεται σε σεβασμό, εμπιστοσύνη και αμοιβαία αποδοχή, δημιουργείται το έδαφος για πιο ενεργητική και ουσιαστική μάθηση.

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δίνουν σημασία στις ουσιώδεις παιδαγωγικές σχέσεις απομακρυνόμαστε από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα που στόχο έχουν την μετάδοση και παραγωγή γνώσεων. Πλέον η μάθηση γίνεται πολύπλευρη και η έννοια-ομπρέλα της «διαδραστικής μάθησης» ενθαρρύνει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Χατζηχρήστου 2011). Δεν περιορίζεται δηλαδή στη μετάδοση γνώσεων, αλλά προάγει την ανακάλυψη, τον διάλογο και την κριτική σκέψη. Η σχολική τάξη δεν είναι μόνο ένας χώρος μετάδοσης γνώσεων αλλά είναι μία τάξη που εργάζεται πολυεπίπεδα, ώστε να προσφέρει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο μάθησης για περισσότερη κριτική σκέψη και δεξιότητες ζωής.

Αμοιβαιότητα

Ακόμα και στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα, πάντα υπήρχε και θα συνεχίσει να υπάρχει αμοιβαιότητα των σχέσεων: ο εκπαιδευτικός ‘δίνει κάτι’ στους μαθητές –είτε είναι πληροφορία, συμβουλή ή διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Γι’ αυτό που προσφέρεται υπάρχουν στάσεις και απόψεις, συναισθήματα

και αντιλήψεις (Τσιάκαλος 2000). Οι μαθητές με τη σειρά τους, κάτι νιώθουν όταν 'παίρνουν' από τον εκπαιδευτικό.

Ωστόσο, τέτοιου είδους ιδέες κι αντιλήψεις δεν έρχονται ποτέ στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν αντιμετωπίζονται δηλαδή ως παράγοντες επιτυχίας της μάθησης ούτε ως ουσιώδη μέρη της διδασκαλίας και της ανάπτυξης των παιδιών. Αντίθετα, τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις συζητούνται και είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που προάγουν την παιδαγωγική σχέση, ισάξια με τον τρόπο μετάδοσης των γνώσεων. Πλέον αποσκοπούμε στην αλληλεπίδραση, όχι σε μονόδρομη καθοδήγηση.

Η παιδαγωγική σχέση δίνει χώρο και χρόνο στους μαθητές να ακουστούν, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση της αξίας τους, αλλά και χώρο στους εκπαιδευτικούς να κάνουν συναισθηματική αγωγή, να καλλιεργήσουν την ανοιχτή επικοινωνία και από τα δύο μέρη και εν τέλει να βάλουν σαφή και δικαιολογημένα όρια στους μαθητές, προωθώντας την έννοια της δικαιοσύνης στις τάξεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται και στον πυρήνα της παιδαγωγικής σχέσης βρίσκεται η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός. Σε αυτό τον κόσμο όπου η πολιτιστική, πολιτική, οικονομική και κοινωνική αναταραχή δημιουργεί νέες προκλήσεις στον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο σχολείο συνάντησης, αλληλοεπιδρώντας με εποικοδομητικό τρόπο μαθητές και εκπαιδευτικοί, αποτελεί ένα από τα πιο δομικά συστατικά στη ζωή του κάθε ανθρώπου. Ο παιδαγωγός ενθαρρύνει, εμψυχώνει και υποστηρίζει τους μαθητές, όχι μόνο διδάσκει. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Ο εκπαιδευτικός, ως καθοδηγητής και μέντορας, δημιουργεί ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη των μαθητών (Μπρούζος 2009).

Μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία και την ενσυναίσθηση, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε

μαθητή, προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη. Το κατορθώνει, δίνοντάς τα κατάλληλα ερεθίσματα για να ικανοποιήσει τις έμφυτες δεξιότητες που έχει σε κάθε ηλικία, την περιέργειά και τις ξεχωριστές ικανότητες και ταλέντα που έχει κάθε παιδί. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξασκούνται σε δεξιότητες για τη ζωή και αποκτούν γνώσεις με τρόπο φυσικό και ευχάριστο.

Δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η ομαδική εργασία, η αυτοπεποίθηση κι η αυτονομία μετατρέπονται σε μαθησιακά αντικείμενα όπου διδάσκονται και αξιολογούνται, με το ίδιο βάρος με τα παραδοσιακά μαθησιακά αντικείμενα, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Εντούτοις, ένας από τους ρόλους του σχολείου είναι να προσφέρει συνθήκες που καλλιεργούν μια σχέση εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως ασφαλή βάση σε ένα σχολείο συν-εξέλιξης. Συμπερασματικά, ένα σχολείο που καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης δεν προσφέρει μόνο μάθηση αλλά δημιουργεί γερά θεμέλια για ανθεκτικότητα, ψυχική υγεία και κοινωνική εξέλιξη.

Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, η λειτουργία του δασκάλου ως συντονιστή της πορείας για ανακάλυψη της νέας γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή, η εγκατάλειψη του ρόλου του μεταβιβαστή της γνώσης από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, η εισαγωγή τεχνολογικών καινοτομιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι ορισμένες πλευρές ενός σύγχρονου σχολείου. Αναπτύσσονται οι δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, για κατανόηση άλλων πολιτισμών, για αποδοχή του διαφορετικού, για επιθυμία συμμετοχής στα κοινά και για ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης.

Σε ένα τέτοιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης, όπως επίσης ο διευθυντής/η διευθύντρια και όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή. Σημαντικές είναι οι αδιόρατες σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του σχολείου, είναι το συστατικό που κάνει το σχολείο να λειτουργεί, να είναι παραγωγικό, την εικόνα του ελκυστική στην κοινότητα (π.χ. γονείς και στους τρίτους), τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ωραία μεταξύ τους, με τη διεύθυνση του σχολείου και με τους μαθητές.

Διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών

Η παιδαγωγική σχέση, ως θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης, ξεπερνά τα στενά όρια της μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, υπερβαίνει το σχολικό πλαίσιο και αποκτά κοινωνική διάσταση. Μέσα από τη βαθιά κοινωνική και πολιτική διάσταση, εστιάζει στη διαμόρφωση του ατόμου ως ενεργού, κριτικά σκεπτόμενου και ηθικά υπεύθυνου πολίτη. Όπως τονίζει ο Παπανούτσος (1960), η εκπαίδευση οφείλει να διαμορφώνει πολίτες με ψυχική ελευθερία, αυτοπειθαρχία και κοινωνική συνείδηση.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν έμφαση στην ουσιώδη παιδαγωγική σχέση, σκοπό έχουν να προσφέρουν 'βιώσιμη εκπαίδευση'. Δηλαδή να προσφέρουν γνώσεις και δεξιότητες που θα γίνουν βίωμα στους μαθητές, θα τις συγκρατούν εύκολα και κυρίως θα τις γενικεύσουν σε όλα τα πλαίσια που θα χρειαστεί να λειτουργήσουν στην ενήλικη ζωή τους, όπως στην οικογένεια, την εργασία και την κοινωνία γενικότερα. Η μάθηση αυτή, επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνο να συγκρατούν εύκολα τις γνώσεις, αλλά κυρίως να γίνεται διάχυση και να τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά σε όλα τα πλαίσια της ενήλικης ζωής τους. Η ικανότητα αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των σύνθετων προκλήσεων του αιώνα που διανύουμε.

Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Dewey (1916), η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή και υπογραμμίζει την ανάγκη για άμεση σύνδεση της μάθησης με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες του παιδιού. Επομένως, ο δάσκαλος οφείλει να δημιουργεί εμπειρίες μάθησης που συνδέουν το παιδί με τον κόσμο του και το καθιστούν ενεργό συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία. Η παιδαγωγική σχέση, ως σχέση αγάπης και σεβασμού, αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας ανθρωπιάς, όπου κάθε άνθρωπος αναγνωρίζεται και εκτιμάται. Έτσι, μέσω της ενθάρρυνσης της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής κοινωνίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται λόγος για μια απελευθερωτική παιδαγωγική σχέση, που κάνει τον άνθρωπο περισσότερο άνθρωπο και ανοίγει δρόμους προς την ελευθερία, προς μία πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Το σχολείο οφείλει να ευνοεί την ελευθερία της μάθησης στο πλαίσιο μιας ομάδας, δίνοντας έτσι έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη μέσα από μια δημοκρατική και συνεργατική οργάνωση της σχολικής ζωής. Σε αυτές τις σχολικές κοινότητες, οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων π.χ. μέσω μαθητικών συμβουλίων, αναλαμβάνουν ρόλους ευθύνης και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με σεβασμό στη διαφορετικότητα και τους κανόνες του συνόλου. Συμπερασματικά, αυτή η διαδικασία ανοίγει δρόμους προς την ελευθερία και συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανθρωπιάς, δικαιοσύνης και αξιοπρέπειας, όπου κάθε άνθρωπος αναγνωρίζεται, εκτιμάται και έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί πλήρως.

Εργαλεία που προάγουν την καλλιέργεια της παιδαγωγικής σχέσης

Η ενδυνάμωση των παιδαγωγικών σχέσεων είναι μία παιδαγωγική φιλοσοφία που θα είχε μείνει σε αφηρημένες συζητήσεις πανεπιστημιακού επιπέδου, αν δεν ήταν πλήρως εφαρμόσιμη σε πρακτικό επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι η μάθηση είναι εκ φύσεως μια ενεργός διαδικασία. Ωστόσο, η ενεργοποίηση του μαθητή εξαρτάται άμεσα από την ύπαρξη ισχυρών κινήτρων. Τα κίνητρα αυτά λειτουργούν ως «διεγερτικά» που ωθούν το άτομο στη δράση. Ένας βασικός παράγοντας ενεργοποίησης είναι η προσδοκία μιας αμοιβής, π.χ. ενός εξωτερικού ενισχυτή. Το βέλτιστο κίνητρο για τη μάθηση είναι το γνήσιο ενδιαφέρον για το προς μελέτη αντικείμενο.

Όταν η ύλη είναι ελκυστική, η χαρά της εντατικής διανοητικής δραστηριότητας λειτουργεί ως η καλύτερη ανταμοιβή. Για να είναι η μάθηση πραγματικά αποτελεσματική, ο μαθητής είναι απαραίτητο να δείχνει ενδιαφέρον για το περιεχόμενο και να απολαμβάνει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε περιπτώσεις όμως, που το εσωτερικό κίνητρο δεν μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταβάλει προσπάθεια για να προσφέρει το καλύτερο δυνατό υποκατάστατο κίνητρο. Εκτός από τα εσωτερικά κίνητρα,

υπάρχουν και επιθυμητά (εξωτερικά) κίνητρα που μπορούν να ενισχύσουν τη δράση, όπως είναι η επίτευξη ενός καλού βαθμού, η διάκριση ή ο έπαινος. Ωστόσο, η αποφυγή της τιμωρίας αποτελεί το λιγότερο επιθυμητό κίνητρο, καθώς εστιάζει στον φόβο κι όχι στη θετική διάθεση για γνώση. Χρειάζεται να μετατραπούν τα προσωπικά κι αφηρημένα κίνητρα των μαθητών σε συγκεκριμένες ενέργειες μέσω ενός προγράμματος που να λαμβάνει υπόψη τα κίνητρα όλων.

Χρησιμοποιώντας πλήθος παραδοσιακών και νεωτερικών τεχνικών, με ποικιλία απτικού αλλά και τεχνολογικού παιδαγωγικού υλικού, σε αναλογίες και σειρά που ταιριάζει στους μαθητές που απευθυνόμαστε κάθε φορά, δημιουργούμε ένα υβριδικό παιδαγωγικό μοντέλο που ταιριάζει τόσο στις γνωστικές, όσο και στις πολιτισμικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών.

«Αν πεις κάτι, μάλλον θα το ξεχάσω. Αν μου δείξεις κάτι, μπορεί να μη το θυμηθώ. Αν με βάλεις να κάνω κάτι, έτσι θα το καταλάβω», σε αυτή τη κινέζικη παροιμία υπάρχει το νόημα της βιωματικής Μάθησης. Επομένως, η αποτελεσματική γνώση δεν κατακτάται μέσω της παθητικής πρόσληψης πληροφοριών. Αντίθετα, η πραγματική κατανόηση και αφομοίωση επιτυγχάνεται μόνο μέσω της δράσης. Όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, πράττει και εφαρμόζει τη γνώση, τότε αυτή μετατρέπεται σε βίωμα και γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της σκέψης του. Η βιωματική εμπειρία, η προσωπική δημιουργία και η ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων αποτελούν τον ισχυρότερο «δάσκαλο» για κάθε άτομο. Για τον εκπαιδευτικό και τον σύμβουλο, η ενεργοποίηση αυτών των στοιχείων είναι το κεντρικό εργαλείο για να μετατρέψουν τη γνώση σε σοφία και δεξιότητα.

Διαλογικές τεχνικές

Στα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν την ουσιώδη παιδαγωγική σχέση, οι διαλογικές τεχνικές δεν είναι μόνο εργαλείο μάθησης, αλλά και γέφυρα σχέσης μεταξύ των μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας, γι' αυτό θέτονται στο κέντρο των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται.

Όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός δίνει χώρο στον διάλογο μέσα σε μία τάξη, τόσο πιο ζωντανή, δημοκρατική και υγιής γίνεται η παιδαγωγική σχέση. Ωστόσο τα σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα θέτουν τον διάλογο ως μέσο επικοινωνίας

και ορθής λειτουργίας ολόκληρων των σχολικών κοινοτήτων, εισάγοντας καινούριες ειδικότητες που στόχο έχουν την ενδυνάμωση των δεσμών σχολείου-μαθητών-οικογένειας όπως του κοινωνικού λειτουργού, του ειδικού παιδαγωγού και του ψυχολόγου. Αναγνωρίζοντας την ανάγκη να δοθεί περισσότερη ώρα για συνεργασία λειτουργούν πλέον οι ΕΔΥ, ενώ καινούρια μαθησιακά αντικείμενα έχουν εισαχθεί στα αναλυτικά προγράμματα όπως οι δεξιότητες.

Συγκεκριμένα, σε κάποια σχολεία λειτουργεί τα τελευταία χρόνια Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.). Αρχικά, γίνεται ενημέρωση των γονέων για τον ρόλο και τη λειτουργία της Ειδικής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) η οποία θα υποστηρίξει μέσω συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών και συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο των μαθητών όσο και των γονέων. Η λειτουργία της στηρίζεται στις πρακτικές που επιτάσσουν η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992, Α΄ 192) και η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.

Συγκεκριμένα η Ε.Δ.Υ. βρίσκεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση των Κέντρων Διεπιστημονικής, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.). Διερευνά και εντοπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, το είδος των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση. Προωθεί την εφαρμογή παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι γονείς ενημερώνονται για τις υπηρεσίες αυτής της δομής και μπορούν να υποστηριχτούν τόσο τα παιδιά τους όσο και οι ίδιοι ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις γονιού-μαθητή και εκπαιδευτικού-μαθητή.

Η Ε.Δ.Υ. υλοποιεί εξατομικευμένες κι ομαδικές δράσεις ενίσχυσης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι γονείς λαμβάνουν γνώση και καλλιεργούνται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσω της συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε εκπαιδευτικούς, γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών προωθείται η εφαρμογή παρεμβάσεων που στόχο έχουν την ενδυνάμωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η Ε.Δ.Υ αποτελείται από τα εξής μέλη της σχολικής μονάδας: τον διευθυντή, τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε. του Τμήματος

Ένταξης, έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 καθώς και έναν κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διαλογικές τεχνικές ενισχύουν την επικοινωνία και δίνουν φωνή και στους πιο αδύναμους μαθησιακά μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο χτίζεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης καθώς η συμμετοχή όλων στις συζητήσεις δείχνει ότι η άποψη κάθε παιδιού έχει αξία, ενισχύοντας το αίσθημα σεβασμού όλων των απόψεων και της ισότητας στην σχολική κοινότητα. Έτσι πετυχαίνουμε δύο πράγματα: από τη μία να ενδυναμώσουμε τους πιο αδύνατους μαθητές, αλλά και να εξασκήσουμε όλους του μαθητές στην ενεργή ακρόαση και την ενσυναίσθηση, κάτι που βελτιώνει το γενικότερο σχολικό κλίμα (Freire 2011).

Φυσικά ο διάλογος δεν είναι ανταγωνιστικός, αλλά στόχο έχει συλλογικά να βρεθούν λύσεις στα προβλήματα που απασχολούν την σχολική κοινότητα, ενδυναμώνοντας ακόμα περισσότερο την αίσθηση της ομάδας.

Στις διαλογικές τεχνικές περιλαμβάνονται: συζήτηση, κατευθυνόμενος διάλογος, καταιγισμός ιδεών κτλ.

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν από τους πιο ουσιαστικούς τρόπους για να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί η παιδαγωγική σχέση μέσα στην τάξη, γιατί βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την αλληλοϋποστήριξη, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη συλλογική επίτευξη στόχων (Cole & Cole 2002).

Δεν αποτελεί απλά ένα σύνολο εκπαιδευτικών εργαλείων, αλλά μια διαδικασία που δημιουργεί, συγκρατεί και εμβαθύνει τους δεσμούς των παιδαγωγικών σχέσεων. Όταν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, χρειάζεται να στηρίζονται ο ένας στον άλλο. Αυτό ενισχύει το αίσθημα εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ τους όσο και προς τον εκπαιδευτικό που τους καθοδηγεί. Μαθαίνουν να εκφράζουν ιδέες, να ακούν και να ανταλλάσσουν απόψεις. Η επικοινωνία γίνεται βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας με κοινό σκοπό (Γεώργας 1986).

Δουλεύοντας σε ομάδες, κάθε παιδί φέρνει το δικό του κόσμο, τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες, λαμβάνοντας παράλληλα την προσωπική του ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων μέσα στην ομάδα, τον καταμερισμό ρόλων και το αποτέλεσμα της εργασίας που θα βγει προς τα έξω (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019). Έτσι δημιουργείται μια μικρογραφία δημοκρατικής κοινωνίας στην τάξη (Νικολακάκη 2011). Τέλος, οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε ενεργούς δημιουργούς γνώσεων. Η αυτενέργεια αυτού του είδους αλλάζει και την ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος γίνεται συντονιστής και υποστηρικτής της ομάδας.

Στα εργαλεία συνεργατικής μάθησης συμπεριλαμβάνονται: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, projects, συζήτηση σε ομάδες και παρουσίαση αποτελεσμάτων κτλ.

Οι ιδέες αυτές δεν εξαντλούν την ικανότητα, τη φαντασία, την καινοτομία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αποτελούν κάποιες προτάσεις οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία. Ασφαλώς μπορούν να βελτιωθούν και να επεκταθούν. Δεν αποτελούν συνταγές, ούτε υποχρεωτικές κατευθύνσεις για δράση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (Problem Solving) ή Μάθηση βάσει προβλήματος (Problem Based Learning) είναι καινοτόμος εκπαιδευτική μέθοδος και προσανατολίζεται στη λύση περιβαλλοντικών, κοινωνικών κι άλλων προβλημάτων. Πολλές φορές συνδέεται με τη μέθοδο Project κι η μάθηση στηρίζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση. Ειδικότερες τεχνικές μέσα στη μέθοδο αυτή είναι : Παιχνίδι ρόλων, Η ερμηνεία της εικόνας, Μελέτη πεδίου, Δραστηριότητες στην ύπαιθρο, Περιβαλλοντικά μονοπάτια, Παιχνίδια σε ανοιχτό χώρο, Έτσι, χωρίς να απορρίπτει κανείς την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας π.χ. μια διάλεξη, είναι απαραίτητο να εισαχθούν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές εναλλακτικές προς αυτήν, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές ευφυΐες και τα διαφορετικά στυλ μάθησης (οπτικό, ακουστικό, αισθησιοκινητικό κτλ.). Η ομαδοσυνεργατική κι όλες οι τεχνικές που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι εναλλακτικές που ποικίλλουν τη διδασκαλία, δίνουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία όλα τα παιδιά της τάξης, αποτελούν ελκυστικές μεθόδους για τα παιδιά και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.

Διερευνητική μάθηση

Η διερευνητική μάθηση καλλιεργεί την παιδαγωγική σχέση, γιατί θέτει τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασία. Όπως κι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, βασίζεται στην εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και τη συνεργασία, μόνο που σε αυτή την περίπτωση η αυτενέργεια και οι δοκιμές των μαθητών σε ένα ασφαλές πλαίσιο αποτελούν την ουσία αλλά και το μέσω της απόκτησης γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο διδάσκων, αλλά κυρίως καθοδηγητής και εμψυχωτής μίας διαδικασίας που οδηγείται από τους μαθητές. Επομένως, πρέπει να δείχνει εμπιστοσύνη και υπομονή, ως ένας απλός συνοδοιπόρος στην ανακάλυψη των γνώσεων.

Στη διερευνητική μάθηση, οι μαθητές παίρνουν πρωτοβουλίες, κάνουν υποθέσεις, δοκιμάζουν λύσεις. Δουλεύοντας ομαδικά, ανταλλάσσουν ιδέες και επιχειρήματα, δείχνοντας έτσι σε όλους ότι η γνώμη τους είναι σημαντική. Ασχολούμενοι με θέματα προσεκτικά επιλεγμένα από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών (κοινωνικά ζητήματα, περιβαλλοντικά θέματα, τεχνολογία, ανθρώπινα δικαιώματα, παιχνίδια, θέματα από τις ειδήσεις και την επικαιρότητα κ.τ.λ) αυξάνεται το κίνητρο για μάθηση, οι μαθητές παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, κινούνται πιο αυτόνομα και εν τέλει δημιουργείται ένα κλίμα συν-δημιουργίας που φέρνει πιο κοντά όλα τα μέλη της σχολική κοινότητας (Dewey 1916).

Στις τεχνικές διερευνητικής μάθησης συμπεριλαμβάνονται: μέθοδος project, επίλυση προβλημάτων, μελέτη περίπτωσης, πειράματα, STEM κτλ).

Η συμμετοχή σε αυτές τις τεχνικές αποτελεί ευκαιρία για τους μαθητές να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, τα ταλέντα τους, τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο προσανατολίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν έχει ως προτεραιότητα μόνο τη γνωστική πρόοδο αλλά συνάμα και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Κάτι τέτοιο γίνεται αντιληπτό στην κοινωνία με το άνοιγμα του σχολείου και συνδέοντας όλες τις δράσεις με τη ζωή.

Τεχνολογία στη μάθηση

Η χρήση της τεχνολογίας στην τάξη μπορεί να ενισχύσει την παιδαγωγική σχέση, γιατί προσφέρει νέους τρόπους επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής.

Στη σημερινή εποχή, υπάρχει η τάση να 'δαιμονοποιείται' η χρήση της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των παιδιών, λόγω του ότι χρησιμοποιείται για να τα απασχολήσει χωρίς κάποιο νόημα, χαμηλώνει τη ποιότητα του προφορικού λόγου, της φαντασίας, της μνήμης και του ύπνου. Ωστόσο, όταν αξιοποιείται σωστά και σχεδιασμένα, με λεπτομερείς στόχους και όραμα, η τεχνολογία δεν αποξενώνει, αλλά φέρνει πιο κοντά τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κόκκινος & Παπαντωνάκης 2007).

Για αρχή, θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι τα παιδιά είναι 'τεχνολογικά ιθαγενείς', γεννήθηκαν και μεγαλώνουν σε έναν ψηφιακό κόσμο. Αγνοώντας σκοπίμως αυτήν την πραγματικότητα, δείχνουμε ότι δεν κατανοούμε τα ενδιαφέροντά τους, αντιβαίνοντας έτσι σε βασικές αρχές καλλιέργειας της παιδαγωγικής σχέσης που είναι η διαπροσωπική επικοινωνία κι η αμοιβαιότητα. Αντίθετα, όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί εργαλεία οικεία στους μαθητές (παιχνίδια, εφαρμογές, προσομοιώσεις), δείχνει ότι κατανοεί τον κόσμο τους. Αυτό ενισχύει τη σύνδεση και τη σχέση εμπιστοσύνης. Εξάλλου, τα ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία κάνουν την εργασία σε ομάδες πιο εύκολη, ακόμα κι από απόσταση.

Τέλος, η τεχνολογία προσφέρει εξατομικευμένες δυνατότητες μάθησης σε μαθητές που δυσκολεύονται. Έτσι υπάρχει φροντίδα και σεβασμός στη μοναδικότητα κάθε μαθητή, ενισχύοντας τη συνεργασία όλων σε δημοκρατικά πλαίσια. Στο ίδιο πλαίσιο, είναι χρήσιμο και διευκολυντικό για σημαντικό τμήμα του συνολικού διδακτικού χρόνου, να αξιοποιούνται για τη διδασκαλία οι σύγχρονες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), όπως ο Η/Υ, το internet, ο βιντεοπροβολέας, ο διαδραστικός πίνακας, τα blogs, wikies, κι άλλες τέτοιες πλατφόρμες ή προγράμματα. Οι μαθητές/μαθήτριες είναι πολύ εξοικειωμένοι και δέχονται με μεγάλη ευχαρίστηση τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με τέτοια εποπτικά μέσα, που αυξάνουν τη διεισδυτικότητα και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος και του μηνύματος.

Τεχνολογικά εργαλεία μάθησης που ενισχύουν την παιδαγωγική σχέση μπορεί να είναι: διαδραστικοί πίνακες, ψηφιακά εργαλεία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, εικονικές προσομοιώσεις κτλ.

Αναστοχασμός

Ο αναστοχασμός ως έννοια είναι μία πρακτική που χρησιμοποιείται ως γέφυρα ανάμεσα στην διαδικασία της μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα, δίνοντας όμως έμφαση στη σχέση μεταξύ των μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αξιολόγηση, γιατί έχουν διαφορετική λειτουργία: Ο αναστοχασμός είναι εσωτερική διαδικασία και στόχο έχει την ενδοσκόπηση και την αυτογνωσία, ενώ δίνει έμφαση στη διαδικασία σκέψης. Η αξιολόγηση στοχεύει στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης στόχων, δίνει έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, και είναι εξωτερική διαδικασία.

Με τον αναστοχασμό εξελίσσεται όχι μόνο η πρόσβαση στη γνώση, αλλά κι η σχέση μεταξύ των μερών, δημιουργώντας μία βαθιά σύνδεση, βασισμένη στην ειλικρίνεια και τη δικαιοσύνη. Ο αναστοχασμός σε μία δοκιμασία, εμπειρία ή εκπαιδευτική δραστηριότητα που γίνεται στο σχολείο αναγνωρίζει το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019, Ασκούνη, & Ανδρούσου 2001). Ο σεβασμός στην ατομικότητα ενισχύει την αποδοχή και την αίσθηση ότι η γνώμη του μαθητή μετρά.

Χρησιμοποιώντας τέτοιες τεχνικές εξασκούμε επιπλέον τους μαθητές στην ενδοσκόπηση και βελτίωση τις προσωπικής τους πορείας στη μάθηση, δεξιότητες πολύ χρήσιμες για την καθημερινότητά μας. Τέλος, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως συνεργάτης, που ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν για τις γνωστικές διεργασίες, όχι ως απλός ακροατής που απλά καταγράφει απόψεις, αλλά ούτε και ως αυθεντία που έχει όλες τις απαντήσεις. Χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα του αναστοχασμού για να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να ενδυναμώσει τη σχέση του με τους μαθητές. Έτσι, είναι εκείνος που διευκολύνει κι ακούει με προσοχή τα ευρήματα των μαθητών και στη συνέχεια βοηθάει στην εφαρμογή των προτάσεών τους, αλλά και συντονίζει ενώ προτείνει κι ο ίδιος

πηγές που οι μαθητές του δεν είχαν ανακαλύψει. Επίσης, καθοδηγεί και συμβουλεύει αφού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του στην επίλυση πρακτικών δυσκολιών.

Δραστηριότητες αναστοχασμού μπορεί να είναι: ημερολόγιο μάθησης, ανοιχτές ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, λίστες ατομικής βαθμολογίας, ελεύθερη συζήτηση κτλ. Δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να εξελιχθούν ως πολίτες με μια βαθύτερη σκέψη και θα συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση ή και στη βελτίωση προβλημάτων που απασχολούν την τοπική, την εθνική ή και την παγκόσμια κοινότητα.

Αξιολόγηση

Σε εκπαιδευτικά συστήματα που δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική σχέση η έννοια της αξιολόγησης αλλάζει τόσο σε ουσία όσο και σε ρόλο. Παλιότερα η αξιολόγηση αφορούσε μόνο τους μαθητές, γινόταν με πολύ συγκεκριμένους τρόπους (τεστ, βαθμολογία κτλ) κι ήταν κυρίως τελική (Reble 2012, Μπουζάκης 2000).

Επίσης, έστω κι έμμεσα ή ασυνείδητα, ήταν ένας τρόπος να κατατάξουμε τους μαθητές σε ‘καλούς’ και ‘κακούς’, με ό,τι συνέπεια είχε αυτό σε γνωστικό και ψυχολογικό επίπεδο (Τσιάκαλος 2000, Χατζηχρήστου 2011). Δίνοντας σημασία ωστόσο στη δόμηση ουσιωδών παιδαγωγικών σχέσεων, ο ρόλος της αξιολόγησης αλλάζει. Δεν την απορρίπτουμε στο σύνολό της, αλλά την χρησιμοποιούμε ως μέσω συλλογής πληροφοριών ώστε να υποστηρίζει τη μάθηση κι όχι να την εμποδίζει.

Για αρχή, η αξιολόγηση δεν είναι μόνο τελική, αλλά κυρίως διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με άμεσες παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση. Έτσι, συλλέγουμε και εκθέτουμε στους μαθητές συγκεκριμένα στοιχεία για την πρόοδό τους, δεν μένουμε μόνο σε μεμονωμένα αποτελέσματα. Εκτός από ποσοτικά εργαλεία, εισάγουμε πλέον και ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης όπως τα portfolios. Με αυτό τον τρόπο ενισχύουμε την παιδαγωγική σχέση, γιατί οι μαθητές πλέον δεν νιώθουν ότι κρίνονται αλλά ότι υποστηρίζονται για να φτάσουν στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων τους (Χατζηχρήστου 2011).

Στις ενδεικτικές τεχνικές αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται: portfolios, ανατροφοδότηση προφορική η γραπτή, ενδιάμεσες παρατηρήσεις, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, παρατήρηση της συνεργασίας και συμμετοχής κτλ.

Συμπεραίνει κανείς ότι είναι αναγκαίο μέσα από τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα όμως από αυτή την διαδικασία πρέπει να διαμορφώνονται εκείνες οι συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης, της ελευθερίας και της ουσιαστικής επικοινωνίας. Καλλιεργώντας αυτές τις αξίες, δρουν θετικά στην εξέλιξη και στη βελτίωση τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου κι ο μαθητής καθίσταται ικανός τόσο να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα, όσο και να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κι απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, η βασική αποστολή της παιδείας επιτυγχάνεται.

Συμπεράσματα

Το σημερινό σχολείο λοιπόν, επωμίζεται ένα σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για τον μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας και γι' αυτό τον λόγο πρέπει το ίδιο να μετασχηματιστεί. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική σχέση είναι το «νήμα» που συνδέει τον μαθητή με τη γνώση, τον εκπαιδευτικό με τον μαθητή, και το σχολείο με την κοινωνία. Σχολεία που προάγουν αξίες φροντίδας, αλληλεγγύης και αποδοχής δε διαμορφώνουν απλώς μορφωμένους ανθρώπους, αλλά αυριανούς πολίτες με υπευθυνότητα, ευαισθησία κι ανθρωπιά (Δημαράς, 1986). Στην αντίθετη περίπτωση τα σχολεία, θα είναι ακόμα μια δυσάρεστη εμπειρία για τους μαθητές. Η διασφάλιση καθολικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης κι η προώθηση ευκαιριών διά βίου μάθησης για όλους είναι υποχρέωση κάθε πολιτείας που σέβεται τους πολίτες της. Η επένδυση στην παιδαγωγική σχέση είναι, τελικά, επένδυση στη δημοκρατία και στην ίδια την κοινωνία (Ζίβκοφ 1974).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cole, M., & Cole, S. R. (2002), *Η ανάπτυξη των παιδιών.* Τόμος Β*: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Μτφρ. Σόλμαν Μαρία, επιμ. Μπαμπλέκου. Ζ., Αθήνα: Τυπωθήτω.

Darder, A. (2020), Η Διδασκαλία ως Πράξη Αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη Συνεισφορά του στις Ζωές και στο Έργο μας. *Education Sciences*, *2020*: 61–77. (https://doi.org/10.26248/.v2020i0.781, 3/10/2025)

Freire, P. (2011), Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο, στο Νικολακάκη, Μ. (2011) (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Reble, A. (2012) Ιστορία της Παιδαγωγικής. Μτφρ. Χατζηστεφαννίδης Δ. Θεοφάνης – Πολυζώη Σοφία. Αθήνα: Παπαδήμα.

Woolfolk, A. (2007), *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Μτφρ. Μαρία Μπαρπάτση. Αθήνα: Έλλην.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001), Οι "Άλλοι" Μαθητές στο Σχολείο: Από την Αφομοίωση των Διαφορών στη Διαπολιτισμική Αναζήτηση, στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες,* τόμος Β: *Πολυπο-λιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεώργας, Δ. (1986), *Κοινωνική ψυχολογία: Στάσεις, επικοινωνία, επιθετικότητα.* Τόμος Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Δημαράς, Α. (1986), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ερμής.

Ζίβκοφ, Τ. (1974), *Για μιαν αναπτυγμένη σοσιαλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Δωδώνη.
Κόκκινος, Γ., Παναντωνάκης Γ. (επιμ.) (2007), *Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ. (2000), *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): Εξαρτημένη ανάπτυξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπρούζος, Α. (2009), *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής – προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 2101/1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Φ.Ε.Κ. Α΄ 192/1992.

Νόμος 4074/2012, Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση. Φ.Ε.Κ.Α΄ 88/2012

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.31.*
Σαΐτη Α. (2008) Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΟΑΕΔ

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019), *Μετά το κοντέινερ: Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δουλεύουμε με τη φύση ή εναντίον της, -Αναδυόμενες παιδαγωγικές μέσα από ένα σχολικό κήπο του σήμερα

Αριστείδης Σγατζός

Δάσκαλος, Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Παν. Αιγαίου

a.sgatzos@sa.aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει το εκπαιδευτικό project «Δουλεύουμε με τη φύση ή εναντίον της», που εφαρμόστηκε στον σχολικό κήπο του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μυτιλήνης με τη φιλοσοφία της περμακουλτούρας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί πώς αλλάζουν οι αντιλήψεις των μαθητών για τη φύση, την εργασία και τη γνώση, μέσα από πρακτικές όπως η κομποστοποίηση, η καλλιέργεια χωρίς σκάψιμο, η εξοικονόμηση νερού και ο συμμετοχικός σχεδιασμός. Το project ανέδειξε παιδαγωγικές της φροντίδας, της συγκατοίκησης και του σχεδιασμού, που συνδέονται θεωρητικά με την κριτική παιδαγωγική και την κοινωνική ανθρωπολογία.

Abstract

This paper presents the educational project “Working with or against nature?”, implemented in the school garden of the 1st Primary School of Mytilene, based on the philosophy of permaculture. The aim was to explore how students’ perceptions of nature, labor, and knowledge shift through practices such as composting, no-dig cultivation, water conservation, and participatory design. The project highlighted pedagogies of care, cohabitation, and design, which are theoretically linked to critical pedagogy and social anthropology.

Η ιδέα για τον σχολικό μας κήπο δεν προέκυψε από κάποιο επίσημο εγχειρίδιο ή πρόγραμμα σπουδών, αλλά αναδύθηκε από μια αίσθηση ανεπάρκειας και την ανάγκη αναζήτησης πρακτικών που να συνδέουν τη γνώση με τη ζωή. Το 2021, λίγο μετά το τέλος των περιορισμών της πανδημίας, παρακολούθησα ένα σεμινάριο περμακουλτούρας, όπου συνάντησα έναν τρόπο σκέψης που μου φάνηκε πως ακυρώνει τα όρια ανάμεσα στη γνώση και τη ζωή, τον άνθρωπο και τη φύση. Επιστρέφοντας στην τάξη και ειδικά στο σχολείο μας, στο κέντρο της Μυτιλήνης, συνειδητοποίησα ότι η σχολική καθημερινότητα δεν μπορούσε πια να συνεχίσει ως είχε. Ο κόσμος είχε αλλάξει και η εκπαιδευτική πρακτική όφειλε να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες, υπερβαίνοντας τις τυπικές μεθόδους

διδασκαλίας. Έτσι γεννήθηκε το project του σχολικού κήπου, το οποίο λειτούργησε ταυτόχρονα ως χειρονομία εκπαιδευτικής μετατόπισης και ως πεδίο κοινής ζωής, παρατήρησης και πειραματισμού (Freire 2000, 71-72 , McLaren 2007, 120).

Σύντομα, το εγχείρημα εντάχθηκε στη μεταδιδακτορική μου έρευνα στο Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Το ερώτημα μετατοπίστηκε από το «τι μαθαίνουν τα παιδιά στον κήπο» σε ένα ευρύτερο: πώς μεταβάλλονται οι σχέσεις τους με το περιβάλλον, την εργασία και τη γνώση μέσα από τη συνύπαρξη με άλλα ανθρώπινα και μη όντα (Despret 2016, 45). Η ανάλυση αυτού του μετασχηματισμού εμπλουτίζεται θεωρητικά από την κριτική παιδαγωγική, που υπενθυμίζει πως κάθε εκπαιδευτική πράξη είναι πολιτική (Freire 2000, 66, Giroux 2011, 3), και από ανθρωπολογικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπου, φύσης και τεχνολογίας (Ingold 2000, Tsing 2015). Με αυτόν τον τρόπο, η παιδαγωγική πρακτική του σχολικού κήπου διαμορφώνεται ως πρόταση για έναν διαφορετικό τρόπο ζωής, στον οποίο η γνώση και η πράξη συνυφαίνονται και η εργασία αποκτά απελευθερωτικό χαρακτήρα.

Η περμακουλτούρα ως φιλοσοφία και εργαλείο σχεδιασμού

Η περμακουλτούρα, όπως την γνωρίσαμε μέσα από την πράξη του σχολικού κήπου, δεν περιορίζεται σε μια τεχνική βιώσιμης καλλιέργειας. Αντιθέτως, αποτελεί έναν τρόπο να κατοικήσουμε ξανά τον κόσμο με προσοχή, μέτρο και φροντίδα. Βασίζεται σε τρεις ηθικές αρχές: φροντίδα για τη γη, φροντίδα για τους ανθρώπους και δίκαιη κατανομή των πόρων (Powers 2016, 7).

Ωστόσο, πέρα από τις αρχές, αυτό που καθιστά την περμακουλτούρα γόνιμη για την εκπαίδευση είναι η έμφαση στον σχεδιασμό. Στην πράξη, τα παιδιά δεν μαθαίνουν απλώς «πώς να φυτεύουν». Μαθαίνουν να παρατηρούν, να σκέφτονται σε κύκλους και όχι σε γραμμές, να αναγνωρίζουν σχέσεις και ροές: του χρόνου, της ύλης, της ενέργειας. Καλούνται να σκεφτούν πού και γιατί φυτεύουμε κάτι εδώ και όχι εκεί· πώς θα κινηθεί το νερό· τι θα συμβεί αν μια καλλιέργεια σκιάζει μια άλλη (Σγατζός & Τσιομπάνος 2023).

Ο σχεδιασμός, όπως τον προάγει η περμακουλτούρα, δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία. Είναι ένας τρόπος να μαθαίνουμε μαζί με τον κόσμο, όχι εξωτερικά ως παρατηρητές, αλλά ενσωματωμένα μέσα σε αυτόν (Ingold 2000, 15). Η έννοια του σχεδιασμού λειτουργεί παιδαγωγικά και ανθρωπολογικά ως μια πράξη ενσώματης σκέψης, που προϋποθέτει παρατήρηση, φροντίδα και ταπεινότητα. Δεν σχεδιάζουμε μόνο τοπία — σχεδιάζουμε σχέσεις, χώρους μάθησης, συνύπαρξης και μεταμόρφωσης.

Και κάπως έτσι, όπως μας θυμίζει ο Ingold (2000, 219-220), μαθαίνουμε να κατοικούμε μέσα από τις ίδιες τις κινήσεις μας, μέσα από τα μονοπάτια που χαράσσουμε με την πράξη και όχι με τον χάρτη.

Ο σχολικός κήπος ως αστικός και οικολογικός χώρος

Ο σχολικός μας κήπος βρίσκεται στο κέντρο της πόλης, ανάμεσα σε τσιμέντα, δρόμους και φράχτες. Αυτό το μικρό κομμάτι γης —λίγο πάνω από 100 τετραγωνικά μέτρα— εξελίσσεται μαζί με τον χώρο και λειτουργεί τελικά ως τοπόσημο. Δεν είναι πάρκο, δεν είναι αυλή, δεν είναι αγρός. Είναι κάτι ενδιάμεσο: ένας μικρός θύλακας ζωής, που έχει διαμορφωθεί με παιδικά χέρια, υλικά δεύτερης χρήσης και παρατηρητικά βλέμματα εντός και εκτός του χώρου.

Στην αρχή φυτεύαμε. Στη συνέχεια εμφανίστηκαν έντομα, μυρμήγκια, κάμπιες, σκώληκες και πουλιά που πλησίαζαν. Στο χώμα βρήκαμε σπόρους που δεν είχαμε φυτέψει εμείς. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι δεν είναι οι μόνοι που καλλιεργούν τον χώρο, ότι η ζωή στον κήπο είναι αποτέλεσμα διασυνδέσεων ανθρώπινων και μη όντων (Ingold 2000, 130, Sgatzos 2024).

Ο κήπος λειτουργεί ως οικολογικός κόμβος: προσελκύει επικονιαστές, δημιουργεί μικροκλίμα, εμπλουτίζει το έδαφος. Τα παιδιά παρατηρούν και σημειώνουν ποιο φυτό προσελκύει μέλισσες, ποιο κρατά το χώμα υγρό, ποιο «προστατεύει» τα άλλα. Οι παρατηρήσεις αυτές δεν είναι απλές δραστηριότητες· αποτελούν την αρχή μιας οικολογικής σχέσης, όπου η γνώση και η πρακτική συνυφαίνονται (Freire 2000, 96, McLaren 2007, 120).

Σε επίπεδο πόλης, ο σχολικός κήπος γίνεται μια νησίδα βιοποικιλότητας και αμφισβητεί την ιδέα ότι το σχολείο είναι ένας εσωτερικός, ελεγχόμενος και «καθαρός» χώρος. Ο κήπος είναι ανοικτός, ακατάστατος, ζωντανός, και μαζί του αλλάζει και η σχολική κοινότητα. Εδώ δεν διδάσκουμε απλώς τη βιοποικιλότητα — την συν-κατοικούμε (Sgatzos 2024). Και αυτή η συγκατοίκηση, με όλα της τα όρια, τις εκπλήξεις και τις διαφωνίες, αποτελεί ήδη μια μορφή παιδαγωγικής (Tsing 2015, 5-6).

Θρέψη και κομποστοποίηση: Από τα απόβλητα στη μάθηση

Στον κήπο μαθαίνουμε να μην πετάμε τίποτα. Ό,τι περισσεύει από τα σχολικά γεύματα, το χαρτί από τον καταστροφέα εγγράφων, τα υπολείμματα της καλλιέργειας — όλα μπαίνουν σε νέες διαδρομές. Ξεκινήσαμε να φτιάχνουμε κομπόστ, αρχικά διστακτικά και στη συνέχεια με αυξανόμενη σιγουριά και εμπλοκή (Sgatzos 2024).

Τα παιδιά δεν μαθαίνουν απλώς τι σημαίνει κομποστοποίηση. Παρατηρούν τη θερμοκρασία στον κομποστοποιητή, μυρίζουν τις αλλαγές στο υλικό — στην αρχή δυσάρεστη, μετά σαν χώμα δάσους μετά από βροχή —, αγγίζουν τις μεταμορφώσεις της ύλης και βλέπουν πώς το φαγητό τους ξαναγίνεται γη. Μέσα από διαφορετικές μεθόδους —θερμή κομποστοποίηση, worm compost με γεωσκώληκες σε κάδο και in situ— διαμορφώνεται ένας νέος τρόπος να σκεφτόμαστε τα οργανικά υπολείμματα: όχι ως σκουπίδια, αλλά ως υπόσχεση ζωής (ο.π).

Η μάθηση συμβαίνει όταν το παιδί συσχετίζει το υπόλειμμα με τη φροντίδα, όταν το «άχρηστο» αποκτά νόημα ως τροφή και κύκλος. Η κομποστοποίηση μάς διδάσκει να βλέπουμε τη μεταβολή όχι ως φθορά, αλλά ως δημιουργία. Όπως σημειώνει η Donna Haraway (2016, 4), η ζωή δεν προχωρά από μόνη της ούτε οργανώνεται αυτοδύναμα· όλα είναι συν-παραγόμενα προϊόντα συνεργασίας μεταξύ ειδών, μορφών και υλικών. Έτσι, το κομπόστ δεν είναι απλώς τεχνική· είναι μια πρόταση συμβίωσης και μια πράξη φροντίδας. Οι γεωσκώληκες, τα βακτήρια, οι μύκητες, τα αποφάγια και τα χέρια των παιδιών γίνονται «συγγενείς» που εργάζονται μαζί για να συνεχιστεί η ζωή, ενσαρκώνοντας μια

μορφή παιδαγωγικής που συνδέει γνώση, πράξη και συνύπαρξη (Haraway 2016, 57).

Η καλλιέργεια χωρίς σκάψιμο (no dig) και το έδαφος ως κοινό αγαθό

Από την αρχή του project επιλέξαμε να εφαρμόσουμε στον σχολικό κήπο τη μέθοδο της καλλιέργειας χωρίς σκάψιμο —το λεγόμενο "no dig". Η επιλογή αυτή δεν ήταν μόνο πρακτική· ήταν ταυτόχρονα παιδαγωγική και φιλοσοφική (Sgatzos 2024). Η πρακτική no dig αποφεύγει τη διατάραξη του εδάφους: δεν το οργώνουμε ούτε το σκάβουμε βαθιά. Αντίθετα, προσθέτουμε στρώσεις οργανικής ύλης, κομπόστ, φύλλα, φύκια και ακόμη και μαλλί από πρόβατα, ώστε το έδαφος να αυτοδομείται και να λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός (FAO 2020, 1)

Αυτό το «να μην σκάβουμε» φέρνει τα παιδιά σε μια διαφορετική σχέση με το χώμα. Δεν είναι κάτι που ανοίγουμε για να το υποτάξουμε· είναι κάτι που αναπνέει, που ζει από κάτω και που πρέπει να αφεθεί να λειτουργήσει με τον δικό του ρυθμό. Η αλλαγή αυτή στάσης επηρεάζει και τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους: δεν είναι πια «μικροί αγρότες» που εκτελούν εντολές, αλλά συμμετέχοντες σε ένα έδαφος υπό φροντίδα, συνεργάτες και όχι εργοδηγοί (Freire 2000, 75, McLaren 2007, 245, Sgatzos 2024).

Το έδαφος αρχίζει να αποκτά φωνή μέσα στη φαντασία τους και γίνεται ορατό ως κοινό αγαθό. Στην παράδοση της πολιτικής οικολογίας, το κοινό αγαθό δεν είναι απλώς κάτι που μοιραζόμαστε· είναι κάτι που διατηρείται μέσα από συλλογική ευθύνη και αναγνώριση των σχέσεών μας μαζί του (Ostrom 1990, 61) πολλές φορές κρυμμένο (Tsing 2015, 255). Στον σχολικό κήπο, το έδαφος δεν ανήκει στο σχολείο, στον δάσκαλο ή στα παιδιά· ανήκει στη διαδικασία της ζωής, και όλοι έχουμε ρόλο στο να το κρατήσουμε γόνιμο, ενεργοποιώντας μια παιδαγωγική που συνδέει γνώση, δράση και συνεργασία με τον φυσικό κόσμο (Mollison 1988, 2, Ingold 2000, 121).

Εξοικονόμηση νερού και ενέργειας: Πρακτικές και νοοτροπία

Το νερό δεν φτάνει από μόνο του ούτε είναι πάντα αρκετό, ιδιαίτερα στο ξηροθερμικό κλίμα της Μεσογείου και τα τελευταία χρόνια με την όξυνση των

καιρικών συνθηκών λόγω της κλιματικής αλλαγής (IPCC 2022). Αυτό γίνεται πολύ γρήγορα αντιληπτό όταν ποτίζεις έναν κήπο στην πόλη, με υψηλές θερμοκρασίες, πετρώδες υπόστρωμα και άνισες ροές.

Για να αποφύγουμε τη σπατάλη, εφαρμόσαμε πρακτικές όπως στάγδην άρδευση, σκίαση με πυκνότερες φυτεύσεις και εδαφοκάλυψη με φύλλα, άχυρο και φύκια (Mollison 1988, 217). Οι πρακτικές αυτές είχαν άμεσο αποτέλεσμα στην εξοικονόμηση νερού, αλλά κυρίως μετέβαλαν τη νοοτροπία των παιδιών. Το πότισμα δεν ήταν πια «απλή δουλειά», αλλά μια στιγμή που απαιτούσε σκέψη, ευθύνη και συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών συνθηκών (Freire 2000, 83, McLaren 2007, 275).

Η αντίθεση ανάμεσα στην τσιμεντοστρωμένη αυλή του σχολείου και τον κήπο καλυμμένο με wood chips, πευκοβελόνες και άλλα βιολογικά υλικά έγινε ιδιαίτερα εμφανής στους μαθητές κατά τον καύσωνα του Ιουνίου 2024. Η παρατήρηση και η ερώτηση «γιατί έχει δροσιά εκεί 100 μέτρα πιο πέρα,» οδήγησε σε συλλογικές εξηγήσεις: «έχει σκιά», «είναι δροσερό το χώμα από αυτά που στρώσαμε», «το γήπεδο είναι σκούρο». Αυτές οι παρατηρήσεις αναδεικνύουν ότι τα παιδιά κινητοποιούν και συνδέουν τόσο τη θεωρητική γνώση των φυσικών επιστημών όσο και την εμπειρική γνώση που απέκτησαν μέσα στον κήπο για να ανακατασκευάσουν αυτό το τμήμα του κόσμου (Ingold 2000, 213, Tsing 2015, 263).

Με αυτόν τον τρόπο, η διαχείριση του νερού στον κήπο δεν αποτελεί μόνο τεχνική διαδικασία, αλλά και παιδαγωγική πρακτική που καλλιεργεί οικολογική συνείδηση, κριτική σκέψη και συνεργασία, ενσωματώνοντας το σώμα, την παρατήρηση και τη συλλογική δράση σε πραγματικό χρόνο (Haraway 2016, 128).

Σχεδιασμός, σκέψη και δράση: Ο μαθητής ως "σχεδιαστής"

Κάθε παρτέρι στον σχολικό μας κήπο, αφού σχεδιάστηκε αρχικά από εμένα, μετατράπηκε σε αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς οι παράγοντες που επηρέασαν τη σχεδίαση —ηλιοφάνεια, άνεμος, φύτευση στις δύο σεζόν καλλιέργειας— συνδέθηκαν με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως γεωμετρία και γεωγραφία (Sgatzos 2024, Freire 2000). Τα παιδιά δεν βρέθηκαν μπροστά σε έναν

έτοιμο κήπο που καλούνταν απλώς να επιτηρήσουν ή να διατηρήσουν. Η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό αυξανόταν παράλληλα με την ανάπτυξη του κήπου, ενώ οι ιδέες τους γίνονταν αντικείμενο συλλογικής συζήτησης (Sgatzos 2024).

Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί πρότεινε να φυτέψουμε μια λεμονιά στη νότια πλευρά του κήπου, μέσα από καθοδηγημένη συζήτηση αποφασίσαμε ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν σωστό, καθώς το χειμώνα, ως αειθαλές, θα σκίαζε τα παρτέρια. Η διαδικασία αυτή δεν ήταν απλώς άσκηση «συμμετοχικότητας», αλλά εφαρμογή της φιλοσοφίας της περμακουλτούρας, που βασίζεται στον σχεδιασμό: παρατήρηση ενός συστήματος και πρόταση παρεμβάσεων που ενισχύουν τις σχέσεις αντί να τις διαταράσσουν (Mollison 1988, 1-2).

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν μιλιμετρέ χαρτί, χάρακα και πυξίδα για να μετατρέψουν την αυλή σε πεδίο έρευνας. Από τη μία, εξασκούνταν στη γεωμετρία μετρώντας το εμβαδόν των παρτεριών· από την άλλη, οικειοποιούνταν τον χώρο μέσω της μέτρησης και του σχεδιασμού του. Έτσι, το παιδί γίνεται «σχεδιαστής» — όχι μόνο του παρτεριού, αλλά και του εαυτού του μέσα στον χώρο. Η γνώση παύει να είναι απλή «μεταφορά πληροφορίας» και γίνεται πράξη σχέσης (Freire 2000, 38, McLaren 2007, 2).

Όπως δείχνει η ανθρωπολογική σκέψη, η πράξη της χαρτογράφησης και του σχεδιασμού δεν είναι ουδέτερη, είναι μορφή κατοίκησης, ένας τρόπος να αντιλαμβάνεσαι τον κόσμο ως ροή και όχι ως δεδομένο (Ingold 2000, 226). Στο σχολείο, που τόσο συχνά διαχωρίζει το νοητικό από το υλικό, το σχεδιάζειν γίνεται πύλη συνάντησης: του στοχασμού με τη φροντίδα, της μαθηματικής ακρίβειας με την αβεβαιότητα της ζωής.

Συνεργασία ανθρώπινων και μη όντων – Η εργασία ως μεταβολή και συγκατοίκηση

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία του σχολικού κήπου ήταν η σταδιακή αλλαγή στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονταν τα «άλλα» όντα που συμμετείχαν σε αυτόν. Στην αρχή υπήρχε αμηχανία, φόβος ή αηδία: «Μπλιαχ… σκουλήκια!» – «Έχει κάτι μέσα στο κομπόστ!». Λίγους μήνες μετά, τα ίδια παιδιά

μετέφεραν προσεκτικά τα σκουλήκια από το δοχείο εκτροφής τους στους σωλήνες in situ παραγωγής κομποστ, μέτρησαν πόσα μανιτάρια ξεφύτρωσαν, παρατηρούσαν τα σαλιγκάρια στα φύλλα. Η αλλαγή δεν περιοριζόταν στη στάση, είχε αλλάξει και η γλώσσα τους, τα αναγνώριζαν, τα ονόμαζαν και τους απέδιδαν ρόλο (Sgatzos 2024).

Η εργασία στον κήπο είχε γίνει πράξη συγκατοίκησης. Δεν «δουλεύαμε» το χώμα, δουλεύαμε μαζί με αυτό και με όλα όσα το κατοικούν (Haraway 2016). Από την ανθρωπολογική σκοπιά, μπορούμε να διαβάσουμε αυτόν τον μετασχηματισμό μέσα από την έννοια της σχέσης ως μορφή γνώσης: η γνώση δεν είναι αναπαράσταση του κόσμου από έξω, αλλά πλέκεται μέσα στην ενσώματη συμμετοχή μας με τα πράγματα και τα όντα (Ingold 2000, 285).

Παράλληλα, η μαρξική θεωρία προσφέρει πλαίσιο για να κατανοήσουμε την εργασία όχι ως απλή παραγωγή, αλλά ως διαδικασία μεταμόρφωσης, τόσο της ύλης όσο και των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν (Μαρξ 2016, 15, Μπιτσάκης 1983, 88-91) Όταν ένα παιδί δεν φοβάται τον μικροοργανισμό αλλά τον ταΐζει με κομποστοποιημένο μήλο, όταν προσέχει να μην πατήσει τη φωλιά των μυρμηγκιών ή συλλέγει τα σαλιγκάρια για να καταλήξουν στο κομπόστ, η εργασία στον κήπο μετατρέπεται σε μια νέα «παιδαγωγική της σχέσης», όπου η φύση και ο άνθρωπος συν-παράγουν γνώση και φροντίδα. Ο σχολικός κήπος γίνεται έτσι χώρος ενσώματης μεταμόρφωσης. Η εργασία δεν είναι πλέον μέσο επιβολής πάνω στη φύση, αλλά πράξη συγκατοίκησης, συνεργασίας και μετασχηματισμού (Ingold 2000, McLaren 2007, Tsing 2015).

Συμπεράσματα: Προς αναδυόμενες παιδαγωγικές της φροντίδας, της σχεδίασης και της συγκατοίκησης

Αν κάτι μάθαμε στον σχολικό κήπο, είναι πως η εκπαίδευση δεν ξεκινά από τη μετάδοση γνώσης, αλλά από τη συγκρότηση σχέσης. Σχέσης με το χώμα, με τον χρόνο, με τους άλλους — ανθρώπινους και μη οργανισμούς, έμβιους και άβιους (Haraway 2016, Ingold 2000, 5).

Στην πορεία αυτών των δύο ετών, δεν εφαρμόστηκε καμία a priori “μέθοδος”. Παρά την τυπική υπαγωγή στο πρόγραμμα εργαστηρίων δεξιοτήτων και την

τυπική γραφειοκρατική κάλυψη από τη μέθοδο του project, αυτό που πραγματικά συνέβη ήταν η αναδυόμενη παιδαγωγική μέσα από την πράξη: από το λάθος, τη φροντίδα, την παρατήρηση, τη συγκίνηση.

Παιδαγωγικές της φροντίδας, όπου το σώμα του παιδιού είναι παρόν, βρώμικο, εκτεθειμένο και ευάλωτο. Παιδαγωγικές του σχεδιασμού, όπου η μάθηση σημαίνει να σκεφτείς πριν πράξεις — όχι για να ελέγξεις, αλλά για να σεβαστείς (Mollison 1988, 46). Παιδαγωγικές της συγκατοίκησης, όπου ο κόσμος δεν σου ανήκει, αλλά σε περιέχει.

Σε αυτή τη διαδικασία, η ανθρωπολογία δεν παρατηρεί απλώς. Συνομιλεί με την παιδαγωγική, δίνει λέξεις σε ό,τι συμβαίνει, συνδέει την πράξη με το νόημα. Τελικά όπως η περμακουλτούρα μας μαθαίνει να σχεδιάζουμε με βάση τις σχέσεις του οικοσυστήματος (Mollison 1988, 36), έτσι και η παιδαγωγική μπορεί να αναδυθεί ως σχέδιο ζωής.

Το ερώτημα του τίτλου — «δουλεύουμε με ή ενάντια στη φύση,» — δεν έχει μία απάντηση. Μας καλεί όμως να σταθούμε, να παρατηρήσουμε, να επιλέξουμε. Και να φανταστούμε παιδαγωγικές που δεν «προετοιμάζουν» για το μέλλον, αλλά το φροντίζουν, το καλλιεργούν και το συγκατοικούν ήδη από τώρα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

FAO (2020), *Mulching in organic agriculture*
https://teca.apps.fao.org/en/technologies/8365 (Ημ.πρ.: 11/10/2025)

Freire, P. (2000), *Pedagogy of the oppressed (30th Anniversary ed.)*, New York, NY: Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A. (2011), *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury Academic.

Haraway, D. J. (2016), *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Durham*, NC: Duke University Press.

Ingold, T. (2000), *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London, UK: Routledge.

IPCC. (2022), *Climate Change 2022:* Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II στο *the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, Switzerland: Intergovernmental Panel on Climate Change. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf (Ημ. Πρ. 11/10/2025)

Μαρξ, Κ. (2016), Το *Κεφάλαιο. Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας (τομ. 1)*, Αθήνα: ΚΨΜ.

McLaren, P. (2007), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education (6th ed.),* Boston, MA: Pearson.

Mollison, B. (1988), *Permaculture: A designer's manual*. Tyalgum, Australia: Tagari Publications.

Μπιτσάκης, Ε. (1983), *Καρλ Μαρξ. Ο θεωρητικός του προλεταριάτου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ostrom, E. (1990), *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Powers, M. (2016), *The Permaculture Student 1.* Redding, CA: Permaculturepowers123.

Σγατζός Α., Τσιομπάνος, Κ. (2023), Περμακουλτούρα: Ένα χρήσιμο εργαλείο για την Κριτική Παιδαγωγική στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική*

Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση»: 583-594, http://www.eled.auth.gr (Ημ. Πρ.:10/11/2025)

Sgatzos, A. (2024), Cultivating food, knowledge, solidarity: Towards a school garden in the era of the climate crisis στο υπό έκδοση *Proceedings of the XII International Conference on Critical Education* (Ankara, Turkey)

Tsing, A. L. (2015), *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης
«Η Κριτική Εκπαίδευση στους Κοινωνικούς Αγώνες»
1-5 Ιουλίου 2025

Εκπαιδευτικοί και εργαλεία παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης: Θετικές αντιλήψεις με επιφυλάξεις, περιορισμένη υιοθέτηση

Δημήτρης Σίσκος
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
siskodimit@eled.auth.gr , dhmsisk123@gmail.com

Ελένη Ντρενογιάννη
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
edren@eled.auth.gr

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική αξιοποίηση εργαλείων παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης πριν και μετά από ένα ταχύρρυθμο επιμορφωτικό σεμινάριο, αποτιμώντας μεταβολές σε γνώσεις, ικανότητες, αντιλαμβανόμενα οφέλη και περιορισμούς. Η εκπόνησή της βασίσθηκε στη μεικτή προσέγγιση. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους καταγράφηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων και της πραγματοποίησης ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ευρήματα έδειξαν βελτιωτικές αλλαγές στα επίπεδα γνώσεων/ικανοτήτων και πρόθεσης αξιοποίησης, χωρίς όμως έμπρακτη ενσωμάτωση στη διδασκαλία. Ως κύρια εμπόδια καταγράφηκαν η έλλειψη χρόνου, η ανεπάρκεια υποδομών, σημαντικοί ηθικοί, παιδαγωγικοί και νομικοί φραγμοί, και ο φόβος αποειδίκευσης επιβεβαιώνοντας ότι η επιμόρφωση είναι ανεπαρκής χωρίς αντιμετώπιση των σοβαρών συστημικών προβλημάτων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και των εύλογων κινδύνων και επιφυλάξεων που αναδύει η χρήση συστημάτων τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract
This study examines primary school teachers' perceptions of the pedagogical use of generative artificial intelligence tools before and after a short, intensive training seminar, assessing changes in knowledge, skills, and perceived benefits and constraints. It adopts a mixed-methods approach. Ten teachers participated, and their views were captured through questionnaires and semi-structured interviews. The findings indicate improvements in knowledge/skills and in the intention to use such tools, yet without concrete integration into teaching practice. The main barriers identified were lack of time, insufficient infrastructure, significant ethical, pedagogical, and legal obstacles, and fears of de-skilling, confirming that training alone is insufficient unless the serious systemic problems of the Greek educational context are addressed, along with the legitimate risks and reservations raised by the use of AI systems in the educational process.

Εισαγωγή – Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Το ακαδημαϊκό πεδίο της «Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση» (AIED – Artificial Intelligence in Education), αναδύθηκε γύρω στη δεκαετία του 1980 με αντικείμενο διερεύνησης τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και τη χρήση τους στις διαδικασίες της διδασκαλίας, της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα (Holmes et al. 2022). Η αρχική εστίαση του πεδίου αναφερόταν πρώτιστα στα ευφυή συστήματα διδασκαλίας, αλλά μετά τις επαναστατικές εξελίξεις στις περιοχές της μηχανικής μάθησης και της εξόρυξης δεδομένων κατά τη δεκαετία του 2010 επεκτάθηκε και συνεχίζει να επεκτείνεται σε ένα ευρύ και ταχύτατα μεταβαλλόμενο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνολογιών, οι οποίες μπορούν σήμερα να ταξινομηθούν σε τρεις διακριτές κατηγορίες ή τάξεις συστημάτων: (α) εργαλεία υποστήριξης του μαθητή, (β) εργαλεία υποστήριξης του εκπαιδευτικού, και (γ) εργαλεία υποστήριξης του εκπαιδευτικού οργανισμού ή ιδρύματος (Holmes et al 2022,Holmes & Tuomi 2022).

Ωστόσο σε ρεαλιστικό επίπεδο, πολλά από αυτά τα συστήματα δεν είναι ευρέως γνωστά στην εκπαιδευτική κοινότητα και παραμένουν σε μεγάλο βαθμό αναξιοποίητα λόγω ελλείψεων στην ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και σε ανησυχίες και επιφυλάξεις ηθικού και πρακτικού χαρακτήρα που εκφράζονται αναφορικά με την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό έργο (Luckin et al 2022, Holmes et al 2022, Holmes, 2023). Αντίθετα, συστήματα γενικής χρήσης με εμπορικό χαρακτήρα, που δεν σχεδιάστηκαν καταρχήν ειδικά για την εκπαίδευση, όπως τα εργαλεία παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης (Generative AI- στο εξής ΠΤΝ) δοκιμάζουν ήδη ευρεία αποδοχή και δημοφιλία χάρη στην προσβασιμότητα, την ευχρηστία, τη δυνατότητα να υποστηρίξουν ταυτόχρονα λειτουργίες μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, και την εντυπωσιακή ικανότητά τους να παράγουν «λόγο» με φαινομενικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά (Chiu 2025). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται υπολογιστικά συστήματα που δημιουργούν αυτόνομα νέο πρωτογενές περιεχόμενο, όπως κείμενα, εικόνες, ήχους, βίντεο ή πολυμέσα βάσει καθοδηγητικών προτροπών από τον χρήστη (OECD 2023). Η λειτουργία ευρέως γνωστών εργαλείων ΠΤΝ, όπως τα ChatGPT, Gemini, Microsoft

Copilot, DALL-E, DeepSeek, βασίζεται σε μεγάλα γλωσσικά μοντέλα (Large Language Models – LLMs), τα οποία έχουν εκπαιδευτεί ώστε να προβλέπουν λέξεις, φράσεις και προτάσεις με βάση τα συμφραζόμενα (Holmes 2023). Τα LLMs, αν και δεν "κατανοούν" με την ανθρώπινη έννοια το περιεχόμενο που παράγουν, μπορούν να αποδώσουν κείμενα εντυπωσιακά πειστικά με ικανοποιητική συνεκτικότητα, γεγονός που συνέβαλε τόσο στην αποδοχή της χρησιμότητάς τους, όσο και στην ανάδειξη επιφυλάξεων ως προς τους κινδύνους τους (Holmes 2023, Alkaissi & McFarlane 2023). Σταδιακά η ευρύτατη διάχυση της χρήσης των εργαλείων αυτών στον γενικό πληθυσμό, οδήγησε στην ανάπτυξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών πλατφορμών (Yang et al 2024), οι λειτουργίες των οποίων θεμελιώνονται πάνω στην τεχνολογία των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (LLMs), αλλά προσφέρουν εργαλεία προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και παρέχουν δυνατότητες σχεδιασμού ολοκληρωμένων μαθημάτων, παραγωγής ποικιλίας εκπαιδευτικού υλικού, ανάπτυξης υλικών μάθησης για την υποστήριξη συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, δημιουργίας και προσαρμογής υλικών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με προσαρμοσμένους βοηθούς μάθησης και πολλές άλλες (Holmes 2023).

Με βάση τη συναφή βιβλιογραφία, τα εργαλεία ΠΤΝ μπορούν να λειτουργήσουν ως «πολλαπλασιαστές» των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω της χρήσης τους επαναλαμβανόμενες εργασίες διεκπεραιώνονται ταχύτερα ή αυτοματοποιούνται με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται πιο αποδοτικά και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε δημιουργικές και ουσιώδεις πτυχές της διδασκαλίας (Sharples 2023,Chiu 2025,Marzano 2025,Li et al 2025). Στο πλαίσιο αυτό αρκετές μελέτες και ανασκοπήσεις επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην αξιοποίησή τους και τα θεωρούν χρήσιμα ως προς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου (Polak et al 2022, Kasneci et al 2023, Chiu 2024, Li et al 2025, Shi et al 2024, Sadykova & Kayumova 2024). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά τους είναι η εξατομίκευση της μάθησης, καθώς μπορούν να δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών και να παρέχουν

αυτοματοποιημένη, στοχευμένη ανατροφοδότηση, εξοικονομώντας χρόνο για τον εκπαιδευτικό (Moore et al 2022, Bernius et al 2022, Kasneci et al 2023). Παράλληλα, λειτουργούν ως ψηφιακοί βοηθοί που υποστηρίζουν χρονοβόρες και κοπιώδεις εργασίες, όπως ο σχεδιασμός μαθημάτων, η παραγωγή εναλλακτικών μέσων και υλικών, η αρχική διόρθωση γραπτών, ή η διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων (Su & Yang 2023, Naidu 2023, Chiu 2024). Επιπλέον, τα εργαλεία ΠΤΝ μπορούν να χρησιμεύσουν ως πηγές έμπνευσης και άτυπης αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, προτείνοντας νέες ιδέες για δραστηριότητες, παρέχοντας παραδείγματα, συνοψίζοντας πολύπλοκες πληροφορίες, και διευκολύνοντας τον σχεδιασμό πλούσιου μαθησιακού υλικού (Sharples 2023, Chiu 2024, Li et al 2025).

Αν και η έμπρακτη αξιοποίηση εργαλείων ΠΤΝ στο εκπαιδευτικό έργο βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Cheah et al 2025, Collie & Martin 2024, Diliberti et al 2024, Shi et al 2024), οι εκπαιδευτικοί που ήδη πειραματίζονται με αυτά αναφέρουν ότι τα χρησιμοποιούν κυρίαρχα για την προετοιμασία υλικού εκτός της σχολικής τάξης, όπως ο σχεδιασμός διδασκαλιών, η δημιουργία κουίζ, η βαθμολόγηση εργασιών, αλλά και διοικητικές εργασίες, βελτιώνοντας έτσι την αποδοτικότητα του έργου τους (Moorehouse 2024, Chiu 2024, Cheah et al 2025, Li et al 2025). Όπως διαπιστώνεται, η άμεση χρήση των εφαρμογών ΠΤΝ με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι μάλλον σπάνια. Χρησιμοποιούνται όμως «παρασκηνιακά» από τους διδάσκοντες, ως αφετηρία για την άντληση ιδεών, την οργάνωση των μαθημάτων και τη σταδιακή ανάπτυξη και δόμηση διδακτικών δραστηριοτήτων από έναν αρχικό «σκελετό» (Li et al 2025, Chiu 2025). Παράλληλα, σε μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι η ενσωμάτωση της χρήσης εργαλείων ΠΤΝ στο διδακτικό έργο είναι πιο πιθανή στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών με προοδευτικότερες αντιλήψεις για τη διδασκαλία (Choi et al 2023, Shi et al 2024), ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν εφαρμογές όπως το ChatGPT και το Midjourney εξαιρετικά ισχυρές και πιο χρήσιμες στην τάξη συγκριτικά με τις παραδοσιακές εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού και εκφράζουν έντονο ενδιαφέρον να μάθουν πώς να τις αξιοποιούν καλύτερα (Chiu 2024).

Παρά τα αξιοσημείωτα οφέλη, η χρήση εργαλείων ΠΤΝ συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις. Βασικά πρώτης τάξεως εμπόδια είναι η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και το χαμηλό επίπεδο ψηφιακών ικανοτήτων και γραμματισμού στην τεχνητή νοημοσύνη. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για την αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων. Σε αρκετές μελέτες, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δασκάλων δηλώνει μειωμένο βαθμό ετοιμότητας παρά τη θετική προδιάθεση (Kurz et al 2022, Polak et al 2022, Avanwale et al 2022, Cheah et al 2025, Li et al, 2025, Chiu 2025). Η περιορισμένη γνώση γύρω από την τεχνητή νοημοσύνη, σε συνδυασμό με την έλλειψη στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων επικεντρωμένων στην ρεαλιστική ενσωμάτωση της χρήσης εφαρμογών ΠΤΝ στο διδακτικό έργο, αλλά και πρακτικοί παράγοντες όπως η ανεπάρκεια υποδομών και τεχνικής υποστήριξης στα σχολεία, δυσχεραίνουν την αποτελεσματική αξιοποίησή τους (Alam 2022, Bradao et al 2024, Kasneci et al 2023). Ακόμα και όταν αναγνωρίζεται η χρησιμότητά τους, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη γνώση, ικανότητα και εμπειρία και δυσκολεύονται να τα εντάξουν ουσιαστικά στο μάθημά τους, θεωρώντας τα περίπλοκα στη χρήση (Kasneci et al 2023, Nvaaba & Zhai 2024, Bradao et al 2024, Lo 2023, Cheah et al 2025). Παράλληλα, η έλλειψη επίσημων οδηγιών και πολιτικών χρήσης στα σχολεία, καθώς και ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για πειραματισμό, λειτουργούν ως πρόσθετοι φραγμοί στην ενσωμάτωση της ΠΤΝ (Cheah et al 2025, Marzano 2025).

Πέρα όμως από τα πρακτικά ζητήματα και σε αντίθεση με τους παράγοντες εμποδίων που διαπιστώνονταν στο παρελθόν για παλαιότερες εκπαιδευτικές τεχνολογίες, η χρήση εργαλείων ΠΤΝ εγείρει σοβαρούς δεύτερης τάξης παιδαγωγικούς και ηθικούς προβληματισμούς. Καταρχήν η έρευνα στο πεδίο των εφαρμογών ΠΤΝ ακόμη διαμορφώνεται. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν επαρκή και αποδοτικά εμπειρικά δεδομένα που να αποδεικνύουν σημαντική βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα από τη χρήση εργαλείων ΠΤΝ, γεγονός που καθιστά πολλούς εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς ως προς την πραγματική παιδαγωγική της αξία (Holmes 2023). Ύστερα, πολλοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την

εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αυτοματοποιημένων απαντήσεων που προσφέρουν τα εργαλεία αυτά. Τα κείμενα που παράγονται μπορεί να είναι πειστικά και γλωσσικά ικανοποιητικά, αλλά συχνά περιέχουν ανακρίβειες, λάθη, παραπλανητικές και ανυπόστατες πληροφορίες ή ενσωματωμένες προκαταλήψεις (Dziri et al 2022, Holmes 2023, Adiguzel et al 2023, Kasneci et al 2023). Καθώς εκπαιδεύονται σε τεράστιους όγκους δεδομένων και πληροφοριών από το διαδίκτυο, κληρονομούν και αναπαράγουν μεροληψίες και στερεότυπα. Ακόμη οι εφαρμογές ΠΤΝ προκειμένου να ανταποκριθούν στις λειτουργίες τους συλλέγουν δεδομένα χρηστών ή απαιτούν τη μεταφόρτωση περιεχομένου (π.χ. μαθητικές εργασίες) για ανάλυση, γεγονός που προκαλεί αμφιβολίες αναφορικά με τον τρόπο χρήσης αυτών των δεδομένων και εγείρει ζητήματα απορρήτου, ιδιωτικότητας και προστασίας προσωπικών δεδομένων, τα οποία αυξάνουν την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών (Kasneci 2023, Cheah et al 2025, Chiu 2025). Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλούν και τα ζητήματα ακαδημαϊκής ακεραιότητας, λογοκλοπής και πνευματικών δικαιωμάτων. Καθώς η διάκριση μεταξύ αυθεντικού και μηχανικά παραγόμενου κειμένου καθίσταται ολοένα και πιο δυσχερής, ο φόβος ότι οι μαθητές μπορεί να χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία για να αντιγράφουν εργασίες ή να λαμβάνουν έτοιμες λύσεις και απαντήσεις, υπονομεύοντας λειτουργίες της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας, αυξάνει δραματικά (Sadykova & Kayumova 2024, Al-Zahrani 2023, Chiu 2024). Ένας επιπρόσθετος κίνδυνος που αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η υπερβολική εξάρτηση από τα εργαλεία ΠΤΝ (Kasneci et al 2023, Cheah et al 2025). Η υπέρμετρη και διαρκής αξιοποίηση εφαρμογών ΠΤΝ για την παραγωγή υλικού και ιδεών, ενδέχεται μακροπρόθεσμα να αποδυναμώσει τις ικανότητες διδακτικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών και να λειτουργήσει ως υποκατάστατο της επαγγελματικής τους κρίσης, επιβεβαιώνοντας του φόβους αρκετών εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανησυχούν ότι μελλοντικά η ευρεία υιοθέτηση της ΤΝ μπορεί να απειλήσει τον ρόλο τους (Zhang et al 2023, Luckin et al 2016, Chiu 2024). Οι ανησυχίες αυτές φαίνεται να ενισχύονται και από τα βιβλιογραφικά δεδομένα, στα οποία επισημαίνεται ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των νέων αυτών εργαλείων απαιτεί μια αλλαγή νοοτροπίας ως προς

τη διδασκαλία και μεταβολές στον ρόλο των εκπαιδευτικών, που προϋποθέτουν ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, απόκτηση νέων γνώσεων, συνεχή επιμόρφωση και διαρκή υποστήριξη (Chiu 2025). Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί οτι παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον, υπάρχει σαφές έλλειμμα εμπειρικών μελετών που να εξετάζουν ειδικά την ενσωμάτωση εργαλείων ΠΤΝ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hwang & Chang 2021, Salas-Pilco et al 2022, Marzano 2025). Η πρόσφατη βιβλιογραφία εστιάζει δυσανάλογα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε αντικείμενα STEM, ενώ το πλαίσιο του υποχρεωτικού σχολείου είναι υποεκπροσωπούμενο, με λίγες έρευνες σε πραγματικές τάξεις και αρκετές θεωρητικές, βιβλιογραφικές και περιγραφικές μελέτες (Marzano 2025).

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση εφαρμογών ΠΤΝ στην εκπαίδευση έχει τη δυναμική να εμπλουτίσει το έργο των εκπαιδευτικών και να βελτιώσει την διδακτικο-μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο πολλοί και σοβαροί είναι οι παιδαγωγικοί, ηθικοί, νομικοί και κοινωνικοί φραγμοί και προβληματισμοί που ανακύπτουν και έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την συστηματική ενσωμάτωση της χρήσης τους στο εκπαιδευτικό έργο. Μία από τις κεντρικές συστάσεις που προσφέρονται από τη συναφή βιβλιογραφική παραγωγή για την αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων συμπυκνώνεται στην προσφορά κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένης της ανάγκης για επιμόρφωση, που οι προγενέστερες μελέτες προβάλλουν ως επιτακτική, αλλά και της ευρέως διαπιστωμένης έλλειψης ερευνών σε σχέση με την χρήση εργαλείων ΠΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εμπειρική διερεύνηση κρίνεται σημαντική. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των δασκάλων πριν και μετά από μία επιμορφωτική δράση, ώστε να αποτιμηθούν οι μεταβολές σε γνώση, αντιλήψεις και πρόθεση εφαρμογής και να αναδειχθούν τα αντιλαμβανόμενα οφέλη και οι περιορισμοί της επιμόρφωσης ως ρεαλιστικής στρατηγικής ενσωμάτωσης των εφαρμογών ΠΤΝ στην ελληνική πραγματικότητα.

Μεθοδολογικά στοιχεία

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης αναφέρεται στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διδακτική αξιοποίηση εργαλείων ΠΤΝ πριν και μετά την πραγματοποίηση ενός ταχύρρυθμου επιμορφωτικού σεμιναρίου. Εξειδικεύεται σε δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική χρήση εφαρμογών ΠΤΝ πριν και μετά το επιμορφωτικό σεμινάριο;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη και τους περιορισμούς του επιμορφωτικού σεμιναρίου σε επίπεδο απόκτησης γνώσεων, ανάπτυξης ικανοτήτων και έμπρακτης αξιοποίησης του περιεχομένου του στη διδακτική πράξη;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, υιοθετήθηκε η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση και η επιλογή της βασίσθηκε στις μεθοδολογικές πρακτικές προγενέστερων συναφών μελετών. Το ερευνητικό σχέδιο είχε τα χαρακτηριστικά του παράλληλου ή συγκλίνοντα σχεδιασμού (Convergent Parallel Design), καθώς αναφερόταν στην ταυτόχρονη ή παράλληλη συλλογή ποσοτικοποιήσιμων και ποιοτικών δεδομένων για τα ίδια θέματα ή ζητήματα και την συνδυαστική ανάλυσή τους για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Bryman 2017, Creswell & Plano Clark 2017). Ως προς τη δειγματοληψία, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας ευκολίας, λόγω της άμεσης προσβασιμότητας του ερευνητή στους συμμετέχοντες. Το δείγμα αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενοι από το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον του ερευνητή.

Η ερευνητική διαδικασία οργανώθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις. Καταρχήν, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, προκειμένου να αποτυπωθούν οι αρχικές στάσεις και αντιλήψεις τους για την ΤΝ στην εκπαίδευση. Στη δεύτερη φάση, υλοποιήθηκε το επιμορφωτικό σεμινάριο διάρκειας έξι διδακτικών ωρών, το οποίο χωρίστηκε σε δύο μέρη: α) θεωρητική εισήγηση, διάρκειας μίας διδακτικής ώρας, κατά την οποία παρουσιάστηκαν βασικές έννοιες της ΤΝ, στοιχεία της Μηχανικής Μάθησης και συναφή ηθικά και κοινωνικά ζητήματα, και β) εργαστηριακές δραστηριότητες, διάρκειας πέντε

διδακτικών ωρών. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην πρακτική αξιοποίηση πέντε εφαρμογών παραγωγικής ΤΝ: MagicSchool.Ai, Eduaide.Ai, Quizizz, Socrative και ChatGPT. Οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, αξιοποιώντας φύλλα δραστηριότητας για τον σχεδιασμό μαθημάτων και εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, κατά την τρίτη φάση, πραγματοποιήθηκε συλλογή ποιοτικών δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου 20 ερωτήσεων κλειστού τύπου, οργανωμένου σε τρεις θεματικούς άξονες: α) δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, β) χρήση εργαλείων ΤΝ στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, και γ) στάσεις και αντιλήψεις για τη χρήση της ΠΤΝ στη διδακτική πράξη. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε υφιστάμενα εργαλεία από τη διεθνή βιβλιογραφία και προσαρμόστηκε στα δεδομένα της παρούσας μελέτης.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με πέντε εκπαιδευτικούς από το αρχικό δείγμα, οι οποίοι δήλωσαν εθελοντικά τη διαθεσιμότητά τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν περίπου έναν μήνα μετά το σεμινάριο, σε φυσικό και οικείο για τους συμμετέχοντες περιβάλλον, και διήρκεσαν κατά μέσο όρο 20-25 λεπτά. Ο οδηγός συνέντευξης στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του Guskey (2000), εστιάζοντας στα τρία πρώτα επίπεδα αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων: αντιδράσεις συμμετεχόντων, μαθησιακά αποτελέσματα και αξιοποίηση του περιεχομένου επιμόρφωσης στην πράξη. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων και απομαγνητοφωνήθηκαν για την περαιτέρω ανάλυση.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων βασίστηκε σε περιγραφική στατιστική, με την παρουσίαση συχνοτήτων, ποσοστών και μέσων όρων και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και στη βάση του θεωρητικού πλαισίου του Guskey (2000).

Τα αποτελέσματα της μελέτης: Απόψεις πριν το σεμινάριο

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν την υλοποίηση

της επιμορφωτικής παρέμβασης, αποτυπώνει χαρακτηριστικά του δείγματος και προσφέρει ουσιαστική εικόνα για τις στάσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το προφίλ των συμμετεχόντων: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν κυρίως γυναίκες, ενώ ο αριθμός των ανδρών ήταν μικρός (Πίνακας 1). Ηλικιακά υπερίσχυαν οι ώριμοι μεσήλικες, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότεροι. Οι περισσότεροι διέθεταν πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση, αλλά υπήρχε και μια ομάδα πιο νέων επαγγελματιών, στοιχείο που πρόσφερε ισορροπία. Σε επίπεδο σπουδών, οι συμμετέχοντες είχαν κυρίως βασικό πανεπιστημιακό τίτλο. Λίγοι είχαν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές. Προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τη Γενική Αγωγή, με εξαίρεση μία εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Τέλος, σε ό,τι αφορά την προγενέστερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετιζόμενα με την Τεχνητή Νοημοσύνη, τα δεδομένα εμφανίζουν μία ανάμεικτη εικόνα με τους μισούς να έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, και τους υπόλοιπους να μην έχουν συμμετάσχει σε κάποια συναφή δράση. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει αφενός ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ΤΝ, αφετέρου την ανάγκη για ευρύτερη επιμόρφωση στο πεδίο.

Φύλο	**Σπουδές**
Άνδρες: 2 (20%)	Πτυχιούχοι ΑΕΙ: 7 (70%)
Γυναίκες: 8 (80%)	Κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου: 3 (30%)
Ηλικιακές Ομάδες	**Χρόνια Προϋπηρεσίας**
Από 22 έως 30 ετών: 4 (40%)	Από 1 έως 10 έτη: 4 (40%)
Από 31 έως 40 ετών: 1 (10%)	Από 11 έως 20 έτη: 2 (20%)
Από 41 έως 60 ετών: 5 (50%)	Από 21 έως 30 έτη: 4 (40%)
Ειδικότητα	**Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο για την Τ.Ν.**
Γενικής Αγωγής: 9 (90%)	Ναι: 5 (50%)
Ειδικής Αγωγής: 1 (10%)	Όχι: 5 (50%)

Πίνακας 1: *Στοιχεία Προφίλ Εκπαιδευτικών*

Χρήση εργαλείων ΤΝ στην προσωπική και επαγγελματική ζωή: Αναφορικά με την χρήση εφαρμογών ΤΝ κατά τους τελευταίους 6 μήνες, αρκετοί δήλωσαν ότι τις είχαν δοκιμάσει για ενημέρωση ή ψυχαγωγία, κάποιοι περιστασιακά, άλλοι πιο συστηματικά, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις χωρίς καμία επαφή με τέτοια

εργαλεία. Σε σχέση όμως με τη διδασκαλία, η εικόνα ήταν πιο συγκρατημένη. Για την προετοιμασία των μαθημάτων, όπως ο διδακτικός σχεδιασμός και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, η χρήση εμφανιζόταν κυρίως ευκαιριακή, με ελάχιστες ενδείξεις σταθερής ενσωμάτωσης. Κατά την υλοποίηση του μαθήματος στην τάξη, η αξιοποίηση ήταν ακόμη σπανιότερη και δεν καταγράφηκαν περιπτώσεις εκτεταμένης χρήσης, πέρα από μία μεμονωμένη περίπτωση. Συνολικά, τα ευρήματα έδειχναν ότι η σχέση των εκπαιδευτικών με τα εργαλεία ΤΝ βρισκόταν σε αρχικό, πειραματικό ή διερευνητικό στάδιο. Υπήρχε μεγαλύτερη άνεση στην προσωπική χρήση και εμφανής επιφυλακτικότητα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο στην προετοιμασία όσο και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται συνοπτικά και στον Πίνακα 2.

Χρήση εργαλείων ΤΝ…τους τελευταίους 6 μήνες	Ποτέ	Ελάχιστα	Αρκετές φορές	Πολλές φορές
για προσωπικούς ή ψυχαγωγικούς σκοπούς	3 (30%)	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)
Για την προετοιμασία της διδασκαλίας	3 (30%)	6 (60%)	1 (10%)	0 (0%)
Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)	0 (0%)

Πίνακας 2: *Συχνότητα χρήσης εργαλείων ΤΝ για προσωπικούς και διδακτικούς σκοπούς*

Απόψεις για την ΤΝ στην εκπαίδευση: Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε μια γενικά θετική στάση απέναντι στην ΤΝ, με σταθερό σημείο αναφοράς την πεποίθηση ότι δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον/την εκπαιδευτικό. Παρά ταύτα, υπήρξε διχογνωμία ως προς το αν η ΤΝ πρέπει να νοείται αποκλειστικά ως βοηθητικό εργαλείο και όχι ως υποκατάστατο του εκπαιδευτικού, κάτι που υποδηλώνει διαφορετικές αντιλήψεις για τα όρια και τις λειτουργίες της στην τάξη. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ευρέως τα οφέλη της, τόσο για την προετοιμασία των μαθημάτων όσο και για τη διαμόρφωση κατάλληλων διδακτικών μορφών και μεθόδων, όμως ταυτόχρονα τόνισαν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης (Πίνακας 3).

Δήλωση/Πρόταση	ΔΑ ή Δ	Σ ή ΣΑ
Η ΤΝ μπορεί να αντικαταστήσει τους εκπαιδευτικούς	10 (100%)	0 (0%)
Η ΤΝ δε με βοηθάει στην προετοιμασία των διδασκαλιών μου	9 (90%)	1 (10%)
Η χρήση της ΤΝ, μπορεί να με βοηθήσει στην διαμόρφωση των κατάλληλων διδακτικών μορφών και μεθόδων, που θα αξιοποιήσω στη διδασκαλία μου	0 (0%)	10 (100%)
Η ΤΝ είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι υποκατάστατο των εκπαιδευτικών	5 (50%)	5 (50%)
Η χρήση της ΤΝ θα πρέπει να απαγορευτεί στα σχολεία	8 (80%)	2 (20%)
Η ΤΝ με βοηθά ήδη στη διδασκαλία μου	5 (50%)	5 (50%)
Η ΤΝ μόνο μειονεκτήματα μπορεί να επιφέρει στη διδασκαλία μου	9 (90%)	1 (10%)
Η εκπαίδευση πρέπει να εκσυγχρονιστεί με την χρήση ΤΝ	3 (30%)	7 (70%)
Η χρήση ΤΝ αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας	5 (50%)	5 (50%)
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, δεν είναι απολύτως απαραίτητη	9 (90%)	1 (10%)

Πίνακας 3: *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της ΤΝ στη διδασκαλία και τη μάθηση*

Παρά τη θετική προδιάθεση, πολλοί θεώρησαν ότι η ΤΝ δεν έχει ακόμη ενσωματωθεί ουσιαστικά στη διδακτική πράξη και δεν αποτελεί σταθερό στοιχείο της καθημερινής διδασκαλίας. Ως προς τον ρόλο της στο σχολείο, η πλειονότητα αντιτάχθηκε στην απαγόρευση της χρήσης της, βλέποντάς την ως μοχλό εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν θετική διάθεση, αναγνώριση συγκεκριμένων ωφελειών και ισχυρή ανάγκη για επιμόρφωση. Μόνο ένας/μία εκ των συμμετεχόντων παρουσιάζεται να έχει σταθερά αρνητική στάση απέναντι σε όλες σχεδόν τις δηλώσεις/προτάσεις, ακόμη και στην ερώτηση περί αναγκαιότητας της επιμόρφωσης στην ΤΝ, την οποία όλοι οι υπόλοιποι θεωρούν απολύτως απαραίτητη.

Τα αποτελέσματα της μελέτης: Απόψεις μετά το σεμινάριο

Οι απόψεις των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού σεμιναρίου συλλέχθηκαν μέσω της πραγματοποίησης συζητήσεων μαζί τους. Η ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται σε τρεις ενότητες, σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης του Guskey (2000): (α) απόψεις για τη συνολική εμπειρία από την επιμόρφωση (Επίπεδο 1), (β) απόψεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα

του σεμιναρίου (Επίπεδο 2) και (γ) αντιλήψεις για την έμπρακτη αξιοποίηση των εργαλείων ΠΤΝ στη διδακτική διαδικασία (Επίπεδο 3).

Επίπεδο 1 – Γενική αποτίμηση επιμορφωτικής εμπειρίας: Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν το θεωρητικό σκέλος του σεμιναρίου ως σαφές και προσιτό, με περιεχόμενο που έδινε μια ολοκληρωμένη εικόνα της ΤΝ και συνδεόταν με τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής τάξης. Τονίστηκε ότι ήταν κατανοητό ακόμη και για όσους δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία, ενώ για τους πιο έμπειρους λειτούργησε ως χρήσιμη ανακεφαλαίωση γνώσεων. Το εργαστηριακό μέρος αξιολογήθηκε ως το πιο ουσιαστικό σκέλος του σεμιναρίου, καθώς επέτρεψε την άμεση εξοικείωση με τα εργαλεία, παρείχε συγκεκριμένες ιδέες για διδακτικά σενάρια και ανέδειξε τρόπους εφαρμογής σε διαφορετικές τάξεις και επίπεδα. Ωστόσο, αναγνωρίστηκε ότι χρειάζεται και προσωπική εξάσκηση μετά το σεμινάριο ώστε να εδραιωθούν οι δεξιότητες και να αξιοποιηθούν πληρέστερα οι εφαρμογές.

> *«Ήταν κατανοητό, ήταν στοχευμένο σε δραστηριότητες. Ακουμπούσε και σε δραστηριότητες που αφορούσαν και τις μικρότερες τάξεις, όχι μόνο τις μεγάλες. Έδωσε και το έναυσμα γιατί είδα ενθουσιασμό από τους συναδέλφους» (Συν. 4)*
> *«Ήταν πάρα πολύ κατανοητά απλά θεωρώ ότι χρειάζεται και λίγο προσωπική δουλειά στο σπίτι. Εντάξει, ήταν μια καλή πρώτη επαφή και καλή επεξήγηση των χαρακτηριστικών που έχει κάθε εφαρμογή, αλλά θεωρώ ότι χρειάζεται προσωπικό χρόνο για να τα κατανοήσουμε πλήρως!» (Συν. 5)*
> *«Στην αρχή ήταν η θεωρία και επειδή ήμασταν όλοι μαζί πήραμε και μία ιδέα γενική. Στο πρακτικό κομμάτι ήτανε πάρα πολύ καλό γιατί ήμασταν και ομάδες και ο ένας έλεγε στον άλλον ότι ήξερε ή δεν ήξερε. Ίσως ήταν πολύ βοηθητικό που ήμασταν και όλοι μαζί και τα 8 άτομα!» (Συν. 1)*

Ως προς την οργάνωση, ο συνδυασμός θεωρίας, πρακτικής άσκησης και ομαδικής εργασίας θεωρήθηκε το βασικό πλεονέκτημα. Το υποστηρικτικό κλίμα και τα φύλλα δραστηριοτήτων διευκόλυναν την κατανόηση και ενθάρρυναν τη μεταφορά στην πράξη. Ως σημείο βελτίωσης προτάθηκε μια πιο εμφανής διαβάθμιση δυσκολίας στις δραστηριότητες, ξεκινώντας από απλούστερες εφαρμογές και προχωρώντας σε πιο σύνθετες. Συνολικά, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την εμπειρία ωφέλιμη, ευχάριστη και γόνιμη τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε πρακτικές δεξιότητες, υπογραμμίζοντας ότι το σεμινάριο συνδέθηκε άμεσα με τις ανάγκες της διδακτικής πράξης.

Επίπεδο 2 – Μάθηση επιμορφούμενων: Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου Guskey, δηλαδή την επίδραση της επιμόρφωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα των συμμετεχόντων, οι απαντήσεις των τελευταίων καταδεικνύουν σαφή απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά και μετατόπιση αντιλήψεων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι, μέσα από το σεμινάριο, κατανόησαν βασικές έννοιες της ΤΝ και της μηχανικής μάθησης, αποσαφήνισαν τον ορισμό και τα κύρια χαρακτηριστικά των εφαρμογών ΠΤΝ και γνώρισαν εργαλεία που μέχρι τότε αγνοούσαν. Επιπλέον, ευαισθητοποιήθηκαν σε ζητήματα ηθικής, νόμιμης και δεοντολογικής χρήσης, τόσο στη σχολική πράξη όσο και στην καθημερινότητα. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οικοδομήθηκε κυρίως η ικανότητα διατύπωσης αποτελεσματικών προτροπών (prompts) προς εργαλεία ΠΤΝ, δηλαδή η διαδικασία σύνταξης γραπτών προτάσεων, ερωτήσεων, υποδείξεων και οδηγιών προς ένα εργαλείο ΠΤΝ, με βάση τις οποίες δημιουργεί περιεχόμενο.

> *«Δεν γνώριζα τι σημαίνει τεχνητή νοημοσύνη ξεκάθαρα. Δηλαδή είχα κάποιες πληροφορίες στο νου μου για το τι περίπου είναι αλλά δεν ήξερα ακριβώς και τον ορισμό και τη χρήση της στη διδασκαλία. Και όσον αφορά το πρακτικό κομμάτι, πάλι δεν γνώριζα κάποιες εφαρμογές καθόλου και τις έμαθα με το σεμινάριο, οπότε ήταν κάτι πολύ ευχάριστο και καινοτόμο.» (Συν. 5)*
> *«Στις δραστηριότητες που είχαμε κάνει στο ChatGPT ότι πρέπει να δίνουμε ακριβώς μια σαφή οδηγία στο εργαλείο για να μας βγάζει ένα καλό αποτέλεσμα. Αυτό πχ δεν τα γνώριζα από πριν και όντως είναι πολύ βοηθητικά.» (Συν. 3)*
> *«Επικρατεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών, των παλαιότερων ότι ήρθε η τεχνητή νοημοσύνη να μας αντικαταστήσει. Και αυτό είναι ένα αρνητικό κομμάτι που επικρατεί μέχρι στιγμής, γιατί πολλοί δεν γνωρίζουν τι είναι η τεχνητή νοημοσύνη. Αλλά αν τη μελετήσεις περισσότερο, και με βάση και το σεμινάριο που κάναμε, κατάλαβα ότι σίγουρα υπάρχουν αρνητικά και θετικά, αλλά το θέμα είναι να ξέρεις πώς να την χρησιμοποιήσεις για να την αξιοποιήσεις στην τάξη σου και γενικότερα στη διδασκαλία» (Συν. 2)*

Παράλληλα, ενισχύθηκε η πρακτική εξοικείωση με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και δόθηκε ώθηση για περαιτέρω προσωπική διερεύνηση. Ορισμένοι/ες βελτίωσαν ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, ακόμη κι αν δεν ανέπτυξαν εξ αρχής νέες. Ως προς τις αντιλήψεις, καλλιεργήθηκε μια θετική αλλά νηφάλια προδιάθεση. Η ΤΝ αναγνωρίστηκε ως υποστηρικτικό μέσο που διευκολύνει τον διδακτικό σχεδιασμό και την παραγωγή υλικού, χωρίς να υποκαθιστά τον/την εκπαιδευτικό. Τονίστηκε η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και υπεύθυνης χρήσης, ιδίως σε ζητήματα προσωπικών δεδομένων, ενώ αναδείχθηκε η δυναμική

της ΤΝ για πιο μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις και για μεγαλύτερη αυτονομία των μαθητών. Η συνολική αποτίμηση των μαθησιακών ωφελειών ήταν υψηλή, με την επισήμανση ότι απαιτείται επιπλέον χρόνος και πρακτική για βαθύτερη εξοικείωση.

Επίπεδο 3 - Απόψεις για την αξιοποίηση της ΠΤΝ στο διδακτικό έργο: Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο της ποιοτικής ανάλυσης αφορούσε την εφαρμογή των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στη διδακτική πράξη. Έναν μήνα μετά το σεμινάριο, η έμπρακτη αξιοποίηση των νέων γνώσεων στη διδασκαλία αποδείχθηκε περιορισμένη. Συγκεκριμένα, μόνο ένας εκ των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει καταφέρει να αξιοποιήσει συστηματικά τις νέες γνώσεις στον σχεδιασμό μαθημάτων και την παραγωγή φύλλων εργασίας. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, αν και δήλωσαν πρόθυμοι και θετικά διακείμενοι, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εφαρμογή. Ο κυριότερος λόγος ήταν η έλλειψη χρόνου και η υπερβολική πίεση από άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις, που καθιστούσαν δύσκολη τη δοκιμή και ενσωμάτωση της χρήσης εργαλείων ΠΤΝ. Επιπλέον, ορισμένοι εξέφρασαν ανησυχίες για το κατά πόσο είναι *«παιδαγωγικά ασφαλής»* η χρήση τέτοιων εργαλείων, κυρίως λόγω της πιθανής εξάρτησης των χρηστών από τα συστήματα αυτά. Άλλοι πάλι ανέφεραν υλικοτεχνικές δυσκολίες, όπως ανεπαρκή υποδομή στο σχολικό περιβάλλον.

«Μπορούμε να είμαστε λίγο επιφυλακτικοί πχ ως προς τα προσωπικά δεδομένα, ως προς την προσθήκη φωτογραφιών-προσωπικών στοιχείων και τα λοιπά…» (Συν. 5)
«Λόγω τεχνικών θεμάτων δεν μπόρεσα. Μου φαίνεται πάρα πολύ ενδιαφέρον ενώ ήθελα πολύ. Ξέρεις δεν έχουν όλες οι τάξεις διαδραστικό οπότε ήταν λίγο δύσκολη η χρήση της» (Συν. 2)
«Δηλαδή μέχρι στιγμής δεν έχω εφαρμόσει κάτι…για να προετοιμάσω κάτι καινούριο, ένα σενάριο, μία διδασκαλία αυτό απαιτεί χρόνο. Και όταν εννοώ χρόνο, εννοώ πολύ χρόνο και δυστυχώς δεν τον έχω.» (Συν. 3)
«Μήπως τελικά δηλαδή πρόκειται να υποκαταστήσει ακόμα και το δάσκαλο, μήπως γενικώς ξεφύγουν τα πράγματα και δεν μπορέσει ακόμα και ο δάσκαλος να το έχει υπό τον έλεγχο του. Κυρίως μπορεί να επιφέρει αλλαγές ανεξέλεγκτες και απρόβλεπτες στη ζωή μας.» (Συν. 1)
«Μια επιφύλαξη, την έχω από την πρώτη στιγμή! Υπάρχει και το ηθικό…αυτά τα περίφημα, ηθικά διλήμματα και ηθικά ζητήματα! Μένει να δούμε… είναι κάτι πολύ καινούριο.» (Συν. 4)

Τέλος, εκφράστηκαν και ηθικοί ενδοιασμοί και υπογραμμίστηκε η ανάγκη να τεθεί καταρχήν ένα σαφές θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο για την ένταξη της ΠΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να αποφευχθεί η *«αντικατάσταση της κριτικής σκέψης από έτοιμες απαντήσεις»*.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι, παρά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε στοχευμένη επιμόρφωση για τα εργαλεία ΠΤΝ, η αξιοποίησή τους στην τάξη δεν ευδοκίμησε. Το γεγονός ότι σχεδόν κανένας εκπαιδευτικός δεν προχώρησε στην έμπρακτη ενσωμάτωσή τους προκαλεί εύλογους προβληματισμούς. Φαίνεται πως η επιμόρφωση, αν και απαραίτητη, δεν επαρκεί από μόνη της για να επιφέρει ουσιαστική αλλαγή. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η ανάδειξη και άλλων κρίσιμων παραγόντων που επηρεάζουν την υιοθέτηση των εργαλείων ΠΤΝ στο ελληνικό σχολείο.

Καταρχήν, το συγκεντρωτικό και γνωσιοκεντρικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, Saiti & Eliophotou-Menon 2009, Dimopoulos et al 2015), με προδιαγεγραμμένα αναλυτικά προγράμματα, εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια, και προαποφασισμένο πλήρες εκπαιδευτικό υλικό δεν αφήνει πολλά περιθώρια για πειραματισμό, διαφοροποιήσεις ή αυτενέργεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η πίεση χρόνου για κάλυψη της ογκώδους ύλης και η απουσία ευελιξίας περιορίζουν τη δυνατότητά τους να ενσωματώσουν νέα εργαλεία όπως η ΠΤΝ στην καθημερινή πρακτική. Παράλληλα, ένα τόσο αυστηρά καθορισμένο σύστημα έχει την τάση να αναπαράγει τις παραδοσιακές μεθόδους και να αποτρέπει τη διείσδυση νέων πρακτικών και προσεγγίσεων. Σε αυτό το πλαίσιο η χρήση εργαλείων ΠΤΝ δεν μπορεί να ευθυγραμμιστεί επαρκώς με τα επικρατούντα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης και όταν η τεχνολογία δεν εναρμονίζεται με το υπάρχον διδακτικό πλαίσιο, η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη (Chiu & Chai 2020, Zhang et al 2023, Lindner et al 2019). Η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί πως η παιδαγωγική σκοπιμότητα αποτελεί προϋπόθεση για κάθε τεχνολογική ενσωμάτωση (Cheah et al 2025, Zhang et al 2023).

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εκφράζουν έντονες και εύλογες ανησυχίες για ηθικά, κοινωνικά και νομικά ζητήματα που σχετίζονται με τα εργαλεία ΠΤΝ, ζητήματα που μάλιστα εντάθηκαν μετά την επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, διατυπώνονται φόβοι για την προστασία των δεδομένων και την

ιδιωτικότητα, προβληματισμός για πιθανή διευκόλυνση της λογοκλοπής από τους μαθητές, καθώς και δυσπιστία ως προς την αξιοπιστία του περιεχομένου που παράγουν αυτά τα συστήματα. Η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τέτοιες ανησυχίες στις λεγόμενες δευτερεύουσες αντιστάσεις (second-order barriers), δηλαδή σε εμπόδια που πηγάζουν από αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Σε πρόσφατες μελέτες, οι ανησυχίες αυτές φαίνεται να εκφράζονται συχνότερα και εντονότερα από τα τεχνικά εμπόδια στην περίπτωση των εργαλείων ΠΤΝ (Cheah et al 2025, Holmes 2023, Kasneci et al 2023, Li et al 2025, Bradao et al 2025, Marzano 2025), γεγονός που υποδεικνύει ότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται σιγουριά για τον ασφαλή και υπεύθυνο χειρισμό των εργαλείων ΠΤΝ, η υιοθέτηση της χρήσης τους θα παραμείνει πλασματική και επιφανειακή.

Ένας πρόσθετος σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας είναι ο φόβος υποκατάστασης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις εφαρμογές ΤΝ ως πιθανή απειλή για την επαγγελματική τους αυτονομία και τις δημιουργικές τους ικανότητες, ιδιαίτερα όταν βλέπουν ότι ένα εργαλείο μπορεί μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα να παράγει σχέδια μαθήματος, ασκήσεις ή δοκιμασίες που υπό άλλες συνθήκες θα απαιτούσαν πολύ χρόνο και κόπο. Αυτό γεννά τον φόβο της «αποειδίκευσης» (deskilling), δηλαδή της υποβάθμισης των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και της απαξίωσης του παιδαγωγικού τους ρόλου. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι αμελητέο. Η διεθνής βιβλιογραφία το αναγνωρίζει ως καίριο παράγοντα αντίστασης των εκπαιδευτικών (Chiu 2024, Kasneci et al 2023, Holmes 2023), σε πλήρη συνάφεια με μορφές αντίστασης που απορρέουν από την απροθυμία υπέρβασης της «ζώνης άνεσης» και από αρνητικές στάσεις απέναντι σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Zhang et al 2023), ιδιαίτερα όταν αυτές οι αλλαγές είναι διαρκείς, αποσπασματικές και δεν έχουν τη συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως συμβαίνει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με γνώμονα την διαπίστωση αυτή, σημαντικό εμπόδιο αποτελεί και η επιμορφωτική και επαγγελματική κόπωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν κληθεί να συμμετάσχουν σε πλήθος

σεμιναρίων, επιμορφώσεων και έχουν υποστεί πλήθος αποσπασματικών και γραφειοκρατικών αλλαγών, γεγονός που οδηγεί σε κορεσμό και μειωμένο ενθουσιασμό για νέες πρωτοβουλίες. Παράλληλα, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, επηρεαζόμενη από παράγοντες όπως οι χαμηλές αποδοχές και το εργασιακό άγχος, υπονομεύει τη διάθεση για επιπρόσθετη προσπάθεια Υπό τέτοιες συνθήκες, ακόμη και η καλύτερα σχεδιασμένη επιμόρφωση είναι πιθανό να αποτύχει αν δεν συνοδεύεται από ενίσχυση κινήτρων και αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της ΠΤΝ απαιτεί μια πολυεπίπεδη προσέγγιση. Η επιμόρφωση είναι μεν αναγκαία, αλλά δεν αρκεί από μόνη της. Απαιτούνται αλλαγές σε επίπεδο πολιτικής και υποδομών, παιδαγωγική υποστήριξη, ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου και αποτελεσματική έμπρακτη αντιμετώπιση των ηθικών και αξιακών ανησυχιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023), Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, *15*(3): 429. https://doi.org/10.30935/cedtech/13152

Alam, A. (2022), Employing adaptive learning and intelligent tutoring robots for virtual classrooms and smart campuses: Reforming education in the age of artificial intelligence. In *Advanced Computing and Intelligent Technologies* (pp. 395-406). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9_32

Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023), Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus*, *15*(2): 35179. https://doi.org/10.7759/cureus.35179

Al-Zahrani, A. M. (2023), The impact of generative AI tools on researchers and research: Implications for academia in higher education. Innovationa in education and Teaching International. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2271445

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., Aruleba, K. D., & Oyelere, S. S. (2022), Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, Article 100099.

Bernius, J. P., Krusche, S., & Bruegge, B. (2022), Machine learning based feedback on textual student answers in large courses. Computers and education. *Artificial Intelligence, 3*.

Brandão, A., Pedro, L., & Zagalo, N. (2024), Teacher professional development for a future with generative artificial intelligence–an integrative literature review. *Digital Education Review*,45: 151157.https://doi.org/10.1344/der.2024.45.151-157

Bryman A. (2017), *Social research methods.* London: Oxford University Press.

Cheah, Y. H., Lu, J., & Kim, J. (2025), Integrating generative artificial intelligence in K–12 education: Examining teachers' preparedness, practices, and barriers. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 8, 100363.

Chiu, T. K. (2025), Reform, Challenges, and Future Research on AI for K-12 Education. In *Empowering K-12 Education with AI*. London: Taylor & Francis.

Chiu, T. K. F., & Chai, C. S. (2020), Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A SelfDetermination Theory perspective. *Sustainability,* 12(14), 5568. https://doi.org/10.3390/su12145568

Chiu, T.F.K. (2024), The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney, *Interactive Learning Environments,* 32:10, 6187-6203, DOI: 10.1080/10494820.2023.2253861

Choi, S., Jang, Y., & Kim, H. (2023), Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. *International Journal of Human-Computer Interaction, 39*(4): 910–922.

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024), Teachers' motivation and engagement to harness

Creswell J.W., and V.L.P. Clark (2017), *Designing and conducting mixed methods research.* London: Sage publications.

Diliberti, M. K., Schwartz, H. L., Doan, S., Shapiro, A., Rainey, L. R., & Lake, R. J. (2024), *Using artificial intelligence tools in K–12 classrooms*. RAND Corporation eBooks.

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015), Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education,* 18(2):197-224.

Dziri, N., Milton, S., Yu, M., Zaiane, O., & Reddy, S. (2022, April 17), *On the Origin of Hallucinations in Conversational Models: Is it the Datasets or the Models?*
generative AI for teaching and learning: The role of contextual, occupational, and background factors. *Computers and Education. Artificial Intelligence, 6*, 100224.https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100224.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Holmes, W. (2023), *The unintended consequences of artificial intelligence and education.* Brussels: Education International Research.

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022), State of the art and practice in AI in education, *European journal of education*, 57(4): 542-570.

Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022), *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Brussels: Council of Europe. http://arxiv.org/pdf/2204.07931v1

Hwang, G.-J., & Chang, C.-Y. (2021), A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 1–14.
intelligence education: An initial investigation. In *Extended abstracts of the 2022 CHI conference on human factors in computing systems, CHI EA '22.* New York, NY, USA. Association for Computing Machinery.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023), ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*, 102274.

Kurz, T. L., Jayasuriya, S., Swisher, K., Mativo, J., Pidaparti, R., & Robinson, D. T. (2022), Investigating Changes in Teachers' Perceptions about Artificial Intelligence after Virtual Professional Development. *Journal of Interactive Learning Research*, *33*(4): 225-241.

Li, Z., Wang, C., & Bonk, C. J. (2025). Generative AI for Teachers' Self-Directed Professional Development: A Mixed-Methods Study. *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01123-8.

Lindner, A., Romeike, R., Jasute, E., & Pozdniakov, S. (2019), Teachers' perspectives on artificial intelligence. In *12th International conference on informatics in schools, "Situation, evaluation and perspectives"*, ISSEP.

Lo, C. K. (2023), What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, *13*(4): 410-420. https://doi.org/10.3390/educsci13040410

Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & Du Boulay, B. (2022), Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100076.

Luckin, R., Holmes, W., Grifths, M., & Forcier, L. B. (2016), Intelligence unleashed: An argument for AI in education. http://discovery.ucl.ac.uk/1475756/

Marzano, D. (2025), Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and Learning Processes at the K-12 Level: A Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-025-09853-7.

Moore, S., Nguyen, H. A., Bier, N., Domadia, T., & Stamper, J. (2022), Assessing the quality of student-generated short answer questions using GPT-3. In *Educating for a new future: Making sense of technology-enhanced learning adoption: 17th European conference on technology enhanced learning, EC-TEL 2022, Toulouse, France, September 12–16, 2022, Proceedings* (pp. 243–257). Springer.

Moorhouse, B. L. (2024), Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100201.https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100201

Naidu, E. (2023), *Leading Academics Believe Fears over ChatGPT Are Misplaced.* University World News. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230222071308123

Nyaaba, M., & Zhai, X. (2024), Generative AI Professional Development Needs for Teacher Educators. *Journal of AI*, 8(1):1–13.

OECD (2023), *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective education ecosystem* [White paper]. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.

Polak, S., Schiavo, G., & Zancanaro, M. (2022), Teachers' perspective on artificial

Sadykova, G., & Kayumova, A. (2024), Educators' perception of artificial intelligence as instructional tool. *TEM Journal, 13*(4): 3194–3204. https://doi.org/10.18421/TEM134-54

Saiti, A., & Eliophotou-Menon, M. (2009), Educational decision making in a centralized system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management,* 23(6): 446-455.

Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022), Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences, 12*(8).

Sharples, M. (2023), Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics. Learning: Research and Practice, 9(2): 159–167. https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131

Shi, Y., Huang, W., & Sang, Y. (2024, September), A Narrative Review of Utilizing Generative Artificial Intelligence in Classroom Instructions. In *2024 4th International Conference on Educational Technology (ICET)* (pp. 419-422). IEEE.

Su, J., & Yang, W. (2023), Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. *ECNU Review of Education*, *6*(3): 355–366. https://doi.org/10.1177/20965311231168423

Yang, J., Jin, H., Tang, R., Han, X., Feng, Q., Jiang, H., ... & Hu, X. (2024), Harnessing the power of llms in practice: A survey on chatgpt and beyond. *ACM Transactions on Knowledge Discovery from Data*, 18(6): 1-32.

Zhang, C., Schießl, J., Plößl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023), Acceptance of artificial intelligence among pre-service teachers: A multigroup analysis. I*nternational Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 49.

Κυρίαρχη ιδεολογία στη σχολική ιστορία από τη χούντα μέχρι σήμερα: περιοδολογήσεις των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της περιόδου 1967-2025 σε σχέση με τα περιεχόμενά τους για τον 20ό αιώνα

Σκυθιώτης Πέτρος
Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
pskythiotis@gmail.com

Περίληψη
Στο παρόν άρθρο αναδεικνύεται ο ιδεολογικός-πολιτικός ρόλος (Politicum) του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας και η ιστορικότητά του ως κοινωνικοπολιτισμικού προϊόντος-αποτυπώματος μέσα από την θεσμική ιστορικοποίηση που εκφράζει ως διαμορφωτής-εργαλείο, εντός του γενικότερου πλέγματος διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ κοινωνίας, εξουσίας, ιστορίας, ιδεολογίας, ιστοριογραφίας και εκπαίδευσης.
Με θεωρητικό πλαίσιο μια μαρξιστική κατεύθυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής και με μεθοδολογικό μείγμα Κριτικής Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου αναλύονται και συγκρίνονται τα σχετικά με τον 20ό αιώνα περιεχόμενα 24 ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο 1967-2025, ώστε να εντοπιστούν τα ερμηνευτικά σχήματα που περιέχουν.
Ως αποτέλεσμα της έρευνας προκύπτει (α) μια βασική περιοδολόγηση στην βάση της γενικότερης ιδεολογικής κατεύθυνσης στην οποία συντείνουν ποιοτικά και ποσοτικά τα ερμηνευτικά σχήματα των σχολικών εγχειριδίων για τον 20ό αιώνα. Στη βάση αυτής, προκύπτουν άλλες τρεις σχετικές περιοδολογήσεις στην βάση των διπόλων (β) «συντήρηση–πρόοδος», (γ) «ιδεολογικοποίηση–αποϊδεολογικοποίηση», και (δ) σχετικά με την «αυτοεικόνα» της χώρας.
Λέξεις-κλειδιά*:* ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, 20ός αιώνας, 1967-2025, περιοδολόγηση, ερμηνευτικά σχήματα, Κυρίαρχη Ιδεολογία

Abstract
This article highlights the ideological-political role (Politicum) of the school History textbook and its historicity as a socio-cultural product-imprint through the institutional historicization that it expresses as a shaper-tool, within the general network of dialectical relations between society, power, history, ideology, historiography and education.
With a theoretical framework of a Marxist direction of Critical Pedagogy and a methodological mix of Critical Qualitative Content Analysis, the 20th century-related contents of 24 Greek school History textbooks used in Primary and Secondary Education during the period 1967-2025 are analyzed and compared, in order to identify the interpretative schemes they contain.
As a result of the research, (a) a basic periodization emerges based on the general ideological direction to which the interpretive schemes of school textbooks contribute. Three other relevant periodizations emerge based on the bipolars: (b) “preservation–

progress", (c) "ideologicalization–de-ideologicalization", and (d) regarding the country's "self-image".
Keywords: Greek History textbooks, 20th century, 1967-2025, periodization, interpretive schemes, Dominant Ideology

Εισαγωγή: Θεωρητικό πλαίσιο

Ιδεολογία και Εκπαίδευση

Θεωρητικό πλαίσιο αντίληψης της Ιδεολογίας στην παρούσα εργασία είναι η γενική μαρξική αντίληψη της Ιδεολογίας και της Κριτικής της, η οποία αδρομερώς συνίσταται στις εξής ορίζουσες: η Ιδεολογία είναι α) μια *διαδικασία αντεστραμμένης συνείδησης* (Μαρξ & Ένγκελς 1997, 66-67) με τα χαρακτηριστικά β) της *ταξικότητας* (όπου Κυρίαρχη Ιδεολογία είναι η ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης) (Μαρξ & Ένγκελς 1997, 94-95), γ) της *ιστορικότητας* στην εξέταση του φαινομένου (δεν είναι ανιστορικό φαινόμενο δίχως αρχή και τέλος) και δ) της *υλικής προέλευσής της*, η οποία τοποθετείται στο Εποικοδόμημα κάθε κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού και *καθορίζεται* (όχι μηχανιστικά) από την υλική βάση *επενεργώντας* και η ίδια σε αυτήν, διαθέτοντας *σχετική αυτονομία*, ειδικά όταν αυτή η σχέση ιδωθεί στην βραχεία ή μέση διάρκεια (Χρύσης 1993, 166-169· Μαρξ 2010, 19-20).

Η διάχυση της Κυρίαρχης Ιδεολογίας αποτελεί βασικό ρόλο της Εκπαίδευσης, αλλά όχι τον μοναδικό, αφού αυτή, επίσης, είναι μια διαδικασία διαγενεακής μεταβίβασης γνώσης και πολιτισμικού κεκτημένου (Δαφερμάκης 2004) και ένας επιλεκτικός-κατανεμητικός μηχανισμός για τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (Μηλιός 1984, 13-83· Νόβα-Καλτσούνη 2010, 191-202). Ο ρόλος της που συνάπτεται στενότερα με την Ιδεολογία είναι αυτός του βασικού *Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους (ΙΜΚ)* που λειτουργεί συμπληρωματικά προς τους καταπιεστικούς-κατασταλτικούς μηχανισμούς (Αλτουσέρ 1999, 83). Αυτός στοχεύει στην αναπαραγωγή των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων μέσω της αναπαραγωγής του εισέτι δεδομένου περιεχομένου των μορφών κοινωνικής συνείδησης μέσω της απολογητικής, της δικαιολόγησης, της εσωτερίκευσης και του εξωραϊσμού των δεδομένων και κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Αυτό επιτυγχάνεται με την διάχυση επεξεργασμένων εκδοχών της Κυρίαρχης

Ιδεολογίας (ιδεολογικών στοιχείων και σχημάτων ερμηνείας) για την περιγραφή, εξήγηση και ερμηνεία της πραγματικότητας και της θέσης του υποκειμένου σε αυτήν – ενώ αυτή η Κυρίαρχη Ιδεολογία ήδη ενυπάρχει *αυθόρμητα* στον κοινό νου λόγω της συμβατότητάς της με το καθημερινό βίωμα της κυριαρχίας του ανταγωνιστικού πλαισίου των εμπορευματικών-χρηματικών σχέσεων και των φετιχισμών και μυστικοποιήσεων μέσω των οποίων αυτό προβάλλει με άμεσο τρόπο (Βακαλιός 1986· Παυλίδης 2004).

Ο ιδεολογικοπολιτικός ρόλος της σχολικής Ιστορίας και το σχολικό της εγχειρίδιο ως Politicum

Η σχολική Ιστορία εντάσσεται στα κατ' εξοχήν ιδεολογικά/φρονηματιστικά μαθήματα του θεσμού της Εκπαίδευσης αποτελώντας προνομιακό πεδίο και βασικό μέσο ιδεολογικής νομιμοποίησης και κοινωνικοποίησης-πολιτικοποίησης των μαθητών (Μαυροσκούφης 1997b, 40-43· Μπουζάκης & Κανταρτζή 2019, 32-33). Η γενική της σκοποθεσία, στα πλαίσια αυτού του ιδεολογικοπολιτικού της ρόλου, συνίσταται α) στην συγκρότηση εθνικής-πολιτισμικής ταυτότητας, β) στην παραδειγματική-φρονηματιστική χρήση του μαθήματος και γ) στην απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Γιώτης 2013, 17-46).

Στα πλαίσια του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η σχολική Ιστορία λειτουργεί παραμένοντας αυστηρά ελεγχόμενη από το κράτος και άρα το εκφράζει ολοκληρωτικά αποδίδοντας έγκριση και σεβασμό σε συγκεκριμένες πολιτικές γραμμές και ιδεολογίες, οι οποίες έτσι ανυψώνονται πέραν του πολιτικού ανταγωνισμού και φυσικοποιούνται ως οι επιλεγμένα σωστές και συνεπώς κυρίαρχες (Μαυροσκούφης 1997a, 15-16· Μαυροσκούφης 1997b, 42· Κόκκινος 1998: 411· Αποστολίδου 2019, 206). Ο παραπάνω ρόλος και σκοποθεσία συνάπτεται άμεσα και μετασχηματίζεται σύμφωνα με το ιστορικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και ειδικότερα: τους γενικότερους ιδεολογικούς-πολιτικούς μετασχηματισμούς που επισυμβαίνουν στο πρόσφατο παρελθόν (ή εν παραλληλία), τις επιστημολογικές-φιλοσοφικές παραδοχές των διάφορων ρευμάτων που κατισχύουν, τις επιστημονικές εξελίξεις στην Παιδαγωγική-Διδακτική και την εγχώρια διάχυσή τους, τις σχέσεις της

σχολικής Ιστορίας με την ακαδημαϊκή/επιστημονική ιστοριογραφία και την Δημόσια Ιστορία (Αθανασιάδης 2015, 11-38). Πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα με οικονομικές, πολιτικές, επιστημολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις που εκβάλλει στον ιδεολογικοπολιτικό ρόλο της σχολικής Ιστορίας μετασχηματίζοντας το περιεχόμενο και την μορφή του ιστορικά, μια διαδικασία που, εφ' όσον συνδέεται με την πολιτική, την ιδεολογία και την δημόσια σφαίρα, περιλαμβάνει αναπόδραστα συναινέσεις, αλλά και συγκρούσεις ή «συμβολικούς πολέμους για την Ιστορία» (Κόκκινος 2006). Όπως το διατυπώνει ο Κόκκινος (2003, 119) «τελικά, η σχολική Ιστορία αποτελεί πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών αφηγημάτων, ακριβώς επειδή το παρελθόν λειτουργεί ως επιχείρημα τόσο για τους υπερασπιστές της κρατούσας τάξης όσο και τους επικριτές της».

Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας, ειδικά στην ελληνική περίπτωση, όπου από τη μία η αποκλειστικότητά του και από την άλλη το Αναλυτικό Πρόγραμμα ευνοούν τις βιβλιοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια Εκπαίδευση και καθίσταται ένα αδιαμφισβήτητο είδος «αυθεντίας» (Καψάλης & Χαραλάμπους 1995, 114-116· Αβδελά 2007, 12-23). Συναρθρώνει τον εξής τριπλό ρόλο: α) είναι πληροφοριακό υλικό που έχει τον ρόλο να πληροφορεί παρέχοντας γνώσεις από το οικείο του γνωστικό αντικείμενο ή την επιστήμη αναφοράς (ως Informatorium), β) είναι παιδαγωγικό μέσο/εργαλείο που έχει τον ρόλο να οργανώνει με κατάλληλο παιδαγωγικό τρόπο το περιεχόμενο διευκολύνοντας και συνεπικουρώντας την διδασκαλία (ως Pedagogicum) και γ) είναι ιδεολογικό-πολιτικό πολιτισμικό προϊόν (αλλά και εργαλείο) στο οποίο εγγράφονται ρητά ή υπόρρητα πολιτικές στάσεις, αξίες, ιδεολογίες κ.λπ. (ως Politicum). (Höhne 2002· Μπονίδης 2005· Pingel 2009, 7-12· Repoussi & Tutiaux-Guillon 2010, 156-157· Fuchs 2011, 25).

Επικεντρώνοντας στον ρόλο του ως Politicum, τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας, τα οποία καλούνται να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν ως γνώση οι μαθητές προκειμένου και να αξιολογηθούν στη βάση αυτών, επενδύονται με τα κυρίαρχα ερμηνευτικά σχήματα που καθορίζουν την γνώση

των μαθητών για το ιστορικό παρελθόν, συνιστώντας εκείνη την πρώτη ιστορική αφήγηση με την οποία έρχονται σε επαφή και που αποτελεί την πρώτη ύλη της μετέπειτα πολιτικής τους ταυτότητας (Ferro 2001, 9-10). Το σχολικό εγχειρίδιο σε αυτές του τις διαστάσεις αποτελεί «το πραγματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα», στο οποίο συμπυκνώνεται η πιο επίσημη και θεσμική ιστορική αφήγηση, η «επίσημη γνώση» του κράτους για την Ιστορία (Apple 2008, 82, 141-176).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα λέγαμε πως το σχολικό εγχειρίδιο καθίσταται εξαιρετικά σημαντική πηγή της Ιδεολογίας στην (ιστορική) εκπαίδευση, καθώς (α) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι και «οδηγό» του μαθήματος της Ιστορίας στην ελληνική σχολική εκπαίδευση· (β) διαμορφώνει κυρίαρχα τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία επενδύουν οι μαθητές/τριες την γνώση τους για το ιστορικό παρελθόν· ενώ παράλληλα, (γ) συμπυκνώνει την πιο επίσημη θεσμική ιστορική αφήγηση που εκπορεύεται από το κράτος στην λειτουργία της Εκπαίδευσης και ως Ιδεολογικού Μηχανισμού.

Ταυτότητα της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Το παρόν άρθρο αποτελεί την σύνοψη μιας πλευράς των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ευρύτερη διδακτορική μου έρευνα, η οποία είχε ως διττό *βασικό σκοπό* [α] την διερεύνηση, καταγραφή και ανάδειξη των ερμηνευτικών σχημάτων και των ιδεολογικών κατευθύνσεων, των βασικών χαρακτηριστικών, των εμφάσεων και αποσιωπήσεων στις αφηγήσεις με τις οποίες τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα κατέγραψαν ολόκληρο τον 20ό αιώνα και [β] τον τρόπο με τον οποίο αυτά μετασχηματίζονται κατά την εν λόγω περίοδο (Σκυθιώτης 2023).

Αυτός ο βασικός σκοπός της έρευνας αναλύεται άμεσα σε *δύο ερευνητικά ερωτήματα (στόχους)*, από τα οποία προκύπτουν εμμέσως άλλα δύο: να διερευνηθεί στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα (2025): (α) το *πώς καταγράφηκε* ο 20ός αιώνας (με ποιες ιδεολογικές κατευθύνσεις και επιλογές, ποια ερμηνευτικά σχήματα και πώς διαμορφώθηκε το συνολικό ιστορικό αφήγημα για κάθε ιστορικό θέμα, περίοδο

ή γεγονός) και (β) *πώς μετασχηματίστηκε* αυτή η καταγραφή του 20ού αιώνα κατά την εξεταζόμενη περίοδο από την χούντα (1967) μέχρι σήμερα. Να διερευνηθεί, δηλαδή, το (γ) πώς διαμορφώθηκε η διαλεκτική σχέση ιστορικού παρελθόντος (20ός αιώνας) και παρόντος (1967-2025) στα περιεχόμενα (ερμηνευτικά σχήματα, ιδεολογικές κατευθύνσεις) των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στον βασικό τους ρόλο ως Politica και μέσα από αυτό (δ) να αναδειχθούν οι μετασχηματισμοί του μείγματος της Κυρίαρχης Ιδεολογίας, όπως αυτό εκφαίνεται και εκφράζεται στα περιεχόμενα του ερευνώμενου υλικού, για την εν λόγω περίοδο. Ενώ, ως *επιμέρους στόχοι* της εργασίας μπορούν να θεωρηθούν οι βασικοί στόχοι όταν τίθενται εντός κάθε ενότητας και κατηγορίας της ανάλυσης.

Αυτά τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα συμπληρώνονται από τα *ειδικότερα* που διασαφηνίζουν και διευκρινίζουν το ζήτημα της «καταγραφής»: Με ποιες ιδεολογικές κατευθύνσεις καταγράφηκε; Με ποια ερμηνευτικά σχήματα; Πώς μετασχηματίστηκαν αυτά κατά την εν λόγω περίοδο;

Τελικά, το βασικό ερευνητικό ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί και ως εξής: πώς μετασχηματίστηκε το μείγμα της Κυρίαρχης Ιδεολογίας, όπως αυτή αντανακλάται στον ιδεολογικοπολιτικό ρόλο του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας για την ελληνική περίπτωση της περιόδου 1967-2025, όσον αφορά τις ιστορικές αφηγήσεις για τον 20ό αιώνα;

Με επίκεντρο αυτόν ακριβώς τον Politicum ρόλο, *η βασική ερευνητική υπόθεση* από την οποία εκκινεί η παρούσα έρευνα είναι διττή και αφορά: (α) την *εξεταζόμενη περίοδο χρήσης των εγχειριδίων 1967-2025* (η περίοδος που *ιστορικοποιεί*) και (β) την *ιστορική περίοδο αναφοράς των περιεχομένων των εγχειριδίων, τον 20ό αιώνα* (την περίοδο που *ιστορικοποιείται*).

Μεθοδολογία

Προκειμένου να αντλήσουμε τα ερμηνευτικά σχήματα από το εκτεταμένο ερευνώμενο υλικό χρησιμοποιούμε την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Krippendorff 1980) εντασσόμενη στο ποιοτικό παράδειγμα έρευνας των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης 2004, 99).

Συγκεκριμένα, με βάση την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου το μεθοδολογικό μείγμα έχει τρία αλληλένδετα επίπεδα που κατευθύνονται σταδιακά από τα *περιεχόμενα* (τα σημαίνοντα) του ερευνώμενου υλικού προς το μεσαίο επίπεδο των *ερμηνευτικών σχημάτων* (ειδικά σημαινόμενα ερμηνείας) και τελικά προς το *όλον της κυρίαρχης ιδεολογίας* (γενικά σημαινόμενα ιδεολογίας) και τον τρόπο που αυτή μετασχηματίζεται μέσα στο ιστορικό συγκείμενο:

α. Πρώτο επίπεδο: *Ιστορική – ερμηνευτική μέθοδος* (η στατική εικόνα: τα εγχειρίδια ως πρωτογενείς πηγές), με την οποία γίνεται ο εντοπισμός των ερμηνευτικών σχημάτων στα σχετικά περιεχόμενα των εγχειριδίων.

β. Δεύτερο επίπεδο: *Συγκριτική μέθοδος* στην ιστορική διάσταση (η δυναμική εικόνα: τα ερμηνευτικά σχήματα στη διαχρονία), με την οποία προκύπτουν οι περιοδολογήσεις: η σύγκριση των ερμηνευτικών σχημάτων στη συγχρονία και ο μετασχηματισμός τους στη διαχρονία.

γ. Τρίτο επίπεδο: *Μαρξιστική κριτική μέθοδος* στην ολότητα της Ιδεολογίας (η συνολική εικόνα: η κυρίαρχη ιδεολογία εν κινήσει), με την οποία επιχειρείται η ερμηνεία των περιοδολογήσεων.

2.3 Ερευνώμενο υλικό

Το ερευνώμενο υλικό αποτελείται από όλα τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και σε μαθήματα επιλογής την περίοδο 1967-2022 και που έχουν περιεχόμενα για τον 20ό αιώνα. Αυτά είναι 24 και είναι τα εξής:

Δημοτικό:

1. «Ιστορία Νεωτέρας Ελλάδας» (1967) των Κυριαζοπούλου – Διαμαντοπούλου για την ΣΤ’ Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1967-1969.
2. «Ελληνική Ιστορία των Νεώτερων χρόνων» (1969) του Σακκαδάκη για την ΣΤ’ Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1969-1973.
3. «Ιστορία των νεώτερων χρόνων» (1974) του Καφεντζή για την ΣΤ’ Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1974-1980.
4. «Ελληνική ιστορία των νεώτερων χρόνων» (1979) των Διαμαντόπουλου – Κυριαζόπουλου για την ΣΤ’ Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 1980-1989.

5. «Στα νεώτερα χρόνια» του Ακτύπη (1989) για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε τις περιόδους 1989-2006 και 2007-2011.
6. «Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια» (2006) της Ρεπούση για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 2006-2007 και αποσύρθηκε το 2007.
7. «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (2012) του Κολιόπουλου για την ΣΤ' Δημοτικού που διδάχθηκε την περίοδο 2012-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα.

Γυμνάσιο:

8. «Ιστορία των νεώτερων και των νεώτατων χρόνων» (1966) των Ματαράση – Παπασταματίου για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1966-1976.
9. «Συνοπτική ιστορία της συγχρόνου Ελλάδος» (1969) του Δαφνή για την Γ' και ΣΤ' Γυμνασίου.
10. «Νεώτερη ευρωπαϊκή ιστορία» (1976) της Κουλικούρδη για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1976-1984.
11. «Ιστορία Νεότερη – Σύγχρονη: Ελληνική – Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια» (1984) του Κρεμμυδά για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1984-1991, όταν και αποσύρθηκε.
12. «Ιστορία νεότερη και σύγχρονη» (1991) του Σφυρόερα για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1991-2006.
13. «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία» (2006) των Λούβη – Ξιφαρά για την Γ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 2006-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα.

Λύκειο (Γενικής Παιδείας):

14. «Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή των νέων χρόνων» των Θεοδωρίδου – Λαζάρου (1972) για την ΣΤ' Γυμνασίου που διδάχθηκε την περίοδο 1967-1982.
15. «Ιστορία νεότερη και σύγχρονη» (1983) των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη για την Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1983-2007.
16. «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» (2002) του Κόκκινου για την Γ' Λυκείου που αποσύρθηκε το 2002 πριν καν φτάσει στις σχολικές τάξεις.

17. «Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου» (2007) του Κολιόπουλου για την Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 2007-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα.

Λύκειο (Κατεύθυνσης, Δέσμης ή Επιλογής):

18. «Ιστορία ευρωπαϊκή και ελληνική» (1973) του Καραγιάννη για την Β' Τάξη των κατωτέρων τεχνικών σχολών.

19. «Θέματα νεότερης και σύγχρονης ιστορίας από τις πηγές» (1984) των Κοντογιώργη – Βώρου για την γ' και δ' δέσμη της Γ' Λυκείου.

20. «Ιστορία του ανθρώπινου γένους» (1984) του Σταυριανού για την Α' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1984-1989 και αποσύρθηκε το 1989.

21. «Ελληνικός και ευρωπαϊκός πολιτισμός» (1998) του Λιάκου για το Μάθημα Επιλογής της Α' Λυκείου.

22. «Θέματα Ιστορίας: το Μακεδονικό Ζήτημα, Ελληνοαλβανικές σχέσεις, Ελληνοτουρκικές σχέσεις, το Κυπριακό Ζήτημα, Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ελληνισμός της Διασποράς, Παρευξείνιος Ελληνισμός» (1998) των Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Κωφού, Αιλιανού, Αλεξανδρή, Κιτρομηλίδη, Ιωακειμίδη, Χασιώτη και Φωτιάδη για το Μάθημα Επιλογής της Β' Λυκείου.

23. «Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας» (1999) των Μαργαρίτη, Αζέλη, Ανδριώτη, Αετοράκη και Φωτιάδη για την θεωρητική κατεύθυνση της Γ' Λυκείου που διδάχθηκε την περίοδο 1999-2017 και παραμένει εν ενεργεία μέχρι σήμερα.

24. «Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου από το 1453 μ. Χ. έως σήμερα» (2003) του Κατσουλάκου για την Β' Τάξη Πρώτου Κύκλου των ΤΕΕ και την Α' Τάξη των ΕΠΑΛ.

Ενότητες, Κατηγορίες και Υποκατηγορίες της ανάλυσης

Οι κατηγορίες της ανάλυσης είναι οι θεματικές/ιστορικές περίοδοι που θέσαμε ως βάση/πλαίσιο της ανάλυσης (ποιοτικής και συγκριτικής) και οι υποκατηγορίες είναι τα *ερμηνευτικά σχήματα* που αντλήσαμε δια μέσου των ερευνητικών ερωτημάτων που επιλέξαμε να θέσουμε στο ερευνώμενο υλικό εντός κάθε κατηγορίας. Οι ενότητες είναι οι ευρύτερες χρονικές περίοδοι εντός των οποίων εντάσσονται οι κατηγορίες.

Προέκυψαν, έτσι, 5 ενότητες και εντός τους συνολικά 14 κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής:

ΑΡΧΕΣ 20ού ΑΙΩΝΑ
1. Ιμπεριαλισμός και Αποικιοκρατία
2. Μακεδονικός Αγώνας και Βαλκανικοί Πόλεμοι
3. Γουδί 1909

Α΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ
4. Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (διεθνές πλαίσιο)
5. Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Ελλάδα – Εθνικός Διχασμός
6. Οκτωβριανή Επανάσταση 1917
7. Μικρασιατική Εκστρατεία

ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΣ
8. Φασισμός–Ναζισμός
9. ΕΣΣΔ του μεσοπολέμου
10. Μεταξικό Καθεστώς

Β΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ
11. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος (διεθνές πλαίσιο)
12. Η Ελλάδα στην δεκαετία του 1940

ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΨΥΧΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΕΠΟΧΗ
13. Μεταπολεμικός Κόσμος (διεθνές πλαίσιο)
14. Η Μετεμφυλιακή, Χουντική, Μεταπολιτευτική και Ευρωενωσιακή Ελλάδα

Η καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες διερευνήθηκε με *δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα*, μέσω των οποίων εντοπίστηκε η πλειάδα των *ερμηνευτικών σχημάτων* στα περιεχόμενα των εγχειριδίων, η καταγραφή των οποίων θα ξεπερνούσε κατά πολύ την έκταση του παρόντος άρθρου (Σκυθιώτης

2023, 107-111, 130, 173, 222, 240, 277, 321-323, 363-364, 424, 518-519, 557, 600, 698-699, 866, 996, 1118-1138).

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

3.1 Οι περιοδολογήσεις των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της περιόδου 1967-2025 σε σχέση με τα περιεχόμενά τους για τον 20ό αιώνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν την συγκεντρωτική κατανομή των ανιχνευμένων ερμηνευτικών σχημάτων στα περιεχόμενα των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας για τον 20ό αιώνα, την σύγκρισή τους και τους μετασχηματισμούς τους κατά την περίοδο 1967-2025 (Σκυθιώτης 2023, 170-172, 217-221, 237-238, 272-275, 316-319, 358-361, 417-421, 510-517, 553-555, 595-597, 690-694, 852-862, 988-993, 1109-1117). Μέσα από την ομαδοποίησή τους σε γενικές ιδεολογικές κατευθύνσεις προκύπτει:

1. Μια βασική περιοδολόγηση στη *βάση του μετασχηματισμού των γενικών ιδεολογικών τους κατευθύνσεων*:

Α. *Κατά την χουντική περίοδο* κυριαρχεί η καθαρά *ακροδεξιά αντικομμουνιστική* εκδοχή της σχολικής Ιστορίας για τον 20ό αιώνα στα πλαίσια της *φασιστικής-ακροδεξιάς ιδεολογικής κατεύθυνσης*. Αρκετές πλευρές αυτής της αντίληψης (ερμηνευτικά σχήματα) θα πάψουν για πάντα με την Μεταπολίτευση, άλλα θα συνεχίσουν, ενώ μερικά θα επανεμφανιστούν σε μια πιο μετριοπαθή και «εκσυγχρονισμένη» εκδοχή από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και τα μέσα της δεκαετίας του 2000.

Β. *Κατά την πρώτη δεκαετία της Μεταπολίτευσης (πρώιμη Μεταπολίτευση)* κυριαρχεί μια *εκδημοκρατισμένη συντηρητική* εκδοχή της σχολικής Ιστορίας για τον 20ό αιώνα στα πλαίσια της *μετριοπαθούς συντηρητικής ιδεολογικής κατεύθυνσης*. Η περίοδος αυτή συνιστά προοδευτικό βήμα σε σχέση με την χουντική περίοδο, αλλά διακρίνεται από μια γενικότερη αμηχανία επιλογής της επίσημης ιστορικής αφήγησης, με συνέπεια αυτή να καταφεύγει συχνά σε αοριστίες/απροσδιοριστίες υπό το πρόταγμα της εθνικής ενότητας.

Γ. *Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980 (ώριμη Μεταπολίτευση)* κυριαρχεί η πιο *ριζοσπαστική και μαρξίζουσα* εκδοχή της σχολικής Ιστορίας για τον 20ό αιώνα

στα πλαίσια μιας *αντιιμπεριαλιστικής, αντιμονοπωλιακής ιδεολογικής κατεύθυνσης*. Αυτή έχει ως κεντρικές έννοιες της ανάλυσής της την αντίθεση κέντρου-περιφέρειας, Βορρά-Νότου, Πρώτου Κόσμου-Τρίτου Κόσμου, τηρεί σχεδόν ίσες αποστάσεις μεταξύ Δύσης και ΕΣΣΔ, είναι πολύ θετικά διακείμενη προς το Κίνημα των Αδέσμευτων χωρών, ενώ θεωρεί πως τα συμφέροντα της Ελλάδας συμπίπτουν αντικειμενικά με αυτά του Κινήματος, αφού αντιλαμβάνεται την Ελλάδα εντός του ιμπεριαλιστικού συστήματος ως χώρα που ανήκει στις υπανάπτυκτες και που είναι οικονομικά εκμεταλλευόμενη από τις ισχυρές χώρες της Δύσης και τα μονοπώλιά τους. Η περίοδος αυτή είναι περίοδος κατά την οποία εμφανίζονται για πρώτη φορά πολλά νέα ερμηνευτικά σχήματα προοδευτικής κατεύθυνσης, τα περισσότερα εκ των οποίων, μετέπειτα, είτε θα καταστούν ανίσχυρα ως προς την ένταση και την ριζοσπαστική εκδοχή τους, είτε θα εξαφανιστούν εντελώς με την λήξη αυτής της περιόδου.

Δ. *Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ως και τα μέσα της δεκαετίας του 2000* εκφράζεται μια *συντηρητική αναδίπλωση* και απομάκρυνση από τις ριζοσπαστικές εκδοχές του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1980. Κυριαρχεί μια *μετριοπαθώς φιλελεύθερη* εκδοχή της σχολικής Ιστορίας για τον 20ό αιώνα στα πλαίσια μιας *φιλελεύθερης ευρωενωσιακής ιδεολογικής κατεύθυνσης, ενώ επανέρχονται και εθνικιστικά στοιχεία συντηρητισμού*. Η περίοδος αυτή μπορεί να συγκριθεί με αυτήν της πρώιμης Μεταπολίτευσης, καθώς αποτελούν το πριν και το μετά της «ριζοσπαστικής παρένθεσης» του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1980· περίοδοι που συγγενεύουν αρκετά ως προς την μετριοπάθεια των ερμηνευτικών τους σχημάτων και την τάση αποϊδεολογικοποίησης. Ωστόσο, η διαφορά τους είναι πως αυτή η περίοδος κλίνει περισσότερο προς μια φιλελεύθερη ιδεολογική κατεύθυνση που έχει ως κύριο πρόταγμα αυτό της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ενότητας με διάχυτη αισιοδοξία (κοσμοπολιτισμός στη βάση της ευρωπαϊκής ταυτότητας του πολίτη), ενώ τα στοιχεία συντηρητισμού που φέρει δεν μπορούν να συγκριθούν με την κυριαρχία αυτών κατά την περίοδο της πρώιμης Μεταπολίτευσης, η οποία τείνει περισσότερο προς μια συντηρητική ιδεολογική κατεύθυνση που έχει ως πρόταγμά της την εθνική ενότητα και την συγκρατημένα αισιόδοξη προοπτική του μέλλοντος με βασική

επωδό την ανασυγκρότηση της χώρας προς αποφυγή μελλοντικών κινδύνων (εκδημοκρατισμένος εθνικισμός στη βάση της εθνικής ταυτότητας του πολίτη).

Ε. *Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και ως σήμερα* διακρίνεται ένα *αντιφατικό άνοιγμα της «βεντάλιας»* των ερμηνευτικών σχημάτων στα σχετικά περιεχόμενα των υπό έρευνα σχολικών εγχειριδίων που εκφράζεται με μια *διχοτομημένη* εκδοχή της σχολικής Ιστορίας για τον 20ό αιώνα στα πλαίσια μιας *διασπαμένης ιδεολογικής κατεύθυνσης*. Συγκεκριμένα, σε αυτήν την περίοδο (α) κυριαρχεί μια περαιτέρω συντηρητική αναδίπλωση που εκφράζεται με φιλελεύθερης-ευρωενωσιακής υφής ερμηνευτικά σχήματα και στοιχεία, αλλά και έντονη επιστροφή και παρουσία συντηρητικών-εθνικιστικών και αντικομμουνιστικών στοιχείων, η οποία (β) συνυπάρχει με την συνέχιση μιας διαφορετικού τύπου προοδευτικής ιδεολογικής κατεύθυνσης που εκφράζεται με την ύπαρξη διαφορετικής μορφής ριζοσπαστικών στοιχείων από αυτά της ώριμης Μεταπολίτευσης, τα οποία συνδέονται περισσότερο με μια ευρωπαϊκή προοδευτική αριστερή οπτική και ανάγνωση, παρά με μια αντιιμπεριαλιστική-αντιμονοπωλιακή με επίκεντρο την Ελλάδα ως χώρα υπανάπτυξης και ξένης οικονομικής εκμετάλλευσης. Σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (αρχές δεκαετίας του 1990 ως τα μέσα της δεκαετίας του 2000) που χαρακτηριζόταν από μια τάση ευρωενωσιακής αποϊδεολογικοποίησης, εδώ έχουμε σαφή βήματα προς την ευρωενωσιακή ιδεολογικοποίηση με διπλή κατεύθυνση: την εκσυγχρονισμένη συντηρητική ιδεολογική κατεύθυνση που κυριαρχεί και την προοδευτική που συνυπάρχει ως ανίσχυρη· αυτές εκφράζονται με την διπλή ενίσχυση και αναβάθμιση και των στοιχείων συντηρητισμού, εθνικισμού και αντικομμουνισμού, αλλά και των στοιχείων προοδευτισμού. Υπό την έννοια αυτή, αυτή η περίοδος και η πολυδιάσπασή της μπορεί να χαρακτηριστεί ως κληροδότημα κυρίως των περιόδων της πρώιμης Μεταπολίτευσης (στη βάση του συντηρητισμού-εθνικισμού) και αυτής των αρχών της δεκαετίας του 1990 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000 (στη βάση του ευρωενωσιακού φιλελευθερισμού) και δευτερευόντως της περιόδου της ώριμης Μεταπολίτευσης (στη βάση των προοδευτικών στοιχείων). Ενώ, σε μερικές περιπτώσεις, επιστρέφουν σε αυτήν την περίοδο και ορισμένα σχήματα της χουντικής

περιόδου με εκσυγχρονισμένες και πιο μετριοπαθείς μορφές και διατυπώσεις. Συνοπτικά, αυτή η περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί από ένα ιδεολογικά αντίρροπο κράμα συντηρητικών, φιλελεύθερων και προοδευτικών στοιχείων, μεταξύ των οποίων κυριαρχούν σαφώς τα δύο πρώτα.

Από την παραπάνω βασική περιοδολόγηση προκύπτουν, επίσης, οι εξής περιοδολογήσεις:

2. *Στη βάση του διπόλου συντήρηση–πρόοδος*, η εξεταζόμενη περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί από τον εξής μετασχηματισμό: στην περίοδο της χούντας έχουμε την πιο ακραία και ακραιφνή μορφή συντηρητισμού, η οποία αίρεται βαθμιαία με προοδευτικά βήματα κατά την πρώιμη Μεταπολίτευση και φτάνει σε ένα άνω άκρο προόδου κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980· από κει και πέρα, το βέλος αντιστρέφεται και ο προοδευτισμός αρχίζει να αίρεται, αφού από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επέρχεται η πρώτη συντηρητική αναδίπλωση, η οποία βαθαίνει ακόμα περισσότερο από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 σε συνύπαρξη με μια ανίσχυρη επανεμφάνιση προοδευτικών στοιχείων.

3. Στην βάση του διπόλου *ιδεολογικοποίηση-αποϊδεολογικοποίηση* η έντονη ιδεολογικοποίηση ακροδεξιάς-φασιστικής υφής της περιόδου της χούντας αίρεται κατά την πρώιμη Μεταπολίτευση στο πέρασμά της προς την αντίθετου τύπου ριζοσπαστική ιδεολογικοποίηση του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1980, η οποία αίρεται κι αυτή με την σειρά της την επόμενη περίοδο, ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 η ιδεολογικοποίηση επανέρχεται με την διπλή προαναφερθείσα διχοτομημένη τάση.

4. Στην βάση *της οπτικής της ίδιας της χώρας* (*«αυτοεικόνας»*) *και την αυτοαντίληψη του ρόλου της εντός του κόσμου που την περιβάλλει*, κατά τη χουντική περίοδο αυτή γίνεται αντιληπτή ως προκεχωρημένο φυλάκιο της Δύσης στον αντικομμουνιστικό αγώνα κατά της ΕΣΣΔ και των σοσιαλιστικών χωρών· κατά την πρώιμη Μεταπολίτευση η αντίληψη ότι η χώρα ανήκει στην Δύση παραμένει, ωστόσο με κάποια αμηχανία και εσωστρέφεια που επικεντρώνεται στην εθνική ενότητα· κατά την ώριμη Μεταπολίτευση η Ελλάδα γίνεται αντιληπτή ως υπανάπτυκτη χώρα που βιώνει ιμπεριαλιστική οικονομική εκμετάλλευση από τα δυτικά μονοπώλια και ανήκει φύσει στο κίνημα των

Αδέσμευτων (ή και του εθνικού δρόμου προς τον σοσιαλισμό)· από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η οπτική διχοτομείται μεταξύ της εξωστρέφειας προς την αισιόδοξη ευρωενωσιακή προοπτική της εξευρωπαϊσμένης, δημοκρατικής και φιλελεύθερης Ελλάδας και την εσωστρέφεια της εθνικής ενότητας με επίκεντρο τα εθνικά θέματα εξωτερικής πολιτικής και του ισχυρού ρόλου της Ελλάδας στα Βαλκάνια· μια διχοτόμηση οπτικής που εντείνεται από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 κλίνοντας και προς την ευρωενωσιακή προοπτική και προς την εθνική ενότητα, αμφότερες με στοιχεία αντικομμουνισμού.

Γενικές διαπιστώσεις – συμπεράσματα

1. Διαπιστώνεται η *διαλεκτική σχέση ιδεολογικού-ιστοριογραφικού παρόντος και ιστορικής αφήγησης-ερμηνείας του παρελθόντος*. Η έρευνα έδειξε πως εγχειρίδια ίδιας ιδεολογικής κατεύθυνσης τείνουν να υιοθετούν τα ίδια ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία, με την σειρά τους, εκκινούν από τις ίδιες ιδεολογικές παραδοχές και εφαρμόζουν-επιλέγουν τις ίδιες ιστοριογραφικές αντιλήψεις-προτιμήσεις για την ερμηνεία ιστορικών γεγονότων, περιόδων και προσώπων. Η διαφοροποίηση που διαπιστώνεται, ωστόσο, είναι πως το φάσμα των ερμηνευτικών σχημάτων τείνει να διευρύνεται στα πιο σύγχρονα γεγονότα που παραμένουν ρευστά στη βάση της άμεσης επιρροής τους στο εκάστοτε σύγχρονο παρόν, ενώ αντίθετα, τείνει να παγιώνεται για γεγονότα και περιόδους του μακρινότερου παρελθόντος που δεν επηρεάζουν πια με άμεσο τρόπο αυτό το παρόν. Αυτή η διαφοροποίηση εντείνεται ακόμα περισσότερο όταν πρόκειται για συγκρουσιακά ή ιδεολογικά θέματα, όπου το φάσμα τείνει να διευρύνεται περαιτέρω είτε μέσω πλουραλισμού ερμηνευτικών σχημάτων, είτε μέσω αποχρώσεών τους εντός του ίδιου ερμηνευτικού σχήματος.

2. Η βασική περιοδολόγηση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σχεδόν ταυτίζεται με την αντίστοιχη περιοδολόγηση του Παληκίδη (2019, 516-527) που προέκυψε μέσα από την έρευνά του για την δεκαετία του 1940 στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την μετεμφυλιακή περίοδο ως σήμερα, και η οποία ήταν η εξής: Α. Μετεμφυλιακή περίοδος (δεκαετίες 1950-1960), Β.

Δικτατορία των Συνταγματαρχών (1967-1974), Γ. Πρώιμη Μεταπολίτευση (1975-αρχές δεκαετίας 1980), Δ. Εθνική συμφιλίωση και αποκατάσταση της Αριστεράς (μέσα δεκαετίας 1980-αρχές δεκαετίας 2000), Ε. Τολμηρά εγχειρήματα και συντηρητική αναδίπλωση (δεκαετία 2000 μέχρι σήμερα). Επομένως, μια επιμέρους διαπίστωση που μπορεί να εξαχθεί από αυτή την σύγκριση είναι πως η *Κυρίαρχη Ιδεολογία* τείνει να αντανακλάται σε καθαρότερη μορφή στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας όσο πιο *ιδεολογικά-συγκρουσιακά* είναι τα ιστορικά ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί ερμηνευτικά και αφηγηματικά, δεδομένου πως η δεκαετία του 1940 αποτελεί το πιο ιδεολογικά συγκρουσιακό ζήτημα του 20ού αιώνα για την Ελλάδα.

3. Διαπιστώνεται η σύναψη μεταξύ ιστορικής αφήγησης (για το παρελθόν) και ιδεολογικής στρατηγικής (για το μέλλον) του κράτους δια μέσου του συνδετικού κρίκου της θεσμικά εκπορευόμενης ιστορικής ερμηνείας και του *σημαντικού Politicum ρόλου του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας.* Αυτός επηρεάζεται από και παρακολουθεί τις γενικότερες εξελίξεις του κοινωνικού-ιστορικού πλαισίου, ενώ παράλληλα προανακρούει τις γενικότερες εξελίξεις του· αποτελώντας παράλληλα ένα είδος ενδείκτη για τις γενικότερες πολιτικές-ιδεολογικές μετατοπίσεις που έχουν επισυμβεί και τροχιοδρομικής βολής για την παρούσα και μέλλουσα εσωτερική και εξωτερική πολιτική του κράτους. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας συνομιλεί με την βασική *εσωτερική και εξωτερική πολιτική του κράτους* δικαιολογώντας, τρόπον τινά, τις στρατηγικές επιλογές και βασικές κατευθύνσεις του και, παράλληλα, παρακολουθώντας τα ανακύπτοντα θέματα στην *Δημόσια Ιστορία,* για τα οποία και επιχειρεί να επεξεργαστεί-παρέχει μια θεσμική ιστορική ερμηνεία, έναν ιστορικό κανόνα εναρμονισμένο με την κρατική πολιτική: άλλοτε συμβιβαστικό των αντιθέσεων και άλλοτε κλίνοντας προς την μία πλευρά ακολουθώντας και ενισχύοντας το ρεύμα της με θεσμικό τρόπο.

4. Επιβεβαιώνεται η θεωρητική θέση πως το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας είναι και *προϊόν/αποτύπωμα/αντανάκλαση* της πολιτικής και της ιδεολογίας (εφ' όσον το ίδιο *έχει ιστορικότητα*), αλλά και *διαμορφωτής/εργαλείο/όργανο* της πολιτικής

και της ιδεολογίας (εφ' όσον το ίδιο *παράγει ιστορικοποίηση* παρέχοντας και πολιτικά-ιδεολογικά επιχειρήματα). Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας καθίσταται, έτσι, ένα από τα καλύτερα πεδία/παρατηρητήρια για να μελετήσει κανείς την ιστορική νοοτροπία μιας εποχής (Λε Γκοφ, 1998, 211).

Βιβλιογραφικές αναφορές

[Το ερευνώμενο υλικό των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας όπως παρετέθη στην υποενότητα 2.3]

Αβδελά, Έ. (2007), *Διδάσκοντας Ιστορία: Κλειδιά και Αντικλείδια*. ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Αθανασιάδης, Χ. (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αλτουσέρ, Λ. (1999), Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Στο *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αποστολίδου, Ε. (2019), *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Apple, M. (2008), *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Βακαλιός, Θ. (1986), Ιδεολογία και ταξική συνείδηση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 60: 177-207.

Γιώτης, Γ. (2013), *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)*. (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29311

Δαφερμάκης, Μ. (2004), Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης*, 77-102. Αθήνα:

Gutenberg.

Ferro, M. (2001), *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Fuchs, E. (2011), Current Trends in History and Social Studies Textbook Research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2): 17-34.

Höhne, T. (2002), *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt/M.: Goethe-Universität.

Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1995), *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: έκφραση.

Κόκκινος, Γ. (1998), *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003), *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006), *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα: Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krippendorff, K. (1980), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park: Sage Publications.

Λε Γκοφ, Ζ. (1998), *Ιστορία και Μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.

Μαρξ, Κ. (2010), *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας.* Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ. & Ένγκελς, Φ. (1997), *Η Γερμανική Ιδεολογία. Τόμος Πρώτος.* Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997a), *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισσύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (1997b), Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26: 37-59.

Μηλιός, Γ. (1984), *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: θεωρία.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005), Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου, Χ. (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί, δυνατότητες και προοπτικές*, 109-119. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Μπουζάκης, Σ. & Κανταρτζή, Ε. (2019), *Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017): Η Διαχείριση των Εθνικών Τραυμάτων, Επιτευγμάτων και Μύθων*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παληκίδης, Ά. (2019), Μια δεκαετία που δεν τέλειωσε ακόμη: η δεκαετία του

1940 στη σχολική ιστορία. Στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α. Π., Κασβίκης, Κ. & Μπέτσας, Ι. (επιμ.) *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*, 509-534. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παυλίδης, Π. (2004), Το γίγνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 41: 65-88.

Pingel. F. (2009), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updated edition*. Paris/Braunschweig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

Repoussi, M & Tutiaux-Guillon, N. (2010), New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1): 154-170.

Σκυθιώτης, Π., (2023), *Πώς καταγράφηκε ο 20ός αιώνας στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας από την χούντα μέχρι σήμερα: ερμηνευτικά σχήματα, ιδεολογικές κατευθύνσεις και ο μετασχηματισμός τους*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ΠΤΔΕ, Φλώρινα. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/53244

Χρύσης, Α. (1993), *Ιδεολογία και Κριτική: Λόγος και Αντίλογος στη μαρξιστική θεωρία της Ιδεολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Η βιωμένη εμπειρία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: βιογραφικές αφηγήσεις

Σούνογλου Μαρίνα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
msounoglou@eled.auth.gr

Λυτσιούση Στυλιανή
Νηπιαγωγός, Post doc
stellanipiag@yahoo.gr

Περίληψη
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσπίστηκε με τον Ν. 4823/2021, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα διερευνά τη βιωμένη εμπειρία της αξιολόγησης μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις εκπαιδευτικών που είτε αξιολογήθηκαν, είτε αξιολόγησαν, είτε αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Μέσα από τη βιογραφική–αφηγηματική προσέγγιση αναδεικνύεται η διαλεκτική σχέση του ατομικού με το κοινωνικό και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα στις νέες εργασιακές συνθήκες. Η μελέτη φωτίζει τις συναισθηματικές και επαγγελματικές επιπτώσεις της αξιολόγησης, τις μορφές αποδιοργάνωσης, αλλά και τους μηχανισμούς ανθεκτικότητας και αντίστασης. Βασισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία, αναδεικνύει την αξιολόγηση ως πεδίο άσκησης εξουσίας, αλλά και ως αφορμή για αναστοχασμό και διεκδίκηση μιας δημοκρατικής, συνεργατικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Abstract
Teacher evaluation in Greece was established by Law 4823/2021, aiming to improve the quality of pedagogical, teaching, and support work in public education. This study explores the lived experience of evaluation through the personal narratives of teachers who were evaluated, acted as evaluators, or refused to participate in the process. Using a biographical–narrative approach, the research highlights the dialectical relationship between the individual and the social, and how teachers reconstruct their professional identity under new working conditions. The study reveals the emotional and professional consequences of evaluation, including disorientation, resistance, and resilience mechanisms. Grounded in Critical Educational Theory, it interprets evaluation not only as an instrument of performance measurement but also as a field of power relations and reflection. Ultimately, it underscores teachers' potential to advocate for a democratic, collaborative, and participatory education rather than one driven by control and standardization.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απασχολεί διαχρονικά την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Η εφαρμογή του Ν. 4823/2021, όπου αναφέρει ότι "…σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών …είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές", επιχειρεί να συνδέσει την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα χωρίς προετοιμασία, ουσία και νόημα για τον ρόλο τους και την παιδαγωγική λειτουργία. Για τον λόγο αυτό, αντιμετώπισαν τη διαδικασία με επιφυλάξεις και αντιστάσεις.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η βιωμένη εμπειρία της αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς μέσα από τις βιογραφικές τους αφηγήσεις, Η αφήγηση και επεξεργασία των γεγονότων με βάση την ανάκληση των προσωπικών και βιωματικών εμπειριών, οδηγούν στην ερμηνεία της δικής τους εργασιακής "πραγματικότητας" και της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι πώς επηρεάζεται η συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και πώς καλούνται να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες εργασίας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί την βιογραφική-αφηγηματική προσέγγιση, κατάλληλη για τη διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας και της διαλεκτικής σχέσης ατομικού–κοινωνικού στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας (Τσιώλης 2006). Εστιάζει σε μελέτη περίπτωσης δύο εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των νοηματοδοτήσεων γύρω από την αξιολόγηση.

Η αφηγηματική βιογραφική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να ανασυγκροτήσει την ταυτότητά του μέσω του απολογισμού και του

αναστοχασμού. Με την αφηγηματική ανάλυση και από τον λόγο των εκπαιδευτικών, μέσα από τις αφηγήσεις τους, αναδεικνύεται πώς επαναπροσδιορίζουν τη θέση τους στις νέες συνθήκες εργασίας (Τσιώλης 2006). Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων συστάθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από επτά θεματικούς άξονες. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις δομήθηκαν με απώτερο στόχο την εξιστόρηση και την αποτίμηση του βίου τους από τα ίδια τα υποκείμενα, την αφήγηση των συνθηκών της επαγγελματικής τους ταυτότητας τους σε παροντικό χρόνο, των πρότερων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών εμπειριών τους και τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν έπειτα από την διαδικασία της αξιολόγησης. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν να ανιχνεύσουν τις κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις των υποκειμένων όπως επίσης και τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον ίδιο τους τον εαυτό. Κάθε θεματικός άξονας περιείχε από πέντε έως οχτώ ερωτήσεις, των οποίων η σειρά δεν ήταν αυστηρή.

Το δείγμα αποτέλεσαν δύο έμπειρες νηπιαγωγοί της δημόσιας εκπαίδευσης: η μία με έντονη συνδικαλιστική δράση, η άλλη σε θέση διεύθυνσης.

Παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των δύο συνεντεύξεων (Ε1, Σ1), σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες που αναδείχθηκαν.

Ανάλυση

Συνέντευξη Ε1

Πρώτο μέρος

Ενότητα: Περιεκτικός αυτοπροσδιορισμός

“Το ότι πέρασα τις πανελλήνιες, γιατί ήταν μια μάχη με τον εαυτό μου. Και καθώς δεν συμφωνούσα με το σύστημα. Αλλά έπρεπε να τα καταπιώ όλα. Και να πάω να πω με τη μορφή ξερατού. Να τα βγάλω σε ένα χαρτί. Το οποίο έκανα. Και στο οποίο πήγα πολύ καλά. Σημαντικό, πολύ σημαντικό”.

Η αφηγήτρια ξεκινά την παρουσίαση της διαδρομής του βίου της, θέτοντας ως αφετηρία της βιογραφικής αναδρομής το χρονικό σημείο των πανελλαδικών εξετάσεων, το οποίο αποτελεί για την ίδια ένα έντονο προσωπικό βίωμα. Η

επιλογή της να ξεκινήσει τη βιογραφία της από τη διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στο πανεπιστήμιο και, εν τέλει, στην αγορά εργασίας, δεν είναι τυχαία, ούτε συμπωματική. Ύστερα από την εξέταση του κειμένου στο σύνολό του, διαπιστώνεται ότι απουσιάζουν αυθόρμητες αναφορές σε δεδομένα ή γεγονότα από τις ιδιωτικές, προσωπικές στιγμές, τα παιδικά χρόνια ή τον συντροφικό βίο. Η αφήγηση διέπεται από μια λανθάνουσα λογική, μια κανονιστική μήτρα. Διαφαίνεται η συναισθηματική φόρτιση που δείχνει, αφενός την εσωτερική της πάλη και αφετέρου τη σημασία που είχε για την ίδια η επιτυχία. Στο επικοινωνιακό πλαίσιο της συνέντευξης, απέναντι σε έναν μη οικείο ‘’άλλο’’, παρουσιάζει τη “δημόσια” εκδοχή τους εαυτού της, εστιάζοντας στο επάγγελμα και τα επιτεύγματά της.

“Νομίζω ότι με καθόρισε η σκληρή επαφή με την πραγματικότητα. Και με τα παιδιά. Και με τους γονείς’’. Η αφηγήτρια υπογραμμίζει τη γνώση που αναδύεται μέσα από την εμπειρία και τις σχέσεις με γονείς και παιδιά, οι οποίες καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητά της ως εκπαιδευτικού.

“Και τώρα σε ότι αφορά το ακαδημαϊκό μου, αυτό που θυμάμαι είναι ο κοινωνιολόγος που είχα στη σχολή. Ο οποίος με βοήθησε και πήρε στροφές το μυαλό μου και κατάλαβα. Και από εκεί και πέρα άνθρωποι που γνώρισα. Πανεπιστημιακοί, για τους οποίους δεν είχα σχέση, δεν τους είχα καθηγητές ή δεν παρακολούθησα κάτι δικό τους, αλλά είχαμε σχετιστεί σε ένα άλλο επίπεδο και μιλούσαμε.” Η αξιοποίηση πρόσθετων επιμορφωτικών δράσεων, προσωπικών αναγνωσμάτων και συναντήσεων με Πανεπιστημιακούς καθηγητές υπερβαίνει τα όρια του χώρου και του χρόνου εργασίας και επεκτείνεται στον ελεύθερο χρόνο της. Το στοιχείο αυτό μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη ταύτισης του υποκειμένου με τον επαγγελματικό του ρόλο. Στο σημείο αυτό αναφέρεται και αναγνωρίζει την επίδραση ενός πανεπιστημιακού δασκάλου ως σημείο κατανόησης, προσωπικής ωρίμανσης και αλλαγής, μέσα από μια διαδικασία διανοητικής αφύπνισης. Διακόπτει την αναδρομή της και προβαίνει σε μια αξιολογική εκτίμηση της κατάστασης. Γνωρίζοντας το αντικείμενο έρευνας του συνεντευκτή, θεωρεί ότι αυτό πρέπει να αποτελέσει το κύριο θέμα της συνέντευξης και επιχειρεί να εισαγάγει, αναφερόμενη σε σχετικά συμβάντα.

Εμφανίζεται, έτσι, ως αυτοτελές υποκείμενο, ικανό να επιλέγει και να τοποθετείται με ορθολογικά κριτήρια.

"Εγώ καταρχήν από το '93 ως αναπληρώτρια αναμείχθηκα αμέσως με το συνδικαλισμό. Είναι η εποχή που συγκροτούνται οι παρεμβάσεις, κινήσεις, συσπειρώσεις. Είμαι εξαιρετικά τυχερή, είναι ανατριχιαστικό γιατί ήταν οι σύντροφοί μου για όλη μου τη ζωή. Ότι συνδέομαι με τους ανθρώπους αυτούς σε κάτι συλλόγους όπως ο Δημήτρης Γληνός, όπως η Έλλη Αλεξίου." Από την αφήγηση προκύπτει ότι η αφηγήτρια είναι ιδρυτικό μέλος τους συνδικαλιστικού οργάνου και προέκρινε, ως τρόπο διεκδίκησης των αιτημάτων, τη συλλογική εκπροσώπηση, αναδεικνύοντας έτσι τη συλλογική και πολιτική της ταυτότητα. Η αφήγησή της διακατέχεται από περηφάνια και έντονο συναισθηματισμό.

Ενότητα: Συνδικαλισμός

"Εγώ συμμετέχω στο συνδικαλιστικό μου όργανο και μάλιστα είμαι και από αυτούς τους παλαβούς που το '92- '93 το συνθέσαμε κιόλας. Και οπότε είμαι μέσα σε όλη αυτή την ιστορική πορεία των συνδικαλιστικών. Παρεμβάσεις, κινήσεις κτλ. Και αν με ρωτάς αν είμαι εγώ ευχαριστημένη από τη δράση των παρεμβάσεων, θα σου πω όχι. Μεγάλες διαφωνίες. Ωστόσο, είναι ό,τι καλύτερο. Εντάξει είναι πολύ συγκινητικός ο αγώνας αυτός. Συνδέομαι με τους ανθρώπους αυτούς."

"Λοιπόν, νιώθω ανήμπορη και λίγη. Και εξηγούμαι και αυτή τη στιγμή το έντονο και το ρυθμό του αγώνα. Τον δίνουν οι σύλλογοι της Αθήνας. Ξεκάθαρα. Και επειδή έρχομαι από εκεί. Ξέρω ακριβώς τι κάνουν και πώς το κάνουν.. Δεν είναι έτσι στην επαρχία εδώ. Και για εδώ αισθάνομαι λίγη. Δεν έχουμε εμείς ως παράταξη, τόση δύναμη, όση θα θέλαμε. Να γιατί κάνουμε πολύ ωραία πράγματα εμείς στις Παρεμβάσεις". Συμμετέχει ενεργά στις κινητοποιήσεις, όπου οι τακτικές και οι στρατηγικές του αγώνα χαράσσονται από το σωματείο. Εντός αυτού του συλλογικού μορφώματος, ο ατομικός εαυτός περιορίζεται· η αυτόνομη δράση του πρώτου μέρους της αφήγησης αντικαθίσταται από μια συμμετοχή σε συλλογικές μορφές δράσης, των οποίων η αποτελεσματικότητα εμφανίζεται αμφίβολη. Διαφαίνονται τα αντιφατικά συναισθήματά της – μια δόση νοσταλγίας, αλλά και

ρεαλισμού απέναντι στη σημερινή πραγματικότητα. Αντιπαραβάλλει τις μεγαλύτερες οργανώσεις στις οποίες συμμετείχε παλαιότερα, ενώ αναφέρεται στα γεγονότα με αίσθημα ανεπάρκειας («νιώθω λίγη»), αναγνωρίζοντας τη διαφορά ανάμεσα στο ιδανικό της αντίστασης και της συλλογικότητας και στο πραγματικό.

Ενότητα: Πολιτικοοικονομικό πλαίσιο

Επαγγελματική ταυτότητα και αντίσταση

"Είναι μέσα σε αυτές τις πολιτικές για να πείσουν την κοινωνία. Ότι είναι καλό πράγμα η αξιολόγηση "Άντε που κάθονται δύο μήνες" και αυτός είναι ένας κυρίαρχος λόγος. Στην κοινωνία έχει πολύ μεγάλη απήχηση. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, διότι έχει νωρίτερα συμβεί και εμπεδωθεί. Ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας υπηρέτης." Στο σημείο αυτό, η αφηγήτρια ασκεί κριτική στην αξιολόγηση, την οποία αντιλαμβάνεται ως μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής και εξουσιαστικής στρατηγικής. Θέτει ως σημαντική παράμετρο την απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του δημόσιου σχολείου. Τοποθετείται εντός του γενικότερου πολιτικοοικονομικού πλαισίου και αναφέρεται παράλληλα στον ρόλο και στις στάσεις των γονέων.

"'Έτσι, έρχονται με προγραμματισμένες τις άδειές τους. Για όλο το χρόνο, λοιπόν, από κει μέχρι εκεί θα πάρω αιμοδοτική άδεια… Και λες: πού είναι λίγος ρομαντισμός. Όχι, δεν φταίνε τα παιδιά. Έτσι τα καταντήσανε… δεν τους δίνουν ανάσα και ελπίδα. Εμείς,, εγώ, όταν διορίστηκα, είχα ένα ιδεώδες. Ήθελα να το υπηρετήσω αυτό. Τους το κλέψανε! Δεν προλαβαίνουν οι άνθρωποι αυτοί, να φτιάξουν ιδεώδες!". "Είναι φριχτά δυστοπικό. Ωραία πώς το αντιμετωπίζεις; Εμένα με βοηθάει πάρα πολύ η ακαδημαϊκή μου ενασχόληση, η μελέτη της ιστορίας…Η εκπαίδευση έχει δώσει πάρα πολλές μάχες. Κι αν δεν είναι καλή η έκβαση. Εγώ, είμαι μ αυτούς που αντιστέκονται. Αυτό είναι πολύ, μου φτάνει!''. Εδώ αναφέρεται στην απώλεια του παιδαγωγικού ιδεώδους στους νεότερους εκπαιδευτικούς και την απογοήτευση που νιώθει. Ταυτόχρονα αναστοχάζεται την εξέλιξη του κλάδου και τον μετασχηματισμό από του λειτουργήματος σε μία

απλή απασχόληση. Έπειτα διαχωρίζει τη θέση της αναφέροντας ότι αυτή αντιστάθηκε ως στοιχείο προσωπικής αξιοπρέπειας.

Δεύτερο μέρος: Ερωτήσεις

Η αξιολόγηση ως μηχανισμός εξουσίας και πειθάρχησης

"Το κράτος περίμενε με βάση αυτό που συμβαίνει τώρα το νόμο της αξιολόγησης που κυνηγάει τους συναδέλφους. Η αξιολόγηση, ρε παιδί μου, έχει ένα υποκείμενο και ένα αντικείμενο, ποιος, ποιον, για ποιον; Άρα το αντικείμενο της αξιολόγησης εδώ είναι εκπαιδευτικός. Πάντα. Λοιπόν, η αξιολόγηση υπήρχε. Υπάρχει. Και θα υπάρχει. Αξιολόγηση θα πει: για καθηκοντολόγιο. Και πειθαρχικοί μηχανισμοί. Τελεία και παύλα…ουδέποτε έχουν αυτά εφαρμοστεί στις περιπτώσεις όπου θα έπρεπε!"

Στο σημείο αυτό, η αφηγήτρια θέτει ερωτήματα σχετικά με την αξιολόγηση και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν. Την περιγράφει ως μηχανισμό πειθαρχίας και την αποδομεί, επισημαίνοντας ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται εκεί όπου πραγματικά θα έπρεπε. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ελέγχου και ταξινόμησης.

"Εγώ γνωρίζω ότι έχουμε ψυχοπαθείς συναδέλφους. Όταν λέμε ψυχοπαθείς, εννοούμε με βούλα, οι οποίοι εάν δεν φτάσουν στα πολύ άκρα τα πράγματα, δεν απομακρύνονται από την τάξη."

"Γνωρίζω το νομικό πλαίσιο, είναι ξεκάθαρο και λέω ότι αυτός πρέπει να απομακρυνθεί, όχι να απολυθεί, αλλά δεν εφαρμόζεται." Η αφηγήτρια θίγει με έντονο και άμεσο λόγο τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και την αναποτελεσματικότητα των μηχανισμών αξιολόγησης και επισημαίνει την αδυναμία του κράτους να επιβάλει πειθαρχικές κυρώσεις ακόμη και σε σοβαρές περιπτώσεις.

"Μπαίνοντας οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την λογική του "εγώ είμαι κατά''. Όταν όμως τους κυνηγούν συνέχεια με πειθαρχικά…Και οι συνδικαλιστικές παρατάξεις κοροϊδεύουν και δεν στέκονται. Έτσι, αυτό σημαίνει απορρόφηση πόρων από μένα που είμαι κατά…Θέλουν δεν θέλουν, οι εκπαιδευτικοί ξεχνούν ό,τι βαθύ, ό,τι ουσιαστικό είχαν μάθει''. Στο σημείο αυτό αποτυπώνεται η ψυχική εξουθένωση

των εκπαιδευτικών, η κόπωση και η σταδιακή απομάκρυνσή τους από την πολιτικοποίηση και τη συλλογική δράση.

"Το πειθαρχικό κομμάτι, το αξιολογικό κομμάτι υπήρχε, υπάρχει και θα υπάρχει. Τώρα βλέπουμε να έχει έρθει ο νόμος για την αξιολόγηση και να γίνονται αυτές οι ντροπές και αυτά τα ρεζιλίκια εναντίον των εκπαιδευτικών. Και είμαι από θέση αρχής κατά. Δηλαδή δεν πιστεύω σε μια "καλή'' αξιολόγηση. Πιστεύω στην εφαρμογή του καθηκοντολογίου. Ας πάει η διοίκηση να το εφαρμόσει, να δούμε πόσοι χαραμοφάηδες δικοί της πρέπει να βγουν έξω". "Έρχεται να δημιουργήσει ταχύτητες εκπαιδευτικών, να τους ταξινομήσει, και να τους πειθαρχήσει σ' αυτόν τον αγοραίο τύπο σχολείου που αποφάσισαν να γίνει το ελληνικό σχολείο". Η αφηγήτρια τοποθετείται με σαφήνεια απέναντι στην αξιολόγηση, την οποία χαρακτηρίζει ως μηχανισμό πειθάρχησης και ελέγχου και αναφέρεται στην ταξινομητική και ανταγωνιστική λειτουργία της αξιολόγησης.

"Ποιος νοιάζεται για τους μαθητές; Δάσκαλος και μαθητής δεν είναι δυο διαφορετικά πράγματα…Είναι ένα πρόσωπο. Ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι μια οντότητα. Ο εκπαιδευτικός είναι βαθιά διαλεκτική σχέση. Είναι ότι υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που το έχουν χάψει το παραμύθι και αγνοούν το μαθητή". Η αφηγήτρια αναφέρεται στην ουσία της εκπαίδευσης και στη σχέση δασκάλου–μαθητή, που θεωρεί αδιαίρετη. Καταγγέλλει, μάλιστα όχι μόνο την πολιτεία, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που εκμεταλλεύονται τη σχέση αυτή με στόχο να χτίσουν το δικό τους όνομα.

Κυρίαρχος λόγος. Σύνδεση θεωρίας-πράξης

"Έχουμε άλλο κυρίαρχο λόγο. Προγράμματα, φωτογραφίες, Erasmus, δράσεις, δράσεις, δράσεις, δράσεις. Ωραία και βλέπουν μόνο αυτό. Κάποτε θα κάνω ένα γλωσσάρι με την παιδαγωγική του νεοφιλελευθερισμού. Για να δούνε και οι συνάδελφοι, και εγώ μέσα σε αυτούς, πώς έχουμε υιοθετήσει το γλωσσάρι του νεοφιλελευθερισμού, αν και είμαστε κατά!". Η αφηγήτρια ασκεί έντονη κριτική στον τρόπο με τον οποίο η σημερινή εκπαίδευση υλοποιείται υπό το πρίσμα του νεοφιλελεύθερου λόγου και μάλιστα ότι εφαρμόζεται ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς που την απορρίπτουν, όπως και η ίδια. Τα προγράμματα και οι

δράσεις αποτελούν στοιχεία επίδειξης αλλά και συμμόρφωσης με τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, σχολιάζει ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές περιορίζουν την ουσία του παιδαγωγικού έργου σε μια διαρκή αναπαραγωγή «δράσεων» και «εικόνων».

Η ικανοποίηση από τη δουλειά και τα συναισθήματα

"Επαναλαμβάνω, είναι μια τεράστια προσωπική πάλη. Να μπορείς να παίρνεις ανταπόδοση και από τα ίδια τα παιδιά. Δεν υπάρχει άλλη αμοιβή εκεί είναι μόνο αυτό". Η αφηγήτρια τοποθετείται με σαφήνεια ως προς το νόημα της αμοιβής για τον εκπαιδευτικό, υπογραμμίζοντας τη συναισθηματική και ηθική διάσταση της εργασίας του. Είναι η αναγνώριση και η ανταπόδοση από τα παιδιά.

"Από την εμπειρία των νεοδιόριστων που βλέπω και των αναπληρωτών που βλέπω, έχουν παντελώς εξοντωθεί. Ψυχολογικά και οικονομικά. Από τις πολλές απαιτήσεις που είχε το σύστημα. Στα τέσσερα σημεία της Ελλάδας έχουν εξοντωθεί και έχουν γίνει κυνικοί". Με έντονο συναίσθημα αναφέρεται στις νέες γενιές εκπαιδευτικών εκφράζοντας ανησυχία, αλλά και προβληματισμό και αγωνία για την αλλοίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και την ψυχολογική και οικονομική εξόντωση που οδηγεί στην κυνικότητα. "Πάντα θα έχουν τρόπο να σε τρομοκρατήσουν. Αλλά δεν θα είναι εύκολο….Από τις Παρεμβάσεις έχουμε φροντίσει, τα όπλα μας είναι πάρα πολλά και είναι και πολύ ισχυρά ακαδημαϊκά". Παρόλο που αναγνωρίζει ότι υπάρχει φόβος, δηλώνει έτοιμη να αντισταθεί και αποκαλύπτει τη θωράκισή της απέναντι στους μηχανισμούς της τρομοκρατίας.

Αυτοεικόνα και μέλλον

Αναστοχασμός και προσωπική ανθεκτικότητα

"Η εικόνα που έχω τώρα και όπως φαντάζομαι το μέλλον. Έχω καλή εικόνα για τον εαυτό. Έχω αντέξει. Και όταν μιλάω με τον εαυτό μου, γνωρίζω πού συμβιβάστηκα, κάτω από ποιες συνθήκες, και πού κέρδισα το παιχνίδι. Και όταν τα ζυγίζω βλέπω ότι εκεί που συμβιβάστηκα, καλά έκανα! Ήταν σε ανώδυνα, αθώα πράγματα. Και στις βασικές μου τις αρχές, που λέει και η Σωτηρία Μπέλλου,

όχι, έχω πάει πολύ καλά. Και πολύ θαρρετά. Έχω κάνει ζημιά στον εαυτό μου, ενδεχομένως μεγάλη. Αλλά αφού επέζησα, την ξεπέρασα. Τώρα, μπορεί να γελάω κιόλας. Μπαίνοντας σε ζητήματα αντίστασης, γνωρίζω την ιστορία και ξέρω πως θα εξελιχθεί." Μέσα από την αφήγησή της, η αφηγήτρια αναδομεί την ταυτότητά της, αποτυπώνοντας μια εικόνα του εαυτού της μαχητική, ανθεκτική και συνεπής στις αρχές της. Ο αναστοχασμός και η αυτοκριτική της φανερώνουν ένα άτομο με αυτογνωσία.

Η βίωση της αξιολόγησης

Το υποκείμενο προσλαμβάνει τη νέα πραγματικότητα με πολιτικούς όρους. Προσδιορίζει το πολιτικοοικονομικό πλαίσιο και αναγνωρίζει τον τρόπο δράσης των συλλογικοτήτων. Παρότι αντιλαμβάνεται την περιορισμένη αποτελεσματικότητά τους, εξακολουθεί να διατηρεί προσδοκίες και ελπίδες γύρω από τις συλλογικές μορφές αγώνα, τοποθετώντας τον εαυτό της ενεργά μέσα σε αυτές και στηρίζοντας τους συναδέλφους της.

Συνοψίζοντας, η συνεντευξιαζόμενη παρουσιάζει την επαγγελματική της ταυτότητα μέσα από τη διαδρομή της, το αξιακό σύστημα με το οποίο πορεύεται, την πολιτικοποίησή της και τους αγώνες της. Αναδεικνύεται ως άτομο με έντονη κριτική σκέψη, τόλμη να υπερασπίζεται τις αρχές της και να αναγνωρίζει τους συμβιβασμούς και τις ήττες της.

Για την ίδια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο θεσμικός· του προσδίδει συλλογικότητα και νοηματοδοτείται μέσα από έναν συνεχή αναστοχασμό. Το κυριότερο, θεμελιώνεται σε ένα ισχυρό αξιακό υπόβαθρο, όπου πρωταρχικό μέλημα αποτελεί η σχέση μαθητή–εκπαιδευτικού και ο κοινός τους στόχος: η διαδρομή που θα βαδίσουν μαζί.

Συνέντευξη Σ1

Πρώτο μέρος

Ενότητα: Περιεκτικός αυτοπροσδιορισμός

"Εκτός από τα προσωπικά, στα οποία δεν θα ήθελα τώρα να αναφερθώ -ο γάμος μου, τα 3 παιδιά- καθοριστικό υπήρξε ένα διάστημα μετά την αποφοίτησή μου

από το πανεπιστήμιο, που δεν εργάστηκα ως νηπιαγωγός, παρότι είχα κάποια προσόντα.. Δεν έδινα ΑΣΕΠ, γιατί ήμουν πάρα πολύ αρνητική, αντιστεκόμουν, θεωρώντας πως, από τη στιγμή που είχα τελειώσει το πανεπιστήμιο, δεν έπρεπε να υποβληθώ ξανά σε εξετάσεις. Το 2007, που συμβιβάστηκα και έδωσα ΑΣΕΠ, πέρασα με την πρώτη και διορίστηκα μόνιμη. Δεν χρειάστηκε να δουλέψω ως αναπληρώτρια. Και τα πρώτα χρόνια ήταν ενδιαφέροντα, αλλά και δύσκολα. Δεν βρήκα πάντα συμπαραστάτες τους συναδέλφους. Έτυχε να βιώσω και πολύ έντονο πόλεμο, αλλά στάθηκαν δίπλα μου κάποιοι καλοί άνθρωποι, συνάδελφοι, μέντορες που μου έμαθαν πολλά. Και θεωρώ ότι και το ακαδημαϊκό κομμάτι είναι πολύ σημαντικό σε αυτό που έχω καταφέρει". Η αφήγηση αυτή αποτυπώνει τις επαγγελματικές μεταβάσεις της αφηγήτριας. Μέσα από την εσωτερική της πάλη ανάμεσα στην ιδεολογική αντίσταση και την ανάγκη επαγγελματικής σταθερότητας, αναδύεται η διαδικασία συμβιβασμού χωρίς παραίτηση. Η εμπειρία της σύγκρουσης, της αποδοχής και της στήριξης από μέντορες λειτουργεί ως σημείο αναστοχασμού, διαμορφώνοντας τη μετέπειτα στάση της απέναντι στην εκπαίδευση και τη συνεργασία.

Ενότητα: Κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο

"Δεν λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι το διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, ανάλογα με την περιοχή. Ένα παιδί που μεγαλώνει μέσα σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, δεν μπορεί να έχει τα ίδια εισερχόμενα με αυτό που είναι από υποβαθμισμένη…Άλλο όταν ήμουν στην Μενεμένη που είχα πρόσφυγες ή όταν έκανα στο Κορδελιό που είχα Ρομά. Εκεί παλεύεις για τα αυτονόητα- να φέρεις το παιδί στο σχολείο. Αυτό είναι κατάκτηση- να μπορέσεις να το κρατήσεις στο σχολείο, να ρίξεις όλα τα στάνταρ. Δεν μπορείς να κάνεις αυτά που απαιτεί το Υπουργείο. Έτσι, θα πρέπει να καταλάβουν ότι εδώ υπάρχει μια διαφοροποίηση. Δεν μπορεί όλα να είναι οριζόντια. Ο ίδιος εκπαιδευτικός δεν θα αποδώσει το ίδιο στο Κορδελιό και στην Καλαμαριά."

"Δεν αμειβόμαστε όπως θα έπρεπε. Ακόμη και αυτό είναι ένα κριτήριο για να μας έχουν να φοβόμαστε να αντισταθούμε. Νομίζω είναι σημείο των καιρών". Η αφηγήτρια αναδεικνύει τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις

πραγματικές δυσκολίες του έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίες συχνά παραγνωρίζονται από τους αξιολογικούς μηχανισμούς. Μέσα από τη βιογραφική της αφήγηση, νοηματοδοτεί εκ νέου την κοινωνική της πραγματικότητα, ερμηνεύοντας την αξιολόγηση ως διαδικασία που αγνοεί τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και τα ελλείμματα του εκπαιδευτικού πλαισίου. Προσθέτει έτσι τη δική της "πραγματικότητα", επισημαίνοντας ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι ενιαία ούτε ουδέτερη, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους αστάθμητους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού.

Δεύτερο μέρος: ερωτήσεις

Η Αξιολόγηση ως εργαλείο ασφυκτικού ελέγχου

"Δεν πιστεύω στην αξιολόγηση όπως γίνεται τώρα, γιατί αυτοί που είναι άχρηστοι και επικίνδυνοι θα συνεχίσουν να υπάρχουν μέσα στην εκπαίδευση. Και αυτό που προσπάθησα να κάνω, εφόσον δεν ήθελα να είμαι αρνήτρια της αξιολόγησης, γιατί δεν θέλω να τους χαρίσω τα χρόνια μου. Όλα αυτά που έκανα μέχρι τώρα, δεν τους τα χαρίζω!! Γιατί, δυστυχώς, τα συνδικαλιστικά όργανα δεν είναι εκεί όταν τα χρειαζόμαστε… οπότε προσπαθώ να αντιστέκομαι εκ των έσω, μένοντας κοντά στους συναδέλφους. Δεν τους αξιολόγησα, ήταν μια διαδικασία που την περάσαμε μαζί. Το έγραφα, το διορθώναμε και έτσι ήταν διδασκαλία…Έπρεπε εγώ ως διευθύντρια να δημιουργήσω τα κριτήρια, για να πάρουν μια υψηλή αξιολόγηση. Η διαδικασία ήταν πάντα συνεργατική και υποστηρικτική. Στεκόμουν δίπλα τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά, ακόμη και σε σχέση με την σύμβουλο".

"Αξιολόγηση για μένα θα ήταν, δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να αξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός, γιατί η καθημερινότητα της τάξης, το δέσιμο με τα παιδιά, όλα αυτά δεν είναι μετρήσιμα. Θα έπρεπε να αξιολογείται η καταλληλότητα, όχι να επιβιώνουν όσοι έχουν προστασία από το σύστημα". "Η αξιολόγηση είναι τιμωρητική και εκφοβιστική."

"Έχουμε ζήσει καταστάσεις που δείχνουν πόσο στρεσογόνα είναι η διαδικασία· συνάδελφοι πιέζονται υπερβολικά, ακόμη και σε σημείο να

αρρωστήσουν. Θυμάμαι μια περίπτωση συναδέλφου που, κάτω από τεράστια πίεση, κατέρρευσε και πέθανε. Άφησε πίσω της τρία παιδιά. Δεν είναι τυχαίο."

Η αφηγήτρια δείχνει να νιώθει μια απογοήτευση για το συνδικαλιστικό όργανο και θεωρεί ότι αντιστέκεται και αντιπαλεύει το σύστημα εκ των έσω, λαμβάνοντας θέση ευθύνης και βοηθώντας τους συναδέλφους της. Η ίδια λειτούργησε ως διευκολυντής (facilitator), καθώς βοηθούσε και προετοίμαζε τους εκπαιδευτικούς που αξιολόγησε. Θέλοντας να είναι επαγγελματίας και ευσυνείδητη εκπαιδευτικός, συνεχίζει να λειτουργεί και ως «υπάλληλος» του συστήματος (συμμετέχει στην αξιολόγηση), αλλά και ως ανθρωπιστής εκπαιδευτικός, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς.

Δεν αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση από μια εργαλειακή προσέγγιση και, βέβαια, δεν θεωρεί -και αυτό είναι ξεκάθαρο παρόλο που έχει τη θέση της αξιολογήτριας- ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι ο αυτοσκοπός στην εκπαίδευση. Ακυρώνει την διαδικασία που συμμετείχε αναφέροντας ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που έχει στηθεί είναι ακατάλληλη, επικίνδυνη και μπορεί να αποβεί μοιραία. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ολοκληρώνει τα νοήματα των προτάσεών της με μια απαισιόδοξη στάση απέναντι σε όλη τη διαδικασία (κανένα θετικό αποτέλεσμα, δεν χρησιμεύει με τον τρόπο που γίνεται).

Παίρνει απόσταση από τους συμβούλους και τους διευθυντές που λειτουργούν τιμωρητικά εκμεταλλευόμενοι την εξουσία από την ιεραρχία που τους δίνεται. Αναφέρεται στο τραγικό συμβάν της απώλειας της συναδέλφου της αποδίδοντας τον θάνατό της στο στρες που βίωσε λόγω της αξιολόγησης.

Η αφηγήτρια εκφράζει έντονη απογοήτευση και δυσπιστία απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θεωρεί άδικο και απάνθρωπο. Παρά την κριτική της στάση, επιλέγει να παραμείνει ενεργή, αντιστεκόμενη "εκ των έσω": στηρίζει τους συναδέλφους της, λειτουργεί συνεργατικά και προστατευτικά, μετατρέποντας τη διαδικασία σε πράξη αλληλεγγύης και επαγγελματικής αξιοπρέπειας. Για την ίδια, η αξιολόγηση, έτσι όπως εφαρμόζεται, μετατρέπει την εκπαίδευση σε πεδίο φόβου, ανταγωνισμού και ψυχικής φθοράς.

Ικανοποίηση και συναισθήματα

Άγχος και συναισθηματική αποδιοργάνωση

"Η διαδικασία επιβάρυνε πάρα πολύ τα υπόλοιπα καθήκοντα μου, είναι μια πάρα πολύ χρονοβόρα, εκτός από ψυχοφθόρα διαδικασία, γιατί πρέπει να κάνεις το καλύτερο για τον εκπαιδευτικό. Να μην τον απογοητεύσεις..να μη νιώσει ότι θέλεις να τον αδικήσεις.., γιατί αυτό δημιουργεί σχέσεις ανισότητας και αντιπαράθεσης είναι σαν να βάζεις τον συνάδελφο απέναντι. Το βίωσα με πολύ διάβασμα στην αρχή. Το ΦΕΚ τα κριτήρια, τον τρόπο…Με τη σύμβουλο να τα απορρίπτει, να ζητάει όλο και περισσότερα κριτήρια και ποσοτικά.." Η αφηγήτρια δεν αποσιωπά την κόπωση και την ψυχική επιβάρυνση που της προκάλεσε η διαδικασία. Ανάμεσα στις πολλαπλές επαγγελματικές της ταυτότητες — διοικητικός ρόλος, αξιολογήτρια, συνάδελφος— προσπαθεί να διατηρήσει ισορροπία και ανθρωπιά. Η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης και η ψυχρότητα των συμβούλων εντείνουν την επαγγελματική της κρίση, μετατρέποντας την αξιολόγηση σε διαδικασία φόβου και εξουθένωσης.

"Φόβος…. Το να μείνω καθηλωμένη σε αυτή τη θέση. Το να πάψει η εκπαίδευση να μου δίνει χαρά. Αυτή τη στιγμή η μόνη χαρά είναι τα παιδιά. Βρίσκομαι σε βαθιά επαγγελματική κρίση· πού πάω, τι θέλω να κάνω. Αισθάνομαι ότι σε ένα βαθμό είμαι συμβιβασμένη. Προσπαθώ να κάνω το καλύτερο που μπορώ από τη θέση που έχω, που δεν είναι πάντα επιλογή μου. Παίρνω δύναμη από τα παιδιά και τους γονείς· είναι για μένα μια ευρύτερη οικογένεια. Δεν το έχω καταφέρει στον ίδιο βαθμό με τους συναδέλφους". Μέσα από την εξομολόγησή της, αποκαλύπτει τον διχασμό ανάμεσα στην επιθυμία για επαγγελματική πληρότητα και στην πραγματικότητα του συμβιβασμού. Η αφήγησή της αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική φθορά, την αμφιθυμία και την ανάγκη αναγνώρισης σε ένα σύστημα που, αντί να ενδυναμώνει, συχνά αποξενώνει τον εκπαιδευτικό από το έργο του και τον ίδιο του τον εαυτό.

Συμπεράσματα

Η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων αποκάλυψε ότι η αξιολόγηση βιώνεται από τις συμμετέχουσες πρωτίστως ως διαδικασία ελέγχου και εξουσίας και όχι

ως παιδαγωγικό εργαλείο βελτίωσης (Au 2021· Ball 2017). Η εμπειρία τους αποτυπώνει την απώλεια επαγγελματικής αυτονομίας και την αναπαραγωγή ιεραρχικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, καθώς η αξιολόγηση λειτουργεί πειθαρχικά και ενισχύει την αίσθηση φόβου, άγχους και επαγγελματικής ανασφάλειας. Οι αφηγήσεις δείχνουν ότι η διαδικασία αυτή συχνά υπονομεύει τη συνεργασία και το ηθικό των εκπαιδευτικών, παράγοντας ένα κλίμα καχυποψίας και αποξένωσης.

Ωστόσο, μέσα από τη βιογραφική αφήγηση, η εμπειρία αυτή μετατρέπεται σε πεδίο αναστοχασμού και αυτογνωσίας (Τσιώλης 2006). Οι εκπαιδευτικοί ανασυγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα, επιχειρώντας να ισορροπήσουν ανάμεσα στον θεσμικό ρόλο του αξιολογητή και την παιδαγωγική τους αποστολή. Η αφήγηση λειτουργεί ως πράξη αντίστασης απέναντι στην κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη ρητορική της αποδοτικότητας, μετατρέποντας την εμπειρία του φόβου σε δύναμη κριτικής σκέψης και ηθικής στάσης (Giroux 2013· Freire 2000).

Η πρώτη αφηγήτρια εκφράζει τη συλλογική και πολιτικοποιημένη διάσταση της αντίστασης, προτάσσοντας τον συνδικαλισμό και τη συνεργατικότητα. Η δεύτερη, από διοικητική θέση, αντιστέκεται «εκ των έσω», μετατρέποντας την αξιολόγηση σε πράξη φροντίδας και αλληλεγγύης προς τους συναδέλφους της. Και στις δύο περιπτώσεις, η συλλογικότητα και η επαγγελματική ηθική προβάλλουν ως μορφές αντίστασης απέναντι στην αποξένωση και την τυποποίηση που επιβάλλει η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης.

Παρά τη συναισθηματική φθορά και την απογοήτευση, οι αφηγήσεις αναδεικνύουν στοιχεία ανθεκτικότητας και προσωπικής υπέρβασης (Beauchamp & Thomas, 2009). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα όρια και τους συμβιβασμούς τους, χωρίς να αποκηρύσσουν τις αξίες τους, αναζητώντας νόημα μέσα από τη συνεργασία, τη στοχαστική πρακτική και την πίστη στον παιδαγωγικό ρόλο. Η αξιολόγηση, παρότι βιώνεται ως απειλή, ενεργοποιεί μηχανισμούς αναστοχασμού, αντίστασης και επανανοηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων ανέδειξε ότι η αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ν. 4823/2021), βιώνεται πρωτίστως ως διαδικασία εξουσίας και πειθάρχησης, παρά ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αφηγήτριες περιγράφουν την εμπειρία τους μέσα από όρους πίεσης, ελέγχου και ηθικής δοκιμασίας, αποκαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο οι θεσμικές πρακτικές διαμορφώνουν το επαγγελματικό τους ήθος και την παιδαγωγική τους στάση.

Σύμφωνα με τον Au (2021) και τον Ball (2017), η αξιολόγηση συνδέεται με νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιτελεστικότητας που προωθούν την αποδοτικότητα, τη μετρήσιμη επίδοση και την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε «υπόλογο υποκείμενο», ενώ η παιδαγωγική σχέση αποδυναμώνεται. Οι μαρτυρίες των συμμετεχουσών επιβεβαιώνουν αυτή τη μετατόπιση: η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο επιβολής και συμμόρφωσης, υπονομεύοντας τη δημιουργικότητα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η Κριτική Παιδαγωγική (Freire 2000· Giroux 2013) επισημαίνει ότι τέτοιες πολιτικές αποσκοπούν στη ρύθμιση της επαγγελματικής συμπεριφοράς και όχι στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εμπειρία αυτή έχει έντονη συναισθηματική διάσταση. Οι αφηγήτριες περιγράφουν συναισθήματα φόβου, κόπωσης και ηθικής αγωνίας (Kelchtermans 2009), καθώς προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις προσωπικές τους αξίες και στις απαιτήσεις της διοικητικής ιεραρχίας. Ιδιαίτερα στη δεύτερη συνέντευξη, η αφηγήτρια ως διευθύντρια βιώνει την αξιολόγηση ως ψυχοφθόρα διαδικασία, όπου καλείται να λειτουργήσει υποστηρικτικά απέναντι στους συναδέλφους της, παραμένοντας όμως εγκλωβισμένη σε ένα άκαμπτο και συχνά τιμωρητικό σύστημα. Παρά τη συναισθηματική εξουθένωση, και οι δύο συμμετέχουσες μετατρέπουν την εμπειρία σε χώρο αναστοχασμού και αυτογνωσίας (Goodson 2013· Τσιώλης 2006), επιδιώκοντας να επανανοηματοδοτήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσα από την πράξη της αφήγησης.

Η συλλογικότητα προβάλλει ως κεντρική αξία και μορφή αντίστασης απέναντι στην τεχνοκρατική λογική της εκπαίδευσης. Οι αφηγήτριες αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της συνδικαλιστικής δράσης ως μέσων ενδυνάμωσης και υπεράσπισης της επαγγελματικής αξιοπρέπειας. Η στάση αυτή αντιπαρατίθεται στο πρότυπο του «αποτελεσματικού» ή «μετρήσιμου» εκπαιδευτικού (Biesta 2010) και επαναφέρει την εκπαίδευση στη σφαίρα της φροντίδας, της σχέσης και της δημοκρατίας. Η αντίσταση δεν εκφράζεται μόνο μέσα από την άρνηση, αλλά κυρίως μέσα από την καθημερινή πράξη στήριξης των συναδέλφων και των μαθητών, μια μορφή παιδαγωγικής ηθικής που ενσαρκώνει την έννοια της praxis κατά Freire (2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Au, W. (2020), *Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας* (Εισαγ. & επιμ. Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιου, μτφρ. Μ. Γρόλλιου). Αθήνα: Gutenberg.

Ball, S. J. (2017), *The education debate* (3rd ed.). Bristol: Policy Press.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009), Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(2):175–189.

Biesta, G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.

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

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

Freire, P. (2000), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (2013), *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic.

Goodson, I. F. (2013), *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London: Routledge.

Kelchtermans, G. (2009), Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching* 15(2): 257–272.

Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Η δυναμική της φρεϊριανής σχολικής ηγεσίας σε πολυπολιτισμικά και κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα: Η περίπτωση του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Ξάνθης

Εύη Σταθουλίδου

Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ

e.stathoulidou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας υπό το πρίσμα της Κριτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης, μελετώντας την περίπτωση του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Ξάνθης, ενός σχολείου που δραστηριοποιείται σε πολυπολιτισμικό και κοινωνικά ευάλωτο περιβάλλον. Η επιτόπια έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2024–2025 και αξιοποίησε τα εργαλεία της εθνογραφικής μεθόδου: συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και καταγραφή καθημερινών εμπειριών σε ημερολόγια πεδίου. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη δυναμική της ενσυναισθητικής ηγεσίας σε συνθήκες έντονης κοινωνικής ετερογένειας. Η εργασία τεκμηριώνει ότι μια σχολική ηγεσία εμπνευσμένη από τη φρεϊριανή παιδαγωγική μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού και απελευθερωτικού σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη συμμετοχή, την ενδυνάμωση και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον μετασχηματιστικό ρόλο της σχολικής μονάδας, η οποία δύναται να υπερβεί τα όρια της απλής μετάδοσης γνώσεων και να λειτουργήσει ως κοινότητα φροντίδας, δικαιοσύνης και ελπίδας.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, πολυπολιτισμικότητα, Πάουλο Φρέιρε, σχολική ηγεσία

Abstract

This paper examines the role of school leadership through the lens of Critical Education and the Pedagogy of Liberation, focusing on the case of the Evening General High School of Xanthi, a school operating in a multicultural and socially vulnerable context. The field research was conducted during the 2024–2025 academic year and employed ethnographic methods, including participant observation, semi-structured interviews with teachers and students, as well as the recording of daily experiences in field diaries. The research data highlight the dynamics of empathetic leadership in conditions of pronounced social heterogeneity. The study demonstrates that a school leadership inspired by Freirean pedagogy can play a decisive role in shaping an inclusive and liberatory school environment, enhancing participation, empowerment, and educational justice. The findings underscore the transformative role of the school unit, which can transcend the limits of mere knowledge transmission and function as a community of care, justice, and hope.

Keywords: Inclusion, multiculturalism, Paulo Freire, school leadership

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Leithwood & Day 2007). Στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, όπου η πολυπολιτισμικότητα και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες αποτελούν κυρίαρχες πραγματικότητες, οι σχολικές μονάδες καλούνται να ανταποκριθούν σε προκλήσεις που ξεπερνούν τις παραδοσιακές διοικητικές πρακτικές (Banks 2016).

Η σχολική ηγεσία σε πολυπολιτισμικά και κοινωνικά ευάλωτα περιβάλλοντα, οφείλει να ενσωματώνει αξίες όπως: η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συμπερίληψη, λειτουργώντας ως μοχλός για την ενδυνάμωση όλων των μαθητών (Shields 2010).

Η θεωρία του Πάουλο Φρέιρε (1970/2000), θεμελιωτή της Κριτικής Παιδαγωγικής, παρέχει ένα ουσιαστικό θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως πράξης απελευθέρωσης. Η Παιδαγωγική της Απελευθέρωσης στηρίζεται στον διάλογο, την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης (*conscientização*), την αμφισβήτηση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη δέσμευση για κοινωνική αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται στη διαχείριση και στη λήψη αποφάσεων, αλλά μετουσιώνεται σε πράξη χειραφέτησης που επιδιώκει να δημιουργήσει δίκαιες και συμπεριληπτικές σχολικές κοινότητες (Shields 2013). Σχολικές μονάδες που λειτουργούν με βάση τις φρεϊριανές αρχές μετατρέπονται σε χώρους που δεν αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες, αλλά προάγουν την ισότητα, τον διάλογο και την ελπίδα για κοινωνικό μετασχηματισμό (Freire 1970/2000).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην περίπτωση του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Ξάνθης, ενός σχολείου που δραστηριοποιείται σε πολυπολιτισμικό και κοινωνικά ευάλωτο περιβάλλον. Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2024–2025 με βάση την εθνογραφική μεθοδολογία, αξιοποιώντας συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις και ημερολόγια πεδίου, με σκοπό να διερευνηθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Απελευθέρωσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Κριτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τον Paulo Freire: Αρχές και Παιδαγωγική Προσέγγιση

Η Κριτική Εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκε μέσα από το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Πάουλο Φρέιρε, δεν αποτελεί απλώς μια θεωρία της εκπαίδευσης, αλλά μια ριζική πρακτική χειραφέτησης, που συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή (Freire 1970/2000). Η προσέγγιση του Φρέιρε, βαθιά επηρεασμένη από κοινωνικές, πολιτικές και υπαρξιακές ανησυχίες, αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως αναπόσπαστο εργαλείο για τη διάρρηξη των μηχανισμών καταπίεσης και την ενδυνάμωση των μαθητών ως υποκειμένων του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Κεντρική έννοια στη φρεϊριανή παιδαγωγική είναι η συνειδητοποίηση (conscientização), δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να αναλύει τις κοινωνικές δομές, τις ανισότητες και τις μορφές κυριαρχίας που επηρεάζουν τη ζωή του (Freire 1970/2000). Σύμφωνα με τον Φρέιρε, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στη μηχανιστική μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενεργού συμμετοχής των μαθητών, καθιστώντας τους συνδιαμορφωτές της ιστορίας τους. Η συνειδητοποίηση αποτελεί μια πολιτική, ηθική και γνωστική διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο μετατρέπεται από αντικείμενο σε υποκείμενο της ιστορικής του πραγματικότητας, προάγοντας την προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση (Freire 1970/2000; McLaren 2003).

Μία από τις πιο καίριες κριτικές του Φρέιρε αφορά το λεγόμενο τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης, στο οποίο η γνώση αντιμετωπίζεται ως περιεχόμενο που «κατατίθεται» από τον δάσκαλο στους μαθητές, οι οποίοι παραμένουν παθητικοί αποδέκτες (Freire 1970/2000). Το τραπεζικό μοντέλο ενισχύει την αναπαραγωγή της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης, περιορίζει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπονομεύει κάθε δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης των μαθητών.

Αντί αυτής της στατικής προσέγγισης, ο Φρέιρε προτείνει ένα συνεργατικό μοντέλο μάθησης, στο οποίο εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλεπιδρούν ισότιμα, μαθαίνουν από κοινού και συνδιαμορφώνουν τη γνώση (Freire 1970/2000; McLaren 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ο διάλογος αποτελεί τον πυρήνα της

παιδαγωγικής του: δεν πρόκειται απλώς για μέθοδο διδασκαλίας, αλλά για μια ηθικοπολιτική στάση που διασφαλίζει τον σεβασμό, την αμοιβαιότητα και την αναγνώριση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Μέσω του διαλόγου, εκπαιδευτικός και μαθητές χτίζουν από κοινού τη γνώση, αμφισβητούν κατεστημένες παραδοχές και οραματίζονται νέες πραγματικότητες. Έτσι, ο διάλογος μετατρέπεται σε εργαλείο κοινωνικής και προσωπικής απελευθέρωσης (Freire 1970/2000; Apple 2013).

Η φρεϊριανή παιδαγωγική βασίζεται επίσης στην έννοια της praxis, δηλαδή της ενότητας θεωρίας και πράξης. Σύμφωνα με τον Φρέιρε (1970/2000), η γνώση δεν έχει νόημα αν δεν οδηγεί σε δράση, και η δράση δεν έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα αν δεν θεμελιώνεται σε κριτική κατανόηση της πραγματικότητας. Η praxis συνιστά μια διαρκή διαλεκτική πορεία αναστοχασμού και δράσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μεταμορφώνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Συνεπώς, ο απώτερος στόχος της Κριτικής Εκπαίδευσης κατά Φρέιρε είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμένει ουδέτερη σε έναν άνισο κόσμο· αντίθετα, καλείται να λειτουργήσει ως δύναμη αντίστασης, να ενισχύσει τη φωνή των αποκλεισμένων και να δημιουργήσει τις συνθήκες για μια πιο ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία (Freire 1970/2000; Giroux 2011). Η σχολική τάξη μετατρέπεται έτσι σε πεδίο πολιτικής και ηθικής στράτευσης.

Η παιδαγωγική του Φρέιρε δεν αποτελεί ένα κλειστό θεωρητικό σύστημα, αλλά μια δυναμική και ζωντανή διαδικασία που συνεχώς ανανεώνεται μέσα από την πράξη. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από όξυνση των ανισοτήτων, κρίσεις αξιών και αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, η Κριτική Εκπαίδευση προσφέρει ένα όραμα ελπίδας και μετασχηματισμού, όπου η γνώση και η μάθηση λειτουργούν ως πράξεις ελευθερίας (Freire 1970/2000; McLaren 2003).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η Εθνογραφία του Σχολείου ως Μεθοδολογική και Θεωρητική Προσέγγιση

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της εθνογραφικής ποιοτικής έρευνας, εστιάζοντας στην «εθνογραφία του σχολείου» ως μια μεθοδολογική προσέγγιση

που επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου όπου εξελίσσεται η σχολική ζωή (Hammersley & Atkinson 2007). Η εθνογραφία του σχολείου στοχεύει στην αποτύπωση των καθημερινών πρακτικών, των αλληλεπιδράσεων και των συμβολικών νοημάτων που διαμορφώνουν τη δυναμική της σχολικής κουλτούρας στο φυσικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας (Van Maanen 2011). Μέσω αυτής της προσέγγισης, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η σχολική ηγεσία διαπλέκεται με το κοινωνικό πλαίσιο, τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και τις εκπαιδευτικές προκλήσεις, καθιστώντας το σχολείο όχι απλώς χώρο μάθησης, αλλά και πεδίο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και νοηματοδότησης.

Το πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024 - 2025 στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης, ένα σχολείο με μοναδικά κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπου ο μαθητικός πληθυσμός περιλαμβάνει ανήλικους /ενήλικες εργαζόμενους και άτομα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο για την εθνογραφική διερεύνηση, καθώς οι καθημερινές πρακτικές, οι συμπεριφορές και οι αλληλεπιδράσεις αναδεικνύουν τις προκλήσεις και τις στρατηγικές που αναπτύσσονται προκειμένου να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική ισότητα και η κοινωνική ένταξη. Το σχολείο λειτουργεί ως μικροκοινωνία, όπου οι πολιτισμικές ταυτότητες και οι κοινωνικές σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερο βάρος και επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία και την ηγεσία.

Ερευνητικά Εργαλεία

Η μεθοδολογία της έρευνας στηρίχτηκε στην τριγωνοποίηση πηγών, δεδομένων και τεχνικών, ώστε να καταγραφεί με ακρίβεια η πολυπλοκότητα της σχολική ζωής και οι πολλαπλές σημασίες της ηγεσίας στο πεδίο (Creswell & Poth 2018). Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν:

Συμμετοχική παρατήρηση: Η ερευνήτρια ενσωματώθηκε στο σχολικό περιβάλλον, παρακολουθώντας άμεσα τις σχολικές δραστηριότητες, την

επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών, και την καθημερινή διαχείριση ζητημάτων, καταγράφοντας τη σχολική ζωή όπως βιώνεται και ερμηνεύεται από τους συμμετέχοντες.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις: Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με τον διευθυντή και μέλη του διδακτικού προσωπικού, επιδιώκοντας την αποκάλυψη των νοημάτων των στρατηγικών και των αντιλήψεων που συνοδεύουν την άσκηση της ηγεσίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Ανοιχτές συζητήσεις: Σε άτυπο και λιγότερο δομημένο πλαίσιο, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για το σχολικό περιβάλλον, εμπλουτίζοντας την κατανόηση του κοινωνικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας.

Ημερολογιακές καταγραφές: Η ερευνήτρια διατήρησε λεπτομερείς σημειώσεις πεδίου, οι οποίες αποτυπώνουν όχι μόνο τα γεγονότα και τις αλληλεπιδράσεις, αλλά και τις αναδυόμενες ερμηνείες, τις προσωπικές εντυπώσεις και τις θεωρητικές σκέψεις, συμβάλλοντας στην αναστοχαστική διαδικασία της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, δίνοντας έμφαση στη συγκρότηση νοηματικών κατηγοριών που ανέδειξαν τις πρακτικές, τα νοήματα και τις αξίες που σχετίζονται με την άσκηση της ενσυναισθητικής ηγεσίας. Η ερμηνεία των ευρημάτων διασταυρώθηκε με το θεωρητικό πλαίσιο της φρεϊριανής παιδαγωγικής, με στόχο την αναζήτηση σημείων σύγκλισης ή ενδεχόμενων εντάσεων ανάμεσα στη θεωρία και την εμπειρική πραγματικότητα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη σχέση μεταξύ του διευθυντή και των μαθητών, καθώς και στην ικανότητα του σχολείου να λειτουργεί ως χώρος φροντίδας, συμπερίληψης και κριτικής συνείδησης. Η ερευνητική διαδικασία διέπεται από τις αρχές της αναστοχαστικότητας και της ηθικής εγρήγορσης, με πλήρη σεβασμό στην ανωνυμία, την εθελοντική συμμετοχή και την αξιοπρέπεια των υποκειμένων.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Οι Ιδιαιτερότητες του Μαθητικού Πληθυσμού και οι Προκλήσεις

Το Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης λειτουργεί από το 1992 σε μια περιοχή με πολυδιάστατα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Ο διευθυντής του σχολείου υπηρετεί στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση για 34 χρόνια, εκ των οποίων τα δύο τελευταία στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης, έχοντας την ευθύνη του συντονισμού ενός Συλλόγου Διδασκόντων αποτελούμενου από εννέα εκπαιδευτικούς. Ο ίδιος περιέγραψε το σχολείο ως μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική μονάδα, η οποία χαρακτηρίζεται από σύνθετες και ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και σημαντικές παιδαγωγικές προκλήσεις.

Κατά το σχολικό έτος 2024–2025, οι εγγεγραμμένοι μαθητές ανέρχονταν στους εξήντα, εκ των οποίων οι σαράντα δύο παρέμειναν ενεργοί. Παρά ταύτα, ένας σημαντικός αριθμός μαθητών αντιμετώπισε τον κίνδυνο απώλειας της σχολικής χρονιάς λόγω υπερβολικών απουσιών. Οι μαθητές του Εσπερινού ΓΕΛ προέρχονται κυρίως από κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως άτομα με αναπηρίες, αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών και άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Σταθουλίδου 2025)

Σημαντική παράμετρος είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών είναι ενήλικες, οι οποίοι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να συνδυάσουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις με τη συνέχιση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής. Πολλοί εργάζονται μέχρι αργά το απόγευμα και προσέρχονται στο σχολείο υπό συνθήκες κόπωσης, ενώ οι ελεύθεροι επαγγελματίες συχνά φθάνουν με καθυστέρηση, βασιζόμενοι στην κατανόηση και ευελιξία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις απουσίες τους.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στις μουσουλμάνες μαθήτριες, των οποίων οι σύζυγοι εργάζονται στο εξωτερικό, και οι οποίες συχνά αναγκάζονται να φέρουν μαζί τα ανήλικα παιδιά τους στο σχολείο ή να τα εντάσσουν σε δομές δημιουργικής απασχόλησης για να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη φοίτησή τους (Σταθουλίδου 2025). Παράλληλα, αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας ή επωμίζονται την ευθύνη φροντίδας συγγενικών προσώπων

με ανάγκες υποστήριξης, γεγονός που προσθέτει επιπλέον πίεση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παραπάνω παράγοντες καταδεικνύουν ότι η σχολική ηγεσία στο Εσπερινό ΓΕΛ Ξάνθης καλείται να αναπτύξει στρατηγικές υποστήριξης, ευελιξίας και συμπερίληψης, ώστε να διασφαλίσει την εκπαιδευτική πρόοδο και την κοινωνική ένταξη των μαθητών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της ηγεσίας που βασίζεται σε αξίες δικαιοσύνης και κοινωνικής αλληλεγγύης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Διευθυντής καλείται, μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, να ανταποκριθεί στον απαιτητικό ρόλο του, υποστηρίζοντας την ένταξη και την πρόοδο όλων των μαθητών, σε ένα περιβάλλον που προάγει την ισότητα, την αποδοχή και την ενδυνάμωση.

Η Κριτική Εκπαίδευση στην Πράξη

Ο διευθυντής, αναγνωρίζοντας το απαιτητικό πλαίσιο, υιοθέτησε ένα στυλ ηγεσίας που συνδυάζει ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και ευαισθησία προς τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Όπως περιέγραψε, επιλέγει να βρίσκεται στο σχολείο και κατά τις πρωινές ώρες, διαχειριζόμενος διοικητικά ζητήματα, ώστε να είναι πλήρως διαθέσιμος το απόγευμα για τους μαθητές και τους συναδέλφους του.

Καθημερινά, με την έναρξη του σχολικού προγράμματος, υποδέχεται τους μαθητές στην αυλή, πραγματοποιώντας μια σύντομη ενημέρωση που υπενθυμίζει τη σημασία της κανονικότητας στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτή η πρακτική βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

Η καθημερινή αυτή πρακτική ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο η μάθηση καθίσταται εφικτή ακόμη και υπό αντίξοες συνθήκες. Η προσέγγιση αυτή επιβεβαιώνει τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που συνδέει την φρεϊριανή παιδαγωγική με τις καθημερινές πρακτικές υποστήριξης και ενδυνάμωσης των μαθητών (Shields 2013; Leithwood et al. 2020).

Η Παιδαγωγική Πράξη και η Συμμετοχική Μάθηση στο Εσπερινό ΓΕΛ Ξάνθης

Στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης, απορρίπτεται έμπρακτα το τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης, στο οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «άδεια δοχεία» που πρέπει να γεμίσουν με πληροφορίες (Freire 1970/2000). Αντίθετα, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συμμετοχικές και διαλογικές παιδαγωγικές σχέσεις, δίνοντας έμφαση στην ενδυνάμωση των μαθητών και όχι στην απλή αναπαραγωγή γνώσεων. Η διδασκαλία γίνεται αφορμή για διάλογο και αναστοχασμό, προσαρμοσμένη στις ανάγκες, τα βιώματα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (McLaren 2003; Giroux 2011).

Στην καθημερινή διδακτική πρακτική αξιοποιούνται στοιχεία από τη γλωσσική και πολιτισμική εμπειρία των μουσουλμάνων μαθητών. Στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων, για παράδειγμα, ενθαρρύνεται η σύγκριση της μητρικής τους γλώσσας με τα ελληνικά, αναδεικνύοντας τη γλωσσική τους επάρκεια ως πλεονέκτημα και πόρο μάθησης, αντί να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών χαρακτηρίζονται από αντι-ιεραρχικότητα και συμμετοχικότητα, ενισχύοντας την αμοιβαιότητα και τη συλλογική μάθηση.

Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στον σχεδιασμό σχολικών δράσεων, ενισχύοντας τη δημοκρατικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε πολιτιστικές επισκέψεις, πρότειναν προορισμούς που συνδέονται με την πολιτισμική τους ταυτότητα, π.χ. χωριά της μειονότητας, διεκδικώντας χώρο για τις προσωπικές τους εμπειρίες και αναφορές εντός του σχολικού πλαισίου. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση μετατρέπεται από αφηρημένη ή ετεροκαθορισμένη «κατάθεση» σε ένα συλλογικά βιωμένο και πολιτισμικά προσδιορισμένο νόημα (Freire 1970/2000; Banks 2016).

Ενδυνάμωση Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες και Ηγεσία που Υποστηρίζει τη Praxis

Στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες (ΑμεΑ) δεν αντιμετωπίζονται ως περιθωριοποιημένα υποκείμενα, αλλά ως ισότιμοι και ενεργοί φορείς γνώσης και εμπειρίας. Ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη

διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, εκφράζοντας τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται κοινωνικά ζητήματα που αφορούν την αναπηρία, την κοινωνική ένταξη και την προσβασιμότητα, καλλιεργώντας την κριτική επίγνωση και ενισχύοντας την ευαισθησία της σχολικής κοινότητας (Shields 2013; Ryan 2006).

Επιπροσθέτως, ενθαρρύνονται να αξιοποιούν την προσωπική τους αφήγηση και να εντάσσουν τις εμπειρίες τους σε μαθήματα όπως η Νεοελληνική Γλώσσα ή η Ιστορία, σε σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Για παράδειγμα, μαθητής με κινητική αναπηρία παρουσίασε εργασία με θέμα την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση για άτομα με αναπηρίες, εντάσσοντας το προσωπικό του βίωμα στο ευρύτερο κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο (Freire 1970/2000; Ryan 2006).

Η προσέγγιση αυτή προάγει τη συλλογική ενδυνάμωση και αναδεικνύει τη δυναμική της εκπαίδευσης ως πράξη ελευθερίας και αυτενέργειας, σε αντιδιαστολή προς κάθε μορφή επιβολής ή παθητικής μάθησης (Freire 1970/2000; McLaren 2003). Η praxis, δηλαδή η ενότητα θεωρίας και πράξης, γίνεται πραγματικότητα μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές στρατηγικές. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας του διευθυντή είναι η συνεχής και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές, ιδίως με όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα φοίτησης.

Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, αναζητά λύσεις για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που ενδέχεται να θέσουν σε κίνδυνο τη συνέχιση της φοίτησής του. Παράλληλα, έχει θεσπίσει ένα σύστημα επιβράβευσης που δεν περιορίζεται στις υψηλές επιδόσεις, αλλά περιλαμβάνει την επιμονή, τη θέληση για μάθηση, την κοινωνική ευαισθησία και την υπέρβαση των δυσκολιών. Αυτή η πρακτική ενισχύει τη διατήρηση του κινήτρου των μαθητών και την αυτοεκτίμησή τους (Shields 2013).

Επιπλέον, το σχολείο οργανώνει εκπαιδευτικές επισκέψεις και συμμετέχει σε πολιτιστικές και μορφωτικές εκδηλώσεις, όπως παρουσιάσεις βιβλίων και ομιλίες επιστημόνων, ενισχύοντας τον μορφωτικό ορίζοντα των μαθητών και προάγοντας την κοινωνική ενσωμάτωσή τους.

Η Σχολική Μονάδα ως Κοινότητα Φροντίδας και Χειραφέτησης

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Φοιτώ και Αποφοιτώ», το οποίο περιλάμβανε δράσεις με καλεσμένους από διάφορους επιστημονικούς τομείς. Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και η παροχή κινήτρων για τη συνέχιση της φοίτησης, εναρμονιζόμενο με τις αρχές της Κριτικής Εκπαίδευσης (Freire 1970/2000; Shields 2013).

Η ανθρωποκεντρική και υποστηρικτική στάση του διευθυντή εκδηλώνεται και στην πρακτική στήριξη, όπως η βοήθεια στη συμπλήρωση αιτήσεων σε υπηρεσίες (π.χ. ΟΑΕΔ, κοινωνικά προγράμματα) ή η καθοδήγηση σε γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αυτές οι πρακτικές εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της Κριτικής Εκπαίδευσης ως πράξεις φροντίδας και χειραφέτησης (Freire 1970/2000; Ryan 2006).

Επιπλέον, η θέσπιση επαίνων για την επιμονή, τη συνέπεια και την κοινωνική προσφορά αναδεικνύει την κριτική και ηθική διάσταση της αξιολόγησης, δίνοντας αξία στην ανθρώπινη προσπάθεια και όχι μόνο στις γνωστικές επιδόσεις. Τονίζεται ιδιαίτερα η αναγνώριση της προσπάθειας, όπως στην περίπτωση μιας μητέρας δύο παιδιών που συνεχίζει απρόσκοπτα τη φοίτηση ή ενός εργαζόμενου που ολοκληρώνει επιτυχώς τις εργασίες του παρά τη σωματική κόπωση. Η ηθική αυτή επιβράβευση ανατρέπει την πεποίθηση ότι μόνο ο βαθμός έχει αξία (Leithwood et al. 2020).

Οι μαρτυρίες των μαθητών αποτυπώνουν την πραγματικότητα ενός σχολείου που υπερβαίνει τη στενή διδακτική λειτουργία, λειτουργώντας ως πεδίο ανθρώπινης σχέσης, αλληλεγγύης και ενδυνάμωσης. Ενδεικτικά:

- «Ο διευθυντής μας δεν είναι απλώς ένας άνθρωπος που διαχειρίζεται το σχολείο· είναι δίπλα μας σε κάθε μας πρόβλημα, μας ακούει και μας στηρίζει».
- «Το σχολείο αυτό μου έδωσε μια δεύτερη ευκαιρία στη ζωή».
- «Οι καθηγητές μας είναι πάνω απ' όλα άνθρωποι… προσαρμόζουν το μάθημα στα μέτρα μας και καταλαβαίνουμε».

Οι παραπάνω μαρτυρίες συνιστούν εμπράγματες εκφάνσεις της Κριτικής Εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τον Freire, υπογραμμίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη αλλά αποτελεί βαθιά πολιτική και ηθική πράξη. Οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες γνώσης, αλλά ως ενεργά υποκείμενα, ενώ η παιδαγωγική σχέση συγκροτείται μέσα από διάλογο, συνεργασία και συνειδητή ενδυνάμωση (Freire 1970/2000; Giroux 2011).

Η εμπειρία των μαθητών επιβεβαιώνει ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα φροντίδας, ως πεδίο δεύτερης ευκαιρίας και προσωπικής ανάτασης – όπως οραματίζεται η Κριτική Εκπαίδευση: ως παιδαγωγική της ελπίδας, του σεβασμού και της ελευθερίας.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Εκπαίδευσης στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο Ξάνθης δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική επιλογή, αλλά αναγκαιότητα για τη συγκρότηση ενός δίκαιου, συμπεριληπτικού και ανθρωποκεντρικού σχολείου (Freire 1970/2000; Giroux 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή επαναπροσδιορίζεται: από διαχειριστής διοικητικών διαδικασιών μετατρέπεται σε εμψυχωτή, κοινωνικό διαμεσολαβητή και υπερασπιστή των δικαιωμάτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Leithwood et al. 2020).

Η σχολική μονάδα οργανώνεται γύρω από μια κουλτούρα συμμετοχής, αμοιβαιότητας και σεβασμού, όπου οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών μετασχηματίζονται: η γνώση παύει να είναι μονοδιάστατη μετάδοση και γίνεται διαλογική διαδικασία, με τον εκπαιδευτικό ως συνοδοιπόρο και τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο μάθησης (Freire 1970/2000; Banks 2016). Η συνεργασία ενισχύεται μέσω κλίματος συναδελφικότητας και παιδαγωγικής αυτογνωσίας, ενώ οι παιδαγωγικές συναντήσεις λειτουργούν ως χώροι αναστοχασμού και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η σχολική διοίκηση, εμπνευσμένη από την Κριτική Εκπαίδευση, παύει να λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου και μετατρέπεται σε πράξη παιδαγωγικής ευθύνης και χειραφέτησης. Το σχολείο καθίσταται τόπος ελευθερίας, κοινωνικής

δικαιοσύνης και πολιτισμικής αναγνώρισης, ιδιαίτερα σημαντικός για μαθητές που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της Κριτικής Εκπαίδευσης σε ένα εσπερινό σχολείο της Θράκης με μαθητές από πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση: βιωματική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, δημοκρατική διοίκηση, κοινωνική ευαισθησία και γλωσσική ενδυνάμωση. Ο διευθυντής, ως φορέας αυτής της φιλοσοφίας, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολείου που δεν αναπαράγει απλώς γνώση, αλλά μετασχηματίζει τις ζωές των πιο περιθωριοποιημένων υποκειμένων της εκπαίδευσης (Freire 1970/2000; Shields 2013; Ryan 2006).

Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Εκπαίδευσης σε ένα εσπερινό σχολικό περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η πολιτισμική, γλωσσική και κοινωνική πολυμορφία (Freire 1970/2000; Shields 2013). Παρά τα ευρήματα, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση σε πεδία που παραμένουν αδιερεύνητα ή εμφανίζουν ιδιαίτερο δυναμισμό και θεωρητική σημασία. Συγκεκριμένα:

1. Αντίληψη της ηγεσίας από ενήλικους μαθητές: Πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι, εργαζόμενοι μαθητές των εσπερινών σχολείων τον ρόλο του διευθυντή ως φορέα κοινωνικής δικαιοσύνης και παιδαγωγικής χειραφέτησης;
2. Σύνδεση εκπαιδευτικής εμπειρίας και κοινωνικής ταυτότητας: Πώς συνδέεται η σχολική εμπειρία των μαθητών με την επαγγελματική τους ζωή και τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας;
3. Εσπερινά σχολεία ως πεδία κοινωνικής αλλαγής: Σε ποιο βαθμό τα εσπερινά σχολεία λειτουργούν ως χώροι μετασχηματισμού και κοινωνικής αλλαγής, και όχι απλώς ως μηχανισμοί τυπικής κατάρτισης;
4. Σχέσεις εξουσίας και λογοδοσίας στη σχολική διοίκηση: Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις εξουσίας και λογοδοσίας στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης όταν αυτή εμπνέεται από τις αρχές της Κριτικής

Εκπαίδευσης;

Η διερεύνηση αυτών των θεμάτων μπορεί να συμβάλλει στην περαιτέρω θεωρητική και πρακτική κατανόηση του μετασχηματιστικού ρόλου των εσπερινών σχολείων, προσφέροντας εργαλεία για τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης (Banks 2016; Leithwood et al. 2020).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apple, M. W. (2013), *Education and power* (3rd ed.). Routledge.

Banks, J. A. (2016), *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Bogotch, I. (2002), Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership, 12*(2), 138–156.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781506330204

Freire, P. (2000), *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)

Giroux, H. A. (2011), *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007), *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

Leithwood, K., & Day, C. (2007), *Successful school leadership in times of change*. Springer.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020), Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1): 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

McLaren, P. (2003), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Ryan, J. (2006), Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1): 3–17. https://doi.org/10.1080/15700760500483995

Shields, C. M. (2010), Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly, 46*(4): 558–589. https://doi.org/10.1177/0013161X10375609

Shields, C. M. (2013), *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.

Σταθουλίδου, Ε. (2025), Ο ρόλος του Διευθυντή σε ένα Εσπερινό Γενικό Λύκειο: Μια εθνογραφική προσέγγιση. Παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική των Επιστημών Μέσω Σύγχρονων Τεχνολογιών».

Van Maanen, J. (2011), *Tales of the field: On writing ethnography* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Γυναίκες εκπαιδευτικοί την περίοδο του εμφυλίου

Χρήστος Τζήκας
Αφυπηρετήσας καθηγητής ΑΠΘ
chtzikas@eled.auth.gr

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία θέλω να δείξω ότι, αν στα συντηρητικά και αυταρχικά καθεστώτα οι πολίτες χάνουν τα κοινωνικά, εργασιακά και πολιτικά τους δικαιώματα και την ελευθερία στη σκέψη και στην έκφραση της ιδεολογίας τους, αυτό συμβαίνει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στις γυναίκες. Είναι τα πρώτα εργασιακά και κοινωνικά θύματα.
Ως παράδειγμα, επειδή το συνέδριο αναφέρεται στην εκπαίδευση, θα πάρω τις δασκάλες την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου. Οι δασκάλες μέσα από την εργασιακή, κοινωνική και εθνική τους δράση είχαν κατακτήσει αξιοπρεπή κοινωνική θέση, αλλά την περίοδο του Εμφυλίου στέλεχος της εκπαίδευσης, το οποίο επιβραβεύει το εμφυλιακό κράτος εκφράζει τις πιο αντιδραστικές απόψεις για τον ρόλο των δασκαλισσών και των γυναικών.

Abstract
This paper aims to demonstrate that if in conservative and authoritarian regimes citizens lose their social, labor, and political rights as well as freedom of thought and expression of their ideology. This occurs to a much greater extent to women, who are the primary labor and social victims.
As an example, considering the conference's focus on education, this paper will analyze the case of women teachers during the Greek Civil War. Through their work, social and national activities had achieved a respectable social position, but during the time of Civil War an educational official who is rewarded from the civil state , expresses the most reactionary views of the role of the women and specifically female teachers.

Έχω δείξει σε παλαιότερο δημοσίευμα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη χειραφέτηση των γυναικών[1]. Για τη χειραφέτηση του γυναικείου φύλου ήταν απαραίτητες δύο προϋποθέσεις:

Πρώτο, ένας βαθμός μόρφωσης για να κατανοηθεί ότι η κατώτερη θέση της γυναίκας ήταν κοινωνικά προσδιορισμένη κι όχι φυσικά. Δεύτερο, η εργασιακή και η οικονομική αυτονομία της.

[1]Χ. Τζήκας (2010) «Η συμβολή της γυναίκας εκπαιδευτικού στη χειραφέτηση των γυναικών. Όψεις της επαγγελματικής και κοινωνικής της δράσης από τον 19ο αιώνα μέχρι τον Μεσοπόλεμο», στο: *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 437-467.

Τις προϋποθέσεις αυτές δεν μπορούσαν να τις εξασφαλίσουν ούτε οι υπηρέτριες, ένα εκτεταμένο επάγγελμα στην Ελλάδα του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα, ούτε οι εργάτριες της βιοτεχνίας και της βιομηχανίας που εμφανίζονται ως κοινωνικό στρώμα από τη δεκαετία του 1870 και έπειτα.

Οι κοινωνικές αυτές κατηγορίες γυναικών πρώτο δεν είχαν μόρφωση και δεύτερο η μισθοδοσία τους είτε πήγαινε απ' ευθείας στην πατρική οικογένεια είτε ως προίκα στον νέο "αφέντη", τον σύζυγο.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν οι πρώτες εργαζόμενες που είχαν μόρφωση και προσωπικό μισθό, ενώ επιτελούσαν τις ίδιες επαγγελματικές λειτουργίες με τους άνδρες συναδέλφους τους, την περίοδο που το επάγγελμα της υπαλλήλου ήταν απαγορευμένο για τις γυναίκες. Καθώς τα σχολεία αγοριών και κοριτσιών ήταν χωριστά, οι δασκάλες και οι διευθύντριες των δημοτικών σχολείων θηλέων, των παρθεναγωγείων και των ανώτερων παρθεναγωγείων, που λειτουργούσαν και ως Διδασκαλεία Θηλέων, δίδασκαν αυτόνομα, διοικούσαν τα σχολεία, οργάνωναν γιορτές, δημοσίευαν ομιλίες και παιδαγωγικές εργασίες, αρθρογραφούσαν στην Εφημερίδα των Κυριών και σε άλλα γυναικεία και παιδαγωγικά περιοδικά, ενώ στη στροφή του 19ου προς τον 20ο αιώνα διορίσθηκαν και επιθεωρήτριες των σχολείων θηλέων[2].

Από το τέλος του 19ου οι σύλλογοι δασκάλων και δασκαλισσών ήταν κοινοί. Μόλις ιδρύθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία το 1922 από τις πρώτες επιτυχίες της, την ίδια χρονιά, ήταν η ισομισθία δασκάλων και δασκαλισσών (Ν. 2858/1922), ενώ στο Διοικητικό Συμβούλιο το ένα από τα πέντε μέλη ήταν δασκάλα[3]. Αν και σε μικρότερα ποσοστά από τους άνδρες μετείχαν στους τοπικούς Συλλόγους, ενώ με άρθρα ανδρών, αλλά κυρίως συνδικαλιστριών δασκαλισσών στο "Διδασκαλικό Βήμα" οι δασκάλες παροτρύνονται να μετέχουν στις δασκαλικές οργανώσεις. Επρόκειτο για μια περίοδο που οι γυναίκες υπάλληλοι άλλων οργανισμών, τραπεζών -για παράδειγμα- δεν γίνονταν δεκτές στις επαγγελματικές οργανώσεις των ανδρών συναδέλφων τους.

[2]Στοιχεία για τις δραστηριότητες αυτές των γυναικών εκπαιδευτικών βλ. Χ. Τζήκας, *ό. π.*
[3]Χ. Τζήκας, (2023) *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας 1922-2022, Ένας αιώνας αγώνων για την Εκπαίδευση, τους Εκπαιδευτικούς και την Κοινωνία,* τομ. Α΄1922- 1949, Αθήνα: Σολδάτος/PolisPrint, σ. 330.

Την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας πολλές δασκάλες μετείχαν σε αντιστασιακές οργανώσεις συνελήφθησαν, απολύθηκαν, φυλακίσθηκαν ή εκτοπίσθηκαν. Κατά την περίοδο της Κατοχής η δασκάλα στάθηκε μπροστάρισσα στον αγώνα για τη σωτηρία, τη σίτιση και τη μόρφωση των παιδιών. Ηγετικός στάθηκε ο ρόλος τους στην «Εθνική Αλληλεγγύη» για την οργάνωση εράνων, τη βοήθεια σε κρατούμενους, τραυματίες, άρρωστους και φτωχούς, την οργάνωση φαρμακείων, μαθημάτων για αναλφάβητες γυναίκες, στην έκδοση γυναικείων περιοδικών, στην κοινωνική και πολιτιστική χειραφέτηση των γυναικών[4]. Παράλληλα κατάκτησαν το δικαίωμα να γίνονται επιθεωρήτριες, που είχαν χάσει με τη μικτοποίηση των σχολείων, ενώ η ΠΕΕΑ είχε διορίσει τη δασκάλα Στρατίκη – Λαλαγιάννη επιθεωρήτρια της περιφέρειας Στυλίδας - Πελασγίας[5].

Σύμφωνα με άρθρο του παράνομου "Δασκαλικού Βήματος" το 1943, μεταξύ άλλων η δασκάλα «*κάτω απ' το φριχτό ζυγό των καταχτητών έδειξε όλη τη θαυματουργή της δύναμη, την εσωτερική της φλόγα και την ορμητική της διάθεση για τον απελευθερωτικό αγώνα. Αφού παρασκευάσει πρώτα ιδεολογικά το περιβάλλον της και εμφυσήσει στις άγιες ψυχές των παιδιών την αγάπη για τη λευτεριά και τον εθνικό λυτρωμό, πρώτη τραβάει ορμητική μπροστά στις μαχητικές εθνικές εκδηλώσεις, παρασύροντας με το ηρωικό παράδειγμά της κάθε δειλό και δισταχτικό (…) έδειξε το φωτεινό δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουν όλες οι γυναίκες υπάλληλοι, αν δεν θέλουν να είναι σκλάβες και πόρνες των καταχτητών…* »[6].

Πολλές γυναίκες εκπαιδευτικοί έχασαν τη ζωή τους, όπως, για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Κωνσταντίνα Κατσάλη που κάηκε ζωντανή στο Κηπουρειό Γρεβενών, τον Ιούλιο του 1944. Η δασκάλα Βίκυ Υψηλάντη, στέλεχος της «Εθνικής Αλληλεγγύης» στη Θεσσαλονίκη, συνελήφθη από την ομάδα του δοσίλογου Αντώνιου Δάγκουλα τον Αύγουστο του 1944, βασανίσθηκε, κάηκε και πετάχθηκε στο δρόμο. Η Αναστασία Σούλη συνελήφθη στους Πύργους της

[4]Για την αντιστασιακή δράση και το κοινωνικό έργο των γυναικών εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της Κατοχής, βλ. Τζήκας, *ό. π.* σσ. 465-466.
[5]Χ. Σακελλαρίου, (1984) *Η Παιδεία στην Αντίσταση*, Αθήνα: Φιλιππότης, σ. 103.
[6]Μια δασκάλα, «Η σημερινή δασκάλα», *Δασκαλικό Βήμα* (στο εξής *Δ.Β.), όργανο των δασκαλικών συμφερόντων*, χρονιά ΙΘ΄, αριθ. 4, 10 Ιουνίου 1943, σ. 2.

Πτολεμαΐδας από Γερμανούς και άνδρες του δοσίλογου συνταγματάρχη Γεωργίου Πούλου, βιάσθηκε και αφού υποχρεώθηκε να σκάψει τον τάφο της εκτελέσθηκε[7]. Με την αποχώρηση των κατακτητών αναγνωρίσθηκαν μέσα στον Κλάδο οι αγώνες της δασκάλας, τόσο στον πόλεμο του ’40, όσο και στην αντίσταση, με ανώνυμο δημοσίευμα στο “Διδασκαλικό Βήμα”[8].

Επιπλέον, πολλές αντιστασιακές και προοδευτικές δασκάλες κινητοποιήθηκαν, μαζί με δασκάλους και για την επανίδρυση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Καταγράφουμε τις Ευτέρπη Γιαννοπούλου, μέλος του προσωρινού Διοικητικού Συμβουλίου τον Νοέμβρη του 1944[9], Στ. Σκλαβουνάκου, Ελ. Μπαμπαδάκη, Μ. Δεσίπρη, Αρσ. Ταμπακοπούλου, οι οποίες μετείχαν σε σύσκεψη με το Προσωρινό Διοικητικό Συμβούλιο, τον Οκτώβριο του 1945, και αποφάσισαν τη σύγκληση ιδρυτικής Γενικής Συνέλευσης, και τις δασκάλες Αρσ. Ταμπακοπούλου και Ξανθίππη Βακαρέλλη - Καλαντζή εισηγήτριες διαφόρων θεμάτων στην ιδρυτική Γενική Συνέλευση, τον Ιανουάριο του 1946[10], ενώ η Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή εκλέχθηκε και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου που προέκυψε από την ιδρυτική Συνέλευση[11].

Επομένως, η δασκάλα που είχε ως γυναίκα μια αναγνωρισμένη δημόσια δράση από τον 19ο αιώνα ακόμη, βγήκε από τον πόλεμο και την αντίσταση πιο ελευθερωμένη και δυναμική, έτοιμη να πάρει τη μοίρα της στα χέρια της.

Ωστόσο, μετά τα Δεκεμβριανά, το αυταρχικό εμφυλιακό κράτος που εδίωξε κάθε αντιστασιακό και προοδευτικό πολίτη, έδειξε ιδιαίτερη μέριμνα να εκκαθαρίσει τις δημόσιες υπηρεσίες και βέβαια τον Κλάδο των εκπαιδευτικών. Επομένως, εδίωξε ποικιλοτρόπως και τις αντιστασιακές και δυναμικές γυναίκες εκπαιδευτικούς.

---

[7]Βλ. Χ. Τζήκας, (2023) *Διδασκαλική Ομοσπονδία..., ό. π.*, σσ. 468-469.

[8]Το καλοκαίρι του 1945 δημοσιεύθηκε στο “Διδασκαλικό Βήμα” ένα υμνητικό άρθρο για τη δασκάλα. Η δασκάλα (…) έδειξε την αξία της με τη συμμετοχή της στο εσωτερικό αγώνα κατά τον ελληνοϊταλικό πόλεμο. Έδειξε, όμως, την αξία της και με τη συμμετοχή της στον αγώνα εναντίον των κατακτητών, στις κινητοποιήσεις, στις οργανώσεις, την έκδοση και τη διακίνηση αντιστασιακών εντύπων, στα συσσίτια, στη συμπαράσταση κάθε κατατρεγμένου, «Η δασκάλα στους αγώνες μας», *Δ.Β.*, αρ. 5, 15 Ιουλ. 1945, σ. 3.

[9]*Δ. Β.*, αρ. 1, 1 Δεκ. 1944, σ. 2.

[10]Χ. Τζήκας, (2023) *Διδασκαλική Ομοσπονδία..., ό. π.*, σ. 504, υποσημ. 449.

[11]*Ό. π.*, σ. 536.

Ιδιαίτερα στην επαρχία η μοίρα των εκπαιδευτικών αφέθηκε στα χέρια της αστυνομίας, της εθνοφυλακής και των παραστρατιωτικών οργανώσεων από τις οποίες έπαιρναν εντολές οι επιθεωρητές.

Εκατοντάδες γυναίκες εκπαιδευτικοί απολύθηκαν, φυλακίσθηκαν, εξορίσθηκαν χωρίς να τις βαραίνει κανένα ποινικό αδίκημα παρά μόνο η συμμετοχή στην Αντίσταση και η ιδεολογία για μια δημοκρατική κοινωνία με ισότητα και δικαιοσύνη.

Είναι χαρακτηριστικά τα παραδείγματα των Ρόζας Ιμβριώτη, Λουκίας Πιστικίδου, Ξανθίππης Βακαρέλλη, Ελένης Καραγκούνη Λιλίκας Κοκκίνου, Ελένης Θωΐδου, Αν. Καλδάνη, και άλλων, οι οποίες απολύθηκαν και εκτοπίσθηκαν.

Πολλές απάγονταν από τις παραστρατιωτικές οργανώσεις, όπως εννέα δασκάλες στην Εύβοια, κακοποιούνταν, όπως η Σ. Παπαδοπούλου στο Ζάπειο Λάρισας, η Ξανθίππη Βακαρέλλη με τον σύζυγό της έξω από το Αρχαιολογικό Μουσείο στην Αθήνα, οι αδελφές Κ. και Ε. Λαγιανδέρου στη Δωρίδα, βιάζονταν όπως Νίκη Θεοφάνους στο Πέτσοβο της Ηπείρου[12].

Ανάμεσα στα αιτήματα της ιδρυτικής Γεν. Συνέλευσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, τον Γενάρη του 1946, υπήρχαν και αιτήματα για τη δασκάλα. Τέτοια ήταν εξάμηνη άδεια εγκυμοσύνης με πλήρεις αποδοχές, επίδομα τοκετού, συνυπηρέτηση με τον σύζυγο υπάλληλο, υπηρεσιακή εξίσωση με τους δασκάλους, πλήρη σύνταξη στα 25 χρόνια για τις παντρεμένες[13].

Όταν το Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως (ΚΔΓΣΕ) απέκλεισε τις δασκάλες από τον διαγωνισμό για τις θέσεις των επιθεωρητών, το Δ. Σ. της Ομοσπονδίας διαμαρτυρήθηκε έντονα για την αναχρονιστική απόφαση και κάλεσε το Συμβούλιο να αναθεωρήσει «*αφήνοντας ανοιχτές τις πόρτες στους ικανούς ανεξάρτητα φύλου*»[14], μιλώντας, όμως, σε ώτα μη ακουόντων.

---

[12]Για τις διώξεις των δασκάλων και των δασκαλισσών βλ. Χ. Τζήκας, (2003) *Διδασκαλική Ομοσπονδία..., ό. π.*, σσ. 514-531.

[13]«Οι εργασίες της Ιδρυτ. Συνέλευσης...», *Δ. Β.*, αρ. 17, 29 Ιαν. 1946, σ. 3.

[14]«Η δασκάλα και το Εκπαιδευτικό μας Συμβούλιο», *Δ. Β.*, αρ. 19, 28 Φεβρ. 1946, σσ. 1-2. Για τις απόψεις που διαμορφώθηκαν στις συνεδριάσεις του ΚΔΓΣΕ και την απόφαση αποκλεισμού των δασκαλισσών από τον διαγωνισμό βλ. Χ. Νούτσος «Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή», *http://pheds.uoi.gr/cnoutsos/index.htm*

Τα ίδια περίπου αιτήματα τέθηκαν σε δημοσίευμα του Κ. Π. στο "Διδασκαλικό Βήμα" στις 15 Μάρτη του 1946 με τον τίτλο «Τα ζητήματα της δασκάλας». Ο Συγγραφέας, αφού παρουσιάζει τη συμμετοχή της δασκάλας στους αγώνες των γυναικών για τα δικαιώματά τους και τους αγώνες της στον δασκαλικό συνδικαλισμό και πέτυχε κάποια σχετική εξίσωση με τον άνδρα συνάδελφό της, αναδεικνύει μια σειρά ζητημάτων για τα οποία πρέπει να αγωνιστεί και τα οποία η Πολιτεία οφείλει να ικανοποιήσει. Μεταξύ αυτών τα κυριότερα ήταν η συνυπηρέτηση με το σύζυγό της, η προστασία της μητρότητας, με άδεια κύησης και τοκετού, έξοδα τοκετού, επίδομα θηλασμού, οικογενειακό επίδομα και δικαίωμα σύνταξης στα παιδιά και τους γονείς που συντηρούνται από τη δασκάλα. Τέλος, πρέπει να αγωνιστεί για την εντελή εξίσωση με τον άνδρα, όπως δικαίωμα μετάταξης στις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου, ανέλιξη σε όλες τις υπαλληλικές βαθμίδες και στο αξίωμα του επιθεωρητή[15].

Αλλά τα αιτήματα αυτά περιλαμβάνονται και στην εισήγηση του Διοικητικού Συμβουλίου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας για την ΙΗ΄ Τακτική Γενική Συνέλευση, η οποία δημοσιεύτηκε στο "Διδασκαλικό Βήμα" στις 15 Μαΐου 1946[16]. Τα αιτήματα που έθεσε το Προσωρινό Διοικητικό Συμβούλιο για τη δασκάλα στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο ήταν αυτονόητα, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη την ιστορία και τον αγώνα των δασκαλισσών όπως περιγράφτηκαν παραπάνω.

Ωστόσο, δεν ήταν καθόλου αυτονόητα στο αυταρχικό μεταπολεμικό, εμφυλιακό κράτος. Ένας "θλιβερός" διάλογος που ακολούθησε από τις στήλες του "Διδασκαλικού Βήματος", ο οποίος κράτησε από τον Μάρτιο του 1946 μέχρι τον Οκτώβριο του 1947, με τη δημοσίευση πάνω από 15 άρθρων, μας το αποδεικνύει. Στις θέσεις του Διοικητικού Συμβουλίου για τη δασκάλα και των σχετικών δημοσιευμάτων στο έντυπο της Ομοσπονδίας τοποθετήθηκε ο επιθεωρητής Ιωάννης Φωτόπουλος.

Ο Φωτόπουλος ήταν επιθεωρητής την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας. Την άνοιξη του 1940 προάγεται σε Γενικό επιθεωρητή της Η΄ Περιφέρειας.

[15]Π. Κ. «Τα ζητήματα της δασκάλας», *Δ. Β.*, αρ. 20, 15 Μαρτίου 1926, σ. 3
[16]«Εισηγήσεις της Δ.Ο. πάνω στα θέματα της Ημερήσιας Διάταξης της ΙΗ΄ Γενικής Συνέλευσης», *Δ. Β.*, αρ. 24, 15 Μαΐου 1946, σσ. 3-4.

Αναλαμβάνοντας τα νέα του καθήκοντα στέλνει εγκύκλιο προς τους επιθεωρητές, τους διευθυντές, τους δασκάλους και τις δασκάλες της περιφέρειάς του, όπου, αφού εκθειάσει το έργο του καθεστώτος Μεταξά στην εκπαίδευση, θα θεωρήσει ότι το περιεχόμενο των πόθων του Κλάδου των δασκάλων «*που ήταν πόθος και του αγνού Λαού μας, το συνέλαβε και το ολοκλήρωσε ο δημιουργός της 4ης Αυγούστου με απαράμιλλη σαφήνεια και επιτελική τέχνη, το ενέπνευσε με ενθουσιώδη ελληνικό παλμό και του έδωσε ασάλευτη τη βάση*»[17].

Για να ολοκληρωθεί το έργο της 4ης Αυγούστου, δηλαδή ο Γ΄ Ελληνικός Πολιτισμός, ο αγώνας και των δασκάλων ήταν απαραίτητος και τιτάνιος. Από τις εξωσχολικές δραστηριότητες που αναλαμβάνανε ήταν και η οργάνωση των ομάδων της ΕΟΝ, την οποία δεν έπρεπε να παραμελήσουν επ' ουδενί λόγω. «*Αν οι δυνάμεις σας κλονισθούν*», γράφει ο επιθεωρητής, «*και παραστή ανάγκη να κάμετε αβαρία στους αντικειμενικούς σας σκοπούς, ποτέ δεν πρέπει να εγκαταλείψετε τον τομέα της ΕΟΝ…*»[18].

Την περίοδο της Κατοχής, όταν καταργήθηκε η ΕΟΝ, ο Γενικές επιθεωρητής υποβιβάσθηκε σε επιθεωρητή, αλλά θα συνεχίσει να εργάζεται για το κατοχικό υπουργείο της Παιδείας.

Τον Μάιο του 1946 ο Φωτόπουλος υποστήριξε, με άρθρο του στο "Διδασκαλικό Βήμα", ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα του δημοτικού σχολείου ήταν οι παντρεμένες δασκάλες. Κατά τον Φωτόπουλο η παντρεμένη δασκάλα αποτελούσε τη «*λύμη της εκπαίδευσης*», καθώς το λαϊκό σχολείο μετατρεπόταν σε «*Πρυτανείο, Μαιευτήριο, παιδοκομικός Σταθμός, Άσυλο Ανιάτων, παράρτημα Αστυνομικού Σταθμού, πηγή ανεξαντλήτων και ποικίλων αδειών, πληγή για το Υπουργείο, τους Επιθεωρητές, τους γονείς και τους συνεργαζόμενους άρρενες δασκάλους που φορτώνονται και ξένες αμαρτίες*»[19].

Απέναντι στις απόψεις να εξελίσσεται η δασκάλα ως το αξίωμα του επιθεωρητή εκφράζει την κάθετη αντίθεσή του. Ό, τι χρειάζεται το λαϊκό Σχολείο, κατά τον επιθεωρητή, είναι: Αποκλεισμό της παντρεμένης δασκάλας από το επάγγελμα,

[17]Ι. Φωτόπουλος, «Χαιρετιστήρια εγκύκλιος του Γενικού Επιθεωρητού της Η΄ Περιφέρειας Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, αρ. 80, Ιούνιος 1940, σ. 315.
[18]*Ό. π.*, σ. 316.
[19]Ι. Φωτόπουλος, «Αβδηριτισμοί» *Δ. Β.*, αρ. 25, 30 Μαΐου 1946, σ. 3.

κατάργηση της διγλωσσίας και διορισμό δασκάλων αποκλειστικά αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών[20].

Στο ίδιο φύλλο της δασκαλικής εφημερίδας απάντησε η δασκάλα και συνδικαλίστρια Αρσινόη Ταμπακοπούλου, στο επόμενο φύλλο ο Σ. Στρατίκης και στο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία ο Γ. Ντεγιάννης, ενώ παρουσιάσθηκαν και τα πορίσματα του Α΄ Πανελλαδικού Συνεδρίου Γυναικών που έγινε στην Αθήνα 26 – 29 Μαΐου 1946.

Η Ταμπακοπούλου σχολίασε ότι ο επιθεωρητής πάει πίσω στο 19ο αιώνα, όταν παραιτούνταν οι μητέρες δασκάλες. Αν ορισμένες δασκάλες δεν είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους, το ίδιο συμβαίνει και με άρρενες συναδέλφους τους, αλλά ο επιθεωρητής σιωπά υπερασπιζόμενος το φύλο του. Όλοι οι παιδαγωγοί Έλληνες και ξένοι απέδειξαν ότι η δασκάλα με το μητρικό της ένστικτο είναι καταλληλότερη από τον δάσκαλο για την αγωγή των παιδιών του δημοτικού και αντί να εκβάλει από το σχολείο τις παντρεμένες δασκάλες ο επιθεωρητής έπρεπε να ζητά από την Πολιτεία να ιδρυθούν παντού παιδικοί σταθμοί για όλες τις εργαζόμενες γυναίκες. Έπρεπε να ζητά μακρόχρονες άδειες κύησης και λοχείας και διορισμό αναπληρωτών στις θέσεις των η αδειούχων δασκαλισσών. Αλλά ο επιθεωρητής φοβάται μήπως οι δασκάλες καταλάβουν θέσεις των αρρένων επιθεωρητών[21].

Στο Συνέδριο των γυναικών που μετείχαν αγρότισσες, εργάτριες, δασκάλες, διανοούμενες, νοικοκυρές, οι 606 αντιπρόσωποι 200 οργανώσεων, ψηφίσθηκε ως κυριότερο θέμα η προστασία της μητρότητας και του παιδιού και καταρτίσθηκε ένα πλαίσιο αιτημάτων για τη μητέρα, το βρέφος, το νήπιο και το παιδί της σχολικής ηλικίας[22]. Αιτήματα που ήταν εντελώς αντίθετα με τις απόψεις του επιθεωρητή για τη δασκάλα- μητέρα.

Ακόμη και η ΙΗ΄ τακτική Γενική Συνέλευση της Ομοσπονδίας (Ιούλιος 1946), όταν επεκράτησαν συντηρητικές δυνάμεις στη Διοίκηση, δέχθηκε για τη δασκάλα τα

[20] *Ό. π.*
[21] Αρσ. Ταμπακοπούλου, «Η δασκάλα. Απάντηση στον κ. Ι. Φωτόπουλο», *ό. π.*, σ. 7.
[22] «Το Α΄ Πανελλαδικό Συνέδριο Γυναικών», *Δ. Β.*, αρ. 25, 30 Μαΐου 1946, σ. 8.

αιτήματα της ιδρυτικής Γενικής Συνέλευσης[23].

Μετά από τις απαντήσεις αυτές, ο επιθεωρητής Ι. Φωτόπουλος επανήλθε με εκτενές άρθρο σε επτά συνέχειες[24]. Αναπαράγει κατ' αρχήν άρθρο του που είχε δημοσιεύσει στα "Εκπαιδευτικά Χρονικά"[25], την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας, όπου υποστήριζε τις ίδιες ακριβώς απόψεις: α) Ότι οι δασκάλα δεν μπορεί αν ανταπεξέλθει τις σκληρές συνθήκες του μονοθέσιου σχολείου και β) αναγκάζεται να παντρευτεί κατώτερο κρατικό όργανο και έκτοτε υπάρχει μόνο τυπικά στο σχολείο. Οι απαντήσεις που είχε δεχθεί τότε ήταν α) Ουδεμία διαφορά υπάρχει στην ψυχοσύνθεση, τη σκέψη και τα ιδανικά των δύο φύλων, β) Η αντίληψη ότι η γυναίκα πλάστηκε για την κουζίνα και το σπίτι είναι θέση που της έδωσε ο παλιός άνδρας. Ο προοδευτικός άνδρας δεν το παραδέχεται, γιατί αδικεί τη γυναίκα και την κοινωνική εργασία στην οποία μπορεί να προσφέρει όσο και άνδρας. γ) Όχι μόνο η δασκάλα, αλλά και ο δάσκαλος παντρεύεται συχνά μια άξεστη χωρική. δ) Κάθε γυναίκα -και η δασκάλα- έχει δικαίωμα να επιλέγει τον άνδρα αδιαφορώντας για άλλες προϋποθέσεις κοινωνικής και υλικής φύσης, ε) Οι δάσκαλοι παίρνουν περισσότερες άδειες από τις δασκάλες, όπως έδειξε η στατιστική που δημοσιεύτηκε στην Επετηρίδα του 1932. Στ΄) Η δασκάλα είναι καλύτερη για εξωσχολική δράση, γιατί πιο εύκολα μπαίνει στα σπίτια των χωρικών.

Κατά τον επιθεωρητή η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι, θέση που καθιέρωσε η φύση της από την εποχή των σπηλαίων, όταν δεν μπορούσε να ακολουθήσει τον άνδρα στο κυνήγι ή στο ανέβασμα στα δένδρα για αναζήτηση τροφής. Η γυναίκα έμενε στη φροντίδα της σπηλιάς, στην προετοιμασία του φαγητού και στη φύλαξη των παιδιών. Αν οι δασκάλες θέλουν να παντρευτούν, θέλουν να τεκνοποιήσουν, διαφορετικά δεν έχει νόημα ο γάμος και η στέρηση της ατομικής ελευθερίας. Αν κάνουν παιδιά, ο απαιτήσεις της οικογένειας (οικιακή οικονομία,

[23]«Περίληψις εργασιών ΙΗ΄ Γενικής Συνελεύσεως (Αιτήματα Διδασκαλισσών)», *Δ. Β.*, αρ. 28-29, 12 Αυγ. 1945, σ. 4.
[24]Ι. Φωτόπουλος, «Από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μας προβλήματα. Ο ρόλος της γυναίκας στη ζωή και η δασκάλα», *Δ. Β.*, αρ. 32, 15 Οκτ. 1946, σ. 4, συνέχ. αρ. 33, 15 Νοεμ. 1945, σσ. 3-4, συνέχ. αρ. 34, 15 Δεκ. 1946, σσ. 6-7, συνέχ. αρ. 35, 31 Δεκ. 1946, σσ. 3-4, συνέχ. αρ. 36, 15 Ιαν. 1947, σσ. 3-4, συνέχ. αρ. 37, 30 Ιαν. 1947, σ. 3, συνέχ. αρ. 38, 15 Φεβρ. 1947, σσ. 3-4.
[25]Ι. Φωτόπουλος, «Ο ρόλος της γυναίκας στη ζωή και η δασκάλα», *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, έτος Δ΄, τεύχος 38, Οκτώβριος 1936, σσ. 62-65.

διαιτητική, υγιεινή, βρεφοκομία, ενδυμασία, αισθητική του οίκου) είναι πολύ πολυπλοκότερες από τις απαιτήσεις της σπηλιάς. Αν βγει η γυναίκα από την οικογένεια εκτός από το ότι θα χάσει τη φυσική χάρη και γοητεία θα καταστραφεί η οικογένεια. Και συνεχίζει… δεν πρέπει να ξεφύγουμε από τη φύση και τον καταμερισμό που καθόρισε εκείνη. Η Φυσιολογία, η Ανατομία, η Ψυχολογία παρουσιάζουν τη γυναίκα εντελώς διάφορη από τον άνδρα. Οι άνδρες υστερούν στο συναίσθημα, η γυναίκες υστερούν στην κρίση και τη αφαιρετική σκέψη[26]. Σύμφωνα με τον επιθεωρητή η γυναίκα βγήκε στη μισθωτή εργασία λόγων της ανάπτυξης της βιομηχανίας, Η ανύπαντρη γυναίκα μπορεί να εργάζεται εξωσπιτικά, αλλά η ύπανδρη πρέπει να περιορίζεται στην οικογένεια. Όσοι πιστεύουν στα ιδανικά του σχολείου και της οικογένειας πρέπει να συμφωνήσουν ότι η ανύπανδρη δασκάλα είναι ικανή για τη δουλειά της, αφού δεν περισπάται από τις οικογενειακές φροντίδες. Αν οι δάσκαλοι από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους μένουν πιστοί στα ιδανικά του σχολείου, οι δασκάλες απ' αρχής αναζητούν ένα καλό γάμο, ώστε ν' απαλλαχτούν από το δασκαλίκι. Τόσο η φύση όσο και η κοινωνία θέτουν όρια στην ελευθερία για το καλό του συνόλου και φυσικά θέτουν όρια στις αποφάσεις της δασκάλας. Για την ελευθερία να αποφασίζει ο καθένας μόνος του ποιον θα παντρευτεί ο επιθεωρητής λέγει ότι όταν ο δάσκαλος παντρεύεται μια άξεστη χωρική καταστρέφεται μόνο η οικογένεια, αλλά όχι το σχολείο, όταν η δασκάλα παντρευτεί άξεστο χωρικό καταστρέφεται και το σχολείο και η οικογένεια[27].

Τονίζει ότι η υπηρεσία δεν μπορεί να ικανοποιήσει τα αιτήματα των δασκαλισσών για συνυπηρέτηση, ούτε μπορεί να διαθέτει στρατιές δασκάλων για την αναπλήρωση των εγκύων, ούτε, τέλος, να ιδρύσει παντού παιδικούς σταθμούς. Ούτε μπορεί, ούτε πρέπει, η Πολιτεία να πληρώνει τη μητρότητα και μάλιστα την πολυτεκνία και πάντως δεν μπορεί αυτό να γίνεται σε βάρος του σχολείου.

Όταν γράφει ο επιθεωρητής δεν λαμβάνει υπόψη και δεν σχολιάζει ότι η Πολιτεία έχει απολύσεις 2.000 και έχει βγάλει σε αργία άλλες 2.000 δασκάλους και δασκάλες για ιδεολογικούς λόγους.

[26] *Ό. π.*, αρ. 32, 15 Οκτ. 1946, σ. 4,
[27] *Ό. π.*, αρ. 33, 15 Νοεμ. 1945, σσ. 3-4,

Το πρόβλημα για τον επιθεωρητή είναι η υπερπληθώρα διδασκαλισσών, ο αριθμός των οποίων πρέπει να μειωθεί και να απολύονται ενωρίτερα οι παντρεμένες δασκάλες. Η πληθώρα των δασκαλισσών εκφυλλίζει και το σχολείο και τη γυναίκα και την οικογένεια και την κοινωνία[28].

Ο επιθεωρητής υποστηρίζει ότι δεν υποβαθμίζει την παντρεμένη δασκάλα, αντίθετα ανυψώνει τη γυναίκα στο ρόλο της σαν σύζυγο, σαν μάνα και σαν νοικοκυρά. Αναρωτιέται πώς μπορεί η επιθεωρήτρια να κάνει απρόσκοπτα τη δουλειά της απουσιάζοντας από το σπίτι της για πολλές ημέρες και έχοντας το νου της στην οικογένεια που άφησε πίσω;

Έπειτα στρέφεται κατά των φεμινιστριών που τις ταυτίζει με γυναίκες που δεν γνωρίζουν σπίτι, σύζυγο, παιδιά, ευθύνες, που βρωμάνε αλκοόλ και τσιγάρα, που μιλούν για ελευθερίες, αλλά και οι δασκάλες που τις μιμούνται ζητούν Διδακτήρια, 8τάξιο Δημοτικό Σχολείο, Μητρότητα, Θρανία, Μαθητική Πρόνοια, πράγματα χιλιοειπωμένα, αλλά δεν κάνουν τίποτε για τη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων[29].

Κατά τον επιθεωρητή, ο οποίος στρέφεται ουσιαστικά στους αριστερούς δασκάλους και δασκάλες, οι δήθεν προοδευτικοί δάσκαλοι και φυσικά οι δασκάλες, κυρίως της Αθήνας, θέτουν συνεχώς αιτήματα για τα δικαιώματά τους, αλλά ποτέ δεν αναφέρονται στις υποχρεώσεις τους[30].

Τέλος, ο επιθεωρητής, για να δείξει πόσο ανορθόδοξο είναι να εργάζεται η παντρεμένη δασκάλα και μάλιστα η παντρεμένη με άνεργο ή χωρικό σύζυγο, παραθέτει χρονογράφημα της εθνικιστικής εφημερίδας «Ελληνικόν αίμα» με τον τίτλο «Ο ανδροδάσκαλος», στο οποίο παρουσιάζεται σκωπτικά μια τέτοια δασκάλα, αλλά κυρίως παρουσιάζεται ο σύζυγός της, ο οποίος την ακολουθεί κάθε φθινόπωρο στις μεταθέσεις της και αναλαμβάνει τη λάτρα στου σπιτιού, το πλύσιμο και το μαγείρεμα και τη φροντίδα των παιδιών[31].

Πολλοί δάσκαλοι και δασκάλες πέρασαν από τα γραφεία της Ομοσπονδίας, διαμαρτυρήθηκαν για τη δημοσίευση των άρθρων του Φωτόπουλου που ήταν

[28] *Ό. π.*, αρ. 35, 31 Δεκ. 1946, σσ. 3-4,
[29] *Ό. π.*, αρ. 36, 15 Ιαν. 1947, σσ. 3-4.
[30] *Ό. π.*, αρ. 37, 30 Ιαν. 1947, σ. 3.
[31] *Ό. π.* , αρ. 38, 15 Φεβρ. 1947, σσ. 3-4.

προσβλητικά για την παντρεμένη δασκάλα και ζήτησαν από τη Διοίκηση να πάρει θέση. Η Διοίκηση, όμως, δικαιολόγησε τις απόψεις του Φωτόπουλου, οι οποίες βασίζονταν σε κάποια δεδομένα, αλλά η γενίκευση των δεδομένων θεωρούσε πως ήταν συζητήσιμη. Παρότρυνε τους διαμαρτυρόμενους να απαντήσουν εγγράφως στην επιθεωρητή και για τη θέση της δασκάλας δήλωσε ότι η Ομοσπονδία την ανύψωσε και την έκαμε ισότιμη με τον δάσκαλο και αυτή τη θέση κρατά[32].

Σημειώνουμε ότι αριστεροί και προοδευτικοί δάσκαλοι που αποδέχονταν την ισότητα ανδρών και γυναικών και που ανύψωσαν τη γυναίκα, την περίοδο της Κατοχής, με ποικίλους τρόπους (συμμετοχή στις εκλογές της ΠΕΕΑ, συμμετοχή στην αυτοδιοίκηση, στην Εθνική Αλληλεγγύη στη λαϊκή επιμόρφωση) δεν μπορούσαν να απαντήσουν, καθώς από το καλοκαίρι του 1946 και έπειτα απολύονταν, φυλακίζονταν και εξορίζονταν.

Στον Φωτόπουλο απάντησε ο δάσκαλος Λεωνίδας Τσαούσης, ο οποίος έδειξε ότι το επάγγελμα της δασκάλας είναι το πρώτο που κατέκτησε η γυναίκα στην εξωσπιτική εργασία, ότι ταιριάζει στη φύση της και ξεπερνάει πολλές φορές τον άνδρα συνάδελφό της, καθώς διαθέτει λεπτή ψυχή, συναισθηματισμό, και μητρικό ένστικτο, εφόδια ακαταγώνιστα και πιο χρήσιμα από τη σοφία και τη γνώση. Και βέβαια οι δασκάλες έχουν ιδανικά όσα έχει και ο δάσκαλος. Η δε παντρεμένη δασκάλα και μάλιστα η μητέρα δασκάλα με την εμπειρία των παιδιών της θα είναι ακόμη πιο κοντά στα παιδιά και πιο αποδοτική. Απαντά και για τις άδειες. Οι δασκάλες για τα τρία παιδιά μέσο όρο έχουν πάρει ένα χρόνο άδεια στα 35 χρόνια υπηρεσίας. Οι δασκάλες που θα παντρευτούν ένα αμόρφωτο χωρικό, όπως υποστηρίζει ο επιθεωρητής είναι ελάχιστες. Οι περισσότερες παντρεύονται δασκάλους ή άλλους μορφωμένους υπαλλήλους. Όσο για τα παιδιά, όπως όλες οι εργαζόμενες γυναίκες, βρίσκουν τον τρόπο. Μάνα, πεθερά, αδελφή, κουνιάδα, μια κοπέλα για να μένει με τα παιδιά. Ο Τσαούσης βάζει και το ερώτημα: μήπως αν μας καλούσαν οι παντρεμένες δασκάλες να διαγωνιστούμε με μια αντικειμενική επιτροπή θα υπερτερούσαν θεωρητικά και πρακτικά[33]; Αποδίδει τις απόψεις του

[32]«Σημειώματα. Το άρθρον του κ. Φωτόπουλου», *Δ. Β.*, αρ. 41, 25 Μαρτίου 1947, σ. 5.
[33]Λ. Τσαούσης, «Η δασκάλα σαν εργαζόμενη γυναίκα», *Δ. Β.*, αρ. 39, 28 Φεβρ. 1947, σσ. 1-2.

επιθεωρητή σε μισογυνισμό και συντηρητικό οπισθοδρομισμό.

Η διευθύντρια του 7ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά δήλωσε πως εν έτει 1947 το να δημοσιεύονται στο επίσημο όργανο της Ομοσπονδίας τόσα προσβλητικά για τη δασκάλα, τα οποία διαβάζουν και οι ξένοι, όπου οι δασκάλες έχουν τιμητική θέση, δεν είναι κολακευτικό για τη χώρα και τον Κλάδο. Θα περίμενε ο επιθεωρητής να γράψει για την επιμόρφωση που χρειάζονται οι δάσκαλοι, για την εργατικότητα και την ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών και να ζητά τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ζωής των εκπαιδευτικών. Η αξία της δασκάλας φάνηκε σε όλες τις δυσκολίες της χώρας. Στον πόλεμο στάθηκε συμπαραστάτης σε κάθε φτωχό, άρρωστο, τραυματία, πεινασμένο. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών και το γέρας που έλαβαν πολλές δασκάλες, ακυρώνουν τις απόψεις του επιθεωρητή που ευτυχώς δεν τις ασπάζονται οι περισσότεροι επιθεωρητές[34].

Ο δάσκαλος Σωτήριος Ρουφογάλης θεωρεί ότι το πρόβλημα για την εκπαίδευση δεν είναι οι δασκάλες. Παρατηρεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου σταμάτησε να είναι ελκυστικό εξ' αιτίας της αδιαφορίας της Πολιτείας απέναντί του. Οι δασκάλες είναι περισσότερες, καθώς οι άρρενες δεν προσέρχονται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και επομένως θα γίνουν και επιθεωρήτριες. Εντοπίζει, όμως, αλλού τα προβλήματα της εκπαίδευσης, όπως στη χρηματοδότησή της και στην υποβάθμιση του δασκάλου. Ο Κλάδος πρέπει να απαιτήσει άξιους και ικανοποιημένους δασκάλους και δασκάλες, ώστε να τελεσφορήσει το έργο της εκπαίδευσης για το λαό και το έθνος[35].

Ο Βασίλειος Παπαευθυμίου, σε μακροσκελές άρθρο του (σε τρεις συνέχειες) θα διαφωνήσει με τον Φωτόπουλο ότι η παντρεμένη δασκάλα δεν μπορεί να εκτελεί επαρκώς τα χρέη της και θα συμφωνήσει μαζί του ότι δεν είναι κατάλληλη για επιθεωρήτρια. Ξεκινώντας από το «Ουκ ένι άρσεν ου θήλυ» του Αποστόλου Παύλου θα υποστηρίξει ότι όπως όλες οι εργαζόμενες γυναίκες έτσι και οι δασκάλες έχουν το ψυχικό σθένος να τα βγάλουν πέρα στο χωριό και στην πόλη. Μάλιστα στο χωριό μπορεί να διακριθεί καλύτερα η προσωπικότητά της και να

[34]Ελ. Αντωνίου- Καραντώνη διευθύντρια του 7ου Δημ. Σχολείου Β΄ Περιφ. Πειραιώς, «Η δασκάλα», *Δ. Β.*, αρ. 43, 30 Απρ. 1947, σ. 3.
[35]Σ. Ρουφογάλης, «Τι πρέπει να αξιώσωμεν», *Δ. Β.*, αρ 43, 30 Απρ. 1947, σ. 6.

αναδειχτεί το έργο της και περισσότερη εκτίμηση και σεβασμού να απολαμβάνει. Στο χωριό γίνεται καλύτερη η δουλειά της, όπου την περιβάλλει η εκτίμηση, η αγάπη, η ατομική σχέση και γίνεται περισσότερο ακουστή και παρά στην πόλη όπου χάνεται ως μια τυχούσα δασκαλίτσα. Κάνει λάθος, λοιπόν, ο Φωτόπουλος που αποδίδει στη δασκάλα το «λάθε βιώσας» και που δεν της αναγνωρίζει τη φιλοδοξία για την ανάδειξη και το αυτοδημιούργητο της προσωπικότητάς της[36]. Συντηρητικός και αντικομμουνιστής, ωστόσο, ο Παπαευθυμίου, όπως τον συναντούμε και στην Ομοσπονδία δέχεται ότι στη γυναίκα υπερτερεί το αίσθημα και υστερεί η κρίση. Και επειδή η Πολιτεία δεν φρόντισε να την οπλίσει με πίστη στα ιδανικά γίνεται εύκολα θύμα του άκρατου υλισμού, του ψευτοφεμινισμού και του κομμουνισμού. Παρασυρόμενη από την κυριαρχία των αισθημάτων της γίνεται άνθρωπος των άκρων. Η προπαγάνδα του εγγύς καιρού (εν. περίοδο Κατοχής) την έριξαν στη μέθη της αποστασίας, στα υλιστικά κοσμοθεωριακά συστήματα στο ζεμανφουτισμό. Ποτισμένη με τέτοια από ετερόκλητους συμβούλους και καθοδηγητές κουρελιάστηκε η ψυχή της και κάθε ανώτερο ιδανικό[37]. Επανερχόμενος στην παντρεμένη δασκάλα θα ξανατονίσει τη διαφωνία του με τον Φωτόπουλο. Η έξοδος της γυναίκας στη μισθωτή εργασία, συμφέρει δεν συμφέρει, το θέλουμε δεν το θέλουμε, έγινε από τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της ζωής. Οι σφαίρες άνδρας – γυναίκα, εργασία – σπίτι καταργήθηκαν. Αν η γυναίκα στέκεται στο εργοστάσιο, στο γραφείο, στην Τράπεζα, στο κατάστημα πολύ περισσότερο στέκεται στο σχολείο, γιατί βρίσκεται δίπλα στο παιδί στο φυσικό της προορισμό. Η μητρότητα κάνει τη γυναίκα αλλοκεντρική, δηλαδή να φροντίζει για τις ανάγκες των άλλων, ενώ ο άνδρας παραμένει εγωκεντρικός. Ο Παπαευθυμίου αναφέρεται στην αγρότισσα γυναίκα -συχνά πολύτεκνη-, η οποία φροντίζει την οικογένεια με πολλές παράλληλες και δύσκολες αγροτικές και κτηνοτροφικές ασχολίες, εφόσον πιστεύει στο έργο της. Επομένως, και η παντρεμένη δασκάλα μπορεί να γίνεται καλύτερη από τον άνδρα τόσο στο χωριό όσο και στην πόλη.

[36]Β. Παπαευθυμίου, «Η γυναίκα σαν δασκάλα. Πού έγκειται η μειονεκτικότητά της», *Δ. Β.* , αρ. 44, 15 Μαΐου 1947, σ. 5.
[37]*Ό. π.*, σ. 6.

Αν ορισμένες δασκάλες βλέπουν το έργο τους προσωρινό μέχρι να παντρευτούν, με το να απολύονται οι παντρεμένες δασκάλες, θα νιώθουν όλες προσωρινές και άρα δεν θα εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους με πίστη και αφοσίωση. Επομένως σκοπός πρέπει να είναι όχι να απολύουμε τις παντρεμένες δασκάλες, αλλά να καλλιεργήσουμε σ' αυτές τα σωστά ιδανικά[38].

Ο Παπαευθυμίου συμφωνεί με τον Φωτόπουλο ότι η δασκάλα δεν πρέπει να γίνεται επιθεωρήτρια. Η Ελληνίδα γυναίκα και επομένως η δασκάλα είναι άνθρωπος των άκρων. Άπαξ και βγήκε στην εργασία ισότιμα με τον άνδρα θέλει και να άρχει. Αυτό είναι παρεξήγηση του φεμινιστικού κινήματος. Ο καλώς εννοούμενος φεμινισμός δεν θα έβαζε ποτέ σκοπό να εξαφανίσει τις σωματικές και βιολογικές διαφορές των φύλων. Ο φεμινισμός που θέλει για τη γυναίκα τα πάντα ίσα με τον άνδρα είναι εναντίον της γυναίκας. Εν ονόματι της ισότητας των φύλων, εν ονόματι της ισότητας των δικαιωμάτων, εν ονόματι της ελευθέρας ενώσεως, τρυγά τις σωματικές και ψυχικές της χάρες και την αφήνει έρμαιο και άοπλη στον άνδρα. Αυτός ο φεμινισμός είναι εχθρός της γυναίκας.

Ο σωματικός κάματος, η χαλύβδινη θέληση και οι ποικιλόμορφες εξωτερικές πιέσεις που δέχεται ο επιθεωρητής θέλουν προσόντα που από τη φύση της δεν έχει η γυναίκα. Ο Παπαεθυμίου δεν θεωρεί ότι οι φεμινίστριες δασκάλες ζήτησαν να κατακτήσουν το αξίωμα του επιθεωρητή. Νομίζει ότι είναι «*αποτέλεσμα βρασμού ψυχικής ορμής ή μια από τις μοντερνιστικές και αερώδεις χίμαιρες με τις οποίες οι έξυπνες καθοδηγήτριες παραγεμίζουν τα κεφάλια των οπαδών τους*». Και καταλήγει «*Η δασκάλα στο μονοτάξιο – στο πολυτάξιο, ανύπαντρη – παντρεμένη, στο χωριό- στην πόλη, στέκει. Η δασκάλα ως επιθεωρήτρια είναι ακατάλληλος*»[39].

Ο Στέφανος Πασχαλίδης αναγνωρίζει τη συνεισφορά της δασκάλας και της νηπιαγωγού στην υπόθεση της παιδείας και διαφωνεί ότι δήθεν την διακρίνει η ραθυμία, η ψυχική κατωτερότητα, η συναισθηματική αμβλύνοια και ότι υστερεί στη δημιουργία και πρωτοβουλία στην σχολική και εξωσχολική εργασία. Η δασκάλα στάθηκε άξια της αποστολής της από το πιο απόμερο χωριουδάκι ως τη μεγάλη πόλη. Κανείς δεν μπορεί να διαφωνήσει με αυτή την ευχάριστη όψη.

[38] *Ό. π.*, αρ. 45, 31 Μαΐου 1947, σσ. 3-4
[39] *Ό. π.* , αρ. 48, 30 Ιουν. 1947, σ. 3.

Όμως, κατά τον συγγραφέα, τα πράγματα δεν είναι άσπρα μαύρα. Πρέπει να δούμε και την άλλη όψη για την οποία φταίει η ίδια η δασκάλα. α) Όλοι έχουν συναντήσει δασκάλες που δεν παρέμειναν ολόκληρο το έτος στο σχολείο λόγω κύησης, β) δασκάλες που για τον Α ή Β΄ λόγο απουσίαζαν συχνά, γ) δασκάλες που δεν προσφέρουν τίποτε θετικό, αλλά κάνουν τυπικά τη δουλειά τους. Φυσικά υπάρχουν και δάσκαλοι τέτοιοι. δ) Υπάρχουν δασκάλες που δεν προοδεύουν την Παιδαγωγική, στην Ψυχολογία, που δεν αγοράζουν βιβλία και δεν διαβάζουν. Φυσικά υπάρχουν και δάσκαλοι τέτοιοι. ε) Υπάρχουν δασκάλες που επειδή «ερώνται εμμανώς» τα φορτώνουν όλα στον κόκορα. Φυσικά και στους άνδρες συμβαίνει αυτό.

Η δασκάλα για όλα αυτά είναι δυσφημισμένη. Για να αποφύγει τη δυσφήμισή της πρέπει να φροντίσει για τη βελτίωσή της και να μοχθήσει καλοπροαίρετα. Είναι απαραίτητο τις συνεπείς δασκάλες να τις επαινούν οι συνάδελφοί της και να τις προβάλλουν ως παράδειγμα προς μίμηση. Όταν η δασκάλα «*αισθανθή και αντιληφθή την πράγματι ιεράν και εθνικήν της αποστολήν εις την οποίαν όμως απαραιτήτως και να πιστεύη* […] *όλα τα κακώς κείμενα θα διορθωθούν και δεν θα ακούη ποτέ τον αναβαλλόμενόν της διακιολογημένως*»[40].

Τον Σεπτέμβριο του 1947 η Διοίκηση της Ομοσπονδίας σήμανε λήξη της συζήτησης για τη δασκάλα. Θεώρησε ότι ακούστηκαν όλες οι γνώμες και το θέμα εξαντλήθηκε. Δινόταν, όμως, ο χώρος του "Διδασκαλικού Βήματος" μόνο στον επιθεωρητή Φωτόπουλο που είχε ανοίξει το θέμα να το κλείσει, απαντώντας σε όλες τις αντίθετες απόψεις[41].

Ο Φωτόπουλος δεν θα επιμείνει μόνο στις απόψεις του, αλλά θα υποστηρίξει τις πιο αντιδραστικές απόψεις που αναπαρήγαγαν απόψεις του 19ο αιώνα και θα τις συνδέσει, εντελώς αυθαίρετα, με ιδεολογικά προτάγματα. Υποστήριξε ότι η γυναίκα από τη φύση της είναι κατώτερη από τον άνδρα. Το λέει η Βιολογία και η Ψυχολογία, το επιβεβαιώνει η εμπειρία και η Εκκλησία με τα σοφά λόγια του γάμου. Το επιβεβαιώνει το ζωικό βασίλειο, ο κόκορας με τις κότες, το κριάρι με το

[40]Σ. Πασχαλίδης, «Ο αναβαλλόμενος διδασκαλίσσης και νηπιαγωγού», *Δ.Β.*, αρ. 47, 20 Ιουν. 1947, σσ. 3-4.
[41]«Σημειώματα, Τέλος Συζητήσεως», *Δ. Β.*, αρ. 53.

κοπάδι, το λιοντάρι με τις λέαινες, το ζευγάρι των πουλιών που το αρσενικό ταΐζει το θηλυκό όταν εκείνο κλωσάει. Το επιβεβαιώνουν και οι οικογένειες με τα ανδρικά και γυναικεία παιχνίδια που επιλέγουν στα αγόρια και στα κορίτσια αντίστοιχα.

Τα φύλα είναι διαφορετικά το ένα υπερτερεί στην κρίση το άλλο το συναίσθημα, έτσι αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό δείχνει η Επιστήμη και το βιβλίο της ζωής.

Τις διαφορές του φύλου στις εξετάζει σε σχέση με τα συμφέροντα της οικογένειας, της ολότητας και του σχολείου. Οι προοδευτικοί προβάλλουν τον ατομισμό και αδιαφορούν για την οικογένεια και την ολότητα. Οι προοδευτικοί που θέλουν τη γυναίκα να εργάζεται έξω από το σπίτι λένε ότι τα παιδιά της μπορεί να τα φροντίζει η γιαγιά, η πεθερά, η αδελφή, όμως ο επιθεωρητής επισημαίνει τα ολέθρια αποτελέσματα στην αγωγή των παιδιών η απουσία της μάνας. Άλλοι υποστηρίζουν να πληρώνει το κράτος με τα βρεφοκομεία, όμως αυτό έχει έμμεσα ή άμεσα σχέση με τον Μαρξισμό.

Ο Φωτόπουλος θα κάνει σύγκριση της σοσιαλιστικής και της αστικής οικογένειας. Στη σοσιαλιστική οικογένεια το πρωί το ζευγάρι χωρίζει, ο καθένας σε άλλο εργοστάσιο, τρώνε από την καραβάνα του εργοστασίου και το βράδυ γυρνούν στο μικρό διαμέρισμα, που τρώνε κάτι που προμηθεύτηκε πώς και ποιος δεν γνωρίζει ο επιθεωρητής και κουρασμένοι ρίχνονται σε μια άκρη του σπιτιού για ύπνο. Τα παιδιά είναι στο ίδρυμα. Το πρωί ξεκινά το ίδιο μαγγανοπήγαδο, η ίδια διαδικασία. Κάτω από την άκρατη αυτή σοσιαλιστική αντίληψη υποδουλώνεται κάθε ανθρώπινη αξιοπρέπεια, πνευματική και ψυχική (!!!).

Οι συντηρητικοί ονειρεύονται ένα σπίτι ανεξάρτητο, σε βολικό χώρο, σε σχέδιο, ει δυνατόν με κήπο, με καλλιτεχνική επίπλωση, με το λουτρό του, το ραδιόφωνο, το πιάνο, τη βιβλιοθήκη, την κουζίνα, με τα όμορφα, γερά, καθαρά και ευάγωγα παιδιά[42].

Στο δεύτερο μέρος του άρθρου παραδέχεται πως η γυναίκαι είναι ικανή να ασκήσει πολλά επαγγέλματα και βέβαια το δασκαλικό επάγγελμα, αλλά για καμιά εργασία, ούτε για τις αγροτικές εργασίες είναι ικανή χωρίς να εγκαταλείψει την

[42]Ι Φωτόπουλος, «Ο Φεμινισμός των δήθεν προοδευτικών», Δ. Β. , αρ. 53, 30 Σεπτ. 1947, σ. 3

οικογένεια. Επομένως, για τον επιθεωρητή Ι, Φωτόπουλο, οι δασκάλες δεν μπορούν γίνουν επιθεωρήτριες και οι παντρεμένες δασκάλες δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδάσκουν στο σχολείο για το καλό της οικογένειας, για το καλό της κοινωνικής ολότητας για το καλό του σχολείου[43].

Έτσι τελείωσε ο διάλογος για τη δασκάλα, με την προβολή των αντιδραστικών απόψεων του επιθεωρητή, με τις οποίες συμφωνούσε και το Υπουργείο της Παιδείας, καθώς απέκλεισε τη δασκάλα από το αξίωμα του επιθεωρητή, ενώ επιβράβευσε τις απόψεις του επιθεωρητή, αφού στο διάστημα αυτό τον προήγαγε. Το τελευταίο άρθρο του ο Φωτόπουλος το υπογράφει ως Γενικός Επιθεωρητής.

Ο διάλογος για τη δασκάλα έλαβε τέλος, χωρίς το Διοικητικό Συμβούλιο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας να τοποθετηθεί επί της ουσίας, αλλά στην ουσία συμφωνώντας με τον επιθεωρητή που του παρείχε τόσο χώρο στη δασκαλική εφημερίδα. Επιπλέον, στο αμέσως επόμενο φύλλο δημοσίευσε μια εγκύκλιο του Γενικού επιθεωρητή Ι. Φωτόπουλου τον τίτλο: «Μια εμπνευσμένη Εγκύκλιος του Γενικού Επιθεωρητού Ιωάν. Φωτόπουλου». Η εγκύκλιος είχε καθαρά πολιτικό χαρακτήρα, καθώς δεν είχε καμιά αναφορά στο σχολείο, αλλά καλούσε τους δασκάλους να σταθούν στις επάλξεις του έθνους στον από Βορρά κίνδυνο, τον οποίο διέτρεχε σοβαρότερα από ποτέ στη μακρόχρονη ιστορία του[44]. Η στάση της Διοίκησης της Ομοσπονδίας απέναντι στον Φωτόπουλο και τις απόψεις του δείχνει ότι και στο χώρο των δασκάλων στις συνθήκες του Εμφυλίου ο συντηρητισμός κέρδιζε έδαφος.

Μολονότι οι δασκάλες θεωρήθηκαν ικανές και διορίσθηκαν επιθεωρήτριες των σχολείων θηλέων στη στροφή από τον 19ο προς τον 20ο αιώνα, επιθεωρήτριες νηπιαγωγών διορίσθηκαν μόνο μετά τη μεταπολίτευση και σχολικοί σύμβουλοι γυναίκες μόνο τη δεκαετία του 1980 και έπειτα.

Επομένως, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι σε αντιδραστικά καθεστώτα, όπως κατά τη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα, οι πολίτες χάνουν τα πολιτικά και κοινωνικά τους δικαιώματα, αλλά τα μεγαλύτερα θύματα είναι οι γυναίκες.

---

[43] *Ό. π.*, αρ. 54, 10 Οκτ. 1947, σσ. 3-4.
[44] «Μια εμπνευσμένη Εγκύκλιος του Γενικού Επιθεωρητή Ιωάν. Φωτόπουλου», Δ.Β. , αρ. 54,

"Ξανθίππη Βακαρέλλη - Καλαντζή και Λουκία Πιστικίδου-Δρόσου: Η ζωή, ο εκπαιδευτικός και ο αντιστασιακός αγώνας δύο διδασκαλισσών"

Χρήστος Τζήκας
Αφυπηρετήσας καθηγητής ΑΠΘ
chtzikas@eled.auth.gr

Περίληψη
Μολονότι η κοινωνική ιστορία μελετά την κοινωνική εξέλιξη, ως αποτέλεσμα της δράσης κοινωνικών ομάδων και κοινωνικών τάξεων, η βιογραφία και η αυτοβιογραφία, η ζωή και η δράση προσώπων αποκτούν ιστορική σημασία, επειδή μπορούν να συμπληρώσουν την ιστορική εικόνα ή να αναδείξουν μια άλλη πλευρά της, όταν πρόκειται για εμπειρίες, στάσεις και συμπεριφορές καθημερινών ανθρώπων των οποίων η οπτική δεν καταγράφεται σε επίσημες πηγές. Στην εργασία θα παρουσιάσουμε αδρά τη ζωή και τη δράση δύο δασκαλισσών, οι οποίες είχαν παράλληλες εκπαιδευτικές και αγωνιστικές πορείες. Πρόκειται για πορείες που μπορούν να γίνουν υποδείγματα δράσης των δασκαλισσών και των εκπαιδευτικών γενικότερα, καθώς γνώριζαν ότι ο εκπαιδευτικός που ονειρεύεται μια καλύτερη κοινωνία πρέπει παράλληλα με τον αγώνα μέσα στο σχολείο να αγωνίζεται και μέσα στην κοινωνία.

Abstract
While social history studies social evolution, as a result of the action of social groups and social classes, biography and autobiography, the life and action of individuals acquire historical significance, because they can complement the historical picture or highlight another side of it, when it comes to experiences, attitudes and behaviors of everyday people whose perspective is not recorded in official sources. In this paper, we will briefly present the life and work of two female teachers who followed parallel educational and activist paths. These are paths that can become models of action for teachers and educators in general, as they knew that the teacher who dreams of a better society must, alongside the struggle within the school, also struggle within the society.

Εισαγωγή

Οι δασκάλες Ξανθίππη Βακαρέλλη - Καλαντζή και Λουκία Πιστικίδου- Δρόσου άφησαν το αποτύπωμά τους στην εκπαίδευση και στους αγώνες του λαού μας. Δεν αγωνίστηκαν μόνο για την εκπαίδευση των παιδιών του λαού, δεν αγωνίστηκαν μόνο για τα ειδικά παιδιά, αλλά αγωνίσθηκαν και για την ελευθερία της πατρίδας και την κοινωνική δικαιοσύνη. Γιατί γνώριζαν ότι αν δεν λυθούν τα

κοινωνικά προβλήματα, αν δεν μειωθεί η ανέχεια, η καταπίεση και η εκμετάλλευση, δεν μπορούν να λυθούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα.

Οι πορείες τους διασταυρώνονται σε βασικές πλευρές τους: Προσφυγιά, σπουδές στο Διδασκαλείο, ένταξη στην αριστερή παράταξη των δασκάλων στο Μεσοπόλεμο, εργασία στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, συμμετοχή τους στην Εθνική Αντίσταση, διώξεις την περίοδο του Εμφυλίου..

Η παιδική ηλικία στις χαμένες πατρίδες

Η Ξανθίππη Βακαρέλλη γεννήθηκε το 1911 στο Νεοχώρι της Ανατολικής Θράκης σε μια καλοστεκούμενη οικονομικά οικογένεια. Ο πατέρας της ήταν πρόεδρος του χωριού και διατηρούσε επιχείρηση κρασιών. Όμως, η οικογένειά της έφυγε βιαστικά όταν επέδραμαν οι τσέτες, εγκαταλείποντας όλο το βιος της και κατέφυγε με πολλές ταλαιπωρίες στη Σηλυβρία. Ένα χρόνο αργότερα επέστρεψε και βρήκε τα πάντα κατεστραμμένα, αλλά σε μια δεκαετία είχαν αποκατασταθεί τα πάντα και οι δουλειές του πατέρα της είχαν αυγατίσει, ενώ κοντά στα τρία παιδιά (δύο κορίτσια και ένα αγόρι) προστέθηκαν δύο ακόμη αγόρια. Η ζωή της οικογένειας και βέβαια της μικρής Ξανθίππης φάνηκε να κυλά ομαλά[1]. Αν και η Βακαρέλλη δεν μας άφησε αυτοβιογραφικό κείμενο, πολύ ζεστές εικόνες της ζωής της οικογένειάς της στο Νεοχώρι μας δίνει συγγενικό της πρόσωπο, που κατέγραψε τη ζωή της οικογένειας στη χαμένη πατρίδα[2].

Η Λουκία Πιστικίδου γεννήθηκε το 1913 στην Προύσα της Βυθινίας. Καταγόταν από μικροαστική οικογένεια -με παππού Μουχτάρη- η οποία ασχολούνταν με τη σηροτροφία. Η ίδια μάλιστα, που μας άφησε ένα αυτογραφικό κείμενο, αποτυπώνει γλαφυρά, τα όμορφα και ανέμελα χρόνια (παρά το ότι είχε χάσει τη μητέρα της και ο πατέρας της έκανε δεύτερο γάμο), την οικογενειακή και την κοινοτική ζωή, τα επαγγέλματα, την εργασία, την αγορά, τα σχολεία, τα παιχνίδια, τις λέσχες, τις γιορτές, την ψυχαγωγία, τις φιλικές και συγγενικές μαζώξεις και διασκεδάσεις. Μια ζωή που απέπνεε συντροφικότητα, δημιουργικότητα και

[1]Α. Πιτσέλη – Τσικοπούλου, *Τζουμά, Το χωριό που το έλεγαν Ευτυχία*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), 1999β, σσ. 39-46.
[2]Α. Πιτσέλη – Τσικοπούλου, *ό. π.*, σσ. 38-39.

αισιοδοξία[3].

Αν και η δεκαετία που έζησαν τα παιδικά τους χρόνια στις χαμένες πατρίδες τους ήταν μια ανώμαλη δεκαετία που σημαδεύθηκε από τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, την άνοδο του τουρκικού εθνικισμού και την εθνοκάθαρση με τις «πορείες λευκού θανάτου», τα αμελέ ταμπουρού (τάγματα εργασίας), οι ψυχές τους είναι γεμάτες από θετικές εμπειρίες της ζωής τους εκεί. Ο γενέθλιος τόπος είναι μέσα τους γεμάτος φως και νοσταλγία.

Οι δυο «ηρωίδες» μας έζησαν «ευτυχισμένα» παιδικά χρόνια, που τα επιστέγασε η είσοδος των ελληνικών στρατευμάτων -τόσο στην Ανατολική Θράκη όσο και στην Προύσα- και η ανάταση της απελευθέρωσης. Ωστόσο, τις εμπειρίες αυτές τις ακολούθησε η Μικρασιατική Καταστροφή, με όλα τα παρεπόμενα για τον άμαχο πληθυσμό: τον τρόμο των τσετών, την εγκατάλειψη των σπιτιών και των περιουσιών, τη φυγή, τις πικρές εμπειρίες του ξεριζωμού και την Οδύσσεια της προσφυγιάς. Τέλος, το ξεκίνημα μιας ζωής από το μηδέν, τα προβλήματα στέγασης και επιβίωσης και συχνά την εχθρική στάση των γηγενών κατοίκων.

Προσφυγιά και δύσκολη εγκατάσταση

Η οικογένεια της Ξανθίππης[4] δέκα χρόνια αργότερα, από την πρώτη προσφυγιά, με την ανταλλαγή των πληθυσμών θα φτάσει, με όλες τις ταλαιπωρίες που γνώρισαν οι πρόσφυγες, στη Θεσσαλονίκη. Έπειτα από μικρή παραμονή θα εγκατασταθεί οριστικά στον Τζουμά (Αμύγδαλα από το 1928, Χαραυγή από το 1961[5]) Κοζάνης, χωριό μεταξύ της Κοζάνης και των Καλιαρίων (Πτολεμαΐδας).

Εκεί, παρά τις δυσκολίες της πρώτης εγκατάστασης: χωρίς νοικοκυριό και με τη συγκατοίκηση πολλών οικογενειών σε ένα οίκημα, το οποίο μετατρεπόταν σε εκκλησία, σχολείο, χώρος εκδηλώσεων και γλεντιού, ανάλογα με τις ανάγκες της κοινότητας, η ζωή της οικογένειάς της θα κυλήσει σχετικά ομαλά. Ο πατέρας της θα στήσει ένα παντοπωλείο, εργασία σχετική με αυτή που έκανε στην Ανατολική

[3]Λ. Πιστικίδου, *Αναμνήσεις, Προύσα, Προσφυγιά και ένα Επίμετρο*, (Αθήνα: Κόσμος) 2003, σσ. 23-70.
[4]Στο εξής θα χρησιμοποιώ τα μικρά τους ονόματα.
[5]Το χωριό μεταφέρθηκε έξω από την Κοζάνη ως Νέα Χαραυγή, σταδιακά από το 1986 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, για λόγους εξόρυξης άνθρακα από τη ΔΕΗ.

Θράκη και μαζί θα καλλιεργεί τα χωράφια που του παραχωρήθηκαν[6].

Η Ξανθίππη παρά τις δυσκολίες της οικογένειας θα φοιτήσει τρία χρόνια στο Γυμνάσιο Κοζάνης και το 1925 θα εισαχθεί στο τριτάξιο Διδασκαλείο Κοζάνης[7], από όπου θα λάβει το πτυχίο της δασκάλας το 1928. Στο διάστημα των σπουδών της θα διαμένει στο Οικοτροφείο Θηλέων της πόλης.

Η Λουκία με τη Μικρασιατική Καταστροφή βρέθηκε μέσω των Μουδανιών για λίγο στην Κωνσταντινούπολη. Κι εκεί ακόμη, στην τρίμηνη διαμονή όλης της οικογένειας στοιβαγμένης σε ένα δωμάτιο συγγενικού της σπιτιού, τη Λουκία την έστειλαν σε σχολείο στο Κοντοσκάλι[8].

Από την Κωνσταντινούπολη τον Νοέμβριο του 1922 όλη η οικογένεια της Λουκίας έφτασε με καράβι στην Καλαμάτα.

Μόλις κατέβηκαν από το καράβι και πριν εγκατασταθούν σε κάποιο κατάλυμα, η μητριά της Λουκίας την πήρε και αναζήτησε σχολείο.

Λίγο αργότερα η οικογένεια μετακόμισε στη Βέροια, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες εργασίας. Στη Βέροια, όχι μόνο η εγκατάσταση ήταν σε άθλιο οίκημα που έμπαζε νερά, αλλά ο πατέρας της απεβίωσε και η μητριά της αρρώστησε. Παρά την πείνα της οικογένειας και τις προτροπές του Γυμνασιάρχη να εργαστεί ένα από τα παιδιά για να επιβιώσει η οικογένεια, η μητέρα της επέμενε να συνεχίσουν το σχολείο[9]

Έτσι η μεγάλη αδελφή της Λουκίας τελείωσε το Γυμνάσιο και έγινε υπάλληλος στην Τράπεζα, ο αδελφός της μπήκε στη Σχολή Ευελπίδων και έγινε αξιωματικός, η Λουκία το 1926 τελείωσε τη Γ΄ τάξη του Παρθεναγωγείου και με εξετάσεις εισήχθη στο Διδασκαλείο Κοζάνης και διέμενε στο Εθνικό Οικοτροφείο Θηλέων[10].

[6]Α. Πιτσέλη – Τσικοπούλου, *ό. π.*, σσ. 22-2839.
[7] Το τριτάξιο Διδασκαλείο Θηλέων Κοζάνης ιδρύθηκε το 1918, βλ. Β. Δ. 17 Οκτωβρίου 1918, «Περί ιδρύσεως εν Κοζάνη Διδασκαλείου Θηλέων», *ΦΕΚ*, αρ. 224, 22 Οκτ. 1918, τ. Α΄ και Ν. αρ. 1614, 3 Ιαν. 1919, «Περί κυρώσεως του από 17 Οκτ. 1918 Αναγκαστικού Διατάγματος Περί «Περί ιδρύσεως εν Κοζάνη Διδασκαλείου Θηλέων», *ΦΕΚ* αρ. 3, 2 Ιαν. 1919, τ. Α΄.
[8]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 84.
[9]*Ό. π.*, σ. 98.
[10]*Ό. π.*, σ. 99.

Στο Διδασκαλείο

Εδώ ήταν που η Λουκία πρωτοσυναντήθηκε με την Ξανθίππη. Ήταν σε διαφορετική τάξη του Διδασκαλείου, αλλά έμειναν για δυο χρόνια στο ίδιο οικοτροφείο. Η ίδια περιγράφει την Ξανθίππη: «*Ξεχώριζε ανάμεσα στις συμμαθήτριές της, αλλά και σ' όλες τις μαθήτριες του Διδασκαλείου. Υψηλή, επιβλητική, με αρρενωπή ομορφιά, με μάτια που σπίθιζαν από εξυπνάδα, ενέπνεε την εμπιστοσύνη για να μην πω τον σεβασμό στις συνοικότροφές της. Στην τάξη της τα αγόρια και τα κορίτσια αναγνώριζαν την υπεροχή της. Έδειχνε από τότε ότι θα εξελισσόταν σε προσωπικότητα με ισχυρή βούληση, μεγάλες οργανωτικές ικανότητες, λαγαρή σκέψη. Ήταν τόση η επιβολή της ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες του Διδασκαλείου, που, σε μια υποτυπώδη οργάνωση μαθητικής κοινότητας, εκλέχθηκε πρόεδρος. Ήταν η πρώτη φορά – και ήταν ιδιαίτερα εντυπωσιακή στο εξαιρετικά συντηρητικό κλίμα του Διδασκαλείου – που το γυναικείο φύλο πρόβαλε στο προσκήνιο, παραμερίζοντας το παραδοσιακά ισχυρό Φύλο. Τ' αγόρια δεν μπόρεσαν να το χωνέψουν. Αντέδρασαν με ειρωνικά σχόλια και σκάρωσαν εις βάρος της σατυρικούς στίχους πολύ δηκτικούς*»[11].

Ο επιβλητικός χαρακτήρας της Ξανθίππης, τόσο ως παιδί όσο και ως δασκάλα, παρουσιάζεται ανάγλυφα και στο αυτοβιογραφικό βιβλίο της ξαδέλφης της Αναστασίας – Πιτσέλη – Τσικοπούλου «Τζουμά. Το Χωριό που το έλεγαν Ευτυχία». Η μεγαλύτερη αδελφή της Ξανθίππης η Ελένη «*τόχει καημό και παράπονο από τους γονείς της. Ενώ αυτή την πρόσεχαν τόσο και της απαγόρευαν ένα σωρό πράγματα, η Πολυξένη* (με αυτό το όνομα παρουσιάζεται η Ξανθίππη στο βιβλίο) *είχε το ελεύθερο να γυρίζει όπου ήθελε και να κάνει παρέα με όποιους ήθελε. Από τότε που ήταν κοριτσάκι και πρωτοστατούσε στις αταξίες των αδελφών της, δεν την είχανε ξαναμαλώσει ποτέ. Όταν τελείωσε το Διδασκαλείο, γύρισε στο χωριό με έναν αέρα ανεξαρτησίας και δεν σήκωνε μύγα στο σπαθί της. Με έναν ανεξήγητο τρόπο είχε κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό όλων και ούτε που μπορούσαν να διανοηθούν οι γονείς της να της κάνουν παρατήρηση γιατί ερχόταν στο χωριό με το*

[11]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Καισαριανής στις 6 Μαρτίου 1991, σ. 1. (Ευχαριστώ τον Σωτήρη Τσιώλη για την παραχώρησή της).

αυτοκίνητο κάποιων φίλων της. Ούτε γιατί πολύ συχνά ανακατευόταν στις κουβέντες των αντρών στο καφενείο, κάνοντάς τους κήρυγμα και δασκαλεύοντάς τους για διάφορα θέματα του χωριού. Στην αδελφή της και στις ξαδέλφες της έδινε διαλέξεις για την ανεξαρτησία των γυναικών, ή προσπαθούσε να τις πείσει ότι έχαναν τον καιρό τους με έρωτες και διάφορες άλλες σαχλαμάρες.

-Κοιτάξτε να βελτιώσετε τους εαυτούς σας, κουτορνίθια. Σπουδάστε, μάθετε μια τέχνη και αφήστε ήσυχο το βασιλόπουλο που ονειρεύεστε, γιατί εκείνο ούτε την ύπαρξή σας δεν γνωρίζει… Η Πολυξένη[12]*, «Πολύξερη» την αποκαλούσαν, ήταν συνδρομήτρια σε όσα περιοδικά εκδίδονταν, κυρίως γύρω από γυναικεία θέματα, όπως το «Μόδα και Τέχνη», και φρόντιζε να τα δανείζει στα κορίτσια «Για να ξεστραβωθούν» όπως έλεγε.*

Εκτός από την αγάπη και την έφεσή της για τα γράμματα, η Ξανθίπη ήταν και εξαιρετική νοικοκυρά. Ίσως η παθολογική της αγάπη για τη μάνα της, την έκανε να καταπιάνεται με όλες τις δουλειές του σπιτιού, για να την ξεκουράζει. Ήταν τακτική και μεθοδική, καθάριζε και συμμάζευε το σπίτι με απίστευτη γρηγοράδα. Μετά έπιανε τα βιβλία της και καθόταν στη σάλα, απαγορεύοντας στα αδέλφια της να κυκλοφορούν και να ανεβοκατεβαίνουν τη σκάλα, για να μη λερώσουν τα φρεσκοσφουγγαρισμένα πατώματα. Δεν τολμούσε κανείς να την παρακούσει, και περίμεναν πότε θα φύγει για να ξαμοληθούν και ν' αρχίσουν την καθημερινή τους ζωή, δίνοντας στο σπίτι το συνηθισμένο του τόνο»[13].

Η Οικογένεια της Λουκίας το 1928 μετακόμισε στη Θεσσαλονίκη, οπότε και η Λουκία πήρε στο τρίτο έτος του Διδασκαλείου μεταγραφή για το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, από το οποίο πήρε το πτυχίο το 1929 με διευθυντή τον Μίλτο Κουντουρά, μέσα σε πολύ δύσκολες συνθήκες στέγασης και διατροφής της οικογένειας. Μολαταύτα η Λουκία πήρε το πτυχίο με βαθμό 9,48, δεύτερη στην τάξη των αποφοιτούντων.

[12]Στο εξής θα χρησιμοποιώ το πραγματικό όνομα Ξανθίππη
[13]Α. Πιτσέλη – Τσικοπούλου, *ό. π.*, σσ. 129- 130.

Η Ξανθίππη και η Λουκία δασκάλες. Η ένταξή τους στην Αριστερή παράταξη των δασκάλων

Η Ξανθίππη διορίσθηκε σε διπλανό χωριό, που απείχε από το χωριό της λίγο πάνω από δυο χιλιόμετρα. Ήταν χαρούμενη που θα έμενε στο πατρικό της σπίτι. Οι γονείς της είχαν τις αντιρρήσεις τους που η δεκαοκτάχρονη κόρη τους θα περπατούσε μόνη μέσα από χωράφια. Τη λύση, κατά την Αναστασία Πιτσέλη – Τσικοπούλου, την έδωσε μόνη της. «*Καλόπιασε τον αδελφό της τον Θεόδωρο ν' αλλάξει σχολείο.*

-Θα σε έχω μαθητή μου, βοηθό και καβαλιέρο μου, του είπε…..

Όταν ήρθε η ώρα να ξεκινήσουν τα μαθήματα, η Ξανθίππη ντύθηκε, στολίστηκε και πήρε δρόμο. Τα μαλλιά της τα είχε κοντοκουρεμένα από τότε που πήγαινε στο Διδασκαλείο. Με τη βοήθεια της αδελφής, μετέτρεψε ένα αυστηρό ταγιέρ της μητέρας της σε ακόμη αυστηρότερο, φόρεσε και μια σκούρα γραβάτα και όταν επιθεώρησε τον εαυτό της έμεινε απόλυτα ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα. Ήταν η προσωποποίηση της αυστηρότητας. Πολύ δύσκολα θα μπορούσε να ξεχωρίσει κάποιος αν ήταν γένους αρσενικού ή θηλυκού. Μόνο τα πράσινα λοξά μάτια της έλαμπαν πανέξυπνα και ζωντανά κάτω από το χαμηλά κατεβασμένο μπερέ της[14].

Την πρώτη της μέρα, η Ξανθίππη έφτασε πρωί πρωί στο σχολείο σέρνοντας το νυσταγμένο συνοδό της, και αφού τακτοποίησε την αίθουσα, περίμενε τα παιδιά, τον παπά και τον πρόεδρο του χωριού για τον αγιασμό.

Περιμένοντας το μυαλό της έπαιρνε στροφές. Θα το νοικοκύρευε αυτή το πρώτο της σχολείο. Εδώ μέσα όλα είχαν τα χάλια τους. Ήθελε πολύ δουλειά για να επισκευαστούν ένα σωρό πράγματα. Και ο περίβολος, ένας ξερός βραχότοπος ήταν που ακουμπούσε πάνω του το παλιό κτίσμα του σχολείου. Σε λίγο καιρό δεν θα τον γνώριζαν, θα τον γέμιζε δέντρα και λουλούδια.

Οι ονειροπολήσεις της κόπηκαν, όταν άρχισαν να έρχονται τα παιδιά.

-Καλημέρα, κυρ-δάσκαλε, έλεγαν μπαίνοντας ένα - ένα.

Η Πολυξένη δεν πίστευε στ' αυτιά της. Τι πάθανε αυτά και την αποκαλούσανε κυρ-δάσκαλο; Σίγουρα δεν έμοιαζε καθόλου με τον περσινό γερο-δάσκαλό τους.

[14] *Ό. π.*, σ. 131.

-Δεν είναι ο κυρ- δάσκαλος, είναι η αδελφή μου η Ξανθίππη, πετάχτηκε συγχυσμένος ο Θεόδωρος.

Η παρεξήγηση λύθηκε όταν η δασκάλα σηκώθηκε πίσω από την έδρα και τα παιδιά είδαν τη στενή αυστηρή της φούστα. Την Ξανθίππη καθόλου δεν την ένοιαζε αν την αποκαλούσαν κυρ- δάσκαλο, φτάνει να την υπάκουαν και να τη σέβονταν.

Το σχολείο ήταν μονοθέσιο, όπως στα περισσότερα χωριά εκείνα τα χρόνια. Στην τάξη υπήρχαν παιδιά από έξι – επτά μέχρι δεκαπέντε χρονών. Ήταν παιδιά που άργησαν ν' αρχίσουν ή που είχαν μείνει στην ίδια τάξη. Έπρεπε αυτή η πρωτόπειρη μικρή δασκαλίτσα να διδάσκει συγχρόνως σ' αυτά που πρωτόπιαναν το κονδύλι, και σ' αυτά που χωρίς ενδιαφέρον προσπαθούσαν να τελειώσουν όπως όπως το δημοτικό. Το αποτέλεσμα στο τέλος της χρονιάς δικαίωσαν τους κόπους της κι η Ξανθίππη απέδειξε ότι είχε ταλέντο μοναδικό στη διδασκαλία.

Από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς, η Ξανθίππη φρόντισε να κάνει πραγματικότητα τα σχέδια και τα όνειρά της για το σχολείο. Καλόπιασε το μεγάλο της αδελφό και με τη βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών επισκεύασε όσο γινόταν καλύτερα τα σπασμένα θρανία και τα παράθυρα. Έβαλε τα παιδιά να κουβαλούν από τα σπίτια τους, σχεδόν κάθε μέρα, ένα χοντρό ξύλο για τη σόμπα. Γρήγορα μαζεύτηκε ένας μεγάλος σωρός για να έχουν ζέστη για το βαρύ χειμώνα. Εκείνο όμως που την ενοχλούσε περισσότερο ήταν η αυλή που ήταν ξερή, γεμάτη πέτρες και βράχους, χωρίς ούτε μια στάλα χώμα. Το πρόβλημά της το συζήτησε στην τάξη με τους μεγαλύτερους μαθητές, ψάχνοντας εθελοντές για το ξεχέρσωμα. Στο τέλος κατέληξε ότι μόνο με μπαρούτι μπορούν να μετακινηθούν τέτοιοι βράχοι. Χωρίς να χάσει καιρό προμηθεύτηκε αρκετές οκάδες μπαρούτι και με τους μικρούς βοηθούς της άρχισε ν' ανοίγει τρύπες στους βράχους. Ήταν πολύ δύσκολη δουλειά! Τα παιδιά όμως ήταν γερά και συνηθισμένα στη δουλειά. Εκείνη, παιδί επίσης, λίγο μεγαλύτερη από τους μαθητές της, έτρεχε γεμάτη ενθουσιασμό και γέμιζε τις τρύπες με το μπαρούτι. Όταν τέλος έβαλε φωτιά, τράνταξε ο τόπος από τις βροντές και τα κομμάτια πέτρας που εκσφενδονίστηκαν προς όλες τις κατευθύνσεις. Έντρομη άρπαξε τα παιδιά και κρύφτηκαν στο σχολείο.

Στο μεταξύ οι χωριανοί, ακούγοντας όλο αυτό το κακό που γινόταν στην άκρη του χωριού τους, έτρεχαν αλλόφρονες να δουν τι γίνεται μέρα μεσημέρι. Οι πρώτοι που

πλησίασαν είδαν τα τελευταία κομμάτια των σπασμένων βράχων να πέφτουν σαν πέτρινη βροχή. Το περιστατικό της εκχέρσωσης της σχολικής αυλής διαδόθηκε στην περιοχή με διάφορες εκδοχές […]. Το αποτέλεσμα όλης αυτής της ιστορίας ήταν, ότι η Ξανθίππη κατάφερε να φτιάξει τον κήπο της και να φυτέψει τα δέντρα που βρίσκονται ακόμη εκεί» [1999][15].

Έπειτα από λίγα χρόνια στα χωριά της Πτολεμαΐδας η Ξανθίππη ζήτησε μετάθεση για τη Θεσσαλονίκη. Μαζί μετακινήθηκαν μερικά από τα αδέλφια της για σπουδές ή για εργασία. Εκεί εργάσθηκε στο σχολείο της Πολίχνης, οργανώθηκε και έγινε στέλεχος της Αριστερής Παράταξης των δασκάλων[16].

Ήταν η περίοδος που η Αριστερή Παράταξη των Δασκάλων είχε ισχυρή παρουσία στους Συλλόγους Μακεδονίας και Θράκης και βρισκόταν σε ρήξη με τη συντηρητική Διοίκηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας[17].

Η Λουκία με την αποφοίτησή της από το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης δέχθηκε την πρόταση του υποδιευθυντή του Διδασκαλείου Θεόδωρου Κοτρώνη να εργασθεί στα Εκπαιδευτήρια θηλέων της Σταματίας Πατρικίου – Βαλαγιάννη, όπου και εργάσθηκε από το 1929 μέχρι το 1932. Το 1930 η οικογένεια της Λουκίας κατόρθωσε να αποκτήσει ένα ανεκτό σπίτι με την αποζημίωση που έλαβε από την επιτροπή αποκατάστασης.

Η Λουκία, στο διάστημα που εργαζόταν στο σχολείο της Βαλαγιάννη παρακολουθούσε τα απογευματινά μαθήματα των Α. Δελμούζου, Χρ. Θεοδωρίδη και Γιάννη Ιμβριώτη στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης[18], έγινε μέλος της Αριστερής Παράταξης στο Δασκαλικό Σύλλογο Θεσσαλονίκης και μέλος της Εργατικής Βοήθειας. Για τον λόγο αυτό η Βαλαγιάννη την απέλυσε και το Υπουργείο με την Εμπιστευτική Διαταγή αρ. 392 της 30ης Ιουλίου 1932 απαγόρευσε σε όλους τους επιθεωρητές της χώρας να την διορίσουν.

Έπειτα από την απόλυσή της, ακολουθώντας τον αδελφό της αξιωματικό του

[15]*Ό. π.*, σσ. 132-134.
[16]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου, *ό. π.*, σ. 2
[17]Για τη δράση της Αριστερής παράταξης στο πλαίσιο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας την περίοδο του Μεσοπολέμου βλ. Χ. Τζήκας, (2023) *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας 1922-2022, Ένας αιώνας αγώνων για την Εκπαίδευση, τους Εκπαιδευτικούς και την Κοινωνία,* τομ. Α΄ 1922- 1949, (Αθήνα: Σολδάτος/PolisPrint), σσ.180- 229.
[18]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 112.

στρατού, βρέθηκε στο Κιλκίς. Εκεί παρακολουθούσε τα μαθήματα της Ε΄ (1932-33) και της ΣΤ΄ τάξης του Γυμνασίου ως τον Φεβρουάριο του 1934. Ο Γυμνασιάρχης Γ. Μπομπορίδης της ανέθεσε τα κατ' οίκον μαθήματα της κόρης του 8-9 χρονών που για λόγους υγείας δεν μπορούσε να παρακολουθεί το σχολείο. Παρακολουθώντας τη διδασκαλία της Λουκίας ενθουσιάσθηκε και ενήργησε ώστε να αρθεί η απαγόρευση διορισμού της[19].

Πράγματι, με απόφαση του υπουργού αρ. 68/10 Μαρτίου 1934 που κοινοποιήθηκε σε όλους τους επιθεωρητές της χώρας άρθηκε η απαγόρευση διορισμού της.

Επειδή ο αδελφός της μετατέθηκε στη Βέροια η Λουκία τον ακολούθησε και τελείωσε την ΣΤ΄ Γυμνασίου στην πόλη αυτή τον Ιούνιο του 1934. Όταν, όμως, ζήτησε να εργαστεί στο Λαγκαδά ο επιθεωρητής της το αρνήθηκε, οπότε τη χρονιά 1934-35 δίδαξε ως κοινοτική δασκάλα στο χωριό Μεγάλη Στέρνα του Κιλκίς. Ο επιθεωρητής που την επιθεώρησε στο τέλος της χρονιάς -ήταν ο ίδιος που την έδιωξε από τον Λαγκαδά- κατάπιε τη γλώσσα του.

Όσο εργαζόταν στη Μεγάλη Στέρνα γνωρίστηκε με τη Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία είχε αντικαταστήσει τον Γ. Μπομπορίδη στη διεύθυνση του Γυμνασίου Κιλκίς και συζήτησε μαζί της παιδαγωγικά θέματα.

Στο μεταξύ ο αδελφός της στη Βέροια κατόρθωσε να εκδώσει για τη Λουκία πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων από την αστυνομία.

Με ενέργειες του αναπληρωτή επιθεωρητή Ξάνθης Κώστα Χυτήρη[20] διορίσθηκε στους Αμαξάδες Ξάνθης. Τα παιδιά είχαν πολλά προβλήματα υγείας και επίδοσης, ενώ είχε και 3-4 παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ο αγώνας της ήταν τιτάνιος, υπέβαλε δωδεκασέλιδη έκθεση στον επιθεωρητή και από τον επιθεωρητή πληροφορήθηκε, όταν επισκέφθηκε το σχολείο της, τον Φεβρουάριο του 1937, ότι ετοιμάζονταν να ανοίξουν ένα σχολείο με ειδικά παιδιά στην Αθήνα. Μάλιστα σχολίασε: «*Δεν το μετατρέπουν αυτό όπως είναι*;»[21].

---

[19] *Ό. π.*, σ. 133

[20] Ο Κ. Χυτήρης ήταν στέλεχος της Αριστερής Παράταξης των δασκάλων Μακεδονίας Θράκης, συνελήφθη επί δικτατορίας Μεταξά, βρέθηκε στην Ακροναυπλία και εκτελέσθηκε από τους Γερμανούς μαζί με τους 200 την 1η Μαΐου 1944 στην Καισαριανή, Χ. Τζήκας, *ό. π.*, σ. 468.

[21] Δηλαδή το σχολείο των Αμαξάδων, Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 116.

Η Ξανθίππη και η Λουκία στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών

Το 1935 η Ξανθίππη μετατέθηκε στην Αθήνα και εισήχθη στη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εκεί δραστηριοποιήθηκε συνδικαλιστικά, έγινε Γραμματέας του Συλλόγου των μετεκπαιδευόμενων[22], μπήκε στον κύκλο του Δημήτρη Γληνού που έκανε μαθήματα στο σπίτι της Έλλης Αλεξίου σε κύκλο αριστερών και προοδευτικών εκπαιδευτικών και γνώρισε τη Ρόζα Ιμβριώτη[23].

Όταν την άνοιξη του 1937 ξεκίνησε τη λειτουργία του το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο, η Ιμβριώτη κάλεσε την Ξανθίππη μαζί με τον Κώστα Καλαντζή να εργαστούν στο σχολείο.

Η Λουκία από το σχολείο των Αμαξάδων Ξάνθης έγραψε στην Ιμβριώτη περιγράφοντας τις περιπτώσεις των Αμέα παιδιών του σχολείου της και η Ιμβριώτη την κάλεσε να εργαστεί στο Σχολείο της Καισαριανής. Έτσι η Λουκία από τον Σεπτέμβριο του 1937 βρίσκεται στην Αθήνα και εργάζεται μαζί με την παλιά γνωστή της από το Οικοτροφείο της Κοζάνης, την Ξανθίππη, στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο της Καισαριανής.

Η τρίχρονη λειτουργία του σχολείου μέχρι τον πόλεμο αποτέλεσε μια μορφή εκπαίδευσης στελεχών στην Ειδική Αγωγή. Μαζί με τον Κώστα Καλαντζή και την Ξανθίππη εργάστηκαν στο σχολείο, συνεδρίαζαν για τα θέματα της αγωγής των παιδιών με ειδικές ανάγκες, μετέφραζαν σχετικά βιβλία, ενώ η Λουκία κρατούσε και τα πρακτικά των συνεδριάσεων[24]. Ό, τι καλύτερο είχε να προσφέρει η επιστήμη στην Ειδική Αγωγή εφαρμόσθηκε από όλους στο σχολείο με την καθοδήγηση της Ιμβριώτη. Η Ξανθίππη μαζί με τα παιδιά συνέγραψε και εικονογράφησε τρία αναγνωστικά και εφάρμοσε πρώτη στην Ελλάδα τη μέθοδο Decroly σε παιδιά με ειδικές ανάγκες[25].

Στο διάστημα αυτό η Λουκία ενοχλήθηκε επανειλημμένα από την αστυνομία, η οποία παρέπεμψε το φάκελό της στο Εποπτικό Συμβούλιο της Α΄ Περιφ. Αθηνών

[22]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου, *ό. π.*, σ. 2
[23]Για τα άτυπα μαθήματα του Γληνού βλ. *ό. π.*, σ. 2 και Ε. Αλεξίου (1983) *Βασιλική Δρυς, το Χρονικό της Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Καστανιώτης), σσ. 72-74,
[24]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 119.
[25]«Μια Πρωτοπόρα Δασκάλα», *Διδασκαλικόν Βήμα*, αρ. 813, 1 Ιουνίου 1977, σ. 13.

με πρόταση απόλυσης από τη δημόσια υπηρεσία. Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο την κάλεσε σε απολογία, αλλά η Ιμβριώτη, μέλος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, τη βοήθησε να ανασκευάσει και να απαλλαχθεί από κάθε κατηγορία[26].

Κατοχή και αντιστασιακός αγώνας

Την περίοδο της Κατοχής πριν ακόμη από την ίδρυση του ΕΑΜ το προσωπικό του σχολείου, επομένως η Ξανθίππη και η Λουκία, δραστηριοποιήθηκαν στην Καισαριανή με την ίδρυση υγειονομικού σταθμού και βοήθησαν με κάθε τρόπο, παιδιά, άρρωστους και πεινασμένους. Στην Καισαριανή, η Ρόζα Ιμβριώτη, η Ξανθίππη, ο Κώστας Καλαντζής, η Καίτη Κασσιμάτη, ο Λεωνίδας Πέρρος, οργάνωσαν συσσίτια από το ξεκίνημα του Ελληνοϊταλικού πολέμου που συνεχίστηκαν στην περίοδο της Κατοχής, όχι μόνο για τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου, αλλά και για πλήθος ακόμη παιδιών[27]. Η Ξανθίππη θα μείνει στην Αθήνα όλη την περίοδο της Κατοχής.

Με την ίδρυση του ΕΑΜ, καθώς ήταν μέλος του ΚΚΕ, η Ξανθίππη αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο. Γραμματέας της οργάνωσης της Καισαριανής, καθοδηγεί τον λαό στις διαδηλώσεις, στην τροφοδοσία των μαθητικών συσσιτίων, στα «ντου», στην περιποίηση αρρώστων και τραυματιών, ενώ παράλληλα οργάνωσε σχολεία αναλφάβητων, κυρίως γυναικών. Η Ξανθίππη ήταν επικεφαλής όλων των αντιστασιακών οργανώσεων της Καισαριανής[28]. Έγινε πασίγνωστη και αγαπητή στον Καισαριανιώτικο λαό, η λεγόμενη «Πιπίτσα», η δασκάλα με τα γκρίζα μαλλιά, η αγωνίστρια, η εμψυχώτρια, η συντάκτρια προκηρύξεων και διανομής παράνομου τύπου[29]

Η Λουκία τον Οκτώβριο του 1942 με παρότρυνση του μέλλοντα συζύγου της Ζαχαρία Δρόσου ζήτησε και πήρε απόσπαση στο Βατόλακκο Γρεβενών.

Μετά τη μάχη του Φαρδύκαμπου, στην οποία μετείχε και ο σύντροφος της

[26]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 119-120.
[27]Ε. Αλεξίου, *ό. π.*, σ. 177, Θ. Κουλίτσας, «Αφιέρωμα στη γυναίκα της Καισαριανής, Στις απλές και ανώνυμες», Περιοδ. *Εθνική Αντίσταση*, τεύχ. 97ο, Οκτώβρης – Δεκέμβρης 1997, σ. 32.
[28]Θ. Κουλίτσας, *ό. π.*, σ. 33.
[29]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου, *ό. π.*, σσ. 2-3.

Λουκίας, ο δάσκαλος Ζαχαρία Δρόσος[30], και την απελευθέρωση της περιοχής Γρεβενών -Βοΐου ανατέθηκε στη Λουκία η οργάνωση των γυναικών της περιοχής Γρεβενών και αργότερα της υπαίθρου όλης της Δυτικής Μακεδονίας. Τριγύριζε τα χωριά με κάποιο σύνδεσμο, οργάνωνε και εμψύχωνε τις γυναίκες. Αρρώστησε και έμεινε τρεις μήνες στο κρεβάτι από αντάρτικο σε αντάρτικο αναρρωτήριο, ώσπου να βρεθεί το κατάλληλο φάρμακο[31].

Στις αρχές του 1944 της ανατέθηκε η σύνταξη και η έκδοση της μηνιάτικης εφημερίδας «Συναγωνίστρια», με υπέρτιτλο: «Σπάνω τις Αλυσίδες της διπλής σκλαβιάς μου».

Το καλοκαίρι του 1944 της ανατέθηκαν τα καθήκοντα της Γραμματέως της Περιφερειακής Επιτροπής του ΕΑΜ Γρεβενών, έζησε τις μεγάλες εκκαθαρίσεις των Γερμανών και των ντόπιων συνεργατών τους, το καλοκαίρι του 1944, και στιγμάτισε τις συμπεριφορές, δηλαδή μικροατασθαλείες, ορισμένων μελών του ΕΑΜ απέναντι στους χωρικούς.

Τον Νοέμβρη του 1944 εκλέχθηκε ως το πρώτο γυναικείο μέλος της Επιτροπής Περιοχής Μακεδονίας (Ανατολικής – Κεντρικής – Δυτικής) του ΕΑΜ με το βαθμό του λοχαγού. Σε σύσκεψη Γραμματέων στη Θεσσαλονίκη τον χειμώνα του 1944 αποφασίστηκε να σταλεί στη Φλώρινα ως οργανωτική Γραμματέας β΄ Δυτικής Μακεδονίας. Με χιονιά και πολλή ταλαιπωρία, έφτασε από τα Γρεβενά στη Φλώρινα. Εκεί τη βρήκε η Συμφωνία της Βάρκιζας, την οποία διαχειρίστηκε στο λαό της Φλώρινας και της περιοχής[32].

Εμφυλιακή περίοδος – Οι διώξεις

Η Ξανθίππη μετά τα Δεκεμβριανά αγωνίζεται, μαζί με αριστερούς και προοδευτικούς δασκάλους, για την ανασυγκρότηση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Εκδίδουν καθ’ όλη τη διάρκεια του 1945 το “Διδασκαλικό Βήμα”, προβάλλοντας τα εκπαιδευτικά και δασκαλικά ζητήματα. Δημοσιεύει ένα

[30]Ο Ζ. Δρόσος, μέλος της Αριστερής Παράταξης των Δασκάλων στο Μεσοπόλεμο και ως αντιστασιακός ήταν Πολιτικός Επίτροπος στη Δυτική Μακεδονία. Το 1984 δημοσίευσε το βιβλίο «Η Δυτική Μακεδονία στ' άρματα – Φαρδύκαμπος».
[31]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σσ. 124-127.
[32]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σσ. 127-131.

εκτεταμένο άρθρο για τα σχολικά βιβλία σε τέσσερις συνέχειες στο "Διδασκαλικό Βήμα". Σύμφωνα με το άρθρο, ενώ είχε νικηθεί ο φασισμός, στο ελληνικό σχολείο διδάσκονταν τα βιβλία της μεταξικής δικτατορίας, υμνούσαν τον Μεταξά, τον Γ΄ Ελληνικό Πολιτισμό, την ΕΟΝ και το φασιστικό ιδεώδες. Σχολίαζε ότι ως μέθοδος πρώτης ανάγνωσης παρέμενε η αναλυτικοσυνθετική από την εποχή του Παπαμάρκου. Στα αναγνωστικά κυριαρχούσε ο ερβαρτιανιμός και όταν δομούνταν η ύλη σε κύκλους, τα κείμενα ήταν εσωτερικά ασύνδετα κα δεν είχαν καμιά σχέση με τη ζωή των παιδιών. Στην προσπάθειά τους να βρουν ηθικά διδάγματα, γίνονταν παρατραβηγμένα και αφύσικα, καλλιεργούσαν τον ραγιαδισμό και την κοινωνική ψευτιά[33].

Στην ιδρυτική Γενική Συνέλευση της Ομοσπονδίας, 5-9 Ιανουαρίου 1946, η Ξανθίππη εισηγείται εκ μέρους της Συντακτικής Επιτροπής του "Διδασκαλικού Βήματος", ενώ στις αρχαιρεσίες εκλέγεται Αντιπρόεδρος του Προσωρινού Διοικητικού Συμβουλίου, που οδήγησε τον Κλάδο στην ΙΗ΄ Τακτική Γενική Συνέλευση τον Ιούλιο του 1946[34].

Η Ξανθίππη δεν γλίτωσε από τις διώξεις που υπέστησαν οι αριστεροί εκπαιδευτικοί από τις αρχές του μεταδεκεμβριακού κράτους. Αποσπάται δυσμενώς στην επαρχία, όπου η ζωή των αριστερών υπαλλήλων βρισκόταν σε κίνδυνο από τις ένοπλες ακροδεξιές συμμορίες. Δεν αποδέχεται την απομάκρυνση από το Ειδικό Σχολείο και απολύεται για εγκατάλειψη της θέσης της[35]. Τότε παντρεύτηκε τον σύντροφό της Κώστα Καλαντζή. Την περίοδο του Εμφυλίου ομάδα πρώην συνεργατών των κατακτητών τη συλλαμβάνουν μαζί με τον σύζυγό της έξω από το Αρχαιολογικό Μουσείο και τους βασανίζουν, τους σέρνουν μέχρι το Θησείο και απειλούν να τους εκτελέσουν, αλλά τους απέσπασε από τα χέρια τους περίπολος αστυνομικών[36].

Με την έλευση των Άγγλων η Λουκία κατηγορήθηκε ως αυτονομίστρια και στις

[33]Π. Βακαρέλλη- Καλαντζή, «Εκπαιδευτικά ζητήματα. Τα αναγνωστικά του Οργανισμού», *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ. 6, 1 Αυγ. 1945, σ. 2, συνέχ. αρ. 7, 15 Αυγ. 1945, σ. 2, συνέχ. αρ. 8, 1 Σεπτ. 1945, σ. 2, συνέχ. αρ. 9 15 Σεπτ. 1945, σ. 2. , Βλ. και Χ. Τζήκας, *ό. π.*, σσ. 512-513.
[34]«Οι εργασίες της Ιδρυτ. Συνέλευσης της Ομοσπονδίας», *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ. 17, 29 Ιαν. 1946. Βλ. και Χ. Τζήκας, ό. π. , σσ. 532-537.
[35]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου, *ό. π.*, σ. 4.
[36]Δακτυλόγραφη ομιλία της Λουκίας Πιστικίδου – Δρόσου, *ό. π.*, σ. 5.

10 Απριλίου του 1945 συνελήφθη από την Εθνοφυλακή και από τις φυλακές της Φλώρινας μεταφέρθηκε στις νέες φυλακές Θεσσαλονίκης με την κατηγορία της έσχατης προδοσίας.

Στις 18 Ιουνίου υπέβαλε μέσω του δικηγόρου του ΕΑΜ Αντώνη Μονσάν υπόμνημα, με το οποίο ανασκεύαζε τις κατηγορίες και στις 25 Ιουλίου αφέθηκε ελεύθερη με απαλλακτικό βούλευμα[37].

Από το 1945 μέχρι το 1947 εργάστηκε στην Αθήνα. Όχι στο σχολείο της Καισαριανής, το οποίο είχε συληθεί, ενώ η Ιμβριώτη είχε συλληφθεί. Το 1947 μετατέθηκε προς το συμφέρον της υπηρεσίας, στο πλαίσιο της εξυγίανσης των δημοσίων υπηρεσιών στα Κανάλια Μαγνησίας, περιοχή που ελέγχονταν από τις φασιστικές συμμορίες των άλλοτε συνεργατών των κατακτητών Σουρλαίων.

Στο τέλος του σχολικού έτους, αρχές Ιουλίου 1948, συνελήφθη στο Βόλο από την Αστυνομία. Εκεί, κρατούμενη σε ένα παλιό καπνομάμαγαζο περί τους 80 άνδρες και 7-8 γυναίκες, γνώρισε και τον, επίσης κρατούμενο, γιατρό Δημήτρη Σαράτση, τον παλιό συνεργάτη του Αλ. Δελμούζου στο Παρθεναγωγείο του Βόλου.

Από το Βόλο μεταφέρθηκε στο μεταγωγών Πειραιά, απ' εκεί στη Χίο, όπου ήταν κρατούμενη και η Ιμβριώτη και η σύζυγος με την κόρη - νήπιο ακόμη - του Μενέλαου Λουντέμη και πολλές γυναίκες από τα Γρεβενά. Από τη Χίο μεταφέρθηκαν στο Τρίκκερι, από το Τρίκκερι στη Μακρόνησο, πάλι στο Τρίκκερι και στο τέλος Νοέμβρη του 1950 στο Μεταγωγών της Αθήνας. Εδώ κάτω από τις πιέσεις της εξουσίας και της οικογένειάς της έκανε τη γνωστή δήλωση και αφέθηκε ελεύθερη.

Παράλληλα είχε κληθεί σε απολογία για εγκατάλειψη της θέσης της, ενώ είχε απολυθεί ήδη από το μεταδεκεμβριανό κράτος «ως μη νομιμόρφων»[38]. Ήταν ο πιο εύσχημος τρόπος απόλυσης αριστερών υπαλλήλων, παρά το γεγονός ότι βρισκόταν φυλακισμένοι ή εξόριστοι και άρα δεν μπορούσαν να βρίσκονται στις θέσεις τους.

[37]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σσ. 131-134, όπου και ολόκληρο το υπόμνημα.
[38]*Ό. π.*, σσ. 136-137.

Η μεταπολεμική ζωή και εργασία της Ξανθίππης και της Λουκίας

Η Ξανθίππη επανήλθε στην υπηρεσία τον Δεκέμβριο του 1952 με τα μέτρα ειρήνευσης της κυβέρνησης Πλαστήρα και εργάσθηκε μέχρι το 1955 στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο με διευθύντρια τη Σταυρούλα Μαρκέτου[39], από την οποία δεχόταν συνεχείς πιέσεις να προσκομίσει Πιστοποιητικό Κοινωνικών Φρονημάτων.

Από το 1955 εργάσθηκε σε κανονικά σχολεία μέχρι το 1964, μεγαλώνοντας για ορισμένα χρόνια μόνη της την κόρη της Αναστασία, καθώς ο σύζυγός της Κώστας Καλαντζής διέφυγε στην Αυστρία, όπου εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή και ειδικεύθηκε στην Ειδική Αγωγή. Παράλληλα βοηθούσε ειδικά παιδιά και τις οικογένειές τους, συμβουλεύοντας και καθοδηγώντας τους γονείς πώς να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους τη δεκαετία του 1950 που δεν υπήρχαν Ειδικά Σχολεία στην Ελλάδα. Το επιτυχημένο παράδειγμα της Αμαρυλλίδας, με νοητική υστέρηση και στοιχεία αυτισμού, την οποία επισκεπτόταν δύο φορές την εβδομάδα, καταγράφεται με ενάργεια στην εργασία της αδελφής της Έλενας Μπρούμη με τον τίτλο «Αμαρυλλίς» [40].

Η Ξανθίππη απεβίωσε στην Αθήνα το 1977 σε ηλικία 66 ετών. Δεν επισκέφθηκε ποτέ το χωριό της μετά τον θάνατο της μητέρας της, ενώ έστειλε μία φορά την κόρη της Αναστασία για διακοπές σε συγγενείς της στα τέλη της δεκαετίας του 1950[41].

Η Λουκία δεν επέστρεψε ποτέ στη Δημόσια Υπηρεσία. Παντρεύτηκε τον σύντροφό της Ζαχαρία Δρόσο το 1951. Ο σύζυγός της, που είχε επανέλθει στην υπηρεσία, υπηρετούσε στην επαρχία. Τελικά απολύθηκε οριστικά συνταξιοδοτούμενος μόνο με 20χρονη υπηρεσία. Προσπάθησε να οργανώσει τη ζωή της οικογένειας με έναν οικότροφο, γιο Βιομήχανου, παιδί με νοητική υστέρηση και ιδιωτικά μαθήματα που έκανε από το πρωί μέχρι το βράδυ.

Μόνο το 1962 άρχισε να εργάζεται στο Στουπάθειο ίδρυμα, ένα κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, το οποίο είχαν ιδρύσει γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε κτίριο/

[39]Ήταν διευθύντρια από το 1947, όταν απολύθηκε και εξορίσθηκε η Ρόζα Ιμβριώτη.
[40]Ε. Μπρούμη, (2015) Ένα λουλούδι που το λένε Αμαρυλλίς, Αθήνα: Διώνη, σσ. 61-83, 88, 101-102, 129.
[41]Α. Πιτσέλη – Τσικοπούλου, *ό. π.*, σσ. 308-312.

βίλα που παραχώρησε ο Στουπάθης. με επιστημονική υπεύθυνο την Άννα Ποταμιάνου και διευθυντή και θεωρητικό νου τον Κώστα Καλαντζή.

Στο Στουπάθειο, όταν ο Καλαντζής έφυγε το 1964, η ψυχή του ιδρύματος γίνεται η Λουκία[42].

Την περίοδο της δικτατορίας ο σύζυγός της, Ζαχαρίας Δρόσος, συνελήφθη και εξορίστηκε για τρία χρόνια στο Παρθένι της Λέρου.

Η διορισμένη από τη δικτατορία πρόεδρος του Στουπάθειου Αγνή Παύλου επιχείρησε επανειλημμένα να την απολύσει, αλλά προσέκρουσε στην Ένωση Γονέων του ιδρύματος, δύο παιδοψυχιάτρων και μιας ειδικής παιδαγωγού.

Μετά την πτώση της δικτατορίας, όταν επέστρεψε η απολυμένη Ποταμιάνου, η Λουκία ξανάγινε διευθύντρια μέχρι το 1978 που συνταξιοδοτήθηκε, ενώ εργάσθηκε στο ίδιο ίδρυμα και ο σύζυγός της Ζαχαρίας Δρόσος[43].

Η Λουκία απεβίωσε σε μεγάλη ηλικία το 2010, αφήνοντας μας και το αυτοβιογραφικό κείμενο «*Αναμνήσεις, Προύσα, Προσφυγιά και ένα Επίμετρο»,* το οποίο χρησιμοποιείται ως πηγή στην παρούσα εργασία.

Επίμετρο

Σύμφωνα με την τυπολογία του Aronowicz υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, εκτελούν τυπικά τα καθήκοντά τους για να επιβιώσουν και κάνουν, ό,τι τους ζητηθεί για να ανελιχθούν.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, κάνουν καλά τη δουλειά τους, διαφωνούν με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά δεν πιστεύουν ότι μπορούν να την αλλάξουν ή να αλλάξουν την κοινωνία.

Υπάρχουν, τέλος, και εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, παλεύουν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, αγωνίζονται μέσα και έξω από το σχολείο να αλλάξουν τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία.

[42]Λ. Πιστικίδου, *ό. π.*, σ. 141,
[43]*Ό. π.* , σσ. 141-142.

Στην τελευταία αυτή κατηγορία μπορούμε αβίαστα να εντάξουμε τις δασκάλες Ξανθίππη Βακαρέλλη - Καλαντζή και τη Λουκία Πιστικίδου – Δρόσου.

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης
«Η Κριτική Εκπαίδευση στους Κοινωνικούς Αγώνες»
1-5 Ιουλίου 2025

Πολυγλωσσία και εκπαίδευση στην πομακόφωνη μειονότητα της ορεινής Θράκης: Η οπτική των παιδιών

Χασιμπέ Τοπ
Φιλόλογος
hasibe_top@windowslive.com

Αρετούσα Γιαννακού
Επίκουρη Καθηγήτρια
giannakou.a@unic.ac.cy

Περίληψη
Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις και απόψεις πομακόφωνων μαθητών/τριών δημοτικού της ορεινής Θράκης σχετικά με τη δι-/πολυγλωσσία και τη χρησιμότητα των γλωσσών που γνωρίζουν. Ειδικότερα, εξετάζεται η χρήση της ελληνικής, της τουρκικής και της πομακικής στην καθημερινότητά τους, καθώς και η στάση τους απέναντι στην ενδεχόμενη εισαγωγή της πομακικής ως μαθήματος στην επίσημη εκπαίδευση. Η έρευνα, που βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία με ημιδομημένες συνεντεύξεις 15 μαθητών ηλικίας 10–11 ετών, καθώς και κείμενα ταυτότητας, ανέδειξε πολυγλωσσικές πρακτικές προσαρμοσμένες στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την πολιτισμική αξία της πομακικής και εκφράζουν θετική διάθεση για τη διδασκαλία της στο σχολείο, παρότι επισημαίνουν τη μειωμένη χρησιμότητά της στη δημόσια ζωή. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας και ενδυνάμωσης της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών/τριών μέσα από συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές.
Λέξεις-κλειδιά: πομακόφωνοι/ες μαθητές/τριες, δι-/πολυγλωσσία, πομακική γλώσσα, γλωσσικές στάσεις, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract
This study investigates the attitudes and views of primary-school pupils who speak Pomak in the mountainous region of Thrace regarding bi-/multilingualism and the usefulness of the languages they know. It specifically examines their use of Greek, Turkish, and Pomak in daily life, as well as their stance toward the possible introduction of Pomak as a subject in formal education. The research, based on a qualitative methodology with semi-structured interviews of 15 pupils aged 10–11 and identity texts, revealed multilingual practices adapted to each social context. Most pupils acknowledge the cultural value of Pomak and express a positive attitude toward its teaching at school, while noting its limited usefulness in public life. The findings highlight the need to strengthen the mother tongue and to support the pupils' linguistic identity through inclusive educational practices.
Keywords: Pomak-speaking pupils, bi-/multilingualism, Pomak language, language attitudes, primary education

Εισαγωγή

Η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί βασικό γνώρισμα των σύγχρονων πολυγλωσσικών κοινωνιών και διαμορφώνει τόσο την εκπαίδευση όσο και την κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, σε περιοχές όπως η ορεινή Θράκη, όπου συναντώνται διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές παραδόσεις, η γλωσσική εμπειρία των παιδιών της μειονότητας διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή επαφή με περισσότερες της μίας γλώσσες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων πομακόφωνων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης της ορεινής Θράκης σχετικά με την δι-/πολυγλωσσία και την χρησιμότητα των γλωσσών που γνωρίζουν, παρουσιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τις αντιμετωπίζουν στη καθημερινότητά τους. Παράλληλα, διερευνάται η στάση των παιδιών απέναντι στο ενδεχόμενο διδασκαλίας της πομακικής γλώσσας στην επίσημη εκπαίδευση ως γλωσσικού μαθήματος και στον τρόπο αντιμετώπισης της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, η οποία παρουσιάζει μία ιδιαιτερότητα στο πρόγραμμα διδασκαλίας της καθώς, ως δίγλωσση, απευθύνεται αποκλειστικά στους μουσουλμάνους/ες μαθητές/τριες της Θράκης. Οι δύο επίσημες γλώσσες διδασκαλίας είναι η ελληνική, ως κυρίαρχη γλώσσα του κράτους, και η τουρκική, ως η κυρίαρχη γλώσσα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στην ανάδειξη των στάσεων και απόψεων των ίδιων των μαθητών/τριών, μια οπτική που συχνά παραβλέπεται στις εκπαιδευτικές έρευνες. Η έλλειψη σχετικών μελετών στην ελληνική βιβλιογραφία κατέστησε επιτακτική τη διεξαγωγή της.

Το παρόν άρθρο διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση του πολιτισμικού πλαισίου των Πομάκων, την αποσαφήνιση βασικών εννοιών και την περιγραφή του Προγράμματος Σπουδών που ακολουθούν οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης. Το δεύτερο μέρος αφορά το ερευνητικό πλαίσιο, με έμφαση στην

περιγραφή της μεθοδολογίας της μελέτης, την παρουσίαση των ευρημάτων και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Διγλωσσία-πολυγλωσσία

Η διγλωσσία περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις και προσεγγίσεις. Ο Baker (2001) περιγράφει τη διγλωσσία ως την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή περισσότερες γλώσσες, χωρίς απαραίτητα να διαθέτει την ίδια ευχέρεια και ακρίβεια σε όλες. Επιπλέον, η διγλωσσία ορίζεται ευρύτερα και ως η ικανότητα επικοινωνίας σε δύο γλωσσικά συστήματα, με βάση ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους, λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργική χρήση των γλωσσών στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Τριάρχη-Herrmann 2000). Η πολυγλωσσία, που αφορά τη χρήση περισσότερων από δύο γλωσσών, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών και συνδέεται στενά με την πολιτισμική ποικιλομορφία (European Commission χ.χ.). Σύγχρονες μελέτες επιβεβαιώνουν τη σημασία της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας ως δυναμικών φαινομένων, τα οποία διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές και εμπειρίες των ατόμων σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα (Χατζηδάκη 2020).

Οι Brutt-Griffler και Varghese (2004) προσδιορίζουν τη διγλωσσία ως τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος παραδοσιακά θεωρείται αποτελούμενος από δύο διακριτές γλώσσες. Ωστόσο, για τα δίγλωσσα άτομα ο γλωσσικός αυτός χώρος αποτελεί ένα συνεχές, στο οποίο δεν συγκατοικούν μόνο γλώσσες, αλλά και ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, που για κάποιους μπορεί να είναι ακατανόητες ή ανησυχητικές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Τσοκαλίδου (2004), οι ομιλητές/τριες που αναπτύσσονται σε περιβάλλοντα γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας συχνά εξελίσσονται σε δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα. Οι δεξιότητες γραματισμού που διαθέτουν κατακτώνται ως επί το πλείστον στη γλώσσα ή στις γλώσσες που διδάσκονται σε πλαίσια τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η επίγνωση και η αξιοποίηση του πολυγλωσσικού δυναμικού ενός ατόμου οδηγεί το ίδιο στην ανακάλυψη των ποικίλων

πλεονεκτημάτων της δι-/πολυγλωσσίας και πιο συγκεκριμένα στη *διγλωσσική συνειδητοποίηση* (Τσοκαλίδου 2004).

Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μουσουλμάνων μαθητών/τριών της Βόρειο-Δυτικής Θράκης

Οι Πομάκοι αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα της Θράκης που ζει κυρίως στο ορεινό τμήμα της, διατηρώντας ως μητρική γλώσσα την πομακική διάλεκτο, η οποία δεν διαθέτει επίσημο σύστημα γραφής. Οι Πομάκοι, πληθυσμός άγνωστος και απροσδιόριστος για πολλούς μέχρι πριν λίγες δεκαετίες (Markou 2002), καταλαμβάνουν το 30% της αναγνωρισμένης Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης (Markou 2002), η οποία παρέμεινε στην Ελλάδα ως μη ανταλλάξιμος πληθυσμός, βάσει της Συνθήκης της Λοζάνης (1923). Η κοινότητα των Πομάκων αποτελεί μια πληθυσμιακή ομάδα που κατασκευάζει και διαπραγματεύεται αενάως την εθνική της ταυτότητα υπό το πρίσμα του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού πλαισίου και βασιζόμενη σε παραδοχές και κληροδοτήσεις του παρελθόντος, καθώς επίσης και στις σχέσεις διάδρασης με τις υπόλοιπες εθνικές, εθνοτικές και κοινωνικές ομάδες της περιοχής (Τσιμπιρίδου 1999). Μέχρι σήμερα, η εθνική καταγωγή των Πομάκων δεν έχει καθοριστεί με πλήρως τεκμηριωμένα επιστημονικά δεδομένα. Συνεπώς, αποτελεί αντικείμενο αυτό- και ετεροπροσδιορισμού από τους ίδιους αλλά και από τα κράτη που τους διεκδικούν, κυρίως την Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Τουρκία (Λαλένης κ.ά. 2012).

Η πομακική γλώσσα

Η πομακική αποτελεί τη μητρική γλώσσα των Πομάκων, η οποία θεωρείται σλάβικη διάλεκτος με επιρροές από την ελληνική και την τουρκική γλώσσα (Adamou 2008). Πρόκειται για γλώσσα προφορικής παράδοσης, αφενός διότι δεν έχει ακόμη καταγραφεί[1] από επίσημους φορείς και αφετέρου διότι δεν υπήρξε

[1]Έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες απόπειρες καταγραφής της πομακικής, χωρίς ωστόσο την επιστημονική περιγραφή της γλώσσας. Βλ. Θεοχαρίδης Π. (1996). *Γραμματική της Πομακικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αίγειρος.

ποτέ επίσημη διδασκαλία της. Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης, σημειώνεται ο ανεπαρκής γραμματισμός των Πομάκων στη γλώσσα τους, με προφανές προβάδισμα των άλλων δύο γλωσσών, της τουρκικής και της ελληνικής, στις οποίες εγγραματίζεται ο εν λόγω πληθυσμός. Ως εκ τούτου, η επιλογή της πομακικής περιορίζεται στην καθημερινή προφορική χρήση της (Σελλά-Μάζη 2015). Η πομακική αντιμετωπίζεται ως γλώσσα χαμηλού κύρους, γεγονός που επιτείνει την αποδυνάμωσή της και εντείνει τους φόβους για τη μελλοντική της βιωσιμότητα (Σελλά-Μάζη 2015). Σε αυτό συμβάλλει και ο τρόπος με τον οποίο μέρος του πληθυσμού βιώνει την εθνοτική του υπόσταση, καθώς δημιουργούνται υποτιμητικά αισθήματα φόβου και ντροπής απέναντι στη χρήση του όρου «Πομάκος». Ο όρος αυτός συχνά ταυτίζεται με τον «ορεσίβιο» ή τον «μη έμπιστο», οδηγώντας συχνά στην επιθυμία αποποίησης της πομακικής ταυτότητας (Τσιμπιρίδου 1999). Οι ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η πομακική γλώσσα εξαιτίας της έλλειψης επίσημης αναγνώρισής της αλλά και της γλωσσικής συρρίκνωσης λόγω της επικράτησης της τουρκικής και της ελληνικής στην εκπαίδευση και στη δημόσια ζωή οδηγεί τους/τις πομακόφωνους/ες ομιλητές/τριες στην αμφιταλάντευση μεταξύ της διατήρησης και της σταδιακής εγκατάλειψής της.

Η εκπαίδευση των δί-/πολύγλωσσων μαθητών/τριών της Θράκης

Η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη[2] διαμορφώνεται σύμφωνα με το πρότυπο του δίγλωσσου χαρακτήρα που όρισε το μειονοτικό καθεστώς της Συνθήκης της Λοζάνης (1923). Εν προκειμένω, το πρόγραμμα διδασκαλίας απαρτίζεται από ελληνόφωνα και τουρκόφωνα μαθήματα. Το ελληνόγλωσσο τμήμα διδασκαλίας περιλαμβάνει την ιστορία, τη γεωγραφία, τη μελέτη περιβάλλοντος, την ελληνική γλώσσα και την κοινωνική και πολιτική αγωγή. Στο

[2]Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923), ως πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση ορίζεται το δημοτικό σχολείο, πλην της προσχολικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο). Την εποχή των διαπραγματεύσεων μεταξύ των δύο χωρών, η προσχολική εκπαίδευση δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα, με συνέπεια να μην υφίσταται το πρότυπο του μειονοτικού δημοτικού σχολείου για το νηπιαγωγείο, μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Ασκούνη 2006).

τουρκόγλωσσο τμήμα διδάσκονται τα θρησκευτικά[3], τα μαθηματικά, η φυσική, η τουρκική γλώσσα και η φυσική αγωγή. Οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων που προκύπτουν είναι ισόποσες και για τις δύο γλώσσες, ενώ οι σχετικές αποφάσεις απορρέουν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Εν συνεχεία, η προβλεπόμενη διδασκαλία ξένων γλωσσών, επί παραδείγματι, της αγγλικής γλώσσας, λειτουργεί υπέρ του ελληνόγλωσσου τμήματος, καθώς η μετάφραση της αγγλικής πραγματοποιείται στην ελληνική γλώσσα, προκαλώντας τις αρνητικές αντιδράσεις ενός τμήματος γονέων του μειονοτικού πληθυσμού (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001, Νοταράς 2008).

Σε έρευνα των Maligkoudi και Mavrommatis (2023), διερευνάται η στάση των διδασκόντων για τη φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο Θράκης, όπου η εκπαίδευση διαιρείται σε τουρκόφωνα και ελληνόφωνα μαθήματα. Ορισμένοι/ες ελληνόφωνοι/ες χριστιανοί/ές εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η αξιοποίηση της διγλωσσίας και η εναλλαγή κωδίκων (διαγλωσσικότητα) εν ώρα μαθήματος λειτουργεί αποτελεσματικά, ιδίως στα μαθήματα θετικών επιστημών όπως τα μαθηματικά. Αυτό συμβαίνει γιατί ο/η μαθητής/τρια ενδέχεται να γνωρίζει το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά να μην έχει εξοικειωθεί με τη σχετική ορολογία στην ελληνική γλώσσα. Άλλοι/ες διδάσκοντες/ουσες παρότρυναν τους γονείς των μαθητών/τριών να επιλέξουν το δημόσιο μονόγλωσσο σχολείο, ώστε η μόρφωση που θα λάβουν τα παιδιά να είναι περισσότερο τελέσφορη. Η συγκεκριμένη άποψη προκύπτει από την «ημιμάθεια» που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες στα μειονοτικά σχολεία, καθώς καλούνται να διδαχθούν (σε) δύο γλώσσες ταυτόχρονα, χωρίς ουσιαστική εστίαση σε κάποια από τις δύο (Maligkoudi & Mavrommatis 2023).

Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν την πολυπλοκότητα της γλωσσικής εμπειρίας των μαθητών/τριών στα μειονοτικά σχολεία και την ανάγκη να εξεταστούν και οι δικές τους στάσεις και απόψεις τους, καθώς αυτές παρέχουν κρίσιμες πληροφορίες για το πώς βιώνουν τη δι-/πολυγλωσσία, πώς τη

[3]Μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών, αναμένεται η «ανάπτυξη του θρησκευτικού αισθήματος των μαθητών», διδάσκοντας ότι «η ισλαμική θρησκεία στηρίζεται επί αρχών ηθικών και καλών» και ότι άμεσα «θα τους μεταδώσει την πίστη προς το Θεό και τη συμμόρφωση προς τις εντολές Του» (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001, 67).

χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και πώς οι εμπειρίες αυτές διαμορφώνουν τη γλωσσική τους ταυτότητα και τη διατήρηση (ή μη) της μητρικής τους γλώσσας. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, αξιοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία με ημιδομημένες συνεντεύξεις και κείμενα ταυτότητας, προκειμένου να αποτυπωθεί η εμπειρία και η αντίληψη των ίδιων των μαθητών/τριών σχετικά με τη δι-/πολυγλωσσία στην καθημερινότητά τους.

Μεθοδολογία

Στη παρούσα μελέτη διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πομακικής καταγωγής, της μουσουλμανικής μειονότητας της ορεινής Θράκης απέναντι στη χρησιμότητα των γλωσσών που γνωρίζουν, καθώς επίσης και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, διερευνάται η στάση τους απέναντι στην πομακική γλώσσα και στο ενδεχόμενο εισαγωγής της στην επίσημη εκπαίδευση ως γλωσσικού μαθήματος. Η έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τις αρχές της δεοντολογίας στην εκπαίδευση, με σεβασμό στην ανωνυμία και το δικαίωμα συμμετοχής ή απόσυρσης των παιδιών οποιαδήποτε στιγμή. Οι γονείς των συμμετεχόντων/ουσών έδωσαν γραπτή συγκατάθεση, ενώ τα ίδια τα παιδιά ενημερώθηκαν με κατανοητό τρόπο για τον σκοπό της μελέτης και συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από την πρώτη συγγραφέα, η οποία είναι πομακικής καταγωγής και μιλά τις ίδιες γλώσσες με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τους γονείς τους, γεγονός που ενίσχυσε την εμπιστοσύνη και διευκόλυνε την άνετη έκφραση των συμμετεχόντων/ουσών. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε κατά βάση ήταν η ελληνική.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε βασιζόμενη στην ποιοτική προσέγγιση, με μέθοδο συλλογής δεδομένων τις προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις εις βάθος (Ίσαρη & Πουρκός 2015), ενώ επικουρικά συνέβαλαν τα κείμενα ταυτότητας (Cummins & Early 2006). Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 15 μαθητές/τριες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης με μητρική γλώσσα την πομακική, ηλικίας 10-11 ετών: 10 παιδιά φοιτούσαν στην Δ΄ τάξη και 5 στην Ε΄ τάξη δημοτικού σχολείου, με μόνιμη διαμονή στο ορεινό τμήμα (Πομακοχώρια)

της Βορειοδυτικής Θράκης. Στην επίσημη εκπαίδευση διδάσκονταν την ελληνική και την τουρκική γλώσσα, καθώς επίσης και την αγγλική ως ξένη γλώσσα.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είχαν διάρκεια 15 λεπτών και διεξήχθησαν ατομικά, προκειμένου να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις και εμπειρίες κάθε μαθητή/τριας. Οι ερωτήσεις κάλυπταν τα πεδία της γλωσσικής χρήσης και γνώσης, των στάσεων των παιδιών απέναντι στις γλώσσες που γνωρίζουν, καθώς και της θέσης τους σχετικά με την πομακική γλώσσα και τη διδασκαλία της στην επίσημη εκπαίδευση. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μην απαντήσουν σε όποια ερώτηση επιθυμούσαν ή να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή, ενώ οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με κατανοητό τρόπο για την ηλικία τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση των γονέων και των μαθητών/τριών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων επιλέγοντας την θεματική ανάλυση (Braun & Clarke 2021) και η ολοκλήρωση εξαγωγής των συμπερασμάτων.

Η συλλογή των κειμένων ταυτότητας διήρκησε περίπου 25 λεπτά και πραγματοποιήθηκε ομαδικά, με κάθε παιδί να ολοκληρώνει το δικό του κείμενο. Τα παιδιά έλαβαν την οδηγία να ζωγραφίσουν και να γράψουν ό,τι επιθυμούσαν για τον εαυτό τους, την καθημερινότητά τους και τις γλώσσες που γνωρίζουν, χρησιμοποιώντας όποια γλώσσα προτιμούσαν από αυτές που γνώριζαν. Κατόπιν, τα κείμενα ταυτότητας ψηφιοποιήθηκαν για περαιτέρω ανάλυση. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία, σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα και σε κάθε κείμενο ταυτότητας δόθηκε ένας κωδικός.

Αποτελέσματα

Συνεντεύξεις

Η πολυγλωσσία στην καθημερινότητα των παιδιών

Οι νεαροί/ές συμμετέχοντες/ουσες, στο σύνολό τους, ανέφεραν ότι επιλέγουν να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που γνωρίζουν ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Στο οικείο περιβάλλον τους χρησιμοποιούν την γλώσσα με την οποία νιώθουν πιο άνετα, ενώ στους δημόσιους χώρους, όπως το σχολείο, χρησιμοποιούν κυρίως τις γλώσσες διδασκαλίας. Επίσης, περιγράφεται

η σειρά με την οποία κατέκτησαν τις διαφορετικές γλώσσες. Ενδεικτικά αναφέρθηκε το εξής:

(1) **Δ4: «***Ξεκίνησα να μιλάω πρώτα πρώτα με τα πομακικά και τα τουρκικά. Με τον μπαμπά μου μιλάω ελληνικά και με την μαμά μου μιλάω τουρκικά. Πριν ξεκινήσω το σχολείο μιλούσαμε πομακικά. Μετά όταν ξεκίνησα το σχολείο αρχίσαμε να μιλάμε ελληνικά και τουρκικά. Στο σχολείο μιλάω τουρκικά. Πριν το σχολείο δεν μιλούσα ελληνικά, τώρα είναι η γλώσσα που νιώθω πιο άνετα για να εκφραστώ.*»

Η συμμετέχουσα Δ1 έκανε σύγκριση ανάμεσα στην πομακική και στις δύο κυρίαρχες γλώσσες διδασκαλίας στην επίσημη εκπαίδευση (ελληνική και τουρκική), φανερώνοντας ενδοιασμό και μια αποστασιοποίηση από την πομακική γλώσσα:

(2) **Δ1: «***Όταν μιλάω πομακικά νιώθω καλά, αλλά όχι τόσο όσο όταν μιλάω τουρκικά και ελληνικά. Δεν με δυσκολεύει κάτι στη πομακική γλώσσα, αλλά δεν με βοηθάει κάπου. Όταν είμαστε στο σχολείο δεν μιλάμε πομακικά, δεν έχουμε κάποιο μάθημα στα πομακικά.*»

Η έλλειψη επίσημης αναγνώρισης και διδασκαλίας της πομακικής στο σχολικό πλαίσιο περιορίζει σημαντικά τη χρηστικότητά της στην εκπαιδευτική ζωή των μαθητών/τριών, γεγονός που φαίνεται ότι επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντί της, αλλά και τη διατήρησή της στο μέλλον.

Στάσεις απέναντι στη χρησιμότητα της πομακικής γλώσσας

Εκτός από την παραπάνω δήλωση σχετικά με τη χαμηλή χρησιμότητα της πομακικής λόγω της απουσίας της από την επίσημη εκπαίδευση, για το ίδιο θέμα τοποθετήθηκαν και άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες. Συγκεκριμένα, εννέα από τα 15 παιδιά διατύπωσαν θετικές απόψεις, με οκτώ από αυτά να κάνουν αναφορά στη μακροπρόθεσμη χρησιμότητα της μητρικής τους γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής:

(3) **Ε2:** *«Η πομακική γλώσσα είναι χρήσιμη για το χωριό.»*

(4) **Δ2:** *«Η πομακική γλώσσα είναι χρήσιμη τώρα, όπως όλες οι γλώσσες και τα*

τουρκικά και τα ελληνικά, μπορεί να μου χρειάζεται λίγο και στο μέλλον.»

(5) **Δ5:** «*Ναι, είναι η χρήσιμη η πομακική γλώσσα. Θα ήθελα και τα παιδιά μου όταν παντρευτούν να ξέρουν κι εκείνα να μιλάνε τα πομακικά.*»

(6) **Δ6:** *«Είναι χρήσιμη η πομακική γλώσσα. Πιστεύω πως θα την μιλάω όσο θα μεγαλώνω.»*

(7) **Δ10:** *«Τώρα είναι χρήσιμη λίγο η πομακική γλώσσα. Αργότερα θα την χρησιμοποιώ μερικές φορές, άμα δεν ξέρω κάτι.»*

Δύο από τα 15 παιδιά έκαναν λόγο για την περιορισμένη πρακτική χρησιμότητα της πομακικής γλώσσας. Δύο από αυτά, συγκεκριμένα, ανέφεραν:

(8) **Ε1: «***Δεν είναι πολύ χρήσιμη η πομακική γλώσσα, γιατί μόνο με την παρέα την μιλάμε.*»

(9) **Δ4:** *«Όχι, δεν είναι χρήσιμη η πομακική γλώσσα, γιατί τώρα δεν την χρησιμοποιώ. Μόνο τότε όταν ήμουν μικρό παιδί, όταν μάθαινα να μιλάω.»*

Επιπλέον, τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν μονολεκτικά με «Όχι», στην ερώτηση που τους τέθηκε σχετικά με το αν θεωρούν πως η πομακική γλώσσα χρήσιμη, χωρίς να θελήσουν να τεκμηριώσουν την απάντησή τους.

Συνολικά, οι απαντήσεις αποτυπώνουν μια γενικά θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της πομακικής, με αρκετά παιδιά να αναγνωρίζουν τη μακροπρόθεσμη ή κοινοτική αξία της, ενώ μια μικρότερη ομάδα έδειξε να αντιλαμβάνεται τον σχετικά περιορισμένο ρόλο της στην καθημερινότητά τους.

Στάσεις απέναντι στο ενδεχόμενο εισαγωγής της πομακικής γλώσσας στην επίσημη εκπαίδευση ως γλωσσικού μαθήματος

Επτά μαθητές/ουσες δήλωσαν ένθερμα πως θα ένιωθαν χαρά με την προσθήκη της πομακικής στα μαθήματα διδασκαλίας τους, καθώς θα μπορούσαν να εμβαθύνουν περισσότερο στη μητρική τους γλώσσα, αποκτώντας νέες γνώσεις πάνω σε αυτή. Χαρακτηριστικά, δήλωσαν:

(10) **Ε2:** «*Θα ήθελα να διδάσκεται η μητρική μου γλώσσα στο σχολείο, γιατί θα καταλάβαιναν όλοι οι φίλοι μου τι λέω.*»

(11) **Δ2:** «*Θα ήταν ωραίο, γιατί και τις τρεις γλώσσες θα τις μαθαίναμε*

καλύτερα και θα μου χρησίμευαν. Να μιλάω καλύτερα στα πομακικά και από τη πομακική γλώσσα να μαθαίνω τους αριθμούς, τη μουσική και την γλώσσα»

(12) **Δ6:** *«Θα μου φαινόταν πολύ ωραία, θα μάθαινα περισσότερα πράγματα»*

Οι τοποθετήσεις αυτές αναδεικνύουν μια θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία της πομακικής, καθώς φαίνεται ότι συνδέεται με την ενδυνάμωση της γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών/τριών και την επιθυμία τους για αναγνώριση και καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον.

Δύο συμμετέχουσες διατήρησαν αρνητική στάση απέναντι στο ενδεχόμενο ένταξης της πομακικής ως γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο. Συγκεκριμένα, δήλωσαν τα εξής:

(13) **Δ8:** «*Δεν θα μου άρεσε η διδασκαλία της, γιατί την μιλούσα από μικρή και θα την ήξερα πολύ καλά, δεν υπάρχει κάτι άλλο για να μάθω.*»

(14) **Δ4:** «*Θα μου φαινόταν κακό αν υπήρχε μάθημα στην πομακική στο σχολείο. Δεν μου αρέσει να μιλάω πομακικά, γιατί αν ξέρω μόνο πομακικά να μιλάω και πάω σε άλλη χώρα κι εκεί μιλάνε ελληνικά, αν με ρωτήσουν κάτι στα ελληνικά, εγώ δεν θα μπορέσω να τους απαντήσω.*»

Μολονότι οι περισσότερες τοποθετήσεις ήταν θετικές σχετικά με το ενδεχόμενο εισαγωγής της πομακικής ως γλωσσικού μαθήματος στην επίσημη εκπαίδευση, οι δύο αρνητικές απόψεις φανερώνουν είτε την πεποίθηση πως δεν υπάρχει ανάγκη περαιτέρω εκμάθησης είτε την εσωτερίκευση της μειωμένης αξίας της πομακικής λόγω της περιορισμένης κοινωνικής της χρήσης.

Υπήρξαν δύο τοποθετήσεις συμμετεχόντων που εξέφρασαν ενδοιασμό σχετικά με τη διδασκαλία της πομακικής στην εκπαίδευση, καθώς έχουν δεχθεί απαγόρευση της χρήσης της από τον δάσκαλο της τάξης τους και αρνητική κριτική, όπως φαίνεται παρακάτω.

(15) **Δ7: «***Θα μου άρεσε αλλά όχι να μιλάω πολύ, γιατί μπορεί ο δάσκαλος να μας πει να μην μιλάμε πολύ στο σχολείο*»,

(16) **Δ1:** «*Η διδασκαλία της θα μου φαινόταν περίεργη και λίγο διαφορετική, και ο δάσκαλός μας εξήγησε πως με την πομακική δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι. […] Όταν μιλούσαμε στα διαλείμματα πομακικά, ο κύριος των τουρκικών μας έλεγε να μην μιλάμε πομακικά γιατί δεν θα μας διευκολύνει».*

Η αποθάρρυνση ή απαγόρευση χρήσης της πομακικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον ίσως δημιουργεί αίσθημα δυσφορίας και απροθυμίας στην επιθυμία διατήρησης ή εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας. Η στάση αυτή υποδηλώνει την αρνητική επιρροή των εκπαιδευτικών και θεσμικών γλωσσικών πολιτικών όχι μόνο στη χρήση της γλώσσας, αλλά και στη γλωσσική ταυτότητα των παιδιών.

Στάσεις απέναντι στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, εκφράζοντας την ανάγκη της προσωπικής τους ανέλιξης. Πιο συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα εξής:

(17) **Ε3:** *«Μου αρέσει πολύ ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Θα ήθελα να την χρησιμοποιώ περισσότερο.»*

(18) **Ε5:** *«Θα ήθελα να γνωρίζω την ελληνική γλώσσα καλύτερα γιατί θα με βοηθούσε στο μέλλον.»*

(19) **Δ9:** *«Θα ήθελα να μιλάω καλύτερα ελληνικά, για κάποιες λέξεις που δεν ξέρουμε. Πρέπει πάρα πολύ καλά να μιλάμε ελληνικά.»*

Η τελευταία δήλωση τονίζει την επιθυμία για ενίσχυση της λεξιλογικής επάρκειας στα ελληνικά, υποδηλώνοντας παράλληλα τη σημασία που αποδίδεται στην καλή γνώση της γλώσσας για την πλήρη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Ωστόσο, εκφράστηκαν επιπλέον απόψεις σχετικά με το αίσθημα κατωτερότητας και ντροπής που προκαλείται εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας. Τρεις από τους 15 συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν:

(20) **Δ1: «***Θέλω πιο πολύ να γνωρίσω την ελληνική γλώσσα, γιατί και θα με διευκολύνει και θα ξέρω πιο πολλά πράγματα. Δεν θα με κοροϊδεύουν, ήμουν έξω μια φορά που δεν μπορούσα να μιλήσω καλά ελληνικά και με κορόιδεψαν. Είπαν εσύ δεν ξέρεις να μιλάς καλά ελληνικά.*»

(21) **Δ3: «***Θα ήθελα να μιλάω καλύτερα τα ελληνικά, γιατί όταν λέω ότι δεν ξέρω ντρέπομαι.*»

(22) **Δ7: «***Θα ήθελα να μιλάω πιο καλά τα ελληνικά, γιατί όταν μας κάνει ερωτήσεις κάποιος κύριος, εμείς να του δίνουμε απαντήσεις στα ελληνικά.*»

Οι μαρτυρίες αυτές αναδεικνύουν την επιθυμία των παιδιών να καλλιεργήσουν υψηλότερη γλωσσική επάρκεια στην ελληνική, συνδέοντας τη γνώση της γλώσσας με κοινωνική αποδοχή, αυτοπεποίθηση και την αποφυγή αρνητικών εμπειριών όπως ο χλευασμός, η περιθωριοποίηση και συναισθήματα ντροπής. Η καλή γνώση της ελληνικής δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως εκπαιδευτικός στόχος, αλλά και ως απαραίτητο μέσο κοινωνικής ένταξης και προστασίας από στιγματισμό. Επιπρόσθετα, οι δηλώσεις τους αναδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση της γλωσσικής αυτοπεποίθησης και στήριξης των μαθητών/τριών σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

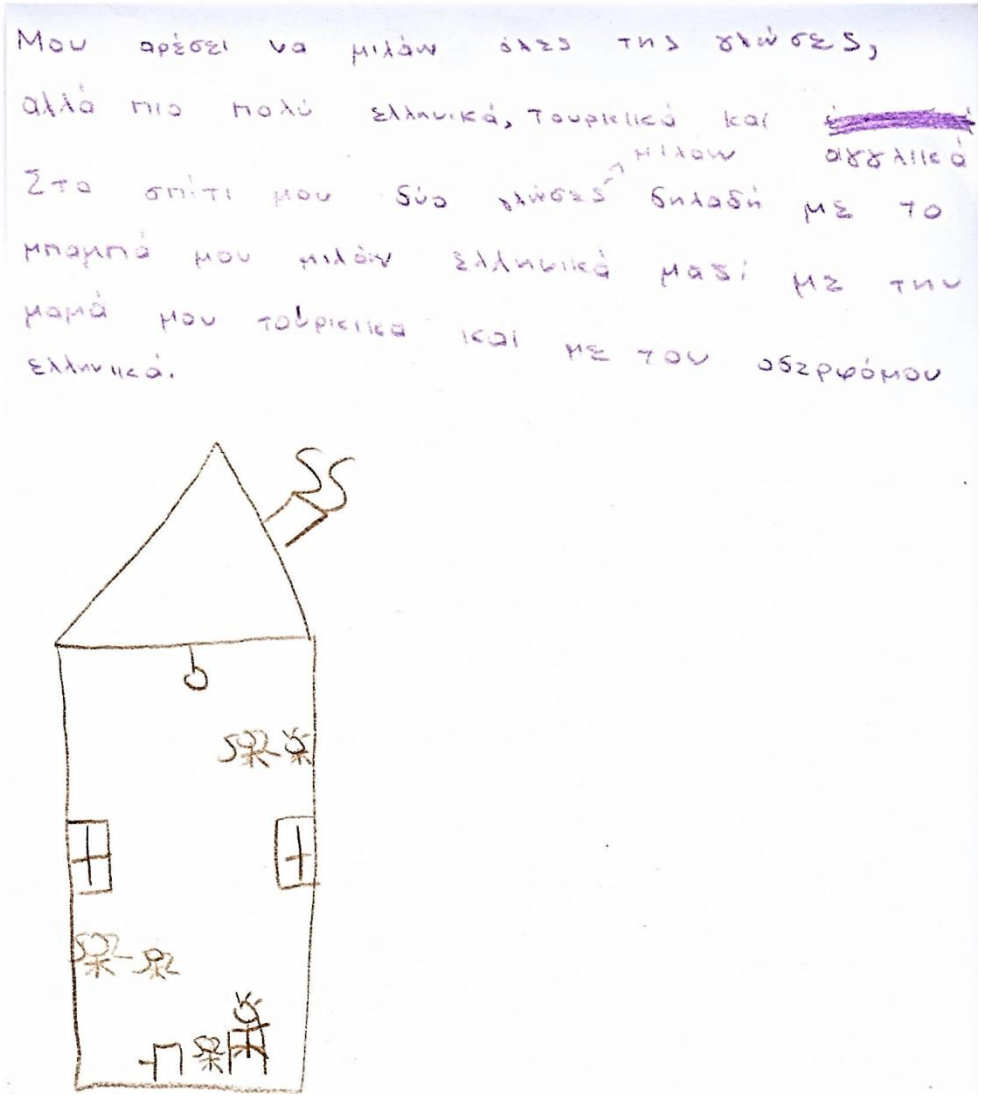
Κείμενα Ταυτότητας

Αποτυπώσεις των μαθητών/τριών

Οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν να εκφραστούν κυρίως μέσω των εικόνων που δημιούργησαν, ενώ τα γραπτά κείμενα αποτέλεσαν δευτερεύον μέσο έκφρασης. Στις δημιουργίες τους κυριαρχούν απεικονίσεις της οικογενειακής ζωής, στο σχολικό τους περιβάλλον, καθώς και στα επαγγέλματα που επιθυμούν να ακολουθήσουν μελλοντικά. Οι γλώσσες που επιλέχθηκαν για τα γραπτά κείμενα που συνόδευαν τις ζωγραφιές των παιδιών ήταν η ελληνική, η τουρκική και η αγγλική. Δεν έγινε καμία αναφορά στην πομακική γλώσσα, ενώ υπάρχει και μία φράση στην αραβική γλώσσα (βλ. παρακάτω).

Οικογένεια

Η σύνδεση των μαθητών με το οικογενειακό τους περιβάλλον προβάλλεται αισθητά μέσω των εικόνων που δημιούργησαν στα κείμενα ταυτότητας, όπου οι έξι από τους 15 συμμετέχοντες/ουσες αναδεικνύουν το οικείο περιβάλλον τους, όπως φαίνεται στο κείμενο Κ5Δ:



Κείμενο ταυτότητας ΚΤΔ5: Οικογενειακή ζωή και πολυγλωσσία

Σχολείο

Λιγότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν να προσεγγίσουν εικαστικά τον χώρο της εκπαίδευσης μέσω των κειμένων ταυτότητας. Τρεις από τους 15 μαθητές δημιούργησαν εικόνες που σχετίζονται με τον σχολικό τους χώρο. Στο κείμενο ταυτότητας ΚΤΔ6, παρακάτω, αναγράφεται η λέξη «Θρησκευτικά» στην ελληνική

γλώσσα, που ενδεχομένως παραπέμπει στο αγαπημένο μάθημα του δημιουργού. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το εν λόγω μάθημα διδάσκεται στην τουρκική και έχει αντίστοιχο τίτλο στη γλώσσα αυτή. Ωστόσο, το παιδί επέλεξε να το αποδώσει στην ελληνική γλώσσα. Στο ίδιο κείμενο ταυτότητας, απεικονίζεται επιπλέον το σχολείο, ένα λουλούδι και η εμβληματική μορφή μιας γυναίκας, με ενδυμασία που απαιτείται για την τελετή της μουσουλμανικής προσευχής. Επίσης, στην ίδια εικόνα απεικονίζεται ένα θρησκευτικό σύμβολο από το Κοράνι, γραμμένο στην κλασική αραβική γλώσσα, καθώς τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα στο τζαμί όπου διδάσκονται στοιχεία της ισλαμικής θρησκείας. Πρόκειται για πολιτισμικό στοιχείο της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, όπου ανήκουν οι οικογένειες των παιδιών, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένο πρωτόκολλο άσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων.



Κείμενο ταυτότητας ΚΤΔ6: Σχολείο και θρησκευτική ζωή

Γλώσσες

Την ελληνική γλώσσα επέλεξαν οι επτά από τους 15 μαθητές/τριες για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα καθημερνά τους βιώματα στα κείμενα ταυτότητας. Επομένως, διακρίνεται η προτίμηση στην κυρίαρχη γλώσσα του κράτους, η οποία δείχνει την οικειότητα που νιώθουν πολλοί/ές από τους συμμετέχοντες/ουσες απέναντί της. Ωστόσο, ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ελληνική μπορεί εύλογα να σχετίζεται με το γεγονός ότι η γλώσσα αυτή ήταν η γλώσσα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων.

Εν συνεχεία, τρεις συμμετέχοντες/ουσες έκαναν χρήση της αγγλικής γλώσσας για να περιγράψουν σύντομα τόσο τις ιδέες όσο και τις εικόνες που δημιούργησαν στα κείμενα ταυτότητας. Η γλωσσική αυτή επιλογή δείχνει ότι, πέρα από τις βασικές γλώσσες που γνωρίζουν οι εν λόγω συμμετέχοντες/ουσες, ένιωσαν την ανάγκη να αναδείξουν και τις γνώσεις που διαθέτουν στην ξένη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο, η οποία μάλιστα θεωρείται κοινωνικά ελκυστική ως παγκόσμια κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Ένας συμμετέχων χρησιμοποίησε την ελληνική και την αγγλική στο ίδιο κείμενο ταυτότητας, στοιχείο που παραπέμπει στα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ομιλητών/τριών, ομοίως και στον εν λόγω συμμετέχοντα δείχνοντας πρόθεση για διαγλωσσική πρακτική.

Δύο από τους 15 μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν την τουρκική γλώσσα ως μέσο έκφρασης, για να επικοινωνήσουν τη μελλοντική τους επιλογή στον χώρο των επαγγελμάτων. Τέλος, κανένας από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν επέλεξε την πομακική ως μέσο γραπτής επικοινωνίας στις δημιουργίες τους. Η απουσία της πομακικής γλώσσας από τα κείμενα ταυτότητας υποδηλώνει το χάσμα που επικρατεί ανάμεσα στην καθημερινή και την πιο επίσημη χρήση της γλώσσας, όπως υποδεικνύει η χρήση του γραπτού λόγου. Η μη επιλογή της πομακικής επιβεβαιώνει ότι η γλώσσα αυτή δεν χρησιμοποιείται σε γραπτή επικοινωνία στην καθημερινότητα των παιδιών και ότι δεν αισθάνονται άνετα να τη χρησιμοποιήσουν γραπτώς. Η κατάσταση αυτή διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική πολιτική και τον γλωσσικό αποκλεισμό της πομακικής ως στιγματισμένης μειονοτικής γλώσσας.

Συμπεράσματα - Επίλογος

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν σε θέματα που αφορούσαν την πολυγλωσσία και τη χρησιμότητα των γλωσσών που γνωρίζουν, στο ενδεχόμενο ένταξης της πομακικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η πομακική, ως μια κοινωνικοπολιτικά μειονοτική γλώσσα, κατακτάται σε ένα ιδιαίτερο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον, όπου οι ομιλητές/τριες της παρουσιάζουν έναν τύπο πρώιμης διγλωσσίας (Montrul 2016). Το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των πομακόφωνων μαθητών/τριών, ως πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, πλαισιώνεται από τρεις γλώσσες. Συγκεκριμένα, πολλοί/λες ανέφεραν πως η μητρική τους γλώσσα είναι η πομακική, όταν όμως ξεκίνησε η φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο μειώθηκε αισθητά η συχνότητα χρήσης της, όπως συμβαίνει εξ ορισμού με τις γλώσσες πολιτισμικής κληρονομιάς (Montrul 2016). Η πομακική παρουσιάζει, ωστόσο, μία επιπλέον πρόκληση, καθώς η ίδια δεν διαθέτει γραπτό λόγο και επίσημη διδασκαλία παρά μόνο προφορική παράδοση, αποτελώντας «φύσει» και «θέσει» μειονοτική γλώσσα (Σελλά-Μάζη 2015). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν αυτή την παρατήρηση, καθώς από την οπτική των πομακόφωνων παιδιών, η γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο προφορικά, με περιορισμένη ή καθόλου χρήση στο σχολείο και σε γραπτές μορφές επικοινωνίας, κάτι που αναδεικνύει τόσο την καθημερινή πρακτική όσο και τον γλωσσικό αποκλεισμό που υφίσταται.

Στα κείμενα ταυτότητας προβάλλεται μια ολιστική προσέγγιση που προάγει τον ρόλο της συναισθηματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντας τις εμπειρίες και την κουλτούρα τους (Ίσαρη & Πουρκός 2015). Οι εικαστικές δημιουργίες των συμμετεχόντων/ουσών αναπαριστούν εμπειρίες από τα προσωπικά τους βιώματα, όπως είναι ο θεσμός της οικογένειας, το σχολείο και η θρησκεία. Αυτά τα θέματα προβάλλουν την κεντρική θέση των στενών σχέσεων και εμπειριών της καθημερινότητας και των επαναλαμβανόμενων μοτίβων, στις διαδικασίες δημιουργίας νοημάτων και αυτοαναπαράστασης. Όπως στις συνεντεύξεις, έτσι και στα κείμενα ταυτότητας οι μαθητές/τριες παρουσίασαν κυρίως την πολυγλωσσία που βιώνουν τόσο στον

προσωπικό όσο και στον δημόσιο χώρο. Η γλωσσική ευελιξία των συμμετεχόντων/ουσών αντικατοπτρίζει μια πλούσια πολυγλωσσική πραγματικότητα αλλά και μια λειτουργική ιεραρχία γλωσσών. Επιπρόσθετα, μέσω των γλωσσών επιλογής τους στα εν λόγω κείμενα προβάλλονται οι γλωσσικοί πόροι με τους οποίους αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση στη χρήση τους.

Η απουσία της πομακικής γλώσσας από τα κείμενα ταυτότητας υποδηλώνει την έλλειψη κύρους και κοινωνικής αναγνώρισης. Παρότι η πομακική μπορεί να παρουσιάζει συναισθηματική αξία, θεωρείται γενικά λιγότερο χρήσιμη γλώσσα από τα παιδιά τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον. Σε αυτό συμβάλλει ενεργά η αποθάρρυνση που πηγάζει από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία πτοεί τους/τις μαθητές/τριες στην προσπάθεια διατήρησης και χρήσης της γλώσσας κληρονομιάς τους. Η παρουσία της πομακικής γλώσσας στην επίσημη ελληνική εκπαίδευση θα μπορούσε να υποστηρίξει την ένταξη και τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς των πομακόφωνων ομιλητών/τριών, στοχεύοντας στην αποδοχή και ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας του εν λόγω πληθυσμού. Παράλληλα, θα ενίσχυε την προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα προσφέρει μια αρχική εικόνα για τη χρήση και τις αντιλήψεις γύρω από την πομακική γλώσσα μεταξύ των συμμετεχόντων πομακόφωνων μαθητών/τριών σε ένα χωριό του ορεινού τμήματος της Θράκης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή, καθώς το δείγμα ήταν περιορισμένο τόσο ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων όσο και ως προς τον γεωγραφικό χώρο. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διευρύνουν το εύρος των συμμετεχόντων, να συμπεριλάβουν μαθητές εφηβικής ηλικίας και να επεκταθούν σε περισσότερα χωριά της περιοχής, προκειμένου να αποκτηθεί μια πληρέστερη εικόνα της χρήσης και της σημασίας της πομακικής γλώσσας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adamou, E. (2008), Sur les traces d'une dégrammaticalisation: le médiatif en Pomaque (Grèce). *Revue des études slaves*, 79(1/2), 177–189.

Ασκούνη, Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Baker, C. (2001), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Braun, V., & Clarke, V. (2021), *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004), Introduction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (2–3): 93–101.

Cummins, J. & Early, M. (2006), Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (pp. 51–68). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598968-003

European Commission. (χ.χ.), *EU multilingualism policy – promoting language diversity and language learning*. https://translation.ec.europa.eu/languages-eu-why-multilingualism-matters/eu-multilingualism-policy-promoting-language-diversity-and-language-learning_en

Θεοχαρίδης Π. (1996), *Γραμματική της Πομακικής γλώσσας.* Θεσσαλονίκη: Αίγειρος.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας – Εισαγωγή στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Λαλένης, Κ., Φραγκόπουλος, Ι., Κιοσσές, Ι., & Κηπουρός, Σ. (2012), *Εθνο-πολιτισμική ετερότητα, κοινωνικές δομές και πολεοδομική οργάνωση στους μειονοτικούς οικισμούς της Θράκης*. Γεωγραφίες, 20: 117–138.

Maligkoudi, C., & Mavrommatis, G. (2023), Exploring teachers' language attitudes in the context of a bilingual primary educational system*: The case of the Greek-Turkish minority schools in Thrace, Greece*. Multicultural Perspectives, *25*(2): 65–78. https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2212825

Markou, K. (2002), *Les Pomaques de Thrace grecque et leurs choix langagiers.* Études balkaniques [en ligne], mis en ligne le 09 août 2008, consulté le 13 juillet 2015.

Montrul, S. (2016), *The acquisition of heritage languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ. (2001), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα–Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Νοταράς, Α. (2008), *Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της Ξάνθης*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2015), *Η διγλωσσία στην Ελλάδα*. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, σσ. 20–67. Κάλλιπος.

Σκούρτου, Ε., & Δαμανάκης, Μ. (2001), *Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Κρήτη: Ατραπός.

Συνθήκη της Λοζάνης, Τμήμα Ε: Προστασία των μειονοτήτων. Ν. Δ. (ΦΕΚ Α΄ 238/25.08.1923).

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιμπιρίδου, Φ. (1999), *«Μας λένε Πομάκους!» Κληρονομιές και πολιτικές, κατασκευές και βιώματα σε μειονοτικές, περιθωριακές ταυτότητες*. *Μνήμων*, 21: 163–182. https://doi.org/10.12681/mnimon.789

Τσοκαλίδου, Ρ. (2004), *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Χατζηδάκη, Α. (2020), *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης
«Η Κριτική Εκπαίδευση στους Κοινωνικούς Αγώνες»
1-5 Ιουλίου 2025

Ρευστός σεξισμός σε αντισεξιστικές καμπάνιες της ελληνικής δημόσιας σφαίρας: Από την κριτική ανάλυση στην εκπαιδευτική αξιοποίηση

Βάσια Τσάμη

Επίκουρη καθηγήτρια Νεοελληνικής Γλώσσας και της Διδασκαλίας της

Πανεπιστήμιο Κρήτης

tsamibasil@gmail.com

Περίληψη

Στόχος του άρθρου αυτού είναι η ανάπτυξη ενδεικτικών προτάσεων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων που προωθούν ένα υπόρρητο είδος σεξισμού, τον ρευστό σεξισμό. Κεντρική επιδίωξη των συγκεκριμένων προτάσεων είναι η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τέτοιου είδους κείμενα συντονίζονται μόνο φαινομενικά με τον αντισεξιστικό λόγο, καθώς εξακολουθούν να αναπαράγουν ποικίλες και φυσικοποιημένες πτυχές του σεξισμού. Για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προτάσεων αξιοποίησα το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2012a, b, 2013), μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν κείμενα της καθημερινής τους πραγματικότητας που αναφέρονται σε έμφυλα θέματα (*βιώνοντας*) και να εξοικειωθούν με χρήσιμους όρους και θεωρητικές περιγραφές (*εννοιολογώντας*) για τη μετέπειτα κριτική ανάλυση των κειμένων ρευστού σεξισμού σε γλωσσικό, σημειωτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο (*αναλύοντας*). Απώτερος στόχος των προτεινόμενων προτάσεων είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων (*εφαρμόζοντας*), να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας, δημιουργώντας αντισεξιστικά κείμενα που προωθούν την έμφυλη ισότητα.

Abstract

The aim of this article is to develop indicative teaching proposals for the educational use of texts that promote a subtle form of sexism, *liquid sexism*. The main objective of these proposals is to cultivate students' *critical literacy*, helping them realize that such texts only seem to align with anti-sexist discourse, while in fact they continue to reproduce various naturalized aspects of sexism. For the design of the educational proposals, I drew on the *multiliteracies* model (Kalantzis & Cope 2012a, b, 2013), through which students are invited to study texts from their everyday social reality that refer to gender-related issues (*experiencing*) and to become familiar with relevant terms and theoretical concepts (*conceptualizing*) in order to later engage in the critical examination of liquid sexism at linguistic, semiotic, social, and ideological levels (*analyzing*). The ultimate aim of the proposed activities is for students, through the creation of their own texts (*applying*), to participate actively in transforming social reality by producing anti-racist texts that promote gender equality.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, πληθαίνουν οι καμπάνιες που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας γύρω από ζητήματα αντιμετώπισης της έμφυλης βίας και του σεξισμού (Γ.Γ.Ι.Φ. 2023, Γ.Γ.Δ.Ο.Π.Ι.Φ. 2021, βλ. επίσης Leach, Dunne & Salvi 2014 για διεθνές ενδιαφέρον). Δημόσιοι φορείς, συλλογικότητες και μέσα ενημέρωσης οργανώνουν δράσεις και (ανα)παράγουν μηνύματα τα οποία παρουσιάζονται ως αντισεξιστικά, επιδιώκοντας να προωθήσουν την έμφυλη ισότητα. Ωστόσο, αρκετά από τα κείμενα αυτά, παρά την αντισεξιστική τους πρόθεση, καταλήγουν συχνά να αναπαράγουν, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, τις ίδιες, ή αντίστοιχα, έμφυλες ανισότητες με αυτές που θεωρητικά επιδιώκουν να αποδομήσουν.

Στο άρθρο αυτό, προσδιορίζω την συνύπαρξη του σεξιστικού και του αντισεξιστικού λόγου στα ίδια (περι)κείμενα ως ρευστό σεξισμό και παρουσιάζω ενδεικτικές εκπαιδευτικές προτάσεις για την κριτική αξιοποίηση ενός κειμένου που αναπαράγει αυτό το υπόρρητο και καλυμμένο είδος σεξισμού. Ακολουθώντας το παιδαγωγικό μοντέλο των *πολυγραμματισμών* (multiliteracies, Kalantzis & Cope 2012a, b), η εκπαιδευτική μου πρόταση αποβλέπει στην ανάπτυξη του *κριτικού γραμματισμού* (critical literacy, Curdt-Christiansen 2010, Fairclough 1992, Janks 2000) των μαθητών/τριών ώστε να είναι σε θέση, στο πλαίσιο ενός φαινομενικά αντισεξιστικού λόγου, να εντοπίζουν τις πρακτικές μέσω των οποίων εξακολουθούν να προωθούνται στοιχεία του σεξιστικού λόγου. Η δομή του άρθρου μου διαρθρώνεται ως εξής: στην επόμενη ενότητα προχωρώ στη θεωρητική πλαισίωση του σεξισμού και του αντισεξισμού, καθώς και στο ρόλο του κριτικού γραμματισμού στη συνειδητοποίηση των πολλές φορές δυσδιάκριτων μεταξύ τους ορίων. Στη συνέχεια, παρουσιάζω το μοντέλο των πολυγραμματισμών, ως τη μεθοδολογία που υιοθετώ για τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικές μου προτάσεις εστιάζοντας στην κριτική ανάλυση ενός βίντεο από την ψηφιακή καμπάνια *Don't skip* της οργάνωσης *Διοτίμα*. Για την κριτική ανάλυση του συγκεκριμένου κειμένου αξιοποιώ τους τέσσερις αναλυτικούς άξονες που προτείνει η Στάμου

(2012: 24-26) για την ανάγνωση των κειμένων μαζικής κουλτούρας. Τέλος, στα συμπεράσματα συνοψίζω τα βασικά σημεία της πρότασής μου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σεξιστικός λόγος, αντισεξιστικός λόγος και ρευστός σεξισμός

Η έννοια του *λόγου* (discourse) αναφέρεται σε ειδικές σημασιακές σχέσεις βάσει των οποίων επιτυγχάνονται, υπό συγκεκριμένη οπτική, αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Jørgensen & Phillips 2002, 143, Fairclough 2003). Εδώ, η προσοχή μου επικεντρώνεται στον σεξιστικό και τον αντισεξιστικό λόγο.

Οι Kalantzis & Cope (2012a, 154) προσδιορίζουν τον σεξιστικό λόγο ως ένα σύνολο ιδεολογιών και αντιλήψεων που φυσικοποιούν την έμφυλη ανισότητα ενισχύοντας τα προνόμια της αρσενικότητας και υπονομεύοντας ή/και αποκλείοντας την θηλυκότητα. Οι θηλυκότητες δε για να μην αποκλειστούν από τη δημόσια σφαίρα και ιδιαίτερα από θέσεις εξουσίας συχνά καλούνται να υιοθετήσουν ανδρικούς έμφυλους ρόλους, να αφομοιωθούν, δηλαδή, στα πρότυπα της αρσενικότητας (βλ. επίσης Sunderland 2004, Mills 2008). Στον αντίποδα του σεξιστικού λόγου βρίσκεται ο αντισεξιστικός λόγος, ο οποίος βασίζεται σε θέσεις αντιπαραθετικές προς τον σεξισμό. Ο αντισεξισμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως κάθε θεωρία ή/και πρακτική που επιδιώκει την ορατοποίηση, την μείωση ή την εξάλειψη εκδηλώσεων σεξισμού στην κοινωνία (Becker et al. 2014, 603-604). Χαρακτηριστικά παραδείγματα κινημάτων που προωθούν, ή τουλάχιστον προγραμματικά δηλώνουν ότι προωθούν, τον αντισεξιστικό λόγο είναι το “#MeToo” και το “Time’s Up”. Τα κινήματα αυτά έρχονται να αναδείξουν, να ορατοποιήσουν και να καταγγείλουν περιστατικά σεξισμού και έμφυλης βίας, αποβλέποντας στην ευαισθητοποίηση του κοινού και στην ανάπτυξη των κριτικών του αντανακλαστικών (βλ. ενδ. Leung & Williams 2019, Nutbeam & Mereish 2021). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι οι λόγοι αυτοί βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση καθώς επιχειρούν να διαμορφώσουν και να αποτυπώσουν με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα.

Ωστόσο, όπως θα επιχειρήσω να αναδείξω στη συνέχεια, η πάλη αυτή συχνά οδηγεί σε υβριδικούς κειμενικούς σχηματισμούς, καταλήγει δηλαδή στην

κειμενική συνύπαρξη του σεξιστικού και του αντισεξιστικού λόγου (πρβλ. Αρχάκης κ.ά. 2023Β, 53). Ο Weaver (2016) ανίχνευσε αντίστοιχα την αντιφατική συνύπαρξη του ρατσιστικού και του αντιρατσιστικού λόγου, προσδιορίζοντάς την με τον όρο *ρευστός ρατσισμός* (liquid racism). Οι Αρχάκης κ.ά. (2023a), υιοθετώντας τον όρο του Weaver (ό.π.), διαπίστωσαν ότι ακόμη και σε κείμενα της ελληνικής δημόσιας σφαίρας που προωθούν την αντιρατσιστικότητα, όπως σε ιστοσελίδες μη κυβερνητικών οργανώσεων ή κινηματικών συλλογικοτήτων με αντικείμενο τα μεταναστευτικά/προσφυγικά ζητήματα, συχνά εμφιλοχωρούν στερεοτυπικές και ρατσιστικές αναπαραστάσεις. Κατ' αναλογία, λοιπόν, στην παρούσα εργασία προτείνω τον όρο *ρευστός σεξισμός* για να περιγράψω την αντίφαση που ενυπάρχει σε κείμενα της ελληνικής δημόσιας σφαίρας, στα οποία, παρά τις αντιρατσιστικές τους προθέσεις, παρεισφρέουν υπόρρητα σεξιστικά στοιχεία. Στόχος μου είναι αυτά τα κείμενα να αξιοποιηθούν ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τη συνύπαρξη στοιχείων σεξισμού σε φαινομενικά αντισεξιστικά κείμενα.

Ρευστός σεξισμός και κριτικός γραμματισμός

Στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών για τέτοιου είδους θέματα καθοριστικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού. Ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται στην παραδοχή ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα αλλά δημιουργούνται από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, εγκαθιδρύοντας «αλήθειες» και (ανα)παράγοντας σχέσεις εξουσίας (Vasquez 2017, 7, Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014, 411, βλ. επίσης Beck 2005, 394). Η προσέγγιση, λοιπόν, του κριτικού γραμματισμού, όντας η εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, επιδιώκει οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν επίγνωση ότι οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και κειμενικές επιλογές του/της εκάστοτε συγγραφέα ή ομιλητή/τριας στο μικρο-επίπεδο (ανα)παράγουν συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας στο μακρο-επίπεδο (Fairclough 1995, 217).

Στο άρθρο αυτό, επιχειρώ να αναδείξω ότι οι στόχοι του κριτικού γραμματισμού μπορούν να υλοποιηθούν και μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων

που αναπαράγουν ένα υπόρρητο και καλυμμένο είδος σεξισμού, τον ρευστό σεξισμό (πρβλ. Tsami et al. 2024). Όπως ήδη ανέφερα, τα κείμενα αυτά, αν και φαινομενικά επιδιώκουν την καταγγελία του σεξισμού, δεν κατορθώνουν τελικά να απεμπλακούν από την προώθηση της ανισότητας σε βάρος των γυναικών, καταλήγοντας έτσι να συστεγάζουν τον αντισεξιστικό με τον σεξιστικό λόγο. Μέσα, λοιπόν, από την κριτική επεξεργασία κειμένων ρευστού σεξισμού οι μαθητές/τριες μπορούν να αντιληφθούν αφενός την προσχηματικότητα του αντισεξιστικού λόγου και αφετέρου την ηγεμονία του σεξιστικού λόγου. Υπό αυτό το πρίσμα, η κριτική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ώστε οι μαθητές/τριες να θέτουν υπό διαπραγμάτευση τις έμφυλες κοινωνιογλωσσικές νόρμες και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο. Απώτερος στόχος είναι οι μαθητές/τριες να εντοπίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνιογλωσσικές και τις κοινωνιοπολιτισμικές ανισότητες που συγκαλύπτει και αναπαράγει, όχι μόνο ο απροκάλυπτος σεξιστικός λόγος, αλλά και ο φαινομενικά και προσχηματικά αντισεξιστικός λόγος (βλ. σχετικά Baynham 2002, Beck 2005, πρβλ. Tsami et al. 2024).

Μεθοδολογία: Το μοντέλο των πολυγραμματισμών

Για την επίτευξη των παραπάνω διδακτικών στόχων και για την ανάπτυξη των διδακτικών προτάσεων ακολουθώ το παιδαγωγικό μοντέλο των πολυγραμματισμών. Πρόκειται για ένα μοντέλο το οποίο «αξιοποιεί με τρόπο ρητό» τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Κουτσογιάννης 2017, 299), δίνοντας έμφαση «στη δημιουργική εμπλοκή των παιδιών ώστε να σχεδιάζουν τις δικές τους παρεμβάσεις» (ό.π.: 312).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2012a, 356-358, 2013, 327-338), οι πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν τις εξής αλληλοσυνδεόμενες γνωσιακές διαδικασίες:[1]

- το *βιώνοντας* (experiencing) που αφορά την αξιοποίηση κειμένων που

[1]Το μοντέλο των πολυγραμματισμών στην πιο σύγχρονη εκδοχή του επιμερίζει κάθε μία από τις τέσσερις διαδικασίες σε δύο επιμέρους στάδια (βλ. Kalantzis κ.ά. 2019: 96-97, 108-109). Ωστόσο, για λόγους συντομίας, στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζουμε ενοποιημένα τα στάδια της κάθε διαδικασίας.

άπτονται της καθημερινής ζωής και του ευρύτερου κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών.

- το *εννοιολογώντας* (conceptualizing) που αναφέρεται στην προσπάθεια των μαθητών/τριών να κατανοήσουν συγκεκριμένες κειμενικές έννοιες και συγκεκριμένα κειμενογλωσσολογικά και κοινωνιογλωσσολογικά φαινόμενα που εντοπίζονται στα κείμενα ή σχετίζονται με αυτά.
- το *αναλύοντας* (analyzing) που στοχεύει στην κριτική ερμηνεία ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου (ανα)παράγεται.
- το *εφαρμόζοντας* (applying) που αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή, τη μεταφορά ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο ή/και τη δημιουργία ενός κειμένου σε ένα νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Οι διαδικασίες αυτές δεν συνιστούν απαραίτητα ανεξάρτητες και αυστηρά οριοθετημένες ενότητες, καθώς κατά τη διδασκαλία μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται και να αλληλοσυμπληρώνονται. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προτεινόμενα στάδια συλλογής και επεξεργασίας ενός ενδεικτικού κειμένου που περιέχει στοιχεία ρευστού σεξισμού.

Διδακτική πρόταση

Βιώνοντας

Η συγκεκριμένη διαδικασία αφορά την εξοικείωση των μαθητών/τριών με κείμενα που άπτονται της καθημερινής τους ζωής, των εμπειριών τους και των ευρύτερων κοινωνιοπολιτισμικών περιβαλλόντων τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες, μπορούν να συλλέξουν ένα ευρύ φάσμα κειμένων της επικαιρότητας που εμπεριέχουν έμφυλες αναπαραστάσεις ή/και αναφορές σε έμφυλα ζητήματα, όπως: τραγούδια, δημοσιογραφικά/ενημερωτικά άρθρα, τηλεοπτικές σειρές, αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τηλεοπτικές και διαδικτυακές διαφημίσεις, αποσπάσματα συνεντεύξεων ατόμων που βιώσει περιστατικά έμφυλης βίας. Στη συνέχεια, μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τα κείμενα με βάση τα σεξιστικά ή αντισεξιστικά μηνύματα που προωθούν, δηλαδή σε κείμενα που προωθούν σεξιστικές τοποθετήσεις και σε αυτά που έχουν

αντισεξιστικό προσανατολισμό. Στρέφοντας ειδικότερα την προσοχή τους στα αντισεξιστικά κείμενα μπορούν να εντοπίσουν αν και ποια από αυτά, παρά την αντισεξιστική τους πρόθεση, εξακολουθούν να αναπαράγουν σεξιστικές θέσεις και αντιλήψεις.

Ενδεικτικά κείμενα που θα μπορούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών είναι αυτά που προέρχονται από το Κέντρο Διοτίμα. Η *Διοτίμα* αυτοπροσδιορίζεται ως «μια γυναικεία μη κερδοσκοπική οργάνωση εξειδικευμένη σε ζητήματα φύλου και ισότητας, που ιδρύθηκε το 1989»[2]. Μια από τις δράσεις της συγκεκριμένης οργάνωσης είναι η ψηφιακή καμπάνια *Don't skip*, μέσω της οποίας «επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει την κοινωνία, ιδίως τους νέους ανθρώπους, ώστε να μην προσπερν[ούν] τα καθημερινά περιστατικά έμφυλης βίας και το σεξισμό». Πρόκειται για μια εκστρατεία ενημέρωσης που ξεκίνησε το 2018 και υλοποιήθηκε σε δύο χρονικές φάσεις, το 2018 και το 2019. Η καμπάνια περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, τη διοργάνωση διαγωνισμού ταινιών μικρού μήκους για τη βία κατά των γυναικών, καθώς και τη δημιουργία τηλεοπτικών και διαδικτυακών πολυτροπικών μηνυμάτων (spots) και αναρτήσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (posts). Ειδικότερα, προτείνω προς διδακτική αξιοποίηση το spot της καμπάνιας με τίτλο «Η ενδοοικογενειακή βία πληγώνει» το οποίο δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2018[3].

Το σενάριο του spot αναφέρεται σε ένα περιστατικό ενδοοικογενειακής βίας. Τον ρόλο του συζύγου υποδύεται ο ηθοποιός Ερρίκος Λίτσης, ενώ η σύζυγος δεν προβάλλεται οπτικά και δεν είναι εμφανές να την υποδύεται κάποια συγκεκριμένη ηθοποιός. Ο στόχος του βίντεο είναι να ευαισθητοποιήσει το κοινό σχετικά με την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας, να προωθήσει τον αντισεξισμό και να αναδείξει τον ρόλο του κοινωνικού περίγυρου στην ορατοποίηση και καταγγελία τέτοιων σεξιστικών περιστατικών.

Ωστόσο, στο βίντεο δεν αναδεικνύεται η έμφυλη ισότητα ούτε οικοδομείται ένα αντισεξιστικό οικογενειακό πλαίσιο. Αντίθετα, φυσικοποιείται η ενδοοικογενειακή βία, αναπαράγονται ευρέως εδραιωμένα έμφυλα στερεότυπα

[2]Βλ. https://diotima.org.gr/
[3]Βλ. https://www.youtube.com/watch?v=LFCS03yBy2Y

και ενισχύεται η τοξική αρρενωπότητα. Θεωρώ, επομένως, ότι πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ρευστού σεξισμού, καθώς συνδυάζει αντιφατικά στοιχεία σεξιστικού και αντισεξιστικού λόγου. Στη βάση αυτή, το συγκεκριμένο πολυτροπικό κείμενο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στην τάξη, ώστε οι μαθητές/τριες να ανιχνεύσουν τα σεξιστικά και αντισεξιστικά στοιχεία και να αναστοχαστούν τους τρόπους με τους οποίους οι γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές που διαμορφώνουν το κείμενο αυτό συμβάλλουν στη συνύπαρξη και των δύο ιδεολογικών τοποθετήσεων.

Εννοιολογώντας

Σε αυτή τη γνωσιακή διαδικασία στόχος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους όρους και τα φαινόμενα που θα αξιοποιήσουν κατά την κριτική επεξεργασία τόσο του συγκεκριμένου κειμένου όσο και άλλων αντίστοιχων κειμένων. Για παράδειγμα, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό λεξικό (π.χ. ένα wiki) και να περιγράψουν σύντομα βασικές έννοιες, όπως:

- ο σεξιστικός λόγος και η σύνδεσή του με τις διάφορες μορφές έμφυλης βίας (λεκτική, σωματική, σεξουαλική παρενόχληση, βιασμός, γυναικοκτονία), καθώς και το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο αυτή πραγματώνεται (ενδοοικογενειακό, εργασιακό κτλ.),
- ο αντισεξιστικός λόγος, και
- ο ρευστός σεξισμός, όπου συνυπάρχουν πτυχές του σεξιστικού και του αντισεξιστικού λόγου.

Στο πλαίσιο του εννοιολογώντας, οι μαθητές/τριες μπορούν επίσης να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για την ΚΑΛ, καθώς και να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ μικρο-επιπέδου και μακρο-επιπέδου ανάλυσης. Ειδικότερα, μπορούν να αντιληφθούν ότι στο μικρο-επίπεδο εξετάζονται οι γλωσσικές και ευρύτερες σημειωτικές επιλογές των κειμενικών παραγωγών, ενώ στο μακρο-επίπεδο διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι επιλογές αυτές τροφοδοτούν και τροφοδοτούνται από λόγους, ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας. Ένα ειδικότερο κριτικό αναλυτικό εργαλείο, από το οποίο μπορούν να εμπνευστούν και να το

προσαρμόσουν στις ανάγκες της ανάλυσής τους οι μαθητές/τριες, είναι το αναλυτικό πλαίσιο που προτείνει η Στάμου (2012, 24-26)[4] για την ανάγνωση κειμένων μαζικής κουλτούρας. Επιλέγω τη διατήρηση των τεσσάρων αξόνων που εισηγείται η Στάμου, με αναδιάταξη, ωστόσο, στη σειρά και αναπροσαρμογή στις εννοιολογήσεις τους, θεωρώντας ότι μέσα από αυτή την προσαρμογή πιθανόν να γίνουν πιο κατανοητοί για τους/τις μαθητές/τριες και πιο λειτουργικοί κατά τη διδακτική διαδικασία. Στη βάση αυτής της προσαρμογής, οι τέσσερις άξονες που προτείνονται εδώ είναι οι εξής:

- ο *γλωσσικός*, όπου αναλύονται οι γλωσσικές επιλογές και ο τρόπος ομιλίας των χαρακτήρων,
- ο *σημειωτικός*, όπου αναλύονται τα μη γλωσσικά στοιχεία,
- ο *κοινωνικός*, όπου εξετάζονται οι κοινωνικές ταυτότητες που οικοδομούν οι χαρακτήρες,
- ο *ιδεολογικός*, όπου αποκαλύπτονται οι λόγοι που αναπαράγονται.

Ο γλωσσικός, ο σημειωτικός και ο κοινωνικός συνδέονται κατεξοχήν με το μικρο-επίπεδο ανάλυσης, ενώ ο ιδεολογικός άξονας συνδέεται με το μακρο-επίπεδο. Οι μαθητές/τριες, βασιζόμενοι/ες στις παραπάνω εννοιολογήσεις, μπορούν να προχωρήσουν στο *Αναλύοντας*, δηλαδή, στην κριτική ανάλυση του κειμένου.

Αναλύοντας

Σε αυτό το στάδιο στόχος είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναλύουν τις δομές και τις λειτουργίες του κειμένου, να αξιολογούν τις αναπαραστάσεις που προβάλλονται σε αυτό, να ερμηνεύουν τα συμφέροντα και τα κίνητρα των δημιουργών του. Ειδικότερα, στο υπό ανάλυση κείμενο οι μαθητές/τριες, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, μπορούν να αναλύσουν:

- τον τρόπο ομιλίας του συζύγου και την απουσία γλωσσικών συνεισφορών από μέρους της συζύγου,
- τα ευρύτερα σημειωτικά μέσα που συμβάλλουν στην κατασκευή των χαρακτήρων,

[4]Η Στάμου (2012) εννοιολογεί τους άξονες ανάλυσης και τους παρουσιάζει με την ακόλουθη σειρά: *γλωσσολογικός*, *κοινωνιογλωσσολογικός*, *σημειωτικός* και *ιδεολογικός*.

- την οικοδόμηση των κοινωνικών τους ταυτοτήτων και
- τους λόγους που αντανακλώνται και προωθούνται μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. Βιώνοντας), το κείμενο που προτείνω προς ανάλυση και κριτική επεξεργασία προέρχεται από την ψηφιακή καμπάνια της Διοτίμα *Don't skip*, με τίτλο: «Η ενδοοικογενειακή βία πληγώνει». Η απομαγνητοφωνημένη του μορφή έχει ως εξής:[5]

> ((Ο σύζυγος απευθύνεται θυμωμένος και με έντονο εκνευρισμό στη σύζυγό του. Το πρόσωπο και η φιγούρα της συζύγου δεν είναι εμφανείς σε κανένα σημείο του αποσπάσματος)).
>
> Τι κοιτά ρε χαμένη; ↓Τι κοιτάς; Τι κοιτά ρε, βλέπεις τίποτα παράξενο απάνω μου;
>
> ((Κοιτάζει τον εαυτό του και στη συνέχεια κάνει έντονες νευρικές χειρονομίες προς το άτομο που απευθύνεται.))
>
> <u>Κάτω τα μάτια</u>, ↓δε θέλω να με κοιτάς. Εδώ μέσα θα κάνεις ότι σου λέω εγώ, το κατάλαβες; Εγώ είμαι ο άνδρας εδώ μέσα, και θα κάνεις ότι σου λέω γω. Τι με νοιάζει τι κάνουν οι φίλες σου; Οι φίλες σου ας κάνουν ότι θέλουν, η γυναίκα μου θα κάνει αυτό που της λέω γω. Πουθενά δε θα πας, εδώ μέσα θα κάτσεις, στο σπίτι σου, στην κουζίνα σου.
>
> ((Ο χαρακτήρας στρέφει το βλέμμα του προς την κάμερα, απευθυνόμενος σε κάποιο/α πρόσωπο/α που παρατηρεί/ουν τη συγκεκριμένη σκηνή.))
>
> Να μην ανακατεύεσαι, στο σπίτι μου κάνω ότι θέλω εγώ. Εσύ να μην ανακατεύεσαι.

---

[5]Χρησιμοποιώ τα ακόλουθα σύμβολα απομαγνητοφώνησης:

((...))	: μεταγλωσσικά σχόλια
↓	: μείωση έντασης φωνής
<u>υπογράμμιση</u>	: εμφατικός τονισμός
()	: δυσδιάκριτο ή ακατανόητο εκφώνημα
:::	: επιμήκυνση συλλαβής
> <	: γρήγορη εκφορά
/	: αυτοδιακοπή
//	: εφαπτόμενα εκφωνήματα
σημεία στίξης μη	: επιτονικές πληροφορίες, η τελεία (.) δηλώνει τελικό επιτονισμό, το κόμμα (,) τελικό επιτονισμό και το ερωτηματικό (;) ανοδικό επιτονισμό.

((Και πάλι θυμωμένος.))

Να μην ανακατεύεσαι, εξαφανίσου, κάνε skip.

((Ο χαρακτήρας απευθύνεται και πάλι στη σύζυγό του με εκνευρισμό και έντονα ειρωνική διάθεση.))

Λεφτά σου; Ποια λεφτά σου ρε; Ποια λεφτά σου ρε κορόιδο; Και τα δικά σου λεφτά δικά μου είναι. Ότι έχεις εδώ μέσα δικό μου είναι ρε. >Ναι και τα λεφτά σου είναι δικά μου και τα δικά μου δικά μου, όλα είναι δικά μου και εσύ δικιά μου είσαι.< Το κατάλαβες; Ότι σου λέω εγώ θα κάνεις εδώ μέσα. Εγώ είμαι ο άνδρας εδώ μέσα, εγώ κάνω κουμάντο.

((Ο χαρακτήρας στρέφει και πάλι το βλέμμα του προς την κάμερα, απευθύνεται εκνευρισμένος στο/α ίδιο/α πρόσωπο/α που παρατηρεί/ούν τη συγκεκριμένη σκηνή και εμφανίζεται να αμφισβητεί τα λεγόμενά του.))

Ναι ρε, εγώ κάνω κουμάντο, μην ανακατεύεσαι. Μην ανακατεύεστε ρε, στο δικό μου το σπίτι κάνω εγώ κουμάντο, στα δικά σας τα σπίτια κάντε ότι θέλετε εσείς. Κάνε skip.

((Ο χαρακτήρας εμφανίζεται και πάλι να απευθύνεται θυμωμένος και φωνάζοντας στη σύζυγό του. Παράλληλα, επιθετικά προς το μέρος της σηκώνει μια καρέκλα.))

Σταμάτα ρε να κλαις. Κάτω τα μάτια, μη με κοιτάς, στο πα από την αρχή δε θέλω να κοιτάς.

((Ρίχνει στο έδαφος με θόρυβο την καρέκλα που είχε σηκώσει. Στη συνέχεια, υψώνει επιδεικτικά την αριστερή παλάμη προς το μέρος της, δίνοντας υποδείξεις.))

Σταμάτα τα κλάματα, εκνευρίζομαι. Εκνευρίζομαι. Μην κλαις ρε, μην κλαις ρε. Ρε συ, εγώ δεν πονάω νομίζεις; Δεν πονάω εγώ, δεν υποφέρω νομίζεις; Δεν υποφέρω εγώ ρε; Ε:::; Δεν υποφέρω εγώ, δεν σ αγαπάω νομίζεις; Κι εγώ σ' αγαπάω. Για το καλό σου το κάνω. Γιατί εσύ δεν ξέρεις, είσαι ζώο, δεν ξέρεις. (Ενώ)//γώ ξέρω. Εγώ ξέρω πως είναι η ζωή εσύ δεν ξέρεις τίποτα. Τσίμπλες έχεις στα μάτια.

((Ο χαρακτήρας στρέφει και πάλι το βλέμμα του προς την κάμερα, απευθύνεται ακόμα πιο έντονα εκνευρισμένος στο/α πρόσωπο/α που παρατηρεί/ούν τη συγκεκριμένη σκηνή.))

Μην ανακατεύεσαι ρε σου λέω. Μην ανακατεύεστε ρε. Ότι θέλω θα κάνω, στο σπίτι μου είμαι ρε. Στο σπίτι μου είμαι. Ελευθερία έχουμε, δημοκρατία έχουμε (ρε), ότι γουστάρω εγώ θα κάνω μες το σπίτι μου, εσείς (να) μην ανακατεύεστε, το πιάσατε; Ε:::; Τι με νοιάζει αν σε ενοχλεί; (Ε)ξαφανίσου.

((Ο χαρακτήρας, όντας φανερά εκνευρισμένος, κάνοντας επιθετικές χειρονομίες και με έντονα ειρωνική διάθεση, στρέφει και πάλι το βλέμμα του προς τη σύζυγό του.))

Ποιο 100 ρε, θα μου φέρεις εσύ το 100; ↓Τι θα μου κάνει το 100; Φέρε το 100, φέρε την πυροσβεστική, φέρε την αεροπορία, φέρε όποιον θέλεις. Τι θα μου κάνουν; Τίποτα δεν θα μου κάνουνε. Και ξέρεις γιατί; Γιατί είσαι γυναίκα μου. Και μπορώ να σου κάνω ότι θέλω. Ότι θέλω μπορώ να σου κάνω ρε. Είσαι γυναίκα μου ρε το κατάλαβες; Γι' αυτό σε παντρεύτηκα ρε. Για να με υπακούς. Ε; Το κατάλαβες; Για να με υ/

((Ο χαρακτήρας στρέφει και πάλι το βλέμμα του προς την κάμερα, απευθύνεται ακόμα πιο έντονα εκνευρισμένος στο/α πρόσωπο/α που παρατηρεί/ούν τη συγκεκριμένη σκηνή.))

Μην ανακατεύεσαι ρε σου λέω. Μην ανακατεύεστε ρε. Ότι θέλω θα κάνω, στο σπίτι μου είμαι ρε. Στο σπίτι μου κάνω εγώ κουμάντο, εξαφανίσου. Στα δικά σας τα σπίτια, κάντε ότι θέλετε εσείς. Skip. Skip.

((Υψώνει τις παλάμες του προς το μέρος του προσώπου/των προσώπων που τον παρατηρούν.))

((Ο ηθοποιός που υποδύεται το συγκεκριμένο χαρακτήρα εμφανίζεται με την πραγματική του ταυτότητα, ως Ερρίκος Λίτσης, και απευθύνεται στο κοινό.))

Η ζωή δεν είναι σα το σινεμά. Στην πραγματικότητα, 9 στις 10 γυναίκες, δεν μπορούν να κάνουν skip στην έμφυλη βία.

((Σε μαύρο φόντο αποτυπώνεται σε γραπτή μορφή το εξής: Η ενδοοικογενειακή βία είναι ποινικό αδίκημα. Κανένας δράστης δεν είναι

παντοδύναμος, κανένα θύμα δεν είναι αδύναμο. Αναζήτησε πληροφόρηση και υποστήριξη στο: 15900))

Αναλύοντας στο μικρο-επίπεδο

Στον γλωσσικό άξονα, οι μαθητές/τριες μπορούν να παρατηρήσουν ότι, ενώ στο βίντεο της συγκεκριμένης καμπάνιας αναπαριστάνονται τρεις χαρακτήρες (ο σύζυγος, η σύζυγος και το/τα πρόσωπο/α που παρατηρεί/ούν το περιστατικό), οι γλωσσικές συνεισφορές εκφέρονται εξ ολοκλήρου από το άτομο που οικοδομεί αρσενική ταυτότητα. Ο χαρακτήρας αυτός απευθύνεται στη σύζυγό του κάνοντας συχνή και εμφατική χρήση της προσωπικής αντωνυμίας *«εγώ»* (την οποία εκφέρει δεκαεννέα φορές), χρησιμοποιώντας σε πολλά ρήματα το πρώτο ενικό πρόσωπο (π.χ. *θέλω / εκνευρίζομαι / υποφέρω / κάνω*) και επιλέγοντας επανειλημμένα την κτητική αντωνυμία *«μου»* (π.χ. *γυναίκα μου / και τα λεφτά σου είναι δικά μου και τα δικά μου δικά μου / όλα είναι δικά μου και εσύ δικιά μου είσαι*). Εξίσου χαρακτηριστική είναι η συχνή χρήση προστακτικής έγκλισης και επιτακτικών εκφράσεων, όπως *ό,τι σου λέω εγώ θα κάνεις εδώ μέσα*, *κάτω τα μάτια*, *πουθενά δε θα πας, εδώ μέσα θα κάτσεις*, οι οποίες συνδυάζονται με αυξημένη ένταση φωνής, επαναλήψεις (π.χ. *εκνευρίζομαι. Εκνευρίζομαι / Δεν υποφέρω εγώ ρε; Ε:::; Δεν υποφέρω εγώ*), ρητορικές ερωτήσεις (π.χ. *Δεν υποφέρω εγώ ρε; / Τι θα μου κάνει το 100; / Και ξέρεις γιατί;*), καθώς και υβριστικές ή υποτιμητικές εκφράσεις προς τη σύζυγο (π.χ. *χαμένη / είσαι ζώο / τσίμπλες έχεις στα μάτια*). Αντίστοιχες είναι οι γλωσσικές επιλογές του χαρακτήρα που υποδύεται το σύζυγο και προς το/τα πρόσωπο/α που παρακολουθεί/ούν το περιστατικό ενδοοικογενειακής βίας, αυξάνοντας την ένταση της φωνής του (π.χ. *Ναι ρε*), χρησιμοποιώντας ανεπίσημες εκφράσεις της καθομιλουμένης από τη λαϊκή ποικιλία της γλώσσας (π.χ. *εγώ κάνω κουμάντο*) και διατηρώντας τη χρήση της προστακτικής (π.χ. *μην ανακατεύεσαι / εξαφανίσου / στα δικά σας τα σπίτια κάντε ό,τι θέλετε εσείς*). Αξίζει να σημειωθεί ότι, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, ούτε η σύζυγος ούτε το/τα πρόσωπο/α που παρακολουθεί/ούν το περιστατικό ενδοοικογενειακής βίας αντιδρούν λεκτικά· δεν προβάλλονται να έχουν καμία

γλωσσική συνεισφορά, γεγονός που ενισχύει την ηγεμονική παρουσία του συζύγου.

Στον σημειωτικό άξονα, διαπιστώνουμε ότι, πέρα από το γεγονός πως οι γλωσσικές συνεισφορές στο συγκεκριμένο απόσπασμα προέρχονται αποκλειστικά από το σύζυγο, ο ίδιος αποτελεί και το μοναδικό εικονιζόμενο πρόσωπο. Οι κινήσεις του είναι επιτακτικές με έντονες χειρονομίες (π.χ. δεικτική χειρονομία, βλ. Εικόνα 1) και με προσπάθεια ρίψης αντικειμένου (μιας καρέκλας) προς τη σύζυγό του (βλ. Εικόνα 2).



Εικόνα 1


Εικόνα 2

Η έκφραση του προσώπου του εμφανίζεται συνοφρυωμένη, με έντονες συσπάσεις (Εικόνα 3), ενώ σε ορισμένα σημεία συνοδεύεται από ειρωνικό χαμόγελο (Εικόνα 4), ενισχύοντας την επιθετική και εξουσιαστική του στάση.


Εικόνα 3


Εικόνα 4

Ενδυματολογικά, ο σύζυγος παρουσιάζεται με σκουρόχρωμο πουκάμισο χωρίς να έχει κουμπώσει τα κουμπιά του γιακά, επιλογή που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της στερεοτυπικής απεικόνισης του ηγεμονικού ανδρισμού. Η σύζυγος, αντίθετα, δεν παρουσιάζεται οπτικά, καθώς ο φακός παραμένει σε όλη τη διάρκεια του βίντεο στραμμένος προς τον σύζυγο. Η εντύπωση που σχηματίζουμε για εκείνη προκύπτει αποκλειστικά από τις γλωσσικές επιλογές και τις αντιδράσεις του συζύγου της, ο οποίος αναφέρει ότι κλαίει (*κλαις*) και μάλιστα

της υποδεικνύει έντονα να σταματήσει τη συγκεκριμένη συναισθηματική έκφραση (*Σταμάτα ρε να κλαις*). Αντίστοιχα, δεν απεικονίζεται/ονται ούτε το/τα τρίτο/α πρόσωπο/α που παρατηρεί/ούν το συγκεκριμένο περιστατικό. Ωστόσο, έμμεσα, από τις αντιδράσεις και τις γλωσσικές επιλογές του συζύγου (π.χ. *εγώ κάνω κουμάντο, μην ανακατεύεσαι. / Μην ανακατεύεστε ρε, στο δικό μου το σπίτι κάνω εγώ κουμάντο, στα δικά σας τα σπίτια κάντε ότι θέλετε εσείς. / Κάνε skip*), μπορούμε να συνάγουμε ότι το/τα τρίτο/α πρόσωπο/α, αν και γλωσσικά σιωπηλό/ά και οπτικά μη ορατό/ά, εκδηλώνει/ουν πιθανώς μια διάθεση αντίδρασης με στόχο την υπεράσπιση της συζύγου.

Στον κοινωνικό άξονα, μέσα από την γλωσσική και ευρύτερη σημειωτική απεικόνιση, ο σύζυγος προβάλλεται ως εκνευρισμένος, κτητικός και βίαιος. Προσπαθεί να αποποιηθεί τις ευθύνες του, να αυτοθυματοποιηθεί και να προκαλέσει τύψεις στην αποδέκτρια του μηνύματος. Η στάση του χαρακτηρίζεται από επίδειξη εξουσίας και ανυπακοή σε επίσημους θεσμικούς φορείς, ακόμα και όταν οι πράξεις του συνιστούν ποινικό αδίκημα. Παρουσιάζεται ως προσχηματικά δημοκράτης και φιλελεύθερος, καθώς καταχράται και διαστρεβλώνει τις έννοιες αυτές προκειμένου να νομιμοποιήσει τη συμπεριφορά του. Η σύζυγος, από την άλλη, αντικειμενοποιείται πλήρως και παρουσιάζεται ως κτήμα του συζύγου της, υποχρεωμένη να υπακούει στις εντολές και τις επιθυμίες του. Ο σύζυγος δεν της αναγνωρίζει δικαίωμα προσωπικής και ελεύθερης βούλησης, ενώ της στερεί και την οικονομική ανεξαρτησία. Ο ρόλος της περιορίζεται αποκλειστικά στην ενασχόληση με οικιακές δραστηριότητες, στοιχείο που ενισχύει την εικόνα μιας εξαρτημένης και παθητικής παρουσίας, αποκλεισμένης από τη δημόσια σφαίρα και το κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, όσον αφορά την κοινωνική κατασκευή του/ων προσώπου/ων που παρατηρεί/ούν το περιστατικό, συνθέτει/ουν το «τρίτο μάτι», δηλαδή την κοινή γνώμη ή τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (συγγενείς, γείτονες, φίλους). Πρόκειται για ένα βουβό και αμέτοχο χαρακτήρα, του οποίου κάθε πιθανή νευματική αντίδραση αντιμετωπίζεται με απειλές και εκφοβισμό από το σύζυγο. Τα πρόσωπα που παρακολουθούν το περιστατικό καθίστανται αποδέκτες αυστηρών συστάσεων και επαναλαμβανόμενων προειδοποιήσεων να

μην εμπλακούν στο περιστατικό. Ο εκφοβισμός αυτός οδηγεί σε αποσιώπηση και κατ' επέκταση σε έμμεση αποδοχή της κακοποιητικής συμπεριφοράς, επιβεβαιώνοντας τη συλλογική συνενοχή απέναντι στην έμφυλη βία.

Η παραπάνω γλωσσική, σημειωτική και κοινωνική αναπαράσταση εκτείνεται έως το 2:40 του βίντεο. Στα επόμενα 25 δευτερόλεπτα παρατηρείται πλήρης μεταβολή του σκηνικού. Ο ηθοποιός που υποδύεται τον συγκεκριμένο χαρακτήρα εμφανίζεται πλέον με την πραγματική του ταυτότητα, ως Ερρίκος Λίτσης, και απευθύνεται άμεσα στο κοινό, εκφέροντας σε ήπια ένταση φωνής ένα σύντομο και άμεσο εκφώνημα: *«Η ζωή δεν είναι σαν το σινεμά. Στην πραγματικότητα, 9 στις 10 γυναίκες δεν μπορούν να κάνουν skip στην έμφυλη βία.»* Ο ηθοποιός προβάλλεται ως ήρεμος και πράος, φορώντας πλήρως κουμπωμένο, ανοιχτόχρωμο πουκάμισο. Η ενδυματολογική αυτή μεταβολή, σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη στερεοτυπική απεικόνιση του ηγεμονικού ανδρισμού, υποδηλώνει τα όρια ανάμεσα στη μυθοπλασία και την πραγματικότητα. Παράλληλα, ο ηθοποιός επιδιώκει να ενισχύσει την αξιοπιστία του εκφωνήματος του, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα στατιστικά δεδομένα (*9 στις 10 γυναίκες*). Στη συνέχεια, ο προφορικός λόγος αντικαθίσταται από τον γραπτό, και σημειωτικά η εικόνα μετατρέπεται σε μαύρο φόντο, όπου προβάλλεται το καταληκτικό αντισεξιστικό μήνυμα της καμπάνιας: «*Η ενδοοικογενειακή βία είναι ποινικό αδίκημα. Κανένας δράστης δεν είναι παντοδύναμος, κανένα θύμα δεν είναι αδύναμο. Αναζήτησε πληροφόρηση και υποστήριξη στο 15900.*»

Αναλύοντας στο μακρο-επίπεδο:

Στον ιδεολογικό άξονα, το συγκεκριμένο βίντεο αποτελεί σποτάκι μιας αντισεξιστικής καμπάνιας το οποίο στοχεύει στην αποδόμηση και αμφισβήτηση της λεκτικής και σωματικής ενδοοικογενειακής βίας. Ωστόσο, το αντισεξιστικό μέρος αναδεικνύεται μόνο στα τελευταία 25 δευτερόλεπτα του διαφημιστικού σποτ. Στα πρώτα 2 λεπτά και 40 δευτερόλεπτα προβάλλεται ένα καταφανώς σεξιστικό περιστατικό, μέσα από το οποίο αναπαράγονται εδραιωμένα έμφυλα στερεότυπα, ενισχύεται η τοξική αρρενωπότητα, προωθείται η έμφυλη βία και

φυσικοποιείται τόσο η σιωπή της συζύγου όσο και εκείνη του κοινωνικού περίγυρου.

Απώτερος στόχος του βίντεο φαίνεται να είναι η ενίσχυση και η προώθηση της έμφυλης ισότητας, ωστόσο αυτό δεν γίνεται μέσα από την προβολή αντίστοιχων αναπαραστάσεων έμφυλης ισότητας, αλλά μέσα από την ορατοποίηση περιστατικών έμφυλης ενδοοικογενειακής βίας. Έτσι, ένα κείμενο το οποίο προγραμματικά τουλάχιστον αυτοπαρουσιάζεται ως αντισεξιστικό, (ανα)παράγει τελικά στοιχεία του σεξιστικού λόγου. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ρευστού σεξισμού, που επιχειρεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην αποδόμηση και την αναπαραγωγή του σεξισμού. Τέτοιου είδους κείμενα εγείρουν προβληματισμούς σχετικά με το εάν τελικά αποδομούν τον σεξισμό ή εξακολουθούν να τον αναπαράγουν με ένα «αντι-σεξιστικό» περίβλημα. Η ρευστότητα του σεξισμού αναδεικνύει πόσο ηγεμονικός είναι ο σεξιστικός λόγος που ακόμα και τα αντισεξιστικά κείμενα συχνά δεν μπορούν να απεμπλακούν από την αναπαραγωγή του.

Εφαρμόζοντας

Στόχος εδώ είναι οι μαθητές/τριες να επιχειρήσουν μια παρέμβαση στον κόσμο στον οποίο ζουν, δημιουργώντας ένα πρωτότυπο κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν μια διαφημιστική καμπάνια μέσα από την οποία να προωθούν την έμφυλη ισότητα, αποφεύγοντας συνειδητά την αναπαραγωγή γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών και ευρύτερων σημειωτικών στοιχείων (ρευστού) σεξισμού.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Στο άρθρο αυτό ανέπτυξα ενδεικτικές προτάσεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση κειμένων ρευστού σεξισμού. Κεντρική επιδίωξη των συγκεκριμένων προτάσεων είναι να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών/τριών σε σχέση με αυτό το υπόρρητο και καλυμμένο είδος σεξισμού. Ειδικότερα, σκοπός τους είναι να τους/τις καταστήσουν ικανούς/ές να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα ρευστού σεξισμού συντονίζονται μόνο

φαινομενικά με τον αντισεξιστικό λόγο, καθώς εξακολουθούν να αναπαράγουν ποικίλες και φυσικοποιημένες πτυχές του σεξισμού. Για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προτάσεων αξιοποίησα το μοντέλο των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 2012a, b, 2013).

Μέσα από την αξιοποίηση των πολυγραμματισμών, οι μαθητές/τριες καλούνται να μελετήσουν κείμενα της καθημερινής κοινωνικής τους πραγματικότητας που αναφέρονται σε έμφυλα θέματα (*βιώνοντας*) και να εξοικειωθούν με όρους και θεωρητικές περιγραφές που θα χρησιμεύσουν στη συνέχεια κατά την κριτική ανάλυση των κειμένων αυτών (*εννοιολογώντας*). Συγκεκριμένα, στόχος είναι η κριτική επεξεργασία ενός φαινομενικά αντισεξιστικού κειμένου, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναδεικνύουν στοιχεία σεξισμού σε γλωσσικό, σημειωτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο (*αναλύοντας*). Απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών μου προτάσεων είναι οι μαθητές/τριες, μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων (*εφαρμόζοντας*), να συμμετέχουν ενεργά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire 1970), δημιουργώντας αντισεξιστικά κείμενα που προωθούν την έμφυλη ισότητα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών προτάσεων προϋποθέτει, καταρχάς, τον κριτικό επαναπροσδιορισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μιας διαδικασίας που δεν θα εστιάζει στις εξετάσεις, ούτε θα περιορίζεται από τους ανελαστικούς σχολικούς χρόνους και την αυστηρά προκαθορισμένη διδακτέα ύλη. Προϋποθέτει, επίσης, εκπαιδευτικούς που επιχειρούν, μαζί με τους/τις μαθητές/τριες τους, να δοκιμάζουν στην πράξη τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού και να αμφισβητήσουν την παγιωμένη αντίληψη ότι «τα σχολεία […] αποτελούν χώρους μέσα από τους οποίους η ανδρική κυριαρχία συστηματοποιείται και νομιμοποιείται» (Κογκίδου 2012, 3). Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προτάσεων που παρουσιάσαμε προϋποθέτει δηλαδή ένα σχολείο που θα ενθαρρύνει τη διαρκή διαπραγμάτευση των έμφυλων συμβάσεων, και που θα παρακινεί τους/τις εμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία να λειτουργούν ως συνερευνητές/τριες και συνδιαμορφωτές/τριες της

εκπαιδευτικής και ευρύτερα της κοινωνικής πραγματικότητας. Και ίσως τελικά η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των παιδιών για θέματα (ρευστού) σεξισμού να μην αντανακλάται στις βαθμολογικές τους επιδόσεις, αλλά να αναδεικνύεται στις αντισεξιστικές τους πρακτικές και στις έμπρακτες προσπάθειές τους για άρση των έμφυλων ανισοτήτων.

Ευχαριστίες

Για τις παρατηρήσεις και υποδείξεις τους στο άρθρο αυτό, ευχαριστώ θερμά την Νικολέττα Παναγάκη και την Αναστασία Μουντουφάρη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β. (επιμ.) (2023a), *Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β., Λαζανάς, Α. (2023b), Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς, στο Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β., (επιμ.), *Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο, 51-126.

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: 392-400.

Becker, J. C., Zawadzki, M. J., Shield, S. A., Bettencourt, A. (επιμ.) (2014), *Confronting and Reducing Sexism: Creating Interventions that Work*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Γενική Γραμματεία Δημογραφικής και Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων. *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. https://isotita.gr/wp-content/uploads/2021/12/%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%99%CE%A6-2021-2025.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 5/6/15).

Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (2023). *Η Εφαρμογή των Πολιτικών Ισότητας των Φύλων στους Δήμους και τις Περιφέρειες*. Αθήνα: Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας.

Curdt-Christiansen, X. L. (2010). Competing priorities: Singaporean teachers' perspectives on critical literacy. *International Journal of Educational Research* 49: 184-194.

Fairclough, N. (επιμ.) (1992), *Critical Language Awareness*. London: Longman.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London & New York: Longman.

Fairclough, N. (2003), *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* London & New York: Routledge.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Janks, H. (2000), Domination, access, diversity and design: Asynthesis for critical literacy education. *Educational Review* 52: 175-186.

Jørgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. New York: Sage.

Kalantzis, M., Cope, B. (2012a), *Literacies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. (2012b), *New Learning: Elements of the Science of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. (2013), *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Γιώργος Χριστίδης. Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., Αρβανίτη, Ε. (2019), *Γραμματισμοί: Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων.* Αθήνα: Κριτική.

Κέντρο Διοτίμα (2022), https://diotima.org.gr/ (Ημερομηνία πρόσβασης: 30/10/25).

Κέντρο Διοτίμα (2018, 17 Ιουλίου), *Η ενδοοικογενειακή βία πληγώνει* [Video]. YouTube. (https://www.youtube.com/watch?v=LFCS03yBy2Y, Ημερομηνία πρόσβασης: 30/10/25).

Κογκίδου, Δ. (2012), Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού. (https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf, Ημερομηνία πρόσβασης: 30/10/25).

Κουτσογιάννης, Δ. (2017), *Γλωσσική διδασκαλία χθες, σήμερα, αύριο: Μια πολιτική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Leach, F., Dunne, M., Salvi, F. (2014), *School-related Gender-based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation Responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. UNESCO.

Leung, R., Williams, R. (2019), #Metoo and intersectionality: An examination of the #MeToo movement through the R. Kelly scandal. *Journal of Communication Inquiry*, 43: 349–371.

Mills, S. (2008), *Language and sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nutbeam, M., Mereich, E. H. (2021), Negative attitudes and beliefs toward the #MeToo movement on twitter. *Journal of Interpersonal Violence*, 37: 1–27.

Στάμου, Α.Γ. (2012), Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας: Αναλυτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. *Γλωσσολογία/Glossologia,* 20: 19-38.

Sunderland, J. (2004), *Gendered Discourses*. New York: Palgrave Macmillan.

Τεντολούρης, Φ., Χατζησαββίδης, Σ. (2014), Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η "τοποθέτηση" τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδακτική αναστοχαστικότητα, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 411-421.

Tsami, V., Skoura, E., Archakis, A. (2024), Racist and antiracist discourse in Greek migrant/refugee jokes: A multiliteracies teaching proposal about liquid racism, στο Argiris Archakis, A., Tsakona, V. (επιμ.), *Exploring the ambiguities of liquid racism: In between antiracist and racist discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 253-276.

Vasquez, V-M. (2017), Critical Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* (https://www.academia.edu/32233148/Critical_Literacy, Ημερομηνία πρόσβασης: 31/10/25).

Weaver, S. (2016), *The Rhetoric of Racist Humor: US, UK and Global Race Joking.* London: Routledge.

Ξανθίππη Βακαρέλλη – Κλαντζή: Διδάσκοντας ανάγνωση σε παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση

Τσιώλης Σωτήρης
Διδάκτορας ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
Tsot2000@outlook.com.gr

Περίληψη
Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει την εργασία της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών τη σχολική χρονιά 1937-1938. Ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο δίδαξε την Πρώτη Γραφή και Ανάγνωση σε παιδιά «εκπαιδεύσιμα» στηριγμένη στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και την ιδεοπτική μέθοδο Decoly. Σε αντίθεση με το κυρίαρχο ρεύμα της εποχής, στο οποίο κυριαρχούσε η μέθοδος της ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, η Βακαρέλλη – Καλαντζή επηρεασμένη από το ρεύμα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής διαμόρφωσε έναν τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος έχει ως επίκεντρο το παιδί και βασική παραδοχή τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών στη συνάντηση του παιδιού με το μορφωτικό αντικείμενο. Παραδοχή που οδηγεί στην ανάγκη της αυτόνομης δράσης του παιδαγωγού με βάση τα πορίσματα της Παιδαγωγικής.

Abstract
This article aims to present the work of Xanthippi Vakarelli-Kalantzi at the Athens Model Special School during the 1937-1938 school year. In particular, it focuses on the way in which she taught First Writing and Reading to "educable" children, based on the principles of the School of Work and the Decoly method. Contrary to the prevailing trend of the time, which was dominated by the Erbartian method of pedagogy, Vakarelli – Kalantzi, influenced by the Reformist Pedagogy movement, developed a teaching method that focuses on the child and is based on the assumption that teachers act as mediators between the child and the educational subject. This assumption leads to the need for the educator to act autonomously based on the findings of pedagogy.

Το πρώτο κείμενο της Ξανθίππης Βακαρέλλη – Καλαντζή, το οποίο αναφέρεται για την εργασία της στο ΠΕΣΑ είναι το ημερολόγιο εργασίας της σχολικής χρονιάς 1938-1939, με τίτλο *Η εργασία της τάξης μου*. Η αρχική ημερομηνία συγγραφής είναι η 1η Οκτωβρίου 1938 (Βακαρέλλη 1939α).[6]

Άλλα σχετικά κείμενα που βασίζονται στο ημερολόγιο εργασίας είναι:

- το κείμενο του 1939, που δημοσιεύτηκε στο συλλογικό τόμο *Ανώμαλα και καθυστερημένα* που επιμελήθηκε η Ιμβριώτη (Βακαρέλλη 1939δ) και

[6]Υπάρχει μόνο το δαχτυλογραφημένο κείμενο. Το χειρόγραφο κάηκε στη μεγάλη πυρκαγιά στην Ανατολική Αττική τον Ιούλιο του 2018.

αναδημοσιεύτηκε στον συλλογικό τόμο *Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του Παιδιού* που επιμελήθηκε μαζί με τον Κώστα Καλαντζή και εκδόθηκε το 1973 (Βακαρέλλη 1973).

- μια εμπλουτισμένη εκδοχή του ημερολογίου, με τίτλο *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή – Εφαρμογή στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών*, κείμενο 100 δαχτυλογραφημένων σελίδων, χωρίς ημερομηνία, οπωσδήποτε μετά το 1945 (Βακαρέλλη χ. χ.)[7] και
- δύο μικρά τετράδια-βιβλία με ζωγραφιές και κείμενα των παιδιών (Βακαρέλλη 1939β, Βακαρέλλη 1939γ).

Πιθανόν να υπάρχουν και άλλες αναφορές στα χειρόγραφά της, τα οποία, όμως, δεν είναι εύκολο να διαβαστούν, λόγω του δυσανάγνωστου γραφικού χαρακτήρα. Η εμπλουτισμένη εκδοχή του ημερολογίου αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο – θεωρητικό - μέρος, γραμμένο μετά το 1940 και το δεύτερο, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο εργασίας στο ΠΕΣΑ. Η εκδοχή ότι η Βακαρέλλη σκόπευε να εκδώσει την εν λόγω εργασία ενισχύεται από την αφιέρωση που υπήρχε στη δεύτερη σελίδα, στην οποία αναφέρεται: «*Στην άσβεστη αγάπη και ευγνωμοσύνη – στη μητέρα μου τ' αφιερώνω*» (Βακαρέλλη – Καλαντζή χ. χ.).

Η κοινωνικά προσανατολισμένη Παιδαγωγική (Θεραπευτική Παιδαγωγική - Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική) ως επιστημονικό ρεύμα εμφανίζεται αρχικά στα μέσα του 19ου αιώνα στο δίτομο εμβληματικό έργο των JanDaniel Georgens (1823 - 1886) & Heinrich Marianus Deinhardt (1821 - 1880) *Θεραπευτική Παιδαγωγική με ιδιαίτερες αναφορές στην Ιδιωτεία και τα ιδρύματα των Ιδιωτών* (Georgens & Deinhardt 1861, 1863). Οι επιρροές τους ανιχνεύονται στη φιλοσοφική σκέψη του Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) και στην Παιδαγωγική του Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). Αυτό το ρεύμα γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη την περίοδο 1890-1933 και σβήνει το 1933 με την επικράτηση του φασισμού στη Γερμανία. Το ίδιο απαράλλαχτα συμβαίνει και στην Μεταρρυθμιστική Θεραπευτική Παιδαγωγική. Στην υπόλοιπη Ευρώπη διάσπαρτες προσπάθειες

[7]Υπάρχει μόνο το δαχτυλογραφημένο κείμενο. Το χειρόγραφο κάηκε στη μεγάλη πυρκαγιά στην Ανατολική Αττική τον Ιούλιο του 2018.

συνεχίζουν να παρουσιάζονται τη δεκαετία του 1930 στο Βέλγιο, στην Τσεχία και στην Ελλάδα με την ίδρυση του ΠΕΣΑ. Ειδικότερα στο ΠΕΣΑ εφαρμόζεται μια μέση οδός όσον αφορά τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Πιο αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας στο ΠΕΣΑ βασίζεται κυρίως στις απόψεις του Jean-Ovide Decroly (1871 – 1932) (Τσιώλης 2025).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητες δύο διευκρινήσεις. Πρώτον ο Decroly αποσυνδέει σε μεγάλο βαθμό την κριτική του σχολείου από την κοινωνία, βασίζεται περισσότερο στην έννοια του ατόμου, υπερασπίζεται την αυτονομία της Παιδαγωγικής στη βάση μιας Ψυχολογίας που είναι προσανατολισμένη στην εμπειρία και θεωρεί ότι οι απόψεις του μπορεί να εφαρμοστούν σε κάθε τύπο σχολείου, αφού υποστηρίζει ότι το ουσιαστικό πρόβλημα βρίσκεται στη λανθασμένη μέθοδο (Τσιώλης 2025). Αντίθετα, η πλειοψηφία των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών της αναπηρίας στηρίζεται, αφενός, στην κριτική της διεφθαρμένης – άρρωστης ή κακής κοινωνίας και, αφετέρου, στην κριτική του σχολείου, το οποίο καθορίζεται από αυτήν την κοινωνία (Hillenbrand 1994). Δεύτερον, θα ήταν απλούστευση να ισχυριστούμε ότι όσοι εργάστηκαν στο ΠΕΣΑ επέλεξαν από μόνοι τους αυτή την κατεύθυνση. Κάθε προσπάθεια στο ΠΕΣΑ πρέπει να κατανοηθεί μέσω του στόχου της επιτυχίας του εγχειρήματος. Δηλαδή, δεν πρόκειται για ελεύθερη επιλογή, αλλά για επιλογή που οφείλει να λάβει υπόψη της τις συνθήκες - όχι μόνο τις πολιτικές και τις οικονομικές, αλλά και τις παιδαγωγικές. Το οικονομικό και το πολιτικό (η οικονομία και το ελληνικό κράτος) καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές της Ιμβριώτη για τη λειτουργία του ΠΕΣΑ.

Μπορεί, όμως, να ανιχνευθούν απόψεις που κατανοούν με ολιστικό τρόπο την Παιδαγωγική και τη σχέση της με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η Βακαρέλλη αναδεικνύει από τις πρώτες σελίδες της εργασίας της δύο βασικές αρχές της κοινωνικά προσανατολισμένης Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Πρώτον, το υποκείμενο κατανοείται ως ολότητα (Τσιώλης 2025) και δεύτερον, η κατανόηση επιμέρους πλευρών, όπως η διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής, δεν είναι ένα πρόβλημα που μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τα γενικά προβλήματα της Αγωγής, του σχολείου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού

τοπίου. Ούτε, άλλωστε, μπορεί να διδαχθεί στη βάση της ερβαρτιανής θεωρίας των παραστάσεων (Τσιώλης 2025).

Η Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή, σημειώνει η Βακαρέλλη είναι ένα επίμαχο διδακτικό ζήτημα που συζητείται χωρίς να συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αποτελεί μέρος μιας ζωντανά οργανωμένης σχολικής ζωής. Πρόκειται για ένα επιμέρους πρόβλημα, του οποίου η κατανόηση μπορεί να συντελεστεί μόνο μέσω της υπαγωγής του στα γενικά διδακτικά ζητήματα του σχολείου και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό ζήτημα. Το υλιστικό υπόβαθρο της σκέψης της Βακαρέλλη γίνεται προφανές όταν υποστηρίζει, αφενός, ότι «*ο βιολογικός, ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός παράγοντας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους*» και, αφετέρου, ότι «*κανείς δεν ξεχνά ότι το ανθρώπινο «Είναι» είναι ενιαίο και υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα κέντρα, στα όργανα, όπως και ανάμεσα στις πνευματικές και σωματικές λειτουργίες*» (Βακαρέλλη-Καλαντζή χ.χ.: 8 & 50). Ειδικότερα, σημειώνει ότι η ανάγνωση και η γραφή πρέπει να διδάσκονται με βάση την έννοια του νοήματος και πρέπει να ξεκινούν από φράσεις ή λέξεις που συνάγονται από ενότητες που είναι σχετικές με άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Η διδασκαλία, δηλαδή, της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής - ακόμη και με την ιδεοπτική μέθοδο Decroly - αποκτά νόημα μόνο όταν όλο το διδακτικό πρόγραμμα βασίζεται στις αρχές του Σχολείου Εργασίας. Αυτό είναι το σημείο στο οποίο η Βακαρέλλη διαφοροποιείται από το μεγαλύτερο μέρος της αρθρογραφίας για την πρώτη ανάγνωση και γραφή και ασκεί κριτική στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής.

Να σημειωθούν, ωστόσο, δύο αδυναμίες - όχι μόνο της Βακαρέλλη, αλλά όλου του ρεύματος της κοινωνικά προσανατολισμένης Παιδαγωγικής των Ανάπηρων. Πρώτον, ότι δεν μπορεί να προσεγγίσει το πρόβλημα της διδασκαλίας πέρα από το πλαίσιο του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής· να κατανοήσει δηλαδή τα γενικά και τα επιμέρους προβλήματα της Παιδαγωγικής των Ανάπηρων υπό την οπτική της υπαγωγής της εργασίας στο Κεφάλαιο και της συνεπαγόμενης ταξικής σύγκρουσης. Το τι διδάσκεται στο σχολείο γενικά, και στο πεδίο της γλώσσας ειδικότερα, έχει άμεση σχέση και προφανώς ετεροκαθορίζεται στις γενικές του γραμμές, από τις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, η οποία

έχει ως θεμελιακές παραδοχές τις έννοιες του ακοινωνικού ατόμου, του κατακερματισμού, της ποσότητας και της μέτρησης, καθώς και της διάκρισης των αξιολογικών κριτηρίων από τα οντολογικά δεδομένα.

Δεύτερον, η έννοια της ολότητας αφορά μόνο το υποκείμενο και δεν υπάρχει κάποιο εννοιολογικό πλαίσιο για το πώς το παιδί αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας κοινωνίας που κατανοείται ως οργανικά διατεταγμένο όλο. Δυστυχώς, ούτε η Βακαρέλλη ούτε ο Καλαντζής, όπως δείχνουν τα μέχρι τώρα ιστορικά τεκμήρια, ήρθαν με κάποιο τρόπο σε επαφή με τα κείμενα της Πολιτισμικής – Ιστορικής Θεωρίας, γεγονός που ίσως τους οδηγούσε σε άλλες θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές (Τσιώλης 2025).

Περνώντας στο πεδίο της εφαρμογής η Βακαρέλλη σημειώνει ότι:

«*στο δικό μας παιδί δεν είναι ευνοϊκοί όλοι οι ψυχολογικοί και φυσιολογικοί παράγοντες που συντελούν και υποβοηθούν γενικά την ανάγνωση. Παιδιά βαριά καθυστερημένα δεν είχα, αλλά μόνο παιδιά με μέτρια και ελαφρά καθυστέρηση. Από τα 20 παιδιά της τάξης τα 8 είχαν δείχτη νοημοσύνης από 80 έως 84, τα 7 από 72 έως 78 και τα 5 από 66 έως 70*» (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ, 181·Βακαρέλλη 1973, 13).

Αυτή η κατάσταση των παιδιών, αναφέρει η Βακαρέλλη, ήταν σε αντίθεση με τη λογική του Παλιού Σχολείου, δηλαδή του ερβαρτιανού σχολείου και ήταν φυσικό να καταφύγουν στη μέθοδο Decroly» (Βακαρέλλη – Καλαντζή χ.χ., 17).

Είναι προφανές ότι, σε αυτό το σημείο, το κοινωνικό αναγνωρίζεται ως έννοια, πλην όμως ως κάτι διακριτό σε σχέση με το βιολογικό. Αυτή η επιλογή δημιουργούσε ένα αντιφατικό πλαίσιο, αφενός για τη λειτουργία του ΠΕΣΑ ως συνόλου και, αφετέρου, στη λειτουργία των τάξεων.

Η εργασία στην τάξη να γινόταν με βάση τις αρχές του Σχολείου Εργασίας και η πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές που διατύπωσε ο Decroly:

1. Παρατήρηση
2. Σύνδεση. α) Στο χώρο, β) Στο χρόνο
3. Μέτρηση
4. Έκφραση αφηρημένη: α) Ανάγνωση, β) Γραφή, γ) Έκθεση
5. Έκφραση συγκεκριμένη: α) Χειροτεχνία, β) Σχέδιο, γ) Εργαστήρι

6. Ηθική

Η Ανάγνωση, όπως είναι φυσικό, τοποθετείται στην αφηρημένη έκφραση· θα πηγάσει από μια ανάγκη και μετά θα πάρει το χαρακτήρα της τεχνικής γνώσης. Η Βακαρέλλη, όμως, δεν περιορίστηκε στη μέθοδο Decroly. Επηρεάζεται και από τις απόψεις του Célestin Freinet (1896–1966) για τα αναγνωστικά, τις οποίες τις αφομοιώνει με δημιουργικό τρόπο και τις μεταφέρει στην καθημερινή πρακτική στην τάξη (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ, 189).

Θεωρείται σε αυτό το σημείο χρήσιμο να γίνουν δύο αναγκαίες διευκρινήσεις.

Πρώτον, όπως σημειώνει η Βακαρέλλη, «*μπορούσαμε να εργαστούμε ελεύθερα, η αρκεί η εργασία μας να είχε επιστημονική τεκμηρίωση*» (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ, 190).

Οι παιδαγωγοί, δηλαδή, που εργάζονταν στο ΠΕΣΑ είχαν περιθώρια αυτονομίας. Για όποιον θεωρεί ότι κάτι τέτοιο δεν είναι σημαντικό, ας αναλογιστεί, πρώτον, τη σαφή διάκριση του σχεδιασμού από την εκτέλεση και τις τυπολογικές μεθόδους διδασκαλίας που ήταν κυρίαρχες στην εκπαίδευση εκείνη την περίοδο και επανέρχονται, δυστυχώς, σήμερα και επιβάλλονται με τη βία των κατασταλτικών μηχανισμών του κράτους.

Δεύτερον, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στο τότε και στο τώρα. Η Βακαρέλλη εργαζόταν σε συνθήκες επικράτησης της σαφούς διάκρισης του σχεδιασμού από την εκτέλεση, δηλαδή σε συνθήκες επικράτησης του κυρίαρχου ρεύματος στην Παιδαγωγική. Σήμερα βρισκόμαστε σε μια περίοδο, κατά την οποία το πολιτικό, δηλαδή το κράτος ως όργανο της κυρίαρχης τάξης, επαναφέρει με βίαιο τρόπο τη συζήτηση για την Παιδαγωγική, στο πεδίο της θεωρίας και της εφαρμογής, στο κυρίαρχο ρεύμα, προσπαθώντας, μέσω των κατασταλτικών μηχανισμών, να αποκλείσει κάθε άλλη εναλλακτική προσέγγιση. Αυτό σήμερα γίνεται ολοφάνερο και στην περιοχή της Παιδαγωγικής των Ανάπηρων.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας της Βακαρέλλη ήταν, πρώτον, η οργανική σύνδεση της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με όλους τους τομείς της διδακτικής εργασίας. Κάθε ενέργεια, κάθε επεξεργασία των διδακτικών ενοτήτων ήταν συνυφασμένη με την ανάγνωση και τη γραφή.

Δεύτερον, η σταδιακή μετατροπή αίθουσας διδασκαλίας σε χώρο πολλαπλών αναγνωστικών ερεθισμάτων. Τρίτον, όλα τα αναγνωστικά ερεθίσματα προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και τέλος, η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής συντελείται σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, όπου αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ).

Όσον αφορά το πρώτο σημείο, η εργασία στην τάξη, οι έξοδοι από το σχολείο, παρατηρήσεις που γίνονται με την επιστροφή σε αυτό, η εργασία στον σχολικό κήπο, οι χειρωνακτικές δραστηριότητες αποτελούν ευκαιρίες για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού. Να τονιστεί εδώ η σημασία που αποδίδει η Βακαρέλλη στη σχέση της γλωσσικής ανάπτυξης με την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ).

Να σημειωθεί επίσης ότι η σύνδεση της διδακτικής εργασίας με την ανάπτυξη του λόγου αποτελεί ένα πρώιμο στάδιο για την ανάπτυξη της ολιστικής πρότασης για το Αναλυτικό και Διδακτικό Πρόγραμμα που διατύπωσε στη συνέχεια την περίοδο 1954-1973 ο Κώστας Καλαντζής (Καλαντζής 1973).

Όσον αφορά το δεύτερο σημείο και ξεκινώντας από το όνομα του παιδιού, κάθε αντικείμενο αποκτά ένα όνομα, και κάθε ενέργεια μετατρέπεται σε φράση η οποία γράφεται σε ταμπέλα και καρφιτσώνεται στον τοίχο. Σιγά – σιγά η τάξη γεμίζει με αναγνωστικά ερεθίσματα. Τα παιδιά γράφουν στην αρχή όπως μπορούν το όνομά τους, ή τη φράση που βγαίνει από την διδασκόμενη ενότητα, τη ζωγραφίζουν ή τη σχεδιάζουν στο τετράδιο παρατηρήσεων, στην αμμοδόχη, παίζουν αναγνωστικά παιγνίδια, παρακολουθούν το πέρασμα του χρόνου μέσα από το ημερολόγιο της τάξης. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στο σχέδιο και στη χειροτεχνία ως μέσα που βοηθούν στην κινητική μόρφωση, στην άσκηση της προσοχής, στην καλλιέργεια της φαντασίας. Όπως σημειώνει η Βακαρέλλη:

«*δεν ξέρω τι συμβαίνει στα άλλα σχολεία, αλλά τα δικά μας παιδιά λαχταρούσαν να σχεδιάσουν. Ζητούσαν επίμονα να εκφράσουν και με το σχέδιο κάθε ατομική τους η ομαδική εργασία και παρατήρηση. Εκφραζόταν δε τόσο γρήγορα, όσο και με το γραπτό λόγο οι μεγάλοι….Αυτή η μεγάλη αγάπη των παιδιών για το σχέδιο*

καλλιεργήθηκε μέσω του ημερολογίου της τάξης και στη συνέχεια με το βιβλίο των παιδιών» (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ, 210).

Η διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής με αυτόν τον τρόπο, οδηγεί όπως αναφέρει η Βακαρέλλη στην άμεση και στη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών σε αυτή:

«*Τότε τους έπιασε σωστή μανία. Και γι' αυτό παρουσίασαν το πιο ενδιαφέρον εικονογραφημένο βιβλίο, χρωματισμένο απ' τα ίδια με πολύχρωμα μολύβια, πράγμα που όχι μόνο συντελεί στο να μορφώνεται το αίσθημα των χρωμάτων, μα ασκεί παράλληλα και την επιδεξιότητά του χεριού. Είναι ένα εξαίρετο μέσο για να προάγεται στο παιδί εικονική - γραπτή έκφραση και περιγραφή. Πάντα δουλεύει μ' ένα αίσθημα εσωτερικής ικανοποίησης και καθάριας χαράς. Δυναμώνει η αυτοπεποίθησή του, αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του*» (Βακαρέλλη – Καλαντζή χ. χ., 58).

Η μετατροπή της αίθουσας σε χώρο αναγνωστικών ερεθισμάτων και προνομιακό πεδίο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών συνδέεται στενά πρώτον με την σχεδιασμένη ή την ευκαιριακή διδασκαλία μέσω ενοτήτων από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού.

Όπως σημειώνει η Βακαρέλλη:

«*Σε όλο το πρώτο 15θήμερο του Οκτωβρίου κάναμε πολύ χειροτεχνική δουλειά, που πάντα δημιουργεί συνθήκες πειθαρχίας, επίσης απασχόληση στον κήπο, ελεύθερο σχέδιο, παιγνίδια μόρφωσης αισθήσεων, παραμύθια, τραγούδια κλπ. Το περιβάλλον της τάξης έμψυχο και άψυχο ήταν τα πρώτα κίνητρα για την αναγνωστική δουλειά. Ειδικές ταμπέλες με τα ονόματα των παιδιών στερεώνονται πάνω στα θρανία, ενώ δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να περιφέρονται στην τάξη και να παρατηρούν τις άλλες ταμπέλες στα άλλα θρανία. Η τάξη γεμίζει σιγά – σιγά με καρτέλες με άλλα ονόματα*»(Βακαρέλλη – Καλαντζή χ. χ., 59).

Στις σχεδιασμένες ενότητες, όπως «το Σπίτι», «το Καρναβάλι», «η Άνοιξη», «η Πλύση» ακολουθείται η ίδια πορεία: έξοδος από το σχολείο, παρατήρηση, επιστροφή στην τάξη, εργασία στην αμμοδόχο, στα τετράδια παρατηρήσεων, στα μπλοκ ζωγραφικής, γράψιμο φράσεων από την δραστηριότητα των παιδιών σε ταμπέλες που τις κολλάνε στον τοίχο, τις γράφουν στα τετράδιά τους, παίζουν με

αυτές αναγνωστικά παιγνίδια, παιγνίδια οπτικής σύγκρισης και τελικά καταλήγουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο γράψιμο μικρών κειμένων που είναι σχετικά με αυτά και καταλήγουν στην δημιουργία ενός παιδικού βιβλίου που φτιάχνεται από τα ίδια τα παιδιά (Βακαρέλλη – Καλαντζή 1939δ).

Στο αρχείο της Βακαρέλλη υπάρχουν δύο τέτοια βιβλία, τα οποία διασώθηκαν από την καταστροφική πυρκαγιά του 2018 στη Ραφήνα και από τα οποία παρουσιάζονται στο παράρτημα κάποιες σελίδες.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας είναι ότι η επαφή του παιδιού με τα αναγνωστικά ερεθίσματα γίνεται με αβίαστο τρόπο και με τη μεσολάβηση της δασκάλας. Όπως σημειώνει η Βακαρέλλη:

«*Όλη αυτή η εργασία γίνεται χωρίς καμιά απαίτηση εκμάθησης, αφήνοντας το παιδί να παρατηρεί και να περιεργάζεται με το φυσικό αυθορμητισμό που τον διακρίνει. …Όλη αυτή η αναγνωστική εργασία παρουσιαζόταν πολλές φορές, γιατί πήγαζε από τις συνθήκες που δημιουργούνταν στην τάξη. Κάθε αντικείμενο, κάθε ενέργεια μετατρεπόταν σε φράση, γραφόταν σε ταμπέλα, η οποία έμεινε ως το τέλος του χρόνου. …Όταν κάποτε το παιδί πρέπει να γράψει δεν έχει παρά να ρίξει μια ματιά στη σχετική ταμπέλα Ολόκληρη τάξη, με την εξέλιξη του χρόνου, αποτελεί ένα ζωντανό αναγνωστικό, διαρκώς ανοιγμένο μπροστά μάτια των παιδιών*»(Βακαρέλλη – Καλαντζή χ. χ., 60).

Είναι προφανές το συμπέρασμα ότι αναγνωρίζεται η δυνατότητα του παιδιού να έρθει σε επαφή με το μορφωτικό αντικείμενο και, μέσω της διαμεσολάβησης του παιδαγωγού, να αναπτυχθεί γλωσσικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Ενάντια σε κάθε άποψη που θεωρεί το παιδί και τον άνθρωπο ως ένα άθροισμα των κατακερματισμένων ικανοτήτων του, ως ένα ποσοτικά προσεγγίσιμο αντικείμενο.

Διαβαίνοντας προς το τέλος, τα προηγούμενα μας δείχνουν πόσο σημαντική εργασία μπορεί να κάνει στο σχολείο ο παιδαγωγός, όταν έχει αυτονομία να δράσει στο πεδίο της εφαρμογής με επιστημονικό τρόπο. Τα προηγούμενα αποτελούν ένα μικρό δείγμα, μια απάντηση στην επιστημονική ανοησία που

διαρρέει σήμερα την εκπαίδευση και ονομάζεται αξιολόγηση. Με τέτοιες απαντήσεις είναι γεμάτη η ελληνική εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικοί που έδρασαν κάτω από αντίξοες συνθήκες και μας άφησαν ως παρακαταθήκη εκατοντάδες εργασίες, οι οποίες περιμένουν τον ερευνητή ή την ερευνήτρια για να έρθουν στο φως. Ελπίζω στο μέλλον κάποιος ή κάποια να αναδείξει το έργο της Βακαρέλλη και της Πιστικίδου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Georgens, D. J., Deinhardt, M. H. (1861), *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Erster Band: Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft*. Leipzig: Friedrich Fleischer.

Georgens, D. J. & Deinhardt, M. H. (1863), *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Zweiter Band: Zwölf Vorträge über die Idiotie und die Idiotenerziehung in ihrem Verhältnis zu den übrigen Zweigen der Heilpädagogik und zu der Gesundenerziehung*. Leipzig: Friedrich Fleischer.

Hillenbrand, Cl. (1994), *Reformpädagogik und Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule*. Μετάφραση Ο. Ταχματζίδης, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Βακαρέλλη Ξ. (1939α), «Η εργασία της τάξης μου. Σχολική χρονιά 1938-39. Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», Δαχτυλογραφημένο κείμενο, σ. 1-40.

Βακαρέλλη, Ξ. (1939β), «Το βιβλίο της τάξης μας», Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, σ. 1-40.

Βακαρέλλη, Ξ. (1939γ), «Το βιβλίο της τάξης μας», Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, σ. 1-40.

Βακαρέλλη, Ξ. (1939δ), «Η Κατώτερη Βαθμίδα – Πρώτος Χρόνος», στο Ιμβριώτη, Ρ. (επιμ.). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά – Πρώτος χρόνος του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία Α. Ε., σ. 181-212.

Βακαρέλλη, Ξ. (1973), «Πώς εργάστηκα με νοητικά καθυστερημένα παιδιά του εκπαιδεύσιμου τύπου. Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών – Πρώτη χρονιά 1937-1938», στο Καλαντζής, Κ. & Βακαρέλη-Καλαντζή, Ξ. (επιμ.). *Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του Παιδιού*. Αθήνα: Έκδοση βιβλιοπωλείου Καραβία, σ. 13-39.

Βακαρέλλη, Ξ. (χ.χ.), *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή – Εφαρμογή στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών*. Δαχτυλογραφημένο κείμενο, Αρχείο Τσιώλη Σωτήρη, σ. 1-100.

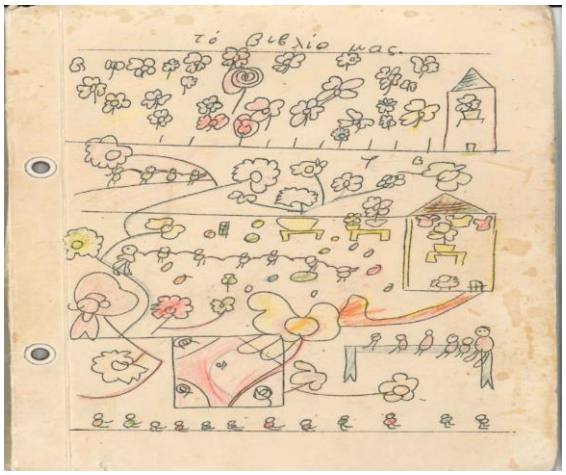
Καλαντζής, Κ. & Βακαρέλη-Καλαντζή, Ξ. (επιμ.) – (1973α), *Θέματα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής και Ψυχικής Υγιεινής του Παιδιού*. Αθήνα: Έκδοση βιβλιοπωλείου Καραβία

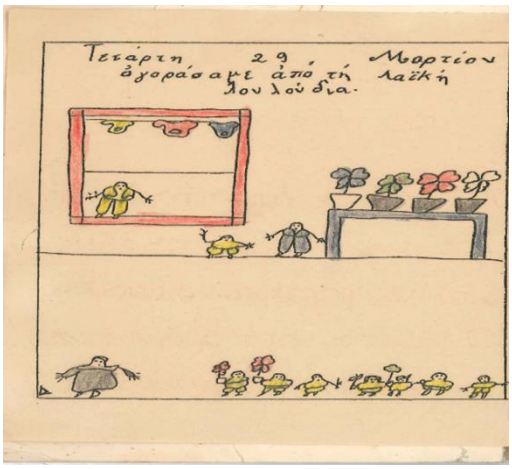
Καλαντζής, Κ. (1973β), *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων για νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Α. Καραβία.

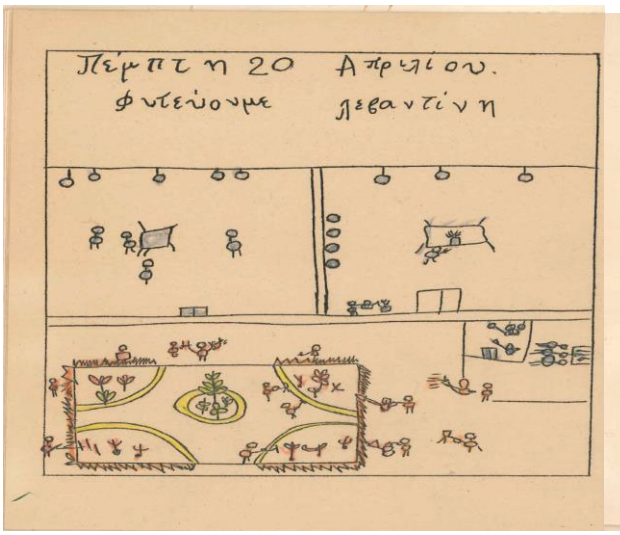
Τσιώλης, Π. Σ. (20025), *Ιστορία της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής / Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (1882-1980) – Τόμος 1ος – Η ανάπτυξη της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής / Ειδικής Αγωγής ως επιστημονικού κλάδου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κ. Μ. Σταμούλη.

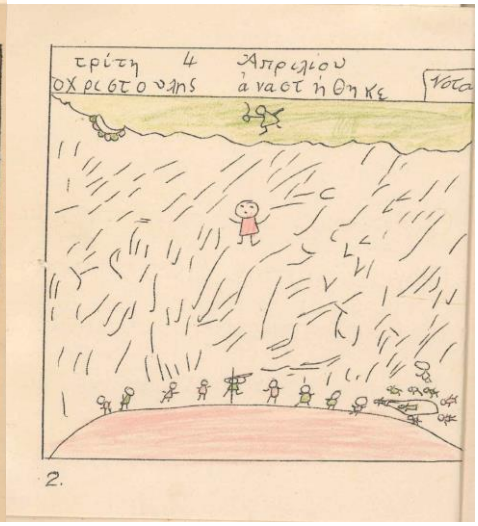
Παράρτημα

Εικόνες από τα βιβλία των παιδιών









Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή – Λουκία Πιστικίδου-Δρόσου: Από την προσφυγιά στην πολιτική και την αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών

Τσιώλης Σωτήρης
Διδάκτορας ΠΤΔΕ – ΑΠΘ
Tsot2000@outlook.com.gr

Περίληψη
Το παρόν άρθρο αποσκοπεί να παρουσιάσει, με πολύ συνοπτικό τρόπο, το οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιούνταν οι εκπαιδευτικοί της Αριστεράς του Μεσοπολέμου, και πιο συγκεκριμένα οι δασκάλες Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή και Λουκία Πιστικίδου – Δρόσου. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των τομέων παραγωγής, την ένταση των ταξικών συγκρούσεων και τη σχέση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών με αυτές τις αλλαγές.

Abstract
This article aims to present, in a very concise manner, the economic and educational environment in which left-wing teachers were active during the interwar period, and more specifically the teachers Xanthippi Vakareilli-Kalantzi and Loukia Pistikidou-Drosou. More specifically, it presents the relationship between the sectors of production, the intensity of class conflicts, and the relationship between education and educators with these changes.

Οι εκπαιδευτικοί της Αριστεράς, ιδιαίτερα όσοι εργάστηκαν και εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ήταν πάντα συνδεδεμένοι με τους ταξικούς αγώνες στην Ελλάδα για λαϊκή κυριαρχία, οικονομική ανεξαρτησία και κοινωνική δικαιοσύνη. Μέρος αυτών των αγώνων ήταν -και παραμένει - η διεκδίκηση μέσα από πολύμορφους αγώνες των οικονομικών και εργασιακών τους δικαιωμάτων. Ταυτόχρονα, με την εκπόνηση πρωτοποριακών εργασιών, συνέβαλαν και συμβάλλουν στην επιστημονική ανάπτυξη της Παιδαγωγικής τόσο στο πεδίο της θεωρίας όσο και της εφαρμογής.

Δύο χαρακτηριστικές παρουσίες σε αυτούς τους αγώνες είναι οι δασκάλες Ξανθίππη Βακαρέλλη – Καλαντζή και Λουκία Πιστικίδου – Δρόσου. Εργάστηκαν και οι δύο την περίοδο του Μεσοπολέμου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συνέβαλαν ουσιαστικά στη λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών -

του πρώτου σχολείου για νοητικά καθυστερημένα παιδιά – ενώ σημαντική ήταν η παρουσία τους στους ταξικούς αγώνες τόσο την περίοδο του Μεσοπολέμου όσο και τη δεκαετία του 1940.

Η δράση τους μέχρι το 1950 αναπτύσσεται σε συνθήκες όπου η σχετική με τη γη παραγωγή συνεχίζει να είναι κυρίαρχη έναντι της βιομηχανικής παραγωγής παρά την προσπάθεια αμφισβήτησης αυτής της κυριαρχίας κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Αν και το ποσοστό της βιομηχανικής παραγωγής είναι πιο αυξημένο σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, η κυριαρχία της γεωργικής παραγωγής συνεχίζει να υφίσταται. Ωστόσο, οι αριθμοί, κυρίως όσον αφορά τις πόλεις, δεν αντικατοπτρίζουν πλήρως την πραγματικότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό της βιομηχανικής παραγωγής και του αστικού πληθυσμού συγκεντρώνεται κυρίως στην Αθήνα και στον Πειραιά.

Η δράση τους την περίοδο από το 1950 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 εκτυλίσσεται σε διαφορετικό οικονομικό πλαίσιο. Ο δευτερογενής τομέας της παραγωγής και ο τομέας των υπηρεσιών κυριαρχούν πλέον έναντι του πρωτογενή τομέα Σημαντικό χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών είναι η σημαντική μετακίνηση μεγάλου ποσοστού του πληθυσμού των ανθρώπων από τα χωριά στις πόλεις. Δηλαδή όπως σημειώνει ο Marx στο δεύτερο τόμο του *Κεφαλαίου* η εμφάνιση του βιομηχανικού κεφαλαίου συνεπάγεται τον χωρισμό των ανθρώπων από τα μέσα παραγωγής και τη μετατροπή τους σε μισθωτούς εργάτες, ώστε να αυξάνεται η παραγωγή της υπεραξίας (Μαρξ 1976, 54).

Ταυτόχρονα, όλο αυτό το χρονικό διάστημα χαρακτηρίζεται από την ένταση της ταξικής πάλης. Για την εργατική τάξη, οι πιο σημαντικές στιγμές είναι η ίδρυση του ΚΚΕ, οι πολύμορφοι ταξικοί αγώνες, ο Μάης του 1936, η Εθνική Αντίσταση, και η κορυφαία στιγμή της ταξικής σύγκρουσης στα 200 χρόνια του ελληνικού κράτους, ο Εμφύλιος. Από την πλευρά της αστικής τάξης, σημαντικές στιγμές είναι οι δικτατορίες, η έντονη καταστολή, ο νόμος περί Ιδιωνύμου (Νόμος 4229/1929), το νόθο δημοψήφισμα του 1935, για την επαναφορά της δυναστείας των Glücksburg, η διάσωση της κυριαρχίας της τη δεκαετία του 1940, αρχικά από το Ηνωμένο Βασίλειο τον Δεκέμβρη του 1944 και στη συνέχεια από

τις ΗΠΑ στον εμφύλιο και όλη τη μετέπειτα περίοδο, το μετεμφυλιακό κράτος, και η Μεταπολίτευση.

Η εκπαίδευση ακολούθησε αυτές τις αλλαγές. Τρία είναι τα χαρακτηριστικά αυτών των αλλαγών στην εκπαίδευση. Πρώτον, οι αποτυχημένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι διώξεις όσων παιδαγωγών υιοθετούν τις αρχές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (*Reformpädagogik*).

Δεύτερον, ο ασφυκτικός έλεγχος των παιδαγωγών μέσω της πλήρους διάκρισης του σχεδιασμού από την εκτέλεση και της έντονης καταστολής, αφενός, μέσω του επιθεωρητισμού – φαινόμενο που σήμερα ονομάζεται αξιολόγηση - και, αφετέρου του Ιδιωνύμου ή του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων.[1]

Κορυφαία στιγμή για όσους εργάστηκαν στην εκπαίδευση είναι η μαζική συμμετοχή των δασκάλων στην Εθνική Αντίσταση. Τετρακόσιοι ογδόντα δάσκαλοι και δασκάλες έχασαν τη ζωή τους στην Αντίσταση ενάντια στην τριπλή κατοχή της χώρας, ενώ οι υπόλοιποι στη συνέχεια πληρώθηκαν με διώξεις, εξορίες και απολύσεις από το μετεμφυλιακό κράτος (Υπουργειον Παιδείας χ.χ.).

Κλείνοντας θεωρώ σημαντικό να αφιερώσουμε αυτή την εκδήλωση σε δύο ανθρώπους. Η πρώτη, τόσο άγνωστη που την ύπαρξή της την γνωρίζουν ελάχιστοι, χωρίς ιδιαίτερες σπουδές, μάλλον αγράμματη, εκφράζει τη βαθιά πίστη μιας κατατρεγμένης γενιάς στη μόρφωση των ανθρώπων. Πρόκειται για την Ευθυμία Αποστολίδου, τη δεύτερη μητέρα της Πιστικίδου. Διαβάζω από την βιογραφία της Πιστικίδου. «*όταν στις 15 Νοεμβρίου 1922 το καράβι ξεφόρτωνε η μητέρα μας είπε στον πατέρα: Χατζή εσύ φρόντισε να μαζευτούν όλοι. Εγώ θα πάρω τη Λουκία και θα πάω να βρούμε ένα σχολείο. Δεν πρέπει να χάσουν τα παιδιά το σχολείο τους*» (Πιστικιδου – Δρόσου 2004). Όταν το διάβασα, μου φάνηκε τόσο απίστευτο, που φρόντισα να το επιβεβαιώσω και από άλλη πηγή ότι ισχύει.

[1]Σε αυτό το πνεύμα ο Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου, δήλωσε ότι: «*Οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν συμφωνούν, δικαιούνται βεβαίως να διατηρούν τας πεποιθήσεις των, αλλά όχι τας θέσεις τους. ....Ημείς προκειμένου περί δασκάλων προχωρούμεν πέραν του ιδιωνύμου. Το ιδιώνυμον προς τιμωρίαν ζητεί «προπαγάνδα κομμουνιστικών ιδεών», ενώ το Υπουργείον για την απόλυσιν των διδασκάλων αρκείτε εις την ύπαρξιν κομμουνιστικού φρονήματος*» (Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων (χ.χ.). *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930 - Συνέδριον Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα, σ. 592-593).

Ο δεύτερος είναι γνωστός σε όλους. Ο πιο πετυχημένος τίτλος - από τους πολλούς που του αποδόθηκαν - είναι αυτός που τον χαρακτηρίζει ως αστερισμό. Ο Δημήτρης Γληνός αποτελεί, ακόμη και σήμερα, σε αυτούς τους χαλεπούς καιρούς για την εκπαίδευση, εκείνο το λαμπρό αστέρι που φωτίζει το δρόμο όλων των Ελλήνων παιδαγωγών στους αγώνες της μαχόμενης εκπαίδευσης: για το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μόρφωση και για έναν δάσκαλο που, ως ελεύθερη προσωπικότητα, εργάζεται με επιστημονικό τρόπο στο πεδίο της εφαρμογής. Κι εκείνος είχε βαθιά πίστη στην ανάγκη της μόρφωσης όλων των ανθρώπων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκόντζος, Χ. & Αναστασάκος, Κ. (1995), *Οι εκπαιδευτικοί στην Εθνική Αντίσταση*. Αθήνα: Δίπτυχο.

ΚΚΕ (2019α2), *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ 1918-1939*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μαρξ, Κ. (1976). *Το Κεφάλαιο. Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας. Το προτσές κυκλοφορίας του κεφαλαίου.* Μετάφραση Π. Μαυρομάτης, τομ. 2, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Νόμος 4229/1929 με τίτλο «*Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών*», ΦΕΚ 245/Τεύχος Α' /25 Ιουλίου 1929.

Πιστικίδου – Δρόσου, Λ. (2004), *Αναμνήσεις. Προύσα, προσφυγιά και ένα επίμετρο*. Εισαγωγή Μαρία-Χριστίνα Χατζηιωάννου, Αθήνα: Κόσμος.

Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, (χ.χ.), *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930 - Συνέδριον Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα, σ. 592-593).

Η έννοια της ενσυναίσθησης στο έργο του Paulo Freire

Κωνσταντίνα Τσώλη
Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
nadtso@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Λαζαράκου
Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
elazarak@primedu.uoa.gr

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
atsiboukli@primedu.uoa.gr

Νικόλαος Αλεξόπουλος
Επίκ. Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
nkalex@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Η μελέτη εδράζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και ειδικότερα στο έργο του Paulo Freire, με έμφαση στην έννοια της ενσυναίσθησης ως θεμελιώδους διάστασης της εκπαιδευτικής πράξης. Σκοπός είναι η διερεύνηση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης στο έργο του Freire (2022α) *Παιδαγωγική της Αυτονομίας*, με αναφορά στο τετραμερές μοντέλο του M.H. Davis (1980, 1994), το οποίο περιλαμβάνει δύο γνωστικές (*ανάληψη προοπτικής*, *φαντασία*) και δύο συναισθηματικές (*ενσυναίσθητο ενδιαφέρον*, *ενσυναίσθητη ανησυχία*) διαστάσεις. Η μελέτη ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογία θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο Freire προάγει την ενσυναίσθηση ως πράξη κατανόησης, σεβασμού και αμοιβαιότητας, όπου ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής συνδυάζει τη γνωστική κατανόηση με τη συναισθηματική ανταπόκριση, τη φροντίδα και το ενδιαφέρον προς τον μαθητή. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο πολιτικός ρόλος της ενσυναίσθησης ως δύναμης κοινωνικού μετασχηματισμού, ικανής να ενισχύσει τη συνειδητοποίηση, τη συλλογική δράση και την κοινωνική αλλαγή. Η μελέτη συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου για την καλλιέργεια ενσυναισθητικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Abstract
This study is grounded in the theoretical framework of Critical Pedagogy, focusing particularly on Paulo Freire's work and the notion of empathy as a fundamental

dimension of educational practice. Its purpose is to explore the dimensions of empathy in Freire's (2022α) work *Pedagogy of Autonomy*, through M.H. Davis's (1980, 1994) four-dimensional model, which comprises two cognitive (perspective taking, fantasy) and two affective (empathic concern, personal distress) components. The study employs qualitative thematic content analysis methodology. The findings indicate that Freire promotes empathy as an act of understanding, respect, and reciprocity, where the educator combines cognitive comprehension with emotional responsiveness, care, and concern for the learner. Furthermore, the political role of empathy is highlighted as a transformative force capable of fostering awareness, collective action, and social change. The study contributes to shaping a conceptual framework for cultivating empathic educational practices within the context of Critical Pedagogy.

Εισαγωγή

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, το οποίο εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 στη Γερμανία και αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. από τις αρχές της δεκαετίας του '80 με την έναρξη της διαμόρφωσης συνθηκών απορρύθμισης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Συνιστά, γενικά, μία ιδιαίτερα πολύπλοκη προσπάθεια σύνθεσης και μετασχηματισμού ποικίλων παραδόσεων, θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών, που κινούνται στην κατεύθυνση μίας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πράξης. Έχει ισχυρή πολιτική διάσταση, δεδομένου ότι αναφέρεται σε διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, οι οποίες εστιάζονται στην κοινωνική απελευθέρωση των ανθρώπων, μέσω της καλλιέργειας και της ανάπτυξης κριτικής συνείδησης στους μαθητές, σε ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες καταπίεσης των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών (Γρόλλιος & Γούναρη 2016).

Ο Paulo Freire, βραζιλιάνος παιδαγωγός, ανέπτυξε τη θεωρία του με βάση την καταπίεση των μαζών στη Βραζιλία από μία ελίτ, η οποία αντανακλούσε τις ιδέες μίας κουλτούρας που δεν ήταν βραζιλιάνικη. Σε όλα τα έργα του τονίζει τον πρωταρχικό πόλο της ανθρώπινης εμπειρίας (των δομών της κοινωνίας), καθώς και τους «καταναγκασμούς» που αυτές επιβάλλουν στα άτομα. Όμως, ταυτόχρονα, αναγνωρίζει και τον παρεμβατικό ρόλο της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τη δυνατότητα αλλαγής των διαμορφωμένων καταστάσεων, μέσω της «συνειδητοποίησης» και της δράσης του ατόμου (Freire 2009).

Πιο αναλυτικά, ο Freire υποστήριζε ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της πολιτικής τους δράσης και τη συμβολή τους στην κοινωνική αλλαγή (Freire 1974). Η προβληματοθετική εκπαίδευση που προτείνει ο Freire απαιτεί αφοσίωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή. Θεωρεί ότι το κυνήγι του χαρισματικού εκπαιδευτικού/-τή ως προτύπου, πρέπει να εγκαταλειφθεί. Ο πιο αποτελεσματικός ηγέτης δίνει έμφαση στη σωστή διαδικασία, θέτει ερωτήματα και προβληματίζεται για την αλήθεια των πραγμάτων, παραδέχεται την άγνοιά του ως κινητήρια δύναμη για την αναζήτηση της γνώσης, ακούει δίνοντας χώρο και χρόνο στους συμμετέχοντες, ερευνά συνεχώς και αξιολογεί τη δουλειά του, επικοινωνεί ισότιμα ως άνθρωπος προς άνθρωπο και αναγνωρίζει την αξία του ανθρώπου-μαθητή. Εκφράζει τη γνώμη του με σεβασμό χωρίς να προσβάλλει και δεν φοβάται τους μαθητές του, επειδή δεν διακατέχεται από την αίσθηση της αυθεντίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/-τή έγκειται στην τήρηση ισορροπίας μεταξύ της ενεργητικής του παρουσίας και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων του (Freire 2009).

Για να αντεπεξέλθει στον πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο του, ο εκπαιδευτικός/-τής είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνεται και να νιώθει τον εαυτό του μέσα στην εσωτερική ζωή των εκπαιδευομένων του, μία αίσθηση που πηγάζει από την βαθιά κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης ή συνθήκης του άλλου. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να διακατέχεται από μία θεμελιώδη δεξιότητα ζωής, την ενσυναίσθηση, που αφορά στην ικανότητα συναισθηματικής απόκρισης (Freire, 2022α; Freire, 2022β).

Ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου, να κατανοεί τις ανησυχίες και τις ανάγκες του και να ανταποκρίνεται σε αυτές (Σταλίκας & Χαμοδράκα 2004). Αποτελεί μία από τις δύο διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική) (Goleman 2011; Τσώλη 2015). Οι απόψεις των μελετητών διίστανται σχετικά με τη φύση της ενσυναίσθησης, αλλά φαίνεται ότι συγκλίνουν στην ύπαρξη δύο βασικών αξόνων: τον γνωστικό (*cognitive empathy*) και τον συναισθηματικό (*affective empathy*) (Μαλικιώση-Λοΐζου 2003). Η *γνωστική*

ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, να εισέρχεται στον κόσμο του άλλου και να αναγνωρίζει πώς σκέφτεται και αισθάνεται (Hoffman 2000; Misch & Peloquin 2005). Για να επιτευχθεί αυτό, το άτομο ανασύρει από το απόθεμα των προσωπικών του εμπειριών ομοειδή βιώματα με τα οποία επιχειρεί να καλύψει τα κενά της κατανόησης και να αναπλάσει φαντασιακά εμπειρίες που είναι εντελώς ανοίκειες με τις δικές του (Davis, 1983; Rogers 1980). Η *συναισθηματική ενσυναίσθηση* αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου. Ο γνωστικός άξονας δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον συναισθηματικό, καθώς το άτομο παρατηρεί τα συναισθήματα του άλλου και έρχεται ταυτόχρονα συναισθηματικά κοντά του. Κι ενώ το άτομο βιώνει την εμπειρία του άλλου σαν να την ζει το ίδιο, δεν ταυτίζεται με το άλλο πρόσωπο, αλλά διατηρεί την αυτοτέλειά του (Baron-Cohen 2011; Davis 1983; Rogers 1975; Stanford Encyclopedia of Philosophy 2025).

Ο M.H. Davis (1980, 1983) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως πολυδιάστατη θεωρητική κατασκευή, που συναπαρτίζεται από τέσσερις διαστάσεις. Οι πρώτες δύο διαστάσεις εντάσσονται στον γνωστικό παράγοντα της ενσυναίσθησης και οι άλλες δύο στον συναισθηματικό:

1. *η ανάληψη της προοπτικής του άλλου* (*perspective-taking*): περιλαμβάνει την αυθόρμητη τάση του ατόμου να υιοθετεί την οπτική ενός άλλου ατόμου για να αντιληφθεί τα πράγματα από τη δική του σκοπιά,
2. *η φαντασιακή ενσυναίσθηση* (*fantasy*): αντανακλά την τάση του ατόμου να κατανοεί ενσυναισθητικά ένα πρόσωπο με το οποίο δεν μοιράζεται κοινές εμπειρίες, όπως οι χαρακτήρες ταινιών, μυθιστορημάτων, θεατρικών έργων ή άλλων φανταστικών καταστάσεων,
3. *το ενσυναίσθητο ενδιαφέρον* ή *σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση* (*empathic concern*): αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα ζεστασιάς, ενδιαφέροντος και φροντίδας ενός ατόμου για άλλα άτομα και
4. *το προσωπικό άγχος* ή *ενσυναίσθητη ανησυχία* (*personal distress*): αποτυπώνει τα συναισθήματα άγχους και δυσφορίας που προκαλούνται στο άτομο, όταν παρατηρεί την αρνητική εμπειρία που βιώνουν άλλα

άτομα. Η τέταρτη αυτή διάσταση της ενσυναίσθησης μπορεί είτε να έχει εγωιστικό, αυτοαναφορικό χαρακτήρα είτε να κινητοποιεί αλτρουιστική συμπεριφορά ωθώντας το άτομο να συνδράμει για να απαλύνει τα βάσανα του άλλου.

Η θεωρητική κατασκευή του Davis παρέχει σημαντικές δυνατότητες για τη μελέτη της πολυδιάστατης φύσης της ενσυναίσθησης και οδήγησε στην ανάπτυξη ενός εργαλείου για τη μέτρησή της. Ένα κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει είναι ποια από τις τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης συνάδει με τον ρόλο του εκπαιδευτικού/-τή. Ο εκπαιδευτικός/-τής αφουγκράζεται τα προβλήματα και τις ανησυχίες των μαθητών του, κατανοεί τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, εδραιώνει σχέσεις ασφάλειας και εμπιστοσύνης με αυτούς, εκδηλώνει ενδιαφέρον και φροντίδα και αναλαμβάνει δράσεις για να τους βοηθήσει όταν το χρειάζονται (Λαζαράκου 2009; Μαλικιώση - Λοΐζου 2003; Vrečer 2015). Με την έννοια αυτή, η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού/-τή περιλαμβάνει και τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου του Davis. Στην παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση των διαστάσεων της ενσυναίσθησης στον ρόλο του εκπαιδευτικού/-τή, όπως το οραματίζεται ο Freire και περιγράφει στο έργο του.

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός - στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της έννοιας της ενσυναίσθησης, όπως αποτυπώνεται στο έργο του P. Freire (2022α): «Παιδαγωγική της Αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική». Ως θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση της έννοιας της ενσυναίσθησης επιλέχτηκε το τετραμερές σχήμα του M.H. Davies (1980, 1994). Ειδικότερα, οι στόχοι της παρούσας μελέτης εστιάζονται στη διερεύνηση του αν και με ποιον τρόπο:

- εντοπίζεται η διάσταση της *ανάληψης προοπτικής* του άλλου ή της *γνωστικής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire,
- προσεγγίζεται η διάσταση της *φαντασίας* ή της *φαντασιακής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire,

- διαφαίνεται η διάσταση του *ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος* ή της *σύμφωνης θυμικής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire, και
- προκύπτει η διάσταση του *προσωπικού άγχους* ή της *ενσυναίσθητης ανησυχίας* στο εξεταζόμενο έργο του Freire.
-

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους της μελέτης, καθώς και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εντοπίζεται η διάσταση της *ανάληψης προοπτικής του άλλου* ή της *γνωστικής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
2. Προσεγγίζεται η διάσταση της *φαντασίας* ή της *φαντασιακής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
3. Διαφαίνεται η διάσταση του *ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος* ή της *σύμφωνης θυμικής ενσυναίσθησης* στο εξεταζόμενο έργο του Freire; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
4. Προκύπτει η διάσταση του *προσωπικού άγχους* ή της *ενσυναίσθητης ανησυχίας* στο εξεταζόμενο έργο του Freire; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Μέθοδος

Στο έργο του P. Freire (2022α) «Παιδαγωγική της Αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική», παρουσιάζονται οι ιδέες του παιδαγωγού για τη διδακτική πρακτική μέσα από μία «προοδευτική» οπτική, ως εκπαιδευτική και κοινωνική εμπειρία. Το έργο απευθύνεται απευθείας στους εκπαιδευτικούς/-τές περιγράφοντας το όραμά του για μία χειραφετητική διδασκαλία και μία εκπαίδευση που προάγει τη διαρκή ανθρώπινη βελτίωση για όλα τα άτομα. Στα τρία κεφάλαια του βιβλίου, ο Freire προσδιορίζει ειδολογικά το περιεχόμενο του φαινομένου της διδασκαλίας και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό/-τή πώς να είναι «προοδευτικός» σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η προοδευτικότητα αυτή δεν ερμηνεύεται ως νεοφιλελεύθερος

πραγματισμός ή μοιρολατρικός εναγκαλισμός της τεχνολογίας, αλλά στηρίζεται σε βασικές εκπαιδευτικές αρχές και αξίες, όπως η οικοδόμηση της «επιστημολογικής περιέργειας» των μαθητών, η «μεθοδολογική αυστηρότητα», η αισθητική και η ηθική της τέχνης, η ενεργή, συνεργατική και κριτική δέσμευση με τον κόσμο, το δικαίωμα στον παραγωγικό και εποικοδομητικό θυμό. Η επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου έγινε διότι αποτελεί την «τελευταία διαθήκη», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο S. Aronowitz (Freire 2022α, 46), αλλά και διότι συνιστά ένα μανιφέστο στο οποίο συνοψίζει το όραμά του για την εκπαίδευση με σαφείς διδακτικές πρακτικές, άμεσα αξιοποιήσιμες από τους εκπαιδευτικούς/-τές.

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε το μοντέλο ενσυναίσθησης του Davis (1980, 1994), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, δύο γνωστικές (α και β) και δύο συναισθηματικές (γ και δ):

(α) *ανάληψη προοπτικής του άλλου* ή *γνωστική ενσυναίσθηση*, που περιγράφει τη γνωστική ικανότητα που έχει ένα άτομο να βλέπει τα πράγματα μέσα από την οπτική γωνία του άλλου,

(β) *φαντασία* ή *φαντασιακή ενσυναίσθηση*, που εκφράζει την τάση μεταφοράς στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά άλλων ατόμων μέσω της φαντασίας,

(γ) *ενσυναίσθητο ενδιαφέρον* ή *σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση*, που αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα ενδιαφέροντος και ζεστασιάς ενός ατόμου προς άλλα άτομα και συναισθηματικής προσέγγισής τους και

(δ) *προσωπικό άγχος* ή *ενσυναίσθητη ανησυχία*, που αποτυπώνει τα συναισθήματα άγχους και ανησυχίας που βιώνει ένα άτομο ως αντίδραση στο άγχος που βιώνεται από άλλα άτομα και εκδηλώνεται με τη μορφή προσφοράς και υποστήριξής τους.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου (Ίσαρη & Πουρκός 2015; Τσιώλης 2014) με θεματικές κατηγορίες που βασίστηκαν στις τέσσερις διαστάσεις της έννοιας της ενσυναίσθησης του Davis, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Αποτελέσματα

Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων κατά θεματική κατηγορία, υπό το πρίσμα του μοντέλου ενσυναίσθησης του M.H. Davis, όπως αναπτύσσεται στο έργο του P. Freire (2022α) «Παιδαγωγική της Αυτονομίας. Απαραίτητες γνώσεις για την εκπαιδευτική πρακτική».

Γνωστικός άξονας ενσυναίσθησης:
α) *Ανάληψη προοπτικής του άλλου* ή *γνωστική ενσυναίσθηση*
β) *Φαντασία* ή *φαντασιακή ενσυναίσθηση*

Ο Freire απορρίπτει την «τραπεζική» διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία η γνώση «μεταλαμπαδεύεται» στον εκπαιδευόμενο, έτοιμη και οριστική. Αντιθέτως, υποστηρίζει την «προβληματίζουσα» μάθηση, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος δημιουργεί δυνατότητες για την κατασκευή ή την ανακατασκευή της γνώσης. Ο μαθητής δεν είναι ο αποδέκτης του διδακτικού περιεχομένου, αλλά ένα «κριτικό υποκείμενο» επιστημολογικά «περίεργο» που οικοδομεί τη γνώση. «Η διδασκαλία δεν είναι η μεταφορά γνώσεων και περιεχομένων, ούτε η επιμόρφωση είναι μια πράξη μέσω της οποίας ένα δημιουργικό υποκείμενο δίνει μορφή, ύφος ή ψυχή σε ένα άβουλο και νωθρό σώμα» (Freire 2022α, 69). Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζονται ως υποκείμενα με διαφορές μεταξύ τους, αλλά και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό/-τή. Κάθε άτομο θα πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως κοινωνικά και ιστορικά συγκροτημένη ύπαρξη (Freire 2022α, 80). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός/-τής ως ανήσυχο, κριτικά σκεπτόμενο και ερευνητικό πνεύμα, χρειάζεται να αφουγκράζεται τις απορίες, την περιέργεια, τα ερωτήματα, τις αναστολές κάθε εκπαιδευομένου. Στις παραπάνω θέσεις του Freire, εντοπίζεται η διάσταση της ενσυναίσθησης που σχετίζεται με την ανάληψη της προοπτικής του άλλου (*perspective-taking*), σύμφωνα με το μοντέλο του Davis. Πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού/-τή να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, χωρίς να τα βιώνει ο ίδιος συναισθηματικά. Παρά τη συνειδητή τάση του εκπαιδευτικού/-τή να υιοθετεί την οπτική των εκπαιδευομένων, δεν θα πρέπει

να αποποιείται τις δικές του πεποιθήσεις και επιλογές στο όνομα του σεβασμού και της αποδοχής των εκπαιδευομένων, αλλά θα πρέπει να τις διατηρεί και να τις επικοινωνεί σε αυτούς.

Πώς μπορείς όμως να έχεις ενσυναισθητική επικοινωνία με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές παραδοχές, άλλους τρόπους ύπαρξης, και άλλη κουλτούρα, και των οποίων η σκέψη φαντάζει «υπερβολικά παράξενη ή εξωτική»; Ο εκπαιδευτικός/-τής, σύμφωνα με τον Freire, οφείλει να δείχνει σεβασμό στις γνώσεις και τις εμπειρίες όλων των εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα και να προάγει τον *κριτικό στοχασμό* πάνω στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Θα πρέπει να δείχνει σεβασμό στις διαφορές τους και ανοιχτότητα στο γεωγραφικό, κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής τους, να εισχωρεί στον κόσμο τους, να ενημερώνεται και να μαθαίνει για τις συνθήκες διαβίωσής τους, τους προβληματισμούς τους, τις αγωνίες τους υπερασπιζόμενος το δικαίωμά τους να υπάρχουν με τους δικούς τους τρόπους. Αν παραμένει απομακρυσμένος και αποκομμένος χωρίς συνοχή λόγων και έργων, η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται επιφανειακή. Είναι προφανής σε όσα παρατέθηκαν η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης του μοντέλου του Davis και ειδικότερα η *φαντασιακή ενσυναίσθηση* (*fantasy*), καθώς περιγράφεται η τάση του εκπαιδευτικού/-τή να φαντάζεται τον εαυτό του σε μία υποθετική κατάσταση και να βιώνει τα συναισθήματα που θα βίωναν οι εκπαιδευόμενοι σε αυτή την κατάσταση.

Μία εκδήλωση του σεβασμού προς τον κόσμο των άλλων, σύμφωνα με τον Freire, είναι η ενσωμάτωση στη διδασκαλία θεματικών που σχετίζονται με την κοινωνική αδικία, τη βία και την απτή, επιθετική πραγματικότητα. «Γιατί να μην συζητήσουμε για τα χαμηλά επίπεδα ευημερίας του πληθυσμού;» αναρωτιόταν ο Freire (2022α, 75). Επιπλέον, η διδασκαλία οφείλει να είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφής διάκριση και προκαταλήψεις φύλου, φυλής, τάξης κτλ. Τα παραπάνω προϋποθέτουν εκπαιδευτικούς/-τές και εκπαιδευομένους που θα είναι οι ίδιοι «δημιουργικοί, μπροστάρηδες, ανήσυχοι, σταθερά περίεργοι, ταπεινοί και επίμονοι» (Freire 2022α, 71). Η διδακτική δραστηριότητα, για τον Freire, δεν επαναλαμβάνεται ντετερμινιστικά, αλλά συνιστά δυναμική,

συμμετοχική διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός/-τής θα πρέπει να αναπτύσσει ετοιμότητα αποδοχής του διαφορετικού και προδιάθεση για αλλαγή, στοιχεία που προϋποθέτουν τη φαντασιακή αντιμετάθεση στη σκέψη και τις ενέργειες του άλλου, δηλαδή τη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Η κριτική διδασκαλία δεν νοείται ως «κατάκτηση» του ενός από τον άλλον, αλλά ως επικοινωνιακή πράξη που εμπεριέχει την κριτική κατανόηση του εαυτού και του άλλου. Η τελευταία, για τον Freire, δεν περιορίζεται στη μεταφορά, κατάθεση, προσφορά, ή συνεισφορά γνώσης από τον εκπαιδευτικό/-τή προς τον εκπαιδευόμενο θεωρώντας τη σκέψη του ως «ασθενή», αλλά απαιτεί διαλογικότητα, διεπικοινωνία και ενεργό συμμετοχή. Η ενεργητική ακρόαση είναι απαραίτητη σε μία ενσυναισθητική προσέγγιση της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός/-τής πρέπει να ξέρει να ακούει ενεργητικά και να επικοινωνεί με τους εκπαιδευομένους του, περισσότερο ακούγοντας παρά μιλώντας. Ελέγχει την ανάγκη του να πει και να εκφράσει συνεχώς τα δικά του λόγια και να μιλάει *μαζί* με τον μαθητή και όχι *πάνω* στον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό/-τή και τον εκπαιδευόμενο συνιστά είσοδο στον εσωτερικό κόσμο και τη σκέψη του άλλου. Ο εκπαιδευτικός/-τής δεσμεύεται να επικοινωνεί με μία «στάση μόνιμης διαθεσιμότητας που συμβαδίζει με τον κριτικό στοχασμό, ο οποίος θα πρέπει να είναι μέρος της εκπαιδευτικής περιπέτειας» (Freire 2022α, 164–165). Και στις παραπάνω θέσεις διαφαίνεται η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Davis, η οποία περιγράφεται ως μία σύνθετη συλλογιστική διαδικασία, όπου η παρατήρηση, η μίμηση, η γνώση, η κατανόηση και η λογική αλληλεπιδρούν. Μία από τις θεμελιώδεις υποχρεώσεις του προοδευτικού εκπαιδευτικού/-τή είναι να προκαλεί τόσο τον εαυτό του όσο και την ομάδα των εκπαιδευομένων του να ανασυνθέτουν τη βιωμένη εμπειρία τους, προκειμένου να ανακαλύπτουν νέους τρόπους κατανόησής της. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, είναι σημαντικό να εντοπίζονται οι λανθασμένες παραδοχές των εκπαιδευομένων, αλλά και να αναζητούνται και να συνειδητοποιούνται οι αιτίες που γεννούν και συντηρούν

αυτές τις παραδοχές, ώστε να είναι δυνατός ο μετασχηματισμός τους και μέσα από αυτό η βελτίωση της ζωής τους.

Ο κριτικός εκπαιδευτικός/-τής δεν διακατέχεται από αίσθηση ανωτερότητας· αποδέχεται τα λάθη τα δικά του και των άλλων, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτεπίγνωση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της «ορθής σκέψης» και της ενσυναίσθησης. Συνειδητοποιώντας ο εκπαιδευτικός/-τής την «ατέλειά» του, παραχωρεί τον εαυτό του στους άλλους και στον κόσμο, ώστε να συν-διαμορφωθεί μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό συγκείμενο. Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός/-τής «διδάσκει» και ταυτόχρονα «μαθαίνει με τη διδασκαλία». Η συνειδητοποίηση της ατέλειας κάνει τον άνθρωπο «ευδίδακτο» και τον οδηγεί σε μία διαρκή κοινωνική διαδικασία αναζήτησης πάνω στην οποία θεμελιώνεται η εκπαίδευση που θέτει στο κέντρο της, όχι τη μάθηση του περιεχομένου- του αντικειμένου της διδασκαλίας-, αλλά τη μόρφωση του υποκειμένου.

Η συνειδητοποίηση της ατέλειας, όμως, απαιτεί και προϋποθέτει ταπεινότητα. Όταν νιώθουμε ότι δεν είμαστε ανώτεροι, δογματικοί και αλαζόνες, τότε μόνο μπορούμε να προσεγγίσουμε τους εκπαιδευομένους μας επικοινωνιακά. Ο εκπαιδευτικός/-τής «ακούει» την εσωτερική σκέψη και αμφισβήτηση των εκπαιδευομένων· δεν περιορίζεται απλώς στην κατανόησή τους, αλλά νιώθει την υποχρέωση να εμφυσήσει την κριτική στάση, ώστε να γίνουν αυτόνομα υποκείμενα της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός/-τής πρέπει να διακρίνεται για την ανοιχτότητα, την ανεκτικότητα και την ταπεινοφροσύνη του, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις μίας ενσυναισθητικής προσωπικότητας. Μόνο τότε είναι σε θέση να κατανοεί τον εσωτερικό κόσμο του άλλου σαν να γίνεται ο άλλος, χωρίς να ξεχνάει τον «σαν» και χωρίς να χάνει την αίσθηση ότι είναι ο εαυτός του.

Συναισθηματικός άξονας ενσυναίσθησης:

γ) *Ενσυναίσθητο ενδιαφέρον* ή *σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση*

δ) *Προσωπικό άγχος* ή *ενσυναίσθητη ανησυχία*

Ο Freire τονίζει τη σημασία των συναισθημάτων, των συγκινήσεων, της ευαισθησίας, της στοργής, της διαίσθησης στην εκπαίδευση και τη μάθηση, ως βασικών προϋποθέσεων για την άσκηση της κριτικής στάσης. Αυτές οι πτυχές δεν είναι αφηρημένες και θεωρητικές, αλλά γεννιούνται και αναπτύσσονται μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική και την συνύπαρξη με τους άλλους, μία διαδικασία που οδηγεί στην αμοιβαία κατανόηση. Πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία· δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός/-τής που γνωρίζει και αποδέχεται τους εκπαιδευομένους του, αλλά και το αντίστροφο, οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν τον εκπαιδευτικό/-τή μέσα από τον αλληλοσεβασμό, τη φροντίδα και το ενδιαφέρον του ενός για τον άλλον. Η σχέση αυτή βασίζεται στη συμπόρευση με ειλικρίνεια, χωρίς υποκρισίες ή προσωπεία, αλλά με συνέπεια λόγων και έργων, μία στάση που αποτελεί βαθύτατα πολιτική πράξη. Όπως έλεγε ο Freire (2022α, 133): «Ηθική θα πρέπει να είναι η απόδειξή μου». Ο εκπαιδευτικός/-τής, κατά Freire, είναι απαλλαγμένος από τον «αναίσθητο τυπολατρισμό», που τον οδηγεί στην απόρριψη του εκπαιδευομένου όταν αυτός κάνει κάποιο λάθος. Αντίθετα, η επαγρύπνηση της «φρόνησης» καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό/-τή στο να μοιράζεται την ευθύνη για το λάθος με τον εκπαιδευόμενο, συνεκτιμώντας τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες στις οποίες και αναπτύσσεται ο εκπαιδευόμενος και η οικογένειά του. Μέσα από πράξεις ουσιαστικής υποστήριξης, ο εκπαιδευτικός/-τής συμβάλλει στην αλλαγή της πραγματικότητας του εκπαιδευομένου και του κόσμου.

«Η διδασκαλία και η εκμάθηση δεν μπορούν να διεξαχθούν δίχως το ενδιαφέρον, τη φροντίδα, την καλοσύνη και τη χαρά» (Freire 2022α, 171). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η χαρά και η ελπίδα συμβαδίζουν και προϋποθέτουν έναν εκπαιδευτικό/-τή που είναι κριτικά αισιόδοξος, αναγνωρίζοντας στοχαστικά τις αρνητικές όψεις του κόσμου -όπως οι αδικίες, οι διακρίσεις, η ατιμωρησία- και απορρίπτοντας τη μοιρολατρική στάση που συνοψίζεται σε φράσεις όπως: «Τι να κάνουμε; Αυτή είναι η πραγματικότητα» (Freire 2022α, 64). Η κατανόηση, στο πνεύμα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής, δεν αφορά μόνο τη γνωστική διάσταση, αλλά και τη συναισθηματική, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και αρνητικά συναισθήματα,

όπως ο θυμός απέναντι στην αδικία, η απάθεια, η ανεντιμότητα, η εκμετάλλευση, η διαφθορά ή η βία. Παρότι η αναγνώριση αυτών των αρνητικών όψεων της πραγματικότητας είναι απαραίτητη, απαιτείται επαγρύπνηση ώστε ο θυμός να μην μετατραπεί σε οργή ή μίσος, διότι τότε απειλείται η ικανότητα για «επιστημολογική περιέργεια» και η διάθεση για κριτική διερεύνηση.

Το ενδιαφέρον και η φροντίδα προς τον εκπαιδευόμενο απαιτούν από μέρους του εκπαιδευτικού/-τή μία δυναμική ισορροπία ανάμεσα στην εξουσία και τη δημοκρατία, την αυταρχικότητα και την αδιαφορία, καθώς και ανάμεσα στην εκπαιδευτική σοβαρότητα και τη συναισθηματική εγγύτητα. Η φροντίδα αυτή περιλαμβάνει σεβασμό στον εκπαιδευόμενο και τήρηση σαφών ορίων, με στόχο την προσωπική ανάπτυξη και τη σταδιακή κατάκτηση της αυτονομίας του.

Ο Freire θεωρεί αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός/-τής έχει χρέος να σέβεται την αυτονομία ύπαρξης, την αξιοπρέπεια, την περιέργεια, τη διαφορετικότητα, την αισθητική προτίμηση, την ανησυχία, τη γλώσσα, την προσωδία του εκπαιδευόμενου. Δεν πρόκειται για μία απλή επιλογή, αλλά για μία «ηθική επιταγή» και ένα «καθήκον πάλης», που απορρέουν από την επίγνωση του εκπαιδευτικού/-τή ότι οφείλει σεβασμό στην αυτονομία και την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου. Όταν ο εκπαιδευτικός/-τής αποφεύγει αυτό το καθήκον, *παραβιάζει* θεμελιώδεις ηθικές αρχές, οι οποίες διέπουν όχι μόνο την παιδαγωγική πράξη αλλά και την ανθρώπινη ύπαρξη.

Βέβαια, για τον Freire, ο σεβασμός στην αξιοπρέπεια και στην αυτονομία του εκπαιδευόμενου δεν ισοδυναμεί ούτε με έναν αυταρχικό και «γραφειοκρατικό» δάσκαλο ούτε με έναν «ελευθεριάζοντα», ανεκτικό και «ανεύθυνο» (Freire 2022α, 105). Αντίθετα, η φρόνηση και ο σεβασμός προς τον εκπαιδευόμενο απαιτούν έναν στοχαστικό και κριτικό εκπαιδευτικό/-τή, ο οποίος διατηρεί συνεχή κριτική σκέψη για την πρακτική του, αξιολογώντας διαρκώς το έργο του και την πορεία των εκπαιδευομένων.

Η μάθηση για τον Freire περιλαμβάνει την κατασκευή, την ανακατασκευή και τη διαπίστωση με στόχο τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας, την ενεργό παρέμβαση σε αυτήν και την αναδημιουργία της. Η διδασκαλία καλλιεργεί την

πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι δυνατή. Μόνο έτσι αποκτά κανείς το σθένος να αντισταθεί στην αδικία ή να στηρίξει έναν εκπαιδευόμενο που έχει ανάγκη.

Η διδακτική πρακτική, μέσω της διάστασης της *ενσυναίσθητης ανησυχίας,* στοχεύει αρχικά στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου που έχει ανάγκη. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός/-τής δεν είναι θεραπευτής ούτε κοινωνικός λειτουργός, αλλά ένας άνθρωπος, που προσπαθεί να κατανοήσει και να συνδράμει. Αγωνίζεται ταυτόχρονα για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των εκπαιδευομένων, μία πράξη που συνιστά ηθική πρακτική. Όπως επισημαίνει ο Freire: «Ο εκπαιδευτής πρέπει να επιχειρήσει να αντικαταστήσει τον απλοϊκό τρόπο αντίληψης του κόσμου με άλλον πιο κριτικό» (Freire 2022α, 154). Εφόσον ο εκπαιδευόμενος δεν νοείται ως «αντικείμενο» που πρέπει να «θεραπευτεί» μέσω της διδασκαλίας, καθήκον του κριτικού εκπαιδευτικού/-τή είναι να ενισχύσει την ικανότητα για «ορθή σκέψη», ή αλλιώς την κριτική του ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει καθαρότητα, περιέργεια, τόλμη, ανοιχτότητα και ανυπακοή (Freire 2022α, 71–72). Υποχρέωση του εκπαιδευτικού/-τή είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να μεταβεί από την «αφελή περιέργεια» στην «επιστημολογική περιέργεια», μία μετάβαση που δεν συντελείται αυτόματα, αλλά προϋποθέτει αυτοκριτική (Freire 2022α, 88). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός/-τής, τα σχολικά εγχειρίδια, τα Προγράμματα Σπουδών δεν αποτελούν απλώς φορείς γνώσεων, αλλά συνδέονται στενά με την πραγματικότητα του κόσμου που εξελίσσεται και δεν είναι δεδομένος. Το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει την ικανότητα του εκπαιδευομένου να επεξεργάζεται αυτήν την πραγματικότητα και να παρεμβαίνει σε αυτήν για να την αλλάξει. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού/-τή, ο οποίος μετουσιώνει τα λόγια σε παραδείγματα, συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ταυτόχρονα, η διδακτική πρακτική μέσα από τη διάσταση της *ενσυναίσθητης ανησυχίας* συνιστά πράξη παρέμβασης στον κόσμο και αντίστασης ενάντια στις διακρίσεις. Ο εκπαιδευτικός/-τής καλείται να στρατευτεί «υπέρ της εντιμότητας, κατά της αναίδειας, υπέρ της ελευθερίας, κατά του αυταρχισμού, υπέρ της εξουσίας, κατά της ελευθεριότητας, υπέρ της δημοκρατίας, κατά της δικτατορίας της δεξιάς ή της αριστεράς» (Freire 2022α, 137). Ο Freire προσδίδει στην εκπαίδευση ένα πολιτικό-κοινωνικό περιεχόμενο διεκδίκησης. Δεν αρκεί να είναι

κανείς μόνο επιστημονικά προετοιμασμένος, να διδάσκει το μάθημα άρτια, με εντιμότητα, ταπεινοφροσύνη και χωρίς αλαζονεία. Αυτά, αν και απαραίτητα, θα πρέπει να συνοδεύονται από την αίσθηση του καθήκοντος, να παλέψει και να αγωνιστεί για τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη, είναι παρέμβαση στον κόσμο. Είναι το κλειδί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στο πλαίσιο αυτό, η δράση του εκπαιδευτικού/-τή δεν περιορίζεται στην καθαρά διδακτική λειτουργία, αλλά εκφράζει ένα πολιτικό-παιδαγωγικό καθήκον, συνδεδεμένο με τη διαμόρφωση ενός πιο δίκαιου και δημοκρατικού κόσμου.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι ο P. Freire σκιαγραφεί τον ενσυναισθητικό εκπαιδευτικό/-τή ως φορέα και των τεσσάρων διαστάσεων της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με το τετραμερές μοντέλο του M. H. Davis. Υιοθετεί μία βαθυστόχαστη προσέγγιση του ενσυναισθητικού εκπαιδευτικού/-τή διαπλέκοντας τη γνωστική με τη συναισθηματική διάσταση σχεδόν αδιαχώριστα σε όλο το έργο του, με σαφείς αναφορές στη διδακτική πρακτική.

Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης εκδηλώνεται μέσα από την αναγνώριση της μοναδικότητας του εκπαιδευομένου από τον εκπαιδευτικό/-τή και την προσπάθειά του να εισχωρήσει στον κόσμο του, να επικοινωνήσει μαζί του προκειμένου να τον κατανοήσει με σεβασμό στη διαφορετικότητά του. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης αποτυπώνεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού/-τή και εκπαιδευομένου, με κοινωνική ευαισθησία, ειλικρίνεια, φροντίδα και ενδιαφέρον. Η σχέση αυτή στοχεύει στον κριτικό στοχασμό, την ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της επιστημολογικής περιέργειας και την προώθηση της αυτονομίας των εκπαιδευομένων.

Ο Freire αναδεικνύει επίσης μία ιδιαίτερη πτυχή της ενσυναίσθησης, την οποία αναγνωρίζει ως πράξη παρέμβασης και αντίστασης ενάντια στις διακρίσεις. Για εκείνον, η διδασκαλία αποτελεί ταυτόχρονα ηθική και πολιτική πράξη που στοχεύει στην ατομική χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baron-Cohen, S. (2011), *Zero Degrees of Empathy: A New Theory*. NY: Penguin.

Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Davis, M.H. (1980), A multidimensional approach to individual differences in empathy, *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10(85): 1–104.

Davis, M.H. (1983), Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1): 113–126.

Davis, M.H. (1994), *Empathy. A social psychological approach*. Madison, WI: Westview Press.

Empathy (2025, October 6), In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/entries/empathy/

Freire, P. (1974), *Παιδαγωγική του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.* Αθήνα: 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.

Goleman, D. (2011), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* Αθήνα: Πεδίο.

Hoffman, M.L. (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* UK: Cambridge University Press.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Λαζαράκου, Ε.Δ. (2009), Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα, *Επιστήμες Αγωγής* 1: 107–118.

Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2003), Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία* 10(2 & 3): 295–309.

Misch, D.A., & Peloquin, S.M. (2005), Developing empathy through confluent education, *Journal of Physical, Therapy Education* 19(3): 41–51.

Rogers, C.R. (1975), Empathic: An unappreciated way of being, *The Counseling Psychologist* 5(2): 2–10.

Rogers, C. (1980), *A way of being*. USA: Houghton Mifflin.

Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004), *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσώλη, Κ. (2015), *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη* [Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Vrečer, N. (2015), Empathy in adult education, *Andragoska Spoznanja* 21(3): 65–73.

Διαχείριση κοινωνικών κρίσεων στη σχολική κοινότητα: Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου στο κέντρο της Αθήνας

Χαραβιτσίδης Πέτρος
επίκουρος καθηγητής ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ
pcharavits@ecd.uoa.gr

Χαλβατζή Ιωάννα
εκπαιδευτικός, υποψήφια διδακτόρισσα ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ,
chalvatziioanna@gmail.com

Περίληψη
Στη συγκεκριμένη εισήγηση θα επιχειρήσουμε με συντομία να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους επιχείρησε και επιχειρεί να αντιμετωπίσει ένας Σύλλογος Διδασκόντων, σε ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας, συγκεκριμένες προκλήσεις μέσα από: α) τη συνεχή παρατήρηση και μελέτη του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου, β) τον διαρκή αναστοχασμό της εκπαιδευτικής πράξης, δ) τις "μετακινήσεις" στο αναλυτικό πρόγραμμα ε) τις παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο και στ) τη διεκδίκηση σε πολιτικό επίπεδο.
Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αναγνωρίζοντας τα όρια του εγχειρήματος, θεωρούν ότι η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού πλαισίου με αυτόν τον προσανατολισμό μπορεί να αποτελέσει ανάχωμα στη νεοφιλελεύθερη επίθεση που δέχονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση του πλήρους ελέγχου, και να αποτελέσει μία αφορμή για έναν διάλογο στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των δυνατοτήτων τους στην αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας.

Abstract
In this presentation, we will briefly attempt to describe and analyze the ways in which a Teachers' Association at a school in the center of Athens has tried and continues to try to address specific challenges through: a) continuous observation and study of the educational and social context, b) constant reflection on the educational practice, c) "changes" to the curriculum, d) interventions in the educational and social context, and e) advocacy at a political level.
The school teachers, recognizing the limitations of the endeavor, believe that the development of an educational framework with this orientation can serve as a barrier against the neoliberal attack that teachers are currently facing in the direction of complete control, and provide an opportunity for dialogue within the educational community regarding the role of teachers and their potential in addressing social injustice.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις, ως συνέπεια πολιτικών επιλογών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα και, κατ' επέκταση, τη σχολική ζωή. Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στους κραδασμούς που δέχεται η κοινωνία και, ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με σοβαρές προκλήσεις. Τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας, οι αλλεπάλληλες κρίσεις επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τα σχολεία και έφεραν τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με διλήμματα και δυσκολίες που ήταν εξαιρετικά δύσκολο να διαχειριστούν.

Η συζήτηση γύρω από το κατά πόσο μπορεί το σχολείο να ανταποκριθεί και να παράγει θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ξεκίνησε ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60. Αρκετές έρευνες ανέδειξαν τον περιορισμένο ρόλο του σχολείου και, κατ' επέκταση, των εκπαιδευτικών στο να παρέμβουν αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών/τριών τους. Μεταγενέστερες έρευνες, κυρίως τη δεκαετία του 1970 και του 1980, ανέδειξαν ότι υπήρξε υπερβολική έμφαση στη σύνδεση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με τη σχολική τους επιτυχία. Οι παραδοχές αυτές οδήγησαν στο κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο στα τέλη της δεκαετίας του ΄70 και αρχές της δεκαετίας του ΄80, με κύριο εμπνευστή τον R. Edmonds, ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του κατάφεραν να πείσουν την εκπαιδευτική κοινότητα ότι τα σχολεία μπορούν να μεταρρυθμιστούν προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Υποστήριξαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών/τριών και μπορούν να δώσουν μορφωτικά αποτελέσματα πολύ πιο σημαντικά από αυτά που ορίζει η μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση (Ανδρεαδάκης-Καδιανάκη 2010). Το κίνημα αυτό αμφισβητεί την απόλυτη βεβαιότητα ότι μαθητές/τριες προερχόμενοι/ες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν μπορούν να αποτυπώσουν μια καλύτερη σχολική διαδρομή μέσω του σχολείου και της εκπαίδευσης, αφού ένα δημοκρατικό σχολείο μπορεί να τους/τις ενισχύσει, να επηρεάσει την σχολική τους επιτυχία, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν τρόποι να παρέμβει σε αυτήν. Παράλληλα, αναζήτησαν συστηματικά τους παράγοντες που

επηρεάζουν ουσιαστικά τη σχολική αποτελεσματικότητα, αναδεικνύοντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητά τους να συμβάλουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κυρίως κατά τη δεκαετία του ’70, ο Edmonds διαπιστώνει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από πέντε παράγοντες:

- την ισχυρή παιδαγωγική υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου,
- το ασφαλές σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο,
- τις υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις όλων των μαθητών,
- το σαφές πλαίσιο αποτίμησης των μαθητικών επιδόσεων,
- την έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Edmonds 1979).

Μετά τις πρώτες έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίες στόχευαν να αποδείξουν ότι τα χαρακτηριστικά των σχολείων συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της κοινωνικής και οικονομικής τους προέλευσης, η έρευνα στράφηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν ουσιαστικά τη βελτίωση του σχολείου. Οι έρευνες, σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2006, 19), συγκλίνουν στις εξής διαπιστώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου:

- η προσοχή του/της διευθυντή/ντριας επικεντρώνεται στην ποιότητα της διδασκαλίας,
- ιδιαίτερη σημασία έχει ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία,
- επικρατεί υγιές κλίμα οργάνωσης και αίσθημα ασφάλειας, που ενισχύουν τη μάθηση,
- οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές,
- η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων αποτελεί βάση για την αποτίμηση των προγραμμάτων,
- οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και έχουν προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών τους.

Τα παραπάνω κριτήρια στρέφουν πλέον την προσοχή στην εσωτερική λειτουργία των σχολείων, υπογραμμίζοντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη σχολική ένταξη και στις επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, η διαπίστωση αυτή δεν αναιρεί το γεγονός ότι η έρευνα για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου οφείλει να λαμβάνει υπόψη πως το σχολείο δεν λειτουργεί σε πολιτικό και κοινωνικό κενό· αντιθέτως, επηρεάζεται καταλυτικά από πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα που καθορίζουν την κοινωνική ζωή (Γρόλλιος 2001, 20).

Το σχολικό κλίμα επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, εστιάζοντας στην ανοιχτή επικοινωνία, στη συλλογική προσπάθεια, στο πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας, στις δημοκρατικές μεθόδους λήψης αποφάσεων και στην υπακοή σε κοινούς κανόνες συμπεριφοράς (Πασιαρδή & Πασιαρδής 2006, 26). Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αφού αδιαμφισβήτητα διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης ενώ χρειάζεται να υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, να θέτονται κοινοί στόχοι και να επιδιώκεται η από κοινού υλοποίησή τους (ο.π, 57). Το αποτελεσματικό σχολείο βάζει τους μαθητές/τριες στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι ανάγκες τους γίνονται στόχοι για τους εκπαιδευτικούς. Ο Mortimore (2006), υπογραμμίζει ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό όπου οι μαθητές/τριες προοδεύουν περισσότερο από αυτό που αναμενόταν λόγω της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης των γονιών τους, στρέφοντας τον φακό σε όσα κάνει ή δεν κάνει το σχολείο για να παράσχει ποιοτική εκπαίδευση, αφαιρώντας την ευθύνη από τα παιδιά και τις οικογένειές τους (ο.π, 216).

Η Κουλτούρα της σχολικής μονάδας

Μια από τις πιο σύγχρονες και αποδεκτές προσεγγίσεις στην έννοια της κουλτούρας είναι αυτή του H. C Triandis (1994) όπου συνέθεσε τις υφιστάμενες θεωρίες σε σχέση με την κουλτούρα, με αποτέλεσμα μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση. Αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης ήταν η διαπίστωση της ύπαρξης τεσσάρων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων σε σχέση με την κουλτούρα.

α. Η κουλτούρα αναδύεται μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης και προσαρμογής.

β. Καθώς τα άτομα δημιουργούν σχέσεις καταλήγουν να αναπτύσσουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινούς ορισμούς για ποικίλες έννοιες.

γ. Αναπτύσσουν σύμβολα μεταξύ τους.

δ. Υιοθετούν κοινούς τύπους συμπεριφοράς, πνευματικά, ηθικά και αισθητικά πρότυπα, κοινές γνώσεις και κοινωνικές συμπεριφορές.

Η κουλτούρα των οργανισμών χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της συλλογικότητας. Τα συστατικά της στοιχεία είναι οι κοινές αξίες, αντιλήψεις, πιστεύω, κώδικες επικοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά υιοθετούνται από τα άτομα που εργάζονται μαζί και καθορίζουν την συμπεριφορά τους. Μεταφέρονται στα καινούρια μέλη τα οποία καλούνται να τα υιοθετήσουν προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο νέο εργασιακό περιβάλλον. Επομένως η κουλτούρα θεωρείται ο παράγοντας που συγκρατεί αρμονικά τις διάφορες ομάδες που απαρτίζουν τον οργανισμό (Μπουραντάς 2002). Σύμφωνα με τους Langton και Robbins (2006), μια δυνατή κουλτούρα προσφέρει κοινές αξίες που επιβεβαιώνουν την παραμονή όλων μέσα στον οργανισμό ενώ σταδιακά προσανατολίζονται προς την ίδια κατεύθυνση. Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι αυτή που δημιουργεί και ενθαρρύνει μια μορφή επιθυμητής σταθερότητας στο σχολείο. Προσδίδει τόσο στα άτομα που εργάζονται εκεί όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον (κοινότητα) μια αίσθηση ταυτότητας. Εντάσσει τις εργαζόμενες/ους σε ένα ευρύτερο συλλογικό πλαίσιο για το οποίο ενδιαφέρονται και δεσμεύονται για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του, παρέχει σταθερότητα, λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς στο οποίο μπορούν οι εργαζόμενες/οι να ανατρέχουν χρησιμοποιώντας το ως οδηγό στις συμπεριφορές τους. Η έννοια της κουλτούρας δημιουργεί ένα όριο που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο, μεταφέρει αίσθηση ταυτότητας, συμβάλλει στην δημιουργία δέσμευσης, σε κάτι μεγαλύτερο πέρα από το προσωπικό συμφέρον του ατόμου, ενισχύει την σταθερότητα παρέχοντας πρότυπα και αποδεκτές συμπεριφορές, καθοδηγεί και διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων βοηθώντας τους να κατανοήσουν καλύτερα τον οργανισμό μέσα στον οποίο δραστηριοποιούνται (Langton & Robbins 2006). Η κουλτούρα του

σχολείου της έρευνας διαμορφώθηκε μέσα στα χρόνια μέσα από συγκεκριμένες δράσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου

Αντιλαμβανόμενοι/ες την πολιτική και την εκπαίδευση ως χώρους κοινωνικών αγώνων και αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα και την προοπτική για μια αντί-ηγεμονική στάση στους χώρους αυτούς, αναγνωρίζουμε ότι χρειάζονται πρωτοβουλίες και δράσεις ομάδων εκπαιδευτικών και μελών των ευρύτερων κοινοτήτων, οι οποίες να επικεντρώνονται στη δημοκρατία στην καθημερινή ζωή (Apple 2016, 260). Η κριτική παιδαγωγική θεωρία επισημαίνει ότι η υπεράσπιση της δημοκρατίας και η επέκτασή της σε άλλους τομείς της ζωής μας είναι πολύ σημαντικός στόχος τόσο ουσιαστικός όσο και στρατηγικός. Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου της έρευνας βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική και αναπτύσσει πρωτοβουλίες με στόχο την άμβλυνση της ανισότητας, την ενδυνάμωση και τη συμπερίληψη των πιο αδύναμων κοινωνικά.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Giroux, πρέπει να λειτουργεί ως διανοούμενος, με την έννοια του οργανικού διανοούμενου όπως έχει διατυπωθεί από τον Gramsci (1972). Με αυτή την ιδιότητα οφείλει και μπορεί να αναπτύξει μία ριζοσπαστική παιδαγωγική, η οποία θα αποκαλύπτει τους μηχανισμούς που οδηγούν τα σχολεία στην αναπαραγωγή της καπιταλιστικής λογικής και κυριαρχίας, κατατάσσοντας ιεραρχικά τη ζωή των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ομάδες και μειονότητες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «διανοούμενοι της αλλαγής», ώστε να αναπτύξουν έναν διάλογο «που θα ενοποιεί τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα των δυνατοτήτων», προκειμένου να καταστεί σαφές τι πρέπει και τι μπορεί να αλλάξει (Giroux 2004, 62).

Το βασικό σημείο της θεωρίας της αντίστασης, σύμφωνα με τον Giroux, όπως επισημαίνει ο Ράσης, είναι η διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης. Αυτή αναδεικνύει ότι η διαδικασία της κυριαρχίας δεν είναι στατική ούτε ολοκληρωμένη. Οι καταπιεσμένοι δεν στέκονται παθητικά απέναντι στην

κυριαρχία· αντίθετα, αντιστέκονται, και η αντίσταση αυτή μας βοηθά 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. Οι σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις στην άσκηση της εξουσίας, οι οποίες δημιουργούν δυνατότητες αντίστασης των πολιτών (Ράσης 1988, 59-60). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτή η αντίσταση μπορεί να λάβει πολλές μορφές.

Τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να συμβάλει στην αλλαγή του κοινωνικού κατεστημένου υπογραμμίζει και ο Paolo Freire. Αν και αναγνωρίζει ότι ο βαθύς μετασχηματισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από έναν ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό, θεωρεί ότι αυτό δεν αναιρεί τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προσφέρουν πολλά στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Οι δάσκαλοι «θα πρέπει να αναγνωρίζουν ξεκάθαρα τους περιορισμούς τους και να τους αποδέχονται χωρίς βαρυθυμία, αποφεύγοντας έτσι να κυλήσουν σε μία παραλυτική απαισιοδοξία ή καιροσκοπισμό» (Freire 1985, 89).

Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί τον διαχωρισμό θεωρίας και πράξης και να αποδεσμευτεί από την «τραπεζική αντίληψη» της στείρας μεταφοράς γνώσεων από τον δάσκαλο στον μαθητή. Οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν τον ρόλο των «δημιουργικών υποκειμένων» στη μαθησιακή διαδικασία. Η κριτική συνειδητοποίηση του κόσμου αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη δράσης, η οποία ανοίγει δρόμους για την αναγνώριση των καθημερινών σχέσεων από τους καταπιεσμένους, οδηγώντας τους μαθητές στον εξανθρωπισμό (Freire 1977a, 1977b,). Ο Freire προτείνει μία παιδαγωγική που θα αποτελεί ταυτόχρονα και πολιτιστική δράση, διδάσκοντας στους μαθητές πώς να αναγνωρίζουν, να διερευνούν και να μετασχηματίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα. Η νέα αυτή κουλτούρα, την οποία θα δημιουργήσουν τα λαϊκά στρώματα, θα αμφισβητήσει τους πολιτιστικούς μύθους που εξουσιάζουν τις λαϊκές τάξεις (αναφ. στο Λιάμπας 2006, σ.11). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, θα πρέπει να μελετήσουν τις εκδηλώσεις αντίστασης των μαζών, ώστε να εντοπίσουν τα κενά και τα τρωτά σημεία της κυρίαρχης ιδεολογίας, τα οποία προκύπτουν εξαιτίας

αυτής της αντίστασης. Η κατανόηση του τρόπου σκέψης και αντίδρασης του λαού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική αλλαγή (Freire & Faundez, 1992).

Δυστυχώς, τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από εκπαιδευτικές δράσεις στα σχολεία, με στόχο την εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής και την ανάδειξη του ρόλου των εκπαιδευτικών, παραμένουν ελάχιστα. Αυτή η έλλειψη αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα μελέτη, η οποία καταγράφει τις δράσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας, με πολυεθνική σύνθεση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές προκλήσεις και κρίσεις στο σχολικό πλαίσιο. Η εργασία παρακολουθεί την πορεία του συγκεκριμένου σχολείου για είκοσι δύο συνεχόμενα έτη (2000-2022), από την έναρξη των δράσεων έως σήμερα, επιχειρώντας να παρουσιάσει και να αποτιμήσει κριτικά τις προσπάθειες που υλοποιήθηκαν. Η καταγραφή αυτή θεωρείται σημαντική, καθώς μπορεί να προσφέρει το απαραίτητο ερευνητικό πεδίο που θα στηρίξει μελλοντικές ανάλογες προσπάθειες.

Το σχολείο αναφοράς

Το σχολείο αναφοράς μας είναι ένα σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο ανήκει σε ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της Αθήνας. Από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 στο συγκρότημα παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με τη μαζική είσοδο μεταναστών στη συγκεκριμένη περιοχή, καθώς και με τη σταδιακή μετακίνηση των Ελλήνων κατοίκων προς τα βορειότερα προάστια της πόλης.

Οι μετακινήσεις αυτές αποτυπώνονται έντονα και στον μαθητικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα την παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης. Την περίοδο που εξετάζουμε (2000–2022), το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών/τριών κυμαινόταν μεταξύ 60% και 85%.

Στην εργασία που ακολουθεί θα παρακολουθήσουμε την ανάπτυξη των δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, χωρίζοντας το χρονικό διάστημα σε πέντε σημαντικές περιόδους, με κριτήριο τα κυρίαρχα ζητήματα κάθε εποχής.

1η περίοδος παρέμβασης (2000-2007)

Μας παίρνει χρόνο να σκεφτούμε και να καταλάβουμε το πού βρισκόμαστε. Είναι πολύ διαφορετικά από τα άλλα σχολεία. Καταστάσεις που δεν μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε. Πολλές φορές δεν έχουμε τα εργαλεία. Χρειάζεται πολύ σκέψη και κυρίως συλλογική δουλειά και υποστήριξη Με τους συναδέλφους στο σχολείο συχνά συζητούσαμε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τη λειτουργία των μαθημάτων, με την αναγκαιότητα γνώσης της μητρικής γλώσσας …. και κατά κάποιο τρόπο ήμασταν όλοι θετικοί στην υποστήριξή της. Σ' αυτό βοήθησε το διάβασμα βιβλίων και οι ατελείωτες συζητήσεις μας πάνω σε επιστημονικές απόψεις και έρευνες σχετικές με αυτά τα ζητήματα… Για να αποφασίσουμε, δηλαδή, να εφαρμόσουμε κάποια δράση έπρεπε να υπάρχει και το ανάλογο θεωρητικό υπόβαθρο. Για να πειστούν συνάδελφοι ή να καμφθούν αντιστάσεις χρειάζονταν γνώσεις και επιχειρήματα… π.χ. για τη μητρική γλώσσα διαβάσαμε και συζητήσαμε πάνω σε βιβλία, έρευνες και άρθρα πανεπιστημιακών που επικεντρώνονταν σε αυτά τα θέματα (από το ημερολόγιο της Διευθύντριας του σχολείου).

Η πρώτη περίοδος παρέμβασης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του πλαισίου λειτουργίας του συγκεκριμένου σχολείου, στη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών, στη μελέτη ζητημάτων που άπτονται της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Κατά το διάστημα αυτό, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως κύρια ζητήματα την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς προσφύγων και μεταναστών, την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες προκλήσεις .

Οι παιδαγωγικές συναντήσεις, οι οποίες εντάχθηκαν στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, αποτέλεσαν πεδίο συστηματικής συζήτησης των παραπάνω θεμάτων και αναζήτησης λύσεων, βασισμένων τόσο στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και στη διεθνή εμπειρία.

Ήδη από το 2002 υλοποιήθηκαν δράσεις που αφορούσαν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες, την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας

των παιδιών, καθώς και την οργάνωση σεμιναρίων για γονείς και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε το ζήτημα της θρησκευτικής ελευθερίας των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς η αντικατάσταση της καθιερωμένης πρωινής προσευχής με την απαγγελία ποιήματος, ώστε να διασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών.

Η συγκεκριμένη περίοδος αξιολογήθηκε θετικά από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνώρισαν πολλαπλά οφέλη στο σχολικό πλαίσιο. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η ενεργός συμμετοχή των γονέων μεταναστών και προσφύγων στη σχολική ζωή και στα συλλογικά όργανα, η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και γονέων, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών, η μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Παράλληλα, το έργο του σχολείου έτυχε σημαντικής αναγνώρισης από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

2η περίοδος παρέμβασης (2007-2010)

…η ελληνική πολιτεία δεν επιτρέπει και ορθώς δεν επιτρέπει στον οποιονδήποτε κρατικό λειτουργό να αυτενεργεί, να δημιουργεί κατά την κρίση του να χρησιμοποιεί κρατικές δομές, σχολικές μονάδες για να αναπτύξει τις δικές του πρωτοβουλίες όπως εκείνος το θεωρεί καλύτερο. (Δήλωση του Υφυπουργού Παιδείας σχετικά με τις δράσεις του σχολείου, Ιανουάριος 2008).

Ήταν μια περίοδος που νοιώθαμε ότι θα χάναμε τα πάντα. Ο νέος Διευθυντής μας δήλωσε ρητά ότι σκοπός του είναι να σταματήσει οτιδήποτε διαφορετικό γίνεται σ' αυτό το σχολείο. Πολλές φορές απογοητευτήκαμε ιδιαίτερα όταν είδαμε ότι το Υπουργείο ήταν αποφασισμένο να σταματήσει τα πάντα. Μετά το πρώτο σοκ προσπαθήσαμε να ανασυγκροτηθούμε. Μιλήσαμε με τους γονείς, δημοσιογράφους, πολιτικά πρόσωπα και συνδικαλιστικές οργανώσεις. Υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση. (εκπαιδευτικός του σχολείου)

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από έντονες παρεμβάσεις και αντιδράσεις της διοίκησης σε σχέση με τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Με απόφαση του

Υπουργείου Παιδείας διακόπτονται οι δράσεις του σχολείου, ενώ οι αρμόδιοι δηλώνουν ρητά ότι το σχολείο δεν διαθέτει δικαιοδοσία να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες πέραν των θεσμοθετημένων. Παράλληλα, η διευθύντρια αντικαθίσταται από νέο διευθυντή, ο οποίος θέτει ως στόχο την «αποκατάσταση της τάξης» στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αντιδρά μέσω επίσημων καταγγελιών, ανακοινώσεων στα μέσα ενημέρωσης, δημοσιευμάτων στον Τύπο και σε εκπαιδευτικά περιοδικά, καθώς και με διαμαρτυρίες στα αρμόδια γραφεία εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα, συνδικαλιστικές οργανώσεις, επιστημονικοί και επαγγελματικοί φορείς, καθώς και πανεπιστημιακοί κύκλοι εκφράζουν τη στήριξή τους με δημόσιες παρεμβάσεις και άρθρα στον Τύπο. Το ζήτημα αποκτά σαφή πολιτική διάσταση, καθώς τίθεται επανειλημμένα στη Βουλή με τη μορφή ερωτήσεων από βουλευτές της αντιπολίτευσης.

Η περίοδος ολοκληρώνεται με δικαστική απόφαση που αναγνωρίζει τη νομιμότητα και την παιδαγωγική αξία του έργου των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, η διευθύντρια επανέρχεται στη θέση της, καθώς κρίθηκε ότι η απομάκρυνσή της συνδέθηκε με πολιτικές σκοπιμότητες και όχι με παρατυπίες ή ενέργειες επιζήμιες για τη σχολική κοινότητα.

3η περίοδος παρέμβασης (2010-2014)

Από τις συζητήσεις που έχω κάνει και όπως τα βλέπω εγώ…. είναι ένα σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί το μυαλό τους το έχουν στην αλληλεγγύη, καθαρά. Αυτό μου δείχνουν εμένα. Το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά πρώτα από όλα. Πώς θα φάμε, πώς θα ντυθούνε, πώς θα μάθουν. Έχω πετύχει και περιπτώσεις που βοηθάνε και τους ίδιους τους γονείς, δηλ. έχω και εγώ το θάρρος να έρθω να σου πω ξέρεις κάτι…. έχω αυτό το πρόβλημα μήπως μπορείς να με βοηθήσεις; Θα το κάνω. Δεν θα ντραπώ. Γιατί μου έχετε δώσει εσείς ο δικαίωμα να το κάνω, με τον τρόπο που μου συμπεριφέρονται που μου μιλάνε και…. όλα αυτά….(γονέας του σχολείου).

Το 2010, κατόπιν δικαστικής απόφασης που δικαιώνει το έργο το οποίο είχε υλοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου, επανέρχεται στη θέση της η Διευθύντρια, ενώ σταδιακά ενεργοποιούνται ξανά και οι δράσεις που είχαν αναπτυχθεί κατά

την περίοδο 2002-2007. Παράλληλα, αναγνωρίζεται η αξία των δράσεων αυτών ακόμη και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γεγονός που ενισχύει το κύρος και τη σημασία της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κατά την ίδια περίοδο, κεντρικό ζήτημα που απασχολεί τον Σύλλογο Διδασκόντων αποτελεί η διαχείριση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης. Οι οικογένειες των μαθητών/τριών αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, καθώς οι γονείς αδυνατούν συχνά να ανταποκριθούν σε βασικές ανάγκες διαβίωσης. Ως ανταπόκριση σε αυτήν την κοινωνική πραγματικότητα, αναπτύσσονται οργανωμένες δράσεις υποστήριξης, οι οποίες περιλαμβάνουν: διανομή τροφίμων στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας, ανταλλακτικά παζάρια ένδυσης και υπόδησης, χαριστικά παζάρια παιχνιδιών, ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής αλληλεγγύης με τη συνδρομή φίλων και οργανώσεων, καθώς και παροχή ψυχολογικής υποστήριξης προς τις οικογένειες.

Η συμβολή του σχολείου στην αντιμετώπιση των δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών αξιολογείται θετικά από τους γονείς, οι οποίοι δηλώνουν ότι έλαβαν σημαντική βοήθεια. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι ορισμένα εμπόδια, όπως η εκτεταμένη ανεργία των γονέων, υπήρξαν ανυπέρβλητα και δεν κατέστη δυνατό να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο των σχολικών δράσεων.

4η περίοδος παρέμβασης (2014-2020)

Στο παζάρι ρούχων που κάναμε την τελευταία φορά εμφανίστηκε ένας Αφγανός γονιός και μας ζήτησε να έρθει κάποια οικογένεια που πρόσφατα ήρθε στην Ελλάδα για να πάρει κάποια ρούχα που τα είχαν απόλυτη ανάγκη. Το δέχτηκα βεβαίως να έρθουν και σε λίγη ώρα εμφανίστηκε μία κοπέλα περίπου δεκαοκτώ χρονών με πέντε παιδιά. Στην αρχή νομίσαμε ότι ήταν δικά της παιδιά και μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση πως σ' αυτή την ηλικία είχα κιόλας πέντε παιδιά. Μετά όμως και με τη βοήθεια του μεταφραστή καταλάβαμε ότι κανένα από αυτά δεν ήταν δικό της. Δήλωσε απλώς συγγενής τους και μας εξήγησε μέσω διερμηνέα ότι τα 3 από αυτά έχουν χάσουν τους γονείς τους στο ταξίδι της επιστροφή και τα υπόλοιπα δύο έχουν

μόνο τον πατέρα τους ενώ η μητέρα τους αγνοείται. Μας ρώτησε αν μπορούν να έρθουν στο σχολείο και βεβαίως απαντήσαμε θετικά για τα τρία παιδιά τα οποία ήταν σε σχολική ηλικία. Πραγματικά είμαι αρκετά χρόνια σ' αυτό το σχολείο αλλά πρώτη φορά αντιμετωπίζω τέτοιες οριακές καταστάσεις. (από το ημερολόγιο του Διευθυντή του σχολείου).

Κατά την περίοδο 2014–2020 η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα ιδιαίτερα έντονο προσφυγικό κύμα, κυρίως από τις εμπόλεμες ζώνες της Συρίας. Η προσφυγική αυτή κρίση είχε άμεσο αντίκτυπο στη λειτουργία αρκετών σχολικών μονάδων, κυρίως σε κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές, επηρεάζοντας σημαντικά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Οι σχολικές κοινότητες κλήθηκαν να εντάξουν έναν μεγάλο αριθμό παιδιών-προσφύγων, χωρίς να διαθέτουν την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και παιδαγωγική προετοιμασία. Η διαδικασία αυτή, σε αρκετές περιπτώσεις, συνοδεύτηκε από έντονες διαμαρτυρίες τοπικών κοινωνιών, οι οποίες αντιδρούσαν στην ένταξη των προσφυγόπουλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο σχολείο αναφοράς της παρούσας μελέτης καταγράφεται κατά την ίδια περίοδο αυξημένος αριθμός εγγραφών παιδιών-προσφύγων, γεγονός που οδήγησε σε αισθητή διεύρυνση του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εντόπισαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες διαχείρισης μεταναστευτικών ροών. Συγκεκριμένα, πολλά από τα παιδιά αυτά δεν είχαν προηγούμενη σχολική εμπειρία, ενώ άλλα είχαν βιώσει σοβαρές απώλειες συγγενικών προσώπων, ακόμη και των γονέων τους. Επιπλέον, έφεραν τραυματικές εμπειρίες από το ταξίδι εισόδου στη χώρα και διαβίωναν υπό καθεστώς διαρκούς ανασφάλειας, καθώς η πλειονότητα των οικογενειών τους δεν είχε σκοπό τη μακροχρόνια παραμονή στην Ελλάδα.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιοποίησε την προηγούμενη εμπειρία του και ανέπτυξε ένα σύνολο δράσεων που αποσκοπούσαν στη στήριξη και ενσωμάτωση των παιδιών-προσφύγων. Μεταξύ άλλων, το σχολείο λειτούργησε και σε απογευματινή βάση, με δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς τους. Παράλληλα, υπήρξε μέριμνα για τη σίτιση των μαθητών, ενώ η εμπειρία των

παιδιών-προσφύγων εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω παραγωγής σχετικού εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, καταγράφηκαν μορφές εξατομικευμένης υποστήριξης των οικογενειών, με τους/τις εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν ακόμη και σε ζητήματα που σχετίζονταν με τη νόμιμη διαμονή τους στη χώρα.

5η περίοδος παρέμβασης (2020-2022)

Κρυφό σχολείο κανονικά! Δεν πηγαίνατε μόνο σπίτι σπίτι και δεν σας ένοιαζε μόνο το κομμάτι του διαβάσματος ή του μορφωτικού, και να ξέρεις ότι αυτό είναι που κράτησε η συντριπτική πλειοψηφία των γονιών του σχολείου. Το ότι ο δάσκαλος και το σχολείο δεν ήταν αυτός που μαθαίνει μαθηματικά ή αυτός που σε μαθαίνει να λογαριάζεις, να διαβάζεις και να γραφείς, αλλά είναι αυτός που στα μάτια του παιδιού, βλέπει το παιδί, την οικογένεια του και την κάλυψη όλων των αναγκών. Που σκεφτότανε αν έχουμε φαΐ στο σπίτι, που σκεφτότανε αν είμαστε σε αναστολή, που σκεφτότανε αν δουλεύουμε μαύρα…που έψαχνε να βρει τρόπο όχι μόνο να σου φέρει την σημείωση, αλλά να σου φέρει και φαΐ στο σπίτι, που έπαιρνε τηλέφωνο να δει αν είσαι καλά από κάθε πλευρά. Ο δάσκαλος με την ολόπλευρη έννοια. (απόσπασμα από συνέντευξη με μητέρα του σχολείου)

Η πανδημία άλλαξε βίαια τις συνθήκες ζωής των ατόμων στο σπίτι, τις συνθήκες εργασίας και την ψυχολογία τους, φέρνοντας περιορισμούς μετακινήσεων, κοινωνική αποστασιοποίηση, ανασφάλεια, ανεργία και φόβο. Την περίοδο της καραντίνας οι διαδικτυακοί σύλλογοι διδασκόντων συνέχισαν να αποτελούν βασικό εργαλείο διαχείρισης της λειτουργίας του σχολείου και της παιδαγωγικής ομάδας. Μέσα από αυτή την σταθερή επικοινωνία, μέριμνα υπήρξε το να εντοπιστούν αδυναμίες και ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Άμεσα εντοπίστηκε η αδυναμία των περισσοτέρων οικογενειών να ανταποκριθούν υλικοτεχνικά στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης. Στην πρώτη καραντίνα (Μάρτιος 2020) αποφασίστηκε η καθολική αποχή από την τηλεκπαίδευση ενώ στον αντίποδα αποφασίστηκε η αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ασκήσεων και εργασιών, ενώ για τα παιδιά που δεν υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο αποφασίστηκε η εκτύπωση του υλικού και η διανομή του

από σπίτι σε σπίτι. Στη συνέχεια ανιχνεύτηκαν σοβαρές ανάγκες διαβίωσης σε 19 οικογένειες του σχολείου. Δημιουργήθηκε ταμείο αλληλεγγύης που υποστηρίχθηκε τόσο από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων αλλά και από φίλες/φίλους του σχολείου. Οργανώθηκε ομάδα διανομής τροφίμων και ειδών πρώτης ανάγκης, η οποία συναντιόταν κάθε Παρασκευή στο σχολείο και αναλάμβανε τον διαμοιρασμό στα σπίτια. Με τον τρόπο αυτό έγινε εφικτό να υποστηριχθούν εβδομαδιαία οι οικογένειες που είχε διαπιστωθεί ότι είχαν την μεγαλύτερη ανάγκη.

Στην δεύτερη φάση της καραντίνας (Νοέμβριος 2020) και παρά τις οδηγίες του υπουργείου για υποχρεωτική τηλεκπαίδευση, αποφασίστηκε η δράση κατά περίπτωση με μοναδικό στόχο να μην αποκλειστούν παιδιά. Πέρα από την διερεύνηση της συνδεσιμότητας ή μη στο διαδίκτυο, έπρεπε να ανιχνευθεί από τι είδους συσκευές συνδέονται τα παιδιά (κινητά, tablet, Η/Υ) και για τις μικρές τάξεις έπρεπε να συνυπολογιστεί η δυνατότητα ή μη βοήθειας στο σπίτι από κάποιον ενήλικα για την καθημερινή μελέτη. Η πλειοψηφία των γονιών του σχολείου δυσκολεύεται με τα ελληνικά αφού δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, οι συνθήκες μέσα στο σπίτι πιθανόν να μην επέτρεπαν τη συμμετοχή των παιδιών (πολλά άτομα σε μικρούς χώρους χωρίς δυνατότητα απομόνωσης) καθώς και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό έπρεπε να συνυπολογιστούν πριν αποφασιστεί ο τρόπος δράσης. Επιλέχθηκαν διαφοροποιημένες πρακτικές ανάλογα με τις δυνατότητες της κάθε τάξης έπειτα από συνεννόηση με τους γονείς. Σε τμήματα που υπήρχε 100% συμμετοχή των παιδιών έγινε τηλεκπαίδευση, σε περιπτώσεις τμημάτων όπου η πλειοψηφία είχε δυνατότητα σύνδεσης έγιναν διαδικτυακά μαθήματα και υποστηρίχθηκαν τα παιδιά που δεν είχαν δυνατότητα με τηλεφωνικά μαθήματα και συναντήσεις ατομικές με την δασκάλα/ο της τάξης στην αυλή του σχολείου ή στα σπίτια τους. Σε περιπτώσεις τμημάτων με μειωμένη δυνατότητα συμμετοχής αποφασίστηκε, έπειτα από συνέλευση με γονείς, να μην γίνει καθόλου τηλεκπαίδευση αλλά να γίνουν 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. Τα μαθήματα αυτά ονομάστηκαν «κρυφά

μαθήματα». Παράλληλα τα τμήματα ένταξης και τμήματα υποδοχής λειτούργησαν από τις/τους εκπαιδευτικούς συστηματικά μέσα από τηλεφωνικά ραντεβού στα σταθερά τηλέφωνα (στις περιπτώσεις που υπήρχαν), κλήσεις στο viber, το what's app, καθώς και μέσα από ατομικά μαθήματα μέσω Webex. Οι δράσεις που πραγματοποιούνταν πριν την περίοδο της πανδημίας στο σχολείο λειτούργησαν καταλυτικά στον άμεσο τρόπο που έδρασε η σχολική κοινότητα αφού υπήρχαν ήδη διαμορφωμένοι δεσμοί και σχέση εμπιστοσύνης.

Συμπεράσματα

Το σχολείο της έρευνας, μέσα από τις ποικίλες δράσεις που έχει αναπτύξει, ανέδειξε πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη και τη δημοκρατική λειτουργία σε συνθήκες έντονων πολιτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Κατόρθωσε να διαμορφώσει και να διατηρήσει στο πέρασμα του χρόνου μια ισχυρή κουλτούρα, εδραιωμένη σε αξίες όπως η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η συμπερίληψη. Παράλληλα, συγκρότησε μια κοινότητα η οποία ενσωματώνει ισότιμα όλα τα μέλη της, ενώ επέκτεινε τα όριά της, δημιουργώντας νέες μορφές συλλογικότητας.

Το διαλεκτικό σχολείο (Δραγώνα 2020, 452), όπως μπορεί να χαρακτηριστεί το υπό εξέταση σχολείο, δεν λειτουργεί απομονωμένα από το ευρύτερο κοινωνικό οικοσύστημα, αλλά σε συνεχή αλληλεπίδραση με αυτό. Ενισχύεται μέσω της δυναμικής σχέσης που οικοδομεί με την κοινότητα και, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ίδιας της κοινότητας μέσω διαδικασιών διαλόγου και συνύπαρξης. Στρέφεται από τον ατομικιστικό προς τον σχεσιακό προσανατολισμό (Δραγώνα 2020, 439), οικοδομώντας διαύλους επικοινωνίας με την οικογένεια και την κοινότητα, όπου η ενεργός συμμετοχή όλων αναδεικνύεται σε θεμελιώδη παράμετρο.

Συνεπάγεται, επομένως, ότι ένα σχολείο το οποίο ακολουθεί οργανωμένο σχεδιασμό και δράση με σεβασμό στις πολλαπλές ταυτότητες που το συναπαρτίζουν· λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα, όπου οι εμπειρίες όλων αναγνωρίζονται ως ισότιμες· και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ευρύτερης κοινότητας, όχι μόνο επιτυγχάνει τους μαθησιακούς του στόχους, αλλά και

εγκαθιδρύει συνεργατικές σχέσεις, αίροντας τους διαχωρισμούς που αναπαράγουν εθνικισμό, ρατσισμό και μισαλλοδοξία. Αναδεικνύεται, έτσι, η κεντρική πρόκληση της εποχής, η οποία αφορά τη μετάβαση από δομές εξουσιαστικών σχέσεων σε συνεργατικές και οριζόντιες μορφές κοινωνικής οργάνωσης.

Τέλος, αποδεικνύει σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της κριτικής παιδαγωγικής ότι η εκπαίδευση, δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων, καθώς και ως αρωγός στη διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού προς μια δικαιότερη και περισσότερο συμπεριληπτική κοινωνία. Το σχολείο αναφοράς αποδεικνύει, μέσω της δράσης του, ότι υφίστανται δυνατότητες αντίστασης στον κυρίαρχο λόγο και στις πολιτικές που αναπαράγουν ανισότητες και αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ., (2010), *Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.* Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, Τόμος ΙΕ, ΤΕΎΧΟΣ 57.

Apple, M., (2016), *Εκπαίδευση και Εξουσία.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γκράμσι, Α. (1972), Οι διανοούμενοι (Θ. Χ. Παπαδόπουλος μτφρ). Αθήνα: Στοχαστής.

Γρόλλιος, Γ. (2001), Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση». *Ρωγμές εν τάξει,* 11, 20-27.

Δραγώνα, Θ., (2020), *Σχολείο και Κοινότητα*. Στο Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, 439-456.

Edmonds, R. R. (1979a), Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership,* 37, 10, 15–24.

Freire. P. (1977a), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (1977b), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μτφρ.). Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (1985), Πρόσκληση για κριτική συνειδητοποίηση και αποεκπαίδευση. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* (σελ. 85-93). Αθήνα: Κέντρο Μελετών και αυτομόρφωσης.

Freire, P. & Faundez, A. (1992), *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.

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

Λιάμπας, Τ. (2006), Πρόλογος στην ελληνική έκδοση. Στο P. Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν* (Μ. Νταμπαράκης, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Langton, N., Robbins, S. P., (2006), *Fundamentals of Organizations Behaviors"*. 3d Canadian Edition, Pearson Education Canada.

Μπουραντάς, Δ., (2002), *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονές πρακτικές*. Εκδόσεις Μπένου. Αθήνα.

Mortimore, P., (2006), *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads?* School Effectiveness and School Improvement 1991, Vol.2, No.3, pp

Πρωτότυπη έκδοση

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία.*

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

Triandis, H, C., (1994), *Culture and Social Behavior".* McGraw – Hill Inc., New York. USA

Εντάσσοντας τον Φρέιρε στη δυναμική και κριτική διαπραγμάτευση της εκπαίδευσης ενηλίκων Ρομά στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης

Άγγελος Χατζηνικολάου
Δάσκαλος, δρ παιδαγωγικής ΠΤΔΕ/ΑΠΘ
achatzinikol@yahoo.com

Περίληψη
Κύριος στόχος της παρούσας πρότασης είναι να δείξει ότι οι αναπαραστάσεις των Ρομά δεν διαμορφώνονται αποκλειστικά στο πλαίσιο κάποιων κυρίαρχων αυτονόητων γι' αυτούς, αλλά εγγράφονται καθημερινά σε ένα δυναμικό πεδίο δράσεων, γεγονότων και σχέσεων με πολιτικό περιεχόμενο. Το πλαίσιο αυτό συνιστά αντικείμενο εκπαιδευτικής διαπραγμάτευσης για την διαμόρφωση σε τελική ανάλυση της κριτικής συνειδητοποίησης και διεκδίκησης των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων από τους/τις ίδιους/ες Ρομα/Ρομνές.
Για την επαλήθευση της πρότασης θα εστιάσουμε κατ' αρχήν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση ιστορικών παραδειγμάτων, που αφορούν την ζωή των Ρομά σήμερα με την παρουσίαση της εκπαίδευσής τους και τους αποκλεισμούς, που βιώνουν. Προκειμένου να αναδειχθεί η συγκρότηση της κριτικής συνειδητοποίησης από τους/τις ενήλικες μαθητές/τριες Ρομά, θα παρουσιαστούν κείμενά τους, στα οποία αποτυπώνονται οι επιδράσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως πεδίου κοινωνικής και πολιτικής διαπραγμάτευσης. Η παρουσίαση αυτή θα συσχετιστεί με δύο ιστορικά γεγονότα που τα τελευταία χρόνια έχουν συγκλονίσει την κοινωνία: το δυστύχημα που αποκαλείται «Σιδηροδρομικό Έγκλημα των Τεμπών» και τη συνεχιζόμενη γενοκτονία του παλαιστινιακού λαού στη Γάζα.

Abstract
The main aim of this proposal is to show that the representations of the Roma are not solely shaped within the framework of dominant assumptions about them, but are constantly embedded in a dynamic field of actions, events and relationships with political content. This entire context becomes the subject of educational negotiation ultimately contributing to the development of critical consciousness and the claiming of social and political rights by the Roma themselves.
To validate this proposal, we will begin by focusing on the educational use of historical examples related to the lives of Roma today, highlighting both their access to education and the exclusions they experience. In order to highlight the development of critical consciousness among adult Roma learners, selected texts authored by the learners themselves will be presented. These writings reflect the impact of the educational process as a space of social and political negotiation. This presentation will be examined in relation to two historical events that have profoundly shaken society in recent years: the tragedy referred to as the "Tempi Railway Crime" and the ongoing genocide of the Palestinian people in Gaza.

Εισαγωγική παρατήρηση

«Σάορε ε (τσαβέ) χουρντέ σι μπουτ σουκάρ τελέ κχαμ, αμά νάι σι ίσα» (Όλα τα παιδιά είναι πολύ όμορφα κάτω από τον ήλιο, αλλά δεν είναι ίσα): με αυτή την φράση στα Ρομανές σχολίασε μια ενήλικη γυναίκα (η 58χρονη κ. Ελένη) κάποια αφίσα με τα παιδιά του κόσμου, που κατασκεύασαν παιδιά Ρομά πριν 10 χρόνια στο σχολείο του Δενδροποτάμου. Η αναγκαιότητα λειτουργίας τμήματος γραμματισμού ενηλίκων Ρομά από μόνη της είναι η απόδειξη των ιστορικά διαμορφωμένων κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων συμπεριλαμβανομένων των παραμέτρων του ρατσισμού –αντιτσιγγανισμού, της φτώχειας και του αποκλεισμού[1]. Αυτό το κοινωνικό γεγονός των αποκλεισμών και της φτώχειας πολλών κοινωνικών ομάδων και των Ρομά καταγράφεται ως εισαγωγική παρατήρηση, γιατί επιβεβαιώνεται ευθύς εξ αρχής ως σημαντική για μας προσέγγιση, ότι αναδεικνύεται ως αγωνία το πόσο υγιής είναι ο σύγχρονος νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός. Προβληματιζόμαστε από αυτό το γεγονός(;). Ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός βρίσκεται σε κρίση», όπως αποτυπώνεται σε πολλά ερμηνευτικά σχόλια του καθημερινού λόγου; Ιστορικά ο καπιταλισμός «εκτρέφεται» με την αναπαραγωγή της αδικίας, της φτώχειας, της εκμετάλλευσης ανθρώπων και φυσικών πόρων, των πολέμων και των ανισοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες αποτελούν την κοινωνική και οικονομική κατίσχυση του νεοφιλελευθερισμού και αποτελούν τα στοιχεία του *«ιδεολογικού του DNA»*. Η «υγεία» του νεοφιλελευθερισμού διαμορφώνει τις *«φυσιολογικές»* γι αυτόν κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνική αδικία, που αποτελούν όμως την κύρια μορφή «*κοινωνικής ασθένειας*» σε αντιπαραβολή με την υγεία του.

[1]Για τις συνθήκες φτώχειας, αποκλεισμού, ρατσισμού, σχολικής αποτυχίας των παιδιών Ρομά και αντίστοιχες πετυχημένες ή αποτυχημένες προσπάθειες προγραμμάτων στην Ελλάδα έχω παρουσιάσει αλλού. Στην παρούσα δεν θα γίνει ανάλυση αυτών των διαδικασιών. Η εκπαιδευτική εμπειρία μου εδώ και 35 χρόνια με την εκπαίδευση Ρομά σε καταυλισμούς και οικισμούς, που δεν είναι αυτόφωτη, αλλά δομήθηκε με την συνεργασία στο ΠΤΔΕ/ΑΠΘ κοντά κυρίως στον Γ Τσιάκαλο καθ. και στις καθ. Δ Κογκίδου, Ευ Τρέσσου , στον αείμνηστο Σπ Ράση και άλλους/ες, αναδεικνύει το γεγονός ότι ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση αυτής της «πολιτισμικής-γλωσσικής και κοινωνικής μειονότητας» στην Ελλάδα αποτελεί και συνεχίζει να αποτελεί την ακραία έκφραση της κοινωνικής και πολιτικής αδικίας και αδιαφορίας. Απέναντι σε αυτές τις συνθήκες αδικίας το ΠΤΔΕ/ΑΠΘ εδώ και 40 χρόνια από την ίδρυση και λειτουργία του παίρνει θέση και αρθρώνει τον επιστημονικό λόγο ως πράξη αντίστασης και έκφρασης αλληλεγγύης. Στην σύγχρονη επέλαση του νεοφιλελευθερισμού είναι πρόκληση, αν ο επιστημονικός λόγος στο ΠΤΔΕ θα μπορέσει να συνεχίσει την ιστορική παράδοσή του.

Πρόκειται για ένα πλέγμα κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαδικασιών, που με σύγχρονους όρους αποκαλούμε κρίση. Τις επιπτώσεις αυτού του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού γεγονότος-φαινομένου βιώνουν ως φτώχεια, αποκλεισμό, εκμετάλλευση και κοινωνική αδικία οι κοινωνικές πλειοψηφίες σε παγκόσμιο αλλά και σε τοπικό επίπεδο (Oliveira 2021, 117). «Ιός» για τον καπιταλισμό αλλά ταυτόχρονα *«κοινωνικό αντίδοτο»* σε αυτές τις διαδικασίες είναι η κοινωνική αλληλεγγύη και η συνειδητοποίηση των πολιτών (Freire 2021). Ο Μπάουμαν θα γράψει « *Η φτώχεια δεν μπορεί να θεραπευτεί, επειδή δεν είναι σύμπτωμα της ασθένειας του καπιταλισμού. Ακριβώς το αντίθετο: Είναι απόδειξη της άκρας υγείας του (καπιταλισμού), το κίνητρό για ακόμα μεγαλύτερη συσσώρευση και προσπάθεια*» (Bauman 2004). Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται η παρέμβαση γραμματισμού ενηλίκων Ρομά τις τελευταίες δυο δεκαετίες στο 5ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον Δενδροπόταμο. Για μας έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος προσέγγισης των ενηλίκων Ρομά στο συλλογικό παραγόμενο κείμενο τους (**Κείμενο 1**. Παράρτημα).

Σε μια πρώτη εισαγωγική εκτίμηση και ερμηνεία στο 1ο κείμενο αναδύονται τα διαχρονικά ερωτήματα της αδικίας και της εκμετάλλευσης, που προφανώς ως κοινωνικές καταστάσεις διερευνώνται από πλειάδα επιστημονικών πεδίων και από την παιδαγωγική ιδιαίτερα. Για μας εδώ επιπλέον αποκτά ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος με τον οποίο περιγράφουν οι ενήλικες μαθητές/τριες Ρομά[2] την κατάσταση της παγκόσμιας φτώχειας των Παιδιών, της Ελλάδας και της δικής τους κοινωνικής ομάδας. Διαχρονικά η αδικία είναι από μόνη της ένα κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα- ερώτημα-πρόβλημα. Στο συλλογικό 1ο κείμενο οι γυναίκες σχολιάζουν: *«Ο ίδιος ήλιος άλλα παιδιά τα καίει τα ψυνει και υποφέρουν Ο ίδιος ήλιος άλλα παιδιά τα καίει και ομορφαίνουν τον απολαμβάνουν και χαίρονται».* Ως

[2]Χρησιμοποιούμε εσκεμμένα στην παρούσα αλλά και σε άλλες ανακοινώσεις τον όρο μαθητές/τριες –σπάνια- εκπαιδευόμενοι/ες και όχι τον όρο καταρτιζόμενος/η. Στην παρούσα θα αρκεστούμε ότι ο όρος καταρτιζόμενος/η μέσα από την πληθωριστική χρήση σε ποικίλα προγράμματα ανέργων και άλλων ενσωματώθηκε και αποτελεί δομικό στοιχείο του νεοφιλελεύθερου προτύπου με απώτερο στόχο την διαρκή εξάρτηση και χειραγώγηση. Επιπλέον για τους ίδιους λόγους δεν χρησιμοποιώ τον όρο εκπαιδευτής/ετρια αλλά δάσκαλος/α και κατά περίσταση εκπαιδευτικός.

ερώτημα όπως και κάθε ερώτημα απαιτεί μια ανάλυση και προφανώς μια απάντηση. Ως πρόβλημα, που βιώνεται κοινωνικά απαιτεί επίλυση με πολιτική πρωτοβουλία. Το περιεχόμενο της επίλυσης δεν μπορεί να ανταποκρίνεται μόνο στην περιγραφή της άδικης κατάστασης. Οφείλει να δίνει μια και μόνη πρακτική επίλυση. Να προσανατολίζεται δηλαδή στην προοπτική άρσης της αδικίας. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος των δασκάλων στο σχολείο είναι καθοριστικός για όλες εκείνες τις ομάδες πληθυσμού, που βιώνουν αποκλεισμό από την εκπαίδευση[3]. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας για μας κρίνεται από τις επιλογές του/της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θα επιλέξει μόνο την διαχείριση πινάκων ρουτίνας, εκπαιδευτικής διεκπεραίωσης ροών και της τυπικής υλοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων ή θα μετατρέπεται καθημερινά σε φορέα «*θεμελιακής εξέγερσης*» (Meirieu 2021, 16) μπολιάζοντας την σχολική ζωή με διαδικασίες *κριτικής συνειδητοποίησης*[4] (Φρέιρε 1977); Από αυτά προκύπτει η ευθύνη των δασκάλων απέναντι και στις οικογένειες των μαθητών/τριών Ρομά.

Οι επιλογές αυτές διατυπώνουν και οριοθετούν το περιεχόμενο της διαπραγμάτευσης που προκύπτει ως σημαντική διαδικασία και του θέματος της εισήγησης. Η διαπραγμάτευση για μας[5] σημαίνει εκ των πραγμάτων ιδεολογική ανατροπή των κυρίαρχων εκπαιδευτικών δεδομένων (και όλων των ρατσιστικών θεσμικών και άλλων διακρίσεων εις βάρος των Ρομά)[6] μιας και τίθεται σε πρώτη αμφισβήτηση κάθε κάθετη εξουσιαστική και πατερναλιστική θεώρηση τόσο της γνώσης όσο και των σχέσεων στο σχολείο. Για μας σε κάθε κοινωνική διαδικασία θεωρείται ότι οι άνθρωποι, δηλαδή η βάση της κοινωνίας, ενεργούν ως πολίτες. Στην περίπτωσή μας οι πολίτες Ρομά διεκδικούν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και αντιστέκονται στα κυρίαρχα ρατσιστικά και κάθε είδους στερεότυπα, που

[3]Δεν θα αναλύσουμε εδώ τις διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού θα αρκεστούμε να παραπέμψουμε στο κείμενο του Γ Τσιάκαλου (1998).
[4]Για την διαδικασία και την οριοθέτηση της κριτικής συνειδητοποίησης από τον Φρέιρε θα μιλήσουμε παρακάτω.
[5]Η χρήση πρώτου προσώπου όπως τίθεται και σε πολλές περιπτώσεις στο κείμενο, αφορά τόσο τους/τις ενήλικες μαθητές/τριες- εκπαιδευόμενους Ρομά, όσο και τον γράφοντα προσωπικά
[6]Στην παρούσα δεν θα αναλύσουμε τις διαστάσεις του ρατσισμού και του θεσμικού ρατσισμού, όπως κάναμε σε άλλες εργασίες. ενδεικτικά σε προηγούμενο συνέδριο Κριτικής εκπαίδευσης (Χατζηνικολάου 2023). Θεωρούμε για όποιον/α ενδιαφέρεται την παραπομπή στα σχετικά κείμενα του Γ Τσιάκαλου (2000, και 2008) της βιβλιογραφίας.

αναφέρονται διαχρονικά για την ομάδα τους[7] (Τσίακαλος 2006, 121-149, Χατζηνικαλάου 2021, 2024, Χατζηπαύλου 2025). Επανατοποθετούν την θέση τους ως υποκείμενα δημιουργοί της ιστορίας τους (Φρειρε 2021 ο.π., 40)) και συνδέονται με συγκεκριμένες χειραφετημένες πολιτικές ταυτότητες, για να μετασχηματίζουν την καθημερινότητά τους. Αναδεικνύουν τις αδικίες και διεκδικούν το σύνολο των δικαιωμάτων τους μέσω των γραμματισμών και της εκπαίδευσης.

Γιατί Φρέιρε στην εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά

Αν ανατρέχαμε στον τετριμμένο λόγο πολλών προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης η στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού υπουργείου παιδείας, θα ανακαλύπταμε με σχετική ευκολία ως κοινή παραδοχή σε όλα σχεδόν την παρακάτω σύντομη θεωρητική περιγραφή: Απώτερος σκοπός του προγράμματος μέσω της διδασκαλίας (της γλώσσας, της ιστορίας κλπ γνωστικών αντικειμένων) είναι η διαμόρφωση -και αλλού προκειμένου να καταφανεί μια πιο δημοκρατική διάσταση (δήθεν) η συν-διαμόρφωση- των μαθητών/-τριών σε κριτικούς ανθρώπους-πολίτες. Αλλού πάλι στο πλαίσιο χρήσης σύγχρονων όρων χρησιμοποιείται ο όρος *«να καταστούν δρώντα υποκείμενα»*: δηλαδή σήμερα –στο παρόν- να είναι άτομα που να μπορούν να διαπραγματεύονται κριτικά τον κόσμο τους, αλλά και τον κόσμο γενικότερα μέσα από τα κείμενα που παράγουν ή καλούνται να επεξεργαστούν. Συνδέοντας τα προηγούμενα με το μέλλον –υπονοώντας όχι ένα μακρινό μέλλον αλλά αύριο- τονίζουν συνήθως ότι τελικός σκοπός είναι η συγκρότησή τους σε ενεργούς/ες- συμμετοχικούς/ες πολίτες. Φαίνεται πως η παραδοχή αυτή γίνεται ευρέως αποδεκτή από όλο το φάσμα της ιδεολογίας -συντηρητικό, νεοφιλελεύθερο, προοδευτικό- προκειμένου τα προγράμματα μέσα από την χρήση των όρων να καταξιωθούν ως σύγχρονα και προοδευτικά παρά το συντηρητικό και πολλές φορές εθνοκεντρικά ιδεολογικό τους περιεχόμενο. Σε πολλά προγράμματα η παραδοχή αυτή συμπληρώνεται με επιπλέον παραδοχές, που κάποτε λοιδορούνταν ή διώκονταν από το κυρίαρχο,

[7]Ακραία φαινόμενα ρατσισμού και αντιτσιγγανισμού είναι οι δολοφονίες τριών παιδιών Ρομά από αστυνομικούς τα τελευταία πέντε χρόνια. Στην παρούσα δεν θα αναλύσω τα γεγονότα αυτά.

κατεστημένο και ηγεμονικό γραφειοκρατικό σύστημα: (α) Κατανόηση της κοινωνικής και ιδεολογικής διάστασης της εκπαίδευσης και της γλώσσας και (β αλλά σπανιότερα) οι μορφωτικές και γλωσσικές επιλογές δεν είναι ουδέτερες αλλά παραπέμπουν σε ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογικά μορφώματα[8].

Η διαλεύκανση των πραγματικών και ουσιαστικών διαστάσεων των εννοιών και των όρων κρίνεται επιτακτική και αναγκαία, για να καταγραφούν οι πραγματικές κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, που περιγράφουν. Επιπλέον κρίνεται ως επιτακτικότερη η ανάγκη διαλεύκανσης- αποκάλυψης- του διαστρεβλωτικού περιεχόμενου και των αντιφάσεων ,που προκύπτουν από αυτό. Για τον λόγο αυτό κρίνεται στην περίπτωση μας η προσέγγιση των εκπαιδευτικών διαστάσεων και των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά του Δενδροποτάμου στη βάση κρυστάλλινων θεωρητικών προσεγγίσεων, που να έχουν διαμορφωθεί από επιστήμονες και θεωρητικούς σαν τον Φρειρε (Χατζηνικολάου 2023). Η ζωή του, το παρεμβατικό κοινωνικό και πολιτικό έργο του σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο, που διαμόρφωσε, συνιστούν για μας την παιδαγωγική ασφάλεια και την παιδαγωγική υπευθυνότητα, που εγγυώνται σταθερά τον σεβασμό απέναντι στους Ρομά και όχι την εκμετάλλευση και την διαχείριση της φτώχειας και του αποκλεισμού τους[9]. Όπως θα τονίσουμε και αλλού ο Φρέιρε παρενέβαινε δυναμικά απέναντι σε τέτοιου είδους σφετερισμούς, που επιτήδειοι χρησιμοποιούν προοδευτικούς όρους προκειμένου να διαχειριστούν οικονομικούς όρους εις βάρος των καταπιεζομένων και για μας των αποκλεισμένων Ρομά (Giroux 2024, ο.π.,237).

Ξεκινώ με την παρατήρηση ότι εκείνος *που τολμά να διδάξει* (Φρέιρε 2006) και αποφασίζει να αξιοποιήσει περισσότερο τον Φρέιρε έχει στα χέρια του- ένα υλικό

[8]Για τις πραγματικές και ουσιαστικές λειτουργίες των αναλυτικών και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εδώ αρκούμαστε να αναφερθούμε ενδεικτικά στις σημαντικές εργασίες των: Νούτσος Χ (1986), Φραγκουδάκη Α. (1987), Apple M (1986), Bourdieu P., Passeron J (1996), Φραγκουδάκη. Δραγώνα (1997), και Γρόλλιος Γ (2025).

[9]Σημαντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσωπικές και συναδέλφων εκπαιδευτικών συνιστούν την εγγύηση της πρότασης του Φρείρε. Εδώ τις καταθέτουμε ως πληροφόρηση από τις οποίες αντλούμε σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες: Γρόλλιος Γ κ.α. (2002), Χατζηνικολάου Αγγ (2005), Χαραβιτσίδης Π (2008 διδακτορική διατ που δημοσιεύτηκε το 2013) Χασιώτης Β (2010) Χατζηνικολάου Α (2015) και Χατζηπαύλου Γ (2025).

εξαιρετικά χρήσιμο όχι μόνο δικό του, αλλά και όλων εκείνων που επηρεάστηκαν από αυτόν. Αυτός ο πλούτος μπορεί να αξιοποιηθεί δυναμικά στην εκπαίδευση[10]. Το υλικό αυτό που σχετίζεται ευρύτερα με το έργο του Φρέιρε μας δίνει τη δυνατότητα να επεκταθούμε σε βασικά και πάντα επίκαιρα ερωτήματα όπως: Ποιά θέση μπορεί να έχει το έργου του παιδαγωγού στην ζωή μας ως δασκάλων γενικά;. Αξιοποιώντας τον Φρέιρε ειδικά στις μειονοτικές και αποκλεισμένες ομάδες –και ακόμη ειδικότερα στους Ρομά- ποια μπορεί να είμαι η σχέση του στην περιγραφή, στην ερμηνεία, και στην εξέλιξη της κοινωνικής- δημόσιας ιστορίας των ομάδων και της συγκεκριμένης; Πρόκειται όντως για ένα προκλητικό και ακανθώδες ζήτημα η όποια διερεύνηση των ερωτημάτων. Γιατί οφείλω να καταθέσω ευθύς εξ αρχής ότι ο Φρειρε θα αναδείξει μια πλειάδα κυρίαρχων εκπαιδευτικών αυτονόητων, που χρήζουν άμεσης ανατροπής ή τουλάχιστον μετασχηματισμού τους.

Στο πλαίσιο αυτό ορμώμενοι από το έργο του Φρέιρε «*Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*» (Φρέιρε 2006) θα τολμήσουμε να διατυπώσουμε και να υιοθετήσουμε βασικές θέσεις από το έργο του, χωρίς να είναι οι μόνες, τις οποίες αξιοποιούμε στον γραμματισμό. Τολμούμε να το κάνουμε αυτό όχι με την έννοια του θράσους (παντογνώστη δασκαλοκεντρισμού), αλλά με τον φόβο και την ανησυχία μήπως και δεν αναδείξουμε, παραλείψουμε ή και παραποιήσουμε τις κοινωνικές προεκτάσεις της ιστορίας των Ρομά με ότι αυτό θα σήμαινε στην προσβολή και όχι στον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Για τον λόγο αυτό ο Φρέιρε, για μας, αποτελεί την παιδαγωγική εγγύηση. Αν και ο ίδιος -ο Φρέιρε- από την άλλη δεν ήθελε να τον μιμούνται και να τον ακολουθούν, αλλά να τον κατανοούν και να τον αναδημιουργούν, θα προσπαθήσουμε να φανούμε έστω και κατ' ελάχιστο αντάξιοι των ιστορικών προσδοκιών του (Φρέιρε 2021, Giroux 2021, 25) Οι θέσεις αυτές εδώ δεν παρατίθενται με κάποια αξιολογική ιεράρχηση, αλλά αποτελούν ως αρχές την

[10]Στην εργασία αξιοποιούνται κάποιες πτυχές αυτού του υλικού σκέψης, που έχει παραχθεί ή μεταφραστεί και στα ελληνικά. Εδώ ενδεικτικά θα αναφέρω: την επιμέλεια κειμένων της κριτικής εκπαίδευσης των Παναγιώτας Γ., και Γρόλλιου Γ (2010), Τα συνέδρια της κριτικής εκπαίδευσης (ενδεικτικά .2015, 2023,) την επιμέλεια κειμένων της Νικολακάκη Μ (2011) και πολλές δημοσιεύσεις ερευνητών και εκπαιδευτικών τα οποία είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν εδώ

ασφαλιστική δικλείδα στην καθημερινή μας εκπαιδευτική διαδικασία με του Ρομά στον Δενδροπόταμο και πρόκειται για μια συνθετική διαδικασία. Δεν λειτουργούν ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Πχ απελευθερωτικές διαδικασίες, εξανθρωπισμός, μετασχηματισμός, διάλογος, πολιτική ευθύνη του εκπαιδευτικού και άλλες αρχές ή προτεινόμενες διαδικασίες, οι οποίες θα αναδεικνύονται στην πορεία του κειμένου.

Η κριτική συνειδητοποίηση ως διαδικασία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την πρακτική δράση τον αναστοχασμό και την διανόηση. Δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την σύνδεση των διαδικασιών με την ιστορική δέσμευση και φυσικά χωρίς τη ουτοπία (:όχι με την έννοια του ιδεαλισμού αλλά με την έννοια την καταγγελίας της υπάρχουσας καταπιεστικής κατάστασης και την αναγγελία μιας νέας πιο δίκαιης και δημοκρατικής. Η συνειδητοποίηση ενέχει την ουτοπία). Τελικά η κριτική συνειδητοποίηση: *«Είναι μια αδιάλειπτη κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας με στόχο να την ανακαλύψουμε και να αποκαλύψουμε τους μύθους, που μας παραπλανούν και συμβάλλουν στην διατήρηση των καταπιεστικών απανθρωπιστικών δομών»* (Φρειρε 1985, 98). Στο πλαίσιο αυτό αποκαλύπτουμε τις διαδικασίες των αποκλεισμών και των ρατσισμών που βιώνουν οι Ρομά.

Το τμήμα γραμματισμού Ρομά στον Δενδροπόταμο ως κινηματική διαδικασία

Η συνοικία του Δενδροποτάμου βρίσκεται στην δυτική είσοδο του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και υπάγεται διοικητικά στον δήμο Αμπελοκήπων Μενεμένης. Ο πληθυσμός του οικισμού σήμερα διαμορφώνεται στο 85% περίπου Ρομά (μόνιμα εγκατεστημένοι) και το υπόλοιπο μη Ρομά (παλαιοί ντόπιοι κυρίως συνταξιούχοι, και μετανάστες πρόσφυγες τα τελευταία χρόνια). Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται αντίστοιχα στον μαθητικό πληθυσμό των δυο δημοτικών σχολείων (3ου και 5ου διαπολιτισμικά σχολεία Μενεμένης). Στον οικισμό επιπλέον λειτουργεί νηπιαγωγείο, Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ για ενήλικες που δεν ολοκλήρωσαν το Γυμνάσιο) και από το 2017 λειτουργεί το Κέντρο Κοινότητας Αμπελοκήπων Μενεμένης-παράρτημα Ρομά, το οποίο εστιάζει στην ψυχοκοινωνική στήριξη των

Ρομά της περιοχής και στην διευκόλυνσή τους με γραφειοκρατικά ζητήματα δημόσιων και άλλων υπηρεσιών.

Ιστορικά το σύνολο των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων που αναφέρονται στους Ρομά εστιάζουν σε ζητήματα της στέγασης, της απασχόλησης, της υγείας και της εκπαίδευσης. Το περιεχόμενό αντικατοπτρίζεται και στις ελληνικές προδιαγραφές των επίσημων κρατικών προγραμμάτων[11]. Στις καταγραφές και στις προτάσεις αποτυπώνονται οι συνθήκες κυρίως σε καταυλισμούς απόλυτης φτώχειας και ανέχειας. Αυτές οι συνθήκες γενικά συνιστούν το περιεχόμενο των ποικίλων μορφών χωρικού αποκλεισμού. Φαίνεται ο χωρικός αποκλεισμός να παίζει σημαντικό ρόλο σε όσα αυτός συνεπάγεται για τους υπόλοιπους τομείς (Παυλή Κορρέ 2017). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Καραθανάση «*μοιάζει να δομείται συνεχώς μια αλληλεξαρτώμενη σχέση κοινωνικής και χωρικής περιθωριοποίησης*» (Καραθανάση 2000, σελ. 281). Το κείμενο των ενηλίκων Ρομά για τον Δενδροπόταμο αποτυπώνει με ενάργεια τις χωρικές συνθήκες στον Δενδροπόταμο (κείμενο 2 Παράρτημα) Οι συνθήκες στέγασης (παράγκες, αποθήκες, σπίτια), που περιγράφονται στο κείμενο σε συνδυασμό με την χωρική θέση του Δενδροποτάμου προσδιορίζει και τις δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής στο οικονομικό σύστημα, στις υπηρεσίες υγείας, στην εκπαίδευση, στην εξουσία και στην κατοχή κοινωνικής καταξίωσης. Αυτή η συνθήκη διαβίωσης φαντάζει να είναι μια κοινή διαπίστωση για το σύνολο των Ρομά. Ωστόσο, θα πρέπει να εξειδικεύεται και σε κάθε κοινότητα Ρομά, καθώς δεν υπάρχουν ίδιες συνθήκες των προβλημάτων επιβίωσης τους (Παυλή Κορρέ ο.π 2017).

Το σχολείο μας προκειμένου να ανταποκριθεί στις συνθήκες επιβίωσης των Ρομά αλλά και πολλών μη Ρομά στον Δενδροπόταμο επιλέγει την αλληλεγγύη ως σημαντική ενδοσχολική πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνει συνεχώς από τα

[11]Στρατηγική ένταξης των Ρομά 2021-2030. Εδώ αναφέρομαι στο τελευταίο πρόγραμμα που εκπόνησε το Υπουργείο εργασίας: Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εργασίας και κοινωνικών υποθέσεων. Γεν.Γραμμ. κοινωνικής Αλληλεγγύης και καταπολέμησης της Φτωχειας. Εθνική Στρατηγική και Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ρομά 2021-2030. Αθήνα 2021 https://egroma.gov.gr/%CE%B5%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%83%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%B3-2/

διαχρονικά και αναδυόμενα νέα κοινωνικά προβλήματα, που βιώνουν οι κάτοικοι του Δενδροποτάμου. Εξειδικεύοντας τα προβλήματα των σχέσεων των Ρομά με τις δημόσιες ή άλλες υπηρεσίες είναι κοινή η διαπίστωση ότι επιδεινώνονται εξ αιτίας του «*αναλφαβητισμού*» . Αυτονόητα για μας το σχολείο έχει «*ανοιχτές τις πόρτες*» προς κάθε αρωγή. Κάποιοι/ες δάσκαλοι/ες του 5ου Διαπολιτισμικού Σχολείου Μενεμένης ανταποκρινόμενοι/ες στο αίτημα «*αναλφάβητων*[12]» μητέρων παιδιών Ρομά αποφασίζουμε να οργανώσουμε μαζί τους μαθήματα γραμματισμού (το διδακτικό έτος 2003). Τα μαθήματα τα συστηματοποιούμε τα επόμενα χρόνια. Από το 2011 συνεργαζόμαστε με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Η συνεργασία αυτή διαμορφώνει νέες διαστάσεις στο Τμήμα Γραμματισμού ενηλίκων. Στο έργο συνδράμει κοινωνική λειτουργός και ψυχολόγος για ψυχοκοινωνική στήριξη και επίλυση πολλές φορές ζητημάτων επιβίωσής τους. Επιπλέον το πρόγραμμα γραμματισμού εμπλουτίζεται με μορφωτικές δράσεις και δωρεάν επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους και ενισχύεται με την συνδρομή μιας δασκάλας .

Ως το 2011 οι ενήλικες Ρομά προκειμένου να αποκτήσουν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου έπρεπε να συμμετέχουν σε ειδικές εξετάσεις, που οργάνωνε η Δ/νση Α/Βαθμιας Εκπαίδευσης Δ. Θεσσαλονίκης σε σχολεία της διοικητικής ευθύνης της. Σε αυτήν την διαδικασία συμμετείχαν πολλές γυναίκες του τμήματός μας. Λόγω απόστασης και διαφορετικών χρονικών περιόδων (κάθε τετράμηνο) διεξαγωγής των εξετάσεων δεν ήταν εύκολη για μας η καταγραφή. Περίπου 60-70 γυναίκες και άνδρες απέκτησαν απολυτήριο ως το 2010. Από το 2011 συστηματοποιείται η διαδικασία απόκτησης απολυτηρίου, η οποία οργανώνεται στο 5ο Διαπ. Δημ Σχ Μενεμένης στο Δενδροπόταμο. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα **(Πίνακας αποφοίτων στο Παράρτημα).**

Έτσι για όλη αυτήν την εικοσαετή περίπου περίοδο λειτουργίας του Τμήματος Γραμματισμού εκτιμάται ότι 216 Ρομνές/α απέκτησαν απολυτήριο δημοτικού

[12]Τις λέξεις αναλφαβητισμός, αναλφάβητος αγράμματος τις χρησιμοποιώ σε εισαγωγικά για να δηλώσω την επιφύλαξη στη χρήσης τους λόγω του στιγματισμένου εννοιολογικού περιεχομένου, που φέρουν.

σχολείου. Οι αποφοιτήσασες/σαντες από το τμήμα ενηλίκων εγγράφονται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Για μας είναι σημαντική η διάσταση των κοινωνικών προεκτάσεων σε κάθε ερμηνευτική προσέγγιση των αριθμών εδώ των ποσοτικών δεδομένων της καταγραφής κατ' έτος και συνολικά της φοίτησης στο τμήμα για την απόκτηση απολυτηρίων. Για τον λόγο αυτό υιοθετούμε την άποψη της Ασκούνη, που λέει ότι: *«η καταγραφική δραστηριότητα είναι για μας μια μορφή κοινωνικής πρακτικής, η οποία δεν υπαγορεύεται αποκλειστικά από κάποια στεγανή επιστημονική λογική, αλλά επειδή τοποθετείται πάντα σε δεδομένο χώρο και ιστορικό χρόνο φέρει κοινωνικές παραδοχές και αποτυπώνει ιδεολογικούς προσανατολισμούς και αξίες»* (Ασκούνη 2006, 112). Είναι γεγονός ότι η άψογη ποσοτική καταγραφή είναι σημαντική διαδικασία της ιστορίας της εκπαίδευσης των Ρομά του Δενδροποτάμου. Όμως για μας τα πρόσωπα δεν μεταβάλλονται σε αριθμούς γενικά. Οι ίδιες/οι ενήλικες μαθητές Ρομά με το λόγο τους τα κείμενά τους (που κάποια θα δούμε) μιλάνε για όσα πολλές φορές παραλείπει η ιστορία. Μιλάνε όχι πια για νούμερα, αλλά για ανθρώπους, τα πρόσωπα του δράματος των αποκλεισμών και του ρατσισμού και αυτή είναι μια καταστατική πράξη της πρότασης του Φρέιρε, για να εισχωρήσει στον πυρήνα της κοινωνικής ιστορίας των Ρομά.

Οι κοινωνικές παραδοχές αποτυπώνονται πρώτα -πρώτα στις σχέσεις δασκάλων- σχολείου με την κοινότητα του Δεδνροποτάμου. Οι σχέσεις αυτές διαμόρφωσαν *μια ιδιότυπη κινηματική διαδικασία* της λειτουργίας του τμήματος γραμματισμού ενηλίκων Ρομά (Χατζηνικολάου 2024α). Στην αρχή έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον μόνο μητέρες Ρομά των μαθητών /τριών των δυο σχολείων. Στην συνέχεια κίνησε το ενδιαφέρον συγγενών ανδρών και γυναικών της κοινότητας όλων των ηλικιών. Η ιδιόμορφη αυτή κινηματική διαδικασία απέκτησε άτυπη λειτουργία εντός του σχολείου παρά την αρχική αντίδραση δυστυχώς κάποιων εκπαιδευτικών. Από το 2012 και μετά το τμήμα γραμματισμού αποτελεί μέρος του θεσμικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου του 5ου Διαπολιτισμικού Σχολείου Μενεμένης στο πλαίσιο ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία του Δενδροποτάμου. Η συμμετοχή των συναδέλφων δασκάλων εστιάζεται με βάση τον διαθέσιμο

εθελοντικό χρόνο και το πρόγραμμα του τμήματος υλοποιείται τις απογευματινές ώρες σε αίθουσες του σχολείου με άδεια του Δήμου Αμπελοκήπων Μενεμένης[13] . Έτσι η πρότασή μας ως μια *«υπηρεσία εθελοντών αλληλέγγυων δασκάλων»* θέτει ένα πλαίσιο σχέσεων, επαφών και επικοινωνίας με την κοινότητα Ρομά του Δενδροποτάμου. Η σχέση αυτή επιτρέπει στους Ρομά να περιγράψουν αυτό που ίδιοι/ες θέλουν να μάθουν με την παιδαγωγική ελπίδα μέσα από την διδακτική συνεργασία να βρουν και να δημιουργήσουν την κοινωνική –πολιτική και μορφωτική συντροφικότητα, για να αποκτήσουν επιπλέον και τον τίτλο του απολυτηρίου ως το εχέγγυο κατοχύρωσης της ιστορικής και κοινωνικής τους πορείας. Η πρότασή μας δομείται στην διαδικασία *της συντροφικότητας - αλληλεγγύης*[14] και όχι της θεσμοποιημένης κυρίαρχης νεοφιλελεύθερης πρότασης της ανταγωνιστικότητας και παραγωγικότητας, που υλοποιείται στα πλαίσια των πολιτικών της κατάρτισης ενηλίκων για απόκτηση κάποιων προσόντων προκειμένου να προσαρμόζονται ως εργαζόμενοι στα κελεύσματα της αγοράς και της κατανάλωσης[15] (Girooux 2024 ο.π., 12). Για το ζήτημα αυτό ο Φρειρε ξεκάθαρα τοποθετείται όταν μιλά για τις ταχύτητες των σύγχρονων ηλεκτρονικών και άλλων εξελίξεων: *«Χρειάζεται να μορφώνουμε και όχι να καταρτίζουμε»* (Φρειρε 2021 ο.π., 71) Για μας η συντροφικότητα (παίρνω θέση με το μέρος τίνος είμαι) είναι το κριτήριο της εμπέδωσης και της εξέλιξης ως κοινότητας γραμματισμού. Έτσι οι εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά του Δενδροποτάμου για όλους (δασκάλους και «μαθητές/τιες» ενήλικες Ρομά) θα

[13]Τα σχολικά κτίρια βάσει των κείμενων διατάξεων τελούν υπό την εποπτεία των Δήμων, οπότε κάθε δραστηριότητα σε αυτά μετα την λήξη του ωραρίου των σχολείων απαιτούν άδεια από την διοίκηση του τοπικού δήμου

[14]Ο Φρειρε θεωρεί σημαντική την διαμόρφωση σχέσεων συντροφικότητας στην τάξη. Επίσης θεωρεί την διαμόρφωση ατμόσφαιρας συντροφικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στον «*καθοδηγητικό απελευθερωτικό διδάσκοντα με τον καθοδηγητικό-καταπιεστικό διδάσκοντα*» (Freire-Shor, 2008, 244). Επιπλέον οι διαστάσεις της συντροφικότητας τίθενται στην Αγωγή του Καταπιεζόμενου, σελ 62. Επιπλέον τίθεται μετ επιτάσεως ως βασική προϋπόθεση της αλληλεγγύης από τον Γ Τσιάκαλο στον πρόλογο της Παιδαγωγικής της Αλληλεγγύης

[15]Μια απλή διερεύνηση στα ποικίλα προγράμματα κατάρτισης του υπουργείου εργασία και πολλών ιδιωτικών ή δημόσιων οργανισμών όπως και του ΙΕΠ, που αφορά την επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν το γεγονός. Εδώ θα αρκεστούμε στις πολλές εργασίες αυτού του περιεχομένου, που ανακοινώθηκαν στο συνέδριο του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ το 2023 . Ήδη από το 2006 Ο Κ. Θεριανός τονίζει την σημασία της μόρφωσης έναντι της κατάρτισης (Θεριανός 2006)

εξελίσσεται και θα διαμορφώνεται συνεχώς σε ένα δυναμικό γεγονός πρώτα-πρώτα εμπιστοσύνης των γονέων προς το σχολείο[16]. Στο πλαίσιο της δυναμικότητας κατανοούμε όλοι/ες ότι ο σωστός χειρισμός της γραφής και του λόγου παρέχει ταυτόχρονα πρόσβαση αφενός σε γνωστικές και εννοιολογικές δομές και αφετέρου δυνατότητες στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις[17]. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε τέτοιου είδους δυνατότητες διαμορφώνει συμπεριφορές υπευθυνότητας απέναντι στον γραμματισμό. Οι ενήλικες Ρομά ως υπεύθυνα *«υποκείμενα»* - μαθητές/τριες- της κοινότητας γραμματισμού συν-διαμορφώνουν και ταυτόχρονα εξελίσσονται στον νέο (20ετή πλέον λειτουργία του) αυτό κοινωνικό και πολιτισμικό φορέα στον Δενδροπόταμο. Η υπευθυνότητα για μας είναι η δυναμική πολιτισμική εξέλιξη γραμματισμού στον Δενδροπόταμο. Αυτή ξεκινά με το δικαίωμα ανάδειξης και αμφισβήτησης της ανισότητας και της επικυριαρχίας της. Έτσι το τμήμα γραμματισμού ενηλίκων διαμορφώνεται ως μια πρόταση ισότητας και εγγυάται στη μικρή σχολική μας κοινότητα -*«τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες»* έστω και καθυστερημένα (Freire-Shor ο.π. 2008, 246-7). Αυτή η διαδικασία συντελεί στην κινητοποίηση όλων των μελλών του τμήματος. Στη συνέχεια ως ομάδα σχολικής συνειδητοποίησης βγαίνει στην κοινότητα του Δενδροποτάμου, όπου εκεί καθημερινά τίθεται το ζήτημα της εκπαίδευσης ως δικαιώματος από το οποίο αποκλείστηκαν. Στην καθημερινή τριβή στον Δενδροπόταμο, στην οποία εμπλέκεται ο σύλλογος δασκάλων του σχολείου, οι σύλλογος εκπαιδευτικών του ΣΔΕ, ο τοπικός Σύλλογος γυναικών, το Κέντρο κοινότητας του Δήμου, η τοπική εκκλησία με τους φορείς της και πρώην ενήλικες μαθητές/τριες, θα διαμορφωθεί και θα αναδειχθεί το αίτημα- η ανάγκη για εκπαίδευση και άλλων Ρομά ενηλίκων, που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Κατ' αυτόν τον τρόπο –για μια εικοσαετία- δομείται κάθε μέρα η κινηματική παιδαγωγική και διαλεκτική

[16]Όπως έχει καταγραφεί και σε παρόμοιες περιπτώσεις παρεμβάσεων με ενήλικεςενδεικτικά΄:132 Δημ σχολείο Αθηνών: Χαρζβιτσίσης.2013, 97,98,99, Χαραβιτσίδης, 2024, Δραγώνα ,2008, Ανδρούσου, 2015, 118-120, Ιακώβου, κ.α., 2021, Γκόβαρης 2023,2024, Παπακωνσταντίνου, Κορρέ, 2023, Ανδρούσου, Ασκούνη κ.α. 2025.

[17]Ο Kress στο πλαίσιο των γλωσσολογικών του προσεγγίσεων θα πει: *«Ό σωστός χειρισμός της γραφής παρέχει πρόσβαση σε γνωστικές , εννοιακές και κοινωνικές πολιτικές αρένες»* και αυτή η δυνατότητα παρέχει αποτελεσματικότητα σε διαφορ ετικούς τομείς, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικούς χώρους Σελ. Kress 2003 ,95-96

εμπλοκή σχολείου με την καθημερινή ζωή και τις ιστορικές εμπειρίες ζωής των Ρομά.

Διαλεκτική μεταξύ σχολείου και καθημερινής ζωή: Ιστορικές εμπειρίες ζωής των Ρομά

Γραμματισμός και γνώση στο πλαίσιο του προγράμματος εστιάζονται στην ζωή των συμμετεχόντων Ρομά του Δενδροποτάμου: Η γνώση δεν είναι κάτι το οποίο βρίσκεται κάπου και καλούμαστε μόνο να το βρούμε πρώτοι, ώστε να πούμε ότι μας ανήκει (ιδιοκτησιακά). Η γνώση απαιτεί μια διαδικασία δημιουργικής παραγωγής και αυτή αναδύεται - ανακαλύπτεται- στον χώρο επιβίωσης των ενηλίκων μαθητών/τριών μας Ρομά (και δεν είμαστε αυτόφωτοι σε αυτήν την διαδικασία) (Γρόλλιος κ.α, 2002, XXIV, Χαραβιτσίδης ο.π.). Αναστοχάζονται/(όμαστε) συλλογικά τις δικές τους εμπειρίες και αναμορφώνουν(ουμε) δημιουργικά τις ιστορικές τους πραγματικότητες με τον γραμματισμό και την εκπαίδευση σε γραπτό λόγο. Έτσι ο γραμματισμός και τα παραγόμενα κείμενα στο τμήμα «*διαπραγματεύονται τις κοινωνικο -πολιτισμικές αντιφάσεις, οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο σε κοινωνικές καταστάσεις και αποτελούν στην πραγματικότητα μια μορφή διεξαγωγής κοινωνικών αγώνων*» (Fairclough 2010)[18] (όπως αποτυπώνεται στο κείμενο μικρής αυτοβιογραφίας της κ Μ., που παρουσιάζεται παρακάτω).

Η κληρονομιά του Φρέιρε επενδύει καθημερινά την παρέμβασή μας, για να συνειδητοποιήσουμε όλοι\ες της κοινότητας του τμήματος γραμματισμού πρώτα- πρώτα την αξία της απελευθερωτικής διαδικασίας της εκπαίδευσης και της μόρφωσης, όταν αυτή συνδυάζεται με την αξία της κοινωνικής παρέμβασης και δράσης. Αυτή η μορφή συνειδητοποίησης αποκτά διαστάσεις εμπέδωσης πολιτικής και κριτικής συνειδητοποίησης προκειμένου να κατανοήσουμε δάσκαλοι και ενήλικες μαθητριες/τες Ρομά τις εκδηλώσεις του αυταρχισμού, του αποκλεισμού και του ρατσισμού, που περίτεχνα τα συνδέει η εξουσία με τις

[18]Η θέση αυτή του Norman Fairclough, που αναλύεται στο κείμενό του Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language. (new York: Addison Wesley Longman Inc,1995) είναι αναδιατύπωση από των Macedo D., Δενδρινού Β. , Γούναρη Π. στο βιβλίο «*Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας*» σελ.97

ελεγχόμενες γνώσεις (Αρχάκης κ.α, 2023). Μαθαίνουν οι ενήλικες Ρομά να διαβάζουν τις λέξεις και τον κόσμο[19] στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μορφωτικού αγώνα για την εμπέδωση της καθημερινής διαδικασίας της δημοκρατίας (ως εκδημοκρατισμού)[20] και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Ζιρου θα παρατηρήσει σχετικά ότι η κριτική παιδαγωγική για τον Φρέιρε *«οραματίζεται για τον γραμματισμό όχι απλώς ως ένα μέσο εκμάθησης και τελειοποίησης συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά ως μέσο κοινωνικής παρέμβασης και δράσης, ένα τρόπο μάθησης και ανάγνωσης του κόσμου, ως αναγκαία προϋπόθεση για την παρέμβαση σε αυτόν»* (Giroux 2024, 229) με στόχο όπως παρουσιάζει σε όλη του την διάσταση τον μετασχηματισμό[21].

Στο πλαίσιο αυτό η διάσταση της συνειδητοποίησης ως σημαντικού παράγοντα της εξέλιξης της ταυτότητας του ανθρώπου- πολίτη σε συνδυασμό με την αξιοποίηση της σχολικής εμπειρίας των ενηλίκων Ρομά αποτελεί ένα σημαντικό *«παραγωγικό θέμα»* (Φρειρε 1977 β). Μέρος της ταυτότητας είναι οι σχολικές εμπειρίες των Ρομά, οι οποίες συνήθως αποτυπώνονται ως σχολική αποτυχία, *«φυγή, κατά πολλούς σχολική εγκατάλειψη και κυρίως ως σχολική διαρροή»*. Πίσω από αυτές τις περιγραφές με το ουδέτερο περιεχόμενο ευθύνης των θεσμών και της απόδοσης της ευθύνης στους ίδιους/ες τους/τις Ρομά/μνες αποκρύπτονται τα πραγματικά δεδομένα, που για μας περιγράφονται ως *«εκδίωξη»* από το σχολείο (Τσιάκαλος 2006, Τρουμπέτα 2008, Hancock 2020, Sutre 2024, Χατζηνικολάου 2025). Στην πραγματικότητα πρόκειται για ακραία έκφραση του θεσμικού ρατσισμού, γι' αυτό αποτελεί μια σημαντική διάσταση διερεύνησης

[19]Σε πολλά σημεία του έργου ο Φρέιρε τονίζει ότι *«η ανάγνωση του κόσμου προηγείται των Λέξεων* (Φρειρε 1977 α).

[20]Η δημοκρατία ως υπέρτατη κοινωνικοπολιτική διαδικασία δεν κατακτάται άπαξ με ισχύ δια παντός, αλλά είναι μια καθημερινή κοινωνική, πολιτική και πολιτισμικής διαδικασία επιβίωσης Ο McLaren αξιοποιώντας τις θέσεις του Σαμιρ Αμιν εξηγεί γιατί χρησιμοποιεί τον όρο «εκδημοκρατισμό» γιατί όπως επισημαίνει ούτε η νεωτερικότητα ούτε η δημοκρατία έχουν φθάσει στο τέλος της ανάπτυξής τους Ο εκδημοκρατισμός *«τονίζει την δυναμική όψη μιας ατελούς διαδικασίας, από εκείνον της δημοκρατίας, που ενισχύει την ψευδαίσθηση ότι μπορούμε να δώσουμε την τελική φόρμουλα σε αυτήν»* (σε 97)

[21]Ενδεικτικά εδώ θα αναφέρω επιλεκτικά κάποιες από τις πολλές εργασίες Ελλήνων και ξένων ερευνητών που έχουν δημοσιευτεί για την διαδικασία των πρακτικών γραμματισμού παραπέμπουν ή έχουν επηρεαστεί άμεσα ή έμμεσα από το έργο του Φρειρε: Fairclough N., Gee J,2000 και 2006, Kress J., 2000 και 2012,, Baynham M 2002, Macedo κ.α. 2010, Κωστούλη Τρ. 2015,και 20121, Μπουτουλούση Ε., 1997, και 2001 Κουτσογιάννης, 2017

«*κωδικοποίησης- αποκωδικοποίησης*» (Φρειρε 1977β, ο.π.) αυτού του γεγονότος, που βίωσαν και βιώνουν πολλοί/ες Ρομά. Η εμπειρία της κ Μαρίας είναι χαρακτηριστική. Στην μικρή περιγραφή της σχολικής αυτοβιογραφίας[22] της καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο εκδιώχθηκε από το σχολείο και στην συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο ως ενήλικη έμαθε να γράφει και να διαβάζει με την βοήθεια του άνδρα της (**κείμενο 3** Παράρτημα**).**

Οι εμπειρίες αυτές δομούν τις ατομικές μικροβιογραφίες της σχολικής τους ζωής, όπου περιέχονται προσωπικά ιστορικά γεγονότα και ατομικά ερμηνευτικά σχόλια. Η κατάθεση της μικροβιογραφίας πρόκειται για μια σημαντική ιστορική στιγμή όχι μόνο ατομικής μνήμης, που ενώνει τον/την αυτοβιογραφούμενη/ο με το παρελθόν του/της, αλλά ως υλικό γραμματισμού στο τμήμα αποτελεί – μας δίνει και διαμορφώνει συνθήκες συλλογικής συνειδητοποίησης και ερμηνείας των συνθηκών ρατσισμού και κυρίως των επιπτώσεών τους στο παρόν. Οι ενήλικες μαθήτριες/ες Ρομά σχολιάζουν την εμπειρία της συμμαθήτριας, εκφράζουν την αγανάκτηση τους στην αδικία και την αλληλεγγύη τους στην συντρόφισσα- συναγωνίστρια συμμαθήτρια. Τελικά στο πλαίσιο της «αποκωδικοποίησης» -ερμηνείας- της εμπειρίας συν-διαμορφώνουν την πρακτική γραμματισμού με την δυναμική του λόγου και του σθένους το συλλογικό κείμενο περιγραφής της «*σχολικής διαρροής*» (**Κείμενο 4 παράρτημα**). Με αυτόν τον τρόπο εφευρίσκουμε, δημιουργούμε όλοι/ες και καταγράφουμε το ιστορικό παρόν – και το μέλλον- ως «εγγράμματοι/ες»[23]. Το γεγονός της τότε αποπομπής τους από το σχολείο διαμόρφωσε την σημερινή αναγκαιότητα της λειτουργίας του τμήματος γραμματισμού και φοίτησής τους σε

[22]Τα κείμενα αυτά τα ονομάζουμε μικρές αυτοβιογραφίες για να καταδείξουμε την αμεσότητα με την ζωή τους. πολλές φορές τα ενώνουμε για να καταδείξουν τον ολικό αποκλεισμό ως αποτέλεσμα ρατσισμού ή θεσμικού ρατσισμού.

[23]Η Κωστούλη στην προσέγγιση της ιδεολογικής οπτικής του κριτικού γραμματισμού στις σχολικές κοινότητες χρησιμοποιεί την έννοια της Διαλογικότητας του Μπαχτίν σε συνδυασμό με την διάσταση της ιστορικότητας των παραγόμενων κειμένων: «*Η αποδοχή της αρχής της Διαλογικότητας σε συνδυασμό με της θέσεις του κριτικής κοινωνιογλωσσολογίας συγκλίνουν στην ανάδειξη του σχολείου ως κοινότητας, που καλλιεργεί την κριτική στάση… Ως προς την πρώτη διάσταση τα κείμενα δηλαδή και τις διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης τους, η έμφαση επικεντρώνεται στο να αναδειχθεί η ιστορικότητα τους, ο –ιστορικά προσδιοριζόμενος κοινωνικός ρόλος τους*' (Κωστούλη 2021, 189) και αλλού επανέρχεται για την σημαντική διάσταση της ιστορίας για τον ρόλο των ενεργών κοινωνικών υποκειμένων στη χρήση των κειμένων (Κωστούλη, ο.π., 172, 174-178, 261)

αυτό. Κατά τον Giroux αυτή η εκπαίδευση- γραμματισμός «*επιχειρεί να αναδείξει την πολλαπλότητα και την πολυπλοκότητα της ιστορίας. Η ιστορία με αυτή την έννοια προσλαμβάνεται ως μια αφήγηση που παραμένει ανοιχτή στον κριτικό διάλογο, παρά ως ένα προκαθορισμένο κείμενο προς άκριτη αποδοχή και αποστήθιση» (*Giroux 2024, ο.π., 232). Ο επαναλαμβανόμενος βαυκαλισμός πολλών εργασιών περί «*σχολικής διαρροής*» ως επιλογής των ίδιων των Ρομά και δήθεν πολιτισμικής ασυμβατότητάς τους με την εκπαίδευση και την μόρφωση ενσαρκώνουν το περιεχόμενο της δημόσιας και ιστορικά κοινότοπης ρατσιστικής περιγραφής και φυλετικού φακελώματος. Όλο αυτό το πλέγμα συνιστά το ιστορικό περιεχόμενο του δεύτερου μέρους της θέσης του Giroux περί «*συλλογικής αποστήθισης*». Αυτό το περιεχόμενο λόγου αποστηθίζεται από επίσημους φορείς της πολιτείας, του δημόσιου λόγου και άλλους προκειμένου να δικαιολογήσουν -κυρίως θεσμικοί παράγοντες- την αδιαφορία στις συνθήκες ζωής των Ρομά με ακραία έκφραση την ποινικοποίησή του συνόλου της ζωής τους. Επιπλέον αναφερόμενος ο Giroux στο έργο του Φρέιρε για ανάδειξη των πραγματικών ιστορικών διαστάσεων των γεγονότων θα πει: *«ο Φρέιρε αγωνιζόταν ενάντια σε τέτοιου είδους σφετερισμούς και αφιερώθηκε με πάθος στο να αναβιώσει και να εκφράσει εκ νέου την ελπίδα μέσα από μια κατανόηση της ιστορίας ως ευκαιρίας και όχι ντετερμινισμού*» (Giroux 2024, ο.π.,237, Φρειρε 2022 ο.π., 154)). Για τον λόγο αυτό οι μικροβιογραφίες ως ιστορικές αναφορές των ενηλίκων Ρομά δομούν *«την παιδαγωγική ελπίδα»* με την Φρειριανή έννοια: ότι το σχολείο αφουγκράζεται τις υποτελείς ομάδες, στέκεται αλληλέγγυο, ώστε να μπορέσουν τα μέλη των ομάδων αυτών (για μας οι Ρομά) να δομήσουν και να αποκτήσουν *«φωνή»,* για να δράσουν και να μεταβάλλουν τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, που τους έχουν επιβληθεί (Φρέιρε 2021, ο.π., 2022) .

Οι μικροβιογραφίες ως δημιουργήματα και περιγραφές-αφηγήσεις των ενηλίκων μαθητών/τριών Ρομά συνιστούν ένα ιδιότυπο *«αυτοβιογραφικό ποιητικό λόγο»* (ποιητικός λόγος με την έννοια της δημιουργικής πράξης) και ταυτόχρονα τα συλλογικά κείμενα συνιστούν την *«κοινωνική κόλλα»*, που φέρνει τα μέλη του τμήματος γραμματισμού πιο κοντά συναισθηματικά και αλληλέγγυα. Οι μικρές αυτοβιογραφίες-κείμενα των κ Ευλαμπίας και Σοφίας είναι ενδεικτικά της

προσωπικής σύνθεσης. Το περιεχόμενό τους αντανακλά την κοινωνική διάσταση και την αξία που δίνουν οι κυρίες στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ελπίδα ενός πιο δίκαιου μέλλοντος, που προσμένουν από αυτήν **(Κείμενα 5 Παράρτημα)**. Το συγκεκριμένο – στρατευμένο είδος λόγου επιτελεί σημαντική πολιτική διαδικασία ως δυναμική γραφή διεκδίκησης και *«κριτικής αντίστασης»* (Κωστούλη 2021, 243).

Παρ' όλα αυτά η πρόταση του Φρέιρε δεν εστιάζεται μόνο στην χωρική τοπικότητα της παρέμβασής, όπου παράγεται στην πρότασή του της *«παιδαγωγικής της γειτονιάς»* (Φρέιρε 2021 ο.π., 80-85). Θέτει, εξετάζει και εντάσσει ερμηνευτικά τα ιστορικο-πολιτικά γεγονότα της χωρικής τοπικότητας στο παγκόσμιο οικονομικο-πολιτικό γίγνεσθαι (de Oliveira 2021, 125). Ταυτόχρονα τα παγκόσμια γεγονότα επηρεάζουν την τοπικότητα και την εξετάζουν με τις διαστάσεις της παγκόσμιας κοινωνικής και ιστορικο- πολιτικής οπτικής, όπως αυτή διαμορφώνεται στο παγκόσμιο πλαίσιο της αγορά και της παγκοσμιοποίησης. Ο Giroux, στην διαδικτυακή ομιλία του στο ΠΤΔΕ/ΑΠΘ με αφορμή την παρουσίαση της μετάφρασης του βιβλίου στα ελληνικά (3 Απριλίου 2025) θα τονίσει ιδιαίτερα: *«Σήμερα περισσότερο παρά ποτέ, χρειαζόμαστε αίθουσες διδασκαλίας που δεν θα είναι εργοστάσια συμμόρφωσης αλλά καταφύγια κριτικής, κριτικού γραμματισμού και ριζοσπαστικής ελπίδας»* (Giroux 2025)

Η διαδικασία της συνειδητοποίησης συμπορεύεται με την παιδαγωγική ευθύνη, που αναδύεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά αυτήν είναι σημαντικός ο ρόλος της αλληλεγγύης για την δόμηση των κοινωνικών σχέσεων για την επίτευξη των διαδικασιών του *«εξανθρωπισμού»*. Ο «εξανθρωπισμός» που προτάσσεται στην «*Αγωγή του καταπιεζόμενου»,* δεν συμβαίνει τυχαία. Προτάσσεται, για να τονίσει την σημαντική συμβολή του σε ζητήματα που αφορούν ή έχουν ουσιαστικές μελλοντικές προεκτάσεις *«στην βιωσιμότητα της κοινωνίας»* σε πλαίσια κοινωνικής δικαιοσύνης (de Oliveira 2021, 127). Για τον λόγο αυτό η παιδαγωγική ευθύνη ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν αφορά μόνο τον/την δάσκαλο/α, αλλά και τον/την ενήλικο/η μαθητή/τρια γιατί και οι δυο μαζί θα μπορέσουν(ουμε) να συν-αρθρώσουν(ουμε) και συν-δημιουργήσουν(ουμε) εξανρθωπιστικές και μετασχηματιστικές μορφωτικές και

κοινωνικές διαδικασίες. Όλη αυτή η διαδικασία του εξανθρωπιστικού μετασχηματισμού βρίσκεται σε μια διαλεκτική διαδικασία ανάμεσα στην ατομική ευθύνη, η οποία εξελίσσεται στις κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις, όπου συμμετέχει ο κάθε άνθρωπος-πολίτης. Η συμμετοχή των Ρομά σε διαδικασίες γραμματισμού και η παραγωγή κειμένων, ως πολιτισμικές πράξεις, μετασχηματίζει τις κυρίαρχες αυτονόητες αντιλήψεις. Αυτά τα κείμενα κατά καιρούς και κατά περίσταση τα δημοσιοποιούμε και τίθενται στην κοινωνική διαβούλευση σε επιστημονικούς ή άλλους χώρους. Ο Φρέιρε θα πει χαρακτηριστικά: *«Αυτός είναι ο ανθρωπιστικός και ιστορικός ρόλος των δυναστευομένων: να λευτερώσουν τους εαυτούς τους, αλλά συνάμα και τους δυνάστες τους.»* (Φρέιρε 1977α, 41)

Στην συνέχεια οι εμπειρίες τους, που πολλές είναι κοινές με αυτές του υπόλοιπου πληθυσμού, αφορούν γεγονότα πολιτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα γεγονότα εθνικού ή παγκόσμιου ενδιαφέροντος, που συγκλονίζουν και προκαλούν την κοινή γνώμη ως γεγονότα αδικίας και πολιτικής εκμετάλλευσης. Η ανάδειξη αυτού του «πλούτου» εμπειριών μεταφέρονται ως γνώσεις και δια-δράσεις στο τμήμα γραμματισμού, για να μετατραπούν στην συνέχεια σε γραπτό και προφορικό λόγο. Στο λόγο και στα παραγόμενα κείμενα δομείται η πολιτική αντίσταση στις άδικες εξουσιαστικές δομές (τοπικές και παγκόσμιες) και η διεκδίκηση άρσης των αδικών. Στα κείμενα για το δυστύχημα –δολοφονία- των Τεμπών και το κίνημα του αφοπλισμού σε συνδυασμό με την γενοκτονία της Γάζας αποτυπώνονται οι κριτικές και πολιτικές διαστάσεις της συνειδητοποίησης. Δεν θα αναλύσουμε εδώ τον λόγο των κειμένων θα σταθούμε σε χαρακτηριστικές όμως εκφράσεις των μαθητριών Ρομά όπως της κ Αντωνίας, η οποία μπροστά στην αγωνία των μητέρων των αδικοχαμένων παιδιών στα Τέμπη θα γράψει για εκείνη την μάνα που δεν βρέθηκε το παιδί της: «*Σου εύχομαι να βρεθεί η σορός του παιδιού σου και να το θρηνήσεις*». Επιπλέον πέρα από τις απόψεις, που εξέφρασαν για την απονομή της Δικαιοσύνης και την συμμετοχή τους σε πορείες διαμαρτυρίας (όπου και συμμετείχαν δυναμικά όλοι και όλες), σε ένα συλλογικό κείμενο αποτυπώνεται η σημασία του χώρου των Τεμπών για τους Ρομά. Για χρόνια η ιστορική εκκλησία της Αγ Παρασκευής στα Τέμπη, στην

κοιλάδα του Πηνειού ποταμού, ήταν και είναι σημείο αναφοράς και θρησκευτικών ταμάτων. Πολλοί Ρομά βαπτίζουν τα παιδιά τους στην συγκεκριμένη εκκλησία και δίνουν το όνομα Παρασκευάς –Παρασκευή. Η σχετική φράση στο κείμενο χρήζει ιδιαίτερης προσοχής: *«Τα Τέμπη ακούγονται σαν μέρος ιερό για τα Ρομά. Τώρα μας πληγώνει»(κείμενα για Τέμπη Παράρτημα).*

Το επόμενο παραγωγικό θέμα του αφοπλισμού σε συνδυασμό με την εισβολή στην Γάζα διερευνήσαμε ιστορικά το κίνημα από το μανιφέστο του Ράσελ και την συμβολή του Αινστάιν μέχρι σήμερα και την συμβολή του στην ελληνική κοινωνία[24]. Συνδέσαμε την παραγωγή όπλων με τις σύγχρονες πολεμικές συρράξεις και ιδιαίτερα με την σύγχρονη εισβολή των Ισραηλινών στρατιωτών στην Γάζα. Οι γυναίκες σχολίασαν την κυρίαρχη άποψη που αποτυπώνεται στην φράση «*Το Ισραήλ έχει δικαίωμα να αμυνθεί»,* που λέχθηκε και από τον Έλληνα πρωθυπουργό. Το αφοπλιστικό σχόλιο της κ Ελένης, που συμφώνησαν μαζί της και οι άλλες/οι γυναίκες/άνδρες, είναι πολύ απλό αλλά περιεκτικό: *η εισβολή στην Γάζα με όπλα είναι άμυνα;* Το καθόλου τυχαίο διαστρεβλωμένο περιεχόμενο των εννοιών συμβαίνει, προκειμένου να ερμηνευτεί και να δικαιολογηθεί με το αφήγημα του κυρίαρχου και δυνατού εισβολέα ο θάνατος-σκοτωμός αμάχων στην Γάζα (Γενοκτονία, εθνοκάθαρση, ολοκαύτωμα). Στα κείμενα για το θέμα αποτυπώνονται οι συνέπειες της εισβολής στην Γάζα με σημαντική διατύπωση: *«όλοι οι δρόμοι είναι κληστοί δεν βρισκουν οι Παλεστίνιοι σωτηρία και καταφιγή ουτε στη προσφιγια*». Τα κείμενα του κινήματος του αφοπλισμού αποτέλεσαν ως κόρπους ένα φυλλάδιο με τελικό σχόλιο: *Το δικό μας μανιφέστο για την ειρήνη*» επηρεασμένοι/ες από το κείμενο με τίτλο «*το μανιφέστο του Ράσελ*». Το ζήτημα του πολέμου της Γάζας επανερχόταν τακτικά στα μαθήματα μέχρι και τα τελευταία. Η περίοδος αυτή πέρα από τα τραγικά γεγονότα, που συμβαίνουν στην Γάζα συνέπεσε και με την θέσπιση του ευρωπαϊκού εξοπλιστικού προγράμματος των 800.δις ευρώ. Σε αντιπαραβολή με τις δολοφονίες στην Γάζα από ισραηλινά εξοπλιστικά προγράμματα οι ενήλικες μαθητές και μαθήτριες στο σχετικό κείμενο σχολιάζουν: *«Στην ΕΥΡΩΠΗ δίνουν 800 δισεκατομίρια για εξοπλισμούς. Το*

[24]Μιλήσαμε για την εκτέλεση του Νίκου Νικηφορίδη πίσω από το Γεντί Κουλέ (5-3-1951), «επειδή επιδίωξε εφαρμογή ανατρεπτικών ιδεών δια της συλλογής υπογραφών δια την ειρήνη».

ονομάζουν Λευκή Βίβλο το λευκό συμβολίζει την ειρήνη ελευθερία αγνότητα. Όπλα και λευκό ταιριάζει; Το σχολείο είναι με τα παιδιά που σκοτώνονται με το λευκό και την ΕΙΡΗΝΗ»(κείμενα παράρτημα) .

Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώθηκε –άλλωστε αυτό ήταν και το τελευταίο κείμενο μιας και στα επόμενα μαθήματα έπρεπε να διεξαχθούν οι εξετάσεις για την απόκτηση του απολυτηρίου (Μάιος 2025). Κάθε μάθημα με τους/τις ενήλικες Ρομά εξελίσσεται σε χώρο πολιτικής διαπραγμάτευσης, ταυτόχρονα σε γραμματισμού της κριτικής συνειδητοποίησης μετασχηματισμού των μαθητών/τριών σε «*ενεργά εγγράμματα*» υποκείμενα. Όπως ήδη αναφέρθηκε (πρώτο κεφάλαιο) διαπραγμάτευση σημαίνει εκ των πραγμάτων ιδεολογική ανατροπή, επειδή τίθεται η πρακτική του γραμματισμού ως αμφισβήτηση απέναντι σε κάθε εξουσιαστική και πατερναλιστική μορφή της γνώσης και των κυρίαρχων –νεοφιλελεύθερων -κοινωνικών σχέσεων (Γρόλλιος και Γούναρη 2016, 147). Εμείς – δάσκαλος και ενήλικες μαθήτριες/τές- διερευνούμε τις κοινωνικές συνθήκες και τα γεγονότα, για να τα μεταμορφώσουμε στην συνέχεια σε δυναμικό παραγωγικό υλικού και σε τελική ανάλυση σε μια κοινωνική και πολιτική πρακτική γραμματισμού. Για μας αποκτά ιδιαίτερη σημασία η αποτύπωση κάθε παραγωγικής λέξης και της ανάλυσης –αποκωδικοποίησης του κάθε παραγωγικού θέματος στον πίνακα ή στο χαρτί (Φρέιρε 1977β). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαμορφώνονται εκπαιδευτικές και μορφωτικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι δάσκαλοι βιώνουμε την χαρά της δημιουργικότητας γιατί έχουμε-αποκτούμε συνεχή επίγνωση για το πώς βιώνουν την μάθηση οι ενήλικες μαθήτριες/τες, ταυτόχρονα μαθαίνουμε από κοινού να *«χτίζουμε γέφυρες»*, οι οποίες θα τις/τους οδηγήσουν από εκεί που βρίσκονται τώρα σε έναν νέο προορισμό (Brookfield 2023, 85) Αυτές οι διαδικασίες σημαίνουν νέες προκλητικές ανακατατάξεις στην ταυτότητα και την προσωπικότητα των ενηλίκων Ρομά. Συνειδητοποιεί κάθε ενήλικη/ας Ρομνη/ά πρώτα -πρώτα ως άνθρωπος με την νέα της/του ταυτότητα της/του μαθητή/τριας -εκπαιδευόμενης/ου- ότι αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής βάσης και ότι αυτή η διάσταση της ταυτότητας δημιουργεί και δομεί νέα πλαίσια και ιδιαίτερο περιεχόμενο στην ιδιότητά του/ης ως πολίτη (Ράσης 2008, 108, 09).

Φωνές συνειδητοποίησης των ενηλίκων γυναικών Ρομά.

Το 2004 εγγράφεται στο τμήμα η 60χρονη Ρομνή πλανόδια πωλήτρια, η κ Αντωνία. Δεν είχε φοιτήσει σε σχολείο. Πρώτη φορά έπιασε μολύβι στο χέρι της. Το μολύβι το έσπασε από την πίεση που του άσκησε, στην προσπάθεια της να γράψει στο τετράδιο. Η κ Αντωνία είχε έντονα σοβαρούς πόνους με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στις μετακινήσεις. Παρόλο που έπρεπε να αναβαίνει με τα πόδια στον πρώτο όροφο του σχολείου, γιατί εκεί επιτρεπόταν να γίνονται τα μαθήματα, δεν απουσίαζε, αν και συνεχώς δυσανασχετούσε για τον χώρο. Κατάφερε όμως να διαβάζει και να γράφει. Κάποια φορά έπρεπε κι αυτή να γράψει στον πίνακα κάποια την μικρή σχολική της εμπειρία ως ιστορική παρακαταθήκη. Την κ Αντωνία μέχρι και σήμερα την διακρίνει το χιούμορ. Να το κείμενό της: «*Ειμαι η Αντωνία. Πιγενω σχολιο. Μαθενω γαματα*». Σε ερώτησή μου: τι μαθαίνεις Αντωνία στο σχολείο; Απάντησε: *γράμματα.* Επιμένω να ξαναδιαβάσει αυτό που έγραψε στον πίνακα. Μετά από την δεύτερη ή τρίτη προσπάθεια η κ. Αντωνία συνειδητοποιεί το τι έγραψε και ξεσπά σε δυνατό γέλιο παρασύροντας όλες τις γυναίκες- συμμαθήτριες. Ταυτόχρονα φωνάζει: *«γάματα τα γράμματα δάσκαλε»*. Όλες οι γυναίκες στην κυριολεξία παρασύρονται από το εύθυμο χιούμορ της κ Αντωνίας και ξεσπούν σε χειροκρότημα. Η κ. Αντωνία συμπληρώνει το κείμενό της με την φράση *«γαματα τα γραμματα»* έχοντας πλέον πλήρη επίγνωση αντί να διορθώσει την προηγούμενη λέξη «γαματα» (όλες οι λέξεις είναι χωρίς τονισμό). Παρασυρμένος κι εγώ από το χιούμορ της κ Αντωνίας θα συμπληρώσω το κείμενό της με την φράση: « *Αντωνία μαθαίνεις γαμάτα γράμματα*» με τονισμό έντονο και ζητώ να το διαβάσει!!!. (Παράρτημα τελευταίο κείμενο)

Μερικές φορές οι απλοϊκές εκφράσεις- διατυπώσεις των πολιτών υπερβαίνουν ως περιγραφές τους βαρύγδουπους λόγους περί αδικίας. Επιπλέον οι άνθρωποι πολλές φορές μέσα από το χιούμορ εκφράζονται πιο δυναμικά και πιο ολοκληρωμένα. Αυτόν το λόγο των ανθρώπων συνήθως το υποτιμούμε πολιτικά ή επιστημονικά ως απλουστευτικό (και αρκετές φορές ως λαϊκίστικο και

χυδαίο)[25]. Η σεξουαλική μεταφορά του όρου *«γάματα»,* που κυριολεκτικά δηλώνει σεξουαλική κυριαρχία, όμως στον λόγο της κ Αντωνίας μεταφράζεται ότι βρίσκεται σε πολύ δύσκολη κοινωνική και οικονομική θέση με ανυπολόγιστες για την ίδια συνέπειες. Για έναν άνθρωπο όπως η κ Αντωνία της οποίας δεν είναι μητρική η Ελληνική, αλλά η Ρομανή, η χρήση όρων καθημερινότητας, αργκό ή σεξιστικού περιεχομένου από την δεύτερη γλώσσα, ενώ φαντάζει ότι γίνεται με ευκολία, στην πραγματικότητα συμβαίνει με κριτήριο την απελπισία στην προσπάθεια να αναδείξει με επάρκεια και να καταστήσει κατανοητή την θέση, στη οποία βρίσκεται. Ταυτόχρονα γνωρίζει ότι η συγκεκριμένη φράση έχει και την διάσταση του αστείου –χιούμορ. Για κάποιους/ες το χιούμορ μπορεί να εκφράσει μια γενική στάση απέναντι στα πράγματα εδώ τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Όμως επανέρχεται ξανά και ξανά το πρόβλημα διόγκωσης των ανισοτήτων. Κυρίως όπως τις προσλαμβάνει ο καθένας/μια Ρομά και μη Ρομά ως έντονη αδικία και πολλές φορές πόνο επιβίωσης. Απέναντι στις δυστυχίες, τη φτώχεια και τον αποκλεισμό, που βιώνουν οι Ρομά, το χιούμορ μπορεί να αποτελέσει όχι απλά μόνο μια διέξοδο, αλλά και πράξη ενός ιδιότυπου γραμματισμού της αντίστασης. Στην περίπτωση δε της διδασκαλίας αποτελεί το γλωσσικό αντίβαρο για να εκφραστεί μέσω αυτού η δυναμική πολιτική συγκρότηση των ενηλίκων μαθητών/τριών Ρομά[26].

Ο λόγος της κ Αντωνίας πρόκειται για έναν ιδιαίτερο λόγο που είναι πάντα ενσωματωμένος σε αυτό που αποκαλούμε φωνή της κοινωνίας με την έννοια πολλές φορές και ως έκφρασης της κοινωνικής αγανάκτησης. Πρόκειται για ένα κοινωνικό τύπο έκφρασης που αντιπροσωπεύει και κάποια σκοπιμότητα μέσα στην κοινωνία. (Mey 1997, 111).

Η φωνή της Αντωνίας, μέλος της κοινότητας του τμήματος γραμματισμού

[25]Γνωστή φράση της ολυμπιονίκη Β Πατουλίδου «*για την Ελλάδα ρε γαμώτο*», όταν κατέκτησε το χρυσό μετάλλιο στα 100 μέτρα μετ΄ εμποδίων αποτελεί μια εξαίρεση και επικροτείται ως θετική φράση που ανταποκρινόταν στην ιστορικότητα της στιγμής.

[26]Σε μια διάσταση αυτοκριτικής η συνέχιση του λόγου της κ Αντωνίας με την αξιολογική προσωπική παρέμβαση ενδεχομένως να μην ανταποκρίνεται στην προσδοκία ή στην σοβαρότητα και στην κανονικότητα της επιστημονικής και εκπαιδευτικής γλώσσας με την προσδοκία ότι η γλώσσα αυτή είναι πιο ακριβής και με τον κίνδυνο ή *«το τίμημα από την χρήση τέτοιων δραστικών μεταφορών να είναι ο σημασιολογικός υποπροσδιορισμός»*. (Resigl. Wodak, 2020, 189-190)

ενηλίκων, αναδύεται ως διαλεκτική διαδικασία της ιστορικής σχέσης της θεσμικής παρεμπόδισης της εκπαίδευσης των Ρομά με τις διαδικασίες επιβίωσή τους. Σαν να λέει: *δεν έχουμε να φάμε κι εσύ δάσκαλε μας μιλά για εκπαίδευση και μόρφωση!!!!* Η εκπαίδευση – ο γραμματισμός – η διδασκαλία είναι ένας κοινωνικός και ιδεολογικός χώρος, μέσα στον οποίο οι διαδικασίες συμμετοχής παράγουν και την συγκεκριμένη διάθεση χιούμορ. Αυτός ο λόγος που είναι *«γυμνός»* από τα πολλά καθώς πρέπει, αποτυπώνει όμως με θέρμη την προφορική ομιλία. Το χιούμορ της Αντωνίας χωρίς εκφραστικά φκιασίδια αποτυπώνει την κραυγή της κοινωνίας απέναντι στις ανισότητες. Ο Ντίνος Χριστιανόπουλος έγραφε για την θέρμη του λόγου του Μ. Αναγνωστάκη: *« Όχι πια λυρικές κορδέλες και τραγούδια αλλά κάτι από τη θέρμη της προφορικής ομιλίας, ένας λόγος γυμνός, μια κουβέντα ανθρώπινη όχι πια πετάγματα της φαντασίας εκφρασμένα με τις πιο απίθανες και αλλεπάλληλες εικόνες, αλλά μια έκφραση της εμπειρίας που μας καίει, του καημού που μας τρώει, της λαχτάρας που μας παιδεύει»*[27].

Ο λόγος της κ Αντωνίας, όσο τραχύς κι αν φαίνεται, μας θέτει προ των ευθυνών σήμερα με τα πολλά προγράμματα και τις στομφώδεις προτάσεις *«ενδυνάμωσης των γυναικών, των νέων και ενηλίκων Ρομά»*. Μέσα στον πληθωρισμό των προγραμμάτων για τους Ρομά η ιστορία τους πλαστογραφείται, ξευτελίζεται και παραποιείται. Όσο τα θύματα -πολλοί Ρομά- συνεχίζουν να επιβιώνουν στην φτώχεια και τον αποκλεισμό. Το θέμα είναι ότι κατά πόσο η εκπαιδευτικές προτάσεις ξαναγράφουν την ιστορία των Ρομά με παρωπίδες και παραποιήσεις εν ονόματι των κυρίαρχων σκοπιμοτήτων.

Για μας η Αντωνία με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα ενσαρκώνει την εγγράμματη φωνή ως διαδικασία γι αυτό «*μαθαίνει τα γαμάτα γράμματα*». Με αυτήν την έννοια το συγκεκριμένο καθορισμένο κοινωνικά ύφος και είδος γραμματισμού μπορεί για αρκετές περιστάσεις να μην συμπίπτει με το κυρίαρχο και κοινωνικά αποδεκτό εκπαιδευτικό ύφος. Ο γραμματισμός όπως και η εκπαίδευση δεν είναι από μόνες τους αυτά που κάνουν τον άνθρωπο εγγράμματο. Είναι ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι λειτουργούν και συμμετέχουν στον κοινωνικό λόγο και για το τμήμα

[27]Από την εισήγηση της Φρ.Αμπατζοπούλου για την διδασκαλία της ποίησης του Μ Αναγνωστάκη στην Κύπρο το 2015.

γραμματισμού χρησιμοποιώντας τις δικές τους φωνές να αποτυπώνεται η υπόσχεση της δυναμικής παρουσίας και συμμετοχής τους ως δική τους πολιτισμική δημιουργία (όλα τα κείμενα). Με την ματιά της κ Αντωνίας η ορθή ερμηνεία των κειμένων και των φωνών ανήκει στους/στις κατόχους τους, που εκφράζουν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων. Συνεπώς ως δάσκαλοι/ες -αλλά και προσωπικά- αποκτά ιδιαίτερη σημασία να ακολουθήσουμε τον λόγο των γυναικών Ρομά και γιατί όχι να ταυτιστούμε με την οποιαδήποτε επιθυμία τους να δώσουν να βάλουν τέλος στην ανισότητα και τις εξουσιαστικές υποστηρικτικές της δομές, για το οποίο δικαίως αγωνίζονται.

Σήμερα η κ Αντωνία τον περισσότερο χρόνο τον περνά στο σπίτι- αποθήκη με σοβαρά κινητικά προβλήματα. Δεν της λείπει το χιούμορ και όποτε συναντιόμαστε φωνάζει την γνωστή φράση του μαθήματος και ταυτόχρονα με ύφος της βιωμένης αδικίας για δεύτερη φορά (μια που δεν πήγε ως παιδί στο σχολείο, όταν έπρεπε και μια δεύτερης όταν φοίτησε ως ενήλικη) μου εκφράζει το παράπονο, που δεν μπόρεσε να πάρει το απολυτήριο δημοτικού σχολείου.

Από τα «γάματα τα γράμματα» στα «γαμάτα γράμματα» (ένας τόνος) η διαφορά του τονισμού περικλείει αφενός την περιγραφή του βάρους (και μονάδα μέτρησης βάρους «ο τόνος») της κοινωνικής κατάστασης και αφετέρου την κριτική συνειδητοποίηση ως δημιουργική πράξη συγκρότησης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων των Ρομά. Συνοψίζοντας τις βασικές θέσεις του Φρειρε, που καθόρισαν το παρόν κείμενο θα τόνιζα μαζί με τους/τις ενήλικες Ρομά μαθητές/τριες: Όσο η ελπίδα φέγγει και βαστά, όσο το σθένος της ψυχής ομορφαίνει τον βίο, όσο αγαπά, συμπονά και είναι αλληλέγγυος ο άνθρωπος, άλλο τόσο θα βρίσκουμε παρηγοριά στον αγώνα για την δικαιοσύνη. Ένας δύσκολος αγώνας που μπορεί σε κάποιες φάσεις να υποχωρούμε ή να «λιγοψυχούμε» ή να βρίσκομε προφάσεις, για να μην αντιστεκόμαστε. Θα υπάρχουν πάντα προφάσεις για να μην αντιστέκεται κάποιος/α. Αυτός όμως θα είναι ικανός λόγος για να μην δρομολογήσει την απελευθέρωσή του. Ικανός λόγος να μην κατακτήσει την λευτεριά του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αμπατζοπούλου, Φ. (2015), Διδάσκοντας Μανώλη Αναγνωστάκη. Παρουσίαση στην ημερίδα Δνσης Μεσης Εκπ?σης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (28/11/2015) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://archeia.moec.gov.cy/sm/302/didaskontas_manoli_anagnostaki.pdf.

Ανδρούσου, Α. (2015), Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο: Σκούρτου Ε, Κούρτη Καζούλη. (επιμ). *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας.* Αθήνα. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 114-140.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Αποστολίδου, Ά. (2025), Μεθοδολογικές πρακτικές για την εκπαιδευτική αξία της μαρτυρίας. Ανακοίνωση υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Βόλο- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. 23-25/5/2025

Ανδρούσου, Α., Αποστολίδου, Α. (2025), Μια διαφορετική ματιά στην ψηφιακή διαμεσολαβημένη γνώση. Αποθετήριο VOLARE. Ανακοίνωση υπό δημοσίευση στα πρακτικά του 6ου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Βολο 23-25/5/2025

Αντωναράκου, Α., Τσιμπουκλή, Ά., Τσώλη, Κ. (επιμ) (2023), *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) και Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ/ΕΚΠΑ.

Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάκωνα, Β. (2023), *Ιχνηλατώντας την διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο. Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό*. Αθήνα: Πεδίο.

Apple M. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Βαρβέρης Τ. (μετ). Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Ασκούνη, Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας στην θράκη. Από το Περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bauman Z. (2004), Η Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο. Χρ. Βαλιάνος (μετ). Αθήνα Πολύτροπο.

Baynham M. (2002), *Πρακτικές γραμματισμού*. Αραποπούλου Μ. (μετ.). Αθήνα Μεταίχμιο.

Bourdieu P., Passeron J (1996), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Παναγιωτόπουλος Ν., Βοδάλη Μ., (επιμ., μετ). Αθήνα. Καρδαμίτσα.

Brookfield, S. (2023), *Προς μια κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. Γιώτη Λ., Καραλής Θ (επιμ). Τόκα Κ. (μετ). Αθήνα. Gutenberg

Γκόβαρης, Χ. (2023), Επίδοση απολυτηρίων Δημοτικού σε επτά κατοίκους Ρομά του Αλιβερίου. Στην: εκπομπή της ΕΡΤ (Μανώλη Ελένη, περιφερειακός Σταθμός Βόλου) 13-2-23 (13:02) https://www.ertnews.gr/perifereiakoi-stathmoi/volos/epidosi-apolytirion-dimotikou-se-epta-katoikous-roma-tou-aliveriou/

Γκόβαρης, Χ. (2024), Επίδοση απολυτηρίων Δημοτικού σε κατοίκους Ρομά από τον Μητροπολίτη Δημητριάδος. Στην εκπομπή της Μανώλη Ελ. :Περιφερειακός σταθμός Βόλου 24/3/259:8:43). https://www.ertnews.gr/perifereiakoi-stathmoi/volos/volos-epidosi-apolytirion-dimotikou-se-katoikous-roma-apo-ton-mitropoliti-dimitriados/

Γρόλλιος Γ., Καρανταϊδου Ρ., Κορομπόκης Δ., Κοτίνης Χ., Λιάμπας Τ., (2002), *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη Θεωρία του Π. Φρέιρε*. Αθήνα Μεταίχμιο

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας Α., Παυλίδης Π., επιμ. (2015), *Η κριτική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης.* Πρακτικά 4ου διεθνούς συνεδρίου κριτικής εκπαίδευσης (Ιούνιος 2014). Θεσσαλονίκη.

Γρόλλιος Γ., Γούναρη Π., (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα.* Ιστορικές διαδρομές και προοπτική. Αθήνα. Gutenberg.

Γρόλλιος Γ. (2025), *Τα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου 2003-2025*. Αθήνα. Gutenberg.

Γρόλλιος Γ., Κατσιαμπούρη Γ., Νομικού Χρ. (επιμ) (2023), *Η κριτική εκπαίδευση για την ελπίδα και την κοινωνική Χειραφέτηση.* Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκης . ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. https://www.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2023/05/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-3%CE%BF%CF%85-%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%85-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%A7%CE%A1%CE%A9%CE%9C%CE%91-1.pdf

Γούναρη, Π.., Γρόλλιος Γ., επιμ., (2010), *Κριτική εκπαίδευση. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα. Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2008), Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή αυνεργασία, από την δυσπιστία στην αποδοχή. Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ. Στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α., (επιμ). *Πρόθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρύθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σσ. 439-450).* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1985), Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίηση. Στο: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων.* Κατσούλης Μ. (μετ). Αθήνα. Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. ΓΓΛΕ.

Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Λιάμπας Τ. (επιμ). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2008), *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για την μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Κουλαουζίδης Γ (μετ). Κόκκος Αλ.(επιμ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. Anna Maria Araujo Freire, Walter de Oliveira (2021), *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2022), *Η παιδαγωγική της ελπίδας. Αναβιώνοντας την αγωγή του καταπιεζόμενου*. Νικολακάκη Μ (επιμ.προλ). Paolo Vitoria (εισαγ.). Αθήνα: Διάδραση.

Hancock, I. (2020), *Είμαστε ο λαός των Ρομά*. Νεοκοσμίδου Ε (μετ). Μαρκέτος Σ. (επιμ). Αθήνα. Τόπος

Gee, J. (2000), Προφορικότητα και γραμματισμός: από την άγρια σκέψη στους τρόπους με λέξεις. Στο: Τζέλλα Βαρνάβα –Σκούρα κ.α.(επιμ). Θεματική ενότητα

Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική. Τ. Γ΄. Πάτρα. ΕΑΠ.

Gee, J. (2006), Γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού από τον Πλάτωνα στον Φρέιρε. Στο. Χαραλαμπόπουλος Αγ. (επιμ). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση* Ινστιτούτο Θεσσαλονίκη. Νεοελληνικών Σπουδών. Ιδρ. Μ Τριανταφυλλίδη. 15-54.

Gee J, (2006), Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο. Χαραλαμπόπουλος Αγ. (επιμ). *Γραμματισμός κοινωνία και εκπαίδευση* Ινστιτούτο Θεσσαλονίκη. Νεοελληνικών Σπουδών. Ιδρ. Μ Τριανταφυλλίδη. 55-88.

Giroux, H. (2021), Η ελπίδα της μνήμης.στη σκιά της παρουσίας του Πάουλο Φρέιρε. Στο: Freire Paulo. Anna Maria Araujo Freire, Walter de Oliveira (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. 25-34.

Giroux, H. (2024), *Για την κριτική Παιδαγωγική*. Λιάμπας Τ. (επιμ), Βραχωριτου Ι. (μετ). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2025), Η εκπαίδευση σε σκοτεινούς καιρού: φασισμός, δημοκρατία και η δραστικότητα/δυναμη της κριτικής παιδαγωγικής. Διαδικτυακή ομιλία του συγγραφέα στο ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Κάσκαρης Γιάννης, Λιάμπας Τάσος (Επιμέλεια μετάφραση).

Θεριανός, Κ. (2006), Κριτική παιδαγωγική στην εποχή του τρόμου και αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα τχ., 76.*

Ιακώβου Μ., Καραβά Ευδ., Μητσικοπούλου Β., (2021). Γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Δραγώνα Θ. Επιστ. Επιμ. Αθήνα ΕΚΠΑ.

https://www.dropbox.com/scl/fi/3o91z1iyx8x3sku04gwa9/Curing-The-Limbo_bookA4-High-Res.pdf?e=1&fbclid=IwAR3PusYs5RzS-Q2L6cyKS-KOBv7iKD_Q1a7Ns6eha-Yyh1Pker0fvDie3ns&rlkey=uwhtywwhlpkne8wtheapq2x2x&dl=0

Καραθανάσση, Έ. (2000), *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα. Gutenberg.

Κάσκαρης, Γ. (2008), Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η καταγωγή της έννοιας του κριτικού μεταμοντερνισμού στο έργο του McLaren Peter. Όψεις της Κριτικής παιδαγωγικής στην εποχή της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση. *Ουτοπία 78: 113-133.*

Κατσιαμποουρα, Γ., Γρόλλιος Γ., Σκορδούλης Κ επιμ. (2023), Η κριτική εκπαίδευση στον 21ο αι. Προκλήσεις και προτάσεις. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα.

Kress, G. (2000), Σχεδιασμό του Γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής. Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Τομος 2, τευχος 1-2. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 111-124.

Kress, G. (2003), *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνιο-πολιτισμική πρακτική*. Γεωργιάδη Ελευθ. (μετ). Αθήνα: Σαββάλας.

Kress, G. (2012), Ο γραμματισμός σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας. Στο: Παπαδημητρίου Φ (επιμ). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από την γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 465-492

Κουτσογιάννης, Δ. (2017), *Γλωσσική διδασκαλία χθες σήμερα αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδης.

Κωστούλη, Τ. (2015), Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στο σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες. Το πρόγραμμα Ρομά του ΑΠΘ. Στο: Τρέσσου Ε , Μητακίδου Σ, Καραγιάννη Γ., (επιμ). *Ένταξη Ρομά- Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη.* Θεσσαλονίκη. Ειδικός Λογαριαμός Κονδυλίων Έρευνας ΑΠΘ. 155-174.

Κωστούλη, Τ. (2021). *Το γλωσσικό μάθημα σε τοπικά συγκείμενα. Λόγοι, ταυτότητες, πρακτικές.* Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013), *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και ιμπεριαλισμό*. Σκορδούλης Κ (επιμ), Θεριανός Κ (μετ). Αθήνα: Τόπος.

Macedo D., Δενδρινού Β., Γούναρη Π. (2010). *Η ηγεμονία της Αγγλικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Meirieu, P. (2021), Παιδαγωγική: από τους κοινούς τόπους στις έννοιες κλειδιά. Για να τελειώνουμε(προσωρινά με κάποιες παρεξηγήσεις). Παπαδόπουλος Χαρης (μετ) Αθήνα. Εύμαρος.

Mey, J. (1997), Οι φωνές της κοινωνίας: Γραμματισμός , συνειδητότητα και εξουσία. Στο: Χριστίδης Α. (επμ*). «Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες» στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου Τ. Ά. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 110-120.

Μπουτουλούση, Ε. (1997), Ο λόγος των ισχυρών και των «ασθενών στο σχολείο. Στο: Α.Φ Χριστίδης (επιμ) *'Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή*

Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Τ. Β΄. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.767-784.

Μπουτουλούση, Ε. (2000), Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο: Α.Φ. Χριστίδης (επιμ). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για την γλώσσα*. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 223-229.

Νικολακάκη Μ επιμ., (2011), *Η κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα. Σιδέρης.

Νούτσος, Χ, (1986*), Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική* Αθήνα Θεμέλιο,

Παπακωνσταντίνου, Θ., Παυλή- Κορρέ, Μ. (2023). Πρώτη διαλογική συνάντηση γυναικών Ρομά: οι απόψεις τους για την εκπαίδευση. Στο Αντωναράκου κ.α. (επιμ). *Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων στην εποχή της αβεβαιότητας. Δρόμοι για την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική συνοχή.* Διεθνές συνέδριο πρακτικά. Αθήνα. ΕΚΠΑ/ΚΕΔΙΒΙΜ. 273-279.

Παυλή-Κορέ, Μ. (2017), Ρομά και εκπαίδευση. θεωρήσεις και προβληματισμοί.Στο : θάνοςΘ., Καμαριανός Γ., Κυρίδης Α. Φωτόπουλος Ν (επιμ.συλ.). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα. Gutenberg. 742- 809.

Ράσης, Σ. (2008), Η ριζοσπαστική σκέψη στις ΗΠΑ τον 20 αιώνα. *Ουτοπία, τχ 78, 93- 111*

Peters, J., Bell, B. (2005), Ο Horton του Highlander. Στο: Jarvis P.(επιμ). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων.* (Α. Κοκκος (επιμ. ελλην. έκδ.). Αθηνα Μεταίχμιο. (335- 354).

Resigl.Martin Wodak Ruth (2020). Η λογοϊστορική προσέγγιση. Στο: Μπουκάλα Σ., Στάμου Α. (επιμ). *Κριτική ανάλυση Λόγου. (Απο) δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα. Νήσος. 145-222.

Sutre, A. (2024), *Γεωπολιτική των Τσιγγάνων. Τρόποι ύπαρξης στον κόσμο μεταξύ κυκλοφορίας και πρόσδεσης*. (Γκοτσίνας Κ. (μετ). Ηράκλειο. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Τρουμπέτα, Σ. (2008), Εισαγωγή: Η αναζήτηση των Ρομά στις υποσημειώσεις της ιστορίας και στα πρωτοσέλιδα της πολιτικής. Στο: Τρουμπέτα Σεβαστή (επιμ). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις αναιρέσεις απουσίες*. Αθήνα. Κριτική. 11-76.

Τσιάκαλος, Γ. (1998), Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασιμάτη κ (επιμ). *Κοινωνικός αποκλεισμός η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα. ΚΕΚΜΟΚΟΠ. Gutenberg. σ.39-65

Τσιάκαλος, Γ. (2000*), Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2006), *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού.* Αθήνα. Τυπωθήτω- αντιρρήσεις.

Τσιάκαλος, Γ. (2008), Ελλάδα: Ξενοφοβία των αδυνάμων και ρατσισμός των ισχυρών. Στο: Macedo D., Gounari P. *Η παγκοσμιοποίηση του Ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. σ. 371-400.

Τσιάκαλος, Γ. (2021), Παόυλο Φρειρε: Ο δάσκαλος της πραγματικής Αλληλεγγύης. Πρόλογος στην ελληνική έκδοση. Στο: Freire Paulo. Anna Maria Araujo Freire, Walter de Oliveira *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ. (1997), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.* Αθήνα Αλεξάνδρεια.

Φρέιρε, Π. (1977α), *Η αγωγή του Καταπιεζόμενου* Κριτικός γ (μετ). Αθήνα. Ράππα.

Φρέιρε, Π. (1977β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Τσάμης Σ. (μετ). Αθήνα Καστανιώτης

Χαραβιτσίδης, Π. (2013), *Χτίζοντας το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα.* Τσιάκαλος Γ (πρόλογος). Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

Χαραβιτσίδης, Π. (2024), Κοινωνική ένταξη μεταναστών-προσφύγων γονέων μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο ενός σχολείου. Στο: Αντωναράκου, Α., Τσιμπουκλή, Ά., Τσώλη, Κ. (Νάντια) (επιμ) (2023). *Διά Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων την Εποχή της Αβεβαιότητας: Δρόμοι για την Κοινωνική Ένταξη και την Κοινωνική Συνοχή*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) και Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ/ΕΚΠΑ). 215-221

Χασιώτης, Β. (2010), Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για τον γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών. Διδακτορική Διατριβή. ΠΤΔΕ/ΑΠΘ

Χατζηνικολάου, Α. (2005), Αλφαβητισμός παιδιών Ρομα μέσα από την διδασκαλία των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί. Διδακτορική διατριβή στο ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

Χατζηνικολάου, Α. (2015), *Λογισμικό δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες*. ΥΠΕΠΘ. Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας ΑΠΘ

Χατζηνικολάου, Α. (2021), Εκπαίδευση Ρομά: Θεσμικές πρακτικές και διαδικασίες ένταξης στο σχολείο. Από την «ανάγνωση» της ζωής των Ρομά στην απόγνωση της καθημερινότητά τους μέσα στην φτώχεια, το ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε η ΕΛΛΑΝ. ΠΑΣΕ τον Απρίλιο του 2021. https://ellanpasse.com/2021/05/24/εισηγηση-δρ-άγγελου-χατζηνικολαου-στ/

Χατζηνικολάου, Α. (2023), Με έμφαση στη φωνή των παιδιών Ρομά για μια κινηματική και κριτική εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Στο: Γρόλλιος Γ., Κατσιαμπούρη Γ., Νομικού Χρ. (επιμ) *Η κριτική εκπαίδευση για την ελπίδα και την κοινωνική Χειραφέτηση.* Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκης . ΠΤΔΕ/ΑΠΘ, 740-765. https://www.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2023/05/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-3%CE%BF%CF%85-%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%85-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%A7%CE%A1%CE%A9%CE%9C%CE%91-1.pdf

Χατζηνικολάου, Α. (2024), Εκπαίδευση παιδιών Ρομά σε συνθήκες *«εγκλωβισμού».* Η περίπτωση του Δενδροποτάμου. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά συνεδρίου *«Εκπαίδευση των Ρομά σε κλειστές δομές»* 13-14/ 24 Πανεπιστήμιο Αιγαίου, και Πανεπιστήμιο Δ Μακεδονίας.

Χατζηνικολάου, Α. (2024 α), Γραμματισμοί συνειδητοποίησης ενηλίκων Ρομά (στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης) ως πρόκληση και πρόσκληση κοινωνικής συμμετοχής https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/439698_grammatismoi-syneiditopoiisis-enilikon-roma-ston-dendropotamo-thessalonikis-os

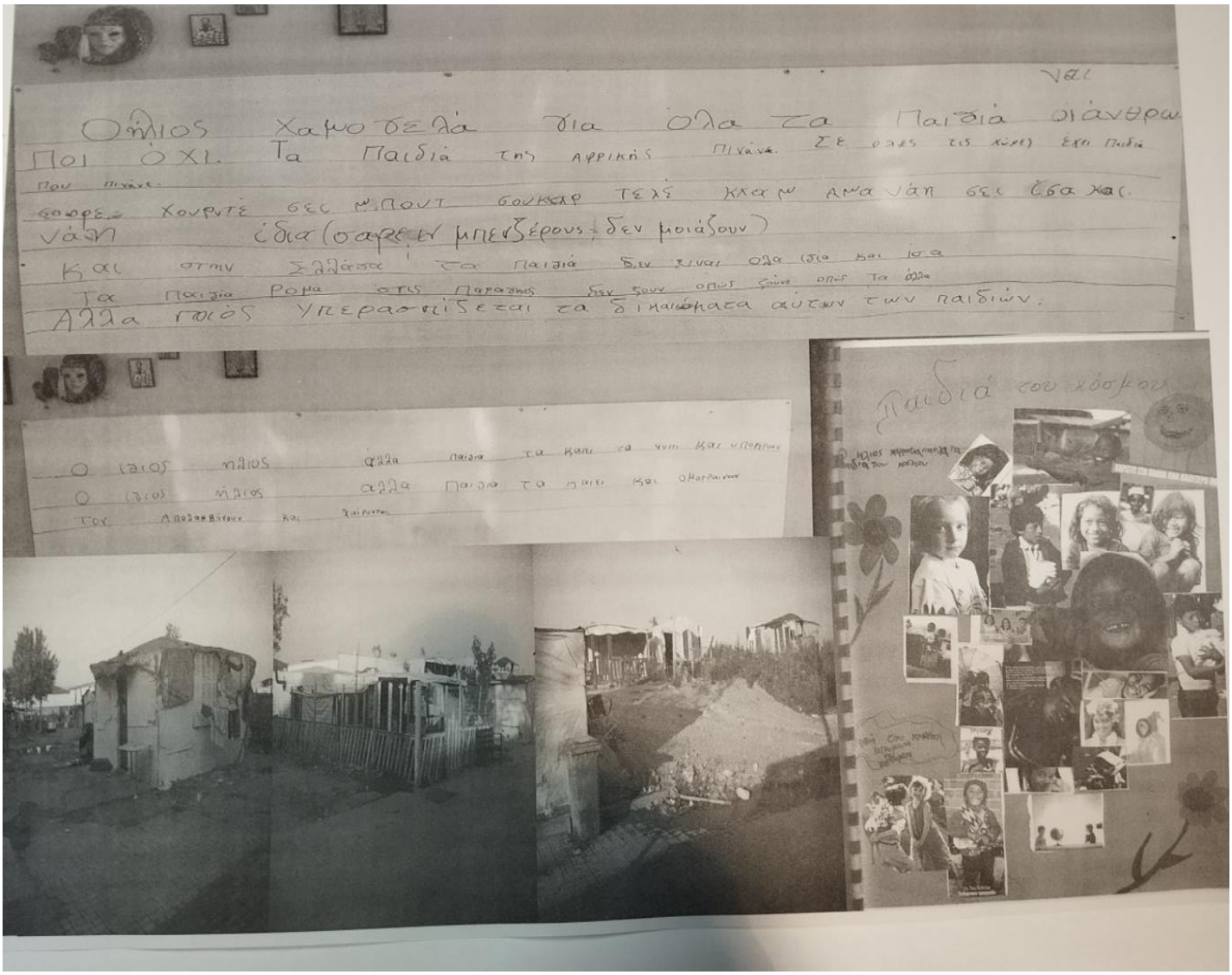
Χατζηνικολάου, Α. (2025), Παγκόσμια Μέρα των Ρομά: 8 Απριλίου. Μια μέρα συνειδητοποίησης. https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/474188_pagkosmia-mera-ton-roma-8-aprilioy-mia-mera-syneiditopoiisis

Χατζηπαύλου, Γ. (2025), Εκπαίδευση παιδιών Ρομά. διδακτικές διαδικασίες με εστίαση στο μάθημα των φυσικών επιστημών, που ενδυναμώνουν την συμμετοχή των παιδιών και συμβάλουν στην σχολική του πρόοδο. Διδακτορική διατριβή ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

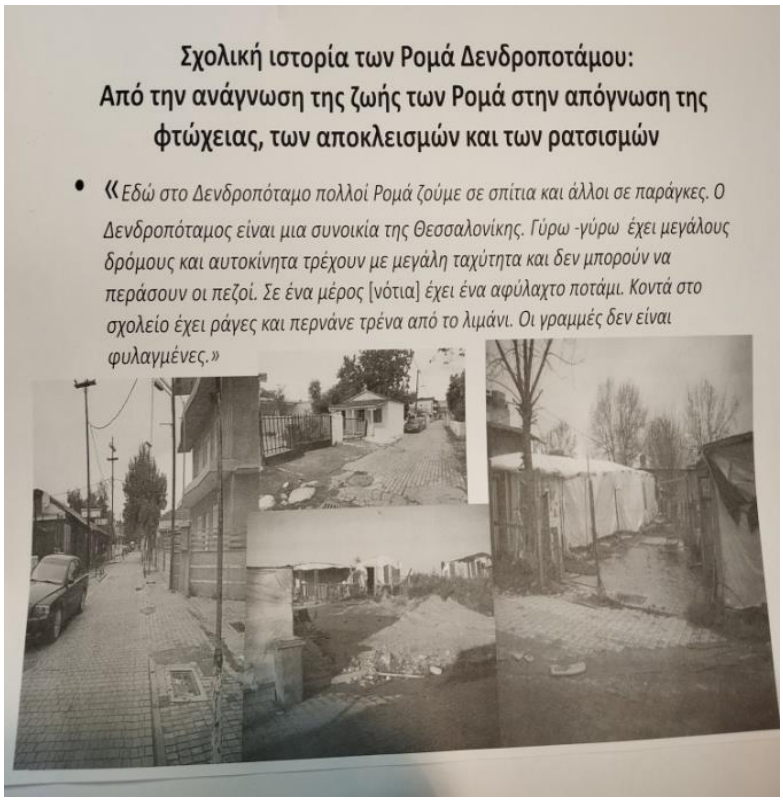
Walter Ferreina de Oliveira (2021). Για μια παιδαγωγική της αλληλεγγύης. Στο: Freire Paulo. Anna Maria Araujo Freire, Walter de Oliveira *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης*. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. 113- 142

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κείμενο 1.



Κείμενο2.



Τμήμα Γραμματισμού Ενηλίκων στο 5ο Διαπολιτισμικό Μενεμένης:

Το συστηματοποιήσαμε από το 2011 και μετά.

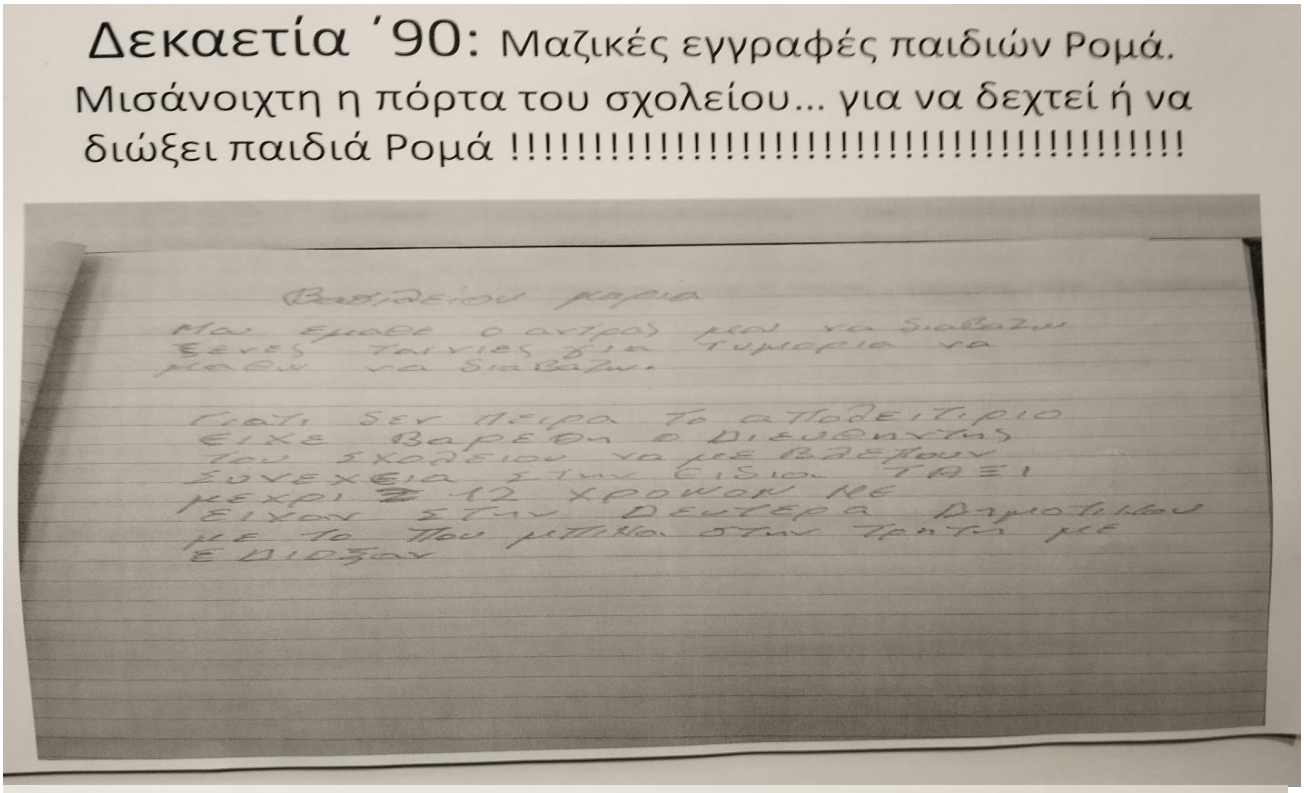
- 2011/13 φοίτησαν 20 απέκτησαν απολυτήριο 14
- 2013/14 φοίτησαν 15 απέκτησαν απολυτήριο 11
- 2014/15 φοίτησαν 8 απέκτησαν απολυτήριο 8
- 2015/16 φοίτησαν 19 απέκτησαν απολυτήριο 19
- 2016/17 φοίτησαν 15 απέκτησαν απολυτήριο 15
- 2017/18 φοίτησαν 18 απέκτησαν απολυτήριο 18
- 2018/19 φοίτησαν 24 απέκτησαν απολυτήριο 24
- 2019-20 -21και 22 (κορονοϊός)
- 2022-23 φοίτησαν 12 απέκτησαν απολυτήριο 8
- 2023-24 φοίτησαν 12 απέκτησαν απολυτήριο 8
- 2024-25 φοίτησαν 14 απέκτησαν απολυτήριο 11

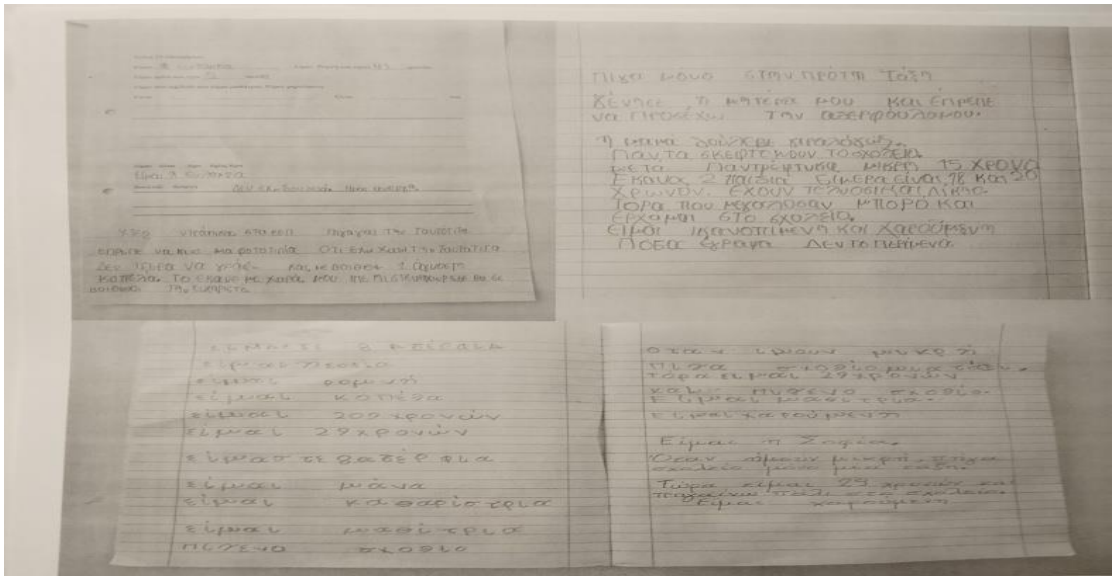
Σύνολο **136 ενήλικες Ρομά.**

2004-2010 απέκτησαν απολυτήριο περίπου 70

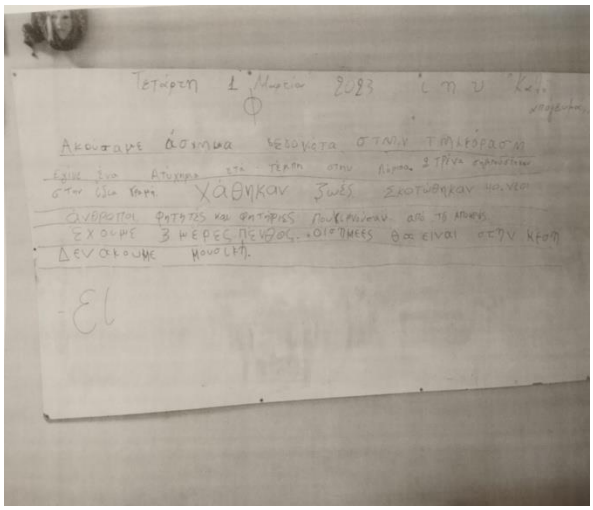
Εκτιμώμενο σύνολο Ρομά που απέκτησαν απολυτήριο **210 ενήλικες Ρομά**

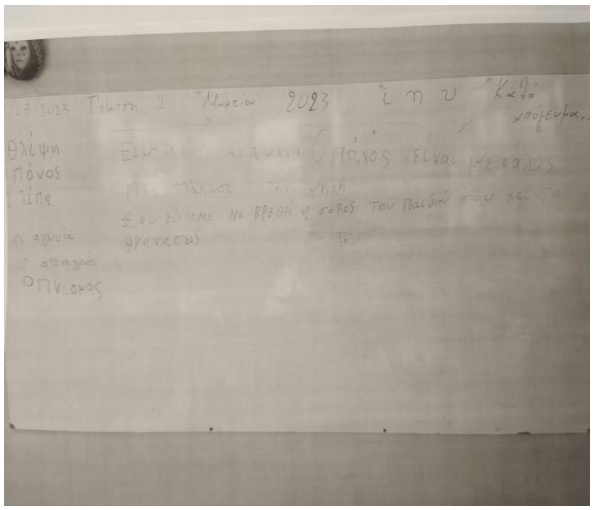
Κείμενα για «σχολική διαρροή»

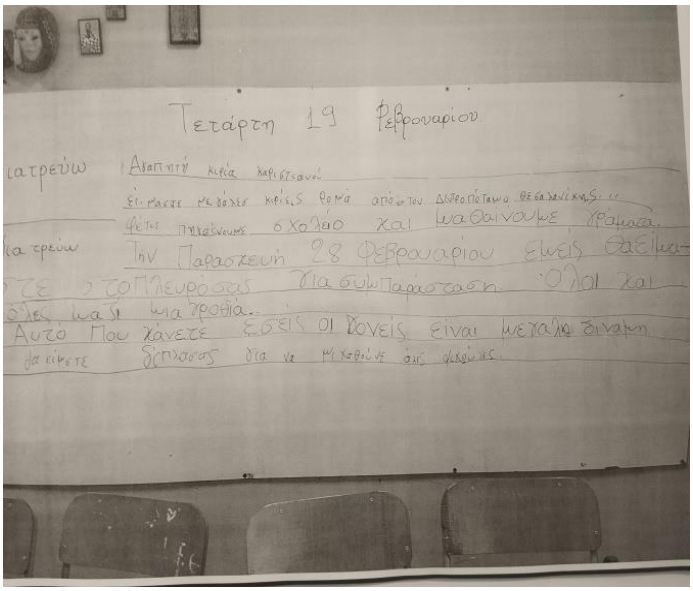

Δεκαετία '90: Μαζικές εγγραφές παιδιών Ρομά.
Μισάνοιχτη η πόρτα του σχολείου... για να δεχτεί ή να διώξει παιδιά Ρομά !!!!

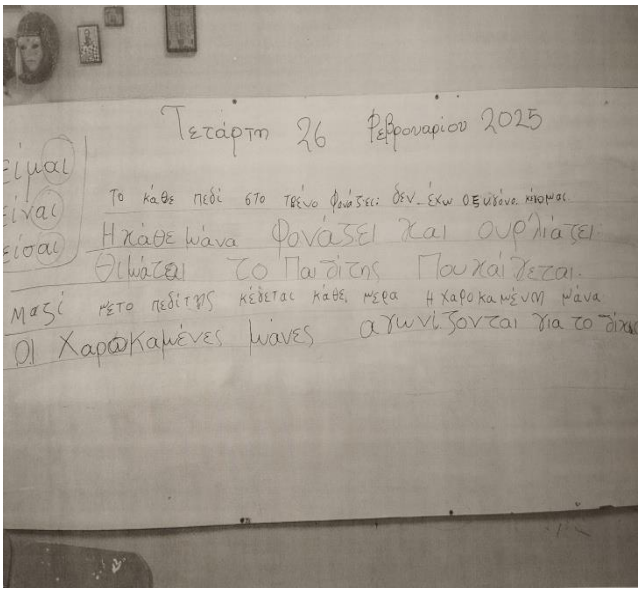


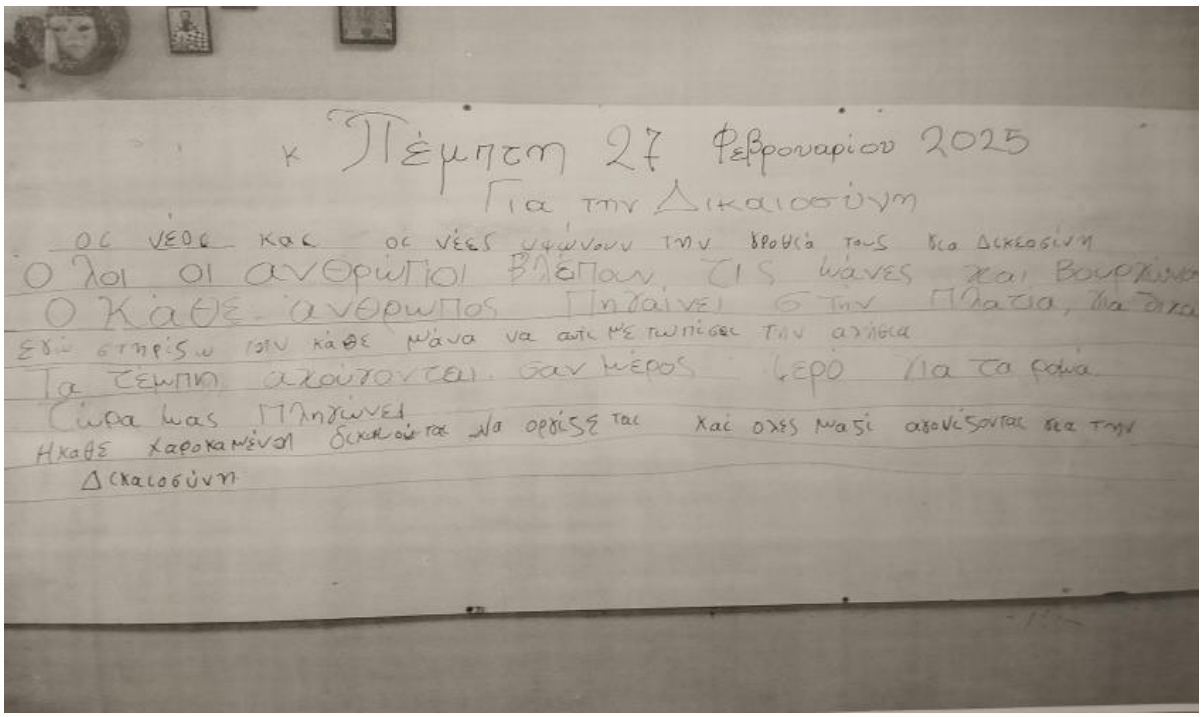
Κείμενα για τα Τέμπη



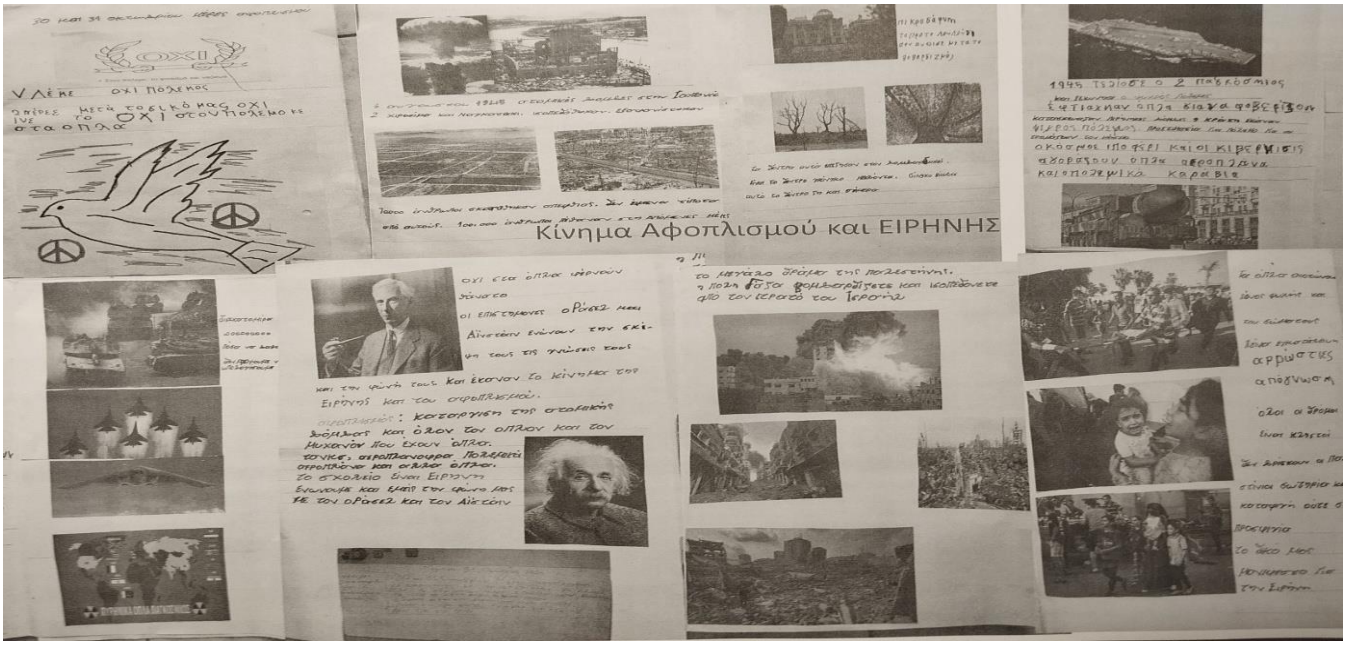


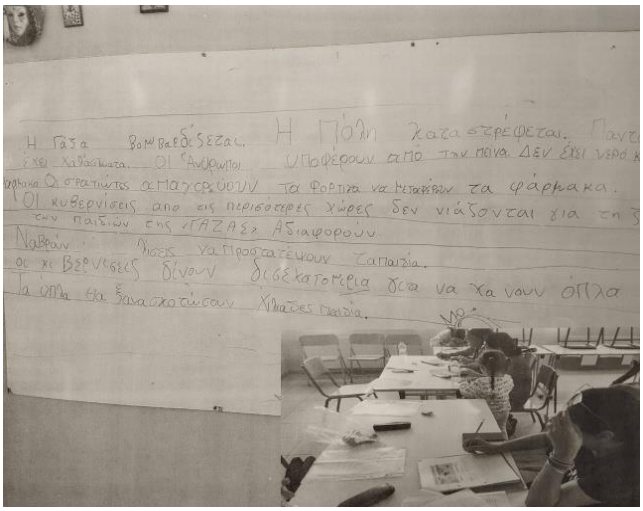

Τετάρτη 19 Φεβρουαρίου

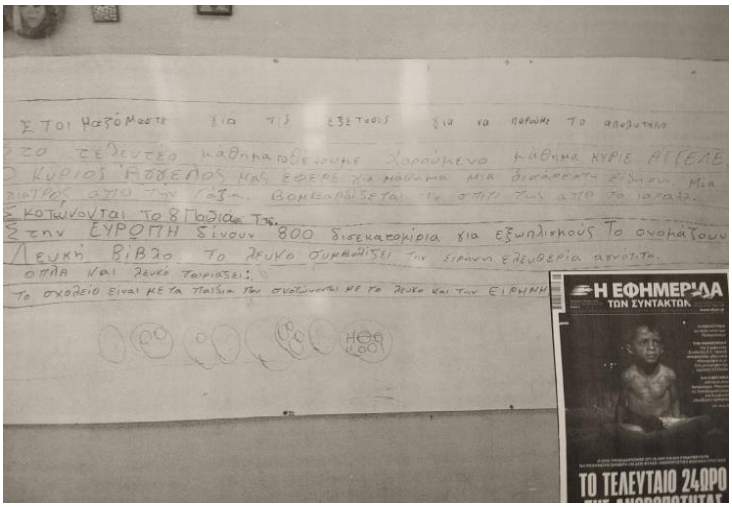

Τετάρτη 26 Φεβρουαρίου 2025


Πέμπτη 27 Φεβρουαρίου 2025
Για την Δικαιοσύνη

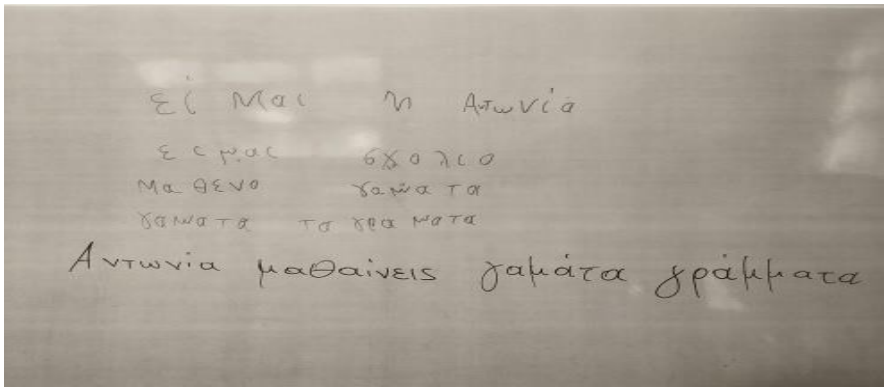
Κίνημα Ειρήνης- Γενοκτονία Γάζας.







Κυρία Αντωνία.



«Μετασχηματίζουσα μάθηση» και αναπηρικό κίνημα

Ανθή Χατζηπέτρου
Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
achatzipetrou@yahoo.com

Περίληψη
Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι τρεις διαστάσεις της μάθησης: *περιεχόμενο*, *υποκίνηση* και *αλληλεπίδραση* (Illeris 2016[2007]), που συντελούνται εντός του αναπηρικού κινήματος και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Μεθοδολογικά χρησιμοποιήσαμε βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις. Στο κοινωνικό περιβάλλον του ακτιβισμού, τα δρώντα υποκείμενα έχουν την ευκαιρία: α) να θεματοποιήσουν την αναπηρία και να αποκτήσουν μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να δράσουν αποτελεσματικά, β) να μετουσιώσουν τη βλάβη και τα συναισθήματα από το βίωμα της αναπηρίας σε κίνητρο για μάθηση και δράση, γ) να εμπλακούν στην (ανα)διαμόρφωση της κατάστασης της αναπηρίας, όχι μόνο σε επίπεδο εαυτού αλλά και σε επίπεδο ανάληψης δράσης για την αλλαγή των κυρίαρχων αξιών μιας κοινωνίας «αρτιμελισμού». Με αυτόν τον τρόπο, η εσωτερική σύγκρουση και η ατομική επιδίωξη για αναγνώριση γίνεται μία πράξη χειραφέτησης.

Abstract
This paper explores the three dimensions of learning: *content*, *motivation* and *interaction* (Illeris 2016[2007]), that take place within the disability movement and presents the results of this research. Methodologically, we used biographical narrative interviews. In the social environment of activism, the acting subjects have the opportunity to: a) thematize disability and acquire a range of knowledge, skills and attitudes in order to act effectively, b) transform the harm and emotions from the experience of disability into a motivation for learning and action, c) engage in the (re)configuration of the disability situation, not only at the level of the self but also at the level of taking action to change the dominant values of an ableism society. In this way, the internal conflict and the individual pursuit of recognition becomes an act of emancipation.

Εισαγωγή

Τα κοινωνικά κινήματα μπορούν να διακριθούν από άλλες μορφές συλλογικής συμπεριφοράς, επειδή δημιουργούν «γνωστική πράξη»· έχουν, δηλαδή, ένα δυναμικό ρόλο στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων νοημάτων αλλά και στη δημιουργία νέων. Ιστορικά, η ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων έδωσε «φωνή» σε μέλη του εργατικού κινήματος και επικεντρώθηκε στην παραγωγή της «πραγματικά χρήσιμης γνώσης» (Johnson 1988) προκειμένου να αναδειχθούν οι ανισότητες. Με την εμφάνιση των «νέων» κοινωνικών κινημάτων, η σχετική

βιβλιογραφία έχει επεκταθεί και έχει συμπεριλάβει τις δράσεις κινημάτων όπως του γυναικείου, του αντιρατσιστικού, του οικολογικού, του LGBT (Holst n.d.) αλλά και τις δράσεις των κινημάτων πολιτιστικής αντίστασης (διεκδίκησης δημόσιου χώρου, εναλλακτικής τέχνης, συλλογικών μορφών έκφρασης). Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στη «μετασχηματίζουσα μάθηση» που συντελείται εντός του αναπηρικού κινήματος. Η χρήση του όρου «μετασχηματίζουσα μάθηση» υποδηλώνει ένα είδος *μάθησης με στόχο την αλλαγή* (Κόκκος & Συνεργάτες 2019). Μίας μάθησης, η οποία:

- προκαλείται από σημαντικές προσωπικές εμπειρίες ζωής,
- προκαλείται από την κοινωνική δράση,
- δεν είναι απαραίτητα εμπρόθετο αποτέλεσμα εκπαίδευσης ή άλλης οργανωμένης μορφής μάθησης,
- είναι αποτέλεσμα μεταμορφωτικών βιωμάτων κατά την προσωπική ανάπτυξη,
- λαμβάνει χώρα (και) εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η μελέτη της μάθησης στον χώρο των κοινωνικών κινημάτων συνιστά απαραίτητη αντι-εστίαση στον κυρίαρχο λόγο της διά βίου μάθησης, που έχει διαμορφωθεί με βάση τις οικονομικές επιταγές. Η μάθηση που συντελείται εντός των κοινωνικών κινημάτων αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο διερεύνησης της σχέσης μεταξύ διά βίου μάθησης, εκπαίδευσης ενηλίκων και κοινωνικής αλλαγής (Crowther & Shaw 1997, English & Mayo 2012, Foley 1999). Η μάθηση στα κοινωνικά κινήματα αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο που ακουμπά στον πυρήνα των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μάθηση που συντελείται εντός (learning in) των κινηματικών διεργασιών αντλούν έμπνευση (learning from) οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και τα κοινωνικά κινήματα εμπνέονται από τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτ(ρι)ών ενηλίκων. Στη σχετική βιβλιογραφία, αυτή η μορφή μάθησης συνδέθηκε διαχρονικά με τα συγγενή πεδία της Κριτικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Brookfield 2018), της Ριζοσπαστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Holst 2002), της Λαϊκής

Επιμόρφωσης (Freire 1971), της Κριτικής Παιδαγωγικής (Giroux 1983), της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (Bell 1997) και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για την Πολιτειότητα (Hopkins 2014).

Οι Atta & Holst (2023), σε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντόπισαν 69 εμπειρικές μελέτες πάνω σε ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση μέσα στα κοινωνικά κινήματα σε πεδία: εργασία, περιβάλλον, queer, κοινωνική δικαιοσύνη, υγεία, γυναίκες, δικαιώματα ζώων. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι το πεδίο της αναπηρίας δεν έχει συμπεριληφθεί. Ακόμη και η προσέγγιση της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία ιστορικά εργάζεται για την ανατροπή των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών και σχετίζεται με τα κοινωνικά κινήματα, παραλείπει από τη θεωρητική συζήτηση την αναπηρία και το αναπηρικό κίνημα.

Αντικείμενο

Η παρούσα εισήγηση συνιστά μία προσπάθεια σύνδεσης δύο πεδίων: της κριτικής εκπαίδευσης ενηλίκων και του αναπηρικού κινήματος. Η κριτική εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζει τη μάθηση που πηγάζει από την εμπειρία διάφορων μορφών καταπίεσης. Συγχρόνως, τα κοινωνικά κινήματα συνιστούν πηγές αντισυμβατικής σκέψης που συνεισφέρουν στην αναστοχαστικότητα της ύστερης νεωτερικότητας. Η εστίαση σε εμπειρίες μετασχηματίζουσας μάθησης στο αναπηρικό κίνημα αναδεικνύει τη σημασία τους:

- στις διαδικασίες «βιογραφικής εργασίας» (Fischer - Rosenthal 1995) της αναπηρίας,
- σε μία ενδεχόμενη χειραφετική έκβαση που μπορεί να έχει μία τέτοια διεργασία για τους ακτιβιστές/τριες με αναπηρία στην (ανα)κατασκευή της αναπηρικής ταυτότητας.

Μέθοδος

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η *βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη*. Μέθοδος η οποία θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη γιατί:

- οι βιογραφικές αφηγήσεις έχουν μία αναστοχαστική διάσταση, που εκ των

πραγμάτων προσδίδει έμφαση στη διαρκώς μεταβαλλόμενη περιγραφή του εαυτού μέσα από τη βιωμένη εμπειρία,
- στις βιογραφικές αφηγήσεις εμπεριέχεται το πλαίσιο αναφοράς του/της αφηγητή/-τριας, όπως αυτό προσδιορίζεται στη θεωρία μετασχηματισμού από τον Mezirow (1991).

Αποτελέσματα

Για την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, θα χρησιμοποιήσουμε τις τέσσερις (4) ερωτήσεις του Engeström (2018) για τις θεωρίες μάθησης:

Ποια είναι τα υποκείμενα μάθησης;

Τα υποκείμενα της μάθησης μέσα στο αναπηρικό κίνημα μπορούν να διακριθούν σε αυτούς:
- που οργανώνουν το αναπηρικό κίνημα (ακτιβιστές/τριες με αναπηρία),
- που συμμετέχουν ως μέλη του αναπηρικού κινήματος,
- που είναι αποδέκτες της δράσης του αναπηρικού κινήματος (κοινωνία, μέσα μαζικής ενημέρωσης, κ.λπ.).

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή στους ακτιβιστές/-τριες με αναπηρία. Οι ακτιβιστές/-τριες με αναπηρία αντιπροσωπεύουν μία ομάδα η οποία, παρά τον πλούτο των εμπειριών τόσο σε προσωπικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο, υπο-εκπροσωπούνται στην ακαδημαϊκή συζήτηση και στην κοινωνική έρευνα. Για τον λόγο αυτό βασιστήκαμε σε βιογραφικές - αφηγηματικές συνεντεύξεις ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία προκειμένου να φωτίσουμε τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ υποκειμενικότητας και κοινωνικών συνθηκών. Σημαντικό μέρος αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελεί η μάθηση.

Τι μαθαίνουν;

Στην περίπτωση των κοινωνικών κινημάτων και δει του αναπηρικού κινήματος, η γνώση δεν παράγεται «κάπου αλλού», μακριά από τα υποκείμενα. Το αναπηρικό κίνημα προβληματίζεται με όρους σημασιολογικής αναπλαισίωσης του ορισμού

της αναπηρίας. Θέτει υπό αμφισβήτηση τους κυρίαρχους ορισμούς, αντιστέκεται στους ορισμούς της «κανονικότητας». Με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα με αναπηρία, μέσω του αναπηρικού κινήματος, συμμετέχουν στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης, μέσω της ανάδυσης νέων ιδεών και εννοιών που εμπλουτίζουν τις κοινότοπες ανθρώπινες μορφές κατανόησης. Τα περιεχόμενα και τα αποτελέσματα της μάθησης διακρίνονται στα επίπεδα των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων.

Σε επίπεδο γνώσεων

- Γνώσεις και πληροφορίες όσον αφορά τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία:

  «Δηλαδή τώρα που συμμετείχαμε στα σεμινάρια ήταν πολύ θετικό που άνθρωποι από διάφορες αναπηρίες συμμετείχαν σε ένα τμήμα και επιμορφώθηκαν ξέρω εγώ για τα δικαιώματα, για την εκπαίδευση, για την εργασία.»

- Γνώσεις για διαδικασίες και οργανωτικά ζητήματα, όπως η σύνταξη καταστατικών, καταγγελιών, ψηφισμάτων κ.ά.:

  «Το 'πα κατευθείαν στον Δήμαρχο πάνω, του λέω "επιβάλλεται Δήμαρχε άμεσα να αποκατασταθεί η προσβασιμότητα γιατί αυτό και αυτό συνάντησα, μου συνέβη αυτή τη στιγμή".»

- Γνώσεις που αφορούν στο πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο:

  «Τα άτομα με αναπηρία κάποτε τα αποκαλούσαν άτομα με ειδικές ανάγκες. Επίσης το αναπηρικό κίνημα τα αποκαλούσε έτσι ίσως γιατί δεν τολμούσε και το ίδιο το αναπηρικό κίνημα να τα πει άτομα με αναπηρία, διότι η αναπηρία είχε μια άλλη έννοια, τη γνωστή έννοια που λέγαμε ανάπηρος σημαίνει ανίκανος, ανάπηρος σημαίνει κλεισμένος στο σπίτι, απομονωμένος από κάθε κοινωνική εκδήλωση, πολιτική ή οποιαδήποτε, άρα αυτό θα έπρεπε να πάει σιγά σιγά. Αυτή η ορολογία να αλλάξει σιγά σιγά, να αποδεχτούμε πρώτα εμείς ότι είμαστε άτομα με αναπηρία και μετά να φτάσουμε στην […] *με αυτόν τον τρόπο νομίζω ότι γίνονται οι*

αλλαγές και οι ορολογίες, διότι δύσκολα μπορούμε να το αποδεχτούμε και εμείς και η κοινωνία, ιδίως η κοινωνία.»

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Επικοινωνιακές και διαπραγματευτικές δεξιότητες:

  «Το 2000 ψηφίζεται ο γενικός οικοδομικός κανονισμός, επανάσταση για το αναπηρικό κίνημα, που έθετε πλέον την υποχρέωση σε όλους τους Δήμους της χώρας σε ότι κατασκευάζεται από πλευράς πλατειών, πεζοδρόμων να γίνεται προσβάσιμο […]. *Η πρώτη ενέργεια θυμάμαι όταν πήγαμε στον Δήμαρχο κάλεσε και τις αρμόδιες υπηρεσίες,* […] *να μιλήσουμε για την κατασκευή ραμπών.»*

- Οργανωτικές δεξιότητες:

  «την Περιφερειακή Ομοσπονδία την ιδρύσαμε με τον [αναφέρει όνομα], *μια προσπάθεια το 2005 απευθυνόμενοι στα γειτονικά σωματεία, τα σωματεία της πόλης μας και της Καρδίτσας και των Τρικάλων και του Βόλου.»*

- Οριζόντιες ηγετικές δεξιότητες:

  «[…] *γίνεται και μια γενική συνέλευση για εκλογές, επικρατεί ένα χάος, εγώ πήγα έτσι παρατηρητής, επικρατεί ένα χάος, μία κατάσταση, μια διχόνοια μεταξύ των… γενική συνέλευση. Και έτσι μου έκανε τόσο αρνητική εντύπωση και αναγκάζομαι παίρνω τον λόγο και καταγγέλλω αυτά που έβλεπα και άκουγα μεταξύ των ηγετών τότε του συλλόγου και τους προτείνω παιδιά αν θέλετε ο σύλλογος να πάει μπροστά θα αποσυρθείτε εσείς να "μπει κάποιο καινούριο πρόσωπο να αναλάβει την ηγεσία, γιατί όπως αντιλαμβάνομαι με την κατάσταση που επικρατεί θα υπάρξει πλήρης διάλυση και δεν υπάρχει καμιά προοπτική για το σύλλογο".»*

Σε επίπεδο στάσεων

- Υπέρ της «ορατότητας» της αναπηρίας:

«[…] *θεωρώ ότι πάντα τα άτομα με αναπηρία, ο καθένας αλλά ειδικά τα άτομα με αναπηρία, για να πετύχουν πράγματα πρέπει να είναι μέσα στα κέντρα αποφάσεων.*»

- Θετική στάση απέναντι στις συλλογικές διεργασίες:

  «*Συμπορευτήκαμε, ξεκινήσαμε τον αγώνα, πρώτο ήταν να βάλουμε τάξη στα του συλλόγου μας, να βγούμε στην κοινωνία, το πετύχαμε και μετά ξεκινήσαμε αγώνα διεκδίκησης.*»

- Ενσυναίσθηση, διαμόρφωση αξιακού πλαισίου:

  «*αποδέχομαι τη διαφορετικότητα, όχι μόνο τη δικιά μου που έχω απαίτηση να την αποδέχονται και οι άλλοι, αλλά κάθε μορφής διαφορετικότητα είναι, φυλετική είτε είναι κοινωνική, έμαθα να σέβομαι τα δικαιώματα όλων.* […] *Αποδέχομαι τον μετανάστη, τον μαύρο, αποδέχομαι τον…τις φυλετικές διακρίσεις που λένε, κάθε μορφής άνθρωπο ανεξαρτήτως χρώματος* [χαμογελάει] *και εθνικότητας, αποδέχομαι κάθε δικαίωμα που έχει κάθε κατηγορία ανθρώπων, ομοφυλόφιλων εε κάθε άνθρωπο και θαρρώ εγώ ότι αυτό είναι η έννοια του ανθρώπου,* […].»

Γιατί μαθαίνουν;

Οι ακτιβιστές/τριες με αναπηρία μαθαίνουν για να μπορούν να ορίσουν τους σκοπούς, τα μέσα και το πεδίο δράσης τους. Τα άτομα με αναπηρία πριν δράσουν πρέπει να έχουν κατανοήσει με τρόπο κριτικά στοχαστικό τις αιτίες που διαμορφώνουν την προβληματική κατάσταση πάνω στην οποία προτίθενται να παρέμβουν, καθώς και τις αξίες και παραδοχές στις οποίες αυτή η κατάσταση εδράζεται. Ωστόσο, οι γνωστικοί παράγοντες που κινητοποιούν τη μάθηση δεν θα πρέπει να λειτουργούν εις βάρος των συναισθηματικών παραγόντων της συλλογικής δράσης (della Porta, Diani 2010[1999]). Τα συναισθήματα από την εμπειρία της αναπηρίας αποτελούν εξίσου κινητήρια δύναμη που τους οδηγεί σε δέσμευση για μάθηση και δράση.

Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία:

> «[…] *πιο πολύ ήταν ο ρατσισμός του βλέμματος, υπάρχουν ρατσισμοί και ρατσισμοί δεν είναι έτσι; Είναι ο λεκτικός, είναι του βλέμματος, είναι της χειρονομίας, είναι πάρα πολλοί* […] *εεε κάποια στιγμή αντιλήφθηκα ότι έπρεπε να κάνω κάτι, επειδή υστερούσα σωματικά έπρεπε να εξελίξω κάτι καλό, εκεί μπήκαν τα πολλά βιβλία, έπρεπε να εξελίξω το μυαλό μου, ένα πολύ καλό λόγο που ήρθε μέσα από το διάβασμα, να μπορώ να ανταπεξέρχομαι στο οτιδήποτε.»*
>
> *«Μέσα στο κίνημα βρίσκεις και θυμό, βρίσκεις και οργή, βρίσκεις πολλά συναισθήματα όσον αφορά τους ανθρώπους που τα βιώνουνε.»*
>
> *«Δηλαδή πραγματικά υπάρχει ενδυνάμωση και στήριξη. Εγώ δεν σου λέω πέρα από το να μάθω τα δικαιώματά μου, που αυτό είναι κάτι που μπορεί να ανοίξει ένας το ίντερνετ και να το μάθει, αλλά το ότι έρχεσαι σε επαφή με άλλους ανθρώπους που έχουν διαφορετικά προβλήματα και ψυχολογικά σε στηρίζει αυτό το πράγμα.»*

Πώς μαθαίνουν;

Οι ακτιβιστές/τριες με αναπηρία πραγματεύονται συνεχώς την αναπηρία προκειμένου να διαμορφώσουν τη ζωή τους. Οι βασικές διαδικασίες μάθησης στα κοινωνικά κινήματα, και εν προκειμένω στο αναπηρικό κίνημα, μπορούν να ορισθούν ως:

- *άτυπη μάθηση*, μέσα από καθημερινές εμπειρίες, γεγονότα, ομάδες εργασίας, διαδικασίες διαβούλευσης αλλά και μέσα από την επαφή με πιο έμπειρα μέλη του κινήματος,
- *μη-τυπική εκπαίδευση*, μέσα από επιμορφώσεις που οργανώνει το κίνημα για τα μέλη του.
- *αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση*. Τα άτομα με αναπηρία προωθούν τη δική τους μάθηση, ακολουθούμενης συχνά από αναστοχασμούς και συζητήσεις.

Ακολουθούν ορισμένα αποσπάσματα από τις αφηγήσεις των ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρία:

«[…] *με κάποιον ήμουν δεν θυμάμαι μου λέει "έχουμε ένα σύλλογο αν θες έλα να γραφτείς" και όλα αυτά, οπότε γράφομαι το 2000. Γνωρίζω τον* [αναφέρει το όνομα ακτιβιστή με αναπηρία], *μαθήτευσα, τι να πω ….»*

«*Για μένα εκτός από τη θεωρία όσον αφορά την αναπηρία, την προσβασιμότητα, για διάφορους νόμους, το θεσμικό πλαίσιο, όλα αυτά, για μένα είναι πρόκληση το να βλέπω την εξέλιξη των ανθρώπων μέσα από την αναπηρία.*»

«[…] *πριν από αρκετά χρόνια, από 5-6 χρόνια, έκανε μια εκδήλωση το ΚΕΔΔΥ στη Στερεά Ελλάδα και ήρθαν από όλα τα ΚΕΔΔΥ οι εκπαιδευτικοί που έκαναν παράλληλη στήριξη σε ειδικά σχολεία και τους έκαναν ένα ειδικό σεμινάριο, ήταν πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας. Λοιπόν πάω εγώ σε αυτή την εκδήλωση και έπρεπε τότε να διηγηθούμε την πρώτη μας επαφή με την εκπαίδευση και αρχίζω εγώ να λέω την ιστορία μου, καλή ώρα όπως κάνω και εδώ τώρα.*»

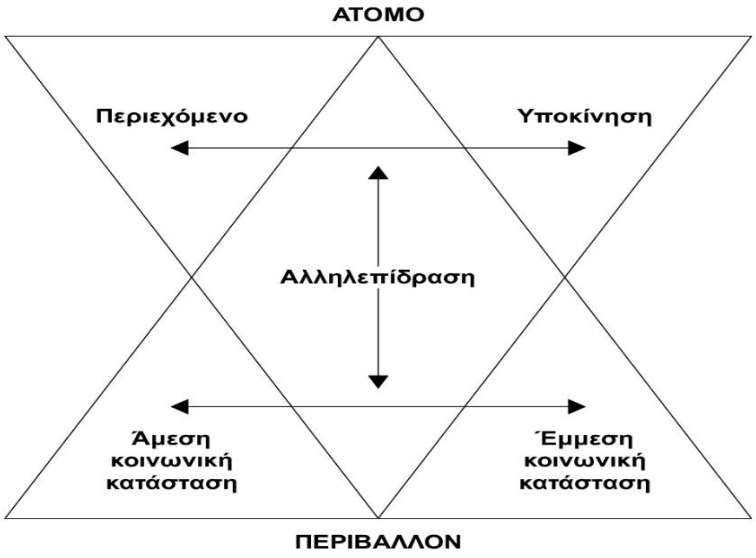
Θεωρητικές διαμορφώσεις

Σύμφωνα με τους Atta & Holst (2023), αν και υπάρχουν αρκετές εννοιολογικές προσεγγίσεις για τη μάθηση στα κοινωνικά κινήματα, είναι ελάχιστη η ανάπτυξη μίας θεωρίας μάθησης που να βασίζεται άμεσα σε εμπειρικές μελέτες της μάθησης στα κοινωνικά κινήματα. Για τον λόγο αυτό, θα επιχειρήσουμε να προβούμε σε θεωρητικές διαμορφώσεις που διέπουν τη μάθηση στο αναπηρικό κίνημα και που οδηγούν σε αλλαγές στην αναπηρική ταυτότητα.

Η Χατζηπέτρου (2023) σε μια εμπειρική μελέτη ακτιβιστ(ρι)ών με αναπηρίες, τοποθέτησε τη διά βίου μάθηση ως μια ολιστική διαδικασία, με τις εμπειρίες μάθησης από το αναπηρικό κίνημα να ενσωματώνονται και να αποκτούν νόημα. Στο πλαίσιο αυτής της εμπειρικής μελέτης, αξιοποιήθηκε η ολιστική θεωρία μάθησης σε βιογραφικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της ολιστικής θεωρίας μάθησης αμφισβητείται η παραδοσιακή κατανόηση της μάθησης ως μεμονωμένης πράξης απόκτησης και μετάδοσης γνώσης και, αντ' αυτής, προωθείται η άποψη της

εξερεύνησης της μάθησης ως συλλογικού φαινομένου, μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές, αλλά και ως διαδικασίας που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικά περιβάλλοντα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ουσιαστικά, οι μαθησιακές διαδικασίες πραγματοποιούνται «μεταξύ» των υποκειμένων και των κόσμων που σχετίζονται με αυτά (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Το σύνθετο μοντέλο μάθησης



Πηγή: Illeris (2016[2007]), 125.

Η σύνδεση μεταξύ της αλλαγής στην ταυτότητα και της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, υποδεικνύει το ερώτημα ποιες είναι οι διαδικασίες που οδηγούν σε αυτήν την αλλαγή. Για να συντελεστεί αυτός ο μετασχηματισμός απαιτείται η μάθηση να είναι ολιστική, δηλαδή να περιλαμβάνει ταυτόχρονα τις δύο μαθησιακές διεργασίες, δηλαδή α) την εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (κοινωνικού, πολιτιστικού και υλικού) και β) την εσωτερική αλληλεπιδραστική διαδικασία επεξεργασίας και απόκτησης εξωτερικών πληροφοριών, και τις τρεις διαστάσεις μάθησης (περιεχόμενο, συναίσθημα, αλληλεπίδραση).

Διάσταση του περιεχομένου (γνώση, κατανόηση, δεξιότητες)

«*Η διάσταση του περιεχομένου της μάθησης αφορά το τι μαθαίνεται. Παραδοσιακά το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις κατηγορίες γνώσεων, δεξιοτήτων και επίσης συμπεριφορών σε κάποιο πλαίσιο. Αλλά στη σύγχρονη κοινωνία το περιεχόμενο της μάθησης περιλαμβάνει μερικές πιο εκτεταμένες κατηγορίες*» (Illeris 2016[2007], 98), όπως κατανόηση, επίγνωση, νόημα, συνοχή, ενδοσκόπηση/στοχασμός.

Ο κριτικός στοχασμός πάνω στο βίωμα της αναπηρίας τους δίνει μια δυνατότητα ανανοηματοδότησης του προσωπικού βιώματος, με τον στόχο της αλλαγής να μην περιορίζεται μόνο σε επίπεδο ατόμου αλλά να αφορά και τη διεκδίκηση της αναγνώρισης ως φορείς δικαιωμάτων «από τα έξω» και «από τα πάνω». Οι ακτιβιστές/-τριες με αναπηρία προβαίνουν σε αναστοχαστικά σχόλια, επεξεργάζονται πρότερες εικόνες του «τραυματισμένου εαυτού» και επισημαίνουν τα σημεία γύρω από τα οποία οικοδομείται ένας «νέος εαυτός».

Η δημιουργία νοήματος - δηλαδή η (μεταβαλλόμενη) ικανότητα, ατομικά και συλλογικά, να βιώνουμε τις εμπειρίες μας ως γεμάτες με νόημα (Wenger 2009) - εκτός από ατομική, είναι και μια κοινωνική, διαδραστική διαδικασία. Οι αφηγητές/-τριες με αναπηρία αναφέρονται στη συλλογική δημιουργία νοήματος όταν περιγράφουν το έργο των αναπηρικών οργανώσεων. Στο κοινωνικό περιβάλλον του ακτιβισμού και της κοινωνικής δράσης είχαν την ευκαιρία να θεματοποιήσουν την αναπηρία, αφού ως ακτιβιστές/-τριες έπρεπε να είναι ενημερωμένοι/-ες ώστε να δράσουν αποτελεσματικά. Τα υποκείμενα της έρευνας απέκτησαν μέσα από το κοινωνικό περιβάλλον του ακτιβισμού μια σειρά από γνώσεις και πολύτιμες προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (βλέπε παραπάνω υποενότητα «Τι μαθαίνουν;»).

Διάσταση της υποκίνησης (κίνητρο, συναίσθημα, βούληση)

«*Η διάσταση της υποκίνησης καλύπτει τα ζητήματα σχετικά με το πεδίο και το χαρακτήρα της νοητικής ενέργειας, η οποία είναι η κινητήρια δύναμη της μάθησης, δηλαδή αφορά το κίνητρο, το συναίσθημα και τη βούληση ενός ατόμου σε μία κατάσταση ή πρόγραμμα μάθησης.*» (Illeris 2016[2007], 122).

Στην αφηγηματική ανάλυση των ιστοριών ζωής εντοπίσαμε μοτίβα συναισθημάτων, όπως οδύνη, θυμό, απογοήτευση. Η διάψευση των προσδοκιών αναγνώρισης (άρνηση δικαιωμάτων, κοινωνικός αποκλεισμός) προκάλεσε στα υποκείμενα της έρευνας οδυνηρά συναισθήματα ματαίωσης. Οι ακτιβιστές/τριες με αναπηρία διηγήθηκαν ακραίες ιστορίες ρατσισμού, ένα άθροισμα προσβολών και ταπεινώσεων που τους προκάλεσαν οργή και απόφαση να πολεμήσουν το σύστημα που κρατά απομονωμένα χιλιάδες άτομα με αναπηρία. Τα συναισθήματα από την εμπειρία της αναπηρίας ήταν η κινητήρια δύναμη που τους οδήγησε στη δέσμευση για μάθηση και δράση (βλέπε παραπάνω υποενότητα «Γιατί μαθαίνουν;»).

Διάσταση της αλληλεπίδρασης (δράση, επικοινωνία, συνεργασία)

«*Όλη η μάθηση είναι πλαισιωμένη, δηλαδή συντελείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο κοινωνικού χαρακτήρα, το οποίο μέσα από αλληλεπίδραση με τους μανθάνοντες γίνεται ενσωματωμένο κομμάτι της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές συνθήκες για δυνατότητες και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των συμμετεχόντων σε σχέση με υφιστάμενες κοινωνικές συνθήκες μέσα από διεργασίες που συχνά έχουν χαρακτήρα σύγκρουσης.*» (Illeris 2016[2007], 152).

Το αναπηρικό κίνημα παρέχει στους ακτιβιστές/τριες με αναπηρία το πλαίσιο για να συσταθούν ως πολιτικά υποκείμενα, και ταυτόχρονα προσφέρει τις αναλυτικές (θεωρητικές και πολιτικές) κατηγορίες μέσω των οποίων μπορούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους και να εμπλακούν στη διαμόρφωση της κατάστασης της αναπηρίας. Από τις αφηγήσεις αναδείχθηκε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αντλούν από τις ιδέες, τις αξίες και τις έννοιες του αναπηρικού κινήματος ως μεταφορές για να εννοιολογήσουν τις εμπειρίες τους. Το αναπηρικό κίνημα αποτέλεσε το βασικό στήριγμα στη διαδικασία που ακολούθησαν για να επανεπινοήσουν τον εαυτό τους και να αναδιατυπώσουν αυτό που είναι - ή/και, στην απόφασή τους να επαναοικειοποιηθούν αυτό που η περιρρέουσα υποτιμητική ή/και εχθρική ατμόσφαιρα τούς υπαγόρευε συνεχώς ότι είναι.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δρώντων υποκειμένων, συνεπάγεται την εμπλοκή τους στην (ανα-)διαμόρφωση της κατάστασης της αναπηρίας (όχι μόνο σε επίπεδο εαυτού και αυτοπροσδιορισμού), αλλά και σε επίπεδο ανάληψης δράσης για την αλλαγή των κυρίαρχων αξιών μιας κοινωνίας «αρτιμελισμού». Τα κοινωνικά δρώντα υποκείμενα κατανοούν και ερμηνεύουν διαρκώς την εμπειρία της αναπηρίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο προηγούμενων εμπειριών αλλά και μελλοντικών προσδοκιών για μία εκ νέου διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου. Με αυτόν τον τρόπο, οι ατομικές επιδιώξεις συνδέονται με τα χειραφετικά αιτήματα του αναπηρικού κινήματος. Πρόκειται για μία μορφή βιογραφικής και πλαισιοθετημένης μάθησης (Alheit 2013, 174), με έμφαση στην αλληλεπίδραση (βλέπε παραπάνω υποενότητα «Πώς μαθαίνουν;»).

Συμπερασματικά

Εάν κατανοήσουμε τις διαδικασίες μάθησης πιο ολιστικά, θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε γιατί η διά βίου μάθηση και η αλλαγή της ταυτότητας μπορεί και να συνδέονται στενά ή/και να αποτελούν δύο τρόπους περιγραφής του ίδιου φαινομένου (Nestor 2015). Η αλλαγή της αναπηρικής ταυτότητας μέσω του τρόπου (ανα)νοηματοδότησης της αναπηρίας, της εκτίμησης των περιθωρίων δράσης, της κοινωνικής «τοποθέτησης», αλλά και της αίσθησης του ανήκειν, συνιστούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή στο αναπηρικό κίνημα ως μια διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης.

Στο κοινωνικό περιβάλλον του ακτιβισμού, τα δρώντα υποκείμενα έχουν την ευκαιρία: α) να θεματοποιήσουν την αναπηρία και να αποκτήσουν μια σειρά από γνώσεις και δεξιότητες ώστε να δράσουν αποτελεσματικά, β) να μετουσιώσουν τη βλάβη και τα συναισθήματα από το βίωμα της αναπηρίας σε κίνητρο για μάθηση και δράση, γ) να εμπλακούν στην (ανα)διαμόρφωση της κατάστασης της αναπηρίας, όχι μόνο σε επίπεδο εαυτού αλλά και σε επίπεδο ανάληψης δράσης για την αλλαγή των κυρίαρχων αξιών μιας κοινωνίας «αρτιμελισμού». Με αυτόν τον τρόπο, η εσωτερική σύγκρουση και η ατομική επιδίωξη για αναγνώριση γίνεται μία πράξη χειραφέτησης (Welton 1993).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alheit, P. (2013), Ταυτότητα και βιογραφία. Η συμβολή της βιογραφικής έρευνας σε μια θεωρία της ταυτότητας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, στο Τσιώλης, Γ. Σιούτη, Ει. (επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Νήσος.

Atta, M., Holst, J. (2023), Deriving a theory of learning from social movement practices: A systematic literature review. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 14: 177-196.

Bell, L. A. (1997), Theoretical foundations for social justice education, in M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York: Routledge.

Brookfield, S. (2018), Critical Adult Education Theory: Traditions and Influence, in Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., Jarvis, P. (eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave Macmillan.

Crowther, J., Shaw, M. (1997), Social Movements and the Education of Desire. *Community Development Journal*, 32(3): 266-279.

della Porta, D., Diani, M. (2010[1999]), *Κοινωνικά Κινήματα - Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.

Engeström, Y. (2018), Expansive learning: Towards an activity-theoritical reconceptualization., in K. Illeris (ed.), *Contemporary theories of learning* (pp46-65). Routledge.

English, L., Mayo P. (2012), Adult Education and Social Movements: perspectives from Freire and beyond. *Educazione Democratika*, 3: 170-208.

Foley, G. (1999), *Learning in Social Action: A contribution to understanding informal education*. London: Zed.

Fischer-Rosenthal, W. (1995), *The problem with identity: Biography as solution to some (post)-modernist dilemmas*. Comenius, 3: 250-265.

Freire, P. (1971), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.

Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey.

Holst, J. D. (2002), *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport Conn: Bergin and Garvey.

Holst, J. (no date), *The politics and Economics of Globalization and Social Change in Radical Adult Education: A Critical Review of Recent Literature*. https://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/05-1-10.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 1.3.2025).

Hopkins, N. (2014), *Citizenship and Democracy in Further and Adult Education*. Springer Dordrecht.

Johnson, R. (1988), 'Really Useful Knowledge' 1790 - 1850: Memories in the 1980s, in T. Lovett (ed.), *Radical Approaches to Adult Education*. Routledge.

Illeris, K. (2016[2007]), *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες. (2019), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey Bass: San Francisco.

Nestor, K. (2015), *Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood*. A Dissertation Submitted to The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Welton, M. (1993), Social Revolutionary Learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly*, 43 (3):152-164.

Χατζηπέτρου, Α. (2023), *Αναπηρικό Κίνημα και ο Αγώνας για Αναγνώριση: Συνθήκη Μετασχηματίζουσας Μάθησης Ατόμων με Αναπηρία*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φυσική και σχολικό εργαστήριο: αμφισβήτηση και διερεύνηση ή συναίνεση και κοινωνική αποδοχή;

Βασιλική Χριστοπούλου
Εντ. Διδάσκουσα Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
vasilikichr@primedu.uoa.gr

Περίληψη
Ο χώρος του σχολικού εργαστηρίου θεωρείται, συχνά, προνομιακός για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας αμφισβήτησης και διερεύνησης της γνώσης από τις μαθήτριες και τους μαθητές καθώς στο χώρο αυτό δεν αποδέχονται παθητικά, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση. Εντούτοις, την ίδια ώρα η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό εργαστήριο διαμορφώνει την απαραίτητη συναίνεση του μαθητικού σώματος όσον αφορά τη θεωρία του πειράματος, των μεθόδων του καθώς και του τρόπου επεξεργασίας των μετρήσεων και εξαγωγής των αποτελεσμάτων όπως και της ερμηνείας τους. Η κοινωνική αποδοχή της επιστήμης, των πρακτικών και των μεθόδων της περνά και μέσα από το σχολικό εργαστήριο, το οποίο συμβάλλει στη νομιμοποίηση τους.
Το άρθρο αυτό εξετάζει αυτό το διττό ρόλο του σχολικού εργαστηρίου στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, προσπαθώντας να ανιχνεύσει εκείνα τα στοιχεία που ενδυναμώνουν την τάση χειραφέτησης των μαθητών/μαθητριών μέσα από την εμπλοκή στις πειραματικές διαδικασίες και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθήτριας/μαθητή στο σχολικό εργαστήριο.

Abstract
The school laboratory is often regarded as a privileged space for the cultivation of critical thinking, the capacity for questioning, and the exploration of knowledge by students, since within this context they do not passively receive information but instead actively participate in the learning process. Nevertheless, at the same time, the educational process within the school laboratory forms the necessary consensus among students concerning the theory of experimentation and its methods, as well as the ways in which measurements are processed, results are derived, and interpretations are constructed. The social acceptance of science, along with its practices and methods, also passes through the school laboratory, which contributes to their legitimization.
This article examines this dual role of the school laboratory in the teaching of the natural sciences, seeking to trace those elements that enhance the emancipatory potential of students through their engagement in experimental processes and through teacher–student interaction within the laboratory setting.

Ο χώρος του εργαστηρίου στην ιστορική του διαδρομή

Το πείραμα αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο στοιχείο της φυσικής επιστήμης, ενώ η μελέτη της ιστορίας των φυσικών επιστημών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την

ιστορία των πειραματικών πρακτικών και μεθόδων, όπως αυτές άρχισαν να διαμορφώνονται κατά την πρώιμη νεωτερικότητα.

Η πειραματική πρακτική με τα χαρακτηριστικά που έχει και σήμερα άρχισε να διαμορφώνεται κατά τον 17ο αιώνα. Στις απαρχές της νεότερης επιστήμης το πείραμα λαμβάνει χώρα στον οικιακό ή ιδιωτικό χώρο, καθώς εκεί βρίσκονται τα πρώιμα εργαστήρια του αλχημιστή ή φυσικού φιλοσόφου.

Η μετάβαση των εργαστηρίων από τον ιδιωτικό στο δημόσιο χώρο ήταν μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Κατά τον 17ο και τον 18ο αιώνα σταδιακά εμφανίζονται χώροι πειραματισμού, δημόσια, με ευκολότερη πρόσβαση, κάτι που αναδύθηκε εκείνη την εποχή ως αίτημα για την παραγωγή έγκυρης και αξιόπιστης γνώσης.

Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ, ότι ο όρος "εργαστήριο" (laboratory) δεν είχε την σημερινή του σημασία ούτε ήταν κοινός στη χρήση του διαχρονικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Αγγλία του 17ου αιώνα οι όροι *laboratory* και *elaboratory* δεν ήταν συνηθισμένοι, ούτε υπάρχει κάποια αναφορά των όρων αυτών στο έργο του φιλοσόφου Francis Bacon *The New Atlantis* ή σε κάποιο άλλο έργο του (Shapin 1988, 377). Σύμφωνα με τον Owen Hannaway η λέξη εργαστήριο απέκτησε τη σύγχρονη έννοια της προς το τέλος του 19ου αιώνα (Hannaway 1986, 585-586).[1]

Τα πρώτα εργαστήρια με τη σύγχρονη έννοια, ήταν εργαστήρια χημείας, ενώ τα εργαστήρια φυσικής αναδύθηκαν λίγο αργότερα. Συγκεκριμένα για την Βρετανία, ο όρος "εργαστήριο" στην αρχή του 19ου αιώνα συνδεόταν με τη χημεία, όπως μπορεί να γίνει κατανοητό από το αντίστοιχο λήμμα στην *Cyclopedia* του 1819 και κατανοούνταν ως ένας χώρος εξοπλισμένος με χημικά όργανα, αφιερωμένος είτε στην χημική βιομηχανία είτε στην πειραματική έρευνα (Gooday 1990, 27).

Το εργαστήριο φυσικής αναδύεται τον 19ο αιώνα και κυρίως στο δεύτερο μισό αυτού του αιώνα. Από τα πρώτα παραδείγματα εργαστηρίων φυσικής είναι αυτά

[1]Ο Hannaway αναφέρει ότι ο λατινικός όρος *laboratorium* χρησιμοποιείται ήδη από το μεσαίωνα, χωρίς όμως να έχει την έννοια που αποκτά αργότερα, μην προσομοιάζοντας καθόλου την έννοια που έχει σήμερα μέχρι το τέλος του 16ου αιώνα.

των Wilhelm Weber στο Göttingen, του Heinrich Gustav Magnus στο Βερολίνο, του Franz Neumann στο Köningsberg όπως επίσης και το εργαστήριο στο πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης. Εντούτοις, τα εργαστήρια του Magnus ή του Neumann που αναφέρθηκαν προηγούμενα ήταν ιδιωτικά.[2]

Γενικά, τα πρώτα εργαστήρια φυσικής φιλοσοφίας ήταν ιδιωτικά, ακόμη και αν βρίσκονταν μέσα σε κάποιο ίδρυμα. Κομβικό σημείο εδώ είναι ότι ο χαρακτηρισμός τους ως ιδιωτικά εργαστήρια σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν ήταν θεσμικά μέρος του πανεπιστημίου και δεν αποσκοπούσαν στην εκπαίδευση ή συμμετοχή των φοιτητών σε έρευνα, ακόμη και αν αυτό συνέβαινε κατά τη διάρκεια της μετέπειτα πορείας τους, όπως στην περίπτωση του W. Thomson, καθηγητή Φυσικής Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Γλασκώβης.

Στο πρώτο μισό του 19ου αιώνα, ο ρόλος του καθηγητή ήταν βασικά παιδαγωγικός και δεν προοριζόταν για την παραγωγή νέας γνώσης. Στις διαλέξεις που δίνονταν στα πανεπιστήμια, υπήρχαν χώροι προετοιμασίας στο παρασκήνιο για τη επίδειξη πειραμάτων, αν και αυτοί οι χώροι δεν σχεδιάζονταν ειδικά ούτε διακρίνονταν σαφώς ως τέτοιοι. Αντίθετα, ήταν αρκετά συνηθισμένο για ανθρώπους που είχαν την οικονομική δυνατότητα να διαθέτουν ιδιωτικά εργαστήρια, όπου διεξήγαγαν την προσωπική τους έρευνα χωρίς άμεσους συνδέσμους με κάποιο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό ίδρυμα.

Το εργαστήριο φυσικής αναδύθηκε στη Βρετανία στο τρίτο μισό του δέκατου ενάτου αιώνα, όταν ιδρύθηκαν φυσικά εργαστήρια μέσα σε βρετανικά πανεπιστήμια ως κέντρα έρευνας και διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, στην περίοδο 1866-1874, ιδρύθηκαν δέκα φυσικά εργαστήρια σε σημαντικά ακαδημαϊκά ιδρύματα στη Βρετανία (Sviedrys 1976). Αντίστοιχα στην Αμερική το πρώτο εργαστήριο φυσικής ιδρύεται στο MIT στο τέλος της δεκαετίας του 1860 με πρώτο διευθυντή τον αστρονόμο και φυσικό Edward Pickering.

Η ανάδυση των εργαστηρίων στη Βρετανία στο τελευταίο τρίτο του δέκατου ενάτου αιώνα συνδέεται με τις βιομηχανικές ανάγκες της εποχής, κυρίως με

[2]Για περισσότερα σε σχέση με τα πανεπιστήμια της Γερμανίας και τη σχέση των εργαστηρίων με την θεσμική συγκρότηση και την επαγγελματοποίηση της φυσικής βλ. Cahan 1985.

αυτήν της ηλεκτρικής τηλεγραφίας.[3] Οι ιστορικοί της επιστήμης έχουν επίσης αναγνωρίσει τη μέτρηση ως το κεντρικό στοιχείο της ηλεκτρικής κουλτούρας της εποχής.

Ο Graeme Gooday προσπαθεί να εξερευνήσει τη γένεση των εργαστηρίων με όρους πολιτικής οικονομίας για την εκπαίδευση στη Βρετανία την εποχή εκείνη (Gooday 1990). Σε αυτό το πλαίσιο, εστιάζει στην προσφορά και τη ζήτηση που υπήρχε αυτή την περίοδο για πρακτική εκπαίδευση σε εργαστήρια με τις αντίστοιχες μεθόδους, επικεντρωμένες σε ακριβείς μετρήσεις. Έτσι, παρακολουθεί τη γένεση των εργαστηρίων φυσικής ως μέρος μιας ευρύτερης εργαστηριακής επανάστασης που έλαβε χώρα κατά την περίοδο αυτή, όπου οι εργαστηριακές μέθοδοι άρχισαν να εφαρμόζονται σε διάφορους τομείς, πέρα από τη χημεία, η οποία ήταν το αρχικό πεδίο εφαρμογής. Η ακριβής μέτρηση συνδεόταν, σε αυτό το πλαίσιο, με τα ιδεώδη της μεσαίας τάξης και με την φιλελεύθερη εκπαίδευσή της ως το στοιχείο που είχαν οι ηπειρωτικοί αντίπαλοι και το οποίο είχε μεταφραστεί σε κυριαρχία της βιομηχανίας τους στην Έκθεση του 1867.

Ας προσθέσουμε εδώ ότι σύμφωνα με τον Iwan Morus (Morus 2007), υπήρχαν δύο κουλτούρες της ηλεκτρικής ενέργειας. Η μια σχετιζόταν με τις μετρήσεις και τις μεθόδους του εργαστηρίου, ενώ η άλλη κουλτούρα της ηλεκτρικής ενέργειας ήταν αυτή της θεαματικής επίδειξης και εμφάνισης. Οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα αυτό όπως και η υιοθέτηση της κουλτούρας της δημόσιας γνώσης θα στρέψει την επιστημονική κοινότητα στη δημιουργία χώρων που βοηθούν στην επίδειξη των επιστημονικών επιτευγματων σχετικά με τον ηλεκτρισμό, η ανάπτυξη του οποίου θα δώσει στους επιστήμονες τη δυνατότητα να αναδείξουν τη δύναμη της φύσης και την ικανότητα του ανθρώπου να ελέγξει τη φύση (Morus 2005, 87).

Αυτό το κοινωνικό άνοιγμα της επιστήμης τη βοηθά να εδραιώσει τη θέση της στην κοινωνία, ενώ παράλληλα οι θεσμοί μέσα από τους οποίους αναπτύσσεται

[3] Αυτό είναι μάλλον κοινός τόπος στη δευτερογενή βιβλιογραφία. Βλ. Sviedrys 1976, Smith & Wise 1989, Gooday 1990, Morus 2005.

την τοποθετούν εντός του κοινωνικού της πλαισίου. Η αλλαγή των χαρακτηριστικών της επιστημονικής δραστηριότητας που πλέον περιλαμβάνει τη δημόσια προβολή της, απαιτεί την αξιοποίηση και βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων από την πλευρά των επιστημόνων. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της επιστήμης τον 19ο αιώνα απαιτεί έτσι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τον επιστήμονα, να είναι εκπαιδευτής, εφευρέτης, performer και showman (Morus 2005, 119-120).

Το πέρασμα των πειραματικών διαδικασιών από την ιδιωτική στη δημόσια σφαίρα υπήρξε ιδιαίτερα καθοριστικό, καθώς, αφενός, διαμόρφωσε νέες κοινωνικές σχέσεις που μεταβάλλονταν ανάλογα με τον φυσικό χώρο — μέσα από μηχανισμούς πρόσβασης ή αποκλεισμού — και, αφετέρου, βρέθηκε στον πυρήνα της συγκρότησης των διαδικασιών κοινοποίησης και νομιμοποίησης της επιστημονικής γνώσης.

Κοινωνική αποδοχή και συναίνεση

Η συναίνεση της επιστημονικής κοινότητας και της κοινωνίας λειτουργεί, εν γένει, ως το κύριο νομιμοποιητικό στοιχείο μιας πρακτικής ή μιας θεωρίας και συνεπώς αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επιστημονικής δραστηριότητας. Αυτή η διάσταση της κοινωνικής αποδοχής και νομιμοποίησης που απαιτείται καθιστά την πορεία της επιστήμης ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο που δεν μπορεί να περιγραφεί ως μια πορεία σωστών βημάτων και ιδεών. Οποιαδήποτε γραμμική αφήγηση που αφήνει εκτός τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην κοινωνική αποδοχή και τη συναίνεση αδυνατεί να προσεγγίσει το φαινόμενο αυτό περιορίζοντας το συχνά σε μια διαδοχή στιγμών - ανακαλύψεων και πρώτων διατυπώσεων θεωριών από μεμονωμένους επιστήμονες - αυθεντίες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ, ότι η κοινωνική αποδοχή και η συναίνεση δεν αφορά μόνο τις επιστημονικές θεωρίες, αλλά και τις πρακτικές. Η αναπαραγωγή των επιστημονικών πρακτικών στα ειδικά διαμορφωμένα εργαστήρια, από διαφορετικούς πειραματιστές, σε διαφορετικούς χώρους από τη μια εγγυάται την πρόσβαση από την άλλη προσδίδει στις πρακτικές αυτές αντικειμενικότητα. Στον

πυρήνα των πειραμάτων βρίσκεται στις περισσότερες των περιπτώσεων η παρατήρηση και η μέτρηση κάποιου (κάποιων) φυσικού μεγέθους. Η μέτρηση θεωρείται το σταθερό και αδιαμφισβήτητο εκείνο έδαφος που είναι ουδέτερο και εξασφαλίζει τις αντικειμενικές κρίσεις και διατυπώσεις υποθέσεων/θεωριών. Η μέτρηση γίνεται έτσι βασικό στοιχείο του αφηγήματος για την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα της επιστήμης.

Αυτή η θεώρηση περί ουδετερότητας και αντικειμενικότητας της επιστήμης έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση ήδη από την εποχή του Norwood Russell Hanson και του Thomas Kuhn, οι οποίοι έθεσαν στον προσκήνιο ότι τα πειράματα και οι παρατηρήσεις είναι theory-laden και ότι η επιστημονική δραστηριότητα είναι ανθρώπινη -κοινωνική δραστηριότητα εντός του ιστορικού της πλαισίου. Με τη στροφή του πειράματος τη δεκαετία του 1980, πολλές επεξεργασίες συνέτειναν στη μελέτη των διαφορετικών διαστάσεων των πειραματικών διαδικασιών, ενώ στο γύρισμα του 21ου αιώνα η έρευνα στράφηκε και στη μέτρηση και τη μελέτη των υλικών και κοινωνικών της διαστάσεων.

Η κοινωνική αποδοχή και συναίνεση διαπερνούν και το σχολικό εργαστήριο. Η εκπαιδευτική διαδικασία των φυσικών επιστημών που περνά και μέσα από το σχολικό εργαστήριο έχει ως μια της πτυχή την απαραίτητη συναίνεση του σώματος των μαθητών/τριών όσον αφορά το θεωρητικό μέρος (μαζί με την δεδομένη ερμηνεία των φυσικών φαινομένων) που επαληθεύεται με το πείραμα, καθώς και των πειραματικών μεθόδων, την επεξεργασία των μετρήσεων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων, όπως επίσης και την ερμηνεία αυτών των συμπερασμάτων.

Στο σχολικό εργαστήριο τα πειραματικά αποτελέσματα κρίνουν (επιβεβαιώνουν μόνο) με αδιαμφισβήτητο τρόπο την αλήθεια μιας θεωρίας ή ενός φυσικού νόμου. Το πειραματικό συμπέρασμα παρουσιάζεται, επίσης, συχνά ως η μόνη εξήγηση του φαινομένου που διέπεται από τους κανόνες της λογικής. Ο χώρος του εργαστηρίου φαίνεται να είναι απαλλαγμένος από κάθε υποκειμενικότητα, τυχαιότητα ή ενδεχομενικότητα. Τα πειραματικά αποτελέσματα είναι πέρα και έξω από πολλαπλές ερμηνείες ή διαμάχες. Πρόκειται για προκαθορισμένα πειράματα και συνεπώς ένα πείραμα που δεν επαληθεύει μια δεδομένη θεωρία

είναι απλώς μια περίπτωση λάθους πειραματικής εκτέλεσης. Όπως περιγράφει ο Ian Hacking με χαρακτηριστικό τρόπο (Hacking 1983, 231):

> Στα σχολεία και στα κολέγια τα πειράματα επαναλαμβάνονται μέχρι ναυτίας. Το ζήτημα με αυτές τις ασκήσεις μέσα στην τάξη δεν είναι ποτέ ο έλεγχος ή η ανάπτυξη της θεωρίας. Το ζήτημα είναι να διδάξεις τους ανθρώπους πώς να γίνουν πειραματιστές και να ξεχωρίσεις αυτούς για τους οποίους η πειραματική επιστήμη δεν είναι η ενδεδειγμένη καριέρα.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στις νομιμοποιητικές διαδικασίες και τη διαμόρφωση της συναίνεσης είναι η δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στα πειράματα, η εμπλοκή και η διαδραστικότητα. Η ενεργή συμμετοχή δίνει την δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες να νιώθουν ότι εκείνοι/ες αναπαράγουν τις πειραματικές διαδικασίες (σε ένα πλήρως ελέγξιμο περιβάλλον) και οδηγούνται μόνοι/ες τους στην ανακάλυψη της αλήθειας των φυσικών νόμων. Η σταθερή επανάληψη των πειραματικών αποτελεσμάτων ενισχύει την ούτως ή άλλως καλά εδραιωμένη αλήθεια τους θέτοντας τη πέρα από τα όρια της αμφισβήτησης.

Ακόμα, τα επιστημονικά όργανα και οι θεωρίες που εγγράφουν στη λειτουργία τους, οι ερμηνείες και οι θεωρίες απαραίτητες για την κατάγραφη των μετρήσεων και την επεξεργασία των μετρήσεων γίνονται αόρατα στοιχεία της πειραματικής διαδικασίας τα οποία οι μαθητές/μαθήτριες αποδέχονται παθητικά χωρίς καν να αναρωτούνται για αυτά. Σε ένα τυπικό σχολικό εργαστήριο οποιαδήποτε συζήτηση γύρω από αυτά τα θέματα εξοβελίζεται ως ανορθολογική ή εκτός θέματος.

Το παραπάνω απόσπασμα έχει ενδιαφέρον να σχολιαστεί και από μια άλλη οπτική γωνία. Μέσα από την περιγραφή του Hacking διαφαίνεται η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου στη συνηθισμένη της μορφή σε ένα σχολικό εργαστήριο. Μια σχέση στην οποία ο εκπαιδευτής μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του και αξιολογεί ποιοι έμαθαν καλά την πρακτική ώστε να γίνουν πειραματιστές. Φαίνεται έτσι να αντηχεί αυτό ακριβώς που απορρίπτει η κριτική παιδαγωγική: μια «τραπεζική» εκπαίδευση όπου ο δάσκαλος έχει τον ρόλο του καταθέτη και στόχος της οποίας είναι η ανάπτυξη των τεχνικών ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών (Freire 1970, Freire 1974). Όμως η ουσιαστική εμπλοκή

των φοιτητών με τις πειραματικές διαδικασίες απαιτεί την αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών με τον εκπαιδευτικό και την ανάδειξη του συλλογικού στοιχείου και όχι τον διαγωνισμό για το ποιος/ποια είναι καλύτερος/η πειραματιστής/τρια, αλλά πώς η ομάδα κριτικά εμπλέκεται με το πείραμα στις φυσικές επιστήμες. Στόχος της απελευθερωτικής εκπαίδευσης είναι όχι μόνο η ανάπτυξη των τεχνικών ικανοτήτων (που συμπλέει με τη διατήρηση της καταπίεσης), αλλά (και κυρίως) η ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών ως κοινωνικών υποκειμένων.

Αμφισβήτηση και διερεύνηση

Στην προηγούμενη ενότητα συζητήθηκε η μια πλευρά του πειραματισμού, όπως αυτός εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, αυτή η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στον αντίποδα μιας στείρας παθητικής παρακολούθησης ενέχει και μια τάση χειραφέτησης των μαθητών μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή τους με τις πειραματικές διαδικασίες. Όταν οι μαθητές/μαθήτριες αναλάβουν το ρόλο των πειραματιστών, μπορούν να θέσουν υπό διερεύνηση και να αμφισβητήσουν μια σειρά από εκείνα που συνήθως είναι δεδομένα ζητήματα.

Ερωτήματα ή ερεθίσματα που ανιχνεύουν τα είδη πειραματισμού, τη σχέση θεωρίας -πειράματος, που αναδεικνύουν τα πειράματα ως ανθρώπινες δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, που διερευνούν το πώς καταλήγει κανείς στο πειραματικό συμπέρασμα και κατά πόσο αυτό έχει να κάνει μόνο με αντικειμενικούς παράγοντές ή/και που υπεισέρχεται το υποκειμενικό στοιχείο ενδυναμώνουν την κριτική των μαθητών/τριών. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών είναι καθοριστικής σημασίας προς αυτή την κατεύθυνση. Στη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων είναι, επίσης, κρίσιμος όρος η ιστορία και η φιλοσοφία των επιστημών και η ένταξη της στην εκπαιδευτική διαδικασία με οργανικό τρόπο.

Σε μια εποχή όπου ακόμα κυριαρχούν στοιχεία του θετικισμού για τη γνώση και την εκπαίδευση, και όπου η έμφαση στο μετρήσιμο έχει σχεδόν καθολικό

χαρακτήρα, γίνεται πιο κρίσιμη η ανάδειξη του γεγονότος ότι ακόμα και η μέτρηση δεν είναι ουδέτερη, αλλά εμπεριέχει και ενσωματώνει φυσικούς νόμους και θεωρίες και ότι κυρίαρχο ρόλο παίζει επίσης η ερμηνεία των πειραματικών αποτελεσμάτων, η οποία δεν είναι μοναδική σε πολλές περιπτώσεις, όπως γίνεται αντιληπτό μέσα από τη μελέτη της ιστορίας των επιστημών.

Μέσα από το διάλογο στο σχολικό εργαστήριο οι εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες μπορούν από κοινού να διερευνήσουν τη φύση της επιστήμης και να την προσεγγίσουν ως μια ανθρώπινη – κοινωνική δραστηριότητα εντός του ιστορικού της πλαισίου. Η κοινωνική αποδοχή και η συναίνεση για τις επιστημονικές θεωρίες είναι σημαντικές πτυχές που πρέπει να αναδεικνύονται μέσα σε αυτή τη συζήτηση.

Ο πειραματισμός στο σχολικό εργαστήριο δεν σημαίνει ότι είναι μια ενεργητική διαδικασία για την πρόσληψη της γνώσης απλώς και μόνο επειδή τα παιδιά περνούν στην πράξη και αυτό αυτόματα στέκεται εν γένει απέναντι στην παθητική αποδοχή της γνώσης. Όπως ήδη αναφέρθηκε για την κριτική παιδαγωγική η πράξη (*praxis)* δεν είναι απλώς δράση ή πρακτική εφαρμογή της θεωρίας. Η ενότητα θεωρίας και πράξης που συνοδεύεται από κριτικό στοχασμό είναι αυτή που απελευθερώνει από την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση.[4]

Επιπλέον η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και η καλλιέργεια της αμφισβήτησης σε πολλαπλά επίπεδα μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της τάσης χειραφέτησης. Διάλογος γύρω από το *Πότε τελειώνει ένα πείραμα;* (Galison 1987) ή *Τι είναι η ακρίβεια στις μετρήσεις;* μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντες της μάθησης και να αποτελέσουν έναυσμα για την καλύτερη κατανόηση της παραγωγής της γνώσης και της επιστήμης.

Στο σχολικό εργαστήριο αν δεν τεθεί εξ' αρχής το πλαίσιο του πειραματισμού ή οι φορές επανάληψης του εκάστοτε πειράματος ή η ζητούμενη ακρίβεια, ερωτήματα όπως τα προηγούμενα μπορούν να προκύψουν μέσα από την πράξη και μαζί με τον αναστοχασμό επί αυτής μπορούν να ενισχύσουν την κριτική

[4] Για την έννοια της *praxis* στην κριτική παιδαγωγική βλ. Freire 1970, Freire 1974, Giroux 1988, McLaren 2015.

εμπλοκή των μαθητών/τριών και την ενδυνάμωση της τάσης χειραφέτησης των μαθητών/μαθητριών.

Μέσα από τα προηγούμενα αναδύεται η ανάγκη να τεθεί στο επίκεντρο όχι μόνο η εξοικείωση των μαθητών/μαθητριών με τις πειραματικές μεθόδους, διαδικασίες και πρακτικές που είναι σημαντικό για να μπορεί κανείς να γίνει στο μέλλον πειραματιστής/πειραματίστρια και με αυτό τον τρόπο να μπορεί να θέσει υπό αμφισβήτηση παραδοσιακές θεωρίες ή να προτείνει νέες, αλλά και η κριτική προσέγγιση της πορείας της επιστήμης μέσα στο χώρο και το χρόνο και όχι πέρα και έξω από το πολυτισμικό, κοινωνικό και ιστορικό της πλαίσιο. Για την κριτική σκέψη ο ιστορικός χρόνος δεν είναι μια πορεία που απλά οδηγεί στο σήμερα της κάθε επιστήμης, αλλά η μελέτη της ιστορίας μπορεί να φωτίσει την ίδια την επιστήμη και το πώς παράγεται η γνώση.

Αυτό το βήμα της προσέγγισης της επιστήμης ως ένα κοινωνικό φαινόμενο είναι σημαντικό για να μελετήσει κανείς τη σχέση των κοινωνικών αναγκών με την επιστήμη και πώς μπορεί να ενισχυθεί η τάση χειραφέτησης των μαθητών/μαθητριών και συνολικά των ενεργών υποκειμένων της συλλογικής προσπάθειας για μια χειραφετημένη κοινωνία.

Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

Η κοινωνική αποδοχή της επιστήμης δεν είναι ουδέτερη, αλλά προκύπτει μέσα από διαδικασίες αναπαραγωγής, επίδειξης και επανάληψης που επιβάλλουν τη θεωρία ως δεδομένη αλήθεια. Τα σχολικά πειράματα προσανατολίζονται στην επιβεβαίωση της θεωρίας, όχι στην αμφισβήτηση της ή την παραγωγή νέας γνώσης.

Από όσα συζητήθηκαν παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι το σχολικό εργαστήριο διαδραματίζει διττό ρόλο: αφενός συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας αμφισβήτησης των μαθητών μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στα πειράματα. Αφετέρου, ενισχύει τη συναίνεση και την κοινωνική αποδοχή των επιστημονικών πρακτικών λειτουργώντας ως μηχανισμός νομιμοποίησης των επιστημονικών θεωριών και πρακτικών. Αυτές οι δυο τάσεις

ενυπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και το ζήτημα είναι η ενίσχυση της τάσης χειραφέτησης των μαθητών/μαθητριών και συνολικά των ενεργών υποκειμένων της συλλογικής προσπάθειας για μια χειραφετημένη κοινωνία. Η ένταξη της ιστορίας και της φιλοσοφίας της επιστήμης στην εκπαίδευση είναι κρίσιμη γιατί μπορεί να ενισχύσει τη χειραφέτηση των μαθητών/μαθητριών βοηθώντας τους να προσεγγίσουν την επιστήμη όχι ως απόλυτη και άχρονη αλήθεια, αλλά ως ανθρώπινη δραστηριότητα με κοινωνικές και ιστορικές διαστάσεις.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στα πειράματα δίνει μια αίσθηση αυθεντικότητας και ανακάλυψης αλλα συχνά εντός προδιαγεγραμμένου πλαισίου. Παρόλα αυτά μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για διερεύνηση και αμφισβήτηση μέσα από το διάλογο εκπαιδευτικών – μαθητών/μαθητριών και την ενδυνάμωση των μαθητών/μαθητριών ως κοινωνικών υποκειμένων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cahan, D. (1985), *The Institutional Revolution in German Physics, 18651914*. Historical Studies in the Physical Sciences, 15(2): 165.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1974), *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.

Galison, P. (1987), *How Experiments End*. Chicago: University of Chicago Press.

Gooday, G. J. N. (1990), *Precision measurement and the genesis of physics teaching laboratories in Victorian Britain*. *The British Journal for the History of Science, 23*(1): 2551

Giroux, H. A. (1988), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.

Hacking, I. (1983), *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hannaway, O. (1986), Laboratory Design and the Rise of Experimentalism in Nineteenth-Century Science. *Isis, 77*(4): 585–610.

McLaren, P. (2015), *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: A New Generation of Scholars*. New York: Routledge.

Morus, I. R. (2005), *When Physics Became King*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Morus, I. R. (2007), *The two cultures of electricity: Between entertainment and edification in Victorian science*. *Science & Education*, 16(6), 593602.

Shapin, S. (1988), The House of Experiment in Seventeenth-Century England. *Isis, 79*(3): 373–404.

Smith, C. & Wise, M. N. (1989), *Energy and Empire: A Biographical Study of Lord Kelvin (William Thomson, 18241907)*. Cambridge University Press.

Sviedrys, R. (1976), *The rise of physics laboratories in Britain*. *Historical Studies in the Physical Sciences*, 7: 405-436.

Πρακτικά

5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης

Επιμέλεια

Τάσος Λιάμπας
Περικλής Παυλίδης
Κώστας Σκορδούλης

Θεσσαλονίκη 2026

ISBN
978-960-243-761-2

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης