

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 2
Δεκέμβριος 2021



Φροντίζοντας έναν σχολικό κήπο στη Νότια Ινδία

Από τους John & Penny Hubley - Wellcome Collection, Ηνωμένο Βασίλειο

[europeana](https://europeana.eu)

Κριτική Εκπαίδευση

Συντονιστές έκδοσης

Κώστας Σκορδούλης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Γιώργος Γρόλλιος, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξίου Βασίλης, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γιώτη Λαμπρίνα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γούναρη Παναγιώτα, *καθηγήτρια, Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του University of Massachusetts, Boston*

Δαφέρμος Μανώλης, *αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καραγιάννη Παναγιώτα, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Κατσιαμπούρα Γιάννα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Λιάμπας Αναστάσιος, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Νούτσος Χαράλαμπος (Μπάμπης), *αφυπηρετήσας καθηγητής, ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ντρενογιάννη Ελένη, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Παυλίδης Περικλής, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Πολίτης Παναγιώτης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Τζήκας Χρήστος, *αφυπηρετήσας αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Επιμελητές έκδοσης

Ηλίας Μπόικος, Χριστίνα Νομικού, Γιάννα Κατσιαμπούρα



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons Attribution license (CC BY)** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα	4
---------------------	---

Δημήτρης Γληνός (Εισαγωγή: Χρήστος Τζήκας)

Ο Δημήτρης Γληνός και τα ιδανικά των νέων. Μια απάντηση στον Ακαδημαϊκό Όμιλο	6
---	---

Γιώργος Γρόλλιος, Τάσος Λιάμπας

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας	14
---	----

Θεοφάνης Μαργαρώνης

Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης. Μια μελέτη περίπτωσης προς εμπειρική-ερμηνευτική αποσαφήνιση	30
--	----

Αλεξάνδρα Μητσιάλη

Άλκη Ζέη: οι ανισότητες στο σχολείο και η παιδαγωγική της αντίστασης	58
--	----

Χαράλαμπος Νούτσος

Για την Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (Προσωπική κατάθεση)	72
---	----

Αναστάσιος Σιάτρας, Νεκτάριος Τσόκας, Δημήτριος Πρεμέτης

Αναπτύσσοντας κριτικές μετασχηματιστικές στρατηγικές σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών	86
--	----

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η θερμή υποδοχή του 1ου τεύχους της *Κριτικής Εκπαίδευσης* από τον κόσμο της εκπαίδευσης έδειξε ολοκάθαρα ότι το περιοδικό μας έχει τη δυνατότητα να εκπληρώσει το βασικό σκοπό της έκδοσής του, δηλαδή να αποτελέσει συνέχεια της θεωρητικής παρακαταθήκης της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης η οποία συγκροτήθηκε την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας και να την εμπλουτίσει. Έτσι, αποφασίσαμε να εκδώσουμε το δεύτερο τεύχος του περιοδικού πιο σύντομα απ' ό,τι είχαμε αρχικά προγραμματίσει.

Στο 2ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Δεκέμβριος 2021) δημοσιεύονται έξι κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους. Το πρώτο είναι ένα κείμενο του Δημήτρη Γληνού. Δημοσιεύτηκε, όπως μας πληροφορεί στη σχετική εισαγωγή του ο Χρήστος Τζήκας, τον Μάιο του 1932 στο περιοδικό *Μελέτη - Κριτική* ως απάντηση στο ερώτημα των φοιτητών του Ακαδημαϊκού Ομίλου «Ποιες πνευματικές κατευθύνσεις νομίζετε ότι πρέπει να ακολουθήσουν οι νέοι;». Σκοπός της δημοσίευσης του κειμένου του Γληνού είναι αφ' ενός η ανάδειξη και συζήτηση των ζητημάτων που αναδεικνύει (όπως, παραδείγματος χάρη, η σχέση ανάμεσα στις επιστήμες και στην πολιτική), αφ' ετέρου η υπογράμμιση της σημασίας που δίνει η Κριτική Εκπαίδευση στη συστηματική μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής.

Στο δεύτερο κείμενο, οι Γιώργος Γρόλλιος και Τάσος Λιάμπας προσεγγίζουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας. Οι συγγραφείς αναλύουν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, την προσδιορίζουν ως νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική και ερμηνεύουν τη σύγχρονη προώθηση και εφαρμογή της στη βάση της ιστορικής διαμόρφωσης των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών δύναμης, οι οποίοι αποτελούν αποτελέσματα της σύγκρουσης συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων.

Στο τρίτο κείμενο, ο Θεοφάνης Μαργαρώνης αρχικά εξετάζει κριτικά το μοντέλο της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διαχείρισης σχολικής τάξης. Στη συνέχεια, παρουσιάζει τις διαστάσεις της κοινωνικά κριτικής διαχείρισης σχολικής τάξης και μελετά την επιβεβαίωσή τους στη διδακτική πράξη μέσω μιας μελέτης περίπτωσης εκπαιδευτικού

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγοντας στο ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης πρέπει να γίνει μια κοινωνικά και ιδεολογικά προσανατολισμένη διαδικασία, σε αντιδιαστολή με την αναζήτηση σχετικών μεθοδολογιών οι οποίες αποκρύπτουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στο τέταρτο κείμενο, η Αλεξάνδρα Μητσιάλη αναλύει τα μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη που εισήγαγαν στην ελληνική παιδική λογοτεχνία δύο καινούρια, με τον τρόπο και στην έκταση που τα υποστήριξε, στοιχεία: την οπτική γωνία του παιδιού και το παιδί ως πολιτικό - ιστορικό υποκείμενο. Εκτός από τη λογοτεχνική απόλαυση που προσφέρουν, τα μυθιστορήματα της Ζέη εισάγουν σ' έναν τρόπο σκέψης και σ' έναν τόπο αξιών, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς αναμορφωτές διανοούμενους ευκαιρίες να μελετήσουν, μαζί με τους μαθητές τους, τα ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων και της ιδεολογίας διαχρονικά και διακειμενικά, καθώς και τις σχετικές δυνατότητες της δικής τους παρέμβασης.

Στο πέμπτο κείμενο, ο Χαράλαμπος Νούτσος παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα και ορισμένες τάσεις της ιστοριογραφικής παραγωγής για τη νεοελληνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει εκδοτικά εγχειρήματα, υποβάλλει σε κριτική επισκοπήσεις της βιβλιοπαραγωγής για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και πραγματοποιεί έναν πολύ σύντομο απολογισμό της δικής του ερευνητικής εργασίας, αντιλαμβανόμενος την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ως εξειδικευμένο επιστημονικό πεδίο θεωρητικών και πολιτικών αγώνων και ερχόμενος σε αντιπαράθεση, μεταξύ άλλων, με γεγονотоλογικές και μεταμοντέρνες - πολιτισμοκρατικές ιστοριογραφικές οπτικές.

Στο έκτο κείμενο, οι Αναστάσιος Σιάτρας, Νεκτάριος Τσόκας και Δημήτριος Πρεμέτης ερευνούν τις αντιλήψεις σπουδαστριών που έλαβαν μέρος σε παιδαγωγική μετεκπαίδευση η οποία αφορούσε το αν μπορούν όλες οι μαθήτριες να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας την κριτική έρευνα-δράση και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Συμπεραίνουν ότι η μετατόπιση των αντιλήψεων των σπουδαστριών συνέβαλε στην αποδόμηση του αφηγήματος της ατομικής ευθύνης των μαθητριών και επομένως αναδεικνύεται η σημασία της οικοδόμησης κριτικών παιδαγωγικών στρατηγικών στην αρχική εκπαίδευση και στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο Δημήτρης Γληνός και τα ιδανικά των νέων

Μια απάντηση στον Ακαδημαϊκό Όμιλο

Εισαγωγή

Χρήστος Τζήκας

Τον Μάιο του 1932 δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Μελέτη - Κριτική* το κείμενο του Γληνού που παρατίθεται στη συνέχεια. Πρόκειται για απάντηση σε ερώτημα που είχαν θέσει σε πανεπιστημιακούς και διανοούμενους οι φοιτητές του Ακαδημαϊκού Ομίλου.

Ο Ακαδημαϊκός Όμιλος ήταν σωματείο προοδευτικών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Αθήνας που είχε συγκροτηθεί το 1925¹. Σκοπός του σωματείου ήταν η επιστημονική –στον κύκλο των Φιλολογικών επιστημών– και γενικότερα η εγκυκλοπαιδική ανάπτυξη των μελών του².

Μέσα επίτευξης των σκοπών του ήταν οι ομιλίες, οι συζητήσεις και οι εκδρομές σε τόπους αρχαίων και νεότερων μνημείων, ενώ εξέδωσε και τα περιοδικά *Δελτίον Ακαδημαϊκού Ομίλου Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου*³ και *Μελέτη - Κριτική, Μηνιαίο Όργανο του Ακαδημαϊκού Ομίλου*⁴.

Αν και το σωματείο ήταν προοδευτικό, στο περιοδικό που εξέδωσε τα κείμενα είναι γραμμένα στη δημοτική και στην καθαρεύουσα ανάλογα με τις γλωσσικές αντιλήψεις των συγγραφέων. Το 4^ο άρθρο του καταστατικού απαγορεύει τις πολιτικές, κοινωνικές και γλωσσικές συζητήσεις: «Ο Όμιλος μόνον σκοπόν έχει την ανάπτυξιν των μελών,

¹ Ο Τάκης Ταχτικός (Τάσος Γριτσόπουλος) θεωρεί τον Ακαδημαϊκό Όμιλο διάδοχο του ιστορικού σωματείου Φοιτητική Συντροφιά (βλ. Ταχτικός, Τάκης (1938), «Ο Ακαδημαϊκός Όμιλος», *Νέα Εστία*, τόμ. 23ος, τεύχ. 267, 1 Φεβρ., σσ. 200-201), αλλά ο πρώτος ιδρύθηκε το 1925 και η δεύτερη διαλύθηκε το 1929, άρα υπήρχε παράλληλη λειτουργία για μια τετραετία. Μόνο μετά το 1930 ο Ακαδημαϊκός Όμιλος προβάλλει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που είχε η Φοιτητική Συντροφιά.

² «Το καταστατικόν» (1926), *Δελτίον Ακαδημαϊκού Ομίλου Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου*, έτος Α', αριθ. 1, Ιανουάριος, σ. 29.

³ Εκδόθηκαν το 1926 πέντε τεύχη, το τελευταίο διπλό (Έτος Α', αρ. 1 - 4/5, Ιανουάριος-Απρίλιος 1926) και το 1929 ένα τεύχος (Έτος Β', αρ. 1, Απρίλιος 1929, βλ. Τσικνάκης, Κώστας Γ. (1986), *Ελληνικός νεανικός Τύπος 1915-1936*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ., σ. 283.

⁴ Εκδόθηκαν 7 τεύχη (Χρόνος Α', αρ. 1 - 6 Φλεβάρης 1932-Γενάρης 1933), Χρόνος Β' αρ. 7, Μάρτης 1933, Τσικνάκης, Κώστας Γ., ό.π., σσ. 530-532.

απέχει δε από πάσης πολιτικής, κοινωνικής ή γλωσσικής εκδηλώσεως. Συζητήσεις περί του νεωτέρου γλωσσικού ζητήματος απαγορεύεται»⁵.

Κατά τον Αλυσανδράτο, το σωματείο έκλινε από την αρχή προς το δημοτικισμό. Ο ίδιος θεωρεί «αντιγραφές» από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο τους όρους «Όμιλος» και «Δελτίον» που χρησιμοποιούνται στην ονομασία του σωματείου και του περιοδικού, αλλά στις δυσμενείς συνθήκες της εποχής υπήρξε ο φόβος της μη αναγνώρισης του σωματείου από το Πρωτοδικείο αν εκδήλωνε τον δημοτικιστικό του προσανατολισμό⁶.

Τα πρώτα χρόνια το σωματείο πραγματοποίησε πολλές εκδηλώσεις –ομιλίες, συζητήσεις και εκδρομές– αλλά αργότερα οι δραστηριότητές του ατόνισαν. Το 1930 μια νέα γενιά φοιτητών επαναδραστηριοποίησε το σωματείο και το 1932 εξέδωσε το νέο περιοδικό. Οι σκοποί και τα μέσα παρέμεναν τα ίδια, με μία, όμως, ουσιώδη διαφορά. Το σωματείο τάχθηκε επίσημα με τη δημοτική γλώσσα. Με την έκδοση του νέου περιοδικού θα γράψει: «Απ’ τις αρχές του 1930 βάζονται οι βάσεις μιας νέας εργασίας μέσα στο σύλλογό μας. Ο σκοπός του μένει πάντοτε ο ίδιος: Επιδίωξη της Επιστημονικής μόρφωσης των μελών του, μα αλλάζει ο τρόπος επίτευξης του σκοπού αυτού. Η μόρφωση θα γίνεται πια με τη δ η μ ο τ ι κ ή γλώσσα, που είναι η μόνη εθνική»⁷.

Με το πρώτο κιόλας τεύχος του νέου περιοδικού, ο Όμιλος θα ξεκινήσει μια έρευνα. Στη σχετική ανακοίνωση αναφέρεται στην πολύπλευρη οικονομική, πολιτική, ηθική, και πνευματική κρίση στην οποία ο καθένας, ανάλογα με τις απόψεις του, προτείνει τα δικά του φάρμακα. Όλοι μιλούν για νέες κατευθύνσεις και νέα ιδανικά, στρέφονται στη νέα γενιά και της προτείνουν ανάλογα ιδανικά⁸. Μπροστά σε αυτή τη σύγχυση οι φοιτητές του Ομίλου σκέφτηκαν να ζητήσουν τη γνώμη των σημαντικότερων εκπροσώπων των ιδεολογικών ρευμάτων.

Το ερώτημα τέθηκε ως εξής: «Ποιες πνευματικές κατευθύνσεις νομίζετε ότι πρέπει να ακολουθήσουν οι νέοι;». Αποτάθηκαν κατ’ αρχήν στους καθηγητές της Φιλοσοφίας Θ. Βορέα και Κ. Λογοθέτη, οι οποίοι επιφυλάχθηκαν να απαντήσουν, και έπειτα απευθύνθηκαν στους Ν. Λούβαρι, Χ. Θεοδωρίδη, Ι. Θεοδωρακόπουλο, Ν. Καρβούννη, Φ. Πολίτη, Δ. Γληνό, Δ. Βεζανή.

⁵ «Το καταστατικόν», ό.π.

⁶ Αλυσανδράτος, Γιώργος Γ. (1986), «“Ο Ακαδημαϊκός Όμιλος” της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (1925-1936)», στο *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της Νεότητας Πρακτικά διεθνούς συμποσίου*, τ. Β. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ., σ. 668.

⁷ «Το περιοδικό μας» (1932), *Μελέτη - Κριτική, Μηνιαίο Όργανο του Ακαδημαϊκού Ομίλου*, χρόνος Α’, Φλεβάρης 1932, σ. 1.

⁸ «Ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά μας», ό.π., σ. 19.

Ο Δημήτρης Γληνός μετά τα Μαρασλειακά (1925) και την κατάργηση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, σταμάτησε, έπειτα από μακρά συνεργασία με τη βενιζελική παράταξη⁹, να ελπίζει ότι η ελληνική αστική τάξη θα πραγματοποιούσε οποιαδήποτε προοδευτική εκπαιδευτική και κοινωνική μεταρρύθμιση και στράφηκε όλο και περισσότερο προς την Αριστερά. Το 1926 θα ξεκινήσει την έκδοση του, σοσιαλδημοκρατικής κατεύθυνσης, περιοδικού *Αναγέννηση*. Πιο αριστερά θα κινηθεί στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927) και στο περιοδικό *Νέος Δρόμος* 1928-1929. Το 1934 –το πιο πιθανό– γίνεται μέλος του ΚΚΕ και το 1936 εκλέγεται βουλευτής του Παλλαϊκού Μετώπου.

Στην απάντησή του στο ερώτημα των φοιτητών έθεσε τα πράγματα στην πραγματική τους βάση. Κάποιος θα ακολουθήσει το δρόμο του ιδεαλισμού ή του ιστορικού υλισμού, θα συνταχθεί με την καπιταλιστική εκμεταλλευτική κοινωνία ή με την προοπτική της σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Απέναντι στις συντηρητικές απόψεις περί καθαρής επιστήμης –έξω από την πολιτική και κοινωνική ζωή– που κατέθεσαν άλλοι διανοούμενοι¹⁰, ο Γληνός αντιπρότεινε την ένωση επιστημονικής θεωρίας και πράξης. Έδειξε ότι ο χωρισμός της αντικειμενικής πραγματικότητας από την επιστήμη και τη δράση των ανθρώπων στο πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο είναι ένα ιδεολόγημα που χρησιμοποιούν οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις και οι διανοούμενοί τους για να μην αλλάζουν τα πράγματα στην κοινωνία και κυρίως να μην αλλάζουν οι εκμεταλλευτικές κοινωνικές σχέσεις.

Σήμερα, που με τα μέτρα της κυβέρνησης Μητσοτάκη επιχειρείται η κατάργηση της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της ελεύθερης σκέψης και έρευνας και η μετατροπή του Πανεπιστημίου σε άνευρο ίδρυμα μετάδοσης δεξιοτήτων που θα υπηρετεί τα κυρίαρχα συμφέροντα, μακριά από τα κοινωνικά προβλήματα και δρώμενα, το κείμενο του Γληνού γίνεται πολύ επίκαιρο.

⁹ Θυμίζουμε ότι ήταν συντάκτης και υπερασπιστής των νομοσχεδίων του 1913, εισηγητής της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης το 1917-1920, ως Γραμματέας του υπουργείου της Παιδείας, και διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (σχολή μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών) το 1924-1925.

¹⁰ Π.χ. Ν. Λούβαρις, Ν. Καρβούνης, Μελέτη - Κριτική... ό.π. σσ. 19-20.

Η απάντηση του Δ. Γληνού στη έρευνα των φοιτητών¹¹

Αγαπητοί μου νέοι¹²

Μ' ερωτάτε να σας πω κι εγώ, ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά σας και φυσικά, ποιον απ' όλους θα σας συμβούλευα ν' ακολουθήσετε. Ίσως αρμοδιότεροι απ' όλους εμάς της ώριμης γενιάς, είσαστε σεις οι ίδιοι, για ν' απαντήσετε σ' αυτό το ερώτημα. Γιατί το αντίκρουσμα της ζωής, που ζείτε τώρα σεις στα είκοσι χρόνια σας και στη σημερινή κρίσιμη θέση του κόσμου, εμείς δεν το ζήσαμε κι ούτε μπορούσαμε να το ζήσουμε, όταν είμαστε στη δική σας θέση στα πανεπιστημιακά θρανία. Γι' αυτό μπορείτε βέβαια ν' ακούσετε τι θα σας πούμε εμείς οι άλλοι, να τραβήξετε όμως το δρόμο, που θα νιώσετε μέσα σας να σας δείχνει με εσωτερική αναγκαιότητα ο ίδιος ο εαυτός σας. Ν' ακολουθήσετε τη φωνή της συνειδήσής σας, γιατί μέσα σ' αυτή θα μιλάει και κάτι πλατύτερο από το άτομό σας, η κοινωνική και ταξική συνείδηση, που ζει χωρίς άλλο μέσα σας.

Οι δρόμοι που ανοίγονται σήμερα μπροστά σας, δεν είναι πολλοί, είναι δυο. Είτε θελήσετε να τους αναγνωρίσετε είτε όχι, είτε προσπαθήσουν να σας τους κρύψουν μέσα στην ομίχλη των ιδεαλιστικών σοφισμάτων, οι δρόμοι που ανοίγονται μπροστά σας είναι και μένουν δυο: ή θα πάτε με το μέρος της συντήρησης και της αντίδρασης, ή θα πάτε με το μέρος της επανάστασης. *Tertium non datur*¹³.

Μα θα μου πείτε: Τι δουλειά έχουμε μεις με την αντίδραση ή με την επανάσταση; Πολιτικάντηδες ήρθαμε να γίνουμε; Ήρθαμε να σπουδάσουμε μίαν επιστήμη και να ζήσουμε έπειτα στην κοινωνία με την άσκηση της επιστήμης αυτής. Τι δουλειά έχει η μελέτη της επιστήμης με την πολιτική;

Αλήθεια υπάρχουν άνθρωποι που θα μιλήσουν με φρίκη και αηδία και με έσχατη περιφρόνηση για την «πολιτική» και θα σας ξορκίσουν να μην έχετε καμιά σχέση μ' αυτή την κατάρα του καιρού μας, την «π ο λ ι τ ι κ ή», που χώνει σαν το Μεφιστοφελή την ουρά της στην «καθαρή φιλοσοφία», στην «καθαρή επιστήμη», στην «καθαρή τέχνη» και τα μολύνει όλα.

¹¹ Το κείμενο του Γληνού αναδημοσιεύτηκε με τον τίτλο: "Ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους", στον τόμο Στη Μνήμη του Δημήτρη Α. Γληνού. Μελέτες για το έργο του και ανέκδοτα κείμενά του (1946). Αθήνα: "Τα Νέα Βιβλία" Α.Ε, σσ. 205-209 και (με τον ίδιο τίτλο) στο Γληνός, Δημήτρης (1975), Εκλεκτές Σελίδες, τόμος τέταρτος. Αθήνα: Στοχαστής, σσ. 27-32.

¹² Διατηρήθηκε η ορθογραφία του πρωτοτύπου.

¹³ [Λατινικά: Τρίτο δεν παρέχεται].

Και όμως και όμως: Δεν πιστεύω να σας ξέφυγε, αγαπητοί μου νέοι, πως και άλλοι συμβουλάτορες, που προηγήθηκαν από μένα, ας αναφέρω τους κ. Λούβαρι, Θεοδωρακόπουλο και Κανελλόπουλο, κάτω από τις βαθυστόχαστες φιλοσοφοντυμένες συμβουλές, που σας έδωκαν, δεν έκαμαν τίποτε άλλο από π ο λ ι τ ι κ ή, απ' αυτή την καταραμένη πολιτική, που πάει να χωθεί σήμερα και μέσα στο $2+2=4$. Και οι τρεις τους κρατώντας από μια φιλοσοφική αγιαστούρα ξόρκιζαν τον «ι σ τ ο ρ ι κ ό υ λ ι σ μ ό» και τίποτα άλλο. Έκαναν καθαρή, καθαρότατη αλλά... ανομολόγητη πολιτική.

Εγώ πάλι από την άλλη μεριά πιστεύω, πως είναι των αδυνάτων αδύνατο να ξεχωρίσει κανείς οποιοδήποτε κλάδο της ανθρώπινης πνευματικής ενέργειας από την πολιτική. Γιατί ο άνθρωπος ούτε σαν άτομο (που ουσιαστικά δεν υπάρχει) ούτε σα σύνολο, μπορεί να μεταβληθεί ποτέ σ' ένα απλό και μόνο θεωρητικό πλάσμα. Ζωή σημαίνει ενέργεια και τρόπος ενέργειας. Τρόπος ενέργειας σημαίνει πολιτική, είτε συνειδητή, είτε όχι. Γιατί δεν υπάρχει ενέργεια του ανθρώπου, που δεν είναι κοινωνικά καθορισμένη. Ο τρόπος λοιπόν που πραγματώνεται η ομαδική βούληση, είτε μέσα στις ομαδικές, είτε μέσα στις ατομικές ενέργειες, είναι πολιτική, αφού στον έναν τρόπο μπορεί να αντιταχθεί ένας άλλος τρόπος.

Μα ας εξετάσουμε τα ζητήματα κάπως ειδικότερα με τη δική σας περίπτωση. Ας υποθέσουμε λοιπόν, «έ ξ ω α π ό κ ά θ ε π ο λ ι τ ι κ ή», ότι ο δρόμος που ανοίγεται μπροστά σας και το μοναδικό χρέος που έχετε, είναι να γίνετε ε π ι σ τ ή μ ο ν ε ς. Τι είναι όμως επιστήμη; Θα μου απαντήσετε: «ένα συστηματοποιημένο σύνολο από γνώσεις, που αναφέρονται σε μια περιοχή από φαινόμενα του φυσικού κόσμου ή της ανθρώπινης κοινωνίας». Ωραία. Ποιος είναι λοιπόν ο σκοπός σας, όταν λέτε πως πρέπει να γίνετε επιστήμονες; Θα μου απαντήσετε: «να οικειοποιηθούμε αυτό το συστηματοποιημένο σύνολο σε μια περιοχή του επιστητού και ν' αποκτήσουμε την ικανότητα από τη μια μεριά να το πλουτίζουμε με νέες έρευνες και από την άλλη να εφαρμόζουμε ένα μέρος από τις γνώσεις αυτές για την ωφέλεια των συνανθρώπων μας». Έτσι λοιπόν αντιλαμβάνεστε την κάθε επιστήμη σαν ένα άθροισμα από μερικές θεωρητικές και πραχτικές ικανότητες, που θα σας προσπορίζουνε και τα μέσα τα ζωής σας.

Ο επιστήμονας είναι ουσιαστικά για σας ένας δεξιότηχνης γιατρός, δικηγόρος, δάσκαλος, θεολόγος κλπ.

Μα εδώ αμέσως γεννιέται μια σειρά από απορίες. Πως δημιουργήθηκε αυτό το συστηματοποιημένο σύνολο από γνώσεις, που το καλούμε επιστήμη; Γιατί έχει τούτη τη μορφή, που έχει σήμερα και τούτη τη θέση, που έχει σήμερα στη ζωή;

Και οι απορίες αυτές μας φέρνουν αμέσως έξω από το γυάλινο πύργο της «καθαρής επιστήμης» και μας οδηγούνε ν' αναζητήσουμε τα κοινωνικά αίτια, που ευνοούνε τα γέννηση, την ανάπτυξη και τη θέση, που έχει σήμερα η κάθε επιστήμη στη ζωή.

Έπειτα μια δεύτερη απορία. Με τον τρόπο της ζωής σας έξω από τον κύκλο αυτής της δεξιότητας, που θα ασκείτε για επάγγελμα, δεν έχει να κάνει τίποτε η επιστήμη; Η επιστήμη διαλύεται σε ατομικές δεξιότητες και δεν επιδρά καθόλου επάνω στον τρόπο της ζωής, που πρόκειται να ζήσετε σα μέλη μιας κοινωνίας; Η επιστήμη είναι χωρισμένη από τη ζωή;

Εδώ κι εσείς οι ίδιοι, όσοι δεν είσατε διαλεκτικοί ματεριαλιστές, μα και η ολότητα ίσως από τους δασκάλους σας, θα απαντήσουνε μ' ένα στόμα. Ναι: Τη ζωή ρυθμίζουνε, θα σας πούνε, άλλες «αξίες», ηθικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές. Και οι αξίες αυτές δεν πηγάζουν από τη γνώση. Άρα η επιστήμη μπορεί να μελετάει τις αξίες σα δεδομένα, ποτέ όμως δεν μπορεί να γίνει ρυθμιστής τους. Μα αν ρωτήσετε ποια είναι η πηγή αυτών των αξιών, θα πάρετε τις πιο σκοτεινές, τις πιο αόριστες, τις πιο θολές απάντησεις. Απάντησεις, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο όλες οδηγούνε στο μυστήριο, στην αποκάλυψη, στο υπερκοσμικό και φανταστικό.

Αυτή όμως η επίμονη τάση να χωριστεί η αξία που ρυθμίζει τη ζωή από τη γνώση, φαντάζεστε πως δεν είναι και αυτή κοινωνικά καθορισμένη; Είναι γνώρισμα όλων των κοινωνιών, που είναι χωρισμένες σε κοινωνικές τάξεις και στηρίζονται στην κυριαρχία μιας τάξης απάνω στις άλλες. Και το λόγο του χωρισμού θα τότε δείτε παρακάτω:

Αν όμως ακολουθήσετε μιαν άλλη σειρά στοχασμών, θα φτάσετε σε διαφορετικό συμπέρασμα. Για θέσετε παρακαλώ το ερώτημα, ποια είναι η σχέση, που κάθε φορά, σε κάθε ιστορική στιγμή της ανθρωπότητας, υπάρχει ανάμεσα στο «είναι», στο «νοείν» και στο «πράττειν»; Η μόνη απάντηση, που μπορείτε να έχετε σε μιαν αντικειμενική έρευνα του προβλήματος αυτού, είναι, πως σε κάθε στιγμή της ιστορικής διαδρομής, σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία το «είναι», το «νοείν» και το «πράττειν» είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτημένα. Το είναι, δηλαδή οι αντικειμενικοί όροι της ανθρώπινης ζωής, κανονίζουνε τη γνώση και αυτή οδηγεί την πράξη, που από την άλλη μεριά κι αυτή είναι κάθε φορά το κίνητρο και το κριτήριο της γνώσης. Και η πράξη πάλι με τα γνώση μαζί επιδρούνε απάνω στην πραγματικότητα και τήνε μεταβάλλουν.

Γι' αυτό και όταν αλλάζουν οι αντικειμενικοί όροι και δημιουργείται νέα γνώση και βγαίνει ένα καινούργιο πρέπεις, ξεσπάει η αντίθεση με το παλιό και δημιουργείται η ανάγκη μιας καινούργιας σύνθεσης. Γι' αυτό και η τάξη, που άρχει

κάθε φορά, θέλει από τη μια μεριά να μονοπωλεί και να κοντρολάρει τη γνώση, δηλαδή την επιστήμη και από την άλλη μεριά να χωρίζει απ' αυτή το «π ρ έ π ε ι» (το «π ρ έ π ε ι» που της συμφέρει) και να το ανάγει σε θεία καταγωγή, για να μην επηρεαστεί από την αλλαγή της γνώσης (δέκα εντολές δοσμένες από το Θεό στο Μωϋσή, η θ ι κ ό ς ν ό μ ο ς, που πηγάζει από την υπερβατική φύση του ανθρώπου κλπ. κλπ.).

Αν αυτό είναι έτσι, τότες η αντίληψη, που περιορίζει την έννοια της επιστήμης στην κατάκτηση μιας περιορισμένης περιοχής του επιστητού, ξεχωρισμένης με σινικά τείχη από κάθε γενική επισκόπηση του επιστητού και από την άλλη μεριά χωρίζει με στεγανά και αδιαπέραστα χωρίσματα την επιστήμη από τη ρύθμιση της ζωής, η αντίληψη λοιπόν αυτής της «καθαρής επιστήμης» είναι και αυτή μια «πολιτική ή αντίληψη» της επιστήμης. Όπερ έδει δείξει¹⁴.

Δικαιούμαστε λοιπόν σ' αυτή την αντίληψη της επιστήμης ν' αντιτάξουμε τη δική μας, που δε χωρίζει την επιστήμη από τη ρύθμιση της ζωής. Και την αντίληψη τούτη για την ενότητα επιστήμης και πράξης τη βλέπουμε να εφαρμόζεται πέρα για πέρα στη μόνη χώρα που θέτει τα θεμέλια μιας νέας αταξικής κοινωνίας, που καταργεί την εκμετάλλευση και βαδίζει προς τον κομμουνισμό, δηλαδή στη Σοβιετική Ένωση.

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή η σπουδή της επιστήμης είναι αναπόσπαστα ενωμένη με τη γενική θεώρηση της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Και η γενική θεώρηση είναι μια επιστημονική φιλοσοφία.

Επιστήμονας χωρίς τέτοια επιστημονική κοσμοθεωρία είναι ένας απλός δεξιότηχης, ένας επαγγελματίας, πολύ κατώτερος από έναν εργάτη, γιατί ο τελευταίος, όταν είναι συνειδητός, έχει, έστω και στις γενικές γραμμές, την επιστημονική θεώρηση του κόσμου.

Με την έννοια αυτή μπορώ λοιπόν να σας πω κι εγώ: Ο δ ρ ό μ ο ς π ο υ α ν ο ί γ ε τ α ι μ π ρ ο σ τ ά σ α ς ε ί ν ε ν α γ ί ν ε τ ε ε π ι σ τ ή μ ο ν ε ς. Μου αρκεί αυτό. Γιατί είμαι βέβαιος, πως τότες τα εννιά δέκατα από σας θα δεχτούνε για μόνη επιστημονική θεωρία, που θα τους ικανοποιήσει, το δ ι α λ ε χ τ ι κ ό μ α τ ε ρ ι α λ ι σ μ ό. Κ' έτσι λέγοντάς σας να γίνετε αληθινοί επιστήμονες, είναι το ίδιο σα να σας λέω: Γενείτε οπαδοί του δ ι α λ ε χ τ ι κ ο ύ υ λ ι σ μ ο ύ.

Κ' έχω τούτη την πεποίθηση, γιατί αυτός είναι και ο μόνος γνήσιος κοινωνικός σας καθορισμός.

Αλήθεια! Σκεφτείτε λιγάκι. Από πού έρχεστε σεις, παιδιά μου; Από ποια κοινωνικά στρώματα; Πού ανήκετε; Το μεγαλύτερο πλήθος από σας είναι φτωχά παιδιά. Η αστική

¹⁴ [Σημείωση: Μαθηματική φράση που χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι το αποτέλεσμα είναι αυτό που ζητείται να αποδειχτεί].

τάξη βέβαια υψώνει μπροστά στα μάτια όλων σας το τίμημα της προδοσίας: θέσεις κρατικές, πελατεία, αξιώματα, τίτλους, για να γίνετε οι πνευματικοί στυλοβάτες της. Ένα τραγικό παιδομάζωμα! Έτσι και οι γιανίτσαροι γίνονταν οι πιο φανατικοί διώχτες των χριστιανών, όπως τα παιδιά των φτωχών, που σπουδάζουν στα πανεπιστήμια και αλλάζουν κοινωνική κατάσταση, γίνονται οι πιο φανατικοί αντιδραστικοί.

Αν όμως ακούσετε τι σας λέει κατάβαθα το αίμα σας, δε θ' αλλαξοπιστήσετε, δεν θα προδώσετε την τάξη σας. Θα πάτε με το μέρος των φτωχών και θ' αγωνιστείτε και σεις για να θεμελιώσετε τη νέα ζωή.

Και τότε θα βαδίσετε με βήμα ακλόνητο στο μόνον δρόμο, που αληθινά ανοίγεται μπροστά σας.

Δ. Γληνός

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
grol@eled.auth.gr

Τάσος Λιάμπας

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
aliabas@eled.auth.gr

Έχουν περάσει δύο και πλέον χρόνια από τον Ιούνιο του 2019, όταν η Νέα Δημοκρατία (ΝΔ) κέρδισε τις βουλευτικές εκλογές και σχημάτισε αυτοδύναμη κυβέρνηση. Σ' αυτό το χρονικό διάστημα, οι πολιτικές - νομοθετικές πρωτοβουλίες της για την εκπαίδευση δεν μπορούν παρά να θεωρηθούν σημαντικές από την άποψη της έκτασης και του βάθους των αλλαγών τις οποίες επιχειρούν να επιβάλουν σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η κατανόηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής της ΝΔ ως κυρίαρχης κρατικής πολιτικής είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κριτικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας σε κάθε επίπεδο και της ομόλογης κίνησης της κριτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είναι αναγκαίο να στηριχτεί στην κατανόηση της ιστορικής διαμόρφωσης των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών δύναμης, γιατί οι κοινωνικοπολιτικοί συσχετισμοί δύναμης είναι εκείνοι που επιτρέπουν την προώθηση και την εφαρμογή πολιτικών, αποτελώντας αποτελέσματα της σύγκρουσης συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Με άλλα λόγια, η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΝΔ συνυφαίνεται άμεσα με την κατανόηση του παρελθόντος και του παρόντος των αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων στην εκπαίδευση και για την εκπαίδευση, οι οποίες αποτελούν μέρος του συνόλου των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών

αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων που έλαβαν και λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα και, βέβαια, επηρεάστηκαν και επηρεάζονται από τις διεθνείς εξελίξεις.

Η ανάλυση που ακολουθεί αρχίζει με μια σύντομη παρουσίαση των σπουδαιότερων όψεων του νομοθετικού έργου της ΝΔ από τον Ιούνιο του 2019 μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια εξετάζεται ο πολιτικός χαρακτήρας αυτού του νομοθετικού έργου και οι συνέπειές του για τους μαθητές, τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ερμηνεύονται τα προηγούμενα με βάση την ιστορία σημαντικών πλευρών των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων και προτείνονται ορισμένες σχετικές κατευθύνσεις έρευνας στην υλοποίηση των οποίων μπορεί να συμβάλει η κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις της ΝΔ για την εκπαίδευση

1. Η πρώτη νομοθετική παρέμβαση της κυβέρνησης της ΝΔ στην εκπαίδευση έγινε στις 8 Αυγούστου 2019, δηλαδή ακριβώς έναν μήνα μετά τη συγκρότησή της: ήταν η κατάργηση του Πανεπιστημιακού Ασύλου με βάση το άρθρο 64 του νόμου 4623/2019. Με αυτό το άρθρο αίρεται ο περιορισμός της αυτεπάγγελτης παρέμβασης των αστυνομικών δυνάμεων μόνο σε περιπτώσεις κακουργηματικών πράξεων και εγκλημάτων κατά της ζωής, με συνέπεια να μην απαιτείται οποιαδήποτε έγκριση πανεπιστημιακού οργάνου για την είσοδο της αστυνομίας στα πανεπιστήμια (ΦΕΚ 134/Α/9.8.2019).

2. Στο τέλος Ιανουαρίου του 2020, η ΝΔ ψήφισε στη Βουλή το νόμο 4653/2020. Με αυτόν το νόμο α) δίνεται η δυνατότητα διορισμού στην εκπαίδευση σε αποφοίτους ιδιωτικών κολεγίων και β) το 20% της χρηματοδότησης κάθε Πανεπιστημίου συνδέεται με την αξιολόγησή του (ΦΕΚ 12/Α/24.1.2020).

3. Τον Ιούνιο του 2020, η ΝΔ ψήφισε στη Βουλή το νόμο 4692/2020. Με το νόμο αυτόν α) αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα και θεσπίζεται ελάχιστος αριθμός μαθητών στα 7θέσια (και πάνω) σχολεία για την εξοικονόμηση πόρων, β) αυξάνεται ο αριθμός των πρότυπων σχολείων και καθιερώνονται διαδικασίες εξωτερικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων, γ) επαναφέρεται η αναγραφή της διαγωγής των μαθητών στα σχολικά απολυτήρια του Γυμνασίου και του Λυκείου, δ) αυξάνονται τα εξεταζόμενα μαθήματα στο Γυμνάσιο, επαναφέρεται η τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο, θεσπίζεται ως όριο ηλικίας τα 17 έτη για τη φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια και αντικαθίσταται η κοινωνιολογία από τα

λατινικά στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (ΦΕΚ 111/Α/12.6.2020).

4. Τον Φεβρουάριο του 2021, η ΝΔ ψήφισε στη Βουλή το νόμο 4777/2021 με τον οποίο α) καθιερώνεται η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής στα πανεπιστημιακά Τμήματα, β) προβλέπεται η ελεγχόμενη πρόσβαση στα Πανεπιστήμια (με κλειστά κυκλώματα παρακολούθησης και κάρτες εισόδου), η λειτουργία μονάδων και επιτροπών ασφάλειας σ' αυτά και η σύσταση ομάδων προστασίας πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από 1031 αστυνομικούς και ειδικούς φρουρούς που υπάγονται στην Αστυνομία, γ) θεσμοθετείται κεντρικό πειθαρχικό δίκαιο για τους φοιτητές και δ) τίθεται ανώτατο όριο φοίτησής τους (ΦΕΚ 25/Α/17.2.2021).

5. Τον Ιούλιο του 2021, η ΝΔ ψήφισε στη Βουλή το νόμο 4823/2021 με τον οποίο α) θεσμοθετούνται περιφερειακοί επόπτες ποιότητας της εκπαίδευσης, επόπτες ποιότητας, περιφερειακά συμβούλια εποπτών, σύμβουλοι εκπαίδευσης και σώμα συμβούλων της εκπαίδευσης, β) πραγματοποιείται υποχρεωτική (με απειλή ελάχιστης ποινής περικοπής μισθού τουλάχιστον ενός μήνα) περιοδική (ανά διετία και τετραετία) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον σύμβουλο εκπαίδευσης αντίστοιχα, αξιολόγηση η οποία καταλήγει σε τέσσερις χαρακτηρισμούς των εκπαιδευτικών («εξαιρετικός», «πολύ καλός», «ικανοποιητικός» και «μη ικανοποιητικός») και σε επιμόρφωση των «μη ικανοποιητικών» εκπαιδευτικών με πρόγραμμα που καταρτίζει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και τα στελέχη της εκπαίδευσης, γ) δίνεται η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ εκείνων τα οποία έχουν συμπεριληφθεί στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων που καταρτίζει το Υπουργείο Παιδείας μετά από εισήγηση του ΙΕΠ εφόσον ευθυγραμμίζονται με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, δ) οι μαθητές της έκτης τάξης του Δημοτικού και της τρίτης τάξης του Γυμνασίου αξιολογούνται με πανελλαδικές διαγνωστικές εξετάσεις στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών που οργανώνονται με βάση προτάσεις του ΙΕΠ και της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΔΔΕ), εξετάσεις που μπορούν να επεκταθούν και σε άλλες τάξεις και άλλα μαθήματα και στ) ενισχύονται οι εξουσίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος συνάπτει σχέσεις με άλλους φορείς, διαμορφώνει εκπαιδευτικούς ομίλους και ορίζει τους υπεύθυνους για αυτούς εκπαιδευτικούς, ορίζει «άριστους» ή «πολύ καλούς» εκπαιδευτικούς ως ενδοσχολικούς συντονιστές (τάξεων ή/και γνωστικών πεδίων), ορίζει παιδαγωγικούς συμβούλους-μέντορες των νεοδιοριστών ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία μέχρι πέντε έτη, αποφασίζει τη

θεματολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων της σχολικής μονάδας και μπορεί να ελαστικοποιεί το ωράριο των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021).

Ο πολιτικός χαρακτήρας των νομοθετικών ρυθμίσεων της ΝΔ

Η δυνατότητα διορισμού στην εκπαίδευση σε αποφοίτους ιδιωτικών κολεγίων, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά σχολικό τμήμα, η θέσπιση ελάχιστου αριθμού μαθητών στα 7θέσια σχολεία και η καθιέρωση της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής στα πανεπιστημιακά Τμήματα αποτελούν νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες υποβαθμίζουν τη δημόσια εκπαίδευση και συνεπώς άμεσα ή έμμεσα ευνοούν τα επιχειρηματικά συμφέροντα, δηλαδή είναι ρυθμίσεις νεοφιλελεύθερης έμπνευσης. Πιο συγκεκριμένα, τροφοδοτούνται τα ιδιωτικά κολέγια με σπουδαστές - πελάτες (που αποκλείονται από τα Πανεπιστήμια μέσω της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής), κολέγια των οποίων η ελκυστικότητα ενισχύεται χάρη στην απόκτηση τίτλων σπουδών που θεωρούνται ισότιμοι με τα πανεπιστημιακά πτυχία χωρίς, όμως, στην πραγματικότητα να είναι, αφού τα ιδιωτικά κολέγια χαρακτηρίζονται από την ανεπαρκή διάρκεια των σπουδών τους, την έλλειψη πρακτικής άσκησης σε δημόσια σχολεία, την απουσία ερευνητικού έργου, τις αδιαφανείς διαδικασίες επιλογής και τα χαμηλού επιπέδου προσόντα του διδακτικού προσωπικού τους. Η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά σχολικό τμήμα συνεπάγεται τη διαμόρφωση δυσμενέστερων συνθηκών διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία και επομένως την αφαίρεση ενός συγκριτικού τους πλεονεκτήματος έναντι των ιδιωτικών σχολείων, στα οποία τα σχολικά τμήματα κατά κανόνα είναι υπερφορτωμένα για λόγους κερδοφορίας. Επιπλέον, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά σχολικό τμήμα συμβάλλει στη μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση που αποτελεί, σε συνδυασμό με την υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, βασικό στοιχείο της νεοφιλελεύθερης λογικής για την εκπαίδευση. Επίσης, στην ίδια λογική υπάγεται η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων μεταξύ εκείνων τα οποία έχει εγκρίνει το υπουργείο Παιδείας, δυνατότητα η οποία ανοίγει έναν καινούργιο χώρο για τη διεύρυνση της δράσης επιχειρήσεων στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εν προκειμένω των εκδοτικών οίκων. Τέλος, στη νεοφιλελεύθερη λογική υπάγονται τόσο η ώθηση των μαθητών προς την κατάρτιση με τα εργαστήρια δεξιοτήτων από το Νηπιαγωγείο μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹ και η καθιέρωση του ορίου ηλικίας των 17 χρόνων για τη φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια, όσο και η σύνδεση του 20% της χρηματοδότησης

¹ Βλ. τις σχετικές υπουργικές αποφάσεις στο ΦΕΚ 3791/13.8.2021.

των Πανεπιστημίων με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, η αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων και η ενίσχυση των εξουσιών των διευθυντών των σχολικών μονάδων με προφανή σκοπό να ενισχυθούν η διαφοροποίηση και ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και συνολικά η εκπαίδευση να λειτουργεί ως αγορά.

Στη νεοσυντηρητική λογική για την εκπαίδευση υπάγονται η κατάργηση του ασύλου, η ελεγχόμενη πρόσβαση, η λειτουργία οργάνων ασφάλειας, η συνεχής παρουσία αστυνομικών, το κεντρικό πειθαρχικό δίκαιο και το ανώτατο όριο φοίτησης στα Πανεπιστήμια, ρυθμίσεις που αποσκοπούν στην αποστείρωσή τους από κάθε μορφή συλλογικής δράσης και διεκδίκησης μέσω της τρομοκράτησης των φοιτητών από ένα αυταρχικό δίκτυο ελέγχου και διαρκούς επιτήρησης. Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η αποτροπή κάθε μορφής συλλογικής δράσης και διεκδίκησης επιχειρείται αφ' ενός για τους μαθητές με την αναγραφή της διαγωγής τους στα σχολικά απολυτήρια του Γυμνασίου και του Λυκείου και την αντικατάσταση της κοινωνιολογίας από τα λατινικά στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, αφ' ετέρου για τους εκπαιδευτικούς με την επιβολή ενός δικτύου μονοπρόσωπων και συλλογικών οργάνων ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης και ελέγχου τους (περιφερειακοί επόπτες ποιότητας, επόπτες ποιότητας, περιφερειακά συμβούλια εποπτών, σύμβουλοι εκπαίδευσης, σώμα συμβούλων, διευθυντές σχολικών μονάδων). Η ενίσχυση των εξουσιών των διευθυντών και η συρρίκνωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του κάθε σχολείου αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός στρώματος χαμηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης που θα συμμορφώνεται πλήρως με τις οδηγίες και εντολές των ανώτερων στελεχών, τα οποία ενισχύονται τόσο αριθμητικά όσο και από την άποψη των εξουσιών που συγκεντρώνουν. Παράλληλα, εκτός από την τρομοκράτηση των εκπαιδευτικών από αυτό το δίκτυο αξιολόγησης και ελέγχου, γίνεται προσπάθεια να καταργηθεί κάθε έννοια συλλογικής δράσης και διεκδίκησης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της παροχής (από τους διευθυντές) μικρο-εξουσιών (υπεύθυνοι ομίλων, μέντορες, ενδοσχολικοί συντονιστές) με μικρο-αντάλλαγμα την καλύτερη ατομική αξιολόγησή τους, αλλά και με την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε «εξαιρετικούς», «πολύ καλούς», «ικανοποιητικούς» και «μη ικανοποιητικούς». Όσον αφορά την επιμόρφωση των τελευταίων, η διαμόρφωση του προγράμματός της από το ΙΕΠ και τα στελέχη της εκπαίδευσης την καθιστούν επί της ουσίας διαδικασία συμμόρφωσης στις κατευθύνσεις της κυρίαρχης κρατικής διδακτικής.

Χωρίσαμε τις νομοθετικές ρυθμίσεις της ΝΔ σε νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές αποκλειστικά και μόνο για λόγους ανάλυσης. Στην πραγματικότητα, οι νεοφιλελεύθερες και οι νεοσυντηρητικές ρυθμίσεις συνυφαίνονται, όπως αυτό γίνεται φανερό από τον πολλαπλασιασμό των αξιολογικών διαδικασιών των μαθητών με την αύξηση των εξεταζόμενων μαθημάτων στο Γυμνάσιο, την επαναφορά της τράπεζας θεμάτων στο Λύκειο και την καθιέρωση πανελλαδικών διαγνωστικών εξετάσεων στην έκτη Δημοτικού και στην τρίτη Γυμνασίου. Ο πολλαπλασιασμός των εξεταστικών διαδικασιών στη δημόσια εκπαίδευση σημαίνει προώθηση της νεοφιλελεύθερης λογικής του ανταγωνισμού και, ταυτόχρονα, της νεοσυντηρητικής λογικής του ολοκληρωτικού ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου των μαθητών. Γενικότερα, το σύνολο των νομοθετικών ρυθμίσεων της ΝΔ είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της ορθότητας του όρου νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση για να αποδοθεί ο χαρακτήρας της σύγχρονης κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιχειρηματοποίηση της εκπαίδευσης (είσοδος των επιχειρήσεων σε αυτήν, λειτουργία της ως αγορά και ενίσχυση της κατάρτισης στο εσωτερικό της έναντι της πολύπλευρης μόρφωσης) δεν μπορεί να εφαρμοστεί απρόσκοπτα εάν δεν αντιμετωπιστούν προληπτικά και κατασταλτικά οι αντιδράσεις μέσω συστηματικής προσπάθειας για τον ολοκληρωτικό ιδεολογικοπολιτικό έλεγχο των ζωντανών υποκειμένων της εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Όπως γενικότερα η πραγμάτωση των νεοφιλελεύθερων δογμάτων στην οικονομία είναι αδύνατη χωρίς κράτος με ισχυρές κατασταλτικές λειτουργίες το οποίο θα αντιμετωπίζει τις αντιδράσεις των εργαζομένων, έτσι και η επιχειρηματοποίηση της εκπαίδευσης είναι αδύνατη χωρίς την επιβολή των νεοσυντηρητικών δογμάτων του ολοκληρωτικού ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου των μαθητών, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών.

Το τοπίο που επιχειρούν να διαμορφώσουν οι νομοθετικές ρυθμίσεις της ΝΔ είναι δυστοπικό. Για τους μαθητές, πολλαπλασιασμός των εξεταστικών διαδικασιών και Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής, που συνεπάγονται την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης σε βάρος εκείνων που προέρχονται από τις κατώτερες στην κοινωνική ιεραρχική πυραμίδα κοινωνικές τάξεις και αναγκαστική στροφή τους στις ποικιλώνυμες διαδρομές και τους αντίστοιχους μηχανισμούς της (κυρίως ιδιωτικής, με πληρωμή) κατάρτισης. Για τους φοιτητές και τους πανεπιστημιακούς, περιορισμός των ακαδημαϊκών ελευθεριών και ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος με σκοπό την αποχή τους από κάθε είδους κριτική σκέψη και δραστηριοποίηση που εναντιώνεται στην κεντρική πολιτική εξουσία και στην επέκταση της επιχειρηματοποίησης των πανεπιστημίων. Για τους εκπαιδευτικούς

της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος με σκοπό τη μετατροπή τους σε πειθήνιους υποταγμένους εκτελεστές της κυρίαρχης κρατικής διδακτικής και αποπολιτικοποιημένα άτομα τα οποία ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ατομική τους εργασιακή επιβίωση.

Η ερμηνεία της σύγχρονης πολιτικής της ΝΔ

Η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης την οποία επιχειρεί η ΝΔ είναι ταχεία και εκτεταμένη. Αυτό συμβαίνει για δύο, κυρίως, λόγους.

Ο πρώτος λόγος είναι ότι τα κινήματα των μαθητών και των φοιτητών, αλλά και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν δημιουργήσει σημαντικές ριζοσπαστικές αγωνιστικές παρακαταθήκες. Αν περιοριστούμε μόνο στα μεταπολιτευτικά χρόνια και στις σπουδαιότερες εξάρσεις των συγκεκριμένων κινημάτων μετά το 1974, μπορούμε επιγραμματικά να αναφέρουμε τις εξής.

1. Το 1979, το φοιτητικό κίνημα με μαζικές πανελλαδικές καταλήψεις των πανεπιστημιακών σχολών και διαδηλώσεις ανάγκασε την τότε κυβέρνηση του (πρεσβύτερου) Κωνσταντίνου Καραμανλή (ΝΔ) να μην εφαρμόσει το νόμο 815 του 1978 που επιχειρούσε μέσω αλλαγών στο εξεταστικό σύστημα να περιορίσει την έντονη μεταπολιτευτική πολιτικοποίηση των φοιτητών και τη συμμετοχή τους στο ευρύτερο ριζοσπαστικό λαϊκό κίνημα της εποχής.
2. Το 1988, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προχώρησαν σε μαζική απεργία 35 ημερών από τις πανελλαδικές εξετάσεις διεκδικώντας κυρίως μισθολογικές αυξήσεις από την τότε κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου (ΠΑΣΟΚ), με αποτέλεσμα τη μερική ικανοποίηση των αιτημάτων τους.
3. Το 1991, οι μαθητές των Λυκείων κινητοποιήθηκαν σε πανελλαδική κλίμακα πραγματοποιώντας καταλήψεις των σχολείων και διαδηλώσεις, με τη συμπαράσταση των εκπαιδευτικών. Ανάγκασαν την τότε κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Μητσοτάκη (ΝΔ) να μην εφαρμόσει τα αυταρχικά νεοσυντηρητικά μέτρα που είχε νομοθετήσει για τη σχολική ζωή (τα λεγόμενα μέτρα Κοντογιαννόπουλου).
4. Το 1997, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και πάλι μαζικά με καταλήψεις σχολείων και διαδηλώσεις σε πανελλαδική κλίμακα εναντίον των εξεταστικών μέτρων της

μεταρρύθμισης της κυβέρνησης του Κωνσταντίνου Σημίτη (ΠΑΣΟΚ) τα οποία σταδιακά αποσύρθηκαν (η λεγόμενη μεταρρύθμιση Αρσένη). Είχε προηγηθεί περίπου δέμηνη απεργία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εναντίον της πολιτικής της οικονομικής λιτότητας στην εκπαίδευση, με πενιχρά αποτελέσματα.

5. Το 2006, οι φοιτητές κινητοποιήθηκαν μαζικά σε πανελλαδική κλίμακα με καταλήψεις των πανεπιστημιακών σχολών και διαδηλώσεις, υπερασπιζόμενοι το άρθρο 16 του Συντάγματος που προβλέπει δωρεάν δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση ενάντια στις προσπάθειες τροποποίησής του για να ιδρυθούν ιδιωτικά Πανεπιστήμια από την κυβέρνηση του (νεότερου) Κωνσταντίνου Καραμανλή (ΝΔ), με επιτυχία. Την ίδια χρονιά εκδηλώθηκε απεργία περίπου ενός μήνα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εναντίον της πολιτικής της οικονομικής λιτότητας στην εκπαίδευση, με μικρά αποτελέσματα.

6. Το 2014, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολύμορφες κινητοποιήσεις και απεργία ματαίωσαν την προσπάθεια εφαρμογής του Προεδρικού Διατάγματος 152 του 2013 για την ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους της τότε κυβέρνησης του Αντώνη Σαμαρά (ΝΔ), στο πλαίσιο της ριζικής αντίθεσης και των αγώνων τους εναντίον των μέτρων των μνημονίων των κυβερνήσεων του Γεωργίου Παπανδρέου (ΠΑΣΟΚ) και του Σαμαρά (ΝΔ) με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Ευρωπαϊκή Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο για την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Οι ριζοσπαστικές αγωνιστικές εξάρσεις των κινημάτων που προαναφέρθηκαν τροφοδότησαν τη διαμόρφωση συγκροτημένων δυνάμεων κάθε εκδοχής της Αριστεράς στην εκπαίδευση και τροφοδοτήθηκαν από αυτές τις δυνάμεις. Από αυτή την άποψη, συνέχισαν την παράδοση της εξέγερσης του Πολυτεχνείου του 1973, όταν το φοιτητικό κίνημα αποτέλεσε προνομιακό πεδίο πολιτικής παρέμβασης των δυνάμεων της Αριστεράς συμβάλλοντας αποφασιστικά στην πτώση της δικτατορίας, αλλά και τροφοδοτώντας την ενίσχυση της συνολικής επιρροής της Αριστεράς στη μεταπολιτευτική περίοδο.

Μάλιστα, με δεδομένο ότι οι ριζοσπαστικές αγωνιστικές εξάρσεις των κινημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν εν μέρει ή συνολικά νικηφόρες (με εξαίρεση τη δέμηνη απεργία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του 1997), είναι φανερό ότι η παράταξη της Δεξιάς στην Ελλάδα (κορμός της οποίας είναι η ΝΔ) έχει πολύ δυσάρεστες εμπειρίες από αυτές. Συνεπώς, η επιδίωξη για πρόληψη μιας νέας ριζοσπαστικής κινηματικής έξαρσης του μέλλοντος δεν μπορεί παρά να αποτυπώνεται στις νομοθετικές της ρυθμίσεις του παρόντος.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης την οποία επιχειρεί η ΝΔ είναι ταχεία και εκτεταμένη συνδέεται με τον πρώτο. Οι γενικότερες κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις, στο πλαίσιο των οποίων εκδηλώθηκαν και ορισμένες από τις κινηματικές ριζοσπαστικές εξάρσεις στους χώρους της εκπαίδευσης στις περιόδους 1974-1981, 1991-1993 και 2010-2015 οδήγησαν σε εκλογικές νίκες του ΠΑΣΟΚ (τις πρώτες δύο φορές) και του ΣΥΡΙΖΑ απέναντι σε κυβερνήσεις της ΝΔ και σε αντίστοιχες μεταβολές της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πρώτη από αυτές τις περιόδους (1974-1981) χαρακτηρίστηκε από μεγάλο αριθμό απεργιών στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα, νέες ριζοσπαστικές μορφές οργάνωσης της εργατικής τάξης (εργοστασιακά σωματεία), σημαντικές κινητοποιήσεις των αγροτών, έντονη πολιτική και ιδεολογική ριζοσπαστικοποίηση και ευρύτατη διάδοση των θέσεων της Αριστεράς. Οι συγκρούσεις αυτής της περιόδου τροφοδότησαν τη δυναμική της εκλογικής νίκης του ΠΑΣΟΚ με το εντυπωσιακό ποσοστό του 48% και την πραγματοποίηση από την πρώτη κυβέρνηση Παπανδρέου (1981-1985) σημαντικών δημοκρατικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπως η κατάργηση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αύξηση και η εξίσωση των μισθολογικών απολαβών τους, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο, η κατάργηση της καθηγητικής έδρας στα Πανεπιστήμια και η συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκησή τους. Οι δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση εντάσσονταν σε μια ευρύτερη μεταρρυθμιστική πολιτική αυξήσεων στους χαμηλόμισθους, αναγνώρισης της Εθνικής Αντίστασης και προώθησης του επαναπατρισμού των πολιτικών προσφύγων της Αριστεράς, επέκτασης του κράτους πρόνοιας και διεύρυνσης των εργατικών δικαιωμάτων, όπως η αυτόματη τιμαριθμική αναπροσαρμογή των μισθών, η καθιέρωση της 40ωρης εβδομαδιαίας εργασίας και των τεσσάρων εβδομάδων άδειας, καθώς και ο εκδημοκρατισμός της συνδικαλιστικής νομοθεσίας. Όμως, παρά την αριστερόστροφη ρητορική του και τις αντιπαραθέσεις με την αστική τάξη γύρω από όψεις της κυβερνητικής πολιτικής του που θεωρήθηκαν ιδιαίτερα φιλολαϊκές, οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές του ΠΑΣΟΚ ήταν οριοθετημένες λόγω της εργαλειοποίησης του αστικού κράτους χωρίς ρήξη με τις βασικές δομές και λειτουργίες του, της συμμετοχής στους ιμπεριαλιστικούς μηχανισμούς (ΝΑΤΟ και Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) και του γεγονότος ότι οι λειτουργίες της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής παρέμειναν ανέπαφες.

Στη δεύτερη από τις περιόδους που προαναφέρθηκαν (1991-1993), η αποτυχημένη αναμέτρηση της κυβέρνησης της ΝΔ με το μαθητικό κίνημα και ορισμένες δυναμικές εργατικές κινητοποιήσεις, κυρίως στις αστικές συγκοινωνίες της Αθήνας, συνέβαλαν στην πτώση της κυβέρνησης Μητσοτάκη, παρά το ότι οι διεθνείς εξελίξεις (όπως η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ) ευνοούσαν τα κόμματα της Δεξιάς. Στις εκλογές του 1993, το ΠΑΣΟΚ επικράτησε με ποσοστό περίπου 47%. Η πολιτική που ακολούθησε η τελευταία κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Ανδρέα Παπανδρέου μέχρι το θάνατο και την αντικατάστασή του από τον Κώστα Σημίτη το 1996 χαρακτηρίστηκε από κάποιους συμβολισμούς, όπως η επαναφορά των αστικών συγκοινωνιών της Αθήνας στο Δημόσιο, που την οριοθετούσαν από την προηγούμενη κυβέρνηση και συγκάλυπταν τη διαδικασία ενσωμάτωσης του ΠΑΣΟΚ στα νεοφιλελεύθερα δόγματα, διαδικασία ενσωμάτωσης που είχε ήδη ξεκινήσει από το 1985. Στην εκπαίδευση, η κυβέρνηση Παπανδρέου ανέστειλε την ισχύ των ρυθμίσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών που είχε θεσπίσει με προεδρικά διατάγματα η κυβέρνηση Μητσοτάκη. Ήταν μια κίνηση η οποία εντασσόταν στους συμβολισμούς που προαναφέρθηκαν, με στόχο την οριοθέτηση του ΠΑΣΟΚ από την προηγούμενη κυβέρνηση της ΝΔ. Ωστόσο, απλώς σήμαινε την καθυστέρηση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, αφού η κυβέρνηση Παπανδρέου συνέχισε τη νεοφιλελεύθερη πολιτική της λιτότητας, της ελαστικοποίησης των σχέσεων εργασίας και των ιδιωτικοποιήσεων της κυβέρνησης Μητσοτάκη για τους εργαζομένους, συμβάλλοντας στην αναδιανομή του κοινωνικού πλούτου προς όφελος της κυρίαρχης αστικής τάξης. Έτσι, άνοιξε το δρόμο και για την πλήρη ενσωμάτωση του ΠΑΣΟΚ στην επιλογή της ελληνικής αστικής τάξης να αναγορευτεί η ένταξη της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή ενοποίηση ως νέα Μεγάλη Ιδέα για να επιβιώσει η ίδια στις νέες συνθήκες διεθνοποίησης του κεφαλαίου υπό τον έλεγχο των ισχυρών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επιλογή που εκφράστηκε από την τεχνοκρατική εκσυγχρονιστική ρητορική των δύο επόμενων κυβερνήσεων Σημίτη.

Θα αναφερθούμε κάπως εκτενέστερα στην τρίτη περίοδο (2010-2015), διότι σχετίζεται περισσότερο, λόγω χρονικής εγγύτητας, με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της ΝΔ. Οι λαϊκές αντιδράσεις στις πολιτικές που υπαγορεύονταν από τα μνημόνια ξεκίνησαν τον Μάιο του 2010 με ογκώδεις διαδηλώσεις σε ολόκληρη τη χώρα. Συνεχίστηκαν με άλλους τρόπους, όπως οι συγκρούσεις στην Κερατέα, το κίνημα «Δεν Πληρώνω» και το κίνημα των πλατειών (Μάιος-Ιούλιος 2011) που συνδυάστηκε με μαζικές απεργιακές κινητοποιήσεις. Το φθινόπωρο του 2011 έγινε νέα μεγάλη απεργία στον δημόσιο τομέα και ματαιώθηκε η επίσημη παρέλαση για την επέτειο της

28^{ης} Οκτωβρίου στη Θεσσαλονίκη, γεγονότα που σηματοδότησαν την πτώση της κυβέρνησης του Γεωργίου Παπανδρέου (ΠΑΣΟΚ) και τη συγκρότηση μεταβατικής κυβέρνησης με πρωθυπουργό τον Λουκά Παπαδήμο με τη στήριξη του ΠΑΣΟΚ, της ΝΔ και του ακροδεξιού Λαϊκού Ορθόδοξου Συναγερμού. Παράλληλα, εκδηλώθηκαν αρκετοί άλλοι αγώνες, ορισμένοι ιδιαίτερα δυναμικοί, όπως η απεργία στη Χαλυβουργία και οι διαδηλώσεις στις Σκουριές της Χαλκιδικής, καθώς και πρακτικές αλληλεγγύης (λαϊκά συσσίτια, κοινωνικά παντοπωλεία, κοινωνικά ιατρεία, παροχή δωρεάν μαθημάτων). Σημείο κορύφωσης αποτέλεσαν οι συγκεντρώσεις του Φεβρουαρίου του 2012, στις οποίες υπολογίζεται ότι πήρε μέρος ο μεγαλύτερος αριθμός διαδηλωτών μετά το 1974. Από τον Μάιο του 2010 μέχρι τον Μάρτιο του 2014 στην Ελλάδα είχαν πραγματοποιηθεί 20.120 συγκεντρώσεις-συναθροίσεις-κινητοποιήσεις και πάνω από 20 πανελλαδικές απεργίες.

Η κυβέρνηση που σχηματίστηκε μετά τις εκλογές του 2012 με πρωθυπουργό τον Αντώνη Σαμαρά και στηριζόταν από τη ΝΔ, το ΠΑΣΟΚ και τη Δημοκρατική Αριστερά (ΔΗΜΑΡ) επέβαλε καινούργιο μνημόνιο, με αποτέλεσμα νέες απεργίες και διαδηλώσεις. Το καλοκαίρι του 2013, η κατάργηση της Ελληνικής Ραδιοφωνίας και Τηλεόρασης προκάλεσε νέες μαζικές αντιδράσεις, την αποχώρηση της ΔΗΜΑΡ από την κυβέρνηση και τη μείωση των εδρών της κοινοβουλευτικής πλειοψηφίας. Όμως, οι λαϊκές κινητοποιήσεις μετά τις εκλογές του 2012 ήταν εμφανώς πολύ λιγότερες και αποδυναμωμένες σε σύγκριση με τη διετία 2010-2012. Ο βασικός λόγος αυτής της οπισθοχώρησης ήταν τα αποτελέσματα των δύο διαδοχικών εκλογών του 2012 (Μάιος-Ιούνιος). Ένα αντιμνημονιακό κόμμα, με τίτλο Συνασπισμός της Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ), ο πρόγονος του οποίου (Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου) στη δεκαετία του 2000 αγωνιζόταν, όχι πάντα επιτυχώς, να ξεπεράσει το εκλογικό όριο του 3% για να εκλέξει βουλευτές, είχε λάβει το 16,8% τον Μάιο και το 26,9% των ψήφων τον Ιούνιο. Το πολιτικό σύστημα είχε αλλάξει κατά πολύ. Το ΠΑΣΟΚ συρρικνώθηκε, η ΝΔ ήταν πρώτο κόμμα αλλά με σημαντικές απώλειες σε σχέση με την παραδοσιακή της ισχύ, το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας περιορίστηκε στο 5% και το νεοαζιστικό κόμμα της Χρυσής Αυγής μπήκε στη Βουλή με ποσοστό 7%. Με ενδιάμεσο σταθμό τις Ευρωεκλογές του Ιουνίου του 2014, ο ΣΥΡΙΖΑ βάδιζε προς την εκλογική νίκη που φαινόταν, πλέον, εφικτή. Η κάμψη των λαϊκών κινητοποιήσεων συνδεόταν με την ελπίδα μεγάλου μέρους των λαϊκών τάξεων ότι οι πολιτικές των

μνημονίων θα ανατρέπονταν μέσω της ανάληψης της κυβερνητικής εξουσίας από ένα κόμμα το οποίο διακήρυσσε σε όλους τους τόνους ότι εξέφραζε την Αριστερά².

Η κυβέρνηση συνεργασίας του ΣΥΡΙΖΑ με τους Ανεξάρτητους Έλληνες (ΑΝΕΛ) (2015-2019) έκανε μια θεαματική πολιτική στροφή το καλοκαίρι του 2015 όταν εγκατέλειψε τις αντιμνημονιακές προεκλογικές δεσμεύσεις της και υπέγραψε νέο μνημόνιο με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Ευρωπαϊκή Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο καταπατώντας με απροκάλυπτο και ντροπιαστικό τρόπο το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος το οποίο η ίδια είχε προκαλέσει, αποτέλεσμα ξεκάθαρα αρνητικό για την υπογραφή νέου μνημονίου. Εφάρμοσε μια εκπαιδευτική πολιτική που αναίρεσε ορισμένα νεοσυντηρητικά και νεοφιλελεύθερα μέτρα των προηγούμενων μνημονιακών κυβερνήσεων, παρά το ότι δεν αμφισβήτησε συνολικά αλλά, αντίθετα, προώθησε τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στην οικονομία, στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Παραδείγματος χάρη, η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ ματαίωσε την τοποθέτηση σε διαθεσιμότητα χιλιάδων εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης από την κυβέρνηση Σαμαρά και την εφαρμογή του Προεδρικού Διατάγματος 152 του 2013 για την από τα πάνω ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τη ΝΔ, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ της τετραετίας 1981-1985 και η ανáιρεση ορισμένων νεοσυντηρητικών και νεοφιλελεύθερων μέτρων των κυβερνήσεων Μητσοτάκη και Σαμαρά το 1993 και το 2015 δεν προξένησαν μόνο δυσaréσκεια. Αποτέλεσαν επιμέρους αλλά σημαντικά στοιχεία ευρύτερων πολιτικών εξελίξεων που οδήγησαν σε κρίσεις τη ΝΔ και κατέληξαν σε αλλαγές κομματικής ηγεσίας. Το 1984 ο Κωνσταντίνος Μητσοτάκης αντικατέστησε τον Ευάγγελο Αβέρωφ, το 1993 ο Μιλτιάδης Έβερτ αντικατέστησε τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη και το 2016 ο Κυριάκος Μητσοτάκης αντικατέστησε τον Αντώνη Σαμαρά. Οι αλλαγές στην ηγεσία της ΝΔ, ιδιαίτερα οι δύο πρώτες (1984 και 1993), ήταν αποτέλεσμα εκλογικών ηττών και συνδέονταν με την αναζήτηση της εκλογικά νικηφόρας πολιτικής γραμμής από τον παραδοσιακό και πλέον αυθεντικό εκπρόσωπο της δεξιάς παράταξης στην Ελλάδα. Και οι εκπαιδευτικές πολιτικές των αντιπάλων της ΝΔ ήταν σημαντικά στοιχεία των συνολικότερων πολιτικών τους, με δεδομένο, μάλιστα, ότι συνδέονταν με αντίστοιχες κινηματικές εξάρσεις στο χώρο της εκπαίδευσης που προαναφέραμε: οι μεταρρυθμίσεις του ΠΑΣΟΚ της τετραετίας 1981-1985 συνδέονταν με τις κινητοποιήσεις του φοιτητικού κινήματος του 1979, το

² Για όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με τις οικονομικοκοινωνικές, τις πολιτικές και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στην Ελλάδα, αναλυτικότερα βλ. Σακελλαρόπουλος 2001 και 2014, Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης 2004, Κορομπόκης 2008, Κάτσικας & Καββαδίας 2002.

πάγωμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του 1993 συνδεόταν με τις καταλήψεις και τις διαδηλώσεις ενάντια στα μέτρα Κοντογιαννόπουλου του 1991 και η επαναπρόσληψη των ουσιαστικά απολυθέντων εκπαιδευτικών του 2015 συνδεόταν με τις κινητοποιήσεις ενάντια στα μνημονιακά μέτρα για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε να ερμηνεύσουμε πληρέστερα τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της ΝΔ. Η έκταση, το βάθος και η ταχύτητα επιβολής των νομοθετικών ρυθμίσεων οι οποίες προωθούν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης δεν μπορούν να ερμηνευθούν αποκλειστικά στη βάση της αντίστοιχης ιδεολογικής και πολιτικής φυσιογνωμίας της ΝΔ, η οποία είναι πολιτικό κόμμα που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης και συνεπώς προωθεί τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση. Όπως έχουμε υποστηρίξει, η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση είναι, πρωταρχικά, μια διεθνής επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας με βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Αυτή η επίθεση ξεκίνησε μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στη δεκαετία του 1970, όταν οι κυρίαρχες τάξεις, αρχικά στη Μ. Βρετανία, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στη συνέχεια διεθνώς, υιοθέτησαν τα νεοφιλελεύθερα και νεοσυντηρητικά δόγματα και παρά το ότι η οικονομική κρίση του 2008 έδειξε τις συνέπειες της εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων πολιτικών διεθνώς και με ιδιαίτερη ένταση στη χώρα μας, η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Με άλλα λόγια, αποτελεί στρατηγική πολιτική επιλογή της κυρίαρχης ελληνικής αστικής τάξης³.

Όμως, η έκταση, το βάθος και η ταχύτητα επιβολής των νομοθετικών ρυθμίσεων οι οποίες προωθούν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση είναι απαραίτητο να ερμηνευθούν και ως απόφαση της ηγεσίας της ΝΔ να αξιοποιήσει τις αρνητικές γι' αυτήν ιστορικές εμπειρίες που έχει συσσωρεύσει από την ανάπτυξη των κινημάτων στην εκπαίδευση για να συγκρουστεί μετωπικά με τις ριζοσπαστικές αγωνιστικές παρακαταθήκες τους, οι οποίες συνδέονται, στον έναν ή τον άλλο βαθμό, με όλες τις εκδοχές της ελληνικής Αριστεράς. Επιπλέον, μπορεί να ερμηνευθεί και ως απόφασή της να συγκροτήσει ένα τέτοιο νομοθετικό πλέγμα στην εκπαίδευση και να διαμορφώσει με βάση αυτό το πλέγμα αναλόγως την καθημερινότητα και την ιδεολογία του ζωντανού δυναμικού της, με στόχο να δεσμεύσει μελλοντικές κυβερνήσεις τις οποίες δεν θα ελέγχει πλήρως η ίδια ώστε να αποφευχθεί ακόμα και

³ Αναλυτικότερα βλ. Γρόλλιος 1999, 2012 και 2021.

η επιβράδυνση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, όπως έγινε το 1993 -1996 και το 2015 - 2019.

Τέσσερις σχετικές κατευθύνσεις έρευνας

Η κριτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μια συλλογική κίνηση θεωρίας και πράξης η οποία βρίσκεται σε συνολική αντιπαράθεση με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Συνεπώς, είναι αυτονόητο ότι όσοι και όσες συμμετέχουν στις διαδικασίες της αγωνίζονται ενάντια στη σύγχρονη πολιτική της ΝΔ, προασπίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση και τα μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, προωθώντας τη συλλογικότητα, το διάλογο και την αλληλεγγύη. Με δεδομένη αυτή τη θεωρητική και πρακτική τοποθέτηση, προτείνουμε τέσσερις σχετικές κατευθύνσεις έρευνας.

1. Ακριβώς επειδή η κριτική εκπαίδευση αντιπαράτίθεται συνολικά με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης οφείλει να μελετά κάθε πλευρά της. Η αναδιάρθρωση δεν προωθείται μόνο με κοινοβουλευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις της ΝΔ, το σημαντικότερο μέρος των οποίων μετά τον Ιούνιο του 2019 επιχειρήσαμε να αναλύσουμε στα προηγούμενα, αλλά και με τους δημόσιους λόγους συλλογικών και ατομικών φορέων δράσης εντός και εκτός του κράτους. Η κριτική εκπαίδευση πρέπει να αναλύει τους λόγους αυτών των φορέων αναδεικνύοντας τα ιδεολογικά στοιχεία που εμπεριέχουν σήμερα, καθώς και την ιστορία τους. Αναλύσεις των δημόσιων λόγων των επιχειρηματικών οργανώσεων, των ιδιωτικών ιδρυμάτων που συντηρούν μεγαλοεπιχειρηματίες, των κυρίαρχων συγκροτημάτων των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, των κρατικών οργανισμών και των διανοουμένων τους για την εκπαίδευση είναι σημαντικές για την κατανόηση της ιδεολογικής νομιμοποίησης της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης. Όπως σημαντικές είναι και οι αναλύσεις των λόγων των διεθνών οργανισμών που την προωθούν, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

2. Παράλληλα, η κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης οφείλει να αναλύει και τους λόγους εκείνων των κοινωνικών και πολιτικών φορέων που δηλώνουν ότι διαφωνούν με το σύνολο ή με πλευρές της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης. Όχι μόνο διότι μπορεί να εντοπίζει στους λόγους ορισμένων από αυτούς τους φορείς χρήσιμα στοιχεία τα οποία να αξιοποιεί για τις δικές της τοποθετήσεις, αλλά και γιατί πολλές φορές η αντιπαράθεση άλλων από αυτούς τους φορείς είναι ρηχή και

θεμελιώνεται σε τεχνοκρατικές λογικές που παραβλέπουν ή υποβαθμίζουν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η κριτική εκπαίδευση, ακριβώς επειδή μία από τις θεμελιώδεις αρχές της είναι ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική, είναι αναγκαίο να αναλύει τέτοιου είδους τοποθετήσεις και να δείχνει ότι, σε τελική ανάλυση, παρά τη φαινομενική τους αντίθεση με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση, συμβάλλουν στην ιδεολογική της νομιμοποίηση.

3. Μια άλλη σημαντική ερευνητική κατεύθυνση αναφέρεται στις μορφές με τις οποίες έχουν ήδη εφαρμοστεί πλευρές της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης και οι επιπτώσεις τους. Η επιβολή διδάκτρων στα μεταπτυχιακά προγράμματα Πανεπιστημίων και η λειτουργία τους με όρους αγοράς, η λειτουργία των πρότυπων και πειραματικών σχολείων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι όροι εργασίας και ζωής των ελαστικά εργαζόμενων εκπαιδευτικών, όπως οι χιλιάδες αναπληρωτές, αποτελούν σχετικά παραδείγματα. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι τόσο στο επίπεδο της ανάλυσης των λόγων των συλλογικών και ατομικών φορέων εντός και εκτός του κράτους όσο και στο επίπεδο της ανάλυσης των μορφών με τις οποίες έχουν ήδη εφαρμοστεί πλευρές της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης και των επιπτώσεών τους, η κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί (και πρέπει) να λαμβάνει υπόψη της τις πλούσιες σχετικές διεθνείς εμπειρίες αξιοποιώντας, μεταξύ άλλων, τη δική της συμμετοχή στα διεθνή συνέδρια της κριτικής εκπαίδευσης.

4. Τέλος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό από τα προηγούμενα, η κίνηση της κριτικής εκπαίδευσης πρέπει να αναλύσει τις νέες μορφές της κρατικής διδακτικής στην Ελλάδα οι οποίες, εάν πραγματοποιηθούν οι εξαγγελίες της κυβέρνησης της ΝΔ για την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, θα παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Στη βάση τέτοιων αναλύσεων, σε συνδυασμό με ανάλογες θεωρητικές επεξεργασίες, η κριτική εκπαίδευση μπορεί να εντοπίσει εκείνα τα σημεία στα οποία μπορούν να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών και να συγκεντρώσει ανάλογο διδακτικό υλικό που θα στηρίξει τη συλλογική εργασία εκπαιδευτικών και μαθητών για κρίσιμα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2012), «Η οικονομική, κοινωνική και πολιτική κρίση και οι κατευθύνσεις δράσης των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην Ελλάδα», στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε., Συμεού, Λ., Ηλία, Ι. (επιμ.), *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012 (σε Ηλεκτρονική Μορφή).

Γρόλλιος, Γ. (2021), «Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η “κριτική σχολική παιδαγωγική” του προέδρου της», *Κριτική Εκπαίδευση*, τχ.1.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2002). *Το «εγχειρίδιο» του καλού εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κορομπόκης, Δ. (2008), *Τεχνοκρατική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στον 20^ο αιώνα. Όρια και αντιφάσεις*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001), *Η Ελλάδα στη μεταπολίτευση. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις 1974-1988*. Αθήνα: Λιβάνης.

Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014), *Κρίση και κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Τόπος.

Σακελλαρόπουλος, Σ., Σωτήρης, Π. (2004), *Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός. Κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί στην Ελλάδα της δεκαετίας του '90*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης

Μια μελέτη περίπτωσης προς εμπειρική-ερμηνευτική αποσαφήνιση

Θεοφάνης Μαργαρώνης

Μαθηματικός, M.Ed., Συγγραφέας

fmargaronis@gmail.com

Λίγα λόγια για την έννοια της διαχείρισης τάξης

Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης (δ.τ.) συνδέεται με όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας, αποτελώντας ουσιαστικά τον πυρήνα της διδακτικής πράξης. Κατά τον Borich (2015) η δ.τ. είναι μία από τις 7 διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μαζί με το μαθησιακό κλίμα, τη σαφήνεια του μαθήματος, την ποικιλία στη διδακτική πράξη, τη στοχοπροσήλωση του εκπαιδευτικού, την επιτυχία των μαθητών και την εμφάνιση ανώτερων νοητικών λειτουργιών από τους μαθητές. Μάλιστα η δ.τ. αποκτά χαρακτηριστικά αντικειμενικής προϋπόθεσης για την ανάπτυξη των υπόλοιπων διαστάσεων, ενώ κορύφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται η ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών από τους μαθητές.

Ενδεικτικά οι θεωρίες διαχείρισης της σχολικής τάξης

Θεωρούμε σκόπιμη μια κωδικοποιημένη, ενδεικτική καταγραφή κάποιων βασικών μορφών διαχείρισης τάξης. Ο Wragg (2001, 36-49) εντοπίζει τις ακόλουθες κατηγορίες:

Αυταρχική. Με βασικό χαρακτηριστικό την «αυθεντία» του εκπαιδευτικού και την εγκαθίδρυση πειθαρχίας. Ο διδάσκων παίρνει μόνος τις αποφάσεις και οι μαθητές δεν έχουν περιθώρια ελευθερίας κινήσεων.
Δημοκρατική. Ο εκπαιδευτικός είναι ανεκτικός, σπάνια δίνει εντολές, δεν τιμωρεί, δεν επιπλήττει. Στο επίκεντρο τίθεται η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης από τα παιδιά.
Τροποποίηση συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός αδιαφορεί για την αντικοινωνική συμπεριφορά, θεωρώντας ότι η αδιαφορία απέναντί της οδηγεί στην εξάλειψή της. Υιοθετεί όμως σύστημα κανόνων, αμοιβών και κυρώσεων.
Διαπροσωπικές σχέσεις. Δίνεται έμφαση στο καλό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θεωρώντας τις γόνιμες σχέσεις ως προϋπόθεση για τη μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης.
Επιστημονική προσέγγιση. Η διδασκαλία είναι τόσο επιστήμη όσο και τέχνη, γι' αυτό και μπορεί να αναλυθεί και να συστηματοποιηθεί, ενώ δεν υπάρχει μία «υπέρτατη» τακτική που επιλύει όλα τα προβλήματα
Κοινωνικά συστήματα. Τα άτομα της σχολικής τάξης αποτελούν κοινωνικό υποσύστημα ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα πολλαπλές (οικονομικές, κοινωνικές, συναισθηματικές κ.α.) επιρροές. Αν ο εκπαιδευτικός δεν αντιληφθεί τις διαδικασίες αυτές δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του. «Ο καθηγητής θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τις ευρύτερες διαστάσεις της εκπαίδευσης, να γνωρίζει καλά την κοινωνική υποδομή της συγκεκριμένης κοινότητας, την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τις αξίες και παραδόσεις της κοινότητας» (Wragg 2001, 47).
Συμβουλές έμπειρων εκπαιδευτικών σε νεότερους συναδέλφους τους. Η στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη επηρεάζεται από την εμπειρική συμβουλή που κάθε φορά δέχεται να ακολουθήσει.

Η προηγούμενη ταξινόμηση βοηθάει στην καλύτερη προσέγγιση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, άρα και την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη συνέντευξη, αν και εύλογα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η απόλυτη και

αποκλειστική ένταξη κάποιας μεθόδου στη μία ή στην άλλη θεωρία, χωρίς συνολική θεώρηση του σχολικού συγκειμένου, δεν μπορεί παρά να είναι επισφαλής..

Τα κενά στην ανάλυση της διαχείρισης τάξης

Ο Freire (2009) σημειώνει ότι «η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι περίπλοκη, θεμελιώδης και δύσκολη». Στα διάφορα εργαλεία παρατήρησης της διδασκαλίας υπάρχουν οργανωμένες κάποιες παγιωμένες τεχνικές ως αποτελεσματικές, με βάση την καταγεγραμμένη εμπειρία. Παρ' όλα αυτά, ανακύπτει το ερώτημα: Μήπως οι τεχνικές αυτές εν τέλει αντιμετωπίζουν ένα δυναμικό, περίπλοκο και σε εξέλιξη φαινόμενο με στατικό και μηχανιστικό τρόπο, ενώ η πολυπλοκότητα των σημερινών κοινωνικών συνθηκών απαιτεί μια πιο διαλεκτική και προσαρμοσμένη στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο προσέγγιση;

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται τα εξής κενά σε σχέση με το υπό εξέταση ζήτημα: α) Η ανάλυση της διαδικασίας, όχι των εκφάνσεων του φαινομένου. β) Η εξήγηση της διαδικασίας αυτής και όχι απλώς η περιγραφή του κατά πόσο «δουλεύει» η μία ή η άλλη τεχνική. γ) Η δυνατότητα παρέμβασης στην προηγούμενη διαδικασία και το περιθώριο εισήγησης νέων διδακτικών συμπεριφορών.

Η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διαχείριση Τάξης¹

Απάντηση στα προαναφερθέντα κενά επιχειρεί να δώσει η Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενη Διαχείριση Τάξης (Culturally Responsive Classroom Management) (CRCM), η οποία τρόπον τινά συνυπολογίζει την κοινωνική διάσταση στο θέμα της διαχείρισης τάξης. Η CRCM κατ' αρχήν προϋποθέτει την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συγκειμένου και την ανάδειξη μαθητο-κεντρικών τάξεων. Από την άλλη, η CRCM δεν είναι πλήρως διαμορφωμένη θεωρητικά και είναι μάλλον αμφίβολο αν θα μπορέσει αυτό να συμβεί εξαιτίας του μεταμοντέρνου της χαρακτήρα, όπως αυτός καταγράφεται από ερευνητές. Η προσέγγισή της ως «νοητικής κατάστασης» εγκλωβίζει την έννοια της δ.τ. σε ένα σχετικιστικό-υποκειμενικό πλαίσιο (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004). Η

¹ Η συγκεκριμένη και η επόμενη ενότητα είναι βασισμένες στην αντίστοιχη εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Η διαχείριση της σχολικής τάξης: 20- 22 Νοεμβρίου, που διοργάνωσε το 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής (Μαργαρώνης, 2021).

έρευνα των Gaias, Lindstorm-Johnson, Bottiani, Debnam, & Bradshaw (2019) με 103 εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης ανέδειξε ότι αφ' ενός δεν μπορούν ακόμα να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα (ειδικά όσον αφορά στη σχέση της CRCM με τις παραδοσιακές μεθόδους δ.τ.), αφ' ετέρου ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θα μπορούσαν να βελτιώσουν την πολιτισμική τους ανταπόκριση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι σχετικές με την CRCM δημοσιευμένες έρευνες εστιάζονται κυρίως στο ζήτημα των φυλετικών διακρίσεων και στην προσπάθεια δίκαιης αντιμετώπισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (ανάλογα με τις ικανότητές του και τις τεχνικές που αξιοποιεί), χωρίς απαραίτητα να μπαίνει ο ίδιος σε διαδικασία κριτικής αμφισβήτησης, χωρίς να αναζητά τις αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή ενδεχόμενες λύσεις αυτών. Γενικά οι έρευνες αφορούν μάλλον συσχετίσεις ψυχομετρικού χαρακτήρα (Larson, Pas, Bradshaw, Rosenberg & Day-Vines 2018). Μάλιστα η έρευνα των Larson et. al. (2018) σε 274 εκπαιδευτικούς από 18 σχολεία ανέδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και τη θετική συμπεριφορά των μαθητών. Δύο προβλήματα που προκύπτουν, ως συζήτηση στις αναφερόμενες έρευνες, είναι η αποσαφήνιση της έννοιας της *θετικής συμπεριφοράς*, αλλά και η ανάγκη εμπειρικής έρευνας των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Η CRCM δίνει έμφαση στο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, εστιάζει στη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και τις πολιτισμικές διαφορές, με στόχο την παροχή *ίσων ευκαιριών* για όλους τους μαθητές. Από την άλλη, υποβιβάζει το *ενδιαφέρον* σε ένα επίπεδο απλής επίγνωσης της όποιας κατάστασης επικρατεί στα σπίτια των μαθητών και στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να καλύψει τα όποια συναισθηματικά κενά (Brown, 2003), με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία.

Φαίνεται, τέλος, ότι η CRCM θέτει επί του πρακτέου τον ίδιο στόχο με τις «παραδοσιακές» κατηγορίες δ.τ., υπό έναν πιο ηθικό αλλά πολιτικά ουδέτερο φακό. Κάθε αποκλίνουσα από την αναμενόμενη συμπεριφορά θεωρείται αιτία (και όχι αποτέλεσμα) προβλήματος, δεν διερευνώνται τα αίτιά της και δεν αποκρύπτεται ότι τελικά ζητούμενο είναι η συμμόρφωση και η υποταγή των μαθητών στις επιταγές του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Μέλημα, τέλος, είναι κατά βάση οι ανησυχίες του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μία αποτελεσματική δ.τ. (Pas, Larson, Reinke, Herman & Bradshaw 2016), παρά η ολοκληρωμένη (και όχι μόνο ακαδημαϊκή) ανάπτυξη του παιδιού (Brown 2003· Larson et al. 2008).

Η ανάπτυξη του παιδιού και η προβληματική συμπεριφορά

Η αναποτελεσματική δ.τ. στη βιβλιογραφία σχετίζεται με το θέμα της αποκλίνουσας/προβληματικής συμπεριφοράς. Αν και ο όρος χρήζει πολλαπλών ορισμών και ερμηνειών, κατά κανόνα *προβληματική* καλείται οποιαδήποτε συμπεριφορά δεν προσαρμόζεται στις επικρατούσες κοινωνικές νόρμες (Herbert 2005· Παρασκευόπουλος 1985· Χατζηχρήστου 2010). Έχει επικρατήσει ως αντίληψη ότι η επίδειξη μιας αποφασιστικής διαχείρισης συμπεριφορών εκπέμπει μηνύματα για το ήθος που καλλιεργείται και αποτελεί χαρακτηριστικό μια «επιτυχημένης» διδασκαλίας ή/και ενός «επιτυχημένου» σχολείου.

Σε αυτό το σημείο έρχονται στην επιφάνεια δύο προβλήματα: α) Οι σχετικές με τη δ.τ. μελέτες εν γένει δεν εμβαθύνουν στην ψυχοκοινωνική διάσταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τη θεωρούν απλώς εμπόδιο στην αποτελεσματική δ.τ. β) Παραγνωρίζεται ότι η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς έχει για το άτομο δύο διαστάσεις: τη διαπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους), όπου εμφανίζονται προβλήματα εξωτερίκευσης, αλλά και την ενδοπροσωπική (να τα πηγαίνει καλά με τον εαυτό του), όπου εμφανίζονται προβλήματα εσωτερίκευσης. Η περίπτωση της ενδοπροσωπικής διάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς δεν έχει γενικά απασχολήσει την έρευνα για τη δ.τ., μιας και τα συμπτώματα σε αυτή την περίπτωση δεν είναι «ενοχλητικά» για τη διενέργεια του μαθήματος. Παρ' όλα αυτά, στην περίπτωση των προβλημάτων εσωτερίκευσης, τα παιδιά υιοθετούν στάσεις που δεν επιτρέπουν την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους και χρήζουν προσοχής (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας 1999).

Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι το άτομο βρίσκεται σε αλληλοτροφοδότηση με την κοινωνία. Η διαδικασία αυτή γίνεται όχημα διαμόρφωσης και ανάπτυξης της ατομικότητας, επομένως και της συμπεριφοράς και της συνείδησής του, η οποία επανεντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο. Η μαθητική συμπεριφορά οφείλει, λοιπόν, να προσεγγίζεται ως διαδικασία σε συνεχή διεργασία, μεταβολή και εξέλιξη, με ρίζες στην κοινωνία και στον πολιτισμό. Παράλληλα, οφείλει να γίνεται κατανοητή μόνο ως *ιστορία της συμπεριφοράς*, όχι ως ένα «στιγμιότυπο» (Vygotsky 2000).

Πώς ωριμάζει το άτομο; Πώς, δηλαδή, καταργούνται συνειδητά οι ακούσιες (και όχι απαραίτητα αποκλίνουσες²) συμπεριφορές; Η ωρίμανση κατά τον Vygotsky δεν είναι

² Εδώ κάνουμε έμμεσα το συγκεκριμένο διαχωρισμό, καθώς θεωρούμε ότι εν τέλει η συμπεριφορά *κρίνεται* ως αποκλίνουσα με βάση κοινωνικά κριτήρια και ότι στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η σκεπτόμενη, κριτική συμπεριφορά του παιδιού και όχι

μια παθητική διεργασία βοτανικού μοντέλου. Αντίθετα, μέσω της μάθησης και της κοινωνικής εμπειρίας ο μαθητής αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα και ωριμάζει. Επομένως, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού –και η μάθηση που συνεπάγεται– προηγούνται και καθοδηγούν την ανάπτυξη του παιδιού. Από τη στιγμή που τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την οργανωτική λειτουργία της γλώσσας, αλλάζει δραστικά και το ψυχολογικό τους πεδίο. Το παιδί, με τη βοήθεια του λόγου, μπορεί να ενεργήσει στο παρόν από την οπτική γωνία του μέλλοντος, δηλαδή να καταστήσει την όποια δραστηριότητά του σκόπιμη. Εν τέλει: Η ειδικά ανθρώπινη ικανότητα της χρήσης της γλώσσας δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εφοδιαστούν με βοηθητικά εργαλεία για την επίλυση δύσκολων έργων, να ξεπεράσουν την παρορμητική δραστηριότητα, να σχεδιάσουν τη λύση ενός προβλήματος πριν από την εφαρμογή του και να αποκτήσουν έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Vygotsky 2000, 58-59).

Ένα λειτουργικό σύστημα μάθησης σε ένα παιδί δεν μπορεί να είναι ταυτόσημο με ένα άλλο, εφόσον οι ιστορικές συνθήκες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλάζουν συνεχώς, ενώ το βιολογικό υπόβαθρο συνδέεται άρρηκτα με ψυχολογικές λειτουργίες που αναπτύσσονται πολιτισμικά και ιστορικά. Εν τέλει οι ανώτερες πνευματικές λειτουργίες (ως απώτερο ζητούμενο της επιτυχημένης δ.τ.) σχηματίζονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά.

Προς μια Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης

Με βάση τα προαναφερθέντα, προκύπτει η ανάγκη επέκτασης της CRCM σε μια Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης (ΚΚΔΤ) και άρα μετατόπιση της εστίασης προς το γεγονός ότι *η αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές συνθήκες αλλάζει το βιολογικό υπόβαθρο της συμπεριφοράς*. Προκύπτει η ανάγκη για επαναπροσέγγιση των αναγκών και των κινήτρων, την ανάδειξη των ψυχολογικών συνεπειών από τη διαρκή αλληλόδραση εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να επεκτείνουν συνειδητά τα όρια της κατανόησής τους και να επεξεργάζονται τα βιώματά τους σε ένα επίπεδο ταυτόχρονα προσωπικό και κοινωνικό. Έτσι ώστε μέσα από το λόγο και την κοινωνική δράση τα παιδιά να μπορούν να ελευθερώνονται από τους άμεσους περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον, να συνειδητοποιούν την πραγματικότητα εντάσσοντας τον εαυτό εντός της, να

γενικά (και αόριστα) η συγκλίνουσα συμπεριφορά. Ενδέχεται η συμπεριφορά να είναι συγκλίνουσα και ακούσια ή να είναι αποκλίνουσα αλλά ταυτόχρονα εκούσια και κριτική.

ετοιμάζονται για μελλοντικές διεργασίες, να αναπτύσσουν πολιτική και κριτική σκέψη, να αναπτύσσονται ολοκληρωμένα.

Με δεδομένη την καταγραφή 10 βασικών διαστάσεων για τον υπό διαμόρφωση όρο της ΚΚΔΤ (Μαργαρώνης 2021), το ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την παρούσα εργασία είναι: Κατά πόσο επιβεβαιώνονται οι διαστάσεις αυτές, οι οποίες είναι: 1. Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών. 2. Η κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών συνδέεται με τη διδασκαλία και τη διαχείριση τάξης. 3. Εγκαθιδρύονται κοινότητες συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης. 4. Το διαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, όχι μόνο σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, προς τους μαθητές. 5. Η δίκαιη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, στο πλαίσιο της κοινότητας, με αλληλοσεβασμό και εμπιστοσύνη. 6. Η ιδιαίτερη φροντίδα προς τους εργαζόμενους μαθητές και τους μαθητές που πλήττονται από τις κοινωνικές ανισότητες. 7. Η ανάπτυξη πολιτικών συζητήσεων στην τάξη. 8. Η ΚΚΔΤ δεν έρχεται απαραίτητα σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές δ.τ., όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, η παροχή κινήτρων, η εφαρμογή συστήματος αμοιβών κ.α. Εκείνο που αλλάζει είναι το περιεχόμενο, ο προσανατολισμός. 9. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ως γέφυρες επικοινωνίας τις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, τη συσσωρευμένη γνώση της κουλτούρας και του πολιτισμού, τις επιστημονικές έννοιες για την πραγματικότητα. 10. Ο εκπαιδευτικός είναι αναμορφωτής διανοούμενος, κάνοντας το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό.

Μεθοδολογία συνέντευξης

Ο συμμετέχων εκπαιδευτικός

Η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης εκπαιδευτικού αποφασίστηκε κατόπιν ενδείξεων ότι η δ.τ. που εφαρμόζει παρουσιάζει υψηλή κοινωνική ανταπόκριση. Για τις ανάγκες της έρευνας, βασικό κριτήριο αποτέλεσε ο εκπαιδευτικός να εργάζεται στο δημόσιο σχολείο και να έχει θητεία τόσο σε Γενικό, όσο και σε Επαγγελματικό Λύκειο. Δευτερεύον κριτήριο ήταν ο εκπαιδευτικός να διδάσκει μάθημα του θετικού κλάδου, ώστε να ερευνηθεί η ανάπτυξη της κοινωνικής ανταπόκρισης σε μαθήματα όπως η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά, όπου αντικειμενικά δεν ευνοεί το περιεχόμενο αυτό καθαυτό, όπως συμβαίνει, παραδείγματος χάρη, με μαθήματα σαν την κοινωνιολογία κ.α.

Ο Οδυσσέας (ψευδώνυμο) είναι μια ειδική περίπτωση εκπαιδευτικού που θεωρήθηκε ότι μπορεί να τροφοδοτήσει την έρευνα με δεδομένα σχετικά με πλευρές που δεν έχουν εντοπιστεί από προηγούμενες έρευνες (Stake 2010). Είναι καθηγητής χημείας, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικό στη Διδακτική της Χημείας. Έχει εργαστεί 6 χρόνια στο Δημόσιο, σε Νυχτερινό Λύκειο, σε ΕΠΑΛ, σε Γενικό Λύκειο, στην Αθήνα και στην επαρχία, ενώ στο παρελθόν έχει απασχοληθεί και στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Είναι συνδικαλισμένος και συμμετέχει στις δράσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι υπήρχε εκ των προτέρων συναδελφική και προσωπική σχέση μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου λειτούργησε θετικά στην ανάπτυξη μιας πλούσιας συζήτησης που χαρακτηριζόταν από εμπιστοσύνη και σεβασμό (Τσιώλης 2014).

Η συλλογή δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω εστιασμένης συνέντευξης, διάρκειας περίπου μίας ώρας. Έγινε ηλεκτρονική εγγραφή και πιστή απομαγνητοφώνηση. Επιλογή ήταν η συνέντευξη να είναι ημιδομημένη, ώστε αφ' ενός να συλλεχθεί πλούτος δεδομένων, αφ' ετέρου να υπάρχει σχετική ευελιξία και ελευθερία στις επιμέρους θεματικές (Altrichter, Posch, & Somekh 2001). Είναι σαφές, ασφαλώς, ότι το αρχικό πλαίσιο ερωτημάτων εκ των πραγμάτων αποτελεί έναν περιορισμό, ανεξάρτητα από την όποια ευελιξία υπάρξει στη συνέχεια.

Ανάλυση δεδομένων και έλεγχος ποιότητας

Η ανάλυση δεδομένων εστιάστηκε στην ανάδειξη των θεματικών που επεκτείνουν την CRCM στην ΚΚΔΤ και συσχετίζουν την τελευταία με τις παραδοσιακές δ.τ. (Boyatzis 1998), λαμβάνοντας μεν υπόψη τα χαρακτηριστικά των διατυπωμένων θεωριών και τις ταξινομήσεις, όμως με μια προσπάθεια μη εγκλωβισμού σε αυστηρά πλαίσια. Η μελέτη διαβάστηκε από τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, ο οποίος έκανε παρατηρήσεις και συμφώνησε στη δημοσίευση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison 2007).

Συζήτηση-Ευρήματα

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη διαμόρφωση 12 θεματικών περιοχών. Οι δύο πρώτες θεματικές συνιστούν την αντικειμενική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ΚΚΔΤ. Οι υπόλοιπες θεματικές αναδεικνύουν πώς συμβαίνει αυτό –δηλαδή τις διαστάσεις επέκτασης από την CRCM προς την ΚΚΔΤ– και τη συνδέουν με τη βιβλιογραφία. Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί ότι οι θεματικές αυτές είναι τόσο αλληλένδετες μεταξύ τους και το θέμα της ΚΚΔΤ τόσο περίπλοκο, που η αυστηρή κατηγοριοποίηση δεν βοηθά στη σύλληψή του διαλεκτικά. Η επιλογή αυτού του τρόπου καταγραφής γίνεται καθαρά για μεθοδολογικούς σκοπούς. Αυτός, εξάλλου, είναι και ο λόγος που αρκετά παραθέματα θα μπορούσαν να ενταχθούν σε πάνω από μία θεματικές αλλά και ο λόγος που δεν έγιναν ευθείς αντιστοιχίσεις με γνωστές θεωρίες, παρά μόνο κάποιες αναφορές, όπου ήταν απαραίτητο.

Η βάση εφαρμογής της ΚΚΔΤ

Θεωρώντας ότι η εφαρμογή της ΚΚΔΤ απαιτεί αφ' ενός ο εκπαιδευτικός να επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό (με την έννοια των κοινωνικών εμπειριών, της ταξικής καταγωγής και θέσης κλπ.) των μαθητών, αφ' ετέρου να είναι εφικτή η αξιοποίηση αυτού ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και η ανάπτυξη των παιδιών (ακαδημαϊκή, συναισθηματική, κοινωνική), η συζήτηση εστιάστηκε σε δύο αντίστοιχους θεματικούς άξονες ως υπόβαθρο για τη διατύπωση των υπόλοιπων θεματικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι: 1. Η συμπεριφορά και κατ' επέκταση η δ.τ. του εκπαιδευτικού επηρεάζεται ανάλογα με το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών. 2. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέει το μάθημα με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών και να επιτυγχάνει έτσι αφενός την κοινωνική ανάπτυξή τους αλλά και τη μεγαλύτερη δέσμευση και απόδοσή τους.

Ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών

Σύμφωνα με τον Οδυσσέα, η διδασκαλία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται ανάλογα με το σχολείο και το κοινωνικό συγκείμενο.

[...] άλλο μάθημα θα κάνεις στα ΕΠΑΛ, άλλο στο Γενικό Λύκειο.

[...] υπάρχει σίγουρα μεγάλη διαφορά στα ΕΠΑΛ από τα Γενικά Λύκεια και μεγάλη διαφορά στα [...] επαρχιακά γυμνάσια ή σε τουριστικές περιοχές σε σχέση με τα γυμνάσια που είναι σε αστικά κέντρα.

[...] στα ΕΠΑΛ είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν πάνω από 20-25 λεπτά καθαρό μάθημα μες στην τάξη [...] Αντίθετα, σε ένα Γενικό Λύκειο [...] έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα μάθημα [...] Βέβαια πρέπει να προσαρμοστείς. Αλλιώς θα μπεις σε μια τάξη και δεν θα καταλαβαίνει κανένας τίποτα.

Κατ' επέκταση επηρεάζεται και η δ.τ., ανάλογα όχι μόνο με το σχολείο, αλλά και με το κάθε παιδί, σε σχέση με το πολιτισμικό του υπόβαθρο και το κοινωνικό του ιστορικό, την πραγματικότητα που βιώνει.

[...] ο κάθε μαθητής είναι ξεχωριστή προσωπικότητα. Μπορεί ένας μαθητής να είναι ανήσυχος μες στην τάξη και σπίτι του να γίνεται χαμός και να μην μπορεί να σταθεί. Από ενδοοικογενειακή βία, μέχρι βιασμοί για παράδειγμα. Και μπορεί ένας μαθητής να κάνει φασαρία μες στην τάξη και να θέλει να το παίξει μάγκας.

[...] Όταν ο άλλος μένει σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης, όπως είναι οι δομές των προσφύγων [...] θα προσπαθήσω να προσαρμόσω, να βγάλω ένα πιο ήρεμο προφίλ, [...] να χαμηλώσω την ένταση. Όταν μπαίνω [...] σε μία τάξη κι είναι ο άλλος όλη τη μέρα, δυστυχώς όπως είναι τα πιτσιρίκια τώρα, σε έναν [...] υπολογιστή μπροστά ή στο κινητό [...] «φυτεμένος» στο κρεβάτι, θα βγάλω ένταση.

Η σύνδεση της κοινωνικής πραγματικότητας των μαθητών με τη διδασκαλία και τη διαχείριση τάξης

Το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέεται με την κοινωνία και τη ζωή των παιδιών, με μια ταυτόχρονη ενθάρρυνση προς τη γνώση και με διαφοροποίηση, ανάλογα με το συγκεκριμένο, όπως διατυπώθηκε.

... Όταν μπαίνω στο ΕΠΑΛ τους λέω το εξής: ... «εγώ δεν σας θεωρώ ούτε ηλίθιους, ούτε ότι δεν μπορείτε να καταλάβετε πέντε πράγματα, ούτε ανίκανους». ... Και «όποιος καθηγητής δεν κάνει μάθημα εδώ πέρα και προτιμά να περάσει η ώρα έτσι, σας προσβάλλει. Καταλαβαίνω τις δυσκολίες που έχετε, όταν δουλεύεις 12 ώρες την ημέρα ή τις δυσκολίες

που αντιμετωπίζετε από μικρή ηλικία, θα προσαρμόσουμε το μάθημα σε αυτές τις δυσκολίες, αλλά εγώ θα κάνω ό,τι περνάει από το χέρι μου για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε εδώ πέρα πέντε βασικά πράγματα».

... «εγώ σας υπολογίζω... Ανεξάρτητα από τι δουλειά κάνει ο καθένας είναι πάρα πολύ χρήσιμος για την κοινωνία ... θεωρώ ότι είστε πρωτοπόρο κομμάτι». Όταν κάνεις λοιπόν αυτή τη συζήτηση μέσα στην τάξη, εκ των πραγμάτων μετά κερδίζεις την προσοχή του άλλου.

... Στα Γενικά Λύκεια είναι άλλου τύπου... και τέτοια συζήτηση κάνω, αλλά κυρίως ποιος είναι ο ρόλος των φυσικών επιστημών, γιατί είναι απελευθερωτική δύναμη για τον άνθρωπο, γιατί –ανεξάρτητα από το τι θα σπουδάσεις– χρειάζεται να ξέρεις φυσικές επιστήμες, το πόσο απελευθερώνεσαι όταν σπας δεισιδαιμονίες, προκαταλήψεις θρησκευτικές που μπορεί να έχεις γύρω από φυσικά φαινόμενα μέσα από τη γνώση ... Είναι πιο φιλοσοφική –να πω έτσι– συζήτηση. Πιο προσαρμοσμένη.

Τα αποτελέσματα των δύο πρώτων θεματικών δεν έρχονται σε αντιπαράθεση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών σχετικών με τη δ.τ. (Davis 2017· Gaías et al. 2019· Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004), οι οποίες όμως προσεγγίζουν εν γένει το θέμα κυρίως με ποσοτικό ή τεχνικό τρόπο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν μελέτες που να αναδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και την κοινωνική πείρα και καταγωγή των μαθητών. Το ζήτημα αυτό αναλύεται στην επόμενη ενότητα, όπου μέσω 10 διαστάσεων περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η ΚΚΔΤ.

Διαστάσεις της ΚΚΔΤ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεματικές που επεκτείνουν την CRCM στην ΚΚΔΤ, με παραθέματα από τη συνέντευξη και σε σύνδεση με τη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, η καταγραφή των θεματικών αυτών σχετίζεται με: α) Την ανάγκη εφαρμογής της ΚΚΔΤ. β) Τη σύνδεση της ΚΚΔΤ με έρευνες που έχουν προηγηθεί. γ) Τον προσανατολισμό επόμενων ερευνών σε σχέση με την ΚΚΔΤ.

Οι κοινότητες συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης

Ο Οδυσσέας αξιοποιεί την επίδραση που δέχεται από το κοινωνικό ιστορικό των μαθητών (καθενός ατομικά και ως σύνολο) για την ανάπτυξη κοινοτήτων συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης.

Η συλλογική δράση [...] Οι πολιτιστικές ομάδες [...] που συμμετέχουν και συνάδελφοι, ακόμα και η οργάνωση μιας σχολικής γιορτής που είναι μια λειτουργία, μια συλλογικότητα που προσπαθεί να κάνει κάτι [...] Δηλαδή και με άλλους συναδέλφους που ασχολούνται με τα πολιτιστικά πχ, και σε αυτούς «γυρνάει» πάλι μέσα στην τάξη.

[...] οποιαδήποτε μορφή συλλογικής [...] δράσης. Είτε είναι μια θεατρική ομάδα, είτε [...] η κινητοποίηση στο κίνημα είτε [...] μία αθλητική δραστηριότητα.

Η κοινότητα μάθησης, ως διάσταση, υπάρχει στην οπτική και της παραδοσιακής δ.τ. (Borich 2015) αλλά και της CRCM (Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran 2004). Επίσης, ερευνητικά έχει συσχετιστεί θετικά η μάθηση με το βαθμό στον οποίο τα περιβάλλοντα μάθησης είναι προσανατολισμένα στην κοινότητα και σε συνεργατικές πρακτικές (Bezzina 2006· James, Dunning, Connolly & Elliott 2007· Εθνικό συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης 2006). Όμως, οι έννοιες της δράσης και της διεκδίκησης, αλλά και η πολιτική διάσταση στη διδασκαλία είναι στοιχεία που επεκτείνουν τη CRCM και προσεγγίζονται πιο ειδικά σε επόμενες θεματικές.

Το εύρημα εδώ είναι ότι μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων συνεργατικής μάθησης και συλλογικής δράσης και διεκδίκησης εξελίσσονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους η μάθηση και η κοινωνική πείρα, οπότε και η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Για τον Sergiovanni (2005, 61):

«Οι κοινότητες μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Πηγάζουν από τις κοινές αντιλήψεις που παρέχουν στα μέλη της κοινότητας μια αίσθηση ταυτότητας, ανήκουν και συμμετοχής, που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σφιχτά δεμένου ιστού από σχέσεις με ηθικές προεκτάσεις που έχουν νόημα».

Χρησιμοποιούμε, λοιπόν, τον όρο *κοινότητα* για να περιγραφεί ένα ηθικό φαινόμενο, ώστε να αναδειχτεί η σύνδεση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, εστιάζοντας στην κοινωνική διάσταση. Μετατοπίζουμε, εν τέλει, την έμφαση από το μοτίβο-στόχο της CRCM για παροχή ίσων ευκαιριών σε μια δ.τ. που σκοπό έχει τη μάθηση των παιδιών, όμως σε σύνδεση με τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων *μαζί* με τα παιδιά. Κάτι που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αγωνίζεται *μαζί* με τα παιδιά

(και κατ' επέκταση με τους γονείς), όχι απλά να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη ή να εκδηλώνει (ίσως αόριστα) «ενδιαφέρον».

Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές

Η δυναμική της διδασκαλίας και της δ.τ. του Οδυσσέα εδράζεται στην κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση και στο αυθεντικό, χωρίς διακρίσεις ενδιαφέρον που δείχνει για όλα τα παιδιά.

[...] Ο μαθητής μου είναι μαθητής μου! [...] αφού μπει στην τάξη, [...] ας είναι άσπρος, μαύρος, κίτρινος, αγόρι, κορίτσι, Ελληνάκι, Συριάκι, ετερόφυλος, ομοφυλόφιλος, οτιδήποτε και να είναι, πλούσιος, φτωχός, φασαριόζος ή όχι, παραβατικός ή όχι, είναι το παιδί μου. Και όπως το παιδί σου θα κάνεις τα πάντα γι' αυτό, θα το μαλώσεις, [...] ακόμα και να σπάσεις δεσμούς σε μια φάση με σκοπό να τον συνεφέρεις, όχι με σκοπό να τον εγκαταλείψεις, [...] έτσι και τον μαθητή σου.

Το ενδιαφέρον, ως πτυχή, αναφέρεται γενικά στη σχετική με τη CRCM βιβλιογραφία (Brown 2003· Weinstein et al. 2004). Επίσης έρευνες σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως αυτή της Muller (2001), που έγινε σε 6.007 μαθητές, αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Εκείνο που διαφοροποιείται στην περίπτωση του Οδυσσέα και της ΚΚΔΤ είναι ότι το ενδιαφέρον δεν εξαντλείται σε μια διοχέτευση συμπάθειας ή στην απλή επίγνωση των καταστάσεων που επικρατούν στη ζωή κάθε μαθητή και μαθήτριας. Παρατηρείται μια διεύρυνση του ενδιαφέροντος από το μαθησιακό πλαίσιο σε ένα πιο διαπροσωπικό και εν τέλει κοινωνικό πλαίσιο. Η επαφή με τα παιδιά βγαίνει έξω από την αίθουσα, ώστε ο εκπαιδευτικός να «κερδίσει» τα παιδιά σε όλα τα επίπεδα.

[...] Για να έχεις αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να έχεις πρώτα καλό κλίμα και προσωπικές σχέσεις.

[...] στο δρόμο [...] παντού [...] στο διάλειμμα. Ειδικά σε επαρχιακές πόλεις δεν μπορείς να περπατήσεις στο δρόμο.

Το ουσιωδώς διαφορετικό, όμως, είναι ότι το ενδιαφέρον του είναι σκόπιμο, με την έννοια ότι «ο σκοπός προβάλλει ως προτρέχουσα σύλληψη του αποτελέσματος, ως παράσταση, δηλαδή ιδεατά» αλλά και ο ίδιος ο σκοπός εξαρτάται από τη διαδικασία και τα συστατικά της στοιχεία (Βαζιούλιν 1988/2013, 140). Ο Οδυσσέας αποσκοπεί στο να εμφυσήσει μια δύναμη αλλαγής στα παιδιά, ώστε να μπορέσουν τα ίδια να

κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να τη συνδέσουν με το μάθημα και εν τέλει να παρέμβουν σε αυτή, να τη διαφοροποιήσουν μαζί με τη συμπεριφορά τους. Σκοπός του είναι η διάπλαση νέων ανθρώπων με κοινωνική ανταπόκριση, αλλά και με τη δυνατότητα να διεκδικούν δικαιοσύνη και κοινωνική απελευθέρωση.

[...] το θέμα είναι να μάθεις τον μαθητή όταν αδικείται να αντιμετωπίζει την αδικία και να την αντιμετωπίζει δυναμικά. Να διεκδικεί το δικαίωμά του [...] να μην αδικείται.

[...] ο βασικός μου στόχος είναι μέσα από αυτή τη διαδικασία να απελευθερωθεί ως άνθρωπος. Να σπάσει δηλαδή το άγχος του, τις φοβίες του, τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος, να γνωρίσει ποια είναι η θέση του στη φυσική και την κοινωνική πραγματικότητα.

Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς

Η προβληματική συμπεριφορά αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της κοινότητας με δίκαιο τρόπο, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και τον αλληλοσεβασμό, αλλά και τη χρήση εσωτερικών κινήτρων, όπως συμβαίνει εν γένει στις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της δ.τ. Είναι και του Οδυσσέα στόχος η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς και η αλλαγή της. Όμως, πρώτον, όχι με σκοπό την ενσωμάτωση στην καθεστηκυία νόρμα, αλλά την ενίσχυση του μαθητή, την ένταξή του στην κοινότητα και άρα στην ανάπτυξή του. Δεύτερον, δίνοντας την απαιτούμενη σημασία και στις περιπτώσεις προβλημάτων εσωτερίκευσης. Η ειλικρίνεια και η τιμιότητα, η δικαιοσύνη προς όλους, είναι βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του.

[...] Είναι αρχή, κατά τη γνώμη μου, να μην σκέφτεσαι καν ότι υπάρχουν παιδιά που δεν σώζονται, που είναι χαμένα.

[...] βγάζω μεγάλη ένταση στο μάθημα [...] Αν μπω μες στο μάθημα κι έχω ένα παιδί που είναι φοβισμένο, που είναι προσφυγόπουλο, ή έχω αρκετά παιδιά τέτοια, θα βγάλω την ίδια ένταση; [...] Προφανώς παίζει ρόλο.

[...] Ίσως ο πιο φασαριόζος μαθητής όλου του ΕΠΑΛ [...] μιλάμε για παραβατικότητα [...] σε μια αντιπαράθεση που είχαμε μέσα στο σχολείο τον αδίκησα. [...]. Μπροστά σε πολύ κόσμο στο ΕΠΑΛ πάω και τον πιάνω και του λέω: «Κοίταξε να δεις, αν σε αδίκησα, γιατί εγώ κατάλαβα αυτό από τη συμπεριφορά σου, [...] ζητάω συγγνώμη». Αυτό ήτανε σοκαριστικό και για τον ίδιο και για τους

γύρω του ... να πάει ο καθηγητής μπροστά σε όλους τους μαθητές να του ζητήσει συγγνώμη [...]. Ε, από εκεί και πέρα δεν είχα κανένα πρόβλημα μαζί του.

[...] μες στην τάξη ήταν λες και κοιμάται. Κλειστό παιδί [...]. Ένα γραπτό ζούρλια, δεν έβγαζες άκρη, το οποίο αν καθόσουν όμως να το δεις, ήξερε! Δεν είχε σηκώσει ποτέ χέρι, όποτε τον ρώταγα όμως ήξερε! Όλα τα χρόνια δεν μίλαγε με κανέναν. Του μίλησα, τον προσέγγισα, μου έλεγε ότι δυσκολεύεται να κοιμηθεί το βράδυ [...] Ανέπτυξα σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, να συμμετέχει στην τάξη [...] αλλά δεν είμαι και ειδικός. Προσπάθησε πολύ [...] Μετά μίλαγε με δυο-τρεις, έκανε φίλους [...] αν και φασαρία δεν έκανε στο μάθημα, μόνος του καθόταν στο θρανίο [...].

Οι εργαζόμενοι μαθητές και οι μαθητές που πλήττονται από τις κοινωνικές ανισότητες

Η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο Οδυσσέας είναι ότι τα παιδιά στα ΕΠΑΛ κατάγονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και είναι πιο αδύναμα μαθησιακά. Ακόμα ένα ζήτημα που θίγει είναι εκείνο των εργαζόμενων μαθητών.

[...] Λίγα παιδιά μπορούν και αντεπεξέρχονται. Ειδικά στις τουριστικές περιοχές [...] π.χ. παιδιά από την Αλβανία που δούλευαν καμαριέρες 14 ώρες την ημέρα. Έφτανε μέσα Οκτώβρη [...] έκλεινε η σεζόν και είχαν πρόβλημα με τις απουσίες. Γενικά είναι πολύ δύσκολο να τα συνδυάσει ένα παιδί.

[...] Δηλαδή όταν ο άλλος τρέχει από το πρωί μέχρι το μεσημέρι και μετά πάει να παρακολουθήσει μάθημα μέχρι τις 10 τον παίρνει ο ύπνος [...]. Γιατί σκέψου αυτά τα παιδιά συνήθως δεν έχουν την άνεση να έχουν και μια βοήθεια εξωσχολική, ούτε και το χρόνο. Όταν δουλεύεις και πας και σχολείο δεν έχεις χρόνο να πας σε ένα φροντιστήριο, να σε βοηθήσει κάποιος. Όπως δεν έχουν και βοήθεια από τους γονείς, από το σπίτι. Παιδιά που οι γονείς τους [...] είναι μισθωτοί ή αγρότες, δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε στον πατέρα τους να τα βοηθήσει σε μια άσκηση μαθηματικών π.χ., όπως μπορεί ένα άλλο παιδί που ο πατέρας του είναι μηχανικός ή [...] καθηγητής.

[...] καλός μαθητής, εξαιρετικό ταλέντο, χωρίς φροντιστήριο τα 20άρια αβέρτα, πριν τις τελικές εξετάσεις ξεκίνησε να δουλεύει [...]. Και μου γράφει στο τέλος 16 [...]. Σκέψου, μετά το γραπτό θα πήγαινε για δουλειά κατευθείαν...

Ο Οδυσσέας παρατηρεί ότι οι εργαζόμενοι μαθητές υστερούν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και εστιάζει στις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτή η παρατήρηση συνάδει με το συμπέρασμα των Singh, Chang & Dika (2007), οι οποίοι από έρευνα με συμμετοχή 1.547 μαθητών λυκείου εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι μαθητές υστερούν σε επιδόσεις. Το δεδομένο αυτό, σε συνδυασμό με το πρωτοφανές γεγονός ότι ένας στους πέντε μαθητές (για την ακρίβεια το 22,4 %) στην Ελλάδα εργάζεται κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ, 2017), συνεπάγεται την *a priori* άνιση μεταχείριση ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών από το θεσμό του σχολείου και την κοινωνία γενικότερα.

[...] Ήταν ένα παιδί το οποίο δεν είχε την αίσθηση του φόβου. Στο λύκειο τώρα [...]. Έκανε [...] πώς κάνει ένα παιδάκι 5 χρονών ή 3 χρονών που μπορεί να πηδήξει να σκοτωθεί από κάπου; [...]. Ήταν 15-16. Και τελικά τι είχε γίνει; Ήτανε προσφυγόπουλο το οποίο το είχε φέρει η μητέρα του σε μικρή ηλικία από την Τουρκία στη Χίο, στη βάρκα και το είχαν πετάξει στη θάλασσα το παιδί και δεν ήθελε ο δουλέμπορος να το ανεβάσει πάνω για να μη βουλιάξει [...]. Τι θα πεις σε αυτό το παιδί;

Τα παραδείγματα που φέρνει ο Οδυσσέας είναι παραπάνω από ανάγλυφα σε σχέση με τους μαθητές που γίνονται δέκτες των κοινωνικών ανισοτήτων και κατάγονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η κατάσταση αυτή επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τα οποία «η Ελλάδα καταγράφει σημαντικά υψηλότερες στερήσεις από τον υπόλοιπο κόσμο», με το 55,4% του πληθυσμού (έναντι 38,9% στον ΟΟΣΑ) να θεωρείται οικονομικά ευάλωτο, ενώ το 12,9% του πληθυσμού να βρίσκεται κάτω από το εισοδηματικό όριο φτώχειας (έναντι 11,5% στον ΟΟΣΑ) (OECD 2018). Τα παραπάνω αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για μια κοινωνικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και δ.τ., με στόχο τη μάθηση για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Η ανάπτυξη πολιτικών συζητήσεων στην τάξη

Οι Hess & Gatti (2010) υποστηρίζουν ότι η σχολική τάξη είναι ιδανική για οργάνωση πολιτικών συζητήσεων αμφιλεγόμενων θεμάτων, ακριβώς επειδή αποτελούν χώρους συνάντησης διαφόρων οπτικών, ιδεολογιών και εμπειριών. Η έρευνα των Avery, Johnstone, Sullivan και Thalhammer (1992), σε 338 μαθητές λυκείου, ανέδειξε ότι η διαδικασία αυτή λειτουργεί προς όφελος τόσο της δέσμευσης των μαθητών, όσο και της βελτίωσης της αυτοπεποίθησής τους αλλά και της διαλλακτικότητάς τους απέναντι στην αντίθετη άποψη.

[...] ειδικά στα ΕΠΑΛ το κάνω πιο έντονα, γιατί χρειάζομαι, πώς να το πω, πέρα από το γενικό ότι με ενδιαφέρει να γίνονται αυτές οι συζητήσεις μέσα στην τάξη, το πώς συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή συνολικά. Στα ΕΠΑΛ ειδικά έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί μπορεί να σου ανοιχτούν –και στα Γενικά, αλλά κυρίως στα ΕΠΑΛ– [...] γιατί είναι και παιδιά με πάρα πολλά προβλήματα. Οικογενειακά, κοινωνικά [...]. Οπότε μέσα από αυτές τις συζητήσεις έρχονται και σε πιάνουν [...] και σου λένε πράγματα τα οποία πρέπει να τα ξέρεις για να μπορείς να αντεπεξέλθεις.

Ο Οδυσσέας ανοίγει συχνά προσαρμοσμένες συζητήσεις για κοινωνικά ζητήματα στην τάξη. Αυτό συμβαίνει αφ' ενός για την επίτευξη του στόχου της απελευθέρωσης του μαθητή, αφ' ετέρου γιατί στην κοινωνική συζήτηση βρίσκει ένα πρόσφορο μέσο να έρθει πιο κοντά στα παιδιά, να αναδείξει το ενδιαφέρον του πέρα από το προσωπικό επίπεδο, σε μια κοινωνική διάσταση. Αυτό, μάλιστα, θεωρεί ότι είναι απαραίτητος όρος προκειμένου να ανταποκριθεί συνολικά στον κοινωνικό του ρόλο ως εκπαιδευτικού.

Η ΚΚΔΤ ως πολυ-διαχείριση τάξης

Ο Οδυσσέας χαρακτηρίζει τη δ.τ. που εφαρμόζει δημοκρατική, με κανόνες που ισχύουν για όλους (και για τον εκπαιδευτικό), με χρήση εσωτερικών κινήτρων, με διάλογο και συλλογικότητα. Αναδεικνύεται ότι η ΚΚΔΤ δεν έρχεται απαραίτητα σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους και τεχνικές δ.τ., όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, η παροχή κινήτρων, η εφαρμογή συστήματος αμοιβών κ.ά.

[...] τους λέω ότι για να ζήσουν σε οποιαδήποτε συλλογικότητα χρειάζονται κανόνες [...]. Προκρίνεται το δημοκρατικό σχολείο, στο οποίο υπάρχουν κάποιοι κανόνες που τηρούνται απαρέγκλιτα από όλους – και από εμένα πρώτα και κύρια. Να σου πω ένα παράδειγμα, εγώ δεν έχω μπει ποτέ με καφέ μέσα στην τάξη. Ποτέ! Δεν μπορείς να απαγορεύσεις στο μαθητή να πίνει καφέ και εσύ να πίνεις [...].

Αυτό είναι ο πρώτος κανόνας, ο απαρέγκλιτος. Και μετά λέω και τους άλλους για τη λειτουργία της τάξης. «Χτυπάει το κουδούνι, τρέχουμε μέσα» [...]. Τα κλασικά. Αλλά τους συζητάω.

[...] Ο δεύτερος κανόνας [...] είναι ότι δεν γουστάρω καθόλου να χρησιμοποιώ τον πειθαρχικό κώδικα που μου δίνει το υπουργείο [...]. Γιατί σας θεωρώ μεγάλα παιδιά, ώριμους ανθρώπους. Σας προσβάλλει αυτό το πράγμα.

Αντίστοιχα, σε σχέση με τα κίνητρα:

Προσπαθώ όσο μπορώ στις μεγάλες ηλικίες να αναπτύξω εσωτερικά κίνητρα [...]. Σκέψου ότι περνάνε χρονιές ολόκληρες και δεν έχωβάλει ούτε μια ωριαία αποβολή ... Τους λέω: Τώρα τι να σαςβάλω; Τιμωρία; Είστε μικρά παιδιά; Εδώ, τους λέω, σας καλώ να κατέβετε σε μια κινητοποίηση μαζί μου, εδώ υποτίθεται [...] σας δίνουν το δικαίωμα να ψηφίζετε στις εκλογές από τα 16 σας. Και θα σου πω ότι είσαι κακό παιδάκι και θα σεβάλω τιμωρία; Λέω, προσβάλλει εσάς κατ' αρχήν και προσβάλει κι εμένα. Ούτε να σας απειλήσω μπορώ ποτέ ότι θα σαςβάλω κακό βαθμό [...].

[...] αλλά θέλει φωνή, θέλει ένταση, είναι πολύ κουραστικό να μη βάζεις ωριαίες αποβολές [...]. Επίσης με τους βαθμούς: Ποτέ δεν κατεβάζω βαθμό για θέματα συμπεριφοράς. Ο βαθμός είναι η επίδοση, τέλος.

Λειτουργεί μαθητοκεντρικά, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, στην έκφραση αυθεντικού ενδιαφέροντος προς όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις, προκειμένου να επιτύχει την αποτελεσματική διδασκαλία. Επιδιώκει την αλλαγή της συμπεριφοράς, όμως όχι προς μια τυφλή πειθαρχηση στις νόρμες, αλλά προς μια κατεύθυνση κοινωνικής απελευθέρωσης.

[...] αυτοί οι κανόνες είναι το πρώτο πράγμα που πρέπει να διασφαλίσουμε, ότι ο μαθητής μπορεί ελεύθερα να εκφράζει τη γνώμη του μες στην τάξη. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο όταν θέλει να μιλήσει κάποιος σηκώνει το χέρι του, λέει ελεύθερα, με θάρρος, τη γνώμη του και δεν χλευάζεται, δεν τραμπουκίζεται, δεν διακόπτεται από κανέναν, ούτε από εμένα [...]. Και προφανώς έχετε το δικαίωμα να σχολιάσετε ελεύθερα και τους άλλους και εμένα. Τους λέω, λοιπόν, θα σέβεστε απεριόριστα το συμμαθητή σας για τη γνώμη του και να αμφισβητείτε εμένα, που έχω την εξουσία. Τους λέω ότι έχουν μάθει σε εξουσιαστικά πλαίσια, δηλαδή να επιβάλλονται στον κατώτερο, να κοιτάνε να πατήσουν στο διπλανό τους και να φοβούνται τον ανώτερο, να σκεφτούν να κάνουν το ακριβώς αντίθετο: Να βοηθάτε αυτόν που έχει πρόβλημα και έχει την ανάγκη σας, να σέβεστε απεριόριστα το διπλανό σας και να αμφισβητείτε εμένα, που ασκώ την εξουσία. Αλλά για να με αμφισβητήσετε πρέπει να ξέρετε. Γιατί αν είσαι στόκος, έτσι τους λέω, δεν μπορείς να αμφισβητήσεις.

Θέλοντας να εστιάσω στη σχέση του με την Επιστημονική Προσέγγιση ως θεωρία, τον ρώτησα αν πιστεύει ότι η διδασκαλία είναι περισσότερο επιστήμη ή τέχνη.

Δεν είναι ξεκάθαρο. Αν πάμε με τον ορισμό της επιστήμης, ότι επιστήμη είναι η προσπάθεια του ανθρώπου, επί της ουσίας, η οργανωμένη δραστηριότητα των

κοινωνιών του ανθρώπου να εξηγήσουν το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, με αυτή την έννοια η Διδακτική δεν είναι επιστήμη, έτσι δεν είναι; Αλλά σκέψου όμως ότι η Παιδαγωγική εντάσσει μέσα της και το αντικείμενο, που είναι επιστημονικό και την Ψυχολογία, που είναι επιστήμη, έτσι δεν είναι; Και την Κοινωνιολογία, που είναι επιστήμη, άρα γι' αυτό σου λέω ότι είναι μεγάλη συζήτηση, δεν μπορείς να απαντήσεις με ένα ναι ή με ένα όχι. Και μένα με προβληματίζει.

Τα προαναφερθέντα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ΚΚΔΤ δεν έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους προσωποκεντρικής διαχείρισης τάξης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Gaías et al. 2019· Pas et al. 2016· Weinstein et al. 2004) αναφορικά με τη CRCM. Οι τεχνικές που αποδεδειγμένα λειτουργούν στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, όπως η εγκαθίδρυση κανόνων, το σύστημα κινήτρων και αμοιβών κ.ά., δεν φαίνεται να χάνουν την ισχύ τους. Εκείνο που μάλλον συμβαίνει διαφορετικά στην ΚΚΔΤ είναι η αναπλαισίωση των γνωστών τεχνικών, στις εξής διαστάσεις: α) Στη μέθοδο προσδίδεται κοινωνικό περιεχόμενο, οπότε αλλάζει η υπόστασή της, τοποθετείται κριτικά σε σχέση με την καθιερωμένη νόρμα. β) Η εφαρμογή της μεθόδου γίνεται μέσω συλλογικών διαδικασιών θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ανταπόκρισης. Ο εκπαιδευτικός ζητάει τη γνώμη των μαθητών, επενδύει στο διάλογο, στην ανάπτυξη της λειτουργίας του λόγου. Υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσά τους. γ) Η επικοινωνιακή μορφή είναι άμεση, στη γλώσσα των παιδιών, χωρίς να χάνεται το παιδαγωγικό στοιχείο. Ο εκπαιδευτικός αναλύει θεωρητικά, εξηγεί το υπόβαθρο όσων προτείνει, όμως το επενδύει με τρόπο άμεσο και ευλικρινή.

[...] Να σου πω μια ιστορία του Γκαλεάνο που τους λέω, για τα εξουσιαστικά μοντέλα;

Σε αυτή την προσέγγιση «λύνεται» μάλλον και η αντίφαση που δημιουργείται με τον ορισμό της CRCM ως «νοητικής κατάστασης» αντί συνόλου στρατηγικών (αν και αξιοποιεί στρατηγικές), αλλά και η φαινομενική αντιπαράθεση μεταξύ της CRCM και μορφών παραδοσιακής διαχείρισης τάξης. Η αντιπαράθεση αυτή μάλλον αποκόπτει τη μορφή από το περιεχόμενο και προσδίδει de facto ιδεολογικό πρόσημο στη μέθοδο. Εν τέλει φαίνεται ότι η ΚΚΔΤ αντλεί και συνδυάζει στοιχεία από ένα μεγάλο εύρος θεωριών δ.τ. (Wragg 2001, 36-49), σε σημείο, που ίσως θα ήταν εύστοχο (σε επίπεδο πρακτικών) να μην μιλάμε για μία διαχείριση αλλά για πολλές, για μια πολυ-διαχείριση τάξης.

Οι γέφυρες επικοινωνίας

Συνδυάζοντας τα προηγούμενα σημεία, συμπεραίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί ως γέφυρες –μέσω του προσαρμοσμένου λόγου– τις κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις, τη συσσωρευμένη γνώση της κουλτούρας και του πολιτισμού, τις επιστημονικές έννοιες για την πραγματικότητα.

[...] όταν απεργώ, πάντα τους εξηγώ γιατί απεργώ [...]. Τους λέω τη γνώμη μου για το κίνημα [...] αλλά «μάγκες», τους λέω, «όταν εγώ κάνω απεργία δεν σας ρωτάω, σας το ανακοινώνω. Είναι δικαίωμά μου, το ασκώ και σας το ανακοινώνω».

Τους λέω για το αντιαυταρχικό σχολείο του Νηλ [...] Τους κάνω και πλάκα, ότι σε μια ζωώδη κατάσταση το πιο μεγάλο ζώο επιβιώνει. Φαντάζομαι, τους λέω, εγώ θα επιβιώσω και λόγω διαστάσεων, εσείς δεν θα επιβιώσετε.

[...] ανεξάρτητα από το τι θα σπουδάσεις, χρειάζεται να ξέρεις φυσικές επιστήμες, το πώς απελευθερώνεσαι όταν σπας δεισιδαιμονίες, προκαταλήψεις θρησκευτικές που μπορεί να έχεις γύρω από φυσικά φαινόμενα μέσα από τη γνώση [...]

Αυτό τον φέρνει κοντά στα παιδιά προκρίνοντας –όπως αναφέρθηκε– ως κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας τη γλώσσα των παιδιών, χωρίς να χάνεται όμως ο παιδαγωγικός χαρακτήρας. Έτσι επιτυγχάνει αφ' ενός τη μεγαλύτερη δέσμευσή τους στο μάθημα, αφ' ετέρου την κοινωνική ανάπτυξή τους μέσω της μάθησης και της κοινωνικής πείρας.

Ο εκπαιδευτικός ως αναμορφωτής διανοούμενος

Ο Οδυσσέας στηρίζει έμπρακτα τους κοινωνικούς αγώνες των μαθητών, κατακτώντας έτσι το σεβασμό τους και κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους. Βέβαια, ο ίδιος είναι κοινωνικά ενεργός και συμμετέχει στους αγώνες του κλάδου του, δίνοντας έτσι ένα προσωπικό παράδειγμα κοινωνικά σκεπτόμενου ατόμου και εμφυσώντας στα παιδιά την αξία της κριτικής στάσης και την ευθύνη της αυτονομίας.

[...] φέτος που είχανε κάνει καταλήψεις κατέβηκα σε 7-8 συλλαλητήρια μαζί με τους μαθητές μου. Τους λέω [...] «πρέπει εσείς να το αποφασίσετε. Εγώ ό,τι απόφαση και να πάρετε, εφόσον τα αιτήματα που έχετε κλπ., ο τρόπος απόφασης είναι δημοκρατικός, θα είμαι πάντα δίπλα σας. Αλλά δεν θα σας πω ποτέ εγώ ποια

μορφή θα επιλέξετε εσείς. Όπως και δεν ρωτάω εσάς, αν θα κάνω απεργία ή όχι. Είναι δικαίωμά μου». Κι αυτό βοηθάει στο μάθημα.

Έχει εκείνο το υπόβαθρο που χρειάζεται, ώστε να αναλύσει θεωρητικά το ρόλο του, αλλά και να συζητήσει με τους μαθητές του τις πλευρές της δ.τ. Η προσωπική του κοινωνική ευαισθησία και πολιτική στάση αποτελεί εχέγγυο για την εγκαθίδρυση της ΚΚΔΤ. Ο Οδυσσέας, βέβαια, είναι ενεργός πολίτης, με συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες, είναι μάλλον αυτό που οι Aronowitz και Giroux (2010) αποκαλούν *αναμορφωτής διανοούμενος*, κάνοντας το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό πιο παιδαγωγικό. Ένα εύλογο ερώτημα είναι κατά πόσο είναι εφικτή στις σημερινές συνθήκες η διαμόρφωση πολιτικά ευαισθητοποιημένων και κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες δεν είναι τόσο αρνητικές όσο ίσως θα φανταζόταν κάποιος. Ενδεικτικά, στις τελευταίες εκλογές της ΟΛΜΕ, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμμετείχε περίπου το 53,7% των εκπαιδευτικών (Κορδής 2019), ποσοστό πάνω από το διπλάσιο της μεικτής συνδικαλιστικής πυκνότητας³ στην Ελλάδα, η οποία είναι περίπου 24% (Παλαιολόγος 2018, 149).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μέσω της ΚΚΔΤ

Στο ερώτημα κατά πόσο αποδίδει μια τέτοια δ.τ. με όρους «δεικτών μέτρησης», όπως παραδείγματος χάρη η δέσμευση των μαθητών και η μαθησιακή τους εξέλιξη, ο Οδυσσέας είναι κατηγορηματικός.

Ναι, ναι, ναι! Υπάρχει εξέλιξη. Και ο μαθητής πάντα ακούει αυτό που λες και για την προσωπική του ζωή. Δηλαδή αν θα τον κερδίσεις, τον κερδίζεις σε όλα τα επίπεδα ... τα παιδιά το έχουν ανάγκη αυτό.

[...] Ακόμα και ο μαθητής που είναι αδιάφορος για το μάθημα, εάν τον κερδίσεις γιατί τον συζήτησες για τα προσωπικά του προβλήματα, κατέβηκες σε μια κινητοποίηση μαζί του, μετά μέσα στην τάξη θα δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Μπορεί να μη γίνει ο καλύτερος μαθητής, αλλά θα δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Αν και σε πρώτη εντύπωση αυτό φαίνεται να είναι ένα δευτερεύον εύρημα, ουσιαστικά αποδεικνύει ότι η ΚΚΔΤ δεν αντιβαίνει στην υψηλή επίδοση των μαθητών. Φαίνεται ότι, παρά την διαφορετική αξιακή αφετηρία, η ΚΚΔΤ είναι σε θέση να

³ Ως μεικτή συνδικαλιστική πυκνότητα ορίζεται το πηλίκο του συνόλου των μελών των συνδικάτων προς το σύνολο των μισθωτών απασχολούμενων, επί τοις εκατό.

οδηγήσει στην ακαδημαϊκή επιτυχία, κάτι που αποκτά ιδιαίτερη σημασία, ειδικά εντός ενός συστήματος εκπαίδευσης που (τουλάχιστον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) έχει στο επίκεντρο την υψηλή βαθμολογία και την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την οργανωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ο ίδιος μέρος του σχολικού συγκειμένου, αλληλεπιδρά τόσο με αυτό, όσο και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, φαίνεται ότι η επιμόρφωσή του καθώς και η αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων υποβιβάζονται σε ένα επίπεδο προσωπικής ευθύνης, σε διάσταση με την οργανωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπεται και τοποθετείται εντός ενός συστήματος εκπαίδευσης που αδιαφορεί για την καθημερινότητα του σχολείου.

Ο Οδυσσέας αναφέρεται στην επίδραση που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το κοινωνικό πλαίσιο και υποστηρίζει ότι οι γενικοί κανόνες διδασκαλίας και διαχείρισης δεν επαρκούν κάτω από ακραίες κοινωνικές συνθήκες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Εξ ου και η απουσία ουσιαστικής ενίσχυσης από την εκάστοτε πολιτική και διοικητική ηγεσία, η οποία δεν εξειδικεύει παρεμβάσεις ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, με αποτέλεσμα την απαξίωση, τη ματαίωση του εκπαιδευτικού.

[...] Είναι ο άλλος τώρα σύμβουλος εκπαίδευσης [...] και έχει διδάξει στο ΤΑΔΕ «καλό» σχολείο ... έχει πάρει και άδεια για να τελειώσει το διδακτορικό του και μετά γίνεται σύμβουλος της εκπαίδευσης. Αυτός τι να με συμβουλέψει όταν εγώ κάνω μάθημα π.χ. στα ΕΠΑΛ του χωριού στην επαρχία; Δεν ξέρει! [...] τι να μου πει... όταν πάω και κάνω μάθημα στην πλατεία Βάθη και τα μισά παιδιά δεν μιλάνε καλά καλά ελληνικά και είναι πεινασμένα; Ή τι να πει [...] που πήγαινε το άλλο το παιδάκι στο Δημοτικό [...] με 43 νούμερο παπούτσι του αδελφού του, ενώ αυτό ήταν παιδάκι μικρό, γιατί δεν είχε δεύτερο ζευγάρι παπούτσι η οικογένεια και τα φοράγανε εναλλάξ;

Οι Weinstein et al. (2004, 28) χαρακτηριστικά αναφέρουν πως δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν την πολιτισμική τους ανταπόκριση «πάνω στη δουλειά». Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί

προβληματικές συμπεριφορές, τοποθετώντας τον εαυτό του μεταξύ των μαθητών και των σχολικών ψυχολόγων, χωρίς ουσιαστική στήριξη και επιμόρφωση. Οι O' Reilly, Adams, Whiteman, Hughes, Reilly και Dogra (2018) σε έρευνα που συμμετείχαν 10 ομάδες, με συνολικά 54 έφηβους, 8 επαγγελματίες υγείας και 16 εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς την υποστήριξη της πολιτείας σε ζητήματα ψυχικής υγείας, χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες και πόρους, νιώθουν ευάλωτοι και ανυποστήρικτοι, το οποίο ενδέχεται να αποτελέσει απειλή για τη δική τους ψυχική ισορροπία.

Από την άλλη, ο Οδυσσέας δέχεται τη γνώμη των πιο έμπειρων συναδέλφων του, όμως φιλτράρει τις συμβουλές αυτές, τις εφαρμόζει κριτικά, ενώ συχνά επιδιώκει τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, την ανταλλαγή πείρας και την αλληλοβοήθεια.

[...] έχω επαφές, γνωριμίες με συναδέλφους μεγαλύτερους σε ηλικία, σύμβουλους εκπαίδευσης ... με βοηθάει πάρα πολύ.

[...] Αυτό με βοήθησε (σ.σ, που του είπε ο διευθυντής του). Δεν σταμάτησα να κάνω ό,τι έκανα –να σου πω την αλήθεια– αλλά το έχω λάβει πολύ σοβαρά υπόψη μου.

[...] Στο σύλλογο τον παιδαγωγικό που κάνουμε ή στους άλλους συλλόγους μες στο σχολείο, εντάξει, είναι δύσκολο να συζητήσεις για το αντικείμενο γιατί είναι πολλές οι ειδικότητες, αλλά πολλές φορές η συζήτηση για το πώς δρούμε σε προβλήματα με μαθητές κλπ. πάει.

Σε αυτό το έδαφος φαίνεται ότι αναπτύσσεται –μέσω άτυπων και τυπικών οδών– η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας γίνεται ανταλλαγή πείρας και αλληλοϋποστηρίζονται. Βέβαια, το γεγονός ότι η συνεργασία αυτή συμβαίνει σε ένα αυθόρμητο και τοπικό πλαίσιο, ξεκομμένο από το σχολικό σύστημα και πρόγραμμα, δεν διευκολύνει την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς της.

Αναστοχασμός και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε η ανάγκη επέκτασης της CRCM σε μια ΚΚΔΤ. Η παρούσα έρευνα απέδωσε πλούτο δεδομένων και ευρημάτων, τα οποία είναι σε θέση να τροφοδοτήσουν επόμενες έρευνες. Όμως, όσο ξεχωριστή και να είναι η περίπτωση του Οδυσσέα, μία μελέτη περίπτωσης δεν μπορεί να είναι αρκετή ώστε να διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βάθος ένα ζήτημα. Πρόσθετο πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι στη διάθεσή μας βρίσκεται μικρός όγκος ερευνών σχετικών με τη CRCM,

οι οποίες μάλιστα έχουν αναφορά σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα, κυρίως των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου. Εκ των πραγμάτων, η παρούσα έρευνα δεν μπορεί παρά να αποτελεί μόνο μια κρούση σε σχέση με το ζήτημα της ΚΚΔΤ. Επομένως, πέραν των πλευρών που θίγονται, αναπόφευκτα προκύπτουν πολλές ακόμα που θα είχε αξία να ερευνηθούν περαιτέρω.

Μια σημαντική τέτοια πλευρά είναι η συστηματική μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών που εμπλέκονται στην ΚΚΔΤ. Ποιες είναι οι διαδικασίες, ειδικότερα, μέσω των οποίων βελτιώνεται η απόδοσή τους και πόσο μεγάλη διαφορά προκύπτει στην κοινωνική τους ανταπόκριση; Με ποιο τρόπο αποτυπώνεται; Αυτό είναι ένα ζήτημα το οποίο θα μπορούσε ίσως πιο ανάγλυφα να αναδειχθεί κατά τη συνέντευξη μέσα από τις ερμηνείες του Οδυσσέα.

Επιφανειακά μόνο –συγκριτικά με τη μεγάλη σημασία του ζητήματος– θίχτηκε το θέμα των κοινοτήτων συλλογικής μάθησης, δράσης και διεκδίκησης. Είναι κύριο ζητούμενο να αναζητηθούν οι τρόποι οργάνωσης και ίσως κάποια γενικότερα χαρακτηριστικά αυτών των κοινοτήτων, η σχέση και η αλληλόδρασή τους με τις άλλες κοινότητες του σχολείου, αλλά και πώς το σχολείο ως μια ευρύτερη κοινότητα λειτουργεί σε σύνδεση με τα άλλα σχολεία. Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτό το σχεσιακό πλέγμα; Ποιος είναι ο ρόλος της οργανωμένης δομής του εκπαιδευτικού συστήματος; Τέλος, τι χαρακτήρα αποκτούν η πειθαρχία, η λογοδοσία και η συλλογική δράση και πώς επηρεάζει ή/και επηρεάζεται από το κοινωνικό ιστορικό κάθε παιδιού αλλά και του εκπαιδευτικού;

Επίσης, δεν ήταν εφικτό να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία της κοινωνικής ανταπόκρισης και στη ζωή της κοινότητας. Εκτιμάμε ότι θα έπρεπε να επιμείνουμε περισσότερο στη συζήτηση με τον Οδυσσέα, αν και αυτό το θέμα –ούτως ή άλλως– μάλλον δεν μπορεί να διερευνηθεί επαρκώς προτού η έρευνα εστιάσει σε πιο καίριες διαστάσεις της ΚΚΔΤ. Οι Wang και Sheikh-Khalil (2014) σε έρευνα με συμμετοχή 10 σχολείων και 3.043 μαθητών διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των γονέων βελτιώνει την ακαδημαϊκή και συναισθηματική λειτουργία των εφήβων. Όμως οι γονείς ούτε ενιαία αντίληψη έχουν ως σύνολο, ούτε μέρος της σχολικής τάξης μπορούν να είναι. Πώς, λοιπόν, εμπλέκονται στην κοινότητα ως άτομα και ποιος ο ρόλος των συλλόγων γονέων;

Επιπρόσθετα, θα έπρεπε μάλλον περισσότερο να ερευνηθεί η ερμηνεία του Οδυσσέα πάνω στο ζήτημα της αποκλίνουσας/προβληματικής συμπεριφοράς. Το θέμα θίγεται εδώ κι εκεί στη συνέντευξη, όμως ίσως δεν αναλύθηκε όσο ήταν εφικτό. Ειδικά στην εγκαθίδρυση της ΚΚΔΤ, προκύπτει το ερώτημα: Αν ο μαθητής αναπτύσσει κριτική σκέψη και μαθαίνει να αμφισβητεί (γόνιμα και με λογική) σε κοινωνικό και πολιτικό

επίπεδο, είναι αναμενόμενο ότι μάλλον η συμπεριφορά του θα βγει εκτός καθιερωμένου πλαισίου, αντανakλώντας αυτή την αμφισβήτηση. Πώς γίνονται αντιληπτά τα όρια και πώς αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο αυτό η κοινότητα;

Τέλος, ανακύπτει το ζήτημα εφαρμογής της ΚΚΔΤ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσε να έχει μια τέτοια εφαρμογή, ποιες ομοιότητες και διαφορές και σχέση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας;

Επίλογος

Η διαχείριση τάξης παίζει καταλυτικό ρόλο στη σύνδεση μορφής και περιεχομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το πλαίσιο που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη μετατροπή της δ.τ. σε μια συλλογική υπόθεση, μια κοινωνικά ανταποκρινόμενη και ιδεολογικά προσανατολισμένη διαδικασία, με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη και την απελευθέρωση του ατόμου. «Η πίστη μας στην ουδετερότητα των θεσμών, των μεθόδων και της γνώσης πέτυχε τελικά τη νομιμοποίηση των δομικών συνθηκών που παράγουν την ανισότητα» (Apple 1993). Το σχολείο, ως θεσμός, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, όμως διαθέτει περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Σε αυτή τη σχετική αυτονομία εδράζεται η πρόταση της ΚΚΔΤ, σε αντιδιαστολή με την αναζήτηση «ουδέτερων» μεθοδολογιών δ.τ., οι οποίες αποκρύπτουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνέπειες της δουλειάς του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Aronowitz, S., Giroux, H. A. (2010), "Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου", στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 160-188.

Avery, P., Bird, K., Johnstone, S., Sullivan, J., Thalhammer, K. (1992), "Exploring political tolerance with adolescents", *Theory and Research in Social Education* 20 (4), σσ. 386-420.

- Bezzina, C.** (2006), "What works? The road to improvement in a Maltese Catholic school", *International Studies In Educational Administration* 34 (3), σσ. 77-88.
- Borich, G.D.** (2015), *Observation skills for effective teaching. Research- based practice*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Boyatzis, R.E.** (1998), *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: SAGE.
- Brown, D.** (2003), "Urban teachers' use of culturally responsive management", *Theory Into Practice*. 42 (4), σσ. 277-282.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K.** (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davis, J.** (2017), "From discipline to dynamic pedagogy: A re-conceptualization of classroom management", *Berkeley Review of Education* 6(2), σσ. 129-153.
- Egeberg, H., Price, A.** (2016, January), "Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice", *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7).
- Freire, P.** (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gaia, L., Lindstorm Johnson, S., Bottiani, J., Debnam, K., Bradshaw, C.** (2019), "Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice", *Journal of school psychology* 76, σσ. 124-139.
- Garrett, T.** (2008), "Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers", *The Journal of Classroom Interaction* 43 (1), σσ. 34-47.
- Herbert, M.** (2005), *Developmental Problems of Childhood*. Blackwell.
- Hess, D., Gatti, L.** (2010), "Putting politics where it belongs: In the classroom", *New Direction For Higher Education* 152, σσ. 19-26.
- James, C., Dunning, G., Connolly, M., Elliott, T.** (2007), "Collaborative practice: a model of successful working in schools", *Journal of Educational Administration* 45(5), σσ. 541-555.
- Kusum, S., Chang, M., Dika, S.** (2007, Sep. - Oct), "Effects of Part-Time Work on School Achievement During High School", *The Journal of Educational Research* 101 (1), σσ. 12-22.
- Larson, K., Pas, E., Bradshaw, C., Rosenberg, M., Day-Vines, N.** (2018), "Examining how proactive management and culturally responsive teaching relate to student behavior: Implications for measurement and practice", *School Psychology Review* 47 (2), σσ. 153-166.
- Muller, C.** (2001), "The role of caring in the teacher- student relationship for at-risk students", *Sociological Inquiry* 71 (2), σσ. 241-55.

O' Reilly, M., Adams, S., Whiteman, N., Hughes, J., Reilly, P., Dogra, N. (2018), "Whose responsibility is adolescent's mental health in the UK?", *School Mental Health* 10, σσ. 450–461.

OECD (2018), *How's Life? 2017 Measuring Well-being*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2017_how_life-2017-en#page1.

Pas, E., Larson, K., Reinke, W., Herman, K., Bradshaw, C. (2016), "Implementation and acceptability of an adapted classroom check-up coaching model to promote Culturally Responsive Classroom Management", *Education and Treatment of Children* 39 (4), σσ. 467–492.

Sergiovanni, T. (2005), *Leadership. What's in it for schools*. London, New York: Routledge/Falmer.

Stake, R. (2010), *Qualitative research. Studying how things work*. NY: Guilford.

Vygotsky, L. (2000), *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Wang, M.-T., Sheikh-Khalil, S. (2014), "Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?", *Child Development* 85 (2), σσ. 610–625.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., Curran, M. (2004, January/February), "Toward a conception of culturally responsive classroom management", *Journal of Teacher Education* 55 (1), σσ. 25–38.

Wragg, E. (2001), *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Βαζιούλιν, Β. (1988/2013), *Η λογική της ιστορίας*. Αθήνα: ΚΨΜ.

Εθνικό συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή κοινωνικών επιστημών και εκπαίδευσης (2006), *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος*. Αθήνα: Κέδρος.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΡΧΗ (2017), *Ειδική έρευνα για τη θέση των νέων στην αγορά εργασίας*. Αθήνα.

Κορδής, Ν. (2019), *Έκθεση πεπραγμένων στο 19ο συνέδριο της ΟΛΜΕ*. Διαθέσιμο εδώ: http://nekordis64.blogspot.com/2019/07/19_2.html.

Μαργαρώνης, Φ. (2020). Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών. *Νέος Παιδαγωγός* (18), σσ. 456–768.

Μαργαρώνης, Φ. (2021). Κοινωνικά Κριτική Διαχείριση Τάξης. 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής: Πανελλήνιο Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Όψεις του σύγχρονου σχολείου: 20-22 Νοεμβρίου 2020, (σσ. 375–384). Αθήνα.

Παλαιολόγος, Ν. (2018), *Εργασία και συνδικάτα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος 3. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.

Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννίτσας, Ν. (1999), *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής (ΕΔΕΠ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηχρήστου, Χ. (2010). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (9η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκη Ζέη: οι ανισότητες στο σχολείο και η παιδαγωγική της αντίστασης

Αλεξάνδρα Μητσιαλή

PhD Παιδαγωγικής¹

alexmitsiali@gmail.com

Ο λογοτεχνικός «τόπος» της Άλκης Ζέη

Η μυθιστοριογραφία της Άλκης Ζέη εισήγαγε στο πεδίο της ελληνικής λογοτεχνίας για παιδιά δύο καινούρια, με τον τρόπο και στην έκταση που τα υποστήριξε, στοιχεία: την οπτική γωνία του παιδιού στον κόσμο και το παιδί ως πολιτικό και ιστορικό υποκείμενο. Ζώντας η ίδια ως πολιτική εξόριστη για δέκα χρόνια (1954-1964) πρώτα στην Τασκένδη και μετά στη Μόσχα, η Ζέη αφηγείται στα δυο παιδιά της τα, κατά δική της ομολογία², πιο όμορφα χρόνια της παιδικής ηλικίας της στη Σάμο με τον παππού και τη θεία της, όταν εξαιτίας της φυματίωσης της μητέρας της απομακρύνθηκαν με την αδελφή της από το οικογενειακό σπίτι στην Αθήνα. Τα ανέμελα χρόνια στο νησί δίπλα στον καθηγητή αρχαίων ελληνικών, ανοιχτόμυαλο, δημοκράτη και κοσμοπολίτη παππού (Ζέη 2013, 22-23) γίνονται το μέτρο σύγκρισης που, σε αντιπαράθεση με τη συμπεριφορά του πατέρα της και των περισσότερων ενηλίκων της εποχής, θα κινητοποιήσει αργότερα στη Ζέη την ανάγκη να υπερασπίσει μέσα από τα μυθιστορήματά της την οπτική των παιδιών στη ζωή και το δικαίωμά τους οι μεγάλοι να τα σέβονται και να τα αντιμετωπίζουν με δίκαιο τρόπο. Η ίδια θα γράψει: «Τότε τα παιδιά τα θεωρούσαν εξάρτημα των μεγάλων και όχι αυτόνομα όντα. Οι μεγάλοι μας

¹ Η Αλεξάνδρα Μητσιαλή είναι φιλόλογος και λογοτέχνης. Στα βιβλία της *Θα σε σώσω ό,τι κι αν γίνει* και *Ξυπόλυτοι Ήρωες* απονεμήθηκε το Κρατικό Βραβείο Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους το 2014 και το 2017 αντίστοιχα.

² Η ίδια έχει δηλώσει: «*Το Καπλάνι της βιτρίνας* το έγραψα στη Μόσχα με μια νοσταλγία για τα παιδικά μου χρόνια. Ξεκίνησε επειδή διηγόμουν πολύ τις ιστορίες των παιδικών μου χρόνων με τον παππού μου στα παιδιά μου», εφημερίδα *LIFO*, <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/otan-i-alki-zei-afigithike-ti-zoi-tis-sti-lifo>, προσπέλαση 1.6.2021.

έλεγαν τι θα φάμε, τι θα φορέσουμε, τι θα διαβάσουμε. Έπρεπε να εγκρίνουν τις φίλες μας κι αν καμιά δεν τους άρεσε τη διέγραφαν αμέσως. Έτσι ήτανε σχεδόν σε όλα τα σπίτια...» (Ζέη 2006, 8). Η αμφισβήτηση της εξουσιαστικής σχέσης ενήλικα-παιδιού είναι κείνη που, κατά τη γνώμη μου, οδήγησε τη Ζέη να τοποθετήσει στο προσκήνιο των ιστοριών της τα παιδιά και να απαλλάξει την αφήγησή της από την ηθικολογία και τον διδακτισμό, που μέχρι τότε θεωρούνταν στη λογοτεχνία για παιδιά αυτονόητα.

Το βιωματικό αυτό υπόστρωμα του αισθήματος δικαίου συνδέθηκε με τις δημοκρατικές πολιτικές αντιλήψεις του οικογενειακού της περιβάλλοντος και συναντήθηκε στην εφηβική ηλικία της, η οποία ταυτίζεται με τα χρόνια της ναζιστικής κατοχής, αφ' ενός με τις πνευματικές διεργασίες ενός κύκλου κορυφαίων διανοουμένων (Εμπειρίκος, Ελύτης, Γκάτσος, Κουν, Καρύδης κ.ά.) και αφ' ετέρου με τις αξίες της Αριστεράς που προσεγγίζει διαμέσου της θείας της Διδώς Σωτηρίου (Ζέη 2000, 71-81)³, της ένταξή της στην ΕΠΟΝ (Ζέη 2010, 59) και στον αντιστασιακό αγώνα αλλά και μέσα από τη σχέση της με τον Γιώργο Σεβαστίκογλου, δίπλα στον οποίο περνάει όλη την περιπέτεια της δεκαετίας του 1940 μέχρι το τέλος του Εμφυλίου και την εξορία (Ζηροπούλου 2016). Μέσα από αυτά τα κύρια μονοπάτια της προσωπικής και ιστορικής της διαδρομής συγκρότησε την προσωπικότητά της και δημιούργησε το αξιακό φορτίο που συνιστά την αλήθεια του έργου της. Έτσι η Άλκη Ζέη, όταν θα ξεκινήσει να γράφει στις αρχές του 1960 τα βιβλία της *-Το καπλάνι της βιτρίνας* εκδίδεται το 1963, όσο η ίδια ζει ακόμα στη Μόσχα- αφ' ενός αποδύεται σε μια μνημονική διεργασία επιστροφής στα παιδικά και εφηβικά της χρόνια, αφ' ετέρου δεσμεύεται σε έναν περισσότερο ή λιγότερο συνειδητό στόχο «να μάθουν τα παιδιά την ιστορία τους»⁴, που η ίδια έζησε από πρώτο χέρι.

Ως εκ τούτου τα τέσσερα μυθιστορήματα *-Το Καπλάνι της βιτρίνας, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου, Κοντά στις ράγες και Η μωβ ομπρέλα-* που, όπως ισχυρίζομαι (Μητσιάλη 2021), αποτελούν τον βασικό κορμό της μυθιστοριογραφίας της και δηλώνουν τη λογοτεχνική της πρόθεση, είναι «μυθιστορήματα βιωμένης ιστορικής πραγματικότητας» (Κατσίκη Γκίβαλου 2015, 6), όπου οι μεγάλες αφηγήσεις παρουσιάζονται μέσα από τις φωνές και τις στιγμές των απλών ανθρώπων, για τους οποίους τα ζητήματα, τα διλήμματα και οι περιπλοκές της Ιστορίας έγιναν η καθημερινή τους ζωή. Μάλιστα στα τέσσερα αυτά μυθιστορήματά της, οι ιστορικές περίοδοι της μεταξικής δικτατορίας, της ναζιστικής κατοχής και της δικτατορίας των συνταγματαρχών παρουσιάζονται με πρωταγωνιστές τα παιδιά, τα οποία βγαίνουν

³ Η Διδώ Σωτηρίου παντρεύεται τον δίδυμο αδερφό της μητέρας της Πλάτωνα.

⁴ Από την ομιλία της Ζέη στην τελετή ανακήρυξής της ως επίτιμης διδάκτορος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στις 23 Οκτωβρίου του 2014, στον ιστότοπο: <https://www.auth.gr/news/events/17741>, προσπέλαση 29.5.2021.

από την ιστορική αφάνεια ή από την εκάστοτε οριοθετημένη και εποπτευόμενη από τους μεγάλους υποδεέστερη θέση τους και εμφανίζονται να εμπλέκονται στα ιστορικά διακυβεύματα με δική τους κρίση, την οποία η Ζέη σμιλεύει στην πλοκή των αφηγήσεων της μέσα από την αντιπαράθεση των συμφερόντων, των απόψεων, των επιλογών ενήλικων και συνομήλικων, με γνώμονα τη δικαιοσύνη.

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι «ο τόπος» της μυθιστοριογραφίας της Ζέη είναι, όπως θα έλεγε ο Καστοριάδης, «το κοινωνικο-ιστορικό» (Καστοριάδης 2000, 154-163) και κατ' επέκταση το πολιτικό, αφού πολιτική και ιστορία είναι συνυφασμένες, ένα πεδίο συνεχούς διαπάλης ιδεών και εγχειρημάτων ανάμεσα σε άνισα εφοδιασμένες κοινωνικές ομάδες, τόσο σε συμβολικό επίπεδο για την ονομασία του κόσμου, όσο και σε υλικό για την πρακτική διαμόρφωσή του, σύμφωνα με τα συμφέροντα και την οπτική τους για τη ζωή (Bourdieu 1999). Αναπόφευκτα ωστόσο για λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά, ένα από τα πεδία του κοινωνικο-ιστορικού που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της Ζέη και κατ' επέκταση των μυθιστορηματικών προσώπων της και όπου ενίοτε εκδηλώνονται οι κοινωνικές και ιδεολογικές αντιθέσεις, είναι το σχολείο. Έτσι το σχολείο, τόσο της μεταξικής περιόδου στο *Καπλάνι της βιτρίνας* όσο και της τσαρικής Ρωσίας στις *Ράγες*, λειτουργεί αφ' ενός, με τα λόγια του Bourdieu, ως πεδίο «κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής» (Bourdieu & Passeron 2014), αφ' ετέρου, με τα λόγια των κριτικών παιδαγωγών, ως «πεδίο αντίστασης» (Giroux 2010α).

Η Ζέη δεν παρουσιάζει το σχολείο μόνο ως χώρο βίωσης προσωπικών εμπειριών και σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, ούτε ως χώρο κοινωνικά στεγανοποιημένο, αποκαθαρμένο από τα «μικρόβια» των συμφερόντων και των ανταγωνισμών του κόσμου των ενηλίκων. Αντίθετα, το σχολείο της Ζέη «απογυμνώνεται από την πολιτική του αθωότητα και συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλέγμα [...]» (Giroux 2010α, 65) της εποχής του. Στο χώρο του σχολείου τα παιδιά ανακαλύπτουν σταδιακά τις «αρχές κοινωνικής διαίρεσης» και «τις ταξινομήσεις» (Bourdieu 2002, 495) (ταξικές, έμφυλες, θρησκευτικές, εθνικές, ηλικιακές) με βάση τις οποίες τα ίδια και οι συνομήλικοί τους κατανέμονται σε σχολικές θέσεις και βαθμίδες κύρους, απολαμβάνοντας προνόμια ή στερούμενοι δικαιώματα, σε μια σχολική διαστρωμάτωση που ακολουθεί αυτήν της ευρύτερης κοινωνίας. Επίσης, έρχονται αντιμέτωπα αφ' ενός με την παραδοσιακή εξουσιαστική, «τραπεζική» κατά Φρέιρε, σχέση δασκάλου-μαθητή, καθώς και με τη δημοκρατική, «προβληματίζουσα» κατά Φρέιρε (Φρέιρε 1974, 77-97), σχέση μεταξύ τους. Ακόμα, στα δύο βιβλία συναντάμε μια ευρύτερη ερμηνεία της παιδαγωγικής πράξης, που δεν αφορά μόνο ούτε κυρίως αυτή που διαμείβεται ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, αλλά αφορά και αυτή

που συμβαίνει ανάμεσα στους γονείς-κηδεμόνες και τα παιδιά τους αλλά και αυτή που συνδέεται με την εμπλοκή των νέων ανθρώπων στους κοινωνικούς αγώνες για ελευθερία και δικαιοσύνη, αγώνες που συμβαίνουν εκτός σχολείου στους δρόμους της ζωής αλλά και μέσα στο σχολείο ως αντίσταση στις κυρίαρχες πρακτικές του. Στις όψεις της αναπαραγωγής και της αντίστασης του σχολείου και στην παιδαγωγική πράξη, όπως εμφανίζονται στα δύο αυτά βιβλία, θα επικεντρωθώ στο παρόν κείμενο..

Το σχολείο του κ. Καρανάση και το Ινστιτούτο της Κουρούνας

Στο *Καπλάνι της βιτρίνας*, στη μυθιστορηματική Σάμο της δικτατορίας του Μεταξά, η κοινωνία των ταξικών διακρίσεων επιβεβαιώνεται θεσμικά μέσα στο σχολείο του κ. Καρανάση, επισφραγίζοντας ότι η Μέλεια και η Μυρτώ, τα κεντρικά πρόσωπα του βιβλίου της Ζέη, ήδη γνώριζαν από την κοινωνική τους ζωή. Τα παιδιά των χαμηλότερων τάξεων φαίνεται να πηγαίνουν στο δημόσιο σχολείο με τις ξέχειλες αίθουσες διδασκαλίας, «ας είναι και εκατό παιδιά σε κάθε τάξη» (Ζέη 1987, 176), όπου το μάθημα γίνεται εκ των πραγμάτων μια πολύ δύσκολη υπόθεση, ενώ στο ιδιωτικό σχολείο του κ. Καρανάση, που διαφημίζεται ως το «σχολείο των καλών οικογενειών» (Ζέη 1987, 113), πηγαίνουν οι εύποροι και τα παιδιά κάποιων από τις οικογένειες της μεσαίας τάξης. Όμως και ανάμεσα στις «καλές οικογένειες», οι μαθητές και οι μαθήτριες διακρίνονται σε όσους/ες φοιτούν «κανονικά» και στους με «έκπτωση», διαβαθμίσεις που συνδέονται για παράδειγμα με το δικαίωμα της μαμάς της Πιπίτσας, κόρης του πλούσιου ιδιοκτήτη των αποθηκών στο Λαμαγάρι και υποστηρικτή του Μεταξά, να διαλέγει τη θέση που θα καθίσει η κόρη της μέσα στην τάξη (Ζέη 1987, 117), με την ευχέρεια η Πιπίτσα να μην παίρνει χαμηλούς βαθμούς και να μη μένει ποτέ στην ίδια τάξη ακόμα κι αν δεν κάνει καμιά απολύτως προσπάθεια (Ζέη 1987, 118) ή με το προνόμιο να απαγγέλλει, μαζί με τους ομοίους της, τα πιο μεγάλα ποιήματα στις σχολικές γιορτές (Ζέη 1987, 149). Υπάρχουν όμως και οι «δωρεάν», όπως η Αντιγόνη, η κόρη της παραδουλεύτρας του κ. Καρανάση, ο οποίος αντί για μεροκάματο πληρώνει τη μητέρα με τη φοίτηση της κόρης της στο σχολείο, για την οποία επιφυλάσσει μια αντιμετώπιση «αντάξια» της κοινωνικής της θέσης, βάζοντας την να καθαρίζει τις βρωμιές των άλλων παιδιών και κρατώντας την μόνη, αταίριαστη και παρείσακτη, στο τελευταίο θρανίο (Ζέη 1987, 150), επισφραγίζοντας, με τα λόγια του Εριμπόν, «το μέλλον για το οποίο προοριζόταν σύμφωνα με όλους τους νόμους, όλους τους μηχανισμούς αυτού που μόνο “αναπαραγωγή” μπορεί να ονομαστεί» (Εριμπόν 2020, 48). Εκτός σχολείου μένουν τα παιδιά από τα τσαρδάκια, δηλαδή τα

φτωχόπαιδα από τις παράγκες των ψαράδων, με τις «λυπητερές ιστορίες» (Ζέη 1987, 48-53) τους, που αναγκάζονται να δουλεύουν, όπως ο Νόλης, ή να φροντίζουν το σπίτι και την οικογένεια, όπως η Άρτεμη, και που κατά κανόνα η βιοπάλη δεν τους αφήνει καιρό αλλά ούτε και κουράγιο για γράμματα. Και είναι «η πρακτική γνώση των κατανομών, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να αισθανθεί ή να προαισθανθεί αν κάτι έχει πιθανότητες να συμβεί ή να μη συμβεί» (Bourdieu 2002, 493) αυτή που κάνει την Άρτεμη να νιώθει ότι οι δρόμοι που ανοίγει η μόρφωση και τα όνειρα που τροφοδοτεί δεν ταιριάζουν με τη δική της προδιαγεγραμμένη πορεία και να τα αποφεύγει, «γιατί», όπως λέει, «τότε είναι που δε θα με χωράει το τσαρδάκι μας και το Λαμαγάρι» (Ζέη 1987, 122).

Αντίστοιχα στις *Ράγες*, στη μυθιστορηματική τσαρική Ρωσία των παραμονών της επανάστασης (αλληγορική αναφορά στην Ελλάδα των συνταγματαρχών τις παραμονές της εξέγερσης του Πολυτεχνείου), υπάρχει το Ινστιτούτο θηλέων της Λιουμπόφ Γκεόργκεβνα, της επονομαζόμενης και Κουρούνας, στη συμβολοποιημένη, μεταφορική και χιουμοριστική γλώσσα των παιδιών, που, όπως θα έλεγε ο Αρανίτσης, «ανασαίνει μέσα στην ευρυχωρία της ψυχής που μιλάει έχοντας νιώσει εκείνο που δε λέγεται» (Αρανίτσης 2000, 37). Κάθε τάξη του Ινστιτούτου χωρίζεται στο τμήμα της «αριστοκρατίας», όπου, ακόμα κι αν δεν έχουν γράψει καθόλου καλά στις εισαγωγικές εξετάσεις, εντάσσονται αυτοδίκαια και συνοδευόμενα από τις παραχωρήσεις και τα προνόμια της ταξικής αριστείας τα παιδιά που κατάγονται από πλούσιους γονείς, όπως οι κόρες του εργοστασιάρχη Σαμπανόφ και το τμήμα της μεσαίας τάξης και των αλλόθρησκων (εβραιοπούλες) και αλλοεθνών (Πολωνέζες), για τις οποίες οι απαιτητικές διαδικασίες εισαγωγής συνοδεύονται από αυστηρές απαγορεύσεις και επικλήσεις συμμόρφωσης, κυρίως γι' αυτές που πρέπει να αποσιωπούν τη θρησκευτική ή την εθνική τους ιδιαιτερότητα δηλώνοντας υποταγή στην παντοκρατορία του ρωσικού έθνους και της ορθόδοξης χριστιανοσύνης (Ζέη 2011, 167-179, 187-189). Έξω από τον αυλόγυρο του Ινστιτούτου συνωστίζεται η αγράμματη πιτσιρικάρια των δρόμων, ο καπνισμένος αλητάκος Γιόζεφ, η ασθενική Γιούλια, ο Αζρίελ και ο Στιόπα, τα εργατάκια που δουλεύουν όλο το βράδυ στο τυπογραφείο.

Η Ζέη παρουσιάζει έναν ταξικά διαφοροποιημένο παιδικό κόσμο, στον οποίο η μόρφωση δεν προορίζεται για όλους ή η ποιότητά της και οι προσδοκίες από αυτήν κατανέμονται ανάλογα με «το υλικό και το συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1999) που διαθέτει και διαχειρίζεται ο καθένας. Παρουσιάζει έναν κόσμο όπου η τύχη, το από ποιους δηλαδή θα γεννηθεί ένα παιδί και το σε ποια θέση θα βρίσκεται τοποθετημένο από τα γεννοφάσκια του στα σκαλοπάτια του κόσμου, προσδιορίζει το ποια και πόσα δικαιώματα ή προνόμια θα έχει ή το πόσο αποστερημένο, ακόμα και από τα πιο

αναγκαία αγαθά, θα ζει. Παρουσιάζει έναν κόσμο όπου δεν προσφέρονται σε όλα τα παιδιά, παρότι είναι έξυπνα και ικανά, οι ευκαιρίες να αναπτυχθούν και όπου το σχολείο γίνεται ο αποφασιστικός μοχλός μιας θεσμοποιημένης «κοινωνιοδικίας» (Bourdieu & Passeron 2014, 222) προς όφελος των κυρίαρχων τάξεων, με αποτέλεσμα να μην έχουν τελειωμό οι «λυπητερές ιστορίες» των παιδιών που ανήκουν στον κόσμο των κυριαρχούμενων και καταπιεσμένων.

Η Ζέη με τον λογοτεχνικό τρόπο της εισάγει, θα λέγαμε, τα παιδιά που τη διαβάζουν στη «βαθύτερη γραμματική της ταξικής κυριαρχίας και της δομικής ανισότητας» (Giroux 2010α, 94), αντιπαραθέτοντας την ίδια στιγμή σε αυτήν το παιδικό αλλά και το ενήλικο βλέμμα της δικαιοσύνης, την οποία μετατρέπει σε μέτρο της αξίας συνομήλικων και ενήλικων μέσα στις ιστορίες της. Έτσι στο *Καπλάνι*, ο Νόλης από τα τσαρδάκια, που κάνει τόσο κόπο μέσα σε αντίξοες συνθήκες για να παρακολουθήσει, λίγες έστω φορές, τα ιδιαίτερα μαθήματα που του προσφέρει ο παππούς της Μέλιας και γίνεται ο δυναμικός απεσταλμένος του Νίκου που τον κυνηγά η αστυνομία του Μεταξά (Ζέη 1974, 139) αλλά και η Άρτεμη που με την εξυπνάδα της παραπλανά τους χωροφύλακες που ψάχνουν τον Νίκο (Ζέη 1974, 92-93) και που, όπως σχολιάζει η Μέλια, «μιλάει καμιά φορά σαν μεγάλη, έτσι που νομίζεις ότι δεν είναι παιδί» (Ζέη 1974, 122), γίνονται ορατοί μέσα στην ιστορία της Ζέη υπό το βλέμμα όσων τους περιβάλλουν με αγάπη και αποδοχή, θέτοντας σε αμφισβήτηση το άλλο βλέμμα που πέφτει πάνω τους, το υπεροπτικό και υποτιμητικό της εξουσίας. Αντίστοιχα στις *Ράγες*, η Γιούλια που θα ήθελε τόσο να πήγαινε μαζί με τη Σάσενκα στο σχολείο (Ζέη 2011, 208), κάτι που όμως δεν προβλέπεται για παιδιά τα οποία σαν κι αυτήν ζουν απαξιωμένα στα ανθυγιεινά υπόγεια της κοινωνίας (Ζέη 2011, 61-64), ο Στιόπα και ο Αζρίελ που φέρνουν πρώτοι στον μπαμπά της Σάσενκα τα νέα της εφημερίδας που τυπώνουν δουλεύοντας ολονυχτίς (Ζέη 2011, 232-233), ο μικρός Γιόζεφ που καπνίζει τις πεταμένες γόπες και μπαίνει στο δίκτυο των «ρεβολουσιονέρ» κάνοντας μικρά θελήματα, όλοι αντιμετωπίζονται με σεβασμό και μέσα από μια νοοτροπία αλληλεγγύης, η οποία παίρνει τη μορφή του κατεπείγοντος, όταν κάποιο από αυτά τα παιδιά κινδυνεύει, εκτεθειμένο στις συνθήκες της απόλυτης εξαθλίωσης. Η αντιμετώπιση αυτή των παιδιών του ταξικού περιθωρίου δεν είναι μια ευαίσθητη πράξη φιλάνθρωπων, αλλά προκύπτει από την αναγνώριση της αξίας τους, συνδέεται με την επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών που τα οδήγησαν στη θέση αυτή, καθώς επίσης με τη θέληση για αλλαγή των συνθηκών αυτών. Πρόκειται για μία στάση που, ενόσω αποκαλύπτει τον «κοινωνικό ντετερμινισμό» (Εριμπόν 2020, 48) και τον ρόλο του σχολείου σε αυτόν, αντιστρατεύεται τη μεμψιμοιρία και την υποταγή και

καλλιεργεί αυτό που ο Giroux θα αποκαλούσε «μαχητική αισιοδοξία» (Giroux 2010β, 580).

Η αποδόμηση των μύθων και η παιδαγωγική της αλληλεγγύης

Η Ζέη επιδίδεται μέσα από την αφήγησή της σε αυτό που, με τα λόγια του Macedo, θα ονόμαζα «μια παιδαγωγική διαδικασία αποδόμησης των μύθων» (Macedo 2010, 441-443) σχετικά (ανάμεσα στ' άλλα) με το ποια είναι τα «καλά» και ποια τα «κακά» παιδιά, ποιες οι «καλές» και ποιες οι «κακές» οικογένειες, ποιες οι «αποδεκτές» και ποιες οι «απαράδεκτες» πράξεις και συμπεριφορές, ποια η «καλή» και ποια η «κακή» παιδαγωγική. Με τον τρόπο αυτό υπονομεύει την αντίληψη που ηθικοποιεί και νομιμοποιεί τον αξιακό κώδικα των κυρίαρχων, ρίχνοντας στην ανυποληψία και στην απαξίωση τους κυριαρχούμενους ή όσους δεν ευθυγραμμίζονται με τον κώδικα αυτόν.

Έτσι, στο *Καπλάνι* η Ζέη αποηθικοποιεί και απονομιμοποιεί την «εκπαίδευση ως άσκηση κυριαρχίας» και ως διαδικασία διαμόρφωσης ενός «προσαρμοσμένου ανθρώπου», όπως θα έλεγε ο Freire (Φρέιρε 1974, 84, 87), όταν αποκαλύπτει, για παράδειγμα, ότι η έκθεση που ζητά ο κ. Καρανάσης να γράψουν τα παιδιά για την αποταμίευση δεν είναι μια ελεύθερη «έκθεση ιδεών» αλλά μια έκθεση που, για να βαθμολογηθεί με άριστα και να επαινεθεί από τη διεύθυνση, οφείλει να αναπαράγει πιστά τις καθιερωμένες αντιλήψεις περί χρησιμότητας, καλώντας επί της ουσίας τα παιδιά να συμμορφωθούν «προς τας υποδείξεις» και να γίνουν υποκριτές «παπαγάλοι», που υποστηρίζουν, προκειμένου να κερδίσουν ανταλλάγματα, πράγματα τα οποία δεν πιστεύουν και που είναι μάλιστα αντίθετα με την εμπειρία τους (Ζέη 1974, 136-187). Αποηθικοποιεί και απονομιμοποιεί, όμως, και την επιχείρηση στράτευσης στη φασιστική νεολαία των μαθητών και των μαθητριών, συνδέοντάς την με τον πειθαναγκασμό (εκβιασμοί και απειλές στις «απειθαρχες οικογένειες» (Ζέη 1974, 134)), την ξιपाσιά (η Μυρτώ που ήθελε να γίνει πάση θυσία αρχηγός για να φιγουράρει στο περιοδικό και για να της ράψουν στολή που θα εντυπωσιάσει (Ζέη 1974, 135)), την εξαγορά με ανταλλάγματα (τα χρυσά αστέρια πάνω στις επωμίδες στη στολή της φαλαγγίτισσας (Ζέη 1974, 153)), τη δολιότητα (η μεθόδευση της κλοπής του ψιλικατζίδικου της κυρα-Αγγελικής (Ζέη 1974, 170-172)), η κατάδοση στη φασιστική νεολαία όσων λέγονται μέσα στην οικογένεια (Ζέη 1974, 158)), το μίσος (ο φανατισμός ενάντια στους «εχθρούς» (Ζέη 1974, 151)), την απέχθεια στην ελευθερία της σκέψης (το κάψιμο των «βλαβερών βιβλίων» στην πλατεία του

νησιού (Ζέη 1974, 143-147)), την κατάφωρη αδικία (αποβολή του Αλέξη επειδή ο πατέρας του ήταν αντιφρονών (Ζέη 1974, 164-165)). Υπονομεύει, επίσης, το κύρος του κ. Καρανάση αλλά και του ίδιου του Μεταξά, με το χιούμορ της Σταματίνας που παρομοιάζει τον δικτάτορα «με βάρθρακα», ονοματοδοσία η οποία υιοθετείται και επαναλαμβάνεται σκωπτικά από τη βασική ηρωίδα της Ζέη στο *Καπλάνι*, σε διάφορα σημεία της αφήγησης (Ζέη 1974, 78, 87, 113, 135). Αντίστοιχα στις *Ράγες*, αποκαλύπτει τον ιδεολογικό και πολιτικό ρόλο του Ινστιτούτου και τον απονομιμοποιεί στο πρόσωπο της στεγνής, αυταρχικής και καταδυναστευτικής Κουρούνας και της παρατρεχάμενης της Σανίδας, που λειτουργούν ως ιδεολογικοί εκπρόσωποι της απολυταρχίας και του εθνικού και θρησκευτικού φανατισμού, περιστοιχισμένες από τα κάδρα των τσάρων «στις χρυσές σκαλιστές κορνίζες τους», με «τις μπούκλες» και τα «ξέθωρα γουρλωτά μάτια» (Ζέη 2011, 176, 178) τους αλλά και ως εκφραστές του εκπαιδευτικού μοντέλου της πειθάρχησης, της τυπολατρίας και της απολίθωσης, στο οποίο ο δάσκαλος έχει τον ρόλο, όπως θα έλεγε ο Freire, «του καταθέτη, του συνταγολόγου, του δαμαστή» (Φρέιρε 1974, 83). Γι' αυτό και ένα πρόσωπο της ιστορίας της, ο Ματβέι, αδερφός της Έλας υπόσχεται: «Δε θα νικήσουμε κάποια μέρα; Τότε δε θα υπάρχουν πια τέτοια σχολεία με Κουρούνες και Σανίδες» (Ζέη 2011, 239).

Στον αντίποδα, η Ζέη δημιουργεί και προβάλλει διαφορετικά παραδείγματα παιδαγωγικής πράξης και ηθικής. Στο *Καπλάνι*, τον παππού της Μέλιας και της Μυρτώς, που αγαπά τα βιβλία και τους «αρχαίους» του, δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως «αντικείμενα», «άδεια δοχεία που πρέπει να γεμίσουν» (Φρέιρε 1974, 78), άβουλους συντελεστές μιας μάθησης που μοιάζει με παθητική μετάγγιση, όπως εκείνη των υγρών, με μια άγונה μετάδοση της γνώσης σε μια προκαθορισμένη πορεία, χωρίς αυτενέργεια και δημιουργικότητα, στην οποία ο δάσκαλος ενσαρκώνει την ψευδαίσθηση της πληρότητας (Recalcati 2020, 54-61). Αντίθετα, μοιράζεται μαζί τους τις σκέψεις του, κάνει αναφανδόν τα καυστικά σχόλιά του για τη δικτατορία του Μεταξά και τους υποστηρικτές της (Ζέη 1974, 134, 147-148) αλλά και για τον θεσμό της βασιλείας από την αρχαιότητα ως τις μέρες του (Ζέη 1974, 77, 114), ενώ σέβεται την ανάγκη τους για ελευθερία και αυτονομία αναλαμβάνοντας, όμως, όπου χρειάζεται την ευθύνη και την καθοδήγηση. Συνδυάζει τη γνώση των βιβλίων με τη γνώση της ζωής και οι ιστορίες από τους αρχαίους, που με διάφορες αφορμές τους αφηγείται, δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να συσχετίσουν δημιουργικά τα αφηγούμενα (ο χρυσός αιώνας του Περικλή, ο μύθος του Αρίωνα, του Μίδα, του Δαίδαλου και του Ίκαρου, του Αιγαία και του Θησέα) με τις δικές τους εμπειρίες. Επίσης, γνήσια δημοκρατικός, αρνητής ο ίδιος της κοινωνικής αδικίας, κάνει μαθήματα στον Νόλη, το φτωχόπαιδο από τα τσαρδάκια.

Ένα διαφορετικό μάθημα παιδαγωγικής δίνει, όμως, η Ζέη στο *Καπλάνι* παρουσιάζοντας την παρέα των παιδιών στο Λαμαγάρι της Σάμου να συμμετέχει δραστήρια στην προσπάθεια φυγάδευσης του Νίκου από τους μεταξικούς διώκτες του, μέσα από την οποία τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με διαφορετικές οπτικές και στάσεις ζωής και με πολιτικές πραγματικότητες που κινητοποιούν τη σκέψη τους και καταγράφονται μέσα τους ως πολύτιμα μνημονικά ίχνη: «αυτό που είδες σήμερα, Μέλισσα, να μην το ξεχάσεις, σε όλη σου τη ζωή. Κι όταν πεθάνω εγώ να μείνουν έτσι άδειες οι θέσεις των βιβλίων να στο θυμίζουν», λέει ο παππούς τη μέρα που οι άνθρωποι του Μεταξά έκαψαν τα βιβλία, μαζί και τους «αρχαίους» του, στην πλατεία του νησιού (Ζέη 1974, 148).

Στις *Ράγες*, ο Φεγγάρης Φεγγάροβιτς, ο δάσκαλος που επιλέγει για τη Σάσενκα ο πατέρας της, είναι ένας κυνηγημένος του τσαρικού καθεστώτος, που την προετοιμάζει για τις εξετάσεις, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την από μέρους της κριτική ανάγνωση της ζωής. Μέρος αυτής της ουσιαστικής γνωριμίας με τη ζωή είναι το μάθημα που τρεις φορές την εβδομάδα της ζητά να κάνει στους δυο συνομήλικούς της τυπογράφους, τον Ρώσο Στιόπα και τον Εβραίο Αζρίελ, γιατί, όπως λέει ο πατέρας της, αν θέλει κάποτε η Σάσενκα να φωνάζει «κάτω ο τσάρος» πρέπει πρωτίτερα να μπορεί να θυσιάζει τον ύπνο της για να μάθει γράμματα σε δυο δεκατριάχρονους αγωνιστές της ζωής (Ζέη 2011, 231-232). Από την άλλη, η Ζέη επιλέγει να τοποθετήσει ως παιδαγωγό δίπλα στη Σάσενκα τον ίδιο τον πατέρα της, που εξαιρετικός γιατρός, ενώ θα μπορούσε να θησαυρίσει γιατρεύοντας τους πλούσιους, όπως τον συμβουλεύουν, φροντίζει πιστός στο όρκο του Ιπποκράτη επίμονα και με ζήλο τους φτωχούς, που τον «πληρώνουν ψείρες που τις κουβαλάει πολλές φορές πάνω στο πανωφόρι του» (Ζέη 2011, 17). Ακόμα την παίρνει μαζί του σε διάφορες ιατρικές επισκέψεις, επιτρέποντάς της να γνωρίσει τις συνθήκες ζωής τόσο των ισχυρών όσο και των καταπιεσμένων της τσαρικής κοινωνίας και να κάνει τις συγκρίσεις της. Ενθαρρύνει επίσης την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα και την ανεξαρτησία της ενάντια στις υπερπροστατευτικές συμπεριφορές και τα έμφυλα στερεότυπα που τη θέλουν μια παραδοσιακή κόρη να βαδίζει σε προβλέψιμη μελλοντική διαδρομή.

Ταυτόχρονα, η Ζέη παρουσιάζει μια παρέα συμμαθητριών, οι οποίες αποφασίζουν να αυτοοργανωθούν, για να αντιδράσουν στο καθεστώς των διακρίσεων και των ταπεινώσεων που επιχειρεί να επιβάλλει η διεύθυνση του σχολείου στις αδύναμες μαθήτριες, δημιουργώντας ένα δίκτυο μαθημάτων αλληλοβοήθειας. Έτσι μέσα στο Ινστιτούτο, κάτω από τη γαμψή μύτη και το άγρυπνο κατασκοπευτικό βλέμμα της Κουρούνας, αρχίζει να λειτουργεί ένα «κρυφό σχολειό», όπως το ονομάζει η Ζέη (Ζέη 2011, 220, 222, 226), όταν οι μαθήτριες δεσμεύονται να στηρίζουν μυστικά τις φίλες

τους και να απονείμουν με τον δικό τους τρόπο δικαιοσύνη. Συνεπώς, το «κρυφό σχολειό» της ελληνορθόδοξης αφήγησης αναπλαισιώνεται και αναβαπτίζεται στην πράξη της κοινωνικής αλληλεγγύης, ενώ το να σε χαρακτηρίζει «συνωμότρια» (Ζέη 2011, 226) η διευθύντρια του σχολείου γίνεται ένα εύσημο, που τη χαρά του μοιράζονται τα κορίτσια σε μια μυστική γωνιά του σχολικού κτιρίου, που βαφτίζεται «Τροκαντερό» (Ζέη 2011, 185) και γίνεται το κέντρο των δημιουργικών συζητήσεων, των θαρραλέων αποφάσεων και της αντιστασιακής δράσης.

Η εικόνα του σχολείου ως «πεδίου αντίστασης» ενισχύεται από τη «φτερωτή βιβλιοθήκη» (Ζέη 2011, 224, 230, 234, 243, 254), τα βιβλία δηλαδή που ταξιδεύουν από τσάντα σε τσάντα και από θρανίο σε θρανίο και συζητιούνται τα διαλείμματα στο Τροκαντερό. Είναι τα βιβλία που η διεύθυνση ονομάζει «απαγορευμένα κι επαναστατικά» (Ζέη 2011, 235), ενάντια στα οποία εξαπολύει κυνηγητό, μέσα από τα οποία, όμως, ζυμώνονται οι νέες ιδέες και πλαταίνει ο ορίζοντας των κοριτσιών. Είναι τα βιβλία της «προσωπικής και συλλογικής ενδυνάμωσης και χειραφέτησης» (Aronowitz & Giroux 2010, 192) που τροφοδοτούν από τη μια «τα απερίσκεπτα όνειρα» (Ζέη 2011, 224, 242) της κοινωνικής δικαιοσύνης και από την άλλη «τα απερίσκεπτα όνειρα» της προσωπικής απελευθέρωσης του κάθε κοριτσιού, που ακολουθώντας τις σιδηρογραμμές θέλει να φύγει με το τρένο πολύ μακριά, στη μεγάλη πόλη και στις υποσχέσεις της, γιατί «πρέπει να μάθεις γράμματα, αν θέλεις κάποτε να πας εκεί όπου τραβάνε οι ράγες του τρένου» (Ζέη 2011, 165). Έτσι, οι μαθήτριες αυτές του Ινστιτούτου δημιουργούν το δικό τους «δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον» (Bartolomé 2010, 383), όπως θα έλεγε η Bartolomé, μέσα στο οποίο αναλαμβάνουν ευθύνες, αντιμετωπίζουν η μία την άλλη με σεβασμό κι εκτίμηση, μοιράζονται τις σκέψεις και τις απορίες τους, μαθαίνουν, αναπτύσσονται και ωριμάζουν και μαζί τους ωριμάζει και το «βλέμμα» που στρέφουν προς τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες οι οποίοι συνταράσσουν τη ρωσική (αλληγορικά και την ελληνική) κοινωνία της εποχής.

Είναι φανερό ότι η Ζέη στέκεται κριτικά απέναντι στο σχολείο που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, που αποκλείει και δεν εντάσσει τους οικονομικά υποδεέστερους ή τους εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικούς. Επίσης στέκεται κριτικά απέναντι στο σχολείο εκείνο που θέλει να «υποτάξει τη συνείδηση, μετατρέποντάς την σε κενό δοχείο» (Macedo 2010, 450)⁵ και συνδέει την αφύπνιση της συνείδησης ή τη διαμόρφωσή της με μια ζωντανή, δημιουργική εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη. Πηγαίνει, όμως, ακόμα παραπέρα αναδεικνύοντας το παιδί σε

⁵ Donald Macedo, «Η παιδεία της αποβλάκωσης. Η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων», 1994, στο *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (επιμ.), 2010, σελ. 450.

«ένα ενεργό πολιτικό και ηθικό υποκείμενο» (McLaren 2010, 321), ένα υποκείμενο που έχει ρόλο στη σχολική ζωή και στην κοινωνία, που δε διαμορφώνεται μονάχα από τα γεγονότα αλλά που, ειδικά σε κρίσιμες ιστορικές στιγμές, συμβάλλει και αυτό στη διαμόρφωσή τους. Ταυτόχρονα, η Ζέη δείχνει ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η παιδαγωγική διαδικασία βρίσκεται σε ένα συνεχή διάλογο με τη ζωή έξω από το σχολείο, τις κοινωνικές συνθήκες, τα μεγάλα πολιτικά γεγονότα, είτε ως διαδικασία συμμόρφωσης είτε ως διαδικασία αντίστασης, υποδεικνύοντας ότι το να αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση ως ουδέτερη και αποστασιοποιημένη από πολιτικά κίνητρα και στοχεύσεις είναι εν τέλει κι αυτή μια πράξη πολιτική (Macedo 2010, 445), γιατί συγκαλύπτει την πραγματικότητα.

Ο «φυσικός» νόμος της ανισότητας και η λογοτεχνία της Ζέη

Σε μια εποχή όπως η σημερινή, που η εξουσία με τους μηχανισμούς και τους ιδεολογικούς εκπροσώπους της έχει στόχο να αποθηκοποιήσει και να απονομιμοποιήσει τις αξίες και τα κριτήρια που οδηγούν άτομα, συλλογικότητες και λαούς να αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ηθικοποιώντας και νομιμοποιώντας τη ρήση: «η ζωή ανταμείβει τους πιο δυνατούς και τιμωρεί του αδύναμους» (Γκαλεάνο 1998, 13-14)⁶, η λογοτεχνία της Ζέη επικαιροποιείται, δίνοντας τη δική της απάντηση.

«Στο σχολείο του κόσμου από την ανάποδη [...] οι δάσκαλοι ρίχνουν το φταίξιμο στη φύση: η αδικία, λένε, είναι φυσικός νόμος», γράφει ο Εντουάρντο Γκαλεάνο, υποδεικνύοντας τους ινστρούχτορες του παγκόσμιου νεοφιλελεύθερου σχολείου (Γκαλεάνο 1998, 13). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η κοινωνικά και ιστορικά δημιουργημένη θέση ανθρώπων και κοινωνιών, οι σκληρές κοινωνικές ιεραρχίες και τα πολύ συχνά αδιάβστα κοινωνικά σύνορα, η ανωτερότητα των ισχυρών και η ευτέλεια των υποτελών θεμελιώνονται σε μια προαιώνια φυσική τάξη πραγμάτων, που προσδίδει λογική και φαντασιακή εγκυρότητα στις κοινωνικές ταξινομήσεις και στις «τελετές εγκαθίδρυσης» τους (Bourdieu 1999, 171-176). Τόσο τα πλούτη και η δύναμη των ισχυρών, όσο κι η φτώχεια και η υποταγή των αδύναμων παρουσιάζονται σαν να ερείδονται ηθικά σε ένα φυσικό δίκαιο, σε μια ορίζουσα θεία δίκη που δεν μπορεί και κυρίως δεν επιτρέπεται επουδενί να αμφισβητηθεί.

Αυτός ο παλιός ιδεαλισμός ντυμένος με μοδάτα ρούχα, αυτή η, επικυρωτική των προνομίων της, λογική της εξουσίας, η οποία απέχει μια ισχνή μόνο ανάσα από τη ρατσιστική αντίληψη της εκλεκτής ράτσας, που θεωρεί υποχρέωσή της να «καθαρίζει»

⁶ Η ρήση ανήκει στον J. D. Rockefeller.

αυτόν τον κόσμο από τους «ανίκανους» και τους «ελλειμματικούς», τείνει, στο έδαφος της υπαναχώρησης των κοινωνικών κινημάτων και των ριζοσπαστικών αντισυστημικών πολιτικών, να γίνει σήμερα ηγεμονική, χρησιμοποιώντας τον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε σε τοπικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, ως προμετωπίδα. «Μαίνεται ένας πόλεμος κατά των κυριαρχούμενων και το σχολείο είναι ένα από τα πεδία της μάχης», όπως γράφει ο Ντιντιέ Εριμπόν (Εριμπόν 2020, 119).

Όσο κι αν οι έρευνες μαρτυρούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες γιγαντώνονται σε ολόκληρο τον κόσμο, με αποτέλεσμα το μέλλον ενός παιδιού να εξαρτάται σήμερα, όπως και πριν από εκατό χρόνια, σε πλήρη αναντιστοιχία με τις δυνατότητες που υπάρχουν, από τον γεωγραφικό τόπο της γέννησής του και από τη θέση των γονιών του στην κοινωνία όπου γεννήθηκε (Bauman 2013), η συμβολική γλώσσα της εξουσίας και των θεσμών της προσπαθεί, φτιασιδώνοντας παλιούς μύθους και επινοώντας νέους, να επιβάλλει την αντίληψη ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι ζήτημα προσωπικών ικανοτήτων, μια εκ γενετής προικοδότηση ή ένδεια, μια βιολογική μοιραία ετυμηγορία, την οποία δεν μπορεί να κάνει τίποτα άλλο ο καθένας παρά να την αποδεχτεί (Bourdieu 1966, 357-391). Στην ίδια κατεύθυνση προσπαθεί να πείσει ότι το σχολείο όχι μόνο επιβάλλεται αλλά ότι και είναι απόλυτα δίκαιο να αντιστοιχηθεί με αυτή τη «φυσική επιλογή» και να προσφέρει στον καθένα αυτό που του «αξίζει»: στους «χαρισματικούς» αριστείες, στους «ελλειμματικούς» μαθητείες.

Αν όμως οι, εμφανιζόμενες ως μόνιμες και αναλλοίωτες, ουσίες του βιολογισμού αποκαλύπτονται μυθικές και αυθαίρετες όταν προσγειώνονται στο έδαφος της ιστορίας, τότε τα σχολεία έχουν ανάγκη από μια ιστορική και επομένως κοινωνική και πολιτική προσέγγιση. Τα μυθιστορήματα της Ζέη, πέρα από την αναμφισβήτητη λογοτεχνική απόλαυση ή την ιστορική μύηση που προσφέρουν, εισάγουν σε έναν τρόπο σκέψης και σε έναν τόπο αξιών, δίνοντας τη δυνατότητα στον μικρό αναγνώστη και στη μικρή αναγνώστριά να δει τον κόσμο μέσα στη ρεαλιστική υλικότητά του. Ταυτόχρονα προσφέρουν στον εκπαιδευτικό αναμορφωτή διανοούμενο την ευκαιρία να προσεγγίσει το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην κοινωνία και στο σχολείο, αλλά και το ζήτημα της ιδεολογίας διαχρονικά και διακειμενικά ως ιστορικά φαινόμενα, «μαζί με» και όχι «για» τους μαθητές και τις μαθήτριά του, με την έννοια της συμπόρευσης, της ανακάλυψης και του διαλόγου, όπως εννοεί τους όρους ο Freire (Φρέιρε 1974). Την ίδια στιγμή, του προσφέρουν τη δυνατότητα να αναδείξει τη σύνθετη διάσταση των ανθρώπων, των παιδιών συμπεριλαμβανομένων, ως κοινωνικών υποκειμένων που μπορούν να παρεμβαίνουν δραστικά για να αλλάζουν τις κοινωνικές συνθήκες «στο όνομα μιας κοινωνικά αλληλέγγυας ερμηνείας της ζωής» (Recalcati 2020, 40) προκειμένου να διαμορφώσουν ένα τέτοιο κοινωνικό και

πολιτισμικό περιβάλλον που θα τους επιτρέπει, με τα λόγια του Freire, «να γίνουν πληρέστερα άνθρωποι» (Φρέιρε 1974, 84).

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά επιτελεί αναπόφευκτα και μία παιδαγωγική λειτουργία. Το αξιακό φορτίο των βιβλίων της Ζέη, που δε γίνεται ποτέ ιδεολογικό κήρυγμα, αλλά προκύπτει αβίαστα ως βιωματικό υλικό μιας ζωής στην οποία οι αξίες της ισότητας και της δικαιοσύνης δεν αποτέλεσαν θεωρία να επικαλείται κανείς εξασφαλίζοντας διαπιστευτήρια, αλλά πράξη που έγινε η αλήθεια ενός μεγάλου μέρους της κοινωνίας μια ολόκληρη εποχή, μπορεί με τη διαμεσολάβηση του κριτικού παιδαγωγού να γίνει σήμερα ένα πνευματικό και ηθικό στήριγμα για τα σύγχρονα παιδιά και ταυτόχρονα να συντελέσει ώστε το πανανθρώπινο αίτημα, να γίνει πραγματικότητα μια ώρα αρχύτερα:

«Άμα θα νικήσουμε, Γιούλιτσα, θα πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολείο» (Ζέη 2011, 206), όπως υπόσχεται ο Φεγγάρης Φεγγάροβιτς στη Σάσενκα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρανίτσης, Ευγένιος** (2000), *Ήψ ο τυπογράφος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκαλεάνο, Εντουάρντο** (1998), *Ένας κόσμος ανάποδα*. Αθήνα: Πιρόγα.
- Εριμπόν, Ντιντιέ** (2020), *Επιστροφή στη Ρενς*. Αθήνα: Νήσος.
- Ζέη, Άλκη** (2010), *Σπανιόλικά παπούτσια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζέη, Άλκη** (1974), *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Άλκη** (1987), *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ζέη, Άλκη** (2000), *Η δωδέκατη γιαγιά και άλλα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζέη, Άλκη** (2006), *Άλλοι καιροί, άλλα παιδιά*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2011), *Κοντά στις ράγες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Άλκη** (2013), *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζηροπούλου, Κωνσταντίνα** (2016), *Γιώργος Σεβαστίκογλου. Αγωνιστής του θεάτρου και της ζωής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης, Κορνήλιος** (2000), *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα** (2015), «Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο», *Κείμενα* 21.

Μητσιάλη, Αλεξάνδρα (2021), «Άλκη Ζέη: το παιδικό βλέμμα στην Ιστορία και στην πολιτική. Λογοτεχνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις», στο Συλλογικό *1821-2021:Μνήμες τεχνών-θραύσματα ιστορίας*, Ίδρυμα Νίκος Πουλαντζάς. Αθήνα: Νήσος (υπό έκδοση).

Φρέιρε, Πάουλο (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Aronowitz, Stanley, Giroux, Henry (2010), «Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Bartolomé, Lilia (2010), «Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Bauman, Zygmunt (2013), *Πλούτος και ανισότητα*. Αθήνα: Οκτώ.

Bourdieu, Pierre (1966), «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, Pierre (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, Pierre (2002) *Η Διάκριση*. Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, Pierre, Passeron, J.K. (2014), *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giroux, Henry (2010α), «Θεωρία της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, Henry (2010β), «Κάτι λείπει: πολιτισμικές σπουδές, νεοφιλελευθερισμός και η πολιτική της ελπίδας που θεμελιώνεται στην εκπαίδευση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Macedo, Donald (2010), «Η παιδεία της αποβλάκωσης. Η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, Peter (2010), «Κριτική παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Recalcati, Massimo (2020), *Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κέλευθος.

Για την Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (Προσωπική κατάθεση)

Χαράλαμπος Νούτσος

πρώην Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
cnoutsos@cc.uoi.gr

I

Πριν αναπτύξω το θέμα της εισήγησής μου, θα επιχειρήσω σύντομα να ρίξω μια *γέφυρα* ανάμεσα στο περιεχόμενό της και στη γνωριμία μου με τον αξέχαστο φίλο και συνάδελφο Σπύρο Ράση. Θα αιτιολογήσω αμέσως πιο κάτω αυτή την εισαγωγική μου επιλογή¹.

Όσο θυμάμαι, γνώρισα το Σπύρο σ' ένα συνέδριο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. εδώ στη Θεσσαλονίκη, γύρω στα 1985, όταν εκείνος ήταν ακόμα μέλος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Οι πρώτες συζητήσεις μας αφορούσαν το δυσοίωνα «κλίμα» που επικρατούσε στον αρτιγέννητο Τομέα Παιδαγωγικής της Σχολής. Οι μετέπειτα συναντήσεις μας σε διάφορα εκπαιδευτικά συνέδρια και ημερίδες, κυρίως στη Θεσσαλονίκη, περιστρέφονταν γύρω από αδιερεύνητες όψεις και προβλήματα της νεοελληνικής εκπαίδευσης και από καίρια ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με ειδικότερη αναφορά σε θεωρητικές τάσεις και επεξεργασίες γνωστών Αμερικανών κοινωνιολόγων. Ο Σπύρος ήταν μια ανεξάντλητη, εντυπωσιακή πηγή πληροφοριών. Χάρη στη δική του προτροπή και σε δικές του σύντομες ενέργειες αποφάσισα τελικά να δαπανήσω ερευνητικά το πρώτο εξάμηνο της ετήσιας εκπαιδευτικής μου άδειας στο Πανεπιστήμιο Illinois (at Urbana-Champaign) των Η.Π.Α. και όχι στο Πανεπιστήμιο

¹ Μια πρώτη μορφή του παρόντος κειμένου διαβάστηκε σε ημερίδα (21.11.2018) του Π.Τ.Δ.Ε. του ΑΠΘ, κατά την παρουσίαση του βιβλίου, Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χρ. (επιμ.), (2018), *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Τιμητικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση*. Αθήνα: Παπαζήσης. Ευχαριστώ τους δυο επιμελητές και το Τμήμα για την πρόσκλησή τους.

του Wisconsin, όπου με είχαν κιόλας δεχτεί, με πρόταση του Ανδρέα Καζαμιά, ως visitor scholar για την ακαδημαϊκή χρονιά 1988-1989.

Έτσι, λοιπόν, στο Τμήμα Σπουδών Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Department of Educational Policy Studies) του College of Education του Πανεπιστημίου του Illinois γνώρισα από κοντά τη νεότερη «γενιά» και το έργο των λεγόμενων «αναθεωρητών» (revisionists) παιδαγωγών –ο όρος στην αμερικανική εκπαιδευτική παράδοση δηλώνει συγκεκριμένη ομάδα ριζοσπαστών διανοουμένων– με ηγετική μορφή τον Clarence Karier, τότε πρόεδρο του Τμήματος. Διά μέσου του Σπύρου συνδέθηκα φιλικά με τον καθηγητή Paul Violas, τον οποίο αργότερα προσκάλεσα στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος ΦΠΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, να δώσει διάλεξη στο πλαίσιο των σεμιναριακών μαθημάτων μου στην Ιστορία της Εκπαίδευσης (Μάιος 1992) (Violas 1993).

Σ' εκείνο το ριζοσπαστικό ακαδημαϊκό περιβάλλον του Πανεπιστημίου του Illinois ο Σπύρος είχε υποστηρίξει το 1980 τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο *Ο Δημήτρης Γληνός και ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός στην Ελλάδα*. Ιδού λοιπόν η *γέφυρα* που με οδηγεί αβίαστα στη διατύπωση του αρχικού ερωτήματος της εισήγησής μου: Μπορούμε, άραγε, χωρίς επαρκή και πειστική αιτιολόγηση να παρακάμψουμε στην καταγραφή-ανάλυση της ιστοριογραφικής παραγωγής για τη νεοελληνική εκπαίδευση τις διδακτορικές διατριβές, που εμπίπτουν σ' αυτό το πεδίο, τουλάχιστον όσες έχουν αναρτηθεί από το 1985 στην οικεία ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσής τους;

Οφείλω, ωστόσο, να διατυπώσω εισαγωγικά κι ένα δεύτερο, συναφές ερώτημα: Πού μπορώ να προσφεύγω κάθε φορά για να ενημερώνομαι βιβλιογραφικά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβάνω εδώ, πέρα από τα βιβλία, τη συναφή αρθρογραφία σε ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα περιοδικά, τα Πρακτικά συνεδρίων-ημερίδων, τα Λευκώματα κ.τ.ό.); Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στις οικείες βάσεις δεδομένων του (έως πρόσφατα κυκλοφορούσε και το σχετικό βιβλιογραφικό του έντυπο), σε βάσεις δεδομένων πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, σε δημόσιες (δημοτικές) βιβλιοθήκες, που λειτουργούν και ηλεκτρονικά, σε ιδιωτικούς φορείς (π.χ. ΕΛΙΑ), σε ατομικές ιστοριογραφικές συμβολές αναρτημένες στο διαδίκτυο (π.χ. Νέγρη 2011) ή, τέλος, στην προθυμία και την ενημέρωση συναδέλφων (όπως π.χ. ο Γ. Γρόλλιος και ο Χρ. Τζήκας, που συχνά μου παρέχουν αφειδώλευτα τη βοήθειά τους); Μήπως θα μπορούσε να υπάρξει και πώς μια συλλογική και ανεξάρτητη-αδέσμευτη κεντρική δυνατότητα (θεσμός);

Τα δυο ανωτέρω ερωτήματα και οι έως τώρα γνώσεις μου στο πεδίο της εν λόγω ιστοριογραφίας με οδηγούν σε μια πρώτη περιγραφικού τύπου γενική διαπίστωση: Ως

προς τα *realia*, δηλαδή τα πραγματολογικά δεδομένα της πρόσβασης και ικανοποιητικής ενημέρωσης στο πεδίο της ιστοριογραφίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, η εικόνα τους μου δίνει την εντύπωση ενός παζλ.

Δεν πρόκειται, ωστόσο, εδώ ν' ανασυνθέσω τα κομμάτια του κι ούτε βέβαια να αναλύσω και να κρίνω συνολικά τις επιδόσεις της πρόσφατης παραγωγής στο εν λόγω πεδίο. Ούτε ο σκοπός της εισήγησής μου ούτε το περιορισμένο χρονικό της πλαίσιο ευνοούν μια τέτοια απόπειρα. Περιορίζομαι έτσι να σας παρουσιάσω ορισμένα προβλήματα και ορισμένες τάσεις αυτής της παραγωγής, που αφορούν και τη δική μου ιστοριογραφική συμβολή. Εξ ου και ο υπότιτλος της εισήγησής μου.

II

Θα θέσω ως χρονική αφετηρία της ανάλυσής μου το 2002, όταν δηλαδή παρουσιάστηκαν στο Δ' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών τρεις επισκοπήσεις της βιβλιοπαραγωγής για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης πριν από το 1821 έως και το 2002. Πρόκειται, αντίστοιχα, για τις ανακοινώσεις του Κώστα Λάππα, του Αλέξη Δημαρά και της Χριστίνας Κουλούρη (Κιτρομηλίδης & Σκλαβενίτης 2004, 463-474, 475-494, 495-511 και Bouzakis 2009)². Θα περιοριστώ εδώ να διατυπώσω σύντομα ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις στο κείμενο της Κουλούρη, η οποία επισκοπεί τη σχετική βιβλιοπαραγωγή για τη χρονική περίοδο 1967-2002. Για ευνόητους λόγους με ενδιαφέρει η πρόσφατη κατάσταση του πεδίου της εν λόγω ιστοριογραφίας.

1. Στο κείμενό της δεν αιτιολογείται ρητά για ποιους λόγους η περιοδολόγηση της επισκόπησης έχει ως αφετηρία το 1967, δηλαδή μια χρονική περίοδο που συμπεριλαμβάνει μια στρατιωτική δικτατορία (1967-1974) και μια αντιπροσωπευτική κοινοβουλευτική δημοκρατία (1974-2002). Δεν πρόκειται να υπεισέλθω σε επιμέρους αναλύσεις αυτής της συμπερίληψης στο ιστοριογραφικό πεδίο.

2. Η παρουσίαση των πραγματολογικών δεδομένων είναι κατάδηλα πλημμελής. Επειδή δεν υπάρχει χώρος να παραθέσω ένα πρόχειρο κατάλογο των σχετικών παραλείψεων, περιορίζομαι να σημειώσω *sine ira* την απουσία αναφοράς τουλάχιστον ενός βιβλίου μου, που εμπίπτει απόλυτα στο πεδίο της ιστοριογραφίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης (Νούτσος 1990).

² Το άρθρο του Μπουζάκη είναι απλώς συντομευμένο συμπίλημα αυτών των τριών ανακοινώσεων.

3. Η επίκληση ή ο ισχυρισμός για μια υποτιθέμενη επιβάρυνση-επιμήκυνση των υποσημειώσεων του κειμένου της με την αναγραφή και άλλων τίτλων, τον οποίο διατυπώνει η Κουλούρη, είναι ελάχιστα πειστικός, ιδιαίτερα για την παράλειψη ερευνητικών εργασιών που δεν «αναμασούν» γνωστά δεδομένα της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Μήπως, τελικά, μια τέτοια επίκληση τύπου Κουλούρη τείνει να λειτουργήσει εν τοις πράγμασι ως άλλοθι άγνοιας ή, το χειρότερο, ακαδημαϊκής λογοκρισίας και θεωρητικο-πολιτικής διαφωνίας;

4. Οι δυο μεγάλες θεματικές κατηγορίες, τις οποίες υιοθετεί η Κουλούρη για τη βιβλιογραφική της κατάταξη, δηλαδή η «παραδοσιακή» και η «νέα» ιστορία της εκπαίδευσης (Κιτρομηλίδης & Σκλαβενίτης 2004, 497, 499), είναι αόριστες, γενικόλογες και ασαφείς –μου θυμίζουν τον ευφυή χαρακτηρισμό Γάλλων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης για τη λεγόμενη *notion-bidon* (έννοια-σκουπιδοτενεκές)– μια και οδηγούν, παρά κάποιες ατελέσφορες διευκρινίσεις περιεχομένου, σε πλασματικές ομαδοποιήσεις και, μάλλον, σε αγοραίο *συγκρητισμό*. Ο λόγος είναι ευδιάκριτος: Προϋποθέτουν ή απορρέουν από μια αδιαφορία προσεκτικής μελέτης του αντικειμένου των προσεγγίσεων των αναγραφόμενων βιβλίων και συνακόλουθα από τη μη ορθή κατανόηση των σύστοιχων θεωρητικών τους προκείμενων. Χωρίς να περιαιτολογήσω, θεωρώ πως όσα σύντομα ισχυρίζεται η Κουλούρη για την τυπωμένη διδακτορική μου διατριβή (Νούτσος 1979), πως τάχα σ' αυτήν «η οργάνωση του σχολικού προγράμματος αναλύεται ως αντανάκλαση [sic] του κοινωνικού ελέγχου που ασκείται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες ή τάξεις» (Κιτρομηλίδης & Σκλαβενίτης 2004, 504), είναι απλώς κατάφωρη παραποίηση ή διαστρέβλωση των θεωρητικών προκείμενων της εργασίας μου³.

5. Η «τομή» την οποία επινοεί και προτείνει η Κουλούρη, για τη μετάβαση από τη λεγόμενη «παραδοσιακή» στη «νέα» ιστορία της εκπαίδευσης, δεν «εκπροσωπείται» από την έκδοση του γνωστού βιβλίου του Α. Δημαρά, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (τόμ. Α, 1973 και τόμ. Β, 1974) (Κιτρομηλίδης & Σκλαβενίτης 2004, 499). Το βιβλίο του, παρά τις πρόδηλες αρετές του (κυρίως για την έμφαση στα τεκμήρια-πηγές της εκπαιδευτικής ιστορίας), εντάσσεται αβίαστα σε μια ορισμένη φιλελεύθερη πολιτική προσέγγιση της νεοελληνικής εκπαίδευσης και στηρίζεται σε ευδιάκριτες –εφόσον

³ Δεν πρόκειται να αναλύσω εδώ αυτή τη διαστρέβλωση - προϊόν βιαστικής κατανόησης μόνο του τίτλου της διατριβής. Οι αναγνώστες/τριες της μπορούν να συμβουλευτούν τις σ. 37-43, όπου αναπτύσσω το κεντρικό πρόβλημα και τις υποθέσεις της έρευνάς μου. Γι' αυτούς ακούμαι εδώ ν' αντιγράψω την επόμενη διατύπωση της προβληματικής μου, δηλ. «σε τελευταία ανάλυση τις κοινωνικές συγκρούσεις...» (σ. 40) και φυσικά την κριτική μου στην έννοια της «αντανάκλασης», την οποία υιοθετούν «ορισμένοι θεωρητικοί παιδαγωγοί» (σ. 299).

μελετήσει κάποιος προσεκτικά τη «σύνθεσή» του– παραδοχές ιδεαλιστικού τύπου⁴. Χωρίς να μακρηγορήσω εδώ, αναλύοντας την έννοια της «τομής» (ή μάλλον του *παραδείγματος*) στην ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, θεωρώ πως η αλλαγή θεωρητικού-ερευνητικού *παραδείγματος* εγκαινιάζεται μεταπολιτευτικά (να ένας λόγος για ορθότερη περιοδολόγησή της) με τη γνωστή εργασία του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (Τσουκαλάς 1977), τα τρία πρώτα βιβλία της Άννας Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη 1977α, Φραγκουδάκη 1977β, Φραγκουδάκη 1978) και, ας μου επιτραπεί, με την τυπωμένη το 1979 διδακτορική μου διατριβή (Νούτσος 1979). Ο ίδιος ο Α. Δημαράς είχε, εξάλλου, την ασυνήθιστη για τα ελληνικά ιστοριογραφικά δεδομένα, θεωρητική εντιμότητα (γιατί όχι θάρρος) να αναγνωρίσει με τον δικό του τρόπο ρητά και ονομαστικά αυτή την «τομή» ή αλλαγή *παραδείγματος* τόσο σε «σημειώμά» του για τη δεύτερη έκδοση (1982) της *Μεταρρύθμισης που δεν έγινε* (1990, Α, κβ) όσο και στο κύκνειο άσμα του (2013, 264-265). Ας προσθέσω, τέλος, πως πρόσφατα και ο Ανδρέας Καζαμίας υιοθέτησε ρητά την εν λόγω κρίση του Δημαρά (Καζαμίας 2017⁵).

III

Από το 2002 έως σήμερα (2021), τόσο διεθνώς όσο και στην ελληνική κοινωνία, άλλαξαν πολλά, λίγο ή πολύ, με αποκορύφωμα την πρόσφατη πανδημία και τις πολλαπλές επιπτώσεις της. Θα περιοριστώ εδώ να σημειώσω τα επόμενα, μένοντας αποκλειστικά στο πεδίο της ιστοριογραφίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Από τους εξωπανεπιστημιακούς θεσμούς, που συνέβαλαν ποικιλότροπα στη θεματική διερεύνηση του εν λόγω πεδίου, μόνο η Εταιρεία Σπουδών της Σχολής Μωραΐτη, στην Αθήνα, εξακολουθεί περιστασιακά να διοργανώνει συναφείς εκπαιδευτικές ημερίδες και να εκδίδει τα πρακτικά των εισηγήσεών τους. Το Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς διαλύθηκε το 2007 από την τότε κυβερνητική εξουσία του πολιτικού κόμματος της Νέας Δημοκρατίας,

⁴ Τεκμηριώνω διεξοδικά αυτή τη θέση μου σε υπό έκδοση ειδική μελέτη. Μια πρώτη, ευγενική αλλά τσουχτερή κριτική της οπτικής στο βιβλίο του Δημαρά ασκήθηκε το 1977 από την Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη 1977α, 9-13.

⁵ Η προσπάθεια του Καζαμίας και άλλων συνεργατών τού εν λόγω τιμητικού τόμου του 2017 (π.χ. Κουστουράκης Γεράσιμος Σ.) να αναδείξουν και να προβάλουν αγιογραφικά το έργο του Μπουζάκη είναι μεν ιδεολογικά θεάρεστο πλην όμως ελάχιστα θεμελιωμένο επιστημονικό εγχείρημα. Εξ ου και η αποσιώπηση κατεδαφιστικών κριτικών του έργου του...

αφού είχε εκδώσει 43 βιβλία, από τα οποία, τουλάχιστο τα 13 αφορούσαν όψεις της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης⁶.

Ορισμένα πανεπιστημιακά τμήματα (π.χ. Ιστορίας-Αρχαιολογίας), κάποιοι τομείς Παιδαγωγικής και κυρίως τα Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης αποτελούν σήμερα στα ΑΕΙ τους βασικούς θεσμούς διδασκαλίας και έρευνας στο πεδίο της εκπαιδευτικής ιστορίας. Ας προσθέσω εδώ τη γνωστή σειρά «Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», την οποία διευθύνει ο Σ. Μπουζάκης στις εκδόσεις Gutenberg. Μια παρόμοια προσπάθεια, που άρχισε με δική μου πρωτοβουλία στο Εργαστήριο Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης του Τομέα Παιδαγωγικής στο πάλαι ποτέ Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2003) –έχουν εκδοθεί τρία δικά μου βιβλία– σταμάτησε απότομα από το μετέπειτα νέο διευθυντή του (Χ. Αθανασιάδη), που αρεσκοτόνιζε έως πρόσφατα να αυτοχειροτονείται «ιστορικός της εκπαίδευσης»⁷. Ας μη παραλείψω, τέλος, να υπομνήσω την έκδοση του εξαμηνιαίου περιοδικού *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης, που άρχισε το χειμώνα του 2002-2003.

Είναι ευνόητο πως η ανωτέρω πολύ γενική παρουσίαση των εκδοτικών εγχειρημάτων στο ιστοριογραφικό πεδίο της νεοελληνικής εκπαίδευσης πρέπει να συμπληρωθεί και κυρίως να εκτιμηθεί θεωρητικο-πολιτικά, πράγμα που απαιτεί ξεχωριστή μελέτη.

IV

Μπορούμε, υποθέτω, να συμφωνήσουμε εύκολα πως το εν λόγω πεδίο δε συγκροτείται και δεν διευρύνεται στα Ηλύσια πεδία. Με την εσωτερική του ιεραρχία, τους κοινά αποδεκτούς κανόνες και την ανταγωνιστική λογική του –όπως συμβαίνει ανάλογα σε κάθε άλλο διανοητικό/επιστημονικό πεδίο– συνδέεται πολλαπλά με τη

⁶ Στον κατάλογο των εκδόσεών του συμπεριλαμβάνονται σημαντικές ερευνητικές εργασίες, όπως π.χ. τα βιβλία της Ζιώγου-Καραστεργίου Σιδηρούλας για τη μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα το 19^ο αιώνα (1986) και του Λάππα Κώστα για το Πανεπιστήμιο και τους φοιτητές τον ίδιο αιώνα στην Ελλάδα (2004).

⁷ Με το γνωστό θράσος της άγνοιας δηλώνει ο ίδιος, σ' ένα δικό του Curriculum Vitae (Οκτώβριος 2020), πως στη «θητεία» [του] –ως προέδρου– «σχεδίασε [sic] και ολοκλήρωσε τη διχοτόμηση του Τμήματος ΦΠΨ σε Τμήμα Φιλοσοφίας και Τμήμα Ψυχολογίας». Πράγματι, μ' ένα τέτοιο (ιδιοτελή;) «σχεδιασμό», με τη συνέργεια και την πολιτική ευθύνη του τότε υπουργού Παιδείας (κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ) Κώστα Γαβρόγλου, οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης –Η Παιδαγωγική, όπως έλεγαν παλαιότερα– εξαχνώθηκαν και απορροφήθηκαν από την Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία. Με δυο λόγια, για να μη μακρηγορώ, ξαναγύρισαν επιστημολογικά και κοινωνικοπολιτικά στην εποχή των Ερβαρτιανών Δ. Ζαγγογιάννη και Ν. Εξαρχόπουλου, δηλαδή στο τέλος του 19^{ου} αιώνα...

θεσμική καταγωγή του, την πολιτική, την ιδεολογία και τελεσίδικα με όψεις της οικονομίας στον νεοελληνικό κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό. Ειδικότερα με μια σειρά φανερούς και σιωπηρούς περιορισμούς ή δεσμεύσεις, με αφετηρία τους θεσμικούς χώρους και όρους της διαμόρφωσης και ανάπτυξής του. Περιορίζομαι εδώ σε μια σύντομη παρουσίαση χαρακτηριστικών εκφάνσεών του, δηλαδή στην περιγραφή και συσχέτιση κάποιων κομματιών από το παζλ, το οποίο ανέφερα, χωρίς να υπεισέλθω στην κριτική κάποιων γενικόλογων προσεγγίσεών του.

1. Η παλαιότερη γεγονοτολογική ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης συνεχίζει ακάθεκτα την πορεία της με πρόσφατες επιδόσεις⁸.

2. Το ορμητικό «μεταμοντέρνο» ιστοριογραφικό ρεύμα των προηγούμενων δεκαετιών, μόλο που σήμερα μάλλον έχει κοπάσει σε θεωρησιακό-θεωρητικό επίπεδο, αφήνει μια αύρα *πολιτισμοκρατίας* (culturalisme) στην ιστορική έρευνα μ' έναν σαφή αστερισμό εννοιών, κυρίως την έννοια της λεγόμενης *ταυτότητας*, που υιοθετούνται με περισσή ευκολία από μια ορισμένη συνομοταξία ιστορικών –πολιτικοί θιασώτες ενός θολού αριστερού εκσυγχρονισμού⁹.

3. Η εν λόγω πολιτισμοκρατία συνοδεύεται τώρα τελευταία και από μια υποτιθέμενη νεαρά κυρία, που ακούει στο όνομα «δημόσια ιστορία»¹⁰, και στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο διαφημίζεται τηλεοπτικά ομότιτλο πρόγραμμα σπουδών με τηλεπαρουσιαστή και επιστημονικό υπεύθυνο τον πιο πάνω «διχοτόμο» του γνωστού Τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

4. Ποια υπήρξε η συνέχεια της «τομής» ή του νέου *παραδείγματος* του 1977 στην ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης; Θα υπομνήσω εδώ πολύ σύντομα τα ακόλουθα: Ο Τσουκαλός στράφηκε πολύ σύντομα προς μια ιστορία του κράτους και της εργασίας στην Ελλάδα και κυρίως σε γενικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της διεθνούς συγκυρίας και η Φραγκουδάκη, με μια δυο εξαιρέσεις –που αφορούσαν στο θέμα της γλώσσας– προσανατολίστηκε αποκλειστικά στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και σε ζητήματα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. Πρόσφατες εργασίες, με θέμα τις πανεπιστημιακές σπουδές, συνέχισαν κατά κάποιο τρόπο την αρχική προβληματική του Τσουκαλά, χωρίς να υιοθετούν, τουλάχιστο ρητά, τη βασική θεωρητική του αφετηρία. Περιορίζομαι εδώ να σημειώσω ενδεικτικά μόνο τα ονόματα

⁸ Σημειώνω, ενδεικτικά, τις εκδόσεις Μπουζάκης 2016 και Δαυίδ 2018.

⁹ Μόλο που έχουν μικρή ή ελάχιστη σχέση με την ιστορία της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζουν, ωστόσο, αυτή την τάση τα δυο πολύ πρόσφατα έργα: Κουλούρη 2020 και Γαζή 2020.

¹⁰ Για ένα πολύ πρόσφατο παράδειγμα, βλ. Εξεργάζογλου 2020. Ανδρούσου Αλεξάνδρα - Τσάφος Βασίλης

των Κ. Γαβρόγλου, Β. Καραμανωλάκη, Π. Κυπριανού, Κ. Λάππα, Α. Ρήγου και κοντά σ' αυτά του Σ. Ράση για την αγγλοσαξωνική πανεπιστημιακή «εμπειρία».

5. Θα μου επιτρέψετε, τώρα, να σας παρουσιάσω ένα πολύ σύντομο απολογισμό της έως τώρα ερευνητικής εργασίας μου στο επιστημονικό πεδίο της εν λόγω ιστοριογραφίας. Ελπίζω πως δεν θα με ψέξετε για ναρκισσιστική περιαυτολογία. Έτσι, λοιπόν, μετά τη διδακτορική μου διατριβή, επιχείρησα να συνεχίσω και να διευρύνω ερευνητικά την αρχική προβληματική της Φραγκουδάκη. Ξέχωρα από την έκδοση δυο εργασιών μου, που έθιγαν ποικιλότροπα και ζητήματα ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης (Νούτσος 1983 και 1986)¹¹, η ερευνητική μου προσπάθεια αποτυπώθηκε συστηματικά με την έκδοση του βιβλίου μου για όψεις της εκπαιδευτικής ιστορίας του Μεσοπολέμου¹²,

6. Μετά το 1990, σε μια νέα θεωρητικο-πολιτική συγκυρία (όπως προείπα, δεν θα την αναλύσω εδώ) οι ερευνητικές μου προτεραιότητες στη νεοελληνική εκπαιδευτική ιστορία σχετίζονται με μια σειρά θεωρητικοπολιτικά διακυβεύματα –έτσι αιτιολογείται ο υπότιτλος της ανακοίνωσής μου– όπως τα επόμενα:

α) Στην έμμεση κριτική ανάλυση και αντίκρουση, από τη σκοπιά της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, εργασιών που επιδίωκαν να δικαιολογήσουν και να δικαιώσουν σιωπηρά όψεις της φιλελεύθερης αστικής ιδεολογίας με αφετηρία συγκεκριμένες όψεις και θέματα του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος. Πρόκειται για τις εργασίες των Καλύβα - Μαραντζίδη για τον ελληνικό εμφύλιο (1946-1949). Καρπός εκείνης της προσπάθειάς μου υπήρξε η έκδοση ενός βιβλίου και μιας μελέτης σε συλλογικό τόμο (Νούτσος 2003 και 2009).

β) Στην κριτική ανάδειξη των ιστορικών αφετηριών ορισμένων ιδεολογημάτων, τα οποία υιοθετούσαν και εκτόξευαν δημοσιογράφοι και ετερόκλητοι συντηρητικοί διανοούμενοι εναντίον των απεργούντων εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, στη συγκυρία του 2000. Εκείνη η ιστορική κριτική μου εκφράστηκε με την έκδοση ενός βιβλίου για τους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης και, αργότερα, ενός άλλου για το συνδικαλισμό των δασκάλων του νομού Ιωαννίνων (Νούτσος 2004 και 2014).

γ) Στην κατάδειξη του ανυπόστατου χαρακτήρα ορισμένων ετεροχρονισμένων ισχυρισμών, κυρίως για την «έμφυλη ταυτότητα» (άρθρα των Γαζή-Ρεπούση), και

¹¹ Και τα δυο δεν καταγράφονται στην επισκόπηση της Κουλούρη.

¹² Κι αυτή η συστηματική έρευνά μου, προφανώς για διαφορετικούς λόγους, γνώρισε τη γνωστή πρακτική της *damnatio memoriae* αρχικά από τον κύκλο των λεγόμενων «παιδαγωγών» της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Δεν πρόκειται, ωστόσο, να μνημονεύσω εδώ ονομαστικά τους δράστες.

στη θεωρητικοπολιτική κριτική ενός επείσακτου μεταμοντερνισμού στην εγχώρια ιστοριογραφία (βιβλίο Α. Λιάκου). Προϊόν εκείνης της ερευνητικής μου προσπάθειας, που με οδήγησε στη διατύπωση γενικότερων μεθοδολογικών προτάσεων για την ιστοριογραφία, ήταν η έκδοση ενός σύστοιχου βιβλίου (Νούτσος 2011)¹³.

δ) Στην ιστορική ανάλυση και συστηματική αποδόμηση ενός δημοσιογραφικά διαφημιζόμενου βιβλίου, έκτυπο απολειφάδι ενός ξεπερασμένου ιθαγενούς μεταμοντερνισμού με επίφαση ψήγματα αγοραίου αντιεθνικισμού. Καρπός αυτής της αποδόμησης υπήρξαν δυο άρθρα και ένα βιβλίο (Νούτσος 2018, 2016-2017 και 2020)¹⁴.

V

Όπως προκύπτει αβίαστα από τον ανωτέρω απολογισμό, αντιλαμβάνομαι την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ως εξειδικευμένο *επιστημονικό* πεδίο θεωρητικοπολιτικών αγώνων. Πρόκειται για μια μακρά παράδοση στην ιστορία και την κοινωνιολογία, την οποία δεν μπορώ εδώ να παρουσιάσω. Αρκούμαι μόνο να υπομνήσω μια ομολογη θέση του Π. Μπουρντιέ: «Η επιστημονική διαπάλη μεταξύ αντιπάλων που διαθέτουν όπλα τόσο πιο ισχυρά και αποτελεσματικά, όσο πιο σημαντικό είναι το συλλογικά συσσωρευμένο εντός και μέσω του πεδίου επιστημονικό κεφάλαιο (δηλαδή, σε ενσωματωμένη κατάσταση στον καθένα από τους δρώντες), και οι οποίοι συμφωνούν τουλάχιστον να επικαλεστούν, ως έσχατο, κατά κάποιο τρόπο, διαιτητή, την ετυμηγορία της εμπειρίας, δηλαδή του ‘πραγματικού’» (Bourdieu 2016). Από μια παρόμοια οπτική θα διατυπώσω εδώ σύντομα ορισμένες καταληκτικές παρατηρήσεις:

1. Είναι κοινά αποδεκτό πως κάθε ιστορικός της εκπαίδευσης –όπως κάθε διανοούμενος– δρα και ερευνά σε συγκεκριμένες συγκυρίες, παρεμβαίνοντας ποικιλότροπα σ’ αυτές με τις δημοσιεύσεις ή τις συνεντεύξεις του. Το καίριο ζήτημα σ’ αυτές τις περιπτώσεις είναι, βέβαια, η διασφάλιση του επιστημονικού χαρακτήρα των παρεμβάσεων του. Μαζί με τ’ αποτελέσματά τους πρέπει να κρίνουμε κάθε φορά και

¹³ Το συγκεκριμένο αντικείμενο και η ρητή στοχοθεσία αυτής της έρευνάς μου απέκλειαν από την αρχή κάθε προσπάθεια συμπερίληψης μιας συστηματικής ιστορικής επισκόπησης και κριτικής των έως τότε ψηγμάτων (θεωρητικών και εμπειρικών) του μεταμοντερνισμού στην ελληνόγλωσση εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Δεν είμαι βέβαιος εάν χρειάζεται *σήμερα* ν’ ασχοληθώ μ’ αυτό το θέμα...

¹⁴ Ελπίζω να επανέλθω και σ’ άλλες επιδόσεις του κρινόμενου Χάρη Αθανασιάδη.

το ίδιο το ερευνητικό προϊόν. Τι είδους ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης παράγεται σε μια ορισμένη ιστορική συγκυρία; Δεν πρόκειται, συνεπώς, μόνο για μια καταγραφή της τυχόν διεύρυνσης των θεμάτων του πεδίου, αλλά πρώτιστα για κατανόηση, ανάλυση και εξήγησή τους. Από μια τέτοια θεωρητική κριτική μπορούν να αναδειχτούν δυνατότητες για τη διατύπωση νέων ερευνητικών αντικειμένων ή ιστορικών προβλημάτων.

2. Η διατύπωσή τους, δηλαδή η διεύρυνση σχέσεων της εκπαιδευτικής-κοινωνικής πραγματικότητας (αναγκαίος όρος μιας κοινωνικής ιστορίας της εκπαίδευσης) συμβαδίζει υποχρεωτικά με την επιλογή σύστοιχης κοινωνικής θεωρίας ή, μ' άλλα λόγια, με τη συστηματική επεξεργασία και *ιστορικοποίηση* κατάλληλων εννοιολογικών εργαλείων. Σημειώνω εδώ ειδικότερα τα επόμενα:

α) Η υιοθέτηση και η χρήση της έννοιας ταυτότητα ή, το χειρότερο, ταυτότητες («ανοιχτές», «πολλαπλές», κ.τ.ό.) δεν αρκεί στην έρευνα της ιστορίας της εκπαίδευσης: Δεν μας αφορά –τουλάχιστο κατά την κρίση μου– μόνο η επισήμανση και η περιγραφή ταυτοτήτων, δηλαδή τελικά μια καλλωπισμένη παραδοσιακή ιστορική αφήγηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος, αλλά κυρίως μια ιστορικού τύπου εξήγηση των διαδικασιών και των φορέων, που οδήγησαν στη διαμόρφωση του πολιτισμικού και ιδεολογικού χαρακτήρα των υποτιθέμενων ταυτοτήτων (βλ. Hobsbawm 1998)..

β) Η έννοια της «δημόσιας ιστορίας» και τα παράγωγά της είναι, κι αυτή τη φορά, άδειο δοχείο για κάθε είδους περιεχόμενο. Ξέχωρα από την ιστορικότητα του όρου –οι εγχώριοι μοδάτοι ιστορικοί του μεταμοντέρνου αγνοούν και την προέλευση και τα όρια της εφαρμογής του, δηλαδή τις αναλύσεις του J. Habermas για το λεγόμενο πεδίο της δημοσιότητας (Öffentlichkeit)– η χρήση του συνεπάγεται σιωπηρά μια γενικόλογη και αόριστη έννοια της «κοινωνίας» ή των «κοινωνικών ομάδων» με αναγκαίο επακόλουθμα το ιδεολόγημα της «κοινής γνώμης». Με δυο λόγια, κάποιο όψιμοι προπαγανδιστές της «δημόσιας ιστορίας» τείνουν τελικά να εξοβελίσουν ή να εξαχνώσουν την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, υιοθετώντας στην αφήγησή τους μια αγοραία κοινωνιολογική σκέψη (Sociologie sauvage). Θα κρίνω αλλού διεξοδικά τα επιστημονικά διαπιστευτήρια της εν λόγω συνομοταξίας των ιστορικών.

γ) Η λεγόμενη «πολυαφηγηματικότητα-πολυτροπικότητα» στην ιστοριογραφία της εκπαίδευσης, δηλαδή, κατά την κρίση μου, μια νεόκοπη εκδοχή του μεταμοντέρνου, ευνοεί ποικιλότροπα την εύκολη υιοθέτηση ευφάνταστων πλασματικών κατασκευών στην ιστοριογραφία και την έκδηλη παρανάγνωση του

περιεχομένου των ιστορικών τεκμηρίων¹⁵. Ξέχωρα από έναν παμπάλαιο αφελή σχετικισμό στην ιστορική έρευνα, οι εντυπωσιασμένοι ακόλουθοι του μεταμοντερνισμού αγνοούν τελικά βασικές κατακτήσεις του επαγγέλματος των ιστορικών, όπως π.χ. την επόμενη: «Ο,τιδήποτε λέει ή γράφει ο άνθρωπος, ο,τιδήποτε κατασκευάζει και αγγίζει μπορεί και πρέπει να μας διαφωτίζει γι' αυτόν» (Bloch 1994, 89-90). Η χρήση, λοιπόν, τέτοιων μεταμοντέρνων όρων στην ιστορική ανάλυση επαναφέρει με τον τρόπο της μια γνώριμη παραδοσιακή αφηγηματική ιστορία. Όπως έγραφε ο Hobsbawm, «παραμένει πάντως το γεγονός ότι η ιστορία πέρασε από την περιγραφή και την αφήγηση στην ανάλυση και την εξήγηση» (Hobsbawm 1998).

VI

Είναι μάλλον προφανές πως οι αμέσως προηγούμενες σύντομες παρατηρήσεις μου δε συνεπάγονται την απόρριψη θεμελιωμένων ιστοριογραφικών συνθέσεων της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα είναι και σ' αυτή την περίπτωση η επαρκής και πειστική θεμελίωσή τους. Από μια τέτοια απαίτηση διατυπώνονται και οι πολύ σύντομες παρατηρήσεις που ακολουθούν:

1. Η λεγόμενη «μακρά αφήγηση», την οποία υπόσχεται μια σχετικά πρόσφατη ιστοριογραφική σύνθεση, μόλο που στο εξώφυλλο του βιβλίου αναγράφεται το όνομα ενός μόνο συντάκτη της, είναι συλλογικό προϊόν και μάλιστα ποιοτικά άνισο, όπως προκύπτει από καταδηλώσεις επιμέρους κεφαλαίων της. Σημειώνω εδώ επί τροχάδην πως ένα μεγάλο τμήμα της αποτελεί σχεδόν κατά λέξη απόδοση στα ελληνικά της γερμανόγλωσσης διδακτορικής διατριβής του φερόμενου ως αποκλειστικού συντάκτη της. Φαίνεται πως, για τον ίδιο, το ερευνητικό πεδίο της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης καθελώθηκε πεισματικά στο σωτήριο έτος 1980, έτος δημοσίευσης της διατριβής του... (Τερζής 2010).¹⁶
2. Ένα δίτομο έργο, που φιλοδόξησε να παρουσιάσει μια «πανοραματική» εκπαιδευτική εικόνα, εξαντλείται, ακόμα και σ' ό,τι αφορά την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης σ' ένα θεωρητικό και πραγματολογικό patchwork.

¹⁵ Βλ. Νούτσος 2011 για την κριτική μου τέτοιων επιδόσεων στην πολύ πρόσφατη ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

¹⁶ Θα επανέλθω αλλού για κάποιες ήκιστα ακαδημαϊκές επιδόσεις στο κείμενο της «μακράς αφήγησής» του συγκεκριμένου.

Προφανώς η κριτική των επιμέρους κομματιών του –και του συνόλου– δεν μπορεί να γίνει εδώ (Μπουζάκης 2011).

3. Το κύκνειο άσμα –ανολοκλήρωτο– του Α. Δημαρά, παρά τον πλούτο των πληροφοριών του, ιδιαίτερα για την περίοδο της λεγόμενης μεταπολίτευσης (1974 και ύστερα), ακολουθεί σε γενικές γραμμές τις αρχικές θεωρητικοπολιτικές προκείμενες της γνωστής *Μεταρρύθμισης που δεν έγινε*. Προφανώς κι εδώ δεν μπορώ για ευνόητους λόγους να σας παρουσιάσω μια συστηματική κριτική επισκόπησή του.

4. Μια πολύ πρόσφατη σύντομη απόπειρα να αναδειχτούν οι «τρεις πιο βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν οι διαμάχες για τον εκδημοκρατισμό [sic] του ελληνικού σχολείου» προκαλεί μάλλον θυμηδία, όχι βέβαια για τη συντομία της, αλλά για τα ανεπεξέργαστα εννοιολογικά της εργαλεία, τα ερευνητικά της νεφελώματα και τα πραγματολογικά της λάθη (Αθανασιάδης 2020)¹⁷.

Τελειώνοντας, θα τονίσω πως δεν πρόκειται να συνοψίσω εδώ την ανάλυση, που διεξοδικά παρουσίασα στο βιβλίο μου (Νούτσος 2011), για τη θεωρητικοπολιτική πρακτική ενός συγκεκριμένου τύπου ερευνητή-ιστορικού στο επιστημονικό πεδίο της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θα επαναλάβω μόνο, ως επωδό, πως το κρίσιμο ζήτημα στην πρακτική του είναι εάν συμμερίζεται την ανάγκη για αναστοχαστική *ιστορικοποίηση* των εννοιολογικών του εργαλείων και των τεκμηρίων, δηλαδή τελικά τις συναφείς συλλογικές δεσμεύσεις του πεδίου του. Αυτό σημαίνει πως προσπαθεί να ξεφύγει από τη γοητεία και την ευκολία μιας παραδοσιακής γεγονοτολογικής αφήγησης, απορρίπτοντας συνάμα μορφές γνωσιολογικού σχετικισμού, που συχνά συμπορεύονται με πρακτικές ακαδημαϊκού και πολιτικού καιροσκοπισμού...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδης, Χάρης (2020), «Κυνηγώντας τον χαμένο χρόνο. Η δύσκολη πορεία προς το δημοκρατικό σχολείο (1834-2020)», στο Ανδρούσου, Αλεξάνδρα, Τσάφος, Βασίλης, *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg, Αθήνα.

Αντωνίου, Δαυίδ (2018), *Περίγραμμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-2017*. Αθήνα.

Γαζή, Έφη (2020), *Άγνωστη χώρα. Ελλάδα και Δύση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα.

¹⁷ Ο Αθανασιάδης δεν αποδείχθηκε και εδώ καλός και άξιος συνεχιστής –όπως διακαώς φαντασιώνεται– των υποτιθέμενων «δασκάλων του» (sic), δηλ. «του Αλέξη Δημαρά και της Άννας Φραγκουδάκη», σ. 117-118.

Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χρ. (επιμ.) (2018), *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Τιμητικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δημαράς, Αλέξης (1990), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Αλέξης (2013), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα», επιμ. έκδοσης Βασιλού-Παπαγεωργίου Βάσω*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Εξερτζόγλου, Χάρης (2020), *Η δημόσια ιστορία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα.

Καζαμίας, Ανδρέας (2017), «Κλειώ. Η μούσα της ιστορίας και ο Σήφης Μπουζάκης», στο Φωτεινός Δ., Σιμενή Παναγιώτα, Παπαδάκης Νίκος (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιτρομηλίδης, Πασχάλης Μ., Σκλαβενίτης Τριαντάφυλλος Ε. (επιμ.) (2004), *Δ' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας, Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδος 1833-2002, Πρακτικά*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

Κουλούρη, Χριστίνα (2020), *Φουστανέλες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και εθνική ταυτότητα 1821-1930*. Αθήνα.

Μπουζάκης, Σήφης (2016), *Ο Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος και η ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Μπουζάκης, Σήφης (επιμ.) (2011), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νέγρη, Αθηνά (2011), *Ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1974-2008)*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ιωάννινα: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (<http://edu.pep.uoi.gr>).

Νούτσος, Χαράλαμπος (1990), *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1918), «Η 'γλωσσόσυννοδος' στη Μητρόπολη (1919). Μια απόπειρα υπονόμησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917», στο Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χρ. (επιμ.) (2018), *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης. Τιμητικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 59-86.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1979), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1983), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2003), *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2004), *Προτείνω την απόλυσιν, Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19ο αιώνα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2009), «Το σχολείο της εθνοφροσύνης», στο Χατζηιωσήφ, Χρήστος (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ού} αιώνα, τόμ. Δ, Μέρος 2^ο*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 109-131.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2011), *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2014), *Πνεύμα στασιαστικών. Ο σύλλογος των δημοδιδασκάλων του νομού Ιωαννίνων (1920)*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2016-2017), «Σχολική Ιστορία και εξουσία. Η περίπτωση του βιβλίου του Κ. Καλοκαιρινού (1965)», *Παιδεία και Κοινωνία* (περιοδική έκδοση της εφημ. Κυριακάτικη Αυγή) 114, σ. 22-23.

Νούτσος, Χαράλαμπος (2020), *Ο «κανόνας» και ο Γεροστάθης (1858). Μια κριτική*. Ιωάννινα. 2020.

Τερζής, Νίκος Π. (2010), *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος (1977), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Άννα (1977α), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκουδάκη, Άννα (1977β), *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα.

Φραγκουδάκη, Άννα (1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Bloch, Marc (1994), *Απολογία για την Ιστορία*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Bourdieu, Pierre (2016), *Πασκαλιανοί διαλογισμοί*. Αθήνα: Πατάκης.

Bouzakis, S. (2009), "Historiography of the Greek Education: Creation, Development, Influences, Perspectives (1824-2006)", *Educational Research and Review* 4 (12), σ. 596-601.

Hobsbawm, Eric (1998), *Για την Ιστορία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Violas, Paul C. (1993), «Politics, race, religion and education in the U.S.A. (1960-1992)», *Δωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ΚΒ, Μέρος Τρίτο, σ. 243-254.

Αναπτύσσοντας κριτικές μετασχηματιστικές στρατηγικές σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Αναστάσιος Σιάτρας

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asiatras@uth.gr

Νεκτάριος Τσόκας

Απόφοιτος Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας
Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης
nektarios.tsokas@gmail.com

Δημήτριος Πρεμέτης

Απόφοιτος Π.Μ.Σ. στη Διοίκηση, Τεχνολογία και Ποιότητα
Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
dpremetis@yahoo.gr

Εισαγωγή

Ο νεοφιλελεύθερος εκπαιδευτικός λόγος διαπραγματεύεται όρους που αναφέρονται στη λογοδοσία, τον ανταγωνισμό και την αποτελεσματικότητα, ισχυροποιώντας την «κουλτούρα ελέγχου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple 2008, 2010). Στην κατεύθυνση αυτή, η πλειονότητα των επιμορφωτικών δράσεων που αναπτύσσεται στην αρχική εκπαίδευση ή μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών, προσανατολίζεται στην κατανόηση και υιοθέτηση εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών μέσα από την προσαρμογή σε βεβαιότητες και σταθερές που διαμορφώνονται από κυρίαρχους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Γιώτη & Φλουρής, 2015). Οι επιμορφωτικές αυτές

διεργασίες ενισχύουν την αντίληψη ότι η διδασκαλία αποτελεί μονοδιάστατη εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία δεν παράγεται νέα γνώση, απλώς ζητείται η απομνημόνευση της ήδη υπάρχουσας. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι το σύνολο των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εκπαιδευτές/τές, εκπαιδευόμενοι) στερείται από την καλλιέργεια κρίσιμων ικανοτήτων που αναφέρονται στην ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού και της δράσης, στην ανάπτυξη της περιέργειας και της φαντασίας, καθώς και στην ενδυνάμωση της διαρκούς επαγρύπνησης και υλοποίησης απαιτητικών ερευνών για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Freire & Shor 2011).

Πτυχές του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου φαίνεται να αποτυπώνονται σε έρευνες που αναφέρονται στην προώθηση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπου υποστηρίζεται ότι μόνο ένας ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός μαθητριών/τών πετυχαίνει υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (βλ. Martin et al. 2012· Mullis & Martin 2015· OECD 2007, 2010, 2013, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, προτάσεις βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζουν στην υποστήριξη μαθητριών/τών με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις μέσα από την απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και στην υποστήριξη μαθητριών/τών με υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων (Μανωλάκος 2010· Paraskevoropoulos 2003· Zbainos & Kyritsi 2011). Η διττή αυτή προσέγγιση, όμως, καλλιεργεί στην παιδαγωγική διαδικασία ένα είδος «εκπαιδευτικής παραίτησης» από την ενασχόληση με τα παιδιά που επιδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις, εδραιώνοντας την αντίληψη ότι δεν είναι δυνατόν όλα τα παιδιά να μπορούν να πετύχουν παρόμοιους υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους (Σιάτρας & Χρηστίδου 2019). Η «παραίτηση» αυτή ενισχύει την ευρύτερη πεποίθηση ότι η μάθηση διασυνδέεται με εγγενείς ικανότητες των παιδιών (π.χ. κλίση σε ένα γνωστικό αντικείμενο) και όχι με το εκπαιδευτικό έργο (π.χ. διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθήτριες/τές αποξενώνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία και μετατρέπονται σε «καταναλώτριες/τές» της διδασκόμενης ύλης, προσπαθώντας να αναπτύξουν στρατηγικές «επιβίωσης» στα σχολικά μαθήματα (π.χ. στείρα απομνημόνευση για να αντεπεξέλθουν στα διαγωνίσματα) (Brian 2013· Costa 1997· Darder 2015). Με άλλα λόγια, επιτείνεται το γνωστικό βάραθρο ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλές και υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, οδηγώντας στην αναπαραγωγή και επιδείνωση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων (Belfield & Levin 2007· Chapman & West-Burnham 2010).

Υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να απομακρυνθούμε από την προαναφερθείσα διττή προσέγγιση και να εμβαθύνουμε στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που να ενισχύει την ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά, εξυπηρετώντας τις πολύμορφες γνωστικές απαιτήσεις όλων των μαθητριών/τών στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που ενισχύει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τις κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γρόλλιος 2005· Freire 1977, 2006· Freire & Shor 2011). Στην κατεύθυνση αυτή, η ευθύνη για τη διασφάλιση υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν πρέπει να βαρύνει τις/τους μαθήτριες/τές (π.χ. περισσότερες ώρες μελέτης κλπ.), αλλά την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση, υποστήριξη εκπαιδευτικού έργου κ.ά.) (Βεκ 1989· Πεχτελίδης 2020· Σιάτρας 2016). Με άλλα λόγια, αντί να ρωτάμε τι συμβαίνει με τα παιδιά και δεν μπορούν να αποκτήσουν υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, θα πρέπει να εστιάσουμε στη διάσταση των εκπαιδευτικών θεσμών, διερευνώντας τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οδηγούν τις/τους μαθήτριες/τές να επιδεικνύουν χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Brickhouse 1994· Σιάτρας & Χρηστίδου 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε αρχικά να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δυνατότητα επίτευξης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από όλα τα παιδιά, καθώς και να αναπτύξουμε διαλεκτικές, αναστοχαστικές και βιωματικές προσεγγίσεις που θα υποστηρίξουν τις/τους μελλοντικές/ούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να μετασχηματίσουν τις παιδαγωγικές τους παραδοχές, με στόχο την καλλιέργεια μιας ενταξιακής κουλτούρας ότι όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να καταφέρουν να πετύχουν υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Costa 1997· Γιώτη & Φλουρής 2015· UNESCO 1999).

Μέθοδος

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της εργασίας αναφέρεται στην κριτική έρευνα-δράση (Carr & Kemmis 2002· Κατσαρού 2020). Ο προσανατολισμός αυτός επιτρέπει την ανάπτυξη πεδίων αναστοχαστικής δράσης για την κριτική διερεύνηση παιδαγωγικών στρατηγικών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και την αναπλαισίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών μέσω της

συμμετοχής τους σε διαλεκτικές και βιωματικές παιδαγωγικές πρακτικές (Ανδρούσου 2018· Katsarou & Tsafos 2013· Μάγος 2019).

Συμμετέχουσες/οντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 205 σπουδάστριες/τές που παρακολούθησαν ένα ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής μετεκπαίδευσης. Οι σπουδάστριες/τές ήταν ήδη απόφοιτες/οι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ-ΤΕΙ) διαφόρων ακαδημαϊκών τμημάτων (π.χ. Νοσηλευτικής, Ιατρικών Εργαστηρίων, Πολιτικών Μηχανικών, Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε. κ.ά.), ενώ συμμετείχαν στο πρόγραμμα με σκοπό την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας, για να μπορέσουν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί στη γενική ή/και επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα, επίσης, συμμετείχαν και εν ενεργεία μόνιμοι εκπαιδευτικοί τεχνικών κλάδων (ΤΕ/ΔΕ). Κατά τη μετεκπαίδευσή τους παρακολούθησαν ένα εξαμηνιαίο μάθημα Παιδαγωγικής για την ενδυνάμωση του κριτικού αναστοχασμού και την προαγωγή ενταξιακών μεθοδολογικών εκπαιδευτικών πρακτικών, ενώ η συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα αποτελούσε την πρώτη τους επαφή με την παιδαγωγική επιστήμη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος, το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 με 66 συμμετέχουσες/οντες και επαναλήφθηκε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 με 139 συμμετέχουσες/οντες. Οι αναλύσεις των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται συγκεντρωτικά για το σύνολο των συμμετεχουσών/όντων (N=205).

Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας αφορούν στη χαρτογράφηση αντιλήψεων σπουδαστριών/τών πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε ερευνητικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αναστοχασμού και την ανάπτυξη κριτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με στόχο την αποδόμηση της αντίληψης της «ατομικής ευθύνης» των μαθητριών/τών για τη διασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Σιάτρας 2016). Ειδικότερα, πριν από τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο μάθημα ζητήθηκε να αποτυπώσουν γραπτώς τις αντιλήψεις τους για το αν θεωρούν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ποιοι παράγοντες, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Στη συνέχεια, οι

σπουδάστριες/τές συμμετείχαν για 13 εβδομάδες, στο πλαίσιο κριτικής έρευνας-δράσης, σε μια συμμετοχική εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία για την ανάπτυξη παιδαγωγικών διεργασιών (π.χ. διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγηση) που να ενισχύουν τον κριτικό εκπαιδευτικό αναστοχασμό για τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (Κατσαρού 2020· Σιάτρας & Χρηστίδου 2019). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, ζητήθηκε εκ νέου από τις/τους σπουδάστριες/τές να απαντήσουν στο ίδιο θέμα. Οι σύντομες γραπτές απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με τη μορφή «Σπουδάστρια/τής Χ» (όπου Χ είναι ο αύξων αριθμός κατά τη σειρά υποβολής της απάντησης) για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών/όντων στην έρευνα.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσον αφορά στη δυνατότητα διασφάλισης ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά, καθώς και στους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν: 1. Θεωρούν οι σπουδάστριες/τές ότι όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν υψηλά ποιοτικά αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; 2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών, τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά; 3. Μπορούν να μετατοπιστούν οι αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα που να ενισχύει τις διαλεκτικές, βιωματικές και αναστοχαστικές πρακτικές στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας-δράσης;

Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά οι απαντήσεις των σπουδαστριών/τών αναλύθηκαν από δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας. Ειδικότερα, με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προσδιορίστηκαν οι κωδικοί ανάλυσης, οι κατηγορίες, καθώς και η διασύνδεση των κατηγοριών που αναδεικνύονταν από τις απαντήσεις των σπουδαστριών/τών και αφορούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman 2012). Στη συνέχεια, τα δύο μέλη της ερευνητικής ομάδας προχώρησαν σε αναστοχαστικές συναντήσεις με το τρίτο μέλος που ανέλαβε το ρόλο του κριτικού φίλου (Τσάφος 2021). Στο πλαίσιο κριτικού

αναστοχασμού πραγματοποιήθηκαν έξι συναντήσεις σε χρονική περίοδο τεσσάρων εβδομάδων, στις οποίες τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συζήτησαν και επεξεργάστηκαν τα δεδομένα με στόχο να συνειδητοποιήσουν και να καταγράψουν τις μεταβολές στις αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μέσα από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένοι κωδικοί που αναφέρονται σε φράσεις ή λέξεις που υπήρχαν στις απαντήσεις των σπουδαστριών/τών (π.χ. «μπορούν όλα τα παιδιά», «δεν μπορούν όλα τα παιδιά», «περισσότερη μελέτη», «θέληση», «κλίση» κ.ά.). Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης διαμορφώθηκαν 4 κατηγορίες με βάση τους κωδικούς που αξιοποιήθηκαν νωρίτερα. Οι κατηγορίες αφορούν σε ατομικά στοιχεία των μαθητριών/τών (π.χ. κίνητρο), σε ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία (π.χ. νοημοσύνη), σε εκπαιδευτικά στοιχεία (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας) και σε κοινωνικοοικονομικά στοιχεία (π.χ. οικογενειακός περίγυρος, φτώχεια). Τέλος, τα δεδομένα ανέδειξαν αλληλεπιδρούσες κατηγορίες που επιτρέπουν την ερμηνεία των ευρημάτων ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη μετατόπιση των αντιλήψεων σπουδαστριών/τών πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Αποτελέσματα

Από τις αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκαν 3 κατηγορίες για τις αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών (βλ. Πίνακα 1), πριν από τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, στην 1^η κατηγορία «*Μπορούν όλα τα παιδιά*» συμπεριλαμβάνονται απαντήσεις σπουδαστριών/τών που θεωρούν ότι όλες/οι οι μαθήτριες/τές μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι κωδικοί ανάλυσης που ενσωματώθηκαν στην κατηγορία αυτή αφορούσαν σε φράσεις π.χ.: «*Εγώ πιστεύω πως όλα τα παιδιά μπορούν να είναι ευτυχισμένα μαθαίνοντας πράγματα στη ζωή τους, ακόμα κι αυτά με ειδικές ανάγκες*», «*όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα*», «*μπορούν να μάθουν αν έχουν τον κατάλληλο παιδαγωγό*» κ.ά. Στη 2^η κατηγορία «*Δεν μπορούν όλα τα παιδιά*» αναφέρονται απαντήσεις των σπουδαστριών/τών που θεωρούν ότι δεν μπορούν όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι κωδικοί ανάλυσης εμπεριέχουν φράσεις όπως: «*Όλα τα παιδιά [...] δεν έχουν την ίδια δυνατότητα*», «*γιατί δεν υπάρχουν οι*

κατάλληλες συνθήκες», «δεν έχουν όλα το ίδιο νοητικό επίπεδο» κ.ά. Στην 3^η κατηγορία «Μη ταξινομημένες απαντήσεις» ομαδοποιήθηκαν απαντήσεις σπουδαστριών/τών που δεν εμπεριείχαν ρητή αναφορά για στοιχεία που αφορούσαν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα.

Αρχικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 1ο ερευνητικό ερώτημα		
ΠΙΝΑΚΑΣ 1	Κατηγορίες Απαντήσεων	Αρχικές αντιλήψεις
		N %
	Μπορούν όλα τα παιδιά	126 61,5
	Δεν μπορούν όλα τα παιδιά	72 35,1
	Μη ταξινομημένες απαντήσεις	7 3,4
	Σύνολο	205 100

Ειδικότερα, όσον αφορά στις αρχικές αντιλήψεις, από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι 126 σπουδάστριες/τές υποστήριξαν ότι όλες/οι οι μαθήτριες/τές μπορούν να πετύχουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δηλαδή, η 1^η κατηγορία «Μπορούν όλα τα παιδιά» εμφανίζεται στην πλειοψηφία των ατομικών απαντήσεων (61,5%) των σπουδαστριών/τών. Ενδεικτικό παράδειγμα αρχικής αντίληψης σπουδάστριας που ταξινομείται στην κατηγορία αυτή είναι: «Μπορούν, αλλά μόνο με την πάροδο του χρόνου, την εμπειρία της ζωής τους, την επιμονή την υπομονή και τη θέληση που έχουν για να προσπαθήσουν να έχουν μια καλύτερη και ίσως μια ευτυχισμένη ζωή» (Σπουδάστρια 19). Για τη 2^η κατηγορία «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά», φαίνεται στον Πίνακα 1 ότι ένας σημαντικός αριθμός σπουδαστριών/τών (N=72) απάντησε ότι δεν μπορούν όλες/οι οι μαθήτριες/τές να διασφαλίσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με το ποσοστό να φτάνει στο 35,1% του συνόλου των απαντήσεων. Αντίστοιχο παράδειγμα απάντησης μιας σπουδάστριας αναφέρει: «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να μάθουν όλα εκείνα τα πράγματα διότι το κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, και σε δικό του ρυθμό. Το κάθε παιδί έχει τα δικά του ενδιαφέροντα, όπως επίσης δεν έχουν την ίδια οικονομική δυνατότητα[...]» (Σπουδάστρια 61). Στην 3^η κατηγορία «Μη ταξινομημένες απαντήσεις»

ομαδοποιήθηκαν 7 απαντήσεις σπουδαστριών/τών που δεν περιείχαν ρητή δήλωση που να αναφέρεται στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα και παρουσιάζουν περιορισμένο ποσοστό (3,4%) στο σύνολο των απαντήσεων. Ενδεικτικό παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει σαφής θετική ή αρνητική απάντηση. Σίγουρα δεν υπάρχει δυνατότητα για όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη γνώση στη σημερινή κοινωνία με τις δεδομένες συνθήκες οικονομικές, πολιτικές. Από την άλλη το γεγονός ότι κάποιος έχει γνώσεις δεν αποτελεί από μόνο του παράγοντα για να είναι και ευτυχισμένος [...]» (Σπουδάστρια 175).

Μετά την αποτύπωση των αρχικών αντιλήψεων των συμμετεχουσών/όντων για τη δυνατότητα διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά, οι σπουδάστριες/τές έλαβαν μέρος σε ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε στην ανάδειξη μιας κριτικής αναστοχαστικής διαδικασίας για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Σε μια χρονική περίοδο 13 εβδομάδων, οι σπουδάστριες/τές επεξεργάστηκαν στοιχεία που αφορούν στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, διερεύνησαν με βιωματικό τρόπο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως επίσης αναστοχάστηκαν πρακτικές αξιολόγησης που είχαν αντιμετωπίσει οι ίδιες/οι ως μαθήτριες/τές (Γιώτη & Φλουρής 2015). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, οι τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική μετατόπιση.

Τελικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 1ο ερευνητικό ερώτημα			
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	Κατηγορίες Απαντήσεων	Τελικές αντιλήψεις	
		N	%
	Μπορούν όλα τα παιδιά	184	89,8
	Δεν μπορούν όλα τα παιδιά	14	6,8
	Μη ταξινομημένες απαντήσεις	7	3,4
	Σύνολο	205	100

Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, στις τελικές αντιλήψεις στην κατηγορία «Μπορούν όλα τα παιδιά» ταξινομούνται 184 απαντήσεις σπουδαστριών/τών. Οι απαντήσεις αυτές αντιστοιχούν στο 89,8% του συνολικού

ποσοστού απαντήσεων των σπουδαστριών/τών. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να μάθουν όλα εκείνα τα πράγματα για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή. [...] Δεν πρέπει να αποκλείουμε κανένα παιδί από τη διαδικασία της γνώσης, καθώς όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα» (Σπουδάστρια 6). Στην κατηγορία «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά», στις τελικές αντιλήψεις συμπεριλαμβάνονται 14 απαντήσεις. Η κατηγορία αυτή εμφανίζει μικρό ποσοστό εμφάνισης (6,8%) στο συνολικό δείγμα των απαντήσεων. Αντίστοιχο παράδειγμα απάντησης αναφέρει: «Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι υπάρχει διαφορετικότητα ανάμεσα στα παιδιά τόσο στο ρυθμό ανάπτυξης όσο και στην γνωστική ικανότητα. Το παιδί κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο. [...] Αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι μπορούν και πρέπει να μάθουν όλα γιατί ξεκινούν όλοι από την ίδια βάση. Επομένως όλα τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν όλα τα πράγματα γιατί μπορεί να είναι και οι συνθήκες και οι ευκαιρίες διαφορετικές» (Σπουδάστρια 103). Τέλος, υπήρχαν 7 απαντήσεις σπουδαστριών/τών που αντιστοιχούν στο 3,4% του συνολικού ποσοστού, οι οποίες δεν μπορούν να ταξινομηθούν σε κάποια κατηγορία λόγω μη ύπαρξης ρητής δήλωσης που να αφορά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα. Ένα παράδειγμα απάντησης που εντάσσεται στην κατηγορία αυτή υποστηρίζει: «Κάθε παιδί είναι ξεχωριστό με τη δική του ιδιοσυγκρασία και τις δικές του ανάγκες. Αυτό που χρειάζονται όλα τα παιδιά για να είναι ευτυχισμένα, είναι να έχουν μία καλή σχέση με τους γονείς τους» (Σπουδάστρια 159).

Όσον αφορά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν 4 κατηγορίες βάσει των οποίων διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται σε: α) ατομικά στοιχεία, β) ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία, γ) εκπαιδευτικά στοιχεία, και δ) κοινωνικοοικονομικά στοιχεία (βλ. Πίνακα 3). Οι κωδικοί ανάλυσης αποτέλεσαν από μια ειδική αναφορά στην κάθε κατηγορία, ενώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αρκετές απαντήσεις αξιοποίησαν περισσότερους από έναν κωδικό ανάλυσης (π.χ. «Επιμονή» και «Ειδικές ανάγκες») διαφορετικών κατηγοριών (π.χ. «Ατομικά στοιχεία» και «Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία»), που σημαίνει ότι το σύνολο των ειδικών αναφορών είναι μεγαλύτερο από τον αριθμό των συμμετεχουσών/όντων.

Αρχικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 2ο ερευνητικό ερώτημα		
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις	Αρχικές αντιλήψεις
		N %
	Ατομικά στοιχεία	104 27,4
	Ανατομικο-φυσιολογικά στοιχεία	63 16,6
	Εκπαιδευτικά στοιχεία	76 20
	Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία	137 36
	Σύνολο	380 100

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι 137 ειδικές αναφορές των αρχικών αντιλήψεων των σπουδαστριών/τών αναφέρονται στα «Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία» ως τον επικρατέστερο παράγοντα που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, το 36% του συνόλου των ειδικών αναφορών εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητριών/τών, την κοινωνικο-πολιτισμική τους ταυτότητα, καθώς και το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Ένα παράδειγμα ειδικής αναφοράς από την απάντηση συμμετέχουσας αναφέρει: «[...] και στο πλαίσιο της οικογενείας απ' όπου λαμβάνουν τα πρώτα και βασικά ερεθίσματα, τα περισσότερα παιδιά πλέον [...] δεν λαμβάνουν τις βάσεις για να μάθουν [...]» (Σπουδάστρια 80).

Η δεύτερη κατηγορία που εμφανίζεται στις ειδικές αναφορές των απαντήσεων των σπουδαστριών/τών είναι τα «Ατομικά στοιχεία». Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν 104 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 27,4% του συνόλου των ειδικών αναφορών) οι οποίες εστιάζουν στην ευθύνη των ίδιων των παιδιών για την επίτευξη υψηλών ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα: «[...]μόνο με την πάροδο του χρόνου, την εμπειρία της ζωής του, την επιμονή, την υπομονή και τη θέληση που έχουν για να προσπαθήσουν να έχουν μια καλύτερη και ίσως μια ευτυχισμένη ζωή» (Σπουδάστρια 19).

Η τρίτη κατηγορία που αναδεικνύεται στον Πίνακα 3 από τις ειδικές αναφορές των σπουδαστριών/τών είναι τα «Εκπαιδευτικά στοιχεία». Ειδικότερα, εμφανίζονται 76

ειδικές αναφορές (δηλαδή το 20% του συνόλου των ειδικών αναφορών), οι οποίες εστιάζουν στη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-παιδιού, στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος στην τάξη. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αναφέρει: «[...] θα υπάρξουν κάποιες κατηγορίες παιδιών που θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο και δασκάλους και εκπαιδευτικούς με πολλές γνώσεις και με μεγάλη επιμονή να διδάξουν κάποια πράγματα, θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες αυτά τα παιδιά αλλά θα τα καταφέρουν» (Σπουδαστής 192).

Από την ανάλυση των ειδικών αναφορών των απαντήσεων των σπουδαστριών/τών, η 4^η κατηγορία που αναδεικνύεται είναι τα «Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία». Ειδικότερα, εμφανίζονται 63 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 16,6% του συνόλου των ειδικών αναφορών) και εστιάζουν σε χαρακτηριστικά όπως η κλίση των παιδιών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή τα ανατομικο-φυσιολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών (π.χ. ικανότητα, ταλέντο, νοημοσύνη, κληρονομικότητα, σωματική διάπλαση κ.λπ.). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα ειδικών αναφορών υποστηρίζει: «[...] καταρχάς όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες, τις ίδιες ικανότητες, δεν φέρουν την ίδια κληρονομικότητα [...]» (Σπουδάστρια 49).

Τελικές αντιλήψεις σπουδαστριών/τών για το 2ο ερευνητικό ερώτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 4	Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις	Τελικές αντιλήψεις	
		N	%
	Ατομικά στοιχεία	48	13,2
	Ανατομικο-φυσιολογικά στοιχεία	37	10,2
	Εκπαιδευτικά στοιχεία	162	44,6
	Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία	116	32
	Σύνολο	363	100

Από την ανάλυση των δεδομένων των σπουδαστριών/τών μετά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης προέκυψαν συνολικά 363 ειδικές αναφορές για

τους παράγοντες που, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. Πίνακα 4). Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι μετά το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης, η πλειονότητα των ειδικών αναφορών που επικαλούνται οι σπουδάστριες/τές στις απαντήσεις τους αφορούν σε «*Εκπαιδευτικά στοιχεία*». Ειδικότερα, 162 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν σε 44,6% του συνόλου των ειδικών αναφορών) ανέδειξαν ως πρωταρχικό παράγοντα για τη διασφάλιση υψηλών ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στοιχεία που αφορούν στις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούνται στην τάξη, στην ενεργή εμπλοκή των μαθητριών/τών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη θεσμική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών) με στόχο τη επίτευξη ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα υποστηρίζει: «[...] και φταίνε πολλά πράγματα σε αυτό, κυρίως το «σύστημα», δηλαδή τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, η δασκαλοκεντρική μέθοδος που υιοθετείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, το υπουργείο παιδείας που δεν επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς [...]» (Σπουδάστρια 27).

Η δεύτερη σε συχνότητα κατηγορία που εμφανίζεται στις ειδικές αναφορές των σπουδαστριών/των στον Πίνακα 4 είναι τα «*Κοινωνικοοικονομικά στοιχεία*». Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 116 αναφορές (που αντιστοιχούν στο 32% του συνόλου των ειδικών αναφορών) οι οποίες εστιάζουν στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητριών/τών και στο οικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς και στην κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών. Για παράδειγμα: «[...] αρκεί να βρεθεί το κατάλληλο περιβάλλον. [Τα παιδιά] να υποστηριχθούν με τόλμη από την οικογένεια τους, από το κοινωνικό περιβάλλον και από το κράτος» (Σπουδάστρια 17).

Περιορισμένη συχνότητα εμφάνισης ειδικών αναφορών παρουσιάζει η τρίτη κατηγορία που αναφέρεται σε «*Ατομικά στοιχεία*» μετά την υλοποίηση του προγράμματος μετεκπαίδευσης. Ειδικότερα, από τον Πίνακα 4 προκύπτουν 48 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στον 13,2% του συνόλου των ειδικών αναφορών) που εστιάζουν την ευθύνη της διασφάλισης ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στα ίδια τα παιδιά. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα υποστηρίζει: «[...] καθορίζεται ανάλογα με το τι θέλει ο καθένας στη ζωή του [...] κάθε παιδί μπορεί να έχει τις ιδιαιτερότητες του» (Σπουδάστρια 48).

Αντίστοιχα μειωμένη συχνότητα εμφάνισης ειδικών αναφορών παρατηρείται στην τέταρτη κατηγορία «*Ανατομικοφυσιολογικά στοιχεία*». Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν 37 ειδικές αναφορές (που αντιστοιχούν στο 10,2% του συνόλου των ειδικών αναφορών) που εστιάζουν σε χαρακτηριστικά όπως η

φύση του ατόμου, η κλίση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, η ικανότητα, το ταλέντο κλπ. Αντιπροσωπευτικό παραδείγματα ειδικής αναφοράς υποστηρίζει: «[...] Το κάθε παιδί έχει γεννηθεί με κάποιες δεξιότητες, αλλά έχουν περισσότερες και άλλα λιγότερες» (Σπουδάστρια 47).

Συζήτηση

Στην εργασία διερευνώνται αντιλήψεις σπουδαστριών/τών που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα κριτικής έρευνας-δράσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τους μετεκπαίδευσης. Ειδικότερα, η έρευνα εστίασε στην ανάλυση των αντιλήψεων σπουδαστριών/τών σχετικά με το αν μπορούν όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ποιοι παράγοντες, κατά την άποψή τους, επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή. Αρχικά οι σπουδάστριες/τές αποτύπωσαν τις αντιλήψεις τους για το ζήτημα αυτό, κατόπιν συμμετείχαν σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα 13 εβδομάδων στο πλαίσιο κριτικής έρευνας-δράσης, που αφορούσε στην ανάπτυξη αναστοχαστικών εκπαιδευτικών δράσεων για την κριτική διερεύνηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων με στόχο την αποδόμηση της αντίληψης ότι οι μαθήτριες/τές έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (π.χ. περισσότερες ώρες μελέτης στο σπίτι). Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι σπουδάστριες/τές απάντησαν εκ νέου στο ίδιο θέμα, για την ανάδειξη των τελικών τους αντιλήψεων (Σιάτρας & Χρηστίδου 2019).

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει ότι η πλειονότητα των σπουδαστριών/τών (61,5%), σύμφωνα με τις αρχικές τους αντιλήψεις, θεωρούν ότι όλα τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν ισότιμα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Το ποσοστό αυτό φαίνεται να ισχυροποιείται ακόμη περισσότερο (89,8%) μετά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, σύμφωνα με τις αναθεωρημένες αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών. Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ενώ υφίσταται ένας ιδιαίτερα αυξημένος αριθμός αρχικά αρνητικών αντιλήψεων (35,1%) για το αν μπορούν όλα τα παιδιά να διασφαλίσουν υψηλά ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αυτός ο αριθμός μειώνεται σημαντικά στις τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών (6,4%) μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Μπορεί, δηλαδή, να υποστηριχθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό σπουδαστριών/τών, που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, έχουν μεταβάλλει ουσιαδώς τις αρχικές τους αντιλήψεις, υποστηρίζοντας ότι όλα τα παιδιά μπορούν να

οικοδομήσουν γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή (Σιάτρας 2016).

Όσον αφορά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, από τα αποτελέσματα της εργασίας φαίνεται ότι οι αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών ενίσχυσαν σημαντικά τις ειδικές αναφορές που αναδεικνύουν τα κοινωνικο-οικονομικά στοιχεία (36%) ως το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τη διαδικασία διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Το ποσοστό αυτό φαίνεται να διατηρείται χωρίς σημαντικές μεταβολές (32%) στις τελικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών. Επίσης, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το ποσοστό των ειδικών αναφορών στις αρχικές αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών που αντιστοιχούν στα ατομικά στοιχεία (27,4%) μειώνεται αισθητά (13,2%) μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος. Παρόμοια συμπεριφορά μείωσης του ποσοστού εμφάνισης των ειδικών αναφορών παρατηρείται για την κατηγορία των ανατομικο-φυσιολογικών στοιχείων από τις αρχικές (16,6%) στις τελικές (10,2%) αντιλήψεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, επίσης, αξιοσημείωτη αύξηση του ποσοστού εμφάνισης των ειδικών αναφορών που αναφέρονται στα εκπαιδευτικά στοιχεία (από το 20% στις αρχικές αντιλήψεις στο 44,6% στις τελικές αντιλήψεις), αναδεικνύοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά.

Τέλος, για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι σπουδάστριες/τές φαίνεται αρχικά να διατείνονται ότι όλα τα παιδιά μπορούν και πρέπει να οικοδομήσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να ζήσουν μια ευτυχισμένη ζωή, αλλά την ευθύνη για τη διασφάλιση των ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων επωμίζονται τα ίδια τα παιδιά (π.χ. περισσότερη μελέτη στο σπίτι). Μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού προγράμματος, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των σπουδαστριών/τών μετατοπίζονται σημαντικά, αναδεικνύοντας την ουσιαστική συμμετοχή της εκπαιδευτικής πρακτικής για τη διασφάλιση ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας, υποστηρικτική αξιολόγηση κ.ά.).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, υποστηρίζεται ότι η αποτύπωση του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου μπορεί να παρατηρηθεί στις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την προσπάθεια

ανάπτυξης κριτικών μετασχηματιστικών στρατηγικών στο ερευνητικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο ενός εξαμηνιαίου μαθήματος Παιδαγωγικής, ενώ δεν μπορούσε να υπάρξει οργανική σύνδεση με άλλα μαθήματα του προγράμματος μετεκπαίδευσης, που πραγματοποιούνταν από άλλες/ους διδάσκουσες/οντες. Αυτή η αποσπασματική εφαρμογή αποδυνάμωσε τις βασικές αρχές και επιδιώξεις που αναφέρονταν σε διαλεκτικές, βιωματικές και αναστοχαστικές στρατηγικές που υλοποιούνταν στο μάθημα (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή των σπουδαστριών/τών στο ερευνητικό πρόγραμμα αναδείχθηκαν ισχυρά βιώματα που σχετίζονταν με τη μαθητική ή φοιτητική τους ταυτότητα και διασυνδέονταν με την έννοια της αξιολόγησης (π.χ. διαγωνίσματα, εξετάσεις). Η συνθήκη αυτή επιβράδυνε σημαντικά την πρόοδο που μπορούσε να υπάρξει όσον αφορά στις μετατοπίσεις των αντιλήψεων των σπουδαστριών/τών για τη διερεύνηση του ζητήματος της διασφάλισης ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά (Apple 2008). Τέλος, κατά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος προέκυψαν ζητήματα που αφορούσαν στην καθ' αυτή τυπική αξιολόγηση των σπουδαστριών/τών. Παρ' όλη την προσπάθεια που υπήρξε για την ποιοτική διασύνδεση της τυπικής αξιολόγησης με την όλη διαδικασία του μαθήματος, η ανησυχία και ο φόβος των σπουδαστριών/τών για την τυπική αξιολόγηση πολλές φορές διαμόρφωνε συνθήκες που εμπόδιζαν την ανάπτυξη διαλογικών, βιωματικών και αναστοχαστικών πρακτικών στο μάθημα (π.χ. υπήρχαν συνεχείς ερωτήσεις για την ύλη των εξετάσεων κλπ.) (Βεκ 1989).

Παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση του ερευνητικού προγράμματος, η έρευνα που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία επιβεβαιώνει το γεγονός ότι μετά από συστηματική προσπάθεια μπορούν να αναδειχθούν μετασχηματιστικές παιδαγωγικές στρατηγικές που αποδομούν πτυχές του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου όσον αφορά στη διασφάλιση ισότιμα υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε όλα τα παιδιά. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί *«ο μετασχηματισμός είναι δυνατόν να γίνει επειδή η ανθρώπινη επίγνωση δεν είναι καθρέφτης της πραγματικότητας [...] Μπορούμε να παλέψουμε για την απελευθέρωσή μας ακριβώς επειδή μπορούμε να αντιληφθούμε ότι δεν είμαστε ελεύθεροι»* (Freire & Shor 2011, 42).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου, Α. (2018), «Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ», στο Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Αθήνα & Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 174-185.

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

Apple, M. (2010), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση: Εκπαιδύοντας παιδαγωγούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 221-251.

Βεκ, Χ. (1989), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Belfield, C.R. (2007), "The promise of early childhood education interventions", στο Belfield, C.R., Levin, H.M. (eds), *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press, pp. 200-224.

Brian, J. (2013, Ιανουάριος 21), "No School Left Behind", *The Independent*. Ανακτήθηκε από <https://independent.org/2013/01/no-school-left-behind/> (11.07.2021)

Bryman, A. (2012), *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

Carr, W., Kemmis, St. (2002), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Chapman, L., West-Burnham, J. (2010), *Education for social justice. Achieving wellbeing for all*. London/New York: Continuum.

Γιώτη, Λ., Φλουρής, Γ. (2015), «Η απόπειρα κατασκευής μιας 'γλώσσας δυνατότητας' σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα μεντόρων για την υποστήριξη μιας πολιτικά ευαίσθητης διδασκαλίας μαθητών με 'υποτελή' κουλτούρα», στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σσ. 228-257. Ανακτήθηκε από <http://www.eled.auth.gr>

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

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

Costa, V.B. (1997), "How teacher and students study 'all that matters' in high school chemistry", *International Journal of Science Education* 19(9), 1005-1023.

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

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. (2020), *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Katsarou, E., Tsafos, V. (2013), "Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education", *Possibilities and limitations in the Greek university* 21(4), 532-548.

Μάγος, Κ. (2019), «Από το αμφιθέατρο στον προσφυγικό καταυλισμό. Η έρευνα-δράση ως μέσο ευαισθητοποίησης υποψήφιων εκπαιδευτικών στο προσφυγικό ζήτημα», στο Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές*. Φλώρινα, Αθήνα & Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κρήτης, 23-43.

Μανωλάκος, Π. (2010), «Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* 14, 229-248.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., Stanco, G.M. (2012), *TIMSS 2011 international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O. (eds) (2015), *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

OECD (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, Vol. 1. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016), *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, Vol. I. Paris: OECD Publishing.

Paraskevopoulos, I. (2003), "Education for creativity and giftedness/talent in Greece", στο Mönks, F.J., Wagner, H. (eds), *Development of human potential: Investment into our future*. Bonn: K.H. Bock, pp. 101-111.

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

Σιάτρας, Α. (2016), «Επαναπροσδιορίζοντας την αριστεία στην εκπαίδευση: Από τη χαρισματικότητα και το ταλέντο στη διασφάλιση ισότιμων υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων», στο Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης, Α., Δρακάκης, Μ. (επιμ.), *Παιδαγωγική της χαράς, προς ένα αντισυμβατικό σχολείο, Pedagogy of happiness, towards an unconventional school*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε./ΚΕΜΕΙΕΔΕ, σσ. 353-368.

Σιάτρας, Α., Χρηστίδου, Β. (2019), «'Δε νομίζω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να τα μάθουν όλα': Από την εκπαιδευτική παραίτηση στην παιδαγωγική αισιοδοξία για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Παντίδος, Π. (επιμ.), *Ο ρόλος των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σσ. 37-54.

Τσάφος, Β. (2021), *Αφηγήσεις και βιογραφίες: Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*. Αθήνα: Gutenberg.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της - Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Zbainos, D., Kyritsi, A. (2011), "Greek talented students' motivation: A qualitative analysis", *Gifted and Talented International* 26(1-2), 131-142.

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 2, Δεκέμβριος 2021

<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/index>



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons**

Attribution license (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).