

# Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 7  
Μάρτιος 2026



Τσιαπάρας, Νίκος (1969) - Χωρίς τίτλο από τη σειρά "Εικονογραφώντας το παιδί"  
Μητροπολιτικός Οργανισμός Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης - MOMus

# Κριτική Εκπαίδευση

## Συντονιστές έκδοσης

Κώστας Σκορδούλης, *ομότιμος καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Γιώργος Γρόλλιος, *ομότιμος καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

## Υπεύθυνη Σύνταξης

Γιάννα Κατσιαμπούρα, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

## Συντακτική Επιτροπή

Αλεξίου Βασίλης, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γιώτη Λαμπρίνα, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γκιόλας Αριστοτέλης (Τέλης), *επίκουρος καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

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

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

Καραγιάννη Παναγιώτα, *καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Λιάμπας Αναστάσιος, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

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

Ντρενογιάννη Ελένη, *καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Παυλίδης Περικλής, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Πολίτης Παναγιώτης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Σούννογλου Μαρίνα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

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

## Επιμέλεια έκδοσης

Ηλίας Μπόικος, *υποψ. Διδάκτορας, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

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

### **Ασημίνα Ανδρίκου**

Από την αποσιώπηση στη βιωματική κατανόηση του παρελθόντος:  
μελέτη και διαχείριση του ιστορικού τραύματος στις μικρές τάξεις του  
Δημοτικού Σχολείου \_\_\_\_\_ 6

### **Θεόδωρος Βαβίτσας**

Από την επιστημονική στη σχολική γνώση:  
ηγεμονία και αναπαραγωγή \_\_\_\_\_ 25

### **Γιώργος Γρόλλιος, Τάσος Λιάμπας**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του/ης μαθητή/τριας στα νέα Προγράμματα  
Σπουδών σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ \_\_\_\_\_ 34

### **Φωτεινή Καλογερογιάννη**

Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών  
τάξεων: απόψεις μελλοντικών δασκάλων \_\_\_\_\_ 52

### **Βασίλειος Κομπατσιάρης**

Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στον ν. 4823/2021  
Η ποιότητα ως ιδεολογία και η Ιδεολογία της Ποιότητας \_\_\_\_\_ 70

### **Αλκίνοος Νάτσης**

Η φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική,  
μέσα από δράσεις ακτιβισμού, ως φορείς κριτικής συνειδητοποίησης  
καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων στις αναπτυσσόμενες και  
λιγότερο αναπτυγμένες χώρες:  
μια Μελέτη περίπτωσης στο Νεπάλ \_\_\_\_\_ 81

## Εισαγωγικό Σημείωμα

Στο 7ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Μάρτιος 2026) δημοσιεύονται έξι κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Η Ασημίνα Ανδρικού αναλύει τις θεωρητικές αφετηρίες και την πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024-2025 σε Δημοτικό Σχολείο με θέμα το Ολοκαύτωμα. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενεργητική συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών με ομαδική εργασία και ανάληψη πρωτοβουλιών, η κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, η ερμηνεία ιστορικών πηγών, η συνειδητοποίηση των συνεπειών του μίσους, της ανοχής και της αδιαφορίας, καθώς και η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης.

Ο Θεόδωρος Βαβίτσας επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια της γνώσης και τη διαφοροποίηση της σχολικής γνώσης από την επιστημονική ώστε να αναδείξει τα σημεία σύγκλισης και απόκλισής τους. Επίσης, συσχετίζει τις μορφές της σχολικής γνώσης με την έννοια της ηγεμονίας, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε από τον Antonio Gramsci, καταλήγοντας αφ' ενός στο ότι το σχολείο επιλέγει εκείνες τις μορφές γνώσης που προωθούν την αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, αφ' ετέρου καθίσταται ένας χώρος αγώνα τον οποίο οφείλουν να δώσουν οι αναμορφωτές παιδαγωγοί, προκειμένου να αντισταθούν στη νεοφιλελεύθερη επέλαση που τείνει να κυριαρχήσει στη δημόσια εκπαίδευση.

Οι Γιώργος Γρόλλιος και Τάσος Λιάμπας εξετάζουν τον ισχυρισμό σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση της επίδοσης της μαθήτριας και του μαθητή στα νέα Προγράμματα Σπουδών έχει αλλάξει από αξιολόγηση της μάθησης σε αξιολόγηση για τη μάθηση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινήτρου για μάθηση και στη σε βάθος κατανόηση. Αντίθετα με αυτό τον ισχυρισμό, η ανάλυση συγκεκριμένων προγραμμάτων δείχνει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης είναι καταφανώς κανονιστική, καθώς κάνει να λειτουργεί στην πράξη ομαλά η ατομική ιεράρχηση και διαλογή των μαθητών. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση για τη μάθηση, έτσι όπως παρουσιάζεται στα νέα Προγράμματα Σπουδών, αποτελεί ευφημισμό.

Η Φωτεινή Καλογερογιάννη παρουσιάζει και συζητά τα ευρήματα έρευνας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με

τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, έρευνας η οποία, επίσης, αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή η συμβολή θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντική από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που αναγνωρίζουν τα οφέλη της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση της Κριτικής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία παρέχει τα εργαλεία για τη διεκδίκηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής που εδράζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας.

Ο Βασίλειος Κομπατσιάρης μελετά την ιδεολογική συγκρότηση του κυρίαρχου λόγου με επίκεντρο τον όρο της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στο νόμο 4823/2021, όρος ο οποίος συνδέεται άμεσα με τον νεοφιλελευθερισμό. Ο έλεγχος για τη διασφάλιση της ποιότητας απαιτεί ειδικούς μηχανισμούς για τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένα ποσοτικά πρότυπα και ανάλογες διαδικασίες που οδηγούν στην τυπολατρία και στην εξαφάνιση κάθε παιδαγωγικής πρωτοβουλίας, καινοτομίας και δημιουργικότητας στην παιδαγωγική πράξη. Το άρθρο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο νόμος 4823/2021 συνιστά επιτομή της αυταρχικότητας και της γραφειοκρατικοποίησης, ακυρώνοντας την επιστημονική συγκρότηση και την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών.

Ο Αλκίνοος Νάτσης ερευνά, αρχικά θεωρητικά, τη δυνατότητα του ακτιβισμού να λειτουργήσει ως ένας δυναμικός, ανεξάρτητος, μη κρατικά ελεγχόμενος φορέας διάχυσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής σε κοινότητες, κοινωνίες και χώρες που συγκροτούνται κυρίως από καταπιεζόμενους/ες και εκμεταλλευόμενους/ες. Στη συνέχεια, ο συγγραφέας παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποίησε με στόχο να απαντηθούν ερωτήματα τα οποία αναφέρονται στην εφαρμογή της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής από ακτιβιστές-εκπαιδευτές στο Νεπάλ.

# Από την αποσιώπηση στη βιωματική κατανόηση του παρελθόντος: μελέτη και διαχείριση του ιστορικού τραύματος στις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

**Ασημίνα Ανδρίκου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
*mandrikou20@gmail.com*

## Εισαγωγή

Αναντίρρητα, η ιστορική μνήμη και η συλλογική διαχείριση επίμαχων και τραυματικών γεγονότων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης των πολιτών. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο όχι απλά στη μεταβίβαση γνώσεων αλλά κυρίως στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Στο πλαίσιο αυτό και με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα Μνήμης για τα Θύματα του Ολοκαυτώματος σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-2024 ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα<sup>1</sup> τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών σε τρεις (3) διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού (Γ', Ε' και ΣΤ'), το οποίο ανέδειξε πλήθος παιδαγωγικών, γνωστικών και συναισθηματικών προκλήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με βασικό σκοπό την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών και τη σύνδεση του

---

<sup>1</sup> Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αποτέλεσε έναυσμα προβληματισμού για την παρούσα δημοσίευση παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σε Συνθήκες Κρίσης και Μετάβασης στον 21ο αιώνα», που διεξήχθη στις 12-13 Απριλίου 2024 στη Φλώρινα από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Εισηγητές/τριες ήταν οι Ασημίνα Ανδρίκου, Μαρία Ζευγίτη και Χαράλαμπος Ματσακλίδης, οι οποίοι/ες σχεδίασαν και υλοποίησαν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τάξεις τους.

παρελθόντος με σύγχρονα φαινόμενα στοχοποίησης και ρατσισμού, αξιοποίησε πληθώρα ιστορικών τεκμηρίων (κειμένων, εικόνων, ταινιών, προσωπικών μαρτυριών), τα οποία οι μαθητές/τριες μελέτησαν μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Η εμπειρία αυτή φώτισε τις δυσκολίες αλλά και τις δυνατότητες που παρουσιάζει η προσέγγιση ενός τόσο σύνθετου και τραυματικού ιστορικού γεγονότος σε μαθητές/τριες διαφόρων τάξεων του Δημοτικού. Η εφαρμογή του, λοιπόν, κατέδειξε ότι, παρότι οι μαθητές/τριες των μικρών τάξεων αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών, όπως η ιστορική αιτιότητα και η χρονική αλληλουχία, ανέπτυξαν ισχυρό ενδιαφέρον και συναισθηματική εμπλοκή, ενισχύοντας τον προβληματισμό για το πώς μπορούν να διδαχθούν τραυματικά ιστορικά γεγονότα σε τόσο ευαίσθητες ηλικίες χωρίς να προκαλείται ψυχική φόρτιση ή γνωστική σύγχυση, αλλά και χωρίς να αποκλείεται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και πολιτειότητας.

Η εμπειρική αυτή αφετηρία καθιστά σαφές ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος — και γενικότερα των επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων — πρέπει να επαναπροσδιοριστεί μέσα από παιδαγωγικά ευαίσθητες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις, ιδίως στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί να συμβάλει σε αυτόν το διάλογο, εστιάζοντας στις προκλήσεις, τα διδακτικά εργαλεία και τις θεωρητικές συνδέσεις που απαιτούνται για μια αποτελεσματική και υπεύθυνη διαχείριση του τραύματος στην ιστορική εκπαίδευση των μικρών παιδιών τόσο σε θεωρητικό πλαίσιο όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη συνοπτική παρουσίαση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα «Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα μάτια των παιδιών».

## **Το «ιστορικό τραύμα» στη σύγχρονη ιστοριογραφία και εκπαίδευση**

Από τα τέλη του 20ού αιώνα παρατηρείται μια έντονη στροφή της ιστοριογραφικής και κοινωνιολογικής έρευνας προς τις προφορικές μαρτυρίες των επιζώντων/ουσών μεγάλων τραγικών γεγονότων, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το Ολοκαύτωμα (Μαυροσκούφης 2015). Η στροφή αυτή σηματοδοτεί την έναρξη ενός ευρύτερου προβληματισμού γύρω από τις έννοιες της μνήμης, της λήθης και της απώθησης, φαινόμενα που χαρακτήρισαν τη συλλογική στάση των κοινωνιών κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες (Assmann 2010, Λεμονίδου 2016, Ricoeur 2004). Κατά συνέπεια, η μελέτη του Ολοκαυτώματος υπήρξε το εφαλτήριο για την επιστημονική ανάδειξη και άλλων ιστορικών τραυμάτων, όπως γενοκτονίες, εθνοκαθάρσεις,

αποικιοκρατικές βαρβαρότητες, εμφύλιοι πόλεμοι και εξορίες, συλλογικές, δηλαδή, εμπειρίες βίας, απώλειας και μαζικής καταστροφής που μεταβιβάζονται διαγενεακά (Caruth 1996, LaCapra 2001) και για δεκαετίες αποσιωπούνταν από τα εθνικά κράτη, καθώς θεωρούνταν απειλή για την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα της εθνικής ταυτότητας (Trouillot 1995, Todorov 1999). Η απόκρυψη αυτών των βιωμάτων υποδήλωνε μια στρατηγική διατήρησης της «μονοσήμαντης» εθνικής αφήγησης, αποφεύγοντας την ανάδυση αντικρουόμενων ή διαιρεμένων μνημών (conflicting/divided memories) που θα μπορούσαν να αποσταθεροποιήσουν τη δημόσια σφαίρα (Κόκκινος & Γατσωτής 2015). Όσο, όμως, οι επίμαχες τραυματικές εμπειρίες δεν εξιστορούνται, αλλά αντίθετα αποσιωπούνται, αποκτούν μεγαλύτερη επίδραση στις επόμενες γενιές με τη μορφή φαντασιώσεων, φόβων και ονείρων (Άσερ 2007). Σύμφωνα με τον Jeffrey Alexander (2012, 2), *«ένα τραύμα γίνεται συλλογικό όταν θεωρηθεί ότι απειλεί την κοινωνική ταυτότητα»*, καθώς στη βάση των συλλογικών τραυμάτων βρίσκονται οι ατομικές εμπειρίες ανθρώπων που έχουν υποφέρει με ακραίο τρόπο και μετατρέπονται σε συλλογικές, επειδή αφορούν τον πυρήνα της συλλογικής ταυτότητας παρά της ατομικής.

Ως εκ τούτου, στο επίκεντρο αυτής της επιστημονικής και πολιτισμικής ανασύνταξης βρίσκεται η έννοια του «ιστορικού τραύματος», το οποίο διακρίνεται από τον ψυχολογικό όρο της μετατραυματικής διαταραχής (PTSD), καθώς αφορά τη συλλογική διάσταση της τραυματικής εμπειρίας και τη διαγενεακή της μετάδοση. Ο Dominick LaCapra (2001, 41) ορίζει το τραύμα ως μια *«διαταρακτική εμπειρία που θρυμματίζει την προσωπική ταυτότητα και δημιουργεί υπαρξιακά χάσματα»*, επιτρέποντας στο παρελθόν να εισβάλλει στο παρόν με τρόπους απροσδόκητους και ανεπεξέργαστους. Άλλωστε, το ιστορικό τραύμα δεν βιώνεται μόνο από όσους/ες ήταν παρόντες/ούσες, αλλά εγγράφεται και μεταφέρεται στις επόμενες γενιές, μετατρέποντας τη μνήμη σε βασικό πεδίο διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser & Sztompka 2004). Στο πλαίσιο αυτό, η τραυματική μνήμη δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό βίωμα, αλλά συγκροτείται εντός κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών πλαισίων (Σαλβάνου 2021). Η θεωρία της συλλογικής μνήμης, όπως διαμορφώθηκε από τον Maurice Halbwachs (1992), αλλά και η μετέπειτα έννοια των κοινοτήτων μνήμης (memory communities) υπογραμμίζουν ότι κάθε κοινωνική ομάδα διαμορφώνει και αναπαράγει συγκεκριμένες εκδοχές του παρελθόντος, συχνά χωρίς άμεση βιωματική επαφή με αυτό. Έτσι, η συλλογική μνήμη δεν αποτελεί το άθροισμα ούτε τον μέσο όρο της μνήμης των μελών μιας κοινότητας, αλλά ένα νέο αφήγημα από τη δυναμική σύνθεσή τους και αφορά ένα παρελθόν που υπήρξε και δεν υπάρχει πια. Με άλλα λόγια, είναι το παρόν του παρελθόντος του οποίου τα άτομα και οι κοινωνίες

διατηρούν στη μνήμη (Μαντόγλου 2010). Αυτή η κληρονομημένη μνήμη (inherited memory) συχνά φέρει το βάρος ενός «τραύματος από δεύτερο χέρι» (second-hand trauma), το οποίο λειτουργεί ταυτόχρονα ως εργαλείο ταυτότητας και προειδοποίησης (Hirschberger 2018, Levy & Sznaider 2006).

Με την είσοδο στον 21ο αιώνα παρατηρείται μια «έκρηξη μνήμης» (memory boom), όπως τη χαρακτηρίζουν οι ιστορικοί (Huysseu 2003), η οποία συνοδεύεται από την ενίσχυση της Δημόσιας Ιστορίας και τη μελέτη των υποκειμενικών εμπειριών ομάδων που είχαν ως τότε αποκλειστεί από τη λόγια ιστοριογραφία – γυναίκες, παιδιά, μειονότητες, πρόσφυγες (Λεμονίδου 2016). Η εστίαση πλέον δεν είναι μόνο στο γεγονός καθαυτό αλλά στο βίωμα και την αναπαράστασή του: στις αφηγήσεις, τις σιωπές, τα συναισθήματα και τις μορφές μετάδοσης της μνήμης. Παράλληλα, η διάδοση αυτής της νέας ιστορικής ευαισθησίας ενισχύθηκε από τη ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών μέσων και της οπτικοακουστικής κουλτούρας, που μετέτρεψαν το τραυματικό παρελθόν σε εύκολα προσβάσιμο και συχνά συναισθηματικά φορτισμένο υλικό: ντοκιμαντέρ, ταινίες, μουσειακές εκθέσεις, λογοτεχνικά έργα και ιστορικά μυθιστορήματα αναπαριστούν το παρελθόν με έντονη συγκινησιακή φόρτιση (Κόκκινος 2008), συχνά, όμως, με κίνδυνο επιφανειακής πρόσληψης ή ακόμη και «εμπορευματοποίησης του τραύματος» (Sontag 2003). Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον, λοιπόν, για τη Δημόσια Ιστορία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «βιομηχανίας της μνήμης», που παράγει και καταναλώνει μαζικά ιστορικά προϊόντα (πολιτισμικά προγράμματα), τα οποία συμβάλλουν στη διατήρηση της μνήμης και στη νοηματοδότηση του ιστορικού χρόνου, συνδέοντας το παρόν με επιλεγμένες όψεις του παρελθόντος (Moller 2012). Η νέα αυτή κατάσταση ώθησε, όπως ήταν φυσικό, την ιστορική έρευνα στην μελέτη των συναισθημάτων (history of emotions), προσπαθώντας να ανασυνθέσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι –τόσο οι πρωταγωνιστές όσο και οι μάρτυρες των γεγονότων– ένωσαν και βίωσαν την εποχή τους. Αυτή η στροφή δεν στοχεύει στην ψυχολογικοποίηση της Ιστορίας αλλά στη συναισθηματική νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος ως μέρος της κατανόησης του παρόντος (Reddy 2001).

Εντοπίζεται, λοιπόν, ένα πλέγμα σχέσεων που λειτουργεί αυτόνομα και συχνά ανταγωνιστικά με την ακαδημαϊκή Ιστορία, πάνω στο οποίο διαμορφώνονται αντιλήψεις μέσα από τις πολλαπλές διαφορετικές αναγνώσεις του παρελθόντος αλλά και στάσεις για ζητήματα του παρόντος (Ανδρικού 2024). Αυτές οι δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και

τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Φαρδή 2020). Η εξοικείωση αυτή των παιδιών ήδη από την προσχολική τους ηλικία με γεγονότα του παρελθόντος εκτός των σχολικών αιθουσών και οι προδιαμορφωμένες αντιλήψεις τους για το παρελθόν, οι οποίες πολλές φορές μένουν ανέπαφες από την ιστορική εκπαίδευση, ειδικά όταν αυτές αφορούν οικεία κεφάλαια του παρελθόντος, τα οποία το σχολείο παρουσιάζει επιφανειακά<sup>2</sup> ή αποσιωπά εντελώς (Σαλβάνου 2021), καθιστούν την παιδαγωγική επεξεργασία δύσκολων και τραυματικών θεμάτων αναγκαία και επιτακτική. Η ιστορική εκπαίδευση καλείται να αναγνωρίσει, να μελετήσει και να μεταδώσει το τραυματικό παρελθόν με κριτικό, ευαίσθητο και συμπεριληπτικό τρόπο, ώστε να μη διακονεί τη σιωπή ή το διχασμό αλλά να καλλιεργεί τη δημοκρατική συνείδηση και ενσυναίσθηση στους μαθητές και τις μαθήτριες (Μαυροσκούφης 2010).

## **Διδασκαλία της Ιστορίας και «ιστορικό τραύμα»: προκλήσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

Αν και ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας οφείλει να είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και η ενίσχυση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών/τριών (Κασβίκης 2020), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αναπαράγει μια εθνοκεντρική εκδοχή της Ιστορίας (Χριστόπουλος 2017). Η εκδοχή αυτή βασίζεται σε μοναδικά για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένα εγχειρίδια, τα οποία προωθούν ένα ηρωικό και μονοδιάστατο αφήγημα του έθνους, παραλείποντας ή αποσιωπώντας τραυματικά και αμφιλεγόμενα ιστορικά γεγονότα που θα μπορούσαν να θέσουν υπό αμφισβήτηση τη συλλογική εθνική αφήγηση (Μαυροσκούφης 2008, Ρεπούση 2004, Trouillot 1995).

Ωστόσο, η εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση της ιστορικής τους συνείδησης και, κατ' επέκταση, στη συγκρότηση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Assmann 2010, Carretero, Berger & Grever 2017, Παληκίδης 2019). Έρευνες παρουσιάζουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την Ιστορία (Μαυροσκούφης 2008), την αποδοχή εκ μέρους τους της σχολικής Ιστορίας ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να

---

<sup>2</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος που αποτυπώνεται το Ολοκαύτωμα στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια. Βλ. Μασκαλίδης, Χ., Ανδρικού, Α., Σηπάκης, Γ. & Ντόντης, Δ., (2024), «Εισαγωγή του τραύματος στη σχολική πραγματικότητα: Το παράδειγμα του Ολοκαυτώματος», *Education Sciences* 3: 104.

αντλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής 2007) και ταυτόχρονα τονίζουν την άγνοια των ιστορικών πληροφοριών που αποκλίνουν σημαντικά από τον βίοκοσμο των μαθητών/τριών αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο επικριτική στάση απέναντι σε πηγές για επίμαχα ζητήματα που αμφισβητούν εδραιωμένες απόψεις και αντιλήψεις τους (Κόκκινος 2020). Η ανάγκη, λοιπόν, απομάκρυνσης από την παλαιού τύπου γεγονοτολογική, εγκυκλοπαιδική και εθνοκεντρική προσέγγιση της Ιστορίας καθίσταται επιτακτική (Ρεπούση 2004). Η σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οφείλει να ευθυγραμμιστεί με τις θεωρίες της κριτικής και βιωματικής μάθησης, ενσωματώνοντας στρατηγικές που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ τυπικής και άτυπης μάθησης, μεταξύ της σχολικής τάξης και της Δημόσιας Ιστορίας (Alexander et al. 2004, Ανδρίκου 2022<sup>α</sup>, Sontag 2003, Wineburg 2001). Ειδικά όταν το διδακτικό αντικείμενο περιλαμβάνει τραυματικά ή επίμαχα ιστορικά γεγονότα, η αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας αποτελεί προϋπόθεση για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης, προσανατολισμένες στη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής εμπειρίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Halbwachs 1992, Levy & Sznajder 2006, Reddy 2001).

Η επιστημονική βιβλιογραφία εντοπίζει τρεις βασικούς τρόπους για τη διαχείριση της τραυματικής ή επίμαχης ιστορίας (contested or difficult history): (α) η *αποσιώπηση*, συχνά με το επιχείρημα της αποφυγής συναισθηματικής φόρτισης ή κοινωνικών εντάσεων, (β) η *ουδετεροποίηση*, μέσω ηθικοπλαστικών προσεγγίσεων και (γ) η *ουσιαστική ενασχόληση* με τα γεγονότα μέσω βιωματικών και κριτικών παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν την ενσυναίσθηση, την πολυπρισματική ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση (Barton & Levstik 2004, Caruth 1996, Μαυροσκούφης 2008, Rösen 2004). Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί ότι μόνο ο τρίτος τρόπος – η ουσιαστική και ενεργητική διαπραγμάτευση τραυματικών και επίμαχων ιστορικών ζητημάτων – μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μύηση των μαθητών/τριών και μελλοντικών πολιτών στις αξίες του δημοκρατικού διαλόγου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στόχοι που αναδεικνύονται ως πυρηνικοί στη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας (Κόκκινος & Γατσωτής 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη την αναντιστοιχία ανάμεσα στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια αφ' ενός, και την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για ουσιαστική διδασκαλία των τραυματικών ιστορικών γεγονότων αφ' ετέρου, καθίσταται σαφές ότι η ευθύνη και η πρωτοβουλία μετατοπίζονται στον/την ίδιο/α τον/ην εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α οφείλει να εντοπίσει και να οργανώσει το υλικό του/ης, προσαρμόζοντάς το στο επίπεδο των μαθητών/τριών και διεγείροντας

ταυτόχρονα το ενδιαφέρον τους. Ως προς το επίπεδο των μαθητών/τριών είναι σημαντικό να αναφερθεί στο παρόν σημείο πως μπορεί το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ξεκινά επισήμως στη Γ΄ Δημοτικού, καθώς στις Α΄ και Β΄ τάξεις δεν υπάρχει αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με την επωνυμία «Ιστορία», ωστόσο, το στοιχείο της ιστορικότητας εμπλέκεται με έμμεσο τρόπο σε άλλα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Θεατρική Αγωγή. Αν και για πολλές δεκαετίες η κυριαρχία της θεωρίας του Piaget και του Inhelder (1969) για τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης λειτούργησε περιοριστικά για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε μικρές ηλικίες, αφού υποστήριζε ότι τα παιδιά πριν από το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων δεν μπορούν να χειριστούν αφηρημένες έννοιες, όπως η ιστορική αιτιότητα ή ο χρόνος, πιο πρόσφατες έρευνες αμφισβήτησαν αυτή τη θέση με τους Barton και Levstik (2004) να υποστηρίζουν ότι ακόμα και μικρά παιδιά έχουν δυνατότητες ιστορικής ερμηνείας, υπό την προϋπόθεση ότι οι εμπειρίες που τους προσφέρονται είναι αφηγηματικές, βιωματικές και σχετικές με την καθημερινή τους ζωή, και τον Wineburg (2001) να επισημαίνει πως η πρώιμη επαφή με ιστορικά αφηγήματα, ακόμη και αν η εννοιολογική ωρίμανση έρθει αργότερα, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της φαντασίας, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας κατανόησης διαφορετικών οπτικών. Με άλλα λόγια, η Ιστορία μπορεί και πρέπει να εισάγεται σταδιακά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όχι ως σύνολο ιστορικών γεγονότων και δύσκολων εννοιών, αλλά ως παιδαγωγική εμπειρία, αφού τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν βασικές ηθικές και συναισθηματικές διαστάσεις της Ιστορίας, αν το περιεχόμενο τους παρουσιαστεί με κατάλληλα μέσα. Αξιοποιώντας, λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής σκέψης κατά την πρώιμη σχολική ηλικία (6-8 ετών), όπως την αισθησιοκινητική μάθηση μέσω εικόνας και εμπειρίας, τη συμβολική αναπαράσταση, την ανάγκη για συναισθηματική ασφάλεια και σταδιακή εξοικείωση με αφηρημένες έννοιες (Bruner 1997) και την αυτοαναφορικότητα, δηλαδή τη σύνδεση της γνώσης με την προσωπική εμπειρία (Fosnot 2005), καθίσταται προφανές ότι η διδακτική προσέγγιση τραυματικών ιστορικών γεγονότων γενικά και κυρίως στις μικρές ηλικίες δεν μπορεί να είναι άμεση ή απλουστευτική. Αντίθετα, απαιτεί προσεκτικά σχεδιασμένα παιδαγωγικά πλαίσια που θα εναρμονίζονται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Η εκπαιδευτική διαχείριση αυτών των θεμάτων απαιτεί ευαίσθητη παιδαγωγική προσέγγιση που αποφεύγει τη βίαιη έκθεση και την αναπαραγωγή στερεοτύπων ή εθνικιστικών αφηγήσεων. Άλλωστε, τα συγκινησιακά φορτισμένα περιεχόμενα είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζονται με προσεκτική συναισθηματική διαχείριση και με σεβασμό στις διαφορετικές προσωπικές και πολιτισμικές αντιδράσεις των

μαθητών/τριών (Μαυροσκούφης 2008), ενισχύοντας την ενσυναίσθηση, την πολυπρισματική προσέγγιση και τον δημοκρατικό διάλογο ήδη από τις πρώτες σχολικές βαθμίδες. Οι πιο σύγχρονες και διεθνώς αποδεκτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μελέτη και διαχείριση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων (Πίνακας 1) είναι:

- Η *βιωματική προσέγγιση* (Experiential/Embodied History), η οποία επικεντρώνεται στη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσω δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν το σώμα, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις τους με στόχο την ενσώματη κατανόηση (embodied understanding) και όχι την απομνημόνευση (Jensen 2005, Χατζηχρήστου 2011). Έτσι, αντί να μαθαίνουν ιστορικά γεγονότα και πληροφορίες παθητικά, τα παιδιά «ζουν» το παρελθόν μέσα από ιστορίες, λογοτεχνικά έργα, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια μνήμης, δημιουργική γραφή, μουσειοσκευές ή εικαστικές δραστηριότητες. Μια προσέγγιση ιδιαίτερα αποτελεσματική και για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού (Α΄ και Β΄ τάξη), καθώς εναρμονίζεται με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών.
- Η *κριτική προσέγγιση* (Critical Historical Thinking), η οποία δίνει έμφαση στην πολλαπλότητα των αφηγήσεων, την αξιολόγηση των ιστορικών πηγών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αμφισβήτηση, η τεκμηρίωση και η ενσυναίσθηση, με βασικό στόχο τη μετασχηματιστική μάθηση (Mezirow 1991) και την ανάδειξη της Ιστορίας ως επιλεγμένης αφήγησης και όχι ως αντικειμενικής αλήθειας (Barton 2001, Seixas & Morton 2012). Ειδικά σε επίμαχα και τραυματικά ζητήματα, όπως γενοκτονίες, προσφυγιά, εμφύλιοι πόλεμοι, η κριτική προσέγγιση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σχετικότητα των ερμηνειών, να προβληματιστούν για την ηθική των ιστορικών επιλογών και να ενισχύσουν τη δημοκρατική τους πολιτεότητα (Barton & Levstik 2004). Ακόμα, όμως, και σε μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας μπορεί να εφαρμοστεί έμμεσα μέσω κατάλληλα επιλεγμένων αφηγήσεων, συγκρίσεων εμπειριών και αναπαραστάσεων που ενεργοποιούν την κριτική σκέψη χωρίς να επιβαρύνουν συναισθηματικά τα παιδιά.
- Η *συμπεριληπτική ή πολυπρισματική προσέγγιση* (Inclusive/Plural History), η οποία επιδιώκει την ανάδειξη φωνών που έχουν ιστορικά αποσιωπηθεί ή περιθωριοποιηθεί, όπως οι μειονότητες, οι γυναίκες, τα παιδιά, οι πρόσφυγες, με στόχο να δώσει χώρο στις διαφορετικές συλλογικές μνήμες αποτρέποντας παράλληλα την εθνικιστική εργαλειοποίηση του πόνου. Έτσι, αντί να κυριαρχεί μια εθνική, ηρωική αφήγηση, προβάλλονται απλοί άνθρωποι και εμπειρίες από τη βάση της κοινωνίας (Epstein 20010, MacDonald 2009). Η προσέγγιση αυτή

μπορεί να πραγματοποιηθεί για μαθητές/τριες ακόμη και μικρών ηλικιών μέσω έργων της λογοτεχνίας, comics, προφορικών ιστοριών ή δημιουργικών αναπαραστάσεων, καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες συνδέονται δημιουργικά με τα βιώματα παιδιών από άλλες εποχές ή πολιτισμικά πλαίσια, χτίζοντας γέφυρες ενσυναίσθησης και κατανόησης της «διαφορετικής» Ιστορίας.

Χαρακτηριστικά παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τη μελέτη και διαχείριση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών γεγονότων		
Προσέγγιση	Στόχος	Κατάλληλη για μικρές τάξεις Δημοτικού
Βιωματική	Ενσώματη εμπλοκή, συναισθηματική κατανόηση	Ναι
Κριτική	Ικανότητα ερμηνείας, μετασχηματιστική μάθηση	Έμμεσα μόνο
Συμπεριληπτική	Ιστορική ενσυναίσθηση, πολλαπλές φωνές	Ναι, μέσω της Λογοτεχνίας

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

## «Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα μάτια των παιδιών»: Στόχοι, διδακτικές μέθοδοι και εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος

Με βάση τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε από το προηγούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αξιοποιώντας τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για τη μελέτη και διδακτική διαχείριση του Ολοκαυτώματος, του πλέον τραυματικού ιστορικού γεγονότος-ορόσημου στη σύγχρονη Ιστορία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2024-2025 ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Λαμίας στο πλαίσιο «Δράσεων και Εκπαιδευτικού Έργου Υψηλών Απαιτήσεων Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων». Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) μαθητές και μαθήτριες της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι/ες προσέγγισαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς τις μελανότερες σελίδες του ιστορικού παρελθόντος με δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο μελετώντας το Ολοκαύτωμα όχι μόνο ως ιστορικό γεγονός αλλά ως αφετηρία κατανόησης του ρόλου της μνήμης, της ταυτότητας και της ηθικής ευθύνης σε διαχρονικά φαινόμενα, όπως η μισαλλοδοξία κι ο ρατσισμός. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία

αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία σε ομάδα και η ανάληψη πρωτοβουλιών, η κατανόηση βασικών ιστορικών (προπαγάνδα, πόλεμος, στρατόπεδο συγκέντρωσης κλπ.) και διαδικαστικών εννοιών (σημασία, συνέχεια/αλλαγή, αιτιότητα, ιστορική ενσυναίσθηση), η ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας πληθώρας ιστορικών πηγών, η συνειδητοποίηση των συνεπειών του μίσους, της ανοχής και της αδιαφορίας και η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής τους σκέψη.

Για την επίτευξη των στόχων αυτών, ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του προγράμματος βασίστηκαν στις αρχές της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου, ενταγμένης σε σύγχρονα θεωρητικά πλαίσια βιωματικής, συμμετοχικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από προσωπική διερεύνηση, δημιουργική εμπλοκή και ερμηνεία του υλικού που του/της προσφέρεται (Illeris 2018, Kolb & Kolb 2009). Παράλληλα, στο πλαίσιο της Διδακτικής της Ιστορίας αξιοποιήθηκαν και οι τρεις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (βιωματική, κριτική, συμπεριληπτική) για τη μελέτη και διαχείριση τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Κάθε προσέγγιση συνέβαλε με διαφορετικό τρόπο στη συγκρότηση μιας πολύπλευρης ιστορικής εμπειρίας: η βιωματική ενεργοποίησε τη φαντασία και τη συναισθηματική σύνδεση, η κριτική ενίσχυσε την ερμηνευτική ικανότητα και τη δεοντολογική αποτίμηση των γεγονότων, ενώ η συμπεριληπτική άνοιξε χώρο για πολλαπλές φωνές και αφηγήσεις. Έτσι, κάθε διδακτική συνάντηση πραγματοποιήθηκε με διαθεματικό και βιωματικό χαρακτήρα, με σαφή μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, όπου συνδυάστηκαν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, προκειμένου να ενισχυθούν τόσο η προσωπική εμπάθυνση όσο και η συνεργατική μάθηση. Η διδασκαλία οργανώθηκε ως ανοιχτή, δημιουργική διαδικασία για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μια παιδαγωγική επιλογή που ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες θεωρήσεις για την ενεργή πολιτειότητα και τη συμπερίληψη (Biesta 2010, Μασσαγγούρας 2008).

Αρχικά, οι μαθητές/τριες με αφορμή μια ενότητα στο μάθημα της Γλώσσας εξοικειώθηκαν με το ημερολόγιο ως προσωπικό-αφηγηματικό κειμενικό είδος. Μελέτησαν τα βασικά χαρακτηριστικά και τους κανόνες γραφής του, τις διάφορες μορφές που μπορεί να έχει (προσωπικό, ιστορικό, λογοτεχνικό) και εξασκήθηκαν στην προσωπική έκφραση και τη δημιουργική γραφή δημιουργώντας το δικό τους ημερολόγιο με καταγραφή μιας ημέρας της επιλογής τους. Στη συνέχεια, ήρθαν σε επαφή με τις έννοιες «πόλεμος» και «ειρήνη», εξετάστηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους σχετικά με τις έννοιες αυτές, καταγράφηκαν σε μορφή εννοιολογικού χάρτη τα χαρακτηριστικά τους, οι θετικές και αρνητικές τους συνέπειες και τα

συναισθήματα που προκαλούν αυτές οι καταστάσεις και εντοπίστηκε η διαχρονικότητα αυτών των εννοιών. Επιπλέον, επικεντρώθηκαν οι μαθητές/τριες στα παιδιά ως θύματα πολέμου και κατασκεύασαν μια αφίσα με θέμα «Όχι στον πόλεμο – Ναι στην ειρήνη». Επόμενος σταθμός στο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν η μελέτη του ιστορικού πλαισίου του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος, διαδικασία αρκετά απαιτητική λόγω της ηλικίας των μαθητών/τριών. Παρ' όλ' αυτά, η ανάλυσή του ιστορικού πλαισίου μέσω χρονογραμμής διεξήχθη χωρίς συναισθηματισμούς, που εμποδίζουν τη λογική και κριτική επεξεργασία, και ολόπλευρα, ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συγκροτημένες κρίσεις και απόψεις καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Μετά από την εισαγωγή αυτή, οι μαθητές/τριες πέρασαν στη μελέτη του Ολοκαυτώματος και των ομάδων που στοχοποιήθηκαν και εξοντώθηκαν κατά τη διάρκειά του. Ξεκίνησαν, λοιπόν, μελετώντας κριτικά μέσα από πληθώρα πηγών τα γεγονότα και τις ενέργειες που οδήγησαν σε αυτό, εξοικειώθηκαν με την έννοια «προπαγάνδα» και αφού εντόπισαν σε αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών<sup>3</sup> το διακριτικό σήμα-αστέρι που έφεραν οι Εβραίοι, κατασκεύασαν δικά τους. Μέσα από προσωπικές μαρτυρίες ήρθαν σε επαφή με τις ιστορίες παιδιών που κρύφτηκαν ώστε να σωθούν, αλλά και άλλων που δεν τα κατάφεραν και οδηγήθηκαν σε στρατόπεδα συγκέντρωσης και δημιούργησαν τις ταυτότητές τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι προσωπικές ιστορίες των επιζήσαντων και των θυμάτων μελετήθηκαν πλήρως, πριν και μετά το τραυματογόνο γεγονός, ώστε να καταδειχθεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ήταν απλώς θύματα (Σαρηγιάννη 2014), αποφεύγοντας, όμως, την παρουσίαση εικόνων φρίκης που θα τραυμάτιζαν ψυχικά τα παιδιά (Imber 2005). Παράλληλα, αξιοποιώντας τη «Λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος», οι μαθητές/τριες επικεντρώθηκαν στη ζωή της Άννας Φρανκ με βασικό εργαλείο το ημερολόγιό της. Έτσι, μελέτησαν και επεξεργάστηκαν αποσπάσματα τόσο από το ημερολόγιο όσο και από την πιο κομίστικη εκδοχή του, το *Graphic Diary της Άννας Φρανκ (The Diary of Anne Frank: The Graphic Adaptation)* του Ari Folman σε εικονογράφηση του David Polonsky. Το graphic diary είναι ένα ιδιαίτερο υποείδος του graphic novel, στο οποίο απαιτείται πολυεπίπεδη προσαρμογή, αφού το λεκτικό κομμάτι είναι μόνο ένα συστατικό και η πλέον καθοριστική παρέμβαση αφορά την απόδοση της ημερολογιακής αφήγησης μέσω απεικονιστικών εικόνων (Ανδρικού 2025). Τόσο τα graphic novels όσο και τα ιστορικά

<sup>3</sup> Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα των κινηματογραφικών ταινιών «Un sac de billes» (2017), «Au revoir, les enfants» (1987) και «The boy in the striped pyjamas» (2008). Παρά τις ιδεολογικές στρατηγικές, τις απλουστεύσεις και τους περιορισμούς που μπορεί να παρουσιάζει η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών ως πηγών για το μάθημα της Ιστορίας, η επιδραστικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Ανδρικού 2022β, Λεμονίδου 2020)

comics<sup>4</sup> αποτελούν εργαλεία ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς με τον περιορισμό των δύσκολων σημείων, την αποφυγή της εικονογράφησης σκληρών εικόνων και την αποδυνάμωση των βίαιων σκηνών «μιλά» στους/στις μαθητές/τριες χωρίς να εξωραΐσει τα γεγονότα και, βέβαια, χωρίς να τους/τις τρομάξει ελαφρύνοντας το κλίμα (Γιαννικοπούλου 2015). Έχοντας ως πηγή, λοιπόν, το ημερολόγιο και το graphic diary οι μαθητές/τριες απηύθυναν ερωτήσεις στην Άννα και δημιούργησαν τα δικά τους ημερολόγια και graphic diaries ως παιδιών που έζησαν το Ολοκαύτωμα. Επιπροσθέτως, η ενασχόληση με το έργο της Αγγελικής Δαρλάση *Από Μακριά* επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν την ιστορική μνήμη του Ολοκαυτώματος των Ρομά, ενταγμένη σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και αναδεικνύει τη σημασία της συλλογικής μνήμης των ανθρώπων που έχουν υπάρξει –ή εξακολουθούν να είναι– αποδέκτες αδικαιολόγητης βίας και διακρίσεων. Τέλος, στην καταληκτική φάση του προγράμματος, οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τον σύγχρονο αντίκτυπο του Ολοκαυτώματος, αξιοποιώντας την *Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος* (<https://encyclopedia.ushmm.org/>) μέσω φορητών συσκευών (tablets), καθώς και τεκμήρια μνήμης, όπως μνημεία και χώρους ιστορικής αναφοράς στην Ελλάδα και διεθνώς. Άλλωστε, σε κάθε κοινωνία που δίνεται έμφαση στη μνήμη τραυματικών ιστορικών γεγονότων παρατηρείται η δημιουργία μνημονικών τόπων αλλά και κοινωνικών αναπαραστάσεων που πλαισιώνουν την έκφραση μνήμης (Παπανδρέου 2015). Η διδακτική προσέγγιση εστίασε, ακόμη, στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να στοχαστούν τόσο από τη σκοπιά των θυμάτων που κατέφυγαν στην προσφυγιά προκειμένου να σωθούν –αναζητώντας παράλληλα συνδέσεις με τις σύγχρονες προσφυγικές ροές– όσο και από την οπτική των «σιωπηλών παρατηρητών» της Ιστορίας, με στόχο την κριτική κατανόηση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης απέναντι σε φαινόμενα βίας, αδιαφορίας και αποκλεισμού. Με όλες τις παραπάνω δραστηριότητες δομήθηκε ένα portfolio για καθέναν/μιά μαθητή/τρια αλλά και μια «βαλίτσα» στην τάξη, η οποία ονομάστηκε «Η βαλίτσα της Άννας» (Εικόνα 1). Το καινοτόμο πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ενός φύλλου αυτοαξιολόγησης από τους/τις μαθητές/τριες και δόθηκε σε όλους βεβαίωση συμμετοχής.

<sup>4</sup> Για μια αναλυτική παρουσίαση της διδακτικής αξιοποίησης των comics και των graphic novels (Historical Educomic) βλ. Ανδρικού, Α. (2025), *Τελικά μπορούμε να διδάξουμε Ιστορία μέσα από τα comics; Δυνατότητες και Περιορισμοί του Historical Educomic*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Παιδεία.

## Η βαλίτσα της Άννας



ΕΙΚΟΝΑ 1

Τόσο από την παρατήρηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του προγράμματος όσο και από την ανάλυση των φύλλων αυτοαξιολόγησης εξάγονται ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές αξίζει να σημειωθεί πως το καινοτόμο πρόγραμμα απέδωσε σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού. Μέσα από την πολυεπίπεδη και βιωματική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος, οι συμμετέχοντες/ουσες καλλιέργησαν βασικές ιστορικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενίσχυσαν το εννοιολογικό τους οπλοστάσιο παρά τη μικρή τους ηλικία, προβληματίστηκαν σχετικά με τη διαχρονικότητα των θεμάτων που μελετήθηκαν και κατανόησαν την ηθική διάσταση της μνήμης και την ανάγκη για σεβασμό στη διαφορετικότητα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα την τραυματοποίησή τους μέσω της ορθής διαχείρισης του οδυνηρού υλικού. Η δημιουργία, επίσης, προσωπικών ημερολογίων και graphic diaries απέδειξε την επιτυχία της προσέγγισης ως προς την ενεργή μαθητική συμμετοχή, την ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης και την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης, ενώ το portfolio και «Η βαλίτσα της Άννας» λειτούργησαν ως αποτελεσματικά εργαλεία τεκμηρίωσης της μαθησιακής πορείας.

Συγκεντρωτικός πίνακας βασικών πληροφοριών καινοτόμου προγράμματος	
Άξονας	Περιγραφή
Τίτλος	Το Ολοκαύτωμα μέσα από τα ματιά των παιδιών
Τάξη	Γ' Δημοτικού
Διάρκεια	Σχολικό έτος 2024 – 2025
Πλαίσιο	«Δράσεις και Εκπαιδευτικό Έργο Υψηλών Απαιτήσεων Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων»
Βασικοί στόχοι	Καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης, ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, κατανόηση βασικών ιστορικών και διαδικαστικών εννοιών, ανάπτυξη δεξιοτήτων ερμηνείας ιστορικών πηγών.
Διδακτική Μεθοδολογία	Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου Συνδυασμός βιωματικής, κριτικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής προσέγγισης
Βασικές Θεματικές Ενότητες	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τι είναι Ημερολόγιο;</li> <li>2. Πόλεμος &amp; Ειρήνη</li> <li>3. Ιστορικό Πλαίσιο</li> <li>4. Πριν το Ολοκαύτωμα</li> <li>5. Ολοκαύτωμα &amp; Παιδιά</li> <li>6. Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ</li> <li>7. «Από Μακριά»: το Ολοκαύτωμα των Ρομά</li> <li>8. Το Ολοκαύτωμα σήμερα</li> </ol>
Υλικά & Μέσα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ημερολόγιο Άννας Φρανκ (πρωτότυπο και graphic diary)</li> <li>• Βιβλίο <i>Από Μακριά</i> της Αγγελικής Δαρλάση</li> <li>• Προσωπικές μαρτυρίες</li> <li>• Αποσπάσματα κινηματογραφικών ταινιών</li> <li>• Εικονιστικές και γραπτές πηγές</li> <li>• Encyclopedia of the Holocaust (USHMM)</li> </ul>
Αξιολόγηση	Φύλλο αυτοαξιολόγησης μαθητών/τριών

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

## Συζήτηση

Η διδασκαλία των τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων, όπως το Ολοκαύτωμα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα παιδαγωγικό ζητούμενο, αλλά μια βαθιά ηθική και δημοκρατική πρόκληση. Η παρούσα προσπάθεια προσπάθησε να αναδείξει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της μελέτης και διαχείρισης τέτοιων γεγονότων από μαθητές/τριες μικρών ηλικιών. Η σύνδεση της Ιστορίας με τη βιωματική εμπειρία, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη συνεργατική μάθηση μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης, ενσυναίσθησης και ενεργού πολιτεότητας, ήδη από τις πρώτες σχολικές τάξεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται κρίσιμος και πολυδιάστατος, αφού καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα στη διδακτική του/της ευθύνη για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης και στην υποχρέωση διασφάλισης της

συναισθηματικής ασφάλειας του παιδιού. Η ευαίσθητη και υπεύθυνη διαχείριση τέτοιων θεμάτων προϋποθέτει ουσιαστική επιμόρφωση σε ζητήματα παιδαγωγικής διαχείρισης «δύσκολων» και «ευαίσθητων» περιεχομένων, καθώς και εξοικείωση με καινοτόμες μεθόδους μάθησης που ενισχύουν τη συνεργασία, την αυτονομία και την ενσυναίσθηση (Nussbaum 2006), αφού η προσπάθεια αυτή συνοδεύεται από σοβαρούς κινδύνους. Ο κίνδυνος της ιδεολογικής κατήχησης, της εργαλειακής χρήσης βασικών εννοιών της ιστορικής σκέψης, αλλά και της παραποίησης της ιστορικής γνώσης μέσω συναισθηματικής χειραγώγησης παραμένει υπαρκτός (Παληκίδης 2019). Ο/η εκπαιδευτικός, είτε από άγνοια είτε από απουσία παιδαγωγικού αναστοχασμού, ενδέχεται να λειτουργήσει ως αυθεντία (Μαυροσκούφης 2010), περιοριζόμενος/η σε ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Κόκκινος & Γατσωτής 2010), ακυρώνοντας τη δυναμική του ιστορικού γραμματισμού και της κριτικής παιδείας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, καθίσταται επιτακτική η συστηματική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε επίπεδο μεθοδολογίας και διδακτικής τεχνικής, αλλά και στο επίπεδο της ιστορικής ερμηνείας και του δημοκρατικού ήθους που είναι απαραίτητο να διατρέχει το μάθημα της Ιστορίας. Η ενασχόληση με την Ιστορία, ακόμη και στις μικρές ηλικίες, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη ή αποστειρωμένη· είναι μια πράξη ευθύνης απέναντι στο παρελθόν, αλλά και μια πράξη ελπίδας για το μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Alexander, J.C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N.J., Sztompka, P. (2004), *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press.
- Alexander, J.C. (2012), *Trauma: A Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Assmann, A. (2010), *The Long Shadow of the Past: Memory Culture and Historical Responsibility*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Barton, K., Levstik, L. (2004), *Teaching History for the Common Good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K.C. (2005), "Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland", *History Education Research Journal* 1(2): 13-19.
- Biesta, G. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bruner, J.S. (1996), *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) (2017), "Introduction: Historical cultures and education in transition", in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 1-35.
- Caruth, C. (1996), *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Epstein, T. (2010), *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York: Routledge.
- Folman, A., Polonsky, D. (εικ.) (2019), *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ: Graphic diary* (μτφ. Μ. Ηλιού). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fosnot, C.T. (2005), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press (2nd ed.).
- Halbwachs, M. (1992), *On Collective Memory* (ed. & trans. L.A. Coser). Chicago: University of Chicago Press.
- Hirschberger, G. (2018), "Collective trauma and the social construction of meaning", *Frontiers in Psychology* 9: 1441.
- Huyssen, A. (2003), *Present Pasts: Urban Palimpsests and the Politics of Memory*. Stanford: Stanford University Press.
- Illeris, K. (2018), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words*. London: Routledge (2nd ed.).
- Imber, S. (2005), "How we approach teaching the Shoah", in Caplan, R. (ed.), *Our memory of the past and for the future*. Strasburg: Council of Europe, 40-58.
- Jensen, E. (2005), *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD (2nd ed.).
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2009), "The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning", *Simulation & Gaming* 40(3): 297-327.
- LaCapra, D. (2001), *Writing History, Writing Trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Levy, D., Sznajder, N. (2006), *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia: Temple University Press.
- MacDonald, S. (2009), *Difficult heritage: Negotiating the Nazi past in Nuremberg and beyond*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moller, S. (2012), "Are family recollections an obstacle to history education? How German students make sense of the East German Dictatorship", in Carretero, M., Asensio M., Rodriguez-Moneo, M. (eds), *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publishing, 281-295.
- Nussbaum, M.C. (2006), *Education and democratic citizenship: Cultivating humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969), *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

- Reddy, W.M. (2001), *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2004), *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rüsen, J. (2004), "Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development", in Seixas, P. (ed), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 63-85.
- Seixas, P., Morton, T. (2013), *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sontag, S. (2003), *Regarding the Pain of Others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Todorov, T. (1999), *Facing the extreme: Moral life in the concentration camps* (trans. A. Denner & A. Pollack). New York: Metropolitan Books.
- Trouillot, M.R. (1995), *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Wineburg, S. (2001), *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ανδρικού, Α. (2022α), *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ανδρικού, Α. (2022β), «Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για την τεχνική CineScience», *Επιστήμες Αγωγής* 3: 7-21.
- Ανδρικού, Α. (2024), «Η διαχείριση του προσφυγικού τραύματος στη σχολική τάξη μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων: Η περίπτωση της Αλμπωπίας, στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ., Κασκαμανίδης, Γ., Κιμουρτζής, Π., Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Ο προσφυγικός κόσμος στην Ελλάδα μετά τη Συνθήκη της Λωζάννης: Ιστορία, Πολιτισμός - Μνήμη, Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ασίνη.
- Ανδρικού, Α. (2025), *Τελικά μπορούμε να διδάξουμε Ιστορία μέσα από τα comics; Δυνατότητες και Περιορισμοί του Historical Educomic*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονη Παιδεία.
- Ασέρ, Α. (2007), «Απόγονοι θυμάτων και θυτών: Τραύματα της ιστορίας», στο Ρήγος, Α., Γεωργιάδου, Β. (επιμ.) *Άουσβιτς: Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της γενοκτονίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 123-140.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2015), «Ιστορίες από την Ιστορία. Το ιστορικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», *Κείμενα* 21: 1-15.
- Δαρλάση, Α. (2020), *Από μακριά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κασβίκης, Κ. (2020), «Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 174-210.

- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2007), «Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 389-444.
- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2010), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 13-35.
- Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2015), «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 13-120.
- Κόκκινος, Γ. (2008), «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανόησης και συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της ΣΤ΄ Δημοτικού», στο Ανδρέου, Α.Π. (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 21-67.
- Κόκκινος, Γ. (2020), «Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/ επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 9-86.
- Λεμονίδου, Ε. (2016), «Ιστορία και μνήμη του Μεγάλου Πολέμου», στο Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Κιμουρτζής, Π., Ντάλης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ, 17-104.
- Λεμονίδου, Ε. (2020), «Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 332-348.
- Μαντόγλου, Α. (2010), *Κοινωνική μνήμη, κοινωνική λήθη. Έκδηλες και λανθάνουσες μορφές κοινωνικής σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσακαλίδης, Χ., Ανδρικού, Α., Σηπάκης, Γ., Ντόντης, Δ. (2024), «Εισαγωγή του τραύματος στη σχολική πραγματικότητα: Το παράδειγμα του Ολοκαυτώματος», *Education Sciences* 2024(3): 97-112.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;», στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 69-80.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2010), «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε., *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 121-171.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015), «Το άξενο παρόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 141-161.

- Παληκίδης, Α. (2019), «Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία», στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Ανδρέου, Α.Π., Κασβίκης, Κ., Μπέτσας, Ι. (επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 509-534.
- Παπανδρέου, Ζ. (2015), «Η σφαγή του Διστόμου: Ερευνητική προσέγγιση ενός τραυματικού και επίμαχου ιστορικού γεγονότος», στο Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., Πασχαλούδη, Ε. (επιμ.), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο, 353-374.
- Ρεπούση, Μ. (2004), *Ποια Ιστορία να διδάξουμε στα παιδιά μας*; Αθήνα: Σαββάλας.
- Σαλβάνου, Α. (2021), *Πώς μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε*; Αθήνα: Ασίνη.
- Σαρηγιάννη, Ε. (2014), «Εγώ και ο Ξένος»: *Η διδασκαλία του πολιτισμικού τραύματος στο Δημοτικό σχολείο ως μέσο αντιρατσιστικής εκπαίδευσης – Μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φαρδή, Κ. (2020), «'Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;' - Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση», στο Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 111-173.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011), *Ψυχοκοινωνική υποστήριξη παιδιών μέσα από το σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017), *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

# Από την επιστημονική στη σχολική γνώση: ηγεμονία και αναπαραγωγή

**Θεόδωρος Βαβίτσας**

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Ακαδημαϊκός Υπότροφος Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας  
*vavitsast@gmail.com*

## Εισαγωγή

Το ζήτημα της γνώσης (θα έπρεπε να) αποτελεί ένα από τα πιο κομβικά θεωρητικά ζητήματα τα οποία απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη σήμερα. Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η ένταξη των παιδιών στο σχολείο σηματοδοτεί μια θεμελιώδη αλλαγή της σχέσης τους με αυτό που αποκαλούμε «γνώση». Για την ακρίβεια, όπως έχει αναδείξει ο L. Vygotsky (2008), τα παιδιά με την ένταξή τους στο σχολείο μεταβαίνουν από έναν αυθόρμητο, μη συστηματικό και εμπειρικό τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας στον συστηματικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης. Έτσι, πραγματοποιείται μια μετάβαση από τις αυθόρμητες έννοιες στις επιστημονικές έννοιες (Vygotsky 2008, 209-353). Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι το ερώτημα «Τι είναι γνώση;» οφείλει να απασχολήσει και την παιδαγωγική.

Ο κλάδος ο οποίος είναι επιφορτισμένος με τη μελέτη της γνώσης είναι η επιστημολογία (Σκορδούλης 2014, 19). Ωστόσο, ποια είναι η σχέση της παιδαγωγικής με την επιστημολογία; Όπως έχει υποστηρίξει ο Γ. Κουζέλης (1991, 15) παρατηρείται μια άκρως περιορισμένη επίδραση της επιστημολογίας στη θεματική της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης, γεγονός που αντανάκλα την εν γένει υποβάθμιση της επιστημολογίας στο παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, το κύριο πρόβλημα που εντοπίζεται εδώ δεν έγκειται απλώς στην έλλειψη μιας αναγκαίας αλληλεπίδρασης, παρά στο γεγονός ότι «η έλλειψη της επιστημολογικής συνιστώσας ισοδυναμεί με απουσία συγκροτημένης αντίληψης περί γνώσης και περί της απόκτησής της» (Κουζέλης 1991, 16). Εν ολίγοις, φαίνεται να υπάρχει ένα κενό, μια

ασάφεια από πλευράς της παιδαγωγικής ως προς το «τι» είναι η γνώση, κάτι που «μοιραία» επιδρά και στο «πώς» αυτή αποκτάται.

Στις προηγούμενες παραδοχές, βέβαια, θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι σήμερα υπάρχει μια πληθώρα θεωριών μάθησης,<sup>1</sup> οι οποίες μελετούν το φαινόμενο της μάθησης, επιχειρούν να αρθρώσουν διδακτικές στρατηγικές και να εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να καταστήσουν την παιδαγωγική διαδικασία αποτελεσματική. Παρ' όλα αυτά, αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι δεν πρέπει να συγχέουμε δύο διαφορετικά επί της ουσίας επιστημονικά πεδία, μια που η μάθηση, και το πώς αυτή επιτυγχάνεται, διερευνάται με πειραματικές μεθόδους –κατά κύριο λόγο– από την επιστήμη της ψυχολογίας, ενώ, αντίθετα, τα ζητήματα της γνώσης διερευνώνται από τη φιλοσοφία και την επιστημολογία. Πρόκειται, επομένως, για διαφορετικές «βαθμίδες» μελέτης του αντικειμένου και, επιπλέον, για διαφορετικές «πλευρές» αυτού.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα προσπαθήσουμε, αρχικά, να προσεγγίσουμε την έννοια της γνώσης. Στη συνέχεια, θα αναδείξουμε τη διαφοροποίηση της σχολικής γνώσης από την επιστημονική γνώση, προκειμένου να αναδειχθούν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των εν λόγω «μορφών» της γνώσης. Τέλος, θα πραγματοποιήσουμε μια συσχέτιση των υπαρχουσών μορφών σχολικής γνώσης με την έννοια της ηγεμονίας, όπως αυτή απαντά στο έργο του Antonio Gramsci.

## Από την επιστημονική γνώση...

Για να προσεγγίσουμε την έννοια της επιστημονικής γνώσης, οφείλουμε αρχικά να προσδιορίσουμε τι είναι η γνώση, τι είναι η επιστήμη, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Το συγκεκριμένο εγχείρημα ενέχει μια σειρά δυσκολιών, όπως το γεγονός ότι «η έννοια της γνώσης έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές σημασίες» (Δαφέρμος 2020, 32). Έτσι, ορισμένες φορές η γνώση ορίζεται με το στενότερο νόημα του όρου και ταυτίζεται με την επιστημονική γνώση, ενώ άλλες φορές γίνεται αντιληπτή με το ευρύτερο νόημα του όρου και λογίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου για αντίληψη, σκέψη, έκφραση και δράση (Δαφέρμος 2020, 32). Από την άλλη πλευρά, «η επιστήμη δεν αποτελεί απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά αναπτυσσόμενη, φυσικο-ιστορική διαδικασία που διαμορφώνεται στην κοινωνική ιστορία ως απόπειρα επίλυσης των κομβικών ζητημάτων που προκύπτουν στη σχέση της κοινωνίας με τη φύση, όπως

<sup>1</sup> Πρβλ. ενδεικτικά το βιβλίο του Bob Bates 2024, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά πάνω από 130 θεωρίες μάθησης.

επίσης και στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων με τη βοήθεια των διαθέσιμων γνώσεων, μέσων και τρόπων», ενώ «αποτελεί μορφή πνευματικής δραστηριότητας που είναι προσανατολισμένη στην παραγωγή αληθούς, αντικειμενικής, τεκμηριωμένης γνώσης σχετικά με τη φύση, την κοινωνία, αλλά και την ίδια τη γνώση» (Δαφέρμος 2020, 33-34). Από τα παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η σχέση της γνώσης με την επιστήμη δεν είναι μια σχέση μηχανιστικής αλληλεπίδρασης, παρά πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία αλληλοτροφοδότησης, μια που η ήδη υπάρχουσα γνώση αποτελεί τροφοδότη της επιστήμης, ενώ παράλληλα η επιστήμη μπορεί να χαρακτηριστεί ως το συστηματικό και νοηματοδοτημένο «σώμα» της γνώσης.

Μια ακόμη, εξέχουσα σχέση είναι αυτή της γνώσης με την αλήθεια. Όπως υποστηρίζει ο Μ. Χορκχάιμερ, «κατά μία άποψη, η γνώση ποτέ δεν έχει μόνο περιορισμένη εγκυρότητα. Εδράζεται τόσο στο αντικειμενικό γεγονός όσο και στον γνώστη του γεγονότος. Κάθε πράγμα και κάθε σχέση πραγμάτων μεταβάλλεται με το χρόνο, και έτσι κάθε κρίση σχετικά με πραγματικές καταστάσεις πρέπει να χάνει την αλήθεια της με την πάροδο του χρόνου» (Horkheimer 1989, 7). Η άποψη αυτή μπορεί να γίνει ευκολότερα κατανοητή αν αναλογιστούμε τη διαδικασία ανάπτυξης της επιστήμης: μια «νέα» αλήθεια έρχεται να αντικαταστήσει/τροποποιήσει μια «παλιά» αλήθεια. Όμως, αυτό που αίρεται δεν είναι η αλήθεια καθ' αυτήν, αλλά η γνώση την οποία προσεγγίζει η επιστήμη και της οποίας η αλήθεια αποτελεί μια μόνο «στιγμή». Τοποθετώντας, επομένως, την έννοια της αλήθειας στο «κέντρο», οι έννοιες της επιστήμης και της γνώσης μπορούν να ιδωθούν υπό ένα νέο πρίσμα, όπου αυτό που χαρακτηρίζει τόσο τη γνώση όσο και την επιστήμη είναι η σχέση τους ως προς την αλήθεια.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ίδια η επιστήμη, ως παραγωγός γνώσης, δεν μπορεί να λογίζεται ως κάτι «ουδέτερο» και «εξωκοινωνικό». Απεναντίας, όπως έχει επισημάνει ο Γ. Χάμπερμας, υπάρχουν τρεις κατηγορίες ερευνητικών διαδικασιών, για τις οποίες μπορεί κανείς να καταδείξει μια ειδική συνάφεια μεταξύ κανόνων, που αναφέρονται στη λογική μέθοδο, και διαφερόντων, που καθοδηγούν τη γνώση, θεωρώντας και σημειώνοντας, μάλιστα, ότι αυτό ακριβώς είναι το καθήκον μια κριτικής θεωρίας της επιστήμης, η οποία επιθυμεί να αποφεύγει τις παγίδες του θετικισμού (Habermas 1996, 358-359). Έτσι, στο αφετηριακό πλαίσιο των εμπειρικοαναλυτικών επιστημών υπεισέρχεται ένα τεχνικό, στο αφετηριακό πλαίσιο των ιστορικοερμηνευτικών επιστημών ένα πρακτικό και στο αφετηριακό πλαίσιο των κριτικά προσανατολισμένων επιστημών εκείνο το χειραφε(τη)τικό γνωστικό διαφέρον (Habermas 1996, 359). Δεν θα αναλύσουμε εδώ περαιτέρω το εκάστοτε γνωστικό

διαφέρον, ωστόσο θεωρούμε ότι καθίσταται σαφές πως και η ίδια η επιστημονική γνώση διέπεται από συγκεκριμένα γνωστικά διαφέροντα, τα οποία με τη σειρά τους αντανακλούν τις κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις των ερευνητών και καθορίζονται από συγκεκριμένα μεθοδολογικά και επιστημολογικά πλαίσια. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η σχέση γνώσης και επιστήμης αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία.

Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε τη θέση ότι «Η επιστήμη, ως μορφή εργασιακής δραστηριότητας που συνδέεται με την παραγωγή γνώσης, μπορεί να πάρει τη μορφή επαναληπτικής δραστηριότητας ή δημιουργικής δραστηριότητας σε συνάρτηση με τον τρόπο κοινωνικής οργάνωσης, όπως αυτός διαμορφώνεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική-κοινωνική συγκυρία» (Δαφέρμος 2020, 39). Επομένως, ορισμένες «νέες» μορφές της επιστήμης, οι οποίες ενδέχεται να λογίζονται και ως εξέλιξή της, δεν είναι τίποτε άλλο παρά επαναληπτικές διεργασίες εντός του ίδιου πεδίου, καλυμμένες με νέο μανδύα.

### **...στη σχολική γνώση**

Όπως δείξαμε προηγουμένως, η επιστημονική γνώση μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές μορφές. Ωστόσο, είναι σημαντικό, για το θέμα που πραγματευόμαστε εδώ, να διασαφηνιστεί με ποιον τρόπο, με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή της επιστημονικής γνώσης που θα διδαχθεί στα σχολεία.

Γενικά, το ζήτημα του περιεχομένου της σχολικής γνώσης, αν και αυτό μπορεί να είναι σχετικά δυσδιάκριτο, ενσωματώνεται στους, επιστημολογικής υφής, προβληματισμούς της διδακτικής. Στη διδακτική, λοιπόν, επαφίεται η επεξεργασία ερωτημάτων, όπως: Α. Τι πρέπει να διδάσκεται; Β. Ως τι, ως μέρος ποιας επιστημονικής ενότητας πρέπει να διδάσκεται αυτό που επιλέχθηκε; Γ. Ποια θα πρέπει να είναι η κατανομή, ποιοι οι τρόποι προσέγγισης και παρουσίασης, ποιοι οι κυρίαρχοι άξονες και ποιος ο γενικότερος επιστημολογικός χαρακτήρας των όσων διδάσκονται; Δ. Πώς πρέπει να αντιμετωπίζεται αυτό που διδάσκεται ως προς την επιστημονικότητά του ή την επιστημονική του συγκρότηση; Ε. Σε ποιο βαθμό και πώς πρέπει παράλληλα να διδάσκεται η ιστορία των επιστημών; (Κουζέλης 1991, 31-32). Επιπλέον των ερωτημάτων του περιεχομένου, τη διδακτική απασχολούν τα ερωτήματα των διαδικασιών μάθησης, της διαδοχής των ενοτήτων ή του ρυθμού μετάβασης και της αξιολόγησης (Κουζέλης 1991, 26-27). Εδώ, ιδιαίτερα στο σκέλος της οργάνωσης των διαδικασιών μάθησης, ενέχεται και «το στοιχείο της στάσης απέναντι στην αναπαραγωγή και διεύρυνση εξουσιαστικών σχέσεων: μέσα απ' αυτές τις διαδικασίες συγκροτείται και μεταδίδεται η γνώση 'ως ιδεολογία' ή 'ως εξουσία'» (Κουζέλης 1991,

24). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η γνώση που επιλέγεται φέρει τη «σφραγίδα» τόσο της κυρίαρχης ιδεολογίας όσο και των εξουσιαστικών σχέσεων της κοινωνίας.

Γενικά, είναι παραδεδομένο ότι «η γνώση που τώρα μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μία εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων δυνατής κοινωνικής γνώσης και αρχών. Είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου<sup>2</sup> που έρχεται από κάπου, που συχνά ανακλά τις προοπτικές και πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού μας συνόλου» (Apple 1986, 27). Από τη στιγμή, επομένως, που η γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν την αύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως, αντίστοιχα, οι οικονομικοί οργανισμοί λειτουργούν με στόχο την αύξηση του οικονομικού κεφαλαίου συγκεκριμένων ομάδων (Apple 2016, 75). Εδώ βρίσκεται, από κοινωνιολογικής –και όχι μόνο– άποψης, όλη η ουσία του θεσμού της εκπαίδευσης: η επίτευξη της κοινωνικής αναπαραγωγής – με τη συμβολή και της διατήρησης της άνισης κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Σημαντική συμβολή, επίσης, στη μελέτη της γνώσης, ως προς το σκέλος της κοινωνικής αναπαραγωγής, αποτέλεσαν οι μελέτες και οι έρευνες μιας τάσης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που ονομάστηκε «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Χωρίς να υπεισέλθουμε σε μια λεπτομερή εξέταση του εν λόγω κινήματος, θα λέγαμε ότι από εδώ ξεκινά μια νέα θεώρηση της γνώσης, η οποία θεωρεί ότι η τελευταία πρέπει να λογίζεται ως κοινωνική κατασκευή (Sagur 2006, 67-68). Έτσι, το σχολείο υιοθετεί μορφές γνώσεις οι οποίες είναι ευνοϊκότερες προς τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς «τα παιδιά της εργατικής τάξης στερούνται τα εννοιολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση των μορφών της γνώσης, που κατέληξαν ιστορικά να χαρακτηρίζονται σαν σχολική γνώση» (Sagur 2006, 83). Οι προηγούμενες παραδοχές, ωστόσο, εκκινώντας από θέσεις της φαινομενολογίας, έχοντας ως στόχο να πλήξουν τον θετικιστικό αντικειμενισμό που χαρακτήριζε τις απόψεις για τη σχολική γνώση, δεν κατάφεραν να αποφύγουν τους σκοπέλους του σχετικισμού και του υποκειμενισμού. Έτσι, επί της ουσίας, αν και κάποιες φορές άρρητα, στη σχολική γνώση αντιπαραβάλλεται η βιωματική γνώση (Αλεξίου 2010, 730). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι εν λόγω προβληματικές που προωθήθηκαν, έδωσαν τη δυνατότητα διαλεκτικής θεώρησης των σχέσεων ιδεολογίας-γνώσης-κουλτούρας, αμφισβητώντας τη μηχανιστική προσέγγιση βάσης-εποικοδομήματος, που είχε υιοθετηθεί στρεβλά. Έτσι, πλέον, η ιδεολογία και η κουλτούρα γίνονται αντιληπτές ως σχετικά αυτόνομες κι όχι ως λειτουργούσες αποκλειστικά για την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, γεγονός που κατέστησε τις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις στα σχολεία ως ένα

<sup>2</sup> Πιο αναλυτικά για την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, πρβλ. Bourdieu & Passeron 2014.

ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο δράσης, μια που η κουλτούρα μπορεί πλέον να θεωρηθεί ότι αναπαράγει και αναπαράγεται από τις οικονομικές ανάγκες, αλλά έρχεται και σε αντίφαση με αυτές (Apple & Weis 2010, 149).

Ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και επεξεργασία των προαναφερθεισών θέσεων διαδραμάτισε και η κριτική παιδαγωγική. Όπως έχει επισημάνει ο H. Giroux (2024, 27-28): «Η κριτική παιδαγωγική, ως μια υπεύθυνη και αναστοχαστική πράξη, καταδεικνύει το πώς η μάθηση μέσα στην τάξη ενσωματώνει επιλεκτικά συγκεκριμένες αξίες, εμπλέκεται σε σχέσεις εξουσίας, εμπεριέχει κρίσεις ως προς το ποιο είδος γνώσης είναι σημαντικό, νομιμοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, καθορίζει την έννοια της κοινωνικής παρέμβασης και δράσης με συγκεκριμένους τρόπους και πάντα προϋποθέτει έναν συγκεκριμένο ορισμό του μέλλοντος». Επομένως, μπορούμε να συνοψίσουμε το ζήτημα της σχολικής γνώσης σημειώνοντας ότι αυτή καθορίζεται σημαντικά: α) από την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία επιβάλλει και προωθεί τις αποδεκτές αξίες και τρόπους ζωής, και β) από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην αναπαραγωγή της κοινωνίας.

## **Σχολική γνώση, ηγεμονία και αναπαραγωγή**

Αναφερθήκαμε προηγουμένως στην επιστημονική γνώση και στους «μετασχηματισμούς» της στο πεδίο της σχολικής γνώσης. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε κριτικά την ίδια τη σχολική γνώση, αναδεικνύοντας πώς αυτή αλληλεπιδρά με την, κατά Gramsci, ηγεμονία.

Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι «οποιαδήποτε σοβαρή εκτίμηση του ρόλου της εκπαίδευσης σε μια σύνθετη κοινωνία πρέπει να έχει σαν συστατικό μέρος του προγράμματός της τουλάχιστον τρία στοιχεία και χρειάζεται να τοποθετήσει τη γνώση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό στις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες που 'καθορίζουν' αυτά τα στοιχεία» (Apple 1986, 35). Το εν λόγω τριμερές σχήμα μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια ολόπλευρης κατανόησης του ρόλου της ιδεολογίας και των συνεπακόλουθων πρακτικών της. Έτσι, οι ιδεολογίες και οι πρακτικές που δομούν όλες τις όψεις των εμπειριών της σχολικής αίθουσας πρέπει να αναλύονται μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, προκειμένου να διαφανεί πώς το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί στη σχολική αίθουσα και πώς, μέσω των κοινωνικών σχέσεων, νομιμοποιεί τα προνόμια και τη θέση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών (Aronowitz & Giroux 2010a, 207). Δεν μπορεί να θεωρηθεί, εξάλλου, ως τυχαίο το γεγονός ότι σε πολλά σχολικά εγχειρίδια η γνώση είναι κατακερματισμένη σε ξεχωριστά μέρη, τυποποιημένη για λόγους ευκολότερης διαχείρισης και κατανάλωσης

και εκδίδεται με στόχο να είναι εμπορεύσιμη για μεγάλα μαθητικά ακροατήρια (Aronowitz & Giroux 2010b, 169). Υπό αυτό το πρίσμα διαμορφώνεται και η «παιδαγωγικά λανθασμένη υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τα ίδια υλικά, τις ίδιες παιδαγωγικές και τους ίδιους τύπους αξιολόγησης» (Aronowitz & Giroux 2010b, 170). Αντίληψη η οποία, βεβαίως, διαψεύδεται από την ίδια την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι «δεν πρέπει να θεωρούμε δοσμένο ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι ουδέτερη» (Apple 1986, 42). Απεναντίας, το σχολείο εκλέγει συγκεκριμένες μορφές γνώσης, οι οποίες είναι πιο εύκολα αφομοιώσιμες από συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών, και μέσα από τις διαδικασίες αυτές μπορούμε να αντιληφθούμε πλέρια τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να διαδώσουν τη μαζική και ελιτίστικη κουλτούρα στο σύνολό τους (Apple 1986, 43). Γι' αυτό άλλωστε και ο Gramsci θεωρούσε πως κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά μια παιδαγωγική σχέση, θέλοντας να επισημάνει το ρόλο της κουλτούρας ως μιας εκπαιδευτικής δύναμης για την κοινωνική και οικονομική αναπαραγωγή (Giroux 2024, 85). Σε αυτό το πλαίσιο, για τον Gramsci «η πολιτική επιβάλλεται στην καθημερινή μας ζωή μέσω της εξουσίας των παιδαγωγικών της πρακτικών, των σχέσεων και των ρητορικών της» (Giroux 2024, 82), γι' αυτό και η παιδαγωγική μπορεί να θεωρηθεί ότι «είναι στέρεα θεμελιωμένη στην ηγεμονία, στον αγώνα και στην πολιτική παιδεία» (Giroux 2024, 101).

Θεωρούμε πως πλέον καθίσταται σαφές ότι η κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα συνδέονται με τη σχολική γνώση και την παιδαγωγική σε ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ηγεμονία των κυρίαρχων πρακτικών τόσο εντός όσο κι εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Άλλωστε, το βαθύτερο νόημα της ιδεολογικής ηγεμονίας εδράζεται στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στις πολιτισμικές παραδόσεις που λειτουργούν σε μαζικό επίπεδο με στόχο τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων (Sagur 2006, 349-350). Υπό αυτό το πρίσμα, η αναγκαιότητα μετασχηματισμού της συνείδησης, η οποία είναι σημαντική για το μαρξισμό ως καθοριστικό στοιχείο της δομικής αλλαγής, επισημαίνεται και από τον Gramsci (Sagur 2006, 388) ως αναγκαία συνιστώσα στην προσπάθεια διάρρηξης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Παρ' όλ' αυτά, η μεταβολή των συνειδήσεων, προκειμένου να διαρραγεί η κυρίαρχη ιδεολογία, δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Όπως έχει καταδείξει ο Gramsci, οι δύο βασικές προϋποθέσεις της ιδεολογικής ηγεμονίας αφορούν, από τη μία, τη δημιουργία των βασικών κατηγοριών και δομών αίσθησης, που διαποτίζουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, από την κυρίαρχη οικονομική τάξη, και, από την άλλη,

την ύπαρξη μιας ομάδας «διανοουμένων» που χρησιμοποιούν και νομιμοποιούν αυτές τις κατηγορίες, κάνοντας τις ιδεολογικές μορφές να μοιάζουν ουδέτερες (Apple 1986, 31). Έτσι, τόσο η κοινωνική δράση όσο και τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά γεγονότα «καθορίζονται» όχι από προφανείς ιδιότητές τους, που μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές, αλλά παίρνουν το νόημά τους λογικά, μέσω των πολύπλοκων δεσμών και συνδέσμων τους με το πώς μια κοινωνία οργανώνεται και ελέγχεται, με αποτέλεσμα να γίνονται στοιχεία της ηγεμονίας (Apple 1986, 30). Άρα είναι και πάλι η ίδια η κυριαρχική εξουσία, η κυρίαρχη ιδεολογία και οι μηχανισμοί τους που καθορίζουν το «νόημα» και τη «λογική» που διέπει τα ίδια τα «γεγονότα» και τα «συμβάντα», τα οποία στη συνέχεια εισέρχονται ως τέτοια στη συνείδηση.

## Συμπερασματικά

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η συσχέτιση της επιστημονικής και της σχολικής γνώσης, προκειμένου να αναδειχθεί η διαφοροποίηση των δύο μορφών γνώσης και να επισημανθεί ο ρόλος της ηγεμονίας, της κυρίαρχης ιδεολογίας και κουλτούρας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι σημειώσαμε την αναγκαιότητα η παιδαγωγική επιστήμη να διαλεχθεί με την επιστημολογία, προκειμένου να προσεγγίσει τα ζητήματα της γνώσης με τον δέοντα προβληματισμό, ώστε να προχωρήσει σε επεξεργασίες συστηματικές, που δεν θα χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και ασάφειες (Κουζέλης 1991). Θεωρούμε πως η συγκεκριμένη θέση καθίσταται κομβική, ιδιαίτερος αν λάβουμε υπόψη τη σημασία και τον ρόλο που κατέχει η σχολική γνώση για την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα, καθώς και για την κοινωνική αναπαραγωγή. Επιπλέον, αναδείχθηκε το γεγονός ότι η σχολική γνώση δεν αποτελεί μια «ουδέτερη» διαδικασία αφομοίωσης των επιστημονικών επιτευγμάτων, παρά καθορίζεται σημαντικά τόσο από την κυρίαρχη ιδεολογία όσο και από τις σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στην κοινωνία (Apple 1986, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, είναι σαφές ότι το σχολείο εκλέγει τις καταλληλότερες μορφές γνώσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων.

Τέλος, αναδείχθηκε το γεγονός ότι η κυρίαρχη κουλτούρα δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα «αυτοματοποιημένης» αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας, παρά αποτελεί κι έναν πυλώνα αντίστασης στην υπάρχουσα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα το σχολείο να καθίσταται ένας χώρος αγώνα και πάλης (Giroux 2024, Apple & Weis 2010). Και είναι ακριβώς αυτός ο αγώνας που οφείλουν να δώσουν οι

αναμορφωτές παιδαγωγοί, προκειμένου να αντισταθούν στη νεοφιλελεύθερη επέλαση που τείνει να κυριαρχήσει στη δημόσια εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M.W. (1986), *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M.W. (2016), *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M.W., Weis, L. (2010), «Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 121-159.
- Aronowitz, S., Giroux, H.A. (2010a), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική» στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 189-220.
- Aronowitz, S., Giroux, H.A. (2010b), «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.
- Αλεξίου, Θ. (2010), «Βίωμα, Σχολική γνώση και αναλυτικό πρόγραμμα: μια κριτική στις φαινομενολογικές και κονστρουκτιβιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις», στο Πουρκός, Μ., Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος, 725-750.
- Bates, B. (2024), *Θεωρίες μάθησης: Εφαρμογή στη διδασκαλία*. Αθήνα: Τόπος.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2014), *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δαφέρμος, Μ. (2020), *Επιστημολογία της Ψυχολογίας - Μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.
- Giroux, H.A. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Habermas, J. (1996), «Γνώση και διαφέρον», στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος, 351-370.
- Horkheimer, M. (1989), *Το πρόβλημα της αλήθειας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Κουζέλης, Γ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Sarup, M. (2006), *Μαρξισμός και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σκορδούλης, Κ. (2014), *Επιστημονική γνώση*. Αθήνα: Τόπος.
- Vygotsky, L. (2008), *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Young, M. (ed.). (1971), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Macmillan.

# Η αξιολόγηση της επίδοσης του/ης μαθητή/τριας στα νέα Προγράμματα Σπουδών σε σχέση με τα ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ

**Γιώργος Γρόλλιος**

Ομότιμος Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ  
[grol@eled.auth.gr](mailto:grol@eled.auth.gr)

**Τάσος Λιάμπας**

Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ  
[aliabas@eled.auth.gr](mailto:aliabas@eled.auth.gr)

## **Εισαγωγικά**

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στα Νέα ΠΣ (ΠΣ) (2023), όπως αναφέρουν οι συντάκτες τους, έχει αλλάξει κι από «αξιολόγηση της μάθησης», όπως συνέβαινε πρωτύτερα, έχει μετακινηθεί στην «αξιολόγηση για τη μάθηση» (ΠΣ Γεωγραφίας, 6). Οι Broadfoot et al. (2002), από τους πρωτεργάτες της αξιολόγησης για τη μάθηση, αναφέρουν ότι είναι η «διαδικασία αναζήτησης και ερμηνείας αποδεικτικών στοιχείων, για να χρησιμοποιηθούν από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντές τους, και οι τελευταίοι να αποφασίσουν σε ποιο σημείο βρίσκονται οι διδασκόμενοι στη μάθησή τους, πού χρειάζεται να πάνε και πώς να πάνε εκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (Broadfoot et al. 2002, στο Wiliam 2010, 24). Στον παραπάνω ορισμό δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση ευρημάτων και τεκμηρίων της αξιολόγησης τόσο από τον δάσκαλο και τη δασκάλα όσο και από τους/ις μαθητές/τριες. Οι πρώτοι αντλούν δεδομένα για τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες των μαθητών/τριών μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο μαζί τους, από την παρατήρηση, από τα έργα, τις δραστηριότητες, τα πρότζεκτ, τις συνεργασίες, τις παρουσιάσεις τους. Όστε να προσδιορίσουν όχι μόνο τι έχουν

μάθει, αλλά και να διερευνήσουν τον τρόπο σκέψης τους (Trumbull & Lash 2013). Για να εμβαθύνουν τόσο στα κενά που υπάρχουν στη μάθησή τους όσο και στην κάλυψή τους μέσα από τις αλλαγές στις οποίες θα προχωρήσουν, βελτιώνοντας τη διδασκαλία τους. Κι οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν δράση συμμετέχοντας ενεργητικά στη μάθησή τους, κυριολεκτικά, κάνοντας ό,τι μπορούν, ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες τους (William 2010).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αποτελεί συνέχεια και αποσαφηνίζει τη διαδικασία της «διαμορφωτικής αξιολόγησης» που προτάθηκε από τους Black & William (1998a, 7) και η οποία περιλαμβάνει «όλες εκείνες τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι και/ή οι μαθητές τους, οι οποίες παρέχουν την πληροφορία για να χρησιμοποιηθεί ως ανατροφοδότηση με σκοπό την τροποποίηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες αμφότεροι εμπλέκονται». Το θεωρητικό θεμέλιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο εποικοδομισμός και ο κοινωνικός εποικοδομισμός, συγκεκριμένα: «Η θεωρητική βάση αντλείται από τον Piaget και τον Vygotsky. [...] Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης περισσότερο παρά στο να δίνονται απαντήσεις, (επίσης), στην αξία του διαλόγου που τίθεται στην υπηρεσία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και στη μεταγνώση που εμπλέκει το στοχασμό των μαθητών στη δική τους μάθηση» (Black & William 2012, 218-219). Γι' αυτό και στην πειραματική εφαρμογή της διδασκαλίας που οι ίδιοι πρότειναν, αξιοποιήθηκαν προοδευτικές διδακτικές πρακτικές (ανακάλυψης, διερεύνησης, αξιοποίησης εμπειριών), ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ερευνώντας, ανακαλύπτοντας, συνδημιουργώντας κριτήρια αποτίμησης του έργου τους, συζητώντας, απαντώντας, ρωτώντας, στοχαζόμενοι και αναστοχαζόμενοι, ατομικά ή συνεργατικά. Έχοντας πλέον στο επίκεντρο της αξιολόγησης την οικοδόμηση της γνώσης με τη συμμετοχή των μαθητών, ο εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση με σχόλια που προσφέρει και την τοποθέτηση διερευνητικών και προτρεπτικών ερωτήσεων προς τους μαθητές, την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγησή τους, προάγει την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων αναγκαίων για την ομαδική εργασία στην τάξη, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, τη μεταγνώση και την ικανότητα για κριτική αποτίμηση (Black & William 1998b, Black et al. 2003). Τώρα, πλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται ως οι μόνοι αξιολογητές, αφού οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησής τους με πολλούς τρόπους και, ιδιαίτερα, μέσα από την αυτοαξιολόγησή τους και την ετεροαξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών (James et al. 2006).

Επομένως, η αξιολόγηση για τη μάθηση «εργάζεται» ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κίνητρο για μάθηση, θέληση για προσπάθεια και σε βάθος κατανόηση, γεγονός που

ταυτόχρονα συνδέεται με ριζικές αλλαγές στο θεωρητικό υπόβαθρο, τη φυσιολογία και τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (James et al. 2006).

Για να εξεταστεί ο βαθμός συνάφειας των νέων ΠΣ με την αξιολόγηση για τη μάθηση, καθώς και η συσχέτιση της τελευταίας με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των προηγούμενων κειμένων των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (δεδομένου ότι τα νέα ΠΣ αποτελούν συνέχειά τους) αναζητήθηκαν σε αμφότερα τα παραπάνω κρατικά κείμενα βασικοί όροι που πλαισιώνουν τη συγκεκριμένη αντίληψη για την αξιολόγηση. Και εντοπίζονται, επίσης, στη σχετική βιβλιογραφία (Black & Wiliam 1998b, Wiliam 2018, James et al. 2006, Hattie 2012), όπως: 1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, 2. Διαμορφωτική αξιολόγηση και Κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, 3. Περιγραφική αξιολόγηση και 4. Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση.

## Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

### ΝΕΑ ΠΣ

Από τα 8 νέα ΠΣ, ούτε ένα δεν κάνει λόγο για αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών. Η ομαδική εργασία δεν αξιολογείται, σε αντίθεση με την ατομική εργασία, καθώς η κουλτούρα του θετικισμού έχει κατισχύσει στη διδακτική πράξη, καλλιεργώντας την *πλάνη του αντικειμενισμού* (Husserl 1966 στο Giroux 2024, 55). Οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται στην αναζήτηση του «απομονώσιμου», του «παρατηρήσιμου», του τυποποιημένου, του μετρήσιμου και «ποσοτικοποιήσιμου» ατομικού χαρακτηριστικού του μαθητή ως αντιπροσωπευτικού χαρακτηριστικού της μάθησης. Συνεπώς, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καταλήγει ήσσονος σημασίας μορφή διδασκαλίας για τη μάθηση, ουσιαστικά διακοσμητική. Για τα νέα ΠΣ ο μαθητής, πρωταρχικά, γίνεται αντιληπτός αποκλειστικά ως άτομο και έτσι εξατομικευμένα βαθμολογείται η επίδοσή του (Perrenoud 1995).

Το ζήτημα δεν είναι, προφανώς, μόνο θεωρητικό. Αφορά στην πράξη και την αξία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αφού μ' αυτόν τον τρόπο απαξιώνεται και υποβαθμίζεται η παιδαγωγική θεωρία και πράξη για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε σχέση τόσο με την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών όσο και με τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη και ζωή: συγκεκριμένα, με την αποκέντρωση της εξουσίας του δασκάλου προς στους μαθητές, τη συλλογική δράση των μαθητών για την οικοδόμηση της γνώσης, την ανάπτυξη της συνοχής και της συλλογικής υπευθυνότητας, τη συνεργασία στην ομάδα και τη συναντίληψη, τη δημιουργία συνθηκών διαλόγου, συζήτησης, συλλογικών μορφών επικοινωνίας,

αλληλεπίδρασης, αλληλεγγύης και δημοκρατικής λογοδοσίας. Κι ακόμη, περιθωριοποιείται και απαξιώνεται αυτή καθαυτή η βιωμένη συλλογικά εμπειρία των μαθητών και το πώς αυτοί την αποδέχονται και την αναγνωρίζουν.

### **ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ**

Όπως στα 8 νέα ΠΣ, στα 7 από τα 8 ΑΠΣ η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας των μαθητών δεν μνημονεύεται καν. Μοναδική εξαίρεση στα 16 συνολικά νέα ΠΣ και ΑΠΣ αποτελεί το ΑΠΣ των Μαθηματικών, που υποδεικνύει ότι επιπλέον των βασικών αρχών της αξιολόγησης, οι οποίες αναφέρονται στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ, ειδικά στο μάθημα των Μαθηματικών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, μεταξύ άλλων, και οι συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές παράγουν το έργο που υποβαστάζει την αξιολόγησή τους, μία εκ των οποίων είναι το αν εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Ωστόσο, η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων για την ομαδική μορφή διδασκαλίας εντοπίζεται μόνο σε δύο *Βιβλία Δασκάλου* (ΒΔ) (ΒΔ, Β' και Ε' τάξης) του ίδιου μαθήματος. Εδώ στην ενότητα «Ενδεικτική ροή μαθήματος επαναληπτικών μαθημάτων» υπάρχει η παράγραφος «Ανάγκη ανάπτυξης ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων» (Δ' φάση) και για το σκοπόν αυτό προτείνεται η συμπλήρωση ενός συνοπτικού πίνακα (ρουμπρίκας) αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στις ομαδικές εργασίες από τους μαθητές (ΒΔ Μαθηματικών, 2006 Β', 17-18, Ε', 19-20).

Όμως, η αναφορά του ΑΠΣ των Μαθηματικών στην αναγκαιότητα να λαμβάνεται υπόψη η ομαδική εργασία των μαθητών κατά την αξιολόγησή τους δεν εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν υπόψη τους την ομαδική εργασία των μαθητών, όταν αξιολογούν. Έμμεσα παρουσιάζονται σχετικά κριτήρια στην εν λόγω ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, που αφορούν, όμως, τις ομαδικές εργασίες μαθητών σε δύο σχολικές τάξεις (Β' και Ε'). Πρακτική η οποία, τελικά, απλώς επιβεβαιώνει τον κανόνα της υποβάθμισης έως και αποσιώπησης της ομαδικής εργασίας στα νέα ΠΣ και στα ΑΠΣ.

Συνεπώς, στα ΑΠΣ, όπως και στα νέα ΠΣ, η ομαδική εργασία των μαθητών δεν αξιολογείται. Σε αντίθεση με την ατομική εργασία η οποία αξιολογείται και νομιμοποιείται καθημερινά μέσα από την παρατήρηση, την απομόνωση, τον έλεγχο και τη μέτρηση αντικειμενοποιημένων και τυποποιημένων εξωτερικών συμπεριφορών (Perrenoud 1985), που γίνονται *a priori* αντιληπτές ως περιπτώσεις που αντιπροσωπεύουν τη μάθηση (Κασσωτάκης 2013), π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας, απαντήσεις σε ασκήσεις αντικειμενικού τύπου κ.ά.

Ως εκ τούτου, η μάθηση ισούται με ορατές δραστηριότητες συμπεριφοράς «με τις οποίες πιστοποιείται αντικειμενικά 'η εκμάθηση' [...] γνώσεων» (Νούτσος 1983, 64). Δηλαδή, πρόκειται για τις αιτιώδεις συσχετίσεις τους που μπορούν να παρατηρηθούν, να μετρηθούν, να ελεγχθούν, να «ποσοτικοποιηθούν» και να κατανοηθούν με παραστατικό τρόπο – λ.χ. σε *Οδηγό Εκπαιδευτικού* (ΟΕ) αναφέρεται ότι «για να χαρακτηριστεί ως επαρκής μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα αντικειμενικής διακρίβωσης και μέτρησης» (ΟΕ Γλώσσας πεδίο 1, 55), στο ίδιο κλίμα σε ΠΣ αναφέρεται ότι «οι ερωτήσεις εξειδικεύονται ανάλογα με το ειδικό αντικείμενο διδασκαλίας και απορρέουν από κατηγορίες/κριτήρια τα οποία έχουν τη μορφή καταφατικών φράσεων, δηλαδή δηλώσεων της αναμενόμενης επιθυμητής επίδοσης ή συμπεριφοράς» (ΠΣ Γλώσσας, 21). Οι εν λόγω αναφορές ευθέως παραπέμπουν στο συμπεριφορισμό. Συνεπώς, στη βάση της επίτευξης των αναμενόμενων διδακτικών στόχων δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων με «το περιεχόμενο των γνώσεων (να) υποτάσσεται στα αιτήματα μιας εξατομικευμένης συμπεριφοράς» (Νούτσος 1983, 77). Γενικότερα, υπερτονίζεται η μεμονωμένη ατομική πράξη (Νούτσος 1983) και, επιπλέον, στο πλαίσιο των ασκούμενων νεοφιλελεύθερων πολιτικών, καθώς η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση δεν αντανakλούν τη σχέση που επιδιώκεται να συνδέει τη διδασκαλία, τη γνώση και τη μάθηση με τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές αξίες, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αντιμετωπίζεται τόσο από τα νέα ΠΣ όσο και από τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ως ήσσονος σημασίας, ουσιαστικά διακοσμητική μορφή διδασκαλίας στη σχολική τάξη και ζωή.

Με αυτόν τον τρόπο, ριζώνει στο σχολείο η λεγόμενη αρχή της ατομικής επίδοσης. «Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της αρχής της επίδοσης, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές-κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξής της» (Κωνσταντίνου 2007, 21).

## Διαμορφωτική αξιολόγηση και κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης

### ΝΕΑ ΠΣ

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης, στα νέα ΠΣ η βασική νόρμα που χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων. Επομένως, εδώ, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών και την ερμηνεία τους από τον εκπαιδευτικό αξιοποιείται η νόρμα κριτηρίου (criterion referenced assessment) (Λιάμπας 2023).

### ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Στο «Γενικό Μέρος» του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ τα κριτήρια της αξιολόγησης συνδέονται άμεσα, αλλά όχι αποκλειστικά με την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Αφού ναι μεν η αξιολόγηση αποσκοπεί στη διαπίστωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, αλλά, επίσης, αποσκοπεί και στη βελτίωση των μαθητών. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αφορά *«τόσο την επίδοσή τους όσο και την πρόοδο που επιτυγχάνουν σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους»* (σ. 3744). Επιπλέον, με την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως ο ατομικός τρόπος και ρυθμός μάθησης, και γίνεται προσπάθεια, επίσης, να λαμβάνονται υπόψη πλευρές του πολιτισμικού του κεφαλαίου, *«οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον»* (σ. 3744). Επομένως, εδώ, τα κριτήρια για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών και την ερμηνεία τους από τον εκπαιδευτικό συνδυάζουν τόσο τη νόρμα κριτηρίου όσο και την ατομική νόρμα αναφοράς (ipsative assessment) (Λιάμπας 2023), με την οποία αξιολογείται η βελτίωση του μαθητή, ενώ, παράλληλα, αναγνωρίζεται η σημασία της *πολιτισμικής εγκυρότητας* της διαδικασίας αξιολόγησης (cultural validity) (Trumbull & Lash 2013, 12), η οποία εγείρει το ερώτημα για τη δικαιοσύνη της.

Δύο από τα ΑΠΣ, εκείνα της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Μαθηματικών, δεν προσδιόριζαν με σαφή τρόπο κάποιο κριτήριο με βάση το οποίο έπρεπε να αξιολογούνται οι μαθητές. Στα άλλα 6, η επίτευξη των διδακτικών στόχων, δηλαδή η νόρμα κριτηρίου, αποτελούσε βασικό αλλά όχι μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών.

Ενδεικτικά, από τη συγκριτική εξέταση των γνωστικών αντικείμενων της Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και των Θρησκευτικών, στα νέα ΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ διαπιστώνονται τα εξής:

Στο νέο ΠΣ της Γλώσσας, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να «[...] παρέχεται στους/στις διδάσκοντες-ουσες και τους/τις διδασκόμενους/-ες πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τις ελλείψεις και τις ανάγκες που πιθανόν υπάρχουν, αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/-τριών» (σ. 19). Εδώ, η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) διαγνωστική (εκτίμηση μαθησιακού επιπέδου, εντοπισμός ιδιαίτερων δυσκολιών ή δυνατοτήτων, εκτίμηση βαθμού αφομοίωσης), β) διαμορφωτική (αξιολόγηση με πληροφόρηση/ανατροφοδότηση για αυτορρύθμιση, αυτοσυνειδησία, αυτονομία, ενημέρωση γονέων, με πολλούς συνδυαστικούς τρόπους), καθώς και γ) τελική, με την ολοκλήρωση μιας ενότητας ή κεφαλαίου, για έλεγχο βαθμού επίτευξης των στόχων. Πρόκειται για την καθιερωμένη διάκριση και οργάνωση της αξιολόγησης που παρουσιάστηκε στο πείραμα *mastery learning* από τον γνωστό συμπεριφοριστή ψυχολόγο B.S. Bloom (Bloom 1971). Εκεί, αναλύονται οι αντιδράσεις-απαντήσεις των μαθητών σε ορισμένα ερεθίσματα-ασκήσεις, που υπηρετούν ένα καθολικό σχήμα προόδου για τη μάθηση, σχεδιασμένο με βάση συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους της ταξινομίας του γνωστικού τομέα (Bloom & Krathwohl 2000, Νούτσος 1983) και το οποίο είναι απαιτητό να επιτευχθεί απ' όλους τους μαθητές (Black 1998, 66, 109). Στο νέο ΠΣ ως τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται τα κριτήρια αξιολόγησης/τεστ, τα σχέδια εργασίας, ο φάκελος εργασιών, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης-αυτοδιόρθωσης, η παρατήρηση, τα ημερολόγια καταγραφών, η συγγραφή κειμένων κ.ά. ενώ προτείνεται, μεταξύ άλλων, ως εναλλακτική τεχνική αξιολόγησης να χρησιμοποιείται η περιγραφική αξιολόγηση (ΠΣ Γλώσσας, 20). Πρόκειται για ένα μάλγαμα μορφών και τεχνικών αξιολόγησης που βασίζονται αντίστοιχα στο συμπεριφορισμό και τον εποικοδομισμό, αποκαλύπτοντας έτσι το συγκρητισμό που διακρίνει το συγκεκριμένο ΠΣ. Καθώς αυτές από τη μια τίθενται στην υπηρεσία του ελέγχου επίτευξης των διδακτικών στόχων και, ακολούθως, στην ιεράρχηση και τη διαλογή των μαθητών. Από την άλλη, ορισμένες αποτυπώνουν την τάση για την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγησή τους, την ανάπτυξη της μεταγνώσης και την εναντίωση στη βαθμοθηρία και τον ανταγωνισμό που προκαλούνται από την κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Παρόμοια αντίφαση αλλά σε μικρότερη ένταση εντοπίζεται και στο ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ της Γλώσσας. Εδώ ναι μεν υπηρετείται το συμπεριφοριστικό μοτίβο του *mastery learning*

με την αξιολόγηση να «δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του Προγράμματος και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται» (σ. 45). Όπου με τη βοήθεια της διαμορφωτικής ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις αναγκαίες παρεμβάσεις «για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων». Και με την τελική αξιολόγηση «αποτιμά [...] το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή» (σ. 45). Εδώ, οι προτεινόμενες τεχνικές αξιολόγησης περισσότερο αφορούν τον έλεγχο επίτευξης των διδακτικών στόχων και λιγότερο τη συμμετοχή του μαθητή στην (κοινωνική) κατασκευή της γνώσης. Καθώς, μεταξύ άλλων, πρόκειται για γραπτές δοκιμασίες λίγων λεπτών, γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις κατανόησης, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, θέματα σύμπτυξης περιεχομένου, ερωτήσεις κρίσης, συνθετικές δημιουργικές εργασίες, φάκελο εργασιών κλπ. (σ. 45).

Το νέο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζει την αξιολόγηση των μαθητών «ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία της διδακτικής πράξης [που] υλοποιείται μέσω του ελέγχου της επίτευξης των στόχων του ΠΣ» (σ. 14). Αξιοποιούνται και οι τρεις μορφές: η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική που θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση δασκάλου και μαθητή. Κι εδώ, το μοτίβο του συγκρητισμού είναι ορατό, καθώς επιχειρείται να συμβιβαστούν η οπτική του συμπεριφορισμού με τεχνικές αξιολόγησης που έλκουν την καταγωγή τους από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στον εποικοδομισμό, όπως είναι οι τεχνικές της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, οι οποίες συνεισφέρουν στον αναστοχασμό, στη μεταγνώση, στη συνεργατική αποτίμηση, στην κοινωνικογνωστική σύγκρουση (William 2018). Ενώ οι τεχνικές αξιολόγησης που προτείνουν τα νέα ΠΣ, όπως π.χ. ασκήσεις αντικειμενικού τύπου (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κειμένου, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης σύζευξης κλπ.) με σκοπό τη συλλογή, εξαγωγή, ερμηνεία και χρήση κριτηρίων για τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών (ΟΕ, 40) είναι τεχνικές οι οποίες βασίζονται στην «αρχή των ταυτόσημων στοιχείων» του πατριάρχη του συμπεριφορισμού Edward Thorndike. Η λειτουργία τους είναι ο εντοπισμός (αποσπασματικών) κεντρικών λεκτικών απαντήσεων/αντιδράσεων, ώστε να ελεγχθεί η μεταβίβαση μιας ακολουθίας στοιχείων. Πρόκειται για λειτουργία που αναπτύσσει στους μαθητές κατώτερου επιπέδου ικανότητες (μνήμη, ανάκληση, αναγνώριση) (Λιάμπας 2023, 194-199, Bigge 2008, 383).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται ότι η αξιολόγηση συνίσταται αφ' ενός «[Σ]τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων του ΑΠΣ και της

διδασκαλίας», αφετέρου «[Σ]την παρακολούθηση της συμμετοχής και του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (σ. 242). Κι εδώ, το θεωρητικό αμάλγαμα του συμπεριφορισμού επαναλαμβάνεται, καθώς, επιπλέον, επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση «μπορεί να γίνεται είτε στο τέλος της διδασκαλίας κάθε μαθήματος [...] είτε μετά από την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας ή υποενότητας» (σ. 243). Δηλαδή ακολουθείται η αρχή της διδακτικής ευθυγράμμισης (*instructional alignment*) των συμπεριφοριστών (Guskey 2010, 116), σε αντίθεση με όσους εκκινούν από τον εποικοδομισμό, τοποθετώντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση μέσα στη ροή της διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της μελέτης ενός προβλήματος από τους μαθητές (Broafoot 2007, 121-122, Black & William 2012, 21-22). Κάτι που, επίσης, εντοπίζεται και στον έλεγχο για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων με τη δραστηριοποίηση των μαθητών, η οποία φέρεται ότι μπορεί να επιτευχθεί με ασκήσεις αντικειμενικού τύπου (συμπλήρωσης κειμένου, επιλογής σωστού-λάθους, αντιστοίχισης-σύζευξης κλπ.) αλλά και με δραστηριότητες (έρευνες, παιχνίδια ρόλων κλπ.), σχέδια εργασίας (project), παρατήρηση μαθητών (σ. 243).

Στο νέο ΠΣ των Θρησκευτικών οι στόχοι αποκαλούνται «άξονας» της αξιολόγησης με τη διαμορφωτική της μορφή να «αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 8). Κι εδώ ο συγκρητισμός είναι εμφανής, καθώς οι συντάκτες του ΠΣ προβαίνουν στη μείξη αντίθετων προσεγγίσεων για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία, υιοθετώντας από τη μια τη διάκριση των μορφών αξιολόγησης (OE, 51), που προτάθηκε από τον B.S. Bloom, και από την άλλη τις ψυχοπαιδαγωγικές και αναπτυξιακές προϋποθέσεις της διδασκαλίας κατά J. Piaget (OE, 54), όπως και τον βασικό προσανατολισμό για την αξιολόγηση που βασίζεται στον εποικοδομισμό, αναφέροντας ότι πρόκειται για «μετακίνηση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση» (OE, 53).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των Θρησκευτικών συνεχίζεται μια παρόμοια λογική, δεδομένου ότι η αξιολόγηση εκτός «από τον τελικό, έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα, αποσκοπεί δηλαδή στο να ελέγξει και να προαγάγει μέσα από την ανατροφοδότησή της, την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας [...] και δεν αφορά αποκλειστικά στον έλεγχο του μαθητή, αλλά στον έλεγχο του διδακτικού έργου» (σ. 82).

Συμπερασματικά, συγκρίνοντας τα νέα ΠΣ με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ως προς τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, είναι φανερό ότι τα νέα ΠΣ υποτάσσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στο συμπεριφορισμό για τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Έτσι, τα νέα ΠΣ αποκλείουν τις δυνατότητες/ευκαιρίες για αξιολόγηση των μαθητών με άλλα κριτήρια εκτός από την επίτευξη των διδακτικών στόχων, όπως η προσπάθεια για την οικοδόμηση της γνώσης,

η ύπαρξη/αξιοποίηση ευκαιριών μάθησης του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και η πρόοδος που επιτυγχάνεται σε σχέση με τις πρότερες επιδόσεις τους. Συνεπώς, τα νέα ΠΣ προκρίνουν την αξιολόγηση των μαθητών αποκλειστικά με κριτήριο την επίτευξη των διδακτικών στόχων, σε αντίθεση με τα ΑΠΣ τα οποία, με βάση όσα περιέχονταν στο «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ανέφεραν τη χρήση των κριτηρίων της βελτίωσης σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους, της προσπάθειάς τους, καθώς και των ευκαιριών για μάθηση που παρείχε το κοινωνικό και οικογενειακό τους περιβάλλον (Γρόλλιος 2025).

Όμως, ενώ ο πυρήνας της αξιολόγησης των νέων ΠΣ (διδακτικοί στόχοι, ασκήσεις αντικειμενικού τύπου, κλίμακες βαθμολογίας – γραμμάτων στη Γ' και Δ' τάξη και αριθμών στην Ε' και ΣΤ' τάξη) αντλείται από το συμπεριφορισμό, τόσο τα νέα ΠΣ όσο και ο ΟΕ που τα συνοδεύει με περισσή ρητορεία επικαλούνται την αλλαγή του σκοπού της αξιολόγησης σε αξιολόγηση για τη μάθηση (από αξιολόγηση της μάθησης), δηλαδή επικαλούνται έναν όρο που ουσιαστικά, θεωρητικά και πρακτικά, δεν μπορούν να τον υποστηρίξουν. Με αυτό τον τρόπο καθιστούν αντιφατική και ανεφάρμοστη τη συγκεκριμένη αλλαγή. Γιατί αγνοούν ότι το περιεχόμενο του όρου προέρχεται από το εννοιολογικό σύμπαν της διαμορφωτικής αξιολόγησης που εκκινεί από τον εποικοδομισμό, όπως προτάθηκε από τους Black & William (1998a), και δεν ανήκει στον B.S. Bloom και το συμπεριφορισμό της δεκαετίας του '60 (Bloom 1971, Guskey 2010).

Το παραπάνω αμάλγαμα τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη της αξιολόγησης όχι μόνο υπηρετεί, αλλά και αποκρύπτει την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Η τελευταία διαμορφώνεται από τον κυρίαρχο εκπαιδευτικό Λόγο που εκφράζεται τόσο στο εγχειρίδιο του μαθητή όσο και στον ΟΕ των γνωστικών αντικειμένων, όπως και μέσα από τις μορφές, τα είδη, τα κριτήρια, τις πρακτικές και τις τεχνικές αξιολόγησης, καθώς και από τα μέσα αποτύπωσης/απόδοσης της επίδοσης (κλίμακες βαθμολογίας, περιγραφική αξιολόγηση κ.ά.).

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση επιβάλλει ένα αυστηρά ελεγχόμενο πλαίσιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω αυτής δίνεται έμφαση στην επίτευξη ενός προδιαγεγραμμένου τελικού αποτελέσματος, κι όχι στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, με σκοπό να υπηρετηθούν τα χαρακτηριστικά της «επίσημης» σχολικής γνώσης: μιας γνώσης ενιαιοποιημένης, ομογενοποιημένης, σωρευμένης και ποσοτικά μετρήσιμης. Όμως, μ' αυτό τον τρόπο υποβαθμίζονται, αναστέλλονται ή και αποκλείονται από τη μάθηση οι βασικές διαδικασίες για την οικοδόμησή της, όπως είναι η παραγωγικότητα του λάθους/της αντίφασης, η κριτική αντιπαράθεση διαφορετικών «αναγνώσεων» της πραγματικότητας, η αναγνώριση του

διαφορετικού/της διαφοράς, η αλλαγή οπτικής γωνίας (Κουζέλης 1991) και η κοινωνικογνωστική σύγκρουση. Δηλαδή, διαδικασίες μάθησης που υπηρετούν την ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της φαντασίας, της «αιρετικής συνθετικότητας των λύσεων και απαντήσεων των μαθητών» (Κουζέλης 2004, 39). Επιπλέον, αποκλείεται η δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων αξιολόγησης, όπως προαναφέραμε: η γνώση ως συλλογική διαδικασία και πράξη, ακόμη η μάθηση με υποστήριξη (scaffolding) των πιο αδύναμων από τους πιο δυνατούς μαθητές, το κοινωνικοπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών (Mercer 2000), αλλά και η πρόοδός τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους.

Με αυτό τον τρόπο εκπέμπεται στη σχολική τάξη ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός Λόγος και αναπαράγονται οι προϋποθέσεις του. Συγκεκριμένα, ο κυρίαρχος τύπος των κοινωνικών σχέσεων, των μορφών μεταβίβασης αλλά και απόκτησης της κοινωνικά αναγνωρίσιμης γνώσης, για να διαμορφώνονται υποκείμενα (με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά) που μπορούν να αξιοποιηθούν κοινωνικά (Κουζέλης 2005).

## Περιγραφική αξιολόγηση

### ΝΕΑ ΠΣ

Ενταγμένη στο παραπάνω πλαίσιο, επιχειρείται να χρησιμοποιηθεί η περιγραφική αξιολόγηση που, όπως έχει αποδειχθεί, προσφέρει δυνατότητες στον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιοποιηθεί ως το εναλλακτικό μέσο αποτύπωσης και απόδοσης της επίδοσης, το οποίο ενθαρρύνει τη σκέψη και υποστηρίζει τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Ενώ ενισχύει την ποιοτική, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη αξιολόγηση και αμβλύνει (σε κάποιο βαθμό) τις συνέπειες της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων (Λιάμπας 2023). Όμως, τώρα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζεται ως μια τεχνική αξιολόγησης, ως ένα περιθωριακό, απλώς διακοσμητικό στοιχείο των νέων ΠΣ (Γρόλλιος 2025).

Από τα 8 νέα ΠΣ, στα 5 η περιγραφική αξιολόγηση δεν αναφέρεται και ούτε, βέβαια, υποστηρίζεται η εφαρμογή της (μαθήματα Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Μαθηματικών, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής). Όσον αφορά τα άλλα 3 νέα ΠΣ, σε εκείνο της Μελέτης Περιβάλλοντος προτείνεται να χρησιμοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης σε συνδυασμό με τη βαθμολογία. Όπως έχει αποδειχθεί, η συνύπαρξη του βαθμού καταργεί το «διαμορφωτικό δυναμικό» που προσφέρει μια γραπτή ανατροφοδότηση, καθώς η απόδοση βαθμού στον μαθητή τον εγκλωβίζει στο «εγώ» του, ενισχύοντας τον εγωκεντρισμό του. Με συνέπεια να οδηγείται σε άγονες

συγκρίσεις με τους συμμαθητές του, που τον εκτρέπουν από το να δώσει σημασία στην πληροφόρηση που του προσφέρει η περιγραφική αξιολόγηση για την ανάληψη «ενημερωμένης» προσπάθειας με σκοπό τη βελτίωσή του (Broadfoot 2007, 124). Απόρροια των παραπάνω είναι η προσαρμογή του μαθητή στη ρουτίνα της πεπατημένης, της «ασφαλούς» συνήθειας για την κατάκτηση της γνώσης κι όχι της προσπάθειας που ενέχει διακινδύνευση και ανάληψη ρίσκου (Λιάμπας 2019). Στο νέο ΠΣ των Φυσικών, μολονότι επισημαίνεται ότι δίνεται «ιδιαιτέρη έμφαση» στην περιγραφική αξιολόγηση, όπως και στο νέο ΠΣ της Γλώσσας, προβλέπεται ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ωστόσο, σε αμφότερα τα ΠΣ η διαμορφωτική της λειτουργία στην πράξη ακυρώνεται από την ταυτόχρονη χρήση της βαθμολογικής κλίμακας, η οποία (αυτονόητα) ισχύει και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Λιάμπας 2019).

Επομένως, η περιγραφική αξιολόγηση σε καμιά περίπτωση δεν προωθείται από τα νέα ΠΣ ως εναλλακτικός τρόπος απόδοσης και αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών, αφού στην πλειονότητά τους (5 από τα 8) δεν μνημονεύεται καν, ενώ στα υπόλοιπα 3 δεν προτείνεται ως μοναδική επιλογή, αλλά είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη βαθμολόγηση. Με άλλα λόγια, η βαθμολόγηση ως κυρίαρχος τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών παραμένει αναμφισβήτητη και δεσπόζει στα νέα ΠΣ παρά τις κριτικές αμφισβητήσεις που αφορούν τη διαγνωστική αξία, την πληροφοριακή ισχύ και τη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου μάθησης. Στις κριτικές αυτές προστίθενται και άλλες για τον ιδεολογικό και πολιτικό της ρόλο, καθώς και κριτικές για τις αρνητικές επιπτώσεις της στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, που επηρεάζουν δυσμενώς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και την κινητοποίησή τους για υπέρβαση των δυσκολιών τις οποίες αντιμετωπίζουν (Λιάμπας 2023).

### **ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ**

Ανάλογα, η περιγραφική αξιολόγηση δεν μνημονεύεται σε κανένα από τα 8 ΑΠΣ, όπως και δεν μνημονεύεται στην πλειονότητα (5 από τα 8) των νέων ΠΣ. Ωστόσο, εδώ υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Το «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ασχολείται σχετικά εκτενώς με την περιγραφική αξιολόγηση. Εκεί καταγράφονται πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης έναντι της βαθμολόγησης, δηλαδή: α) η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, β) η κατανόηση από τους γονείς όχι μόνο των αδυναμιών και ελλείψεων του μαθητή αλλά και σημαντικών όψεων της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της

δραστηριότητάς του, γ) η ελαχιστοποίηση ή εξάλειψη της πίεσης για βαθμοθηρία και απομνημόνευση, καθώς και του υπέρμετρου ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, δ) η τοποθέτηση της ατομικής πορείας μάθησης του μαθητή στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας με αποτέλεσμα την ανάδειξη των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των ιδιομορφιών του και ε) η επισήμανση της επίδρασης των παραγόντων οι οποίοι εμπλέκονται στις διαδικασίες μάθησης. Μάλιστα, υπογραμμίζεται ότι η περιγραφική μορφή αποτύπωσης της αξιολόγησης βρίσκεται «εγγύτερα στους σκοπούς και τους στόχους του ΔΕΠΠΣ και των συνακόλουθων ΑΠΣ», ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Γρόλλιος 2025, 102).

Τα προηγούμενα, όμως, δεν καταλήγουν στην υιοθέτηση της αποκλειστικής χρήσης της περιγραφικής αξιολόγησης και στην κατάργηση της βαθμολόγησης. Οι συγγραφείς του «Γενικού Μέρους» του ΔΕΠΠΣ διατυπώνουν ένα ευχολόγιο, σύμφωνα με το οποίο ο βαθμός δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, ούτε μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών, αλλά μοχλό κινητοποίησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού για τη λήψη μέτρων αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο ευχολόγιο ουσιαστικά αναιρεί την παράθεση των πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης έναντι της βαθμολόγησης. Με δεδομένη τη μακρόχρονη παράδοση της χρήσης της τελευταίας στην εκπαίδευση που, όπως προαναφέρθηκε, την είχε εμπεδώσει ως οικεία, δηλαδή, ως αυτονόητη για τους μαθητές, καθώς και με δεδομένη την εφαρμογή της στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα (Λύκειο) και για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γίνεται φανερό ότι η σύσταση για περιγραφική αξιολόγηση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αποτελεί απλώς μια προσπάθεια εξωραϊσμού της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης του σχολείου. Με βάση αυτό το ευχολόγιο, τελικά τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προτείνουν για τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και για το Γυμνάσιο το συνδυασμό της περιγραφικής αξιολόγησης με την παραδοσιακή μορφή αποτύπωσης της αξιολόγησης του μαθητή, δηλαδή με τη βαθμολόγηση.

Η διαφορά ανάμεσα στα νέα ΠΣ και στα ΑΠΣ είναι ότι στα νέα ΠΣ αυτή η προσπάθεια εξωραϊσμού μειώνεται σε σημαντικό βαθμό.

Επομένως, η σύγκριση των νέων ΠΣ με τα ΑΠΣ μας δείχνει ότι στα πρώτα η αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή με την περιγραφική αξιολόγηση προβάλλεται με ασθενέστερο τρόπο από τα ΑΠΣ, αφού οι συστάσεις του «Γενικού Μέρους» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ισχύουν για όλα τα ΑΠΣ, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα 5 από τα 8 νέα ΠΣ, στα οποία δεν αναφέρεται καν η περιγραφική αξιολόγηση. Αυτό δεν σημαίνει ότι στα ΑΠΣ αμφισβητείται ουσιαστικά η κυριαρχία της βαθμολόγησης ως τρόπου αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών, εφόσον υποστηρίζεται ότι αυτή μπορεί να

μη λειτουργεί ως μέσο ιεράρχησης και ταξινόμησης των μαθητών αλλά, αντίθετα, να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης αντιφάσκοντας, μάλιστα, αφού στο ίδιο κείμενο προτείνεται η διεύρυνση της βαθμολογικής κλίμακας (σ. 3744), που, τελικά, οδηγεί στην όξυνση της διάκρισης/ιεράρχησης και της διαλογής/ταξινόμησης των μαθητών (Λιάμπας 2007).

## Αυτοαξιολόγηση- Ετεροαξιολόγηση

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση των μαθητών, καθώς είναι δύο πρακτικές αξιολόγησης που συλλειτουργούν, με τη δεύτερη να υποστηρίζει την πρώτη (Black & William 1998b), αμφότερες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θεμελιώνεται στον εποικοδομισμό, και έχουν σκοπό την ουσιαστική υποστήριξη της μάθησης των μαθητών (Black et al. 2003, Pellegrino et al. 2001). Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τους μαθητές που συμμετέχουν στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης να στοχαστούν το έργο τους στη σχολική τάξη κάτω από το πρίσμα των ιδιαίτερων σκοπών και πρακτικών που έχουν θέσει και αξιοποιήσει στην εργασία τους (π.χ. στόχοι, ορθή/εσφαλμένη εφαρμογή) είτε μόνοι τους είτε με τη συνεργασία του δασκάλου: ώστε να διαμορφώσουν και να συγκροτήσουν τη δική τους κρίση, γεγονός που τους καθιστά ικανούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται οι ίδιοι το έργο τους (Allal 2010, Boud 1997). Έτσι, μπορούν να αναπτύξουν ικανότητα αναστοχασμού, αυτονομίας, ανεξαρτησίας, αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης, αυτοαποτελεσματικότητας, μεταγνώσης (Broadfoot 2007). Η ετεροαξιολόγηση συμβαίνει όταν ο μαθητής αποτιμά το έργο του συμμαθητή του και μοιράζεται μαζί του τις σκέψεις του και τις προτάσεις του γι' αυτό. Με σκοπό τη βοήθεια και την υποστήριξη για τη βελτίωσή του, βασίζοντας την κρίση του ακόμη και σε κριτήρια που είναι συλλογικά αποφασισμένα από δάσκαλο και μαθητές (Allal 2010, Boud 1997). Ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, είτε λείπουν παντελώς από τα νέα ΠΣ και ΑΠΣ είτε όταν αναφέρονται υποβαθμίζονται καθώς οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται πρακτικά σε μια διεκπεραιωτικού τύπου εφαρμογή τους στη σχολική τάξη, χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα, γιατί η (διαμορφωτική) αξιολόγηση του μαθητή που εφαρμόζουν στη πράξη δεν έχει σκοπό τη μάθηση.

## Νέα ΠΣ

Από τα 8 νέα ΠΣ τα 5 δεν μνημονεύουν την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (ΠΣ Γεωγραφίας, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Μαθηματικών και Μελέτης Περιβάλλοντος). Στο νέο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση θεωρούνται απλές τεχνικές αξιολόγησης ανάμεσα σε άλλες<sup>1</sup> και στο νέο ΠΣ των Φυσικών η αυτοαξιολόγηση προτείνεται «ως μέσο καλλιέργειας των μεταγνωστικών δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας». Όμως, η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία προτείνεται να εφαρμόζεται εδώ, λόγω του θεωρητικού της προσανατολισμού προς το συμπεριφορισμό, αδυνατεί να τις καλλιεργήσει. Το μοναδικό νέο ΠΣ που δίνει ορισμένες κατευθύνσεις για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών οι οποίες, μάλιστα, διαφοροποιούνται για τις Α', Β', Γ' και Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις, είναι του μαθήματος της Γλώσσας, που όμως είναι αμφίβολο αν μπορούν να εφαρμοστούν στο αντιφατικό πλαίσιο που δημιουργείται από τα νέα ΠΣ για την αξιολόγηση του μαθητή.

## ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Αντίθετα, στα ΑΠΣ, μόνο η αυτοαξιολόγηση αναφερόταν σε 2 από αυτά, εκείνα της Γεωγραφίας και του Ερευνώ τον Φυσικό Κόσμο. Και στα δύο, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης θεωρούνταν ως μία από τις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης (για τη Γεωγραφία) ή ως μία από τις τεχνικές αξιολόγησης αντίστοιχα, όπως είναι, μεταξύ άλλων, οι δραστηριότητες του Βιβλίου του Μαθητή, τα Φύλλα Αξιολόγησης και οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες. Επίσης, στο «Γενικό Μέρος» των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αναφέρονταν ως τεχνικές αξιολόγησης μαζί με άλλες, όπως οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, τα σχέδια εργασίας και ο φάκελος εργασιών του μαθητή. Ενώ στα 6 ΑΠΣ της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση δεν αναφέρονταν.

## Συμπέρασμα

Στα νέα ΠΣ η αξιολόγηση της επίδοσης στο Δημοτικό Σχολείο είναι καταφανώς κανονιστική, καθώς κάνει να λειτουργεί στην πράξη ομαλά η ατομική ιεράρχηση και η

<sup>1</sup> Όχι όμως στην αναθεωρημένη εκδοχή του ΠΣ του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όπου θεωρούνται μέθοδοι της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

διαλογή των μαθητών, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη διευρυμένη κοινωνική αναπαραγωγή του σχολικού μηχανισμού. Με άλλα λόγια, «η αξιολόγηση για τη μάθηση», έτσι όπως αναφέρεται και παρουσιάζεται στα νέα ΠΣ και με δεδομένο ότι με την εφαρμοζόμενη αξιολόγηση υλοποιείται πρακτικά η κοινωνική λειτουργία του σχολείου, δεν μπορεί παρά να είναι ένας «ευφημισμός».

Εν τέλει, η αξιολόγηση στα νέα ΠΣ καθιστά τη διαλογή και, ακολούθως, την επιλογή των μαθητών «φυσική» και αυτονόητη, ουδέτερη διαδικασία, ώστε οι ίδιοι ως άτομα να δομούν ομόλογα την ταυτότητά τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bigge, L.M. (2008), *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης, 5<sup>η</sup> εκδ.
- Γρόλλιος, Γ. (2025), *Τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού σχολείου 2003-2021*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιρούχ, Η. (2024), *Για την Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουζέλης, Γ. (1991), *Από τον Βιωματικό στον Επιστημονικό Κόσμο*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (2004), «Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στην Επιλεκτική Διαφοροποίηση Μορφών Γνώσης», στο Χιωτάκης, Σ. (επιμ.), *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των βαθμών στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, 34-47.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mercer, N. (2000)., *Η Συγκρότηση της Γνώσης. Γλωσσική Αλληλεπίδραση μεταξύ Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιάμπας, Α. (2019), «Συγκριτική μελέτη της Έκθεσης Περιγραφικής Αξιολόγησης και της περιγραφικής Αξιολόγησης που βασίζεται στον Οδηγό για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό (ΙΕΠ/2017)», στο Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Το Σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο*. Βόλος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 95-105.
- Λιάμπας, Τ. (2007), «Η Τυπική Αξιολόγηση στο Δημοτικό με τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 81: 32-40.

- Λιάμπας, Τ. (2023), *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική Θεμελίωση και Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Μ. (1983), *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης Παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Perrenoud, P. (1995) «Οι Συνήθειες Διαδικασίες Αξιολόγησης Τροχοπέδη στην Αλλαγή των Παιδαγωγικών Πρακτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 31: 31-37.
- Allal, L. (2010), "Assessment and the Regulation of Learning", *International Encyclopedia of Education* 3: 348-352.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1): 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b), *Inside the Black box. Raising Standards through Classroom Assessment*. Dept of Education & Professional Studies, King's College London.
- Black, P., Wiliam, D. (2012), "Developing a Theory of Formative Assessment", in Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. London: SAGE, 206-239.
- Black, P. (1998), *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. London: Routledge Falmer.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2003), *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black., P., Wiliam, D. (2012), "Assessment for Learning in the Classroom", in Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*. London: SAGE, 11-32.
- Bloom, S.B. (1971), "Mastery Learning", in Block, J.H. (ed.), *Mastery learning. Theory and Practice*. New York: Holt, Reinhart & Winston, Inc., 47-63.
- Bloom, S.B., Krathwohl, R.D. (2000), *Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμος Α' - Γνωστικός τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Boud, D. (1997), *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- Broadfoot, P. (2007), *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Guskey, R.T. (2010), "Formative Assessment. The Contributions of Benjamin S. Bloom", in Andrade, H.L., Cizek, G.J. (eds), *Handbook of Formative Assessment*. New York: Taylor & Francis, 106-124.
- Hattie, J. (2012), *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- James, M., Black, P., Carmichael, P. Conner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L. MacBeath, J., Marshall, B., McCormick, R., Pedder, D., Procter, R., , S., Wiliam, D. (eds), (2006), *Learning How to Learn. Tools for Schools*. London: Routledge.
- Pellegrino, W.J., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001), *Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Trumbull, E., Lash, A. (2013), *Understanding Formative Assessment: Insights from Learning Theory and Measurement Theory*. San Francisco: WestEd. (retrieved 1.10.25, chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www2.wested.org/www-static/online\_pubs/resource1307.pdf)

Wiliam, D. (2010), "An Integrative Summary of the Research Literature and Implications for a New Theory of Formative Assessment", in Andrade, H.L., Cizek, G.J. (eds), *Handbook of Formative Assessment* . New York: Taylor & Francis, 18-40.

Wiliam, D. (2018), *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.

# Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων: απόψεις μελλοντικών δασκάλων

Φωτεινή Καλογερογιάννη

Συμβ. διδάσκουσα, Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ  
*fkaloger@del.auth.gr*

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία διαρκούς επαγγελματικής ειδίκευσης κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις επαγγελματικές εκείνες γνώσεις και ικανότητες που τους επιτρέπουν να αποκτήσουν μια κριτική αντίληψη του δικού τους ρόλου ως μελών ενός εκπαιδευτικού συνόλου (Μηλίγκου 1997, 148 κ.ε). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο και συνάδει με τις βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Ειδικότερα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη της κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας στους/στις εκπαιδευτικούς η οποία εστιάζει στην υποστήριξη και την ενδυνάμωση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και στην κριτική στάση απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα που λειτουργεί ως φορέας αναπαραγωγής διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων (Μάγος 2022, 179).

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει σε αυτόν το διάλογο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων, αναδεικνύοντας παράλληλα τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με μια κριτικά προσανατολισμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κειμένου ελεύθερης παραγωγής, στο οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις

τους. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη στάση των μελλοντικών δασκάλων απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον, όπως ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, τις προκλήσεις και τα ενδεχόμενα προβλήματα. Παράλληλα, καταγράφονται και οι απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## Θεωρητικό Πλαίσιο

Η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* ως κλάδος της Παιδαγωγικής εξετάζει θεωρητικά και πρακτικά όλα τα ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, από τις θεωρητικές μελέτες και τις εμπειρικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι αυτή αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: α) ως προς το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια επιλογή που συνάδει με τις αξίες και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως ο σεβασμός, η αποδοχή, η ισοτιμία και η αλληλεπίδραση, β) ως προς το επίπεδο της παιδαγωγικής πρακτικής σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) ως προς το επίπεδο της διδασκαλίας ως πράξης που ακολουθεί στο σχεδιασμό και την εφαρμογή τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικότητας, εστιάζοντας στις ανάγκες και στους τρόπους μάθησης όλων των παιδιών (Παρθένης 2020, 46). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να διαπερνά το σύνολο των διαστάσεων της εκπαίδευσης (Γκότοβος 2020, 132), είναι σημαντικό να εφαρμόζεται τόσο σε πολυπολιτισμικά όσο και, κυρίως, σε μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς διαμορφώνονται σε αυτά οι συνθήκες επαφής με τον «άλλο» (Dowling 2010). Ωστόσο, η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ορισμών και προσεγγίσεων σε θεωρητικό επίπεδο για το τι σημαίνει διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εμφάνιση πολλών πρακτικών και προτάσεων για το πώς μπορεί να γίνει πράξη έχουν συγκροτήσει ένα παλίμψηστο θεωρητικών προσεγγίσεων, των πρακτικών εφαρμογών μέσα από τις κυρίαρχες τάσεις και τις λεγόμενες καλές πρακτικές.

Η κριτική απέναντι στις προσεγγίσεις που εστιάζουν σε μια φολκlorική αντιμετώπιση του «άλλου» ή στα μέτρα θετικής διάκρισης και ενίσχυσης του «άλλου» άνοιξε το δρόμο σε νέες προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κυρίως στη διαμόρφωση ενός νέου πεδίου της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αξιοποιώντας το πλαίσιο του υπάρχοντος ρεύματος της κριτικής παιδαγωγικής που

αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες με κεντρική αναφορά το έργο του Freire για τους καταπιεσμένους πολίτες της Λατινικής Αμερικής, η κριτική προσανατολισμού διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τη γνωριμία, αποδοχή και αλληλεπίδραση με την ετερότητα και μέσω αυτής της ανάπτυξης μιας αναστοχαστικής διαδικασίας για τη σχέση του εαυτού και του άλλου. Με βάση αυτή τη θεωρητική παραδοχή, η *Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* εστιάζει στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών/τριών, ειδικότερα από τα περιθωριοποιημένα κοινωνικά στρώματα ή τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, απέναντι στα κρίσιμα ζητήματα που συνδέονται με θέματα που αφορούν τη συγκρότηση και αναπαραγωγής της ταυτότητας, τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις, το ρατσισμό και τις σχέσεις εξουσίας (Μάγος 2022).

Τα βασικά εμπόδια στη διαπολιτισμική μάθηση και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν διατυπωθεί από πολλούς/ες ερευνητές/τριες και αφορούν κυρίως τις σχέσεις εξουσίας, τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υιοθετούνται σχεδόν από το σύνολο των ατόμων (Γκόβαρης 2004). Η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών και το πώς επιδρούν στη συγκρότηση της ταυτότητας του εαυτού και του άλλου, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις αποτελεί το ζητούμενο στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη. Ωστόσο, η έμφαση στα ζητήματα αυτά χωρίς την εστίαση στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν πετυχαίνουν τον σκοπό της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να αντισταθεί σε κανονιστικές θεωρίες και σε ό,τι παράγει ανισότητες στην κοινωνία. Αν, όπως συχνά παρατηρείται, οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προτάσεις που ευαγγελίζονται τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό δεν συνδέονται με θεσμικές αλλαγές στην ίδια την εκπαίδευση, στην πραγματικότητα φαίνεται να ενισχύουν τα πολιτισμικά στερεότυπα, τις κοινωνικές ανισότητες και λειτουργούν στην καλύτερη περίπτωση ως πολιτισμικό χάνδι και στη χειρότερη περίπτωση ως πολιτιστικός ιμπεριαλισμός (Μάγος 2022).

Σύμφωνα με τον Gorski (2008), η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να αλλάξει τόσο στη στοχοθεσία όσο και στο περιεχόμενο για να συμβαδίζει με έναν κριτικό προσανατολισμό, υιοθετώντας έναν κριτικό και καταγγελτικό λόγο απέναντι στην αδικία, την ανισότητα, την ηγεμονική κυριαρχία της πλειονότητας και μια ξεκάθαρη πολιτική στάση υπέρ της χειραφέτησης και της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των προθέσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με μια κριτικά διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά αν λάβουμε υπόψη έρευνες που

αναφέρονται στις δυσκολίες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν την ετερότητα στην τάξη και τις περιορισμένες έρευνες σχετικά με τις σχέσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις πτυχές και τις νέες κατευθύνσεις της, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τη θεωρητική κατάρτιση και την πρακτική τους άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας αφορούσαν την αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα στους εξής τομείς:

1. Ποιες είναι οι προκλήσεις της διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σύγχρονο σχολείο;
2. Ποια είναι τα προβλήματα που ενδεχομένως θα προκύψουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον;
4. Πώς μπορεί να συμβάλει η κριτική παιδαγωγική σε μια αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο;

## Μεθοδολογία

Η έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο την αναζήτηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σύγχρονο σχολείο. Για τη διερεύνηση αυτού του ζητήματος επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) ως μια αξιόπιστη μέθοδος για την αποτύπωση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών δίνοντας παράλληλα και τη δυνατότητα για τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας (Neuendorf 2002).

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου με θεματική τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε ως το πλέον κατάλληλο για την αποτύπωση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς αποτέλεσε ένα μέσο ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων για το ζήτημα αυτό καταγράφοντας τα θέματα που οι ίδιοι/ες θεωρούσαν σημαντικά, χωρίς περιορισμούς ή/και δεσμεύσεις. Άλλωστε ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η συμβολή στον ευρύτερο διάλογο για την κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών/τριών ειδικότερα στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων/ουσών στην παραγωγή του κειμένου δόθηκαν επικουρικά κάποιοι θεματικοί άξονες οι οποίοι οριοθετούσαν το θέμα και αποτέλεσαν τον οδηγό πάνω στο οποίο βασίστηκε η ανάλυση περιεχομένου. Οι άξονες αυτοί ήταν οι εξής:

- α) ζητήματα ή/και προβλήματα στη διαχείριση της ετερότητας
- β) ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας
- γ) συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαχείριση της ετερότητας

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της και δήλωσαν τη συναίνεσή τους, κατέγραψαν τις σκέψεις τους για το θέμα που τους δόθηκε.

### **Δείγμα**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από δεκαεννέα (19) μελλοντικούς/ες δασκάλους και δασκάλες οι οποίοι/ες βρίσκονταν στο τελευταίο εξάμηνο των σπουδών τους κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023, όταν και διενεργήθηκε η έρευνα. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών οι δεκαέξι (16) ήταν γυναίκες και οι τρεις (3) άνδρες, ενώ όλοι/ες είχαν αποκτήσει την εμπειρία της πρακτικής άσκησης σε δημοτικά σχολεία. Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία σκοπιμότητας, καθώς επιλέχθηκε στοχευμένα ένα συγκεκριμένο δείγμα, προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας (Cohen, Manion & Morisson 2008: 172).

### **Ανάλυση δεδομένων**

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την επεξεργασία των γραπτών κειμένων ήταν, όπως ήδη αναφέρθηκε, η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Neuendorf 2002). Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων, το πρώτο στάδιο ήταν η αποδελτίωση των κειμένων αξιοποιώντας ως μονάδα ανάλυσης τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις, ανάλογα με τη θεματική συνάφεια και την πληροφοριακή τους αξία. Στη συνέχεια έγινε η κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε θεματικές κατηγορίες με βάση την επαναληψιμότητα ίδιων ή παρόμοιων διατυπώσεων από διαφορετικούς/ες μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο στάδιο ήταν η περιγραφή και ο σχολιασμός των δεδομένων με βάση την ποσοτική απεικόνιση και την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των γραπτών κειμένων. Ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης επέτρεψε τη σφαιρική κατανόηση των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα θέματα της διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ανάλυσης περιεχομένου, καθορίστηκαν με σαφήνεια οι μονάδες ανάλυσης και οι θεματικές κατηγορίες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και προσδιορίστηκαν σταθερά κριτήρια αποδελτίωσης και κατηγοριοποίησης των δεδομένων επιδιώκοντας την εξασφάλιση της συνέπειας και της συστηματικότητας στην ανάλυση και την καταγραφή των θεμάτων όπως αυτά προέκυψαν κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας.

### **Αποτελέσματα**

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των συχνοτήτων αναφορών και από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, η οποία εστιάζει στην ερμηνεία των απόψεων των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα δύο επίπεδα της ανάλυσης στοχεύουν στη συγκρότηση μιας σφαιρικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα· η ποσοτική ανάλυση αποτυπώνει τη συχνότητα και την κατανομή των θεμάτων, ενώ η ποιοτική ανάλυση εστιάζει στη βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και των εμπειριών τους.

### Ποσοτική παρουσίαση των δεδομένων

Οι θεματικές ενότητες που διαμορφώθηκαν από τα λεκτικά σχήματα, τις περιγραφές και τις αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα οργανώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν σε 4 κύριες κατηγορίες (Α-Δ), καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει επιμέρους υποκατηγορίες:

#### Α. Ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών

A.1 Αίσθηση επάρκειας και ετοιμότητας

A.2 Αίσθηση ανεπαρκούς ετοιμότητας

#### Β. Ενδεχόμενα προβλήματα σε μια πολυπολιτισμική τάξη

B.1 Εκφάνσεις ρατσισμού στο σχολικό περιβάλλον

B.2 Άρνηση ή απόσυρση του ίδιου του παιδιού

B.3 Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών

B.4 Αντιδράσεις και αντιστάσεις γονέων

#### Γ. Ρόλος εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη

Γ.1 Καλλιέργεια σεβασμού, αποδοχής και συμπεριληπτικού κλίματος

Γ.2 Διαπολιτισμικός προσανατολισμός της διδασκαλίας

Γ.3 Ετοιμότητα και επαγγελματική ικανότητα εκπαιδευτικών

Γ.4 Αποτροπή φαινομένων ρατσισμού και αποκλεισμού

#### Δ. Συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Δ.1 Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών

Δ.2 Ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Δ.3 Καλλιέργεια κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης

Δ.4 Ανάπτυξη κριτικής στάσης και πνεύματος αμφισβήτησης

Ο συνολικός αριθμός των αναφορών των συμμετεχόντων/ουσών στις παραπάνω θεματικές ενότητες ανήλθε σε 147 (βλ. Πίνακα 1).

α/α	Θεματικές (Α-Δ)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών (Α)	25	17,01
2	Ενδεχόμενα προβλήματα σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Β)	24	16,33
3	Ρόλος εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη (Γ)	65	44,22
4	Συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία (Δ)	33	22,45
	<b>Σύνολο</b>	<b>147</b>	<b>100</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Από την κατανομή των αναφορών προκύπτει ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη θεματική που αφορά το *ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη* (Γ), καθώς η ενότητα αυτή συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό αναφορών. Ακολουθεί η *συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία* (Δ) στην οποία περιλαμβάνονται και αναφορές σχετικά με την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού και της μαθησιακής διαδικασίας. Στην τρίτη και τέταρτη θέση, με περίπου ίση κατανομή αναφορών, βρίσκονται η *ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών* (Α) και τα *ενδεχόμενα προβλήματα σε μια πολυπολιτισμική τάξη* (Β).

### Ανάλυση ανά θεματική ενότητα

#### Α. Ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η μεγαλύτερη πρόκληση της διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι ο βαθμός ετοιμότητας των ίδιων να αντεπεξέλθουν σε αυτήν. Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι/ες μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα περιγράφουν ότι δεν νιώθουν έτοιμοι/ες (Α2) να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο τόσο ως προς την αδυναμία τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη όσο και την ανάγκη που νιώθουν για εμβάθυνση σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με περαιτέρω σπουδές. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφέρεται στην επαρκή προετοιμασία τους (Α1), γεγονός που αποδίδεται στις διαφορετικές εμπειρίες που βιώνουν οι ίδιοι/ες ως φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών			
α/α	Θεματική Α	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Αίσθηση επάρκειας και ετοιμότητας (Α1)	8	32,0
2	Αίσθηση ανεπαρκούς ετοιμότητας (Α2)	17	68,0
<b>Σύνολο</b>		<b>25</b>	<b>100</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

### Β. Ενδεχόμενα προβλήματα σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, οι αναφορές εστιάζουν στις περιπτώσεις ενδεχόμενων προβλημάτων σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα θεωρούν ότι ο ρατσισμός και οι διάφορες εκφάνσεις του (B1) είναι ένα από τα ενδεχόμενα προβλήματα με το οποίο μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι/ες στο σχολείο. Παράλληλα, καταγράφεται και ένα ποσοστό αναφορών που περιγράφουν την άρνησή του ίδιου του παιδιού να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία (B2), επιχειρώντας να αιτιολογήσουν αυτή τη στάση του παιδιού σύμφωνα με όσα έχουν διαβάσει κατά την πορεία των σπουδών τους. Ακόμη, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί της έρευνας παρουσιάζουν ως ενδεχόμενα προβλήματα τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά και τη διαφορετικότητά τους (B3) και τις αντιδράσεις ή/και αντιστάσεις των γονέων (B4), ειδικά στην προσπάθεια καλλιέργειας ενός διαπολιτισμικού κλίματος στη μαθησιακή διαδικασία.

Ενδεχόμενα προβλήματα			
α/α	Θεματική Β	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Εκφάνσεις ρατσισμού στο σχολικό περιβάλλον (B1)	9	37,5
2	Άρνηση ή απόσυρση του ίδιου του παιδιού (B2)	6	25,0
3	Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών (B3)	5	20,86
4	Αντιδράσεις και αντιστάσεις γονέων (B4)	4	16,67
<b>Σύνολο</b>		<b>24</b>	<b>100</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

### Γ. Ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη

Στην τρίτη ενότητα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως στον δικό τους ρόλο απέναντι στη διαχείριση της ετερότητας σε μια τάξη, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά αυτού του ρόλου και στους στόχους της διδασκαλίας τους σε μια τάξη με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, ο μεγαλύτερος αριθμός αναφορών σχετίζεται με την καλλιέργεια του σεβασμού, της αποδοχής και του συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη (Γ1), καθώς και στην αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμού στη διδασκαλία των μαθημάτων (Γ2). Μικρότερος αριθμός αναφορών σχετίζεται με την ετοιμότητα και την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών (Γ3) και με τον προσανατολισμό της διδασκαλίας απαλλαγμένης από φαινόμενα ρατσισμού και αποκλεισμού (Γ4). Αξίζει να σημειωθεί ότι η υποκατηγορία της αποτροπής ρατσισμού και αποκλεισμού

λειτουργεί συμπληρωματικά προς εκείνη της καλλιέργειας σεβασμού και αποδοχής μέσα από το σχήμα του αντιθέτου, στο πλαίσιο μιας κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

Ρόλος του εκπαιδευτικού			
α/α	Θεματική Γ	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Καλλιέργεια σεβασμού, αποδοχής και συμπεριληπτικού κλίματος (Γ1)	26	40,0
2	Διαπολιτισμικός προσανατολισμός της διδασκαλίας (Γ2)	23	35,38
3	Ετοιμότητα και επαγγελματική ικανότητα εκπαιδευτικών (Γ3)	9	13,85
4	Αποτροπή φαινομένων ρατσισμού και αποκλεισμού (Γ4)	7	10,77
<b>Σύνολο</b>		<b>65</b>	<b>100</b>

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

#### Δ. Συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία

Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει αναφορές σχετικά με τη συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική διδασκαλία, η οποία από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρείται αναγκαία για την ενδυνάμωση τόσο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών όσο και της ίδιας της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι η Κριτική Παιδαγωγική ως παιδαγωγικό ρεύμα μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμωτικά στη συγκρότηση του προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών (Δ1) και ενισχυτικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δ2). Πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των αναφορών για τη συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών/τριών (Δ3) και στη διαμόρφωση της κριτικής στάσης και του πνεύματος της αμφισβήτησης (Δ4) ειδικά για τα κοινωνικά ζητήματα.

Συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής			
α/α	Θεματική Δ	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Δ1)	13	39,39
2	Ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δ2)	11	33,33
3	Καλλιέργεια κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης (Δ3)	6	18,18
4	Ανάπτυξη κριτικής στάσης και πνεύματος αμφισβήτησης (Δ4)	3	9,09
	Σύνολο	33	100

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

### Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Από την ανάλυση των κειμένων των μελλοντικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνεται ότι το κυριότερο ζήτημα που τους απασχολεί σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαμορφώσουν, ώστε να επιτελέσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το έργο τους. Επαναλαμβανόμενες αναφορές όπως «να αποδέχεται τη διαφορετικότητα», «να σέβεται», «να εξαλείψει ρατσιστικές απόψεις», περιγράφουν τον προσανατολισμό, που, κατά τη γνώμη τους, οφείλει να διέπει τη διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Ανάλογες αναφορές, όπως «να διαμορφώσει τη διδασκαλία ή το μάθημα με τρόπο που οι διαφορές να χρησιμοποιούνται ενισχυτικά» και «να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες της τάξης», δηλώνουν την εστίαση των μελλοντικών εκπαιδευτικών όχι μόνο στον ηθικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, αλλά και στον τρόπο οργάνωσης της ίδιας της διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής.

Ειδικότερα, η σύνδεση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας με την Κριτική Παιδαγωγική αναδεικνύει έναν βαθύ προβληματισμό για το πώς οφείλουν ως εκπαιδευτικοί να επιτελούν το ρόλο τους. Ενδεικτικές αναφορές («να διαμορφώσουμε τη δική μας προσωπική ιδεολογία», «να διαμορφώσουμε τη δική μας προσωπική μας ιδεολογία», «να εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς», «να μας ενδυναμώσει ως προς το ρόλο μας», «να εμπνεύσει, να διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες») υπογραμμίζουν την πεποίθηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ότι το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση του ρόλου τους, καθώς πιστεύουν ότι μια κριτικά προσανατολισμένη διδασκαλία θα φέρει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στους/στις ίδιους/ες ως εκπαιδευτικούς, αλλά και στους/στις μαθητές/τριες μέσα από

την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησής τους. Ενδεικτικές αναφορές είναι οι εκφράσεις «ανάπτυξη κριτικής συνείδησης», «τα κοινωνικά θέματα στην τάξη». «κοινωνική καλλιέργεια και συνείδηση», «η ύπαρξη όλων των φωνών της κοινωνίας». Ωστόσο, παρά το γεγονός της υιοθέτησης μιας στάσης που φαίνεται να βρίσκεται υπέρ των αρχών και των στόχων της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρείται εξίσου ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με το αν νιώθουν επαρκείς για να αναλάβουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Στην πλειονότητά τους, οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί νιώθουν απροετοίμαστοι/ες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης και να διαχειριστούν με διαπολιτισμική ετοιμότητα την ετερότητα που παρουσιάζει το σχολείο. Αναφορές όπως «δεν αισθάνονται έτοιμοι», «δεν υπάρχει κατάλληλη κατάρτιση», «δεν αρκούν οι προπτυχιακές σπουδές», «να παρακολουθήσω σεμινάρια» είναι ενδεικτικές της ανεπαρκούς αίσθησης που έχουν ότι ως αυριανοί/ές εκπαιδευτικοί με τις ήδη κατακτημένες γνώσεις δεν θα είναι σε θέση να διαχειριστούν μαθητές/τριες από διαφορετικά γλωσσικά ή/και πολιτισμικά περιβάλλοντα ή να αντιμετωπίσουν τα ενδεχόμενα προβλήματα. Η έμφαση που δίνουν στην ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση με σεμινάρια ή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και εμπάθυνση στους τρόπους σύνδεσης της θεωρίας και πράξης δηλώνει την αγωνία και τον προβληματισμό και παράλληλα συνάδει με την αντίληψη ότι στη σημερινή αγορά εργασίας δεν αρκεί μόνο το πτυχίο ενός προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, αλλά είναι απαραίτητη η περαιτέρω εξειδίκευση, γεγονός που δεν αντανακλά απαραίτητα την ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ενώ θέτει προς συζήτηση το θέμα της (υπερ)προσοντοποίησης που παρατηρείται σήμερα.

Παρά τη δυσκολία της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης φαίνεται να έχουν γνώση για προβλήματα που ίσως κληθούν να αντιμετωπίσουν. Αναφορές όπως «επιφυλακτικότητα γονιών», «ρατσιστικές συμπεριφορές», «στοχοποίηση μαθητών» δείχνουν την αναγνώριση των ζητημάτων από τη μεριά των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως προκύπτουν σε μια σχολική κοινότητα και τα οποία αφορούν τη στάση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες). Ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες αξιοποιούν τυχόν γνώσεις σχετικά με τα εμπόδια που αποθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες από τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες να παρακολουθούν συστηματικά την εκπαίδευση, όπως «οι δυσκολίες στη γλώσσα», «ο πρώιμος γάμος», «οι μαθησιακές αδυναμίες» αποτελούν ενδεικτικά εμπόδια που έχουν καταγραφεί σε σχετικές έρευνες για τη σχέση των μαθητών/τριών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο ή των μαθητών/τριών από τις κοινότητες Ρομά με το σχολείο.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης αναδεικνύουν κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο και κατ' επέκταση την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην ενότητα που ακολουθεί καταγράφονται διαπιστώσεις και συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων.

## **Συζήτηση και Συμπεράσματα**

Η παρούσα έρευνα εστίασε στις απόψεις και τις αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή μιας κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις διάφορες πτυχές που αφορούν τόσο τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών και τα ενδεχόμενα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν όσο και το ρόλο που χρειάζεται να διαμορφώσουν για να ανταποκριθούν στο έργο του/της εκπαιδευτικού σήμερα. Η συζήτηση που ακολουθεί επιχειρεί να ερμηνεύσει τα πορίσματα της έρευνας συνδυαστικά με τη σχετική βιβλιογραφία εστιάζοντας στους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο.

### ***Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο***

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το ζήτημα της διαμόρφωσης του ρόλου τους και κατ' αντιστοιχία της προσωπικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας αποτέλεσε τον κύριο άξονα του προβληματισμού για τους/τις μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς, ειδικότερα στη διαχείριση της ετερότητας των μαθητών/τριών στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εστίασαν κυρίως στις πτυχές αυτού του ρόλου που θεωρούν ότι πρέπει να καλλιεργήσουν, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τόσο στην ηθικοπαιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους, προσανατολισμένη στις αρχές ενός συμπεριληπτικού σχολείου με όρους ισότητας, ισοτιμίας και κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και στην οργάνωση της ίδιας της διδασκαλίας των μαθητών/τριών με άξονα τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής, αναγνωρίζοντας σε κάθε περίπτωση τον πολυδιάστατο ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Ο προβληματισμός που διαπιστώνεται στο λόγο των φοιτητών/τριών για το ρόλο τους ως αυριανών εκπαιδευτικών ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαπραγμάτευση

του ρόλου των εκπαιδευτικών στη σχέση με τους/τις μαθητές/τριες. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους μπορούν να αναφέρονται είτε στο ιδανικό περίγραμμα του ρόλου, είτε στην πραγμάτωση αυτού του ρόλου, είτε σε ένα δεοντολογικό επίπεδο που σχετίζεται με τον «πραγματικό», «αληθινό» ρόλο του/της εκπαιδευτικού (Γκότοβος 2003, 110-111). Οι δηλώσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση, όπως είναι εύλογο, αναφέρονται στον ιδανικό ρόλο του/τις εκπαιδευτικού στο σχολείο, καθώς δεν έχουν την εμπειρία της λειτουργίας μιας τάξης και πώς γίνονται πράξη όλα αυτά που μαθαίνουν στη θεωρία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Ωστόσο, σε αυτό τον ιδανικό ρόλο του εκπαιδευτικού που περιγράφουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται και στοιχεία από το χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει μια τάση να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς φαίνεται ότι έχουν αντιληφθεί ότι από τις απόψεις, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές πρακτικές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχής διαχείριση της ετερότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η σχέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με πολιτισμικά ευαίσθητες καταστάσεις και οι αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνονται εν μέρει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η τάση των μελλοντικών εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο να κατανοούν το ρόλο τους μέσα από τις αρχές μιας κριτικά διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για το πώς οι ίδιοι/ες στο μέλλον θα πραγματώσουν αυτόν το ρόλο. Άλλωστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να εστιάσει στη δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να επιτευχθεί ένας ουσιαστικός διαπολιτισμικός διάλογος και ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον καταλύτη αυτής της διαδικασίας (Gorski 2012).

### ***Η διαπολιτισμική ετοιμότητα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών***

Ο προβληματισμός των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στο σύγχρονο σχολείο συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους την οποία θεωρούν ως μια από τις βασικές προκλήσεις στη διαχείριση της ετερότητας σε μια τάξη. Η αίσθηση της ανεπαρκούς προετοιμασίας που δηλώνουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί του δείγματος συμβαδίζει με πορίσματα ερευνών που τονίζουν το πόσο ανέτοιμοι/ες νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο για τη διαχείριση μιας

πολυπολιτισμικής τάξης (Μαλιγκούδη και Τσαουσίδης 2020) και τη δυσκολία τους να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Μπάρης & Σπινθουράκη 2001, Spinthourakis & Katsillis 2003). Η αίσθηση της ανεπαρκούς προετοιμασίας για την περίπτωση των φοιτητών/τριών αφορά περισσότερο την ανάγκη να εξειδικευθούν σε αυτά τα ζητήματα με περαιτέρω σπουδές και σεμινάρια και κυρίως με πρακτική εφαρμογή όσων γνωρίζουν. Το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μετατόπιση στα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία φαίνεται να περιλαμβάνουν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών τους μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kalogerogianni, forthcoming), η επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα επισημαίνεται ως διαρκές αίτημα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μάρκου 1997, Μηλίγκου 2013). Ωστόσο, η διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις επιμορφωτικές δράσεις τις οποίες μπορούν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά το σύνολο των επιπέδων της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια έως και τη διδασκαλία (Γκότοβος 2020, 132).

### ***Η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση***

Η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική από τους μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι οποίοι/ες αναγνωρίζουν τα οφέλη των θεωριών της Κριτικής Παιδαγωγικής στη διαμόρφωση της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συνεισφορά της Κριτικής Παιδαγωγικής, ως ενός παιδαγωγικού ρεύματος που θέτει ως πρωταρχικό σκοπό την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση (Γούναρη & Γρόλλιος 2010) είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η τελευταία εμπλουτίζεται αρχικά με τις θεωρίες και τα αναλυτικά προγράμματα του Paulo Freire και τις αρχές της κριτικής θεωρίας. Παράλληλα, οι θέσεις του McLaren για την κριτική πολυπολιτισμικότητα και την ανάπτυξη του κριτικού λόγου (McLaren & Farahmandpur 2013) συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση υπογραμμίζει την ανάγκη να

δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για κοινωνική ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη λαμβάνοντας υπόψη ότι τα ίδια τα υποκείμενα παρεμβαίνουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους.

Η εστίαση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της έρευνας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης συνάδει με τον βασικό στόχο της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απέναντι στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τις ταυτότητες και την ίδια τους τη ζωή, αλλά και για ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις, το ρατσισμό και τις σχέσεις εξουσίας, με απώτερο σκοπό τη χειραφέτηση των ατόμων και την κοινωνική συνειδητοποίηση της θέσης και του ρόλου στην κοινωνία, καθώς τους τρόπους διεκδίκησης των δικαιωμάτων και της φωνής τους (Μάγος 2022, 463-465). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα πρέπει αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να επιτελέσουν ορθά το ρόλο ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.

## **Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα συγκεκριμένο δείγμα 19 μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες βρίσκονταν στο τελευταίο έτος των σπουδών τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο της ελεύθερης γραπτής παραγωγής αποτέλεσε το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή αυθεντικών και αδιαμεσολάβητων απόψεων, αλλά δεν επέτρεψε την προσωπική εμπάθυση στις θέσεις και τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν μεικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Αντί επιλόγου

Η διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο αποτελεί μια πολυεπίπεδη πρόκληση, ιδιαίτερα για τους/τις μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη επανεξέτασης του σχεδιασμού των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, με έμφαση στα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής. Τα ζητήματα αυτά αφορούν την πολύπλευρη και ουσιαστική επαφή με τον «άλλο», τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία για την ενδυνάμωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/τριών και των σχολικών κοινοτήτων συνολικά. Μέσω αυτής της προσέγγισης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διεκδίκηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής που εδράζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής στάσης σε όλους/ες τους/ιζεμπλεκόμενους/ες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μπορούν να αντιστέκονται σε φαινόμενα που, υπό το πρόσχημα της «κοινής λογικής», υπονομεύουν τον δημοκρατικό διάλογο και ενισχύουν, αντί να περιορίζουν, τις κοινωνικές ανισότητες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2003), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2020), «Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: οσεβασμός του 'διαφορετικού' δεν αρκεί», στο Παρθένης, Χρ. (επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg, 132-142
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Gorski, P. (2008), "Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education", *Intercultural Education* 19(6): 515-525.
- Gorski, P. (2012), "Critical multiculturalism and school reform: Educational leadership, resistance and social justice", *Educational Policy*, 26(1): 385-407.
- Dowling, M. (2010), *Young children's personal, social and emotional development*. London: Sage.
- Kalogerogianni, F. (forthcoming), "Intercultural Competence in Early Childhood Education: Investigating the Self-Perceptions of Greek Preservice Kindergarten Teachers", *Journal of Culture in Tourism, Art and Education*.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013), *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στο παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. Αθήνα: Τόπος.
- Μάγος, Κ. (2022), *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιγκούδη, Χ., Τσαουσιδης, Α. (2020), «Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών», *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 9(1): 22-34. <https://doi.org/10.12681/hjre.22066>
- Μάρκου, Γ. (επιμ.) (1997), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μηλίγκου, Ε. (1997), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: το ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος», στο Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μηλίγκου, Ε. (2013), «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης ως άξονας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», στο Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χ., Μηλίγκου, Ε. (επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπάρης, Θ., Σπινθουράκη, Ι.Α. (2001), «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση δασκάλων στην περιφέρεια της δυτικής Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*, τ. 3. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 324-335.
- Neuendorf, K.A. (2002), *The Content Analysis Guidebook*. SAGE.
- Παρθένης, Χ. (2020), «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής», στο Παρθένης, Χ. (επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. Αθήνα: Gutenberg, 132-142.
- Spinthourakis, J.A., Katsillis, J. (2003), "Multiculturalism and teachers' preparedness to deal with the new reality: the view from Greece", in Alistair, R. (ed.), *A Europe of many cultures*. Cice, 93-98.

# Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στον ν. 4823/2021 Η ποιότητα ως ιδεολογία και η Ιδεολογία της Ποιότητας

Βασίλειος Κομπατσιάρης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

*vkompat@sch.gr*

## Ιδεολογία, Λόγος και Εξουσία

Ο όρος «ιδεολογία», αν και κατέχει μια σημαντική θέση τόσο στο καθημερινό λεξιλόγιο όσο και σε αυτό των ΜΜΕ, του Τύπου, της πολιτικής κλπ., επειδή είναι αόριστος και συχνά αντιφατικός μοιάζει στην καθημερινή συζήτηση, με τον πληθωρισμό της παρουσίας του, να εξηγεί τα πάντα και συνεπώς τίποτα. Αλλά στο επίπεδο της κοινωνικής θεωρίας φαίνεται ότι διέρχεται μια βαθιά κρίση «ταυτότητας και προσδιορισμού», κυρίως ως προς τη διαύγαση των σχέσεών του με θεματικές όπως αυτές της επιστήμης, της γνώσης και της εξουσίας (Zizek 2006). Θα μπορούσαμε ασφαλώς να κατασκευάσουμε έναν αρχικό ορισμό του τύπου «η ιδεολογία αποτελεί ένα σύστημα κατανόησης του κόσμου, δηλαδή ένα σύνολο από ιδέες, εικόνες, στάσεις, πεποιθήσεις και αναπαραστάσεις των ατόμων και ομάδων», αλλά αυτός διανοίγει μια άπειρη νέα σειρά διερωτήσεων όπως τι «είναι» οι ιδέες, οι εικόνες, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αναπαραστάσεις, ποιες είναι οι σχέσεις τους με την υλική πραγματικότητα, εξαρτώνται από τις παραγωγικές σχέσεις, απορρέουν ή δημιουργούν το κάθε φορά υπαρκτό ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο, ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών δομών και των ατόμων στη συγκρότησή τους, ποιες είναι οι σχέσεις τους με την εξουσία, την αλήθεια, την κυριαρχία κλπ.

Οι μεταμαρξιστικές παραδόσεις του όρου «ιδεολογία» αποτυπώνονται σε τουλάχιστον δύο διακριτές γραμμές σκέψης. Η πρώτη κάνει έναν άμεσο διαχωρισμό ανάμεσα στην επιστήμη ως προσπάθεια κατανόησης και ανάλυσης του πραγματικού και την ιδεολογία ως μια «γνώση» ψευδή ή ανεπαρκή που σκοπό της έχει να νομομοποιεί συγκεκριμένες, καθιερωμένες και κυρίαρχες πολιτικοοικονομικές σχέσεις (Althusser 1979). Η δεύτερη γραμμή σκέψης (Λένιν, Λούκατς, Γκράμσι) συνδέει την ιδεολογία με γενικότερες κοσμοθεωρήσεις οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις και τα συμφέροντά τους και διακρίνει την ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης από την ιδεολογία του προλεταριάτου, η οποία είναι και το βασικό του εργαλείο για την ταξική πάλη (Γκράμσι 1972).

Ο Φουκώ (Michel Paul Foucault), στο συνολικό του έργο, δείχνει επιφυλακτικός για τη γενικευμένη χρήση του όρου ιδεολογία (παρ' όλο που μας έχει χαρίσει εξαιρετικές αναλύσεις του) και η πρώτη του ένσταση αφορά στο γεγονός ότι η ιστορική φόρτιση του όρου θα τον βάζει πάντα σε αντίθεση με κάτι το οποίο υποτίθεται ότι είναι η «αλήθεια», αλλά η αλήθεια αυτή δεν είναι ποτέ απόλυτα καθορισμένη ούτε καθορίσιμη, αφού η δήθεν θεμελίωσή της τόσο στη λογική όσο και στην επιστημονικότητα είναι προβληματική. Η θεωρητική παράδοση της «ψευδούς συνείδησης» ρίχνει βαριά τη σκιά της πάνω στην έννοια της ιδεολογίας και την αναγκάζει να κινείται μέσα στον φαύλο κύκλο της αληθειολογίας. Αλλά αυτό που απασχολεί πραγματικά τον Φουκώ δεν είναι ένας απόλυτος και οριστικός διαχωρισμός μεταξύ αλήθειας και πλάνης, αλλά κυρίως οι τρόποι με τους οποίους παράγονται αποτελέσματα αληθείας μέσα στους λόγους οι οποίοι συγκροτούν τα «καθεστώτα αληθείας» τους, θεμελιώνοντας το αληθές (άρα και το ψευδές) μέσα από συγκεκριμένους κανόνες, συμβάσεις και πειθαρχίες. Θέτει δηλαδή το ερώτημα πώς συγκροτούνται ιστορικά οι «πολιτικές της αλήθειας» και άρα εξ αυτών πώς ορίζονται οι παρεκκλίσεις, οι αποκλεισμοί, οι μη κανονικότητες και το ψεύδος (Ντεριντά & Φουκώ 1994).

Η δεύτερη ένσταση του Φουκώ αφορά το ζήτημα του υποκειμένου (ατομικού ή συλλογικού) το οποίο προϋποθέτει η έννοια της ιδεολογίας και το οποίο καθορίζεται από τις ουμανιστικές και μεταφυσικές προδιαγραφές της νεωτερικής φιλοσοφικής παράδοσης. Για τον Φουκώ το υποκείμενο κατασκευάζεται εντός των πρακτικών του λόγου (discourse) (άρα δεν είναι δεδομένο, αιώνιο, ορθολογικό, καθολικό, ενιαίο και κυρίαρχο, ούτε πολύ περισσότερο «φυσικό» ως ανθρώπινη φύση, συνείδηση ή ουσία) και οι πρακτικές αυτές πάντα διαπλέκονται με την πειθαρχία, τη γνώση και την εξουσία, καθορίζοντας κάθε φορά την «ταυτότητα» του υποκειμένου.

Κατά τον Φουκώ, «αυτή η μορφή εξουσίας ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή που ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει [...] τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, τους επιβάλλει ένα νόμο αλήθειας τον οποίο πρέπει να τους τον αναγνωρίζουν και τον οποίο οι άλλοι οφείλουν να αναγνωρίζουν στα άτομα αυτά. Είναι μια μορφή εξουσίας που μετασηματίζει τα άτομα σε υποκείμενα. Υπάρχουν δυο έννοιες στη λέξη 'υποκείμενο': υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης και υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του ταυτότητα μέσω της συνείδησης ή της αυτογνωσίας. Στις δύο αυτές περιπτώσεις η λέξη αυτή υποδηλώνει μια μορφή εξουσίας που καθυποτάσσει και καθιστά κάποιον υποτελή» (Φουκώ 1991, 81).

Ο Άνθρωπος, ως καθολική κατηγορία, ο οποίος εμπεριέχει μέσα του το νόμο που διέπει την ύπαρξή του, είναι κατά τον Φουκώ ένα εφεύρημα του Διαφωτισμού και οι επιστήμες του ανθρώπου (humanities) επιχειρούν να ορίσουν το «κανονικό», το οποίο και καθιερώνουν ως κανόνα ζωής για όλους, παράγοντας ταυτόχρονα (προς έρευνα, επιτήρηση, θεραπεία) το ευρύ πεδίο του παρεκκλίνοντος από το καθιερωμένο πρότυπο.

Ο λόγος (discourse) αποτελεί για τον Φουκώ την πρωταρχική μονάδα ανάλυσης (απορρίπτοντας τα παραδοσιακά ερμηνευτικά εργαλεία, π.χ. κείμενο-έργο-είδος-θεωρίες-Παραδείγματα-Κανόνες κλπ.) και τον αντιμετωπίζει ως σύστημα το οποίο καθιστά δυνατή τη γνώση. Η μέθοδός του έγκειται στη διερεύνηση των κανόνων, οι οποίοι είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατές τις αποφάνσεις του λόγου, δηλαδή των κανόνων που μας επιτρέπουν να χαρακτηρίζουμε ορισμένες αποφάνσεις ως αληθείς ή ψευδείς, συγκροτώντας το λόγο ως σύστημα δυνατοτήτων, μιας και οι αποφάνσεις που παράγει καθιστούν δυνατό ένα γνωστικό πεδίο. Οι κανόνες αυτοί είναι πάντα υπόρρητα αποδεκτοί τόσο από τους δημιουργούς όσο και από τους ακροατές/αναγνώστες/αποδέκτες κάθε λόγου και βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τον τόπο, το χρόνο, τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων σ' αυτούς. Άρα η λογική και η ορθολογικότητα καθόλου δεν αποτελούν θεμέλιο των λόγων, αλλά η αλήθεια τους βρίσκεται απλώς στους κανόνες σχηματισμού τους, αφού η σχέση ανάμεσα στις λέξεις και τα πράγματα είναι πάντοτε μερική και ριζωμένη στους κανόνες του συγκεκριμένου λόγου, για τον οποίο δεν μπορούν να εγείρονται καθολικές αξιώσεις αληθείας, ούτε και συγκρίσεις αληθείας με άλλους λόγους, λόγω του αυθαίρετου χαρακτήρα της μετάβασης από έναν λόγο σε κάποιον άλλο. Πώς όμως συνδέεται η εξουσία με το λόγο; Ο Χορκχάιμερ (Max Horkheimer) γράφει: «Η αστική σκέψη ξεκινά σαν ένας αγώνας εναντίον της παραδοσιακής εξουσίας, στην οποία αντιπαραθέτει το Λόγο του κάθε ατόμου σαν την νόμιμη πηγή του Δικαίου και της αλήθειας. Τελειώνει με τη θεοποίηση της εξουσίας

σαν τέτοιας, μιας έννοιας δηλαδή το ίδιο κενής με εκείνη του Λόγου, από τότε που η δικαιοσύνη, η ευτυχία και η ελευθερία έπαψαν πλέον να αποτελούν τα ιστορικά συνθήματα της ανθρωπότητας» (Χορκχάιμερ 1984).

Αλλά για τον Φουκώ η εξουσία είναι μια σχέση μεταξύ ατόμων κατά την οποία το δρων άτομο πράττει κατά τέτοιο τρόπο ώστε να επηρεάζει/κατευθύνει τη δράση του άλλου στην επιθυμητή για τον πρώτο πορεία/δράση και έτσι ο ίδιος διακρίνει τις εξουσιαστικές σχέσεις από εκείνες που στηρίζονται στη συγκατάθεση ή τη βία. Με τα λόγια του ίδιου, η εξουσία «ασκείται μόνο πάνω σε ελεύθερα υποκείμενα και μόνο στο βαθμό που είναι ελεύθερα» (Φουκώ 1982, 220), άρα η εξουσία αποτελεί συστατικό στοιχείο της αλήθειας, αφού δομεί το πεδίο των «δυνατοτήτων» εντός του οποίου οφείλουν να κινούνται τα άτομα, μιας και οι αξιώσεις γνώσης (όπως για παράδειγμα αυτές των επιστημών του ανθρώπου) είναι πάντα και αξιώσεις εξουσίας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ο διαχωρισμός της φουκωικής αντίληψης για την εξουσία τόσο από τις φιλελεύθερες απόψεις (για τις οποίες η εξουσία είναι μια δύναμη που εμποδίζει την ανάπτυξη της γνώσης εξαιτίας της καταστολής και των περιορισμών που θέτει), όσο και από τις αντίστοιχες ριζοσπαστικές (οι οποίες θεωρούν κύριο φορέα της εξουσίας το Κράτος, που την έχει στην κατοχή του και τη νέμεται ως εργαλείο σύμφωνα με τις θεωρήσεις περί κυρίαρχου/κυριαρχίας). Στο σύγχρονο κράτος η εξουσία του έχει πάρει την τρέχουσα κανονιστική-ρυθμιστική της μορφή, χρησιμοποιώντας τις επιστήμες του ανθρώπου (οι οποίες προήλθαν από το διαφωτιστικό αίτημα για μια διακυβέρνηση λογικής τάξεως, θεμελιωμένης στον ορθό λόγο και τους καθολικούς κανόνες της «ανθρώπινης φύσης») και την αντίληψή τους για την κοινωνία ως οργανισμό, ο οποίος έχει το δικαίωμα να ρυθμίζει το σώμα-πληθυσμό της αναζητώντας τα σημάδια της αρρώστιας/διαταραχής/παρέκκλισης μέσα της, ώστε να τα επαναφέρει στην «κανονικότητα», υπό το βλέμμα της επιτήρησης κάποιου αστυνομούντος συστήματος. Αποδείχτηκε, δυστυχώς και από την ιστορία των Άουσβιτς και των γκουλάγκ, ότι ο «ορθός λόγος» της Νεωτερικότητας και του Διαφωτισμού υπήρξε ισχυρός σύμμαχος της αντιδραστικής και απάνθρωπης υπό οιοδήποτε ένδυμα εξουσίας, «με τη συμβολή του Χριστιανισμού ο οποίος είχε από καιρό αναγνωρίσει το καθήκον της οικογένειας να διαπαιδαγωγεί τα μέλη της σε μια κοινωνική συμπεριφορά σύμφωνη προς τη δομή εξουσίας» (Χορκχάιμερ 1984, 121).

Συνεπώς οι αμέτρητες ατομικές ασκήσεις/δράσεις εξουσίας που αποτελούν το δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων παγιώνονται και συντονίζονται από τους θεσμούς, τις πρακτικές και τις αξιώσεις γνώσης των «πειθαρχούντων λόγων» (πειθαρχιών), οι οποίες εδράζονται σε τελική ανάλυση στην κρατική εξουσία και την αέναη ρύθμιση

της υποκειμενικοποίησης των ατόμων. Ο Φουκώ επιτίθεται με σφοδρότητα απέναντι στους ολοποιητικούς-πειθαρχικούς λόγους (totalizing discourses) και τις εξ αυτών παραγόμενες «μεγάλες αλήθειες/καθολικά αφηγήματα», που γέννησαν τη σύγχρονη τάξη πραγμάτων, και αποκαλύπτει την «κωδικοποίηση» της εξουσίας εντός των λόγων αυτών που «συμμορφώνουν» τους πληθυσμούς, επιβάλλοντας κανόνες, «δυνατότητες» και ταυτότητες. Και καλεί διά της απείθειας στους ολοποιητικούς λόγους να υπερασπιστούμε το τοπικό, το τυχαίο, το ιδιαίτερο, τη διαφορική/αποσπασματική γνώση, την κοινωνία, την αλήθεια, την ζωή μας και τελικά την ίδια την ελευθερία μας (Foucault 2011).

## Ο λόγος της Ποιότητας

Η περιγραφή της πραγματικότητας, η συγκρότηση της «αλήθειας», της γνώσης, των ιδεών, των θεσμών, αλλά και των ερμηνειών του κόσμου μας, όπως και των ταυτοτήτων και του νοήματος, αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες συγκροτούνται πάντοτε διά του λόγου. Ο όρος λόγος (discourse στην αγγλική και discours στη γαλλική γλώσσα), χρησιμοποιείται εδώ κατά την εννοιολόγηση του Φουκώ, ως συνάρθρωση κοινωνικά οριοθετημένων νοημάτων και πρακτικών, μέσω του οποίου λεκτικοποιούνται οι συμβάσεις ενός θεσμού, με τρόπο που να καθορίζεται, περιγράφεται και περιορίζεται το τι είναι «πρέπον» και άρα πιθανόν να ειπωθεί ή να γραφτεί και τι όχι· παρέχει, δηλαδή, τους κανόνες, τους περιορισμούς και τις απαγορεύσεις, για τους τρόπους της θεμιτής επικοινωνιακής αλλά και πραγματικής δράσης των ατόμων. Στα ελληνικά έχει αποδοθεί και ως αφήγηση, αγόρευση ή και ομιλία και διαχωρίζεται απόλυτα από τον αρχαιοελληνικό φιλοσοφικό όρο Λόγο, ο οποίος ερμηνεύεται ως ικανότητα συνειδητής εφαρμογής της λογικής, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων από καινούριες ή ήδη υπάρχουσες πληροφορίες, με στόχο την αναζήτηση της αλήθειας.

Ο σύγχρονος κυρίαρχος λόγος (discourse) για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση συναρθρώνει ένα πολύμορφο δίκτυο λόγων, πολιτικών, νοημάτων, πειθαρχιών και εξουσιών και επικυρωμένος με τη νομοθετική του αποτύπωση μεταβάλλεται σε «καθεστώς αληθείας», παράγοντας νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές νοηματοδοτήσεις, αλλά και τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Ο όρος κυρίαρχος λόγος χρησιμοποιείται στη μελέτη αυτή για να δηλώσει τη ρηματική και νοηματική εκείνη κατασκευή που ασκεί ισχυρή επιρροή και κατευθύνει τη σκέψη και τη δράση των πολλών (κυριαρχώντας ως προς την παραγωγή και τη διακίνηση έναντι υποτελών/αντίπαλων λόγων, εντός ενός συγκεκριμένου πεδίου) και ασφαλώς δεν

σημαίνει κάτι ομόφωνα συμφωνημένο ή και αποδεκτό απ' όλους. Ακολουθούμε επίσης τη φουκωική αντίληψη που λέει ότι λόγος είναι μία ολότητα από αποφάνσεις, οι οποίες συγκροτούν ένα «ρηματικό πεδίο», οργανωμένη από κανόνες και συμβάσεις, βάσει των οποίων παράγεται νόημα και καθορίζεται η αλήθεια σε συσχέτιση με την εξουσία των παραγωγών του λόγου, γιατί πάντα ο λόγος είναι «γνώση», αλλά ταυτόχρονα και νόημα, κουλτούρα, πολιτισμός, ιδεολογία, συνείδηση και «εξουσία». Για να το πούμε καλύτερα με τα λόγια του Καστοριάδη, «πριν και πάνω απ' το μονοπώλιο της νομίμου βίας, υπάρχει το μονοπώλιο του νομίμου λόγου. Και το μονοπώλιο του νομίμου λόγου το ίδιο δεσπόζεται από το μονοπώλιο της νόμιμης σημασίας» (Καστοριάδης 1990, 58).

Με την επικράτηση της τεχνικοδιαχειριστικής και γραφειοκρατικής ιδεολογίας, των λεγόμενων «τεχνοκρατών», διαπιστώνουμε τη διολίσθηση προς νέες μορφές «ορθολογικής» διακυβέρνησης (governance), οι οποίες εγκαθιστούν και μια κουλτούρα ελέγχου (audit culture), που εκβάλλει σε «πολιτικές των αριθμών», αφού οδηγητική αρχή αυτής της βιοπολιτικής αποτελεί το αξίωμα «μετράει μόνο ό,τι μπορεί να μετρηθεί». Αναδुकνεύεται λοιπόν μια ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία το συνολικό καθεστώς αυτοορίζεται ως «ορθολογικό», ενώ η νομιμοποίηση των προηγούμενων τύπων θεσμίσεων της κοινωνίας ήταν μυθική, θρησκευτική ή παραδοσιακή. Ασφαλώς, το κριτήριο αυτό, το ότι δηλαδή υπάρχει κάτι ως ορθολογικό (και όχι ως καθιερωμένο από την πείρα ή την παράδοση, δοσμένο από τους ήρωες, τους προπάτορες ή τούς θεούς κλπ.), αυτοορίζεται ως τέτοιο από το ίδιο το κυρίαρχο καθεστώς (Καστοριάδης 1998). Και φυσικά αυτή η «ορθολογικότητα», συνδεδεμένη με την αριθμολαγνεία της, εκβάλλει στην ποσοτικοποίηση/μέτρηση όχι μόνο της «ποιότητας» των προϊόντων, αλλά επίσης και των ανθρώπινων, κοινωνικών και εκπαιδευτικών σχέσεων (αφού ως προϊόντα αντιμετωπίζονται και οι άνθρωποι...).

«Αδιαμφισβήτητα ο 'λόγος της ποιότητας' ασκεί γοητεία ως μέρος της αναζήτησης σαφών, απλών και οριστικών απαντήσεων τις οποίες εγγυώνται η ακαδημαϊκή, η επαγγελματική ή κάποιου άλλου είδους αυθεντία [...] Ασφαλείς μέσα στην πεποίθηση της Νεωτερικότητας ότι τα γεγονότα μπορούν να διαχωρίζονται από τις αξίες, θεωρούμε ότι μπορούμε να αντιμετωπίζουμε τους ορισμούς και τις επιλογές ως τεχνικά ζητήματα, με την επίλυση των οποίων επιφορτίζονται οι τεχνικοί εμπειρογνώμονες, χωρίς εμείς να χρειάζεται να αναρωτηθούμε πώς και γιατί καταλήγουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ο 'λόγος της ποιότητας' προσφέρει σιγουριά και εφησυχασμό προωθώντας την αντίληψη ότι μια συγκεκριμένη βαθμολογική αξιολόγηση, ή ακόμη και η χρήση της λέξης 'ποιότητα' αυτή καθαυτή σημαίνει ότι κάτι είναι αξιόπιστο, ότι είναι πραγματικά καλό. Πράγματι, ένα από τα

αξιοπερίεργα φαινόμενα της κυνικής εποχής που ζούμε είναι η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία που αποδίδονται στους αριθμούς ή σε άλλες μορφές αξιολόγησης, λες και οι βαθμοί ή οποιοδήποτε άλλο σύμβολο πρέπει, λόγω της ύπαρξής τους και μόνο, να αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα» (Κυπριανός & Μουσένα 2021, 206).

### **... λόγω ποιότητας (και ο ν. 4823/2021)**

Ο όρος «ποιότητα» συναντάται με ιδιαίτερη πυκνότητα στο ιδεολογικό οπλοστάσιο του νεοφιλελευθερισμού, εκκινεί από το χώρο των επιχειρήσεων/της αγοράς και συνδέεται με την «ικανοποίηση των πελατών από το προϊόν», αλλά με τη θατσερική εκδοχή του στην Ευρώπη έκανε δυναμικά την εμφάνισή του και στο χώρο της εκπαίδευσης, κυριαρχώντας τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και ακόμα περισσότερο σε επίπεδο πολιτικών σχεδιασμών και πρακτικών. Υπερεθνικοί οργανισμοί (Ε.Ε, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα κ.ά.) μιλούν διαρκώς για την ανάγκη επίτευξης της ποιότητας στην εκπαίδευση, αναζητώντας αυτό που εύστοχα ονομάστηκε από κάποιους ISOποίηση του εκπαιδευτικού προϊόντος (Και ποιοι είναι άραγε οι πελάτες στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Ποιοι είναι οι «πάροχοι»; Ποιοι είναι οι «χρήστες»; Ποια είναι τα «εισερχόμενα κόστη», ποια τα «εξερχόμενα κέρδη» και ποιος τα ορίζει ως τέτοια; Με ποια νομιμοποίηση, εξουσία και διαδικασία; Αλλά και πριν ακόμη από αυτά, ποιος ορίζει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι «ποιοτικά υποβαθμισμένο» και η ποιοτική του αναβάθμιση θα επέλθει με μοναδικό εργαλείο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη δίωρη παρατήρηση της διδασκαλίας τους από τον Σύμβουλο;). Και για να το πούμε με τα λόγια του Φουκώ:

«Αυτό που προσπάθησα να κάνω από την αρχή ήταν να αναλύσω τις 'προβληματοποιήσεις', δηλαδή το πώς και γιατί ορισμένα πράγματα, συμπεριφορές, φαινόμενα, διαδικασίες μετατρέπονται σε προβλήματα [...]. Σχηματικά: Ποια είναι τα στοιχεία μιας προβληματοποίησης, ποια είναι τα στοιχεία που προσιδιάζουν σε μια προβληματοποίηση, ποια είναι η μορφή, η αρχή, ο κανόνας αυτής της προβληματοποίησης, και ποια είναι η σημασία, ο αντίκτυπος, οι συνέπειες, τα αποτελέσματα αυτών των προβληματοποιήσεων; [...] Και τότε μπορούμε να επιστρέψουμε στο πρόβλημα της κριτικής. Σκοπός της κριτικής είναι να αλλάξει την

προβληματοποίηση. Δεν πρόκειται για 'καταγγελία', δεν πρόκειται για αποδόμηση. Αντίθετα, αποστολή είναι η διαρκής επαναπροβληματοποίηση» (Φουκώ 2023).

Αλλά ο εργαλειακός έλεγχος που απαιτείται για τη «διασφάλιση» της ποιότητας, απαιτεί ο ίδιος την ύπαρξη ελεγκτικών μηχανισμών για τη συμμόρφωση των ελεγχόμενων (εκπαιδευτικών στην περίπτωση μας), σε μια μακρά σειρά προκαθορισμένων, προτυποποιημένων και ποσοτικοποιημένων διαδικασιών, κριτηρίων, δεικτών, μοντέλων αναφοράς και σημείων ελέγχου, που μόνο στην τυπολατρία μπορούν να οδηγήσουν την παιδαγωγική πρακτική, εξαφανίζοντας ταυτόχρονα κάθε ίχνος παιδαγωγικής πρωτοβουλίας, καινοτομίας και δημιουργικότητας. Η στρεβλή αυτή προσέγγιση της «ποιότητας» στην εκπαίδευση, αντλώντας από τον θετικιστικό επιστημονισμό, απαιτεί να μετρήσει την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και σε τελευταία ανάλυση τα μαθησιακά/γνωστικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αφού μόνο αυτά ενδιαφέρουν την «αγορά» και τους «πελάτες»/καταναλωτές της), αντιστοιχίζοντάς την σε μια εκ των προτέρων προτυποποίηση διά μέσου δεικτών μέτρησης, ελέγχου και καταγραφής, οι οποίοι κατατεμαχίζουν το σύνολο σε μικρά μέρη, ευεπίφορα μεν σε ποσοτικοποιήσεις, αλλά αγνοώντας τις συγκροτητικές του όλου σχέσεις τους. Η προσέγγιση αυτή αφήνει επίσης εκτός του πεδίου των ενδιαφερόντων της την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, την αναζήτηση του νοήματος και τελικά την διαμόρφωση των προσωπικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων όλων των μετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία, οι οποίες είναι σε κάθε περίπτωση επαναδιαπραγματεύσιμες, αενάως ρευστές και μη αποδεχόμενες οποιασδήποτε ποσοτικοποίησης, μέτρησης, καταγραφής ή οριστικοποίησης (Κυπριανός & Κομπατσιάρης 2022).

Ο ν. 4823/2021 αποτελεί την ενδέκατη νομοθετική προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα τα τελευταία σαράντα χρόνια και συνιστά ταυτόχρονα την επιτομή της αυταρχικότητας (είναι το πρώτο νομοθέτημα το οποίο προβλέπει ποινές για τους μη συμμορφούμενους στην υποχρεωτική συμμετοχή τους στην αξιολόγηση), της γραφειοκρατικοποίησης, της ιδεολογικοποίησης και της πλήρους ανάπτυξης κάθετων ιεραρχικών σχέσεων, κατά τις οποίες το «άνωτερο» μονοπρόσωπο όργανο αξιολογεί το «κατώτερο». Η διακηρυγμένη του φιλοσοφία θέτει ως στόχο τη «βελτίωση» του εκπαιδευτικού συστήματος (για την οποία αποκλειστική ευθύνη φέρει ο διδάσκων εκπαιδευτικός) και η επίτευξη του στόχου αυτού θα υπάρξει μέσα από την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού, αλλά η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την «ποιότητα» (όρος, του οποίου η παρουσία είναι καταγιγιστική στο νομοθέτημα). Παρατηρούμε δηλαδή την πληθωρική εισαγωγή «νέων» θεσμών

«εποπτείας ποιότητας», όπως ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, καθώς και το Περιφερειακό Συμβούλιο Εποπτών, με κύρια αρμοδιότητα τη μέριμνα για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ταυτόχρονη υποστήριξη των προτεραιοτήτων που αυτή θέτει (βλ. αξιολόγηση των εκπαιδευτικών). Αλλά και οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης (πλέον 800 κατά το άρθρο 10, από 540 που ήταν πριν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) έχουν ως έργο τους κατά την παρ. 3 του άρθρου 19 την «ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» και επίσης «8. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης συντάσσουν εκθέσεις για τον τριμηνιαίο και ετήσιο προγραμματισμό του έργου τους και αποτιμούν ανά έτος τη συμβολή τους στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή αρμοδιότητάς τους».

Διαβάζουμε ακόμη στην Αιτιολογική Έκθεση του Νομοσχεδίου, στη σ. 245: «Αποστολή των στελεχών και δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων» και «Για τον ίδιο δικαιολογητικό λόγο, ήτοι για την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, προβλέπεται αύξηση του αριθμού των Συμβούλων Εκπαίδευσης σε σχέση με τον υφιστάμενο αριθμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Η εν λόγω αύξηση συνιστά αναγκαία συνθήκη για την επιτέλεση του επιμορφωτικού αλλά και αξιολογικού έργου των Συμβούλων Εκπαίδευσης»· αλλά και στη σ. 342: «Με τα μέχρι σήμερα δεδομένα κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Αυξάνονται λοιπόν οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν στο αξιολογικό τους έργο, το οποίο θα διασφαλίσει αυτομάτως και την «ποιότητα» συνολικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Και όπως έχει γραφεί, «ορμώμενοι από τη θεώρηση αυτή, οι συγγραφείς υιοθετούν δύο βασικές θέσεις του Michel Foucault, περί 'καθεστώτος αληθείας' και 'υποκειμενικότητας'. Σύμφωνα με την πρώτη, ο επικρατών λόγος επιβάλλεται, επέχει θέση αλήθειας, λειτουργεί ως αλήθεια, γίνεται αποδεκτός και παράγει ανάλογα αποτελέσματα. Ζητούμενο συνεπώς είναι η αμφισβήτηση κάθε τέτοιου λόγου και η δυνατότητα κριτικής του αποδόμησης. Μέσω της διαδικασίας αυτής πετυχαίνουμε αυτό που για τον Foucault είναι ζητούμενο για τον καθένα μας, η κατάκτηση όχι της ατομικότητας αλλά της υποκειμενικότητας, όχι του λογοκεντρικού ατόμου του Διαφωτισμού αλλά του υποκειμένου με λόγο και κρίση. [...] Η προσέγγιση αυτή οδηγεί τους συγγραφείς στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης,

την κριτική διερεύνηση της έννοιας της ποιότητας και εννοιών συναφών όπως η αξιολόγηση και η αριστεία [...] Κατά την άποψή μας, ο λόγος της ποιότητας μπορεί να γίνει αντιληπτός ως προϊόν της σκέψης του Διαφωτισμού και της έντονης επιθυμίας της Νεωτερικότητας για τάξη και υπεροχή» (Κυπριανός & Μουσένα 2021, 11).

Έτσι ο κυρίαρχος λόγος περί ποιότητας αναδεικνύει την «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού ως κυρίαρχη αναπαράσταση, ποσοτικοποιώντας τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα και τα ζητούμενα, με τη χρήση προτύπων, κριτηρίων και δεικτών, καθώς και την εγκαθίδρυση διαρκών και ατελεύτητων τεχνολογιών διαρκούς ιεραρχικής επιτήρησης (ακολουθώντας το πρότυπο του Πανοπτικόν/ J. Bentham) (Μαυρογιώργος 2002). Ο κυρίαρχος λόγος (discourse) είναι όχι μόνο γλωσσικό, αλλά κυρίως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα και εργαλείο επιβολής των «νόμιμων» κοινωνικών πρακτικών και μέσα σ' αυτή την προοπτική επιχειρείται στη μελέτη αυτή η ανίχνευση των ιδεολογικών πρακτικών, δηλαδή όχι μόνο αυτών που «λέγονται» στα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση, αλλά και όλων αυτών που αποκρύπτονται/απαγορεύονται. Και με τα λόγια του Φουκώ: «Μέσα σε μια κοινωνία σαν τη δική μας, γνωρίζουμε αναμφίβολα τις διαδικασίες αποκλεισμού. Η εμφανέστερη η πιο κοινή είναι το απαγορευμένο. Είναι γνωστό ότι δεν έχουμε το δικαίωμα να πούμε τα πάντα, ότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τα πάντα σ' οποιαδήποτε περίπτωση, ότι οποιοσδήποτε τελικά δεν μπορεί να μιλήσει για οτιδήποτε... Οι απαγορεύσεις που επιβάλλονται στην αγόρευση (discours), αποκαλύπτουν πολύ γρήγορα, σχεδόν αμέσως, τη σχέση της με την επιθυμία και την εξουσία» (Φουκώ χ.χ.ε., 8).

## Αντί επιλόγου

«Αυτό που όντως διακυβεύεται είναι οι έννοιες του γνώμονα, του κανόνα ή του κριτηρίου. Προέχει να κρίνουμε αυτό που επιτρέπει να κρίνουμε, αυτό από το οποίο αντλεί την εγκυρότητά της η κρίση» (Derrida 2015).

Η κριτική ανάγνωση του κυρίαρχου λόγου περί «ποιότητας στην εκπαίδευση», που επιχειρήθηκε στο κείμενο αυτό, προσπάθησε να αναδείξει τις ευρύτερες στοχεύσεις χειραγώγησης, πειθάρχησης και καθυπόταξης των εκπαιδευτικών, που καλύπτονται πίσω από ένα πλήρες εννοιολογικό οπλοστάσιο με όρους όπως «ποιότητα», «βελτίωση», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα» κλπ., το οποίο, αν και πλήρως νεοφιλελεύθερο, αντλείται από την παράδοση της Νεωτερικότητας και ενός επιστημονικίστικου θετικισμού που ομνύει σε μια ηγεμονεύουσα κατασκευή περί «ορθολογικότητας».

«Αν θέλαμε να κάνουμε μια περισσότερο επιστημονική διατύπωση της παραπάνω κατάστασης, θα λέγαμε πως η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης απαιτεί όχι μόνο την αναπαραγωγή της ειδικεισής της, αλλά συνάμα και την αναπαραγωγή της υποταγής της στους κανόνες της καθεστηκυίας τάξης, δηλαδή την αναπαραγωγή της υποταγής της στην κυρίαρχη ιδεολογία» (Αλτουσέρ 1999, 74).

Η παρατήρηση/επιτήρηση, ο κατακερματισμός, η ταξινόμηση/κατηγοριοποίηση δεικτών και κριτηρίων, η καταγραφή και τελικά η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού, που μεταφράζεται αυτόματα σαν αξιολόγηση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού μας συστήματος (!), με την ποσοτικοποίησή της σε ρουμπρίκες και «κουτάκια», θέλει να αγνοεί ότι η παιδαγωγική/διδασκτική σχέση είναι μια κοινωνική σχέση (συγκροτητική ταυτοτήτων) και ως τέτοια είναι πάντοτε αέναα ρευστή, συγκρουσιακή, απροσδιόριστη, ανεξάλειπτη και μοναδική/ανεπανάληπτη, αφού είναι πάνω απ' όλα ένα αυθεντικό κοινωνικό γεγονός. Και ασφαλώς δεν μπορεί ως σχέση να ποσοτικοποιηθεί, να κλειστεί, να μετρηθεί και να κατηγοριοποιηθεί ή να ταξινομηθεί σε καμία ρουμπρίκα αποτίμησης και κανένα κουτάκι ...αξιολόγησης της ποιότητάς της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλτουσέρ, Λ. (1999), *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Derrida, J. (2015), *Ισχύς Νόμου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Foucault, M. (2011), *Επιτήρηση και τιμωρία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Γκράμσι, Α. (1972), *Οι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Καστοριάδης, Κ. (1990), «Εξουσία, πολιτική, αυτονομία», στο Καστοριάδης, Κ., *Ομιλίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία, 43-76.
- Καστοριάδης, Κ. (1998), *Η «Ορθολογικότητα» του Καπιταλισμού*. Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία,
- Κυπριανός, Π., Μουσένα, Ε. (επ. επιμ.) (2021), «Εισαγωγή» στο Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., *Πέρα από την Ποιότητα – Γλώσσες αξιολόγησης στην Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυπριανός, Π., Κομπατσιάρης, Β. (2022), «Πέρα από την αξιολόγηση», στο Καλεράντε, Ε., Πλιόγκου, Β., Τζάρτζας, Γ., Ελευθεράκης, Θ. (επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 40-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτικού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, 139-150.
- Ντεριντά, Ζ., Φουκώ, Μ. (1994), *Τρέλα και φιλοσοφία*. Αθήνα: Ολκός/Μικρή Άρκτος.
- Φουκώ, Μ. (χ.χ.ε.), *Η τάξη του λόγου*, Αθήνα: Ηριδανός.

- Φουκώ, Μ. (1982). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας 1: Η Δίψα για Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1991), *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία.
- Φουκώ, Μ. (2023), *Η Παρρησία. Έξι διαλέξεις για τη γενεαλογία του κριτικού ήθους στην Αρχαιότητα*. Αθήνα: Δώμα.
- Χορκχάιμερ, Μ. (1984), *Φιλοσοφία και κοινωνική κριτική*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Zizek, S. (2006), *Το υψηλό αντικείμενο της ιδεολογίας*. Αθήνα: Scripta.
- Αιτιολογική Έκθεση του ν. 4823/2021, <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/11697907.pdf>
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823/2021 "Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις", [https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/07/2025-07-16\\_%CE%A6%CE%95%CE%9A1362021-3.pdf](https://www.iep.edu.gr/wp-content/uploads/2025/07/2025-07-16_%CE%A6%CE%95%CE%9A1362021-3.pdf)

# Η φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική, μέσα από δράσεις ακτιβισμού, ως φορείς κριτικής συνειδητοποίησης καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο αναπτυγμένες χώρες: μια Μελέτη περίπτωσης στο Νεπάλ

**Αλκίνοος Νάτσης**

Εκπαιδευτής ενηλίκων  
*alkinoos.n@gmail.com*

## **Εισαγωγή**

Η προσπάθεια της σύγχρονης κυρίαρχης αφήγησης να «πείσει» πως η εποχή των ανισοτήτων φτάνει στο τέλος της επιδιώκει να οδηγήσει τους ανθρώπους σε ένα διπλό είδος πλάνης. Αρχικά, εντός των δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών οι ανισότητες είναι πιο «βαθιές» από ποτέ, χάριν στα νεοφιλελεύθερα και νεοσυντηρητικά μέτρα που η κυρίαρχη ιδεολογία και η ηγεμονία της άρχουσας ελίτ έχει επιβάλει κατά βούληση (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Από την άλλη πλευρά, εσκεμμένα πάντοτε η ρητορική σχετικά με το τέλος των ανισοτήτων, την εκπαίδευση ως ρυθμιστή των ανισοτήτων και τον καπιταλισμό ως τον «παράδεισο» της ευκαιρίας, του ικανού και της αριστείας δεν περιλαμβάνει στον δημόσιο διάλογο συζήτηση για τις λιγότερο αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες του Παγκόσμιου Νότου, παρά το γεγονός ότι αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία των σύγχρονων κρατών (McLaren & Farahmandpur 2013). Έτσι, οι ριζοσπαστικές δημοκρατικές παιδαγωγικές φιλοσοφίες που αποτελούν τον βασικό άξονα της παρούσας εργασίας συνεχίζουν να

είναι από τις ελάχιστες που συγκροτούν μια αντίπαλη και επίκαιρη εναλλακτική στην κυρίαρχη οπτική της εκπαίδευσης ως κατάρτισης, ως προετοιμασίας για την αγορά εργασίας, ως μέσου μόνο για ατομική και όχι συλλογική συνειδητοποίηση. Τα ιδεολογήματα της έλευσης της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας ως εξισωτών των αδικιών καταρρέουν κάθε μέρα κάτω από το βάρος της πραγματικότητας (Wink 2014).

Η παρούσα έρευνα αφορά της χώρες του Παγκόσμιου Νότου, όμως ο χονδροειδής διαχωρισμός των κοινωνιών σε «μη αναπτυγμένες που έχουν ακόμα ανάγκη τον Paulo Freire» και σε «αναπτυγμένες που δεν τον έχουν» καταρρίπτεται και μόνο από το γεγονός της ύπαρξης εκατομμυρίων ατόμων που ζουν την εξαθλίωση, την περιθωριοποίηση και την καταπίεση εντός των «αναπτυγμένων» κοινωνιών. Η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική δεν αφορούν μόνο έναν τύπο κοινωνίας, αφού τα βασικά ζητήματα πάνω στα οποία θεμελιώνονται είναι κοινά σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από τις μορφές που λαμβάνουν σε κάθε χώρα (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Όσον αφορά τις λιγότερο αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες του κόσμου, η ανάγκη εξάπλωσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ακόμα πιο δεδομένη, αφού το ζητούμενό τους μπορεί να συνοψιστεί στην αναζήτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανάγκης να μετατραπούν όλοι οι άνθρωποι σε υποκείμενα της ιστορίας (Freire 2022a). Η φτώχεια, η εξαθλίωση, οι απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης και εργασίας, η εκμετάλλευση από τις τοπικές ισχυρές ελίτ, η αφαίμαξη του κόπου τους από τα αναπτυγμένα κράτη, η στέρηση εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι μόνο κάποια από τα δεδομένα της ύπαρξης των λαών των κρατών του Παγκόσμιου Νότου και συνεπώς και του Νεπάλ, μόνο κάποιοι από τους δείκτες της απανθρώπισης που υφίστανται (Νικολακάκη 2011). Και σε αυτές τις συνθήκες η παιδαγωγική του Paulo Freire και η Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους συμμάχους των λαών στην πορεία τους προς το μεγαλύτερο οντολογικό και ιστορικό καθήκον τους, που είναι να απελευθερωθούν και να «εξανθρωπιστούν» (Freire 1977). Αυτή η διαδρομή συναντά πολλά εμπόδια και συντονισμένες επιθέσεις καταστολής της, από τη στιγμή που οι ισχυρές ελίτ των κρατών, και του αναπτυσσόμενου και του αναπτυγμένου κόσμου, καρπώνονται τεράστια οφέλη από την εκμετάλλευση των λαών και την παραμονή τους σε μια «μουδιασμένη» κουλτούρα της σιωπής (Giroux 2024). Για αυτόν το λόγο, στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η δυνατότητα του ακτιβισμού να λειτουργήσει ως ένας δυναμικός, ανεξάρτητος, μη κρατικά ελεγχόμενος φορέας διάχυσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής σε κοινότητες,

κοινωνίες και χώρες που βρίθουν από καταπιεσμένους, εκμεταλλευόμενους ανθρώπους.

Με βάση αυτά, στόχο της έρευνας που διεξήχθη στο Κατμαντού του Νεπάλ αποτελεί η απάντηση των εξής ερωτημάτων: 1) Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Ακτιβιστές/Εκπαιδευτές του Νεπάλ την φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση; 2) Ως προς το βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των συγκεκριμένων γυναικών, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική, συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται; 3) Μπορεί ο ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς της εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο αναπτυγμένες χώρες;

## Απελευθερωτική Παιδαγωγική-Paulo Freire

Θα μπορούσαν να γραφούν αμέτρητες σελίδες για τη σκέψη και τη δράση του Paulo Freire (1921-1997), όμως φυσικά η ανάλυση του ανθρώπου και του έργου του δεν είναι το ζητούμενο της ανά χειράς προσέγγισης. Για αυτόν το λόγο, παρατίθενται μόνο ορισμένα στοιχεία, τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Κατμαντού.

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός στην πορεία του επηρεάστηκε από αρκετές και ποικίλες σχολές σκέψης και στοχαστές, ώσπου να κατασταλάξει στο βαθιά επαναστατικό νόημα των φρεϊρικών εννοιών και ιδιαίτερα της διάσημης *κριτικής συνειδητοποίησης*. Έτσι, είναι απαραίτητη μια σύντομη αναφορά σε αυτήν τη διαδρομή και στο τι αυτή σήμαινε στην εννοιολογική διαμόρφωση της conscientização. Η σκέψη, οι πολιτικές θέσεις και επομένως η παιδαγωγική προσέγγιση του Freire μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις περιόδους, όπου σε καθεμία από αυτές οι κοινωνικοί σχηματισμοί, οι πολιτικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες, εντός των οποίων βρέθηκε και διαμόρφωσαν τις εμπειρίες του, επέδρασαν σημαντικά στη διαμόρφωση της Παιδαγωγικής του (Γρόλλιος & Καρανταΐδου 2016). Ως *termini* για την εν λόγω περιοδολόγηση ορίζονται μια αποφασιστική τομή, που επιφέρει αλλαγή πολιτικού προσανατολισμού του Βραζιλιάνου παιδαγωγού με την εξορία του από την Βραζιλία το 1964, και μια τομή «μέσα στη συνέχεια», που προκαλεί μια αναπροσαρμογή πολιτικών θέσεων, χωρίς όμως εκ βάθους, ριζικό πολιτικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος 2005).

Η πρώτη περίοδος περικλείει τη δράση του Freire ως το 1964, όταν και εξορίζεται από τη Βραζιλία από τη στρατιωτική κυβέρνηση, που ανήλθε στην εξουσία μέσω πραξικοπήματος. Σε αυτή την πρώτη περίοδο της εξέλιξης της σκέψης και του έργου του Freire οι ριζοσπαστικές του απόψεις υπήρξαν εν μέρει αποτέλεσμα της επιρροής της προοδευτικής εκπαίδευσης και ομάδων χριστιανών, όπως για παράδειγμα ο Mounier, τασσόμενος υπέρ μιας «μαχόμενης δημοκρατίας» (Rocha 2018). Τη συγκεκριμένη εποχή ο Freire δεν αντιλαμβανόταν την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης» ως έναν μοχλό εκ βάθρων πολιτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Η πολιτική υφή που προσέδιδε στην εκπαίδευση ήταν παραπλήσια με την αντίστοιχη προσέγγιση του John Dewey, καθώς τη θεωρούσε ως ένα από τα σπουδαιότερα μέσα της δημοκρατικής ανάπτυξης και της εξάλειψης της καταπίεσης, χωρίς, όμως, να προσβλέπει σε ριζική αναδιαμόρφωση των κοινωνικοπολιτικών σχέσεων και πρακτικών (Γρόλλιος 2005).

Τα χρόνια της εξορίας (1964-1980) αποτελούν τη δεύτερη περίοδο διαμόρφωσης του Freire, κατά την οποία πραγματοποίησε ένα πολιτικό «άλμα» σε σχέση με την προηγούμενη. Σε αυτήν τάσσεται υπέρ του ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, χωρίς να αποδέχεται τη θέση του σοβιετικού σοσιαλισμού περί δύο σταδίων, με το αστικοδημοκρατικό ως μετάβαση στο σοσιαλισμό. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί πως οι θέσεις του ήταν επηρεασμένες από μια ετερόδοξη ερμηνεία του μαρξισμού, με ιδεολογικές και πολιτικές τοποθετήσεις που ναι μεν εντάσσονται στο μαρξισμό, όχι όμως στον ορθόδοξο κομμουνισμό (Γρόλλιος 2005). Οι σοβιετικές κοινωνίες και ο ανατολικός κομμουνισμός δέχονταν έντονη κριτική, γεγονός όμως που δεν οδήγησε στην απόρριψη του μαρξισμού αλλά στη διευρυμένη ερμηνεία και ανάλυσή του, με βάση τον Gramsci και άλλους νεομαρξιστές της Δύσης, τη θεωρία της εξάρτησης και τις αρχές της Πολιτιστικής Επανάστασης. Έτσι, για τον Freire το αντικείμενο που δέχεται την καταπίεση και την ιδεολογική κυριαρχία και παράλληλα αποτελεί το υποκείμενο της εξανθρωπιστικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής μπορεί να μην ταυτίζεται με το μαρξιστικό ιστορικό υποκείμενο –το προλεταριάτο– αλλά είναι περισσότερο συλλογικό από ατομικό και ενοποιημένο και συλλογικό (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Ο Freire χρησιμοποιούσε συχνά την έννοια του «λαού», που είναι ευρύτερη από την κοινωνική τάξη, αλλά επιτρέπει τη συνάθροιση και ανόμοιων στοιχείων ως αντικειμένων καταπίεσης και απελευθερωτικών υποκειμένων. Η έννοια του λαού μπορεί να περιέχει σύνθετα και πολυεπίπεδα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά υποκείμενα, φανερώνοντας πως για τον Freire η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν αποτελούσε τη μία και απόλυτη έγκυρη διάσταση κοινωνικής διαφοροποίησης (Vittoria 2023). Τέλος, απ' όλα τα

προαναφερθέντα πηγάζει και ο εκπαιδευτικός σκοπός της δεύτερης περιόδου, που είναι η διαμόρφωση κριτικής συνείδησης, μέσα από μια απελευθερωτική παιδαγωγική, με σκοπό την προώθηση της πραγμάτωσης του πολιτικού σκοπού, του κοινωνικού μετασχηματισμού και του εξανθρωπισμού (Torres 1993).

Τέλος, η τρίτη περίοδος ταυτίζεται με την επιστροφή του Freire στη Βραζιλία ως και το θάνατό του στη χώρα του το 1997. Οι πολιτικές θέσεις του Freire σε αυτή την τελευταία περίοδο αποτελούν επί της ουσίας μια αναπροσαρμογή αυτών της προηγούμενης περιόδου, χωρίς να παρατηρείται κάποια βαθιά τομή στην σκέψη του. Σαφώς επηρεάστηκε από την ανάπτυξη και την εξάπλωση των κοινωνικών κινήματων στη Βραζιλία και από τις θέσεις του Κόμματος των Εργαζομένων και σε αυτό το πλαίσιο απομακρύνθηκε από τη θεωρία της εξάρτησης και ασχολήθηκε και με τον αναπτυσσόμενο καπιταλιστικό κόσμο, δίνοντας έμφαση στην ενότητα εντός της διαφοράς ως απάντηση/αντίδραση στο νεοφιλελευθερισμό (Γρόλλιος 2005). Ο Freire αποδέχεται την αξία της δημοκρατίας ως απαραίτητου στοιχείου για τον κοινωνικό και πολιτικό μετασχηματισμό με σοσιαλιστική προοπτική και ουσιαστικά το μόνο νέο στοιχείο που εισάγει στη σκέψη του τα τελευταία χρόνια της ζωής του είναι αυτό της προοδευτικής μεταμοντερνικότητας και απορρίπτει τις αφηγήσεις περί τέλους της ιστορίας, χωρίς να διαφοροποιείται σημαντικά από τις προηγούμενες θέσεις του αυτή την περίοδο. Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός εντάσσει στο πλαίσιο αυτής της μεταμοντέρνας θεώρησης την απόρριψη των βεβαιοτήτων του κλασικού μαρξισμού, την ανοχή και τη συμβίωση με το διαφορετικό, την κριτική σε κάθε είδους σεχταρισμό, τον πολιτικό στόχο του δημοκρατικού σοσιαλισμού και την επαναανακάλυψη της εξουσίας (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Τονίζοντας πως η αποτυχία του υπαρκτού σοσιαλισμού δεν οφείλεται στη σοσιαλιστική ουτοπία, αλλά στον αυταρχισμό, έκανε λόγο για σοσιαλιστικό αυταρχισμό και επέκρινε όχι μόνο τον Στάλιν, αλλά τους Μαρξ και Λένιν που δεν «είδαν» τα θετικά της δημοκρατίας εντός της καπιταλιστικής εμπειρίας. Οι προτάσεις του για το περιεχόμενο της σοσιαλιστικής μετάβασης, σε αυτή την περίοδο, μπορούν να συνοψιστούν στη συμμετοχή των λαϊκών τάξεων στην παραγωγή και στη σύνδεση της ηγεσίας και των κομμάτων με τα κοινωνικά κινήματα (Vittoria 2023). Όσον αφορά την εκπαίδευση, η διαμόρφωση της επαναστατικής συνείδησης ως απότοκο της απελευθερωτικής παιδαγωγικής δεν αλλάζει, αν και τόνισε πως είναι σημαντικό οι δράσεις της να παραμένουν μέσα στα ιστορικά όρια και τις συγκυριακές δυνατότητες. Ο Freire απέρριψε τόσο τις θεωρίες της αναπαραγωγής, ως μηχανιστικές και απόλυτες, αφού μοιραία καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η εκπαίδευση έχει νόημα μόνο έπειτα από τους δομικούς κοινωνικούς μετασχηματισμούς, όσο και από την αφελή τοποθέτηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί το

κλειδί για κάθε μετασχηματισμό. Γνώριζε και πως η εκπαίδευση δεν ήταν σε θέση να πετύχει τα πάντα, αλλά και ότι κανένας μετασχηματισμός δεν μπορεί να λάβει χώρα χωρίς την πολύτιμη συμβολή της (Γρόλλιος 2005). Επιπλέον, μέχρι το τέλος υποστήριζε ότι η ιδανική εκπαίδευση έπρεπε να συνδυάζει τόσο τη συστηματική, παραδοσιακή εκπαίδευση εντός του σχολικού περιβάλλοντος όσο και τη δυναμική, αντιφατική και δημιουργική μάθηση που πραγματοποιείται εντός των κοινωνικών κινήματων (Vittoria 2023). Τέλος, όπως είναι λογικό, στις επικρίσεις που δέχθηκε για το έργο του ως γραμματέα Εκπαίδευσης στο Σάο Πάολο έμεινε ακλόνητα πιστός στις θέσεις που είχε πάντα για την αντιεπιστημονική διχοτόμηση της πολιτικής και του εκπαιδευτικού περιεχομένου, μιας και η ίδια η εκπαίδευση είναι πάντα μια εγγενώς πολιτική διαδικασία και το περιεχόμενό της δεν είναι δυνατόν να αποκοπεί από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο (Freire 2022).

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση, είναι σαφές πως η *conscientizaçã* αποτελεί κάτι πολύ περισσότερο από ένα παιδαγωγικό εργαλείο στη φιλοσοφία του Paulo Freire. Αποτελεί έναν καταλύτη για την κοινωνική και την πολιτική αλλαγή. Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος «κληρονόμησε» αυτόν τον όρο από το Ανώτερο Ινστιτούτο Βραζιλιάνικων Σπουδών (ISEB) και από την επεξεργασία στην οποία προέβησαν αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, τα κοινωνικά κινήματα και οι λαϊκές εκπαιδευτικές ομάδες, όμως ήταν αυτός που του προσέδωσε τόσο βαθύ φιλοσοφικό και πολιτικό νόημα, καλλιεργώντας προσεκτικά τα φαινομενολογικά και επιστημολογικά νοήματα του όρου, τόσο στη θεωρία, όσο και μέσα στην εμπειρία (Cruz 2013). Για τον Freire η ατέλεστη διαδικασία της συνειδητοποίησης επεκτείνεται έξω από την ανθρώπινη ύπαρξη και κατευθύνεται στην εξωτερική πραγματικότητα, καθώς η συνείδηση δεν είναι αυτάρκης και ανόθευτη, δεν νοείται χωριστά από τον κόσμο. Αυτή η διαδικασία αναπόφευκτα δεν επιδέχεται όριο και τέλος, ούτε είναι δυνατόν να εξηγηθεί πλήρως από τη θεωρητική συστηματοποίηση σαν να ήταν διανοητικά στάσιμη, αφού ωριμάζει και ακμάζει συνεχώς μέσα στη δράση και τον στοχασμό, δηλαδή τη φρεϊρική πράξη (Lawton 2022).

## Κριτική Παιδαγωγική

Η κληρονομιά του Paulo Freire επί της ουσίας αποτέλεσε τη βάση στην οποία βασίστηκε το οικοδόμημα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Freire στην τελευταία περίοδο του έργου του βρισκόταν σε συνεχή επιστημονικό διάλογο με τους σημαντικούς κριτικούς παιδαγωγούς, ιδιαίτερα με τον Henry Giroux, και έχοντας αναγνωρίσει τη δυναμική του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού έγραψε για τη

θεμελίωση της Κριτικής Εκπαίδευσης μέσα σε αυτή τη νέα πραγματικότητα (Νικολακάκη 2011). Η ανάλυση περί προβληματίζουσας εκπαίδευσης, η βαθιά διαλεκτική φύση της μάθησης, η πράξις (με την ισότιμη ένωση δράσης και θεωρίας), η ανάπτυξη της κριτικής συνείδητοποίησης ως μέσου πολιτικής και κοινωνικής δράσης με σκοπό το μετασχηματισμό των καταπιεστικών δομών, ο σεβασμός στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα και η «πολυπολιτισμικότητα», όπως έχουν αναλυθεί στο πρώτο μέρος, συγκαταλέγονται ανάμεσα στα σημαντικότερα «κληροδοτήματα» του Paulo Freire στην παράδοση της Κριτικής Παιδαγωγικής (McLaren 1999). Πέραν των θεωρητικών εργαλείων που προσέφερε ο Freire στους κατά μία έννοια «συνεχιστές» του έργου του, και οι πρακτικές εφαρμογές της Παιδαγωγικής του φέρουν μεγάλη αξία για την Κριτική Παιδαγωγική. Ο τρόπος δημιουργίας του Αναλυτικού Προγράμματος και οι διδακτικές πρακτικές, που περιλαμβάνουν ισότιμα τους μαθητές και τις ανάγκες τους, η αυθεντική εμπλοκή της κοινότητας και της κουλτούρας της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διάλογος και η εμπλοκή στα κοινωνικά κινήματα αποτελούν δράσεις και πρακτικές της φρεϊριανής παιδαγωγικής που είναι απόλυτα συνδεδεμένες και με την Κριτική Παιδαγωγική (Wink 2014).

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ίσως την πλέον ριζοσπαστική θεωρία περί Εκπαίδευσης, όμως δεδομένα δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών. Οι κριτικοί θεωρητικοί τέμνονται στη βάση της στοχοθεσίας τους, όμως οι θεωρητικές αναλύσεις και οι τάσεις της εμφανίζουν ποικιλία και ετερογένεια σε τέτοιο βαθμό που θα μπορούσε να ειπωθεί πως «είναι τόσες, όσοι και οι εκπρόσωποί της» (McLaren 2010α). Παράλληλα, υπάρχει ένα πλήθος επιπλέον πεδίων μελέτης που η Κριτική Παιδαγωγική επηρέασε και φυσικά επηρεάστηκε και η ίδια και ένας μεγάλος αριθμός σπουδαιών διανοητών που εντάσσουν τους εαυτούς τους στο ρεύμα της και αυτοπροσδιορίζονται ως κριτικοί παιδαγωγοί, έχοντας συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξή της, όμως δεν έχουν ως βασικό επιστημονικό υπόβαθρο το πεδίο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, εξ ου και οι δύο βασικοί της εκπρόσωποί της θεωρούνται ο Henry Giroux και ο Peter McLaren, μιας και ο Michael Apple έχει διαχωρίσει τη θέση του από αυτή (Νικολακάκη 2011). Η Κριτική Παιδαγωγική στοχεύει στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων αφηγήσεων, μέσω της κριτικής συνείδητοποίησης, η οποία έχει τη δύναμη να επιφέρει την ενδυνάμωση καταπιεσμένων ομάδων και κοινοτήτων. Οι στόχοι της δεν εξαντλούνται στην κριτική προσέγγιση της κοινωνίας, αλλά περιλαμβάνουν το όραμα ενός κόσμου δικαιότερου, λιγότερο αλλοτριωμένου και συνεπώς η Κριτική Παιδαγωγική, εκ προοιμίου, φέρει το στοιχείο της κοινωνικής παρέμβασης και της πολιτικής δραστηριοποίησης. Έτσι, ο εκπαιδευτής διευκολύνει και προωθεί τη δημοκρατική εκπαίδευση εντός καταπιεστικών δομών και βοηθά στη συλλογική

εναντίωση στην κυρίαρχη ηγεμονία, μέσω και της διείσδυσης στην ιδεολογία (Νάτσης 2024).

Ένα από τα βασικά «ζητήματα» εντός του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής αφορά την πρόσληψη του μεταμοντέρνου, κάτι που καθίσταται σαφές και από το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει γράψει και αναλύσει τη σχέση του ρεύματος με το μεταμοντέρνο, είτε ενσωματώνοντας στοιχεία του, είτε απορρίπτοντάς το πλήρως, είτε βρισκόμενο σε μια διαλεκτική επανεξέτασή του (Λιάμπας & Κάσκαρης 2007). Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση διατείνονται ότι η μεταμοντέρνα οπτική δίνει την ευκαιρία για διεισδυτικότερη επεξεργασία της διαφοράς και της ταυτότητας και για περισσότερη επικέντρωση στο τοπικό και το απρόοπτο, αφού απορρίπτει την προκαθορισμένη έκβαση της ιστορίας και τον ντετερμινισμό των μεγάλων αφηγήσεων, προβαίνοντας σε μια ρήξη με την «ομογενοποιητική» λογική τους (Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997). Και είναι όντως πραγματικότητα πως σε πολλές περιπτώσεις οι μεταμοντέρνες «αναγνώσεις» της κοινωνίας έχουν καταφέρει να τοποθετήσουν τη διαφορά μέσα στην ιδιαιτερότητά της και να εμπλέξουν γόνιμα τις κοινωνικές σχέσεις με τις πολιτισμικές πρακτικές. Στη βάση της κριτικής μεταμοντερνικότητας οι κοινωνικές σχέσεις εξετάζονται στη σύνδεσή τους με τις μορφές της υποκειμενικότητας και τοποθετούν την ενεργητική παρέμβαση έξω από την τελεολογική μαρξιστική αφήγηση της αταξικής κοινωνίας. Μέσα στην πραγματικότητα του ύστερου καπιταλισμού η Κριτική Παιδαγωγική, μέσα από την πρόσληψη του μεταμοντέρνου, έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει στις σχέσεις μεταξύ φυλής, κοινωνικής τάξης και φύλου και στην κατασκευή της ταυτότητας, αποσκοπώντας παράλληλα στην οργάνωση ενός σχεδίου για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Giroux 2010β).

Σε αυτό το τελευταίο σημείο έχει ασκηθεί σημαντική κριτική από όσους απορρίπτουν τη θεωρία του μεταμοντέρνου, καθώς διαπιστώνουν μια εσωτερική αντιφατικότητα. Αναλυτικότερα, αφού οι μεγάλες αφηγήσεις απορρίπτονται ως φορείς ενός απόλυτου και απροβλημάτιστου νοήματος και η Κριτική Παιδαγωγική του κριτικού μεταμοντερνισμού στρέφεται στο τοπικό, στο ειδικό και στο απρόοπτο, δεν μπορεί να «μιλάει» για κοινωνική αναδόμηση. Βάσει αυτής της μεταμοντέρνας λογικής δεν είναι δυνατή η κατασκευή μιας ευρύτερης, ενοποιημένης θεωρίας που θα μπορέσει να δημιουργήσει τις συνθήκες του αγώνα για εκτεταμένο και συντονισμένο κοινωνικό μετασχηματισμό, αφού εγγενώς απορρίπτει τη δυνατότητα συγκρότησης ενοποιημένων αφηγήσεων (Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997). Ακόμα, οι ενάντιοι στον μεταμοντερνισμό υποστηρίζουν πως αυτός αποκόπτει την εκπαίδευση και τον αγώνα

από την πραγματικότητα, αφού όσοι τον ενστερνίζονται αγνοούν πως στη σύγχρονη κοινωνία η εξουσία συγκεντρώνεται στα οικονομικά και πολιτικά κέντρα της και με αυτό τον τρόπο οι «μικρές αφηγήσεις» τοπικού επιπέδου αφήνουν από ελάχιστο ως καθόλου χώρο για κοινωνική αντίσταση (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Επίσης, η άρνηση της ταξικής πάλης ως κινητήριας δύναμη της ιστορίας οδηγεί μοιραία σε μία ελλιπή ερμηνεία της κοινωνίας και σε συνδυασμό με την αδυναμία πραγμάτωσης μεγάλων μετασχηματισμών εγκλωβίζουν τους υποστηρικτές του μεταμοντερνισμού σε έναν αφελή μεταρρυθμισμό, ο οποίος ανατροφοδοτεί τους μηχανισμούς που ευθύνονται για την κοινωνική κρίση (Λιάμπας & Κάσκαρης 2007). Μάλιστα, ο McLaren στην τελευταίο περίοδο του έργου του υποστήριξε πως η εμμονή της Αριστεράς με το μεταμοντέρνο κατέληξε να προσφέρει στο νεοφιλελευθερισμό την πολιτική σταθερότητα που χρειάζεται για να προχωρά στην αναπαραγωγή των πιο προβληματικών προσδιορισμών του (Νικολούδης 2010).

## Ακτιβισμός

Η έννοια του ακτιβισμού αποτελεί έναν από τους βασικότερους άξονες της παρούσας μελέτης, καθώς η σχετική έρευνα εξέτασε κατά πόσο ο ακτιβισμός μπορεί να αποτελέσει το «μοχλό» διάχυσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις χώρες του Παγκόσμιου Νότου. Δεδομένα, ο ακτιβισμός, αν και πολύ συχνά χρησιμοποιούμενος ως έννοια, φέρει μια θολή και σε αρκετές περιπτώσεις στρεβλή σημασία στην καθημερινή έκφραση και για αυτόν το λόγο κρίνεται απαραίτητη μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, έτσι όπως προσλήφθηκε στην συγκεκριμένη προσπάθεια.

Δεδομένων των προαναφερθέντων, ακτιβισμός λογίζεται μια παρεμβατική, από τη στιγμή που πράγματι είναι ή βιώνεται με αυτό τον τρόπο, και κρατικά ανεξάρτητη, αφού δεν προέρχεται και δεν εμπλέκει κρατικούς αξιωματούχους, πολιτική επικοινωνία. Σε αυτήν τη συνθήκη, ο δρων επικοινωνεί πολιτικές πεποιθήσεις ή μηνύματα σε κάποιον/ους άλλους, κάποιες φορές χωρίς πρόθεση επικοινωνίας, όμως σε κάθε περίπτωση δεν προτιμά αυτά να μην επικοινωνηθούν (Killoren & Rowland 2020). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ακτιβισμού, όπως προκύπτουν από την εν λόγω ανάλυση, καταδεικνύουν και την αξία του στις δημοκρατικές κοινωνίες. Συγκεκριμένα, υποδηλώνεται μια γενικότερη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία όσα επικοινωνούνται μέσω του ακτιβισμού είναι περισσότερα και εντονότερα από ό,τι θα ήταν αν χρησιμοποιούνταν μη ακτιβιστικοί διάλογοι (Miller 2017). Παραδείγματος χάριν, ο παρεμβατικός χαρακτήρας του ακτιβισμού και η αποσύνδεσή του από τον

κρατικό μηχανισμό εντείνουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της εκάστοτε δράσης, η οποία αν λόγου χάριν χρηματοδοτούνταν από το κράτος πιθανώς θα μείωνε και το επίπεδο δέσμευσης των ακτιβιστών στους στόχους τους (Arrigo & Bersot 2016). Μπορεί να ειπωθεί πως ένα παρακλάδι του ακτιβισμού είναι και ο λεγόμενος ακαδημαϊκός ακτιβισμός (Scholar Activism). Οι μελετητές-ακτιβιστές (scholar activists) δεν ενδιαφέρονται μόνο να ερμηνεύσουν με επιστημονικό τρόπο τον κόσμο, αλλά δεσμεύονται ρητά και στο μετασχηματισμό του, προσανατολισμένοι προς το ιδεατό της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνδεδεμένοι με κάποιο πολιτικό σχέδιο/στόχο. Έτσι, συνήθως όταν η βιβλιογραφία αναφέρεται σε μελετητές/ακαδημαϊκούς ακτιβιστές εννοούνται διανοούμενοι που συνδέονται με κοινωνικά κινήματα και πολιτικούς στόχους, ενώ παράλληλα αξιοποιούν τους εν λόγω δεσμούς με σκοπό να διεξαγάγουν ακτιβιστική, ακαδημαϊκή έρευνα (Draper 2019). Μπορεί να υποστηριχθεί πως αυτή η ομάδα μελετητών αποτελεί ένα μικρότερο υποσύνολο της πιο ευρείας έννοιας των «διανοουμένων», όπως τους όρισε ο Gramsci. Εν γένει, η υιοθέτηση της ταυτότητας του μελετητή ακτιβιστή προϋποθέτει ορισμένες εκ προοιμίου δεσμεύσεις, όπως είναι η αφιέρωση χρόνου και συνεχούς προσπάθειας, το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, η εργασία εντός των εκπαιδευτικών τάξεων για τη δημιουργία απελευθερωτικού χώρου και η συλλογική δράση, εκτός αυτών, ενάντια στην καταπίεση.

## **Λιγότερο αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες**

Η έρευνα της συγκεκριμένης μελέτης έλαβε χώρα στο Κατμαντού, πρωτεύουσα του Νεπάλ, με φυσική παρουσία και δράση του συγγραφέα και, δεδομένης της προσπάθειας διαπραγμάτευσης του ακτιβισμού ως αγωγό διάδοσης της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις λιγότερο αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ποιες είναι αυτές οι χώρες και τι πραγματικά συμβαίνει σε αυτές.

Υπάρχουν ποικίλοι δείκτες προκειμένου να αξιολογηθεί πόσο αναπτυγμένη είναι μια χώρα και αρκετοί οργανισμοί προβαίνουν σε σχετικές κατηγοριοποιήσεις. Στην παρούσα περίπτωση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον Human Development Index (HDI) των Ηνωμένων Εθνών, καθώς η μέτρησή του θεωρείται πιο ολιστική και πλήρης. Φαίνεται, συνεπώς, πως η μέτρηση του HDI πραγματοποιείται βάσει των ακόλουθων τριών διαστάσεων: α) Υγεία: υπολογίζεται από το προσδόκιμο ζωής κατά τη γέννα, β) Εκπαίδευση: μετριέται βάσει του μέσου όρου των ετών σχολικής εκπαίδευσης για ενήλικες ηλικίας 25 ετών και άνω και τα αναμενόμενα έτη σχολικής φοίτησης για τα παιδιά ηλικίας εισόδου στο σχολείο, γ) Βιοτικό επίπεδο: σχετίζεται κατά βάση με το

δείκτη εισοδήματος, δηλαδή το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εθνικό εισόδημα. Καθώς, όμως, ο εν λόγω δείκτης είναι σχετικός, από τη στιγμή που οι τιμές των αγαθών, των προϊόντων και των υπηρεσιών διαφέρουν ανάμεσα στις χώρες, χρησιμοποιείται παράλληλα η οικονομική θεωρία της ισοτιμίας αγοραστικής δύναμης για τη σύγκριση της απόλυτης αγοραστικής δύναμης του νομίσματος κάθε χώρας. Καθεμία από αυτές τις τρεις διαστάσεις συνυπολογίζεται σε έναν τελικό αριθμό-δείκτη, τον HDI, που εκτείνεται από το 0 ως το 1. Στόχος των Ηνωμένων Εθνών είναι τα δεδομένα του HDI να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία για τη θωράκιση ή την επικύρωση ισχυρισμών σχετικά με την κατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς με την προσθήκη ποσοτικών δεδομένων ορισμένες αφηρημένες δηλώσεις μπορούν να γίνουν πιο συγκεκριμένες (United Nations Development Programme 2024b). Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών δημοσιεύει κάθε χρόνο τη σχετική έκθεση, στην οποία αξιολογεί την ποιότητα ζωής στις χώρες του κόσμου. Βάσει της βαθμολογίας τους στο Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης οι χώρες κατηγοριοποιούνται σε 4 ομάδες 1) Πολύ ψηλά -> HDI 0.800 και υψηλότερο, 2) Ψηλά -> HDI από 0.700 ως 0.799, 3) Μέτρια -> HDI από 0.550 ως 0.699, 4) Χαμηλά -> HDI 0.549 και χαμηλότερα.

Σε αυτή την ετήσια έκθεση, εκτός από τον HDI περιέχονται και συνυπολογίζονται επιμέρους έξι δείκτες, που κυκλοφόρησαν μεταγενέστερα, με σημαντικότερους για την κατανόηση του παρόντος κεφαλαίου το Δείκτη Ανισότητας των Φύλων, το Δείκτη Ανάπτυξης Φύλου, το Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης προσαρμοσμένο στην ανισότητα και το Δείκτη Πολυδιάστατης Φτώχειας. Όπως καθίσταται εύκολα κατανοητό, οι λιγότερο αναπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες υποδηλώνονται κατά κύριο λόγο βάσει της κατάταξής τους σε τέτοιου είδους ταξινομίες, παρ' όλο που αυτό δεν δηλώνεται ρητά. Τα Ηνωμένα Έθνη με το «Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης» δεν ορίζουν απόλυτα τους διαχωρισμούς στο φάσμα της ανάπτυξης, όμως παρέχουν μια σημαντική υποκειμενική αξία. Έτσι, οι χώρες που τοποθετούνται στην κατηγορία «μέτρια» ανθρώπινη ανάπτυξη μπορούν να θεωρηθούν αναπτυσσόμενες, ενώ αυτές της κατηγορίας «χαμηλή» ανθρώπινη ανάπτυξη λιγότερο αναπτυγμένες. Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει ακόμα ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και ορισμένες φορές τα όρια σχετικά με το αν μια χώρα θεωρείται λιγότερο αναπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη είναι θολά, όμως εντοπίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν κοινά γνωρίσματα όλων των εν λόγω χωρών, τα οποία προκύπτουν κατά βάση από τις προαναφερθείσες αναλύσεις (Faria 2024). Έτσι, οι χώρες που ανήκουν τύποις σε αυτές τις δύο ομάδες συνήθως παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο βιοτικό επίπεδο, καθώς εμφανίζονται ελλείψεις σε επίπεδο στέγασης, ενέργειας και καυσίμων και προβλήματα όπως η περιβαλλοντική μόλυνση και οι εγκυμοσύνες στον εφηβικό πληθυσμό. Παράλληλα, το

προσδόκιμο ζωής είναι μικρότερο και οι υγειονομικές συνθήκες και η περίθαλψη ελλιπείς. Επιπλέον, κοινωνικά ζητήματα, τα οποία απασχολούν σχετικά με τις λιγότερο αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες είναι τα έντονα φαινόμενα διαφθοράς, οι μεγάλες ανισότητες, η υψηλή εγκληματικότητα, η υψηλή διακίνηση και χρήση ναρκωτικών, τα αυξημένα ποσοστά πορνείας κ.ά. Σε πολιτικό επίπεδο, οι δημοκρατίες τους μπορούν να χαρακτηριστούν σχετικά ανώριμες, καθώς η πολιτική συμμετοχή είναι περιορισμένη, παρατηρούνται παραβιάσεις πολιτικών δικαιωμάτων και εκλογικές παρατυπίες, οι πολιτειακοί θεσμοί είναι αδύναμοι και η ελευθερία του Τύπου περιορισμένη (Sharma, Jain & Mogaji 2020). Στον τομέα της οικονομίας οι λιγότερο αναπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες φέρουν εν γένει «μικρότερες» οικονομίες και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα, ενώ παρουσιάζουν χαμηλή βιομηχανική ανάπτυξη και ελλείμματα στις υποδομές, γεγονός που συχνά οδηγεί σε εξαρτησιακές σχέσεις με τη Δύση. Τέλος, όσον αφορά στην εκπαίδευση, τα ποσοστά αναλφαβητισμού και γενικότερης μόρφωσης είναι χαμηλά, η σχολική διαρροή σημαντική και τα πραγματικά χρόνια παραμονής στο σχολείο ανεπαρκή (Nweke 2018). Τα εν λόγω χαρακτηριστικά ισχύουν και για τις δύο ομάδες χωρών, με βασικότερη διαφοροποίηση ότι οι λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες εμφανίζουν βελτιωμένους σχετικούς δείκτες και βρίσκονται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία περαιτέρω ανάπτυξης, σε αντίθεση με τις λιγότερο αναπτυγμένες, όπου οι δείκτες και οι εκτιμήσεις δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί (Faria 2024). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εν λόγω διαχωρισμοί πρέπει να χρησιμοποιούνται αυστηρά και μόνο στο πλαίσιο κατανόησης ενός ερευνητικού εγχειρήματος μέσω της ομαδοποίησης ορισμένων χαρακτηριστικών που βοηθούν στην ομαλότερη διεκπεραίωση της διαδικασίας, αλλιώς κινδυνεύουν να μετατραπούν σε εργαλεία χειραγώγησης. Κάθε διανοούμενος, ερευνητής ή πολίτης που έρχεται σε επαφή με αυτές τις ορολογίες και τις ταξινομήσεις, οφείλει να μελετά με οξυμένη την κριτική του σκέψη, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το ποιος, από ποια θέση εξουσίας και με ποια πιθανά συμφέροντα προβαίνει σε αυτούς τους διαχωρισμούς και πώς αυτοί μπορεί να χρησιμοποιούνται ως πρόσχημα για την προώθηση οικονομικών συμφερόντων και για τη διατήρηση στερεοτύπων (Faria 2024). Από την άλλη, είναι σημαντικό να αποφεύγεται και η «παγίδα» της ρομαντικοποίησης, καθώς φυσικά ακόμα και στις χώρες που ονομάστηκαν λιγότερο αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες υπάρχουν κυρίαρχες ελίτ που προσπαθούν να διατηρήσουν τα κράτη τους σε αυτό το status και τους λαούς απανθρωπισμένους και καταπιεσμένους, καθώς συσσωρεύουν πολιτική δύναμη και καρπώνονται μεγάλα οικονομικά οφέλη, όπως είναι τα «πακέτα στήριξης» από τις χώρες του Παγκόσμιου Βορρά. Αυτό που πραγματικά έχει σημασία για τον

προοδευτικό, ριζοσπάστη εκπαιδευτή και άνθρωπο είναι η πραγματικότητα του λαού της κάθε χώρας, η ελευθερία, η ανεξαρτησία και η αξιοπρέπεια που απολαμβάνει και όχι μια ταξινόμηση αυτών αυτή καθαυτή, με σκοπό να δράσει στο πλαίσιο των δυνατοτήτων για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού, ομορφότερου κόσμου (Apple 2022).

## **Νεοαποικιοκρατία, νέος ιμπεριαλισμός και παγκοσμιοποίηση**

Η επαφή του Παγκόσμιου Βορρά με τις μη αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες έχει δημιουργήσει μια ιμπεριαλιστική σχέση άνισων όρων, με επίκεντρο κατά κύριο λόγο την οικονομική εκμετάλλευση και με σκοπό την αφαίμαξη των πρώην αποικιών. Σήμερα η συμβατική δημόσια αφήγηση επιμένει πως η εκμετάλλευση του Παγκόσμιου Νότου έλαβε τέλος με την απόσυρση των αποικιακών στρατευμάτων από τις αποικίες και η κυρίαρχη ρητορική προτάσσει τα επιχειρήματα των νεοφιλελεύθερων οικονομολόγων περί ισότιμου πεδίου ανταγωνισμού στο σύγχρονο ελεύθερο, παγκοσμιοποιημένο εμπόριο (Siddiqui 2023). Παρ' όλα αυτά, οι αφηγήσεις της μετααποικιακής «αθωότητας» καταρρέουν υπό το πρίσμα της παρατήρησης της πραγματικότητας και των σχετικών επιστημονικών μελετών και ερευνών, που αποδεικνύουν πως η αποικιακή οικονομία και οι ιμπεριαλιστικές πρακτικές του Βορρά παραμένουν ακλόνητες (McLaren & Farahmandpur 2013).

Βέβαια, στη σύγχρονη εποχή ο ιμπεριαλισμός είναι έμμεσος και δεν εκδηλώνεται πάντα με στρατιωτικές κατοχικές δυνάμεις, αλλά μέσω της κυριαρχίας των πρώην αποικιακών δυνάμεων έναντι των ασθενέστερων, με σκοπό την οικονομική τους εκμετάλλευση. Εν γένει, με την πολυδιάστατη έννοια του ιμπεριαλισμού εννοείται η κυριαρχία ενός ισχυρού κράτους έναντι ενός ασθενέστερου με οποιοδήποτε τρόπο και χαρακτηρίζεται από μια έμφυτη τάση για περαιτέρω ανάπτυξη, καθώς ο καπιταλισμός αναζητά συνεχώς νέες περιοχές για την εξεύρεση πρώτων υλών και τη διεύρυνση των αγορών των προϊόντων του (Naankiel, Chollom & Jiebreel 2014). Η παρούσα συζήτηση περί ιμπεριαλισμού δέχεται την προσέγγιση του Βλαντιμίρ Λένιν πως ο σύγχρονος ιμπεριαλισμός είναι το υψηλότερο στάδιο του καπιταλισμού, που καταρρέει από το βάρος του και μετασχηματίζεται στο αντίθετό του, καθώς η ιδέα του καπιταλιστικού ελεύθερου ανταγωνισμού εκτοπίζεται και αντικαθίσταται από το καπιταλιστικό μονοπώλιο, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβάλλεται από τον Βορρά στον Παγκόσμιο Νότο μέσω της νεοαποικιοκρατίας. Εν ολίγοις, μπορεί να υποστηριχθεί πως ο ιμπεριαλισμός αποτελεί το τελευταίο, μονοπωλιακό στάδιο του καπιταλισμού (Lenin 1982).

Κατ' επέκταση, η έννοια της νεοαποικιοκρατίας αντιπροσωπεύει τη φύση των σχέσεων μεταξύ των πρώην αποίκων και των αποικιοκρατών, μετά την επίσημη κήρυξη της ανεξαρτησίας τους, από τη λήξη του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου και έπειτα (Siddiqi 2023). Έτσι, μέσα στις νέες παγκόσμιες συνθήκες αναδύθηκε το νέο εργαλείο του ιμπεριαλισμού, η νεοαποικιοκρατία, όπου το ξένο κεφάλαιο χρησιμοποιείται με σκοπό την εκμετάλλευση των ασθενέστερων χωρών του κόσμου με αποτέλεσμα την αύξηση του «κενού» μεταξύ των πλούσιων και των φτωχών κρατών. Στο πλαίσιο της νεοαποικιοκρατίας οι αναπτυγμένες χώρες επιδιώκουν να ελέγχουν την πολιτική δύναμη στην υποτελή χώρα και να κρατούν υπό τον έλεγχό τους την οικονομία και τους ανθρώπους της (McLaren & Farahmandpur 2013).

Υπό το προσωπείο της παγκοσμιοποίησης δημιουργήθηκε αυτή η χειρότερη έκφανση του ιμπεριαλισμού, η νεοαποικιοκρατία, που επιτυγχάνει την κυριαρχία όχι μέσω στρατιωτικής υποταγής αλλά με τον έλεγχο από διεθνείς χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς, που στοχεύουν στην εγκαθίδρυση μιας παγκόσμιας οικονομικής δομής, η οποία φυσικά ωφελεί τα επενδυτικά κέντρα των G7 και όχι τους λαούς των αναπτυσσόμενων χωρών (Hickel, Dorninger, Wieland & Suwandi 2022). Με αυτή την έννοια, η παγκοσμιοποίηση αποτελεί την τελευταία φάση της δυτικής οικονομικής και πολιτιστικής κυριαρχίας στον υπόλοιπο κόσμο, με την οποία επιβάλλεται μία συγκεκριμένη οικονομική δομή και ένα πολιτισμικό σύστημα αξιών σε άλλες χώρες με άμεση και ξεκάθαρη πρόθεση την εκμετάλλευση. Έτσι, η παγκοσμιοποίηση επί της ουσίας αποτελεί το «μηχανοστάσιο» για την εξάπλωση της νεοαποικιοκρατίας και του νεοϊμπεριαλισμού, έτσι ώστε τα βιομηχανικά κράτη του Βορρά να επεμβαίνουν στη διακυβέρνηση και στην οικονομία των αναπτυσσόμενων χωρών, διατηρώντας τις εμπορικές συναλλαγές αδικαιολόγητα επωφελείς για τα αναπτυγμένα κράτη και τις διεθνικές εταιρίες τους (McLaren 2011). Φαινομενικά, οι ξένες «επενδύσεις» στον Παγκόσμιο Νότο μπορούν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη, όμως η κυριαρχία των μητροπολιτικών κέντρων εξουσίας και η διαφθορά και ο νεποτισμός που επικρατεί στις ελίτ των αναπτυσσόμενων χωρών εμποδίζουν τη μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η υπονόμηση της κυριαρχίας των λιγότερο αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών από τη νεοαποικιοκρατία και η λεηλάτηση των πόρων τους μέσω του άνισου εμπορίου διαιωνίζουν την ανισότητα μεταξύ των κρατών, καθιστώντας το καπιταλιστικό σύστημα μη βιώσιμο μακροπρόθεσμα (Naankiel, Chollom & Jiebreel 2014). Όλα τα προαναφερθέντα θα μπορούσαν να αναλυθούν και υπό το πρίσμα της θεωρίας της εξάρτησης από μια μαρξιστική προοπτική για τις ανισότητες εντός του παγκόσμιου καπιταλιστικού συστήματος. Σύμφωνα με αυτή, υπάρχει ένας κεντρικός πυρήνας πλούσιων κρατών και μια περιφέρεια ασθενέστερων,

τα οποία υφίστανται εκμετάλλευση, μέσω της ιδιοποίησης των πόρων τους, με σκοπό να αναπτυχθούν περαιτέρω οικονομικά οι χώρες του πυρήνα (Nweke 2018).

Υπάρχουν ποικίλα μέσα και τρόποι που χρησιμοποιούν οι δυνάμεις του νέου ιμπεριαλισμού, μέσα από τη νεοαποικιοκρατία, για να διατηρήσουν τις χώρες του Παγκόσμιου Νότου εξαρτημένες και να καπηλεύονται τα πλούτη και τους πόρους τους. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο Παγκόσμιος Βορράς έχει στηρίξει την οικονομική εκμετάλλευση του Νότου στον διεθνή καταμερισμό εργασίας που δημιούργησε. Έτσι, τα δυτικά κράτη είναι πλήρως βιομηχανοποιημένα, παράγοντας προϊόντα βαριάς βιομηχανίας, ενώ οι λιγότερο αναπτυγμένες και οι αναπτυσσόμενες χώρες παράγουν κατά κύριο λόγο πρώτες ύλες (Naankiel, Chollom & Jiebreeal 2014). Φυσικά τα αναπτυγμένα κράτη είναι αυτά που καθορίζουν τις τιμές των βιομηχανικών προϊόντων, τα οποία πωλούν στις αγορές του Νότου, ενώ παράλληλα καθορίζουν και τις τιμές των πρώτων υλών που εισάγουν από αυτές τις αγορές. Με αυτό τον τρόπο, οι ίδιες (ανεπεξέργαστες) πρώτες ύλες που αγοράζονται από τον Νότο χρησιμοποιούνται για την κατασκευή προϊόντων, βιομηχανικών και μη, που αργότερα πωλούνται στους ανθρώπους των αναπτυσσόμενων χωρών με τεράστια ποσοστά κέρδους. Εννοείται πως οι εν λόγω πρώτες ύλες πρέπει να πωλούνται σε ανταγωνιστικές τιμές στην παγκόσμια αγορά, με αποτέλεσμα την κατάλληλη προς τα κάτω προσαρμογή των μισθών. Φαίνεται, επομένως, πως ο Παγκόσμιος Βορράς ιδιοποιείται σταθερά τους πόρους και τη φθηνή εργασία που προσφέρει ο Νότος, είναι απαραίτητο, όμως, να σημειωθεί πως η εν λόγω «φθηνία» δεν δόθηκε ως θέσφατο σε αυτό τον κόσμο, αντίθετα «φθηνοποιήθηκαν» ενεργά και σε πολλές περιπτώσεις με ακραίους τρόπους (Hickel, Dorninger, Wieland & Suwandi 2022). Δεν ξενίζει, επομένως, το γεγονός ότι το 80% του παγκόσμιου πληθυσμού θεωρείται φτωχό ενώ το 53% αναγκάζεται να διαβιώνει με κάτω από δύο δολάρια ημερησίως (Νικολακάκη 2011). Ούτε πρέπει να φαίνεται περίεργη η φριχτή πραγματικότητα εκατοντάδων χιλιάδων ανθρώπων/σκλάβων στα *sweatshops* και τα *maquiladoras*, όπου οι συνθήκες εξαθλίωσης, οι μισθοί, ακόμα και ο αριθμός των θανάτων θυμίζουν εποχές δουλείας (McLaren & Farahmandpur 2013). Σε αυτή την άνιση ανταλλαγή, με τους δυσμενείς εμπορικούς όρους για τις αναπτυσσόμενες χώρες, καθίσταται εύκολα σαφές πως οι δυνάμεις του Βορρά χρησιμοποιούν τη μονοπωλιακή τους δύναμη με σκοπό να συμπιέσουν τις τιμές των προμηθευτών από τον Παγκόσμιο Νότο, ενώ παράλληλα καθορίζουν τις τελικές τιμές όσο το δυνατόν ψηλότερα. Για να συνεχίσει να υφίσταται η εν λόγω ιδιοποίηση και η κρυφή μεταφορά αξίας από τον Νότο προς τον Βορρά, οι ισχυροί οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, έχουν αναγκάσει τις κυβερνήσεις των λιγότερο αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων

χωρών να καταργήσουν τους δασμούς και τις επιδοτήσεις και την προστασία στις νηπιακές βιομηχανικές προσπάθειες των χωρών τους και να επιτρέψουν στις ξένες επιχειρήσεις να εισέλθουν χωρίς καμία τοπική ρύθμιση, ενώ στην Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο οι χώρες του Παγκόσμιου Βορρά αποτελούν την πλειοψηφία, με τις ΗΠΑ μάλιστα να έχουν το δικαίωμα για βέτο (Hickel, Dorninger, Wieland & Suwandi 2022). Αυτή η σχέση εξάρτησης και εκμετάλλευσης μέσω του άνισου εμπορίου, που αναλύθηκε, οδήγησε πολλές χώρες του Παγκόσμιου Νότου σε μεγάλα χρέη, για την αποπληρωμή των οποίων αναγκάστηκαν να λάβουν δάνεια και με αυτό τον τρόπο εγκλωβίστηκαν στον «αέναο κύκλο» χρέους-δανείου-αποπληρωμής, που φυσικά συντηρεί και εντείνει τη σχέση εξάρτησης (Nweke 2018). Οι περισσότερες από τις λιγότερο αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες μετά την ανεξαρτητοποίησή τους από τους αποίκους έθεσαν ως στόχο την οικονομική αυτάρκεια και υιοθέτησαν μια κατεύθυνση υποκατάστασης των εισαγωγών και ανάπτυξης της τοπικής βιομηχανίας. Όμως, κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 κυρίως, βίωσαν μία τεράστια κρίση χρέους και με τη σχεδιασμένη «καθοδήγηση» του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου προχώρησαν σε φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις, εγκαταλείποντας το προαναφερθέν πλάνο τους. Συνοπτικά, η βαριά δυσλειτουργική οικονομική και εμπορική πραγματικότητα των κρατών του Νότου επιδεινώνεται από την υποχρέωση εξυπηρέτησης εξωτερικού χρέους, που απορροφά τα πενιχρά τους έσοδα και απαιτεί υπακοή στην οικονομική πολιτική που επιβάλλουν οι πιστωτές (Siddiqui 2023). Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο πως εκτός από τις προηγούμενες οικονομικές προσεγγίσεις της ηγεμονίας του Παγκόσμιου Βορρά έναντι των αναπτυσσόμενων χωρών υπάρχουν και οι πολιτιστικές εκφάνσεις, που γίνονται ορατές μέσα από συνεχείς επεμβάσεις και τις άμεσες ή έμμεσες επιβολές στις τοπικές κουλτούρες αυτών των κρατών. Έτσι, όπως την εποχή του αποικισμού αυτή η ηγεμονική έκφανση εκδηλώθηκε κατά κύριο λόγο μέσα από την επιβολή της θρησκείας, στην εποχή της νεοαποικιοκρατίας εκφράζεται μέσω των εθίμων και του γενικότερου τρόπου ζωής, χάρη στα κανάλια της παγκοσμιοποίησης (McLaren & Farahmandpur 2013). Ο τρόπος που οι δυτικοί ντύνονται, το φαγητό τους, η μουσική τους και τα θεάματα που παρακολουθούν αποτελούν πλέον την παγκόσμια «νόρμα» και καθρεφτίζουν τον εκπολιτισμό και την υψηλή κουλτούρα. Ως αποτέλεσμα, οι χώρες αυτές είναι αρκετά πιο δύσκολο να οραματιστούν ένα μέλλον απαγκιστρωμένο από τη Δύση, νομιμοποιώντας έτσι και σε ένα ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο την ηγεμονία και την κυριαρχία της (Naankiel, Chollom & Jiebreeal 2014).

## Νεπάλ

Το Νεπάλ ήταν διαχρονικά και είναι ακόμα μία από τις πιο φτωχές χώρες του κόσμου. Όμως, εκτός από τις ανισότητες του οικονομικού τομέα, επικρατούν και βαθιές κοινωνικές ανισότητες και έντονη καταπίεση που εκπηγάζουν από τη φυλή, το φύλο, την κάστα κ.ά. (Acharya 2023). Επιπλέον, το Νεπάλ αποτελεί ένα από τα ελάχιστα παραδείγματα κρατών στη σύγχρονη παγκόσμια ιστορία που η επαναστατική Αριστερά κατάφερε να κατακτήσει την εξουσία, γεγονός που δημιούργησε έντονο ενδιαφέρον και προσδοκίες και για τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Το Νεπάλ θεωρείται αρκετά ιδιαίτερο κράτος λόγω και της γεωπολιτικής του θέσης και διαχρονικά προσελκύει το ενδιαφέρον μεγάλων παγκόσμιων δυνάμεων, φυσικά της Κίνας και της Ινδίας, αλλά και των δυτικών χωρών του Παγκόσμιου Βορρά (Mishra 2013). Τέλος, παρά τα προαναφερθέντα, τα οποία καθιστούν τη συγκεκριμένη χώρα ιδιαίτερα γόνιμη ερευνητικά, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και γενικότερα και όσον αφορά στην εκπαίδευση και την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική (Σακελλαρόπουλος 2012).

Η ιστορική πορεία του Νεπάλ διαμόρφωσε έναν λαό περήφανο, σκληραγωγημένο και άξιο τεράστιου σεβασμού για όσα υπέφερε, όμως μοιραία «έπλασε» και έναν λαό συνηθισμένο στην καταπίεση, που τη θεωρεί συχνά μια αναλλοίωτη πραγματικότητα, με εσωτερικευμένες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, στο στάδιο της «αφελούς συνειδητότητας», καθιστώντας την Κριτική Εκπαίδευση μια αναγκαιότητα στην πορεία προς τη χειραφέτηση (Poudyal 2023). Όλα όσα αναφέρονται σε αυτό το σημείο βασίζονται στην ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου σχετικά με την κατηγοριοποίηση των λιγότερο αναπτυγμένων και των αναπτυσσόμενων χωρών. Λαμβάνοντάς τα υπόψη, επομένως, αναφέρεται πως τα Ηνωμένα Έθνη κατατάσσουν το Νεπάλ στην θέση 146 σε σύνολο 193 χωρών βάσει του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, με δείκτη 0,601, αρκετά χαμηλότερο από τον παγκόσμιο μέσο όρο που βρίσκεται στο 0,739 (United Nations Development Programme 2024a). Στην κοινωνία και την πραγματικότητα του Νεπάλ η έννοια της ανισότητας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο και εκπηγάζει από ποικίλα χαρακτηριστικά. Η κάστα, η εθνότητα, το φύλο, η οικονομική κατάσταση, η διαβίωση στο Κατμαντού ή στην περιφέρεια και φυσικά οι πιθανοί συνδυασμοί τους αποτελούν τις βασικότερες αιτίες αποκλεισμού, καταπίεσης και απανθρώπισης (Mishra 2013). Όσον αφορά το εθνοτικό και καστικό σύστημα, η κατάσταση σήμερα στην κοινωνία του Νεπάλ, αν και βελτιωμένη, δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις, καθώς σε όλες τις κατηγορίες πολιτικού προσωπικού σε

υψηλές κρατικές θέσεις και γενικότερα επαγγέλματα υψηλού κύρους τουλάχιστον το 70% των θέσεων καλύπτεται από μέλη των δύο ανώτερων καστών. Σε κοινωνικό επίπεδο η ταύτιση ατόμου-κάστας είναι τόσο ριζωμένη, που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο εκπαίδευσης, την εργασία και τη θέση ενός ατόμου εντός της κοινωνικής πραγματικότητας. Φυσικά οι χαμηλές κάστες και οι Dalit εμφανίζουν πολύ μεγάλα ποσοστά φτώχειας και οικονομικής ανισότητας, γεγονός που τις απομονώνει ακόμα περισσότερο, δημιουργώντας έναν αέναο κύκλο φτώχειας. Καθίσταται, συνεπώς, σαφές πως η κοινωνική ιεραρχία των καστών με τις λεγόμενες κοινωνικές τάξεις και συνεπώς τις οικονομικές ανισότητες επικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό σε μια κοινωνία που έχει δομηθεί επί αιώνες σε αυτή τη βάση, αφού ο «προορισμός» κάθε ατόμου, που εξαρτάται από την κάστα του, οδηγεί σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικού διαχωρισμού και συνεπώς σε μειωμένη εισοδηματική και κοινωνική θέση, αποτελώντας μία από τις βασικότερες αιτίες δημιουργίας και διατήρησης ταξικών ανισοτήτων στη χώρα (Sharma & Gibson 2023). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως ναι μεν η επικάλυψη ανάμεσα σε τάξη και κάστα είναι συχνή στο Νεπάλ, όμως το άνοιγμά του προς τις καπιταλιστικές αγορές και η τουριστική ανάπτυξή του έχουν αλλάξει αρκετά από τα δεδομένα, ιδιαίτερα στο Κατμαντού, και η διάκριση ανάμεσα σε «έχοντες» και «μη έχοντες» είναι αρκετά πιο περίπλοκη. Αν μάλιστα υπολογίσει κανείς το αρκετά υψηλό ποσοστό ανθρώπων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας, φαίνεται πως αυτό το κομμάτι του πληθυσμού μαζί με αυτούς που επιβιώνουν αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία μπροστά σε μια προνομιούχα, οικονομικά κυρίαρχη ελίτ (Poudyal 2023). Έντονα ζητήματα, επίσης, στο Νεπάλ εγείρει και το ζήτημα του φύλου. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γυναικών ασχολείται με τη γεωργική εργασία και το μικρό συνοικιακό εμπόριο, που εντάσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας και συνεπώς σπάνια αμείβονται με μισθό. Έτσι, πιθανότερα το μεγαλύτερο μέρος των εργαζόμενων γυναικών είτε θα απασχολείται με μη αμειβόμενη εργασία είτε θα ασκεί μια δευτερεύουσα εργασία, όπου συχνά κυριαρχεί η εκμετάλλευση, καθώς οι γυναίκες πληρώνονται αισθητά λιγότερο από τους άντρες για την ίδια εργασία, ενώ παράλληλα είναι λιγότερο πιθανό να συνδικαλιστούν. Παρ' όλο που με το νέο σύνταγμα οι γυναίκες στο Νεπάλ είναι «νομικά» καλυμμένες, η χώρα ήταν και παραμένει μία από τις πιο πατριαρχικές, φαλλοκρατικές κοινωνίες της Ασίας, γεγονός που χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και κοινωνική μόρφωση δεν μπορεί να αναστραφεί λόγω ενός νομοθετήματος (Mishra 2013). Ειδικά στην περιφέρεια, εκτός Κατμαντού, πραγματικά ελάχιστα έχουν αλλάξει αναφορικά με την κοινωνική θέση της γυναίκας. Σημαντικές ανισότητες εντοπίζονται, επιπλέον, ανάμεσα στο κέντρο, κυρίως το Κατμαντού, και την περιφέρεια, καθιστώντας πολύ μεγάλο το

αναπτυξιακό χάσμα ανάμεσα στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές. Το οδικό δίκτυο βρίσκεται πραγματικά σε τραγική κατάσταση και ειδικά τα αγροτικά χωριά βρίσκονται αποκλεισμένα και από άποψη εύρεσης εργασίας, καθώς αναγκάζονται να ταξιδεύουν ώρες για κάποια βραχυπρόθεσμη, φθηνή μισθωτή εργασία, και από παροχή σημαντικών υπηρεσιών, όπως είναι για παράδειγμα η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η εκπαίδευση και η πρόσβαση στη δικαιοσύνη. Ειδικά αναφορικά με την τελευταία, αρκετοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν καν ότι έχουν στη διάθεσή τους, ως πολίτες, οποιαδήποτε μορφή νομικής συνδρομής, φαινόμενο που ενισχύεται και από την ομολογουμένως αρκετά διεφθαρμένη αστυνομία της χώρας (Poudyal 2023).

Παρ' όλο που το Νεπάλ ανήκει στη μικρή λίστα κρατών τα οποία δεν υπήρξαν επίσημη αποικία κάποιας δύναμης του Παγκόσμιου Βορρά, από την ενοποίησή του και έπειτα έχει υπάρξει θύμα άνισων, παρεμβατικών νεοϊμπεριαλιστικών σχέσεων, τόσο των υπερδυνάμεων της Ινδίας και της Κίνας, όσο και του δυτικού κόσμου, που προέρχονται και μέσα από διμερείς συμφωνίες των κρατών αλλά και μέσω της εξουσίας υπερεθνικών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Το Νεπάλ χρησιμοποιείται σταθερά ως πηγή φθηνού εργατικού δυναμικού και πρώτων υλών, έχει δεσμευθεί εδώ και δεκαετίες στην «παγίδα» του εξωτερικού δανεισμού, έχοντας δημιουργήσει ένα υπέρογκο χρέος, γεγονός που τροφοδοτεί τον αέναο κύκλο εξάρτησης από τις ισχυρές δυνάμεις. Η χώρα, για να καλύψει τα μεγάλα δημόσια ελλείμματά της, αναγκάστηκε επανειλημμένα να στραφεί στον εξωτερικό δανεισμό (Σακελλαρόπουλος 2012). Η κυβέρνηση της χώρας εφαρμόζει πολιτική «ανοικτών θυρών» στις ξένες επενδύσεις, των οποίων τα κέρδη δεν φορολογεί ώστε να τις προσελκύσει, χωρίς κανένα ουσιαστικό όφελος για τον λαό του Νεπάλ, καθώς τα εν λόγω κέρδη επαναπατρίζονται και σε συνδυασμό με την απορρύθμιση της οικονομίας και τις ιδιωτικοποιήσεις αυξήθηκε η εξάρτηση του Νεπάλ από τη διεθνή οικονομία, προωθώντας αποκλειστικά την «ατζέντα» συμφερόντων του Παγκόσμιου Βορρά. Όπως συμβαίνει πάντοτε σε τέτοιες περιπτώσεις, ο Παγκόσμιος Βορράς έχει εξαπλωθεί στο Νεπάλ και με άλλους τρόπους, όπως είναι η παράλληλη πολιτιστική «εισβολή» και η χειραγώγηση των μέσων ενημέρωσης. Ο δυτικός κόσμος φροντίζει, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του Νεπάλ, να εξάγει τα πολιτιστικά του αγαθά και τη γενικότερη κουλτούρα του στις αναπτυσσόμενες χώρες, ελέγχοντας παράλληλα τους θεσμούς και τα μέσα που τα διανέμουν (Acharya 2023). Στην ίδια τακτική εξάπλωσης της κυριαρχίας με έμμεσο τρόπο μπορεί να ενταχθεί και η πολιτιστική υποταγή στην αγγλική γλώσσα. Παράλληλα, τα μέσα ενημέρωσης μετατρέπονται σε μια πηγή εξάπλωσης των συμφερόντων των κυρίαρχων ομάδων, αφού αναδεικνύουν

με κάθε τρόπο και αποκλειστικά τα «πλεονεκτήματα» που φέρει η ευθυγράμμιση με τις νόρμες και την κανονικότητά τους (Mishra 2013).

## Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη, που διεξήχθη στο Κατμαντού με την 4μηνη παρουσία του γράφοντος, αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα μια μελέτη περίπτωσης, καθώς επιδιώχθηκε η εις βάθος μελέτη ενός μη μετρήσιμου κοινωνικοεκπαιδευτικού εγχειρήματος. Για τη διεξαγωγή της ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η επιτόπια παρατήρηση και οι (ημιδομημένες) συνεντεύξεις, με υποκείμενα εκπαιδευτές ενηλίκων, που εργάζονταν μαζί με τον ερευνητή σε ένα δημόσιο, σχεδόν αυτοσχέδιο, σχολείο με ενήλικες κατά κύριο λόγο εκπαιδευομένους (Ιωσηφίδης 2018). Η συγκεκριμένη συνθήκη και το γεγονός πως όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα εκτός από συνεργάτες υπήρξαν και συγκατοικοί βοήθησε τα μέγιστα στην ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων εμπιστοσύνης. Στη βάση των προαναφερθέντων, επομένως, χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία και το συνολικό δείγμα αποτελούνταν από 12 εκπαιδευτές (8 άνδρες, 4 γυναίκες), ηλικίας 30-70 ετών, οι οποίοι/ες ασχολούνται με τη ριζοσπαστική εκπαίδευση και τον ακτιβισμό. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στην αγγλική γλώσσα κατά τους μήνες Οκτώβριο-Δεκέμβριο 2023, εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και φυσικά τηρήθηκαν όλες οι δεοντολογικές αρχές. Τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν ανά θεματικό άξονα και εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση των δεδομένων για την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

Καθώς, όπως αναφέρθηκε, η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες κοινωνικές ομάδες ή/και χώρες περιορίζεται. Ωστόσο, η μελέτη παρέχει αναλυτική γενίκευση (analytical generalization), δηλαδή συμβάλλει στη θεωρητική κατανόηση της Κριτικής Παιδαγωγικής και των δράσεων ακτιβισμού σε παρόμοια κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Τα ευρήματα μπορούν να εφαρμοστούν αναλογικά σε άλλες αναπτυσσόμενες χώρες ή κοινότητες με παρόμοια χαρακτηριστικά, αλλά δεν είναι απόλυτα γενικεύσιμα (Ιωσηφίδης 2018).

## Αποτελέσματα έρευνας

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας: 1) Γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι Ακτιβιστές/Εκπαιδευτές του Νεπάλ τη φρεϊριανή Απελευθερωτική

Παιδαγωγική και την Κριτική Παιδαγωγική; Σε ποια τάση της τελευταίας δίνεται έμφαση; η απάντηση που προέκυψε είναι καταφατική, όμως με ορισμένες σημαντικές επισημάνσεις. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν εν γένει και επιχειρούν να εφαρμόσουν την Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική, όμως σε αρκετές περιπτώσεις δεν πραγματοποιείται η απαραίτητη εμβάθυνση στις πιο περίπλοκες έννοιες που σχετίζονται με αυτές. Συγκεκριμένα, όλοι/ες τους αποδέχτηκαν την πολιτική φύση της εκπαίδευσης, ασχολήθηκαν στο έργο τους με το ζήτημα της εξουσίας στην εκπαίδευση και προώθησαν την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στον καθορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Όμως, παρατηρήθηκε μία πιο επιφανειακή, «ανώριμη» προσέγγιση των εννοιών του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης. Συγκεκριμένα, ο διάλογος αντιμετωπίστηκε ως ένα είδος βαθιάς επικοινωνίας και σύνδεσης με τους εκπαιδευόμενους ή ως ένα μαθησιακό μέσο, το οποίο μπορούσε να οδηγήσει σε υψηλότερες μορφές μάθησης. Αυτό, παρότι αληθές και σημαντικό, παραμένει στην επιφάνεια αυτού που ειδικά ο Paulo Freire και οι κριτικοί παιδαγωγοί εννοούν με τον όρο διάλογος. Η έννοια του διαλόγου είναι αρκετά ευρεία και πολυεπίπεδη στη σκέψη του Freire, αποτελώντας ένα από τα βασικότερα στοιχεία στη διαμόρφωση των συνθηκών που θα καταστήσουν δυνατό το μετασχηματισμό των δομών καταπίεσης στις οποίες βρίσκονται. Μάλιστα, η δέσμευση για αυτό τον μετασχηματισμό προσδίδει δύναμη και ουσία στη διαλογική πράξη, καθιστώντας πραγματικότητες, που ήταν ανύπαρκτες ή αδιανόητες, αντικείμενα συζήτησης και εφικτό στόχο (Freire 1997). Στην εκπαίδευση με επίκεντρο το διάλογο η αντίφαση δασκάλου-μαθητή αίρεται και οι μαθητές παύουν να αποτελούν πειθήνιους ακροατές, αλλά, αντίθετα, αντιμετωπίζονται και δρουν ως κριτικοί συνερευνητές της πραγματικότητας στο «εδώ και τώρα». Υπό αυτή την έννοια, ο διάλογος αποτελεί μια συνάντηση ανάμεσα στους ανθρώπους, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, οι οποίοι συνδέονται από τον κοινό, συλλογικό στόχο που είναι να ανακαλύψουν και να ονοματίσουν την πραγματικότητα. Έτσι, αυτή η διαδικασία νοηματοδοτεί την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη, καθιστώντας το διάλογο πραγματική υπαρξιακή, οντολογική αναγκαιότητα (Freire 2022). Όσον αφορά την πρόσληψη της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης από τα υποκείμενα της έρευνας, αυτή θεωρήθηκε ως μεταβολή σε επίπεδο λόγου ή ως ανάληψη ατομικής δράσης και επομένως κρίνεται αρκετά «εξημερωμένη», αφού σε αυτή την προσέγγιση απεκδύεται την επαναστατικότητά της. Όπως αναλύθηκε προηγουμένως, η κριτική συνειδητοποίηση στην Απελευθερωτική και την Κριτική Παιδαγωγική νοείται ως το μέσο μετασχηματισμού της κοινωνίας σε σοσιαλιστική κατεύθυνση (Γρόλλιος 2005).

Τέλος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων/εισών έδωσε έμφαση στη μεταμοντέρνα τάση της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Η απάντηση και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, -Ως προς τον βαθμό κριτικής συνειδητοποίησης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευόμενων, μπορούν να χαρακτηριστούν αποδοτικότερες η φρεϊριανή Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική συγκριτικά με τις λοιπές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται, είναι καταφατική και το σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας είναι θετική και επιβεβαιώνει τις αναλύσεις των κριτικών παιδαγωγών και του Paulo Freire για την τεράστια σημασία των ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη χειραφέτηση και τη συνειδητοποίηση. Συγκεκριμένα, δεδομένου πως όλοι/ες οι ερωτηθέντες/είσες συγκαταλέγουν τον εαυτό τους στην παράδοση της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής και δέχονται πως η παιδαγωγική φιλοσοφία του εκπαιδευτή επηρεάζει σημαντικά την ανάδυση της κριτικής συνειδητοποίησης των εκπαιδευόμενων, θεωρούν αυτές τις δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις τις καταλληλότερες για την επίτευξη σημαντικών ατομικών συναισθηματικών/ψυχικών μετασχηματισμών και παρατηρήσιμης ατομικής και συλλογικής αλλαγής, κάτι που κρίνεται και ως ο βασικός εκπαιδευτικός τους στόχος. Μάλιστα, η ανάληψη συλλογικής δράσης με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό αποτέλεσε για αυτούς τη σημαντικότερη ειδοποιό διαφορά της Απελευθερωτικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής από λοιπές παιδαγωγικές θεωρίες.

Τέλος, οι ερωτηθέντες/είσες στο σύνολό τους απάντησαν θετικά και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, Μπορεί ο ακτιβισμός να αποτελέσει έναν από τους βασικούς αγωγούς εφαρμογής της φρεϊριανής Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Παιδαγωγικής στις αναπτυσσόμενες και λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες; Έτσι, για αυτούς ο ακτιβισμός και ιδιαίτερα ο ακαδημαϊκός ακτιβισμός, όπως ορίστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, μπορούν αποτελέσουν σημαντικούς «αγωγούς» για την εξάπλωση και την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Paulo Freire και την Κριτική Παιδαγωγική στις λιγότερο αναπτυγμένες και στις αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς θεωρούνται οι πιο άμεσα εφαρμόσιμες ριζοσπαστικές πρακτικές, έξω από τον κρατικό έλεγχο και τα «λόμπι» εξουσίας.

## Συμπεράσματα

Οι κριτικοί παιδαγωγοί φέρουν το ιστορικό χρέος και το καθήκον να γίνουν «μαρτυρία», με φρεϊριανούς όρους, αγωνιζόμενοι στο πλάι των καταπιεσμένων ατόμων και λαών και να μην παραπλανώνται από τις βαρύγδουπες νεοσυντηρητικές δηλώσεις περί

τέλους της ιστορίας. Όπου υπάρχει καταπίεση, οι ιδέες των μεγάλων διανοητών, που απασχόλησαν αυτή την έρευνα, θα είναι πάντα παρούσες (Γούναρη & Γρόλλιος 2016). Αφού, επομένως, στο μέτρο του δυνατού και τηρουμένων των αναλογιών αποδείχθηκε πως ο ακτιβισμός αποτελεί ένα βήμα στο δρόμο της συνειδητοποίησης και της απελευθέρωσης των ανθρώπων και των λαών του Παγκόσμιου Νότου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό μελλοντικά να επιβεβαιωθεί το συγκεκριμένο γεγονός μέσα από περισσότερες και ευρύτερες έρευνες, ώστε να συγκροτηθούν εκτεταμένες και οργανωμένες προσπάθειες, με σκοπό τις χειραφετητικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αυτές τις χώρες.

Μέσα σε έναν κόσμο στον οποίο κάθε ιδεολογία που αντιτίθεται στη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη αφήγηση δαιμονοποιείται και που η μόνη εκδοχή της εκπαίδευσης που θεωρείται χρήσιμη είναι η παθητική, η πειθήνια και η εξημερωμένη, η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις επίγνωσης, αντίστασης και κοινωνικού αγώνα (Νικολακάκη 2011). Η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος, να προωθεί την πραγμάτωση της αληθινής δημοκρατίας και να δομεί παιδαγωγικούς χώρους, όπου η εκπαιδευτική πράξη θα συμβάλει στην αυτοπραγμάτωση και της αυτοθέσμιση της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Απελευθερωτική και η Κριτική Παιδαγωγική συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους προς όφελος του ατόμου και της συλλογικότητας, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της ατομικής και της κοινωνικής αυτονομίας ως μέσων ατομικής και κοινωνικής απελευθέρωσης (Giroux 2024). Με άλλα λόγια, αυτές οι παιδαγωγικές φιλοσοφίες επιδιώκουν να οδηγήσουν το υποκείμενο στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ατομική αυτονομία και ελευθερία, μέσα στο πλαίσιο μιας συλλογικής αυτονομίας (Freire 1997).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M. (2022), Εξουσία, Πολιτική και Πρακτική στην Κριτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Σιδέρης.
- Vittoria, P. (2023), Πάουλο Φρέιρε, Η αφήγηση. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (2010β), «Συνοριακή Παιδαγωγική στην Εποχή του Μεταμοντερνισμού», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, 252-278.
- Giroux, H. (2024), Για την Κριτική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2016), Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόλλιος, Γ. (2005), Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997), «Εκπαιδευτική Πολιτική, 'Μεταμοντέρνο' και Κριτική Παιδαγωγική: Τα αδιέξοδα μια σχέσης και τα όπλα της κριτικής», *Ουτοπία* 25: 101-118.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Λιάμπας, Α., Κάσκαρης, Γ. (2007), «Κριτικός Μεταμοντερνισμός, Κριτική Παιδαγωγική και τα Ιδεολογικά Σχήματα του Νεοφιλελευθερισμού στην Εκπαίδευση», *Θέσεις* 99  
[http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=975:category-975&catid=17&Itemid=113](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=975:category-975&catid=17&Itemid=113)
- McLaren, P. (2010α), «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επίμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- McLaren, P. (2011), «Το μέλλον του παρελθόντος: στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της Αυτοκρατορίας και της Παιδαγωγικής», στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, 279-319.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013), *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. Αθήνα: Τόπος.
- Νάτσης, Α. (2024), «Αλλαγή, μετασχηματισμός και χειραφέτηση μέσα σε αυταρχικό και καταπιεστικό πλαίσιο: Παραδείγματα κινητοποίησης πολιτών-Προϋποθέσεις, Δράσεις και αποτελέσματα», στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες (επιμ.), *Μάθηση και αλλαγή: Πρακτικά δου συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σσ. 321-325). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 321-325.
- Νικολακάκη, Μ. (2011), «Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και δυνατότητες», στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, 29-69.
- Νικολούδης, Δ. (2010), *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21717#page/1/mode/2up>
- Σακελλαρόπουλος, Π. (2012), *Νεπάλ: εθνότητες, κάστες, τάξεις στην κορυφή του κόσμου*. 1769-2008. Αθήνα: Τόπος.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Freire, P. (1997), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος. Freire, P. (2022), *Παιδαγωγική της ελπίδας*. αναβιώνοντας την αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Διάδραση.
- Wink, J. (2014), *Κριτική Παιδαγωγική: Σημειώσεις από τον Πραγματικό Κόσμο*. Αθήνα: Ίων, 4<sup>η</sup> έκδ.
- Acharya, B. (2023), "Efforts of Nepal's Least Developed Countries (LDC) Graduation and Its Challenges", *Humanities and Social Sciences Journal* 15(1-2): 169-183,  
<https://doi.org/10.3126/hssj.v15i1-2.63790>
- Arrigo, B., Bersot, H. (2016), "Revolutionizing Academic Activism: Transpraxis, Critical Pedagogy, and Justice for a People Yet to Be", *Critical Criminology* 24: 549-564, <https://doi.org/10.1007/s10612-016-9328-5>
- Cruz, A. (2013), "Paulo Freire's Concept of Conscientização", in Lake, R., Kress, T. (eds), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*. London: Bloomsbury, 169-182.

- Draper, H. (2019), "Activism, Bioethics and Academic Research", *Bioethics* 33(8): 861-871, <https://doi.org/10.1111/bioe.12574>
- Killoren, D., Rowland, R. (2020), What is Activism? [Online workshop], <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Activism-Killoren-Rowland/474d26cf6e2d69189604a65257725c2c229acba1>
- Faria, D. (2024), "Unpacking the 'developing' country classification: origins and hierarchies", *Review of International Political Economy* 31(2): 651-673, <https://doi.org/10.1080/09692290.2023.2246975>
- Hickel, J., Dorninger, C., Wieland, H., Suwandi, I. (2022), "Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990-2015", *Global Environmental Change* 73: 1-13, <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2022.102467>
- Lawton, P. (2022), "Paolo Freire's Conscientization", *Research on Steiner Education* 13(1): 49-65.
- Lenin, V. (1982), *Imperialism the Highest Stage of Capitalism*. New York: International Publishers.
- McLaren, P. (1999), *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Miller, T. (2017), "We Are All Activists Now", *Cultural Logic: Marxist Theory & Practice* 22: 71-81, <https://doi.org/10.14288/cllogic.v22i0.190851>
- Mishra, N. (2013), *Nepal. Democracy in Transition*. Delhi: Authors Press.
- Naankiel, P., Chollom, C. Jiebreeal, G. (2014), "Imperialism and Economic Exploitation: Understanding the Nexus of the North-South Relations", *Taraba Journal of Political Science and International Relations* 1(1): 248-260. [s](#)
- Nweke, C. (2018), "Global South Neo-Imperialism", *Nnamdi Azikiwe Journal of Philosophy* 10(1): 44-57, <https://journals.ezenwaohaetorc.org/index.php/NAJP/article/view/2018-1-004/394>
- Poudyal, S. (2023), *The Political Economy of Underdevelopment and Poverty in Nepal*. London: Routledge.
- Rocha, S.D. (2018), "'Ser Mais': The Personalism of Paulo Freire", *Philosophy of Education Archive* 2018(1): 371-384.
- Sharma, H., Gibson, J. (2023), "Escalation of civil war in Nepal: The role of local poverty, inequality and caste polarization" *Oxford Open Economics* 2: 1-14, <https://doi.org/10.1093/ooec/odad001>
- Sharma, H., Jain, V., Mogaji E. (2020), "Defining Developing Countries in Higher Education Context", *Research Agenda Working Papers* 2021(1): 1-9, 10.13140/RG.2.2.28926.61769
- Siddiqui, K. (2023, December 4), "Neo-colonialism: An Analysis of International Factors on the Development of the Global South. WFR", *The world financial review*, <https://worldfinancialreview.com/neocolonialism-an-analysis-of-international-factors-on-the-development-of-the-global-south/>
- Torres, C.A. (1993), "From the pedagogy of the oppressed to a Luta Continua. The political pedagogy of Paulo Freire", In McLaren, P., Leonard, P. (eds), *Paulo Freire. A critical encounter*. London and New York: Routledge, 153-166.
- United Nations Development Programme (2024), *Overview of Human Development Index*, <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI> (ημερομηνία ανάκτησης: 18.4.2024).

# Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 7, Μάρτιος 2026

<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/>).