

Σημειώσεις για τη νεοφιλελευθεροποίηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Εισαγωγή

Στη σημερινή νεοφιλελεύθερη κοινωνία των δυτικών εθνών-κρατών, όπου κυριαρχούν – και ως ένα μεγάλο σημείο, προσδιορίζουν τις ζωές όλων μας – χαρακτηριστικά όπως η ανασφάλεια, η ευαλωτότητα, ο ατομικισμός, το παράλογο, η αποξένωση, η απάθεια, η παθητικότητα, η ψυχοπνευματική ανομία εν πολλοίς (Χαν, 2023, 2025), τόσο η εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της όσο και η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση (αλλά και ευρύτερα), έχει υποστεί σημαντικά πλήγματα. Σχετικά με το πώς και το γιατί της σημερινής διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μπορεί κανείς/καμιά να επιχειρήσει να ψηλαφίσει αυτά τα πλήγματα, αναλύοντας – μεταξύ άλλων – το πώς προσεγγίζεται η πρακτική της αφήγησης από τον/την εκπαιδευτικό. Για αυτή την ψηλάφηση, θα βασιστώ στον νοτιοκορεάτη φιλόσοφο Μπιούνγκ-Τσούλ Χαν, ο οποίος στο βιβλίο του 'Η κρίση της αφήγησης', προβαίνει στη διάκριση μεταξύ αφήγησης και storytelling στην προσπάθειά του να μας παρέχει ένα διορατικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του νεοφιλελευθερισμού και των πρακτικών επιβολής που επιστρατεύει.

Από την αφήγηση στο storytelling: παρακολουθώντας (και βιώνοντας) την επέλαση του νεοφιλελευθερισμού

Ο Χαν βλέπει στην αφήγηση την παραγωγή της ταυτότητας, δηλαδή τη δημιουργία κόσμων, καθώς θεωρεί ότι «οι ιστορίες συνδέουν

τους ανθρώπους μεταξύ τους» και «ενισχύουν την ικανότητα ενσυναίσθησης. Δημιουργούν μια κοινότητα» (Χαν, 2025: 14). Όπως γράφει χαρακτηριστικά (Χαν, 2025: 122): «η ζωή είναι αφήγηση. Ο άνθρωπος ως *animal narrans* διαφέρει από τα άλλα ζώα, καθώς, αφηγούμενος, πραγματοποιεί νέες μορφές ζωής. Η αφήγηση έχει τη δύναμη του νέου ξεκινήματος. Κάθε πράξη που αλλάζει τον κόσμο, προϋποθέτει μιαν αφήγηση». Και σε άλλο σημείο: «οι αφηγήσεις αρθρώνουν, τρόπον τινά, το Είναι και, έτσι, δίνουν στη ζωή προσανατολισμό και στήριγμα» (Χαν, 2025: 119). Εν ολίγοις, εκείνο το οποίο παρατηρούμε είναι ότι η αφήγηση αποτελεί την ενεργή ύπαρξη, τη δραστήρια παρουσία, την κριτική δραστηριότητα: «η αφήγηση διανοίγει το μέλλον» (Χαν, 2025: 38).

Ωστόσο, στη σημερινή κοινωνία, η πνευματική και μη δραστηριότητα και κινητοποίηση, φαίνεται να έχει εκλείψει σε αξιοσημείωτο βαθμό. Έχουμε πλέον να κάνουμε με μια «κοινωνία της πληροφορίας» (Χαν, 2025: 13) η οποία «σφετερίζεται την αφήγηση» (Χαν, 2025: 12), τη διαστρεβλώνει για την επίτευξη των δικών της σκοπών και «την υποτάσσει στην κατανάλωση» (Χαν, 2025: 12-13): «καθώς ο καπιταλισμός οικειοποιείται στοχευμένα την αφήγηση, κυριεύει τη ζωή [...] και, έτσι, ξεφεύγει απ' τον συνειδητό έλεγχο και την κριτική σκέψη» (Χαν, 2025: 120). Ο Χαν (2025: 23), διαπιστώνει: «η ανάδυση της πληροφορίας στον καπιταλισμό» είναι «που επιφέρει το οριστικό τέλος της αφήγησης». Κι εδώ είναι που έρχεται στο προσκήνιο η έννοια του *storytelling*.

Όπως μας λέει ο ίδιος: «το *storytelling* είναι *storytelling*» (Χαν, 2025: 13). Τι θα πει αυτό; «Το *storytelling* σημαίνει οτιδήποτε άλλο εκτός απ' την επιστροφή της αφήγησης» (Χαν, 2025: 119), αφορά στην εργαλειοποίηση των λόγων και στην τεχνοκρατική αντίληψη ως προς αυτούς. Συνίσταται στην πληροφορία (Χαν, 2025: 119), εκπροσωπεί έναν ψευδοεπικοινωνιακό τρόπο επικοινωνίας κι έχει «τη μορφή ανταλλαγής πληροφοριών» (Χαν, 2025: 14), ενώ «εδραιώνεται ως μια αποτελεσματική τεχνική της επικοινωνίας, σκοπός της οποίας

είναι συχνά η χειραγώγηση» (Χαν, 2025: 119): «στον πυρήνα του θορυβώδους *storytelling* επικρατεί ένα αφηγηματικό κενό, το οποίο εκδηλώνεται ως νοηματική ένδεια και αποπροσανατολισμός» (Χαν, 2025: 9).

«Το *storytelling* αυτό καθαυτό δεν προάγει τη δημιουργία αφηγηματικής κοινότητας, αλλά μια καταναλωτική κοινότητα. Τα αφηγήματα παράγονται και καταναλώνονται σαν εμπορεύματα. Οι καταναλωτές δεν οικοδομούν κοινότητα, δεν οικοδομούν ένα Εμείς. Η εμπορευματοποίηση των αφηγημάτων απομυζά την πολιτική τους δύναμη» (Χαν, 2025: 117).

Η ανθρώπινη επαφή και επικοινωνία λοιπόν, έχει μετατραπεί θα λέγαμε σε μια αλληλεπίδραση σύγχυσης, όπου το υποκείμενο βρίσκεται συνεχώς σε μια κακώς εννοούμενη δράση που εν τέλει ενοχοποιεί την – με τη φιλοσοφική έννοια – ανία, καταφέροντας με αυτόν τρόπο να συντηρεί την καπιταλιστική και νεοφιλελεύθερη κοινωνία στην οποία ζει, χωρίς να έχει συνείδηση του γεγονότος:

στη σημερινή εποχή της υπερδραστηριότητας, στην οποία ο κανόνας είναι να μην επιτρέπουμε την εμφάνιση της ανίας, δεν καταφέρνουμε ποτέ να φτάσουμε σε κατάσταση βαθιάς πνευματικής χαλάρωσης. Η κοινωνία της πληροφορίας εγκαινιάζει μια εποχή υψηλής πνευματικής έντασης [...] το τσουνάμι της πληροφορίας φροντίζει ώστε τα όργανα της αντίληψής μας να είναι σε μια συνεχή διέγερση. Δεν είναι πια σε θέση να μπου σε κατάσταση στοχασμού. Το τσουνάμι της πληροφορίας κατακερματίζει την προσοχή και εμποδίζει τη στοχαστική ενδιατριβή, συστατικό στοιχείο της αφήγησης και της προσεκτικής ακρόασης (Χαν, 2025: 25-26).

Επομένως, ο εξοβελισμός της αφήγησης και η αντικατάστασή της με το *storytelling* από τον νεοφιλελευθερισμό, έχει εμφανίσει στην κοινωνία ένα κενό, μια στασιμότητα όπου «ο θόρυβος της πληροφορίας» (Χαν, 2025: 24) διώχνει μακριά το στοχασμό και τις διαδικασίες του. Έτσι, στην κατάσταση της σημερινής κοινωνίας, ο άνθρωπος στερείται σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα

της αναζήτησης και της περιπλάνησης και λειτουργεί σε μια συνεχόμενη αποδιοργάνωση, ταραχή και ανομία, με την προσοχή και τον ενδιαφέρον του να μην «υπερβαίνει το άμεσο περιβάλλον», να «συρρικνώνεται σε απλή περιέργεια» και να «πηδάει από το ένα στο άλλο, αντί ν' αφήσει το βλέμμα του να περιπλανηθεί μακριά, κι εκεί να ενδιατρίψει. Το μακρόσυρτο, αργό, παρατεταμένο βλέμμα έχει χαθεί» (Χαν, 2025: 17). Κάτι που στο πλαίσιο της κοινωνίας μεταφράζεται ως εξής:

δε διαπνέεται πια από το επαναστατικό πάθος του νέου ή της εκ νέου εκκίνησης. Δεν έχει καμιά διάθεση για ανατροπή. Οπότε, επαφίεται στο ας αφήσουμε τα πράγματα ως έχουν, στην απουσία εναλλακτικών εκδοχών. Χάνει κάθε αφηγηματική τόλμη, κάθε τόλμη για αφηγήσεις που θ' άλλαζαν τον κόσμο. Το *storytelling* σημαίνει πρωτίστως εμπόριο και κατανάλωση. Ως *storytelling* δεν διαθέτει καμιά δύναμη κοινωνικής αλλαγής. Το αίσθημα της εκκίνησης, η ορμητικότητα της εκ νέου εκκίνησης, είναι κάτι ανοίκειο [...] δεν αποβλέπουμε σε τίποτα. Βολευόμαστε διαρκώς. Ξεπέφτουμε στην *convenience* ή στο *like*, τα οποία δεν απαιτούν καμιά αφηγηματικότητα [...] απουσιάζουν η λαχτάρα, το όραμα, το απόμακρο (Χαν, 2025: 37).

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να καταγράψουμε τα εξής:

- Ενώ οι αφηγήσεις δημιουργούν μια κοινότητα, «αντιθέτως, το *storytelling* σχηματίζει απλώς μια εμπορευματική μορφή» αυτής της κοινότητας, η οποία «αποτελείται από καταναλωτές. Κανένα *storytelling* δε θα μπορούσε ν' αναζωπυρώσει την υπαίθρια εστία γύρω από την οποία συγκεντρώνονται οι άνθρωποι και αφηγούνται από κοινού ιστορίες» (Χαν, 2025: 12).
- «το *storytelling* γνωρίζει μόνο μία μορφή της ζωής, την καταναλωτική [...] Έτσι, τυφλωνόμαστε απέναντι σε άλλες αφηγήσεις, αντιλήψεις και πραγματικότητες» (Χαν, 2025: 122).

Η νεοφιλελευθεροποίηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, η αφήγηση είναι «το κατεξοχήν μέσο που πραγματώνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας [...] δεδομένου ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συνήθως δεν είναι απολύτως εξοικειωμένα με τους γραφηματικούς χαρακτήρες, τα αλφαβητικά σημεία και την ανάγνωση» (Κατσιγιάννης, 2025: 90-91). Έτσι, η όποια επαφή των παιδιών με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο, πραγματοποιείται μέσα από πρακτικές αφήγησης, οι οποίες επιτελούνται – κατά κύριο λόγο – από τον/την εκπαιδευτικό. Συνεπώς, πολύ μεγάλη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει την αφήγηση.

Συχνά, οι λογοτεχνικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται στη βάση μιας εργαλειακής και χρηστικής λογικής και όχι για κάποιον ουσιαστικό σκοπό. Δηλαδή το ενδιαφέρον για την αφήγηση και το περιβάλλον της δεν συνίσταται στο περιεχόμενό της και στις εξάρσεις που μπορεί να πυροδοτήσει, αλλά στέκεται απλώς στην προφορική διαδοχή λέξεων. Τα κίνητρα ενός/μιας εκπαιδευτικού για την ασχολία με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο είναι επιφανειακά και επικαιρικά και προέρχονται μάλλον από πηγές εξωαφηγηματικές και εξωλογοτεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικά με τη λογοτεχνία εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: πρώτον, για την απόκτηση γνώσεων όπως για παράδειγμα οι αριθμοί, οι εποχές ή τα χρώματα, δεύτερον, για την επίτευξη ενός κλίματος ηρεμίας κι ευταξίας και, τρίτον, για την επίλυση συγκρούσεων.

Επομένως, εκείνο το οποίο παρατηρείται είναι ότι τόσο το αφηγηματικό περιεχόμενο όσο και η ίδια η πρακτική της αφήγησης σχετίζεται άμεσα με την εργαλειακή, τεχνοκρατική και γραφειοκρατική λογική του νεοφιλελευθερισμού που επιθυμεί απλώς την κάθε είδους κατανάλωση προϊόντων με σκοπό την επίτευξη πρακτικιστικών στόχων, επιβάλλοντας κατά κάποιον τρόπο τη δαιμονοποίηση του στοχασμού και της ονειροπόλησης. Υπό αυτό το πρίσμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν έχουμε να κάνουμε με αφήγηση αλλά με storytelling, με την έννοια ότι το

λογοτεχνικό κείμενο δεν γίνεται αντιληπτό ως πλούσια πηγή (αφηγηματικής) ζωής αλλά ως ένα απλό καταναλωτικό προϊόν (βλ. Barthes, 2005, 2019· Μπαρτ, 2022). Κάτι που αποδιώχνει τη μαγεία που κρύβει μέσα της η τέχνη να κινητοποιεί το υποκείμενο προς τον στοχασμό.

Αυτού του είδους η εκπαιδευτική συνθήκη καθιστά ανέφικτη – και ενδεχομένως θεωρεί επικίνδυνη – την «αφηγηματική φαντασία» (βλ. Χαν, 2025: 59), καθώς και τις στάσεις και τις συμπεριφορές που επαφίενται σε αυτή. Με τη δράση και τη λειτουργία της δείχνει ότι «οι αφηγηματικοί στοχασμοί είναι ανεπιθύμητοι» (βλ. Χαν, 2025: 47), ακριβώς επειδή με την αφηγηματική πρακτική η ζωή και η αφήγηση δεν διαχωρίζονται αλλά αποτελούν ένα ενιαίο πλέγμα που συναρθρώνει διαλεκτικά τον κόσμο. Η αφήγηση εξάλλου δρα αντιαλλοτριωτικά, αντιαπομονωτικά και καταφέρνει να θέτει σε εγρήγορση το συλλογικό έναντι του ατομικού και να προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τα ποικίλα ερεθίσματα αντί να αρέσκεται ή/και να συμβιβάζεται με το παράλογο καφκικό περιβάλλον του κόσμου μας.

Όμως, η διδασκαλία της λογοτεχνίας επιτελείται στα πρότυπα της σημερινής νεοφιλελεύθερης κοινωνίας στην οποία «ο κόσμος γίνεται αντιληπτός, κατά κύριο λόγο, μέσω πληροφοριών» (Χαν, 2025: 76) και παρατηρείται η «απώλεια της αφηγηματικής ικανότητας» που ευθύνεται για την «απομάγευση του κόσμου» (Χαν, 2025: 71). Δηλαδή, «τα πράγματα υπάρχουν, αλλά σιωπούν. Έχουν χάσει τη μαγεία τους» (Χαν, 2025: 71). Υπό αυτό το πλαίσιο, έχουμε την αντικειμενοποίηση του πνεύματος, την απάθεια των αισθήσεων και του νου. Με άλλα λόγια, έχουμε να κάνουμε με μια απρόσωπη και γραφειοκρατική ανθρώπινη λειτουργία: «τα πράγματα έχουν χάσει τη μαγεία τους, την αύρα τους όταν αποστερηθούν το βλέμμα. Τότε δεν μας κοιτάζουν, ούτε μας μιλούν. Δεν είναι πια ένα Εσύ, αλλά ένα βουβό Αυτό. Οπότε, δεν πραγματοποιείται πια ανταλλαγή βλεμμάτων στον κόσμο» (Χαν, 2025: 75).

Παρατηρούμε εδώ λοιπόν μία διπλή διάβρωση. Οι επιτελούμενες

λογοτεχνικές δραστηριότητες, έτσι όπως συμβαίνουν και για το λόγο για τον οποίο συμβαίνουν, υπονομεύουν τόσο το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο – κατ' επέκταση τη λογοτεχνία ως τέχνη – όσο και την ίδια την πρακτική της αφήγησης: το λογοτέχνημα αλλά και η παρουσίασή του, αναπαρίσταται στα παιδιά – από τον/την εκπαιδευτικό – υπό το πρίσμα της πληροφορίας, της ενημέρωσης και της ανάγκης για απλή διευθέτηση των πραγμάτων. Πρόκειται δηλαδή για ένα βουβό πληροφοριακό υλικό από το οποίο αντλείται χρηστική γνώση και εξαντλείται στην απλή και παθητική συγκατάνευση. Η αφήγηση καταλήγει να αφορά στη μετάδοση χρηστικών γνώσεων και την οργάνωση εφήμερων σκοπών αντί να ενδιαφέρεται για την ιχνηλάτηση και την αλλαγή του κόσμου. Με άλλα λόγια, η τέχνη που αντιπροσωπεύει το λογοτεχνικό κείμενο, μετατρέπεται σε έναν απρόσωπο όγκο που περιέχει υλικά προς ποίκιλες χρήσεις και η αφήγηση μετατρέπεται σε μια χρήσιμη τεχνική εξαγωγής των υλικών αυτών.

Ας το πούμε όμως απλά: οι επιτελούμενες λογοτεχνικές δραστηριότητες υπακούουν στο νεοφιλελεύθερο δόγμα της άλογης ταχύτητας και έντασης που ενδιαφέρεται για την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και γενικότερα για την αύξηση δεξιοτήτων και της ικανότητας της εφαρμογής. Η ουσία όμως αυτών των χαρακτηριστικών «*δε συμβαδίζει*» τόσο με «*το πνεύμα της αφήγησης*» (Χαν, 2025: 105), όσο και με τον ευρύτερο κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα της τέχνης (Marcuse, 1984· Μαρκούζε, 1998), γιατί θέλει τα άτομα αλαλιασμένα και διαρκώς σε ένταση, ενώ η «*αφηγηματική φαντασία είναι θεραπευτική*» και ικανή να καταπολεμήσει τις «*πιεστικές έγνοιες της καθημερινότητας*» (Χαν, 2025: 104). Κάτι που το νεοφιλελεύθερο δόγμα που διέπει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εχθρεύεται.

Αντί επιλόγου

Με ένα παιδαγωγικό πλάνο σαν αυτό που παρουσιάστηκε, είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι στην τάξη ενός νηπιαγωγείου, η σύσταση αφηγηματικών κοινοτήτων είναι μάλλον κάτι πολύ μακρινό. Για την ακρίβεια, είναι κάτι που αποβάλλεται και διώκεται γιατί αν δοθεί χώρος και χρόνος σε κάτι τέτοιο,

μπορεί να απειληθεί η απρόσωπη και χρηστική ζωή που εκφράζει ο νεοφιλελευθερισμός. Η αφήγηση, ως πρακτική, δένει τους ανθρώπους μεταξύ τους και τους βοηθά να σταθούν στον κόσμο, να τον ερμηνεύσουν αλλά και να προσπαθήσουν να τον αλλάξουν. Η διαστρέβλωση της αφήγησης όμως από τις δυνάμεις και τα ενεργούμενα του νεοφιλελευθερισμού, αποπροσανατολίζουν την ανθρώπινη δράση από τον όποιο σκοπό της και κατακερματίζουν την ίδια τη ροή της ζωής.

Ας μη λησμονούμε λοιπόν ότι η αφήγηση, έτσι όπως σχολιάστηκε από τον Χαν, αποτελεί την πραγματική και διαχρονική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, τη σύνδεση μεταξύ αυτών, δηλαδή την κίνηση του ίδιου του κόσμου. Χαρακτηριστική είναι η σκέψη του Barthes (2019, 93-93) για την αφήγηση, ότι δηλαδή η τελευταία:

μπορεί να υποστηριχθεί από την αρθρωμένη γλώσσα, προφορική ή γραπτή, από την εικόνα, σταθερή ή κινούμενη, από τη χειρονομία, και από την εύτακτη ανάμιξη όλων αυτών των υποστάσεων [...] το αφήγημα είναι παρόν σε όλες τις εποχές, σε όλους τους τόπους, σε όλες τις κοινωνίες. Το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας. Δεν υπάρχει, δεν υπήρξε πουθενά λαός χωρίς αφήγημα. Όλες οι τάξεις, όλες οι ανθρώπινες ομάδες έχουν τα δικά τους αφηγήματα, ενώ συχνά τα αφηγήματα αυτά τα γεύονται, από κοινού, άνθρωποι διαφορετικής, ακόμη και αντίθετης, κουλτούρας: το αφήγημα αδιαφορεί για την καλή ή την κακή λογοτεχνία: διεθνές, διαχρονικό, διαπολιτισμικό, το αφήγημα είναι παρόν όπως η ζωή.

Κλείνοντας, δεν προκαλεί εντύπωση η αγωνιώδης προσπάθεια στρεβλής οικειοποίησης της αφήγησης από μέρους του νεοφιλελευθερισμού με σκοπό την αποδυνάμωσή της και εν συνεχεία την επαναχρησιμοποίησή της ως αχρηστεμένη. Και δυστυχώς, στην προσπάθεια αυτή, μετέχει – ποικιλοτρόπως – και σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Barthes, R. (2005). Απόλαυση, γραφή, ανάγνωση (Α. Κόρκα, Μτφρ., Μ. Βιέν, Επιμ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Barthes, R. (2019). Εικόνα, Μουσική, Κείμενο (Γ. Σπανός, Μτφρ., Β. Πατσογιάννης, Επιμ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Κατσιγιάννης, Μ. (2025). Η θέση της αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Κριτική Εκπαίδευση 6, 90-107.

Μαρκούζε, Χ. (1998). Η αισθητική διάσταση: Για μια κριτική της μαρξιστικής αισθητικής (Β. Τομανάς, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

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

Μπαρτ, Ρ. (2022). Η απόλαυση του κειμένου (Φ. Χατζιδάκη & Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος.

Χαν, Μ.-Τ. (2023). Ψυχοπολιτική: ο νεοφιλελευθερισμός και οι νέες τεχνικές εξουσίας (Β. Τσαλής, Μτφρ.). Αθήνα: Opera.

Χαν, Μ.-Τ. (2025). Η κρίση της αφήγησης (Β. Τσαλής, Μτφρ.). Αθήνα: Opera.

Για την πρακτική της διδασκαλίας: από την πειθαρχική εξουσία στον εκβιασμό της ψυχοπολιτικής

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Εισαγωγικά

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, η διαδικασία που ακολουθείται για την πρακτική της διδασκαλίας είναι πάνω-κάτω η εξής: τα νοήματα ήδη υπάρχουν στα βιβλία και με μεσάζοντα/ουσα – τον/την οπλισμένο/η με τον ρόλο του/της καθοδηγητή/τριας – εκπαιδευτικό πρέπει απλώς να την ανακαλύψουμε, να την αποκαλύψουμε, να την αποστηθίσουμε, να την συνηθίσουμε και να την εφαρμόσουμε όσο τα δυνατόν πιο παραγωγικά κι επιδέξια και μάλιστα με ευχαρίστηση. Με άλλα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός γίνεται αντιληπτός/ή ως ένας/μία διαμεσολαβητής/τρια. Οι Andersen, Hansen & Jensen (1975: 25) σημειώνουν σχετικά ότι: αποστολή του καθηγητή είναι η μετάδοση κάποιων πραγμάτων που θεωρούνται αναγκαία για να ζήσει κανείς στην κοινωνία. Πολλοί καθηγητές δεν έχουν καμιά συγκεκριμένη γνώση για τα πράγματα που διδάσκουν. Ό,τι ξέρουν το έμαθαν μέσα στα βιβλία κι αυτού του είδους την γνώση των βιβλίων προσπαθούν να [...] μεταδώσουν.

Στη βάση των παραπάνω, θα ασχοληθώ με το πώς επιτελείται η πρακτική της διδασκαλίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, προβαίνοντας στη διαπίστωση ότι ο/η εκπαιδευτικός επιτελεί το παιδαγωγικό εγχείρημα επιλέγοντας μέσα από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα που όπως θα δούμε στη συνέχεια, αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (βλ. Πεχτελίδης, 2020: 110-111). Θα ακολουθήσει μια συγκριτική ανάλυση αυτών των δύο εκπαιδευτικών μοντέλων, τον/την παραδοσιακό/ή εκπαιδευτικό και

τον/την μοντέρνο/α εκπαιδευτικό, με βάση τη σκέψη του Πάουλο Φρέιρε. Επίσης, θα επιχειρηθεί μια κατηγοριοποίησή τους με τις θεωρίες της πειθαρχικής εξουσίας, έτσι όπως αυτή αναλύθηκε από τον Μισέλ Φουκώ και της ψυχοπολιτικής, έτσι όπως αυτή αναλύθηκε από τον Μπιούνγκ-Τσούλ Χαν. Να σημειωθεί ότι ιδιαίτερο βάρος θα δοθεί στην ανάλυση του/της μοντέρνου/ας εκπαιδευτικού.

Ο/η παραδοσιακός/ή εκπαιδευτικός: η πειθαρχική εξουσία

Το πρώτο είδος είναι ο/η 'παραδοσιακός/ή', αυταρχικός/ή, αντιδιαλογικός/ή, δασκαλοκεντρικός/ή εκπαιδευτικός που βασίζεται κατά κύριο λόγο στην «τραπεζική αντίληψη» (Φρέιρε, 1974: 77-97) της μάθησης, δηλαδή:

μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με πλήρη ακρίβεια. Ή εκθέτει ένα θέμα που είναι τελείως ξένο στην υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών. Σκοπός του είναι «να γεμίσει» τους[/τις] μαθητές[/τριες] με την ύλη της αφήγησης –μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε, και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα. Οι λέξεις αδειάζουν από τη συγκεκριμένη σημασία τους και κατανοούν κούφια αλλοτριωμένη και αλλοτριωτική πολυλογία (Φρέιρε, 1974: 77).

Ο/η παραδοσιακός/ή, δασκαλοκεντρικός/ή εκπαιδευτικός διδάσκει διαστρεβλώνοντας την ανθρώπινη συμμετοχή τόσο σε επίπεδο πρόσληψης όσο και σε επίπεδο ανταπόκρισης. Επιβάλλει τις δικές του/της ερμηνείες παρουσιάζοντάς τες ως τις κοινώς αποδεκτές, προστάζει τρόπους κατανόησης και διαχείρισης των εννοιών και περιθωριοποιεί την αξία της όποιας συμμετοχής συνολικά. Με άλλα λόγια, αδιαφορεί για το πώς και το γιατί ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία αποκτά τη διάσταση ούτε καν της κατήχησης, αλλά της απλής ανακοίνωσης. Παθητικοποιείται και ελαχιστοποιείται η παρουσία των μαθητών/τριων σε σημείο

εξάλειψης. Αυτός/η ο/η εκπαιδευτικός, αρχικά, συγκεντρώνει στον ίδιο χώρο τους/τις διδασκόμενους/ες και το αντικείμενο διδασκαλίας, στη συνέχεια, παρουσιάζει στο κοινό του/της τα σημαντικά, τα σπουδαία και τα εμβληματικά που 'πρέπει' να γνωρίζουν και, τέλος, αποσύρεται χωρίς θόρυβο (αλλά με στόμφο) παρατώντας τον/την μαθητή/τρια με το αντικείμενο. Η διδασκαλία λοιπόν πραγματοποιείται κάτω από ένα κλίμα προσταγής, απειλής και παθητικότητας στην οποία «ο μαθητής είναι ένα αντικείμενο στο οποίο ενσωματώνεται η γνώση κι όχι υποκείμενο της διαδικασίας μάθησης» (Σπρινγκ, 1987: 65).

Παρά τον αυταρχισμό του/της παραδοσιακού/ής εκπαιδευτικού, του/της οποίου/ας η δράση φλερτάρει με την κυριαρχία παλαιότερων αιώνων (βλ. Foucault, 1982: 165-170· Φουκώ, 1989), τα κίνητρα πίσω από τις πράξεις του/της, πηγάζουν από τα ιδεώδη και την ηθική του διαφωτιστικού ανθρωπιστικού λόγου. Βλέπει στις πειθαρχικές πρακτικές τις οποίες μετέρχεται, το 'καλό' και 'σωστό' μέλλον των αθώων και ανώριμων παιδιών που διαπαιδαγωγεί. Με άλλα λόγια, η πειθαρχική του/της δράση είναι επιφορτισμένη με το ιερό καθήκον της κατεστημένης κοινωνίας, το καθήκον της κανονικοποίησης.

Τι παρατηρούμε για τη δράση του/της παραδοσιακού/ής εκπαιδευτικού; Διαβάζοντας πίσω και πέρα από τις πρακτικές που εφαρμόζει αυτό το είδος εκπαιδευτικού, διαβλέπει κανείς/καμιά την πειθαρχική εξουσία (Φουκώ, 1989· Φουκώ, 2008· Πεχτελίδης, 2011· Ball, 2021· Χαν, 2023) που μέσω μιας ανατομο-πολιτικής εργάζεται για την «*αύξηση των ικανοτήτων*», την «*απόσπαση των δυνάμεων*», την «*ανάπτυξη της χρησιμότητας και της υπακοής*» και εν τέλει, την «*ένταξη*», την προσαρμογή σε «*συστήματα ελέγχου*» (Foucault, 1982: 170).

Ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός: ο εκβιασμός της ψυχοπολιτικής

Το δεύτερο είδος εκπαιδευτικού είναι ο/η 'μοντέρνος/α', προοδευτικός/ή εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α χαρακτηρίζεται από μία δημοκρατική (αλλά πιο φιλελεύθερη) προσέγγιση. Κινούμενος/η φαινομενικά σε άλλη παιδαγωγική τροχιά από

τον/την προηγούμενο/η, βασίζεται στο εξής μοτίβο: ενθάρρυνση, συμμετοχή, διάλογος, επιβράβευση. Η διδασκαλία του/της παρουσιάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο μαθητοκεντρική, διασκεδαστική, καινοτόμα και εναλλακτική. Με άλλα λόγια, στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς του/της η συμμετοχή και ο διάλογος είναι αυταξίες.

Ωστόσο, η μοντέρνα αυτή εκδοχή εκπαιδευτικών φαίνεται να διαστρεβλώνουν την ουσία του διαλόγου. «Χρησιμοποιούν τη μέθοδο του διαλόγου» περισσότερο ως «μια μορφή προοδευτικής μασκότ» (Freire, Araújo Freire & de Oliveira, 2021: 182), αφανίζοντας έτσι τη διαλογική διαδικασία και αντικαθιστώντας τη με μία «μηχανιστική μέθοδο διαλόγου» (Freire, Araújo Freire & de Oliveira, 2021: 183). Σύμφωνα με τον Φρέιρε (1974: 102), ο διάλογος συνιστά τη «συνάντηση μεταξύ ανθρώπων» και θα έπρεπε να αποτελεί τη βάση μιας ουσιαστικής και κριτικής παιδείας:

χωρίς διάλογο δεν υπάρχει επικοινωνία, και χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή παιδεία. Μια παιδεία που είναι σε θέση να άρει την αντίφαση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή πραγματοποιείται μόνο σε μια κατάσταση όπου και οι δυο κατευθύνουν τη δραστηριότητα της γνώσης στο αντικείμενο που υπάρχει ανάμεσά τους (Φρέιρε, 1974: 102).

Αυτό που καταργεί, ωστόσο, ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός είναι τη δυνατότητα μιας ουσιαστικά διαλογικής συσχέτισής του/της με τον/την μαθητή/τρια. Αντιλαμβάνεται τον διάλογο και τη συμμετοχή ως ασκήσεις συγκατάθεσης, μία πρόβα παθητικής και πειθήνιας ενεργητικότητας που είναι ο προθάλαμος για την επιτέλεση της μετέπειτα μόνιμης στρεβλής πολιτειότητας. Προτρέπει και ενθαρρύνει συνεχώς το/την μαθητή/τρια με τρόπους ανάλογους αυτών που μετέρχονται (στους χώρους των ενηλίκων) τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το πολιτικό προσωπικό, τα δικαστήρια και οι ομάδες καταστολής. Ο/η εκπαιδευτικός ωθεί τον/την μαθητή/τρια σε μία κατάσταση ενεργοποίησης, αλλά με σκοπό την ολική χαλιναγώγηση της προσωπικότητάς του/της (που από την αρχή της ζωής του/της βρίσκεται σε πραγματικό κίνδυνο

έως ότου ολοκληρωθεί το έργο της κυρίευσής του από την καταπιεστική δράση της κυρίαρχης ιδεολογίας) και του χαρακτήρα του/της, ώστε να μην αποτελεί (στο παρόν και στο μέλλον) κίνδυνο και απειλή για τις κυρίαρχες αξίες της κατεστημένης κοινωνίας.

Τι παρατηρούμε για τη δράση του/της μοντέρνου/ας εκπαιδευτικού; Θα μπορούσαμε να πούμε μια ευθυγράμμιση του/της με το πρόγραμμα της νεοφιλελεύθερης ψυχοπολιτικής, με την έννοια ότι φαίνεται να αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα ανάλογα εργαλεία για να πετύχει τους σκοπούς του/της. Θα λέγαμε ότι λειτουργεί στη βάση της λογικής ενός ιδιότυπου εκβιασμού του συναισθήματος: *«η νεοφιλελεύθερη ψυχοπολιτική σφετερίζεται το συναίσθημα, προκειμένου να επηρεάσει τις πράξεις [...] εισχωρεί στα μύχια τα ύπαρξης μέσω του συναισθήματος. Κατά συνέπεια, αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο ψυχοπολιτικού ελέγχου»* (Χαν, 2023: 76-77).

Πιο συγκεκριμένα, ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός επιχειρεί μια θετική επαναανοηματοδότηση, μια βελτιστοποίηση του σχολικού κλίματος ώστε να αισθανθεί ο/η μαθητής/τρια ότι βρίσκεται και δρα σε ένα δημοκρατικό και οικείο περιβάλλον εντός του οποίου προσκαλείται να μοιραστεί τις σκέψεις και τις ανησυχίες του/της. Αποτέλεσμα αυτής της επιχείρησης είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο χαρακτηρίζεται από άνεση, οικειότητα και ελεύθερη επικοινωνία. Ένα περιβάλλον επιλογών, αυθορμητισμού και ξεγνοιασιάς, όπου όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες, πράττουν εκείνα τα οποία θέλουν. Φιλοσοφία λοιπόν του/της μοντέρνος/α εκπαιδευτικού αποτελεί η προσέγγιση της ψυχοπνευματικής υπόστασης των μαθητών/τριων. Έτσι, η εξουσία ενός/μιας τέτοιου/ας εκπαιδευτικού:

δεν συγκρούεται μετωπικά με τη βούληση των υποταγμένων υποκειμένων, αλλά κατευθύνει τη βούλησή τους προς όφελος της. Είναι [...] σαγηνευτική παρά καταπιεστική. Πασχίζει να προκαλέσει θετικά συναισθήματα και να τα εκμεταλλευτεί. Αποπλανά αντί ν' απαγορεύει. Αντί ν' αντιτίθεται στο άτομο, το προσεγγίζει (Χαν, 2023: 29).

Το σχέδιο που εφαρμόζει αυτός/ή ο/η εκπαιδευτικός συνίσταται στο σχέδιο της ψυχοπολιτικής: «το κίνητρο, ο σχεδιασμός, ο ανταγωνισμός, η βελτιστοποίηση και η πρωτοβουλία ανήκουν στην ψυχοπολιτική τεχνολογία εξουσίας του νεοφιλελεύθερου καθεστώτος» (Χαν, 2023: 33).

Παρατηρούμε λοιπόν τόσο την πλαστότητα και τη διαστρέβλωση των εννοιών του διαλόγου, του μοιράσματος και της επικοινωνίας όσο και την εκμετάλλευση των μαθητών/τριων – και της ελευθερίας τους – από τον/την εκπαιδευτικό με απώτερο σκοπό την αποπειλητικοποίησή τους (την αφαίρεση δηλαδή της δυνητικής τους απειλητικότητας) και την ομαλή προσαρμογή τους στην κατεστημένη κοινωνική οργάνωση και παραγωγή. Αυτή η «εκλεπτυσμένη» κι «ευλύγιστη» εξουσία που ασκεί ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός «δεν είναι ορατή» και κατ' αυτόν τον τρόπο «το υποταγμένο υποκείμενο δεν έχει καν συνείδηση της υποταγής του. Οι σχέσεις εξουσίας δεν του αποκαλύπτονται. Έτσι, ζει με την ψευδαίσθηση της ελευθερίας» (Χαν, 2023: 28).

Με άλλα λόγια, ακολουθώντας τη λογική της ψυχοπολιτικής του νεοφιλελευθερισμού που προωθεί μια στρεβλή έννοια επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, μια επικοινωνία πληροφορική, χρηστική και απρόσωπη που καταργεί την κοινότητα και δημιουργεί αχανείς ρομποτικές εκτάσεις, ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός, (εγ)καλεί τους/τις μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν απλά και μόνο για να συμβεί η εν λόγω πράξη. Δεν ενδιαφέρεται για το πώς και τα γιατί της αλληλεπίδρασης, για το περιεχόμενό της και τις όποιες πιθανές της προεκτάσεις αλλά μόνο για την ύπαρξη, την εμφάνιση της μορφής της μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, καταφέρνει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ψευδοελευθερίας και ψευδοσυλλογικότητας.

Στη συνθήκη αυτού του περιβάλλοντος, το δόγμα δεν είναι η αποφυγή της εκφοράς, η εξωτερίκευση των σκέψεων, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του/της παραδοσιακού/ής εκπαιδευτικού. Αντίθετα, το μέλημα είναι «ο πολλαπλασιασμός των λέξεων» (Χαν, 2023: 61). Σε αντίθεση με τον/την παραδοσιακό/ή εκπαιδευτικό που «πειθαρχεί και [...] υποτάσσει με

εξαναγκασμούς ή απαγορεύσεις», ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός, «δεν [...] επιβάλλει τη σιωπή» αλλά «προτρέπει διαρκώς ν' ανακοινώνουμε, να μοιραζόμαστε, να συμμετέχουμε, εκφράζουμε τη γνώμη μας, τις ανάγκες μας, τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις μας» (Χαν, 2023: 29).

Αναμφίβολα λοιπόν, ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός είναι ένας/μια «έξυπνος[/η]» (βλ. Χαν, 2023: 27-30) εκπαιδευτικός και σε αντίθεση με τον/την παραδοσιακό/ή εκπαιδευτικό που επιμένει στην σκληρότητα και τον στείρο λόγο του ορθολογισμού (βλ. Χαν, 2023: 76), ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει το έργο ενός συναισθηματικού «μάνατζμεντ» που «εγκαταλείπει το δόγμα της ορθολογικής δράσης» και «μοιάζει περισσότερο με παρακινητικό ομιλητή» (βλ. Χαν, 2023: 76). Ο/η μοντέρνος/α εκπαιδευτικός, γνωρίζει ότι «η πειθαρχική εξουσία, η οποία σπαταλά δυνάμεις για να περιορίσει τους ανθρώπους βίαια σ' έναν στενό κορσέ εντολών και απαγορεύσεων, είναι αναποτελεσματική» (Χαν, 2023: 28) και γι' αυτό απορρίπτει την «αρνητικότητα» (Χαν, 2023) που χαρακτηρίζει το πνεύμα της πειθαρχικής εξουσίας και προωθεί ένα μοντέλο «φιλικής» και «καλοσυνάτης» εξουσίας (Χαν, 2023: 29) που πετυχαίνει πιο αποτελεσματικά τη συμμόρφωση των μαθητών/τριων:

η νεοφιλελεύθερη ψυχοπολιτική [...] κυριαρχείται από θετικότητα: αντί να χρησιμοποιεί αρνητικές απειλές, εργάζεται με θετικά κίνητρα [...] κολακεύει την ψυχή, αντί να την συγκλονίζει και να την παραλύει [...] δελεάζει τη ψυχή, την υποχρεώνει, αντί να της αντιτίθεται. Καταγράφει επιμελώς τους πόθους, τις ανάγκες και τις επιθυμίες της, αντί να τις αποδομεί [...] η νεοφιλελεύθερη ψυχοπολιτική είναι μια έξυπνη πολιτική που επιδιώκει να ευχαριστήσει, να εκπληρώσει, αντί να καταπιέσει (Χαν, 2023: 59).

Αντί επιλόγου, ή κρατώντας την ουσία

Οι σκοποί των δύο ειδών εκπαιδευτικών είναι, θα λέγαμε, κοινοί και η επίτευξή τους συνίσταται σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το παιδί αντιδρά γιατί ακόμα δεν έχει υποκύψει (όχι

απαραίτητα συνειδητά) στις εξουσιαστικές συβάσεις που του επιβάλλονται. Σε αυτή τη φάση, η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως ‘υπερκινητική’, ‘αντιδραστική’, ‘αθυρόστομη’, ‘αγενής’, ‘ζωηρή’ και ‘ανήσυχη’ πάνω από το υποτιθέμενο αποδεκτό όριο. Εν ολίγοις αποκτά την ταυτότητα του ‘προβληματικού παιδιού’ που τάχα εμποδίζει το παιδαγωγικό έργο της τάξης. Όταν η αποστολή του πρώτου σταδίου επιτευχθεί, δηλαδή όταν ο πηγαίος αυθορμητισμός και η δημιουργική θρασύτητα του παιδιού κατασταλούν (και πάψουν να αποτελούν ό,τι πραγματικά αποτελούν, δηλαδή αυθεντική περιέργεια που αλλάζει τον κόσμο) σειρά έχει το δεύτερο στάδιο.

Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί που έχει ήδη γίνει ένα ‘φυσιολογικό’ και ‘λογικό’ ον μυείται περαιτέρω στα μυστικά της κανονικότητας, στην καταστροφική συνείδηση, δηλαδή στη συνήθεια βολικών ικανοτήτων και γνώσεων. Όταν ολοκληρωθεί και η αποστολή αυτή, η συμπεριφορά του παιδιού ήδη από τα πρώτα δείγματα, παρουσιάζει συμμόρφωση με την κυρίαρχη ιδεολογία. Το παιδί σιγά-σιγά αρχίζει να αποκτά τη θέληση της αναζήτησης της βιοθεωρίας και της κανονικότητας των ενηλίκων. Ακολουθώντας τα σημάδια που όλο και περισσότερο – και όλο και πιο ποικιλότροπα – βρίσκει στο δρόμο της εκπαίδευσης, μαθαίνει και αφομοιώνει τα διδάγματα της ιεραρχίας, του συμβιβασμού και της προσαρμογής.

Βιβλιογραφία

Andersen, B. D., Hansen S. & Jensen J. (1975). Το κόκκινο βιβλιαράκι των μαθητών (Ε. Βαρίκα, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Βέργος.

Ball, S. J. (2021). Ο Foucault, η Εξουσία και η Εκπαίδευση (Ρ. Βασιλάκη, Μτφρ., Μ. Σεβαστιάδου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Foucault, M. (1982). Ιστορία της σεξουαλικότητας, 1: Η δίψα της γνώσης (Γ. Ροζάκη,

Μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Freire, P., Araújo Freire A. M., & de Oliveira W. (2021). Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης (Δ. Ασημακοπούλου, Μτφρ., Γ. Τσιάκαλος, Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

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

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

Σπρινγκ, Τζ. (1987). Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης (Ν. Β. Αλεξίου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Φουκώ, Μ. (1989). Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής (Κ. Χατζηδήμου Ι. Ράλλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ράππας.

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

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

Χαν, Μ.-Τ. (2023). Ψυχοπολιτική: ο νεοφιλελευθερισμός και οι νέες τεχνικές εξουσίας (Β. Τσαλής, Μτφρ). Αθήνα: Opera.

Ελάχιστα για τη σχέση του

δυτικού πολιτισμού με τον/την ‘άλλο/η’

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Ο δυτικός πολιτισμός στη σχέση του με τον/την ‘άλλο/η’ έχει αναμφίβολα μια μακρά κακοποιητική παράδοση που ακούει στο όνομα πατερναλισμός και σημαίνει με απλά λόγια την ύπαρξη του δίπολου πλειονοτικές[1] και μειονοτικές ομάδες, με την πρώτη να διεκδικεί – και σε πολύ μεγάλο βαθμό να πετυχαίνει – την κυριαρχία έναντι της δεύτερης. Στη ροή της καθημερινής ζωής το δίπολο αυτό επιτελείται με πρακτικές όπως το καπέλωμα, η υπό όρους έκφραση, η φίμωση συγκεκριμένων ομάδων ή ακόμα και ο αφανισμός τους. Αυτές οι επιτελεστικές πρακτικές κυριαρχίας, επιτήρησης και ελέγχου από μέρους των πλειονοτικών ομάδων καταλήγουν στην περιθωριοποίηση του ‘άλλου’, δηλαδή σε εκείνο το οποίο αντιλαμβάνονται ως παντελώς εκτός τους και από το οποίο θεωρούν ότι απειλούνται.[2] Δεδομένου ότι αυτή η λογική διαχείρισης ορισμένων ανθρώπων γίνεται αποδεκτή από τη συντριπτική πλειοψηφία των πολιτών των δυτικών εθνικών κρατών, οι μειονοτικές και ευάλωτες ομάδες ζουν θα λέγαμε στη σκιά των σημαντικών και νομιμοποιημένων ζώων ως τα σκουπίδια τους, υπάρχουν στο καθεστώς της όλο και περισσότερο αυξανόμενης αορατότητας και ανασφάλειας.

Παρολαυτα, εντός του δυτικού πολιτισμού, μπορεί κανείς/καμιά να εντοπίσει και ανθρώπους προερχόμενους από πλειονοτικές ομάδες, που δεν επαναπαύονται στα προνόμια που τους παρέχει η κοινωνικο-πολιτισμική τους θέση, όπως για παράδειγμα η λευκότητα, η ετεροκανονικότητα ή η οικονομική άνεση, και αγωνίζονται υπέρ των μειονοτικών ομάδων, προσπαθώντας να τους δώσουν φωνή, ορατότητα και αναγνώριση και γενικότερα επιχειρούν να τους απ-εντάξουν από το καθεστώς επισφάλειας στο οποίο καταδικάζονται να κινούνται. Τι κάνουν δηλαδή όλοι αυτοί

οι άνθρωποι; Μιλούν εξ ονόματος των ευάλωτων ομάδων, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρουν να τους δώσουν την ικανότητα να αποκτήσουν τη δική τους φωνή και δράση. Αυτή είναι θα μπορούσαμε να πούμε η 'θετική' εκδοχή του πατερναλισμού.

Οι υποστηρικτές/τριες των ευάλωτων και μειονοτικών ομάδων χαρακτηρίζονται από το πνεύμα του ανθρωπισμού και της φιλανθρωπίας, θεωρούν δηλαδή ηθικό χρέος τους να υπερασπιστούν τους/τις 'άλλους/ες', επειδή οι τελευταίοι/ες είναι ανίκανοι να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους. Οι – ας τους ονομάσουμε – αντιφρονούντες πλειονοτικοί λοιπόν πιστεύουν στην ενδυνάμωση των μειονοτικών ομάδων και επιθυμούν την έναρξη της διαδικασίας της προνομιοποίησής τους, ώστε να γίνουν κι αυτοί/ές σαν όλους/ες τους/τις κανονικούς/ές άλλους/ες. Με άλλα λόγια, δεν αφίστανται των προνομίων τους αλλά απλώς θέλουν να τα αποκτήσουν και οι 'άλλοι/ες', ώστε να είμαστε στο τέλος όλοι/ες ίδιοι/ες και ίσοι/ες. Κι εδώ ακριβώς είναι που εντοπίζουμε το μεγαλείο του πατερναλισμού: τόσο ο απορριπτικός λόγος όσο και ο λόγος της ενσυναίσθησης ως προς τα 'μειονοτικά' υποκείμενα είναι στην πραγματικότητα οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Είναι δηλαδή ένας λόγος από τα πάνω που αποσκοπεί σε υπόδειξη τρόπου ύπαρξης. Με άλλα λόγια, η συμμαχία που συστήνουν οι με αυτόν τον τρόπο υποστηρικτές/τριες του 'άλλου', είναι μια άνιση εν τη γενέσει της συμμαχία αφού η εξίσου προνομιοποίηση του 'άλλου' ώστε να γίνουν σαν κι εμάς, το μόνο που εξασφαλίζει είναι τον εξευγενισμό του κατεστημένου διωγμού και δολοφονίας του όποιου 'άλλου'.

Οι άνθρωποι που ζουν σε πάσης φύσεως επισφάλεια έχουν σίγουρα ανάγκη από συνοδοιπόρους στον δύσβατο αγώνα τους για ορατότητα και αναγνώριση των ζώων τους ως αξιοβίωτων. Αυτό όμως που δεν χρειάζονται – γιατί τους/τις πλήττει και τους/τις εξοντώνει – είναι ύπουλη συντροφιά των κεκαλυμμένων προνομιούχων.

Εξάλλου, οι μειονοτικές ομάδες που βρίσκονται στα δυτικά κράτη σηματοδοτούν θα λέγαμε το πλήρωμα του χρόνου: για ολόκληρους

αιώνες, ο πολιτισμός της δύσης καταδυναστεύει και κατέστρεψε τις ζωές αυτών των ανθρώπων ποικιλοτρόπως και εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να πράττει το ίδιο με περίσσια ικανοποίηση και ζήλο. Όμως, οι μειονοτικές ομάδες δεν είναι εδώ ανάμεσά μας ως φιλοξενούμενοι/ες, δεν πρόκειται δηλαδή για άτομα που αναμένουν να τους θέσουμε τους όρους της διαμονής τους. Δεν είναι εδώ για να απλώσουν διστακτικά το χέρι και να ζητήσουν λίγα προνόμια, λίγη εύνοια κι έναν λόγο συμπάθειας. Δεν είναι εδώ για να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν στον πολιτισμό μας και να αφομοιωθούν, ενταχθούν και συμπεριληφθούν. Το απολύτως αντίθετο: είναι εδώ, στα εδάφη της δύσης, στα σχολεία μας, στις συνοικίες μας, στις υπηρεσίες μας, στις πλατείες μας και στους δρόμους μας ακριβώς για να αφαιρέσουν αυτό το μας. Για να καταρρίψουν αυτή την ιδιοκτησιακή λογική. Γιατί αυτή είναι που περιθωριοποιεί, αποκλείει και εγκληματεί. Οι κάθε είδους 'άλλοι/ες' είναι εδώ λοιπόν όχι για να πασχίσουν να μας μοιάσουν αλλά για να διεκδικήσουν και να απαιτήσουν την αποπρονομιοποίηση των πλειονοτικών ομάδων. Δηλαδή τη δική μας αποπρονομιοποίηση, την αχρήστευση και αποδόμηση της – άμεσα και έμμεσα – δολοφονικής μας ηθικής. Είναι εδώ για να μας πάρουν όλα όσα έχουμε, που είναι όλα όσα τους στερήσαμε και τους στερούμε.

Όσοι/ες πραγματικά ενδιαφέρονται για τον τερματισμό της εχθρικής – φασιστικής στην ουσία – ιδεολογίας που κυριαρχεί στον δυτικό πολιτισμό και λέγεται ζωή ανάξια να βιωθεί, θα ήταν καλύτερο να κάνουν όσα περισσότερα βήματα πίσω μπορούν να σκεφτούν να κάνουν, να σωπάσουν όσο το δυνατόν πιο εκκωφαντικά γίνεται, δηλαδή να δώσουν – όχι εν είδει παραχώρησης αλλά εν είδει ετεροχρονισμένης αλληλέγγυας στάσης και συμπεριφοράς – ζωτικό χώρο στον/στην 'άλλο/η'.

Εν κατακλείδι, θεωρώ χρέος μου να αναφερθώ στην ίδια τη φύση του παρόντος κειμένου. Γράφοντας αυτές τις λέξεις, εγώ, ένας προνομιούχος – τουλάχιστον σε σχέση με ποικίλες μειονοτικές ομάδες – αισθάνομαι ότι επιτηρώ τις ζωές όλων όσων απορρίπτονται μετά βδελυγμίας από τους χώρους της δύσης, ότι

προσπαθώ να προσδιορίσω τις υπάρξεις τους και εν τέλει, οριοθετώ και αναγνωρίζω κατά το δοκούν και από τα πάνω. Γι' αυτό το λόγο και με σαφώς δηλωμένο απολογητικό τόνο, αναφέρω ότι εντάσσω πλήρως τον εαυτό μου σε αυτούς/ές που επιβάλλεται να αποστασιοποιηθούν από την πρακτική κάθε είδους πατερναλισμού.

[1] Ως πλειονοτικές ομάδες, νοούνται τα υποκείμενα που συνήθως ονομάζονται 'νοικοκυραίοι/ες', όπως για παράδειγμα το εθνικό, ετεροκανονικό, αρτιμελές, υπάκουο στο δόγμα νόμος και τάξη υποκείμενο κ.λπ.

[2] Ως 'άλλο', νοείται οποιαδήποτε ύπαρξη δεν εμπίπτει στις – κοινωνικά κατασκευασμένες – δομές του δυτικού πολιτισμού και γίνεται αντιληπτή ως κάτι αλλότριο, επικίνδυνο και αρνητικά παράξενο, όπως για παράδειγμα, οι μετανάστες/τριες, οι πρόσφυγες/ισσες, οι ρομά, οι τρανς, οι ομοφυλόφιλοι, οι ανάπηροι κ.λπ.

Για τη δυτικοκεντρική επινόηση και θέσπιση της 'παιδικής ηλικίας': μια χολτιανή ανάγνωση

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη (Προπτυχιακός φοιτητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών)

Μια κοινωνία ενηλικισμού

Ο όρος ενηλικισμός, που εισήχθη το 1978 από τον Jack Flasher, αναφέρεται στη θεσμική – και μη – εξουσία που κατέχει και ασκεί το θεωρούμενο, ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά, ενήλικο υποκείμενο σε βάρος των σωμάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων που, επίσης ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά, θεωρούνται ανήλικα, με αποτέλεσμα – ή/και σκοπό – την άνιση, και συχνά βάρβαρη, μεταχείρισή τους ως προς κάθε τομέα της ζωής τους. Ο ενηλικισμός λοιπόν δεν συνιστά μία άσκηση ύφους, δεν αναλώνεται δηλαδή σε μία πολιτική σημειολογιών, αλλά αποτελεί μία καθολική πολιτική πρακτική που εισχωρεί και διεισδύει ποικιλοτρόπως σε όλες τις εκδοχές και τις εκφάνσεις του βίου του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα με τον Flasher (1978: 517), ο ενηλικισμός προσιδιάζει στις εξουσιαστικές συμπεριφορές που επιδεικνύονται μεταξύ διάφορων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικές δυναμικές και συγκροτείται ουσιαστικά στη βάση της πρόσληψης των παιδιών ως ειδικής, ξεχωριστής, κατηγορίας πληθυσμού. Πρόκειται για έναν «*τρόπο επινόησης κτήσης*» πάνω στην υποτιθέμενη κατηγορία του 'παιδιού' «*με σκοπό την άσκηση εξουσίας*» πάνω του (Flasher, 1978: 517). Όπως περιγράφει ο Fletcher (2012), η ανάδυση του ενηλικισμού συμβαίνει «*μέσω της εσκεμμένης*» ή «*ακούσιας μετάδοσης κοινωνικών ηθών και αξιών στη δυτική κοινωνία*», έτσι που «*οι ενήλικες καλλιεργούν τον ενηλικισμό με θεσμικά και πολιτισμικά μέσα*». Και μάλιστα αυτό συμβαίνει σε τέτοιο βαθμό ώστε να καλλιεργείται συστηματικά η εξάρτηση του ανήλικου πληθυσμού από τον ενήλικο, και να τίθεται ουσιαστικά η πρώτη σε καθεστώς επισφάλειας:

οι νέοι μαθαίνουν να εξαρτώνται από τους ενήλικες από τα μικρότερα χρόνια. Συμπεριφέρονται εξαρτημένα και όταν υπάρχουν ενήλικες τριγύρω [...] αναλαμβάνουν έναν εξαρτημένο ρόλο. Οι δεξιότητες ανεξαρτησίας που μαθαίνουν γίνονται όλο και πιο αδύναμες, όπως και η αυτοπεποίθησή τους [...] Καθώς οι νέοι/ες αποκτούν ανεξαρτησία, αναζητούν τα είδη δύναμης και επιρροής που είδαν να έχουν οι ενήλικες μέσω των δημοφιλών μέσων ενημέρωσης (Fletcher, 2012).

Και «καθώς ενηλικιώνονται, παρακινούν» με τη σειρά τους «τους/τις νέους/ες να γίνουν ευάλωτοι/ες και ανίκανοι/ες», κάτι που ενισχύει περαιτέρω «τις επόμενες γενιές νέων να εξαρτώνται από τους ενήλικες από τα μικρότερα χρόνια τους» και διευκολύνει τη διάδοση μιας «μαθημένης αδυναμίας», και την εδραίωση και εμπέδωση αντανακλαστικών εξάρτησης και επισφάλειας (Fletcher, 2012). Σε παρόμοιο μήκος κύματος, ο Bell (2011) εξηγεί ότι ο ενηλικισμός συνιστά «ασέβεια προς τους/τις νέους/ες»:

Η κοινωνία μας, ως επί το πλείστον, θεωρεί τους/τις νέους/ες λιγότερο σημαντικούς/ες και κατώτερους/ες από τους/τις ενήλικες. Δεν παίρνει στα σοβαρά τους/τις νέους/ες και δεν τους/τις συμπεριλαμβάνει ως φορείς λήψης αποφάσεων στην ευρύτερη ζωή των κοινοτήτων τους. Οι ενήλικες έχουν τεράστια σημασία στη ζωή σχεδόν κάθε νέου ανθρώπου (Bell, 2011).

Οι δυο κεντρικοί άξονες του ενηλικισμού μπορούν να αποδοθούν συνοπτικά, ακολουθώντας και τον (Bell, 2011), ως εξής:

- αφενός, η δημιουργία μιας αίσθησης αναξιότητας, αδυναμίας, και κατ' επέκταση, εξάρτησης και επισφάλειας στον – ιστορικά και κοινωνικοπολιτισμικά συγκροτημένο ως – ανήλικο πληθυσμό,
- αφετέρου, η πατερναλιστική συμπεριφορά και απουσία διάθεσης από τη μεριά των ενηλίκων να συμπεριλαμβάνουν τα παιδιά στις λήψεις των αποφάσεων.

Ενηλικισμός και επινόηση της παιδικής ηλικίας υπό την οπτική του Τζον Χολτ

Ο Χολτ αντιλαμβάνεται την ενηλικιστική συμπεριφορά που υιοθετείται από τους/τις ενήλικες στον δυτικό κόσμο ως την «δικτατορία των κατ' επάγγελμα προστατών» (1979β: 76), την «εξουσία των ενηλίκων», δηλαδή «ένα είδος [...] γενικού και

μόνιμου δικαιώματος ή καθήκοντος να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν» (Χολτ, 1979β: 70· βλ. επίσης Μικρός Ντουνιάς, 2018):

οι ενήλικες έχουν το δικαίωμα να καθορίζουν για ποια ζητήματα μπορούν ν' αποφασίζουν τα παιδιά και για ποια όχι. Τι μας δίνει αυτό το δικαίωμα; Πώς έχω το δικαίωμα να πω σ' ένα παιδί: «Λυπάμαι, αλλά αυτό είναι ένα από τα πράγματα για το οποίο αποφάσισα εγώ ότι εσύ δεν μπορείς ν' αποφασίσεις»; Μόνο και μόνο επειδή είμαι μεγαλύτερος; (Χολτ, 1979β: 57).

Ο Χολτ, αφού επισημαίνει ότι υιοθετώντας αυτόν τον τρόπο αλληλεπίδρασης ως ενήλικες με τα παιδιά, «*διαλέξαμε να βαδίσουμε σ' ένα πολύ επικίνδυνο μονοπάτι*» (1979α: 234), αναφέρει χαρακτηριστικά:

σαν ενήλικοι, υποθέτουμε ότι έχουμε το δικαίωμα ν' αποφασίζουμε τι μας ενδιαφέρει και τι δεν μας ενδιαφέρει, τι θα εξετάσουμε και τι θα παρατηρήσουμε και τι όχι. Θεωρούμε δεδομένο αυτό το δικαίωμα, δεν μπορούμε να φανταστούμε ότι είναι δυνατό να μας αφαιρεθεί (1979α: 233).

Ωστόσο, οι ενήλικοι σκέφτονται και πράττουν με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο σε ό,τι αφορά τα παιδιά. Ο ενήλικος πληθυσμός, ούσα η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα που αναγνωρίζεται από τα δυτικά έθνη-κράτη ως το σύνολο των υποκειμένων που επιφορτίζονται με το ρόλο της ανατροφής και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, δημιουργεί φραγμούς και τοποθετεί τεχνητές δυσκολίες στη ζωή των παιδιών, αποκτώντας έτσι – ή τουλάχιστον επιχειρώντας να ανακτήσουν – τον πλήρη έλεγχο τους, με απώτερο σκοπό την ομογενοποίησή τους και την ένταξή τους σε αυτό που ο Φουκό (1991: 116) ονόμαζε «*κοινωνία νορμοποίησης*». Οι πορείες ανάπτυξης που επιτρέπονται στα παιδιά είναι μόνο υπό παρακολούθηση, η οποία βέβαια ονομάζεται προστασία – και συχνά βιώνεται ως τέτοια –, ενώ αποθαρρύνεται και αποτρέπεται η όποια αυτόνομη ανάπτυξη των παιδιών, ανεξάρτητα από τον συνεχή έλεγχο και το επιτηρητικό βλέμμα του πολιτισμού των ενηλίκων (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2011: 157). Έτσι, το παιδί «*μη έχοντας την ευκαιρία ν' ανακαλύψει τον*

εαυτό του και ν' αναπτύξει την – όποια και να' ναι – προσωπικότητά του, σύντομα καταλήγει να δέχεται για τον εαυτό του την ιδέα που έχουν σχηματίσει γι' αυτόν οι ενήλικοι» (Χολτ, 1978: 26· βλ. επίσης Μπέργκερ & Λούκμαν). Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Χολτ 1979α: 59):

τα παιδιά που βρίσκονται μόνα τους σε δημόσια μέρη [...] συγκεντρώνουν τα εχθρικά βλέμματα των ενηλίκων·σα να θέλουν να πουν: «τι κάνεις εδώ;», «τι θέλεις;», «πού είναι οι γονείς σου;», «γιατί δεν είσαι μαζί τους;», «γιατί δεν υπάρχει κάποιος μεγάλος να σε προσέχει – δηλαδή να σου λέει τι πρέπει να κάνεις;

Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως δυνητικοί – συχνά και όχι μόνο δυνητικοί – φορείς απειλής από τη δυτική κουλτούρα και γι' αυτό περιορίζεται από τα πάνω η σκέψη και η δράση τους ώστε να αφομοιώσουν ομαλά και αβίαστα τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές νόρμες της κυρίαρχης κουλτούρας, για να αποφευχθεί η όποια δυσαρέσκεια ή αναταραχή. Στο πλαίσιο αυτό, επιστρατεύεται η πολιτική του ενηλικισμού. Τα παιδιά υπάγονται σε ένα καθεστώς ιδιότυπης υποτέλειας, το οποίο ωστόσο ποτέ δεν αμφισβητείται ευθέως και ποτέ δεν παρουσιάζεται ως παράλογο ή έστω περίεργο/παράξενο και προβληματικό – πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Πρόκειται δηλαδή για ένα καθεστώς που έχει φυσικοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό. Θεωρείται, ασκείται, επικοινωνείται και συχνά βιώνεται ως 'κοινή λογική', ως κάτι 'εύλογο' και 'φυσικό':

καθένας που χαρακτηρίζεται ενήλικος έχει ex officio [...] το απεριόριστο δικαίωμα να λέει σε καθένα που χαρακτηρίζεται ανήλικος ή παιδί, τι να κάνει, και να τον τιμωρεί ή να προκαλεί την τιμωρία του αν δεν το κάνει. Πράγματι, αυτή η άποψη υποστηρίζεται ταυτόχρονα από το νόμο και από τα έθιμα (Χολτ, 1979β: 74).

Οι κοινωνίες μας, όπως επισημαίνει ο Χολτ (1979α: 51), διακατέχονται «ιδεοληπτικά από την ανάγκη» να ελέγχουν «τα γεγονότα, τη φύση τους ανθρώπους, και όλα τα άλλα πράγματα».

Από αυτόν τον έλεγχο δεν ξεφεύγουν φυσικά και τα παιδιά μέσω της πολιτικής του ενηλικισμού. Εντός αυτού του πλαισίου «αυτό που πραγματικά μαθαίνουν τα παιδιά είναι η Εφαρμοσμένη Σκλαβιά» (Χολτ, 1978: 27), αφού κατά τον Χολτ, τα παιδιά ζουν σαν «υπόδουλοι λαοί» (Χολτ, 1971: 129) και όπως όλοι οι «δούλοι» και οι «ανίσχυροι άνθρωποι», έτσι και τα παιδιά «μαθαίνουν να παρατηρούν και να διαβάζουν τα πρόσωπα των αφεντάδων τους για να μπορέσουν να καταλάβουν τι θα τους συμβεί στη συνέχεια» (Χολτ, 1979α: 50).

Στον δυτικό πολιτισμό, κάθε πτυχή της ζωής των παιδιών αποτελεί αντικείμενο των θεσμών των κρατών, δημιουργώντας για τα παιδιά έναν επιβαλλόμενο τρόπο ζωής. Η Biddle (2017: 10) αναφέρει σχετικά ότι «τα παιδιά είναι μία περιθωριοποιημένη ομάδα [...] οι ενήλικες συνεχίζουν να θεσμοθετούν το παιδικό παιχνίδι και να περιορίζουν την πρόσβαση των παιδιών στον δημόσιο χώρο», εμποδώνοντας τη θέση «των παιδιών ως πολιτών δεύτερης κατηγορίας».



Παιδική ηλικία: 'ένας κήπος με τοίχους'

Ο Χολτ, περιγράφοντας το ιδιότυπο καθεστώς στο οποίο ζουν και δρουν τα παιδιά, προβαίνει στη γνώστη αναπαράσταση του 'κήπου

με τοίχους'. Με την εν λόγω αναπαράσταση, ο Χολτ στηλιτεύει την δυτικοκεντρική θεώρηση περί παιδικής ηλικίας και το γεγονός ότι αυτή είναι μάλλον καταστροφική για το παιδί:

οι περισσότεροι άνθρωποι που πιστεύουν στο θεσμό της παιδικής ηλικίας, όπως τον ξέρουμε, τον αντιλαμβάνονται σαν έναν κήπο με τοίχους όπου τα παιδιά, όντας μικρά και αδύναμα, προστατεύονται ενάντια στη σκληρότητα του εξωτερικού κόσμου μέχρι να γίνουν δυνατά κι αρκετά έξυπνα για να μπορέσουν να τον αντιμετωπίσουν (Χολτ, 1979α: 22).

Ο Robertson (2023: 62), σχολιάζοντας αυτή την παρομοίωση σημειώνει ότι ο Χολτ:

αντιλαμβάνεται τον κήπο με τοίχους ως ένα μέρος που γεννήθηκε από μια προστατευτική πρόθεση για τα παιδιά [...], αλλά με χαρακτηριστικά που ταιριάζουν περισσότερο σε μια φυλακή. Η σκέψη του είναι ότι, χωρίς πύλη ή άλλο μέσο για να φύγεις, ο περιφραγμένος κήπος είναι ένας χώρος υπερπροστασίας, εγκλεισμού και εξασθένισης. Εν ολίγοις, δεν είναι ευνοϊκό για ένα περιβάλλον που επιτρέπει σε κάποιον να μεγαλώσει καθώς δεν επιτρέπει την εξερεύνηση πέρα από τον τοίχο.

Με το πρόσχημα λοιπόν του προστατευτισμού που διακατέχει τους ενήλικους και την εγγενή άγνοια κινδύνου που διακατέχει τα παιδιά, δημιουργείται αυτός ο χώρος εντός του οποίου εγκλωβίζεται το σώμα και η σκέψη του παιδιού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, *«ο έλεγχος μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον, με στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας»* (Πεχτελίδης, 2011: 157). Όπως παρατηρεί σχετικά η Biddle (2017: 11):

το κοινωνικό κατασκεύασμα της παιδικής ηλικίας δίνει τη δυνατότητα στους ενήλικες να δικαιολογήσουν την προσπάθειά τους να ελέγχουν τα παιδιά. Οι ενήλικες ασκούν αυτόν τον έλεγχο θεσμοθετώντας τα παιδιά, δυσφημώντας τις κοινωνικές και πολιτικές συνεισφορές τους και περιθωριοποιώντας τα από τον

δημόσιο χώρο.

Με τα λόγια του Χολτ: «ο περιφραγμένος κήπος [...] καταλήγει τις περισσότερες φορές, για πολλούς από τους ανθρώπους που ζουν μέσα στα όριά του, να είναι όχι καλύτερος από τον εξωτερικό κόσμο, αλλά χειρότερος» (Χολτ, 1979α: 67). Και κάπως έτσι ο Χολτ καταλήγει στην αποκάλυψη της εφιαλτικής πραγματικότητας που επιφυλάσσει ο κήπος στους/στις – συνήθως εν αγνοία – κατοίκους του (1979α: 58):

δεν μπορεί να λειτουργήσει και τόσο καλά ο περιφραγμένος κήπος της παιδικής ηλικίας [...] οι άνθρωποι που τον κατασκεύασαν και τον συντηρούν δεν μπορούν να τον ανεχτούν ούτε στιγμή. Πράγμα που πολύ συχνά τους ωθεί σ 'ένα είδος περιφρόνησης για τα παιδιά που για χάρη τους φτιάχτηκε τούτος ο κήπος [...] οι άνθρωποι που κατασκεύασαν αυτό τον κήπο για να προστατέψουν τα παιδιά από την εξωτερική πραγματικότητα αρχίζουν, στο όνομα της ίδιας εξωτερικής πραγματικότητας, να τοποθετούν εμπόδια και να περιβάλλουν με συρματοπλέγματα τον ήδη περιφραγμένο κήπο.

Αναλύοντας περαιτέρω τη συνθήκη του ενηλικισμού, κάτω από την οποία ζει το παιδί του δυτικού πολιτισμού, ο Χολτ παρατηρεί ότι η εξουσία του ενηλικισμού δεν είναι τόσο υλική, χειροπιαστή, χωρίς ωστόσο να αγνοούνται και να υποτιμώνται μία σειρά από αποκρουστικά βίαια περιστατικά με θύματα τα παιδιά και θύτες/τριες τους/τις ενήλικες, «αλλά η πραγματική της βάση είναι ηθική» (1979α: 50):

μιλάμε στο παιδί: «η εμπειρία σου, τα ενδιαφέροντά σου, η περιέργειά σου, οι ανάγκες σου, οι γνώσεις σου, οι επιθυμίες σου, οι απορίες σου, οι ελπίδες σου, οι φόβοι σου, αυτά που αγαπάς, αυτά που αντιπαθείς, οι κλίσεις σου και οι αποκλίσεις σου – όλα αυτά δεν έχουν την παραμικρή σημασία, δεν μετρούν για τίποτα. Ό,τι μετρά εδώ – και το μόνο που μετρά – είναι οι δικές μας γνώσεις, εκείνα που εμείς θεωρούμε σημαντικά, εκείνα που εμείς θέλουμε να κάνεις, να σκέφτεσαι και να είσαι» (Χολτ, 1978: 25).

Χαρακτηριστικό της ηθικής απαξίας που δέχεται το παιδί από τον/ην ενήλικο/η, είναι ότι πολλές φορές ο/η τελευταίος/η δεν σκέφτεται καν τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται σε κάποιο παιδί, προβαίνοντας αβίαστα και σχεδόν αυτόματα σε απαγορεύσεις. Σε σημείο μάλιστα που οι συναναστροφές παιδιού και ενηλίκου να μην μπορούν να προληφθούν καν ως κάτι πέρα από μονοκατευθυντική θέσπιση ορίων. Το παιδί μένει έτσι στην οπτική των ενηλίκων μία πρόχειρη, και άξια στενής επίβλεψης και παρέμβασης, ύπαρξη:

τα περισσότερα παιδιά, κάποια στιγμή στη διάρκεια της ανάπτυξής τους, συνειδητοποιούν ότι τις περισσότερες φορές οι γονείς τους τούς μιλούν με τρόπο που δεν θα τολμούσαν να μιλήσουν σε κανέναν άλλο άνθρωπο στον κόσμο. Βέβαια, δικαιολογούμαστε γι' αυτό που κάνουμε, όπως και για κάθε φορά που ασκούμε την εξουσία μας πάνω στους νέους, λέγοντας ότι έχουμε τις καλύτερες προθέσεις, ότι το κάνουμε μόνο και μόνο επειδή τους αγαπάμε (Χολτ, 1979α: 69).

Συμπεράσματα

Ακολουθώντας την κριτική του Χολτ στον δυτικοκεντρικό τρόπο θέσπισης της παιδικής ηλικίας ως μηχανισμού καθυπόταξης του 'ανήλικου' πληθυσμού (όπως συνοπτικά παρουσιάστηκε παραπάνω), θα λέγαμε ότι μας καλεί να φανταστούμε το παιδί ως κάτι πέρα από ημιτελές υποκείμενο, ως κάτι πέρα από προπαρασκευαστικό στάδιο ανθρώπου. Όπως επισημαίνει:

οι περισσότεροι ενήλικοι δεν συμπεριφέρονται στα παιδιά όπως οι άνθρωποι που βρίσκονται με άλλους ανθρώπους που τους συμπαθούν. Απεναντίας. Είναι αγχώδεις, ευέξαπτοι, ανυπόμονοι, ψάχνουν να βρουν σφάλματα και συνήθως τα βρίσκουν. Δεν υπάρχει κανενός είδους άνεση, πόσο μάλλον χαρά [...] υπάρχει πάντα μια ατμόσφαιρα έντασης, σύγχυσης κι ένα είδος υπομονής που είναι γεμάτη τρόμο – υπομονή που δεν σημαίνει καλοδιάθετη αποδοχή αλλά απεναντίας ένα αίσθημα θυμού που μόλις και συγκρατείται

(Χολτ, 1979α: 58-59).

Μέσα από την κριτική του ο Χολτ μας καλεί να πλησιάσουμε το παιδί εφευρίσκοντας άλλους τρόπους, πέρα από τις κατεστημένες δυτικές αντιλήψεις, ευρηματικούς και αλληλέγγυους. Μας καλεί να φανταστούμε το παιδί ως υποκείμενο που περιηγείται στον κόσμο προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσει και να συμμετάσχει στη διαμόρφωση των κοινωνικοπολιτισμικών και πολιτικών του περιβαλλόντων, και των σημείων τους, αναζητώντας, όπως όλοι/ες μας, συντρόφους/ισσες – και όχι καθοδηγητές/τριες –, συνοδοιπόρους/ισσες – και όχι επιτηρητές/τριες. Αυτό που προσπαθεί να μοιραστεί μαζί μας ο Χολτ, θέλοντας όχι να μας πείσει ή/και να μας καταπλήξει, αλλά σίγουρα να μας ταρακουνήσει, είναι να επιχειρήσουμε μία άλλη συνομιλία με το παιδί, όχι προσποιητά παραιτούμενοι/ες της ενήλικης ταυτότητας και συμπεριφοράς μας, και υιοθετώντας κάποια άλλη προσιτή σε αυτή κοινωνική θέση. Τέτοιου είδους ενέργειες θα είχαν μάλλον ως αποτέλεσμα τη γελοιοποίηση της στάσης του/της ενήλικα, αφού το παιδί δεν είναι χαζό, ανόητο και αφελές, αλλά απλώς άπειρο, κάτι που το καθιστά απόλυτα ικανό να (δια)κρίνει και να αποφανθεί. Αντίθετα, η όποια διαφορετική συνομιλία επιχειρηθεί, οφείλει τουλάχιστον να επιτελεστεί όχι εκλογικεύοντας την κατάσταση των παιδιών με όρους υπεροχής, δηλαδή εξουσίας και επιβολής, αλλά με όρους αμοιβαίας ισότητας και αλληλεξάρτησης (αντί της επικρατούσας μονόδρομης εξάρτησης του παιδιού από τους/τις ενηλίκους).

Βιβλιογραφία

Bell, J. (Απρίλιος 11, 2011). Understanding Adulthood: A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships. Ανακτήθηκε από: <https://www.youthrights.org/understanding-adulthood/>.

Biddle, S. K. (2017). Social Constructions of Childhood: From Not-Yet-Adults to People in Their Own Right. Anthos, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.15760/anthos.2017.10>.

Flasher, J. (1978). *Adulthood. Adolescence*, 13 (51): 517–523.
Ανακτήθηκε από:
<https://www.proquest.com/openview/6d59be3dbb63f11e68a9b460b70867a6/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=1819054>.

Fletcher, A. (Ιούνιος 26, 2012). *Adulthood Causes Youth Disengagement*. Ανακτήθηκε από:
<https://adamfletcher.net/2012/06/26/adulthood-causes-youth-disengagement/>.

Μικρός Ντουνιάς (2018). *Ενηλικισμός*. Μυτιλήνη: Μικρός Ντουνιάς.

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

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

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

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

Robertson, N. (2023). *The Walled Garden of Pedagogy: Leveraging Protection and Risk in Education*. *International Journal of Modern Education Studies*, 7 (1): 61-74. DOI: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.247>.

Φουκό, Μ. (1991). *Η Μικρο-φυσική της εξουσίας* (Λ. Τρουλινού, Μτφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.

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

Χολτ, Τζ. (1979α). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση απ' την παιδική ηλικία* (Ν. Μπαλής, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτη Μετάφραση.

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

Χολτ, Τζ. (1987). Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση (Στ. Ξενάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

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

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

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

mixaliskatsimm@gmail.com

1. Εισαγωγή

Η παρούσα πραγμάτευση εκκινεί από την ευρύτερη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας και κατ' επέκταση τη σύλληψη της γνώσης ως κοινωνικού προϊόντος (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003· Ξανθόπουλος, 2015: 33-40· Πεχτελίδης, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο παρουσιάζεται μία διαλογική σύγκριση/συζήτηση δύο μεγάλων θεωρητικών/φιλοσοφικών παραδειγμάτων, του θετικισμού και του μεταθεμελιωτισμού και αναλύεται η εμπλοκή, η προσφορά και η λειτουργία των δύο αυτών παραδειγμάτων στην εκπαίδευση (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020), ειδικά σε ό,τι αφορά τη γνώση, τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, το παρόν άρθρο επιχειρεί να δώσει απαντήσεις κινούμενο γύρω από έναν άξονα τριών σημείων. Αρχικά, επιχειρείται μια κριτική παρουσίαση του θετικισμού και του τρόπου με τον οποίο οι αξιώσεις του κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζοντας – καταλυτικά ίσως – τη γνώση, τη μάθηση και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί μια συζήτηση πάνω στον μεταθεμελιωτισμό ως εναλλακτική θεώρηση της πραγματικότητας, της γνώσης και της μάθησης. Και τέλος, θίγοντας περαιτέρω το ζήτημα του κατά πόσο, και πώς, μεταθεμελιωτισμός μπορεί να συνεισφέρει και να αναζωογονήσει τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναλύσω το (σχετικά παραγνωρισμένο και περιθωριακό στην ελληνική βιβλιογραφία) πλαίσιο της ριζωματικής μάθησης/παιδαγωγικής (Cormier, 2011· Charney, 2017· Πεχτελίδης, 2020· Brailas, 2020· Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022), αντλώντας (κυρίως) από τη θεωρία των Deleuze & Guattari (2017).

2. Ο θετικισμός και η κυριαρχία του στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί στη βάση μίας γραφειοκρατικής και τεχνοκρατικής αντίληψης για τη γνώση και τη μάθηση. Εμφορεύεται, με άλλα λόγια, εντόνως από – και προωθεί περαιτέρω – την πεποίθηση τόσο της διεκπαιρευτικής χρήσης της γνώσης και της μάθησης όσο και της ουσιοκρατικής σύλληψής τους (Πεχτελίδης, 2020). Θα λέγαμε δηλαδή ότι ο προσανατολισμός του θεσμού της εκπαίδευσης είναι θετικιστικός, υπό την έννοια ότι προσανατολίζει τη γνώση και τη σκέψη προς ένα «*πρότυπο βεβαιότητας και ακρίβειας*», εξαρτώντας τες από και επιτρέποντάς τους να κινούνται με βάση, και να αντλούν

νομιμοποίηση από, μια – ιδωμένη ως – αμετάβλητη και σταθερή «εμπειρία» κάποιων – εξίσου ιδωμένων ως – συγκεκριμένων «γεγονότων» και δεδομένων (βλ. Marcuse, 1971: 180· βλ. επίσης Μαρκούζε, 1999: 310). Ο θετικισμός λοιπόν «έρχεται σε αντίθεση με κάθε μεταφυσική, με κάθε υπερβατισμό, με κάθε ιδεαλισμό» αντιμετωπίζοντάς τα ως «τρόπους σκοταδιστικής και οπισθοδρομικής σκέψης» (Marcuse, 1971: 180):

στο βαθμό που η δοσμένη πραγματικότητα συλλαμβάνεται και μετασχηματίζεται από την επιστήμη, στο βαθμό που η κοινωνία γίνεται [...] τεχνολογική, τότε, ο θετικισμός βρίσκει το μέσο όρο για την πραγματοποίηση (και την επιβεβαίωση) των εννοιών του [...] Η φιλοσοφική σκέψη γίνεται [...] μια σκέψη καταφατική· η φιλοσοφική κριτική ασκείται μέσα στο κοινωνικό σύστημα κι οι όροι που δεν είναι θετικοί θεωρούνται καθαρή «θεωρία», όνειρα και ιδέες αλλόκοτες (Marcuse, 1971: 180).

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

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπως αυτό που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, ο θετικιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης επιχειρεί να

δημιουργήσει υποκείμενα χωρίς κριτική σκέψη και ικανότητα, αφού έχει ως κέντρο του την ακλόνητη «πεποίθηση της αντικειμενικής αναπαράστασης και αποκάλυψης του κόσμου», την «έγκυρη και ουδέτερη γνώση», την «αντικειμενική Αλήθεια» (Πεχτελίδης, 2020: 47). Έτσι, νεκρώνει τα άτομα, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται τη διαδικασία που επιχειρείται εναντίον τους, δηλαδή την αλλοτρίωση του πνεύματός τους. Ο μαθητής αποξενώνεται από τον εαυτό και την ζωή του διότι εξαιτίας του θετικιστικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αντιλαμβάνεται τη γνώση ως κάτι εξωτερικό από τον ίδιο, από τον εαυτό και τη ζωή του. Χαρακτηριστικό είναι δε, το γεγονός ότι η γνώση με την οποία συναναστρέφεται και την οποία δέχεται ο μαθητής από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει να κάνει με την προσωπική του ζωή, με τα ενδιαφέροντά του, με την οικογένειά του κλπ. (Bernstein, 1991: 84). Η «ουσιοκρατική αυτή στάση» του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τον Πεχτελίδη (2011: 28), «έχει ως αποτέλεσμα την αντικειμενικοποίηση της ταυτότητας» του/της μαθητή/τριας, επιχειρώντας να τον/την καταστήσει «βασικό υποκείμενο» (Πεχτελίδης, 2020: 47) του θετικισμού. Ένα υποκείμενο που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται από τις οικουμενικές και καθολικές αξίες του ορθολογισμού, της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας, της αδέκαστης, ουδέτερης και ανεπηρέαστης σκέψης και κρίσης κλπ.

Η επίσημη λοιπόν «εκπαιδευτική ρητορική» θεμελιώνεται τόσο στις ιδέες του 'οικουμενικού' και του 'ορθολογικού' όσο και «γύρω από καθολικές κατηγορίες όπως [...] η κοινή ανθρώπινη φύση, το καθολικό πρότυπο ορθολογικότητας, το έλλογο αυτόνομο άτομο» κλπ. (Πεχτελίδης, 2011: 21). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αντιλαμβάνεται τη γνώση και τη μάθηση ως κάτι που συμβαίνει «στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας η οποία είναι ανοιχτή, συλλογική και κοινωνική» (Πεχτελίδης, 2020: 128). Αντίθετα, την εκλαμβάνει και τη βασίζει σε ιδέες «περί αληθινής και αντικειμενικής γνώσης», η οποία υποτίθεται ότι «αναπαριστά μια ανεξάρτητη και προϋπάρχουσα πραγματικότητα» και, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο έρχεται

να αναλάβει την «ευθύνη της μεταβίβασης [...] της αληθινής γνώσης» στα παιδιά (Πεχτελίδης, 2020: 128-129· βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2011: 14-15). Όπως σχολιάζει ο Χολτ (1995: 354), «μας έχουν [...] εκπαιδεύσει ώστε να πιστεύουμε ότι η γνώση, η επιδεξιότητα και η σοφία παρέχονται στο σχολείο» και, επιπλέον, ότι «οι άνθρωποι θα έπρεπε να βαθμολογούνται και να ταξινομούνται ανάλογα με τα χρόνια φοίτησής τους σ' αυτό».

Η εκπαίδευση μετατρέπεται έτσι σε ένα καθαρά πολιτικό εργαλείο της κρατικής εξουσίας, το οποίο είναι επιφορτισμένο με το καθήκον να διαχωρίζει, να διαχειρίζεται και να μεταδίδει όχι την γνώση ως κοινωνικό προϊόν αλλά μια υποτιθεμένη αντικειμενική και «έγκυρη γνώση» στους μαθητές (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020: 50). Αυτή η έγκυρη γνώση «αντανακλά», και παράγει, «την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου» (Πεχτελίδης, 2020: 50). Και αυτό, σύμφωνα με τον Bernstein (1991: 63-64), συμβαίνει «μέσα από τρία συστήματα»: το «αναλυτικό πρόγραμμα», την «παιδαγωγική» και την «αξιολόγηση». Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα «ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση», η παιδαγωγική «αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης» και η αξιολόγηση «αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση αυτής της γνώσης από την πλευρά του διδασκομένου» (Bernstein, 1991: 64).

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

(Κυριάκης, 2019).

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

3. Η περίπτωση του μεταθεμελιωτισμού

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

Ακολουθώντας τον Πεχτελίδη (2020: 48-51), ο μεταθεμελιωτισμός αποτελεί «ένα σύστημα πεποιθήσεων που δίνει μεγάλη σημασία στις πολλαπλές προοπτικές, την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό, την υποκειμενικότητα, την ενδεχομενικότητα και την πολυπλοκότητα» και συνδέεται με την θεωρία της κοινωνικής

κατασκευής (βλ. Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Εκκινεί δηλαδή από την άποψη ότι τόσο η πραγματικότητα όσο και η γνώση που έχουμε για αυτή «κατασκευάζονται κοινωνικά» από τα υποκείμενα τα οποία βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Χαρακτηριστική είναι και η περιγραφή του Φις (2019: 458) ότι «οι απόψεις μας για την αλήθεια και την πραγματικότητα» δεν είναι φυσικές, «δεν μας επιβλήθηκαν» δηλαδή «από τον κόσμο [...] αλλά προέρχονται από τις πρακτικές κοινοτήτων με ιδεολογικά κίνητρα», απορρέουν από τη (και στη) διαμόρφωση προτύπων και κανόνων πεποιθήσεων.

Όπως εξηγεί ο Μαυρίδης (2015: 198), «καμία κοινωνική, πολιτική, φυσική ή άλλη πραγματικότητα δεν είναι απλώς και αδιαμεσολάβητα πραγματική αλλά αναφέρεται σε κάτι το οποίο δομείται από επιμέρους (ατομικά ή συλλογικά) υποκείμενα».[1]

—

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

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

Η υιοθέτηση του μεταθεμελιωτισμού από μέρους της εκπαίδευσης θα σήμαινε έναν βαθύ μετασχηματισμό των κυρίαρχων λόγων που δεσπόζουν σχετικά με τη γνώση, τη μάθηση και τις εκπαιδευτικές/σχολικές πρακτικές. Έτσι, θα προέκυπτε μία διαδικασία γενικής «μετατόπισης από μια στατική, παθητική και αναπαραστατική προσέγγιση της γνώσης προς μια πιο ενεργητική,

συμμετοχική και ενδεχομενική» πρόσληψή της (Πεχτελίδης, 2020: 128), έτσι που «η γνώση» να μη «γίνεται αντιληπτή πλέον ως μια απόλυτα ακριβής και αντικειμενική αναπαράσταση μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας, αλλά αντίθετα» να συλλαμβάνεται εντός των κοινωνιών διεργασιών από όπου και παράγεται (Πεχτελίδης, 2020: 128).

4.1 Η (μη σκόπιμη) συνεισφορά των Deleuze & Guattari

Στην προσπάθεια να προσεγγιστεί η κατανόηση και η οργάνωση μίας παιδαγωγικής η οποία θα βασίζεται στον μεταθεμελιωτισμό, μπορούν να αξιοποιηθούν οι έννοιες του «ριζώματος» (rhizome) (Deleuze & Guattari, 2017: 15-42) και των «γραμμών φυγής» (lines of flight) (Deleuze & Guattari, 2017) που εισήγαγαν οι Deleuze & Guattari (2017· βλ. Πεχτελίδης, 2020: 135).

Επιχειρώντας να εξηγήσουν την έννοια του ριζώματος οι Deleuze & Guattari (2017), την αντιπαραβάλλουν σχηματικά με την εικόνα του δέντρου (βλ. εικόνα 1) (βλ. επίσης Ιωάννου, 2017: 12-13· Newman, 2019: 248-254· Πεχτελίδης, 2020: 128-139· Ντελέζ & Παρνέ, 2022· Κίτσιου, 2024). Το δέντρο αυτό (που σχηματικά αντιπαρατίθεται στο ρίζωμα) αντιπροσωπεύει (για τις ανάγκες τις αντιπαραβολής) ένα ιεραρχικό σύστημα: έχει συγκεκριμένη και συμπαγή δομή και επίσης ένα κέντρο, έναν άξονα «που ορίζεται από ένα σύνολο σημείων και θέσεων, από δυαδικές σχέσεις μεταξύ των ίδιων σημείων και από αμφιμονοσήμαντες σχέσεις μεταξύ των ίδιων θέσεων» (Deleuze & Guattari, 2017: 37). Αυτό το «κεντροθετημένο σύστημα» χαρακτηρίζεται από «ιεραρχική επικοινωνία και προδιαμορφωμένους δεσμούς» (Deleuze & Guattari, 2017: 37-38), δεσμούς που θεμελιώνονται «σε μια ουσιοκρατική [...] σκέψη», σημαίνουν «μια ουσιώδη αλήθεια, μια ενότητα ή έναν τόπο» (Newman, 2019: 249). Σε ένα τέτοιο σχήμα, η «σκέψη» προσκολλάται σε έναν συγκεκριμένο «τόπο, σε μια [...] κεντρική ενότητα» υπό τη μορφή «αλήθειας» ή «ουσίας», και αυτή η αλήθεια, και ουσία, είναι που καθορίζει την «ανάπτυξη και την κατεύθυνση της σκέψης» (Newman, 2019: 249). Αυτό το

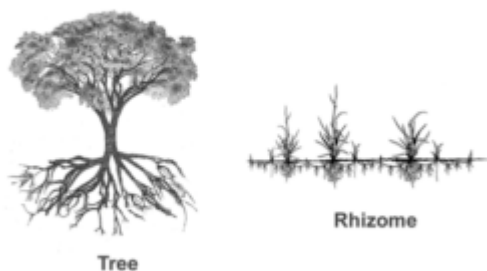
μοντέλο «ακολουθεί τη διαλεκτική» της δυαδικότητας, και μάλιστα της υπεραπλουστευμένης δυαδικότητας: «η σκέψη οφείλει πάντοτε να ξεδιπλώνεται σύμφωνα με τους κανόνες της δυαδικής λογικής και ως εκ τούτου εγκλωβίζεται στις δυαδικές διαιρέσεις: αληθές/ψευδές, κανονικό/αντικανονικό, μαύρο/άσπρο, αρσενικό/θηλυκό, έλλογο/άλογο» (Newman, 2019: 249).

Από την άλλη, σε αντίθεση με το δέντρο, «το ρίζωμα είναι μια αντι-γενεαλογία» (Deleuze & Guattari, 2017: 24), «είναι κάτι που διαφέρει πολύ από το δέντρο ή τη ρίζα, που παγιώνουν ένα σημείο, μια τάξη» (Deleuze & Guattari, 2017: 19). Πρόκειται για μία «μη-εξουσιαστική» προσέγγιση της γνώσης και της σκέψης (Newman, 2019: 248), η οποία βασίζεται στην ετερογένεια. Το ρίζωμα θεωρείται ότι είναι «ένα σύστημα άκεντρο, μη ιεραρχικό, μη σημαίνον, χωρίς Στρατηγό, χωρίς οργανωτική μνήμη ή κεντρικό αυτόματο, αποκλειστικά προσδιορισμένο από μια κυκλοφορία καταστάσεων» (Deleuze & Guattari, 2017: 38). Το ρίζωμα υπό αυτό το πρίσμα αμφισβητεί τη «δενδροειδή κουλτούρα» (Deleuze & Guattari, 2017: 29), η οποία είναι αυτή που δεσπόζει στην «δυτική πραγματικότητα», καθώς και σε «ολόκληρο το δυτικό στοχασμό» (Deleuze & Guattari, 2017: 33), και η οποία εκπέμπει «μια θλιβερή εικόνα της σκέψης» (Deleuze & Guattari, 2017: 30). Το ρίζωμα είναι ένα μοντέλο το οποίο «παρακάμπτει την ουσία, τις ενότητες και τη δυαρχική λογική και αποδέχεται την πολλαπλότητα, την πολυπλοκότητα και το γίνεσθαι [...] κάτι που διαταράσσει αυτήν ακριβώς την ουσιοκρατία και τον ορθολογισμό» (Newman, 2019: 250).

Εντός του συστήματος του ριζώματος «υπάρχουν μόνο γραμμές» (Deleuze & Guattari, 2017: 21-22) οι οποίες συνεχώς διαπλέκονται, διασταυρώνονται, ενώνονται, διαχωρίζονται, έτσι που στο τέλος επικρατεί μία καλώς εννοούμενη άναρχη κατάσταση (Newman, 2019: 250), μια συνεχής ανανέωση στη βάση της όποιας δεν υπάρχει προσκόλληση σε ήδη προαποφασισμένα, προδιαμορφωμένα, προκαθορισμένα και προοριοθετημένα πρότυπα, μοντέλα και σχήματα: «μια ατέρμονη, τυχαία πολλαπλότητα συνδέσεων, η οποία, αντί να εξουσιάζεται από ένα μοναδικό

κέντρο ή τόπο, είναι αποκεντροποιημένη και πληθυντική» (Newman, 2019: 250). Δημιουργούνται νέες κατευθύνσεις και διασταυρώσεις, γραμμές φυγής οι οποίες δημιουργούν «το πραγματικό», τη «ζωή» και βρίσκουν νέα όπλα (Ντελέζ & Παρνέ, 2022: 51) και εμποδίζουν το αδιατάρακτο και ομογενοποιημένο κοινωνικό σώμα της κανονικότητας (Deleuze & Guattari, 2017: 253-254). «Χωρίς συμμετρία [...] δεν σταματούν να βγαίνουν από τα δέντρα [...] δεν παύουν να διαφεύγουν, να επινοούν συνδέσεις που πηδούν από δέντρο σε δέντρο, συνδέσεις που ξεριζώνουν» (Deleuze & Guattari, 2017: 624). Εντός του συστήματος του ριζώματος λοιπόν, δεν υπάρχουν «αριθμήσιμα στοιχεία και εύτακτες σχέσεις», αλλά μόνο «σύνολα ρευστά» (Deleuze & Guattari, 2017: 624), διαρκώς μεταβαλλόμενα και υπό συνεχή μετασχηματισμό:

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



Εικόνα 1: Δέντρο (αριστερά) και ρίζωμα (δεξιά) (Πηγή: <https://kjemurray.com/rhizome-city/tlulxvdr2ahlv3o15j53vmafuga1>)

Κάνοντας τους ανάλογους παραλληλισμούς, εύκολα μπορούμε να δούμε τον θετικισμό (βλ. ενότητα 2) ως ‘δενδροειδή’ και τον μεταθεμελιωτισμό (βλ. ενότητα 3) αντίστοιχα ως ‘ριζωματικό’. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε «αφηρημένες» και δογματικές «γενικεύσεις, όπως η αλήθεια, η ορθολογικότητα και η ανθρώπινη ουσία», οι οποίες «αρνούνται την πολλαπλότητα, κόβουν και ράβουν τις διαφορές στα μέτρα τα ομοιότητας» (Newman, 2019: 251):

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

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

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

4.2. Ριζωματική μάθηση/παιδαγωγική: επιστρέφοντας στην

εκπαιδευτική διαδικασία

Η θεωρία των Deleuze & Guattari που παρουσιάστηκε παραπάνω, έχει επηρεάσει σημαντικά το (δι)επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. Charney, 2017: 8), στον βαθμό μάλιστα να έχει επινοηθεί από διάφορους/ες ερευνητές/τριες, μελετητές/τριες και παιδαγωγούς ο όρος «ριζωματική μάθηση» (Cormier, 2011). Η ριζωματική μάθηση αναφέρεται σε πρακτικές μάθησης που ξεφεύγουν «από τα παραδοσιακά, τυποποιημένα, θεσμικά συστήματα μάθησης που έχουμε βιώσει οι περισσότεροι από εμάς και που μας έχουν γειώσει στη σκέψη μας για το πώς και πότε πρέπει να συμβαίνει η μάθηση» (Charney, 2017: 8). Η σύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου του ριζώματος με την εκπαιδευτική διαδικασία – και η εφαρμογή του σε αυτή – θα σήμαινε την αρχή της ρήξης με τις απολυτότητες και τις δογματικές αντιλήψεις του θετικισμού με αποτέλεσμα να αλλάξει ριζικά και συνολικά ο τρόπος με τον οποίο συλλαμβάνεται, γίνεται αντιληπτή και επιτελείται η όλη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, το εν λόγω μοντέλο «αναφέρεται σε μια δικτυο-κεντρική αντίληψη της μάθησης» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 93) και αντιλαμβάνεται την τελευταία «ως ένα οικοσυστημικό φαινόμενο, ως τη συνέπεια της ενεργού συμμετοχής και συνέργειας σε ένα πολύπλοκο ζωντανό σύστημα μερών που αλληλοεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και συνεξελίσσονται» (Μπράιλας & Παπαχριστόπουλος, 2022: 92):

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

«Στο ριζωματικό μοντέλο μάθησης», η γνώση δεν είναι καθορισμένη και καθοδηγούμενη εκ των πρότερων, αλλά αντιθέτως

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

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

Έτσι, η γνώση δεν αποτελεί ένα στατικό, απόλυτο, अपαράλλακτο και αμετάβλητο έκθεμα, μία ουσία που κρύβει εντός της αλήθεια του κόσμου και με τα κατάλληλα κλειδιά ο μαθητής θα καταστεί ικανός να την κατακτήσει και να κυριαρχήσει, αλλά αντίθετα θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για μια απομυθιστοποίηση της γνώσης. Αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι, εξουσιαστικοί και ιεραρχικοί ρόλοι των υποκειμένων περί «μεταδότη» και «δέκτη» της γνώσης (Bernstein, 1991: 114-115· βλ. επίσης Χολτ, 1971, 1979· Φρέιρε, 1974), απορρίπτονται οι άκαμπτες παιδαγωγικές μέθοδοι, μετασχηματίζεται η μονομερής και μονοδιάστατη παραγωγή, διαχείριση και μετάδοση της γνώσης ως απαραίτητη και κοινώς λογική και ορθολογική παιδαγωγική συνθήκη και δημιουργείται μία νέα διάσταση, πιο κοινοτική, συνεργατική και συλλογική (Lenz Taguchi, 2010: 29· Πεχτελίδης, 2020). Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής κοινότητας στην οποία όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες – μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί –

εργάζονται ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας και δρουν από κοινού τόσο στον σχεδιασμό και την οργάνωση όσο και στην επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «η διδασκαλία και η μάθηση που βασίζονται σε ριζωματικές αρχές [...] τοποθετούν τόσο τον/την εκπαιδευτικό όσο και τον/την μαθητή/τρια σε έναν χώρο περιέργειας και ανακάλυψης», σε «έναν χώρο που ανοίγει ένα δρόμο για νέα σκέψη» (Charney, 2017: 8). Στην κατεύθυνση αυτή:

μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλάζουν και συνεχώς εξελίσσονται, βρίσκονται σε μια διαδικασία γίγνεσθαι με άγνωστη δυναμική. Αυτή η λογική των συνεχώς νέων διασυνδέσεων προκαλεί γραμμές φυγής προς νέες κατευθύνσεις και οδηγεί τους εμπλεκόμενους μακριά από την κλειστή, ταξινομική και διπολική σκέψη προς μια ανοιχτή δίχως τέρμα σκέψη (Πεχτελίδης, 2020: 137).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού:

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

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

τα παιδιά [...] ανοίγουν τα δικά τους μονοπάτια προς το άγνωστο, μονοπάτια που ποτέ δεν θα μπορούσαμε να διανοηθούμε να ανοίξουμε για λογαριασμό τους [...] όταν ακολουθούν το δικό τους ένστικτο και μαθαίνουν ό,τι τους κινεί την περιέργεια, τα παιδιά προχωρούν πιο γρήγορα και μαθαίνουν περισσότερα

πράγματα από όσα θα είχαμε διανοηθεί να επιχειρήσουμε να τους επιστημάνουμε ή αν τους διδάξουμε [...] η μάθησή τους δεν τα περιορίζει· τα οδηγεί στη ζωή, υπό πολλές έννοιες, και τους ανοίγει πολλούς ορίζοντες. Κάθε καινούργιο πράγμα που μαθαίνουν τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν και άλλα πράγματα που πρέπει να μάθουν. Η περιέργεια τους μεγαλώνει με κάθε τι που την τροφοδοτεί. Το καθήκον μας είναι να την τροφοδοτούμε συνεχώς. Το να συντηρούμε την περιέργειά τους «τροφοδοτώντας στην σωστά» δεν σημαίνει ότι τα «ταΐζουμε» ή ότι τους λέμε πώς να θρέψουν τον εαυτό τους. Σημαίνει ότι τους παρέχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία και ποσότητα καλής τροφής (Χολτ, 1995: 283-284).

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

5. Συζήτηση

Όπως ίσως έχει ήδη φανεί, το ριζωματικό μοντέλο για τη μάθηση θέτει εν αμφιβόλω όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται/παρουσιάζεται και επιτελείται η συμβατική και παραδοσιακή παιδαγωγική, αλλά και την προσίδια σε αυτή σύλληψη, παραγωγή, μετάδοση και λειτουργία της γνώσης. Αντλώντας από την ορολογία της Butler (2004, 2017), αυτό που υποστηρίζεται εδώ είναι ότι η ριζωματική μάθηση επιχειρεί την πλήρη αποδόμηση των θεμέλιων της κατεστημένης μαθησιακής διαδικασίας εντός της οποίας ο μαθητής, τελεί υπό όρους «επισφάλειας» (Αθανασίου, 2007). Στη βάση αυτή, ο μαθητής αποτελεί το αντικείμενο ενός παιδαγωγικού οργανογράμματος εντός του οποίου δεν επιτρέπεται να έχει αυτόνομη και ανεξάρτητη φωνή και δράση, αλλά αντίθετα επιτελεί μία πάγια, καθιερωμένη και αναμενόμενη στάση και συμπεριφορά. Η ριζωματική μάθηση αποδιοργανώνει αυτή την ιεραρχική και καταναγκαστική σχέση που παράγει μορφές κοινωνικής δράσης εντός προκαθορισμένων (από τα πάνω) ορίων, δεσμεύσεων και επιλογών και δημιουργεί μία «βιώσιμη αλληλεξάρτηση» (Butler, 2017: 88) μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ανεξάρτητα από τις ποικίλες διαφορετικές προσεγγίσεις που σίγουρα υπάρχουν προχωρώντας σε «μια συλλογική απόρριψη της επισφάλειας» (βλ. Butler, 2017: 37) που κυριαρχεί και επικρατεί τόσο στο σχολικό κλίμα όσο και στις ψυχοκοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις που αναπόφευκτα απορρέουν από αυτό. Ως εκ τούτου, στη λειτουργία του ριζωματικού μοντέλου για τη μάθηση, απορρίπτεται η ατομικιστική οπτική «προς όφελος μιας ηθικής της αλληλεγγύης» (βλ. Butler, 2017: 34). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, κανένα υποκείμενο (είτε μαθητής/τρια είτε εκπαιδευτικός), δεν μένει στην αφάνεια ή/και στα «όρια της αναγνωρισιμότητας» (Butler, 2017: 55). Αντίθετα, κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας απολαμβάνει την ίδια «αναγνώριση» (Butler, 2017) και αξία, συνάπτοντας έτσι σχέσεις δημοκρατίας, ισοτιμίας, σεβασμού, κατανόησης και αλληλεγγύης. Με αυτό τον

τρόπο, αναδύεται η λειτουργία της σχολικής κοινότητας, στο «πρότυπο» των αξιών «για τις οποίες αγωνίζονται» τα μέλη της κοινότητας αυτής (βλ. Butler, 2017: 87), με τα τελευταία να «ενσαρκώνουν μια άλλη αντίληψη για την ισότητα, την ελευθερία και τη δικαιοσύνη» και με το «εγώ» να «είναι συγχρόνως και εμείς» (βλ. Butler, 2017: 68-69).

Παρατηρούμε συνεπώς, ότι «η αλληλεξάρτηση, η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η συμμετοχή, η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και της αυτονομίας, η κίνηση, ο πειραματισμός και η ενδεχομενικότητα» (Πεχτελίδης, 2020: 154) αποτελούν τα βασικά συστατικά της ριζωματικής μάθησης, καθώς και το αναντίρρητο (κοινωνικό) γεγονός ότι «η εξάρτηση του ενός από τον άλλο είναι αναπόφευκτη και αναγκαία επειδή όλοι θεωρούνται ευάλωτοι [...] δεν μπορεί κανείς να επιβιώσει και να ευημερήσει χωρίς αλληλεξάρτηση και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον» (Πεχτελίδης, 2020: 153-154).

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

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

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

το παιδί είναι [...] ανοιχτό, δεκτικό και διορατικό. Δεν αποκλείει τον εαυτό του από τον παράξενο, συγκεχυμένο και

περίπλοκο κόσμο που το περιβάλλει. [...] Δεν παρατηρεί κυρίως τον κόσμο γύρω του, αλλά τον δοκιμάζει, τον αγγίζει, τον ζυγίζει, τον κάνει να υποταχθεί, τον διαλύει (Χολτ, 1995: 342-343).

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

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

—

Βιβλιογραφία

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

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

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

Brailas, A. (2020). Rhizomatic Learning in Action: A Virtual Exposition for Demonstrating Learning Rhizomes. Στο Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism (σσ. 309–314). DOI:

<https://doi.org/10.1145/3434780.3436565>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκούζε, Χ. (1971). *Για την απελευθέρωση: δοκίμιο* (Ν. Αιγινήτης, Μτφρ.). Αθήνα: Διογένης.

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

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

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

Μαυρίδης Η. (2015). Για την “κατασκευή” της κοινωνικής πραγματικότητας: μετα-φαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής θεωρίας*, 15, 197–228. DOI: <https://doi.org/10.12681/sas.599>

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

Μπράιλας, Α. & Παπαχριστόπουλος, Κ. (2022). Κοινότητες, ριζωματική μάθηση και μοντέλα αξιολόγησης: Μια κριτική οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου για ην

Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές (Νοέμβριος 2021), (σσ. 90-103).

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

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

Ξανθόπουλος, Χ. (2015). Συμβολές στην Κοινωνική θεωρία της Γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Θεοδωρακόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

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

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

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

Η εναλλακτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: η περίπτωση του αυτοοργανωμένου παιδαγωγικού εγχειρήματος 'Μικρό Δέντρο'

Του Μιχάλη Κατσιγιάννη

Προπτυχιακός φοιτητής

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Πανεπιστήμιο Πατρών

mixaliskatsimm@gmail.com

1. Εισαγωγή

Διαχρονικά, ο ελληνικός χώρος δεν φημίζεται για τις εναλλακτικές και ριζοσπαστικές του παιδαγωγικές προτιμήσεις, προτάσεις και πρακτικές. Τα ποικίλα καινοτόμα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το πιο γνωστό από αυτά σάμμερχιλ για παράδειγμα, δεν έχουν αφήσει το στίγμα τους, παρά τη μεγάλη αίγλη και δημοσιότητα που τα συνοδεύει ανά τα χρόνια. Ωστόσο, παρά το υπαρκτό έλλειμμα που εντοπίζεται, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει την προσπάθεια μίας ομάδας παιδαγωγών από τη Θεσσαλονίκη, η οποία δημιούργησε ένα εναλλακτικό νηπιαγωγείο, το 'Μικρό Δέντρο', με βασικό σκοπό να συμβάλλει τόσο στην επίτευξη όσο και στην προώθηση της εναλλακτικής εκπαίδευσης.

2. Οι βασικές αρχές του Μικρού Δέντρου

Το Μικρό Δέντρο (στο εξής ΜΔ), είναι ένα εναλλακτικό νηπιαγωγείο που τέθηκε σε λειτουργία τον Ιανουάριο του 2014 και βρίσκεται στην περιοχή Κρυονερίου της Θεσσαλονίκης. Το όραμα για την δημιουργία του ΜΔ «ξεκίνησε από μία αυτοοργανωμένη ελευθεριακή κατασκήνωση στην περιοχή του Βερτίσκου, στη Θεσσαλονίκη, όπου γονείς, μη γονείς και παιδιά θέλαμε να ζήσουμε μαζί σε ένα αυτοοργανωμένο περιβάλλον με κεντρικό θέμα τα παιδαγωγικά» (Περιοδικό Βαβυλωνία, Οκτώβριος 2018, 00:03:27-00:03:44). Σύμφωνα με τους ανθρώπους που δημιούργησαν το ΜΔ, πρόκειται για «ένα αυτοοργανωμένο παιδαγωγικό εγχείρημα που λειτουργεί με τις αξίες της ελευθεριακής εκπαίδευσης και της βιωματικής μάθησης» (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.):

σκοπός του ΜΔ ήταν φυσικά να ξεκινήσει μία πρωινή καθημερινότητα, μία σχολική καθημερινότητα αλλά δεν ήταν μόνο αυτό. Όταν λέγαμε πως θέλουμε μία κοινωνία, την απάντηση την βρίσκαμε στην εκπαίδευση, στο πως θέλουμε την εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, η ελευθεριακή και αναρχική σκέψη έχει

αναπόσπαστο κομμάτι την παιδαγωγική μέσα, όποιος την έχει μελετήσει βλέπει ότι η εκπαίδευση είναι βασικό στοιχείο της. Οπότε, για εμάς, στόχος του σχολείου ήταν να δημιουργηθούν και άλλα τέτοια συμμετοχικά, κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα (Περιοδικό Βαβυλωνία, Οκτώβριος 2018, 00:06:34-00:07:05).

Στο ΜΔ «αφετηρία είναι οι ατομικές ανάγκες του κάθε παιδιού στο εδώ και τώρα» (Πεχτελίδης & Πανταζίδης, 2018: 384), ενώ σύμφωνα με τον Πανταζίδα (2021: 514) «οι έννοιες της ομοφωνίας και της συναίνεσης είναι βασικές στην καθημερινή ζωή του ΜΔ». Το «Μικρό Δέντρο που θα γίνει δάσος» (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.) έχει την ακόλουθη λογική, σύμφωνα με τους/τις ιδρυτές/ες του:

μια εκπαίδευση που σε πρώτο επίπεδο ξεκινάει από το σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε παιδιού, στους προσωπικούς του ρυθμούς, στις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Σε δεύτερο επίπεδο συνεχίζεται με το βίωμα της αμεσοδημοκρατικής κοινότητας, με εργαλεία τη συνεκπαίδευση, την αλληλοβοήθεια και τη συμμετοχή στη συλλογική ζωή. Θεωρούμε βασικό να συντροφεύουμε τα παιδιά με ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια και αποδοχή στην ανακάλυψη της γνώσης και στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Συνέλευση του Αλλιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο, χ.η.).

Το ιδεολογικό πλέγμα της «ελευθεριακής μαθησιακής κοινότητας του Μικρού Δέντρου» αποτελείται από «τη συμμετοχική δημοκρατία, την ελευθεριακή αναρχία, την οικολογία και τον φεμινισμό» (Πεχτελίδης, 2020: 98). Οι παιδαγωγοί του σχολείου αυτού το χαρακτηρίζουν ως «αυτο-οργανωμένο» και «αλλιώτικο σχολείο» το οποίο στοχεύει να υλοποιήσει στην πράξη «την ισότιμη συμμετοχή στην οργάνωση» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014). Όπως λένε χαρακτηριστικά και οι παιδαγωγοί, «προσπαθούμε να επιλέγουμε διαδικασίες και εργαλεία που να υποστηρίζουν την αντί ιεραρχία, οριζόντιους τρόπους λήψης των αποφάσεων, την άμεση συμμετοχή αντί της ανάθεσης και όλα αυτά που μας επιτρέπουν να πάρουμε τις ζωές μας στα χέρια μας» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014). Σχολιάζοντας την περίπτωση του εγχειρήματος, οι Πεχτελίδης & Πανταζίδης (2018: 379)

αναφέρουν ότι:

οι άνθρωποι που το απαρτίζουν είναι μια ομάδα παιδιών, γονέων και παιδαγωγών-συνοδών. Το σχολείο αυτό λειτουργεί μέσα από τις αποφάσεις των τριών αυτών ομάδων με γνώμονα μία ιδεολογία η οποία συνδέεται σε ένα σημαντικό βαθμό με τη δημοκρατία, την ελευθεριακή παιδεία και άλλα αυτο-οργανωμένα κινήματα οικολογίας, φεμινισμού και αλληλεγγύης.

Τέλος, το ΜΔ δέχθηκε ποικίλες επιδράσεις κατά την διαμόρφωσή του, π.χ. από το σάμερχιλ, την παιδαγωγική μοντεσσόρι, την παιδαγωγική φρενέ, τον Φερέρ, τον Κόρτσακ, τον Φρέιρε και την παιδαγωγική reggio emilia (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 00:05:52-00:08:56). Βέβαια, όπως λένε και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί του σχολείου *«ποτέ δεν είχαμε κάποια αναγκαιότητα να θέλουμε να επικεντρώσουμε σε κάποιο συγκεκριμένο, ας πούμε, ξέρω γω, θεωρητική επιρροή. Δηλαδή και αυτό, βλέπουμε ας πούμε στο παιδαγωγικό μας πλαίσιο, είναι μία σύνθεση αναρχικής, ελευθεριακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης»* (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 00:10:00-00:10:18).

3. Εκπαιδευτικοί ή συνοδοί: κυριαρχία ή αλληλεγγύη;

Στο ΜΔ δεν υπάρχει καμία ιεραρχική διάκριση και εξουσιαστική σχέση μεταξύ των παιδιών και των παιδαγωγών. Χαρακτηριστικό αυτού του γεγονότος είναι ότι *«οι εκπαιδευτικοί του Μικρού Δέντρου αυτοπροσδιορίζονται ως συνοδές και όχι ως δασκάλες, γιατί συνοδεύουν τα παιδιά στη μάθηση και την ψυχαγωγία των παιδιών με έναν ευέλικτο και μη εξαναγκαστικό τρόπο»* (Πεχτελίδης, 2020: 114). Όπως σημειώνουν και οι ίδιες οι συνοδές, *«επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε τη λέξη συνοδεία για να περιγράψουμε τον ρόλο των παιδαγωγών του Μικρού Δέντρου στη διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών»* (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 195):

σκοπός της συνοδού στο Μικρό Δέντρο είναι να συνοδεύσει το άτομο στην ειρηνική εξερεύνηση του εαυτού, του άλλου και του

περιβάλλοντος. Με κύριες αξίες την αποδοχή, την ενεργητική ακρόαση και την ενσυναίσθηση, η συνοδός προσπαθεί να διευκολύνει το άτομο να εμβαθύνει στο προσωπικό του βίωμα, σύμφωνα με τις προσωπικές του συγκινήσεις. Εμπνεόμαστε από τις αξίες αυτές και πιστεύουμε πως οι σχέσεις επικοινωνίας μπορούν να βασιστούν πάνω σε αυτές, θυμίζοντάς μας ότι οι ανθρώπινοι δεσμοί συνιστούν έναν πραγματικό εμπλουτισμό, μετασχηματίζοντας τις σχέσεις αλλά και την κοινωνία (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 194-195).

Ο Πανταζίδης (2021: 513), σχολιάζει σχετικά με το ζήτημα αυτό ότι *«εξέχουσας σημασίας είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά χωρίς να διατάζουν. Πολλές φορές θύμιζαν μεγάλα αδέρφια»:*

η συνοδή στοχεύοντας στην αυτοδιεύθυνση δίνει τον χώρο και τον χρόνο στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα πάνω σε ένα συγκεκριμένο έργο (λ.χ. δραστηριότητα, εργασία) και απώτερος σκοπός του μαθητή και της μαθήτριας, και του/της παιδαγωγού-κριτικού/ής φίλου/ης είναι η επιτυχία στο έργο αυτό. Επίσης, δεν ταιριάζει στο κλίμα της δομής η τιμωρία αλλά προτείνονται τρόποι συλλογικής ευθύνης και συνδιαχείρισης (Πανταζίδης, 2021: 513).

4. Σχολική διακυβέρνηση: ισοτιμία ή αυταρχισμός;

Στο ΜΔ δεν υπάρχει ανώτερη διακυβέρνηση από κάποιον διευθυντή ή από μία κλειστή ομάδα ανθρώπων. Αντίθετα, η λήψη των αποφάσεων γίνεται μέσω του εργαλείου της συνέλευσης:

στο Μικρό Δέντρο αξιοποιούνταν τρόποι αμεσοδημοκρατικής συνέλευσης με τη συμμετοχή όσων παιδιών ήθελαν να λάβουν μέρος. Τα υπόλοιπα μπορούσαν να απασχολούνται με κάτι άλλο στον χώρο. Μέσω της αμεσοδημοκρατικής οπτικής, ώστε όχι μόνο να ακούγονται όλες οι φωνές, αλλά και να εξετάζονται, με απώτερο σκοπό την από κοινού λήψη ενημερωμένων και δίκαιων αποφάσεων, που έχουν ως βάση τους το πνεύμα της ομοφωνίας

(Πανταζίδης, 2021: 512).

Ο Πανταζίδης (2021: 506) αναφέρει σχετικά με την συνέλευση ως εκπαιδευτικό εργαλείο ότι:

η αξιοποίηση εργαλείων για την ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συχνά ξεκινά από τους/τις εκπαιδευτικούς και όσους/ες ενδιαφέρονται να δουν στην πράξη μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές στον καθημερινό σχολικό βίο. Πολλές φορές οι αλλαγές αυτές συνοδεύονται με μια γενικότερη κοσμοαντίληψη για τα παιδιά, τον/την εκπαιδευτικό, το σχολείο ως θεσμό, αλλά και την κοινωνία ολόκληρη.

Το παιδί δηλαδή δεν θεωρείται ανίκανο να συμβάλλει σε διαδικασίες απόφασης και εύρεσης λύσεων, αλλά αποτελεί ενεργό μέλος της κοινότητας στην οποία μετέχει. «Οι συνελεύσεις αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική πράξη το οποίο συνδέεται με πολλαπλές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η επικοινωνία και η επίλυση προβλήματος» (Πανταζίδης, 2021: 507). Στο ΜΔ «τα παιδιά θεωρούνται άξια να παίρνουν αποφάσεις και να διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους» (Πανταζίδης, 2021: 512), κάτι που επιτελείται ακριβώς μέσα από το εργαλείο της συνέλευσης (Πανταζίδης, 2021: 507).

Ειδικότερα, στο ΜΔ, λειτουργούν δύο είδη συνελεύσεων. Το πρώτο η «γενική συνέλευση στην οποία συμμετέχουν οι οικογένειες και οι παιδαγωγοί» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

η συνέλευση αυτή ασχολείται με όλα τα πρακτικά ή θεωρητικά ζητήματα οργάνωσης, συντήρησης και ανάπτυξης του εγχειρήματος. Σε αυτή τη συνέλευση παρουσιάζουν τις προτάσεις, τις ιδέες προς υλοποίηση οι ομάδες εργασίας που αποτελούνται από τα ίδια τα μέλη της συνέλευσης και είναι επιφορτισμένες με ζητήματα όπως η νομική υπεράσπιση και δικτύωση, η οικονομική διαχείριση αλλά και ενίσχυση, το παιδαγωγικό πλαίσιο του σχολείου, την κατασκευή παιδαγωγικού υλικού, την υποδοχή νέων μελών στην κοινότητα, την οργάνωση των εξωτερικών

δραστηριοτήτων του σχολείου κ.α. Επίσης στη γενική συνέλευση, μεταφέρονται από τις συνοδούς προτάσεις που βγαίνουν από την παιδική συνέλευση (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Το δεύτερο είδος συνέλευσης είναι η «παιδική συνέλευση», στην οποία «συμμετέχουν τα παιδιά και οι συνοδοί του σχολείου» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

η παιδική συνέλευση μπορεί να καλεστεί από οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας είτε παιδί είτε συνοδό, αλλά έχει και την προγραμματισμένη ώρα της στις 11:00 κάθε μέρα. Βέβαια η παιδική συνέλευση είναι κομμάτι ενός ευρύτερου παιδαγωγικού πλαισίου και έτσι όπως όλα στο σχολείο μας δεν είναι υποχρεωτική (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Οι συνοδές, σχολιάζοντας το εργαλείο της συνέλευσης, εξηγούν ότι:

επιλέξαμε ένα εργαλείο που αρχικά λειτουργεί ως ένα πεδίο διασφάλισης του λόγου των παιδιών μέσα στην κοινότητα, καθώς θέματα που προκύπτουν μέσα στην παιδική συνέλευση μπορούν να μεταφέρονται στη συνέλευση των ενηλίκων (όπως π.χ. μια πρόταση για εκδρομή ή η ανάγκη για ανανέωση του παιδαγωγικού υλικού). Από την άλλη είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο (και για τους μεγάλους) καθώς μαθαίνεις να ακούς και να εκφράζεσαι, να συνδημιουργείς και να συνδιαμορφώνεις, να αναλαμβάνεις τις πράξεις και τις ευθύνες αυτών. Η παιδική συνέλευση στο σχολείο μας μπορεί να γίνεται κάθε μέρα, μπορεί και να μη γίνει για μια εβδομάδα. Τα παιδιά συζητούν για τις σχέσεις τους, για τα όρια και πειραματίζονται με τη συλλογική διαχείριση αυτών (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

5. Παιδαγωγική και χειραφέτηση: αυτονομία και ανεξαρτησία

Το ΜΔ ενδιαφέρεται για την παιδαγωγική διαδικασία, όχι ως μία μουσειακή πρακτική που μεταλαμπαδεύει την υπάρχουσα γνώση στις νεότερες γενιές, αλλά ως ένα κομμάτι του κόσμου που εμπλέκεται

ενεργά στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Στο πλαίσιο αυτό, το ΜΔ εργάζεται για την χειραφέτηση, την αυτονομία και την ανεξαρτησία των παιδιών που έρχεται σε επαφή, και όχι για την κρύφια μύησή τους σε κάποιο ιδεολογικό πρόταγμα και δόγμα. Σύμφωνα με τη Χρονάκη (2018: 221):

η μάθηση βασίζεται κυρίως στην άμεση εμπειρία, στην πρακτική εφαρμογή και τον πειραματισμό, με στόχο την άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, πάντα με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού και ανεξάρτητα από την ηλικία του. Η οργάνωση της σχολικής ζωής και του προγράμματος γίνεται σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης, όπου όλα τα μέλη έχουν ισότιμο ρόλο. Ο στόχος είναι η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης.

Στα θεμέλια του ΜΔ βρίσκει κανείς «δομές που βασίζονται στην αλληλεγγύη, την αυτο-οργάνωση» ώστε να δημιουργηθούν «σχέσεις που συγκρούονται με τις ισχύουσες αξίες του συστήματος» (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014):

επιθυμούμε να προσεγγίσουμε έναν τρόπο ζωής που να βασίζεται στην κοινότητα και την αλληλεγγύη, που να πηγάζει από την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα μας και ταυτόχρονα να κτίσουμε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό περιβάλλον με συνεχή επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι και την εξερεύνηση κοινών κατευθύνσεων (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, το ΜΔ λειτουργεί με γνώμονα την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας του παιδιού. Οι συνοδές δεν απαιτούν, δεν διατάζουν και γενικότερα, δεν προαποφασίζουν ένα συγκεκριμένο σχέδιο το οποίο αναμένεται να επιτελεστεί από τα παιδιά, αλλά «αφήνουν τον χώρο ώστε να μην υπάρχει μόνο η αποδοχή μιας πρότασης αλλά να υπάρχει μια αρχική ιδέα, η οποία κτίζεται συλλογικά από όσους/ες έχουν αντιρρήσεις» (Πανταζίδης, 2021: 514). Όπως λένε χαρακτηριστικά και οι ίδιες οι συνοδοί:

διατηρούμε μια πεποίθηση ότι η κάθε συλλογικότητα

διαπραγματεύεται και ερμηνεύει την ελευθερία με τους όρους της δικής της ιδιότυπης και ξεχωριστής φύσης. Στο αλλιώτικο σχολειό προσπαθούμε να μεταφράσουμε τις επιθυμίες μας για ελευθερία, αυτονομία και σεβασμό, μέσα από ένα προσεκτικά οργανωμένο περιβάλλον, με πολλές και διαφορετικές ποιότητες ερεθισμάτων και υλικών. Στο σχολειό δεν υπάρχει πρόγραμμα μαθημάτων ή υποχρεωτική προσέλευση σε κάποια δραστηριότητα. Τα πλάσματα είναι ελεύθερα από της στιγμή που θα έρθουν να ετοιμάσουν το πρωινό τους στην κουζίνα, να παίξουν ατομικά ή σε παρέες, να ασχοληθούν με κάποιο υλικό ή να οργανώσουν μια δραστηριότητα. Είναι επίσης ελεύθερα να περιπλανηθούν σε οποιοδήποτε χώρο του σχολείου, να κινηθούν ή να ρεμβάσουν. Από την πλευρά μας οι ενήλικες προσπαθούμε να στεκόμαστε διακριτικά χωρίς να παρεμβάλουμε και να κατευθύνουμε το ρυθμό και τη σκέψη του παιδιού με περισσότερη εμπιστοσύνη στην περιέργεια και την έμφυτη ορμή για εξερεύνηση του ατόμου. Προσπαθούμε να είμαστε και να δείχνουμε (είμαστε και φαινόμαστε) διαθέσιμοι για οποιαδήποτε υποστήριξη ή βοήθεια (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

Τέλος, η – εκ διαμέτρου αντίθετη με το παραδοσιακό και συμβατικό σχολικό μοντέλο – αντιμετώπιση που επιφυλάσσει το ΜΔ στα παιδιά διακρίνεται και μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Αποφεύγεται το γλωσσικό ετικετάρισμα των σκέψεων, των κινήτρων, των διαθέσεων, των επιλογών και των πράξεων των παιδιών, με αποτέλεσμα – και σκοπό – να μη δημιουργούν άνωθεν και εξωτερικές, επιβαλλόμενες δηλαδή, προσδοκίες. Οι συνοδοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

η αποφυγή κάποιων γλωσσικών συμβόλων έχει να κάνει με την απόρριψη των σκέψεων που εικονίζουν, της λογικής που εκπροσωπούν. Τα δίπολα, σωστό και λάθος, καλός και κακός, είναι λέξεις που συντηρούν τους διαχωρισμούς και υποκρύπτουν τις λεπτές ποιότητες και τις μεγάλες αντιφάσεις που ενυπάρχουν σε κάθε άτομο. Απέναντι στα παιδιά επιλέγουμε περισσότερο τη σιωπή κάνοντας λίγο χώρο και λίγο χρόνο να αναπτύξουν τη δική τους σκέψη ή να πειραματιστούν πάνω στη δική τους συμβολική

αφήγηση χωρίς παρεμβολές από τους ενήλικους συμβολισμούς ή την ενήλικη ηθική. Αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε τα δίπολα όπως και επιθετικούς προσδιορισμούς σαν όμορφη, έξυπνος. Λέξεις που ορίζουν για το άτομο έναν ρόλο που καλείται να εκπληρώσει αλλά δεν έχει επιλέξει (Ένα Αλλιώτικο Σχολείο, Οκτώβριος 2014).

6. Συνεκπαίδευση των φύλων, σώμα και σεξουαλικότητα: αποφυγή της αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων

Τις συνοδές του ΜΔ, απασχολούν έντονα ζητήματα γύρω από φύλο, το σώμα και τη σεξουαλικότητα. Σύμφωνα με τις ίδιες μπορεί «η *συνεκπαίδευση των φύλων είναι θεσμικά κατοχυρωμένη εδώ και πολλά χρόνια*», ωστόσο, «*προσπαθούμε μέσω της στάσης και των παιδαγωγικών μας πρακτικών να την εφαρμόσουμε στην ουσία της*» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196). Κάτι, που όπως λένε οι συνοδές «*ελάχιστα συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο του σήμερα*» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196):

κύριο μέλημά μας είναι να μη συνδέουμε συμπεριφορές, ποιότητες συναισθημάτων, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα και ικανότητες των παιδιών με το φύλο τους, επιβεβαιώνοντας τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς [...] δεν θέλουμε να προβάλλουμε έμφυλες προσδοκίες ή απαγορεύσεις στα παιδιά για το ποιους ρόλους πρέπει να επιτελούν ως αγόρια ή κορίτσια (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196).

Οι διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές είναι σύμφωνα με τις συνοδές «*δραστηριότητες προσβάσιμες σε όλα τα φύλα*», με στόχο «*να μην προβάλλουμε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των φύλων στα βιβλία και στις ιστορίες και να χρησιμοποιούμε και τα δύο γένη στον προφορικό μας λόγο*» (από το επίμετρο στον Ferrer, 2022: 196). Όπως μας πληροφορεί μία από τις συνοδές:

όλα αυτά κάπως τα κάνουμε με μια παραδοχή ότι τα παιδιά ακόμη και σε αυτή την ηλικία των δύο και τριών ετών που έρχονται στο σχολείο, ήδη έχουν έρθει σε επαφή με τα έμφυλα στερεότυπα, με τους διαχωρισμούς, γιατί πολλές φορές τείνουμε να λέμε ότι

αυτά δεν είναι ζητήματα τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή ή έχουν να τα διαχειριστούν. Οπότε, βλέπουμε ότι φυσικά και τα διαχειρίζονται ήδη όταν έρχονται εδώ. Είναι μάλιστα και σε μία περίοδο συνήθως που υπάρχει αυτή η ρευστότητα ανάμεσα στα φύλα, δηλαδή δοκιμάζουν διάφορα πράγματα χωρίς να έχουν κάποια ενοχή εκτός και αν τους δημιουργήσουμε εμείς (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 1:00:44-1:01:30).

Ειδικότερα, οι συνοδές τοποθετούμενες για το πώς χειρίζονται στο σχολείο ζητήματα γύρω από φύλο, το σώμα και τη σεξουαλικότητα, εξηγούν:

[Σχετικά με το σώμα] εμείς εδώ στο περιβάλλον μας αυτό που προσπαθούμε σε σχέση με το σώμα είναι να καλλιεργήσουμε μία κουλτούρα συναίνεσης. Για παράδειγμα, πάντα ζητάμε την άδεια των παιδιών για να τα αγγίξουμε: θέλεις μία αγκαλιά;, μπορώ να σε βοηθήσω να αλλάξεις ρούχα για παράδειγμα. Πάντα ζητάμε τη συναίνεσή τους πριν το κάνουμε αυτό και προτείνουμε στα παιδιά να κάνουν το ίδιο και μεταξύ τους και είναι ένα εργαλείο το οποίο λειτουργεί πάρα πολύ καλά και ειδικά σε αυτές τις πολύ μικρές ηλικίες που τα παιδιά έχουν συνηθίσει ότι οι άλλοι μπορούν να τα αγγίζουν, έτσι, χωρίς να τα ρωτάνε. Οπότε, βλέπεις ότι όταν ένα μικρό παιδί, δύο χρονών και τριών μαθαίνει ότι μπορώ να πω και όχι, το χρησιμοποιούν βέβαια πάρα πολύ στις μεταξύ τους σχέσεις (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 58:29-59:15).

[Σχετικά με το φύλο] εμείς εδώ δεν έχουμε δουλειές, δραστηριότητες που προορίζονται είτε για αγόρια είτε για κορίτσια και προσπαθούμε πάντα να ενισχύσουμε ας πούμε το κομμάτι το οποίο είναι πιο παραμελημένο σε κάθε φύλο. Για παράδειγμα, προτείνουμε, έχουμε πιο πολύ το νου μας ας πούμε προτίμηση τα αγόρια να αναλάβουν δραστηριότητες φροντίδας, καθαριότητας. Αντίστοιχα, να ενδυναμώσουμε άλλα κομμάτια στα κορίτσια που είναι πιο υποτιμημένα για το φύλο τους όπως για παράδειγμα, ότι μπορούν να κουβαλήσουν βάρη, ότι μπορούν να ασχοληθούν με το ξυλουργείο (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 59:19- 50:54)

[Σχετικά με τη σεξουαλικότητα] δεν προϋποθέτουμε, δεν παίρνουμε σαν αυτονόητη τη μελλοντική τους ετεροφυλοφιλία για παράδειγμα. Απλά, όπως λέει και η Σάσα, στη φυσικοποίηση αυτής της ετεροφυλοφιλίας θα δημιουργήσαμε μία ρωγή ας πούμε. Μπορώ να παντρευτώ ας πούμε ένα αγόρι;, Μπορώ να παντρευτώ ένα κορίτσι; Και ανοίγουμε τέτοιες κουβέντες με τα παιδιά δίνοντας πάντα και μία πληροφορία η οποία μας ζητούν τα παιδιά μέχρι εκεί που θέλουν, αντέχουν και τους ενδιαφέρει. (0 Ελευθεριακός, Μάιος 2022, 01:02:35-01:03:03)

7. Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο επιχείρησε να αναδείξει την καινοτόμα πρωτοβουλία μίας ομάδας παιδαγωγών από την Θεσσαλονίκη, η οποία δημιούργησε ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό εγχείρημα, που μαζί με λίγα ακόμη αποτελούν τις μοναδικές νησίδες εναλλακτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είδαμε ότι στο ΜΔ η εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία και η σχολική ζωή είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αντίστοιχες του παραδοσιακού και συμβατικού σχολείου. Το ΜΔ στηρίζεται στα ιδεώδη της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ενσυναίσθησης, του απροϋπόθετου σεβασμού στην ατομικότητα και την ιδιωτικότητα, της ελευθεριακής παιδείας, της αυτοοργάνωσης, της αμεσοδημοκρατίας και της αλληλεγγύης. Παράλληλα, απορρίπτει τη σύναψη ιεραρχικών και εξουσιαστικών σχέσεων με τα παιδιά, ενώ βασικό μέλημά του είναι η προώθηση της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής χειραφέτησης των παιδιών. Τέλος, το ΜΔ, με τον τρόπο που επιλέγει να οργανώνεται και να λειτουργεί, μας δείχνει ότι η ριζοσπαστική και εναλλακτική εκπαίδευση, όπως την ξέρουμε από άλλες χώρες, δεν αποτελεί ένα μη εφαρμόσιμο σενάριο, μία ουτοπία. Αντιθέτως, είναι τελείως εφικτή.

Βιβλιογραφία

Ένα Αλλιώτικο Σχολείο (8 Οκτωβρίου 2014). TVXS Ανεξάρτητη

Ενημέρωση. Ανακτηθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://tvxs.gr/life-plus/paideia/ena-alliotiko-sxoleio/>.

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

Ο Ελευθεριακός (22 Μαΐου 2022). Μια Συζήτηση με το Μικρό Δέντρο. YouTube. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://www.youtube.com/watch?v=R98NgkrVyfk&t=3784s>.

Πανταζίδης, Σ. (2021). Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά. Στο Χ. Ζάγκος & Θάνος (Επιμ.), Κοινωνία-Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική, Ερευνητικές τομές (σσ.505-521). Αθήνα: Πεδίο.

Περιοδικό Βαβυλωνία (16 Οκτωβρίου 2018). Ελευθεριακό Νηπιαγωγείο «Το Μικρό Δέντρο» | B-Fest. YouTube. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://www.youtube.com/watch?v=m0C6z80bQ7U&t=426s>.

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

Πεχτελίδης Γ. & Πανταζίδης Σ. (2018). Εκπαίδευση και Ετεροπολιτική: ένα “σχολείο των κοινών”. Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος και Μ. Βρυωνίδης (Επιμ.), Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης “Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση” (Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου). σσ. 377-389.

Συνέλευση του Αλλιιώτικου Σχολείου το Μικρό Δέντρο (χ.η.). Ενημερωτικός ιστότοπος της Συνέλευσης του Αλλιιώτικου Σχολείου. Ανακτήθηκε, 10 Αυγούστου 2024, από: <https://alliotikosxoleio.espinblogs.net/>.

Χρονάκη, Μ. (2018). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. Στο Κ. Τσουκαλά & Δ. Γερμανός (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου

19-21 Μαΐου 2017: Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης (σσ. 216-229). DOI: <https://doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1397>.