



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

**Ο διάλογος ως σχέση με τον άλλο: Προβληματισμοί πάνω στην ανάπτυξη
κριτικού διαλόγου στο χώρο του ελληνικού δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου**

Ελένη Γαβαλά
152002

Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Έλενα Τζελέπη

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ- 2017

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διερεύνηση και παραγωγή προβληματισμών πάνω στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του δημόσιου ελληνικού υποχρεωτικού σχολείου σήμερα μέσω της εξέτασης δυνατοτήτων, περιθωρίων και περιορισμών ανάπτυξης κριτικών διαλόγων εντός του και η διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε το διάλογο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας. Ο διάλογος θα προσεγγιστεί ως σχέση με τον άλλο, με την ξεχωριστή συμβολή λόγων που άπτονται της κριτικής παιδαγωγικής και της ηθικής φιλοσοφίας, αναδεικνύοντας με διαφορετικούς τρόπους την κοινωνικο-πολιτική διάσταση του διαλόγου, προβληματοποιώντας τον περιορισμό του σε μία τεχνική/μέθοδο διδασκαλίας στο χώρο του σχολείου, φέρνοντας μας αντιμέτωπες με ενδιαφέροντα ερωτήματα.

Abstract

The aim of this paper is the investigation and production of questions regarding the development of dialogic relations in the greek public compulsory school today through the examination of possibilities, margins and limitations on the development of critical dialogues in it and the expansion of the way in which we consider dialogue in school and society. Dialogue is going to be approached as a relationship with the other, with the unique contributions of discourses related to the fields of critical pedagogy and ethical philosophy, highlighting in different ways the socio-political dimension of dialogue, troubling its limitation to a technique/method of teaching in school, bringing us face to face with interesting questions.

*Στις νέες και τους νέους που κινούν με πάθος τον κόσμο
και στην γιαγιά μου, παράδειγμα θυσίας προς τον Άλλο*

Περίληψη.....	2
Περιεχόμενα.....	4
Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή.....	7-10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Προσεγγίζοντας την έννοια του κριτικού διαλόγου στο χώρο του σχολείου σήμερα: πέρα από μία τεχνική.....11-32

1.1 Τι είναι ο διάλογος;	12-14
1.2 Ο διάλογος ως «συνάντηση».....	14-15
1.3 Διάλογος: Όχι μία οποιαδήποτε συνάντηση.....	15-17
1.4 Ονομάζοντας από κοινού τον κόσμο	18-20
1.5 Κριτικός διάλογος, ζητήματα εξουσίας και ερωτήματα περί ουδετερότητας.....	20-26
1.6 Διάλογος στον χώρο του σχολείου και χειραφέτηση σήμερα.....	26-32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Διάλογος στο χώρο του δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου σήμερα: Δυνατότητες, αδυνατότητες, εντάσεις, περιθώρια.....32-61

2.1 Χρειάζεται περισσότερος διάλογος στο χώρο του σχολείου σήμερα;.....	33-35
2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα: δυνατότητες, αδυνατότητες, αντιθέσεις και περιθώρια ανάπτυξης κριτικού διαλόγου	35-44
2.3 Ρόλοι εκπαιδευτικών-μαθητών και ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων	44-49
2.4 Στόχοι δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου σήμερα- παρατηρήσεις και προοπτικές	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Ο διάλογος ως σχέση με τον άλλο. Μια οπτική πάνω στη ηθική διάσταση της σχέσης εαυτού-άλλου με τη βοήθεια του Λεβινάς.....61-71

Αντί επιλόγου.....	71-72
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	72-76

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Γράφοντας αυτή την εργασία, δεν μπορώ παρά να ευχαριστήσω τους δάσκαλούς μου στο διάλογο. Είχα τη χαρά και την ευλογία να έχω αρκετούς, ακόμη περισσότερους από αυτούς που αναφέρω. Ευχαριστώ από καρδιάς την φιλόλογο καθηγήτρια μου κα. Μάνια Χρίστη, η οποία με ανοιχτά χέρια μας καλωσόριζε όλους πάντοτε σε διάλογο, έδινε αξία στις φωνές μας και συνέβαλλε στο άνοιγμα τον οριζόντων μας. Όταν σκέφτομαι το διάλογο στο χώρο του σχολείου, σκέφτομαι εκείνην. Θέλω να ευχαριστήσω τον δάσκαλό μου κ. Αντώνη Κουτρομπή, δάσκαλο σωματικού θεάτρου, που πάντα στόχευε στο να ασκηθούμε στην ανάπτυξη διαλόγων με τους άλλους μόνο με τα σώματά μας. Η μαθητεία δίπλα του ήταν μια μαθητεία στην καλλιέργεια διαλογικών σχέσεων με τους άλλους και μου χάρισε μοναδικά βιώματα και βαθιές συνειδητοποιήσεις. Ευχαριστώ την καθηγήτρια των αγγλικών μου, κα. Ευαγγελία Σκοτιδάκη, για τους άπειρους διαλόγους που ξεκίνησε να βάζει στη ζωή μου πριν καν να γίνω έφηβη και συνεχίζει να βάζει έως και σήμερα μέσα από τα βιβλία που μου δανείζει αδιάκοπα. Ευχαριστώ την κοινωνιολόγο καθηγήτρια μου, κα. Ελένη Κυριμκύρογλου, που τόλμησε να ανοίξει διαλόγους δύσκολους και προκλητικούς που κανείς άλλος δεν νοιάστηκε να εκκινήσει με «παιδιά». Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Ίδρυμα Ωνάση για την υποτροφία που μου χορήγησε για το δεύτερο έτος των μεταπτυχιακών μου σπουδών, σηκώνοντας από τους ώμους μου ένα δυσβάσταχτο φορτίο. Δεσμεύομαι να ανταποδώσω μέσα από το έργο μου ως εκπαιδευτικός, αγωνιζόμενη διαρκώς για την καταπολέμηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και για το ανεμπόδιστο δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών σε αυτή. Τέλος, χρωστώ ευγνωμοσύνη σε όλους τους ανώνυμους και επώνυμους που μοιράστηκαν τα βιβλία και τα άρθρα τους μαζί μου αλλά και με πλήθος κόσμου μέσω του διαδικτύου, καθιστώντας εφικτή τούτη την εργασία.

“To resist it is not enough to say no. It is necessary to desire! It is necessary to dream [...] the dream lays the ground for a new reality”
Augusto Boal, *Aesthetics of the Oppressed*, p.62

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το διάλογο στο χώρο του σχολείου προσεγγίζοντας τον διάλογο ως σχέση μεταξύ εαυτού και άλλων. Μια σχέση που επιζητά έκθεση, απεύθυνση, ευαλωτότητα, ισότιμη δυνατότητα συμμετοχής, κριτική σκέψη, δράση και αναστοχασμό για την από κοινού ονομασία του κόσμου και δεν περιορίζεται απλά σε μία μεθοδολογία για την «αποτελεσματικότερη» διδασκαλία μιας προκαθορισμένης ύλης. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση προβληματισμών πάνω στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του ελληνικού δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου σήμερα μέσω της εξέτασης δυνατοτήτων, αδυνατοτήτων, εντάσεων και περιθωρίων ανάπτυξης κριτικών διαλόγων εντός του και η διεύρυνση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε πάνω στο διάλογο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας, δίνοντας έμφαση στην κοινωνικο-πολιτική του διάσταση. Ο διάλογος στο χώρο του σχολείου υποστηρίζεται πως θα πρέπει εκτός άλλων να εγείρει προβληματισμούς πάνω στις σχέσεις εξουσίας και στις ανισότητες που διατρέχουν το χώρο του σχολείου και της κοινωνίας, μιας και αυτές συνδέονται με διαφορετικές δυνατότητες συμμετοχής σε διάλογο και την αποσιώπηση ή υποτίμηση των μη κυρίαρχων φωνών, ταυτοτήτων. Δίνοντας έμφαση στην κοινωνικο-πολιτική του διάσταση, ο διάλογος θα συνδεθεί με τις ταυτότητες των υποκειμένων και με σκοπούς όπως η χειραφέτηση και η ισοελευθερία¹.

Επιδιώκοντας να δώσουμε έμφαση στην κοινωνικο-πολιτική διάσταση της διαλογικής σχέσης –ενώ συνήθως στο χώρο της εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη συμβολή του διαλόγου ως μεθόδου για την αποτελεσματικότερη και πιο «συμμετοχική» μάθηση μιας προκαθορισμένης ύλης- θα αξιοποιήσουμε παιδαγωγικούς λόγους προσκείμενους στην κριτική παιδαγωγική, η οποία δίνει έμφαση στην ανάδειξη της σχέσης της εκπαίδευσης με το κοινωνικο-πολιτικό, θα αξιοποιήσουμε λόγους που αγγίζουν τις πολιτικές αναγνώρισης και θέτουν ερωτήματα γύρω από την ετερότητα και τη συγκρότηση της ταυτότητας των υποκειμένων, καθώς και λόγους της ηθικής φιλοσοφίας του Λεβινάς, που μπορεί να μας προσφέρει τρόπους να αναστοχαστούμε και να επαναδιαπραγματευόμαστε την σχέση μας με τον άλλο, αγγίζοντας με έναν άλλο τρόπο το κοινωνικό και πολιτικό.

Ας δούμε τα κύρια ερωτήματα που κινούν την εργασία. Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναρωτηθούμε: πώς ο διάλογος στο χώρο του σχολείου μπορεί να ειπωθεί ως κάτι πέρα από

¹ Έννοια του Etienne Balibar. Βλ. Balibar, É. (2014). *Equaliberty*. USA: Duke University Press

μία τεχνική για την αποτελεσματικότερη μάθηση προκαθορισμένων γνώσεων και να θέσει δυναμικά στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ζητήματα εξουσίας και γνώσης, ανισοτήτων στο λόγο και τη δράση των υποκειμένων, ζητήματα ταυτοτήτων; Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναρωτηθούμε: τι δυνατότητες, αδυνατότητες, εντάσεις και περιθώρια ανιχνεύουμε σήμερα στο χώρο της ελληνικής δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης πάνω στην ανάπτυξη κριτικών διαλόγων; Μπορεί ο χώρος του σχολείου να ιδωθεί ως ένα δυναμικό πεδίο άσκησης διαλογικών σχέσεων στη συνθήκη του σήμερα; Και αν ναι, πώς; Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναρωτηθούμε: εάν ο διάλογος είναι πάντοτε μια σχέση εαυτού και άλλου, πώς θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε τη σχέση εαυτού και άλλου σε πολλαπλά επίπεδα, όπως για παράδειγμα στην ηθική της διάσταση αξιοποιώντας το λόγο του Λεβινάς, στην προοπτική ανάπτυξης και καλλιέργειας περισσότερων διαλογικών σχέσεων στην κοινωνία του σήμερα;

Την αφορμή για αυτή την εργασία παρείχαν προβληματισμοί οι οποίοι προέκυψαν από την πτυχιακή μου εργασία, η οποία ήταν μια πειραματική εφαρμογή Θεάτρου Φόρουμ σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Ορμώμενη από μια κριτική προσέγγιση του διαλόγου, η οποία βρίσκεται πίσω από τη θεατρική τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ και έχει τις ρίζες της στην *Αγωγή του Καταπιεζόμενου*² του Paulo Freire, ο διάλογος συνδέθηκε από νωρίς στους προβληματισμούς μου με τη φωνή, το δικαίωμα ενεργητικής συμμετοχής και λόγου των υποκειμένων που μετέχουν στη σχολική ζωή για την διαμόρφωση της πραγματικότητάς τους. Οι προβληματισμοί μου στράφηκαν στο εάν οι διδακτικές τεχνικές/μέθοδοι που προωθούν τον διάλογο γίνεται όχι απλά να διακόψουν φευγαλέα το μονόλογο του εκπαιδευτικού και την κυριαρχία του μονολόγου στην οργάνωση της σχολικής ζωής ή να δημιουργήσουν άλλοτε μια ψευδή αίσθηση ελεύθερης και ενεργητικής δράσης των μαθητών³, αλλά αν μπορεί ο διάλογος στο χώρο του σχολείου να λειτουργεί στα πλαίσια διαμόρφωσης λιγότερο άνισων και αυταρχικών σχέσεων στη δυνατότητα λόγου και δράσης των υποκειμένων στο χώρο του σχολείου αλλά και πέρα από αυτόν. Σε αυτό το σημείο δεν υποστηρίζεται ότι ο διάλογος είναι απαλλαγμένος από ανισότητες (ή ότι οι εκάστοτε δυναμικές των σχέσεων εξουσίας εξαφανίζονται κατά το διάλογο) αλλά ότι η ανάπτυξη διαλόγου με άλλα υποκείμενα -και όχι ο διαξιφισμός πολλών μονολόγων που θέλουν να ονομάζονται διάλογος- είναι μία σχέση που φαίνεται να καλεί

² Η πρώτη έκδοσή του στα πορτογαλικά έγινε το 1968 και από τότε εκδίδεται διαρκώς. Η έκδοση που θα χρησιμοποιηθεί εδώ είναι αγγλική, του 2005.

³ Για παράδειγμα όταν όλα είναι προκαθορισμένα και ο διάλογος χρησιμοποιείται εκμαιευτικά, υπάρχει μία «σωστή» απάντηση και τα παιδιά καλούνται να συμμετάσχουν σε διάλογο με σκοπό την επιβεβαίωση της μίας και μοναδικής αλήθειας μέσα από χειραγώγηση του εκπαιδευτικού.

διαρκώς για ισότητα στην δυνατότητα λόγου και δράσης, να επιζητά ενεργητική δράση των υποκειμένων για τη διαμόρφωση της πραγματικότητάς τους κι όχι άλλους να σκέφτονται και να δρουν αντ' αυτών. Είναι μια σχέση που φαίνεται να επιζητά την έκθεση στο άλλο πρόσωπο και την απεύθυνσή του, να προϋποθέτει την τρωτότητα και ευαλωτότητά μας και που μάλλον δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί όταν υπάρχει υποτίμηση του άλλου και πίστη στην απόλυτη αυτάρκεια, αυτονομία και κατοχή της απόλυτης γνώσης από το «εγώ».

Στο πρώτο κεφάλαιο, εκκινώντας από έναν ορισμό του Freire για τον διάλογο τον οποίο και θα αναλύσουμε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο τον παρήγαγε αλλά και φέρνοντας τον σε επαφή και με άλλους λόγους και ερωτήματα και αναγιγνώσκοντάς τον με τη συμβολή και της δικής μας οπτικής στις συνθήκες του σήμερα, ο διάλογος θα αναδειχθεί ως σχέση· Ως σχέση που ξεπερνά τον εαυτό και δεν υφίσταται δίχως το άλλο πρόσωπο. Σύμφωνα με τον Freire, ο διάλογος είναι μια σχέση μεταξύ των υποκειμένων για να σκεφτούν κριτικά και να δράσουν, να αναστοχαστούν για το διαρκές φτιάξιμο και ξαναφτιάξιμο της πραγματικότητάς τους. Είναι ταυτόχρονα μία διαρκής σχέση αναστοχαστικής σκέψης-δράσης. Θέτοντας ως βάση μας τη συγκεκριμένη, κριτική προσέγγιση, ο διάλογος θα συνδεθεί με ζητήματα φωνής, ενεργητικής δράσης, ισότητας και χειραφέτησης των υποκειμένων, αλλά και με ζητήματα ορατότητας, έκθεσης και ευαλωτότητας, με ζητήματα ταυτοτήτων, ετερονομίας και αυτονομίας. Κατόπιν, η έννοια του διαλόγου συνδέεται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο εγείροντας καίρια ερωτήματα αναφορικά με τη χρήση του εντός του χώρου της εκπαίδευσης σήμερα. Τέτοια ερωτήματα αφορούν την ουδετερότητα ή μη του διαλόγου στον χώρο της εκπαίδευσης, αφορούν τους σκοπούς και τις ιδεολογίες με τις οποίες συνδέεται ο κριτικός διάλογος και τη θέση τους στην εκπαίδευση, καθώς και το αν και πώς μπορεί ο διάλογος να συνδεθεί με έννοιες όπως η χειραφέτηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αξιοποιώντας την προσέγγιση του διαλόγου που έχει αναπτυχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, ερχόμαστε αντιμέτωπες με κάποιες δυνατότητες, αδυνατότητες, περιορισμούς και περιθώρια πάνω στην δυνατότητα ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων στο χώρο του ελληνικού, δημόσιου, υποχρεωτικού σχολείου σήμερα, συνδέοντας τα με το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, ιστορικό πλαίσιο, με στόχο να εγείρουμε προβληματισμούς και να σκεφτούμε χρήσιμες κατευθύνσεις για την ενίσχυση του κριτικού διαλόγου στο χώρο του σχολείου. Κατά πόσο σήμερα υπάρχει χώρος για παραπάνω από έναν λόγο, τον κυρίαρχο, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας, στον τρόπο οργάνωσης της, στη δυνατότητα επεξεργασίας και διαμόρφωσης των σκοπών της;

Η εξέταση του ελληνικού δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου σε σχέση με την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων θα κινηθεί σε τρεις άξονες: το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τους ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Προβληματοποιώντας σημεία που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη κριτικών διαλόγων και αφορούν την οργάνωση, τους στόχους και τα περιεχόμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα αναφερθούμε στην ομοιογένεια και την ετερότητα σε αυτό, συνδέοντας τες με την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου. Μέσα από τα παραδείγματα θεωριών του Canagarajah, του Parastergiadis και της Pratt θα επιχειρήσουμε να θέσουμε ερωτήματα περί ομοιογένειας και ετερογένειας και να ανιχνεύσουμε εναλλακτικές οπτικές που μπορεί να ενημερώσουν την εκπαίδευση και τους στόχους της σήμερα. Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε το χώρο του σχολείου έτσι ώστε να παραχθούν ακόμη περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων εντός του; Οι Aronowitz και Giroux βλέπουν τα σχολεία ως πολιτικά πεδία που αναπαράγουν αλλά στα οποία υπάρχει ταυτόχρονα και χώρος για αντίσταση και ενεργητική δράση των υποκειμένων (Aronowitz & Giroux, 1986:70,139). Μέσα σε ένα θεσμικό χώρο όπως του σχολείου, στον οποίο υπάρχουν έντονα ασύμμετρες σχέσεις, είναι μέρος ενός κοινωνικού πλαισίου και έχει περιορισμούς και όρια, μπορεί ο κριτικός διάλογος, ενταγμένος σε ένα πλαίσιο κριτικής παιδαγωγικής, να αποτελέσει όπως τον χαρακτηρίζει ο Shor «μια πρόσκληση για αποκοινωνικοποίηση (desocialization) και επανακοινωνικοποίηση (resocialization)» (Cresswell et. al., 2017:10);

Το τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται στη βάση λόγων του ηθικού φιλόσοφου Λεβινάς, ο οποίος αναφέρεται την ηθική διάσταση της σχέσης μας με το άλλο πρόσωπο. Εστιάζοντας στην αλλόττητα η οποία βρίσκεται στην καρδιά του διαλόγου, σε συνέχεια του δευτέρου κεφαλαίου και διευρύνοντας την προσέγγιση του πρώτου κεφαλαίου για το πώς σκεφτόμαστε τη διαλογική σχέση φωτίζοντας άλλες πτυχές της, θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς η προσέγγιση του Λεβινάς για το άλλο πρόσωπο, τον τελείως άλλο και την ευθύνη μας απέναντι σε αυτόν μπορεί να ενημερώσει το διάλογο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας και να προτείνει μία άλλη ματιά πάνω στις συνθήκες ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων σήμερα. Μήπως η ριζική ετερότητα του άλλου, η οποία φαντάζει συχνά στις κοινωνίες του σήμερα ως εμπόδιο στην ανάπτυξη διαλόγου, δεν είναι εν τέλει τέτοιο; Ποιες είναι οι δικές μου ευθύνες για την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων με τον Άλλο; Θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε το διάλογο ως σχέση που θέτει την απεύθυνση στο πρόσωπο του άλλου ως υπέρτατη ευθύνη;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- Προσεγγίζοντας την έννοια του κριτικού διαλόγου στο χώρο του σχολείου σήμερα: πέρα από μία τεχνική

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με το ερώτημα: πώς ο διάλογος στο χώρο του σχολείου μπορεί να ειδωθεί ως κάτι πέρα από μία τεχνική για την «αποτελεσματικότερη» μάθηση προκαθορισμένων γνώσεων και να θέσει δυναμικά στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ζητήματα εξουσίας και γνώσης, ανισοτήτων στο λόγο και τη δράση των υποκειμένων, ζητήματα ταυτοτήτων; Θα μπορούσαμε να δώσουμε έμφαση στη σχέση (κι όχι στην τεχνική) που είναι ο ίδιος ο διάλογος και προσεγγίζοντάς τον ως σχέση να διευρύνουμε τον τρόπο με τον οποίο τον σκεφτόμαστε συνήθως και προσπαθούμε να τον αναπτύξουμε στο χώρο του σχολείου σήμερα; Θα μπορούσαμε κατανοώντας τον ως σχέση να προβληματιστούμε για την ανάπτυξή του πάνω σε ζητήματα που ξεπερνούν την εκμάθηση ενός ορισμένου corpus γνώσεων, και να προβληματιστούμε για την ύπαρξη και ανάπτυξή του και στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται η εκπαίδευση, το περιεχόμενό της και οι σκοποί της από τους μετέχοντες στην σχολική ζωή, δηλαδή κατά κύριο λόγο από εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Ο διάλογος δεν έχει έναν και μοναδικό ορισμό. Είναι μία έννοια με την οποία έχει ασχοληθεί και ασχολείται έως σήμερα πληθώρα διανοητών από διάφορα πεδία, με διαφορετικές σκοπιές, για διαφορετικούς λόγους. Η ευρύτητα των ορισμών του διαλόγου αναδεικνύει τις εξαιρετικά ποικίλες νοηματοδοτήσεις που μπορεί να λάβει ο διάλογος ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο και προσέγγιση. Ο Nicholas Burbules, αναφερόμενος στον διάλογο στον χώρο της εκπαίδευσης, εντοπίζει ποικίλες μορφές διαλόγου⁴, που εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς, ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ανάγκες και αναφέρονται σε διαφορετικές σχέσεις ανάλογα με την προσέγγιση που κάθε φορά επιχειρείται⁵ (Burbules,2000). Αναγνωρίζοντας την ποικιλία προσεγγίσεων και ορισμών της έννοιας του διαλόγου, τις διαφορετικές χρήσεις τους καθώς και τη μη ουδετερότητά τους, το παρόν κεφάλαιο δεν φιλοδοξεί να προβάλει έναν ορισμό ή μια προσέγγιση ως την «καλύτερη» ή «ορθότερη» από άλλες προσεγγίσεις του διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιχειρεί απλά να αναδείξει και να στοχαστεί πάνω σε έναν ορισμό, μια προσέγγιση του διαλόγου και ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, που θα επιτρέπει τη νοηματοδότηση του διαλόγου και θα δίνει έμφαση σε αυτόν ως σχέση που φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα έκθεσης, απεύθυνσης, ευαλωτότητας,

⁴ Π.χ. Critical, analytical, communicative dialogue etc.

⁵ Για μία αρκετά καλή και συνοπτική επισκόπηση διαφόρων προσεγγίσεων πάνω στο διάλογο βλ. Burbules, N.,C., *The Limits of Dialogue as Critical Pedagogy*

ισότιμης δυνατότητας συμμετοχής, κριτικής σκέψης, δράσης και αναστοχασμού για την από κοινού, διαρκή επεξεργασία της σχολικής κι όχι μόνο πραγματικότητας των υποκειμένων που μετέχουν στη σχολική ζωή. Με βάση αυτή την προσέγγιση θα επιχειρήσουμε κατόπιν στο δεύτερο κεφάλαιο να σκιαγραφήσουμε κάποιες δυνατότητες, περιθώρια και περιορισμούς ανάπτυξης κριτικών διαλογικών σχέσεων στο χώρο του ελληνικού, δημόσιου, υποχρεωτικού σχολείου με σκοπό την ανάπτυξη γόνιμων προβληματισμών για την ενίσχυση του κριτικού διαλόγου σε αυτό.

1.1 Τι είναι ο διάλογος;

Για την γράφουσα, την οποία ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο διάλογος από τη στιγμή που αυτός γίνεται αντιληπτός ως σχέση και από τη στιγμή που έννοιες όπως η ισοελευθερία⁶, η αυτονομία, η ετερονομία και ο Άλλος μπορεί να σχετιστούν άμεσα με αυτόν, ο ορισμός του Paulo Freire για τον διάλογο θα αποτελέσει το σημείο εκκίνησης τούτης της εργασίας καθώς νομίζουμε αναδεικνύει το διάλογο ως σχέση μεταξύ των υποκειμένων και θέτει στη συζήτηση ζητήματα εξουσίας, φωνής, ισότητας λόγου και δράσης. Εκτός αυτού, ο λόγος του Freire (1921-1997)-ο οποίος υπήρξε θεωρητικός, φιλόσοφος και παιδαγωγός που συνέβαλε καθοριστικά και άσκησε μεγάλη επιρροή με το έργο του στην ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής-επιλέχθηκε ακριβώς και για τη σύνδεση του με τις επιστήμες της αγωγής.

Σύμφωνα με τον Paulo Freire, ο διάλογος είναι η συνάντηση των υποκειμένων με άλλους ανθρώπους –η οποία διαμεσολαβείται από τον κόσμο– για να ονομάσουν τον κόσμο, δηλαδή να αναστοχαστούν καθώς τον φτιάχνουν και τον ξαναφτιάχνουν (Freire, 2005: 88,89, Freire & Shor, 1987b:13).

Ο παραπάνω ορισμός, ο οποίος ανήκει στις λεγόμενες «κριτικές» προσεγγίσεις του διαλόγου, έχει αναπτυχθεί εντός ενός θεωρητικού πλαισίου που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην χειραφέτηση και ελευθερία των υποκειμένων (που νοούνται ως αλληλοεξαρτώμενα), η οποία είναι αδύνατη δίχως την διαρκή ανάπτυξη κριτικής, αναστοχαστικής σκέψης και δράσης, ενεργητικά και υπεύθυνα από τα ίδια τα υποκείμενα πάνω στην διαρκώς και αέναα μεταβαλλόμενη πραγματικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, ο διάλογος δεν ιδώνεται απλά ως μία δομή λόγου ή ως ένα τέχνασμα ή μια τεχνική. Ο διάλογος αποτελεί μια απαραίτητη σχέση μεταξύ των υποκειμένων για να επεξεργαστούν ενεργητικά από κοινού την

⁶ Έννοια του Balibar, É. (2014). *Equaliberty*. USA: Duke University Press

πραγματικότητά τους, αλλά αποτελεί και μια διαρκή, απαραίτητη και αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ κριτικής σκέψης και δράσης αναγκαία για να πράττουν τα υποκείμενα διαρκώς μεταμορφωτικά πάνω στον κόσμο τους. Η μεταμόρφωση του κόσμου όπως θα δούμε και παρακάτω, δεν έχει εδώ απαραίτητα θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Ο Freire τονίζει την αναγκαιότητα της μεταμόρφωσης της πραγματικότητας των υποκειμένων, κι όχι το αν αυτή θα είναι μια ιδανική και «θετική, βελτιωτική» μεταμόρφωση. Η έμφαση δίνεται στην προσπάθεια αγώνα (από τα ίδια τα υποκείμενα που υφίστανται ανισότητες) έναντι των άνισων δυνατοτήτων συμμετοχής τους σε «μεταμορφωτικό διάλογο» κι όχι στην έκβαση της μεταμόρφωσης.

Η έμφαση σε αυτή την προσέγγιση του διαλόγου δεν βρίσκεται στο ότι ο διάλογος επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, ούτε στο ότι ο διάλογος μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την επίτευξη συμφωνίας πάνω στα ζητήματα της πραγματικότητας (όπως σε άλλες προσεγγίσεις του διαλόγου). Η συγκεκριμένη κριτική προσέγγιση του διαλόγου, έτσι όπως κατανοείται από την γράφουσα, δίνει έμφαση στον διάλογο ως σχέση (αναστοχαστικής σκέψης-δράσης και μεταξύ των υποκειμένων για να ονομάσουν τον κόσμο) αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ελευθερία των υποκειμένων. Η ελευθερία εδώ κατανοείται ως το δικαίωμα-ανάγκη να πράττω (=αναστοχαστική σκέψη+δράση) ενεργητικά πάνω στην πραγματικότητά μου κι όχι άλλος να πράττει για εμένα δίχως εμένα, και να πράττω μεταμορφωτικά από κοινού με άλλα υποκείμενα. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της ελευθερίας σε αυτή την προσέγγιση δεν ταυτίζεται με μια απόλυτη ελευθερία των δικαιωμάτων του ατόμου η οποία μπορεί να σημαίνει την ανελευθερία των άλλων, αλλά ότι η έννοια της ελευθερίας εδώ δίνει έμφαση στην ετερονομία, στη συνείδηση ότι τα υποκείμενα δεν ζουν μόνα τους σε αυτό τον κόσμο, δεν είναι πλήρως αυτόνομα αλλά αλληλοεξαρτώμενα και ετερόνομα. Η ελευθερία μου στην συγκεκριμένη περίπτωση, θα πρέπει να αγωνίζομαι να μην σημαίνει την καταπίεση άλλων και ταυτόχρονα θα πρέπει να σημαίνει και να διεκδικεί ισότητα. Ταιριαστή με αυτή την κριτική προσέγγιση του διαλόγου θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η έννοια της ισοελευθερίας του Etienne Balibar ⁷. Σύμφωνα με τον Balibar, η ισότητα είναι αδύνατη χωρίς την ελευθερία και η ελευθερία αδύνατη χωρίς την ισότητα (Balibar, 2014). Ο Balibar υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν παραδείγματα περιπτώσεων που όταν καταστέλλεται η ελευθερία, δεν καταστέλλεται, περιορίζεται ή καταλύεται η ισότητα και

⁷ Για βαθύτερη ανάλυση της έννοιας βλ. Balibar, É. (2014). *Equaliberty*. USA: Duke University Press

αντιστρόφως·«Αν η ελευθερία δεν είναι ισότητα, τότε είτε είναι υπεροχή- υπεροχή πάνω σε κάποιον (mastery)- είτε είναι υποταγή και εξάρτηση σε κάποια δύναμη, κάτι το οποίο είναι παράλογο» (Balibar:2014, 48-49). Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί πώς δεν υπονοείται ότι ο κριτικός διάλογος επειδή δίνει έμφαση στη χειραφέτηση και την ελευθερία των υποκειμένων τις επιτυγχάνει και αυτόματα ή πως είναι και αυτόματα απαλλαγμένος από τη δημιουργία ή τη συντήρηση ανισοτήτων, αποκλεισμών, καταπιέσεων.

Επιστρέφοντας στον ορισμό που προτείνει ο Freire για τον διάλογο, θεωρούμε ότι έχει αξία να αναγνωσθεί χωρίς να αποκοπεί από το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο έχει προκύψει. Με σεβασμό λοιπόν στο θεωρητικό πλαίσιο που τον παρήγαγε και ταυτόχρονα με διάθεση να τον φέρουμε και σε επαφή με άλλους λόγους, ερωτηματικά και να τον αναγνώσουμε στις συνθήκες του σήμερα και μέσα από τη δική μας σκοπιά, ας τον εξετάσουμε αναλυτικότερα.

1.2 Ο διάλογος ως «συνάντηση»

Στον ορισμό του Freire, ο διάλογος περιγράφεται ως «συνάντηση» υποκειμένων. Η περιγραφή του διαλόγου ως «συνάντηση» παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορεί να τροφοδοτήσει μια σειρά σκέψεων. Η «συνάντηση» ως έννοια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενέχει τις διαστάσεις του χώρου, του χρόνου και συνήθως της ορατότητας άλλων προσώπων (όταν αναφερόμαστε σε συνάντηση μεταξύ υποκειμένων), θέτοντας αμέσως τη συζήτηση για το διάλογο σε ένα πρώτο πλαίσιο.

Ο διάλογος ως συνάντηση, υπονοεί και προϋποθέτει σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, τη συνάντηση των υποκειμένων σε έναν κοινό χώρο⁸. Στην περίπτωσή μας, αυτός ο κοινός χώρος συνάντησης είναι ο χώρος του δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου και άρα τα στοιχεία που τον συνθέτουν και τον χαρακτηρίζουν έχει νόημα να τα εξετάζουμε ως κρίσιμα για το ρόλο που μπορεί να παίξουν στην ανάπτυξη διαλόγων.

Σε μία συνάντηση, υπάρχει επίσης η ορατότητα άλλων προσώπων. Η ορατότητα αναφέρεται σε ένα πρώτο επίπεδο στη θέαση της σωματικότητας του άλλου/ων προσώπων, συνομιλητών, οι οποίες δημιουργούν σκέψεις και συνειρμούς, διαφέρουν όχι μόνο

⁸ Ο χώρος είναι μία ευρεία έννοια. Ειδικότερα σήμερα, με την ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών, η έννοια του «κοινού χώρου» τείνει να μετασηματίζεται διαρκώς, όλο και περισσότερο. Τι συνιστά έναν «κοινό χώρο» συνάντησης και τα στοιχεία του εκάστοτε «κοινού χώρου» σε έναν διάλογο, είναι εξαιρετικά ζητήματα για προβληματισμό. Ένας προβληματισμός που προκύπτει από τον ορισμό του διαλόγου ως συνάντηση είναι η δυνατότητα ή αδυνατότητα ανάπτυξης διαλόγου εν τη απουσία κοινού χώρου συνάντησης, που μπορεί να μας οδηγήσει σε προτάσεις και δράσεις για την δημιουργία κοινών χώρων εκεί όπου σήμερα δεν υπάρχουν.

μορφολογικά αλλά και στην έκφρασή τους και αποτελούν δηλώσεις της ύπαρξης των άλλων που έχουν εισέλθει στο πεδίο μας. Η ορατότητα σε μία συνάντηση ταυτόχρονα μπορεί να καθιστά ορατό και κοντινό κάτι που πριν δεν ήταν, αποτελώντας μια πρωτόγνωρη αποκάλυψη, επαφή και πλησίασμα του άλλου. Η ορατότητα σε μία συνάντηση σημαίνει ότι εκτιθέμεθα στη θέαση του άλλου που συναντούμε, θέτουμε αναπόφευκτα τον εαυτό μας στο πεδίο του, μπαίνοντας μάλλον και σε μία προσωρινή κατάσταση κατάφασης της ευαλωτότητάς μας. Ταυτόχρονα εισέρχεται στο πεδίο μας και εκτίθεται μπροστά μας το άλλο πρόσωπο, μια άλλη θέ(α)ση, κατάσταση, συνθήκη. Ο διάλογος ως συνάντηση επιζητά την έκθεση και την ευαλωτότητα των υποκειμένων και ίσως θα μπορούσαμε να πούμε και την κατάφαση της θέασης του άλλου ως συνομιλητή μου, η οποία συνιστά ενός είδους εκτίμηση/αναγνώριση της αξίας του άλλου προσώπου.

Ο χώρος, ο χρόνος, η ορατότητα αλλά και η σωματικότητα που υπονοούνται στον ορισμό του διαλόγου ως συνάντηση, εφιστούν την προσοχή μας στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται ο διάλογος – Πού συμβαίνει ο διάλογος; Πότε; Ποιοι συμμετέχουν; Πώς; Ο διάλογος ιδωμένος ως συνάντηση υποκειμένων η οποία διαμεσολαβείται από τον κόσμο, δεν μπορεί να ιδώνεται ως μία γενικότητα, ή ως μία απaráλλαχτη δομή λόγου ανάμεσα σε αόριστα υποκείμενα. Ο διάλογος ιδωμένος ως συνάντηση, δεν συμβαίνει σε κενό χώρο και χρόνο αλλά διαμεσολαβείται και επηρεάζεται διαρκώς από την διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητά (κοινωνικοπολιτικό, ιστορικό πλαίσιο) των (επίσης μεταβαλλόμενων) υποκειμένων τα οποία φέρουν ποικίλες ταυτότητες οι οποίες συνδέονται εκτός άλλων με κανονιστικές εκτιμήσεις και σχέσεις εξουσίας· υποκειμένων τα οποία μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, να μοιράζονται ή να μην μοιράζονται κοινούς λόγους, να έχουν συνηθίσει να επικοινωνούν με παρόμοιο ή τελείως διαφορετικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Nicholas Burbules στο έργο του *The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy* (2004), είναι κρίσιμο ο διάλογος να ιδώνεται ως «situated practice», ως μια πλαισιωμένη θα λέγαμε πρακτική και να ασχολούμαστε με το ποιοι, το πότε, το πού και το πώς, έτσι ώστε να μην καταλήγουμε να παράγουμε αποπλαισιωμένο λόγο γύρω από αυτόν και να μη μιλάμε για ένα ιδεαλιστικό μοντέλο διαλόγου που μοιάζει με συνταγή η οποία αγνοεί τις εκάστοτε συνθήκες, το εκάστοτε πλαίσιο (Burbules,2000:261-265). Με αφορμή τον ορισμό του διαλόγου ως «συνάντηση» από τον Freire, μπορούμε σήμερα να σκεφτούμε το διάλογο στο χώρο του σχολείου δίνοντας έμφαση στη συνάντησή μας με τον άλλο και στην κρισιμότητα που έχουν για αυτόν οι ειδικές παράμετροι-ερωτήσεις «που; πότε; ποιοι; πώς;», ενοχλώντας τον

ντετερμινισμό και τον καθολικισμό που μπορεί να κρύβει ένας ιδεαλιστικός ορισμός-συνταγή του διαλόγου;

1.3 Διάλογος: Όχι μία οποιαδήποτε συνάντηση

Ο διάλογος δεν είναι όμως μία οποιαδήποτε συνάντηση για τον Freire. Έτσι και εμάς δεν θα μας απασχολήσει ο διάλογος ως κάθε συνάντηση και συνομιλία που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου αλλά στο βαθμό που αυτός γίνεται κατανοητός ως συνάντηση των υποκειμένων (που μετέχουν στη σχολική ζωή, δηλαδή κυρίως μαθητών και εκπαιδευτικών) με σκοπό να απευθύνουν την αναστοχαστική, κριτική σκέψη και δράση τους –τα οποία ενωμένα συνιστούν πράξη– προς την πραγματικότητά τους με σκοπό τη διαρκή μεταμόρφωσή της (Freire,2005:87-89)⁹.

Γιατί αποδίδεται τόση σημασία στον διάλογο ως συνάντηση μεταξύ των υποκειμένων με σκοπό να πράξουν και να μεταμορφώσουν την πραγματικότητά τους; Η απάντηση βρίσκεται στο πως σκέφτεται ο Freire για την ανθρώπινη ύπαρξη και τον κόσμο. Για τον Freire ο κόσμος, η πραγματικότητα, δεν συλλαμβάνεται ως ένα τελειωμένο προϊόν, ως μία «στατική ενότητα» αλλά «[...]ως μία διαδικασία, ως μεταμόρφωση» (Freire,2005:92). Οι άνθρωποι ονομάζουν τον κόσμο διαρκώς και διαρκώς ο κόσμος ξαναεμφανίζεται σε αυτούς που τον ονόμασαν ως πρόβλημα ζητώντας νέα ονομασία (Freire,2005:88). Για αυτόν, ο διάλογος κατανοείται ως μέρος της ιστορικής εξέλιξης του να γινόμαστε άνθρωποι και είναι μια υπαρξιακή μας αναγκαιότητα- δεν γίνεται να υπάρχουμε στη σιωπή(Freire, 2005, Freire & Shor, 1987). Υποστηρίζει πως μέσα από το διάλογο επιδρούμε ενεργητικά πάνω στον κόσμο αλλάζοντάς τον, «αποκτώντας νόημα ως ανθρώπινα όντα» (Freire, 2005: 88, Freire & Shor, 1987b:13). Επιπλέον για τον Freire, μόνο μέσα από την διαρκή διαλεκτική σχέση αναστοχασμού και δράσης μπορούμε να πράξουμε, να επιδράσουμε πάνω στην πραγματικότητά μας δημιουργικά, μεταμορφωτικά (Freire,2005:87-89). Αποκομμένη από τη δράση η σκέψη δεν μπορεί να μεταμορφώσει την πραγματικότητα αλλά και η δράση

⁹ Στο κεφ. 2, σελ 31-32, δίνονται κάποια πιθανά παραδείγματα ανάπτυξης κριτικών διαλόγων στο χώρο του σχολείου. Τέτοια μπορεί να είναι: η επεξεργασία θεμάτων εντός τάξης με τρόπο που να επιζητά την πολυφωνία και να δίνει χώρο για ελεύθερη σκέψη, έκφραση, προβληματισμούς και αμφισβήτηση· η δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας και διαμόρφωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης ενεργητικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές έτσι ώστε να υπάρχει άμεση σύνδεση της μάθησης με τα ενδιαφέροντα και τις πραγματικότητές τους· η ενεργητική οργάνωση της σχολικής τους ζωής με διαλογικό τρόπο, συλλογικά· η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς που να ανοίγουν τον χώρο του σχολείου στο χώρο της κοινωνίας και συνεπώς στην πραγματικότητα μαθητών-εκπαιδευτικών· ο κριτικός αναστοχασμός και η συλλογική επεξεργασία των ίδιων των σκοπών της εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθιστώντας την εκπαίδευση περισσότερο ουσιαστική και ενδιαφέρουσα για αυτούς κ.α.

αποκομμένη από τον αναστοχασμό μπορεί να επιφέρει δράση μόνο για χάρη της δράσης και όχι επεξεργασμένη, στοχευμένη δράση απευθυνόμενη στη βάση των ζητημάτων στα οποία θέλουμε να επέλθει αλλαγή.

Ο διάλογος λοιπόν για τον Freire ιδώνεται ως υπαρξιακή ανάγκη των υποκειμένων και είναι πράξη που έχει εν δυνάμει μεταμορφωτικό χαρακτήρα πάνω στην πραγματικότητά μας. Ως τέτοια, αποτελεί δικαίωμα όλων και η στέρηση του συνιστά καταπίεση. Το σημείο εκκίνησης της θεωρίας του Freire λοιπόν βρίσκεται στην ίδια την ύπαρξη των υποκειμένων στον κόσμο και στο πώς αυτή γίνεται κατανοητή¹⁰. Κάπως έτσι λοιπόν, δίνοντας έμφαση στο διάλογο ως υπαρξιακή μας ανάγκη ο Freire υποστηρίζει το δικαίωμα όλων στο διάλογο. Σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας θα καλωσορίσουμε την προοπτική του Λεβινάς πάνω στην σχέση μας με τον άλλο από την μεριά της ηθικής φιλοσοφίας, η οποία έρχεται να δώσει μια πολύ διαφορετική οπτική. Είναι μια προοπτική η οποία μετατοπίζει την έμφαση από την αμοιβαιότητα -η οποία προκύπτει «λογικά» ως ιδανικό πρέπει/ευθύνη στον Freire λόγω του δικαιώματος όλων στο διάλογο- στην «υπερβατική» και ασύμμετρη ευθύνη του υποκειμένου προς τον άλλο. Η σκέψη που εκτιμά ότι η συμμετοχή όλων σε διάλογο είναι αναγκαία γιατί είναι απαραίτητη για κριτική σκέψη και δράση, για μεταμορφωτική πράξη και απαραίτητη για να προσπαθούμε να πράττουμε από κοινού έτσι ώστε να μην καταπιέζω κάποιους επιβάλλοντας το μονόλογό μου (ανάλογα με τη δύναμη των προνομίων μου), με βρίσκει προσωπικά σύμφωνη. Παράλληλα όμως, εκτιμώ και την «υπερβατική» σκέψη του Λεβινάς η οποία αναπτύσσεται στο επίπεδο της ηθικής κι όχι της λογικής και της οντολογίας. Μήπως, ακριβώς στο σημείο που η λεβινασιακή ευθύνη προς τον άλλο είναι «υπερβατική» και δεν κινείται σε μια «λογική» ανταπόδοσης όπως θα δούμε στο τρίτο κεφάλαιο, είναι που μπορεί να «ανοίξει» δρόμους απέναντι σε κάποιες από τις αδυνατότητες του διαλόγου ως συνάντηση σήμερα; Θα μπορούσαμε ίσως να σκεφτούμε το δικαίωμα όλων στο διάλογο έτσι όπως προκύπτει από το λόγο του Freire, συνταράσσοντας το όμως από το λόγο του Λεβινάς, βάζοντας τον εαυτό μας πρώτα σε θέση ευθύνης κι όχι σε θέση απαίτησης, θέτοντας την έννοια της αμοιβαιότητας σε αβεβαιότητα, επιχειρώντας ένα βήμα ακόμη πιο πέρα από το εγωιστικό εγώ μας καθώς προσπαθούμε να αναπτύξουμε διαλόγους με τους άλλους;

1.4 Ονομάζοντας από κοινού τον κόσμο

Για τον Freire τα υποκείμενα που συνδιαλέγονται, έχουν απαραίτητως φωνή (σε περιπτώσεις που υποκείμενα υφίστανται καταπίεση της φωνής τους, καταπιέζεται και η δυνατότητα συμμετοχής τους σε διάλογο), η οποία είναι ταυτόχρονα και ενεργητική δράση. Δεν ονομάζει άλλος για αυτούς τον κόσμο. Κάτι τέτοιο θα συνιστούσε καταπίεση της φωνής τους και κυριαρχία πάνω τους. Ο διάλογος για τον θεωρητικό, δεν είναι η προσπάθεια κυριαρχίας του ενός πάνω στον άλλο, ούτε ένα όχημα επιβολής απόψεων στους άλλους, ούτε όμως και μια απλή ανταλλαγή ιδεών προς κατανάλωση (Freire,2005). «Στο σημείο της συνάντησης δεν υπάρχουν ούτε απόλυτα αδαείς ούτε απόλυτα σοφοί·Υπάρχουν μόνο άνθρωποι που επιχειρούν, μαζί, να μάθουν περισσότερα από όσα τώρα ξέρουν» (Freire,2005:90). Ας σχολιάσουμε εδώ πως μία τέτοια βέβαια διατύπωση του τι είναι και του τι δεν είναι διάλογος, κρύβει τον κίνδυνο να μιλάμε για ένα ιδεατό και «ιδανικό» (και άρα καλύτερο από άλλα;) μοντέλο διαλόγου που υποβαθμίζει άλλες μορφές διαλόγου ή δεν τις αναγνωρίζει ως διάλογο, παραγνωρίζοντας ίσως σε κάποιες περιπτώσεις και το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο υπό το οποίο αναπτύσσονται διαφορετικοί διάλογοι. Θα είχε νόημα παρόλα αυτά έχοντας στο νου μας αυτή την κριτική, να δούμε πως ο Freire θίγει μιλώντας για διάλογο, ζητήματα ετερονομίας και ισότητας.

Για να έρθουμε σε διάλογο με άλλους ανθρώπους ο Freire υποστηρίζει πως θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι το άτομο δεν κατέχει την απόλυτη σοφία, δεν μπορεί να είναι τελειωμένο και απόλυτα αυτάρκες αφ' εαυτού, η αυτονομία του έχει όρια. Αυτή η παραδοχή, είναι και αυτή που τροφοδοτεί την ανάγκη για διάλογο. Σε διαφορετική περίπτωση ο διάλογος θα καταντούσε απλά ένα χειριστικό τρικ και πιθανότατα δεν θα βρίσκαμε νόημα στο να μπούμε σε ουσιαστικό διάλογο με άλλους (αν πιστεύαμε ότι κατέχουμε την απόλυτη σοφία ή θα μπαίναμε σε διάλογο για να οδηγήσουμε τους άλλους προς τη σοφία μας ή πιθανώς να αδιαφορούσαμε για τις απόψεις των «αδαών»). Δεν υπάρχουν απόλυτα αδαείς ή απόλυτα σοφοί, σημαίνει την διαρκή αμφισβήτηση της απόλυτης γνώσης των πραγμάτων, την δυνατότητα αμφισβήτησης της μίας και μοναδικής «αλήθειας». Σε αυτή την άρνηση της απολυτότητας, υπάρχει και μία άρνηση της στατικότητας/στασιμότητας του κόσμου και των υποκειμένων. Είναι παράλογο τα υποκείμενα να συμμετάσχουν σε διάλογο, δηλαδή να μπορούν να αναστοχάζονται κριτικά και να δρουν ενεργά, μετασχηματιστικά και δημιουργικά, χωρίς να μετασχηματίζονται τα ίδια διαρκώς μέσα από το διαλογικό άνοιγμά τους στον άλλο. Είναι τρόπον τινά παράδοξο να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ «αμετακίνητων» υποκειμένων, υποκειμένων που θεωρούν τον εαυτό τους αυτάρκη, που δεν αναγνωρίζουν την δυνατότητα

να μάθουν από άλλους, «κλείνοντας» τον εαυτό τους προς τα άλλα πρόσωπα. Συνεπώς έχουμε μια προσέγγιση πάνω στο διάλογο, της οποίας η συμβολή θα μπορούσε να μας οδηγήσει σήμερα στην προβληματοποίηση της απόλυτης αυτονομίας των υποκειμένων η οποία προωθείται έντονα σήμερα στην κοινωνία και τον χώρο της εκπαίδευσης και η οποία εφιστά την προσοχή μας στην αμφισβήτηση της απόλυτης γνώσης των πραγμάτων από το υποκείμενο, στην δυνατότητα αμφισβήτησης της μίας και μοναδικής «αλήθειας» στην οποία (μοναδική αλήθεια) συχνά στηρίχθηκε/στηρίζεται η εκπαίδευση και το κύρος του εκπαιδευτικού.

Ο Freire αναφέρει επίσης πως στο σημείο συνάντησης υπάρχουν άνθρωποι που επιχειρούν μαζί να μάθουν περισσότερα από όσα ξέρουν. Αξίζει να ασκήσουμε κριτική στον ιδεαλισμό που ίσως αποπνέει αυτή η πρόταση, σχολιάζοντας πως στην πραγματικότητα οι άνθρωποι δεν έρχονται πάντα σε διάλογο με σκοπό και πρόθεση να μάθουν μαζί περισσότερα από όσα τώρα ξέρουν. Έχοντας υπόψη μας το ρίσκο μιας ιδεαλιστικής προσέγγισης του διαλόγου, είναι ενδιαφέρον παρόλα αυτά νομίζουμε να παρατηρήσουμε μια πτυχή της προσέγγισης του Freire, η οποία στρέφει ουσιαστικά την προσοχή μας στη δημιουργία, τη δυναμική και την κίνηση που ενέχει ο διάλογος ως σχέση. Κάτι δημιουργείται, κάτι προκύπτει μέσα από το διάλογο και δεν είναι απλά μια ανταλλαγή ιδεών προς κατανάλωση. Είναι θα λέγαμε ένα νέο πεδίο που δημιουργείται από κοινού την στιγμή της συνάντησης/διαλόγου και ρέπει προς την διεύρυνση του πεδίου των υποκειμένων. Αυτό συνιστά και μάθηση. Είναι μια σχέση που δημιουργείται την στιγμή της συνάντησης και είναι μια σχέση στην οποία μαθαίνω. Μαθαίνω χάρη στην ύπαρξη αυτής της σχέσης, μέσα από αυτή τη σχέση. Εδώ ο διάλογος δεν σχετίζεται με τη μάθηση επειδή «προέκυψε» από αυτόν απαραίτητα κάποια «βελτιωτική» προς την πραγματικότητα των υποκειμένων έκβαση, ή κάποια συμφωνία ή επειδή έγινε μια «χρήσιμη» ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η ίδια η από κοινού συμμετοχή σε διάλογο, η ανάπτυξη αυτής καθεαυτής της διαλογικής σχέσης μπορεί να συνιστά διαδικασία μάθησης¹¹.

Είναι ενδιαφέρον πως με αυτή την ανάγνωση, το «από κοινού», αναδύεται ως απαραίτητο όχι μόνο διότι αν δεν είναι «από κοινού» μιλάμε για καταπίεση ορισμένων, αλλά και επειδή η σχέση με μας με τους άλλους, το «από κοινού», κατανοείται ως μια σχέση

¹¹ Είναι πολύ ενδιαφέρον να δει κανείς στο τρίτο κεφάλαιο, πως ο Λεβινάς διατυπώνει και αιτιολογεί ότι η σχέση μας με τον άλλον, ο οποίος είναι έτερος και μου διαφεύγει διαρκώς, είναι μια σχέση μέσα στην οποία μαθαίνω.

απαραίτητη για τη μάθηση. Τι θα μπορούσε να σημαίνει για την εκπαίδευση σήμερα, η θέαση της σχέσης με τον άλλον αυτή καθαυτή, ως απαραίτητη για τη μάθηση;

1.5 Κριτικός διάλογος, ζητήματα εξουσίας και ερωτήματα περί ουδετερότητας

Ο κριτικός διάλογος φέρνει στην επιφάνεια ζητήματα κυριαρχίας και ισότητας των υποκειμένων προβληματοποιώντας τις ανισότητες στη δυνατότητα των υποκειμένων να ονομάσουν από κοινού τον κόσμο. Για τον Freire επιπλέον, τα υποκείμενα έρχονται σε διάλογο, δηλαδή αναστοχάζονται και δρουν κριτικά προς την αλλαγή της πραγματικότητάς τους, επιδιώκοντας ιδανικά στην σκέψη του θεωρητικού όχι την κυριαρχία του ενός πάνω στον άλλο αλλά την πραγμάτωση μιας κοινωνίας απελευθερωμένης από σχέσεις εκμετάλλευσης (Freire,2005:89). Σε αυτό το σημείο, σκοποί και οράματα όπως η απελευθέρωση από σχέσεις εκμετάλλευσης αλλά και η χειραφέτηση των υποκειμένων των οποίων ο λόγος και η δράση καταπιέζονται¹², μπαίνουν στη συζήτηση και εγείρουν προκλητικά ερωτήματα για τον κριτικό διάλογο εν γένει αλλά και για τον κριτικό διάλογο στο χώρο του σχολείου ειδικότερα¹³.Τι μπορεί να σημαίνει για τη διεξαγωγή του διαλόγου η ύπαρξη χειραφετικών σκοπών; «Πρέπει» να υπάρχουν οράματα σχετικά με την μεταμόρφωση της πραγματικότητας προς κάποια κατεύθυνση όταν ερχόμαστε σε διάλογο; Τι συμβαίνει όταν μιλάμε για διάλογο μεταξύ υποκειμένων που δεν έχουν καθόλου κοντινά οράματα και σκοπούς για την επεξεργασία και μεταμόρφωση της πραγματικότητάς τους; Σημαίνει η διάσταση οραμάτων αδυνατότητα διαλόγου;

Προτού απευθυνθούμε σε αυτά τα ερωτήματα, μπορούμε να σταθούμε με σκεπτικισμό απέναντι σε στόχους (και διατυπώσεις στόχων) όπως η «απελευθέρωση» από σχέσεις εκμετάλλευσης, όχι γιατί στην σημερινή κοινωνία δεν υπάρχουν σχέσεις εκμετάλλευσης ή επειδή δεν είναι κρίσιμη η απεύθυνσή τους, αλλά επειδή τέτοιες διατυπώσεις στόχων μάλλον σχετίζονται με μια λιγότερο δυναμική και πολυεπίπεδη νοηματοδότηση της έννοιας της εξουσίας που απλοποιεί ίσως την πολυπλοκότητα των σχέσεων εξουσίας και αποδυναμώνει πιθανά την δυνατότητα των υποκειμένων να έρθουν σε πιο δυναμικό διάλογο με την ίδια έννοια της εξουσίας. Μία φουκωική οπτική της εξουσίας και της ελευθερίας, σύμφωνα με την οποία η ελευθερία δεν μπορεί να απαλλάσσεται από την έννοια της εξουσίας αλλά ούτε και η εξουσία μπορεί να είναι δυνατή εν τη πλήρη απουσία της έννοιας της ελευθερίας

¹² Μιλώντας για έναν αγώνα για χειραφέτηση που εκκινεί από τα ίδια τα υποκείμενα που υφίστανται καταπίεση κι όχι από «σωτήρες» για λογαριασμό τους

¹³ Με τον οποίο θα ασχοληθούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα

(Dreyfus,Rabinow,Foucault, 1983:220-222) θα μπορούσε ίσως να παράσχει στους προβληματισμούς της παρούσας εργασίας μια πιο σύνθετη της φρεϊριανής θεώρηση της σχέσης μεταξύ εξουσίας και ελευθερίας, ανοίγοντας στα υποκείμενα που εμπλέκονται σε πολύπλοκες και ρευστές σχέσεις εξουσίας ένα πεδίο δυνατοτήτων που «περιλαμβάνει απαντήσεις, αντιδράσεις, αποτελέσματα και νέες επινοήσεις» (Λυριντζής, 1995:7)¹⁴, αναδεικνύοντας σε αυτό το πλαίσιο τη δυνατότητα αντίστασης των υποκειμένων ως προϋπόθεση της άσκησης της εξουσίας.

Κρατώντας τις παραπάνω σκέψεις, και δίχως να απεμπολούμε την κρισιμότητα απεύθυνσης των ανισοτήτων, των σχέσεων εκμετάλλευσης και καταπίεσης, ας στραφούμε στην ελληνική κοινωνία του σήμερα, η οποία βιώνει άμεσα τον αντίκτυπο της καπιταλιστικής οικονομίας και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών με την κατάρρευση του κοινωνικού κράτους,

¹⁴ Η ανάλυση της σχέσης εξουσίας-ελευθερίας κατά Φουκώ λόγω περιορισμών της παρούσας εργασίας δεν μπορεί να αναπτυχθεί εδώ. Βλ. Λυριντζής, Χρήστος, «Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 86, 1995, σσ. 3-20 και Dreyfus, H. L., Rabinow, P., Foucault, M. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. USA: The University of Chicago Press.

Αξίζει να επισημανθεί πάντως πως ο Freire δεν υποστηρίζει μια τελείως μονοδιάστατη θεώρηση της εξουσίας και πως αν και του έχει ασκηθεί κριτική για τα δίπολα π.χ. καταπιεστή-καταπιεζόμενου στα έργα του, αυτή η σχέση έχει δυναμική και παρουσιάζεται αλλά και δεν παρουσιάζεται ως δίπολο στο έργο του. Δεν είναι δίπολο, γιατί καταπιεσμένοι και καταπιεστές μπορεί να είναι και οι ίδιοι ακριβώς άνθρωποι για τον Freire. Ο καταπιεσμένος μπορεί να μετατραπεί σε καταπιεστή και το αντίστροφο. Η εξήγηση αυτής της κατάστασης δεν αποδίδεται στο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να μελετούμε για να αποκτούμε κατανόηση και συνειδητοποίηση του πώς και του γιατί. Η σχέση καταπιεστή-καταπιεζόμενου δεν συντηρείται για τον Freire μόνο από έναν, δεν επιβάλλεται ως αναπόφευκτη μόνο από τον καταπιεστή. Είναι μία σχέση, άρα έχει δυναμική και από τις δύο πλευρές. Από την άλλη, ο Freire υποστηρίζει ευθαρσώς την αναφορά στο «δίπολο» καταπιεζόμενοι-καταπιεστές καθώς και δεν αντιλαμβάνεται μονοσήμαντα και μονοδιάστατα την έννοια της εξουσίας (π.χ. δεν υποστηρίζει ότι πηγάζει μόνο από τους καταπιεστές ή μόνο από τους πλούσιους προς τους φτωχούς) αλλά ταυτόχρονα δεν αφήνεται σε έναν σχετικισμό περί καταπίεσης απευθύνοντας αιχμηρή κριτική προς το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό σύστημα και τις δομές του, στηλιτεύοντας τις ανισότητες που υφίστανται οι καταπιεζόμενοι, καλώντας τους σε θέση ευθύνης και ενεργοποίησης, σε αντίσταση. Ακριβώς λόγω αυτής της δυναμικής της σχέσης καταπιεστών-καταπιεσμένων η οποία διαπερνάται από την έννοια της εξουσίας, απευθύνει το έργο του προς τους καταπιεζόμενους, θεωρώντας πως οι καταπιεζόμενοι είναι αυτοί που θα πρέπει και μπορούν να ενδυναμωθούν, να αντισταθούν και να διεκδικήσουν οι ίδιοι τη φωνή τους και το δικαίωμα τους να αναδιαμορφώνουν ενεργητικά με άλλους την πραγματικότητά τους και κανείς άλλος αντ' αυτών (ούτε σωτήρες, ούτε αρχηγοί μπορούν να το επιτύχουν αυτό) (Freire:2005).

τις ιδιωτικοποιήσεις του δημοσίου τομέα, την αύξηση των οικονομικών ανισοτήτων, την κατάλυση εργατικών δικαιωμάτων, τον διαρκή έλεγχο και τη συμμόρφωση στα οποία πρέπει να υπάγεται κάθε παράμετρος της ζωής μας. Στην σημερινή κοινωνία η έννοια της ανταγωνιστικότητας προβάλλεται ως η πυξίδα της επιβίωσης. Η περιχαράκωση και το κλείσιμο στον εαυτό, ο μονόλογος και η μισαλλοδοξία υποκειμένων αλλά και ολόκληρων κρατών, εξασφαλίζουν τον ιδιωτικό (σε επίπεδο ατόμων) και τον εθνικό (σε επίπεδο κράτους) δρόμο της επιτυχίας σε έναν κόσμο όπου κυριαρχεί η νοοτροπία «ο θάνατός σου η ζωή μου». Σε αυτές τις συνθήκες, η αναγνώριση του άλλου προσώπου, η απεύθυνση σε αυτό, η ευαλωτότητα που απαιτεί ο ουσιαστικός διάλογος, δηλαδή το να «παθαίνουμε» κι όχι να μένουμε κουφοί και ακλόνητοι στη δική μας προκαθορισμένη θέση, φαντάζουν συχνά απειλητικά μιας και απαιτούν το «άνοιγμα» του εαυτού. Λέγοντας αυτά, υποστηρίζεται πως ο αγώνας ενάντια στις ανισότητες και την εκμετάλλευση και ο αγώνας για ενεργητική διαμόρφωση του βίου μας στη δημόσια σφαίρα μέσω συμμετοχής σε διάλογο- με τον διάλογο εδώ να κατανοείται (από τα υποκείμενα που θέλουν να τον νοηματοδοτήσουν ως τέτοιο) ως πράξη προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης και της ισοελευθερίας- έχουν λόγο να αφορούν σήμερα και να απασχολούν με μεγαλύτερη ένταση τις πιο ευάλωτες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες, ακόμη και στον «προηγμένο» δυτικό κόσμο.

Απευθυνόμενες τώρα στα ερωτήματα που θέσαμε περί ύπαρξης σκοπών στο διάλογο, ακαδημαϊκοί όπως οι Cresswell, Marjanovic-Shane και Matuson που ασχολούνται με το διάλογο στο χώρο της εκπαίδευσης¹⁵, υποστηρίζουν πως δεν πρέπει να υπάρχουν σκοποί, ή οράματα στην εκπαίδευση και πόσο μάλλον στο διάλογο, τα οποία να αφορούν την μεταμόρφωση της πραγματικότητας. Οι πρακτικές του διαλόγου σύμφωνα με αυτή την οπτική, οφείλουν να εξασφαλίζουν μια ουδετερότητα έτσι ώστε να μπορούν να σκέφτονται και να εκφράζονται ελεύθερα αυτοί που παίρνουν μέρος στο διάλογο (Cresswell, Marjanovic-Shane,

¹⁵ Οι συγκεκριμένοι κλίνουν προς το ρεύμα της “διαλογικής παιδαγωγικής¹⁵” (dialogic pedagogy) ή πιο ορθά των «διαλογικών παιδαγωγικών» μιας και δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ένα ενιαίο ρεύμα ή παιδαγωγική παράδοση, κάτω από την ομπρέλα του οποίου αναπτύσσονται συχνά τεχνικές για τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος με πιο συμμετοχικό/διαλογικό τρόπο καθώς υποστηρίζεται ότι ο τρόπος αυτός έχει περισσότερα οφέλη στην γνωστική ανάπτυξη και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, διεγείρει το ενδιαφέρον τους και άρα τα εμπλέκει περισσότερο, ενισχύει την ικανότητά τους να επιλύουν μόνα τους προβλήματα, να αναρωτιούνται, να διερευνούν. Ο διάλογος σε αυτές τις παιδαγωγικές μπορεί να προσομοιάζει στην σωκρατική μαιευτική, μπορεί να χρησιμοποιείται για να επιτύχει μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών απ’ ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας με στόχο όμως την κατάκτηση μιας προκαθορισμένης και αδιαμφισβήτητης γνώσης, μπορεί να στοχεύει στη διαλογική επιλογή των γνώσεων που θα κατακτηθούν ή ακόμη και στην καλλιέργεια πολιτών με κριτική σκέψη- με την κριτική σκέψη να ιδώνεται εδώ κατά την άποψή μου ως μια ακόμη χρήσιμη δεξιότητα. Μέσα σε αυτό το φάσμα οπτικών όμως, αυτό που δεν φαίνεται να τίθεται ως σκοπός του διαλόγου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επεξεργασία ανισοτήτων ή η χειραφέτηση των υποκειμένων.

Matuson, Shor, 2017). Στοχεύσεις που δεν αναγνωρίζονται ως «ουδέτερες», δεν έχουν θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία ως στοχεύσεις της σύμφωνα με τους Cresswell, Marjanovic-Shane και Matuson (Cresswell, Marjanovic-Shane, Matuson, Shor, 2017).

Προβληματοποιώντας την «ουδετερότητα» που πρέπει υποτίθεται να διασφαλίζει και δήθεν διασφαλίζει ο διάλογος και η εκπαίδευση, υποστηρίζεται πως καμία παιδαγωγική τεχνική ή πρακτική δεν είναι ουδέτερη, ακόμη και αν είναι διαλογική. «Δεν υπάρχει ουδέτερη παιδαγωγική» μιας και:

«όλες έχουν μια μορφή και ένα περιεχόμενο που σχετίζεται με την εξουσία στην κοινωνία, που κατασκευάζει ενός είδους κοινωνία (one kind of society or another) και όλες έχουν κοινωνικές σχέσεις στην τάξη οι οποίες επιβεβαιώνουν ή αμφισβητούν την ηγεμονία» (Freire & Shor, 1987 :13).

Ο ίδιος ο διάλογος δεν είναι ουδέτερος, δεν συμβαίνει σε κενό χώρο και χρόνο, ούτε αναπτύσσεται μεταξύ ουδέτερων υποκειμένων αναφέρθηκε νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο. Ο διάλογος που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου, δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένος από τους σκοπούς της εκπαίδευσης, το περιεχόμενό της, τον τρόπο λειτουργίας της, τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της, τη διάταξη του χώρου κ.ά. Επιπλέον, ο διάλογος αναπτύσσεται πάντα με φόντο προϋπάρχοντες λόγους (διάσταση χρόνου). Ακόμη, σύμφωνα με τον Bakhtin ο οποίος έκανε λόγο για «διαλογική φύση» της γλώσσας, η ίδια η ομιλία μας είναι γεμάτη από άλλους, όλες οι χρήσεις της γλώσσας κουβαλούν τις ιστορίες προηγούμενων χρήσεων και οι λέξεις που έχουμε από τους άλλους κουβαλούν την δική τους έκφραση, το δικό τους αξιολογικό χαρακτήρα και τόνο (Pennycook,2004:15). Επίσης, ο διάλογος δεν μπορεί να είναι ουδέτερος καθώς αναπτύσσεται με φόντο τις προϋπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων οι οποίες είναι δυνατό να εκφράζονται ως μορφές εξουσίας ή προνομίων και να επιβάλλουν περιορισμούς στο «ποιος μπορεί να μιλήσει, ποιος μπορεί να ακουστεί, και στο ποιος έχει λόγο στο να διατηρήσει έναν συγκεκριμένο διάλογο ή στο να τον αμφισβητήσει» (Burbules,2000:263-264). Ας αναρωτηθούμε λοιπόν, γιατί να αποσιωπούμε το ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο αναπόφευκτα υπάρχει πίσω από όλες τις διδακτικές πρακτικές, ακόμη και πίσω από τις διαλογικές διδακτικές πρακτικές/παιδαγωγικές; Υποστηρίζεται λοιπόν πως το ερώτημα δεν είναι «εάν πρέπει» τα υποκείμενα που προσέρχονται σε διάλογο να έχουν οράματα ή σκοπούς για την πραγματικότητά τους. Τα υποκείμενα που έρχονται σε διάλογο έχουν απόψεις για τον κόσμο, έχουν ήδη ανάγκες, επιθυμίες και οράματα για την πραγματικότητά τους και την

μεταμόρφωσή της. Ο Freire δηλώνει τη δική του επιθυμία, ανάγκη και όραμα για απελευθέρωση.

Θα πρέπει όμως όλες όσες συμμετέχουν σε διάλογο, να είναι στραμμένες προς ένα χειραφετικό σκοπό; Αν ίσχυε αυτό τότε καταλαβαίνουμε πως ο διάλογος ως συνάντηση μπορεί να συμβεί ανάμεσα σε έναν μάλλον στενό κύκλο υποκειμένων που στρέφονται προς ένα κοινό όραμα. Τι γίνεται όμως όταν υπάρχει συνάντηση υποκειμένων τα οποία δεν έχουν καθόλου ένα κοινό όραμα για το πώς θέλουν να αναδιαπραγματευτούν και να αναδιαμορφώσουν την πραγματικότητά τους; Από τη μία, αυτό δεν θα πρέπει να αποτελεί πρόβλημα αλλά προϋπόθεση για το διάλογο, μιας και διάλογος σημαίνει διαφορετικές φωνές- αλλιώς θα μιλούσαμε για χορωδία κι όχι διάλογο (Boal,2006:86). Διάλογος σημαίνει επίσης ρίσκο, ασυνέχεια ανάμεσα σε μία σκέψη και μία άλλη δημιουργώντας χώρο για το άπειρο -όπου όλες οι απόψεις είναι πιθανές και όλες οι σκέψεις επιτρέπονται, αντί της μίας και απόλυτης, σημαίνει ότι ιδέες μπορούν να αντιπαρατεθούν με άλλες ιδέες (Boal,2006:70) δημιουργώντας τη διαρκή δυνατότητα κριτικής και αμφισβήτησης της ηγεμονίας. Άρα η διαφορά, ακόμη και η ριζική διαφορά, είναι αναγκαία για την ύπαρξη διαλόγου. Από την άλλη όμως, μήπως υπάρχει ένα σημείο στο οποίο ο διάλογος καταρρέει επειδή τα υποκείμενα έχουν τελείως διαφορετικά οράματα για την μεταμόρφωση της πραγματικότητάς τους; Είναι ο διάλογος a priori καταδικασμένος εάν συμβεί μεταξύ υποκειμένων με τελείως διαφορετικά οράματα για την πραγματικότητα;

Η a priori αδυναμία ανάπτυξης διαλόγου ανάμεσα σε υποκείμενα με διαφορετικούς σκοπούς και οράματα για την πραγματικότητα θα πρέπει να μας προβληματίζει διότι κάτι τέτοιο θα καθιστούσε τη συνύπαρξη σε κοινωνίες που σφύζουν από διαφορετικότητα σχεδόν αδύνατη. Παρά το ότι οι μεγάλες διαφορές μπορεί να είναι εξαιρετικά προκλητικές και να θέτουν δυσκολίες, να προκαλούν παρανοήσεις, αδυναμία κατανόησης, εντάσεις και διαφωνίες στο διάλογο, ακριβώς για αυτούς τους λόγους είναι ταυτόχρονα και τρομερά απαραίτητες και παρέχουν πολλές δυνατότητες μάθησης προκαλώντας με την αλλοτιότητά τους, παρέχοντας πολλές δυνατότητες διεύρυνσης του πεδίου των συμμετεχόντων, έντονους προβληματισμούς και ξεβόλεμα, ενόχληση της προσωπικής, εγωιστικής μας θέ(α)σης.

Το σημείο κατάρρευσης του διαλόγου μάλλον δεν εντοπίζεται ακριβώς στην ύπαρξη μεγάλων διαφορών στους σκοπούς και τα οράματα των υποκειμένων για την πραγματικότητά τους, αλλά στη βία που μπορεί να υπονοούν ή να απαιτούν ξεκάθαρα αυτά τα οράματα ή σκοποί. Ένα σημείο «κατάρρευσης» του διαλόγου είναι νομίζω όταν απειλείται το πρόσωπο

του άλλου. Όταν η αναδιαπραγμάτευση της πραγματικότητας τείνει προς ή σημαίνει ξεκάθαρα την απειλή του προσώπου του άλλου, ο διάλογος, ο οποίος είναι σχέση, καταλύεται, δεν είναι πλέον εφικτός. Για να αντιμετωπιστεί η απειλή που δέχεται ο τελείως άλλος ή ο διάλογος θα μετατραπεί σε μονόλογος με την (υποσυνείδητη ή συνειδητή) συγκατάθεση του προσώπου που απειλείται (για να προστατευτεί από την απειλή του να είναι «άλλος» θα προσπαθήσει να γίνει «ίδιος») ή η συνάντηση θα διακοπεί. Και στις δύο περιπτώσεις ο διάλογος καταρρέει. Καταρρέει όχι κατά τη γνώμη μου λόγω της διαφοράς απόψεων ή οραμάτων αλλά επειδή ουσιαστικά καταλύεται από τη βία η σχέση με τον άλλο. Καταλύεται η όποια σχέση εμπιστοσύνης και ο σεβασμός στο πρόσωπο του άλλου. Όσο η σχέση με τον άλλο και ο σεβασμός στο πρόσωπό του υφίσταται (δεν απειλώ την ύπαρξη και επιβίωση του άλλου με τα λεγόμενά μου), τόσο ο διάλογος μπορεί να είναι εφικτός ακόμη και αν υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων- το αν ένας διάλογος θα παράξει ή όχι συμφωνία πάνω σε ένα ζήτημα είναι άλλο θέμα. Στην οπτική που υιοθετεί η παρούσα εργασία ο διάλογος δεν αξίζει μόνο ως μέσο συμφωνίας, συμφιλίωσης και διαπραγμάτευσης διαφορών, ως ένα μέσο που μπορεί να παράξει μια μέση οδό ή συναίνεση για την επίτευξη ενός σκοπού. Τα παραπάνω μπορεί να ισχύουν κατά περίπτωση, δεν είναι όμως τα μόνα που ισχύουν. Ο διάλογος ως σχέση ενέχει έκθεση, ρίσκο, ζητά το άνοιγμα και την ευαλωτότητα των συμμετεχόντων μπροστά στα πρόσωπα των άλλων, μπορεί να έχει ένταση, αντιφάσεις, διαφωνίες, συμφωνίες, κατανόηση, παρανόηση, απουσία κατανόησης· όλα αυτά όμως, όπως υποστηρίζει και ο Burbules (2004), έχουν να προσφέρουν. Ο διάλογος δεν ιδώνεται στην παρούσα συζήτηση απλά ως ένα βήμα όπου όλες οι απόψεις μπορούν να ακουστούν σε ένα κλίμα αποδοχής, αγάπης και κατανόησης- ναι, όλες αντικρίζουν όλους σε έναν διάλογο, υπάρχει ένας βαθμός αναγνώρισης/εκτίμησης των προσώπων των άλλων και της φωνής τους. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι φωνές, απόψεις, θέσεις σε έναν διάλογο δεν εκτίθενται, δεν ανοίγουν προς την κριτική, προς το βλέμμα του άλλου, προς τον αναστοχασμό, ή ότι θα πρέπει αναγκαστικά να γίνουν κατανοητές ή αποδεκτές από όλους διότι το αντίθετο θα φανέρωνε ασέβεια στο πρόσωπο του άλλου. Αν ίσχυε κάτι τέτοιο τότε ο διάλογος θα απογυμνωνόταν από κάθε κριτική ματιά, δεν θα ήταν μία δυναμική σχέση που ενέχει αναστοχασμό αλλά μια ξερή κατάθεση μεμονωμένων οπτικών που πρέπει απλά να τοποθετηθούν η μία πάνω στην άλλη χωρίς να είναι προσκείμενες σε κίνηση, αμφισβήτηση, αναμόχλευση. Για τον Burbules δεν υπάρχει μόνο κατανόηση ή πλήρης απουσία κατανόησης σε έναν διάλογο, αλλά διάφοροι βαθμοί κατανόησης οι οποίοι είναι και αυτοί χρήσιμοι (Burbules:2004,260).Ακόμα και η

κατάρρευση του διαλόγου, η οποία είναι ένα ρεαλιστικό κομμάτι της συνύπαρξης και επικοινωνίας των υποκειμένων, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο σημείο για να προβληματιστούμε πάνω στα όρια των θέσεών μας, να διερευνήσουμε γιατί κατέρρευσε ο διάλογος κοιτώντας μέσα μας κι όχι μόνο στους άλλους και «[...] να σκεφτούμε την πιθανότητα ενός ριζικά διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της πραγματικότητας.» (Burules:2004,260).

Μετά από αυτή τη συζήτηση, θα μπορούσαμε άραγε να έρθουμε αντιμέτωπες με τη σκέψη ότι ο διάλογος στο χώρο του σχολείου δεν είναι ουδέτερος, ότι η μη ουδετερότητά του σημαίνει ότι φέρει μια τελείως άλλη δυναμική, ότι η ανάπτυξη του διαλόγου συνδέεται με πολλές παραμέτρους κάθε φορά, έχει μια πολυπλοκότητα και μπορεί να ενέχει πιθανές εντάσεις; Μπορούμε να «ανοίξουμε» με βάση τα παραπάνω τα όρια του ορισμού του διαλόγου, σκεπτόμενες την επαφή με τον άλλο στο σημείο συνάντησης ως μια επαφή που μας εκθέτει σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να μας «ανοίγει» στην πιθανότητα διαρκούς αλλαγής;

1.6 Διάλογος στον χώρο του σχολείου και χειραφέτηση σήμερα

Πώς μπορεί να ιδωθεί ο κριτικός διάλογος στον χώρο της εκπαίδευσης σήμερα; Από την παραπάνω συζήτηση, γίνεται κατανοητό πως η μορφή του διαλόγου για την οποία συζητάμε δεν μπορεί να έχει θέση εντός παιδαγωγικών που κάνουν λόγο για ουδετερότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών, που περιορίζουν την εκπαίδευση μόνο σε ένα μέσο μετάδοσης γνώσεων και καλλιέργειας χρήσιμων δεξιοτήτων -έτσι όπως αυτές ορίζονται από τους κυρίαρχους λόγους- αποσυνδέοντάς την από το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο. Αντιθέτως, ο κριτικός διάλογος αποκτά νόημα ενταγμένος στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, αποτελώντας θεμέλιο λίθο της. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, η διαρκής ανάδειξη της σχέσης της εκπαίδευσης με το κοινωνικό-ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο και η κριτική επεξεργασία αυτών των σχέσεων με σκοπό την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δράσης των υποκειμένων, με σκοπό τον μετασχηματισμό κοινωνικών ανισοτήτων και τη χειραφέτηση των υποκειμένων, αποτελεί βασικό στόχο (McLaren,2010).

Μήπως όμως ο κριτικός διάλογος ενταγμένος στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής είναι «εργαλειακός» όπως και η ίδια η κριτική παιδαγωγική και καταντάει μία προπαγάνδα, «ένα εργαλείο για να χτιστεί μία ίση και δίκαιη κοινωνία» όπως υποστηρίζουν οι Matuson, Marjanovic-Shane και Cresswell (Cresswell et. al., 2017:20);

Ο προβληματισμός για το αν ο κριτικός διάλογος στο χώρο του σχολείου (ενταγμένος στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής) είναι ή όχι εργαλειακός, είναι ή δεν είναι μέσο

χειραγώγησης, σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και το πώς νοηματοδοτούν την έννοια της μάθησης. Αυτό είναι ένα σημαντικό σημείο που αναδεικνύεται από τις διαφορετικές απόψεις εκπαιδευτικών/ακαδημαϊκών που ασχολούνται με τον διάλογο στην εκπαίδευση. Η παιδαγωγική προσέγγιση που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός, οι απόψεις του για τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και το πώς νοηματοδοτεί την έννοια της μάθησης είναι κομβικά σημεία που διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό το πώς ιδώνεται και πώς χρησιμοποιείται ο διάλογος στο χώρο του σχολείου. Αν υποθέσουμε ότι ένας από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης ή ίσως ο βασικότερος είναι η μάθηση, τότε υποστηρίξαμε ότι η διαλογική σχέση με τους άλλους είναι αυτή που την καθιστά δυνατή. Αρχικά λοιπόν ο κριτικός διάλογος όχι απλά δεν παραγνωρίζει τη μάθηση ως σκοπό της εκπαίδευσης αλλά είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένος με αυτή. Η έννοια της μάθησης όμως δεν νοηματοδοτείται από όλους με τον ίδιο τρόπο. Η διαλογική σχέση στην περίπτωση μας δεν συλλαμβάνεται απλά ως ένα εργαλείο για την κατάκτηση γνώσης και «αληθειών» που βρίσκονται σε ένα εγχειρίδιο, αλλά ως σχέση που -θεωρητικά τουλάχιστον- αποκτά νόημα ενταγμένη στο πλαίσιο μιας «προβληματίζουσας εκπαίδευσης»¹⁶ (Freire,2005) κι όχι στα πλαίσια μιας εκπαίδευσης στην οποία η μάθηση μοιάζει με «κατάθεση» που πραγματοποιείται από τους κατέχοντες τη γνώση προς αυτούς που θεωρούνται αδαείς· μιας κατάθεσης πληροφοριών που πραγματοποιεί ο δάσκαλος-αυθεντία προς τους αδαείς μαθητές, τις οποίες έχει επιλέξει ο ίδιος ή το σύστημα θεωρώντας ότι αποτελούν την «αληθινή» γνώση (Freire, 2005:72), δίχως να προβληματοποιεί, δίχως να καθιστά ορατές τις σχέσεις εξουσίας και γνώσης, τους μηχανισμούς νομιμοποίησης της γνώσης, την σύνδεση της εκπαίδευσης με το κοινωνικο-πολιτικό. Στο πλαίσιο μιας κριτικής και προβληματίζουσας εκπαίδευσης, η σύνδεση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο είναι κρίσιμη για τη μάθηση και δεν αποπροσανατολίζει από τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα είναι απαραίτητη για αυτήν.

Η θέαση του διαλόγου είτε ως ουδέτερου είτε ως μέσο χειραγώγησης για την εργαλειακή υλοποίηση ενός κοινωνικού οράματος ορισμένων είναι μάλλον απλουστευτική. Όντως, υποστηρίχθηκε πως καμία διδακτική πρακτική ή παιδαγωγική αλλά ούτε και ο ίδιος ο διάλογος (εντός ή εκτός σχολείου) δεν είναι ουδέτερα. Αυτό τα καθιστά μέσα χειραγώγησης;

¹⁶ «problem-posing education»

Η κριτική του Burbules στα όρια του κριτικού διαλόγου ως παιδαγωγική, μπορεί να μας χρησιμεύσει αναδεικνύοντας τη σημασία διαρκούς εγρήγορσης και προβληματισμού πάνω στις διαλογικές σχέσεις που αναπτύσσουμε. Αναφερόμενος στον ιδεαλισμό που συχνά καλύπτει την έννοια του διαλόγου, εφιστά προσοχή στα όριά του, στη μη ουδετερότητά του, στο γεγονός ότι δεν είναι και δεν θα πρέπει να προτείνεται ως «συνταγή» για κάθε είδους επιτυχία, αλλά και στην πιθανότητα ο διάλογος να αποκλείει υποκείμενα ή ομάδες υποκειμένων με άμεσο ή έμμεσο τρόπο (Burbules, 2000). Για τον Burbules ο διάλογος δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια ουδέτερη επικοινωνιακή διαδικασία στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται με ίσο τρόπο και αφορά μονάχα την αναζήτηση της γνώσης, της κατανόησης και ίσως της συμφωνίας. Διαφορές στον τρόπο που συνηθίζουμε να επικοινωνούμε είναι επίσης παράμετροι που μπορεί να ευνοούν ή ακόμη και να αποκλείουν από τη συμμετοχή σε διάλογο. Λαμβάνοντας υπόψη του φεμινιστικές κριτικές της Ellsworth, της Benhabib και Butler, τονίζει πως ο διάλογος καμιά φορά μπορεί να ενέχει ασύμμετρο ρίσκο έκθεσης για τους συμμετέχοντες, μπορεί να επιβάλλει όρους συμμετοχής και συμμόρφωσης και να κανονικοποιεί, πιέζοντας όσες δεν ακολουθούν τις κυρίαρχες νόρμες επικοινωνίας να πειθαρχήσουν σε αυτές ή να αποκλειστούν (Burbules, 2000:255-256).

Έχοντας υπόψη μας τη μη ουδετερότητα του διαλόγου και τους κινδύνους που κρύβει μια ιδεαλιστική θέαση του, θα πρέπει να φροντίζουμε να μην είναι η ουσία του κριτικού διαλόγου η χειραγώγηση για την εργαλειακή επίτευξη ενός σκοπού, όσο καλός και αν φαίνεται ένας σκοπός, καθώς έτσι ακυρώνεται το ίδιο το νόημα του κριτικού διαλόγου. Η χειραγώγηση δεν μπορεί να συνδέεται με τον κριτικό διάλογο, δεν μπορεί να συμβαδίζει με μια ενεργητική θέση του υποκειμένου, με την ύπαρξη κριτικής σκέψης, την ύπαρξη αναστοχασμού, αντιπαράθεσης διαφορετικών φωνών και τη διαρκή ανανοηματοδότηση της πραγματικότητάς μας μέσα από το άνοιγμά μας στους άλλους.

Πώς λοιπόν μπορούμε να δούμε τη χειραγώγηση των υποκειμένων και την μεταμόρφωση των ανισοτήτων ως σκοπούς του κριτικού διαλόγου αλλά και της ίδιας της εκπαίδευσης σήμερα; Μιλώντας για τις απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες που αποτελούν τη βάση του χειραφετικού οράματος της Κριτικής Παιδαγωγικής και το πώς αυτές μπορούν να προσεγγιστούν στο μετανεωτερικό πλαίσιο του σήμερα, ο Τσάφος υποστηρίζει πως αυτές οι αξίες:

«δεν μπορούν να θεωρούνται a priori αποδεκτές από τους συμμετέχοντες, να νομιμοποιούνται δηλαδή με κριτήρια κανονιστικής εγκυρότητας.[...]Αντίθετα πρέπει να

απορρέουν από κοινές πεποιθήσεις, που οικοδομούνται σταδιακά και νομιμοποιούνται πρόσκαιρα μέσα από διαλογικές και (ανα)στοχαστικές συμμετοχικές διαδικασίες» (Τσάφος,2016:99,101).

Σε αυτή την προοπτική, το χειραφετικό όραμα που ενημερώνει τον κριτικό διάλογο αλλά και ως στόχος της κριτικής παιδαγωγικής, δεν λαμβάνει μια νομιμοποιημένη καθεστωτική θέση, δεν έχει χαρακτήρα ντετερμινιστικού προτάγματος. Σύμφωνα με την προοπτική αυτή δεν προτείνεται η αποκήρυξη των απελευθερωτικών αξιών στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις προτείνεται η προσέγγιση του χειραφετικού οράματος ως μη αυτονόητο, καθιστώντας έτσι δυνατό τον διυποκειμενικό έλεγχο και τη διαρκή προβληματοποίηση του. Εξάλλου, το χειραφετικό όραμα δεν μπορεί σύμφωνα με τον Τσάφο να προβάλλεται ως αυταξία «ανεξάρτητα αφενός από τη νοηματοδότησή του στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφετέρου από αυτούς που το νοηματοδοτούν» (Τσάφος,2016:103). Στο πλαίσιο λοιπόν που το χειραφετικό όραμα και οι απελευθερωτικές αξίες της κριτικής παιδαγωγικής παύουν να θεωρούνται ως α priori έγκυρες, οικοδομούνται σταδιακά και νομιμοποιούνται πρόσκαιρα μέσα από συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες όπως ο κριτικός διάλογος, το χειραφετικό όραμα χάνει την ακαμψία του, αποκτά κίνηση, συνταράσσεται, αμφισβητείται, τίθεται σε διυποκειμενικό έλεγχο, νοηματοδοτείται με ποικίλους τρόπους διαρκώς με βάση τις εκάστοτε συνθήκες και τα υποκείμενα.

Αν είναι έτσι όμως μπορεί να αναρωτηθεί κανείς: τι νόημα έχει να τίθενται καν σκοποί όπως ο μετασχηματισμός των ανισοτήτων και η χειραφέτηση των υποκειμένων στην εκπαίδευση και στον διάλογο; Γιατί να μην αφήσουμε τελείως κενό και χωρίς κοινωνικούς σκοπούς το χώρο της εκπαίδευσης;

Πρώτον, γιατί όπως ήδη αναφέρθηκε δεν θα έμενε ποτέ κενός και χωρίς σκοπούς ο χώρος της εκπαίδευσης.

Δεύτερον, επειδή υποστηρίζεται πως είναι μάλλον οξύμωρο να μιλάμε για διάλογο στο χώρο του σχολείου και ταυτόχρονα να κλείνουμε τα μάτια στη σημασία που παίζει το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων. Η προσπάθεια ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων σημαίνει ταυτόχρονα και κριτική επεξεργασία, αντίσταση, ενεργητική δράση ενάντια στις αιτίες που προκαλούν τις ανισότητες στο λόγο και τη δράση των υποκειμένων στο εκπαιδευτικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, τις ανισότητες στην δυνατότητα συμμετοχής σε διάλογο, στη δυνατότητα συνάντησης των υποκειμένων με άλλους

ανθρώπους για να ονομάσουν τον κόσμο. Είναι οξύμωρο να επιθυμώ την ανάπτυξη διαλόγου αλλά ταυτόχρονα να μην απευθύνομαι στις αιτίες που προκαλούν ανισότητες στο δικαίωμα συμμετοχής στο διάλογο εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Η κριτική επεξεργασία, η αμφισβήτηση και η ενεργητική δράση απέναντι στις σχέσεις εξουσίας που διατρέχουν το χώρο του σχολείου και που μπορεί να ευνοούν τον μονόλογο αυτών που κατέχουν τη θέση, τη νομιμοποιημένη γνώση και το κύρος να επιβάλλονται, η εξέταση παγιωμένων ρόλων ή θέσεων των υποκειμένων που μετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η εξέταση των σκοπών της εκπαίδευσης που σαφώς επηρεάζουν την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων είναι σε αυτή την προοπτική απαραίτητες. Το ίδιο και η επεξεργασία αλλά και η αντίσταση στις εκπαιδευτικές¹⁷, κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες εντός και εκτός του χώρου του σχολείου εφόσον επηρεάζουν άμεσα την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων στο διάλογο.

Η απουσία εξέτασης της στέρησης του δικαιώματος συμμετοχής στο διάλογο που υπέστησαν ιστορικά ομάδες υποκειμένων αλλά και η μη απεύθυνση στις ανισότητες λόγου και δράσης στις σημερινές κοινωνίες, τείνει προς μια κίβδηλη αποπολιτικοποίηση και ουδετεροποίηση της κατ' εξοχήν πολιτικής έννοιας του διαλόγου. Θα ήταν επίσης υποκριτικό να ισχυριστούμε πως όλες και όλοι απολαμβάνουν πλέον την ίδια δυνατότητα συμμετοχής σε διάλογο είτε στην ελληνική κοινωνία είτε σε άλλα μέρη του κόσμου. Η σιωπή στην οποία εξαναγκάζονται υποκείμενα και ομάδες υποκειμένων σε «πολιτισμένες» κοινωνίες του σήμερα, π.χ. με τη λογοκρισία της ελεύθερης έκφρασης ή την κατηγοριοποίηση των υποκειμένων σε πολίτες και μη πολίτες, είναι μια ξεκάθαρη απαγόρευση συμμετοχής ορισμένων υποκειμένων σε δημόσιο, μεταμορφωτικό διάλογο. Πέραν όμως των ξεκάθαρων απαγορεύσεων συμμετοχής σε διάλογο ας μην ξεχνάμε τους καθημερινούς αγώνες ορισμένων υποκειμένων και ομάδων υποκειμένων ενάντια στο κουκούλωμα και την αποσιώπηση που οι κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες και οι ολοκληρωτισμοί επιβάλλουν. Τρανσέξουαλ, λεσβίες, ομοφυλόφιλοι, εργάτριες των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, παιδιά, άτομα που ανήκουν σε γλωσσικές ή θρησκευτικές μειονότητες και όχι μόνο, καλούνται όχι σπάνια μέσα στην καθημερινότητά τους να παλέψουν για το άκουσμα της φωνής τους πολύ περισσότερο από άλλους, ερχόμενες όχι σπάνια αντιμέτωπες με απαξίωση, κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, λιντσαρίσματα, απειλές και βιαιοπραγίες στην προσπάθειά

¹⁷ «Εκπαιδευτικές» ανισότητες: εδώ χρησιμοποιείται όχι μόνο για να δηλώσει τις ανισότητες που σχετίζονται με την πρόσβαση και την πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και με τις ανισότητες λόγου και δράσης που εντοπίζονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου π.χ. στο λόγο ειδημόνων υπουργείου- εκπαιδευτικών- μαθητών, στο λόγο δασκάλου-μαθητή κλπ.

τους να ακουστεί η φωνή τους και να διαμορφώσουν ενεργητικά ως μέλη αυτής της κοινωνίας την πραγματικότητά τους. Ο χώρος του δημόσιου δωρεάν υποχρεωτικού σχολείου δεν αποτελεί μια αποστειρωμένη γυάλα όπου οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες παύουν να υπάρχουν, στον οποίο αυτόματα τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι έμφυλα υποκείμενα, εξαφανίζεται η καταγωγή, η γλώσσα τους, η πολιτισμική, θρησκευτική, σεξουαλική ταυτότητά τους, η κοινωνικο-οικονομική τάξη τους. Ο χώρος του σχολείου δεν είναι ένας χώρος στον οποίο ξαφνικά η συμμετοχή στο διάλογο γίνεται αυτονόητη, στον οποίο δεν υπάρχουν αποκλεισμοί ή αποσιωπήσεις φωνών ή η συμμετοχή στο διάλογο συμβαίνει για όλους με την ίδια ευκολία ή δυσκολία.

Τρίτον, αν υποθέσουμε ότι η εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο την διερεύνηση και επεξεργασία του κόσμου στον οποίο ζούμε, η επιλογή να επεξεργαστεί κανείς στο χώρο του σχολείου κοινωνικές ανισότητες, βρίσκεται εντός του πλαισίου επεξεργασίας του κόσμου μας, της πραγματικότητάς μας. Ο τρόπος και η προοπτική επεξεργασίας των ανισοτήτων σαφώς ποικίλουν. Η επιλογή να επεξεργαστεί κανείς τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την ανάπτυξη διαλόγου για παράδειγμα στην προοπτική της μεταμόρφωσής τους, είναι μία θέση (πάντα υπάρχει θέση) αλλά ταυτόχρονα υπάρχει η ιδέα ότι αυτή η θέση δεν υπάρχει για να επιβάλλεται *a priori* ως αποδεκτή από όλους τους συμμετέχοντες αλλά για να προβληματίζει και να προβληματοποιείται, να έρχεται μέσα από το διάλογο σε αντιπαράθεση και διυποκειμενικό έλεγχο, να μπορεί να αναμορφώνεται και να νοηματοδοτείται διαρκώς ανάλογα με τις συνθήκες και τα υποκείμενα, να αμφισβητείται, να επιβεβαιώνεται, να δημιουργούνται ποικίλες σκέψεις και δράσεις ως συνέπειά της.

Συνεπώς, αν μας απασχολεί η ανάπτυξη διαλόγου στο χώρο του σχολείου, στο βαθμό που ο διάλογος δεν είναι απλά μια μέθοδος για την καλύτερη κατανόηση και μάθηση αλλά είναι η σχέση που συνιστά τη μάθηση και μία σχέση που εγείρει ζητήματα κριτικής επεξεργασίας, φωνής, ενεργής συμμετοχής όλων, ισότητας στο λόγο και τη δράση των υποκειμένων πάνω στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητάς τους αλλά και της πραγματικότητάς τους εκτός σχολείου, τότε η σύνδεση του διαλόγου με το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο είναι κρίσιμη. Οι διαλογικές μέθοδοι, διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της φωνής και συμμετοχής των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντικές και προσφέρουν στις περισσότερες περιπτώσεις τα οφέλη στα οποία στοχεύουν. Λειτουργούν όμως (προσπαθούμε να λειτουργούν) ταυτόχρονα και στα πλαίσια αποκατάστασης και διαμόρφωσης πραγματικά πιο διαλογικών, λιγότερο άνισων, αυταρχικών

και εξουσιαστικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου; Αυτό είναι ίσως ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που οφείλουμε να θέτουμε διαρκώς στον εαυτό μας καθώς επιδιώκουμε την ανάπτυξη κριτικών, διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- Διάλογος στο χώρο του δημόσιου υποχρεωτικού σχολείου σήμερα: Δυνατότητες, αδυνατότητες, εντάσεις, περιθώρια.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα σκιαγραφηθούν κάποιες δυνατότητες, αδυνατότητες, περιθώρια και περιορισμοί με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι εκπαιδευτικοί σχετικά με την δυνατότητα ανάπτυξης κριτικών διαλογικών σχέσεων στο χώρο του ελληνικού, δημόσιου, υποχρεωτικού σχολείου και η εξέτασή τους σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, ιστορικό πλαίσιο, με σκοπό την ανάπτυξη γόνιμων προβληματισμών και κατευθύνσεων για την ενίσχυση του κριτικού διαλόγου στο χώρο του σχολείου σήμερα.

Βασιζόμενες στο πρώτο κεφάλαιο, θα ορίσουμε τον κριτικό διάλογο στο σχολείο ως τη συνάντηση μεταξύ των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος στη σχολική ζωή (εκπαιδευτικοί-μαθητές κατά κύριο λόγο) η οποία στοχεύει στον από κοινού κριτικό αναστοχασμό και δράση πάνω στην πραγματικότητα τους με σκοπό τη διαρκή μεταμόρφωσή της από αυτά- με τη σχολική ζωή να γίνεται αντιληπτή ως μέρος της πραγματικότητας εκπαιδευτικών-μαθητών.

Ποια θα μπορούσαν δηλαδή να είναι μερικά πρακτικά παραδείγματα ανάπτυξης κριτικών διαλόγων στο χώρο του σχολείου; Τα υποκείμενα που μετέχουν στη σχολική ζωή μπορούν να αναστοχάζονται και να δρουν κριτικά πάνω στην (σχολική κι όχι μόνο) πραγματικότητά τους: μέσα από την επεξεργασία θεμάτων εντός τάξης με τρόπο που να επιζητά την πολυφωνία και να δίνει χώρο για ελεύθερη σκέψη, έκφραση, προβληματισμούς και αμφισβήτηση· μέσα από τη δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας και διαμόρφωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης ενεργητικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, έτσι ώστε να υπάρχει άμεση σύνδεση της μάθησης με τα ενδιαφέροντα και τις πραγματικότητές τους· μέσα από την ενεργητική οργάνωση της σχολικής τους ζωής με διαλογικό τρόπο, συλλογικά· μέσα από τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς που να ανοίγουν τον χώρο του σχολείου στο χώρο της κοινωνίας και συνεπώς στην πραγματικότητα μαθητών-εκπαιδευτικών· μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό και την συλλογική επεξεργασία των ίδιων των σκοπών της εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθιστώντας την εκπαίδευση περισσότερο ουσιαστική και ενδιαφέρουσα για αυτούς.

Τα παραπάνω είναι μερικά μόνο παραδείγματα για το πώς μπορούν να αναπτυχθούν και αναπτύσσονται καθημερινά κριτικοί διάλογοι στο χώρο του σχολείου.

Ο διάλογος εδώ λοιπόν θα μας απασχολήσει ως σχέση που διατρέχει όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και θίγει εκτός από τους τρόπους/μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, και τους σκοπούς της και την οργάνωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής από τους μετέχοντες σε αυτή. Έχοντας τα παραπάνω υπόψη μας η εξέταση που θα ακολουθήσει βασίζεται σε τρεις άξονες: το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παίζει μεγάλο ρόλο στην οργάνωση της σχολικής ζωής, στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και φυσικά στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, θα εξετάσουμε τους ρόλους εκπαιδευτικών/μαθητών και τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

2.1 Χρειάζεται περισσότερος διάλογος στο χώρο του σχολείου σήμερα;

Χρειάζεται περισσότερος διάλογος στο χώρο του σχολείου σήμερα; Η έλλειψη διαλόγων εντός της σχολικής τάξης κυρίως εις βάρος των μαθητών, αναδεικνύεται από αναλύσεις λόγου και συνομιλιών. Σύμφωνα με αναλύσεις συνομιλιών¹⁸ εντός σχολικών τάξεων, τα δικαιώματα συμμετοχής των μαθητών στην αλληλεπίδραση εντός σχολικής τάξης είναι περιορισμένα σε σχέση με αυτά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναδεικνύονται ως ελεγκτές της αλληλεπίδρασης εντός τάξης αποφασίζοντας ποιος θα μιλήσει, πότε, για ποιο θέμα και πότε πρέπει κάποιος να σταματήσει να μιλάει (Kapellidi, 2013:187,189). Έρευνες ανάλυσης λόγου¹⁹ αναδεικνύουν επίσης την κυριαρχία μιας δομής λόγου εντός των τάξεων που ανταποκρίνεται στο τριαδικό σχήμα «Ερώτηση από εκπαιδευτικό-Απάντηση από μαθητή-Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικό» (Cazden ό.ά. στο Kapellidi, 2013:186). Για τους Mercer & Howe (2017) η περιορισμένη ύπαρξη διαλόγου εντός των σχολικών τάξεων είναι προϊόν μιας σχολικής κουλτούρας η οποία περιμένει από τους συμμετέχοντες να ακολουθήσουν μια σειρά από βασικούς κανόνες συνομιλίας/αλληλεπίδρασης (Mercer & Howe, 2017:17). Τέτοιοι κανόνες είναι π.χ. ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μόνος που μπορεί να ορίσει ποιος θα μιλήσει, να κάνει μια ερώτηση χωρίς να ζητήσει άδεια, να αξιολογήσει ένα σχόλιο κάποιου συμμετέχοντα, ότι οι μαθητές θα πρέπει να σηκώνουν τα χέρια τους και να

¹⁸ Conversation analysis

¹⁹ Ανάλυση λόγου (discourse analysis) κι όχι ανάλυση συνομιλιών (conversation analysis) εδώ. Για τη διαφορά μεταξύ discourse analysis και conversation analysis βλ. Βασιλοπούλου, Α. (2010). Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης. Στο Μ. Α. Πουρκός, Μ., Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. (σφ. 671-693). Αθήνα: Τόπος.

περιμένουν την άδεια του εκπαιδευτικού για να απαντήσουν σε κάποια του ερώτηση, απαντώντας πάνω στο θέμα γρήγορα και συνοπτικά (Mercer & Howe,2017:17). Η Καπελλίδη²⁰, παρατηρεί πως οι μαθητές «πρέπει να αποκλείουν τους εαυτούς τους από μια μεγάλη ποικιλία δράσεων που κανονικά είναι ελεύθεροι να κάνουν σε καθημερινές συνομιλίες» όπως να εκφράσουν εκουσίως τα πιστεύω τους, να κριτικάρουν, να επιχειρηματολογήσουν, να κάνουν αυθαίρετα σχόλια, να εκκινήσουν αλλαγές θέματος. (Karellidi, 2013:201). Αυτό δεν σημαίνει πως αυτές οι δράσεις δεν εντοπίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά πως όταν εντοπίζονται «χαρακτηρίζονται ως αναχωρήσεις από το σύστημα του λόγου της σχολικής τάξης και ως αξιοπρόσεχτες και πιθανά αξιόποινες δράσεις» (Karellidi,2013:201). Για την Karellidi, τα παραπάνω χαρακτηριστικά πηγάζουν από τις ιδιαιτερότητες της αλληλεπίδρασης και στοχεύουν στην επίτευξη των βασικών στόχων αλληλεπίδρασης του σχολικού πλαισίου, γι' αυτό και τείνουν να επιβιώνουν πάρα τις όποιες συζητήσεις πάνω σε παιδαγωγικές φόρμες και συλ (Karellidi,2013:201). Το θεσμικό σχολικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο στις αλληλεπιδράσεις που θα αναπτυχθούν. Οι Drew & Heritage (1992) υποστηρίζουν πως η θεσμική αλληλεπίδραση²¹ συνήθως εμπλέκει τους συμμετέχοντες με συγκεκριμένους σκοπούς που είναι συνδεδεμένοι με τις σχετικές με το θεσμό ταυτότητές τους (όπως στην περίπτωση εκπαιδευτικού-μαθητή) και πως η αλληλεπίδραση εντός ενός θεσμικού πλαισίου περιλαμβάνει περιορισμούς ως προς το τι θα θεωρηθεί επιτρεπτή και κατάλληλη για το πλαίσιο συνεισφορά (Heritage,1997:163). Παρότι όλες οι αλληλεπιδράσεις είτε εντός είτε εκτός θεσμικού πλαισίου χαρακτηρίζονται από ασυμμετρία, οι ασυμμετρίες στις αλληλεπιδράσεις εντός ενός θεσμικού πλαισίου διαφέρουν κατά πολύ μιας και οι θεσμικοί εκπρόσωποι έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν και να κατευθύνουν την αλληλεπίδραση με τρόπους που δεν εντοπίζονται στην καθημερινή συζήτηση (Heritage, 1997:176).

Πέρα από τα περιορισμένα δικαιώματα λόγου και αλληλεπίδρασης των μαθητών εντός τάξης, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας σε ένα θεσμικό πλαίσιο εξωτερικά καθορισμένο με μονολογικό και κάθετο όπως θα δούμε τρόπο, έχουν και περιορισμένα δικαιώματα συμμετοχής σε διαλόγους που να αφορούν την οργάνωση του θεσμού της εκπαίδευσης και συνεπώς και την οργάνωση της σχολικής τους ζωής. Σήμερα, ακόμη και αν

²⁰ Η έρευνά της γίνεται σε τάξεις του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και εστιάζει στην παρατήρηση της ακολουθίας και του συστήματος εναλλαγής συνεισφορών κατά την δασκαλομαθητική αλληλεπίδραση

²¹ Ως θεσμική αλληλεπίδραση μεταφράζεται εδώ ο όρος «institutional interaction»

βρισκόμαστε σε ένα πολύ καλύτερο επίπεδο σε σχέση με περιόδους (π.χ. περίοδος χούντας) όπου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προέβλεπε πολύ μικρότερες δυνατότητες διαλόγου στο μικρό-επίπεδο και μακρό-επίπεδό του, οφείλουμε να αναρωτηθούμε: Κατά πόσο υπάρχει χώρος σήμερα για παραπάνω από έναν λόγο, τον κυρίαρχο, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας, στον τρόπο οργάνωσής της, στη δυνατότητα επεξεργασίας και διαμόρφωσης των σκοπών της; Κατά πόσο οι παραπάνω τομείς ανοίγονται σε διάλογο για τους ίδιους τους μετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα; Η απάντηση είναι μάλλον σύνθετη και στους άξονες που θα εξετάσουμε, εντοπίζονται τόσο δυνατότητες όσο και περιορισμοί.

2.2 Αναλυτικό πρόγραμμα: δυνατότητες, αδυνατότητες, αντιθέσεις και περιθώρια ανάπτυξης κριτικού διαλόγου

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) είναι γνωστό σε όλους, σχεδιάζεται κεντρικά από τους ειδικούς του υπουργείου παιδείας και είναι αυτό που υποχρεωτικά ακολουθείται σε όλα τα σχολεία της χώρας αποτελώντας την βασική γραμμή οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος και άρα και μια βασική ραχοκοκαλιά οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συνδέεται με στόχους, νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης, συγκεκριμένες αξίες και γλώσσα, είναι συνδεδεμένο με συγκεκριμένες ιδεολογίες, μορφές πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής (Argonowitz & Giroux, 2010:191-192). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να το εξετάσουμε καθώς αγγίζει τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, το περιεχόμενο της γνώσης, την οργάνωση της σχολικής ζωής αλλά και τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Η ενδελεχής ανάλυση των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ένα εγχείρημα με το οποίο δεν καταπιάνεται η παρούσα εργασία, η οποία θα προβληματιστεί για τα ΑΠΣ μέσα από τρία ευρύτερα ερωτήματα. Αρχικά θα αναρωτηθούμε κατά πόσο η διαδικασία κατασκευής των ΑΠΣ βασίζεται στο διάλογο. Έπειτα θα αναρωτηθούμε για το κατά πόσο αναπτύσσονται διάλογοι πάνω στα επίσημα ΑΠΣ από τους μετέχοντες στην εκπαίδευση, αναφορικά με τη διαχείριση και το περιεχόμενό τους. Τέλος, θα αναρωτηθούμε αν το περιεχόμενο των επίσημων ΑΠΣ σήμερα προϋποθέτει και επιδιώκει την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου.

Ξεκινώντας με το πρώτο ερώτημα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα ΑΠΣ όπως και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών²² (ΔΕΠΠΣ) κατασκευάζονται κεντρικά, ιεραρχικά και κάθετα από το υπουργείο παιδείας και εφαρμόζονται ενιαία σε όλα τα σχολεία της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν στην κατασκευή τους ενώ ειδικοί των αναλυτικών προγραμμάτων, διοικητικοί και ακαδημαϊκοί είναι αυτοί που αναλαμβάνουν την διαδικασία κατασκευής τους (Katsarou & Tsafos, 2014:146-147). Αυτό συνεπάγεται αποκλεισμό των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά την επίσημη κατασκευή των ΑΠΣ, γεγονός που συμβάλει στην αποδυνάμωση της φωνής τους, υπονοεί την υποβάθμιση των επαγγελματικών ταυτοτήτων τους σε εκτελεστές ενός κεντρικού προγράμματος και σημαίνει τον σαφή περιορισμό ύπαρξης πολλών λόγων κατά την κατασκευή των ΑΠΣ. Η απουσία διαλόγου σε αυτό το επίπεδο υπονοεί δηλαδή μια διάσταση μεταξύ αυτών που ερευνούν, σκέφτονται και αναλαμβάνουν το σοβαρό ζήτημα της δημιουργίας των προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με στόχους της εκπαίδευσης, που νομιμοποιούν συγκεκριμένα περιεχόμενα γνώσεων, συγκεκριμένες ταυτότητες πολιτών και μορφές μάθησης και διδασκαλίας και μεταξύ αυτών που καλούνται να τα εφαρμόσουν και να επηρεαστούν από αυτά στην καθημερινότητά τους εντός των σχολείων. Κάτι τέτοιο μοιάζει παράδοξο εφόσον οι άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί-μαθητές) δεν προσκαλούνται σε διάλογο πάνω στην κατασκευή των προγραμμάτων σπουδών που επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την σχολική τους ζωή. Η φωνή τους στο επίπεδο της κατασκευής των επίσημων ΑΠΣ εντοπίζεται κυρίως στις αντιδράσεις που μπορεί να προβάλλουν πάνω σε ειλημμένες αποφάσεις, οι οποίες δύνανται ενίοτε να παίξουν καταλυτικό ρόλο μιας και οι ίδιοι είναι αυτοί που θα εφαρμόσουν τα ΑΠΣ στην πράξη.

Εδώ λοιπόν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ξεκάθαρη απουσία ανοίγματος (από το κράτος) της κατασκευής των ΑΠΣ σε επίσημο διάλογο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών αλλά συνάμα και την δυνατότητα ύπαρξης ίσως ενός ανεπίσημου, δυναμικού και γεμάτου ένταση διαλόγου σχετικά με την κατασκευή των ΑΠΣ, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη σημασία

²² Το ΔΕΠΠΣ εισήχθη ως έννοια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 2001 με πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το 2003 εκδόθηκαν επίσημα τα καινούργια ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ με σκοπό την ανανέωση των προϋπαρχόντων Προγραμμάτων Σπουδών με βάση σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία - όπως η διεπιστημονικότητα και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ λειτουργεί μαζί με τα ΑΠΣ και διαφέρουν, με τα ΔΕΠΠΣ να αποτελούν πιο γενικά πλαίσια από τα ΑΠΣ. Το ΔΕΠΠΣ περιέχει στοιχεία μεθοδολογίας και αξιολόγησης καθώς και τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών περιοχών. Τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών περιοχών αναφέρονται σε γενικούς σκοπούς και στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, ενώ στα ΑΠΣ παρατίθενται ειδικοί και συγκεκριμένοι στόχοι και ικανότητες που επιδιώκεται να επιτευχθούν και να κατακτηθούν καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιούν το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών.

του λόγου, της δράσης και της αντίδρασης των εκπαιδευτικών και την ικανότητα τους ενώ κινούνται στο μικρό-επίπεδο του εκπαιδευτικού θεσμού να επηρεάζουν το μακρό-επίπεδό του.

Γιατί όμως να υπάρχει απουσία ανοίγματος της κατασκευής των ΑΠΣ σε επίσημο διάλογο με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών; Αυτή η συνθήκη δεν μπορεί είναι τυχαία, ούτε φαίνεται να συμβαίνει λόγω πρακτικών δυσκολιών. Και αυτό αποδεικνύεται αρχικά από την απουσία πρόσκλησης των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε διάλογο επί του ζητήματος. Ο κύριος λόγος επιμονής σε ένα μοντέλο κατασκευής ΑΠΣ κεντρικά σχεδιασμένο αποκλειστικά από το υπουργείο σχετίζεται ιστορικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με την επιθυμία δημιουργίας, εγκαθίδρυσης και διατήρησης μιας ορισμένης εθνικής ταυτότητας Έλληνα πολίτη, γεγονός που οδήγησε ιστορικά σε υπέρμετρο προστατευτισμό και επιθυμία απόλυτου ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Katsarou & Tsafos,2014:146). Η κάθετη οργάνωση της εκπαίδευσης και η κάθετη κατασκευή ΑΠΣ που σε καμία περίπτωση δεν προϋποθέτει ή επιδιώκει διάλογο, μάλλον επιδιώκει την διαιώνιση του απόλυτου ελέγχου του κράτους στην εκπαίδευση και την απουσία «νομιμοποιημένης» ενεργητικής συμμετοχής και ανάληψης ευθύνης των εκπαιδευτικών για την συνδιαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητάς τους²³. Η μη διαλογική κατασκευή των επίσημων ΑΠΣ (στο μακρό-επίπεδο του εκπαιδευτικού θεσμού) είναι ένα ζήτημα που συσκοτίζει και θέτει σοβαρούς περιορισμούς στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου σήμερα.

Ερχόμενες στο δεύτερο ερώτημα μας τώρα, κατά πόσο αναπτύσσονται άραγε διάλογοι πάνω στα επίσημα ΑΠΣ από τους μετέχοντες στην εκπαίδευση αναφορικά με τη διαχείριση και το περιεχόμενό τους; Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τη στιγμή που τα ΑΠΣ αλλά και ευρύτερα η οργάνωση της σχολικής ζωής σχεδιάζονται από πάνω προς τα κάτω, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε ένα βαθμό να είναι φορείς προαποφασισμένων επιλογών «των άνωθεν» στο χώρο του σχολείου και να διαχειριστούν κλειστά ουσιαστικά ΑΠΣ, που σύμφωνα με τον Τσάφο έχουν τεχνοκρατικό και υλοκεντρικό προσανατολισμό (Τσάφος,2008:75). Πάραυτα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα· έχουν απόψεις για τα ΑΠΣ, για

²³ Έχει ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς κριτικά τον «Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία» που αναπτύσσεται σήμερα από το υπουργείο παιδείας. Αν και ο τίτλος «Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία» είναι φιλόδοξος για αυτό που ουσιαστικά κάνει η «επιτροπή διαλόγου» με τον τρόπο που έχει οριστεί να το κάνει, ένα κομμάτι του «Εθνικού Διαλόγου» το οποίο ξεχωρίζει και ανοίγει διάλογο από τα κάτω προς τα πάνω, είναι η δημιουργία μιας πλατφόρμας όπου πολίτες μπορούν να καταθέτουν προτάσεις για διάλογο πάνω σε ζητήματα της εκπαίδευσης. Αξίζει να σχολιάσουμε πως μια πιο οριζόντια και διαλογική οργάνωση της εκπαίδευσης με τη συμβολή των υποκειμένων που μετέχουν σε αυτή, θα ήταν σίγουρα εφικτή αν υπήρχε στο μέλλον πραγματική πολιτική βούληση που θα την επιδίωκε ουσιαστικά και οργανωμένα.

τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, για τις παιδαγωγικές, για το πρότυπο ανθρώπου και πολίτη που διαμορφώνει το σχολείο (Αβδελά,1997:34). Επομένως, στο επίπεδο που καλούνται να εφαρμόσουν τα ΑΠΣ και λαμβάνοντας υπόψη μας ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν ταυτίζεται εν τέλει με το πρόγραμμα που αναπτύσσεται στην τάξη²⁴ (Audigier et al., ό.π. στο Τσάφος,2008:75), οι εκπαιδευτικοί έχουν τα περιθώρια να αναπτύξουν λόγους και στάσεις απέναντι στο επίσημο ΑΠΣ, να το μελετήσουν και να το επεξεργαστούν με κριτική διάθεση, να το «διαβάσουν» λαμβάνοντας υπόψη τους το ειδικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους αλλά και των ίδιων και εν τέλει να προσπαθήσουν να το διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για αυτούς. Το πώς θα προσεγγίσουν το ΑΠΣ, αν θα το ακολουθήσουν πιστά ή χαλαρά και σε ποιο βαθμό, αν θα του ασκήσουν κριτική ή αν θα προβάλλουν αντίσταση σε αυτό, διαφέρει από σχολείο σε σχολείο, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Ο Pinar, προτείνει μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση του ΑΠΣ στην οποία αυτό ιδώνεται ως «μια εξαιρετικά περίπλοκη συζήτηση» (Pinar,1995:848) και δεν περιορίζεται σε ένα θεσμικό κείμενο. Για τον Pinar, το ΑΠΣ ως έννοια ενσωματώνει το τι θέλει μια γενιά να περάσει στην επόμενη και άρα είναι «έντονα ιστορικό, πολιτικό, φυλετικό, έμφυλο, φαινομενολογικό, αυτοβιογραφικό, αισθητικό, θεολογικό, διεθνές» (Pinar,1995:847). Γίνεται για αυτόν κατανοητό ως το πεδίο στο οποίο οι γενιές αγωνίζονται να ορίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, εξού και ιδώνεται ως μια «εξαιρετικά περίπλοκη συζήτηση» (Pinar,1995:847,848). Όπως υποστηρίζεται, η έντονα θεσμοποιημένη και τεχνοκρατική μορφή των ΑΠΣ σήμερα, οδηγεί σε μία κοινωνική αλλοτρίωση, αφού αντί να εκλαμβάνεται το ΑΠΣ ως αφορμή να χρησιμοποιήσουμε τις συζητήσεις άλλων για να εμπλουτίσουμε τις δικές μας, ως μία πρόκληση να αναστοχαστούμε και να σκεφτούμε κριτικά για τους εαυτούς, τις οικογένειες και την κοινωνία μας, εκπαιδευόμαστε και εκπαιδεύουμε τους μαθητές να συμμετέχουν σε συζητήσεις άλλων (π.χ. των συγγραφέων των εγχειριδίων), με όρους άλλων και σε στόχους άλλων (Pinar,1995:848). Ιδωμένο ως συζήτηση, το ΑΠΣ αλλάζει όσο αλληλεπιδρούμε με αυτό, καθώς αναστοχαζόμαστε με αφορμή αυτό, καθόσον εμπλεκόμαστε στη μελέτη του και πράττουμε ως απάντηση σε αυτό προς την πραγματοποίηση των ιδανικών και των ονείρων μας (Pinar,1995:848). Με αυτό τον τρόπο το ΑΠΣ παύει να είναι ένα αντικείμενο και «γίνεται ρήμα, δράση, κοινωνική πρακτική, προσωπικό νόημα, δημόσια ελπίδα» (Pinar,1995:848).

²⁴ Είναι πλέον αποδεκτό ότι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν ταυτίζεται με το εφαρμοσμένο.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση τονίζει την δυνατότητα ενεργητικής δράσης των υποκειμένων ακόμη και μέσα σε ένα αρκετά αυστηρά καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο και μπορεί να μας προσφέρει μια εναλλακτική οπτική που θέτει τη διαλογική προσέγγιση του ΑΠΣ ως μία εφικτή και απαραίτητη επιδίωξη. Ταυτόχρονα όμως, για να μην καταλήξουμε σε μια ιδεαλιστική και απογυμνωμένη από κριτική, προσέγγιση του ΑΠΣ, αντλώντας από τους Green & Whitty θα επισημάνουμε ότι «δεν μπορούμε απλά να μην σκεφτόμαστε τις δομικές συνθήκες, αλλά πρέπει να σκεφτόμαστε μέσα από αυτές για να μπορέσουμε να δράσουμε προς την αλλαγή τους²⁵» (Green & Whitty ό.π. στο Au & Apple,2009:92). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ότι υπάρχουν και αναπτύσσονται καθημερινά δυνατότητες να προσεγγιστεί διαλογικά το ΑΠΣ, να ιδωθεί ως μια περίπλοκη συζήτηση, ως αφορμή για τη διαρκή ανάπτυξη διαλόγων, για κριτική σκέψη και δράση, ταυτόχρονα όμως, δεν απαλείφονται ή δεν μπορούν να παρακαμφθούν πάντοτε όλα τα πρακτικά ζητήματα και οι υπαρκτοί περιορισμοί, τους οποίους μόνο μέσα από την διαρκή προβληματοποίηση και σύνδεσή τους με το ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο θα μπορέσουμε να ψηλαφίσουμε, μελετήσουμε, να βρούμε ρωγμές για να δράσουμε κριτικά προς την αλλαγή τους. Ζητήματα όπως η κάλυψη μιας συγκεκριμένης ύλης σε συγκεκριμένο χρόνο, η πραγμάτευση κατατετημένων θεμάτων μέσα σε συγκεκριμένο αριθμό ωρών σύμφωνα με τα ΑΠΣ, η σχεδόν διαρκής αξιολόγηση του λόγου των μαθητών, η ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στις ορισμένες εξετάσεις έτσι ώστε να μη βρεθούν σε προδιαγεγραμμένα ευάλωτες θέσεις, η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών, παίζουν σαφώς ρόλο στην ανάπτυξη διαλόγων στο χώρο του σχολείου. Σε ποιο βαθμό εν τέλει μπορούν οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους να αναπτύξουν διαλόγους πάνω στο περιεχόμενο και την οργάνωση των ΑΠΣ; Μπορούν με ευκολία να επεξεργαστούν θέματα που επιθυμούν οι ίδιοι; Μπορούν να διαχειριστούν με ευελιξία το ωρολόγιο πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες τους; Μπορούν εύκολα και μέχρι ποιο βαθμό να προτείνουν τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που να μην δίνουν έμφαση στην μετάδοση όγκου πληροφοριών και στην αποστήθισή τους; Τι ρόλο παίζει ο αριθμός των μαθητών σε μια αλλιώτικη, διαλογική διαχείριση και τρόπο δουλειάς πάνω στο ΑΠΣ; Τα σημεία αυτά μόνο μέσα από την διαρκή εξέτασή και προβληματοποίηση τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο

²⁵ Παραθέτω την πρωτότυπη πρόταση που είναι πολύ έξυπνα διατυπωμένη μιας και είναι δύσκολη μια ακριβής απόδοση της στα ελληνικά: «structural conditions cannot simply be “thought away”, they must be “thought-through” in order to be “acted out” [...]» (Green & Whitty ό.π. στο Au & Apple,2009:92).

μπορούμε να καταλάβουμε γιατί υπάρχουν και τι εξυπηρετούν, να προβληματιστούμε για το αν είναι απαραίτητη η ύπαρξή τους και αν όχι τότε να σκεφτούμε πώς μπορούμε να προχωρήσουμε στην αλλαγή τους μέσα από την δράση μας στο χώρο του σχολείου και εκτός αυτού.

Το τρίτο μας ερώτημα τώρα αφορά το περιεχόμενο των ΑΠΣ και κατά πόσο αυτό προϋποθέτει και επιδιώκει την ανάπτυξη διαλόγων στο χώρο του σχολείου. Επιδιώκεται ως εκπαιδευτικός στόχος μέσα στα επίσημα ΑΠΣ η ανάπτυξη διαλόγων από τους μαθητές; Υπάρχει χώρος για παραπάνω από έναν-τον κυρίαρχο- λόγο στα περιεχόμενα των ΑΠΣ;

Αν και η απάντηση αυτών των ερωτημάτων χρήζει ενδελεχούς έρευνας των ΑΠΣ, έχει ενδιαφέρον να ελέγξει κανείς για την γραπτή έστω παρουσία ή απουσία της έννοιας του διαλόγου στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Αναζητώντας στα αρχεία όλων των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τη λέξη «διάλογος»²⁶ καταγράφηκαν πραγματικά απογοητευτικά αποτελέσματα με απόλυτη απουσία της λέξης «διάλογος» στα περισσότερα ΑΠΣ μαθημάτων δημοτικού-γυμνασίου²⁷. Ο διάλογος εντοπίστηκε ως προτεινόμενη δραστηριότητα σε 3 μαθήματα, ως προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία σε άλλα 3 μαθήματα (Βιολογία-Φυσική-Χημεία) και ως στόχος μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών δημοτικού-γυμνασίου. Το μάθημα Θρησκευτικών δημοτικού-γυμνασίου, το ΑΠΣ του οποίου είναι και το πιο πρόσφατο²⁸(2017), ήταν πραγματικά κατακλυσμένο από τη λέξη «διάλογος», η οποία εντοπίστηκε σε ενδεικτικές δραστηριότητες, σε αρκετά από τα «βασικά θέματα» προς επεξεργασία αλλά το κυριότερο, η εξοικείωση με την έννοια του διαλόγου και η ανάπτυξη διαλόγων με άλλους εντοπίστηκε πάρα πολλές φορές και στα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», τίθεται δηλαδή πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός στόχος. Η έντονη αντίθεση ανάμεσα στα παλαιότερα ΑΠΣ με το καινούργιο, μάλλον φανερώνει και έναν άλλο τρόπο σκέψης κατά τη συγγραφή τους ως προς τη σημασία της ανάπτυξης διαλόγων^{29 30}. Αυτή η σύντομη διερεύνηση, αν και δεν είναι ικανή

²⁶ και τα αντίστοιχα ρήματα

²⁷ Βλ. αναλυτικά τα αποτελέσματα στο Παράρτημα.

²⁸ Τα υπόλοιπα ισχύοντα ΑΠΣ είναι του 2003.

²⁹ Επανερχόμενη στο γεγονός ότι για να βγάλει κανείς συμπεράσματα πρέπει να έχει διερευνήσει κάτι στην ολότητά του, η ύπαρξη του διαλόγου στη στοχοθεσία, στα θέματα προς επεξεργασία και σε ενδεικτικές δραστηριότητες στο ΑΠΣ θρησκευτικών είναι όντως μια εξέλιξη που επιδιώκει να ανοίξει το μάθημα αυτό και σε άλλους λόγους πέραν του ενός, να κινηθεί πέρα από τη μία και μοναδική αλήθεια. Όμως, το μάθημα των θρησκευτικών δεν έχει πάψει να έχει ομολογιακό χαρακτήρα, είναι η μελέτη και διδασκαλία μίας θρησκείας -της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας. Η διαφορά είναι πώς έχουν γίνει προσπάθειες καθώς μελετάται η χριστιανική ορθόδοξη να υπάρξουν και αρκετές ευκαιρίες για ματιές σε άλλες θρησκείες και για διαλόγους. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι το μάθημα των θρησκευτικών δεν έγινε ένα μάθημα «θρησκευτολογίας», δεν άλλαξε ο σκληρός πυρήνας του με σκοπό να γίνονται σεβαστές οι θρησκευτικές ταυτότητες όλων των μαθητών και η διδασκαλία

να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα, αποτελεί πάραυτα μια ενδεικτική εικόνα απουσίας της έννοιας του διαλόγου στα ΑΠΣ και συμβάλλει στο να απαντήσουμε πως τα ΑΠΣ δεν επιδιώκουν την ανάπτυξη διαλόγων.

Τα περιεχόμενα των ΑΠΣ δεν είναι επίσης -θεσμικά τουλάχιστον- ανοιχτά σε αμφισβήτηση, τροποποίηση, συνδιαμόρφωση καθώς πρέπει να μελετηθούν, να κατακτηθούν και έπειτα να εξετασθεί και να αξιολογηθεί η επιτυχία κατάκτησής τους. Επιπλέον, τα ισχύοντα ΑΠΣ έχουν χαρακτηριστεί ως κλειστού τύπου προγράμματα σπουδών με αυτή την κλειστότητα να σημαίνει δυσκολία διαπραγμάτευσης και «ανοίγματος» τους από εκπαιδευτικούς και μαθητές, η οποία αντικατοπτρίζεται κυρίως στην οργάνωση που προβλέπουν, με τον τεμαχισμό των περιεχομένων σε ενότητες και υποενότητες οι οποίες πρέπει να διδαχθούν σε ορισμένους χρόνους οι οποίοι ορίζονται λεπτομερώς από τα προγράμματα σπουδών (Τσάφος,2008:74). Η έμφαση στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα που πρέπει να παραχθεί στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην κάλυψη μιας ορισμένης ύλης λειτουργεί περιοριστικά και δεσμευτικά ως προς τις συνεισφορές εκπαιδευτικών και μαθητών, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί, τους τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης της γνώσης- οδηγώντας σίγουρα στη δέσμευση και το κλείσιμο παρά στο άνοιγμά τους. Εάν τα ΑΠΣ έδιναν έμφαση στη μάθηση ως διαδικασία κι όχι τόσο ως ένα έτοιμο προϊόν που πρέπει να καταναλωθεί σε ορισμένο χρόνο από όλους, οι δυνατότητες «ανοίγματος» και διαλόγου θα ήταν διαφορετικές.

Εντούτοις, εντοπίζουμε όχι μόνο περιορισμούς αλλά και δυνατότητες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν κατά την εφαρμογή των ΑΠΣ να διαπραγματευτούν τα περιεχόμενα τους, να τα εξετάσουν κριτικά, να τα χρησιμοποιήσουν ως αφορμές για ευρύτερο

των θρησκευτικών να έχει να κάνει με τη μελέτη του παγκόσμιου φαινομένου της θρησκείας, αλλά ότι μπήκαν στοιχεία που θα παράσχουν αφορμές για διαλόγους που θα «διαταράσσουν» τον θρησκευτικό μονόλογο.

³⁰ Είναι αξιοσημείωτο ότι κατόπιν της ολοκλήρωσης συγγραφής της παρούσας εργασίας, έρχομαι να προσθέσω σε δεύτερο χρόνο μια πολύ νέα εξέλιξη πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα: προς τα τέλη Μάρτιου του 2018, βγήκε απόφαση του ΣτΕ (660/2018) στο οποίο είχε καταφύγει η μητρόπολη Πειραιά και άλλοι, που έκρινε τις αλλαγές στο ΑΠΣ των θρησκευτικών του 2017, ως αντισυνταγματικές. Βλ. <https://www.constitutionalism.gr/ste-660-2018-thriskooutika-sto-sholeio/>

Μάλιστα, το κύριο άρθρο στη βάση του οποίου το συγκεκριμένο ΑΠΣ κρίθηκε ως αντισυνταγματικό (άρθρο 16 του Συντάγματος), το οποίο αναφέρεται στους στόχους της εκπαίδευσης, έχει αναφερθεί ήδη στο παρόν κεφάλαιο, στην ενότητα 2.5 και έχει παρατεθεί και προβληματοποιηθεί για τη σύνδεση των στόχων της δημόσιας εκπαίδευσης με την αναπαραγωγή μιας ορισμένης εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας που δεν αφήνει μάλλον χώρο για πολλές ή διαφορετικές ταυτότητες και λόγους και αποτελεί έναν υπαρκτό περιορισμό στις προσπάθειες ανάπτυξης κριτικών διαλόγων. Όντως, φαίνεται πως το ΑΠΣ που καταγράψαμε πως ξεχώριζε για την προσπάθειά του να στοχεύσει στην ανάπτυξη διαλόγων, ενόχλησε το θρησκευτικό και εθνικό μονόλογο που υπερασπίζονται σθεναρά ορισμένοι, οι οποίοι μάλιστα χρησιμοποίησαν το σύνταγμα που υποστηρίχθηκε από τη γράφουσα ότι είναι προβληματικό σε σχέση με την ανάπτυξη διαλόγων, για να πετύχουν την απαλλαγή από αυτό.

προβληματισμό, να τα συνδέσουν με την πραγματικότητά τους, την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζουν, να τα επεξεργαστούν μέσα από τις ιδιαίτερες ταυτότητές τους, να θέσουν -όσα από αυτά μπορούν- σε ανοιχτό διάλογο, να τα ερευνήσουν με στόχο το άκουσμα πολλών και διαφορετικών λόγων και την ανάπτυξη διερευνητικών διαδικασιών που να ενοχλούν την άκριτη αποδοχή λόγων και να αναπτύσσουν άλλου τύπου σχέσεις μεταξύ των μετεχόντων στη σχολική ζωή. Επίσης μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τη μελέτη του ίδιου του εκπαιδευτικού πλαισίου και των πολύπλοκων συσχετισμών του με την εξουσία. Σε τι όμως βαθμό; Δεν είναι βάσιμο να ισχυριστούμε πως εκπαιδευτικοί-μαθητές μπορούν να διαχειρίζονται τα ΑΠΣ με απόλυτη ελευθερία μιας και δεν πρέπει να ξεχνάμε τον διαρκή έλεγχο που επιβάλλεται στους μαθητές σε σχέση με την κατάκτηση αυτών των περιεχομένων, το εξεταστικό σύστημα που νομιμοποιεί αυτά και όχι άλλα περιεχόμενα ή λόγους, τη λογοδοσία και τον έλεγχο στον οποίο υπόκεινται οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία των συγκεκριμένων περιεχομένων. Σε αυτό το σημείο ας θέσουμε το ερώτημα: σε τι βαθμό μπορούν να ακουστούν διαφορετικοί λόγοι σε ένα κατά βάση μονοπολιτισμικό σύστημα που προωθεί την ομογενοποίηση και απαιτεί την αφομοίωση;

Η ομοιογένεια που συστηματικά προωθεί και καλλιεργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο μονοπολιτισμικός του χαρακτήρας –που είναι απόρροια του βασικού στόχου διατήρησης του έθνους κράτους-, η καλλιέργεια του εθνικού εαυτού η οποία βασίζεται στην καλλιέργεια του άλλου (Αβδελά, 1997) αλλά και η περιορισμένη ύπαρξη χώρου για διαφορετικά υποκείμενα και θεωρήσεις (αυτή που το υπουργείο εγκρίνει ως αποδεκτή κάθε φορά), αντανακλώνται στα περιεχόμενα των ΑΠΣ και δεν είναι αμελητέα ζητήματα για την ανάπτυξη διαλόγων στο χώρο του σχολείου. Δεν είναι κρυφό πώς η ετερογένεια στο εκπαιδευτικό μας σύστημα συχνά καταλήγει να αποκλείεται. Ή πρέπει να αφομοιωθεί ή να πεταχθεί αργά ή γρήγορα (ανάλογα με το βαθμό της απόκλισης) από το σύστημα. Ναι μεν βρισκόμαστε σε μία εποχή που η έννοια της διαφορετικότητας και ο σεβασμός των άλλων προωθείται θεωρητικά στην εκπαίδευση, οφείλουμε όμως να μη μένουμε στα λόγια και να εξετάζουμε τι πράγματι γίνεται στην πράξη. Η μικρή ανοχή σε άλλους λόγους και η προώθηση μονολόγων στα περιεχόμενα της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθίσταται φανερό μέσα από αναλύσεις των σχολικών εγχειριδίων³¹ (ειδικά ιστορίας, γλώσσας και γεωγραφίας) αλλά καθίσταται επίσης φανερό και όταν κάποιος προσπαθεί να «ανοίξει» το υπάρχον πλαίσιο

³¹ Βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997) και Τσάφος (2008)

στο σεβασμό άλλων λόγων, όταν προσπαθεί να «ανοίξει» τον υπάρχοντα χώρο για να δώσει βήμα στις σωματικότητες και τις φωνές των άλλων, των διαφορετικών, να διευρύνει το πεδίο της συνάντησης-διαλόγου για όλα τα υποκείμενα που μετέχουν στη σχολική ζωή. Τότε, είναι πολύ πιθανό να βρεθεί αντιμέτωπος με τα όρια του εκπαιδευτικού και κοινωνικού μας συστήματος.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η ένορκη διοικητική εξέταση και προσωρινή απομάκρυνση μιας νηπιαγωγού από το σχολείο της το 2012³², η οποία στο πλαίσιο της προετοιμασίας για τον εορτασμό μιας εθνικής εορτής και κατά την επεξεργασία της ελληνικής σημαίας και σημαιών από όλο τον κόσμο, επέτρεψε σε νήπια με καταγωγή από την Αλβανία να ζωγραφίσουν και την αλβανική κι όχι μόνο την ελληνική σημαία και τις κρέμασε μαζί με των άλλων παιδιών τις μέρες πριν την διεξαγωγή της γιορτής³³. Σε αυτή την περίπτωση, η αντίδραση προήλθε επειδή το περιεχόμενο και η διδασκαλία μιας εθνικής εορτής δεν χωρά για κάποιους τέτοιου είδους ανοίγματα τα οποία αντιβαίνουν στην εξύψωση του ενός και μοναδικού ελληνικού έθνους, της μιας και μοναδικής ελληνικής ταυτότητας. Ένα άλλο περιστατικό (2007) που οδήγησε σε μεθοδευμένη από το υπουργείο απομάκρυνση της διευθύντριας, εκτυλίχθηκε με αφορμή την πρωτοβουλία του συλλόγου των εκπαιδευτικών του 132^{ου} σχολείου της Γκράβας -το οποίο έχει ποσοστό περίπου 70% μαθητών με καταγωγή από άλλες χώρες- να αντικαταστήσει την χριστιανική πρωινή προσευχή με ένα ποίημα-προσευχή που δεν θα απέκλειε ή θα διαχώριζε κανένα παιδί από την προσευχή. Σε αυτή την περίπτωση δεν έχουμε αλλαγή της δομής, δεν καταργήθηκε δηλαδή η προσευχή, αλλά το περιεχόμενο της προσευχής τροποποιήθηκε έτσι ώστε να μην προσβάλλει κανέναν και με σκοπό να περικλείει όλους τους μαθητές. Η διευθύντρια έπειτα από την αντικατάστασή της, κατέληξε μάλιστα στο ειδώλιο του κατηγορουμένου από τον νέο διευθυντή, για το πρόγραμμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας παιδιών από την Αλβανία και των γονιών τους, που έτρεχε στο σχολείο στα πλαίσια του προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας³⁴. Προφανώς λοιπόν ενεργοποιούνται κάποια αντανακλαστικά όταν εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανοίξουν το χώρο τους σχολείου για να χωρέσουν και «άλλα», διαφορετικά υποκείμενα και λόγοι, ακόμη και αν δρουν εντός

³² Η καταγγελία έγινε από γονέα προς έναν βουλευτή της Χρυσής Αυγής, ο οποίος με τη σειρά του κατήγγειλε στο γραφείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την νηπιαγωγό.

³³ Βλ. <http://news247.gr/eidiseis/koinonia/paideia/leykada-salos-apo-ton-eortasmo-ths-28hs-oktwvrioy-me-alvanikh-shmaia.2008434.html>

³⁴ Βλ. <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=273340>

νόμιμων πλαισίων. Το περιεχόμενο των ΑΠΣ λοιπόν δεν είναι όσο ελεύθερο και όσο ελαστικό μπορεί κάποιος να το θελήσει. Υπάρχουν όρια τα οποία στα δυο παραπάνω παραδείγματα είχαν να κάνουν με τη νομιμοποίηση μίας μόνο φωνής/λόγου πάνω στην εθνική και θρησκευτική ταυτότητα και με τη μη ανοχή, αναγνώριση και «νομιμοποίηση» διαφορετικών εθνικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων εντός του χώρου του σχολείου. Ο διάλογος δεν μπορεί να σημαίνει την νομιμοποίηση μίας μόνο ταυτότητας, ή ενός μόνο κυρίαρχου λόγου, δεν υφίσταται δίχως το άλλο πρόσωπο και τη φωνή, το λόγο του.

Επομένως, αν και υπάρχουν περιθώρια και δυνατότητες για επεξεργασία των περιεχομένων των ΑΠΣ έτσι ώστε αυτά να μην εγκλωβίζουν σε έναν μόνο λόγο και στην άκριτη αποδοχή του, δεν υπάρχει ουσιαστική επιδίωξη εντός τους για ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων και λόγω της ομοιογένειας που προωθείται έναντι της ετερότητας στα περιεχόμενα των ΑΠΣ, υπάρχουν σοβαρά εμπόδια, αντιφάσεις και περιορισμοί στο να ακουστούν περισσότεροι λόγοι από τον κυρίαρχο. Στο μέτρο λοιπόν που θα επιδιώξουμε την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων που απαιτούν την επεξεργασία ανισοτήτων εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, την αναγνώριση και ενεργητική συμμετοχή όλων των υποκειμένων που μετέχουν στην σχολική ζωή, τα ισχύοντα περιεχόμενα των ΑΠΣ θα προβάλλουν εμπόδια στην ανάπτυξη διαλόγων. Ως εκπαιδευτικοί είμαστε υπεύθυνοι μέσα από διαρκή εκπαιδευτική έρευνα και προσπάθεια, συλλογική και ατομική, να έρθουμε αντιμέτωποι με αυτά και ακόμη και να συγκρουστούμε μαζί τους.

2.3 Ρόλοι εκπαιδευτικών-μαθητών και ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων

Πώς συνδέεται παραδοσιακά ο ρόλος μαθητών και εκπαιδευτικών με το λόγο τους στο χώρο του σχολείου; Τι αντίκτυπο έχει στην ανάπτυξη κριτικών διαλόγων; Θα μπορούσαμε σήμερα να νοηματοδοτήσουμε τους παραδοσιακούς ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών με διαφορετικό τρόπο, με στόχο την καλλιέργεια μιας διαφορετικής δυναμικής στο λόγο και τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών;

Παραδοσιακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος των μαθητών δεν συνδέεται με την παραγωγή δημιουργικών λόγων, την ανάπτυξη διαλόγων, την έκφραση προσωπικών απόψεων και την ελεύθερη τοποθέτηση πάνω στα γνωστικά περιεχόμενα που καλούνται να επεξεργαστούν αλλά συνδέεται κυρίως με την υποχρέωση να ακούν, να απαντούν, να αποκρίνονται με βάση τα προσδοκώμενα και ο λόγος τους να υποβάλλεται σχεδόν διαρκώς σε έλεγχο και αξιολόγηση. Οι μαθητές δεν έχουν μόνο περιορισμένα δικαιώματα λόγου εντός της

σχολικής τάξης (Karellidi,2013) αλλά και ευρύτερα στο χώρο του σχολείου. Θεσμοί που να προβλέπουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής τους ζωής δεν υπάρχουν παρά μόνο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (το 15μελές συμβούλιο και τα εκλεγμένα πρόσωπα κάθε τάξης) και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν είναι τελείως επιφανειακός. Εξωθεσμικά τώρα, οι μαθητές μπορούν να έχουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της σχολικής του ζωής όταν υπάρχει υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον που επιθυμεί και επιδιώκει τις μαθητικές πρωτοβουλίες. Εάν ένα τέτοιο πλαίσιο δεν υπάρχει, οι ευκαιρίες για συμμετοχή σε κριτικούς διαλόγους στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου τους είναι δυστυχώς περιορισμένες. Μήπως οι μαθητές είναι ανίκανοι να συνεισφέρουν στην οικοδόμηση της σχολικής τους ζωής, να συμμετάσχουν σε διάλογο και να εκφράσουν λόγο για τους στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσής τους, για τους τρόπους με τους οποίους θα ήθελαν να προσεγγίζουν τη γνώση, τον τρόπο οργάνωσης και βίωσης της σχολικής τους ζωής; Μήπως είναι ανίκανοι να κινούνται ενεργητικά και πρωτοβουλιακά; Ξέρουμε πολύ καλά πως έχουν τις δυνατότητες για τέτοια δράση. Άρα γιατί εξακολουθεί θεσμικά να μην κατοχυρώνεται μια άλλη δομή και οργάνωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που θα θεωρεί αναγκαία τη συμμετοχή και το λόγο των μαθητών, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι σήμερα; Γιατί εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν την διεκδικούμε; Και γιατί ακόμη και εξωθεσμικά και άτυπα, δεν συμβαίνει σε όλα τα σχολεία της χώρας, όλοι οι σύλλογοι εκπαιδευτικών να επιδιώκουν να οι μαθητές τους να καλλιεργήσουν ταυτότητες ενεργητικών υποκείμενων που μέσα από τον κριτικό διάλογο θα μπορούν να διαμορφώνουν τον χώρο/την χώρα στον/στην οποίο/α ζουν; Τι θα σήμαινε να έχουν και οι μαθητές δυνατότητα λόγου αλλά και δράσης; Έκφρασης αλλά και απόφασης;

Είναι γνωστό πως οι αλληλεπιδράσεις που βιώνουν τα υποκείμενα στο χώρο του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους, στη διαμόρφωση της διαδικασίας του γίνεσθαι τους (Cummins & Early, 2011: xvi). Πέρα από το ρόλο που παίζει ο θεσμός του σχολείου στη διαμόρφωση των ατομικών μας ταυτοτήτων ο θεσμός του σχολείου είναι ένας «[...]από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων.» (Αβδελά,:28). Ο χώρος του σχολείου, μαζί με την οικογένεια και τις ομάδες συνομηλίκων αποτελεί σύμφωνα με την Καρακατσάνη ένα «προνομιακό πεδίο απόκτησης εμπειριών κοινής ζωής» (Καρακατσάνη,2004:22), γεγονός που τον καθιστά βασική πηγή πολιτικής γνώσης και καλλιέργειας μέσω της προώθησης συγκεκριμένων γνώσεων, πεποιθήσεων, αντιλήψεων σχετικά με την πολιτική και πολιτειακή

κουλτούρα αλλά και «διαμορφώνοντας μια μήτρα προσλήψεων και συμπεριφορών» (Καρακατσάνη,2004:22). Είναι δύσκολο να υποστηρίξει κανείς πως οι μαθητές βγαίνοντας από την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν ασκηθεί ιδιαίτερα στο να αναπτύσσουν διαλόγους, να σκέφτονται και να δρουν κριτικά, δημιουργικά, να συνεργάζονται, να ερευνούν, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να δρουν ως ενεργητικά, σημαντικά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Μάλλον έχουν ασκηθεί περισσότερο στην απομνημόνευση, στην κατάκτηση ενός προκαθορισμένου σώματος γνώσεων, στη διαρκή αξιολόγηση, στην υπακοή των ανωτέρων, στην παθητικότητα, στην αναπαραγωγή κυρίαρχων λόγων που γίνονται αποδεκτοί και επιβραβεύονται. Οι σκοποί της εκπαίδευσης σήμερα δεν προβλέπουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο για αυτούς.

Περνώντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφώς μεγαλύτερη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, οργάνωσης του προγράμματος, ο ρόλος τους επιβάλλει την λήψη πρωτοβουλιών και είναι ιδιαίτερα ενεργητικός σε αντίθεση με την παθητικότητα του ρόλου των μαθητών. Παραδοσιακά, ο ρόλος τους έχει συνδεθεί κυρίως με την παραγωγή μονολόγων κι όχι διαλόγων, αφού περιβαλλόταν και εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να περιβάλλεται από το κύρος της αυθεντίας· οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν και ίσως ακόμη θεωρούνται κτήτορες της γνώσης και κύριος ρόλος τους ήταν και όλα δείχνουν πως εξακολουθεί να είναι η μετάδοση αυτής της γνώσης στους μαθητές. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αντιμετωπιζόταν και ακόμη σε αρκετές περιπτώσεις συνεχίζει να αντιμετωπίζεται ως σχέση γνώστη-αδαούς με αποτέλεσμα την αδυναμία ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων μεταξύ τους μιας και όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο η ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων προϋποθέτει την αναγνώριση ότι κανείς δεν είναι απόλυτα σοφός ή αδαής, κανείς δεν κατέχει την μία και μοναδική απόλυτη «αλήθεια».

Οι αναλύσεις λόγων και συνομιλιών στην αρχή αυτού του κεφαλαίου ανέδειξαν τον εκπαιδευτικό ως τον απόλυτο συντονιστή και διαμεσολαβητή όσον αφορά τη ρύθμιση του λόγου και των αλληλεπιδράσεων εντός της τάξης. Έναν συντονιστή και διαμεσολαβητή όχι κριτικών διαλόγων αλλά έναν συντονιστή και διαμεσολαβητή που βρίσκεται σε εξαιρετική θέση ισχύος, που κατέχει την γνώση την οποία θέλει οι μαθητές του να κατακτήσουν και οργανώνει αλληλεπιδράσεις που κύριο χαρακτηριστικό έχουν την ερώτηση και τον έλεγχο της σωστής ή λάθος απάντησης από τον εκπαιδευτικό. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις δείχνουν την έμφαση που δίνει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως εφαρμοστής του ΑΠΣ, την έμφαση στην

παραγωγή των απαιτούμενων και ελέγξιμων αποτελεσμάτων που ορίζονται από αυτό. Αντίθετα, μέσα από τη μελέτη του λόγου και των αλληλεπιδράσεων εντός τάξης φάνηκε να λείπει η διαπραγμάτευση της γνώσης και είναι λογικό να λείπει αν ο εκπαιδευτικός έχει αναλάβει και ενστερνιστεί έναν ρόλο που τον θέλει «επιδέξιο τεχνικό και υπάκουο δημόσιο υπάλληλο» (Aronowitz & Giroux,2010:193), έναν ρόλο τεχνικού εφαρμοστή ενός έτοιμου πακέτου περιεχομένων και γνώσεων που έχουν οριστεί εκ των άνω.

Ο Freire, συνδέοντας άμεσα το ρόλο του εκπαιδευτικού και το κατά πόσο είναι σε θέση να υποστηρίξει και να αναπτύξει διάλογο, με την προσέγγιση της γνώσης, υποστηρίζει μια εναλλακτική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτή. Σε αυτήν, η γνώση δεν είναι ένα «απόκτημα» του εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός ο μοναδικός γνώστης που την μεταδίδει στατικά, κάνοντας την δώρο σε κάποιον/ους που δεν την κατέχουν. Αντίθετα, ο Freire υποστηρίζει πως στον διάλογο, το αντικείμενο προς γνώση είναι αυτό που διαμεσολαβεί δύο γνωστικά υποκείμενα, π.χ. τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, τοποθετείται ανάμεσα τους και τα υποκείμενα συναντιούνται γύρω του προς αμοιβαία διερεύνηση, σκέψη και αναστοχασμό (Freire & Shor,1987b :14, Freire,2005:72). Ο διάλογος υπονοεί δηλαδή μια δυναμική κι όχι μια στατική προσέγγιση της γνώσης και αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός, ακόμη και αν έχει – που συνήθως έχει- μια κάποια γνωσιολογική ή διανοητική (intellectual) εμπειρία του αντικειμένου προς μελέτη πριν αυτό προσεγγιστεί από τους μαθητές, δεν σημαίνει πως έχει εξαντλήσει όλες τις προσπάθειες και τις διαστάσεις του να γνωρίσει το αντικείμενο προς μελέτη, δεν σημαίνει επίσης ότι δεν το επαναπροσεγγίζει και δεν το ξαναμαθαίνει μέσα από τη μελέτη του μαζί με τους μαθητές (Freire & Shor,1987b :14). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να γνωρίζει και να μαθαίνει ένα αντικείμενο αναδιαμορφώνεται μέσα από την ικανότητα των μαθητών του να μαθαίνουν, να αναπτύσσουν κριτική κατανόηση οι ίδιοι για τους εαυτούς τους (Freire & Shor,1987b :14). Ταυτόχρονα βέβαια ο Freire επισημαίνει ότι αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός αρνείται ό,τι ξέρει, γιατί κάτι τέτοιο θα ήταν υποκρισία. Ή ότι είναι αθέμιτο να δείξει τις ικανότητές του στους μαθητές-τουναντίον. Η παραπάνω προσέγγιση δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αλλάζει διαρκώς τη γνώση του πάνω σε ένα αντικείμενο κάθε φορά, σε κάθε μάθημα ή εξάμηνο· μπορεί ο εκπαιδευτικός να φτάνει για κάποιο αντικείμενο σε ένα σημείο επιστημονικής βεβαιότητας στο οποίο μπορεί να στηρίζεται. Αυτό όμως δεν σημαίνει για τον Freire ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεχνά την ιστορική διάσταση της επιστήμης και το γεγονός ότι η όποια γνώση όταν δεν θα ανταποκρίνεται πια στις ανάγκες της

νέας στιγμής, όταν δεν θα απαντά στις νέες ερωτήσεις, είναι αναπόφευκτο να ξεπεραστεί από καινούργια γνώση (Freire & Shor, 1987b:16).

Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εξουσία που μεταδίδει στατική, ήδη σχηματισμένη γνώση μέσα από μία αφηγηματική διδασκαλία αμφισβητείται. Για τον Shor, ο διαλογικός εκπαιδευτικός με το να υποστηρίζει ότι «ξαναμαθαίνει» το υλικό προς μελέτη μέσα στην τάξη, δίνει στο διάλογο έναν δημοκρατικό χαρακτήρα και προκαλεί αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση της εξουσίας, με την εξουσία σε αυτή την περίπτωση να είναι η μορφή της υπάρχουσας γνώσης αλλά και η εξουσιαστική/κυριαρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Freire & Shor, 1987b :15). Η αμετακίνητη θέση του εκπαιδευτικού παύει να είναι αμετακίνητη, η δύναμή του απομυθοποιείται και ανοίγει προς αλλαγή και ταυτόχρονα οι μαθητές προσκαλούνται να ασκήσουν τις δικές τους δυνάμεις αναδιαμόρφωσης και ανακατασκευής (Freire & Shor, 1987b:15).

Θεωρητικοί της εκπαίδευσης οι οποίοι καλούν προς μια κριτική προσέγγιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν μια την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων εκπαιδευτικών και την ανάδειξή τους σε ικανούς επαγγελματίες που μπορούν να σκέφτονται και να δρουν κριτικά κι όχι ως απλούς εκτελεστές (Τσάφος, 2014:311). Καλούν οι εκπαιδευτικοί να αναδειχθούν ως ικανοί, ενεργητικοί σχεδιαστές ή αναμορφωτές των ΑΠΣ και της παιδαγωγικής διαδικασίας, ως αναμορφωτές διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής, που θα συνδέουν τα ΑΠΣ και την παιδαγωγική διαδικασία με ζητήματα και προβλήματα της πραγματικότητας των συμμετεχόντων, με το πολιτισμικό, έμφυλο, ταξικό, φυλετικό περιβάλλον, επιχειρώντας να εμπλέξουν τους μαθητές σε κριτική συζήτηση, να εκφράσουν την φωνή τους, να ενδυναμωθούν, να αμφισβητήσουν κυρίαρχους λόγους, τρόπους σκέψης και δράσης. (Aronowitz & Giroux, 2010 ό.ά. στο Τσάφος, 2014:313).

Άλλες προσεγγίσεις, όπως αυτή που προτείνεται από την Κατσαρού και τον Τσάφο, καλούν προς τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών ως ερευνητών του έργου τους αξιοποιώντας την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, έτσι ώστε να οικοδομούν ενεργά οι ίδιοι σε συνεργασία με τους μαθητές τους μέσα από συνεργατικές, συλλογικές και διαλογικές διαδικασίες την εκπαιδευτική διαδικασία από τα κάτω, αντιστεκόμενοι σε τεχνοκρατικά συστήματα ιεραρχικού ελέγχου και επιτήρησης (Katsarou & Tsafos, 2014:149).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις για τον ρόλο των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν τη σημασία που έχει ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση ρόλων λιγότερο ή περισσότερο ανοικτών στην ανάπτυξη διαλόγων και τη σημασία που έχει η

ενδυνάμωση των ταυτοτήτων τους ως ερευνητές του έργου τους, ως κριτικών και αναστοχαστικών υποκειμένων που μπορούν να εκκινήσουν και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους σε κριτικούς διαλόγους στο χώρο του σχολείου οι οποίοι να αφορούν την εκπαιδευτική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική τους πραγματικότητα.

2.5 Στόχοι δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου σήμερα- παρατηρήσεις και προοπτικές

Ήδη κατά την εξέταση των προηγούμενων αξόνων αναφερθήκαμε στους σκοπούς της εκπαίδευσης ως κομβικό παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο χώρο του σχολείου. Ποιοι είναι οι σκοποί της εκπαίδευσης; Πώς συνδέονται με τη δυνατότητα ή τον περιορισμό ανάπτυξης κριτικών διαλόγων; Πώς μπορούμε να τους προβληματίσουμε και να προτείνουμε νέες αναγνώσεις τους που να προωθούν την καλλιέργεια διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου;

Εξετάζοντας το άρθρο 16³⁵ του Συντάγματος και τον νόμο 1566/1985 αποκτά κανείς μια εικόνα των βασικών στόχων της δημόσιας εκπαίδευσης, που ορίζεται ουσιαστικά ως η ολόπλευρη ανάπτυξη³⁶ του ατόμου και «[...]η ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».³⁷ Σύμφωνα με την ιστορικό Αβδελά, ο χαρακτήρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνδέεται με την διαμόρφωση των εθνών-κρατών η οποία συντελέστηκε ιστορικά τα τελευταία διακόσια χρόνια. Ο κεντρικά σχεδιασμένος, ενιαίος, κρατικός σχολικός μηχανισμός καθιερώνεται σταδιακά έκτοτε σύμφωνα με την ιστορικό, ως ο βασικός μηχανισμός εδραίωσης και αναπαραγωγής του έθνους (Αβδελά, 1997:30) και παρουσιάζει ενοποιητική λειτουργία «[...] η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας» (Αβδελά, 1997 :30).

³⁵ Σύνταγμα της Ελλάδος, όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων, άρθρο 16, παράγραφος 2. Βλ. http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

³⁶ Πρώτο άρθρο του 1566. Βλ. παράγραφο 1 στο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf

³⁷ Σύνταγμα της Ελλάδος, όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων, άρθρο 16, παράγραφος 2. Βλ. http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

Σήμερα, το κράτος δίνει έμφαση σε μια εκπαίδευση η οποία στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα καταστήσουν «χρήσιμα» και «αποτελεσματικά» τα άτομα για την σημερινή κοινωνία, κατανέμοντάς τους σε θέσεις εργασίας, δίνοντας έμφαση στην ανταγωνιστικότητα της σημερινής παγκοσμιοποιημένης, καπιταλιστικής οικονομίας. Αυτή εννοείται ως «ολόπλευρη ανάπτυξη» του ατόμου. Το κράτος, στρεφόμενο προς την υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, ενστερνίζεται αξιώματα που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας έτσι όπως την προστάσουν οι αγορές, όπως η «[...]ομογενοποίηση, η τυποποίηση, η αποτελεσματικότητα και ο λογικός έλεγχος του τελικού προϊόντος» (Katsarou & Tsafos, 2014:142). Αναλύσεις των ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλούν τις στοχεύσεις που θέτει το κράτος για την εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας την έμφαση που δίνεται σήμερα στην εκπαίδευση ως προϊόν (κι όχι τόσο ως διαδικασία) με τη συσσώρευση προκαθορισμένων πληροφοριών από τους μαθητές και αντανακλούν και την έμφαση στην μετάδοση ενός μονοπολιτισμικού κατά κύριο λόγο, αυστηρά καθορισμένου από τα πάνω, διαμορφωμένου από επιστήμονες-ειδήμονες και κρατικά ελεγμένου corpus γνώσεων (Katsarou & Tsafos, 2014). Μέσα από τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά μαθημάτων όπως η ιστορία, η γλώσσα, τα θρησκευτικά, ενισχύεται και καλλιεργείται η ιδέα του ελληνικού έθνους, προωθούνται ορισμένου τύπου ταυτότητες (π.χ. εθνικές, θρησκευτικές) και όχι άλλες· όπως σημειώνουν οι Apple και Weis, το εκπαιδευτικό σύστημα με το να ορίζει ως νόμιμες γνώσεις και παραδόσεις ορισμένων ομάδων και ακατάλληλες ως σχολική γνώση γνώσεις και παραδόσεις άλλων ομάδων βοηθά στην αναπαραγωγή της κουλτούρας και των ιδεολογικών μορφών των κυρίαρχων ομάδων (Apple & Weis, 1997:127).

Συμβάλλουν άραγε αυτές οι κύριες στοχεύσεις στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, στην ανάπτυξη ενεργητικών πολιτών που δεν θα μάθουν ως σλόγκαν το να σέβονται τη δημοκρατία αλλά θα που θα καλούνται να την πραγματώσουν, μαθαίνοντας να σκέφτονται και να δρουν κριτικά μαζί με άλλους και να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαμόρφωση της σχολικής και όχι μόνο ζωής τους; Το ερώτημα αυτό έρχεται να προβληματιστεί τους στόχους που θέτει το κράτος για την δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά και να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν περιορίζονται στην πραγμάτωση των στόχων που θέτει το κράτος για την εκπαίδευση, δεν στέκονται παθητικά απέναντί τους, αλλά έχουν κι αυτοί απόψεις και ιδέες για τους στόχους της εκπαίδευσης και διαμορφώνουν μέσω της πράξης τους σε πολύ μεγάλο βαθμό αυτούς τους στόχους.

Μιλώντας νωρίτερα για τα ΑΠΣ, πέραν των δυνατοτήτων ανάπτυξης διαλόγου εντοπίσαμε και τους περιορισμούς που θέτει ένα κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμικό corpus γνώσεων στην ύπαρξη διαφορετικών φωνών και την αναγνώριση άλλων ταυτοτήτων πέραν των κυρίαρχων, γεγονός που υποστηρίξαμε πως συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητές μας να αναπτύσσουμε διαλόγους στο χώρο του σχολείου, αφού ορισμένες φωνές δεν θεωρούνται «νόμιμες», άρα δεν δύνανται να ακουστούν εύκολα, δεν δύνανται να έχουν ισότιμη θέση στην σχολική και εννοείται και την κοινωνική πραγματικότητα. Το ίδιο ισχύει και για τους σκοπούς της εκπαίδευσης· όταν ένας από τους κυρίαρχους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η προώθηση και νομιμοποίηση μίας εθνικής ταυτότητας η οποία βασίζεται στην ομοιογένεια, ανακύπτουν ορισμένα ζητήματα ως προς την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, ειδικά σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και μετανάστευση και τα σχολεία δεν συνίστανται από ένα ιδεατό, ομογενοποιημένο πλήθος όσο και αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα μας επιμένει να απευθύνεται σε ένα τέτοιο. Σαφώς σε αυτά τα εμπόδια δεν είμαστε καταδικασμένοι να στεκόμαστε παθητικά. Μπορούμε να αντισταθούμε αναπτύσσοντας κριτική σκέψη, εγείροντας προβληματισμούς πάνω στους κυρίαρχους λόγους και τις υπάρχουσες δομές αλλά και δρώντας με σκοπό την διεκδίκηση και εξασφάλιση χώρου για τις ταυτότητες όλων των μαθητών μας.

Ας δούμε όμως αναλυτικότερα αυτά τα εμπόδια που έχουν να κάνουν ουσιαστικά με τον «άλλο», τον διαφορετικό. Οι Chalari & Georgas (2016) εξετάζοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα χρόνια της λιτότητας, υποστηρίζουν πως αυτό «αποτυγχάνει να απευθυνθεί μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής και των προγραμμάτων σπουδών στις επιπτώσεις των πρόσφατων πολιτικών και οικονομικών αλλαγών» (Chalari & Georgas,2016:11) και συνεχίζει να προτείνει μία εθνική ταυτότητα, να βασίζεται στον αποκλεισμό και τον εθνοκεντρισμό ακόμη και αν αναγνωρίζει την παρουσία μίας πληθώρας εθνών, ακόμη και αν τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν βελτιωθεί έτσι ώστε να είναι πιο ανεκτικά προς τους «άλλους» (Chalari & Georgas,2016:11).

Ένα βασικό λοιπόν πρόβλημα το οποίο υποστηρίζουμε πως σχετίζεται με τους στόχους της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων εντοπίζεται στην αντιμετώπιση του διαφορετικού, στην διαχείριση της ετερότητας, η οποία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή καλείται να πάψει να είναι διαφορά, ή καταδικάζεται και αποβάλλεται από το σύστημα ή ουδετεροποιείται. Στην περίπτωση όπου η διαφορά καλείται να γίνει ομοιότητα για να έχουμε αποδοχή μιλάμε για αφομοίωση. Δεν είναι κρυφό πως πληθώρα μαθητών με καταγωγή από

άλλες χώρες, για να προχωρήσουν με επιτυχία στην ελληνική εκπαίδευση κλήθηκαν να εκμηδενίσουν τις διαφορές τους με τα ελληνόπουλα, να τις αποκρύψουν, να μην τις φέρουν καθόλου μέσα στο χώρο του σχολείου· δεν είναι κρυφό επίσης ότι πολλές οικογένειες συμβουλευτήκαν από εκπαιδευτικούς να πάψουν να μιλούν την μητρική τους γλώσσα ακόμη και στο χώρο του σπιτιού τους, έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερη «αφομοίωση» των παιδιών τους στο χώρο του σχολείου. Οι διαφορετικές ταυτότητες στη συγκεκριμένη περίπτωση κλήθηκαν να αποκρυφθούν, να πάψουν να καλλιεργούνται, να μεταλλαχτούν σε οικείες έτσι ώστε να γίνουν αποδεκτές. Στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για άμεσο ή έμμεσο εκτοπισμό από ένα σύστημα που «δεν σηκώνει» τη διαφορά όταν αυτή επιμένει να υπάρχει. Διαφορές στον τρόπο ζωής, στην κουλτούρα, στη θρησκεία, στη γλώσσα, οι οποίες δεν θέλησαν ή δεν μπόρεσαν να αλλάξουν, αντιμετωπίστηκαν με εχθρότητα, αποκλεισμό από μαθήματα, οδήγησαν σε επανειλημμένες φοιτήσεις στην ίδια τάξη δίχως ουσιαστική βοήθεια, κατακρίθηκαν στερεοτυπικά. Αρκετά παιδιά Ρομά βρέθηκαν και συνεχίζουν να βρίσκονται σε αυτή τη θέση, παιδιά με διαφορετική από τη χριστιανική θρησκεία βρέθηκαν εκτός τάξης όταν δεν συναίνεσαν οι γονείς τους να διδάσκονται το ομολογιακού χαρακτήρα μάθημα των θρησκευτικών. Εδώ ταυτότητες υποτιμούνται/αποκλείονται εξαρχής από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όποιος επιμένει να τις φέρει δεν μπορεί να είναι εύκολα μέρος αυτού· βέβαια, οι ταυτότητες που αποκλείονται δεν αποκλείονται απλά στο όνομα της διαφορετικότητάς τους αλλά επειδή η διαφορετικότητά τους έχει συνδεθεί με την κατωτερότητα μπροστά στην κυρίαρχη ελληνική εθνική ταυτότητα, μια κατωτερότητα συνδεδεμένη με το κοινωνικό στάτους και την κοινωνικο-οικονομική θέση. Η εύκολη πρόσβαση και αποδοχή είναι σχεδιασμένη για αυτούς που φέρουν την ιδεατή ελληνική εθνική ταυτότητα ή σε κάποιες περιπτώσεις μία ακόμη «ισχυρότερη» ταυτότητα (κάτι που δεν είναι σύνηθες). Τέλος, έχουμε την ουδετεροποίηση της διαφοράς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαφορετικές ταυτότητες πέραν της κυρίαρχης μπορούν να γίνουν ανεκτές και φαίνεται πως γίνονται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, συνήθως όμως αφού ουδετεροποιηθούν, αφού ιδωθούν ως διαφορές στον τρόπο ένδυσης, στο φαγητό και στο τραγούδι, αφού αποσυνδεθούν από έννοιες όπως η εξουσία ή η ανισότητα.

Όπως υποστηρίχθηκε, οι διαφορές στο χώρο του σχολείου δεν εξαφανίζονται, ούτε παύουν να έχουν κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα· εξακολουθούν να συνδέονται με μορφές εξουσίας. Η ταυτότητα μου ως λευκή, Ελληνίδα εκπαιδευτικός μου αποδίδει πολλά περισσότερα προνόμια από ότι αποδίδει η ταυτότητα του ανήλικου, Έλληνα Ρομά μαθητή μου

σε αυτόν, στο χώρο της ελληνικής δημόσιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και στη ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον Giroux, οι διαφορές τείνουν να ουδετεροποιούνται στο χώρο του σχολείου και να υπονοείται αυτόματα ότι από αυτές τις διαφορές απορρέει ισότητα, αποκρύπτοντας την ύπαρξη σύγκρουσης και εντάσεων, αποκρύπτοντας τη σύνδεση των διαφορών με ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας, αποκόπτοντας το «πολιτικό» από την επεξεργασία των διαφορών (Giroux,1997:124-126). Γιατί αφορά το διάλογο η ισοπεδωτική αφομοίωση, ο αποκλεισμός μη κυρίαρχων ταυτοτήτων ή η ουδετεροποίηση της διαφοράς που απορρέουν από κύριες στοχεύσεις της εκπαίδευσης; Γιατί συνδέονται με προνόμια και καταπιέσεις λόγων και δράσεων, με δυνατότητες και αδυνατότητες συμμετοχής σε κριτικούς διαλόγους, συνδέονται με εξαιρετικά διαφορετικά επίπεδα ισχύος εντός διαλόγων. Μας αφορά επειδή η αναγνώριση και μη υποτίμηση του άλλου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαλόγου μαζί του. Θα συμφωνήσουμε απόλυτα με τον Giroux που υποστηρίζει πως η ουδετεροποίηση των διαφορών και η πλαστή αρμονία που υποτίθεται περιβάλλει τις όποιες διαφορές, αντιπροσωπεύουν συμφέροντα «που αρνούνται να θέσουν τις σχέσεις μεταξύ κουλτούρας και εξουσίας ως ηθική ερώτηση που απαιτεί χειραφετική πολιτική δράση» (Giroux,1997:126).

Επομένως, προβληματοποιούμε τους στόχους που θέτει το κράτος για τη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση στο σημείο που: α) δεν τίθεται ουσιαστικά ως κύρια στόχευση η ανάπτυξη ταυτοτήτων ενεργητικών πολιτών που να δύνανται να συμμετέχουν σε κριτικούς διαλόγους που αφορούν τη σχολική αλλά και την ευρύτερη ζωή τους, δεν δίνεται έμφαση σε μια διαδικασία μάθησης που θα προβληματίζει, θα καλεί σε κριτική σκέψη, έρευνα, αναστοχασμό αλλά στην απόκτηση ενός προκαθορισμένου από άλλους προϊόντος. Και β) προβληματοποιούμε την προβολή, ενίσχυση και αναπαραγωγή μίας εθνικής ταυτότητας (και γλωσσικής και θρησκευτικής) ως κύριο στόχο της εκπαίδευσης, μιας ταυτότητας κατά την καλλιέργεια της οποίας οι «άλλοι» αποκλείονται έτσι ώστε να υπάρξει το διακριτό «εμείς οι Έλληνες», κατασκευάζεται μία διάκριση η οποία λαμβάνει σαφώς αξιολογικό χαρακτήρα, οι «άλλοι» αντιμετωπίζονται πλέον ως εξωτερικοί εχθροί και για να προστατευτεί το «εμείς» θα πρέπει να υπάρξει μεγάλη προσοχή έτσι ώστε να μην αλλοιώσουν οι «άλλοι» την ιδεατή/κατασκευασμένη ομοιογένεια του εθνικού εαυτού. Κατά αυτόν τον τρόπο προωθείται η επικράτηση μίας κυρίαρχης ταυτότητας η οποία βασίζεται στον φόβο αλλοίωσης από τους «έξω», η οποία βασίζεται στο καθήκον διατήρησης μίας ταυτότητας (όπως και στο σχετικό

καθήκον διατήρησης της εδαφικής ακεραιότητας) που θα είναι «αδιάβλητη», αμετάβλητη, κυρίαρχη και θα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια.

Αν ο διάλογος βασίζεται σε πέραν της μίας φωνής, σε παραπάνω από έναν λόγους, σε πλέον της μίας ταυτότητας και εάν ο διάλογος απαιτεί έκθεση και ευαλωτότητα προς τον άλλο, απαιτεί να πάθουμε από τον άλλον και ο άλλος να πάθει από εμάς κι όχι να μείνουμε αμετακίνητοι ως δύο σώματα στυλωμένα που δεν συνδιαλέγονται μεταξύ τους, που δεν υπάρχει δράση-αντίδραση μεταξύ τους αλλά πορεύεται το καθένα στο δικό του δρόμο δίχως να απασχολείται με τον δρόμο του πλησίον του, είναι δύσκολο να αρχίσουμε να εκτιθέμεθα και να επιδιώκουμε τον διάλογο μιας και ο διάλογος είναι συνώνυμος της κίνησης, της αλλοίωσης και διεύρυνσης του εαυτού, της αλλαγής. Η εχθρική προσέγγιση της ετερότητας των άλλων, φέρνει συχνά αυτούς τους «άλλους» αντιμέτωπους με την απονομιμοποίηση και τον αποκλεισμό των ταυτοτήτων τους στο χώρο του σχολείου εφόσον δεν αναπτυχθεί κριτική και αντίσταση απέναντι στους κυρίαρχους εθνικούς, ή θρησκευτικούς, ή έμφυλους κλπ (μονο)λόγους. Ως εκπαιδευτικοί, πέρα από την προβληματοποίηση των στόχων που θέτει το κράτος για την εκπαίδευση, οφείλουμε να προβληματοποιούμε διαρκώς τους στόχους που θέτουμε και εμείς για την εκπαίδευση των μαθητών στην κατεύθυνση που αναφέρθηκε, προσπαθώντας διαρκώς να εξασφαλίζουμε μέσα από την κριτική μας δράση χώρο για όλους, όσο διαφορετικοί από το κυρίαρχο πρότυπο κι αν είναι.

Πώς μπορούμε σήμερα να προσεγγίσουμε διαφορετικά τους σκοπούς της εκπαίδευσης, σε ένα πλαίσιο ρευστό που αλλάζει με ταχείς ρυθμούς λόγω παγκοσμιοποίησης, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των τεχνολογιών και βέβαια λόγω της έντονης αστάθειας και μετανάστευσης που βιώνεται από εκατομμύρια ανθρώπους σήμερα καθώς οι άνθρωποι αναζητούν να επιβιώσουν αξιοπρεπώς σε μία οικονομία που επιτρέπει μόνο σε μία ελίτ να επιβιώσει πλουσιοπάροχα; Πώς μπορούμε να τους προσεγγίσουμε στην προοπτική διαμόρφωσης μιας εκπαίδευσης που δεν θα βασίζεται στην προώθηση μόνο ενός κυρίαρχου λόγου, που δεν θα προασπίζει μια ιδεατή ομοιογένεια μέσω του αποκλεισμού και υποτίμησης της διαφοράς αλλά θα προωθεί την καλλιέργεια ενεργητικών και υπεύθυνων ταυτοτήτων πολιτών που θα μπορούν να διαμορφώνουν μαζί με άλλους την πραγματικότητά τους σκεπτόμενοι και αναστοχαζόμενοι κριτικά, στην προοπτική της ισοελευθερίας; Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε το χώρο του σχολείου εναλλακτικά, έτσι ώστε να παραχθούν δυνατότητες ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων εντός του;

Δεν υπάρχουν εύκολες ή έτοιμες απαντήσεις. Μία διαφορετική προσέγγιση που προβληματοποιεί στόχους όπως η προώθηση μίας εθνικής γλωσσικής ταυτότητας και έχει ενδιαφέρον, προτείνει ο Canagarajah ο οποίος ασχολείται με την εφαρμοσμένη γλωσσολογία³⁸. Ξεκινά θέτοντας ως δεδομένο ότι σήμερα στα σχολεία υπάρχουν μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες, με διαφορετικές γλώσσες ή ιδιώματα και επισημαίνει πως σήμερα ζητήματα όπως η γλωσσική ταυτότητα, η γλωσσική κοινότητα³⁹, η γλωσσική ικανότητα αλλά και η διδασκαλία των γλωσσών βασίζονται στις κατασκευές της ομοιογένειας και της ομοιομορφίας (Canagarajah,2007:233). Αναρωτιέται πώς μπορούμε να προχωρήσουμε την πρακτική της γλωσσικής επικοινωνίας σήμερα, αν αναγνωρίσουμε ότι οι γλώσσες είναι «εκ φύσεως» υβριδικές, ότι οι γραμματικές είναι αναδυόμενες και δεν προϋπάρχουν, αν αναγνωρίσουμε την ρευστότητα της επικοινωνίας. Αναρωτιέται: τι κρατάει ενωμένη μία κοινωνία; Μήπως η απάντηση είναι μόνο η ιστορία και η γλώσσα; Εξετάζοντας κοινότητες πριν την αποικιοκρατία οι οποίες χαρακτηρίζονταν από έντονη ρευστότητα και υβριδικότητα, παρατηρεί ότι αυτό που τους ένωνε δεν ήταν μια κοινή ιστορία ή γλώσσα αλλά η επίτευξη κοινών σκοπών, οι οποίοι ήταν ρευστοί και είχαν πρόσκαιρο χαρακτήρα. Προτείνει πως χώροι όπως τα σχολεία μπορούν να έχουν έναν τέτοιο χαρακτήρα, μπορεί να επιτευχθεί επικοινωνία μέσα τους χωρίς να υπάρχει απαραίτητα μία κοινή γλώσσα, καθώς στοχεύουν προς την επίτευξη κοινών σκοπών. Για να επιτευχθεί η επικοινωνία σε τέτοιες συνθήκες υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν έμφαση όχι στο να μάθουν όλοι μία γλώσσα αλλά στο να εκπαιδευτούν οι μαθητές σε στρατηγικές διαπραγμάτευσης. Να εκπαιδευτούν έτσι ώστε να μην θεωρούν τη διαφορά στην επικοινωνία ως αφύσικη αλλά ως δεδομένη και να αναπτύξουν τρόπους διαχείρισής⁴⁰ της. Έχει σημασία να κρατήσουμε το ερώτημα του Canagarajah για το πώς κατανοούμε σήμερα τις ταυτότητες των υποκειμένων, ατομικές και συλλογικές (τις κατανοούμε ως αδιάρρηκτα συνδεδεμένες με έναν συγκεκριμένο χώρο, ένα έθνος, μία εθνική γλώσσα κλπ;) και την αντιμετώπισή του προς τη διαφορά- δεν επιδιώκει να την εξαλείψει, δεν την αντιμετωπίζει ως πρόβλημα· θέτει συνεπώς διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

³⁸ Η εφαρμοσμένη γλωσσολογία είναι ένας τομέας που δίνει πολύ σημαντικές έρευνες και ευρήματα στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα ειδικά γύρω από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

³⁹ Speech community

⁴⁰ Κάτι τέτοιο δεν απαιτεί έμφαση στην ορθότητα κανόνων και συμβάσεων αλλά ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και ενός ρεπερτορίου κωδίκων ανάμεσα στους μαθητές όπως π.χ. η ανάπτυξη ευαισθησίας στην αποκωδικοποίηση διαφορών ανάμεσα σε διαφορετικές διαλέκτους, η εναλλαγή κωδίκων, ή η επικάλυψή τους (code switching, crossing), η ανάπτυξη διαπροσωπικών στρατηγικών όπως η διόρθωση, η αναδιατύπωση, η διευκρίνιση, οι χειρονομίες, η υιοθέτηση συμπεριφορών όπως η υπομονή, η ανεκτικότητα και η ταπεινοφροσύνη κατά την διαπραγμάτευση διαφορών κ.ά.

Ας περάσουμε τώρα στον Papastergiadis, ο οποίος αν και δεν αναφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης, θέτει στο *The turbulence of migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity* (2000) επίσης ενδιαφέροντα ερωτήματα ως προς τη συγκρότηση των ταυτοτήτων μας σήμερα, που μπορούν να μας προβληματίσουν προς μία διαφορετική κατεύθυνση καθώς σκεφτόμαστε για τη συγκρότηση των προσωπικών μας ταυτοτήτων αλλά και το ρόλο που παίζουμε ως εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών μας. Ο Papastergiadis υποστηρίζει πως πολύ συχνά θέτουμε μαζί τα εξής ερωτήματα: «Πού ανήκουμε; Ποια είναι η ταυτότητά μας;». Η απάντηση που δίνουμε στη μία ερώτηση επηρεάζει την άλλη και το αντίστροφο. Αυτό σημαίνει για εκείνον πως η ύπαρξη της ταυτότητάς μας μεταφέρεται στις συνθήκες του ανήκειν και το αντίθετο. Σε κάθε αξίωση για ταυτότητα υπάρχει ανάκτηση μίας περιοχής (Papastergiadis, 2000:212). Υποστηρίζει πως αυτή η εξίσωση έχει χρησιμοποιηθεί για να δικαιολογήσει κάποια από τα πιο αποτροπιαστικά εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας αλλά και για να κρύψει τους υβριδικούς εαυτούς μας (Papastergiadis, 2000:212) και στρέφεται προς την εξέταση μορφών συνύπαρξης όπως τα «clusters» τα οποία θα μπορούσαμε να μεταφράσουμε ίσως ως συμπλέγματα ή συναθροίσεις, που δεν συνιστούν κοινότητες με την παραδοσιακή έννοια, αλλά μορφές συνύπαρξης υποκειμενικότητας, χώρους «στους οποίους συγκεντρώνονται διάφοροι συμμετέχοντες και στη διαδικασία της συνάθροισης γίνονται σεβαστές οι ταυτότητες του κάθε μέλους» (Papastergiadis, 2000:210) ενώ ταυτόχρονα παράγεται από την συνύπαρξή τους, από την εγγύτητά τους, κίνηση, σχήμα και ενέργεια. Αυτό που παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον είναι το πώς γίνεται αντιληπτή η διαφορά σε αυτά τα συμπλέγματα, σε αυτούς τους χώρους συνάθροισης που περιγράφει ο Papastergiadis. Δεν χρειάζεται απαραίτητα να νιώθουμε ως ένα, να έχουμε κοινή καταγωγή ή γλώσσα για να συμμετάσχουμε σε μία μορφή ανήκειν μαζί με άλλους· υπάρχουν τρόποι συνύπαρξης που δεν στηρίζονται αποκλειστικά στα κοινά χαρακτηριστικά αλλά σε χαρακτηριστικά της ίδιας της συνύπαρξης όπως:

«στον τρόπο που δομούνται οι σχέσεις μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, μεταξύ εαυτού και άλλου, στο κοντά και στο μακριά. Είναι μιας μορφής φιλοξενία (τα clusters) η οποία δεν προϋποθέτει ότι ο καλεσμένος πρέπει να είναι αφομοιώσιμος. Η πρόσκληση πρέπει να γίνει με ανοιχτά χέρια, να επιτρέψει στον άλλο/άλλη να είναι όπως είναι, αποδεκτός και μη αναμενόμενος, με την ταυτότητά του να μην ορίζεται ποτέ εκ των προτέρων, αλλά να είναι πάντα άδεια και σε αναμονή να γεμίσει μέσα από την συνδιαλλαγή.» (Papastergiadis,2000:210,211)

Ο Papastergiadis εξετάζει λοιπόν μορφές ανήκειν που δεν βασίζονται στην ομοιότητα και στις οποίες η διαφορά της ταυτότητας δεν υπάρχει για να επιβεβαιώνει την ομοιότητα της κοινότητας και ενάντια σε αυτή. Οι ταυτότητες των υποκειμένων δεν γίνονται αντιληπτές ως παγιωμένες και προκαθορισμένες, ούτε ορίζεται εκ των προτέρων ένα αποκλειστικό και παγιωμένο μέρος για να ανήκει κανείς. Οι ταυτότητες είναι ρευστές και βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία συγκρότησης. Από την οπτική του Papastergiadis μπορούμε να κρατήσουμε την εναλλακτική θέαση του ανήκειν, η οποία δίνει έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται· η έμφαση μετατοπίζεται σε μια διαδικασία διαρκή, όπως η ανάπτυξη σχέσεων κι όχι σε παγιωμένα χαρακτηριστικά, ορισμένα *a priori*. Ίσως να μπορούσαμε να ενημερώσουμε τους στόχους που θέτει η εκπαίδευση κινούμενες πέρα από τη δημιουργία ομοιογενών και παγιωμένων ταυτοτήτων και να στραφούμε προς την ενδυνάμωση ταυτοτήτων που συγκροτούνται διαρκώς μέσα από την ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων σε κριτικούς διαλόγους στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός αυτού. Ας σημειώσουμε πως κατά αντιστοιχία με τη σκέψη του Papastergiadis, η δυνατότητα συμμετοχής σε διαλόγους θα πρέπει να προσφέρεται ισότιμα σε όλους ανεξαρτήτως ταυτοτήτων· ο διάλογος ως συνάντηση θα πρέπει να είναι μια ανοιχτή συνάντηση, έτοιμη να φιλοξενήσει όλους όσους θέλουν να λάβουν μέρος σε αυτή, όσο διαφορετικοί κι αν είναι.

Μιλώντας για εναλλακτικές προσεγγίσεις, ίσως θα μπορούσαμε να προβληματιστούμε για τη διαμόρφωση εναλλακτικών στόχων στην εκπαίδευση και με βάση την πρόταση της Pratt για τις λεγόμενες «ζώνες επαφής» (contact zones). Η Pratt χαρακτηρίζει ως ζώνες επαφής: «κοινωνικούς χώρους όπου κουλτούρες συναντιούνται, συγκρούονται και παλεύουν η μία με την άλλη συχνά σε πλαίσια εξαιρετικά ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, όπως η αποικιοκρατία, η σκλαβιά και τα επακόλουθά τους έτσι όπως βιώνονται σήμερα σε πολλά μέρη του κόσμου» (Pratt, 1991:487). Αν και ξεκινάει από τη μελέτη εθνογραφικών σπουδών, η Pratt εισάγει την έννοια της «ζώνης επαφής» και στην διδασκαλία, αναφέροντας ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ένα μάθημα που δημιουργήθηκε στο πανεπιστήμιο που δίδασκε, υπό τον τίτλο «Cultures, Ideas, Values» στη θέση ενός μαθήματος ορισμένου πολύ πιο στενά το οποίο αφορούσε τη «Δυτική κουλτούρα». Το μάθημα εστίαζε στην Αμερική και στις πολλαπλές πολιτισμικές ιστορίες που διασταυρώνονταν σε αυτήν. Η Pratt αναφέρει πως κατά τη διάρκεια αυτού του μαθήματος, το οποίο προσέλκυσε ένα ποικίλο σώμα μαθητών, η τάξη δεν λειτούργησε ως μία οριζόντια κοινότητα αλλά ως ζώνη επαφής. Δηλαδή, το μάθημα δεν αναπτύχθηκε ως ένας μονόλογος που επιδιώκει να απευθυνθεί και συνεπώς να κατασκευάσει

μια ομογενοποιημένη κοινότητα αποκαλύπτοντας μία αλήθεια, αλλά ότι το κάθε κείμενο που τέθηκε προς επεξεργασία βρισκόταν σε ορισμένες ιστορικές σχέσεις σε σχέση με τους μαθητές και πως το εύρος και η ποικιλία αυτών των ιστορικών σχέσεων ήταν τεράστια (Pratt, 1991:496). Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Όλοι είχαν μερίδιο σχεδόν σε όλα αυτά που διαβάστηκαν, όμως το εύρος και το είδος αυτών που διακυβεύονταν ποίκιλε κατά πολύ» (Pratt, 1991:496). Προβληματοποιείται εδώ η κατανόηση του χώρου του σχολείου/τάξης ως ένα ομοιογενές πεδίο, τίθενται εκπαιδευτικοί στόχοι που ξεφεύγουν από την καλλιέργεια μιας ιδεατής ομοιογένειας και τίθεται στο κέντρο της επεξεργασίας μια πληθώρα λόγων κι όχι μόνο ο κυρίαρχος και διαφορετικές θέσεις και σχέσεις που δύνανται να προσφέρουν σύνθετες κατανοήσεις και συνειδητοποιήσεις. Οι ποικίλες σχέσεις που έρχονται στο προσκήνιο προς επεξεργασία, συνδέονται με την εξουσία· το μάθημα αυτό συνδέεται επιπλέον άμεσα με τις ποικίλες θέσεις και ταυτότητες των μαθητών και θέτει προς επεξεργασία το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο που αναδύεται μάλλον ως υβριδικό. Το μάθημα αυτό προκάλεσε αδυναμία κατανόησης, οργή, πόνο, ντροπή, όπως και αποκάλυψη, αμοιβαία κατανόηση, έκπληξη, νέα σοφία σε διαφορετικές στιγμές για κάθε μαθητή (Pratt, 1991:497). Μπορεί ο χώρος του σχολείου ιδωμένος και ως «ζώνη επαφής», δηλαδή ως ένας κοινωνικός χώρος όπου σύμφωνα με την Pratt κουλτούρες συναντιούνται, συγκρούονται, παλεύουν η μία με την άλλη, συνήθως σε ένα πλαίσιο ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, να ενημερώσει το πώς κατανοούμε το διάλογο στο χώρο του σχολείου; Μήπως μπορούμε να φανταστούμε τις διαλογικές σχέσεις όχι απλά ως σχέσεις αρμονίας, συμφωνίας και τυφλής αποδοχής, σχέσεις που προϋποθέτουν ομοιογένεια, αλλά ως δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ετερογενών υποκειμένων, που φέρουν έκθεση, ρίσκο, εκπλήξεις, κατάφαση της ευαλωτότητας και της ετερονομίας των υποκειμένων, έχουν ένταση, μπορεί να προκύπτουν από αυτές συμφωνίες ή διαφωνίες, κατανοήσεις ή παρανοήσεις, αδυναμία κατανόησης, ξεβόλεμα, διεύρυνση του πεδίου των συμμετεχόντων;

Κάπως έτσι θα αναρωτηθούμε: Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε το χώρο του σχολείου έτσι ώστε να παραχθούν ακόμη περισσότερες δυνατότητες ανάπτυξης διαλογικών σχέσεων εντός του; Ας προσφέρουμε με συντομία κάποιες προσεγγίσεις που τον αναδεικνύουν ως έναν δυναμικό χώρο στον οποίο δύνανται να αναπτυχθούν δυναμικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που κινούνται σε αυτόν.

Για τους Aronowitz και Giroux τα σχολεία είναι πολιτικοί χώροι που καταστέλλουν αλλά και παράγουν⁴¹ υποκειμενικότητες (Aronowitz & Giroux,1986:139). Οι Giroux και Aronowitz θεωρώντας πως ο χώρος του σχολείου ιδωμένος μόνο ως χώρος αναπαραγωγής παραγνωρίζει την ενεργητική δράση των ατόμων και τη δυνατότητά τους να φτιάχνουν ιστορία συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών της (Aronowitz & Giroux,1986:71), εκθέτουν και λεγόμενες θεωρίες της αντίστασης στην εκπαίδευση, οι οποίες τονίζουν την ενεργητική δράση των υποκειμένων, τη δυνατότητα αντίστασης, διαπραγμάτευσης, τις στιγμές αυτό-δημιουργίας που αναπτύσσονται στα σχολεία. Έννοιες όπως η σύγκρουση, ο αγώνας, η αντίσταση έρχονται στο προσκήνιο. Η δυνατότητα ενεργητικής δράσης των υποκειμένων είναι υπάρχουσα ακόμη και σε ένα ιδιαίτερα περιοριστικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, όπως το σχολικό. Αυτό δύναται να συμβεί καθώς η κυριαρχία ιδώνεται ως διαδικασία, όχι ως κάτι στατικό ή τελειωμένο και αντίστοιχα τα υποκείμενα δεν στέκονται παθητικά μπροστά της. Για τους Giroux και Aronowitz η εξουσία δεν είναι μονοδιάστατη, δεν ασκείται μόνο ως μορφή κυριαρχίας αλλά και ως πράξη αντίστασης (Aronowitz & Giroux,1986:70). Τα σχολεία κατανοούνται ως κοινωνικοί χώροι που χαρακτηρίζονται από επίσημα και κρυφά αναλυτικά προγράμματα, παρακολούθηση, κυρίαρχες κουλτούρες και υποκουλτούρες, ανταγωνιστικές ταξικές ιδεολογίες, κατανοούνται ως σύνθετα και δημιουργικά πεδία που μέσα από πρακτικές που μεσολαβούνται από το φύλο, την τάξη, τη φυλή και όχι μόνο αναπαράγουν αλλά και αρνούνται ή απορρίπτουν κυρίαρχα μηνύματα (Aronowitz & Giroux,1986:72). Ο χώρος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει δηλαδή και χώρο αντιφάσεων και αντινομιών καθιστώντας καμιά φορά τα σχολεία «δυσλειτουργικά προς το περιεχόμενο και τα ιδεολογικά συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνίας [...] λειτουργώντας εντός ορίων καθορισμένων από την κοινωνία, αλλά λειτουργώντας εν μέρει για να επηρεάσουν και να σχηματίσουν αυτά τα όρια, είτε αυτά είναι οικονομικά, ιδεολογικά, ή πολιτικά» (Aronowitz & Giroux,1986:72). Αυτή η δυναμική οπτική μας παρέχει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε τα σχολεία ως χώρους όχι μόνο αναπαραγωγής ενός κυρίαρχου λόγου αλλά και ως χώρους όπου

⁴¹ Σύμφωνα με ριζοσπάστες θεωρητικούς της αναπαραγωγής, το σχολείο αναπαράγει: πρώτον, παρέχοντας σε διαφορετικές τάξεις και κοινωνικές ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις σε ένα εργατικό δυναμικό διαστρωματωμένο ανά τάξη, φύλο, φυλή (Aronowitz & Giroux,1986:70). Δεύτερον, αναπαράγοντας υπό την πολιτισμική έννοια, δηλαδή μοιράζοντας και νομιμοποιώντας μορφές γνώσεων, γλώσσα, αξίες, μορφές στυλ «που συγκροτούν την κυρίαρχη κουλτούρα και τα ενδιαφέροντά της» (Aronowitz & Giroux,1986:70). Τρίτον, τα σχολεία ως μέρος του κρατικού μηχανισμού παράγουν και νομιμοποιούν τις ιδεολογικές και οικονομικές απαιτήσεις που στηρίζουν την πολιτική δύναμη του κράτους (Aronowitz & Giroux,1986:70).

«κυρίαρχες και μη κυρίαρχες φωνές καθορίζουν και περιορίζουν η μία την άλλη» (Giroux,1997:133).

Ο Apple, υποστηρίζει πως τα σχολεία συμβάλλουν στην κατασκευή ταυτοτήτων αλλά καθορίζουν κιόλας σε μεγάλο βαθμό τι αξιολογείται κοινωνικά ως «νόμιμη γνώση», αποδίδοντας έτσι κύρος σε κάποιες ομάδες υποκειμένων ενώ άλλες παραμένουν μη αναγνωρισμένες ή υποτιμημένες. Βλέπει συνεπώς τα σχολεία ως χώρους «που βρίσκονται στο κέντρο των αγώνων περί πολιτικών αναγνώρισης (identity politics) σχετικά με τη φυλή/εθνότητα, τάξη, φύλο, σεξουαλικότητα, ικανότητα, θρησκεία και άλλες σημαντικές δυναμικές της εξουσίας» (Apple,2013:21). Θεωρεί πως υπό ορισμένες συνθήκες και ορισμένες φορές, θεσμικοί χώροι όπως τα σχολεία μπορούν και γίνονται κρίσιμοι χώροι για την αλλαγή της κοινωνίας, μπορούν να μετάσχουν σε αυτή. Τα σχολεία μπορούν να δράσουν ως αρένες για τον οραματισμό νέων δυνατοτήτων, ως εργαστήρια που μπορούν να δοκιμαστούν νέες δυνατότητες, ως χώροι που μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή της πολιτισμικής πολιτικής της επίσημης γνώσης και των αποδεκτών παιδαγωγικών πρακτικών, ως χώροι που μπορούν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση ταυτοτήτων που ενισχύουν την αλληλεγγύη και τη φροντίδα του ενός προς τον άλλο σε ένα φάσμα διαφορών (Apple,2013:163). Τονίζει βέβαια πως αυτές οι αλλαγές συμβαίνουν και συντηρούνται μόνο μέσα από διαρκή προσπάθεια, ατομική και συλλογική, ενταγμένη στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής (Apple,2013:163).

Μπορούμε λοιπόν σήμερα να συλλάβουμε το χώρο του σχολείου ως ένα δυναμικό πεδίο που να μεν διαρρέεται από και αναπαράγει εν μέρει σχέσεις εξουσίας και κυρίαρχους λόγους, ταυτόχρονα όμως -μέσα από τη διαρκή εξέταση της σχέσης της εκπαίδευσης με το κοινωνικό-ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο και την κριτική επεξεργασία αυτών των σχέσεων με σκοπό τον μετασχηματισμό κοινωνικών ανισοτήτων- δύναται το σχολείο να αποτελέσει χώρο για συνειδητή κριτική δράση, παρέμβαση, άσκηση πίεσης στα υπάρχοντα όρια και χώρο δημιουργίας και ανάπτυξης άλλου τύπου σχέσεων, πιο διαλογικών. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, υποστηρίζεται πως η ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων μπορούν να αποτελέσουν «[...]μία πρόσκληση για από-κοινωνικοποίηση και επανα-κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών», για να χρησιμοποιήσουμε μια φράση του Shor αναφερόμενη στο διάλογο (Cresswell et. al., 2017:10). Ακολουθώντας το σκεπτικό του Shor, υποστηρίζεται πως μέσα από τη συλλογική, διαλογική διαπραγμάτευση της εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής, οι κοινωνικές σχέσεις του λόγου εντός του σχολείου αλλάζουν (Cresswell et al, 2017:10). Σύμφωνα με τον Shor, επειδή τα

ανθρώπινα υποκείμενα και η ανθρώπινη συνείδηση είναι προϊόντα κοινωνικής δράσης συμπεριλαμβανομένου του λόγου, καθίσταται έτσι δυνατή μία εναλλακτική κατασκευή των εαυτών μας (Cresswell et al, 2017:10). Μια διαδικασία μάθησης η οποία προβληματοποιεί το σχολείο και την κοινωνία και προσκαλεί ισότιμες σχέσεις ή την άσκηση συμμετοχικών, κριτικών, διαλογικών συνηθειών για συλλογική επεξεργασία, είναι αναπόφευκτα μια διαδικασία μάθησης αποδομητική/αναδομητική⁴² (Cresswell et al, 2017:10). Όπως χαρακτηριστικά καταλήγει και καταλήγουμε και εμείς: «Ο λόγος που ενεργοποιείται για αυτή τη μορφή διαλόγου γίνεται η υλική δύναμη για να επανα-αντιληφθούμε τον εαυτό-στην-κοινωνία» (Cresswell et al, 2017:10).

Ας ολοκληρώσουμε λέγοντας πως μέσα από διαρκή προσπάθεια μπορούμε να αντιστεκόμαστε στην απονομιμοποίηση φωνών και ταυτοτήτων και να διεκδικούμε κάθε στιγμή το δικαίωμα όλων μας σε συμμετοχή κριτικών διαλόγων για τη συνδιαμόρφωση της πραγματικότητάς μας. Η προσπάθεια αυτή δεν γίνεται να παραγνωρίζει τις υπάρχουσες δομές, σχέσεις εξουσίας και ανισότητες αλλά θα πρέπει να τις θέτει δυναμικά και διαρκώς υπό διαπραγμάτευση με σκοπό τη μεταμόρφωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μπροστά στις υπαρκτές περιοριστικές συνθήκες που σκιαγραφήθηκαν μερικώς σε αυτό το κεφάλαιο, η διαρκής έρευνα του έργου μας ως εκπαιδευτικοί και η συλλογική προσπάθεια στο μικρό-επίπεδο και στο μακρό-επίπεδο ταυτόχρονα και αδιαχώριστα, αποτελούν δρόμους στους οποίους είναι αναγκαίο να κινηθούμε για την διεκδίκηση χώρου και περισσότερων δυνατοτήτων για την καλλιέργεια διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Ο διάλογος ως σχέση με τον άλλο. Μια οπτική πάνω στη ηθική διάσταση της σχέσης εαυτού-άλλου με τη βοήθεια του Λεβινάς.

Στο παρόν κεφάλαιο, ο διάλογος προσεγγίζεται και εξετάζεται ως σχέση με τον άλλο, μέσα από το λόγο του ηθικού φιλόσοφου Λεβινάς (1906-1995), ο οποίος αναφέρεται στην ηθική διάσταση της σχέσης μας με τον άλλο. Χωρίς να ισχυρίζεται το παρόν κεφάλαιο ότι μπορεί να παράσχει μια εις βάθος ανάλυση της φιλοσοφικής σκέψης του Λεβινάς, θα επιχειρήσει εν τούτοις να προβληματίσει στο βαθμό που μπορεί το πώς βλέπουμε το διάλογο σήμερα με βάση κάποιες από τις κύριες σκέψεις του φιλοσόφου. Γιατί όμως; Επειδή αξίζει να έρθουμε σε επαφή με λόγους που συνταράσσουν, προβληματοποιούν και «ανοίγουν» τον

⁴²Με μικρές αποκλίσεις από τη σκέψη και διατύπωση του Shor που μιλάει για δημοκρατικές συνήθειες.

τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε τη σχέση μας με τον άλλο σήμερα. Μία σχέση, που βρίσκεται στην καρδιά του διαλόγου, μιας και ο διάλογος είναι αναπόφευκτα μία σχέση με κάποιον πέρα από τον εαυτό μας, μία σχέση με τον άλλο. Όπως και στο πρώτο κεφάλαιο, έτσι και σε αυτό - αν και μέσα από ριζικά διαφορετικούς δρόμους- δίνεται έμφαση στη σχέση που είναι ο διάλογος, στη σημασία της συνάντησης με το άλλο πρόσωπο, στην ετερονομία των υποκειμένων και στην αναβάθμιση του άλλου σε θεμέλιο της ελευθερίας μου. Έχει ενδιαφέρον ότι η ηθική του Λεβινάς, η οποία όπως θα δούμε δεν μπορεί παρά να είναι κοινωνική και πολιτική, μπορεί κλείνοντας αυτή την εργασία να δώσει τροφή για περαιτέρω κριτική σκέψη πάνω στο διαλογική σχέση, προβληματοποιώντας και συνταράσσοντας λόγους όπως του Freire με τον οποίο ξεκινήσαμε, κάνοντας λόγο για παθητικότητα αντί ενεργητικότητας των υποκειμένων, μιλώντας όχι για το αμοιβαίο δικαίωμα συμμετοχής μας σε διάλογο αλλά για την ασύμμετρη ευθύνη μου να αποκριθώ στην απεύθυνση του άλλου. Επιπλέον, ο λόγος του Λεβινάς για τον ριζικά έτερο, τον τελείως Άλλο, ανοίγει νομίζουμε νέους τρόπους θέασης και προσφέρει διεξόδους σε προβληματισμούς που γεννήθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο, στην καρδιά των οποίων εντοπίσαμε την έννοια της ετερότητας ως κομβική για την δυνατότητα ανάπτυξης κριτικών διαλόγων στο χώρο του σχολείου⁴³.

Ο Λεβινάς, μιλώντας για την σχέση μας με τον άλλο, την οποία θεωρεί σημείο γέννησης της ηθικής, θα μας προβληματίσει σε σχέση με την έννοια της ριζικής ετερότητας, της μη αφομοιώσιμης διαφοράς του άλλου, σε σχέση με την έννοια της αυτονομίας και ελευθερίας του υποκειμένου, σε σχέση με τη συγκρότησή του. Κατανοώντας την σχέση εαυτού-άλλου ως ασύμμετρη σχέση ευθύνης δύναται να προβληματοποιήσει έννοιες τις οποίες ίσως σκεφτόμαστε με πολύ διαφορετικό τρόπο στη σημερινή κοινωνία. Στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα όπου η καπιταλιστική οικονομία και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές προκρίνουν έννοιες όπως η ανταγωνιστικότητα, όπου η υποτίμηση του άλλου ή η εκμηδένισή του δεν θεωρούνται «μεμπτές» στην πορεία μας προς την «επιτυχία» για την οποία λίγοι είναι προορισμένοι, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την άνοδο ακροδεξιών πολιτικών, που κράτη ορθώνουν τείχη προς τους άλλους, τους «ξένους» που ζητούν να ζήσουν, όπου τα υποκείμενα συχνά κλείνουν τα μάτια και τα αυτιά τους απέναντι σε αυτούς που τους χτυπούν την πόρτα ή ακόμη και καταφέρονται βίαια προς αυτούς βλέποντάς τους ως απειλή, έννοιες

⁴³ Στο δεύτερο κεφάλαιο προβληματοποιήθηκε ο ένας μόνο «ορθός» λόγος, η νομιμοποίηση μίας μόνο (συνήθως της κυρίαρχης) φωνής ή ταυτότητας και η καταδίκη της ετερότητας, καθώς υποστηρίχθηκε ότι ορθώνουν σημαντικούς περιορισμούς για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας.

όπως η ευθύνη –έτσι όπως αυτή ορίζεται από τον Λεβινάς- έρχονται να προβληματοποιήσουν την στάση μας απέναντι στην ευθύνη που έχουμε για τον άλλο, την οποία δεν την επιλέγουμε κατά το συμφέρον μας σύμφωνα με τον φιλόσοφο αλλά δημιουργείται από την απεύθυνση των άλλων προς το πρόσωπό μας, είναι αναπόδραστη και μας δεσμεύει, περιμένοντας την απόκρισή μας. Έννοιες όπως αυτή της ριζικής ετερότητας του Λεβινάς προβληματοποιούν την ιδέα ότι είμαστε μόνοι στον κόσμο, ότι μπορούμε να κατακτήσουμε, να καταβροχθίσουμε, να αφομοιώσουμε τον άλλο και να τον περιορίσουμε στο ίδιο.

Ας ξεκινήσουμε περιγράφοντας κάποια βασικά σημεία της σκέψης του Λεβινάς, κυρίως με τη βοήθεια του καθηγητή φιλοσοφίας Anthony Beavers ⁴⁴(1990), ο οποίος με απλότητα και συνοχή εξηγεί κάποιες από τις βασικότερες έννοιες της φιλοσοφίας του. Σύμφωνα με τον Beavers, η ερώτηση για το από πού πηγάζει το ηθικό «πρέπει» δεν είναι ασήμαντη και αρκετοί φιλόσοφοι έχουν ασχοληθεί με αυτήν, δημιουργώντας διαφορετικές ιδέες για το τι είναι σωστό ή λάθος (Beavers,1990:1). Ο Λεβινάς ξεκινά την απάντησή του σε αυτό το ερώτημα με την πηγή του ηθικού πρέπει, που για αυτόν δεν βρίσκεται ούτε στους νόμους του σύμπαντος, ούτε στην λογική, ούτε σε κάποια καθολική επιθυμία για ηδονή, αλλά ξεδιπλώνεται σε ατομικό επίπεδο και εντοπίζεται στην πρόσωπο με πρόσωπο επαφή μας με άλλους ανθρώπους(Beavers,1990:1). Για τον Λεβινάς το ηθικό «πρέπει» προκύπτει πριν η λογική έρθει στο προσκήνιο οπότε και η φιλοσοφία του δεν βασίζεται στην παρουσίαση επιχειρημάτων βασισμένων στην λογική, μιας και εστιάζεται στο σημείο επαφής ενός ανθρώπου με έναν άλλο άνθρωπο προτού επέλθει σε αυτό η λογική. Αυτό σημαίνει ότι ο Λεβινάς δεν παρουσιάζει την ηθική με τέτοιο τρόπο ώστε να ανακαλύψει την «αλήθεια» της ηθικής αλλά για να κάνει μια έκκληση για ηθική μεταμόρφωση, για να μας προσκαλέσει να ακούσουμε «όχι μόνο τι έχει να πει εκείνος, αλλά [...] η φωνή του Άλλου, η οποία μας επιβάλλει όλες τις ηθικές μας υποχρεώσεις» (Beavers,1990:1). Ακριβώς επειδή η ηθική προκύπτει πάντα σε σχέση με τους άλλους, η ηθική μας ενδιαφέρει γιατί ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο σχετιζόμαστε ο ένας με τον άλλο και σε αυτό το σημείο αφορά ιδιαίτερα και την παρούσα εργασία αφού αγγίζει το κοινωνικό και πολιτικό.

Επομένως, για την ηθική έτσι όπως την κατανοεί ο Λεβινάς είναι σημαντικό να εξεταστούν οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή ο ένας με τον άλλον. Ο

⁴⁴ Beavers, A. F., *Introducing Levinas to Undergraduate Philosophers*, colloquy paper presented to the Undergraduate Philosophy Association at the University of Texas at Austin, 1990. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018 από <http://faculty.evansville.edu/tb2/PDFs/UndergradPhil.pdf>

τρόπος με τον οποίο ερχόμαστε σε επαφή με τον άλλο δεν μπορεί να είναι μέσω των ιδεών για τον φιλόσοφο. Αν η ηθική αναφέρεται σε σχέσεις με πραγματικά άλλα πρόσωπα που υπάρχουν πέρα από τις ερμηνείες μου, τότε οι ιδέες δεν μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της ηθικής μιας και μέσω των ιδεών «ο άλλος είναι μόνο το νόημα που εγώ συγκροτώ για τον άλλο» (Beavers,1990:3), είναι η ερμηνεία μου για τον άλλο που συγκροτείται στο μυαλό μου ανεξάρτητα του τι μπορεί να είναι ο άλλος(Beavers,1990:3). Συνεπώς, κάθε φορά που βάζω τον άλλο στην ιδέα μου, που τον κατατάσσω σε κατηγορίες που έχω στο μυαλό μου, κόβω την επαφή με τον πραγματικό άνθρωπο, η οποία είναι απαραίτητη για την ηθική. Αυτή είναι για τον Λεβινάς μια βία προς τον άλλο που του στερεί την αυτονομία του, είναι μία βία που ο φιλόσοφος αποκαλεί «ολοποίηση» (totalization) και η οποία προκύπτει κάθε φορά που περιορίζω τον άλλο σε μια σειρά λογικές κατηγορίες (όπως φυλετικές, σεξουαλικές κ.ά.) (Beavers,1990:3). Η ολοποίηση αρνείται τη διαφορά του άλλου, την αλλότητα του, ανάγει τον άλλο στο ίδιο. Εάν η ηθική προϋποθέτει τον πραγματικό άλλο, τότε η ολοποίηση του άλλου είναι ανήθικη. Εφόσον η επαφή με τον άλλο δεν μπορεί να εγκαθιδρυθεί μέσω των ιδεών, μέσω της λογικής, τότε μπορεί να εγκαθιδρυθεί μέσω της «αισθητικότητας» (sensitivity) λέει ο Λεβινάς, η οποία προηγείται της σκέψης, της λογικής, της κατάταξης του κόσμου σε ένα σύστημα ή ολότητα (Beavers,1990:3). Τι εννοείται με τον όρο «αισθητικότητα»; Όπως εξηγεί ο Beavers, «η αισθητικότητα είναι παθητική και χαρακτηρίζεται κυρίως από την απόλαυση» (Beavers,1990:3). Η ζωή όπως βιώνεται (κι όχι όπως κατανοείται) βιώνεται ως ικανοποίηση του να γεμίζεις με αισθήσεις, με την ικανοποίηση του να τρέφεσαι από το περιβάλλον. Ζούμε από τα πράγματα σαν να είναι τροφές. Όπως τρώγοντας ψωμί, το ψωμί γίνεται ένα μέρος του σώματός μου, έτσι για παράδειγμα λουζόμαστε και με τη μουσική, την «χωνεύουμε», γίνεται εμείς(Beavers,1990:3). Ζούμε από τα πράγματα λοιπόν καταναλώνοντάς τα· παίρνουμε δηλαδή αυτό που είναι άλλο, π.χ. το ψωμί και το κάνουμε μέρος μας. Η κατανάλωση αυτών που με θρέφουν, σημαίνει και έναν διαχωρισμό εμού και αυτού που ακόμη δεν με έχει θρέψει. Τρώγοντας το ψωμί, η ανάμνηση της πείνας μου είναι που δημιουργεί ουσιαστικά την αίσθηση της απόλαυσης και καταδεικνύει τον χωρισμό μεταξύ εμού και του ψωμιού. Έτσι λοιπόν «στην απόλαυση, ο εαυτός αναδύεται ήδη ως υποκείμενο της ανάγκης του» (Beavers,1990:3). Ο εαυτός της απόλαυσης, αποτελεί για τον Λεβινάς έναν εγωισμό· είναι χαρούμενος αλλά εγωιστικός, γυρνάει στον κόσμο και κάνει οτιδήποτε άλλο μέρος του, γεμίζοντας με αισθήσεις. Από την άποψη του ότι οι αισθήσεις έρχονται στον εαυτό από έξω μόνο για να καταναλωθούν από το μέσα, αυτός ο εαυτός που συνίσταται στο επίπεδο της

αισθητικότητας, είναι παθητικός. Σε αντίθεση με τα περιεχόμενα των ιδεών που επινοούνται, οι αισθήσεις ανακαλύπτονται, παρέχονται, άρα μιλάμε για παθητικότητα του υποκειμένου.

Όταν ο εγωιστικός εαυτός λοιπόν ο οποίος έχει συσταθεί στο επίπεδο της αισθητικότητας συναντά κάτι που θέλει να απολαύσει αλλά δεν μπορεί -διότι δεν μπορεί να το κάνει μέρος του εαυτού του- τότε αναδύεται η ηθική στιγμή για τον Λεβινάς, η στιγμή που το ηθικό «πρέπει» εμφανίζεται. Αυτό που ο εαυτός συναντά και θέλει να απολαύσει αλλά δεν μπορεί, είναι ο άλλος. Ο άλλος αντιστέκεται και δεν αφήνει τον εαυτό του να καταναλωθεί στον εγωισμό της απόλαυσής μου. Ο άλλος, στο επίπεδο της αισθητικότητας, είναι υπερβατικός, έρχεται πέρα από τις κατηγορίες της σκέψης μου, πέρα από τον κόσμο (τον κόσμο έτσι όπως εγώ τον συλλαμβάνω στις σκέψεις μου), «από την άλλη πλευρά του Είναι» (Beavers,1990:5). Η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή με τον άλλο, που είναι τελείως άλλος και δεν μπορεί να αναχθεί στο ίδιο, είναι μία επιφάνεια (όχι απλά θέαση) κατά την οποία το άλλο πρόσωπο δηλώνει ότι δεν είναι δικός μου για να τον απολαύσω, αλλά είναι τελείως διαφορετικός. Δηλώνει «δεν θα σκοτώσεις» (Levinas, 1989: 252). Ο ριζικά άλλος ασκεί δύναμη πάνω μου, στέκομαι παθητικά και ευάλωτος απέναντί του καθώς εισβάλλει στη μοναξιά μου και με κάνει να συνειδητοποιώ ότι δεν είμαι μόνος στον κόσμο, ότι ο κόσμος δεν βρίσκεται μόνο στη δική μου κατοχή- η δύναμή μου και η ελευθερία μου τίθενται υπό αμφισβήτηση και μια τέτοια κατάσταση είναι ηθική καθώς πολλά εξαρτώνται από το πώς θα ανταποκριθώ σε αυτή τη συνειδητοποίηση. Αξίζει να αναφέρουμε πως ο Λεβινάς δεν θεωρεί ουσιωδώς απειλητική ή βίαιη τη συνάντηση με τον άλλο και ως είμαστε ευάλωτοι μπροστά του. Αυτό συμβαίνει διότι:

Το πρόσωπο όπου παρουσιάζεται το Άλλο –απολύτως άλλο- δεν αρνείται το ίδιο, δεν το βιάζει όπως η γνώση ή η αυθεντία ή η υπερφυσική θαυματουργία. Παραμένει στο ύψος εκείνου που δεξιώνεται, παραμένει γήινο. Αυτή η παρουσίαση είναι η κατεξοχήν μη-βία, γιατί αντί να πληγώσει την ελευθερία μου, την καλεί να αναλάβει την ευθύνη της και την εγκαθιδρύει [...] διατηρεί την πολλαπλότητα του ίδιου και του Άλλου. (Levinas, 1989:257-258)

Όπως αναφέρει στο *Ελευθερία και Εντολή*, η βία, ενώ μοιάζει να είναι «η απευθείας εφαρμογή μιας δύναμης σε ένα ον, στην πραγματικότητα αρνείται κάθε ατομικότητα του όντος» και τον συλλαμβάνει ως υπολογιστικό δεδομένο (Λεβινάς,2007:25). Ακόμη όμως δεν έχουμε καταλήξει στο πώς προκύπτει το ηθικό «πρέπει», στο πώς κατά τον Λεβινάς προκύπτει η ευθύνη μας προς τον άλλο. Για τον φιλόσοφο, η συνάντησή πρόσωπο με πρόσωπο με τον άλλο

φανερώνει μια αμεσότητα με το άλλο πρόσωπο που ο Λεβινάς αποκαλεί «εγγύτητα». «Η εγγύτητα γίνεται αισθητή ως άμεση επαφή» (Beavers,1990:5) και δεν είναι το γεγονός ότι ο άλλος είναι απλά κοντά μου στο χώρο ή ότι είναι κοντά μου όπως ένας κοντινός συγγενής. Ο άλλος «με πλησιάζει ουσιαστικά καθόσον νιώθω –ως ον- υπεύθυνος για αυτόν» (Λεβινάς,2007:64). Η εγγύτητα του άλλου απαιτεί μίαν απάντηση, απαιτεί απεύθυνση. Ο Λεβινάς υποστηρίζει ότι η εγγύτητα είναι ευθύνη· στην εγγύτητα με τον άλλον, το πρόσωπό του άλλου είναι όπως χαρακτηριστικά λέει ο Λεβινάς με μία ακραία διατύπωση, σάμπως να με διατάσσει να τον υπηρετήσω (Λεβινάς, 2007:65). Όταν ο άλλος έρχεται από έξω κοντά μου και απαιτεί την απεύθυνση στο πρόσωπό του, τότε δημιουργείται η δυνατότητα ηθικής. Μία νέα υποκειμενικότητα γεννιέται από την συνάντηση μου με τον άλλον, ο οποίος είναι κυρίαρχος, δεν μπορεί ποτέ να περιοριστεί στο ίδιο, έρχεται από έξω, πάντα μου διαφεύγει και άρα είναι άπειρος: το υποκείμενο συνίσταται στην ευθύνη του προς τον άλλο. Το κοινωνικό υποκείμενο για τον Λεβινάς δεν μπορεί παρά να είναι-για-τον-άλλον (Beavers,1990:6). Σε αυτό το πλαίσιο υποκειμενικότητα σημαίνει υπό-κειμαι στον άλλο που είναι υπερβατικός, που έρχεται από ψηλά και εισβάλλει στη μοναξιά μου διαταράσσοντας την εγωιστική μου απόλαυση, διαταράσσοντας την αυτάρκεια και τον αυταρχισμό μου (Strhan,2012:13).

Όντας όμηρος του άλλου στον οποίο υπόκειμαι, του οποίου συναισθάνομαι τη ριζική ετερότητα και άρα και τη μοναδικότητά του, όντας όμηρος του άλλου προσώπου που μου λέει «δεν θα σκοτώσεις» (Levinas, 1989: 252), ο άλλος με καθιστά υπεύθυνο να μη σταθώ άμεσα ή έμμεσα υπεύθυνος για τη βίαιη απώλειά του, με διατάσσει να απαντήσω/υποταχθώ στις ανάγκες του, να σταθώ στη θέση του, να τον υποκαταστήσω – με αυτόν τον τρόπο το είναι μου απαντά στον άλλο πριν να το ξέρω, πριν η ελευθερία και η λογική καταφτάσουν. Η υποκειμενικότητα «φτάνει μέχρι σημείου να υποκαθιστά τον άλλον. Επωμίζεται τους όρους -ή το άνευ όρων- της ομηρίας» (Λεβινάς,2007:67). Κατά την υποκατάσταση, ο Λεβινάς σημειώνει πως «το είναι μου που ανήκει σε εμένα και όχι σε έναν άλλον αναιρείται» αλλά ταυτόχρονα «[...]είναι μέσα από αυτή την υποκατάσταση που δεν είμαι «άλλος», αλλά εγώ» (Levinas,1991:127). Συγκροτούμαι στο επίπεδο της ηθικής δηλαδή ως υποκείμενο που φέρει ευθύνη για τον άλλον, ως κάποιος που είναι για τον άλλο και η απάντησή μου στην απαίτηση του άλλου για απεύθυνση είναι μοναδική· η ευθύνη μου είναι απαραχώρητη και ενώ μπορώ να υποκαταστήσω τους πάντες, κανείς δεν μπορεί να υποκαταστήσει εμένα στο μέτρο που είμαι υπεύθυνος (Λεβινάς,2007:67). Είμαι πάντα υπεύθυνη και μοναδική στην απάντηση που μόνο εγώ μπορώ να δώσω στην απεύθυνση του άλλου προσώπου προς εμένα (Strhan,2012:8).

Συνεπώς, για τον Λεβινάς η ευθύνη είναι ο ουσιώδης, πρωταρχικός και θεμελιώδης τρόπος να είσαι/να συνίστασαι ως υποκείμενο, περιγράφοντας την υποκειμενικότητα με ηθικούς όρους. Και αν θεωρούμε πως η σύσταση του υποκειμένου με ηθικούς όρους είναι δευτερευούσης σημασίας, ως θυμηθούμε ότι σύμφωνα με τον Λεβινάς δεν υπάρχει κοινωνικότητα χωρίς από την ηθική, ούτε ηθική χωρίς από την κοινωνικότητα.

Μετά από αυτή τη συνοπτική διαδρομή σε κύρια σημεία της σκέψης του Λεβινάς ως αναρωτηθούμε πώς αυτά θα μπορούσαν να ενημερώσουν το πώς κατανοούμε τις διαλογικές σχέσεις σήμερα εντός και εκτός του χώρου του σχολείου.

Ο Λεβινάς, μιλώντας για τον διάλογο στην ηθική του διάσταση σε μία μικρή ενότητα του έργου του *Of God Who Comes to Mind* (1998), προβληματοποιεί οπτικές φιλοσόφων πάνω στην έννοια του διαλόγου οι οποίες βασίζονται στην γνώση και κατανόηση του άλλου από τον εαυτό, ή μιλούν για αμοιβαιότητα ή ισότητα εαυτού και άλλου κατά τη συνάντηση πρόσωπο με πρόσωπο, «αδειάζοντας» την σχέση αυτή από την ετερονομία και την υπεροχή της (Levinas, 1998:150). Κάνοντας αντιληπτή τη σχέση μας με τους άλλους στο επίπεδο της ηθικής με όρους όπως αμοιβαιότητα, κατανόηση, αναγνώριση, ισότητα, καθιστούμε ολοκληρωτική αυτή τη σχέση, φέρνοντας τον άλλο στη σφαίρα της κατανόησής μας και ανάγοντάς τον στο ίδιο, αρνούμενοι την ετερότητά του. Συνεπώς, μιλώντας για διάλογο στο επίπεδο της ηθικής, η ριζική ετερότητα του άλλου όχι απλά δεν αποτελεί ένα πρόβλημα στην ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων, αλλά είναι το απαραίτητο στοιχείο που καθιστά εφικτή την ηθική σχέση. Η αφομοίωση του άλλου και η αναγωγή του στο ίδιο καθιστούν τη σχέση εαυτού και άλλου ολοκληρωτική. Περιγράφεται από τον Λεβινάς λοιπόν μία σχέση μεταξύ εαυτού-άλλου διαφορετική από τη σχέση μεταξύ γνώστη- αντικειμένου προς γνώση. Μία σχέση που όπως υποστηρίζεται από τον Λεβινάς είναι το πεδίο στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η ηθική. Εδώ νομίζω προστίθεται ένα επίπεδο στην έννοια του διαλόγου- το ηθικό- το οποίο ξεχνάμε, ή το σκεφτόμαστε μέσα από την θέσπιση «κανόνων» του τύπου: σεβόμαστε όλους τους συνομιλητές, όλοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστεί η φωνή τους. Εδώ, η ηθική δεν μπορεί να εννοηθεί ως γενικευτικοί κανόνες αλλά προκύπτει κάθε φορά τη στιγμή της συνάντησής μας με τον άλλο, όπου το πρόσωπο του άλλου ζητά απεύθυνση και μας καθιστά υπεύθυνους. Η ετερότητα δεν κατανοείται στο επίπεδο των εξωτερικών χαρακτηριστικών, το άλλο πρόσωπο δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών μπροστά από το βλέμμα μου και η σχέση μου μαζί του είναι μία σχέση ασύμμετρης ευθύνης κι όχι μια ολοποιητική σχέση γνώστη-αντικειμένου προς γνώση.

Θα μπορούσαμε άραγε να αναλογιστούμε τις διαλογικές σχέσεις και πέρα από τη λογική; Να αναλογιστούμε το ηθικό της διαλογικής σχέσης και να προσεγγίσουμε τον άλλο όχι ως ένα περατό αντικείμενο που θα καταστήσουμε μέσα από το διάλογο γνωστό, αλλά ως ένα τελείως άλλο υποκείμενο, που έρχεται από αλλού (κι όχι μέσα από τις ιδέες μας), είναι μοναδικό και άπειρο, διαφεύγοντας μας διαρκώς; Ο διάλογος ειδώθηκε στο πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας ως μία συνάντηση μεταξύ των υποκειμένων με σκοπό να ονομάσουν τον κόσμο. Μπορώ να σκεφτώ το διάλογο πάλι ως το σημείο συνάντησης των υποκειμένων, αυτή τη φορά όμως δίνοντας έμφαση στην ευθύνη που γεννιέται άμεσα προς τον άλλο κάθε φορά που συναντιέμαι με αυτόν, μια ευθύνη που δεν προέρχεται από κάποια πρότερη δέσμευσή μου ότι θα ζήσω ηθικά με τον άλλον αλλά μια ευθύνη που αναδύεται με την απεύθυνση του άλλου προσώπου στο πρόσωπο μου και η οποία είναι αναπόδραστη; Μπορώ άραγε να αναλογιστώ όχι μόνο το δικαίωμά μου και το δικαίωμα όλων στο διάλογο (όπως στο πρώτο κεφάλαιο) ως μία δίκαιη συνθήκη, αλλά ερχόμενη στο διάλογο να συλλογιστώ πριν από όλα πάνω στην άπειρη ευθύνη μου να ακούσω τον άλλο, να του αποκριθώ και να τον υπηρετήσω; Μπορώ μάλιστα αυτή την ευθύνη μου να μην την αναλογιστώ ως κατάργηση της ελευθερίας και της αυτονομίας μου αλλά ως θεμέλιο της; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που αναδύονται σε σχέση με το διάλογο διαβάζοντας τον Λεβινάς.

Ας δούμε όμως και κάποιες ακόμη διαστάσεις του διαλόγου που αναδύονται από τη σκέψη του φιλοσόφου. Ο Λεβινάς αναφέρει για τον διάλογο:

«ο διάλογος, κατανοημένος εδώ ως εγγύτητα [...], σημαίνει (signifies) το κατάλληλο μέρος και την ακριβή/χειροπιαστή (concrete) περίπτωση της υπερβατικότητας ή της Σχέσης, σύμφωνα με τη διπλή της σημασία, της απόλυτης απόστασης και της διάσχισής της από τη γλώσσα στην αμεσότητα του εγώ-εσού.»

(Levinas, 1998:149)

Υποστηρίζεται δηλαδή πως διάλογος συνιστά μία περίπτωση όπου η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εαυτού-άλλου σημαίνει τον χωρισμό των υποκειμένων -δεν μπορώ να κάνω δικό μου και να αφομοιώσω τον άλλο στην αλλοτριά του, να τον γνωρίσω, είναι άπειρος και υπερβατικός. Ταυτόχρονα, προσεγγίζοντας τον ριζικά άλλο, με βγάζει από το εγώ μου, εισβάλλει στη μοναξιά μου, αμφισβητεί τον αυθορμητισμό μου και μου ζητάει να του απευθυνθώ. Το να μιλάς, αναφέρει ο Λεβινάς «είναι το να κάνεις τον κόσμο κοινό, να δημιουργείς κοινές θέσεις/τόπους. Η γλώσσα δεν αναφέρεται στην γενικότητα των εννοιών (concepts), αλλά θέτει τη βάση για μια κοινή κατοχή» (Λεβινάς ό.π. στο Strhan,2012:22). Μέσα

από την ομιλία, ανακαλύπτω πως δεν είμαι ο μοναδικός κάτοχος του κόσμου και ότι αυτό που έμοιαζε μοναδικά δικό μου αποκαλύπτεται ως κοινό (shared) με τον άλλο (Strhan,2012:22).

Για τον Λεβινάς, ο λόγος κατανοείται ως σχέση. Μέσω του λόγου ως σχέση με τον άλλο, συνίσταμαι ως υποκείμενο απαντώντας σε μία άπειρη απαίτηση (Strhan,2012:12). Το λέγειν, η ομιλία, είναι απόκριση, είναι ευθύνη· δεν περιορίζομαι απλά στη θωριά του άλλου προσώπου, αλλά του αποκρίνομαι. Το λέγειν είναι ένας τρόπος χαιρετισμού του άλλου «[...] αλλά χαιρετώντας τον είναι σαν να απαντούμε για λογαριασμό του» (Λεβινάς, 2007:57). Αντίστοιχα ο διάλογος, φαίνεται πως μπορεί να είναι χαιρετισμός/απόκριση προς τον άλλο. Στο *Of God Who Comes to Mind* ο Λεβινάς μας ρωτά: «Δεν είναι μήπως το άνοιγμα του διαλόγου ήδη ένας τρόπος για το Εγώ να αποκαλύψει τον εαυτό του, να παραδώσει τον εαυτό του, ένας τρόπος για το Εγώ να καταστήσει τον εαυτό του στην διάθεση του Εσύ;» (Levinas, 1998:150). Προχωρώντας τη σκέψη του ο Λεβινάς αναρωτιέται γιατί να υπάρχει ομιλία κατά την συνάντησή μας με τον άλλο, γιατί το σκεπτόμενο ον να έχει κάτι να πει και γιατί να πρέπει να το πει και δεν αρκείται απλά στο να το σκεφτεί. Καταλήγει στο εξής ερώτημα: δεν είναι μήπως ότι ο εαυτός λέει αυτό που σκέφτεται «ακριβώς επειδή πάει πέρα από αυτό που αρκεί (suffices) σε αυτόν και επειδή η γλώσσα κουβαλάει αυτή την βαθιά κίνηση;» (Levinas, 1998:150). Ο εαυτός δεν νιώθει λοιπόν αυτάρκης μπροστά στον άλλο· επειδή νιώθει την ευθύνη της απόκρισης απέναντι στον άλλο δεν αρκείται μόνο στη σκέψη του, επιθυμεί να αποκριθεί· η γλώσσα είναι το μέσο που φέρει αυτή την κίνηση του εαυτού προς τον άλλο καθώς ο εαυτός τίθεται στη διάθεσή του.

Ένα τελευταίο σημείο που έχει μεγάλο ενδιαφέρον, είναι πως ο διάλογος δεν είναι μόνο μία σχέση με τον άλλο μέσα από την οποία καλωσορίζω, χαιρετώ, αποκρίνομαι στον άλλο και συνίσταμαι ως υποκείμενο στο επίπεδο της ηθικής μέσα από την ευθύνη μου να του αποκριθώ. Δεν είναι μόνο μία σχέση η οποία βασίζεται στον «μη αφομοιώσιμο πλουραλισμό» (Dudziak,2001:57). Είναι μία σχέση μέσω της οποίας παράγεται νόημα. Είναι μία σχέση μέσα από την οποία μαθαίνω, διδάσκομαι μέσα από την ίδια τη σχέση μου με τον ριζικά έτερο, υπερβατικό και άπειρο. Ο διάλογος:

«[...] σε αντίθεση με τη γνώση και σε αντίθεση με συγκεκριμένες περιγραφές φιλοσόφων για το διάλογο- είναι μία σκέψη του *άνισου*, μία σκέψη που σκέφτεται *πέρα* από τα δεδομένα.[...]στην ηθική του διαλόγου, κατά τη διακονία μου σε σχέση με τον άλλο, σκέφτομαι περισσότερο από όσα μπορώ να πιάσω/καταλάβω (grasp)» (Levinas,1998:151)

Καθώς στρέφομαι προς τον άλλο, ο οποίος πάντα μου διαφεύγει, ο κόσμος μου ξεδιπλώνεται και του δίνονται νέα νοήματα, διδάσκομαι, καθώς ο άλλος μου φέρνει γλώσσα και νοήματα πέρα από αυτά που κατέχω. Μιλώντας για την διδασκαλία, την οποία ο Λεβινάς σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζει με τη μαιευτική, υποστηρίζει ότι αυτή έρχεται έξωθεν (όχι από μέσα μου), κομίζοντάς μου περισσότερα από όσα περιέχω (Levinas,1989:51). Το υποκείμενο μαθαίνει μέσα από έναν συγκεκριμένο προσανατολισμό του στον υπερβατικό Άλλο· Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από ασυμμετρία λοιπόν λόγω της ετερότητάς μας (δεν μπορώ να κατακτήσω και να γνωρίσω ποτέ τον άλλο, αλλά μόνο αυτά που μου φέρνει) και βέβαια, ως σχέση με το υπερβατικό και το άπειρο, φέρει ρίσκο. Ένα ωραίο ρίσκο να πάρει κανείς, όπως υποστηρίζει ο Λεβινάς, μιλώντας για την επικοινωνία μας με τον υπερβατικό άλλο (Levinas,1991:120).

Τα παραπάνω οδηγούν στην κατανόηση του διαλόγου πρώτα απ' όλα ως ένα καλωσόρισμα, ως έναν χαιρετισμό του άλλου· αυτός ο χαιρετισμός ήδη συνιστά απόκριση. Η εκκίνηση του διαλόγου ήδη συνιστά την απεύθυνσή μας στο πρόσωπο του άλλου και είναι σα να θέτουμε ήδη τον εαυτό μας στη διάθεση του- αυτό είναι ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο για προβληματισμό. Συχνά κατηγορούμε τους άλλους (είτε πρόσωπα είτε κοινωνικές ομάδες είτε κράτη) για την αποτυχία εκκίνησης διαλόγου. Δεν μας αρέσει το πώς είναι οι άλλοι, δεν συμφωνούμε μαζί τους και αν δεν γίνουν έστω και λίγο σαν και εμάς δεν δεχόμαστε να εκκινήσουμε μαζί τους διάλογο. Ο διάλογος στην ηθική του διάσταση έτσι όπως αναδεικνύεται από τον Λεβινάς, όχι απλά δεν προϋποθέτει την ομοιογένεια και το να φέρουμε τον άλλο στα μέτρα μας, αλλά ξεκινά με τη θυσία μας ουσιαστικά προς το πρόσωπο του άλλου, το οποίο δεν βλέπουμε υποτιμητικά ή ακόμη και ίσο με εμάς, αλλά το βλέπουμε ως υπερβατικό. Μπορούμε λοιπόν σήμερα να αναλογιστούμε τη θυσία του εγωιστικού εαυτού μας ως προϋπόθεση εκκίνησης της διαλογικής σχέσης; Ο Λεβινάς αναφερόμενος στο διάλογο μιλάει για αποκάλυψη του εαυτού και παράδοσή του στην υπηρεσία του άλλου· μπορούμε να σκεφτούμε ότι το καλωσόρισμα του άλλου στο διάλογο ξεκινά με την έκθεση και την ευαλωτότητά μας προς αυτόν; Τέλος, για τον Λεβινάς η διαλογική σχέση λόγω της ριζικής ετερότητας του άλλου, ενέχει μάθηση, συνιστά διδασκαλία. Θα μπορούσε αυτή η σκέψη να ενημερώσει το πώς συνδέουμε το διάλογο με τη μάθηση σήμερα στο χώρο του σχολείου; Η έμφαση εδώ δίνεται στην σχέση μας με τον άλλο, τον ριζικά έτερο έτσι όπως την περιγράφει ο φιλόσοφος-μέσα από την ευθύνη μας προς τον άλλο- και όχι στη βία της γνώσης ή της αυθεντίας προς τον εαυτό. Τα παραπάνω ερωτήματα αξίζει νομίζω να ενημερώσουν τον τρόπο

με τον οποίο προσεγγίζουμε το διάλογο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας· αν μη τι άλλο, η ηθική διάσταση του διαλόγου εδώ δεν είναι αποκομμένη από την εμπειρική πραγματικότητα, αλλά αναδύεται μέσα στην καθημερινή, εμπειρική συνάντησή μας με τον άλλο στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας.

Αντί επιλόγου

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε προσφέροντας ίσως στον αναγνώστη μια κριτική προσέγγιση του διαλόγου στο χώρο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στο διάλογο ως μια σχέση με τον άλλο -κι όχι ως μια μόνο τεχνική- μια σχέση που επιζητά ίσες δυνατότητες συμμετοχής, απεύθυνση, έκθεση και κατάφαση της ευαλωτότητάς μας προς το πρόσωπο του άλλου. Μία σχέση στην οποία μετέχουν υποκείμενα που φέρουν διαφορετικές ταυτότητες, οι οποίες συνδέονται με κανονιστικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας, μια σχέση που δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα. Μέσα από την εξέταση αξόνων κρίσιμων για την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, όπως το επίσημο ΑΠΣ, οι ρόλοι εκπαιδευτικών-μαθητών και οι στόχοι της εκπαίδευσης, ίσως η αναγνώστρια να μπήκε σε σκέψεις πάνω στις υπάρχουσες δυνατότητες και περιορισμούς στην ανάπτυξη κριτικών διαλόγων σε πολλαπλά επίπεδα που αγγίζουν όχι μόνο τις μεθόδους διδασκαλίας εντός τάξης αλλά και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και την οργάνωση της σχολικής ζωής και τους στόχους της εκπαίδευσης. Ίσως να μπήκε σε σκέψεις που θα προβληματίσουν και θα ενημερώσουν τη δράση της πάνω στα όποια περιοριστικά σημεία αξιοποιώντας κάποιες από τις δυνατότητες και τους εναλλακτικούς τρόπους δράσης που καταγράφηκαν. Ίσως μέσα από αυτή την εξέταση να γέμισε προβληματισμούς που αγγίζουν το μικρό-επίπεδο και μακρό-επίπεδο εξέτασης της εκπαίδευσης και να οραματίστηκε εναλλακτικές προοπτικές ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης και τον χώρο του σχολείου σήμερα, που θα προωθούσαν την ανάπτυξη διαλογικών σχέσεων, αναγνωρίζοντας σε αυτές τις σχέσεις την αποκοινωνικοποίηση και επανακοινωνικοποίηση των υποκειμένων με έναν άλλο τρόπο. Και ίσως διαβάζοντας τους προβληματισμούς που γεννήθηκαν από την ηθική φιλοσοφία του Λεβινάς, να σκέφτηκε πως αυτός ο άλλος τρόπος επανακοινωνικοποίησης μέσα από τη διαλογική σχέση μας με τον άλλο, να στηρίζεται στην έννοια της ριζικής και αναφομοίωτης ετερότητας και στην άπειρη ευθύνη μας προς τον άλλο. Ίσως να σκέφτηκε πως η διαλογική σχέση, ως μία ηθική σχέση με τον άπειρο και υπερβατικό άλλο, μπορεί να αποτελεί έναν τρόπο «να αναστοχαζόμαστε και να ξαναφτιάχνουμε την ίδια την κοινωνικότητα»(Butler&Athanasίου,2013:103). Ίσως ο

αναγνώστης να σκέφτηκε πως η διαλογική μας σχέση με τον άλλο μπορεί να αποτελεί την κοπιώδη, γεμάτη ρίσκο και αξία πραγμάτωση μιας σχέσης που θέτει το πρόσωπο του Άλλου - και όχι την καταβρόχθιση του- στην ουσία της κοινωνικής μας ύπαρξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελά, Έ. (1997). “Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι».” Στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τί είν’η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 27-48). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βασιλοπούλου, Α. (2010). “Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης.” Στο Μ. Α. Πουρκός, Μ., Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. (σσ. 671-693). Αθήνα: Τόπος.

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

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεβινάς, Ε. (2007). *Ελευθερία και Εντολή* (Μ. Πάγκαλος μτφ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Λεβινάς, Ε. (2007). *Ηθική & Άπειρο. Διάλογοι με τον Φιλίπ Νεμο* (Κ. Παπαγιώργης μτφ.). Αθήνα: Ίνδικτος.

Λυριντζής, Χρήστος, «Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 86, 1995, σσ. 3-20, Ανακτήθηκε στις 12/2017 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7254/6974.pdf>

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2008). "Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία. Ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού: Το παράδειγμα της ιστορικής εκπαίδευσης." *Νέα Παιδεία*, 32 (125), 69-91.

Τσάφος, Β. (2016). "Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας τη χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό πλαίσιο." *Action Researcher in Education*, 2016(7), 99-108.

Φραγκουδάκη, Α. , Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). «*Τί είν'η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?*. New York, UK: Routledge.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.

Apple, M., Weis, L. (2010). "Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή." Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S., Giroux, H. (2010). "Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική." Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S., Giroux, H. (1986). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Balibar, É. (2014). *Equaliberty*. USA: Duke University Press

Beavers, A. F. (1990). *Introducing Levinas to Undergraduate Philosophers*, colloquy paper presented to the Undergraduate Philosophy Association at the University of Texas at Austin. Ανακτήθηκε στις 10/2/2018 από <http://faculty.evansville.edu/tb2/PDFs/UndergradPhil.pdf>

Boal, A. (2004). *Theatre of the Oppressed, Declaration of Principles, Techniques*. Rio de Janeiro. International Theatre of the Oppressed Organisation (ITO). Ανακτήθηκε από στις 29/7/2017 από <http://jisrii.org/theatre-of-the-oppressed/>

Boal, A. (2006). *Aesthetics of the Oppressed*. London and New York: Routledge; Taylor and Francis Group.

Burbules, N., C. (2000). "The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy." Στο P.P. Trifonas (edit.), *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education and the Discourse of Theory* (p. 251-273). New York, Great Britain: Routledge.

Butler, J., Athanasiou, A. (2013). *Dispossession: The Performative In The Political*. Cambridge, Malden: Polity Press.

Canagarajah, S. (2007). "After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence." Στο S. Makoni & A. Pennycook (edit.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (p. 233-240). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.

Chalari, M, Georgas, T. (2016). "Greek national identity and the Greek education system in the age of austerity." *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 6(1), pp. 1-16.

Cummins, J., Early, M. (Eds.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.

Cresswell, J., Marjanovic-Shane, A., Matusov, E., Shor, I. (2017). "Dialogic & Critical Pedagogies: An Interview with Ira Shor." *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 5, 1-21, DOI: 10.5195/dpj.2017.208

Dreyfus, H. L., Rabinow, P., Foucault, M. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. USA: The University of Chicago Press.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P., Shor, I. (1987). *A Pedagogy For Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: MacMillan.

Freire, P., Shor, I. (1987)b. "What Is the Dialogical Method?. *Critical Teaching and Liberatory Education, Journal of Education*", *Boston University*, 169 (3), 11-31.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling: a critical reader*. USA: Westview Press.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2014). "Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece." *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 141-161.

Levinas, E. (1989). *Ολότητα και Άπειρο. Δοκίμιο για την εξωτερικότητα* (Κ. Παπαγιώργης μτφ.). Αθήνα: Εξάντας.

Levinas, E. (1991). *Otherwise Than Being or Beyond Essence* (A. Lingis trans.). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Levinas, E. (1998). *Of God Who Comes to Mind* (B. Bergo trans.). USA: Stanford University Press.

McLaren, P. (2010). "Κριτική Παιδαγωγική: μία επισκόπηση." Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Pennycook, Al.(2004). Performativity and Language Studies, *Critical Inquiry in Language Studies*, 1(1), 1-19. DOI: 10.1207/s15427595cils0101_1

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession (1991)*, pp. 33-40, retrieved from: <https://serendip.brynmawr.edu/oneworld/system/files/PrattContactZone.pdf>

Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education. Towards an Ethics of Radical Responsibility*. UK, USA: Wiley-Blackwell.

Παράρτημα

Η λέξη «διάλογος» απουσιάζει πλήρως από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ: Λογοτεχνίας γυμνασίου, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής δημοτικού- γυμνασίου, Αρχαίων Ελληνικών, Οικιακής Οικονομίας, Μαθηματικών δημοτικού-γυμνασίου, Ερευνώ τον Κόσμο, Γεωλογίας- Γεωγραφίας, ΣΕΠ, Μουσικής, Εικαστικών, Φυσικής Αγωγής δημοτικού-γυμνασίου. Απουσιάζει επίσης από το ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών και Φυσικών Επιστημών. Στα υπόλοιπα μαθήματα η λέξη «διάλογος» εμφανίζεται στα πλαίσια προτεινόμενων δραστηριοτήτων: 1 φορά στην Ιστορία δημοτικού-γυμνασίου, 1 στη Γλώσσα δημοτικού και 3 φορές στην Πληροφορική. Επίσης, στη Γλώσσα γυμνασίου αναφέρεται 1 φορά ως είδος εκφοράς του προφορικού ή γραπτού λόγου και στο μάθημα του Θεάτρου αναφέρεται 1 φορά ως στόχος κάτω από την ομπρέλα του ευρύτερου στόχου ανάπτυξης γλωσσικών και εκφραστικών ικανοτήτων. Έπειτα, διακρίνουμε μία άλλη κατηγορία: η λέξη «διάλογος» εντοπίζεται από 1 φορά στα μαθήματα Βιολογίας και Φυσικής-Χημείας, ως μία από τις προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογίες για την διδασκαλία αυτών των μαθημάτων. Τέλος, ξεχωρίζει φανερά το μάθημα Θρησκευτικών δημοτικού-γυμνασίου, το ΑΠΣ του οποίου είναι και το πιο πρόσφατο⁴⁵(2017), το οποίο είναι πραγματικά κατακλυσμένο από τη λέξη «διάλογος». Η λέξη «διάλογος» στο ΑΠΣ των θρησκευτικών εντοπίζεται σε ενδεικτικές δραστηριότητες, σε αρκετά από τα «βασικά θέματα» προς επεξεργασία αλλά το κυριότερο, η εξοικείωση με την έννοια του διαλόγου και η ανάπτυξη διαλόγων με άλλους εντοπίζεται πάρα πολλές φορές και στα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», τίθεται δηλαδή ως στόχος.

⁴⁵ Τα υπόλοιπα ισχύοντα ΑΠΣ είναι του 2003.